

J-CLIL Newsletter

本号の内容

1. UDL で広げるソフト CLIL —配慮と 4Cs のバランスを考える—2
ネイト・オルソン（東洋学園大学）
2. 英語教育とキャリア教育を統合した協働型 CLIL 実践
—大学キャリアセンターとの協働による大学共通英語科目の実践—7
村田幸一（摂南大学）
3. 「子どもの遊び」で育む多文化共修—日本語教育における CLIL の試み—15
ドー ビッグック（北九州市立大学）
4. 「生物基礎」を「英語」で学ぶ
—理科教員との連携で授業の質はどう変わったか—21
山崎 勝（埼玉県立和光国際高等学校）
5. CLIL における批判的思考力評価ルーブリックの提案
—採点者間信頼性と採点者の認識に基づく検証—27
千葉大暉（仙台南高等学校）
6. From Antarctica to E - Waste
— Using Real - World News to Deepen CLIL Learning in High School —33
中小路晴茂（暁星国際高等学校）
- J-CLIL 賛助会員 & Website36

UDL で広げるソフト CLIL

— 配慮と 4Cs のバランスを考える —

ネイト・オルソン (東洋学園大学)

1. はじめに

CLIL は日本の学校現場でも着実に広がりつつあるが、その研究の多くは、認知面や行動面のプロファイルが比較的近い学習者で構成される教室を対象としている。これに対して、学習障害のある生徒、さまざまな支援ニーズを持つ生徒、行動面の課題を抱える生徒など、学習者の多様性と CLIL が出会うとき何が起こるのかという問いは、驚くほど注目されてこなかった。

もっとも、この空白は近年ようやく認識され始めている。Llinares & Cross (2022) は CLIL プログラムにおける (不) 公正を検討し、誰がこのアプローチの恩恵を受け、誰が取り残されるのかという問いを提起した。さらに、笹島・Kavanagh (2024) は J-CLIL 会員を対象とした調査を行い、多くの教員がダイバーシティ・エクイティ・インクルージョン (DEI) の課題を十分に認識しておらず、CLIL 教育におけるインクルーシブ教育は「まだ不十分」であると報告している。したがって、CLIL 実践者には、多様な学習者に対応できる授業計画のための実践的なツールが求められている。

その一助となりうるフレームワークが、学びのユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning; UDL) である。CAST が開発した UDL は、学びへの多様な取り組み方 (engagement)、多様な情報提示 (representation)、多様な行動と表出の手段 (action and expression) を提供することで、学習への障壁を除去する枠組みである (CAST, 2024)。UDL の原則は CLIL が求める柔軟で学習者中心の教育と親和性が高く、内容言語統合型の文脈における評価にもすでに応用されている (Delaney & Hata, 2020)。しかし、この 2 つのフレームワークが併せて論じられることはほとんどない。CLIL の公正に関する文献は UDL を引用せず、UDL の言語教育に関する文献は CLIL を扱っていない。そこで本稿は、UDL の視点から特別支援学級でのソフト CLIL 事例を再検討し、適切な配慮と過度の簡略化の境界を探ることで、CLIL 実践への具体的な示唆を提示することを目的とする。

2. UDL と CLIL — 見過ごされてきた接点

2. 1 UDL の概要

UDL の基本的な考え方は明快である。すなわち、学習者には個人差がある以上、個別の配慮を後付けで加えるのではなく、その多様性に最初から対応できるよう授業を設計すべきだということである。UDL は 3 つの原則を軸に構成されている。第一の原則「多様な取り組み方」は学習の「なぜ」に関わり、学習者の興味をいかに喚起し動機づけを維持するかを扱う。第二の原則「多様な情報提示」は「何を」に関わり、異なるモダリティや形式で情報を提供することを扱う。第三の原則「多様な行動と表出の手段」は「どのように」に関わり、学習者が自分の知識を多様な方法で示せるようにすることを扱う。

2024 年 7 月、CAST は UDL ガイドライン 3.0 を公開し、この枠組みを大きく更新した。今回の改訂では、学習者のエージェンシー、多言語・多文化の視点、学びにおけるアイデンティティの役割が従来以上に強調されている (CAST, 2024)。旧版が主に「熟達した学習者」を軸に UDL を位置づけていたのに対し、バージョン 3.0 では「目的意識を持ち内省的で、多様な資源を活用し自分らしく、戦略的に行動する」学習者像が前面に出されている。CLIL の文脈にとって、この改訂はきわめて示唆的である。というのも、多言語学習者と文化的アイデンティティへの明示的な注目は、4Cs フレームワーク (Coyle et al., 2010) の Culture (文化) および Communication (言語) の要素と重なるからである。

また、UDL の広範な原則を実践に結びつける有用なツールとして、Fidelak & van Tol (2021) の「配慮の意思決定ツリー」がある (図 1 参照)。これは、個々の学習者への配慮をいつ、どのように行うかを判断するためのステップを示したものである。このツリーは 4 つの問いを順に投げかける。障害があるか。参加への障壁はあるか。その配慮は適切か。本質的な要件 (essential requirements) は維持されているか。4 つすべてに「はい」と答えられる場合にのみ配慮を行うべきだとされる。

この実践的なツールは、実際には障壁がないのに過度に配慮してしまうことと、障壁があるのに配慮しないことという、2つの典型的な誤りを防ぐ助けとなる。

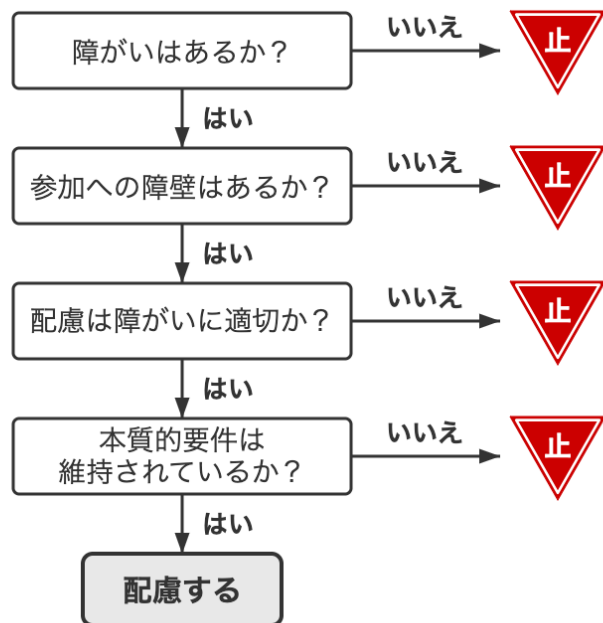


図1 配慮の意思決定ツリー
(Fidelak & van Tol, 2021 を基に作成)

2. 2 UDL が CLIL を補完しうる点

CLIL と UDL はいずれも、処方的な手法というよりは授業設計を支えるフレームワークである。いずれも学習者の多様性を出発点としている。さらに、CLIL では 4Cs—Content (内容)、Communication (言語)、Cognition (思考)、Culture (文化)—を、UDL では取り組み・情報提示・行動/表出の三原則を、それぞれ同時に視野に入れながら授業を構想する必要があるという点でも共通している。

もちろん、両者の対応関係は完全に一致するわけではない。しかし、その接点は十分に示唆的である。「多様な情報提示」は、CLIL 教員が視覚教材、L1 による足場かけ、グラフィック・オーガナイザーなど多様なモダリティを通じて内容を提示する方法と結びつく。「多様な取り組み方」は、Cognition および Culture の要素 (学習者の興味を喚起し高次思考を活性化するタスク設計) と結びつく。「多様な行動と表出の手段」は、Communication の要素 (スピーキング、ライティング、プレゼンテーション、創造的なプロジェクトなど、学習者が言語を産出し理解を示す方法) と結びつく。

とりわけ、UDL が CLIL 実践に付加しうるのは、障壁の体系的な特定という視点であろう。CLIL の 4Cs フレームワークは授業設計に優れている一方で、「このタスクで困難を感じる可能性のある学習者は誰か、それはなぜか」と教員に明示的に問いかけることはしない。Fidelak & van Tol の意思決定ツリーはこのギャップを埋める。すなわち、教員は 4Cs で学習体験を設計した上で、その設計が特定の学習者にとって障壁を生み出していないか、その障壁は授業の本質的な目標を放棄することなく対処可能かを確認することができる。

この最後の点は重要である。多様な学習者に配慮しようとする過程で、授業が単なる簡略化へと傾き、もはや CLIL と呼べないものになってしまう危険があるからである。Fidelak & van Tol の意思決定ツリーは、「本質的な要件は維持されているか」という問いによって、この過度の簡略化に歯止めをかける。CLIL の文脈において、本質的な要件とは 4Cs であると解釈できるが、これは個々の授業単位ではなくユニット単位で理解すべきものである。1 回の授業が Culture と Communication を中心に据え、Cognition の要求が軽い場合でも、ユニット全体で Cognition が扱われていれば、CLIL として成立する。問題となるのは、以下で検討する事例のように、プロジェクト全体を通じて 4Cs のいずれかが実質的に欠落してしまう場合である。

3. 事例 — 特別支援学級におけるチーム・ティーチングによるソフト CLIL

3. 1 背景とデータ

ここで提示するデータは、チーム・ティーチングによるソフト CLIL におけるトランスランゲージングに関する研究 (Olson, 2025) の 3 つの事例のうちの 1 つに由来する。同研究は、CLIL 実践において教員が L1 と L2 の使用をどのようにバランスさせたかを検討したものである。対象となったのは、関西地方のある大規模公立中学校において、ALT と JTE が特別支援学級の生徒 4 名を対象に実施した、「文化的気づき」(Cultural Awareness) をテーマとする 2 週間の CLIL プロジェクトである。生徒は程度の異なる学習障害を有しており、主に行動面に課題があった。授業は週に約 2 回、50 分間のチーム・ティーチングによる英語授業として行われた。

本事例は、全 4 回のプロジェクト授業の観察、両教員へのフォローアップインタビュー、収集した授業資料(ワ

ークシート、パワーポイントスライド、生徒の成果物)に基づいている。

ALT は 3 年の経験を持つ 26 歳のアメリカ人女性で、日本語力は初級レベルであった。授業計画と内容伝達の主導を担っていた。一方、JTE は 40 代女性で 10 年以上の経験を有し、教室運営と通訳の役割を担った。2 人は 14 か月間チーム・ティーチングを行っており、強い信頼関係を築いていたが、JTE の多忙なスケジュールのために共同の授業計画は限定的であり、実際には ALT がほぼ単独で計画を立てる場面が多かった。

プロジェクトでは、生徒が自分の選んだ国について調べ、日本と比較し、短いパワーポイントプレゼンテーションを行うことが求められた。4 回の授業を通じて、生徒たちはそれぞれの国（イタリア、韓国、アメリカ、中国）を選び、タブレットで調べ、クラスで発表した。

3. 2 UDL が必要とされた場面

このプロジェクトには、UDL の視点から見たとき、授業設計上の工夫がより必要であったと考えられる場面がいくつか見られた。

取り組みと集中における障壁。 JTE はフォローアップインタビューにおいて、生徒たちが自由度の高い課題を考え抜くことに困難を感じ、タブレットで調べものをする際にすぐに気が散ってしまったと述べている。彼女の言葉を借りれば、「内容そのものというよりも、根気よく調べたり考えたりすること全体が難しかった」のである。すなわち、CLIL の強みでもある自由度の高い生徒主導のプロジェクト形式が、より多くの構造を必要とする生徒にとっては障壁となっていたのである。UDL の視点があれば、教員はこれを予測し、授業時間全体にわたる持続的な自主学習を期待するのではなく、段階的な調べ学習のステップ、時間を区切ったタスク、小刻みなマイルストーンをあらかじめ組み込むことが促されただろう。

場当たり的な配慮としてのトランスランゲージング。 ALT は 4 回の授業を通じて、手続き的な指示や生徒へのサポートに日本語を使う割合を増やしていった。第 2 回の授業では、指示をすべて日本語で行い、日本語のみの比較ワークシートを使用していた。さらに個別作業の時間中、ある生徒が英語で書こうとしたとき、ALT はその生徒の書いたものを消し、英語は「難しすぎる」と伝えた。

この場面は、教員個人への批判としてではなく、切迫した授業状況の中で配慮の判断が直感的に行われたとき何が起こりうるかを示す事例として検討に値する。ALT

は 1 人で授業計画を立てており、特別支援教育の研修を受けておらず、自身がまだ習得途上にある言語（日本語）で指導していた。ALT の判断は、その場で生徒に「ストレスをかけたくなかった」という理解できる反応であった。しかし、体系的なチェックがなければ、配慮は過度の配慮に転じてしまう。英語から日本語への移行は、計画された教育的戦略ではなく、感じ取られた困難さに対する反応的な対応であった。

Fidelak & van Tol の意思決定ツリーに照らせば、ここで問われるべきは、その配慮は障壁に対して適切であったか、本質的な要件は維持されていたか、である。この事例では、目標言語への有意味な関与（CLIL の Communication 原則の核心的な要素）が、足場かけによって支えられるのではなく、ほぼ全面的に除去されていた。UDL の立場からすれば、たとえば視覚的サポートを伴う平易な英語、文の型 (sentence frames)、あるいは目標言語での産出に向けて段階的に導くバイリンガル教材といった対応が考えられただろう。

これに対して、JTE はトランスランゲージングについてより慎重な見方を示している。ALT が日本語を使って生徒の不安を軽減できることを評価しつつも、「使いすぎるのはよくないと思いますが、生徒が困っているときに ALT が日本語で必要なことを少しだけ言えると、子どもたちは安心できると思います」と述べている。この見方は、L1 を目標言語の代替としてではなく、複数の情報提示手段の 1 つとして位置づけるという UDL の考え方と整合的である。

認知的な負荷への抵抗。 プロジェクト全体を通じて、ALT と JTE の双方が、Cognition の要素を高めるための提案に対して消極的であった。国に関するデータの導入、分析的な比較課題の追加、プレゼンテーションでのグラフや視覚データの活用などである。その理由は一貫して、生徒にとって「負担が大きすぎる」というものであった。この慎重さは、特別支援の学習者を対象とする場合には十分理解できる。しかしその結果として、CLIL の Cognition の要素はプロジェクトからほぼ欠落していた。UDL の観点に立てば、ここで問うべきなのは「高次思考を含めるべきか」ではなく、「アクセシブルな形でいかに含めるか」である。Culture を中心に Communication を軽く扱う授業も、ユニット全体で他の Cs が扱われる限り CLIL として成立する。

3. 3 うまくいった点

もっとも、この事例を失敗例として単純化することはできない。生徒はプロジェクトを楽しみ（4 人中 3 人が

「とてもそう思う」と回答)、やりがいを感じ、同様の授業を続けたいと望んだ。普段はおとなしい生徒の1人は、イタリアについてのプレゼンテーションの台詞を暗記し、聴衆とアイコンタクトを取りながら発表を行った。JTEは、人前で話すことが苦手な生徒の中には「この恐怖を乗り越えることで自信をつけた」者がいたと振り返っている。両教員ともに十分なサポートを感じていると報告し、JTEはこのプロジェクトが自身の指導方法を広げる機会になったと述べている。

また、チーム・ティーチングそのものがUDLの資産として機能していた点も見逃せない。教員と生徒の比率が2対4であったため、個別支援が可能になった。気が散りやすい生徒にはJTEが付き、ALTが全体の進行を見守った。各生徒は事実上、プレゼンテーションのリハーサルを2回、それぞれの教員の前で行った。ALTは英語の発音を指導し、JTEは内容と日本語スライドを確認した。この役割分担は、異なる言語的・教育的資源を持つ2人の教員が複数の情報提示手段を提供していたという意味で、UDLの原則と響き合っている。

4. 考察 — UDLに基づくCLILに向けて

4. 1 配慮のバランス

本事例は、インクルーシブなCLILの核心にある緊張関係を示している。それは、学習者への配慮と、CLILというアプローチをCLILたらしめている要素の維持との間にある引っ張り合いである。教員がプロジェクトを簡略化するたびに、すなわち英語でのアウトプットを省略し、分析的な課題を避け、認知的な要求を下げるたびに、授業はよりアクセシブルになったが、同時にCLILとしての輪郭を少しずつ失っていった。

