

第二外国語のスペイン語教育—授業方法と教材

上田博人

1. スペイン語の履修者¹

東京大学教養学部のスペイン語履修者数は毎年増加している。本年度(2000年)には400名を越す履修希望者があり、スペイン語部会は多人数教室のやりくりに四苦八苦している。一方で一般に外国語教育には小人数教室が理想的であることはあらゆる点から自明である。この履修者数の増加という現実と小人数外国語教育という理想の間の距離を少しでも縮めるために、部会では今年から週3クラスの授業の1クラスを100名を越す大人数教室(大クラス)でまとめ、別の1クラスを分割した(比較的)小人数クラス(小クラス)とし、残りの1クラスを外国人教師によるプラクティスの授業とする方針を試行的に実施している。

大クラスでは文法と本文を解説し、小クラスでは文法を解説しながら練習問題を解き、外国人クラスでは獲得した文法事項を使ってコミュニケーション的な練習を行っている。従来の「文法」、「訳読」、「会話」という分割ではなく、(大クラスによる)「理解」、(小クラスによる)「獲得」、(外国人教師の)「応用」という3本の柱である。3本の柱は中心の「文法」が軸になって、有機的に関連づけられなければならない。

本稿では、この3本の柱の中で筆者が本年度に担当した小クラスの「獲得」の授業方法を紹介し、また現在進行中である新教材の開発についても触れる。授業方法と教材の内容・形態は密接な関係がある。

2. 授業方法

筆者のこれまでのスペイン語の授業は、(1)教師による説明、(2)本文訳・練習問題の宿題、(3)翌週の答え合わせというパターン α (文法・練習の授業)、または教師(筆者)が本文の説明をして、理解をテストで確かめるというパターン β (本文・訳読の授業)であった。これらの方式は大方の外国語のオーソドックスな授業方法であると思われる。

これらの方式がうまく機能するのは、小人数のしかも比較的高い動機づけがあ

¹ 拙論の1と2は、「スペイン語学セミナー2000」S.E.L.E. (2000)で、スペイン語で発表したものである。cf. Ueda (2000).

る受講生のクラスである。スペイン語を専門とする学科や、任地が決定され短期間で集中的なトレーニングを受ける社会人コースなどがそうだろう。ところが、第二外国語の授業では先述のように大人数であるし、また履修者の動機づけは必ずしも高くない。結果として、一部の熱心な学生は宿題をきちんとこなしてくるが、大半の者は当てられたときにその場で考えたり、「わかりません」という答えでお茶をにごすことになる。一部の学生を除いて、彼らに予習を期待することもできない。そして、熱心な学生の回答を待つまでの時間は非常に長い。

また、東京大学・教養学部では「試験対策委員会」などという忌まわしい習慣（伝統）があり、一部の学生が作成した「シケプリ」（試験対策プリント）が履修者の間に組織的に配布されている（大森 1998）。学生の良心に訴える教官の精神論ではこの奇妙な習慣を根絶させることはできないだろう。むしろシケプリを作成しても意味がなくなるような授業の工夫が必要である。シケプリは試験対策なので、試験がなければ存在理由もなくなる。そして、宿題もなくせば（一部の学生が用意しそれをコピーした）「宿題対策プリント」もなくなる。試験も宿題もない外国語の授業の方法として、どのような方式が考えられるだろうか？

筆者が担当する1年生の授業は小クラスである。小クラスといっても、先に述べた履修者数の急増のために30名前後と予想していた数を上回り40名以上となっている。それでもどうにか学生の顔を覚え、個別の質問を受けたり、やりとりも可能な数ではある。

本年度から半学期の授業数が（厳密に）13回となり、年間計26回の授業で教科書を終了しなければならない²。軸となる文法を中心に3クラスに密接な関係を保たせるために統一教材を使用する。小クラスでは大クラスで理解された文法を再度復習しながら、または小クラスが先行した場合は³、詳しく説明しながら練習問題を解くことに集中する。練習問題を解きながら、文法事項を実際的に獲得することが目標である⁴。

一般に、個々の教官の授業を紹介したり批評したりすることは外国語教育ではタブーのように忌避されるか、または瑣末な問題として取り上げないか、いずれ

² 1学期間の授業時間数は、祝日や行事との関係で曜日で異なるのは仕方のないことだった。これを制度的に調整して、13回より多い曜日を振替日として13回より少ない授業に当てることとした。これでどの曜日も厳密に同数となる。

³ 当初は先行する大クラスに小クラスが後続する、という予定を立てたが、授業の進度が必ずしも一定でないため、むしろ「文法」を軸にゆるやかなプログラムで最終的に全部が終了していればよい、という方針に改めた。

⁴ 一方、大クラスは本文を解説しながら文法を「理論的に理解する」ことが目標である。

にしても論文や研究発表も少ないのが現実である⁵。しかし、具体的な授業方法を考えず、抽象的な外国語教育の理念などを論じていても、明確な方向は出てこないイメージもつかみにくいだろう。以下に、筆者のクラスの具体的な手順を簡単に説明しよう。

