

生涯学習としての日本語教育へ：「シカゴ日系人史」と「ハンナのカバン」を通して 大学教育における日本語コンテンツベース授業の意義と役割を考える

Preparing students for life-long learning of Japanese: Content-based language instruction and its possibilities
in higher education-*Japanese American History in Chicago and Hanna's Suitcase*

近松暢子

ディポール大学

nchikama@depaul.edu

要旨

言語と学術知識（内容）習得の2層の目的を持つコンテンツベース授業（CBI）は、近年の日本語教育において盛んに実践され始めています。学習者の言語能力や教師の専門知識の不足に関する懸念も残る中で、この「日本語を学ぶ」から「日本語で学ぶ」アプローチには、一体どんな可能性や意義があるのでしょうか。学習者の心理的・認知的過程における日本語教育上の諸問題、高等教育機関での日本語プログラムの現状等に焦点を当て、CBIでは具体的に何ができるのか、授業例や学習例（「シカゴ日系人」コース、「ハンナのかばん」上映会、等）を例に、生涯学習を目指したCBIの役割と意義を考察します。

I. はじめに

大学教育での4年間の日本語学習は大きな可能性を秘めています。平仮名一字も書けなかった学生が、4年間の学習を終えて言語を習得し将来への希望を抱いて卒業する姿を見る時、教師としての喜びや達成感を感じる人は少なくはないでしょう。その一方で、4年間の日本語学習に限度があることもまた認めざるをえません。学習者が日本語コースを履修し始めた当初その動機や目標を聞くと、「翻訳家になりたい」「日本のゲームデザインの会社で働きたい」「日本語を使ってビジネスをしたい」「日本語を操る国際弁護士になりたい」等、学生は実に様々な夢を語ってくれますが、では実際4年間でその夢に到達することが可能かということ、数少ない例外を除いては多くの場合、答えはNOではないでしょうか。

だからといって、決して大学の日本語学習が無駄であるとか、役に立たないものだと言っているわけではありません。大学を終えて大学院に進み日本語を学び続ける者、JETプログラム等を通して日本に行き日本語のみならず日本をもっと理解できる環境に入る者等、日本語を学び続けるチャンスは大学卒業後もあるはずです。

また、そういった特別なプログラムや状況下ではなくても、日本に関するニュースに目を向けて理解を深めていくことや、将来自分の置かれるコミュニティの一員として日本に何かしらの形で関わって行く機会（ボランティアとして親として等）を見つけることは、一般アメリカ社会の中でも継続できるのではないかと思います。ですから、この大学の4年間の学習というのは、卒業後の長い人生の中でどう日本と関わっていくかという生涯学習の準備をする機会だと捉えることも大切ではないでしょうか。つまり、4年間の中で学習者が漢字や文型や学習ストラテジーなど言語能力を養うことと共に、今後も日本語を勉強していく、日本と関わっていく姿勢・態度・スキルを養うことも念頭にいたカリキュラム作りも我々教師の役目だと認識することも大切なのです。

米国の大学4年間のコース概要を見ると、典型的なパターンは最初の2年間で基本文法・語彙・漢字や学習ストラテジー等を学習し、3～4年生になるとトピックを通して日本語を学ぶパターンになります。米国の大学でよく使われている教科書、例えば『上級へのとびら』(岡2009)や『中級の日本語』(三浦・マクグローイン2008)にも日本の地理、教育、食生活、歴史、ハイテク、ポップカルチャー等々日本に関する様々なトピックを中心にユニットが形成され、そこで文型や語彙などの言語知識をさらに伸ばして行く学習が中心となります。こういったアプローチの中ではもちろん日本文化・社会に関する内容学習も伴うのですが、基本的には「日本語を学ぶ」、つまり言語を学習することが第一目標と言えるでしょう。

私の所属する大学では現在そのもうひとつ上のレベルである日本語5年生というコースも履修できます。これは留学経験者、または大学以前に学習経験のあったため通常の4年生のコースを既に修了した学生が主な対象のコースです。このコースでは、学術トピックを1つ選びそれを日本語で議論・考察しながら日本語能力を伸ばしていくコンテンツベースコース(CBI)、つまり

「日本語で学ぶ」アプローチを取っています。今回はその一例、地元のリソースを使った「シカゴ日系人史」という上級CBIコースとそれに付随した学術行事「ハンナのかばん」上映会の例をお見せし、高等教育の中での日本語教育の意義、役割を考えながら、生涯教育につながるような日本語プログラムを組み立てるには、どんな要因があるのかを考えていきたいと思えます。