ここで有効な点検の道具となるのが、Fidelak & van Tolの意思決定ツリーである。最終段階の問い「本質的な要件は維持されているか」は、配慮を決定する前に、そもそも何がその授業・ユニットにおいて不可欠なのかを教員に定義させる。CLILにおける本質的な要件とは4Csであり、ユニット単位で理解すべきものである。プロジェクト全体で4Csのいずれかを排除してしまう配慮は行き過ぎである。しかし、1回の授業がCultureとCommunicationを優先しCognitionの要求を最小限にしても、後続の授業でCognitionが扱われる限り、CLILとして成立する。重要なのは、授業単位ではなくユニット単位で計画することである。

この点は特別支援学級に限らず、あらゆるCLIL授業に関わる。どのCLILの教室にも、習熟度の異なる学習者、学び方の好み異なる学習者、曖昧さへの耐性が異なる学習者がいる。障壁を体系的に把握し対処する視点は、30人の混合能力クラスにも4人の特別支援学級にも等しく有効である。

4. 2 UDLの基盤としてのチーム・ティーチング

本事例のデータは、インクルーシブなCLILにおいて、チーム・ティーチングが単独授業にはない構造的な優位性を持つことを示唆している。最も明白なのは教員と生徒の比率が低くなることであるが、優位性はそれにとどまらない。異なる言語背景、生徒との異なる関係性、異なる指導上の役割を持つ2人の教員が協働することで、多様な情報提示と取り組み方を自然に提供しやすくなるからである。もっとも、それが有効に機能するためには、両者の連携が前提となる。

Ní Ríordáin et al. (2024) は、CLILの数学の文脈における追加的教育的ニーズ(AEN)を持つ生徒を対象に研究を行い、言語に応答的な指導(language-responsive teaching)が学習成果を高めたことを報告している(ただし、適応型の評価の効果は限定的であった)。この研究は、AEN学習者のために内容・思考・言語を統合する枠組みを提供しており、その点で、協働自体は機能していたものの計画が体系化されていなかった本事例とは対照的である。

4. 3 実践への示唆

本分析から、少なくとも2つの実践的提案が導かれる。第一に、CLILの授業計画にUDLのチェックポイントを組み込むことが考えられる。4Csに基づいて授業を設計した後に、Fidelak & van Tolの意思決定ツリー(あるいはその簡略版)を用いて、想定される障壁を確認するのである。たとえば、以下の3つの問いが出発点となりうる。

- ・この授業で参加への障壁に直面しうる生徒はいるか。
- ・その障壁に対して、目標言語と内容の目標を維持しながら対処できる支援は何か。
- ・この授業で維持すべき4Csはどれか、ユニット内の他の授業に分散できるものはどれか。

第二に、この種のチェックポイントを実施する上で、チーム・ティーチングの教員は有利な立場にある。効果的なチーム・ティーチングがすでに必要としている共同の授業計画の場に、短い障壁の確認を加えることは

十分可能である。すなわち、2人の役割で障壁にどう対処できるか、配慮しながらCLILの核心的な原則を維持できているかを確認するのである。ただし、そのためには両方の教員が計画段階から関与している必要がある。本事例ではJTEの多忙なスケジュールのため、この条件は十分には満たされていなかった。

5. おわりに

CLILは4Csを通じて内容と言語の統合学習を設計するフレームワークを提供する。一方、UDLは障壁を予測し除去することで、学びをアクセシブルにするフレームワークを提供する。両者が併せて論じられることはほとんどなかったが、本稿で検討した事例は、実践において両者が相補的に機能しうること示唆している。とりわけ、Fidelak & van Tolの配慮の意思決定ツリーは、両者をつなぐ具体的なツールの1つであり、ユニット単位でCLILの本質的な目標を維持しながら適切な配慮を見極める手がかりとなる。

本稿で取り上げたのは、特別支援学級の生徒を対象とした短期のティーム・ティーチングによるソフトCLILプロジェクトであった。この事例は、CLILにおいて学習者の多様性に対応するための体系的な視点が欠如しているとき、何が起こりうるかを示している。配慮しようとする意図そのものは存在していても、そこに構造がなければ、配慮はアプローチの価値を損なう過度の簡略化へと転じかねない。ティーム・ティーチングはより体系的な計画のための自然な基盤を提供するが、それが生きるのは、両教員が計画段階から関与し、障壁を特定し対処するための共通の語彙を共有する場合に限られる。

今後、日本においてCLILがさらに広がっていくならば、実践者はより多様な学習者に必然的に向き合うことになるだろう。CLIL授業がその多様性に最初から対応するよう設計されるのか、それとも場当たりの配慮に頼り続けるのか。この問いは、なお開かれたままである。UDLは、その検討に値するツールの1つを提供している。

引用文献

- CAST. (2024). *Universal design for learning guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

- Delaney, T. A., & Hata, M. (2020). Universal design for learning in assessment: Supporting ELLs with learning disabilities. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 13(1), 79–91. <https://doi.org/10.5294/lacil.2020.13.1.5>
- Fidelak, D., & van Tol, K. (2021). Reducing accommodation requests in post-secondary education by implementing practical UDL strategies. In F. Fovet (Ed.), *Handbook of research on applying universal design for learning across disciplines: Concepts, case studies, and practical implementation* (pp. 48–71). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7106-4.ch003>
- Llinares, A., & Cross, R. (2022). New challenges for CLIL research: Identifying (in)equity issues. *AILA Review*, 35(2), 169–179. <https://doi.org/10.1075/aila.00054.edi>
- Ní Ríordáin, M., Neville, C., & Daly, M. (2024). Language-responsive mathematics teaching and AEN learners in a CLIL context. *Frontiers in Education*, 9, 1456255. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1456255>
- Olson, N. (2025). Scaffolding or spoon-feeding? A case study of translanguaging re-invention in team-taught soft CLIL classrooms. *JALT Journal*, 47(1), 35–58. <https://doi.org/10.37546/JALTJ47.1-2>
- Sasajima, S., & Kavanagh, B. (2024). Diversity, equity, and inclusion (DEI) of CLIL pedagogy and globalisation in Japan. *AILA Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1075/aila.24003.sas>

英語教育とキャリア教育を統合した協働型 CLIL 実践

—大学キャリアセンターとの協働による大学共通英語科目の実践—

村田幸一（摂南大学）

概要

本稿は、大学共通英語科目において、英語教育とキャリア教育を協働的に統合した CLIL 型授業の実践報告である。対象は、摂南大学国際学部 2 年生 15 人であり、春学期の英語授業の中で、ライフラインチャート、キャリア・プランシート、ライフプラン表、job tag、強み・弱みのリフレーミング、STAR Method を用いた自己 PR 活動を段階的に行った。授業のねらいは、英語を単なる技能練習の対象とせず、自己理解、職業理解、将来設計、社会理解を表現するための道具として位置づけることである。CLIL の 4C、すなわち Content、Communication、Cognition、Culture の観点から見ると、本実践はキャリア教育を Content、英語による自己分析と相互説明を Communication、経験の整理・比較・再構成を Cognition、働き方や価値観の相互理解を Culture として統合したものである。さらに、大学のキャリアセンター・就職部が有する教材や支援の視点を英語授業に導入することで、英語教育が大学内の専門部署をつなぐ媒介となり、学生のライフデザインを支える越境的学习の場として機能する可能性を示した。

キーワード：CLIL、キャリア教育、大学英語教育、自己理解、キャリアセンター

1. はじめに

Content and Language Integrated Learning (CLIL) は、教科・テーマなどの内容学習と外国語学習を組み合わせる教育アプローチである。Revised CTEP Textbook では、CLIL が内容学習と英語などの言語学習を統合する総称であり、内容理解、思考・学習スキル、コミュニケーション能力、文化・相互文化意識を重視する学習形態として説明されている (NPO CLIL-ite, 2022)。このような理解に立てば、CLIL の対象は理科や社会などの教科学習に限られない。学生が大学生活や将来の職業生活と結びつけて考えるキャリア教育も、十分に英語授業の Content となりうる。

例えば TOEIC のような英語技術技能試験での高得点を目指した指導では語彙・文法などの技能面が重視される一方で、学生が英語で何を考え、何を語るのかという内容面が弱くなりやすい。とくに大学 2 年生は、専門分野の学びを深め

つつ、インターンシップ、資格取得、業界研究、就職活動準備に向けて自分の将来を考え始める時期である。この段階で英語授業がキャリア教育と接続すれば、英語は試験のための科目ではなく、自分の経験、価値観、強み、将来像を社会に向けて説明するための実践的な言語となる。

本実践は、筆者が英語教員であると同時に国家資格キャリアコンサルタントであるという二重の専門性を生かし、大学のキャリアセンター・就職部で用いられる自己理解や就職支援の考え方を大学共通英語科目に導入したものである。高校教育で重視される「主体的・対話的で深い学び」や「チーム学校」は、教室内の教師だけでなく、組織内外の資源を活用して学びを設計する考え方である。大学英語教育においても、英語教員が単独で完結するのではなく、キャリア教育、就職支援、専門教育と連携することで、学生の学びはより社会的・実践的な意味をもつ。

本稿の目的は、第一に、英語教育を通じて学生のキャリア意識を醸成する授業設計を提示することである。第二に、キャリア教育を英語授業に導入することで、学生の英語運用力、自己省察力、論理的な自己表現力を育成する可能性を検討することである。第三に、CLIL の理論、とくに 4C Framework, Language Triptych、協働的・省察的アプローチの観点から、本実践を CLIL 型実践として位置づけることである。

2. 実践の概要

対象は、摂南大学の共通英語科目を履修する国際学部 2 年生 15 人であり、実施時期は春学期であった。学生はすでに大学生活に一定程度慣れているが、就職活動そのものは本格化していない段階にある。そのため、過度に就職活動の技術へ寄せるのではなく、自己理解、経験の言語化、将来への関心づけを中心に置いた。授業では、キャリア教育を英語の内容学習として扱い、学生が自分の過去・現在・未来を英語で整理し、他者と共有し、文章や発表にまとめることを目指した。

今回大学の全学教育機構におけるキャリアデザイン関連科目、およびキャリアセンター・就職部が提供する自己分析や業界理解等の資料・フレームワークを、英語学習用に独自に翻案・

再構築して導入している。授業内では、キャリアアセンダーが扱う自己分析、職業理解、選考書類、面接、自己PRの視点を、英語学習用に加工して導入した。つまり、キャリア教育の資料をそのまま英語に置き換えるのではなく、英語授業で扱える語彙、文型、ペアワーク、グループ発表、英作文へ変換した点に特徴がある。

使用した主な教材・ツールは、厚生労働省(n.d.a)が推進する「マイジョブ・カード」におけるキャリア・プラン作成の枠組みや、公的な職業情報提供サイト(厚生労働省, n.d.b)等で一般的に活用されている汎用的なキャリア形成支援ツールを参考に、英語学習の文脈に合わせて再構成したものである。具体的にはライフラインチャート、キャリア・プランシート、ライフプラン表、job tag、性格語彙リスト、強み・弱みのリフレーミング教材、STAR Methodである(詳細は4.6参照)。ライフラインチャートは過去の経験と感情の変化を可視化するために用いた。キャリア・プランシートは、現在の学び、必要なスキル、希望する働き方、行動計画を整理するために用いた。ライフプラン表は、短期・中期・長期の生活設計や職業生活の見通しを考えるために用いた。job tagは、職業興味、仕事価値観、職業適性、しごと能力プロフィール、ポータブルスキルを客観的に捉える資料として用いた。

3. CLIL 理論に基づく位置づけ

CLIL (Content and Language Integrated Learning) は、内容学習 (content learning) と外国語学習 (language learning) を統合して行う dual-focused な教育アプローチとして位置付けられている。また、CLIL は単一の教授法ではなく、内容学習と言語学習を統合する教育の総称であり、umbrella term、generic term、flexible、diverse という特徴をもつ概念として整理されている (NPO CLIL-ite, 2022, pp. 10–13)。さらに、教科内容だけでなく、持続可能性、市民性、異文化理解などの横断的テーマも Content として扱うことができるとされており (NPO CLIL-ite, 2022, pp. 7–9)、本実践でキャリア教育を英語授業の Content として位置付けることは、この考え方に基づいている。

CLIL の理論的枠組みとしては、4C Framework (Content, Cognition, Communication, Culture) が示されている (NPO CLIL-ite, 2022, pp. 26–33)。本実践では、Content として自己理解、職業理解、ライフデザイン、社会理解などのキャリア教育の内

容を扱った。Content には教科内容だけでなく横断的テーマも含まれることから (NPO CLIL-ite, 2022, p. 27)、キャリア教育は CLIL で扱う内容として適切であると考えられる。

Cognition では、ライフラインチャートやキャリア・プランシートを用いて過去の経験を整理・分析し、自身の強みや弱みを再解釈するとともに、STAR Method を用いて経験を構造化する活動を行った。これらの活動は、経験を選択する、分類する、理由を説明する、評価する、再構成するといった思考活動を通して、高次思考力を育成する学習活動として位置付けられる (NPO CLIL-ite, 2022, pp. 27–30)。

Communication では、学生が英語で自身の経験や価値観を説明し、ペアやグループで質問やコメントを交わしながら相互理解を深める活動を行った。その設計には Language Triptych を取り入れ、language of learning として career、strength、weakness、value、skill、experience、challenge、result などのキャリアに関する語彙や表現を扱った。また、language for learning として、*Why did you choose this event?*、*What did you learn from it?*、**Could you explain more?** など、協働学習を進めるための表現を用いた。さらに、活動の中で学生自身が必要に応じて獲得した新たな語彙や表現を language through learning として位置付け、内容学習とコミュニケーション活動を結び付けながら言語学習を進めた (NPO CLIL-ite, 2022, pp. 30–31)。

Culture では、働き方や人生設計、職業観などについて互いの考えを共有することで、多様な価値観への理解を深める機会を設けた。自らの経験や将来像を英語で伝え、他者との比較や対話を通して異なる価値観に触れることは、相互理解や異文化理解の促進につながる活動である (NPO CLIL-ite, 2022, pp. 31–33)。

また、CLIL は Communicative Language Teaching (CLT) の発展的な考え方として位置付けられ、学習者同士の相互作用、意味交渉、問題解決型活動、四技能統合などを重視することが示されている (NPO CLIL-ite, 2022, pp. 12–14)。本実践でも、学生がライフラインチャートやキャリア・プランシートを基に自らの経験を英語で説明し、聞き手が質問やコメントを返す活動を通して、意味交渉を伴う実践的な英語コミュニケーションを促した。

さらに、CLIL では Collaborative Approach、Inquiry-based Approach、Reflective Approach が代表的な教授アプローチとして示されている

(NPO CLIL-ite, 2022, pp. 23–25)。本実践では、ペアやグループで経験や価値観を共有しながら学び合う活動が Collaborative Approach に対応する。また、job tag やキャリア・プランシートを活用して自分に適した職業や働き方を主体的に考える活動は Inquiry-based Approach に位置付けられる。さらに、ライフラインチャートを基に過去の経験を振り返り、自己 PR や将来のキャリア形成へと経験を再構成する活動は Reflective Approach の考え方を反映したものである。

以上のように、本実践は英語教育とキャリア教育を単に組み合わせただけのものではなく、CLIL 理論に基づき、内容、思考、コミュニケーション及び文化を統合した授業として設計されている。そのため、本研究は、CLIL の理論的枠組みに基づく協働的、探究的、省察的な授業実践として位置付けることができる。

4. 教材・活動の展開

4. 1 教材群の全体設計

本実践では、教材を単発の活動として扱うのではなく、学生の過去、現在、未来をつなぐ流れとして配置した。まず、ライフラインチャートにより、学生は幼少期から大学までの経験を振り返り、印象的な出来事と感情の変化を可視化する。次に、性格語彙や強み・弱みの活動を通じて、その経験から見える自己の特徴を英語化する。さらに、job tag を用いて、主観的な自己理解と客観的な診断結果を照合する。最後に、キャリア・プランシート、ライフプラン表、STAR Method によって、経験を将来の行動計画や自己 PR へ発展させる。

