J-CLIL Newsletter vol.10 (2023.2)　ISSN 2434-995X

J-CLIL Newsletter

本号の内容

1. ブルームのタクソノミー再訪（1）―ベンジャミン・ブルームの人となり― 2
池田　真（J-CLIL 会長、上智大学）

2. CLIL における Authenticity とは―第５回大会シンポジウムでの議論― 4
白井龍馬（清泉女学院中高、上智大学）
笹島　茂（CLIL 教員研修研究所）
松島恒熙（信州大学）

3. CLIL 授業における Proficiency Paring の実践と展望 9
髙橋誠史（梅光学院大学）

4. リベラルアーツ学部における CLIL
―総合教科書を使った大学中級日本語コースでの実践報告― 12
今城　淳（山梨学院大学）

5.「英語で学ぶ SDGs」（公開講座）の実践報告 20
山西宏明（富山短期大学）

6. 海外の教科教師との連携による教材作成 25
山崎　勝（埼玉県立和光国際高等学校）

7. CLIL における assessment について 29
白井龍馬（清泉女学院中高、上智大学）

8. CLIL で学ぶ多文化共生―体験型学習の意義― 33
鯉渕健太郎（横浜女学院中学校高等学校）

9. 小学校での CLIL 実践―地域から世界へ広がる授業を目指して― 37
種谷富茂華（札幌市立石山緑小学校）

J-CLIL 賛助会員 & Website 43

ブルームのタクソノミー再訪（1）
―ベンジャミン・ブルームの人となり―

池田　真（上智大学）
J-CLIL 会長

１．はじめに

CLIL の魅力のひとつは、思考が指導原理に組み込まれていることだろう。言わずと知れた「4 つの C (Content, Communication, Cognition, Culture)」のうちの Cognition である (Coyle et al., 2010)。この Cognition を説明する時によく使われるのが、ブルームの思考分類 (taxonomy) である。これもよく知られているように、低次思考力 (LOTS：Lower-order Thinking Skills)たる暗記 (remember)、理解 (understanding)、活用 (apply) と、高次思考力 (HOTS：Higher-order Thinking Skills) とされる分析 (analyze)、評価 (evaluate)、創造 (create) からなる 2 大別 6 小類である（ただし、ブルーム自身は LOTS と HOTS という用語は使わず、そのように分けてもいない）。これは弟子のひとりであったアンダーソンらによって 2001 年に改訂されたものであるが、原著は 1956 年に出版されている (Bloom et al., 1956)。同著は教育界に大きな影響を与えたが、ブルーム自身が「米国の教育で最も広く引用されているが最も読まれていない本の一冊」("one of the most widely cited yet least read books in American education," Anderson et al., 2001, p. xxii) と言っているように、改訂版も含め、実際に通して読んでいる研究者や実践者は少ないと思われる。そこで、これから数回に分けて、ブルームという教育学者と彼の考案したタクソノミーを紐解いていこうと思う。順序としては、本号でブルームの人となりを紹介した後、次号以降で原著版と改訂版の解題やタクソノミーの活用法を提示していきたい。

２．経歴と理論

ベンジャミン・ブルーム (Benjamin Bloom) は 1913 年にアメリカのペンシルバニア州でロシア移民の子として生まれ、1999 年に 86 歳で亡くなった。研究者としての教育を受けたのはシカゴ大学とペンシルバニア州立大学である ("Benjamin Bloom," 2023)。一般的には学習時の思考分類（正確には教育目標の分類）で知られているが、その他の業績も注目に値する。例えば、形成的評価 (formative assessment) という概念の学習への援用である。形成的評価とは、学習の過程でよりよい成果を生み出すために行う助言的評価のことである。成績付与のために学期末などに行う統括的評価 (summative assessment) と対をなす。用語そのものは 1967 年に Scriven という学者がカリキュラム評価のために用いたとのことであるが (Bloom et al., 1971, p. 117)、それを教室レベルでの学習評価法として定着させたのがブルームである。彼はこの着想をもとに、「完全習得学習」(Mastery Learning) という理論を構築している。これは、ある単元の評価タスクに対して、「診断＋フィードバック＋助言」からなる形成的評価を与え、それに基づく評価タスクを再度行ってから、さらに形成的評価を行い、次の単元に進む、という方法である。今となってはさほどの斬新さはないが、提唱されたのは半世紀以上も前であり、当時として革新的な発想であった。ちなみに、この指導法は改良を加えられて現在でも使われているようである。ちょうど最新の理論書 (Guskey, 2023) が出たところなので、興味のある方はご参照いただきたい。

３．家族と弟子の回想

ブルームの人となりを伝える資料として、家族や弟子たちの追悼文を収録した本がある (Guskey, 2012)。一読して浮かび上がってくるのは、研究好きで厳しくも愛情深い大学教師の姿である。複雑な問題を分かりややすく伝える術に長け、理論を嬉々として語り、どんなに多忙でも学生のために時間を割き、誰に対しても敬意をもって接し、人を小ばかにしたり、プライドを傷つけるようなことは決してなかった。一方で、学生に対する要求水準は高く、頑なまでに妥協を拒み、特に「ずさんな思考」("sloppy thinking") に対しては、「よりよい未来の対極にある」("the opposite of a better future") として容赦なかった (p. ix)。そのようなブルームが、いかに門下生思いであったかを語るエピソードを紹介しよう。ある大学院生が、何か月もかけて書いた論文を学術雑誌に投稿したところ、掲載不可の通知が辛辣なコメントと共に返ってきた。落胆した彼は恩師に慰めてもらおうと経緯を話

したところ、ブルームは研究室にある大きなキャビネットの中身を見せて、こう言ったという。「私が落とされた論文や研究費の申請書だ」。そこには 1 メートル近い書類の山があった (p. 66)。大学者のブルームですら何度も論文や申請書を却下されたという事実を見せ、学術研究の世界ではそれは当然であることを示したわけである。

4．ブルームの名言

上掲書にはまた、ブルーム自身の言葉も随所で引用されている。研究や教育に関する名言をいくつか拾ってみよう。まずは、上記の逸話に関連した研究者の心得についてである。

仕事で成功する鍵は失敗した後にどうするかだ。諦めず、自分の研究の価値を強く信じ続けることが、真に成功する学者の特徴である。
The key to successful career is what you do after the failures. Being persistent and maintaining a strong belief in the value of one's work are the marks of a truly successful scholar. (p. 66)

次に教育一般に関してである。ここには、教師が適切な学習条件を整えさえすれば、いかなる生徒も確実に学びを達成できるというブルームの信念が表れている。

教育者は環境家であらねばならぬ。(中略) 学びは子供の内部で起こる。したがって、教師がその学びに影響を与えるのは、適切な環境の提供を通してである。遺伝が制限を課すというのなら、それでよい。教師は、20 パーセントの要因であれ、50 パーセントであれ、残された部分に働きかけるのだ。
The educator must be an environmentalist. [...] Learning takes place within the child: the educator therefore, tries to influence this learning by providing the appropriate environment. If heredity imposes limits, then so be it. The educator must work with whatever is left, whether it is 20 percent of the variance or 50 percent. (p. 129)

最後に人生全般に当てはまる言葉を引用しよう。ブルームは言う。「私は可能と思ったことに私の期待を制限させたことはない」("I've never let my expectations be limited by what I thought was possible," p. 10) 。我々は何かを行う際、出来るか出来ないかで判断してしまう。そうすると、出来ることしかやらないことになり、挑戦的な発展や発見や創造につながらない。可能か否かに基準を置くと、逆に可能性を潰してしまうという逆説である。そうではなくて、まずは高い志や発想を大切にすべきだということであろう。

5．おわりに

以上みてきたように、ベンジャミン・ブルームは教育と研究に対する信念と情熱の人であった。実際の肉声を聞きたければ、ケンタッキー大学教育学部のサイトにラジオで行った講演の録音があるので、アクセスしてみるとよいだろう (https://www.coe.uky.edu/Bloom/review-of-human-characteristics-and-learning1.mp3)。そこでも語られているブルームの教育理論の影響は、周囲の学生や米国の学界に留まらず、世界中の研究と教育の現場に現在に至るまで及んでいる。次号ではその核となっているタクソノミーについて、源流に遡って解題を試みたい。

引用文献

Anderson, L., Kathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Rahths, J., & Wittrock, M. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom"s taxonomy of educational objectives*. Longman.

Benjamin Bloom. (2023, January 8). In *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom

Bloom, B. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: Book 1 Cognitive domain*. Longman.

Bloom, B., Hastings, T., & Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Guskey, T. (Ed.) (2012). *Benjamin S. Bloom: Portraits of an educator* (2nd ed). Rowman & Littlefield Education.

Guskey, T. (2023). *Implementing Mastery Learning* (3rd ed). Corwin.

※ 本稿は 2022 年 10 月 15 日に開催された第 5 回大会の基調講演「ブルームタクソノミー再訪：人物、理論、活用」に加筆修正を施したものである。

CLIL における Authenticity とは －第 5 回大会シンポジウムでの議論－

白井　龍馬　（清泉女学院中高、上智大学）　笹島　茂　（CLIL 教員研修研究所）
松島　恒熙　（信州大学）

1．はじめに

CLIL における authenticity の重要性は教材選定の観点から考えられることが多いが、J-CLIL 第 5 回大会において開催されたシンポジウムでは、この側面以外の authenticity に焦点をあて、CLIL との関連について考えを深めた。白井は自身の実践を authenticity の観点から振り返り、どのような教材や指導法が効果的であったかをまとめた。松島は哲学的観点から authenticity について考察し、CLIL との理論的なつながりの可能性について考察した。笹島は上記 2 名の発表について、自らの知見と経験をもとにフィードバックを行った。その後、それまでの議論を踏まえた上で、笹島・松島・白井が CLIL と authenticity の関係についてトークセッションを行い、主題についての考察を深めた。以下はその内容をまとめたものである。CLIL 実践を続けるうちに authenticity の定義について迷いが生じたら、本稿を足がかりにして更に authenticity について考えを深めてほしいと願い、記事をまとめた。

2．白井の発表内容

発表項目は以下のとおりである。

1. authenticity の定義と期待される効果
2. authentic な学習素材を使ったときの成功と失敗
3. 意図せぬ authenticity の発現
4. authenticity に対する考察

和泉（2016, p.79）は authenticity について、生きた英語(新聞、雑誌、インターネット上の素材など)をできるだけそのまま使うこととし、その効果としては「生徒の学習へのモチベーションを大いに引き出す可能性」などを挙げている。池田（2011, p.21）は authenticity について、上記の点に加えてより幅の広い解釈をしており、「現実社会で生産され消費される「本物」の迫力が知的興味を刺激し、学習意欲をかき立てるという情緒的側面も重要」としている。

この点を踏まえ、自らの実践における成功例と失敗例を authenticity の観点から論じた。成功例としては、授業で扱うテーマと生徒の生活文脈の関連性を強めるタスクや問いの投げかけを挙げた。失敗例としては、生徒の生活文脈との関連性は強いが、生徒たちが興味を持たない学習素材の提示を挙げた。このことから、学習素材が authentic であるか否かの基準は、実は生徒側が決めるものではないか、と考えている。

また、意図せぬ文脈における authenticity の発現の具体例として、対話の中で練り上がるように発現する authenticity について触れた。一見生徒たちの生活文脈に関係のないテーマやタスクであっても、対話を繰り返すうちに話題についての authenticity が醸成され、活動自体が盛り上がったことがある。

上記 2 点から、一見すると authentic でない学習内容や学習素材も、工夫次第では authentic になりうるし、また学習内容や学習素材が authentic であるか否かは、生徒の内面に基準があるのではないか、と考えている。締めくくりとして、Barab (2000, p.4) の以下の記述を引用した。 "discussions of authenticity must consider authenticity in terms of the life-world of the student and in terms of a target professional domain" [拙訳: オーセンティシティについての議論は、生徒の実生活と、目標となる学習内容の両方の観点のオーセンティシティを考慮しなければならない]

3．松島の発表内容

「authenticity を authentic に哲学する」というテーマで発表した。Coyle(2010)や笹島(2011)を参照すると、教材の本物らしさだけでなく生徒の実生活(Life)との関連を強めることが CLIL における authenticity である、とされている。これらの主張をもとに、そもそも授業は生徒にとっても教員にとっても人生(Life)の一部である点に哲学的に着目すると、CLIL における authenticity を(本来の意味で)authentic にするのではないか、というのが発表の趣旨である。

「哲学的に考える」ことの足がかりとして、3 つの哲学の分野（存在論・認識論・価値論）を挙げ、特に存在論の観点からハイデガーを引用して authenticity について考察した。ハイデガー（Heidegger, 2006, p.7[1)]）によれば、人間は本来、存在の意味を問いうる範例的存在者であるが、日常的には存在の意味を問う機会はほとんど無く、死への存在であることさえ忘れられている。これをハイデガーは日常性への頽落、つまり人間の非本来的な(inauthentic)在り方であると呼んだ。つまり人間は、

自分が「死への存在」であるということに向き合っているかどうかによって、存在(to be)として authentic であるか否かが定められる、ということだ。

死の哲学的概念として、ハイデガーは「最も固有な、没交渉的な、追い越しえない可能性」(Heidegger, 2006, p.250) としている。これはつまり、死とは代理不可能であり、他者との交渉が絶たれる、経験不可能である、ということを意味している。また、「死は確実にやってくる」(Heidegger, 2006, p.258) 「死はあらゆる瞬間に可能である」 (Heidegger, 2006, p.258) とされていることから、死の確実性や無規定性も重要な性質として挙げられる。このことから、人間は生まれた瞬間から常に「死」があらゆる瞬間に「切迫している」 (Heidegger, 2006, p.250) 存在であるといえる。これをハイデガーは、「死への存在 Sein zum Tode」と呼んだ。

上記の「死」についてのハイデガーの考えは、われわれ人間にすぐに死ぬことを強いるものではない。むしろ哲学的概念としての「死」を実現するのではなく「可能性」として正しく理解し、それに向き合いつつ生きることを促すものである。このように「死」という「可能性」へと先駆けて生きることをハイデガーは「死への先駆」(Heidegger, 2006, p.267) と呼び、このことは人を「押し寄せてくる様々な可能性への埋没から解放する」(Heidegger, 2006, p.264) としている。この解放状態にあって初めて、人は「本来的 authentic な自己存在へと実存的に変様する」 (Heidegger, 2006, p.268) というのがハイデガーの主張だ。言い換えれば、死への「先駆的決意性 vorlaufende Entschlossenheit」(Heidegger, 2006, p.303) によって人間は初めて「本来性 authenticity」を獲得する、ということになる。これを平易な言葉で説明すると、死を正しく理解しそれに向き合って初めて、人間はその場において本来的に「どうありたい to be」のか？という考え（世界の見え方や生き方）が変容するということになる。

これを授業にあてはめてみると、「死が切迫しているとしてもなお、受講して悔いのないような授業の創造」こそが、ハイデガーが考える authentic な授業を追求することであるといえる。具体的にいえば、「30 分後（ハイデガー的に正確には「次の瞬間」）に世界が終わるとしても、生徒や学生が受けたいと思うような授業」を目指すことが、教師が authentic な授業を目指すことである。また、授業の参加者（生徒も教員も）が先駆的に決意できれば、忖度や躊躇のない「意見・言論」が可能になるのではないか、と考えることもできる。この点について「公共性」にあてはめて考えたのが、アーレントであるといえるだろう(Villa, 1996)。

アーレントは「公的に自分の意見を発言するとは、どういうことなのか」を、生涯にわたって考えた哲学者である。彼女は公的世界に人間が現れるためには、人間の複数性を前提にして考えることが不可欠だと考えた。人々は言論において、自分が誰であるかを示し、そのユニークな人格的アイデンティティを積極的に明らかにし、それによって人間世界にその姿を現わす (Arendt, 1958, p.179) ことになる。これをアーレントは 「多種多様な人々 men がいるという人間の複数性 plurality」(Arendt, 1958, p.175) と呼び、世界の法則であると位置づけた。

上記の点をまとめると、人間は言論によって自己の「唯一性 uniqueness」を明らかにし、世界へと現れることで、初めて人々 men として共同できる、ということになる。これは先述の、ハイデガーが定義する authenticity における共同性と内容的に共通するものがあるといえる(Villa,1996)。

また、授業のなかで生徒ひとりひとりが自分の意見を表現する雰囲気作りを重要視するという点で、上記の authenticity についての議論は、英語教育における engagement との関係性も深いと考えられるだろう。Mercer et al. (2020, pp. 76-77) は、engagement を促す重要な要素として diversity を挙げており、それについて "it is heathy in any classroom and especially language classrooms, to retain an openness to diversity of people and opinions, and to also be welcoming to newcomers who may join the group at a later stage." と記述している。意見の多様性を強調している点は、まさにアーレントの複数性との共通点が見いだせるだろう。また、Mercer et al. (2020, pp. 77) は、diversity について " Some of the best discussions in a language class depend on disagreement and willingness to express this. The key is having a healthy group climate and mutual respect, which allow diverse opinions to be expressed and considered without aggression or rejection of the individual." とも述べている。反対意見であっても表現したいと思うような雰囲気作りの重要性を説いている点は、まさにハイデガーの「先駆的決意性」と共通するものがあるといえる。ゆえに、ハイデガーとアーレントが議論してきた authenticity の概念は、engagement を高めるという点において、CLIL における authenticity と関連する部分が多いのではないかと考えられる。

ここまでの議論をまとめると、authentic な 在り方 (to be) を促すような、authentic な contents や共同学習が、CLIL において有効であるということになる。これを追求すると、教師と教師がともに「かけがえのない貴重な人生 life の一部として、この授業に参加して良かったと思えるか？」という問いと向き合うことになる。このことは、「人間であるということはすでに哲学しているという意味である」 (Saame and Saame-Speidel, 1998, p.4[2]) というハイデガーの言葉を踏まえ、授業を

人生(Life)の一部として考えた場合、むしろ自然なことであるとすら言えるのではないか。

4. 笹島の講評

authenticity や authentic という言葉について、上記のように議論することは教師にとって必要だ。白井が言うように、指導内容が authentic か否かという話だけでなく、学習者の目線から授業の様々な点について議論することが大事なのである。松島が言う「死」という観点からの authenticity に対する議論は、すこし極端なようにも感じるが、いまの自分にとってはよくわかる話だ。以前はそのように考えなかったが、「死」というものがより身近になるにつれて、自らの生き方についてより考えるようになった。

少し話を戻すが、CLIL における authenticity は、授業をするうえで大事である。白井が成功例として挙げた例は、生徒にとって切実な問題を扱っており、大きなインパクトを与えたのではないかと考えられる。恐らく authenticity とは、このように「生徒からしたら、すぐそこにある」ことを扱うことなのだ。国外の問題を扱うにしても、生徒にとって身近な材料があるかどうかによって関心の程度は左右されるだろう。この点を「生徒たちにとって差し迫っているかどうか」と言い換えた場合、松島の言う「死への先駆」と関連があるといえる。

