

初級学習者向けスペイン語「hay」のインプット用映像教材と授業における使用例

Video corto para la enseñanza de “hay” a estudiantes de español elemental y un ejemplo de su uso en clase

中 島 さやか

1. はじめに

スペイン語の存在を示す hay (haber) の用法は、学習者が初級レベルから学ぶ重要学習項目の1つであるが、多くの現場の教員から日本語話者の学生にとって習得は必ずしも容易ではないことが指摘されている。しかしスペイン語を経験的に身に付けた日本人学生の作文例からは、スペイン語のレベルは初級であっても hay の基礎的な用法を問題なく使う例もあることから、インプットの種類や仕方を工夫することにより習得の効率を上げられる可能性があることが推察された。そこで筆者は、初級学習者向けに日常的な例をテーマに扱った hay のインプットに特化した短い映像を作成し、授業に取り入れた。本稿はその実践報告である。

2. 問題設定と背景

日本人学生を対象としたスペイン語教育の現場では hay は特に estar との区別において困難である場合が多いことが指摘されている(二宮(2005))⁽¹⁾。

日本の大学のスペイン語教育では hay と estar は共に存在を示す動詞として同時、あるいは前後して導入されることが多く、授業では文法説明と教科書の例文等を通じて両者の使い分けを理解することに学習の焦点が置かれていることが少なくない。

しかし、近年スペイン語圏からの帰国子女や、日本国内でネイティブスピーカーと交流することを通じてスペイン語を経験的に身に付けた日本人学生が増加してきており、その中には実際の場面で発話を聞きながら hay の用法を習得し、体系的な文法知識を得ることなく、存在を表す estar と hay の使い分けができるようになる学習者もいる。実際に筆者が授業で担当した初級レベルの学生の中にもそのような例が複数認められた。

英語教育の分野では、文法形式に重点が置かれがちな日本の学校英語教育が批判を受け久しい。教育内容を外国語のメッセージ(インプット)の意味理解を中心とした方向に変えていく必要性が指摘され(白井(2004))、近年では意味の伝達を優先し、その上で言語形式への気付きを支援するフォーカス・オン・フォームというアプローチが提案されている(和泉(2009),(2016))。

また、日本のスペイン語教育においても、授業内での指導の目標を「文法体系を教えること」から「特定のコンテキストでどの語と組んでどのように機能するかを学ぶ」方向にシフトさせることが提唱されている(スペイン語教育研究会(2015))。

このような背景から筆者は、文法形式や例文の説明から出発せず、より自然に近いタイプのインプットを行うことにより hay の習得の効率を上げられるのではないかと考えた。別の言葉で言うと、文法説明や翻訳など文字情報が多く説明的な傾向のある教科書的なインプットを、意味が伝達しや

すいシンプルで抽象度が低く気付きを得やすいタイプのインプットに変える、そして授業の直近の目標をhaberとestarを区別することに設定せず、学習者がhayを用いる場面の意味を理解し、形式に気付きを得られることに置くことである。そして授業という形でこのことを効率よく実践するために、視聴覚的な情報を中心とした教材を用いることが有効なのではないかと考え、hayのインプットに特化した短いビデオを自作することとした。

3. 教材作成にあたり留意した点

教材作成に当たってはまず、インプットの段階からアウトプットを意識した内容・流れになる形にすることが望ましいと考えた。ここで据えたアウトプットの目標とは「学習者が指定教科書の文法項目で扱われているhayを用いた基本的な文の形を文脈の中で適切に産出する⁽²⁾」ことである。教材の内容や流れを考える際には幾つかの点を考慮した。

Krashen (1985) の著名な仮説によると、言語習得に必要なのは適切な量の“i + 1”と表現された理解可能なインプットである。しかし、スペイン語の学習を始めて間もなく、知識がほとんどない初級の学生はiがゼロに近く、最初のhayの導入の段階では通常、あいさつや数字、冠詞や性数などのごく一部の限られた文法と語彙しか知らないことが多い。そして、日本語話者はスペイン語に関しては母語からの言語的な推察がしにくいことも考慮する必要がある。また、アウトプットを想定した場合、アウトプットに必要な認知の「統合」のプロセスにおいては“i”や“i - 1”のインプットが有効と考えられるとの見解もあり(廣森(2015))、これらのことから、作成する教材の意味が初級の日本語者の学生にとって予測可能なも

のにし、かつhayの形式的な箇所にも注意が向けられるものとするためには、視聴覚的情報を活用したり日本人学生が類推しやすい語彙を選んで使用したりするなど、認知的負荷を最小限にする必要があると考えられた。

