

# J-CLIL Newsletter

## 本号の内容

1. ブルームの「情意分類」——原著の解説と改訂版の試み——..... 2  
池田 真 (J-CLIL 会長、上智大学)
2. 知識構成型ジグソー法（協調学習）と CLIL..... 5  
山崎 勝 (埼玉県立和光国際高等学校)
3. Microsoft Teams で学習者の言語使用をサポートする CLIL 授業 ..... 7  
高橋誠史 (梅光学院大学)
4. SDGs について学ぶ CLIL 授業の実践を通して獲得するスキル  
——中学 1 年生の英語授業における生徒の振り返りに着目して ..... 11  
松田万里阿 (麗澤中学・高等学校)
5. 静岡市英語カルタ——英語で地域を学ぶ——..... 15  
相羽千州子 (静岡県立大学)  
藤原真知子 (聖学院大学)
6. “Learn *with* the world” through CLIL  
—— Possibilities and Challenges of Virtual Exchange for Future Teachers —— ..... 22  
Sayuri Hasegawa (Meiji Gakuin University)
- J-CLIL 賛助会員 & Website..... 31

# ブルームの「情意分類」 —原著の解説と改訂版の試み—

池田 真 (J-CLIL 会長、上智大学)

## 1. はじめに

言わずと知れた CLIL の「4つのC」は、Content (内容)、Communication (言語)、Cognition (思考)、Culture (協学) からなる (Coyle, Hood & Marsh, 2010)。このうち、多くの CLIL ファンを魅了するのが Cognition であろう。考えさせる教育の重要性そのものは、従来から認識されてはいた。だが、そもそも「思考力とは何か」が漠然としており、自信を持って思考力を指導することが難しかった。それに対して、CLIL は有益な解決策を提示してくれる。「ブルームのタクソノミー (思考分類)」に基づき、思考力を低次思考力 (LOTS: Lower-order Thinking Skills) たる「暗記・理解・適用」と、高次思考力 (HOTS: Higher-order Thinking Skills) としての「分析・評価・創造」に分け、思考力を可視化してくれる。これにより、考える活動を具体的かつ意図的に授業に組み込めるようになった。

現在、「ブルームのタクソノミー」として普及している思考分類は、2001 年にアンダーソンとクラスウォールが改訂したものである (Anderson et al., 2001)。ブルームら自身によるオリジナル版が出版されたのは 1956 年であり、実に半世紀を経て現代の教育ニーズに合うようにアップデートされたわけである。原著と改訂版の比較は別の機会に譲るが、ここで指摘しておきたいのは、当初は思考 (cognitive domain) だけでなく、情意 (affective domain) と運動技能 (motor-skill domain) の分類も計画されていたことである (Bloom, 1956)。このうち、思考領域は今に至る大きな成果と影響を達成したが、情意領域に関しては出版こそされたものの、比べると「ずっと不満足な出来 (much less satisfied with the result)」であり (Bloom et al., 1964, p. vii)、運動技能領域に至っては計画そのものが頓挫してしまった。

言うまでもなく、認知的能力と並び、心情的要素は学習成否の鍵となる。そこで、ブルームの思考分類が生徒の思考力育成に関して多くの洞察を与えてくれるように、たとえ完成度が低くても、彼の情意分類が自律的・主体的学習者の養成に役立つことがあるのではないかと思い、原著を読んでみた。結論としては、そのままでは使い勝手が悪いものの、いくつかの修正を施せば、十分に役立つ。本稿では、ブルームの情意分類の紹介と、アンダーソンらにならった改訂版の提示を試みたい。

## 2. ブルームの情意分類

ブルームの情意分野は「内在化 (internalization)」を原理として分類される。内在化は「内側からの成長」や「自分のものとしての取り込み」と説明され、図 1 にあるように、「単純→複雑」「具体→抽象」「外発的→内発的」「意識的→無意識的」に向かって、低次 (情意を伴わず傍観するのみ)、中次 (情意的に反応・行動する)、高次 (情意がなくとも適切に反応・行動する) の 3 段階を経て達成されるという (Bloom et al., 1964, pp. 30-31, 39)。

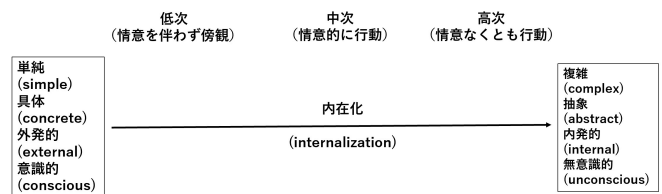


図1 内在化の3段階 (著者作成)

このような内在化に基づく情意分類の全体像は表 1 に示されている。この表は、上の図とは逆に、右から左に見る。すなわち、1.0→5.0 に向かってより高次の「情意力」となる (1.0=低次、2.0~4.0=中次、5.0=高次)。別の言い方をすると、右から順に内在化が進むことにより、興味、態度、価値観、信念、人間性が強化・向上していくという構造になっている。

表1 ブルームの情意分類 (Bloom et al., 1964 : 37)

5.0 CHARACTER- IZATION BY A VALUE COMPLEX		4.0 ORGANIZATION		3.0 VALUING			2.0 RESPONDING			1.0 RECEIVING		
5.2	5.1	4.2	4.1	3.3	3.2	3.1	2.3	2.2	2.1	1.3	1.2	1.1
CHARACTERIZATION	GENERALIZED SET	ORGANIZATION OF A VALUE SYSTEM	CONCEPTUALIZATION OF A VALUE	COMMITMENT	PREFERENCE FOR A VALUE	ACCEPTANCE OF A VALUE	SATISFACTION IN RESPONSE	WILLINGNESS TO RESPOND	ACQUIESCENCE IN RESPONDING	CONTROLLED OR SELECTED ATTENTION	WILLINGNESS TO RECEIVE	AWARENESS
← ADJUSTMENT →												
← VALUE →												
← ATTITUDES →												
← APPRECIATION →												
← INTEREST →												

各分類の概略を低次から高次の順に見ていこう。

### 1.0 RECEIVING (受容)

新しい内容が与えられた際に、どの程度の注意・注目を向けるかである。意識するのみ (awareness) → 受け取ろうとする (willingness to receive) → 選び取る (controlled or selected attention) の3段階がある。

### 2.0 RESPONDING (反応)

学習に取り組む際に、どの程度の反応・関与をするかである。消極的に行うのみ (acquiescence in responding) → 自発的に行う (willingness to respond) → 満足しながら行う (satisfaction in response) の3段階がある。

### 3.0 VALUING (価値付け)

学習の内容や活動に対し、どの程度の価値判断をするかである。暫定的に価値付けを行うのみ (acceptance of a value) → 積極的に価値付けを行う (preference for a value) → 確信的に価値付けを持つ (commitment) の3段階がある。

### 4.0 ORGANIZATION (組成)

複数の価値判断が組み合わされて、どのような価値体系 (信念) が形成されるかである。価値付けを統合して抽象的な概念に昇華する (conceptualization of a value) → 複合的な価値判断を体系化する (organization of a value system) の2段階がある。

### 5.0 CHARACTERIZATION BY A VALUE COMPLEX (価値複合による性格形成)

価値観が内在化され、一貫した行動をするかである。無意識の信念が態度や行動を導く (generalized set) → 世界観、人生哲学、価値体系が内在化される (characterization) の2段階がある。

以上のブルームの情意分類は、学習心の成長を評価する上で実に示唆に富んでいる。特に、学びに向かう心を具体的な行動や態度と結びつけ、それを段階的な進歩として分類している点が極めて重要である。これにより、生徒の心情面に着目し、どの程度まで学習に対する姿勢が確立しているかを評価できる。ただ、オリジナルのままでは使いにくいところが多々ある。そもそも、分類名の文法形式や長さが揃っていない、内容もすぐには分からない。また、ここで対象としている心的成長は、短期というよりも、中長期的になされるものである。さらに言うならば、この半世紀前のフレームワークが現在の学習

心理学の知見に照らして、どれほどの妥当性があるのかという根本的問題もある。そのような課題や限界を意識しつつ、次項ではブルームの情意領域モデルを援用して、今日の教室での指導や評価に活用するシステムを提示したい。

## 3. 改訂版ブルームの情意分類 (試案)

前項で説明したブルームの情意分類の原著版に改訂を加えたのが表2である。ルーブリック形式を用い、縦に5つの情意分類、横に3つの評価段階を配置し、交差するマスには生徒の具体的な行動、態度、工夫を記入するようになっている。

表2 改訂版ブルームの情意分類 (著者作成)

	C 出来ていない	B 出来ている	A よく出来ている
1. RECEIVING 学習事項の受容	・寝ている ・	・聞いている ・	・ノートを取る ・
2. RESPONDING 学習活動への取組	・発言しない ・	・発言する ・	・よく発言する ・
3. VALUING 学習内容への関心	・興味がけない ・	・興味を示す ・	・質問をする ・
4. ORGANIZING 学習方法の工夫	・説がだけ ・	・線を引く ・	・付箋にメモする ・
5. GENERALIZING 学習態度の形成	・省察がまばない ・	・省察をしている ・	・省察が詳細 ・

情意分類の大枠は、「1→5＝低次→高次の内在化」という大原則も含め、オリジナル版を踏襲しているが、分類名を動名詞に統一し、5を一語に置き換え、日本語で内容を示す、といった変更と工夫を加えた。原著版と同じように、各分類を簡単に見ていこう。

#### 1. RECEIVING (学習内容の受容)

新しい学習内容が与えられた際、どのような態度を取るかである。例えば、教師が説明をしている時、「寝ている」「聞いている」「ノートを取る」といった積極性の度合いを評価する。

#### 2. RESPONDING (学習活動への取組)

練習問題や班活動に取り組む際、どのような姿勢で臨むかである。例えば、グループでのディスカッションだと、「発言しない」「発言する」「よく発言する」といった貢献の度合いで評価する。

### 3. VALUING (学習内容への関心)

学んでいる内容にどれだけの興味を示すかである。例えば、振り返りシートの記述に基づき、「興味がない」「興味を示す」「質問をする」といった関心の度合いを評価する。

### 4. ORGANIZING (学習方法の工夫)

独自の学習方法を用いているかである。例えば、教科書を読む際、「読むだけ」「線を引く」「付箋にメモする」といった工夫の度合いを評価する。

### 5. GENERALIZING (学習態度の形成)

自己の学習の評価や計画ができるかである。例えば、振り返りシートを用い、「省察がまばない」「省察をしている」「省察が詳細」といった記述内容に基づき、主体性・自律性の度合いを評価する。

以上の改訂試案は、授業や単位ごとに心情面における学習への取り組みを評価することを意図している。一番の特徴は、教員自身が注視する行動・視点を設定し、観察・評価する点にある。上記の例にならって、評価のエビデンスとなる行動や指標を自由に書き込み、活用してもらいたい。

## 4. おわりに

新学習指導要領の評価の3観点は「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」である。従来の「知識・技能」に加え、「思考」が入った点では画期的であるが、それはぜひぜひ「要点や概要を捉えている」、「情報を整理している」、「気持ちや意見を伝え合っている」「まとまりのある文章を書いている」(国立教育政策研究所、2020)など、ブルームの思考分類に慣れ親しんだ CLIL 関係者から見ればかなり物足りない。同じく、「主体的態度」についても、「英語を用いて～しようとしている」くらいのことで(同上)、非常に漠然としている。それに対して、ここで試みたブルームの情意分類改訂版は、新しい知識や技能を受け取り、その理解と習得に組み、興味関心が育ち、学習方法が工夫され、その積み重ねにより自律的な学習態度や習慣が形成されるという、一連の学びのプロセスに具体的な評価の観点と観察の視点を与えるよう設計されている。昨今の教育の質保証・点検・評価では、「学習成果の可視化」という表現がよく使われるが、その表現を借りるならば、本稿の試みは「主体的学習態度の可視化」と言えなくもない。

### 引用文献

- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Rahth, J., & Wittrock, M. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bloom, B. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: Book 1 cognitive domain*. Longman.
- Bloom, B., Krathwohl, D. & Masia, B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Book 2 affective domain*. Longman.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- 国立教育政策研究所 (2020) 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料: 中学校外国語』東洋館出版

# 知識構成型ジグソー法（協調学習）と CLIL

山崎 勝（埼玉県立和光国際高等学校）

## 1. はじめに

埼玉県は一般社団法人教育環境デザイン研究所 CoREF プロジェクト推進部門との連携により全ての教科で協調学習を推進している。筆者は平成 24 年度よりこの事業に参加し、英語の協調学習を CLIL の授業の一つの形態と位置づけて、これまで様々な題材内容で実践を重ねてきた。本稿では、授業設計という観点から、協調学習と CLIL の親和性について、これまでの経験により、筆者が気づいた点を論ずる。

## 2. 知識構成型ジグソー法

上記の事業で実践されている協調学習は、CoREF が提唱する「知識構成型ジグソー法」と呼ばれる方法により行われる。概要は以下のとおりである。  
(図は三宅、他（2016）により筆者が作成）

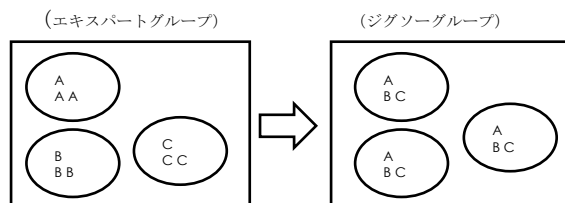


図 1 知識構成型ジグソー法

授業手順

- (1) プレ・ライティング  
「本時の課題」の答えを各自で書いてみる。
- (2) エキスパート活動  
生徒は 3 名のグループで教師が用意した 3 種類の資料のいずれかを協力して読む。
- (3) ジグソー活動  
各資料を読んだ生徒 1 名ずつの 3 名からなる別のグループにメンバーを組み替え、生徒は資料の内容を説明し合う。その後、生徒は意見交換をして、「本時の課題」の答えを自分たちの言葉でまとめる。
- (4) クロストーク

