

# 外国語としてのスペイン語教授法

## — 欧米と東アジアにおけるその発展と応用について —

イグナシオ・アリスティムニョ

### 要旨

本研究は、外国語としてのスペイン語教育史と教授法の変遷に関する検討を行うものである。特に欧米における教授法の歴史的推移を明らかにするとともに、東アジアにおけるその応用の可能性を探りたい。これまでにどういった成果が得られたのか、また東アジアに最適な教授法とは何かを探っていく。結果として、欧米と東アジア地域間における教授法の発展と応用に相違が生じている。欧米におけるスペイン語教育の理論と技法は東アジアにそのまま適用することはできないと考えられる。東アジアにおけるよりよいスペイン語教育の発展のためにも東アジアの文化的な要因の重要性が考慮されることを提案する。

キーワード：スペイン語教育史、外国語教授法、欧米、東アジア

### 1. はじめに

今日、スペイン語は世界でおよそ4億人によって話されている言語であり、話者の多さでは世界4番目<sup>1</sup>、国際言語としてはその使用地域の広がりという面で英語について2番目の言語である。最近スペイン語が人気を博しているのは、スペイン語圏の政治的、経済的、文化的成長及び使用人口の急激な増大によるものである。ここ10年で、スペイン語の学習需要は倍増し、15年後には5億人、すなわち世界人口の8%がスペイン語を話すようになると見込まれている。この傾向からも、現在世界各地で、効果的習得のためにさまざまな教授法を駆使して実践されている外国語としてのスペイン語教育を見直していく必要があるだろう。

教授法という言葉は、習得目的を達成するために選択された手法の理論的基盤と理解出来る。スペイン語の体系的な教育は、世界中にスペイン語が普及した16世紀に始まり、これまでに優れた教授法が生み出されている。こういった教授法はスペイン語の発祥地である西洋を起源とし、その後、欧米に広まったが、今日のグローバル化とともに今まで疎遠であった東アジアといった新たな地域にまで広がりを見せている。この地域は独自の文化基盤を持つ東洋の国々であり、学習態度や学習方法も異なる。したがって本研究では、欧米における教授法の歴史的推移を明らかにするとともに、東アジアにおけるその応用の可能性を探りたい。どういった成果が得られたのか、そして東アジアに最適な教授法とは何かを探っていく。

### 2. 欧米における教授法の発展と教育の拡大

#### 2.1 アメリカ

アメリカ大陸の発見(1492年)以降、スペインは自国語教育に真剣に取り組み始めた。コンキスタ[征服]の初期、土着のインディオは征服によって生まれた新しい社会に参入する必要から、コンキスタドール[征服者]との言葉のやりとりのなかでスペイン語を覚えていった。学校が建設され、スペインで使用されていた教科書でスペイン語の学習が行われたが、同時に歌や音楽、そして先住民文化の伝統に固有の技術(表意文字や絵文字)も使って学習が進められた。

カトリックの伝道団は言語普及の最も有効な媒体だった。宣教師たちは布教を行いながらスペイン語を教え、また先住民の言語を覚えて二言語の書籍を編纂した<sup>2</sup>。フランシスコ会の宣教師たちは、初めてメキシコにサンフランシスコ修道院を開設し(1525年)、そこに学校を併設した。歌を用いる教授法は有名だが、特に筆記練習を伴う文法学習を重視し、インディオの間で文通を奨励したことでも知られている(Sánchez, 1992: 293)。

学校で基礎教育のシステムが体系化されるとともに、スペイン語はイスマノアメリカの大学でも教えられるようになった。この時期(スペインの植民地時代: 1538-1812年) 30の大学が創設されたが、中でも1551年に創設されたリマとメキシコの大学は重要で、他の大学におけるスペイン語教育に影響を与えた。しかしその後、先住民言語との併用が問題となり、スペイン語への地域的な影響に歯止めをかけるアカデミックな規範が必要とされた。多くの先住民の単語がスペイン語に取り入れられた後に、スペイン王立アカデミーが創立され(1713年)、言語の統一を保持し分散を避けるための規範を大学に与えた。

