

# J-CLIL Newsletter

## 本号の内容

1. CLIL の楽しみ (4) ——対話 (Dialogue) —— .....	2
笹島 茂 (J-CLIL 会長、東洋英和女学院大学)	
2. オーストリアの Science in CLIL ——ディスコース分析から見る思考の深さ—— .....	4
柏木賀津子 (J-CLIL WEST 支部長、大阪教育大学)	
3. 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—— .....	9
笹島 茂 (東洋英和学院大学) 土屋慶子 (横浜市立大学) 奥野由紀子 (首都大学東京) 藤田ラウンド幸世 (国際基督教大学)	
4. J-CLIL 夏期ナイメーヘン教員研修 (2019) に参加して .....	20
長谷川早百合 (明治学院大学)	
5. Rovaniemi で Scaffolding Thinking Skills in CLIL に参加しました .....	22
杉橋朝子 (昭和女子大学)	
6. CLIL と Team Teaching .....	24
山崎 勝 (埼玉県立和光国際高等学校)	
7. 英語を苦手とする生徒対象の CLIL 実践 —— 単元ごとのデザイン —— .....	29
高木由香里 (神奈川県立鶴見総合高等学校)	
8. アカデミック・ジャパニーズ修得を目指した CLIL 実践の研究 ——中国の大学の日本語専攻 4 年生を対象に—— .....	32
寺井悠人 (華中師範大学)	
9. 児童を対象にした韓国語体験活動の試み —— CLIL の手法を取り入れて —— .....	42
鶴巻佳乃 (目白大学大学院生)	
J-CLIL 賛助会員 & Website .....	46

## CLIL の楽しみ (4) —対話(dialogue)—

笹島茂 (J-CLIL 会長、東洋英和女学院大学)

### 1. コミュニケーションとしてのCLIL

CLIL の基盤にはやはり CLT (Communicative Language Teaching)がある。CLIL もコミュニケーション能力を育成することが目標となっていることは言うまでもない。この点で私には悪い記憶がある。ESP を研究し実践していた20年前頃のことだ。ESPはEnglish for Specific Purposes (e.g. Dudley-Evans & St John, 1998)の略語で、「明確な目的のための英語」と理解して実践していた。当時は医学部で英語を指導していたので ESP に興味を持った。専門家集団との共同は望ましいアプローチと言われていたので、医師と協力して ESP を実践しようとしたが、結局うまく行かなかった。

医師は英語ができる人が多いが、CLT への理解はない。私と一緒に授業にかかわってくれた医師は、ESP に理解を示していたが、結局は論文を日本語に訳し解説し、医療用語の説明をし、医療用語の語形成を解説するという授業活動に終始した。それはそれでもちろん重要なのだが、英語によるコミュニケーション活動は乏しかった。また、別の医師は、内容に焦点を当て医師と患者の会話を指導したが、学生のニーズに応じる活動は提供できず、臨床の紹介となってしまった。専門家としての医師は、どうしても医学や医療の内容に向かい、それを英語で学生に伝えることよりは日本語で解説してしまい、英語によるコミュニケーション活動にはならなかった。ある面で仕方がないことだが、一つの失敗体験となった。

### 2. CLIL と ESP

CLIL と ESP は専門分野に特化した目的という観点で違いがある。ESP は一般的に「特定目的のための英語」と訳されるが、私は冒頭に述べたとおり「明確な目的のための英語」と解釈していたので、その延長が今日の CLIL に至っている。私にとって CLIL は常に目的が明確なことにあるが、ESP と CLIL の大きな違いはその目的の質の成り立ちだろう。ESP は言語学からのアプローチであり、ニーズ分析(needs analysis)に大きな特徴がある。英語の使用域(register)、談話(discourse)、ジャンル(genre)などの言語と関連した分析をそれぞれの分野や領域に特化して行い、分野の英語の特徴を理解し、

指導や学習に生かすというアプローチだ。ESP が分野の言語に特化したのに対して、CLIL は内容と言語の統合という学習に注目した教育的アプローチと理解している。いわば、CLIL は、内容に関連して使用される言語に配慮しながら学習し、学ぶ内容を題材とした意味のあるやりとりをすることにより、コミュニケーションの技能を高め、思考しながら、どのように状況に必要な場の作法や文化を理解し、学習において必要となる人との付き合いやかかわりを実践的に身につける教育の場を提供する。共通することは、ESP も CLIL も学習の場ではコミュニケーションが基盤となっている点にある。

ヨーロッパで CLIL が活発になってきた大きな背景は、英語あるいは必要な EU の言語のコミュニケーション能力の強化だ。EU 域内の人の移動や平和や共存を維持するためには、言語や文化の共有は欠かせない。CEFR を具現化するために必要な具体的なアプローチの一つが CLIL となっている。CLIL でコミュニケーションを疎かにすることは、CLIL の意味をほぼ失ってしまう。その意味で対話は重要な要素となっている。

### 3. 対話の必要性

CLIL だけではなく、すべての学びに対話が基本にあると考える。しかし、日本の教育は「詰め込み」に代表される知識の蓄積に重きが置かれる傾向にあり、思考も個人の探求が中心で、相手を思いやり、協調することに教育の価値があるとみなされる。私が「よい」と思う授業は、先生と生徒、生徒と生徒の対話があることだ。

高校の教員を辞めてから多様な教師に会い授業を見ることをライフワークとした。中国、台湾、韓国、マレーシア、シンガポール、タイ、インド、英国、スペイン、フランス、イタリア、スイス、ドイツ、オランダ、スウェーデン、ノルウェー、ボスニアヘルツェゴビナなど貴重な機会に、私の研究の骨格をなしている。特にフィンランドで学んだことが印象深い。最も感じたことは対話の質だ。CLIL でなくても、内容のある授業には、疑問があり、意見があり、対話が起る。学びが活性化していると思われる授業には対話が欠かせない。対話は派手である必要はなく、計算されている必要もない。それが

目標言語である英語を介しての対話となることにも無理がない。対話の中に、思考があり、相手を考え、意味を伝えるための交渉(negotiation)がある。授業を見ながらそのことに気づいた。

対話には、意味に重きを置かない情緒的な面が重要な場合もある。ある明確な目的を達成するための対話もあれば、ある内容を理解するための対話もある。何れにしても対話にはある目的や内容がある。どの場合も、「意味の交渉(negotiation of meaning)」がかかわってくる。

#### 4. 意味の交渉

CLIL では特に内容に焦点を当て意味の交渉をする必要がある。ヨーロッパの本来の発想では学校の教科科目の内容を学ぶことが CLIL の大きな目標となっているが、教師が一方的に英語で科目の授業をするという場面は少ない。常に教師と生徒、生徒と生徒のやりとりが多い。伝えたい意味があり、確認したい意味があり、議論したい内容がある。教師として大切な点は、生徒の対話であり、生徒の対話を促す学ぶ環境の設定にある。

ヨーロッパの多くの CLIL 授業は生徒と教師の目標言語(英語)によるやりとりが活発だ。さらには、生徒と生徒の英語によるやりとりも自然に展開する。英語力のレベルや英語という言語使用のニーズの問題が大きい、学習文化の違いがあるかもしれない。日本でも日本語による授業ではこのような対話は活発になっている。しかし、英語授業の多くでは、自然に英語が使われることが少なく、多くの活動が意図的であることが多い。CLIL 教育を推進する上で乗り越えなければいけない壁かもしれない。CLIL の成否は、英語による意味の交渉が授業の中で対話として行われる必要がある。

対話における発話には大きく分けて二つのパターンがある。目的を遂行すること(transaction)とやりとりをすること(interaction)だ。CLIL の授業においては、教師はこの二つのパターンをバランスよく展開できることが大切だろう。CLIL における言語の役割を表した三点セット(the language tryptich)(Coyle, 2002)と関連して、授業における対話の役割がうまく機能すると CLIL の学びは活性化される。

#### 5. 目的を遂行すること(transaction)

対話では、何らかの目的があって相手に何かを伝えることが大切だ。買い物、依頼、請求など、意図を適切に使えることを目的としている。自分の意見や考えを伝える時でも、その目的を遂行するためには、内容を理解し、伝える技能があり、態度があり、それに意義を見出している必要がある。また、自分との対話でもあり、伝える

相手との対話でもある。その対話は、聞く、読む、書くという技能にも関連する。その意味からも対話は重要であり、欧米の多くの学ぶ文化は対話的に成り立っていることが多い。日本でも同様の文化伝統があるが、近代の教室を考えると自由なものと言える対話ではない。特に伝統的な英語の授業を考えると、「主体的・対話的で深い学び」というよりは、語彙をおぼえ文法を理解し読んで訳してという思考のプロセスが重視されたと言えるだろう。これもある意味で目的を遂行することであるが、対話とは言い難い。

#### 4. やりとりをすること(interaction)

やりとりをすることは分かりやすい。対話的であるということは、単にペアワークではなく、英語という言語でやりとりすることだ。しかし、これは多くの教師が悩むことだが学習者はスムーズにはできない。何らかの教師の支援が必要となる。極端な場合は、構造化したやりとりを提示し、それに当てはめて会話をするという活動となってしまう。そこに意味や意義を付け足すにはタスクデザインが必要であろう。しかし、あまり内容もなく目的が明確ではない活動は決してお勧めできない。しかし、この対話が効果的に機能しないと CLIL としてはおもしろくない。

私自身の経験からすると、ポイントは二つあると考えている。一つは、言語にこだわり過ぎないことで、もう一つは教師の働きかけである。「英語だけ(English only)」は危険だ。英語と日本語のバランスが大切だ。教師はここではプロセスを重視し、生徒の発話の結果にこだわらないことだ。意味のやりとりが起こることがまず第一で、それが英語であっても日本語であってもよい。問題はその際の教師の働きかけである。さりげなく英語を使い、意味内容を重視し思考を促す。言語の適切さよりはコミュニケーションを大切にして、相手を意識して共有を図るために多様な知識や技能を使い、適切な態度を示し、相手の文化の価値を認めることが大切だ。

#### 引用文献

- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission language learning objectives. In Marsh, D. (Ed.). *CLIL/EMILE The European Dimension: Action, Trends and Foresight Potential*. Brussels: European Commission, 27-28.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

# オーストリアの Science in CLIL ーディスコース分析からみる思考の深さー

柏木賀津子 (大阪教育大学)

## 1. J-CLIL 西日本の活動から

J-CLIL 西日本支部長を務めさせていただいております、柏木賀津子です。J-CLIL 西日本では年に2回、活発な支部活動が続いております。オーストリアやフィンランドから講師を招聘することもあれば、国内でCLILに関して書籍を出版されたり、または、CLILという枠組みに限らず、英語授業でしっかりと社会の動向や、地球視野でものごとを捉えるような授業を手作りされたりしている教員をお招きして話を聞くこともあります。小学校から大学まで、英語に限らず、イタリア語でCLILを扱いたいとか、経済教育や理科で英語を扱ってみたいとか、実に多種多様なメンバーが集っています。J-CLIL 西日本の運営スタッフは、私も含めて、アットホームな雰囲気の中、授業に使うツールや指導法も学べる場所を提供したいという気持ちを持っています。情報交換の場になるよう、休憩時間の“Tea Time”は、ほっとした時間となっています。

2019年度の5月勉強会では、まず、「ICT-クイズレットをCLILに活用」(中田葉月:寝屋川市南幼稚園園長;伊藤由紀子:大阪成蹊大学)のワークショップを行いました(図1)。CLILでは文脈の中で新しい語彙に出会うことが多く、単語をリストにして暗記してから使う方法では、意味から導入することが難しくなります。そこで、内容から興味を持たせる流れをあまり止めずに、QuizletやKahootを語彙学習に活用する方法を学びました。その場でiphoneなどの携帯端末でグルーピングし、単語やフレーズのクイズに答えるものです。軽快な音楽に乗って、グループになった4人で、ドキドキしながらQ&Aをしていくうちに、あれよ、あれよと言う間に、内容のある英語が心に残っていくと感じました。

また、小学校では、教科内容と英語を結ぶことは、日ごろから可能であるため、1時間の授業に使えるCLILの言語活動を紹介してもらいました(加藤拓由:岐阜聖徳学園大学)。輪読会では、A, Llinares氏執筆の『The role of language in CLIL』、「Chapter 9: The role of language in assessment in CLIL」について、「アセスメント(評価)」を解説し、パフォーマンスをどのように評価できるのか、議論をしました。J-CLIL 西日本の活動

では、このように、異分野・異教科の指導者がスパークしながら、CLILという土俵において実践交流が生まれています。



図1 Quizlet 学習場面 (J-CLIL 西日本)

2019年の11月研究会は、ウィーン大学のDalton-puffer氏をお迎えして、CLILの良さをどのように学校現場に広めるかという話題で講義をしてもらいました。

Dalton-puffer氏の講演内容を一部紹介します。氏はエビデンスに基づき、一言でCLILと言っても、指導法が、生徒中心の学びであるかどうか、教師の質問は、Critical Thinkingを引き出すような質問になっているかは、実際に授業を見ないとわからず、指導方法次第でもあり、教材作りの大切さを学びました。Dalton-puffer氏の資料から、一見効果が無かったという研究も、どの程度CLILの理念が生かされたかまでは見ることができない点も指摘されました。あた、SES(家庭の社会経済状況)の高い低いに関わらず、CLILのような授業では、内容と英語の両方に引き込まれるため、どのタイプの生徒も比較的、力を高める可能性を示唆されました。一方ESLで行われるいわゆる英会話の授業では、SESの影響が大きい様子が文献からも指摘されています。筆者も大阪府下で実践してきたデータからも、同じことが言えると感じています。

そこで、EUでは、量的研究だけでなく、質的に教師と生徒がどのようなInteractionをしているか、その時の思考を、Bloomのタキソノミーの視点でラベリングをする研究等、クラスルームに着目した方法が増えていま

す。筆者らは、中学生における CLIL の実践研究で、思いのほか「受容面」よりも「産出面」に CLIL が影響を与えているという結果を得ました（柏木・伊藤、2019；Kashiwagi et al. 2018）。

Dalton-puffer 氏は、言語学者として第 2 言語習得理論に関する論文で著名ですが、教育学部においても、次世代の研究者や教員を育成されています。ウィーン訪問の際に、最も感銘を受けたことは、氏が、ウィーン市内の教育委員会や指導コーディネーターと密に信頼関係を培っておられる姿や、CLIL 研究をとおして助言をされてきた現職教員が CLIL の実践を熱心に続けておられて、私たちの訪問を迎えてくださったことです。研究と教員養成が相乗効果になるように組み、未来の社会に CLIL の枠組みを生かしていくという研究者としての有り方は、その後も私の指針となっています。そのような繋がりの中で、今年度 11 月の J-CLIL 西日本での招聘講演が実現しました。



図2 Dalton-puffer 氏講演「Classroom in Austria」

また、村上加代子氏（甲南女子大学）と諸木宏子氏（A & A 英語教室主宰）からは、ユニバーサル視点を取り入れた小学校の CLIL で、絵本の活用が有効であり、音韻認識や音素認識を大切にフォニックスを併用することで、CLIL における文字との出会いが楽しいものになることを実演いただきました。中でも、アフリカ等で絶滅に瀕する象（Elephant）を絵本から紹介し、アフリカの象の写真や、サイエンスブックから子どもが自分で象の情報を見つけて、ワークシートに抜き出す活動は、非常に参考になりました。重野金美（大阪府岸和田高校）は、若手英語教員として、高校生が自分と社会を繋ぐ学び方を英語で指導するため自主教材を創りだし、ジグソー法を駆使した指導を紹介してもらいました。また、J-CLIL 西日本の副支部長である工藤泰三（名古屋学院大学）からは、自作 Kahoot を使って、CLIL への印象や即時のフィードバックを見事に Kahoot 上の数字にまとめられました。「CLIL は面白い、しかし、ちょっと難しい」といった印象が見られました。工藤氏は SDGs と

CLIL の結びを大学で実践しておられます。

筆者からは、オーストリアの豊富な CLIL 教材をもちいて、「15 分でやってみよう CLIL」の実演や、「Want と Need」の言語機能の使い分けを、クリスマスやお正月にちなんで、世界の子供の様子がわかる CLIL 授業を紹介しました。また寝屋川市の研究座長として数年間助言を務めた小学校英語の紹介をしました。小学校 6 年 H 教諭が『Japan Pride』と名付けたプロジェクト型の英語の取り組みです。12 歳の子供たちは、度重なる気候変動と、台風などの被害で困っている社会の様子に、大人が思うよりも敏感です。「僕たちの地球の未来はどうなるのだろう。」と、ニュースや大人たちの議論に無関心ではないのです。避難所（シェルター）にいたら、「自分は人に何が出来るだろう。」と H 教諭は Teacher Talk で語りかけました。災害の多い国の日本人だからこそ、人のために出来ることは何か真剣に考え、取材して集めた防災のパンフレットなどをポートフォリオにしてラップブック（Lap Book）に創りました（図 4）。そして、「I can clean the front for others.」（シェルターの玄関を気持ちよく掃除することができる）等と伝える姿がありました。言語面では、「I can play baseball」といった決まった表現ではなく、自分がそのような災害の場で何ができるのかと様々な考えを巡らし、H 教諭が用意された、読めるようになってきたフォニックス単語カード、動詞フレーズの絵カード、「誰のために：for～」と相手を想定する「マトリックス」などが梯子掛けの活動が、学びを助けます。小学校～中学校入門期ではこのように思考を支える様々な梯子掛けが必要です。子どもたちの「I can～ひとまとまりの表現」から、パターンへの入れ替えが、思考場面と共に自然に起こってくる瞬間です。



図3 災害時の避難所（シェルター）で自分たちにできること」（寝屋川市小6英語）

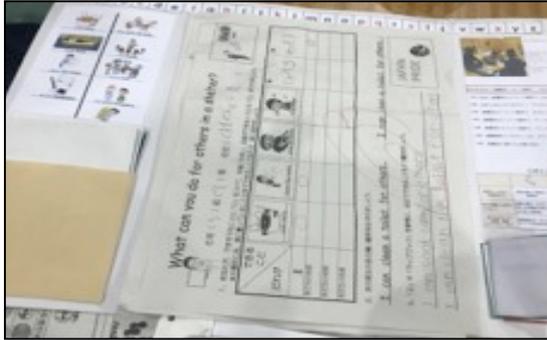


図4 学びのポートフォリオ「Lap Book」  
(寝屋川市 小6 英語)

このような多感な年齢において、自分と社会を結ぶような英語学習は、日本のことだけでなく、世界の出来事に関心を持ち、生徒が社会に対して何か貢献したいというような Learner Agency を育てると言われています。フロアからは、「CLIL の良さを学校現場に生かすための工夫」について質問が出されました。

## 2. オーストリア中学校1年生のサイエンス CLIL

### 2.1. サイエンス CLIL の紹介

Dalton-Puffer 氏の導きで、オーストリアの中学校で取材した物理の「慣性の法則 (Inertia)」について行われた CLIL の実践例を紹介します。

- ・学年：中学校1年生 (13 歳) 指導者：物理の教師 1 名 英語の教師 1 名
- ・指導の流れ (50 分)

オーストリアの 13 歳は、初級の英語表現は話せます。実験導入の教師の英語トークも聞き取ることができます。しかし、それでも自分で実験を説明することはまだ難しい様子です。教師は、繰り返し同じ文のパターンを使って英語の命令形を使って、多様な理科の実験をやってみせ、生徒にもやってみさせます。実験道具は 5 種類程度用意します。「電車の急停車で人が前のめりになる例の挿絵」、「コインを肘に載せて落とすが落下までに少し時間がかかる」、「紐を使っただるま落とし」、「紙コップの上に薄い紙を載せ、カップの上に紙とコインを乗せて紙のみ引っ張ってコインを落とす」等です。「慣性の法則」の定義を英語で落とし込むまでに、30 分以上の実験を行い、生徒にも前に出てこさせて実験をとおして英語のやり取りをします。定義づけ (definition) までに、

生徒や十分実験に参加し、内容からも言語からも現象をつかみ取っていました (定義例: You can catch the coin because it doesn't fall immediately, because of inertia)。CLIL ではこのように、正しい答えを教えるよりも、科学の定義に至るまでにどのような手続き (procedures) を経て思考したかを大切にします。また、実験中は、教師と生徒は、共に現象を解釈しようとする関係にあり、自由に意見を述べる雰囲気を創っています。英語で述べる生徒もいれば、途中から母語のドイツ語を使って述べる生徒もおり、教師は両方の言語の発話を結んで、インターアクションを続けていきます。「慣性の法則」

(Inertia) の科学的現象に行きついたのは、最後から 15 分ほどの時です。45 分の授業はほとんどが、実験を行う、理由を考える、意見を交流する、実験の流れを科学の言葉でノートに書く、という学習に使われました (図 5)。日本の英語授業でも、単にノートを機械的に書き写すという場面は少なくなっていると思いますが、自分の言葉で考えを書くことにもう少し時間を割きたいものです。

この授業の 4 つ C の内容について、表 1 に記します。生徒が聞いて学んだ英語 (受容語彙) は、表 2 に記します。筆者はこの 2 種類の表を示しますが、いずれも、授業の当初から決まっているものばかりではありません。生徒とやりとりをした上で、思考と重なるようなターゲットセンテンスもあります。

授業の中で、コインを曲げた肘の上に載せてコインを落下させたときに時間がかかるかどうかについて実験をしている場面があります。筆者は、その際の教師と生徒のやり取りをディスコース分析に示しています。ディスコース分析のコーディング (transcription convention) を活用しています (Nikula, 2012: 153)。



図5 Inertia の現象に迫る理科の実験

(オーストリア中1 CLIL)

表1 サイエンス CLIL : 慣性の法則の実験 (4つのC)

Content	Communication	Cognition	Community
物理の実験 慣性の法則 の定義を探究する	友達と実験を見せ合う。 実験の操作をしたり説明をしたりする。	実験から、なぜ物体が落下するまでに少し時間がかかるのか考える。新しい実験を考え実行する。	物理の現象(科学)が日常の社会でどのように生かされているか話しあう。

表2 サイエンス CLIL の語彙やフレーズ 4 群

教科特有の言語	他の場面でも使える表現	この授業でよく聞く表現	教科の特別な概念を共有する表現
put X on Y pull X forward position	explanation still already	Why do you think so? I think that~ ~because~.	It doesn't fall immediately. It takes some time. potential energy

分類は Betley(2010)に基づき、柏木・伊藤(2019) に拠る。

## 2.2. サイエンス CLIL の紹介

この実験において、慣性の法則の定義に至る前に、曲げた肘の上に載せたコインを垂直に落下させて掴み取る実験をしながらの教師と生徒、生徒と生徒のディスコースを示します。授業の録音からスクリプトを起しディスコース分析を行い、文中の認知カテゴリー(理由付け・修正する・定義する)は、Dalton-puffer (2016) の7つの認知機能ディスコースに基づきラベリングしています。

