

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

—— スペイン語教育を中心に —— *

泉 水 浩 隆

1. 序

現在、日本の外国語教育は大きな変化の波にもまれている。例えば、小学校教育への英語導入に関する議論は絶えないし、大学入試センター試験の英語におけるリスニング導入は、そこで使用される機材を含め、さまざまな話題を提供してきた。この一方で、いわゆる「第2外国語」¹ と呼ばれる英語以外の外国語教育は、大学における単位数の縮小や科目自体の削減などの変化に直面しており、少なくとも筆者にとってはいい方向へ向かっているとはあまり考えられない。

例えば、先日（2008年5月26日）の朝日新聞朝刊に「変わりゆく「第二外国語」」という記事が掲載された。それによると、まず小見出しで「英語以外は縮小傾向」とあり、例えば、千葉大学、信州大学などにおける英語以外の外国語履修単位の減少が報告されている。千葉大学の場合、医学部と法経学部以外の7学部で履修最低単位がゼロとなり、この理由として、「最近は法人化による合理化の要求に基づくところが多い」としている。信州大学では、全8学部のうち6学部で、「共通教育」の必修単位から初修外国語を外したとあり、理工系学部を中心に「まずは英語」という意見が多く出ていて、信州大学全学教育機構長は「2つ目の外国語をスキルとして身につけるのは現実的に厳しい。ビジネスだけでなく、学問の世界でもまず英語」と説明したそうである。この他にも、埼玉大学、東京大学、岐阜大学、昭和大学、東京薬科大学などにおける縮小事例が報告されている。一方、これとは逆に、新潟大学や慶應義塾大学 SFC のような多言語強化の事例も紹介されているが、この部分の小見出しは「多言語強化の動きも」となっており、個人的にはこの「も」が、全体から見ると実は例外的なのですよ、というニュアンスを持っているように感じられる。

筆者はこの中に現在の日本における外国語教育の現状が凝縮されているのではないかと考える。それがいかにいびつなものであるか、異常な状況下にあるかという、普段から感じていたことがまとまっているように思われるのである。では、そのいびつさとは何なのだろうか。それは、英語偏重主義、現在の（特に英語以外の）外国語教育をとりまく環境の悪さ、そしてこのように行われている手直しが改革なのか改悪なのか判断しがたい、という3点にまとまるような気がする。こうした「第2外国語」をとりまく状況の中、まさにその1つであるスペイン語を教えている教員は一体何をすればよい

* 本稿は2008年9月4日 SELE 2008（於：ラフォーレ那須）で行われた口頭発表の内容に再考を加え、文章化したものである。当日貴重なご意見・ご指摘をいただいた参加者の皆様に深く感謝申し上げます。

¹ 筆者はこの用語の使用を必ずしも支持するものではない。というのは、「第1外国語英語、第2外国語スペイン語」のような呼び方をすることで、最初に学習したから第1、2番目だから第2といったような意味以外に、学習する外国語間に重要度の差がある、あるいは第2外国語は第1外国語ほど力を入れて学習しなくてもよいかなのような印象を与えるおそれがあるのではないかと考えるためである。しかしながら、ここでは大学等の教育の場面でよく使われる用語であるという面を考慮し、あえて使用する次第である。

のか、「第2外国語」としてのスペイン語教育に何が求められているのかを考えなおしてみようと思ったのが本稿執筆のきっかけである。²

本稿では、外国語教育をとりまく現状を「日本（の大学）における第2外国語」、「日本（の大学）におけるスペイン語教育」「第2外国語としてのスペイン語教育」という3つの視点から見てみたい。

2. 日本（の大学）における第2外国語

本稿のタイトルには「日本（の大学）における」という部分が含まれている。ここになぜ（ ）がついているかという、これは大谷（1997）の指摘にあるように、「日本の高校では、外国語といえば、そのまま英語を指すほどの英語一辺倒ぶりであり、その他の外国語は、事実上、締め出されてしまっている」（p.13）ため、日本では、ほとんどの場合、英語以外の外国語を初めて学ぶ機会は大学入学以降のことで、第2外国語教育の問題は主に大学に関することになってしまうからである。もちろん、中等教育でも第2外国語を教える場合はあるのだが、それは後ほど少し触れる。