この教材配列は、時間軸と視点の2つの軸で設計した。時間軸では、ライフラインチャートが「過去」、キャリア・プランシートが「現在」、ライフプラン表が「未来」を扱う。視点の軸では、ライフラインチャートや強み・弱みの活動が「主観的自己理解」を扱い、job tag が「客観的・外部的自己理解」を扱う。これらを統合することで、学生は自分を一面的に捉えるのではなく、経験、感情、価値観、能力、職業情報を関連づけて理解することができる。

英語教育の観点では、各教材は異なる言語活動を担う。ライフラインチャートは過去形や接

続表現を用いたナラティブを促す。キャリア・プランシートは want to、need to、be interested in、would like to などの表現を使い、目標や必要な行動を説明する活動となる。job tag は、結果を読み取り、理由を説明し、自己理解と結びつける説明文を促す。STAR Method は、経験を Situation、Task、Action、Result の順に構造化し、自己 PR や面接応答につなげる。

4. 2 ライフラインチャート

ライフラインチャートは、本実践の中心教材である。学生は、横軸に幼少期から大学までの時期を取り、縦軸に感情や充実度の高低を示した。各時期の出来事を短くメモし、上がった時期・下がった時期の理由を英語で説明できるように整理した。図1は、授業で用いたライフラインチャートである。

活動の流れは、①(図上部+✦一箇所において)幸せ度・充実度の大きな線を描く、②線が上がった時期・下がった時期の理由を考える、③各時期の出来事を簡潔にメモする、④自分にとって重要な出来事を選ぶ、⑤その出来事を英語で説明するための語彙を整理する、⑥ペアまたはグループで共有する、⑦聞き手から質問やコメントを受ける、⑧最終的に自分史の英作文にまとめる、という順序であった。ここで重要なのは、図を完成させること自体ではなく、図を媒介として経験を選択し、意味づけ、英語で語れる形に再構成する点である。

ライフラインチャートは、学生の経験を細かくすべて書き出させる教材ではない。むしろ、英語で説明可能なエピソードを選び、そこから自分の価値観や強みを見つけるための整理道具である。たとえば、部活動での成功、受験での失敗、友人関係の変化、海外文化への関心、映画や本から受けた影響などは、後の自己 PR や志望動機につながる可能性がある。学生は、出来事の羅列ではなく、Why was it important for you?、How did it change you?、What did you learn from it?という問いに答える形で自分史を作成した。

この活動は、CLIL の Cognition を強く含む。学生は出来事を思い出すだけでなく、出来事の意味を解釈し、重要度を判断し、他者に伝えるように順序づける。また、Communication の面では、過去形、時を表す表現、理由を述べる because、結果を表す so、変化を表す I became...、I learned...などの表現が必要となる。Culture の面では、他者のライフラインを聞くことにより、人生経験や価値観が一人ひとり異なることを理解する。

Life Line Chart (write how you have lived so far)

+							
±							
-							

	Kindergarten	Lower elementary school	Upper elementary school	Junior high school (Grade 7-9)	Senior high school (Grade 10-11)	High school (Grade 12)	University
Relation							
Personality							
Hobby							
Future dream							
Study and research							
Club activities, and other school							
Books, TV, movies, and games							
News							
Others							

図1 授業で用いたライフラインチャート（日本キャリア開発協会, n.d. を基に筆者作成）

4. 3 キャリア・プランシートとライフプラン表

ライフラインチャートが過去の経験を扱うのに対し、キャリア・プランシートとライフプラン表は、現在から未来への見通しを扱う教材である。キャリア・プランシートでは、現在の学び、関心のある業界、必要なスキル、資格、インターンシップ、行動計画などを整理した。学

ア形成、健康、家族、収入、生活価値などを関連づけて考えるようにした（下の2つの空白

生は、I want to work in..., I need to improve..., I am interested in..., I will try...などの表現を用いて、自分の現在地と次の行動を英語で説明した。

ライフプラン表では、今～長期的将来という時間軸に沿って、学習・スキル、キャリア、生活・価値観、行動を整理した。図2に示すように、英語学習、専門分野の学び、インターンシップ、資格、最初の職業選択、長期的なキャリアは各自必要に応じて項目を作るために設けた。

Life plan sheet		Age-based life events and expenses												
Category		21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	71-75	76-80	81+
Housing & Living Environment														
Family & Relationships														
Finances & Savings														
Health & Wellness														
Education & Learning														
Career & Work														
Hobbies & Recreation														
Community & Social Contribution														

図2 ライフプラン表による現在と将来の接続

4. 4 job tag を用いた自己分析

job tag を用いた活動では、職業興味検査、仕事価値観検査、職業適性テスト、しごと能力プロフィール検査、ポータブルスキル見える化ツールなどの結果をもとに、学生が自分の興味、価値観、能力、汎用的技能を整理した。授業では、診断結果をそのまま受け入れるのではなく、英語で説明し、なぜその結果になったのか、自分の経験と合っているのか、今後どのような学びや経験が必要かを考えるようにした。

具体的には、What type of job did you find interesting?、Why do you think you are interested in that job type?、What values are important for you in a job?、What portable skills were shown in your results?といった質問を用いた。これらの問いは、単なる職業名の確認ではなく、学生が診断結果を自己理解に変換するための足場かけである。学生は、I value stability.、I want to help people.、I am good at logical thinking.、I would like to use teamwork skills.などの表現を用い、職業情報と自己理解を結びつけた。

job tag の導入は、主観的自己理解と客観的資料を接続する点で有効であった。ライフラインチャートでは学生自身の記憶や感情が中心となるが、job tag では外部の診断項目に基づく結果が示される。この 2 つを照合することで、学生は「自分ではこう思っているが、診断ではこのように出た」「過去の経験を考えると、この結果は納得できる」といった比較・分析を行うことができる。これは CLIL における Cognition、特に比較、分類、根拠づけ、評価に関わる活動である。

4. 5 強み・弱みのリフレーミング

強み・弱みの活動では、positive personality traits と negative personality traits の語彙を導入し、学生が自分の特徴を英語で選び、過去の経験と結びつけて説明した。たとえば、hardworking、responsible、creative、friendly、curious などの肯定的語彙だけでなく、careless、lazy、stubborn、impatient、forgetful などの否定的語彙も扱った。重要なのは、否定的な特徴を単に欠点として終わらせるのではなく、別の視点から捉え直すことである。

リフレーミングでは、careless を flexible、lazy を strategic rest thinker、stubborn を persistent、impatient を action-oriented のように言い換える活動を行った。学生は、自分の弱みを選び、それが表れたエピソードを振り返り、どのように乗り越えたか、あるいは別の見方をすればどのような強みにつながるかを英語で記述した。たとえば、I am careless. However,

from another viewpoint, I am flexible.という構成により、自己否定ではなく自己理解につなげることができる。

この活動は、キャリア教育における自己理解と、英語教育における表現力を接続している。就職活動では、強みだけでなく弱みをどのように説明するかが問われる。英語授業でこの活動を行うことで、学生は語彙を増やすだけでなく、自分の経験を根拠として性格や能力を説明する練習を行うことができた。

4. 6 STAR Method による自己 PR

STAR Method (Government Digital Service, 2017) は、経験を Situation、Task、Action、Result の 4 要素で整理する方法である。本実践では、ライフラインチャートや強み・弱みの活動で選んだエピソードを、自己 PR として再構成するために導入した。学生は、どのような状況で、どのような課題があり、自分が何を行い、結果として何が起こったのかを英語で説明した。

たとえば、学園祭、部活動、アルバイト、グループワーク、受験勉強、留学準備などの経験を用いて、Last year, I joined...、My task was...、I tried to...、As a result...という形で文章化した。これにより、学生は単なる感想ではなく、具体的な状況、行動、結果を含む構造的な説明ができるようになった。STAR Method は、英語の談話構成を明確にするだけでなく、就職活動における面接やエントリーシートの基礎にもなる。

CLIL の観点から見ると、STAR Method は Cognition と Communication を接続する教材である。Cognition としては、経験を 4 つの要素に分解し、論理的な順序に並べる。Communication としては、その構造を用いて他者に伝わる英語表現へ変換する。さらに Culture としては、自己 PR という社会的実践において、どのような経験が評価され、どのような表現が説得力をもつのかを考える契機となる。

4. 7 活動間の接続と授業展開

本実践では、各活動を独立させず、前の活動で作成した内容を次の活動へ持ち越すようにした。ライフラインチャートで選んだ重要な経験は、強み・弱みの根拠となる。強み・弱みの活動で整理した特徴は、STAR Method の自己 PR に接続される。job tag で得た興味や価値観は、キャリア・プランシートやライフプラン表に反映される。ライフプラン表で整理した将来像は、最終的な英作文や発表の内容となる。

授業展開は、おおむね Input、Thinking、Interaction、Output、Reflection の 5 段階で設計した。Input では語彙、例文、教材の使い方を確認する。Thinking では、個人でシートを記入

し、自分の経験や価値観を整理する。**Interaction** では、ペアやグループで説明し、質問やコメントを行う。**Output** では、英作文、ミニ発表、自己 PR 文としてまとめる。**Reflection** では、他者のコメントや自分の表現上の課題を踏まえ、次の活動へつなげる。この流れにより、英語の四技能とキャリア教育の自己省察を一体化させた。

5. 学生の反応と成果

本実践で見られた第一の成果は、英語使用への動機づけである。学生の振り返りからは、一般的なトピックについて話す場合よりも、自分自身の経験や将来について話す際に、英語を使う必要性を実感していたことがうかがえた。特にライフラインチャートでは、学生が自分の出来事を説明するために、必要な語彙や表現を自ら尋ねる場面が見られた。これは、内容への関心が言語学習の必要性を生む CLIL の特徴と一致する。

第二の成果は、自己理解の深化である。ライフラインチャート、強み・弱み、**job tag** を組み合わせることで、学生は自分の経験、性格、興味、価値観、能力を多面的に捉えることができた。特に、弱みをリフレーミングする活動では、否定的な自己評価を別の表現に置き換えることで、自己理解を前向きに整理する効果があった。

第三の成果は、英語表現の構造化である。学生は、最初は単語や短文で自分を説明しがちであったが、活動を重ねるにつれて、**because**、**so**、**however**、**as a result** などの接続表現を使い、理由や結果を含む説明を行うようになった。**STAR Method** の導入により、経験を時系列で語るだけでなく、状況、課題、行動、結果を含む説得的な文章に再構成することが可能になった。

第四の成果は、大学内のキャリア支援との接続である。英語授業で扱った自己分析、職業理解、自己 PR は、キャリアセンター・就職部で行われる面談、エントリーシート作成、面接練習と接続しやすい。学生にとって、英語授業で作成した内容が就職活動の準備にもなるという見通しが生まれたことは、学習の実用性を高めるうえで重要である。

第五の成果は、協働的学習の促進である。学生は、自分の経験を話すだけでなく、他者の経験を聞き、質問し、共通点や相違点を見つけた。これにより、英語の相互作用が自然に生じ、同時に他者理解が深まった。キャリア教育は個人の進路選択を扱うが、授業では他者との対話を通じて自分を理解する社会的な学びとして展開することが示された。

6. 考察

6. 1 英語教育における内容の拡張

本実践の意義は、英語教育における「内容」をキャリア教育へ拡張した点にある。大学英語教育では、異文化理解、環境問題、観光、ビジネス、時事問題などが内容として扱われることが多い。一方で、学生自身のキャリア形成は、学生にとって身近でありながら、英語授業の中心的内容としては十分に扱われてこなかった。本実践は、キャリア教育を英語授業の **Content** として位置づけることで、学生の自己理解と英語表現を同時に育成できることを示した。

CLIL において、**Content** は専門知識だけを意味しない。**Revised CTEP Textbook** では、**Content** が教科だけでなく、横断的テーマ、地域、持続可能性、相互文化意識など幅広い内容を含みうると説明されている (NPO CLIL-ite, 2022, p. 27)。この観点から、キャリア教育は大学生にとって重要な学習内容であり、英語を通じて扱う価値がある。

6. 2 自己省察と言語活動の統合

キャリア教育の中心には自己省察がある。自分はどのような経験をしてきたのか、何に関心があるのか、どのような価値観をもつのか、どのような働き方を望むのかを考えることは、キャリア形成の基礎である。しかし、自己省察だけでは授業内の英語使用は限定的になりやすい。本実践では、自己省察を英語で説明し、他者と共有し、質問を受け、文章化することで、言語活動と結びつけた。

この統合により、学生は英語を「自分の外にある知識」ではなく、「自分を説明するための言語」として使うことができる。自分の経験を英語で説明する際には、既習の文法や語彙だけでは足りないことも多い。その不足感が、新しい語彙や表現を学ぶ必要性を生み、**language through learning** が生じる。

6. 3 大学組織内の協働としての CLIL

本実践は、英語教員とキャリアセンター・就職部の協働という点でも意義がある。CLIL は、言語教員と教科教員の連携として議論されることが多いが、大学教育では教員と専門部署の連携も重要である。キャリアセンターは、学生の進路選択、自己分析、企業理解、面接対策に関する豊富な知見をもっている。英語教員は、その内容を英語学習に適した活動へ変換することができる。

このような協働により、英語授業は大学組織の中で孤立した科目ではなく、学生支援やキャリア形成と接続する学習の場となる。英語教育がキャリアセンターと学生をつなぐ媒介となる

ことで、大学教育全体の中に英語授業の新たな役割を見出すことができる。

7. 課題と今後の展望

今後の課題として、第一に、成果の可視化が挙げられる。本稿では実践の設計と授業内で見られた反応を中心に報告したが、今後は学生の英作文、発表、自己評価、キャリア意識の変化をより体系的に分析する必要がある。たとえば、ライフラインチャート前後の語彙量、STAR Method 導入前後の文章構成、自己理解に関する記述の変化などを比較することで、CLIL 型キャリア教育の効果をより明確に示すことができる。

第二に、評価方法の設計が課題である。CLIL では、言語の正確さだけでなく、内容理解、思考の深さ、相互作用、学習過程をどのように評価するかが重要である。本実践においても、文法や語彙だけでなく、経験の具体性、理由づけ、構成、他者への伝わりやすさ、自己理解の深まりを評価に含める必要がある。ループリックを作成し、学生に事前に示すことで、学習目標と評価基準を共有できる。

第三に、授業外のキャリア支援との接続をさらに強化する必要がある。英語授業で作成したライフラインチャート、キャリア・プランシート、STAR 型自己 PR を、キャリアセンターでの面談やエントリーシート作成に接続できれば、授業内外の学びが循環する。学生が英語で作成した自己理解資料を日本語の就職活動資料へ転用したり、逆に日本語で整理した内容を英語プレゼンへ発展させたりすることも可能である。

第四に、学年や学部に応じた教材調整が必要である。2 年生には自己理解と職業理解を中心に置くことが適切であるが、3 年生以上ではインターンシップ経験、企業研究、面接練習、英語での自己 PR をより具体的に扱うことができる。国際学部以外の学生に対しては、専門分野に応じた職業語彙や業界情報を取り入れる必要がある。

第五に、英語力の差への対応である。自己理解を深く行っても、それを英語で表現する力に差があると、活動への参加度に差が出る可能性がある。そのため、語彙リスト、文型テンプレート、モデル文、ペアでのリハーサル、母語での下書きから英語化する段階的支援が必要である。CLIL は英語だけで行うことを目的とするのではなく、内容理解と思考を支えるために日本語と英語を適切に用いることが重要である。

今後は、キャリアセンター・就職部との協働をさらに進め、英語授業、キャリア教育、専門教育をつなぐカリキュラムとして発展させたい。英語教育は、英語を教えるだけでなく、学生が自分の人生と社会を考え、それを他者に伝える力を育てる場となりうる。本実践は、その一つ

