

第2外国語としてのスペイン語教育をめぐる試行錯誤

——ピア・ラーニングと複言語主義にヒントを得た授業実践——

南 映 子

はじめに

筆者が大学におけるスペイン語教育に携わるようになってから、12年の月日が経つ。その間、様々な問題に直面し、より良い授業をしたいがどうすればよいのか、そもそも何を目指すべきなのかという明確なビジョンが持てず、しかも文学研究でも成果を出さなければならないというプレッシャーを抱えながら、授業の教材や手法について主に授業期間のあいだに細かな試行錯誤を行ってきた。しかし、ここ数年は外国語教育について一度真剣に考えることにしようと思い立ち、2022年度の末頃、ついに2冊の本と出会って1つの転機を迎えた。そこには、教室という場の意味づけを根底から捉え直すような提案と、大学での外国語教育を社会の大きな変化に対応したかたちに変える必要があるという問題提起があった。

これらの本に触発され、2023年度前期に授業の方法を変えたり細部に手を加えてみたりすると、使用している教科書は前年までと同じでも、教室での学生たちの様子は変わり、期末試験の結果にも変化が見られた。まだ暗中模索の段階ではあるが、本稿では、前述の本からどのようなヒントを得たのか、授業ではどのような試みを行ったの

か、現在、そしてこれからの課題は何かをまとめてみたい。

1. クラスと教材の概要

本稿における記述の対象とするのは、筆者が担当するスペイン語授業のうち、第2外国語の1年必修クラスである（経済学部生のみで、第2外国語はフランス語、ドイツ語、スペイン語、中国語、朝鮮語から入学時に選択する）。週に2コマの通年授業で、スペイン語では1年生全クラスで共通教科書を使用し、一方が文法中心、もう一方がアクティビティ中心と位置づけ、共通シラバスのもと、2人の担当教員が進度を合わせて進める形を取っている。筆者は文法を2クラス、アクティビティを2クラス担当している。クラスは学科ごとに分かれており、人数は大体25～40人までのバリエーションがあるが、クラス内の学生たちは複数の必修授業で学習の場を共にしており、授業期間を通じて親しくなる、あるいは少なくとも互いに顔見知りにはなる。

使用教科書（阿由葉恵利子ほか、『ミ カミーノ（Mi camino）』同学社、2017年）は、文法項目に沿って第0課から第18課（接続法現在）までが収められている。1年次前期は文字と発音から

始まり、名詞、冠詞、形容詞、主格人称代名詞などの基本要素を学んだあと、様々な動詞の直説法現在形活用とその使い方を学び、第8課の直接・間接目的格人称代名詞まで進む（アクティビティクラスは第7課まで）。各課は4ページ構成で、1）文法、2）練習問題、3）会話文、4）表現練習（語彙拡充と文法の応用）と聴き取りという内容で、文法クラスでは1）と2）、アクティビティクラスでは3）と4）のページを扱っている。

2. 授業の基盤となる環境

新しい試みを導入するには、教室での時間を有効に使う必要がある。まずは、そのために整えた環境を記す。

1）LMS（授業支援システム）manaba の活用

授業資料の共有（授業プリント、板書を書き込んだデータ）、自動採点小テスト実施、音読課題のデータ提出、教材のデータ共有（教科書の例文や会話文の音声に対訳と共に掲載したもの、復習動画のリンク）、スペイン語関連情報（揭示版）や関連コンテンツ（ミュージックビデオや参考になる教材動画、学習サイトなど）の提供を行っている。

学期を通じていずれのクラスにも課している復習課題は、授業後のアンケートと復習用の自動採点小テストである（正解と解説を参照できるようにし、提出の有無だけを最終評価に算入）。2023年度前期のアンケートでは、授業の理解度、疑問点、面白いと思ったこと、次回に向けての目標、前回立てた目標の達成度などを問い、集計結果は簡単なフィードバックを添えて manaba の掲示板に公開し、同じクラスの学生が見られるようにした¹⁾。

また、2023年度から単語学習ツール Quizlet を利用し始め²⁾、教科書に基づいて筆者が準備した

語句や文の学習セットに、学生が manaba 経由でアクセスし、自習できるようにした。

2）教室環境の工夫

①座席表の利用。教室では座席指定はしておらず、人数が多いクラスでは学生を個別に認識できるようになるまでに時間がかかる。そこで、毎回、座席表を回し、自分の名を書き入れてもらう。授業中に誰かを指名してやりとりをする際、当てる学生がどこにいるか一目瞭然であり、その学生とすぐに目が合うので時間のロスが少ない、前の回の授業で当てていない学生の名をリストアップしておけば偏ることなくランダムに当てることができるという利点がある。

②デジタル板書の利用。電子黒板の代わりに、タブレット端末に入れておいた授業プリントのデータ（pdf）をスクリーンに投影し、タッチペンで書き込む形を取っている。注目してほしい細部を拡大したり、それが全体のどこにあるかを縮小して見せたりすることが簡単にでき、また赤、青、緑、黄色のペン書き風の線と、蛍光ペン風のハイライトを使い分けることもできる。配布資料は授業開始時に manaba で公開し、授業後に板書入りのファイルも共有する。

配付資料と板書を連動させると、教員が黒板に文を書き、学生がそれを書き写すという作業の時間を省くことができ、学生からも内容自体に集中しやすいと歓迎されている。メモを書き込んだファイルを復習用に提供することは、学生が授業中にメモを取らなくなるのではないかという懸念から中止した時期もある。しかし、オンライン配信授業を行った際に、授業を巻き戻せるとメモを

1) マーサー、ドルニエ（2022）にヒントを得た。本稿では詳しく論じられなかったが、同書からも学ぶところが大きかった。

2) 境ほか（2022）にヒントを得た。

取り切れなかったときに便利だったという学生の声を受けて、学期途中から復活させた。授業アンケートには、配布プリントに加えて板書データがあると復習しやすく助かるという意見があり、むしろ積極的な学習を促す効果が出ているようである。

