

# J-CLIL Newsletter

## 本号の内容

1. CLIL の楽しみ (7) ——工夫と失敗と改善—— ..... 2  
笹島 茂 (J-CLIL 会長、東洋英和女学院大学)
2. CLIL と受験指導——共通テストとの親和性—— ..... 4  
池田 真 (J-CLIL 副会長、上智大学)
3. 日本語教育と英語教育と多文化多言語教育..... 10  
松本 Sturt 洋子 (エディンバラ大学)  
奥野由紀子 (東京都立大学)  
笹島 茂 (東洋英和女学院大学)
4. CLIL 教科書の活用と発展——コンテンツ・ティーチャーの立場から ..... 21  
安部由紀子 (J-CLIL 運営委員)
5. 「英語」で「世界史」..... 30  
山崎 勝 (埼玉県立和光国際高等学校)
6. 検定教科書を活用したグローバル社会に生きてはたらく資質・能力を育成する  
CLIL 授業——世界の環境問題について考える。ESD の視点から——..... 34  
宇田竜子 (滋賀大学教育学部附属中学校)
7. CLIL の枠組みを通して SDGs を「自分ごと化」する実践研究  
——世界平和に貢献できる「社会変革の担い手」育成を目指して——..... 44  
鎌倉好男 (明法中学・高等学校)
8. 日本語学校大学院進学クラスにおける CLIL 授業の可能性  
——日本文学を取り入れた授業の実践をもとに——..... 52  
富樫里真 (目白大学大学院生)
- J-CLIL 賛助会員 & Website..... 60

## CLIL の楽しみ (7) —工夫と失敗と改善—

笹島茂 (J-CLIL 会長、東洋英和女学院大学)

### 1. CLIL の先

私は2021年度をもって教員人生を終える予定である。高校教諭、大学講師、准教授、教授と、ふりかえると長かったような短かったような。自慢できるような英語や CLIL や教職の授業ではないが、工夫と改善の連続で、何かおもしろい活動はないか、わかりやすい指導方法はないか、最新の知見は何か、と模索し続けてきた。中学生や高校生の頃は教科としての英語は嫌いな科目だったので、英語の教師になったのはなぜかわからない。もともと英語自体は好きも嫌いもなかったが、文学は好きだったので、教師をしながらのんびり暮らそうという考えだったと思う。あつと言う間の45年である。

考えてみると CLIL と出会ったのは必然的で、授業ではいつも英語よりは英語を介した内容に焦点を当てていた。発音、語彙、文法や4技能を教えるのはあまり得意でもなく好きでもなかった。どちらかと言えば、内容を語ることが好きだったが、それでは英語の授業としては良くないと考えていたので、日本語訳は先に配布し、歌、映画、新聞などオーセンティックな教材を扱い、LL (視聴覚教材が備わっている語学実習室)、ビデオ、コンピュータ、インターネット、ALT とのチームティーチングなど、できることはほぼ何でもやったと思う。CLIL とは言わないが、ふつうの英語の授業ではない試みを楽しんでいたような気がする。それがいつしか CLIL に結びついたようだ。

CLIL に興味を持ち自ら実践することで、CLIL の楽しみは限りなく広がっている。学ぶ内容はたくさんあり、それらはすべて言語とつながり、複雑に多様に柔軟に統合してさらに深い学びとなって、次々と変化する。楽しみは尽きない。私は、CLIL の研究自体にはあまり興味はないが、CLIL の先にあることには興味がある。CLIL を実践することの先にあるのは、たとえば、知識であり、思考であり、コミュニケーションであり、文化である。さらに加えると、それは言語でもある。しかし、それらが個々に存在しても意味はない。統合されて探求することに意味がある。

CLIL の魅力の本質は、それらを一つにまとめた実体としての存在、あるいは総体(an integrated entity)にあ

ると考えている。言い方を換えると、確かに存在するが、複雑で捉え所がない一つの統合した学習の総体が CLIL の特徴であり、多くの学習者や教師はそれに魅了されているのではないだろうか。私はそのような CLIL の学習が好きな一人である。研究者の中には、CLIL を分析してそこでどのような学習が起こっているのか研究し、また、CLIL の学習効果を検証するために、指導方法、目標と評価、教材、活動などを精査することに興味を持つかもしれない。そのような調査研究はもちろん重要で意義あることである。私は、ただただ CLIL の学習を工夫し改善を加え、学習者の反応を見てふりかえり、次の授業を工夫してさらに改善してきた。そのような授業研究のプロセスがおもしろかったからである。

科学的ではなく、エビデンスは不十分かもしれない。しかし、そこには、工夫と失敗と改善の実践があり、その検証としての授業が確かにあった。それがエビデンスであり、私の CLIL 実践研究である。それで私は楽しかった。もうすぐそのような通常の CLIL の授業実践には携わらなくなるが、CLIL の工夫と失敗と改善については思考と実践を続けていきたいと思う。

### 2. 工夫の仕方と失敗

何事でも工夫するのは楽しい。CEFR の推進とともにヨーロッパで CLIL 実践が普及し、十数年前から言語の学びと科目の学びが統合したおもしろい授業を参観し、楽しそうに学んでいる生徒を見て、教師と話し、CLIL 実践を工夫している様子が、私を大いに刺激した。多くは英語教師ではないので、私のような英語教師には新鮮に見えた。それと同時に日本で同じようにする必要はないと直感した。それがさらに私の CLIL の工夫となった。第一の工夫は、英語の授業に CLIL を取り入れる工夫である。「ソフト CLIL」という人もいるが、あくまで日本の英語教育における CLIL のあり方の工夫である。

具体的には、医学部学生のための英語授業での CLIL 導入の工夫だった。英語ネイティブ(NS)教師とのチームティーチングで、クラスを10人程度の少人数に設定して5クラスを同時展開し、私はそれぞれの授業に部分的に関与した。テキストを共通として、展開はそれぞれ

のNS 教師に任せ、私の役割は、学生とNS 教師との仲介である。互いの教師がどのような活動をしているか共有できるようにビデオで録画し、NS 教師に活動のアドバイスをしたり、学生からの質問などに答えたり、積極的な雰囲気になるように支援したりした。うまく機能していたが、残念ながら、同僚から私が授業を担当していないのではないかと批判が出て、この授業形態は頓挫することになった。

しかしながら、この経験はその後の CLIL を考える上で多くのことを教えてくれた。CLIL というマジックワードが、教師と学生を活性化すること、言語学習から意味のやりとり集中すること、医学的な内容を扱うことの壁を解消すること、自然なコミュニケーションが生まれること、特に大切なことは、意識が変わることだ。英語が学校の科目であり試験を目的とした学習に馴染んでいる学習者には、CLIL のようなアプローチは効果的だとこのときに実感した。ヨーロッパの CLIL に倣う必要はない。

工夫には、失敗はつきものである。成功例だけ示すのはけっしてよいことではないと思っている。私の授業実践は失敗の連続だったが、後悔はしていない。特に CLIL の失敗は、失敗のほうが多くを教えてくれる。教師が失敗と思っても、学習者はその失敗から何かを学んでくれていると思うからである。安全に自分が得意とすることだけを教えているだけでは何もおもしろくない。常にチャレンジし、教師こそ授業を楽しむ必要がある。そのような環境を CLIL は提供してくれるような気がする。

### 3. 工夫と失敗

私たちは状況に合わせた適切なコミュニケーションの方法を選んで人と交流する。CLIL は、教師にとっても、学習者にとっても、その場や機会を提供してくれる学習環境だと考える。型にはまった学習や内容や活動をルーティン化することも大切かもしれないが、それではおもしろくない。対象とする学習者が変われば、それに応じた対応が必要だ。ちょっとした工夫が必要であろう。ふつうの英語授業と較べると、CLIL は複雑な要素が多い可能性がある。また、学ぶ内容に焦点を当てることと目標学習言語である英語を使用することで、学習者の主体性を要求するために柔軟な学びを基本とする。それは、成功もあれば失敗もあるということにつながる。

失敗や試行錯誤は必然的に起きやすい学習が CLIL の特徴であり、逆にその特徴により学習効果も得られる。工夫と失敗は想定内のことであり、それによって改善が図られ、新しいアプローチが適用される。そのような CLIL の特徴を「安定しない」と否定的に捉えるのでは

なく、失敗も許容し、その失敗をバネに何か別の学びが発見できると肯定的に捉えることが適切であろう。かえって、失敗があるからこそ学ぶことが多い。英語を使うこと自体が失敗を許容する学習である。失敗に寛容であるからこそ、工夫が必要となる。

「言語の3点セット (language triptych)」(笹島, 2020; Coyle, Hood & Marsh, 2010)は、学習の言語 (language of learning)、学習を行うための言語 (language for learning)、学習の中で培われる言語 (language through learning)から構成され、CLIL 授業での言語使用に関する特徴を示している。特に学習のなかで培われる言語は、失敗と大きく関係する。失敗することで培われる学びにつながるが多いからだ。しかし、教師がそれを演出することはむずかしい。偶発的に起こることが多く、偶発的に起こることで、その効果が生まれる可能性が高い。それでも、その偶発を起こす場面を工夫することは必要だろう。それが CLIL の楽しみでもある。まさに、'My momma always said, "Life was like a box of chocolates. You never know what you're gonna get."' (映画『Forrest Gump』より)なのである。

### 4. 改善

改善しようと努力することは当然である。いつも「より良く」と考え思考しなければ何も進歩しない。私は45年間そう思うようにしてきたが、そのように実践してきたかと問われると、そうしてきたとは言い難い。現実にはそうはいかない。忙しかったり、疲れていたり、迷っていたりは人の常である。グルグルと同じところを徘徊しているような状況もあった。それでも CLIL の考えは幅が広く奥が深いので、言語の要素で迷ったとしても、学習内容の要素で補完できる可能性が高い。また、教師の能力が欠けていても生徒が優れていて自律して学んでくれることも多い。どのような教師でも能力の限界はあるので、生徒を信頼することも大切だと CLIL を実践しながら学んだ。

私は CLIL と出会えてよかったと思っている。授業をしなくなれば教師とは言えないだろうと思うが、少し違う立場で教育を考えてみたい。また、学校という場を離れて考えてもみたい。これが私にとって新しい楽しみである。

### 引用文献

- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press  
 笹島茂. (2020). 『教育としての CLIL』 三修社

# CLIL と受験指導 —共通テストとの親和性—

池田 真 (J-CLIL 副会長、上智大学)

## 1. はじめに

10 月開催の第 4 回大会で結果が発表される「日本の CLIL 実態調査」の質問項目に、CLIL の授業が高校受験や大学受験に適切かどうかを問うものがある。回答の分布をざっくり示すと、「まったくそう思う・そう思う」が 4 割、「そうは思わない・まったくそうは思わない」が 1 割、「どちらとも言えない」が 5 割であった (N=167)。この結果には様々な校種の回答者が含まれているが、中高の教員に絞って CLIL が受験指導に役立つかを聞いたものでは、「とても受験指導に役立つ・やや受験指導に役立つ」と答えた割合は 6 割、「あまり受験指導には役立たない・まったく受験指導には役立たない」は皆無、「どちらとも言えない・その他」が 4 割であった (N=35)。

大雑把な調査なので、「受験」として想定するものが伝統的な入試問題だけなのか、それとも 4 技能を測る民間試験まで含めるのか、また「適切・役立つ」というのは、得点に直結する問題の解き方や出題される語彙・文法知識のことなのか、それとも言語スキルや素材の内容知識といったものまで入れるのか、が回答者によって異なるので、結果は注意して見る必要がある。例えば、「整序問題対策」を受験指導であると考えるならば、そのような活動は CLIL の授業では行わないので「役に立たない」となるだろうが、「SDGs についての議論を聞き、自分の意見を書く」という問題に対してならば、CLIL の定番のタスクなので、「役に立つ」となろう。上記の回答で「どちらとも言えない」が 4~5 割と高い比率となっているのは、それが主因と考えられる。そのことと、「適切でない・役立たない」の割合が極端に低いことを考え合わせれば、「CLIL は多かれ少なかれ受験指導にも有効である」と考えている先生方が多いと言えないだろうか。

そこで本稿では、CLIL が受験対策にどのような点で役立つのかの整理を試みたうえで、それを 2021 年度の大学入学共通テストを題材にして検証してみたい。

## 2. 受験指導における CLIL の守備位置

テスト理論の概念に「波及効果 (washback effect)」というものがある。「テストの出題内容や方法が教室での指導や生徒の学習に与える影響」といったものであるが、これを日本の英語入試に当てはめ、野球を比

喩として用いると、図 1 のように説明されよう。

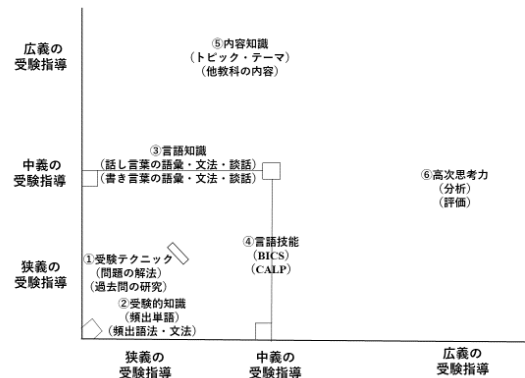


図1 受験指導の「守備位置」

伝統的な受験英語の典型である「正しい語形を選べ」「同じ用法のものを選べ」といった文法・語法問題や、「文脈上の意味を選べ」「適切な語を空欄に入れよ」などの語彙問題に対しては、狭義の受験指導が有効である。それは、①受験テクニック (問題の解法・過去問の研究) や、②受験的知識 (頻出単語・語法・文法) の伝授である。野球で言うならば、ピッチャーやキャッチャーだけで三振を取る (= 受験知識だけで解く) イメージである。

ただ、そのような問題は少なく、ほとんどは打ち返される (= 一定の英語知識や 4 技能がないと正解できない)。公立高校の入試や、かつてのセンター試験ならば、多くは内野手が処理するゴロやフライ程度であるが (= 教科書程度の知識や技能で解ける)、ヒット性の鋭い打球が飛ぶこともある。これに対しては、通常の授業で③言語知識 (話し言葉・書き言葉の語彙・文法・談話) や④言語技能 (BICS: Basic Interpersonal Communication Skills とある程度の CALP: Cognitive Academic Language Proficiency) をしっかりと教えることが最善かつ正統な対策であり、そこに入試の出題内容や出題形式を意識した指導や活動を加えればよい。これを中義の受験指導とする。

しかしながら、打球は時に外野まで飛ぶことがある (= リーディングやリスニングの内容に関する知識や高い思考力があると有利)。センター試験や国内の民間試験 (英検や TEAP など) ならば外野手が前後左右に動いて捕球



できる範囲内だが、難関校や国外の標準試験（TOEFLやIELTSなど）だとかなり深いところまで打球が運ばれる（ホームランにあたる超難問は諦める！）。図だと⑤内容知識（トピック・テーマ・他教科の内容）と⑥高次思考力（特に分析・評価）にあたる。これは広義の受験指導であり、CLILが最も得意とするところである。

以上のことから指摘したいのは、受験指導において、CLILは投手や捕手ではないが、野手（特に広い守備範囲を担当する外野手）の役割を務めるということである。今後の高校入試や大学受験において、新学習指導要領で学んだ生徒たちの「思考力・判断力・表現力」を評価する作問が増加するとすれば、そこにCLILと受験対策の最大の接点が生まれることになる。2021年より始まった大学入学共通テストの内容・形式と、それに対する対策・指導は、その先例となりうる。項を改めて考察しよう。

### 3. 共通テストとの親和性 1：出題の内容と形式

まずは全体的なところから始めよう。共通テストはリスニングとリーディングで構成され、それぞれ大問6題が出題される。配列としては、日常的な英語・話題（BICS）→アカデミックな英語・内容（CALP）という流れになっている（短→長、易→難でもある）。このうち、CLILと特に相関が高いのは、後半の聞き取り・読み取りの内容（社会的・教科的なトピック）である。その概要を紹介する（問題は2021年度のもので、内容の要約、形式の説明、問題の引用は、教学社の「赤本」による）。

#### ① リスニング

第5問（長めのモノローグ）は、講義の内容と図表の情報を使って問いに答える問題である。内容は、「デンマークの幸せな暮らし方」「仕事と生活のバランス」（第1日程）、「生態系保全におけるブルーカーボン生態系の潜在力」「生態系別の有機炭素貯蓄量比較」（第2日程）であった。第6問（長めの対話・議論）のBは、複数の意見を聞いて問いに答える形式である。内容としては、第1日程では「レシート電子化」、第2日程では「選挙の投票に行くかどうか」であった。

#### ② リーディング

第4問（説明的な文章・資料の読解）は、第1日程が「姉妹校からの生徒を持てなすスケジュール案」（メール＋電車の時刻表＋水族館の訪問客数データ）、第2日程は「日本の観光産業」（メール＋国別の来日者数グラフ＋国別の出費内訳データ）であった。第5問（伝記的文章の読解）では、第1日程では「馬の振る舞いをする雄牛についてのプレゼン準備」（記事＋プレゼン用スライド）、

第2日程では「謎多き写真家に関する発表準備」（記事＋プレゼンメモ）が出題された。最後の第6問（説明的な文章・資料の読解）Aでは、第1日程が「アイスホッケーの安全性確保に関する発表準備」（記事＋プレゼン用ポスター）、第2日程が「英国劇団の多様性に対する取り組み」（オンライン記事）、Bでは第1日程が「様々な甘味料」（教科書の記事）、第2日程では「口腔衛生の大切さを訴える発表準備」（記事＋プレゼンメモ）であった。

表題を一瞥するだけでも、多くがCLIL授業のトピックになりうる事が分かるだろう。それと同じく重要なのが、出題形式である。単に聞いたり読んだりするだけでなく、図表やデータと組み合わせたり、授業時のやり取りや発表を組み込んでいる。これもまた、CLIL授業の定番である。センター試験にもアカデミックな内容やグラフの使用などはよくあったが、授業場面の再現はあまり見られなかった。以下では、共通テストに特徴的な出題傾向と、それに対応するCLIL授業での対策を考察する。

### 4. 共通テストとの親和性 2：出題の傾向と対策

大学入学共通テストは「問題作成方針」が公表されている。それに基づいて作問されているため、全科目において、① 情報処理力を必要とする問題、② 複数資料を組み合わせた問題、③ 思考力・判断力を問う問題、④ 授業場면을再現した問題、といった出題傾向がある。英語ではそれがどういうことなのかを、具体的な問題を取り上げて見つつ、CLILの授業でどのような対応が可能かを考えよう。

#### ① 情報処理力を必要とする問題

聞いたり読んだりした内容に関して、概要や要点の理解を問うたり、情報の細部を見つけ出して答えさせる問題である。通常の受験対策ならば、速く解くためのテクニック（特にスキミングとスキニング）を伝授して、過去問や類似問題を使った大量の訓練を行うだろう。

CLIL的対策としては、トップダウン処理に注目するといよい。人間が聞いたり読んだりした内容を理解する際には、単語や文法や発音といった言語知識を用いるだけでなく、その内容に関する既存の知識や経験（スキーマ）と照らし合わせる（前者をボトムアップ処理、後者をトップダウン処理と言う）。つまり、あることについてある程度知っている、より正確かつ迅速に内容を把握することが可能となる。CLILでは教科的なものも含めて様々なトピックを扱うので、共通テストで出題される内容と重なる確率が高まる。その際に重要なのは語彙・概念指導である。内容必須語（CLILで言うところの language

of learning) を明確に示し、表面的な日本語の意味ではなく、その概念や定義をしっかりと理解させる習慣をつけるとよい。例えば、以下の問題に出てくる登場順のキーワードを見て、内容を想像していただきたい（表題は解説の後に示す）。

第2日程リスニング第5問（長めのダイアログ）

blue carbon, CO<sub>2</sub>, greenhouse gas, climate, oxygen, organic carbon, biomass, leaves, trunks, soil, green carbon, ocean coast, seagrasses, mangroves, saltwater wetlands, blue carbon ecosystem, ocean floor, mud, ocean coasts, restored, protected

最初の数語 (carbon, CO<sub>2</sub>, greenhouse gas, climate) を見るだけで、地球温暖化に関するものであると分かる。同時に、その原因が二酸化炭素排出による「温室ガス効果」にあるとの「概念」が脳内で働いているはずである。ここでの新情報は blue carbon という「概念」である。森林に蓄えられる green carbon に対するものであるが、その際に biomass という「概念」を知っていれば断然有利である。「動植物や微生物などに由来する再利用可能な資源」のことであるが、本問で言うそれは森林では葉や幹に相当し、海岸では海藻やマングローブに当てはまる。もちろん、それは読み上げられる音声で説明されるのであるが、すでに「概念」があれば格段に問題を処理する速度と精度が向上する。（「生態系保全におけるブルーカーボン生態系の潜在力」）

以上は理科的・教科的な「概念」であるが、より社会的・一般的「概念」が役立つ例を見てよう。同じく、登場順のキーワードを見て、内容を推測してもらいたい。

第2日程リーディング第6問A（説明的な文章・資料）

different, a wide variety of people, diversity, various backgrounds, balance the ethnic and social backgrounds, genders, physical abilities, diverse ethnic, geographical, and cultural population, male and female roles, inclusive

ざっと見るだけで、diversity が最重要内容必須語であることが分かるだろう。その「お互いの違いを尊重し合い、生かし合う」という「概念」があれば、ethnic, social, physical, geographical, cultural が多様性の具体的対象であり、様々な背景を持つ人々に平等に役割を与えることを inclusive という「概念」で表現していることが理解できよう。（「英国劇団の多様性に対する取り組み」）

当然のことではあるが、出来るだけ多くのテーマを取り上げ、内容必須言語の語彙的連鎖とそれらの「概念」指導をしたからといって、その話題が実際の問題での中するとは限らない。重要なのは、単なる訳語ではなくて、トップダウン処理を促す「概念化」の指導と学習の習慣である。Genesee & Hamayan (2016) や Mehisto & Ting (2017) は、CLIL の授業では「ビッグアイディア」をつかませることが肝要と指摘している。これは取りも直さず内容必須語が表す「概念」のことである。つまり、通常の CLIL 授業で定義や説明から「概念」を把握する思考プロセスを鍛えておくと、リスニングやリーディングの問題で新しい「概念」を理解・操作しやすくなり、情報処理力の向上が期待されるのである。

② 複数資料を組み合わせた問題

単に聞いたり読んだりするだけでなく、文字資料、視覚資料、図表、統計と組み合わせ、全体や細部の理解を問う問題である。このうち、最も頻度と難度が高いのは、統計データを使ったものである。例えば、表1（第2日程リーディング第2問：資料・短文の読解）にある調査の内容と結果をすばやく読み取っていただきたい。

| How many single-use bottled drinks do you purchase per week? |                    |                 |
|--------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------|
| Number of bottles                                            | Number of students | Weekly subtotal |
| 0                                                            | 2                  | 0               |
| 1                                                            | 2                  | 2               |
| 2                                                            | 2                  | 4               |
| 3                                                            | 3                  | 9               |
| 4                                                            | 4                  | 16              |
| 5                                                            | 9                  | 45              |
| 6                                                            | 0                  | 0               |
| 7                                                            | 7                  | 49              |
| Total                                                        | 29                 | 125             |

表1 共通テストで組み合わせられる統計データ例

このデータを理解するには、表題（＝調査内容）の single-use bottled drinks とは、例えばペットボトル飲料であることを理解した上で、1列目が「週当たりの購入数」、2列目が「各購入数に対する人数の内訳」、3列目が「合計購入数（購入数×人数）」を表し、最終列を見て、アンケートに答えた人数が29人で、その週の総購入数が125本であったことを読み取らねばならない。以上のことを、数字を見てさっと分かる人もいれば、何度も行ったり来たりして考えないと理解できない人もいる。これは統計リテラシーを測る問題であり、英語力とは関係がないということもできる。だが、デジタル技術の発展によりデータの収集と分析が容易となり、統計が

今まで以上に日常生活に入り込んでいるビッグデータの時代であること、そして英語力と思考力を組み合わせる問題として作問がしやすいということもあり、今後は単純なものだけでなくひとひねりした出題も予想される。

これに対しては、内容と言語のインプット資料として適切なオーセンティック素材（特にテキストに統計と図表が使われているもの）をインターネット上から探し出し、それを基に英語で授業を行うと同時に、タスクの足場作りとしてグラフィックオーガナイザーをワークシートとして与え、情報を視覚化する習慣をつける。その際には、通常の CLIL 授業よりもオーセンティック素材の細部の情報（殊に数字）を読み取らせる活動を意識的に入れると、自然に共通テスト対策を兼ねられる。

### ③ 思考力・判断力を問う問題

学習指導要領における「思考力・判断力・表現力」のうち、「判断力」は CLIL でよく使われるブルームの思考分類（正確には教育目標）で言うと、高次思考力の「分析」および「評価」に当てはまる。なぜならば、何らかの判断や決断を下すには、条件や観点や基準を分析したり評価する必要があるからである。共通テストでは、次のような問題となって現れる。ここでは、状況と条件が日本語で示され、ホテル、語学学校、公共図書館、ソフトウェア会社の担当者の説明を英語で聞いたうえで、可能性が高いインターンシップ先を選ぶ。

#### 第2日程リスニング第4問B（短いモノローグ）

##### 状況

あなたは、夏休み中にインターンシップ (internship) に参加します。インターン (intern) 先を一つ決めるために、条件について四人から説明を聞いています。

##### あなたが考えている条件

- A. コンピューターの知識を生かせること
- B. 宿泊先が提供されること
- C. 2週間程度で終わること

すべての条件を満たしているのはホテルで、他はひとつしか充足していない。このような問題に対する CLIL 的備えとしては、思考分類の「分析」や「評価」に焦点を当て、「基準を満たしているかを分析して、その評価に基づいて判断を行う」といったタスクを意図的に行うことに尽きる。ここで見過ごしてはならないのは、条件が日本語で示され、それに対する説明は英語でなされている点である。この問題でホテルが正解となる根拠は、以下の音声での説明である。先の日本語の条件 A～C に対

応する英語の表現を指摘してもらいたい。

Our hotel's internship focuses on creating a new website. The work will be done in late August. Interns will help set up the website, which should take about half a month. You can stay at our hotel or come from home.

条件 A の「コンピューターの知識」は creating a new website と set up the website、条件 B の「宿泊先が提供される」は stay at our hotel、条件 C の「2週間程度」は half a month に対応している。活字ベースでは何ということはないが、受験生の頭の中では「日本語で条件を理解し、英語での説明に合致するものを判断する」という日英語の行き来がなされている。そうだとすると、これはトランスラングエッジング（目的に応じた母語と外国語の意図的・効果的使い分け）の問題と見ることもできる（出題者はそこまでは考えていないだろうが・・・）。実生活での言語使用を考えてみると、日本人なので何かを判断する基準や条件は当然日本語で考える。CLIL の授業でも、このような「条件に基づき評価し、判断する」という高次思考力を用いる活動は、日本語で行うことも多い。設問の指示文を除けば、日本語と英語を用いる問題はこの形式だけであるが、トランスラングエッジングを駆使した CLIL の授業は、図らずも共通テスト対策になりうる。

### ④ 授業場면을再現した問題

ディスカッション、プレゼンテーション、ポスター作成プロジェクトなど、授業時の活動を組み入れ、学習のプロセスを意識した問題である。プレゼン準備のための資料やメールのやり取りを読んで、その概要や要点を発表メモやパワポのスライドの形式で問うものが典型であるが、ここではディスカッションを取り上げよう。以下の問題は、「店でもらうレシート」についての4人の対話を聞き、最終的に何人がレシートの電子化に賛成したかを答えるものである。解答の決め手となる個所を示すので、答えを考えていただきたい。

#### 第1日程リスニング第6問B（長めの対話・議論）

Luke: Anyway, paper receipts are safer, and more people would rather have them.  
Yasuko: I don't know what to think, Luke. You could request a paper receipt, I guess.  
Kate: No way! There should be NO paper option.  
Michael: Luke's right. I still prefer paper receipts.