CLIL 形式で授業をする場合、こういった事柄を扱いたい、と思うのが自然だろう。私が医学部学生に指導していたときは、英語そのものが学生にとってインパクトがないと感じていた。しかし解剖の授業や臨床の場に出ていくことによって、学生たちが大きなインパクトを受け、変容していった様子を見てきた。この変容によって、医学の道を諦めてしまった人もいれば、その決意をあらたにした者もいる。このような authentic な経験は、よくも悪くもその人を変えてしまうが、こういった経験を授業内に持ち込むことは難しい。しかし、たとえ嘘くさいものであっても、authentic な題材を授業に再現しようとする営みや工夫そのものが（松島が言う「30 分後に世界が終わるとしても、生徒や学生が受けたいと思うような授業を目指すこと」とも共通している）、CLIL 授業をするうえで大事であると私は考える。

CLIL を実践する、あるいは CLIL 授業を受ける、ということは、マインドセットを変えることなのだ。小中高と英語を勉強してきて、大学でまた英語の授業となると、一部の学生は「また英語か」と感じてしまうだろう。ここで authentic な学習素材を入れることができれば、学習者は刺激を受けながら授業に参加することができる。このようなマインドセットの転換を促す効果が CLIL にはあると、私は感じている。

また上記の事柄を実現するには、教師が授業を楽しんでいることが大事だ。変に工夫しすぎると、authentic ではなくなってしまう。教師が面白いと思って色々な写真や動画を持ち込んでも、かえって場が白けてしまうということがある。これは教える側と教わる側の相互作用がうまく機能しなかった例だ。CLIL は（唯一の方法ではないが）良い相互作用が行われる雰囲気を醸し出す効果があり、そのときに to be としての authenticity についてよく理解していると、それが自然とできるようになるだろう（容易ではないが）。よって、authenticity とは何か、authentic とは何かということを、常に頭の片隅に置いておくのは良いことであろう。

私は CLIL を専門にする前は、ESP [English for Specific Purposes] について研究・実践していた。ESP の領域では、authenticity や authentic という言葉はよく使われる。しかし、例えば医学生に対して authentic な教材を使うためには、医学に対する専門的な知識が必要となる。このような授業を実現するためのハードルはかなり高いといえるだろう。その場合は、できるだけ相手が興味を持つような素材（リアルな素材があれば一番良いが、なければそれらしいものでも良い）を用いることを模索すると良い。例えば特定の料理の写真を見せたい場合、インターネット上から引用したものよりは、教師が自分で作ってみたもののほうが authenticity は高いだろう。教師は変にカッコつけることなく、授業素材について工夫したほうが良い。

また、教材が authentic であれば良い、と私は思わない。授業全体が authentic であることが重要なのだ。良い天気であれば外で授業をすることも良いだろう。過日に広島の原爆資料館へ行ったが、そこでもあらためて空間の authenticity の重要性を感じた。これは CLIL において非常に重要であると感じる。

content と language のいずれかが authentic であるだけでは不十分なのだ。それらを integrate することが CLIL において重要であり、そのためのヒントの一部が authenticity にあるのはないかと考える。勿論 engagement などその他の多くの要素を含んで議論することが必要だ。例えば私は博士課程で teacher cognition について研究した。授業を見学したり教師にインタビューしていると、良い授業とは何であるかが見えてくる。先生が授業中に英語で話しているかどうかだけではなく、人柄など色々な要素が入っている。また、その先生のある時の授業は良いけれども、コンテクストが変わってしまうと全く良くなくなってしまうということもある。このことからも、良い授業を作り出すことの複雑性が見えてくる。このような複雑性を、そういうものだと理解して受け入れてしまうと、マインドセットを良い方向に持っていきやすいというのが私の結論だ。これは何も教師だけに限ったものではなく、学習者にとっても言えるこ

とである。国内の授業検討では、とにかく失敗をしないことが追求されがちだ。授業の結論や着地点がなくても良いのである。

5. 発表者三者の鼎談

（発言を一部要約し以下に記載した）

白井: お二人とも、非常に興味深い話をありがとうございました。松島さんに質問なのですが、to be としての authenticity を考える時に「死への先駆」という視点で考えると理解はしやすいのですが、同時に授業における authenticity について議論するためにはやや極端な表現であると感じました。これは to be としての authenticity を考えるための、極端な例であると理解して良いのでしょうか？

松島: 極端な例というよりは、実際に私達人間に日々つきまとっている（普段は忘れ去られている）事実であると理解し、それをもとにした意識を持つというのが正しいのではないかと思います。「もし 30 分後に死んでしまうとしたら」と考えれば、学習者はつまらないと感じる授業を何とかしようと思うかもしれません。教師も「もし 30 分後に死んでしまうとしたら」と考えれば、いやだなぁと思いながら授業に向かうこともないでしょう。現に私にとってこのシンポジウムは「もし 10 分後に死んでしまうとしても参加して悔いのない」ものであり、これをきっかけに生徒が authentic に授業を受けられる機会がもっと広がってほしいと願っています。

白井: つまり、「やりたいことをやりたいようにやる」という状態がどのようなものかを具体的に想像するために、「死への先駆」という言葉を使っていると理解しても良いのでしょうか？

松島: 「やりたいこと」というより、to be なので「やりたいように」ということです。行為ではなく、状態／存在に焦点があたっています。「授業のなかで何をやりたいか」ではなく、「授業のなかでどうありたいか to be」ということなのです。これは CLIL が重視する learner's autonomy とも関係があるでしょう。「どうありたいか」という状態について考えるために、「死への先駆」という可能性を想定してみる、ということです。

笹島: そうだと思います。私も最近は、毎日のように「死への先駆」を感じています。そうすると、一瞬一瞬や毎日が楽しいのです。嫌なことがあっても、すぐに忘れてしまおうとします。それが得意になってきたように思えます。生徒もきっと、そうなのではないでしょうか。

皆さんも嫌なことを含めていろいろなことがあるでしょうが、このシンポジウムのなかで少しでも参考になるということがあれば、それは成功なのではないかと思います。私が授業を頑張って準備しても、あとから聞くと学生はそのときのことをほとんど覚えてないということもあります。それでもほんの一瞬でも、生徒の心にのこるような authentic な学習経験を提供できればそれで良いのです。authentic にも考え方の authenticity など、色々な要素があります。教材の authenticity だけでなく、協同学習のなかで他者とやりとりしながら生じるものや、文化祭や体育祭などの学校行事に関係する authenticity もあります。それらをすべて統合しながら、若い人の未来を考え、英語に触れる機会を提供していくことが大事なのではないかと考えます。

最近見学した授業では、生徒がとてもイキイキと英語を話そうとしていました。先生は「日本語を多く使ってしまったから、CLIL じゃないのではないか」と心配していましたが、私がその生徒の様子を見て「この授業は CLIL だ」と感じました。

松島: それは、その状況が natural に発生したということですか？

笹島: そういうことなんですよ。CLIL とは、このように自然なものなのです。

松島: その点は Coyle さんも何度か naturalistic という言葉を使って、言語の使用を natural に促すことができると説明していますね。

笹島: CLIL と呼ばれる授業をみていくと、そういう場面がたくさんあります。授業評価という観点でいうと、授業のねらいや流れが指導書には書かれますが、教室内に 30~40 名生徒がいると仮定した場合、全員のことは見きれませんよね。振り返りのコメントを書かせたとしても、教師への気遣いから表面的な感想を書いて終わり、というケースだってあるでしょう。

松島: 言語の natural な使用と authenticity のかかわりは深いと思います。

笹島: そうですね。ただ、松島さんがいう「やりたいようにやる」という状態を実現するのは、まだ難しく今後の課題でしょう。

白井: 外国語発話時の second self を念頭に置くと、自分の考えを英語で表現するように促すことは、むしろ学習者の to be としての authenticity を高めることにつながるのでしょうか。

笹島: そうですね。まずはやはり先生が自然に発話することが大事なのでしょう。日本語でも英語でも、自然に発話すると、学習者から自然に返答があったりするのです。そのような瞬間が、CLIL の特徴だと私は思います。そう考えると、哲学を英語でやるというのも良いのではないでしょうか。

6. おわりに

この後シンポジウムでは、更に聴衆との質疑が行われ、更に議論が深まった。聴衆への倫理的配慮からその内容を本稿に記載することは避けるが、議論の深化に貢献してくれた聴衆にはこの場を借りて謝意を示したい。

注

1) この書物は、ハイデガーが 1927 年に発表したものである。
2) この書物は、ハイデガーが 1928 / 29 年の冬学期にフライブルク大学で実施した講義録である。

参考文献

池田真 (2011)「第１章　CLIL の基本原理」渡部良典・池田真・和泉伸一編著『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１巻　原理と方法』（pp. 1–13）上智大学出版.

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.

ジャン・グレーシュ著、杉村靖彦ほか訳(2007) 『『存在と時間』講義—統合的解釈の試み—』法政大学出版局.

黒岡佳柾 (2020)『ハイデガーにおける共存在の問題と展開　哲学・有限性・共同性』晃洋書房.

轟孝夫 (2007)『存在と共同　ハイデガー哲学の構造と展開』法政大学出版局.

Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. The University of Chicago Press.

Barab, S. A., Squire, K. D., & Dueber, W. (2000). *A co-evolutionary model for supporting the emergence of authenticity*. Educational technology research and development, 48(2), 37-62.

Collins, A. (1988). *Cognitive apprenticeship and instructional technology*. Cambridge, MA: BBN Labs Inc.

Coyle, D., P, Hood., & D, Marsh. (2010) *CLIL: Content and language integrated learning*, Cambridge University Press.

Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit*. 19 Aufl. Max Nemeyer Verlag.

Mercer, S., & Dornyei, Z. (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, Cambridge University Press.

Saame, O., & Saame-Speidel, I. (Eds). (1998). *Einleitung in die Philosophie*. Vittorio Klostermann.

Villa, R, D. (1996). *Arendt and Heidegger The Fate of the Political*, Princeton University Press.

CLIL 授業における Proficiency Paring の実践と展望

髙橋 誠史（梅光学院大学）

1．Proficiency Paring

Proficiency paring とは、第二言語学習（本稿では英語学習を前提とする）で学習者主体の共同活動を行わせる際、相対的に語学力が高い学習者と低い学習者（High-Low）、高い学習者同士（High-High）、あるいは、平均的な学習者と低い学習者（Medium-Low）など、習熟度によって意図的にペア分け・グループ分けを行い、集団全体の学習効果向上を目指すことである。Nguyen & Newton（2020）は、High-Low の proficiency paring を TBLT で実践した際、英語力が低い学習者にとって学習機会が最大化されたことを報告している。どのような効果を期待するかによって適した組分けは異なり、例えば、Zabihi & Ghahramanzadeh（2022）によれば、目標の達成度だけを見れば High-High、High-Low ペアリングが上回ったが、学習者の engagement（主体性）が最も高まったのは Low-Low ペアリングであった。学習集団内における習熟度のばらつきは語学の授業において課題となることが多いが、proficiency paring は与えられた条件の中で、全体の教育効果を最大化させる一つの手段となり得る。

2．CLIL で Proficiency Paring を行う利点

Proficiency paring を実践する際に懸念されることの一つが、英語力の高い学習者だけが課題に取り組み、低い学習者がその成果（解答など）を享受するだけになってしまうことである。しかし、CLIL では言語面だけでなく、内容面にも焦点が当てられた課題に取り組むため、必ずしも英語力だけで良い成果が得られるとは限らない。そのため、CLIL で High-Low ペアリングを行い、内容面がしっかりと意識された課題を与えれば、High の学習者だけが取り組む可能性は低くなるのではないかと考えられる。英語力だけでは解決されない課題に協力して取り組むことにより、High は内容面で Low から学びを得ることができ、Low は言語面（もちろん内容面でも）で High の支援を受けることができる。Low にとっては、内容面でペア、メンバーに貢献することで、言語面のみを扱う一般的な英語の授業では得難いポジティブな感情の獲得へとつながる可能性もある。

また、先述のように、学習者の主体性が最も高まったのは Low-Low ペアリングであったことが報告されている（Zabihi & Ghahramanzadeh, 2022）。この理由の一つとして、取り組んだ課題の内容が学習者にとって意欲を起こさせるものであったため、英語力が不十分でも主体的に取り組んだ可能性が考えられる。Low-Low ペアで言語面のみを扱った課題に取り組ませれば簡単に諦めてしまうかもしれないが、CLIL では内容面の魅力によりそれを回避させられる。また逆に、High-High ペアに英語力だけを必要とする課題を与えれば、大して共同作業をすることなく、簡単に終わらせてしまうかもしれない。しかし、内容に奥行きを持つ CLIL のタスクを与えることで、より深く問題に取り組ませることができる。

このように、CLIL で proficiency paring を行うことで、学習集団内のどのレベルの学習者にとっても有益な授業にできるのではないだろうか。

3．Proficiency Paring の実践

著者は自身が CLIL 形式で行なっている大学の講座内で proficiency paring を実践した。本実践には統計的データ等はなく、実験と呼べるほど厳格な設計に基づいた実施ではないが、英語力による意図的な組分けをして行なった言語活動の概要と、それに対する学生の感想を以下に共有したい。

本実践は、2022 年度前期第 2 クォーター（勤務校では 1 年を 4 期に区切り授業を実施している）に英語、韓国語、国際ビジネス、国際教養、保育を専攻する大学 1 年生を対象とした ESP 講座の異なる二つのクラスにおいて行われた。同講座は英語プレゼンテーションとパラグラフライティングの二つの習得を目的としている。両クラスの学習内容は同じだが、受講学生は入学時に受けた英語テストにより A クラス（$n=28$）、B クラス（$n=23$）に分けられている。この A、B 二つのクラス内で、TOEIC IP のスコア（表 1）を英語力の指標として、最上位と最下位から順番に High-Low の組み合わせになるように共

同活動のペアリング、グルーピングを行った。習熟度別にクラス分けがしてあるとはいえ、最上位と最下位の学生の TOEIC IP スコアには A クラスで約 300 点、B クラスで約 200 点もの差があった。そのため、標準偏差（A クラス *SD*＝71.1、B クラス *SD*＝52.4）からもわかるように、proficiency paring を行うのに十分な習熟度のばらつきがあったと考えられる。ただし、成績中位の学生は結果的に同程度の英語力を持つ学生と組むことになったため High-Low とはならず、Medium-Medium のペアも何組か存在した。なお、学生には proficiency paring をしていることは伝えなかった。これは学生への配慮という面に加え、特に Low の学生にとって、自分より英語力が高い学生とペアリングされているという事実を知ることが、ペアに対する助言、発言などにおける消極的な態度につながる恐れがあると考えたためでもある。

本講座では対面授業であっても、数回行われたオンライン授業であっても、ペア活動やグループ活動に Microsoft Teams を使用したため（髙橋, 2022 参照）、こちらで割り振ったペア、グループを Breakout Rooms 機能であらかじめ設定しておき、共同学習に取り組ませた。共同学習の内容は多岐に渡るため、ここで列記はしないが、例えば、写真を見て、そこからペアごとに想像でストーリーを膨らませて英語のパラグラフにする活動や、互いのプレゼンテーションにアドバイスをし合う活動などが行われた。

表 2 は各講座の第 2 クウォーター終了時の授業アンケートで共同活動について述べているもののうち、言語面、内容面のいずれかあるいはその両方においてペア・グループワークが有益だったという趣旨で書いたと考えられるコメントの抜粋である。学生 A は他学生が良いところを見つけてくれたと述べており、内容あるいは英語に関してポジティブな評価を得たことにより、発表への不安が低減したことが読み取れる。学生 B は英語への理解を深めることができたと述べている。自身より英語力の高い学生に教えられた、あるいは、より習熟度が低い学生に教えたことで自身も学ぶことになり、そのように感じたのかもしれない。学生 C は多様な学生と関わったことにより、新たな視座を得たという趣旨のコメントをしており、内容面で得たものがあったのではないかと考えられる。学生 D は、英語に対してか内容に対してかは不明だが、他学生からのアドバイスにより授業への取り組みがより楽しいものになったと述べており、動機づけが高まった様子が窺える。学生 E ははっきりと、他の学生からの英語に対するアドバイスが自信につながったと述べている。

ペア・グループワークの多くが proficiency paring で行われたため、コメントは主に High-Low ペア・グループで行われた共同活動に対するものであると考えられる。ただし、上記のような好影響が High-Low ペアリングによるものであるかどうかの因果関係はあくまでも不明である。あるいは proficiency paring に有意な効果はなく、単に他の学生との共同学習が何らかの形で成長や理解を促進したのかもしれない。また、共同学習に対するネガティブなコメントは特に見られなかったが、実際にはあまり好意的には捉えていない学生もいるかもしれない。このような意図的な組分けが学習者にどのような影響を、どの程度与えるのか、今後さらに調査を行なっていく必要がある。

表１　両講座学生の TOEIC IP スコア概要

	n	*M*	*SD*
A クラス	28	345.3	71.1
B クラス	23	256.2	52.4

表２　共同学習についての学生のコメントの抜粋

学生のコメント（著者により一部加筆・下線）

A. 他の学生が良いところを見つけてくれて、発表するのが怖くなくなった。（言語・内容）

B. グループワークが多く、他の学生と話し合うことで英語への理解を深めることができた。（言語）

C. 英語を通して様々な人たちと関わることができ、自分とは違う考え方を学ぶことができた。（内容）

D. 授業についていけるか不安だったが、他の学生のアドバイスのおかげで楽しく取り組むことができた。（内容・言語）

E. 他の学生が英語に対してアドバイスをくれたので自信を持って発表することができた。（言語）

４．CLIL 授業における Proficiency Paring の可能性

CLIL を念頭に置いた proficiency paring の研究はこれまでほとんど行われてこなかったが、既述の利点以外にも多くの可能性があるのではないかと考えられる。CLIL は内容と言語の両方を扱うが、言語の面で優れている学習者が必ずしも内容面でも優れているとは限らない。その逆に、言語の習熟度が相対的に低い学習者が、内容面の力では優れている可能性も考えられる。これを

踏まえ、例えば、ある集団内で学習者の言語面と内容面の能力をそれぞれ相対的に High（高い）、Low（低い）の二段階で捉え分類すると、①英語面 High／内容面 High、②英語面 High／内容面 Low、③英語面 Low／内容面 High、④英語面 Low／内容面 Low、の 4 タイプに分けられる（表 3）。この異なるタイプの学習者の組み合わせ方によって、タスクの達成度、engagement などが変化することが予想される。実践は容易ではないが、内容・言語の両面を扱う CLIL ならではの proficiency paring により、学習者の組み合わせパターンは広がり、共同学習に様々な好影響をもたすかもしれない。また、本稿の実践では TOEIC IP のスコアを英語力の指標として利用したが、一口に英語力といっても文法に習熟した学習者、スピーチが得意な学習者など、様々である。内容面でも、例えばプレゼンテーションを題材とした CLIL であれば、効果的なスライド作りが得意、論理的な説明が得意、アイディアを出すのが得意など、異なる特性を持つ学習者がいるはずである。こうした言語面、内容面における多様な学習者特性を考慮し、授業の狙いや活動の特性に応じて細やかなペアリング、グルーピングを行うことで、集団全体の学習効果向上が期待できる。

表３　言語・内容の Proficiency タイプ

タイプ	言語面	内容面
①	High	High
②	High	Low
③	Low	High
④	Low	Low

５．おわりに

CLIL は言語教育の一手法である proficiency paring との親和性が非常に高いのではないだろうか。言語面だけでペアリングを行なっても多くの効果が期待できる上、一般的な英語授業では僅少にしか扱われない内容面を考慮に入れたペアリングで、学習者の組み合せ方に様々な変化をつけることができる。

昨今は特に小中を中心に、個別最適な学びの重要性が指摘されている。これは一人一人に応じた最適な学習活動、学習課題を提供し、全ての学習者が一定の学習水準を達成できるようにすることである（中教審, 2021）。このような支援の必要性は理解できる一方で、他者と学習することの意義や、学習の相乗効果、学習水準を多角的に捉える視点なども集団学習においては重要である。現段階では主に英語学習中心の話となってしまうが、CLIL と proficiency paring の取り合わせは、異なる特性を持った学習者同士を最適に組み合わせることで、個別では困難な様々な学習活動や学習課題に対応させることができる可能性を秘めているのではないだろうか。

参考文献

高橋誠史（2022）「Microsoft Teams で学習者の言語使用をサポートする CLIL 授業」*J-CLIL Newsletter, 9*, 7–10.