大学における第2外国語教育やその意義に対しては、支持派と不支持派があり、昨今の流れを見る限り、後者の方が押しているような観があるが、その一例として、筑波大学の状況について述べている酒井（1990）を見てみたい。不支持と言っても、ここでは、第2外国語の廃止を主張しているのではなく、「教養科目の1つとしての第2外国語を必修科目の桎梏から解放し、普通の自由選択科目として再出発すべし」（p.142）と提案している。そして、「私の専門は理論経済学であり、英語が唯一無比の「公用語」である。…事実として、英語で論文を書き、英語で外国人と議論できなければ、一人前の理論経済学者として認めてもらえないのだ。そして、いまやドイツやフランスの学術雑誌においてさえ、英文の論文が支配的であるというのが偽^{ママ}わざる現状なのである」（pp.142-143）と述べている。第2外国語については、教える側にも学生側にもインセンティブがなく、学生側は英語も十分マスターできていないのに、第2外国語を新たに学ぶことをなかば強制されている（pp.143-144）、第2外国語必修は画一主義で時代の流れと逆行する、個性を重視した語学教育の道を模索してもよいのではないだろうか（p.144）、従来のカリキュラム編成は供給サイド（つまり、教える側）にあまりにも重点を置きすぎていたのではないだろうか、需要サイド（すなわち、学ぶ側）の変化に十分対処できていない（p.145）と指摘している。そして、第2外国語の問題について、一般学生の立場からアンケート調査を行うことを提案している。

また、多言語主義支持派である堀（2005）によると、一言語主義を支持する側が提示する論拠として、以下のような項目を挙げている（pp.20-21）。

- ① 英語の著しい汎用性と実用性（日常生活・旅行、国際ビジネス、アカデミックな世界、いずれの場合も英語だけで十分可能。苦勞して英語以外の外国語を学ぶのはコストパフォーマンスが悪い）
- ② 世界中の人がただひとつの同じ言語でコミュニケーションできることは世界的なレベルでの民主主義の条件にも寄与するすばらしいことである。英語が事実上その普遍言語となりつつあり、英語さえ習得すれば世界の人々とつながることができる。
- ③ 英語以外の言語を母語とする世界中の人々ができるだけ多く、母語と英語のバイリンガルにな

² 今回はあくまでもいわゆる「第2外国語」と呼ばれる、非専門学部で学習する場合のスペイン語等、英語以外の外国語教育を対象に考えており、専門課程でのスペイン語教育については扱わない。

るのが望ましい将来ビジョンだ。

これらの見方が本当に現実を反映したものかどうかは後で見ることにし、先に支持派の主張を見てみよう。堀（2005）は、上述の一言語主義に対して、SFCで多言語教育を行う意義として、

- ① 英語に伴う文化帝国主義的傾向を抑制する。
- ② 研究領域や専攻によっては特定の外国語の習得が不可欠。当然、大学ならば、できるだけ多くの外国語を学ぶことのできる体制を整えていなければならない。
- ③ 国際的なセンスを身につけた見識ある市民を育成していく上で、外国語として等しく孕んでいる他者性の教育的価値を確信しているため。

とまとめている（pp. 24-27）。3点目が若干抽象的だが、未知の文化の中に入ることによってそれまでの自己を相対化する経験が生まれ、それが教育的効果を持つ、と考えているのではないかと筆者には思われる。

また、大谷（2004）は、「今や英語の時代であり、英語なしでは21世紀は生き残れないとさえ、特にわが国では考えられがちである。しかし、今日、少なくとも教育の世界では、英語を唯一の共通語（lingua franca）とはみなさないという新しい動きも、また目立って増大しているという事実を見落としてはならない」（p. 469）と指摘し、クラスサイズ・学習時間数・学習開始年齢など、様々な面から見て日本の異言語教育³について、「戦後、外国語教育を拡充どころか、逆に縮小し続けてきた国は、先に挙げた世界の83か国中、日本を除いて他にほとんど例を見ない。また、わが国のように、英語以外の外国語を事実上締め出している国も、フィリピンなど少数の旧植民地経験国を除けば、他にはない」（p. 478）と述べ、世界的潮流に逆行していると主張している。

さらに、田中（1994）は、「英語教育においては、国際共通語教育としての教育条件の整備・充実を、英語以外の外国語においては、現実の目先の需要と供給との関係でその教育を考えるのではなく、10年、20年先をも視野に入れた情報戦略としての多様な外国語の教育振興策を考えるべきであろう」（p. 132）と指摘している。