新谷(2017)は、Long(1996)の偶発学習や、Schmidt(1990)の気づきの仮説等から行われた一連の研究の成果を踏まえ、インプットに関して、1. 意味に意識を向ける活動を取り入れて偶発学習の機会をつくる、2. 習得してほしい語や文法形式が様々な場面・状況で頻繁に表れるようにする、3. インプットを豊富にして強調や意味を説明することで気づきを促す等、幾つかの提案をまとめている。フォーカス・オン・フォームでも、ある形式がどのような場面でどのような意味を伝えるかを学習者に気づかせることが重視されている。このことから作成する教材は、まず最初に学生の注意を内容と意味に向かせるものでなくてはならないと考えた。そしてその上で、hayという目標言語項目を繰り返し出現させ、少しずつ出現する要素を変えながら形式に関する気付きを与える形にするのが望ましいと思われた。また、使用の際に発音や視覚的要素などを用いた強調で気付きを促す「インプット強化」(長崎2017)(中務2017)が行いやすいものにするより良いと思われた。

4. 映像を使うメリット

授業で行うインプットは映像なしでも行うことは可能だが、映像を用いることには様々なメリットがあると考えられた。

辻(2008)は、映像の使用は教育一般において1. 学習者の印象に残る2. 現実的な場面の提示ができる3. 対面授業との相乗効果が期待できるな

どの利点があるとした。また、国立国語研究所(1995)は、複数の感覚を通して得られた記憶の方が1つの感覚のみの場合と比較し定着率が高いことに言及し、語学教育における視聴覚資料の有用性を指摘している。

この他にも筆者は、授業の単調度を減らしたり、文字情報や説明の量が多いと起こりやすい学習者のうんざり感を減少する効果もあると考えた。また、映像はe-learningのシステム等に保存することにより、学生が必要な時にいつでも視聴可能になるため、復習や反転学習に使用する素材として使用することが可能になり、授業の効率化にもつながると考えた。

5. 映像の内容について注意した点

具体的な映像の作成に当たっては、3で言及した外国語教育一般に関わる留意点以外にも、インプットの効率を下げないように、また大学の第二外国語教育という枠組の中で行う言語教育という性質から、以下の点に注意した。

- a. 講義シラバスと指定教科書に従った内容にする。
- b. 短時間で視聴可能にする。
- c. 内容のフレーズは長くなく、学生が後で思い出しやすいシンプルなものにする。
- d. 日本語の音声や訳を付けない。
- e. スペイン語の音声はナチュラルスピードか、それに近い速度にする。
- f. 少なくとも最初はスペイン語が表示されないようにする。
- g. 授業での使用が不適切にならない内容にする。

授業で扱う内容が指定教科書から逸脱すると全

体の進度に影響が出てくることに加え、学生の負担も大きくなり動機付けの低下につながる可能性があるため、教材の内容はシラバスや教科書の内容に準じている必要があると考えられた。映像の長さは学生が集中してられる程度に短いものが望ましく、日本語訳は学生が場面の分析や音声に必要な注意を払わずに日本語を見たり聞いたりして理解できたと思ってしまうまいよう、入れるべきではないと判断した。また、音声の速度は実際の場面にてできるだけ近づけるよう、ネイティブスピーカーにナチュラルスピードで吹き込んでもらった音声を使用した⁽³⁾。映像にはスペイン語のテキストを入れなかったが、その理由は文字が表示されると注意を「読むこと」に集中させてしまい、音声に向けられない学生が出てしまうことと、スペイン語の読みに慣れていないため、hayのhを発音するなど間違った読み方や自己流の不自然なイントネーションで覚えてしまう学生が少なくないためである。

そして、大学の語学教育で使う教材という性質から、映像には学生が不快に感じる要素が入らないようにも注意を払った。

6. 映像の内容

作成したのは“¿Qué hay en la nevera? (冷蔵庫の中には何がある?)”というタイトルの1分11秒の短い映像である。インターネット上の無料イラスト素材5点に音声を付けたシンプルな内容で、指定教科書のhayの部分の学習項目から、もの(objeto)の部分のみを取り出し、少しずつパターンを変えながら教科書で紹介されているhayの形式を学習する構成になっている。

教材全体は「質問文が投げかけられ、それに答える」という形式になっており、hayを用いた肯

定文、否定文、疑問文（疑問詞あり、疑問詞なし）の3通りが出てくる。このような構成から、教科書の例文には含まれていない hay の否定文と、次の課で導入される疑問詞 cuánto が追加されたが、文脈から自然に理解できるため問題にはならないと判断した。