3. 2022年度末に出会った2冊の本

3-1. ピア・ラーニングという方法

筆者が刺激を受けた1冊目は、日本語教育の専門家である池田玲子と館岡洋子による『ピア・ラーニング入門 改訂版—創造的な学びのデザインのために』である。ピア・ラーニングとは、教室の学習場面において、ピア（peer：学習仲間）同士で対話し協力して学ぶ（学び合う）学習方法のことを指す（2022：iii, 48）。

同書では、日本語教育における言語教育の目的がどのように変遷してきたかを概観し、「学び手に言語構造を中心とした知識を伝達すること」から「学び手が実際にコミュニケーションができるようにすること」へ、そして「学び手が自らを発見するために日本語を使い、また日本語を自律的に学ぶことができるように支援すること」、さらに「学び手が自ら学べるように環境を整備すること」へ移行してきたという流れが説明されている³⁾。これに伴い、教える側の関心も、「言語の仕組み」から「教え方（教授法）」、「学習者の学びとその支援」、「環境作り」へ移ってきたという（2022：39）。「ピア・ラーニング」は、このうち、「学び合いの場作りという環境整備を通して、学習者の学びを支援する」という言語教育観に立脚している（2022：39）。

我が身を顧みると、文法クラスもアクティビティクラスも、「学び手に言語構造を中心とした知識を伝達する」ことを主眼とし、アクティビティクラスでは「学び手がコミュニケーションできるようにすること」もいづれ視野に入れているだけというのが実情であった。学習者が学習方法や内容を決める能力を養成することや、学習者の問題意識を引き出すことに着目するようなアプローチが1990年代から存在する（池田・館岡2022：41）ことを知り、自身の言語教育観を今すぐ見直してみる必要があると感じた。

池田らは、「学び合い」の意義をめぐり、次のような議論を展開している。学校では「テストは誰かと協力して解答してはいけないし、宿題も誰かに手伝ってもらってはいけない」ということが常識となっているが、それは社会の日常的な現実とは異なる。現実社会においては、何か問題に直面すれば、「周囲の人々の助けを借りたり互いに協力し合ったりするのはよくあることで、むしろ最初から最後までひとりですることは少ない」。そうであるならば、学びの場でも「かかわる人びとが協力し、それぞれが得意なところで力を発揮し、自分が不得手なものは他の人に助けをもらうほうがより合理的」である（2022：34）。

また、池田らは、「知識」とは「自らが周囲（社会）と相互作用する中で構成するもの」であると捉える学習観に立脚している。ピア・ラーニングにおける教室は、「教室の外へ出て『本番』のために役に立つように」練習するための準備の場ではなく、「他の学習者といっしょにさまざまな実践的な問題解決を行っていく」ような、それ自体が「本番＝実践の場」、言い換えれば1つの「社会」である、として捉え直されている（2022：48）。ピア・ラーニングの学びの特徴は、学習の過程を共有すること、そして、思考をことばとして「外

3) 外国語教授法の変遷については、奥村、櫻井、鈴木（2016）、四宮（2017）、境（2018）、大森、四宮、小川（2019）などにも記されている。

化」し、学習仲間と対話しながら学ぶことにある(2022: 49)。こうした授業において、教員の立ち位置は、学習者に知識を伝える主導的な存在となることではなく、学生同士の学び合いができるような環境をつくりだす役割となる。さらには、学習者と教員が話し合いながら授業をデザインするというモデルもある(2022: 47)。

筆者自身のスペイン語クラスでは、「コロナ下」でのオンライン授業の際、学生同士で話のできる「ブレイクアウトセッション」の時間が、人とコミュニケーションの取れる貴重な時間として学生に歓迎されたことがまず思い出された。また、対面授業が復活してからも、アクティビティクラスにおける会話練習の際、互いに教え合ったり直し合ったりする姿がときどき見られたり、文法クラスで設けた学生同士の相談の(予習してきた練習問題の答えを、全体で答え合わせする前に近くの人とつき合わせ、ブラッシュアップする)時間を楽しみにする学生が少数ながらいたりしたことも思い起こされた。しかし、それはクラス全体としての「問題解決」や「学び合い」と呼べる活動にはなっておらず、工夫の余地がありそうだった。

ただし、同書で池田と館岡の示している授業例は、日本語の中・上級学習者を対象とした作文や読解の活動であり、スペイン語を初歩から学ぶクラスにそのまま導入することはできない。そこで、学習者同士が協力し、対話して問題を解決し、その過程を共有しながら学びを得るという根本のアイデアを取り入れようと考えた。

筆者がこの「ピア・ラーニング」に魅力を感じた背景には、近年の教室において、理解や意欲の度合いに関する学生間の差がかなり開いていることに対する悩みがあった。

新型コロナウイルス対策のためオンラインで授業を行った2021年度、筆者のクラスでは予習：授

業：復習の比重をおよそ3：4：3に設定していた。いわゆる「反転授業」を導入し、予習では、教科書に基づいてスペイン語の専任教員が作成した自習用の動画を視聴し、manaba上で自動採点小テストを解いておくことを課した。また、復習用にも別の自動採点小テストを準備した。対面授業に戻った2022年度は、学生から「課題をこなすのに時間がかかりすぎる」という悲鳴が上がったため、予習段階での動画視聴は任意にした。その代わり、次の授業の教材を事前に配布し、それを参考にして練習問題にもある程度取り組んでくることを求め、復習用にはやはりmanaba上での自動採点小テストを用意した。

予習を前提とすることは、クラス全体として見ると、あまりよい効果を生まなかった。授業を受ける前に新たな知識を獲得し、それに対する疑問点を明らかにした状態で授業に参加することは、学習意欲があり学習に時間を割くことのできる学習者においては、確かに学習効果を高めるだろう。しかし、大学生には千差万別の事情がある。自習用動画を予習の段階で提供すれば、それが必須課題であれ任意の課題であれ、授業が開始した時点ですでにクラスの学生間に知識の格差が生まれていることになる。動画を見ていない学生は教室で丁寧な説明を受けないと授業についてこられず、予習してきた熱心な学生の方は、すでにわかっている箇所の説明を繰り返し聞くことに退屈するとか、予習段階で得た知識以上のことを授業で期待するがそれが満たされないといったケースもあり、予習の有無にかかわらず不満を抱く学生がいる。このような望ましくない状態が生じていた。

