

苦手を先に、不利を逆手に

—第二外国語としてのスペイン語の教育上の 障壁を和らげるいくつかの試み

相原健志

1 第二外国語としてのスペイン語教育の諸困難

学部生向け、特に未修者に対する第二外国語の教育が、多くの困難に晒されていることは、おそらく授業担当者でなくともよく知られている事実であると思われる [泉水 2009]。制度的に、あるいは構造的に条件付けられた中で、いかに授業を展開し学生が効果的に学習を進められるかについて、筆者が今年度ここまで経験したことをもとに論じることが、本稿の目的である。筆者は、本年度より本学にて青山スタンダード内のスペイン語初級の授業を担当しているため、ここでは第二外国語の中でもスペイン語に主な焦点を充てて議論することとする。

しばしば指摘されるように、大学でのスペイン語教育は、必ずしも語学の専門家によってのみ担われているわけではない [渡辺 2012; 永田 2015]。スペイン語学やスペイン語圏文学といった、言語ないし語・概念それ自体を研究対象とする専門家に加え、例えば地域研究者や政治学者といった、スペイン語が主としてツールである研究者によって、多くの授業が担われている。かく言う筆者もその一人であり、修士課程までは中米の文学研究に従事していたが、最終的に博士号を取得したときに選び、現在名乗る専門分野は文化人類学である。また、筆者がやはり第二外国語として学部生時代に受けた授業の教師陣4名のうち、語学教育の専門家が2名いたものの、他の2名は文化人類学者と歴史家であった。このようなスペイン語の授業を担当する教師の専門分野の多様性は、おそらく、本学が立地する東京あるいは周辺地域でスペイン語を学び最終的に学位を取得できる高等教育機関が必ずしも多くはない現状から、そして

苦手を先に、不利を逆手に

—第二外国語としてのスペイン語の教育上の障壁を和らげるいくつかの試み

言語学等を専門にして博士課程を修了する人材はそこからさらに限られてくるという事情から、もたらされているのかもしれない¹。

また、スペイン語が、欧州のみならず、米州—中南米の大半の国々、アメリカ合衆国—を含めて極めて広い地理的範囲で使用されていることから来る難しさもある。すなわち、言語としての地域差である。例えば、スペインでは頻繁に、また日常的に用いられる二人称複数形 (vosotros, vosotras) が、中南米の極めて多くの地域では用いられず三人称複数形 (ustedes) によって代用される。筆者が学部時代に教わったスペイン語にしても、ペルー、コロンビア、スペインのそれであって文法のみならず語彙や発音上の差異を経験してきたし、筆者自身修士課程のあいだにはメキシコ留学もして、そこでさらに別様のスペイン語に出会うこととなった。これまでの教育と直接の経験から筆者なりの—あるいは、大雑把な—地域差の見取り図こそ描いているものの、初修者の学生に対してどこまで講義すべきか戸惑うことも多い。上記の人称に関連する動詞の活用であれば二人称複数形まで教え込めば問題ないとしても、同じ意味であっても国によって単語が異なるような場合だと、説明すべき語彙の数が単純に増えることになり、学生の混乱を招きかねない。しかしそこで一国での用法のみを教授することに戸惑いを覚えてしまうのもまた、事実である。

以上の困難に加えて、本稿が最も重要と考えるのは、学生の第二外国語への学習意欲と学習時間の不足である。本学の教養教育の一環として、多くの学生が第二外国語を履修する。なかには、かつて筆者がそうであったと自負するように、心理的には「第二」ではなく「第一外国語」であるかのように、熱意を持って学習に取り組む学生もいる。しかし、少なくとも筆者の短く狭い教育経験からは、そうした学生はごく一部であり、大半は、必修化されている中でいかに効率良くやり過ごすかに目が向くか、多少の関心はあっても他の授業の課題などに追われ、十分な力を注げないまま (不運にも) 「第二」外国語という名前そのままに低い優先順位に据え置き続けるか [cf. 泉水 2009: 43, n.1], のいずれかであるように思える。この結果、未修という状況に学習不足が重なりと無力感に陥ったり、外国語を用いることに対する気恥ずかしさが助長された