各ジグソーグループが「本時の課題」についての各グループの解を口頭発表する。その後、クラスで質疑応答を行う。

### (5) ポスト・ライティング

生徒は「本時の課題」の各自の答えを個人のライティングにより作文する。

## 3. CLIL の授業設計と授業手順

CLIL の授業設計と授業手順は、池田、他（2016）により以下の方法が提案され、現在、これに従って授業を組み立てている教師が多い。

表 1 CLIL の授業設計図

Content 教科知識	Communication 言語知識	Cognition 低次思考力	Culture 協同学習
Content 汎用知識	Communication 言語技能	Cognition 高次思考力	Culture 国際意識

授業手順

- (1) Activating (pre-task)
- (2) Input (presentation task)
- (3) Thinking (processing task)
- (4) Output (production task)

## 4. 協調学習と CLIL の授業手順の関係性

### (1) プレ・ライティング

「本時の課題」の答えを個人で書いてみるというライティングの活動であるが、「本時の課題」とは、本時の学習により得た「教科知識」を基礎に、その「汎用知識」（手続的知識）を問うものである。これを個人でブレインストーミングすることは、授業の冒頭の Activating (pre-task) の役割を果たす。

### (2) エキスパート活動



生徒は3名のグループに分かれて、それぞれ異なるエキスパート資料 (A, B, C) を黙読する。その後、英問英答によりワークシートの設問に答えて、概要を他の生徒に説明できるように準備する。エキスパート資料の内容は、本時に学習する「教科知識」(宣言的知識)であり、生徒は内容と併せて「言語知識」(文法・語彙)を学ぶ。エキスパート活動は低次思考力(暗記・理解・適用)を必要とする活動であり、新教材の導入を行う段階なので、Input (presentation task) に相当する。

### (3) ジグソー活動

エキスパート資料 (A, B, C) の概要を伝え合う活動は Story Retelling に相当する。そして、3つの資料の内容を統合して「本時の課題」の解を出す活動が Discussion である。ジグソー活動では、言語技能(「聞く」「話す」「読む」「書く」)の全てを使い、高次思考力(分析・評価・創造)が求められる。グループワークでのメンバーの協力が不可欠なので、Culture (協学)の要素を満たしており、協学により期待される学習効果を CoREF は「建設的相互作用」と呼んでいる。「知識構成型ジグソー法」の核心部分はこの「ジグソー活動」であり、CLIL においても、この授業過程が思考 (cognition) に関わる Thinking (processing task) にあたるので、最重要であると言える。

### (4) クロストーク

口頭発表と話し合いによる意見交換であり、prepared speech の発表だけでなく、質疑応答(即興のやり取り)を含んだ活動であり、interactive で dialogic である。授業の最後のプロダクションと位置づけられ、スピーキングによる Output (presentation task) である。

### (5) ポスト・ライティング

クロストークでの口頭による意見交換を経て、最後は個人の活動で締めくくる。ここまでのグループでの話し合いやクロストークでの他のグループの意見を参考に、授業の冒頭のプレ・ライティングにおける各自の意見を修正したり発展させたりして、まとまった分量のエッセイを書く。授業の最後に、ライティングにより Output (presentation task) で学習の成果を発表する。

## 5. 協調学習と CLIL の親和性

これまでの約10年の実践の中で、CLIL の授業形態の一つとして、知識構成型ジグソー法(協調学習)に取り組んできたが、授業の組み立てや手順において、以下の点が共通していることに気がついた。

### (1) 「教科知識」と「汎用知識」

CLIL の授業の設計にあたっては、表1により、学習した「教科知識」をもとに、生徒がそれをどのように自分の日常生活に活用するかを問うようなタスクを

processing task で課すことを行ってきたが、これはそのまま協調学習にも当てはまることに気がついた。協調学習では、「本時の課題」が生徒の「汎用知識」を問うものになっているのである。そして、「汎用知識」の基礎となる「教科知識」は「エキスパート資料」が担い、提供しているという構造になっている。生徒は「エキスパート資料」で具体的な事象について学習し「教科知識」を得て、その「汎用知識」を問う「本時の課題」に自分なりの答えを出し言語化する。

### (2) 「低次思考力」と「高次思考力」

CLIL では思考 (cognition) が重視され、「低次思考力」と「高次思考力」を段階的に使うようにタスクが構成される。この点は協調学習ではどうなっているだろうか。「エキスパート活動」と「ジグソー活動」が段階的に設けられている理由は何か。筆者は、「エキスパート活動」が低次思考力(暗記・理解・適用)を担い、「ジグソー活動」が高次思考力(分析・評価・創造)を担っていると考えた。各資料のエキスパートになるということは、資料を理解し状況に応じて適用できるということであり、その基礎があって初めて、各資料の内容を統合してさらに思考することが可能になるのである。

## 6. おわりに

以上の比較により、筆者は協調学習と CLIL は親和性が高いと考えている。これらの学習により、英語の授業は、従来の「英語を学ぶ」授業から「英語で学ぶ」授業へと移行してきているが、「英語で学ぶ」うえで大切なことは、豊かなインプットである。協調学習も CLIL も豊富なインプットを提供している。生徒にとっては、「内容」も「言語」も新教材なのだから、十分なインプットなくして「汎用知識」を問うのは無理である。知らないことについて、いくら考えても答えが出るはずがない。そしてインプットを基礎に「汎用知識」のアウトプットを成功させる鍵は、途中の過程における足場架け(scaffolding)がうまくいっているかである。

## 参考文献

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

# Microsoft Teams で学習者の言語使用をサポートする CLIL 授業

高橋 誠史 (梅光学院大学)

## 1. 言語は使うからこそ身につけられる

校種を問わず CLIL 教育の実践が増えているが、多くの教員にとって、課題の一つは学習者の目標言語使用を増やすことではないだろうか。CLIL では “using language to learn is as important as learning to use language” (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, Chapter 3, section 3.2, para. 13) (「言語を学ぶために使うことは、言語を使うために学ぶことと同じくらい大切である」) という考え方が重視されている。学んだ結果使えるのではなく、使ってこそ言語は習得できるという考え方である。言語を「使う」には受動的なスキルも含まれるが、ここで強調されているのはスピーキングやライティングなどの能動的な使用である。また、言語形式を練習するための機械的なアウトプットではなく (もちろん、それがあってもよいが)、意味のあるコミュニケーションの中で目標言語を使用することが重要である。CLIL 教育では内容的魅力溢れるトピックを取り扱うことができるため、学習者が意見を発信したくなるような、「使いながら学ぶ」を体現した授業を展開するのに最適である。しかし、実際には学習者の言語レベル、個人特性 (不安、性格、モチベーション etc.) 等のため、学習者に積極的に目標言語を使用させることは容易ではない。教員が「間違えてもいいから、とにかく話そう」と声をかけて話すならこんなに楽なことではないが、多くの場合功を奏さない。そこで、本稿ではオンラインプラットフォームである Microsoft Teams (以下、Teams) を使用した、学習者の言語使用を促進する授業実践と、そこから得られた気づきを共有したい。著者は大学の一般英語科目と ESP 科目で Teams を使用した CLIL 実践を行なっているが、本稿はどのような授業にも応用可能で汎用的な内容である。また、学生と担当教師で構成されたグループを作成することができ、その中でリアルタイムな文字によるやりとりができるどのようなソフト、アプリであっても同様の実践が可能である。

## 2. オンライン授業での気づき

コロナ禍で始まった Teams 上での授業で気づいたことの一つは、学生がオンラインの方が積極的に意見を発信することであった。特に文字によるチャットでは、対面授業では自分から発信することのない学生が素晴らしい意見を出してくれることがあり驚いた。発信がなくては学生一人ひとりがどのような内容的・言語的熟達の段階にあるかを把握することは難しい。良い意見を持っていたと言わない学生が多くいたことを知り、非常に残念に思った。このような学生が対面授業でももっと発言してくれれば、本人たちのためにもなり、他の学生も刺激を受けることができる。とはいえ、彼らは普段発言しない学生であり、発信をしたのはオンライン上のチャットだからである。そこで、対面の授業でも同じように Teams を介して発信させることを思い付き、実行した。具体的な方法と、使用した結果わかった利点を大きく 3 つに分類し、考察も含めて以下に紹介する。

## 3. 授業での活用方法

授業での基本的な活用方法は極めてシンプルである。Teams のクラスページに教師が質問などを投稿し、学習者は各自持参したパソコン (スマートフォンでもよい) で、その投稿への返信欄に自身の回答を書く (図 1)。授業は Teams を使う部分以外一般的な CLIL 授業と同じである。例えば、図 1 は自身の funny or scary story についてプレゼンをするという授業の導入部分で、示された三枚の写真の中から一枚を選択し、その写真の中で起きている出来事を想像して一、二文のストーリーにまとめるという活動である。ここでは普通の授業と同じように、学生はまず教室前方にプロジェクターで映された三つの写真を見ながら、教員による上記活動の説明を聞く。その途中、「What can you see in picture A?」など一般的な言語活動があってももちろんよい。そして、実際に考えたストーリーを発表するのが、Teams 上というだけである。しかし、口頭で同じ活動を行うのとは様々な違いがある。具体的な違いや利点を以下に示す。

**① 教師の発信（課題の表示）**

1. Which picture did you choose?  
2. What is happening in the picture? Create your own story.  
3. Did something like this happen to you?

課題表示

Picture 1      Picture 2      Picture 3

---

**② 学習者の発信（課題への回答）**

2. The child always heard his father say his tie is too long, so he tries to cut it for him.  
3. No, I didn't.

K2      Student B      0/06 11:39

We chose picture 3.

She dropped a pickle and got ketchup on her clothes.  
After that, she had an accident and everyone couldn't tell if it was ketchup or blood.  
No, we didn't.

図1 投稿欄、返信欄

### 3.1 心理的負担の軽減

一つ目の利点は、発信に対する心理的負担の軽減である。対面授業で発言しない学生のチャット上での発信を見ると、彼らが発言をしない理由が内容や英語への無理解ではないことは一目瞭然であった。クラス全体に対して自分の意見を言うことは、たとえ母語での発表であったとしても、多くの学習者にとって心理的負担が大きい。さらに英語となると、(1) 発音に自信がない、(2) 文法・語法等に自信がない、(3) (質問が英語で行われた場合) 聞かれている内容が理解できているか自信がない、などの理由で不安は増大する。しかし、文字での発表であればまず、(1) の発音面の不安を解消できる。(2) の言語形式面に関しては、即時的な発信が求められる会話と異なり、**planning** の時間を確保することで不安を低減できる。(3) については、質問内容が文字で確認でき(図1参照)、意味理解に時間をかけることができる。また、他の学習者の返信を参考にして自身の回答を考えることもできる。お互いに学習者同士であっても、真似をし合うのは有効な学習方法である (Foster & Ohta, 2005)。返信欄に回答させた後、書いた内容をグループ、またはクラス全体に向けて発表させれば立派な発話活動になる。自分が書いた意見や考察を読む行為は、ただの音読よりも意味のある言語使用になる。クラス全体に向けて発表させる際は、普段発言しない学習者を意図的に選ぶのもよい。読んだ後にクラス全体から温かい拍手を贈れば、学習者は自信をつけてゆき、いずれは自ら発言するようになるかもしれない。

### 3.2 一人ひとりのアウトプット時間の確保

Teams での投稿であればクラスに何人学生がいようと、

数分間で全員が意見を発信できる。また、何人かの特定の積極的な学生だけが発言するという事態も起こらない。誰が投稿したか、していないかは返信欄の投稿者名により一目瞭然であり、終わっていない学習者には近くに行きサポートすることも可能である。

言語レベルが内容を議論するために十分でないというような学習者が多いクラスでは、必要に応じて Teams 上で使用できる **Forms** というアプリを使って発信させるのもよい。このアプリではアンケートや選択問題を簡単に作ることができる。「選択」も主体的な発信であり、言語面でまだ不十分な学習者にも内容面での参加の機会を与えることができる。また、「選択」+「記述」などの問題設定もできるため(図2)、選択で最初の負担を軽くし、記述という高次の言語使用につなげるステップとすることも可能である。**Forms** は返信欄への投稿と異なり、各学習者の回答を他の学習者は見ることができないが、教師側では質問に答えたかどうか、そして回答内容が把握できる(図3)。

返信欄、あるいは **Forms** で必ず自身の意見を投稿することを義務付けると、どの学生も授業の中心の話題に関わっており、常に言語を使用して発信しなければならないのだという当事者意識を強く持たせることができる。

1. Money should be given to charities not individuals. \*

☐ agree

☐ disagree

2. Why? \*

回答を入力してください

図2 Forms で作成した選択+記述の質問

課題		
<input type="checkbox"/>	2N student's name	✓ 提出済み
<input type="checkbox"/>	T2 student's name	✓ 提出済み
<input type="checkbox"/>	2C student's name	✓ 提出済み
<input type="checkbox"/>	student's name	✓ 提出済み
<input type="checkbox"/>	student's name	⊗ 提出されていません

図3 Forms 課題の教師側画面



### 3.3 Corrective/Collective Feedback を実現

Teams 上での発言は口頭での発言と異なり記録として残るため、授業時間内に与えきれない個別のフィードバックがあれば授業後にいつでも行うことができる。特に CLIL は内容と言語両面でのフィードバックを必要とするため、各学習者の発信をじっくりと見ながらコメントなどをできることは大きな利点である。例えば、言語面での間違いを指摘する必要がある場合でも、内容面を褒めながら行うなど、個に応じたフィードバックを落ち着いて行うことが可能である。また、Teams 上の記録から得られるデータから、多くの学生に共通する文法上の間違いなどを把握することもできる。その結果を全体への **corrective feedback** に役立てることが可能である。

