

CLIL 再考

Reconsideration of CLIL

湯川 笑子・バトラー 後藤 裕子
YUKAWA Emiko・BUTLER Goto Yuko

I はじめに

CLIL (Content Language Integrated Learning の略、内容・言語統合学習) という教授法名がよく聞かれるようになってきた。英語教員の CLIL への関心も高まっており、特に小学校英語教育との関連で CLIL 的要素を取り入れたとする発表などを聞く機会が増えている¹⁾。この教授法は、そもそもどういうものなのだろうか。日本の学校英語教育でもぜひ導入を検討すべきものなのだろうか。CLIL 関連の資料を検討していくと、実のところ CLIL は多岐にわたる実践を包含する総称として使われることが多く、そのために、この教授法を他の教授法と比較することやこの効果を検証することはそう簡単ではないとの指摘もある (Ruiz de Zarobe, 2016)。このような状況をふまえて、本稿は、(1) CLIL の価値や実践の意義に基づいた、他の教育実践と区別しやすい CLIL の定義とは何か、(2) CLIL そのものではなくても CLIL の要素を生かした英語授業を構築するとしたら、そのために必要な留意点は何だろうかという 2 つの問いに答えることを目的として CLIL を再考する。その結果をふまえて最終的に日本の小学校で CLIL の発想を生かすとすればどのような方法があり得るのかについて提案する。

そのための方法として、公刊された CLIL に関する研究論文、実践報告、レビュー論文を検討した。その際に、実践内容については内容が明確に理解できるもの、研究論文の場合には研究の手法やデータが明確なものを検討対象とした。

II 研究課題 1: CLIL の価値や実践の意義に基づいた他と区別しやすい定義とは何か

1 CLIL の定義とその曖昧さ

Coyle, et al. (2010, p. 1) は、CLIL を「内容と言語の両方を学ぶために追加言語が使用される 2 つの焦点をもつ教育アプローチである」(太字はオリジナル、原文英語、筆者訳) と定義している。ここで言う追加言語 (additional language) とは、学習者の母語以外の言語と置き換えることができるものである (Marsh, 2002)。ただし、そもそも CLIL は、移民が多く狭い地域に多くの異なる言語をもつヨーロッパの状況下で生まれたものであり、CLIL は 1 人のヨーロッパ人が少なくとも 3 言語を使用できることを目指した複言語主義を実現するための方法として推し進められていることを理解しておかねばならない。言い換えれば、CLIL はヨーロッパ人のためのバイリンガル教育 (または複数言語教育) の方法であるという、CLIL のもつ重要なミッションを忘れてはならない (Coyle, et al., 2010)。

もう一つ CLIL の特徴として「4Cs フレームワーク (4Cs Framework)」(Coyle, et al., 2010, p.41) がある。その 4 つの C とは Content (英語で内容という意味だが、Coyle らは「教科内容」という注釈をつけている)、Communication (language と同意語で、「言語学習と言語使用」と注記がある)、Cognition (「学習と思考プロセス」と注記している)、Culture (文化) つまり「異文化間理解とグローバル市民性を促進すること」と言い換えている。CLIL が「教科内容」と「言語」指導の組み合わせであり、言語や教科内容をオーセンティックな教材を使って学ぶ以上、それらの

コンテクストに含まれる「文化」を抜きにしては考えられないという意味で、Culture も CLIL には含まれる。

ただ、「内容と言語を統合する」とだけの定義では、「内容と言語の割合、関与する言語の事情、ねらい、生徒の参加の状況、内容と言語の統合の仕方」などが曖昧なので、この方法の良し悪しを実証研究で明らかにしようとしても前に進めないとの批判がある (Cenoz, et al., 2014, p.243)。また、Devos (2016) も「CLIL 実践が行われる状況、内容、強度、期間、目的とする言語、言語レベル、指導者、指導者の教育のすべてにおいてあまりに大きな違いが存在する (pp. 17-18、原文英語、筆者訳)」としている。

このような CLIL 理解の広範性・多様性は、表 1 に示した類似の教育法との違いを曖昧にし、用語上・実践上の混乱を招きかねない。CLIL の議論に先だて、以下でこれらの用語の差異を明らかにしておきたい。

