

# J-CLIL Newsletter

## 本号の内容

1. 複数教科横断型 CLIL の授業作り—オーストリアと日本の事例から— ..... 2  
池田 真 (J-CLIL 会長・上智大学)
  2. 談話分析 (Discourse Analysis) からの CLIL 教育  
—オバマ大統領の広島スピーチを事例に— ..... 5  
安部由紀子 (慶應義塾大学)
  3. A collaborative writing task for EFL university students  
— Exploring of Positive and Negative Sides of “Consumerism” — ..... 12  
小出和代 (上智大学)
  4. 移民・難民をテーマとした CLIL 教材の作成  
—国際共修授業における試用と課題— ..... 17  
小林明子 (島根県立大学)
  5. 中高の CLIL はどこへ向かうか ..... 21  
白井龍馬 (久留米工業高等専門学校)
  6. 英語で地理「協調学習」における概念的知識の扱い ..... 26  
山崎 勝 (埼玉県立和光国際高等学校)
  7. 社会科 CLIL の協同授業と教科間連携に関する実践研究  
—教科教員と英語科教員の効果的な協働とは— ..... 31  
川上光太 (エディンバラ大学 TESOL 修士課程)  
吉田裕幸 (鷗友学園女子中学高等学校)
  8. 中学生の英語授業における CLIL で深める異文化理解 ..... 39  
河野和幸 (東京農業大学第二高等学校中等部)
  9. 小学校で気軽にできる物語文 CLIL の実践事例  
—『注文の多い料理店』を題材に— ..... 45  
阿部聡生 (岡山市立大元小学校)  
西野剣樹 (岡山市立大元小学校)
- J-CLIL 賛助会員 & Website ..... 48

# 複数教科横断型CLILの授業作り ーオーストリアと日本の事例からー

池田 真 (上智大学)  
J-CLIL 会長

## 1. はじめに

現行の学習指導要領にはキーワードが多い。「思考力・判断力・表現力」「主体的・対話的で深い学び」「社会に開かれた教育課程」「カリキュラム・マネジメント」などである。これらにくらべると地味ではあるが、「教科横断」もひとつの特徴である(加藤, 2019)。外国語科(英語)では特に顕著で、例えば中学校用では「言語活動で扱う題材は、生徒の興味・関心に合ったものとし、国語科や理科、音楽科など、他の教科等で学習したことを活用したり」という具体的表現で説明されている(文部科学省, 2019: 88)。ここに検定教科書におけるCLILの正当性を見出すことができる。それどころか、英語の授業で教科横断を実現するには、CLIL的アプローチを用いることが手っ取り早い。つまるところ、CLILは「英語+他教科(ないし科目横断的トピック)」という組み合わせにおいて教科横断そのものなのだが、その発展形として2科目以上の内容を取り込むことができる。本稿ではそれを「複数教科横断型CLIL」と名づけ、その理論と事例を紹介する。

## 2. 教科横断授業のタイプ

まずは「複数教科横断型CLIL」の位置付けを確認しよう。ひとつの科目が扱う内容の範囲を視点に授業形態を整理すると、6種類に分類できる(図1)。

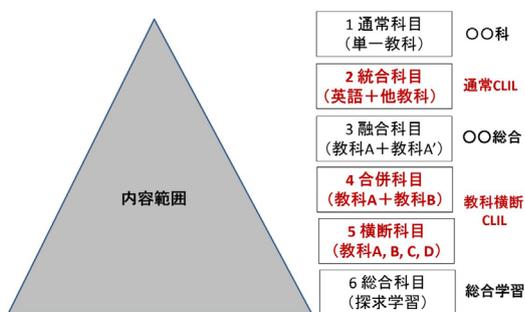


図1 教科横断授業のタイプ (著者作成)

カバーする範囲が最も狭いのは、理科や社会といった通常の単独科目である(タイプ1)。それを英語で行うと外国語学習の要素が加わる(タイプ2)。「歴史総合」のように、同じ教科内の複数の科目を組み合わせると、扱う範囲はさらに広がる(タイプ3)。ここまでは通年科目として各教科の様々な単元内容を扱うが、次の二つは同一のテーマのもとに主に特別授業として実践される。それには、共通テーマを異なる教科の内容を組み合わせるもの(タイプ4)と、中心となるテーマをそれぞれの科目で教えるもの(タイプ5)がある。最も広い教科横断学習は、総合学習や探求学習といったプロジェクト型のものとなる(タイプ6)。このうち、「複数教科横断型CLIL」は、タイプ4とタイプ5に該当する。

## 3. 教科横断授業の理論

教科横断学習に関する専門書は意外と少ない。目につくのはイングランドのナショナルカリキュラムに準拠した *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school* (Routledge) のシリーズくらいで、これには社会編(humanities)、理科編(science)、数学編(mathematics)、芸術編(the arts)、それに英国の国語たる英語編(English)がある。シリーズの一覧には外国語編(foreign languages)もあり、CLIL関係者としては最も興味が引かれるが、どうやら未完のまま出版されないようである。ここではその第1巻(Savage, 2011)から、役に立ちそうな理論や原理をかいつままで紹介する。

まずは、教科横断授業の目的であるが、単独教科での学習と比べ、より豊かな学び(Rich)、より本物の題材の活用(Real)、より現実的な生活との関連(Relevant)を実現することにあるという。そして、そのような授業を作るには、自分の担当する教科の特性をよく理解するだけでなく(Subjectivity)、他教科への感受性を持ったうえで(Sensitivity)、複数教科の統合を行い(Synthesis)、その結果として育成される教科横断学習ならではの技能(Skill)を考える必要があるとする。その他、教科横断学習を成功させる原理として、以下の点が挙げられている。

- 生徒の既存知識・概念・経験に立脚する
- 現実世界の経験・状況・課題や状況と結びつける

- 学習内容の核となる概念を明確にする
- グループでの対話的・協働的学習を行う
- 主体的・体験的学習を取り入れる
- 授業設計を柔軟に行う（教科の常識に囚われない）
- 教師の成長を意識する（教科知識・指導法の向上）

なんのことはない。これは CLIL の教育原理や指導技法そのものである。

#### 4. 複数科目横断型 CLIL の授業設計

複数の教科を有機的に結びつけるには、中心となるテーマや鍵概念を決め、それと各教科のどの内容が関連するかを考えるとよい（図2）。

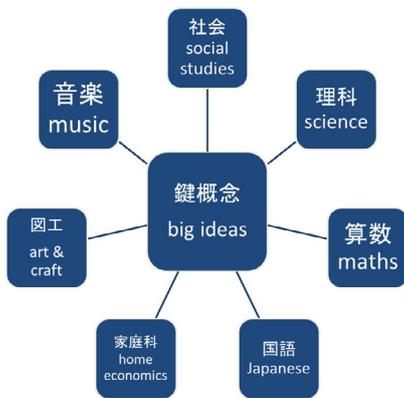


図2 複数教科横断型 CLIL の授業設計（著者作成）

たとえば、「ホロコースト」ならば、歴史では「なぜユダヤ人が迫害の対象となったのか」、公民では「民族大虐殺 (genocide) とは何で、くい止めることはできるか」、科学では「ナチスの人種に対する科学的主張はどのようなもので、それは正当か」、英語では「『アンネの日記』から何が読み取れるか」といった扱いとなる (Harris et al., 2012: 74)。欲を言えば、教科書の単元を特定するとおおよし。現在、J-CLIL は海外子女教育振興財団と共同で、全世界の日本人学校小学部（約 100 校）の高学年で任意導入する複数教科横断型 CLIL 授業を開発している。そのパイロット実践でプノンペン日本人学校（カンボジア）の先生が最初に選んだテーマは、「気候変動が農業・産業に与える影響」である。学習の流れとしては、「世界 5 都市の同一日の天気と気温の比較」→「そのうちの 3 都市の 1982 年と 2023 年の平均気温の比較」→「気温上昇が 3 都市の農業・産業に与えた影響の分析」→「3 都市の事例に基づく温暖化抑制啓発ポスターの作成」である。これらは「天気と気温」（小4 理科）、「天気の変化」（小5 理科）、「これからの食料生産とわた

したち」（小5 社会）、「平均」（小5 算数）、「データの調べ方」（小6 算数）といった教科書の単元と紐づいている。理・社・数の教科横断であると同時に、4・5・6 の学年縦断でもある。

#### 5. オーストリアと日本の実践例

以上のような複数教科横断型 CLIL の事例は国内外にいくらかもあるが、ここではオーストリアの小学校と日本の中学校・高校の実践を紹介する。最初にオーストリアである。数年前に訪問したウィーンの小学校では、Cross-curricular CLIL というカリキュラムに基づく授業を展開していた。例えば3年生だと、「健康な未来」をビッグアイデアとして中心に据え、家庭科ならば「健康なシェイク、サラダ、サンドイッチ」や「フードピラミッド」（ここでは general knowledge となっている）、体育だと「健康維持プログラム」が実際の授業内容となる（図3）。

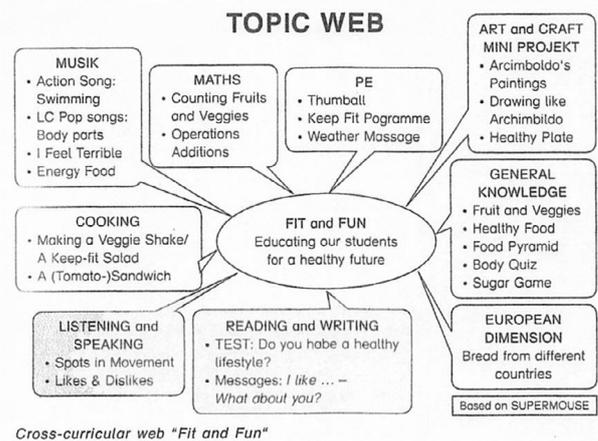


図3 「健康な未来」をテーマとした授業群 (Prochazka, 2016: 114)

特に興味深いのは右上にある図工で、イタリアの画家アルチンボルド (Joseppe Arcimboldo, 1526-1593) の独創的な絵（顔の部位が野菜や果物で描かれている）を用いた授業である（著作権保護のため絵画そのものは掲載できないので、画像検索により各自でご覧いただきたい）。学習活動としては、「使われている野菜や果物の名前を英語で言う」、「それぞれいくつ使われているかを数える」、「健康を意識して好きな野菜や果物を使った顔の絵を描く」などである (Prochazka, 2016)。図工を中心に、算数、家庭科、そして英語を融合した 4 科目横断 CLIL である。

次に日本の中高の実践例を見てみよう。兵庫県宝塚市にある雲雀丘学園中学校・高等学校では、2018 年度より特定の週に行われる特別授業として、高3を除く全学年

でCLILと教科横断に取り組んでいる。2019年度は、当初は2020年に開催予定であった東京オリンピックを翌年に控えていたため、「オリンピック・東京」をテーマにCLIL授業が行われた(図4)。



図4 「オリンピック・東京」をテーマとした授業群  
(雲雀丘学園中学校・高等学校作成)

この全体図は秀逸で、中心テーマが各科目のどの単元と結びつかただけなく、SDGs (Sustainable Development Goals) のどの開発目標に該当するかを示している。その後、同校では「災害」(2020年度)、「テクノロジー」(2021年度)、「食」(2022年度)をビッグアイデアに据え、CLIL(英語での他教科授業)およびCross(日本語での複数科目合同授業)として実践が続いており、そのために作られた授業数は50を超える。いずれもが創意工夫に満ちた実践であるが、ここでは直近の2022年に「食」をテーマに行われた「タンパク質危機と持続可能な食材」を例として取り上げよう。授業は、「無印良品のコオロギせんべい販売の目的を考えさせる(実物を見せる)」→「高タンパク食材の順位を作成させ、代替食の意義を理解させる(第1位の干し芋に続き昆虫食は第2位)」→「人口増加とタンパク質供給のデータを用いて、タンパク質危機と持続可能食品について理解させる」→「グループで代替食を使った新メニューを作らせる(昆虫パウダーを混ぜ込んだバンズで大豆ミートをはさむハンバーガーなど)」→「自分たちのアイデアを全体に発表させる」という一連のタスクで構成されている。指導は英語教員2名によるティームティーチングであったが、内容的には社会科と家庭科と英語科が組み合わせられた多教科横断型CLILと言えよう。

## 6. おわりに

CLILという、特定の教科内容に依存したHard CLILと、ざっくりとしたテーマやトピックを扱うSoft CLILに二分される感があるが、本稿で示した「複数教

科横断型CLIL」はMedium CLILとでも称すべき位置づけである。というのは、純粋なHard CLILと比べると、他教科と連携して実生活や社会に即したテーマに取り組むことで四角四面の教科色が薄れるし、典型的なSoft CLILよりも各教科の単元が意識されることで一般教科教育に近づくからである。特に後者については、このようなテーマ選定や授業設計をすることで、社会的トピックを扱う通常の英語授業との差別化が可能となる。

## 引用文献

- 加藤幸次(2019)『教科横断的な教育課程編成の考え方・進め方:資質・能力(コンピテンシー)の育成を目指して』黎明書房
- 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説:外国語編』開隆堂
- Harris, R., Harrison, S., & McFahn R. (2012). *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school: Humanities*. Oxford: Routledge.
- Prochazka, A. (2016). 'Fit and fun through CLIL: Educating our students for a healthy future', Böttger, H. & Schlüter, N. (Eds), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen*, Westermann, pp. 111-123.
- Savage, J. (2011). *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school*. Oxford: Routledge.

# 談話分析(Discourse Analysis)からの CLIL 教育 —オバマ大統領の広島スピーチを事例に

安部 由紀子 (慶応義塾大学)

## 1. はじめに

本研究論文では、筆者が都内の私立大学で英語を専攻する学生向けに開講した談話分析 (Discourse Analysis) を用いた CLIL(Content and Language Integrated Learning、内容言語統合型学習) 教育の事例を紹介する。クラスでは、2016年5月にバラク・オバマ大統領<sup>1</sup>が広島に原爆慰霊碑の前で行った英語スピーチを題材に、ハリー・トルーマン大統領<sup>2</sup>が1945年8月に広島に原爆投下した16時間後に発表した英語ステートメントと比較検証しながら、1) 英語 2) 談話分析 (Discourse Analysis) 3) スピーチ技法 4) 平和、外交、戦後の世界情勢の変化などを指導した。また、クラスを通じて、学生たちが英語スピーチを言葉通りに受け止めるのではなく、その背景にある政治的・社会的意図や配慮、パブリックディプロマシー (対市民向けの外交)、戦後の日米関係の変化などを読み解き、クリティカル・シンキングできる汎用的な能力構築を目指した。

筆者は、2021年10月の日本CLIL教育学会第4回大会にて「談話分析 (Discourse Analysis) からの CLIL 教育—オバマ前大統領の広島スピーチを事例に」をテーマに発表した。その内容を一部加筆修正してまとめている。

## 2. クラス概要と CLIL

本クラスは2019年度、2020年度に東京女子大学・国際英語学科の選択科目「Professional English 基礎論」(90分×半期15回<sup>3</sup>)の終盤にあたる1回の講義時間を使い、実施した。履修者は2年生以上で、大半が1年次に、筆者の提供する「Professional English 入門演習」等を受講してメディア・リテラシーや英字新聞など英語メディアについての基礎的な知識を習得していた。また、同基礎論のそれまでの講義や同時期に開講したオムニバス形式の選択科目「Professional English テーマ研究」で、英語メディアにおける表象、国際広報についても学んでいた。

### 2.1 教材選定

オバマ大統領の広島スピーチ (以後、オバマ広島スピーチ) を教材に選んだのは、米国の現職大

統領が初めて被爆地を訪問し、政治的にも非常にセンシティブティが高い中、一語一語が考え抜かれてつくられた最高レベルのものであると考えたからである。筆者は、ジャーナリスト出身で、広報専門家としてスピーチライティングもしている実務家教員で、このスピーチの完成度に大変感銘を受けた。CLIL教育においてオーセンティック (本格的) は重要で、和泉 (2016, p.79) が指摘する「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」、池田 (2011, p.21) がいう「教師も生徒も英語と知識と思考をフル稼働させてテキストに取り組むことになり、高い次元の学習成果と達成感が得られる」に該当する教材になると考えた。

また、CLILの4C: Content (新たな知識、技能の獲得、理解促進)、Communication (相互交流、言語使用と言語学習)、Cognition (高次思考力の活用、課題解決、課題認識、振り返り)、Culture (「自己」と「他者」認識、アイデンティティ、シティズンシップ、多文化理解の促進) (Coyle, Hood and Marsh, 2010, pp.54-55) に取り組む上でも非常に良いと判断した。

### 2.2 講義手順

実際の講義は以下のような手順で行った。前述の通り、受講生は英語メディアやメディア・リテラシー、談話分析について若干の知識があるという前提で、前週に事前課題をだした。

表1 談話分析のクラス分析<sup>4</sup>

段階	主な学習内容と活動
事前課題	以下の2つの英語スピーチ/ステートメントを読解し、英語の語彙確認、スピーチにおいてどのような工夫がなされているかを考えてくる 1) 2016年5月28日 The Japan Times 朝刊「Full text of Obama's Hiroshima Speech」 2) 1945年8月7日 The New York Times 朝刊「Text of Statements by Truman, Stimson on Development of Atomic Bomb」
講義	1) 談話分析について 2) グループワーク (オバマ広島スピーチ)

	<p>の談話分析。学生同士で英語表現、社会・政治的な配慮への気付きを共有)</p> <p>3) クラスワーク (同上、および教員による解説)</p> <p>4) オバマ広島訪問の背景を教員解説</p> <p>5) グループワーク (トルーマンの原爆投下ステートメントを談話分析。学生同士で英語表現、社会・政治的な配慮への気付きを共有)</p> <p>6) クラスワーク (同上、および教員による解説)</p> <p>7) オバマ広島スピーチとトルーマン原爆投下ステートメントの比較検証</p> <p>8) まとめ</p>
振り 返り	オバマ広島スピーチ、トルーマンの原爆投下ステートメントを再度振り返る

課題は、オバマ広島スピーチ、トルーマン大統領が1945年8月に広島に原爆投下直後に発表した英語ステートメント(以後、トルーマン原爆投下ステートメント)のオンライン記事だけではなく、当時の英字新聞を取り寄せて、印刷・PDF化したものも配布した。学生達は、前述の通り、英字新聞の特徴、見出しや記事の読み方などについても学習しているので、当時の新聞における「扱い」(見出し、記事の大きさ、掲載面、写真から読み取れる表情等)についても知ってもらいたかったからだ。

講義では、教員(筆者)による「談話分析(Discourse Analysis)」の解説から始める。Discourseとは、文章、会話など何かしらの集合体である。M.フーコーの考えたところで、それを作り出した社会状況の中での知識や価値、そして力関係を表出する言葉(馬淵, 2002, p.11)。談話分析において、次のような着眼点がある。1) 言葉がある文脈においてどのように使われているか 2) 言語は、遂行的(performative)で機能的(functional)なもので、中立的で透明なコミュニケーション手段として扱われることはない 3) 何が利用可能になり、何が排除されているかに焦点をあてる(Rapley, 2018, pp.2-3)。

### 2.3 オバマ広島スピーチの談話分析

講義では、学生達とグループワーク、クラス全体でのワークとしてオバマ広島スピーチを談話分析の観点から見ていくと、多くの学生は、図1が示す冒頭からある違和感を持つ。

**Obama's Hiroshima Speech**

Seventy-one years ago, on a bright, cloudless morning, **death fell from the sky**

and the world was changed. **A flash of light and a wall of fire destroyed a city** and demonstrated that mankind possessed the means to destroy itself.

図1 オバマ広島スピーチ冒頭

英語は通常、行為をした主語を伴うものであるが、スピーチでは「death fell from the sky (死が空から降ってきた)」「A flash of light and a wall of fire destroyed a city (閃光と炎の壁によって町が破壊された)」と行為者や行為が不明なまま、起きた事象が受け身で紹介をされている。「原子爆弾」という表記も避けられ、続くスピーチの中でも、terrible force (恐ろしい力) や mushroom cloud (キノコ雲)などに置き換えられている。学生たちは、英語を発信者の意図に沿って、遂行的(performative)で、機能的(functional)に活用した事例を学ぶことができる。また、オバマ大統領が被爆者を英語で victims of Atomic Bombではなく、hibakushaと表現したことは、Atomic Bomb(原子爆弾)の表現を避けるだけではなく、hibakushaという言葉が世界で通じる単語であるということを示している。hibakushaという言葉の世界に広めようとする被爆者たちの活動への配慮も感じられる(Harlan, 2016, pp.309-310)。

スピーチの第2パラグラフ(図2)では「Why do we come to this place, to Hiroshima? (我々は何故広島に来るのか?)」というスピーチ技法の一つである修辭的疑問文(Rhetorical Question)が使われている。実際に聴衆に答えを求める訳ではなく、質問を投げかけるふりをして(聴衆に)考えさせる技巧(Zarefsky, 2011 as cited Goto, 2018, p.2)である。

**Obama's Hiroshima Speech**

**Why do we come to this place, to Hiroshima? We come to ponder a terrible force unleashed in a not-so-distant past. We come to mourn the dead, including over a hundred thousand Japanese men, women and children, thousands of Koreans, a dozen Americans held prisoner.** Their souls speak to us, they ask us to look inward, to take stock of who we are and what we might become.

図2 オバマ広島スピーチにおける修辭的疑問文

オバマ大統領は実際、広島での約17分間のスピーチの中で、自らこの修辭的疑問文に答えていく。広島に来る理由として「We come to ponder a

terrible force unleashed in a not-so-distant past (それほど遠くない過去に解き放たれた、恐ろしい力についてじっくりと考えるため)」や犠牲者追悼や倫理的な革命の必要性などに続いて、スピーチの柱となる「Story (ストーリー)」を持ち出す (図 3、4)。

**Obama's Hiroshima Speech**

Nations arise telling a story that binds people together in sacrifice and cooperation, allowing for remarkable feats. But those same stories have so often been used to oppress and dehumanize those who are different.

