

内容重視教育 (CBI) で自律的学習を試みる：「初級ビデオプロジェクト」  
AUTONOMOUS LEARNING IN CONTENT-BASED LANGUAGE  
INSTRUCTION (CBI): “VIDEO PROJECT FOR NOVICE JAPANESE  
LANGUAGE STUDENTS”

朴智淑  
Jisuk Park

浜田英紀  
Hideki Hamada

コロンビア大学  
Columbia University

## 1.はじめに

Stryker & Leaver (1997)は外国語教育の究極的な目的を比喩的に「学習者が羽を伸ばし、巣を離れ、地平線に向かって高く舞っていくことである」と説明し、外国語教育の目標は学習者が自律的に言語を学べるようになることで、外国語教育の初級のレベルから、コミュニケーションの実際的手段として、その言語を学ぶことを学生に奨励している。筆者は内容を重視しながら自律性の育成を考慮した「初級ビデオプロジェクト」を行った。内容重視の言語教育(Content-based Language Instruction 以下, CBI)における内容の定義は幅広いが、本プロジェクトでは、「学校の科目に限らず、さまざまなトピック、テーマ、学習者にとって興味のある、あるいは重要な事柄（言語でなくてもよい）(Genesee 1994)」をとらえた。では、初級学習者が内容を扱いながら自律的に言語を学べるようになるためには、どのようなことを考慮して活動を行えばいいのであろうか。

Oxford (2003)は自律的な学習者を養うための活動モデルに以下4つの視点の重要性を唱えている。: 1.Technical 2.Psychological 3.Sociocultural 4. Political-critical。本稿では、Oxford.(2003)が挙げた4つの視点が我々が行った「初級ビデオプロジェクト」にどのように取り入れられているか検証し、学生たちが作品を作った過程、ビデオ、学期末に行われたアンケート、そしてプロジェクト後のインタビューを分析し、初級レベルにおけるビデオプロジェクトが学習者の自律性を養うことにどう貢献できるかその可能性を考える。

## 2.CBIと自律学習

CBIはカナダのイマージョンプログラムから生まれたものであり、学校の言語以外の教科を目的言語を使って学ぶ方法だと定義される (Brinton, Snow, & Wesche, 1989) ことがある。その他にも、内容は学術的なものでなく、学習者が興味があるものや大切だと思うトピックやテーマでもいい(Genesee, 1994)という定義もあれば、Met (1991)は学習者の認知レベルにおいて興味と意欲をそそるものであり、目標言語と文化を超えたものが内容とされると述べている。このように、CBIにおける内容の定義は様々であるが、本稿ではGeneseeの定義を採用する。

Geneseeの定義はかなり広いものであり、どんな内容でも内容さえ入っていればCBIだと捉えられる可能性もあるかもしれないが、どんな内容でも、内容を扱えばCBIと言えるのであろうか。Stryker & Leaver (1997)は、CBIの目標は学習者が自律的に学習し、クラスの外で学習し続けることを手助けすることだと述べており、さらに、学習者が初級レベルからコミュニケーション

ンの実際的手段としてその言語を学ぶこと、自律的に言語を学べるようになることを奨励している。つまり、内容があるだけではなく、学習者の自律学習を助ける役割をはたすのが CBI なのである。

では、「自律的学習」とはこういった学習を指すのであろうか。Oxford

(2003, PP.84-85) は「自律的学習者」というのは自己評価、自己分析ができ、自分で目標設定をし、必要な学習環境を整えることができ、必要があれば自分で必要な情報や助けを求めることができる学習者であると述べている。

では、このような自律的学習者の育成に役立つような活動にはどのような要素が必要なのであろうか。Oxford (2003) は「自律的学習」に必要な視点を以下の4つに分類している。

1. Technical
2. Psychological
3. Socio-cultural
4. Political-critical

まず一つ目の Technical (e.g., Dickinson1987) という視点は、学習者のおかれた学習環境が自律的学習にどう影響を与えるかという視点である。つまり、コンピューター、ラボ、オンラインのリソース、図書館など、学習者にテクノロジーを始め、自分で必要な情報にアクセスできる環境を与えることが、自律的学習育成につながるということである。