CBI (Content-based Instruction、内容ベースの教授法) は北米において、英語を家庭で話さない移民の児童生徒を主に対象として、1960 年代から提唱されてきた教授法である。こうしたいわゆる第二言語環境にいる児童生徒は、英語の習得はもとより、教科内容の習得もおろそかにできない。英語が十分に習得できるまで、教科学習を行わないわけにはいかない。このようなニーズに応えるべく、英語の習得を目指しながら、同時に教科内容の習得を目指した、特別な指導法の一つとして CBI は大きな役割を果たしてきた (Brinton, et al., 1989)。言語と教科内容の習得の比重はプログラムにより多岐にわたる (Met, 1999)。確かに、CBI は北米をベースに発達してきた教授法であり CLIL はヨーロッパの複合主義を背景に提唱された教授法であるという違いはある。しかし、双方共に、言語と教科内容の両方の習得を同時に目指すという点では目的を同じくしており、CLIL を指導法としてとらえた場合、CLIL と CBI には実質的な違いはないと指摘されている。たとえば、Ruiz de Zarobe (2008) は、CLIL と CBI は「同意語である」と言い切っている (p. 61)。

表 1 CLIL および類似の教授法

	目的	背景	対象者	使用言語
CLIL	教科内容と言語習得の両方をめざすために、追加言語を使用する教授法	複言語主義を掲げる欧州で、複数言語習得の一つの方法として提唱；認知プロセスと文化の習得も重要な柱	もともとは複数言語社会で複数言語の習得を目指す欧州の児童生徒が対象；その後、欧州以外の地域でも運用	追加言語（児童生徒の母語でない言語）
CBI	教科内容と言語習得の両方をめざすために、追加言語を使用する教授法	移民の子供たちの教科学習を促進するために北米で提唱	教科内容を追加言語で学習する環境に置かれた児童生徒が対象	追加言語（児童生徒の母語でない言語）
バイリンガル教育	バイリンガル教育の一貫として教科内容を2言語で学習する教授法	教科内容と言語習得の比重はプログラムにより違うが、前者の比重が高いのが一般的；北米発のバイリンガル教育教授法のひとつ	2言語（または複数言語）の習得をめざす児童生徒が対象	2言語（または複数言語）
EMI	英語学習者に、英語を媒介として教科内容を指導する教授法	もともと英語圏の旧植民地で導入；広い地域で主に大学を中心に普及	(大学生を中心とした) 英語学習者	英語

一方イマージョン (Immersion) は、やはりもともと北米のバイリンガル教育の一つの方法として提唱されてきたもので、教科内容を習得しながら2つの言語の習得を目指すことを目的としている (Baker & Wright, 2017)。具体的な実践の状況は地域や学校によって違いがあり、言語の学習と教科の学習の比重もプログラムにより差が見られるが、教科内容の習得に比重が置かれる場合が多い。Cenoz, et al. (2014) らは、プログラムの目的、学習者のタイプ、習得対象となる言語、言語と教科内容との比重、教授法といった、CLIL 推進派によってしばしばイマージョンとの違いが指摘されている各項目を詳細に検討した結果、両者共に大きなバリエーションがあり、いずれも

CLIL をイマージョンから区別する決定打にはなっていないと指摘している。

EMI (English Medium Instruction) は、主に英語を母語としない学生を対象に、英語を媒介にして教科内容の指導を行う方法で、もともと英語圏 (イギリス) の植民地での教育に導入された。近年では、英語の国際語としての普及に伴い、旧植民地に限らず広い地域で主に大学を中心に急速に普及している。ここでは教科内容の習得が第一義となり、教授・学習の媒介としての英語能力はすでに習得されていることが前提となる。ただし、実際は必ずしもこの限りではない (Macaro, et al., 2018)。また EMI における目標言語は当然英語に限定される。この点で定義上特に言語の指定をしていない CLIL とは一線を画すが、現状は CLIL の多くは英語を目標言語にしており、この点でも両者の違いが明確でないケースが多い。

さらに、CLIL が一連の授業 (つまりプログラム全体) を指して使われるだけでなく、単発の授業を指して使われる場合もあることから、後者の場合は、コミュニケーションを重視するコミュニカティブ・ランゲージ指導法の一環として導入されるタスクベースの言語指導法 (Task-based language teaching, TBLT) や、テーマベース (theme-based) の言語指導法をもって CLIL と呼んでいるケースもしばしば見受けられる。

2 これまでの CLIL 実践の広がりとその有効性の検証

この項では、これまでの CLIL 実践の広がりとお有効性の検証結果をまとめる。表2はこの項の(1)から(5)でまとめた内容とそこで引用した文献を本文での出現順に列挙したものである。

(1) CLIL の広がり

CLIL の定義がもともと広く、そのことで実践の特徴を特定しにくく批判もあることが今までの論証で判明した。この項では、発祥の地であるヨーロッパを中心にこれまでどのような実践が行われてきたのかを知り、そこから CLIL 実践の広がりとお実態を見ていきたい。

