

## 学部横断少人数外国語クラスの利点

### －10月入学者向けスペイン語クラスの実践報告－

小島裕子<sup>1)</sup>，三宅禎子<sup>1)2)</sup>，志柿光浩<sup>1)3)\*</sup>

1) 東北大学学務審議会外国語委員会スペイン語教科部会，

2) 岩手県立大学共通教育センター， 3) 東北大学大学院国際文化研究科

#### 1. はじめに

筆者らの「常識」では，外国語教育のクラスサイズで「少人数」と言えば10人未満，財政的制約を抱えているのが常の高等教育機関でもせいぜい20人程度までを指す。例えば，筆者のうち志柿は，米国の高等教育制度の下，米国の高等教育認証機関の認証を受けたプエルトリコ大学で外国語教育に従事していたことがあるが，ここでは外国語科目のクラス規模は，コスト・パフォーマンスを考慮して最低10名以上，外国語教育の実効性を考慮して最大20名と規定されていた。事前の履修登録で履修者が10名集まらなければ，そのクラスはキャンセルされ，その分だけ人件費が節約される。一方，履修者が20名を超えると，その時点で履修受付は締め切られるのである。国によって，また大学によって，あるいはプログラムによって事情は異なるだろうが，大学の基礎教育課程における外国語少人数クラスとして想定される規模として，冒頭の数字は概ね適当な範囲内にあるのではないだろうか。

一方，東北大学に目を向けると，近年外国語科目のクラス規模の適正化が図られてきたことは特筆すべきだが，それでも「少人数クラス」とは40名規模のクラスを指しているのが現状である。スペイン語科目でもかつては70名を超えるクラスがいくつもあったが，現在では最大40名に抑えるようにしており，その結果，授業の質の保証は以前に比べるとより容易になったという実感である。しかし，理想の規模にはまだ程遠い。人数が少なればできるのだが，諦めざるを得ないこ

とがある。

他方，履修学生の所属学部が多様であるか，それとも同一学部の学生に限られているか，ということもクラスのダイナミクスに関係する。もし外国語教育の目的を，異なる言語を話す異なる背景を持った人間同士のコミュニケーション能力の養成に設定するならば，クラスに集まる人間もできるだけ多様な集団であることが望まれる。しかし実際には，時間割編成上の制約から外国語科目のほとんどは学部を基礎にクラスが編成される。まず人文社会系学部とそれ以外の学部が分けられてしまう。その上で，文教，法経，理農，医歯薬というように学部が限定される。学生規模の大きい工学部の場合，外国語科目のほとんどは，工学部生みのクラス編成となる。所属学部によって，コミュニケーションへの姿勢や外国語に対する姿勢に一定の傾向があることを，異なる学部の履修者を対象に授業を行ってきた筆者らは経験的に感じている。この点については高等教育研究の視点からの調査がまたれるところだ。何れにしても，いろいろな傾向を持つ学生が混ざり合うクラスであれば，授業の雰囲気が変わるのだがと思いつつ，時間割編成上の制約があることも理解しているから仕方がないなど，この点でも諦めているのが実情だ。

そのようななかで，履修者数が10名～20名程度の文字通りの少人数で，さまざまな学部の学生が集まるクラスが実現しているケースがある。10月入学者のために全学部対象に開講されている外国語科目のクラスで

\*) 連絡先：980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学大学院国際文化研究科 mshigaki@mail.tains.tohoku.ac.jp

ある。スペイン語の場合、現在1年生を対象としたクラスは全部で14クラス（それぞれ週2回の授業）開講されているが、そのうちの1クラスがこれに該当する。

いわゆる通常のクラスとは異なる条件で開講されていることから生じる困難点もあるが、履修学生数の少なさとその多様さゆえの利点も多い。本稿では、奇しくも可能となった、より理想に近い条件を備えたケースとしてこのクラスを捉え、その態様を報告する。

同じく大学での言語教育であっても、留学生を対象とした日本語教育などでは、ここで報告するような内容は当然のことかも知れない。しかし、いわゆる外国語教育では、例えば、少人数クラスならではの密度の高いインタラクティブな言語活動などは、決して当たり前のこととは言えない。報告の意義があると考えられる所以である。

あるエピソードを紹介することをお許しいただきたい。志柿はかつてある国立大学で留学生を対象とした日本語教育に従事していたことがある。ある時、文部科学省の高官が大学を訪問し、急に日本語教育の実情を視察したいということで授業の現場にやってきた。事前の申し入れはなかったが、否応なしに、たまたま授業中だった初級日本語の教室にその高官は入っていった。そしてしばらくして出てくると、「幼稚だな」と一言、捨て台詞を置いて立ち去って行った。言語教育の現場での営みは、当事者以外にはなかなか理解しにくいものなのである。

もとより全ての関心ある読者の方々への参考になることを目指しているが、特に本学の全学教育の教務に関わりのある方々、そして、より規模の大きなクラスで本来なら少人数規模のクラスにふさわしいアプローチでの外国語教育をめざしている方々の参考になれば幸いである。

## 2. クラス開設の経緯と開講状況

東北大学全学教育では10月入学制度の導入を推進した工学部の要請を受け、平成13年度より、10月スタートの外国語科目を開講してきた。通常の4月スタートの授業は第1 Semester、第2 Semesterの順に受講することになるが、この科目はそれらの科目より1 Semesterずれて開講され、スペイン語の場合であれば