なお、返信欄に書かれた各 feedback は他の学生も見ることができる。良いフィードバックも、**corrective feedback** も、クラス全体で共有できれば一人一人の学びの大きさは増大するはずである。また、基本的に、言語面で改善点がない学生はほばいないため、他の学生も完璧ではないことがわかれば、言語を使えば誰にでも間違いはあり、必要以上に気にしなくてもいいことが理解できる。実際、私が教える学生の中にはチャット上でのたくさんの発信や、他者の間違いを見ることで、口頭での発言をする際の度胸がついたという者もいる。このように、Teams は効果的な **Corrective feedback** と、**Collective feedback** (集合的フィードバック) の両方が実現可能な場になる。

## 4. 学習者を助ける便利な機能

これまで Teams の基本的な授業での利用方法について見てきたが、ここで学習者の発信をサポートする便利な機能を二つ紹介しておきたい。一つ目は、「メッセージ保存」機能である(図4)。この機能を使えば、教師の投稿、他の学習者の投稿などをワンクリックで保存することができ、学習者のページで単語帳のように一覧で見ることができる。自身が知らなかった表現や使ってみたい表現を保存しておけば表現の幅を広げることができる。二つ目は、システム上のあらゆる文、単語を機械が読み上げてくれる「イマーシブリーダー」機能である。自分で文は書けたが、口頭で発表するための読み方がわからない学習者にとって役に立つ。元々アメリカで、文字を読むのが困難な人たちが耳で文を理解できるように作られた機能であるため、機械によって作られる音とはいえ、英語母語話者に問題なく通じるレベルの発音であると考えられる。また、読み上げ速度を調節できるため、聞き

取りが苦手な学習者はついていけるレベルまで遅くすればよい。さらに、サブ機能として、英単語の音節の位置を示してくれる機能、特定の品詞を色分けして示してくれる機能などがあり(図5)、これらは口頭で発表する際の手助けになるほか、工夫次第で様々な学習活動に役立てることができそうである。

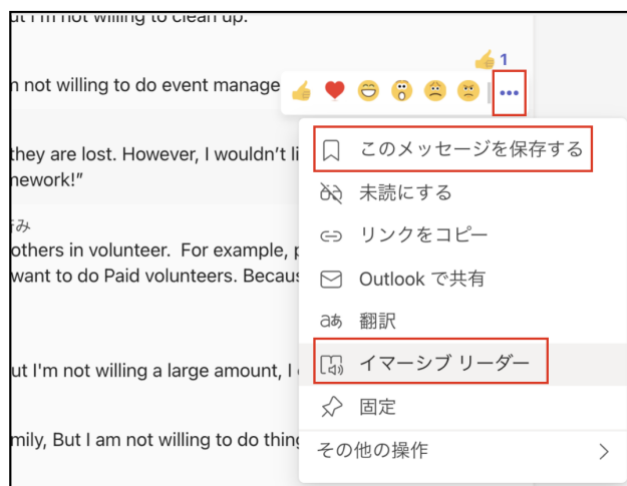


図4 保存機能、読み上げ機能

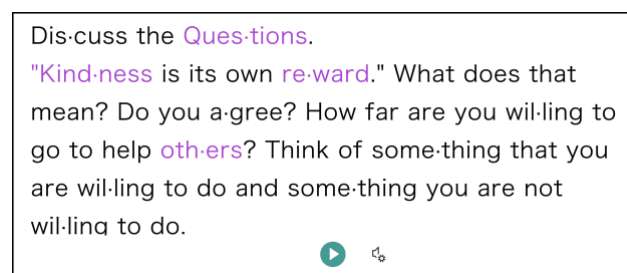


図5 音節表示機能

## 5. おわりに

以上、Teams を利用した学生の言語使用をサポートする方法を示した。最終的には目標言語で、口頭で即時に自身の考えを述べることができるようになるための足場(scaffold)としての Teams だが、上述のような様々な利点を目的に Teams を活用し続けることもできる。また、目標言語を用いてコンピュータやアプリを使用するための指示を聞いたり、それに従い操作したりすることも意味を持つ場面での言語使用であり、CLIL 活動の一環と捉えることができるのではないだろうか。

外国語活動において学習者に発信させることは簡単ではないが、「使いながら学ぶ」CLIL を実現するための現実的な解決策として、テクノロジーを積極的に活用したい。

### 引用文献（参考文献）

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL : Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Foster, P. and Ohta, A.S. (2005) Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics* 26 (3), 402-430.  
<https://doi.org/10.1093/applin/ami014>

# SDGs について学ぶ CLIL 授業の実践を通して獲得するスキル — 中学 1 年の英語授業における生徒の振り返りに着目して —

松田 万里阿 (麗澤中学・高等学校)

## 1. はじめに

学習指導要領の改訂に伴い、「主体的、対話的で深い学び」の実現に向けて昨今さまざまな教育がおこなわれている。学びに向かう姿勢を含め、学習者が 21 世紀型スキルを「獲得」するための教授法について議論されてきた。CLIL を基盤とする教授法と昨今の教育改革には、親和性がみられる。本稿では、はじめての CLIL 授業実践ということを踏まえ、弱形 CLIL (池田 2015) における生徒の学習過程とそこで獲得するスキルについて考察する。

## 2. 本稿の目的と研究方法

本稿の目的は、SDGs について学ぶ CLIL 授業実践の中で、中学 1 年生である学習者が最終的にどのようなスキルを獲得するのかを明らかにすることである。特に、Google フォームを活用した生徒の振り返りアンケートに焦点をあて、最終段階のパフォーマンス課題となる班ごとのプレゼンテーションを通して身につけるスキルを明らかにする。

小学校段階において英語が教科化され、英語に触れる機会が多いとはいえ、読み書きが本格的におこなわれる時期は、中学入学以降であることが現状である。本研究対象校は私立という特色もあることが起因しているのか、他県から受験して入学する生徒も多いため、地域ごと、学校ごとに小学校段階でどの程度英語を「学習」しているのかという点で、差が実際にあることが事前調査で分かっている。そのため、中学校で 1 から英語を勉強するという前提で授業をすすめている。入学後、すでにコロナ禍ではあったが、対面授業のなかで、スピーキング活動の機会を確保できるように工夫をしてきた。本研究の実施期間は、2022 年 1 月 13 日(木)から 1 月 24 日(月)までの約 10 日間である。

## 3. 研究対象者と単元について

本校は千葉県私立の中高一貫校であり、各クラスには、一部帰国子女や英語受験者がいるとはいえ、本研究をおこなう時点で、英検未受験者と英検 5 級取得者の割合が 98%であった。この単元で使用した時間数は 4 時間であ

り、対象生徒は、当時中学 1 年生であった 121 名 (3 クラス) である。使用教科書、使用対象項目、習得文法事項、そして関連するテーマは以下の通りである。教科書の単元自体には、SDGs に関する記述は一切ないが、海洋ごみ問題がトピックとして挙げられていた。そのため、授業では SDGs の導入、教科書内容と SDGs14 についての関連を発端とし、最終課題となるプレゼンテーションにおいても、SDGs のどの項目を選択し、発表するかといった一貫性をもたせる授業構成とした。

使用教科書: New Treasure Third Edition Stage1  
(Z 会出版)

使用対象項目 (単元): Read L10 (pp.140-142)

習得文法事項: be going to, 助動詞 (must/may)

テーマ: 環境問題、海洋ごみ問題 (SDGs)

## 4. 授業デザイン

### (1) 学習指導計画

今回対象となる生徒がプレゼンテーションをおこなったのは、2021 年 6 月につづく 2 回目である。ブルーム (Benjamin Bloom) のタキソノミーを理論的枠組みとして、表 1 の学習指導計画を作成した。まず、表 1 の前半 1 時間では、本文理解や新出語句について確認する、プレゼンテーションの核となる「知識、理解」の部分である。後半 3 時間は、本文理解の内容を踏まえたうえで、パフォーマンス課題としてのプレゼンテーションをおこなう「応用、分析、統合」に分類される。

表 1 ReadL10 における学習指導計画 (筆者作成)

時間	単元	学習内容
1	Read L10	新出語句を確認しながらも、Lesson10 の文法事項である be going to や助動詞を含む 200 語程度の中文を読み、環境問題について考える。
3	Read L10 Action	本文の内容を踏まえたうえで、地球環境のために自分たちができることは何かを考え、過去・現在・未来の視点でプレゼンテーションを作成し、発表する。

## (2)指導の流れ

プレゼンテーションにいたるまでの過程について、どのような CLIL 的アプローチで授業をおこなったのかについて述べていく。本授業は、弱形 CLIL に焦点をあてている。表 2 は、CLIL における 4 つの C にもとづいた授業のフレームワークである。この中身について、紐解いていくこととする。

**表 2 本授業における 4 つの C**  
(池田他 (2016) をもとに筆者作成)

Content 教科知識	Communication 言語知識	Cognition 低次思考力	Culture 協同学習
ごみ問題 Plastic waste	環境問題関連用語 海洋ごみ問題 関連用語 ごみ問題関連用語	内容理解	ペアワーク グループワーク
Content 汎用知識	Communication 言語技能	Cognition 高次思考力	Culture 国際意識
SDGs14 の海洋ごみ問題を発端とし、ごみ問題の現状とその解決法にむけた一方策を考える	聞く、読む (1 コマ目) から 書く、話すへ (残り 3 コマ)	分析、総合、 評価	国際問題としての ごみ問題

## (2)-1. Oral Introduction

Oral Introduction では、生徒に身近な事例であるごみ問題や飲食店で購入した際のドレッシングの例を挙げながら、英語でのやり取りをおこなった。はじめに、Google スライドを使用し、世界におけるごみ問題の現状をあらわす写真を示した。海洋ごみ問題の影響は、人間のみなならず、動物にとっても被害があることを認識させ、生徒の背景知識を活性化しながら思考力を涵養させることを目的とした。次に、SDGs の項目について英語で概観した。その中でも、教科書内では「食べられる水 (Ooho)」が海洋ごみ問題を解決するための一例として挙げられているため、この商品の開発や制作方法、スポーツ大会での使用例が内容となる Youtube 動画を視聴し、生徒に日本語と英語で感想を求めた。ここでは、生徒が初めてごみ問題解決への一方策を知ること、この解決策について身近に感じ、教科書内容への負荷を減らすことがねらいとしてある。

## (2)-2. Explanation and Practice

Oral Introduction の内容をもとに、本文において習

得文法事項である be going to や助動詞 (must/may) の箇所の解説を簡潔におこなった。Read の前段階で事前に習得している文法であるため、既習事項ではあるものの、生徒は適宜メモをとった。

## (2)-3. Speaking

生徒は、最終課題であるプレゼンテーションに向けた準備を 1 コマ目の後半から 3 コマ目までおこなった。(2)-2 の段階で、加えて宿題としても、本文内容における T/F 問題や音読練習をおこなうように指示していたため、教科書内容を踏まえたうえで、各班どのようなプレゼンテーションをおこなうのかを過去、現在、未来の時間軸で考えてもらうことにした。(2)-1 から(2)-2 にかけては、表 2 の低次思考力、(2)-3 でおこなう、書く、話す行為については、高次思考力に分類される。

班ごとに、教科書で学習した表現を駆使しながら、最終課題であるプレゼンテーションに取り組むように指示した。プレゼンテーションのテーマとしては、「ごみ問題の解決に向けた一方策」でありながらも、ごみといえど、教科書で学習した海洋ごみだけではない。そのため、各班、SDGs のどの項目にあてはまるごみ問題であるのかを選択したうえで、発表の準備をおこなった。「すべての生徒が英語で自分の言葉で表現できる」ことを目標に、表 3 に示されたプレゼンテーションのフレームワークを事前に Google クラスルームで配信した。

**表 3 発表にかかる流れのフレームワーク**  
(P.142 を参照したうえで、筆者作成)

どれも今まで一緒に学習してきた内容です。  
Read L10 の内容、そして L10 までをふりかえり、使える表現を見つけましょう ♪

## ① Greeting

Hello. / Hi. / Good morning ….

## ② Introduction(導入)

Today we are going to talk about ～. / I will tell you about ～. / I will show you～. /

We chose SDGs No. because S V.

Do you know～? / Look at this picture. /

Garbage is a serious environmental problem/issue today. (p.142)

## ③ Body-1 (ごみ問題の中身)

For example

(たとえば: 具体例を提示する際にもちいる)



二つ以上ならば、First, Second でOK ですね？  
For example, in X, many people don't recycle plastic bottles.

④ Body-2

(自分たちがいまやっていること/できていないこと)  
(Body-2 に関しては可能であれば追加。人数による)

We often leave a lot of food.  
We don't separate the burnable trash from the unburnable trash at Reitaku.

⑤ Conclusion (結論)

We are going to ~.  
We must ~.  
We should ~.  
We can ~.

命令文でもありかもしれませんね。

Let's save our planet together!  
Thank you for your listening.