II. 生涯学習の設定のための5つのヒント

生涯学習として日本語と日本と関わっていくためには、学習者は independent learner、つまり「自立した学習者」にならなければいけません。通常、大学の日本語コースではコースシラバスや随時の小テストや宿題により細かい学習の指針や指導が提示されますが、それが卒業後も続く訳ではありません。自立した学習者を育てるためには教師はどんなコース構成にしたらいいかそのヒント（要因）を表1の5点として英語でまとめてみました。以下、この5つのヒントを中心に話を進めます。

表1：生涯学習の設定のための5つのヒント

<ol style="list-style-type: none"> 1. View Language as an “essential element for human thought processes.” 2. Connect with communities. 3. Bridge between Japanese language & other disciplines in interdisciplinary approach. 4. Change the status of language instruction as “skill” courses. 5. Have students take initiatives and leadership.
--

ヒント1. View Language as an “essential element for human thought processes.”

まず、ヒント1を説明する前に「言語」の定義を再考してみましょう。以下は、2007年の Modern Language Association (MLA)の報告書 *Foreign Languages and Higher Education* (www.mla.org/flreport)に書かれた言語機能の定義の引用ですが、高等教育機関で言語教育に携わる者が言語をどう捉えるべきかという指針とも言えるでしょう。

“At one end, language is considered to be principally instrumental, a skill to use for communicating thought and information. At the opposite end, language is understood as an essential element of a human being’s thought processes, perceptions, and self-expressions (p. 2).”

ここには言語の二つの重要な機能が挙げられていますが、簡単にまとめると以下の2点になります。

- 1) Communication instrument
- 2) Essential element for human thought processes

一つ目は「コミュニケーションのツール・手段」、つまり自分の意志を伝えたり相手を理解したり、相手（人であったり物であったりしますが）がいて対話をするための道具です。もう一つは「考える過程」つまり言語を使用することそのもの自体が考える行為であるということです。例えば皆さんも本を読む時理解するためにノートにまとめたり、研究テーマの実験のデザインのために時間があればメモパッドなどに図表を描いたりして考えをまとめたり、分析したり、新しいアイデアを浮かべたり、等の行為には、言語はコミュニケーションではない思考活動に使われています。人間が考える行為をする時、それは言語なしには成り立たないのです。では、言語がそういうものであるならば、我々教師は実際に日本語をこの2番目の思考過程の言語機能として使っているのか自問してみてください。

そこで、今度は1950年代の教育心理学者ブルーム(Benjamin Bloom)によって唱えられた思考過程の六段階の分類モデルを見ましょう。図1は Krathwohl & Anderson (2001)による再定義を図表化したものです。

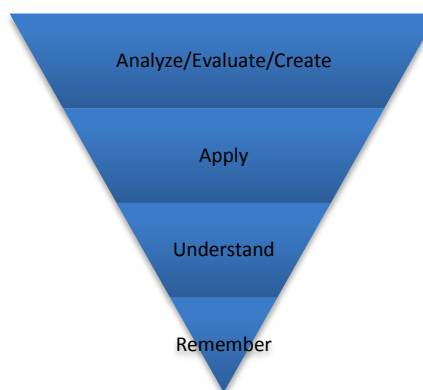


図1:ベンジャミン・ブルームの思考の6段階モデル

一番下が最も基本的なレベル、上に行くほど高度な思考活動となります。最初のレベルは remembering: 記憶・暗記、つまり知識・情報を受けそれを覚えることです。日本語のコースです

と、小テストのために単語や漢字や文型を覚えたりする行為がこれかもしれません。次のレベルは understanding: 理解、つまり受け取った内容知識を理解・解釈し、説明したりすることで、日本語コースの学習活動では例えば読み物の内容質問・読解問題などがこのレベルではないでしょうか。次は application: 応用、つまり理解した知識を何か他の場面や状況に応用する能力です。2年生でよく使われている「なかま2」(畑佐・畑佐・牧野, 2000)の第三章に「えびだんごの作り方」という読み物がありますが、その例ですとレシピに従ってその料理を実際作ったりする活動はこれになるかと思えます。そして、一番上の3つのレベルは、analysis: 分析、evaluation; 評価、creating; 創造、つまり知識や理論の分析・評価・批判できる力、そしてその分析評価に基づいて自分の新しい考えや理論を作り出せる考察創造力とでもいいでしょうか(3つの間の上下関係はつけませんでしたので図表中に並べています)。えびだんごの例ですと、他の料理本やウェブでレシピを集め、各々のレシピで何が違うのか(卵の量、えびの種類、火加減、等)、それが違うと味がどう違うのか、どれが一番おいしいのか、健康的なのか、そういった比較をして評価・分析し、さらにレシピを試したり、一番おいしいレシピを自分で作り出し、その料理法を書き留める、といった作業がこれに当てはまるでしょう。「えびだんご」は学術的には高度な思考活動ではないかもしれませんが、では皆さんは大学レベルの日本語クラスでどの段階の思考活動を実践していますか。私は自分のコースを思った時、2段階目の理解、せいぜい3番目の応用辺りで、一番上の3つは3~4年生の上級のクラスでもあまりできていないのではと感じました。読み物の内容理解や個人的な経験を基にした文化の比較といった意見感想を述べる程度の活動はするにしても、我々が母語で行う高度な分析・評価・創造のレベルには少しも届いていない気がしてなりません。しかし、これが人間の思考過程であるならば、これを日本語でしなければ、学習者はいつまでたっても日本語を使いこなすことができないのではないかという疑問が生じます。この一番上の3つの過程はいわゆる大学教育の教養課程などでよく唱われる critical/creative thinking: 批判的思考力だと思いますが、前述の言語定義の(1)を超えた(2)の機能も踏まえた高度な思考過程とし

