

**CBI は日本語の習得を促すのか**  
**—学習内容と関連の深い語彙と文法の観点から—**  
**Does CBI Promote Acquisition of Japanese Language? :**  
**Focusing on Vocabulary and Grammar Specific to the Learning Contents**

小山 悟  
九州大学

**要旨**

言語習得と教科学習を融合させた CBI は、イマージョンプログラムにおいて既にその効果が実証されている（白畑他 2004 など）。しかし、近年日本語教育で行われている実践の多くは、通常授業の一部に CBI の要素を盛り込んだものや、1 学期数十時間程度の短期間のものであり、果たしてそのような方法・期間でも日本語の習得は促されるのかという疑問が拭えない。本研究では、中上級者対象の CBI（1 学期 30 時間）で、学習内容（歴史）と関連の深い語彙と、本授業以外では意識的に学習する機会は少ないと思われる文法・文末表現に焦点を当て、日本語の習得状況を調査した。その結果、語彙（漢語の意味と読み、和語動詞）については特別な指導なしに習得されることが確認できたが、文法・文末表現（態・相・変化・意志）については深い認知的処理を必要とする言語学習活動を持続的に行うことなしに習得させることは困難であり、過去に視点を置いた「～テイク」のような、難度の高いものは指導の効果がすぐに薄れてしまうことも明らかになった。

**キーワード** : CBI、歴史、日本語の習得、付随的学習、意識化課題

# CBI は日本語の習得を促すのか —学習内容と関連の深い語彙と文法の観点から—

小山 悟  
九州大学

## 1. 調査の目的と背景

CBI (Content-Based Instruction) とは「言語そのものを授業の中心にするのではなく、教材の内容を重視し、内容に関する言語活動を展開することによって、外国語能力を伸ばそうとする教授法」(牛田 2007: 194) のことである。第二言語習得の観点からは、①教師の講義や解説を聞き、資料を読むことで大量のインプットが受けられる、②自分の考えを口述または記述することで自発的なアウトプットの機会が得られる、③必然性のある自然な文脈の中で目標言語が使用され、学習者はその中で自分に必要な言語形式を学ぶことができるなどの利点が指摘されており (Grandall 1993; Grabe and Stoller 1997 など)、カナダのイマージョンプログラムのように長期にわたって組織的に実施されるプログラムではその効果が既に実証されている (白畑他 2004 など)。しかし、近年日本語教育で報告されている実践の多くは通常授業の一部に CBI の要素を盛り込んだもの (栗山 2011, 佐藤他 2010 など) や、1 学期数十時間程度の短期間のもの (近松 2008, 2009; フーゲンブーム 2011 など) が多く、果たしてそのような方法・期間でも同様の効果が得られるのかという点に疑問が残る。にも関わらず、日本語の習得状況について調査した先行研究は非常に少ない。これは「調査の難しさ」が一因として考えられる。

通常、学生たちは同時期に複数の授業を日本語で受けており、学期の初めと終わりで言語の技能や知識に変化が見られたとしても、それが当該授業の成果だとは言いきれない。また、比較実験をしようにも、日本語の授業は少人数であることが多く、実験群と統制群に分けて調査することは、物理的にも倫理的にも困難である。そのため、先行研究の多くが学生の自己評価データを用いており (近松 2008, 2009; 片山 2013; 松田 2013 など)、客観テストによる検証を試みたものはほとんどない<sup>1</sup>。そこで本研究では、筆者の授業以外では意識的に学習する機会の少ない (よって他の授業の影響を大きく受けない) と思われる「学習内容

---

<sup>1</sup> タイトルやキーワードに「CBI」や「コンテンツベース」「内容重視」などの関連用語が使われている論文を Google Scholar や CiNii で検索したが、この点について検証していたのは Wei (2006) だけで、調査には熟達度テスト (日本語能力試験 1 級) が用いられていた。

と関連の深い語彙と文法・文末表現」に焦点を絞り、客観テストを複数回実施することによって、CBI が本当に日本語の習得を促すのかを調査することにした<sup>2</sup>。

## 2. 調査 1

### 2.1 調査 1 の概要

2016 年 8 月に香港の日本語教育機関で 5 日間の調査を行った。授業は「90 分授業×5 回」で<sup>3</sup>、学習内容は「幕末の歴史」である。受講者は中国語母語話者 6 名で、内訳は 2 年次修了生（中級修了レベル）が 4 名、1 年次修了生（初級修了レベル）が 2 名であった。教材（資料 A～C）は中学校の歴史教科書 3 冊の記述を合成し、語彙の書き換えや文構造の単純化を行ったものを使用した。