教材は5つのパートに分かれており、まず全体を学生に視聴させた後、教員がパートごとの内容を確認しながら進めていくように作られている。テーマを冷蔵庫にあるものに設定した理由は、日常かつ具体的なので、学生が無理なく理解できる設定を作りやすい点と、トマト、ヨーグルト、柿、コーラ等、日本語の知識からでも類推可能な語彙を多く用いることができ、新出語彙による認知的な負担を減らすことが可能であると考えたからである。以下に具体的なイラストと音声の内容を記す。

イラストA. 閉じた冷蔵庫の絵。

イラストB. トマト、柿、レタス、卵など様々な幾つかの飲料が入っている開いた冷蔵庫の絵。

イラストC. リンゴ、ヨーグルト、卵、牛乳、ペットボトルの飲料などが入っている開いた冷蔵庫の絵。

イラストE. ビール瓶1本の絵。

イラストF. 開いた冷蔵庫にビール瓶が沢山入っている絵。

パート1:

イラストAが表示され、“¿Qué hay en la nevera? (冷蔵庫の中には何がある?)”の音声流れる。次にイラストBが表示され、“Hay tres tomates. (トマトが3つある)” “Hay dos kakis. (柿が2つある)” “Hay una lechuga, cuatro huevos y etc. (レタスが1つ、卵が4つ、その他のものがある)”

の音声フレーズとフレーズの間一定の間隔を置いて流れる。

パート2:

イラストCが表示され、“¿Hay Coca-Cola en la nevera? (冷蔵庫にコーラはある?)” “No, no hay Coca-Cola. (ううん、コーラはないよ)”

“¿Hay ‘oolong-cha’ en la nevera? (冷蔵にウーロン茶はある?)” “Si hay ‘oolong-cha’. (うん、ウーロン茶あるよ)”の音声フレーズとフレーズの間一定の間隔を置いて流れる。

パート3:

イラストCを表示されたまま、“¿Hay huevos? (卵ある?)” “Si, hay huevos. (うん、卵あるよ)” “¿Cuántos huevos hay? (卵幾つあるの?)” “Hay seis huevos. (卵は6つあるよ)” “¿Hay yogur también? (ヨーグルトもある?)” “Si, hay. (うん、ある。)” “¿Cuántos? (いくつ?)” “Hay dos. (二つ)”の音声フレーズとフレーズの間一定の間隔を置いて流れる。

パート4:

イラストCが表示されたまま、“¿Cuántas manzanas hay en la nevera? (冷蔵庫にリンゴはいくつある?)” “Hay dos manzanas. (リンゴは2つあるよ)” “¿Qué más hay? (他に何かある?)” “¿Hay más cosas? (他のものはある?)”の音声一定の間隔を置いて流れる。

パート5:

イラストDが表示され、“¿Hay cerveza en la nevera? (冷蔵庫にビールはある?)”の音声流れる。次にイラストEが表示され、“Si, hay muchas! (うん、沢山あるよ!)”の音声流れる。

7. 授業での使用例

作成した映像は2018年6月15日、明治学院大学の初級スペイン語の講義内で実際に使用された。

講義は文法を担当する教員と演習を担当する教員がペアを組み、90分の授業を週1回ずつ（合計週2回）行う形式になっている。

この教材を用いたインプットは、hayに関する知識が全くない状態で導入することが望ましいと考えられたが、筆者は演習が担当であったため、実際には文法の授業で少し説明を受けた段階でインプットされた。以下、実際の授業での使用例を示す。

ステップ1：教材の教科書での位置づけの確認と 取り組み方の指示

「今日はまず第4課の内容を学習します。」と、シラバスや教科書にある内容を学習するということを伝えた上で、「わからない単語や表現があってもいいので、まずどんなことを言っているのか考えながら聞き、わかったことを日本語でよいので簡単にメモしましょう。」と指示を出し、内容理解を行うよう促してから、映像を2回通して見せる。

ステップ2：全体的なポイントの確認

映像の内容に関して日本語で意見を出させ、全体の理解度を見た上で、この演習が「冷蔵庫に何かがあるか。」「いくつあるのか。」「あるのかないのか」といったタイプの内容を表現できるようになるための演習であることを簡単に確認する。

ステップ3：パート1部分

映像を流してイラストBが表示されている部

分で止める。タイトルでもある“¿Qué hay en la nevera?”を教員の後に続いて何回か発音し、音声のレベルで自然に言えるようにする。

ここで「neveraって何?」「Qué hayって何?」等、日本語訳や日本語の説明を要求するなど全て日本語に置き換えたがる傾向が見られる学生には、絵を指差すなどの行動を通じて、できるだけ訳や説明を通さず文脈に注意を向けるよう誘導する。

