

実践可能な CBI モデルとは？初級 CBI の課題を踏まえて
**CHALLENGES OF USING CBI IN LOWER-LEVEL FL CLASSES: TOWARD A
PRACTICAL MODEL OF CBI FOR BEGINNING-LEVEL STUDENTS**

栗山恵子
Keiko Kuriyama
インディアナ大学
Indiana University

1. はじめに

言語と内容の総合的学習を目指す内容重視教育（以下 CBI）は、これまでその重要性及び教育的効果が指摘され、イマージョン、ESL/EFL、バイリンガル、LSP を始めとする外国語プログラムにおける実践例が多々報告されてきた (Stryker & Leaver, 1997; Met, 1999; Wesche and Skehan, 2002; Brinton, Snow & Wesche, 2003)。Stoller (2004) は CBI がこういった様々なプログラムで外国語を学ぶ学習者のニーズに対応できることから、全レベルで実践可能な言語教育アプローチであると述べている。しかしながら、Ballman (1997) や Grim (2008) は北米の高等教育機関においては、主に上級レベルで CBI 授業が行われており、通常の大学の外国語プログラムでは少なくとも 4 学期目にならないと CBI が導入されていないことを指摘している。一方で、Byrnes (2000, 2002) の報告にもあるように、ジョージタウン大学のドイツ語課では、プログラム全体のカリキュラムを確立すべく、初級から上級までのアーティキュレーションを考慮した CBI アプローチが実施されている。

日本語教育においても、ビジネス、工学などを教える専門日本語教育の場や上級レベルでの CBI 導入の成果が多々報告されているが（藤岡・中窪, 2007; 近松, 2008, 2009; Tabuse, 1996; Wei, 2006; 桑平・松井, 2006; Morikawa, 2007; 牛田, 2007）、学生の言語能力不足や学習者にふさわしい学習環境の設定が難しいことから、初級レベルで CBI を試みている日本語プログラムは少ない。一方で日本語教育と日本研究を結びつける interdisciplinary アプローチ、つまり言語教育と他分野の連携を目指す実践が盛んに行われ始め、近年、早い時期からの「内容」導入が望まれている（當作, 2009; Chikamatsu and Matsugu, 2009; Dorsey, 2009）。

こういった経過から、ここ数年、初中級日本語クラスにおける CBI の実践報告が増えているが、その導入にあたっては、実践可能な CBI モデル、言語学習と内容学習の重点の置き方、言語教師の役割、学習者の知的レベルを考慮した内容、使用言語、批判的思考を促す活動等、初中級レベルならではの課題が、更に議論されるべきであろう。

本稿はこれらの課題を踏まえた上で考案されたカリキュラムをもとに、実施した CBI の活動内容や手順を報告する。又、最後にまとめとして、CBI の効果の検証方法の考察を含めた今後の課題についても言及する。

2. 先行研究における CBI モデル

Brinton, Snow and Wesche (同上) は、大学レベルの外国語教育の場における CBI モデルとして 3 つの代表的なモデル、テーマ・ベースモデル (theme-based)、シェルターモデル (sheltered)、アジャнктモデル (adjunct) を提起している。以下これらの 3 つのモデルを近松(2009)が分析する様々な CBI モデルを参考に、簡単にまとめる¹。

まずテーマ・ベースモデルは言語教師が教える内容重視の言語コースで、学習者のニーズを図って考案されたテーマのもと各ユニットが構成される。講義は母語 (L1) ではなく学習言語 (L2) で行われる。言語学習の要素が他のモデルと比較して多いのが特徴である。

シェルターモデルは非言語教師が非母語話者を対象にして行う形式で、講義は学習言語 (L2) を使って行われる。コースの主目的は専門知識の習得であるため、学習者の言語能力に適応しながら講義が進められる。

アジャнктモデルは非言語教師が母語話者と非母語話者の両者を対象に教えるコースで、シェルターモデルと同じくコースの主目的は専門知識の習得であるが、シェルターモデルのように学習者の言語能力に適応しながら講義を進めるわけにはいかないため、言語教師が非母語話者だけを対象にした言語セクションを別途に設け、そこで言語及び内容理解を促す。

上記の 3 つのモデルの内、シェルターモデルとアジャнктモデルは主目的が専門知識の習得であるため、カリキュラム上は言語よりは内容に比重がおかれるが、テーマ・ベースモデルは言語に比重がおかれるという点で、初中級学習者にも応用可能であるとされている (Brinton, et al., 2003)。