また、授業アンケートには、予習時に練習問題を解くよう指示しておいても、まだ理解が不確実なうちから自力で解くのは時間がかかりすぎた

り、そもそも解けなくていやになったりすることがある、という意見も寄せられた。このような状態では、授業時間中に学生同士で練習問題の答え合わせをするよう指示したとしても、教室で初めてその問題を見る学生と事前に考えて一応の答えを出してきた学生が混在しており、両者の間で充実したやりとりは生まれにくい。また、同じ状況の学生同士がペアになった場合、予習していない学生同士のペアは与えられた時間内に解答までたどり着けず、教員がそのフォローをしていると、予習してきた学生同士のペアは時間が余って退屈することになる。

そこで今年度前期は、予習：授業：復習の比重を1：7：2に変え（学生によっては0：8：2になっているかもしれない）、教室での活動を改めて全体の中心に位置づけた。

さらに、ピア・ラーニングの考え方にない、教室での活動を、教員から学生に対して言語知識を伝達する形ではなく、学生同士が対話しながら「問題解決」をするというモデルに近づくように構想し直した。特に文法のクラスにおいて、知識獲得のプロセス自体においても学生が主体的に活動する形式を模索したことが、大きな変化である。その実践例は本稿第4章で紹介する。

3-2. 複言語主義という考え方

筆者が目を開かれたもう1冊の本は、境一三、山下一夫、吉川龍生、縣由衣子による『外国語教育を変えるために』である。

同書の第一章で、中華圏の文化研究と言語教育を専門とする山下は、大学における外国語教育を変える必要があることを強く主張している。彼が問題視しているのは、大学における外国語授業の多くが、言語の知識を伝達することを目標に据え続けており、その言語を運用する能力の養成や、

培われた能力を社会で生きる力とどう結びつけるかという視点が欠けている、という根本的な部分である（山下 2022：12）。学習者に語彙や文法知識を習得させることに注力する従来の外国語教育のあり方は、自分が蓄えてきた知識の量が仕事をするうえで重要な意味を持った時代の考え方に対応したものであり、現在では、むしろインターネット上にある膨大な情報から必要なものを取捨選択したり、それを活用したりできる能力の方が重要になってきている。だから、知識を獲得するだけでなくそれをどう使うかという視点から教育を考えることが必要だ、というのである（山下 2022：16-17）。

我が身を振り返れば、社会における情報や知識との関わり方が変わってきたのであれば養うべき能力も変わる、ということ自体は感じていたが、そこから授業をどう変えるとよいのかという指針を持つには至っていなかった。

山下はさらに、文部科学省の新学習指導要領（2017・18・19年改訂）を引き合いに出し、初等・中等教育の現場に対しては、新しい社会に対応した教育方針がすでに示されていると指摘する。新たな方針が目指すのは、知識の量を増やすことよりも、（1）「生きて働く」ものとしての知識や技能を習得し、それを通じて、（2）「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力」を養うことであり、さらにそこでは、（3）「学びを人生や社会に生かそうとする」ような「学びに向かう力」や「人間性等」を涵養することも視野に入れている（山下 2022：17）。

外国語学習（高等学校）の場合、前述の方針が次の3つの目標として具体化されている。（1）音声や語彙、文法や文構造などの知識や技能を「聞く」「読む」「話す（やりとり）」「話す（発表）」「書く」という5つの領域と結びつけて理解し、「実

際のコミュニケーションにおいて活用できる技術
を身につける」こと、(2)「コミュニケーション
を行う目的や場面、状況などに応じて」、「日常的
な話題や社会的な話題について」、「外国語で情報
や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手
の意図など」を「的確に理解したり、これらを活
用して適切に表現したり伝え合ったりする力」を
養うこと、そして(3)「外国語の背景にある文化
に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し
手、書き手に配慮しながら、主体的、自律的に外
国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする
態度を養う」こと(山下 2022 : 17-19)。

山下は、今後(具体的には2025年度以降に)大
学に入学してくる学生がこうした新しい指針に
則った教育を受けてくることに注意を促し、大学
における外国語の授業を変えなければ学習者たち
は不満を抱いたり反発したりするだろう、と警鐘
を鳴らしている(山下2022 : 14, 19)。これを受け
て筆者は、2025年度はもう目前に迫っており、そ
れに間に合うように、というよりも、すぐにでも
できることから変えてみようと考えた。

この本を通じて得たもう1つの刺激は、欧州評
議会の策定したCEFR(ヨーロッパ言語共通参照
枠、2001年発表、2014年追補版発表)について勉
強したい、勉強する必要がある、ということだっ
た。山下によれば、上述の新学習指導要領には、
CEFRの影響があるという(山下[2022 : 18])。
本稿では詳述しないが、CEFRを参考にした教育
は、英語や日本語教育をはじめとする言語教育の
現場ですで行われており、実践に基づいた様々
な考察や手引きが発表されている⁴⁾。

『外国語教育を変えるために』には、ドイツ語
教育を中心とした教育学を専門とする境がCEFR

の掲げる「複言語主義」と、そのなかで重視され
る「メタ言語能力」に特化して論じた章が収めら
れている。

「複言語主義(plurilingualism)」とは、多言語
主義(multilingualism)——社会の中で複数の言
語が併存する状態——とは異なるもので、個人の
中に複数の言語(家庭内の言語、社会全般での言
語、母語以外の言語など)の体験や知識が共存し、
それが相互に作用したり関連しあったりして、コ
ミュニケーションに寄与する状態や能力のことを
指す(境 2022 : 72-73)。