中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会（2021）「教育課程部会における審議のまとめ」『文部科学省ホームページ』12 月 20 日アクセス https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_kyoiku01-000012344_1.pdf

Nguyen, B. T. T., & Newton, J. (2020). Learner proficiency and EFL learning through task rehearsal and performance. *Language Teaching Research, 24*(5), 588–615. https://doi.org/10.1177/1362168818819021

Zabihi, R., & Ghahramanzadeh, B. (2022). Proficiency pairing and engagement with language in L2 peer interaction. System, 105, 102725. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102725

リベラルアーツ学部における CLIL
―総合教科書を使った大学中級日本語コースでの実践報告―

今城　淳（山梨学院大学）

1．はじめに

大学の語学課程では、学習者は語学のみを学んでいるのであろうか。筆者は、現在勤務するリベラルアーツ学部（以下「本学部」）において ”content courses and language courses”という表現に接し、なぜ語学コースには content がないような表現があるのかと違和感を持っていた。本学部に属する限り、語学課程もその履修者へのリベラルアーツ教育に寄与するべきではないか。

また、留学生の中には日本での就職を希望する学生も多いが、本学部では英語のみでの学位取得が可能であり、留学生の日本語の必修は JLPT N5 相当のコースに留まる。そのレベルでは、日本語の求められる企業への就職活動はもとより、日本での日々の生活においても快適な言語コミュニケーションを行えるとは言いがたい。しかし、そこから上のコースの履修者数はコースレベルが上がれば上がるほど減少してしまう。

このような状況において、必修コース以降の履修者数増加のための動機付けの有効な教授法を模索する中で筆者は CLIL に出会い、リベラルアーツ教育のための言語教育への理念と CLIL の間に高い親和性を感じた。CLIL で行う言語教育が、リベラルアーツ教育の一助となり、学習者自身もそれを実感できるようになれば、さらに上級のコースに進む動機付けになるのではないかと考え、2022 年度春学期より、筆者の担当する中級日本語コースで CLIL を実施した。本実践では、CLIL のための教科書ではなくカリキュラム上定められた中級日本語の総合教科書を使用しながら、CLIL を使い勝手の良いフレームワーク（池田 2011a, 奥野 2018）として活用した。

本稿では、リベラルアーツ教育と CLIL の共通点についての考察と、CLIL をフレームワークとして使用した授業実践について報告する。

2．リベラルアーツ教育と CLIL

リベラルアーツ教育の目標とは、民主的な対話や討議を通して、自らを liberate する幅広い基礎的教養知識を身につけることである（伊東・森島 2019, 岡崎 2019）。その目標に基づいた本学部の学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー、以下 DP）を以下に抜粋する。

・ 口頭及び文書による高いコミュニケーション能力を習得し、有益な知識を効果的に伝達することができる。
・ グループ活動において、効果的に協働することができる。
・ 多様な背景を持つ人たちと、母語や母語以外の言語で、目的に応じた意思疎通ができる。
・ 批判的思考力・創造力・問題解決能力・グローバルな意識を身につけている。

では、学習者が自分を liberate するための前述のような能力や意識を身につけるためには、どのような言語教育が有用なのであろうか。近松（2011）は、大学での言語教育は「仕事で使える」「流暢に話す」「新聞が読める」などの、メッセージの伝達、ツールとしての日本語を求めるだけではなく、思考活動の一部となるべきだと述べている。そして、CLIL は表 1 の 4C（池田 2011a）を学習の成果として期待するため、このような言語教育が可能となる。

表 1　CLIL の 4C

Content	新しく得られる知識、スキル、理解
Communication	対人コミュニケーションとしての言語使用
Cognition	知識の理解や暗記を行う表面的学習、学んだ内容に対して批判的考察を行う深い学習
Community	クラスメートとの協働（狭義）、グローバル市民としての協働（広義）

授業でこの 4C を達成できれば、近松（2011）の提言する思考活動の一部となる言語教育を通し、知識、言語を使用したコミュニケーション、批判的思考、協働という、リベラルアーツ教育と共通する成果が期待できる。

3．授業実践について

3．1　実践コースについて

本学部では、英語のみの学位取得が可能であるため、日本語コースの授業数は限られている。日本語コースは、

日本語１から日本語７まであり、各コースは週３回×75分×15週が１学期である。そのうち、日本語１・２のみが正規留学生の必修である。

本稿では、2022年春・秋学期の中級日本語コースでの実践を報告する。カリキュラム上定められている教科書は中級日本語の総合教科書『上級へのとびら：コンテンツとマルチメディアで学ぶ日本語』（岡ほか 2009）であり、また、履修者のほとんどが日本語７終了後にJLPT N2 の準備を始めるレベルであることから、本稿では実践のコースを「中級日本語コース」と定義する。

2022年度の履修者は、春学期は日本語６が６人、日本語７が４人、秋学期は日本語６、７ともに２人ずつであった。両学期とも、クラスには交換留学生と学部正規留学生、１年次から４年次の学習者が混在していた。出身国はアメリカ、インド、オーストラリア、中国、フィリピン、ブルガリア、メキシコ、リトアニアなどさまざまである。次に、実践の流れを、授業準備、授業中、授業後の３過程に分けて紹介する。

３．２　授業準備（授業設計）

まずは、池田（2011a）を参照し、実施するCLILのバリエーションを決定した。本実践では、以下のバリエーションを採用した。

- 目的：散発的なトピックを組み合わせるSoft CLIL
- 頻度：15週間の授業をすべてCLILフレームワークに収めるHeavy CLIL
- 比率：授業全体をCLILで行うTotal CLIL
- 使用言語：Bilingual CLIL

次に、内容（トピック）を決定した。教員が学習者に必要だろうと考える内容と、学習者の知的好奇心を刺激する内容が一致するとは限らない。そこで、2022年度については、2021年の筆者担当の中級コースの学習者10人に『上級へのとびら』にある15のトピックから、興味がある順に上位と下位３位ずつを選んでもらい、トピックを決定した。本稿では、そのうち日本語７のトピックの一つである『上級へのとびら』第10課「日本の便利な店」についての例を報告する。

まず、課の大目標と4Cの各目標を設定した。その後、目標達成のためのクラス活動を決定した。各課に使う時間は、日本語７では75分×10回前後（約３週間の週３回授業）である。笹島（2020）にあるように、教科書の役割は学習を促進することであり、CLIL 教育においては教科書の内容の全てを教え込まない。そこでまず、教科書に沿った活動を書き出していき、そこから取捨選択をした。

CLIL をフレームワークとして使用する場合、オーセンティックな教材の使用や対話、豊富なインプットとアウトプットの時間が不可欠になる。そこで、それらの時間を確保するため、授業前の知識活性化の一部や文法学習には、ビデオ視聴、スライド学習、Google Forms 確認クイズを使った反転学習を取り入れ、教室内での活動は、教員とクラスメートがいるからこそ行えるものに絞った。その後、それらの活動を 4C の目標ごとに割り振り、目標達成に不十分な部分や、教科書の情報が現状と異なっている部分について新たな活動を加えた。

CLIL では、内容学習を進め深めていくために、認知的で複雑な活動を準備し、4Cの各目標を意識した対話を活性化させる必要がある（小林・奥野 2019）。そのような活動の設定のため、各活動がブルームのタキソノミー（池田 2011a, 奥野 2018）において、LOTS（低次思考力）からHOTS（高次思考力）を必要とするようにつなげた。また、池田（2011b）を参照し、個人、ペア、グループ、クラス活動が含まれるようにした。最後に、多元的な方法で学習と個人の成長を導くような足場かけ（scaffolding）（Coyle & Meyer 2021）が、反転学習も含む活動内で行われるように調整した。本稿末の表２に、以上の過程を経て作成した課の教案の抜粋を示す。

３．３　授業中（授業実施）

授業の実施にあたっては、CLILの説明、反転学習、そして複リテラシー（pluriliteracies）アプローチやグラフィック・レコーディング（以下「グラレコ」）を含む足場かけに留意した。

まず、学期初日に、CLILについて学習者に説明した。各課の最初の授業でも、各活動を行う理由を明確にするために、大目標と共に 4C の各目標を確認し、何を目指すかを学習者としっかりと共有した。

授業のための知識活性化と文法学習は主に反転学習とした。知識活性化はビデオ視聴を行い、その一部は授業前に反転学習として宿題にし、授業内では話し合いを行った。主に教科書の専用サイトやyoutubeにある日本語のビデオを見せたが、比較的複雑な概念・内容については、学習者の不安感を軽減させるために、学習者が習熟している言語である英語のビデオを選んだ。文法学習では、反転学習でのビデオやスライド学習の確認オンラインクイズで間違いの多かったものについて再度授業内に説明、確認を行った。

授業中の足場かけの一つとして、複リテラシーアプローチを採用した。複リテラシーアプローチでは、学習者が持っている複数の言語能力、テクノロジーなどのスキルを、文脈に応じて相互補完的に使用し、認知レベルと日本語レベルのバランスを取った（小林・奥野 2019, 笹

島 2020, Coyle & Meyer 2021)。具体的には、言語的、または内容的な理解と対話の促進・深化のために、学習対象言語である日本語と共通媒介語である英語のトランスランゲージング（Coyle & Meyer 2021）を行ったり、授業中にウェブ上の情報を調べ共有したり、ビデオや画像なども駆使して情報伝達ツールとしたりした。複リテラシーアプローチの採用により、伝えたいことはあるが日本語力が十分ではないので伝えられないという状況の減少が見込まれ、対話が活性化する。無論、逐次必要な日本語表現を教員が与える従来の足場かけも行った。

また、有廣（2021）を参考としてグラレコを使った。和泉（2011）でもグラフィック・オーガナイザーが紹介されているが、グラレコでは、概念やものごとの関係性を視覚的に把握しやすくするだけではなく、対話の活性化も行うことができる。教員が学習者の発言を咀嚼しグラフィック化することで、対話の前提となる状況の共通理解の確認ができ、学習者は自分の意見が聞かれているという認識が視覚的にもできる。さらに、必要であれば明示的、暗示的な誤用訂正もできる。時間や教員の能力的限界から、有廣（2021）のようなカラフルでかわいらしいグラレコはできなかったが、対話活性化や日本語の学びへの足場かけに有効であった。

Coyle & Meyer（2021）は、学びの最中の足場かけとして、オンラインでのモニターや、プロセスへのフィードバックと支援も挙げている。本実践では、話し合いの際のメモ帳として Google Sheets を使用し、各ペア・グループの話し合いにおいて、リアルタイムで教員が支援を行えるようにした。

３．４　授業後（評価）

内容学習後の表現活動とそのフィードバック、そして深い学びを評価する試験なども足場かけの一種である（Coyle & Meyer 2021）。本実践でも、CLIL の学びの一部となるような、表現活動を含む課題や試験を試みた。渡部（2011）の分類によると、本学部の中級日本語コースで行ってきたテストは診断テストと進捗・評定テストである。2022 年度は、各コースの履修者が 10 人以下であり、普段の様子から学習者の弱点は十分見えると判断し、診断テストは実施しなかった。進捗・評定テストについては、学期の途中で数回、それまでの成果を評定し、指導方針の調整を行う形成的評価を行った。試験では、読解や文法のみならず、思考を伴った問題を取り入れ、表 2 の（→スピーキングテストのトピック）にあるように、試験自体が思考を広げるきっかけとなるものにした。

４．実践の結果と振り返り

次に、実践の結果と振り返りとして、達成点と改善点についての筆者の観察と気づきを記す。

４．１　知識・内容への興味・思考の深化

知識の増加と深化については、学習者自身も日々実感できたようである。授業中に教員からの説明のみならず、ほかの学習者の出身国についての発言や意見についても「初めて知った」「そんなことを考えたこともなかった」というコメントがクラス中でたびたび聞かれた。学期末には、「このクラスでは私は大学生です」という発言があった。言語学習を中心とするコースでは、言語レベルに配慮した結果、読解や質問の内容が比較的単純なものになってしまうことがあるが、今年度は、自分の大学生としての知識やスキルを使い、それを評価された、とのことであった。

内容への興味も広がったようである。授業終了後も教室に残って、授業で学んだ内容について筆者と、または学習者同士でのディスカッションが続くことが頻繁にあった。また、廊下や学食で、学習者同士がその直前の授業の内容について話し合っている姿も見られた。これは、以前には見られなかった姿であり、一つのトピックの中で幅広い情報に触れる中で、学習者がさらに知りたい、話したいという気持ちを持てたことの現れであろう。

日々の授業の対話での思考の深化のみならず、評価のための課題や試験も、知識の増加や思考の深化のきっかけとなり得たようである。例えば、スピーキングテストで AI について発表した学習者が、「このテストのために調べたり考えたりするまでは、AI は怖いものだと思っていました」と述べていた。課題や試験が、評価のツールだけでなく、足場かけでもあることを再度実感した。

CLIL の授業を通して、学習者は、日本のみならず、クラスメートの出身国についての知識や、異なる価値観を通した新しい視点に触れた。それに伴い、学習内容への興味が増加し、批判的考察、対話を含む協働や、課題を通して思考が深化していく様子が日々観察された。知識を身につけると同時に、本学部の DP の表現を使うならば、効果的に意思疎通を行い、協働をし、批判的思考力やグローバルな意識を身につけることができた。

しかし、学習者の「もっと知りたい！」という気持ちが膨らみ、どんどんそのトピックの派生情報などについてウェブ検索を一人で続けてしまい、クラス活動に参加していないということも散見された。学習者のさらに知りたい気持ちと、その時点でのクラス活動への集中とのバランスを取らせる工夫を考えたい。

さらに、今回はCLIL実践初年度であったことから、教員の準備が不十分なことも多々あった。一番の改善点は、本学部DPにおける「問題解決能力」の育成が不十分であったことである。例えば、本実践の「便利な店」の課では、日本の過剰な包装やサービスをさらに自分ごととして取り上げ、4Cのうちの Community の目標として、そのような状況の中では私たちには何ができるのかなどをしっかりと話し合い、その実行と振り返りまでを行うことで、問題解決能力の育成にも寄与できたであろう。

４．２　複リテラシーアプローチ

学習対象言語である日本語以外の使用を禁じない複リテラシーアプローチにより、「日本語に自信がない、どう表現すればよいかわからない」ということがなく、全ての学習者が積極的に対話に参加できた。日本語コースでの対話の強みとして、学習者間の対等さを挙げたい。意見を言いたい場合に、自分が何を話したいのか、それは自分の知っている表現でどう言えば良いのか、日本語で全てを表現できない場合は、どこを英語に置き換えれば表現できるのかを考え、丁寧に伝えようとする様子がうかがえた。そして、クラスメートの話す日本語も確認しながらきちんと理解しようとしている様子もうかがえた。これは、対話に参加する全員が、各自にとっての外国語である日本語を使って話す利点ではないだろうか。学習者によると、本学部のほかの授業では、対話においてどうしても英語母語話者のほうが発言も多くなりがちとのことだが、本実践ではそのような語学的優位さは感じられなかった。

複リテラシーアプローチにおけるマルチメディアの活用も効果があった。例えば、日本の自動販売機についての学習の際に、まずは何本かビデオを視聴し、その後で教科書の読解を行った。読解後、自動販売機についての自分の考えをまとめる活動を行ったところ、ほとんどの学習者が主にビデオからの情報を引用していた。映像がいかにインパクトのある記憶として残るかということを改めて実感した。また、ある情報のウェブ検索中に、英語ではなく日本語で検索した学習者のみ答えが見つかるということが何回かあった。例えば、「都道府県は各いくつか」という問いに、英語では全てprefecturesと訳されており、英語のみで検索した学習者は「各いくつ」が調べられなかった。このような経験を通して、複数の言語が使えると、検索できる内容の幅や正確度が増すことにも学習者は気づけたようだ。言語によるコミュニケーション能力に加え、問題解決に役立つようなウェブリテラシーを身につける練習も行えた。

トランスランゲージングについては課題も見つかった。学習者が、話したいことが溢れ出すように英語で話すことがしばしばあった。「話したいことが生まれるトピック、授業形態」という点では成功だが、日本語の割合をさらに増やすような工夫も考えたい。学習者が英語で話している時に、出てきたキーワードを教員が日本語に変えると、そこから自然に日本語に切り替わる場合も多かった。また、単純ではあるが、「できるだけ日本語を使いましょう」と板書しておくのも日本語の比率を増やした。

日本語使用の割合のみならず、日本語能力の向上についても課題が多かった。限られた授業時間の中で、学習者の「自分の言いたいことを伝え、相手の話を聞き、協働する力」と「正確さ」をどのようなバランスで伸ばしていくのか、教員としてジレンマを感じた。例えば本実践において、対話を止めないように教員が暗示的誤用訂正を行っても、学習者が対話に夢中になり、その訂正に気づかないことがCLIL以前よりも多かった。中にはもちろん気づく学習者もいたが、「自分はもう日本語で話ができているから」と満足してしまった様子で、1年を通して表現の正確さや語彙量の向上があまり見られない学習者もいた。しかし、学習者は、教科書のリストになくとも、主体的に自分で知りたい、使いたいと判断した表現は憶え、使えるようになっていた。今までの中級日本語コースの中には、「想像力」「批判的思考」「偉業」「反映」などという語彙を使っていた学習者もいなければ、駐輪場の看板を見て「『輪廻転生』の『輪』ですね」などと言う学習者もいなかった。

表現の豊かさと正確さは、どのように教え、そして何をもって「日本語表現力の伸び」と判断するのかも今後の課題としたい。和泉（2011）で提言されているように、CLIL では豊富なインプットを基にした言語習得が可能であるが、本実践では、それらのインプットと自分のアウトプットの間の違いに学習者が自ら気づくような、フォーカス・オン・フォームなどの工夫が不十分であった。

４．３　学習の動機付け

動機の高まりは、CLIL 実施以前よりも顕著に感じられた。毎学期途中で受講を止めてしまう学習者がいるが、CLILになり、扱うトピックが3、4週間ごとに変わるからか、2022年度にはそのような学習者がいなかった。そして、春学期にCLILの授業を受けた学習者数人が、夏休みに「秋はどのトピックをしますか？楽しみです！」と言っており、これは、CLIL での内容学習が動機付けになった証であろう。

また、学ぼうとする動機付けは、学習者の積極性も成長させていった。以前のコースでも行ってきた読解内容

確認のような質問でも、学習者が回答の際に自分の意見を添えたり、ウェブ検索を行って自国や日本の現状について調べたことを付け足したり、自分のことばで言い換えたりすることが増えた。

