

# 米国におけるコンテンツ・コミュニティーベース授業の 試み

——米国シカゴ日系人史——

近 松 暢 子\*

キーワード：コンテンツベース，コミュニティーベース，学部教育，5C，日系人史

## 要 旨

「言語」と「内容」の習得という2層の目的を持つコンテンツベース（CBI）の授業は、その対象言語（L2）を媒体に歴史や文化等の学術知識を学ぶコースとして、米国のESL及びヨーロッパ言語の教育では広く実践されている。加えて、伝統的なクラス講義の枠組みを超え、地元社会との交流を通して言語インプットや学習意欲を高めるコミュニティーベースの言語教育も盛んになっている。こうしたコンテンツ・コミュニティーベースの授業は、ナショナルスタンダードの5Cを統合できる理想的な言語教育であり、また言語をスキルとして教える従来の「言語」コースを超え、大学教養課程の教育目的である批判的思考力（critical thinking）等の養成にも大きく貢献できる可能性を秘めている。

しかしながら、米国の大学学部教育においては、こういった地元と関りながら日本語を媒体に専門学術知識を学習の焦点とする「日本語による専門授業」の試みを未だあまり耳にしない。学習者の言語能力や教師の専門知識の欠如、専門分野での適切な日本語の教材不足、また日本語コミュニティの不在等を理由に懸念されているのが現状のようだ。

そこで本稿では、米国外国語教育のCBIコースの現状とその理論的背景及びモデルを提示しながら、日本語におけるCBIの留意点を踏まえ、中西部の大学で日本語上級学習者（学部生）を対象に実施された一コース例「米国シカゴ日系人史」を報告する。コース概要、教材、課外学習、学習タスクの詳細と共に、履修後の学習者意識や達成感のアンケート調査結果を含め、大学教育におけるCBIの意義と将来への提案について考察する。

## 1. はじめに

コンテンツベース（CBI）の授業は、米国の外国語教育の指針を示すナショナルスタンダードの5C<sup>1</sup>を統合できる理想的な設定であり、西仏独伊語を初めとするヨーロッパ言語の教育では大

---

\*CHIKAMATSU Nobuko：ディポール大学外国語学科准教授

学を中心に様々な試みが行われている。一方、専門知識や学術知識を学習の焦点としつつ日本語を媒体に行われる CBI の試みは、日本語教育においてはその実践が遅れている。学習者の日本語運用能力の不足、教師の専門知識の欠如、また専門分野での学生のレベルにあった日本語資料の不足や収集の難しさ等を理由に、懸念されているのが現状のようだ。一方、伝統的なクラス内の講義の枠組みを超え、地元コミュニティとの交流を持って言語インプットや学習意欲及び効果を高めるコミュニティベースの言語教育も益々盛んになっている。対象言語を使った移民グループへの奉仕活動、地元の小中高への訪問授業、映画上映や詩の朗読会の企画等の課外学習を取り入れその成果も報告されている (Hellebrandt and Varona, 1999)。しかし、残念ながら、米国における日本語教育では、その言語コミュニティの不足からか、こういった例も未だ余り耳にしない。

## 2. 米国における CBI と日本語での試み

1960 年代に始まり、その成果が広く報告された北米の年少者を対象としたイマージョンプログラムの影響により、80 年代後半から母語以外の学習言語 (L2) で学術専門知識の理解を深めながらその言語の習得を図る学習環境の設定、つまり CBI が米国の大学の言語教育の場で盛んに実践された (Krueger and Ryan, 1993; Snow and Brinton, 1997)。Krueger and Ryan (1993) は、以下の 4 点を CBI の構成条件としてまとめている。

- コースカリキュラムは学術内容 (content) を基本に構成され、従来の言語コースの言語的要素、つまり型・機能・場面 (form, functions, situations) を基にしていない。
- 主教材には生教材、つまり母語話者を対象に作成・出版されたものを使用する。
- 学習者は対象言語を媒体に、その言語社会における新しい情報・知識を学習・理解し、多角的文化の視点から考察する。
- コースは学習者の言語運用能力、及び認知的発達 (cognitive: 例えば批判的思考・考察力) や情操的要因 (affective: 例えば動機や学習意欲) に対応して構成される。

つまり、言語と内容の習得という 2 層の目的を持つ CBI は、大学レベルの学習者に対しては、その興味と知的レベルに合った学術内容を基にした言語学習環境を設定することが期待されるわけである。また、言語の複雑性や機能を中心に立てられた従来の言語学習カリキュラムに比べ、内容学習中心の CBI は学習者により意義のある効果的なインプットを与え、複雑で豊かな議論

<sup>1</sup> 5C とは全米外国語教師会が示す総合言語教育の目標・指針であり、Communication: 情報や意見の理解・伝達を目的とする言語能力の養成, Cultures: 言語の背景にある文化や社会の理解, Connections: 言語を通して他教科と関連づけた学習, Comparisons: 母語と学習言語、及びその文化の比較・理解, Communities: 教室を超えた地域・多言語社会での学習活動、の 5 項目から成る (National Standards in Foreign Language Education, 1999)。

や発話の交換の中でアウトプットをより促進できるという点で、Krashen (1985) のインプット理論や Swain (1985) のアウトプット理論といった第二言語習得理論にも支えられている。その成果もヨーロッパ言語の習得を対象にした先行研究において、学術知識及び言語力の双方で向上が報告されている (Burger and Chrétien, 2001; Rodgers, 2006)。

