

Portland State University

PDXScholar

World Languages and Literatures Faculty
Publications and Presentations

World Languages and Literatures

2011

Content-Based Instruction における評価の問題と提 案

Suwako Watanabe

Portland State University, suwako@pdx.edu

Follow this and additional works at: https://pdxscholar.library.pdx.edu/wll_fac



Part of the [Modern Languages Commons](#), and the [Other Education Commons](#)

Let us know how access to this document benefits you.

Citation Details

Watanabe, Suwako. "Content-Based Instruction ni okeru hyooka no mondai to teian (Assessment Issues in Content-Based Instruction)," *Journal CAJLE*, Vol. 12, 2011, pp.60-76.

This Article is brought to you for free and open access. It has been accepted for inclusion in World Languages and Literatures Faculty Publications and Presentations by an authorized administrator of PDXScholar. Please contact us if we can make this document more accessible: pdxscholar@pdx.edu.

Content-Based Instructionにおける評価の問題と提案

渡辺 素和子
ポートランド州立大学

要 旨

本稿では、CBIにおける評価についての問題点を挙げ、今後の日本語教育でのCBIにおける評価の研究課題と実施課題を提案する。CBIの言語習得に及ぼす効果に関しては、スペイン語やインドネシア語などでは言語習得の向上が報告されているが、日本語については、ほとんど研究が見られない。外国語教育の分野で、CBIの重要性が叫ばれ、また、日本語教育界では、日本学との連携が盛んになるという方向性を考えると、CBIが言語習得に及ぼす効果を調査研究することは必須である。また、第二言語習得の見地からも、これからの研究課題として、実践報告のみならず、評価の研究を進めることを提言する。

CBIコースの実施面では、プレイスメントの重要性、そして、学習目標と評価の不一致からくる問題点を指摘する。具体的には、言語習得の他に教科内容の習得も学習目標に入っているものの、言語能力が障壁となって、教科内容の評価が適切に行えないという問題について述べ、その解決策の一つとして、形式的評価・累積的评价を効果的に取り入れることで、言語能力を向上させ、言語能力が障壁とならないように指導していくことを提示する。また、総合評価としても、論文や口頭発表といった典型的な形式以外に、Bloom (1956) の思考の六段階の概念を組み入れることを提唱し、評価方法の具体例を示す。

1. はじめに

Content-Based Instruction (以下CBI) は、Richards & Rodgers (2001: 204) が、以下のように定義している。

CBI refers to an approach to second language teaching in which teaching is organized around the content or information that students will acquire, rather than around a linguistic or other type of syllabus.

CBI とは、言語そのものについてではなく、生徒が学習する内容や情報を中心に構成された第二言語指導のアプローチのことをさす。(筆者訳)

現在では、「女性問題」や「若者文化」などの、あるテーマやトピックを中心にカリキュラムを構成する Theme-Based Language Instruction や、「ビジネス日本語」「接客業務の日本語」といった、学習者が目指す特定の目的に合わせた Language for Specific Purposes や Japanese for Professional Purposes といった指導形式も現れている (Richards & Rodgers 2001, Takami 2010) が、これらも内容重視という点では、広義の CBI に含まれると見ることもできる。CBI はこのように、第二言語・外国語教育に深く浸透しており、さまざまな実施報告がされている。

CBI コースの評価方法については、第二言語習得と関連しての研究はあまり見られないようである。Brinton, Snow & Wesche (1989: 181) は、CBI について、そのカリキュラムのデザインや実施の研究に比べて、評価の面での研究はあまり行われていないということを指摘している。その後、Stryker & Leaver (1997) が、多くの CBI のモデルケースの報告を集めた本を出版しており、その中で、言語習得の成果を測定したものがいくつか出ている程度である。

ここでもう一度、Richards and Rodgers (2001: 204) の定義を考察すると、CBI は、「第二言語指導のアプローチ」と位置づけられ、あくまでも第二言語教育の範疇に属すると考えられる。では Krahnke (1987: 65) の定義を見てみよう。

It is the teaching of content or information in the language being learned with little or no direct or explicit effort to teach the language itself separately from the content being taught.