“¿Qué hay?”という文は一見単純に見えるが、日常的にスペイン語に接することのない日本語話者の学習者が「qué = 何」「hay = ある・ないという存在を示す」という知識のみの状態で自分で産出することはかなり困難である。しかし場面を設定し、何度か口に出して覚えると容易に使える傾向のある文章でもあるので、意識して繰り返し強調することが望ましいと考えられる。

次に、“¿Qué hay?”の返事として“Hay tres tomates.”（トマトが3つ），“Hay dos kakis.”（柿が2つ）など、既習事項である数字や、トマトや柿などイラストと音声から予測がしやすい語彙を使ってhay+数+名詞（もの）が「～が～個ある。」という意味を示す文章であることを理解させる。理解が確認出来たら教師の後に2、3回続いて声に出してフレーズを繰り返す。その際には教員が指で数字を作って数字部分をジェスチャーで確認したり、名詞の最後のsを強調して発音し、名詞が複数形で使用されていることにも注意を向けさせることも有効であると考えられる。

hayを用いた文では、フレーズが音声のレベルで頭に入っていないとTres tomates hay.という語順で文を組み立ててしまう学生もいるので、教員がイラストを指さし学生に発話させて、きちんと構造が頭に入っているかを確認しながら進めることが大切であると思われる。

次に、“Hay una lechuga, cuatro huevos y etc.” (レタスが1つ、卵が4つ、その他) など、音声からは予想が付きにくい単語も混ぜ、絵や数字をヒントに何を言っているのかクイズ的に考えさせ、hay を場面の意味をとらえるための知識として活用することを促す。

わからないという反応をした学生には、una や cuatro などの数をジェスチャーを交えて強調して発音したり、手でレタスの大きさを示したり、卵を割るところをジェスチャーするなどのヒント混ぜ、もう一度フレーズを発音した。

ステップ4：パート2

ここでは、疑問詞を用いない hay の疑問文、hay の否定文、そして数字や不定冠詞を用いない hay の例を少しずつ導入する。

イラストCが表示されている部分を表示して“¿Hay Coca-Cola en la nevera? (冷蔵庫にコーラはある?)” “No, no hay Coca-Cola. (うん、コーラはないよ)” “¿Hay ‘oolong-cha’ en la nevera? (冷蔵にウーロン茶はある?)” “Sí, hay ‘oolong-cha’. (うん、ウーロン茶あるよ。)” のフレーズを教員の後に続けて何度か発音する。

ここまでの過程で hay を用いた文章の意味と、最も基本的な形式は理解できていると考えられるので、次に疑問詞を持たない疑問文の理解を促す。“¿Hay?” “¿No hay?” を強調しながら発音し、hay や no hay だけで意味が通じる機能に注目させ、さらに“Sí, hay.” “No, no hay.” と sí や no を用いた返答がどのような形式になっているのかも認識させた。日本人の初級学習者は返答の sí, no の部分を飛ばしてしまう傾向があるので強調しながら繰り返すことが大切であると思われる。

ここでスペイン語圏では一般的ではないウーロン茶を入れたり、té oolong と言わずに日本語式

の言い方で入れたりしたことに抵抗を感じる教員もいるかもしれないが、学生には hay の機能がわかりやすく伝わったようだった。教室ではこの部分で笑いが起こったが、笑いなどの情動的な要素は外国語の習得率を高めると考えられているので、むしろポジティブに機能した可能性もあると思われる。

また、既出の en la nevera が再び入っているのは、繰り返し出すことによってフレーズ内での場所の表現がどこに置かれるかをインプットする狙いがある。

一通り理解できたことを確認したのちに、このパートの最後では学生が意味を予測しやすい“agua mineral (ミネラルウォーター)”を使って質問を投げかけ、このパートで出てきたフレーズを使って返答できるかを確認した。

ステップ5：パート3

次に、hay + 数を伴わない複数形、también (～も)との組み合わせ、疑問詞 cuánto(どのくらい・いくつ)との組み合わせを導入する。

イラストCを表示させた状態で、既出の huevos (卵)を用いて“¿Hay huevos? (卵ある?)” “Sí, hay huevos. (うん、卵あるよ。)” “¿Cuántos huevos hay? (卵いくつあるの?)” “Hay seis huevos. (卵は6つあるよ)” と教員の後に続いて発音する。huevos がわからない学生には再び卵を割る動作などを見せ、cuántos の部分では指を使って数える動作などを交え、数を尋ねているのだという意味の気付きを促した。