図 3 オバマ広島スピーチにおける国家の「ストーリー」

**Obama's Hiroshima Speech**

We can tell our children a different story, one that describes a common humanity, one that makes war less likely and cruelty less easily accepted.

We see these stories in the hibakusha: the woman who forgave a pilot who flew the plane that dropped the atomic bomb because she recognized what she really hated was war itself; the man who sought out families of Americans killed here because he believed their loss was equal to his own.

図 4 オバマ広島スピーチで語られた「ストーリー」

オバマ大統領は、「国が素晴らしい偉業を成し遂げるために人々を団結させるストーリー」以外に「子ども達に (今までと) 異なるストーリー、人類に共通する人間性を描くストーリー」を語ることで、戦争の可能性を減らし、残虐行為を受け入れにくくするものを伝えることができるという。そして、原爆を投下したパイロットを許した被爆者、田中紘子さんと、原爆で亡くなった米国人の遺族を戦後に探し出した被爆者、森重昭さんのストーリーを持ち出す。

森さんのストーリーは、オバマ大統領が広島を訪れる理由として冒頭で言及した「十万人を超す日本人、何千人もの朝鮮半島出身者、十数人の米国人捕虜を含む死者の追悼 (We come to mourn the dead, including over a hundred thousand Japanese men, women and children,

thousands of Koreans, a dozen Americans held prisoner)」 (図 2) にもつながる。

そして、スピーチは「私たちは、人類という一つの家族の一員であるという基本的に必要な概念。これこそ私たちが皆、語らなければならないストーリー。だから私たちは広島を訪れる・・・」と続いていく (図 5)。

**Obama's Hiroshima Speech**

The irreducible worth of every person, the insistence that every life is precious, the radical and necessary notion that we are part of a single human family — **that is the story that we all must tell.**  
**That is why we come to Hiroshima, ...**

図 5 オバマ広島スピーチで触れられた「私たちが語るべきストーリー」

量的分析として、スピーチ中で使われた単語の頻度を調べていくと、ある傾向も見えてくる (表 2)。国家 (nation/nationalist) と一般の人々 (people)、ストーリー (story)、そしてスピーチを締めくくった、人類がこれから自ら行える「選択 (choices/ choose)」などが高い頻度で利用されている。

表 2 オバマ広島スピーチで使われた単語の頻度

	Obama Hiroshima Speech (1451 words)
Nation(s)/nationalist	12
(Ordinary) people(s)	12
Story/ stories	8
Choices/ choose	5
History	4
Future	3

米国では長年、原爆は「第 2 次世界大戦の早期終結を促した」、後付けとして「(原爆の利用がなければ) 戦闘が続き、米軍だけで 100 万人以上の犠牲者が想定された」などの評価もされてきた。退役軍人や保守層への最大限の配慮も必要で、広島訪問は「他の人々が戦争で被った苦しみ、特に日本と戦った人々が被った苦しみを見無視していると受け取られてはならなかった」(スナイダー, 2016)。そのため、オバマ大統領の広島訪問について 1) 原爆投下に謝罪しない 2) 原爆投下の決断について再評価をしない (前大統領の行為を否定しない) ということを米国側は事前に強調をしていた。

米国における世論調査やメディアの受け止めなども踏まえて慎重に判断をしている。広島県が大

統領の広島訪問を実現するために2015年、米国の財団を通じてワシントンなどで有識者らに実施した調査結果では、その条件として1) 大統領は原爆投下に謝罪しない 2) 訪問は未来志向であるべきで、過去に留まるのは望ましくない 3) 大統領が訪問をする前に、まず下のレベルが行くべきだと大きく三つの条件に集約され、それから1年後に実現した大統領の広島訪問は、結果的に三つすべての条件を満たしていた(朝日新聞取材班, 2016, pp.130-131)。2016年4月には、ジョン・フォーブズ・ケリー国務長官(当時)が現職の国務大臣として初めて広島平和記念公園を訪問。米国の主要な新聞、テレビでそれに対する批判やオバマ大統領の訪問に反対する論調がほとんどないことが確認された上で、大統領訪問の条件が整った(同, p.124)。

クラスでは、米国の民間調査団体 Pew Research Center が戦後70年にあたる2015年に実施・発表した米国の18歳以上1000人に行った調査では「原爆投下を正当とした米国人は、65歳以上は10人に7人(70%)に上ったが、18~29歳は47%に留まった」(Pew Research Center, 2015)など、広島訪問の判断材料になったと思われる世代間による意識変化を示す英語分析データなども見せながら、教員から学生たちに補足知識を説明した。

オバマ大統領のスピーチライターとして知られる、ベン・ローズ・大統領副補佐官(当時)は、オバマ広島スピーチを「紛争に向かう人類の衝動についての深い現実主義的なメッセージと、国家や民族が互いの違いを超えて『私たちは一つの人類家族の一員であるという根本的かつ必要不可欠な概念』を見据えることを求める理想主義的な呼びかけを組み合わせた」(Rhodes, 2016)と訪問直後に自身のブログで発信した。オバマ大統領の広島訪問実現に向けて、広島市民1472人の手紙を直接ホワイトハウスに届けるなど、ロビー活動を積極的に行った元読売新聞ワシントン特派員の三山秀明・広島テレビ放送社長(当時)は「レトリックに満ちた哲学的とも言える演説」(三山, 2016, p.157)と評価した。

その談話分析は、背景にある意図や歴史的・社会的・政治的な配慮、各方面への制約がありながら紡ぎ出された言葉、人々に訴えるために巧みに使われたスピーチ技法など多角的な学びの要素を含んでいる。

## 2.4 トルーマン原爆投下ステートメントとの比較

オバマ広島スピーチの意味をより深く知るために、トルーマン原爆投下ステートメントもクラスで読解をする。こちらも学生達は事前課題で英語

ステートメントを全て読み、単語は調べているという前提でクラスを進行する。

トルーマン原爆投下ステートメントの冒頭(図6)では、オバマ広島ステートメントとは対照的に、冒頭から主語には米国の飛行機(an American airplane)が使われ、爆弾投下(dropped one bomb)の行為が明確に示されている。また、広島を「日本の重要な軍事基地(an important Japanese Army base)」と表現している。

### Text of Statements by Truman, Stimson on Development of Atomic Bomb

Sixteen hours ago an American airplane dropped one bomb on Hiroshima, an important Japanese Army base.

図6 トルーマン原爆投下ステートメントの冒頭

確かに太平洋戦争中、広島は陸軍の重要拠点で、爆心地から約25キロ離れた呉市には、日本海軍最大の工場(こうしょう)もあった。しかし、爆心地は広島市の中心部で、デパートや商店や住宅が密集し、人々が行き交う繁華街。原爆で1945年12月までに約14万人が亡くなったと推計(広島市, n.d.)され、多くの市民が犠牲になっている。なぜトルーマン大統領は、広島を「重要な軍事基地」と紹介したのだろうか。それを聞いた米国人はどのような印象を持つだろうか。それから71年の時を経た2016年のオバマ広島スピーチでは、広島を「軍事基地」とは一度も表現していない。(原爆投下の)被害者として日本人の男女、子ども、朝鮮半島出身者など一般市民を持ち出した点も対照的である。

この時点で、原爆の被害の実態について詳細は判明しておらず、「宇宙の根源的なパワーを手なずけた(It is a harnessing of the basic power of the universe)」、「原子力は世界平和の維持に甚大かつ強大な影響を及ぼす(atomic power can become a powerful and forceful influence towards the maintenance of world peace)」など、原子力の開発、利用をポジティブに紹介している。

### Text of Statements by Truman, Stimson on Development of Atomic Bomb

• It is an atomic bomb. It is a harnessing of the basic power of the universe. The force from which the sun draws its power has been loosed against those who brought war to the Far East.

- The fact that we can release **atomic energy** ushers in a new era in man's understanding of nature's forces.
- I shall give further consideration and make further recommendations to the Congress as to how **atomic power** can become a powerful and forceful influence towards the maintenance of world peace.

**図7 トルーマン原爆投下ステートメントにおける原爆、原子力の言及箇所の一部抜粋**

量的分析として、オバマ広島スピーチとトルーマン原爆投下ステートメントで使われた単語の頻度を比較検証すると、その違いも見えてくる(表3)。トルーマン大統領は、原子爆弾(atomic bomb)を3回、原子爆弾以外での原子力(atomic)を8回使ったのに対して、オバマ大統領は、被爆者への言及の中で原子爆弾を5回、原子力については1回。トルーマン大統領は、パール・ハーバー(Pearl Harbor)について2回言及しているが、オバマ大統領は0回。スピーチ/ステートメントで、意図的に何について触れ、何について言及を避けてきたかもわかる。

**表3 オバマ広島スピーチとトルーマン原爆投下ステートメントで使われた単語の頻度比較**

	Truman Statement (1153 words)	Obama Speech (1451 words)
Atomic bomb (ing)	3	5
Atomic*	8	1
United States /America, American	8	9
We	12	42
Peace/Peaceful	1	5
Pearl Harbor	2	0

\*Atomic Bomb (ing) を除く

クラスの最後に、筆者はオバマ政権が世界で投下した爆弾の数—2016年だけでも少なくとも2万6171発(Benjamin, 2016)についても言及をするようにしている。オバマ大統領は就任直後に、「核なき世界」を訴えてノーベル賞を受賞し、世界の課題と向き合い、素晴らしいスピーチで人々を魅了してきた人物ではある。一方、イラクやシリアなどを空爆する判断もしてきた。オバマ広島スピーチでは、キノコ雲のイメージを引き合いに(原爆を)「人類の根本的矛盾(humanity's core contradiction)」と説いたが、オバマ大統領自身

を含め、世界には様々な矛盾がある。

**2.5 講義分析**

実際学生たちはこの講義を通じてどのような学びを得たのであろうか。池田(2017, p.20)のCLIL授業設計図を参考に、以下の表4で整理をする。

**表4 談話分析のクラス分析**

Content 内容	Communication 言語	Cognition 思考	Culture 協学
Declarative Knowledge 教科知識	Language Knowledge 言語知識	LOTS 低次思考力	Cooperative Learning 共同学習
<ul style="list-style-type: none"> <li>• オバマ大統領の広島スピーチ</li> <li>• トルーマン大統領の原爆投下ステートメント</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 原爆投下や平和、戦争に関する語彙</li> <li>• 英文法</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 内容理解</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• グループワーク</li> <li>• クラスワーク</li> </ul>
Procedural Knowledge 活用知識	Language Skills 言語技能	HOST 高次思考力	Global Awareness 国際意識
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 談話分析</li> <li>• メディア・リテラシー</li> <li>• クリティカル・シンキング</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 英文解釈</li> <li>• 意図を持った英語表現</li> <li>• 英語スピーチ技法</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 談話にある意図の理解</li> <li>• 他者の立場、状況を想定し、事象を考える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 原爆を巡る立場の違い、時代認識の推移</li> <li>• 歴史的、政治的・社会的な配慮</li> </ul>

クラス教材は、2つの英語スピーチ/ステートメントであるが、学生達は英語の語彙、英文解釈(読解)の枠を越えて、意図がある英語表現や単語選択、英語スピーチの技法、談話分析、メディア・リテラシーなど多様な学びの機会となる。グループワークやクラス全体での意見交換、発言などを通じて、共同学習も行える。そして、筆者自身は最終的に、Culture(「自己」と「他者」認識、アイデンティティ、シティズンシップ、多文化理解の促進)につながる、原爆を巡る立場の違い、世代や時代ごとの認識変化、個人的な思いだけではなく大統領が国家や歴史を背負って被爆地を訪問し行うスピーチの意味や制約、相手の立場を想像しておもむかえる気持ち、平和を語る大切

さや難しさを学んでもらえれば大きな成果と考える。

これは、CLIL が目指す複リテラシー (pluriliteracies) アプローチとなっている。

### 3. CLIL クラスから EMI クラスへの発展

筆者は、本クラスを 2022 年度、2023 年度に慶応義塾大学国際センターで開講する選択科目

「Media and Communications」(90 分×半期 15 回)でも 2 回分の講義時間を使い EMI (English as a Medium of Instruction) で実施している。履修者の大半は留学生や国際学生で、メディア・コミュニケーションを学ぶクラスである。

こちらのクラスでは、英語ネイティブや英語ネイティブレベルの学生が大半で、言語 (Language) 指導は行わないが、学生達は CLIL 学習の学生同様に談話分析を通じて、4 C (Content、Communication、Cognition、Culture) を学ぶ。2 回分の講義時間を確保しているため、講義の 1 回目は、オバマ大統領、トルーマン大統領の 2 つのスピーチ/ステートメントの談話分析を行い、2 回目は、学生達に課題として、コロナ禍で世界のリーダーが発信したスピーチを各自一つ選び、談話分析をして 3 分間のプレゼンテーションをしてもらおう構成にしている。

言語 (Language) 以外の部分では、学生たちの学びはほぼ同じ内容で進める。しかし、EMI クラスは学生の属性などを考慮して、日本人学生向けよりも日本や広島に関する背景の補足説明を丁寧にするなど若干の修正は加えた。また、学生からの発信は、母国の立場、プレゼンテーションで選んだスピーチ国の知識 (大半が母国の首相スピーチを選定している) などが分析に深みを与えていることが伺えた。

### 4. 教員の考察&まとめ

談話分析 (Discourse Analysis) からの CLIL 教育は、これまでに研究目的で学生アンケートなどは実施していない。しかし、受講学生から「このクラスは非常に興味深かった」「談話分析を卒論の題材にできないだろうか」「オバマ広島スピーチの分析に魅力を感じて講義を受講した」など、個別にポジティブなフィードバックを受けてきた。オーセンティックな教材を使うことで、筆者の主観にはなるが、学生の集中力や学習意欲が高まる姿を目の当たりにし、一定の成果はあったと考える。

筆者自身も、このクラスを通じて、学生達に言語 (Language) だけではなく、CLIL の 4C や平和の大切さを伝えることができたことと認識をし、や

りがいを感じている。また、学生たちはこれからの人生で幾多も耳にし、自らも執筆・発信することがあるかもしれないスピーチの持つ奥深さについても、汎用できる学びを得てくれていれば嬉しい。

反省点としては、主に日本人学生向けに開講した「Professional English 基礎論」の CLIL クラスでは、1 回分しか講義時間を割かなかつたために、非常に濃い内容のクラスが足早になったことだ。「Media and Communications」の EMI クラスのように 2 回分、あるいは 3 回分の講義時間を確保できれば、日本人学生が中心の英語学習を目的としたクラスでも、初回講義の学びを通じて、自ら新しい英語スピーチの談話分析、英語でのプレゼンテーションなども十分行えると考える。次に CLIL クラスで機会が与えられた折には、十分な講義時間を確保して、そのような挑戦もしてみたい。

### 後注

1. 本論文では、オバマ大統領が広島を訪問した当時の肩書きを使う。
2. 本論文では、トルーマン大統領が原爆投下を決めた当時の肩書きを使う。
3. 2020 年度は新型コロナウイルスの感染拡大で計 13 回の開講となった。
4. 開催年度によって、講義の進行に応じて若干の変更はある。

### 引用文献

- 朝日新聞取材班 (2016) 『ヒロシマにきた大統領「核の現実」とオバマの理想』筑摩書房。
- 池田真 (2011) 「CLIL のシラバスと教材」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挑戦 第 1 巻 原理と方法』(pp. 15-29) 上智大学出版。
- 池田真 (2017) 「言語能力から汎用能力へ: CLIL によるコンピテンシーの育成」早稲田大学教育総合研究所監修『英語で教科内容や専門を学ぶ』(pp.5-30), 学文社。
- 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。
- ダニエル・スナイダー (2016) 「オバマ大統領の広島スピーチへの評価」『nippon.com ホームページ』2019 年 2 月 14 日アクセス
- パトリック・ハーラン (2016) 『大統領の演説』KADOKAWA.  
<https://www.nippon.com/ja/currents/d00233/>

- 広島市 (n.d.) 「死者数について」『広島市ホームページ』2023年12月7日アクセス  
<https://www.city.hiroshima.lg.jp/soshiki/48/9400.html>
- 馬淵仁 (2002) 『「異文化理解」のディスコース—文化本質主義の落とし穴』京都大学学術出版会.
- 三山秀昭 (2016) 『オバマへの手紙 ヒロシマ訪問秘録』文藝春秋.
- Benjamin, M. (2017). *America dropped 26,171 bombs in 2016. What a bloody end to Obama's reign.* The Guardian. Retrieved on Decemver 3, 2023, from  
<https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/jan/09/america-dropped-26171-bombs-2016-obama-legacy>
- Goto, R. (2018). *Rhetorical Questions--a relevance-theoretic approach to interrogative utterances in english and japanese.* ひつじ書房.
- Obama, B. (2016, May 28). *Remarks by President Obama at Hiroshima Peace Memorial.* The White House. Retrieved on December 10, 2023, from  
<https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2016/05/27/remarks-president-obama-and-prime-minister-abe-japan-hiroshima-peace>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL : Content and language integrated learning.* Cambridge University Press.
- Pew Research Center. (2015). Retrieved on November 20, 2023, from  
<https://www.pewresearch.org/global/2015/04/07/americans-japanese-mutual-respect-70-years-after-the-end-of-wwii/>
- Rapley, T. (2018). *Doing conversation, discourse and document analysis.* SAGE Publications.
- Rhodes, B. (2016, June 1). *From Hanoi to Hiroshima: Reflections on an Historic Trip.* Ben Rhoads. Retrieved on December 10, 2023, from  
<https://medium.com/@rhodes44/from-hanoi-to-hiroshima-reflections-on-an-historic-trip-425a4a859da9>
- Truman, S. (1945, August 6). *August 6, 1945: Statement by the President Announcing the Use of the A-Bomb at Hiroshima.* The Miller Center, the University of Virginia. Retrieved on December 10, 2023, from  
<https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/august-6-1945-statement-president-announcing-use-bomb>

# A Collaborative Writing Task for EFL University Students — Exploring of Positive and Negative Sides of “Consumerism” —

Kazuyo Koide (Sophia University part-time instructor)

---

## 1. Introduction

This paper reports an attempt to apply a collaborative writing task, also known as the chain writing task (Miura et al., 2006), as one method to deepen students' understanding of the keyword “consumerism” in a topic of “economics and the economy.” Collaborative writing tasks help students in practice discussing both the negative and positive sides of a term, in this case, “consumerism,” with peers. The process can encourage learners to “learn” and “use” language while understanding the content, help them participate actively, and become autonomous learners through communicative learning, which fits the principle of content and language integrated learning (CLIL) (Izumi, 2012). This paper introduces an implementation of collaborative writing, describes its task flow, identifies a common problem in the students' writing, and discusses ways to improve the implementation of this task and potential research trajectories related to this collaborative writing task in the CLIL context.

## 2. Participants

The participants were first-year university students taking a mandatory English course in an English as a foreign language (EFL) context at a private university. The course duration was 14 weeks, and the class was held twice a week. There were two classes and 23 students per class; their majors were non-English. Their English proficiency level was upper intermediate, corresponding to a range from B1 to B2 within the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Most students were familiar with basic essay elements, such as an introduction, a body paragraph for stating two or three supportive reasons, and a conclusion for the university entrance exam.

## 3. The Rationale for Applying the Collaborative

## Writing Task

According to Coyle et al. (2010), CLIL is dual-focused on both content and language, is a form of “innovative fusion” of both language and subject education, and needs to be “interwoven” (p.1). When designing the classroom practice, “teachers need to make explicit interrelationship between content objectives and language objectives.” (Coyle et al., 2010, p. 36). Thus, I explain the language and content objectives of this collaborative writing task in the following paragraphs.

The purpose of the course objective regarding language proficiency was for students to write an academic essay referencing the source information of their choice in a proper format. They needed to develop a few writing skills to complete the final essay, such as summarizing and paraphrasing texts, applying linking words, writing coherently, stating a bold topic sentence, and building an argument by clarifying counterpart (Table 1). When I applied this writing task, participants had relatively good skills in stating their personal perspectives by providing a few examples, but they needed more experience developing written arguments in writing by stating opposite perspectives, such as the advantages and disadvantages, when I applied this writing task. They also needed to experience discussions with someone with different opinions or an opposite standpoint. The chain writing task was applied as an Exercise 5 in Table 1.

**Table 1** Course Overview (Excerpts from the Main Writing Tasks)

Exercise 1	Write an analysis of the student's own learning style
Exercise 2	Analyze the structure of texts (articles in the textbook) and the use of words such as linking words and phrases.
Exercise 3	Paraphrase and summarize texts.
Exercise 4	Analyze the role of the topic sentence in the paragraph.

Exercise 5	Investigate the negative and positive sides of companies' consumerism based on students' search. Evaluate the meaning and conception of the word "consumerism."
Exercise 6	Discuss on an online forum: state your agreement or disagreement.
Final work	Write a short academic essay by referring to the source of information in a proper format.

Procedural knowledge	Language skills	Higher order thinking skills	Global awareness
----------------------	-----------------	------------------------------	------------------

In terms of content, the theme of the textbook unit was economics, and the focus of this writing task was on deepening students' knowledge of the concept of the word "consumerism." Before implementing the chain writing task in class, students first began clarifying a few keywords and concepts with tangible examples, such as defining differences among goods, commodities, and products. Next, they watched and analyzed a part of a Cambridge University Economics class lecture. As the lecturer briefly mentioned the word "consumerism," students searched for the definition of the word by checking an online mono-language dictionary, such as *Oxford Learner's Dictionary*. However, their knowledge was insufficient to answer the question in the textbook: "What is the negative side of consumerism?" Thus, students needed to explore background information and acquire further knowledge from real business cases to develop their arguments about the negative and positive aspects of the concept.

#### 4. Lesson Plan in CLIL Framework

As Ikeda (2016) emphasizes, incorporating the 4Cs (content, communication, cognition, and culture) in a purposeful and balanced manner is crucial when it comes to designing CLIL lessons. Although integrating and balancing all elements in a lesson is challenging, I found Ikeda's lesson planning chart (Table 2) helpful in visualizing the task goal.