資料 A 「黒船来航から通商条約調印まで」（638 字 中級後半<sup>4</sup>／第 2 回）

資料 B 「安政の大獄から第一次長州征討まで」（642 字 中級後半／第 3 回）

資料 C 「薩長同盟から戊辰戦争の終結まで」（643 字 中級後半／第 4 回）

初回の授業では、オリエンテーションの後、まず幕末史の理解に必要な基礎知識の解説を行い、次に「鎖国」について「日本はなぜ鎖国したのか」と「なぜオランダだったのか」の 2 つをテーマに講義を行った。その後、第 2 回から第 4 回の授業では、事前に資料 A～C を読んで歴史的事実を予習し、授業では筆者の講義を聞いて各出来事の背景因果を学習するという流れで進めていった。また、講義終了後には「まとめプリント」を使ってその日学習した内容を①背景、②問題、③目的・意図、④方法、⑤結果の 5 つの観点から図式化するまとめの作業を行い、最後にその日学習した内容について質問を考えさせた。そして、最終回の授業では、総まとめとして現代または歴史上の出来事を、まとめプリントと同じ 5 つの観点から図式化する課題を与え、その出来事と幕末の任意の出来事との類似点・相違点を説明させる探求活動を行った。

---

<sup>2</sup> これは「文法と語彙の習得＝第二言語の習得」と考えているということではない。この教授法が「内容に関する言語活動を展開することによって、外国語能力を伸ばそうとする」ものである以上、少なくとも学習内容と関連の深い語彙と文末表現の習得には授業の効果が生じてほしいと考え、調査した次第である。

<sup>3</sup> 当初の計画では 1 日 1 回 90 分の授業を 5 日間行う計画だったが、2 日目が台風で休講となったため、4 日目に第 3 回の授業を終えた後、引き続き第 4 回の授業を行い、予定があって受講できない学生には翌日の最終授業の前に再度同じ授業を行い、受講してもらった。

<sup>4</sup> 資料の難易度は J.Readability（日本語文章難易度判別システム）の判定に基づく。

## 2.2 調査の方法

習得状況の調査は、①漢語の読み、②和語動詞、③文法・文末表現の3点について、事前（初回）と事後（最終回）の2回行った。①については資料A～Cと講義の「シナリオ<sup>5</sup>」に頻出する語彙の中から歴史と関連の深い語彙13語を選び、各語彙の読み方をひらがなで書かせた。②についても同様の方法で11語を選び、中国語訳をヒントにひらがなで答えを書く課題を課した。また、③については小山（2015）の調査結果と配布資料の分析をもとに歴史の文章に特有の表現を12種選び、括弧内の動詞を適当な形に変えて空欄を埋める問題を12題（各表現1題ずつ）作成した。

①漢語の読み：貿易・改革・身分・支持・布教・攘夷・大名・譜代・朝廷・外様・旗本・公家・家臣（13語）

②和語動詞：行う・戦う・勝つ・敗れる・守る・結ぶ・求める・広まる・認める・命じる・高まる（11語）  
例．香港と条約を\_\_\_\_\_【締結】

③文法・文末表現：動た・受た・使た【過去の出来事】、動ていた・受ていた【当時の状況】、動ようになった・受ようになった・形なった・動ていった・形なっていた【その後の変化】、動ようとした・使ようとした【為政者の意図】（12表現：注．受は受身形を、使は使役形を示す）  
例．江戸時代、日本は長崎でオランダと貿易を\_\_\_\_\_【する】。

なお、語彙については特別な指導はせず、資料やプリントの中で目にし、講義で耳にする中でどの程度習得されるのかを調査した。一方、文法・文末表現については「学習者にとって意味と形式を同時に処理することは困難」（VanPatten 1996）との指摘があることや、調査期間が5日と短かったことから、付随的学習は期待できないと考え、2種類の指導を行った。1つは、まとめプリントの中で間接的に使用を促す暗示的指導である。例えば、第3回の授業で学習した「和宮降嫁」では、まとめプリントの「チャート<sup>6</sup>」に以下の空欄が設けられていた。

<sup>5</sup> 所定の時間内に重要事項を漏らさず説明できるよう、事前に作成した読み上げ原稿のこと（授業でそのまま読み上げたわけではない）。

<sup>6</sup> 学生たちがその日の学習内容を前述の5つの観点から図式化しやすいよう、まとめプリントにあらかじめ印刷されたものこと。

**CBI は日本語の習得を促すのか**  
**—学習内容と関連の深い語彙と文法の観点から—**

- (1) 天皇は外国人が嫌いで、攘夷を\_\_\_\_\_。  
 (2) 2人の結婚を認めることで、幕府に攘夷を\_\_\_\_\_。

このうち、(1)は朝廷が幕府に攘夷の実行を求めた「背景」について述べたもので、「求めていた」や「望んでいた」のように「～ていた」を使って記述することが期待された。また、(2)は和宮降嫁に対する朝廷の「目的・意図」について述べたもので、「実行させようとした」のように「～ようとした」を使って記述することが期待された。もう1つは、学生の解答にフィードバックを返す明示的指導で、2日目と3日目の授業の冒頭、前日のまとめプリントで学生たちが書いた全解答をスクリーンに示し、誤答に関しては「それがなぜ誤答なのか」を説明した上で、当時の状況については「～ていた」を、その後の変化については「～ようになった」や「～ていった」を、為政者の意図については「～ようとした」を使って書くよう指導した。