まず、Dalton-Puffer (2011) は、2011 年以前の CLIL 実践の特徴を次のようにまとめている。

表2 CLIL の広がりとお検証結果研究

主な主張	文献名
(1) 実践の広がりのお紹介	Dalton-Puffer (2011); 長田・柏木・山口 (2018)
(2) CLIL の効果 (英語面での伸びに貢献) についてのお検証結果	リスニング Dallinger, et al., 2016a; リーディング Sylvén & Ohlander, 2019; 文法 Villarreal et al., 2009; 4 技能すべて Alonso, et al., 2008; 語彙産出 Jiménez, et al. 2017;
(3) 成果への懸念、もしくは目立った効果が欠如しているという検証結果	学力的無力感 Otwinowska & Forys, 2017; 教科理解不足他 Ruiz de Zarobe, 2016; 教科学び少 Piesche, et al., 2016; 教科理解低 Gill, 2014; 時間数増加に見合った英語語彙差なし Agustín Llach, 2017
(4) 研究手法の問題点指摘	Dallinger, et al., 2016b ; Apelgren, 2019; Devos, 2016;
(5) 社会経済的要因や環境要因を加味した検証	Pérez Cañado, 2019; Martínez-Agudo, 2019; Rascón Moreno & Bretones Callejas, 2018

CLIL は、外国語の先生ではなく教科専門の先生が教え、時間割の枠組みも外国語ではなくそれ以外の教科の時間に行われている。扱う内容は、外国語を教えるという枠組みの授業の場合には身の回りのトピックやその言語の文化を扱うといったことが多いが、CLIL では専門教科のことを学ぶ。また子どもが第一言語 (L1) リテラシーを身に付けていないとだめなので、CLIL は中等教育で導入していることが多い。(ただし、これは少なくとも 2011 年の段階での状況を反映している。昨今では、長田・柏木・山口 (2018) のヨーロッパ CLIL 授業視察結果の報告に見られるように、イタリア、スペインでは小学校でも CLIL が試みられているという。)

(2) CLIL の効果

CLIL の成果を言語面で検証した論文は、その多くがヨーロッパでの実践であり、たとえば理科、数学、歴史といった教科を英語で教えるグループと同じ教科を生徒の母語で教えるグループとの間で比較した研究である。CLIL 組の英語力が non-CLIL 組よりも高かったとする研究の中には、教科の学び (歴史) には差はないものの英語のリスニング力が高かったとするもの (Dallinger, et al., 2016a)、リーディング力が伸びたとするもの

(Sylvén & Ohlander, 2019)、個別の文法事項（時制、一致、形態素）に焦点をあててその理解や産出に優れていたとする事例（Villarreal et al., 2009）、4技能のすべてにおいて優れていたとするもの（Alonso, et al., 2008）、語彙産出において秀でていたとするもの（Jiménez Catalán & Llach, 2017）などがある。

(3) CLIL の成果に懸念を示す例や研究

このような肯定的な成果を報告する研究がある一方で、CLIL での授業に生徒が困難を感じ、教科内容が理解できないなど、学習にネガティブな影響が出たとする報告もある。たとえば、ポーランドの小学校では、英語を通しての教科学習が難しすぎて困難を感じ、教科内容の理解が進まず、「学業的無力感」(academic helplessness) の感情をもつ児童が多かったとする (Otwinska & Forys, 2017)。また、香港の実践では、教科の内容理解が低く動機も下がったという例 (Ruiz de Zarobe, 2016) や、ドイツで物理を教えたところ CLIL 組の方が non-CLIL 組より教科内容の学びが少なかった (Piesche, et al., 2016) という例が報告されている。マレーシアでは、国家施策として、数学と理科は英語で教えるという政策を 2003 年から施行していたが、教科の理解ができないことから、またマレー語を守るという言語政策もあり、2008 年には廃止が決定されたという (Gill, 2014)。

英語力不足に加えて、学習者の年齢が低いことが CLIL 授業の言語習得面での効果が十分に出ない原因になっているのではないかと推測する報告もある (Agustín Llach, 2017)。Agustín Llach (2017) は、スペインの小学校で、理科と算数を CLIL で実施し、CLIL 組は英語に触れる時間が 700 時間、母語で受講した組は 419 時間と差がある 2 グループを比較した。最終的な効果検証において、専門教科の語彙などは含まない一般の英語で測ったところ、両者の単語力に差はなかった。このように、専門科目を通して英語に触れた時間数が多かったにもかかわらず、それが一般的な英語の習得に関してメリットにならなかったのは、L1 語彙が未熟で英語との同族語が認知できないなどの言語・認知能力の限界によるものではない