これはなかなかの難問である。この部分だけでなく、その前の対話（全体で 17 ターンある）からも、Luke と Michael は紙派、Kate は反紙派（＝電子派）であることは明確なのだが、Yasuko は「紙のレシートを下さいっていうのもありよね」と、最後の最後まで曖昧である（「はっきりしろ！」とイラつく受験生も多かったのでは・・・）。結局のところ、「どう考えていいのか分からないわ」と言っていることから、紙派でも電子派でもないのが、答えは Kate 一人ということになる。リーディングならば考える時間があるので何とかなるかもしれないが、1 回限りのリスニングで瞬時に判断するのはかなりハードルが高い。

この問題が良問であるか奇問であるかはさておき、英語でのディスカッションの体験をもとにして解くのと、想像するだけで答えるのとでは、当然のことながら有利・不利が生じる。CLIL では対話とタスクに基づくアクティブラーニングはごく日常的な学習活動なので、このような問題形式に対して特段の対応を講じる必要はない。あえて加えるとすれば、学習スキル（講義や議論のノートテイキング、発表や小論のアウトライン作成など）の指導を明示的に行うと、それが共通テストで再現された場合、「これ、いつもやってる！」と即座に頭が反応できるだろう。

以上の傾向と対策から分かるのは、通常の CLIL の授業そのものが共通テストへの備えになるということである。表 2 は、国内外の文献と授業観察から抽出した CLIL 授業に特徴的な指導法を、10 項目にまとめたものである（池田 2021）。その各項目に上記の傾向を対応させると、見事に当てはまる。

- |   |                                             |
|---|---------------------------------------------|
| 1 | 内容学習と語学学習の比重を近づける。<br>→傾向①                  |
| 2 | オーセンティック素材（新聞、雑誌、ウェブサイトなど）の使用を奨励する。<br>→傾向② |
| 3 | 文字だけでなく、音声、数字、視覚（図版や映像）による情報を与える。<br>→傾向②   |
| 4 | 様々なレベルの思考力（暗記、理解、応用、分析、評価、創造）を活用する。<br>→傾向③ |
| 5 | タスク（特に生活に関連するもの）を多く与える。<br>→傾向④             |
| 6 | 協同学習（ペアワークやグループ活動）を重視する。<br>→傾向④            |

- |    |                                    |
|----|------------------------------------|
| 7  | 異文化理解や国際問題の要素を入れる。<br>→傾向①         |
| 8  | 内容と言語の両面での足場（手助け）を用意する。<br>→傾向①②③④ |
| 9  | 4 技能をバランスよく統合して使う。<br>→傾向①②④       |
| 10 | 学習スキルの指導を行う。<br>→傾向①②③④            |

表 2 CLIL の指導法

「転移適切処理」(Transfer appropriate processing) という仮説によると、「学んだことを再現しやすいのは、最初に習得した時と状況が似ているか、学習時に用いたような思考力を使う時である」という (Lightbown 2014)。この説が正しいとすれば、CLIL 的な教材、活動、指導に基づく授業は、最強の共通テスト対策ということになる。

## 5. 共通テスト対策を念頭に置いた CLIL の教材と活動

ここまでの分析と考察により、CLIL の授業内容・方法は、共通テストの出題内容・形式と相関性が高いことを示せたかと思う。したがって、表 2 の指導法に基づき CLIL の授業を行うだけで十分に共通テスト対策になりうるのだが、さらに意識的、積極的、戦略的に受験対策も兼ねた CLIL 授業を実践するとすれば、以下の 3 点に留意すると効果的だろう。

### ① 教材作成

リスニングやリーディングと組み合わせられる様々なタイプの資料に対応すべく（傾向②）、オーセンティック素材（特にネット記事）、統計データの表やグラフ（英語サイトにたくさんある）、情報や思考を整理するグラフィックオーガナイザー、書き込み式の授業ハンドアウト、アカデミックスキルに焦点を当てたワークシート（講義のノートテイキング、議論や資料の要点メモ、プレゼンやエッセイのアイディアシートやアウトラインなど）を豊富に用意する。これから出題が予想されるものには、ループリックやピアレビューのための評価表などがある。

### ② 活動設計

授業場面を意識した作問（傾向④）に対応すべく、グループディスカッション、パワーポイントを使ったプレゼン、ポスター作成プロジェクトといったタスク型の活動を多く取り入れる。また、思考力・判断力を問う問題（傾向③）に対応するため、高次思考力の中でも、理由・根拠・証拠に基づく価値判断（「評価」）に重きを置く。その他、主張や論点（アーギュメント）、事実と意見の



違い、様々な論理展開（時間・順序、長所・短所、類似・相違、区別・分類、賛成・反対、原因・結果、問題・解決、意見・理由、要旨・要点など）に意識的に焦点を当てた言語活動も効果的である。

ここで大切なことは、対象技能であるリスニングやリーディングだけでなく、ライティングやスピーキング（やり取り・発表）といった産出スキルでも行い、さらに言うならば4技能5領域を様々な組み合わせた統合タスクとすることである。具体的な活動としては、意見、主張、視点、利害、根拠、証拠、理由などが明確に異なる4者について書かれた情報を用意し、それぞれの代理となって立場を説明したり擁護するジグソー法などが考えられる。このように、タスク設計の基本は「インプット→アウトプット」の順に、何かを読んだり聞いたりしてから、それについて話したり、書いたりするのが定石であるが、共通テストの出題形式に合わせて、「資料を見てから聞く」や「テキストを読んでから図表を理解する」といった「インプット→インプット」でもよい。

### ③ 指導方法

言語指導で最も得点と直結するのは、パラフレーズの習慣である。というのも、リスニングにせよ、リーディングにせよ、解答の選択肢も英語にする場合、書かれたり読まれたりした英語を、別の単語や表現で言い換えて作問するのが最も手取り早いからである。その習慣形成のためには、まずは教師が常に見本を示し、生徒にもそれを促すことで、自然にパラフレーズの習慣を根付かせるとよい。その他、すでに詳述した「概念」に焦点を当てた内容必須語彙の指導は意識する必要がある。また、ルーブリックに基づき、生徒の発表や課題に対する口頭および文字でのフィードバックも重要である。これも、教師だけでなく、生徒自身にもピアレビューをさせ、コメントさせるようにすると、「基準に基づく思考力・判断力」が育成される。時間が許すならば、ルーブリックの観点と基準を生徒自身に考えさせた上で、自己評価・他者評価をさせると、より効果的である。同じことはグラフィックオーガナイザーについても言える。通常は教師が足場として与えるものだが、生徒自身に作図させると、情報や思考の可視化技能が向上する。最後に、数字データのポイントを素早く理解し、細部を把握する訓練は欠かせない。これそのものは言語的指導ではないが、それにプラスして、数字データやグラフなどを説明する語彙や表現を教える必要があることは言うまでもない。

### ④ 教科横断

情報処理力を必要とする問題（傾向①）に対処すべく、

他教科の内容を取り入れることで、トップダウン処理を促進させる。その際には、他教科の教科書の活動や共通テストの出題を参考にした教材作成や活動設計を行うと、英語以外の科目の共通テスト対策としても有効となる。

## 6. おわりに

これまで見てきたように、CLIL と大学入学共通テストの親和性は思ったよりも高い。これは考えてみれば必然のことである。というのは、共通テストは各教科の伝統的な知識・技能に加え、知識の実生活での活用や批判的・論理的思考力の涵養といった世界共通の21世紀型学力と、それを習得するためのアクティブラーニングによる学習過程（タスク活動、グループ学習、対話的指導など）を評価するためのものであり、それは取りも直さず、CLIL の学習目標および学習方法と同じ方向性を志向しているからである。極端な言い方をすると、共通テストはCLIL 的学力を測定・評価するものという見方もできる。今後、新課程で学んだ生徒が受験する2025年度入試を念頭に、私立大学や国公立大学の二次試験もそのような方向に向かうとすれば、CLIL は有力な受験対策となりうる。

再び野球の比喻に戻ると、これまでは打球（＝問題）の当たりは鋭くとも（＝難問であっても）、飛んでくる範囲（＝試験の構成要素）は外野手が楽にさばける程度であったが、これからはしっかりと外野まで運ばれてくる（＝内容知識や汎用的思考力も評価される）。野球は外野に球が飛んでこそ楽しい。同じく、英語の授業も試験も、CLIL 的になればなるほど面白くなる。

## 引用文献

- 池田真（2021）『教育現場でのCLIL活用のポイント』増進堂・受験研究社（下記URLより無料閲覧・冊子入手可）  
<http://teachers.zoshindo.co.jp/clil.html>  
 『2022年版共通テスト過去問研究：英語リスニング／リーディング』教学社  
 Genesee, F., & Hamayan E. (2016). *CLIL in context: Practical guidance for educators*. Cambridge: Cambridge University Press.  
 Lightbown, P. (2014). *Focus on content-based language teaching*. Oxford: Oxford University Press.  
 Mehisto, P., & Ting, T. (2017). *CLIL essentials for secondary school teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

## 日本語教育と英語教育と多言語多文化教育

松本 Sturt 洋子 (エディンバラ大学)

奥野由紀子 (東京都立大学)

笹島茂 (東洋英和女学院大学)

### 1. はじめに

笹島茂

J-CLIL は、日本での CLIL の普及を目的として活動してきている。主に英語教育における CLIL であるが、当然ながら CLIL は英語教育だけではなく、多言語多文化教育を背景としてヨーロッパを中心に拡大している。日本語教育やヨーロッパ言語（フランス語、ドイツ語、スペイン語など）教育も CLIL には当初から関心を持って CLIL を推進している。そのような背景から、J-CLIL は第 1 回年次大会より多言語多文化の議論が続いてきた。第 3 回大会でのシンポジウムで「日本語教育と英語教育と多言語多文化教育」と題して視点を変えて議論した。本稿は、シンポジウムの延長として、松本 Sturt 洋子氏、奥野由紀子氏とともに、日本語教育と英語教育の連携と多言語多文化教育などについてふり返って考えてみたい。

本稿では、CLIL 本来のコンセプト、つまり、「内容（学ぶ内容）と言語（その内容と関連する言語）を統合した学習」に沿って、日本語教育を中心的テーマとして、英語教育と多言語多文化教育、他の外国語教育（中国語、韓国語、スペイン語、ドイツ語、フランス語など）のあり方と連携についてまず議論したい。CLIL は、内容の学習と関連したとらえどころのない多様で柔軟な言語教育の総体と理解されるが、大きな特徴は、やはり「統合学習(integrated learning)」にあると言える。統合学習については、内容と言語の統合と考えるだけではなく、内容と母語と外国語の統合と考えてもまったく問題ない。多言語多文化状況に対応して「母語+他の言語+…+文化+内容+…」という多様で柔軟な統合した学びと考えるほうが、日本のような学習環境では可能性が広がるだろう。

シンポジウムでは、先立って行われた松本 Sturt 洋子氏の講演「日本語教育と CLIL アプローチ - 欧州の複言語主義の観点から」を基調としている。本稿では、まず、松本氏から、英国においてあるいは EU において日本語教育がどのように進行し、そこで CLIL がどのような働きをしているのかという講演内容と絡めて、テ

マに沿って議論する。続いて、奥野由紀子氏から、日本における日本語教育を中心に、コロナ禍における多様な日本語学習の状況と CLIL の可能性という観点から議論する。さらには、シンポジウムでは参加者からオンラインにもかかわらず貴重な意見があったので、その点を含めて、笹島から、目標としている日本語教育と英語教育の連携のあり方や、さらには、他の外国語教育も含めた言語教育全体と CLIL の関係性について提案したい。

今後も各言語教育との相互関係から多言語多文化を考える議論は続けていく必要があると考えている。CLIL は、その定義の曖昧さがゆえに言語とかわるすべての学習を取り込む可能性がある。CLIL という統合学習は、そのような多様性と柔軟性の利点を生かし、実質的に複雑な多言語多文化教育のリエゾンとして効果的に機能することを期待したい。

#### 1.1 シンポジウム企画の主旨

本シンポジウムの企画はシンプルで、英語と英語以外の言語と CLIL の連携のあり方に設定した。CLIL が生まれたヨーロッパに較べて、日本は、国語、英語、中国語などの外国語間の言語教育の連携が希薄であり分断されている。それぞれがそれぞれの専門領域を研究し実践していて、互いの知見が交流する場は少ない。その影響は見過ごすことはできないと考える。学校教育では国際理解教育として位置付けられ実践されてきているが、本来の多言語多文化教育の本質とは異なり、日本を中心とした異文化の理解が中心で、それに日本人としてどのように対応していくのかという視点が強い。外国語学習に関しては、実質英語を中心としたカリキュラムであり、英語を中心とした国際理解なのである。言語教育間の連携は相変わらず不足し、ヨーロッパ、カナダ、オーストラリアなどと比較すると、多言語多文化教育は改善の必要性があると考えている。しかし、CLIL は幸いにも伝統的に硬直した言語教育の現状に一石を投じる可能性があると考え、本シンポジウムを企画実践した。CLIL は内容と言語を統合した学習と頑なに考えず、多様で柔軟にその可能性を追求することは大切だろう。

## 1.2 言語間学習の連携

CLILの基本的考えでは言語間学習は想定していないのがこれまでの共通理解である。しかし、多言語多文化を背景として生まれた学習であり、背景の異なる人々が共に平和に暮らし発展することを目的としたカリキュラムなので、複言語複文化を想定した言語間の学習は想定内の考え方となっている。ヨーロッパでは、英語とドイツ語、フランス語とスペイン語など、いくつかの言語を指導する言語教師(language teacher)の職が定着している状況があり、言語教師の連携が自然に構築されている状況がある。多言語多文化は必然的に考慮される必要が育まれていた。CLILに言語間学習は含まれていたと考えてもおかしくはないだろう。

そのような背景から、言語教師の養成や研修もある面で一緒に実施され、多言語多文化やそれぞれの言語学習の連携は当然と言ってもよい。しかし、母語と外国語、第一言語と第二言語という区別が明確にできないような状況も多くなり、言語間の壁が薄くなり、英語、国語などというような教科設定を明確にする必要もなくなり、統合的な学習科目が設定しやすくなる。日本では、教科等横断的なカリキュラムは以前から推奨されているが、試験的に実施されている程度で、実質的にはむずかしい面が多々ある。ましてや、トランスランゲージング(言語を交差すること)(translanguaging)など、多言語多文化を扱うカリキュラムの考えはまったく浸透していないのが現状である。その点から、英語教育の中でそのような多言語多文化を演出することは重要と考えている。それがひいては、中国語、韓国語などの近隣の言語やヨーロッパ言語や文化を相互に理解する機会となるのではないだろうか。

## 1.3 英語教員養成と研修における日本語指導経験

現状の国際教育理解では、国連を中心とした活動の知識や国際交流を扱う程度で、上辺の理解に終始し、英語を中心としたいくつかの言語でコミュニケーションすることや、互いの文化習慣の相互の理解のプロセスを体験的に身につけることはほぼない。日本の現状ではそこまでする必要はないと言えるが、新型コロナウイルス感染拡大の影響で多少は鈍化したとは言え、少しずつ社会はそのような多言語多文化状況にならざるをえないので、教育もそれに対応する必要があるだろう(cf. Council of Europe, 2018)。

その中で、英語教育におけるCLIL実践普及の観点から、英語教員養成や研修に日本語指導のボランティア活動を取り入れるプログラムをスタートさせた。発想は単純である。英語教員の養成において英語力の育成が望ま

れ、海外留学や語学研修が奨励されているが、高額であるにもかかわらず、費用面での支援が十分ではない。留学したくても、奨学金などの支援はハードルが高く、すべての学生がその恩恵を受けられるわけではない。当然安価なプログラムやボランティア活動などのプログラムが多く提供される必要がある。また、海外での語学研修が費用の割にあまり実りがないという学生からの不満もあり、教員志望の学生に適切なプログラムを模索していたところ、たまたまオーストラリアの初等中等教育で日本語の授業の手伝いの依頼があった。

オーストラリアの日本語のCLILには、Margaret Gearon氏やRussel Cross氏からの教示もあり、興味を持っていた。機会があり、実際にどのようにCLILが展開されているかを見学したところ、日本の英語教育に参考となる点が多々あった。イマージョン、バイリンガルなど多様なレベルの日本語教育が展開され、多様で柔軟な展開に刺激を受けたのをよくおぼえている。日本人教師や学習指導支援のボランティアもいて、日本語と英語が自然に使われていた。この様子を見たときに、英語教員志望の学生にとってもこのような日本語指導の支援活動は有用であると直観した。

以前から日本語教師を目指す学生を対象とするプログラムは実施されていたが、担当者のKaylie Farmer氏とやりとりをする中で、CLILがすべて実施されているわけではないが、日本語指導の経験が英語指導にも当然のように応用されると確信した。以前より、英語が理解できる人に日本語を教えるという実践は、英語教育の指導に有効であると考えていたので、彼女がコーディネイトするTJFL( Teaching Japanese as a Foreign Language)プログラムに参加するよう学生に促した。このプログラムの検証は、新型コロナウイルス感染の蔓延で頓挫し、現在は実施できなくなっているので、検証半ばであるが、効果的な印象を得ている。

## 1.4 多言語多文化教育の可能性

日本の言語政策は、国語と英語に集中し、他の外国語学習や地域言語や継承言語にはあまり関心を示していないが、多言語多文化は事実拡大している。その状況では、それに携わる各言語教師は協同し情報を共有する必要があるだろう。そのような状況では、国語教育としての日本語は基盤であるが、英語教育はELF(English as a Lingua Franca)が重要と考え、CLILの理念を背景として、日本語教育の普及と外国語教育の推進など言語に関する意識や態度を、初等中等教育の段階から実践的に身近なものとしていく必要があるだろう。そのような観点から、日本語と英語教育を中心とした多言語多文化状



況に適した「複リテラシー(pluriliteracies)」(笹島・土屋・奥野・藤田, 2019) の育成が今後のカギとなると考えているが、さらに議論を深める必要がある。

## 2. 日本語教育と CLIL アプローチ – 欧州の複言語主義の観点から

松本スタート洋子

日本語教育の現場は多様で複雑であることはよく知られている。世界規模で見ると年齢、母語や文化的な背景、日本語のレベル、学習目的や動機などが異なる約 385 万人(国際交流基金調査, 2018) が日本語を学習している。外国語教育としての日本語 (Japanese as a Foreign Language = JFL) には、大きく分けて以下の 2 つの JFL 環境がある。(1) 日本に留学して日本語を学ぶ学習者に母語話者日本語教師が日本語で授業を行う JFL 環境。日本国内の日本語教育機関で行われている JFL 入門・初級教育では、媒介語を使わず「そのクラスで教えている日本語(目標言語)で日本語を教える」ことを前提としたいいわゆる「直接法」による教室活動が主流となっている。それに反して(2) 海外の JFL 教育の現場では、「学習者の母語や教師・学習者とも理解できる言葉(媒介語)を使って日本語を教える」指導法(間接法)が多く取り入れられている。海外の日本語教育機関では「母語話者日本語教師」と日本語能力の高い「非母語話者日本語教師」が日本語教育に携わっているが、その約 7 割(国際交流基金調査, 2006) が日本語を母語としない現地の教師であり、海外の JFL 環境では非母語話者日本語教師による日本語教育が展開されていることが窺える。

J-CLIL 第 3 回大会のシンポジウムで検討された「日本語教育と英語教育の連携」について振り返ると「目標言語の日本語で日本語を教える」指導法が前提とされている上記(1)は「目標言語の英語で授業を行うことを基本とする」ことが導入された最近の日本の英語教育の文脈との接点が見られる。また、上記(2) 海外の JFL 環境で「学習者の母語を使う」指導法(間接法)を日本の英語教育に置き換えると、母語である「日本語」を英語教育で活用する指導法の 1 つとして検討することができるだろう。日本の英語教育と海外の日本語教育は目標言語こそ違い、教室の外に一步出ると学習している外国語に触れる機会が少なく、目標言語を使う必要がない言語環境での語学学習という共通点を持つ。また「ごく限られた時間」と「母語環境の中」で「ある程度のレベルにまで到達することを目指す」という学習環境も相応する。言うまでもなく、このような共通点は特定の言語に限るものではないし、目標言語を使う機会が非常に限られている海外における外国語学習 (Foreign Language Learning = FLL) の多くの現場での共通事項として捉えることができるだろう。

### 2.1 英語圏の日本語教育と教授言語

多言語環境での FLL 教育と違い、日本での英語教育とイギリスの日本語教育には「外国語学習者の母語がほぼ単一」だという共通点がある。教室内の共通語で教えれば効率的で誤解も生じないというメリットを無視できる教師はいないだろう。実際、外国語教育で学習者の母語(L1)を使うことの是非や第二言語習得における L1 の役割は第二言語習得(SLA)の研究分野で盛んに議論されてきた。しかし「英語教育のペダゴジーは依然としてモノリンガリズムのままだ」と Widdowson (2003) が指摘した通り、目標言語のみを使うことが主流の旧態依然の英語教育の伝統に縛られた現場では、媒介語を使うべきかどうかのジレンマを抱え、L1 使用に罪悪感を持つ英語教師が少なくなかった(Canagarajah, 1999)。日本語教育でも同様に L1 の使用を避けた指導法をとる教師は、媒介語の使用に対して「ネガティブ」なイメージを持っていることを嵐(2018, p.146) が指摘している。それを打破し、母語(L1)の適度な使用は外国語学習にプラスに働くという世界の外国語教育分野の研究(Brooks-Lewis, 2009; Canagarajah, 1999; Hall & Cook, 2012; ロクガマゲ, 2008)が増えてきている。

ここで問題にしたいのは外国語教育における母語(L1)使用の是非ではない。先に述べたように日本語教育では教授言語に関して大きく分けて「直接法」と「間接法」が使われている。海外の日本語教育は「学習者の母語や理解できる言葉(媒介語)を使って日本語を教える」間接法で行われていることは広く知られているが、問題はその実態(媒介語の効果的な使い方や使う目的・場面など)を調査した研究があまりされていないことにある。日本語教師になるための教科書や参考書は、目標言語の日本語を教授言語として前提している。したがって直説法の教授技法に関する参考書や教師養成コースは数えきれないほどあるのに対し、間接法とはどんなことをするのか、どうやって教えるのかについて書かれた書籍はほとんど見当たらないということだ。筆者が調べた限りでは間接法の技法を知り、それを実践で確認できると明確に告知している日本語教師養成機関はオーストラリアと英国(イングランド)に 1 校ずつしかなかった。

### 2.2 外国語教育の媒介語使用の実態から見えること

英語圏の日本語教師は英語を使ってどのように日本語を教えているのだろうか。英語圏にある高等教育機関の日本語クラスにおける媒介語使用の実態を知るため、筆者の勤務するエディンバラ大学の日本語教師(日本語母語話者) 6 名に対して(1)媒介語(英語)使用と(2)使用の理由について聞き取り調査を実施した。その結果、全員が「間接法」と言われるアプローチをとっていたが、どんな時にも媒介語として学生の L1(英語)を保持して

いるわけではなかった。例えば、初級前半のクラスを担当する教師は、文法説明を英語で行い、そのほかの指示や挨拶、既習事項のページ数、時間などについては日本語で言った後に、英語でも同じことを言うトランスランゲージング的な方略を使っている。レベルが上がるにつれて目標言語の日本語が徐々に増えていき、中級レベルが近づくと基本的にすべて日本語で教え、日英間で微妙にニュアンスの異なる語彙や表現などはL1（英語）で精密に説明している。全レベルを通して、特に間違っではいけないアセスメントの説明などに関しては、全員が主に英語で説明するか、日本語で言った後に、英語でも同じことを伝えていることが分かった。

以上により、「間接法」で指導する日本語教師は「目標言語である日本語の効果的な使用」を優先しつつ、学習者の日本語レベルに合わせて日本語と英語が混在するトランスランゲージング指示を出し、詳述が必要な説明や間違っではいけない箇所をL1 使用で補強していることが明らかになった。本調査の結果は台湾の大学で初級を教える日本語母語話者日本語教師の媒介語使用の実態を調査した顔（2019, p.131）の調査結果が示した次の二点と一致している。

- （1）日本人教師全員が多かれ少なかれ学習者の母語を媒介語として教えていた。
- （2）媒介語は文法説明と単語の定義・説明で多く使われ、目標言語の日本語よりも媒介語が多く使用されたのは理解度の確認のための質問と教師の説明や指示であった。

顔（2019）は、この調査結果はこれまでの媒介語使用に関する理論的主張や英語、中国語、日本語、ドイツ語などの先行研究の調査結果と一致しており、これらの教授活動では媒介語を使用する必要があることを示していると結論づけている。

ここで英語圏を中心にシリーズ累計200万部を超える教科書『GENKI: An Integrated Course in Elementary Japanese』（ジャパントイムズ出版）が、こういった英語圏の日本語教育の教授活動をどのように反映しているのかについて見てみよう。『げんき』は、主に英語圏の大学生に対して、英語を媒介語として日本語を教えることを大きな前提（大野, 2017）として作られており、文法の説明と問題の指示は全て英語で書かれている。目標言語でまわりくどい説明をすることを最初から回避して、L1（英語）で行ってしまえば簡単にできることを現実化した教科書だといえる。具体的には一課と二課はひらがな表記で、ローマ字をルビ的に配置（ひらがなの下にローマ字で読み方が書かれている）。カタカナにはひらがなのルビがふられていて、読み方はローマ字表記。また、英語タイトルをつけた日本語ダイアログの次のページには英訳がある。

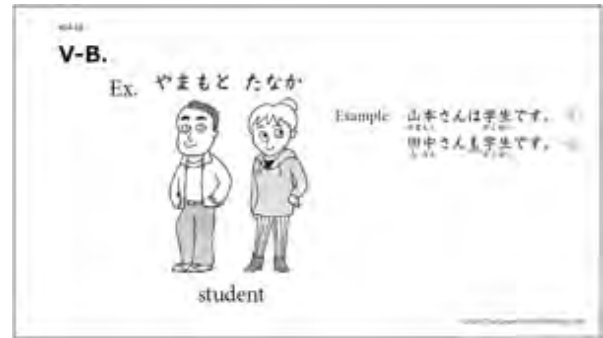


図1 『げんき』のトランスランゲージング的アプローチの例

つまり複言語主義を地で行くような構成となっているこの教科書は、同一文内にひらがな、カタカナ、ローマ字、英文が使われており、それらを行ったり来たりするトランスランゲージングでの言語活動を想定していると思われる。

### 2.3 CLIL 教育におけるトランスランゲージングの実践

媒介語使用の実態調査から見える海外の日本語教育の現場は、あるときは媒介語（L1・共通語）を使い、ある時は目標言語の日本語を使って同じ会話内で柔軟に複数の言葉を混ぜながら話す、いわゆる「トランスランゲージング」の実践の場だった。基本は目標言語によるインプットや運用訓練とし、理解の支援（足場かけ）や補強が必要な箇所では学習者の母語を「学習リソース」

（resource= 資源）の1つとして活用している。トランスランゲージングのアプローチは言語とコンテンツの両方のクラスでインプットとアウトプットに使用できるとされ（Cenoz & Gorter, 2017）、CLIL/CBI クラスで複雑なタスクに取り組む際のL1 使用は、目標言語を媒介するより効率的な学習のためのリソース（認知的なツール）と見なされるようになっている（Turnbull & Dailey-O'Cain, 2009）。例えば、英語圏のオーストラリアで日本語CLIL を実践したTurner（2013）の実践報告によると、CLIL は目標言語による教育に重点を置いているが、柔軟性があるため全ての学習者が目標言語だけで話すことを求められているわけではなく、状況によっては英語（L1）で説明する必要があること、国際プロジェクトでは学生間のピアメンタリングで方略的なL1 使用が見られることなど、CLIL 環境における学習者のトランスランゲージングの言語活動に言及している。

Turner（2013）の言うCLILの「柔軟性」とはなんだろうか。Turner 自身は言及していないが、その「柔軟性」はCLILの中核が「インテグレーション」（integration）にあることと無関係ではないだろう。なぜならトランスランゲージングの観点から見たCLILの複言語コミュニケーション活動は、複言語リソースの一体化として拡大解釈できるからだ。



トランスランゲージングの研究者たちの言葉を借りれば、複数の言語は絡み合って変形し、新しい意味や文法を生成する有機的なリソースである。Canagarajah (2013) の研究における「トランスリンガル」(translingual) の概念は、複言語話者が全ての言語リソースに基づいた方略を実践していることを示唆している。Canagarajah (2011, p.1) の考えるトランスリンガルの「プロフィシエンシー」とは、複言語が提供するさまざまな機能で言語能力を発達させる「レパートリーの構築」であり、それぞれの言語を完全に習得することではない。外国語の学習過程で不完全な習得(部分的な能力)であってもそれを否定せず、逆に複言語能力(plurilingual competence)の発達に貢献する力になると捉えている「ヨーロッパ言語共通参照枠」(CEFR: Common European Framework of Reference for Languages)とトランスリンガルの概念はこの点において考えを同じにしていると思われる。

## 2.4 目標言語を使って教えるということ

海外の日本語教育の現場では直説法・間接法という二項対立的な教授法は取られていなかった。次に、直説法が主流と言われる日本国内の日本語教育において「目標言語を使って教える」ことについて少し検討してみたい。世界中からの留学生が学ぶ多言語環境の日本語クラスの共通語は目標言語の日本語しかない。日本語で効率的に指導するための技法のエッセンスが日本語教育の「直接法」だと言える。例えば、目標言語のインプットには音声の副教材と教室で教師が学習者に向かって目標言語で話す場合があるが、後者の実践では教師が生徒(特に初級の学習者)に確実に目標言語で話す内容を伝えるため、学習者の言語レベルに合わせて意識的に話し方を操作する「ティーチャー・トーク」(以下TT)という技法が使われる。日本語を含むTTの先行研究により、教師は「話す量」・「話すスピード」・「語彙や文型の選択」の3点を中心に調整し、談話レベルでは「要点の繰り返し」などの調整も行っていることが明らかにされている。日本語教育の直接法による実践教育(教授技法)では教師のTT能力が重視されている。荒川(2016, p.392)によれば、経験のある日本語教師は少なくとも初級の前半向け、初級中盤～後半向け、それ以降の3種類のTTを調整できるという。

次に、直説法を前提とする日本語教材の媒介語の使用の状況を確認してみたい。例えば、日本語教科書のシェア70%で「直説法」の代名詞のように言われている『みんなの日本語』(スリーエーネットワーク)を紹介する出版社のwebページには、この教科書の使い方に関して以下の記述がされている。

メインテキストの『本冊』は全て日本語のみで書かれています(初級Ⅰのみローマ字版があります)。学習される方のレベルに合わせて『本冊』と『翻訳・文法解説』のセットで学習します。『本冊』で話し、聞き、読み、書き、『翻訳・文法解説』で意味を確認します。翻訳・文法解説は現在『初級Ⅰ』は13ヶ国語、『初級Ⅱ』は12ヶ国語、『中級Ⅰ』『中級Ⅱ』は8ヶ国語刊行されています。学習される方の母国語をお選びください。(下線は筆者による)

出版社の編集員(佐野, 2018)が「翻訳が充実している」ことを『みんなの日本語』が売れている理由として挙げているように「文法解説」版は英語・中国語・韓国語・スペイン語・ポルトガル語・フランス語・タイ語・インドネシア語・ロシア語・ドイツ語・ベトナム語・イタリア語・ビルマ語の13ヶ国語に翻訳されている。つまり、教師は日本語だけで書かれている直接法を基本とする本冊で読み書きや話すこと、聞くことの4技能を教える。それを補完する形の文法解説本が13ヶ国語で多言語展開している。L1(学習者の母語)とL2(目標言語)の棲み分けをするこの教科書は先に述べたトランスランゲージングのアプローチをとる間接法による指導とは異なるが、翻訳という仲介を通して2つの言語を繋ぐ構成が取られており、学習者のL1を仲介して日本語文法を理解する想定となっている。佐野(2018, p.3)は教師が「以前より翻訳に頼ってきている感じがする」という所感を述べたうえで、「翻訳があった方が楽だ」という声を「非常に聞く」と報告している。これは言い換えれば、直説法を基本とする日本語教科書でも、多くの教師が学習者のL1で文法を説明する方が楽だと感じていて、学習者のL1の知識を文法説明に活用することが学習活動にプラスに作用することを実感しているということになるだろう。この分析から「直接法」が「媒介語を禁止する」指導法だとする教師や学習者のビリーフがあるなら、それは誤った思い込みであると指摘できるだろう。

## 2.5 目標言語と文化の接点 - レアリア

今日の外国語教育では地図や写真、映像など実社会で実際に用いられている「レアリア(realia)」や「生教材(authentic materials)」を教室に持ち込んで実物教具として用い、動機付け、情報提供、実際の言語使用経験などを提供するための学習リソースとして活用している。実際に使ってみれば分かるが、レアリアはただ与えたり、見せたりするだけでは効果が出ない。学習項目や目的に応じたレアリアの選定や見極めは教師の腕の見せ所であり、非母語話者教師の場合は目標言語・文化に対する深い理解が必要とされる。特に教室の外に一步出ると目標言語や文化に触れる機会が少ない海外での外国語教育においては、クラスで使われるレアリア・生教材の



ビジュアルで直感的な課題（タスク）は、学習者にとって楽しく意味のある異文化体験やアクティブラーニングの記憶となり得る。生徒が興味を持ってくれそうな「素材にこだわる」実践はCLILの統合学習の面白みや挑戦にも通じるのではないだろうか。