りする。高山ら [2009] がデータから示すように、外国語習得の「秘訣」の一つとして「恥ずかしがらない」ことがあると学生が認識しているなら、「第二」外国語にとどまらせないためには、心理的な障壁を低めつつ、授業外の学習へと誘うという課題がありうる。

第二外国語としてのスペイン語に付随するこれらの困難の中で、本論はとりわけ三つ目の困難のなかで、第二外国語の学習に時間を割きづらい学生たちがいかに効果的に授業内で習得できるかという問題意識の下、筆者が行っている2つの具体的な教育実践をまとめてみたい。もちろん、大学のような高等教育機関において、授業内での学習は重要であることは論を俟たないが、学生がなすべき務めの一部に過ぎない。しかし、第二外国語を履修する学生のほぼ全てが当該言語の初修者である以上、授業内での学習が果たすべき役割は、おそらく他の科目よりも相対的に強いとも考える。以下に描く教育実践は、いかに効果的に語学習得の入口として一あるいはそれに相関して、スペイン語圏の世界へと誘う入口として一機能し、最低限の学習ラインを越えさせるかという企図の下、初修者の第二外国語学習を構造的に取り巻く諸条件の力を、少しでも緩和するという戦略に貫かれている。

2 文法の授業における動詞の焦点化：苦手を先に

筆者が担当している授業の一つは、青山スタンダード内のスペイン語の文法の授業である。基本的には、指定教科書を用いて文法事項を少しずつ進めていき、同じ週に行われるスペイン語会話の授業と同期しながら展開される。

既に述べたように、また多くの教師が経験的に知っているように、第二外国語を履修する学生のほとんどは、初回授業時で未修者である。筆者のこの授業では、数名スペイン語圏に滞在歴がある者がいるが、そうした学生についても、経験的にスペイン語の使用を身に付けたケースが多く、必ずしも体系的に学習する機会に恵まれていたわけではないようだ。そうした中で、筆者が本授業において、学生の最低限の学習ラインとして設けているのが、動詞の活用を理解することである。

苦手を先に、不利を逆手に

—第二外国語としてのスペイン語の教育上の障壁を和らげるいくつかの試み

多くの学生は、高校卒業からあまり時間を置かずに学部に入學する。さらにその大半の学生が高校で学んでいたのは英語だろう。筆者もそうであったが、英語以外の言語を本格的に学び始めるとき、学生の心理として、英語と照合しながら学習を進めることがあっても、それはごく自然なことと思われる [cf. 高山ほか 2009]。そうした英語と類比する学生にとり、文法の学習の初期にまづ大きな障壁となるのは、主格ごとに動詞が逐一活用する、という事実である。

スペイン語の動詞も、他の欧州の言語と同様、主語の人称と数に応じて一つの時制で6つの活用を見せる（1人称、2人称、3人称に対し、それぞれ単数と複数）。多くの学生は、スペイン語でも現在形や過去形などの時制変化が起こることは、すぐさま理解してくれる。しかし、一部には、1つの時制1つの動詞で6つも覚えなくてはいけないことにすぐさま諦めを感じてしまったかのような態度を見せる学生もいれば、極端な場合、そもそも主語の人称と数に応じて語形が変化するという事実自体を理解できない者もいる。英語が、例えば直説法現在形では3人称単数のみが形を変化させるという事実、同じく過去形では主語に関わらず同じ形をしているという事実からは、スペイン語の動詞が主語に応じて活用するという事実自体を、類比を試みても、すぐには理解できない者もいるのだ。もちろん教育者側の心理として動詞の活用以上のことも習得して欲しいのは当然である。しかし、現実的に、会話の授業との同期という観点からしても、動詞を、主語に応じて適切に活用して運用するというのは文法の授業としての最低ラインであり、事実としてそこにとどまってしまったまま時間だけが過ぎていく学生も見受けられるのだ。