次に、“¿Hay yogur también? (ヨーグルトもある?)” “Sí, hay. (うん、ある。)” と教科書第4課で出てくる語彙の1つである también (～も)を入れたり、“¿Cuántos (いくつ)?” “Hay dos. (2つ)”のように cuántoのみや、“Hay dos.”のように

hay+ 数だけでもコミュニケーションが成立するという気づきを促す。

ステップ6：パート4

ここでは、女性名詞のパターンと「他に何かある？」という応用的表現を導入する。

“¿Cuántas manzanas hay en la nevera? (リングは冷蔵庫にいくつある?)” “Hay dos manzanas. (リングは2つあるよ。)” は、ステップ5の“¿Cuántos huevos hay?” と同じ形式の文章である。但しここでは名詞が女性名詞であるため cuántas になる、ということ cuántas の a の部分を強調しながら発音し、復唱させて気付きと定着を促した。

次の“¿Qué más hay? (他に何かある?)” “¿Hay más cosas? (他のものはある?)” はプラスアルファ的な応用表現であるが、教員が“Sí, hay …” といった後で絵の中にある別のものを指さしながら発音することによって、問いの意味が理解可能になると思われる。

ステップ7：パート5

次に mucho を使った hay の文章を導入する。

イラストDの部分を表示して指をさし、“cerveza” (ビール) の意味をとらえさせる。その際に、最後の“a” を強調することにより cerveza が女性名詞であることに注意を向けさせる。

次に、“¿Hay cerveza en la nevera? (冷蔵庫にビールはある?)” を学生と繰り返し、直後にイラストEの部分を表示して“¡Sí, hay muchas! (うん、沢山あるよ!)” と一緒に発音する。ここでは muchas (沢山) の a や s を強調し、女性名詞複数についての量を示していることを気づかせた上で、イラストのビール瓶を指して“muchas botellas (沢

山の瓶)” と言い、なぜ mucho が女性複数の形になっているのかを考えさせた。

ステップ8：復習と応用

ステップ3からステップ7までで「もの」の存在を表す hay の形式の導入は終了するので、次のステップではステップ7までのまとめと簡単な応用を行う。

映像を最初から、ポイントごとに止めながら表示していき、イラストや教師の指示に従って学生がフレーズを言えるかを確認する。

確認ができれば教室のプロジェクターに映像とは異なる別の冷蔵庫のイラストを表示し、中に何かあるのかをペアで尋ねたり答えたりする練習を行った。

教員は学生の間を回って、出てくる質問に答えたり、発音された文に間違いを見つけた場合には、ティーチャートークで気づきを促したり、補足の説明を行ったりした。

ステップ9：「人」のパターン

次に、hay は「もの」のみならず、人や動物にも使えることに気づかせるための活動を行う。授業ではプロジェクターで数人の子供 (男女混合) と犬 (1匹) が公園で遊んでいるイラストを表示し、“En el parque… (公園に…)” “¿Hay niños? (子供はいる)” “¿Cuántos niños hay? (子供は何人いる?)” “¿Hay niñas? (女の子はいる?)” “¿Cuántas? (何人?)” “¿Hay animales también? (動物もいる?)” “¿Hay gatos? (猫はいる?)” などの質問をし、答えさせた。

“En el parque” を先に持ってきたのは、ステップ3やステップ4で導入した語順のパターンとは違う箇所に場所の表現が入る可能性にも気づきを促す意図がある。

教室では、niños のところで男の子しか数えない学習者がいたので、niños には女の子も含まれることや、uno perro でなくて un perro である、といった間違いの修正例から既習文法の復習もすることができた。

ステップ10:「場所」のパターン

次に教科書の文法説明の最後の項目である「場所」の用法について、En el campus de Yokohama de la Universidad Meijigakuin... (明治学院大学の横浜キャンパスでは・・・) と文脈を設定し、“¿Hay cafeterías (カフェはある)?” “¿Cuántas cafeterías hay (カフェはいくつある)?” と質問したり、少し表現を加えた “¿Hay una oficina de Correos cerca del campus (キャンパスの近くに郵便局はある)?” などと質問したりし、hay が場所の存在にも使えることを確認した。

