

初級レベルでの内容重視活動-
夏期イマージョンプログラムでのスカベンジャーハント
**CONTENT-BASED INSTRUCTION IN THE BEGINNING LEVEL-
IMPLEMENTING A SCAVENGER HUNT AT A SUMMER IMMERSION
PROGRAM**

ニューヨーク州立大学ビンガムトン校 平野真由美
Mayumi Hirano, State University of New York at Binghamton

ワシントン大学セントルイス 林志野
Shino Hayashi, Washington University in St. Louis

ノートルダム大学 瀬瀬憲子
Noriko Hanabusa, University of Notre Dame

パデュー大学 野田貴子
Takako Noda, Purdue University
ミシガン大学 クリス・シャード
Chris Schad, University of Michigan

1. はじめに

内容重視の言語教育 (Content-based Instruction: CBI) の理念が提唱され、外国語教育の分野で唱えられるようになってから長らく経った。それ以来、言語スキルだけでなく、内容にも重点を置いた教授法が模索されているのは周知の通りである。それに伴って、過去30年ほどの間に数多くのCBIの試みがなされ、外国語学習において効果があることが明らかになっている (Celce-Murcia, 2001; Brinton, Snow, & Wesche, 2003; Hadley, 2001; Lightbown & Spada, 2001; Richards & Rodgers, 2001)。その効果には次の点が含まれる。

- 1) 学生は興味のある内容を介して外国語を学ぶことができる
- 2) 教師は学生により現実的で実用的な学習の場を提供することができる
- 3) 教師は様々な学生の興味に応じてカリキュラムを構成することができる
- 4) 教師は学生の学習意欲を促すことが容易になる

しかし、CBIにおける「内容」の定義はかなり幅広く、何をもって「内容」とするかは議論を要する。「内容」の捉え方は各機関によって様々で、教師のおかれた立場や環境、学生の学習目的やニーズによって異なると言われている (Met, 1999)。

日本語教育においても様々な形でCBIが実践されているが、中・上級のレベルにおける取り組みが主で、初級レベルに関する報告は極めて限られている。この原因の一つとして、初級レベルの学生には言語的制約があるということが考えられる。このレベルの学生は、内容を扱うだけの言語レベルに達していないと判断される場合が多く、大学の日本語言語プログラムでは、初級の段階では言語スキルに重点をおき、内容を重視するのは中・上級になってからという傾向が強いようだ (瀬瀬, 長谷川, 松本, & 安田, 2008)。初級におけるCBIは可能なのか。もし、そうであれば、どのような方法でどの程度可能なのか。Chikamatsu and Matsugu (2009) の報告にもあるように、現在初級レベルのCBIに関する議論がさかんに

行われている。先に述べたようなCBIの効果が初級レベルにももたらせるとしたら、その実現の可能性を探ることは意味のあることだと思われる。

2. 初級レベルのCBI実践報告

数少ない初級レベルのCBI実践報告の中に瀨瀬他（2008）がある。瀨瀬らはアメリカのある夏期集中講座で学生に題目ごとに研究させ、それを発表させている。この活動では、まず、学生はグループに分かれて、それぞれが興味のある題目を選ぶ。続いて、その題目について他の学生や教師にインタビューやアンケート調査を行ったり、インターネットを利用したりして調べる。その調査結果はポスター発表の形式で、講座に参加している他のレベルの学生・教師の前で発表する。通常の前発表ではなくポスター発表の形式を採用したことにより、比較的リラックスした雰囲気の中で、初級レベルの学生でもあまり緊張することなく発表ができたと思われる。ポスター形式では何度も同じことを繰り返して違う相手に伝えることになるため、口頭練習としても有効であったということだ。初級レベルの内容は浅くなりがちだが、この活動においてはより学生の知的好奇心をそそる高度な内容を扱うことができたと報告されている。

もう一つ初級レベルのCBI実践報告に佐藤・ナズキアン・浜田（2010）が挙げられる。佐藤らは学生にブログを書かせ、その内容をクラスメートとだけでなく、それ以外の日本語話者とも交換する「ブログコミュニティープロジェクト」という活動を行っている。学生には似た興味を持つ者同士でグループを作らせ、ブログの題目を決めさせる。そして、その題目について出来るだけ情報を集め、自分の意見・感想も加えてブログに載せるように指示する。このブログで、学生は既習の文法と自分で調べた語彙を交えて使っている。他の日本語話者と交流することで、新しい情報や意見を交換できていたようだ。また、喜びや嬉しさ等の感情を表す言葉をブログで使っていて、読者と単なる情報・意見交換ではない、心の交流もできていたということだ。