**Table 2** A Planning Chart for a CLIL Lesson (Ikeda, 2016, p.17)

Content	Communication	Cognition	Culture
Declarative knowledge	Language knowledge	Lower order thinking skills	Cooperative learning

The following is the set of goals using Ikeda's planning chart for the lesson I implemented the task.

#### Content

- Declarative knowledge  
Learning the terms "products" and "consumerism" in this economic system
- Procedural knowledge  
Being a good consumer with the knowledge of "consumerism"

#### Communication

- Language knowledge  
Differentiating the definition of keywords: product, commodity, and goods.  
Targeting grammar in speaking and writing practice: "if" structures
- Language skills  
Discussing in writing by stating agreement or disagreement. Having a clear topic sentence and using proper linking words to express the student's own ideas

#### Cognition

- Lower-order thinking skills  
Listening to the lecture "Economics and the Economy"  
Understanding the video lecture
- Higher-order thinking skills  
Analyzing the term "consumerism" using its negative and positive aspects  
Evaluating the concept of consumerism based on the previous discussion of its negative and positive aspects

#### Culture

- Cooperative learning  
Reading and listening to other's perspectives  
Stating opposite opinions
- Global Awareness  
Investigating the advantages and disadvantages of "consumerism" by finding real business cases

The chain writing task itself seemed simple, but applying Ikeda's lesson planning chart (2016) illustrated that the intended students' learning occurred

within the complex experiences. As a facilitator of this class, analyzing the task using this chart allowed me to confirm what kind of learning experiences students would go through during the task implementation.

## 5. Instruction and the Task Flow in the Lesson

At the beginning of the class, students in pairs attempted quizzes related to the term “consumerism.” The quizzes included questions such as “Consumerism encourages economic growth. Yes or no?” “Consumerism can lead to overconsumption and environmental degradation. Yes or no?” “Fill the possible word (s) in the blank: ‘Consumerism allows people to purchase goods and services that improve their (blank) of life’ and ‘Consumerism can lead to a focus on (blank) goods over personal growth and relationships.’” In a second warm-up exercise, students categorized the following words into positive and negative aspects on a T-chart: economic growth, competition, higher standard of living, consumer empowerment, global connectivity, overconsumption, debt, materialism, exploitation, and economic inequality.

Before starting the task, the instructor outlined the task objectives and procedure, and clarified participants’ roles in the writing task. Firstly, the main question that students were aiming to address for the task was projected on a main screen: “What are the negative and positive aspects of consumerism?” Subsequently, the procedure of the task (Appendix A) was provided on the screen and its details were briefly explained. Thirdly, the instructor described three different roles noting everyone would participate throughout the essay, with each contributing a paragraph: The first writer would write the positive or negative aspects of the target term. The second writer would oppose the first person’s standpoint, and the final writer would choose one side by evaluating both writers’ opinions and explaining why their chosen side outweighed the other side and should be supported. Regarding the content of the essay, students were informed that the writing task would be based on their search for real business cases. As a brainstorming process, the instructor asked students to name a few companies they associated with the word “consumerism.” Utilizing a prepared slide, the instructor showed the negative and positive aspects of a real business case to encourage their discussion by

eliciting additional examples from students. Finally, students were instructed to construct their discussion in writing around the business models of McDonald’s, Amazon, and Ikea.

The first 30 minutes of the task comprised the information collecting phase, and students searched for information on each business case from online sources, possibly in their first language. They took notes on the T-chart to categorize each business case’s positive and negative aspects. Once they completed the T-chart, they shared their findings with peers.

For the writing phase, the instructor provided participants with a white A4 size paper. There were three parts to this phase: In the first 10 minutes, the first writer had to state consumerism’s negative or positive aspects and provide specific examples. In the second 10 minutes, the paper was passed to the person sitting behind; this second writer had to read the first person’s opinion and stated the opposite opinion. The paper was then passed to the person sitting behind. In the last 15 minutes, the final writer had to read both opinions and draw a conclusion. After finishing writing, they shared the paper and gave feedback to each other.

## 6. Reflection and Discussion

The goal of this exercise was to deepen students’ knowledge of the term “consumerism” through discussions of its negative and positive aspects in a collaborative on writing task. While students, in general, seemed to have mastered the writing skill of showing with a few reasons either agreement or disagreement within the introduction, body, and conclusion, they seemed to struggle with clearly stating their standpoints to be intelligible to other classmates and refuting someone’s idea in writing, especially within a limited period. Their writing results had a few common problems. (Appendix B)

One of the major issues was that the completed essay seemed fragmented and did not exemplify “chain” writing. The purpose of collaborative writing was that each student could contribute to their argumentative essay by playing the role of the first, second, or third writer. Each writing task, such as arguing for consumerism’s positive (or negative) side in the first paragraph, refuting the first person’s opinion in the next, and developing a constructive conclusion by judging which aspect would outweigh the other in

the last paragraph, should have resulted in an elaborative, coherent essay. Although students' writing contained a few discourse markers that demonstrated the general flow of an essay, the discussion was not sufficiently exhaustive.

To enhance students' argument and overcome time constraints, the instructor could have assigned researching each business case as a take-home assignment at the end of the previous class. If students came to the class with a prepared note, they would have had a more productive group discussion before writing the essay. Moreover, if the instructor had added a fourth writer in an editor role, three writers could have composed the essay by considering their audience, and the fourth writer could have read through a completed essay from the editor's point of view. As a result, every student in a class could have played an important role developing the quality of an argumentative essay and had a chance to think critically about how to construct an argumentative essay in the chain writing task.

Reflecting on the essential 4C of CLIL, I believe that through this writing task, participants were able to collaborate with peers to critically evaluate both negative and positive aspects of the term "consumerism" as learning economics as a chapter in the textbook. Even though the students' purchasing action was deeply associated with the word "consumerism," many students had not previously paid much attention while buying goods or items. Therefore, investigating case studies from three well-known companies might have provided an opportunity to reevaluate the benefits and drawbacks of purchasing mass-produced goods. This process enables students to do more than simply learn the definition of the term as declarative knowledge, and it also facilitates integrating the learning experience into their procedural knowledge, which helps individual students develop into good consumers.

## 7. Conclusion

This paper was to introduce an application of the chain writing task (Miura et al., 2006) for a class of first-year university students who were listening to a lecture of economics and were also learning academic writing skills. Students performed relatively good skills in writing an argumentative essay, but there was a similar problem which does not fully exhaustive in

discussing writing during the completion of the collaborative as one essay. If individual students successfully contributed to the collaborative essay as an editor, this chain writing task would eventually help individual students improve their own writing of an argumentative essay and learn a topic of economics by evaluating the word concept "consumerism" from both negative and positive aspects based on a real business case, as Izumi (2012) referred to the benefits of the task implementation in CLIL context.

For future implications, it is necessary to examine students' learning outcomes associated with collaborative writing tasks, which are still underexplored, particularly in the CLIL context. Villarreal and Lázaro-Ibarrola (2022) studied the timing when students see the model essays affects students' writing in terms of complexity and fluency and students' writing motivation during collaborative writing. During my implementation of the chain writing task, I provided a model essay after the participants had completed their essay. Understanding the optimal timing for introducing model essays might help improve the students' writing quality; therefore, studying this area might merit further investigation as part of scaffolding students' collaborative writing task.

## References

- Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press.
- Ikeda, M. (2016). CLIL no katsuyo no shin concept to shin tool [New concepts and tools for the use of CLIL]. In M. Ikeda, Y. Watanabe & S. Izumi (Eds.), *CLIL (Content and Language Integrated Learning): New challenges in foreign education at Sophia University* (pp. 1-29). Vol 3, Sophia University Press.
- Izumi, S. (2012). Eigo de Saguru Eigogaku no Sekai – hieigo senko no gakusei no gakusei ni CLIL de gengogaku wo oshieru kokoromi [Exploring the world of English studies – CLIL approaches to English language studies for non-English majors]. In M. Ikeda, Y. Watanabe & S. Izumi (Eds.), *CLIL (Content and Language Integrated Learning): New*

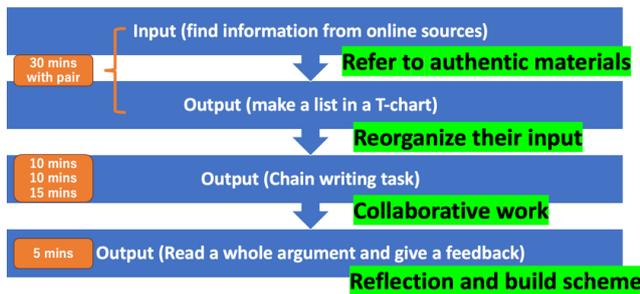
challenges in foreign education at Sophia University (pp. 55-89). Vol 2, Sophia University Press.

Miura, T., Nakajima, Y. and Ikeoka, S. (2006). Human na eigo jugyo ga shitai! Kakawaru, tsunagaru communication katsudo wo design suru [I Want to Conduct English Lessons Brimming with Humanity! Designing Communication Activities for Engagement and Connection]. Kenkyusha.

Villarreal, I., & Lázaro-Ibarrola, A. (2022). Models in collaborative writing among CLIL learners of English in primary school: Linguistic outcomes and motivation matters. *System*, 110, 102922.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102922>

## Appendix A

### Task flow of "chain writing"



## Appendix B

### A sample essay

IKEA has the positive impact on environment. For example, they founded IKEA in. By founding their own rail, they can reduce the number of transportation trucks, so they can reduce the influence to environment. Another positive impact is that they have many processes to sell their products, so there are many employees. IKEA has over 100,000 employees.

On the other hand, IKEA has a lot of negative effects. Firstly, they use a lot of woods to manufacture such furniture. This leads to forest deforestation.

Above all, I think IKEA's consumerism has more negative aspects than positive aspects. They have to use a lot of woods to make their products, so it leads to the deforestation. In addition, deforestation is one of the causes of the global warming, so it has a bad effect on the earth. Also, IKEA sells same products all over the world. That's why their products may not match the consumer's wants and needs. Furthermore, their customer services are inferior to other furniture shops. It's because they produce and sell many products to a lot of customers, so they don't transport their products to customer's house or assemble furniture for customers. This is not kind to customers and it takes a lot of time and effort until they use the furniture. For these reasons, I think IKEA's consumerism has a lot of negative aspects and it is bad for the environment and consumers.

# 移民・難民をテーマとした CLIL 教材の作成 —国際共修授業における試用と課題—

小林 明子 (島根県立大学)

## 1. はじめに

本稿では、著者を含む研究グループが開発中の CLIL 教材の試作版を用いて行った実践について報告し、教材の改善点を検討する。研究グループでは、中上級レベルの日本語学習者向け教科書として『日本語×世界の課題を学ぶ 日本語で PEACE [Poverty 中上級]』(奥野, 2021) を作成した。このシリーズは「Poverty」「Education」「Assistance in need」「Cooperation & Communication」「Environment」という 5 つの内容を含んでおり、上述した教科書のタイトルに含まれる PEACE ということばは、これら 5 つの概念の頭文字をとったものである。このうち本実践で使用したのは、Education (教育) と Assistance in need (自立のための援助) に焦点化した教材であった。教材の日本語レベルは上級であるため、大学の初年次教育や国際共修科目など日本語母語話者を含む科目でも使用可能であると想定される。本稿では試作段階の教材についてその内容を紹介するとともに、国際共修科目で試用した結果をもとに改善点を考察する。

## 2. 教材の概要

試作した教材は、日本の移民・難民の現状や抱える困難、支援について基礎的な知識や概念を学ぶとともに (Content)、発表や質疑応答、ディスカッションなどのアカデミックスキルを身に着ける (Communication) ことを目指すものであった。また、様々な言語文化を持つメンバーとグループ調査を通して協働的に課題に取り組み (Community/Culture)、異なる観点の考え方や価値観を知る (Cognition) ことも目的としていた。

教材は 10 ユニットから構成されており、前半では基礎知識を中心に学び、後半では、特に関心を抱いた問題についてグループ調査で深く調べるという構成となっていた。また終盤では、それまでの学習から得た知識を実社会や自身の生活とどのように関連づけ、応用するかを考えた。教材全体の構成は以下の通りであった。

- [ユニット 1] 自分の国内・海外の移動、移住経験を振り返る。
- [ユニット 2~4] 読み物や映像から日本の移民・難民の現状を知る。
- [ユニット 5~6] グループでテーマを決めて書籍を探し、情報をまとめる。
- [ユニット 7] 移民・難民当事者や支援者へインタビューをする。
- [ユニット 8~9] 書籍やインタビューから学んだことをまとめて発表・議論する。
- [ユニット 10] 学習の過程を振り返り、自分にできることを考える。

## 3. 実践の概要

### 3. 1 実践を行ったコース

実践は、2021 年度・2022 年度に大学学部で開講された国際共修授業において実施した。国際共修とは「多様な言語・文化背景の学生が、意味ある交流 (meaningful interaction) を通して学び合う授業・活動形態」(末松他, 2019, p. ii) と定義され、本実践でも留学生と日本人学生が協働的な活動を通して学ぶ科目として設計されていた。授業の到達目標は以下のようなものであった。

- (1) 多文化共生社会が抱える諸問題、特に日本の移民・難民や海外ルーツの子どもたちに関する基礎知識を自分の言葉で説明できる。
- (2) 資料や調査の内容、自分の意見等を発表することができる。
- (3) 言語や文化が異なる相手と協調しながら課題に取り組むことができる。
- (4) 資料や調査の内容、自分の意見等をレポートにまとめることができる。

コースは、90 分授業を 15 回で構成されており、2021 年度はコロナ禍のためオンライン授業を実施し、2022 年度は対面授業の形態で実施した。

### 3. 2 コースの履修者

2021 年度は 27 名 (留学生 4 名、日本人学生 23 名)、2022 年度は 16 名 (留学生 2 名、日本人学生 14 名) が履修した。両年とも履修者は全員 1 年生であった。留学生は、全員、中国語母語話者であり、日本語は中上級レ

ベル（日本語能力検定試験N2～N1レベル）であった。コースにおける使用言語は基本的に日本語であったが、留学生は一部、第一言語（中国語）を使用した。

### 3.3 実践の内容

上述したように試作した教材は10ユニットから構成されていた。まずユニット1では自分の国内・海外移動の経験を振り返ったり他の履修者の経験を聞いたりする。

次にユニット2～4では、現代社会において移動は誰もが経験することであり、移動には自発的なもの（旅行、留学、ビジネス等）と非自発的なもの（難民、親の都合による子どもの移住等）があることを知る。

そしてユニット5～6では、留学生と日本人学生の混合グループで、詳しく調べたいテーマを選ぶ。最初に、選んだテーマに関連する書籍を探し、メンバーそれぞれが1冊ずつ読んで、得た情報を持ち寄る。次に個人が書籍から得た情報をできるだけ多くの付箋紙に書く。その後、グループメンバーそれぞれが書いた付箋紙を持ち寄って1枚の模造紙に貼り、情報のまとまりごとにカテゴリー分けしてタイトルをつけたり、情報同士の関連性を矢印で示したりする。以下の写真は、あるグループが調査テーマに関してまとめた書籍の情報であり、「教育機関における外国人児童生徒への支援の実態」というテーマに関して分かったことと、もっと知りたいことを整理している。模造紙にまとめた情報は他の調査グループに向けて説明し、質疑応答を行う。

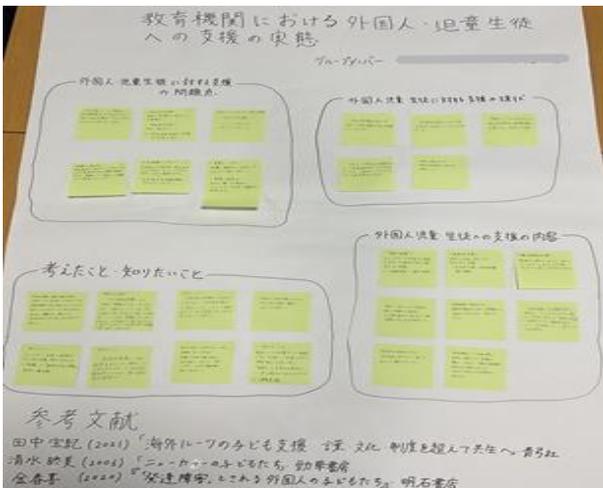


図1 グループで作成した書籍の情報のまとめ

ユニット7～9では、調査テーマについて書籍からは分からなかった点や実際に現場で支援をしている方に聞きたいことについて質問を考える。2021・2022年度には、地域日本語教室のコーディネーター、難民支援を行っている一般社団法人の代表者などにゲスト・スピーカーとして授業に参加してもらい、活動について話してもらった後、履修者からインタビューを行った。さらにイ

ンタビュー後、聞き取ったことをまとめ、調べた書籍の内容と合わせてグループ発表を行う。また、各グループが発表後に、クラスで議論したいポイントを提示し、他の履修者の意見を聞いたり話し合ったりする。例えば「移民の子どもが抱える教育問題」を調査テーマに選んだあるグループは、「外国人の子どもの就学を義務化させるべきという考えに賛成か反対か」「進学のアファーマティブアクションとして、外国人への特別枠を進学校にも設けることに賛成か反対か」「外国人の子どもたちに私たち大学生ができることは何か」等のディスカッション・ポイントを提示した。

最後にユニット10では、コースで学んだことを振り返るとともに、大学生である自分たちにできることについて話し合い、レポートを作成する。

### 4. 実践の振り返りと試作教材の課題

本実践は2021・2022年度に行ったものであるが、両年ともコース開始時と終了時に質問紙調査を実施した。実施の目的は履修者の振り返りに役立ててもらうことで、結果は教員が集計し、授業前後でクラス全体の4Cがどのように変化したかを共有した。ここでは、調査結果をもとに試作した教材の改善点を探ることとする。質問紙は4Cごとに授業で扱った内容や活動について問うもので、履修者は24項目についてどの程度あてはまると思うか、6件法で回答した。以下は項目例である。

#### [Content]

- ・日本に住む移民や難民の現状について知っている
- ・移民や難民に対する支援の課題について知っている

#### [Communication]

- ・移民や難民に関する資料を読んで理解することができる
- ・発表や講演を聞いて質問をすることができる

#### [Cognition]

- ・他の人の発表や意見を聞いて、疑問点やもっと詳しく知りたいことを考えられる
- ・社会問題（移民や難民の問題など）を解決するために必要なことや気をつけるべき点を考えられる。

#### [Community/Culture]

- ・ペアやグループで協力して発表することができる
- ・他の人の異なる価値観を認めることができる

コース開始時と終了時のどちらも回答した履修者のみを分析したところ、2021年度は22名（留学生4名、日本人学生18名）、2022年度は13名（留学生1名、日本人学生12名）が対象となった。両年度とも留学生の履修者が少ないため十分なデータとはいえないが、全体的な傾向を見るために2年間の結果を統合し、留学生5名と日本人学生30名のコース実施前後の回答の平均値を示す（図2～5）。

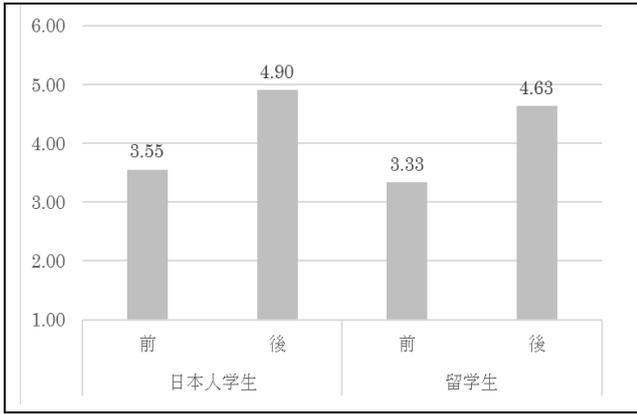


図2 Contentに関する回答の変化

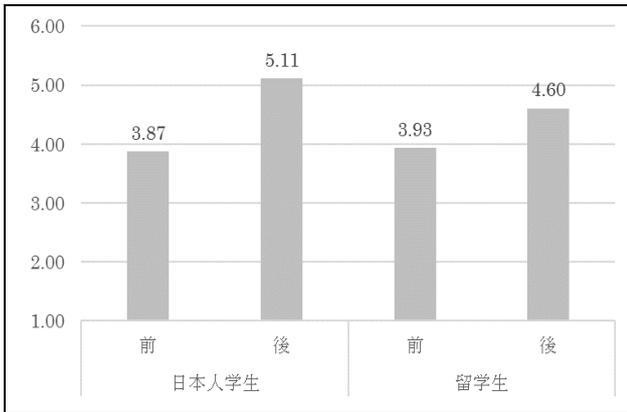


図3 Communicationに関する回答の変化

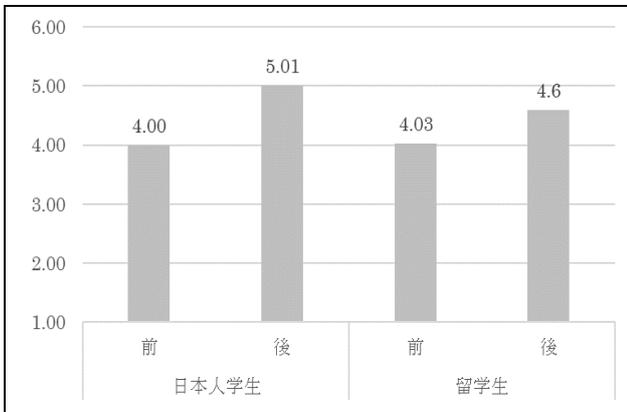


図4 Cognitionに関する回答の変化

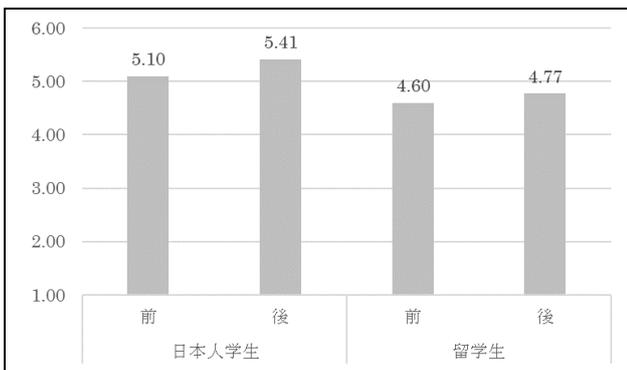


図5 Community/Cultureに関する回答の変化

結果として、日本人学生、留学生ともに4Cすべての下位尺度においてコース実施前よりも後のほうが値が上昇していた。このことから全体的にテーマに関する理解や深い思考が得られ、アカデミックスキルや異なる言語文化を持つ相手と協働する力が高まったと自己評価した履修者が多かったといえる。特にContentに関しては、日本人学生、留学生ともに値の上昇幅が大きかったことから、試作教材を通じて移民・難民というテーマに関する理解が深まったと認識していたと考えられる(図2)。