こうしてスペイン語の形成過程は18世紀に完了し、その後の言語の拡張は新たな領土の獲得を伴わずにすんだ。むしろ領土そのものは失われていった。カリフォルニア、アリゾナ、ニューメキシコではスペイン語は根付かず、さらにこれらの地域がアメリカ合衆国に併合(1848年)されてからはますます衰退していった。その一方で、同国ではカリブ海地域の植民地との貿易の発展を受けて、ニューヨークで公的なスペイン語教育が始められた(1735年)。この通商関係は米国の独立(1776年)以降、特にナポレオンのスペイン侵攻を契機に拡大し、それともなって移民が増大、スペイン語教師の数も増えていった。さらにハーバード大学に最初のスペイン語講座が開設される(1816年)など、スペイン語は高等教育でも教えられるようになった。

19世紀末には、ヨーロッパで生まれた教授法の改革運動が米国にも波及し、スペイン語は「近代的言語」として重視され、多数の教授法が導入された。また印刷技術の革新と学習者数の増加によって商業的にも重要になり、新しい教授法が競って開発された。典型的な例が《コルティナ・メソッド》で、これは初期のレコードと蓄音器をスペイン語教育に応用したものだ(1898)。

1910年時点でスペイン語教育の重要性は明らかだった。米国における203の大学の内124校でスペイン語教育が行われていた(Sanchez, 1992: 340)。学術的水準の教科書が出版され、米国スペイン語・ポルトガル語教員協会(AATSP)が創立された。同協会が発行した雑誌 *Hispania* (1917年創刊)は、理論と実践をめぐる討論の場の草分けとなった。教授法の原理の確立をめざす新たな試みは、その後もクリーブランド・プラン(1918年)<sup>3</sup>の影響を受けつつ、さらに第二次世界大戦(1939-1945年)における効率的な意思伝達の必要性によって推進された。こうして《構造主義理論に基づく教授法》の基礎が築かれた。この教授法は行動心理学に基づく適当な刺激と訓練によって、言語構造を機械的に反復させ習得させる方法である。

AATSPはこれらの技法を検討して『スペイン語・ポルトガル語教育ハンドブック』(Doyle et al., 1945)を刊行した。さらに科学的言語学者の監修の下で、最新の技術を取り入れた『基礎スペイン語コース』(1957)が《軍人教授法》<sup>4</sup>に則して編集された。また、構造主義理論に基づく《オーディオ・オーラル教授法》が開発され普及した<sup>5</sup>。これはランゲージ・ラボラトリーで行われる典型的な反復の技術を利用して、学習を通じて「習慣」を形成するというものだった。また後にヨーロッパ(特にフランス)で大流行した《オーディオ・ビジュアル教授法》も考案されたが、これは文法練習用のテキストに映画やビデオ等のビジュアル技術を組み合わせた方法だった<sup>6</sup>。

これらの科学的思考に基づく教授法への反動として、60年代には言語学以外の諸領域における研究が登場した。心理学の発展にもなって《認知学習理論に基づく教授法》が用いられるようになった。この教授法は認知理論に基づく語学教育であり、適切な段階の認知コントロールを通じて言語構造を意識的に獲得することを重視し、発話の滑らかさそのものの発達を促す。したがって反復練習による習慣の形成よりも、学習内容についての意識の(あるいは認識の)レベルを高める練習を奨励するものである。そして、この教授法を原点とした新しい思想が生み出された。これは人間としての学習者をもつ固有の資質における創造性と学習能力を重視しており、そのため“人間中心のアプローチ”とも呼ばれている。これは《全身反応教授法》<sup>7</sup>、《サイレント・ウェイ教授法》<sup>8</sup>、《コミュニティー言語学習》<sup>9</sup>、《サジェストベディア》<sup>10</sup>など、そもそも英語教育の技法において応用された考え方だったが、スペイン語教育もその影響から逃れられなかった。さらに多様な学習手法とその組み合わせも登場した。たとえば音楽の手法は、抵抗感を減らし学習に最適な状況を作り出す補助的な素材として使われた。他の技法として瞑想(Moore, 1992)や自然環境でのくつろぎ(Fuentes, 1995)などを利用するものがあり、また生徒の文化的感受性を伸ばすため音楽を流しながら絵や詩を提示し、関連する感覚や印象を引き出すといった活動も試みられた(Ryan, 1984)。