この二つの実践報告をみると、初級レベルにおいてもCBIが可能であることが分かる。CBIの効果として前に述べたように、学生は興味のある内容を介して、言語学習ができています。ただ、この活動はどちらも学習者が題目を選んで、それについてグループごとに調べるという点で似ている。瀨瀬らは学生に調べた内容をポスターという媒体を用いて発表させているが、佐藤らはブログという場を活用している。したがって、この二つの報告で初級レベルのCBIは可能であることという事は理解できても、活動の種類がごく限られているのではないかという疑問が残る。この二つの活動とは全く別の方法でもCBIは初級レベルで実現できるのだろうか。

3. スカベンジャーハント

今回筆者らはスカベンジャーハントを用いて初級レベルでのCBIを試みた。スカベンジャーハントとは、パーティなどの集まりにおいて1930年代からアメリカで親しまれてきているゲームである。特定の時間内に何かを集めたり何かを実行したりし、その速さが競われる。参加者には、ゲームの始めにこれから集めなく

てはいけない物やしなくてはいけないことのリストが配られる。そのリストには様々な課題が載っていて、参加者はそれを一つ一つこなしていく。その課題はその集まりの目的や題目、企画者の好みに等によって様々だ。例えば、ある町に観光で行って、そこを探索することが目的であれば、「50セント分のガソリンのレシートを持ってきなさい」や「店のロゴの入った使い捨てのコーヒーカップを、店の人にサインしてもらって、持ってきなさい」、「犬を散歩している人の写真を撮ってきなさい」、「知らない人の車にガソリンを入れている自分達の姿を写真に撮ってきなさい」という課題が出されている。¹

近年では、このゲームが発展して、面白さが増すように謎解きのようにになっているものもある。その謎を解かないと次に進めないという形式だ。参加者にはゲームの始めに次の場所に進むためのヒントだけが与えられる。参加者はそのヒントをもとに「秘密の場所」を割り出し、そこに行って秘密のキーワードを集め、それをもとにまた次の場所に向かう。これを繰り返していく。この活動は宝探しのようなので、スカベンジャー（日本語では「ごみあさりをする人」）と呼ばないで、トレジャーハント（日本語では「宝探し」）と言うこともある。呼び名はどちらであっても、また、課題の出し方がどうであっても、基本的なルールは同じだ。参加者は時間内にできるだけ速く全ての課題をこなし、最後に特定の場所に集まる。全ての課題にかかった時間が短い人、あるいは、時間内に完了した課題数が多い人が勝ちとなる。

スカベンジャーハントの規模は多様であり、課題の数が10個以内ものから100個以上のものまで、また、数分で終わるものから一週間以上かけてするものまである。ペアやグループで行われることも多く、その際にはお互いに力を合わせる必要があるとなり、チームの協調性が問われる。この性質を活かして、スカベンジャーハントは様々な分野で多目的に利用されている。例えば、シカゴ大学では毎年恒例の余暇活動として学生によって大規模に行われている。また、ニューヨークではある会社が企画して、独身の男女の出会いの場や親と子の交流の場として提供されている。日本では社内懇親会の一環として社員同士の親睦を深めるために利用している企業もあるようだ。²

教育の現場でもスカベンジャーハントは様々な用途で取り入れられている。特にアメリカでは中学校・高等学校で使われているようだが（Bjorklund, 2000; Greenblatt, et al., 1981; Hunt & Hunt, 2004; Kaufman, 1974; Patterson, 2000）、大学の外国語教育においてもその利用例は少なくない。例えば、Ensz（1988）はアメリカでフランス語を勉強する大学生が、留学生としてフランスを訪れた際、最初の日スカベンジャーハントをさせている。その課題には、「ホテルに行って受付の人と話さない」や「食べ物を買って、レシートを持ってきなさい」等が含まれている。ゲームの目的は、現地の人と簡単な会話のやり取りをさせることと、

¹ このスカベンジャーハントの活動詳細は次のウェブサイト参照のこと。

(<http://www.diva-girl-parties-and-stuff.com/around-town-scavenger-hunt.html>)