また図3のCommunicationに関しては、留学生よりも日本人学生のほうが値の上昇の幅が大きい傾向があり、アカデミックスキルが伸びたと自己評価していた。日本人学生は特に「発表や講演を聞いて質問をすることができる」という項目の値がコース後に上昇していた。それに対して留学生は「発表や講演を聞いて質問をすることができる」「作文やレポートで自分の意見を書くことができる」という項目の値がコース前後であまり変化しておらず、これらの言語スキルに関する足場かけ(Scaffolding)を追加する必要があることが示唆された。日本人学生が授業後、質問スキルが高まったと回答したのに対して、留学生にあまり変化が見られなかった理由として、質問の表現に対する知識が不足していることに加えて、発表や講演を聞いて理解することが十分にできていなかった可能性がある。テーマを理解する際に必要とされる内容必須言語(Content-obligatory language)(池田他, 2016; Coyle et al., 2010)について、より詳細を分析し、整理して教材に反映していくことで、内容理解を促していく必要があると考えられる。

さらに図4のCognitionに関して、コース実施前後の各質問項目の値を表1に示す。日本人学生、留学生ともに「資料を読んで重要な情報を取り出し、まとめることができる」「他の人の発表や意見を聞いて、疑問点やもっと詳しく知りたいことを考えられる」「他の人と話し合いたいこと(ディスカッション・ポイント)を見つけることができる」という項目に関しては、実施後の値が比較的上昇していた。このような思考を伴う活動は、主に教材のユニット5~6(グループでテーマを決めて書籍を探し、情報をまとめる)、8~9(書籍やインタビューから学んだことをまとめて発表・議論する)と関連している。CLILではCognitionを大きく、低次思考力(LOTS: Lower-order thinking skills)と高次思考力(HOTS: Higher-order thinking skills)に分類して捉えているが(Coyle et al., 2010)、これらのユニットでは、資料を読んだり発表を聞いたりして、その内容を「理解」するLOTSだけでなく、理解した内容を「分析」したり「評価」したりするHOTSも求められる。履修者

はこれらがコースを通して上昇したと認識していた。

**表1 コース実施前後の Cognition に関する  
日本人学生と留学生の回答の平均値**

	日本人学生		留学生	
	前	後	前	後
社会の現状や課題と自分との関わりについて客観的に整理できる	3.77	4.73	4.40	4.40
資料を読んで重要な情報を取り出し、まとめることができる	3.73	5.17	3.80	4.60
他の人の発表や意見を聞いて、疑問点やもっと詳しく知りたいことを考えられる	4.20	5.20	4.00	4.80
他の人と話し合いたいこと（ディスカッション・ポイント）をみつけることができる	3.93	5.00	4.00	4.80
社会問題（移民や難民の問題など）を解決するために必要なことや気をつけるべき点を考えられる	4.27	5.10	4.20	4.80
社会問題（移民や難民の問題など）を解決するための方法の良い点や課題を考えられる	4.10	4.83	3.80	4.20

一方で留学生、日本人学生ともに「社会問題（移民や難民の問題など）を解決するために必要なことや気をつけるべき点を考えられる」「社会問題（移民や難民の問題など）を解決するための方法の良い点や課題を考えられる」については、他の項目と比べて平均値の上昇が緩やかだった。このような思考は教材の終盤部分（ユニット8～10）の明確な答えがない問題について議論して意見を述べたり、自分に何ができるか考えたりする活動と関連している。コースで学んだことをもとに、新たな考えや見方を「創造」する高次思考力が求められるが、このような思考は HOS のなかでも難易度が高いものであり、学習者が段階的に考えを深めていけるような活動や質問をさらに教材のなかで模索する必要がある。

最後に図5の Community/Culture に関しては、全体

的にコース実施前から自己評価が高く、値の変化が緩やかだった。国際共修という科目の特性上、もともと異文化交流や協働的な活動に関心のある学生が履修していた可能性がある。

## 5. おわりに

本稿では、開発中の CLIL 教材の試作版を用いた実践について報告し、教材の改善点を検討した。結果として全体的に履修者の自己評価が低いのは主に高次思考力（HOTS）のなかでも「創造」に関わる活動であり、学んだことをもとに新たな考えや観点を示すことに難しさを感じていることが示唆された。また特に留学生に着目してみると、コース実施前は日本人学生と留学生の Cognition の自己評価の値に大きな差は見られないが、実施後に関しては日本人学生と比較して留学生の値の伸びは全体的に緩やかだった（図4）。この傾向は Communication に関しても見られ、日本人学生と比較して留学生の値の上昇の幅は小さかった（図3）。試作した教材のなかでは、話し合い、質疑応答、ディスカッション等を通じて思考の深化を促すことを意図していたが、留学生に関しては言語知識・スキルの不足から質問等が十分にできず、対話を通じた思考の深化が妨げられた可能性がある。対話に十分に参加するための事前準備としての言語知識・スキルの足場掛けを教材に追加していく必要があるといえる。また今回の授業では、話し合いの際に日本語を用いたが、留学生の第一言語や英語などの媒介語を活用する *translanguaging* についても、教材のなかでその方法を具体的に提示し、対話を深める一助とすることも考えられる。

最後に、コロナ禍の影響もあり、今回の実践では留学生が少なかったため、この点も質問紙調査の結果には影響を及ぼした可能性がある。今後も実践を続けながら授業および教材の改善を続けたい。

## 引用文献（参考文献）

- 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挑戦 第3巻 授業と教材』上智大学出版
- 奥野由紀子編著（2021）『日本語×世界の課題を学ぶ 日本語で PEACE : Poverty（中上級）』凡人社
- 末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編著（2019）『国際共修 文化的多様性を活かした授業実践へのアプローチ』東信堂
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

# 中高の CLIL はどこへ向かうか

白井 龍馬 (久留米工業高等専門学校)

## 1. はじめに

私が J-CLIL Secondary (中高部会) の代表に就任したのは、2016 年度末である。うっかり約 7 年間も代表を務めてしまったが、高専にうつったことを機に、2023 年 12 月に後輩へ道を譲ることにした。思い入れのある中高部会代表の座を他の方に渡すことに一抹の寂しさがあり、それゆえ未練がましく、4 月退任ではなく 12 月退任となってしまったことを少し恥ずかしく思う。退任記念というわけではないが、せっかくなので中高における CLIL が今後どこへ向かうかを考えてみたい。本投稿はニューズレターで通常紹介される自身の授業実践報告ではないが、私の節目に伴う回顧にしばしお付き合い頂けるとありがたい。

## 2. 文献収集方法

これまでの中高における CLIL の実践例をみるため、Newsletter に投稿されている実践報告を分析対象とする。一般的な分類 (例えば Soft CLIL か Hard CLIL か等) を学校種などでさらに細分化し、一定の傾向がないかを考える。その細分化に基づき、Newsletter 以外の文献なども補足的に紹介する。

## 3. Light か Heavy か

中高で CLIL を試してみたいという先生とお話をする時、「やるのがいっぱいあって、なかなか CLIL をやる時間がない」と仰るケースがとても多い。大学入試対策の関係でカリキュラムが圧迫されているというケースもあれば、定期試験範囲を消化するので精いっぱい、というケースもある。いずれにせよ、「カリキュラムをどうにか工夫して CLIL をやる」というのは、中高の現場では結構あることなんじゃないかと思う。初任校でも最初はこんな感じで CLIL をねじ込んでいたのを思い出す (初年度つきあってくれた生徒たちには、今でも心から感謝している)。

「まずは授業の一部でも CLIL にすることから始めるケースが中高では多い」という想定が正しいとするならば、右記の池田 (2011) の分類に基づく Light CLIL は、実は中高では汎用性のある実践の形態なのではないか。

この想定に基づき、Light CLIL の実践報告がどの程度あるかを見てみたい。

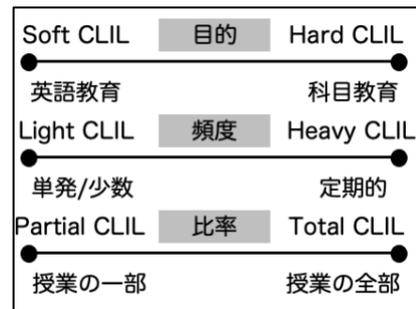


図 1 CLIL の分類

以下が Light/Heavy および Soft/Hard の分類に基づく中高 CLIL 実践の分類である。文面から CLIL 的な要素が読み取れなかったものは、大変申し訳ないが分析の対象外とさせて頂いた (恐らく文面に表れていない CLIL らしさが教室では観察されていたのかもしれない...と思うと、本当に申し訳ない)。参考文献はすべて無料の Newsletter に載っているもので、気になるものがあれば是非既刊を読んでみてほしい。

	Light CLIL	Heavy CLIL
Soft	松田 (2022) 木村 (2019)	山崎 (2018a, 2018b, 2019a, 2019c, 2020, 2021a, 2022b) 高木 (2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2020, 2023a) 白井 (2020, 2021, 2023) 白井、鯉淵 (2021) 宇田 (2021a, 2021b, 2022) 鎌倉 (2021) 鯉淵 (2023)
Hard	川上 (2022) 小池 (2023)	山崎 (2019b, 2020, 2021b, 2022a, 2023b)

図 2 Newsletter 上の中高実践報告の分類

こうしてみると、Light CLIL の実践報告は思ったほど多くはない。しかし、Heavy CLIL として報告されている実践をされている先生方も、最初は Light CLIL から試してみて、それから Heavy CLIL に移行された先生は

多いのではないだろうか。その点でいうと、川上 (2022) の実践報告は興味深い。川上は 2022 年度時点では 3 回の授業数で CLIL を実施しているため、Light CLIL の実践報告と分類した (自身でもそのように分類している)。しかし、2023 年度研究助成成果報告会で、川上は Heavy CLIL に該当するような実践報告を行っていた。つまり、Light CLIL から始めて、徐々に Heavy CLIL に移行していったということになるだろう。このことが示唆しているのは、「CLIL を試してみたいが、色々なしからみから実施が難しい」と考えていらっしゃる中高の先生方は、まずは既存の教えるべきことを何とかして短時間で教え上げる等の工夫によって、余った時間で Light CLIL を実践することから始めてみると良い、ということなのではないだろうか。こういった実践が今後増えてくると期待することもできるだろう。

研究助成報告といえば、同年度の吉田ら (関西大倉中高) の報告も興味深かった。吉田らは放課後の希望制補習として CLIL を実践していた。授業内での実施が困難だと考える先生にとっては、まずは放課後の活動で CLIL を実施するというのも良い選択肢になるかもしれない。

また、Light CLIL の重要度を説明するうえで、小池 (2023) の報告は注目すべきである。文献内には何時間が CLIL 実践にあてられたかは明記されていないが、内容から Light CLIL と判断した。小池は理科教員であり、報告された実践は ALT と協働して化学を英語で扱った実践例である。他教科の教員が、「ちょっとこの部分は英語でやってみよう」とお試して CLIL を実践するような Light CLIL は、生徒だけでなく学校全体に大きな波及効果を生む可能性を秘めているだろう。英語が使える他教科の先生が増えてくれば、こういった「他教科の先生による Hard Light CLIL」の数は増えてくるかもしれない。このような実践報告が多く見られるようになってくれば、今度は英語科教員がその実践を真似ることができ、国内における Hard CLIL の普及という波及効果も生む可能性があるだろう。中高の他教科の先生による Light CLIL 実践報告には、今後も注目が集まるのではないだろうか。

「他教科の先生による Hard Light CLIL」といえば、雲雀丘中高の実践が思い起こされる。同校は公開研究授業で他教科の先生による Hard Light CLIL を定期的に公開しており、その実践からは学ぶものが多い。

#### 4. 対象は誰なのか

上記の実践報告の対象者、つまりどのような生徒が CLIL 授業を受けていたのか、を分類してみよう。CLIL を「できる子向けのアプローチ」として採用する例は海外でも見られるが、国内ではどうなのか。先程の図 2 を、

もう少し細かく見てみる。まずは対象生徒の習熟度などによる「選抜あり」「選抜なし」で分け、そのうえで公立中高を黒色、私立中高を赤色で示した。

選抜あり		
	Light CLIL	Heavy CLIL
Soft		白井 (2020, 2021, 2023) 白井、鯉渕 (2021) 鯉渕 (2023) 鎌倉 (2021)
Hard		
選抜なし		
	Light CLIL	Heavy CLIL
Soft	松田 (2022) 木村 (2019)	山崎 (2018a, 2018b, 2019a, 2019c, 2020, 2021a, 2022b, 2023a) 高木 (2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2020) 宇田 (2021a, 2021b, 2022)
Hard	川上 (2022) 小池 (2023)	山崎 (2019b, 2020, 2021b, 2022a, 2023b)

図 3 Newsletter 上の中高実践報告の分類-2

こうしてみると、大学入試対策の影響からか、私立中高では「選抜なし / Heavy CLIL」にあたる実践報告はみられなかった。この点公立中高では、学習指導要領と CLIL の一致度の追い風からか、「選抜なし / Heavy CLIL」の実践報告が多く見られた。次の学習指導要領の改訂も迫っているが、CLIL との一致度がますます強まれば、「選抜なし / Heavy CLIL」の実践報告は公立中高を中心に増えると思込むことができるだろう。

ここで言いたいのは、『「選抜なし / Heavy CLIL」が最も素晴らしい』ということではない。前述の通り、中高で CLIL を実践する場合、とくに私立では学習指導要領のような全教員の実践に対する価値観を統一するものが学校目標以外にはなかなかないため、「選抜なし / Heavy CLIL」を実施することはより難しいのではないだろうか。とくに私立中高では大学入試の結果が重視されるため、全教員の実践に対する価値観を統一する唯一の要素が大学入試対策である可能性を踏まえると、実践はより難しくなるかもしれない。その場合は、一部の生徒だけにでも CLIL に触れる機会をつくる (選抜あり / Heavy or Light CLIL) か、単発でもいいから多くの生徒に CLIL を体験してもらう (選抜なし / Light CLIL) といった方法がありうるのではないかと、という提案が本章の趣旨である。「そこまですて CLIL をやる目的は何なのか？」という問いについては、次の章で考えていきたい。

ただ、「単発で CLIL を実施してもあんまり意味ないんじゃないの?」という指摘もあるかもしれない。これはもっともな指摘なので、現在 Light CLIL の効果进行分析中である。まともればこちらでも報告したいと考えているが、感覚としては十分な手応えがある。むしろ単発のほうが生徒へのインパクトは強いのではないかと、思うくらいである。

## 5. 目的は何なのか

先生からも生徒からも、「なんで英語でやるの?」という疑問はけっこう頂くものである。中高における CLIL の意義づけは、かなり多様性があるという感覚がある。これについては、分析対象となった全ての文献で明示されているわけではないので、全てに対して明確な分類はできないが、おおむね以下のようにまとめることができるだろう。

目的	文献
① コンピテンシー育成のため	鎌倉 (2021) 山崎 (2022b) 宇田 (2021a)
② アウトプット練習のため	松田 (2022)
③ 多面的な価値観の承認など	川上 (2022)
④ 海外研修準備	白井ら (2021)
⑤ モチベーションの向上	高木 (2018)等
⑥ グローバルに活躍できる理系人材の育成	小池 (2023)

図 4 CLIL 実施の目的

こうしてみると、中高において CLIL は様々な目的で導入されていることがわかる。いわゆる「21 世紀型教育」のような方向に今後の中高の教育が向かっていくのであれば、CLIL は今後も普及していく可能性は高いといえるかもしれない。

面白いのは、「大学入試対策のため」という目的が示されている文献はなかった点である。共通テストと CLIL の親和性を指摘する専門家の意見もある(池田, 2021) が、この点を明示している実践報告はなかった。しかし、この潮目は今後変わってくるかもしれない。2022 年度末に開成中高の複数の先生方が、口頭で CLIL の実践報告を行った。そこでは CLIL 実践の目的は明示されなかったが、同校長へのインタビューで海外大志望の生徒が増えていることが語られている(ダイヤモンド, 2020) ことを踏まえると、今後海外大進学支援という目的で中高において CLIL が実践されていく可能性もあるかもしれない。たしかに、生徒を海外の大学へおくことを考える場合、英語で内容について対話的に学ぶ経験をさせるかどうかは、現地にて大きな違いを生むことにな

なるだろう。この点は、「将来海外でも働ける理系人材の育成」を意図した小池 (2023) の実践の目的と関連性があるといえるだろう。

また、開成中高以外でも、進学校において CLIL が実践されている、あるいは実践の検討がなされているケースをよく耳にするようになった。これが海外大進学対策という目的なのかどうかは判然としないが、少なくとも「進学校 = 従来型の文法訳読式がメイン」という図式は(もともとあったかどうかはわからないが)成り立たないのかもしれない。この傾向は、進学校以外の私立中高へも大きな波及効果を生むのではないだろうか。

個人的には、「深い内容を英語で理解する」という経験は、英語学習におけるよろこびのひとつだと思うので、この楽しさを生徒と共有したい、という目的の CLIL 実践ができてきて良い気はしている。また、海外研修などの学校行事との関連性を高めた CLIL も生徒のウケは良いと感じている。Morishita (2017) は海外研修の事前活動として CLIL を実施しており、英語運用能力の伸長などの成果を報告している。その他の学校行事は必ずしも国際性があるとは限らないので、関連する内容を英語で学ぶ意義を生徒が感じづらいケースも想定される。しかし、中高における学校行事への生徒のエンゲージメントの高さをうまく利用すれば、良い CLIL 実践が達成されるだろう。

## 6. 地方か首都圏か

これは J-CLIL の事務局が関東にあることが影響しているのかもしれないが、上記の実践報告は、木村 (2019) 宇田 (2021a, 2021b, 2022) 小池 (2023) を除く全てが関東の学校におけるものである。Newsletter には投稿がないが、関西には積極的に CLIL を実践されている先生方もいる。前述の吉田らの実践も、大阪の私立中高における実践例である。しかし、関西と関東以外の中高の CLIL 実践報告は、やはり相対的に少ない印象がある。今後、関東や関西より少し遅れて、それ以外の場所でも CLIL が盛んになっていくのだろうか。あるいは CLIL が主に実践されるのは、関東や関西などの首都圏のみになるのだろうか。一部の地域では、そもそも教員不足によって中高での教育活動そのものが困難であるというケースも耳にする。今後首都圏以外における CLIL の普及には、こういった教育環境の整備の問題も絡んでくるのかもしれない。いずれにせよ、首都圏以外の中高への CLIL の普及は、今後の課題と言っても良いのではないだろうか。

CLIL があらゆる教育場面における最良の実践であるとは思わない。しかし、もし首都圏以外の中高において CLIL の実践がそもそも選択肢に入っていないのであれば、それはアプローチすべき課題であると言えるだろう。

## 7. 何を英語で学ぶのか

Soft/Hard の分類のことでなく、内容学習が今後どう定義づけられるのかを考えてみたい。Hard CLIL はさておき、Soft CLIL は「いままでの中高の英語教育とどう違うの?」と聞かれることは結構多い。今までは私も「いや、CLIL というのは umbrella term なので、今までの実践も CLIL として解釈することができて…」と回答していた。これ自体は誤りではないのだろうが、若干苦しい気もする。そこで今後間違いなくカギになっていくのは、概念知識の扱いである。これについては、Davis (2022) にて詳しく説明されているので、ぜひ読んでみてほしい。

個人的には、概念知識を内容学習の中心として据えることで、学習のターゲットが明確になり、CLIL 実践全体に締まりが出ると感じている。言語的にも内容的にも学ぶことが明確になり、学習者にとっても「今日はこれを学んだ」と認識しやすくなるのではないかと、という手応えを得ている。まだ研究成果として出せるレベルではないが、データは収集しているので、今後まとまったら学会発表などで報告したい。

分析対象となった文献のなかで概念知識への言及があったのは、川上 (2022) 鯉渕 (2023) 山崎 (2019b, 2020, 2021b, 2022, 2023b) 白井 (2023) 小池 (2023) である。Soft CLIL のみに対象を絞ると、鯉渕 (2023) 白井 (2023) のみとなり、発表年度を踏まえると、まさに本年度から注目され始めている傾向が見える、と言っても良いのではないだろうか。

## 8. まとめ

学習指導要領と CLIL の一致度によるものなのか、公立中高では「生徒選抜なし / Heavy CLIL」の実践報告が多く見られた。私立中高では、まずは Light CLIL、そして Heavy CLIL へと移行していくような工夫が必要なのかもしれない。中高における CLIL 実践の目的は様々だが、今後は海外大進学支援として位置づけられる可能性もあるだろう。関東・関西圏とそれ以外では、CLIL 実践の報告数に差があることが見込まれるが、その原因は定かではない。認知度そのものが低いのであれば、関東・関西圏以外における CLIL 啓発の意義はあるだろう。中高 Soft CLIL における内容学習の定義は、今後「概念知識の習得」になるのではないかと。概念知識を中心に据えることで、CLIL 授業全体が引き締まると感じている。

## 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『CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の

新たな挑戦 第1巻 原理と方法』(pp. 1-13) 上智大学出版

池田真 (2021) 「新学習指導要領と CLIL — Soft CLIL の意義と貢献—」 *J-CLIL Newsletter*, 6, 4-5

宇田竜子 (2021a) 「思考ツールを使った CLIL 実践でグローバル社会に生きてはたらく力を育成する——中学校英語科における実践報告——」 *J-CLIL Newsletter*, 6, 18-26