教科内容から切り離して、直接、あるいは、明確に言語そのものを教えることをほとんど、または、まったくせずに、内容、情報を、学習している言語で教えること。(筆者訳)

この定義では、第二言語習得を学習者にほとんど意識させないというものである。しかし、この定義においても、「学習している言語」という表現を使っていることから考えると、生徒は今言語を学習中であって、言語習得の側面は、根底に必ず流れる目標として考えるべきであろう。だとすれば、CBIにおける評価は、教科内容のみならず、言語の習得も目標とするのが前提であろう。

2. CBIにおける言語習得効果

CBIにおける言語習得効果に関する研究に、プロフィシエンシーテストを使用して、コースの前後で言語習熟度を比較するという報告を扱った Stryker & Leaver (1997) の著書が挙げられる。Stryker & Leaver (1997) で報告されている研究の主なものは、表 1 にまとめてある。この中で扱われた言語は、フランス語やスペイン語を始め、アラビア語、インドネシア語、セルビア・クロアチア語などの Less Commonly Taught Languages にもわたり、幅が広い。評価方法としては、ILR/ACTFL の言語運用能力評価基準に基づいたオーラルプロフィシエンシーインタビュー (OPI) を実施し、言語運用能力の測定を試みている⁽¹⁾。一般的に、プロフィシエンシーテストは、規定化された実施方法であるという点と、アチーブメントテストと異なり、言語やプログラム、教材に関わらず言語能力を評価するので、言語間、プログラム間での比較ができるという点で、優れているが、ILR/ACTFL の基準をそのまま通常の大学における CBI コースに適用することに問題がないわけではない。

表 1 ILR/ACTFL OPI を使用した CBI 評価実施報告

Researchers	Language Institution	Length	Gains reported
Leaver	Russian FSI	10 months	1984 52% of 0 rose to 3 1985 83% of 0 to 3
Klee & Tedick	Spanish U of Minnesota	1 semester	Increase of 0.5 to 1 level
Stryker	Spanish FSI	24 weeks	Increase by 1 to 1.5 levels
Klahn	Spanish Columbia University	1 semester	Increase by 1 to 1.5 levels
Chadran & Esarey	Indonesian FSI	36 weeks	More learners attained S3/R3

表 1 にあるように、報告されているほとんどのケースで、言語運用能力が向上したという結果が出ている。しかし、これらの報告の多くが、FSI (Foreign Service Institute) や DLI (Defense Language Institute) といった米国連邦政府の言語研修機関のプログラムについてのものであることは、特筆すべきである。これら FSI や DLI での学習者は、職業の一環として、ほぼ毎日数時間集中的に言語を学んでいる。例えば、FSI などでは毎日 6 時間とされているので、週に 30 時間、10 週で 300 時間の学習時間に達する。普通の大学では、3 学期制を例に考えると、4 単位のコースであれば、週に 4 時間程度で、1 学期 10 週間とすると、授業時間数は合計 40 時間になる。たいていの場合、プロフィシェンシーテストは、40 時間程度の学習後の習熟度の差を測定できるようなにはできていない。従って、プロフィシェンシーテストを一般の大学におけるプログラムで実施することにあまり意義が認められないことが多い。

また、米国連邦政府の言語研修機関では、ILR 評価の実施はすでにプログラムに組み込まれているので、CBI を導入する前から、ILR/ACTFL 言語運用能力評価基準がカリキュラムの目標達成基準として組み込まれている。また、担当教師も同評価基準に精通しており、この測定基準と測定方法を想定して指導するのはごく自然なことだと言える。このように、Stryker & Leaver (1997) で報告されているケースは、一般の大学やコミュニ