ステップ11:教科書での確認

最後に、教科書の文法説明と例文を読ませ、わからない箇所や疑問点がないかを確認し、hay のインプットを終了した。

翌週、hay のインプットで行った内容をイラストを用いて言えるか確認し、作文を使ってアウトプットにつなげるための練習を行った。具体的には、「公園に子供が3人いる」「公園に子供がたくさんいる」「公園に子供は何人いる?」「カフェにウェイトレスは何人いる?」「箱 (la caja) に何がある?」など、文の構造は同じだが少し内容が違うパターンが出てくる短文の作文を20フレーズほど行い、文法項目の定着を促すと同時に語順やスペルも確認した。そしてクラスの大多数の学生が通学で通る戸塚駅周辺に何があるか意見を出し合い、教科書の練習問題を行って hay の項目

を終了した。

8. 学生のアンケートの結果

以上、hay のインプット用の短い映像の教材と、それを用いた授業例について紹介した。筆者はこの教材を使用しなかった前年度と比較すると、学生がより参加型で学習に取り組めたことや、作文や教科書の練習問題をスムーズに行うことができた等の手ごたえを感じたが、これらが実際にどの程度学習上の効果があったのかは、比較対象になるグループや学習者の習得度を客観的に測定したデータがないので知ることはできない。

しかし、学生側はどう受け止めたのかを知ることは今後の hay インプットの在り方を考察する上で参考になると考え、本教材を用いたグループを対象にアンケート調査を行った。

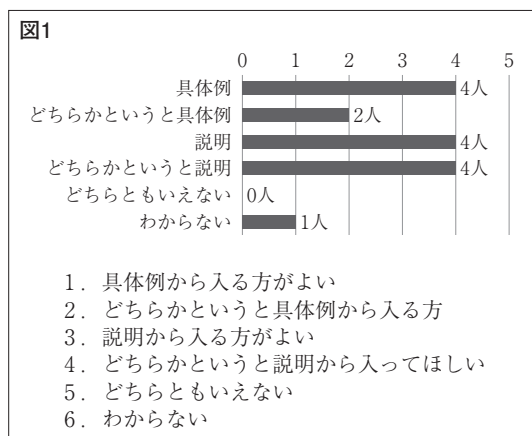
調査はインプットから約1か月が経過した2018年7月13日に実施された。授業に定期的に参加していた18名の登録者のうち、当日出席していた学生15名全員から回答が得られた。導入からアンケート実施まで少し間を置いた理由は、しばらく時間が経過したのちにも学生が授業内容や hay の使い方を思い出し、役に立ったと思えるかどうかを聞くためである。

8-1. 教材と学習者の学習スタイル

日本の大学に至るまでの学校英語教育は、言語形式に偏る傾向があることが指摘されているが、大学の第二外国語の現場においても、最初に文法説明を聞いてから例を見ていく方法に慣れていると思われる学生が少なくない。そのため具体例から気付きを得るインプットには戸惑いを感じたり、非効率的だと捉えたりする学生がいるのでは

ないかとの懸念があった。そこでアンケートではインプットを説明から入る方法と具体例から入る方法とどちらがよいかを質問した。

質問 A. 皆さんは語学で新しい文法項目を学習するときに、文法説明から入る方と、具体的な例から入り文法を知るとどちらがよい、あるいは自分にあっていると思いますか。



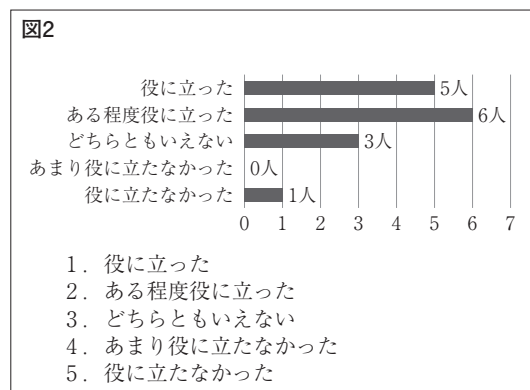
回答では、「説明から入ってほしい」「どちらかというとも説明から入ってほしい」という回答が「具体例から入る方がよい」「どちらかというとも具体例から入る方がよい」を若干上回ったが、有意と思われる差はなかった。具体例から気付きを得るタイプのインプットに対して抵抗を感じる可能性のある学生は、想定したほど多くはなかったようである。

8-2 本教材の有用性

次に本教材が学習上役にたったと思うかを質問した。

質問 B. 冷蔵庫の映像はスペイン語の“hay”の文章の作り方を理解するうえで、役に立ったと

思いますか。



「役に立った」「ある程度役に立った」と回答した学生が約73%にあたる合計11人で、全体的に役に立ったと感じている学生が多かったことがうかがえる。理由を自由回答方式で質問したところ、以下のような回答が寄せられた。