欧州のCLIL研究を論じた Pérez-Cañado (2012)は、イギリス英語はCLILプログラムで最も広く採用されている言語に関わらず、その英語が話されているイギリスでのCLILの導入と実践は他言語に遅れていることを指摘している。その後、イギリスの初等・中等教育の外国語教師にCLIL/ソフトCLILの教授法などに意識的に目を向けてもらうことを目的として ELAPSE (Embedding Languages Across Primary and Secondary Education) プロジェクトが立ち上げられ、専門知識を提供して教師に自信をつけさせ「教科横断的なアプローチ」による外国語クラスの導入と実践を推奨している。ELAPSEは識字能力、計算能力、STEM科目、健康と福祉に焦点を当てながら、CLIL実践ガイドと、外国語（フランス語、ドイツ語、スペイン語）教師および追加言語としての英語教師向けのリソースを提供することを目的としている。

図2にイギリスの非営利セクターで実施されているスポーツに関連するCLILを紹介する。イギリスのプレミアリーグに加盟しているサッカーチームのアーセナルが主催し、「Arsenal Double Club Languages」プログラムで低価格の有料教材セットを5カ国語（仏語、独語、スペイン語、イタリア語、ポルトガル語）で英国内の小中学校に提供している。



図2 左：スペイン語教材 右：筆者による日本語訳

図2はアーセナルのWebページで公開されているスペイン語の教材サンプルで中級と表示されているが、内容的にはCEFR A1程度のアイテムで構成されている。このプログラムでは生徒一人につき£10（＝¥1500）の追加料金を払うとプログラムで選択した言語を話す有名なサッカー選手が学校訪問をして外国語のクラスに参加してくれるオプション（Optional Language Day visit）も提供されており、サッカー抜きには語れないイギリスのスポーツ文化と憧れのプロ選手という人的なレアリアの組み合わせが効いた魅力的なプログラムに仕上がっている。

日本語CLILの実践例として、図3に筆者が担当する日本学専攻の学部選択科目で「漢字とビジュアル文化」を題材にした中級CLIL教材「浮世絵を読む」を紹介する。導入の手順は（1）レアリア（歌川広重作「山下町日比谷 外 さくら田」）の鑑賞（2）言語活動（必要な情報のスキミング練習）杉浦日南子「手にとって見る」『江戸へようこそ』筑摩書房（3）新出漢字のスキミング（浮世絵に使われる漢字から分かること）（4）実践練習（浮世絵を読む）で設定した。



図3 実践練習（浮世絵を読む）の例

以上、「英語以外のCLIL」について国内外の日本語教育と日本の「英語教育」の接点を模索しつつ、海外における外国語教育研究で展開されている教授言語と母語（L1）使用の実態について検討した。そこから海外の日本語教育の言語環境は、同じ会話内で柔軟に複数の言葉を混ぜながら話す「トランスランゲージング」の実践の場であると結論した。次にCLILの複言語コミュニケーション活動への「柔軟性」については、CLILの中核であるインテグレーションを「複言語リソースの一体化」として拡大解釈することを提案し、CEFRとトランスリンガルの概念に共通する「部分的な外国語能力の肯定」について論じた。最後に「目標言語を使って教える」日本語教育で使われている「ティーチャー・トーク」の技法を紹介し、目標言語と文化の接点である「レアリア」を導入してイギリスで開発された日本語とスペイン語のCLILの実践例を報告して全体のまとめとした。

### 3. 多様な日本語学習の状況とコロナ禍におけるCLILの可能性：シリア出身の日本語L2使用者への支援を例として

奥野由紀子

新型コロナウイルス感染症により、この一年で教育の

方法も大きな転換を余儀なくされた。それは、多様な背景をもつ日本語 L2 使用者への教育においても同様である。大学や日本語学校においても通常 4 月に始まる授業が 2020 年度は開始が遅れたり、開始されてもオンラインでの授業となり、教師も学習者も初めての取り組みの中で新しい学習方法を模索する毎日であった。一方、1993 年度から開始された技能実習制度に加え、2019 年度からは入管法改正により介護や農業、建設業など 14 の業種において即戦力となる外国人労働者の受け入れが「特定技能」として開始されているが、コロナで実習生の受け入れができなくなったり、実習が終わっても帰れないなど、混乱が広がっている。実習が終わったら給料は支払われず、かといって帰国もできず、住む場所も食べるものさえないという状況も生じた。また、地域で支えるボランティアによる日本語教室や支援学級なども継続が困難となり、日常におけるつながりを持つ機会が激減し、孤立を深める日本語 L2 使用者も少なくない。

2019 年 6 月 28 日に「日本語教育推進法案」が公布・施行された。これは日本語教育の推進が、外国人が日常生活・社会生活を国民と共に円滑に営むことができる環境の整備に資するとともに、日本に対する諸外国の理解と関心を深める上で重要であることを示すものであり、日本語教育は国・地方公共団体及び事業主の責務であることを明文化したものである。また、日本語だけではなく、幼児期及び学齢期にある外国人等の家庭における教育等において使用される言語の重要性に配慮することも基本理念に盛り込まれている。このコロナ禍においても学びやつながりを途切れさせることのないような学習、支援の在り方が問われている。

本稿では、そのようなコロナ禍におけるシリア人日本語 L2 使用者へのオンラインでの CLIL 支援について報告する。

### 3.1 シリア出身者へのコロナ禍での日本語支援の経緯

2011 年シリアで起こった民衆蜂起が全国的に拡大し、シリアでは、内戦が泥沼化し、シリア国内で多数の犠牲者を出す深刻な事態に陥った。シリアは、今も深刻な内戦状況にあり、内戦終結の兆しは全く見えず、物価が高騰し、厳しい状況が続いている。内戦で、勉強をする機会や働く場所をなくした多くの人々がシリアを出て海外で移民や難民として暮らしている。日本の政府も 2017 年から 5 年間で 100 名の大学院の留学生をシリアから受け入れている(シリア難民に対する人材育成事業「シリア平和への架け橋・人材育成プログラム (Japanese Initiative for the future of Syrian Refugees : JISR (ジスル))」)。その他に民間の団体や大学も受け入れているが、日本で

は難民としての受け入れが非常に少なく、たとえ紛争から逃れて日本に来ている人であっても、ほとんどが難民認定はされていない。紛争を逃れて留学生として来日している人の中には家族も一緒に来ている人も多く、子どもは 6 才になると日本の小学校に通うようになる。また当初は留学生として来日したとしても、学修年度が終わっても通常の留学生とは異なり帰国することはできない。しかし、日本国内で就職先を見つけることができれば、在留資格の更新すら危ういのである。

本稿では、JICA や大学のサポートを受けながら大学院で研究を行い、修士課程の学位を取得し修了し、半年の就職猶予期間が過ぎたものの、就職先が見つからず、日本語学校へ通う補助もなくなった(半年の就職猶予期間には通えていた)シリア出身の日本語 L2 使用者 A へのオンラインでの学習支援を報告する。またちょうどその 2020 年の春は、コロナウイルスが流行し、緊急事態宣言が出され、就職活動もできず仕事の目途も立たず、日本語の勉強もままならない中、同行して来日している子どもは小学校へ入学し、途端に休校で学校に行けなくなっている状況であった。

そのような状況を知り得た筆者は、日本語教育を専攻するシリア出身の大学院生と共に、就職に向けたビジネスと小学校の学校文書を読むことに内容を据えた CLIL 日本語教育を週に 1 度、オンラインで行うことにした。また 3 週に 1 度はビジネストピックに特化したディスカッションや面接対策として、シリアやイスラム文化に縁があり、実際にビジネスに携わっている日本語 L1 使用者の社会人にもゲストとして参加してもらうことにした。

### 3.2 ビジネスを内容とした CLIL 支援

なんとか就職をしなければならぬという状況と、専門が生産管理であり、ビジネスの内容に興味を持っていたことから、ビジネスを「内容」として取りあげ、「言語」「協学」「思考」を意識した日本語 CLIL 支援を行った。A のような難民留学生はもともと専門を生かした職についていたり、専門を勉強していたが、国の事情で仕事や勉学を中断して来日し、学びを再開している。そのため、他国で生きていくためとはいえ、自身の専門を生かして働きたいという気持ちが強い。A の日本語のレベルは日本語能力試験 N4 で N3 を目指している段階であった。A の状況や専門、日本語レベルを総合して判断し、実在する日米のグローバル企業 5 社を取り上げ、その新商品開発やビジネス戦略、企業理念などの事例(ケース)を日本語で「読む」→「考える」→「話し合う」ことを通して日本語力を伸ばすことを目指す教科書『中級から伸ばすビジネスケースで学ぶ日本語』(高見, 2014)を用いるこ



とした。具体的には、以下の5つのトピックを1トピック3週間かけてすすめ、毎回3週目には、日本語L1使用者の社会人ゲスト2人に協力者として参加してもらい、各トピックについてのディスカッションを行った(例:ウォルマートの子会社「西友」が今後、成功するにはどうしたらよいか)。支援者はこれまでビジネスの経験がないため、このビジネス界で働きつつシリアに理解のあるゲストの協力は非常に有難かった。また5つめのトピックの第3週目には、ゲスト協力者に面接官役を依頼し、実際の企業面接を想定した面接練習を行った。

- 1 日本コカ・コーラ …日本でのローカライゼーション
- 2 任天堂 …ゲーム産業への挑戦
- 3 コーチ …アクセシブル・ラグジュアリー・ブランドとしての成功
- 4 ウォルマート …基本戦略と日本進出
- 5 トヨタ …モノづくりと人づくりの理念とグローバル展開+企業面接の練習

また、同じJISRプログラムで来日し、就職しているがさらに日本語の学習を続けたいという学習者Bも参加したことにより、協学も深めることができた。時間は毎週1度、夜8時から(子どもが寝る時間であり、Bやゲストも仕事後参加できる時間)であった。Zoomでつなぎ、チャットで必要な語彙などをメモして提示した。



図4 チャットメモの例

使用言語は日本語、英語、アラビア語の3言語であった。支援補助を行っているアラビア語母語話者の大学院生は必要に応じてアラビア語で補助を行い、筆者は日本語での説明および、時々英語で質問に応じた。AとBは主に日本語を使用し、英語やアラビア語で質問や補足を行った。

### 3.3 小学校のお便りと読むCLIL支援

また毎回、その日に読みたい学校文書を送ってもらい、一緒に読むことにした。これまで紙媒体のみのお便りも、コロナを機に、学校文書もメールで送られるようになる

ことが増え、文章の共有も容易となり、支援をする上でも幸いであった。メールでは簡単な以下のようなお知らせもある。

〇〇小学校保護者様

天気もだいぶ収まってきました。ただいまから児童の下校を開始いたします。よろしくお願いいたします。

このお知らせについて、Aは「何か新しいものが始まるお知らせではないか」と「開始」という漢字から推測した。しかし「下校」を“under the school(学校の下)”と誤ってしまったため、何についてのお知らせなのか全く理解できなかった。このようにたとえ一つ一つの漢字の意味がわかっても、組み合わせた意味の推測がうまくいかないと理解に至らないことも多い。

メールの場合、保護者はインターネット上の翻訳を使用することもできるが、Aは「翻訳しても分からないことが多い」と述べていた。例えば入学式に関するお知らせのメールは以下のものであった。

1年2組の保護者の方

2組のお子様は週末に持ち帰っていただいておりますので、お子様の上履きをご持参ください。上履き袋は、当日下駄箱の中に入れてご入場ください。お帰りの際もそのまま上履き袋を入れたままにしておいてください。

まず「両親」という言葉は知っていても「保護者」という言葉が自分たちを指すことであることがわからない。同様に「先生」という言葉は知っていても「担任」という言葉は知らないのである。そこで、家庭によって子どもを世話するのは必ずしも両親とは限らないことを話しながら、「保護者(ほごしや)」という言葉を用いることを伝える。次に、「上履き」「上履袋」「下駄箱」「担任」という学校文化に必要な概念の理解が必要となる。日本の学校で育っていない外国人保護者にはそのような学校文化から説明する必要がある。また、複合動詞「持ち帰る」と敬語「いただいております」や「ご持参」が含まれた文を理解するのも困難であった。「持って帰っています」「持ってきてください」と「やさしい日本語」を意識して書かれていたならもう少し理解できるであろう。さらに、「上履き袋を下駄箱に入れて入場」+「お帰りの際もそのまま上履き袋を入れたままにしておく」という細かいインストラクションとそれを理解するために必要な「～たままにしておく」という文法の理解も必要となる。学校文化の概念の理解の部分では、大学院生によるアラビア語での媒介語での説明も必要であった。



もう一例、緊急事態宣言で休校であった後のコロナ関連のお便りを紹介する。

市内公立小中学校において、6月22日（月）から、**通常の登校**といたします。

6月1日から新型コロナウイルス感染症対策として、学級を分割しての登校を実施してきましたが、市内の新しい感染者数が低い水準を維持していることを踏まえ、22日からの通常の登校となります。

各校においては、引き続き、感染及びその拡大のリスクを可能な限り低減しつつ、教育活動を進めてまいります。以下の点についてご確認ください。

- 1 通常の登校となります。
- 2 通常日課となります。（学校によっては日課変更の可能性あります。）
- 3 通常の給食となります。
- 4 マスクの着用は継続します。
- 5 健康観察カードによる健康観察は継続します。
- 6 本人に発熱等の風邪の症状がある場合には、自宅での休養となります。【出席停止扱い】  
（同居の家族に風邪症状が見られる場合も同様となります。）
- 7 中学校の部活動が段階的に始まります。
- 8 現時点での予定ですので、今後の状況によっては、変更となる場合もあります。

〇〇市教育委員会 学校教育課

まず、「通常」「登校」「分割」「実施」「水準」「維持」「継続」「低減」などの漢語が多い。また、「感染者数」「拡大のリスク」「マスクの着用」「発熱」「風邪の症状」「自宅での休養」などコロナ関連の健康に関する表現を知る必要がある。さらに「健康観察カード」「出席停止扱い」「部活動」「日課」などの学校文化に関する用語の理解が必要となる。特に「出席停止扱い」というのは、「欠席」にカウントされないというものであり、その概念がない国の保護者にとってはたとえ「出席」「停止」「扱い」とそれぞれの語彙を知っていたとしても、理解できないものである。また、「同居の家族に風邪症状が見られる場合も同様となります」という意味は、家族が風邪の場合も「欠席」とカウントしないので休んでくださいということですが、そのような意図を読み取るのは例え翻訳したとしても不可能であろう。さらに、「～を踏まえ」「引き続き」「～しつつ」「段階的に」「現時点での予定」「今後の状況によ

って」「変更となる場合もある」などの学校文書に多く使われる補足表現や限定表現も理解の困難度を上げていえる。これが学校文書の現実であるが、学校には多様な言語・文化の背景を持つ子どもとその保護者も含まれていることを念頭に、作成されるべきであろう。

L2で文書を作成するのは難しくても、誰にでもわかる「やさしい日本語」で書き換えることはそう難しいことではない。学校文書も多様な言語や文化背景を持つ人に寄り添ったものになっていくことを願う。

### 3.4 オンラインCLIL支援の可能性

今回オンラインでの支援を行ったことにより、コロナ禍であっても複数人での支援が可能となり、協学の場も創造することができた。また、ビジネスを内容としたものだけではなく、オンライン支援を通し、学校文書と一緒に読むことにより、支援者側も外国人保護者にとって、学校文書を読んで理解するということの難しさを知ることができた。AやBのように基本的な日本語力を身につけていたとしても学校特有の言葉や文化があるのでその理解は容易ではない。一方、A及びBは、その文書の「内容」だけではなく、「言語（日本語）」や「学校文化（異文化）」も学ぶことができた。外国人の保護者は仕事や育児で忙しく、日本語や日本事情を勉強するという時間がなかなかとれない人も多い。AやBのように、生活に必要な日本語が理解できる保護者に対しては、このような学校文書を使ったCLIL支援の可能性も考えられる。

同じ社会の一員として子どもを育てていくコミュニティの中には、多様な文化背景や言語を持つ人がいることを、教育現場の人間も、保護者も、地域も忘れてはならない。CLILは複言語主義、言語と文化の多様性の保全、平和構築の必要性から生まれたものである。これから共に生きていく、日本語支援や母語保持教育が必要な子どもたち、外国人労働者や移民、難民の人々、高等教育機関で学ぶ留学生など、多様な日本語L2使用者がそれぞれにとって必要な「内容」を学びながら、自分らしく生きるための「言語」を身につける方法やマインドをCLILは提供し得るのではないかな。

コロナ禍で地域のボランティア講座などの開催も困難な中にあるが、今回の実践報告を通し、オンラインでの柔軟なCLIL支援の可能性を提言したい。

## 4. おわりに

笹島茂

多言語多文化状況に対応する一歩として日本語教育と英語教育の連携の可能性を考えた。松本氏と奥野氏が述べているように、日本語教育に関連した言語使用は、

地域の状況や個人の事情に応じて多様で複雑に展開していることがよく分かった。2018 年度国際交流基金調査によれば、海外での日本語を学ぶ動機は「マンガ・アニメ・J-POP・ファッション等への興味」(66%) が一番だそう。しかし、日本の外と内では日本語教育の現状はかなり違うようだ。このような事情は、英語教育や他の言語教育でも同様に多様だと考えられる。教師は、少なからずそのような状況を把握している必要があるが、果たしてどの程度意識しているだろうか。

現状では、各言語教育は分断しているように思う。英語教育は英語教育の中で英語教育だけを追求して、専門性を高めてきたかもしれないが、ふと考えると、学習者を取り巻く環境はかなり違う。また、各地で日本語を学ぶ学習者の目的は、英語を学ぶ目的と較べると明確であるが、国語はそのような学習者をあまり考慮せず、日本独特の伝統文化に根ざした表現は変わることがない。英語は程度の差はあれ多くの国で学ばれているので、共通の言語として利用されるようになり、多くの人が理解できるように多様な場面で使われ、汎用性が高くなっている。EU が推進する「母語＋2 言語」は地域の事情を考慮しながら進行しているが、日本は英語教育一辺倒の中で国際理解教育を謳っている。国語は大切であるが、広く言語教育として、せめて日本語と英語が共通の教育の場として連携してはどうだろうか。

小中高の英語教師と国語教師の数を合わせれば相当数の言語教師がいる。さらに各外国語教師が連携することで、教師の言語教育意識が変わり、教師が連携することで、日本における多言語多文化教育のあり方も発展する可能性があるだろう。CLIL はその潤滑油となると考える。CLIL は多様で柔軟な統合学習であり、多様な学習理論を取り込み発展している。CLIL 自体はもともと英語教育ではなく、多言語多文化を想定して、さらには多様な教科科目の内容を統合している。特に定形はない。その意味で、J-CLIL は一定の役割ができると考えている。

多言語多文化はグローバル化とともにますます進むだろう。グローバル化は英語という言語だけでは達成できるものではない。日本語も必要であり、他の言語も必要である。外国語教育として英語だけに焦点を当てる時代でもなく、海外で日本語教育の普及に力を注ぎ日本の力を拡大する時代でもない。また、国内事情に合わせて、日本に入ってくる人に日本語を学ぶことを強いるだけではなく、そのような人が日本で活躍できる多言語多文化に適応できる社会を目指すことが重要になってきている。

私は、このシンポジウムで、言語教育を統合する時期に來ていると強く意識することができた。CLIL という

教育にはその可能性があると思う。

## 引用文献

1

笹島茂・土屋慶子・奥野由紀子・藤田ラウンド幸世 (2019). 「多様な言語と文化におけるCLIL実践の可能性— 英語、日本語、消滅危機言語などを巡って—」. 『J-CLILニューズレター. Vol. 4』 p. 9-19. [https://7e2a11fa-59d9-42ab-8430-ce005de17faf.filesusr.com/ugd/d705d2\\_1ac072b276c543a185d65203d2832191.pdf](https://7e2a11fa-59d9-42ab-8430-ce005de17faf.filesusr.com/ugd/d705d2_1ac072b276c543a185d65203d2832191.pdf).

2

Brooks-Lewis, Kimberly Anne, 2009. Adult Learners' Perceptions of the Incorporation of their L1 in Foreign Language Teaching and Learning. *Applied linguistics*, 30(2), pp.216–235.

Canagarajah, A.S., 1999. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Canagarajah, A.S., 2011. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, 2, pp.1–28.

Canagarajah, A.S., 2013. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*, London: Routledge.

Cenoz, J., & Gorter, D., 2017. Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Language awareness and multilingualism: Encyclopedia of language and education*. New York, NY: Springer, p.309-321.

Hall, G., & Cook G., 2012. Own-language use in ELT: exploring global practices and attitudes. *British Council ELT Research Papers*. London, British Council.

Pérez-Cañado, M.L., 2012. CLIL research in Europe: past, present, and future. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 15(3), pp.315–341.

Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (Eds.), 2009. *First language use in second and foreign language learning: Intersection of theory, practice, curriculum and policy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Turner, M., 2013. Content-based Japanese Language Teaching in Australian Schools: Is CLIL a Good Fit? *Japanese Studies*, 33(3), pp.315–330.

Widdowson, H.G., 2003. *Defining issues in English language teaching*, Oxford: Oxford University Press.

嵐洋子 (2018) 「日本語教育における媒介語の使用について: 文法訳読法からコミュニカティブ・アプローチまで」 『杏林大学外国語学部紀要』 (30), 135-148.

荒川洋平 (2016) 『本気で日本語教師を目指す人のための入門書 日本語教育のスタートライン』 (スリーエーネットワーク)

大野裕 (2017) 「『げんき』が目指したもの」 筑波大学  
CEGLOC 日本語・日本事情遠隔教育拠点シンポジウム「日  
本語の教科書が目指すもの-教科書執筆者・活用者と語る  
-」 (2017 年9 月10 日)

顔 幸月 (2019) 「日本人日本語教師の媒介語使用に関す  
る実態調査: 台湾の大学における初級の会話授業の分析  
を通して」『日本語教育研究』 (65), 131-150.

佐野智子 (2018) 「教材編集の現場から見た日本語教育」  
『多様化する日本語教育-日本語教育の現場の声を聞く  
-第1 回研究会報告』 (東京外国語大学国際日本研究セ  
ンター)

ロクガマゲ サマンティカ (2008) 「初級クラスにおける媒  
介語の使用とやり取りの構造-日本語を第2 言語とする  
スリランカの日本語教師の考え方と授業実践」『阪大日  
本語研究』 第20 号

3

高見智子 (2014) 『中級から伸ばす ビジネスケースで学ぶ日  
本語』 筒井道雄 (監修) The Japan Times

Council of Europe. (2018). Common European  
framework of reference for languages: Learning,  
teaching, assessment. Companion volume with new  
descriptors. Provisional Edition.

<http://rm.coe.int/cefr-companionvolume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.



# CLIL 教科書の活用と発展

## - コンテンツ・ティーチャーの立場から

安部 由紀子 (J-CLIL 運営委員)

### 1. はじめに

本研究論文は、2020 年度後期の半年間、CLIL (Content and Language Integrated Learning、内容言語統合型学習) の要素を取り入れながら開講した大学の選択科目「時事英語 演習 (Global Issues and English)」での試みを題材に、担当教員 (筆者) が振り返りを行うものである。筆者は、国際関係の学位を持つ、実務家教員で、コンテンツ (Global Issues, Media, Communications) ティチャーの立場から、言語と絡めて CLIL クラスを展開した。2021 年 2 月の J-CLIL 第 24 回例会にて「CLIL 教科書の活用と発展- コンテンツ・ティーチャーの立場から」を発表し、その内容を一部加筆してまとめている。

### 2. なぜ CLIL 教育を行うのか

筆者は、前述の通り、大学・大学院卒業後、メディア、国連の広報職員、米国政府系シンクタンクで約 20 年間、実務家としてキャリアを積んできた。実社会で活躍するグローバル・リーダー、グローバル人材に数多く接した経験を持つ。国連勤務の 7 年間は、世界の優秀な大学院生計約 50 人を 3 か月から 6 か月間、インターンとして迎え、業務指導、勤務管理、進路相談などを通じて成長の過程を見てきた。グローバルに活躍する人材、結果を出す人材、伸びる人材の共通項のようなものを見つけた。

大学側から依頼を受け、自身のキャリアプランにはなかった大学の専任教員を 2018 年 4 月から引き受けることになった。そこで、国際社会で働いてきた実務家教員としての経験を踏まえ、これからの人材に必要な「グローバル・コンピテンシー」を整理した。

アカデミアに移籍するための準備として、2017 年 8 月から 9 か月間、米国政府系シンクタンク The East-West Center (EWC) に Leadership Fellow として在籍し、EWC が約 20 年かけて蓄積した「リーダーシップ開発」の教育アプローチを学んだ。それらも参考にし、グローバル・コンピテンシーを身につけるための教育目標、教育ストラテジーを整理した=図 1 参照=。

教育ストラテジーは、専門、語学などを身につける過程で、実社会でも必要となるスキル (主体性、チーム・

ビルディング、リーダーシップ、コミュニケーション、傾聴力、思考方法)などを磨く。そうすることで、自身の価値観やビジョンを明確にし、自信や自己肯定感、自己受容感を高めて、将来の「機会」(自分がなりたいもの、実現したいことへ実力を伴い挑戦できる選択肢) 拡大を図るというものだ。教育の最終目標をどこにおくかでクラス運営の仕方も大きく変わってくる。



図1 教育目標 (筆者作成)

この教育目標を、教育現場で形にしていくなかで、CLIL に出会った。CLIL は、日本語で「内容言語統合型学習」と訳されているが、それは内容 (コンテンツ、専門科目) と言語を学ぶという狭義に収まるものではない。コンテンツ (専門科目) と言語の習得プロセスにおける教育アプローチそのものが非常に有益である。

上智大学の池田真教授が「非 CLIL と CLIL の指導の違い」(図 2) を次のように整理している。

| 非 CLIL 的指導                | CLIL 的指導                  |
|---------------------------|---------------------------|
| 教え込み (Instruction)        | やりとり (Interaction)        |
| 独白的 (Monologic)           | 対話的 (Dialogic)            |
| 練習問題 (Exercise)           | 課題解決 (Task)               |
| 言語使用 (language practice)  | 言語利用 (language use)       |
| 技能分離 (Skills segregation) | 技能統合 (Skills Integration) |
| 人工的 (Artificial)          | 真正的 (Authentic)           |
| 文脈なし (Out of Context)     | 文脈あり (In Context)         |

|                                                                                                                   |                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 甘やかし (Spoon-feeding)<br>反復 (Repetition)<br>低次思考能力<br>(Lower-Order Thinking Skills)<br>言語習得 (Language Acquisition) | 足場組み(Scaffolding)<br>思考 (Cognition)<br>高次思考能力<br>(Higher-Order Thinking Skills)<br>言語活用 (Language activation) |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

図2 非CLILとCLILの指導法の違い  
(池田, 2017, p. 12)

まさにこのCLIL的教育が、実社会で求められる主体性やリーダーシップ・スキルなどを磨く、汎用的な価値を生み出すと確信し、筆者もこれまで様々なクラスで実践してきた。今回は、シラバスにもCLIL型教育を明記し、本格実施した「時事英語 演習 (Global Issues and English)」を例に紹介をする。

### 3. クラス概要とCLIL

「時事英語 演習 (Global Issues and English)」は、東京女子大学・国際英語学科の選択科目で、履修者は2年生以上、36人に履修制限をした。半期15コマ(90分×15)で構成される。履修生の所属する国際英語学科は、1) English Studies (文学、言語学など) 2) 英語教育 3) 英語キャリアの3コースで構成され、履修者は国際関係、国際法、CLILについての知識は皆無、あるいは限定的と想定された。しかし、筆者が担当した同学科2年前期の必修科目「英語グローバル人材論」で持続可能な開発目標 (SDGs) について、選択科目

「Professional English」入門演習、基礎論、テーマ研究、演習のクラスで英語メディア、国連広報、翻訳などと絡めて時事問題を扱うこともあった。

シラバスには次のようにクラスを紹介している。

この演習では、英語で国内外の最新ニュース、国際情勢について学びます。各回の題材について、そこで用いられる専門用語やその社会的背景に関して講義を受け、自分、グループで調べ、クリティカル・シンキングを使って読み解きます。最終的には時事問題に対する自分自身の考え (オピニオン) や価値観を構築できるようになることを目指します。また、ニュース英語の語彙、文法や文体の基本ルール、段落構成を把握し、習得します。CLIL (Contents and Language Integrated Learning) のアプローチを使って、言語と科目内容を一緒に勉強していきます。CLILは1990年代に欧州ではじまった教育アプローチで、語学力や扱う内容だけでなく、4C (Contents: 内容、Culture: 文化、Communication: コミュニケーション力、Cognition: 認知力、思考力) を鍛えていきます。

また、2020年度は新型コロナウイルスの感染予防のためオンラインでのクラス開催となった。前期の担当クラスからZOOMのBreakout Sessionを用いて学生参加型、双方向型のクラスを運営してきたが、そのスタイルを最初から理解した上で受講有無を学生に決めてもらったほうが良いと考え、次のように追記した。

講義は、Zoomを等使って、双方向型講義を行います。学生の参加、主体性を大切にしたいため、オンラインクラスでも、ZOOMのBreakout Sessionなどを活用してグループワークの時間を多く設けます。

クラスの利用言語は、基本英語とした。学生側から「(英語で解説したトピックを) 日本語でもう少し説明してほしい」など依頼が来た際、生物多様性など理系知識を要するような際に日本語利用、利用許可をすることもあった。クラス評価は、クラス参加、課題を含む平常点が30%、プレゼンテーションが30%、エッセイが40%とした。

演習クラスのため30人の履修制限をかけたが、それ以上の受講希望があったために最終的に抽選で学生36人を受け入れた。

### 4. 教科書『CLIL Global Issues』の活用と発展

#### (1) 講義の組み立て

教科書は、CLIL教育用に開発された『CLIL Global Issues』(三修社)を採用した。半期1コマでの利用を想定された教科書のように、「Stereotype and Racism」、「Global Warming」など全14ユニット(テーマ)で構成される。内容が非常に充実し、CLILのLanguage Teacher (言語教員)、Contents Teacher (専門科目教員) のいずれにも使いやすいように構成されていた。

各ユニットに、共通してTalk in Pairs、Listening、Discussion、Reading & Discussion、Reading Data (Figure & Chart)、Conclusion (Analysis)、Writing & Speakingがあり、CLILに基づいて(学生が主体的に話す、考える、調べる、発表する)、講義ができるように組み立てられている。Teachers Manual (教員向け解説書)も充実しているので、コンテンツ(Global Issues)に関する専門性がない教員でも知識を構築しながら、教えることができる。この教科書を活用していけば、学生達はGlobal Issuesについての知識を得るとともに、必然的に4スキル(英語を読む、聞く、話す、書く)が身につくようになっていた。

一方、教科書の内容が充実しすぎていて、半期ですべてを深く網羅するのは難しいため、扱うトピックの「選択」と「集中」をする判断をした。また、初版が2014年のため、時事問題の場合は必然的に内容、データが古くなる。教科書を発展させる創意工夫の必要性も感じた。