10月開始の第2 Semesterで「基礎スペイン語I」、翌年度4月開始の第3 Semesterで「基礎スペイン語II」を履修することになっている。このような形態での開講は10月入学者の便宜を考慮したものであったが、同時に通常の開講形態の科目で単位を取得できなかった再履修者にも門戸が開かれた。また、工学部の要請を受けて開講された科目ではあったが、全学部の学生を対象としており、開講時間帯は他の科目となるべく重ならないように、5時間目の時間帯に開講されている。

このような形態での開講開始から9年目に入る。スペイン語の場合、履修者がこれまでで最も少なかった学期で7名、最も多かった学期は32名で（いずれも履修放棄者を除く）、9年間の平均は14人強であった。

また、このクラスは、所属学部をはじめとして受講者が多様であるという点にも特徴がある。このクラスには10月入学者のほかに、それ以前の学期に単位が取得できなかった再履修者、「第三外国語」としてスペイン語を履修する者、単位を必要としない大学院生、日本での外国語学習に興味を持つ各国からの留学生等が集まってくる。また、10月入学者には、海外の高校を卒業した帰国子女も多い。さらに、通常のクラスでは「基礎スペイン語I」「基礎スペイン語II」を同じクラスで受講することが前提となっているが、このクラスは同じ授業を2回繰り返したり、「基礎スペイン語I」と「基礎スペイン語II」の履修の間に間隔が空いたり、2年次以上になって始めて履修する学生もおり、メンバーの入れ替わりが多いという特徴もある。基礎ゼミなどを除けば、東北大学の全学教育において、これだけ多様なバックグラウンドを持つ学生が集まるクラスも稀であろうと思われる。一定の習得レベルを前提とする他の科目と異なり、初修外国語の場合、受講者が均一な集団である必要はない。むしろ、人間同士のコミュニケーション能力を身につけるためには、多様な顔ぶれのクラスであることが望まれる。その意味でも、このクラスは理想的な条件を備えているといえることができる。

このようなわけで、通常のクラスでは実現が難しい「少人数で、かつ多様な顔ぶれの語学のクラス」が、奇しくもここには実現されている。もちろん、条件が

整っていても、その条件を最大限に生かすことができなければ意味はない。再履修者が多いことなど、通常のクラスにはない要素もある。このクラスを実際に分担して担当してきた小島と三宅は、これらプラス・マイナス両面の条件を考慮しながら、その条件のもとで最適な外国語教育の実現をめざして実践を行ってきた。

### 3. 授業の概要

このクラスは現在、火曜日5時間目の授業を小島が、木曜日5時間目の授業を三宅が担当している。いずれも非常勤講師である。以下に述べるように、ほぼ共通した学習観、言語教育のスタイル、授業運営の方法、評価法で授業を分担しているが、少しずつ重点の置き方が異なっていたり、それぞれの担当者のクラスだけで行っているような活動もある。以下、その概要を、担当者別に簡単に述べたい。

#### (1) 学習観とアプローチ

二人の担当者ともに、スペイン語圏での長期の滞在経験があり、小島は音楽教育、三宅はスペイン語圏女性学研究を行うために、実際に聞き・話し・読み・書くことを通してスペイン語を身につけてきた経験を持つ。共に4技能のバランスがとれたコミュニケーション能力を養成することが、スペイン語教育の目的であると考えている。

小島は、学生が外国語の運用能力を身につけることを目的とし、「文法を体系的に学習すること」「口頭でのコミュニケーション力を養うこと」の2つを柱にして授業を進めている。

三宅も、学生たちが外国語を実際に運用できる能力を身につける、ということを念頭におき、コミュニケーション・アプローチの学習内容とすることを前提として授業を組み立ててきた。また、学習者中心主義の考えを授業形態に出来る限り取り入れるようにしている。

#### (2) 教材

教材は米国で開発された“¡Dime Uno!”を使用している。ちなみに教材名の意味は、英語で言えば、“Tell me. Part One.”に相当する。この教材はまさに上記の学習観やスペイン語教育へのアプローチにそって制作

された、この種のビデオ教材をコアとしたスペイン語総合教材の先駆けと言える教材である。二人はこのクラス以外でも、この教材を使ったスペイン語教育に従事しており、上記の学習観や授業のスタイルも、この教材から影響を受けた面が少なくない。

授業では、この教材のコアをなすビデオ・スキットの提示、サウンドトラック音声のリスニング訓練、文法解説、新出文法事項を念頭に入れたペア会話練習問題、さらに、リスニング問題、リーディング問題から、トピックを与えたうえでのミニドラマ会話などの練習問題などを多面的に利用している。学生にはそのワークブック“¡A Practicar!”の購入を義務付けており、小島の担当する授業で用いている。

#### (3) 教室環境

小島は、CALL教室ではない一般教室で授業を行ってきた。使用している機器はDVDとCDの再生も可能な教室備え付けのブルーレイ・ディスク・プレーヤー、教材提示装置、持込のノートパソコンである。これらの画面を液晶プロジェクターで表示している。