一方で、自分の言語学習についてのビリーフと CLIL が適合せずに、学習の動機付けが難しかった学習者もいる。ある学習者からは、学期終了後に「言語の授業でこんなに考えたくなかった。ほかのコースでは、覚えれば良い点を取れた。」という意見があった。しかし、その暗記した日本語の文法・単語・漢字はどのように学習者を liberate するのであろうか。動機付けによる履修者数の増加を目指すのであれば、リベラルアーツ教育としての言語教育が目指すものについて学習者に理解してもらえるような、より丁寧な説明が必要であろう。

４．４　教員の気づき

最後に、担当教員としての筆者の気づきを記す。正しい答えが決まっている質問ばかりではなく、CLIL では学習者の考えを聞き、対話から生まれる驚くような意見を聞く機会が豊富にある。これは、筆者にとって毎回の授業の楽しみであった。さらに、筆者が驚いたり感心したりするたびに、学習者が満足そうな表情を浮かべることが多かった。正解のある質問に答えられることは違う、「先生の知らなかったことを教えてあげた」「自分の考えが、日本語で、日本人に理解・評価してもらえた」という学習者にとっての成功体験にもつながっていたのではないか。

また、学習者に対する思い込みが未だに自分にあることにも気づかされた。例えば、無宗教の人々が多いと一般的に考えられている国出身の学習者が多数を占めたクラスで宗教のトピックを扱った際、活発な対話は難しいのではないかという筆者の予想に反し、ほかのトピックよりも活発に各自の意見が出ていた。

CLIL のデメリットとして挙げられることの多い、教材探しや足場かけの準備はやはり時間がかかった。しかし、CLIL には 4C という明確な目標があり、良い教材のガイドライン（池田 2011b）がすでに用意されているため、CLIL 実践以前の教材準備に比べれば、どのようなものを探し、準備するべきかがわかっている分、心理的負担は少なかった。

５．実践の振り返り−今後の課題と可能性−

本稿では、リベラルアーツ教育と CLIL の親和性の考察と、CLIL をフレームワークとして使用した授業の実践についての報告を行った。まず、総合教科書を使用するクラスでも、CLIL をフレームワークとして使えば、CLIL の要素を取り込んだ授業は十分可能である。そして、CLIL での授業により、学習者は言語コミュニケーションと協働を通し、知識と批判的思考を身につけていった。つまり、CLIL で授業を行うことで、言語コースもリベラルアーツ教育の一助となることができるだろう。

今回の報告の不十分な点として、今年度は履修者が少なかったため、グループワークや対話の実施に限界があった。教員がオリエンテーションで説明するよりも、大学生同士のいわゆる口コミを信頼する学習者も多い。今後、学部内で本コース修了者から CLIL 授業について後輩たちに伝えてもらえれば、初級から中級コースに進級する学習者が増えるのではないかと期待する。

今後の課題としては、学習者の更に知りたい気持ちと授業の時間の調整、問題解決能力の育成、複リテラシーアプローチにおける学習対象言語の割合、日本語能力向上、特に正確さの向上についてなどがある。

「日本語能力」とは一体何を指すのであろうか。学習者は、今回の CLIL 実践を通して、さまざまなトピックについての「作文」「発表」への怖れも軽減されたようであるし、「相手の話を聞こう」「自分の考えを伝えよう」という気持ちもより大きく、強く成長させていった。しかし、言語能力の伸びの評価は容易ではない。大学では点数をつける評定も必要であると同時に、それ自体も思考深化の足場かけとなるような課題、試験も必要である。例えばスピーキングテストのやり取りや教室での作文課題で学習者が回答出来なかった場合、それは日本語で表現できないからなのか、内容が理解できないからなのか、もしくは表したい意見が不足しているのかの判断が難しい（Doiz, et.al. 2014）。評定が必要なコースにおいて、日本語力と思考力の両方の評価について、今後さらにしっかりとコースの目標と照らし合わせて考える必要がある。

今回の実践では、今後の課題とともに、CLIL の大きな可能性も実感した。CLIL を「使い勝手の良いフレームワーク」として使えば、偏りがなく、豊かなバラエティのある、そして何よりも、学習者の年齢相当の知識と思考力を活用できる授業が、新たな教科書などを購入したり、カリキュラム変更をしたりすることなく行うことができる。そして、筆者の考える「日本語ができる」とは、「日本語を使って、情報を得て、思考し、協働してものごとに取り組み、自分の世界を広げる」ということである。あるトピックについて未知の情報を得る必要があり、また、自分の考えも伝えながら協働する必要のある CLIL では、「日本語ができる」ようになるための十分な練習を行える。

内容への興味は、言語学習に対する緊張や恐れの軽減

にもつながるであろう。そして、内容に興味が持てるようになることで、日本語に苦手意識があっても、学びを続ける動機付けが行える。ほかの学習者に比べて日本語の力が弱い面もある学習者が、鋭い意見を言い、教員やクラスメートに感心された時の嬉しそうな顔は、CLIL 実施以前にはなかなか見られないものであった。

以下に、実際の学習者の CLIL で行った授業の感想として、学部が行った学期末コース評価アンケートの自由記述部分を紹介したい（スペルミス修正以外は原文ママ）。

- I feel much more comfortable talking about more complex matters in Japanese.
- I had a lot of fun in this class and learned a lot about how to behave well as a college school student.
- Although it is a lesson that need to focus a lot but I don't feel that I need to force myself to focus on the class. It's just natural. I really enjoy learning in this class :)
- Although I was about to have something to eat during the morning class, but it seems like I enjoy the class more than anything else.

学習者が、大学生としての学びが行えたという実感が持てたことはもとより、集中しようとしなくても集中してしまう、朝ご飯を食べるよりもクラスに行きたいなど、今後も CLIL を続けていく励みになるコメントである。

今後の展望として、初級時点からの CLIL の紹介の可能性を探りたい。初級の教科書においても、内容トピックはある程度存在している。例えば、本学部の初級コースで使用している『初級日本語 げんき I』にも、自己紹介、日課、伝統文化、休みの計画などの内容トピックが各課にある。これらを活かせば、言語的足場かけを丁寧に行うことで、初級でも CLIL が行えるのではないか。学部の日本語コース全体のカリキュラムに CLIL ことにより、日本語コースを、学習者が自らを liberate するための教養・知性・能力を身につけるリベラルアーツ教育カリキュラムの一部としての語学課程により近づけていきたい。

引用文献

有廣悠乃編著（2021）『描いて場をつくるグラフィック・レコーディング　2 人から 100 人までの対話実践』学芸出版社.

池田真（2011a）「第 1 章　CLIL の基本原理」渡部良典・池田真・和泉伸一編『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 1 巻　原理と方法』（pp.1-13）上智大学出版.

池田真（2011b）「第 2 章　CLIL のシラバスと教材」渡部良典・池田真・和泉伸一編『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 1 巻　原理と方法』(pp.15-29) 上智大学出版.

和泉伸一（2011）「第 3 章　第二言語習得研究からみた CLIL の指導原理と実践」渡部良典・池田真・和泉伸一編『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 1 巻　原理と方法』（pp.31-71）上智大学出版.

伊東辰彦・森島泰則（2019）『リベラルアーツという波動―答えのない世に立ち向かう　国際基督教大学の挑戦―』株式会社学研プラス.

岡まゆみ・筒井通雄・近藤純子・江森祥子、花井善朗・石川智（2009）『上級へのとびら：コンテンツとマルチメディアで学ぶ日本語』くろしお出版.

岡崎洋三（2019）「リベラルアーツへと向かう日本語教育」『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集』23, 9-18.

奥野由紀子編著（2018）『CLIL 日本語教育シリーズ　日本語教師のための CLIL（内容言語統合型学習）入門』凡人社.

小林明子・奥野由紀子（2020）「内容言語統合型学習（CLIL）の実践と効果―日本語教育への導入と課題―」『第二言語としての日本語の修得研究』 22, 29-43.

笹島茂編著（2020）『教育としての CLIL』三修社.

近松暢子（2011）「ツールを超えた思考プロセスとしての日本語へ：コンテントベースにおける批判的・創造的思考活動の可能性」*Journal CAJLE, 12,* 1-22.

渡部良典（2011）「第 4 章　CLIL のテストと評価」渡部良典・池田真・和泉伸一編『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 1 巻　原理と方法』（pp.73-125）上智大学出版.

Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL.* Cambridge University Press.

Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (2014) CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal,* 42(2), 209-224.

表２　「日本の便利な店」レッスンプラン（簡略版）

大目標	日本の自動販売機とコンビニについて知り、なぜ日本でこれほど普及したのかを考える。便利さを追求することと、お客様に対しての考えかたの自国と日本の相違点について考える。		
目標	活動	思考スキル	学習方法
日本の自動販売機について知る ・Content: 日本の自動販売機に対する背景知識を活性化する ・Communication: 言語スキル-日本の自動販売機について説明する ・Cognition: なぜ日本で自動販売機が普及したかを考える ・Cognition: コロナ禍での自動販売機や無人販売普及の利点や問題について考える	【ビデオ視聴、サイト調べ、作文、読解、話し合い、発表】 • ビデオ視聴で背景知識の活性化 (ビデオ視聴後 Google Forms 確認クイズ) ・自販機の歴史ビデオ ・イノベーション自販機のビデオ • ダイドーの自動販売機の機能についてダイドーHPで調べる ・機能から一つ選んで読み、その機能についての紹介、なぜ選んだか、自分の街でその機能は必要か、のペア作文後クラスで発表 ・使う新出文法：　②～という　③Noun に合わせて；Noun1 に合った Noun2　④まるで～よう（に/なだ）（中略） • pp.225-226 読み物　「自動販売機大国ニッポン」 ・日本の自販機の特徴、いい点と問題点を挙げ、どんな対策がとられているかを整理する ・日本でなぜ海外よりも自販機が普及しているかを考え、発表する • 雑誌記事「進化系自販機　コロナ禍で続々」 ・教科書の読解と異なる現状について確認 ・今の、そしてこれからの自販機について整理、予測する	LOTS 記憶 ・探し出す 理解 ・説明する LOTS 理解 ・識別する ・説明する LOTS 記憶 ・探し出す 理解 ・整理する HOTS 応用、分析 ・予測する ・想像する	個人 ・ビデオ視聴 ・クイズ ペア ・読解 ・作文 ・発表 クラス ・読解 ・話し合い クラス ・話し合い
日本のコンビニについて知る ・Content:日本のコンビニに対する背景知識を活性化する ・Communication: 言語知識-日本の便利さに関する言葉を知る ・Communication:言語スキル-日本のコンビニの特徴を説明する	【サイト調べ、ビデオ視聴、作文、話し合い、発表】 • とびらサイトのコンビニについての予習ビデオ視聴 (ビデオ視聴後 Google Forms 確認クイズ) • p.224 日本のコンビニについて調べる （ローソンなどの HP） ・印象に残ったことを個人で書いてから発表 • 外国人から見た日本のコンビニについての紹介ビデオ視聴後、日本のコンビニと自国のコンビニの違いについて考える ・サービスや商品について、国ごとにまとめてから発表 • 日本で、コンビニの普及率が高い理由 ・どんな商品があるか、どんな人達が利用するか、商品の値段、開店時間帯など ・ペアで話し合ってから発表	LOTS 記憶 ・描写する LOTS 記憶 ・描写する LOTS 理解 ・比較する HOTS 分析 ・特徴づける 理解 ・説明する	個人 ・ビデオ視聴 ・クイズ 個人 ・調べる ・作文 ・発表 グループ ・ビデオ視聴 ・話し合い クラス ・発表 ペア ・話し合い ・発表

	• p.230 会話練習：コンビニについて情報を求める ・コンビニのレイアウトについて Jamboard を使い確認 ・レイアウトや品ぞろえはどのような消費者心理に基づいているか ・便利さの追求について話し合い	HOTS 分析 ・特徴づける ・検討する	ペア ・Jamboard クラス ・話し合い
便利さの追求について考える ・Cognition: 便利さを追求することについて考える ・Community: 便利さの追求についてペアやグループで話し合う ・Community:便利さの追求と問題点という世界共通の課題について考える	【作文・話し合い・読解】 • p.232 話し合い：お店と自販機、どちらで購入するのが好きか ・個人で書いてから発表 ・人間と機械の利点、欠点などについて考え、そこから人間だからこそ、機械だからこそできることについて確認 ・p.232 自動販売機で売らないほうが良いと思うもの • 星新一『ゆきとどいた生活』を読み、さまざまなことが自動化することについて考える ・読解、内容確認ののち、ペアで話し合い、クラスで発表 • p.232 どんな自動販売機を作ってみたいか （→スピーキングテストのトピック） ・山梨の現状について考える ・どのような自販機をどこに設置すれば売り上げが見込めるか	 LOTS 理解 ・整理する HOTS 受容・応用 ・考える ・選択する HOTS 分析 ・検討する HOTS 創造 ・計画する	 個人 ・作文 ・発表 クラス ・話し合い 個人 ・読解 ペア ・話し合い ・発表 個人 ・計画 ・発表
コンビニなどでのアルバイトについて考える ・Content:コンビニなどでのアルバイトについて知る ・Content:「お客様は神様です」という概念について知る ・Cognition: 客商売の心構えについて、自国と日本の相違点とその理由を考える ・Community:客商売の心構えについてペアやグループで話し合う	【サイト調べ・作文・読解・話し合い】 • アルバイトのマニュアルについて ・アルバイトをしたことがある人は、日本と自国でどのようなマニュアルや指示があったか、共通点と相違点、その理由について話し合い • 江後千香子『留学生のためのケースで学ぶ日本語』pp.80-81「お客様は神様です」 ・読解、内容確認 ・この考え方と自国の客商売との相違点、共通点を個人で考え、発表 （→スピーキングテストのトピック）	 LOTS 理解 ・比較、説明する LOTS 理解 HOTS 分析 ・特徴づけ 評価 ・検証	 個人 ・発表 クラス ・話合い 個人 ・読解 ・発表 クラス ・話し合い

「英語で学ぶ SDGs」（公開講座）の実践報告

山西　宏明（富山短期大学）

1. はじめに

勤務校である富山短期大学の今年度の公開講座は SDGs という緩やかな統一テーマのもと、教員がそれぞれの専門に応じて講座の内容を決める形となった。筆者は「英語で学ぶ SDGs」と題して、食糧不足と食品廃棄という矛盾について参加者とともに考える機会を設けることとした。本稿はその実践報告である。筆者は CLIL 実践３回目の初心者である。CLIL をこれから始めたいという方や、公開講座など外部での実践を考えている方の参考になればと思い寄稿させていただく。

筆者は富山短期大学経営情報学科に勤務して２年目になる。担当科目は、1 年生必修英語、4 年制大学への編入学希望者向けの特講、2 年生選択科目のビジネス英語等である。また 1・2 年生必修のゼミを担当している。ゼミでは英語指導に加えて、SDGs に関する日本語のテキストや関連冊子を読んで発表・意見交換を行っている。

現在の勤務校の前は、県内の私立高等学校にて９年間英語指導を行った。その間、駐在経験のある東ティモールの国づくりに関する授業を２回実施した。当時は CLIL という用語を知らなかったが、今から考えると CLIL を行っていたと言える。

その前は国際協力機構（JICA）や NGO にて 11 年間、国際協力活動に従事した。インドネシアと東ティモールに駐在して、識字教育や貧困削減プロジェクトを担当した。国際協力活動の最後の２年間は、長野県駒ケ根市にある駒ケ根青年海外協力隊訓練所（JICA 駒ケ根）にて、国際協力活動の参加促進活動や開発教育ワークショップなどを行った。

国際協力、開発教育ワークショップ、英語教員としての経験を CLIL に活かすことができると思い、授業や公開講座などにおいて実践していきたいと考えている。現在は、途上国の問題だけでなく、より広い問題を扱う SDGs を組み合わせた指導に関心がある。

筆者は短期大学に勤務しているが、CLIL 実態調査報告２（仲谷他, 2021）から、短大での CLIL 実践者が少ないことが分かる。短大教員の数が大学教員の数より少ないという理由はあるだろう。一方、短大は学生の在籍期間が２年間と短く、特に筆者の勤務校ではその短い２年間で資格取得や就職を意識した実用的な教育に重点が置かれている。さらに所属する経営情報学科のような非英語学科では、英語を苦手とする学生が多い。このような事情もあり、残念ながら現在までのところ筆者は勤務校で CLIL を実践できていない。今回の報告は、授業の実践報告ではなく、公開講座の実践報告であることをあらかじめご理解いただきたい。

2. テーマ設定

先述の通り、本学の今年度の公開講座の統一のテーマは SDGs であり、筆者は CLIL の手法を用いて「英語で学ぶ SDGs」を実施した。以下は、広報誌に掲載されたワークショップの案内文である。

> 英語で学ぶ SDGs
>
> ―食を通じて世界とのつながりや、
> 私たちにできることを考える―
>
> 英語と SDGs の両方を含む、まさに１粒で２度おいしいワークショップです。このワークショップでは、私たちの生活に最も身近な「食」をテーマとして、私たちと世界とのつながりや、その社会的な課題に気づき、解決のためにできることを皆さんと共に考えます。SDGs には 17 のゴールがあり、「食」とその他のゴールとの関連性を考え、社会問題がそれぞれどのようにつながっているのかも考えましょう。ワークショップでは英語を使用しますが、英語に不安のある方、ご安心ください。やさしい表現を心掛け、使用する主な単語はできるだけスクリーンに表示しながら進行します。一方、英単語を調べる活動もありますので、辞書（スマホや電子辞書など）と筆記用具をご持参ください。
>
> 日　時：8 月 27 日（土）14：00－16：00
> 対　象：高校生・大学生・一般（定員 20 名）

講義ではなく「ワークショップ」としたのは、開発教育ワークショップの手法を取り、知識を伝達する部分を少なくして、参加者同士で考え、意見交換を行う部分を増やそうと意図したからである。したがって筆者の役割は講師というよりファシリテーターである。

ワークショップの対象を、広く高校生・大学生・社会人とした。世代の違う参加者が英語を通じて身近な問題について考え、他の参加者から自分とは異なる考えを聞くことによる気づきを得るためである。実施日時については、十分な数の参加者を確保するという観点から、夏季休業中の土曜日の午後に設定にした。土曜日の午後であれば、高校生は部活動の後に参加できるのではないかと考えた。

取り扱ったテーマは、私たちの生活に不可欠であり、どの年代であっても共有できる「食」とした。具体的には、食糧不足と食品廃棄という地球上で発生している矛盾についてである。特にフードロス、食品ロス、食品廃棄は最近耳にする機会も多い。年代に幅があっても、参加者同士で意見交換ができるテーマだと考えた。

３．教材づくり

CLIL の質を確保するうえで重要となる「4 つの C」、つまり Content（内容）、Communication（言語）Cognition（思考）、Community（協学）の枠組み（池田, 2011, p. 4-9）に基づいて教材を作成した。ワークショップで使用する資料は、信頼できるサイトやテキストから収集した。

Content（内容）

SDGs や Sustainable Development についての理解を深めるとともに、食糧不足、食品廃棄に関連する英語表現を学び、食糧不足の原因と食品廃棄を減らす方法を参加者同士で考え議論する。食糧不足が食品廃棄といかに関連しているかについて、国連機関やその他のウェブサイトから情報を収集した。

Communication（言語）

CLIL における 3 つの言語として、「学習の言語 language of learning」、「学習のための言語 language for learning」、「学習を通しての言語 language through learniung」がある（池田, 2011, p. 6-7）。ワークショップを進めていくうえで、用語の理解が必要であるため、ワークショップの冒頭に SDGs や食糧に関連する英単語・表現、つまり「学習の言語」を取り扱うこととした。

Cognition（思考）

ワークショップでは主に次の点について考えるよう組み立てを行った。

① food insecurity（食糧不足）の原因は何か？
② food waste（食品廃棄）と食糧不足の関連は？
③ 家庭での食料廃棄を減らす方法は？

これらの思考の部分を本ワークショップの中心として位置付けた。

Community（協学）

Community はクラスの生徒から地球全体を指す概念である。ワークショップの定員を 20 名として、ペアワークあるいは 4 名によるグループワークにより、参加者の意見や経験を共有することで深く広い学びにつなげることを計画した。テーマが食糧に関する世界的な問題であり、食糧が十分にない途上国に思いをはせるという点で、参加者が地球市民の一員と意識づけることも狙いの一つである。

教材作成で困難だったことは、授業とは異なり参加者の英語習熟度が事前にはわからないことである。参加者募集の段階で参加条件（例えば英検 2 級程度を保有している方限定）を付してしまうと、これを機会に英語に触れたい、学びなおしたいという参加者を排除することになる。ワークショップ案内文にある通り、英語は初級レベルであるが食に関する関心が高い方の参加も奨励した。ファシリテーターの使用言語は、事前に決めておきたいところだが、公開講座当日、参加者に確認してから決めることにした。

４．ワークショップの構成、主な活動

以下は実際のワークショップの構成、主な活動、その際に使用したスライドや実際の写真である。

（1）導入

・自己紹介
・野菜に関する英単語クイズ（アイスブレイク）
・ワークショップの目標提示
①SDGs の考えを理解する
②食糧不足と食品廃棄の原因を考える
③食品廃棄を減らす方法を考える

（2）単語と SDGs

・食糧や SDGs に関する英語表現を学ぶ

Words

poverty	貧困
hunger	空腹(感)、飢え
food security	食糧安全保障
food insecurity	食糧不足
nutrition	栄養
nutritious	栄養のある

Words

agriculture	農業
storage	貯蔵、保管
consumer	消費者
consumption	消費
production	生産
transportation	輸送

Words

greenhouse gas	温暖化ガス
CO_2 emissions	二酸化炭素排出
food loss	食品ロス
food waste	食品廃棄
edible food	食べられる食品
retailer	小売業者

・持続可能な開発とは？

What is 'sustainable development'?

development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs."