しかし、初中級 CBI の先行研究はその例が少なく (Lafayette and Buscaglia, 1985; Leaver, 1997; Sternfeld, 1997; Ballman, 1997; Grim, 2008; 瀨瀨、長谷川、安田、松本, 2008)、その理由としては、先にも述べたように、学習者の言語能力不足等が挙げられているが、瀨瀨らは初級レベルでは特に実用的・観念的な制約も存在すると述べている²。初中級 CBI の課題は中上級 CBI よりも深刻で、様々なレベルで応用可能とされるテーマ・ベースモデルでも実践には結び付きにくいと言える。そこで次節では、具体的な初中級 CBI の課題とその対処法について考察していく。

3. 初級 CBI の課題・問題点

¹ 近松(2009)はここで挙げた 3 つのモデルの他、FLAC、LSP といった計 5 つのモデルについて主目的 (言語・内容)、主言語 (L1・L2)、学習言語の役割 (ツール・目的)、主任講師 (専門・言語)、履修対象者 (母語・非母語話者) の要因別に詳しく説明・分析しているので、是非参照されたい。

² 詳細は瀨瀨、長谷川、安田、松本(2008)を参照。

まず、カリキュラムモデルであるが、初中級レベルに相応しいとされるテーマ・ベースモデルでは、学習者のニーズを反映したテーマが特定され、そのテーマに沿って各ユニットのトピックが構成される。そして、それらを縦軸として各ユニットの言語項目が設けられる。コースカリキュラムは主に学術内容を基本にして構成され、主教材には生教材が使用される。先に述べたジョージタウン大学のドイツ語課の初級クラスではどの様に CBI を実施しているのだろうか。Byrnes and Kord (2002) は、レベル 1 というクラスに関しては、以下の様に述べている。

With the exception of Level I, all instructional materials for the central required course were created by the faculty-graduate student teams. Though Level I uses a commercially produced textbook, actual instruction is refocused by the extensive incorporation of materials and pedagogical tasks that not only respond to the acquisitional goals of this level but in important ways lay the foundation for and anticipate the practices at the subsequent levels, particularly their basic discourse orientation (p50).

つまり、大学 1 年次は教科書を使用しているが、実際の授業では、次のレベルへの橋渡しとなるような言語練習、基本的な会話運用能力を身につけるための教材や活動がふんだんにカリキュラムに組み込まれているという。

北米の大学 4 年間の典型的な日本語のコースカリキュラムは、大学 1, 2 年次で基本文法・語彙・漢字・学習ストラテジーを学び、3, 4 年次で始めてトピックを通して日本語を学ぶ (近松, 2010)。北米の大学で主に使用されている教科書「げんき」(Banno, Ohno, Sakane and Shinagawa, 1999)、「なかま」(Makino, Abe Hatasa and Hatasa, 1998)、「ようこそ」(Tohsaku, 2006) はそれぞれ 2 巻からなり、1, 2 巻をおおよそ 2 年間を通して学ぶところがほとんどである。日本語は、他のヨーロッパ言語とは異なり、その習得が難しいとされるため、少なくとも 2 年間は教科書に基づいたスキル重視のカリキュラムが必要であろう。そこで、日本語の初中級レベルでは、教科書を主教材とした従来のカリキュラムに CBI アプローチを取り入れるカリキュラムモデルが適していると思われる。

次に、初中級レベルにふさわしい内容とは何か? という課題が挙げられる。恐らくこのレベルでも、政治、経済、歴史、文学、文化、芸術等の学術内容を扱うことに問題はないと思われるが、それをどのように扱うかが難しいのではないだろうか。先行研究においては、ウェイ諸石(2007)は新しい知識を得ることを目標とし内容重視の授業を進めようとする、内容が大学生の知的レベルに達することなく、表面的な「日本文化 一般論」に終わってしまいがちであると述べている。又、牛田(2007)は、Tohsaku(2005)が初級レベルのクラスで通常取り上げる内容が成人学習者の認知能力にあっておらず、むしろ学生が自分の日本語能力を超える高いレベルの学習内容、例えば学習者の専門分野や時事問題を求めていることを指摘していると報告している。