ニティカレッジに通う学生よりも学習時間数がかかなり多く、学習の動機も異なり、プロフィシェンシーテストによって進歩を測定することが可能なケースだと思われる。

プロフィシェンシーテストの適用にあたっては、もう一つ問題がある。学習者の言語運用能力のレベルが、すでに母語話者に近い非常に高いレベルに達している場合、進歩がはっきりと測定できないことがある。例えば、口頭能力で、ACTFL の運用能力レベルの「超級」にほぼ達していたとする。その場合、コースの目的は意見叙述・仮定に基づいた議論といった総合的機能 (Global Function) を上回るレベルの言語機能⁽²⁾の習熟ということも可能だが、コンテンツ (話題の種類) をさらに拡大して、超級レベルの総合的機能の守備範囲を広げることの方が多いと思われる。その場合、コースの開始時も終了時も、レベルの判定は「超級」のままというように、変化が見られないかもしれないのである。

以上述べて来たように、プロフィシェンシーテストの適用にはいくつかの問題点はあるが、言語教育の範囲内に位置づけられる CBI である以上、言語の習熟度を測定することは重要である。教科内容重視で、言語にほとんど焦点をあてないコースであっても、言語能力の伸びは、何らかの面 (例えば語彙力や流暢さ) において測定可能であろう。また、言語能力のレベルが変わらなかつたり、逆に下がったりすることもあるのではないだろうか。研究課題として、CBI を導入するのに最も適切なレベルはどのレベルか、また、実際の運用能力とコースのレベルにどのぐらいの差がある場合に逆効果となるか、CBI は言語能力以外に思考力、創造力、異文化寛容能力を高める効果があるのか、といったことが考えられる。先にも触れたように、日本語の CBI における言語習得の効果については経験的な検証報告が少ないので、プロフィシェンシーテストを実施して、CBI コースを通しての言語習得の変化を記録しておくことを提言したい。

ACTFL OPI、WPT (Writing Proficiency Test) などのプロフィシエンシーテストを実施して進歩を見るには期間が短かすぎるというような場合は、別のプロフィシエンシーテスト、例えば、Japan Foundation の日本語能力試験の適当な級を選び、試験の全部門、あるいは、一部 (例えば聴解の部門) をコースの前後に実施して、言語運用能力の伸びを測定することを提案したい。プログラム内の教師が作成した測定方法ではなく、日本語能力試験のように、だれでも入手でき、かつ、どのプログラムでも実施可能な測定方法を使用して、コースの前と後で言語運用能力の熟達度を記録しておくというのは、日本語の CBI の成果を検証して行く上では、非常に重要なことである。今後は、日本語の CBI も ACTFL 言語運用能力評価基準に基づいた評価方法や、その他のコース履修前後の運用能力が比較可能であり客観性のある評価方法で、CBI の成果を測定する研究が出てくることを期待したい。

3. プレイメントテストの重要性

前項で触れた Stryker & Leaver (1997) に集約されている様々な言語の CBI 実践報告では、すでに高い言語運用能力 (ILR 2/2+、または、ACTFL 上級) を持った学習者が参加したケースが多い。カリキュラムの目標が、言語だけではなく、専門的な教科の知識や情報を獲得することであると、どうしてもある程度の言語運用能力を有していることが前提とならざるを得ないだろう。Chadran & Esarey (1997: 232-233) は、インドネシア語の CBI を 1 学期間実施したが、コースの始めに 2/2+ (上級) レベルだった学習者が、もっとも言語の熟達度の伸びが大きかったと報告している。

Klee & Tedick (1997: 156-157) は、スペイン語の CBI を 1 学期間行ったところ、スレッシュホールドの例として、中級上 (ILR 1+) を最低限のレベルとして挙げている。同報告 (1997: 150) では、ある二人の学生の経験について言及している。一人の学生は、CBI コース前に示された既習

