

内容重視コースにおける言語教師とコンテンツ教師の協働について
 ON THE COLLABORATION AMONG LANGUAGE TEACHERS AND CONTENT
 TEACHERS IN CONTENT BASED LANGUAGE TEACHING

根本菜穂子、マウントホリヨーク大学
 Naoko Nemoto, Mount Holyoke College

1. はじめに

本稿は、日本国外、特に北アメリカの大学で行われる内容重視日本語コースにおける、日本語教師とコンテンツ教師との協働について考察を試みる。内容重視アプローチは、言語習得自体に大きな利点があるとされ、北アメリカの日本語教育現場でも実践されている（高見・熊谷・佐藤・長谷川・森岡 2015 を参照）。一方で、その実践が容易ではないことも認識されている（e.g. Chikamastu 2012, 高見 他 2015）。本稿は、筆者の内容重視コースのために行った小規模な協働体験を振り返り、言語教師にとってもコンテンツ教師にとっても負担が少なく、学習者にとっては大きな利益をもたらす協働の可能性を模索する。

2. 内容重視コースを考慮する現場とその理由

まず、「内容重視コース」とは何か。CBI、CLIL など複数の用語（と複数のアプローチ）があるが、本稿では、簡単に「アカデミックコンテンツとそれを教えるために用いられる言語の両方を学習するための方法（Lightbrown 2014:142）」一般としたい¹。内容重視アプローチには、どのようなイメージがあるだろうか。内容と言語が同時に学べる「一石二鳥」だろうか。それとも、コンテンツコースとしては、内容の質も学習者の内容理解度も低く、言語の練習にもならないコースだろうか。内容重視コースの多くは、イマージョンと呼ばれる、公用語を母語としない学習者のために学習言語である公用語で通常教科を教えるコースか、ヨーロッパやアジアでの英語によるコース、または、Language for Specific Purpose と呼ばれる、キャリア直結型の目的別・専門言語を扱うコースだろう。いずれも、その言語の高レベルの習得が学習者の将来的な成功に大きく関わると考えられているケースである。

では、どうして内容重視アプローチがそのような状況で選ばれているのだろうか。Lightbrown (2014:10) は、内容重視コースが従来の語学コースに比べて効果的である理由として、効率的であること、学習者のモチベーションが上がること、高いレベルの語学力（proficiency）が身につくことの三つを挙げている。ここで、この三つの特長を、マレーシアの国費留学の一環である「東方政策プログラム高専予備教育コース」を例として考えてみたい²。このプログラムの目的は、日本の高等専門学校3年次編入試験準備である。対象は、マレーシアの高校を卒

¹ 本稿の英語タイトルでは、この定義に合うすべての方法という意味で“CBLT”を用いた。

² このプログラムを紹介してくださった佐藤曜子氏に深く感謝する。

業した者で、プログラム開始時点での日本語学習経験はゼロという設定だ³。プログラムは毎年6月に始まり、翌々年1月の受験を目指し、19ヶ月で4科目（日本語、数学、物理、化学）の受験勉強をする。理系科目の試験も全て日本語であり、その準備のためのコースも全て日本語で行われる。翌年3月までは、日本語の集中講座で、週25時間。その期間の最後の3ヶ月は、25時間のうちの5時間が理系コースのための語彙導入に当てられている。4月からは、日本語の授業が週10時間、理系科目の授業がそれぞれ週5時間ずつとなる。三つの理系科目は日本の高専から派遣された講師や高専退職者、つまりコンテンツ教師が担当し、授業には、実験も含まれる。また、コンテンツ教師が実験のレポートの書き方も指導するそうだ。このプログラムは、合格率95%以上を誇るばかりではなく、高専に編入した学生はほぼ全員予定通りに卒業し、そのうち90%は、高専卒業後日本の大学の3年次に編入し、卒業するという優秀なプログラムだそうだ。