1) 小テスト 毎回はじめにワンポイントの小テストをする。これは、前回までの授業の理解を確かめるとともに、復習のための刺激の役目もはたす。毎回なのでワンポイントでよい。これ以上の分量の小テストは、採点の負担(人数×回数)から困難である。

2) 授業レポート⁶ 毎回、授業中に完成させる授業レポートを課す。文法事項の理解・獲得を確認する課題や練習問題を、説明の直後にレポートに書かせる。一定の時間(3分から5分)が過ぎたところで、赤のボールペンに変えさせて、教師と答えあわせをして確認する。(授業レポートには「出席レポート」と「遅刻レポート」があり、課題が始まってから入室した者には後者が配られ、遅刻2回で欠席の扱いとする。)

課題はたとえば、「それでは、今学習した動詞の活用形を書いてみよう」、「練習問題の**番をやってみよう」、「**の文を訳してみよう」というタイプで、1回の授業で5題から10題になる。

授業レポートの趣旨は学生の成績評価ではないので、個人でやってもよいし、ペアやグループで相談してもよい。むしろグループを奨励しているが、これは複数の人数で意識化された問題の知識・スキルは定着しやすいからである(後述)。

答え合わせでは、学生の質問を奨励する。質問は、学生が不明を明らかにするだけでなく、教師にとっても学生の理解度や自分の説明の不備などがわかる貴重な機会である。

授業レポートは毎時間回収し、確認したあと名前にチェックの印をつけて次回の授業で返却する。提出したことによって出席がわかる。さらに重要なことは、授業レポートを見れば学生の理解度が確かめられることである。学生が授業中に質問できなかったことも、授業レポートで個人的に質問できる。

3) 予習・宿題よりも主体的な復習 毎回の授業は予習を前提としない。予習を

⁵ 「個々の教官の具体的な授業方法、したがって授業内容に立ち入って調査するということは、(…)やるべきことではない」(下村編：12)と明言している。

⁶ 詳細は上田(2000)を参照されたい。

課しても、大半の学生はやってこない。また、そもそも新しい外国語の理解を予習で要求するのは無理である。それよりも授業で初めて得た知識を、その場で確認しながら、獲得したほうが有効である。授業で理解できなければ落ちこぼれてしまうかもしれない、という緊張感も生まれる。

また、予習で得られた知識が正しいとは限らない。誤った理解が次の授業まで持続されるし、授業で訂正されることなくそれが定着してしまう可能性もある。宿題で一応の回答が得られても、その正解が次の授業までわからず、授業ではじめて訂正されるというプロセスでは、誤答と正答が共に記憶されることになり、記憶の負担は2倍になる。スペイン語の教師や研究者でもないかぎり⁷、誤答を記憶する必要はなく正答だけを知っていればよいはずである。

予習・宿題は課さないが、復習は必要である。授業で理解されたことを確実に定着させるには主体的な復習がなければならない。教科書の練習問題の一部は、授業レポートの中で解決してあるが、そこですべてをやり終えるのではなく、一定の分量をこなしたあとは、各自が主体的に取り組んで自ら解決する能力を身につけなければならない。この「復習」は「宿題」ではないので、自ら答えを教科書に付属する教材（後述**3**）で確認することになる。しかし、各自の自主性にまかせておけばすむ、というのは理想論なので、実際には先述の「小テスト」という刺激が必要である。

4) 個人よりもグループ 外国語教育は一般に個人としての教師が、学生という集団に教育するという形態をとっている。しかし、このような一方向的な方法では内容の定着が弱いということが、筆者の学生時代の経験から、また教師としての経験からの実感である。教わったからといって必ずしも身につくとは限らないからである。むしろ、身につかない部分のほうがずっと多い。次は、学生アンケートの自由解答欄からの引用である（下村。前掲書、p.163,164）。

「大学で1・2年の時に教わった外国語特に第二外国語はまったく身につけませんでした。私の努力が欠如していたことがその大きな原因ですが、授業のやり方も、それほどすぐれたものとはいえないと思います。1冊テキストを買わせて、週1・2回数人をあてて、5・6行読ませて訳をさせるだけ。興味をもてませんでした。試験前にクラス全員で訳本を作って、それを丸暗記して答案に写すだけ

⁷ 規範文法では「誤文」は厳しくチェックされる。生成文法でも、文法的な文（正文）と「非文」の違いの根源が追及される。それらに対して、記述文法ではむしろ言語コーパスに現れた実相をそのまま認める態度をとるので、誤った文は原則として対象にならない。

でした。」

「(第二外国語で) いくら文法を詰め込み式にやったところで、試験が済んだら全て忘れてしまうというようなやり方で、果たして意味があるのだろうか。コマ数はあるのだから、もう少し丹念に基礎をやったらどうか。中高を通じての外国語教育が極めて洗練されていたため、そのギャップに腹立たしい限りである。」

知識が定着しない理由は様々であるが、一概に学生の主体性や努力の欠如ばかりを強調してはならないだろう。授業のやり方にも工夫が望まれる。先に述べた「一方向」ではなく少なくとも「双方向」であるべきなのだが、多人数ではそれも不可能となる。小人数授業でも40名を超える規模になると困難である。