筆者は、半年間でのストーリーラインをつくり、教科書を発展しながら、グローバル・イシューの全体像、国際潮流を理解してもらるように講義を構成することにした。教科書から6ユニットを選んで、テーマを掘り下げ、教科書から発展させながら教えることにした(図3)。

初回クラスでCLIL的教育、CLIL教育を通じて習得を目指すスキルについても説明した上で、クラスをスタートした。

© Abe All Rights Reserved 2021

### 半年間のクラス構成

- CLIL
- **Stereo Types and Racism** (Unit 6) + BLM
- **War and Peace** (Unit 12)
- + the UN systems & Media Studies (Discourse Analysis) on Hiroshima and Nagasaki
- **Human Rights** (Unit 13) + Japanese Canadians
- **Ecosystems and Humans** (Unit 9)
- + Hawaii's Green Recovery Actions
- **A Sound Material-Cycle Society** (Unit 6)
- **Global Citizenship** (Unit 14) + Dr. Tetsu Nakamura

図3 CLIL 構成(筆者作成)

## (2) Stereotype and Racism をどう教えるか

教科書のユニット1「Stereotype and Racism」には、4回分のクラスを使った(図4)。講義を開講した2020年は、米国で黒人男性ジョージ・フロイド氏が、白人警察官に殺害された事件をきっかけに「Black Lives Matters (BLM)」運動が世界中で広がり、人種問題、構造的差別についての議論がなされていた。

© Abe All Rights Reserved 2021

### Stereotype and Racism

**Week 2 (October 7, 2020)**

- ✓ CLIL text book on Stereotypes and Racism

**Week3 (October 14, 2020)**

- ✓ Amna's lecture on **Black Lives Matters (BLM) & All Lives Matters (ALM)**
- ✓ Group Discussion for BLM and ALM

**Week 4 (October 21, 2020)**

- ✓ Research Method
- ✓ Preparation for the group presentation

**Week 5 (October 28, 2020)**

- ✓ Group presentation on BLM and ALM (Seven minutes per group)

図4 Stereotype and Racism のクラス構成(筆者作成)

Week 2でCLIL教科書を活用して、メディアがつくりだすStereotypeの危険性や、人種問題について学習した後、Week 3では、筆者の友人で、スーダン出身で現在、米国・ミネアポリスに住むアムナ・アラビ氏とクラスをZOOMでつないだ。ジョージ・フロイド氏の事

件が起きたコミュニティから見る「Black Lives Matters (BLM)」、また、元国連難民高等弁務官事務所 (UNHCR) 職員で、人権問題の専門家であるアラビ氏が見る社会構造的な人種問題の見解を英語で聞いた。アラビ氏は黒人、アラビ氏の配偶者は、黒人と白人のハーフという立場だった。

一方的な、受け身型の学びにならないよう対話の時間を多く取り、学生達はアラビ氏への質問、自身の考え表明などを通じて、積極的に英語を使った。クラス後半は、アラビ氏から学んだことを踏まえて学生間で対話する時間も設けた。

Week 4では、アラビ氏や学生が対話の中で言及した「Social Justice (社会正義)」や「Vested Interest (既得権)」 「Systematic Discrimination (構造的差別)」など、BLMが起きた背景を知る上で参考になる単語、社会的意味を筆者が説明する形で補った。

© Abe All Rights Reserved 2021

### Review of Amna's story

- History of BLM
- ALM
- Social Justice
- Human Rights & Civil Rights
- Social System Change
- Systematic Discrimination
- Positioning
- Vested Interest (既得権)
- Future & Hope



図5 Reviews of Amna's Story(筆者作成)

その後、翌週(Week 5)に予定するBLMについての学生発表のルールや方法を確認した後に、学生達はグループごとに準備に着手した。グループ発表のテーマは、BLMだけにすると単調になるため、BLMに合わせて世界で起きた「All Lives Matters (ALM)」を踏まえて分析することにした。ALMは「誰の命も大切だ」という大切なメッセージではあるが、同時に、長年差別を受けてきた黒人達の問題を議論する中で、ALMの問題を持ち出すことで本来議論、改善すべき問題から焦点を逸らしてしまう恐れもある。

2020年前期に筆者が担当した別のクラスでBLMをテーマにしたレポートでこの問題を指摘してくれた学生が「時事英語 演習 (Global Issues and English)」のクラスも受講していた。本人に了解を得た上で、その学生レポートを受講生全員のクラス課題として読んでもらい、問題提起した上で、グループワークに着手した。

学生レポートを課題にしたのは、中身が良かったこと



はもちろんのことだが、同級生が書いた優秀なレポートを読むことは、教員や教科書からの指導よりも、刺激を受けて相互に学ぶことがあると考えたためでもある。

Week 4 では、事前に確認したプレゼンテーションのルールに基づいて、受講生 36 人が 6 グループに分かれて英語でプレゼンテーションをした。

CLIL 的指導の一環として、学生発表に対して教員が一方的にフィードバックをする形は避けた。発表前に「なぜフィードバックが必要か」「どういったフィードバックが有益か」という点を学生自身に考え、提案してもらった。教師が一方的にフィードバックの方法、意義を指導するよりも、学生が主体的に英語を使ってピア・ラーニングできると考えたからである。

発表後、学生から各チームへ Google Form を使ってフィードバックをしてもらった上で、翌週、教員が補足をする形で「評価」をした。

### (3) Palestine をどう見るか。Global Issues とは

続いて、教科書のユニット 12 「War and Peace」にも 4 回分のクラスを使った。

CLIL 教科書で紹介されているパレスチナ (the Palestinian Authority) 事例から発展させ、次のようなことを検証し、討議した。1) 国家 (State) と主権 (Sovereignty) 2) 日本の外交的立場 3) 代理戦争 4) 国連システム。特に国連総会の「主権平等原則」(the principle of the sovereign equality of all its Members : the UN Charter Article 2.1) と安全保障理事会の「大国一致原則」(an affirmative vote of nine members including the concurring votes of the permanent members : the UN Charter Article 27.3) は、国連や国際社会において常任理事国 (米国、ロシア、中国、英国、フランス) が持つ政治的パワーを理解する上で大切な要素である。国際関係の基礎知識は限られている学科の学生達であるが、今後よりよく「世界」を理解できるように、教員もここは丁寧に準備をしてゆつくりと時間をかけて解説をした。

また、教科書からの発展で、外務省ウェブサイト、国連憲章、国連文書などの扱いも紹介した。

CLIL 教科書の Reading 題材「R2P (保護する責任、Responsibility to Protect)」から、国際的なフレームワークの変容、国際潮流、国際社会の軍事介入 (military intervention) について検証、討議もした。パリ不戦条約 (1928 年) では、“War over the country is prohibited by the pact of Paris, but we have the right to fight back if they attack us.” と、戦争は禁じられているが、攻撃を受けた場合の反撃の権利は認められていると解釈

ができる。国連憲章・第 41 条では、「The Security Council may decide what measures not involving the use of armed force are to be employed to give effect to its decisions, and it may call upon the Members of the United Nations to apply such measures (安全保障理事会は、その決定を実施するために、兵力の使用を伴わないいかなる措置を使用すべきかを決定することができ、且つ、この措置を適用するように国際連合加盟国に要請することができる)」、国連憲章・第 42 条では、「Should the Security Council consider that measures provided for in Article 41 would be inadequate or have proved to be inadequate, it may take such action by air, sea, or land forces as may be necessary to maintain or restore international peace and security (安全保障理事会は、第 41 条に定める措置では不十分であろうと認め、又は不十分なことが判明したと認めるときは、国際の平和及び安全の維持又は回復に必要な空軍、海軍又は陸軍の行動をとることができる)」となっている。

国連は国の要請をもとに動き、内政不干渉が原則だったが、コソボ紛争、ルワンダの大量殺戮、9.11 (米国同時多発テロ事件) などを境に、「R2P (国家は自国民を保護する責任があるが、その責任が果たせない時は国際社会に保護する責任があるとする)」が議論され、その概念は 2005 年の国連サミット成果文書で正式に認められた。

また、「国家の安全保障 (National Security)」だけではなく、個人を対象とした「人間の安全保障 (Human Security)」という概念も支持されている。こういう一連の潮流を理解することで、Global Issues の理解が深まっていくと考える。

また、日本では「平和主義 (Pacifism)」を憲法 9 条の理解から「非戦主義」と解釈する人が多いが、国連憲章第 42 条では前述の通り「国際の平和及び安全の維持又は回復に必要な空軍、海軍又は陸軍の行動をとることができる」と定めるように、「平和のための軍事活動は取れる」と解釈される。Pacifism という一つの単語を取っても、国や立場や個人によって解釈の違いがあることは、言語を学ぶ上でも、コンテンツを学ぶ上でも、注意すべき点である。言葉の定義は、母語、第二言語、第三言語などいずれにしてもミスリーディングがないように、クラスで背景や国際的な解釈を確認していく必要があると筆者は考える。

### (4) 言語教育のアプローチ

筆者は、コンテンツ・ティーチャーではあるが、言葉の定義以外にも言語 (Language) 面からも教科書の発展を考えてみた。例えば、教科書に Disney を題材にし

た話題が出てきた際に、Disney の会社名と、The Ministry of Foreign Affairs (外務省) のような組織名で「The」がつくもの、つかないものの理由を学生たちと考えた。100%ではないが、公的機関には The がつき、民間機関には The がつかないことが多い。

これも筆者が実務家(ジャーナリスト、国連広報職員)として英文ライティングや翻訳をする中で習得した現場からの学びではある。受講学生の全員は卒業論文を英語で書くこと、将来英語を書く仕事につく可能性があることも考慮して、よくある英文ライティングのルールについてもクラス内で CLIL 教科書を発展させて時間をとった。

### (5) ゲスト講師を迎えて

ユニット 12「War and Peace」とユニット 13「Human Rights」を学ぶ中で、英国の大学院でジャーナリズム研究をし、日米での広島、長崎の原爆忌報道(新聞の日米比較)で修士論文を執筆した日本のジャーナリストをゲスト講師に迎えた。ゲスト講師の研究や取材経験を題材に、クリティカル・ディスコース・アナリシス、コンテンツ・アナリシスなどメディア分析手法を学んだ。

ゲスト講師からの学びを踏まえて、2020 年は戦後 75 年の節目の年でもあったことから、学生達には中間課題として「戦後 75 年を世界はどう伝えたか」というテーマで、海外メディアがどのように戦後 75 年を報じたか、短いエッセイ(英語で 400words)を書いてもらった(図 6)。

© Abe All Rights Reserved 2021

**CLIL教科書 (War and Peace, Human Rights)**  
**からのさらなる発展**

- Class Worksheet: How did international media report the 75th anniversary of WW II?
- Contents: Select one or multiple articles(s) on the 75th anniversary of WW II by international media.

Analyze the information considering the background of the news and the ideology and positioning of the media and countries.

--Be ready to share your findings in the next class.

- Language: English
- Length: 400 words / three minutes presentation

図6 中間課題(筆者作成)

筆者が過去に担当した Professional English のクラスでも、メディア分析や比較研究については指導をしてきたので学生達の大半は基礎知識もあった。各学生から非常に高いレベルでメディア分析をしたエッセイが提出された。

翌週は、小さなグループに分かれて各自準備したエッセイを英語で個人発表し、続いて、教員が目を通した中で特に優秀だった学生に、全体の場で発表してもらった。各自の研究から、海外メディアは、日本とは異なる視点で「戦後 75 年」や「8月 15 日(終戦記念日)」を報じていることが浮き彫りになった。コンテンツの面でも、言語の面でも学びとなる機会となった。

### (6) Global Issues をなぜ勉強するのか

ゲスト講師に来ていただいたとても良かった点がもう一つあった。講義の中で、ノルウェーの平和学者ヨハン・ガルトゥングが提唱する「消極的平和(Negative Peace)」(国家や民族のあいだに、ただ暴力や戦争がない状態)(ガルトゥング、2017、p.19)と、貧困、経済搾取、社会的抑圧など構造的暴力がない状態と解釈される「積極的平和(Positive Peace)」(信頼と協調の関係)(ガルトゥング、2017、p.19)について触れていただいた。

筆者もこの概念は知っていたが、このクラスで紹介する予定はなかった。しかし、ゲスト講師の話聞きながら、この「積極的平和」と、2016 年から 2030 年までの国際目標である SDGs の理念である「No One Left Behind(誰ひとり取り残さない)」を結びつけて話せばよりストーリーラインが明確になると気がついた。この一連の流れが理解できれば、「なぜ私たちは Global Issues を勉強するのか」「なぜ、貧困撲滅、ジェンダー平等、気候変動などの 17 の開発目標(SDGs)は大切なのか」といった、「なぜ」も理解できるはずだ。翌週早速補って講義をした。

### (7) 積極的平和(Positive Peace)と SDGs

クラスでは、ユニット 9「Ecosystems and Humans」、ユニット 6「A Sound Material-Cycle Society」ユニット 14「Global Citizenship」も順番に扱った。

積極的平和(Positive Peace)と SDGs の理念が理解できたことで、学生たちは「環境問題も含めて Global Issues をなぜ『自分事』として考えていかなくてはいけないのか」「自分は世界に対して何が出来るのか」「グローバル・シティズンとはどういう人材なのか」ということが自ずと見えてきた。ここからは、クラスも非常にスムーズに進むようになった。

具体的な講義内容は、紙面の関係でここでは割愛するが、いずれも教科書からの「発展」を取り入れた。例えば、ユニット 9「Ecosystems and Humans」ではハワイのサンゴ礁の話、ユニット 6「A Sound Material-Cycle Society」では、COVID 19 からの Green Recovery, Sustainable Tourism などホットな時事問題

も題材にした。最後のユニット 14「Global Citizenship」では、CLIL 教科書からの発展として、2019 年 12 月にアフガニスタンで殺害されるまで、生涯を通じて積極的平和 (Positive Peace) 実現のために働いた、ペシャワール会の医師・中村哲氏について英字新聞から発展的な学びをし、クラスを終えた。中村氏は筆者がジャーナリストとしてかつて取材でお世話になり、最も尊敬する国際人の一人だ。こういうグローバル人材を知ってもらいたいという思いやクラスで語れる知識もあった。

## (8) 最終課題

最終課題のエッセイ (英語で 800~1200 words) は、「Green Recovery and SDGs amid the COVID 19」とした (図 7)。これは、2020 年度のコロナ禍において、欧州では活発に議論され、ポストコロナの一つの柱になるであろう Green Recovery について、日本国内での動きがあまり見えない懸念からテーマ設定をした。「時事英語 演習 (Global Issues and English)」の講義を行っていた 2020 年後期、日本の報道は国内のコロナ感染状況や経済対策「Go To Travel」の是非に集中し、思考の「内向き化」が進む懸念もあった。Global Issues を英語で学ぶ意欲、力がある学生達には、ぜひ英語で世界のニュースを視聴し、世界での立ち位置や潮流に絶えず目を向け続けてもらいたいという意図があった。

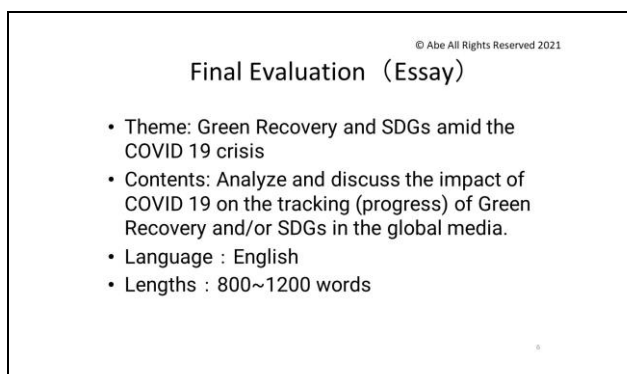


図7 最終課題(筆者作成)

Global Issues を半年間、英語で学んだ学生たちは、最終課題の英語エッセイにおいても、世界のリソースから情報を得て、非常に高いレベルで、様々な Global Issues の関連性や国際的な潮流などを踏まえて、広い視野で分析、執筆をした。

## 5. 学生からのアンケート評価と講師の考察

クラス最終回の講義後に、CLIL 学会の研究会や論文発表のために使いたい旨を明記の上、学生に「任意で」

アンケート協力を依頼した。クラス時間外だったが、受講生 36 人中 21 人が協力をしてくれた。アンケートは匿名で行われ、選択式回答を求める 6 つの設問 (A~F)、記述式回答を求める 2 つの設問 (G&H) とした。公開についても事前に許可を得ているので以下にまとめる。

### (1) 学生アンケートの結果

設問 A: CLIL 教科書の評価については、「とてもよかった、どちらかと言えばよかった」、「どちらとも言えない」、「どちらかと言えばよくなかった」、「とても悪かった」の選択肢から、「とてもよかった」が 20%、「どちらかと言えばよかった」が 70%、「どちらとも言えない」が 10% となった。

設問 B: CLIL クラスで扱った Contents (Global Issues) については、「理解が深まった」、「どちらかと言えば理解が深まった」、「どちらとも言えない」、「どちらかと言えば理解は深まらなかった」、「理解は深まらなかった」の設問に対して、「理解が深まった」が 71.4%、「どちらかと言えば理解が深まった」が 28.6%で回答者全員がポジティブな反応を示してくれた。

設問 C: CLIL クラスで扱った Language (英語) については、「理解が深まった」、「どちらかと言えば理解が深まった」、「どちらとも言えない」、「どちらかと言えば理解は深まらなかった」、「理解は深まらなかった」の設問に対して、「理解が深まった」が 42.9%、「どちらかと言えば理解が深まった」が 47.6%、「どちらとも言えない」が 4.75%、「どちらかと言えば理解は深まらなかった」4.75%で、概ね評価はよかったものの、Language は Contents よりも低い評価となった。

設問 D: CLIL 式のクラス (教師が一方向的に話し、教科書の解答確認などではなく、討議、プレゼンテーション、対話など学生に主体性を置いたクラス) は、とてもよかった、どちらかと言えばよかった、どちらとも言えない、どちらかと言えばよくなかった、とても悪かった、の選択肢から、「とてもよかった」が 57.1%、「どちらかと言えばよかった」が 38.1%、「どちらとも言えない」が 4.8% となった。

設問 E: CLIL も意識して、このクラスではゲスト講師、ZOOM 中継、Japanese Canadians の歴史など教科書からの発展を積極的に行い、現場の声や事例を知る機会を積極的に設けました。このようなクラス構成にしたことは、「とてもよかった」、「どちらかと言えばよかった」、



「どちらとも言えない」、「どちらかと言えばよくなかった」、「とても悪かった」、の選択肢から、「とてもよかった」が90.5%、「どちらかと言えばよかった」が9.5%と、極めて高い評価となった。

設問 F：CLIL を意識した、討議、現場の声を聞くなどに時間を割いたために、教科書の穴埋めなどは解答を共有する形で、深くは扱いませんでした。このようなクラス構成にしたことは、「とてもよかった」、「どちらかと言えばよかった」、「どちらとも言えない」、「どちらかと言えばよくなかった」、「とても悪かった」、の選択肢から、「とてもよかった」が65%、「どちらかと言えばよかった」が25%、「どちらとも言えない」が10%となった。

以下のオプション（任意）・自由記述には次のような意見が寄せられた。学生の声の誤解釈がないように、誤字脱字以外は基本そのまま引用する。

設問：G.（オプション、自由記述）A～F の評価の部分で理由がありましたら、明記してください。どんなことでも意見を聞かせていただけると助かります。

#### 【CLIL 教科書&CLIL 式教育について】

- ・設問 A、B に関して：普段深くまで知ることができない社会問題について取り組むことができたから。
- ・教科書の文章は取り上げる問題（環境や戦争）はとてもよかったが文章が安易で内容も深いものとは感じられなかったため、教科書内容を重点的にやるよりは今回のように教科書を踏まえてディスカッションやゲストスピーカーの話を聞くスタイルでとてもよかったと思う。
- ・教科書の内容を勉強する従来型の教育よりも生きた英語に触れる CLIL 式の教育の方が面白かったため。
- ・学生同士で話す機会が多く持ったことももちろん良かったですが、私達が知らない広い世界を知っている先生からのお話を聞く機会をもっと得られたら良いなと感じました。

#### 【教科書穴埋めより討議などを優先したことについて】

- ・設問 E、F に関して：ある程度の英語や教科書の問題は理解しつつある学年であるので、教科書の中身ばかりを中心にやるのではなく、現場の声を聴くことでさらに特定の問題に対する実感が湧き、かつ授業が平坦にならず楽しかった。
- ・設問 D、F に関して：丸付けは個人でできることなので、このやり方でよかった。その分話し合いができて

よかった。

- ・設問 E に関して：リアルな声を聞くことができ、見方を変えることができた。
- ・教科書は自分で解くことができますが、現場の声を聴くことは機会がないとできません。そのため、この授業で多くのスピーカーから現地の現状や問題を聞いたことはとても勉強になりました。
- ・教科書に沿うだけの授業ではなく、様々なゲスト講師の方々をお招きしてくださったのが、とても良かったです。普段はなかなか聞くことのできない貴重なお話を伺うことができ嬉しく思いましたし、global issue を深く考える上でも、教科書で習ったことを深める上でも、とても役に立ったと思います。

設問 H：（オプション、自由記述）CLIL クラスを受けてみての感想、良かった点、意見、改善点など提案。どんなことでも構いませんので意見を聞かせていただけると助かります。

- ・この授業は、考える時間が多くとられ、ただ新しいことを学ぶだけでなく、その問題を解決するためには何ができるかなどを考えることができてよかった。
- ・教科書、英語ばかりに重きを置くのではなく、教科書中の内容から発展させるなど、授業に対してやる気が出る内容だった。
- ・グループで解決案を考えたり、意見を出し合ったりするのは非常に楽しかった。また、グラフは何を表しているかなどをブレイクアウトで話し合い、それをクラスで発表するなど英語力が向上したように思う。教科書だけだったら退屈だったように感じる。
- ・自分から積極的に発言するほうではないため、少人数でグループセッションの時間を持てたことは自分の発言回数を上げることができたと思います。また、現在直面している現状について学べたことは私にとって大きな学びとなりました。
- ・各ユニット末の自分でリサーチして穴埋めをするようなページは上手く答えが見つからないようなことが時々あり難しかった
- ・教科書から得ることももちろん多かったが、それよりも実際に英語を使うことを通して言葉の裏にある背景事情までも知ることができたのは大きな収穫だったと思う。個人的には教科書の内容が少し簡単だと思ったので、外部講師の方の話を聞いたり実際に今起こっている問題について話し合ったりする方がより英語も思考力も鍛えられると思った。
- ・一つのトピックに限るのではなく、様々な分野について

て学べたので、幅広い知識を得ることができました。

## (2) 学生アンケートに対する教員考察

任意のアンケート協力をしてくれた学生からは、CLIL 教科書の利用、CLIL 型教育アプローチに対して概ね高い評価を得た。選択型科目で、事前に（受け身型教育ではなく）、学生参加型の CLIL 式教育をすることを告知していたので、それを踏まえて履修登録した学生達であるということも理由として考えられる。

また「選択」と「集中」をするために、CLIL 教科書の穴埋めの解答確認などは、クラス内ではせずに回答を共有し、質問があれば受ける形にした。高い教科書を購入しているの、このスタイルが受け入れられるか心配だったが、この点も学生は概ね好評価をしてくれているので、安心した。

学生の習熟について、Contents の方が、Language よりも「理解が深まった」と回答した学生が多かった。これは、コンテンツ・ティーチャーである筆者の講義における Language、Contents の時間配分、熱量への違いが反映していると思われる。CLIL 教科は、Contents と Language をバランス良くする方が良いのか、あるいはクラスや教員の属性に合わせて、比率を変えていくのか。判断が分かれるところだろう。

## 6. 今後の課題と発展

CLIL 型教育アプローチ、教科書を用いながら、半年間「時事英語演習 (Global Issues and English)」の講義をして、次のような教訓を得た。

1) CLIL 型教育は主体性、コミュニケーション能力、発信力などを鍛える上でも学生にとって有益である。学生もより主体的な姿勢へ変化をした。

2) CLIL 型教育をすること、CLIL 型教育の意義、英語でクラス開催、双方向型講義などを事前に学生達とも事前に共有、説明し、理解を得た上でクラスをスタートしたので、期待値での齟齬（そご）が少なかったのは良かった。

3) 「選択」と「集中」（すべて網羅はあきらめる）もときには大切である。

4) クラスの達成目標を明確にすることも大切である。このクラスでは、目的を「英語で時事問題を考え、分析し、自分の考えを発信すること」にし、「間違いない完璧な英語を話すこと」にはしなかった。そのため学生発表の際、英文法の小さな間違いなどは、教員がその都度指摘をしたり、修整したりはしなかった。そのおかげで「発言しやすかった」という声も聞かれた。

5) 前述の学生の例と同様、英語を第二言語とする教員も（科目内容にもよるが）「完璧な英語でなくては（話してはいけない）」と身構えるのではなく、まずやってみ

ることが大切だ。筆者自身もネイティブスピーカーのような流ちょうさや、完璧な語彙があるわけではない。しかし、英語を第二言語とする教員も最大限英語でコミュニケーションを取ろうと試み、使う姿勢を示すことも大切ではないだろうか。実際、国連でも、国際社会でも全員がネイティブスピーカーのように完璧な英語を話すわけではない。最大限の努力をしながらコミュニケーションを図っている。それが現実社会だ。

6) Global Issues を教える場合は、各トピックを 1 事案として教えるのではなく、その関連性、国際協調、国連潮流などを教えることで「世界の全体像」が見えてくる。また最新情報をアップデートする必要もある。

7) Global Issues を考える意義、学ぶ意義（最終的に「積極的平和 (Positive Peace)」につながる）など目的が明確化することで学生達も学習意欲が増す。

8) Global Issues を日本の視点だけではなく、世界的な視点で見られるような教材提供、ツール、リサーチ方法、分析方法を教えると汎用性が生まれる。

9) 本当に学生の主体性やリーダーシップを育む教育をするには、学生に教員の話や板書を書き写させるのではなく、学生が発信する時間に多く使う必要がある。

10) Language Teachers（言語教員）、Contents Teachers（専門科目教員）の Team Teaching など協働ができれば、学生に言語、コンテンツの両側面からさらに有益なクラスになるとと思われる。

また、2020 年後期はオンラインでクラスを運営したこともあり、小さなグループに分かれた ZOOM の Breakout Session で全部屋の議論は見ることができなかった。こういう点をフォローする創意工夫がさらに求められる。

## 7. 最後に

筆者は 2018 年から、実務家教員のコンテンツ・ティーチャーとして自身の経験、知識、ネットワークを生かしながら、教育研究活動をしてきた。しかし、実務家教員といえども「自身の経験を語る」だけではクラス運営は難しい。専門分野を学問として体系化し、クラスの足場架け (Scaffolding) が必要である。筆者は、CLIL という教育アプローチに出会い、J-CLIL 学会の Language Teachers（言語教員）、Contents Teachers（専門科目教員）の教員仲間から指導を受けることで、多大なる助けを得た。また、芝浦工業大学が主催する FD (Faculty Development) 講習会に定期的に参加し、シラバス作成、学生主体のクラス運営、ルーブリック評価方法など教育手法を学んだ。

アカデミアで多くを学ぶと同時に、実務や国際社会での経験がアカデミアで今後さらに必要とされていくことも見えてきた。時代の変化とともに、求められる人材や

教育や知識も変わってくる。「グローバル人材」などの定義も変わってくる。日本の学校教育も従来の受け身型教育ではなく、アクティブ・ラーニングが推奨されるようになっていく。そんな中、アカデミアにおいても学門領域を狭義に捉えるのではなく、学生の関心やこれからの時代に求められる人材育成のために、どう発展できるかという視点も大切になっていくのではないだろうか。実際、先駆的な教育機関では「人種問題から見る国際関係」「ESD×CLIL」など学問領域の組み合わせや学際的な発展についての議論も活発化しているようだ。

教員や教育機関も常に広い視野で大局観を持ってこれからの時代を生きる学生と向き合い、声を聞き、その中で求められる教育研究活動を双方向で研鑽し、アップデートしていく必要を常々感じている。筆者もその一歩として、2021年3月に米国・ハワイ州の私立大学でこのGlobal Issuesの講義をZOOM中継で現地の学生たちに提供する。討議等を通じて、米国からのGlobal Issuesの視座など、双方向の学びを続けていきたい。

(本論文は2021年3月寄稿)。

### 参考文献

- 池田真 (2017) 言語能力から汎用能力へ: CLIL によるコンピテンシーの育成. 早稲田大学教育総合研究所監修『英語で教科内容や専門を学ぶ』(pp.5-30), 学文社
- ガルトウング・ヨハン (2017) 『日本人のための平和論』(御立英史訳) (p.19). ダイヤモンド社
- ガルトウング・ヨハン (2019) 『ガルトウング平和学の基礎』(藤田明史訳). 法律文化社
- 国連広報センター(n.d.) 『国連憲章テキスト』  
[https://www.unic.or.jp/info/un/charter/text\\_japanese/](https://www.unic.or.jp/info/un/charter/text_japanese/)
- Abe, Y. (2020). Developing Leadership Skills and Language Proficiency in CLIL Lessons through Teaching Experiences in Japan and the U.S. *The Journal of the Japan CLIL Pedagogy Association (JJCLIL)*. Vol. 2 (pp. 53-73). Japan CLIL Pedagogy Association (J-CLIL).
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Russett, B., Starr, H., & Kinsella, D. (2010). *World Politics: The Menu for Choice*. Thomson Wadsworth
- Sasajima, S., Ikeda, M., Yamazaki, M., Chida, T., Fujisawa, S., Fukushima, J., Nakaya, M., Yukikita, M. & Schramm, A. (2006). *CLIL Global Issues*. Sanshushya.
- United Nations (n.d.). Charter of the United Nations.  
<https://www.un.org/en/charter-united-nations/>

United Nations (n.d.). Responsibility to Protect.

<https://www.un.org/en/genocideprevention/about-responsibility-to-protect.shtml>

United Nations Trust Fund for Human Security(n.d.). What is Human Security?