次に、Psychological という視点(Bandura 1997)は学習者の認知面、精神面、学習方法、モチベーション、信念、価値観、など、学習を通して学習者の内面に起こる変化に焦点を置いている。特に Bandura (1997)は自律的な学習者は高いモチベーションを持って学習に取り組んでいると述べている。つまり自律的学習者はモチベーションが高く、自分の能力に自信を持って到達目標を目指して、行動を起こせる学習者ということである。そして、Csikszentimihalyi(1991)はアクティビティー自体が楽しいと感じた時、そして、タスクをすることによって自分の能力が伸びたことを感じた時に学習者のモチベーションが高まると述べている。

3つ目の Sociocultural という視点(Vygotsky1987, Lave and Wenger 1991)は、社会的、歴史的、文化的な側面が学習者に与える影響、つまり、学習者が目標言語で交流をする機会や交流を通して学べる可能性に焦点を置いている。Oxford (2003)は社会的な交流が認知的、言語的な発展につながり、特に「more capable other」との交流は学習者の自律的学習に大切だと言っている。つまり、学習者に目標言語を使って実際に社会の人々と交流をさせる機会を与えることが自律的学習につながるということである。具体的には、ブログ上での交流、ランゲージテーブルに参加する機会など、目標言語を使って交流できる場などが考えられる。

4つ目の Political-critical という視点(Pennycook, 1997, 2001)は、学習者の社会的な問題に関する意見、考え、信念、観念などに関する視点である。学習者に社会で起こる問題を目標言語で理解するだけではなく、それに対する意見や考えを批判的に見たり、表現する機会を与えることが自律的学習につながるということである。「批判的に見る」ということはどういうことかということについては、佐藤、長谷川、熊谷、神吉(2011)が「クリティカルな姿勢・視点」を当然とされている現状を問題視し、現状の改善をめざす姿勢・

視点だと定義している。この文献で Oxford は、自律的学習者を養うためになるべく多くの視点を取り入れるべきであると提唱しているが、この Oxford の挙げた4つの視点がどのように「初級ビデオプロジェクト」に取り入れられているか分析し、本プロジェクトが自律的学習者の育成に貢献できる可能性を探る。

### 3.実践概要

本プロジェクトでは自律的学習者の育成を一つの目的として、世界の日本語話者を聞き手として意識しながら、ビデオを作成してそれをインターネット上で世界に配信し、自分の伝えたいことを明確に伝える場を提供することを試みた。手順は、以下の通りである。

手順：

- 1.グループを決め（2-3人）アイデアを出し合う
- 2.視聴者を意識し、「いいポッドキャストとはどんなものか」について考え、最終評価の際の評価基準を作成する
- 3.企画書を作成し、2の評価基準をもとに他のグループの企画書にコメントする
- 4.コメントを基に企画書を書き直し、脚本を作成する
- 5.他のグループの第一稿にコメントする
- 6.コメントを基に脚本を書き直し、教師と面談する
- 7.最終稿を撮影する
- 8.作品を Youtube とブログ上で配信する
- 9.2の評価基準を基にポッドキャストを自己相互評価する

本プロジェクトは、アメリカの東海岸にある私立大学の初級日本語クラス5セクション全てで春学期（全15週間）に行われ、61人が参加した。通常の授業は1クラス65分で、1週間に4回、そして主に発音、ドリル、会話練習を行うためのランゲージラボが1週間に1回（50分）あった。カリキュラムは文法積み上げ式であり、試験、宿題、作文、小テストの他に、プロジェクトを上乘せする形で行われた。また、成績全体の5パーセントがこのプロジェクトの成績としてあてられた。