多人数という否定的な教室の状況をむしろ積極的に利用できるような授業方法を考えてはどうだろうか。たとえば筆者は「授業レポート」を課す際に、隣同志のペアや前後を含めたグループ内の相談を奨励している。文法問題や意味解釈などを複数の学習者が共同作業で解決すると、次のような効果が生まれる。

(1) 文法事項や形態と意味の関係が意識化される⁸。勉強は一人で集中したほうが頭に入る、という孤独な方法よりも、むしろ複数の参加者でシャワーのように一気に問題点を討論すれば、その討論の内容はその発言者の個性まで含めて確実に知識として定着する。定着がないとすれば、それは本人がその討論に主体的に参加していないことが多い。

(2) グループを形成することによって、いわゆる「落ちこぼれ」をなくす。互いの連帯から落伍者を救い出すという効果が生まれる。また、授業にも積極的に参加するようになる。パターン・プラクティスなどの非人間的な作業に終始する外国語教育よりもグループで課題を解く「実験」のほうが、人間的であり参加者の人柄さえもわかるので、単に外国語学習という目標を超えて協調精神さえも培われるだろう。健全なコミュニケーションは言語による記号論的な操作だけではなく、むしろ個人の人間性や個人間の共感・協調などのほうが重要であることは贅言を要しないであろう。

(3) 常に教師が話しつづける一方向的授業でもなく、また教師と学生がやりとりする双方向的授業でもなく、一定時間コントロールを学生集団の中に渡してしまふ共同作業は教師の権威的な介在をなくし、教室全体を活性化することになる。ただし、コントロールを学生に渡しているようであるが、教室巡回などで個別に対応することによって、潜在的には教師がコントロールを保持している。大人数

⁸ これに気づいたのは、筆者が昨年度(1999)琉球大学で集中講義をしたとき、参加者の一人(医学部学生)から試験期間中は集中してグループ学習をしている、と聞いたときである。

の前では臆する学生も、そのような形ならば気軽に教師に質問ができるようである。

5) 成績評価 試験は学生に極度の（不必要な）緊張感を与えるばかりでなく、その教育効果も疑わしい。学生は試験の成績を最重要視し、さまざまな技術に訴える。その中には不正もあるだろうし、不正直前の（モラルとしては不正な）「試験対策プリント」という戦略もある。試験の成績だけが重要だとなると、試験が終わればすべて忘れてしまい、授業の本来の目的である外国語の「理解・獲得・応用」の力はほとんど残らない。

せっかく貴重な時間と労力をかけて一時的にでもあれ理解された外国語を、「試験が済んだら全て忘れてしまう」としたら、学生にとっても教師にとってもむなしいはずである。試験という制度は教育的効果から見ると非常に問題がある。これに変わる成績評価の手段として、授業レポートの提出（採点はしない）、小テスト（採点する）、そして平常の授業への参加の積極性を見ることにしている。こうすることによって、授業には出ず、試験対策プリントだけで試験に適切な点数をとってお茶を濁すということはなくなる。

3. 教材

3. 1. 教材のあり方

1) 文法の位置 スペインやアメリカ合衆国・メキシコなどで発行されたスペイン語教科書やビデオ・マルチメディア教材は、ほとんどの場合そのまま日本で1年生の教科書として使うことがむずかしい。高頻度とはいえいきなり再帰動詞や接続法を使った表現を教えるわけにはいかないのである。「語学漬け」（イマージョン）にしてしまうことができる学習環境（たとえばスペインでの外国人コース）であれば、高頻度の表現を繰り返すことによって文法は後から自然に獲得されるであろう。しかし、週3時間、26回の授業しかない大学での第二外国語の授業は合理的な説明と理解の順序に従って着実に進行させなければならない。事実、日本で発行されている教科書の多くは、文法の合理的な配置によって段階的な進度をとるように工夫されている。

さて、本来教材の内容・形態は授業の内容・形態と密接な関係があるはずである。ところが、多くのスペイン語の教科書はそれがどのように授業で使われるかを不問にしている。おそらく先に述べたパターン α の授業形態でもパターン β の形態でも使えるようにするためであろうが、本文、文法、練習という構成となる

のが普通である。文法を本文に先行させている教科書もある。文法がなければ本文の理解も、作文や文法問題の練習もできないので文法先行はその点で合理的である。しかし、物理的な配置ではなく、授業との連関における教科書のあり方のほうが重要である。

先に述べたように、文法は外国語教育の中心的な位置にある。教材においても、授業方法においても、文法を説明の軸としないかぎり合理的な理解・獲得・応用につながらない。しかし、文法の説明は本文や練習と独立して行くと、ほとんど無味乾燥なつまらない規則の列挙に終始するだろう。動詞のパラダイムだけを理解して覚えても、応用できないだろう。そこで、本文の授業（大クラス）では、文法は本文の説明と密接に組み合わせながら、むしろ本文を理解するための道具とするのである。練習の授業（小クラス）では、文法を説明しながらその場で（授業中に）練習問題を実験的に解かせる。練習問題をしながら文法の理解・獲得を確認することができる。