まず、「効率性」を見てみよう。Lightbrownのいう効率的要因には、言語と内容の両方が学べるというだけではなく、学習者が学習言語と接する時間の長さが含まれている。このプログラムでは、理系コースが日本語で教えられるため、学習者が日本語に接する時間が長い。次に「モチベーション」だが、理系科目は、学習者にとって試験のために学習しなければならないばかりではなく、その後の進路にも大きく影響すると思われる内容なので、それを理解するために日本語に対するモチベーションも高くなる。また、教科を通して理系ディスコースや実験レポートを書くなどアカデミック言語を含むより高いレベルの言語を学ぶことができる。このプログラムの成果をどのように評価するかは、直接比較できるものがないだけに難しいが、筆者にとっては、今まで接する機会があった日本語学習者、すなわち、アメリカで日本語を二年間あるいはそれ以上履修してから、日本の大学で約8ヶ月にわたり1週間に10~15時間程度の日本語コースを履修して戻った大学生の日本語力と比較するとき、日本語が教室外では使われていない環境で、ゼロの段階から19ヶ月で高等専門学校編入試験に合格するだけではなく、編入後も問題なく学習を続けていけるまでレベルを上げるプログラムの効率性は、驚きである。もちろん証明にはならないが、学習者のモチベーションの効果と、内容を学習言語で学ぶことの「一石二鳥」の利を感じさせるプログラムのように思われる。

では、北アメリカでの日本語内容重視コースの場合を考えてみよう。内容重視の先行研究の多数派であるイマージョンやCLIL英語は、コース担当者は主にコンテンツ教師だが、アメリカにおける内容重視コースの実践報告を分析している高見 他（2015）によると、アメリカで実践が報告されている内容重視コースのほとんどは日本語教師によるものらしい。ということは、学習者としては、内容重視コースを「日本語学習のために」履修するケースが多く、同時に日本語コースをもう一つ履修するわけではないだろう。つまり、従来のコースに比べて、日本語と接する時間が増えるわけではない。では、モチベーションに関してはどう

³ 理系科目専門用語は漢語が多いため、漢字圏の学習者の割合が気になるところだが、佐藤氏によると、漢字圏の学生は約2割だったそうだ。

うだろうか。日本語教師による内容重視コースには、学習者が「学ばなければならない内容」があるわけではないだろう。しかし、Wei (2006) は、ボランティアとして募った学習者にアンケートをして選んだトピック（日本の現代事情とビジネスカルチャー）による内容重視コースを行い、授業前と授業後に行った JLPT N1 テストの結果を比べたところ、コースの 16 週間 40 時間の間に読解と聞き取りが“significantly improved”とし、内容重視アプローチの有効性を示唆している。また、Lightbrown (2014:10)は、学習しなければならない内容があるという以外にも、内容学習による、認知的に年齢相応のチャレンジが語学スキル習得への関心を持続するのに役に立つと述べている。

しかも、内容重視コースは、効率的な語学習得を目指すだけではない。Kubota (2012) や佐藤・長谷川・熊谷・神宇 (2015) がクリティカル思考力を高めるための内容重視コース Critical Content-based Instruction (CCBI) を提唱しているように、言語学習も高等教育の一環として、「21 世紀型スキル」習得を担うべきだという考え方もある。さらに、日本語を使ってでしか学習できない内容を扱うための方法でもあり、L2 不安度等の学習を妨げる要素対応に有効なのではないかという考え方（根本 2016）もあるかと思う。また、筆者自身の経験から、ミックスレベルの学習者に対応できる点、さらに母語話者も問題なくコースに参加できる点が、特に上級コースの場合メリットが多かった（根本 2016）。

3. 言語教師とコンテンツ教師の協働

内容重視言語コースは、内容と言語の両方を教えるため、「誰が何を」教えるのかという問題が浮上しやすい。言語教師とコンテンツ教師の協働が理想的であるということに反対の者はいないだろうが、現実的には、ヨーロッパの CLIL 英語が、内容言語統合型学習（Content and Language Integrated Learning）というよりは、「英語による(English-mediated)コース」になりがちである（Arnó-Maciá & Mancho-Barés 2015）ということからも協働の難しさがうかがえる。

では、なぜコンテンツ教師との協働は難しいのだろうか。高見 他 (2015) は、アメリカにおける言語教師とコンテンツ教師の地位の差がその理由の一つとして挙げている。また、どちらかがボランティアになりがちで、負担が大きいことにも触れている。また、内容重視コースについて知識がない、あるいはその価値を認めないコンテンツ教師、言語教師もまだまだ多いことも難しさの要因になっているだろう。さらに、日本国外の場合、日本語で授業ができるコンテンツ教師を探すこと自体が大きな課題となる。現在の状況で、1 つのコースの共同運営を目指すようなフルスケールの協働を考えるのは、非現実的であろう。Kubota (2012:54) は、言語教師が担当する内容重視コースは、コンテンツ教師が担当するコースとはその内容の深さや理論展開において異なるかもしれないが、コースの目標がクリティカルな視線で物事を捉える CCBI であれば、その役割は十分に果たすことができ、次の段階への橋渡しにもなることから、CCBI アプローチを奨励している（佐藤 他 2015 も参照）。