そこで、スキル主体のアプローチに CBI アプローチを取り入れるカリキュラムという視点から、教科書の各課のトピックや文法項目、読み物に関連した内容を考えてみた³。限られた期間内で教科書各課の会話、語彙、文法を学ばなければいけない学生達にとっては、その方が学習者のニーズを反映していると言えよう。そして、その内容を通して、ディベート、スキット、ディスカッション、読解、書き、リスニング等の活動を行う。

更に、これらの活動を行う際に、教師は大学生の知的レベルに合った教材や批判的思考を促すようなタスクを考案しなければいけない。ここで大事なポイントは、使用言語をどうするかということである。初級レベルでは、内容が難しすぎると、学習者が保持する言語レベルに合わない言語項目を導入しなければならなくなるし、逆に内容が易しすぎると、学習者の知的レベル、認知的ニーズにあった内容を提供することができなくなる。そこで、教材は、場合によっては、母語である L1 言語を使用してもいいのではないか。例えば英文で書かれた新聞記事やエッセイを読むことによって、学習者の知的レベルを考慮した上で、専門性を上げることができる。又、学習活動の指示も目標言語である L2 では行えない場合は L1 で与える。しかしながら、タスクを遂行するにあたっては L2 で行う。おおまかに言えば理解は英語で、タスク遂行は日本語でという具合である。

このように、インディアナ大学では、幾つかの課題を踏まえた上で、初中級レベルにおけるスキル主体のアプローチに CBI を取り入れる試みをここ数年実施している。以下、今学年度に行われた CBI の活動内容と手順を紹介するが、これを一つの足がかりとして、今後も初中級レベルの日本語教育において、積極的に CBI が導入され、発展していくことを期待する。

4. 対象コース

今回対象となった学年は日本語 1 年生で、秋学期の登録者数は 170 名で、春学期は 145 名であった。秋学期は映画「猫の恩返し」を鑑賞し、スピーチレベルの違いに気づかせるタスクを与えたり、日本語の呼称システムの分析をさせてみた。春学期は教科書「げんき 1」の文法項目や読み物に関連させて、J-POP ファッション、日本の労働人口、日本の昔話といったトピックをもとに、タスクシートを完成したり、短い作文を書く活動を宿題として行った。以下、実践例を 4 つ紹介する。

5. 実践例

5-1. 映画「猫の恩返し」

- レベル 初級前半～

³ 教科書からは離れた「内容」を扱ったとしても、学習者が既習済みの語彙や文法項目を再確認しながら、新しい言語項目を導入しつつ、CBI を行うことも可能である。ただし、この場合も従来のスキル重視のアプローチを主体に内容学習を取り入れるカリキュラムが理想的である。

- 所要時間 授業日二日（50分授業）
- 活動内容と手順
- 1) 映画監督、スタジオジブリ、登場人物、ストーリーの説明を受ける
- 2) ワークシートのタスクの説明を受ける
- 3) 映画鑑賞（75分）、映画を見ながら以下4つのタスクを完成する。
 - 1：登場人物の名前を書き取る、登場人物の性格や特徴を教科書の形容詞の語彙リストを使って書く⁴
 - 2：聞き取れた日本語を書き取る（空欄が埋まるまで）
 - 3：呼称システムを分析する、スピーチスタイルを調べる
 - 4：日本語と字幕の英訳の違いがあれば、書き取る
- 4) クラスでワークシートの答え合わせをする。Q&A、ディスカッションを行う。

この活動は、Dorsey (2009)で提案された活動例を実践に結びつけたものである。Dorsey は言語と文化の関連性に着目し、目標言語の背景にある文化や習慣、又社会的規範を初級の段階から導入すべきであると指摘している。又、社会言語学的な「内と外」等の概念は、知識を与えるだけではなく、実際のTVドラマや映画を通して理解させ、学ばせることが効果的だと述べている。日本語1年生の秋学期は「げんき1」の1課から6課まで履修するが、3つの課が終了した時点で、映画「猫の恩返し」を英語の字幕付で鑑賞させた。「猫の恩返し」は日本語の学生達に人気のあるスタジオジブリの作品であるが、日本語を聞き取り、呼称システムやスピーチレベルを調べる活動を行う為、家族同士の会話、友達同士の会話、猫の王様とその家来の会話が出てくるこの作品を選んだ。