おそらく現時点の第2外国語を取り巻く状況の厳しさは、先に述べたような不支持派の見方が他のいろいろな条件ともからんで受け入れられてきたことによるのではないかと考えられるが、いずれにしても第2外国語の担当者がその必要性を十分納得させられない限り、このような傾向は容易には変わらないのではないかと危惧される。岡戸（2002）が英語以外の外国語を教えている高校での調査を通じて、教員の意識として「英語以外の外国語を教える理由」がかなり曖昧であるという指摘をしているように（p. 159）、その理由をはっきりさせ、かつそれが具体的で説得力がないと、削減・縮小という現実をくい止めるのは難しいだろう。

先に述べた酒井（1990）で指摘された問題点は、「何はともあれ英語が必要」「全員が第2外国語をやる必要はなく、選択制にすればよい」「第2外国語について学生にアンケート調査を」という3点に集約されよう。これは、最初に紹介した新聞記事の中で第2外国語を削減した各校の意見の中にも見られたことであるし、削減の論拠のいくつかでもあるだろうが、これらに反論しなくては「英語以外の外国語を教える理由」を主張することもできない。そこで、この3点について、以下考察する。

³ いわゆる「第2外国語」について、このような呼び方を用いている。

まず、「何はともあれ英語が必要」という視点について、これは中学校・高校の学習指導要領を見るとそこに端的に示されていると言える。現行の中学校の学習指導要領では、「3 改訂の要点」(p. 3)として、「外国語を必修教科とした」とある。⁴これに続けて、「英語を原則として履修するものとした」とし、英語以外の外国語については、「第3節 その他の外国語」(p. 64)で「その他の外国語については、英語の目標及び内容等に準じて行うものとする」という一文で終わっている。高校についてもほぼ同様で、英語以外の外国語に関しては、「第3節 外国語科の科目編成」なお、従前は、英語以外に学習指導要領上「ドイツ語」と「フランス語」を示していたが、今回の改訂では、各学校で多様な外国語がより柔軟に開設できるよう、英語以外の科目は示さず、英語に関する科目に準じて学校設定科目として開設できることとした」(p. 15)となっているのである。要するに、英語以外については、よく言えば自由に、悪く言えばご勝手に、という姿勢だと考えられる。日本における教育の目安の1つとなる指導要領の中で、英語以外の外国語はこのような扱いをされているということにまず注目する必要があるだろう。また、学習指導要領からドイツ語とフランス語が無くなったというのも重要な変化ではないだろうか。

このように中等教育までの段階で基本的に英語のみ、というのは、既に述べた大谷(2004)でも指摘されていたことであるが、大谷(1997)は韓国と日本の外国語教育事情を比較し、韓国では小学校英語教育は1981年から導入済みで、2000年度には3学年から6学年まで全児童が小学校の正課として週2時間の英語授業を受けると報告している(p. 14)。また、「1963年以来、英語以外に、いまひとつの第2外国語が大部分の高校で選択必修科目として導入されている」(p. 13)、「唯一の外国語の英語の教育さえも縮小を続け、あるいは外国語教育不要論さえ出る日本とは、まさに好対照である」(p. 15)と述べている。韓国では、現在、独・仏・中・西・日・露・アラビアの7言語が選択可能だそうで、日本とはまるで異なる状況にあることが分かる。

大谷(1997)はこのような違いについて、「中学校についてみると、日本では外国語は、戦後一貫して選択教科の扱いであるのに対して、韓国では終始、必修教科として教えられている。これは、市民教育にとって、外国語を必要・不可欠な教科とみなすかどうかについての両国の認識の差を示すものである。したがって、日本では戦後、外国語の授業時数は比較的簡単に削減を重ね、全体としては明瞭に縮小の方向で今日にいたっているのに対して、韓国では、日本のように授業時数の削減は行われていない」(p. 13)とも指摘している。