か、もう少し長い年数を経ないと効果が出ないのではないかと Agustín Llach (2017) は推測している。

(4) 研究手法に焦点をあてた研究

2010 年以降になると、こうした CLIL の効果検証に関する研究の方法論を問い直す主張も見られる。というのも、それまでの研究では、英語への接触時間が統制されていない点に加え、CLIL 組と non-CLIL の生徒がそもそも同質ではない可能性が十分考慮されていなかったからである。初期の研究は実験研究のためのランダムに配分されたクラスではなく、実際の教育現場に存在するクラスであることから、CLIL 授業が始まる前にすでにこの両者のクラスの間には差があった可能性がある。Dallinger, et al. (2016b) は、ドイツの 8 年生（中学 2 年相当、5 年生が終わった段階で CLIL 組とそうでない組にわかれ、CLIL 組は 8 年生から歴史を英語で履修）の場合、CLIL 授業が始まる直前の段階でもともと CLIL 組は言語認知スキル、親の教育レベル、社会経済的地位、文化資本、歴史と外国語の成績および動機が高かったとする。スウェーデンの事例でも、CLIL が自由選択なため、CLIL クラスの生徒の親が英語教育に熱心で高学歴であるなどの特性が見えたという (Apelgren, 2019)。また、オランダでも、少なくとも 2010 年頃までは、CLIL は、大学を目指すコースの生徒に限られていた (Devos, 2016, pp.21-22)。

(5) 社会経済的要因や環境要因に焦点をあてた研究

このような状況を受け、最近では、社会経済的な要因と CLIL の有効性を検証する研究が発表されている。以下の 3 本はどれもスペインの小学校 6 年生および義務教育の最終学年（15-16 歳）を対象にした研究である。Pérez Cañado (2019) は CLIL グループ内、また non-CLIL グループ内で社会経済的な要因が英語力の違いを生むというデータがあることは認めつつも、CLIL と non-CLIL 組を比較したところ、たとえそれが特に低い社会経済的な地域に限定した際にも CLIL グループの優越性が明確に出ていたことから、CLIL の効果は恵まれた児童生徒に限定的である

という批判は当たらず、CLIL が家庭環境的に不利な児童生徒にも有効であるとする。さらに、Martínez-Agudo (2019) も、スペインの6年生と義務教育最終学年の児童生徒を対象にリスニング力とスピーキング力を調べたところ、CLIL グループと non-CLIL グループに社会的・経済的に多様な家庭背景をもつ児童生徒がバランスよく存在するにもかかわらず、両者を比べると CLIL グループの方がよりスコアが高かったとする。Rascón Moreno and Bretones Callejas (2018) は、同じくスペインの6年生と義務教育最終学年を対象に社会経済的要因と CLIL の関係を調べた。この研究では、CLIL グループと non-CLIL グループを直接比べてはいないが、CLIL のグループでは英語使用、語彙力、リスニング力、リーディング力、スピーキング力が、中等学校生のリスニングを除くと、どの項目についても社会経済的要因の影響を受けていなかったとする。逆に non-CLIL 組にはその影響が出ていたとする。このことをもって、Rascón Moreno and Bretones Callejas は CLIL の効果は一部の家庭環境にある児童生徒のみに限られるものではないと主張している。

以上の報告や検証結果は次のようにまとめられる。つまり、CLIL という用語が使われ始めたとされる 1994 年 (Coyle et al., 2010) 以降 2010 年までは英語習得面での CLIL の有効性を示すケースが多かったが、CLIL の広がりや研究方法の精緻化に伴って研究結果は一様ではなく、CLIL についての研究はまだ過渡期であると言えよう。

CLIL 以外の教授法にも言えることだが、1つの教授法が実践の対象やコンテキストによって効果の有無や程度が異なること自体は CLIL の意義を否定するものではない。学習者の属性により、教授法の向き不向きはどうしても避けられないからである。現在のところ、学習者の発達段階や特徴、学習目的や授業のセッティングなどの CLIL と呼ぶための詳細な条件に関する統一見解がないことが、先行研究の結果の解釈を困難にしていることから、この教授法を正当に評価するためには他と区別できる明確な定義が必要であると言える。

3 CLIL の価値や実践の意義に基づいた他と区別しやすい CLIL の再定義

これまでの CLIL 実践とその成果の分析に基づき、筆者らは、表 3 に示した要素を含む実践を CLIL であるとする狭義の定義を提案したい。

表 3 CLIL の再定義と現状の受け止め方との差

CLIL の再定義	CLIL の受け止め方の現状との関係
(1) (第二言語ではなく) 外国語で行われること	CBI と CLIL の違いが曖昧な状況を解決できる
(2) 教科教員が担当すること (語学教員とのチーム・ティーチング (TT) はあり得る)	外国語の教員が外国語の授業の中で、教科内容と関連のある事項に少し言及するといったタイプの授業と
(3) (語学の授業としてではなく) 教科の授業の中で行われること	CLIL の区別が曖昧だったのを明確に区別できる
(4) 言語指導と共に行われること	外国語に関しては特段の目標もなく評価対象でもない専門内容を教える EMI との違いを明確にできる