ての日本語の学習活動の可能性を求めて日本語CBIの枠組みで5年生コースを設定しました。

では、次にCBIの定義を見ましょう。以下はKrueger and Ryan (1993)をもとに近松(2009)に記された4つの定義です。北米でのESLやヨーロッパ言語教育からの実践が基になっているので、かなり高度な言語運用能力を持つ外国語学習者を対象に進められたアプローチだと思いますし、content-driven CBIと言われる(反対はlanguage-driven CBI)、むしろ言語学習よりは内容学習により焦点をおいたCBIの定義である、このまま日本語教育に当てはめることは不適當かもしれませんが、ここでは理想的なCBIモデルとして参考にしましょう。

- 1) 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。
- 2) 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。
- 3) 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。
- 4) コースは学習者の言語運用能力、及び認知的発達 (cognitive: 例えば批判的思考力) を元に組まれる。

このように、CBIは言語と内容の習得という2層の目的を持ち、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(コンテンツ)を基にした学習環境の中で批判的思考力を対象言語で伸ばすため、生涯教育のための大切なヒント1: **View Language as an “essential element for human thought processes** がまさに実践できる設定と成り得ます。そして、この「日本語で考える」トピック・テーマを選ぶことがCBIの基本であり、最も重要な要素と言えるでしょう。

ヒント2: **Connect with communities**

では、そのコンテンツトピック・テーマですが、何を基準にどう選べばいいのでしょうか。学生が興味のあるもの、役に立つもの、教師が既に知識を持っているもの、生教材が選びやすいもの、色々基準があると思いますが、私がCBIのトピックを見つける時、まず自分の周りでの「日本との接点」を探します。それは、学習者がアメリカの中であっても日本に触れられる場

を少しでも作りたいという思いからです。私はシカゴで教鞭をとっていますが、シカゴの中にどんな日本があるか、それは人でも、物でも、場所でも、イベントでもいいのですが、とにかく日本と何か繋がっていて日本語が何らかの形で使われているリソースを考えます。

そこで私が辿り着いたのが「シカゴ日系人史」でした。米国日系人、いわゆる Japanese Americans は祖先が日本からの移民であり現在アメリカで暮らす日本のバックグラウンドを持った人達、日本風に言えば「日本人の血を引く」人々のことです。日系人史というのは日本人を送り出した日本の国策・政策と強く関わった移民史であり、また移民大国である受け入れ側のアメリカの歴史でもあります。アメリカで日本語を勉強する学生に取っては日米両国の歴史に関わる重要なトピックとなるはずなのに、どうも見過ごされがちではないでしょうか。また、移民問題というのは日本の現在の「デカセギ/外国人就労」等の社会問題と見られ、更にはアメリカの9・11以降の人種・宗教による差別・偏見に関する人権問題にも深く根付いていて、まさに今のトピックでもあることも強い動機となりました。「日系人」というトピックは、ハワイやカリフォルニア等の西海岸では人口もコミュニティも大きく、学術的にも学習・研究されているようですが、一方中西部のシカゴではあまり関連性のないものと思われるかもしれません。しかし、実はシカゴは第二次世界大戦直後3万人近くの日本人・日系人が住んでいた全米有数の日本・日系人人口を誇る街だったことをご存知ですか（一説にはアメリカ本土では一時日系人人口第二位の都市だったと言われています）。そして今でも、シカゴにはアメリカで二つしか現存しないとされる日系人対象の老人福祉施設「平和テラス」があり、また全米で今や数えるほどしか存在しなくなった日英両語で発行される日系新聞の一つ『シカゴ新報』（他紙ではリトル東京の『羅府新報』）も発行されています。その他、シカゴ日系人定住者会 (Japanese American Service Committee: JASC) には Legacy Center と呼ばれる資料室があり、ここでは今は亡き一世のご家族が寄贈した戦前・戦中・戦後の様々な貴重な資料が日英両語で残されており、実際手に取って調査・研究することもできます（詳細は近松 2009 を参照）。このように、私のシカゴでの日本探しは「日系人」というトピックの中で溢れんばかりに「日本」を見つけることができました。つまり、ここで最も重要