5-2. J-POP ファッション

- レベル 初級後半～
- 元気1、7課：着脱動詞
- 活動内容と手順
- 1) オンコース⁵のアサイメントエリアで宿題のインストラクションを読む
- 2) リンク先をクリックしてNYタイムズの新聞記事を2つ読む
 1. A Thriving Business Built on Geeks' Backs
 2. They Call It A Fashion: Dressing Up As Dolls
- 3) 新聞記事を読んだ感想とコスプレやゴスロリファッションをする理由は何かという質問の答えを7-8文ぐらいにまとめて書き、提出する。

⁴ 「いい」と「はやい」の形容詞は「げんき1」の3課の語意表に出てくるが、主な形容詞は5課で始めて導入される。学生達には5課の形容詞の語彙リスト（p98, 99）を参照しながら、登場人物の特徴や性格を書くように指導した。

⁵ オンコースはインディアナ大学で使われているコースマネジメントシステムで、ブラックボード、ムードル、Web CTと同じ機能をもつ。

4) 先生から作文のフィードバックをもらう

元気 1、7 課の文法編では「～ている」表現が導入されるので、学生は「着る、かぶる、履く、つける、する」といった着脱動詞を学ぶ。そこでこの課の語彙・文法項目に関連付けて J-POP ファッションをトピックとして扱ってみた。学習者の知的レベルを考慮して、L1 によるコンテンツ、New York Times に掲載されたコスプレとゴスロリファッションに関する記事を扱った。その上で 7-8 文で J-POP ファッションに関する感想を書く。「日本人はみなさんコスプレが好きです」というようなステレオタイプな見方をしないように、更には批判的思考を促すために「何故、こういったファッションをする人がいるのか」という質問の答えを加えるように指示した。書く活動を選んだ理由は、学習者にとって「書く」という作業が、他の 3 つの「話す、聞く、読む」という作業に比べて少ないと思ったからである。実際に宿題で与えられたタスクは以下の通りである。

Instructions

In lesson 7, we learned many wearing verbs so let's learn about J-pop fashion. *Cosplay* (コスプレ), short for costume play, and *GothLoli* (ゴスロリ), short for Gothic Lolita, are genres of J-pop fashion. Read the two articles listed below then, in Japanese in 7~8 sentences, discuss your thoughts about J-pop fashion. As a part of your discussion, answer the following question. Why do you think some people wear *cosplay* or *gothloli* fashion?

1. U.S. | May 14, 2010

[Chicago News Cooperative: A Thriving Business Built on Geeks' Backs](#)

By MERIBAH KNIGHT

2. N.Y. / REGION | October 07, 2010

[NOCTURNALIST: They Call It A Fashion: Dressing Up As Dolls](#)

By SARAH MASLIN NIR

5-3. 将来の日本の労働力人口

- レベル：初級後半～
 - げんき 1 8 課：読み物「日本のサラリーマン」
 - 活動内容と手順
- 1) オンコースのアサイメントエリアで宿題のインストラクションを読む
 - 2) リンク先をクリックして CNN ビデオクリップを見る
[Japanese fathers learn new skills](#) (2'40")
 - 3) 3つの質問の答えを書いて、提出する。
 1. ニュースレポートの中に出てくる日本の経済・社会問題は何かを書く
 2. ニュースレポートで挙げられている経済・社会問題の対応策についてどう思うか「～と思います」を使って自分の意見を書く。
 3. 将来日本はどう変わるか自分の意見を書く。
 - 4) 先生から作文のフィードバックをもらう

元気 1, 8 課の読み物は「日本のサラリーマン」である。読み物を通して、日本のサラリーマンは疲れている、仕事によるストレスが多大であるということを学ぶが、現在日本が抱えている経済・社会問題や最近の若い世代のサラリーマンについても学んでほしかったので、**Japanese Fathers Learn New Skills** という CNN のビデオクリップをコンテンツとして選んだ。このビデオクリップは将来の日本の労働力人口の懸念をテーマに、日本の経済問題や少子高齢化社会問題についてレポートしている。そしてこれまでの伝統を変え、男性がもっと育児に参加すれば、女性の社会進出が進み、ひいては経済問題や少子高齢化社会問題を解く鍵になるという内容である。自分の意見を述べる際には、この課に出てくる新しい文法項目「～と思います」の表現を使って書かせた。以下が実際に与えられた宿題のタスクである。

Instructions

While Japanese office workers often experience a great deal of job-related stress, as the Lesson 8 reading points out, the Japanese workforce and economy in general currently face much more serious problems. The CNN video clip “Japanese Fathers Learn New Skills” (see the link below) describes an impending demographic and economic crisis in Japan. After watching the video, answer the following questions in Japanese.