まず、(1) の要素をあげたのは、CLIL は英語圏ではなく英語が外国語であるというコンテキストで行われる場合の用語であることを明確にしたいと考えたからである。こうすることで、CLIL は CBI と区別が可能になる。次に (2) として、CLIL は教科教員が担当するという要素をあげたい。語学教員とのチーム・ティーチングもこの中に入れる。(2) の要素と連動した項目として、(3) 授業は教科の授業の中で行われる場合を指すと定義したい。つまり、語学授業の枠組みで行うものではないとする。これにより、語学教育の中で行われる TBLT やテーマベースの指導法と区別をつけることができる。最後に、(4) 言語指導が教科指導と共に行われることを条件としたい。こうすることで、単に英語で専門科目を教える EMI と区別できる。

このように CLIL を定義すれば、片方の極に言語のみを教える英語指導、もう片方の極に内容のみを英語で教える完全な EMI 授業の間の連続体をイメージした際に、その連続体上に位置するあらゆる言語内容混合授業を全部 CLIL だと言わなくても済む。CLIL の中に〇〇 CLIL といったサブカテゴリーを作る必要もなくなる。対象を狭義

に定義することで他の教授法との違いを明確にし、CLIL の特色をふまえた上で、どの実践がどういふ理由で誰に有効なのかを論じる余地が生まれてくると筆者らは考える。ただし、CLIL であるか英語授業なのかは、そのこと自体でどちらが良い授業であるかを定めるものではない。筆者らが提案しているのは、議論や検証研究対象にしている授業について今よりは共通認識がもてる用語があれば、その効果の検証を把握しやすくなり、今後の教育活動の発展に寄与するのではないかということである。

III 研究課題 2：CLIL 的な要素を取り入れた英語授業構築のために留意すべきことは何か 15 つの留意点

ここまで我々は、CLIL がその定義の曖昧さのゆえにあまりに広範・多様な実践を含むことから CLIL の実践およびその効果の検証が困難になっている点を指摘し、こうした実態に基づいて狭義の CLIL の定義を提唱した。しかし、この狭義の定義に基づいて CLIL の日本での実践を考えると、小・中・高校生や教科担当の教員の多くは教科を英語で学習・指導するに十分な英語運用能力を備えていない場合が多く (Butler, 2004; Machida & Walsh, 2015)、この定義に当てはまる CLIL が実践できる学校は限定的であろう²⁾。

そうは言っても、グローバル化やデジタル化の進行による社会の複雑化に伴って、外国語である英語を教える際にも、複雑化した社会を理解するための高度な認知力を問われる内容を含めることの教育的意義は否定できない³⁾。そこで筆者らは、英語授業の枠組みの中で英語指導の担当者（あるいは教科担当者とのチーム・ティーチングで）が、研究課題 1 の回答として上記に定義した意味での CLIL 授業ではないものの、「CLIL の要素を組み入れた英語授業」をするということを想定して、その際に留意すべきことを考えた。教科担当の教員（多くの小学校では担任）がその教科の時間（社会、理科などの外国語科・外国語活動以外の時間）に実施するのではなく、英語担当の教員が英語の時間に行うことを想定している以上、これは学習指導要領が掲げる外国語科としての英

語教育のねらいをふまえた「英語授業」でなくてはならない。しかし、あえてその中に他教科の要素を組み入れ、CLIL が目指した言語教育との統合教育や教科がもつ深い学びを加味した授業をすると仮定すると、最低限必要な要素とは何なのだろうか。筆者らは、それが表 3 の 5 点にまとめられると考える。

表 4 CLIL 的要素を取り入れた英語授業構築のための 5 つの留意点

	留意点	根拠
①	教科内容と英語学習としてのねらいを明確に言語化できる	2 領域の目的設定は CLIL の定義の要件 Coyle, et al. (2010)
②	教科内容のねらいとして新知識、あるいは教科独自の資質・能力形成をふまえた認知活動を設定できる	教科内容の新知識の必要性が CLIL の鍵であるとする Ruiz de Zarobe (2016)
③	教科内容が第二言語 (L2) での授業でも提示しやすく活動課題を組み立てやすい	タスクの種類、特性と学習者要因を組み合わせる必要性 (タスクの種類については松村, 2017, 第 5 章)
④	CLIL 的な要素を入れた授業が連続して実施できる	回数を経て養う教師側の教授方略 (Tsai & Tsou, 2015)、学習者側の学習方略 (Yu et al., 2020) の必要性
⑤	教科内容と英語学習の両面でのアセスメント計画ができています	設定した目標の達成の有無を測るのは教育活動の根本であり①の目的設定と連動して必要

