

日本語母語話者への CLIL(Content and Language Integrated Learning)の 有効性の検討 —大学初年次教育履修生の変容に着目して—

奥野 由紀子

1. はじめに

ごく近年(1990年以降)、ヨーロッパを中心に、外国語学習において内容言語統合型学習(Content and Language Integrated Learning、以下 CLIL)による授業が盛んに行われてきている。

日本語教育では、従来から、年少者のための日本語教育、高等教育機関における専門日本語教育やアカデミックジャパニーズ、日本事情、職業訓練機関におけるビジネス日本語、技術研修・看護・介護等の日本語など、内容を重視した教育を実施してきた。また、学習者のニーズ・母語・母文化・母社会が多様化するにつれ日本という文化共同体を越えて、いわばグローバルな視点・ローカルな具体性も取り込んでいる(砂川 2001)。このような背景を鑑みると、内容と言語を統合して教えることは今日むしろ当然のことでもある。では CLIL の特徴、新規性とは何なのであろうか。日本語教育における CLIL の実践はまだ緒についたばかりであり、芸術学を内容としてとりあげた試みが挙げられるが(青木他 2013)、CLIL 授業の具体的な中身や方法、その有効性の検討についての実践と研究が待たれている。

筆者は過去5年に渡り、「PEACE プログラム」(縫部 2009)を内容としてとりあげた日本語教育を実践してきた。また、2014年度から学士課程の教養教育における基礎ゼミにおいて日本人学生にも対象を広げた。さらに、先行して行われたこれらの授業の内容や教材を他大学の教員と共有し、それをもとに、2015年度より3大学において日本人大学生の初年時教育、および異なるレベルの留学生2クラスを対象に、CLIL に基づいた「PEACE」プログラムとして発展させ、実践を試みている(奥野他 2015)。

本稿では、「PEACE」プログラムという内容に CLIL の枠組みを当てはめることにより、母語話者への CLIL 実践において、日本語教育に携わる筆者が、どのような試行錯誤、工夫を行ったのかを具体的に示す。そして、この初年次教育を対象とした実践を通して見られた履修者の変容を、観察やレポート、インタビュー内容から提示しながら、CLIL の有効性と母語話者教育への応用可能性を示す。

2. 内容言語統合型学習 (CLIL) とは

内容言語統合型学習(CLIL)とは、学習者が特定の教科またはテーマを学ぶことにより、内容の理解と目標言語の運用能力、学習スキルの向上を同時に進めながら、人間的成長を目指す教授法である(Puffera et al, 2014: 3)。CLIL は EU が提唱する複言語主義、言語と文化の多様性の保全、多言語主義を促進するための政治的、経済的必要性から要請を受けて形成されたものであり、CEFR (Common European Framework of Reference: ヨーロッパ言語共通参照枠)とも複言語主義という概念で深く結びついている。内容に焦点を当てて言語を学ぶという点においては、70年代

よりカナダのイマージョンプログラムを中心に始まり、80年代にアメリカにおいて外国語教授法アプローチとして体系化された「内容中心指導法」CBI (Content-based Instruction) とも共通部分が多い。共通部分としては、教科やテーマなどの内容のあるものを学習の中心に据えること、内容学習のツールとして言語を用いること、オーセンティックな教材を用いた4技能統合型のタスクを行うこと、知識力・言語力・思考力が育成されること、理解可能なインプットを与え、教師や仲間との意味のあるやりとりを行うことなど、主要ポイントの重なりが挙げられる(渡部他 2011)。CBIとCLILの差としては、両者が生み出された北米とヨーロッパのニーズの違いが挙げられるが、背景の差以上に大きい点が、その実用性にあるとされる(渡部他 2011)。CBIは、目標言語は学科内容を学習するために必要な伝達手段・或いは媒体である(Brinton et al.1989)という性格がより強く¹、誤解を恐れずにいうと、内容を学習する中で偶発的に言語力の向上を期待する部分が多い。それに対しCLILは、計画的に内容・方法・教材を選択、設計する点が大きく異なり、「端的に言ってCBIよりもCLILの方が使い勝手がよい(渡部他 2011:4)」という。それは、CLILがある特定の理論にもとづいて構想された教育方法論ではなく、CBIを始めとする教育実践を足がかりとして、心理学・心理言語学・第二言語習得・応用言語学・教育学・脳科学に至るまで、その時代時代の学問的潮流を取り入れ、ヨーロッパというローカルな文脈に合わせて発展してきた折衷主義的教育実践であり(Coyle et al.2010:3, 青木他 2013)、いわば「いいとこ取り」教育法であるがゆえでもあろう。

そのCLILをCLILたらしめる所以とは、内容(Content)、言語(Communication)、思考(Cognition)、協学(Community)、という4つの概念を有機的に結び付けることにより、質の高い教育を実現させることにある(渡部他 2011:4)。これら4つの概念はそのアルファベットの頭文字をとってCLILの「4つのC」とされている。以下に4つの概念について簡単に紹介する。

Content (内容) : 新しく得られる知識やスキルに関するテーマやトピック。授業1回で完結することも、学期を通して包括的に取り上げることも可能。

Communication (言語) : CLILでは、対人コミュニケーションと学習ツールとしての言語使用が言語知識の獲得や訓練よりも重視されるが、両者を有機的に組み合わせることにより言語習得は促進されるとする。また以下①～③の「3つの言語」(Coyle et al.2010:60)から構成され、相補的に各言語的側面の習得が促進される。