の可能性として、Collaborative CLIL practice integrating English education and career education の方向性を示すものである。

8. 結論

本稿では、大学共通英語科目において英語教育とキャリア教育を統合した Collaborative CLIL practice の実践を報告した。本実践の中心は、英語を学ぶことそのものではなく、英語を用いて自分の経験、価値観、強み、職業理解、将来設計を整理し、他者に伝えることであった。この意味で、英語はキャリア教育の内容を表現する手段であり、同時にキャリア教育は英語学習に意味と目的を与える内容であった。

本実践の特徴は、ライフラインチャート、キャリア・プランシート、ライフプラン表、job tag、強み・弱みのリフレーミング、STAR Method を、相互に関連する教材群として配置した点にある。学生は、過去の経験を振り返り、現在の自己理解を深め、将来の行動計画を立てるという一連の流れの中で英語を用いた。これにより、英語授業は単なる語学訓練ではなく、学生が自分の人生を整理し、社会との接点を考える学びへと展開した。

CLIL の 4C から見ると、本実践は、キャリア教育を Content、英語での相互説明を Communication、経験の意味づけと再構成を Cognition、働き方や価値観の相互理解を Culture として統合した実践である。また、キャリアセンター・就職部が蓄積してきた自己分析や就職支援の知見を、英語教員が CLIL 型教材として再構成することで、英語授業は学生支援と接続する。これは、大学英語教育が学部教育、キャリア支援、学生のライフデザインをつなぐ transdisciplinary nexus として機能しうることを示している。

以上より、英語教育とキャリア教育の統合は、大学英語教育の新たな方向性を示すものである。CLIL は、英語で教科内容を学ぶための方法にとどまらず、学生が自分の将来を考え、他者と協働し、社会参加に向けた言語と内容を同時に獲得するための枠組みとなりうる。本実践は、その可能性を大学共通英語科目の文脈で具体化した試みである。

本実践を授業モデルとして整理すれば、第一段階は「経験を可視化する」ことであり、ライフラインチャートがその中心となる。第二段階は「自己を言語化する」ことであり、性格語彙、強み・弱み、リフレーミングがその役割を担う。第三段階は「外部情報と照合する」ことであり、job tag やキャリアセンター資料を用いて、自己理解を職業理解へ広げる。第四段階は「将来を設計する」ことであり、キャリア・プランシー

トやライフプラン表を通じて、目標と行動を結びつける。第五段階は「社会に向けて表現することであり、STAR Method を用いた自己 PR や英作文、発表がその出口となる。

この五段階は、他大学や他学部の英語授業にも応用できる可能性がある。扱う職業語彙や業界情報は学部によって変更する必要があるが、過去の経験、現在の自己理解、未来の計画を英語で結ぶという基本構造は共通している。したがって、英語教員がキャリアセンターと連携し、学生の発達段階に合わせて教材を調整すれば、英語授業はキャリア形成の初期支援としても機能しうる。

引用文献（参考文献）

一般社団法人全国銀行協会（n. d.）「ライフプランシート」『一般社団法人全国銀行協会』2026 年 8 月 30 日アクセス

https://www.zenginkyo.or.jp/special/moneylife/lifeplansheet/lifeplan_sheet_ver1.pdf

厚生労働省（n.d.）「便利な情報など」『職業情報提供サイト（job tag）』2026 年 8 月 30 日アクセス

<https://shigoto.mhlw.go.jp/User/UsefulInformationEtc>

日本キャリア開発協会（n.d.）「キャリアを考えるには」『日本キャリア開発協会（JCDA）』2026 年 8 月 30 日アクセス <https://www.j-cda.jp/your-own-career/think-about-a-career.php>

Government Digital Service. (2017, April 12). *The Technical Architect interview process*. GOV.UK.

Retrieved on August 30, 2026, from

<https://www.gov.uk/guidance/the-technical-architect-interview-process#the-star-framework>

NPO CLIL-ite. (2022). *Revised CTEP Textbook* (provisional version). NPO CLIL-ite.

「子どもの遊び」で育む多文化共修 —日本語教育における CLIL の試み—

ドー ビッゴック (北九州市立大学)

1. はじめに

日本の大学・大学院への留学は、日本語学習者にとって、母語話者に囲まれた環境で専門的な学びを深める貴重な機会である。しかし、大学という教育環境に身を置くだけでは、日本語を実際の場面で使用したり、地域住民との人間関係を築いたりする機会を十分に得られるとは限らない。そのため、学習者が地域社会との交流や実践的な活動を通して主体的に日本語を使用できる学習環境を構築することが重要な課題となっている。

このような背景のもと、内容言語統合型学習 (Content and Language Integrated Learning, CLIL) は、実社会における実践的な課題への参加を通して、多文化理解などの内容と日本語学習を統合的に実現する教育アプローチとして有効であると考えられる。

本稿では、地域社会と連携した CLIL 実践の一例として、北九州市立大学が福岡県田川郡の東迎寺で開催する「花まつり国際交流会」を学習の場として活用した実践事例を紹介する。留学生は、交流イベントの企画・運営に主体的に参加することを通して、日本語による実践的なコミュニケーション能力を養うとともに、企画・運営能力の向上や地域文化への理解を深めた。さらに、日本人地域住民とのつながりを構築する機会を得た。

2. 実践概要

2. 1 科目概要

本実践は、北九州市立大学の「多文化共修」において実施された。「多文化共修」は、日本人学生と留学生が地域社会と連携したプロジェクトに協働で取り組むことを通して、日本語による実践

的なコミュニケーション能力、多文化協働の力、および日本社会への理解を深めることを目的とする授業である。受講者は、日本人学生および 10 か国以上からの留学生計 52 名であった。

授業は 2026 年 4 月 2 日から 5 月 28 日までの全 8 回で構成され、学生全員は運営 (A グループ)、茶道 (B グループ)、子どもの遊び (C グループ)、華道 (D グループ)、会場設営 (E グループ)、高校生支援 (F グループ) の 6 グループに分かれ (第 1 回目)、福岡県田川郡東迎寺で開催された「花まつり」に向けた企画・準備を行った。当日は各グループが地域住民と交流し、日本語を用いて活動を運営した。活動終了後には、振り返りを通して学びを整理し、成果を共有した。

2. 2 CLIL に基づく C グループ (子どもの遊び) の学習課題設計

本研究では、筆者が担当した C グループ (子どもの遊び) を対象とした。グループは留学生 12 名、日本人学生 1 名の計 13 名で構成され、「花まつり」において子ども向けゲームコーナーを企画・運営するという目的に対して真正性の高い課題に取り組んだ。

本実践では、各国の伝承遊びを単に紹介することを目的とせず、日本の子どもや地域の祭りという文脈に適した形へ再設計することを学習課題として設定した。留学生は、日本の子どもにとって理解しやすく、安全で、誰もが楽しめる遊びとは何かを日本語で話し合い、ルールや道具、説明方法を協議、改善を繰り返した。伝承遊びを地域社会に適した形へと再構成する過程そのものが、本実践における中心的な学習活動であった。

本実践は、CLIL の 4Cs フレームワーク (Coyle, et al., 2010) を参照し、Content (内容)、

Communication（言語）、Cognition（思考）、Culture / Community（文化/共同）の各要素について授業の課題設計を行なった。具体的には、留学生は、各国の伝承遊びに込められた文化的背景や特徴について理解を深め（Content）、協働的な話し合いや運営を複数の言語（日本語/英語/中国語）で行い（Communication）、複数の子どもの遊びを比較・分析・評価しながら最適な形へと改善し、活動後には振り返りを行った（Cognition）。さらに、自文化を一方的に紹介するのではなく、日本の地域社会で受け入れられる形へと再構成する経験を通して、異文化理解を深めた（Culture / Community）。

また、伝承遊びを「紹介する対象」から「地域社会の中で共に創り上げる対象」へと捉え直すことで、留学生は日本語を学習対象としてではなく、協働的に課題を解決するためのコミュニケーションツールとして用いた。加えて、自文化と日本社会とをつなぐ役割を担うことを通して、異文化間の媒介者（intercultural mediator）としての資質を実践的に育成することを目指した。

3. 実施課程

3. 1 概要第1段階：自文化を見つめ直す（授業の第2・3回）

第1段階では、自国の伝承遊びを改めて振り返り、その文化的特徴を言語化することを目的とした。留学生は幼少期に体験した伝承遊びを取り上げ、ルール、人数、道具、遊ぶ場所、遊びに込められた文化的な背景・特徴などを整理した。無意識に親しんできた遊びを客観的に捉え直し、日本語で説明できる形へ整理することにより、自文化への理解を深めるとともに、その後の活動の基盤を形成した。

さらに、「日本子どもたちにとって難しい点は何か」「どのように説明すれば分かりやすいか」といった問いについて考えることで、自文化の担い手としての視点にとどまらず、日本人参加者の立場を考慮する視点を獲得するに至った。

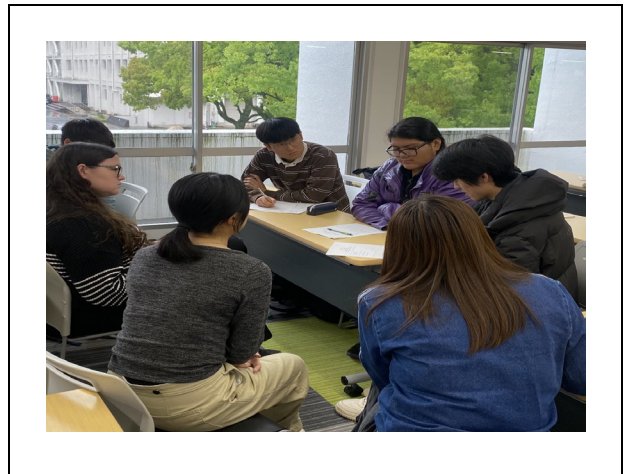


図1 グループワーク

3. 2 概要第2段階：地域社会に合わせた遊びの再設計（授業の第4・5回）

第2段階では、各国の伝承遊びを紹介した上で、日本の子どもが実際に楽しめる遊びをグループで選定した。学生が持ち寄った遊びには、オーストラリアの Thong Toss（サンダル投げ）、韓国の ユンノリ、中国・台湾の中華大風吹など、多様な文化背景をもつものが含まれていた。



図2 リハーサル

最も重要なのは、どの遊びを選ぶかではなく、それらを地域の祭りに適した形へどのように再設計するかであった。留学生は、「子どもたちにとって分かりやすいか」「安全に実施できるか」「限られた会場においても運営可能か」「道具を準備できるか」など、多面的な視点から日本語で意見を交わし、目的に沿ってルールや道具、説明方法を繰り返し改善していった。このような協働

的な意思決定の過程は、分析・比較・評価といった高次思考 (Cognition) を促すとともに、日本語による意味交渉 (Communication) の機会ともなった。

3. 3 概要第3段階：地域住民との協働による実践（授業の第6・7回および花まつり当日）

最終段階では、実際の来場者を想定し、日本語によるゲーム紹介ポスターや説明資料を作成した。対象は教員ではなく、日本の子どもや地域住民、多国籍留学生であったことから、留学生は語彙や表現を繰り返し見直し、イラストや写真を加えながら、誰もが理解しやすい説明を作り上げた。

完成したゲーム紹介ポスターには、やさしい語彙の使用、漢字へのふりがな、手順を示す番号付け、イラストによる説明、勝敗条件の明示など、参加者の理解を促すための工夫が随所に見られた。注目されるのは、日本の子ども向け日本語版にとどまらず、他グループ (A・B・D・E グループ) の留学生を受け手として意識した英語・中国語・韓国語版も作成された点である。

また、イベント当日に先立ち、C グループは履修生全体を対象にグループ活動の内容を発表した。ここでの聴衆は子どもではなく、多国籍の留学生および日本人学生であった。日本語習熟度に差がある中で、学生同士が互いに支え合いながら説明を分担するという相互足場かけが自然に生起していた。

2026 年 5 月 24 日の花まつり当日には、留学生自身がゲームコーナーを運営し、地域の子どもたちや保護者、日本人学生、他のグループの留学生と日本語で交流した。参加者の反応をみて説明を言い換えたり、ジェスチャーを加えたりするなど、その場の状況に応じて柔軟にコミュニケーションを調整する姿が多く見られた。このような生きたコミュニケーションの経験は、留学生自身の学びや今後の課題を主体的に捉え直す契機となった。



図4 花まつり当日

4. 振り返り

第8回 (5月28日) に実施した振り返りの自由記述 (日本語・英語) を、KJ 法に基づいて分析した。なお、英文コメントの日本語訳は筆者によるものである。各設問の記述を意味単位に分割してカード化し、内容の類似性に基づきグルーピングを行った結果、以下の3つの変容が抽出された。

4. 1 文化認識の変容

第2段階では、各国の伝承遊びを紹介した上で、日本の子どもが実際に楽しめる遊びをグループで選定した。学生が持ち寄った遊びには、オーストラリアの Thong Toss (サンダル投げ)、韓国のユンノリ、中国・台湾の中華大風吹など、多様な文化背景をもつものが含まれていた。

「子どもの遊び」を通じた実践は、留学生が自分の文化や知っている文化に関する前提を比較・

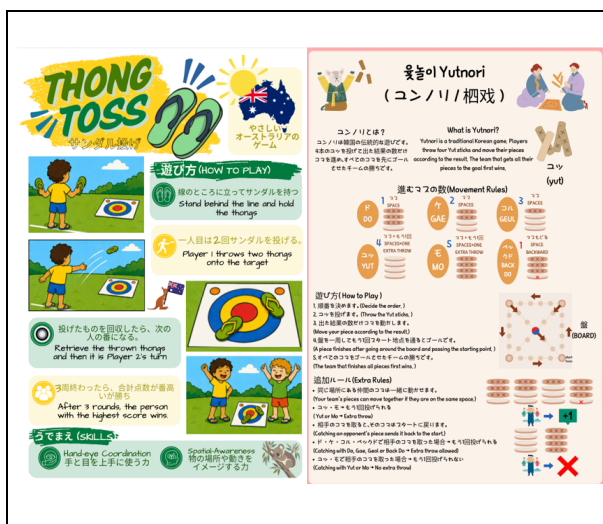


図3 ゲーム紹介ポスター

検討し、修正する契機となった。

“I learned that the other culture has a fun way to roll dice, that they have different types of dice. I learned new words and the different cultures attitudes towards games.”

「他の文化には、サイコロの面白い振り方があり、さまざまな種類のサイコロがあることを学びました。また、新しい言葉や、ゲームに対する文化ごとの考え方の違いについても学びました。」

(O さん)

“I learned that games in Japan and other countries can be very similar, but a little different at the same time. For example, the Korean game that was presented in the group seems similar to a game called “sorry”, but the game ‘sorry’ uses cards and not dice. In both games you can make your opponent go back to the beginning. The objective is the same, where you are trying to go back home base first.”

「日本と他の国のゲームは、とても似ている一方で、少し違うところもあることを学びました。例えば、グループで紹介された韓国のゲームは、『Sorry!』というゲームに似ていると思いました。『Sorry!』ではサイコロではなくカードを使います。どちらのゲームでも、相手をスタート地点に戻すことができます。また、相手より先にホームに戻ることを目指すという点で、ゲームの目的も同じです。」

(P さん)

以上のデータは、O さんと P さんが文化を決められた知識体系として受け取るのではなく、複数の文化を比較しながら動的に捉え直す過程を経たことを示している。

また、P さんは日本人に対する自己の潜在的な先入観に気づき、イベントでの実体験を通じてその認識を更新した。

“I learned that I might have some hidden cultural stereotypes. In the U.S there is an image of Japanese people being more socially reserved. However, my time here being in Japan and the event has showed me that a lot of Japanese people are outgoing.”