Inertia(慣性の法則)実験におけるディスコース  
(分析: 柏木)

T: Can you try? Think about the explanation. Go.  
 S1: (Doing the experiment) 理由付け  
 T: Why is it possible to catch the coin?  
 S2: >Because you are already moving your elbow.<  
 You (xx) elbow down. It's almost //(ドイツ語)  
 T: Stretch.↑  
 S2: (ドイツ語) 修正する  
 T: Vertical.↑  
 S2: Vertical. You pass it down, *that* you can grab it.  
 T: Nearly that. The coin is going to be still here.  
 S3: The coin takes some time 定義す

解釈:

ディスコース分析から、教師は、「なぜコインが落下したのに(自分で)掴むことができるのだろうか?」と問いかけた。S2は、「先生は肘を動かしていたから」と最初に応えるのだが、生徒は、「先生

は、肘を動かしたのではなく、垂直に落としたから掴めたのだ。」と理由を言いたいようだ。しかし、その語彙はドイツ語でしか言えないため、教師が「Vertical?」と発話を修正した。S2はまだ「慣性の法則」を上手く理解し得ていないのだが、そのやりとりを聞いていたS3は、それをもとに、「コインが(落下するのに)少し時間がかかったから(自分でつかめたのだ。)」と、定義する(慣性の法則: inertia)に至ったことが見て取れる。

このように CLIL の授業では、実験をするという身近な教科の内容で、意見を交わしながら実験を観察したり、理由を考えたりします。教師は、グローバル社会で使える英語として、「教科特有の言語」(Subject specific language)の重要性を狙いながら、生徒の発話を引き出し、思考場面と目標言語表現を重ねて使わせるようにしているのです。

オーストリアにおいては、母語はドイツ語であることが多く、英語は日本の状況よりは話せる方が多いですが、学んでいる途中の中学生の英語への勉強意欲は実に様々です。しかしながら、この授業での生徒はまず、英語よりも内容に引き込まれ、教師が三つ程度の実験を見せながら、何度も異なる角度から「慣性の法則: Inertia」の定義に迫るように学習を促進しています。「記憶」や「理解」よりも、「分析」「関連付け」「創造」といった高次の認知スキルを重要視しているからこそ引き出される対話であると言えるでしょう。

## 3. 終わりに

目の前子どもたちが 21 世紀の社会に貢献できるように学びを教員たちが支えようとするとき、良い授業が生れると実感します。CLIL であるか否かは関係なく、担任の先生方が、「こんな授業がしたい」という志(こころざし)に耳を傾けながら授業に助言をする際に、私はその言葉は特に使いません。しかしながら、筆者は CLIL について先行の実践研究者から引継ぎ、発展してきた方法として、「思考ツール」(Thinking tool)「梯子かけ」(Scaffolding)のような授業プロセスを念頭において、先生方と対話している自分を感じています。言語と内容の両方が伸ばせるような授業は、決して偶然では出来ません。最初はチャレンジから始まり、修正していけばよく、それを学ぶ場を J-CLIL が創れたらと思っています。

## 参考文献

- Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.  
 Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content*

*and language integrated learning. Cambridge University Press.*

- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*, Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. (2016). Cognitive discourse function: Specifying an integrative interdisciplinary construct. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit, (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* 29–54. Bristol: Multilingual Matters.
- Kashiwagi, K., Yoshiura, R., Nagami, Y., & Sugimura, K. (2018). How the use of drama in CLIL lessons in EFL classrooms affects oracy: A comparison of Finnish, Italian and Japanese pupils. *International Conference on Quality of Bilinguals Programs in Higher Education, Paper presented at University of Huelva, Spain.*
- Nikula, T. (2005). English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implications, *Linguistics and Education*, 16, 27-58.
- 柏木賀津子・伊藤由紀子 (2019) 『小・中学校で取り組むはじめてのCLILー小中英語授業づくり』東京：大修館 (印刷中)

本実践内容は以下の科研に基づきます。

柏木賀津子(2017-2022). 「教科内容の深化を図る CLIL と小中学生の文構造への気づき」 科研基盤研究 17K03010

## 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—

笹島 茂（東洋英和女学院大学）、土屋慶子（横浜市立大学）  
奥野由紀子（首都大学東京）、藤田ラウンド幸世（国際基督教大学）

### 1. 多言語多文化と CLIL

笹島茂

日本では英語教育のもとで CLIL は拡大しているが、CLIL 自体は単に「内容と言語を統合した学習(Content and Language Integrated Learning)」でしかない。当然、扱う内容は限りなく存在し多様であり、各言語教育で CLIL は取り入れられ、状況に応じて多面的な教育が実践されているようだ。それとともに、CLIL がより複雑に展開される可能性も出てきている。ますます「CLIL とは？」という問いが聞かれるかもしれない。しかし、「これは CLIL」「あれは CLIL でない」という議論は不毛だろう。それは、分類(taxonomy)を目的とする学問がすれば良いことで、教育(pedagogy)を主体的に考える上ではあまり建設的とは言えない。大切なことは、多言語多文化に対応する必要な学びが適切に実践されることである。

#### 1.1 CLIL の動向

CLIL は、当初から英語教育を主眼に置いているわけではなく、EU の言語やロマ(Romani)などのマイノリティ言語も扱い、EU の統合というスローガンのもと、多言語多文化に対応して、CEFR が提唱した複言語複文化主義(plurilingualism and pluriculturalism)を具現化する一つの教育とし機能してきた。CLIL は実質的に英語という言語を中心に展開されているが、本来は複言語主義に根ざしている。それは、ECML (The European Centre of Modern Language : ヨーロッパ現代言語センター)のいくつかのプロジェクトを見れば明らかである。例えば、CLIL-LOTE-START(2008-2011)は、英語に偏るヨーロッパの言語教育の現状に対して、英語以外の言語(LOTE: Languages Other Than English)を推進させるプロジェクトであり、CLIL が言語の多様性を強化し支援する (... that CLIL can strengthen and support language diversity in schools and institutions) (ECMLa, 2011: p.5)ことを目標とした。また、ConBat+ (Content-based Teaching + Plurilingual / Cultural

Awareness)(2008-2011)は、言語と言語、言語と文化、言語教育と他教科の教育などを橋渡しすることを目的として、英語、フランス語、スペイン語に焦点を当てた CLIL 教材を提示している。CLIL には多様なモデルがあるが、アプローチの基本は、内容を学ぶ際に言語に注意したもので、内容が理解できるように学習者が必要な言語に配慮して、さらに、CLIL の文化間意識に注目する(ECMLb, 2011: p.13)。

最近の ECML のプロジェクトには、A pluriliteracies approach to teaching for learning (2015-2017)がある。これは、内容と言語の学習を「見える化」するだけではなく、学習者の学習の進行を教師がどう導くかを CLIL で考慮し、多言語多文化社会での学習者が培う「複リテラシー(pluriliteracies)」を育成することを考え、「深い学び(deep learning)」を推進しようと意図する (cf. <https://pluriliteracies.ecml.at>)。しかし、これらの動向はヨーロッパであり、アジアに位置する日本では状況は異なる点を理解しておく必要がある。

#### 1.2 J-CLIL の目的

上記のような背景から、第2回 J-CLIL 大会では、アジアの CLIL 教育の連携をテーマとして議論した。趣旨はアジアにおける CLIL の方向性を考えることにある。そのことから特別シンポジウムでは、「英語以外の CLIL 実践について考える—多言語多文化への対応」と題して議論した。アジアは多言語多文化であるにもかかわらず、英語という言語使用に追随せざるを得なくなっている。これに反発していてもグローバル化する世界では建設的とは言えないが、その背後では消滅していく運命にある言語も多い。また、かなり乱暴な言語教育政策も横行し、母語や地域言語と文化が軽視され、主要な言語による教育が浸透しつつあり、果たして多言語多文化社会に対応した教育がなされているかどうかという課題も多い。

J-CLIL の目標は、言語や文化も含んだ統合学習の実践の普及である。昨年度の大会で、中国語、韓国語、英語、日本語、文化間意識などをトピックとしてシンポジウムを実施した。ニューズレター(Vol. 2)に報告したとお

り、英語以外の CLIL の発展と多言語多文化への対応を議論した。今年の大会でのシンポジウムでは、日本語教育と文化（奥野）と地域言語（宮古島の言語と文化）（藤田ラウンド）の現状について、CLIL の観点を交えて提案があり、土屋と笹島とともに、英語が中心である J-CLIL の活動との連携を考えた。J-CLIL では、日本語と英語と各言語や各分野における内容と言語と文化の統合的な学習のリエゾンとなることを意図して、J-CLIL EAST ASIA（楊達委員長）として多言語多文化における CLIL を模索している。多様な分野の学習における言語の機能と役割、日本語や英語に限らず多言語における言語意識から、地域言語、継承言語などへの関心と、それに付随する文化間意識を、CLIL という教育を通して培うことを意図している。J-CLIL はそのような統合学習の発展も視野に入れている。

### 1.3 CLIL における言語の扱い

CLIL は、内容と言語を統合した学習が基本的な発想であり、その発想から多様な学習活動が展開されてきている。ある面で CLIL は英語学習の一つの方法でしかない。そのために、多くの議論は、指導方法に関する教師のアプローチに向かい、英語を使って科目の内容やテーマを扱う指導法として英語教育の領域で活発になされるようになってきている。英語だけではなく他の言語に置き換えてもほぼ同様であろう。結局、内容と言語は互いに強く関連し、言語だけが独立して扱われることは得策とは言えない。言語の統語、意味、機能などを分割して分析的に考える傾向にある言語学の領域では相応しいが、教育として考える領域では指導目標として少し不自然であり、学習者には適切でない場合が多い。CLIL では、その関係から言語の扱いを統合的に考える。また、CLIL は、言語教師が指導するのではなく科目の教師が指導するという一つの指針があるが、それはヨーロッパのことである。科目教師が指導する場合でも、CLIL の重要な目標は言語指導であり、言語の扱いにある。要するに、CLIL は統合学習の一部として括られ、それも言語に関わる統合学習と位置づけられる。言語学習なくしては、CLIL は成立しない。

そのことから考えると、多言語多文化を考慮する CLIL は、言語間の統合的な学習と考えても問題ないだろう。英語と日本語、日本語と日本における他の言語（アイヌ語など）、アジアにおける言語と文化など、CLIL 教育として考えることは、異なる視点から内容や文化と言語を考える一つの発想の転換が生まれる可能性がある。多様で柔軟であってよい。

### 1.4 多様な言語と文化における CLIL

CLIL はすでにヨーロッパから離れ、独自に発展していると言ってもよいだろう。あるいは、Do Coyle が述べておおり、状況や文脈に応じて柔軟に多様に変化していると言ってもよいかもしれない。その点から「アジアにおける CLIL の連携」は必要である。そのテーマのもとに特別シンポジウムで、奥野は、「日本語教育における多様な学習者に対する CLIL の可能性」、藤田ラウンドは、「消滅危機言語のみや〜くふつの言語復興と CLIL：宮古島の小学校での統合的な学習の試み」と題し、話題を提供した。日本における外国人に対する日本語教育の現状に CLIL の理念を取り込んだ実践は、英語教育における CLIL 実践とは当然異なるが、CLIL 教育がかなり有効に機能していることが報告されている。また、宮古語という消滅危機言語教育への取り組みは、まさに統合学習で、宮古語の復興と普及、さらには背景にある文化や学習方法など、多様な目的で思考する活動は、新たな CLIL 教育の可能性を含んでいる（詳細は後述）。

この二つの提案は、日本およびアジアにおける CLIL は、CLIL という理念をヒントに生まれる CLIL 教育の指針を示す可能性がある。それは、これまでとは違う統合学習につながるかもしれない。アジアの多くの国は多言語多文化であるが、日本は多言語多文化に関しては多少鈍感であり、日本語や日本文化という意識が強いが、実態は決してそうではなく、多言語多文化はすぐそこにあることを気づかせてくれる。CLIL でなくてもよいが、CLIL にはちょうどその橋渡しをする役割がある可能性がある。

CLIL は、ヨーロッパの考えでは教科科目の内容の学習と言語の学習を統合した効率的な学習と位置付けられ、EU 域内の移動を促進するために学校カリキュラムの統合の一環として浸透したと言える。事実、CEFR の言語教育政策である複言語主義（二言語+母語）を側面から支援し、ELP (European Language Portfolio) (ヨーロッパ言語学習の履歴) を補完した。日本での CLIL にはそのような背景はない。どちらかと言えば、英語教育における内容重視のアプローチと考えられて今日に至っている。それは仕方のないことであるが、日本の状況では CLIL の理念で重要とされる思考や文化が強調される必要がある。内容と言語の統合の工夫が必要なのである。

### 1.5 柔軟で多様な CLIL 実践の可能性

英語だけではなく、多言語多文化の中での CLIL 実践

例が発展することを望む。その点で大切なことは、CLIL という考えに触発されて新しい教育実践が開発されることだと考えている。それは、従来の CLIL の考え方に縛られる必要はない。それを CLIL と言わなくても問題ではない。CLIL と言うか言わないかはそれほど大きな問題ではなく、大切なことはそこに適切な学びがあることだ。「複リテラシー(pluriliteracies)」は、科目を中心として、それに付随する多様なリテラシーを統合的に身につけることを CLIL のアプローチの一つとして提案している。複リテラシーは、コミュニケーションと内容にかかわる概念の統合的な能力と考えられるが、やはりヨーロッパにおける CLIL である。日本やアジアでは多少異なる視点が必要であろう。

## 2. 日本語教育における多様な学習者に対する CLIL の可能性

奥野由紀子

令和元年 6 月 28 日に「日本語教育推進法」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。つまり、日本語教育の推進に関する施策を推進し、多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現とともに諸外国との交流の促進並びに友好関係の維持発展に寄与することを目的として作成されたものである。

その背景には、在留外国人数が約 260 万人と過去最高を記録し、日本語指導が必要な児童・生徒の数も年々増加し、4 万人を超えていることが挙げられる。また、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」として開始されており、配慮のある施策や制度の整備が急がれている。留学生、外国人労働者、日本語指導が必要な児童・生徒（外国籍及び日本国籍）など多様化する日本語学習者に対し、ヨーロッパの複言語・複文化主義を背景に生まれた CLIL から学べることは多い。本稿では、まず筆者が行っている実践について述べた後、日本語教育での CLIL 実践と研究の課題について示したい。

### 2.1 「PEACE プログラム」の実践

日本語教育の教室は多様性に満ちている。母語、年齢、文化背景や専門、日本語レベル、学習者スタイルも様々である。それゆえ、学習者は教師の思うとおりの行動をとるとは限らず、よほど関心のあるテーマでなければ学習者はついてこないという現実もあり、CLIL においての内容選択が非常に重要である。しかしながら、協学により様々な立場や意見を知ることができるという面において CLIL の目指す異文化理解や地球市民性教育が実現しやすい環境にあるとも言える。

筆者は、大学における留学生への日本語教育と主に母語話者を対象として初年次教育において「PEACE プログラム」という枠組みで CLIL を実践している。母語話者に対するアカデミックスキル教育においても CLIL と言っているのかやや疑問もあるが、言語スキル(Language for learning)や汎用的能力の育成という面において CLIL は活用できると考えている。

「PEACE プログラム」とは、縫部(2009)が「関わり」に焦点をあてた日本語教育を進めるうえで提唱した概念であり、「P : Poverty 貧困からの脱却」「E : Education 教育」「A : Assistance in need 自立のための援助」「C : Cooperation & Communication 協働と対話」「E : Environment 環境」という 5 つの内容を含むものである。縫部(2009)はホリスティックアプローチ(Holistic Approach)の立場から、日本語教育は今後地球教育(Global Education)と外国語(日本語)教育が重なった領域(Global Education in Japanese Language)を探索していく必要性を述べている。

これらの内容は、日本人大学生、留学生を問わず、大学卒業後、これから世界とつながる社会へ出て行く若者が人として考えるべき問題であり、また多角的な視点から思考を深めることができるテーマである。また協学を重んじ、複言語主義、言語と文化の多様性を認める背景から生まれた CLIL の内容としても適しているのではないかと考えている。具体的には、初中級では食をテーマに環境について考え、中上級では「貧困」をテーマにそのメカニズムや解決策を考え、上級・初年次教育では移民の課題を切り口として「多文化共生・教育」をテーマに「PEACE」プログラムを展開している。その中で中上級の「貧困」を扱った日本語中上級レベルでの実践計画の大きな流れは、次の(1)~(8)のようなものである。この流れは、CLIL の「言語」を構成する language through learning (学習を通しての言語)や低次元から高次元へと「思考」を伸ばすことを意識したものである。また

culture 観に基づき、クラスメイトとのペア活動やグループワークによる協働学習の機会を多く取り入れた教室活動となっている。

(1)「PEACE」を大きなテーマとし、導入として地球の中で自分がどのような存在なのかを『地球がもし100人の村だったら』の絵本を題材に考える。

(2)本や視聴覚教材を通して世界の貧困のメカニズムや現状を知る。特に発展途上国の貧困を生み出す要因として「モノカルチャー経済」を取り上げ、モノカルチャー経済が引き起こす貧困の現状やシステムについて学ぶ。

(3)貧困のメカニズムや現状を自分のことばで簡潔に説明し、貧困が生まれた背景・原因、自分が感じたこと・考えたことについて議論する。

(4)世界最貧国シエラレオの歴史や状況を各自調べ、グループでまとめてポスター発表を行う。

(5)書籍『世界で一番いのちの短い国 シエラレオネの国境なき医師団』(シエラレオネで活動した医者の手記)を読む。分担読解を行い、担当章をレジюме作成の上発表し、ディスカッションを行う。

(6)ゲストスピーカーに実際の活動内容や、国の現状を聞く。

(7)「貧困」を解決するために活動している社会企業家や団体の取組み(フェアトレード、マイクロクレジット、20円で出来る食糧の支援、遠隔教育支援など)に関する書籍をグループで一冊選択し、スライドを用いて口頭発表、議論を行い、相互評価を行う。

(8)今、そして将来、自分たちにできることは何かを考え、まとめる。

クラスの中には当然、現在進行形の戦争国当事者の学生が在籍していることもある。貧困のメカニズムの中に戦争や内戦が含まれていることから、その学生は自らの意志で国の貧困率の上昇、内戦の原因、支援の現状についてクラス内で発表し、クラス内でディスカッションを行った。ディスカッションの内容は①どうして内戦が今まで続いているのか。②今の段階で何ができるのか、というものであった。発表者は、出来るだけ感情的にならずに、客観的に発表するよう意識したが、聴衆側の学生にはその発表に対して以下のように驚きを感じた学生もいた。

A:さんは、ま観点が激しいっていうそれは思ったんですね、まあ一応わかるっちゃわかるんですけど、あの、正直僕政治にあんまり興味ないので、急にこういう激しい意見とか聞いたら、ちょっと、びっくりします。

それを表現した学生に対して違和感を覚えた学生もいた。教室で何が正しいか答えのない問題を扱う以上生じる教室内のリアルな姿である。しかしながら違和感を伝

え合うことができる教室風土づくりは大切にしたい。この授業を通し、日常的に飲んでいるコーヒーや食べているチョコレート、人生の大切なときに贈るダイヤモンドなど自分と関係のないものだと思っていた貧困が、自分の生活と関わっていることを知ったこと、身近なクラスメイトが置かれている状況や、大義名分に潜む単一的な視点の危うさへの気づいたこと、自分に何ができるかと考えたことから批判的思考力や当事者性が芽生えたことが垣間見えた。日本語教育でCLILを行う意味についてこれからも考えていきたい。

## 2.2 日本語教育でのCLIL実践と研究の課題

本節では、日本語教育でのCLIL実践と研究例を示し、その課題について述べる。

日本語教育においても年少者のための日本語教育、専門日本語教育や、アカデミックジャパニーズ、日本事情、ビジネス日本語や、看護・介護の日本語教育など、内容を重視した教育が蓄積されており、「言語を学ぶ」だけでなく、「言語で学ぶ」ことの意義については概ね支持されていると言っているであろう。しかしCLILの枠組みとして内容と言語を統合した教育はまだ始まったばかりと言える。日本語教育へのCLILの導入とその課題について以下に述べる。

第一にCLILは4つのCという分かりやすい枠組みを使いながら、教育現場に合わせた柔軟な授業設計が可能であり、その実践性の高さから国内、海外の大学、日本語学校で学ぶ学習者、年少者、介護・看護職のための日本語教育等、様々な日本語教育の現場に導入することが可能であると考えられる。ただし、各教育現場にCLILを取り入れる際には、4Cを意識しながら、教育制度、学習者の年齢、日本語レベル等に合わせた導入形式を模索する必要がある。特に年齢が低い学習者の場合、高次思考力を伴う活動とアウトプットとを共に行うことが困難であるため、内容と言語を統合する方法により工夫が必要であろう。

第二に、目標言語学習に対するCLILの効果については、ヨーロッパを中心として量的・質的データが蓄積されつつあるが、日本語学習に対するCLILの効果についてはその一部が検証されているに過ぎない。例えば、佐藤・奥野(2017)では、上級日本語学習者を対象に貧困をテーマとしたCLILの実践を行い、その有効性についてコース前後の学習者のライティングを評価することにより調査している。3名の日本語教師が「読み手(配慮・面白さ)」「内容」「構成・結束性」「日本語(正確さ・適切さ)」について評価した結果、すべての評価ポイントに

ついてコース実施後に評価が向上していた。その他にも複数の実践報告から、CLIL が内容理解や日本語学習に肯定的な影響を及ぼすことが示唆されている。しかし、これまでの研究では学習者の人数、日本語レベル、調査対象となった言語知識・スキルの範囲も限られており、調査手法としても量的な調査が主流であるため、調査対象者を広げるとともに質的な調査手法も導入する必要がある。また CLIL では内容理解と言語学習が同程度重視されていることから、言語面だけではなく内容面に関する評価も必要となる。ヨーロッパで行われている CLIL は、教科学習が中心であるため内容面の理解を確認するために教科の試験が実施される。一方、日本語教育の場合は外国語科目として位置づけられる場合が多いと考えられるが、外国語科目のなかで学習者の内容理解について何をどのように評価するか、専門科目教員との連携も含めて課題となる。

第三に、CLIL における教授・学習過程と学習成果との関連を探る研究を進める必要がある。青木他 (2013) では、日本の芸術をテーマとした CLIL コースを実施し、学習者が提出したまとめレポートにどのような語彙が見られるかを分析した。さらに、レポートで使われた語彙が授業で用いられた教材 (配布物、板書、スライド) や講義、質疑応答の音声データのどこに出てくるかを詳細に考察している。結果として、学習者が提出したまとめには、講義を聴く前の体験型学習活動 (DVD を見る、シナリオを読んで演じる等) の内容が反映されており、これらの活動が先行オーガナイザーとなって講義内容の理解を促進したことが示唆された。しかし、日本語教育における研究のなかで青木他 (2013) のように詳細に CLIL の授業活動と学習成果との関連を探った研究は少ない。今後は、授業前の準備段階、及び授業中の指導として何が行われ、そのなかのどの要素が学習成果のどの側面に影響を与えたのか、教材、授業中の対話、教師からのフィードバック等を個別に分析していく研究が求められる。