## 5. 結果

各班 6 名で 3 分のプレゼンテーションをおこなった。生徒が発表時に選択した SDGs の項目としては、大きく分けて、①SDGs2 (フードロス問題)、②SDGs12 (洋服大量廃棄問題、School bag remake、Eco-mark、3R、Some examples from Japanese companies)、③SDGs14 (Let's clean the sea!、Paper straw、Plastic waste) の 3 つであった。プレゼンテーション実施直後に、Google フォームを活用してアンケートをおこなった。回答数は、121 名である。そのアンケート項目の一覧については、表 4 に記載する。

表4 アンケート項目 (筆者作成)

1. クラス、出席番号
2. 英語の取得級
3. 英語の学習歴
4. 今まで英語でプレゼンテーションをおこなったことはありますか？
5. 今回は、「環境問題」に関してでしたが、発表しやすいトピックでしたか？
6. L10 で習った表現や今まで習った文法を使って発表

できましたか？(How や命令文、must、will、can 等)

7. 今回の準備～発表に関して、率直な意見を具体的に聞かせてください。回答はいくつでも可能です。(あまり考えないテーマで難しかった、〇〇でめんどくさかった、つまらなかった、〇〇で楽しかった、意外とチームで協力できた、〇〇なところが...だった)

8. プレゼンをおこなう前とおこなった後で、「英語で」プレゼンをおこなうことに対して印象は変わりましたか？

9. 今回のプレゼンを通して自分が身についたと思うスキル力を選択してください。(複数回答可)

- ・コミュニケーションスキル(班で積極的にコミュニケーションを図って円滑にすすめる力)
- ・他者に対して視覚的に伝えるスキル
- ・英語のスピーキングスキル
- ・自分の身のまわりの問題を捉えなおす批判的に物事を捉えるスキルまたはその力
- ・論理的に物事を説明できるスキル
- ・ふりかえりスキル(自分の発表箇所を調べて、検討を重ねる)
- ・自己分析スキル(自分の苦手な分野または得意な分野を知った)
- ・挑戦する力(初めての難題にもあきらめずに最後まで挑戦する)
- ・他者を思いやる力、協働スキル(意見が異なる他者に対しても受け入れようと努力する)
- ・その他

10. また英語でプレゼンをしてみたいですか？

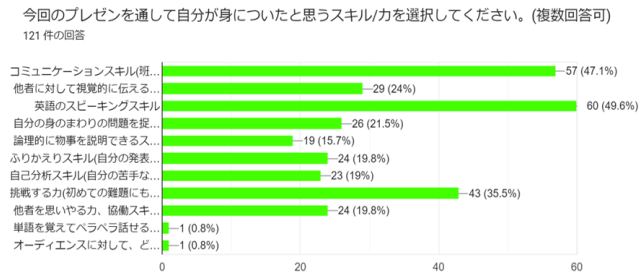
11. 「はい」と答えた人にききます。どんなトピックで発表したいですか？

12. 「いいえ」と答えた人にききます。なぜそう思いましたか？(準備がめんどくさいから、チームでやると頑張っている人の努力が報われないから)

13. 次回プレゼンテーションをおこなう方法

14. 今回の英語プレゼン「GOMI」に関して意見/感想があれば、なんでもどうぞ！

図 1 は、最終課題である班ごとのプレゼンテーションを通して生徒自身が身についたと思うスキル力のアンケート結果である。この結果から、①英語のスピーキングスキル、②コミュニケーションスキル(班で積極的にコミュニケーションを図って円滑に物事をすすめる力)のほか、③挑戦する力(はじめての難題にもあきらめずに最後まで挑戦する力)が上位に挙がった。英語でのプレゼンテーションということで、①と②は考えられるものの、③については興味深い結果といえる。



**図1 最終課題であるプレゼンテーションを通して生徒が身についたと思うスキル/力のアンケート結果 (筆者作成)**

また、表4 アンケート項目14.の自由記述欄では、「SDGs についてのプレゼンは目標ということもあって内容が書きやすかった。」「英語を通して、環境のことを知ることができた。これからするべきことを少しずつやって行こうと思いました。」「SDGs に対する理解がふかまった!!」のほか、「世界の現状をしれたし、英語の学習もできた。」「英語であっても、SDGs について調べられて勉強になりました。」「世界中の人々がきちんと行動していかないとSDGs は成功しないし、結局の所一人が気にかけても何も変わらないですよ? 私は、みんながもっと真剣に考えていくことが必要だと思います。」といった回答が見受けられた(カギ括弧内は生徒の回答を引用、下線部筆者加筆)。このような記述からも、今回の授業では、SDGs を通して英語を学ぶことで、4つのCがバランスよく機能し、高次思考力育成の初歩段階として、学習者の深い学びを促すことにつながったのではないかと考察できる。

## 6. おわりに

本稿では、SDGs について学ぶCLIL 授業実践の中で、中学1年生である学習者が、最終的にどのようなスキルを獲得するのかを明らかにすることを目的とした。研究手法として、Google フォームを活用した振り返りアンケートを実施したところ、最終段階の班ごとのプレゼンテーションを通して生徒が身についたと思うスキルとして、①英語のスピーキングスキル、②コミュニケーションスキル(班で積極的にコミュニケーションを図って円滑に物事をすすめる力)のほか、③挑戦する力(はじめての難題にもあきらめずに最後まで挑戦する力)が挙げられた。SDGs は世界規模の概念でありながらも、今回のCLIL 授業実践の中で、生徒は身近な例をもとに「自分ごと」として考えることができたことが、プレゼンテーションを通して分かった。今後の課題としては、プレゼンテ-

ーションとそこにいたるまでのCLIL 的アプローチを用いた授業との相関について、またCLIL 授業実践の前後で生徒にとって、どのような学習効果があるのかといった点が挙げられる。今回のアンケートでは着目しなかったが、英語の学習歴とCLIL 授業実践についての相関についても興味深い。CLIL だからこそ生徒のやる気を引き出せる要素があるのかもしれない。これらの点については、今後も研究を続けていくことが必要であるが、はじめてのCLIL 授業実践としては、生徒からのフィードバックに鑑みると、学習者の多角的な思考を促すことができたといえる。時間数の都合やカリキュラムといった制約はありながらも、弱形CLIL を更に実施していけるよう、私自身も研鑽にはげんでいきたい。

## 引用文献(参考文献)

- 池田真(2015)「第1章 CLIL の基本原理」、渡部良典、池田真、和泉伸一『CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第1巻 原理と方法』、上智大学出版
- 池田真、渡部良典、和泉伸一(2016)『CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第3巻 授業と教材』、上智大学出版

# 静岡市英語カルタ —英語で地域を学ぶ—

相羽 千州子 (静岡県立大学)

藤原 真知子 (聖学院大学)

## 1. はじめに

筆者らは日本紹介というテーマのもと、アルファベット 26 文字で小学生向けの日本紹介 ABC カルタを作成し、この教材を使った CLIL 実践授業を私立・公立小学校や小学校教員研修などで長年行っている。(藤原、2018)。筆者(相羽)はその経験を生かし、2020 年度に赴任した静岡に何か貢献したい気持ちから、静岡市を紹介する「静岡市英語カルタ(Shizuoka City Karuta)」を作成することとなった。

小学校 3・4 年生の社会科では、身近な地域や都道府県の地理的環境の理解、地域の産業や伝統・文化の理解の育成が目指されている(文部科学省、2018 年)。静岡市英語カルタのようなご当地版英語カルタを教材として社会科の内容と英語を統合した CLIL 実践は、児童が英語を使って自らの地域の魅力を発信できる素地を育成することができると考えられた。

しかし、コロナ禍の影響で、このカルタを使った筆者らによる地元小学校での CLIL 授業実践、小学校での授業観察、静岡市の小学校の児童と外国の方との交流など、当初の計画を実行することが難しくなり、いくつかの対応を迫られた。その一つが、このカルタを使用した別の地域での活動であった。筆者(藤原)と静岡市英語カルタ作成協力者であるアメリカ人英語教員が勤務する東京の私立小学校で、このカルタを使った授業実践を、通常担当している英語授業の中で数回試みることができた。

本稿では静岡市英語カルタの作成、カルタを使った CLIL 実践授業を紹介する教員向け Zoom セミナーの様子、さらに、東京の小学校でこのカルタを使った授業実践および児童のアンケートを紹介する。

## 2. 静岡市英語カルタの作成

### 2.1 情報収集

東京都出身の筆者らは、静岡県の中部の静岡市の知識はあまりなかったため、かなりの量の情報収集が必要であった。当初の計画では、情報収集のためにセミナーを開催し、地元の小学校教員とブレインストーミングをす

る予定であったが、コロナ禍でこの計画の変更を余儀なくされた。そのため、以下のように手順を変更した。

まず、地元の小学校教員、大学教員、大学職員、大学生、一般市民などから、静岡市の何を紹介したいかについてヒアリングを行った。それから、静岡市のインフォメーションセンター数箇所を訪れ、パンフレットや地図などを入手した。さらにガイドブック、インターネット、YouTube など静岡市についての情報を収集した。インターネットでは特に地方自治体で作成しているホームページや、観光情報、動画を参考にした。小学校 3・4 年生が地域の理解を深めるために、各地域で独自の社会科用の副読本が発行されているが、静岡市には『しずおかだいすき』(静岡市教育委員会、2020)がありこれを熟読した。

次に収集した情報を元に実地調査を行った。パンフレットなどで紹介されている地域や施設を実際に訪問し、その施設が作成している独自のパンフレットからさらに詳細な情報を収集した。その際、各地域のガイド、資料館の職員・学芸員の方などからも話を聞き、さらに詳しい情報を得た。

### 2.2 読札の作成手順

静岡市英語カルタは、一般のカルタと同様、読札と絵札がある。ここでは便宜上、作成手順を読札と絵札に分けているが、実際の作業は並行して行われた。

筆者らは収集した情報をもとに、ブレインストーミングを行った。アルファベット 26 文字に合わせて当てはまる言葉をリストアップした。何回も話し合いを重ね、ある程度絞り込んでから、カルタ作成協力者で日本紹介 ABC カルタと一緒に開発したアメリカ人英語教員も加わり修正を重ねた。読札は児童が言いやすく、リズムの良い英語を検討し最終案が決まった。次に、YouTube を作成するための録音を行った。YouTube 用に難易度を変えた 4 種類の動画(図 1)を作成した。<sup>1</sup>

読札の作成では、読み上げる英語の中に部分的に日本語が取り入れられた。固有名詞はもちろんであるが、トランスレーションが困難な場合などには日本語から「借



図1 YouTube用動画の画面

用」(Moore & López Stoelting, 2021) されていて<sup>2</sup>、前後に英語で簡単な説明をつけて意味を伝えているものもある(付録1参照)。

この教材は小学校3・4年生の社会科と英語を統合した CLIL 実践用の教材として作成したが、静岡市の紹介をテーマにした CLIL であれば、小学校高学年や中学生なども使用できると考え、読札は3レベルで作成し、児童や生徒のレベルに応じてカルタを使用できるようにした。

### 2.3 絵札の作成手順

読札の情報収集と並行して、児童にとって魅力的なイラストが描けるイラストレーターを探し、絵札作成を依頼した。読札と絵札の整合性を取る必要があるため、読札の内容を児童がわかるように細部にわたる情報を伝え、何回も修正を加え絵札が完成した(付録1参照)。

### 2.4 カルタ配布

上記の絵札と読札を A4 サイズの用紙に納め読札3枚・絵札3枚の合計6枚を1セットとし、印刷を発注した(付録1)。各読札には3レベルの英語が書かれており、児童のレベルにあった部分を指導者が読むことにな

る。児童が読札を使用する際にはレベルにあったパートに下線を入れるか、その部分の言葉を取り出してカードを作成することもできる。

印刷された絵札・読札は、静岡市の全小学校に宛てて、読み札一覧表、YouTube の動画の QR コードとともに配布した。その際、このカルタ教材は、教育目的に限りコピー可能な教材であることを明記した。

### 3. 静岡市英語カルタ紹介 Zoom セミナー

静岡市英語カルタの完成後に小学校教員向け Zoom セミナーを2021年2月20日に開催した(図2)。セミナーの目的は、CLIL の理解を深め、CLIL の実践方法を伝えることにあった。講師はカルタ作成に携わった、筆者ら2名と前述のアメリカ人教員の3名で担当した。コロナ禍の開催であったため Zoom での開催とし、30名が参加した。

セミナーでは、CLIL の概略、静岡市英語カルタの紹介、カルタを使った CLIL 実践の紹介などを行った。後日参加者から届いたアンケートのコメントを一部ここで紹介する。

・今後も小学校英語教育における CLIL 指導セミナーに



参加したい。

- ・CLIL 実践で学んだ英語で、日本のことを発信できる子供が増えることを願う。
- ・対面のセミナーにも参加してみたいと思った。
- ・カバーするエリアを限定することで情報が具体的に詳しく得られインパクトもあり良かった。
- ・このカルタが刺激になり、他の地域のカルタを周りの人とラインで作りはじめた。
- ・他の地域のカルタも作って欲しい。



図2 教員向け Zoom セミナー

#### 4. 静岡市英語カルタを使った授業実践

ここでは静岡市英語カルタを使った、東京の私立小学校での授業実践を紹介する。実践は 2020 年から 2022 年の間に 5 グループで 8 回行い、延べ 112 名が参加した。それぞれの実践時間、回数、人数などは表 1 の通りである。

表1 授業実践の参加者

	学年	人数	時間・回数	識レベル	実施時期
A	4	18	30分x1	1	2020年2月
B	4	17	30分x1	1	2020年2月
C	5,6 調校後	6	40分x2	1, 2, 3	2022年4月
D	4	36	40分x2	1, 2, 3	2022年6月
E	4	35	40分x2	1, 2, 3	2022年6月

ここでは、2022 年 6 月に行った 4 年生グループ D・E のクラスの授業を紹介する。

4 年生は 1 年生の時から英語の授業を週に 2 回受けている。簡単な質問に答えたり、短い文を読んだり、ストーリーを書いたりすることができる。通常の授業では教師は主に英語を使うが、説明などはまず日本語で言い、

それから簡単な英語で言い換えている。児童が日本語で質問や答えを言った時でもできる限り簡単な英語で返すようにしている。この方法で静岡市英語カルタの授業も進めた。1 回目の実践では日本語をかなり使ったが、2 回目はすでに内容がわかっていることから、ほとんど英語で進めることができた。

以下、授業の一部を紹介する。教師の発話を T、児童の発話を S (単数)、Ss (複数) とする。

#### 4.1 1回目レッスン

1) 静岡市の基本的な情報を知る。

地図を見て、静岡県や静岡市の位置などについて尋ねた。

T : Where is Shizuoka Prefecture?

S : Here. [前に出て地図を指差す]

T : 県庁所在地はどこですか。What's the capital of Shizuoka?

Ss : I don't know/Hamamatsu?

T : Shizuoka-shi. Here. [指さして] 東京からどのくらいかかるかな。One hour by Shinkansen, Hikari? Two hours? Three hours?

Ss : .....

T : One hour!

S : え、たった 1 時間で行くの。

T : Yes. One hour to Shizuoka by Shinkansen. 静岡について何か知っていますか。What do you know about Shizuoka?

Ss : 富士山 / みかん / わさび / まぐろ...

T : Mt. Fuji, mandarin oranges, wasabi, tuna...