- ① language of learning (学習の言語 : テーマに関する重要語彙、表現、文法等)、
- ② language for learning (学習のための言語 : 資料収集方法、レポートの書き方、議論の仕方等の学習スキル)、
- ③ language through learning (学習を通しての言語 : ①と②の言語を組み合わせ

¹ Brinton(2007)によれば、インストラクションデザインや体制により以下の三つに分けられるとされる。①内容の学習が中心で言語学習は内容の理解をサポートするのみのシェルターモデル (Sheltered instruction)、②母語話者とともに講義科目を履修し、さらに言語面を補うために講義科目と直接関係するよう設置された言語科目を同時に履修し、内容と言語の両方を学習するアジェンクトモデル (Adjunct instruction)、③テーマを扱いながら言語学習が中心となるテーマベースモデル (Theme-based instruction)。

習得を促進させる方法、情報のインプット→グループワーク→発表→ディスカッション→レポート等)。

Cognition (思考) : 記憶→理解→応用→分析→評価→創造というブルームの思考のピラミッドを意識して授業準備、実施、評価を行うことにより、教師は各局面で、認知的負荷を意識することができる。また学習者は表面的な理解、低次元思考 LOTS (Lower-order Thinking Skills) から深い理解、高次元思考 HOTS (Higher-order Thinking Skills) へと思考力を伸ばしていく。

Community (協学) : 言語使用だけではなく、異なる意見を共有し共に学ぶという教育観に根ざすものである。また世界的問題をテーマにして取り上げる際には、「地球市民」の一員として見なす広義の Community 観となり、国際理解や異文化理解を促進させる。CLIL でペアワークやグループワークを多用するのはクラスメートの経験や意見を共有することで共に学ぶ狭義の community 観に根ざすものである。

CLIL は、この洗練された使いやすいフレームワークがあるからこそ、内容と言語を統合させた授業の実現性が高まるとされる。

3. 本実践 CLIL における内容「PEACE プログラム」について

3. では、本実践で取り上げた内容「PEACE プログラム」について説明する。

「PEACE プログラム」とは、縫部(2009)が「関わり」に焦点をあてた日本語教育を進めるうえで提唱した概念であり、「P : Poverty 貧困からの脱却」「E : Education 教育」「A : Assistance in need 自立のための援助」「C : Cooperation & Communication 協働と対話」「E : Environment 環境」という 5 つの内容を含むものである。縫部(2009)はホリスティックアプローチ(Holistic Approach)の立場から、日本語教育は今後地球教育(Global Education)と外国語(日本語)教育が重なった領域(Global Education in Japanese Language)を探求していく必要性を述べている。日本語という言語は手段・道具であり、教育内容は「PEACE」が提供する中味で構成され、「PEACE」の頭文字が表す各カテゴリーは、時代とともに変わり、国・地域によっても異なる。地球上・自国内で起こっていることを自分の問題として捉え、日本語を通して教えることとされる。

これらの内容は、日本人大学生、留学生を問わず、大学卒業後、これから世界とつながる社会へ出て行く若者が人として考えるべき問題であり、また多角的な視点から思考を深めることができるテーマである。また協学²を重んじ、複言語主義、言語と文化の多様性を認める背景から生まれた CLIL の内容としても適している。そこで本実践では CLIL に基づいた「PEACE」プログラムとして、授業を展開することとした。

CLIL における「PEACE」をテーマとした実践計画の大きな流れは、次の(1)~(9)であった。この流れは、CLIL の「言語」を構成する language through learning (学習を通しての言語) や低次元から高次元へと「思考」を伸ばすことを意識したもので

² CLIL の 4C のひとつである「協学」は、「PEACE」の背景である「(他者との) 関わり」とも重なるものである。

調査報告

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

- (1) 「PEACE」を大きなテーマとし、導入として地球の中で自分がどのような存在なのかを『地球がもし 100 人の村だったら』の絵本を題材に考える。
- (2) 本や視聴覚教材を通して世界の貧困のメカニズムや現状を知る。特に発展途上国の貧困を生み出す要因として「モノカルチャー経済」を取り上げ、モノカルチャー経済が引き起こす貧困の現状やシステムについて学ぶ。
- (3) 貧困のメカニズムや現状を自分のことばで簡潔に説明し、貧困が生まれた背景・原因、自分が感じたこと・考えたことについて議論する。
- (4) 世界最貧国シエラレオの歴史や状況を各自調べ、グループでまとめてポスター発表を行う。
- (5) 書籍『世界で一番いのちの短い国 シエラレオネの国境なき医師団』（シエラレオネで活動した医者の手記）を読む。分担読解を行い、担当章をレジュメ作成の上発表し、ディスカッションを行う。
- (6) ゲストスピーカーに実際の活動内容や、国の現状を聞く。
- (7) 「貧困」を解決するために活動している社会企業家や団体の取組み（フェアトレード、マイクロクレジット、20 円で出来る食糧の支援、遠隔教育支援など）に関する書籍をグループで一冊選択し、スライドを用いて口頭発表、議論を行い、相互評価を行う。
- (8) 今、そして将来、自分たちにできることは何かを考え、まとめる。
- (9) 学習の過程をポートフォリオとしてまとめ、学習の過程を振り返る。