条件の説明だけでは不十分だと指摘し、CBI の授業内容についていくのが大変だったと報告している。もう一人の学生は、課題のリーディングの量が膨大で、ついていけなかったということであった。また、教科内容についての予備知識（背景知識）も必要だと述べている。これは、言語のプレイスメントだけではなく、Pre-requisite の情報もしっかりと履修者に伝えることの重要性を示唆している。

確かに、授業時間の大半を言語習得のための演習よりも、教科内容に費やすためには、高いレベルの言語運用能力と自習能力が学習者に要求される。Brinton et al. (1989) は、一般の教科で行われる試験の内容と方法から推し測ると、CBI は中級から上級の能力を前提としていると推測している。読解能力の面からしても、Carver (1994) などは、英語母語話者を対象とした読み物の難易度についての研究で、未知の語彙が全体の 2%以上を占めると、難しく感じられるという研究結果を報告している。課題の読み物に、分からない単語や、読めない漢字の熟語が多ければ、予習に手間どり、授業内容についていけない。さらに、いわゆるコグネート (cognate) の語彙（語源などが共通していて表層形態が少ししか変わらず、学習者には覚えやすいとされる語彙）の問題も軽視できない。コグネートの量は英語とヨーロッパ言語間に比べると、日本語とヨーロッパ言語の間では少ない。未知の語彙が多ければ、それだけ学習者の負担は大きくなる。また、日本語の場合、日常会話に比べ、大学の授業では一般教養とされるような分野においても、学術用語などの漢語の量が、かなり多い。漢語の量の負担は、漢字の熟語の語彙を発音する際の間違いに読みとることができる。例えば、「経済」と「政治」が混ざった「ケイジ」といった発音の間違いや、「その人と友だちのケイカンが」という発話では、音では、「経験」のようだが、文脈からすると「関係」のようでもあるといった誤用がある。このことから、漢字一文字の音は定着しているようだが、二字以上の熟語となると、組み合わせが増幅し、一語一語を正確に発音し

て会話や話し合いに使うのは、かなり難しいようである。これらの言葉を意識せずに使い分けるには、かなり上のレベルの言語運用能力が要求される。

さらに、問題を複雑にしているのは、会話能力と読み書き能力との間に大きな差がある学習者のプレイスメントである。例えば、会話能力に長けていても、読解能力が極端に低い場合、読みの宿題をこなすのは困難であろう。また、教科内容を理解したにしても、それを書くという形で表現する場合、90%程度がひらがなとカタカナだけだとしたら、文法や内容だけを見た場合、ACTFL の上級や超級レベルに達していても、漢字がほとんど書けない文を上級、超級レベルに相応すると判断すべきかどうかは難しくなってくる。反対に、読み書きの能力が高く、口頭能力が極端に低い場合、教科内容の習得はあっても、口頭発表、インタビュー、ディスカッションなどの活動を通しての評価の面で低い点を取り、総合成績に影響が出ることもある。

CBI の言語習得面での目標と評価方法に合わせて、適切なプレイスメントを行うことが、学習の可能性を最大にする鍵と言えよう。また、日本語での CBI の言語習得における効果を検証していく上でも、どのレベルからが最も効果をあげるのか、経験的な研究を重ねる必要がある。

4. 目標と評価の一致

Brinton et al. (1989) が、CBI の評価の面で留意すべき点としてあげているのは、学習目標と評価を一致させることである。理論的には自明なことではあるが、CBI の場合、「この評価法でいいのだろうか」「この生徒にこの成績をつけていいのだろうか」と迷うことが多いと思われる。その理由は、生徒が教科内容を習得したことを表すのに、いまだ学習中の、発達途上の第二言語を使うことから、評価結果が低い場合、その原因が、教科内容の習得が不完全なことにあるのか、第二言語の能力が不十分なこと