「自分の中に、文化に対する潜在的なステレオタイプがあるかもしれないということに気づきま

した。アメリカでは、日本人は人付き合いにおいて控えめだというイメージがあります。しかし、実際に日本で過ごした経験や今回のイベントを通して、社交的な日本人も多いことが分かりました。」

(P さん)

さらに、文化的差異を「正しい・正しくない」という基準で評価するのではなく、それぞれの行動様式がその社会・歴史的文脈の中で形成されたものとして理解する姿勢が下記のように示されている。

「どちらが正しいというわけではなく、それぞれの社会や歴史の中で形成された文化だと理解することが大切だと思いました。」

(Sh さん)

本実践における文化認識の変容は、教師による一方的な文化の解説によって生じたものではない。遊びを共に体験し、ゲームの方法を比較し、日本人との交流を通して、地域コミュニティの中で自己の認識を検証するという一連の実践的課題を通じて形成されたものである。つまり、CLILは、留学生が体験を通して自らの文化観を問い直し、それを再構築する場を提供したといえる。

4. 2 コミュニケーション認識の変容

留学生は、日本語を正確に使用することよりも、「相手に伝わること」をコミュニケーションの中心に据えるようになった。その結果、相手の文化的背景や理解度に応じて表現を調整したり、ジェスチャーや視覚情報を活用したりすることも、円滑なコミュニケーションに欠かせない要素であると認識するようになった。以下の発言は、その認識の変容を示している。

「今回の活動を通して、多文化コミュニケーションでは、相手の文化や考え方を尊重しながら、分かりやすく伝えることが大切だと学びました。また、言語だけでなくジェスチャーなども使うこ

とで、より良い交流ができると感じました」

(H さん)

「専門用語を避け、簡単な言葉やジェスチャーを使う『やさしい日本語』の大切さを学びました。」

(S さん)

従来の日本語授業では、語彙や文法を正確に使うことが重視されるため、コミュニケーションも正しい日本語を話すこととして捉えられがちである。しかし、CLILを用いた本実践では、子どもや地域住民に遊び方を伝え、共に活動を成立させることが求められた。

その結果、学生はコミュニケーションを、正確な日本語を話す行為ではなく、相手とつながり、課題を解決するための営みとして捉え直すようになった。

4. 3 学習者役割の変容

留学生は日本に滞在しているにもかかわらず、日本語を用いて地域コミュニティの活動に参加する機会は限られている。こうした状況を踏まえると、教室外の地域社会と接続した CLIL 実践は、留学生向けの日本語学習環境を構築する上で大きな意義を有すると考えられる。

「各国から来た留学生や北九州市立大学の学生、高校生、そしてイベントに参加した子どもたちなど、多様な人々と交流することができました。」

(C さん)

“I was able to experience a variety of games from different countries, learned about the ideas of other cultures and was able to interact with people of all different generations.”

「さまざまな国のゲームを体験し、他の文化の考え方について学ぶことができました。また、さまざまな世代の人々と交流することができました。」

(Os さん)

「様々な国籍や年齢層の人が集まり、それぞれの視点から意見を交わしている様子に、強い多様性を感じました。」

(S さん)

以上のデータは、コミュニケーションの相手が同一グループ内の留学生に限定されず、日本人学生・高校生・子どもたち・地域住民へと広がったことを示している。学生はイベントに単に「参加した」のではなく、活動の企画・運営を担い、主体的に取り組んだ。子どもたちへのルール説明、様々な現場状況への対応、参加者と共に遊び体験を創出することなどが求められた。つまり、留学生は教室内で日本語を学ぶ立場から、日本語を用いて地域コミュニティと関わり、活動を担う立場へと役割を広げたのである。

5. おわりに

本稿は、多文化共修科目における「子どもの遊び」グループで実施した CLIL 実践を報告し、振り返りデータを KJ 法によって分析することで、三つの内容を明らかにした。

まず、文化認識の変容である。留学生は文化を固定的な知識として受け入れるのではなく、複数の文化を比較・検討する中で、自らの文化観や先入観を見直していった。次に、コミュニケーション認識の変容である。日本語の正確さを重視する姿勢から、「相手に伝わること」を重視する姿勢へと変化し、実践を通して「やさしい日本語」の考え方を身に付けていった。また、学習者役割の変容である。留学生は教室内の日本語学習者という立場を超え、地域イベントにおいて子どもや地域住民に遊び方を説明し、活動を運営する役割を担うことを経験した。

今後は、教室内にとどまらず、地域社会とのつながりを取り入れた CLIL 実践をさらに蓄積するとともに、留学生が日本語を社会参加のためのツールとして主体的に活用できる学習環境の構築を目指したい。

引用文献（参考文献）

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL : Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- 川喜田二郎（2017）『発想法 改版－創造性開発のために－』中央公論新社.
- 清藤隆春（2024）「地域仏教寺院における留学生と地域住民による国際共修の可能性－地域住民の語りから－」『2023年度北九州市立大学国際教育交流センター紀要』1-13.

「生物基礎」を「英語」で学ぶ ー理科教員との連携で授業の質はどう変わったかー

山崎 勝（埼玉県立和光国際高等学校）

1. はじめに

J-CLIL Newsletter Vol.16 で報告した「教科横断」の実践は、「科学と人間生活」で扱う「自然災害」について、「日本での災害時に災害弱者である外国人をどう支援するか」を考える内容で、「人間生活」に焦点を当てた授業であった。災害関連の知識と英語の語彙については、「グローバルイシューズ」という学校設定科目で教科書として使用している『CLIL Discuss the Changing World 2』（成美堂）Unit 8 “Preparing for Emergencies” で既習であったので、「自然災害と外国人」について英語で話し合うことは、比較的容易であった。

今回は、より一層の理科のアカデミックな知識と説明を要する内容である「血糖濃度を調節するしくみ」を題材として、理科教員の協力を得て、「生物基礎」の Content を「英語」で学ぶ授業を設計した。

2. 「教科横断」授業の現在地（2025 年度）

「教科横断」の連携をしている理科の教員は専門が生物で、外国語科 2 年の「生物基礎」と外国語科 3 年の「科学と人間生活」を担当している。そこで、1 学期の「科学と人間生活」の授業では地学分野を扱っていたため、筆者がその授業に加わり、生物の教員との Team Teaching で、前述の「自然災害と外国人」という授業を行った。今回報告するのは、それに続く実践で、2 学期に、筆者が担当する、外国語科 2 年の「グローバルイシューズ」の授業で、さらに 2 学期末に、外国語科 3 年の「科学と人間生活」の授業で、「生物基礎」の内容を扱った実践である。

3. 「英語」の教員が作る「理科」の教材

「英語」の教員が「理科」の教材を「英語」で作るためには、生徒と同等以上の「理科」の知識が必要である。そこで、筆者は、「科学と人間生活」、「物理基礎」、「化学基礎」、「生物基礎」、「地学基礎」の検定教科書を買って求め、数式や化学式を使わずに言葉で説明でき

る内容で、知っていたら役に立つ、誰もが経験する、身の回りの「理科」的な事象を扱うことにした。教科書の内容をベースにして教材を作成し、作成の過程で生じた疑問は、理科の教員や AI に尋ねて解決した。例えば、化学の用語で、重合（じゅうごう）とは、日常生活では聞き慣れない語であるが、「小さな分子（モノマー）が合体して、巨大な分子（ポリマー）に変わる現象や反応」である。英語では polymerization（ポリマー化）なので、polymer という語が分かれば、polymerization の意味は容易に類推できる。このように、英語の方が日本語より理解が容易な場合もある。

4. 「理科」と日常生活の接点

前述した「理科」の教科書から、日常生活で馴染みはあるが日常言語だけでは説明のできないトピックとして、「血糖」を選び、授業で扱うことにした。学習の単位としては、「血糖濃度を調節するしくみ」である。「しくみ」を理科的に説明するだけでは、正解の答え合わせになってしまうので、「しくみ」を理解したうえで、その知識を普段の生活の中で、自分の健康のためにどう活用するかという「汎用知識」を授業のゴールにした。筆者の年代の大人であれば、病院で血糖値を測ったことがあったり、医者から血糖値に気をつけるように言われることもあるが、血糖値が何なのかは、日々の生活の中では、自分自身はよく分かっていなかった。一方、多くの生徒は若くて健康なので、血糖値を気にして生活していない。そこで、「理科」の教員に相談したところ、「食事」と「運動」と「血糖値」の関係について考えることにしてはどうかという助言を得た。「食事」と「運動」であれば、全ての生徒が日常生活で経験するので、自分の身近な問題として考えやすい。さらに、考える資料としては、文章の他に、食後の血糖値の変化を表すグラフを使うことも勧められた。こうして、この授業では、「スポーツの試合でよいパフォーマンスをするためには、試合前のどのようなタイミングでどのような食事をとることが望ましいか」という問いをゴールに設定することになった。

5. 授業の設計

この授業は「知識構成型ジグソー法」による「協調学習」という方法で実施した。この方法についての詳細は、J-CLIL Newsletter Vol.12 の拙稿を参照されたい。授業の設計は、池田（2016）による授業設計図（表 1）を用いて組み立てた。

この授業では、生徒が自分の食事や運動の習慣を振り返り、自分の文脈で、食事や運動と血糖の関係を理解し、その知識を日常生活でどのように活用するかを言語化させることを目標にした。授業設計図は以下のとおりである。

表 1 CLIL の授業設計図（血糖濃度を調節するしくみ）

Content 宣言的知識	Communication 言語知識	Cognition 低次思考力	Culture 協同学習
血糖濃度を調節するしくみ	血糖に関連する理科の語彙	理解	グループ クラス
Content 手続的知識	Communication 言語技能	Cognition 高次思考力	Culture 国際意識
運動をする前の望ましい食事のとり方	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 創造	諸外国における食事の習慣

授業手順

池田（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ようになる。

(1) Activating (pre-task)

① Group work

「運動をする前の望ましい食事のとり方」について話し合う。

② Writing

「スポーツの試合でよいパフォーマンスをするためには、試合前のどのようなタイミングでどのような食事をとることが望ましいか」について考えを書いてみる。

Worksheet 1

Task

You are an athlete. You have an important game today.

1. What should athletes eat before a game, and when should they eat it to perform their best?

2. Explain the reason by describing how the body uses the two hormones, insulin and glucagon.

(2) Input (presentation task)

新教材の提示を行う。Worksheet 1 の問いに関連する 3 種類の文章を筆者が書き下ろして準備した。これらの文章はジグソーパズルのピースのように 3 つを合わせると、Worksheet 1 の問いのヒントになる。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（エキスパートグループ）で次の 3 つの資料のうちのいずれかを読む。

資料 A: エネルギー源

(概要)

- ・炭水化物はエネルギー源である・消化によりグルコースに分解される・グルコースは細胞でエネルギーに変換される・炭水化物はタンパク質や脂質より効率よくエネルギーになる・不足すると疲れやすく、集中力低下、力が出にくい、パフォーマンスが低下する

Worksheet A Energy Source

Carbohydrates are one of the main sources of energy for the human body. Foods like bread, rice, pasta, potatoes, and fruits contain carbohydrates. When we eat these foods, the digestive system breaks them down into simple sugars. The most important sugar is glucose.

Glucose is used by the body as fuel. Inside the cells, glucose goes through a process called cellular respiration. In this process, glucose is broken down step by step, and the energy is changed into molecules called ATP (adenosine triphosphate). ATP is the direct source of energy that powers cell activities such as muscle contraction, nerve signals, and many other life processes. In this way, glucose is turned into usable energy for the whole body.

When glucose enters the blood, the body uses hormones to manage it. The hormone insulin helps cells take in glucose from the blood. If blood glucose drops too low, the hormone glucagon helps bring it back up. These hormones keep blood glucose at the right level and make sure the body works properly.

Athletes need a lot of energy. Carbohydrates provide energy more efficiently than protein or fat, because they allow the body to use oxygen more effectively. That's why they are important before exercise or sports. If people don't get enough carbohydrates, they may feel tired, dizzy, or unable to focus. They may also lose strength or have trouble performing well.

Task

Answer the following question.

1. Why are carbohydrates important for the human body?

2. How is glucose used inside cells to provide energy?

資料 B：身体がエネルギーを取り込むしくみ
(概要)

- ・インスリンは血糖を細胞に取り込み、余分な血糖は肝臓にグリコーゲンとして貯蔵する
- ・グルカゴンは血糖が下がると肝臓のグリコーゲンを分解して血糖を上げる
- ・インスリンとグルカゴンは血糖を安定させ、エネルギーを供給する
- ・試合前に肝臓にグリコーゲンを蓄えることが大切である
- ・試合中、筋肉が必要とするエネルギーを血糖として安定供給する

Worksheet B How the Body Takes in Energy

After we eat carbohydrates, the digestive system breaks them into glucose, a simple sugar that the body can use for energy. Glucose enters the blood and raises blood glucose levels. The body wants to keep these levels stable because if they are too high or too low, people may feel tired, dizzy, or have trouble concentrating. Stable blood glucose is essential for proper brain function, muscle activity, and overall health.

To control blood glucose, the pancreas releases two hormones: insulin and glucagon. When blood glucose rises after a meal, insulin helps move glucose into cells for energy. It also tells the liver to store extra glucose as glycogen, like a fuel tank for later. Over time, blood glucose slowly returns to normal as cells use the glucose for energy and the liver stores what is left.

When blood glucose drops too low, the pancreas

releases glucagon. Glucagon signals the liver to break down stored glycogen into glucose and release it into the blood. Insulin and glucagon work together to keep blood glucose stable, providing energy even during sleep or between meals.

This system is very important for athletes. Before a game, the liver stores as much glycogen as possible. During the game, when muscles need energy, the liver steadily releases glucose into the blood. This keeps energy levels steady, supports sustained physical activity, and helps athletes perform at their best.

Task

Answer the following question.

1. How do blood glucose levels, insulin levels, and glucagon levels change after eating? Explain the reasons.

(食後の血糖濃度を表す折れ線グラフ)	(食後のインスリン濃度を表す折れ線グラフ)	(食後のグルカゴン濃度を表す折れ線グラフ)
--------------------	-----------------------	-----------------------

blood glucose levels:

insulin levels:

glucagon levels:

2. Why is the liver's role in storing and releasing glucose important for athletes before and during a game?

資料 C：消化とエネルギーの利用
(概要)

- ・食後すぐにエネルギーは得られない
- ・消化吸収に 2～3 時間かかる
- ・栄養は血液に入り、代謝でエネルギーとして使われる
- ・血糖値は食後に上昇し、徐々に安定する
- ・活動前の食事のタイミングが重要である
- ・活動の直前だと消化中でエネルギー不足になる
- ・食事の時間が早すぎると血糖が使い切れ、疲れやめまいの原因となる

Worksheet C Digestion and Energy Use

When we eat food, it does not give us energy right away. It takes about 2 to 3 hours, depending on the type of meal, for the food we eat to be digested, absorbed, and carried into the blood. Once

in the blood, the nutrients are quickly used through metabolism to provide energy for the body's cells and organs. During this time, glucose enters the blood and blood glucose levels go up then move back toward a stable level.

Glucose gives energy to the brain, muscles, and other organs. But because digestion and absorption take time, we need to think carefully about when we eat. If we eat just before doing physical activity, the glucose may not yet be fully available. The food is still in the stomach, and the body may not have enough energy. This can make it hard to perform well, concentrate, or maintain stamina during activity.

On the other hand, if we eat too early, the glucose might already have been used up. We may feel tired, dizzy, or low on energy during the activity. This is why timing is very important.

The body uses insulin and glucagon to control glucose levels during this time. Insulin helps store energy when there is a lot of glucose. Glucagon helps release it when energy is needed. These hormones work together like a team to keep the body functioning properly.

Task

Answer the following question.

1. Why doesn't food give energy immediately after eating? Explain the process.

--

2. Why is meal timing important for physical activity performance?

--

(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 名の新たなグループ（ジグソーグループ）に移動する。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・評価の処理を進め、グループの考えをまとめる。

Worksheet 2 では、A、B、C の 3 つの資料から得た情報を整理して共有する。

Worksheet 2

Task

1. Listen to each other and complete the following table.

	carbohydrates	glucose
A. Energy Source		
	blood glucose, insulin, and glucagon levels	liver
B. How the Body Takes in Energy		
	food→energy	meal timing
C. Digestion and Energy Use		

Worksheet 3

Task: Complete the table and answer the question.