表 1 に、これらの本実践と CLIL の 4 つの C との関わりを示す。

表1 CLILと本実践「PEACE」との関わり

CLIL 4つのC	「PEACE」での実践
Content (内容)	「PEACE」を大きなテーマとし、貧困のメカニズム、世界最貧国シエラレオの歴史や状況、シエラレオネで活動した医者の手記、「貧困」を解決するために活動している社会企業家や団体の取組み（フェアトレード、マイクロクレジット、20円で出来る食糧の支援、遠隔教育支援など）をトピックとして取り上げた。
Communication (言語)	① language of learning (学習の言語) : 話し言葉と書き言葉の使い分け。発表など、よりフォーマルな場面での適切な話し方。 ② language for learning (学習のための言語) : データの調べ方、引用の仕方、発表の仕方、質問の仕方、聞く姿勢、ディスカッションの進め方、レポートの書き方、発表資料の作り方。 ③ language through learning (学習と通しての言語) : 絵本、ビデオ視聴、ポスター作成と発表、分担読解、スライドを用いたグループ発表、グループディスカッション、ポートフォリオを用いた振り返り、レポート提出。
Cognition (思考)	低次元思考力 LOTS と高次元思考力 HOTS の組み合わせを意識。 ・世界の中の自分への気づき。 ・「貧困」の現状を理解しその原因を分析し説明：作文を書いてその内容を分類。貧困に関するポスターを作成し発表（視点の異なりへの気づき）。 ・課題書籍の分担読解により国際協力の現場を知る：ペアでレジメ作成（読みの深さの違いの気づき）。説明の評価基準を作成。分担読解のピア評価。 ・社会企業家・国際交流に関する事例を調べて発表：現実と理想と課題、自分達ができることは何かを考え、議論。理解、評価から創造へ。
Community (協学)	クラスにおける多文化、異文化（学部、出身地、高校、サークル、男女差など）を認識し異なる視点から学び合う。 世界的問題をトピックとし自分自身を地球市民の一員として捉える。

4. 日本人学生の課題と取り組み

4.1 本実践の対象者と分析対象

本実践は留学生を対象とした日本語クラスで行ってきた一連の取り組みを、大学の初年次教育である「基礎ゼミ」において初めて日本人学生を対象として授業を試みたものである。「基礎ゼミ」は大学の学士教育におけるアカデミックスキルを養成するためのゼミで、学部の枠を越え、一つのテーマに向き合い学生が協働して学ぶ初年次に必修の授業である。学生は 80 のテーマの中から興味のあるゼミを選んで履修し、1 クラス上限 24 名とされている。

本実践は、2014 年 4 月～7 月、2015 年 4 月～7 月に実施した。履修者は教育・法律・経済・看護・システム情報・地理を専攻とする学部一年生各 24 名の合計 48 名が

参加した。また TA³(Teaching Assistant)が授業補助として参加しており、TA は毎回の観察記録をつけていた。

本稿では、本実践において生じた課題と、課題解決を目指した取り組みとその結果について、実施者の観察、TA の観察記録や学生の提出物、履修者 (J1・F, J2・F) 4へのインタビューなどをもとに、分析し報告する。

4.2 日本人学生における課題と教師によるスキヤフオールディング

筆者が初めて日本人学生を担当し、最も課題だと感じたのは発表時に聞き手と発表者とのコミュニケーションがとれていないことであった。他人の発表を聞く際に、資料にばかり目を落とし、発表者を見ようとしない。また、発表者も用意した手元の原稿を見て読み上げる発表が多い。さらに発表の後、自主的に質問やコメントの手があげられない。しかし考えていない訳ではなく指名するときちゃんと答える。これは留学生対象の日本語教育現場ではあまり見られない光景であり驚きであった。

CLILにおける授業では、教師は、学習者が言語面と内容面においてどのような手助けを必要としているか考える必要がある。CLILでは、このような学習を支援するための教師の手助け、つまり「スキヤフオールディング (Scaffolding ; 足場かけ)」が非常に重視されており、コース全般を通して準備する必要があると言われている(渡部他 2011 : 22-23)。また、ウッド他(Wood et al.1976)は、スキヤフオールディングの機能を次の6点にまとめて提示している。1.課題についての興味を喚起する。2.課題を適度に易しくする。3.課題の達成過程を維持する。4.なされたこととよい解決法との違いの重要な要素を明確化する。5.問題解決過程でのフラストレーションをコントロールする。6.期待されているよい行動のモデルを提示する。そこで4.2では、CLIL授業を実践する際に、本実践対象者である日本人学生に対してどのようなスキヤフオールディングにより学習を支援したのか、特に課題として感じた言語 (Communication)の中の「language for learning (学習のための言語)」に着目し、具体的に述べたい。

本実践では、以下①～③の発表を行っている(3. の実践(4)～(6)参照)。①シエラレオネについて調べグループで行うポスター発表(以下、ポスター発表)。②シエラレオネで国境なき医師団としての活動した医師による書籍の分担読解発表(以下、分担読解)。③貧困をなくすために活動している社会企業家についてのグループによる口頭発表(以下、口頭発表)。特に、この3回の発表に焦点をあて、履修者に見られた課題やそれに対する教師のスキヤフオールディングについて述べることにする。