本プロジェクトは春学期の第1週目にプロジェクトの目的、全体の流れなどについての説明がなされた。プロジェクトの目的は以下の2点であった。

- 1.より効果的なコミュニケーションを心がける
- 2.自律的学習者になることを目指す

上の目的を意識しながら、学習者はビデオで日本語話者に自分の意見や考えを積極的に表現した。ビデオのトピックは自由に選ぶことができたが、メッセージ性があるものを作るように指示が出された。また、ビデオの視聴者を意識し、「いいビデオとはどんなものか」について考え、最終評価の際の評価基準を作成した（Appendixを参照）。その評価基準を参考に、お互いの企画書や原稿を評価し、コメントをもとに書き直したりする過程を踏みながら、自分の作品を考え直す機会を与えた。さらには最後の作品を公開し、学習者はビデオを載せたブログやYoutubeのコメント欄を使って、日本語母国語話者や他校の日本語学習者とビデオについてコメントのやりとりをした。作品についてのコメントをもらうことで、自分たちの作ったものがどう受け止

められるのかを体験し、それに対してコメントを返して、自分たちが意図していたことを主張できる機会も与えた。

#### 4. データ分析と考察

これより、Oxfordが提唱している4つの視点（Technical、Psychological、Sociocultural、Political-critical）が「初級ビデオプロジェクト」にどのように入っているか分析する。

##### 4-1. Technicalの視点

本プロジェクトの活動の多くはコンピューターラボに行って行われた。学習者はラボに行き、別に行われているブログプロジェクトで使われているクラスブログに書かれている指示を読んで、その日の活動を行った。以下はその例である。

**2月1日のアクティビティ**

**Aはポッドキャストのグループでしてください。**

**A.もう一度（ど）プロポーザルを書（か）きましょう。（30分）**

- 下の評価基準（ひょうかきじゅん）とクラスメートのコメントをよく読（よ）んでください。
- 新しいプロポーザルはコースワークスにあります。
- 2月2日（水曜日）までに(by)リーダーは先生にメールで送（おく）ってください。

今年のポッドキャスト評価基準（ひょうかきじゅん:Evaluation Criteria）は[ここ](#)を見てください。

ここでは、2回目の企画書を書く指示がブログ上に提示されている。学習者はビデオプロジェクトのメンバーとこの指示を読み、企画書を書き、それを担当講師にメールで送った。指示は学習者がわかる日本語で書かれているが、学習者がわからない場合は、オンライン辞書などが使えるように、それらのリンクがブログ上に提供されている。次の写真はそのべんりなリンクである。



さらに、この中で学習者がよく使うであろう「リーディングチュウ太」の使い方も、ブログ上でアクティビティーとして提示されている。以下がそのアクティビティーの一部である。

C. オンラインツールの つかいかたを べんぎょうを しましょう。(10分)

(Reading Tutor)

1. おもしろい日本語のウェブサイトを読みましょう。

- サーチエンジンでおもしろい日本語のウェブサイトを見つけてください。
- 読みたい日本語をコピーしてください。
- クラスのブログの右下の「べんりなサイト」からReading Tutorをクリックしてください。
- つぎに、Reading Tutorのボックスの中にテキストをペーストしてください。

日本語読解学習支援システム  
リーディング チュウ太  
Reading Tutor  
Last updated on 2016-11-28  
English / German / Dutch

文章をコピーしてボタンを押してください  
ここに日本語をペーストしてください

辞書: 英和辞書 和英辞書 英英辞書 和和辞書 和日辞書 日和辞書  
レベル判定: 初級 中級 文型: 文章検定

Reading Tutor

このように、学習者が自分でオンライン辞書の使い方を学べ、オンラインツールが使える、ブログにある指示を読んでビデオプロジェクトの活動を行う環境を提供することにより、学習者が自ら責任を持ってビデオプロジェクトの活動が行えると筆者は考える。これは、Oxfordが提唱しているTechnicalの視点が強調している学習者の自律性育成につながる環境を与えることにはなるのではないだろうか。

#### 4-2. Psychologicalの視点

Psychologicalの視点は特に学習者のモチベーションに触れている。Bandura (1997)が述べているように、自律した学習者は高いモチベーションを持って学習に取り組んでいることが明らかになっている。つまり、学習者のモチベーションを高めることが自律学習を促すことにつながる可能性がある。では、学習者のモチベーションはどのようにして高めることができるのであろうか。Csikszentimihalyi (1991)はアクティビティー自体が楽しいと感じた時、そして、