文法が単独で完結しないようにするためには、例文を極力少なくして、本文や練習問題をそれに代える。そうすることによって、ともすると嫌われる文法規則というものが、実は非常に魅力的で頼りになる手段であることが理解されるだろう。少数の規則で無限の表現を可能にするという力をもつ文法が言語活動をしぼるための規則ではなく、むしろ学習者に言語表現の無限の自由を与えてくれる、という見方である。

2) 教科書と自習教材 授業が終わると、しばしば学生から参考書の紹介を依頼されることがあった。考えてみれば参考書が必要なのは当然のことであって、むしろ教科書だけで初級スペイン語の文法を完全に理解させるほうが無理である。しかし、逆に教科書に沿った自習用教材は、教科書の執筆者以外の者が作成することは困難である。もし、教科書の内容に完全に責任を持つならば、教科書の執筆者は自習用教材（参考書）も作成すべきであろう。筆者らが 1997 年に作成した教科書（リャノ他、1997）には学習ガイドを付した。これについては、「便利だ」という（学習者の）意見の他に、「おかげで学生は辞書を引かなくなった」という教師の厳しい批判も受けた。この批判に答えるには、やはり大人数教室での「文法・訳読方式」（授業パターン $\alpha + \beta$ ）は機能しない、と言わざるを得ない。

しかし、単に単語の解説や文法事項の一通りの説明を別冊に詰め込むことが理想的な自習教材のあり方であるとは思えない。与えておいて、後は各自自主的に予習・復習に役立てなさい、というのでは、半ば大衆化してしまった（エリートではない）学習者には効果がないことは明らかである。

筆者のクラスでは去年(1999)から、コンピュータを教室に持ち込んで、教室に設置されたビデオのテレビ画面に出力させる方法を一部取り入れることにした。学生はテレビに出力される文字・音声・画像・映像に興味を示し、教育効果も高いことがわかった(四宮、2000)。もし、自主教材(CD-ROM)の展開を各自のコンピュータや大学の自習用コンピュータで実現できれば、次のような効果が期待できるだろう。

(1) 単に本を開けばそこに書いてあるというのではなく、積極的に情報にアプローチすることによって、インタラクティブな練習が可能となる。

(2) 印刷教材ではコストやスペースの点から不可能であった多くの言語情報を提供できる。ジェスチャーなどの非言語伝達の理解のためには動画ファイルが有効であるが、これは印刷教材では再現できないものである。また、音声ファイルもテキストと直接に結びつけることができる。

(3) テキスト間のリンクによって、教材を立体的に構成できる。書物ではページ間のリンクは「→」などで相互参照させることになるが、これはやっかいであり、一部の熱心な学生しか実際には利用しないだろう。

(4) CD-ROM は教室には持ち込めないので、授業では解説のない教科書に集中できる。自習の課題とされた練習問題は、各自 CD-ROM を展開することによって正解を得ることができる。また、CD-ROM には教科書や CD-ROM の内容と同じものをワープロファイルとして提供するので、これを利用して各自自由にノートを作成することも可能である。

(5) 外国語教育の技術的な刷新として CALL (Computer Assisted Language Learning) システムの導入が検討されている。スペイン語部会の自主教材が CD-ROM で作成されていれば、新システムへの移行はスムーズである⁹。

(6) 現代の大学生にとって、外国語と情報リタラシーは必須に近いスキルといえる。過去ではまだ時期尚早の感もあったが、2000年の現在ではスペイン語を学習しながら2つのスキルを同時に身につけることを積極的に勧めてもよいだろう。




3. 2. マルチメディア教材

東京大学・教養学部のスペイン語部会では『CD-ROM で学ぶ初級スペイン語』という教材を作成している。これは以前に作成したリャノ他 (1997)への建設的な批判を受けて内容と形式(構成)を大きく変え、教科書本冊の内容をスリム化す

⁹ 第二外国語の自主教材の作成については、田中俊明・田畑義之(2000)の第6章が参考になる。

るとともに、多くのマルチメディア教材（文字・写真・音声・動画）を CD-ROM に配置したものである。

一般に「マルチメディア教材」というと、コンピュータの操作に慣れていない人にとっては、近づきがたい技術を要するようなものに思われている。しかし、この教材で必要な操作はクリック（画面上にあるアイコンの上にカーソルを置き、マウスのボタンを押す）によるジャンプだけである。ソフトウェアの中で展開されるテキスト内では、次の3つのアイコンが各所にある。

-  **テキストリンク**：クリックすると各項目の説明・解答・関連するファイルが閲覧できる。また、本文(Texto)の文番号をクリックすると解説にジャンプする。
-  **音声リンク**：クリックすると音声再生される。長文の場合には、この右上のスペースをクリックするとコントローラが現れる。
-  **ビデオリンク**：クリックするとビデオ再生される。