欧州評議会とEUは、こうした「複言語」能力
の育成を目指し、ヨーロッパのすべての子ども
が、自分の母語の他に2つのヨーロッパ言語を学
べるようにするという「1+2言語政策」を掲げ
ている。そして、その背景には、「お互いの言語・
文化を学ぶことが、平和的共存が可能なヨーロッ
パを作るための鍵となる」という考えがある(境
2022 : 79)。

境は、現在の日本では工場地帯を中心として多
言語・多文化化が進んでいることを指摘し、地域
社会を様々なルーツを持つ人たちと共存できる場
にするためにも、外国語教育の現場において、学
習者が英語だけでなく複数の言語と文化に接する
機会をつくり、学びを通して「他者を知り、他者
と共に生きるすべを身につけることが不可欠」だ
と提言している(境 2022 : 78)。

そうはいっても、日本の各地域に存在するすべ
の言語を学校現場に導入するのは不可能であ
り、必ずしもそれが必要なわけでもない境は論
じる。その代わりに、複言語を用いたり学んだり
する能力(欧州評議会の表現では「能力としての
複言語主義」と、多様な言語(あるいは言語変種)
の価値を認め、それを積極的に容認する態度(欧
州評議会の表現では「価値としての複言語主義」)

4) たとえば奥村、櫻井、鈴木(2016)、泉水(編)
(2018)など。

を育成すべきだと主張している（境 2022：78-80）。そのような能力や態度の基礎を養うことが、ひいては、「他者と共に生きるすべを身につける」ことにつながるという考え方である。

こうした大きなビジョンの下、「複言語能力」を高めるために境が構想、提案しているアイディアのなかで、筆者が試してみたいと思ったのは、「複数の言語を同時に扱い、それらを比較することによって、その異同に気づくことを狙う活動（同時に、その活動で1つの言語の中にある法則性に気づくということもある）」（境 2022：83）、「単に与えられた文法規則などを覚えるのではなく、言語現象を観察して、むしろ自分で文法規則などを発見していく」力＝「メタ言語能力」を養う活動である。そこで目指されるのは、メタ言語能力を身につけた学習者が、学習言語で話したり書いたりするにはどうすればよいかを自らの力で考え、「一個の独立した言語活動を行うことができるようになる」ことと説明されており（境 2022：93-94）、学習する主体が一個人と捉えられているか、学習仲間と共に学ぶ存在と捉えられているかの違いはあれ、ピア・ラーニングにおける教育観と通底するものがあるように筆者には思われた。

4. 2023年度前期の授業での試行錯誤

これまでに述べてきたようなアイディアにヒントを得て、筆者はいくつかの実践を試みた。以下、4-1では、「能力としての複言語主義」や言語のメタ認識に関わる4つの実践例について詳述し、4-2では言語のコミュニケーション機能に関係する3つの実践例について、昨年度との違いに焦点を当てて紹介する。

4-1-1. 実践例①文字と発音の規則を考える （文法・アクティビティクラス、4月上旬）

最初の新しい試みは、初回の授業において、発音に関する学習の際に行った。これまでの初回授業では、まず文字と発音の規則に関する知識をできるだけ正確かつ効率的に伝達し、学生にそれを覚えさせるということを目指していた。スペイン語は、文字と発音の規則を覚えてしまえば、どんな単語でも文字を見ただけでそれが発音できる。母音字は必ずローマ字と同じ読み方をし、子音字の発音はローマ字読みと異なる場合もあるものの、規則が明確に定まっており、例外はほとんどないからである。

今回は、学生に発音の予想を立ててもらい、それが合っているか否かチェックしながらその規則を学ぶという方法を考え、実際に試した。学生は単語のリスト（たとえば子音字 B では banco, beso, bilingüe, Bolivia, bueno など）を見て、近くの人と相談しながらその単語はどのように発音するかを考える。それから、教員が発音をしてみせ、学生はそれを真似して発音しながら、自分の予想と違ったものにしるしをつけていく。これを、すべての子音字について、いくつかのセクションに区切って行った。

教室では、楽しみながら予想したり、予想の当たり外れに喜びや驚きを示したりする学生たちの様子が見られ、「楽しかった」という感想も授業後に寄せられた。一方で、複雑だ、覚えるのが大変だという反応もあったため、次の授業では、発音予想に使った単語を「ローマ字読みできる子音字」、「スペイン語独特の発音になる子音字」、「あとに続く文字によって場合分けが生じる子音字」の3つに分類したプリントを配布し、知識の整理と定着を図った。また、発音練習は文法、アクティビティ両方のクラスで、授業期間全体を通じ

て行った。

この活動を取り入れたことで発音の規則に熟達する学生が増えたかというそうでもなく、いつまでも英語の発音の影響から脱しきれなかったり、スペイン語特有の発音になる子音字を覚えられなかったりする学生がいることは変わらなかった。学習効果を上げるには、規則を考えたあとに、「正解を開示する」ことに留まらない、何か異なるアプローチの活動を取り入れる必要があると思われる。ただし、自分で推測したり人と意見を交わしたり、予測が当たったり外れたりしながら、すでに持っている知識が役立つ場合とそうでない場合があることを知る活動を初回に取り入れたことは、自分で考えながら学ぶという態度を準備することにはつながったのではないかと期待している。

4-1-2. 実践例② 規則活用動詞と主語、目的語、副詞句の構造分解（文法クラス、5月末）

直説法現在形の規則活用動詞を初めて学ぶ課は、次のような手順で進めた。スペイン語の動詞は主語の人称に応じて6つの語尾に活用することを再確認し（4月末の第3回授業において、be動詞にあたるserで学習済み）、3つの活用パターン（-ar動詞、-er動詞、-ir動詞）があることをまず紹介し、活用形の発音練習をした。そのあと、例文を用いて文の構造を認識し、動詞を見分けたり、活用形を原形に復元したりできるようになることを目指した活動を行った。

文の構造把握については、文の要素によって色分けを決めている。たとえば主語は赤の実線、動詞は緑の実線、直接目的語は青の実線、間接目的語は緑の点線、副詞（句）はカッコに入れる、という具合である。配布プリントにはスペイン語、英語、日本語を併記し、英語と日本語には前もっ

て文の要素ごとに色分けしてしるしをつけておく。プリントは白黒だが、教室のスクリーンでは色も見える状態になっている（なお、学生がノートを取る際には多色のペンがなくても済むよう、SVOなどの略号も併記している）。

例文は次のようなものである。

（例1）¿Qué estudias? -Estudio español.