一方、英語は中等教育段階までで終わられるようにするべきだという意見もある。例えば、田中(1994)は、「本来、大学等の高等教育機関で英会話が盛んになるというのは本末転倒であろう。多様な大学の現実を認めるにしても、なお既習外国語(英語)のスキル・スタディーは、基本的に初等・中等教育段階で終わられるような言語教育政策が策定されるべきである。なぜなら、大学で初修外国語や、地域研究と関連した諸外国語(少数民族語を含む)教育が主流とならなければ、グローバルな情報化が進んだ今日の世界において、真の大学の国際化への貢献は難しいからである」(p. 116)と指摘しているし、岸本(2001)も「ドイツの方式は第1外国語はドイツ語とほとんど変わらないレベルにまでにすること、第2、第3外国語は第1外国語ほどでなくとも日常生活の会話と通常の文章の読解にはほぼ困らない水準に達することをめざしている」とし、「大学入学は英語ができることが前提で

⁴ この時点まで実は必修教科でなかったということ自体、驚くべきことと言えよう。

あり、入学後に勉強するものではない」(pp. 187-188)と述べている。

つまり、理想的には大学入学時点で既に少なくとも英語は使える状態になっていなくてはならず、各国の状況を見れば、できれば高校、それがダメでも大学で第2外国語に着手すべきと主張しているのである。現時点ではこれは理想論だと思われるが、いずれにしても、語種選択について、日本は世界各国の中でも相当遅れていると言わざるを得ない状況にあることは承知しておくべきことであろう。2つの外国語を学ぼうというEU各国の事情については、「言語的距離・地理的距離ともに比較的近いことが多いため、そうせざるを得ないのではないか。日本は違う。英語だけでも手一杯」という意見もあるかもしれない。しかしながら、そのような見方に対しては、言語的距離・地理的距離が日本と同じような条件下にありながら、韓国や中国では第2外国語が中等教育段階から必修になっている事実も考慮に入れなければならないと指摘する必要がある。

それで、これだけ英語、英語と言っておきながら、実際英語力がどうなのかというのは何となく見当のつくところなのだが、宮原・木下(1997)は、1992年10月～11月、大学教養課程の一般学生(中国482名、韓国547名、日本752名 計1781名)を対象に行った英語力テストとアンケートから次のように報告している。「総点でも技能別(聴解・文法・語彙・読解)でも日本が最低で、かつ大きく劣っている。しかも、中・韓両国との差は読解において最大で、聴解において最小である。…日本の学生は聞く・話すは苦手だが読解力はあるというのは神話である」(p. 16)、「英語の授業を必要と認める割合は日本が最低」(p. 16)、「英語授業の必要理由が日本では学問や就職と直結しない」(p. 17)、「日本では3割の学生が全く予習をしていない。7割近くの学生が全く復習をしない」(p. 17)、「日本では英語学習の目的が曖昧」(p. 17)という惨憺たるありさまである。

このように英語ですら困難というのは、何かが間違っているからであろうし、実際には確かに理由があると考えられるのだが、これについては後ほど触れる。

次に、酒井(1990)の言い方を借りれば、学生の「個性を重視して」「第2外国語は選択制に」という主張だが、これについては、冒頭の朝日新聞の記事に「統一的な調査はないが、外国語の関係学会では選択科目化することで履修者が急減、講座そのものなくなる傾向が多く指摘されている」とある。また、京都ドイツ語学研究会のドイツ語教育シンポジウム「私立大学におけるドイツ語教育のサバイバル」自由討論で、フロアからの発言として、「1回生の終わりには、だいたい7割から8割は第二外国語は必要と答えます。もしそれが自由選択になった場合どうしますかと尋ねると、約3割なんですね。そして、実際にそうなった大学では1割で、単位まで取るのは数名というのが現状です」(p. 89)という指摘がある。

最も力を入れているはずの英語ですらその授業を必要と認めない学生の割合が最も高い日本という前述の指摘を考慮に入れば、これは十分予測可能な結果であろう。つまり、選択制にする、ということは、個性重視というよりも丸投げ、しかも楽な方へ楽な方へと流れる結果に終わるだけと筆者は考える。これは「ゆとり教育」の一面として既に目の当たりにしてきたことを想起させる。

そして、学生に対して第2外国語に関するアンケートを行ったら、という提言だが、例えば、奈良大学では実際第2外国語に関するアンケートを実施している(堤・田中・笠置 1993)。⁵ この調査によると、意外に「英語のみ必修に」という回答者の割合が低いのである。調査年度もだいぶ古く、奈良