Ss : Mt. Fuji, mandarin oranges, wasabi, tuna...

2) カルタ A-Z を使用したレッスン例

絵札(付録 1 参照)の画像をスクリーンに映し、カルタ A から Z までを学習する。ここではカルタ A、T、W を使用した例を挙げる。前述したように、難易度は 3 レベルに分かれており、レベル 1 が最も難易度が低い。

(1) A-Abekawa Mochi 安倍川餅 (カルタ A)

レベル 1 : A-Abekawa Mochi

レベル 2 : Rice cakes, soy flour, sugar, yummy gift

レベル 3 : Popular sweets from Edo period

〈授業実践例〉

T : A-Abekawa Mochi.

Ss : A-Abekawa Mochi.

T : おもち、きなこ、砂糖、美味しいお土産, rice cakes,

soy flour, sugar, yummy gift.

Ss : Rice cakes, soy flour, sugar, yummy gift.

Ss : I want to eat! / 美味しそう!

T : It looks yummy!

Ss : It looks yummy!

T : A - Abekawa Mochi. Rice cakes, soy flour, sugar, yummy gift.

Ss : A - Abekawa Mochi. Rice cakes, soy flour, sugar, yummy gift.

T : 江戸時代から、from Edo period. 人気のお菓子、popular sweets. Popular sweets from Edo period.

児童はレベル1とレベル2の英語が言えるようになる。レベル3の英語は聞いてわかれば良いとした。以下も同じである。

## (2) T-Toro Ruins 登呂遺跡 (カルタ T)

レベル1 : T-Toro Ruins

レベル2 : Old village from Yayoi period

レベル3 : Life two thousand years ago

〈授業実践例〉

T : 登呂遺跡、T-Toro ruins.

Ss : T-Toro ruins.

T : What's this? [絵を指して]

Ss : 古い村/田んぼ。

T : Old village, rice field.

Ss : Old village, rice field.

T : 弥生時代です。Yayoi period.

Ss : Yayoi period. / 弥生時代っていつですか。

T : 2000 年前、2000 years ago.

Ss : 2000 years ago. / えー！イエス様が生まれた頃だ。/ 田んぼでお米作ってたんだ。(4年生では歴史に関する知識は少ないが、ミッション系の学校なのでキリスト生誕が約 2000 年前だとして知っている。) I want to go. / I want to see.

## (3) W-Wasabi わさび (カルタ W)

レベル1 : W-Wasabi

レベル2 : Japanese horseradish, good with raw fish

レベル3 : Pure water makes good wasabi

〈授業実践例〉

T : What's this?

Ss : わさび

T : Yes. Wasabi. W-Wasabi.

Ss : W-Wasabi. / えー、英語でもわさびですか。

T : 西洋わさびは horseradish と言うけれど、日本のわさびは最近、わさびで通じます。何でわさびで通じる

ようになったのかな。

Ss : [しばらく考えて]お寿司が人気だからかな。/ 和食がブームになってるからかな。

T : そうね、お刺身やお寿司が人気となって日本のわさびが知られるようになったのでしょうね。Japanese horseradish, good with raw fish.

Ss : Japanese horseradish, good with raw fish.

T : なぜ静岡でわさびが取れるのかな。

Ss : [しばらく考えて] 水が綺麗だからかな。

T : Yes! Pure water. 綺麗な水はどこから来るのかな。

Ss : 山や川かな。

T : That's right! Mountains and rivers. Pure water makes good wasabi.

カルタの A から Z までを学習したのち、動画 (YouTube の 1A (難易度 1)) を見て英語を繰り返した。

## 4.2 2回目のレッスン

1) 児童に読み札レベル1を配布し、学習した英語を読み、復習した。

2) A-Z の動画 (YouTube 1B (難易度 2)) を見ながら、児童は英語を繰り返した。

3) ゲーム

コロナ禍で対面活動であるカルタの活動はできないので、代わりに次のようにヒントを聞いて答えるクイズをした。ヒントは主にレベル3の英語から出題し、答えられない場合は、レベル2、レベル1のヒントへと進めた。

教員が大きなサイズの絵札を用意しそれを裏にして児童に見せる。

T : What's this?

Ss : Hint, please.

T : Popular sweets from Edo period.

Ss : ...

T : Rice cakes, soy flour, sugar, yummy gift.

Ss : Abekawa Mochi!

T : [絵札の絵を見せて] Yes, that's right!

## 4.3 児童の感想

最後にこの実践に参加した 71 名の児童に静岡市英語カルタを使ったレッスンの感想を自由に書いてもらった。ほとんどのコメントは、食べたい、行きたい、見たい、発見した、カルタ形式の感想、に分類することができた。ここでは、各項目で上位5つのコメントを紹介する。

### 食べたい

- ・安倍川もちを食べたい。
- ・青のりや鰹節がかかって串に刺さったおでんがどんな味が食べてみたい。

- ・江戸時代から続くお店でとろろ汁を食べたい。
- ・石垣イチゴ美味しそう。食べてみたい。
- ・新鮮なまぐろが食べたい。

#### 行きたい・見たい

- ・日本平や美保の松原から間近に富士山を見たい。
- ・登呂遺跡、すごい。行ってみたい。
- ・駿府城や久能山東照宮に行ってみよう。
- ・大道芸ワールドカップ、世界中から来るなんて面白そう。見に行きたい。
- ・いろいろなプラモデルを見に、ホビーショーに行きたい。

#### 発見した

- ・静岡市には名物がたくさんある。
- ・日光だけでなく静岡にも東照宮があるんだ。
- ・家康は富士山や駿河湾がよく見える場所を自分でお墓に選んだのだね。
- ・わさび、えだまめなどは英語になってるんだ。
- ・弥生時代や徳川家康のことを知り、歴史を習うのが楽しくなった。

#### カルタ形式で学ぶことについて

- ・カルタで静岡市が学べておもしろかった。
- ・絵がきれいで、英語がわかりやすかった。
- ・リズムに乗って楽しく覚えられた。
- ・次は千葉をやってください。(いろいろな地名が出た。)
- ・自分で東京も紹介したい。

#### 4.4 実践を行った筆者(藤原)の感想

静岡市の英語カルタを東京の小学校で使用し、CLIL的な実践を行ったことにより、新たな発見があった。このカルタは静岡市の子供たちが自分の地域を英語で発信できるようになることを目的として作成したカルタだが、前述したように、コロナ禍で計画の変更があり、東京の児童を対象にカルタを使った実践を試みることになった。児童にとってあまり馴染みのない場所がテーマであり、最初に静岡について児童に尋ねた際には、知っていることが少なかったため、児童がこの実践に興味を持って臨めるかが心配であった。しかし、この実践授業が始まると、児童が一つ一つのカルタに深い好奇心を示し、熱心に質問をし、英語をよく覚えたことは驚きであった。

児童に行ったアンケートによると、ほとんどの児童が静岡市を実際に訪れて、歴史や文化に触れ、紹介されたものを食べてみたい、見てみたいと強く思ったようであ

る。同じようにカルタで他の地域のことも紹介して欲しい、東京も自分たちで紹介したい、など学習意欲を掻き立てることに役に立ったようでもある。また、登呂遺跡や、徳川家康について興味を持ち、これからの歴史学習へのモチベーションにつながることもあったようである。

カルタの絵がとても綺麗であったこと、チャンツのリズムによって英語が覚えやすかったこと、レベル別になっていたことで、取り残しなくレベル1は全員ができたこと、また、カルタの内容をクイズで遊ぶことでより一層興味を引いたのではないかなと思う。

児童は静岡市カルタを通して、英語で地理、歴史、文化、産業、農産物など総合的に学び、さまざまな知識が増えることを楽しいと感じていたようである。またさらに他を知りたいという意欲、興味を育むことができた。この学習が、子どもが英語や社会科を好きになり、他の地域に興味を持ち、楽しく学ぶきっかけになれば幸いである。

また、児童が現地を訪れる機会があれば、予備知識を持っているので、楽しさが倍になることであろう。児童が静岡市を訪れる機会があれば、話を聞くのが楽しみである。また、このように東京の児童が静岡市に興味を示したことを静岡市の子供たち、教員にも伝えたいと思う。

## 5. まとめ

### 5.1 静岡市英語カルタとトランスランゲージング

筆者(相羽)は、CLILにおけるトランスランゲージングのなかで、複数言語使用とともにマルチモダリティにも注目している。静岡市英語カルタの場合その枠組みを以下のように表すことができるのではないだろうか(図3)。

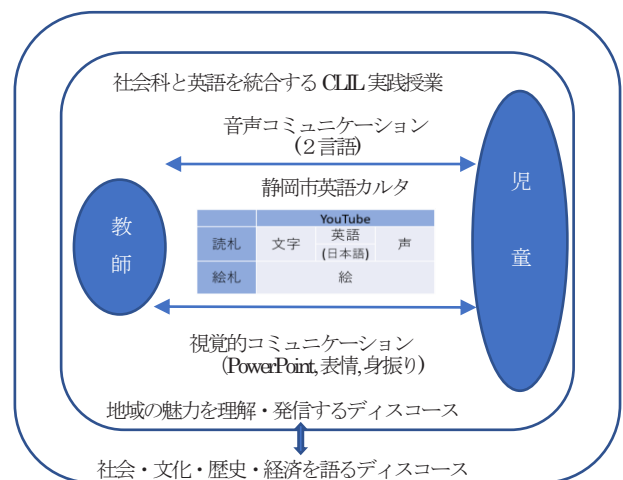


図3 静岡市英語カルタをめぐるトランスランゲージング

He et al. (2016)を参考に筆者(相羽)作成



Li (2018)は、「多言語話者は、多様な認知・記号・モードのリソースを組み合わせる思考する」と述べている。静岡市英語カルタは、読札の英語の文字と絵札の絵を合わせるように作られている。そして YouTube のスライドには、絵札の絵とともに、英語の文字と学習を助けるために日本語の文字も併記されたものがあり、この英語と日本語を見ながら（バイリンガル）、リズムよい音声を聴くことができる。これらを使った実践授業ではイラストに教師や児童の表情や身振りが加わる（マルチモーダル）。社会科と英語を統合する CLIL 実践授業というコンテキストの中で、音声コミュニケーションと視覚的コミュニケーションを組み合わせるトランスランゲージングが行われていると言えるかもしれない。そしてこのコンテキストはそれを支える静岡市の社会・歴史・文化・経済というより大きなコンテキストと交流していることも付け加えておきたい。

## 5.2 地域の英語カルタを使った CLIL 実践の提案

最後に、このような地域カルタを使用した社会科と英語の CLIL 実践を行う場合の提案を書きたい。今回は、様々な計画の変更が余儀なくされたため、多くの活動ができなかったが、参考になればと思い、いくつかの提案をしたい。

カルタの読札を作成する際、児童を主体にした協働作業によるブレインストーミングを行うと良い。グループ毎に話し合いをさせ、紹介したい場所・物・産業などを児童に考えさせる。26 文字に当てはまる語について考える時間的な余裕がない場合は、クラスのグループやクラス単位でアルファベットの文字を割り当て考えるなど役割分担をすることも可能であろう。読札の語が決まったら、日本語で良いので、簡単な語の説明も考えさせる。その日本語にあり英語の語彙を児童に調べさせたりすることもできる。また、児童が考えた読札を教員や ALT が修正し、読札を完成することも可能である。このプロジェクトはクラスや学年を横断したプロジェクトとしても計画することもできる。複数年かけて行い、学校独自の地域英語カルタを作成することも楽しいのではないだろうか。

児童や教員が読札の語を考える場合、既にその地域に精通していれば、カルタ作成手順で述べたような情報収集時間はかなり短縮できる。

絵札のイラストも児童に作成させることもできる。場合によっては、美術、社会、英語のコラボレーションを生み出せる可能性もある。このように、地域カルタの活動一つとっても、CLIL の実践は無限にあり、様々な可能性が広がる。教材の作成には時間はかかるが、児童と

一緒に内容を考え、作り出したカルタは、後輩の児童たちも使うことができ、新たなアイデアを入れて、発展させることもできる。また、児童がビデオレターなどを作成し、海外の学校と交流することも可能である。

前述したように、今回の計画には、多く変更が伴った。今後、機会があれば静岡市英語カルタを使用した、静岡市の小学校での CLIL 実践授業の様子などを紹介できればと考えている。

筆者らの教材開発や実践例の紹介が、今後の CLIL 実践をされる先生方の一助となれば幸いである。

## 引用文献

- 静岡市教育委員会 (2020) 『しずおかだいすき』。  
文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 社会編』 日本文教出版。  
藤原真知子 (2018) 「小学校での CLIL 実践:ABC カルタを使って 日本を発信」『聖学院大学総合研究所 newsletter』 28(2), 49-52.  
Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/arnx039>  
He, P., Lai, H. & Lin, A. (2016). Translanguaging in a multimodal mathematics presentation. In C. M. Mazak & K. S. Carroll (Eds.), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies* (pp. 91-120). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783096657-008>  
Moore, P. & López Staelting, S. (2021). My favorite subject is lengua because the teacher es un crack: translanguaging in CLIL student writing. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4(1), 7-18. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.49>

## 注

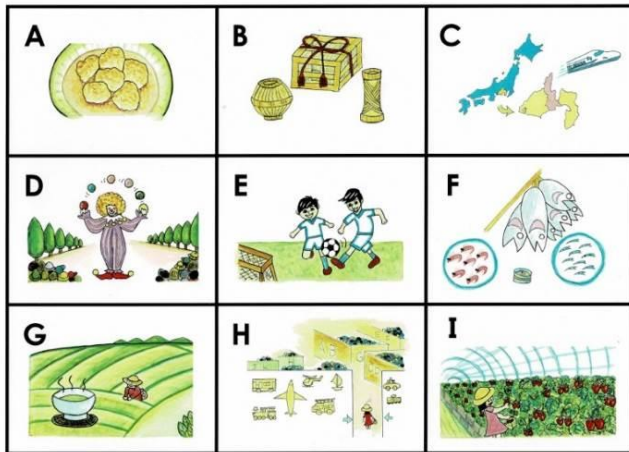
- <sup>1</sup> YouTube では 1A (難易度 1)、1B (難易度 2)、2A (難易度 3) は英語・日本語の画面・音声、2B (難易度 4) は英語のみの画面・音声となっている。2A と 2B の英語は同じである。  
<sup>2</sup> 実践例の wasabi のように、すでに英語になったものもある。カルタで取り上げた同様の言葉には、edamame もある。