### 2.3 結果

**漢語の読み**：分析に際し、まず学習者の回答を「①正解」、「②軽度の誤り（促音や濁点、長音などの発音表記の誤り）」、「③中等度の誤り（どちらか1字を全く異なる読み方をした誤り）」、「④重度の誤り（2文字とも全く異なる読み方をした誤り）」の4つに分類した<sup>9</sup>。その結果、事前・事後で明らかに変化が見られたのは「身分」「攘夷」「大名」の3語だけであった

**表1 漢語の読みの習得（調査1）**

	事前				事後			
	正	軽	中	重	正	軽	中	重
貿易	3	3	0	0	3	3	0	0
改革	2	4	0	0	1	4	0	1
身分	4	0	2	0	6	0	0	0
支持	4	2	0	0	4	1	0	1
布教	0	4	2	0	0	5	1	0
攘夷	2	1	1	2	4	2	0	0
大名	3	1	2	0	5	1	0	0
譜代	2	3	1	0	2	4	0	0
朝廷	4	2	0	0	4	1	1	0
外様	0	0	2	4	3	0	0	3
旗本	1	0	1	4	1	1	2	2
公家	0	0	0	6	0	0	2	4
家臣	0	6	0	0	1	5	0	0
合計	25	26	11	16	34	27	6	11

**表2 和語動詞の習得（調査1）**

	事前			事後		
	正	軽	重	正	軽	重
行う	6	0	0	6	0	0
戦う	5	0	1	6	0	0
勝つ	6	0	0	6	0	0
敗れる	分析の対象外 <sup>7</sup>					
守る	6	0	0	6	0	0
結ぶ	1	2	3	6	0	0
求める	3	0	3	5	0	1
広まる <sup>8</sup>	1	2	3	5	1	0
認める	0	0	6	5	0	1
命じる	0	0	6	2	0	4
高まる	4	2	0	6	0	0
合計	32	6	22	53	1	6

<sup>7</sup> 「敗れる」を「負ける」と解答した学生が多く、間違いでもないため、分析の対象から外した。  
<sup>8</sup> 「広がる」も正解とした。  
<sup>9</sup> 「貿易」を「ぼえき」、「布教」を「ぶきょう」と解答するのが軽度の誤り、「大名」を「だいまい」、「身分」を「しんぶん」と解答するのが中等度の誤り、「外様」を「がいよう」と解答するのが重度の誤りである。

(表 1)<sup>10</sup>。誤りの程度別に見てみると、軽度の誤り(例、「家臣」)は音と表記を一致させる難しさもあってか、容易には改善されないようであった。他方、中等度や重度の誤りのように明らかに間違った読みをしていた場合には学生たちも気づきやすいようで、事前調査では重度の誤りが 16、中等度の誤りが 11 あったが、事後調査ではそれぞれ 11 と 6 に減っていた。

**和語動詞**：学生の解答を「①正解」、「②軽度の誤り(自他の間違いなどの正解に近い誤り)」、「③重度の誤り(無回答、またはまったく別の動詞を書いた誤り)」の 3 つに分類したところ、漢語の読みとは異なり、明らかな変化が見られた(表 2)。

**文法・文末表現**：12 の表現を「時制」「態」「相」「変化」「意思」の 5 つの要素に分解し、使うべき文脈で使えているかを調べた。例えば、受身は 3 つの表現で使う必要があるため、分母を 18(3問×6人)として正使用率を計算した。その結果、事前・事後で数値に変化が見られたのは「～ている」のみで、それ以外は、事前調査で正使用率が高かったものも低かったものも共に変化は見られなかった(表 3)。

表 3 文法・文末表現の習得(調査 1)

		事前		事後	
時制	～た	58/72	80.6%	61/72	84.7%
態	受身	13/18	72.2%	14/18	77.8%
	使役	4/12	33.3%	5/12	41.7%
相	～ている	4/12	33.3%	8/12	66.7%
	～ていく	3/12	25.0%	4/12	33.3%
変化	形+なる	12/12	100.0%	10/12	83.3%
	～ようになる	1/12	8.3%	2/12	16.7%
意思	～ようとする	2/12	16.7%	2/12	16.7%