①ポスター発表では、まず各自が世界最貧国の一つであるシエラレオネの歴史やデータを各自調べて持ち寄り、クラスでグループごとにポスターを作成した。作成の際に教師は見て回りながら、見やすさや、まとめる観点についてコメントを行った。翌週のポスター発表時には、発表者と見て回る者のタイムテーブルを作成し、全員が発表し、見聞き出来るようにした。大学での初めての発表とあり、緊張しており、用意

³ TA は博士後期課程に在籍する中国国籍の男性(30代)で中国の大学教員の経験がある者であった。

⁴ (履修者番号・性別)を表しており、Fは女性を指す(男性の場合はMとする)。

した手元の原稿をもとに読み上げる発表者が多かった。発表者がポスターを見て発表していないために聞いている側もポスターのどこについて説明しているのかが理解できないという状況もあった。また、聞いている側からの質問もほとんどなく、ディスカッションが成立しなかった。そこで、授業時の支援として、教師とTAも一緒に見て回りながら質問を行い、履修生にも質問を促した。また、ポスター発表終了後に全体コメントとして、ポスターを見ながら話すこと、次回の発表では、出来るだけ聞き手を意識して話すよう促した。

②分担読解では、課題本1冊を履修者が分担して読んで発表資料(レジュメ)を作成し、授業中に他の履修者に内容を説明した。個人ではなくペアでレジュメを作成するようにした。一回の分量は文庫本で平均20頁程度であった。レジュメは授業の2日前までにメールで教師とTAに提出し、当日教室配布した。授業時の支援としては、1回目の分担読解をTAが行い、教師がレジュメの形式と構成を説明し実例を示した。レジュメには、内容や筆者の考えをわかりやすく的確に伝え、その上で自分の感想や考えを入れるよう指示した。また活動内容への気づきを増やすため、個人作業ではなく二人一組の協働でレジュメを作成した。まず各自が作成したレジュメを見せ合い、内容や形式を比較検討し、一つのレジュメとした。分担読解の発表は、クラスを2つに分け(1グループ12名)、ペアが分かれて各グループ(大きな輪になって座る)の中で発表を行った。また、教師側で分担読解の評価表を作成し自己評価と他者評価を行った。

分担読解の初回次の課題として、発表後のグループ内でのディスカッションにおいて発言者が出ないこと、発表者も聞き手もレジュメばかりを見ていること挙げられた。そこで、発表者はレジュメやメモばかりではなく聞き手を見て理解できているか伝わっているかを把握すること、聞き手もレジュメばかりではなく発表者を見て、聞いている、わかっているという視線やうなずきのサインを送ることにより、発表が成り立つことを口頭と配布物により明示的に伝えた。また、どのような質問やコメントをすればよいのかという疑問や不安を除くために、質問のレベルにも言葉の定義、内容の確認、分かりにくかった箇所の説明の補足要求、意見や立場の確認など様々なレベルがあること、コメントも内容と、発表の仕方について行うと良いことなどを具体的に示した。さらに、グループ内発表の際に発表者以外に、時間を測る「タイムキーパー」、質問やコメントを引き出す「議長」、どのような質問が出たかなどを書きとる「書記」を順に役割として与え、各自が議論に責任を持ち、主体的に活性化するような工夫を行った。

③口頭発表では、教師側で社会企業家の取り組みについて紹介している書籍を6冊選定し、興味のある取り組みに分かれて4名ごとのグループを作成した。各社会企業家たちの活動の動機や取り組みについての内容と共に関連事項を調べ、紹介すると共に、グループとしてクラスで議論したいディスカッションポイントを必ず挙げることにした。またグループでスライド(パワーポイント)とレジュメをまとめ、必ず一回はリハーサルを行うこととし、全員が発表するようにした。発表の前の週に教師は一度パワーポイントをチェックし、構成や形式について、コメントを与えた。発表の時間は20分、ディスカッションの時間は15分程度とした。

授業時の支援としては、準備段階において、スライド作成・レジュメ作成・発表の仕方についての注意点を配布資料で示しながら述べた。学期最後の発表ということもあり、相互評価を行うことを前提に、まずグループごとに相互評価項目を出し合い、クラス全体で評価項目を決めた。評価項目としては「発表の構成」「本の内容や特徴の分かりやすさ」「内容・活動に対する興味を引き出せたか」「ディスカッションポイントの明確さ」「スライド・資料のわかりやすさ」の5点が抽出され、それはグループ評価としての評価観点とした。また個人への評価として、話し方「声の大きさ」「スピード」「相手をみて自信を持って話しているか」「簡潔で明瞭な表現」「印象に残る発表」を定め、相互評価を行った。このような履修者が協働で決めた評価項目による評価方法は、教師の視点のみからによる評価と異なり、履修生も納得のいくものである。また、発表の度に、発表や聞く態度の良かった点について肯定的フィードバックを与えモチベーションの維持に努めた。また、ディスカッションは発表者4名を中心として4つのグループに分かれ、発表グループが提示したディスカッションポイントについて行った。その後、クラス全体で各グループにおいてどのようなディスカッションが行われたのかについて報告し、共有した。