## 2.2 ヨーロッパ

16世紀頃のヨーロッパでは、スペイン語は強力な統一国家の言語として国境を越えて普及し、イタリア、オランダ、ドイツでも話

されるようになった。さらにフランスやイギリスにも広がったが、これらの国々で出版された『対話例文集』や『二か国語単語帳』はスペイン語の普及に大いに役立った<sup>11</sup>。『対話例文集』はかなりの発行部数で出版されたが、この流れの中で *Ianua Linguarum* という多言語の教科書が生まれた。そこでは文法と対話の最良の要素を統合する中間の道の確立が試みられていた<sup>12</sup>。同様に《対話教授法》は、文法の利用が圧倒的に広まる中で対話を通じた文法教授を目指していた (Salazar, 1614)。

17 世紀には、Comenius (1658) が言葉をイラストに関連づけて教える方式をもたらした。その著者は文法に基づく学習法は最も効果の上らない方法と考えて、遊びの要素や感覚とイラストの利用を重視し、個人の能力に応じた自由な習得を促す楽しい活動を通じた新しい方法を作り出した。さらに Locke (1693) はこの理論を発展させ“自然な”習得の重要性を主張した。文法の意義は認めるが、興味を促す手段として余暇活動がより重要だというのである。その時代の人文主義者は、この原理を《自然教授法》として定式化し広めた。これは言語教育に应用された最初の教育理論である、子どもの言語習得における自然な過程の観察に基づく教育理論であった。

しかし 18 世紀の合理主義の傾向は、人文主義者が提起したものを忘れさせ、まず規則文法から教える演繹的な学習を押し広めた。そのため 19 世紀末まで《文法訳読法》が一般的な方法として使われたが、その一種である《比較教授法》はスペインで考案されたため、特にスペイン語の学習で広く用いられた<sup>13</sup>。これはスペイン文学のテキストを一行ごとに翻訳し、原文と翻訳文を比較して理解するというものだった。しかしまもなくこの種の教授法は話すことを軽視しているという理由で廃れてしまった。17 世紀の人文主義者が提唱した‘話しながら’自然に学ぶことの必要性が見直され、外国で出版された言語教育の指導書を通じてスペイン語教育にも影響を及ぼした。

自然主義の伝統に基づいて登場した《直接教授法》<sup>14</sup>は、話すことを重視すると同時に、教師の権威的な役割を軽くして文法も翻訳も使わずに行う方法であった。その代わりに実物やイラスト、そして身振りによる表現が用いられ生徒に学習言語で考えるよう促した。この教授法は広く受容されたものの、そのラディカルな要求を満たす教師がわずかであり、また激しい批判に会ったためにその普及は停滞した。そこでこの教授法から他の方法論が派生した。そのひとつである《ベルリッツ・メソッド》はベルリッツ・スクールを通じて欧米で普及し、そこではスペイン語も教えられた<sup>15</sup>。これは感覚を通じて帰納的に言語を学ばせるものであり、“問いかけと応答”の技法、文法 (上級クラスで)、そしてネイティブ・スピーカーの教師による指導が重視された。この教授法はさまざまな批判があったものの 20 世紀半ばまで成功を収めていた。

同じころ、科学的思考 (構造主義理論) に基づく教授法が米国から導入されたが、異なる言語学理論のもとでは、この教授法は完全には受容されなかった。変種のひとつである「英国モデル」は、構造主義の基礎を保持していたものの、新たに「場面」概念を導入して、ある場面に固有の要素をめぐって会話することを重視し、機械的な反復を抑制したのもだった。この教授法はスペイン語の教科書にも影響を与えた<sup>16</sup>。フランスでも独自のモデルが開発され、そこでは視覚機器の効果が加えられ、相互に関連のない文章構造の習得には“総合的理解”の理念が対置された。またこの教授法は現実のコミュニケーションにより近い構造をもっていた<sup>17</sup>。

1980 年代、ヨーロッパの社会状況は新しい課題をもたらした。スペインを含むヨーロッパ共同体の形成によって、ヨーロッパ大陸の諸言語で会話する必要性が増大したのである。有効なコミュニケーションを実現するためいくつものプログラムが作成され、その一つである《コミュニケーション教授法》は円滑なコミュニケーションをめざすと共に、かつての認知学習理論に基づく一連の教授法が重視した、認識と創造性をめぐる手法を取り入れていた。こうした言語学理論の急速で有益な進歩は、難度に応じて段階的に適用される一連のテーマや、生徒の表現能力を高める、現実のコミュニケーションの文脈に即した教室活動として具体化された<sup>18</sup>。