なことは、シカゴという我々が生活する場所を学習現場としてそのリソースを使い身近な日本を日本語教育に取り入れることで学習者が卒業後も日本に関わる学習を自分で続けていける可能性を広げることができることです。これがまず日本語の生涯学習への第二のヒント2：

Connect with communities となります。

ヒント3 : Bridge between Japanese language & other disciplines in interdisciplinary approach

では、生涯学習へのヒント3の説明のために、ここではまず「シカゴ日系人史」についてお話ししましょう。以下の質問を見て下さい。

FAQ: 日系人に関するよくある質問

- どうしてアメリカの日系人は日本語を話さないのか？
- どうしてシカゴには日系人街（日本人町）がないのか？
- どうして戦時中日系人だけが収容されたのか？
- どうして日系人の出身地には広島や沖縄等の西日本が多いのか？

こういった質問は時々耳にする質問かもしれませんが、これらの質問に答えられますか。5年生のコースではこういった「どうして」の質問に答えるべく、戦前から現在にかけての日系人の歴史や社会に目を向け、それを通して現代社会の人権や平和について考察します。以下はこの質問の答えのヒントになるパワーポイントのスライドです。

これらの5枚のスライドは、米国・シカゴ日系人史の概要を示しています。（実は2010年度冬学期にコースを履修した7名の学生が二つのグループに分かれて共同作成したものの一部です。5枚にまとめるために少し私が形式等修正しました。）このスライドを見ただけでは上記4つの質問全部に解答できないでしょうし、答えは一つではないし、おそらく正しい答えもないでしょう。コースではこれらの問題を念頭において、一学期間日本を、アメリカを、日本人を、日系人を、日本語で考えていくわけです。

米国日系人史とは、



明治維新によって、国民が自由になり、教育を受けるようになった。多くの家庭が財産、土地を失った。1890年アメリカ合衆国は中国からの移民を禁じた。その結果、日本人が仕事を得るチャンスが増えた。1890年に、プランテーションで働くために、一世はアメリカのハワイに行った。1900年ぐらいいまでに、一世は土地を借り入れて生活を始めた。

第二次世界大戦と日系人収容



- ▶ 1941年12月の日本による真珠湾攻撃は、一世と二世にとって非常に厳しい社会状況をもたらした。
- ▶ 1942年2月19日、ルーズベルト大統領により、大統領行政命令9066号が発令され、日系人は10箇所の収容所に入れられた。
- ▶ 合計11万人の日系人（内70%の7万人はアメリカ生まれの二世アメリカ人）がキャンプに連れられた。



戦前の生活と反日感情

- ▶ 1907年に、アメリカと日本は「日米紳士協約」に署名した。その協約は日本人がアメリカに行くのを制限した。
- ▶ 1913年、カリフォルニア州の「外国人土地法」によって、一世は土地を買えなくなったし、3年以上借りれなくなった。
- ▶ 1922年、「ケーブル法」が作られ、白人女性が一世の男性と結婚すると、白人女性の市民権が失われた。
- ▶ 1924年、「排日移民法」は日本からの移民を禁止した。
- ▶ (1952年の「移民国籍法」まで、日系一世は米国民権をもらえない最後の外国人だった。)



シカゴ：戦前



- 1892年のシカゴ万国博覧会で、「鳳凰殿」という名の寺を建てるために日本人はシカゴへ来た。
- 少数の日系人はレストランや商売を、シカゴで始めた。
- シカゴの日系人口は戦前390人位だった。



今では、「鳳凰殿」という寺はもう存在しないが、「大阪公園」という日本の公園がその後にある。

シカゴ：戦後



- 第二次世界大戦後、収容所から出た多くの日系人はシカゴに来たので、シカゴの日系人口は、2万人以上になった。（全米第二位の日系人口の町）。
- 西海岸の日系人はたくさんの差別を受けた。しかし、シカゴでは、比較的、差別はひどくなかった。
- ピッツバーグやデトロイトと比べて、シカゴは職種が豊富で、色々な仕事に就くことができた。
- 戦後西海岸に戻った人も多かったが、多くはシカゴに残った。