## 謝辞

静岡市英語カルタ (Shizuoka City Karuta) は、静岡県立大学の令和 2 年度の教員特別研究推進計画費 (募集区分「地域の教育、文化、産業の振興に寄与する研究」) の助成を受けて作成した。



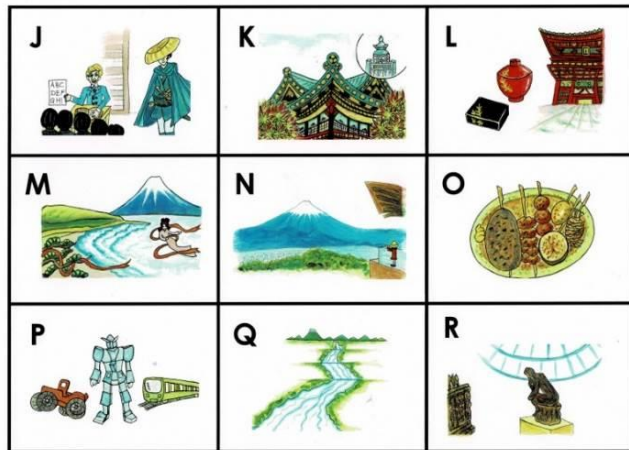
## 付録1



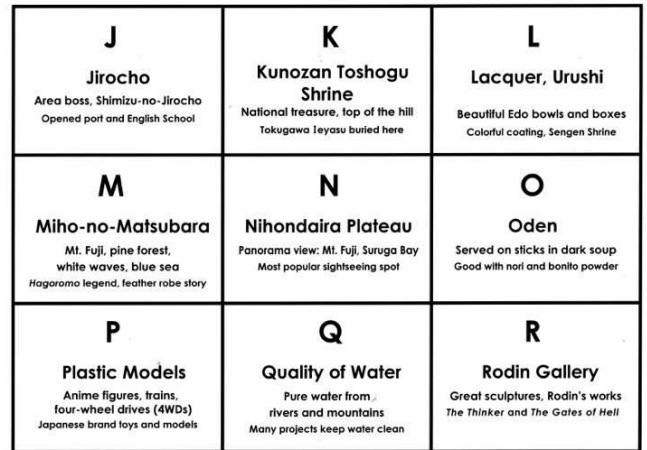
Shizuoka City Karuta University of Shizuoka Language Communication Research Center © 2021 Chizuko Alba &amp; Machiko Fujiwara



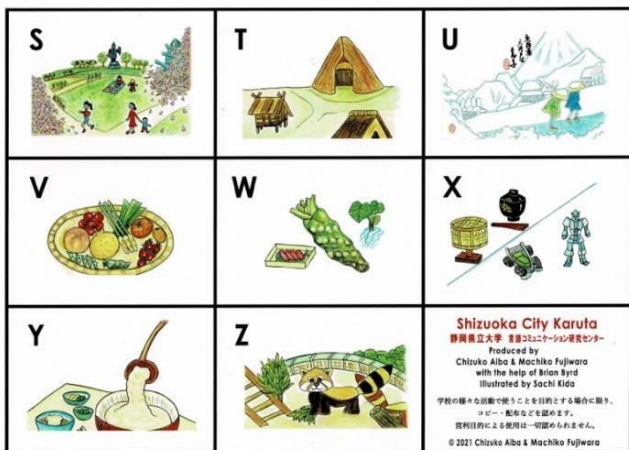
Shizuoka City Karuta University of Shizuoka Language Communication Research Center © 2021 Chizuko Alba &amp; Machiko Fujiwara



Shizuoka City Karuta University of Shizuoka Language Communication Research Center © 2021 Chizuko Alba &amp; Machiko Fujiwara



Shizuoka City Karuta University of Shizuoka Language Communication Research Center © 2021 Chizuko Alba &amp; Machiko Fujiwara



Shizuoka City Karuta University of Shizuoka Language Communication Research Center © 2021 Chizuko Alba &amp; Machiko Fujiwara



Shizuoka City Karuta University of Shizuoka Language Communication Research Center © 2021 Chizuko Alba &amp; Machiko Fujiwara

# “Learn *with* the world” through CLIL

## —Possibilities and Challenges of Virtual Exchange for Future Teachers—

Sayuri Hasegawa (Meiji Gakuin University)

---

### 1. Introduction

This article will describe how a project of a Virtual Exchange (VE) organization called International Education and Resource Network (iEARN, pronounced *I earn*) was integrated into a 15-week Content and Language Integrated Learning (CLIL) English course in fall 2021 at a university in Japan. The course included future elementary school teachers and the project was designed specifically for future educators in the United States, Argentina, and Japan. The article also reports Japanese student outcomes of the VE, measured using a simple post-course survey and written reflections, and discusses the potential uses and challenges of VE through iEARN and CLIL as part of training for future teachers in Japan.

### 2. Virtual Exchange, iEARN, and CLIL

There appear to be several terminologies used to describe intercultural learning activities based on technology involving teachers and groups of students in different places, such as Virtual Exchange (VE), Telecollaboration, eTandem, Online Intercultural Exchange (OIE), Computer Assisted Language Learning (CALL), and Collaborative Online International Learning (COIL) (O’Dowd, 2018; O’Dowd & O’Rourke, 2019; Dooly & Vinagre, 2022). Activities that have commonly been used for language learning have also evolved separately in other disciplines, and so there has been an effort to agree on a unified terminology among researchers where “VE appears to be set as the most recognizable term, at least in the EU and the USA” (Dooly & Vinagre, 2022, p. 393). O’Dowd (2018) states that VE “involves engaging students in online task-based interaction and collaborative exchange projects with partner-classes in other locations under the guidance of

their teachers” (p.232). While he points out that research and practice of VE in CLIL contexts fall short, he discusses its benefits based on research from other contexts and concludes “it is clear that online intercultural collaboration initiatives can have an important role to play in achieving the goals of CLIL” (p. 238). He also describes three VE organizations, one of which is iEARN.

International Education and Resource Network (iEARN) is a non-profit organization with an online network connecting over 30,000 schools and youth organizations across 140 countries so that they can participate in any of 100 or more active global projects for K-12 students, to “Learn with the world, not just about it” (iEARN, n.d.)

Established in 1988, iEARN’s Constitution preamble reads: “The vision and purpose of iEARN is to enable young people to undertake projects designed to make a meaningful contribution to the health and welfare of the planet and its people” (iEARN, 2003). This vision is reflected in each of its projects. Projects are proposed and facilitated by teachers and students, and iEARN (2021) states that each project must answer the question, “how will this project improve the quality of life on the planet?” (p.1). Now, iEARN projects are aligned with the United Nations Sustainable Development Goals.

iEARN projects focus on authentic 21st century themes (e.g., environment, equality, peace). While projects take on different pedagogical forms, iEARN guides teachers in Global Project-Based Learning (PBL) (iEARN, 2014). Kurita (2020) explains that in iEARN’s Global PBL, participating students have common goals and tasks, and share final products. The aim is for students from diverse cultures and perspectives to contribute to the health and well-being of the planet and its people by creating new communities and values through iEARN’s Global PBL projects.

Another notable aspect of iEARN is its Project Framework (iEARN, 2020). It identifies three Common Components and five Student Outcomes of iEARN projects. The components are shared as a guide for project facilitators and educators to help achieve the following student outcomes:

1. Connect with and become part of a global community.
2. Develop and use communication skills to connect with diverse audiences.
3. Develop openness and respect towards people from other cultures and perspectives.
4. Take collaborative action to make meaningful contributions to their local and global communities.
5. Develop a culture of caring for each other and the planet.

These five outcomes appear to be associated with the Global Competence (GC) model defined by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018) for The Programme for International Student Assessment (PISA). Rensink (2020) introduces specific examples to show how iEARN projects are related to competencies identified in the GC model. “Through iEARN programming, students acquire these important 21st century skills and global competencies, allowing them to communicate ideas, recognize other perspectives, and take action while connecting their learning to real-world issues” (p.15). Sakamoto & Takizawa (2022) discuss the relationship between iEARN outcomes and the GC model in historical detail and provide a holistic insight into the connection with the ultimate goals of CLIL—to nurture 21st century skills and global competencies.

In designing VE in CLIL courses, O’Dowd (2018) suggests “Principles for the Design and Implementation of Virtual Exchange Projects” as follows:

- Virtual exchanges should involve a gradual introduction to online intercultural interaction.
- Virtual exchanges should involve CLIL tasks which go beyond superficial self-presentation and exchange.
- Teachers should assume an active role in the

Virtual exchange.

- In Virtual exchanges, cases of intercultural communication breakdown are considered opportunities for learning.
- Integrate your virtual exchange into the class and the syllabus. (pp. 234-237)

iEARN projects used by Japanese teachers in their respective educational contexts are reported in the annual online journal published by JEARN, the Japanese centre of iEARN (JEARN, 2022). Specifically for future teachers, Shimizu (2022) reports the use of the ‘Youth Project’ to have his students support local elementary school teachers in the integration and practice of a project. This teaches future educators the practical skills they will need to implement the project in the future and provides support for current elementary school teachers. This, however, is not part of a CLIL-based course.

A few CLIL practitioners in Japan have provided valuable insights into how iEARN’s Global PBL is not only aligned to CLIL principles, but can be integrated into CLIL lessons with elementary school children and/or with university students who act as supporters of K-12 students (e.g., Sakamoto, 2021; Tsuda, 2022; Sakamoto & Takizawa, 2022). A CLIL text book also introduces how iEARN projects can be integrated into CLIL lessons (Machida & Takizawa, 2019).

As pedagogical approaches, iEARN’s Global PBL and CLIL appear to combine well, based on limited examples involving elementary school children, their teachers, and future teachers in a supportive role. The following sections will introduce how an iEARN Global PBL project, uniquely for collaboration among future teachers, was integrated into a CLIL course.

### 3. iEARN’s Global PBL for Future Teachers

iEARN’s project, “Future Teachers-Knowing Our Students; Knowing Ourselves (KOSKO)” is designed specifically for students who want to be teachers. It was launched in 1999 and “seeks to transform our classrooms and schools by transforming the way teachers are trained. Future teachers gain direct experience with global learning networks as they engage in dialogue with their peers about teaching in the



21st century” (iEARN, 2021, p.7). Facilitators provide organizational support and partner university professors with future educators. In line with iEARN’s Global PBL, a project on a real-world issue for future teachers was initiated and designed by partnered educators.

#### 4. The CLIL and Global PBL Course

The purpose of having students participate in an iEARN project was to foster global competence and one of the class goals was to experience intercultural encounters and collaborative work with future educators of another country. Following are the details.

##### 4-1 Class Context

The iEARN project was integrated into the fall 2021 course syllabus of a 90-minute weekly CLIL English communication course for students in the department of Education and Child Development. Of the four third-year students, three were studying for elementary school and middle school English teaching licenses. English proficiency levels for two of the students based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) were approximated at CEFR B1 and the other two at CEFR A2. None had studied or lived overseas. The class took place almost exclusively online because of the Covid-19 pandemic, and only two face-to-face classes were held during the semester.

##### 4-2 iEARN Project Design

The fall 2021 VE CLIL course was based on a previous fall 2020 project (Hasegawa, 2021, 2022). The iEARN project facilitators introduced me to a U.S. Professor of elementary and special education, with expertise in the areas of learning disabilities, language learning, global learning, and teacher education. This partner helped guide and lead the collaboration, which designed a project on inclusive education, launched in fall 2020 that worked within the framework of SDG 4 Quality Education, especially Target 4.7, Education for Sustainability and Global Citizenship, and Target 4.5, Eliminate all Discrimination in Education. Students were required to answer the driving question, *What is a Dream School of the Future?* and to share the final product in the form of an advocacy message promoting their dream schools founded on the principles of global

and inclusive education.

For fall 2021, the theme of inclusive education, the driving question and final product assignment remained the same, but new activities for international teams were created as we welcomed a Professor from Argentina, a teacher educator specializing in education technology. The five Global PBL phases of the Future Teachers (FT) Project are presented in Table 1, including a final post-VE phase for Japanese learners only. The bracket below each Phase in the table indicates the Japanese university course week. Due to the timing of the course, Argentine students did not participate in the final part of the project, but they were an integral part of Phases 1, 2, and 3-1.

**Table 1 FT Project by Global PBL Phase and Course Week**

Phases	<i>What is a Dream School of the Future?</i>
<b>Phase 1</b> (1-3)	Introduction -Virtual meeting 1
<b>Phase 2</b> (4-7)	Global Interviews 1. Peer (each international group) 2. Inclusive education experts
<b>Phase 3</b> (8-10)	Special Education Discussions 1. ICT Lesson Plans 2. Autism (US-JP only)
<b>Phase 4</b> (11)	Final Project Presentations (US-JP) -Virtual meeting 2 + iEARN forum
<b>Phase 5</b> (12)	Final Reflection (US-JP) -iEARN forum
<b>Post-VE</b> (13-15)	Consolidation of learning -Reflection using Autobiography of Intercultural Encounters (AIE) -iEARN and Japanese education -Describing Global PBL -Reflecting on language development

The 15-week CLIL course integrating five Global PBL phases is organized in the 4Cs framework (Coyle et al., 2010) in Table 2. In brief, the key subject matter was inclusive education with related subtopics as listed (Content). Students worked on technical words and concepts e.g., *neurodiversity* or *neurotypical*, sentence structures and language by genre in English, but translanguaging (Sasajima, 2020, p.33) was also systematically introduced; in particular, a Japanese book was required reading to support subsequent exchange tasks with U.S. partners (Communication).