² これらのスカベンジャーハントの活動詳細は次のウェブサイト参照のこと。

(<http://scavhunt.uchicago.edu/index.html>、<http://www.theamazingnewyorkrace.com/reviews.html>、<http://www.teambuildingjapan.com/program/photo-scavenger-hunt.html>)

新しい環境に触れさせることと、フランス語を話すことに自信をつけさせることである。スカベンジャーハントは、新しい環境や人との付き合いから生まれる緊張感をほぐして、その場に慣れさせる、言わば「icebreaker」として教育の現場で役に立っているようだ。

これ以外にも大学の外国語クラスでのスカベンジャーハントの利用例はあるのだが、近年の傾向としてインターネットを活用した「オンライン・スカベンジャーハント」の数が多し。「オンライン・スカベンジャーハント」というのは、ウェブページを検索して、問題の答えを見つけ出すというものだ。例えば、あるアメリカの大学のドイツ語のクラスでは、学生がドイツ文化に関して調べた事をウェブページにまとめているのだが、教師はオンライン・スカベンジャーハントを使って、お互いのページから情報を集めさせている。学生がお互いに調べたことから学ぶことを目的にしているということだ (McGee, 2001)。さらに、別のドイツ語クラスでは空想のネットベースの小売店を起業するという活動が行われているのだが、その過程でドイツについて調べる際、学生にオンライン・スカベンジャーハントをさせている (Levine, 2004)。また、あるフランス語のクラスでは、学生にフランス旅行のガイドを作らせているが、観光地の情報をウェブ上で集めさせる時にスカベンジャーハントを使っている (Mills, 2009)。これらのクラスで、単なるウェブ検索ではなくスカベンジャーハントを用いているのは、ゲーム形式にすることによって、学生は楽しんで取り組むことができ、やる気を起こさせることができるからのようなのだ。

今回筆者らの活動の特徴として、スカベンジャーハントを学期最後の総復習として利用しことが挙げられる。しかし、そのような目的で行われている例はほとんど報告されていない。日本語教育においては、カリキュラムに組み込んでいる教育機関はあるものの、学術的な研究や発表がほとんどないため、実際にどのような活動内容なのかはあまり公開されていない。本稿では、スカベンジャーハントを初級レベルの日本語クラスでどのように行ったか、筆者らが行った実践を報告し、CBIとの関連を考察する。

4. ミドルベリー大学夏期集中講座

スカベンジャーハント活動は2010年にミドルベリー大学夏期集中講座で実施した。この大学の夏期集中講座は「イマージョン」の環境を学生に提供することで知られている。ここでの「イマージョン」という言葉は、カナダのフランス語教育で使われているような本来の定義には基づかず、「言語学習のために作られた目標言語のみの教育環境」という意味で使っている。ミドルベリー大学のイマージョンの環境は、「Language Pledge」によって作り出されている。この講座に参加する学生は最初にこの「Language Pledge」に署名をし、それによって集中講座期間中、授業ではもちろんのこと、日常生活においても目標言語以外の言葉を使わないと誓約する。学生は他の学生・教師と同じ寮に住み、食事や授業以外のクラブ活動・行事も全て共にするのだが、これら全てが目標言語で行われる。

日本語学校では初級から上級までの計5レベルが開講されている。スカベンジャーハント活動は日本語学校の一番下のレベルである初級一のクラスで行った。

初級一は日本語学習歴を全く持たない学生を対象としている。講師4人とティーチングアシスタント1人がこのレベルを担当した。教科書は *Nakama 1* (Makino, Hatasa, & Hatasa, 2010) を使っており、夏期集中講座の9週間に、学生は1日4時間の授業を受け、この教科書の内容を最終章まで学習することになっている。当年の初級一の学生は18人で、そのうち男性7人、女性11人であった。その中で大学2年生が4人、3年生4人、4年生1人、大学院生5人、社会人4人だった。日本語を勉強している理由は様々で、夏期講座の最初に行ったアンケート調査によると、日本文化や歴史に興味があるという人が最も多く12人、旅行したいという人が2人、日本で生まれたからという人が1人、日本語を話す親の影響を受けたという人が1人、日本の政治経済に興味がある人が1人、必修だからという人が1人であった。年齢層が大学2年生から大学院生、社会人までと幅広く、日本の文化や歴史に興味がある学生が多いことが特徴である。

スカベンジャーハント活動はこの講座の最終週である第9週に行われた。この時点で学生は期末試験も含め、講座中に予定されていることをほとんど全て終了している。教師としては、スカベンジャーハントを使って、学生に総復習をさせることと、最後を締めくくる思い出になるようなことをすること、これまでに勉強したことを使って達成感を与えるような活動をするを最終的な目的として考えていた。