宇田竜子 (2021b) 「検定教科書を活用したグローバル社会に生きてはたらく資質・能力を育成する CLIL 授業——世界の環境問題について考える。ESD の視点から——」 *J-CLIL Newsletter*, 7, 34-43

宇田竜子 (2022) 「検定教科書を活用したグローバル社会に生きてはたらく資質・能力を育成する CLIL 授業——和食のメニューを考え留学生を家に招こう!——」 *J-CLIL Newsletter*, 8, 15-22

鎌倉好男 (2021) 「CLIL の枠組みを通して SDGs を「自分ごと化」する実践研究——世界平和に貢献できる「社会変革の担い手」育成を目指して——」 *Newsletter*, 7, 44-51

川上光太 (2021) 「ティームティーチングによる社会科 CLIL の実践——ロールモデルとしての他教科教員の役割——」 *J-CLIL Newsletter*, 8, 6-14

木村祐太 (2019) 「内容理解から+1の発信へ——中学校での CLIL 実践における段階的工夫——」 *J-CLIL Newsletter*, 2, 37-39

小池充洋 (2023) 「CLIL による理科の実践——英語表現力の向上と理科の内容の深化——」 *J-CLIL Newsletter*, 11, 20-24

鯉渕健太郎 (2023) 「CLIL で学ぶ多文化共生—体験型学習の意義—」 *J-CLIL Newsletter*, 10, 33-36

白井龍馬 (2020) 「聖書 CLIL 授業を振り返って」 *J-CLIL Newsletter*, 5, 20-23

白井龍馬 (2023) 「CLIL における assessment について」 *J-CLIL Newsletter*, 10, 29-32

白井龍馬・鯉渕健太郎 (2021) 「2019 年度 中学3年生対象 ESD CLIL 授業を振り返って」 *J-CLIL Newsletter*, 6, 6-10

高木由香里 (2019a) 「英語を苦手とする生徒対象の CLIL 実践——検定教科書を用いて——」 *J-CLIL Newsletter*, 2, 31-32

高木由香里 (2019b) 「英語を苦手とする生徒対象の CLIL 実践——ALT と共に——」 *J-CLIL Newsletter*, 3, 10-12

高木由香里 (2019c) 「英語を苦手とする生徒対象の CLIL 実践——单元ごとのデザイン——」 *J-CLIL Newsletter*, 4, 29-32

高木由香里 (2020) 「英語を苦手とする生徒対象の CLIL 実践——生徒の変化——」 *J-CLIL Newsletter*, 5, 28-31

ダイヤモンド (2020) 「急速に国際化が進む「開成」は何を目指しているのか」『ダイヤモンドオンライン』2023年12月10日アクセス <https://diamond.jp/articles/-/255354>

松田万里阿 (2022) 「SDGs について学ぶ CLIL 授業の実践を通して獲得するスキル——中学1年生の英語授業における生徒の振り返りに着目して」 *J-CLIL Newsletter*, 9, 11-14

- 山崎勝 (2018) 「CLIL による協調学習の実践——「英語を学ぶ」から「英語で学ぶ」へ——」 *J-CLIL Newsletter*, 1, 7-10
- 山崎勝 (2019a) 「CLIL による対話的 (dialogic) な協調学習」 *J-CLIL Newsletter*, 2, 23-28
- 山崎勝 (2019b) 「生物の CLIL 授業を振り返って」 *J-CLIL Newsletter*, 3, 6-9
- 山崎勝 (2019c) 「CLIL と Team Teaching」 *J-CLIL Newsletter*, 4, 24-29
- 山崎勝 (2020) 「教科横断的な内容の CLIL」 *J-CLIL Newsletter*, 5, 24-27
- 山崎勝 (2021a) 「オンライン学習における個別指導」 *J-CLIL Newsletter*, 6, 14-17
- 山崎勝 (2021b) 「「英語」で「世界史」」 *J-CLIL Newsletter*, 7, 30-33
- 山崎勝 (2022a) 「「英語」で「古典」」 *J-CLIL Newsletter*, 8, 23-27
- 山崎勝 (2022b) 「知識構成型ジグソー法 (協調学習) と CLIL」 *J-CLIL Newsletter*, 9, 5-6
- 山崎勝 (2023a) 「海外の教科教師との連携による教材作成」 *J-CLIL Newsletter*, 10, 25-28
- 山崎勝 (2023b) 「英語で物理 高校における教科横断の取り組み」 *J-CLIL Newsletter*, 11, 15-19
- Davis, M. (2022). Concept-centred Soft CLIL: Uncovering concepts in EFL content. In M. Ikeda, S. Izumi, Y. Watanabe, R. Pinner, & M. Davis (Eds.) *SOFT CLIL and English language teaching: Understanding Japanese policy, practice and implications*. (pp.63-85). Routledge Series in Language and Content Integrated Teaching & Plurilingual Education. Routledge.
- Morishita, Y. (2017). English Achievement and Student Motivation in CLIL in Japanese Senior High School Applying CLIL for a Language Training in Australia. *Journal of the Chubu English Language Education Association*, 46, 149-156.

# 英語で地理 「協調学習」における概念的知識の扱い

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 <https://ni-coref.or.jp/> 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。筆者は池田 (2016) による授業設計図 (表1) を使って、授業の出発点を Content についての宣言的知識 (表1)、授業のゴールを Content についての手続的知識 (表1) と定めて授業を組み立ててきた。本稿では、「知識構成型ジグソー法」の枠組みでは、宣言的知識や手続的知識がどのように位置づけられ、特に概念的知識がどのような役割を果たしているかを考察する。

表1 CLIL の授業設計図

Content 宣言的知識	Communication 言語知識	Cognition 低次思考力	Culture 協同学習
Content 手続的知識	Communication 言語技能	Cognition 高次思考力	Culture 国際意識

## 2. 知識構成型ジグソー法

考察にあたって、はじめに、「知識構成型ジグソー法」の授業の構成を概観する。授業の手順は以下のとおりである。

(図は三宅、他 (2016) により筆者が作成)

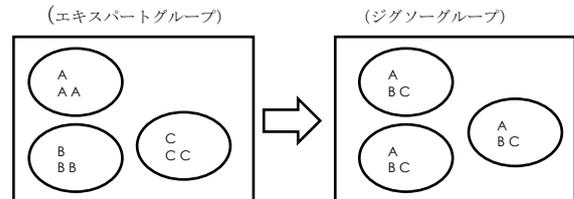


図1 知識構成型ジグソー法

授業手順

- ①本時の課題を提示し、生徒は課題の答えを書いてみる。(個人)
- ②生徒は3名のグループで教師が用意した3種類の資料のいずれかを協力して読む。(エキスパート活動)
- ③各資料を読んだ生徒1名ずつの3名からなる別のグループにメンバーを組み替える。(エキスパートグループ→ジグソーグループ)
- ④生徒は資料の内容を説明し合う。(ジグソー活動)
- ⑤生徒は意見交換をして、課題の答えを自分たちの言葉でまとめる。(ジグソー活動)
- ⑥生徒はまとめた意見を口頭発表し、それをもとに作文を書く。(ジグソー活動→個人)

## 3. 「知識構成型ジグソー法」における「教科知識」

「知識構成型ジグソー法」の実践は、従来の「英語を学ぶ」授業から「英語で学ぶ」授業への転換の契機となった。では、英語で「何を」学ぶのか。学ぶのは「教科内容」(Content)であり、「言語」とともに「内容」を学ぶという CLIL の考え方と一致している。そして学習する「教科知識」は表1が示すように、宣言的知識 (declarative knowledge) と手続的知識 (procedural knowledge) に分けることができる。池田 (2016) によると、宣言的知識とは学習した知識を説明できることを指し、手続的知識とは知識を実生活に活用できる汎用能力である。さらに、池田 (2022) によると、宣言的知識は概念的知識 (抽象) と事実に知識 (具体) から成っており、概念的知識は鍵概念 (ビッグアイディア) とも呼

ばれている。

#### 4. 英語で地理

教材は、地理の題材内容で、「人口ピラミッド」の図から人口構成の特徴を読み取り、要因となっている「移民問題」について学習する。人口ピラミッドや移民についての教科知識を出発点として、それらの汎用知識として日本における外国人労働者や学校における外国人生徒についても考えるものである。授業設計図は以下のとおり。

**表2 CLIL の授業設計図 (地理)**

Content 宣言的知識	Communication 言語知識	Cognition 低次思考力	Culture 協同学習
人口ピラミッド、移民	地理に関する語彙	理解	ペア・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
移民問題、外国人労働者、外国人生徒	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	ALT の出身国の移民問題

#### 授業手順

池田 (2016) の提案する授業手順に「協同学習」の手順を重ね合わせると以下ようになる。

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

###### ① Oral Introduction

はじめに、日本の人口ピラミッドを使って図の見方を確認し、続いて、カタール、香港、アメリカの人口ピラミッドを見せて、日本の人口ピラミッドとの形の違いに着目させる。

###### ② Writing

本時の課題の問いを提示し、人口ピラミッドの形を決定する要因とそれがもたらす問題について生徒が各自でブレインストーミングを行う。

#### Worksheet 1

##### Task:

(カタール、香港、アメリカの人口ピラミッドを示す)

1. What are the factors that determine the shapes of the three pyramids ?

2. What problems do you think are caused by the factors ? Write down your own ideas.

##### (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 (エキスパートグループ) で3種類の資料のうちのいずれかを読み、それぞれの人口ピラミッドの形と要因について考える。

資料A: カタール  
(概要)

- ・ネパールとは対称的・男性の労働人口が突出・男性の労働人口がネパールからの流入・労働人口の94%が移民・移民の労働環境は劣悪・労働者の人権侵害への非難

#### Worksheet A Qatar

The population pyramids of Nepal and Qatar are near mirror opposites. It almost looks as though a part of the working age male population was carved out of the Nepalese pyramid and placed in Qatar's. These pyramids show large-scale economic migration. Fourteen percent of the Nepalese population, mostly men, have moved to rich Gulf states, such as Qatar, where the demand for labor is high. In Nepal, this out-migration of working-age men has left many families with no father, changing the gender roles for women, such as more female heads of the houses. Furthermore, Nepal has become highly dependent on money sent home from migrants living abroad. In Qatar, these immigrants make up 94% of the country's workforce. The need for cheap labor has led to situations where migrant workers risk exploitation and abuse. Qatar has been criticized for human rights violations and a lot of migrant worker deaths.

##### Task

Explain the shape of the population pyramid of Qatar and give reasons for it.

(shape)
(reasons)

資料 B：香港

(概要)

- ・フィリピンからの女性の労働者の流入・移民労働者は母国へ送金・移民労働者のコミュニティーを形成

Worksheet B Hong Kong

An amah is a woman employed by a family to perform domestic tasks. Amahs function as a live-in maid and a nanny. They cook, clean, shop, babysit, and run errands, working six days a week. Many of the amahs are married and have left their husbands and children in the Philippines. They see their own kids just once a year on their home visits. They send most of their earnings back to the Philippines to support their family.

Since the early 1980s, migrant domestic workers have gathered in Hong Kong’s public spaces every Sunday. Tens of thousands of women sit on cardboard and enjoy chatting in the shadow of five-star hotels, major bank buildings and storefronts with luxury brand names. They are women from the Philippines on their day off from duties as amahs. They make a Filipino community and the streets are transformed into “Little Manila.”

Task

Explain the shape of the population pyramid of Hong Kong and give reasons for it.

(shape)
(reasons)

資料 C：アメリカ

(概要)

- ・人口増加・高い出生率・移民の増加・ヒスパニック系移民の増加・ヒスパニック系移民による若年層人口の増加

Worksheet C United States of America

The U.S. population is growing with a growth rate of nearly 1 percent a year. A relatively high birth rate and high rates of immigration are the reasons for it. Women in the U.S. average about two children each and 1.2 million people immigrate into the country annually.

The number of U.S. Hispanics is growing faster than any other racial or ethnic group. The white

non-Hispanic population, generally considered to be the traditional majority population at 67 percent, accounted for only 18.5 percent of the country’s population increase between 2000 and 2004. The Hispanic population accounted for 14 percent of the population, but 49.2 percent of the four-year population increase. There is a tremendous difference in the ratio of births to deaths in these two populations. The ratio among white non-Hispanics is 1.2, approximately one birth for every death. Among Hispanics, the ratio is 8.2, approximately eight births for every death. In the U.S. the average number of children a woman bears is 1.85 for white non-Hispanics and 2.80 for Hispanics. And the large gap between whites and Hispanics also lies in the proportion of older people (age 65 or older). Among whites, 15 percent are age 65 and over. For Hispanics, it is 5 percent.

Task

Explain the shape of the population pyramid of the U.S. and give reasons for it.

(shape)
(reasons)

(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・創造の処理を進め、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統合して、カタール、香港、アメリカの人口ピラミッドの形を決定する共通の要因を見つける。

Worksheet 2

Task

(1) Listen to each other and complete the following table about the three population pyramids.

country	shape	reasons
Qatar		
Hong Kong		
the U.S.		

--	--	--

(2) What reasons are common among the three population pyramids?

(4) Output (production task)

Worksheet 3 では、人口ピラミッドの形を決定する共通の要因がもたらす問題について考え、それにどう対処したらよいかについて意見をまとめる。Worksheet 3 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 4 により、個人のライティングをまとめとして行う。

Worksheet 3

Task

(1) What are the factors that determine the shapes of the three pyramids ?

(2) What problems do you think are caused by the factors ? Write down your own ideas.

Worksheet 4

Task

Write an essay answering the following questions.

(1) What are the factors that determine the shapes of the population pyramids of Qatar, Hong Kong, and the U.S.?

(2) What problems do you think are caused by the factors? Write down your own ideas.

(生徒の作文例)

The factors that determine the shapes of the population pyramids of Qatar, Hong Kong are migrant workers. They come from other countries to earn money. On the other hand, the factor of the U.S. is high birth rates and high rates of immigration. I think two problems will happen by these factors. The first problem is cheap labor and risk of exploitation and abuse for migrant workers. The working condition of migrant workers is not always good and it is different from that of local

workers. The second problem is that the majority of workers are immigrants. More local people may be deprived of their jobs by immigrants. As a solution to such a problem, the government should restrict the number of immigrants.

3つの資料の内容の共通項は「移民」であり、生徒たちは共通の要因として「移民の流入」を挙げた。労働人口の他国への移動に関しては、自国での就職事情、移住先での労働条件や人権問題を指摘する生徒が多かった。また、移民人口が増えることにより、移住先の就職事情への影響や文化や言語の違いによる摩擦についても生徒たちは考えた。さらに移民の流出による母国の国力への影響や、人口の男女比のアンバランスによる出生率への影響を指摘するグループもあった。少子高齢化による労働人口の不足を補うために移民の受け入れに肯定的な意見を持つグループが多かったが、一方で、移民への過度の依存は新たな問題を生むとして、政府による法整備が必要だと考えるグループもあった。

宣言的知識には正解があるが、手続的知識は生徒たちが自由に創り出す考えであるため、正解が定まてはいない。そのため、どこまでが妥当な答えなのかを正しく判断することは言語教師には困難な場合がある。本授業は教材作成の段階で教科教師の助言を得たが、教科教師との共同授業ではなく、筆者とALTのチーム・ティーチングで実施した英語科の授業である。しかし、生徒の発表の場面では、可能であれば、教科教師にも参観してもらい、教科内容についてのフィードバックを生徒にしてもらうことが望ましい。

5. 授業の各段階における「知識」の扱い

次に、この授業の各段階での発問や資料が教科内容のどのような「知識」に関わるものかを授業手順に沿って考えてみる。

本時のトピックは「人口ピラミッド」と「移民」であり、これは学習内容のラベルと言えるから抽象的な概念的知識であろう。これが授業の出発点でゴールとなる「本時の課題」は、「移民の背景にある要因とそれがもたらす諸問題及びそれにどう対処するか」なので、宣言的知識として「移民」を理解した上で、この問題にどう向き合うかを問うているから、これは手続的知識（汎用知識）ということになるだろう。エキスパートグループで生徒が読んだ3つの資料は、3つの国についての具体的な事実だから宣言的知識の中の事実的知識であろう。

## 6. 授業設計の手順

前述したように、「知識構成型ジグソー法」の授業は「英語で学ぶ」授業だから、その授業設計においても「教科知識」をどう「整理」するかが要諦であり、実際には次のような手順で設計していると考えることができる。

### 授業設計の手順

- (1) 本時に学習する概念的知識を決める。  
(例：「人口ピラミッド」「移民」)
- (2) 授業のゴールは手続的知識（汎用知識）とする。  
(例：「移民問題」への対応)
- (3) 概念的知識に関する事実的知識を資料とする。  
(例：「カタール・香港・アメリカの移民事情」)

生徒は事実的知識を複数の具体的な資料から学び、これらの情報を統合して、これらを包摂する抽象的な概念的知識を得る。その後、概念的知識を実生活の文脈で活用し、各自が考えた汎用知識を授業の成果物とする。

## 7. 「概念的知識」は役に立つのか

「概念的知識（鍵概念・ビッグアイディア）」は筆者にとっては新しい知見であったが、これを踏まえて現在までの自分の実践を振り返って感じるのとは以下のようなことである。

生徒が学習により獲得し蓄積しているものは、トピックに関する知識とその知識に関わる語彙である。これは英語で学習しているも日本語で学習しているも同様のことが起こっているように思う。概念的知識とともに関連する単語を概念の文脈の中で覚え、知識と語彙のネットワークができていき、さらにそれが他の概念的知識にも繋がっていくように思うのだ。つまり、アカデミックな英語が上達するということは、知識と語彙のネットワークが広がっていくことなのではないかと感じている。

さらに、教材作成の段階で概念的知識を意識することの利点は、教材の中に意図的に必要な知識と語彙を埋め込むことを計画できることである。そして、授業の成果物である生徒の汎用知識を内容面から評価する際も、概念的知識を活用できているか、関連の語彙を使用できているかを尺度として、生徒へのフィードバックの観点を明確にすることができる。

本時の授業の指導の重点は、事実的知識の学習により概念的知識を理解することである。評価においては、生徒が概念的知識を正しく理解し、それを汎用知識として活用して成果物を産出できているかを観察することができる。

## 参考文献

- 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る挑戦 第3巻 授業と教材』上智大学出版、(pp.1-29).
- 池田真 (2022) 「新学習指導要領の授業に役立つ CLIL 的視点：原理・指導・評価・入試」CLIL DAY：2つのセミナーで内容言語統合型学習の概要から実践例までを学ぶ1日 (増進堂・受験研究社) 講演資料.
- 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.
- Ikeda, M., Izumi, S., Watanabe, Y., Pinner, R. & Davis, M. (2022). *Soft CLIL and English Language Teaching: Understanding Japanese policy, practice, and implications*. London: Routledge.