「実際に絵と照らし合わせて考えることで覚えやすくわかりやすかった。文法だけでなく、単語も同時に覚えることができた。」「イメージしやすい。」「見てわかりやすかったから。」「具体例から入って絵などを見ながら説明されるとわかりやすい。」「練習して覚えられるから。」「役に立ったと思う。」「絵を見ながらスペイン語を聞きながらだったので、目と耳両方から学習できたから。」「視覚と聴覚で同時に学べるのでより頭に入りやすかったです。」

一方、否定的な意見としては以下のような回答があった。

「もっとわかりやすい例があったと思う。冷蔵庫の中身を聞かれることも少ない。（「ある程度役に立った。」に回答）「新しい所に入るたび新しい単語を使うのは戸惑うし、理解が薄まる。新しい

単語は例文に入れるほうがよい。」「(「どちらともいえない」に回答)

全体として、視覚と聴覚情報から入ることから、「わかりやすい」「覚えやすい」という印象を持った学生が多かったようである。一方で語彙の負担を感じたり、場面の設定が分かりにくいと感じたりした学生もいたことが理解できた。

8-3 視覚・聴覚情報による導入に関して

教材では発音やイントネーションにより注意を向け、自然に近い状態でインプットすることを狙いとしたので、教材内に文字情報は入れず、スベルも授業内の作文の段階で確認した。一般的に日本の大学生は語学学習に文字情報を重視する傾向があり、文字がないと不安を感じる学生が出るのが懸念されたため、この点に関しても質問をした。

C. 冷蔵庫の映像にはあえて文字を入れませんでした。それは、「¿Qué hay?» 「¿Hay huevos?» 「Sí, hay.» 「No, no hay.» 「¿Cuántos huevos hay?» などのフレーズをまず音声でとらえて言えるように

してほしかったからです。

皆さんは最初から文字を使って語学を学習すると、先にイラストや写真等を見ながら音声を学び、次に文字を確認すると、どちらが理解しやすい・覚えやすい、または自分に合っていると思いますか。

文字から導入してほしいと考える学生が多いのではないかと予想したが、実際には「最初から文字で覚える」と答えた学生は2人しかいなかった。約半数にあたる7人が視覚や聴覚の情報から入る方がよいと答え、残りの6人は「どちらともいえない・わからない」と回答した。文字情報から導入しないことに関する抵抗感は当初予想したほどなかったようである。

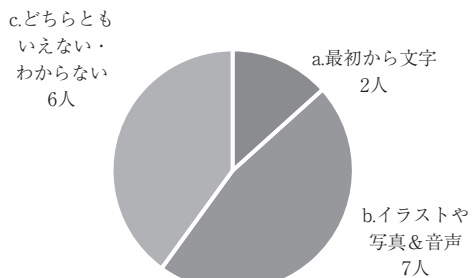
視覚や聴覚の情報から入る選択肢を選んだ学生からは、自由回答で以下の意見が寄せられた。

「わからなくても知っている単語で内容を把握するのは必要だと思う。」「英語や日本語なら文字の説明を見てなんとなくわかるけど、スペイン語は知らない単語ばかりで分からないので、絵を見てからの方がイメージしやすいから。」「基本から応用という順番で学べるから。」「文字だけでは頭に入ってこないものがある。」「いろいろな感覚で触れたほうがよいと思うから。」

また、「どちらともいえない」と回答した学生からは、

「どちらともいえなかったから。」「視覚的な情報があると結び付けて覚えやすいときもあるが、ñやアクセントがあるものは、一度自分の中でイメージすると払しょくするのが難しい場合もある

図3



- a. 最初から文字を見て読み方を覚える方法。
- b. 最初はイラストや写真などから音声で学び、次に文字を見る方法。
- c. どちらともいえない・わからない。

から。「同時にやりたい、字を見ながら聞きたい。」
「個人的には文字からの方が覚えやすいが、音声から入った方がよいのなら、そっちの方が学習になると思う。」

視聴覚的情報から入ることを否定するというよりは、同時に行う方法が良いと感じている学生もいることがわかった。また、自分自身は文字から入る方がよいと思うが、授業で教員が違う行い方をしていたので、そちらの方がよいのかもしれないと感じるなど、教員の授業スタイルが学生の言語学習に対する考え方に直接影響を与えている様子もうかがえた。

