

「内容」に重点を置いた英語教育の枠組みを目指して

—内容ベースの教授法の比較—

永末 順子 (安田女子大学大学院)

Abstract Content-based approaches to language instruction which are based upon non-language subjects or various topics often be said to be effective recently. In this thesis, I will examine three major content-centered approaches, Immersion Program, Content-Based Instruction (CBI), and Content and Language Integrated Learning (CLIL), and compare them especially while focusing on their background, core theories behind the methodologies and typical examples of each practice.

1. はじめに

内容ベースの教授法 (Content-Based Approach) とは、言語だけでなく言語を通して学ぶ内容の学習にも重点を置いた目標言語の言語教育であり、日本を含めてさまざまな国と地域で実践されている。内容ベースの教授法は、いくつかの理由によりその有効性が支持される (Genesee, 1995; Kasper, 1995; Mohan, 1986; Snow, Met & Genesee, 1989;)。まず、言語学習において、言語だけでなく内容も統合的に学習を行うことによって、学習者は意味のある学習をすることができ、学習への動機づけにつながる。その結果、従来の第2言語指導と比較して、より効果的な目標言語の学習を行うことが可能になると言える。また、内容ベースの教授法では、英語やフランス語などの目標言語を、学校での学習対象である社会や理科といった学校での教科や、あるテーマやトピックといった特定の分野の勉強を「媒介」とみなすため、学習者は目標言語を通じてそれぞれのニーズに合ったその後の内容学習への橋渡しとして有効であると言えるだろう。また、学習者にとって、目標言語の言語学習のクラス内で内容の基礎的な知識や技能を学ぶ機会があるというのは、両方の習熟を同時に目指すことが可能という点において、非常に有意義であると考察される。

本稿では、3つの代表的な内容ベースの教授法を取り上げることとする。まず1つめに、カナダで行われているイマージョン・プログラム (Immersion Program) と呼ばれるバイリンガルプログラムについて述べる。続いて、ヨーロッパ諸国で生まれ、現在、日本などでも実践報告がある CLIL (Content and Language Integrated Learning, 内容言語統合学習) を取り上げる。最後に、主にアメリカを中心として実施されてきた CBI (Content-Based Instruction) に関

して言及する。各教授法に関して、実施されるようになった言語政策や学習者の目標言語習得のニーズといった歴史的背景、理論的背景、さらに学習者といった学習者の学習初期の第2言語の習熟度、要求される教員の資質（語学力、内容知識の深さ等）、内容および目標言語の理解を促すための工夫等を明らかにする。それらに加えて、内容ベースの教授法の利点や、実際に内容ベースの教授法を行う際に熟考すべきことなどに関して考察する。

2. イマージョン・プログラム

1つめの内容ベースの教授法として、まずイマージョン・プログラム (Immersion Program) に関して理解を深めたいと考える。イマージョン・プログラムとは、カナダのバイリンガル教育である。英語を母語とする学習者たちを対象として、学校で指導される数学や体育といった通常教科を、学習者たちの第2言語であるフランス語および母語である英語で指導し、第2言語と各教科の学力の両方を習得させるという教育プログラムである。本節では、まずイマージョン・プログラムが開始されることとなった歴史的背景について述べる。続いて、プログラムの指導における理論的裏づけについて考察し、この言語教育が支持される理由について言及したい。最後に、実際の指導に関して、教師や学習者の役割、プログラムでの目標や典型例など、さまざまな観点から先行研究（ベーカー, 1996; Cummins & Swain, 1986; 伊東, 1997; 2007 など）を参照に明らかにしていく。

2.1 歴史的背景

イマージョン・プログラムとは、カナダのケベック州を中心に行われてきたバイリンガル教育プログラムの名称である。イマージョン・プログラムでは、ケベック州において英語を母語とする学習者たちを対象として、国語などの言語教科を除き、学校で指導される数学や体育といった通常の教科のほとんど全てを、学習者の第2言語であるフランス語および母語である英語を通じて指導する。プログラムの主要目標は、フランス語の理解および運用能力を高度なレベルへと向上させることである。加えて、母語と目標言語の両方の言語による各教科の知識や技能を習得させることを目的として実施される。