しかし、一口に CBI と言っても様々な形がある。以下表 1 に米国のヨーロッパ言語又は ESL 学習において「CBI」と呼ばれる前例を基に (Brinton, Snow, and Wesche, 2003; Stryker and Leaver, 1997), 1~5 として 5 つのモデルに分類した。これらのモデルは、主目的 (言語・内容), 主言語 (L1・L2), 学習言語の役割 (ツール・目的), 主任講師 (専門・言語), 履修対象者 (母語・非母語話者) の要因によって定義される<sup>2</sup>。米国の大学レベルの日本語教育では前例は依然少ないものの、以下に日本語 CBI の例を幾つかあげる。

- (1) **Foreign Languages across the Curriculum (FLAC)** : 専門家による母語 (英語) での専門コースの中で学習言語の資料を補助教材として使用し、内容の理解を一層深める。言語学習者を対象に付属の L2 言語セクションを設け (例: フランス語), その対象言語での生教材を読むケースもある。[例] ブラウン大学の日本文化人類学コース (英語での週二回の通常講義) の履修者の中で日本語学習者 (4 年生レベル) のみを対象に日本語授業 (週一回) を設け、専門関連の日本語の生教材を読解・議論する (Beeman, Hayashi, and Rabson, 1993)。
- (2) **Language for Specific Purpose (LSP)** : 言語教師による言語コースで専門分野の研究や仕事への準備として、関連トピックを通して専門用語, 論文の書き方, 談話スタイル等の言語能

表 1 北米における CBI モデル

|   | モデル         | 主目的<br>(内容・言語) | 主言語<br>(L1・L2) | 学習言語の<br>役割 | 主講師<br>(専門・言語) | 主対象者<br>(母・非母語話者) |
|---|-------------|----------------|----------------|-------------|----------------|-------------------|
| 1 | FLAC        | 内容             | L1 (+L2)       | 補助ツール       | 専門             | 母語話者              |
| 2 | LSP         | 言語             | L2             | 主目的         | 言語             | 非母語話者 (専門)        |
| 3 | Theme-based | 言語             | L2             | 主目的         | 言語             | 非母語話者             |
| 4 | Sheltered   | 内容             | L2             | 主要ツール       | 専門             | 非母語話者             |
| 5 | Adjunct     | 内容             | L1・L2*         | 主要ツール       | 専門             | 母語・非母語話者          |
| 6 | New         | 内容・言語          | L2             | 主要ツール       | 言語             | 非母語話者             |

L1=母語, L2=学習言語 (\*5 の場合は対象言語が母語話者にとって L1, 非母語話者にとって L2)

<sup>2</sup> 定義の要因は以下とする。「主目的」: コースカリキュラムで言語か内容のどちらにより重点が置かれているか・「主言語」: 講義が主に母語 (L1) か対象・学習言語 (L2) のどちらで進められているか・「学習言語の役割」: 対象言語「を」学習しているのか (主目的) 又は対象言語「で」学習しているのか (ツール)・「主任講師」: コースの主要要素を教えているのがコンテンツの専門家なのか言語教師なのか・「履修対象者」: 主な履修者がコースの使用言語を母語とする学生 (母語話者) なのかその言語の学習者 (非母語話者) なのか。

力の向上を図る。[例] シンシナティ大学の国際企業研修プログラム（工学、ビジネス専攻）で初級段階から専門分野での単語やディスコースを学習し、将来の日本での研修に備える（藤岡・中窪，2007）。

- (3) **Theme-based**：言語教師による内容重視の言語コースで、一つのテーマ・トピックに沿って各ユニットが構成され、言語学習は偶発的ではなく、文法項目や機能等の説明が明示される場合が多い。[例] 時事問題を扱った「日本事情」コース（Wei, 2006）や、日本文化・社会の題材で構成された中上級教科書を使用した上級日本語コース一般（鎌田，1989）。
- (4) **Sheltered**：専門家による専門コースを非母語話者のみを対象に学習言語で行う形式で、内容は母語話者を対象に行う専門コースと等しいものとされる。主目的である専門知識の習得を促すため、学習者の言語能力に適応しながら、インプットやフィードバックの細かい調整や指導も見られるが、言語学習は明示的ではなく偶発的な場合が多い。[例] モントレー国際関係大学院において、非母語話者（上級レベルの日本語学習者）対象に政治学者によって教えられた「国際化する日本」（Baker, 1993）。
- (5) **Adjunct**：専門家が対象言語（学習言語）で母語話者・非母語話者を一括して教える専門コース。非母語話者は言語教師による付随の言語セッションも同時に履修しながら、専門コースの内容の理解や言語活動の補助を受ける。[例] 米国大学院の日本文学コース等を英語母語話者（日本語学習者）が日本語母語話者と共に日本語で履修するケースがこれに近いとされるが、付随の言語セッションは個々のスタディーグループなど任意的な場合が多い。

5つのモデルは典型的な特徴を基に定義され、その分類が重複、融合する例も数多いと考えられるが、前述の Krueger の CBI の定義に沿うと、(4)のシェルター及び(5)のアドジャンクトコースが「専門分野を対象言語で学ぶ内容中心の理想的な CBI」となるであろう。これは、言語学習の最終目的がナショナルスタンダードの 5C にも示されるように、「言語学習の設定を超えた様々な分野で対象言語によって思考活動が機能的に実行できること」であることから、シェルター・アドジャンクトコースのような環境で言語力を伸ばすことが、特に上級レベルでは理想的だと言える。しかし、ヨーロッパ言語では広く実践されるこの言語学習環境は、専門家による専門知識の講義を履修するため、学習者の高い言語運用能力が必要となり、英語とは表記・類型的に大きく異なり中級レベルの習得にもヨーロッパ言語の3倍以上の時間を要するとされる日本語では（Liskin-Gasparro, 1982）、その米国における実践は学部レベルではほとんどみられない。僅かの大学院レベルに留まっているのが現状のようだ。