以下に留意点としてあげた要素について説明していく。

留意点①「教科内容と英語学習としてのねらいを明確に言語化できる」は、Coyle, et al. (2010) の CLIL の定義にあるように、言語と教科の 2 つの側面で何を目的にしているのかをきちんと言語化しておくことが必要であることを指す。

留意点②「教科内容のねらいとして新知識や認知活動を設定できる」については、日本の CLIL 実践として報告されている実践内容を吟味する上でも非常に重要なので、少し詳しく説明したい。Ruiz de Zarobe (2016, p.6) が指摘するように、CLIL には教科内容の新知識があることが鍵となる⁴⁾。

外国語を教えることが主目的である通常の外国語教育の場合には、内容が身の回りの日常の話題で成り立っている (Dalton-Puffer, 2011)。つまり学習者の発達段階に合わせてその段階での一般常識や、学習者の常識を基礎に教科専門知識がなくても理解可能な程度の「内容」を扱う。また、学ぶ対象の言語が使われている国や地域の文化や習慣などを対比的に扱うことも非常に一般的である。一方、CLIL では専門教科を学ぶ。そのため、授業で扱う教科内容が既知の知識ではすでに学習者の「一般常識」の範囲内にとどまってしまう⁵⁾。ただし小学校の、特に低学年では、発達段階的に「教科」といっても学習内容が日常的なことを扱うことが多いので、外国語教育で扱う「日常生活の話題」と教科専門内容の境界が中学や高校の生徒ほど明確ではないことがあるとも Coyle, et al. (2010, p.16) は言っている。

留意点③「教科内容がL2での授業でも提示しやすく活動課題を組み立てやすい」は、教科の学びとして興味深いものであっても、英語授業の中で英語を使って教えることを考えると、高度な内容であっても達成しなければならないタスク自体は生徒の生活と接点があり取り組みやすい内容でなければならないという点を指す。タスクのタイプや特性(松村2017, 第5章)から適切さを判断し、かつ教師のティーチャー・トークの工夫、写真、イラスト、図、箇条書き、動画など言語以外の情報源を適宜提供することで生徒の活動を支援する必要がある。

留意点④「CLIL的な要素を入れた授業が連続して実施できる」が必要な理由は、CLIL的要素を入れた英語授業が、教科内容を取り入れる労をとっただけの効果をもたらすためには、筆者らはある程度の連続性をもった授業計画、単元計画が不可欠だと考えるからである。英語の授業の中で、母語で教科を習う時と同じ高次の認知活動をしつつ、教科の中でまだ習ったこともない新規の知識を外国語で得ると言う授業形態に、教員も児童・生徒はまだ慣れていない。英語と教科内容の両方を先生が指導の対象としているのだということを受け入れて、どちらも効果的に学びとるにはそれなりの教授スキル (Tsai & Tsou, 2015) と学習

スキル (Yu et al., 2020) が必要である。

留意点⑤「教科内容と英語学習の両面でのアセスメント計画ができている」については、狙いの設定とその検証のための評価の必要性は教育の基本であることから留意点⑤は留意点①とセットとして留意すべきこととしてここに挙げた。

IV 日本の小学校英語教育における CLIL 的要素の活用

4要素で構成された「CLILの狭義の定義」に照らしてみると、前述したように、日本ではヨーロッパの実践のような初等・中等教育での本格的なCLILの導入は難しい。加えて、中学校・高等学校では、検定教科書を使用することや入試の準備もあり、研究課題IIで紹介したようなCLIL的要素を取り入れた英語授業すらそう多くない。他方、本年度まで教科ではなく検定教科書もなかった小学校の外国語活動では、担当者である担任が全教科を教える教員であることもあいまって、CLIL的要素を取り入れたとする実践の報告が多々聞かれる⁶⁾。

紙幅の都合により個々の実践をここであげて精査することはできないが、傾向として、小学校で他教科の内容を英語授業に取り入れる実践では、扱われている教科内容が「留意点②」で示した新知識ではない場合が多い。児童の英語力も低いので、英語授業の中でCLIL的要素を入れるというよりは、もともと合科学習として複数の教科にまたがって進めることが向いている授業分野を取り上げ、「総合的な学習の時間」などを中心に授業を行い、そこに外国語学習の要素も含めているといった実践がある。

「総合的な学習の時間」や、合科学習を可能にするようにカリキュラム・マネジメントで生み出した時間を使って合科学習に向けたテーマの授業を組み立てる。こうしたテーマは一つの教科の時間や英語の授業とも別に「総合」として実施すれば、授業内での使用言語の制約もなく無理なく進められる。たとえば、『学習指導要領総則』の付録6「現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容についての参考資料」(文部科学省、2017, pp.204-249)には、テーマとして、「伝統や文化」「主