### 3. 東アジアにおける教育の受け入れとその応用

#### 3.1 スペイン語教育の始まり

アジアにスペイン人が始めて足を踏み入れたのは 1521 年であり、航海者フェルナンド・マガリヤネスのグアム及びフィリピンへの到達を端緒とする。同年スペインはメキシコ征服を行ない、東洋への新航路が拓かれた。スペインはグアムを征服したのち、マニラを建設し、そしてフィリピンを植民地支配した。マニラはメキシコ・フィリピン間の定期航路開設により、対中国交易の重要拠点となった。しかしながら、ローマ法王はそれ以前に既にポルトガルに対して交易独占権を認め、またスペインに対してはアジアの開拓地全域における布教を許可していたのである。

この定期航路はマニラのガレオン船が航行し、軍事、貿易、政治上の交流だけでなく、布教活動にも利用された。利用者の大部分は宣教師であったと思われる。宣教師たちはまずメキシコからフィリピンに向かい、そこから中国(マカオ)に渡り、その後インドシナや日本へと渡った。最初にフィリピンに渡った修道会はフランシスコ会で、その後アウグスティノ会、ドミニコ会などが続いたが、最も精力的かつ系統的に布教活動を行ったのはイエズス会士であった。フィリピン・イエズス会が設立されたのは1581年で、人口の85%に布教した結果、フィリピンはアジアにおける唯一のキリスト教国となった。この国では教会や学校が建設され、スペイン語が300年以上の間公用語となり、先住民の言語にも影響を与えた。

当時、スペイン語はヨーロッパ言語としては最も広く普及した言語であった。1580年にフェリペ二世のもと、スペイン王室とポルトガル王室が統合され、アジアにおいて最も広大であったポルトガル植民地の政府、教会の最重要ポストの多くをスペイン人が占めるようになり、スペイン語は政治的にも強力なヨーロッパ言語となった。多くのポルトガル人たちがスペインの有名大学で学び、スペイン語がその世紀のリングア・フランカとなった。ポルトガル語とラテン語による公文書は、1561年以降スペイン語に翻訳されるようになった(Wicki, 1980:95)。

東アジアに渡った宣教師たちには決まった教授法はなく、布教相手の文化や言語を考慮することなく教育を行った。当時のヨーロッパの考え方、2.2で触れた『対話例文集』やComeniusの絵を使用した教育の影響を受けていたであろうことには疑いの余地はないが、こういった教育は、先住民特有のコミュニケーション手段に沿ったものであればより有効であったに違いない。スペインやメキシコから多くの書物がもたらされたが、1593年に初めてマニラの印刷所で出版も行われた。この印刷機はマカオから持ち込まれたものであるが、漢字印刷も可能で、この機械で初めて印刷を行ったのは中国人のクリスチャンであった。マニラ印刷所は200年以上にわたり、約400冊の書物、小冊子、版画、地図等を出版した。多くの宣教師が、自分自身の経験に基づいた手引書や翻訳書、二カ国語による語彙集を教育用に作成した(Medina, 1964)<sup>19</sup>。

マカオはアジア大陸内陸部への玄関口としての役割を果たし、北京まで到達し定住した宣教師も現れた。北京ではスペイン語教育の伝統を築くには至らなかったが、スペイン語による優れた作品を残した<sup>20</sup>。また、1593年にスペイン人は朝鮮半島の土を踏んでいるが、スペイン語教育は行われなかった。台湾には1626年に到達し、北部に定住し要塞や学校を建設した。台湾人の中にはスペイン語を習得した者もあったが、読解習得まで進んだ者はほとんどいなかった。

日本はアジアにおけるイエズス会の布教活動の中でも特異な位置をしめている。九州にポルトガルのイエズス会伝道団が到着した(1549年)後、伝道団には語学教授が許された。また改宗した日本人の使節団がヨーロッパに派遣され(1582年)、スペイン語その他の言語を習得して帰国した(1590年)。第一回使節団の成功の後、さらに後続の使節団が他のスペイン語圏地域に派遣された(Rey Marcos, 2000: 121-123)。こうした文化交流は日本の鎖国(1624年)まで続けられた。この時期各地に学校やセミナリヨ[神学校]がつくられ、1590年には日本ではじめての印刷機が導入された。そして、最初にポルトガル語による辞書が印刷され、スペイン語にも翻訳された。さらに日本文化についての書籍がスペイン語で印刷され<sup>21</sup>、貿易やキリスト教についての日本語版の教科書が、スペイン語-ポルトガル語の用語を用いてローマ字で出版された。これらの語学研究と印刷の成果は神学校で利用されたが、神学校の数は1580年には200校に達していた。