そこで、こういったアプローチを日本語で可能にするとき、近年他言語で試用されている新たな CBI モデル(6)が注目される。これらは中上級学習者を対象にした学習言語での学術専門コースであり、シェルター・アジャンクトモデルとは講師が言語教師であるという点で大きく異なっている。また学術内容が中心で、言語指導を明示的に含まないカリキュラムであると言う点で

Theme-based や LSP とも異なっている。代表的な例としては、イリノイ大学イタリア語学科の中級のイタリア地理学 CBI コースでその成果が内容の理解と言語能力の両面で報告されている (Musumeci, 1996; Rodgers, 2006)。日本語ではプリンストン大学 5 年生対象の歴史外交問題をテーマとした「日本国としての喪失と再生」(桑原・松井, 2006)、カリフォルニア大学国際関係大学院における「国際社会の中の日本：日本の役割」(牛田, 2007) などがその例である。

専門コースを日本語教師が教える上で明らかな利点は、学習者の言語レベルに合わせてトピックや生教材を、その内容の複雑性に大きな妥協を加えることなく、有効に選択・修正・指導できる点である。しかしその一方、講師の専門知識の欠如といった大きな問題を抱えることになる。また、生教材を中心に思考する CBI のレベルに至るまでには、果たして一般の大学、特に学部レベルの 3~4 年間の準備で十分なのだろうかといった懸念も多い。このように様々な問題を抱えた米国の日本語 CBI は、(6) のモデル使用の際にも、そのコース構成や指導により一層の工夫が必要となるわけだ。

そこで、本論文では、こういった日本語における CBI の留意点を踏まえつつ、米国で日本語上級学習者(学部生)を対象に実施された一コース例を挙げ、履修後の学習者意識のフィードバックを含め、CBI の意義と将来への提案について考察する。

### 3. CBI 日本語コース「米国シカゴ日系人史」概要

当大学は米国中西部の大都市に位置し、地元のコミュニティーに根ざした学部教育を中心とする私立総合大学で、*First generation for college* をモットーに、家庭内で初めて大学教育を受ける子女を広く受け入れることが大学の重要なミッションの一つになっている。本コース「JPN 343: 米国シカゴ日系人史」<sup>3</sup> は、そういった学習環境の中、日本語 4~5 年生の学部生を対象に、(6) のモデルを基に、日本語を媒体に「米国シカゴにおける日系人史」を学習するという主旨で言語教師によって進められた。履修者は少なくとも 3 年半~4 年以上の大学レベルの日本語学習経験を持つことを前提とし、本稿対象の履修者 20 名中 18 名は日本留学・滞在経験を持っていた。履修者の言語レベルは異なるがコース修了直後に日本語能力試験の 1 級に合格した 2 名を除いては、2 級またはそれより低いレベルのの言語能力者が大半を占めた。コースは 3 学期制の第 2 学期目に実施され、週一回 3 時間の十週間の講義に加え、数回の課外学習も含めた。

<sup>3</sup> 本コースは 2005 年度にまずインディペンデントスタディーとして 2 名の学部生を対象に初めて設定され、翌年の 2006 年より 2008 年まで 3 度に渡って毎回 5~9 名の学生に通常コースとして教えられた。本稿は、通常コースとして教えられた過去 3 年間のコースを基に説明・考察を進めた。

### 3-1. コースの動機・目的・目標

本コース設定の主な動機・目的は次の5点であった。その詳細を以下に順次補足説明する。

- i. 学生の興味と知的レベルにあった内容
  - ii. 地元と関わりある内容と課外学習
  - iii. 大学のカリキュラムとの適応性
  - iv. 5Cを含む理想的言語授業
  - v. 学生の学習目的と使命と生涯学習
- (i) **学生の興味と知的レベルにあった内容**：テーマ選択にあたっては、Krueger の CBI 定義にもあるように「批判的思考力・考察力」及び「動機・学習意欲」を大学生の知的レベルで刺激し高める内容を選ぶことを念頭においた。そこで、本大学の歴史等の専門コース（英語）でも見過ごされがちな「日系人史」というテーマで、特にシカゴとの関わりを含めることで、学生の興味と学習効果を高めた。講師の専門知識の不足が懸念されたが、学内の日本・日系研究の専門家（歴史、文学、美術）と教材の選択やコースの構成について討議を重ね、ゲスト講義もお願いした。
- (ii) **地元と関わりある内容と課外学習**：「米国日系人史」の中でシカゴは、(a)終戦直後収容所から解放された日系人が多く移り住み一時は全米で有数の日本人・日系人人口となった一、(b)戦中戦後にかけて重要な日米の歴史的事件や事柄が起こった（日系人墓地事件、東京ローズ裁判）一、(c)現在も多くの日系団体があり貴重な歴史資料を入手できる一、といった場所であり、日米関係を語る上でも「シカゴ日系人史」は不可欠なものだと考えられた。また、シカゴにおける日系人、及び在米日本人社会を最大限活用し、課外授業やゲストスピーカーを含めることで、日本語での生教材が印刷・映像物のみに偏ることなく、「実体験」という形でも加えられることになった。
- (iii) **大学のカリキュラムとの適応性**：本大学の教養課程の必修科目に「ディスカバーシカゴ」と銘打った様々なコースがあり、地元シカゴに対する理解を多角的文化の視点から深めるといいう主旨の基、歴史・文化・美術・文学等の分野でコースが作られている。こうした大学のカリキュラムに沿って本コースを設定することで、教授陣や学内のサポートを多大に得ることができた。
- (iv) **5Cを含む理想的言語授業**：「専門知識」の学習を目的に掲げながらも、同時に言語運用能力をさらに伸ばすことも主目的であり、5Cに基づいて、本コースでは専門分野の生教材を使った読み・聞きはもちろん意見・問題提起・提案を自由に表現できる話す・書く等の上級言語能力を伸ばすこと（Communication, Connections）、戦前から戦後の米国で二つの文化の狭間に生きた日系人の歴史を理解すること（Cultures, Comparisons）、本や視覚教材のみでなく地元