権者」「消費者」「法」「知的財産」「郷土や地域」「海洋」「環境」「放射線」「心身の健康の保持増進」「食」「防災を含む安全」があげられ、複数の教科の中での扱い方が例示してある。児童の日常生活にも関わりが深いトピックを精選して複数教科にまたがって教える中に、英語学習も含めるといった統合の仕方は、現実的で可能性が高い⁷⁾。ただその際に、英語の難易度が高くなりすぎないようになどといった Takano, et al. (2016) の警鐘も加味し、無理のない計画が肝要である⁸⁾。

V 結論

CLIL という新しい教授法概念は、関心が高まっている一方で類似の外国語教授法との違いが必ずしも明確ではなく、そのため評価も検証もしにくい。こうした状況をふまえて本稿は、CLIL の価値や実践の意義に基づいた、他の教育実践と区別しやすい CLIL の定義、および CLIL の要素を生かした英語授業を構築するために必要な留意点とは何かについて論じた。さらに、日本の小学校において CLIL 的要素を取り入れるには、合科学習として総合的な学習の時間などといった枠組みを利用するケースがあり得ることに言及した。

英語教育に関する新しい概念や教授法は、現地語としての英語習得 (ESL) のニーズの高い英語圏や多言語環境のヨーロッパで生まれたものが日本へ入ってくることが多い。その際に、各々の指導法が、生まれたコンテクストとは異なる地で有効に機能するためには、その教授法の定義や意義を再考する必要がある場合が多々ある。CLIL についてもそうした吟味をふまえてこそ、その有効性が十分に発揮されるのではないだろうか。

注

- 1) 国内の学術論文の検索エンジンである CiNii で小学校と CLIL を入れて検索すると 58 件がヒットする。
- 2) 英語教員と教科専門の教員との TT も考えられるが、教員の担当持ちコマ数を考えると長期間にわたって TT 授業を実施するには教師の負担が大きくなるように学校が CLIL 実施に必要な TT 体制を準備する必要がある。
- 3) 学習指導要領では小中高ともに、『総則』の「教育課程の編成」で、「言語能力、情報活用能力 (情報モラルを含む。)、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特

質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする。」(文部科学省 2018, p.53) とあり、その「解説」部分では言語能力がすべての教科の学習の基盤となるものであり、教科ごとの「特質に応じた言語活動」の必要性が指摘されている (p.53)。

- 4) 活動とその活動に必要な認知能力の高さ (あるいは低さ) を確認するために、Bloom に基づいて改訂した Anderson and Krathwohl (2001) のリストが役にたつ。認知プロセスは「記憶する」、「理解する」、「応用する」、「分析する」、「評価する」、「創造する」に分類し、知識は、「用語・個別要素」、「分類・理論・原理」、「スキル・テクニク」、「メタ認知」に分類できる (Coyle et al. 2010, p.31)
- 5) 5,6年生の英語授業の中で、1年生時に習った四則計算 (たとえば、 $2+5$) の問題を出して瞬時に答えさせる (“seven” と答えさせる) などは、英語教育でよく使う非常に効果的なドリル手法であるが、算数分野において新しい学びはない。
- 6) 世界の国とそれぞれの地域の特徴 (場所、面積、食、名産、名所、建物、有名人、挨拶など) を知ったり体験したりするものや、その地域と日本との時差を取り上げて対応する語彙を習得させたり、その学習と観光地などでの外国人インタビューとを組み合わせるものがある。2002年—2010年の総合的な学習の時間の中の国際理解教育としての英語活動として英語が扱われていた時にもよく見られた実践に似ているものも少なくない。
- 7) たとえば Ito (2018) が取り上げているのは、児童の地元の伝統であり文化的特産品である奈良ウチワである。Ito は、奈良ウチワの歴史や技術を教えた後に実際に作ってみるという作業 (図画工作の要素) を伴う 2 時間の授業を英語で進めた。
- 8) Takano, et al. (2016, p.110) は CLIL の日本の小学校英語教育におけるメリットを紹介したあとで、次の問題点があると注意喚起をしている。それは「1) 授業に母語が介入する率が高くなる傾向がある」こと、「2) 目標語彙・表現の難易度が高くなりがち」なこと、「3) コミュニケーション言語が育ちにくい」こと、「4) 授業評価が難しい」ことである。

引用文献

- Agustín Llach, M. P. (2017). The effects of the CLIL approach in young foreign language learners' lexical profiles. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20 (5), 557-573. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1103208>
- Alonso, E., Grisaleña, J., & Campo, A. (2008). Plurilingual education in secondary schools: analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 36-49. https://www.researchgate.net/publication/289111134_Plurilingual_education_in_secondary_schools_Analysis_of_results
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). A

- Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete Edition.* Longman.
- Apelgren, B. M. (2019). The CLISS student: Some background factors of the participating students in the CLISS project. In L. K. Sylvén (Ed.), *Investigating content and language integrated learning: Insights from Swedish high schools* (pp. 35-55). Multilingual Matters.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. Newbury House.
- Butler, Y. G. (2004). What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain in order to teach EFL?: Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, 38 (2), 245 – 278. <https://doi.org/10.2307/3588380>
- Jiménez Catalán R. M., & Llach, M. P. A. (2017). CLIL or time? Lexical profiles of CLIL and non-CLIL EFL learners. *System*, 66, 87-99. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.03.016>
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35 (3), 243-262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J., & Fiege, C. (2016a). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences – Killing two birds with one stone? *Learning and Instruction*, 41, 23-31. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.003>
- Dallinger, S., Jonkmann, K., & Hollm, J. (2016b). Selectivity of content and language integrated learning programmes in German secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (1), 93-104. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1130015>
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- Devos, N. J. (Ed.). (2016). *Peer interaction in new content and language integrated settings*. Springer.
- Gill, S. K. (2014). *Language policy challenges in multi-ethnic Malaysia*. Springer.
- Ito, Y. (2018). CLIL in practice in Japanese elementary Classrooms: An analysis of the effectiveness of a CLIL lesson in Japanese traditional crafts. *English Language Teaching*, 11 (9), 59-67. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n9p59>
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., & An, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51 (1), 36-76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Machida, T., & Walsh, D. J. (2015). Implementing EFL policy reform in elementary schools in Japan: A case study. *Current Issues in Language Planning*, 16 (3), 221 – 237. <https://doi.org/10.1080/14664208.2015.970728>
- Marsh, D. (Ed.). (2002). *CLIL/ EMILE-the European dimension: Actions, trends, and foresight potential*. University of Javaskylä. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshall-report.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez-Agudo, J. D. (2019). To what extent can CLIL learners' oral competence outcomes be explained by contextual differences? Updated empirical evidence from Spain. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 37 (1), 27-40. <https://doi.org/10.2989/16073614.2019.1598878>
- 松村昌紀 (編著) (2017). 『タスク・ベースの英語指導— TBLT の理解と実践』 大修館
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. The National Foreign Language Center.
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編』
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 総則編』
- 長田恵理・柏木賀津子・山口高領 (2018). 「イタリア・トレント市の小学校 CLIL の取り組みと教師の抱える問題」 『國學院大學教育開発推進機構紀要』 9, 1-16.
- Otwinowska, A., & Foryś, M. (2017) They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20 (5) 457-480. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051944>
- Pérez Cañado, M. L. (2019). CLIL and elitism: myth or reality?. *The Language Learning Journal*, 4-17. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1645872>
- Piesche, N., Jonkmann, K., Fiege, C., & Keßler, J. (2016) CLIL for all? A randomised controlled field experiment with sixth-grade students on the effects of content and language integrated science learning. *Learning and Instruction*, 44, 108-116. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.04.001>
- Rascón Moreno, D. R., & Bretones Callejas, C. M. (2018). Socioeconomic status and its impact on language and

- content attainment in CLIL contexts. *Porta Linguarum*, 29, 115-135.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque country. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 60-73. <http://www.icrj.eu/11/article5.html>
- Ruiz de Zarobe, Y. (2016). CLIL implementation: From policy-makers to individual initiatives. In Ruiz de Zarobe, Y. (Ed.), *Content and language integrated learning: Language policy and pedagogical practice* (pp. 1-13). Routledge.
- Sylvén, L. K., & Ohlander, S. (2019). English reading comprehension. In L. K. Sylvén (Ed.), *Investigating content and language integrated learning: Insights from Swedish high schools* (pp. 136-151). Multilingual Matters.
- Takano, N., Kambara, J., Kedoin, E., & Suzuki, Y. (2016). CBI/CLIL for elementary school English: Benefits and tips. [小学校英語に CBI/CLIL を：メリットとコツ] In P. Clements, A., Krause, & H. Brown (Eds.), *Focus on the learner. JALT*. pp.107-113.
- Tsai, Y. R., & Tsou, W. (2015). Accommodation strategies employed by non-native English-mediated instruction (EMI) teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24 (2), 399-407.
- Villarreal Olaizola, I., & García Mayo, M.P. (2009). Tense and agreement morphology in the interlanguage of Basque/ Spanish bilinguals: CLIL versus non-CLIL. In Y. Ruiz de Zarobe, & R.M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 157-175). Multilingual Matters.
- Yu, S., Wang, Y., Jiang, L., & Wang, B. (2020). Coping with EMI (English as a medium of instruction) : Mainland China students' strategies at a university in Macau. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-11.