- (1) What is the crisis identified in the video, and what solution to the crisis is proposed?
- (2) Do you think the proposed solution will work? Answer in 2 or more sentences using the *~to omoimasu* and *~kara* expressions.
- (3) How do you think the economic and demographic crisis might change Japanese culture? Answer in 3 or more sentences using the *~to omoimasu* and *~kara* expressions.

(Suggestion: in answering question 3, you may wish to consider how the crisis might affect norms and ideals of gender, attitudes about success (especially among men), material gain, technology, and immigration, the content of T.V. shows, movies, advertisements, and other cultural representations)

5-4. 日本の昔話

- レベル：初級後半～
 - げんき 1、10 課 読み物「かさじぞう」
 - 活動内容と手順
- 1) オンコースのアサイメントエリアで宿題のインストラクションを読む
 - 2) インストラクションにある昔話のモチーフについての説明を読み、1の質問の答えを書き、2、3のタスクをする。
 1. 「かさじぞう」のモチーフは何か
 2. 「かさじぞう」に似た自分の知っている昔話のストーリーを簡単に書く
 3. 「かさじぞう」と自分が紹介した昔話の比較をする「～のほうが～より」を使う
 - 3) 先生から作文のフィードバックをもらう

元気 1, 10 課の読み物は「かさじぞう」である。昔話は民俗学のコースで扱われる。そこでインディアナ大学で開講されている FOL101: Introduction to Folklore のコースで実際に学生達に出された宿題を日本語の学生達にもやらせてみた。まずワークシートのインストラクションの部分で昔話の分類に使われる「モチーフ」について説明し、学生達に「かさじぞう」のモチーフをリストさせてみた。更に自分の知っている「かさじぞう」に似た昔話の紹介を書かせた。又、その昔話と「かさじぞう」の異なる点も書かせてみた。比較の部分はこの課に出てくる新しい文法項目「～のほうが～より～」を使って書かせた。以下は、実際に与えられた宿題の課題である。

Instructions

The Lesson 10 reading is the Japanese Folktale, *Kasajizoo*. Folktales are often classified according to motif. Stith Thomson defines a motif as “any element in a tale that distinguishes it from other tales.” According to Thomson, a motif can be an unusual creature, a prominent or amusing event, or a strange land. People, things and animals can also be motifs. For example, motifs in the Japanese folktale, *Momotaroo*, include: unusual birth (birth from a peach), demons, talking animals, childless old couple, a journey to battle evil, and good prevailing over evil. Cinderella includes motifs such as: evil step mother and sisters, fairy Godmother, being rescued by a handsome prince, etc.

For *Kasajizoo*, in Japanese, list as many motifs as you can think of. Then try to think of a folktale with which you are familiar (perhaps from your home country) that is similar to *Kasajizoo*. Finally, in Japanese, briefly describe this folktale and compare and contrast it with *Kasajizoo* (Use the A のほうが B より phrase to compare them). The Japanese word for motif is モチーフ.

5-5. 考察

秋学期は、日本のアニメ映画を日本語で観るのは始めてという学生が多かったので心配だったが、聞き取れた日本語を書き取るタスクではどの学生もあつという間に空白が埋まったので、非常に満足した様子だった。スピーチレベルや呼称システムを分析するタスクに関するディスカッションは残念ながらスケジュール上 TA 達にお願いすることになってしまったが、英語の You と日本語の「あなた」の違いや動詞の辞書形とます形に使い方の違いについては、面白いディスカッションになったという報告があった。

春学期の課題は、宿題として出されたが、宿題の返却日にはクラス全体、又個人的に作文の添削としてのフィードバックを与え、学生から質問が出た際には QA が行われた。「書く」という活動は、学生にとってはいい練習となったようである。始めて出された J-POP ファッションの宿題では、実は「日本人はみなさんゴスロリファッションが大好きです。アニメが大好きですから」と書いて来た学生が多かった。この場合も「私はコスプレをしません。私の友達もコスプレをしません。どうしてですか。」という具合にクラスで質問をし、批判的に分析している学生が書いた文「コスプレの人（コスプレファッションをする人）はス