の団体や個人との交流による課外学習も含めること（Communities）により、5C 全ての要素を含む理想的言語授業として設定された。

- (v) **学習者の目的と使命と生涯学習**：日本人の間で比較的知られていない米国及びシカゴ日系人史について日本人一般に理解を深めてもらうため、学生の収集作成した資料を基に日本語でウェブサイトを設置し、加えて「シカゴ日系人史」についての近年の英語出版物を和訳しウェブに載せ、日本語で提供することも目的とした。このように、「単なるコース履修」を越えた学習目的と使命を学習者に与え、生涯学習、つまり将来、日本語で自分の考えを表現・議論できる基礎知識とスキル、そして自信を与えることもコース設定の動機となった。

上記の動機・目的に基づいて、学習者には以下の3点をコース目標としてコースシラバスに明記し提示した。

- 米国における日系人の歴史、及びシカゴにおける日系人社会の変化と現状を学び、人権や平和について考察し、将来への提言を述べる。
- 口述、記述において自分の意見を効果的に述べる言語能力を伸ばす。
- 日英両語を操るバイリンガル・マルチリンガルとしての生涯教育への準備をする。

### 3-2. コースのトピックとスケジュール

以下、コースのトピック、内容、及びスケジュールの概要を表2に示す。

### 3-3. 主教材と資料

クラス講義、討論、宿題回答、レポート等の作業は全て日本語で行ったが、英語の読み・視覚

表2 コース内容の概要

| 週   | 主 な ト ピ ッ ク と 内 容                       |
|-----|---|
| 第一週 | 米国日系人史の概要                               |
| 第二週 | 米国史―戦前と大戦の始まり（初期移民・写真花嫁・排日運動）           |
| 第三週 | 米国史―大戦と収容所（大統領令 9066・収容所・忠誠心審査）         |
| 第四週 | 米国史―大戦と収容所、シカゴ史―日系人インタビュー（収容所体験）        |
| 第五週 | 米国史―日系人二世部隊、シカゴ史―JASC 資料室訪問調査、歴史学者による講義 |
| 第六週 | 米国史―戦後と転住（補償問題）、シカゴ史―日系人インタビュー（軍隊体験）    |
| 第七週 | シカゴ史―概要、 <i>Day of Remembrance</i> 講演   |
| 第八週 | シカゴ史―戦中から戦後（モントローズ墓地事件、等）、文学専門家による講義    |
| 第九週 | シカゴ史―現在と将来（平和テラス・シカゴ新報）、日系ビジネスマンによる講義   |
| 第十週 | 期末レポート発表・提出                             |

表3 コースで使われた主教材と資料：

- 
- アメリカ大陸日系人百科事典 小原雅代 (訳) (2002), *Encyclopedia of Japanese Descendants in the Americas: An Illustrated History of the Nikkei*, Kikumura-Yano, A. (Ed.) (2002)
  - 天皇が神だったころ 近藤麻里子 (訳) (2002), *When the Emperor was Divine*, Otsuka, J. (2003)
  - *Japanese Americans in Chicago*, Murata, A. (2002): 和訳はコースウェブサイト<sup>4</sup>に提示
  - *Ethnic Chicago*, M.G. Holli & P. d' A. Jones (1995): Ch. 14 の和訳はコースサイトに提示
  - シカゴ日系人史 藤井寮一 (著) (1968): 絶版のため数箇所を複写
  - 新聞 シカゴ新報, *The Chicago Shimpō*: 日本語・英語の関連記事
  - ウェブサイト: 全米日系人博物館, JPN343 コースサイト, JASC, 等
  - 映画・ドキュメンタリー: 『愛と哀しみの旅路』『月のうさぎ』『日系二世の星条旗』等
- 

資料も必要に応じて取り入れた (表3 参照)。英語資料は、日本語教材の補助教材として原書か訳本に英語版のあるものを主に選び、学習者の言語能力の差の問題に個々に対処するため、また和訳作業にも使われた。フィルムはクラスで3本、個々の学生が選んだ1本を鑑賞・報告する作業も含め、日英語2本ずつの計4本を利用した。

### 3.4. コミュニティーベースの課外学習

前述のように、シカゴは中西部の土地にありながら、現在も多くの日系人団体や施設が文化・福祉活動に貢献しており、定住者会 (JASC: *Japanese American Service Committee*)、老人施設の平和テラス、日系人新聞『シカゴ新報』等は、その数例である。また、地元の日系人社会は教会や仏教会等を中心につながりを持ち、様々な文化行事を企画・実行している。二世、特に三世以降の主要言語は英語であるため、これらの活動は主に英語で行われているが、日本語との関わりは今も深い。こういった環境の中で、以下の3つの課外学習を含めた。