このように、異なる種類の3回の発表の機会を捉えて、その時々に必要なスキヤホールディングを行った。

5. 日本人学生にみられた変容

CLILの実践授業の最終課題として履修者には、①「より深く考えてみよう」(発表した本や、ディスカッションなどを通して考えたこと、疑問点を調べる)②「学びの成果を振り返ろう」(ポートフォリオを見返してこの授業を通して感じた「自己変容」について述べる)の2つレポートを課題とした。また履修者は、一学期の授業の配布物や各自の記録をポートフォリオとしてファイルにまとめて提出した。

本節では、これらの最終課題のうち特に履修者のメタ認知による②の振り返りに焦点をあて、TAの観察記録や学年末に履修者2名に行ったインタビューなども参考に、本実践によりどのような変容がみられたのか、CLILの4つの概念から提示する。ただ内容・言語・協学・思考の4つの概念は共変関係にあるため、明確に分類することは困難であり、より強く表れている概念として示すこととする。

5.1 言語(Communication)の「language for learning」に関する変容

3回に渡る形態の異なる発表を通し、特に最後のプレゼンテーションである口頭発表時にはスライドを見ながら顔を上げて説明するようになっている学生が増え、聞いている側と話している側が視線を合わせることが多くなり、発表後の質問やディスカッションも積極的に発言する学生が増えるという変化が見られた(TAの観察記録より)。

また授業終了後のレポートにおいて、以下のような、発表方法についての意識の変

⁵2014年度には用いなかった評価方法であり、本実践を共有している他大学の留学生日本語クラスでの取り組みを2015年度に援用したものである。

容に関する記述が見られた。

- 最初の分担読解では、長く詳しく書いた発表原稿をただひたすら読むだけで、聞き手の目をほとんど見ることが出来なかったが、最後に行った発表では、興味を持ってもらうことを一番に考え、画像と引用を多用しストーリー仕立てで面白いと思ってもらえるような発表を心がけた。(J3・F)
- 自分の意見をどう他の人に伝えればいいのかということだけでなく、どのようなレジュメやパワーポイントを使えばより効果的な発表が出来るかということも考えるようになった。(J4・F)
- 発表原稿をあまり見ないように心がけたら、伝えたい内容を一部飛ばしてしまうことがあった。今度発表の機会があったら面白さを重視した上で伝えるべき情報を漏らさず発表に入れたい。(J7・F)
- 『説明を評価する基準』というプリントで『いい説明とは何か?』ということや『説明を評価する基準』について皆で意見を出し合ったことにより、自分が目指すべきものが明確になり、慣れない発表準備もスムーズに行うことが出来た。(J8・F)
- 私は今まで人前で何かを発表するということがとても苦手だった。(中略)しかしこの基礎ゼミでは発表する機会が多く、この短期間でこれほど多くの発表したことは今までの自分の経験からは考えられないことだった。これにより発表に対する苦手意識を少し改善できたと思う。さらに他の人の発表を聞くことで、ただ聞き手に伝えるべき内容を話すだけではなく、どうしたら聞き手にとっても理解しやすい発表となるか、あるいは興味を持ってもらえるかということなども考えることが出来るようになった。(J9・F)

履修者のまた学年末に行った履修者へのインタビューより、以下のようなコメントも得られた。

- 人が見てすぐわかるとはどういうものか、どうしたら伝えやすくなるかについて考えるようになりました。(J2・F)
- 人に伝えるのはすごく苦手で、どうしようと思いました。机上だとまとまっていることが人の前に出るとまとまらず、どのように話したら伝わるんだろうと考えるきっかけになりました。でも途中でやっぱり無理だ、なんとか伝わるでしょうとも思い発表しました。ほんと緊張して、あまり前に出て発表するとか、討論するとかやったことなかったので、もっとやった方がいいなと思いました。(J1・F)

これらの記述、コメント等から、一連の取り組みや教師によるスキャホールディング、協学により、日本人学生の language for learning の側面に気づきを与え、変容を促したことが伺える。

5.2 内容(Contents)と思考(Cognition)に関する変容

内容と思考に関する変容についての記述を示す。以下は「国際協力」の現状を学び、履修者が多角的に考えられるようになったことが伺える。

- 国際協力：現地での活動は一時的。目の前のことしかできず助けられるのは一部。「自分はいいことをした」という自己満足で終わり、現状は改善されないまま。
この授業うけて上記のような考え方が変わった。確かに1人で出来ることには限りがあ

調査報告

り、目の前の問題を一つずつ解決していくしかないかもしれないが、チームで協力すれば活動範囲が広がり大きな成果をあげることができ、後に残る技術やシステムを構築することも可能であることが分かった。同時に成果をあげるには想像以上の苦勞がかかるものであるということにも気づいた。(J10・F)

- この授業の本を読むまで私は途上国へのボランティアはどんな形であれとても素晴らしい行いであり、推進され続けていくべきものであると単純に肯定的にとらえていた。だが、何でも全て先進国の知恵や技術を使って、途上国の問題を解決すればいい訳ではないことが分かった。(J11・F)