5. スカベンジャーハントの概要

ここでは、実際行った活動の概要について説明する。今回の活動にあたり、夏期講座の初級一の18人が参加し、我々は教師5人で準備と実施に当たった。学生には、前日の連絡の際、当日は携帯電話とカメラがある人は持参すること、動きやすい服装で来ることを伝え、活動の内容は詳述しなかった。活動当日、学生にスカベンジャーハントをすることを告げ、くじでペアを決め、9組のペアを作り、学生は、ペアで我々が準備した課題に取り組んだ。

今回行ったスカベンジャーハントでは、CBIの理念に基づき、言語的知識だけでなく内容要素をなるべく取り入れるようにした合計14の課題を準備した。これを、学生に馴染みの深い学内の4箇所である(1)寮、(2)教室のある建物、(3)学生会館、(4)図書館に分け、さらに、最終目的地を(5)街にあるカフェに設定し、それぞれの場所で様々な課題を実施した。以下は、実際に学生が取り組んだ課題のリストである。

1. 折り紙 (鶴を折る)
2. 早口言葉
3. プログラムのアシスタントにリクエストをしてはさみと紙を貰って来る
4. 紙切り (はさみと紙を使って指定された形に切る)
5. 寮内にある学内クイズの用紙を探す
6. 学内クイズ (バスの時刻やキャンパス内のオブジェを調べる)
7. 模擬レストランでの注文
8. ウェブサイトの検索

9. 温室内の特定の木を探して写真を撮る
10. 次の指示のために教師に電話をかける
11. 学生会館内でのクイズ（絵やポスター、コンビニ内などの情報を得る）
12. クロスワードパズル
13. 日本語の文字を探して写真を撮る
14. 初級一の学生全員のフルネームを言う

前述のように内容の定義は様々であるため、全ての課題をどのようにCBIに関連づけるかということには議論があるだろう。以下では、内容に特に関連がある課題に留意しながら、それぞれの場所で行った課題について詳説していく。

(1) 寮

活動当日の朝、学生を寮のラウンジに集合させ、そこで活動の説明とペア分けを行い、活動を開始した。この寮内では、最初の5つの課題（1. 折り紙、2. 早口言葉、3. アシスタントへのリクエスト、4. 紙切り、5. 学内クイズ探し）を実施した。これらの課題は、毎日教室内で行った言語学習を越えて、日本語学校全体での文化的な行事を意識したものである。プログラムでは、原爆関連の講義に付随して、千羽鶴を広島に送るというプロジェクトを実施した。また、日本から落語と紙切りの師匠に来て頂き、学生たちは伝統芸能に生で触れる機会も得た。スカベンジャーハントでは、言語だけでなくこれらの行事で学生が学んだ内容も、復習できるような課題を盛り込んだ。最初に行った折り紙は、鶴をペアで一羽折るという課題である。前述した全体の千羽鶴のプロジェクトのみでなく、クラブ活動として折り紙クラブで活動した学生もいた。しかし、折り方を知らない学生のために、折り紙と折り方の説明の紙も一緒にそれぞれのペアに一枚ずつ渡した。次の早口言葉は、教室外でのクラス活動で一度紹介し、全員で簡単に練習したものをを選び、それぞれのペアに違う物を渡し、ペアが二人とも淀みなく言えることを条件とした。その後、プログラム全体のアシスタントと事前に打ち合わせをし、寮の建物内にあるアシスタントのオフィスに次の課題で使うはさみと紙を借りに行くという課題を行った。ここでは、早口言葉を終えたペアに、はさみと白い紙が書かれた絵カードを渡し、学生はその絵カードを持ってアシスタントに会いに行き、正しい助数詞を使わなければならないというようにした。そして、ラウンジに戻ってきたペアに、紙切り用のモデルを渡し、借りてきたはさみと紙を使って、モデルと同じような形に切るように指示をした。紙切りとは、日本の寄席で行われる伝統芸能の一つである。紙切り師は、その場のお客さんの要望に合った物を、一枚の紙とはさみを使い、話しながら即座に作り上げる。ここで学生に出した課題も、プログラム期間中、紙切り師にクラスに来て頂いた時に、全員で一度作ったものである。紙切りが終わったペアは、指令カードを受け取り、それをもとに、寮の建物内に隠されている次の学内クイズの用紙と地図を探した。この指令カードには、「3階の勉強する部屋の右のまん中の机の前の椅子の下にあります。」というように、学習した位置を表す名詞を多く使い、学生は日本語を読