The project question, *What is a Dream School of the Future?* drove learning and thinking processes, accompanied by a set of questions for every task, that routinely urged students to think deeply and share opinions with each other (Cognition). Students were required to collaborate in both global and local teams, while learning about a global topic and consolidating them to create and advocate a dream inclusive school for the local community (Culture / Community).

Students were required to write weekly reflective journals, a final report, and to finish all the tasks for each project phase.

**Table 2 Organization of course in CLIL's 4Cs Framework**

<u><b>CONTENT</b></u>	<u><b>COMMUNICATION</b></u>
Inclusive Education -iEARN -iEARN's Global PBL -UN SDG 4 target 4.5, target 4.7 -Multilingualism -Autism	-Language of, for, through learning -translanguaging -sentence structures -weekly reflective journals -genre: poem / emails
<u><b>COGNITION</b></u>	<u><b>CULTURE / COMMUNITY</b></u>
-driving question: <i>What is a Dream School of the Future?</i> -set of questions per global task (e.g., Appendix I)	-global team (US, AR, JP) -local team (classmates) -overseas expert interviews -communities of autism -autobiography of intercultural encounters

#### **4-3 Activities by Phase and Course Week**

Throughout all phases, students wrote weekly reflective journals, noting content and language learning separately. They received corrective feedback using codes before the next class. Students subsequently corrected their previous journal when submitting their next one. The journals were also used as starter activities where students used them as prompts for oral discussions, meaningful interactions, and fluency development. Other activities by phase were as follows.

**Phase 1 (week 1-3) Introduction.** In the first two weeks of class, students were introduced to iEARN and iEARN's project for Future Teachers. They prepared *I*

*am from...*, a poem describing a person's origins and what are dear to them, for use in the first live virtual meeting. Virtual meeting 1 kicked off the project through zoom. Students from all three countries in three different time zones were grouped into 16 international teams, set up to work together in Phase 2. Each group met in breakout rooms and shared *I am from...* poems to get to know each other.

**Phase 2 (week 4-7) Global Interviews.** Each international team was given two global interview tasks. One was to interview each other and the other was to interview one of 16 experts in the field of inclusive education in various parts of the world. This was made possible by the extensive network of inclusive education and Special Educational Needs (SEN) experts of the U.S. and Argentine professors and the cooperation of a Japanese ICT educational contents manager at *eboard*. For the expert interview, students first needed to discuss within their groups which questions they would ask, and how, who, and when to contact and interview the expert. They would then conduct the interview, share questions, and summarize answers in the iEARN online forum created especially for our project by the facilitators.

Students worked in their international groups as needed; class time was spent updating each other on the progress of group projects. Areas of uncertainty among students in the international groups were addressed by discussing, interpreting, and thinking about possible solutions and specific actions to take using genre appropriate language, including for emails and Instagram. We also discussed subject matter readings in class. Students began reading the original Japanese book of *The Reason I Jump* (Higashida, 2007/2013), written by the author who is autistic. This homework reading provided background and enhanced learning for an English language film which students were asked to watch for subsequent exchange tasks in Phase 3.

**Phase 3 (week 8-10) Special Education Discussions.** There were two tasks in Phase 3.

**Phase 3-1 (ICT).** The Argentine students developed Instructional and Communication Technology (ICT) English lessons for students with SEN, and posted them with videos describing their lessons. U.S. and Japanese students chose two project lessons and offered feedbacks addressing a) the

strengths and weaknesses and b) how the selected lessons might be perceived in U.S. or Japanese contexts. The exchange took place in the iEARN online forum.

**Phase 3-2 (Autism).** U.S. and Japanese students watched the documentary film, *The Reason I Jump* (Rothwell & Higashida, 2021) of people with autism around the world. The students were given a set of 8 discussion questions and they were required to answer at least two (see Appendix I). The opinions were handed in, returned with feedback, and then posted on the iEARN online forum to share with partners. Students were also required to respond to two other partner opinions that were shared in the online forum.

Class time was spent discussing phase assignments, reading partner student comments, and answering them. Students then began to focus on their final product, a collaborative creation as one Japanese team. Draft ideas were presented in class for discussion and final scripts and materials were developed for final presentations.

**Phase 4 (week 11) Final Project Presentations.** U.S. and Japanese students met for a second virtual meeting. All groups presented their *Dream Schools* that advocated for inclusive education. Initial questions by the audience were posted on Jamboard. Each proposal was also shared in the iEARN forum, for students to answer any questions and to add comments to two other *Dream School* proposals.

**Phase 5 (week 12) Final Reflection.** Japanese students wrote reflections on the intercultural exchange based on the same questions as U.S. students (see Appendix II). These were handed in once for feedback, and then posted online for U.S. students to read. In class, we read forum comments for the Japanese team presentation, exchanged thoughts and impressions of the global intercultural exchange, and discussed final assignments.

**Post-VE (week 13-15) Consolidation of learning.** Students were asked to read the questions and write their Autobiography of Intercultural Encounters (AIE), an initiative by the Council of Europe “designed to encourage people to think about and learn from intercultural encounters they have had either face to face or through visual media such as television, magazines, films, the Internet, etc.” (Council of Europe, 2022). We discussed the values and other features of AIE; to maintain privacy, we did not discuss specific content

written by students. There was also a final assignment to consolidate learning, focused on iEARN and its possible use in Japanese education, Global PBL, AIE, and personal language development. Students had to submit a draft, orally present their understandings and opinions in class for discussion, then submit their final written paper.

## 5. iEARN Student Outcomes

To see if students had achieved the expected outcomes identified in the iEARN framework, an original post-course survey of 18 questions was developed; 16 of these were based on various iEARN post-project surveys that focused on the five outcomes associated with OECD’s (2018) GC model. There were three open questions, and 13 questions to be answered on a 5-point Likert scale (see Appendix III). All four students took the survey after the course.

The results of the survey were positive. No negative answers (“strongly disagree” or “disagree”) were recorded. All answers were either “agree” or “strongly agree” apart from two questions related to communication (Q12a, Q13) that were answered “neither” by one student each.

In addition, three open answers from this post-survey and three open answers from Phase 5 Final Reflections were reviewed. Related survey questions and key comments from open answers are organized and summarized below, under each of iEARN’s five student outcomes.

### *iEARN Student Outcome 1: Connect with and become part of a global community*

One student chose “agree” and three “strongly agree” for both “I have increased my knowledge and interest in global issues” and “I am now more aware of the connection between personal, local, and global issues.” Students commented that the best part of the course was to connect with U.S. and Argentine students. “I was also grateful that I could create and present the idea of dream school in Japan and got many positive comments from other students.” “I would like to learn more about English and social issues around the world based on the various things I learned in this class.” “By sharing not only education but also other things on a global scale,

we can learn each other's good points and build a good future."

***iEARN Student Outcome 2: Develop and use communication skills to connect with diverse audiences***

All answered either "agree" or "strongly agree" for confidence in the four skills of English. One answered "agree" and three "strongly agree" to "I explored ways to communicate my ideas effectively to diverse others." They also came to realize that English is useful. "I can communicate by speaking English, even if the languages are different." Other comments were on the need to "take courage and tell them you don't understand" or "brush up the attitude of not giving up and persevering to communicate." More profoundly, "I learned that the important thing in communication is not to learn a language, but to respect each other."

***iEARN Student Outcome 3: Develop openness and respect towards people from other cultures and perspectives***

Students commented on positive learning about inclusive education from other countries, and that new ideas could be formed from different perspectives. One answered "agree" and three "strongly agree" to "I learned something positive about people from a different country that I did not know before participating in this course" and two "agree", two "strongly agree" for "I recognize my own perspectives and other people's perspectives more." "Because languages and cultures are different there are new discoveries like thinking about something you'd never even thought of. I learned 'difference' is not bad, in fact it's good." Students were also made aware of a difference in how Japan addresses SEN

***iEARN Student Outcome 4: Take collaborative action to make meaningful contributions to their local and global communities***

There were two "agree" and two "strongly agree" for both "I can apply what I've learned to improve conditions of my local and global communities" and "I can take action on a global issue," and three "strongly agree" and one "agree" to "I can collaborate with others to address challenging global issues." One commented

that they would like to communicate the good parts of both overseas and Japanese education as someone who will be involved with education. All wanted to spread and/or embrace the concept of *neurodiversity* in their future educational capacities.

***iEARN Student Outcome 5: Develop a culture of caring for each other and the planet***

No post-survey question related directly to this fifth iEARN global competence outcome, but there were expressions of satisfaction from teamwork developing the final product, appreciation for the thoughtfulness and cooperation from others—"What surprised me most through this project was the kindness of students from other countries"—and words of care for inclusive education and how they could help to improve environments for all children with needs.

## 6. Discussion

The post-course survey and written reflections observed through iEARN's five outcomes related to global competence, indicate positive gains in each expected outcome among course participants. Future teachers experienced a rich intercultural encounter that deepened their learning on the theme of inclusive education through iEARN's Global PBL and CLIL. They perceived their language skills to have improved and appear to have developed awareness and appreciation for intercultural communication and collaboration.

Future teachers gained new knowledge related to the topic of study, inclusive education. *Neurodiversity*, for example, was a new concept they encountered and used as a core concept for their dream school. In learning about inclusive education in other countries, they experienced different perspectives on the same topic, causing them to reflect on their own context and to question, for example, the educational environment for children with SEN in Japan. These experiences renewed their motivation for their future role, such as the desire to "spread neurodiversity" or to imagine what they could do in their future classrooms to make them more inclusive.

They also discovered the usefulness of English. This realization was perhaps reinforced by their interactions

with Argentine students whose native language is also not English. As one student said, it is so obvious, but if you have never had the opportunity to use English in an authentic situation, perhaps it is not so obvious. For future teachers of English to have this understanding is significant arguably essential for Japanese education.

Students also experienced communication breakdowns. One of O'Dowd's (2018) principles mentions that breakdown of communication in an intercultural setting is a learning opportunity. The project included a phase for students to work in international groups where they encountered anxiety and difficulty of communicating in English. However, they found ways to overcome these problems through mental perseverance, alternative ways to communicate, and caring support from partner future educators. These situations are invaluable learning experiences. They also resemble something the students were studying—novel communication strategies by people with autism and their families, where sometimes these strategies are successful and sometimes they are not. Intercultural communication breakdown, in a safe and controlled environment with systematic support by teachers, can help prepare future teachers for authentic intercultural exchanges they may organize for their future students.

Although this report is based on one limited experience, it indicates possible important global competence gains, significant for future teachers who will be nurturing the next generation of globally competent students.

Regarding the role of CLIL teachers who are considering integrating VE into their teaching, O'Dowd (2018) has much to advise through the principle, "Teachers should assume an active role in the Virtual exchange" (p.236). During Phase 2, students were in their respective groups simultaneously and I was unable to get first-hand knowledge of the dynamics of each group. It took time in class, especially in the learners' L2, to try to clarify an intercultural interaction that I had not witnessed. Although we could have used Japanese to quickly understand the situation, it was interesting that the students hardly ever chose to switch to their native language to resolve the question. Class time was prioritized, therefore, to address potential communication breakdowns in students' L2, but this was sometimes at the expense of other planned class

content. Consistent with O'Dowd's advice to teachers, the students did need considerable linguistic support, because of the frequent, authentic situations in which opinions were exchanged for the tasks. Also, in order to avoid unintended misleading or insensitive statements online, students were asked to submit written work before posting their opinions on the iEARN class forum.

As a CLIL language teacher, I found that this was an ideal situation, working with 'content' teachers, whose expertise in the subject of inclusive education brought richness and depth to the CLIL course. iEARN's Global PBL provides not only an opportunity for online intercultural exchange and growth for students, but also for teachers. When I lacked experience in specific subject areas, I encouraged students to ask their professors of Education and Child Development; it was difficult to practice "all teachers are content teachers" (Ikeda, 2016, p.25), but through the partnerships developed in this project, the language teacher also developed greater content expertise.

## 7. Conclusion

The article introduced a case study of a Virtual Exchange that integrated a 15-week CLIL English communication course with iEARN's Global PBL for future teachers. The project, *Dream School of the Future*, was designed by educators in the United States, Argentina, and Japan that required future teachers to work together on multiple tasks to create a final product that advocated inclusive education.

Student self-analysis using an original post-course survey based on iEARN's five student outcomes and the final student reflections on the intercultural exchange indicated positive experiences in each of the five student outcomes associated with OECD's (2018) GC model. For future teachers, it was an occasion to gain new knowledge and different perspectives, and to reflect on their own context. They also had first-hand experience of overcoming language barriers and feeling the usefulness of language and the importance of communication. Finally, they gained a renewed and refined understanding of their future roles in education.

This is a unique case study, narrowly focused on one established VE organization, iEARN, and a Global PBL project designed specifically for future teachers,



integrated into a CLIL English course. However, hopefully it demonstrates the benefits of including such VE experience for future teacher training and the potential uses of iEARN for CLIL. The indications of gains related to global competence are promising and significant for future teachers who face the challenges of fostering responsible global citizens in today's complex world. I hope that Virtual Exchange for future teachers will be positively acknowledged and pursued, to "learn *with* the world" through CLIL.