What should athletes eat before a game, and when should they eat it to perform their best? Explain the reason by describing how the body uses the two hormones, insulin and glucagon.

what	why
when	why

hormones (insulin, glucagon)

(4) Output (production task)

Worksheet 2 で共有した情報をもとに、Worksheet 3 のタスクに、ジグソーグループの解を出す。ワークシートの表に整理した内容にもとづいて、グループごとにスピーキングの発表を行う。その後、グループ発表の内容をもとに、宿題として個人のライティングを行う。

(生徒の作文例) (原文のまま)

(例 1)

Athletes should eat foods like rice, pasta, or bread 2-3 hours before a game. Insulin helps store this food as energy in the muscles. Then, 30-60 minutes before, they should eat something small and sweet, like a banana, for quick energy. During the game, glucagon releases the stored energy so the athlete can play well.

(例 2)

I think they should eat food that includes carbohydrates such as rice, bread, and noodles because glucose that changes with helps of two hormones from carbohydrates will decompose inside the body, and turn into ATP, the main source of energy. Also, it should be eaten 2 or 3 hours before the game so that developed energies can be fully absorbed.

(例 3)

I strongly believe that athletes should eat foods rich in carbohydrates before a game. Such as rice, noodles, bread, potatoes, fruits, and so on. Additionally, they should eat them two to three hours before a match. This is because it takes about two to three hours to be digested, absorbed, and carried into the blood. If they eat just before a match, energy is not fully available. On the other hand, if they eat too early, energy is already used up. In detail, insulin helps to store energy when they have too much, and glucagon helps to release it when it is needed.

ライティングでは、以下の点に言及があることを期待した。

- ・「何を」 食べるかと、その「理由」
- ・「いつ」 食べるかと、その「理由」
- ・「ホルモン」の働きとその「重要性」

生徒 1 は炭水化物を含む食品名を挙げているが、炭水化物についての直接の言及はない。ホルモンの働きについては一定の記述が見られる。

生徒 2 は、炭水化物が体内でグルコースになり、グルコースが身体のエネルギー源になり ATP として使われると述べ、理科の知識を使つての説明を試みている。食後の食べ物の消化吸収には時間を要することも理解している。一方、「炭水化物が2つのホルモンの助けで分解される」という記述は不正確で、血糖値の調節には言及できていない。

生徒 3 は、炭水化物に言及できているが、なぜ他の栄養素より炭水化物が望ましいのかまでは説明できていない。食後の食べ物の消化吸収には時間がかかることは理解できており、ホルモンの働きにも言及がある。

6. 「理科」の学習と「理科教員」による支援

「英語」で「理科」を学習することにより、生徒が「英語」で扱える事柄が増え、生徒の知的世界が広がっていくことを狙いとしたので、学習を通じて「理科」の語彙を習得することを重視した。今回の授業で扱った語彙は以下のとおりである。

carbohydrates 炭水化物 digestion 消化 digestive system 消化器官 simple sugars 単糖 glucose グルコース cell 細胞 cellular respiration 細胞呼吸 molecules 分子 ATP (adenosine triphosphate) アデノシン三リン酸 muscle contraction 筋収縮 nerve signals 神経信号 life processes 生命活動 hormones ホルモン insulin インスリン blood glucose 血糖 glucagon グルカゴン glycogen グリコーゲン protein タンパク質 fat 脂質 pancreas 膵臓 liver 肝臓 nutrients 栄養素 metabolism 代謝 organ 臓器 absorption 吸収 stomach 胃

教材の作成にあたっては、生物の教員から多くの助言を得た。例えば、「生物基礎」で最初に学習するのは、「呼吸と光合成」なので、復習も兼ねて「代謝と細胞内呼吸」を教材の中で扱うことを勧められた。また、運動の前にタンパク質を摂るべき理由として「呼吸商」

(Respiratory Quotient) という概念を教えてもらった。「呼吸商」とは、「ある栄養素が体内で燃焼(代謝)してエネルギーに変わる時に、消費された酸素量に対して、どれだけの二酸化炭素を排出したかの割合」のことで、炭水化物は脂質やタンパク質に比べて「呼吸商」が高く、運動時に最も効率よく素早くエネルギーに変換できるとのことであった。この知識の全てを英語で教えるのは難しいが、炭水化物が他の栄養素に比べて効率よくエネルギーに変換されるという知識は、今回の教材の問いに答えるためには重要であると考えた。このように、教材作成の過程で理科の教員との対話により、教材の質が理科の学習にふさわしいものに高まり、言語教員にとっても、Content についての貴重な学びの機会となった。

また、生徒の発表に対して、理科の教員から日本語で講評を述べてフィードバックをしてもらった。例えば、食べ物の消化や吸収にインスリンとグルカゴンは直接関与していないことを指摘してもらったり、リーディングの資料に記載のない酵素の働きに生徒が言及した時には、消化酵素が消化に関与していることを説明してもらった。

また、cellular respiration（細胞呼吸）の説明に、呼吸という日本語から、breath や breathing という語を使った生徒がいたが、細胞呼吸は細胞の中で ATP を作る化学反応であって、細胞は「息をする」わけではないので、breath や breathing という表現は適切ではなく、produce ATP などの表現をすべきだとの助言をしてもらった。

この授業はいくつかのクラスで実施し、英語話者の ALT とのティーム・ティーチングの授業では、血糖という観点から自国の食習慣について話してもらったり、看護師の経験のある ALT には、医療現場での患者の血糖値や糖尿病について話してもらった。

7. 今後の「教科横断」の方向性（2026 年度）

今年度も、昨年度から連携している生物の教員との Team Teaching により、「教科横断」の授業を継続実施しており、中心となる科目は「生物基礎」である。今年度、筆者が担当している科目は、外国語科 2 年と普通科 3 年の「グローバルイシューズ」と普通科 3 年の「論理表現Ⅲ」である。いずれも週 3 回授業がある科目なので、教科書以外の教材を扱える時間を確保し、「生物基礎」の内容を「英語」で学ぶ授業を、年間で 5 回ほど計画している。内容は、私たちの日常生活に関連のある理科学的な事象として、「クマによる人的被害」、「光害」、「抗生物質」、「発酵と腐敗」、「免疫」を学習する。これらの授業は、筆者の「グローバルイシューズ」の授業に生物の教員を招いて実施する。

さらに、筆者が担当している「論理表現Ⅲ」のクラスは理系クラスなので、生徒たちは、理科に興味を持ち、理科の知識が豊富である。「総合的な探究の時間」に、「宇宙エレベーター」の模型を作ってプログラミングの技術を使って探究活動をしている生徒もいる。そこで、「論理表現Ⅲ」の授業を数時間使って、「理科」を「英語」で学ぶ授業を計画している。学期に 1 回の実施を目指しており、内容は、「人工衛星ひまわり」と「宇宙エレベーター」を扱う。そのクラスの担任が化学の教員なので、学期末には Team Teaching を行い、生徒の英語の発表に対してフィードバックをしてもらう予定である。

8. おわりに

「理科」を中心に据えた「教科横断」の継続的な取り組みも 2 年目を迎えた。年間授業計画は、年度当初に時間割が確定した時点で、協力してくれる「理科教員」を探すことから始まる。現在のところ、各定期考査までの

英語の授業で計 5 回、さらに、各学期末の特編授業で計 3 回、年間で合計 8 回の Team Teaching を実施できるようになった。埼玉県内の高校でも CLIL や教科横断の授業を試みる教員が少しずつ増えてきた。お互いの学校を訪問して授業を参観し合うこともできるようになった。県内の他校の事例では、「英語」と「化学」の教科横断で、「英語」の教科書の題材である「オーロラ」について理解するために、「化学」の授業で「炎色反応」の実験を行う実践が興味深かった。「英語」と「化学」を横断させる発想が創造的で秀逸である。筆者自身も「おもしろいこと」を見つけてやってみたいと思う。

引用文献

- 池田真（2016）「第 1 章 CLIL 活用の新コンセプトと新ツール」池田真・渡部良典・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 3 巻 授業と教材』上智大学出版、(pp.1-29).
- 仲谷都・油木田美由紀・山崎勝・Bill Benfield (2023). *CLIL: Discuss the Changing World 2*. 成美堂.
- 山崎勝（2024）「英語で地理「協調学習」における概念的知識の扱い」J-CLIL Newsletter, 12, (pp.26-30).

CLIL における批判的思考力評価ルーブリックの提案 —採点者間信頼性と採点者の認識に基づく検証—

千葉 大暉 (仙台南高等学校)

1. はじめに

CLIL を通して学習する生徒が達成すべき目標は、言語能力、内容知識、思考力など複数の能力が統合されたものであり、その到達度を評価することは実践者にとって容易でない (Otto, 2018)。そのため、各教育文脈に適した CLIL 評価フレームワークの開発が求められている (Otto, 2018)。海外の研究では、Cognitive discourse functions の枠組みに沿った評価フレームワーク (Morton & Nashaat-Sobhy, 2023) や、内容知識の正確さにも焦点を当てた評価フレームワーク (De la Barra et al., 2018) などが検討されており、CLIL を実践する文脈に即した評価法の開発が進められている。

日本では、(1) CLIL を内容の専門家ではない言語教師が実践する特色から内容の正確さの代わりに、学習者が内容に対して働かせた批判的思考力に焦点を置いて評価が行われること、(2) 学習者の批判的思考力を評価するパフォーマンステストのうちの 1 つとして、エッセイが有用であること、(3) 学習者が批判的思考力に関する学習目標を正しく認識するためにはルーブリックを通した評価基準の提示が必須であることの 3 点が明らかになっている (Sato et al., 2021)。

しかし、CLIL 実践者が教室で使える批判的思考力評価ルーブリックを開発・検証した研究はまだ限られている。そこで本研究では、CLIL 実践者が学習者の批判的思考力を評価する際に活用可能なルーブリックの開発を目的とする。

2. 先行研究

2. 1 批判的思考の定義

批判的思考は関連しあう多様なスキルが統合した概念であるため定義づけが困難である (Hirai et al., 2022)。そのため、文献によって定義づけの表現は異なるが、その中でも「批判的思考とは何を信じ、何をするかを決断するための合理的で、内省的な思考である」という Ennis の定義が代表的な定義である (Ennis, 2018)。また英語教育分野における批判的思考の定義としても上記の定義が使用されることが多い (e.g., Sato, 2022)。そのため本研究でも上記の Ennis の定義を用いる。また、日本の

CLIL において批判的思考力は、論理的、多角的、分析的に考える力であり、CLIL において重視すべきスキルである (池田, 2015)。

2. 2 批判的思考力の評価方法

批判的思考力を評価するのにふさわしいパフォーマンステストの 1 つとしては論証型エッセイがあげられる。なぜなら、論証型エッセイを執筆する際に書き手は自らの主張を内省しながら練り上げたり、論理構成を考慮しながら適切に述べたりするなど批判的思考力を働かせる必要があるからである (Kubo, 2023)。

また論証型エッセイで批判的思考力を評価する際はルーブリックの活用が不可欠であると考えられている。なぜなら批判的思考力は複雑な構成概念であるため、ルーブリックなしでは批判的思考力に関連した学習目標が学習者に伝わらない可能性がある。よって、パフォーマンステストでの批判的思考力に関連した評価基準はルーブリックを通して、明確に記述されるべきである (Sato et al., 2021)。

論証型エッセイを通して批判的思考力を評価するためのルーブリックを提案した研究はいくつか存在する (Sato, 2022; Yanning, 2017)。Yanning (2017) は、Paul & Elder (2001) の評価基準を参考に 9 つの評価基準からなる分析的ルーブリックを開発し、中国人 EFL 学習者の批判的思考力を論証型エッセイで評価しようと試みた。ルーブリックは Clarity (読み手にわかりやすく書けているか)、Accuracy (タスクの要件を正しく解釈しているか、正確な情報を書いているか)、Precision (詳細まで書けているか、具体例や説明は十分か)、Relevance (タスクの要件に適した内容を伝えているか)、Depth (トピックに対する深い洞察を伝えているか)、Breadth (複数の視点から主張を展開しているか)、Logic (論理的に主張を伝えているか)、Significance (論点における重要なポイントを考慮しているか)、Fair-mindedness (主張が根拠に基づいているか、バイアスがない公平な視点で意見を述べているか) の評価基準で構成された。しかし、この研究は評価基準の適切さの検証を目的としていないため、L2 論証型エッセイで批判的思考力を評価する際に、これらの評価基準が適切かどうかは不明であった (Sato, 2022)。そこで Sato

(2022) は、L2 論証型エッセイにおける批判的思考力の評価に関連する特徴を明らかにするため、採点者がエッセイを読み、批判的思考力を直感的に評価する際にどのような特徴に着目するのかを検討した。その結果、採点者の判断には、関連性（主題とエッセイの関連性）、内容の展開（アイデアや根拠、具体例等の量）、論理性（論理構成やアイデア間のつながり）、アイデアの質（アイデアの妥当性・独創性・視点の幅）の4つの特徴が影響していることが明らかになった。これらの結果から、これら4つの観点は、L2 論証型エッセイにおける批判的思考力を評価するための評価基準に組み込むことが可能であると示唆される。加えて、この結果は Paul & Elder (2001) が提案した評価基準を参考にして開発された Yanning (2017) のルーブリックもこの4つの特徴を含んでおり、活用可能であることを示唆している。また Tan (2023) は、Sato (2022) や Yanning (2017) のフレームワークを参考にし、(1) Unambiguity (明瞭性)、(2) Fair-mindedness (公平さ)、(3) Substance (内容の充実度)、(4) Consistency (論理的一貫性) の4つの評価基準のスコアを (a) Positions (中心となる立場の明示) (b) Explanations (主張の説明) (c) Evidence (説明の根拠) (d) Conclusion (結論) ごとに割り当てる 4x4 の16項目からなる分析的ルーブリックを開発した。しかし、Yanning (2017) と Tan (2023) のルーブリックは評価基準の数が多く構成も複雑であるため、採点に時間を要し、CLIL 教室での実用性には課題がある可能性がある。そのため Sato (2022) の批判的思考力の4つの評価基準を網羅しつつ、実用性にも優れた CLIL 実践者が活用可能なルーブリックの開発が必要である。

2. 3 ルーブリック改良のための質的分析方法

採点者がどのようにルーブリックを認識しているかを質的に詳細に分析することは、ルーブリックの性能を明らかにするのに有用である (Gebriel & Plakans, 2014; Kato, 2025)。その中でも、採点者が採点中に思考したことを全て記録し、その発話を分析する思考発話法は、L2 ライティングの分野で採点中の採点者のルーブリックに対する認識を明らかにするために使用されてきた (Barkaoui, 2011)。この手法により、採点者がどのようにルーブリックを認識し、採点に活用しているかを明らかにすることができる (Lumley, 2002; Shirazi, 2012)。また思考発話法に加えて、採点者間信頼性の分析やインタビュー調査を行うことで、採点者のルーブリックに対する認識をより深く理解することができると考えられている (Barkaoui, 2011; Liu, 2022)。またこのように複数のデータを組み合わせることで、思考発話法で得た調

査結果の再現可能性や信頼性を高めることにもつながる (Barkaoui, 2011; 笹島他, 2023)。そのため本研究では思考発話法による分析に加え、信頼性分析とインタビュー調査を行った。

3. 本研究

3. 1 本研究の目的

本研究の目的は CLIL 実践者が活用可能な批判的思考力評価ルーブリックを開発することである。そのために以下の RQs を構成した。

- RQ1: 本研究で開発した批判的思考力評価ルーブリックを活用して批判的思考力評価を行う場合、採点者間信頼性はどの程度得られるか？
- RQ2: 採点者は本研究で開発した批判的思考力評価ルーブリックを活用して批判的思考力評価を行う際にどの批判的思考力の評価基準に焦点を置いたか？
- RQ3: 採点者は本研究で開発した批判的思考力評価ルーブリックを活用して評価を行う際にどのように批判的思考力の評価基準を採点に活用したか？