み取って見つけなければならなかった。これは9種類用意し、それぞれのペアが違う所に探しに行くように考慮した。

(2) 寮～教室のある建物

学生が寮内で探した学内クイズの問題には、日本語の指示で、大学内の本屋や食堂の営業時間、バスの時刻、学内にあるアート作品について情報を得るなどの問題を用意した。学生はこれらの質問に日本語で答えなくてはいけなかったが、これらの問題は、言語能力だけではなく、「学内を探索して、情報を得る」というような内容を意識したものだと言える。問題は2種類作り、それぞれのペアで3問ずつではあったが、寮から教室のある建物までの道筋に沿って考え、その場所に行って直接調べないとわからないような問題にした。その後、教室で待機していた教師が学内クイズの答え合わせをした後、レストランに見立てた教室内の模擬レストランで、メニューから好きな物を注文するという課題をした。これは、言語スキルの復習を目的としていて、シュミレーションとしてはあるが、学生が口頭で試される機会を作り、さらにメニューのカタカナも自分たちで読み取る力も試した。

模擬レストランの課題の後、学生はウェブ検索用のシートを受け取り、建物内にある図書室のコンピューターを使って、日本の天気予報とデパートの見取り図のウェブサイトを検索した。天気予報とデパートの買い物は、初級一で扱った教科書の課の中にあるトピックであり、プログラム中にも似たような宿題を出していた。今回の課題では、内容を意識し、デパートの見取り図を見て、「クラスメートの一人が好きな物を買うには何階に行けばよいか」、「校長先生に誕生日プレゼントを買うならどここの階に行って、何を買うか」などという質問を用意した。このような質問から、学生は創造的に答えを考え出さなければいけなかった。

さらに、その建物の最上階に温室があることを使い、温室を見つけ、指定された木の写真を撮ってくるという指示を出し、学内散策を目的とした。その後、写真の確認を教師がした後、次の指定場所を知るために、教師に電話をかけるという課題を出した。一教師の電話番号をペアに渡し、実はそれは違う教師の電話番号であった。学生は自力で目的の教師の電話番号を聞き出し、もう一度、電話をかけなければならぬという課題で、一度かけて失敗するペアもいた。ここでは、教師側が作為的に作った環境ではあるが、学生側にとっては日本語を使っての現実的場面での問題解決能力を問うことができた。

(3) 学生会館

電話の課題で、目的の教師に電話をかけることができたペアには、次に学生会館に向かうという指示を出した。そして、学生会館で待っていた別の教師に、新しい課題カードをもらい、これを学生会館内での課題とした。問題は9種類作り、全てのペアに違うカードが当たるようにした。この課題も、先の学内クイズのように、ポスターや絵の情報、建物内にあるコンビニの商品の配置場所や種類、そして、郵便局の営業時間や私書箱の順番など、日本語の指示を元に情報を得るという内容を意識した課題を作った。

(4) 図書館

学内の最後の場所として、街に比較的近い図書館を選び、図書館内で待っていた教師は、学生に教師自作のクロスワードパズルを渡した。問題には、9週間のプログラムの間の行事の情報（例：「一週目の週末にあった大きいイベントは？」）、学生の情報（例：「～さんは〇〇〇から来ました。」）、クラスの情報（例：「しよきゅう1のきょうかしょのなまえは？」）、教師の情報（例：「～先生のペットのなまえは？」）などを使った。これらの情報は、行事やクラス内外の活動で学生が知り得た内容と言える。答えは全てカタカナで書くように指示したことにより、問題の答えがわからないのではなく、カタカナの文字が思い出せないことで、この課題に苦労しているペアも多いようだった。

クロスワードを終えたペアには、ゴール地点に向かう前に、何か日本語が書かれた物の写真を撮るように指示した。中には、日本語が書かれたTシャツを着ていた学生もいて、即座に終わったペアもあったが、図書館内の日本語の文献のセクションや日本語の入っているポスターを見つけて写真を撮ってきた学生もいて、様々であった。