第四に、1.1 で指摘しているように近年の CLIL の動向として、複リテラシーの観点からトランス・ランゲージングの活用が提案されている。日本語教育においてトランス・ランゲージングの観点から複数言語の使用を分析した研究は少ないが、読解活動において学習者の批判的思考を促す効果が見られたこと (韓 2018) やマルチリンガルの留学生が自らの言語資源を柔軟に活用しながら留学生活、学習における課題解決を行っていること (加納 2016) が報告されている。しかし、トランス・ランゲージングの導入方法は、教師と学習者の言語的背景や日本語レベルによっても異なる。教師と学習者が共通して

使える言語がない場合も想定されるが、このような場合でも効果的に機能し得るのか、具体的な実践方法を探っていくことが求められる。さらに、それらの実践を通して内容理解、目標言語学習、思考の深化がどのように促されるのか、学習成果との関連を明らかにすることも必要となる。

第五に、ヨーロッパにおける CLIL 研究では、目標言語の習得のみならず母語の伸長に CLIL が及ぼす影響を調べた研究が見られる (San Isidro and Lasagabaster, 2018)。母語と目標言語双方の伸長を達成することにより教科内容の理解促進を目指す教育は、以前から年少者に対する日本語教育で志向されており、複数言語のリテラシーを伸ばす教育実践の方法についても、今後の新たな CLIL 研究の方向性と考えられる。

### 2.3 外国人労働者と日本語指導が必要な児童・生徒への CLIL の可能性

最後に標題について私見を述べる。冒頭で述べたように新たな在留資格「特定技能」がつくられ、表向きは外国人の単純労働は受け入れないとしながら、人手不足の業種を皮切りに、実質的な労働者の確保へと日本は舵を切った。例えば、インドネシア・フィリピン・ベトナムより看護師・介護福祉士を受け入れている。彼らの場合、生活に必要な日本語に加え、食事やおむつ交換時等の介助・看護記録・国家試験合格の為に必要な看護・介護の日本語が必要である。そのためには日本語教育と専門家との連携が欠かせず、CLIL も有効であろう。実際、「働くための日本語」の育成や取り組みは徐々に充実してきている。しかし「労働力」のみとしてではなく「人」として尊厳を持って日本で生きるために CLIL の 4C のひとつである「思考」を基盤として、自分の思いや考えを伝える言葉やスキルを身につけていくための支援がもっと必要なのではないだろうか。

また、4万人に上る日本語指導が必要な児童・生徒に対しては教科教育の教員と日本語教師の連携が必要だが現実には市などに登録しているボランティア頼みのところが多い。しかも上限 70 時間など制約もある。また各校に日本語指導の専門家を配置できない場合には決められた時間だけ、ある小中学校に近隣の児童生徒を集めて指導するセンター校方式がとられるが、それも週 2 日、一日 2 時間ぐらいのものである。質と量の地域格差が大きく、普段は日本語教育の知識がない、教科教育担当の教師が主に対応するしかないのが現状である。

生活言語能力 (BICS) の習得には 2 年、学力言語能力 (CALP) は 5 年程度必要とされるが、現場においては

生活上の日本語が話せれば問題ないと捉えられがちである。筆者は現在、大学近隣の中学校支援を大学院生達と行っているが中学校の数学には以下のような日本語が使用されている。

A地点からB地点を経てC地点まで、9.2 kmの道のりを自動車で行くのに、A、B間を時速40km、B、C間を時速50 kmで進むと、2時間かかりました。A、B間、B、C間の道のりを、それぞれ求めなさい。

一文の中に、「A地点からB地点を経てC地点まで、9.2 kmの道のり」という長い連体修飾、「~のに」「~と」を含む複数の節が含まれている。「道のり」「求める」の語彙も日常では使われない語彙であり、日本語指導が必要な生徒にとっては、問題文の理解自体が困難である。同じ内容でも以下のように言い換えると少し分かりやすくなるのではないかと。

自動車で、A地点からB地点を通過してC地点まで行きます。  
A地点からC地点まで9.2 kmです。  
A、B間を時速40km、B、C間を時速50 kmで行くと2時間でした。  
A、B間と、B、C間はそれぞれ何 km ですか。

このように、日本語指導が必要な児童・生徒には段階に合わせた言語的スキヤフォールディングが必要である。教科教員にもCLILの考えやスキヤフォールディングの仕方を知ってもらうために、教員養成カリキュラムの中にそのような科目を必修として入れる必要があるのではないかと考えている。CALPを育成するための国内外のCLILの知見を日本語教育に生かして緊急の課題に応えていく必要がある。

### 3. 消滅危機言語のみゃ〜くふつの言語復興とCLIL： 宮古島の小学校での統合的な学習の試み 藤田ラウンド幸世

筆者（以後、私と表記する）の教員経験は1980年代にイギリスの大学での日本語教員助手から始まった。今でいうALT (Assistant Language Teacher) である。当時のイギリスでは4つの大学で日本語が専攻できたが、教育の内容はほとんどが文学の翻訳で、現代の社会を知るといって、新聞を使って翻訳するといった読解中心の「日本語」が学ばれていた。私はネイティブのALTの日本語助手であったため、教科書のない「会話」の授業を手探りで担当していた。次に東京のインターナショナル・スクールで4-8歳までの子どもたちに日本語を教

えることになった。この子どもに教える経験から生まれた疑問が研究に進む道を拓き、バイリンガリズムが専攻できるランカスター大学の修士課程に進み、以後は、日本の大学での外国語教育（日本語教育、英語教育）に関わりながら、研究者として、一貫してバイリンガリズムとマルチリンガリズムを研究している。具体的には、国際結婚家庭の日英バイリンガル児童、第二言語として日本語を習得した新宿区の韓国母語話者の子どもの二言語習得、現在は「集落（コミュニティ）」での言語習得と「宮古語」と「日本語」のバイリンガルについて調査をしている（詳しくはFujita-Round, 2019）。

今回は、2012年から開始した私のフィールドワーク調査のうち、2019年度に宮古島市の小学6年生の総合学習の授業で、研究者と映像アーティストがチームを組み、小学校の教務主任と担任の先生方、校長先生との協働で行っている「映像ワークショップ」からCLILの可能性を考える話題提供を行う。

なお、タイトルの「みゃ〜くふつ」は「宮古語（「宮古（みゃ〜く）+口（ふつ）」という意味で、以下、みゃ〜くふつと表記する。

#### 3.1 みゃ〜くふつと日本語のバイリンガル話者

これまで宮古島では、宮古島市内の学校（小学校、中学校）と集落（家族、コミュニティ、学校外での施設）で参与観察とインタビューを中心に調査を進めてきたが、一つの集落の中学校で、一学年2クラス約40名の同じ子どもたちを中学校1年から3年まで縦断的にアクションリサーチを行ったことがある。そこでは、中学生のみゃ〜くふつと日本語の二言語使用の意識を考察し（藤田ラウンド, 2015）、この子どもたちの家族と集落に調査範囲を広げた結果、元漁村のこの集落を観る限り、みゃ〜くふつと日本語の両言語ともにアウトプットができるバランスのとれたバイリンガルは、現在、80歳以上のお年寄りであることがわかった。60-70歳は聞いて理解することはできるが話すことに自信が持てず、40-50歳では理解はできてもさらに語彙の数も少なく、生活の場面で聞いたり、使ったりすることがほぼない状況である。つまり、現在、義務教育の年齢の宮古島の子どもたちは、家庭の中ではみゃ〜くふつを聞くこともなく、ごく限られた祖父母や近所のお年寄りとの接触のみでみゃ〜くふつに触れている程度だろうと想像できる。

宮古島市内全体での大規模なみゃ〜くふつの言語使用の調査はなく、あくまでも筆者のフィールドワーク地である一つの集落のみで一般化はできないことに留意を促しておきたいが、みゃ〜くふつと日本語のバイリンガルを考える場合、地域差だけではなく、年齢が大きなファ

クターとなることは確かである。「祖父母世代」がいわゆるバランスのとれたバイリンガル (balanced bilingual) だとすれば、親世代は受動バイリンガル (receptive bilingual)、孫世代は限定的なフレーズやよく使われる語彙を無意識に日本語にコード・スイッチングをしているレベルのバイリンガルだろうと位置づけられる。みゃーくふつが言語としてすでに日本語に取って代わられている現状の中で、次世代を担う島民となる孫世代の子どもに、では「どのように」みゃーくふつを手渡せるのかというのが、この研究のリサーチクエッションとなった。

一つ、誤解を招くといけないので補足をする。バイリンガル教育の学問領域で「継承語 (heritage language)」といわれる言語の立場があるが、消滅危機言語といわれるまで言語が衰退している場合においては、「継承語」という概念が「継承しなければならない」という大人側の一方的な意図となる場合があり、なぜ「継承」しなければならないのかという疑問が生じる。子ども本人の選択の余地の他にも、出身が宮古島ではない親を持ちながら、島で生まれ育つ子どもをみゃーくふつ言語話者として認めず、言語話者の限定となるかもしれない。継承語教育を実践する場合は、二言語使用が家庭内で、もしくは、社会言語ではない弱い立場の方の言語が学校教育 (例えば民族学校やインターナショナル・スクール) で、主たる言語として使われている環境が担保できる場合には問題がないかもしれないが、今回のみゃーくふつのような消滅危機言語の文脈にはあてはまるか否かは、慎重に考えたいところである。

### 3.2 言語復興 (language revitalisation) と CLIL

みゃーくふつも他の消滅危機言語と同様に、「話しことば」であるため、日本語の方言ではなく、独立した言語ではあるが、日本語のひらがなやカタカナ、これに独自の発音表記を施して書き表している。

つまり、みゃーくふつは話しことばなので、すでに教育のカリキュラムが確立した日本語や英語の授業科目のように、教科書を使って教える、また既存の「学力」重視の教授法で教えられるのかどうかを考える必要があるだろう。教科書や書きことばを使わないということは、文字や書かれたものを手段としない教育も含めて考えることになり、目に見えない地元の文化やことばから生起される感情をどのように解釈するのか、ここでは新たな教育のコンテンツ、方法、教育観のデザインが必要であるといえるだろう。ここに CLIL との接点が生まれると考える。

今回、授業実践を行うためのデザインを考案する上で、

まず、私は、stakeholder (利害関係者) 側となる研究者 (筆者)、学校、親の三者の立場からみたときに、どのような教育が望まれるのかを考えた。研究者側は、学校でみゃーくふつを習得すると、1) 祖父母世代とのコミュニケーションを円滑にし、2) 子ども自身が生まれ育つ島と家族の帰属意識ともなるアイデンティティを育て、3) こうしたルーツが育つことは自己肯定感に繋がるのではないかと考える。学校側は、沖縄県が「島ことばの日 (9月18日)」を制定し、作成した読本にも「宮古」のことがあり、その重要性は理解しているが、実際に教える先生がいないことがネックとなっており、先述したように地域の専門家ともいえるみゃーくふつ話者は高齢なので定期的に学校に呼ぶことが難しい状況であり、年に一度、島ことばに関わる講演会などを催している。インタビューで耳にした親側には、1) 宮古島には高等教育機関がなく、子どもたちは高校卒業後に島を出るので島のことばではなく将来に役立つ英語を教えてほしい、2) 家庭でもみゃーくふつは使わないのでせっかくならっても使い道がないという意見もあった。そこで、学校が「新たなデザインの教育」を受け入れてくれる場合に必要ことを洗い出し、1) 専門家からの知識提供、2) 教員の手には負えない新しい技術、3) 2020年からのプログラミングなどを鑑みて新しい機器 (タブレット) の使い方などであれば、総合学習の時間に学期に一度程度であれば行えるのではないかとこのところまで到達した。

こうした三者の期待を繋ぐ形で、最終的に研究協力者の映像アーティスト、服部かつゆき氏の行っている「映像ワークショップ」を宮古島で実践してもらうことになった。つまり、学校の先生方が教えられない最新の映像技術を学び、そのコンテンツの中で子どもたちが自分自身 (宮古島出身) について表現し、さらにみゃーくふつに繋がる文化的背景への気づきを促せたら、間接的ではあってもみゃーくふつ (ことば) とその文化に確実に結びつくと考えたわけである。ここでは、1) 書いたものを使わずに、技術として習得できる新しい教育の方法、2) みゃーくふつと「自分自身」の相対化やデジタルリテラシーの習得、3) コンテンツを自ら創造、制作することを、「映像ワークショップ」として総合学習の授業実践とした。

### 3.3 映像ワークショップでの「んぎゃます (騒がしい)」

2019年度に総合学習の時間を使い、宮古島市の一小学校の6年生の2クラス (42人) とワークショップを行った。1クラス (約20人) を5グループに分け、1回2時間 (45分×2=90+休み時間10分) で、6月、10月、

翌年1月の3回実施することに決まった。使用した機材はグループに一台のiPadである。

講師は、他県の小中学校で映像ワークショップの経験がある映像アーティストの服部かつゆき氏に依頼し、研究者は参与観察と記録者という役割を担った。

第一回目のワークショップでは、子どもたちは3つのテーマに沿って撮影と編集を行った。3つのテーマは、「自己紹介」、「しりとり」、「キャッチボール」である。グループワークでのルールは、全員が必ず、撮影し、映されることである。教室は机が後に下げられ、子どもたちは自由に立ったり、作業をするときは床の上に寝転んで、頭を寄せ合い、1台のiPadを中心に、話し合い、コミュニケーションを密にしていた。

2つめのタスクの「しりとり」を行ったときに、初めに講師から、「もし『ん』が最後にきたら、みゃーくふつには『ん』で始まることばがあるから最強だね」とヒントのように子どもたちに伝えた。実際にしりとりを始めると、研究者の予想以上に、子どもたちは積極的に「ん」から始まるみゃーくふつ、例えば「んみゃーち（ようこそ）」「んぎゃます（騒がしい）」などを使い、しりとりは長く続いた。子どもたちの会話の中で、「おまえ、そんなことば知っているのか」「おじいさんが言っていたから」「すげえな」など、子どもたち同士の肯定的なコメントも研究者の耳に入ってきた。また、ワークショップ後、担任教師たちは子どもたちの別の姿を見ることができたといい、通常の授業実践では得られない子どもの参加の様子が可視化できたようだった。このように新しい実践を導入し、非日常の教育のおもしろさをそれぞれの立場が体感している様子が垣間見られた。

この映像ワークショップで子どもたちは、床で寝転びながら編集をしてもファシリテーターが許容をしていたので、子どもたち同士がくつろぎながら作業をし、その結果、友達同士のコミュニケーションの密度も高くなった。一回のワークショップで、タスクとして、脚本を考え、撮影し、編集する工程を完結できるようにしたので、授業の最後、一クラスは時間がなくなり、給食を食べながら、電子黒板で視聴するということがあった。自分だけでなく、日ごろ見られない友達の張り切る姿などを映像の中で確認し、評価をするということも起きた。

タブレットや映像アプリ(iMovie)を用いたり、東京からの専門家を連れて行くということで「新しい」環境を持ち込み、しかし、リソースとなるのは日常の自分(自己紹介、日ごろ一緒に生活をする同級生という人的リソース)なので、メディアというフィルターを通して、宮古島にいる自分や自分たちを見るという仕掛けである。このように、自分たち自身を見直し、新たな価値を見出

すことで、間接的ではあるが第一回目の「映像ワークショップ」の場合は、みゃーくふつに「ん」で始まる語彙があり、それを知っているというところに具現されているように思われる。「ん」を「言ってしまった」と思う友達を助けてあげるというような経験、つまり、日本語にはないみゃーくふつの特徴があるという言語の知識だけではなく、その特徴を少し知っていることが友達の役に立つ、こうした再解釈を体験を通して一人ひとりが内面化する機会が積み重なれば、みゃーくふつや宮古島の文化に対する印象を肯定的に捉えるということにつながるのだろうか。

一方、研究者や担任教師にとっては、子どもたちは限られた時間しか、みゃーくふつを話す祖父母と過ごしていないので、初めはみゃーくふつが簡単に子どもたちの口から出てくるとは考えにくかった。しかし、その祖父母たちから自分に向けて言われた「ことば」を、とっさの場面で考えた末、「んぎゃます！（さわがしいから、だまれ！）」と実際に自ら発することができたことは驚きであった。ここでは担任教師や研究者も子どもたちはわからないと思い込んでしまっていたと気づかされる。子どもたちの中にはまだまだ潜在的なみゃーくふつが隠れているのかもしれない。

### 3.4 みゃーくふつの教育と既存のカリキュラムの接点

今回の事例は、総合学習の時間に、一学期に一度のカンフル剤のような授業実践ではある。本来は学校のカリキュラムとしてそれを継続的に取り入れるのが理想である。しかし、新しい「教育観」で教育をデザインし、学校現場ですぐに実践をすることはハードルが高いだろう。

ここで、現在の学校教育で可能なことは何かを考えた場合に、CLILの発想が生きてくるのではないだろうか。例えば、音楽でみゃーくふつの民謡や宮古島にはみゃーくふつで歌う人気歌手もいるのでみゃーくふつのポップソングを歌う、体育で民謡を歌いながらクイチャー(盆踊りのような踊り)を踊る、理科では宮古島特有の植物や生物(特に魚や鳥)を学びながら、同時にみゃーくふつの語彙を学ぶなど、学校内の取り組みとして、既存の方法とリソースでも、教師たちの新たな発想を生かしてできることはたくさんあるだろう。

宮古島の子どもたちにとって、「国語」と英語は教科科目であるが、みゃーくふつは生活文化に密着に関わっている在来知(indigenous knowledge)といえる。このような位置づけでみゃーくふつの再活性化を学校教育の中で行うときには、さまざまな工夫が教育として問われ、既存の教育を越えるためには多くの知恵も必要である。

その教育を具現化する中では、CLIL の発想がヒントを与えてくれるのではないだろうか。まだまだ試行錯誤の最中である。

#### 4. 多言語としての英語：CLIL と ELF と トランスランゲージング

土屋慶子

もう10年以上前のことになるだろうか。早稲田大学で矢野安剛先生が主催された広く教育について語り合う研究会に、劇作家の平田オリザさんが登壇され、こんなことをおっしゃった。「未来の学校教育では、国語、英語、美術や音楽などの教科科目の枠組みはなくなるだろう。『ことばと表現』のような科目に統合され、そのなかで中国語や韓国語なども、日本語といっしょに学ぶとよいのではないかと。面白いことをいう人がいるものだと思ったことを覚えている。CLIL を念頭にお話されていたのかどうかは定かではないが、CLIL 実践がその実現を推し進めていることは確かであろう。

笹島先生も先に述べられているように、CLIL や ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education, 高等教育での CLIL, <https://iclhe.org/>参照) の要諦は、言語と教科内容を統合した学びにある。CLIL とこれまでの言語教授法との大きな違いは、特定の言語教育の枠に捉われず、多言語多文化教育、多教科間連携へと、既存のさまざまな境界を越えていくことにあり、その場の広がりとながりが、CLIL の魅力のひとつであろう。ここでは多言語主義の視点から、共通語としての英語 (English as a Lingua Franca, ELF) と トランスランゲージング (Translanguaging) の概念を参考に、CLIL の場で使用される英語について考えてみたい。

##### 4.1 CLIL と ELF

今夏、ナイメーヘンで開催された J-CLIL サマーセミナーに参加された皆さんは、以下に記す ELF に関わる、ほんの些細なやりとりを記憶されているかもしれない。講師をしてくださったオランダの先生のお一人が、お話の中で「ネイティブスピーカーのような英語力を、生徒たちが身につけることができるよう、バイリンガル教育がなされている」といった内容にふれた際に、参加者の中から「ネイティブスピーカーのような英語力」を目標とすべきかどうか疑問が呈され、その場でちょっとした議論がなされた。その後、ナイメーヘン内の学校を視察させていただいた際にも、教科担当の先生が「私の英語は十分ではない。これから英語の研修に参加する予定だ」

と、流ちょうな英語で謙遜なさったりする (高度な英語能力をもつ教員の確保が、バイリンガルスクールの必須要件の一つとなっていることも一因であろう)。CLIL 実践にあたり、言語の学びの目標をどのように捉えたらよいか、考えさせられる出来事であった。

そこでここでは、CLIL における英語の使用について、まず ELF の観点から考察する。いわゆる母語話者以外の英語使用者の増加により、“English” に関わるさまざまな概念が現れ、ELF はたとえば、World Englishes (WE, cf. Kachiru, 1985) の概念と混同されることがあるが、WE はインドやシンガポールなど、それぞれの土地で独自に発展した英語の正当性を主張するものであり、ELF とは異なる。また ELF は言語帝国主義的 (linguistic imperialism) であると非難されることがあるが、ELF 研究は、英語使用の普及を目的としているわけではないため、その指摘は当たらないだろう。

それでは ELF とは何なのか。ELF は、英語母語話者も含む、異なる母語をもつ人々が多言語コミュニケーションの中で用いる言語の選択肢のひとつとしての英語を指す。そこで重視される能力は、いわゆるネイティブスピーカーの言語規則・知識ではなく、その文脈の中で、“英語として記号化されている意味の潜在力 (meaning potential)” を “コミュニケーション資源” として活用し、対話者とともに協調的、創造的かつ動的に、意味を構築することができる言語実践能力 (communicative capability) とされる (Widdowson, 2003, p. 177, 図1)。

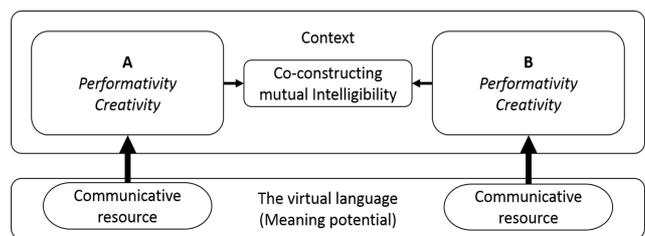


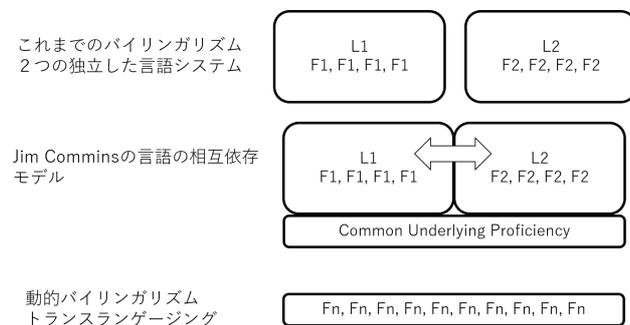
図1：言語実践能力 (communicative capability, Widdowson 2003 の概念をもとに、筆者が作図)