What do you study? -I study Spanish.

君は何を勉強しているの？—スペイン語を勉強している。

（例2）¿Qué aprende tu hija? -Aprende piano.

What does your daughter learn? -She learns piano.

君の娘さんは何を習ってるの？—ピアノを習っている。

（例3）¿Dónde vivís? -Vivimos en Alemania⁵⁾.

Where do you live? -We live in Germany.

君たちはどこに住んでるの？—ドイツに住んでいる。

学生が取り組むタスクは、英語と日本語を参照しながら、以下の作業を行うことである。a) 文の動詞にしるしをつけ、活用表を参照して動詞原形と人称を書き入れる b) 文の主語が明示されていれば、主語にしるしをつける c) 直接目的語にしるしをつける d) 副詞（句）をカッコに入れる。

学生たち自身で活動をする前に、まず教員からクラス全体に向けて作業のヒントになるような問いを出し、1人ずつ当てながら、（例1）を使ってa)～d)の流れをまずゆっくり実演してみせた。英語とスペイン語を対比してみると、estudiasとestudioが英語のstudyに当たり、estudiasはyou study, estudioはI studyに対応することが見い

5) 『ミカミーノ』第4課、一部改変。教科書の例文や会話文はスペイン語のみで、日本語訳、英語訳はない。

だせる。スペイン語の文では主語が明示されていないため、それがどこに反映されているかを探すようヒントを出すと、語尾に注目すればよいと気づくので、活用語尾に主語と同じ赤でしるしをつけ、「2単」や「1単」などの略号で人称を書き入れる。動詞を原形に直す際には、1人称単数の *estudio* を見るだけではわからない（すべての活用パターンで1人称単数は *-o* で終わる）が、*estudias* からは *estudiar* が復元できることを、活用表を参照しながら気づかせる。また、*español* が *Spanish* に対応することはわかりやすいので、そこに直接目的語のしるしをつけ、質問の文にある *Qué* にも同じく直接目的語のしるしをつける。また、スペイン語では英語における疑問の助動詞 *do* や *does* にあたる語を用いないことにも意識を向けさせる。

2番目以降の例文は、暗号を解読するような気持ちで英語との対応関係を読み解き、人と話して確認しながら構造のしるしをつけていくように指示する。その「ピア・ラーニング」の作業中にあった疑問としては、(例2)では、動詞 *aprende* が *-er* 動詞なのか *-ir* 動詞なのかというスペイン語特有の問題（3人称単数では語尾がいづれも *-e* になる）や、“*en Alemania*” は目的語なのか副詞句なのかという、英語でもスペイン語でも共通する、用語や概念の理解に関する問いがあった。作業の成果を確認する際には、こうした疑問を全体で共有し直し、自分はどうか考えるかと問いかけたあとに、*aprende* の原形に関しては、辞書などで確認しないと“*-er* 動詞”か“*-ir* 動詞”かを知る術はないことを伝え、目的語や副詞句などの用語には解説を加えた。

構文の確認をしたあとには、練習問題——原形で示された動詞を主語に合わせて活用させ、日本語に訳すという問題（たとえば *Mis primas*

[*aprender* →] *salsa*) ——に取り組んだ。動詞の活用形については、先ほどの解読作業とは反対方向の操作をすることになる。日本語に訳す際には、解読作業と同じ構文の確認をしたのち、単語の意味を既出の例文から見つけ出したり、見つかからない場合は辞書で確認したりすることが必要になる。これまでも教科書の同じ練習問題を扱ってきたのだが、教室で、学生同士の対話を通じて解読作業を行った今回の方が、問題がスムーズに解けるようだった。授業後のアンケートには、英語と対応させてみると意外にわかりやすかったとか、構造を確認すると内容が頭に入りやすい、辞書を引くのは面倒だと思っていたが文の意味がわかるようになると面白い、といった感想が寄せられた。

4-1-3. 実践例③時刻の表現（文法クラス、アクティビティクラス、6月下旬）

スペイン語の学習に慣れてきた頃、時刻表現を学ぶ際に、自ら法則を発見するという方式をまた試してみた。例文は以下の通りである。

¿Qué hora es? *What time is it?* 今何時？

Es la una. *It is one o'clock.* 1時だ。

Son las dos y cuarto.

It's a quarter past two. 2時15分だ。

Son las tres y media.

It's half past three. 3時半だ。

Son las cuatro y diez.

It's ten past four. 4時10分だ。

Son las cinco menos diez⁶⁾.

It's ten to five.

5時10分前（あと10分で5時）だ。

現在時刻に関するこうした例文をスペイン語、

6) 『ミカミーノ』第6課、一部改変。

英語、日本語の3言語で併記した資料を示し、スペイン語の文を音読したあと、近くの人と相談しながらスペイン語で現在時刻を表す表現の法則を見つけるというタスクを課した。なお、冠詞や名詞の性数、動詞 *ser* の活用形、1～31の数字、主語となる語句を省略しうることなどは、この時点で既習事項である。