8-4 映像教材の有用性

最後に一般的に補助的な映像教材はあった方がよいかを尋ねた。

質問 D. 今後も短い映像の教材があった方がいいと思いますか。それとも、教科書だけで十分だと思いますか。もし意見があったら一言でもきかせてください。

この問いには以下の回答が寄せられた。

「映像がある方がよい。」「短い映像の教材があった方がいいと思う。」「映像はあってもなくても大丈夫です。ただ、Quizletのアプリは継続してほしいです。」「映像があった方がよいと思う。」「分かりやすいのであった方がよいと思う。」「短い映像も多少は重要。」「あった方がよい。教科書だけだとわかりづらい。」「あった方がいいと思います。」「あった方がよい!」「文字付の短い映像がいいです。」「映像もあった方がよいと思います。難しい単語だけ一緒に載せていただけると尚よいかもしれません。」「教科書は必要ない。」「映像が

あった方がよいと思います。」

映像はあった方がよいという肯定的な意見が多かったが、文字の表示の在り方など内容に関しての意見もあり、今後改善が必要であると認識した。

9. 結論と今後の課題

本稿で紹介した hay のインプットのための初級者用教材と授業モデルは、学習者の習得に実際の程度役に立つかは未知数であるものの、アンケートでは7割以上の学生が有用性に関して肯定的な回答をした。その理由としてわかりやすさや覚えやすさが多く挙げられたことを考慮すると、今後も引き続きこのような教材を用いて授業を実施する意味はあるのではないかとと思われる。しかし学習者から文字の表示や場面の設定などについて意見が寄せられたことから、内容に関しては改善が必要であると考えられる。

また別の反省点として、この教材には文化に関する視点が欠けていることがあげられる。明治学院大学の指定教科書には文化的な要素が既に組み込まれているため、ここでは扱う必要性がなかったが、今後他の授業や教材にも応用していくためにはこの点も検討する必要があると思われる。最後に、本教材は反転授業のための素材として使用することを一つ想定しているため、今後は反転授業の中でも使用し、フィードバックを得て改善していくことも必要であると考えられる。

注

(1) 二宮(2005)は hay と estar は共に日本語には「ある、いる」と訳され、訳語では意味の区別が明確にはならないことや、「存在が焦点になっている(hay)」「位置が問題になっている(estar)」といった定義で文を解釈・作成しようとする問題が多いことを難点として挙げている。

- (2) 明治学院大学で指定されている教科書は朝日出版社(2016)の『発見!大好き!!スペイン語!!!1—文法からコミュニケーションへ—』であり、hayの用法は第4課で導入されている。文法は「存在を表す動詞hay」と説明され、人・もの・場所の3種類のパターン、そして冠詞・数との組み合わせなどが具体的な例文を通じて複数紹介されている。また、例には太字や色などが使用され、学生の気づきを促すための視覚的な工夫もされている。
- (3) 明治学院大学のスペイン語母語話者の講師Leidy Cotrina先生に音声ファイル作成をお願いした。

参考文献：

- 和泉伸一『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店、2009年。
- 和泉伸一『フォーカス・オン・フォームとCLILの英語授業』アルク、2016年。
- 国立国語研究所『日本語教育指導参考書21 視聴覚教育の基礎』大蔵省印刷局、1995年。
- 白井恭弘『外国語学習に成功する人、しない人—第二言語習得論への招待』岩波書店、2004年。
- 新谷奈津子「効果的なインプットとは」『英語教育』66, 10, 大修館書店、2017年、10-12。
- スペイン語教育研究会(編)『言語運用を重視した参照基準「スペイン語学習のめやす」—日本における第二外国語としてのスペイン語教育』、2015年。

- 辻義人「視聴覚メディア教材を用いた教育活動の展望—教材の運営・管理と著作権—」『人文研究』115, 2008年、175-194。
- 中務紀美「インプット強化で効果を高める」『英語教育』66, 10, 大修館書店、2017年、24-26。
- 長崎睦子、鈴木渉編「目標項目を目立たせよう—インプット強化」『実践で学ぶ第二言語習得研究に基づく英語指導』大修館書店、2017年、13-26。
- 二宮哲「[hay/estar] +SN [indefinido/definido]」『イスパニカ』49, 2005年、101-116。
- 廣森友人『英語学習のメカニズム 第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』大修館書店、2015年
- ピラル・ラゴ、コンチャ・モレノ他『発見!大好き!!!スペイン語!!!1』朝日出版社、2016年。
- Krashen, S., *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman, 1985
- Long, M. H., "The role of the linguistic environment in second language acquisition", W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (Vol. 2: Second language acquisition, pp. 413-468). New York: Academic, 1996
- Schmidt, R., "The role of consciousness in second language learning" *Applied Linguistics*, 11, 129-158, 1990
- 本研究はJSPS科研費18K12461の助成を受けたものです。