全体は「文字と発音」に続く12課という構成である。各課の内容は次の通りである。

目次	(写真) (文字：以下の項目にリンク)
本文	(写真) (音声) (文字：本文の説明)
質問	(写真) (音声) (文字：解答)
文法	(写真) (音声) (文字：文法の説明)
練習	(写真) (音声) (文字：解答)
西訳	(写真) (音声) (文字：解答)
観察	(写真：街角の文字情報)
動作	(写真) (ビデオ：非言語伝達・ジェスチャー)
表現	(写真) (音声)
鑑賞	(写真) (音声：スペインの歌)

目次（【図-1】）からは「テキスト」のアイコンで「本文」以下の項目にリンクする。

本文（【図-2,3】）の各文章には音声リンクされ、また別の文字テキストへのリンクによって、本文の説明が画面に表示される。リンクされたすべてのファイ

ルは3種類のアイコンをクリックすることによってアクセスできる。たとえば、【図-3】の「テキスト」のアイコンをクリックすると、【図-4】にジャンプする。また【図-3】の「音声」のアイコンをクリックすると、この画面の本文の内容の音声ファイルにアクセスし音声再生される。

質問には音声ファイルと文字ファイル（解答）がリンクされている。同様に、「文法」（【図-5】）、「練習」（【図-7】）、「西訳」の各セクションにも音声ファイルと文字ファイルのリンクがある（【図-6】【図-8】）。

観察（【図-9】）の目的は、街角のスペイン語の文字情報を観察しながら、その意味を考えることである¹⁰。各課に2枚の写真を掲載している。

動作（【図-10】）では、スペイン語のジェスチャーなどの非言語伝達を扱う¹¹。体の動きと言葉の関係を動的に把握させるためには、数秒間のビデオクリップが有効である。「ビデオ」のアイコンをクリックすると、日本語にはないスペイン語の動作が音声とともに再生される。

表現（【図-11】）では、各課で学習した文法事項を使って自由な表現練習をする。音声のリンクがある。

鑑賞（【図-12】）では、とくに文法の内容に関わらず、スペインの歌を楽しみながら音声に慣れればよいだろう。歌詞を見ながら、またはそれを見なくても歌えるようになることが理想的である。このセクションは偶数の課にだけ配置されている。

先述のように、東京大学教養学部スペイン語部会では、従来の「文法」「講読」「口頭練習」という編成を改め、2000年から「理解」「獲得」「応用」という新編成に移行した。教材もそれに合わせて、「理解」の授業では、「本文」と「文法」を2週間で1課進行させる。これは、2クラスを合併した大クラスと呼ばれる一斉授業である。「獲得」の授業では、ほぼ同じ進度で「文法」と「質問」「練習」「西訳」を扱う。これは、小クラスで学生の個人的な質問などにも答えられる規模である。「観察」「動作」「表現」「鑑賞」は、単調になりがちな語学の授業の息抜きに教師が適切に利用したり、また長期の休暇の宿題に使うことが考えられる。

現在、情報技術のさまざまな革新が進んでいるなかで、スペイン語などの外国語教育についてもその応用が模索されている。高いレベルにまで達したハードウェア技術に対して、肝心の応用ソフトウェアが追いついていない状態である。ス

¹⁰ 高垣・上田・Ávila (1996)を参照。

¹¹ 高垣・上田・Matinell, Gelabert (1998)を参照。

ペインや外国のビデオ教材・マルチメディア教材は、先述のように文法的な段階性がないので、大学のスペイン語教育には直接利用することができない¹²。

また、教材の中には児童のような「ゲーム」(juegos)を織り込んで、利用者を飽きさせない「工夫」が見られる。しかし、大学の授業と関連させたプログラムでは多彩で目まぐるしいほどの効果を狙うよりも、むしろシンプルで体系的な配置であるほうが使いやすいし、学習者のオリエンテーションのためにもよいだろう。また、ゲームが学習者の多様な趣味に必ずしも合致するものでないことは、アンケート調査などの結果からも明らかである。「楽しさ」は、「効果」に従属させるべきであるし、むしろ効果的であることから実現される「楽しさ」を追求すべきである。

コンピュータ用に開発されたスペイン語教材の報告として、堀田(1990, 1992, 1999, 2000)や高橋(1993, 1994)などがある。このように、これからは既存のソフトウェアを安易に渉猟するのではなくて、大学の授業の編成・内容を熟知した教師自身がコースウェアを作成することが必要となるだろう。幸い、現在ではマルチメディア教材はワードプロセッサなどの一般の文書作成用のソフトでも十分に作成可能となっている¹³。

4. 終わりに

西垣通(1995:199)は、マルチメディアの文化的影響について次のように述べている。

(...) 扱う対象が論理的な記号や数値ではなく、音声・画像・動画などわれわれの感性に直接訴えるものであるから、マルチメディアの文化的影響はおそろしく深甚ではないかと予想される (...) あえて言えば、これによって途