学生たちの活動は、大体以下のように進んでいた。まずは数字の対応 (*una, one, 1* など) を確認する。また、15や30が基数詞の *quince* や *treinta* でないことに気づき、*cuarto* や *media* が英語の *quarter* や *half* に対応するのだらうと推論しているグループもあった。動詞 *ser* (英語の *be* 動詞) が文によって単数の *es* や複数の *son* の活用形になっていることに注目しているグループに対しては、単数か複数かは何に依拠して決まるのだらうと問いかけると、「1時だ」という文に注目し、正時には単数になるのではないか、という仮説が出された。そこで、「1時10分だ」なら *Es la una y diez.* となり、「2時だ」なら *Son las dos.* になるという追加情報を提供すると、「1時」台のみが単数になるという結論にたどり着いた。また、それに付随して、「1時」のときだけ冠詞が単数形 (*la*) であるということにも気づく学生もいた。すると、その冠詞がなぜ女性形なのか、という問いを発する学生が出てくる (細部を見逃したまま雑談を始めているグループにはこちらから問いかける)。そこで、何か女性名詞が隠れているのではないかというヒントを出すと、*qué hora* と *what time* の対応を観察し、*hora* (*time*, 時刻) が女性名詞であるから、という答えまで自力でたどり着く学生も少数ながらいいた (同じグループの学生も、指摘されて納得していた)。さらに、ここまで来ると、「1時」の「1」が基数詞 *uno* のままではなく *la una* (*hora*) になることも、連動

してわかりやすいようだった。なお、そもそも *la* や *las* が定冠詞であることや、*es* や *son* が動詞 *ser* の活用形であることを忘れていたケースも見かけたが、対話のなかでそれを言語化したことをきっかけに、自ら教科書を開き (あるいは「la って何だっけ」などの疑問までで止まっているグループには教科書の何課を見るとよいかヒントを出し)、かつて学んだページを振り返って確認していたため、過去に学んだ事項についても理解が深まっているようだった。

このような観察と話し合いを少人数のグループで同時並行して進めたうえで、クラス全体でも思考のプロセスをたどり直し、理解を共有した。この活動を終えてから、イラストのアナログ時計が示している時刻をスペイン語で表し、「今何時ですか? ～時です」というやりとりをつくる練習問題に取り組んだ。

以前のような授業——教員が一方的に解説を行ってから練習問題を解く形式——と最も大きな違いを感じたのは、新たな方式では、練習問題を解く際に、まだ完全に理解できていない学生もあきらめたり所在なげにしていたりせず、すぐ近くにいるクラスメイトと話しながら、習った (見つけ出した) ばかりの法則を理解し、応用しようと試みていたことである。なお、練習のなかには「3時45分」を表す問題もあったが、ここまでの授業では31までの数字しか扱っていなかった。すると、「45 って何ていうんだっけ」という疑問が聞こえ始め、「45のいい方を知らなくても、今日学んだことを組み合わせると3時45分が表せる」というヒントを出すと、「*Son las cuatro menos cuarto.*」と言えることや、それが「*Son las cuatro menos quince.*」とも言い換えられることに気づく学生もいた。

この回の授業後に行ったアンケートには、時刻

の表現はわかりやすかった、時刻に関するやりとりができるようになって嬉しい、英語の *quarter* や *half* に相当するスペイン語があることが面白い、時刻を表すときの語順（○時○分）は日本語とスペイン語が同じで面白い、などの感想が寄せられた。

4-1-4. 実践例④目的格人称代名詞の語順（文法クラス，7月）

スペイン語の目的格人称代名詞は、英語と語順が異なり、毎年多くの学生が理解しきれない項目である。

今回は、まず、*I love José.*と*I love him.*という英文をロマンス諸語（スペイン語、イタリア語、フランス語）で示した表を提示した。そして、これらの文の構造を比較する作業を課した。すると、英語では目的語が具体的な名詞（Joséの場合は固有名詞）でも人称代名詞でも変わらず動詞の後ろに置かれるのに対し、資料に挙げたロマンス諸語では、スペイン語の（Yo）*quiero a José.*と（Yo）*lo quiero.*のように、目的語が具体的な名詞ならば動詞活用形の後ろに置く（英語のようにSVOの語順になる）が、目的語が代名詞になると動詞活用形の前に置くことになる（SOVになる）という共通した仕組みが見いだされた。それから、様々な人称や性・数の目的語を含む例文を用いて、構造を確認することに加え、教科書の表を参照しながら、直接目的格人称代名詞はそれが受けるものや人の人称（と3人称では性別）に応じて8通りの形があることを伝えた。

そのうえで、語句の並べ換え形式で、日本語と英語の文を参考にして、直接目的格人称代名詞を含む文をつくる練習を行った。たとえば「私たちはここで君を待つ」という文を訳す問題ならば、「*aquí*», «*esperamos*», 「君を」, の3語を提示して

おき、「君を」という日本語をスペイン語の“*te*”に置き換えてから、*Te esperamos aquí.*あるいは*Aquí te esperamos.*に並べ変える、という具合である。

次に、間接目的語の説明に移った。直接目的語は「(人)を」「(もの)を」という日本語に大体対応させられるのでよいのだが、「間接目的語」はその概念を理解できていない学生が毎年少なくない。「～に」という格助詞だけを目印にすると、「夏に旅行する」の「夏に」や「キューバに行く」の「キューバに」まで間接目的語だと勘違いしてしまいかねない。そこで、まずは日本語で、間接目的語を含む文と、時や場所の副詞句のなかに「～に」が含まれている文を提示し、間接目的語を含む文はどれか、仲間と相談しながら考えてもらった。その後、全体に戻し、間接目的語とは動詞で示される行為や動作の影響が及ぶ相手（主に人）を示す要素であり、時や場所の情報を添える要素は、たとえ「～に」と訳せても、間接目的語ではないことを確認した。このステップを踏まえてから、語句の並べ換え形式で、間接目的語が代名詞になっている文（たとえば“*japonés*”, «*enseño*», “*te*”で「私は君に日本語を教える」）を組み立てる練習を行った。

第3に、直接目的語と間接目的語の両方を含む例文を、スペイン語、英語、日本語の3言語併記で提示した。そして、動詞、直接目的語、間接目的語の色分け（しるしづけ）作業を人と相談して行う時間を設け、スペイン語においては、動詞と目的語の位置関係は目的語が普通・固有名詞か代名詞かということ必ず決まり、また直接・間接目的語のいずれも代名詞である場合には、間接→直接目的語の順に置くことを確認した。さらに、スペイン語、英語、日本語における文の情報量（省ける要素があるか否か）を比較する作業も行った。

た。

Emilia os enseña español? -Sí, nos lo enseña⁷⁾。

Does Emilia teach you Spanish? -Yes, she teaches it to us.