"将来世代が必要なものを得られる能力を損なうことなく（**世代間の公正＝環境問題など**、今の世代のニーズを満たす開発（**世代内公正＝貧困問題など**）"

（3）食糧不足をゼロに（ゴール 2）

・SDGs Goal 2 を紹介。英文とその和訳を色分けしたり、動詞に対応する日本語を太字にしたりして、英語初級者にも理解できるよう努めた。

Goal 2

End hunger, **achieve** food security and improved nutrition and **promote** sustainable agriculture.

飢餓を**終わらせ**、食料安全保障及び栄養改善を**実現し**、持続可能な農業を**促進する**。

・食糧不足の原因を考え、付箋に記入して共有。その後、参加者が話し合って、付箋をグループに分類する作業を行った。参加者が考える食糧不足の原因は、以下の 6 つのグループに分けられた。①輸送（流通）, distribution, ②戦争、③貧困, imbalanced wealth, lack of fair trade, ④気候（風土）、climate, ⑤多産、birthrate, ⑥知識不足、衛生、education, culture である。

図 1　食糧不足の原因（参加者作成）

（4）つくる責任・つかう責任（ゴール 12）

・食品ロスと食品廃棄の違い（国連の定義）
・食品廃棄に関する動画を 1 本視聴
・食品廃棄⇒CO2 増加⇒温暖化⇒食糧不足という一連の流れを理解する
・食品廃棄は途上国では少なく、先進国で多く発生している点を理解する
・SDGs Goal12　target12.3 を紹介

Goal 12　Target 12.3

By 2030, **halve** per capita global **food waste** at the retail and consumer levels and **reduce food losses** along production and supply chains, including post-harvest losses.

2030 年までに小売・消費レベルにおける世界全体の一人当たりの**食料の廃棄を半減させ**、収穫後損失などの生産・サプライチェーンにおける**食料の損失を減少させる**。

・家庭での食品廃棄を減らす方法について考え、付箋に記入して共有。それらをグループ分けした。

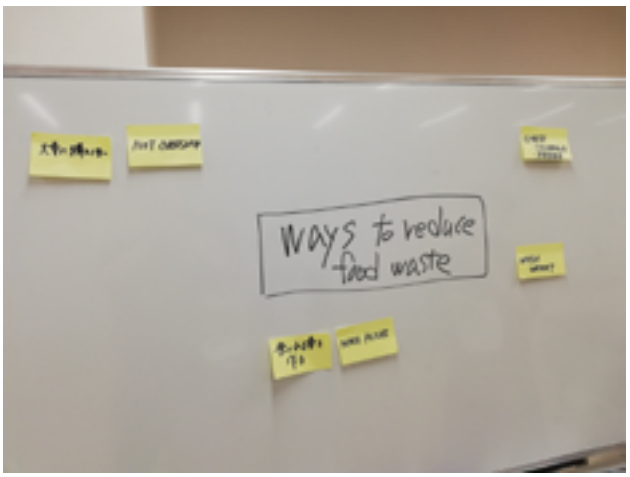


図２　家庭で食料廃棄を減らす方法（参加者作成）

参加者の意見は①大量に購入しない、②食べることができる量を作る、make plans ③check storage and fridge などのグループに分類された。

（5）動画視聴

・本日の学びを総括する内容の動画を 2 本視聴

（6）終わり

・アンケート記入

アンケート結果（自由記述のコメント）

「学校での英語は苦手だったが、このような形で英語を学習すると楽しいし、覚えることができると思う」

「ペアの方の意識が高く刺激になった」

５．ワークショップを終えて

ワークショップ当日、定員 20 名のところ参加者は社会人 2 名であり、定員を大きく下回った。参加者の英語習熟度は大きく差があり、英語上級者（TOEIC 高得点）と英語初級者であった。そのためファシリテーターの使用言語は、日本語を中心としながらも、ときおり英語を混ぜて行うことにした。その英語初級レベルの参加者は、栄養士として海外ボランティアを経験しており、テーマに関する知識は豊富であり、意見交換の場面では議論の発展に貢献していた。以下、ワークショップを終えて、気づいた点や今後の検討課題について述べる。

ファシリテーターの発問の質を上げること、時間を十分かけることの大切さを学んだ。今回のワークショップでは、「持続可能な開発」とは何かとの問いを、参加者に問いかけることなく、1987 年のブルントラント・レポートの定義を知識として伝えた。しかし「持続可能とは何か」、「持続可能な開発」について、参加者それぞれが考え、話し合いを通じて参加者による定義というものがあってもよいはずである。2 時間という比較的十分な時間の中で、多くのことを取り扱うことを予定していたが、このような本質的な問いに少し時間をかけて、参加者なりの定義を考え、それを英語で表現する機会を設けるべきであったと考えている。

2 分程度の短い動画 3 本使用したが、視聴することが目的となってしまい、それを十分活用することができなかった。動画では英語の字幕として、例えば Annual cost of wasted food: $750 billion という場面がある。その都度動画を停止して、意味の確認を行うなどより有効に動画を活用できたはずである。今回は動画視聴の目的を、筆者自身曖昧にしてしまった。

ワークショップ全体を通しての観察や、アンケートの内容から、参加者は相手から多くのことを学び、またテーマについてじっくりと考えながら英語を学習したことがわかり、「4 つの C」による相乗効果があったと言える。参加者の一人から、最難関の英検取得に向けて勉強を再開したいとの発言があり、今回の公開講座が参加者のさらなる英語学習の動機につながったと言える。

今回参加者が少なかったことに関して、参加者の一人から広報を改善する余地があるのではとの指摘を頂いた。広報の仕方と同時に考えるべき点として、参加対象者についてである。幅広い年代の方が参加することを計画したため、対象を高校生から一般まで広く設定したが、逆効果であったのだろうか。むしろ高校生用、一般用、教員用と参加者を限定したほうが、活動内容もその対象に向けたものとなり、参加者にとって強い参加動機となるのであろうか。この点に関して、すでに多く実践されている方のご意見をお伺いしたいところである。

６．今後の取り組み

SDGs 達成に向けて、個人、企業、政府による様々な取り組みが行われている。そのなかでも教育機関の役割は大きく、個人の価値観の変容に果たす教育の役割は大きい。SDGs 達成へ向けて高等教育機関の果たす役割として、教育、研究、キャンパス運営・ガバナンス、地域貢献・連携の 4 つと言われている。公開講座は地域貢献において重要である。英語教員である筆者の SDGs 達成に向けての取り組みとして、今回の「食糧不足」と「食品廃棄」に加えて、「気候変動」、「貧困」、「紛争」などテーマを増やして、CLIL を楽しみながら継続して実践し

ていきたい。

先述の通り、筆者が所属している経営情報学科の学生の主な関心事項は、就職活動に有利になるよう簿記やPC 検定などの資格取得である。英語力に関しては英語を苦手とする学生が多い。CLIL を実践するうえでマイナス要素が多いのは確かではあるが、学生はSDGs への関心があることは感じ取ることができる。将来、生産者として、また消費者としてSDGs の実践者となる学生へアクセスできるのが短大を含む高等教育機関の強みである。その強みを活かすためにも、必修科目である総合英語、選択科目であるビジネス英語、あるいはゼミの時間に、まずはLight, Partial and Bilingual CLIL（池田, 2011, p. 10）を実践していきたい。

最後に CLIL に関心のある教員や実践者との交流を深め、情報共有を行い、自身の能力向上や地域の実践者全体の能力向上を図っていくことを今後の課題としたい。

引用・参考文献

BBC News
In 60 seconds: Wasted food in numbers - BBC News.
https://www.youtube.com/watch?v=9grYPxOOyo8
(2022 年 12 月 5 日取得)

Food and Agriculture Organization of the United Nations
International Day of Awareness of Food Loss and Waste
PSA.
https://www.youtube.com/watch?v=4FjNC0OuwEA
(2022 年 12 月 5 日取得)

池田真（2011）「CLIL の「基本原理」、渡部良典・池田真・和泉伸一（共著）『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』(pp.1 – 13）上智大学出版.

河口真理子（2020）『SDGs で変わる経済と新たな暮らし』生産性出版.

Love Food Hate Waste
Nine ways to save money on your food shop.
https://www.lovefoodhatewaste.com/blog/nine-ways-save-money-your-food-shop（2022 年 12 月 5 日取得）

仲谷都・油木田美由紀・藏本真衣（2021）「CLIL 実態調査報告 2（高等教育機関）」.
https://www.j-clil.com/clil-survey　(2022 年 12 月 5 日取得)

World Economic Forum
7 simple steps we can all take to reduce food waste.
https://www.weforum.org/agenda/2020/08/food-waste-fao-world-hunger/　(2022 年 12 月 5 日取得)

World Food Program USA
8 Facts to Know About Food Waste and Hunger.
https://www.wfpusa.org/articles/8-facts-to-know-about-food-waste-and-hunger/（2022 年 12 月 5 日取得）

World Food Program USA
How Food Waste Affects World Hunger.
https://www.wfpusa.org/articles/how-food-waste-affects-world-hunger/（2022 年 12 月 5 日取得）

World Food Programme
5 facts about food waste and hunger.
https://www.wfp.org/stories/5-facts-about-food-waste-and-hunger（2022 年 12 月 5 日取得）

World Food Programme
Food Waste, Global Hunger & You | #StopTheWaste.
https://www.youtube.com/watch?v=TVP3j7_W7og
(2022 年 12 月 5 日取得)

World Food Programme
ハンガーマップ 2021　慢性的飢餓.
https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000133672/download/?_ga=2.185207657.1709746382.1669936611-24805724.1661556557（2022 年 12 月 5 日取得）

海外の教科教師との連携による教材作成

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。こ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る。これについての詳細は J-CLIL Newsletter vol.5 の拙稿を参照されたい。本稿では、教材作成という観点から、海外の教科教師との連携について論ずる。

２．フィリピンの教師との授業研究

2018 年に埼玉県は CoREF と JICA との連携により、「埼玉版アクティブ・ラーニング型授業による授業改善のための教員研修支援」というプログラムを実施した。この事業では、フィリピンのセブ・マンダウエ市内のパイロット校（小・中・高校各１校）と埼玉県の公立学校が「協調学習」という枠組みで教材を協力して作成し、相互に授業研究を行った。初めにフィリピンからの派遣団が来日し、日本の教師と共に様々な教科の教材を英語で作成し、帰国後にそれぞれの学校で研究授業を行った。日本からの派遣団はフィリピンのそれぞれの学校での研究授業を参観し、授業についての協議を行った。その後、フィリピンの派遣団が再来日し、フィリピンの学校で行った授業の教材を日本の生徒向けに作り直して日本の学校で日本の教師とのティーム・ティーチングで授業を行った。

３．フィリピンの授業と日本の授業

フィリピンの授業も日本の授業も、どちらも「教科内容」を「英語」で教えるという点で共通している。しかし、授業環境が異なることから、各教師の授業観には相違があるように感じられた。

フィリピンの授業において、教師は皆、小・中・高校の教科教師であり、授業は「教科」の授業である。授業の目的は教科内容を教えることであり、教師の関心は教科内容である。英語で教えているのは英語が公用語だからであり、英語は教科内容を教える道具である。

一方、日本の授業においては、教師は言語教師（英語）であり、教科内容が専門ではない。「英語」という教科の授業で行われる実践であり、生徒の英語力を伸ばすことが求められる。

4．フィリピンの教科教師との教材作成

筆者がティーム・ティーチングで授業を行うことになったのは、小学校の理科の教師であった。元になる教材は理科の教師が作成し、来日時には意見交換をした。その後、その教材を使った授業がフィリピンの小学校６年生を対象に行われ、筆者も参観した。教材内容は教科教師の専門性が発揮されたものであり、優れた教材に仕上っていた。一方、CLIL の観点から見ると、言語的な足場掛けは意識されておらず、「理科の授業」が「英語で」行われているという印象であった。フィリピンの教師が再来日した際に、同じ内容の授業を筆者の勤務校の２年生の授業で試してみることになった。

内容は、気候を扱ったもので、日本の学校では、小・中学校で学習している「地理」の内容であった。「内容」の面では、生徒が中学校までの既習事項を覚えているかが理解の鍵になると思われ、「言語」の面では、オリジナルの教材の英語は日本の高校生には若干難しく、未習語を平易な語で書き換えるなどの処置を行った。

5．日本の高校生向けにアレンジした教材

教材は、地理の題材内容で、「ある地域の気候を決定する要因は何か」という問いに答えるものである。高度、緯度、海流、風などの地理の知識を使って、雨温図のグラフで気温と降水量を読み取り、気候を決定する要因を自分の言葉で説明することを授業のゴールとする。以下の授業設計図は、池田、他（2016）による。

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
気候、高度、緯度、海流、風、雨温図、気温、降水量	地理に関する語彙・文法	理解	ペア・グループ クラス
Content 汎用知識	Communication 言語技能	Cognition 高次思考力	Culture 国際意識
ある地域の気候を決定する要因についての理解	読む・話す・聞く・書く ノートテイキング ディスカッション	分析 評価	世界の異なる地域の気候

授業の出発点を、地理に関する教科知識として、授業のゴールを、複数の地理的要因の複合的な結果である様々な地域の気候を理解することとした。フィリピンから来日した教師からフィリピンの気候についての話を聞くことで、日本とは異なる気候帯の国の気候について理解を深めた。

授業手順

池田、他（2016）の提案する授業手順に「協調学習」の手順を重ね合わせると以下のようになる。

(1) Activating (pre-task)

① Oral Introduction

世界地図で日本とフィリピンの位置を示し、それぞれの国の気候について生徒に考えさせ、リーディングのための導入とした。

② Writing

本時の課題の問いを提示し、生徒が各自でブレインストーミングを行う。

Worksheet 1

Task:

・What are the different factors of the climate of a place? How do they affect the climate of the place? How are the different factors related?

(2) Input (presentation task)

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

資料 A: 高度と緯度

（キーワード）

・陸地・山岳地帯・低地・気温・水蒸気・山風・赤道・自転・地軸

Worksheet A Altitude and Latitude

Altitude

The land part of the earth consists generally of mountains and lowland.　The temperature in mountainous regions is much lower than those in the lowland. When a warm and moist air mass creeps up the side of a mountain from the lowland, it is lifted up where it cools. Cooling of warm air causes its water vapor to condense, thus, the air on the side of the mountain is dry and cool. The cool air moves down the valley as a mountain breeze.

Latitude

It tells how far north or south of the equator a place is located. It is the measurement of distance north and south of the equator. When describing the location of a place on the earth's surface, imaginary lines are used. The earth rotates on the imaginary lines called axis. Its north or south poles serve as reference points. The imaginary lines called parallel of latitude are drawn parallel to the equator. The equator is 0. The location of any parallel of latitude is described as a certain number of degrees north or south of the equator.　Places between 23.5 north and 23.5 south receive greater solar energy where the sun's rays shine directly down toward the surface.

Task

1. How does altitude affect the climate of a place?

2. How does latitude affect the climate of a place?

資料 B：海流

（キーワード）

・暖流・寒流・赤道・海水温・上昇気流・下降気流

Worksheet B Ocean Currents

An ocean current is a continuous movement of ocean water from one place to another. Ocean currents are created by wind, water temperature, salt content, and the gravity of the moon. The current's direction and speed depend on the shoreline and the ocean floor. They can flow for thousands of miles and are found in all the major oceans of the world. Ocean currents can be found on the water surface and deeper down.

Warm currents are masses of warm water with higher temperatures moving away from the equator. As the temperature of the warm currents is higher than the surrounding seawater, a rising air current is likely to be generated above the warm currents because of the heated air.

Cold currents are masses of cold water moving from high latitude towards the equator absorbing the heat received in the tropics thus cooling the air above. As cold currents absorb heat from the atmosphere, a downward air current is likely to be generated near the cold currents.

（以上の文章とともに、ワークシートでは、オーストラリア周辺の海流の分布を地図で示す）

Task

1. How do warm currents affect the climate of a place?

2. How do cold currents affect the climate of a place?

資料C：気流

（キーワード）

・風・極東風・偏西風・貿易風・海風・陸風・自転・コリオリ効果

Worksheet C Air Currents

Wind systems (winds) are named by the direction from which they blow. The globe is encircled by six major wind belts, three in each hemisphere. From pole to equator, they are the polar easterlies, the westerlies, and the trade winds. The uneven heating of the earth's surface creates air currents. Heated air close to the surface becomes less dense. It rises and cooler air from the upper atmosphere sinks. At the beach, during the day, the cooler air from the sea moves in. This wind is called sea breeze. At night, the land cools faster than the sea. The warm air covering the sea rises and the cooler air over the land goes over the sea. This wind from the land to the sea is called land breeze. Wind patterns over the earth are likewise caused by uneven heating of the earth's surface, plus the rotation of the earth. If the earth were not rotating, warm air from the equatorial region would move directly toward the north and south poles. Since the earth is rotating from west to east, the winds are deflected westward. This shift in global wind direction due to the earth's rotation is called Coriolis effect.