#### (i) 二世へのインタビューと口述記録：

一世が亡くなり戦時体験を持つ二世の高齢化も進み、収容所や戦線での経験を語れる日系人も減り始めている。そうした70～80代の地元二世2～3名にインタビューをし、口述記録を日本語で残すことを目的とした。学生は、ウェブや新聞で各々の略歴 (出身地、戦時の年齢、収容所・軍隊経験、等) を下調べし、対象者の日本語力に応じて日英両語で質問を用意した。インタビュー後は戦前から戦後に渡る個人史を日本語でまとめウェブに掲載した。

#### (ii) 定住者会 (JASC) 訪問：

JASC は戦中戦後、日系人収容所から出た転住者の生活を支援するために作られた組織で、現在もその資料室 (Legacy Archive Center) では、一、二世から寄付された貴重な資料が閲覧できる。学生は事前に JASC の主旨や歴史をウェブ (英語) で学習し、JASC 訪問では、数点の

---

<sup>4</sup> 本コースを以前に履修した学生が収集作成した日本語資料 (和訳やウェブリンク) をコースサイトに含め、今回履修の学生はそのサイトを教材の一部として使用した。



日英語資料（日記/高校卒業アルバム/書類/電話帳/雑誌『グラフ社会』/写真，等）を対象に，その解説や重要性を調査・記述したり，JASC 創立 60 周年記念パネル展を見学したりした。

(iii) *Day of Remembrance (DOR)* 講演参加：

DOR は 1942 年の日系人収容「大統領令 9066 号」の発令にちなんで毎年 2 月に全米主要都市で開催される大規模な講演会で，シカゴ会議では作家，学者，映画監督をゲストに「日系人のアイデンティティー」（2006 年度），「ルーズベルト大統領と日系人収容」（2007 年度），ドキュメンタリーフィルム『ミリキタニの猫』（2008 年度）をテーマに英語で討議が繰り広げられた。学生は，ゲストについて事前にウェブ（英語）で調べ，当日会場で参加，講演後は議題や議論について自身の意見をまとめ，後日クラスで発表した。

### 3-5. コース構成とカリキュラム

講義では明示的な言語指導や単語・文法の小テスト等も一切含めなかった一方，表 4 に示されるタスク・作業を含みながら以下の指針を基に学習を進めた。尚，宿題や発表などの言語使用に対する個別のフィードバックは随時与えた。

- ・概要→詳細：日系人史内容理解においては，米国一般からシカゴへとの流れを組んだ。
- ・映像・ウェブ→読解教材：初期の段階では，例えば日英両語による映画『愛と哀しみの旅路』を見せ，戦前戦中の日系人の状況を紹介し，その後，他校の学習者（米国の高校生）作成の日本語ウェブサイトを使って米国における日系人史の概要を把握した。ウェブ教材は，必要に応じてオンライン辞書を利用することもでき，言語レベルも適当なものが選べ，好きな生教材となった。その後，より難易度の高い読解教材（本・新聞）を使用した。
- ・基礎知識→課外学習：課外学習は基礎知識ができたコースの中盤から行われた。
- ・プレタスク→作業→ポストタスク：各々の作業は必ずプレタスクとポストタスクを準備し，読解やフィルム鑑賞ではまずクラス内でワークシートで概要や重要単語や設問を把握後，作業にかかり，作業後はその内容の確認・議論・意見発表を行った。

表 4 主な日本語学習タスク・作業

- 
- 生教材の理解（重要語句の確認，フィルム鑑賞，本・新聞記事の読解）
  - 読みのストラテジー（キーワード，写真や見出しの利用，図表の読み方，等）
  - 英語出版物の和訳（著者と出版社の承諾済み）
  - 関連資料の収集の仕方（ウェブサーチ，資料室訪問，等）
  - 参考文献・資料の要約・あらすじ・解説・意見・感想のまとめ方・書き方
  - インタビューに適切な日本語（質問の仕方，お礼状の書き方）
  - インタビュー口述記録
  - 期末レポート（小論文）の書き方
  - コースウェブサイトの資料作成
-

- ・ **内容理解→意見感想→問題提起→解決策や将来への提案**：作業は読み物やフィルムの設問回答による内容把握レベルから、内容の要約・解説へと移り、その後感想や意見の発表、問題提起、解決策の提案といった高度な理解と思考力と独創性を要するものに移行した。コース後半では和訳作業も行い、例えば *Japanese Americans in Chicago* の写真の注釈や各章の解説を和訳し、出版社の承諾を得た上で写真と共にウェブに掲載した。
- ・ **ワークシート課題（設問・まとめ）→小論文（期末レポート）**：期末プロジェクトはこうしたタスクを集大成した総合的な作業となった。日系人史関連のトピックを選び、多様な資料（フィルム、本、写真集、ウェブ等）と形式（翻訳、教案作成、アンケート調査、絵本リスト作成、等）で解説・調査をまとめながら、日系人社会、及び多人種国家が抱える問題・感想・将来への提言を考察し、コース終了後コースサイトに資料として加えることを目的とした。長さには個人差はあったが平均 10～15 枚程度となり、最後のクラスで口頭発表した。

### 3-6. コース評価：CBI コースに対する学習者の意識・達成感について

以下に本コースがどのように学部生に受けとめられたかを、履修者のフィードバックを基に考察する。CBI に対する学習者の意識や達成感を調べるため、コース終了直後にアンケートを実施した。以下の 4 セクションから構成されるアンケート用紙が英語にて、3 年度に渡る本コース履修者合計 20 名に配布され、18 名が匿名回答（回収率 90%）した。