トレスがありますから、コスプレをします」「エスケープする人（したい人）はコスプレをします」をクラスで提示した。面白いことに次回のトピックからは「日本人はみなさんが〇〇が好きです」と書いてくる学生はいなくなった。

6. 今後の研究課題とまとめ

今後の研究課題は二つある。まず、一つめはげんき1の改訂版に合わせ、新たに扱われる文化項目をもとにCBI活動を考案したいと思っている。その際には、単に教科書で紹介されている文化ノートの紹介で終わることがないように、様々なコンテンツを駆使し、言語・内容活動に結び付けたいと思う。

二つめは初中級CBIについてさらに考察を進めていくために、CBIアプローチの効果の検証をするための測定を行いたいと思う。近年は、実際のCBIの効果の検証をしている研究報告が多い（Grim 2008, Rodgers 2006, Wei 2006, ter Horst and Pearce 2010）。ter Horst and Pearce (2010)はコンテンツ・コミュニティベースアプローチを導入した上級ドイツ語クラスで環境問題をテーマにCBIを行ったが、結果の検証として環境問題をテーマにしたユニットとIntroductionのユニットにおけるディスカッションボードフォーラムに寄せられたコメントの長さ及び、文の複雑性の違いを比較している。実際に、総語数、重文の数、複文の数の比較を行った結果、環境問題をテーマにしたディスカッションボードフォーラムに寄せられたコメントの方が総語数が多く、複雑性も見られた。そこで、ter Horst and Pearceは、この結果は単に、トピックそのものへの興味が反映されているだけでなく、学習者の言語力の向上の表れではないかと指摘している。

春学期はげんき1の7課から12課まで履修するが、9課と12課は中間・期末試験にかかるので宿題は出さなかった。7、8、10課は本研究の課題として出されたが、CBI課題と教科書にある課題を比較することを目的とし、11課はげんき1の教科書にある書く練習を宿題として出してみた。尚、11課の読み物のタイトルは「友達募集」であり、雑誌に掲載されたという設定の二つのコラムを読み、自分の友達募集のコラムを書くという課題が出された。学生が提出してきた宿題を比べてみると、まず総語数に大きな違いが見られる。果たして、「友達募集」の課題は、学習者にとって興味深い内容・タスクであったと言えるだろうか、その点が文の長さに、反映されたのかもしれない。重文や複文についての具体的な分析の仕方は、日本語学習者の作文における先行研究を参考に、今後の課題として更に考察を進めていきたいと思う。

本稿では初級CBIの課題を再考察し、その対応策を示した。そして、どの様にスキル主体のアプローチにCBIアプローチを取り入れるのか、実践例を4つ紹介した。本研究では、初級レベルでも外国語以外の専門知識が外国語学習に応用できること、内容を重視した読み教材、視覚教材を使った言語・内容活動が次のレベルへの橋渡しとなったことを強調して、本稿の結びとしたい。

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Proceedings of the 14th Princeton Japanese Pedagogy Forum, Princeton University, August 2007
- 牛田栄子 (2007) ナショナル・スタンダード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-日本語教育論集「世界の日本語教育」第17号
- 桑平とみ子・ローチャ松井恭子(2006) Contentと言語学習のバランス、専門性と非専門性のバランスを考慮した日本語学習指導の提案と実践報告 International Conference of the Japanese Language Education, Columbia University, August 5-6 2006
- 近松暢子(2007) 日本研究と言語教育の狭間で-上級日本語コンテンツ・ベース・コース「戦争と日本人」の考察-畑佐由紀子(編)「外国語としての日本語教育」くろしお出版 119-134
- (2008) 米国におけるコンテンツベース授業の試み -米国シカゴ日系人史「世界の日本語教育」第19号
- (2010) 生涯教育としての日本語教育へ「シカゴ日系人史」と「ハンナのカバン」を通して大学教育における日本語コンテンツベース授業の意義と役割を考える Ed., Mariko M. Wei and Atsushi Fukada, Proceedings of the 22nd Central Association of Teachers of Japanese Conference
- 當作靖彦(2009) アメリカにおける日本語教育の現在と将来：混沌とした時代こそ明確な理念をEd., Mutsuko Endo, Proceedings of the 21st Central Association of Teachers of Japanese Conference
- 瀬瀬憲子・長谷川敦志・安田真乃、松本一美(2008) 初級レベルにおける「内容重視教育」を目指して 畑佐由紀子(編)「外国語としての日本語教育」くろしお出版 135-150
- 藤岡典子・中窪高子(2007) コンテントベースを導入した国際企業研修プログラムのためのカリキュラム 日本語教育論集「世界の日本語教育」第17号
- Ballman, T. (1997). Enhancing beginning language courses through content-enriched instruction. *Foreign Language Annals*, 30(2), 173-186.
- Banno, Eri, Yutaka Ohno, Yoko Sakane, and Chikako Shinagawa. (1999). *Genki 1.2: An Integrated course in elementary Japanese*. Tokyo: Japan Times.
- Brinton, D., Snow, M., & Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