<https://www.un.org/humansecurity/what-is-human-security/>

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆  
 ・筆者がJ-CLIL第24回例会にて、2021年2月に発表した「CLIL教科書の活用と発展-コンテンツ・ティーチャーの立場から」のスライドは、JCIL学会ウェブサイト<http://bit.ly/JCLIL24YA>にて公開している。



# 「英語」で「世界史」

山崎 勝 (埼玉県立和光国際高等学校)

## 1. はじめに

埼玉県は東京大学との連携により全ての教科で協同学習を推進しており、筆者は平成24年度よりこの事業に参加している。筆者は英語の協同学習をCLILの授業の一つの形態と位置づけて、この事業による他教科の教師との連携の機会を活かし、これまで「地理」「保健」「生物」などを英語の授業で扱ってきた。今回は、世界史の教師との連携による、「英語」で「世界史」の実践について述べる。この事業で実践されている協同学習は東京大学 CoREF が提唱する「知識構成型ジグソー法」と呼ばれる方法による。これについての詳細はJ-CLIL Newsletter vol.5 の拙稿を参照されたい。

## 2. 複数教科連携の利点

本事業は全県の全ての教科が関わっているため、他校の他教科の教師との交流が常に可能である。この環境を活かして、筆者はCLILの授業の教材の質を向上させたいと考えた。

### (1) Content の指導

英語の授業で扱う教材の題材は他教科の「内容」と関連があることが多い。この「内容」については教科教師に専門性があり、言語教師の知識や理解は十分でないことが多い。そこで、英語の授業の「内容」に専門的知識を持つ教科教師が関わることによってより良質の教材を作成することが可能となる。

### (2) Communication の指導

一方、「言語活動」の指導は言語教師に専門性がある。母語ではない不自由さを克服するためには足場掛け(scaffolding)が必要であり、不自由な言語で慎重に言葉を選びながら相手に伝えることになるので、母語の場合よりも「言語活動」は丁寧に理解を確認しながら進んでいく。

### (3) Cognition / Culture の指導

通常の授業に比べて多様なメンバーが授業に参加することになる。様々な国籍のALTや留学生、言語教師の

他に、専門の教科教師の視点も加わるので、話し合いが重層的となり国際意識や異文化理解といった点にも目を向けることになる。

## 3. 教科教師と言語教師の協力

今回は、「世界史」の授業案・教材をもとに「英語」の教材を作成した。トピックは「発展途上国」(Developing Countries)で、SDGs(持続可能な開発目標)の目標10「各国内および各国間の不平等を是正する」を取り上げ、「なぜ後発開発途上国(Least Developed Countries)の多くは、アジアとアフリカに位置しているのか」という問いに取り組んだ。

## 4. CLIL の授業設計と授業手順

以下の授業設計図を、池田、他(2016)により作成し、同書が提案する授業手順に、「知識構成型ジグソー法」の手順を当てはめてみる。

| Content<br>教科知識            | Communication<br>言語知識               | Cognition<br>低次思考力 | Culture<br>協同学習                                          |
|----------------------------|-------------------------------------|--------------------|----------------------------------------------------------|
| 近代世界システム論、モノカルチャー経済、労働力の搾取 | 世界史に関する語彙                           | 理解                 | ペア・グループ<br>クラス                                           |
| Content<br>汎用知識            | Communication<br>言語技能               | Cognition<br>高次思考力 | Culture<br>国際意識                                          |
| 格差の解決に向けてどうしたらよいか          | 読む・話す・聞く・書く<br>ノートテイキング<br>ディスカッション | 分析<br>評価<br>創造     | 日本・アメリカ・イギリスと<br>発展途上国の<br>関係性 (ALT<br>がアメリカ・イ<br>ギリス出身) |

表1 CLILの授業設計図

授業の出発点を世界史に関する教科知識として、授業

のゴールをその汎用知識とした。生徒はこの授業を通して、発展途上国の現状と私たちの日常生活の接点について考えることとした。Culture という点については、アメリカ出身の ALT とイギリス出身の ALT に自国と発展途上国の関係について話してもらった。

#### 授業手順

##### (1) Activating (pre-task)

##### ① Oral Introduction

授業の導入として、下記の内容について Oral Introduction を行い、リーディングのための予備知識を与える。

##### Introduction Sustainable Development Goals

The 17 SDGs were adopted by the United Nations in 2015. They are created to help achieve a better and more sustainable future for everyone. Goal 10 is “Reduced Inequalities.” Reducing inequalities and ensuring “no one is left behind” are integral to achieving the SDGs.

Since 1971, the United Nations has recognized Least Developed Countries (LDCs) as a category of countries that are highly disadvantaged in their development process, for structural, historical, and geographical reasons. Currently, the 47 LDCs comprise about 880 million people, 12 percent of the world population. However, those countries account for less than 2 percent of world GDP and about 1 percent of world trade.

##### ② Writing

本時の課題を提示し、生徒が各自でブレインストーミングを行う。

##### Worksheet 1

##### Task

(後発開発途上国の地図をワークシートに載せる)

- Why are many of the LDCs located in Africa and Asia?

##### (2) Input (presentation task)

新教材の提示を行う。リーディングによりインプットを行い、低次思考タスクにより、題材内容について理解させる。生徒は3名のグループで3種類の資料のうちのいずれかを読む。

資料A: ウォーラーステインの近代世界システム論

(キーワード)

- 世界経済は「中核」「半周辺」「周辺」の三層構造からなる国際的な分業体制・「周辺国」は「中核国」に対して従属的な立場

##### Worksheet A World-Systems Theory

World-Systems Theory originated with a sociologist Immanuel Wallerstein, who suggests that the way a country is integrated into the capitalist world system determines how economic development takes place in that country.

According to the theory, the world economic system is divided into a hierarchy of three types of countries: core, semi-peripheral, and peripheral. Core countries, such as Britain, France are dominant countries characterized by high levels of industrialization. The U.S. joined this group later. This group owns most of the world's capital and technology and have great control over world trade and economic agreements. Peripheral countries, such as most African countries and low income countries in Latin America are dependent on core countries for capital and are less industrialized. They provide labor and raw materials to core countries. Core countries extract raw materials with little cost, and they also set the prices of agricultural products that peripheral countries export regardless of market prices. Semi-peripheral countries, such as most European countries and Canada are less developed than core countries, but more developed than peripheral countries. They exploit peripheral countries, just as core countries exploit both semi-peripheral and peripheral countries.

##### Task

(近代世界システム論の図をワークシートに載せる)

##### Task

1. Explain the theory by using the figure above.

2. How are developing countries characterized in this theory?

資料B: モノカルチャー経済

(キーワード)

- プランテーションと植民地政策・プランテーションと

奴隷労働・モノカルチャー経済が発展を阻害

### Worksheet B Monoculture Economy

A plantation is a large piece of land meant for farming that specializes in cash crops, such as cotton, coffee, tea, and sugar cane. Plantation agriculture grew rapidly with the increase in international trade and the development of a worldwide economy that followed the expansion of European colonial empires.

African slave labor was used extensively to work on early plantations. In modern times, the low wages typically paid to plantation workers are the basis of plantation profitability in some areas. Overt slavery has been replaced by para-slavery, where some workers are in debt bondage. They must work to pay off a debt at punitive interest rates. Others work unreasonably long hours and are paid only low wages.

Plantations are usually monocultures. They are single-crop cultivation in a given area. Economic growth at any cost has driven many developing countries to focus on the production of a limited variety of crops, frequently only one. They are driven by the demand from industrialized nations, risking their right to development. It is due to such colonial social structures of plantation economy.

#### Task

(大西洋奴隷貿易・三角貿易の地図と単一栽培の図をワークシートに載せる)

1. Explain the structures of plantation economy.

2. What impacts do monocultures have on developing countries?

資料C：労働力の搾取

(キーワード)

- ・チョコレート産業と児童労働・ファストファッションと劣悪な労働環境

### Worksheet C Exploitation of labor

Chocolate is a product of cacao beans, and Ghana and the Ivory Coast supply more than 70 percent of the world's cacao beans. Cacao beans are produced in these countries, but farmers there have

never eaten chocolate. Cacao beans are made into chocolate in European countries, but in this process, the price goes up and it is too expensive for the farmers to buy. In such relations among countries, each country's role has been fixed, making some countries' development difficult. Developing countries always supply raw materials, and developed countries process them and consume the products. The use of child labor, human trafficking, and slavery are often seen on cocoa farms. Farmers are poor, so they depend on child labor to keep their prices competitive. Children begin working at a young age to help their families. Some of them are sold to traffickers or farm owners by their own relatives.

Fast fashion refers to clothing produced rapidly by mass-market retailers in response to the latest trends. Retailers quickly produce clothes in a cost-efficient manner so that consumers can buy them for lower prices. Stores such as H&M and Zara are retailers that do this. Over the decades, the fashion industry has made an intentional choice to move their labor to low-income Asian countries such as Bangladesh and Vietnam, where workers are recruited easily because of their social and economic vulnerability. Fast fashion has been blamed for unethical working conditions and demands for faster production are placing workers' lives at risk.

#### Task

(児童労働とチョコレート産業のデータに関する図をワークシートに載せる)

1. How is labor in developing countries related to developed countries?

2. In developing countries, what problems do you find in their working environments and working conditions?

#### (3) Thinking (processing task)

インプットにより理解した題材内容について、高次思考タスクによって、他の生徒と共同でさらに、分析・評価などの処理を進め、グループの考えをまとめさせる。

- ①資料A, B, Cの情報を統合する。



## Worksheet 2

## Task

Listen to each other and complete the following table.

| A. World-Systems Theory | B. Monoculture Economy | C. Exploitation of labor |
|-------------------------|------------------------|--------------------------|
| theory                  | plantation economy     | labor                    |
|                         |                        |                          |
| developing countries    | developing countries   | problems                 |
|                         |                        |                          |

- ②本時のトピックとアメリカ・イギリスの関連について ALT の話を聞きメモをとる。

## Worksheet 3

## Task

Listen to the ALTs and take notes about how each country is related to the following issues.

|                       | the U.S. | the U.K. |
|-----------------------|----------|----------|
| World-Systems Theory  |          |          |
| Monoculture Economy   |          |          |
| Exploitation of labor |          |          |

- ③統合した情報を活用して現状を分析し、対応策を考える。

## Worksheet 4

## Task

1. Why are many of the LDCs located in Africa and Asia?

2. How are we related to the present situation and what can we do to improve it?

- (4) Output (production task)

Worksheet 4 のタスクについてグループ発表によるスピーキングを行い、Worksheet 5 により、個人のライティングをまとめとして行う。

## Worksheet 5

## Task

- Write an essay answering the following question.
1. Why are many of the LDCs located in Africa and Asia?
  2. How are we related to the present situation and what can we do to improve it?

(生徒の作文例) (原文のまま)

I think many of the LDCs are located in Africa and Asia because of colony. Many countries in Africa and Asia were dominated by European countries. Industrialized nations forced Africa and Asia to grow one thing. So their agriculture was very unstable. And their economy couldn't grow. They were forced to work as slaves, so they couldn't quit monoculture. I think we have to do financial aid and teach technique to LDCs countries. We have to cooperate by donating and sending instructors to LDCs countries. Therefore, I think many of the LDCs are located in Africa and Asia.

## 5. 「英語」で「世界史」が成立したか

英語で世界史の授業が成立するためには、「内容」の指導が重要であった。「内容」の指導を適切に行うためには、言語教師が「内容」について学ぶことが必要であった。例えば、プランテーションがなぜモノカルチャーなのかを疑問に思う生徒が一定数存在した。この疑問に教師は授業中に英語で適切に対応することが求められた。また、中核国としてのイギリスの英語での表記は、**England** や **UK** ではなく **Britain** が適切であることを教科教師との連携の中で言語教師は学ぶことができた。

## 参考文献

- 池田真、渡部良典、和泉伸一 (2016) 『CLIL 内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第3巻 授業と教材』上智大学出版
- 三宅なほみ、東京大学 CoREF、河合塾 (編著) (2016) 『協調学習とは 対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』北大路書房

# 検定教科書を活用した グローバル社会に生きてはたらく資質・能力を育成する CLIL 授業 —世界の環境問題について考える。ESD の視点から—

宇田 竜子（滋賀大学教育学部附属中学校）

## 1. 本論文について

筆者は 2019 年度から中学校の英語授業において CLIL 実践を行っている。2020 年度においては、中学 2 年生を対象に、筆者が開発した思考ツールを使用した CLIL 授業を展開した。本論文においては、筆者が 2020 年度に行った CLIL 実践のうちのひとつについて述べる。

本論文は、「CLIL 授業実践を通してグローバル社会に生きてはたらく資質・能力を育成する—高次思考活動を入れた英語授業—（宇田 2021）」に記した実践のうちのひとつについて報告するものである。

なお、本稿では CLIL の定義等は割愛する。

## 2. 本報告における「グローバル社会に生きてはたらく資質・能力」

2020 年度における筆者の勤務校の研究課題は「探究的学習を通したグローバル社会に生きてはたらく資質・能力の育成」である。2020 年 4 月の校内研究において、本校全教員で「グローバル社会に生きてはたらく資質・能力」を定義した結果、下の 15 項目（図 1）になった。

本報告では、全 15 項目のうち灰色部分の 9 項目について取り上げる。

図 1 本校 2020 年度グローバル社会に生きてはたらく資質・能力 全 15 項目

|                  |                  |              |
|------------------|------------------|--------------|
| 多様性を尊重する。        | 柔軟な見方・考え方。       | 協調・協働する力。    |
| 幅広く教養を身につけようとする。 | 多角的な見方・考え方。      | 論理的に発信する力。   |
| 国・郷土を愛する。        | 国・郷土の文化や自然を探究する。 | 魅力を発見する力。    |
| 粘り強く取り組む態度。      | 情報を収集・整理する力。     | 課題発見・解決力。    |
| 自分事として物事をとらえる。   | 地球規模で物事を見る。      | 新しい価値を創出する力。 |

## 3. 研究の目的と方法

### 3-1. リサーチクエスト

本報告では、教科書「New Crown 2」（三省堂）の Lesson 3 「The Ogasawara Islands」の単元で行う CLIL がグローバル社会に生きてはたらく資質・能力のうち、図 1 に示す灰色部分の 9 つの力を育成することができるかを検証する。

### 3-2. 対象

本校中学 2 年生のうち、99 人を調査対象とした。

### 3-3. 実施時期と調査内容

実施時期は 2020 年 7 月 2 週目～8 月 4 週目（夏季休暇期間含む：授業実施時期は 7 月 10 日～8 月 3 日）の英語の授業においてである。

調査については、事前事後において質問紙調査（4 件法）を実施した。CLIL 実践前と実践後に行った調査で得られた結果を分析した。

## 4. 実践内容

### 4-1. 単元指導内容

本 CLIL 実践で取り上げた教材単元は「The Ogasawara Islands」である。2011 年、世界自然遺産として登録された小笠原諸島の観光地化に伴うウミガメの産卵減少の問題について扱われている。

単元の言語材料のうち文構造としては、未来を表す表現（will, be going to）、接続詞 that が取り上げられている。

本単元の最終課題は、「世界の様々な問題について調べ、自分には何ができるかを考え英語で書こう！」である。

単元導入時をインプット段階として、世界の様々な地域における環境問題について英語で聞いたり、読んだりする活動を入れた。生徒がインプットした内容をアウトプットへつなげるための活動として、筆者が考案した Problem-Reason-Continue-Challenge シート（Appendix 1）（以下 PRC シート）と名付けた思考ツールを使う活動を入れた。具体的にはインプットした内容から、「問題となっていることは何か？（Problem）」「問題だと考えられる理由は何か？（Reason）」「このまま現状が続けばどうなるか？（Continue）」「これまで他の人々がその問題解決のために行った挑戦は何か？（Challenge）」を整理して書いていく。その後、「自分は問題解決のためにどんな挑戦ができるか？（Challenge）」を考えて英文で書く。この一連の活動を本単元中に複数回入れた。筆者が PRC シートを作る際の工夫として、できるだけターゲット文法である未来表現や接続詞 that を、生徒が PRC シートに英語を書く際に自然に使えるよう意図した。そして、生徒が PRC シートに書いた内容を基にすれば、最終課題のパフォーマンス課題において論理的なライティングができるよう工夫をした。

#### 4-2. 単元の学習目標

- ・未来を表す表現 (will, be going to)、接続詞 that を理解し使う。
- ・小笠原諸島における自然環境問題について知る。
- ・世界遺産についての知識を得る。(CLIL)
- ・世界の諸問題について英語で読む。(CLIL)
- ・世界の諸問題について考え、自分にできることを思考ツールである PRC シートを活用して整理し、その内容を基に、30 文以上の英文で書く。＜パフォーマンス課題＞ (CLIL)

#### 4-3. 単元の学習目標と CLIL 視点

##### ◆知識・技能

- ①未来を表す表現(will, be going to)、接続詞 that を理解し使う。
- ②小笠原諸島における自然環境問題について知る。
- ③世界遺産についての知識を得る。
- ④世界の環境問題について英語で読み、理解する。

**CLIL 視点** 教科書本文に加えて、世界の様々な状況を英語や日本語で知る。

- ⑤SDGs ゴール全般について知る。
- ⑥思考ツールである PRC シートを活用する。

**CLIL 視点** 世界の諸問題について調べ、自分が関心のある内容を思考ツールを使って整理する。

##### ◆思考・判断・表現

- ⑦情報収集をしながら、ライティングに必要な情報を書き出し、さらに問題解決のために自分ができようことを考え、英語で書くことができる。

**CLIL 視点** 思考ツールを活用し、得た情報や自身の思考を整理しながら書き表すことができる。

- ⑧未習語を含む英文を読み、内容について考えることができる。

- ⑨世界の諸問題を解決するため自分にできることを考え 30 文以上の英文で書く。(パフォーマンス課題)

**CLIL 視点** 世界の諸問題の中から自分の関心のある問題を選び、その解決のために自分に何が出来るかを英語で書く。

##### ◆主体的に学習に取り組む態度

- ⑩自分の考えや意見を英語で伝えようとしている。
- ⑪級友と協働的に学ぼうとしている。
- ⑫学習の振り返りをする中で、次の学びに生かそうとしている。

#### 4-4. 単元指導計画と CLIL 授業設計図

紙面の都合上、本実践における CLIL 授業設計図 (池田 2016) を図 2 に示す。単元指導計画については、図 3 に示す。

本単元の指導は 10 時間で行った。単元の始めは主に本文やリーディング教材の理解といった低次思考活動が中心である。生徒は、世界の諸問題に関わる内容を動画音声や授業者の話す英語を聞き、その内容について知った。できるだけ一方的なインプットにならないようインタラクションを交えて行った。例えば、“Do you know the word, problem?” “What does this mean?” “Tell your partner about it.”から始め、“Do you know any problems in the world?” “Discuss them with your partner.”と伝え、生徒が知っている世界の諸問題についてクラスで共有した。授業の終わりには、“Do you think that the earth is OK now?” と問いかけた。

2 時間目は SDGs について知ることを目的 (授業実施

図 2 CLIL 授業設計図

| Content (内容)                 | Communication (言語)             | Cognition (思考)                                                                        | Culture (協学)                                                     |
|------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| 宣言的知識 (教科知識)                 | 言語知識                           | 低次思考力                                                                                 | 協同学習                                                             |
| ○世界遺産についての知識を得る<br>○SDGs を知る | ・未来形<br>・接続詞 that<br>○環境に関する語彙 | ・文法 (理解、応用)<br>・英文内容 (理解、応用)<br>○環境問題についての英文を読む (理解、要約、応用)                            | ・ライティング (ソロ)<br>・分担読解 (グループ)<br>・PRC シート (ソロ)                    |
| 手続的知識 (汎用知識)                 | 言語技能                           | 高次思考力                                                                                 | 国際意識                                                             |
| ○自分にできる行動を考える                | ・読解<br>○要約<br>○ライティング          | ○環境問題等について読み、または調べて PRC シートにまとめる (分析、評価)<br>○自分にできることを考える (分析、評価)<br>○考えたことを書き表す (創造) | ○世界の諸問題<br>○国内外の世界自然遺産<br>○ベトナム、ハロン湾 (滋賀県とのつながり)<br>○SDGs17 のゴール |

※図中の・は教科書の内容から、○は CLIL 視点からを表す



は 2020 年 7 月) とし、関連する動画を交えながら 17 のゴールについて生徒が知る時間とした。

3 時間目は、教科書題材である小笠原諸島が世界自然遺産に登録されていることから、その前段階として世界の自然遺産と文化遺産、複合遺産について、日本の世界自然遺産についてを、英語クイズを通して学ぶ機会とした。

4 時間目からは、教科書のリーディング題材である「小笠原諸島についての講演資料」や筆者が作成したリーディング教材を読解した後、PRC シートを活用し、本文内容から得た情報を整理しながら自分にできるチャレンジは何かを考えた。このサイクルを単元中に複数回行うことで、最終課題に取り組む際、生徒は収集した情報を整理し、論理的な文章を書くことに慣れていった。

10 時間の授業を経た夏季休暇中に、単元末パフォーマンス課題である「世界の様々な問題について自分で調べ、何ができるかを英語で書こう！」に取り組んだ。

を動画や画像を活用しつつ、授業者の説明と共に伝えた。その後、各授業のテーマである環境問題のリーディング教材を配布し、授業者の範読後、4 人班で分担読解を行った。リーディング教材には未習語も含まれるため、辞書活用を推奨した。分担読解後、それぞれが担当した段落に書かれていた内容を班で共有した後、PRC シートに内容整理をして、自分にできることが何かを考えて書いた。なお、5 時間目(小笠原諸島)、6 時間目(絶滅危惧種)においては、PRC シートに記入した内容を基にしてライティングを仕上げた。

#### 4-6. 使用教材資料

本 CLIL 実践で使用した主な教材は以下である。

○思考ツール PRC シート

○授業者作成のリーディング教材 3 点

ー絶滅危惧種問題について

ープラスチックごみ問題について

ーハロン湾と琵琶湖モデルについて

### 図3 CLIL 実践指導計画

| 時程       | 学習活動                                                        | 教材                                    |
|----------|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| 1        | 世界にある様々な問題を知ろう。このままで良いのかな。                                  | Lesson 3 GET 1、英語音声動画                 |
| 2        | SDGs を知ろう。                                                  | Lesson 3 GET 2、英語音声動画                 |
| 3        | 世界遺産について詳しくなる。                                              | Lesson 3 READ、世界遺産クイズ<br>英語音声動画       |
| 4        | 小笠原諸島についての講演資料を読もう！                                         | Lesson 3 READ、                        |
| 5        | 小笠原諸島の問題について考え、あなたができることを書こう。                               | Lesson 3 READ、PRC シート                 |
| 6、7      | 絶滅危惧種の問題について読み、あなたができることを書こう。                               | 英語音声動画、リーディング教材、PRC シート、<br>ライティングシート |
| 7、8      | プラスチックごみの問題について読み、あなたができることを書こう。                            | 英語音声動画、リーディング教材、PRC シート               |
| 9、<br>10 | セヴァン・スズキさんの地球サミットのスピーチを視聴し、自分にできることを考えよう。ーオンラインボランティア活動の紹介ー | 英語音声動画、SDGs ワークシート                    |
| 10       | ベトナムの世界自然遺産(ハロン湾)について読み、あなたができることを考えよう。                     | 英語音声動画、PRC シート、ライティングシート              |
|          | 世界の様々な問題について自分で調べ、何ができるかを英語で書こう。＜夏休みの課題＞                    | インターネットでの調査、ライティングシート                 |

#### 4-5. 学習指導案

本 CLIL 実践において 7 月に実施した、第 7 時学習指導案を図 4 に示す。第 4 時以降は、本時とほぼ同じ流れである。ただし、本時においては、第 5 時、第 6 時で行ったライティング課題は実施していない。

第 4 時以降の各回の授業導入部においては、世界の環境問題について生徒が関心を持つような動画を視聴することから始めた。現在の地球が切迫した状況にあること

○EJ シート(本文の英日訳シート)

○セヴァン・スズキさんによる地球サミットスピーチ動画

○世界の諸問題に関する動画

○SDGs シート(自分にできることを書く)

○ライティングシート(ループリック含む)

## 図4 学習指導案

|                                             | 学習内容・活動                                                                                                                                                                                                                                    | ○指導 ◆評価 ★主体的に課題を見出す方策                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 導入                                          | <p>1. ペットボトル飲料、レジ袋の消費について考える。</p> <p>2. プラスチックごみに関する画像、英語動画を視聴する</p>                                                                                                                                                                       | <p>○授業者の問いに対してペアで話をする。“Do you drink plastic bottled drinks?” “Do you like them?” “Do you often buy plastic bottled drinks?” “What do you do after you drink a bottled drink?” “Do you get a plastic bag when you buy things at a convenience store?”</p> <p>○漂流プラスチックごみの画像、ビニール袋を食べるウミガメの画像、オーストラリアの Lord Howe Island でプラスチックごみの影響を受ける鳥の画像や映像をインタラクティブを通して見せることで現状を知らせる。</p> |
| 学習課題：世界におけるプラスチックごみ問題解決の一步として、自分にできることを考える。 |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 展開                                          | <p>3. ワークシート (Appendix 2) を受け取る。プラスチックごみ問題について授業者の範読を聞く。</p> <p>4. 英文を4つに分け、学習班で分担する。担当部分の意味を日本語で説明できるよう読解する。(個人読み)</p> <p>5. 学習班で、各担当部分の意味を伝え合い、理解した内容を伝えあう。(グループ)</p> <p>6. PRC シートを活用して内容整理を行う。<br/>自分にできることが何かを考えて書く。<br/>→全体共有する。</p> | <p>○授業者が英文を声に出して読む。<br/>★内容を聞きながらその意味を考える。<br/>★聞きながら、未来表現 will、接続詞 that が使われていることに気付く。<br/>◆規準⑧未習語を含む英文を読み、日本語でその意味を伝えることができる。<br/>○環境に関わる語彙とその意味を黒板に貼る。<br/>★未習語は辞書を引いて調べる。<br/>★内容の意味を考えながら読む。</p> <p>○机間巡視をしながらフィードバックを与える。</p> <p>◆規準⑥思考ツールである PRC シートを活用する。<br/>◆規準⑦情報収集をしながら、ライティングに必要な情報を書き出しさらに自分にできることを考え、英語で書くことができる。</p> <p>○黒板に生徒が発表したチャレンジを板書し、全体共有する。</p>     |
| まとめ                                         | 7. 自学ジャーナル(振り返りシート)を記入する。                                                                                                                                                                                                                  | ○本時を振り返り、学んだこと、疑問に思ったこと、家庭で学習することを書くよう伝える。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

## 5. 結果と考察

CLIL 実践前と実践後の質問紙調査の結果と考察は、以下のとおりである。

表1の左端の数字は4件法の質問項目の

- 4: 「身についている」  
 3: 「どちらかというと身についている」  
 2: 「どちらかというと身についていない」  
 1: 「身についていない」

に該当する。表内の①～⑨下の数字は、調査対象者数(n=99)中の件数を表す。調査対象者は事前と事後の両調査を受けた生徒である。表2は平均値であり、表3は標準偏差である。

なお、事前調査は6月初旬、事後調査は8月下旬に実施した。

生徒理由記述には、全調査対象者が記述した回答理由の中から代表的な内容を示す。考察には、全回答者の回

答理由から筆者が考察したことを記す。

### 5-1. Lesson 3 事前事後調査における 4 件法択一質問回答結果と考察

Lesson 3 「The Ogasawara Islands」の単元において、グローバル社会に生きてはたらく資質・能力がどれだけ身についたかを検証した結果である。

表内の番号は、次の 9 項目である。

- ①「幅広く教養を身につけようとする態度」
- ②「自分の国・郷土を愛する態度」
- ③「粘り強く取り組む態度」
- ④「自分事として物事をとらえる」
- ⑤「必要な情報を収集・整理する力」
- ⑥「地球規模で物事を見る」
- ⑦「協調・協働する力」
- ⑧「論理的に考え発信する力」
- ⑨「課題発見・解決力」

表 1 Lesson 3 における、事前事後調査比較 (n=99)

| 事前 | ①  | ②  | ③  | ④  | ⑤  | ⑥  | ⑦  | ⑧  | ⑨  |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 4  | 28 | 39 | 38 | 26 | 30 | 21 | 48 | 18 | 21 |
| 3  | 47 | 49 | 45 | 48 | 54 | 50 | 40 | 52 | 59 |
| 2  | 23 | 10 | 15 | 24 | 15 | 25 | 10 | 26 | 18 |
| 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 0  | 3  | 1  | 3  | 1  |
| 事後 | ①  | ②  | ③  | ④  | ⑤  | ⑥  | ⑦  | ⑧  | ⑨  |
| 4  | 74 | 35 | 78 | 76 | 67 | 76 | 43 | 56 | 68 |
| 3  | 23 | 41 | 19 | 21 | 26 | 20 | 35 | 30 | 26 |
| 2  | 0  | 15 | 2  | 2  | 5  | 1  | 17 | 9  | 3  |
| 1  | 2  | 8  | 0  | 0  | 1  | 2  | 4  | 4  | 2  |

表 2 Lesson 3 事前事後調査の 4 件法の平均値

|    | ①    | ②    | ③    | ④    | ⑤    | ⑥    | ⑦    | ⑧    | ⑨    |
|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 事前 | 3.03 | 3.27 | 3.21 | 3.00 | 3.15 | 2.90 | 3.36 | 2.86 | 3.01 |
| 事後 | 3.71 | 3.04 | 3.77 | 3.75 | 3.61 | 3.72 | 3.18 | 3.39 | 3.62 |

表 3 Lesson 3 事前事後調査の 4 件法の標準偏差 (参考)

|    | ①    | ②    | ③    | ④    | ⑤    | ⑥    | ⑦    | ⑧    | ⑨    |
|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 事前 | 0.75 | 0.68 | 0.73 | 0.74 | 0.66 | 0.76 | 0.71 | 0.74 | 0.66 |
| 事後 | 0.58 | 0.91 | 0.47 | 0.48 | 0.64 | 0.59 | 0.86 | 0.82 | 0.65 |

表 1 の調査比較を見ると、②「自分の国・郷土を愛する態度」と⑦「協調・協働する力」を除く全ての項目において、4「身についた」という回答者数が大幅に増加している。4「身についた」及び3「どちらかというと身についた」の肯定的回答においても、②「国・郷土を愛する」⑦「協調・協働する力」を除く全項目において増加しており、各項目につき平均 16 人ずつ増えている。平均値においても②「国・郷土を愛する態度」と⑦「協調・協働する力」を除く全項目において上昇している。本単

元において、⑦「協調・協働する力」の否定的回答である 2「どちらかというと身につかなかった」及び1「身につかなかった」が事後に増加したことは、コロナ感染拡大防止対策として交流時間と回数を制限した結果であろう。また、②「国・郷土を愛する態度」の事後回答において、2「どちらかというと身につかなかった」及び1「身につかなかった」と回答した生徒数が 12 人増加した。その理由等については次項で述べるが、9 項目中、コロナ禍である影響を考慮した⑦「協調・協働する力」を別とすると②「国・郷土を愛する態度」以外の項目において、肯定的回答である 4「身についた」または 3「どちらかというと身についた」が増えた。

リサーチクエスションであった「Lesson3 『The Ogasawara Islands』の単元で行う CLIL 指導が、グローバル社会に生きてはたらく資質・能力のうち、9 つの力を育成することができるか」の検証結果については、コロナの影響を考慮すると②「国・郷土を愛する態度」を除く全てについて、できたと言えよう。

全項目について全調査対象生徒が理由記述をしたが、先述した通り、紙面の都合上、その内容から代表的なものを載せ、考察では全生徒の理由記述から筆者が考察した内容を簡略に述べる。