3. 2 マテリアル

本研究では習熟度が A2~B2 の EFL 学習者が書いた論証型エッセイを使用した。論証型エッセイの収集は、大学1年生の英語クラスで行われ、学習者はこのエッセイの評価は成績には反映されないこととエッセイは匿名化して扱うため、個人情報流出する恐れはないということが説明された。29名の EFL 学習者が研究の参加に同意した。タスクは IELTS のライティングテストのタスク2を参考にし、その中で参加者がエッセイにおいて背景知識を活用しやすいトピックを選択した (Allan, 2022)。プロンプトは “Some people believe it is better to stay with one company during a career. Do you agree or disagree with this point of view? Give reasons for your answer and include any relevant examples from your own knowledge or experience.” であった。学習者は賛否が分かれるトピックに対して、250 words 以上で自分の立場を明らかにし、それを論理的に裏付ける必要があった。またタスク開始前に、内容をできるだけ詳細に記述することや自分の意見とは違う立場の意見も考慮するなどの学習者が批判的思考力を発揮できるように指示を行った。制限時間は40分とし、学習者はオンライン上でエッセイを提出した。29のエッセイのうち、Sato (2022) に従い、批判的思考力の評価が難しいという理由で 120 words 以下のエッセイと完成していない

エッセイを分析対象から除外した。最終的に 22 のエッセイが調査に使用するマテリアルとして選択され、文字数の最大値は 298 words、最小値は 139 words、平均値は 220 words であった。

ルーブリックは Sato (2022) の 4 つの評価基準を参考に作成した (図 1)。CLIL での実践的活用を考慮し、デザインが複雑になりすぎないように 4 つの評価基準と 5 つのパフォーマンスレベルで構成した。

	関連性	内容の展開	論理性	アイデアの質
5	すべてのアイデアがトピックと密接に関連している	各主張が深く展開され、豊富な説明や具体例を通じて十分に掘り下げられている	主張から結論まで明確で一貫した論理がある	独創的で、多角的な視点に基づいた妥当性の高いアイデアが示されている
4	ほとんどのアイデアがトピックに適切に関連している	説明や具体例があり、内容の展開がおおむねうまくできている	主張から結論まで基本的には論理的で一貫性があるが、一部でつながりが弱い箇所もある	多角的で妥当性の高いアイデアが展開されている
3	一部のアイデアがトピックから少しずれている	一部はよく展開されているが、他の部分は浅い、または説明が不十分などところがある	主張から結論までアイデアがおおむねつながっているが、論理の飛躍や矛盾がいくつか見られる	一般的なアイデアだが、妥当性の十分なアイデアを展開している
2	多くのアイデアが論点から外れている。関連性が乏しい	多くのアイデアが展開されておらず、理由や例が足りない	主張から結論まで全体的に論理的なつながりが弱く、理解が難しい部分が多い	視野が狭く、一部個人的なバイアスや思い込みでアイデアを展開している。説得力や妥当性にやや欠けている
1	アイデアがほとんどトピックに関係しておらず、関連性が非常に乏しい	主張がほとんど展開されず、説明や根拠がなく、説得力に欠ける	主張から結論まで論理的なつながりがない	完全に個人的なバイアスや思い込みでアイデアを展開しており、アイデアに妥当性がない

図 1 批判的思考力評価ルーブリック

3. 3 手順

採点者は筆者と同様の研究群に所属し、英語教育を専攻する大学生、大学院生 4 名であった。4 名の採点者は 1 回以上のライティング評価や思考発話法を行った経験があるという理由で採用した。まず 4 名の採点者は調査の目的、流れやデータの取り扱いに関して説明を受けた。その後、承諾書を記入した。次に参加者は批判的思考の定義やルーブリックに関して説明を受けた。その後、22 のエッセイを図 1 のルーブリックを活用し採点を行った。採点の際、採点者は採点中に考えたことを全て発話した。採点が終わるとすぐに採点者は事後インタビューを受けた。インタビュー質問には、採点中に焦点を置いた批判的思考力の評価基準やそれらに対する解釈、採点の困難さを問うものが含まれた。

3. 4 分析

採点者間信頼性を求めるために一般化可能性理論を行った。一般化可能性理論とは採点者がエッセイに付与した得点の分散が、採点者・エッセイ・評価基準、およびそれらの交互作用のうち、どの要因に由来するのかを検討するための分析である。例えば、採点者要因に多くの

分散が集中していれば、採点者の採点が不安定であることを指す。評価基準要因に多くの分散が集中していれば、各評価基準に難易度の差があることを指す。このように採点の信頼性を総合的に理解するために一般化可能性理論を行う (小泉, 2018)。また一般化可能性理論では、求めた分散を元に採点者数を増減させた場合、信頼性がどのように変化するのかをシミュレーションすることもできる。このシミュレーションは採点者の数の検討など、実際に使用する際の意思決定の際に役立つ (小泉・濱田, 2026)。

加えて、表 1 のように採点者の発話を録音し、書き起こした膨大なデータをコーディングのために小さな区切りごとに分けた。またコーディングには Sato (2022) の批判的思考力の評価基準 (関連性、内容の展開、論理性、アイデアの質) を基に行った。表 1 に示すように、1 つの発話単位に 1 つのコードが割り当てられるよう節化した。分析に関連しない発話は分析に含めなかった。

表 1 コーディングの例 (採点者 2)

No.	発話	コーディング
001	関連性については、えっと、3 つの理由がすべて。え、論点と関連しています。	関連性
002	論理性についても、そのえー、明確で一貫した論理があります。	論理性
003	内容の展開についても、えーそれぞれの理由で、豊富な説明があるので 5 点として。	内容の展開

4. 結果

4. 1 採点結果

表 2 は採点結果の記述統計を表している。関連性は、平均 4.6 であり、最も簡単な評価基準であった。一方、アイデアの質は平均 3.4 であり、最も難しい評価基準であったことがわかる。

表2 評価基準ごとの記述統計

	関連性	内容の 展開	論理性	アイディ アの質
Mean	4.6	3.8	4.2	3.4
Std.	0.7	0.9	0.8	1.0
Min	3.0	2.0	2.0	2.0
Max	5.0	5.0	5.0	5.0

4.2 信頼性分析（一般化可能性理論）

表3の一般化可能性理論の結果は、評価基準（22.5%）が最も大きな採点結果を変動させる要因であった。これは、記述統計に見られたとおりに、ループリックの評価基準に難易度の差があったこと示している。一方、採点者とエッセイの相互作用（8.3%）および採点者要因（7.3%）は比較的小さく、採点者間のばらつきは相対的に小さいことが示された。

表3 一般化可能性理論の分析結果

変動要因	%
評価基準	22.5
エッセイ	14.3
エッセイと採点者の交互作用	8.3
採点者	7.3
エッセイと評価基準の交互作用	6.4
採点者と評価基準の交互作用	4.6
残差	36.6

図2は、採点者の人数を1~10人に設定した場合の各評価基準の信頼性のシミュレーションである。縦軸はG係数という信頼性を表す数値である。本研究では0.7以上を十分な信頼性がある状態とみなし、0.7の位置に黒線を示している。横軸は採点者の人数を示している。緑色の折れ線は内容の展開（Content development）の信頼性を示しており、十分な信頼性を得るのに3人のみの採点者が必要であることがグラフからわかる。青色の折れ線は論理性（Logicality）の信頼性を示している。こちらは十分な信頼性を得るのに6名の採点者が必要であることがグラフからわかる。一方、紫色の折れ線で示したアイディアの質（Quality of idea）は、同程度の信頼性を得るために10名の採点者が必要であった。赤色の折れ線は関連性（Relevancy）の信頼性を示している。こちらは10名の採点者が採点を行っても十分な信頼性を得られないということがグラフからわかる。

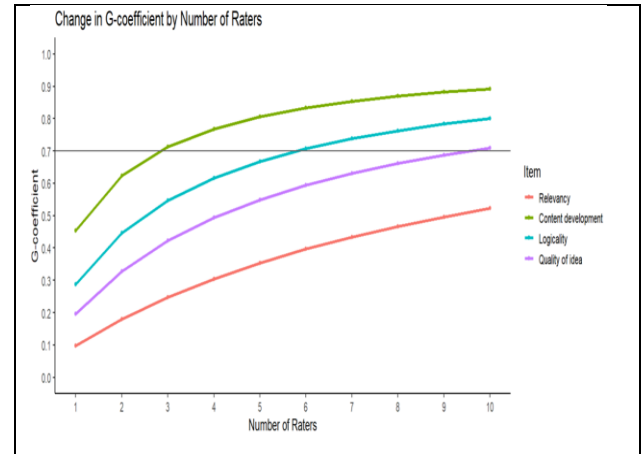


図2 各評価基準の信頼性のシミュレーション

4.3 質的分析の結果

表4は採点者が採点中に焦点を当てた評価基準の割合と頻度を表したものである。各採点者が各基準に焦点を置きながら、採点を行ったことがわかる。

表4 コーディングの頻度と割合

評価基準	採点者1		採点者2		採点者3		採点者4	
	n	%	n	%	n	%	n	%
関連性	33	20.5	22	24.2	23	22.8	24	21.8
内容の展開	50	31.1	22	24.2	27	26.7	22	20.0
論理性	29	18.0	25	27.5	25	24.8	25	22.7
アイディアの質	49	30.4	22	24.2	26	25.7	39	35.5

実際の発話からも各採点者が、ループリックに従い批判的思考力の4つの評価基準を評価できていたことがわかる。関連性に関して、採点者1は思考発話において、「プロンプトの論点に関連していないアイディアはないですね。」と発話した。またインタビューにおいて採点者3は「なんか書くべき内容は、agree/disagree だけど話がちょっとずつ変わって、どっちの立場っていうよりは、考え続けることが大事だね。みたいな話の方に少しずつぶれて、4あげ上げづらいなと思って、3に。」と発言した。

内容の展開に関して採点者3は思考発話で、「内容の展開も理由に対して根拠がちゃんと、自分の経験、友達の話とか書いてあるんで5にしました。」と発話した。採点者4は「ファーストのところよく展開されて

るけど、セカンドが若干少ないから 3。」と発話した。

論理性に関して、採点者 1 はインタビューで「イントロとちょっと繋がりが、ここだけね、最後の段落だけすぐ惜しかったなって感じかな。」と発言した。採点者 3 は、思考発話法で「第 4 パラグラフのなんか、主張と根拠みたいなのところのつながりが弱いので 4 にします。」と発話した。

アイデアの質に関して、採点者 2 は思考発話において、「アイデアの質が、うん、多角的かつ、モチベーションが生産性を高めるっていう点は、独創的な印象があるので 5 点」と発話した。採点者 4 は、思考発話法において「個人的な思い込みな感じもするから、ちょっと妥当性が高いとは言えないから。」と発言した。

またインタビューではアイデアの質に関して、採点の困難さを指摘する採点者が見られた。例えば、採点者 4 は「面白いんだけど、エビデンスが少なかったり、反駁され放題な書き方をしている人が多かったりっていうので、自分の中で良い悪いを判断するのが、ルーブリック見ながらだけど、ちょっと難しかった。」と発言した。

5. 考察及びまとめ

本研究では、CLIL 実践者が使用可能な批判的思考力評価ルーブリックを開発することを目的とした。デザインに関して、本研究で開発したルーブリックは 4 つの評価基準、5 段階のパフォーマンスレベルで構成しており、Paul & Elder (2001) や Tan (2023) の作成したルーブリックと比べてシンプルである。したがって、多忙な日本の CLIL 教師にとって比較的使いやすいルーブリックであるといえる。

加えて、研究に参加した全員の採点者が Sato (2022) の批判的思考力の 4 つの評価基準すべてに焦点を当てて評価を行ったため、批判的思考力を評価するルーブリックとして十分機能していたと考えられる。また思考発話法やインタビューでの採点者の発話もルーブリックが正しく機能していたことを裏付けている。

しかし、評価基準によっては十分な信頼性を得られなかったことに留意すべきである。特に関連性は採点者 10 名で採点を行った場合も十分な信頼性が得られないという結果が出た。具体的には、関連性の記述が他の評価基準の記述より曖昧であることや、質的分析の結果で見られたように採点者がルーブリックには記載のないプロンプト（立場の明確さ等）とエッセイの内容の関連性を偶発的に評価したことが採点を不安定にした可能性がある。関連性に関しては、ルーブリックの改良や詳細な採点者トレーニングの実施をしたうえで信頼性を検証するなど

今後も研究が必要である。アイデアの質に関しても、十分な信頼性を得るのに採点者 10 名が必要という結果が出ており、信頼性は十分ではなかった。インタビュー調査では、アイデアの質を評価することの困難さが採点者から指摘された。アイデアの質の評価は他の評価基準に比べ、主観的に評価する必要があるため (Sato, 2022)、それが採点の困難さや低い信頼性を招いた可能性がある。この評価基準を信頼性高く評価するためには、どんなアイデアを独創性や妥当性が高いと判断するのかについて、事前に教員間ですり合わせを行う必要がある。

6. 教育的示唆

日本の CLIL において本研究での批判的思考力評価ルーブリックを活用する際の留意点をあげる。まず批判的思考力のパフォーマンステストでは、学習者にどのような目的・場面・状況で批判的思考力を発揮する必要があるのかを明確に示す必要がある。どのような状況でどのようなパフォーマンスを発揮するべきなのかを共有することで、学習者が批判的思考力を十分に発揮できるようになると考えられる。その際に、批判的思考力評価ルーブリックをテストの事前に提示することで学習者が批判的思考力に関して理解を深めることができる。

またこのルーブリックを使用する際に、どのようなパフォーマンスを高く評価するのか評価基準ごとに教員間ですり合わせを行う必要がある。CLIL の内容やそれに対する批判的思考力への考え方は教員によって異なると考えられる。したがって、CLIL カリキュラムにおいて信頼性の高い評価を行うためにカリキュラム内でのすり合わせが通常の EFL カリキュラムよりもいっそう重要であるといえる。

引用文献（参考文献）

- Allan, A. (2022) 『新セルフスタディ IELTS ライティング完全攻略』 ジャパンタイムズ出版。
- 池田真 (2015) 「言語能力の育成から汎用能力の育成へ」 奈須正裕・江間史明 (編) 『教科のコンピテンシーからコンピテンシーへ—資質・能力を中心に据えたカリキュラム編成と授業づくりのために—』 図書文化社
- 笹島茂・末森咲・守屋亮 (2023) 「質的研究リサーチ方法」 笹島茂・宮原万寿子・末森咲・守屋亮 (編) 『英語授業をよくする質的研究のすすめ』 ひつじ書房。
- 小泉利恵 (2018) 「一般化可能性理論」 平井明代 (編) 『教育・心