このような ELF 使用者の言語実践能力は、英語非母語話者の英語の所有意識にも関わり、My English という概念が提唱されている (Kohn, 2015)。My English は、他者と社会的な協働を行うなかで、ELF 使用者の態度、気持ちや振る舞いにより、自身のもつ独自の英語として創造的に構築されるものであり (ibid., p.55)、そのような学習者の My English の習得を促す、有効な教育実践として、CLIL は注目されている (ibid., p.62)。つぎに、CLIL の場での多言語使用についても、トランスランゲ

ージングの観点からみていこう。

## 4.2 CLIL とトランスランゲージング

7月に開催されたJ-CLIL 第2回大会にて、基調講演をされた Angel Lin 先生に、10月に再度、お目にかかる機会を得た。スペイン・カステヨンにて開催された ICLHE2019 学会にて、今回はトランスランゲージングとその CLIL への示唆についてご講演された。ご講演の冒頭、Lin 先生は会場に向かって「コードスイッチングとトランスランゲージングの違いは何か」と問いを投げかけ、ディスカッションの時間となった。



註：L=言語システム，F=言語の特徴

図2：バイリンガリズムとトランスランゲージング (García & Li Wei 2014 14 ページの図を筆者が日本語訳)

近頃の先生方と、García & Li Wei (2014)の図を思い出しながら(図2)、「トランスランゲージングでは、独立した複数言語の間を行き来すると捉えるのではなく、その場で表出される複数言語使用を、個人のもつ包括的な言語レパートリーとして捉えられているんでしたよね」などと話をしていると、Lin 先生が壇上から「それは Context (文脈) です」とおっしゃる。目から鱗である。

トランスランゲージングでは、多言語使用の場が重要であり、その文脈でどの言語を用いるのか、あるいは同一言語であっても、どのような言語スタイルを選ぶのかによって、自己のアイデンティティを表出し、他者に対する自己の位置づけをおこなっていく。複数言語を表出するトランスランゲージングだけでなく、複数スタイルを用いることにより、異なるジャンル (genre、言語使用領域) を交錯させるトランスジャンレイニング (trans-genreing) という概念も紹介されていた。

それでは、そのようなトランスランゲージング空間は、CLIL の場でどのように創り出されるのか。一例として、香港の中学校での英語による生物の授業でのやりとりが

挙げられた。そのクラスは、パキスタンやインド系など、言語文化背景が異なる生徒たちが一緒に学ぶ、多言語・多文化の環境で、紹介されたビデオでは、人の消化機能に関する授業が行われていた。教師が「What is digestive system?」と英語で問いかけ、説明を求めると、数名の生徒たちがウルドゥー語で「Hazam, Hazam (digestive の意味)」と答える。教師は生徒たちの多言語使用を否定せず、笑顔で「What is hazam?」と問い、生徒のさらなる説明を促すと、彼らは嬉しそうに「It's our language!」と答え、その後、生徒たちによる英語での説明が続く。このようなトランスランゲージング空間の創出により、個々の生徒たちがもつ多言語の使用が、CLIL 授業の中で実践され、尊重されることにより、よりよい学びにつながることを示された (Lin & He, 2017)。

## 4.3 “My Language” 実践の場としての CLIL

多言語主義を背景にうまれた CLIL は、4Cs のひとつとして Culture を取り入れ、自文化・異文化の理解、地球市民としての意識の醸成を主要要素としている (Coyle, Hood & Marsh, 2010, p.41)。CLIL 実践をとおして学習者たちは、流動化が進む現代のグローバル社会において、他者やさまざまな事象に対し自己をどのように位置づけ、いかに対話を図っていくのか、その術を学ぶ必要がある。ここで述べた ELF やトランスランゲージングも、英語や多言語の使用という観点において、同様の課題を共有しており、アジアや日本の CLIL 実践の文脈においても、それらを援用することは、学習者の学びにとって有効であろう。そうすることで、My English のみならず、例えば日本語と英語と宮古語などのトランスランゲージング、多言語使用を含む My language を学習者たちが実践する場を、CLIL は創り出すことができるだろう。

## 5. おわりに

英語、日本語、消滅危機言語などを巡って、多様な言語と文化における CLIL 実践の可能性を大会の特別シンポジウムで議論した。短い時間であり、十分な議論は尽くせなかったが、CLIL という教育のフレームワークを基盤として、複数の言語やそれが使われる状況について共有することは意義ある活動であることがよく分かった。これをきっかけに、J-CLIL では同様の機会を提供し、関心を深めて行きたいと考えている。

言語も文化も扱う内容により多様である。一つとして一様に扱うことは危険であろう。また、ある分野に特化して議論を深めることも重要であるが、多様な言語や文

化が相互にかかわる領域を理解し、学習がどのように展開しているのかを調査することも大切である。CLIL 教育はその点で大きな役割を果たす可能性を示唆していると考えられる。本シンポジウムがこのような狭間にある教育の連携を図る一つのきっかけとなることを期待している。J-CLIL では、今後も多言語多文化における多様な実践を共有していく予定である。ぜひ多くの方が趣旨に賛同いただき、さらに深めていければと期待している。

### 引用文献

- 青木直子・脇坂真彩子・小林浩明 (2013). 「日本語教育と芸術学のコラボレーション—大阪大学文学部におけるCLILの試み—」『第二言語としての日本語の習得研究』16, 91-106.
- 縫部義憲 (2009) 「日本語教育で『愛』を語る」『最終講義資料』、2009年2月7日、於広島大学.
- 加納なおみ (2016). 「トランス・ランゲージングと概念構築—その関係と役割を考える—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』12, 77-94.
- 藤田ラウンド幸世 (2015). 「学校教育の中で言語継承への気づきを育てる——沖縄県宮古島市での自尊感情につなげる教育実践」. *Educational Studies* Vol. 57, 175-182.
- 韓嘉斐 (2018). 「中国人留学生を対象とした読解活動を支えるアクティブ・ラーニング—トランス・ランゲージングと批判的思考に焦点を当てて—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』14, 89-104.
- 佐藤礼子・奥野由紀子 (2017). 「ライティング評価による内容言語統合型学習 (CLIL) の有効性の検討—PEACEプログラムの実践を通して—」『第二言語としての日本語の習得研究』20, 80-97.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- ECML. (2011a). *CLIL-LOTE-START – Content and language integrated learning for languages other than English – Getting started!* Retrieved August 1, 2019 from <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CLIL-LOTE-START-EN.pdf?ver=2018-03-21-093109-230>.
- ECML. (2011b). *Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching: A training kit*. Retrieved August 1, 2019 from [https://www.ecml.at/Portals](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_11_26_Conbat_fuer_web.pdf?ver=2018-03-20-160408-117)
- Fujita-Round, S. (2019) 'Bilingualism and bilingual education in Japan' in P. Heinrich & Y. Ohara (eds.) *Handbook of Japanese Sociolinguistics*. Oxon, UK: Routledge,
- García, O., & Li Wei (2014). *Translanguaging*. London: Palgrave Macmillan.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, Condification and Sociolinguistic Realism: the English Language in the Outer Circle. In R. Quirk & H. Widdowson, G (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohn, K. (2015). A pedagogical space for ELF in the English classroom. In B. Yasemin & A. Sumru (Eds.), *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca* (pp. 51-67). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Lin, A., M. Y., & He, P. (2017). Translanguaging as Dynamic Activity Flows in CLIL Classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 228-244.
- San Isidro, X., & Lasagabaster, D. (2018). The impact of CLIL on pluriliteracy development and content learning in a rural multilingual setting: A longitudinal study. *Language Teaching Research*, 23(5), 584-602.
- Widdowson, H., G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

# J-CLIL 夏期ナイメーヘン教員研修（2019）に参加して

長谷川早百合（明治学院大学）

## 1. 研修プログラム全体について

J-CLIL の第 2 回夏期教員研修は 9 月 9 日から 13 日までオランダ最古の街ナイメーヘン (Nijmegen) のラドバウド大学 (Radboud University) で行われました。5 日間の教員研修は、「オランダのバイリンガル教育 (CLIL) に学ぶ Learning from CLIL or TTO in the Netherlands」と題しており、CLIL 先進国と言われているオランダにおいての CLIL の状況について、そしてその実践の場として小学校を含む 3 校の学校訪問が 2 日間含まれていました。

参加者は、日本から 18 名、オランダから講演者を含む 10 名、そして来年第 3 回夏期教員研修が行われるフィンランドからの講演者 2 名を含め、合計 30 名、様々なルートを経由してナイメーヘンへ入り、市内数か所に点在するそれぞれのホテルを拠点に大学の研修会場や訪問先の学校へ通いました。



大学の研修会場は、ガラス張りのモダンな建物が多いラドバウド大学敷地内でもひととき目立つ重厚なレンガ造りの建物内にありました。もと個人の邸宅のマナーハウスとして建てられ、今や大学職員の為のファカルティークラブハウスとして使われています。ラウンジ、会議室やオフィスがあり、特別なイベントの時には食事の準備も行われ、我々も最終日に豪華なダイニングルームでフルコースディナーを楽しむことができました。

プログラムの第 1 日目は、Nuffic (ナフィック・オランダ高等教育国際協力機構) の Onno van Wilgenburg

氏にオランダの教育システムや CLIL の導入背景についてご説明頂きました。大学の英語講師 Hilary Phillips と Gonny van Hal からは、CLIL で教える一般教科教員の英語を指導するポイントを教えていただき、また、今回笹島先生と本研修プログラムを準備して下さったラドバウド大学の Michelle Mellion-Doorewaard 先生から留学生向けの大学プログラムと CLIL についてのお話がありました。その後 CLIL 授業を長年行っているセカンダリースクールの Kevin Schuck 先生よりさらなる deep learning についてお話いただきました。

2 日目は、セカンダリースクールの Kandinsky College で朝 9 時半から午後 3 時まで教育現場の見学を行いました。Joris Bovy 校長先生から学校の概要を、学校のバイリンガル教育の責任者 Rob Janssen 先生からは TTO プログラムについて、そして Jasmina 先生からは 1、2 年生の授業についてお話いただきました。授業参観後、お昼は Kandinsky の先生方とサンドイッチを食べながら詳しいお話を聞き、その後生徒会の学生たち数名とさらに話す機会が設けられました。

3 日目の午前には De Lanteerne 小学校を訪問しました。Hedi Kwakkel 先生からイェナプラン教育を導入している当校の紹介レクチャーと学校ツアーがあり、イェナプラン特有の建物から遊び場まで学びの工夫がされている説明を受けました。その後、2 グループに分かれて授業見学をしました。午後は、2 校目のセカンダリースクール、OBC Bommel へとマイクロバスで移動しました。Natalie van Bezu 先生に出迎えられ、学校の説明後学生が案内役として各グループについてくれました。ここでは、50 分授業の 6、7、8 校時を見学する組と、6 校時後ナイメーヘンの歴史ツアーに参加した組に分けられました。

4 日目は、大学研修会場へ戻り、Utrecht 大学の Rick de Graaf 先生に調査を交え CLIL についてお話いただき、その後、ラドバウド大学の Olivier Krmasch 先生の学部生向け Introduction to the History of Urban & Regional Planning の英語授業を参観し、学生に話を聞くこともできました。その後、教員養成プログラムである World Teachers Programme について Leiden 大学の Tessa Mearns 先生よりお話があり、午後は CLIL の第一人者として活躍されている Rosie Tanner 先生のワークショップと再び Hilary Phillips 先生の英語研修を

受けました。夜はインフォーマルディナーが Valkof 美術館近くであり、講演者、参加者ともに親交を深める機会となりました。5日目の最終日は、フィンランドのセイナヨキ市から参加された Ojala Marika 先生と Ken Wakaume 先生の講演があり、オランダとは違ったフィンランドにおける CLIL への取り組みをご紹介くださいました。その後、日本からの参加者全員の研究・授業や今回の研修の学びなどの発表があり、夜のディナーをもって5日間の研修は終わりました。

## 2. 研修から学んだこと

私が本研修に参加した理由は、CLIL による大学3年生の必修英語コースの改善点を求めてのことでした。ご一緒した滝沢麻由美先生に紹介と後押しをさせていただき、初めての海外教員研修に参加しました。外国ならではの緊張感と開放感を味わいながら、英語を通じて新たな人や考えとつながる楽しさを再認識しました。日本でもこのような感覚を子どもたちや学生たちが味わうことができる機会作りを考え続けたいと改めて思いました。また、他の先生方と長期間ご一緒することによって普段聞けない貴重なお話やアドバイスも頂け、教員としてのモチベーションも上がりました。



CLIL に関して最も考えさせられるきっかけとなったのは、今回の研修に組み込まれた CLIL 導入校の参観を通して得た様々な学びでした。

オランダのセカンダリースクールで出会った CLIL は、TTO (Twee Talig Onderwijs「バイリンガル教育」の意)の一部として位置付けられていました。NUFFIC の Van Wilgenberg 氏の説明によると TTO は、Language development、Global citizenship、Personal development の3つの側面で構成されており CLIL は言語発達の側面を担っているということでした。訪問先の

Kandinsky も OBC Bommel も TTO プログラムを導入しており、英語以外の一般教科も CLIL で実施し、生徒の英語は3年目に CEFR の B2 レベルを達成するそうです。実際 Kandinsky の懇親会で出会った日本という高校2、3年生の生徒たちは B2 以上の流ちょうな英語を使い、自信に満ち溢れていました。他の先生のコメントで、まさか高校生と政治の話をするとは思っていなかったと耳にしましたが、グローバル市民としての知識と姿勢も備わっているのだなと深く感心しました。

見学する授業は学年と英語を含む一般教科から選ぶことができ、私は5年生(高2)の Global Perspectives を参観しました。そこでは母語でも難しい高次認知力を必要とする誤った推論 (logical fallacy) について勉強しており、英語のサポートはそのクラスではほとんどありませんでした。5年生にもなると、英語で内容、思考、と文化に関わり続けるとこのような結果になるのかと衝撃を受けました。

しかしそれだけに今回のオランダ研修を通じて感じたのは、自分が留意すべきなのは言語への足場であるということでした。オランダ人にとって英語はオランダ語と語族としてとても近い関係にあり、日本語を母語とする人よりあきらかに英語を習得しやすいアドバンテージがあると思います。また、映画やドラマの吹替がない分、オランダ人は日本人と比べて英語のインプットの量が多いと推測します。

だからと言って、言語への対応をおろそかにして良いわけではなく、Kandinsky の TTO に入学してくる12歳の子どもたちにとって初めてほぼ全ての一般教科を英語で学ぶのは Janssen 先生曰く「ショッキング」であるそうです。懇親会の時に生徒たちに聞いたらやはり始めはとても不安で緊張したことを覚えていると語っていました。そのため、ゆっくり丁寧に、英語への足場をしっかりとたくさん提供し子どもたちの言語発達レベルや心理的負担を検証しながら進めているようです。例えば地理の先生はもし英語である言葉が分からない場合初めはオランダ語でその言葉を言っても良いことにし、その言葉を英語で聞かせ、綴りを書き、例文を出してあげて言語をサポートしていくのだと語っていました。

英語習得に関して日本人と比べてアドバンテージがあると思われるオランダ人であっても、CLIL における言語へのサポートは丁寧にしていきます。Schuck 先生が研修初日にシーソーの比喻を使い、一方が内容でもう一方が言語であったら、より言語に傾いていなければいけないと論じながら、言語にフォーカスする重要性を強調されていました。言語を通して教科を学び、教科の学びを通して言語を習得するものですが、言語がなければ学びはありません。日本の学生はなおのこと言語への足場をより増やすべきだと深く思った次第です。

## Rovaniemi で Scaffolding Thinking Skills in CLIL に参加しました

杉橋朝子 (昭和女子大学)

### 1. はじめに

9月23日から27日の5日間、フィンランド北部の街 Rovaniemi で開催された CLIL コースに参加した。EU が多民族化、多言語化する中で行っている教育関連の「Erasmus+」というプログラムの一つで、「レスンプランと教材について」など全部で8つの目的別 CLIL コースがある。ヨーロッパの複数の街で開催されているが、行ったことのある Rovaniemi の“Scaffolding Thinking Skills in CLIL”を見つけ応募した。「Erasmus+」のプログラムガイドを読む限り EU 諸国からの応募に限定していないので、CLIL の本場で専門家から学ぶ、またとない機会と思ったからだ。すぐにコーディネーター役の Tuula から連絡があり、参加できることになった。



写真1：最後列右側が Mehisto 氏、前列右が Tuula

### 2. コースの概要

講師は“*Uncovering CLIL*”の著者 Peeter Mehisto 氏で、Tuula がサポート役として全クラス付き添ってくれた。フィンランド人の Tuula は、CLIL に20年以上関わり教員養成や校長先生の経験もあった。David Marsh 氏も講師を務めることがあるそうだが、最近では Mehisto 氏が担当しているようだ。参加者はイタリアの小・中学校の先生たち8名、スペインから高校と大学の先生が1名ずつ、そして私の計11名の小さいクラスだった。通常は20-30人いるそうだが、ある国からのグループが直前に来られなくなったとのことである。

コースはネット情報 (CLILedu) でスケジュールや講師の紹介、かつてのコース参加者からの声や宿泊先の様子まで、必要な前情報は公開されていた。宿泊先は、会

場のすぐ近くの“Santa Sport Hotel”を勧められ、割引もあり参加者全員が宿泊していた。費用は朝食付きのシングルルーム6泊とコース+教材費で9万円弱だ。教材については紙ベースの物も配布されたが、コースで使用した全てのスライドファイルが終了後 Tuula から送られて来た。

### 3. 授業の様子

4スキルのそれぞれを教授するために「はじめの一步」から学んだ。たとえば、授業は Language と Content に分け具体的に目的を設定し授業を計画する、学生にどのように問いかけ授業を展開させるか、学生が自ら考えを深められるように、答えを導き易いよう工夫するなど student-centred クラスとするための基本だ。様々な研究結果を背景に、理論と実践的な内容をミックスしての授業とワークショップだった。

また、teaching の心構えから授業展開のコツまで様々な内容が含まれていた。イマージョンレベルのバイリンガル教育についての短い講義などもあったが、毎朝、格言や Edward de Bono などの本から引用した Thought for the day で授業が始まり、哲学的な教えも多く気が引き締まった。teacher-centred と student-centred クラスの説明では、教員は自分の話に耳を傾けてくれることに気持ちが高まり自己満足に陥り易いので、気を付けるようにという忠告もあった。

チーム作りと TPR (Total Physical Response) のダブル効果のためか、皆で輪になって行う活動も多かった。たとえば、自己紹介も輪になってジェスチャーを入れながら名前を伝え、それを全員が繰り返して名前を覚えるというアクティビティを行った。授業の開始時 (get ready for learning) や終了時、午後の眠気が差す頃も輪になって身体を動かしながら前日の復習やそれまでのまとめ (repeat and summarise) を行った。ディスカッションの際は、クラスの三分の二以上いるイタリアンパワーに押されてしまったことも度々だった。英語に自信のない先生たちがヒートアップするとイタリア語で議論を始めるので、Mehisto 氏はグループの構成に苦慮していた (ように思えた)。

### 4. 学び

講師の Mehisto 氏はエストニア出身で北米に 30 年以上住み、現在はロンドン在住と、マルチ文化をお持ちの研究者だ。CLIL についての学びは勿論のこと、丁寧な授業作りと根気良さ、学生に対する愛情という基本の姿勢を持つことの大切さを改めて氏から学んだと思う。

たとえば、座席や机の配置はクラスの雰囲気作りと学びに大きく作用するので、試してダメならまた試すこと、それでもうまく行かなければまた変えると言われた。学生が「面倒くサ！」という表情をしても何とか動かしてみよう。グループワークの際は、すぐに学生にワークを振ってしまいがちになるけれど、「グループワークよりも個人でのワークの方が実は学びが多い」と強調された。まず各自に考えさせて、或いは個人の brainstorming の時間を作ってからグループで活動する。詰め込みがちになる私自身の授業スタイルを反省し、ゆったりと気持ちを構えてみようと思った。「Learning とは自分自身を improve すること」と言われた時は私自身への戒めにも感じたが、学生にも問い掛けてみよう。本日の Learning、今週の Learning と手を動かしてノートに書いて記録してもらおう。また、Critical Thinking は“Take control of your own thinking by using cognitive criteria”と紹介があった。「自分の感情を入れないように心をコントロールして判断してみよう」と伝えた方が Critical Thinking というより分かり易そうである。学生には「これは恋愛にも役立つ、一生の宝となるから」と紹介してみよう。さらに、“K-W-L Charts” (What I know, What I want to know, What I have learned) を使って、学生の学びを深められるように心がけようと心が動いた。

## 5. 予期していなかったこと

英語で話すことに慣れていない参加者がいたことと、小さいクラスの中に小学校から大学までの教員がいたことで、期待していたワークがなくなり、変更があった。私は、スペインから参加の二人と組むことが多かったが、もし二人がいなかったら学びの質が変わっていたことと思う。事前に他の参加者を知ることは不可能だろうが、参加者の構成による差は大きいと思える。

サプライズはマイナスばかりではなかった。身体を動かす活動が多かったことは前述したが、Mehisto 氏はアクティブで授業を楽しくしようと、おどけたところのある人だった。たとえば、私たちがグループワークをしているときは、“●”と“Push this button for answers and questions.”と書いた紙をセーターの前に、“Use me to find an answer.”を背中に貼って教室中を歩きながらグループの様子をチェックしていた。CLIL の本について質問をしたところ、率直で誠実な回答をもらえ、また帰

国後お礼のメールを出すとともに丁寧に気さくな返事が返ってきた。良い教育者は Mindful であり続けることと教えられ、心に残った。

## 6. 最後に Rovaniemi と Santa Sport Hotel

Rovaniemi は Lapland の州都であり、サーミ文化の殆ど南限である。街のほぼ中心に Arktikum という博物館がある。シンプルだが美しい建物のデザインと展示物も Finland 的だ。日本ではあり得ない展示もあり、自然と環境に対する考え方の違いを学ぶことができる。

「サンタクロースと会える街」として有名だが、商業化していない文化も見たいと街から約 100km 離れた村に住む Orbas Reindeer Family を訪ね、Farm Visit を行った。一家の大黒柱の Eero からトナカイとの暮らし、サーミの男性の生き方、伝統を守る中で変わっていくこと、Finland が Reindeer Farm に要求してくる政治的なことなど広く話を聞くことができた。住民の殆どと英語で話し合えることも喜びだ。彼の英語は飾りが少ないが理論的で、サーミ文化を象徴しているように思えた。奥さんの Henna からは小学 2 年生になる子供の英語の教科書を見せてもらい、担任の噂話を聞いて Finland の教育の素晴らしさを聞くことができた。親の期待はどこでも同じ、という小さな安心感も抱いた。厳しい自然の中で、ゆったりとした時間が流れていた。

Santa Sport Hotel も象徴的だった。大小のプールの他に大人も遊べるトランポリンや遊具が地下にあり、老若男女が早朝から水泳で健康増進していた。年配の女性たちは Aqua jogging という犬かきのような泳ぎ方で、毎朝楽しそうに身体を動かしていた。同宿していた Mehisto 氏とプールの中で会うなんて、そんな機会は滅多にない。学びの多い、短くとも思い出深い旅となった。

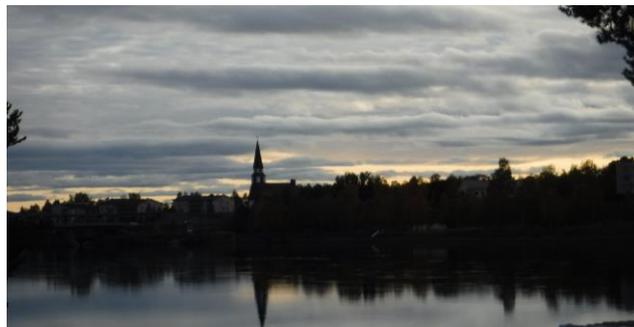


写真 2 : Rovaniemi の夕焼け

### 参考資料

CLILedu. (n.d). CLIL Courses since 2005.