タスクをすることによって自分の能力が伸びたことを感じた時に学習者のモチベーションが高まると指摘している。では、ここから学期末に行ったアンケートより、学習者がビデオプロジェクトについてどのように感じていたのか見てみたい。

「プロジェクトでよかったこと、楽しかったことは何ですか。それはどうしてですか」という質問に対して、58人中50人が楽しかったことについて答えている。このことから、学習者がこのプロジェクトにおいてモチベーションを高めていたことがわかる。学習者がどうしてこのプロジェクトを楽しんだのか、その理由は以下の通りである。

1. The project is creative.
2. Making video was fun.
3. I enjoyed group work.(Produce a final product that none of us would have been able to do individually)
4. Watching other's videos was fun.

このことから、自由にトピックを選べたこと、そしてグループでビデオを作ったことが学習者のモチベーションを高めてプロジェクトを進めていた可能性があることがわかる。また、他の学習者のビデオを見るということがプロジェクトを進めていく上でのモチベーションになったかどうかはわからないが、クラスメートを楽しませようと思う気持ちがモチベーションにつながった可能性はあるのではないだろうか。このように学習者のモチベーションが高まっていたことから、本プロジェクトにPsychologicalの視点が入っていたと言えるだろう。

楽しかったというコメントが多かったことがわかったが、時間がかかって大変だったというコメントも多かったことを述べておきたい。グループワークが楽しかったと感じる学生が多かった反面、グループメンバーとミーティングをする時間を調整するのが大変だった、ビデオを編集するのに時間がかかってしまったという意見が多く見られた。このプロジェクトにおいてグループワークとビデオの編集は避けられないので、プロジェクト開始時に、あまり大きいグループにしないこと、複雑な編集はあまりしないこと、ビデオをあまり長くしないことなどを教師が強調しておく必要があるだろう。

次に、学習者が自分の能力が伸びたことを感じたというコメントについて見てみたいが、実際に自分の能力が伸びたことを感じることは容易ではない。そこで、ここでは、学習者が実際に伸びたと感じたことだけではなく、彼らの日本語の能力が伸びた可能性があるコメント、つまり、学習者が学んだと感じたことも見てみたい。58人中32人が日本語に関する肯定的なコメントをしている。以下がそのコメントをまとめたものである。

1. I got a little better at plain form.
2. It helped me improve my Japanese a lot even after class.
3. I learned;
  - new vocabulary, grammar, and sentence structures.
  - how to talk in Japanese.
  - new ways of expressing myself and conveying ideas.
  - how to interact and express my thoughts in Japanese.
  - how to use Japanese comprehensively.
  - how to pronounce things in different situations.
  - how to be concise with speech.

- some skill about speaking Japanese in the right tone.
- 4. It helped myself better memorize the grammar that I learned in class.
- 5. I reviewed some grammar items.
- 6. We go to practice Japanese.
- 7. The project was an application activity to use speaking ability.

実際に日本語が伸びたことを感じたというコメントは1と2であり、「常体の使い方が少し上手になった」、「クラスの後でも日本語が上達する助けになった」（訳：浜田）というものであった。3から7は日本語が伸びた可能性があるコメントであり、学習者が様々なことを学んだり、学んだことを復習したり練習する機会になったことがわかる。これらのことが学習者の日本語能力を伸ばしたと断定することはできないが、学習者の日本語能力を伸ばす手助けをしたと言えるのではないだろうか。上で述べたように、学習者は自分の能力が伸びたことを感じた時にモチベーションが高まる。つまり、ビデオプロジェクトが学習者のモチベーションを高めた可能性があり、本プロジェクトにPsychologicalの視点が入っていたと言えるだろう。

#### 4-3. Socio-culturalの視点とPolitical-criticalの視点

合計18のビデオクリップが作成されたが、ここでは2つの事例をSocioculturalとPolitical-criticalの視点から分析し、このプロジェクトが学習者の自律的学習をどのように助ける可能性があるか考察する。