## 2.4 考察

これらの結果を第二言語習得の認知プロセスと Focus on Form の指導技術(表 4)の観点から考察してみる。

まず語彙の習得についてであるが、和語動詞については、予習時の配布資料と講義中の PPT が文字情報のインプットを、講義中の教授者の説明が音声情報の

<sup>10</sup> 「外様」は正用が増える一方で、半数の学生に最後まで重度の誤用が残ったことから、「明らかな変化あり」とはみなさなかった。

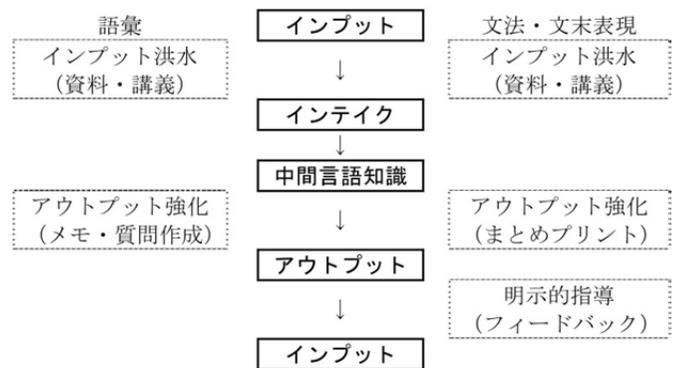
**CBI は日本語の習得を促すのか**  
**—学習内容と関連の深い語彙と文法の観点から—**

インプットを大量に提供していたと思われる（インプット洪水<sup>11</sup>）。また、アウトプットについても、講義中のメモと講義終了後の質問作成が「豊富に」とは言えないものの、語彙の使用を促したと考えられる（アウトプット強化<sup>12</sup>）。しかし漢語の読みについては、配布資料にも PPT にもほとんどルビが振られていなかったことから、視覚情報のインプットを十分に提供できていたとは言えず、先にも述べたように、音声情報だけでは正確な表記へと結びつけるのは難しかったと思われる。

**表 4 Focus on Form の指導技術 (Doughty & Williams, 1998)**

	目立たない <----->	目立つ
a. インプット洪水	X	
b. タスク必須言語	X	
c. インプット強化		X
d. 交渉		X
e. リキャスト		X
f. アウトピット強化		X
g. インターアクション強化		X
h. ディクトグロス		X
i. 意識高揚		X
j. インプット処理		X
k. ガーデンパス		X

一方、文法・文末表現については、和語動詞と同種のインプットを提供するとともに、まとめプリントで間接的にアウトプットを促し、2 日目と 3 日目には明示的指導も行ったが、「～ている」以外では使用率が高まらなかった。これについては、①学習者は形式よりも意味の理解を優先し、文法より語彙に注意を向ける傾向があること (VanPatten 2007)、②非情物を主語にとる受身や「～ていく」の時間的用法の習得は難しいこと (田中 1999; 菅谷 2002)、③調査期間が 5 日



**図 1 語彙と文法・文末表現の指導 (調査 1)**

間と短かったことなどが影響したと考えられる。また、フィードバックが教師の説明を聞くという受身の姿勢で行われたため、「なぜその表現の方がよいのか」「その表現を使った場合と使わなかった場合で意味はどう変わるのか」などの点について深く考える機会を提供できなかったことも影響したと考えられる (図 1)。

<sup>11</sup> インプット洪水 (input flood) とは「目標言語形式が含まれたインプットを大量に学習者に与える」(村野井 2006: 105) ことを言う。

<sup>12</sup> アウトプット強化 (output enhancement) とは「アウトプットさせることによって、学習者の注意を意味から言語形式に向けさせる」(村野井, 2006: 107) ことを言う。

## 3. 調査 2

### 3.1 調査 2 の概要

調査 1 の結果を踏まえ、2016 年度後期に国立 K 大学の短期留学生 13 名を対象に調査 2 を行った。週に 1 度の 90 分授業を 15 週行う通常授業で、受講者の内訳はレベル別では上級 8 名、中級後半 4 名、中級前半 1 名、出身地域別では漢字圏 10 名、非漢字圏 3 名である。教材は予備調査と同様、中学の教科書を使用することにし、新たに 5 つの資料（資料 A・E・F・G・H）を自作した<sup>13</sup>。

資料 A 「鎖国」（660 字 中級後半／第 4 週）

資料 B 「黒船来航から通商条約締結まで」（638 字 中級後半／第 5 週）

資料 C 「安政の大獄と攘夷運動」（642 字 中級後半／第 6 週）

資料 D 「薩長同盟、そして討幕へ」（643 字 中級後半／第 7 週）

資料 E 「廃藩置県：中央集権体制の確立」（630 字 中級後半／第 8 週）

資料 F 「四民平等と徴兵制」（673 字 中級後半／第 9 週）

資料 G 「地租改正と学制の公布」（636 字 中級後半／第 10 週）

資料 H 「不平等条約の改正」（646 字 中級後半／第 11 週）

調査は、①漢語の意味、②漢語の読み、③和語動詞、④文法・文末表現の 4 つで、事前・中間・事後の 3 回行った。

**漢語の意味：**調査 1 では受講者が全員中国語母語話者で、調査対象語彙の多くが中国語と同形同義語であったため調査を行わなかったが、本調査では非漢字圏出身者が 3 名いたため、新たな調査項目として加えることにした。調査対象語彙は配布資料 A～D と講義のシナリオに頻出する語彙の中から 48 語を選び、学生たちには各語彙について「◎＝知っている。100% 自信がある」「○＝知っている。100% ではないが、自信がある」「△＝漢字から意味は推測できるが、正しいかどうか、わからない」「×＝知らない。漢字を見ても、推測できない」の 4 段階で答えてもらった。