一方、内容重視コースが言語のコースでもある以上、言語学習にはインプットは多い方が良い（e.g. Nation 2007）という単純な考え方だけからでも、コンテ

ント教師との協働にはメリットがある。また、語学教師自身が内容に満足できない (Wei 2006)、表面的な「日本文化一般論」になりがち (ウェイ 2007) かもしれない。高見 他 (2015:108-9) は、アメリカでの内容重視コース実践について「内容の定義に関して、報告者自身が『内容重視』『内容を取り入れた実践』と報告していても、果たして何を持って「内容」と呼んでいるのか判断がつかかねる報告がいくつかあった」と批判している。

ちなみに、先に紹介したマレーシアのプログラムの場合はどうだろうか。このプログラムの日本語のコースは、「日本語」という受験科目のためコースであり、試験は高専編入のための独自の試験ではあるものの、読解が理系の読み物であるという以外は JLPT や留学生試験のような問題であるため、それに対応する授業をしているという。つまり、日本語コースは、独立したコースで、コンテンツ教師と言語教師の間に正式な協働はないようだ。しかし、コンテンツ教師と言語教師がお互いの授業を積極的に見学し、コンテンツ教師が学習者の理解度が低い場合、どのような言い回しをしたらわかりやすいかなどの相談によく言語教師を訪れたり、言語教師が漢字の導入時には、なるべく既習の理系文脈を使うようにしたりするなどの努力をしているという。このような自主的な協力と受験合格という共通の目標が高い成果につながっているのだろう。また、日本語のコースが受験準備コースとはいえ必修になっていることも、シェルターモデル (Brinton, Snow & Wesche 2003) にはない言語学習を補う重要なポイントとなっているのだろうか。この辺の関わり合いが大変興味深いケースであり、さらなる研究が期待される。

4. コンテント教師に何を期待するか

では、どのような協働なら負担が少なく、現実的だろうか。ここで、筆者が行った小規模な協働を紹介したい。筆者が内容重視コースを計画した理由は、勤務校に (1) 日本関連のコースがほとんど無い (2) 上級レベルの日本語コースが無い、という状況からである。故に、このコースに期待されるのは、日本関連のコンテンツコースとしての内容学習と中上級マルチレベルの学習者が一緒に学べることだ。コース内容は、筆者の専門である言語学周辺とした。具体的には、日本語の語彙の種類からその歴史的背景について考えたり、現在の語彙の問題点を考えたりすることから始まり、音と仮名遣の関係や方言を見ることによって、言語の自然な変遷と人為的な影響について観察する。最後に、災害時の緊急連絡のために提案された「やさしい日本語」の特徴と意義を学ぶことによって、非母語話者の立場から日本語を考察するという構成だ。このコースのインプットとなる内容教材 (根本 2013) の作成開始時から、課題の一つが聴解教材であった⁴。このコースが、「言語学習」のコースであるためにも、受容 (Interpretive)、産出 (Presentational)、相互行為 (Interpersonal) の三つのコミュニケーションモードを全て取り入れたい。また、Teemant, Bernhardt & Rodríguez-Muñoz (1996)

⁴ このコースの教材 (根本 2013) は、2012 年度国際交流基金海外日本語教師上級研修の助成を得ている。

は、内容重視コースの場合、多種のインプットが学習者の助けになると述べている。内容のインプットとなる受容は、読解の場合は、インターネットを使って様々な読解物を検索することができるようになり、入手も可能なものが多い。しかし、聴解物は難しかった。そこで、教材の内容を補充する形の聴解教材を作成することを計画し、内容の充実とインプットの多様性を図るため、一つの形式として、コンテンツ教師によるレクチャーを考えた。