### 3.2 現在にいたるスペイン語教育の状況と東アジアにおける適切な教授法とは

18世紀に始まったスペイン帝国の弱体化の後、200年以上の間、フィリピンとグアムを除くアジア地域ではスペイン語教育が中断された。20世紀半ば頃になって貿易・文化上の関心が高まり新たなブームが生まれ、スペイン語学科が大学に開設されるようになった。アジアにおけるスペイン語の状況を研究対象としたFisac(2000)によれば、ここ10年の需要拡大によりスペイン語は許容可能レベルに達しており、教育は盛んであるといえる。しかし同氏によれば、いくつかの大学でスペイン語教育が確立されたものの、教授陣の拡大や教育状況の改善の余地はあり、教授側は東洋文化の現実及びアジア言語により大きな関心を払う必要がある、そうすることによって、アジアでの需要に対応し理解を深めることが出来るであろう、と提言している。

スペイン語の現状であるが、米西戦争(1898年)や太平洋戦争(1941-1945年)の結果、スペイン語はフィリピン及びグアムにおいて英語に対して優位性を失ったが、それでも混合文化が形成されてきたおかげで生き続けているのである。この状況はラテンアメリカと同様である。したがって、スペイン語は300万人以上の人々に受け継がれ、家庭で使用され続けているのである。中等教育や大学

ではアメリカの影響を大きく受けて、英語教授法の手法が取り入れられた方法でスペイン語が教授されている。2.2 に記した通り、英語教授法はスペイン語教育に適用可能であり、最近ではコミュニカティブ教授法の普及傾向がみられる。

中華人民共和国においては、1952年に初めてスペイン語学科が開設された。これは何よりキューバとの思想交流への関心からの設置であった。今日19の大学でスペイン語が教えられ、10大学で学科が設置されている。数字的には大きいようであるが、他のヨーロッパ言語と比べるとまだまだ少ない。教授法は、当初から中国における伝統的学習法を特徴とし、大量の暗記と機械的反复を伴う文法翻訳法を中心としたものであった。70年代に入ると会話力向上のためのさまざまな教授法が導入され、最近の開放政策により海外の教授法が知られるようになった。このことにより中国人にとって最適な教授法とは何かについて議論されるようになってきた。中国独自の伝統と国民性を忘れることなく海外の教授法の諸要素を取り入れていく、というのが一般的な傾向である。こういう状況であるので、中国で外国語を教授する際には中国文化を理解することが教師に要求されるのである。

一方、台湾においては1962年からスペイン語教育が始まり、現在スペイン語学科を有する大学は5カ所となっている。教授法は中華人民共和国と同様、中国の伝統の影響を受けている。手法はそれぞれの教師の教育背景により大きく異なるが、台湾の教師たちは大陸中国と比べて国際的傾向の受容度合いは大きかった。近年コミュニカティブ教授法が導入され、伝統的教授法との組み合わせが行われている。

韓国では、スペイン語教育は1948年に始まったが、朝鮮戦争が激化し一時中断された。再び学習されるようになったのは1955年からであるが、特に関心が高まってきたのは1980年以降のことである。現在は、32の大学で教えられ、学科を持つのは14大学である。これらのスペイン語学科の中から、アジア・イスパニスタ学会が設立され（1985年）、この地域でのスペイン語学習の推進に大いに寄与している。この国は日本と同様、教育施設が近代化され、教師達により多くの教科書が編纂されている。教授法は教師一人一人によるところが非常に大きい。文法や反復練習に重きが置かれている。東アジアの国々における教授法について述べた点の多くが韓国にも当てはまるのである。