にあるのか、わかりにくいからである。また、評価に母語と第二言語両方を用いたとしても、必ずしも全員、両言語でのパフォーマンスがバランスよく同じ成績になるとは限らない。例えば、日本語の論文はいい成績をとっても、英語（母語）でのテストの成績が悪い場合や、逆に、英語でのテストの成績はよくても、日本語で読解の回答を書かせたら、間違いだらけの文章で意味が通じないという場合もある。

もちろん、第 1 節で触れた Krahnke (1987: 65) の定義にあるような、ほとんど言語習得が前面に出てこないような CBI コースでは、言語は目標対象からはずされているかもしれない。つまり、このようなコースは、言語能力がかなり高いことを前提としているのではないかと思われる。しかし、日本語の場合はどうだろうか。Tabuse (2010) は、職業目的の日本語コース (Japanese for Professional Purpose) についてアンケート調査を実施した結果、ほとんどのコースが 300 レベルであることから、対象の学習者のレベルは、ACTFL の中級レベルではないかと推測している。ACTFL の中級は、外国人話者に非常に同情的な相手と、身近な話題について、文レベルで話すことができるレベルである。そのようなレベルの学習者に、言語面での形成的評価の補助なしに、身近でない話題、多少抽象的な話題について意見交換をさせて、レポートを書かせる、というのは非常に無理なことを強いているわけである。

ここで、提案したいのは、教科内容の習得を主目的とした場合、学習者が習得を表す機会、方法を幅広く設定し、それぞれを、形成的評価か累積的評価かによって、位置づけをきちんと区別することである。

4.1 累積的評価と形成的評価

教育機関での授業の場面では、期末試験や最終の成績が累積的評価にあたり、学期中授業の一環として行われる小テストや宿題、授業中の話し合いへの参加に対する評価などが形成的評価に相当する (Pratt 1994, 渡辺・

ウェッツェル 2010)。累積的評価は、たいてい、最終段階で総合的に判定を下す評価を指し、その判定は、進路を左右するような重要性を持つことが多い。形成的評価は、どのぐらい習得しているかを確認、改善するところを発見して、より習得を促すというのが目的で、形成的評価の課題を繰り返すことで、学習者が知識をさらに深めたり、課題をこなす能力を向上させたりといった結果が得られることを目指して行う評価である。累積的評価と形成的評価は、絶対に別個のものでなければならないというものではなく、相対的な関係にあることもある。例えば、期末試験の結果は、学生にとっては、そのコースの成績を左右する重要性を持つ点では、累積的評価であるが、全体のプログラム運営の視点から見れば、期末試験での学生たちの成績は、プログラムの質の向上のための一種の形成的評価と捉えることもできる。また、いわゆる知識のテストではなく、運用能力を評価する場合は、累積的評価（例えば期末試験）で与えるタスクを、学期中に練習させて、形成的評価を与えることによって、上達させ、累積的評価に臨ませることはよくあることである。

学習者の母語で受講する一般の歴史、心理学、文学といった教科であれば、教科内容の累積的評価が評価方法の大半を占めるであろう。しかし、CBI の場合は、言語習得の面も考慮に入れ、言語面での累積的評価法と形成的評価法の両方を計画しなければならない。

CBI では、講義を聞くことから始まり、学生同士の話し合い、教師主導の質疑応答、授業中の自発的な発話、クラスの前での発表など、聴解能力を前提としたさまざまな口頭能力が要求される。形成的評価は、言語習得目標を常に意識して、学期中授業内に頻繁に行うべきである。現状では、教師が日本語で行う講義や説明をどれだけ理解しているかを確認することは少ない。読解については宿題が出され、授業内でも形成的評価をよく行うが、聴解力に関してはほとんど形成的評価はされない。読んだ内容について教師が口頭で質問した場合、その質問を理解する力がなければ、答え