エミリアは君たちにスペイン語を教えているの?—うん、教わってる（彼女は私たちにそれを教える）。

この作業には、日本語では文脈上明らかであれば間接目的語や直接目的語を省くが、スペイン語では英語と同様、必ず代名詞として受けることを意識させるねらいがあった。

これらの認識ができた段階で、教科書の練習問題を、実際の受け答えとして使えるような形に変えた練習を行った。

¿Me escribes una carta? -Sí, _____
_____.

（君は）私に手紙を書いてくれる?—うん、（私は、君に、それを）書くよ。

この回の授業アンケートでは、英語、スペイン語、イタリア語、フランス語の比較が興味深かった、英語と違うことに戸惑ったが面白かった、直接目的語と間接目的語の区別がつくようになった、英語との違いが面白かった、目的語の語順が難しかったが慣れてくると楽しかった、パズルのようで楽しくなった、などの好意的なコメントがいくつも寄せられた。これは、「難しかった」という感想が多数を占めた前年度までとは大いに異なる反応だった。

実は、前年度も、目的格代名詞を学ぶ課の配付資料にはスペイン語と英語の文を併記し、比較対照して何か気づくことはないかと問いかけ、近くの人と相談する時間を設定していた。しかし、困ったように黙っている学生や、何か言おうとす

るが対話にはならない、という場面が教室のあちこちで見られた。これに対し、2023年度前期には、比較対照する作業の時間にそれぞれが発見や疑問を口にするだけでなく、学生間に自然な対話が生まれていた。目的格代名詞を学ぶ課に至るまでも、スペイン語と英語の文の比較を通じてスペイン語文の構造を把握する練習を続けていたので、両言語を対比しながら共通点と相違点を意識して言語化するというプロセスに慣れ、その成果が出たのだといえるだろう。

4-2-1. 実践例①客と店員の会話（アクティビティクラス、4月及び5月末）

教科書第1課の会話スキットのうち、飲食店と売店における各6行の会話である。いずれも、客が挨拶し、店員が挨拶を返し、客が注文し、店員が注文の品を渡し、客が礼を言って別れの挨拶を言い、店員がそれに答えるという構成である。

昨年度までの授業では、発音練習をする他、この課のポイントである名詞の性数と冠詞という文法項目に意識を向け、また、挨拶表現を覚えることを目的として会話練習をするところで完結していた。今学期も4月はそこまでで終えたが、5月末になり、前半5回の授業を振り返る復習の授業で、再度この会話に立ち戻った。そして、スペイン語圏でつくられた映像教材を用い、教科書のスキットと同じような飲食店でのやりとりを見せたあと、日本でのコミュニケーションと異なる点を学生に挙げてもらった。すると、スペイン語では日本と違って客からも挨拶をしたりありがとうと言ったりするなど、相互のやりとりがあることや、店員の側も砕けた雰囲気会で話をしているように見えた、などの指摘があった。

授業後のアンケートでは、実際の動画で挨拶する場面を見てイメージが湧いたとか、スペインで

7) 『ミ カミーノ』第7課。

のコミュニケーションの仕方が日本と違って面白かった、日本と違う文化を感じられた、スペイン語を使う現地でのコミュニケーションの動画を見ることで勉強する意欲が高まったといった感想が寄せられた。

4-2-2. 実践例②誕生日を聞いたり答えたりする会話（アクティビティクラス、6月下旬）

誕生日をめぐる会話表現である。教科書には、月や曜日を表す語を学んだあとに、3人の人物がそれぞれの誕生日を訊ね、答えるという会話の音声聞き、その日付を書き取るというリスニングの問題が提示されている⁸⁾。昨年度は、「君の誕生日はいつ?」という表現をスペイン語でどういうか（書くか）を示し、また配布教材で示した例にならって自分の誕生日をスペイン語で書く時間を設け、数人に当ててその形式が合っていることを確認した。その後、学生同士で誕生日を訊ね合う時間を設けてから、リスニングの問題に取り組んだ。会話練習は、リスニング問題の会話を理解するための腕ならしという位置づけであったように思う。

今年度も大枠としては同じ手順で授業を進めたが、今回は実際のコミュニケーション場面を想定し、相手に誕生日を訊ねる前に、注意を引いて話を切り出す oye（ねえ）という呼びかけを紹介したり、相手の答えが聞き取れなかった際に聞き返す ¿Perdón?（すみません）や Otra vez, por favor（もう一度お願いします）という表現を補ったりし、そのあと、2人以上のクラスメイトに誕生日を訊ねるよう促した。また、相手の答えを正しく理解できたかどうかの確認は、日本語で行ってもよいことをつけ加えた。すると、スペイン語

のフレーズを機械的に発しているだけでなく、スペイン語を用いて意味のあるコミュニケーションが行われるようになったような印象を受けた。なかには、この練習を通じて、近くの席にいる仲間同士の誕生日が近いことを発見し、盛り上がっているグループもあった。授業後のアンケートでは、自分の誕生日をいえるようになって嬉しい、相手の誕生日を聞くことができた、などの感想があった。

4-2-3. 実践例③許可を求める表現（アクティビティクラス、7月初旬）

英語の can に相当する動詞 poder を用いて、許可を求めるフレーズをつくる練習である。教科書には、ドアを開ける、窓を閉める、室内に入る、写真を撮るなどの行為を表すイラストがあり、¿Puedo abrir la puerta?（ドアを開けてもいいですか?）という例にならって、それぞれの動作について許可を求める表現を書きましょうという指示がある⁹⁾。

昨年度までは、イラストの動作を表すスペイン語の表現を原形で提示し、poder+ 不定詞という構文に当てはめる作文をしてから答え合わせをし、それを発音する練習を行っていた。今年度は、yo（私）を主語にした許可を求める表現と、tú（君）を主語にした依頼表現の2パターンをつくった。文が組み立てられたことを確認したあと、実際の会話の場面を想定し、承諾する表現（Sí, claro. や ¡Cómo no!「もちろん」、Adelante.「どうぞ」など）と、断る表現（Un momento, por favor.「少し待ってください」、Lo siento, pero ahora no puedo.「すみませんが、今は無理です」、Lo siento, aquí no se puede.「すみません、ここ