これについての方策として、文法問題の演習量でカバーするという対応も可能であるし、効果的である [永田 2015: 80]。しかし、既に述べたように、第二外国語としてのスペイン語に対して、それほど強い動機付けのない学生が果たして授業外でどれほどの学習時間を確保するのかを考えたとき、授業内で動詞の活用にできる限り長い時間を割くことも、同程度効果をもたらしてくるのではないかと考えられる。そこで採った方法とは、指定教科書の後の方で出てくる動詞も、できる限り先んじて扱ってしまう、というものであった。

本学のスペイン語の授業で用いられている共通教科書『スペイン語のある風景 Panorámica del español』では、第1課でアルファベット、発音、アクセント、第2課で名詞の性と数、冠詞、主格人称代名詞が扱われたあと、ようやく動詞が登場する。英語で言えばbe動詞に相当するものの一つ、serである[デル・ブラドほか 2013: 7]。しかし、このser動詞が登場するのは、およそ第3回目の授業であり、時期としては5月の大型連休直前にあたる。しかも、この単元は第2課の末尾近くに配置されており、少しでも授業が予定より遅れれば、動詞の学習は大型連休以降に持ち越され、4月のあいだは一切動詞に触れないままになってしまう。一方で、会話の授業ではもちろん動詞を用いたスペイン語の文章が話されるわけだから、それに対する構造的な理解の基盤は醸成されづらいまま4月を終えてしまうことになる。結果学生は、4月終わりの時点で、文を理解する上での細かな部品（冠詞や代名詞）だけを手渡された状態にとどまることすらありうる。

そこで筆者は、第1課が終わるやいなやすぐさまser動詞の説明に入ることにした。すなわち、教科書の単元の順序を変え、動詞を先に説明することで、動詞の説明を欠いたまま大型連休を迎えてしまうリスクを減じ、動詞に触れる授業内の時間を少しでも長くしようと考えた。先にser動詞の説明をし（なお、ここで合わせて主格人称代名詞も説明した）、そのあとで名詞の性と数、冠詞の説明をするという順序で授業を展開したのである。

動詞以外の各単元も解説し終えた後、筆者は学生に対し、「皆さんはスペイン語の文章を作るのもう既に十分な学習をしている」、「もう皆さんはスペイン語の文章を書けるようになっていく」と呼びかけた。そこで私は、ある文章を板書した。それは、「私たちは青山学院大学の学生です “Nosotros somos los estudiantes de la Universidad de Aoyama Gakuin”」というものだった。

当該課の最初にser動詞を説明し、人称ごとに形が変化するという心理的に大きな障碍となりがねない要素を、先に告げてしまう。そのあと立て続けに先述のいくつかの単元を説明したあと、ある文章を動詞によって構造化させながら、その日学んだ要素をもれなく含ませて、提示したのだ。もちろん、このス

苦手を先に、不利を逆に

—第二外国語としてのスペイン語の教育上の障壁を和らげるいくつかの試み

ペイン語文の中にある男性定冠詞複数形の“los”は文法的には不要であるし、現実的にはこの文の主語“Nosotros”は省略されることも多い。しかし、多少不自然であっても、この段階で肝要だったのは、動詞の活用を理解し主語に応じて運用できるようになることの重要性を認識してもらうこと、そして動詞を文構造のフレームにして、すでに第3回目の授業の時点で彼ら自身が、冠詞と名詞の性数を内容に対応させつつ配置させることが可能であると気付いてもらうことだった。先に名詞の性と数、冠詞などを教えると、文章のフレームのないところに先にパーツを渡されてしまうことになる。一方で、教科書の構成から単元の順序を入れ替えて、ser動詞を先行させるだけで、学生は文章を作る上でのフレームを先に得ることになり、冠詞や名詞といった部品を、そのフレームの中に、より首尾よく配置しやすくなる。そして既にこの段階で（たとえば簡単であっても）文章が書けるということを示すことで、課の冒頭で告げられた動詞の活用の多さに対する学生たちの心理的障壁を少しでも緩和しつつ、多少の達成感を得ってもらうことで、将来ありうる学習への無力感を少しでも予防することに繋がると思ったのだ。