三宅は、CALL教室の中でも特に空間的な余裕があるM301教室を使っている。

#### (4) 授業内容

一回90分の授業を週2回、一つの Semester で15週間、1年間で計60回の授業が行われる。教材は8課までであるが、1年でそのうち5課までカバーするのが普通である。5課までで、スペイン語の現在時制を扱う。英語のbe動詞に相当する動詞“estar”, “ser”と規則動詞・不規則動詞を含む一般動詞を現在時制で変化させて使えるようにするのが授業の大きな柱である。同時に、学生同士で互いについて語り合う際に出てくるようなさまざまな場面でのやりとりと、ツーリストとしてスペイン語圏を訪れた際に必要となる基本的なやりとりを軸にさまざまな語彙と表現を身につけていく。またそれらのやりとりに現れるスペイン語圏の文化の特徴的な面にも触れていくことになる。

具体的な授業の展開については、次節で詳述する。

## (5) 評価基準

小島の評価基準は、プレゼンテーション30%、宿題6回20%、小テスト6回20%、毎回のTAとの会話20%、平常点10%となっている。欠席は1回につき5点マイナス、遅刻は1回につき2点マイナスとなる。

三宅の評価基準もほぼ同様で、プレゼンテーション30%、毎回のTAとの会話20%、先生との会話テスト20%、聞き取り、作文、テキスト朗読30%、合計100%となっている。この結果を小島の評価結果と足して2で割った点数で最終成績を出し、総合点を出す。

## 4. 少人数クラスでの授業の進め方の実際

### <小島の場合>

授業は核となる会話練習を除いて、学習内容に応じて比較的柔軟に構成している。ここでは、基本となる授業の組み立てを記す。

#### 【文法事項の説明】(5分)

最初にその日に学習する文法事項を5分ほどで簡潔に説明する。

#### 【全員の口頭練習】(15分)

それから全員で口頭練習をする。Power Pointに準備してある写真、イラスト、スペイン語の表示をもとに、小島がスペイン語母語話者TAが疑問文を作り、学生全員が声をそろえて答える(あるいはその逆)という練習を10分ほど行なう。集中を保つために、指名して答えさせることもある。この段階で語彙やフレーズのインプットを徹底して行なう。この段階ではプリ

ントは配布しない。プリントを配布すると、それにメモを取り、その後それを読み上げるだけ、という学生が出てきて、インプットの効果が薄れてしまう。この口頭練習が15分ほどである。

#### 【ペアによる会話練習】(20~30分)

次にペアワークによる会話練習を行なうが、このときに始めてプリントを配布する。プリントはPower Pointの内容をプリントアウトしたものを基本とする。会話練習には小島とTAも学生の席に加わり、一履修者の立場で会話を行う。図1のような机の配置とし、1人を固定して他はひとつずつ同方向に移動すれば、一周すると全員が全員と1回ずつ会話できることになる。ここでアウトプットを繰り返す。

この会話練習において、小島は学生から彼ら自身に関する情報を集めるように心がけている。先述したように、多彩なバックグラウンドを持つ履修者たちである。帰国子女、外国人留学生はもちろんのこと、再履修者の中には、部活動で並外れた活躍をしている、あるいは特別な趣味を持っている、などの者が多い。過去の履修者の中には、アメリカンフットボールの全日本学生選抜にいた者(この学生はその後プロになり、アメリカのNFLにも挑戦した)、全日本大学囲碁選手権で準優勝した者、大学の男声合唱団のカウンターテナーとして活躍していた者、オリエンテーリングの全国大会で優勝した者、バンド活動に熱中していた者などがおり、おそらくこれらの課外活動に時間を取られることが、再履修の一因になったと思われる。学生は