# 社会科 CLIL の協同授業と教科間連携に関する実践研究 —教科教員と英語科教員の効果的な協働とは—

川上光太 (エディンバラ大学 TESOL 修士課程)

吉田裕幸 (鷗友学園女子中学高等学校)

## 1. リサーチクエスチョンの提示

本研究は、2022 年度日本 CLIL 教育学会の研究助成制度を活用して行なったものである。本稿では、我々が勤務校で実践したチームティーチング型 CLIL に関する考察と、CLIL 実践校の見学を通して得た示唆について報告する。本研究を開始するにあたり、以下3つのリサーチクエスチョンを立てた。

RQ1. 社会科のどのようなテーマが CLIL 授業と親和性を持つか、またどのような授業内タスクが教科知識や言語スキルの習得を促すか。

RQ2. チームティーチング型 CLIL における授業者同士の役割分担はどのようなものがあるか。協同授業を行う上で授業者はどのような課題を感じるか。

RQ3. 学校内で CLIL 実践を拡げる上で、教員間の協働はどのような形をとるか。

我々は勤務校で 2019 年度よりチームティーチング型の CLIL 授業を行ってきた。より CLIL 実践を拡げていくため、本校での実践と他校の見学を通して、効果的な教員間の協働の在り方を追究した。

本稿ではまず、CLIL のチームティーチングに関わる先行研究を紹介する。そして、勤務校での CLIL 授業の紹介と、CLIL 実践校見学の考察を行なった上で、研究を通して得た知見を提示し、今後の研究課題を述べる。

## 2. チームティーチング及び CLIL に関する先行研究

CLIL は、目的・頻度・比率・使用言語によって分類が可能であり、指導文脈によって柔軟に形を変えることができる(池田, 2011)。日本と欧州では CLIL 実践の形式が大きく異なっており(Hemmi, 2023; Tsuchiya & Murillo, 2019)、略式化すると表1のようになる。

欧州では、内容教育が中心で、教科教員が英語を使って授業を行っているのに対し、日本では英

語科教員が言語学習を促進するために教科内容をテーマとして扱う傾向がある。CLIL 実践の拡がり方は、スペインなどの国で政府や地方自治体が教育施策として CLIL を採用しているのに対し、日本では現場の教員が草の根的に実践を行っているという現状がある。授業形式については、欧州で教科教員と言語教員の協同授業が行われているのに対し、日本では英語教員による個人授業が主流である。

表1 日本とヨーロッパにおける CLIL の相違点

(Hemmi, 2023; Tsuchiya & Murillo, 2019 に基づき筆者作成)

	目的	実践の拡大	授業形式
ヨーロッパ	内容教育	政府や地方自治体によるトップダウン	協同授業
日本	言語教育	現場の教員による草の根的広がり	個人授業

ここで、一般的なチームティーチングの利点について述べておきたい。Buckley (2000)によれば、協同授業を行うことで、3つの段階で授業の質の向上が期待できるとされる。まず授業準備の段階では、複数の視点から教材研究や準備を行うことで、授業デザインの幅を拡げることができる。次に、授業中には、異なる指導法や専門分野の教員が協同で教える中で、お互いに新たな観点を獲得することができる。最後に、授業後の振り返りにおいても、授業者同士の対話を通して、より深い示唆が得られることが期待される。

さらに Cushman (2013)は、協同授業を通して教師は、教える側と学ぶ側、専門家と初心者、知識の渡し手と受け手という二重の役割(dual roles)を交互に体験しながら指導力を高め合えると述べている。これは、CLILの協同授業に関しても当てはまるだろう。例えば、教科教員は言語教員に対し背景知識を与え、言語教員は言語活動のデザインに関して教科教員をサポートするなどの関係が考えられる。Tuner and Fielding (2020)によるオーストラリアのチームティーチング CLIL に関する研究では、モノリンガルの他教科教員が協同学習者(co-learner)として外国語の授業に参加して

生徒と共に学ぶなど、教員同士がお互いから学び合う様子が報告されている。

具体的なチームティーチングの形態について、Cook and Friend (1995)は図1に見られるような形で連携が可能だと述べている。

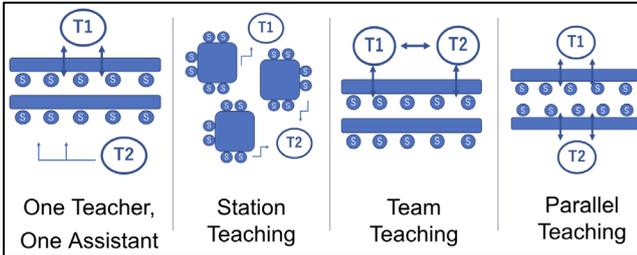


図1 ティームティーチングの形態 (Cook & Friend, 1995, p. 6 に基づき筆者作成)

One Teacher, One Assistant の形では、1人の教員がメインで授業を担当し、もう1人がサポートの役割(机間巡視など)を担う。Station Teaching は学習者が必要に応じてそれぞれの教員に支援を求める形であり、プロジェクト型の学習に適している。Team Teaching では2人(複数名)の教員が同程度の役割を担って授業を行う。最後に、Parallel Teaching では、それぞれの教員が別の内容を同じ授業内で同時展開する。それぞれの授業形態にメリットとデメリットがあり、授業デザインや学校の実情に合わせての使用が望ましい。

CLIL 授業への応用に関しては、内容面と言語面の説明の際にそれぞれの役割を入れ替える、Station Teaching で質問の種類によって異なる教員が対応する、などのアプローチが考えられる。

最後に、CLIL 授業における役割分担について述べたい。Olson (2021)は ALT と JTE によるチームティーチングにおいて、表2のような役割分担が可能であると述べている。

表2 ALT と JTE の協同授業における役割分担の例 (Olson, 2021, p. 14)

Role	Responsibilities	Recommended
Planner	Preparing lesson plans and class materials.	ALT
Content Leader	Leading content instruction in class.	ALT
Feedback Provider	Feedback on lesson plans and materials.	JTE
Classroom Manager	Keeping students on task.	JTE

この役割分担は、CLIL 授業においても応用可能であると考えられる。例えば、教科教員が Content

Leader として教科知識の解説を行い、英語教員が Classroom Manager として授業の進行を担当するといった形が考えられる。ただ、Olson の言う Planner の役割は、教科教員と言語教員がそれぞれ内容面・言語面でのプランニングを行うことも想定されるため、CLIL の協同授業では、より細分化した役割分担が必要であると考えられる。

### 3. 本校での実践紹介

まず、本校で実践した CLIL 授業の内容と、生徒の反応、教員の振り返りを紹介したい。

#### 3.1 高校1年 地理×英語 “Let’s Explain Hazard Maps in English”

はじめに、「自然災害と防災」をテーマに、地理歴史科と英語科で連携して行った授業実践を紹介する。本実践では、1コマを(50分)使用し、高校1年生を対象に3クラス合同(約120名)で、地理総合の授業内で行った。学校のある世田谷区で留学生と災害に遭難したと想定し、ハザードマップを使って安全に避難所まで行くためにコミュニケーションをとるロールプレイを実施した。

本実践での目標は、内容面と言語面に分けて以下のように設定した。

##### 【内容面】

- ①学校周辺の地域で起こりうる災害を予測し、ハザードマップを活用して適切な避難ができるようにする。
- ②文化的な背景が、避難行動に与える影響を実感する。

##### 【言語面】

- ①防災に関する単語を理解する。
- ②適切な助動詞を用いてコミュニケーションできる。

言語面において助動詞を設定した理由としては、避難の際のコミュニケーションとして、may の場合は「○○が起きる可能性もある」 should の場合は「○○が起きるはずだ」といったように、場面によって使い分ける必要があるからである。また、生徒にとっては直近の英語の授業(「論理・表現I」)で助動詞を学んだこともあり、生きた場面で練習を行うことができるという利点もある。

これらの内容・言語の目標を念頭に、Coyle et al. (2010)による4つのCとの関連を表3に示す。

**表3 第1回実践 4つのCに基づくデザイン**

Content 教科知識	Communication 言語知識	Cognition 低次思考力	Culture 協同学習
防災に関する知識 ハザードマップを読み取ることができる	防災の語彙 (flood, evacuate) 経路を説明する表現 (it takes ~ minutes to...) 助動詞 (should, may, can)	語彙の暗記 説明の理解 学んだ表現の応用	グループワーク ロールプレイ
Content 汎用知識	Communication 言語技能	Cognition 高次思考力	Culture 国際理解
地域で起こりうる自然災害と避難方法について考える	読む・聴く・話す・書く	分析：相手の背景 創造：避難経路の想定	各国が持つ災害に関するストック情報の違いを理解する

本実践の指導計画は表4の通りである。

**表4 第1回実践 本時の指導計画**

時間	学習内容
10分	Teacher Talk ・英語でハザードマップを説明する必要性を伝える。英語科教員の海外における避難の体験談を話す。
10分	Situation1 flood disaster at Miyanosaka ・学校周辺（世田谷区宮坂）で洪水が起きたと仮定し、危険と考えられるポイントは何かを写真を見ながら考察する。 ・地理歴史科教員が、地理総合の授業で学んだことを使い、補足説明する（内水氾濫、暗渠、アンダーパスの危険性など）。 ・ペアワークについての説明を行う。 ・ペアワークを教員が実演する。
10分	Situation2 flood disaster at Futakotamagawa ・二子玉川駅周辺で洪水が起きたと仮定し、危険と考えられるポイントは何かを写真を見ながら考察する。 ・地理歴史科教員が、補足説明する。 ・生徒同士がペアワークを行う。
10分	Situation3 Earthquake at Sangenjaya ・三軒茶屋駅周辺の地震を想定し、危険と考えられるポイントは何かを写真を見ながら考察する。

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地理歴史科教員が補足説明する。</li> <li>・生徒同士がペアワークを行う。</li> </ul>
10分	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英語科・地理歴史科教員が生徒にフィードバックをする。</li> <li>・振り返りコメントを記入させる。</li> </ul>

本授業を構想するにあたり、議論となった点を三つ挙げる。一点目が英語でロールプレイを行う意味である。英語使用の必然性を確保するため、ワークは留学生に説明するという形式をとり、教員からは、災害時における外国人対応のポイントを紹介した。地震がほとんど発生しない国では、地震発生後の避難の必要性や津波が来ることの危険性を理解していない可能性があるなど、相手の文化的背景によって、持っている知識・情報は違うことを指摘した。その上で、双方向のコミュニケーションがあって初めて適切な避難ができることを強調した。二点目が、対象地域の設定である。地域を学校所在地である世田谷区周辺とし、世田谷区の実物のハザードマップ（地震については英語版）を用いてワークを実施した。三点目が、ロールプレイにおいてコミュニケーションを生む方法についてである。避難を促すために留学生に対して一方的に説明するだけではコミュニケーションにならないのではないか、という意見があった。これを解消するために 留学生役に Situation Card を渡し、日本人のバディ役に質問をさせる、という場面を設定することとした。

生徒の授業に対するコメントとしては、以下のようなものが挙げられ、我々の狙いはある程度達成することができたのではないかと考えている。

- ・ 普段の英語の授業より内容は難しかったのに、周りからすごく英語が聞こえてきて、心の底から「英語が必要だから使っている」という感じがして、自分がやりたかった英語の授業に形が一番近かったように感じました。
- ・ 忘れかけていたけれど、英語は言語を学習する授業だから、全ての教科につながるものがわかって、大学でも英語を使って勉強したいと強く思えました。
- ・ 初めは英語と地理って何の関係があるんだろうと疑問に思っていたけれど、実際にペアワークをしたことで、地理の知識を持っているだけではなく、それを実際に活かすために伝える能力も必要だと感じました。
- ・ ハザードマップをちゃんと読んで理解しておくのは大事だと思った。自分の命を守ることになるし、他人に教えることもできたら他人の命を救うことになるかもしれないので。
- ・ 「つなみ」で海外の人に通じると思っていたが、地震や津波を経験したことのない人は言葉

は知っていても、どんなに危険なのか知らない  
ので、海外に行くとき知識はとても必要だと思  
った。

### 3. 2 中学 2 年 歴史×英語 世界のお祭り魅力 発信プロジェクト

本実践は、全 8 回からなる単元学習である。使  
用教材は当時中学 2 年で扱っていた EFL 学習者向  
けのコースブック、English Zone Book 3 (Nolasco  
& Newbold, 2008)である。対象は中学 2 年生で、  
各クラス 20 名の少人数指導で授業を行なってい  
る。以下が本単元の学習目標である。

#### 【内容面】

①様々な祭りの特徴や起源について学ぶこと  
で、それぞれの文化が大事にしている価値観  
や、その多様性を理解する。

②多様な宗教行事を比較し、それらの共通点や  
相違点を分析することで、祭りの概念を深く理  
解する。

#### 【言語面】

①世界の宗教行事について書かれた文章を読み、  
その特徴や起源を理解する。文章中で使われてい  
る、宗教・歴史に関する表現を理解する。

②祭りに関する文章の要点をレポートする。自ら  
が調べた行事の特徴や起源について、その魅力が  
伝わるようにプレゼンテーションをする。

これらの内容・言語の目標を念頭に、4つのC  
との関連を表5にまとめて示しておく。

表5 第2回実践 4つのCに基づくデザイン

Content 教科知識	Communi- cation 言語知識	Cognition 低次思考力	Culture 協同学 習
世界の祭りの 起源や、 それを取り 巻く人々の 暮らしにつ いて知る	祭りや宗教 に関する語 彙、日付や 期間に関わ る表現、過 去形動詞	祭りの内容 理解と記憶	ペア/グ ループ 活動
Content 汎用知識	Communi- cation 言語技能	Cognition 高次思考力	Culture 国際理 解
祭りの内容 から、その 文化が大事 にしている 価値観を読 み取る	4 技能、や り取り、プ レゼンテー ション	日本と海外 の祭りの比 較・分析、 TV 番組の 作成（創 造）	世界の 宗教や 異文化 の理解 と考察

本単元の指導計画は表6の通りである。使用教  
材の English Zone 3 ,Unit8 のテーマは、“Special  
Days”であり、誕生日パーティーなど身近なお祝  
い事から、徐々に世界の祭りと目を向けていくよ  
うな構成になっている。第1回の授業でトピック  
の導入や語彙の学習を行い、第2・3回で文法事  
項を学習したのち、第4回で世界の祭りについて  
のジグソーリーディング活動を行なった。

教科書で扱われていた世界の祭りは、St  
Patrick’s Day, Diwali, Australia Day,  
Thanksgiving Day, Winterlude の5つである。こ  
れらの文章を使ってジグソーリーディング活動  
を行うことで、世界の祭りへの関心を高めると共  
に、単元末のタスクへの足場がけとして、ノート  
テーキングや口頭レポートの練習を行った。

表6 第2回実践 単元計画

時配	学習内容
1	トピックの導入：自分の身の回りにあるお 祝いの日について考える。 - お祝いごとに関する語彙を学ぶ。 - 誕生日パーティーの予定についての対話を 読む。
2~3	文法学習：現在進行形(未来)の表現 - will や be going to との違いを確認する。 - ターゲット文法を使い、誕生日会招待カ ードを作成する。
4	世界の国々のお祝いの日について学ぶ。 - ジグソーリーディングを通して、世界の 祭りについて学び、レポートし合う。 - 祭りや宗教に関する語彙や表現を学ぶ。
5	タスクの導入：世界のお祭りに関する TV 番組を作成する。 - タスクの導入をし、教員のモデルを提示 する。 - 事前に録画した社会科教員によるお祭り の起源と宗教的側面に関する講義動画を視 聴する。 - 生徒はグループで選んだお祭りに関する 学習者向けの洋書を読み、発表の内容を考 える。
6~7	発表準備と動画の撮影を行う。 - 番組内の役割を決め、スクリプトを作 る。 - グループ毎に別室で動画の撮影を行う。
8	各グループが作成した動画をクラスで鑑賞 する。 - 内容や発表の工夫に関して教師がフィ ードバックをする。 - 生徒同士で相互評価を行う。

(9)	社会科教員が日本の伝統行事に関する授業を行う。（『歴史』の授業時間に日本語で行われた）。
-----	--

第5~8回の授業では、「世界のお祭りの魅力を発信するTV番組の作成」というタスクを実施した。海外TV番組のクルーとして、コロナ禍で人が集まりづらくなった世界のお祭りを取り上げ、より多くの視聴者に参加してもらえるよう、その魅力を発信する番組をつくるという設定である。

発表は、3人グループによる約3分の動画作成という形式で行った。生徒は①ニュースキャスター役（Newscaster）、②レポーター役

（Reporter）、③専門家・現地の人役（Expert）の3つの役割に分かれ、それぞれの視点から祭りを紹介するという設定にした。発表テーマとなる祭りは、教員が用意したLL図書館（本校の英語多読専用図書館）の本7冊（Chinese New Year, Holi, La Tomatina, Oktoberfest, St Patrick's Day, Thanksgiving Day, Eid al-Fitr）からグループで一つ好きなものを選択してもらった。第5回の授業でタスクの導入を行い、第6回で発表準備をし、第7回の授業で実際に撮影を行った。第8回の授業で、撮影した動画を各クラスで鑑賞した。

実際の発表では、歴史上の人物になりきって Thanksgiving Day の起源を説明したグループや、自作の紙芝居でクイズを出しながら St Patrick's Day を紹介したグループなど、創意工夫の溢れる作品が多く見られた。

本単元の最後には、中2担当の社会科教員が祭りをテーマに歴史の授業を行った。多神教の日本で祭りが生まれた経緯や、地域社会で祭りが担ってきた役割などの内容が扱われた。日本で現代まで受け継がれてきた祭りの事例として、祇園祭（京都）・神田祭（東京）などを取り上げ、歴史的背景に関してクイズの時間を設けることで、生徒の興味関心を引き出していた。

本単元の学習を終えて、生徒には選択式と記述式のアンケートに回答してもらった。回答者数は同学年の他クラスを含め、本単元の授業最終日に出席していた生徒225名である。表7から9の選択式アンケート結果が示すように、生徒の反応は概ね良好だったことがうかがえる。

**表7 授業を通して海外のお祭りや文化に興味を持ったか？**

選択肢	1	2	3	4	5
割合 (回答数)	59.1% (133)	32.9% (74)	6.7% (15)	1.3% (3)	0% (0)

1=興味を持った、2=どちらかと言えば興味を持った、3=どちらとも言えない、4=どちらかと言えば興味を持たなかった、5=興味を持たなかった

**表8 授業を通して英語を学ぶ気持ちは強くなったか？**

選択肢	1	2	3	4	5
割合 (回答数)	35.1% (79)	44.4% (100)	19.6% (44)	0.4% (1)	0.4% (1)

1=強くなった、2=どちらかと言えば強くなった、3=どちらとも言えない、4=どちらかと言えば弱くなった、5=弱くなった

**表9 授業で行った活動のレベルは適切だったか？**

選択肢	1	2	3	4	5
割合 (回答数)	4.9% (11)	28.9% (65)	60% (135)	6.2% (14)	0% (0)

1=難しいと感じた、2=どちらかと言えば難しいと感じた、3=適切だった、4=どちらかと言えば簡単に感じた、5=簡単だと感じた

生徒の本授業に対する記述回答には、以下のよな感想が見られた。

- ・テレビ番組でお祭りのレポートをするという設定がまず楽しかったです。
- ・世界中にはたくさんのお祭りがあって、英語を勉強して、もっと知りたいなと思った。
- ・自分たちで主体的に取り組むことができる学習がとても楽しかった。また、世界中の有名なお祭りの様子をクラスの人が中継してくれたことで、臨場感を持って動画を見ることができた。
- ・掛け合いのところはなかなか難しく、日本語でこう言いたいのに英語だと言いが分からない、ということだらけだったので、英語を学びたいという気持ちは強くなったと思う。
- ・海外の祭りはあまり知らなかったが、この授業で興味が出た。日本の祭りもあまり知らないなので、この機会に知りたいと思う。

今回のタスクで挑戦したこと・意識したことに関しては、次のような記述が見られた。

- ・本の文章をそのまま写すのではなく、自分で要点をまとめた文をつくったこと。元から文を書くことが苦手だったけれど、要約することによって少しは自分で文を書けたと思う。
- ・英語で文章を考える時に、日本語で考えてからでなく最初から英語で考えたこと。
- ・自分はニュースキャスターだったから出番が少なく、あまり話してはいないけど、動画の構成を考えたのと、お祭りをよりイメージしやすいように折り紙を使うというのを提案した。かなり積極的に自分の意見を言えたと思う。
- ・ジェスチャーや目線など、内容だけでなく表現にも気を配った。面白いお祭りの雰囲気がよく伝わる番組にするために、物を用意したりな

ど工夫した。できるだけリアリティのあるニュース番組にしたかったので、レポーターと専門家の会話で"Can you talk with me?"など日常会話を多く取り入れるようにした。

アンケートの結果から、全体の9割程度の生徒が授業を通して世界のお祭りや異文化に興味を持ったことがうかがえる。英語学習に対するモチベーションは、1(=強くなった)と2(=どちらかと言えば強くなった)を合わせて8割程度で、3(=どちらとも言えない)が2割弱であった。最初の質問に比べて回答にばらつきが出たのは、授業で生徒が演じた役割によって、英語使用の量に差があったことが一つの要因だと考えられる。それでも、英語の発話量に関わらずやる気の向上が広く見られたのは、協働的な学習を重視し、生徒一人一人の特性が活きやすいタスクデザインを採用したからではないかと思われる。

タスクの難易度に関しては、約6割の生徒が「適切だ」と感じ、3割程度の生徒が「難しい」または「どちらかと言えば難しい」と回答している。その原因としては、タスクの準備時間が限られていたことや、対話形式のスクリプトを作成することの不慣れさが挙げられる。特に、英語に苦手意識を感じている生徒にとっては、自由度の高いタスクに対する不安や、グループに対する責任感から、心理的負担が大きかったかもしれない。一方、生徒の感想には、困難な課題だったからこそ、英語を学びたい気持ちが強くなったという記述も見られた。今後も、生徒の言語不安を減らしつつ、別の分野で挑戦を促すような課題設定を意識していきたい。

自由記述のアンケートからは、TV番組作成というオーセンティックな設定が生徒の発話意欲を促したことがうかがえる。もし今回のタスクが、単純に「自分の好きなお祭りをインターネットで調べて発表する」という活動であったならば、ここまで積極的な参加は促せなかっただろう。TV番組を作り、祭りの魅力を視聴者に届けるという具体的な目的と状況設定があったからこそ、様々な工夫が生まれ、ユニークな作品づくりに繋がったと考えられる。CLILのアウトプット活動をデザインする上で重要なのは、誰に向けて、なぜそのメッセージを伝えるのかを明確化することである。今後は、作成したビデオを海外の中学校に送って異文化交流をする、放送業界の専門家にコンテンツを評価してもらうなど、より実社会との繋がりを感じられるようなタスクに発展させていきたい。

## 4. 先進校での視察から得た示唆

本節では、本研究の一環として授業見学に伺った3つの学校のCLIL実践の特徴と示唆を共有したい。

### 4.1 雲雀丘学園中学校・高等学校

雲雀丘学園では、年に1度CLIL・Crossカリキュラムの特別授業が一週間にわたって行われている。毎年異なる教科横断のテーマを設定し、CLILでは英語科と他教科が、そしてCrossでは2つ以上の教科が連携して授業を行なっている。

我々が授業見学に伺った際は、共通テーマとして「食」が扱われていた。高校1年生対象の世界史CLILでは、19世紀半ばにアイルランドで起きたジャガイモ飢饉をテーマに、食糧安全保障について批判的に考える授業が行われていた。食品の保存をテーマにした中学3年生対象の理科CLILでは、ペットボトルのお茶に含まれる添加物を調べる実験をした上で、未来の食品保存について英語で議論していた。このように、異なる専門分野の教員が教科横断型のティームティーチングを行うことで、教科の枠を超えた知識の統合や深化を可能にしていた。

雲雀丘学園では、グローバル教育としてCLIL授業を導入するにあたって、CLIL推進委員会を立ち上げ、授業のスケジュールや実施教科の調整を行いながらCLILの教育的価値や実践のイメージが共有された。そして大学教授の監修のもと、教員向けのワークショップが定期的開催され、徐々に協働の輪を拡げ、現在の形式ができていった。

また、教員のCLIL授業への参加意欲を高める声かけの工夫も見られた。各教科の教員に参加を促す際は、必ずしも英語で授業を行う必要がないことや、自分の専門知識を活かして授業を行なってほしいという声かけをしていた。実際に、英語での授業は難しいが、Cross授業であれば挑戦したいという教員もいたとのことであった。教員一人一人の専門性を活かすのと同時に、CLIL授業参加へのハードルを低くすることで、より幅広い層の教員を巻き込むことに成功していたと考える。

### 4.2 横浜女学院中学校・高等学校

横浜女学院では、中学3年から高校2年の国際教養クラスでCLILが取り入れられ、ALTとのティームティーチングを行なっている。同校独自のカリキュラムと教材を使用しており、世界平和・生物多様性・多文化共生などの内容を包括的に扱っている。