**漢語の読み：**調査 1 から「貿易」「改革」「支持」「布教」の 4 語を外し、太字の 5 語を加えた。

**和語動詞：**調査 1 から「行う」「勝つ」「守る」の 3 語を外して太字の 4 語を加え、中国語訳の他に英語訳もヒントとして与えた。

**文法・文末表現：**「形+なった」と「形+なっていった」の 2 つを外して 10 種 20 題とし、予備調査で正答率の高かった過去・完了の「た」は分析の対象から外し、解答欄に残すことにした。

<sup>13</sup> 資料 B～D はタイトルこそ違うものの、予備調査の資料 A～C と同じものである。

- ①漢語の意味：条約・攻撃・砲台・侵略・布教・信仰・追放・弾圧・迫害・報復・艦隊・軍備・任命・支配・交易・同盟・独占・改革・派遣・権威・民衆・領地・政策・情勢・体制・鎖国・武器・出兵・降伏・反乱・対立・影響・廃止・来航・内戦・処刑・忠義・浪士・華族・列強・征服・抵抗・官職・宣言・謹慎・秩序・朝敵・保守（48語）
- ②漢語の読み：身分・攘夷・大名・譜代・朝廷・外様・旗本・公家・家臣・年貢・一揆・奉行・法度・石高（14語）
- ③和語動詞：戦う・敗れる<sup>14</sup>・結ぶ・求める・広まる・認める・命じる・高まる・定める・倒す・乱れる・まとめる（12語）  
例．香港と条約を\_\_\_\_\_【締結；conclude】
- ④文法・文末表現：動た・受た・使た【過去の出来事】；動ていた・受ていた【当時の状況】；動ようになった・受ようになった・動ていった【その後の変化】；動ようとした・使ようとした【為政者の意図】（10表現）  
例．江戸時代、日本は長崎でオランダと貿易を\_\_\_\_\_た【する】

### 3.2 意識化課題

文法指導の効果については宇佐美（2013）が、インプット洪水だけでは言語形式に学習者の注意は向かず、インプット強化<sup>15</sup>を加えれば注意は向くようになるが、それでもなお形式と意味のマッチングには至らないことを明らかにしている。そのため、宇佐美は「明示的な文法説明が必要である」と述べているが、予備調査の結果を見る限り、必要なのは明示的指導ではなく、より能動的な学習のようである。そこで、本調査では藤岡（2015）を参考に、「その文脈ではどんな表現が適切か」を教師に教わるのではなく、学習者が自分で考え、他者と話し合っ  
て結論を出す「意識化課題」を、第5週から第8週まで計4回課すことにした。これは前の週に学習した資料を再利用したもので、対象となる文法・文末表現が使われている箇所を空欄にし、与えた動詞をヒントに穴埋めさせるものである。

<sup>14</sup> 「負ける」と解答しないよう『負ける』以外」という注釈をつけた。

<sup>15</sup> インプット強化とは「特定の言語形式を視覚的に目立たせることによって、学習者の注意をその言語形式に向けさせようとする」ことを言う（村野井 2006: 106）。

### 資料Aを再利用した意識昂揚タスク（冒頭部分の抜粋）

江戸時代の初め、貿易は許可制でした。幕府は海外へ渡航する日本の船に朱印状という許可証を与え、かわりに利益の一部を 1. \_\_\_\_\_【収める】。また、日本との貿易を望むヨーロッパの船にも朱印状を与え、オランダやイギリスは平戸に商館を開きました。日本には多くの外国人が 2. \_\_\_\_\_【暮らす】、西日本の城下町などには唐人町と 3. \_\_\_\_\_【呼ぶ】外国人居住区もできました。しかし、その後、幕府は徐々に貿易を制限 4. \_\_\_\_\_【する】。

学生はまずこれを1人で考え、回答する。終わったら、他の学生と互いの回答を見合わせ、違っているところは、なぜその表現が適切と思ったのか、互いに説明し合う。この時、媒介語が母語または英語になっても構わない。そして、最後に前の週に読んだ資料と見比べて正解を確認し、自分たちの解答と違った時は「資料ではなぜその表現を使ったのか」を再度考える。その際、学生には「文法・文末表現の選択は文脈の捉え方によっても変わるため、正解は1つとは限らない」と伝えた。また、「自分たちの解答が資料と同じだったというだけで安心せず、選択した表現と自分たちの表現意図が合致しているかどうかを検討することが重要である」と強調した。