#### ①「幅広く教養を身につけようとする態度」

生徒の主な理由記述：

- ・SDGs などを通して世界の問題について興味を持つことができたので。
- ・総合学習で学んだことを交えながら考えることができたから。
- ・英語の授業だけでなく、国語の夏休みの課題にも活かすことができたから。
- ・今まで興味がなかった環境問題について興味を持ったから。

考察：

生徒は、これまで知らなかった世界の諸問題や SDGs について知ること、それらの解決に向けて意欲を持って調べた。学習した内容が英語の授業に留まらず、さらに調べることで他教科の学習にも活かしたことから、99 人中 97 人が「幅広く教養を身につけようとする態度」を養えたという肯定的回答をしたと考える。

#### ②「自分の国・郷土を愛する態度」

生徒の主な理由記述：

- ・世界の状況について調べているうちに、滋賀で起きている問題は何か興味が持てたから。
- ・もともと関心のある琵琶湖について、今回の学習でもっと知りたいと思ったから。
- ・滋賀県が他の国の環境を助けていると知って誇らしく



なったから。

- ・△世界の問題は考えられたが、滋賀の問題に目を向けられなかったから。
- ・△滋賀のことを調べられなかったから。

考察：

リーディング教材の一つにおいて、滋賀が協力をしているベトナムのハロン湾をテーマにした。生徒たちはその内容から、滋賀県を誇りに思ったり、琵琶湖についてもっと知り郷土を守っていききたい、という考えを持った。また、国外の問題を調べることで、それらの問題が日本にも滋賀にもつながっていることに気付いた生徒もいた。これらのこと等から、99 人中 76 人が「国や郷土を愛する態度」を養えたという肯定的回答をしたと考えられる。一方、23 人の否定的回答をした生徒は、国外の問題について調べ意見をまとめたので、日本や滋賀の問題については深められなかったと考えている。

### ③「粘り強く取り組む態度」

生徒の主な理由記述：

- ・授業中だけでなく、家でも積極的に分からない英語（リーディング、ライティングのため）を調べることができたから。
- ・環境に関する英単語が難しかったので辞書などで調べようとする思いが強くなってたくさん調べられたから。
- ・家で環境問題の動画を見たりして、環境についてたくさん考えられたから。
- ・ライティングするために粘り強く情報収集をすることが出来たから。

考察：

生徒にとって、慣れない語彙が多かったことから、何度も辞書を引き、自分で探した世界の問題をどうやって解決するかを真剣に考え、英語で表現した。これらのこと等から、99 人中 97 人が「粘り強く取り組む態度」を養えたという肯定的回答をしたと考えられる。

### ④「自分事として物事をとらえる」

生徒の主な理由記述：

- ・環境問題を解決するために自分のできる対策についても真剣に考えられたから。
- ・環境問題を解決するために自分ができることを小さなことでもやっていこうと強く思えたから。
- ・環境問題のニュースが出てきた時、以前よりも敏感に反応するようになったから。
- ・環境問題には私たち自身が関わっていることが多かったと分かったから。

考察：

PRC シートには、自分がその問題を解決するために何

ができるか、を考え記述する欄を設けた。生徒は、Problem（問題）、Reason（問題が起こる理由）、Continue（もしその状態がこのまま続いたら・・・？）Challenge（これまでの挑戦、自分たちの挑戦）を考えながら書き、思考整理し、自分には何が出来るかを考えライティングしたことによって、世界の諸問題を自分事として考えることができた。これらのこと等から、99 人中 97 人が「自分事として物事をとらえる態度」が身についたという肯定的回答をしたと考えられる。

### ⑤「必要な情報を収集・整理する力」

生徒の主な理由記述：

- ・PRC シートを活用して、情報整理ができたから。
- ・PRC シートを使って論理的に骨組みを考えて文章を書けたから。
- ・必要な情報を的確にインターネットから集め、整理していく力を授業を通してしっかりと身につけることができたから。

考察：

生徒は、PRC シートを活用することで、インターネットや書籍などで得た膨大な情報や、自分で考えたことを整理することができた。これらのこと等から 99 人中 93 人が「情報を収集し整理する力」が身についたという肯定的回答をしたと考えられる。

### ⑥「地球規模で物事を見る」

生徒の主な理由記述：

- ・世界共通の問題や世界共通の目標について知ったので、地球規模で物事を見ないといけないと感じたから。
- ・地球全体が協力しないと改善には向かっていけないと改めて思ったから。
- ・環境については外国のことだから影響は少ないと思っていたが、環境は地球単位だからちゃんと考えないといけないと痛感したから。

考察：

生徒は授業の中で、世界の諸問題についての英語音声の動画を複数回視聴した。国内では起こっていない様々な実際の状況を知り、世界をより良い方向に持っていくためにはどうすれば良いかを真剣に考えたことで、物事を地球規模で見られたと答える生徒が明確に増えた。これらのこと等から 99 人中 96 人の生徒が「地球規模で物事を見る力」が身についたという肯定的回答をしたと考えられる。

### ⑦「協調・協働する力」

生徒の主な理由記述：

- ・リーディング教材を役割分担して教え合った場面では協調できたと思うから。
- ・一人では挫折してしまう難しい英文も協力して教え合

えたから。

- ・△この単元では単独で取り組む内容が多かったから。

考察：

コロナの影響で、他項目と比べると否定的回答が多かったが、生徒たちは、複数回、学習班での分担読解などを経験した。これらのこと等から、99人中78人が「協調、協働する力」が身についたという肯定的回答をしたと考えられる。

#### ⑧「論理的に考え発信する力」

生徒の主な理由記述：

- ・PRC シートを用いて情報整理をし、考え、ライティングができたから。
- ・PRC シートを用いることで、論理的に書くことに慣れたから。
- ・PRC シートを使うことで英文の展開を工夫できたから。
- ・集めた情報を PRC シートに書き出し可視化することで、自分に何ができるかを自分で考え導き出し、ライティングすることができた。

考察：

生徒は、複数回に渡って PRC シートを活用してライティング活動をしたことで、考えたことを取捨選択しながら意見を主張したり、意見を伝えるための順序が分かるようになった。これらのこと等から、99人中86人が「論理的に発信する力」が身についたという肯定的回答をしたと考えられる。

#### ⑨「課題発見・解決力」

生徒の主な理由記述：

- ・自分一人では解決できないような大きな問題ばかりだったが、自分たちも問題の原因になっていることを感じたので、自分ができることを考え実践できたから。
- ・自分ができることを考え行動できているから。
- ・問題の重大さに気付けたから深く考えられ、自分なりの解決法を導き出したから。
- ・PCR シートの Challenge の部分をたくさん書くことができたから。

考察：

生徒は多くの時間を費やして世界の諸問題の解決に向けて、自分にできることが何かを真剣に考え、英語で表現した。これらのこと等から、99人中94人が「課題を発見し解決する力」が身についたという肯定的回答をしたと考えられた。

## 6. 結果のまとめ

リサーチクエスションは、「Lesson3『The Ogasawara Islands』の単元で行う CLIL がグローバル社会に生きてはたらく力のうち、9つの力を育成することができるか」

であった。この結果に関しては、回答の4段階（4「身につけている」）の回答者数は、9項目中②「国・郷土を愛する態度」、⑦「協調、協働する力」の2項目を除く7項目について、できたと言えよう。

②「国・郷土を愛する態度」について、事前調査と比べて事後調査において4「身についた」及び3「どちらかというと身についた」と回答した生徒数が12人減少したことについて、本単元の教科書題材のテーマは国内における環境問題であったが、授業者がテーマを国外にも広げたことが原因の一つであろうと考える。テーマを国内の環境問題のみに絞り、その内容を深く追究すると②「国・郷土を愛する態度」が4「身についた」または3「どちらかというと身についた」と回答する生徒が増えたであろうと推測する。一方、⑥「地球規模で物事を見る力」が身についたと回答した生徒数は事前調査と事後調査との比較において25人増えた。地球規模で物事を見ようとし、世界に目を向けると日本国内への意識が薄れてしまったのではないかと考える。本単元では、教科書題材であったことに加えて、生徒が自分の国や郷土を愛することにつながって欲しいという筆者の願いから、小笠原諸島の環境問題についてだけでなく、ベトナムのハロン湾に貢献した滋賀県の琵琶湖モデルについての授業を実施した。しかし授業者が単元を通して、世界の現状に目を向けることに意識を置いた授業展開を行ったこともあり、生徒が自主的に調査をした（環境）問題は国外のものがほとんどだった。生徒たちのライティングを読むと、国内の（環境）問題よりも国外の（環境）問題の方が深刻で切迫していると考えたことが窺えた。②「国・郷土を愛する態度」と⑥「地球規模で物事を見る力」の2項目は相反するものではなく、互いに関わりあっておりつながっていると感じとらせることができる教材作成や授業へのさらなる工夫が必要であると感じた。

本調査においては、CLIL 実践前より実践後で、9項目中7項目において、当該の資質・能力が「身についた」または「どちらかというと身についた」と回答した生徒数が増加したという結果を得ることができた。また9項目中7項目においてスコアの平均値が上昇した。これらの結果から、本研究に参加した生徒たちは、Lesson3 の CLIL により、グローバル社会に生きてはたらく力のうち、7つの力が伸長したと捉えたことが明らかになった。

## 7. おわりに

本 CLIL 実践では、「内容学習」「思考活動」「言語学習」「協働学習」を有機的に統合し、高次思考を促す英語授業の実現が中学校においても可能であることを示した。CLIL 授業設計図に則った授業を行うことで、グローバル

社会に生きてはたらく力の獲得へとつながる授業事例を示すことができた。

これからも、深い学びを促し、グローバル社会に生きてはたらく力をつける CLIL 授業実践を継続していきたい。

### 参考文献

- 和泉伸一、池田 真、渡部良典 (2012). CLIL 内容言語統合型学習 第2巻 実践と応用 上智大学出版
- 池田 真、渡部 良典、和泉 伸一 (2016). CLIL 内容言語統合型学習 第3巻 授業と教材. 上智大学出版
- 文部科学省. (2017). 中学校学習指導要領解説 外国語編.
- 渡部 良典、池田 真、和泉 伸一 (2011). CLIL 内容言語統合型学習 第1巻 原理と方法. 上智大学出版
- 宇田 竜子、大嶋 秀樹、(2021). 「深い学びを促す思考・教科・内容・文化統合型CLIL 指導による中学校英語の授業の取り組み」滋賀大学教育学部紀要 第70号(2020年度)
- 宇田 竜子 (2021). 「CLIL 授業実践を通して『グローバル社会に生きてはたらく資質・能力』を育成する—高次思考活動を入れた英語授業—」滋賀大学教育学部附属中学校紀要 第63集 (2020年度)



Appendix 1 PRC シート

| Problems |  | Reasons |  |
|----------|--|---------|--|
|          |  |         |  |



| Continue (will) | Challenge (did/ doing /will) | Challenge (I will) |
|-----------------|------------------------------|--------------------|
|                 |                              |                    |

## Appendix 2 リーディング教材の一部 (The plastic waste problem)

- 1 A sea turtle swims in the sea and finds a jellyfish.
- 2 "Yumi!" it thinks. "A jellyfish!"
- 3 It eats the jellyfish! ...but, it wasn't a jellyfish. It was a plastic bag.
- 4 The plastic bag looked like a jellyfish.
- 5 The sea turtle became sick.
- 6 Over 700 species of marine animals eat plastic or get entangled in plastic.
- 7 Scientists think that the amount of plastic in the ocean will triple by 2050.
- 8 They think that the amount of plastic in the ocean will weigh more than the amount of fish in the ocean by 2050.
- 9 Scientists think that 8.8 million tons of plastic go into the ocean every year.
- 10 How does it get into the sea?
- 11 People throw away plastic trash.
- 12 It blows into rivers, finally goes into the ocean.
- 13 Plastic trash doesn't decompose back into nature like a banana skin or a piece of paper—it stays in the ocean forever.
- 14 So many people throw away plastics.
- 15 Scientists say, "people in the world buy one million plastic bottles every minute."
- 16 Can't we burn plastic trash?
- 17 We cannot burn a lot of plastics because there are problems.
- 18 When we burn plastics, they make bad gases.
- 19 The gases are bad for environment." —If you are interested, read "further reading" on the backside.
- 20 There are also microplastics in the sea. (A microplastic is a small plastic. It's smaller than 5 mm in size.)
- 21 These come from the breakdown of large plastics.
- 22 Many small fishes eat the microplastics.
- 23 Many large fishes eat the small fishes.
- 24 The small fishes have the microplastics in their body.
- 25 So, the fishes finally die because of the microplastics or we eat the fishes with microplastics.
- 26 The WWF says, "Japanese people eat 5 grams of microplastics every week.
- 27 I think that this is dangerous!

<https://www.intelligenceandorders.com/blog/plastic-pollution-facts-for-kids>

<https://kids.nationalgeographic.com/explore/nature/kids-its-plastic/pollution/>

<https://www.nit.co.jp/kanryo/column/earth/mod.html>

[https://www3.nhk.or.jp/news/special/news\\_seminar/110/1117/](https://www3.nhk.or.jp/news/special/news_seminar/110/1117/)

<http://www.aisa.hokkyodai.ac.jp/research/staff/kado/04ch2.pdf>

<https://blog.goo.ne.jp/wa8823/e/29bfed8ea601bd67d2a3d9cf0c26a527>

<https://synodos.jp/society/22945/2>

#### Further reading

—プラスチックを燃やすことについて—

If we don't want to make the bad gas, we need good \*incinerators.

When we burn plastics, we need to burn them in high \*temperature.

We need good and expensive incinerators for plastics.

—貧しい国ではどうしてプラスチックを燃やせないのか—

Also, there are not a lot of incinerators in many poor countries.

So, they put a lot of plastic waste under lands or they just leave the trash on lands.

Finally, the waste gets into the sea.

\*焼却炉

\*温度

# CLIL の枠組みを通して SDGs を「自分ごと化」する実践研究 —世界平和に貢献できる「社会変革の担い手」育成を目指して—

鎌倉 好男 (明法中学・高等学校)

## 1. 概要

本校の高校2年次の選択科目「21世紀」における2020年度の授業実践（筆者が担当し、No Poverty と Zero Waste を主要テーマとした）では、CLIL（Content and Language Integrated Learning：内容言語統合型学習）の枠組みを通してSDGs（持続可能な開発目標）を「自分ごと化」し、将来、世界平和に貢献できる「社会変革の担い手」を育成することを目的とした。本稿では、目的達成の具現化手法として、5つのメソッド（後述）を組み合わせた新たなフレームワークを提唱する。

＜教材の「自分ごと化」に向けた5つのメソッド＞

- 1) 学習傾向アンケートを活用したシラバス作成
- 2) KWHLAQ法を用いた探究型学習
- 3) Circle of Influence に基づくアクションリサーチ
- 4) 学びのグローバル化に向けたオンライン国際共修
- 5) 「授業に貢献」が行動目標の協働学習

言語習得の観点においてはフォーカス・オン・フォームを用いつつ、上記のような構造主義的アプローチとともにブルームの教育目標分類学における高次元思考力を育成する中で、目的の遂行を目指した。

## 2. 研究の目的と方法

本研究は、高等学校での授業実践を通して以下の点を明らかにすることを目的とする。

- 1) CLILを通してSDGsを「自分ごと化」できるか。
- 2) 興味があるテーマに対して課題の発見およびその解決に向けたアクションプランの実行・振り返り・発表といったPBL（Project-Based Learning）は、主体性の観点においてどのような意識変化をもたらすか。
- 3) CLIL（PBL含む）を通じた21世紀型スキルの修得はどの程度効果が期待できるか。

＜参加生徒＞

明法高等学校2年次の学校設定科目「21世紀（文理共通選択科目）」を履修する43名（男子21名、女子22名）

を対象とする。履修者の多くが高校1年時に3カ月のターム留学を経験しており（年度当初に英検2級以上を取得している生徒の割合は全体の76.7%）、週2時間連続の授業は全て英語で行われる。

＜データ収集方法＞

- 1) 年度当初、初回授業開始前に“Top 3 Preferred SDGs Survey（学習傾向調査）”を行った。
- 2) KWHLAQ法に基づく各グループのワークシート（ブレインストーミング）を提出させた。
- 3) 各学期末に学習の振り返りをプレゼンテーション（収録動画または対面発表用のGoogle Slide資料）をグループまたは個人で作成・発表・提出させた。
- 4) 2学期に行ったPBLにおいて、アクションリサーチの実施状況を定量的データとしてグループ毎にGoogle Sheetに3週間に亘り毎日記録させた。
- 5) 3学期に実施した豪州交流校とのSDGs国際共修において、各グループの発表動画（SDGs学習の総括）を展示するためのGoogle Siteを作成した。
- 6) 年度末に「SDGsの自分ごと化」と「21世紀型スキルの修得」の達成度合いに関する授業アンケート（自己評価）を実施し、振り返りの英作文を提出させた。

## 3. 学校設定科目「21世紀」の意義

世界のイノベーションを牽引する米国では、批判的・創造的思考力（Critical and Creative Thinking Skills）をはじめとした「21世紀型スキル（21st Century Skills）」を修得するための教育が実践されている。本校でも2013年度より高校2・3年次の英語選択科目として、これらのスキルをSDGsの学習を通して身に付けていく授業「21世紀（学校設定科目）」が設置されている。ターム留学から帰国した生徒たちが履修することを想定しているため、日本人教師（筆者）と外国人講師のティームティーチングで、授業は全て英語で行われている。

この科目は本校の英語科カリキュラムにおいて、主要科目と相互補完の関係にある。表1は明法高等学校における英語関連科目の単位数をまとめた表であるが、特に2年次以降は難関大学入試の一般選抜に対応できる英語



知識の習得や解答力の育成に重きが置かれることから、付記の通り、通常の英語科目では体験的学習よりも分析的学習の割合が高くなる傾向にある。

表1 英語関連科目の単位数

※ E (Experiential) は体験的学習で A (Analytical) は分析的学習を表す。

| 学年<br>(科目) | コミュニケーション英語 | 英語表現  | 英語会話  | 受験演習<br>(選択) | 21世紀<br>学校設定教科 |
|------------|-------------|-------|-------|--------------|----------------|
| 高1(Ⅰ)      | 4 (E/A)     | 2 (A) | 1 (E) | —            | —              |
| 高2(Ⅱ)      | 4 (A)       | 3 (A) | —     | 2 (A)        | 2 (E)          |
| 高3(Ⅲ)      | 4 (A)       | 3 (A) | —     | 2 (A)        | 2 (E)          |

LOTS (低次思考力)      HOTS

時代の要請に応じたブルームの教育目標分類学における「高次な思考力 (Higher Order Thinking Skills)」の育成を継続する観点において、構造主義的アプローチによる体験的学習を基盤とした学校設定科目 21 世紀は重要な役割を果たしていると言える。

#### 4. 実践報告 ～「自分ごと化」、5つのメソッド～

先述の通り「21 世紀」における授業の目的は、CLIL の枠組みを通して生徒たちが SDGs を自分ごと化でき (課題解決に向けたアクションに繋げる)、かつ 21 世紀スキルを身に付けていくことにある (図1)。

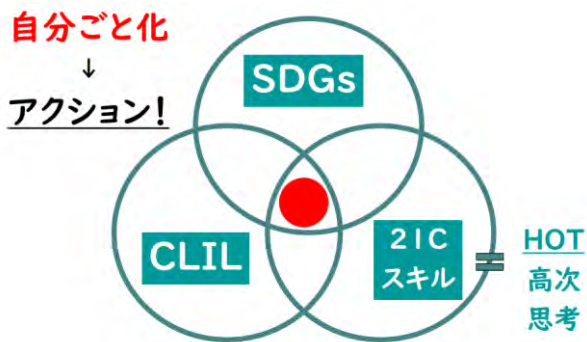


図1 「21 世紀」のコンセプト

教材は読本として Oxford Press の Global Issues (CEFR B2)、映像用として CNN10 または NHK World を例年使用しているが、今年度は教材の「自分ごと化」に向けた新たな試みとして、それらに以下の5つのメソッドを取り入れることで学習効果の向上を図った。

#### 1) 「興味・関心」が自分ごと化への第一歩

4 月の授業開きに当たり、履修生徒に対して学習傾向を把握するための事前アンケートを実施した。教育活動の3 大要素を仮に「学習者 (生徒)」「教材・教具」「指導者 (教師)」と定義した場合、教材選びの際に指導者が重視すべきは学習集団の傾向と嗜好である。今回、SDGs に関する学習を進めるのに際し、21 世紀履修者のレディネスや嗜好を Google Form を用いて調査した結果、主に貧困問題 (SDG1～4) と環境問題 (SDG13～15) に関心が高いことが判った (図2)。

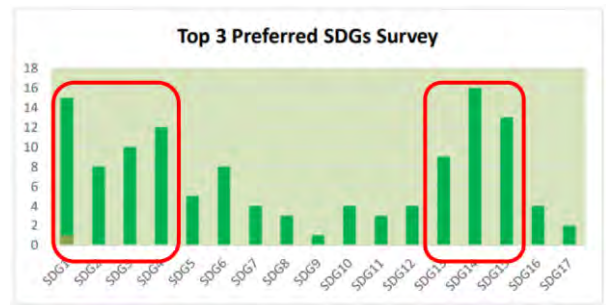


図2 学習傾向アンケート結果

上記の結果を参考に学習章の選別やその順序の設定を行うことを優先し、シラバスを作成した (表2)。

表2 シラバスの概要

| CLIL<br>4Cs          | Content<br>内容  | Communication<br>言語      | Community<br>協学             | Cognition<br>思考                   |
|----------------------|----------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| 21世紀型<br>教育<br>(4Cs) | SDGs           | Communication            | Collaboration               | Critical/<br>Creative<br>Thinking |
| 1学期<br>オンライン         | SDG<br>1～4, 17 | 文化・社会 関連<br>(福祉・健康) 語い   | Online Classes<br>(G-Suite) | Visual<br>Thinking                |
| 2学期<br>対面形式          | SDG<br>12～15   | 自然・環境 関連<br>(消費行動) 語い    | Task/Project<br>(10グループ)    | Systems<br>Thinking               |
| 3学期<br>ブレンド型         | 1,2学期の<br>復習   | グループ毎にSDGsへの<br>課題解決策の発表 | Online Project<br>(豪州の姉妹校)  | Design<br>Thinking                |

\*All English(100%) 授業のため、Grammar Structureへのフォーカスは行わず。

#### 2) 主体性に火をつける魔法の杖「KWHLAQ 法」

教材の「自分ごと化」に向けた2つ目のメソッドとして、教材を扱う前に KWHLAQ 法を活用した。これは Ogle (1986) が考案した KWL 表 (トピックに関する学習者の既存知識や関心等を活かした教育手法) を近年 Barrel (2016) が進化 (深化) させたもので、それぞれの頭文字は以下を意味している。

K- What do I know?

W- What do I want to know?

- H- How will I find out?  
 L- What have I learned?  
 A- What action will I take?  
 Q- What further questions do I have?

2 学期に環境問題（テーマ：Zero Waste）について学習した際には、まずグループ毎に K の表をブレインストーミングしながら記入させ（図 3）、続いて生徒たちは W の表を作成した（図 4）。

**What do I **K**now about “Zero Waste”?**

**Samples of waste:**

- plastic
- PET bottle
- plastic shopping bag
- can
- lights

**Samples of non-waste:**

- eco-bag
- thermos (water bottle)
- lunch box
- News papers
- Magazines
- Clothes

eco-bag  
flea market  
recycling  
3R

図 3 あるグループが作成した K の表

**What do I **W**ant to know?**

- How many plastic bottles are recycled?
- How much does it cost to process the plastic?
- How much garbage is produced in a day?
- Which country produces the most garbage in a day?
- How can we reduce the number of wastes?
- Where does the wastes end up?
- What is the way not to waste?

図 4 あるグループが作成した W の表

その後は図 4 にある赤字下線部のような「問い」に基づき課題設定を行い、各グループで探究型の学習を PBL で進めていった。あるグループはリサーチの結果、2019 年にプラスチック廃棄物を最も多く排出している国が日本であったことを発見し（statista, 2020）、課題の解決策として“The 8 R’s (ecostore, 2018)” の概念をアクションプランに落とし込み、各自が所属するクラスにて実行し、週毎のデータを収集しながら効果の検証を行った。

#### The 8 R’s to being a conscious consumer

1. Rethink 2. Refuse 3. Reduce 4. Repair  
 5. Reuse 6. Rot 7. Repurpose 8. Recycle

当該グループは 8R’s の中の “Rethink & Refuse” の実践として、一部の教科担当に授業中のプリント配布を Google Classroom を使ったデジタル配信に切り替えてもらうよう依頼し、3 週間にわたってプリントの削減枚数を記録し（図 5）、学期末の発表（グループプレゼンテーション）時にその成果報告を行った。

**What **A**ction will I take?**

**Action Plan Monitoring Worksheet (Waste Management Solutions)**

**Problem/ Issue**  
 How can we reduce the number of papers (handouts) which Mr. A prints out?

**Applicable R's of Waste Management**  
 Refuse, Reduce, Repurpose

**Timetable**  
 October 28 - November 16, 2020

**What are possible solutions to this problem?**  
 1. Ask Mr. A to use Google Classroom.  
 2. Ask him to distribute handouts online as much as possible.  
 3. If possible, do the same for homework as well.

**How will these solutions be tested?**  
 We will count how many papers we saved by using digital materials instead of actual handouts.

**Data Collection Table**

|       | Papers (handouts) |       |       |       |       |       |       |
|-------|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|       | Day 1             | Day 2 | Day 3 | Day 4 | Day 5 | Day 6 | Day 7 |
| Week1 | 99                | N/A   | 66    | 99    | N/A   | 112   |       |
| Week2 | 33                | N/A   | 0     | 0     | N/A   | 33    |       |
| Week3 | 0                 | N/A   | 0     |       |       |       |       |

(H2C: 33 students)

図 5 アクションプランとデータ結果

### 3) 3 人称の英文を 1 人称（自分ごと）に読み替える

上述のようなアクションリサーチは、教材の「自分ごと化」に重要な役割を果たす。Covey (1989) は著書「7 つの習慣」において、主体的な人間は自身ができること（Circle of Influence）に注力するが、受け身の人間は自身の周囲の環境（Circle of Concern）ばかりに気をとられてしまうと指摘している。環境問題に関する話題は、一般的に生徒たちにとって「他人ごと」として受け止められやすい。これは英文が 3 人称で記述される社会性の高い話題であることに起因する（図 6）。今回のようなアクションリサーチを、教材を使い始める「前」に行うことで、学習者は題材を“Circle of Influence（＝自分ごと）”として捉えることができるようになる。

結果的に、アウトプットを習慣化させる PBL は、教材の自分ごと化、インプット（言語）の質的向上、そして主体性の涵養に寄与するのである。

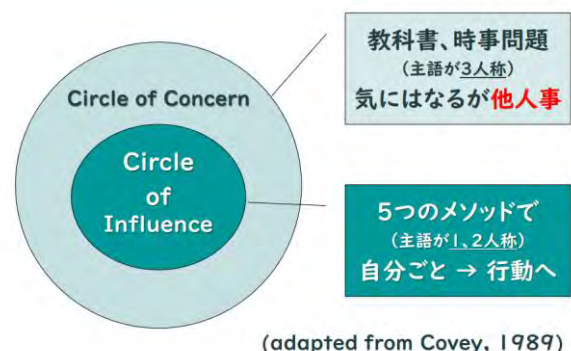


図 6 Circle of Influence を活用した教材の自分ごと化



#### 4) コロナ禍のオーセンティック教材

Circle of Influence に基づくアクションリサーチを終えた後、ようやく教材である Oxford Press の Global Issues (4 課: The environment、5 課 Protecting Earth) の読解に取り組んだ。この時点で生徒たちはトピックに関して十分に教材の自分ごと化ができているため、教材を活かした高い学習効果を見込めるのである。

学年末である 3 学期は、1・2 学期の学びをより “authentic (本格的)” にするため、交流校である豪州のメルボルンにある Mount Waverley Secondary College と SDGs に関する国際共修をオンラインで行った。本校の生徒たちがこれまでの学びのアウトプットとして、貧困または環境問題に関する PBL (アクションリサーチ) の成果発表を動画で制作し、共用の Google Site にアップすることで非同時的に先方の生徒たちがその発表を事前に見ることができる (図 7)。

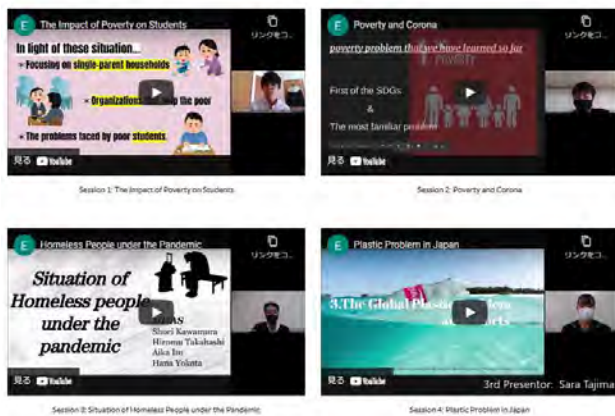


図 7 国際共修に向けた Presentation Showcase

3 月に実施した Zoom を使ったグループ討論授業 (図 8) では、発表動画へのフィードバックやテーマに関する意見交換を行った。豪州ではプラスチック廃棄物を減らすための手法として、生ゴミや堆肥を原材料とした再生可能な食器類が普及しているなど、本校生徒にとって今回の共修は 1 つの課題に対して「国によって異なる解決へのアプローチがある」ことを学ぶよい機会となった。



図 8 Breakout Rooms に分かれてグループ討論

#### 5) 「授業に貢献」を実現させる秘訣

本稿の副題に — 世界平和に貢献できる「社会変革の担い手」育成を目指して — とあるが、世界平和に貢献できる人間になるためには、まずは「授業に貢献」する習慣を身に付ける必要がある。21 世紀の授業では、これを行動目標に掲げた年間の授業計画が組まれているため、「評価＝授業に貢献すること」が通年で指導者と学習者の間に共通言語として存在しているのである。

PBL をはじめとした「協働学習」が授業形態の基軸 (図 9) であるため、成績の評価項目としては主に以下のようなものを設定している (定期考査は実施せず)。

- Attendance (授業への出席)
- Weekly Task Completion (毎週の課題提出)
- Group Weekly Updates (PBL のデータ集計と共有)
- Quality of Final Presentation (対面や収録による発表)
- Quality of Q and A Session (発表に関する質疑応答)
- Writing Output (300 語程度の振り返り英作文)



図 9 PBL における協働学習の様子

評価のあり方を変えることで授業時における生徒の心構えや行動が変わり、最終的に生徒たちは「授業に貢献」する態度と「21 世紀型スキル (Critical Thinking, Creative Thinking, Communication, Collaboration)」を修得することが可能になる。

#### 5. CLIL と 21 世紀型教育の 4Cs の比較分類と考察

ここで、CLIL における 4Cs と 21 世紀型教育の 4Cs を比較分類しながら考察を深めていきたい。

表 3 CLIL と 21 世紀型スキル「4Cs」の比較分類

| CLIL          | Content | Communication | Community     | Cognition                     |
|---------------|---------|---------------|---------------|-------------------------------|
| 21 世紀型<br>スキル | —       | Communication | Collaboration | Critical/Creative<br>Thinking |



表 3 にあるように、Communication（言語）、Community/Collaboration（協学）、Cognition/Critical & Creative Thinking（思考）といったそれぞれの領域において、CLIL と 21 世紀型教育が目指すコンピテンシーはほぼ同様であると言える。他方、“Community”と“Collaboration”の比較における相違点に着眼する中で本研究論文が扱うリサーチエッセションの核心に迫り、次項で結果の考察を行うこととする。

CLIL における Community（Culture）は通常 Cooperative Learning（協同学習）を含意するが、21 世紀型教育における Collaboration は協働学習と訳されることが多い。アジアの英語教師向けに協働学習や PBL、ICT の活用方法やそれら関連教材を紹介するウェブサイト運営する CASTLE CLP（2016）が、両者の本質的な違いをベン図化して明示している（図 10）。

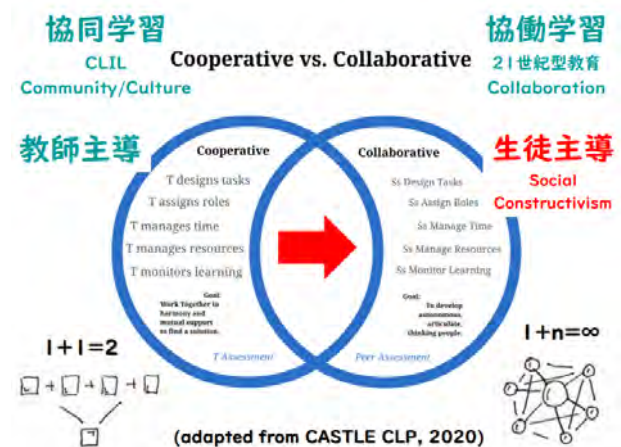


図 10 協同学習と協働学習の相違点

協同学習においてはグループ活動における学習者の役割分担や時間管理などのタスク管理が「教師主導」で行われるのに対し、協働学習においてそれらは「生徒主導」で実施されていく。上智大学の和泉（2016）は、CLIL の英語授業における 4 つの C の一つである協学（community）によって育まれる教師の関りと生徒の自立性について以下のように述べている。

従来の教師主導の英語教育に見られるような、教える側（教師）と教わる側（生徒）といった固定された関係からは、真の意味での生徒の主体性は生まれにくい。なぜなら、生徒は常に受動的立場であり、他者依存的な存在であるからだ。それに対して、CLIL では、比較的自由度の高いタスクや、自らが設定したテーマに沿ったプロジェクト・ワークなどをふんだんに活用して授業が行われるため、生徒の主体性が奨励される。自立性とは、

生徒に選択肢が与えられ、自分で考え行動する中でしか育たない。そのため、授業で行う活動が“やらされ活動”となってしまうよう、生徒が活動に意味や意義を見出せるような授業づくりを考えていかなければならない（p.81）。

本研究は基本的に CLIL の枠組みを用いて SDGs の自分ごと化を試みるものであるが、協学（Community）の部分においては、上述の課題に鑑み、21 世紀型教育が掲げる協働学習（Collaboration）をより強く意識した授業実践を行ってきた。そうすることで、世界平和に貢献できる「社会変革の担い手」に不可欠な「主体性（課題可決に向けたアクションに取り組む姿勢）」を生徒たちに育むことができたと確信している。

## 7. アンケート結果と考察

年度末の最終授業が終了後、Google Classroom においてアンケートを配信し、目的の達成に鑑みた数値による自己評価とリフレクションエッセイ（振り返りの英文）の提出を課した。

### 1) SDGs の自分ごと化について

<質問 1>

How much do you agree that you now consider the plans and actions set by the Sustainable Development Goals (SDGs) are more relevant or connected to you personally?