（以上の文章とともに、ワークシートでは、緯度による気流の違いを図で示す）

Task

1. How do air currents affect the climate near the equator?

2. How do air currents affect the climate at 30 degrees latitude?

(3) Thinking (processing task)

生徒はWorksheet A, B, C のそれぞれを読んだ１名ずつの生徒から成る３名で新たなグループを作る。インプットにより理解した題材内容について、高次思考タスクによって、他の生徒と共同でさらに、分析・評価などの処理を進め、グループの考えをまとめさせる。

ワークシートに、３つの異なる都市の雨温図とオーストラリアの地図を示す。地図には、ダーウィン・アリススプリングス・シドニーの３つの地点の位置がその高度と緯度と共に示されている。

Worksheet 2

The three graphs below indicate the climate of the three cities of the map (Darwin / Alice Springs / Sydney). Choose the correct graph for each city and explain the reasons based on Worksheets, A, B, and C.

雨温図 X （毎月の気温の折れ線グラフと降水量の棒グラフ）	雨温図 Y （毎月の気温の折れ線グラフと降水量の棒グラフ）	雨温図 Z （毎月の気温の折れ線グラフと降水量の棒グラフ）

オーストラリアの地図

（3 つの都市の位置・高度・緯度を示す）

各グループの生徒は、雨温図と地図を見て、どのグラフがどの都市の雨温図であるかを特定し、それぞれの気候を決定している要因と複数の要因の関連についてワークシートに答えを記入する。

graph	city	factors (reasons)	how factors are related
X			
Y			
Z			

(4) Output (production task)

Worksheet 2 のタスクについて、グループ発表によるスピーキングを行い、Worksheet 3 により、個人のライティングをまとめとして行う。

Worksheet 3

Task

・What are the different factors of the climate of a place? How do they affect the climate of the place? How are the different factors related?

（生徒の作文例）

The different factors of the climate of a place are altitude, latitude, ocean currents, and air currents. I think how much each factor affects the climate of a place depends on the location of the place. For example, Darwin is located in lowland near the equator, so the temperature is high and the climate is affected by greater solar energy. And it is also affected by rising air currents. Warm and moist air rises causing rainfall. The altitude of Alice Springs is about 1,000m, so it is dry and it does not have much rainfall. It is far from the sea, so I think its climate is not affected by ocean currents. Sydney is located near the sea, so I think its climate is warm affected by warm ocean currents.

気候を決定する複数の要因は A, B, C の資料で提示したとおりだが、これらが複合的にどのように作用して気候を決定するかは、それぞれの都市の位置により異なる。3 つの都市の雨温図の気温と降水量が示すそれぞれの場所の天候に A, B, C の資料で学んだ要因のどれが影響しているのかを生徒は考え、X, Y, Z がどの都市なのかを特定していく。複数の要因は独立して存在しているのではなく、複合的に影響し合って、その影響の強さの度合いによって、それぞれの場所の気候が決定しているという説明を、生徒は具体例をもとに試みている。

6. この実践を通して「言語教師」が感じたこと

この実践に際して「言語教師」である私が心がけたことは、「教科内容」の理解が「英語」を使って成立するように生徒を援助することである。教材の英語を日本の高校生が自力で読める英語に書き直して、授業中も英語の発問による足場掛けで生徒の理解を確認しながら、授業を進行させた。

内容面では、生徒に地理に関する既有知識があるかどうかが理解の鍵となった。そして、「言語教師」である私にとっても、地理の内容理解は授業をするうえで不可欠であり、高校生と同じ程度に地理の学習をする必要があった。ワークシートの資料から得た知識をもとに行われた生徒同士の話し合いでは、前述の作文例のような考察がなされたが、この考察が正しいのか、誤りを含んでいるのかは、私には判断が難しく、「教科教師」にフィードバックをしてもらうことにした。

「教科教師」と連携して授業を行うことにより、より良質な教材作成が可能となり、「教科内容」のアカデミックな世界を「英語」でのぞいてみることができた。これは、授業を受けた生徒のみならず、「言語教師」にとっても「言語」を使って新しい知識に触れるチャンスであり、CLIL の授業ならではの楽しみである。

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る挑戦　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

CLIL における assessment について

白井　龍馬　（清泉女学院中高、上智大学）

1. はじめに

CLIL を支える学習理念の中核のひとつに、社会構成主義（social constructivism）がある（笹島, 2020）。社会構成主義において、学習者は自ら学ぼうとする存在であり、教師はそれを支える立場をとる（大島, 2019）。これを踏まえると、CLIL 授業における assessment も、生徒の主体的な学びを促す目的で行われるべきだ。これは summative assessment（総括的評価）を否定するものではないが、formative assessment（形成的評価）の重要性をより強調する考え方であろう。また、Coyle et al. (2010, p.118) は "relying on teacher assessment alone could impoverish a CLIL classroom." と述べている。これは生徒も assessment にかかわることの重要性を述べたものであり、上記の社会構成主義の考え方とも一致する。これらの点を踏まえ、本稿では著者が行ってきた CLIL における assessment の実践報告を行うことにより、CLIL における assessment approach の一案を示すことを目的とする。

2. 用語の整理

評価に関係する用語は複雑なので、この章で少し整理したい。まず日本語で「評価」という場合、これは右の図１における measurement / assessment / evaluation のいずれの意味にもとれてしまう。これらの用語について大まかに説明すると（tests の説明は不要だろう）、measurement は「数値化を伴う学習評価」、assessment は「measurement ＋ 数値化を伴わない学習評価」、evaluation は「総括的な成績づけなど、収集された評価結果に価値づけを行うこと」という意味で用いられている（Brown, 2019）。本稿では「評価」と言うと混乱が生じそうな場面では、下位概念である measurement / assessment / evaluation という言葉を使って、CLIL における学習評価について考えていく。

また学習評価を考えるときに混乱するのが、assessment of / for / as learning という用語だろう。これについて Earl (2012) の説明をいくつか引用することで、区別を整理したい。

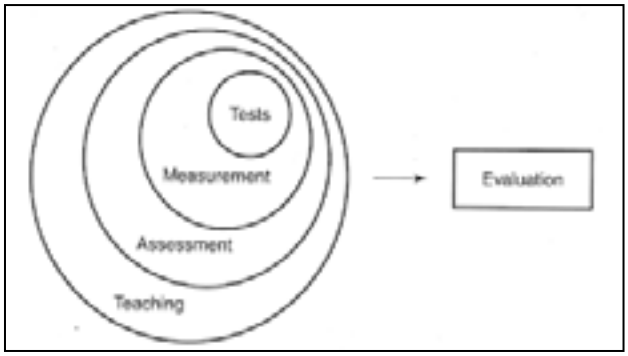


図１ 評価についての用語の区別（Brown, 2019, p.7）

まず assessment of / for learning の区別については、"Assessment of learning is about grading and reporting, while assessment for and as learning are explicitly intended to make assessment a part of teaching to support learning." と説明されている (Earl, 2012, p.45)。つまり、assessment of learning は総括的、assessment for learning は形成的な評価を目的とするものと考えて良いだろう。これは Earl が "The predominant kind of assessment in schools is assessment of learning. Its purpose is summative [...] Very simply, assessment for learning shifts the emphasis from summative to formative assessment" と述べていることからも判断できる（Earl, 2012, p.45）。

また、assessment as learning について、Earl は "Assessment as learning is a subset of assessment for learning that emphasizes using assessment as a process of developing and supporting metacognition for students." と述べている（Earl, 2012, p.47）。つまり、assessment as learning は、assessment for learning の下位概念であり、形成的評価を生徒たちが自ら行うことを指すと言っていいだろう。しかしながら、assessment as learning の目的について、Earl が "self-monitoring and self-correction or adjustment" (Earl, 2012, p.52) と説明していることを踏まえると、assessment for learning と assessment as learning が示す形成的評価の意図や方法は違ったものであるといえる。前者は教師からの評価を受け、生徒が学びを修正していくこと自体を目的としているが、後者は生徒が自らの学びを形成的に評価すること自体がメタ認知や自己調整の訓練の手段と

して機能しており、評価するという行為を生徒が経験すること自体が学びとして位置づけられることになる。まさに assessment as learning という言葉の通りである。前項で述べた通り、生徒が assessment を行うことは、CLIL の学習理念の中核と一貫性があると考えられるが、それを「メタ認知や自己調整の訓練の手段」として意味づけることもできるだろう。

ここまでの内容を以下の表にまとめた。Assessment of / for / as learning については、それぞれ略称を AoL, AfL, AaL とした。

表 1 「評価」についての用語の整理

	AoL	AfL	AaL
目的	総括的評価	形成的評価	形成的評価 自己調整など
評価	教師が評価	教師が評価	生徒が評価
備考		社会構成主義的	

AaL の目的のひとつとして位置づけられる自己調整学習は、「学習者が自分の学習の目標を設定し、その目標に役立つように自分の認知、動機づけ、行動をモニターし、制御し、コントロールする」ことであるとされている（上淵, 2012, p.282)。

3. ルーブリックの活用

筆者は 2022 年度に、英語コミュニケーションの検定教科書を用いた soft CLIL を実施してきた。ユニットごとに異なる英語長文を CLIL の 4Cs Framework にあてはめ、右記 QR コードでアクセスできるような教材を作成した（Reading のタスクは検定教科書の本文であるため、全文閲覧を不可としてある)。

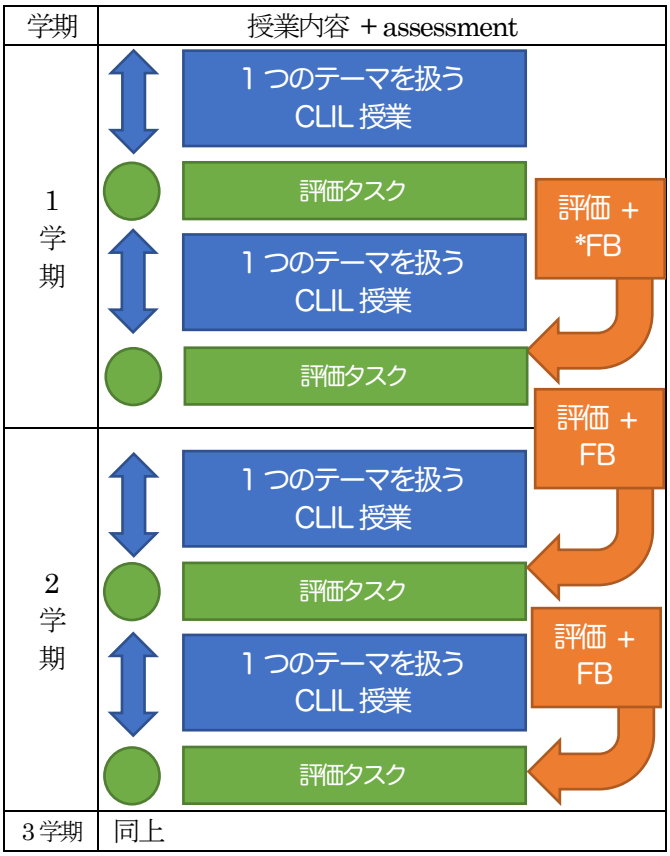
図 2 作成・使用した教材のデータ

最後のタスクは一見するとただのライティングタスクだが、書いた内容をもとにインタラクションをする活動をセットで行った。このタスクのみ教師からの assessment を行い、それ以外の時間では活動に対する生徒の self-assessment のみとした（self-assessment については後述するものとする）。最後のタスクの assessment において使用したルーブリックは、上記の教材の最後のページに掲載している。このルーブリックを用いた assessment は、単元の最後に学習内容の総括として行われているので、AoL としての機能を持つ。また、ルーブリックはタスクの提示と同じタイミングで生徒に公開されているので、生徒は準備段階でこのルーブリックを参照しながら自分のライティングを修正することになる。ゆえに生徒はルーブリックをもとに学習の自己観察と修正を繰り返すことになるため、このルーブリックが生徒の AaL を促すものとしても機能している。

加えて、全単元の最後に使用するルーブリックをほぼ同様のものにすることによって、AfL のために使われることも意図している。このルーブリックをよく見てもらえると分かる通り、トピックが変わっても細かい記述を変えるだけで応用できるものになっている。「協働」と「言語」の内容は、準備してアウトプットする assessment task であれば、概ねどのトピックでも活用できるだろう。「内容」と「思考」の項目は、The Solo Taxonomy (Biggs and Collins, 2014) という「観察された学習結果の構造についての分類」を参考にし、4 つの段階を定めた。具体的にいうと、(1) 指定されたテーマについての記述 (2) テーマと教科書の内容の関連についての記述 (3) テーマと教科書の関連づけによって得られた概念的知識を、別の文脈にあてはめて考えている記述 の 3 段階に設定してある（最低評価は「テーマについての記述なし」)。「内容」と「思考」について一般化されたこの記述であれば、ほぼどんなトピックでも活用できるだろう。また、Hard CLIL 実践時に英語科教員が Content の評価に困難を感じるという問題も、概念的知識に焦点をあてたこのルーブリックであれば、解消しやすいというメリットもあるのではないだろうか（この点については今後の研究で明らかにしたい）。

この形式のルーブリックを使って各単元の節目にアウトプットタスクを課し、それに対して assessment とフィードバックを返すことにより、次単元以降の AfL として機能させることが理論上可能である（次頁にて図解)。しかし、アウトプットタスク同士の期間があきすぎてしまうため、生徒は前回受けたフィードバックの内容を忘れがちになってしまう。生徒がタスクにむかっている時に「前回のフィードバックを参照して取り組むように」という指示が必要となるだろう（授業では実際そのような指示を行い、タスクに取り組んでもらった）。

成果物の評価結果をみると、ほとんど全ての生徒が高得点に近い点数を得ており、このルーブリックが最終タスクへ向かう生徒の学習の方向づけとして機能していると著者は感じている。また、多くの生徒が高得点をとれているのに、成果物の内容に多様性があった点も強調しておきたい。これは The Solo Taxonomy の活用により、生徒の思考を適切に方向づけしながら、各自が自分で考える余地を十分に残せた結果であるといえる。これは生徒が互いに刺激しあいながら学びを深める社会構成主義と一貫性のある学習評価実践だと解釈できる、と著者は考えている。



*注: 図中の「FB」は、フィードバックを指す

図 3 汎用性のあるルーブリックを用いた AfL の年間計画

しかしながら、各単元末の採点結果がその次の評価タスクにどのように活かされているかについては、細かい分析はしていない。各生徒の点数の変化や、成果物の内容の質的変化などを今後まとめてみたい。体感的には、各単元末に同様のルーブリックを用いることで、とくに生徒が「新出文法を最終タスクで使うために学ぶ」という意識づけが日頃から強まっていたように感じる。こちらも成果物内にどれほどの頻度の新出文法表現が使われていたかを観察することにより、量的に明らかにしていきたい。

今回は最終タスクの評価方法についてのみ触れたが、理想的には前述の教科書内で扱った内容についても何らかの assessment を行えたほうが良い。しかし、全てのタスクの成果物についてルーブリックを作成しフィードバックを行うことは、平均的な国内中高の環境では実現がかなり困難になるだろう。また、それほど頻繁に教師が作成した評価基準に則って学習することを生徒に促してしまった場合、CLIL の中核的理念たる社会構成主義が脅かされる危険すらあるのではないだろうか。では、この制約のなかでも十分に実現可能な「何らかの assessment」のあり方とは何か。著者はその可能性を AaL に見出しており、それについて次項にまとめる。

4. AaL の活用

前項で紹介した教材を使って授業を行う際、毎時の最後数分間で生徒に学びの self-assessment をしてもらっている。項目は以下の 5 つで、それぞれ字数制限は課していない。

(1) どのような内容を英語で学んだかを振り返ってください
(2) 活動するなかでどんなふうに英語を使うことができたか or 英語表現を学んだかを振り返ってください
(3) 活動するなかで、どのような自分なりの考えや経験を英語で伝えられたかを振り返ってください
(4) 活動するなかで、クラスメイトとどのように協働できたかを振り返ってください
(5) お疲れさまでした！よければ感想をどうぞ

見てわかるとおり、これらの質問項目は 4Cs Framework (Coyle et al.,2010) を参考にしている。以前の著者の研究では、英語の時間の中で行われる CLIL 授業において、生徒が CLIL の多岐にわたる学習目標を途中で忘れてしまい、言語学習のみをターゲットとして意識しながら学習しがちである可能性が指摘された（白井, 2021)。これを回避し、4 つの C すべてが学習の対象であることを生徒に意識し続けてもらうためにも、4Cs Framework に基づく振り返りは必要だと考える。

また、今回は振り返りにも CLIL にも慣れていない生徒に向けた self-assessment のタスクであったため、できたことだけを記述してもらう形式で実施した。しかし、本来的には AaL は自己調整学習の概念を内包するため、「うまくいかなかったことに対して、次はどのように学習したいと思うか」を書くことを求める設問があったほうが良いだろう。

しかしながら、この形式はいくつかの利点を生んだと感じている。以下にその内容を列挙する。

① 4Cs Framework に基づく振り返りを毎回書いたことで、生徒は「何を学ぶための授業なのか」を意識しながら参加しているように感じた。
② できたことを記述することによって、英語で多くのことを学ぶことができたと生徒自身が感じることができた。これが学習意欲の向上につながっているように感じた。
③ 「できたことを記述するように」と言っても、できないことを記し、そのうえで対策を書く生徒もいた。このような生徒にとっては、自己調整学習の機会としても機能していたようだ。また授業者（著者）が返信を毎回書き込んだことによって、学習上の悩みを相談する生徒もおり、このような生徒に対して教師は自己調整学習の支援をすることができたと感じている。

毎回の self-assessment だけでは、個々の活動の到達度を正確に知るような assessment はできない。しかし、繰り返すようだが CLIL は社会構成主義に基づいている

ので、自分でどこまでできたか、あるいは次の授業でどこまで頑張りたいかを決めるのは、生徒自身であるべきだ。過去には、CLIL 授業において生徒に 4Cs Framework に基づいた学習目標の設定とその振り返りを課した場合、設定した学習目標に関連する文法の accuracy が向上した事例も見られた（Shirai, 2022）。自ら学びを深めて広げていくのが CLIL 授業の醍醐味であることを意識してもらうためにも、毎回の self-assessment は効果的であると考えられる。

参考文献

上淵寿（2012）「自分の学習に自分から積極的にかかわる—自己制御理論」鹿毛雅治編『モティベーションをまなぶ１２の理論』（pp. 281–302）金剛出版.

大島純（2019）「第２章対話的な学び」大島純・千代西尾祐司編著『学習科学ガイドブック』（pp. 21–44）北大路書房.

笹島茂（2020）『教育としての CLIL』 三修社.

白井龍馬（2021）「総合的な学習を英語で行う CLIL 授業とその効果的な評価についての研究」『日本私学教育研究所紀要』57, 13-16.

Biggs, J. B., & Collis, K. F. (2014). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. Academic Press.

Brown, D, H. (2018). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education ESL.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Earl, M, L. (2012). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin.

Shirai, T. (2022). Practical Report: The effect of Assessment as Learning in CLIL Lessons. *JJCLIL*, (4), 13-24.