(5) 街のカフェ

最終ゴールとした街のカフェでは、担当教師が日本語の写真を確認し、最後に、初級一レベルの学生全員の名前をフルネームで言わせて、最終ゴールとした。このフルネームの課題も、18人全員はわかっているが、プログラム中は、教師は苗字で呼ぶことに統一しているため、学生同士も苗字のみでそれぞれを呼んでいることが多く、意外に苦労しているペアも多かった。

全体として、予定では、約2時間半から3時間の活動として計画したが、結果として、一番速かったペアで2時間弱、一番遅かったペアでも2時間半かからずに終了した。教師5人は、学生がそれぞれの課題を行っている中、最低2人は大部分の学生がいる場所に待機するようにし、学生の移動と共に、次の場所に移動して待機するように計画した。さらに、学生の活動中も密に連絡を取り合い、困っているペアには、助けを出し、学生間にあまり差が出ないように注意した。

6. 学生評価

スカベンジャーハント終了後、学生の意識と学生側からの提案を知るために簡単なアンケートを実施し、18人の参加者のうち、15人から回答が得られた。アンケートの回収が「Language Pledge」の後だったこともあり、学生の率直で自由な意見を聞くために、アンケートは英語で行った。質問内容は、まず、実施した14の課題の中から、一番(1)面白かったもの、(2)面白くなかったもの、(3)難しかったもの、(4)易しかったもの、(5)復習として役立つものを、それぞれ選んでもらった。次に、活動全体の完成度を、理由とともに数字で選んでもらった。最後に、活動に関するコメントと改善点を自由に記述する欄を設けた。ここでは、完成度と、学生が一番に選んだ課題の結果、および改善点への示唆、活動に関するコメントを紹介して、考察したい。

表1は、学生のスカベンジャーハント全体に関する評価を示している。(15人)

点	1(よくなかった)	2	3	4	(4.5)	5(とてもよかった)
人数	0人	0人	0人	7人	1人	7人

表1の結果よりわかるように、回答した全員が4以上の値をつけ、活動全体に対して、学生の評価が非常に高かったことが伺える。5をつけた学生から挙げられたコメントとして、「スカベンジャーハントに初めて参加したが、こんなにたくさんあり、いろいろな所に行く課題だとは思わなかった」「いい復習になった」「楽しかった」「9週間を思い出すことができた」というコメントがあった。4.5を自ら作った学生や4をつけた学生からは、「いくつかわかりにくい説明があった」「キャンパスを走りまわって疲れた」「暑かった」などというコメントもあったが、活動自体に対して否定的なコメントは見られなかった。

それぞれが一番面白かった、面白くなかった、易しかった、難しかった、役に立った課題は、回答にかなりのばらつきが見られた。これは、折り紙や紙切りなどの内容を意識した文化的要素を取り入れたことにより、課外活動などで活発に取り組んだか否かの違いや、課題の難解さは、学習能力の差や漢字やカタカナの習得の違いも顕著に現れたと思う。表2は、アンケートの結果だが、ここでは、回答に挙げた、上位3つの課題をそれぞれ載せた。

表2

課題			
一番面白かった	紙切り(5)	全員の名前を言う(4)	電話をかける(3)
一番面白くなかった	Web検索(7)	折り紙(2)	アシスタントへのリクエスト(2)
一番易しかった	日本語を探す(3)	グリーンハウス(2) アシスタントへのリクエスト(2) 折り紙(2) 全員の名前を言う(2) 模擬レストラン(2)	
一番難しかった	クロスワード(4)	Web検索(4)	折り紙(2) 電話(2)
一番役に立った	全部(5)	クロスワード(4)	レストラン(4)

*()は答えた人数

唯一、過半数近い7人の答えが得られた課題として、ウェブ検索を「一番面白くなかった」と7人の学生が挙げているが、これは宿題でも同じような課題を与えていたこともあり、学生からのコメントとしても、「宿題をしているようだった」「わからない漢字が多かった」「退屈だった」などという否定的なコメントが挙げられた。

他にも、それぞれの課題に対してのコメントとして、折り紙には、「説明の紙がわかりにくかった」「自分は折り紙ができない」、アシスタントへのリクエストには、「とても短かった」「パートナーが言って、すぐに終わってしまった」というようなコメントが挙げられ、改善を考えるべき点だと思われる。

全体の学生からの改善点としては、「もっと難しくてもいいかもしれない」「指示が明確でないものがあり、わかりにくかった」という活動のタスク自体に関わるものと、「パートナーと課題をするのはいいが、同じレベルのパートナーだったから、自分たちが最後になってしまった」「ペアが二人とも話さなければならぬ活動をしたら、話すのが上手な学生だけではなく、もう一人もチャレンジする機会ができる」というペアで活動を行った問題点が挙げられた。