確かに、授業内容の焦点を絞るすぎることの弊害も想定されるし、筆者として他の文法的テーマの重要性を軽視するわけではない。ただ、特に動詞を焦点化することの意義は、学生に動詞の理解の重要性に気付かせ、動詞の活用の多さに対するその心理的障壁を和らげるだけではないだろう。既に述べたような、文の統語的構造を与える動詞を先に与えることで、他の文法的要素を文の中に構造的に配置しやすくなるという利点だけではない。

例えば、『スペイン語のある風景』がそうであるように、初級文法の教科書は、動詞あるいは時制を枠組として構成されることが多い。途中に比較などのテーマが挿入されることはあるものの、概して、発音などを経て直説法現在形から始まり、同じく点過去形と線過去形、その他の時制を学び、接続法と命令形へと移行していく、というのが多くの教科書の構成上の軸となっている。その構成はもしかしたらスペイン語の理解と運用にとっての動詞の本質的な重要性を表現しているのかもしれないが、ここで重要なのは、初修者が学習を進め

る際、結局のところ動詞に多くの時間を割くことになるという事実の方である。他の品詞に類される語彙を理解しなくてはならないのは当然だとしても、1年間（ないし2年間）の文法の学習時間の大半は、結果的に動詞の活用を理解することに充てられるだろう。4月の早い段階で動詞を先取りして教授してしまうのは、ある意味で、学生に対しそれ以降の学習方針を予告し、提案する役割を果たすことにもなる。実際、自習を進めて分からない動詞に出会ったとき、多くの辞書は、その動詞の活用形まで項目として掲載しておらず、動詞の活用形をほどこき原形に戻して辞書を調べることが求められる。事実、筆者も初修者時代、分からない語が動詞であることに気付くと、まず時間をかけて原形を考えてから辞書を引くことが多々あった。動詞の活用を理解することは、自習上の苦勞を、予め除去ないし緩和してくれるのである。

さらに、より長期的な観点での副次的効果もあると考えられる。教養教育における第二外国語の役割は、ある種の相対化の基盤を提供することにあるだろう。スペイン語が主語の人称と数に応じて活用する事実を理解したならば、今度は翻って、英語は主語に応じた活用をほとんど起こさない言語である、という理解が生まれやすくなる。高山ほか〔2009〕も報告するように、第二外国語の習得は、学生の思考のなかにある世界を、複数化—複数の視点が共存すること—を可能にするだろう。スペイン語の動詞の活用のあり方を学ぶだけでも、英語のそれが相対化され、もしかしたらそれぞれの母語やさらに別の言語にまで及ぶ可能性が開かれている。

3 会話の授業における心理的障壁の緩和：不利を逆手に

ここで、筆者のもう一つの教育実践に移ろう。

高校における外国語の学習指導要領がいわゆる「読み・書き」から実践的なコミュニケーションへと重心を移した結果であろうか、少なくともそれに相関して、学生のあいだでの外国語における実践的な会話へのニーズが高まっているように見える。事実、筆者の受け持つ授業でも何人かの学生は、かなり具体的な目標を自ら設定し、意識的に「聞き・話す」実践的な運用能力の向上に取