⁵ 調査時点では独・仏・中の選択だが、現在では選択言語が少々増えているようである。

大学で学ぶ方たちが対象になっているので、結論は一般化できないが、第2外国語に対する学ぶ側のニーズが必ずしも低いとは言いきれない結果の1つではあろう。

また、大学生に対する調査ではないが、内閣府の世論調査(2001)では、「これからの大学生が身につけるべきと思われる外国語」として、英語(92%)、中国語(59.6%)、フランス語(26.5%)、韓国・朝鮮語(25.6%)などが挙げられている。英語が最も多いのは当然としても、中国語を約6割、フランス語、韓国・朝鮮語を4分の1の人が必要と考えていることは、やはり英語プラス1が世間一般でも求められるようになっていないのではないかと考えられる。

まとめると、「何はともあれ英語」という見方については、英語が必要であることは疑いのないところであっても、それはイコール英語だけでよいということにはならない、国際的に見て英語だけというのは異常な状況である、「第2外国語を選択制に」とすると結局先細りになってしまう、しかし、アンケートを行うと英語のみ必修がいいということではなさそうだ、ということになるだろう。

このような第2外国語支持派と不支持派の対立の他にも、第2外国語を含めた外国語教育には難しい問題がある。これは先ほど紹介した大谷(2004)に詳しいのだが、国際相互理解のための国家的努力の不足・教育施策や教育関係費の削減・クラスサイズ・学習時間・外国語学習開始年齢、そして大学における外国語教育の削減・縮小という諸問題である。

国際相互理解のための国家的努力とは、例えば、自国の文化の対外広報活動などがあるのだが、各国がこのような各国に数多くの機関を設けているのに対し、日本は非常に少ない。そして戦後の各国は教育大臣自らが国際機構をつくって、国際的相互理解を深めるための努力を続けているのに、日本はそのような姿勢を見せない数少ない「先進国」の1つであると指摘している(p. 472)。

教育施策や教育関係費の削減については、「2002年から始まった義務教育段階の教育内容3割削減などとともに、「教育大国」を過信した、いわば危機感の欠如した教育施策が、昨今は特に目立つ」と述べ、国の歳出に占める教育関係費の割合が大幅削減されていることを指摘している。また、1998年のOECDの調査によれば、日本の国の歳出に占める高等教育費の割合は1.2%で、先進14か国中、とび抜けて最低なのだそう。そしてこれを評して、「このような教育的熱意の減退は、世界の「先進」諸国は言うまでもなく、我が近隣諸国の中でも、ほとんど例を見ない異常さである」と述べている(pp. 473-474)。

クラスサイズについては、先ほど少し触れたが、「わが国の公立小・中学校の学級編成基準である40人についても、これが教育的には、いかに巨大クラスであるかという認識さえも、われわれ日本人の間には乏しい」(p. 475)との観察をし、昭和22年の『学習指導要領』で外国語クラスについては「1学級の生徒数が30名以上になることは望ましくない」と言っていたにもかかわらず、この目標すら達成できていない、大学においてはさらにひどい状態であると批判している(p. 478)。

学習時間も、戦後の昭和20年代半ばの週6時間から昭和56年には週3時間にまで縮小されてしまい、「中学校の外国語としては、あの戦争中の中学校(旧制)をも含めて、明治以来最小の時間数である。しかもこれは、母語を教育言語とする世界83か国の中でも最低の時間数である」(p. 478)という指摘をしている。

外国語学習開始年齢も、日本の12歳を上回る国は、オーストラリア1国のみとのことである(p. 478)。

そして、大学における外国語教育の削減・縮小については、「戦後のわが国の中学校外国語教育の

相次ぐ縮小は、もっぱら文部省の主導で行われてきた。これに対して、今回の大学の外国語教育の縮小は、大学自身の積極的な意志によって行われている点で、事態は一層深刻であると言わざるを得ない」(p. 479) と指摘している。

つまり、日本の外国語教育を取り巻く現状は、世界的に見れば非常に例外的、しかも相当いびつな形になっているということが分かる。「諸外国では…」というセリフや横並びを比較的好む日本が、こと外国語教育については、なぜこのように突出した態度を取るのだろうか。

3. 日本（の大学）におけるスペイン語教育

日本におけるスペイン語教育も、外国語教育の一環である以上、このような国際的には例外的といえる状況の中で行われていることになるのだが、ここで第2のテーマ「日本（の大学）におけるスペイン語教育」について考えてみたい。実際の授業で使えるヒントやテクニック、教材などについては、既にいろいろな提言や研究もあるので（例えば泉水（2006）など）、本稿では日本におけるスペイン語教育に見られる特異な点、特に先に問題として指摘のあった履修者数・クラスサイズや地域社会での使用などについて触れたい。