またインタビューでは発表した内容について以下のようなコメントがあった。発表内容を通して思考の深まりが促進されたことが伺える。

- 内容がサフィアミニーさんの考えにとても共感できて考え方が合わないという大変さはなかった。でももっと読み込めたかなという反省はあります。モノがしっかりして売れてこそ真のフェアトレードだっていう点が、だよ、と思いました。やはり可愛いと思えないと私自身買えないので、質やデザインにこだわることで、消費者が素で選べることにもなるし、作っている人もしっかりしたものを作るということを学べるのかなって、それって未来に残るのかなと思いました。(J1・F)
- 医療奉仕をしたい、ボランティアをしたいと思ってんですけど、現地の人を幸せにしたいと思ってたんですけど、その考え今も嫌いじゃないしその人達を幸せにできたらいいなと思うけど、それってすごく上から目線というか少しおこがましいんじゃないかってことに気づきました。だけど嫌いなわけではない。自分が医療に携わることでみんながそこに通い、幸せになるっていう、間接的に幸せになってもらいたいって思うんだけど、おこがましい考えなのかなとも思います。この授業で、そこの土地の文化を尊重することの大切さを知りました。(J1・F)

以下はコースの時系列に沿って思考の変容を書いたある履修者のレポートからの記述である。

- 1 貧困の現状の紹介→世界の貧困の現状、想像通りだと思った。
- 2 貧困の原因についてのディスカッション→貧困の原因は戦争・宗教・政治・医療・教育が絡み合っていることを知った。仲間と議論は刺激的。
- 3 分担読解→二人で連携し、読解とはこういうものかと思った。国際協力は思ったより垣根が低い。自分なら何ができるのか。
- 4 シリアのゲストスピーカー→現地の立場の話が新鮮だった。私たちにできることは？と質問したゲストスピーカーの答えが「祈ってください」というもので、自分達の非力さにショックを感じた。
- 5 社会企業家のプレゼンテーション→画期的なシステムに感動した。同時に自分にはこんなすごいことできないと思ったが、グループディスカッションを通して次第に考えが変わった。できることを少しずつ見つける努力をしていきたい。
- 6 今私にできること→国際協力自体は難しいことではない。将来参加するのであればしっかりと知識と考えをもって参加したい。しばらくは知識を得て他人の受け売りではない自分の考えをもつための時間にしたい。それが今の私にできること。(J12・F)

コースを通してその時点時点で何を感じ、考えたのかが読み取れる。それは決して常に前向きというものではない。自問自答を行い、現地の声を聞いてショックを受け、他者の取り組みと比較し自身の非力さを認めつつ、今何を自分がすべきかを自分に問い直している。そして最終的に学部一年生の彼女が今自分にできることとして挙げたことは、「他人の受け売りではない自分の考えをもつための時間」とすることという「思考」の深まりを自らに課すために学ぶことであった。

5.3 協学 (Community) に関する変容

ペアやグループワークを通じた協学、教室活動から見られる変容についての記述を示す。ここからは他者の考えを知ることにより、自分自身の意見を持つことの必要性や他者の意見の理解、自分自身と他者の意見の相違点を知ることによる思考の深まりが伺える。

- ▶ グループワークを通して、今までよりも自分の意見を明確に持つことや他人の意見に対してよく考えるようになった。(J13・M)
- ▶ 自分の意見を伝えるだけでなく、相手の意見についてよく理解し、自分の意見との違いや共通点を発見すると共に、それらを最適な形でまとめてグループとして一つの意見に集約しなければならない。そのため他人の意見を単純に受け取るだけでなく、深く考えることも習慣づけられた。(J14・M)

以下のインタビュー内容は、同じJ1のものであり、時系列的に活動を振り返り述べたものである。

- ▶ ポスター発表ではみな同じテーマ(シエラレオネについて)について調べ発表しましたが、似ているようで他のチームと違うところを書いているなど思いました。構成している人によって視点が変わると当たりまえのことながら気づきました。(J1・F)
- ▶ 分担読解はとても好きでした。自分の担当したところをしっかりと読むのも、ひとつの本をあそこまでしっかり読んだこともなかったです。とても頭に入るし、一度この本を読んだことがあったけれどそのときの印象、感想と全く違いました。他の人が担当している箇所もレジュメを通して内容を聞いて、一度目を通してあるとは思いますがより深く理解できました。また担当者の視点でこの本を見る、自分以外の視点で理解できたのが新鮮でした。大抵本は一人で読むので、捉え方の多様性を知ることができてとても楽しかったです。(J1・F)
- ▶ 最後のグループ発表の反省点としては、同じ学科の仲のいい子と組んでしまったのがあります。他の学科の子と組めば良かったかもしれません。同じ学科だと考え方が似てしまうところがあるし、みんなやさしいからそれでいいんじゃないって協調してしまう部分もあり、内容はとても楽しかったけれど、他学部がいるともっと議論ができたのかなと思ってそこは反省点です。他学部の子の意見を聞いて論理的だなと思う子もいたし、この子の発表の仕方いいと思うのもあり、やはり混じるのは大事だなと思いました。(J1・F)