¹² Ministerio de Educación y Cultura de España (2000) が現在の最新資料である。Echeverría (1994, 2000)は母国語としてのスペイン語教育教材である。上野(1995)は *Viaje al Español* (Universidad de Salamanca / Radiotelevisión Española, 1993)のオリジナル版の長所を認めた上で、「練習問題がパタン・プラクティスの域を出ない点と不十分な時制の扱い」を克服するためにNHK教育テレビ『スペイン語会話』版を併用させている。

¹³ 東京大学スペイン語部会編(2000)では、Microsoft Word で作成したテキストをAcrobat Writer でPDF文書にした上で、文字、音声、画像、動画をリンクさせた。

方もない知的荒廃がもたらされる可能性がないとはかぎらないのである。」

また、Cebrián(1996)は、教育におけるインターネットの利用の問題点として、膨大な時間の必要、利用者の引きこもり、中毒、誤れる「自由」の感覚などを指摘している。

これらは十分に納得のゆく指摘であり、マルチメディアの利用者・作成者として常に銘記しておかなければならない。しばしば、「それは利用（消費）の仕方次第である」という意見が聞かれる。これは、すべて中毒性のあるものについて言えることであり、根本的な解決にはつながらないだろう。むしろもっと積極的に考えるならば、マルチメディアに振り回されない（「使われない」）ために、それを主体的に駆使していくことが重要である。そこでは、「受け身一方ではなくこちらから情報発信していく姿勢が決定的に大切なのである」（西垣、同：207）。教材に関して言うならば、既成のマルチメディア教材のお仕着せでなく、素材を提供することにより利用者の裁量による自由で積極的な活用が望まれる¹⁴。

スペイン語部会では、先に述べた授業の再編成と統一教材の作成をセットにした改革を実施している。本年度(2000)は試行期間なので授業の再編成は実行したものの旧教科書（リャノ他 1997）を採用したままである。来年度からは新教科書に沿って、授業も新方式に移行できるはずである。それらの結果については今後報告していきたい。

<引用文献>

Cebrián, Juan Luis. 1996. "Hipnosis, caos y espectáculo", *XI semana sobre "Aprender para el futuro"*, Fundación Santillana en Madrid.

Echeverría, Max. 1994. "Aplicaciones computacionales para la enseñanza - aprendizaje del español como lengua materna", *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, Universidad de Alcalá de Henares, 1, pp.25-50.

_____. 2000. "Desarrollo de la metacognición lingüística mediante apoyo computacional", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, Concepción (Chile)*, 38, pp.61-74.

Hotta, Hideo. 2000. "Materiales didácticos audiovisuales del español

¹⁴ そのために、東京大学スペイン語部会編（2000）では、すべての pdf, doc, wav, jpg, avi, txt ファイルを再利用可能な形でフォルダーに収めてある。

- elemental por HTML y su uso en la clase", *Studia Romanica* (Societas Japonica Studiorum Romanicorum), 33, pp.66-74.
- Ministerio de Educación y Cultura de España, 2000. "Método y gramáticas E / LE", pp.22-25.
- Universidad de Salamanca / Radiotelevisión Española, 1993. *Viaje al Español*.
- Ueda, Hiroto. 2000. "Eenseñanza del español como segunda lengua extranjera. Nuevo método y nuevos materiales", *Comunicación oral en S.E.L.E.* 2000/8/1.
<http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/public.htm>
- 上田博人。2000。「第二外国語としてのスペイン語教育。文法の意識化と「授業レポート」」『スペイン語学研究』15, 83-98.
<http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/ronbun.htm>
- 上野勝広。1995。「体験的スペイン語ビデオ教材活用論」ハンドアウト、東京スペイン語学研究会、1995/5/27.
- 大森彌。1998。「大衆化に抗う」『教養学部報』1998/4/8。
- 四宮瑞枝。2000。「大学のスペイン語文法授業の改善。「授業レポート」の効果と学習意欲の問題を中心として」『スペイン語学研究』15, p.99-119.
- 下村誠二編。1983.『東京大学における外国語教育』、東京大学共同研究報告書。
- 高垣敏博・上田博人・Raúl Ávila。1996.『都市を読む辞典。街かどで見たスペイン語。メキシコ編』三省堂。
- 高垣敏博・上田博人・Emma Matinell, María José Gelabert. 1998.『スペイン語ジェスチャー小辞典』白水社。
- 高橋覚二。1993。「コンピュータによるスペイン語教育実践」『電脳外国語大学』pp.162-173.
- _____。1994。「パソコンを教具としたスペイン語教育のひとつの試み」『イスパニカ』38, pp.91-104.
- 田中俊明・田畑義之。2000.『マルチメディア時代のドイツ語教育』九州大学出版会。
- 東京大学スペイン語部会編。2000.『CD-ROM で学ぶ初級スペイン語』朝日出版社。
<http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/curso.htm>
- 西垣通。1994.『マルチメディア』岩波新書。
- 堀田英夫。1990。「パソコン利用の外国語自習法」『愛知県立大学外国語学部紀要』22, pp.265-305.