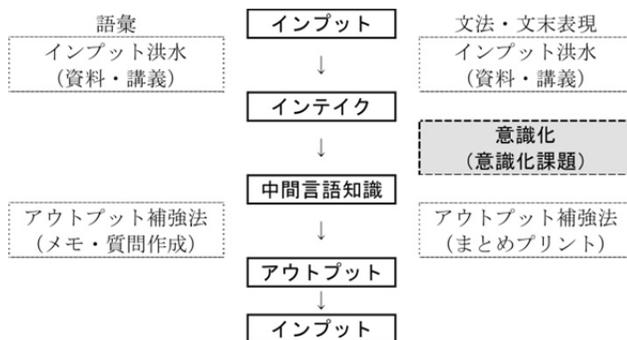


図2 語彙と文末表現の指導（調査2）

### 3.3 結果

**漢語の意味：**漢字圏出身の学習者（10名）は予想どおり、事前調査の段階から86.7%の語彙について「100%自信がある」と答えており、自信のない語彙（△）と推測できない語彙（×）を合わせても5.0%に過ぎなかった（表5）。一方、非漢字圏の学習者（3名）は「100%自信がある」語彙と「100%ではないが自信がある」語彙（○）を合わせても38.9%に過ぎず、推測できない語彙がそれとほぼ同値の

表5 漢語の意味の習得（調査2）

		事前		中間		事後	
漢字圏	◎	416	86.7%	475	99.2%	477	99.4%
	○	40	8.3%	3	0.6%	3	0.6%
	△	22	4.6%	0	0.0%	0	0.0%
	×	2	0.4%	1	0.2%	0	0.0%
非漢字圏	◎	32	22.2%	67	46.5%	95	66.0%
	○	24	16.7%	29	20.1%	22	15.3%
	△	31	21.5%	26	18.1%	20	13.9%
	×	57	39.6%	22	15.3%	7	4.9%

**CBI は日本語の習得を促すのか**  
**—学習内容と関連の深い語彙と文法の観点から—**

39.6%であった。しかし、7週間後の中間調査では自信のある語彙(◎+○)が66.6%に増え、推測できない語彙は15.3%に減っていた。また、事後調査では自信のある語彙が81.3%、推測できない語彙は4.9%となった。これらの結果から、学習内容と関連の深い語彙についてはやはり付随的学習が促されると考えてよいようである。

**表6 漢語の読みの習得(調査2)**

	事前				中間				事後			
	正	軽	中	重	正	軽	中	重	正	軽	中	重
身分	11	0	2	0	12	0	1	0	13	0	0	0
攘夷	4	1	3	5	11	1	0	1	11	1	0	1
大名	6	0	2	5	11	2	0	0	10	2	1	0
譜代	3	0	1	9	9	2	0	2	11	1	0	1
朝廷	10	0	1	2	13	0	0	0	12	0	1	0
外様	0	0	5	8	5	1	3	4	6	1	3	3
旗本	1	0	2	10	7	2	4	0	9	0	4	0
公家	1	0	1	11	5	1	4	3	9	0	1	3
家臣	1	5	2	5	6	5	0	2	5	7	0	1
年貢	0	1	10	2	2	1	8	2	3	1	5	4
一揆	1	0	1	11	3	0	4	6	7	0	3	3
奉行	0	0	0	13	1	0	1	11	2	1	2	8
法度	0	0	13	0	0	0	12	1	1	0	11	1
石高	0	0	4	9	0	0	7	6	1	1	6	5
合計	38	7	47	90	85	15	44	38	100	15	37	30

**漢語の読み**：調査1では軽度の誤りには改善が見られなかったものの、中等度の誤りや重度の誤りでは一部の語彙に改善が見られ、短期間ながら、習得が進んでいることが伺えた。本調査でも同様に事前調査から中間調査にかけて顕著な進展が見られ、予備調査で進展の見られなかった「外様」「旗本」「公家」の3語も進展が明らかであった。しかし、新しく加えた5語には進展が見られず、中間調査の段階で正しく読めなかった語彙の多くは事後調査でもやはり読めなかった(表6)。これには各語彙の出現頻度が影響しているように思われる。第2週から第7週の筆者の講義発話を分析したところ、中間調査までに進展の見られなかった前述の5語のうち「年貢」と「一揆」については出現回数がゼロで、「奉行」「法度」「石高」の3語も第2週の講義で「幕藩体制」について説明した際にそれぞれ4~6回使われたただけであった。また、8週目以降は学習内容が幕末から明治に変わったため、江戸時代と関連の深い調査対象語彙の出現頻度は大きく下がったものと推察される<sup>16</sup>。

<sup>16</sup> 第8週からは主たる教室活動が筆者の講義から複数のグループに別れて行う学生の発表に変わったため、発話の録音データがなく検証できないが、「一揆」については明治時代になっても地租改正などと関連して何度か出現したと思われる(そのため、「一揆」だけは中間調査から事後調査にかけて進展が見られた)。