CLIL で学ぶ多文化共生
―体験型学習の意義―

鯉渕 健太郎（横浜女学院中学校高等学校）

1．背景

本実践は 2022 年 9 月に横浜女学院高等学校の１年生を対象に行われたものである。本校では、中学３年生から高校２年生の国際教養クラスで CLIL をカリキュラムとして位置づけて実践している。内容は主に ESD(持続可能な開発のための教育)を軸に、生物多様性、多文化共生、世界平和といったトピックを英語で実施しつつ、聖書や美術、地理や歴史など教科横断型の CLIL なども実践している。

本実践は新型コロナウイルスの影響で全員参加のニュージーランド海外研修が中止になってしまった高校１年生のクラスを対象に行われた。テーマはニュージーランドで学習予定であった Multiculturalism(多文化共生)を扱い、65 分 10 コマにかけて行われた。実際に留学に行くことはできないものの、教室にいながら異文化理解や多文化共生的な視点を身に着けてもらいたいと企画した CLIL 授業である。

教材は内容を異文化理解に絞り、4Cs のフレームワークに沿いつつ、Task を進めるごとに内容が深まるように意識しオリジナルで作成した。教材やタスクの選定にあたって、事前に多くの書籍などからアイデアを仕入れ、厳選して教材に落とし込んだ。CLIL の授業設計と授業手順は、池田、他（2016）のフレームを用い、表１のように設定した。

表１　本授業における４Cs フレームワーク

Content	Communication	Cognition	Culture
Declarative Knowledge 教科知識	Language Knowledge 言語知識	LOTS 低次元考え	Cooperative Learning 共同学習
文化の定義、カルチャーショック、ステレオタイプ、自民族中心主義、ダイバーシティなど	文化関係の語彙 Hedging Language (曲線的などの推定表現)	Memorize Understand Apply	Pair / Group Work
Procedural Knowledge 汎用知識	Language Skills 言語知識	HOTS 高次元考え	Global Awareness 国際意識
Critical Thinking 自文化を客観的に見る力 多様性について	Reading / Listening Writing / Speaking	Analyze Evaluate	世界の異なる文化について学び、多文化共生、Diversity & Inclusion、自文化への相対的な視点を獲得する

2．授業の大まかな流れ

授業ではまず初めに世界の現状を理解するため、後述する「もしも世界が１００人の村だったら」というアクティビティを通して、世界の人口や言語、貧富の格差などを体験的に学んだ。その後、ジグソー法を用いて世界の特徴的な衣食住などに関する４つの国の文化を生徒同士で教え合う形で学んだ。しかし、文化とは単なる表層的な食べ物や祭りだけでなく、人々の価値観や思考様式も含むものである。実際、留学や海外生活で起こるカルチャーショックも大抵こうした思考様式の違いによって生じることが多い。今回は多くの生徒が海外に行ったことがなかったため、二つ目の体験型学習としてバーンガというトランプを用いた異文化シミュレーションゲームを実施した。これは文化の軋轢を実体験するゲームであり、生徒たちにとってはかなり新鮮な経験となったようである。こうしたカルチャーショックが起こる背景を探るため、異文化コミュニケーションに関する記事やステレオタイプに関してさらに学習した。また、今回の CLIL は異文化の人たちと共に暮らす多文化共生がテーマであったため、文化アイデンティティゲームという体験型学習も実施し、多文化共生の難しさをクラスで実感した。日本においていわゆるマジョリティに属する生徒たちが日本や横浜という地域にマイノリティとして生活するイメージをつかむのは容易なことではない。多文化共生を推進するにあたって、知識のインプットだけでなく、体験的な学びを通して、身の回りの多様性に気付くことが重要である。授業の最後には、多文化共生に必須の Diversity & Inclusion という考えを紹介し、話し合いや個人での振り返りを行った。

3．体験型学習について

本授業には多くの体験型学習の要素が含まれている。実際に留学に行くという原体験には適わないものの、体験型学習の要素を取り入れることによって、教室という同質性の高い環境も異文化学習の場とすることは可能である。まず初めに、世界の現状を理解するため、「もしも世界が１００人の村だったら」というアクティビティを行った。クラスはもちろん 100 人ということはなく、実

際には２４人であったため、世界８０億人を２４人の村に縮小した場合のシミュレーションとして実施した。生徒一人一人に役割カードを渡し、教師からの指示に従って役割ごとに動くというのが基本的な流れである。例えば、役割カードには様々な言語で「こんにちは」という挨拶が書いてあり、生徒たちはその挨拶のみでクラス内で同じ言語を話す人を探すといったアクティビティである。他にも出身地域、飢餓と肥満の割合、富の格差などを体験的に学ぶことができた。

次に、異文化におけるカルチャーショックや衝突を学ぶためにバーンガというトランプを使ったゲームを実施した。６人組のグループを４つ作り、各グループの中でシンプルなトランプのゲームを行った。その際クラス全体にはルールを説明せず、２つのグループには図１のルール説明のプリントを配布し、残りの２つのグループには図２のプリントを配布した。以下は実際にそれぞれのグループに配布したプリントである。

バーンガのルール

- ゲーム中は一切話してはいけません。
- 一人ずつ順番にカードを出していき、最初にカードをすべて出した人が勝ち。ただし、1回に出せるカードは1枚まで。
- 相手のカードより強いものを出さなければならない。
  強さの順は Joker>2>1>13>12>11>10>9>8 >7>6>5>4>3 （大富豪と同じ）
  例えば、前の人が10を出したら9以上のカードしか出せない
- 出せるカードがなかったり、出したくない場合はPassできる。Passはジェスチャーで示す。自分の出したカードに対して、ほかの全員が出せない(Pass)場合は、自分のターンになり、好きなカードを出してよい。

図１　バーンガのルール１

バーンガのルール

- ゲーム中は一切話してはいけません。
- 一人ずつ順番にカードを出していき、最初にカードをすべて出した人が勝ち。ただし、1回に出せるカードは1枚まで。
- 相手のカードより強いものを出さなければならない。
  強さの順は Joker>1>2>3>4>5>6>7>8>9>10>11>12>13
  例えば、前の人が10を出したら9以上のカードしか出せない
- 出せるカードがなかったり、出したくない場合はPassできる。Passはジェスチャーで示す。自分の出したカードに対して、ほかの全員が出せない(Pass)場合は、自分のターンになり、好きなカードを出してよい。

図２　バーンガのルール２

ここで重要なポイントはそれぞれのグループの中でカードの強さが違うことである。生徒たちはみな同じゲームをプレイしていると思い込んでいるが、実際にはルールが若干違い、これは文化の違いを表している。書いてあるルール通りにそれぞれのグループで一度プレイした後、ルールのプリントを各グループから取り上げ、それぞれのチームの勝者と敗者を一人ずつ隣のグループへ移動させた。こうすることによって各グループ６名の内２名は別のルールに親しんだマイノリティが生まれることになる。このゲームでは話すことは一切禁じられているため、各グループでこうしたルールの違いをジェスチャーなどの非言語コミュニケーションを使って、解決していかなければならない。一度目のゲームは非常にシンプルなので、どのグループも穏やかに実施することができたが、二度目のゲームではルールの衝突が生じる。生徒たちは予期せぬ事態が発生したことに戸惑い、話せないことにもどかしさを感じていた。プレイしてみると、新しく入ってきた２人がマジョリティのルールに従ってしまうことがほとんどで、現実の社会と近い構図が生まれることになった。ゲーム中に話せないのがこのゲームのポイントでもあるが、現実にも言葉の壁や文化の壁が存在し、自分たちの文化の違いを適切に言語化して説明することは難しい。生徒の感想や学びは後述するが、このゲームを通じてカルチャーショックやマイノリティとしての経験をすることができたようである。

最後に、文化アイデンティティゲームという多文化共生の難しさを知るための体験型学習を実施した。まず初めに、図３のスライドを示し、生徒たちには全体でゲームのルール確認をした。先ほどのバーンガと同じく、こちらもゲームの間は話すことはできず、今回は自分のカードを確認することもできない。生徒たちは各自配布されたトランプを額に当てて、周りのカードを見ながら自分たちでグループを作った。ここで重要なのは単にグループを作ってくださいと指示することであり、同じ数字やマークで集まらなければならないとは一言も言っていない点である。しかし、生徒たちは実際には教師の予想通りの動きをして、図４のようなグループを作ることとなった。

1. Each of you will get a card and put it on your forehead, but you can't look at your own card.
2. Walk around the classroom.
3. Look at other people's cards and make group(s). If you can make a group, sit down together.
4. Do not talk during the game!

図３　文化アイデンティティゲームのルール

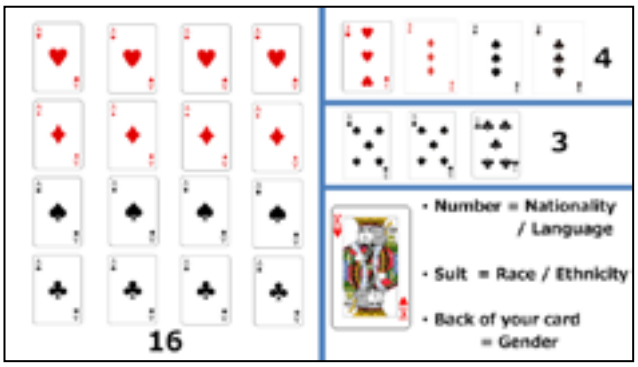


図４　文化アイデンティティゲームの結果

エースを持った１６人はマークの違いにも関わらず、大きなグループを作ることとなり、同様に３と５を持った生徒たちも自分たちの小グループを形成した。しかし、キングを持った一人の生徒はこの中でどのグループにも入れず孤立してしまう結果となった。これは現実に起こりうることで、人間は本能的に共通点を好み、違いを排除する性質を持っていると言えるだろう。

このゲームはいくつかの多文化共生に関する重要な示唆を含んでいる。まず、自分のカードを見えなくしたのは、私たちが周りの人の存在なしにアイデンティティを認識ができないことを暗示している。このゲームでは裏面が赤と青の二種類のカードを使用し、さらに一つ一つのカードに手書きで小さな点を書き加えることによって、一枚として同じカードは使用していない。これは現実にも全く同じアイデンティティを持つ人間が存在しないのと同じである。

また、図４のようにそれぞれのカードの数字やマークや、裏面の赤と青などはその人のアイデンティティを象徴しており、人は複数のグループに所属していることも意味している。しかし、結果的には数字で固まって、グループが自然に形成されていったのが興味深かった。そして、キングのハートを持った生徒はハートや裏面の色などほかのメンバーと共通点を持つにも関わらず、どこのグループにも所属することができなかった。多文化共生というのは私たちが、互いの違いを乗り越えて達成されるものである。移民排斥や人種差別といった問題は現実に世界中で起きており、ゲームの後にはこうした問題を紹介し、原因を探った。このように文化アイデンティティゲームを通して、間接的に多文化共生の難しさや重要性を学習することができたと言えるだろう。

４．生徒の感想

以下にこれらの体験型学習を通して気づいた何人かの生徒の学びを引用する。

「(バーンガについて)無言という縛りが実際の社会では言葉の壁、異なるルールというのが異なるバックグラウンドを意味していると想像しました。もしそうだとするなら、言葉の壁はほかの文化を受容するのを難しくしてしまうのだなと感じました。また今回、私の班を含め多くの班では多数派が少数派（多数派とは異なるルールを紹介された人）を説得し、少数派が多数派のルールに適応したという構造になりました。これが実社会で起きてしまっている構造なのかなと考えると少し複雑な気持ちになりました。私は少数派だった子がどんな気持ちになったのかが気になり授業終わりに少数派だった子にゲームの感想を聞いてみると、ただ普通にゲームをしていただけなのになんだか責められている気分だった、と教えてくれました。私はこれを聞きこのゲームの構造がもし社会規模で起こったら少数派だった私の友達のように疎外感を覚えたりそれ以上の被害を受けたりすることになるかもしれないと考えました。バーンガをしたことは私の中に、不合理に悲しい思いをする人を一人でも減らすために私たちにできることがあるのかを考えながらCLIL の授業を受けていこうという気持ちを芽生えさせました。」

「多くのグループが多数派の方のルールに従っていたので、これはどのようなことに対しても共通して、言えることだと思いました。例えば、何を食べるか複数人でそろえなきゃいけない場合、多数決をとります。しかし、この多数決という行為自体が、少数派の意見を尊重せず、多い方を選んでしまっていると思いました。このゲームをして、もしかしたら少数派の人たちが自分たちのルールではなくジェスチャーで伝えられたルールですることを嫌だと思っていたかもしれないので、これからは人数が多い方を採用という選び方ではなく、しっかりと一人一人の意見を尊重するべきだと感じました。」

「ただ教えてもらうよりも、自分で考えたり体験したりしてから教えてもらうという授業なので、たくさん考えられるし、色んなことが覚えられる授業だなと思います。」

「話し合ったり実際にゲームで体験するなどの活動が多くてとても楽しかったです。自分から発言をしていく事が普通の教室なのがすごく嬉しく印象に残った事です。」

「単に、多文化について知るという講義ベースな授業ではなく、生徒が主体的に話せるグループワークが多かった授業で楽しかったです。英語の授業となると、英語を

学びつつ多文化にも触れみる授業になり、どうしても多文化について知る授業ではなくなってしまいがちですが、英語をツールとして多文化について知れる授業だったので、より効率的に英語についても多文化についても知れたかなと思います。」

「今回、Multiculturalism についての授業を行ってみて今まで感じていた多様性についての概念よりもさらに深い学びができた。以前は国ごとの違いというと生活文化、食文化など氷山の一角にすぎないことを思い浮かべていたが、今は文化のみならずもっと深い根底にあると考えられた。また時々ゲームをしながら問題について楽しく体験しながら学ぶことができたのもすごく私にとって有意義な時間になった。」

「印象に残ったことは、ただ教科書の内容を理解して文法を覚えるだけなく、様々なゲームやグループワークをしてもっと授業を楽しむことできた。いつもの授業よりいろいろな活動をしたため、授業が体感的に短く感じた。」

５．まとめ

上記の生徒のコメントから CLIL の中に体験型学習の要素を織り交ぜることで、学びがより自分事として捉えられていたことが伺えた。多文化共生や異文化コミュニケーションについて英語で講義をして同じ内容を伝えることも可能であったが、それだけではこのような気づきは得られなかったことであろう。CLIL は内容言語統合型学習と訳されるが、教師からの一方通行の教授法(Teaching)ではなく、このように生徒が主体的に学習(Learning)することこそがカギなのではないだろうか。本授業も体験型学習や様々な思考力や活動を伴う生徒主体の Task を中心に展開された。こうした体験型学習を取り入れていくことは、今後 CLIL の学びをより深化していくことであろう。

引用文献

池田真・渡部良典・和泉伸一編著（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

小学校での CLIL 実践
―地域から世界へ広がる授業を目指して―

種谷　富茂華（札幌市立石山緑小学校）

１．はじめに

北海道支部発足にあたって

2022 年 5 月に J-CLIL 北海道支部が発足された。発足初年度の今年は、CLIL の普及と挑戦をテーマに掲げ動き始めた。外国語指導の少しの時間でも各教科の内容と関連付けて指導する「ちょこっと CLIL」や、地域に根付いた教材開発に力を入れて活動に取り組んできている。

現在の所属員は現職の小学校教員が多い。日々の授業で CLIL を取り入れやすい小学校から流れを作り、今後は仲間を中学校、高等学校、大学迄へと拡大し、北海道での CLIL 実践の輪を広げていきたいと考えている。

筆者も含めて CLIL の実践経験が浅い所属員が多い中でも、子ども達に質の高い外国語教育を行おうと、6 月に発足記念学習会を、そして、10 月に二部構成に分かれた学習会を実施し精力的に活動している。

対面とオンラインのハイブリッドで実施した学習会では、中国との国際交流についての実践報告や、笹島先生にご協力いただき、CLIL についての疑問点にお答えいただき、授業に組み込むときのポイントについてご助言いただいた。

本稿は 10 月に行われた第 1 回の学習会で行われた授業公開についてを中心に紹介していく。

２．本実践について

２．１　実践にいたった背景

新しい学習指導要領の全面実施に伴い、2020 年度から第 5・6 学年を対象に公立小学校で外国語が教科化となった。教科化に伴い、検定教科書を活用し公立小学校では指導を行っている。

筆者が勤務している札幌市では、札幌らしい特色ある学校教育の推進として「雪・環境・読書」の 3 つを中核に据えている。また、子どもたちが自ら疑問や課題をもち、主体的に解決する「課題探求的な学習を取り入れた授業」の工夫の充実も図っている。

そこで筆者は、教科化して間もない外国語に CLIL 実践を組み込み、札幌市でヒグマが人里に下りてきている問題から世界の環境について扱うことで、興味関心を掻き立て主体的に学ぶことが出来ると考えた。

本稿では、その CLIL の取組とその成果と課題について紹介していく。

２．２　単元指導内容

本実践で取り上げた単元は、東京書籍「NEW HORIZON Elementary 6」の Unit 5「We all live on the earth.」である。この単元では、「生き物の生息地と食べ物」が題材となっている。本実践では、理科の食物連鎖や総合的な学習の時間で扱う環境教育と関連付けながら、生息地と食べ物について伝え合う中で、環境や命のつながりについて考え、自分にできることを考える姿をねらった。

２．３　単元の目標

・地球に暮らす生き物について考え、そのつながりを発表する語句や表現を理解するとともに、それらを用いて、自分の考えや気持ちなどを話すことができる。（知識及び技能）
・地球に暮らす生き物について考え、そのつながりを発表する目的や場面、状況などに応じて、学習した語句や表現を選択したり付け加えたりして発表することができる。（思考力・判断力・表現力等）
・他者に配慮しながら、主体的に、地球に暮らす生き物について考え、そのつながりを発表しようとしている。英語の音に慣れ親しみ、世界や日本についての理解を深めることができる。（学びに向かう力・人間性等）

２．４　児童の実態と単元

本校の子どもたちは、5 年生までに自分自身についての表現や地域のことなどについて基本的な表現について学んできている。6 年生では、自分自身の思いや考えを伝えようと今まで学習した表現を活用しながら進んで伝えようとする姿が見られるようになってきた。外国語に対して忌避感は少なく、自分の気持ちや考えを素直に伝えようとする子が多い。英語の音声や流れを進んで捉えようと ALT や専科教諭の Small Talk も推測しながら意

味と音を自発的に結び付けて聞こうとする子が多い。

一方で、伝えたい思いが先行して日本語を英語のようなアクセントで言えば伝わると思い、発話する表現の幼さがある。加えて、音から文字につながる指導に関しては児童間の差が大きく丁寧に行う必要がある。

本単元では、「生き物の生息地と食べ物」が題材となる。一見、ここは自分とは無関係な事実のみを伝え合う単元に見える。しかし、本単元を外国語で学ぶことで、私たちの生活が生き物の生態系や命のつながりに関連している事を知り、「自分が変われば、世界がよりよい方向に変わる」という考え方を育てていきたい。そのために、理科やSDGs、家庭科を統合した単元構成を考えた。単元の前半は理科の視点を中心に生き物の魅力や生態系、食物連鎖について学ぶ。

理想的な食物連鎖について学んだ後には、実際に今地球で起こっていることを提示する。そうすることで、私たちが今できることを考え、伝え合う活動を行っていく。

２．５　本単元での言語材料

〇生き物（動物・海の動物・鳥類・昆虫）の名前
〇I want to see (sea turtles).
〇Sea turtles are cute.(cool/beautiful/strong)
〇Where do (sea turtles) live?
〇(Sea turtles) live in the (sea).
〇What do (sea turtles) eat?
〇(Sea turtles) eat (jellyfish).
〇We can reduce plastic bags.