まず、履修者数・クラスサイズについて、古石（2005）は、慶應 SFC におけるインテンシブコースの受講者数の動向について、「経年変化を語種別に見て興味深いのは、数字の上での中国語の手堅い躍進とドイツ語の衰退である。中国語については入学前に履修を希望する数（社会でのイメージを反映）が2% 台から7% 台に増えており、第1次申し込み時の希望者は必ず2桁となっている。それに対してドイツ語は入学前も第1次申し込み時の希望者も漸減である。しかしこれは SFC だけに限ったことではなく、日本全体の傾向であるようだ。スペイン語は1995年度に導入された直後には当時のドイツ語やフランス語を凌ぐ勢いを示していたが、設置クラスが独・仏・中の半分であるというせいか、徐々に希望者数は現実的なところに落ち着いてきている」(p. 35) と述べている。

一方、上田（2002）では、東京大学教養学部において第2外国語としてのスペイン語履修者数が特に1997年から2000年の間に大幅に増加したことが報告されている。

スペイン語は残念ながら含まれていないが、福島（2007）の報告では、大阪市立大学における新修外国語（独・仏・中・露・朝、それに留学生向けの日本語）の受講者数の経年変化は、独・仏が減少傾向、中国語がかなりの増加傾向、朝鮮語も増加傾向にあると指摘されている。

慶應 SFC の場合、古石（2005）の報告ではスペイン語のインテンシブクラス数は開設以来2、同じく中国語は91年度と92年度が3であったのを除き、4となっており、最終受講者数がほぼ一定であることを考えると、おそらく1クラスの人数を制限して他の言語へ回すというようなことを行っているのだろうと思われる。また、東京大学については、多人数教室でマルチメディアを援用して授業を行うという提案がなされているということは、人数制限をせず、希望者を受け入れているのではないかと考えられる。いずれにしても、スペイン語と中国語に関しては、このような措置のいずれかをとらざるを得ない状態が続いているのではないかと思われ、希望していたのに抽選にもれる、あるいは、人数が多すぎてがっかりしてしまう、という受講生が数多くいるようである。これは各学期末の授業評価アンケートなどで筆者も実際に指摘を受けた経験がある。

日本におけるスペイン語教育の不思議な、あるいは、特殊なところは、世界的に見て3億人から4億人とも言われる使用人口を持ち、これだけ普及している言語でありながら、国内ではそのようにと

えられていないのではないかと感じられる点である。筆者は日本の大学での第2外国語教育におけるスペイン語を最も端的に表すキーワードは「言語使用実態との乖離」ではないかと考えている。使用人口も多く、使用地域も広い、いわば「メジャー」な言語であるはずなのに、日本国内、特に大学では「マイナー」言語扱いされてきた（そして今もされている）からである。この一因と考えられるのは、児玉（1994）が指摘するように、戦前、帝大系の大学・旧制高等学校でスペイン語は教えられることがなく、戦後もその傾向が引き継がれたという点にあるのではないだろうか（p. 82, p. 95）。そして、ごく近年になって、そのような傾向も少なくなり、ようやくスペイン語クラスが開設されつつあるため、そこに希望者が集中してしまうという状況になっているように思われる。

クラスサイズについて、大谷（2004）は、「教育を軽視しない国なら当然40人などという大クラスは一般に考えられない。国際教育到達度評価学会（IEA）の調査によれば、既に1980年当時、欧米の中学校では30人を超えるクラスを持つ国は、ただの1国も見あたらない…欧米では国の経済力とは無関係に、効果的な教育が最優先の課題と考えられていることがよく分かる」（p. 476）と指摘している。クラスサイズが外国語教育の成否を左右し得る大きなカギとなる要素の一つである以上、各外国語間の不均衡あるいは履修希望者の期待に応えられない現状を変えるよう、折に触れ求めているかなければならないだろう。