ここで、国際交流基金の JF スタンドアードや CEFR の Can Do を使って、「講義やプレゼンテーションを聞く」というアクティビティがどの程度のレベルなのか見てみよう。このアクティビティは、A レベルには存在せず、B レベルからのエントリーとなっている。B レベルの学習者たちを対象にした内容重視コースには、ぜひとも用いたいアクティビティである。難易度としては、JF スタンドアードに下記のような項目がある（「みんなの Can Do サイト」⁵より）。

- B1** 発音と内容がはっきりしていれば、大学のゼミなどで、自分たちの専門に関する発表を聞いて、主要な情報を理解することができる。
- B2** 所属する学会や研究会などで行われる講演や発表を、スライドやハンドアウトなどを見ながら聞いて、要点を理解することができる。

いずれも「自分たちの専門」「所属する学会」などという条件表記があり、B レベルの学習者が講義やプレゼンテーションの「要点を理解する」ためにも、かなりの前作業やスキヤフオールディングが必要であると推測される。しかも、このコースは、学習者のレベルがある程度ミックスしていることを想定しているので、学習者がそれぞれ自分のレベルに応じたスキヤフオールディングを受けることが理想的である。そこで、必要に応じて止めたり何度も見たりできるビデオレクチャーを企画した⁶。

ビデオレクチャーと（オンラインを含む）ライブレクチャーを比べてみると、コンテンツ教師との協働という点でも、学習者へのスキヤフオールディングのしやすさという点でも、ビデオレクチャーには有利な点がある。授業時間中に行われるライブレクチャーは、まず、レクチャーをする人にその時間に話してもらわなければならないという制約がある。そして、ある程度の長さのライブレクチャーを理解する語学力が対象となる学習者にあるかどうか大きな問題だ。その点、ビデオレクチャーなら、(1) 5分、10分ぐらいの長さでも不自然ではない、あるいは、長いものはいくつかに区切ってもらえる (2) 前もって内容がわかるのでスキヤフオールディングがしやすい (3) ビデオを止めてスライドをチェックしたり、複数回見たりできる、などの利点がある。そして、コンテンツ教師に

⁵ <https://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do>

⁶ このビデオレクチャープロジェクトは、2015-6 Five Colleges Blended Learning Initiative Grants から助成金を得ている。このプロジェクトの成果物は下記のサイトからダウンロードできる。

<https://ida.mtholyoke.edu/xmlui/handle/10166/3805>

ビデオレクチャーの作成をお願いする際にも、協働で内容や長さ、構成などを時間をかけて検討できること、相手の都合の良い時に作成してもらえ、そして、何度も（複数のコースで）使えることなどの利点もある。さらに、ビデオレクチャーをシリーズにできれば、内容重視コースを **Blended Learning** に移行する可能性も出てくるという意味でも魅力的である（根本 2017b を参照）。

5. コンテント教師との協働

今回のビデオレクチャープロジェクトには、主教材となる根本（2013）の内容と関連した研究をされている近隣大学の方5名に声をかけたところ、3名の方から協力を得ることができた⁷。3名のうち2名は、日本語も担当する言語学専門家、もう1名は、日系ブラジル人を研究対象とした民俗音楽学専門家である。この方は日本語担当の経験はない。本稿では、この方をA氏とし、A氏との協働を中心に話を進めていきたい。

はじめに、3名にコースの主教材である根本（2013）を見ていただき、コースの構成と筆者がそれぞれのビデオレクチャーに期待する内容をお話した。次に筆者自身が作成した10分程度のビデオレクチャー2本を、モデルとして見ていただいた。ビデオ作成時の注意点としては、（1）長さは、できたら10分程度、最長20分とする。内容的にもっと長い場合が望ましい時は、2本に分ける。（2）表紙の後のスライドに「講義のながれ」を入れ、最後に「まとめ」を入れる（3）PowerPointスライドにキーワードや重要事項を表示する（4）写真、図、グラフなどのビジュアルエイドがある時は積極的に使う（5）文と文の間にポーズを置いてゆっくり目に話す（6）要点をわかりやすくするために、「Q+でしょうか（例：いつから使われているのでしょうか）」と設問をして、それに回答する形式をとることを考える、とした。また、できたら、PowerPointのNotesに主な内容を書き出すようお願いした。