日本は明治時代（1868-1912年）の開国によって再び西洋に門戸が開かれると、語学教育は学校で行われるようになった。東京帝国商業学校は、1890年に初めてスペイン語教師を任命し<sup>22</sup>、東京外国語学校〔現東京外国語大学〕は1895年に最初の「西班牙語科」を開設した<sup>23</sup>。それ以外にも、1940年時点で他の9つの学校機関でスペイン語教育が行われていた（Rey Marcos, 2000: 154-155）。しかし、第二次世界大戦前のナショナリズムは外国語学習への関心を一時的に減退させた。戦後になると米国の占領下（1945-1952年）で教育制度が再編され、英語教育及び欧州の伝統的な言語（ドイツ語とフランス語）の教育が優先された。こうした中で欧米で起こった教授法改革の影響は日本にもおよび、雑誌や教員団体を通じて広まった。これらの教授法は模倣され、特に構造主義理論に基づく教授法が現場で使われた。人間主義的思考に基づく教授法も導入されたが、創造性と自発性を尊重した教育は、文法と筆記試験の準備を重視する機械的な学習の根強い伝統の中では発展しなかった。現在は、115の大学で教えられ、うち16校では学科が設置されている。学科数でみればスペイン語は外国語の中では3番目にあたり、また教員数では4番目、そして学習者数では6番目の言語になっている。（Rey Marcos, 2000: 261, 360-61）。

東アジアの大部分ではスペイン語の到来以前から、外国語としての中国語の伝統的な学習法が存在した。それは、読み書きは身につけるが話すことは学ばないという方法であった。「訳読」と呼ばれるこの教授法は、その後も学習の考え方に影響を与え続けており、したがって文法訳読法が好んで使われた。東洋人の大部分がスペイン語を読み、理解はするが話せないというのは当然だといえよう。

これまで検討してきた教授法をそのまま適用しても、東アジア地域の大部分に固有な社会心理的あるいは社会言語的な状況があるので、欧米での実践と同じ結果は得られないだろう。直接教授法は、ネイティブ・スピーカーの存在と一定の言語環境に浸潤することを要求するが、これらの条件は中国や日本国内では実現し難いものである。オーディオ・オーラル教授法はより簡便だが、自発性に欠ける機械的な発話に基づくため、実際にコミュニケーションが可能となるまでにはかなりの努力を要する。認知学習理論に基づく教授法は、生徒が教師から自立できないという困難を抱えている。したがってアジアにおいても差し迫った会話の必要に応えるコミュニカティブ教授法が最適の方法であると思われる。

しかし Fernández Cobo (1997)によれば、コミュニカティブ教授法を実践する教師は多く、言語の知識を教えることには成功しているものの、生徒の気後れや受け身の姿勢、不安感などが克服されないため、実際の会話能力を得ることにおいてはさほどでもない、という。さらに彼によれば、問題はそれまで受けてきた教育にあり、それが記憶中心で個人の自己表現を許さないものであるために、

コミュニカティブ教授法が求める架空の状況設定下での練習においても参加が不十分であるなどの困難が生じている。

そもそも中国語や日本語のコミュニケーション・スタイルが、スペイン語のそれと異なっていることを理解しなければならない。前者は比較的ゆっくりしていて間をとり、意見を挟み込まない傾向がある。文化の要素は重要であり、教師は適切な技法を選択するにあたってそれをよく理解しておく必要がある。これまでの検討からすれば、実践で利用される技法はひとつの教授法に偏ってはならないと考えるのが自然である。欧米におけるスペイン語教育の理論と技法は、日本や他の東アジア諸国にそのまま適用できないからである。

#### 4. おわりに

スペイン語教育史を振り返ると、教授法に大きな変化が生じてきたことは明らかである。教授法を切り替えるということはそれまでの教授法がもはや適切でないことを意味する。この意味では変化は有害なものではなく、必要なものだったのである。ひとつの教授法について肝心なのは、設定された目的達成への有効性なのであって、目的や教授環境に変化があれば教授法が変化し、あるいは適応していくのは当然である。

教授法として生き残れるかどうかは、現状への適合性によって決定する。コミュニカティブ教授法は80年代以降実践されているが、これが最も現状に適合している教授法である。この教授法は、これ以前の教授法の原理を取り入れ（特に認知学習理論に基づく教授法）、学習者の自主性を高める教授法である。この教授法はスペイン語をグローバルな見方で教えており、暗記をしなればいけないという文法的なシステムでは教えていない。基礎的な内容を通して学生の間でコミュニカティブな過程を進展させることを目的にしているのである。しかし、会話能力を重視するあまり、異文化理解の重要性が置き去りにされてきたのも事実で、現在この点が必要視されるようになってきている。この方向に関しても、既に幾分進歩が見られ<sup>24</sup>、新傾向の教科書だけが西洋の異文化理解規範に則ったものになっている。