苦手を先に、不利を逆手に

—第二外国語としてのスペイン語の教育上の障壁を和らげるいくつかの試み

り組んでいる。

筆者は、こうしたニーズへの対応という点から、授業時間の少なくとも 1/3 をスペイン語で行っている。指定教科書には毎課 2 頁が会話実践に充てられており、そのうちのいくつかのパートは音声教材 (CD) が付録している。しかし、授業内で音源を流したとしても、それで授業時間全てを展開するには不足する。その上、強い動機付けを持つ学生にとっては、授業内で CD を流してしまうと、授業外での音声教材の量が目減りしてしまう。そこで筆者は、授業時間内では教師自身によるスペイン語の実演を行い、CD 音源を用いた学習は授業時間外に委ねる、という手法を採っている (なお、筆者が話すスペイン語の速度は、この CD 音源に同期させている)。

とはいえ、教師本人がスペイン語を喋るといっても、学生はほとんど全員が初修者であり、その内容を彼らがくまなく正確に理解できるとも思っていない。加えて、やはり彼らが初修者であるがゆえに、教師は入り組んだ説明を避けざるを得ないし、ときには未修の文法的テーマを用いて喋らざるを得ない (ただ、それでも可能な限り学生が学んだばかりの語彙を散りばめることで、第 5 回目あたりの授業から、筆者のスペイン語の説明を受けてメモを取れるようになる学生が徐々に増え始めたことは、ここで指摘しておきたい)。以上の短所を補うために筆者が重視しているのは、学生同士でのペアないしグループ演習によって、彼らが筆者の実演をもとに、反復演習してもらうことである。

筆者のクラスではほぼ全ての学生が未修であることから、少なくとも 4 月の段階では学生間のレベル差はないに等しい。前期のあいだで差が付き始めることは事実だろうが、学力上のヒエラルキーが固くできあがるほどにはなりにくい。ある意味で、ペア・グループ演習という一般的な方法は、彼らの蓄積の無さを逆手にとったものとも言える。しばしば学生は消極的ともされるし [永田 2015: 78-79]、筆者自身も少なくとも高校の英語教育の場では、積極的な参加態度を見せていたとは言えないと自戒している。ただ、もしこの学生の消極性が、教師のレベルとの歴然とした落差、学生間の学力上の明白な差異に気付くことに起因した、ある種の照れと気恥ずかしさにあるのだとしたら、この

一般的な会話練習の手法は、ほとんどの学生が未修であるという平準化したレベルにある状況下では、むしろその心理を予防する効果を発揮するのではないか。つまり、学生がお互いともできないことが当たり前だと気付く状況を作ることで、心理的障壁を緩和し、演習に対する能動的な態度を惹起しやすいと考えられる。

では、教師とのレベルの格差についてはどうだろうか。筆者は、授業時間内の1/3をスペイン語での実演に充てていると述べた。確かに、教師と学生のレベル差があるのは自然なことであるし、とくに学部教育の現場では経験的に自明な事実だろう。教師によるスペイン語の実演を見せられて、その差に圧倒されてしまう学生がいたとしても不思議ではない。まして、スペイン語ネイティブではなく日本人教師であれば、その差はなおのこと大きく感じられるかもしれない。

そこで、この格差が少なくとも可視化されにくいような工夫を施した。筆者は授業中、学生がペア・グループ演習を行うとき、座ったままではなく、立って行うよう、告げている。指定された会話モデルの演習を隣の席の者といったん終えたあとは、自由に教室内を歩き回り、自由にクラスメイトに声をかけ、演習を行うように告げている。このことにより、着席する学生と、立っている教師のあいだに不可避に発生するような物理的な目線の高低差—そこに能力上の落差があることを象徴するかのよう—があたかも平準化されることで、学生は教師と、擬似的にであっても同じレベルの目線に立てることになる。これにより、先のペア・グループ演習と同様に、心理的障壁を取り除こうと考えた。補足すれば、筆者はそのあいだは窓の外を見るなど、監視されているという感覚を学生が必要以上に持たないようにしている