- i. コース全体への評価（目標、内容、構成、等）：Please rate each statement about the course from 1 (=strongly disagree) to 5 (=strongly agree). (22 問)
- ii. 教材や課外学習への評価：Please rate each learning tool/opportunity assigned in the course from 1 (=least informative) to 5 (most informative). (7 問)
- iii. 言語運用能力の達成度への自己評価：Please rate each Japanese language skill that you feel you improved from 1 (=least improved) to 5 (=most improved). (7 問)
- iv. コースに対するコメントや提案：筆記による自由回答 (11 問)

(i)～(iii)は 5 段階の Likert 評価を使用し、各々の設問回答の平均値 (M: Means) をニュートラルと見なされる想定値 3.0 と比較し、その有意性を T-test により分析した<sup>5</sup>。回答者が少数のため、下記の分析は記述統計の範囲を越えず、将来のコース設定への一参考資料として以下に概要を記す。

#### 3-6-1. コース全体の評価：

T テストの結果、22 問中表 5 の 15 問に有意性 (\*マーク) が見られた。

<sup>5</sup> セクション (1)～(3) 全 36 問に対する複数の T-test を行ったことから、有意水準 (p-value) の 0.05 を 36 で割った  $p < 0.0014$  ( $= 0.05 \div 36$ ) を実際の値として、有意性を判断した。

表5 コース全体評価への回答 (\*p 値&lt;.05, 回答者数 18 名)

|    | 設問<br>(1 = strongly disagree, 5 = strongly agree)                     | 平均値<br>Means | 標準偏<br>差 SDs |   |
|----|---|--------------|--------------|---|
| 1  | The course was challenging.   | 4.38         | 0.78         | * |
| 2  | The course was discouraging. (= Not discouraging)                     | 1.89         | 1.02         | * |
| 3  | The course was informative.   | 4.44         | 0.62         | * |
| 4  | The topic was interesting.  | 4.61         | 0.61         | * |
| 5  | The content of the course was shallow. (= Not shallow)                | 1.72         | 0.89         | * |
| 6  | The content met the college student's intellectual level.             | 4.61         | 0.50         | * |
| 7  | The materials (books, films, websites, etc.) were well selected.      | 4.17         | 0.79         | * |
| 8  | English materials were useful as a learning aid.                      | 4.00         | 0.97         | * |
| 9  | All assigned materials should be in Japanese.                         | 3.28         | 1.02         |   |
| 10 | Japanese was used as a communication tool in class.                   | 4.78         | 0.55         | * |
| 11 | Japanese was used as a learning tool for readings and assignments.    | 4.50         | 0.92         | * |
| 12 | There was enough discussion in class.                                 | 4.06         | 1.00         | * |
| 13 | I actively participated in class discussion.                          | 3.89         | 1.23         |   |
| 14 | The course website (created by previous students) was useful.         | 3.72         | 0.89         |   |
| 15 | My Japanese proficiency was good enough for the course.               | 3.69         | 0.89         |   |
| 16 | Homework was demanding.   | 4.08         | 0.69         | * |
| 17 | I learned a lot of content knowledge (JPAM history) from this course. | 4.44         | 0.78         | * |
| 18 | My Japanese improved in this course.                                  | 3.89         | 0.96         |   |
| 19 | More focus should have been placed on the "language" instruction.     | 3.50         | 1.04         |   |
| 20 | The course encouraged me to learn Japanese more in the future.        | 4.06         | 1.00         | * |
| 21 | The course encouraged me to learn the topic more in the future.       | 3.67         | 1.08         |   |
| 22 | I would like to take this type of course again.                       | 4.17         | 1.04         | * |

コースはかなり難しかった（問1）が、学習意欲を挫かれることなく（問2）、内容は面白く情報量も豊かであった（問3・4）と評価された。また、コース内容が希薄であったと思うかという設問（問5）についてはそれを否定する答えに有意性が見られ、大学生レベルに適した内容であった（問6）と評価された。このように、懸念された教師の「専門知識の欠如」によるコース内容の希薄さを学習者は感じていなかったようである。日系史について多くの知識を学んだと学生自身が判断している（問17）ことからそれは分かる。セクション(iv)の筆記回答でも “We not only learned Japanese but Japanese history at the same time. The course serves a dual purpose.” “(The course) taught us how to really begin to process Japanese on an academic level.” “Learning

Japanese in an informative interesting way”等のコメントが見られ、また「もっと言語指導の講義を含むべきだ」という回答には有意性が見られず（問 19）、CBI 形式のコースをまた履修したいと考え（問 22）、「日本語を使って新しい知識を学ぶ」という CBI の意義は学習者に広く受け入れられたようだ。英語の資料を所々に取り込んだ為、日本語の使用が不十分だと受け止められたかとの不安もあったが、それは教師の懸念に終わったようだ（問 10・11）。また、将来にわたる日本語学習への意欲も高まったようで（問 20）、日本語での「生涯学習」への自信や意欲が形成されたのではないと思われる。

その一方で、「日系人史」という専門分野への存続学習には有意的回答が見られず（問 21）、この結果は 1.08 という標準偏差（SD）からもかるように、回答が大きく割れた。日本研究のみならずビジネスやコンピュータ等、文系・理系の様々な専攻を持つ学生で構成される日本語学習コミュニティでのテーマの選択、つまり全員が興味を持てる話題・内容を見つけることは今後の CBI の大きな課題である。

また、学習者の言語力やその向上についての自己評価にも、有意性のある回答が見られなかった。学習者がクラス内の討論に十分参加できず（問 13）、日本語力不足を感じていた傾向にあり（問 15）、また自己の日本語力が向上したと感じておらず（問 18）、CBI におけるコース生教材の難易度の調整と共に、自己の言語力の自信を促進する指導やクラス運営への課題が残る。