- 理・言語系研究のためのデータ分析—研究の幅を広げる統計手法—』(65–93 頁) 東京図書。
- 小泉利恵・濱田彰 (2026). 『高めよう！外国語評価リテラシー——英語力の測り方から指導改善まで』大修館書店。
- Barkaoui, K. (2011). Think-aloud protocols in research on essay rating: An empirical study of their veridicality and reactivity. *Language Testing*, 28(1), 51–75.
- De la Barra, E., Veloso, S., & Maluenda, L. (2018). Integrating assessment in a CLIL-based approach for second-year university students. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 111–126. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.66515>
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *TOPOI*, 37(1), 165–184.
- Gebril, A., & Plakans, L. (2014). Assembling validity evidence for assessing academic writing: Rater reactions to integrated tasks. *Assessing Writing*, 21(2), 56–73. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2014.03.002>
- Kato, M. (2025). Scoring difficulty in summary writing assessment: Toward the reconstruction of analytic rubric. *Journal of Education and Learning*, 14(2), 74–88. <https://doi.org/10.5539/jel.v14n2p74>
- Kubo, Y. (2023). A review of constructs of critical thinking skills. *LET Kanto Journal*, 8, 25–41. https://doi.org/10.24781/letkj.8.0_25
- Hirai, A., Oka, H., Kato, T., & Maeda, H. (2022). Development and validation of an English test measuring EFL learners' critical thinking skills. *Language Testing in Asia*, 12, Article 45. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00193-2>
- Liu, L. (2022). Scoring judgment of pre-service EFL teachers: Does writing proficiency play a role? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(3), 333–343. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00575-9>
- Lumley, T. (2002). Assessment criteria in a large-scale writing test: What do they really mean to the raters? *Language Testing*, 19(3), 246–276. <https://doi.org/10.1191/0265532202lt230oa>
- Morton, T., & Nashaat-Sobhy, N. (2023). Exploring bases of achievement in content and language integrated assessment in a bilingual education program. *TESOL Quarterly*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/tesq.3207>
- Otto, A. (2018). Assessing language in CLIL: A review of the literature towards a functional model. *LACLIL*, 11(2), 308–325. <https://doi.org/10.5294/lacil.2018.11.2.6>
- Paul, R., & Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Prentice Hall.
- Sato, T. (2022). Assessing critical thinking through L2 argumentative essays: an investigation of relevant and salient criteria from raters' perspectives. *Language Testing in Asia*, 12(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00159-4>
- Sato, T., Yokomoto, K., & Mackenzie, G. (2021). Current practice and challenges of assessment in CLIL in a Japanese university context. In C. Hemmi & D. L. Banegas (Eds.), *International perspectives on CLIL* (pp. 63–84). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-70095-9>
- Shirazi, M. A. (2012). When Raters Talk, Rubrics Fall Silent. *Language Testing in Asia*, 2, 1–17.
- Tan, S. (2023). *Second language students' critical thinking performance in argumentative writing*. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 6(10), 112–130. <https://doi.org/10.32996/ijlt.2023.6.10.15>
- Yanning, D. (2017). Teaching and assessing critical thinking in second language writing: an infusion approach. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(4), 431–451. <https://doi.org/10.1515/cjal-2017-0025>

From Antarctica to E-Waste —Using Real-World News to Deepen CLIL Learning in High School—

Harushige Nakakoji (Gyosei Kokusai Gakuen)

1. Introduction

This practical report describes two CLIL-oriented classes taught at a private senior high school in Japan: an inquiry-based cross-disciplinary study class and an elective English class for third-year students. The purpose of the classes was to integrate content and language learning through the use of authentic materials, especially video clips and transcripts from the *Agence France-Presse (AFP) World Academic Archive* (2024). The report focuses on how environmental issues were introduced through CLIL activities and how students responded to the materials.

In CLIL, content and language are learned together rather than separately (Coyle et al., 2010; Morton, 2020; Smit & Dafouz, 2012). In these classes, environmental topics such as climate change and water pollution were used as the content focus, while vocabulary development, listening comprehension, and oral and written expression were treated as language goals. The classes aimed to help students deepen their understanding of environmental issues while engaging with general and subject-specific English.

2. Class Settings

Two classes were involved. One was an inquiry-based cross-disciplinary study (*sōgō tankyū*) class held once a week for 50 minutes. The other was an elective English class held three times a week for 50 minutes each. Both classes were taught to third-year students.

The students' English proficiency varied from intermediate to advanced. In the inquiry-based class, there were 12 students, most of whom had passed Eiken Grade 2 or above, including several with Grade Pre-1. In the elective English class, there were 6 students, and most had passed Eiken Grade 2 or above, including one with Grade Pre-1. Although the students had been taught most subjects in Japanese, as is the case in other Japanese schools, their relatively strong English skills—except for a few—enabled them to learn through authentic news materials that contained a certain level of linguistic complexity.

3. Materials Used

The main teaching materials were video clips and transcripts from the AFP World Academic Archive. The archive provided news videos on a wide range of topics, including environmental issues such as climate change, ecotourism, restoration ecology, e-waste, nuclear waste, and water pollution. These materials were suitable for CLIL because they combined up-to-date content with authentic English usage. Another material used was *AFP World News Report 3* (Shishido, 2016), which includes chapters on environmental and social topics. These resources made it possible to design lessons that connected the students' existing interests and language skills with real-world issues. In particular, the environmental news clips offered rich input for vocabulary learning, listening practice, and topic-related knowledge.

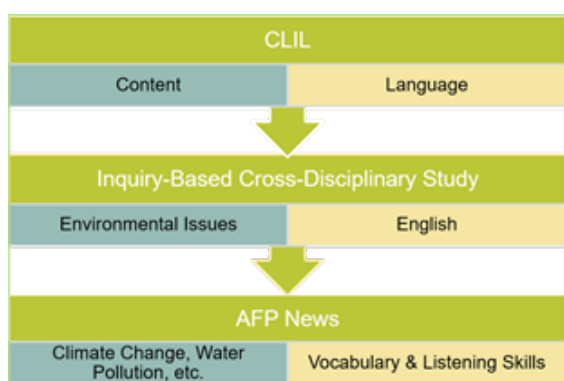


Figure 1 Content and Language Integration : The Concept of CLIL and the Class Learning Aims
Adapted from Nakakoji (2024)

4. Class Structure and Classroom Activities

Each lesson followed a similar structure. First, students completed a vocabulary check. Key words were selected from the video content and transcripts, such as Antarctica, manipulation, gene, and drought. This stage helped students prepare for the listening task and focus on essential terms.

Next, students watched a short AFP news video clip and completed a listening exercise, usually in the form of dictation. The news clips were often spoken in British English, which required careful listening and attention to pronunciation, linking, and stress patterns. The dictation task encouraged students to notice both content and language forms. For example, in one lesson on climate change in Antarctica, students listened for expressions describing glacier melting, global warming, and ecological change.

After the listening stage, students engaged in extended activities. These included additional readings, such as an article on wildlife and development, presentations on one of the topics covered, and/or reaction papers. The additional reading helped students connect the news report to broader scientific and social discussions. The presentation task encouraged deeper inquiry and output-based learning, while the reaction paper allowed students to reflect personally on the issues.

5. Examples of Learning Tasks

One lesson focused on environmental change in Antarctica. Students learned related words such as glaciers, flora, fauna, and crustaceans before listening to the news clip. In the dictation activity, they filled in missing words while listening to the report.

Going beyond the content of the AFP news and/or the textbook, students were required to examine graphs showing global surface temperature records from thousands or even millions of years ago taken from Wikipedia (2024). This activity supported not only language development but also the skills needed for inquiry-based learning, such as interpreting data, comparing information, and drawing conclusions.

6. Reflections

The use of AFP news materials seemed effective in expanding students' knowledge of environmental issues and increasing their exposure to general academic vocabulary and subject-specific terminology. The authentic nature of the materials also appeared to motivate students. Many students found the video clips stimulating because the topics were relevant, current, and connected to real-world concerns.

One advantage of addressing environmental issues in high school CLIL lessons would be that, unlike most authorized textbooks or reading materials used for entrance-exam preparation—whose units often cover entirely different topics ranging from medicine and health to history and culture—it allows learners to deepen their knowledge and critical understanding within a single, coherent subject area. By maintaining a focused theme such as environmental issues, teachers can adopt a content-oriented approach that supports more sustained inquiry and conceptual development.

In summary, the materials were useful in both the inquiry-based cross-disciplinary study class and the elective English class. In both classes, they supported content exploration and provided rich input for listening and vocabulary. Overall, the materials worked well as CLIL resources in a high school context with relatively high-proficiency learners.

7. Suggestions

Based on this practice, several points may be helpful for teachers interested in similar CLIL instruction. First, authentic news materials should be carefully selected according to students' language level and background knowledge. Second, pre-teaching key vocabulary is important for successful listening and comprehension. Third, post-listening tasks such as discussion, presentation, and reflection can deepen understanding and encourage productive language use.

It may also be useful to connect news materials with graphs, data, and additional readings so that students can analyze content from multiple perspectives. In this way, CLIL lessons can move beyond simple comprehension and foster inquiry, communication, and critical engagement with contemporary issues.

References

- AFP World Academic Archive. (2024). *AFPWAA Digital Photo Stock* [AFPWAA デジタル素材パッケージ]. <http://www.afpwaa.com/digital-photo-stock/index.html>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Morton, T. (2020). Afterword: SFL, theoretical pluralism and content and language integration at the levels of curriculum, pedagogy and assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(1), 1–6.
- Nakakoji, H. (2024, November 9). *Environmental issues and language learning: A practical report on the use of news materials in high school classrooms* [Conference presentation]. The 7th J-CLIL Annual Bilingual Conference, Osaka, Japan.
- Shishido, M., Murphy, K., & Takahashi, M. (2016). *AFP World News Report 3*. Seibido.
- Smit, U., & Dafouz, E. (2012). Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review*, 25, 1–12.
- Global surface temperature. (2024, November 8). In Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Global_surface_temperature

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
- 三修社
- 教育開発出版
- 成美堂
- サインウェーブ
- EF Japan
- 学習アトリエ COR
- ECC
- 増進堂・受験研究社
- ウィル・シード
- ダンケゼア Danke Sehr
- ポリグロッツ レシピ for School
- ELSA Japan 版
- 朝日出版社
- English Central

各賛助会員の HP は [こちら](#) でご確認ください。



『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 (2025 年 3 月改訂)◆

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。その実践を CLIL と捉える理由、実施する言語教育と内容等の【概要】、【目的】、および【結果と考察】などを含めることが推奨されます。実践が伴わない理論や報告等の投稿についてはご相談ください。
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 添付資料テンプレート](#) を WORD でダウンロードし上書きして原稿を作成する。[No.3 添付資料テンプレート](#) は参照用の PDF 資料となる。
 - ②提出物は (1)PDF 原稿、(2) ワード原稿、(3) 図・表の 3 種類で、PDF 原稿はそのまま Web で公開可能な完全原稿とする。
 - ③原稿の大きさは A4 サイズとし、ページ数を下 (中央) に明記する。
 - ④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し、枠中の空白文字の下線は消さないこと)。
 - ⑤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) 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 行ずつ空けて 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。
 - ⑥カッコについては基本全角 () を使うが、前の文章が英語で () 内も英語の場合のみ半角とする。
 - 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。(別紙「[No.4 J-CLIL Newsletter 文献リストの書き方](#) (ver. 2)」参照。ただし、この資料は 10 ポイントで作成)。別紙に記載されていないものは基本的に APA 最新版に沿うこと。
 - ⑧表は上に、図は下に、番号とタイトルを中央揃えで入れる (テンプレート参照)。
 - ⑨本文中に掲載した以外の付録データを示したい場合は、二次元コードではなく URL (リンクを貼る) にて記載すること。
 - ⑩ URL のリンクが遷移するか (有効かどうか) を PDF と WORD の両方で確認をしてから、提出をすること。
8. 本文中に使用する著作物 (図表、写真、教材のスクリーン画像などすべてを含む) が、第三者の著作権、肖像権、その他の権利等に抵触しない旨を書面にてお約束していただきます。
9. 投稿希望や原稿等の送付先は jclilnewsletter@gmail.com となります。

J-CLIL Newsletter vol. 17

2026 年 9 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 柏木賀津子

発行所：〒 543-0051 大阪府羽曳野市学園前 3 丁目 2-1

四天王寺大学 教育学部 7 号館 312 室付

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

大和洋子（星槎大学）

富樫里真（青山国際教育学院）

糸井貴夕（立命館大学）

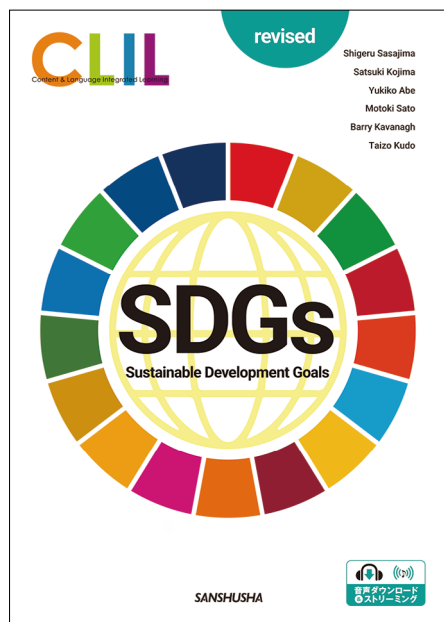
安部由紀子（北九州市立大学）

宇田竜子（元滋賀大学教育学部附属中学校）

2027

新刊教科書

ご検討見本ご請求承ります。



CLIL 英語で考える SDGs —持続可能な開発目標 [改訂版]

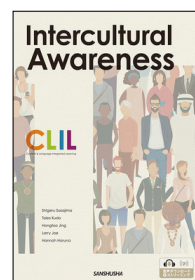
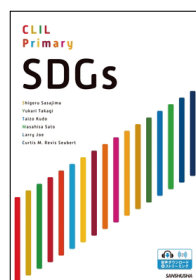
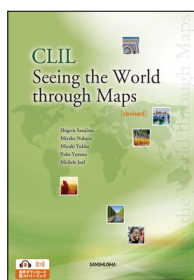
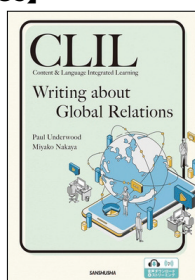
笹島 茂／小島 さつき／安部 由紀子／工藤 泰三／佐藤 元樹／
Kavanagh Barry 著

大好評テキストを最新のデータにアップデート。国連が提唱するSDGs、持続可能な開発目標（Content）の理解を深めます。互いに意見を交換し、地球規模で進む多様な問題について学び、考え（Cognition）、英語でコミュニケーション（Communication）できる力を育むことを目標とします。

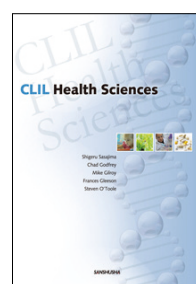
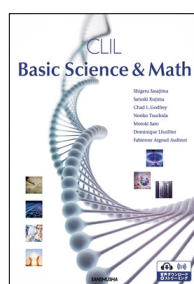
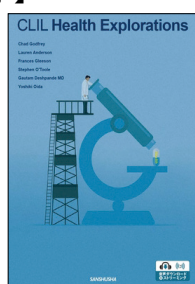
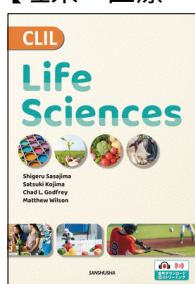
B5判／104頁＋別冊14頁／カラー 全14課
定価2,530円（税込） ISBN978-4-384-33550-7

好評既刊テキスト

【国際・社会・SDGs】



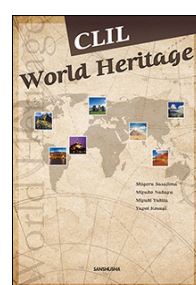
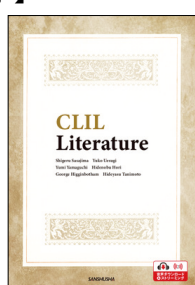
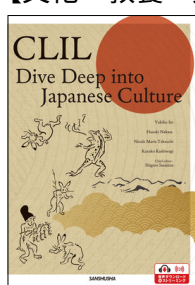
【理系・医療・科学】



テキスト詳細、
見本のご請求はこちら



【文化・教養・文学】



授業に役立つ情報をお届け
メルマガ登録はこちら



SANSHUSHA

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

TEL03-3405-4511

AI がスピーキングを自動採点 英語 4 技能対策アプリ

ELST®

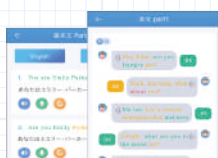
English Listening & Speaking Testing

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

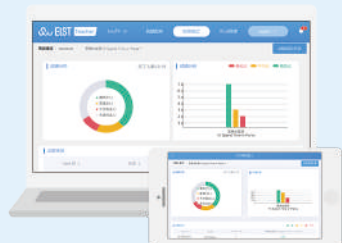
英検® 対策コースでは、英検® 面接の練習をすることができます。画面に面接官が登場し、本番さながらの試験を体験することができます。自分が発話した英語が点数化され、実力が確認できます。



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