とはいえ、初修者である彼らが、会話演習中、教科書に載っている語句や文章を反復するだけでも、さらにそれを教師が事前に実演しつつ解説したとしても、間違いを犯してしまうのは避けられない。そして、学生が教室内を自由に行き来している最中では、教師側が、彼らが間違いを犯したときにすぐさまそれを訂正することは難しい。立って歩き回せるという手法は、学生の心理的障

苦手を先に、不利を逆手に

—第二外国語としてのスペイン語の教育上の障壁を和らげるいくつかの試み

壁を和らげてくれるとしても、それでもなお短所があるように見えたし、筆者もそれをどう解決すべきか考えていた。しかし、この短所を補わせる、思いがけない—しかし、この戦略の目的に適合した—状況を、筆者は目の当たりにした。

学生が着席しているあいだ、学生から質問などの発言が出たことは一度もなかった。その意味で、生徒たちにやや消極的な印象を持っていた。しかし、学生が教室内を立って自由に行き来し始めると、急に積極的に質問に訪れてきたのだ。それも、熱心な学生が一人で授業内容のレベルを超えた質問をしてくるというよりも、複数人で、彼らが会話演習を行っているあいだに自然と発生したとおぼしき質問を持ってきたのである。

考えるに、立って自由に教室を歩き、ほぼ同レベルの他者との会話に専念するという環境設計は、教師とのレベルの格差を肯定的な意味で隠蔽しながらも（これが当初の企図だった）、その一方、学生が教師の目線から解放され、自由に誤りを犯しながら、誤りの重要性を自ら判定することを可能にしたのだろう（例えば明らかな発音ミスといった軽微なものであれば、彼らは自分で気付いて訂正可能だ）。そうしたなかで生まれた疑問点が、彼らのあいだで—つまり、自分一人ではなく自分のクラスメイトも同様に解決できないとき、彼らは質問をしてきたのだ。言うなれば、自分だけでなく周囲のクラスメイトも理解していないという状況を認識し、分からないこと、間違えてしまったことが、他者と共有されているがために、全く恥じることではないかのような態度を見せ始めたのだ。換言すれば、学生が教師との能力上の落差を目の当たりにする機会を可能な限り減らした環境では、彼らは、自らの初修段階であるがゆえの学習の蓄積の無さに対して萎縮することなく、予想以上に積極的な態度を見せ始めたのだ。

着席した段階だと、彼らが受動的な態度にとどまりやすい。そこで教師は説明され、学生は説明される、という主客関係が発生し、教師の権威性が不必要なまでに顕示されやすいように考えられる。一方で、教師の目線と平準化する企図の下、立って自由に移動することを認めたとき、彼らはこちらが予想して

いた以上に、お互いがまだできないという事実をより強く共有しながら、より積極的な態度を見せ始めた。ペア・グループ演習、およびそれを立って自由に移動しながら行わせるという手法は、学生同士および教師とのレベル差に起因する照れや恥ずかしさといった心理的障壁を、一定程度緩和させたと考えられる。

4 まとめと展望

本稿は、第二外国語教育を取り巻く構造的な諸条件の中でも、学生が学習時間をとりづらい中で、いかに授業内で最大限の効果をなせるかという問題意識にもとづいた、筆者による本学でのスペイン語の教育実践をまとめてきた。文法の授業においては、しばしば学生が立ち止まりやすい、しかしスペイン語の能力の基本となる動詞の理解の醸成を焦点化し、この苦手分野を解説順序のなるべく前に繰り上げ、先に行うことで、他の文法的テーマとの連関を把握しやすいようにした。また会話の授業では、しばしば学生の学習を阻害しかねない、学生間のレベル差にもとづく照れや学生と教師間のレベル差などの心理的障壁がある。しかし、学生の蓄積の格差がほぼないに等しいため、その蓄積の少なさを逆手にとり、学生が立って自由に移動するよう促すことで、同じく未修で蓄積が少ないもの同士のやり取りを思いがけないほど活性化させることができ、同時に、教師との目線の落差を隠蔽し、以上のような心理的障壁を緩和させたと考えられる。