SDGs の自分ごと化については、5. Strongly agree (26.5%)、4. Agree (41.2%)、3. Unsure (23.5%)、2. Disagree (0%)、1. Strongly disagree (2.9%) という結果であった（表 4）。約 70%が「そう思う」と回答しているため、1 つ目の目標に関しては概ね達成されたと推察される。

自由記述回答（下線部）にもあるように、本研究の目的である「SDGs の自分ごと化」を、自身の課題点も含め、多くの学習者が自身で言語化できるレベルにまで意識の変化があったと結論づけられると考える。

表 4 SDGs の自分ごと化に関する回答

| 1    | 2  | 3     | 4     | 5     |
|------|----|-------|-------|-------|
| 2.9% | 0% | 23.5% | 41.2% | 26.5% |

## &lt;自由記述回答 1 (一部抜粋)&gt;

- ・SDGs で学んだ貧困やホームレス、ペットボトルの環境問題などについて普段からよく考えるようになったと思う。
- ・問題を深く掘り下げていったり発表したりする中で、SDGs の身近な話題など、自分たちの生活に直接的に関係している課題として捉えることができた。
- ・SDGs については 21 世紀の授業で初めて知りましたが、SDGs のことをネットで調べたり、プレゼンをしたりして、問題解決のために自分にできることを見つけ出すことができた。
- ・SDGs (特に貧困・ごみ問題) について詳しく学んだことにより、問題が起きている原因や解決策の一部を知ることができたが、問題解決のために自分から行動を起こしたとはまだ言えない。

## 2) リーダーシップ等、主体性について

## &lt;質問 2&gt;

How much do you agree that you have developed 21st Century life skills like flexibility, leadership, taking initiative, time-management, and social skills ?

リーダーシップ等、主体性に関しては、5. Strongly agree (23.5%)、4. Agree (50.0%)、3. Unsure (17.6%)、2. Disagree (5.9%)、1. Strongly disagree (2.9%) という結果であった (表 5)。70%以上が「そう思う」と回答しており、2 つ目の目標に関しても高評価であったと言える。

自由記述回答 (下線部) からは、学習者が協働学習を通じて 21 世紀のリーダーシップに不可欠な「共感力 (対話力)」や「リスクテイク」を、暗示的にではあるが体得している様子がうかがえる。この点においても、年度当初の目的を一定程度達成できたと考える。一方で、最後の生徒の記述にあるように、主体性や積極性の必要性を認識しながらも、今後克服すべき課題としている学習者が一定数いることも銘記しておく必要がある。

表 5 リーダーシップ等、主体性に関する回答

| 1    | 2    | 3     | 4   | 5     |
|------|------|-------|-----|-------|
| 2.9% | 5.9% | 17.6% | 50% | 23.5% |

## &lt;自由記述回答 2 (一部抜粋)&gt;

- ・グループワークを通して自分の意見を言い、他人の意見を聞く力がついたと思う。

- ・オーストラリアに留学していた時の延長として学ぶことができました。私が積極的に行動することで、周りの意識も変わってくれたのがうれしかったです。身の回りにある問題や世の中にある課題を行動に移しながら解決することができるように、これからも 21 世紀スキル大切にしていきたいです。
- ・21 世紀以外の科目の宿題もやりながらだったので、時間の管理をすごく意識するようになりました。他の仲間たちと協力して 1 つのことを成し遂げることが、大変だったけどとても充実していました。
- ・課題をみんなで Google Meet や Slide などオンラインで進めるなど、高校生活では珍しい貴重な体験ができた。
- ・メンバーと予定を調整したり、スライドを共同で制作したりしたことから、柔軟性とタイムマネジメント力は身についた。しかしリーダーとして活躍したり、率先して行動を起こすようなことはせず、受動的な態度で臨んでしまうことが多かったことは今後の課題だと感じている。

## 3) 21 世紀型スキルの修得について

## &lt;質問 3&gt;

How much do you agree that you have developed 21st Century learning skills such as critical thinking, creativity, collaboration, and communication ?

21 世紀型スキルの修得については、5. Strongly agree (26.5%)、4. Agree (58.8%)、3. Unsure (11.8%)、2. Disagree (0%)、1. Strongly disagree (2.9%) という結果で (表 6)、85%に上る生徒が「そう思う」と回答しており、3 つの目標の中で最も高い評価を得ることができた。この結果は、2013 年度以降本校が新学習指導要領に先駆けて学校設定科目「21 世紀」を新設し、実践と振り返りを行う中で指導ノウハウを積み上げてきた結果の現れであると確信している。

表 6 21 世紀型スキルの修得に関する回答

| 1    | 2  | 3     | 4     | 5     |
|------|----|-------|-------|-------|
| 2.9% | 0% | 11.8% | 58.8% | 26.5% |

## &lt;自由記述回答 3 (一部抜粋)&gt;

- ・様々な課題を通して、思考の幅が広がったと思う。自分の知識とリサーチの結果を組み合わせることで新たな考え方を生み出せたと思う。その結果、様々な視点で問題を考えられるようになった。

- ・グループワークや発表を通して自分たちで役割を分担したり、メンバーのやり方に合わせたりしたことで、協同性を高められた。
- ・プレゼンテーションのスライドをいかにわかりやすく作るか考える中で、これらのスキルが身につきました。
- ・21世紀を通して前よりも周りをよく見て考えることができるようになりました。プレゼンテーションを協力して作ることは大変でしたが、お互いに助け合いながら発表ができた時には達成感でいっぱいでした。
- ・スキルが身についた部分もあるが、週に2時間しかなかったので、本当はまだ伸ばせる部分があると思うから。
- ・自分の考えをまとめることや英語で意見を伝えることなどは上達したが、コロナのせいもあってかコミュニケーションをとる時間はあまりなかった用に感じられた（授業時間以外にオンラインでコミュニケーションをとる場面は多かったが・・・）。

## 8. 結論と今後の課題

今年度は新型コロナウイルスの世界的大流行の影響により、戦後初の緊急事態宣言を受けて休校からのスタートとなった。前代未聞と言っても過言ではない状態の中で、本研究はGoogle MeetやMindMup等のICTを活用したオンライン授業（図11、12）で1学期の大半を乗り切りきることができた。2学期以降は3密を避けるといった大原則の下、制約を受けながらも実践研究を続け、なんとかその目的を達成できたと考えている。

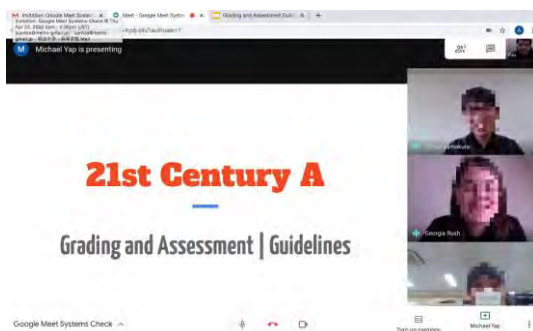


図11 Google Meetでオンライン授業（1学期）



図12 オンラインでのペアワークはMindMupで

先述の考察に基づき、高等学校の授業においてCLILの枠組みを通してSDGsを「自分ごと化」することは可能であるとの結論が得られた。ただし、世界平和に貢献できる「社会変革の担い手」の育成といった観点においては取組みの改善が多分に存在することは否めない。

上記を踏まえた上で、今後は以下の課題点を新たな実践研究の指標とし、授業に工夫を講じていく必要があるだろう。

- 1) 既にSDGsやリーダーシップ教育を積極的に取り入れている教科（探究や情報）以外にも、横断的な連携を行うことで相乗効果を図る。
- 2) 対面授業に加え、今年度蓄積したICTをこれまで以上に活用した「オンラインでの家庭学習（授業時間外での個別学習や協働学習）」の更なる推進を行う。
- 3) 「英語」「教材内容」「アクティビティ」それぞれのレベル（学習者への負荷の度合い）調整によって、学習内容やスキルの習熟度向上に取り組む。

最後に、年度末課題として提出のあった「リフレクションエッセイ（振り返り英作文）」の一部抜粋の紹介（複数生徒）をもって、本稿の帰結としたい。

・I thought this 21st-century learning program was different from just taking an English class. I think this is because by sharing different ideas, we can be in an environment where we can better understand how much our opinions are biased compared to others or how narrow our perspectives are. I am also very grateful for this class because it has given me the tools to broaden my horizons, such as being able to communicate with foreign friends online, and to see issues happening overseas in real time as a fellow citizen living on the same planet. I studied abroad last year, and then I learned a lot about different cultures. I think this 21st-Century learning has made me a global person. In addition, this program has given me a global perspective. I hope to use these skills and experiences in my daily life and social life.

・These are some ways in which I got a lot of skills in this class this year. With these skills (communication, collaboration, technological skill and leadership), I think I will be able to go to university and share my ideas in English with confidence during discussions. I will also be able to take the initiative in making



presentations and lead them to success. Also, I have made new friends by communicating in this class. I became friends with my group mates by agreeing and sometimes disagreeing with each one of them. I think I made the right decision taking this class.

• I was able to acquire the ability to think about things from various perspectives. And in the 21st Century class, I learned that there are many problems in the world such as environmental issues, gender issues, racial discrimination, or poverty. When thinking about solutions to these problems, I was able to broaden my horizons by sharing not only my own opinions but also different opinions and ideas through group work. This has made me think more about what I can do to help solve various problems, even if only a little, and I want to take action. This 21st Century Class has given me a lot of stimulation, which has led to my personal growth. I learned a lot of things that I didn't know, and I had a great time learning them. From now on, I would like to not only improve my English skills further, but also take actions on what I can do about the SDGs and other issues in the world that I learned through this class.

• In the third term, I became a group leader. It was very interesting, but at the same time, it was a really hard role to play. The most difficult part was assigning tasks to each member. Since I did not know what they could do, I could not give them tasks depending on their abilities and assign tasks well. It would have been easier if I had asked them what they could do. And also, I should have given specific tasks so that they knew exactly what to do. I could see my improvement as well as some problems. When we did not have classes for several weeks, we had online meetings on LINE or Google Meet. At that time, we could exchange opinions actively and make the sessions beneficial ones. These are the learnings from 21st century class. As you can tell from the written things above, I had many obstacles and I struggled a lot. To be honest, the classes were quite difficult to deal with and I even thought I should not have taken the class. But when it comes to the end, I can say that these difficulties were worth having. I am happy that I finished all the programs of this class. Finally, I

definitely will continue to work on the 21st century skills.

## 引用文献

- 和泉伸一 (2016). 『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業』. アルク選書
- Anderson, W. & Krathwohl, R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Barell, F. (2016). *Why Are School Buses Always Yellow?: Corwin Teaching Essentials*. California: Corwin Press
- CASTLE CLP (2020). *Cooperative vs. Collaborative Learning*  
Retrieved from: <https://sites.google.com/site/castleclp/wiki>
- Covey, R.S. (1989). *The seven habits of highly effective people: Restoring the character ethic*. New York: Simon and Schuster.
- Escostore (2018). *The 8 R's to being a conscious consumer*  
Retrieved from: <https://ecostore.com/au/blog/>
- Ogle, D.M. (1986). *K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text*. *Reading Teacher*, 39(6), 564–570.  
<https://doi.org/10.1598/RT.39.6.11>
- Raynham, A., & Blandon, R. (1989). *Global Issues*. Oxford. Oxford University Press.
- Statista (2020). *Which Countries Export & Import Plastic Waste?*. Retrieved from: <https://www.statista.com>

# 日本語学校大学院進学クラスにおける CLIL 授業の可能性 —日本文学を取り入れた授業の実践をもとに—

富樫 里真 (目白大学大学院)

## 1. はじめに

近年、外国人留学生数は増加傾向にある。独立行政法人日本学生支援機構 (JASSO) が 2020 年に公表した調査結果によると、2019 (令和元) 年 5 月 1 日現在の留学生数は 312,214 人であり、前年と比較すると 13,234 人 (4.4%) 増であった。昨年からの新型コロナウイルスの影響により、留学生数は一時的には減少するであろうが、筆者が勤めている日本語教育機関 A 校 (以下、A 校という) を例にとってみても、留学希望者が 100 名以上待機をしている状況であるとのことで、事態の収束にともない、いずれまた増加に転じることが予想される。また、ここ数年の傾向としては、大学院進学希望者が増えていることが挙げられる。政府公表の「学校基本調査」(文部科学省、2020) によると、2020 年度の大学院在籍留学生数は、56,477 人であり、中でも中国籍の学生が 35,775 人と全体の 6 割以上を占めている。A 校においても、特に中国籍の学生において大学院進学志望の学生は増加傾向にあり、今後もその傾向は続くと思われる。

A 校では、大学院進学クラスを設置し、指導にあたっているが、当然のことながら学生が志望する専攻は多種多様である。日本の大学院に進学し、彼らがより良い研究生活を送るためには、日本語の指導はさることながら、進学後のことも視野に入れる必要がある。進学後にスムーズに大学院生活に馴染むためにも、日本人学生が学校教育の中で身につけてきた一般教養を学ぶことは、彼らの役に立つであろうと考えた。そこで、本研究では、日本語教育機関の大学院進学クラスにおいて、内容と言語の学習を通して学習者の思考やスキルに焦点を当てることができる CLIL (内容言語統合型学習) の考え方を取り入れた授業の実践をし、その可能性を探ることとする。

## 2. 本実践研究の方法

### 2.1 実践対象クラス及び実践参加学生

本研究における実践の対象クラスは、法務省告示基準を満たした日本語教育機関 A 校の大学院進学クラスである。対象の日本語学校では、3 ヶ月に一度新学期を迎え、クラス替えが行われているが、大学院進学クラスについては、継続的な進学指導が必要であるという観点から、

基本的には 1 年間在籍することとなっている。新学期のタイミングで普通クラスからの移動等がある場合もあるが、ほぼ同じメンバーで新学期を迎え、クラス替えは行われない。

学生の CLIL 実践授業に対する反応を複数回確認したいという考えから、本研究では、2020 年 7 月～12 月の 2 学期にわたり 3 回の実践を行った。各回の参加学生数及び国籍は表 1 の通りである。学習者の日本語レベルは、JLPT (日本語能力試験) の N2 の学習項目はクラス内でほぼ学習が終了しており、N1 レベルの文法や語彙の学習をしている段階であった。学習者によって能力差はあるものの、概ね中上級レベルであると言える。

表 1 実践回ごとの参加学生国籍及び人数

| 国籍   | 中国  | 韓国  | フィリピン |
|------|-----|-----|-------|
| 1 回目 | 7 名 | 1 名 |       |
| 2 回目 | 7 名 | 1 名 | 1 名   |
| 3 回目 | 8 名 | 1 名 | 1 名   |

### 2.2 データ及び分析

本実践では、教師が各回の CLIL 的实践を行った後、学生に授業アンケートを毎回実施した。質問項目は複数あり、学習者の関心や意識の程度を測るための 2 件法または 4 件法の項目と、より細かく学習者の意識を見るための自由記述方式の項目を設けた。倫理面への配慮から、アンケートには、研究目的のデータとして使用することがある旨を記載し、同意を得たものを分析することとした。

計 3 回のアンケートは、それぞれ参加学生全員から回答が得られた。第 3 回目において同意が得られなかった 1 名を除き、全てのデータを有効回答とし分析を行った。

データの分析にあたっては、筆者が集計をし、自由記述項目については書き出し、整理した。また、アンケートで得られた回答から、本クラス担当の筆者自身の省察も含めて考察を行うこととした。

## 3. 本実践の概要

本実践では、対象が大学院進学クラスであり、それぞれの専攻は、理系、文系、芸術系など多種多様である。

また、母国で受けてきた教育内容や背景も、様々であり、CLIL による日本語の授業を受けるのも初めての経験である。そのため、本実践の内容選定にあたっては、学習者の既有知識の差があまりにも開きすぎることがないように意識した。全員が同程度の既有知識で興味を持って取り組むことができ、日本語学校の授業の一部として受け入れやすい内容ではないかという考えから、日本文学を取り入れた日本語の授業を行うこととした。また、本実践は長期間継続的に行うものではなく、3 回という限られた時間で行うものであり、中上級レベルの学習者が初めて日本文学を扱う授業を受けるものである。理解のための新出語彙や表現の負担が大きくなりすぎると、日本語の理解の負担が大きくなり、内容の学習に支障をきたす恐れがある。学習者が限られた回数の中で無理なく取り組める分量のものであること、普段の日本語学習では見過ごされがちな日本語が持つリズムなどが体感できることから、扱う項目は「詩」と「俳句」とした。実践概要をまとめたものは表 2 の通りである。各回の詳細については、次項より述べる。

表2 実践概要

|      | 実施日                 | 内容                     |
|------|---------------------|------------------------|
| 1 回目 | 2020 年<br>9 月 29 日  | 「生きる」(谷川俊太郎) ①<br>内容理解 |
| 2 回目 | 2020 年<br>11 月 26 日 | 「生きる」(谷川俊太郎) ②<br>創作活動 |
| 3 回目 | 2020 年<br>12 月 24 日 | 「俳句」<br>鑑賞・理解・活動       |

#### 4. 1 回目の実践

##### 4.1 1 回目の実践における実践計画

1 回目の実践では、小学校の教科書にも度々取り上げられてきた谷川俊太郎の『生きる』(谷川・岡本、2013)を題材として扱った。詩の学習を通し、日本語のリズムや感性に触れ、日本の詩の技法やその効果を体感することを目指した。詩の選定にあたっては、体言止めなどの技法を学びやすいこと、複数の語種が使われていること、社会情勢などからイメージしやすいことなどを考慮した。実践における 4C は、表 3 を想定した。

表3 1 回目の実践における 4C

|               |                                                                 |
|---------------|-----------------------------------------------------------------|
| Content       | 詩の学習を通して、日本語のリズムや日本人の思考、感性を学ぶ。                                  |
| Communication | ・「こと」「ということ」の使い方の確認。(言語知識)<br>・「～こと」を使って、「生きるとは～ことです」の定義文を作る。(言 |

|                     |                                                                                                                                   |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                     | 語使用)<br>・体言止め、外来語が詩に与える効果。(言語知識)<br>・日本語のリズムを意識して詩を朗読する。(言語使用)                                                                    |
| Cognition           | ・コロナ禍で改めて生きることについて考える。<br>・自分が担当した詩の連に書かれた内容を読み解き、その連に書かれていることと全体の構成の関連を考える。                                                      |
| Community / Culture | ・詩に書かれていることをペアで朗読し、協力して語彙や表現を調べながら詩の内容理解をする。<br>・情感を込めた詩の朗読を工夫する。<br>・話し合いにより言葉に込められた作者の意図への理解を深める。<br>・ペアで理解した内容を、他者に説明し、質問に答える。 |

#### 4.2 1 回目の実践における実践内容

表 3 の 4C を念頭に置き、実践可能な授業時間に合わせ、約 60 分の実践を行った。対象である日本語学校の授業時間は 1 コマ 45 分であるため、途中、10 分の休憩を 1 回挟んだ。実際の授業の流れは表 4 の通りである。

表4 1 回目の授業の流れ

|     |                                                                                                                                                                                                                               |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 導入  | ①最近の社会情勢<br>「コロナ禍」で起きた変化について意見交換。<br>②自分にとって「生きる」とは？                                                                                                                                                                          |
| 活動  | ③詩の朗読を全体に聞かせる。<br>谷川俊太郎について簡単に紹介。<br>④詩を聞いて気づいたことを学習者に問い、全体で意見交換する。<br>⑤詩を連に分けた紙をグループにつき 1 枚配布。<br>各グループで担当した連について、朗読した上で内容を考える。<br>連全体の意味について話し合う。<br>⑥各グループによる発表をする。<br>自分が担当した連を朗読した上で、グループで話し合った連全体の意味を発表。他の学習者からの質問に答える。 |
| まとめ | 全体のまとめ<br>次回実践について予告<br>(アンケート)                                                                                                                                                                                               |

導入では、学生自身も大きく影響を受けている「コロナ禍」について、社会で今起きていることや、変化して



いることなどをクラス全体で意見交換した。「遊びに行けない」「経済が影響を受ける」などの意見が出た。このような状況下で、改めて「生きる」ということについて、「私にとって生きるとは\_\_\_\_\_ことです。」という文を板書し、下線部に当てはまる言葉を考えてもらった。この段階では、「食べる」こと、「寝る」ことなど単純な答えが多かった。

活動では、『生きる』という詩があり、その詩の作者が谷川俊太郎であることなどを簡単に紹介し、『生きる』の朗読を聞かせた。その上で、朗読を聞いて気づいたことを問い、全体で話し合った。今回の Communication の Language of Learning の狙いである「こと」「ということ」の表現や、詩で多用される「体言止め」や「韻を踏んでいる」など、学習者が気づいた点について発言したことを取り上げながら、教師がコメントを加え、理解を促した。また、詩の「連」についても説明した。「連」が理解できたところで、学習者を2名または3名にグループ分けし、一枚につき一連が書かれた紙を配布した。教師は学習者に、担当の連を朗読した上で適宜辞書等を活用しながら意味を確認し、連全体がどのような意味のまとまりを持っているかを話し合うよう指示した。作業中は教師が机間巡視をし、学習者が進め方に戸惑っている場合には助言を与えた。グループごとの話し合い終了後、全体で発表をし合った。

最後に、教師が簡単に全体をまとめ、次回実践では詩を作ってみることを予告し、アンケートに答えてもらい終了した。

#### 4.3 1回目の実践の授業アンケート内容と結果

参加学生に配布した授業アンケートは、主に、日本文学の既有知識の確認、及び、日本文学を授業で取り入れることに対する意識を調査することを目的として作成した。質問項目は、1. 今までに日本の詩を読んだことがあったか、2. 誰のどんな詩を読んだことがあったか、3. 日本の文学作品を読んだことがあったか、4. 誰のどんな作品を読んだことがあったか、5. 今後読んでみたい日本の文学作品があるか、6. 授業の感想の6項目である。回答者8名のうち、1については、「はい」が4名、「いいえ」が4名であった。2の読んだことがある詩では百人一首や万葉集など古典文学が挙げられていた。3については、「はい」が6名、「いいえ」が2名であり、「はい」の割合が高くなっていることから、クラス内のほとんどの学生が何らかの形で日本の文学作品を読んだ経験があったことがわかった。6では、日本の文学作品を学ぶことで日本文化に触れられると感じたという意見や、ただ文法や語彙だけを学ぶのとは違ったリラックスした雰囲気勉強できたなど、日本文学を取り入れることについ

てポジティブな印象を持った回答が多かった。デザインを専攻する学生は、詩のようなきれいな言葉を作品に生かしたいという感想を述べており、自身の研究計画を進める上で刺激を受けたことが窺われた。対象クラスでは、大学院進学のため日本語を学習しながら各自の研究計画を深めることが求められているが、本実践によって研究計画への刺激を参加学生が感じたことから、CLIL 授業の可能性が示唆されたと考えられる。さらに、「生活や文化的に他の国との差があるものならもっと興味を持つことになると思います。」と、授業で扱う題材への言及も見られた。4と5については、古典文学『源氏物語』から現代文学『白夜行』に至るまで、バラエティに飛んだ回答があり、学生の日本文学に対する関心の高さが感じられた。

## 5. 2回目の実践

### 5.1 2回目の実践における実践計画

2回目の実践では、1回目の実践で深めることができなかった Cognition と Community の充実を目指し、1回目と同様『生きる』(谷川俊太郎)を題材として実践を行った。また、前回実践から時間が2ヶ月ほど経っていた上、2回目の実践を行った学期に普通クラスから本対象クラスに入学してきた学生が2名いたことから、導入時に前回の復習をしながら自然に今回の実践内容に入っていけるよう留意した。

実践における4Cは、表5を想定した。

表5 2回目の実践における4C

| Content             | 詩の学習を通して、日本語のリズムや日本人の思考、感性を学ぶ。                                                                                                                                |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Communication       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「不可欠」という語彙の使い方。</li> <li>・詩を読み解き、詩の構成や日本語のリズムを楽しむ。(言語知識)</li> <li>・詩の創作において、「こと」「ということ」、「体言止め」を使用する。(言語使用)</li> </ul> |
| Cognition           | <ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉に添えられた絵を読み解き、論理的に分析する。</li> <li>・『生きる』をもとに、詩を作る。</li> <li>・自分が創作した詩に絵や写真を組み合わせて発表する。</li> </ul>                     |
| Community / Culture | <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループで絵本『生きる』(谷川・岡本、2013)に書かれている絵が表していることを話し合う。</li> <li>・自分の国でこの詩に絵が添えられるとしたらどんな絵になると思うか話し合う。</li> </ul>              |

## 5.2 2回目の実践における実践内容

表5の4Cを念頭に置き、1回目と同様、途中10分間の休憩を挟み、約90分の実践を行った。実際の授業の流れは表6の通りである。

表6 2回目の授業の流れ

|     |                                                                                                                                                                                                                          |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 導入  | ①私たちに不可欠なものは何か？<br>②前回の復習<br>詩の全文プリントを配布し、朗読を聞いて意味を確認                                                                                                                                                                    |
| 活動  | ③絵本の紹介<br>④グループ分けし、担当する絵を決める。グループごとに、なぜその絵が添えられているのか話し合う。<br>⑤各グループによる発表<br>発表を踏まえ、自分だったらどんな絵にするか意見を出し合う。<br>⑥詩の一部を、リズムに注意しながら全員で朗読<br>⑦朗読した部分（一連分）をもとに詩を創作<br>ワークシートを使用。自分で創作した詩の下には自分の好きな絵が写真を添える。<br>⑧教室に展示し、全員で鑑賞する。 |
| まとめ | 全体のまとめ<br>(アンケート)                                                                                                                                                                                                        |

実践にあたり、用意したものは、『生きる』の全文プリント、谷川俊太郎（作）・岡本よしろう（絵）（2013）『生きる』福音館書店、詩を創作するためのワークシート、授業アンケートである。1回目同様、教室で学生の理解を助けるものとして、ホワイトボードを適宜使用した。

導入では、別の授業で学習した「不可欠」という言葉を板書し、意味や使い方の復習と不可欠なものは何かを質問した。「水」「空気」などの発言が得られたので、「水」や「空気」は何のために必要かと重ねて問いを投げかけ、学生から「生きる」という言葉を引き出した。続けて「生きる」と板書し、以前学習した『生きる』という詩について思い起こすことができるよう促した。今回初めて学習する学生も数名いたため、『生きる』の全文プリントを配布し、『生きる』の朗読を聞かせた。

活動では、まず『生きる』のページをめくりながら全体に見せた上で、3名ずつのグループに分け、それぞれ担当する絵と文を決めた。教師は、グループ内で、それぞれの担当部分の文と絵の関係について話し合うことを指示した、また話し合いの間は、机間巡視を行い、適宜学生の質問に答え、前後の絵や文を提示するなどした。話し合い終了後にグループごとに発表をし合い、全体で自分だったらどんな絵がいいと思うかなど意見交換をし