これらのことから、協学により視点の異なりへの気づき、読みの深さの違いの気づき、多様性の大切さへの気づきなどの変容があったことがよくわかる。

5.4 履修者の行動様式・批判的思考へのインパクト

ここでは、一連の実践が与えた、履修者の行動様式や思考様式をインタビューの中のコメントから示す。

- 今までは安いからと買っていたファストファッションを買わなくなりました。また、今まで贅沢に生きていたことに気づき、食べ物を残さないようになったようにおもいます。シリアのゲストスピーカーの話聞いて、その国側の視点から見たらどうなのか考えるようになったし、ニュースでは報道されていないことが沢山あることに気づいて、自分で調べないと出てこない情報があることを知って、自分で調べるようになりました。(J2・F)

ここからは、これまでの自分の行動様式の変化、メディアへの懐疑的思考、それに伴う彼女のメディアリテラシーの変化が見てとれる。インタビューでは他にも以下のようなコメントが得られた。

- 履修後の夏に企業が主催しているサマーセミナーに参加して、キャリアユニバーシティでNGO「世界の医療団」というNGOに参加して色々な大学の人と討論するのに参加しました。Facebookで見つけました。アドボカシーといって、自分の正しいと思う医療と本当に正しい医療は異なることがあります。そこを正しいものに直していきます、という紹介があって、どうなんだろうって思った。わかるけれどもわからない、その土地の文化を尊重することって難しいと思いました。(J1・F)

ここからは、履修後、大学を飛び出し、SNSで見つけたサマーセミナーに自主的に参加し、他大学の学生と討論を行ったことがわかる。また本実践の中で培った思考により、諸問題に対する多角的な視野や医療団の方針に対して、懐疑的かつ批判的思考⁶が働いていることが見て取れる。

以上のことから、履修生の実際の行動様式や思考様式にも本実践が何らかのインパクトを与えていることが伺える。佐藤他(2015)は、今ある社会をよりよくしていくという前向きな概念として批判的思考「クリティカル」を用いており、未来を志向することばの教育を考える際に避けては通れないものと位置付けている。本実践を通して母語話者にもクリティカルな思考の成長が見られたことは大変意義深いものと思われる。

6. 教師間の連携

今回の実践を通して、学習者間のみならず、教師間のコミュニティ作り(協学)も重要である(池田他、2012:150)ことに改めて気づかされた。本実践は、日本語学習者を対象とした他大学での実践者とも内容を共有し連携しながら進め、プログラム評価による検討も行っている⁷。実施者間では実践開始前に加えて、実践中も進行状況

⁶ 佐藤他(2015)は、今ある社会をよりよくしていくという前向きな概念として批判的思考「クリティカル」を用いており、未来を志向することばの教育を考える際に避けては通れないものと位置付けている。

⁷ 大学間の実践は奥野他(2015)を参照のこと。

や授業の振り返りを報告し、ヒントを得たり、問題を相談してフィードバックを得たりすることで授業の改善につながった。4.2に記したように、本実践の日本人学生対象クラスにおいても、他の留学生対象クラスの実践を参考に改善し、より効果的な取り組みが可能となった。また、筆者がゲストスピーカーとして他大学の実践に参加し、他大学のクラスで受け持ちクラスの学生が作成したポスターを展示するなど、教室外の学習者との交流もあった。CLILを語学教師が実践するうえで、言語スキルへの支援に加えて、テーマ内容をどのように深めてゆくかも課題である。筆者は過去5年間は単独でPEACEプログラムを実践してきたが、教師間での連携をとりながら実施するようになってから、連携クラスで使用した参考図書に入れ替えるなど一部内容の変更も行った。実践者同士で情報交換等を行うことにより、テーマ内容をより深めることが可能になるとともに、実践者自身の取り組みを継続するモチベーションにもなり、より質の高い実践につながると考えられる。

7. まとめと今後の課題

上記の実践から、PEACEプログラムを内容として据えた外国語教授法であるCLILは、母語話者にも有効であることがわかった。協学による気づきや学びは、母語話者のアカデミックスキルの向上だけではなく、多角的思考や批判的思考の深まり、異文化能力⁸を高めることにもつながったと言えるのではないだろうか。Coyle, Hood and Marsh(2010)はCLILを実践する意味として、異文化交流に必要な能力や寛容性を育てることを挙げている。倉地(1992)は異文化理解教育の見地から、「私たちがさしあたってなし得ることは、既成概念や偏見に縛られた一つの視点を固持し続けるのではなく、自らの視野を広げ、少しでも多くの視点、さまざまな切り口から文化とらえることによって、呪縛から自らを解き放つことである。」と述べている。これから、国際的な社会へ飛び立つ準備を行う学部生に対し、大学初年次教育における本実践がそのためのスキップフォーリングとなり得る可能性が伺えたと言えるのではないだろうか。CLILという外国語教育法がネイティブへの教育にも有効に働いたこと、それはCLILの言語観がいわゆる狭義の意味でのlanguage of learningだけではなく、4Cにより構成されていること、また今回の「Peace」という内容が受講生に響き、CLILに即した実践方法がlanguage of learningを除く「C」を高めたことに尽きるのではないだろうか。

今後の課題としては、より客観的観点からのCLILにおけるPEACEプログラムの検討を行う必要がある。本稿では言語(Communication)の「language for learning」に関する変容について、履修者のレポートやインタビューTAの観察からの検証であったが、本実践の「前」と「後」を客観的に比較するという必要がある。すでに実践している非母語話者へのCLILの効果検証と合わせて今後の課題としたい。CLILを行