イマージョン・プログラムは、どのようにして始まったのだろうか。1960年代、カナダの東部に位置するケベック州では、フランス語を母語として話す居住者がその土地の多くを占めていた。カナダの公用語は英語であるが、同じくケベック州に住む英語を母語とするイギリス系カナダ人にとって、日常生活においてフランス語は重要な役割を果たしていた。それだけではなく、学校で勉強したりより良い就職の機会を得たりする手段として、多くの人たちにとってフランス語を学習し、ある程度の能力を身に着けることは死活問題であった。学習者を持つ親にとって、フランス語能力の育成は特に我が子の将来に関わる重要な課題であったため、学校などの公教育におけるフランス語学習の改善は、長年の懸念事項とされていた（伊東, 1997; 2007）。

ケベック州では、イマージョン・プログラムの開始以前にはコア・フレンチ・プログラム (Core French program) と呼ばれるフランス語の学習プログラムがあり、学習者はそのプログラムを通じて第2言語を勉強していた。このコア・フレンチ・プログラムは、通常は第4学年から始まり、フランス語を母語としない学習者の基本レベルのフランス語の習得を目標としている。これは、日本の中学校や高等学校で行われているような英語学習に相当すると言えるだろう。しかしながら、コア・フレンチ・プログラムでフランス語を学ぶ学習者の保護者たちは、指導形態に関して強い不安を感じていた。なぜなら、従来のプログラムはあくまで学校教育のカリキュラムの中で実施されるものであり、フランス語に触れる時間は週に多くても数回程度といったように当然限られているからであった。すなわち、基礎的なレベルのフランス語能力を育成することはできても、より高度なフランス語能力育成には程遠いというのが現実であった。

こういった状況を打開するため、学習者の保護者たちは自分たちが中心となり、新たな言語教育のプログラム開発に向けて協議が開始された。保護者たちの熱意は草の根運動となって広がり、カナダの脳外科医ベンフィールド (Penfield) とマギル大学の言語心理学者ランバート (Lambert) もその議論に加わり、より良い言語教育について模索が行われた。話し合いの結果、限られた学校教育の時間数の中で、学習者が第2言語であるフランス語に触れる時間を最大限確保するために、従来のようにフランス語を普通教科の1つとして学習するのではなく、数学や家庭科など、学校で教えられる国語以外の全ての教科を目標言語のフランス語で指導するというものであった。学習者たちが以前の学習スタイルよりもフランス語能力を実際に向上することができるのかは全くの未知数であった。しかしながら、目標言語をインプットするための絶対的な時間を確保することを第一の目標として、1965年にイマージョン・プログラムは開始された。

2.2 理論的背景

今から半世紀前、手探り状態から始まったイマージョン・プログラムは、成功したバイリンガル教育として、ヨーロッパ諸国を中心にさまざまな国々の言語教育に影響を与えたとされる。イマージョン・プログラムの原理はどういったものがあるのだろうか。伊東 (2007) によると、多量の理解可能なインプットが与えられることによって第2言語習得が促進されるという Krashen (1985) のインプット仮説、そして、インプット仮説に基づくナチュラル・アプローチによって、イマージョン・プログラムの理論的基盤が築かれたとされている。

しかしながら、これらの原理とされるものは、実際には後付けであるとされている。イマージョン・プログラムの実施には、それ以前に行われていたコア・フレンチ・プログラムよりも、目標言語であるフランス語に触れる時間をいかに長くするかという目標・目的があり、クラス内で可能な限り言語のインプットに晒すという点は、このプログラムを実施するに当たって、非常に重要な要素となっている。