8) 『ミ カミーノ』第6課。

9) 『ミ カミーノ』第7課。

では許可されていません」など)も合わせて提示し、許可を求められたり依頼されたりした側は文脈や好みに合わせた回答で応じる、というタスクに変えた。双方向のやりとりをすることで、現実的な運用練習に少しは近づけたと思われ、最初呼びかける側だけでなく、応じる側の学生も楽しそうに活動していた。授業後のアンケートには、頼んだり応答したりできるようになった、poderを使った文は役に立ちそうだった、受け答えのバリエーションがあって面白い、などの感想があった。

5. 2023年度前期の試みに対する振り返りと今後の課題

今回の試行錯誤を振り返ると、まず、ピア・ラーニングから得たヒントは、よい変化をもたらしたように思う。特に、予習を前提とせず、その場で新たな知識を学び(仲間と学び合い)、練習問題やそれ以外の課題も全員が教室で初めて見る状態で取り組むことによって、授業中の活動への関与の度合いがクラス全体として高まったように見受けられた。予習を前提としない場合、わからないところがある学生でも「予習してこなかった」という引け目がないためか、それぞれが疑問点を言語化して仲間に伝え、相手は自分の知識や思考力を駆使してそれに答える、あるいは一緒に教科書を遡ったり辞書を引いたり教員にヒントを求めたりして疑問を解決する、という望ましいサイクルが生まれるようだった。また、学生1人ずつに当てて口頭で返答を求める際にも、学生は前もって仲間同士で話しあっているの、黙り込んだり近くの人にヒソヒソと相談したりせず、(もし間違っていたとしても)自信を持って答えるようになり、教室の雰囲気も改善された。

「能力としての複言語主義」のうち、特に「メ

タ言語能力」の養成を意識した学習に関しては、筆者がこれまでもこうした方面に関心があったという経緯もあり、大きな進展があったように思う。学生の反応も良好で、文構造の解明や文法の問題演習という伝統的な外国語学習の活動についても、わかるようになることや、できるようになること自体が楽しいという趣旨の感想を学期中に何度も目にした。こうした反応からは、初習スペイン語クラスにおける学習も、新学習指導要領の指針のなかで掲げられた「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力」や「学びに向かう力」を養うことにもつながれるのではないかという手応えを感じた。

一方で、実際のコミュニケーションに生かせる能力や態度を養うような授業を実現するには、大いに改善の余地が残っている¹⁰⁾。実はアクティビティクラスでも、文法クラスと同様に、会話を英語と対比させて文構造を解説したり動詞を原形に戻したりする作業を取り入れた。それに固執してしまうのが筆者の限界であるのかもしれないが、アクティビティクラスの学生から、文の成り立ちを確実に理解すると発音もスムーズにできるようになったという感想が寄せられたことも見逃せなかった。しかも、丸暗記したフレーズを再現するだけでは、実際のコミュニケーションの場面では不十分で、一歩進んだやりとりを行うには自分で文を産出できるようになるための基礎的な文法の理解が不可欠である。ただし、文法的な正しさばかりを気にして沈黙するような態度を学生が身につけてしまうなら、それは教員として本意である。

改善策としては、文法クラスではアウトプット

10) 参考になるものとして、スペイン語教育研究会(GIDE)が、CEFRの理念を日本の学習者向けにアレンジした「スペイン語学習のめやす」(2015)ある。

の機会を増やしたうえで、規則や「正しさ」も意識しながら文を産出する習慣をつけ、アクティビティクラスでは、テキストとして書かれた会話や発話された会話の音声を理解する練習だけでなく、目の前の相手と意味のあるやりとりをする練習を増やし、その際には、ある程度の「不正確さ」は許容する、というような、アウトプットの強化と授業のタイプに応じた棲み分けをすることが考えられる。

また、「価値としての複言語能力」を射程に入れた授業は、まだほとんど実現できていない。この点については、大学における第2外国語教育の意義という根本の問題から、他の外国語教員、日本語教員、言語以外を専門に教える教員、そして教室の学生とも対話しながら、考えていきたい。

参考文献

阿由葉恵利子, 阿波弓夫, Javier Camacho Cruz, Ignacio Domenech, María Lourdes Domenech, 三好勝, 仲道慎治, 高澤美由紀, 矢坂協子 (2017) 『ミ カミーノ Mi camino』, 同学社.
池田玲子, 館岡洋子 (2022) 『ピア・ラーニング入門 改訂版—創造的な学びのデザインのために』, ひつじ書房.

大森洋子, 四宮瑞枝, 小川雅美 (2019) 「スペイン語教育研究会紹介—GIDE と TADESKA—」, 『複言語・多言語教育研究』日本外国語教育推進機構会誌 No. 7, pp. 130-141.

奥村三菜子, 櫻井直子, 鈴木裕子 (編) (2016) 『日本語教師のための CEFR』, くろしお出版.

泉水浩隆 (編) (2018), 『ことばを教える・ことばを学ぶ—複言語・複文化・ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) と言語教育』, 行路社.

境一三, 山下一夫, 吉川龍生, 縣由衣子 (2022) 『外国語教育を変えるために』, 三修社.

四宮瑞枝 (2017) 「スペイン語教育のシステム化と授業実践—異文化能力育成の視点から—」, *WINPEC Working Paper Series* No. J1609, 早稲田大学現代政治経済研究所, pp. 1-24.

スペイン語教育研究会 GIDE (2015) 『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』, GIDE.

サラ・マーサー, ゴルタン・ドルニエイ (著), 鈴木章能, 和田玲 (訳) (2022) 『外国語学習者エンゲージメント—主体的学びを引き出す英語授業』, アルク出版.

(経済学部准教授・ラテンアメリカ文学, スペイン語教育)