- _____。1992.「パソコン利用のスペイン語学習・教育」、『愛知県立大学外国語学部紀要』24, pp.213-231.
- _____。1999.「CALL 教室でのスペイン語教育。HTML で作成した教材を利用して」、*CIEC (Council for Improvement of Education through Computers)*, 7, pp.70-74.
- リャノ・ハビエル、上田博人、インマクラダ・マルティネス、1997.『初級スペイン語』朝日出版社。



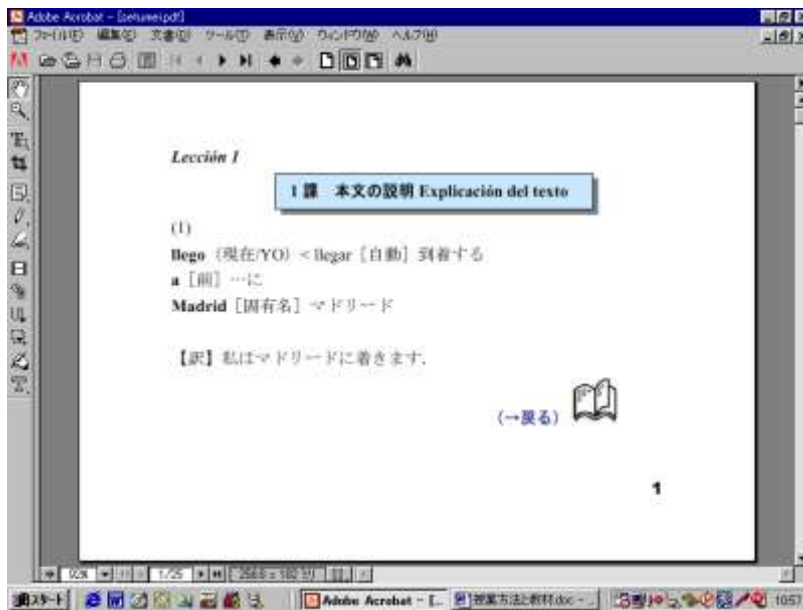
【図-1】



【図-2】



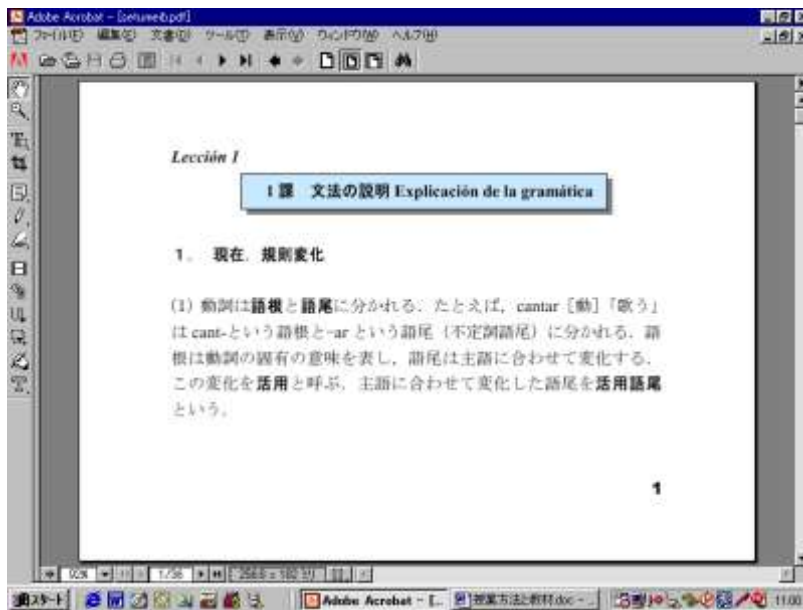
【図-3】



【図-4】



【図-5】



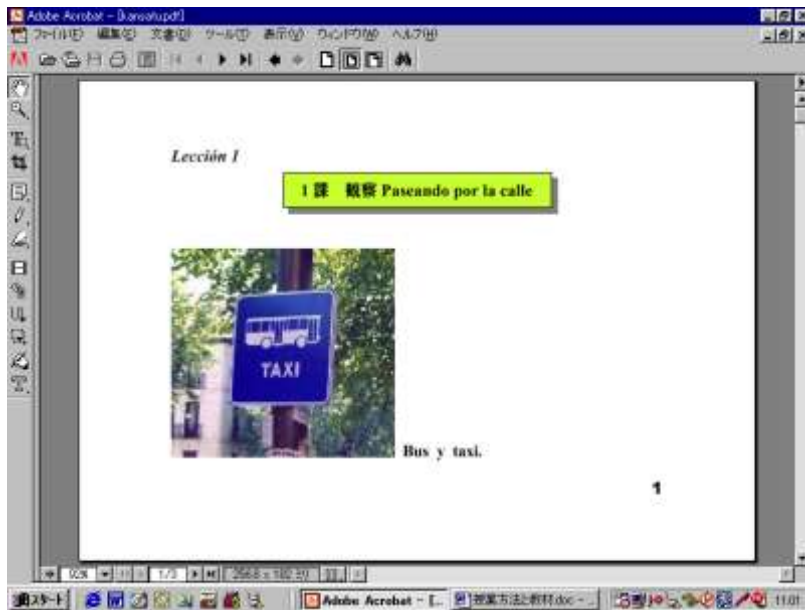
【図-6】



【図-7】



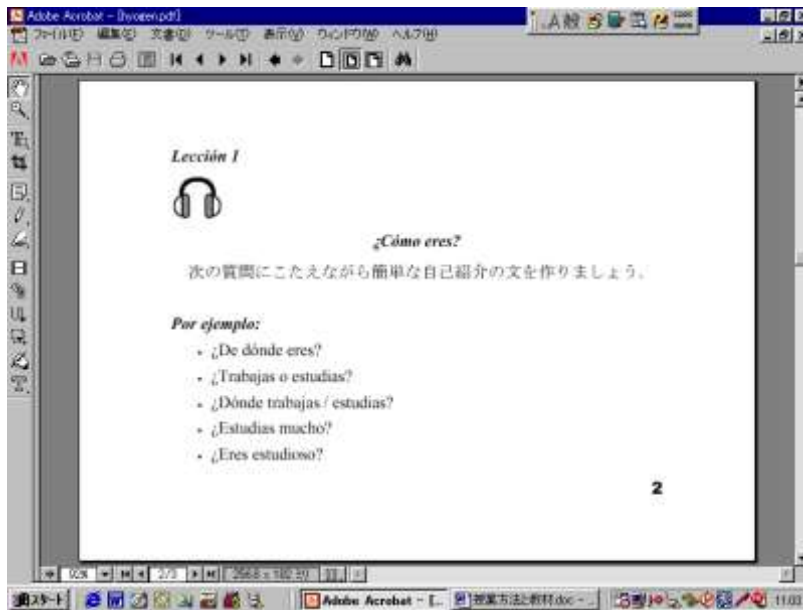
【図-8】



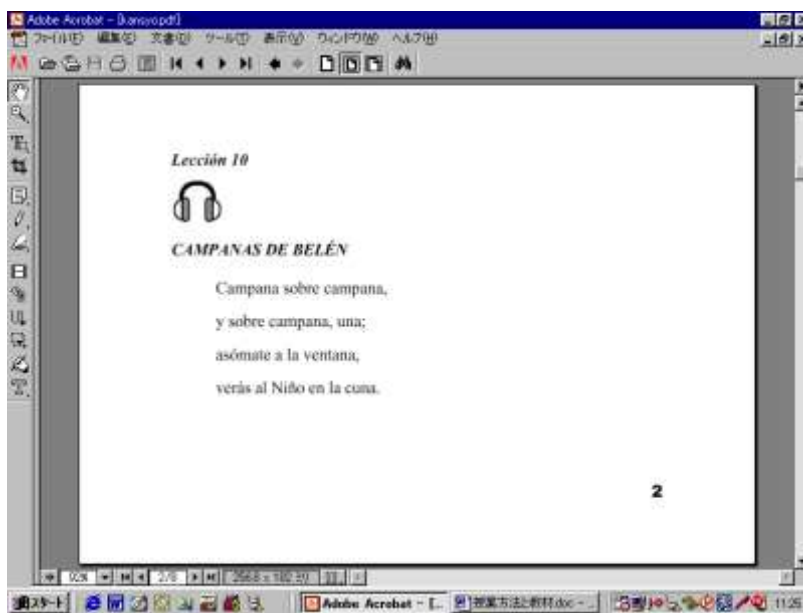
【図-9】



【図-10】



【図-11】



【図-12】

Enseñanza del español como segundo idioma.

Nuevo método y nuevos materiales

Hiroto UEDA

El número de estudiantes del español está aumentando continuamente en la Universidad de Tokio. En este curso (2000), tenemos más de 400 matriculados, a los que atendemos con dificultad los siete profesores del Departamento de Español. Está claro, por otra parte, que para la enseñanza de la lengua extranjera se requieren clases de número bastante reducido de estudiantes. Para limar la diferencia entre lo ideal del tamaño de la clase y la realidad del aumento del número de estudiantes, el Departamento se ha propuesto juntar dos clases en una de más de 100 estudiantes (la Clase Grande), para tener clases de práctica de menos de 30 (la Clase Pequeña). De la tercera clase se encargan los profesores nativos.

En la Clase Grande se explican la gramática y el texto, mientras que la Clase Pequeña está dedicada a resolver los ejercicios, junto con la explicación de la gramática. En la tercera clase, se aplica el método comunicativo, que va junto con el avance de las otras dos clases. En lugar de la división tradicional tripartita de gramática, texto y conversación, ofrecemos tres columnas, que son «Comprensión» (en la Clase Grande), «Adquisición» (en la Clase Pequeña) y «Aplicación» (en la clase del profesor nativo). Las tres columnas giran alrededor del eje de la gramática y se desea relacionarlas de manera orgánica.

En esta ocasión, presentaremos el método de la Clase Pequeña de «Adquisición» de la que se encarga el autor, y trataremos también de los nuevos materiales de enseñanza que actualmente estamos preparando. El nuevo método y los nuevos materiales deben estar estrechamente relacionados.