他にも、我々が用意した模擬レストランのような「シュミレーションをもっとしてほしい」という学生からの要望もあったが、逆に、このシュミレーションは、「教室で習ったことで、何度も練習したから簡単すぎた」という意見もあり、学生が求めていることは、個々に違うことが明らかにもなった。

全体としては、この活動は教室の外で行ったわけだが、言語のクラスであったために、内容に関してのコメントより、「語学面の総復習となってよかった」というコメントが最も多かった。さらに、「プログラムで体験した様々な活動の総括となり、とてもよかった」というコメントも挙げられたが、内容を意識した我々の意図よりも、学生からは言語面での復習要素が多かったことに、高い評価が挙げられていた。

しかしながら、表2ではかなりのばらつきが見られるが、一番面白かった課題に、「紙切り」や「学生の名前を言う」が挙がっており、これらは言語ではなく、まさに内容を問う課題であった。さらに、特に内容を意識した「学内クイズ」、「学生会館内のクイズ」は、「易しかった」、「難しかった」のいずれにも入っていなかった。この結果から、このような内容を意識した課題は、学生が興味を持ち、難易度も適当であったということが言える。つまり、我々が意図した復習のスカベンジャーハントとして、これらの課題はかなり有効だったのではないだろうか。

7. 教師側からの反省

以上、初級クラスで最終プロジェクトとして行ったスカベンジャーハントでのCBIの取り組みについて説明してきた。学生のアンケートにより、学生の満足度は高く、教室外でインタラクティブな場を提供し、言語面での復習だけでなく、内容としても、学ぶことができたのではないだろうか。さらに、最終プロジェクトとして、学生間の連帯感を強め、学内を知ることができたとも言えよう。しかしながら、教師側からの反省点として、以下のことが挙げられる。

まず、今回の活動は、全て教師が準備した課題に学生が取り組むという、全体的に学生が受身の姿勢のプロジェクトになってしまった部分が多い。学生側からの指摘はなかったが、CBIを目指す上で、今後は学生主体で、自分達で内容を考え、解決していくというような課題を増やすことへの必要性を感じた。例えば、

学生に事前に課題をそれぞれ準備させ、他の学生がその問題に答えるというようなことも可能であろう。

そして、学生のアンケートからも指摘があったように、課題それぞれの分かりやすさは学生の視点からでは問題もあったようだ。さらに、ペアで課題を取り組むことや、ペアの決め方も、見直す点の一つであると言えよう。

また、評価においては、今回のプロジェクトでは、学生には競争意識を持たせたが、それを各学生のパフォーマンスの評価としては取り入れていない。活動を評価に取り入れる場合は、速さ、正確さのみでなく、内容の優劣などを取り入れることは可能であろう。今後、どのような点を評価すべきか、考えていくべきである。

さらに、CBIとの関連において、先にも述べたように、内容の定義とは様々であり、我々が行った活動でも、何が内容と言えるのか、そうでないのかという線引きは非常に難しい。今回行ったプロジェクトは、全ての課題においてCBIを念頭に置いて作ったものではないが、できるだけ、内容につながるようにした。その中でも、今回はJFLの環境下での制限があったことも述べておきたい。我々が使ったバスの時刻表や食堂の営業時間など、学生が手に入れるべき情報は英語で書かれていた。しかしながら、英語を読み取らずに済ませるために、写真や絵、オブジェなども主に取り入れるようにした。このように、日本語の指示で、絵やオブジェなどの情報を得る課題を作ったが、初級レベルの学生にも、もう少し入り組んだ内容を取り入れることも、可能だったのではないだろうか。

8. まとめと考察

本稿では、現時点では未だ数少ない、初級日本語プログラムでのCBIの活動の紹介とその意義をまとめた上で、我々が最終プロジェクトとして行った実践を紹介した。

スカベンジャーハントの活動にCBI活動を取り入れたことで、学生は、教師が用意したにも関わらず、競争意識からか、それぞれの課題に意欲的に取り組んでいた。冒頭で挙げたように、我々は、1)学生が興味のある内容を、2)現実的で実用的な学習の場を提供して、3)様々な学生の興味に応じて構成し、4)学生の学習意識を促すというCBIの効果を発揮できたと言えるのではないだろうか。特に、今回、このプロジェクトを行った夏期講座は、多種多様な目的を持った学生が多い。このようなバラエティーに富んだニーズを満たすために、従来の言語学習を主とする活動だけではなく、様々な内容を含んだ活動が今後必要とされていくと言える。