### 3-6-2. 教材や課外学習への評価：

教材やタスクがどれほど役に立ったかという評価では、7 項目中、日本語読解資料（ $M=4.69$ ,  $SD=0.63$ ）、英語読解資料（ $M=4.22$ ,  $SD=0.73$ ）、フィルム（ $M=4.17$ ,  $SD=0.92$ ）、ウェブ（ $M=3.78$ ,  $SD=0.65$ ）、二世インタビュー（ $M=4.72$ ,  $SD=0.57$ ）の 5 項目に有意性が見られ、中でも二世インタビューは最も高い評価をうけた。筆記回答においても、二世との交流をコースの「一番よかった・価値のあった点」とした回答が複数見られ、教科書や映像で学ぶ以上に直接体験者と話し合うことのインパクトと重要性を感じさせられた。一方、他の課外学習である JASC 訪問（ $M=3.44$ ,  $SD=0.86$ ）や DOR の参加（ $M=3.50$ ,  $SD=1.50$ ）の評価には有意性が見られず低い評価に終わり、時間や場所の不便さやクラスの講義内容との焦点のずれ等、講師のコントロールを超えることもありえる課外学習導入の難しさを痛感した。

### 3-6-3. 言語運用能力の向上・達成度への自己評価：

7 項目中 3 項目の読解能力（ $M=4.00$ ,  $SD=0.69$ ）、意見の書き方（ $M=4.17$ ,  $SD=0.79$ ）、語彙専門用語（ $M=3.94$ ,  $SD=0.64$ ）の向上に有意性が見られ、学習者はこれらの向上を自己評価した。その一方、意見の口述力、速読力、論理的思考力、情報収集力の 4 項目の伸びについては、全て 4 を大きく下回り有意性は見られなかった。これは、3-6-1 で前述した問 13・15・18 の

言語力に関する否定的な回答と照らし合わせると、本コースが書く・読む力への自信には繋がったものの、話す力については効果を感じてもらえなかったと見なされる。意見を口述するには、書く場合と違って他の意見を理解し、自分の意見をまとめる即興力を要する。自由に意見が言える発話力と環境を作り出すことが、今後の大きな課題となる。

#### 4. 考察と将来への提案

本コースは、米国の主要外国語教育で行われている従来のシェルター・アジャンクト形式では実践が困難とされる日本語 CBI を、その本来の主旨を保ちながら新しいモデルフレームの中で試みた一例である。日本語 CBI は、学習者の日本語能力と知的思考力に大きな差がある故に、そのデザインや教材の選択に多くの工夫が必要となるが、本コースは、地元のリソースを生かした課外学習、日本研究専門家との協力、母語（英語）の効果的使用等によりそれらの問題に対処した。10 週間という短期間ではあったが、第一目的である日本語を媒体とした「知識」習得やその主旨は、概して学習者から高い評価を得たと理解される。しかし、アンケートは学習者の自己評価によるものであり、コースの成果を結論付けるには今後、履修者の口述・記述サンプルを収集分析する必要がある。また一概に上級学習者と言ってもその背景知識や言語能力も差があることから、個々の学習者の特性に焦点をあて、学習の結果のみならずその過程に注目しつつ CBI の効果を調査することも重要である。例えば、学習者が内省活動を記録し自身の学習過程・態度を把握する「ポートフォリオ評価」（川村 2005, 横溝 2000）を利用し、言語能力の伸びの判定のみならず達成感の向上を図るのも、有効な手段の一つであろう。

学習態度や言語能力の成果に加え、本コースを通してさらに深い意義も見出すこともできた。その一つは、言語教育とエリアスタディ（日本研究）の連携への再認識である。米国の大学における日本研究と日本語教育という二つの分野は、同じ学科やプログラムに属しながらもそのコース間の繋がりに乏しいとの批判をしばしば耳にする（近松, 2008; Chaput, 1993）。本コースに関するアンケート結果の「言語」と「学術知識」の同時学習への好意的な態度からも分かるように、日本語 CBI は二つの分野の橋渡しの役割を果たしてくれるのではないだろうか。今後の言語教育と専門分野の教員の更なるコラボレーションが不可欠である。

また、「日系人史」というトピックは、通常 Asian American Studies (AAS: アジア系アメリカ研究) と呼ばれる分野のコース（英語による学科コース）として西海岸やハワイなどでは教えられているが、履修者は日系、またはアジア系アメリカ人、いわゆる継承文化学習者が多い。本コースでは、日本語の学習者を対象にしたことにより、その通常の枠を超え、非アジア系の様々なバックグラウンドを持つ学生が参加した。履修者 20 名の内、日系及び中国系は 3 名に留まり、メキシコ・プエルトリコ等のラテンアメリカ系の学生が数名、大半はアイルランド・イタリア・

ドイツ・ポーランド・ユダヤ等のヨーロッパ系のバックグラウンドを持つ学生であった。その結果、多人種国家である米国社会の中で、自分以外の異文化・異人種への理解が一層深まり、同時に自分自身の民族や歴史を見つめ直す刺激ともなりうる可能性もある。このように、日本語 CBI は、言語をスキルとして教える「言語」コースを超え、大学学部教養課程の教育目的である批判的思考力 (critical thinking) や多角的文化意識 (multiculturalism) 等の養成にも大きく貢献できる可能性を秘めている。事実、本コースは 2008 年度より、AAS 専攻のカリキュラムの必修選択コースの一つとしても認められている。