##### 4-3-1. 大学院の生活

	
インタビューのシーン	東アジア研究所属大学院生の学会のシーン

このビデオプロジェクトは、3人の大学院生（中国歴史専門の2人、韓国文学専門の1人）によって作られ、テーマは大学院の生活であった。学習者たちは普段の大学院生活について紹介するだけではなく、キューブ大学で行われた東アジア研究所属大学院生が研究発表をする学会にもカメラを3台持ち込み、キューブ大学だけではなく他大学の東アジア研究専門の大学院生など色々な人のインタビューをビデオに取り入れている。企画初第一稿では「どんなメッセージを伝えたいか」という質問に対し、学習者は「キューブ大学の大学院の生活、特に東アジア研究専門の大学院生活の生活について伝えたい。大学院生活は大変だが、大変だからこそ得られる満足感や、大学院生生活の面白い特長などを紹介したい」（訳：朴）と答えている。

さらにプロジェクトを行った後に、口頭でこのビデオを作った3人それぞれにインタビューをしたところ、一人からは「キューブ大学の学生だけではなく、キューブ大学以外の日本語学習者、または日本人で大学院留学を考え



ている人たちにとってもおもしろい情報を与えたかった」(訳: 朴) もう一人の学生からは「キューブ大学に来たら、色々な専門の人が日本語を勉強しているということが伝えたくて、色々な大学院生のインタビューを取り入れようと思った」(訳: 朴) という答えが返ってきた。また、「色々な大学院生をインタビューすれば、専門が違うだけではなく、日本語を勉強している理由や日本語学習歴やそのレベルなども多様で、そういった多様性も見せたかった」(訳: 朴) という答えもあった。このように学習者はキューブ大学アジア研究所属の大学院生のコミュニティーを大変意識して活動に取り組んでいたことが分かる。

また、「上級の日本語学習者にインタビューすることで、頑張ればいつか自分たちも彼らのように上手になれるというメッセージを初級の学習者に伝えたかったから、彼らにインタビューすることにした」(訳: 朴) という答えがあった。学習者はこのインタビューのいくつかを英語に翻訳しビデオにその翻訳を付けている。学習者は教師の手を借りずにインタビューで理解できなかった内容を辞書で調べたり、自ら上級学習者に助けを求め、翻訳したそう。これは、学習者は上級日本語話者との交流を通し、自律的に学習を進めて行ったということが言える。またビデオ撮影中にスクリプトに足したい表現が出てきて、わからないこと(例えば「Let me tell you.」「I don't remember.」など)があった時は、上級日本語話者である大学院生の先輩や同級生に正しい言い方を聞きに行ったりしたというエピソードも話してくれた。ここでも、学習者は分からないことや問題を上級話者の助けを借りて、自分たちの力で解決し、「必要があれば自分で必要な情報や助けを求めることができる」(Oxford 2003)自律的学習者として学習を進めていったということが言えるのではないだろうか。

#### 4-3-2. ニューヨークのちかてつのつかいかたガイド

このポッドキャストは、男子学生のコニー、タイソン、マイクによって作られた。タイトルからもわかる通り、ニューヨークの地下鉄の使い方をガイドする内容となっている。しかし、ただ単に使い方を紹介するのではなく、外国人、特に日本人がニューヨークの地下鉄を使う時に難しい、もしくは予想できないと思う点をあげ、それらに注意するように促している。このビデオを見て、このグループがニューヨークの地下鉄で難しい・予想できないと指摘していると思われる点は以下の通りある。

- メトロカードの買い方が難しい
- カードの通し方が難しい
- 人の列がないのでどこで電車を待たばいいかわからない
- 時刻表がないのでいつくるかわからない
- 駅はあまり綺麗じゃない
- シティーホール行きがダウンタウンかアップタウン行きかわからない
- 違う路線の電車が同じ線路を使うことがあるので、気を付けないといけない
- エクスプレスがあるので気を付けないといけない
- アナウンスが全然聞こえない
- 降りる駅は見えていないといけない



- 込んでいる時は、降りる前にドアの近くに行かないと降りられない
- エスカレーターで人は並んでいない



これらのネガティブな点を指摘しつつも、「改札口を出る時にお金を払わなくてもいいので便利です」と、便利な点についても言及している。

では、このポッドキャストにどのように **Political-critical** の視点が入っているのか、学期末に行ったアンケートの結果とプロジェクト後のインタビューをもとに分析・考察してみたい。