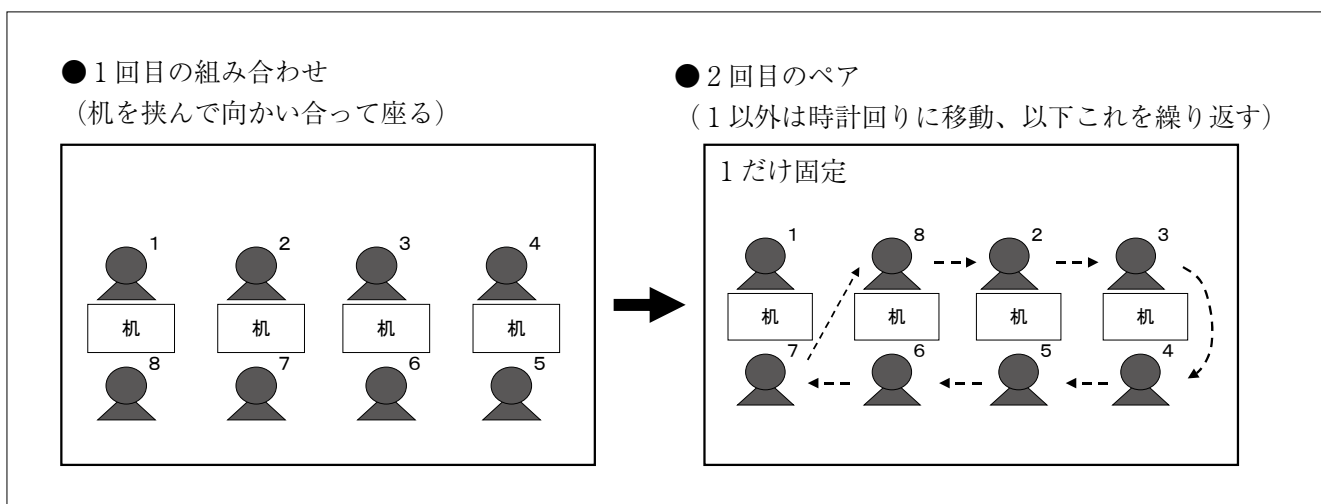


図1. 多様な相手と対話するための工夫

自分の得意なこと、関心のあることをスペイン語で話したいと思っている。小島も自分の知らない世界には大変興味があるので、会話はとても楽しい。そして「すごいことを知りました」（実際にはそんなにすごいことではなくても）などと前置きして、その日の会話で仕入れた情報を学生やTAに伝えるようにしている。そういった情報は、次回自分たちが会話をする際の話題にもなる。このペアワークをおよそ20～30分間行なう。

#### 【音楽・文化の時間】（10分）

その後スペイン語圏の音楽を聞くか、小島がスペイン語圏で撮影した写真を見せながら、10分ほど息抜きをする。音楽には、歌手や音楽のジャンルに関する情報を補足する。写真は実体験を交えて説明できるので、小島自身の体験を知ってもらえる良い機会でもある。観光地だけではなく、地方都市の一般人の生活や、なかなか訪れることのできない秘境、途上国ならではの、思いがけないエコアイデアなども紹介するようにしている。

#### 【TAとの会話と形成的評価】（10～15分）

残り25分になったところでTAに評価を依頼する。教室の一隅でTAが学生を2人ずつ呼び出し会話を行なう。1グループ3～4分程度である。TAにはその日学習した会話をメインに、以前に学習した事項も取り入れるように頼んである。評価は10点満点。

#### 【文法事項の確認】（並行して10～15分）

TAが評価をしている間、残りの者はワークブックを使って各自文法の確認を行なう。教師は机間巡視しながら、誤りを指摘したり質問を受けたりする。授業中に終わらない課題は宿題とする。

#### 【ビデオによるまとめ】（5～10分）

残り10分をめぐりに教材のビデオを1度見て、教師またはTAのあとについてリピートをする。ビデオの内容や使われている表現については適宜解説する。

#### 【次回の授業までの課題の確認】（5分）

最後に次週提出の宿題と小テストを確認して1回の授業が終了する。

小島のクラスでは、毎回筆記練習教材を用いた宿題を課している。教材「¡Dime Uno!」のワークブック「¡A Practicar!」から、文法理解に焦点を置いた「Manual de Gramática」（Grammar Manual）の練習問題を、単元が終了した翌週に提出する。解答は事前

に配布してあり、自分で答え合わせをする。「取り組みの優れた者には、ボーナス点を与える」ようにしたところ、余白に単語の意味をまとめたり、別紙に和訳を書いてきたり、作文を書いてきたりするようになった。10点満点×6回で採点し、取り組みによっては最大で2割の加点を行う。この結果が最終評価に反映される。

宿題の提出日に宿題を範囲とした筆記テストを行っている。ただし宿題をそのまま出題せず、語彙を以前に学習した既出のものに変えるなどする。また和訳の問題を出すことにより、辞書を引きながら宿題をして、完全に内容が理解できているかどうかの確認ができる。これも10点満点×6回の結果が最終評価に反映される。

#### <三宅の場合>

三宅は、学生自らが学習する活動が中心となるようメニューに工夫を凝らしている。また、ピア・ラーニングに関して、学生同士で練習していく意義、学び合う効果を簡単に説明しておき、お互いに教え合うよう注意を促している。

#### 【歌と文化紹介】（8分）

毎回、まず、スペイン語の歌を歌い、文化紹介などのスペイン語番組を見て8分程度を終える。

#### 【当日の学習内容の確認】（3分）

次に、当日に学習する内容を3分程度で説明する。以下のごく簡単な説明である。

「今日は、天候の表現を学びます。動詞“hacer”を使用します。一緒に発音してください。（ウェブ上に準備されているスペイン語表現付きのイラストを見せながら）“Hace buen tiempo.”（天気が良い），“Hace mal tiempo.”（天気が悪い），…」

#### 【学習内容の自主的確認】（10分）

学習要点の説明を受け、学生たちは各自教室内ネットワークの共有フォルダにある5分弱の教材のビデオを視聴し、リピートし、前もってプリントとして渡してあるビデオスクリプトで表現の確認をしたり、ウェブ上に準備してある文法項目説明と照合するなどして、その内容を頭に入れる。また、学生たちは、TAとの会話に向けて、教材として準備されている語彙一覧のプリントなどに目を通していることが多い。この

ような作業を通して、学生たちは実際の会話の際に使用する語彙や表現をデータベースとしてインプット量を増やしている。

#### 【TAとの会話セッション】(60~70分, 他の活動と並行)

学生たちは数名のグループをつくり、グループごとにTAとの会話練習に入る。

#### 【教師の補助のもとでの各自の学習】(60~70分)

教材のビデオ・スキットの内容が、あいさつから始まり、授業の様子や学友の様子などを伝え合う交流目的の会話形式として構成されているので、ビデオ・スキットの繰り返し練習、ディクテーション、作文作成のいずれもTAとの会話練習の準備につながる。加えて、会話材料として、一週間の自分のスケジュール作りや、自分の家族を紹介するための家族のイラストなどを学生たちに準備させるが、学生たちは、実際の会話を想定して必要な単語をリストアップするなど、会話に向けた補助資料なども自発的に作成する。