ることはできない。教科内容が主眼であれば、質問も複雑になり、高い理解力が要求される。読みの宿題を出したのだから、読解さえできていればいいというわけではなく、実は、聴解力も備わっていなければ、講義、質疑応答、話し合いを通して理解をさらに深めることができない。

ディスカッションは、欧米の教育機関でよく見られるが、これについても、第二言語で行われる場合、形成的評価が必要である。ディスカッションと日常の会話では、参加の仕方が異なる。日常の会話では、1対1なので、一人の相手に集中してその相手の言うことを理解し、それに対応した受け答えをすればよい。相手が次に言うことも、自分の言ったことに関連しているので、予想外の方向に話題が飛ぶことも比較的少ない。しかし、グループディスカッションなどの場合、複数の参加者がいて、話し手の言っていることを理解し、それに対する受け答えを考えていると、別の話し手が発話するかもしれない。そして、その二番目の話し手の言った内容も取り入れて、理解を更新させて、自分の考えを新たにまとめる、というような、非常に高度な言語運用能力が要求されるタスクなのである。1対1の面接の時に会話ができたとしても、必ずしもグループディスカッションに効果的に参加できるとは限らない。特に、一つのクラスに言語能力レベルにばらつきのある学生が参加している場合は、ディスカッションの参加の仕方を指導し、適切なフィードバックを与える必要がある。ディスカッションを通して教科内容の習得を図ろうとしても、ディスカッションが第二言語で機能しなければ、意味がなくなる。同様に、発表などについても、発表の仕方、聞き方など必要に応じて形成的評価を与えることによって、教科内容により集中することができるであろう。

CBIにおいては、期末試験として、たいてい、発表という形式が取られるが、それ以外に、さらに、グループディスカッション、そして、発表後の質疑応答も口頭・聴解能力評価の対象として提案する。聴解力を向上させることは、上級のレベルになっても、忘れてはいけない重要な目標だか

らである。まず、ディスカッションの場合、3～4 人を一つのグループとし、教科内容から 1、2 の質問の課題を与え、5 分から 7 分程度話し合いをさせる。その際、話している内容の深さ、教科内容への理解の深さ、教材からの引用などの他、言語運用能力の面も評価することを勧めたい。基準には、文法・語彙の適切さ、全体の話の流れの理解度、談話管理の適切さなどが考えられる。また、発表後の質疑応答では、聞き手側の学生にはメモをとり質問を作ることを義務づけ、発表終了後に、時間の許す範囲で発表者へ質問をさせる。書き取ったメモと質問の内容、そして、発表担当者が聞かれた質問に答えられたか、といった評価によって、聴解力の評価も同時に期末試験に取り入れたい。前述の累積的評価と形成的評価の説明にもあるように、運用能力を基軸とした教育では、形成的評価の課題を累積的評価に取り入れることは、よくあることである。例えば、ピアノの試験では、ピアノを弾くのであるから、普段の練習で、ピアノを弾くという行為を積み重ねるのと同じである。

書くことを前提とする累積的評価では、論文や読みに関する出題に第二言語で回答を書くという形式が多い。論文や筆記試験についても、授業中にまったく経験したことのない形式で実施すれば、言語能力の面で、公正に評価できなくなる。例えば、学期中は、タイプばかりで、一回も手書きをさせていなかったのに、筆記試験では手書きで答えさせるといった場合、解答に時間がかかったり、漢字が書けなかったりして、成績が極端に下がる学習者も出て来るかもしれない。普段の授業で、累積的評価（期末試験など）に合った課題を形成的に経験させ、最終段階では、言語的にほとんどハンディのないように指導していくと、教科内容を主目的に評価することができる。