以下がこれまで数年教えたコースのハイライトも含めたコースの概要です。

表2：シカゴ日系人史コース概要

	トピック	学習活動例	教材・資料例
1	Pre-war	Film 愛と悲しみの旅路	Encyclopedia of Japanese Descendants (2002), 海を渡った日本人 (2002)
2	Wartime-Internment	Lectures by a former internee, MIS/war veteran, literature scholar	月のうさぎ, ミリキタニの猫, Unfinished Business, Time of Fear, etc.
3	Resettlement Chicago History	JASC Workshop, Day of Remembrance, lecture by a historian	シカゴ日系人史 (1968), Japanese Americans in Chicago (2002)
4	JPN AMs in Japan	Film ブラジルから来たおじいちゃん	マンガ クラスメートは外国人 (2009)
	(Hanna's Suitcase)	Lecture by & to Ms. Fumiko Ishioka (Director of Tokyo Holocaust Center)	ハンナのかばん (英語/日本語) Inside Hanna's Suitcase
5	Final Project	Interview of local artists, journalists, businessmen, diplomats, etc.	現在シカゴで活躍する日系人・日本人の個別インタビュー

対象は前述した4年生レベルの日本語コースが終わった通称「5年生」の学習者ですが、それと共に日本からの留学生（つまり日本語母語

話者)や継承語学習者(日本語補習校経験者)も例年履修します。点線部分は地元のリソースを使った学習活動です。ゲスト講義(英語・日本語にての、2世収容所経験者、日系人部隊元軍人、学内外の歴史・文学の専門家、ジャーナリスト、コミュニティのリーダー、等のクラス訪問講義)や課外授業(JASC資料室でのワークショップ、毎年2月にある大統領令9066を記念した*Day of Remembrance*会議への参加、他大学・機関での映画上映会、等)を盛んに取り入れています。日本語のコースを越えて、他分野の研究者や機関にコースに参加・協力していただくことは、文学や平和研究等の日本研究や他分野との結束を固めながら学習者の興味をより広げ、深め、それが生涯学習に繋がる可能性をより高くするでしょう。これが、

ヒント3 : Bridge between Japanese language & other disciplines in interdisciplinary approachとなるわけです。この分野を超えたアプローチ(interdisciplinary)は、日本語教育でも近年盛んに実践されています。CBIもその一例ですが、他にも様々な興味深い実践例も報告されています(Chikamatsu & Matsugu, 2009)。2010年秋にはディポール大学で日本研究教授法の学会も初めて予定され、「日本語教育」は日本研究の一環としてどう他分野と結びつけていくのかという課題も討議されます(*Teaching Japan*: las.depaul.edu/TeachingJapan)。こういった日本語と他分野の連携(Bridge)に目を向けてヒントを得てみてはどうでしょうか。

ヒント4 : Change the status of language instruction as “skill” courses.

第四のヒントは、言語のコースが単なるスキル習得という目的を超えて大学教育のミッションに強く結びつくようなコース設定を可能にすることです。大学では専門分野の知識やスキルを習得することに重点が置かれがちで、教養課程(Liberal Studies)の必修科目に関しては「いやいや履修」「面倒なもの」等といった態度を持つ学生がいることも耳にします。しかし、卒業後社会の一員として生活し貢献していく上で、この教養課程は大変重要なもので、実はこれが大学教育の真髄といっても過言ではありません。以下はディポール大学の教養課程プログラム(LSP)のミッション(目的)の引用ですが、ここにも多角的な文化理解や批判的思考能力の重要性が明記されています。

“(DePaul’s) LSP courses are characterized by an emphasis on *reflectiveness* which encourages students to not just learn scholarly concepts and theories, but be able to apply them to the real world. *Value-consciousness* further stimulates a sense of personal responsibility for creating a more just and humane world. A *multicultural perspective* demands that students grapple with the plurality of world views, and enhance their awareness of the experiences, contributions, and concerns of diverse communities, in both contemporary and historical times. (中略)LSP curriculum stresses *reflectiveness*, *value-consciousness*, and *multicultural perspective* as foundations of intellectual inquiry, it fosters the development of *creative and critical thinking*.” (DePaul University Liberal Studies-Purpose: <http://sr.depaul.edu/catalog/catalogfiles/2008-2009W/Liberal%20Studies%20Program%20for%20Undergraduates/pg2.html>)

ですから、大学のコースである日本語コースでもこういった大学教育のミッションを反映するようなカリキュラム作りを目指すことが重要です。そこで、日系人コースでは以下の目標をシラバスに含めました。

COURSE OBJECTIVES (コースの目標) :

- To understand the history of Japanese Americans during pre- and post-war periods, and relevant social issues in today’s Japanese and American societies (e.g., immigration, discrimination, etc.), and use this understanding to make proposals for peace and human justice.
- To develop academic linguistic and critical thinking skills in Japanese/English through bilingual materials, e.g., books, articles, films, websites, interviews, etc.
- To prepare for life-long learning as bi-/multi-lingual individuals.
- To send messages to the Japanese native audience in Japan about this important but relatively unknown part of the US/Japan history by developing/revising the course website (in Japanese).