そのほか、毎回の学習事項にそった内容の作文を書きためていく方式でライティングを課しているが、こちらも、会話の材料とする。さらに、クラスメートの作文内容に関してインタビューを行い、そのインタビュー内容をさらに各自作文させ、そのレポート内容を会話トピックに使用する。作文は自分の目で確認しながら、総合的に文法能力、文章構成力を養うものとして実施しているが、そのライティングも実際の会話の材料として利用している。

習得事項への理解が不足している点に関しては、上述の作業の過程で学生同士が内容を確認する、また、教師が学生たちの作業に加わりながら間違っている箇所を見つけてはそのたびに説明する。具体的な作業過程を通して学習事項を習得し定着させることを目指しているためである。個別指導に近い形態を取っているため、教師は教卓にいることはほとんどなく、学生たちの椅子の間をキャスター付きの椅子に座ってあちこち移動しながら学生たちと同じ視線に位置し、学生のパソコンを一緒に操作する形式で指導する。また、教師が近くに座っているため、学生たちのほうから頻繁に質問してくるようになる。このような形態は少人数クラスであることではじめて可能となったことである。また、スペースにゆとりがあり、学生も教師も容易に移

動が可能な教室設計に負うところも大きく、教室内で教師を交えた数個の少人数の学生の輪が必要に応じて形成されていくような状態で学習作業が進行している。

## 5. スペイン語母語話者TAとのやりとり

本学のスペイン語教育では、スペイン語を母語とするスペイン語圏からの留学生をTAとして積極的に活用し、成果を挙げている。しかし、通常の40名規模の授業では、90分の授業時間のなかで、各履修者がこれらスペイン語母語話者TAとスペイン語で会話できる機会は、一人当たり最大でも2分程度にしかない。ペアでの会話でも3分程度がいいところである。この点で、少人数クラスは非常に有利である。仮に受講者が10名であれば、一人当たりの会話時間は6~7分、ペアであれば10分以上、3人のグループであれば15分程度は、それまでに学習した内容について、スペイン語母語話者と会話しながら、実際に使ってみるという時間を持つことができる。少人数クラスではじめて可能になることの一つである。以下、それぞれ、具体的な状況を報告する。

### <小島の場合>

平成21年度前期「基礎スペイン語II」では、大学院工学研究科で学んでいるパナマからの留学生が配置された。この留学生は日本でスペイン語を教えるのは初めてであったが、「日本人がこんなにスペイン語が話せるとは知らなかった」というのが初回の感想であった。学生はこれを聞いて大変嬉しそうにしていた。自分たちのスペイン語がこのようにストレートに評価されたのは、初めてのことだったのかもしれない。これが以後の大きな動機付けとなったように思う。スペイン語会話力を向上させTAに評価してもらうことが明確な目標となり、授業により真剣に取り組むようになった。

小規模のクラスでは、TAが全員の名前を覚え、長所短所も把握し、毎回の会話の中で適切なアドバイスを与えることができる。また大半のTAは日本語学習の途上にあり、外国語を学ぶ困難や面白さなど、同じ目線で学生の心情を共有することができる。

### ＜三宅の場合＞

三宅は、スペイン語母語話者TAのスペイン語授業での活用に当たって、身につけたスペイン語を実際に運用する訓練をするためのやりとりの相手となることをその最大の役割と位置づけて授業設計を行っている。

教室の中の、学生が通常座っているところからは離れた場所で、毎回、学生たちは2～4名のグループごとにTAを中心に輪になって、10～15分程度の会話を行う。

より具体的に記述すると、TAと学生は、前回までの学習内容の会話の復習と、当該日の新出事項に沿った会話を行う。学期開始当初は、スペイン語の知識を既に持つ再履修者のグループを先にTAとの会話に入らせる。その間に、初心者としてスペイン語を開始する学生たちに対し、教師が実際に会話練習を個別に確認するなどして丁寧に指導を行う。また、TAにも、再履修者でスペイン語の知識のある者と、初心者の学生の情報を与え、会話の順番などの考慮をしながらで会話練習を実施させる。授業回数を重ね、習得内容の差に問題がないようであれば、その後は初心者も再履修者も考慮せずに席替えなどをして混合してグループを作り会話を実施する。初心者の学生たちのなかには、授業初日から開始されるスペイン語会話に困惑する者もいる。再履修者がいたり、海外の中等教育でスペイン語を履修した帰国子女の学生がいたり、それぞれにスペイン語学習の出発点が異なる。しかし、授業開始時に多少のフォローを行えば、初修者と履修者間に習得の差があることに関しては、それ自体が授業運営の大きな妨げとなったことはない。逆に、学生たち自身が互いに補い合う姿勢が顕著となり、ピア学習が理想的な形で進行する。そのことは再履修者の自信にもつながるようである。少人数クラスであることが学生たちの緊張をとき、また、背景が異なる学生たちの集合体であることが授業開始時から明白なことが幸いし、お互いを尊重しつつ互いに助け合う姿勢に結びついている。

ちなみに、平成21年度奇数セメスター東北大学全学教育授業評価集計表「この授業でTAの支援活動は適切でしたか」の項目が突出して高く、92%が「適切」と回答している。