もちろん、筆者が採用した手法は決して珍しくないだろうし（その意味では筆者自身の教育経験の蓄積も少ない）、その効果がどれほどのものかも、教育学や教育心理学の門外漢である筆者には専門的に評価できない。しかし、第二外国語教育を困難にしている諸条件のいくつかが、以上のようなよくある方法である程度緩和できたのは、その現場にいた人間として明白に実感している。

また、動詞を先に解説したとしても、動詞が主格ごとに変化するということが自体を学ばねばならない事実は厳然として存在するし、会話実践において時間を経るごとに学生間のレベル差も出てくることも経験則から容易に想像される

苦手を先に、不利を逆手に

—第二外国語としてのスペイン語の教育上の障壁を和らげるいくつかの試み

(あるいは、本稿の冒頭で列挙したような他の2つの困難を筆者などが解消することは、はるかに難しい)。しかし、それらの条件を無化するのとは不可能でも、緩和することで、学生がさまざま履修する科目の中で一たとえ優先順位は低くとも、達成感を相対的に強くすることで一より多くの授業時間外での学習へと誘導し、さらにはスペイン語を用いる人びとの世界へと誘うことは²、より容易になるはずだ。その世界にとって純然たる他者であるかもしれない未修の学生たちがその世界に一やや比喩的に言えば一住まうためには、言葉を少しでも使えるようになったという達成感は、一つの始まりとなってくれるのではないか。すなわち、今までそれに接点も関心もなかったが、教師が言葉の端々に垣間見せる世界に、彼らが自ら飛び込み、自らを開いていく軽やかさを醸成させる、一つの始まりになるのではないだろうか。

本稿を書くにあたり、普段さまざまなことを教えて下さる、鳥塚あゆみ氏、岡本年正氏、永田智成氏に謝辞を申し上げたい。また、週にわずか90分という時間から、こちらにさまざまなことを気付かせてくれる、学生たちにも感謝申し上げます。

- ¹ もちろん、この事情は、決して否定されるべきでも悲観されるべきでもないとは筆者は考える。第二外国語の教育が、単なる言語教育にとどまらず（もちろんその質を確保しつつ）、その言語が用いられている世界への誘いという目的をもつのであれば、教師の専門分野が何であるかは、第二外国語教育の目的にとって本質的な条件であるとも言い難いからだ。むしろ、多様な専門家が確保されていることの方が、この目的にとり内在的であるように思う。
- ² 筆者の専門分野は、スペイン語圏およびポルトガル語圏の両方にまたがるサッカーの文化人類学である。サッカーという、興味を引かれる学生も多いであろう、相対的にキャッチーな対象を筆者は研究しているのだが、本稿では、言語以外の文化的世界と、語学教育がいかに関わるかについて言及しなかった。これは、筆者自身が、本稿で紹介した教育実践以上に、専門的な話題などをいかに語学教育の中に組み込むかについて、いまだ模索中であるからだ。これについては、今後の課題としたい。

参考文献一覧

- デル・ブラド、エウヘニオ、齋藤華子、仲道慎治『スペイン語のある風景』、同学社、2013。
泉水浩隆「日本（の大学）における第2外国語教育をめぐる現状と課題」、『学苑』、821、2009.3、pp.43-52。
永田智成「政治学者によるスペイン語教育—ねらいと実践—」、『青山スタンダード論集』、

10, 2015.1, pp.71-82.

高山緑, 金田一真澄, 森泉「世界の言葉とつき合うための導入教育(2) —《複言語のすすめ》による導入教育の実践と分析—」, 『慶應義塾大学日吉紀要ドイツ語・文学』45, 2009, pp.81-132.

渡辺暁「地域研究者として教える第二外国語—ラテンアメリカ研究とスペイン語教育のあいだ—」『青山スタンダード論集』, 7, 2012.1, pp.107-122.