4.2 教科内容の習得

教科内容の習得を評価する際に問題となることは、どの言語で評価するかという点と、どのような課題で評価するかという点である。

学習者の母語と第二言語のどちらの言語で評価を行うかについては、CBI が第二言語教育の範疇に位置づけられることを考えれば、第二言語で実施するのが当然であろう。しかし、アメリカ・カナダを含む北米の場合、学習者の母語がほとんど一つの言語にしばられることと、学習者の言語能力が中級程度であることから (Tabuse 2010)、学習者の母語 (英語) で教科内容習得の評価を実施することも、十分意義があると言える。母語を使った教科内容の評価の結果は、例えば全体の成績の 10% というように、部分的に取り入れることが可能であろう。

第二点の、どのような形式・課題で評価を実施するかに関しては、累積的評価の方法として、典型的なのはレポートや論文、または口頭発表だが、Bloom (1956) の学習目標のための思考の六段階を参考にして、レポートや発表以外の評価方法も取り入れることを提案する。六つの段階には、knowledge (知識)、comprehension (理解)、application (応用)、analysis (分析)、synthesis (統合)、evaluation (評価) があり、Bloom (1956) は、学習目標・評価対象として、始めの知識や理解のみにとどまらず、応用、分析、統合、評価をも含めるべきだと提唱した。

本稿で例として挙げる評価形式・課題は、「脚本化」「編集」「手紙」「レビュー・評価」「パネルディスカッション」「報道レポート」などが考えられる。脚本化とは、読んだ小説のせりふを書き直し、短い芝居にして、作者のメッセージを的確に捉え、効果的に伝えるという作業である。また、編集には様々な作業が含まれるが、例えば、日系人史の雑誌を編集するとしたら、どのような構成にして、どのような記事を入れるのかを考える。また、記事の執筆はだれにしてもらうのか、広告を出す会社はどこにするか、など執筆者や広告掲載者を選ぶためにいろいろなことを検討し

なければならない。手紙は単なる近況報告の手紙ではなく、対象を、例えば、物語の中に出て来る登場人物にしたり、実際の政治家を設定したりして、何かを訴えたり、反論したり、応援するという内容を課題として出すことが可能である。レビュー・評価は、オンラインで、電化製品、飲食物、書籍、店などいろいろなものについて一般の消費者が評価を書くことができるが、そのような設定で、教材に出て来たあるものを対象にオンラインで評価を書くという課題である。

口頭技能を使つての課題はパネルディスカッションや報道レポートも考えられる。パネルディスカッションではパネル内で一貫性のあるテーマを決めさせ、それに応じた発表をさせるので、単独の発表と違って、統合力や評価力も必要となる。報道レポートでは何がニュースとして報告する価値があるのかを見極める分析力や評価力、そして、情報を取捨選択する過程で応用力や統合力も発揮しなければならないだろう。

以上、CBI のコースを実施する観点から評価の問題点と例を挙げた。学習目標に教科内容の習得と言語習得の二側面があるので、形成的評価と累積的评价を効果的に利用し、最終的な成績を出す時に、納得のいく適正な評価が行えることを目指したい。

5. 結び

本稿では、CBI における評価の問題について論じた。まず、CBI を第二言語習得のアプローチとして見た場合、日本語の CBI が言語習得に及ぼす効果については、研究が乏しく、これから客観的かつ共通性を持ったアセスメントを使用した調査が必要であると指摘した。これから、CBI の効果測定を、多くのプログラムで行うことで、日本語の CBI を効果的に実施するための条件、要因を探る手がかりが得られるであろう。これについては、今後の研究を期待したい。また、CBI コース実施における評価の問題点としては、まず、プレイスメントの重要性を訴えた。CBI では、特に

プレイスメントを厳格に行うことが、コースを運営する際に、教科内容の目標を弱めることなくコースを成功させる鍵といえる。そして、CBI コース実施後の典型的な問題として、教科内容の習得と言語習得の評価目的が混濁したままで指導を続け、授業中の評価形式と最終段階での評価法との間に不一致が生じるといった問題を挙げた。このような問題を避けるため、累積的評価と形式的評価をはっきり認識し、目標と評価の一貫性を図ること、そして、教科内容習得評価には、Bloom (1956) の思考の六段階を取り入れることを提案した。