また、この会話を評価対象と組み込んでいるが、評価する際には、あくまでも全体の印象で評価するようにTAに指導している。自然なコミュニケーションを積み重ねることを重視するためである。学生にはどうすれば会話が上手に見えるか、などのポイントを教える。とにかく話す事、黙らないこと、分からなければ「分からない」「もう一回言ってください」「なんと云えばいいですか」などという表現をスペイン語で行えば、やりとりが成立し、それ自体も自然な会話の一部となるため印象が良くなることなどを説明している。学生たちも、これらの表現をすぐに覚えるものである。

会話に向けて、スペイン語の表現や単語を繰り返し覚えようとする学生や、会話内容の表現のプリントを自分たちなりにあれこれ選んでいる学生たちの姿がある。学生たちが、これから会話するであろう内容をイメージし、それに必要な単語や表現を探しているのである。これは会話を想定し、表現を前もってイメージして無意識のうちにリハーサルを実施していることを示す。実際のアウトプットの機会を想定して、自分のデータベース、インプット量を増やそうと学生たちはするのである。スペイン語母語話者のTAと会話しなければならないという心理的要因が学習動機として有効に働き、学習行為自体が効率的に行われている。

### 6. スペイン語で話している様子を評価する

スペイン語を使って口頭でのやりとりができるようになることを授業の目標にしている以上、評価もそれに対応していなければ意味がない。コミュニケーション・アプローチを標榜しながら、評価は学期末の最終筆記試験で決まるというようなことはありえない。東北大学のスペイン語の授業では、そのほとんどが履修者に課題を与えてスペイン語を話させ、それを重要な評価対象と位置づけている。

スペイン語母語話者TAとのやりとりの練習と同じで、ここでもクラスの規模が大きな制約となる。例えば、教師なりTAなりを相手にスペイン語でやりとりをする課題を設定したとしよう。履修者が40人いれば、一回の授業で教師とTAが分担して対応したとしても、一人当たり3分程度のやりとりをするのが限度である。しかし、学習が進んでくると、3分程度のや



りとりでは、習得した口頭コミュニケーション能力をカバーするにはけっして十分とは言えない。これが、例えば10名規模のクラスであれば、時間をかけてやりとりを行い、きめの細かい評価が可能になる。また、「10分間、話してもらいます」といった課題を設定することも可能になり、「3分間、話してもらいます」という課題を出した場合と比べると、学習全体への影響にも大きな違いが出てくる。

課題への準備の過程でも、少人数であればよりきめ細かく、また余裕を持った指導が可能になる。学習の「濃度」がここでも、大きく改善することが期待される。

小島、三宅共に、スペイン語でのプレゼンテーションあるいはやりとりを評価の重要な柱としているが、それぞれに手法や重点の置き方が異なっている。以下、その実際の状況を報告する。

#### <小島の場合>

学期末近くに期末テストとして実施する。2人1組のペアで行なう。評価の一部に条件作文を加える。採点はすべてTAによる。30点満点で、最終評価に算入。

#### 課題例：

- 1) 以下の設定、条件でロールプレイを行うこと。  
「二人ともスペイン語圏から東北大学にきた留学生で初対面」  
「2分30秒以上3分以下であること」
- 2) 以下を必ず含めること。  
「あいさつ」「自己紹介」「相手について聞く」「今週末の予定を聞く」「どこかに誘う」「電話番号を交換する」「待ち合わせ場所までの道順を説明する」
- 3) 次週までに共同作業で原稿を作成してこること。  
文法の正確さ、論理の一貫性など、作文も評価の対象とする。TAによる添削、評価のあと、一週間で原稿を暗記する。
- 4) 発表は暗記して演技を交えて行なうこと。タイマーで時間を計る。制限時間内にまとめられなかった場合には減点とする。
- 5) 発表の採点基準は、「オリジナリティ」「正確な発音やイントネーション」「流暢さ」。見ている者を楽しませる発表を心がけること。

発表に制限時間を設けることで、途中で止まって相手に迷惑をかけないようにと、しっかり暗記に取り組むようになった。

#### <三宅の場合>

これまで、プレゼンテーションとしてさまざまな形態を実施してきた。学生2人1組で2分間程度の会話を準備させ、会話発表をし、教師とTAがその会話内容に関して質問をし、回答をさせ、会話発表と回答とを総合して評価を出す形式が主流であった。

しかし、学生たちのスペイン語習得が、非常に効率よく行われているため、成果確認の実験的試みとして、平成21年6月末に授業の最終試験として3分間会話を実施した。すでに習得事項を書き足していく方式の作文が存在したので、それを全て話す、つまり、「一年間の習得事項を全部話す」という課題を課した。一年間に作成した作文を基本に学習した内容をつなげると、600~1000語程度になるため、3分間は話せるものと推測し、そのような課題を課した。学生数が20名であったため一時間程度で試験は終了と予定していたが、実際には学生たちは5~10分程度スペイン語を話し続けたため、一回の授業では終了せず、急遽、授業二回をその会話の試験に当てた。学生たちは、10分の間ずっと、立石に水を流すように話し続けていたわけではない。しかし、会話に近いシチュエーションで10分前後スペイン語を話し続けていることができる、というのは、一定レベルのスペイン語を習得したことを意味する。当然、学生たちが試験に臨む態度や試験終了後の反応は予想以上に良好であった。会話テスト自体はさまざまな形で以前から工夫を重ねてきたが、一人で一定時間話し続ける形態は初めての試みであった。一年間の習得事項をすべて話すとなると、それなりの分量となるため、話す内容の日本語のメモを準備する、もしくは、話す内容に関するイラストなどを準備し、それらを示しながらスペイン語で話す形式でも可とした。これによって、何を話していくのか、といったストーリー展開を覚える負担を減らし、会話発表へのプレッシャーのレベルを下げた。