上でも述べたが、このグループがニューヨークの地下鉄で難しい・予想できないと指摘している点は、ニューヨークの地下鉄の会社が改善すべき点だと彼らが考えていることだということが、学期末のアンケートとプロジェクト後のインタビューで明らかになった。グループリーダーであるコニーはアンケートで次のように答えている。「私たちのポッドキャストはニューヨークの地下鉄のシステムと日本のを比べています。直接比べてはいませんが、ニューヨークの地下鉄のシステムがどれほど劣っているのか、いくつかの点をあげています」（訳：浜田）。そして、インタビューでは、ニューヨークの地下鉄にはいつも不満があって、もっと改善できることがあると述べている。タイソンもインタビューで、「私はニューヨークで育ったから色々なことに慣れているけど、それでも改善したほうがいい点もあると思っています。きたないし、いつ電車がくるかわからないし、縦の移動は簡単だけど、横の移動は難しいです」と答えている。

そして、コニーは上で述べたニューヨークの地下鉄で難しい・予想できない点について、インタビューで次のように話している。「ニューヨークの人、アメリカの人で日本に行ったことがない人でも、同じ問題を感じていると思います。でも、ほとんどの人がそれが当たり前だと思っていて、他の所に行っても同じことを期待していると思います」さらに、人々が当たり前だと思っていることに対して、良くないし、もっと改善できることがあるはずだと述べている。これは、**Political-critical** の視点において重要である、当たり前だと思っていることを疑問視し、現存の権力構造を批判的に見ること、つまり、佐藤(2011)が定義しているクリティカルな姿勢・視点である当然とされている現状を問題視し、現状の改善をめざす姿勢・視点に当たっているのではないだろうか。このグループは、多くの人々が当たり前だと受け入れている地下鉄の問題点を疑問詞し、改善をめざすために問題点を明らかにし、ポッドキャストとして発信したと言えるだろう。

そして、この地下鉄の問題に関して具体的な解決策は述べられてはいないが、ビデオ自体が周りの人に影響して、それが問題の解決につながる可能性

があることをコニーは述べている。彼は、自分たちがビデオを見せたことによって、他の人に影響を与えることができたと言っている。このコメントは、ビデオプロジェクトが **Political-critical** の視点を含み、学習者が批判的に現状を見つめるだけでなく、小さい一歩かもしれないが、現状を改善するために働きかけることができたことを示している。最後に、コニーがアンケートで、「ビデオプロジェクトが、地下鉄の問題についてさらに考えるきっかけになった」と答えていることから、このプロジェクトがさらに批判的に考えることを促していることもわかる。

本稿では、自律学習を促す4つの視点がどのようにビデオプロジェクトに入っているか分析した。教師がビデオプロジェクトのために準備した3つのもの（ブログに書かれたビデオプロジェクトに関する指示、べんりなリンクとしてまとめられたオンラインツール、リーディングチュウ太の使い方がわかるアクティビティー）から、本プロジェクトに **Technical** の視点が入っていることが明らかになった。そして、学期末に行ったアンケートより、学習者が楽しみながらビデオを作っており、モチベーションが高かったことが明らかになり、さらに、学習者が日本語が伸びたことを感じ、様々なことを学んだと感じていることがわかった。これらのことから、**Psychological** の視点が本プロジェクトに含まれていることがわかった。次に **Sociocultural** の視点であるが、学習者は必要な時に必要な情報や助けを上級話者の力を借りて、自分たちの力で解決し、自律的学習を進めていった。最後に、「ニューヨークのちかてつのつかいかたガイド」の事例より、このグループが、人々が当たり前だと思っているニューヨークの地下鉄の問題を批判的にとらえ、その問題点をビデオとしてインターネット上で発信していることから、本プロジェクトに **Political-critical** の視点が入っていることが明らかになった。