さらに、日本語 CBI は過渡期を迎える米国及び世界の言語教育一般の効果的なモデルともなりうる。日本語の学習者数は、現在米国の大学を中心とした高等教育で西仏独伊語に続いて 5 位に位置する (Furman, Goldberg, and Lusin, 2007)。しかし、中国語やアラビア語の学習者数の増加が著しい今、それらの言語と共に英語母語話者にとって習得が難しいとされる「グループ 4 言語」(Liskin-Gasparro, 1982) に属する日本語の言語指導は、米国においてその歴史も古く、実践および研究成果も広く報告され、非ヨーロッパ語の言語教育指導でのリーダーシップが期待される。本コースのような日本語 CBI の新しい試みや可能性は、頭角を現す非ヨーロッパ言語教育に携わる教員にとって、大変貴重な指針、及び励みになるのではないだろうか。

## 5. おわりに

「日系人史」という見過ごされがちなトピックを、日本人・日系人人口の比較的少ない中西部の大学で日本語 CBI コースとして実施することは、当初不可能にも思えた。それを可能にしたのは、言うまでもなく地元コミュニティと学内外の専門家の協力であった。コース終了後、日系社会の方から「このようなトピックを大学の授業で扱ってくれて嬉しい。」「今後も益々がんばってほしい。」等のお礼の手紙やコメントをいただき、今後のコース開発の大きな励みとなった。そして学生の学習意欲と熱意が何よりも本コースの成果に繋がった。学生が求めるもの・興味をいただけるものと与えた時、より効果的な言語学習が可能になることを再認識した。「学生の日本語能力が低すぎる」「講師である自身の専門知識が足りない」といって懸念されがちな日本語・専門 CBI 授業だが、そういう既成概念を打ち消し、改善を繰り返しながら、今後もこういったコースを当大学では開発していく所存である。本例が米国・日本国内のみならず、様々な国で教鞭に励む日本語教師、しいては外国語教師への参考となり、今後益々多くのコンテンツ・コミュニティベース授業が行われることを切望してやまない。

## 参 考 文 献

- 牛田英子 (2007) 「ナショナル・スタンダーズの日本語教育への応用——国際関係大学院における日本語カリキュラムの開発」『世界の日本語教育』第 17 号, 国際交流基金, 187-205
- 鎌田修 (1998) 『生きた素材で学ぶ中級から上級への日本語』, The Japan Times
- 川村千絵 (2005) 「作文クラスにおけるポートフォリオ評価の実践」『日本語教育』125 号, 日本語教育学会, 126-135
- 桑平とみ子・松井ローチャ恭子 (2006) 「コンテンツと言語学習のバランス, 専門性と非専門性のバランスを考慮した日本語学習指導の提案と実践報告」Paper presented at *International Conference of Japanese Language Education*, New York, NY: Columbia University, August 3-4.
- 近松暢子 (2008) 「日本研究と言語教育の狭間で——上級日本語コンテンツ・ベース・コース 戦争と日本人の考察——」畑佐由紀子編著『外国語としての日本語教育』くろしお出版, 119-134
- 藤岡典子・中窪高子 (2007) 「コンテンツベースを導入した国際企業研修プログラムのためのカリキュラム」『世界の日本語教育』第 17 号, 国際交流基金, 153-167
- 横溝紳一郎 (2000) 「ポートフォリオ評価と日本語教育」『日本語教育』107 号, 日本語教育学会, 105-114
- Baker, S.J. (1993). The Monterey model: Integrating international policy studies with language education. In M. Krueger and F. Ryan (Eds.), *Language and Content: Discipline-and Content-based Approaches to Language Study* (pp. 120-129). Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Beeman, W.O., Hayami, Y. and Rabson, S. (1993). An experimental course in Japanese culture and society. In M. Krueger and F. Ryan (Eds.), *Language and Content: Discipline-and Content-based Approaches to Language Study* (pp. 158-166). Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Brinton, D.M., Snow, M.A., and Wesche, M. (2003). *Content-based Second Language Instruction*, Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Burger, S. and Chrétien, M. (2001). The development of oral production in content-based second language courses at the University of Ottawa. *The Canadian Modern Language Review*, 58, 84-102.
- Chaput, P.P. (1993). Revitalizing the traditional program. In M. Krueger and F. Ryan (Eds.), *Language and Content: Discipline-and Content-based Approaches to Language Study* (pp. 120-129). Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Furman, N., Goldberg, D., and Lusin, N. (2007). *Enrollments in Languages other than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2006*. New York: Modern Language Association.
- Hellebrandt, J. and Varona, L.T. (1999). *Building Bridges: Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krueger, M. and Ryan, F. (1993). *Language and Content: Discipline-and Content-based Approaches to Language Study*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Liskin-Gasparro, J.E. (1982). *ETS Oral Proficiency Testing Manual*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Musumeci, D. (1996). Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes. *Applied Linguistics*, 17, 286-325.
- National Standards in Foreign Language Education. (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century*. Lawrence, KS: Allen Press.
- Rodgers, D.M. (2006). Developing content and form: Encouraging evidence from Italian content-based instruction. *The Modern Language Journal*, 90, 373-386.
- Snow, A.M. and Brinton, D.M. (1997). *Content-based Classroom: Perspective on Integrating Language and Content*. White Plains, NY: Longman.
- Stryker, S.B. and Leaver, B.L. (1997). *Content-based instruction in foreign language education; Models and methods*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Wei, M. (2006). Content-based instruction: Teaching Japanese current affairs to American students. *The International Journal of the Humanities*, 3, 73–79.