見学した授業では、多言語主義(Multilingualism)

をテーマに、日本の会社における英語公用語化の動きや、アメリカ国内の英語力による社会的格差(English Divide)などの問題が議論されていた。授業はアメリカ出身のネイティブ教員との協同で行われた。

横浜女学院における CLIL の特徴は、まずその独自カリキュラムにあると考える。Education for Sustainable Development(ESD)に基づいたカリキュラムでは、英語は単なるコミュニケーションのツールに留まることはなく、英語科独自の内容知識や物の見方・考え方を学ぶことができる。英語科主任の鯉渕先生は、英語の授業で、多様性・平等・平和などの概念的知識を学ぶことの重要性を強調していた。これらの概念知識は、様々な教科や日常での思考に転移していくことが期待される。

また、同校では ALT とのティームティーチングが非常に効果的に行われていたことも印象的である。ALT はしばしば、メインのカリキュラム以外の科目を任されたり、発音やスピーキングなどの限られた指導を担当したりすることが多い。しかし、見学した授業では、アメリカ出身の ALT は異文化を代表する人としてその授業に参加しており、English Divide に関するパートでは、自身の人種差別にまつわる経験などを共有し、議論の深化に大きく貢献していた。授業形態に関しても、2人が共に教壇に立って教えることもあれば、どちらかが授業のメインを担当し、もう1人がグループワークの補助をするなど、柔軟でダイナミックな協同授業であった。このような JTE・ALT の連携は CLIL 実践を行う上で大きなアドバンテージになると考える。

#### 4. 3 神奈川県立元石川高等学校

高木教諭による「英語コミュニケーション1」の授業見学を行った。単元は、検定教科書

(Heartening English Communication I (桐原書店)) の Lesson 3 “We Can Make a Difference” であり、地球上で行っている異常気象とその問題点に関して学び、一人ひとりが解決に向けて何ができるかを考えるものである。この単元では、単元末の活動として、世界各地の気候変動問題に対して学んだことをもとに、学校でできる解決策をグループで考え、Motoishikawa Action として英語で発表することが設定されている。このような単元末の活動として CLIL タスクが、年間を通して計画されている。また、生徒に配付する教材(ループリックを用いた振り返りシートやワークシート等)は高木教諭が中心に作成し、教員内で共有されている。このような工夫があることで、学年全体で同内容の授業を実施することが可能になっている。検定教科書をベースとして、優れた

教師の教材をパッケージ化することで CLIL 実践への障壁を低くなるよう設計されており、CLIL の普及に向けた戦略として示唆に富んでいる。

## 5. 結論

本節では、研究を通して得た知見を、リサーチクエスションに沿って提示したい。

### 【RQ1: 社会科 CLIL の効果的な授業デザイン】

CLIL の授業設計で肝になるのは内容と言語の統合である。今回の我々の実践でも、内容面の目標を念頭に、特定の言語材料を使うオーセンティックな状況設定を考え、内容と言語の統合をねらった。防災 CLIL の実践では、地震が起きた後に留学生を避難場所に連れていくという設定で、起こり得る二次災害の可能性を、助動詞を使って表現するデザインにした。祭り CLIL の実践では、宗教や祭りの歴史に関わる表現をリーディングで学習し、それを TV 番組作成のタスクで使用するよう促した。

また、「英語でやる意味」を担保できるテーマ設定にも力を入れた。防災 CLIL では、災害時における外国人対応のポイントとして、お互いの持つ情報の違いに注意して適切なコミュニケーションを行うことを強調した。「体育館に避難しましょう」というフレーズは自動翻訳で英語に直すことができる。しかし、地震の経験が無い相手の不安を取り除く、適切に避難誘導を行う、といったやり取りには、自動翻訳で補えないコミュニケーションの相互性・対話性が重要になってくる。祭り CLIL の実践でも、「コロナ禍で人が集まらなくなった世界のお祭りの魅力を再発信する」という設定のもと、それぞれの祭りの特徴や魅力が視聴者に伝わるように発表させた。

### 【RQ2: 協同 CLIL における役割分担】

協同授業においては、個々の教員の専門性を活かすことが重要である。社会科教員で言えば、専門が地理なのか歴史なのかによって授業デザインの幅が変わってくる。英語教員も、専門が英文学か言語学かによって、教科横断をしやすいと感じるトピックは異なるだろう。それぞれの教員の強みが生きるデザインを目指したい。

協同授業における教員の役割分担については、今回の実践を通して以下のようなものが挙げられると考えた。

- ・ Content Planner : 内容面での授業設計、教材開発
- ・ Language Planner : 言語活動の設計、教材開発
- ・ Content Leader: 授業内での内容面の解説

- ・ **Classroom Facilitator** : 授業内の議論のファシリテーション、生徒へのフィードバック
  - ・ **Observer/Assistant**: 観察や机間巡視によるサポート
  - ・ **Feedback Giver**: 授業準備や後の振り返りにおける教員へのフィードバック
  - ・ **Coordinator**: 教科間連携を促す、学習環境の整備
- こういった役割を、授業に関わる教員が交互に担っていくことで、効果的な協働が期待できると考えている。

### 【RQ3: 学校レベルでの教員間の協働】

CLIL 実践の拡大については、見学に伺ったそれぞれの学校における協働体制の多様さから有意義な示唆を得た。雲雀丘学園では、コアメンバーで CLIL の理念を共有し、教員向けの研修やワークショップを通して実践の輪を広げていた。横浜女学院では、CLIL をカリキュラムに取り入れることで、持続的で、内容面に一貫のある CLIL 実践を可能にしていた。英語科内でも ALT との協働や他教科教員とのティームティーチングが効果的に行われていた。元石川高等学校では、検定教科書をベースにした CLIL 実践が特徴的で、学年単位で指導目標や教材の共有が積極的に行われていた。いずれのケースも、学校の労働環境やリソースに適した形で協働が進んでいた。加えて、CLIL の理念やフレームワークを明示的に教員間で共有することも効果的だと考える。

## 6. 今後の研究課題

まず、より持続的で一貫性のある CLIL 実践を行うため、学習評価を効果的に活用していきたい。特に形成的評価をカリキュラムに取り入れることで、内容面・言語面ともに生徒の自律的な学習をどのようにサポートできるかを追求していきたい。また、CLIL 授業を通して生徒がどのような内容知識・言語スキルを身につけたかを、定量的に測定することも課題の一つである。そして、CLIL のティームティーチングにおける教員の役割分担についてさらに考察を深め、教科間連携の可能性を追求していきたいと考えている。

### 引用文献

- 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挑戦—第 1 巻 原理と方法』 (pp. 1-29) 上智大学出版.
- Buckley, F. J. (2000). *Team teaching: What, why, and how?* SAGE Publications, Inc.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for

- creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28(3), 1-16.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Cushman, S. (2013). What is co-teaching? In A. Nevin, J. Thousand, & R. Villa (Eds.), *A guide to co-teaching* (pp. 3-10). Corwin.
- Hemmi, C. (2023). Current practice and research of CLIL in Japan. In D. L. Banegas & S. Zappa-Hollman (Eds.), *The Routledge handbook of content and language integrated learning* (pp. 475-486). Routledge.
- Nolasco, R., & Newbold, D. (2008). *English Zone Book 3*. Oxford University Press.
- Olson, N. (2021). Tools for team-taught CLIL implementation. *The Journal of the Japan CLIL Pedagogical Association*, 3, 10-30.
- Tsuchiya, K., & Murillo, M. D. P. (Eds.). (2019). *Content and language integrated learning in Spanish and Japanese contexts: Policy, practice and pedagogy*. Palgrave Macmillan Cham.
- Turner, M., & Fielding, R. (2021). CLIL Teacher training and teachers' choices: Exploring planned language use in the Australian context. *Language, Culture and Curriculum*, 34(3), 224-241.

# 中学生の英語授業における CLIL で深める異文化理解

河野 和幸（東京農業大学第二高等学校中等部）

## 1. はじめに

本校中等部は理科教育, ICT 教育, 英語グローバル教育という3本の柱を掲げ, 2023年4月に開学した新設の学校である。英語の授業では通常の5時間の英語授業に加えて, 外国人講師との英会話の授業を1時間行うなど豊富な英語活用の機会を提供し, コミュニカティブな授業 (CEEL: Communicative Enriching English Learning) を展開している。

文部科学省 (2005) が掲げる国際教育の意義と今後の在り方の中に, 国際化した社会でさまざまな民族が交流する中にあるのは, その他の国の文化や文化を持つ人々を理解し, 受け入れるだけでなく, 共に生きる態度や力が必要になると言われている。そうしたことを踏まえ, 本校の中等部一年の英語教育では教科書の題材を通して, バリ島の自然, 文化, 習慣を学びながら異文化を理解し, 国際社会で生きる上で必要な知識の構築, 態度の育成を図る。

本実践は2023年9月に東京農業大学第二高等学校中等部1年生2クラスを対象に行われたものであり, そのCLIL授業の内容を紹介していく。

## 2. 本実践について

### 2. 1 単元指導内容

教科書はZ会のNew Treasure stage1を使用し, レッスン5のReadセクションにあるBali - the Island of Godsを取り扱った。本文では留学生が自分が行きたいと思っているバリ島の自然, 文化, 宗教, 習慣について説明し, その後, バリ島の写真を見たクラスメイトからの質問に答えている。

### 2. 2 単元のねらい

- ・バリ島の自然, 文化, 習慣に関する英語を聞いたり, 読みながら内容を理解し, それらを英語で説明できる。
- ・この単元の会話文を参考に自分の行きたい国の文化や習慣について調べ, 英語で紹介できる。

### 2. 3 生徒の実態

生徒の英語力の差は大きく, 英検2級程度の英語力を持つ生徒, また英語で授業をする小学校に在籍していた生徒がいる一方で, 小学校英語のみの教育で英検も受け

たこともない初級英語学習者も多数いる。全体的に英語に関する興味・関心は高く, 授業には一生懸命に取り組む生徒が多いが, 自分の思っていることを英語で表現したり, 意見を交わすには, まだまだ英語力は低く, 英語を話すことに抵抗がある生徒も中にはいる。

### 2. 4 本単元の言語材料

- ・所有代名詞「～のもの」
- ・名詞+'sを用いた「～のもの」
- ・WH words (who, which, how, whose, what) を使った疑問文

### 2. 5 本単元の授業設計

CLILの授業設計は池田, 渡部, 和泉 (2016) のCLIL授業設計シートを参考にし, 表1のように設定した。

### 2. 6 指導の留意点

- ・ブルームによる思考の分類 (渡部, 池田, 和泉: 2012) におけるLOTS (低次思考力) からHOTS (高次思考力) の流れになるように活動を行う。具体的にはバリ島の自然, 文化, 宗教, 習慣についての英文を聞いたり, 読んだりする中で, バリ島について理解させる (LOTS)。音読を通して, どの情報が重要なのか考えさせながら情報を精査させ, 最終的にバリ島について英語で説明できるようにさせる (HOTS)。こうした活動を経て, 外国には多様な文化や習慣があることを理解させる。その上で, 自分の興味のある国を選ばせ, その文化や習慣などを調べ, 理解を深めさせる (LOTS)。そして, なぜその国が魅力的なのか自分の視点から考え, 内容をまとめて英語で説明させる (HOTS)。
- ・思考 (Cognition) を喚起するために書いてある内容や事実を問う発問だけでなく, 行間を読んだり, なぜその文化や習慣があるのかを考えさせる発問も同時にしていく。発問に関しては田中, 田中 (2009) を参考にする。
- ・個人, ペア, グループなどの協働学習を渡部, 池田, 和泉 (2012) を参照しながら取り入れ, 英語でのやり取りを重視する (Community)。

表1 本授業における4C フレームワーク

内容 Content	言語 Communication	思考 Cognition	協学 Community
<b>Declarative Knowledge</b> <教科知識> ・バリ島の自然、文化、宗教、習慣はどのようなものか理解する ・バリ島の寺院で見られるダンスとは何かを理解する	<b>Language Knowledge</b> <言語知識> ・新出単語 ・バリ島に関する語彙 ・ターゲット文法 ① 所有代名詞「～のもの」 ② 名詞+’s を用いた「～のもの」 ③ WH Words (who, which, how, whose, what) を使った疑問文	<b>LOTS</b> <低次思考力> ・バリ島に関する語彙を理解する ・本文の内容を理解する ・自分がどこの国に行きたいかを考え、その国の自然、文化、宗教、習慣などを調べ理解する	<b>Cooperative Learning</b> <共同学習> ・個人でのリスニング、リーディングの後にペアで内容理解チェックを行う ・発問に対する意見交換をする
<b>Procedural Knowledge</b> <活用知識> ・異文化を理解するために多角的な視点を持つ	<b>Language Skills</b> <言語技能> ・バリ島に関する自然、習慣や文化について聞く、読む ・バリ島に関する自然、習慣や文化について話す ・自分の調べた国についてプレゼンテーションをする	<b>HOTS</b> <高次思考力> ・バリ島は観光地として有名だが、なぜ人気があるのかを考える ・バリ島が Islands of Gods と呼ばれている理由を考える ・自分が行きたい国の自然、文化、宗教、習慣などを紹介する	<b>Global Awareness</b> <国際意識の向上> ・多様な異文化を理解し、そうした人々の生活・習慣・価値観を尊重する ・自国との類似点や相違点に気づく ・異国の習慣の背景にある文化を理解する

### 3 授業の流れ

授業の流れや活動は、和泉、池田、渡部（2012）と笹島（2020）を参考にして、内容と言語を統合しながら教える CLIL 授業を組み立てた。

(1) Presentation (バリ島についての導入)

①「どこの国に行ってみたい」「そこで何をしたいか」を問う。最終的なゴールはこのテーマについてのプレゼンであるが、今の段階でどの国にどれほどの興味・関心があるのかを探る。

T: Which country do you want to visit?

S: I want to visit Italy.

T: Why do you want to visit and what do you want to do there?

②どこの国が日本人観光客に人気なのか理由とともに考えさせる。意見を出させた後、よりオーセンティックな視覚による情報を示すため、ある旅行会社が発表した日本人が訪れる人気のある海外のランキングを引用し、どこの国が人気があるかを理解させる (図1)。

T: Which country do Japanese people visit?

Ss: Hawaii. / Guam. / Korea. / Taiwan. / etc...

T: Yes, good guess!

This is the popular travel spot ranking for Japanese people.

図1



③指導教員が行ってみたい国がこのランキングに入っていることを伝え、その国がどこなのかをその国の有名な建物や食べ物の写真を見せながら推測させる。さまざまな視覚資料を使うことでバリ島に関するイメージを膨らませ、教材を身近なものにさせる (図2)。

図2



- ④ヒントをもとにバリ島が人気であることを理解させる。
- ⑤プロジェクターに地図を示し、生徒にバリ島の位置を指し示させ、バリ島の位置を確認させる。国の位置を知ることによって、バリ島の自然や文化を推測することに役立つ(図3)。

T: Does anyone know where Bali Island is?  
 S: Yes. I know.  
 T: Can you point where it is?

図3



- ⑥バリ島について知っていることやバリ島のイメージをペアで話し合わせた後に全体で発表させる。生徒の既存の知識と題材を関連させることで、より題材を身近なものに感じさせる。

(2) Processing 1 (情報の処理, 内容理解)  
 ・オーラルイントロダクションにより、内容を口頭で説明していく。そのためにビジュアルエイドを活用し、耳からだけでなく、目からの情報も与え、内容を理解させる。  
 ・内容的に難しかったり、中レベルでは難解な単語や表現があるため、平易な表現で言い換えをしたり、例を出しながら単語の理解を促す (scaffolding)。あくまでも内容と言語の統合を目指すため、できるだけ英語での説明を心がける。また、重要なポイントの時にはスピードを落としたり、より明瞭な発音で話すなど、渡部、池田、和泉 (2012) のティーチャーズトークの方法を参考にする。それでも難しいという概念や単語については translanguaging を活用し、生徒同士での日本語での理

解チェックやこちらからあえて日本語での説明を戦略的に行う。この translanguaging の手法を使うことにより難しい単語や概念の理解を助ける。

なお、以下に示すのが本文であるが、生徒は一切開本せず、教師とのインターアクションにより、内容理解を試みる。また、本文中の下線部①～④に関しては教師から生徒へ発問をし、考える機会を与える。

<教科書本文>

【Lesson 5】 Bali — the island of Gods  
 Hello, everyone. Do you know Bali island? Bali is a small island in Indonesia.  
 Look at this photo book. It's my father's. ①We see many beautiful mountains and beaches.  
 ②Bali has another name, "Island of Gods." Most people in Bali are Bali-Hindus. ③They have interesting customs. They don't touch the heads of others. They don't eat food with their left hands. The life of a Hindu is very different from ours. I want to visit Bali someday. Thank you.

Takeshi: This mountain is beautiful! How high is it?  
 Brian: It's about 1,700 meters high. Its name is Mt. Batur.  
 Kana: This photo is interesting. Where is this place?  
 Brian: ④It's a temple. Sometimes, people watch religious dances like a ketjak dance or a barong dance there.  
 Kana: Which dance does the photo show, the ketjak dance or the barong dance?  
 Brian: It shows the barong dance. It is the story of a battle between a god and a witch. Barong is one of the gods of Bali-Hinduism.

- ①バリ島の自然を紹介する中で、観光客がどんなことをして自然を楽しむかを話し合わせる。

T: Bali has beautiful nature. Where do tourists go and see?  
 S: They go to the mountains.  
 T: What do they do there?

- ②「神々の島」がバリ島の別名であるが、なぜそう呼ばれるのか話し合い、その理由を推測させる。その後、多くの寺院の写真や神の写真を見せながら、さまざまな神がバリ島にいることを確認させ、その名前の由来を理解させる(図4, 図5)。

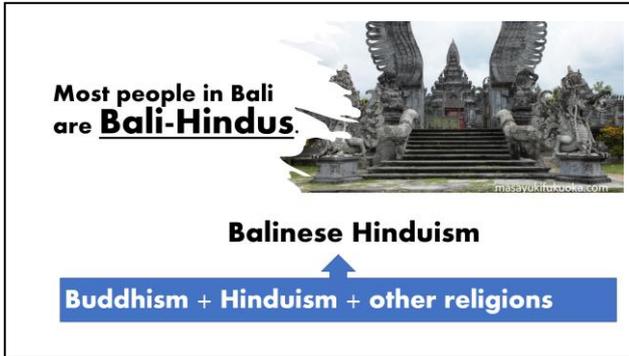
T: Bali has another name, "Island of Gods." Why do people call Bali "Island of Gods"? Please guess.  
 S: People believe in many gods!

図4



④寺院で見られる伝統的なダンスが何なのか理解させつつ、実際にそのダンスの映像を見せながら、より具体的なイメージをつかませる (図7, 図8)。

図5



③バリ島の1) 他人の頭を触らない, 2) 左手で食べ物を食べないという習慣を紹介し, そのような習慣の背景には何があるのかを話し合わせる (図6は2) のみ)。

図6



T: They have interesting customs. They don't touch the heads of others. In Japan, touching the heads of others is OK, right? Why don't people in Bali touch the heads of others?

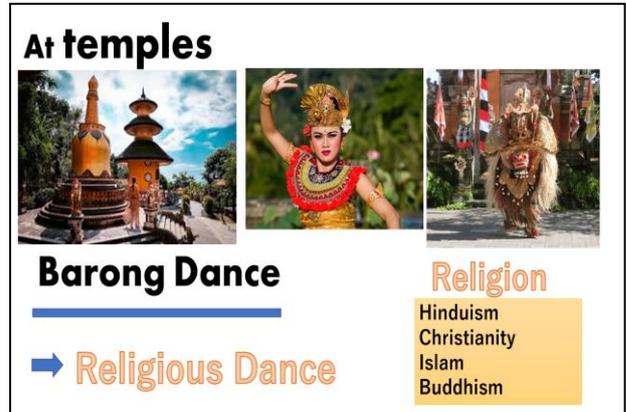
< Interaction in pairs >

T: They don't eat food with their left hands. Why? Is using right hands not good?

< Interaction in pairs >

バリ島の習慣を説明しながら, 世界にはさまざまな文化があり, それらを尊重しなければならないことを確認させる。

図7



T: In temples in Bali, people sometimes watch something. What do people see there?

< Interaction in pairs >

T: They sometimes watch religious dances. Do you know the meaning of "religious"? Many people practice religions. For example, Christianity, Buddhism, Hindu, or Islam. What does "religion" mean, and what does "religious" mean in Japanese? Check its meaning with your partner in Japanese.

<translanguaging>

So, people in Bali believe in Bali-hindu, and they have traditional religious dance, like a ketjak dance or a barong dance there.

図8



(3) Processing 2 (情報の処理, 内容理解)

①インターアクションを通して, 聞き取った英語をもとに, ワークシート (図9) の質問に答えさせる。個人で解答した後にクラスメイトと答えを確認させる。

図9

**L.5 READ Comprehension Check**

1. 以下の英語を日本語に直さない。  
 ①island            ②god            ③most people       ④interesting  
 ⑤custom          ⑥different       ⑦someday          ⑧photo  
 ⑨religious        ⑩battle

①	②	③	④
⑤	⑥	⑦	⑧
⑨	⑩		

2. 以下の質問に日本語で答えなさい。  
 ① Where is Bali island?  
 ② What do you see in Bali? Give two examples.  
 ③ What do visitors enjoy at Mt. Batur?  
 ④ What is "Island of Gods"?  
 ⑤ What religion do most people in Bali believe in?  
 ⑥ What are interesting customs in Bali? Give two examples.  
 (1)  
 (2)  
 ⑦ What do people sometimes see at temples?  
 ⑧ What is barong dance?  
 ⑨ What is Barong?