<https://www.cliledu.fi/> (2019/11/1 閲覧)

European Commission. (n.d.). Erasmus+ Programme guide. [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_en) (2019/11/1 閲覧)

# CLIL と Team Teaching

山崎 勝 (埼玉県立和光国際高等学校)

## 1. はじめに

本校は上智大学との連携により、2011年よりCLILの実践を行っているが、その連携事業の一環として、2019年5月から7月に、Nate Olson氏(上智大学大学院修士課程)と6週間にわたり約12時間のTeam Teachingの授業を行った。本稿では、日本人言語教員の立場からこの実践を振り返り、CLILの授業におけるTeam Teachingについて考察する。

## 2. なぜ Team Teaching で CLIL を行うのか

対象となった授業は、普通科3年生の「異文化理解」であり、普段はglobal issuesを学習し、世界が直面している諸問題について自分との関わりにおいて考察している。身の回りで起こっている全ての出来事が題材となりうると考え、今回の実践では、“Human happiness”を題材とし、心理学の知見も踏まえて人間の幸福について以下の項目を学習し、生徒各自が自分の人生にとって何が幸せかを考えた。

Lesson 1 What is human happiness?

Lesson 2 Happiness hypothesis

Lesson 3 Happiness and consumerism

Lesson 4 Happiness and minimalism

Lesson 5 Happiness and minimalism

Lesson 6 Student projects

Lesson 7 Student projects

Lesson 8 Student projects

教材は、Olson氏が作成し用意したハンドアウトを使用した。教材作成から授業までをTeam Teachingで行うことにより、日本人教員1人による授業と比べて、CLILの授業の質がどのように変容したかを振り返ってみたい。

## 3. Team Teaching の利点

CLILの授業を行うにあたり、授業に英語の母語話者であるALTが加わるとどのような利点があったかを、以下に具体的に見ていきたい。

### (1) オーセンティックな教材

CLILの授業においては、言語の指導と共に内容の指導が大切であるが、適切なオーセンティックな素材を探す際に母語話者であるALTが力を発揮した。本実践でもTIME誌に掲載された“The New Science of Happiness”という記事を扱ったが、母語話者が生徒向けに適切にリライトした文章は質の高い教材となり、学習者向けではなく本物の教材を使って面白かったと多くの生徒が述べている。内容的には易しいものではなかったが、論理的な思考や日本との比較といった視点を含み、生徒の知的好奇心を満たすアカデミックな内容は生徒の関心を引きつけるものであった。

### (2) 適切なフィードバック

授業はJTEとALTのTeacher Talkにより、生徒とのやり取りを通してdialogicに進行した。Teacher Talkは内容を理解し表現を学習する効果的な足場掛け(scaffolding)となり、生徒の発話に対して即座に母語話者から内容面と言語面の両方についてフィードバックが与えられたことも生徒の大きな励みになった。

## 4. JTE と ALT のチームワークのあり方

Team Teachingは2人の教員の協同作業であるから、授業の方針と教員の役割分担は両者の合意により決定される。

### (1) 授業の準備

授業の設計にあたっては、CLILの授業としての質を担保するために、池田(2016)の授業設計図を使用した。以下のような表を毎回の授業についてOlson氏が作成し、2人の教員で協議して内容を点検した。

Content 教科知識	Communication 言語知識	Cognition 低次思考力	Culture 協同学習
-Happiness categories -Happiness measurement and their statistics	-Casual vs formal English -Reading vocabulary	-Applying -Understanding	-Pair work -Group work -Class discussion
Content 汎用知識	Communication 言語技能	Cognition 高次思考力	Culture 国際意識
-Categorization -Relationship between happiness and life conditions -Difference between fact and subjective opinion	-Reading -Listening -Speaking -Writing	-Analyzing -Evaluating	-World happiness report

表1 CLILの授業設計図

JTE と ALT のメールのやり取りにより、CLIL の授業設計図と Lesson Plan を検討し、必要があれば修正を加えて教材を完成した。さらに、完成した授業案と教材について、授業前に2人の教員が対面で最終の打ち合わせを行い、授業の流れや授業中の役割分担等を確認した。この準備は、時間的な制約の中で行われる協同作業であるから、時には妥協も必要で、チームとしての合意形成が重要であった。

(2) 授業中の協同

2人の教員が教室にいるということは、教員の発話量が増え、長すぎる Teacher Talk は、生徒主体の本来の CLIL らしい活動を減らしてしまう可能性がある。Teacher Talk を意義のあるものにするためには、Teacher Talk 全体の長さや各教員の対話における役割のバランス、さらには、その対話に生徒が interactive に関わっているかなどに留意し、状況に応じて柔軟に対応していくことが必要である。prepared ではない dialogic なやり取りには、経験とチームワークが要求される。

(3) 授業後の振り返り

各授業後には、メールのやり取りにより、2人の教員がそれぞれの振り返りを行い、うまくいった点を確認す

ると共に、改善点を共有し、次の授業に活かすことにした。

以上のサイクルで各レッスンは進行し、授業の回数を重ねるにつれて、改善点は修正されチームワークは向上した。

5. 教材やテスト問題の作成

授業に ALT という母語話者が存在することにより、信頼できるオーセンティックな素材へのアクセスが容易になったが、それ以上に特筆すべき点は、ALT 自身が言語面の指導において最大のリソースとなったことである。授業の準備にあたって ALT が書き下ろした Teacher Talk の対話文をリソースとして、JTE が新たな教材やテストを作成することが可能となった。

(1) リーディング教材の作成

Teacher Talk の対話文をモノローグの形に書き換えてリーディング教材を作成した。以下に例を掲げる。トピックは “Paradox of choice” である。

(Teacher Talk の対話文の例)

JTE: What is the “paradox of choice”?  
 ALT: The paradox of choice is “More is less.”  
 JTE: “More is less?” What does that mean?  
 ALT: Well, “more” usually means more. Of course, having choice is a good thing. Choice is freedom. But it also can be a bad thing. It has two bad effects.  
 JTE: OK, so what’s one bad effect?  
 ALT: Well, let me ask you a question first. If you had to choose your favorite ice cream, which would you choose, chocolate or vanilla?  
 JTE: Of course, I would choose chocolate. I like chocolate better than vanilla.  
 ALT: OK, but what if it’s my favorite ice cream shop, 31? They have five different flavors of chocolate. Now which do you choose?  
 JTE: Um, I’m not sure. I mean, I would have to think about...  
 ALT: That’s called analysis paralysis. Analysis means you try to decide from the choices, but paralysis means you can’t move. You are paralyzed from the choices.  
 JTE: I see, maybe in Japanese we would say “優柔不断.” Too many choices makes it difficult to choose. OK, what’s the other bad effect?  
 ALT: Well, research shows that we also are less satisfied than if we had fewer choices.

JTE: Really? You mean we are less satisfied if we have more choices?

ALT: Yes, I'm afraid so.

JTE: Why is that?

ALT: It's because we can imagine a different choice that would have been better. So, for example, if you chose Rocky Road, you might walk out of the ice cream shop and think, "I should have chosen Chocolate Almond. That would have been better."

JTE: I can imagine that Chocolate Almond really would have been better. That's the opportunity cost.

ALT: Exactly. When you choose to do one thing, you are choosing NOT to do another. There's an opportunity cost to every choice we make. The cost is increased when we have more choices.

JTE: I think that's because it increases our expectations.

ALT: More choices mean you have higher expectations. But higher expectations make you easily disappointed. So what is the secret to happiness? Is the secret to happiness low expectations?

JTE: I'm not sure if the secret to happiness is low expectations. But when there are no choices, the world is responsible. When there are choices, you are responsible.

ALT: Yes, I think that is the paradox of choice. "More is less."

(リーディング教材の例)

Consumption and the Paradox of Choice

As we get richer, we consume more goods and have more choices. More choices mean more freedom. Do more choices make you happier? The paradox of choice is "more is less." Too many choices make it difficult to choose. It is called analysis paralysis. You are paralyzed from the choices. In addition, you are less satisfied if you have more choices. It is because you can imagine a different choice that would have been better. That is the opportunity cost. When you choose to do one thing, you are choosing not to do another. There is an opportunity cost to every choice you make. The cost is increased when you have more choices. That is because it increases your expectations. More choices mean you have higher expectations. However, higher expectations make you easily disappointed. The secret to happiness is low expectations.

(2)テスト問題の作成

Teacher Talk の対話文を素材として、以下のような定期考査の問題を作成した。

1-8 Choose the right word to match the definition.

- 1 the feeling of pleasure that you have when you have done, got, or achieved what you wanted.
- 2 a unit of information inside a cell which controls what a living thing will be like
- 3 connected with the scientific study of animals, plants and other living things
- 4 pleasure, especially when gained from the satisfaction of a desire
- 5 done or given because you want to do it, not because you have to do it
- 6 the state or process of changing to suit a new situation
- 7 movement forwards or towards achieving something
- 8 easily seen or noticed

- |   |
|---|
| ①conspicuous ②biological ③progress ④voluntary<br>⑤gene ⑥satisfaction ⑦gratification ⑧adaptation |
|---|

9-23 Read the following statements. If the statement is true, choose ① and if it is false, choose ②.

- 9 Having money does not make you happier because additional income does not raise life satisfaction after basic needs are met.
- 10 A high IQ paves the road to happiness.
- 11 Being married makes you happier than being single, but married people may be more happy in the first place.
- 12 Happiness is a static state and happiest people always feel happy.
- 13 Happiest people sometimes feel blue and happiness is inherently subjective.
- 14 Subjectivity is based on opinions.
- 15 Objectivity is based on feelings.
- 16 Happiness has a weak relation to genes.
- 17 Lottery winners and paraplegics both return to their baseline levels of happiness within a year.
- 18 The conditions of your life are facts about your life.
- 19 When it comes to setting goals, the destination is more important than the journey.
- 20 Voluntary activities are activities that you have to do.

- 21 We should choose activities that are challenging yet closely matched to our abilities.
- 22 Conspicuous consumption is the situation in which people spend a lot of money intentionally so that other people notice and admire them for their wealth.
- 23 Digital minimalism is the idea that more technology makes us happier.

24-38 Read the following passage and fill in the blanks with the words from the box below.

How is consumerism related to happiness? ( 24 ) means that we buy and use things. It could be the food that we eat, or the clothes we wear, or the smartphones that we use. How often do you upgrade your smartphone? Some people ( 25 ) their smartphone quite often. Was anything wrong with their old smartphone? No. They just wanted to upgrade it to the ( 26 ) one. They always feel like they need the newest one because it makes them ( 27 ). When it comes to smartphones, they are on the hedonic treadmill. Hedonic means pleasure, and a treadmill is a running machine. It means that they go from one new thing to the next, chasing happiness. However, in reality, they are just running in the same place. Consumerism makes it difficult to get off the hedonic treadmill. We always feel like we need ( 28 ) things, or newer things. We think that will make us happy.

As we get richer, we consume more goods and have more choices. More choices mean more freedom. Do more choices make you happier? The ( 29 ) of choice is “more is ( 30 ).” Too many choices make it difficult to choose. It is called analysis ( 31 ). You are paralyzed from the choices. In addition, you are ( 32 ) satisfied if you have more choices. It is because you can imagine a different choice that would have been better. That is the opportunity cost. When you choose to do one thing, you are choosing not to do another. There is an opportunity cost to every choice you make. The cost is increased when you have more choices. That is because it increases your expectations. More choices mean you have higher expectations. However, higher expectations make you easily disappointed. The secret to happiness is ( 33 ) expectations.

People who only own things that are essential are called ( 34 ). If your desk has a lot of ( 35 ) on

it, you are not a minimalist. You do not need all of these things, but you still keep them and cannot ( 36 ). Some minimalists say they used to live in a cluttered room and felt ( 37 ) and depressed. Then they decluttered their room and they say they are very happy. For example, Steve Jobs used to be a minimalist. Many people think Apple products are also very minimalist in their design. Do you think Apple is a minimalist company? Its products have a minimalist design, but the technology does not make our lives minimalist. Some people think we need not only physical minimalism, but also digital minimalism. Digital minimalism is the idea that less technology makes us happier and ( 38 ) media makes us unhappy.

- ①upgrade ②happy ③minimalists ④clutter  
 ⑤more ⑥sad ⑦paradox ⑧high ⑨low  
 ⑩declutter ⑪newer ⑫less ⑬paralysis  
 ⑭consumerism ⑮older ⑯social

**Write down the answers on the answer sheet.**

1. Answer the following questions.

- (1) What is the hedonic treadmill?  
 (2) What is opportunity cost?  
 (3) Do you agree with digital minimalism? And why (not)?

2. Answer the questions about a short film “MORE.”

- (1) What do you think the “fire” inside his body means?  
 (2) What do you think the children playing on a merry-go-round symbolizes?  
 (3) What do you think is the message of this story?  
 (4) Do you agree with the message? And why (not)?  
 (5) What do you think is a “wise consumer”?

## 6. CLIL の授業で ALT が存在することの意義

CLIL の授業は内容と言語の両方を扱うから、内容に関しては、教科教員ではない JTE と ALT は、共に、事前に十分な知識を得ておくことは欠かせない。一方、言語に関しては、学習言語の母語話者である ALT は圧倒的に信頼できるリソースとしての役割を果たす。教材の作成から授業中の足場掛け、対話的なやり取り、フィードバックなどを通して、より良質な授業へと、授業の質を大きく変容させることが可能となった。

### 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る挑戦 第3巻 授業と教材』上智大学出版

# 英語を苦手とする生徒対象の CLIL 実践 —単元ごとのデザイン—

高木 由香里 (神奈川県立鶴見総合高等学校)

## 1. はじめに

本校は横浜市鶴見区にある単位制総合学科の高校である。英語を苦手とする生徒が多いが、フィリピンやネパール、イギリス、アメリカ、中国、韓国等の外国籍の生徒が全校で 100 名程在籍しているため、「英語を話せるようになりたい」と思う生徒が一定数見受けられる。そこで、昨年度から検定教科書を用いた CLIL の英語授業を展開し、生徒の英語力定着と学習意欲の向上を目指している。昨年度は各単元のまとめとして CLIL を行っていたが、予想以上に生徒の反応や取り組みが良かったため、今年度は予め単元ごとに CLIL の授業をデザインし、ほぼ毎回の授業で CLIL の要素を取り入れた授業を実施している。今回はその一例を紹介したい。

## 2. 単元ごとのデザイン

各単元の学習を深めるために、単元ごとに CLIL 授業のデザインをした。単元の内容や目標を予め把握し、生徒の現状に合わせて、テーマを設定し、それに沿って授業を作成した。

毎時間、生徒が英語で内容を学び、他者と意見を交換し、思考を深める時間を設けた。そうすることで、「一つの内容を全員で英語を通じて学ぶ」というスタイルを終始貫いた。

使用教科書は VISTA English Communication II New Edition である。CLIL の実践に検定教科書を用いる理由は、生徒が普段から親しんでいる教科書を使用した方が、生徒たちが課題に取り組みやすいことと、教科書の題材を上手に活用したいと考えたからである。

単元ごとに CLIL 活動のテーマを持ち、それに向けて毎時間の授業を組み立てることで、体系的な学びを生徒に提供することができた。

### (1) 単元ごとのデザイン例

課	単元名	CLIL 活動
Lesson 2	The Emerald Isle	Let's make one day trip!
Lesson 3	The Sagrada Familia	Good design award

Lesson 5	Flowers in the Tomb	Our Tutankhamen Exhibition
Lesson 6	Becoming the Best	Our Best Athlete

## 3. Lesson 5 Flowers in the Tomb の単元デザイン

Lesson 5 の単元デザインを紹介したい。Lesson 5 はエジプトのツタンカーメン王の墓を発見したハーワード・カーターについて学び、歴史を巡ることのおもしろさや喜びを読み取ることがねらいで、目標文法は使役動詞と関係詞 what である。

本課は3つの Section に分かれているため、各 Section の英文読解に入る前に、本文内容に関するワークシートを実施し、生徒の学習内容に対する興味関心を高めることから始めた。そして、一つ一つのワークシートの内容が最後に実施する「私たちのツタンカーメン展」につながるように工夫をした。

### (2) Lesson 5 Flowers in the Tomb (全9時間)

時	学習活動
1	Section1 エジプトに関するワークシートを用いて、学習内容に対する興味を喚起する。
2	前時の学習内容を元に本文読解を進める。
3	Section2 ツタンカーメンについて考察する。使役動詞について学習する。
4	前時の学習内容を元に本文読解を進める。使役動詞の演習を行う。
5	Section3 ツタンカーメンの墓にあった物についてワークシートを用いて考察する。関係詞 what について学習する。
6	前時の学習内容を元に本文読解を進める。関係詞 what の演習を行う。
7	Lesson5 の学習で最も印象に残ったことについて各自まとめる。
8	「私たちのツタンカーメン展」をグループで作成する。
9	グループごとに「私たちのツタンカーメン展」を発表し、全体で評価しあう。

#### 4. 5時間目「ツタンカーメンの墓に入っていた物」

5 時間目のツタンカーメンの墓に入っていた物について考察する回では、(3) のワークシートを用いて授業を進めた。

まず、ツタンカーメンの墓に何が入っていたのかを考察した後、「もし自分がお墓を作るとしたら何を入れるか」を考えさせた。質問の主語が「自分」になることで、生徒たちは主体的に課題に取り組んでいた。「自分のお気に入りの物を入れる」や「花」、現代っ子らしい「スマートフォン」等、様々な意見が出た。

続いて、教科書の Section3 を読み、お墓の中にあつた意外な物について考えた。実際に、棺の上にはヤグルマギクという花が残っていて、発見者のハワード氏は「墓の中でその花ほど美しいものはなかった」という言葉を残している。ここで学習内容に対する生徒の思考を深めるために、「ハワード氏がなぜこのような言葉を残したのか」を生徒に聞いた。正直、生徒には少し難しい問いだと考えていたが、思いのほか様々な意見が出た。「花に込められた想いが伝わってきたから」、「墓の中にある物の中で唯一自然の物だったから」、「古代にも棺に花を手向ける習慣があつたことに驚いたから」等、思慮深い意見が出できた。特に、「花に込められた想い」については、その生徒の普段の様子からはなかなか見られない、彼の感受性の高さを知ることができた。

その後、本文読解を進めていったが、事前に内容について考察していることで、生徒が意欲的に読解の授業に参加している様子が見受けられた。

#### (3) Lesson 5 のワークシート



#### Lesson 5 Flowers in the Tomb ③

1. What were there in Tutankhamen's tomb? Write your opinions.  
( )
2. If you make a tomb, what will you put in the tomb?  
( )
3. On Tutankhamen's coffin, there were unique things. What were they? Read p.45 and answer the question. ( ★ )
4. Who put the (★ ) on the coffin?  
Who? ( )

Why? ( )

5. Howard said, nothing was more beautiful than the (★ ). Why did he say so?  
( )

#### Comments☺

What did you learn in the lesson?

#### 5. 単元のまとめ「私たちのツタンカーメン展」

単元のまとめとして、(4) のワークシートを用いて、「私たちのツタンカーメン展」という内容で授業を進め、グループ発表を行った。

国立博物館の館長からツタンカーメン展企画の依頼文がきたという設定で、グループごとに展覧会を企画し、それを発表し、クラス全体で一つの企画を決めるという内容である。

まず、グループで企画のテーマと展示する物、工夫する点を考えさせ、ワークシートに記入させた。その後、各生徒の役割を決めさせ、発表用の原稿を考えさせた。

発表の原稿は基本的に生徒に作文させたが、英語が苦手な生徒が多いことを考慮して Scaffolding として例文を提示した。

各グループで発表する際には、企画のテーマと展示物を黒板に書かせ、聞いている生徒が発表の内容を理解できるように工夫した。また、発表の内容や各グループの評価をワークシートに記入させ、生徒が他者の発表をしっかり聞くように促し、最後のクラスとして一つの企画を選ぶ活動につながるようにした。

企画として出てきたのは、「多くの人が展示物を平等に見物できるように、ツタンカーメンが 360 度回転する」、「展示物を高い所に展示し、下から見物できるようにする」等、ユニークなものが多く、発表も盛り上がった。

#### 6. 生徒の反応

本単元の終了後に実施したアンケートのコメントを紹介したい。「ツタンカーメンやエジプトの歴史を英語で知るのが楽しかった」、「英語を通じて色々知ることができた」、「みんなで案を出しながら発表するのが楽しかった」、「発表が自分の力を伸ばせると思った」という意見があった。

このことから、英語で何かを学ぶことの楽しさを生徒が実感していることがわかった。また、グループ活動を通じて他者と協同して学ぶ意義を生徒が理解していることもわかって良かった。

**7. 考察**

CLIL の理論を用いて単元をデザインすることにより、生徒の学習内容に対する興味関心や思考力が高まり、学びを深めることができた。協同学習をすることにも慣れ、発表に対する自信もついたようである。

教員としても、各授業で教えるポイントが明らかになることや、最後のまとめに向けて一つ一つの授業につながりがもてること、生徒の内面を知ることができる等、従来の授業では得られなかったことを多く得ることができた。

今後も引き続き、検定教科書を用いながら単元ごとにCLIL の授業をデザインして授業を進め、生徒の学びを深めていきたい。また、英語科の教員は勿論、他教科との連携を図り、教員全体で生徒の学力を伸ばしていきたい。

(4) 「私たちのツタンカーメン展」ワークシート

*Our Tutankhamen Exhibition*

We have received a letter. Let's read the letter!