写真やイラストを示しながら話した学生、全部暗記した学生、日本語のメモを見ながら話す学生などさまざまであった。実施に当たっては、学生から、「誰か



に話を聞いてもらっている、もしくは会話をしているような形式が話しやすい」という要望が出たので、教員側が、スペイン語で相槌を打つ、もしくは相槌に近い質問をとところどころ入れることにした。話した内容を一気に読み上げれば3分程度と見ていたが、モノログに近いものの会話形式で進めたため、またイラストや写真を見せたりしながらの自然な形の会話であったため5分から10分の時間を要した。

語彙の範囲、会話内容について、限られたものではあったが、実際にそれなりの分量を運用できる、ということは学生としても達成感が十分に得られる。例えば、丸暗記で望んだ学生が、途中、表現が出てこなくなったので、教員がその部分を省いても全体の分量が多いので教師側は気づかないことを示唆し、先に進めるよう促したところ、学生のほうから、準備した内容をきちんと話したいのだ、と反論される、また別の学生は、やり終えたあとに得意げに「先生、自分の話をどう思ったか？」とわざわざ聞いてくるなど、学生自身が大きな達成感を得るようである。準備したある部分がすっかり抜け落ち、頭が真っ白になることがあるらしいのだが、学生のほうがすべてを話したいと思うようである。教師側としては、どの程度まで可能なのであろうか、という実験的試みであったが、学生側から教えられた結果となった。学生たちには、将来につ

ながるポジティブな経験となったようであり、何ができるようになったのかが自分で確認、実感できるプレゼンテーションとなった。

## 7. 外国語教育の目的に照らして

日本の大学で外国語教育を実施する目的は何か。「世界の舞台で活躍する人材の養成」といった文言はどの大学の教育目標にも見られるが、このような抽象的な目標と、実際のカリキュラムの間を結びつける、より具体的でありながら、理念にも基づいているような目的が明確になっていることは稀である。大学における外国語教育の目的は、多くの外国語教師にとって、依然として、未解決の課題である。

このようななかで、経済協力開発機構（OECD）が提示した「キー・コンピテンシー（Key Competencies）」に関する提言は、重要な視点を提供してくれている。ここで言う「キー・コンピテンシー」とは、地球規模での交流が前提となった今日の人類社会において、人間誰しもが備えておくべき、基礎的な能力を指す。最近よく見かけられる造語の傾向にならえば、「人間力」とでもいうことができるものである。

この提言は、OECDの中にもうけられた“DeSeCo”プロジェクトによってまとめられた。“DeSeCo”とは、“Definition and Selection of Competencies”の略であ

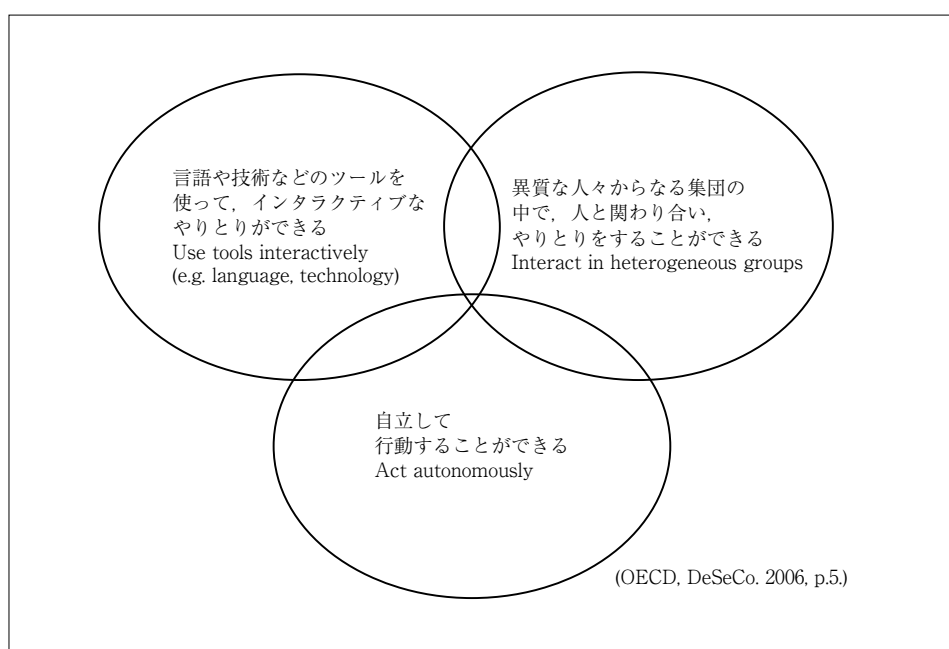


図2. OECD, DeSeCoによる「人間力」の3つの柱

る。このDeSeCoプロジェクトは、「人間力」を構成する能力として、3つの範疇を設定している（図2参照）。

ここで気づかれることは、“interact”という概念が重要な位置を占めていることである。出版されている日本語の訳書などでは、“interact”あるいはその派生語である“interaction”, “interactive”, “interactively”といった言葉は全て「相互作用（的）」という統一された訳になっているが、日本語の「相互作用」では、人間が、他の人間と主体的に関わるという視点が十分に伝わってこない嫌いがある。むしろ、“interact”という言葉は、本稿で多用してきた「やりとり」や、あるいは「関わり」という言葉を用いて、はじめて意味が実感できる概念を指している。上の図では、このような理解に基づいた訳を用いている。