### Reference

- Council of Europe (2022). *Autobiography of intercultural encounters*. <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL : Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dooly M. & Vinagre M. (2022). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching* 55, 392-406.
- Hasegawa, S. (2021). iEARN project for future teachers—mirai no kyōintachi no kokusai kyōdō gakushū "Dream School of the Future" [Global project-based learning for future teachers]. *JEARN Kokusai Kyōdō Gakushū iEARN Report 2020*, 55-56.
- Hasegawa, S. (2022). Nichi bei a no iEARN Future Teachers Project KOSKO: iEARN no gurōbaru conpituensu no hagukumi o mezashite [iEARN Future Teachers Project KOSKO of Japan United States Argentina: Aiming to foster iEARN's global competence]. *JEARN Kokusai Kyōdō Gakushū iEARN Report 2021*, 51-52.
- Higashida, N. (2013). *The reason I jump: One boy's voice from the silence of autism*. (K. Yoshida & D. Mitchell, Trans.). Random House. (Original work published 2007).
- Ikeda, M. (2016). CLIL katsuyō no shin konseputo to shin tsūru [New concept and new tools for CLIL]. In M. Ikeda, Y. Watanabe, & S. Izumi (Eds.), *CLIL (Content and Language Integrated Learning) New challenges in foreign language education at Sophia University Volume 3: Lessons and materials* (pp. 1-29). Sophia University Press.
- International Education and Resource Network (n.d.). *iEARN learn with the world, not just about it*. Retrieved August 10, 2022, from <https://iearn.org/>
- International Education and Resource Network (2003, February). *iEARN constitution*. <https://bit.ly/3vPr5vK>
- International Education and Resource Network (2014). *Teacher's guide to online collaboration & global projects*. Retrieved August 10, 2022, from <http://guide.iearn.org/>
- International Education and Resource Network (2020, May). *iEARN project facilitation guidelines*. Retrieved August 10, 2022, from <https://bit.ly/3PnPK1f>
- International Education and Resource Network (2021). *iEARN 2021-2022 project book*. <https://iearn.org/assets/country/2021-Project-Book-FINAL-Web-Version-2.pdf>
- JEARN (2022). *JEARN online journal*. <https://iearn.jp/iearn-report/index.html>
- Kurita, T. (2020). Kokusai kyōdō gakushū to iEARN [Global project-based learning and iEARN]. *The Journal of Media and Information Literacy*, 1(2), 52-56.
- Machida, J. & Takizawa, M. (2019). *Eigo de asobō Orinpikku-Pararinpikku—CLIL ni yoru kokusai rikai kyōiku to shite* [Let's play in English Olympics and Paralympics—Global education through CLIL]. Kodomo Miraisha.
- O'Dowd, R. (2018). Innovations and challenges in using online communication technologies in CLIL. *Theory Into Practice*, 57, 232-240.
- O'Dowd, R., & O'Rourke, B. (2019). New developments in virtual exchange for foreign language education. *Language Learning & Technology*, 23(3), 1-7. <http://hdl.handle.net/10125/44690>
- Organization for Economic Co-operation and Development (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. OECD. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Rensink, C. (2020). Global competence for today and the future. *Childhood Education*, 96(4), 14-21. <https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1796444>
- Rothwell, J. (Director), Higashida, N. (Writer). (2021). *The reason I jump* [Film]. Kadokawa.
- Sakamoto, H. (2021). Shōgakkō gaikokugo kyōiku no kyōikugaku teki riron [Pedagogical theory of elementary school foreign language education]. In S. Terasaki & J. Sakamoto (Eds.), *Chiiki to sekai o tsunagu SDGs no kyōikugaku*. (pp. 45-57). Hōsei University Press.
- Sakamoto & Takizawa, (2022). CLIL ni yoru gurōbaru conpituensu no kokoromi: iEARN no kokusai kyōdō gakushū o tōshite [Endeavors for global competence through CLIL: Through iEARN's global project-based learning]. *Bulletin of Tōyō Gakuen University*, 30(1), 254-270.
- Sasajima, S. (2020). *Kyōiku to shite no CLIL-CLIL pedagogy in Japan* [CLIL as pedagogy]. Sanshusha.
- Shimizu, K. (2022). Daigaku ni okeru tedi be-a shien—Yūsū purojekuto to shitenno gakusei no sankā keitai no shien [University support of teddy

bear—exploring student participation system as youth project]. *JEARN Kokusai Kyōdō Gakushū iEARN Report 2021*, 53-54.

Tsuda, H. (2022, February 5). *Shogakusei to daigakusei ga kyōdō shita kaigai kōryū purojekuto-CLIL to kyōdō gakushū no kokoromi* [A collaboration between elementary and university students for an overseas exchange project—endeavors of CLIL and collaborative learning]. [PowerPoint presentation]. 28th J-CLIL Meeting. <https://bit.ly/3PdybRB>

## Appendix I

### Phase 3-2 Autism Discussion Questions

1. How are families with autistic children included in their communities? in their schools?
2. How is communication portrayed in the film?
3. What systemic factors contribute to exclusion and marginalization
4. What do you imagine in the future for neurodiverse students?
5. What do the families (and film director and author) want us to know about autism?
6. How do you connect with the families as human beings?
7. Why does this film matter to me? my community? the world?
8. What more do you want to know? What do you want to do next?

## Appendix II

### Phase 5 Final Reflection Questions

1. What did you value about our intercultural education projects? why?
2. What surprised you about our intercultural education projects? why?
3. What next steps could you do as students/future teachers and global citizens?

## Appendix III

### Post-Course Survey Questions

#### Open answers:

1. What did you enjoy most in [name of course]?
2. What was most challenging in [name of course]?
3. What did you learn most in [name of course]?

#### Five-point Likert scale answers:

4. I have increased my knowledge and interest in global issues.
5. I am now more aware of the connection between personal, local, and global issues.
6. I recognize my own perspectives and other people's perspectives more.
7. I explored ways to communicate my ideas effectively to diverse others.
8. My perceptions about people from other countries/cultures have changed.
9. I learned something positive about people from a different country that I did not know before participating in this course.
10. I have developed team-work and collaborative problem-solving skills.
11. I have developed ICT skills (e.g., using SNS, Zoom, developing PowerPoint slides, recording on Flipgrid, etc.)
12. Regarding my English communication skills
  - a) I am more confident in my English presentation skills.
  - b) I am more confident in my English speaking skills.
  - c) I am more confident in my English listening skills.
  - d) I am more confident in my English reading skills.
  - e) I am more confident in my English writing skills.
13. I am more open to using English to research topics on the internet.
14. I can apply what I've learned to improve conditions of my local and global community
15. I can collaborate with others to address challenging global issues.
16. I can take action on a global issue.

J-CLIL Newsletter 掲載 賛助会員 & website

\* J-CLIL website 掲載名称および掲載順

● Global Step Academy

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

● 三修社

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

● 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

<https://atelier-cor.com/>

● 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/>

● グローバルスカイ・エデュケーション

<https://www.globalskygroup.com/education>



## 『J-CLIL Newsletter』 投稿募集

J-CLIL Newsletter WG

日本CLIL 教育学会（J-CLIL）では、ニューズレターへのご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。  
 皆様のご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. 投稿者は原則として日本CLIL教育学会の現会員であることを条件とします。ただし、共同執筆の場合、筆頭者が会員であれば、内容により必要と判断される場合は、運営委員会で判断し非会員でも投稿を認めます。
2. 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. 執筆言語は日本語または英語とします。
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、原則として1回につき1人1編とします。
7. 投稿応募者の方は、以下の投稿要領に従って原稿を作成し、提出してください。

①添付文書のNo. 2 テンプレートに上書して原稿を作成する。

②提出原稿（PDF原稿）はそのままWebで公開可能な完全原稿とする。

③提出物は(1)PDF原稿、(2)ワード原稿、(3)図・表の3種類を以下宛に送付する。

送付先：[jclilnewsletter@gmail.com](mailto:jclilnewsletter@gmail.com)

**\*以下、④～⑧は添付文書 No. 2 テンプレートに従う。**

④原稿の大きさはA4サイズとし、ページ数を下に明記する。

⑤表題はHGS 創英角ゴシックUB 16ポイント（太字）、副題は14ポイント（太字）、氏名・所属はMS明朝10.5ポイントとし、表題と本文の間に実線を入れる。

⑥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）とし、本文の字体は和文はMS明朝10.5ポイント、英文はCentury 10.5ポイントとする。横見出しはHGS創英角ゴシックUB 10.5ポイント（太字）とし、1. ○○○、2. ○○○とし、句読点は、句点（。）と読点（、）とする。

⑦引用文献（または参考文献）はAPA（第7版）に準じ、文字サイズは9ポイントとする。

⑧表は上に、図は下に、番号とタイトルを入れる。

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。

9. 英文による投稿を希望する方はメールをお送りください。[jclilnewsletter@gmail.com](mailto:jclilnewsletter@gmail.com)



# J-CLIL Newsletter vol. 09

2022 年 8 月 30 日 発行

発行者：日本 CLIL 教育学会 (J-CLIL)

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

代表者：会長 池田 真

発行所：〒 102-8554 東京都千代田区紀尾井町 7-1

上智大学 7 号館 518 号室 池田研究室気付

J-CLIL 事務局

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

編集：J-CLIL Newsletter 編集委員

相羽千州子（静岡県立大学）＊編集委員長

山下理恵子（武蔵野大学）

大和洋子（星槎大学）

富樫里真（目白大学）

糸井貴夕（立教大学）

# AI がスピーキングを自動採点 英語 4 技能対策アプリ

# ELST®

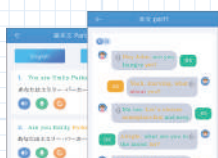
English Listening & Speaking Testing

中学検定教科書完全準拠 / 英検®面接対策 / CEFR 準拠

手書き文字を認識・採点  
Writing 機能も  
搭載予定！

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

## 3 つの学習コースで英語を学べる！



### 教科書コース

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



### 英検® 対策コース

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



### CEFR コース

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

## 先生の業務効率化をサポート



### 無料 教師版管理画面

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

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

お問い合わせ

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

株式会社サインウェーブ  
https://www.sinewave.co.jp/  
東京都千代田区外神田 3-14-3 福栄秋葉原ビル 2F

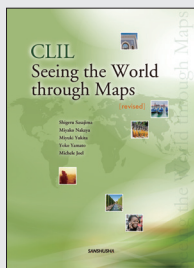
## 三修社の英語教科書 新刊ご案内

### CLIL 英語と地図で学ぶ世界事情[改訂版] CLIL Seeing the World through the Maps [revised]

笹島茂, 仲谷都, 油木田美由紀,  
大和洋子, Michele Joel 《著》

B5 判並製 96 頁カラー 全 12 課  
定価 2,200 円 (税込予価)  
ISBN978-4-384-33522-4

大好評テキストの改訂！  
地図を見やすく、写真をカラーに！

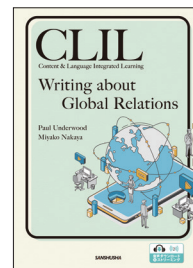


### CLIL 国際関係で英語ライティング CLIL Writing about Global Relations

Paul Underwood, 仲谷都《著》

B5 判並製 120 頁 全 14 課  
定価 2,200 円 (税込予価)  
ISBN978-4-384-33525-5

国際関係について考え、  
英語で書いてみよう



### CLIL 英語で学ぶ経営入門 CLIL Business Management

笹島茂《編》, 上野育子, 船越多枝,  
Brandon Kramer 《著》

B5 判並製 120 頁カラー 全 12 課  
定価 2,420 円 (税込予価)  
ISBN978-4-384-33524-8

経営の基礎をシンプルな英語で理解する



### CLIL ヘルス・エクスplorations CLIL Health Explorations

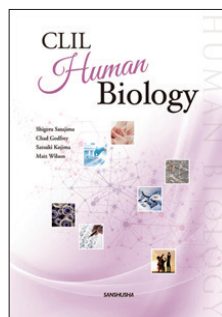
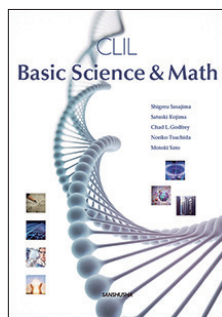
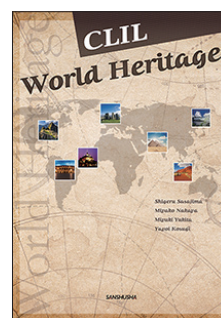
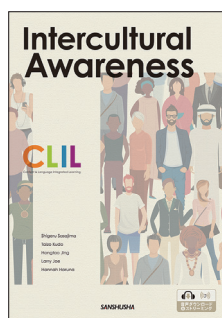
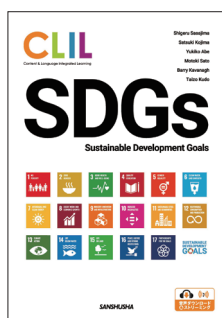
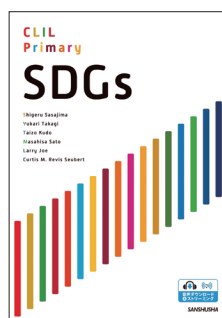
Chad L. Godfrey, Lauren Anderson,  
Frances Gleeson, Stephen O'Toole,  
Gautam Deshpande MD, 種田佳紀《著》

B5 判並製 104 頁 全 14 課  
定価 2,200 円 (税込予価)  
ISBN978-4-384-33523-1

医療分野の内容を英語で考え、学習する



## 好評 CLIL シリーズ



テキスト詳細、  
見本ご請求はこちら



## 専門教材

### 教育としての CLIL

笹島茂《著》  
A5 判並製 304 頁 定価 3,520 円 (税込) ISBN978-4-384-05929-8

### CLIL 新しい発想の授業——理科や歴史を外国語で教える！？

笹島茂《編著》, Peter Mehisto, David Marsh, María Jesús Frigols, 斎藤早苗, 池田真, 鈴木誠, 佐藤ひな子,  
Sopia Md Yassin, Chantal Hemmi 《著》  
A5 判並製 208 頁 定価 2,750 円 (税込) ISBN978-4-384-05667-9

### 学びをつなぐ

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

笹島茂, 山野有紀《編著》, 磯部聡子, 町田淳子, 坂本ひとみ, 滝沢麻由美, 祁答院恵古, 高野のぞみ, 松浦好尚, 大城戸玲子,  
蒲原順子, 一柳啓子, 宮田一士, Heini-Marja Pakula, Taina Wewer 《執筆》  
B5 判並製 202 頁 定価 2,750 円 (税込) ISBN978-4-384-05928-1

株式会社 三修社

〒150-0001 東京都渋谷区神宮前 2-2-22 TEL03-3405-4511 FAX03-3405-4522 <https://www.sanshusha.co.jp>