今日では、文化の違いが誤解を生むケースはままあるので、スペイン語圏で用いられている教授法をそっくりそのまま適用することは不可能である。日本におけるスペイン語学習者向けの輸入教科書をいくつか手にとってみると、日本人学習者は日本文化を背景にもっており、スペイン語圏の人々とは振舞いも価値観も異なるので、これらの教科書が日本人に適しているとは筆者には思えない。日本における外国語の伝統的習得法や学習習慣、国内外の知識・文化・社会、使用可能な習得手段などを正確に分析する必要がある。しかし、この見解に対して、スペイン語学習者であればスペイン語圏の習慣や振舞いに慣れ親しむべきである、との反論も予想される。この反論も一理あるが、対象言語圏の理解というものには時間をかけて進めていくべき過程である。

本研究は、欧米で発展したスペイン語教授法の歴史的な背景を検討している。東アジアではスペイン語教授法が同じように発展していないということを明らかにした上で、欧米の最も新しいスペイン語教授法を推奨した。この教授法は東アジアの文化的な状況に基づき、この地域のより良いスペイン語教育のために発展していこう。東アジアのスペイン語学習者は目標言語の背景文化の価値を理解し、かつ自らの文化がもつ独自性（たとえば、非言語的コミュニケーションの伝統）を理解した上で、スペイン語圏との関係を切り結んでいく必要がある。今後日本人向けに特別に編纂されたコミュニカティブ教授法に基づくスペイン語テキストや中国人向け、韓国人向けテキストといったものが生まれてくることは間違いない。いずれにせよ、コミュニカティブ教授法はこれからも有効であろうし、こういった国々におけるニーズに応えるためにより柔軟な教授法となることが必要であろう。また、総合的に諸要素を系統化し、長年にわたり実験を積み重ねていくことも必要であろう。優れた教授法というもののみならず、変化し生まれてきたのである。

#### 注

1. 第1位から3位までは、順に中国語、英語、標準ヒンディー語。
2. 1569年にメキシコでアメリカ大陸最初の活字の教科書が平行された。また最初の二言語辞書には、(a) Molina, A. 1571. *Vocabulario en la Lengua Castellana y Mexicana*, México, そして (b) Martínez, J. 1604. *Vocabulario en la Lengua General del Perú llamada Quéchuá y en la Lengua Española*, Lima. がある。
3. 言語教育の改良を目的とした米国の計画（スペイン語も対象とした）。