レクチャーの内容に関しては、まず筆者からの希望をもとに原案を作っていたいただき、原案のPowerPointを見て話し合いながら最終案出した。また、ビデオレクチャーには、テレビのドキュメンタリーのような完成度を期待しているわけではなく、ライブレクチャーと同じのように、言い直しや復唱があることがむしろ自然であるとお話した。

通常日本語を担当している2名は、日本語学習者と日本語で話す機会を持っていることからか、日本語で日本語学習者向けのレクチャーをするという感覚をつかみやすかったようだ。しかし、A氏は、対象が日本語学習者ということで、どのように話したらいいかという点が一番難しかったようだ。ビデオは、A氏のサバティカルリーブの学期にお願いしたため、ある程度時間に余裕があった。まず、筆者がA氏の1時間程度のインフォーマルな講義を聞き、それに質問と確認をしていくことで構成を考え、20分以下のものを2本作成することとした。1本目の最終版を筆者が確認してから、2本目をお願いした。この部分が、今回の「協

⁷ビデオ作成に快くご協力くださった、大場順子氏、山本かすみ氏、多和わ子氏に深く感謝の意を表したい。

働」である。ビデオの1本目には、このように準備段階での協働の時間が長かったが、2本目はA氏がほぼ単独で時間もあまりかからずに完成となった。

6. 協働のメリットと注意点

では、協働には、どんなメリットがあるのだろうか。はじめに、コンテンツ教師側からのメリットだが、今回のようにボランティア参加の場合、協働のメリットはあるのだろうか。コース終了後、A氏にインタビューを試みた。Arnó-Maciá & Mancho-Barés (2015) は、スペインにおける CLIL 英語では、協力者が少ない理由の一つとして、コンテンツ教師自身が英語の上達を望んでいることを示唆している。これは、学習語が「世界共通語」の英語で、コンテンツ教師は主に英語のノンネイティブである CLIL 英語に最も強く現れる現象だろうが、A氏も日本語による研究発表や出版を勧められたことも今回の協力につながっていると述べていた。A氏は、日本語の母語話者であるが、専門である民俗音楽学に関しては、日本語でリサーチを行うものの、授業はもちろん、今までの学会発表も論文も全て英語である。もう一つのメリットは、日本語がわかる相手だからこそ話せる内容があることがわかったことだという。例えば、南米から日系人が日本に仕事を求めて渡航することを1997年出版の本には、「デカセーギ」という、おそらくは、日本語の「出稼ぎ」からできたポルトガル語 “dekasseguis” の音をカタカナ表記したタイトルが見られるが⁸、現在の日本語では「デカセギ」というカタカナ表記が「出稼ぎ」とは別の意味を持った言葉として定着している。このような点は、日本語がわかる者でなければ注目しない内容だ。また、A氏は、日系ブラジル人の音楽について博士論文を書いたものの、通常は音楽理論なども担当していることから、日本とブラジルの関係について話す機会はあまりなかったもので、今回は、従来の方では会うことがない学生が自分の研究に興味を持ってくれるということが発見であったと述べていた。A氏は、ビデオレクチャーを作るというアイデア自体に興味を持ち、次は自分のコースで使えるものを考えてみたいと述べていた。

では、主導である言語教師側からみた協働のメリットは何であろうか。何といっても、内容の充実がその第一のメリットである。内容重視コースの教材を考えるのは容易ではない。専門家の協力でさらに幅広い、あるいは奥深い、そして客観的な知識を得られるのではないか。そして、そういう意味で言語教師も学習者の立場に立つことができ、コース履修者とのコミュニケーションの多様化にもつながると考えられる。今回A氏には、ビデオレクチャーを見た学習者と質疑応答のオンラインセッションも担当していただいた。このアクティビティのためにも、レクチャーがビデオレクチャーであることは有効であると思う。それは、質疑応答の前に、日本語学習者と話すときの注意点や、ビデオレクチャーを見た後の学習者の関心や理解度についてA氏と話し合うことができたからだ。また、A氏から日本に住む日系ブラジル人の方々を紹介していただき、学習者が彼らの日本の生活について直接聞くことができたことも、このビデオが使われた章の主題