To Tsuruso Sudents

Hello, Tsuruso students. I am the Director of Tokyo National Museum. Tutankhamen is very popular in Japan. So, we plan to do a Tutankhamen Exhibition next year. I want many people to enjoy Tutankhamen Exhibition. But there will be very crowded and that will make people feel unhappy. I have heard that you have interesting and unique ideas. Please plan Tutankhamen Exhibition. I am looking forward to your plan!

From The Director of Tokyo National Museum

1. Decide a thing that your group will introduce.
2. Write what your group wants to tell audience.
3. Write unique points of your exhibition.
4. Write group member and decide role. Ex. Making seech, drawing a picture...

	Name	Role
1		

2		
3		
4		
5		
6		

**5. Make an explanation.**

	Speech Draft	Name
1	Welcome to our exhibition. Our theme is .....	
2	We will introduce.....	
3	This is.....	
4	It was made.....years ago.	
5	What we know is .....	
6	The unique point of our exhibition is .....	
7	Thank you for listening.	

**6. Memo**

	Thing	Theme	Score
1			A B C
2			A B C
3			A B C
4			A B C
5			A B C
6			A B C

7. The best plan is Group ( ).

Reasons ( )

8. Comments ( )

**参考文献**

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)

金子朝子 (2016) 『VISTA English Communication I New Edition』三省堂

# アカデミック・ジャパニーズ修得を目指した CLIL 実践の研究 —中国の大学の日本語専攻 4 年生を対象に—

寺井 悠人 (華中師範大学)

## 1. はじめに

筆者は2018年秋より、中国の大学の日本語専攻学部4年生の授業科目『高級日語(3)』(以下「本クラス」)を担当している。卒業論文(以下「卒論」)<sup>1</sup>指導、卒論の答弁(口頭試問)委員、公開されている日本での実践報告・実践研究の調査など、これまでの自身の経験を踏まえ、卒論執筆に有益な学習項目を盛り込むことを構想し、本クラスを実施して来ている。

シラバスを設計する際に念頭に置いたのが、学習言語日本語を通じて、「アカデミック・ジャパニーズ」(以下「AJJ」)<sup>2</sup>や「アカデミック・スキル」<sup>3</sup>、アカデミック・ライティング(以下「AW」)に関連する内容・トピックを学ぶ、「内容の学習、目標言語の運用能力や言語スキル、思考力の向上を、他者との学び(協学)を通して進めていく」(奥野由紀子ほか2018:8) CLIL

(Content and Language Integrated Learning/内容言語統合型学習)のアプローチである。批判的読み、代表的な論文形式、「論文の六つの基本構成(石黒2012:17)、口頭発表などに関する様々な課題を与え、学習言語を通じて、日本語での論文執筆に関する様々な知識・スキルを習得するというところに重きを置いて本クラスを実施して来た。

本稿は、全16日間(「90分のセッション」が1日に2コマ、計180分)<sup>4</sup>にわたって開講された、本クラス CLIL 実践の内容の報告と、受講生へのアンケート調査、および旧受講生へのインタビュー(以下「最終インタビュー」)

の分析を踏まえた本クラス実践への評価・考察をまとめたものである。本クラス CLIL 実践(セッション内容および課題)は受講生にどのように評価されていたのか、また本実践の反省点や改善点はどのような点なのかについて明らかにできるようつとめた。

全16日間にわたるセッションにおいて、「論文スキーマ」<sup>5</sup>の獲得を目指した授業、AWの土台となる、様々な専門分野の論文に共通する学習項目の指導が行える教材(アカデミック・ジャパニーズ研究会2015)と本クラス担当の筆者が提供した「サンプル論文」<sup>6</sup>を併用した授業、論文の構成分析スキルの獲得を目指した授業なども行い、種類の異なる5つの課題を課した。また、全受講生に対し計2回、論文紹介会に取り組んでみた感想や、本クラス全体への意見に関するアンケート調査を実施し、提出を求めた。

まずは第2章で、本クラスのシラバスを設計する上で参照した先行実践事例を紹介し、本研究の位置づけについて述べる。次に第3章では、本研究の評価方法について述べる。第4章では、授業目的及び活動内容という2点から、本クラスの概要について概観する。次の第5章では、論文紹介会に対する受講生の感想、本クラス全体に対する感想、本クラスの課題に対する旧受講生4名からの改善案・提案という3つのデータの分析を通じ、評価・考察を行う。第6章では、本クラス全体の総括として CLIL の 4C (Content, Communication, Cognition, Community) の配置について考察する。そして第7章において、全体を踏まえて、本実践の反省点を改めて浮き

<sup>1</sup> 一般的に毎年9月が一学年の開始月であり、6月が修了(卒業)月である。2018年9月に4年生となった学生は、翌2019年6月が修了月であり、卒論提出期限および最終口頭発表は5月下旬である。日本語専攻の学生は全員、日本語での卒論執筆が義務付けられている。

<sup>2</sup> 山崎恵(2015)はアカデミックジャパニーズについて、「留学生(日本語非母語話者)に限らず、大学や大学院など高等教育の場で求められる学術的活動に関連した日本語」とし、日本語を用いて「講義を聞いてノートをとる/レポートを書く/発表のためのレジメや資料を作成する/卒業論文を書く…発表や報告を聞く/ゼミ等の議論の際、相手の意見を聞く…教科書や資料等を読みながら、講義や発表を聞く/ゼミでレジメを読みながら、議論に参加する…教科書、資料、参考文献を大量に読み、その要点を読み取る」といった課題を達成するための学習スキルだと考え、と述べている。本稿は、このような捉え方に従って議論を進めていく。

<sup>3</sup> 「大学での学びの作法・技法」とも。具体的には「レポート・論文の書き方などの文章作法」「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法」「論理的思考や問題発見・解決能力の向上のための技法」などが挙げられている(河合塾2017)。

<sup>4</sup> 本稿では、90分1コマの授業のことを「セッション」と呼び、全16日間にわたって開講される『高級日語(3)』の授業科目の呼び方「本クラス」とは区別して、報告を進めていく。

<sup>5</sup> 「論文とは何か 研究とは何かの概念知識の総体を示す」もの。「論文以外の学術的な文章」にも必要なもの。「研究活動を行う学習者にとって有用なもの」(村岡2014)。

<sup>6</sup> 著者の佐藤氏は「受講者の研究テーマに関連する内容の論文」(佐藤2006:41)を「サンプル論文」としている。これを補助教材として授業で扱い、「その読解・分析を通じて論文の構成や書き方への気づきを促す」(同)と解説している。

彫りにする。また今後の課題を明確にし、将来への教訓・示唆を述べたい。

## 2. 先行実践事例、および本実践研究の位置づけ

### 2-1. 実践事例① 佐藤 (2006)

現在、AJ や AW スキル習得を目指した授業の実践事例が数多く報告されている。佐藤 (2006) では、東北大学大学院での「研究スキル養成のための授業」の実践例が報告されている。ここでは、様々な専門分野の研究留学生 (大学院所属の留学生、大学院入学準備段階の研究生や研修生等) が混在するクラスにおける、日本語による AW スキルの指導法が論じられている。「学術的文章で用いられる基本的な文型・表現、……構成や各部分の構成要素など、アカデミック・ライティングの土台となる、分野 (※筆者注: 様々な専門分野の論文) に共通した学習項目の指導が行えるように作られた教材」(佐藤 2006 : 39) 『大学・大学院留学生の日本語 ④ 論文作成編』を用いると同時に、「学習者の専門分野の学術的文章の構成要素や文型・表現の特徴により即応したライティング・スキルを養うため」(佐藤 2006 : 39) の補助教材として「サンプル論文」を用い、これら 2 種類の教材を併用することの有効性が指摘されている。

### 2-2. 実践事例② 大島 (2009)

大島 (2009) は、大学学部 留学生 3 年生を対象とする「論文のための日本語 I」の実践例である。このクラスの履修生について、著者は、自分の課題に「どのように取り組むかについては、まだ具体的な方向性を持っておらず、研究がどのように成り立っているかという研究の構成要素についての知識は十分ではない」(同 : 49) と判断し、同授業プログラムのシラバス設計の際、「導入」、「論文の構成要素の学習」(論文検索方法導入、序論・本論の表現の学習)、「研究行動の読み取りと分析」(自分の分野の先行研究論文を分析させ、研究行動が書かれた部分等の口頭発表)、「論文スキーマの確認」(同 : 50) という 4 段階のプログラムに設計した、と述べている。そして授業最後のふり返りの結果、「語彙の増強」、「研究論文を成り立たせている構成要素と その背景にある 研究行動についての知識」などなど様々な点で「学習者にとって気づきがあったことがうかがえる」と結論づけ、このような授業設計は、「研究未経験者にとっての研究スキーマ、論文スキーマの獲得に一定の効果を期待しうる」と

結んでいる。

### 2-3. 実践事例③ 河合塾 (2017)

慶應義塾大学教養研究センターは毎年「アカデミック・スキルズ」<sup>7</sup>という授業科目を開講している。『自ら考え、調べ、論ずること』の体得を目指して、問題意識の喚起、具体的な問題発見に始まり、問題解決に至るまでに必要とされるさまざまな学問的・知的作業のためのスキルを身につけること<sup>8</sup>を目的とし、2017 年時点で、日本語 3 クラス、英語 1 クラスの計 4 クラスが開講され、複数学部・複数人の教員が担当しているという。河合塾 (2017) には、この授業の様子や担当教員の声が掲載・紹介されており、同センター副所長 片山杜秀教授の授業では、論文の作成・プレゼンテーションといった個人課題の前にグループ論文の提出を義務付けているという。そのメリットとして、「メンバーでディスカッションする中でコミュニケーション力が高められ」る点、また「他の学生の担当部分との整合性を図る作業を通して、論理的に考える力も養われる」点を挙げている (河合塾 2017 : 48)。

慶應義塾大学教養研究センターが開講している「アカデミック・スキルズ」は日本語母語話者を対象とした授業であるが、学部生の卒業論文作成を視野に入れた研究能力の土台形成のための授業実践という点で、本クラスが目指すアカデミック・スキル習得を目指した授業のシラバスを設計する上でも大変示唆に富むものと言える。

### 2-4. 本実践研究の位置づけ

以上、佐藤 (2006)、大島 (2009)、河合塾 (2017) など日本で既に行われている AJ や AW 関連の授業実践事例について、簡単にまとめた。

これら日本での事例の他にも、中国の大学日本語専攻における、AW 関連、卒業論文指導の改革に関する実践事例として王志松 (2001)、楊秀娥 (2012、2013、2016、2017)、因京子他 (2013)、劉偉 (2016) などが報告されている (楊秀娥 2018 : 49)。

王志松 (2001) は、北京師範大学 3 年次後期の「ゼミ授業」(研究方法を修得するための授業) と、4 年次前期の「卒業論文指導」という 2 つの授業について報告している。同研究で王氏は、「学習者へのアンケート調査を通して、①卒論の全体的なレベル、②学習者の研究能力、③学習者の総合的な素質といった 3 点が向上した」とまとめている (同 : 49)。

<sup>7</sup> 2003 年秋学期に実験授業「スタディ・スキルズ」として開講され、その後 正規授業として認められ、2005 年度に「アカデミック・スキルズ」と改称され現在に至っている。

<sup>8</sup> 慶應義塾大学教養研究センター <http://lib-arts.hc.keio.ac.jp/>

因京子他 (2013) では、この共著論文筆者の1人 (陳俊森氏) の所属する華南科技大学での事例が報告されている。同大学では主題選択、資料分析、論述など全過程を通して、教師1人が学生2名を個人指導しているという。2002年から2011年の卒業生を対象に行った調査の結果を踏まえ、大学での日本語教育は、日本語の技能だけでなく「コミュニケーション力」「問題分析・解決能力」なども伸ばすべく行う必要がある、と指摘している。

劉偉 (2016) は華南師範大学での実践について報告している。同大学では3年次前期に「日語論文写作」という授業があり、論文執筆能力の向上を目指した日本の教材を教科書として用い、学術文章の分析課題および卒業論文作成に関わる課題に取り組みさせているという。その後、4年次前期・後期の「卒業論文指導」では、個々の指導教師によって任せられているという。

このように、AW 関連や卒業論文指導の改革に関する中国の大学の実践事例も、近年数多く報告されているようではあるが、「日本語専攻生を対象とするアカデミック・ライティング教育に資する綿密な調査・分析といった実証的研究……は未だに少ない」状況とされており、「今後、卒論指導についての実践の積み重ねとその実践についての研究、つまり卒論指導の実践研究が要請されている」という (楊秀娥 2018 : 50)。

このような状況の中、本実践研究は、日本で既に実施されているアカデミック・スキルやAWスキル修得を目指した授業実践を参考にとしてシラバスを設計し、中国の大学 日本語専攻課程において実施した事例に基づくものである。受講生全員が卒論執筆を間近に控えている状況であったため、卒論執筆準備講座の実践事例ともいえる。受講生の協力を得て行ったアンケートやインタビューの内容を分析し、掲載し、さらに自身の授業への内容をまとめた。このようなフィードバックを広く公開し、読者の方々が類似する授業において応用できるような知見を提供することを目的に、本研究をまとめた。

今後、中国における日本語専攻課程のAW教育の設計に限らず、日本国内を含め諸外国の大学での日本語専攻課程のAW教育の設計を考える上でも、本実践研究が何らかの参考になれば幸いである。

### 3. 本実践研究の評価方法

本クラスは毎年、4年生 前期 (9月上旬から翌年1月上旬まで、授業は12月下旬まで) に開講される半学期間の授業科目である。第13回のセッション、論文紹介会3日目 (最終日) が修了した直後、論文紹介会についての感想について、氏名明記の上で自由に記述してもらった。これを「アンケートA」とする。受講生30名全員が提出

した。

また、第16回セッションの最終授業の日の終盤、本授業全体を対象について振り返るアンケート用紙を配布し、匿名での記入でも可という条件で、記入してもらった。これを「アンケートB」とする。これは受講生全30名のうち、26名が提出した。

さらに、卒論の口頭試問の直後 (6月)、かつての本クラス受講者4名に対し直接インタビュー (半構造化インタビュー) を行った (最終インタビュー)。

アンケートA、アンケートBおよび、最終インタビューの回答内容の集計・分類・分析を通じて、本クラス実践全体の評価を行うこととする。また、アンケートBの回答内容の集計結果をもとに、本クラスを通じ受講生たちが取り組んだ5つの課題の中で「どのような課題が特に好評だったか」についても報告する。さらに、このような結果となった理由・背景について、本クラス担当の筆者の省察も踏まえて、考察を述べる。

### 4. 本クラスの概要 (授業目的および活動内容一覧)

受講する4年生側と、将来彼らの卒論執筆を指導する教員側の双方に、次のような利点をもたらされることを目指し、授業目的とシラバスをデザインした。まずは受講する4年生側には、①「論文スキーマ」の基本を獲得できること、②学習言語 (日本語) による論文執筆能力の上達の実現し、論文執筆に関する不安が解消されること、③卒業論文執筆に向けたモチベーションが高まることの3つの利点をもたらされることを目指した。また将来彼らの卒論執筆を指導する教員側には、4年生の知識面において「論文スキーマ」の基本が形成され、また基本的なAWスキルが習熟されることによって、卒論指導の場においてより効果的な指導が可能となるという利点をもたらされることを目指した。続いて本クラス全体の活動内容を一覧表にまとめたものが、表1である。

表1. 活動内容・練習・課題一覧表

④ 月日	活動内容	練習/課題
① 9/5	ガイダンス, ディスカッション (論文とは何か…等)	卒業論文で書きたいテーマの聞き取り・書き出し
② 9/12	批判的読み, 「批判的な問いのリスト」	課題1/グループ 新聞の社説を批判的に読み, 批判点をレポート
③	研究課題, 5W1H, 代表的な論文型式	課題2/個人 検討中の卒業論文テーマ記入

9/19	(論証型, 比較型 …) 解説, 論文の六 つの基本構成	(5W1H を意識し て、疑問文の形で)
④ 9/26	教材【柳本・費論文 2015】の内容紹介, 同論文の構成の分析 内容の例示	練習/グループ 論文構 成の分析, 論文を批判 的に読む。 課題3/グループ 基本 構成を念頭に置き教材 論文構成分析
⑤ 10/10	教材論文構成の分析 内容の例示 2	課題3/グループ 教材 論文構成の分析 2
⑥ 10/17	論文紹介会の概要説 明・準備 (担当論文 決め・発表順番決め 等), 配布用レジュ メ作成法	課題4/グループ 論文紹介会 (準備①)
⑦ 10/24	学術的文章の書き方 (1課~4課: 作文 の基本1, 作文の基 本2, 課題の提示, 目的の提示) 解説, 問題演習	課題4/グループ 論文紹介会 (準備②)
⑧ 10/31	学術的文章の書き方 (5課~8課: 定義 と分類, 図表の提 示, 変化の形容, 対 比と比較) 解説, 問 題演習	課題4/グループ 論文紹介会 (準備③)
⑨ 11/7	学術的文章の書き方 (9課~12課: 原因 の考察, 列挙, 引 用, 同意と反論) 解 説, 問題演習	課題4/グループ 論文紹介会 (準備④)
⑩ 11/14	学術的文章の書き方 (13課~14課: 帰 結, 結論の提示), 問題演習	課題4/グループ 論文紹介会 (準備⑤)
⑪ 11/21	公的文章の区分, 問 題のある文具体例。 論文紹介会 1日目	
⑫ 11/28	論文紹介会 2日目	
⑬ 12/5	論文紹介会 3日目	アンケートA 記入

⑭ 12/12	文章要約, 要約の方 法, 映画一部視聴	
⑮ 12/19	※指定教科書に沿っ た授業	課題5/個人 ・某論文序論部分の分 析 ([構成要素 a~g] を表す文型・表現を探 し出す)
⑯ 12/26	※指定教科書に沿っ た授業	アンケートB 記入 (授業全体の感想・意 見等)

表1「活動内容」欄には、各回のセッションで展開した活動内容を記入した。第2回セッションの「批判的な読み」では、宮元博章氏の「批判的な問いのリスト」<sup>9</sup>を念頭に置いた上で、ある新聞の社説を読ませ、社説に書かれていることの中で批判できる点・気付いた点について、ディスカッションを行った上で、レポートにまとめるといふ課題に取り組んでもらった。これを課題1として提出を求めた。

この課題1において、新聞の社説を読ませた理由は、学術論文と同様に新聞社説にも意見や主張が展開されているものの、根拠が示されていなかったり分析が妥当でなかったりと、「批判的な読み」の観点からみると不足点・批判できる点が見つけやすいと考えたためである。

第3回セッション終了時には、各自5W1H<sup>10</sup>を念頭に置いて疑問文の形で、現在検討中の卒論テーマを記入するという課題(課題2)を与え、提出を求めた。5W1Hについて花井・若松(2014)は、自身が興味・関心を持っている「エリアからトピックを切り出していく」上で役立つ(花井・若松2014:11)と指摘しており、「トピック」(エリアに関する設問)については、「関心のあるエリアについてのトピックを切り出していく中で、さらに関心が特定された対象」が論文のテーマとなる、とも指摘している(同:19)。このような指摘は受講生が自身の卒論テーマを決める上でも参考になるものと考えた。

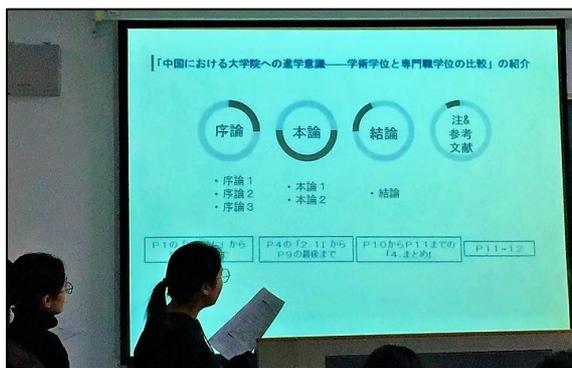
第4回・5回セッションでは、6段階の論文基本構成を理解させること、及びその基本構成の実際のあり様の理解を目的として、柳本・費(2015)を教材論文<sup>11</sup>として用い、論文構成分析演習を行った。3人程度のグルー

<sup>9</sup> 宮元博章氏に対するインタビュー記事より一部抜粋したもの。  
[1] 事実と、主観的な意見を混同していないか? [2] 情報源は明示されているか、またそれはどのくらい信頼してよいか?  
[3] 主張の鍵になるような重要な概念について、定義がなされているか? [4] その主張には理由(根拠)がついているか、理由のついていない言い切りか? [5] 暗黙の前提はないか?