２．６　本単元での４C

本実践における４C については、図１に示した。

Content （内容）	日本の干支と世界の国の干支の違い（総合/国際理解） 自分の好きな動物を描く（図工） 生き物の生息地と食物連鎖　（理科・社会） 環境問題に対してできること（家庭科・総合/SDGs）
Communication （学習言語）	生き物の名称やその住んでいる場所、食べる物を伝える活動を通して、クラスで協力しながらオリジナル動物園を作成し、グループで様々な生き物の住んでいる場所や生き物同士のつながりを考えていく。
Cognition （思考活動）	本時では、 ・生き物の食べる物を伝える英語表現への理解…理解 ・生き物の食物連鎖について考える…分類 ・人間の生活が野生動物の生態系へ与える影響を考える…分析
Culture Community (文化・国際理解/協学)	自分の地域の生態系から世界で起きている環境問題へと視点を広げ、自分にできることを考える場の設定 全体での意見交換　教師と児童のやり取り　小グループでの交流　個人

図１　本単元での４C

２．７　単元構成

本実践では、後に示す図６のような単元構成で授業を行った。単元の最後には、食物連鎖や環境問題に子どもたちが視野を広げていけるように、序盤では身近な題材について扱い、そこから興味を広げていける構成とした。

まず身近な題材としては、本校周辺に野生のヒグマが数頭出て集団下校になったこと、近隣の果樹園が荒らされニュースで取り上げられたことを扱った。ヒグマの住んでいる場所や食べる物を英語でやりとりしながら、なぜ、昨今被害が拡大しているかを子どもたちに問いかけていった。そこから単元中盤では、野生動物の住んでいる場所が人の手により破壊されていること、食べ物も取れなくなりつつあることについて触れ、私たちにできることを 3R の視点から考えた。

単元終盤では、今まで学んできたことを本校の近くにある私営動物園に協力を仰ぎ、英語パンフレットで世界中の人々に伝えていこうとパンフレット作りを行った。

３．本時について

３．１　本時の目標

・生き物 食べる物について伝える活動を通して、“(Sea turtles) eat (jellyfish).”という表現の仕方に気付き、語順を意識しながら様々な動物の食べる物について伝えることが出来る。(知識・技能)

３．２　本時について

本時の指導案については後の図７で示している。本時の導入では、本校周辺でヒグマが出たという実際のニュースを視聴した。その後、子どもたちに前の時間に学習したヒグマの生息地についてやりとりし、「山に住んでいるはずのヒグマがなぜ住宅街に下りてきているのか？ヒ

グマは何を食べているのか。」と問いかけ、ヒグマの食べる物について焦点化させた。そこから本時の新出表現である“A eat B.”のインプットにつなげていった。

次に、2 時間目に作成した自分の好きな動物が何を食べているのかについて小グループで交流した後に、全体での交流を行った。全体の場では、はじめは教師が“Bears eat fruits.”で伝えた後に子どもが“Lions eat meat.”と答える形でやりとりを行い、徐々に教師が“What do ○○ eat ?”の質問に答える形とし、最後には発表を終えた児童が、“What do ○○ eat ?”とやり取りを通しながら質問文の言い方にも慣れ親しませた。

全体交流終了後に、図２のような教師がぬいぐるみを見せて食べる・食べられるの関係を視覚的に示した。

図２　食物連鎖が可視化できるぬいぐるみ

いくつかの動物の食物連鎖について子どもたちとやりとりした後に、最後に“What do sea turtles eat ?”と子どもたちに問いかけた。“Sea turtles eat jellyfish.”という子どもたちの答えに応じながら、“Yes. Sea turtles eat jellyfish.”とビニール袋とそれに関連する動画を見せた。そこから“What can we do to help animals ?”と問いかけ、次時への見通しをもたせて活動を終了した。

図３　本時の様子

３．３　単元終末の活動について

単元終末には、近くの私営動物園へ動物パンフレットを送る活動を行った。児童が選んだ動物について、今まで伝え合ってきた生息地、食べる物について英語で書き、それらを連ねることでパンフレットとした。

単元終末の活動としては、「外国語しか読めない人も楽しめるように」と相手意識をもち、書く活動に向かうことができた。加えて、「動物たちを守るために私たちができることについても書きたい。」と音声で伝え合ったことについても書いて伝えようとする主体的な姿も見られた。

今回は子ども達の好きな動物で伝え合う活動を行ったが、動物園へ渡すパンフレットとするとその動物園の動物に限定して伝え合う単元構成も考えられた。

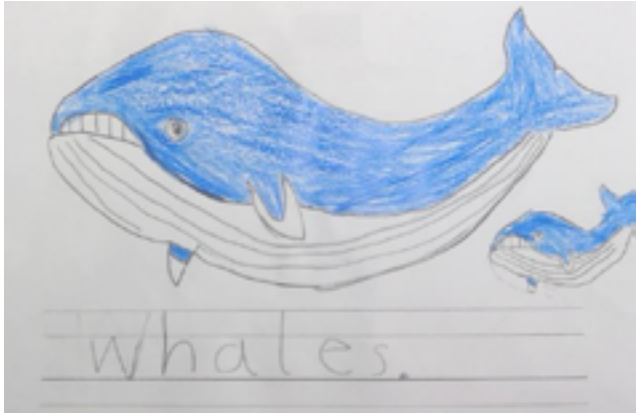


図４　児童が作成した動物カード

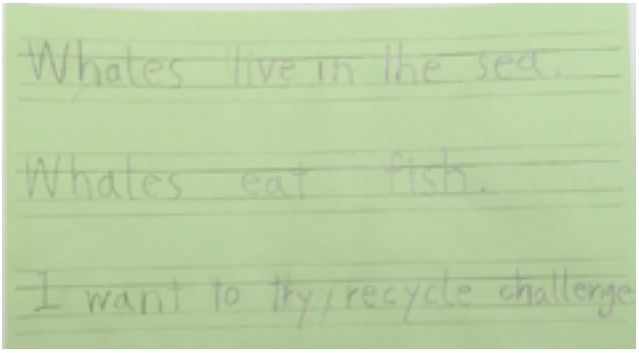


図５　児童がパンフレットに書いた英文

４．実践を終えての成果と課題について

４．１　本時での成果と課題

授業公開後の話合いでは、以下のような成果や課題が上げられた。

【成果】

・本物のニュース動画を扱ったことで、子どもが意欲的に活動に向かっていた。
・インプットとアウトプットを段階的に踏んだ構成になっていた。その結果、子どもたちが自然にターゲットセンテンスを繰り返し、定着が図れていた。
・文字に頼らず音声を中心としたやりとりで進められていた。

【課題】

・定着とのバランスはあるが、子どもが自ら聞く、考える、話そうとする関わりがあったらよりよかった。主体性の意味ではもう少しできたのでは。子どもが考えたくなる仕組みや関わり方があればなお良かった。
・授業後半の動画は、英語の動画でも良かったかもしれない。見せ方も英語の音が先、視覚を後にすることで、子どもたちに英語を聞く必要感が生まれてくる。
・食物連鎖の流れをカードなどに可視化することで、より子どもたちが考えたくなる手立てとなったかもしれない。

４．２　笹島先生からのご講評

明るくて話しやすい雰囲気の中で、子どもたちが様々なことに興味をもち、集中して学習に向かっていた。

CLIL は意味が大切な中で、子どもたちが意味に集中し、英語を道具として学習する姿が見られた。CLIL では言語と内容が追いついていないことがある。今回の教材や意欲的な子どもの姿を見ると、一部学術用語を使ってもよかったかもしれない。もっとできたような気がする。

授業を受けている子どもが評価者であり、子どもが「いいな。」と思ったらいい、子どもの満足感がある教材を真似するだけではなく開発する必要がある

小学校段階では、CLIL とは言わずとも、おもしろいことをやればいい。批判もあるかもしれないが、子どもがおもしろがる、興味がわくような内容を CLIL として扱い、教師も子どもも失敗の連続の中で学んでいくべき。失敗したほうが学習していることが多い。子どもも失敗してもいい、学びをやめない子どもを CLIL の中で育てていってほしい。

５．おわりに

本実践を通して、小学校の外国語により柔軟に CLIL を入れ込むことで、子どもたちの思考がより働く授業になったと感じた。本単元が終了する時期に、地域に出ていたヒグマが１頭駆除された。その時に「人間もクマも、“We all live on the earth.” なのに。」や「人間が壊しているから、人間が守るべき。だから、“I want to help all 地球上 animal.”」などの子どもの声が聞こえてきた。

12 才なりの地球市民として真剣に考えたことを、英語を道具として本気で伝え合う姿がとても印象的だった。理科や社会、環境教育や SDGs と関連付けることで、狭い地域から広い地球市民としての考え方につなげられることを子どもたちの姿から再認識した。地域から世界へ、そして世界から自分自身の成長へ、子どもたちとともに私自身も学び続けていきたい。

引用文献（参考文献）

文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語活動・外国語編』開隆堂出版株式会社.

単元構成　８時間扱い

時	学習活動と子どもの思考の流れ
1	○動物についてたくさん語ろう～I want to see seals.～ 干支をテーマに子どもたちと動物についてやりとりしていく “I want to see～.”で自分の見たい動物を伝えられたよ。 I want to see rabbits. What do vou want to see? I want to see tigers.
2	○自分の好きな生き物とその特徴について語ろう～Seals are cute. ～ 「動物園や水族館で見たい生き物は？」というテーマでやり取りする 生き物の素敵な特徴を伝えるには？ cute や strong が使えそうだね。 ６年３組オリジナル動物園ができたよ！ I like seals. Seals are cute. I like lions. Lions are strong.
3	○生き物の住んでいる場所について語ろう～Seals live in the sea.～ 前回の動物園の図を活用し、自分の描いた動物の住んでいる場所について伝え合う 北海道の有名動物の住んでいる場所についてやりとりを行う 生き物の住んでいる場所を伝えるには？ 住む所を表す時には、 “A live in B.”の言い方で表せるんだね。 Where do lions live? Lions live in the savanna.
4 本 時	○生き物の食べる物について語ろう～Polar bears eat seals. Seals eat fish.～ 動物の口や歯の形から、それぞれの食べ物についてやりとりを行う 自分の描いた動物の食べ物やそれにつながる食物連鎖について伝え合う 生き物が食べる物を伝えるには？ 生き物が食べる物を表す時には “A eat B.”の言い方で表せるね。 A と B が反対になると意味が変わるよ。 What do lions eat? Lions eat zebras. Zebras eat grass.
5	○生き物を守るためにできることについて語ろう～We can reduce plastic bags.～ 生態系が人間によって破壊されている事と人々の工夫を伝える 自分たちが生き物のためにできることを伝えるには？ “We can reduce/reuse/recycle～.”で表せる。 自分たちにもできることはあるんだね。 We can recycle plastic bottles. We can reduce plastic bags. 南区の動物園施設「ノースサファリ札幌」に英語表記のパンフレットがないことを伝える 世界中の人が楽しめるように、生き物パンフレットを作成して伝えよう！（単元終末の活動）
6 7	○今まで学習してきたことを使って、ノースサファリ札幌の生き物を紹介しよう より魅力が伝わる工夫は？ 質問や“I like～.”を加えること、 食物連鎖をつなげるとくわしく伝わるね。 I want to see lions. Do you like lions? I like lions. Lions are strong. Lions live in the savanna. Lions eat zebras. Zebras eat grass. We can reduce plastic bags.
8	○生き物のつながりについて考えよう それぞれの動物の魅力や生息地・食べる物を伝えられたよ。 みんなの動物達も素敵だね。自分たちにできる事を考えて、守っていきたいな。

図６　本実践における単元構成

本時　4/8

本時の目標

生き物の食べる物について伝える活動を通して、“(Sea turtles) eat (jellyfish).”という表現の仕方に気付き、語順を意識しながら様々な動物の食べる物について伝えることが出来る。《知識・技能》

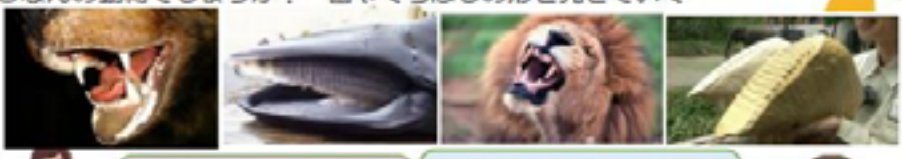
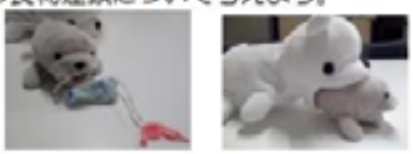
学習展開と子どもの思考の流れ	教師の関わり
前時までに生き物の住んでいる場所を“A live in the B.”で伝えることができる。 ○動物の住んでいるところの現実を知り、その原因について考える。 Bears live in the mountain. But bears live in Ishiyama area. Why do bears live in Ishiyama？ What do bears eat? 食べ物が減っているのかな？ 鮭はサーモン？ ○なんの動物でしょうか？　歯やくちばしの形を見せていく  What animal is this? This is a lion. ライオンは分かるよ。 右は象の歯なの!? どうしてそれぞれの動物の口や歯はこんな形をしているんだろう？ ○それぞれの動物たちは、何を食べて生きているのだろう？ What do whales eat? Yes. Whales eat plankton. プランクトン？ ○みんなが選んだ動物は、何を食べて生きているのかな？ What do lions eat? Lions eat zebras. ○食物連鎖について考えよう。  Seals eat fish.　Polar bears eat seals. 理科の勉強でもやったよ！食物連鎖だね。シロクマとアザラシが逆になると…？ ○みんなが選んだ動物で食物連鎖を作るとどうなるかな？　A eat B. B eat C. 食べる物を表す時には、“A eat B.”の言い方で表せるんだね。 A と B の位置が変われば意味も変わるね。 ○実際の食物連鎖では、どのような問題が起きているのだろう？ Sea turtles live in the sea. Sea turtles eat jellyfish. But sea turtles eat plastic bags. かわいそう…。 What can we do to help animals? リサイクルとか？ 次は生き物のためにできることを考えていこう！	・動物の口や歯の形を提示することで、動物の食べる物にあった形になっていることに気付かせ、それぞれの動物の食べ物に焦点化していく。 ・生き物の食べ物について、まずは全体でやり取りをしていく。子どもの単語を“A eat B.”と文で全体に返すことで十分なインプットを保証する。 ・前時に描いた動物カードの動物の住んでいるところについて一人一人やり取りを行う。そこで形成的評価を行う。 ・ぬいぐるみを提示し、食物連鎖の“A eat B.”“B eat C.”の語順の関係を視覚的にとらえさせる。 ・実際の生き物の食べる物にはプラスチックが混じり害を受けていることを伝え、自分達にできることを考えさせることで、次時への意欲につなげる。 評 生き物の食べる物を伝える活動を通して、“(Sea turtles) eat (jellyfish).”という表現の仕方に気付き、様々な動物の食べ物や食物連鎖について語順を意識して伝えることができている。（教師とのやりとりで見取る形成的評価）

図７　本実践における本時案

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

◉**三修社**
https://www.sanshusha.co.jp

◉**教育開発出版**
https://www.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**
https://www.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**
https://www.eccjr.com

◉**株式会社 増進堂・受験研究社**
https://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

◉**ケンブリッジ大学出版**
https://cambridge-university-press.jp/

『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 8 ページ以内（資料を含む）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 テンプレートを WORD でダウンロードし上書き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

＊以下、④～⑧は添付文書 No.3 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が入る（ダウンロードした WORD のテンプレートに上書きすること）。
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 ポイントとし、句読点は、句点（。）と読点（、）とする。横見出しは HGS 創英角ゴシック UB 10.5 ポイント（全角）で、前後に 1 行ずつ開けて 1．○○○ 2．○○○とし、小見出しが入る場合は前に 1 行空けて同様に HGS 創英角ゴシック UB 10.5 ポイント（全角）で 1．1、1．2 と最初の数字の後にピリオドを入れる。見出しのレイアウトはテンプレートを参照すること。なお本文中の数字はすべて半角で記載すること。
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。(別紙「J-CLIL Newsletter 文献リストの書き方」参照。ただし、この資料は 10 ポイントで作成。)
⑧表は上に、図は下に、番号とタイトルを入れる（テンプレート参照）。

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

J-CLIL Newsletter vol. 10

2023 年 2 月 28 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

編　集：J-CLIL Newsletter 編集委員
山下理恵子（武蔵野大学）＊編集委員長
相羽千州子（静岡県立大学）
大和洋子（星槎大学）
冨樫里真（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

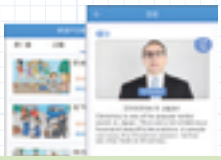
手書き文字を認識・採点
Writing 機能も搭載予定！

※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が聞け、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

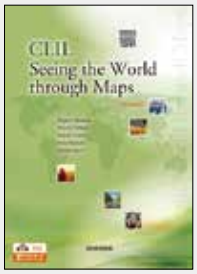
三修社の英語教科書　新刊ご案内

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 2,310 円（税込）
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！

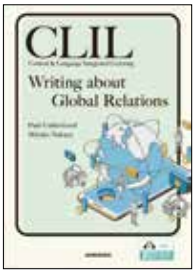


CLIL 国際関係で英語ライティング
CLIL Writing about Global Relations

Paul Underwood，仲谷都《著》

B5 判並製　132 頁　全 14 課
定価 2,310 円（税込）
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）
ISBN978-4-384-33524-8

経営の基礎を英語で学ぶ

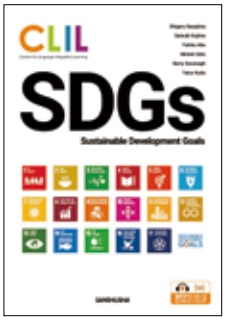
CLIL ヘルス・エクスプラレイションズ
CLIL Health Explorations

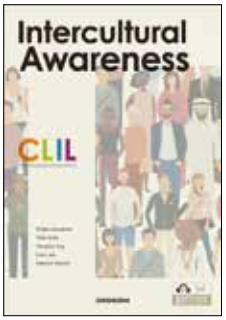
Chad L. Godfrey，Lauren Anderson，
Frances Gleeson，Stephen O'Toole，
Gautam Deshpande MD，種田佳紀《著》

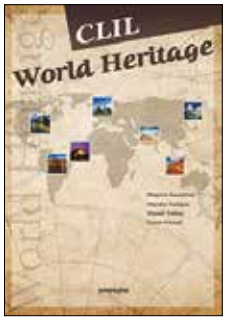
B5 判並製　104 頁　全 14 課
定価 2,310 円（税込）
ISBN978-4-384-33523-1

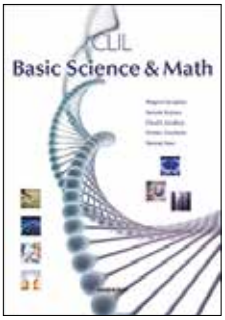
医療分野の内容を英語で考え、学習する

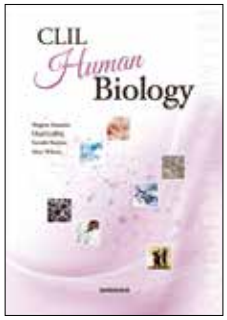
好評 CLIL シリーズ











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，祁答院惠古，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