このように (b) の言語能力向上の目的に加え、(a) の日系人史を通して現在の日米における移民・人権問題を考えそれに対する提言を述べること、(c) 生涯教育の準備をすること、そして (d) パイ・マルチリンガルである学習者自身

にこの問題を日本人と語り合うという使命を明記しました。また、コース最後の期末プロジェクトでは、個々の学習者の興味、専攻、バックグラウンド、等を踏まえてテーマを選ぶインタビュープロジェクトを課しました。テーマに従って学習者はシカゴ日系人社会で活躍貢献する人物（2世、3世、新一世、ミュージシャン、ビジネスマン、外交官、等）を一人選び、日本語または英語でインタビューしまとめました（論文は日本語で提出）。例えば、音楽専攻の学生は現在シカゴで活躍する日系ブルースシンガーにインタビューし、80年前にシカゴで活躍した芸術家ジュン・フジタとの対比を通して、シカゴの日系社会の特色や変化や今後の課題を考察しました。アメリカ人と日本人を両親に持つ日本研究・会計学専攻の学生は、日系企業で働くアイルランド系日系アメリカ人のビジネスマンに「ハーフ」であることへの自己意識や民族意識が彼女の仕事にどう影響しているかをインタビューし、学習者自身の将来や社会への展望を考察しました。学習者がこうした高いレベルの思考活動を日本語で実行することは難しい一方、アメリカと日本の接点である日系人史の中で学習者が自身との接点を求めて考察することは、単なる「日本・日本語」をスキルとして教えるだけのコースを超えて、大学教育における人間形成という目的に少しでも近づけるのではないのでしょうか。実際、本コースは当大学の日本語上級コース(JPN)以外にもアジア系アメリカ研究 (Asian American Studies:AAS) プログラムの選択科目としても指定され、日本からの留学生や継承語学習者は AAS コースとして登録履修することが可能となっています。このように、

ヒント4: Change the status of language instruction as “skill” courses を目標とすることで、言語教育が大学教育の重要な要素と成り、生涯学習に繋がる可能性を更に強めることができるわけです。

ヒント5: Have students take initiatives and leadership.

最後のヒント5は、学生にリーダーシップや指導力をつけるための設定を日本語のクラスでも可能にすることです。教師が助成金を集め学内で学術行事を企画し、その企画実行に日本語を使って学習者を巻き込むこともその一例でしょう。例えば、今年度2010年冬学期には、私の所属する日本研究プログラム主催で (Japanese Studies Program)、シカゴ日系人史コースに合わせて学内で映画の上映討論会をしまし

た。映画は *Inside Hanna's Suitcase* (Weinstein, 2009) というカナダ・日本・チェコ共和国合作のドキュメンタリーフィルムで、使用言語は英・チェコ・日本語です。学内上映会のポスターは以下です。

DEPAUL
Japanese Studies Program presents a special film screening of
Inside Hanna's Suitcase
The story of a suitcase that traveled from
Czechoslovakia to Auschwitz to Tokyo

Saturday, February 20
5:00-7:30 pm
DePaul University
Arthur J. Schmitt Academic Center (SAC) #154
2320 N. Kenmore Ave, Chicago IL 60614
Free Admission, No RSVP required

Followed by a Q&A session with special guest,
Ms. Fumiko Ishikawa 石岡史子氏
Director of the Tokyo Holocaust
Education Resource Center
東京ホロコースト教育資料
センター

Based on the internationally acclaimed book *Hana's Suitcase*, ハナのかばん

© Poplar Publishing Co., © Albert Whitman & Company

Funded by
Japanese Chamber of Commerce and Industry of Chicago (JCCC) Foundation
Co-sponsored by
DePaul Modern Languages Department, Peace, Conflict Resolution and Social Justice Program,
Asian American Studies Program, Center for Interreligious Engagement, Albert Whitman & Company, etc.