1980年代に CBI が登場したことを考えると、日本語の CBI について評価に焦点をあてた研究調査は、いまだ少ない。日本語学習者の底辺が広がったことを踏まえると、これから、日本学分野との連携もますます盛んに行われるであろう (Chikamatsu & Matsugu 2009)。CBI の教科内容の習得と言語習得の効果測定は、日本語教育の向上と外国語教育の土台を堅固なものにする上で、今後重要な課題である。これからの調査研究が増えることを期待したい。

注

1. ILR は、Interagency Language Roundtable の略で、アメリカ合衆国連邦政府の主な機関の間で、言語に関連した活動についての情報を共有し、協力して行うといった目的で設立された団体である (<http://www.govtilr.org> December 19, 2010)。ACTFL の言語運用能力評価基準は、もともと ILR の基準を細分化したものである。ILR と ACTFL の基準は、表 2 のように呼応している。

表 2 ILR 基準と ACTFL 基準の対照表

ILR 基準	ACTFL 基準
5 [Functionally Native Proficiency]	超級 Superior
4 [Advanced Professional Proficiency]	
3 [General Professional Proficiency]	
2 [Limited Working Proficiency]	上級 Advanced
1 [Elementary Proficiency]	中級 Intermediate
0 [No Proficiency]	初級 Novice

2. ACTFL や ILR では、総合機能・コンテンツ/コンテキスト・正確さ・テキストタイプなどの基準によって、各レベルを規定している。ACTFL では、超級が一番上のレベルになり、意見叙述や仮定に基づく議論の言語機能が要求されるが、ILR では、レベル3で、意見叙述・仮定に基づく議論、レベル4で、相手に応じての言葉の使い分け・説得といった言語機能を規定している。ACTFL の超級の言語機能を習得した後、ILR のレベル4の言語機能を目指すということも理論上可能なのである。

参考文献

- 渡辺素和子・パトリシア=ウェツェル (2010) 「語用論的能力の諸相とアセスメント—敬語評価の問題点」佐藤慎司・熊谷由理 (編) 『アセスメントと日本語教育』45-67 くろしお出版
- Bloom, Benjamin S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: The Cognitive Domain*. New York: David MacKay Co.
- Brinton, Donna. M., Sow, Marguerite Ann, & Wesche, Marjorie. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Carver, Ronald P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Literacy Research*, 26(2), 413-437.
- Chadran, Jijis & Esarey Gary. (1997). Content-based instruction: An Indonesian example. In Stryker & Leaver. 222-236.
- Chikamatsu, Nobuko & Matsugu, Miho. (2009). *Bridging Japanese Language and Japanese Studies in Higher Education*. ATJ Occasional Papers, No. 9.
- Interagency Language Roundtable. <http://www.govtilr.org/> Retrieved December 19, 2010.
- Klahn, Norm. (1997). Teaching for communicative and cultural competence: Spanish through contemporary Mexican topics. In Stryker & Leaver. 203-218.
- Klee, Carol A. and Tedick, Daine J. (1997). The undergraduate foreign language immersion program in Spanish at the University of Minnesota. In Stryker & Leaver, 141-173.

- Krahnke, K. (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Leaver, Betty Lou. (1997). Content-based instruction in a basic Russian program. In Stryker & Leaver. 31-55.
- Pratt, David. (1994). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching, Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stryker, Stephen B. & Leaver, Betty Lou. (1997). *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Tabuse, Motoko. (2010). Japanese for professional purposes: Past, present, and future. In *Meeting Student Needs: Perspectives for Teaching Japanese for Professional Purposes, ATJ Occasional Papers, No. 10*.
- Takami, Tomoko. (2010). Introduction. In *Meeting Student Needs: Perspectives for Teaching Japanese for Professional Purposes, ATJ Occasional Papers, No. 10*.