これらの分析結果から、本プロジェクトに **Oxford** が提唱する4つの視点が含まれていることがわかった。つまり、本プロジェクトが学習者の自律学習を促す可能性があると言う事ができる。しかしながら、18のビデオの全てに **Sociocultural** と **Political-critical** の視点が見られたわけではない。これらの視点をできるだけ多くのビデオに入れるためには、教師が何らかの配慮をする必要があるだろう。例えば、ビデオを撮影する際に、クラスメート以外の誰かを巻き込むような指示を出したり、普段問題だと思っていることをトピックとして選び、それについてのビデオを作るような指示を出すことも可能だろう。

次に、教師の役割についても触れておきたい。本プロジェクトでは教師は学習者の自律的な学習を促すために、ある程度のガイダンスは与えたが教師の意見やアドバイス等を一方的に与えることは控え、学習者が提出した企画書1と2はクラスメートとTAからのコメント交換をしたが、教師はその橋渡しをしたのみであった。その後、コメントをもとに、より良いビデオを作るために一緒に考える共同参加者として、または一視聴者としての役割を心がけた。

その他に、スクリプトの日本語の直しに関しては、語彙の間違ひには **W**、文法の間違ひには **G** の印をつけるだけで、間違ひは学習者に直すように伝えた。必要であれば、何度もそのやりとりが行われた。さらに、自分たちでス

クリプトを読む練習をさせ、その後オフィスに来てもらい、TA・教師の前でも練習した。その時に、教師は語彙、文法の間違いを指摘したのみだったが、この発音を間違えたら意味がわからなくなるというようなものは、教師が修正した。

## 5. まとめ

自律的学習者の育成は CBI の目標の一つであることを述べたが、本プロジェクトを通して、初級クラスでも言語と内容を統合し、そのバランスを考えながら学習者の自律性を育成することが可能であることが明らかになった。CBI において、言語と内容のバランスを考慮することが重要であることは言うまでもないが、CBI の目標の一つである自律学習者の育成などの教育的要素と言語のバランスも考えなくてはならないと我々は考えている。日本語教育も教育の一貫である。学習者がただ単に日本語を学ぶのではなく、それをツールとして使い、教育の場から巣立っても、社会の一員として自ら行動できる人を育てていく必要があるのではないだろうか。

## 謝辞

本プロジェクトを立ち上げ、開発に関わってくくださった KCJS の深井先生、そして、このプロジェクトに協力してくくださった他校の先生方にお礼を申し上げます。

## 参考文献

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the Exercise of Control*. New York: Freeman.

Bringon, D., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). Connections: The national standards and a new paradigm for content-oriented materials and instruction. In J. Harper, M. Lively, & M. Williams (Eds.), *The Coming of Age of the Profession: Issues and Emerging Ideas for the Teaching of Foreign Languages*. Boston: Heinle & Heinle.

Csikszentimihalyi, I. (1991). *Flow: the Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins.

Dickinson L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Genesee, F. (1994). *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Met, M. (1991). Learning Language through Content: Learning Content through Language. *Foreign Language Annals*, 24(4), 281-295.

Oxford, L. R. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.

Pennycook, A. (1997). Cultural alternatives and autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.

Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction*. Mahwah: Erlbaum.

Stryker, S. & Leaver, B. (1997). *Content-based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Georgetown: Georgetown University Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## Appendix

### **1. Language**

Proper grammar, natural, good pronunciation, complexity of sentences, variety of grammar patterns and vocabulary, clearly spoken, Need to use words we have learned

### **2. Content**

Entertaining, creative, easy to understand, informative, original, funny, unique, meaningful, educational, comical, catchy, clear message, attractive, amusing, relatable, engaging (sometimes visually), memorable, fluidity of scenes, quality of film, research and good thoughts is extra credit, emotional

### **3. Presentation**

Decent, good, and sufficient editing, music, well-lit setting, some visuals, good sound quality, aesthetically pleasing, organized, acting, communicating your message, steady camera work, good script, compelling, good set design

**4. Consideration** Appropriate length, understandable language to listeners, (English if necessary as a subtitle), thoughtful, sound quality, appropriate length

**5. Process** All group members are involved, teamwork, logistical planning, equal participation, list a cast (crew credit ), fun