For more information, please contact
Dr. Nobuko Chikamatsu (Japanese Studies/Modern Languages), nchikam@depaul.edu

Designed by Michael Evans (DePaul IP, 2009)

原作は2002年に出版された児童書「*Hana's Suitcase*: ハナのかばん」(Levin, 2000)で、ホロコーストのため13歳でなくなったチェコスロバキナ出身のユダヤ人少女ハナが持っていたスーツケースを巡るお話です。「ホロコーストと日本?」と疑問に思う方もいると思いますが、実はそのスーツケースが2000年に日本在住の石岡史子氏(現東京ホロコースト教育資料センター所長)の手に渡り、彼女のスーツケースの持ち主を探す旅が始まります。この本は日本でも和訳本(レビン・石岡2002)、および漫画(レビン・近藤2007)がポプラ社から出版されています。同じ収容所でも一つはヨーロッパでの death camp: 大量虐殺収容、もうひとつはアメリカでおこった concentration camp: 強制隔離収容ですが、「人種差別や偏見」という普遍的な問題に強く関わっていることから、今回このフィルムの上映会をアメリカ公開に先駆けて、日系人のコースに合わせ学内で企画しました。上映会には映画の主人公の一人でもある石岡氏を日本からお招きし、質疑応答も含めました。日本語学習者だけ

でなく学内外の学生、子供から成人、日本人、アメリカ人、日系、ユダヤ系、日本語補習校の家族、サーバイバーなど実に様々な方が参加くださいました。シカゴ日本商工会議所の JCCC 基金や学内の様々な学科・プログラム (Modern Languages, Asian American Studies, Women's and Gender Studies, Peace Studies, Interreligious Engagement, etc.)からの資金援助、また、シカゴ日本総領事館やイリノイホロコースト博物館など地元の機関の協力も得て実行可能と成りました。更に、地元コミュニティへの還元も意図し、石岡氏のシカゴ市内の中学校、高校訪問も実現しました。

上映会では、様々な形で学習者がリーダーシップを取りました。以下、学生が中心になって行った活動例です。

- 上映後の抽選会：「シカゴ日系人史」コースの履修者が司会者となって地元出版社 *Albert Whitman & Company* より寄付された 20 冊の本に石岡氏のサインしたものを参加者の中から抽選で進呈
- ポスターとプログラムの作成：前年度 5 年生のコースを履修した日本研究専攻卒業生がデザイン。ゲストの紹介など日本語の英訳なども含めたタスク。
- 石岡氏への「日系人史概要」のプレゼンテーション：上映会後に石岡氏に日系人史のクラスに来ていただき、履修者が「米国・シカゴ日系人史」概要を 2 つのグループに分かれてパワーポイントで石岡氏に発表（前述の 5 枚のスライドは学生がその発表のために作った物の一部）。いつもは講義する側の石岡氏がその発表を受け、日系人収容というトピックを通して人権や現在の社会問題までを学習者と一緒に討論。

こうして学生が教師と共にクラス内活動を超えて学術イベントを企画実行することで、卒業後もバイリンガルなコミュニティの一員として、リーダーとして様々な形で社会に貢献できるための基盤となり、それは生涯学習への第一歩になるのではないのでしょうか。

III. 終わりに

生涯学習への 5 つのヒントに従って、CB I¹ という内容重視のアプローチを使って日本語教育の設定を「考える」という活動を日本語で行う場所にする、その中で地元のリソースを使って学習者が卒業後も身近に日本を探し、日本と関わっていけるようなトピックや活動を

クラスの中に含め、また学内外の関連団体と協力して学術文化行事のリーダーシップを取らせることで、自身がコミュニティの一員であること、そして日本語を話せるマルチリンガル・マルチカルチャーな人材としてどう社会に貢献し自分をも高めていくかを再認識してもらい、つまり我々教師が日本語教育のなかで将来につながる生涯学習の指針を示していくことがいかに重要かというお話をさせていただきました。上級の層が厚くなっている日本語履修者を対象にする大学教育では、今後益々日本語教育に関わる教師はプロデューサーとしてその設定を作り上げていき、他分野の教育者・研究者と相互に協力することが必要となるでしょう。大学 4 年間の日本語教育の中で、言語を教えるということがただコミュニケーションスキルを教えるのではなく、様々な意義や役割を持っていることを教師が認識し、学習者の生涯学習への可能性を最大限に伸ばすことを念頭において、プログラムを組み立てていくことが大切です。

ここに挙げた 5 つの要因以外にも様々な要因があるでしょうし、「シカゴ日系人コース」と「ハンナのかばん」はその一例にすぎません。皆さんが、自分の興味や置かれた環境を最大限に活用して、日本語コースを、プログラムを発展していくことへの、ヒントになればと願っています。

参考文献

- 牛田英子 (2007) 「ナショナル・スタンダード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、187-205.
- 岡まゆみ・他 (著) (2009) 『上級へのとびら—コンテンツとマルチメディアで学ぶ日本語』くろしお出版
- 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) 『外国語としての日本語教育』、くろしお出版、pp. 119-134.
- 近松暢子 (2009) 「米国におけるコンテンツベース授業の試み—米国シカゴ日系人史」『世界の日本語教育』第 19 号、141-156.