⁸ バイラム(2015)は異文化能力(intercultural competence)の構成要素として、「スキル(skills): 理解し、関連付ける力、発見し、相互交流する力」「知識(Knowledge): 自分自身および他者についての知識、個人間・社会における相互交流についての知識」「態度・姿勢(attitudes): 自己相対化、他者の価値を認める姿勢」「教育(education): 政治的教育、文化に関する批判的意識(critical cultural awareness)」を挙げている。

う教師の負担は決して軽くない。しかしこの実践を通して CLIL のインパクトや有効性を実感した今、担当教師や履修生の専門や興味により内容を変えても使用可能なカリキュラムの枠組みを早急に構築する必要性を感じている。

また今後は日本語学習者と母語話者との混合授業による実践、青木他(2013)で報告されているような専門家との協力によるプログラムの開発も必要であろう。英語教育では村野井(2015)による実践、上智大学グループによる実践も数多くなされている。履修者、実践者、研究者らと更なる他者との関わりや繋がりを模索しながら CLIL に基づいた PEACE プログラムの実践研究を続けていきたい。

付記

本稿は 2015 年 10 月 10 日に沖縄国際大学で行われた日本語教育学会 2015 年秋季大会で発表したパネルディスカッション「学習過程を重視した CLIL(Content and Language Integrated Learning)の試み—日本語教育と大学初年次教育における同一素材を用いた実践—」の一部に加筆、修正したものである。貴重な意見やコメントを下さった方々に感謝申し上げます。

参考文献

- 青木直子・脇坂真彩子・小林浩明(2013)「日本語と芸術学のコラボレーション—大阪大学文学部における CLIL の試み—」『第二言語としての日本語の習得研究』第二言語習得研究会 pp.91-105.
- 和泉伸一・池田真・渡部良典(2012)『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2巻 実践と応用』上智大学出版.
- 倉地曉美(1992)『対話からの異文化理解』勁草書房.
- 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理(2015)『未来を創ることばの教育を目指して 内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction) の理論と実践 日本語教育学研究 6』, ココ出版.
- 笹島茂・池田真・山崎勝・千田享・藤澤さとみ・福島純子・仲谷都・油木田美由紀・Alana Schramm(2014)『CLIL 英語で学ぶ国際問題 CLIL GLOBAL ISSUES』三修社.
- 砂川裕一(2010)『『新たな日本語教育プログラム』の文化リテラシー的展開について』大学日本語教育養成課程研究協議会 pp.1-2.
- 奥野由紀子・小林明子・佐藤礼子・渡部倫子(2015)「学習過程を重視した CLIL(Content and Language Integrated Learning)の試み - 日本語教育と大学初年次教育における同一素材を用いた実践 - 」日本語教育学会秋季大会予稿集 p.25-36.
- 縫部義憲(2009)「日本語教育で『愛』を語る」『最終講義資料』、2009年2月7日、於広島大学.
- 村野井仁(2015)「CLIL 的要素を持った第二言語指導の効果」第 26 回 第二言語習得研究会全国大会予稿集 pp.77-81.
- 渡部良典・池田真・和泉伸一(2011)『CLIL 内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第1巻 原理と方法』上智大学出版.

- バイラム、マイケル(2015)『相互文化的能力をはぐくむ外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして—』(細川秀雄監修、山田悦子・古村由美子訳) 大修館。
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Brinton, D. (2007). Content -Based Instruction: Reflecting in its Applicability to the teaching of Korean 12th Annual Conference American Association of Teachers of Korean, Chicago, Illinois 2007.
- Brinton, D., Snow, M., & Wesche, M. (1989). *Content-based Second Language Instruction*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Coyle, D., Hood, P. & D. Marsh (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dale, L. Van der Es, W., & Tanner, R. (2010). *CLIL Skills*. Leiden: European Platform.
- Dale, L. & R. Tanner, (2012). *CLIL activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Linares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge University Press.
- Puffera, C. D., & Nikula, T. (2014). Content and language integrated learning, *The Language Learning Journal*, vol.42, No.2, 117-122.
- Wood, D., J.S. Bruner, and G. Ross, (1976). The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17:89-100.

参考教材

- 池田香代子(2001)『世界がもし100人の村だったら』マガジンハウス。
- 小倉真久(2009)『「20円」で世界をつなぐ仕事』日本能率協会マネジメントセンター。
- ジョン・ウッド(2007)『マイクロソフトで出会えなかった天職』(矢羽野薫訳) ランダムハウス講談社。
- 日本放送出版協会(2008)『NHK 地球データマップ 世界の今から未来を考える』、NHK 出版。
- フジテレビ(2012)『世界がもし100人の村だったら DVD Disk 2』ボニーキャニオン。
- 別所篤快(2013)『「最高の授業」を世界の果てまで届けよう』飛鳥新社。
- 坪井ひろみ(2006)『グラミン銀行を知っていますか』東洋経済新潮社。
- 山本敏晴(2012)『世界で一番いのちの短い国 シエラレオネの国境なき医師団』小学館文庫。

(おくのゆきこ・首都大学東京)