和語動詞：調査1では、漢語の読みとは対照的に短期間ながら明らかな変化が見られたが、それは本調査も同じで、「敗れる」「定める」「まとめる」の3語以外は事前調査から中間調査にかけてははっきりとした変化が見て取れる（表7）。

文法・文末表現の習得：調査1と同様、調査した10の表現を「態」「相」「変化」「意志」の4つの要素に分解し、各表現を使うべき文脈で使えているかを調査した。結果は表8のとおりで、これは中間調査を欠席した学生Jを除いた10名の平均値である。事前調査時の結果と比較すると、本調査の正使用率は使役を除いて調査1とよく似た傾向を示している。また、

表7 和語動詞の習得（調査3）

	事前			中間			事後		
	正	軽	重	正	軽	重	正	軽	重
戦う	11	1	1	13	0	0	13	0	0
敗れる	2	0	11	3	1	9	2	3	8
結ぶ	5	0	8	11	0	2	12	0	1
求める	8	0	5	12	0	1	12	0	1
広まる	4	0	9	13	0	0	11	1	1
認める	4	0	9	10	0	3	12	0	1
命じる	1	0	12	11	0	2	11	0	2
高まる	3	1	9	10	1	2	11	1	1
定める	3	1	9	6	0	7	7	0	6
倒す	3	2	8	10	3	0	9	4	0
乱れる	3	0	10	8	0	5	9	0	4
まとめる	1	0	12	3	0	10	5	0	8
合計	48	5	103	110	5	41	114	9	33

表8 文法・文末表現の習得（調査2）

		事前		中間		事後	
態	受身	51/72	70.8%	59/72	81.9%	62/72	86.1%
	使役	36/48	75.0%	34/48	70.8%	36/48	75.0%
相	～ている	14/48	29.2%	30/48	62.5%	34/48	70.8%
	～ていく	1/24	4.2%	10/24	41.7%	4/24	16.7%
変化	～ようになる	7/48	14.6%	31/48	64.6%	33/48	68.8%
意志	～ようとする	10/48	20.8%	44/48	91.7%	46/48	95.8%

中間調査で「～ている」の正使用率が大きく上がっている点も同じであるが、調査1では全く変化の見られなかった「～ようになる」と「～ようとする」の正使用率も顕著に高まっている。本調査では、意識化課題を事前調査（第3週）と中間調査（第10週）の間に4回実施しており、中間調査の結果はその効果が現れたものと考えられる。

表9 「～テイク」の誤用の内訳（調査2）

	事前	中間	事後
正用（～ていく）	1	10	4
誤用（～てくる）	13	7	11
誤用（～ている）	1	2	5
誤用（～ようになる）	0	3	2
非用	9	2	2

興味深いのは事後調査の結果で、時間的用法の「～ていく」だけ指導の効果が薄れている点である。そこで、誤用の内訳（表9）を見てみると、中間調査で減っていた「～てくる」の「誤使用」が事後調査で再び増えていることがわかった。菅谷

**CBI は日本語の習得を促すのか**  
**—学習内容と関連の深い語彙と文法の観点から—**

(2002) によれば、「～ていく」と「～てくる」の時間的用法は前者が現在から未来、後者が過去から現在への経過を表す用法として学習者に理解されており、  
 超級者の発話でも、話者の基準が過去に置かれているにもかかわらず、「～ていく」  
 ではなく「～てくる」を使ってしまう誤りが観察されたという。本研究の結果も  
 これを裏づけていると思われる。

最後に、第 4 週と第 15 週に行  
 なった要約課題 A「鎖国に至った  
 経緯」で文法・文末表現の自発的  
 な使用が増えているかを分析し  
 てみた。分析したのは未提出の  
 2 名（学生 D と J）を除く 11 名の  
 データで、結果は表 10 のとおり

**表 10 要約課題 A の記述の分析**

	事前			事後		
	正用	過剰	非用	正用	過剰	非用
受身	17	0	0	7	2	0
使役	10	1	0	15	7	1
～ている	19	2	5	24	20	9
～ていく	4	0	0	5	0	5
～ようになる	17	0	2	45	8	0
～ようとする	2	0	0	11	0	0

である。事前調査ではまとめプリントのチャートを見ながら自宅で宿題として書  
 き、事後調査では同じまとめプリントを再度配布し、チャートを見ながらその場  
 で書かせた。使用された 6 つの文法・文末表現の総数（正用＋過剰使用）は事前  
 調査が 72（平均 0.56／文）で、事後調査が 144（平均 0.83／文）と増えており<sup>17</sup>、  
 特に「～ようになる」の使用で顕著である。また、数は少ないが、「～ようとし  
 る」の使用数も高まっており、これは客観テストの結果とも一致している。一方、  
 「～ている」は総数としては増えているが、過剰使用が半数近くを占めており、  
 「～ている」の使用に対する意識は高まったものの、習得には至っていないこと  
 が読み取れる。また、「～ていく」の非用では 5 例全てで「～てくる」が使用され  
 ており、先行研究の結果を支持するものであった。