「第2外国語」として教えられることの多い言語の中で、スペイン語の特徴として他に、ポルトガル語と並んで日本国内で使われる可能性が高い、ということがあげられる。

例えば、岡戸（2002）は「英語以外の外国語」の高校における教育状況を調査し、「日本海側」では地政学的・経済的に中国語、朝鮮・韓国語、ロシア語を学校が選択する側面があり、一方「太平洋側」「内陸部」では伝統的な第2外国語とよく知られた中国語、ドイツ語、フランス語が差し当たり選ばれていると指摘している（p. 158）。しかし、太平洋側でスペイン語が選ばれている率は日本海側のロシア語と同程度で、それなりの割合を占めていることが分かる。これはおそらく静岡県や神奈川県、愛知県などに、スペイン語を使用する住民が多く住んでいることとも関係があるのではないかと考えられる。また、同書では、高等学校の他、経済関連団体や国際交流関連団体などに対しても調査を行い、「（教えるのに）望ましい言語」として、朝鮮・韓国語、スペイン語、ポルトガル語が多いと指摘している。加えて、「スペイン語、ポルトガル語は近年の在住外国人の数の増加に従って「地域社会」「共生」の視点から必要性が徐々に認識されていると見なされるが、実施の教育現場では現状に追いついていない様子が窺える」（pp. 173-174）とも述べている。筆者が住む神奈川県平塚市にも多くのスペイン語話者やポルトガル語話者が在住しており、市役所などには病院やゴミ出しなど生活に必要な情報についてスペイン語・ポルトガル語で書かれた小冊子も用意されているが、やはり言葉の壁でコミュニケーションが難しいことがあると仄聞する。

このような現状を見ると、外国語教育においてはつい海外で使う場合を想定してしまいがちだが、スペイン語やポルトガル語についてはむしろ身近な場面で使う機会があることをもっと指摘する必要があるかもしれない。

4. 第2外国語としてのスペイン語教育

最後に第2外国語としてのスペイン語教育についてごく概略的に触れたい。

専門科目としてのスペイン語と比べた場合、第2外国語のスペイン語で最も問題となるのは時間の

不足だということは、スペイン語教育に関わる者であれば普段から十分感じているであろう。週2コマ、1回90分、1年各30回と考えた場合、単純計算で90時間、2年間学習しても180時間にしかない。しかも、大学で初めて学ぶ言語であること、クラスサイズが大きい、予復習の時間が取れない、などといった、諸々の好ましくない条件がそこに重なった時、一体何をどのようにどこまで教えればよいのかは非常に難しい問題である。少なくとも以前の大学でよく行われていたように、1年間でabcから接続法までとにかく文法は終わらせる、というようなやり方はもう既に通じなくなっていると言える。

するとどうしても何らかの基準を設けて、1年間で学習する内容、2年目で学習する内容を精選しなければならなくなる。最近、スペイン語やフランス語、ドイツ語などのヨーロッパ言語の教育でしきりに言及されるヨーロッパ共通参照枠などを参考に入れる必要があるのはもちろんだが、これはあくまでもヨーロッパにおける基準であるため、日本の現状に合わせたフレームを考える必要があるだろう。このような枠組みや目安が決まれば、到達目標もはっきりし、教える側も学ぶ側もそこを目指すことが可能になるのではないかと考えられる。

5. 結 び

以上述べてきた点に基づき、日本（の大学）における第2外国語としてのスペイン語教育を考える場合、長期的に解決していくべき目標と短期的な目標の2つがあるのではないかと考える。

まず、長期的目標の具体例としては、英語偏重主義やさまざまな条件の悪さを改め、第2外国語教育を取り巻く環境をよりよい方向へ改善すること、そのための裏付けとなる外国語教育学的研究を重ねることなどがあげられよう。日本でスペイン語が第2外国語として扱われている以上、こうした問題を避けて通ることはできないし、それに対処しなければスペイン語を取り巻く問題も究極的には解決しない。

しかしながら、第2外国語教育を巡る困難な環境は一朝一夕には改善されないと思われるので、まずは制限のある中でどこまで工夫できるか、どうすればその制限の中で最大限の効果を得られるかを探るところから始める必要があるだろう。これがまずは取り組むべき短期的目標かと思われる。

【参考文献】

インスティトゥット・セルバンテス東京（発行年なし）：『スペイン語一対話を始めるために』

上田博人（2002）：「スペイン語の多人数授業とマルチメディア教材」『スペイン語学研究』16，pp. 79-93.

大分県立大分東高等学校（1999）：「コミュニケーション能力の育成と異文化理解を目指す第2外国語指導方法の研究と教材開発」『中等教育資料』743，pp. 14-19.