## 外国語としてのスペイン語教授法

4. 第二次世界大戦中短期間の言語習得をめざした学習コースで使われた「陸軍特別訓練プログラム (ASTP)」に基づく方法。
5. この教授法を採用した現代言語協会 (MLA) は、指導書 *Modern Spanish* (1960) を出版した。
6. 米国では「高等スペイン語コース *Spanish for Mastery*」(Valette, R. & Valette, J. 1984, Lexington MA: D.C. Heath) が大学で成功を取めた。
7. これは生徒の心理運動性を利用し、それを媒介にして言語を習得させる教授法。教室では教師が指示と行動によって一連の言語構造を与え、それに則して言語が構成されていく。
8. 教師が話す時間を抑制し、生徒が話すようにうながす教授法。実物やゲームを用いて生徒の自己表現を誘い、記憶は強い。教師は沈黙したままだが、生徒間の会話をうながすような状況を積極的に作り出し、生徒が各々に適した段階の学習をすることを期待する。
9. 生徒の情緒面や認知面での要求を重視した、総合的な学習に基づく教授法。教師から一定独立した集団心理療法 (グループサイコセラピー) 的な枠組みを作り、それまで学んだ言葉をコミュニケーション・ゲームのなかで自発的に表現させる。
10. 言語ばかりでなく、あらゆる分野に応用可能な教授法。生徒の非合理的な (あるいは直観的な) 力を導き出して、学習を促進する。そのため室内装飾、音楽、あるいは声の調子を調整し、暗示として用いることによって、深層心理レベルの障壁を取り除き、潜在能力を意識的に発揮させる。
11. 対話例文集 (*Libros de Diálogos*) は、旅行者や商人が会話の中でラテン語、スペイン語、フランス語、イタリア語、など簡単に参照できるポケット版マニュアル。二カ国語単語帳 (*Vocabularios Bilingües*) は、スペイン語の単語と他のヨーロッパ言語の訳語を取めたマニュアル。
12. Bathe, W. 1611. *Ianua Linguarum*, Salamanca.
13. Gonzalez Torres de Navarra, J. 1799. *Ensayo Práctico de Simplificar el Estudio de las Lenguas Escritas*, Madrid.
14. この名称は学習において翻訳を行わずに学習言語と“直接に”触れる、という意味。
15. Berlitz, M. D. 1894. *Método Berlitz para la Enseñanza de Idiomas Modernos (parte española)*, New York.
16. このタイプでもっとも普及したのは、Sánchez, A. 1974. *Español en Directo*, Madrid: SGEL.
17. スペインではフランスの特許の下で学習コース *Vida y Diálogos de España* (1976) が出版された。
18. スペインでは教科書 Antena (Sánchez, A., et. al. 1987 Madrid: SGEL) が出版された。
19. (a) O.R.D. 1593 *Doctrina Cristiana Tagalo-Española con Texto Castellano y Latino* (同年中国語に翻訳), (b) Thomas Pinpín 1610. *Libro en que Aprendan los Talagos, la Lengua Castellana*, (c) Fr. Pedro de San Buenaventura 1613. *Vocabulario de la Lengua Talaga/El Romance Castellano*, (d) Fr. Jacinto Esquirel 1630. *Vocabulario de la Lengua de los Indios Tanchui en la Isla de Formosa*, など。
20. (a) Miguel de Loarca 1575. *Verdadera Relación de la Grandeza del Reino de China*, (b) Juan Gonzáles 1578. *Historia de las Cosas más Notables, Ritos y Costumbres del Gran Reino de China*, など。
21. Valignano, A. 1583. *Sumario de las Cosas de Japón*. (ed. José Luis Alvarez T. 1954, Monumenta Nipponica Monographs, Sophia University, Tokyo).
22. Emilio Binda というイタリア人が、イタリア語とスペイン語を教えた。
23. スペイン人 Francisco Grisoría が教授に任命された。当初講義は6人の生徒を対象に、コルティナ・メソッドを用い米国で出版された英語のテキストで行われた。
24. スペイン語向けには *Sin Fronteras* (1992) や *Cambre* (1996) などのといったテキストが編纂された。

## 参考文献

- COMENIUS, J. A. 1658. *Orbis Sensualium Pictus* (Scholar Press, 1972). London.
- DÍEZ de la CORTINA, R. 1898. *The Cortina Method*, New York.
- DOYLE, H., et al. 1945. *A Handbook on the Teaching of Spanish and Portuguese*. Boston: Heath.
- FERNÁNDEZ COBO, C. V. 1997. “Dificultades Culturales en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua en la Región de Kansai (Kobe, Osaka, Nara, y Kioto),” *Boletín de Asele*, No. 17, pp. 23-29.
- FISAC, T. 2000. “La Enseñanza del Español en Asia,” en *El Español en el Mundo*, Anuario del Instituto Cervantes, Madrid.
- FUENTES, M. R. 1995. “Español en el Bosque.” *Hispania*, Vol. 78, No. 4, pp. 866-870.
- LOCKE, J. 1693. *Some Thoughts Concerning Education* (ed. By John W. and Jean S. Yolton, Oxford University Press, 1989). London.

- MEDINA, J. 1964. *La Imprenta de Manila: desde su origen hasta 1810*. Reprint series of Jose Toribio Medina' bibliographical works; No. 9), Amsterdam: N. Israel.
- MOORE, M. C. 1992. "Using Meditation in the Classroom." *Hispania*, Vol. 75, No. 3, pp. 734-735.
- REY MARCOS, F. 2000. *La Enseñanza de Idiomas en Japón*. Kyoto: Kohro-sha.
- RYAN, H. L., and SCHUNK, S. J. 1984. "Creating cultural units through locally produced slide/sound presentations" *Hispania*, Vol. 67, No. 4, pp. 633-639.
- SALAZAR, A. de 1614. *Expo General de la Gramática en Diálogos*, Rouen.
- SÁNCHEZ, A. 1992. *Historia del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: SGLE.
- WICKI, J. 1980. "La Lengua Castellana en la India Portuguesa del Siglo XVI," en *La Expansión Hispanoamericana en Asia: Siglo XVI y XVII*. De La Torre Villar, E. (Copilador). México: Fondo de Cultura Económica, pp. 86-95.