改めて、この図式を見てみると、外国語教育の目的の指針となる内容がここには含まれていることが分かる。「言語や技術などのツールを使って、インタラクティブなやりとりができる」能力を身につけるためには、当然、外国語を含めた言語の教育が必要になるはずだ。外国語教育の目的の一つは「インタラクティブなやりとりができる能力の養成」に置くことができる。さらに、「異質な人々からなる集団の中で、人と関わり合い、やりとりをすることができる」能力を身につけるためには、まさしく多様な言語と文化への理解が必要になる。日本語や現在デフォルトの世界共通語である英語だけでは、異質な人々からなる集団の中での関わり合いややりとりをするには十分ではあるまい。特に英語教育以外の外国語教育の目的を議論する上で、このような能力の養成への社会の要請に足場を置くことは大いに有効であるように思われる。

振り返って本稿で報告してきた少人数クラスの実践例を見てみれば、異質な学生からなる集団の中で共に学習し、スペイン語母語話者TAを含むクラス内の他者との関わり合いややりとりを中心として進められるその授業形態は、上記の「人間力」養成にまさしくかなったものということができるのではなかろうか。

## 8. 外国語教育学の知見に照らして

白井恭弘は『外国語学習の科学』のなかで、インプット=インターアクションのモデルとして、カーネギー

メロン大学の日本語プログラムを取り上げ、「初期の段階から身近な内容について意味と形式の両方に注意を払って自然なコミュニケーションをしていけば、比較的短期間で、『限られた文法、単語を使って、限られた内容について』流暢なコミュニケーションができるようになります。」（白井 2008, p.181）と述べている。筆者らは、このモデルを見習ったわけではないのだが、同じような授業設計をしていたことになる。

前項でもキーワードとして扱った“interaction”という概念は、外国語教育学においても重要な位置を占めている。人間の言語習得において、適切な“input”, 適切な“output”と並んで、目標言語を用いた“interaction”が重要な役割を果たすこと、外国語学習においても、その機会が十分に用意されるべきであることが指摘されている。（村野井 2006, Johnson 2008, Lightbown & Spada 2006など）

このクラスに限らず本学のスペイン語教育の他のクラスでも、“input-interaction-output”のバランスに重点を置いた授業活動を展開しているが、本稿で報告したクラスで可能となっている状況は、他のクラスの置かれている条件から見ても格段に有利であるように思われる。学習成果を具体的な指標で測ることは容易なことではないが、今後は、そのような条件の違いがどのように履修者のスペイン語能力の習得に反映されているか、実証的な検証を行うことも必要であろう。

## 9. おわりに

本稿で取り上げたクラスは10月入学学生を対象とした特殊なクラスである。そのために、少人数、異なる背景を持った学生たちの集合体、スペイン語母語話者TAとの会話練習を中心とした授業設計、きめ細かな指導、余裕のある教室空間など、好条件がそろった結果となった。少人数クラスのため、作文添削、朗読指導なども丁寧に行うことができる。また、毎回TAと会話を10~15分練習するなど恵まれた環境にあるため、クラスが全体として熱心に学習する集団となる。背景が異なる学生たちが集まっている点も授業運営上の効果をあげる要因として作用している。分からない点などや課題のやり方などについて学生同士で良く相談しており、授業中の学習効果が非常に大きい。少人数で、

実際の運用機会も多い。スペイン語母語話者との会話に向けてスペイン語表現の手持ちを増やし、作文などで文法項目の確認を行い、それを再び会話に利用する、という全体の流れのなかで効率よく学習が進行している。

このような授業形態をマイナーで特殊な外国語教育の一事例にとどめず、外国語教育形態の主流として位置づければ、大学全体の学生の外国語運用能力は飛躍的に上達すると考えられる。全学生に実施するには、費用の面で不可能であるならば、例えば、米国の大学で見られる honors program のように成績優秀な学生たちへの特権的クラスとして実施を開始しても、かなりの効果が得られるのではないだろうか。

#### 参考文献

- 白井恭弘 (2008). 『外国語学習の科学 – 第二言語習得論とは何か』 東京：岩波書店
- 村野井 仁 (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 東京：大修館書店
- Johnson, Keith (2008). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow, England: Pearson Education
- Lightbown, Patsy M. & Nina Spada (2006). *How Languages are Learned*. 3rd ed., Oxford: Oxford University Press
- Rychen, D. S., L. H. Salganik. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe and Huber Publishers 邦訳：ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク編著, 立田慶裕監訳 (2006). 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』 明石書店
- OECD, DeSeCo. (2006). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Executive Summary.  
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf> 2009年12月26日閲覧 (邦訳は上掲, ライチェン&サルガニク編著, 立田監訳 2006に所収).