⁸ 大宮知信（著）『デカセーギ 逆流する日系ブラジル人』草思社1997

である「やさしい日本語」の意味を考える際に大変役に立った。このような内容の広がりも専門家の助けがあるのとないのでは大きな違いがあるだろう。また、教師が2人いることの語学学習への効果も大きなメリットの1つである⁹。さらに、専門家のレクチャーを理解できた、専門家に自分の考えを述べられたという経験が学習者に与える満足感と自信もメリットの1つだと言えるだろう。A氏のビデオレクチャーは、他のビデオレクチャーよりも数段難しいものになったが、学習者は、コースの内容で一番良かったものの一つに挙げていた¹⁰。

さて、協働を模索するとき、どのような条件がカギとなるだろうか。第一に、やはりコンテンツ教師の日本語能力が、目的を果たすのに十分であるかだろう。日本国外の場合、コンテンツ教師が専門分野について日本語で読む機会があるかなど、仕事環境で日本語を使用しているかに注意すべきだ。今回協力してくださった3名も筆者自身もそうだが、北アメリカの大学で教えている方は、日本語が母語であっても、専門教育は英語で受けていることが少なくない。A氏のように日本語でリサーチを行う研究者でも、専門分野について日本語でレクチャーをしたことがない者も多いと思われる。A氏の場合は、日系ブラジル人の研究は、英語の先行研究は数少なく、参考文献の8割が日本語だったため、専門用語やキーワードは日本語で入っていたのでスライドを作る際は問題がなかった。それが全くない場合は、日本語母語話者であっても、日本語で専門分野について話すのはハードルが高そうである。場合によっては、専門用語の日本語版を検索するところから始めなければならないかもしれない。このように、日本国外で協働をするコンテンツ教師を探し出すのは容易ではないが、学習者が慣れているレクチャーの流れというものもあり、今回のように、アメリカの大学生には、通常アメリカの大学で教えているA氏のレクチャーの方が、日本で教えている先生のレクチャーより、わかりやすいのではないかという指摘もあった¹¹。

他の要素としては、コンテンツ教師が何らかの理由で、専門分野について日本語で話す機会を望んでいるか、内容重視コースの学習者たちが、コンテンツ教師のコースを将来的に履修する可能性があるか、言語教師との協働の成果がコンテンツ教師にとって何らかの評価の対象になるかなども重要な点だろう。そういう意味では、ビデオレクチャーはウェブ上に保存可能で、コンテンツ教師の成果物として公開できるというメリットもある。また、協働の立ち上げの時点から、共同で新コース開発のための助成金申請やペダゴジー学会での発表を視野に入るのもいいだろう。分析や批判のできる研究者であり、共通の教育感を持ったコンテンツ教師は、内容重視コースがどのような理由から行われる場合でも、貴重な資源となる。

⁹ 教師が2人いることのメリットについては、学習者のプレゼンテーションを2つのキャンパスでシェアした実践報告である、根本・小林（2014）も参照。

¹⁰ 学習者がどのようにビデオレクチャーで学んだかなど、このコースのアクティビティの詳細は、根本（2017a,b）を参照。

¹¹ A氏のビデオレクチャーを日本語指導に用いて、この点を指摘してくださった小林久恵氏に感謝する。

メリットが大きいコンテンツスペシャリストとの協働であるが、協働を計画する前に次の2点を考慮すべきだと思う。まず、レクチャーを計画する前に、既成のビデオを活用できるかどうか考えてみる。言語教師主導の内容重視コースは、教えなければならない内容が決まっているわけではない場合がほとんどなので、あるものをうまく利用してコースを創ることも考えられる。次に、コンテンツ教師と一般ゲストの違いを考えること。どちらの点も、計画しているアクティビティにどのような学習効果を求めるのかを考えると何が一番適しているかわかるだろう。例えば、筆者のコースでは、内容のインプットを、読解だけではなく、聴解で、しかも「プレゼンテーションや講義を聞く」という形で導入したいという考え方から、レクチャーを計画した。そして、学習者の言語能力を考えて、スキャフォールディングがしやすいビデオ形式を選んだ。もし求めているものが、体験談や場所の紹介なら、臨場感のある一般ゲストとの生の交流の方が適しているかもしれない。