我々の実践は、イマージョンという特殊環境下で行われたが、他機関の通常講座にも応用できるものと考えられる。もちろん、活動を行った夏期講座では、初級一の学生18人につき、アシスタント1人を含めた5人の教師が担当であり、それによってこのような大規模なスカベンジャーハントを実現できたとは言える。しかしながら、筆者の一人も、別の夏期プログラムや所属の通常の学期において、スカベンジャーハントを取り入れてきた。我々が今回行ったような学内の情報を得る「学内クイズ」や「学生会館内のクイズ」のような情報探しの課題や、「写

真を撮ってくる」という課題の応用として、「実物を持ってくる」というような課題も行ってきている。このように、我々が行った中の一部分だけでも、通常の学期の授業に取り入れることは十分可能であり、通常の初級レベルでも内容を取り入れた授業を行うことができるだろう。

さらに、多言語でも取り入れられているように、このような活動は、我々が行った学期の最後の復習のみならず、学期初めでの復習や学生同士が知り合う機会としても有効であろう。

初級日本語レベルでも言語能力やその正確さのみにこだわらず、内容を取り入れた活動が可能であり、その有効性が証明され始めている。我々も今回、スカベンジャーハントという特殊な活動にCBIを取り組めることを示唆してきた。今回行った我々の活動が、今後の他の取り組みや活動への刺激やきっかけとなれば幸いである。

参考文献

- 佐藤慎司・ナズキアン富美子・浜田英紀 (2010) 「初級レベルにおける内容重視の言語教育 (CBI) の可能性: コミュニティプロジェクト」 Retrieved April 6, 2011, from http://www.columbia.edu/~ss903/Publication/SIG10_SatoHamaNazi.pdf
- 瀨瀬憲子・長谷川敦志・安田真乃・松本一美 (2008) 「初級レベルにおける『内容』を目指して」 『外国語としての日本語教育 - 多角的視野に基づく試み』 畑佐由紀子編 pp. 135-150.
- Bjorklund, A. L. (2000). One more tool for the toolbox. *The English Journal*, 90(2), 42-26.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2003). *Content-based second language instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a second language* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Chikamatsu, N., & Matsugu, M. (2009). Report from the forum on integrative curriculum and program development. *Occasional Papers*, 9, 1-5.
- Ensz, Y. K. (1988). Paris as first day of class. *Foreign language annals*, 21(4), 331-332.
- Greenblatt, R., Leigh, J., Mary, J. M., Letendre, C., Owen, S., Stewart, A. C., Lowery, C. E., Terrence, D. E., Rice, S. D., Poe, E., Falbo, M., Kebric, L., Rogers, M. M. Dunn, R. N., Pyle, D., Raglund, M., Bechtold, B. R., Neidt, W., Blanchard, B., Johnson, J., & Smith, J. R. (1981). Our readers write: what is something I've taught that was fun and even worthwhile? *The English Journal*, 70(6), 56-64.
- Hadley, A. O. (2001). *Teaching language in context* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Hunt, T. J., & Hunt, B. (2004). New voices: creating connections: Helping students "discover" their school. *The English Journal*, 93(6), 93-96.
- Kaufman, B. B. (1974). EJ workshop: treasure hunt. scavenger hunt. crossword puzzle. commercial games. *The English Journal*, 63(2), 77-78.
- Levine, G. (2004). Global simulation: a student-centered, task-based format for intermediate foreign language courses. *Foreign Language Annals*, 37(1), 26-36.
- Lightbown, P. M., & Spada, M. (2001). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. Washington, DC: The National Foreign Language Center.
- Hatasa, Y. A., Hatasa, K. Makino, S. (2010). *Nakama I*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- McGee, L. G. (2001). Building community and posting projects: creating "student pages" in web-based and web-enhanced courses. *Foreign Language Annals*, 34(6), 534-549.
- Mills, N. (2009). A guide du rourtard simulation: increasing self-efficacy in the standards through project-based learning. *Foreign Language Annals*, 42(4), 607-639.
- Patterson, N. G. (2000). Hypertext and the changing roles of readers. *The English Journal*, 90(2), 74-80.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed). New York, NY: Cambridge University Press.