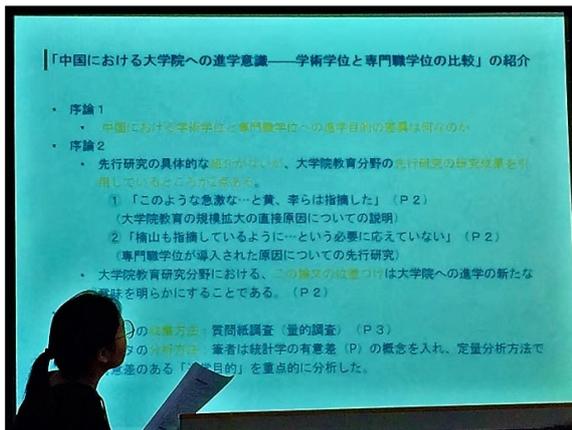
[6] 主張の内容に整合性はあるか? 矛盾している点はないか?  
<sup>10</sup> 「Who, When, Where, What, Why, How」の頭文字。何か出来事について取材したり、あるテーマで文章を書いたりする時に押さえておくべき情報として知られている。  
<sup>11</sup> 論文構成が比較的分かりやすく、論文構成分析の練習用に適していると考え、授業担当者(本論文筆者)が教材論文として選んだ。

プで討論を行ってもらい、グループごとに意見をまとめてもらい、提出を求めた。これが課題3である。

第6回セッションに概要説明を行った「論文紹介会」とは、批判的読みや論文の六つの基本構成を念頭に置いた上でグループごとに、それぞれ担当する論文（他人が書いた学術論文）<sup>12</sup>の構成を分析し、要約し、クラスで紹介するというグループ課題である。これが課題4である。「学生の論文を読む力を養うこと」「論理的に考える力を養うこと」「学生同士でのディスカッションを通じ、視野を広げること、論文要約力を養うこと」などを目的に、1つの課題として取り入れることを試みた。1グループは3名（全10グループ）で、学生に自由にグループ決めをさせた。この論文紹介会は第11回から第13回まで計3日間のセッションにかけて取り組んでもらった。発表時間は、質疑応答時間も含めて、1グループあたり30分から40分程度とした。グループごとに発表原稿<sup>13</sup>、当日配布物（レジュメ）、口頭発表用パワーポイント・スライドの作成を課した（写真1、2、3、4参照）。



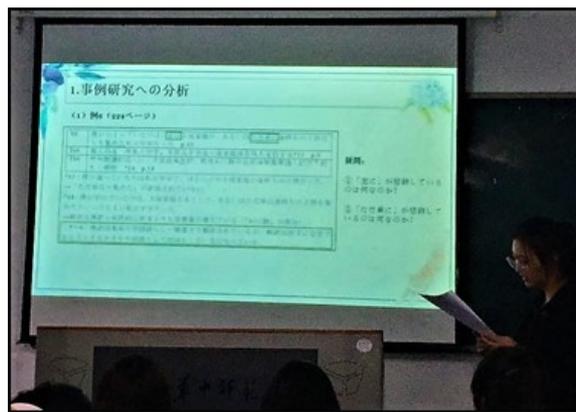
▲写真1. 論文紹介会当日の発表者・スライド①



▲写真2. 論文紹介会当日の発表者・スライド②

<sup>12</sup> 紹介発表してもらった論文は、日本文学関連、日本経済関連、日本社会・文化関連、日中翻訳関連などなど受講生の多様な興味関心に配慮した上で、読みやすそうな論文を筆者が提示し、自由に選んでもらった。自分で探し出してきた論文を発表することも可とした。

<sup>13</sup> 発表原稿に関しては、発表1週間前には授業担当者(本論文筆者)への提出を求め、語彙・文法・構成などについてチェックした。必



▲写真3. 論文紹介会当日の発表者・スライド③

テーマ：近代日本における学校制服文化の形成に関する考察：学校制服論試論

【本論文を選んだ理由】

本論文は近代日本における学校制服文化の形成に関する考察。中国に生まれて成長している学生として、幼稚園から制服を着用することを要求して、異なる地域によって、違う制服を着用することが常態。この論文を通じて、日中学校の制服と比べて、制服の背後の意味がますます分かった。

【著者紹介】

名前 難波 知子  
職名 准教授  
所属 お茶の水女子大学基幹研究院 人文科学系  
研究内容 近現代日本における学校制服の歴史的展開を具体的な事例や資料に基づいて検証するとともに、近代における着物・和服の再編成、帽子や靴などの産業史などについても視野に入れ、明治以降の服装文化の形成について総合的に考察する。

【論文の型式】

論証型

【研究テーマの説明】(P2「1.はじめに」)

制服を形成する過程で、着用者、保護者や周囲の人々の相互作用によって、新たな解釈や価値が付与され、一つの文化として制服が形成されてきた。本論文では、学校や、着用者や、生産者3つの視点から、制服の形成と価値付けを研究する。

【研究背景】(P1「1.はじめに」)

1960年代後半から1970年代初頭における学園紛争の時代で、制服の画一性・没個性のため、服装自由化の運動が起きた。その時代から数十年を経た現在、学校制服のデザインや着用品スタイル、さらには制服に対する評価や意味づけは大きく変化した。このように大きく様変わりする学校制服とは一体何なのか、これは論文著者の難波氏が研究したい問題である。

【研究目的】(P2「1.はじめに」)

本研究は学校制服文化の形成を担った様々な人々の関係も含めて、学校制服がいかなる意味や価値を付与されてきたか、とりわけ文化としての学校制服をいかに論じるか、その方法論の模索と有効性の検証に主眼を置き、明治期から昭和戦前期までの制服の実践の歴史を振り返り跡付けることを目的とする。

【先行研究と本研究の位置づけ】

先行研究(P2「1.はじめに」):

▲写真4. 論文紹介会当日 発表者が配布したレジュメ

第15回セッションの課題5は、課題4において受講生グループが紹介した論文の本文序論部分から、授業で扱った「学術的文章の書き方」「第3課 課題の提示」<sup>14</sup>に示されている「構成要素a~g」<sup>15</sup>に該当する部分を抽出し、下線を引き、記号(a~g)を付けるというものである。この課題は、佐藤(2009)において紹介されていた、「サンプル論文」共同利用方法の1つ、「論文についての学習 → 共通サンプル論文の分析による確認」(佐藤2009)を採用したものである。

要に応じて、構成分析面での誤解についてアドバイスした。

<sup>14</sup> アカデミック・ジャパニーズ研究会(2015:16)参照して頂きたい。

<sup>15</sup> 具体的には「a.研究テーマの説明、b.課題の提示、c.問題解決の必要条件の提示、d.先行研究の紹介、e.先行研究の問題点の指摘、f.研究目的の提示、g.研究行動の記述」である。

## 5. 受講生の感想・評価

### 5-1. 論文紹介会に対する受講生の感想・評価

ここでは、論文紹介会の評価について、アンケート A の回答内容をもとに論じる。以下、受講生から得た回答内容のうち、記述内容が具体的・明瞭なもの 5 名分 (a さん～e さん) の一部を抜粋する (表 2)。なお基本的には受講生が提出した記載内容の通りであるが、明らかな漢字表記間違いや助詞の間違いのみ、筆者の方で訂正した。

表 2. 「アンケート A」の回答内容 一部抜粋

<p>Oa さん、「たくさんの論文を分析して、基本的な六部構成を深く理解できました。これから卒業論文を書く時、これは役に立つ。」</p>
<p>Ob さん、「発表する前に一緒に原稿・PPT・レジュメを完成したことから、能力と友情を獲得した。」</p>
<p>Oc さん、「(私たち 4 年生は) 自分の論文についてどこから手を入れるか……分からない学生が沢山います。ですから論文紹介会は必要だと思います。他人及び有名な研究者の研究成果を読んで、自分に示唆を与えられます。論文の分析を通じて、論文の一般的な構造を身に付けることができます。また…論文の書き方を学ぶことができます。その中で、自分が研究したい課題に似ている他人の研究成果があるかも知れません。」</p>
<p>Od さん、「自分のグループが選んだ論文を分析している間に、論文の構造や文法、用語などがだんだん上手く使えるようになった。……ほかのグループが発表した時、異なる型式の論文を認識した。私自身は本来、論文を書くことが怖いと思ったけれど、今は論文を書く基礎知識を把握した後で、研究方法や書く方法などを勉強した。これらの学習過程を通じて、私たちとクラスメートの交流が深まり、また研究する技能が習得できた。このような紹介会は本当に役に立つ。」</p>
<p>Oe さん、「最初の授業の時、私はまだ先生がなぜ論文の構成とか批判的に論文を読む方法とかを教えてくださいましたのか、理解できなかったです。しかし本当に自分のグループの論文を分析しはじめたら、その理由がわかりました。習った項目全てが分析する時に役に立ちます。…この形式の紹介会、一度体験して良かったと思います。」</p>

以上アンケート A の回答内容から、(1) 論文構成の分析や口頭発表 (第 4 回・第 5 回のセッション、および、論文紹介会) の経験はその後の受講生自身の論文執筆にとって大いに有益と評価されている、(2) 質疑応答のスキル、簡潔に伝える能力など、コミュニケーション能力向上にとっても有益だったと評価されている、(3) 長期間にわたるグループワークを通じて友情やチームワークの強化といった収穫を得たという点でも評価されている、といった 3 つの点が指摘できるであろう。

また、このアンケート A 回答内容のうち、受講生 e さんが記入した「最初の授業の時、……なぜ論文の構成とか批判的に論文を読む方法とかを教えてくださいましたのか、理解できなかったです。しかし本当に自分のグループの論文を分析しはじめたら、その理由がわかりました」という声は、今後の授業改善に重要な示唆を与えるものと考えられる。例えば、批判的読みの演習 課題 1 に関しては、課題に取り組ませる前に、なぜ批判的に読むこと、批判的思考を持つことが大事なのかについてきちんと解説し、受講生が納得した上で取り組んでもらうことが重要であろうと考えられる。

学術研究との関係において、教育心理学者の道田泰司氏は論文 (道田 2005) において「批判的思考 (critical thinking)」を「より確かな結論を得る思考」として提示し、「独自の発想を産む思考」である「創造的思考」と共に、「研究に必要な思考」であるとしている。さらに「批判的思考は、心理学者だけではなく、哲学者や教育学者による 60 年あまりの教育・研究の蓄積」があり、「そこで得られた見解は……学校教育……日常生活でも、また学術研究においても有用な部分があると思われる」(道田 2005) と述べている。先の課題 1 に取り組ませる前に、学術研究と批判的思考との関係に関する教育心理学者のこのような見解を紹介し、批判的に読むこと、批判的思考を持つことの重要性を共有した上で、批判的読み演習に取り組んでもらった方が、より高い教育効果が得られるのではないかと示唆を得ることができた。

### 5-2. 本クラス全体に対する受講生の感想・評価

第 16 回の最終セッションの日の終盤に行ったアンケート B (受講生 30 名のうち 26 名が提出) のうち、質問①「5 つの課題のうち、どの課題が特に役に立ったと思いますか」、および質問②「あなたが最も役に立ったと思う課題は何ですか (1 つ選択)」の集計結果をまとめると以下ようになる。すなわち課題 1 から課題 5 のうち、「役に立った」課題としてマルをつけた受講生数が最も多かったのは、課題 2「現在検討中の卒業論文テーマの記入」(18 人) であり、次いで課題 4「論文紹介会」(17

人)であった。いずれも、受講生の半数以上が「役に立った」と評価したことになる。また、この5つの課題の中で「最も役に立った」としてマルを付けた受講生が最も多かったのは、課題4「論文紹介会」であり、11人であった。

次に、アンケートBの「今後このような授業(卒業論文執筆準備講座)を改善するにあたって何かご意見などありましたら、自由に書いてください」の回答結果について述べたい。以下、受講生から得た回答内容のうち、記述内容が具体的・明瞭なもの6名分(aさん～fさん)の記述の一部分を抜粋する(表3)。なお、基本的には学生が提出した記載内容の通りであるが、明らかな漢字表記の間違いや助詞の間違いのみ、筆者の方で訂正した。

**表3. 「アンケートB」の回答内容 一部抜粋**

<p>Oaさん、「初回、私達自身の卒論についてのテーマや考え方を発表させて頂きました。その後、論文の構成も学びましたが、自分の卒論についてまだ明確になっておりません。もし私達が卒論の着手発表をして、先生にご指導や意見を頂ければ、さらに良くなると思っております。」</p>
<p>Obさん、「もっと論文を書く練習が必要であると思います。学生たちにあるテーマ/ある種類のテーマを指定し、字数が少ない論文を練習させます。またゼミの形で学生が自分の論文を紹介するのもおすすめ。」</p>
<p>Ocさん、「書く練習があったら良いかも知れませんが、論文全体を書くのではなく、「序論1」(だけ)を書く練習。」</p>
<p>Odさん、「グループワークを通じて論文を分析するのは重要で役に立ちますけど、一人独自に論文を検討して、論文の構成・調査結果などを伝える能力を養うことがもっと重要だと思います。」</p>
<p>Oeさん、「論文で使われる言葉をちよつと詳しく説明したらいいと思います。」</p>
<p>Ofさん、「論文の書き方についてもっと深く探究するために、書き言葉・表現など多く勉強したら、卒業論文にとって役に立つと思う。」</p>

以上アンケートBの回答内容から、【1】実際に自分の論文を書く課題取り組みへの意欲が強いこと(→a, b, c, d)、【2】論文で使われる書き言葉や表現についてより実践的な知識を得たいという要望があること(→e, f)の2つの傾向があることが浮き彫りとなった。

課題3および課題4を通じて教材論文を使った論文構成の分析を経験したこと、さらに課題5を通じて研究テ

ーマの説明、課題の提示、問題解決の必要条件の提示、先行研究の紹介、先行研究の問題点の指摘、研究目的の提示、研究行動の記述といった序論の構成要素に該当する部分の抽出を行ったことにより、論文や研究に関する概念知識が成熟し、実際に自分で論文を書くことに対する動機が強まった状況であると考えられる。このような状況に立った受講生に対して本クラスでは、次の課題を準備していなかった。この点は反省点・改善点と言える。

**5-3. 課題に対する受講生からの改善案・提案**

4年生が卒論を大学に提出し、口頭試問(最終発表)が実施された直後(6月上旬/卒業式の直前期)、筆者は、前年9月から12月にかけて自身の『高級日语(3)』を受講した旧受講生4名(Aさん～Dさん)に直接インタビュー(半構造化インタビュー)を行った。複数の質問を投げかけたが、ここでは①「論文紹介会について、何か改善点はあると思うか」、②「“1人で毎月小論文を書く、小論文の構成を分析する”を希望する学生が数多くいたが、このような実践的な課題を取り入れた方が良いと思うか」、③「新4年生がこれから卒論に取り組むにあたり、意欲的に取り組めるようになるためには、高級日語の中でどのような工夫が必要だと思うか」、④「授業全体について、今どう思っているか」という4つの質問についての回答内容を抜粋したい(表4・5・6・7参照)。

**表4. 【質問①】の回答内容 一部抜粋**

<p>質問①: 「論文紹介会について、何か改善点はあると思うか」</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「論文紹介会の時期、1週間という短期間で4本の論文を読んでもくというは大変だった。論文紹介会で発表する論文を小出しして、一カ月以上の準備時期を与えた方が良かったと思う」(Aさん)</li> <li>・「実際に卒論を書く際、テーマを決めることが難しいと感じた。自分は▲▲▲(註:具体的な研究テーマ)について書きたいと考えていたが、春学期開始直後 指導教員との相談の結果、テーマをかえた。提出期限まで時間が限られており、先行研究を読むのが大変だった。前年の授業で自分のテーマについて深く考える機会が欲しかった。」(Aさん)</li> <li>・「論文発表会は少し早め、10月～11月頃に実施し、その1カ月後、12月上旬に、個人課題として、(卒論)着手発表会の課題をやって欲しいと思う。この着手発表会を通じ、先生や他の学生から様々なアドバイスを頂戴することが出来るので、とても有益かと思う。」(Aさん)</li> </ul>

表 5.【質問②】の回答内容 一部抜粋

質問②: 「(アンケート調査の結果) “1人で毎月小論文を書く、小論文の構成を分析する”を希望する学生が数多くいたが、このような実践的な課題を取り入れた方が良いと思うか」
・「私は、自分の研究したい論文テーマで“一部分(はじめに)”だけを書く課題が良いと思う。…(実際、完成した卒論の「はじめに」の部分はA4なら2枚くらいなので) … “はじめに”に書くにあたり、自分の卒業論文の(a)研究動機、(b)目的、(c)先行研究の紹介、(d)自分の論文内容の新規性などを考えた上で、これらを1000字程度にまとめあげるといふ課題はどうか。」(Bさん)
・「日本語専攻の4年生全員が1人で毎月小論文を書くというのは、学生にとって負担が重すぎると思う。」(Cさん・Dさん)

表 6.【質問③】の回答内容 一部抜粋

質問③: 「新4年生がこれから卒論に取り組むにあたり、意欲的に取り組めるようになるためには、授業の中でどのような工夫が必要と思うか」
・「4年生の最終学期開始時になっても、“自分の研究テーマ”が決まっていない(決められない)ため、書き出せないという人もいるが、そのような状況を防ぐためにも、前年の秋学期の高級日語の中で、“自分の研究内容(の一部)”をクラスメイトの前で発表する時間を強制的に設けることが重要だと思う。この課題に強制的に取り組むことで色々な気づきがある、意欲が湧くと思う。」(Cさん)

表 7.【質問④】の回答内容 一部抜粋

質問④: 「授業全体について、今どう思っているか」
・「このような授業は、大学院受験を目指す4年生にはとても役に立つと思う。……しかし残り(※筆者註: 大学院受験を目指さない人)は就職を目指しており、彼らは日本語とは関係のない仕事をする可能性が高い。そのような学生にとっては、不満を感じるかも知れない。」(Dさん)

卒論最終発表の直後の4名の回答内容のうち、「論文紹介会(筆者註: の実施)は少し早め……その1カ月後、卒論の)着手発表会の課題をやって欲しい」(Aさん)、「研究したい論文テーマで“一部分(はじめに)”だけを書く課題が良い」(Bさん)、「“研究内容(の一部)”をク

ラスメイトの前で発表する時間を強制的に設けることが重要」(Cさん)といった意見は、本クラスの課題4「論文紹介会」に関する具体的な改善案、さらには「個人課題としての卒論着手発表会」開催への要望など、課題2「検討中の卒業論文テーマ記入」をより発展させるような課題設定の提案とも捉えられる。このような改善案や提案は、今後またA・JやAWスキル修得、アカデミック・スキル獲得を目指す授業のシラバスを考慮する際、採用していきたいと考えている。

## 6. 本クラス CLIL 実践における 4C の配置

「1.はじめに」で既に述べたように、CLILのアプローチをとる授業を考える上では、「Content(内容)、Communication(言語知識・言語スキル)、Cognition(思考)、Community/Culture(協学・異文化理解)」という4Cの項目を意識することが基本原理となっているという。そこでここでは、「CLILのコースにおける4Cの配置(例)」(奥野由紀子ほか2018:45)を参考に、本クラス実践の4C下位項目の配置を考察してみたい(表8参照)。

表8<sup>16</sup>は、全16回のセッションのうち、CLIL実践に当てはまる「内容/Content」<sup>17</sup>を盛り込んだものを8区分(①~⑧)に分け、この8区分ごとにCommunication、Cognition、Communityの下位項目を配置した一覧表である。第15回・第16回セッションはCLIL実践とは言えないため、この表から除外している。Communicationに関しては知識(語彙・文法)、スキル(読解・議論・発表)ともにバランスのとれた配置が実現できているかと考える。Cognitionに関しては、LOTS(暗記・理解)およびHOTS(分析)については何度も取り入れられているが、HOTS(創造)とHOTS(評価)については、それぞれ1度だけしか配置されておらず、配置不十分であったという反省点が浮き彫りになる。Communityに関しては個人での読解や作文、グループでの議論・レポート作成・発表資料作成などバランスはとれているが、“卒論執筆能力を高める”という本クラス実践の趣旨に照らし合わせれば、個人での作文課題が乏しかったという反省を迫られる。

以上のように本クラス実践における4Cの配置を考察した結果、「HOTS(創造・評価)」や「個人での作文課題」についての意識が不十分だったと言え、この点は今後の課題と言えよう。

<sup>16</sup> 本稿最終ページに掲載。

<sup>17</sup> 授業内容、および課題内容の2点を想定している。

## 7. おわりに

以上述べてきたように、中国の大学の日本語専攻4年生を対象とする授業において筆者は、日本の大学で開講されているAJやAWスキル修得、アカデミック・スキル獲得を目指した内容・トピックを取り入れるを試み、課題1から課題5までの、種類の異なる5つの課題を与えた。また全受講生に対し、課題に取り組んだ感想や、本クラス全体への感想・提案などに関するアンケート調査を実施し、提出を求めた。

その分析の結果、課題4論文紹介会については、一定数の受講生から、論文構成・構造の分析の経験が今後の自身の論文執筆にとって大いに有益であったこと、質疑応答のスキルや簡潔に伝える能力などコミュニケーション能力向上にとっても有益であったこと、他のグループの論文紹介の発表を聴いたことにより新たな気づきを得られ、視野が広がったという点でも有益であったことなど、様々な点で評価されているということが分かった。

また、「批判的な問いのリスト」具体例の紹介について、(当時は)「批判的に論文を読む方法とかを教えてください、理解できなかった」が、論文構成の分析など論文紹介会の準備を通じて、それが役に立つことを実感、その重要性を理解した、といった感想が寄せられたことは示唆的なものであった。「批判的な問いのリスト」具体例の紹介の際から、より高い教育効果が得られるよう、「批判的思考」が「より確かな結論を得る思考」として、「創造的思考」と共に「研究に必要な思考」であると認識されているということを含め紹介する必要がある、という結論が導かれた。

アンケートBの集計の結果、課題1から課題5のうち、「役に立った」課題としてマルをつけた受講生数が最も多かったのは、課題2「現在検討中の卒業論文テーマの記入」であり、次いで課題4「論文紹介会」であった。5つの課題の中で「最も役に立った」としてマルをつけた受講生が最も多かったのは、課題4「論文紹介会」であった。授業改善に関しては、(1)実際に自分の論文を書く課題を出して欲しかったという要望、(2)論文で使われる書き言葉や表現についてより実践的な知識を得たかったという要望が、一定程度見られた。

最終インタビューでは、本クラスの課題4「論文紹介会」に関する具体的な改善案、さらには「個人課題としての卒論着手発表会」開催や論文の一部分執筆の課題への要望など、課題2「検討中の卒業論文テーマ記入」をより発展させるような課題設定の提案を得ることもできた。このような改善案や提案は、今後またAJやAWスキル修得、アカデミック・スキル獲得を目指す授業のシラバスを考慮する際、採用していきたいものである。

なお、「個人課題としての卒論着手発表会」開催や論文の一部分執筆の課題が課されることを望んでいたというこの状況は、基礎修得のための課題(難易度の低い課題)に取り組んだ受講生が、後半期、より難易度の高い課題を望むようになった状況と説明できよう。この点、本クラスではより難易度の高い課題を設定していなかった。これは反省点と言える。後半期より難易度の高い課題を課すべきであったという点は、本クラス実践における4Cの配置を考察した際にも浮き彫りとなった反省点である。

### 【謝辞】

本稿は、2019年3月16日、高等教育出版社(於北京)を会場として開催された『「日本語教育学の理論と実践をつなぐ」国際シンポジウム』内の筆者の口頭発表「日本語専攻4年生への論文準備の授業と課題実践の試み——“5つの課題”に対する感想・評価を中心に——」をもととして、大幅に加筆・修正したものである。口頭発表当日、村岡貴子先生をはじめ、会場にて様々な先生方にアドバイスやコメントを頂戴した。改めて感謝を申し上げたい。

また、本クラス実践に関するアンケートおよびインタビューに協力してくださった「高級日语」受講生の方々にも、心から感謝を申し上げたいと思う。

### 参考文献

- アカデミック・ジャパニーズ研究会 (2015) 『改訂版 大学・大学院留学生の日本語④論文作成編』アルク
- 石黒圭 (2012) 『この1冊できちんと書ける!—論文・レポートの基本—』日本実業出版社
- 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
- 大島弥生 (2009) 「学部留学生に対する論文読解の支援の試み——論文スキーマの育成をめざして——」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』(1), pp.48-56.
- 河合塾 (2017) 「学生を成長させる大学教育 第2回大学での学びの作法・技法(アカデミック・スキル)の修得」『Guideline 7-8月号』<https://www.keinet.ne.jp/gl/17/0708/seicho.pdf> (2019年10月13日 最終閲覧)
- 慶應義塾大学教養研究センター<http://lib-arts.hc.keio.ac.jp/> (2019年10月23日 最終閲覧)
- 佐藤勢紀子 (2006) 「多様な専門分野のサンプル論文を用いたアカデミック・ライティングの指導法」『専門日本語教育研究』(8)
- 佐藤勢紀子 (2009) 「サンプル論文で学ぶ論文作成の技法——研究のための日本語スキル」授業報告『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』(1), pp.37-47.
- 因京子・陳俊森・李吉鎔・マリーナカリュジノワ・佐藤勢紀子(2013) 「アカデミック・ジャパニーズ教育の中核的意義——中国・韓国・ロシア・日本における実践から」『専門日本語教育研究』(15)
- 花井等・若松篤 (2014) 『新版 論文の書き方マニュアル——ステ