大阪府立枚方高等学校（文責：藤井千恵子）（1998）：「第二外国語を通しての国際教育の在り方について」『中等教育資料』707，pp. 81-85.

大谷泰照（1997）：「韓国の外国語教育事情—なぜ第二外国語の中学導入に踏み切ったのか—」『英語教育』46（9），pp. 12-15.

_____（2004）：「国際的に見た日本の異言語教育」大谷・林・相川・東・沖原・河合・竹内・武久（編著），pp. 468-482.

大谷泰照・林桂子・相川真佐夫・東眞須美・沖原勝昭・河合忠仁・竹内慶子・武久文代（編著）（2004）：『世界の外国語教育政策・日本の外国語教育の再構築に向けて』東京：東信堂

- 岡戸浩子 (2002):『「グローバル化」時代の言語教育政策―「多様化」の試みとこれからの日本』東京: くろしお出版
- 沖原勝昭 (1997):「中国の外国語教育事情」『英語教育』46 (9), pp. 8-11.
- 鹿児島県立鹿児島東高等学校 (1999):「国際教養科における時代に対応した第2外国語教育を目指して」『中等教育資料』743, pp. 20-24.
- 河原俊昭・山本忠行 (編) (2004):『多言語社会がやってきた―世界の言語政策 Q&A』東京: くろしお出版
- 「変わりゆく「第二外国語」」『朝日新聞』2008年5月26日朝刊, 13版B, p. 23.
- 岸本建夫 (2001):「日本の言語教育 (日本語・外国語) システム改革―ドイツにおける言語教育を参考にして―」『政策科学』(立命館大学) 8-2, pp. 185-195.
- 京都ドイツ語学研究会 (2005):「ドイツ語教育シンポジウム 私立大学におけるドイツ語教育のサバイバル」*Sprachwissenschaft Kyoto* (京都ドイツ語学研究会) 4, pp. 66-91.
- 古石篤子 (2005):「SFC 外国語教育の変遷」平高・古石・山本 (編), pp. 28-51.
- 児玉悦子 (1994):「我が国におけるスペイン語教育の歴史と現在」『桜美林エコノミックス』32, pp. 81-99.
- 酒井泰弘 (1990):「第2外国語を自由選択科目に」『筑波フォーラム』28, pp. 142-146.
- 泉水浩隆 (2006):「教材リフォーム―既存の教材を加工してみよう」『スペイン語世界のことばと文化』講演録 2005年度版 (京都外国語大学イスパニア語学科編), pp. 115-151.
- 田中慎也 (1994):『どこへ行く? 大学の外国語教育』東京: 三修社
- _____ (2003):「大学「外国語教育」と「大学外国語」教育」『産研通信』(桜美林大学産業研究所) 56, pp. 23-25.
- 東京都立国際高等学校 (1999):「外国語教育の多様化に応じた指導内容・方法に関する調査」『中等教育資料』743, pp. 6-8.
- 堤博美・田中良・笠置侃一 (1993):「奈良大学第二外国語履修生に対するアンケート調査」『奈良大学紀要』21, pp. 1-24.
- 内閣府 (2001):『今後の大学教育の在り方に関する世論調査～大学の国際化～』
<http://www8.cao.go.jp/survey/h13/h13-daigaku/index.html> (アクセス日: 2008年12月20日)
- 奈良県立高取高等学校 (1999):「英語以外の外国語教育の教材開発について」『中等教育資料』743, pp. 9-13.
- 平高史也 (2005):「外国語教育学の確立に向けて」平高・古石・山本 (編), pp. 52-66.
- 平高史也・古石篤子・山本純一 (編) (2005):『外国語教育のり・デザイナー―慶應 SFC の現場から』東京: 慶應義塾大学出版会
- 福島祥行 (2007):「大阪市立大学の新修外国語」*Rencontres* (関西フランス語教育研究会) 21, pp. 82-85.
- 堀茂樹 (2005):「多言語主義について―英語以外の外国を〈も〉教える理由」平高・古石・山本 (編), pp. 9-27.
- 文部省 (1999):『中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説―外国語編―』東京: 東京書籍
- 文部科学省 (1999):『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』東京: 開隆堂
- 宮原文夫・木下正義 (1997):「中・韓・日大学生の英語力比較―英語力テストとアンケートから」『英語教育』46 (9), pp. 16-18.

(せんすい ひろたか 総合教育センター)