#### 4. 結論

CBI は、内容に関する言語活動を展開することによって、必然性のある自然な  
 文脈の中で大量のインプットと自発的なアウトプットの機会を提供できるため、  
 理想的な第二言語習得環境を作り出すことができるとされている。しかし、日本  
 語教育で行われている実践の多くは、通常授業の一部に CBI の要素を盛り込んだ  
 ものや 1 学期数十時間程度の短期間のものであり、そのような方法・期間でも日  
 本語の習得に役立つのかどうか、客観的なデータに基づいて検証した先行研究は  
 ほとんどない。そこで本稿では、中上級者対象の歴史を題材とした CBI で、他の  
 授業の影響を大きく受けまいであろう学習内容と関連の深い語彙と文法・文末表  
 現について、習得状況を調査することにした。結論は以下の 2 点にまとめられる。

<sup>17</sup> 11 人のデータを合わせた総文数と総文字数は事前調査が 128 文・4,978 字で、事後調査が  
 173 文・6,367 字であった。

- (1) 語彙に関しては、教材の難易度等が適切に調整され、一定量以上のインプットが与えられれば、特別な指導なしに習得が進むことが確認できた。
- (2) 文法・文末表現、特に本稿で調査したような文脈判断を必要とする難易度の高いものについては、深い認知的処理を必要とする言語学習活動を持続的に行うことなしに習得させることは困難である。

ここから得られる教育上の示唆として、各教員が個人レベルで行う 1 学期数十時間程度の CBI で、語彙だけでなく、その教科と関連の深い文法・文末表現の習得も促そうという場合には、学習済みの資料を再利用した意識高揚タスクを取り入れるなどの工夫が必要と言えるであろう。

## 参考文献

- 牛田英子 (2007) 「ナショナル・スタンダード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』17, 187-205.
- 宇佐美恵子 (2013) 「接続詞『で』の指導に関する実験的研究—インプット洪水・インプット強化・明示的な文法説明の効果」『第二言語としての日本語の習得研究』16, 196-213.
- 片山智子 (2013) 「大学における日本語コンテンツベース授業の実践—日本人学生との混成クラスで学ぶ『マーケティング』—」『日本語教育方法研究会誌』20, 94-95.
- 栗山恵子 (2011) 「実践可能な CBI モデルとは? 初級 CBI の課題を踏まえて」『Proceedings of 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum』105-116.
- 小山 悟 (2015) 「高校「日本史」教科書の語彙と文構造の分析: ワークシート作成のための目標言語調査」『九州大学留学生センター紀要』23, 69-85.
- 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: コミュニティー・ブログプロジェクト」2010 ATJ Language and Culture SIG10.
- 白畑知彦・須田孝司・若林茂則 (2004) 『英語習得の「常識」「非常識」—第二言語習得研究からの検証』, 大修館書店.
- 菅谷奈津恵 (2002) 「日本語学習者によるイク・クル, テイク・テクルの習得研究—プロトタイプ理論の観点から—」『言語文化と日本語教育』23, 66-79.
- 田中真里 (1996) 『視点・ヴォイスに関する習得研究—学習環境と contextual variability を中心に—』(平成8年度~平成9年度科学研究費補助金基盤研究 (C) (2) 研究成果報告書 課題番号08680323)
- 近松暢子 (2008) 「日本研究と言語教育の狭間で」畑佐由紀子 (編) 『外国語としての日本語教育—多角的視野に基づく試み』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・コミュニティベース授業の試み—米国シカゴ日系人史—」『世界の日本語教育』19, 141-156.
- フーゲンブーム智子 (2011) 「大学上級レベルでの内容重視授業の試み」『Proceedings of 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum』127-136.
- 藤岡典子 (2015) 「コンテンツベース教授法における言語に焦点を当てたタスクの中での気づきの有効性」『南山大学外国人留学生別科創立40周年記念事業 日本語・日本語教育研究大会論集』73-82.
- 松田真希子・藤井清美・高木佳奈・長谷川桂子 (2013) 「Content-basedを志向した短期日本語・日本文化プログラムの開発と評価」『日本語教育方法研究会誌』20(1), 6-7.
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. and F. L. Stoller (1997) Content-based instruction: Research foundations. In M A. Snow and D. Brinton (eds.), *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*, pp.5-21. White Plains, NY: Longman.
- Grandall, J. (1993). Content-centered learning in the United States, *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 111-126.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- VanPatten, B. (2007). Input processing in adult second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 115-135). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Wei, M. (2006) Content-based instruction: Teaching Japanese business and current affairs to American students. *The International Journal of the Humanities* 3(1): 73-79.