ップ式リサーチ戦略のすすめ』有斐閣

道田泰司 (2005) 「批判的思考から研究を考える」『日本化学会情報化学部会誌』第23巻第2号, pp.54-60

宮元博章 「問いかけることで、批判的で創造的な思考を養う—クリティカルシンキングを学びこどう生かしていくか」(インタビュー記事, 日能研の情報誌『知の翼』2006年5月号掲載)  
<http://www.edu.hyogo-u.ac.jp/miyahiro/chinotubasa.html>  
(2019年10月5日 最終閲覧)

村岡貴子 (2014) 『専門日本語ライティング教育—論文スキーマ形成に着目して—』大阪大学出版会

柳本大地・費曉東 (2015) 「日本語教育分野における近・現代日本文学のあり方—西原大輔『世界の中の近・現代日本文学』をもとに」学習システム促進研究センター『学習システム研究』(2)

山崎恵 (2015) 「日本語試験に関する一考察—日本語非母語話者の試験を中心に」『姫路獨協大学外国語学部紀要』(28)

楊秀娥 (2012) 「論文作成における『読む』活動の試み—中国の日本語専攻における卒論指導実践の分析から」『日本語/日本語教育研究』(3)

楊秀娥 (2013) 「卒業論文作成のための支援活動における研究テーマの調整プロセス—『テーマ調整』、『調整の規範』、『要因』、『学び』に注目して—」『早稲田日本語教育学』(13)

楊秀娥 (2016) 「日本語専攻生の卒業論文作成に対する意味付け—およびその変容プロセス—中国の大学日本語専攻における実践事例に対する分析から—」『早稲田日本語教育学』(21)

楊秀娥 (2017) 「日本語専攻生の対話型授業に対する捉え方—中国の大学日本語専攻で行われた卒業論文支援の実践分析から—」香港日本語教育研究会『日本学刊』(20)

楊秀娥 (2018) 『日本語表現力と批判的思考力を育むアカデミック・ライティング教育—中国の大学の日本語専攻における対話を活かした卒業論文支援を例に—』ココ出版

劉偉 (2016) 「中国の大学における日本語専攻の学部生・大学院生に対する学術的な日本語の教育の実践と展望—華南師範大学の事例をもとに—」『専門日本語教育研究』(18)

王志松 (2001) 「改革课程设置培养研究能力—关于北师大日专设置专题讨论课和改革论文指导课的实践及其评估」『日语学习与研究』(107)

表 8. 本クラス CLIL 実践における 4C の配置一覧表

	Content (内容)	Communication (言語)	Cognition (思考)	Community (協学)
【①】 第1回	「論文とは何か、論文は何を目指して書かれるのか」	知識 (語彙・文法) スキル (読解・議論)	LOTS (暗記・理解) HOTS (分析)	個人 (読解) グループ (議論)
【②】 第2回	批判的読み、批判的な問いリスト、 <b>課題1/グループ</b>	同上	同上	グループ (読解・議論・レポート作成)
【③】 第3回	研究課題、5W1H、代表的な論文型式、論文の6つの基本構成、 <b>課題2/個人</b>	知識 (語彙) スキル (読解・議論・作文)	LOTS (暗記・理解) HOTS (分析・創造)	個人 (読解・作文)
【④】 第4 ~5回	モデル論文の内容紹介、モデル論文の構成分析、 <b>課題3/グループ</b>	知識 (語彙・文法) スキル (読解・議論)	LOTS (暗記・理解) HOTS (分析)	グループ (議論)
【⑤】 第6回	論文紹介会 準備 <b>課題4/グループ</b>	知識 (語彙・文法) スキル (読解・議論・作文)	LOTS (暗記・理解) HOTS (分析)	グループ (議論・レジュメや発表資料作成)
【⑥】 第7 ~10回	学術的文章の書き方 <b>練習/個人・グループ</b>	知識 (語彙・文法) スキル (読解・議論)	LOTS (暗記・理解) HOTS (分析)	グループ (読解・議論)
【⑦】 第11 ~13回	論文紹介会 (3日間) <b>課題4/グループ</b>	知識 (語彙・文法) スキル (読解・議論) <b>※発表 グループは発表スキルも</b>	LOTS (暗記・理解) HOTS (分析・評価)	グループ (※受講生全員で議論)
【⑧】 第14回	文章要約、要約方法 <b>課題5/個人</b>	知識 (語彙・文法)	LOTS (暗記・理解)	個人 (読解)
※第15回・16回はCLIL実践とは言えないため、除外する。				

※注：上の表8の中で「Culture (異文化理解)」には言及していないが、本クラス全体を通じ、「アカデミック・ジャパニーズ」という言語文化の理解を目指して実践して来ている。

# 児童を対象にした韓国語体験活動の試み

## —CLILの手法を取り入れて—

鶴巻 佳乃 (目白大学大学院生)

### 1. はじめに

2017年3月に告示された新小学校学習指導要領によると、2020年から小学校外国語教育においては、中学年では「外国語活動」が、高学年では「外国語科」が導入されることとなった。これにより、児童の段階から外国語に触れる機会が増えることになる。現状では、日本の教育現場においては英語を主な外国語として指導をしている。田上(2015)では、国際交流活動を通して児童たちの異文化への興味・関心が高まり、外国語活動への好意度も上昇することが明らかになっている。そのため、国際交流活動の一環として児童期の段階から学校においても英語だけに偏らず、隣国の言語や文化にも触れることのできる機会を持つことができれば、異文化への興味・関心や視野を広げ、外国語活動や英語の授業にも意欲的に取り組むことができるようになるといえる。

そこで、隣国の言語である韓国語により、韓国語体験活動にCLILの手法を導入し、実践する。韓国語を導入する理由は、日本人学習者にとって韓国語は学びやすい言語の1つであると言われていたため、親しみやすい言語であると考えられることによる。韓国語体験活動により、児童たちの異文化への興味・関心や視野を広げ、外国語活動や英語の授業にも意欲的に取り組むことができるようになることを目的とする。

### 2. CLILの手法を導入した韓国語体験活動の実践

東京都の公立小学校において、韓国語体験活動として、韓国語の文字の学習を行った。対象学年は小学校4・5・6年生とし、各学年が混合する形の韓国語体験活動の授業となった。授業時間は60分間とした。参加者は4年生26名、5年生9名、6年生8名と、未記入だったため学年が分からなかった2名の計45名であった。以下で、行った授業内容を紹介する。

#### 1) 導入 (10分)

導入では、韓国語が書かれている写真を掲示し、児童たちが写真から読み取ることのできる情報のみを頼りに、何が書いてあるのか考える活動を行った。今回の授業では韓国の料理本の表紙の写真、一般的な牛乳パックに韓

国語で「서울우유 (ソウル牛乳)」と書いてある写真、ニュース番組のアナウンサーが写っているポスターの写真と韓国で活躍している日本人アイドルメンバー3人の名前が韓国語で書かれた顔写真3枚の計5枚を掲示し、何が書いてあるか予想する活動を行った。

これらの写真を黒板に掲示し、「周りの友達と何が書いてあるか、どんなことでもいいので考えてみましょう」と発問をした。児童たちは写真を見ながら、視覚的に分かりやすい牛乳パックの写真を掲示した際には「これは見たことある」「牛乳みたい」と発言していた。また、ニュース番組の写真では「テレビ?」「ニュースだ」などと発言していた。料理本の表紙の写真は難しかったようで、写真を隅々までよく見て文字は読めないが、食べ物が書かれているため「食事」に関するものが書かれているのではないかと予想する児童もいた。アイドルの写真は知っている児童たちは文字が読めなくても反応が早く「〇〇だ!」とメンバーの名前を言っていた。一方、そのアイドルを知らない児童たちは「わからない」、「知らない」といった反応であった。しかし、周囲の発言や状況から、人の名前が書いてあるのではないかと予想する児童もいた。

#### 2) 展開 (35分)

今回の韓国語体験活動では、児童たちが簡単な韓国語の読み・書きができるようになることを目的とし、以下のような流れで活動を行った。なお、今回の韓国語体験活動で使用した資料は全て著者が作成した。

##### (1) 韓国語を知る

韓国語についてのプリント(資料1)を用いながら説明をした。参加した児童たちは初めて韓国語に触れる活動だったため、パッチムと難しいと思われる子音は除いた母音10個、子音10個を様々な韓国語のテキストを参考にして選んだ。韓国語は子音字母と母音字母が1つずつ合わさってできる文字と、子音字母と母音字母の下にさらに1つ、または2つの子音字母がくる文字がある。この、下にくる子音字母のことを「パッチム(받침)」、または「終声」という。

はじめに、資料1を用いて母音と子音の学習を行った。資料1と同じ形式で、黒板に母音・子音のカードを掲示し、母音10個を1つずつ学習し、次に子音10個を1つ

ずつ学習した。学習の手順は、著者が掲示したカードの横にあるカッコ内にローマ字で母音・子音の読み方を書き、児童たちも各自のプリントに書き写した。そして、母音のみ、カッコの横の空いているスペースには著者が○で口の開き方を書き、児童たちも各自のプリントに書き写した。子音の学習の際に口の開き方を書かなかった理由は、韓国語の子音は、それだけでは音として発音することができないことを理由とする。母音と子音が組み合わせることで初めて、子音は発音することができるので母音のみ、口の開き方を書くということの子音の学習を始める前に児童たちに説明した。母音の学習で、口の開き方も一緒に書いたのは、児童が授業中や授業が終わってからもプリントを見ればいつでも視覚的に発音の仕方をイメージし、練習できるようにという意図であった。また、韓国語には同じ読み方の音であっても発音の仕方が異なるものがいくつかあるため、児童たちがその違いを、視覚的に理解しやすいようにといった意図もあった。著者は○のみを用いて、口の開け方を表現した。しかし、児童の中には○だけでなく目や歯を書き込み、自分だけの見やすい資料を作成している児童もいた(図1)。



図1 児童のプリント

母音の学習の際には、学習しながら1つずつ発音する練習もした。著者が発音したあとに、児童たちが続いて発音をした。初めは著者が「発音してみましょう」と促さなければ恥ずかしく、なかなか声に出して練習することができなかった。しかし、母音の学習を進めていくうちに、著者が発音に仕方を説明すると、発問をする前から児童たちは、小さな声で発音を確認するなど自ら声を出して練習するようになっていた。

母音の学習が一通り終わった後に、日本語だと1つの音しかないため、発音が難しい「ㅏ・ㅑ (オ)」、「ㅓ・ㅕ (ヨ)」、「ㅗ・ㅛ (ウ)」の6つの発音の仕方を口の開き方に注意しながら比較して発音練習をした。



図2 教室での活動の様子

## (2) 文字を読み発音する活動

母音と子音の学習の後、実際に母音・子音を組み合わせて文字を作り読む活動を行った。著者が黒板に掲示している母音カードを動かし、子音カードと組み合わせることでどのように発音するのかを確認し、練習した。その際にも、著者が児童に「母音～の発音する際のポイントは何でしたか?」と発問をして、児童たちに母音の口の開き方を何度も確認し、意識させるようにしながら発音練習をした。初めは著者が母音と子音を組み合わせた文字の読み方を提示してから、発音をする練習をしていたが、児童たちが慣れてきた頃合いを見て、「母音～と子音～を組み合わせるとどのように読むでしょうか?」と発問をし、児童たちにどのように発音するのかを考えさせながら発音練習をした。

## (3) 単語を読む活動

母音・子音を組み合わせて文字をつくることを学び、応用として実際に韓国語の単語を読む活動を行った。単語を読む際には、前の活動で行った母音と子音を組み合わせることで文字を読むという形式に当てはめて、児童自身が考えることができるようなプリント(資料2)を作成し、このプリントを用いて活動を行った。

問題の①～③までは全員で一緒に解いた。黒板に母音・子音を学習した時と同じカードを貼り、母音・子音それぞれの音の読み方を確認し児童たちは自分のプリントに記入した。文字の上にはカタカナで韓国語の読み方を記入し、カッコ内には日本語での単語の意味を記入した。

残りの問題④・⑤は1人や友人と考える時間とした。児童たちは、黒板や自分で記入した資料を見て、母音と子音を指で指して確認などをしながら単語を読もうとしていた。近く友人が分からずに悩んでいた際には、先にできた児童は答えだけを教えるのではなく、母音と子音1つずつの音の読み方を一緒に確認しながら、友人が自分で読むことができるような手立てを行っていた。

また、「文字を読むことができたならさらに、単語の意味も予想してみましょう」と発問をすると、「ローマ字のnとyとuを組み合わせたらニュじゃない?だからニュースだよ」などと声に出して文字の音を友人と確認し

合いながら日本語の意味を考える児童や、「これはカスカナ？ガスカナ？」と読み方の違いから意味が変わるのではないかということを考えて、日本語の意味を予測しようとしていた児童もいた。

答え合わせの際は、児童の前に出てきてもらい、母音・子音のカードを黒板に貼り付けさせた後に、それぞれの発音と日本語の意味を確認した。また、日本語での意味は児童たちに予想をさせた。今回、出題した単語の中には日本語と発音・意味が似ているものも選び児童たちが予想しやすいように工夫をした。実際に児童たちは「意味はそのままなんだ」、「確かに似ているかも」などと発言をしていた。

### 3) ふりかえり (15分)

本日の活動を振り返り、導入で見た写真の答え合わせをした後、児童からの感想や質問などを聞いた。導入で見た写真の答え合わせをまとめて行ったのは、資料2の問題と関連する単語を用いたものもあったことによる。写真の答えを確認しながら、授業の最初には全く分からなかったことが分かるようになり、外国語を読めるようになったという喜びを実感してほしいと考えたためであった。児童たちは、「あー、料理の本だったんだ」、「やっぱりニュースだった」、「ソウルの牛乳か」、「自分の名前書けるかな」などと発言していて読み・書きができるようになった嬉しさを実感している様子が窺えた。

質問では、「韓国では漢字はどのくらい使われているんですか?」、「文字は何種類あるんですか?」、「ありがたいはなんて言うんですか?」、「挨拶とかはなんて言うんですか?」といった、韓国語についてより、詳しく知りたいと考えられる質問が挙げられた。

そして、授業の最後にはアンケートを行った。

## 3. まとめ

この韓国語体験活動では、児童たちが普段の生活ではなかなか触れることのできない韓国語という外国語に触れることで、異文化への興味・関心や視野を広げ、外国語活動や英語の授業にも意欲的に取り組むことができるようになることを目的として行った。

今回の韓国語体験活動では特に、児童たちが初めて触れる外国語でも楽しく、親しみを持つことができるような活動になるよう意識した。

韓国語体験活動後のアンケートでは、活動に参加した児童45人中、未記入の20.0% (9人)を除いたその他の80.0% (36人)が「韓国語体験活動が楽しかった」と回答していた。

また、91.1% (41人)の児童が「さらに韓国語を勉強してみたい」と回答していた。「学校で韓国語の勉強が

できたらよい」と感じた児童は84.4% (38人)で、韓国語を勉強してみたいという意欲的な姿勢があった。

「韓国語は勉強しやすい外国語だと思うか」という質問には、57.7% (26人)が「はい」と回答していた。勉強しやすいと回答した児童はその理由として「読み方と意味が日本語ににっていたから」、「日本語みたいに覚えられないくらい漢字があるわけではなく母音と子音をくっつけるとすぐに文字ができるから」、「英語を学校でいまやっているから覚えやすい」といった意見を挙げている。

また、「今日の体験を通して韓国の人と話してみたいか」という質問には64.4% (29人)が「はい」と回答している。「今日の体験を通して韓国に行ってみたく思ったか」という質問には75.5% (34人)が「はい」と回答している。60分間の短い時間ではあっても、韓国語体験活動を通して過半数以上の児童が韓国という国や韓国語に興味・関心を示したことが明らかになった。

今回の授業実践とアンケートを通して、CLILの手法を導入し、児童たちに韓国語を指導することで韓国や韓国語に興味を示した児童がただだけではなく、現在学んでいる外国語活動などとの関連を意識する児童もいた。

本体験活動は4年生～6年生と幅広い学年層の児童たちが同じ教室内で活動を行った。今回の活動では最も若い学年であった4年生の児童たちの中には、活動を行っている際に多々難しそうにしている様子が伺えた。

そのため、今回のようなスタイルの韓国語体験活動は高学年を中心に行うことが望ましいということが分かった。低学年や中学年には今回のような座学的な内容中心ではなく、アクティビティ要素を多く取り入れた授業がふさわしいといえる。また、本活動でも児童たちが動くことのできるアクティビティ要素を取り入れた活動が少なかったため、今後はアクティビティなども本格的に導入したより活動的な授業を構想してさらに研究・改善を行っていきたい。そして、将来的には韓国語が専門ではない小学校の教員でも、児童に韓国語を指導することができるようなCLILの手法を導入した韓国語体験活動や、韓国語の授業の教材を構想したい。

## 参考文献

- ・田上達人 (2015) 「国際交流活動による児童の情意の変容」『信州大学教育学部研究論集第8号』
- ・金順玉・阪堂千津子 (2014) 『最新チャレンジ!韓国語』株式会社白水社
- ・チョ・ヒ Chol (2011) 『本気で学ぶ韓国語』ベレ出版
- ・中山義幸 (2006) 『聴ける!読める!書ける!話せる!韓国語初歩の初歩』高橋書店

資料 1 授業で使用したプリント

**韓国語を知ろう!**

年 級 名 称: \_\_\_\_\_

韓国語には、10 個の基本母音と 10 個の基本子音（平音）があります。今日はその中から韓国語の基本になる 10 個ずつの母音と子音について学習しましょう！

**基本母音**

( ) ㅏ	( ) ㅗ
( ) ㅑ	( ) ㅓ
( ) ㅕ	( ) ㅛ
( ) ㅗ	( ) ㅜ
( ) ㅛ	( ) ㅣ

**基本子音(平音)**

( ) ㄱ	( ) ㅈ
( ) ㄴ	( ) ㅊ
( ) ㄷ	( ) ㅌ
( ) ㄹ	( ) ㅍ
( ) ㄴ	( ) ㅋ

2019©Kano Tsurumaki

資料 2 授業で使用したプリント

**単語を読んでみよう!**

① 이 → □ + □ ( )

② 우유 → □ + □ + □ + □ ( )

③ 뉴스 → □ + □ + □ + □ ( )

④ 가수 → □ + □ + □ + □ ( )

⑤ 요리 → □ + □ + □ + □ ( )

2019©Kano Tsurumaki

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**

[http://www.sanshusha.co.jp/text/search\\_result/sgen/269/](http://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、教材のスキャ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. 04

2019年12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（東京電機大学）\*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（東洋英和女学院大学）

# AIがスピーキングを自動採点 英語4技能対策アプリ

# ELST<sup>®</sup>

English Listening & Speaking Testing

中学検定教科書完全準拠 / 英検<sup>®</sup>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<sup>®</sup>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<sup>®</sup>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<sup>®</sup>対策コース

英検<sup>®</sup>対策コースでは、英検<sup>®</sup>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

多様な社会を生きるための異文化理解を  
考える



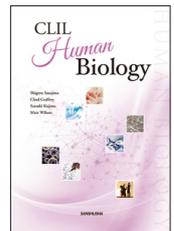
B5 判並製 112 頁 全 15 課 本体 2,000 円+税 ISBN978-4-384-33494-4

## CLIL 英語で学ぶ身体のおしくみと働き

CLIL Human Biology

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

英語で人間の身体のおしくみや機能の基本  
を理解し、コミュニケーションができる  
ことを目標とする



B5 判並製 128 頁 全 14 課 本体 1,900 円+税 ISBN978-4-384-33460-9

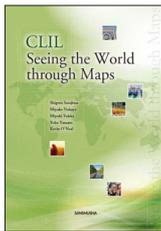
## CLIL 英語と地図で学ぶ世界事情

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

リスニング、読解などを通じて国際情勢  
や地誌、歴史を英語で学び、総合的な運  
用能力を身につける



B5 判並製 92 頁 全 12 課 本体 1,800 円+税 ISBN978-4-384-33447-0

## CLIL 英語で学ぶ国際問題

CLIL Global Issues

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,  
Alana Schramm 著

国際問題について英語で学習すること  
で、学生が英語を使って考えるようにな  
るよう意図した構成



B5 判並製 136 頁 全 14 課 本体 1,900 円+税 ISBN978-4-384-33433-3

## 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

英語を使って健康科学を学べるよう編  
集。英語で学習することで、学生が英語  
で考えるよう意図した構成



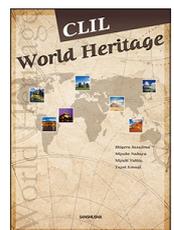
B5 判並製 80 頁 全 12 課 本体 1,800 円+税 ISBN978-4-384-33424-1

## 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

英語と日本語を使いながら、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



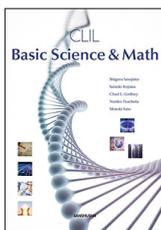
B5 判並製 104 頁カラー 全 14 課 本体 2,000 円+税 ISBN978-4-384-33478-4

## 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

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



B5 判並製 92 頁 全 13 課 本体 1,800 円+税 ISBN978-4-384-33479-1

## 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 編, 武藤克彦, 石渡淳元,  
長和重, James Francis, 仲慶次 編著

長文読解、図表や数式などの読み解き、  
グループディスカッションなど多様なタ  
スクで、英語力を総合的に強化する



B5 判並製 96 頁 全 20 課 (Part A:10 章+Part B:10 章) 本体 1,800 円+税  
ISBN978-4-384-33450-0

専門教材

## 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・フリゴルス,  
斎藤早苗, 池田真, 鈴木誠, 佐藤ひな子,  
ソビア・ヤシン, シャンタール・ヘンミ 著

CLIL 指導者にかかわる様々な指導法や  
指導技術を、外国語を教える教師と教科  
科目内容を教える教師の双方に説明する  
ガイドブック



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

専門教材 学びをつなぐ

## 小学校外国語教育の CLIL 実践

——「知りたい」「伝えたい」「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

小学校における CLIL の実践例を掲載。  
例のなかに簡単な英語のフレーズや語彙  
も掲載



B5 判並製 202 頁 本体 2,500 円+税 ISBN978-4-384-05928-1