た。

その後一つの連を取り上げて全員で一斉に朗読をし、詩を創作するためのワークシートを配布し、それぞれ自分の「生きる」を作ること、作った詩には自分の好きな絵もしくは写真を選んで添えることを指示した。学生によって完成時間には個人差があったため、完成した学生から自分が創作した詩を全員の前で朗読した上でホワイトボードに掲示（図1）し、他の学生が創作した詩も自由に鑑賞するよう指示した。

最後に教師が全体を簡単にまとめ、アンケートを書いてもらい終了した。

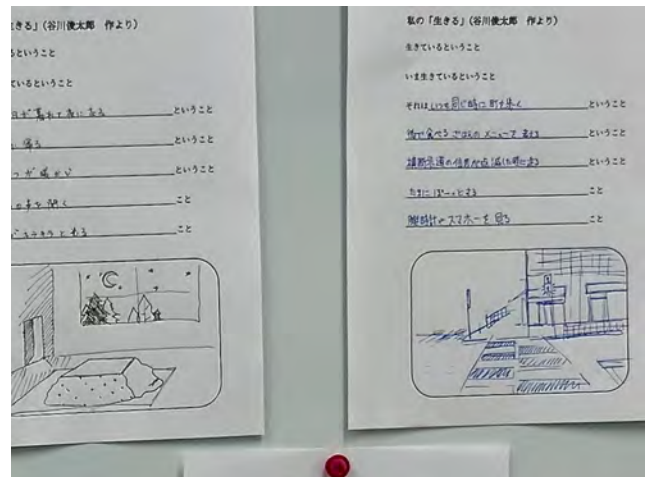


図1 創作した詩

## 5.3 2回目実践の授業アンケート内容と結果

2回目実践の授業アンケートでは、前回からの実践も含めて詩を学ぶことに対する学生の意識と、言語の学習に繋がった実感を学生が持てたかを探ることを目的とし、項目を設定した。質問項目は、1. 詩を読む楽しさを感じることができたか、2. 今日の授業で日本語の知識が増えたと思うか、3. 日本語と他の内容を組み合わせた授業は楽しかったか、4. 詩を作る活動についてどう思ったか、5. 日本の文学を日本語の授業に取り入れることについてどう思うか、6. 今後、日本語の授業で、文学・芸術・科学・社会など、他の科目に関することを取り入れてもらいたい（何をとり入れてもらいたい）、7. 授業の感想の7項目である。1～5の項目は四件法で回答を求め、1～3については回答を選択した理由を自由に記述する欄を設けた。4件法を選択肢については、それぞれの質問項目に合わせ、1（全然～なかった）、2（あまり～なかった）、3（少し～た）、4（とても～た）と設定した。このように設定することによって、選択肢のうち1と2については質問に対してネガティブな意見、3と4についてはポジティブな意見であると評価できるようにした。

学習者ごとに集計した結果は表7の通りである。横軸

が質問項目とそれに対する回答の選択番号、縦軸のA～Iは回答した学生を表している。表下部のオレンジの部分のPはポジティブ、Nはネガティブを表しており、それぞれの項目についてポジティブ（選択肢1あるいは2）、ネガティブ（選択肢3あるいは4）の割合を集計した。

**表7 2回目授業アンケート1～5項目回答まとめ**

|   | 1    | 2   | 3    | 4   | 5    |
|---|------|-----|------|-----|------|
| A | 4    | 4   | 4    | 4   | 4    |
| B | 3    | 3   | 4    | 3   | 4    |
| C | 4    | 3   | 4    | 4   | 4    |
| D | 4    | 4   | 4    | 4   | 4    |
| E | 4    | 3   | 4    | 4   | 4    |
| F | 4    | 3   | 4    | 4   | 4    |
| G | 4    | 4   | 4    | 4   | 4    |
| H | 3    | 3   | 3    | 3   | 4    |
| I | 3    | 2   | 3    | 2   | 3    |
| P | 100% | 89% | 100% | 89% | 100% |
| N | 0%   | 11% | 0%   | 11% | 0%   |

結果を見た限りでは、詩を取り入れた日本語の学習について、学生は概ねポジティブな評価をしていることがわかる。質問項目3の回答の理由では、「自分の絵の分野について授業中にいっぱい話しました」という自分の専攻との繋がりに言及するものや、絵とのつながりを通して、様々な角度から学習できたと感じたことへの言及が見られた。質問項目1. 詩を読む楽しさの回答の理由には、詩のリズムや世界観を感じ、「読む楽しさを感じた」などがあり、絵本を合わせて読むことで詩に対する理解が深まったことや、本実践で狙いとしていた「日本語のリズムを学ぶ」という点についても一定の評価が得られたものと判断した。質問項目2. 日本語の知識の増加と4. 詩を作る活動への感想の2項目についてはネガティブな回答があり、特に質問項目2については、他の質問項目と比較し、ポジティブな回答の中でも3の割合が多く見られた。回答の理由を見てみると、「文法から言うと難しくないと思う」「語彙を学んだ」などのように、文法的に新しい知識を学んだ実感が得られなかったことが原因であろうと考えられる。質問項目7. 授業の感想にも「新しいスタイルはいいと思います。もっと難しい言葉を使っている文学の方が相応しいと思います」との記述が見られたように、題材の選定にあたっては課題を残した結果となった。しかし、質問項目6. 今後他の科目に関することを取り入れてほしいかということに対しては、9名全員が「はい」と答えており、取り入れてもらいたいものとして「詩や物語」「文学」「芸術」「歌」などが挙げられていた。中でも「文学」と書いた

学生が一番多く、日本語の授業に他の科目内容、とりわけ文学を取り入れることへの関心が高いことが確認できた。さらに、質問項目7で、ある学生は、日本語の文法と語彙などの知識学習は脳の同じ一部分をつかうため疲れるとし、「日本語の勉強だけでなく、他の科目も1ヶ月くらい日本語の授業と（一緒に：筆者追記）授業したら、楽しみです」と記述していた。様々な角度からの学習によって、自らの脳が活性化した実感を得たことが読み取れる。この学生は2回目の実践が行われた学期に普通クラスから対象クラスに入級した学生であり、他の学生と比較すると日本語のレベルも高くなかった。

ハワード・ガードナー(2001)は著書の中で、多重知能(MI)理論について、「人間は、7つか8つ、あるいは10以上の基本的な知能をもつ生き物である」

(2001, p. 62)と説明し、「進化のおかげで、誰でもこれらの知的な潜在能力を備えている。そしてそれを、自分の性向や文化の好むところに応じて、動員し連結できる。」(2001, p. 62)と述べている。この理論を先程の学生の記述と状況に照らしてみると、自分が好む題材に応じて、＜言語的知能＞以外の知能を動員したと考えられる。

## 6. 3回目の実践

### 6.1 3回目の実践における実践計画

2回の実践により、日本文学に対して学生が一定の関心と学習意欲を持っていることが分かった。また、2回の実践で扱った『生きる』という詩については、親しみやすく理解しやすさはあったものの、日本語の知識が増えたという実感に乏しかったという課題があった。その点を踏まえ、3回目の実践では「俳句」を題材として取り上げ、よりCommunicationのLanguage of Learningの項目を充実させることを意識した。また、1回目の授業アンケートに、文化的に他の国との差があるものならもっと興味が持てるだろうという記述もあったことから、文化の違いを学生が感じられるよう留意した。

3回目の実践における4Cは表8を想定した。

**表8 3回目の実践における4C**

|               |                                                                                                                          |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Content       | 日本人が昔から詠んできた俳句を知り、その特徴などに触れることで、日本語のリズムと日本人の感性を学ぶ。                                                                       |
| Communication | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「かな」「や」「ふわり」「のたり」「しみいる」の意味を考えさせる。(言語知識)</li> <li>・季節を表す語彙を確認する。(言語知識)</li> </ul> |



|                     |                                                                                                                                                                |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・5・7・5のリズムと拍の数え方を覚え、実際に使ってみる。<br/>(言語知識・言語使用)</li> </ul>                                                                |
| Cognition           | <ul style="list-style-type: none"> <li>・俳句のリズムを覚えて詠む。</li> <li>・俳句の情景を考えさせる。</li> <li>・自分で俳句を作る。</li> </ul>                                                    |
| Community / Culture | <ul style="list-style-type: none"> <li>・俳句に込められた日本人の感性と、自国の感性との違いについて考える。</li> <li>・日本人の季節感(お正月・冬)のイメージに触れ、自国との違いを話し合う。</li> <li>・作った俳句を発表し合い、鑑賞する。</li> </ul> |

## 6.2 3回目の実践における実践内容

表8の4Cを念頭に置き、これまでと同様、途中10分間の休憩を挟み、約90分の実践を行った。実際の授業の流れは表9の通りである。

表9 3回目の授業の流れ

|     |                                                                                                                                                                                                     |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 導入  | ①以前詩を学習したが、日本のもっと短い詩を知っているか確認。<br>②松尾芭蕉の俳句「古池や蛙飛び込む水の音」を紹介する。<br>③「俳句」を提示し、既有知識を確認する。                                                                                                               |
| 活動  | ④「俳句」のルール確認<br>⑤拍の数え方確認<br>⑥季語とは何か確認<br>⑦俳句鑑賞<br>小林一茶、松尾芭蕉、与謝蕪村の俳句を挙げて鑑賞。音読をし、季節や意味を確認。<br>⑧「お正月」のイメージについて<br>お正月をテーマに例文を作る。<br>⑨作った例文を俳句に変えてみる。<br>⑩それぞれ自由に俳句を作る。<br>⑪作った俳句を短冊に書き、書けた人から発表して教室に掲示。 |
| まとめ | 俳句コンテストの説明。応募用紙記入。<br>全体のまとめ<br>(アンケート)                                                                                                                                                             |

導入では、以前題材とした詩から俳句へとつなげ、学習者が「文学を取り入れた授業である」と予想できるようにした。「俳句」についての学習項目をまとめたスライドを使用し、松尾芭蕉の有名な句「古池や蛙飛び込む水の音」を提示した。学生の俳句に対する既有知識を確認しながら、句の情景について全体で意見交換をした。また、俳句から何か気づいたことがあるかを問い、俳句

のルールを学生が自ら気づき意識できるように促した。

活動では、改めて俳句のルールについて確認し、まず一つ目のルールである「5・7・5」について確認した。日本語学習者は、一般的に、日本語の拍感覚を捉えることに苦勞をする傾向がある。そこで今回は、長音や拗音、撥音などを含む語彙を取り上げ、全員で手拍子をしながらかみ上げることで、拍の確認をした。次に二つ目の季語については、季節ごとにいくつか季語を紹介しながら、「冬といえば…」のように季節ごとに季語となりそうな語彙をゲーム感覚で学習者から引き出した。

俳句のルールが確認できたところで、小林一茶「うまそうな雪がふうわりふわりかな」、松尾芭蕉「しずかさや岩にしみ入るせみの声」、与謝蕪村「春の海ひねもすのたりのたりかな」の俳句をそれぞれ提示した。俳句を音読し、季語と季節を確認し、意味を確認した。ここでは、教師からの提示をなるべく抑え、学生自ら疑問に思ったことに答えるよう心がけた。俳句でよく使われる「や」「かな」について、学生から「字数を揃えるためのものですか」と質問があったため、何のためのものか全体で考えた。学生の中から、質問の時に言う「～かな」ではないかななどの意見も出た。最後に教師が説明を加えた。

俳句の鑑賞が終わったところで、日本のお正月の写真を見て、日本のお正月と自分の国のお正月の違いについて近くの学生と話し、全体でお正月の過ごし方の違いを共有した。対象クラスは表1からもわかる通り、中国籍の学生がほとんどであるが、同じ中国でも地域によるお正月料理の違いなどを話し合うことで、同じ国であっても違いがあることが理解できたようであった。学生がお正月の過ごし方として作った「お正月にみんなでおいしい餃子を作って食べました」という例文を板書し、この文を俳句にするとどうなるか考えるよう指示した。学生が文を変換して俳句にしたものは以下の3句である。

- ・お正月 餃子を作って おいしいな
- ・お正月 おいしい餃子を作ったよ
- ・うれしいな 餃子を作る お正月

文から俳句へ変換できたことで俳句のルールを十分に理解できたものと判断し、自分の心に強く残っている思いや情景を俳句にしてみることを指示した。創作にあたって、リズムを意識することは強調したが、初めての俳句の創作を楽しんでほしいという観点から、季語についてはあまり強調せず、自由に自分の思いを俳句にするという点を重視した。創作した俳句を書くため、短冊とカラーペンを配布した。完成した学生から自分が創作した俳句を朗読した上で壁に掲示(図2)し、他の学生が創作した俳句も自由に鑑賞できるようにした。ちょうど応募

期間であった俳句コンテストについて紹介し、創作した俳句を各自応募用紙に記入して応募することとした。

最後に、全体のまとめをし、アンケートを記入してもらい終了した。

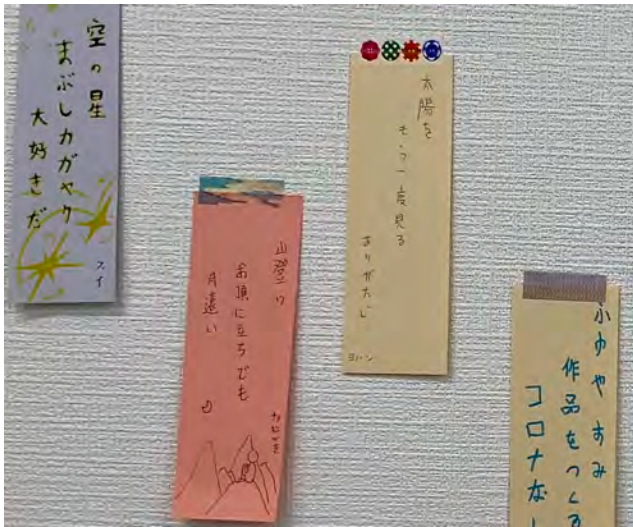


図2 創作した俳句

### 6.3 3回目実践の授業アンケート内容と結果

3回目の授業アンケートでは、前回の実践で課題であると感じた「日本語の知識が増えたと思うか」という点について変化があったかどうかを知ることが狙いであったため、2回目の実践と同じような質問を項目として設定した。質問項目は、1. 俳句の楽しさを感じることができたか、2. 今日の授業で、日本語の知識が増えたと思うか、3. 俳句を作る活動についてどう思ったか、4. 授業の感想、である。1～3の項目は4件法で回答を求め、回答を選択した理由を自由に記述する欄を設けた。前回と同様、4件法の選択肢については、それぞれの質問項目に合わせ、1（全然～なかった）、2（あまり～なかった）、3（少し～た）、4（とても～た）と設定した。

1～3について学習者ごとに集計した結果は表10の通りである。比較がしやすいように、表7と同じ形式で集計を行なった。横軸が質問項目とそれに対する回答の選択番号、縦軸のA～Iは回答した学生を表している。今回の実践の参加者は10名であったが、1名は回答結果を使用することの同意が得られなかったため、有効回答数は2回目の実践と同じ9である。しかしながら、実践日に欠席をした等の理由により、2回目と3回目の実践では全ての学生が同じ人物ではないため、縦軸の学生に当てたアルファベットは表7と表10では一致していない。表下部のオレンジの部分のPはポジティブ、Nはネガティブを表しており、それぞれの項目についてポジティブ（選択肢1あるいは2）、ネガティブ（選択肢3あ

るいは4）の割合を集計した。

表10 3回目授業アンケート1～3 項目回答まとめ

|   | 1. 俳句の楽しさ | 2. 日本語の知識 | 3. 創作活動の感想 |
|---|-----------|-----------|------------|
| A | 3         | 3         | 3          |
| B | 3         | 3         | 4          |
| C | 4         | 4         | 4          |
| D | 3         | 3         | 3          |
| E | 3         | 4         | 2          |
| F | 4         | 4         | 4          |
| G | 3         | 3         | 3          |
| H | 3         | 3         | 3          |
| I | 4         | 4         | 4          |
| P | 100%      | 100%      | 89%        |
| N | 0%        | 0%        | 11%        |

今回の実践で課題であった質問項目2の日本語の知識については、全員がポジティブな評価となった。回答を選択した理由でも、「音のリズムを初めて勉強しました」「俳句のことを英語で勉強しましたが、日本語であれば感じが違います」などの記述が見られた。また、質問項目4. 授業の感想の回答として、「綺麗な音数がある俳句とは」「読みやすい作ればにくい楽しいな」のように感想を俳句で書いている学生がおり、俳句創作のルールを理解し、俳句で表現する楽しみを得たことが窺えた。質問項目3の創作活動の感想については、ネガティブな回答も見られたが、その回答選択の理由を見ると、俳句創作の活動そのものというより、最後に副産物的に実施した俳句コンテストの応募が意に沿わなかったのだと考えられる。同学生が、本実践のような活動はとても良いという感想を述べていることから、日本語の授業に文学を取り入れ、創作につなげる活動自体については一定の評価をしていると判断した。

### 7. 実践の振り返りと考察

今回の実践を通して、日本語学校大学院進学クラスにおけるCLIL授業の可能性について、一定の手応えを感じることができた。本実践の対象であった大学院進学クラスに在籍する学生は、それぞれに専門分野を持ち、知的好奇心も強い。日本語学習に文学を取り入れることは、試験対策の文法や語彙の学習とは違う、生の日本語に触れる機会となったのではないだろうか。また、特に3回目の実践の中で、俳句には「や」「かな」がよく使われていることを教師が教えるのではなく学生自ら気が付くことができた点や、授業の感想を俳句で書く学生がいた点などは、教師として嬉しい誤算であった。さらに、アンケートの記述の中に、自分の専攻や研究計画と

の繋がりに関する言及がいくつか見られたこと、美術系の学生や日本語力がクラスの中では低い学生が、自分の得意なことを発揮しながら学べた様子を読み取ることができたことは、多種多様な専攻を持つ学生がともに日本の大学院を目指しているという大学院進学クラスのカリキュラムを考える上での大きな示唆となった。

しかしながら、今回の実践において、題材選びの難しさを感じたことも事実である。文学を取り入れる際に、学習者が望む題材と、学習者のレベル、学習言語項目とのバランスをどのように取っていくかということは、今後実践を重ねながら検討すべき大きな課題であると感じた。同様に、文学を通して日本文化の要素を取り入れようとすると、どの時代のもをどの程度取り入れるのか、古典的仮名遣いなどが出てきた場合の扱いなど、検討すべき点は数多くある。

今回の実践で得た経験をもとに、さらに実践を重ねていきたいと考えている。

### 引用・参考文献

- 相羽千州子・坂本孝之・王一南 (2018) 「早期英語教育における CLIL (内容言語統合型学習) と大学院生による実践報告」『目白大学高等教育研究』第 24 号, pp.93-100
- 奥野由紀子(編著)・小林明子・佐藤礼子・元田静・渡部倫子 (著) (2018) 『日本語教師のための CLIL (内容言語統合型学習) 入門』凡人社
- ハワード・ガードナー著 (2001) 『MI: 個性を生かす多重知能の理論』(松村暢隆訳) 株式会社新曜社
- 笹島茂 (2020) 『教育としての CLIL』三修社
- ジャパノート「有名な俳句・厳選 30 の「一覧」【永久保存版】」2020 年 12 月 10 日取得 (<https://idea1616.com/yumei-haiku/>)
- 谷川俊太郎作・岡本よしろう絵 (2013) 『生きる』福音館書店
- 独立行政法人日本学生支援機構 JASSO(2020) 「2019 (令和元) 年度外国人留学生在籍状況調査等について - 留学生受入れの概況 -」 p.1
- 文部科学省(2020) 「令和 2 年度学校基本調査」e-Stat 政府統計の総合窓口 2021 年 1 月 16 日取得 (<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528>)



J-CLIL Newsletter 掲載 賛助会員 & website

\* J-CLIL website 掲載名称および掲載順

● Global Step Academy

<https://www.gsacademy.com/online/index.html>

● 三修社

[https://www.sanshusha.co.jp/text/search\\_result/sgen/269/](https://www.sanshusha.co.jp/text/search_result/sgen/269/)

● 教育開発出版

<http://www2.kyo-kai.co.jp/>

● 成美堂

<https://www.seibido.co.jp>

● 一般財団法人 英語教育協議会 (ELEC)

<http://www.elec.or.jp/>

● サインウェーブ

<http://elst.sinewave.co.jp/>

● イー・エフ・エデュケーション・ファースト・ジャパン

<http://www.efjapan.co.jp>

● 学習アトリエ COR

● 総合教育・生涯学習機関 ECC

<http://www.eccjr.co.jp/>

● 株式会社 増進堂・受験研究社

<http://www.zoshindo.co.jp/>

## 『J-CLIL Newsletter』 投稿募集

ニューズレターWG

日本 CLIL 教育学会 (J-CLIL) では、ニューズレターへの投稿をお待ちしております。クラスでの CLIL/CBLT の実践紹介や実践状況の報告などをご紹介ください。皆様の実践が共有できるよう、Web で公開をさせていただきます。皆様の投稿をお待ちしております！奮ってご応募ください！

\*\*\*\*\* 投稿要領 \*\*\*\*\*

1. 日本 CLIL 教育学会の現会員のみ投稿可能です。
2. 原稿内容は CLIL 及び CBLT の実践に関わる報告を中心とします。
3. 執筆量は 2 ページ以上 10 ページ以内とします。
4. 執筆言語は日本語とします。
5. 原稿締切はメーリングリストにて、ご連絡させていただきます。
6. 投稿数は、原則とし 1 回につき 1 人 1 編とします。
7. 投稿応募者の方は、以下の要領に従って原稿を作成し、提出してください。
  - ・ 原稿の大きさは A4 サイズとし、見本のテンプレートに従って作成すること。
  - ・ 提出は、そのまま Web で公開可能な完全原稿を提出する。
    - ①PDF 原稿、②ワード原稿、③図・表の資料、以上の 3 点を提出すること。
  - ・ 上記①～③を、[jclilnewsletter@gmail.com](mailto:jclilnewsletter@gmail.com) に提出する。
  - ・ 原稿にはページ数を明記する。

本文字詰めは、1 ページあたり 25 字×46 行×2 段＝2,300 文字 (10.5 ポイント横組み)、  
大見出しは 7 行、中見出しは 2 行とする。
  - ・ 字体は和文は MS 明朝、英文は Century、見出しは HGS 創英角ゴシック UB など、とする。
  - ・ 句読点は、句点 (。) と読点 (、) とする。
  - ・ 横見出しは、1. ○○○○ 2. ○○○○ とする。
  - ・ 文献リストは APA スタイルに準ずる。
  - ・ 原稿の初めに、表題 (副題が必要な場合は明記)、氏名、所属、を明記する。
8. 本文中に使用する著作物 (図表、写真、教材のスクリーン画像などすべてを含む) が、第三者の著作権、肖像権、その他の権利等に抵触しない旨を書面にてお約束していただきます。

# J-CLIL Newsletter vol. 07

2021 年 8 月 30 日 発行

発行者：日本 CLIL 教育学会 (J-CLIL)

<https://www.j-clil.com>

代表者：会長 笹島 茂

発行所：〒 226-0015 神奈川県横浜市緑区三保町 32-7 号館

笹島茂研究室気付

J-CLIL 事務局

[secretariat@te-clil.jp](mailto:secretariat@te-clil.jp)

編集：J-CLIL Newsletter 編集委員

相羽千州子（静岡県立大学）＊編集委員長

山下理恵子（武蔵野大学）

武藤克彦（東洋英和女学院大学）

大和洋子（星槎大学）

富樫里真（日白大学）

糸井貴夕（立命館アジア太平洋大学）



# AI がスピーキングを自動採点 英語 4 技能対策アプリ

# ELST®

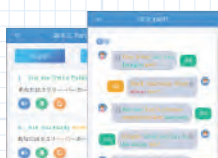
English Listening & Speaking Testing

中学検定教科書完全準拠 / 英検®面接対策 / CEFR 準拠

手書き文字を認識・採点  
Writing 機能も  
搭載予定！

※英検®は、公益財団法人 日本英語検定協会の登録商標です。※本アプリ内のコンテンツは、公益財団法人 日本英語検定協会の承認や推奨、その他の検討を受けたものではありません。※ELST®は、株式会社サインウェーブの商標登録です。

## 3 つの学習コースで英語を学べる！



### 教科書コース

5 社の中学校検定教科書の本文・単語・文法事項が搭載されています。教科書のお手本音声の聞き、発話を採点してもらいながら学習ができます。教科書内容に準拠した練習問題も収録しています。



### 英検® 対策コース

英検® 対策コースでは、英検® 面接の練習をすることができます。画面に面接官が登場し、本番さながらの試験を体験することができます。自分が発話した英語が点数化され、実力が確認できます。



### CEFR コース

英語 4 技能の能力を測るものさしとして活用される「CEFR」に準拠したコースです。自分の CEFR レベルを把握し自分のレベルに合った問題に取り組むことでレベルアップを実感しながら学習できます。

## 先生の業務効率化をサポート



### 無料 教師版管理画面

生徒ひとりひとりの学習状況が管理できます。生徒への宿題の配布や学習進捗確認、成績の管理、CSV 書き出しなどができ、先生の業務効率化をサポートします。

搭載されている機能：宿題配布、宿題管理、成績確認、CSV 書き出し、クラス管理

お問い合わせ

info@sinewave.co.jp  
TEL : 03-4500-9125

株式会社サインウェーブ  
https://www.sinewave.co.jp/

東京都千代田区外神田 3-14-3 福栄秋葉原ビル 2F

## CLIL 英語で学ぶ SDGs の基礎

### CLIL Primary SDGs



笹島茂, 白井龍馬, 高木由香里, 工藤泰三, 佐藤真久,  
Curtis M. Revis Seubert 《著》

B5 判並製 カラー 全 14 課 2,200 円 (税込予価)  
ISBN978-4-384-33512-5

## CLIL 英語で考える SDGs—持続可能な開発目標

### CLIL SDGs—Sustainable Development Goals

笹島茂, 小島さつき, 安部由紀子, 佐藤元樹,  
Barry Kavanagh, 工藤泰三 《著》

B5 判並製 104 頁カラー 全 14 課 2,200 円 (税込)  
ISBN978-4-384-33504-0

地球規模で進む多様な問題について学び, 考え,  
英語でコミュニケーションできる力を育む



## CLIL 英語で学ぶ国際問題【改訂版】

### CLIL Global Issues [revised]



笹島茂, 池田真, 山崎勝, 千田享, 藤澤さとみ,  
福島純子, 仲谷都, 油木田美由紀 《著》

B5 判並製 120 頁カラー 全 14 課 2,310 円 (税込予価)  
ISBN978-4-384-33513-2

## CLIL 英語で培う文化間意識

### CLIL Intercultural Awareness

笹島茂, 工藤泰三, 荊紅涛, Joe Larry,  
Hannah Haruna 《著》

B5 判並製 112 頁 全 15 課 2,200 円 (税込)  
ISBN978-4-384-33494-4

英語力を高めながら, 文化間意識を培う  
多様な社会を生きるための異文化理解を考える



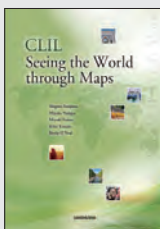
## CLIL 英語と地図で学ぶ世界事情

### CLIL Seeing the World through Maps

笹島茂《編著》 仲谷都, 油木田美由紀, 大和洋子《著》

B5 判並製 92 頁 全 12 課 1,980 円 (税込)  
ISBN978-4-384-33447-0

地図と豊富な写真を見ながら,  
国際情勢や地誌, 歴史を英語で学ぶ



## CLIL 英語で学ぶ世界遺産

### CLIL World Heritage

笹島茂, 仲谷都, 油木田美由紀, 小杉弥生《著》

B5 判並製 104 頁カラー 全 14 課 2,200 円 (税込)  
ISBN978-4-384-33478-4

世界遺産の歴史、位置、現在の様子などの  
文化的な情報を読み解く



## CLIL 英語で学ぶ健康科学

### CLIL Health Sciences

笹島茂, Chad L. Godfrey, Michael J. Gilroy,  
Frances Gleeson, Stephen O'Toole 《著》

B5 判並製 80 頁 全 12 課 1,980 円 (税込)  
ISBN978-4-384-33424-1

英語を使って健康科学を学べるよう編集  
学生が英語で考えるよう意図した構成



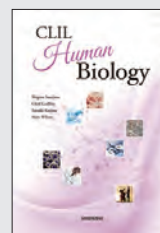
## CLIL 英語で学ぶ身体のしくみと働き

### CLIL Human Biology

笹島茂, Chad L. Godfrey, 小島さつき,  
Matthew Wilson, Suzanne Dijon 《著》

B5 判並製 128 頁 全 14 課 2,090 円 (税込)  
ISBN978-4-384-33460-9

ヒトの身体のしくみや機能を英語で学ぶ



## CLIL 英語で学ぶ科学と数学の基礎

### CLIL Basic Science & Math

笹島茂, 小島さつき, Chad L. Godfrey, 土田敦子,  
佐藤元樹《著》

B5 判並製 92 頁 全 13 課 1,980 円 (税込)  
ISBN978-4-384-33479-1

英語と日本語を使いながら,  
数学・科学・物理学の基本を学ぶ



## 国際情勢を考える—国連ニュースで読む世界

### From the UN News Centre

日本国際連合協会《著》 武藤克彦, 石渡淳元,  
長 和重, James Francis, 仲 慶次《編著》

B5 判並製 96 頁 全 20 課 1,980 円 (税込)  
ISBN978-4-384-33450-0

様々な情報を読みこなし, 国際社会の現状を学ぶ  
英語で読み, 英語で話し, 英語で考える力を養う



#### 専門教材

## 教育としての CLIL

笹島茂《著》

A5 判並製 304 頁 本体 3,200 円 + 税 ISBN978-4-384-05929-8

## CLIL 新しい発想の授業—理科や歴史を外国語で教える!?

笹島茂《編著》, ピーター・メヒスト, ディビット・マーシュ, マリア・ヘス・フリゴルズ, 斎藤早苗, 池田真,  
鈴木誠, 佐藤ひな子, ソピア・ヤシン, シャンタール・ヘンミ《著》

A5 判並製 208 頁 本体 2,500 円 + 税 ISBN978-4-384-05667-9

### 学びをつなぐ

## 小学校外国語教育の CLIL 実践—「知りたい」「伝え合いたい」「考えたい」を育てる

笹島茂, 山野有紀《編著》, 磯部聡子, 町田淳子, 坂本ひとみ, 滝沢麻由美, 祁答院恵古, 高野のぞみ, 松浦好尚, 大城戸玲子, 蒲原順子, 一柳啓子,  
宮田一士, Heini-Marja Pakula, Taina Wewer《執筆》