- Byrnes, H.(2000). Languages across the curriculum-interdepartmental curriculum construction. In M-R. Kecht & K. von Hammerstein (Eds.), *Languages across the curriculum: Interdisciplinary structures and internationalized education*. National East Asian Language Resource Center. Columbus, OH: The Ohio State University
- (2002). The role of task and task-based assessment in a content-oriented collegiate foreign language curriculum. *Language Testing*, 19, 419-437.
- Byrnes, H. , & Kord, S. (2002). Developing literacy and literacy competence: Challenges for foreign language departments. In V.M. Scott & H. Tucker (Eds.), *SLA and the literature classroom: Fostering dialogues*.35-73. Boston: Heinle & Heinle.
- Chikamatsu, N & Matsugu, M. (2009). Bridging Japanese language and Japanese studies in higher education. *Occasional Papers Association of Teachers of Japanese*. Issue 9. Fall 2009
- Dorsey, James. (2009) Standing on the bridge: Thoughts on incorporating theory in a beginning Japanese language course.*Occasional Papers Association of Teachers of Japanese*. Issue 9. Fall 2009
- Grim, F. (2008). Integrating focus on form in L2 content-enriched instruction lessons. *Foreign Language Annals*, 41(2), 321-346.
- Lafayette, R. C., & Buscaglia, M. (1985). Students learn language via a civilization course – A comparison of second language classroom environments. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 323-342.
- Leaver, B.L. (1997). Content-Based Instruction in a Basic Russian Program. In S. B. Stryker & B.L. Leaver (Eds). *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: models and Methods* (pp. 107-118). Washington, DC: Georgetown U Press.
- Makino, Seiichi, Yukiko Abe Hatasa, Kazumi Hatasa. (1998). *Nakama 1.2: Japanese communication, culture, context*. Boston: Houghton Mifflin.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. Washington: National Foreign Language Center
- Morikawa, Akemi. (2007). *Teaching Japanese with content-based instruction*. Ph.D. diss., University of California, Irvine, University of California, Los Angeles.
- Rodgers, D. (1996). Developing content and form: Encouraging evidence from Italian content-based instruction. *The Modern Language Journal*, 90, 373-386
- Sternfeld, S. (1997). Caterpillars into butterflies: Content-based instruction: From theory to practice. In S.B. Stryker & B.L. Leaver (Eds.), *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Stoller, F. (2004). Content-based instruction: perspectives on curriculum planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 261-283

Stryker, S.B., & Leaver, B.L. (1997). *Content-based instruction in foreign language education: models and methods*. Washington: Georgetown University Press.

Tabuse, M. (1996). Toward a more effective business Japanese program. *Global Business Languages: Pedagogy in Language for Specific Purposes*, 127-141

ter Horst, E. & Pearce, J. (2010) Foreign Language and Sustainability: Addressing the Connections, Communities, and Comparisons Standards in Higher Education. *Foreign Language Annals*, 43(3), 365-383.

Tohsaku, Yasu-Hiko. (2005) *Application of Content-Based Instruction to LCTLs and Low Cognate Texts*. Invited speaker presentation at UC Consortium Workshop. University of California. Davis. June 25.

(2006). *Yookoso 1.2: An invitation to contemporary Japanese*. New York: McGraw-Hill.

Wesche, M. B., & Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R.B. Kaplan (Ed), *The Oxford handbook of applied linguistics* (00. 207-228). New York: Oxford University Press.

Wei, M. (2006). Content-based instruction: Teaching Japanese business and current affairs to American students. *International Journal of the Humanities*, 3(1), 73-79.