7. 今後の課題

Yamamoto (2016) は、アメリカの大学生を対象とした日本の留学プログラムでも、選択科目としての内容重視コースが学習者たちから非常に高い関心を集めたと報告している。日本語学習者も内容重視アプローチを試してみたいと思っているのかもしれない。テクノロジーの発達で、コンテンツ教師との「協働」も同じ場所にいる必要がなくなり、場所による制限が少なくなってきた。今回のビデオ作成でも複数の大学の方にお問い合わせすることができたのは、ほとんどの打ち合わせや作業がオンラインで可能であるからだ。しかし、参加者の所属校が複数だったため、使用ソフトを「サポートするかしないか」という差が問題になったことがあった。正直な感想としては、オンラインで外部とのつながりを奨励しているはずのテクノロジー関連部署には、近隣大学間においてでさえ、大変残念ながら、協働という意識が感じられなかった。テクノロジーの発達で、協働の仕方も多様になったが、自分が置かれた環境の中で効率の良いやり方を確認してから計画、施行することをお勧めする。

参考文献

- ウェイ諸石万里子 (2007) 日本文化の教室内における語彙習得：フォーカス・オン・フォームの効果 14th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings.
- 佐藤慎司・長谷川敦志・熊谷由理・神吉宇一 (2015) 「内容重視の語学教育」再考 内容重視の「批判的」(Critical Content Based Instruction: CCBI) 日本語教育に向けて 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) 『未来を創ることばの教育をめざして 内容重視の批判的言語教育 (Critical Content Based Language Instruction)の理論と実践』13-36 ココ出版
- 高見智子・熊谷由理・佐藤慎司・長谷川敦志・森岡明美 (2015) アメリカにおける内容重視の日本語教育 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) 『未来を創ることばの教育をめざして 内容重視の批判的言語教育 (Critical Content Based Language Instruction)の理論と実践』77-121 ココ出版

- 根本菜穂子 (2013) 日本語を通して、日本という国を考える：中上級日本語内容重視コース教材 Ms. Mount Holyoke College.
- 根本菜穂子 (2016) 語学レベルが異なる学習者のピアラーニング環境を創る：CLIL 型日本語学コースの場合『第20回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム論文集』155-160 <http://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=172-177&filename=koto-nemoto.pdf&p=venezia>
- 根本菜穂子 (2017a) PBLL「やさしい日本語」ニュースレタープロジェクト SNA 実践としての考察 清水秀子・當作靖彦 (編) ソーシャルネットワークングアプローチと日本語教育研究発表会報告論集
- 根本菜穂子 (2017b) CLIL におけるブレンデッドラーニングの活用とそのメリット 15th International Conference of the European Association for Japanese Studies, Lisbon, Portugal, August 30 – September 2, 2017.
- 根本菜穂子・小林久恵 (2014) リベラルアーツ校上級日本語コース強化案：二つのキャンパスを結ぶピアラーニング *Canadian Association of Japanese Language Education (CAJLE) Annual Conference Proceedings*, 94-103. http://www.cajle.info/wp-content/uploads/2014/09/Nemoto_CAJEL2014_Proceedings_94-103.pdf
- Arnó-Maciá Elisabet & Mancho-Barés, Guzman (2015). The Role of Content and Language in Content and Language Integrated Learning (CLIL) at University: Challenge and Implications for ESP. *English for Specific Purpose*. 37, 63-73.
- Brinton, D.M., Snow, M.A. & Wesche, M. (2003). *Content-Based Second Language Instruction*. Michigan Classics Edition. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press
- Chikamatsu, N. (2012). Communication with Community: Connecting an Individual to the World through Japanese Content-based Instruction of Japanese-American History. *Japanese Language and Literature*. 46, 171-199.
- Kubota, R. (2012). Memories of Wars: Exploring Victim-Victimizer Perspectives in Critical Content-Based Instruction in Japanese. *L2 Journal*. 4(1), 37-57.
- Lightbrown, P. (2014). *Focus on Content-Based Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I.S.P. (2007). The Four Strands. *Innovation in Language Learning and Teaching* (1), 2-13.
- Teemant, A., Bernhardt, E. & Rodríguez-Muñoz, M. (1996). Collaborating With Content-Area Teachers: What We Need to Share. *TESOL Journal* 5, 16-20.
- 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.
- Yamamoto, K. (2016). “TBLL in a Study Abroad Program in Japan.” Paper presented at the Third Biennial Conference presented by the Task Based Learning Special Interest Group, Japan Association for Language Teaching, Ryukoku University, Kyoto, Japan, June 25, 2016