- レビン・カレン (著) 石岡史子(訳) (2002) 『ハンナのかばん：アウシュビッツからのメッセージ』ポプラ社
- レビン・カレン(著) 石岡史子(監) 近藤たかし(絵) (2007) 『コミック版ハンナのかばん』ポプラ社
- 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.
- Chikamatsu, N. and Matsugu, M. (2009). Bridging Japanese Language and Studies in Higher Education: Report from the Forum on Integrative Curriculum and Program Development, *Association of Teachers of Japanese Occasional Papers*, 9, 1-28.
- Chikamatsu, N. (2007). Subject-matter content-based instruction in less commonly taught languages: A study of skill development and learner's perception in Japanese" Paper presented at the *American Association of Applied Linguistics 2007 Annual Conference*, Costa Mesa, CA, April 2007.
- DePaul University Liberal Studies:
<http://sr.depaul.edu/catalog/catalogfiles/20082009W/Liberal%20Studies%20Program%20for%20Undergraduates/pg2.html>
- Hatasa, Y., Hatasa, K. and Makino, S. (2000). *Nakama 2: Japanese Communication, Culture, Context*. Boston: Houghton Mifflin
- Kamhi-Stein, L. D. (1997). Enhancing Student Performance through Discipline-Based Summarization-Strategy Instruction. In. M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The Content-based classroom: perspectives on integrating language and content* (pp. 248-262). White Plains, NY: 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.
- Krathwohl, D. R. and Anderson, L. W. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Levin, K. (2003). *Hana's Suitcase: A True Story*. Morton Grove: Albert Whitman & Company
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages (2007). *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World* (<http://www.mla.org/flreport>), *The Modern Language Association of America*.
- Miura, A. and McGloin N. H. (2008). *An Integrated Approach to Intermediate Japanese: 中級の日本語*, Tokyo: The Japan Times
- Musumeci, D. (1996). Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes. *Applied Linguistics*, 17, 286-325.
- Rodgers, D.M. (2006). Developing content and form: Encouraging evidence from Italian content-based instruction. *The Modern Language Journal*, 90, 373-386.
- Valentine, Jr. J. F. and Repath-Martos, L. M. (1997). How Relevant is Relevance? In. M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The Content-based classroom: perspectives on integrating language and content* (pp. 233-247). White Plains, NY: Longman.
- Wei, M. (2006). Content-based instruction: Teaching Japanese current affairs to American students. *The International Journal of the Humanities*, 3, 73-79.
- Weinstein, L. (2009). *Inside Hana's Suitcase* (film), Toronto: Rhombus Media.

ⁱ 基調講演の最後では、CBI の効果について先行研究と本コースと同じアプローチを使った日本語コース「戦争と日本人の歴史観」(近松 2008)から集めた学習者のデータ分析についてお話ししました。対象のデータ分析が途中段階であること、及びスペースの都合上、ここでは割愛させていただきます。以下、簡単な説明と参考文献に含めたCBI の効果を探る先行研究のリストのみ書き留めました。

CBI の言語能力への効果

本コースはコンテンツにフォーカスを当てた content-driven という CBI で進めましたが、果たしてこういった学術知識を日本語で学ぶというアプローチは実際に言語力を伸ばしているのか、という大切な質問が残されています。本コースでは、言語の指導はクラスで一切せず、また単語テスト内容テスト等の言語知識を評価するテストも行いませんでした。毎週課されるワークシート(内容理解、意見感想、問題提起、提案等、詳しくは近松 2009 を参照) やそれに対する個別の筆記による言語使用へのフィードバック、及び学期中に 2~3 回の教師との個別面談で自己の言語運用の弱点や誤用を内省・改善するクラス外指導のみが、教師から学習者への言語指導となりました。つまり、生教材を通しての多読、議論、考察といった活動から、言語力を高めるという狙いだったのですが、果たしてそれが言語学習にどの程度の効果があったのか、興味のあるところだと思います。以下はこれまで

の CBI を対象にした先行研究です。

(E: English, F: French, I: Italian, J: Japanese)

Motivation/Attitude (Self-evaluation): CBI に対する学習態度や言語力向上への自己評価、及びテーマ選択やモチベーションを扱った研究

Valentine (1997) [ESL], 牛田 (2007) [JSL], 近松 (2008, 2009), Chikamatsu (2007) [JSL]

Receptive Skills (Listening/Reading): CBI の読解、聞き取り、語彙知識での効果を探る研究

Musumeci (1996) [ISL], Wei (2006) [JSL]

Productive Skills (Speaking/Writing): CBI の要約や再生等の筆記・口頭タスクでの正確さ、及び内容面での向上を探る研究

Kamhi-Stein (1997) [ESL], Burger and Chrétien (2001) [FSL], Rodgers (2006) [ISL]