- ②開本し、リーディングにより内容を確認させ、ワークシートの答えを各自確認させる。リーディングによりインプットを行い、低次思考タスクを通して題材内容について理解させる。
- ③ペアで答えをチェックをさせた後に、全体でワークシートの答え合わせを行う。

**(4) Production / Output**

- ①意味を意識させながら、正しい発音で読みの練習を行わせる (chorus reading, buzz reading, 穴あき reading)。
- ②バリ島についての発表活動 (reproduction) をのちほど行うことを告げ、プランニング (pre-task planning) の時間を与え、バリ島の自然、文化、宗教、習慣についての要点や流れをまとめさせる。プランニングの時間を与えることで内容面や内容校正面だけでなく、言語面によい影響が与えられると考える。また、内容を整理するには強い言語の方が有意であるということから、この活動ではクラスメイトとの相談もありとし、translanguaing を取り入れ、内容を整理させる (河野; 2021)。リプロダクションに関しては図10のスライドを見せながら、流れに沿って英語で説明させる。

図10

**Reproduction**

(1) 場所、どんな国?    インドネシアの小さい島  
 (2) 何が見える?    美しい山とビーチ  
 (3) どんな面白い習慣?  
     ①他人の頭を触らない    ②左手で食べ物を食べない  
 (4) 寺院について  
     たくさんある  
     宗教のダンスが見れる  
     バロンダンスとは神と魔女の戦いの物語  
     バロング➡バリ・ヒンドゥー教の神の一人

③図11の質問スライドを使い、ペアでインタビュー形式でバリ島について紹介させる。ここで、この単元の目標文法である WH words を使わせる。

図11

**Reproduction**

(1) 場所、どんな国?  
 (2) 何が見える?  
 (3) どんな面白い習慣?  
  
 (4) 寺院について

**質問の例**

- What is Bali like?
- What do people see there?
- What unique culture do the people in Bali have?
- What do people sometimes see at temples in Bali?

- ④代表者に全体でバリ島について紹介させる。
- ⑤本文のバリ島についての紹介を参考に、今度は自分の興味のある国について調べさせ、図12-1を参考にし、図12-2のワークシートを作成させ、その国の自然、文化、習慣について紹介させる。英文のチェックは外国人講師が行う。プレゼン時には内容に関するQAを行うなど発表だけでなく、やりとりを重視した活動を行う。

図12-1

Tom's example

Hello everyone. Do you know about Vietnam ?

People in Vietnam have interesting customs.

For example, they celebrate their birthdays on New Year's Day .

I want to go to Phong Nha-Ke Bang National Park .

I want to go inside the Sơn Đoòng cave there.

When I visit Vietnam , I want to try Pho noodle soup .

Do you want to visit Vietnam someday?

Thank you for listening.

図12-2

**Presentation: The country I want to visit someday**

Fill in the blanks before the lesson. Tom's example is on the back.  
 レッソンの前に空欄を埋めてください。トムの例は裏面にあります。

Hello everyone. Do you know about \_\_\_\_\_ ?

People in \_\_\_\_\_ have interesting customs.

For example, they \_\_\_\_\_

I want to go to \_\_\_\_\_

I want to \_\_\_\_\_ there.

When I visit \_\_\_\_\_ , I want to try \_\_\_\_\_

Do you want to visit \_\_\_\_\_ someday?

Thank you for listening.

## 4 実践を終えての成果と課題

### 【成果】

- CLIL の手法を使うことで内容と言語を関連させながら、聞く、読む、話す（やりとり、発表）、書くという5技能の活動を統合的に実施でき、内容（バリ島の文化や習慣）について理解するだけでなく、自分の英語でバリ島について説明もできた。
- 英文の聞き取りが十分にできない場合でも関連する事柄や視覚教材が提示されているため、英語での内容理解が促進された。
- 授業内で **translanguaging** を戦略的に活用することは難しい単語の理解、内容の理解、また思考の整理において効果があった。
- 読む活動では知識や情報を理解し、収集するだけでなく、内容再生アウトプットのために本文の要点を捉える読みができた。
- 文字に頼らない音声のみのやりとりで進められた英語の授業だったが、生徒は必死に内容を理解しようと必死についてきた。英語を聞く、話すという雰囲気作りができていた。実際に自分の考えをたどどしい英語ではあったが表現しようという姿が見られた。
- 行間を問う発問や事実の背景を考えさせる発問（例えば、なぜそのような習慣があるのか、なぜバリ島に別名があるのかなど）をした場面では思考しながら自分なりの意見を持ち、それをもとに意見交換をし、全体でも発表できた。
- バリの伝統的な宗教ダンスを動画で見せたり、建物や食べ物などの写真を見せながら、外国の習慣、異文化に興味を持たせ、異文化理解を深められた。
- 自分の興味のある国について調べることで異文化理解を促進させ、新しい物の捉え方、自国との類似点や相違点について考えることができた。
- クラス全体での発表も効果的に視覚教材を使いながら発表ができた。また、その発表に対しての質問等のやり取りの中で英語を積極的に使いながら、言語面の強化（新しい語彙の習得、既習文法の定着）が図れた。

### 【課題】

- ビジュアルエイドを活用しながら、英語でのやりとりを重視した CLIL の授業では細部にわたる正確な理解に至らない生徒も中にはいた。特に品詞を含めた細かい単語の意味などの理解があやふやであった。例えば、**religious** が「宗教：religion」と訳していたり、**custom** も文脈でなんとなく理解していたものの「習慣」ではなく、「独自のもの」、「文化」と意味は近いものになったものの適切な理解には至らなかった。
- バリ島の自然、文化、宗教、習慣をまとめる練習を家庭学習でしてこなかったため、インタビューに答えられ

ない生徒やうまく説明できない生徒がいた。家庭学習を自ら行う動機付けが必要だと感じた。

- 英語に自信のない生徒がまだまだ多数いるため、間違ってもいいから英語を発する雰囲気を作り、基礎となる英語力の構築がさらに必要だと感じた。自分の行きたい国の紹介プレゼンテーションではその傾向が顕著に出て、声が小さくなる生徒やもじもじしてしまう生徒がいた。発表の前の練習の時間はとったものの練習の仕方に問題があったと感じる。よりよい発表をするために相手を意識した発表練習の工夫が必要であった。
- 考える機会を与えるために発問の工夫を試みたが、考えることを止めてしまう生徒もいた。思考力を養うためにも今後、思考するくせを作る訓練が必要である。

### 引用文献（参考文献）

- 池田真, 渡部良典, 和泉伸一. (2016). 『CLIL 内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第三巻 授業と教材』上智大学出版
- 和泉伸一, 池田真, 渡部良典. (2012). 『CLIL 上智大学外国語教育の新たな挑戦第二巻 実践と方法』上智大学出版
- 河野和幸. (2021). CLIL (内容言語統合学習) 実践における **translanguaging** の効果. **EIKEN BULLETIN** vol.33.p113-p.131
- 笹島茂. (2011). 『CLIL Content and Language Integrated Learning 新しい発想の授業-理科や歴史を外国語で教える! ?』三修社
- 笹島茂. (2020). 『教育としての CLIL CLIL Pedagogy in Japan』三修社
- 田中武夫, 田中知聡. (2009). 『英語教師のための発問テクニック-英語授業を活性化するリーディング指導』大修館書店
- 文部科学省. (2005). 『初等中等教育における 国際教育推進検討会報告 ~国際社会を生きる人材を育成するために~』.  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/attach/\\_icsFiles/afieldfile/2018/01/19/1400589\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/attach/_icsFiles/afieldfile/2018/01/19/1400589_001.pdf) (2023年12月16日)
- 渡部良典, 池田真, 和泉伸一. (2011). 『CLIL 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第一巻原理と方法』上智大学出版

# 小学校で気軽にできる物語文 CLIL の実践事例 —「注文の多い料理店」を題材に—

阿部 聡生 (岡山市立大元小学校)

西野 剣樹 (岡山市立大元小学校)

## 1. 概要

公立小学校では原則として教科書に沿って、年間指導計画を立案して指導を進めていく。現行の学習指導要領では教科横断を含めたカリキュラムマネジメントの重要性が指摘されており、その考え方は CLIL の教科と内容を統合するという考えに近いと考えられる。しかし、この考えを用いた実践を行うためには年間指導計画の調整や、指導者の教材研究が必要となり、気軽に実践を試みるには未だに障壁があるとも考えられる。

本稿では、教科書に掲載されている文学教材である「注文の多い料理店」を使用して、小学校5年生に対して投げ込み教材(1時間相当)として CLIL を行った実践の流れや事例を紹介する。日本語の作品は教科書(東京書籍『国語5』)に掲載されており、英文は同じく東京書籍の『New Horizon Course 1』の平成28年度版に掲載されたものを活用して指導を行った。単純な英語の紹介だけでなく、Abe et al (2023)の教材論の解釈を指導することにより、児童にとって日英比較の必要性が生じ、深い読みにつながる教育実践となった。

## 2. 先行研究

### 2.1 小学校での教材研究について

小学校の教員の間では周知の用語のように日々使用されている「教材研究」という言葉であるが、その理解は現場の教員の中でも統一されていないようにも感じられる。

この後の議論を整理するために島根県教育センターの「授業づくり Q&A」を参照すると、教材研究には、「素材研究」、「教材研究」、「指導法研究」の3種類に分けることができるとされている。これは、題材論の意味合いが強い「何のために教えるのか」を追求する素材研究、教科書の題材から「何を教えるのか」を検討する教材研究、そして「どのように教えるのか」について考える指導法研究に分けた考え方である。

執筆者たちの感覚として、一般的に小学校教員が教材研究という言葉を使用する際、教科書が前提となるため、指導法研究が主になっていると感じている。

本実践では、国語教育を専門とする西野が深い素材研究を行い、その研究を生かした「指導法研究」を行った実践を紹介したい。

### 2.1 素材研究：注文の多い料理店の新たな解釈とその教育的意義

本実践の題材である「注文の多い料理店」は小学校5年生の国語の教材として頻繁に取り上げられる教材であり、執筆者たちが勤務する地域も同様に扱っている。

「注文の多い料理店」の解釈について、小学校の実践において頻繁に見られるものは、自然対人間の二項対立的図式を「山猫」と「紳士」に重ねるものである。自然や生き物に対してあまりにも不義な「紳士」が「山猫」のしかけた罠にはめられてしまう様を、自然を破壊し、近代文明化を進める国や人々への批判として作品が描かれていると解釈されてきた。

しかし、作者宮沢賢治(以下、賢治)が本当に伝えたかったことは、自然を破壊し、近代文明化を進める国や人々への批判だったのだろうか。自然や生き物の命を奪う行為を悪として作品を描いたのであれば、なぜ「紳士」は生きて現実の世界に戻ることができたのだろうか。顔がくしゃくしゃのまま戻らないことを「山猫」が与えた罰とするならば、あまりに軽度な罰ではないか。また、「山猫」は複数枚の戸を使って、回りくどいやり方で罠にはめていく必要があったのだろうか。このような疑問を思うと、賢治が伝えたかったことは別のところにあるのではないだろうかと考えた。

そのような疑問をもとに素材研究を行った結果、賢治は熱心な法華経信者であったこと、当時賢治も愛読していたロシア文学では、宗教的教義を寓話に落とし込んで子ども向けの文学作品を作っていたという事実に辿りついた。

さらに研究をすすめると、複数枚の戸は六道と関係しており、紳士を救う犬の描写は日蓮宗の白犬伝説との関連があると推察できた(Abe et al, 2023)。

これらの解釈を適切に指導することによって、「注文の多い料理店」という文学作品を、ただの物語として児童が読むのではなく、ひとつひとつの表現の意図を味わいながら読み進めることができると考えた。

### 2.2 新解釈を生かすための指導法研究

前項で示したような素材研究を行ったものの、それを小学生の児童にどのように落とし込むのか、いわゆる指導法研究には再度頭を抱えることとなった。

国語科の授業を通して表現の仕掛けやギミックを読み

解いても、その必然性を児童が理解するための比較対象がないということが悩みとなった。日本語の教材である以上、概要版のような教材を作成することも児童の「国語の読みの力」の育成に寄与するのかと考えると疑問を感じる側面もあった。

そこで着目したのが、CLIL の観点を生かした日英比較である。幸いにも、「注文の多い料理店」は、平成 28 年度の中学生向けの英語の教科書である、New Horizon で中学校 1 年生用に英訳をされていた。当時はまだ小学校で英語が教科化されていないこともあり、簡易に英訳された文章は、教科化された小学校英語を学習している現在の小学生にとっては、なじみやすい内容であると考えられた。

本実践を強力に支援したものが、コロナ禍のなかで大幅に充実した ICT 教材である。GIGA スクール構想のもと、すべての小学校で児童に一人一台の情報端末が整備された。この端末を活用することで、Google 翻訳を用いて、教科書本文を音声化したり、日本語訳と比較したりすることができた。また、本文音声については、YouTube での読み聞かせ動画も存在する。

### 2. 3 CLIL と文学教材とのつながり

CLIL と文学教材である本題材との関連を CLIL の 4 C を基に、本項目で示す 4C とは、Content (内容)、Communication (言語)、Cognition (思考)、Community (協学) の 4 つの C の頭文字をとったものである。

本題材について、Content においては、小学校 5 年生の国語科の文学教材として扱われていること、Communication においては、日本語で内容を理解した英語の読み聞かせを聞くことにより、日英の言語に親しませたいと考えた。また、そこに日英比較の視点を生かした思考(Cognition)を働かせ、授業内の言語活動である話し合い活動やまとめ資料作りを通して共に学んでいくこと(Community)を目指して授業を構想し、実践した。

また、最近では Community (協学) が Culture (文化) と置き換えられることも多い。本稿でも 4 つめの C は Culture (文化) と定義して論を展開しても、日本の文化が生み出した文学教材を題材として扱うことには教育的な価値があると考えている。

### 3. すべての小学校教員が実践できる投げ込み CLIL を目指して

以上の先行研究の流れを受けた文学作品を使用した CLIL の指導の流れは以下の通りである。動画教材を使用することで、投げ込み教材として小学校教員が気軽に行える提案となったと考えている。指導の時期としては、国語で「注文の多い料理店」を読み終えて、それを生か

した言語活動に入る段階の前後が最適であると考えられる。また、投げ込み教材であるため CLIL の実践でありながら他教科とのスケジュールの調整が不要であることも魅力だと考えている。

**表 1 指導の流れ (1 時間案)**

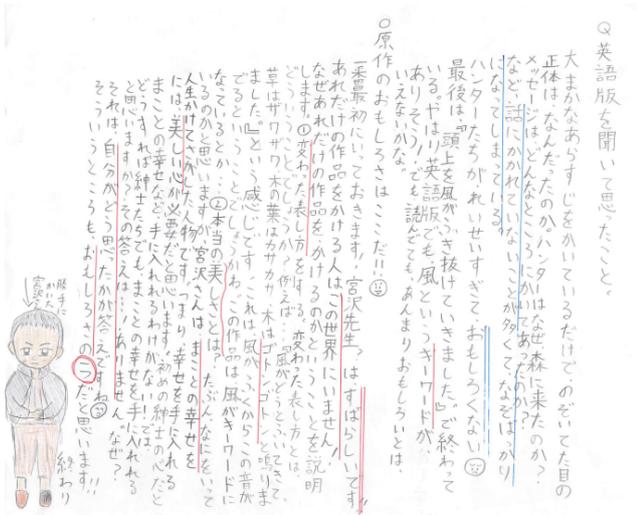
- |   |
|---|
| 1. New Horizon 1 の「注文の多い料理店」の英語を聴く。(読み聞かせ動画を活用する) |
| 2. 英語版の「注文の多い料理店」の翻訳と国語の教科書の本文を比較し、その表現の違いに気づく。   |
| 3. 気づいたことを紙にまとめ、クラスで交流する。                         |

### 4. おわりに

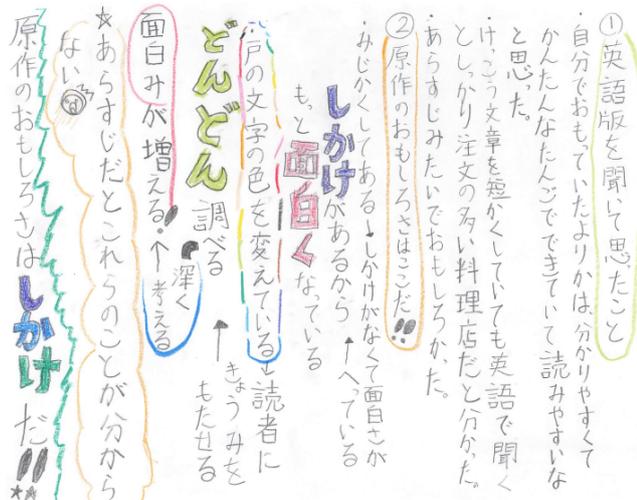
本稿で提案した指導を、実際に執筆者たちが勤務する小学生を対象に実施した。西野は、国語を専門とする小学校教員であり、本稿で示した教材を用いて、YouTube 上の音源を活用して児童に音声を提示した。児童は英語版の「注文の多い料理店」を楽しみながら視聴していた。児童の発言には「紳士(国語の教材文ではしんし)がハンターになっている。日本語と印象が違う。」や「最後までやって二人の紳士が現実世界に帰ってきたのか英語版には書いていない!」などといったことが見られた。

扉の数についての言及もあり、教師の「素材研究」が「指導法研究」の結果考案された、日英の比較を通して、児童の学びを深めたことを感じ取ることができた。

本稿の最後に、児童が日本語と英語の「注文の多い料理店」を比べて作成した「まとめ資料」を紹介する。日本語の表現のおもしろさに改めて気づくことができた。英語が思ったよりも分かることを楽しんでいたりする様子を読み取ることができる。例として 2 人の児童の書いた資料を提示するとともに、児童の気づきを記載した。



**図1 英語版を聞いて思ったことについての児童の資料**  
 英語版を聞いて思ったこととして、「(英語版には) 話に書かれていないことがおおくて、なぞばっかりになってしまっている」と書かれており、日本語に登場する物語の仕掛けについての読みを深めている様子を見てとれる。



**図2 英語版を聞いて思ったことについての児童の資料**  
 英語版を聞いて思ったこととして、「自分でおもっていたよりかはかんたんたんごでできていて読みやすいなと思った。」と書かれており、英語の物語でも理解できる部分の読みを楽しんでいる様子を読み取ることができ

[https://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/kikan/hamada\\_ec/kenkyu/kiyou\\_houkoku/jyugyo\\_u.html](https://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/kikan/hamada_ec/kenkyu/kiyou_houkoku/jyugyo_u.html). 2024年1月16日アクセス

笠島準一・関典明ほか(2016)「The Restaurant with Many Orders」『New Horizon English Course 1』(pp.128-129) 東京書籍株式会社

新しい国語編集委員会・東京書籍株式会社編集部(2020)「注文の多い料理店」『新しい国語』(pp.128-129) 東京書籍株式会社

新しい国語編集委員会・東京書籍株式会社編集部(2020)「注文の多い料理店」『新しい国語 五 研究編』(pp.128-129)東京書籍株式会社

Abe, A., Nishino, K., Cook, C., & Marquez, B. (2023). Interpreting Miyazawa Kenji's "The Restaurant of Many Orders": A Fusion of Russian Literary Influence and Nichiren Buddhist Philosophy. *Asian Journal Of Research In Education And Social Sciences*, 5(4), 68-73. Retrieved from <https://myjms.mohe.gov.my/index.php/ajress/article/view/24371>

**引用文献 (参考文献)**

島根県教育センター浜田教育センター (2011)『学習指導の基本を身に付けよう～授業づくりQ&A』

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
- 一般財団法人 英語教育協議会 (ELEC)
- 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
- ケンブリッジ大学出版

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◆

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](mailto:jclilnewsletter@gmail.com)\*以下、④～⑧は添付文書 [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「[No.4 J-CLIL Newsletter 文献リストの書き方\\_ver 1.docx.pdf](#)」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](mailto:jclilnewsletter@gmail.com)

# J-CLIL Newsletter vol. 12

2024年2月29日発行

発行者：日本 CLIL 教育学会 (J-CLIL)

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

代表者：会長 池田 真

発行所：〒102-8554 東京都千代田区紀尾井町7-1

上智大学7号館518号室 池田研究室気付

J-CLIL 事務局

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

編集：J-CLIL Newsletter 編集委員

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）

富樫里真（目白大学）

糸井貴夕（立命館大学）

# AI がスピーキングを自動採点 英語 4 技能対策アプリ

# ELST®

English Listening & Speaking Testing

中学検定教科書完全準拠 / 英検®面接対策 / CEFR 準拠

手書き文字を認識・採点  
Writing 機能も  
搭載予定!

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

## 3 つの学習コースで英語を学べる!



### 教科書コース

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



### 英検® 対策コース

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



### CEFR コース

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

## 先生の業務効率化をサポート



### 無料 教師版管理画面

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

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

お問い合わせ

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

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

## CLIL 英語で学ぶ文学

### CLIL Literature

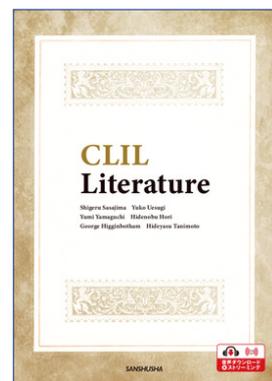
笹島 茂《編著》

上杉裕子, 山口裕美, 堀 秀暢, George Higginbotham《著》

谷本秀康《監修》

英語で書かれた文学作品を素材とし、導入では簡単なクイズで情報を交換。リスニングで聞き取れた情報をグループで整理します。日本語のあらすじを読んでさらに作品の情報を増やし、作家の情報を読み取ったあと、オリジナルの英語を語注や音声を参考に読みます。グループで異なるエンディングを考えプレゼンテーションする活動も設けました。

B5判並製 112頁 全12課 定価 2,530円(税込) ISBN978-4-384-33530-9



## 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, Sophia Md Yassin, Chantal Hemmi《著》

A5判並製 208頁 定価 2,750円(税込) ISBN978-4-384-05667-9

### 学びをつなぐ

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

笹島 茂, 山野有紀《編著》

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

B5判並製 202頁 定価 2,750円(税込) ISBN978-4-384-05928-1

株式会社 三修社

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