2.3 指導の実際

イマージョン・プログラムは、単一のモデルではなく、学習者の年齢や母語および目標言語のレベル、保護者もしくは学習者の希望する到達目標のレベル等に応じて、さまざまな形態が存在する (伊東, 2007; 中島, 1998;)。カナダの教育制度は、日本とは異なり、2・8・4制がとられており、幼児教育が2年、初等教育が8年、そして中等教育が4年である。イマージョン・プログラムの主流であり最も受講生が多いのは、早期イマージョン (early total immersion) と呼ばれるものである。早期イマージョンは、幼児教育の段階から開始される。そして、少なくとも最初の2年間は、フランス語を通じて全てのレッスンが行われる。幼稚園1年目は学習者の母語である英語のみ、そして、幼稚園2年目から小学校低学年まではフランス語のみとなる。このプログラムの学習者は、まずフランス語で読み書きを行い、フランス語の基礎が固まってから英語による授業が取り入れられる。幼稚園では、フランス語と英語の使用が混じっても構わないというルールになっているが、小学校1年生になるとフランス語の使用が強制となる。英語 (国語) 導入の時期は、学校によって異なるが、通常であれば小学校2~3年時から英語の学習も開始され、1日1時間の割合で導入されるという。早期イマージョンの特徴は、プログラムの開始当初から、聞くことや話すことといった音声面の指導と並行して、読むことや書くことといった文字の指導や文字を実際に使って行われる言語活動が行われているという点である。初期には、聞くことに多少の重点が置かれる場合もあるが、文字と音声の結びつきを行う指導が意識的に実施されている。また、先ほども述べたように、規定のプログラムとしてプログラムが承認されるためには、開始当初の1日の授業所時間の50パーセント以上が第2言語であるフランス語での授業であることが要求されている。

達成目標等や学習者の希望に応じて、早期イマージョンの他にもさまざまな形態がある (中島, 1998)。中期トータル・イマージョン (delayed / middle immersion) は、幼児から初等教育を通じて、午前もしくは午後の授業をフランス語で行い、その他の教科は英語で行われる。両言語の使用比率は半々となっている。しかしながら、このプログラムでは両言語が混乱する学習者が最も多く、学習効果が上がらないとされているため、実際にはカナダではほとんど実施されてはいない。また、後期イマージョン (late immersion) では、学習者は小学校1年生から週20~40分程度のコア・フレンチ・プログラム、すなわち、外国語としてのフランス語の授業を受けてきた小学習者のフランス語学習者を対象に、中学校ではフランス語を使用した授業を導入し、授業の約80パーセントを目標言語、そして、残りの約20パーセントを母語で2年間授業を受ける。この少々複雑な形態である後期イマージョンは、学習者がそれまで受講してきたコア・フレンチ・プログラムでの授業時間が多ければ多いほど、学習効果が上がるとされている。最後に、教科別補強フレンチ (extended French) と呼ばれるプログラムでは、多様なイマージョン・プログラムの中で最もプログラムの開始年齢が遅く、通常高等学校で行われている。具体的には、コア・フレンチ・プログラムを通してフランス語を幼

児教育および初等教育で学習してきた学習者を対象に、高等学校になってから特定の科目をフランス語で授業を行う。

このように、イマージョン・プログラムは学習者の年齢や希望等に合った言語教育・学習を行うために、さまざまな種類を設けている。それぞれのプログラムでは、共通して個々の学習者の高度な母語と目標言語によるバイリンガリズムの育成を目指す。

イマージョン・プログラムは数あるバイリンガル教育の中でも、最も「成功した」バイリンガル教育と言われており、研究者たちはさまざまな観点からその理由を明らかにしようとしている (ペーカー, 1996; Cummins & Swain, 1986; 伊東, 1997, 2007; Lasagabaster & Sierra, 2010; 中島, 1998)。まず、このようなプログラムを指導する教師には、そのプログラムを成功させ、学習者の言語能力の向上を促すために、いくつかの技能や役割といった条件が必要であると指摘されている。指導者の大前提として、プログラムの教師はフランス語を母語とする仏語と英語の高度な言語能力を有する2言語話者であるという点が挙げられている。その上で、フランス語を通して教科内容を指導するという教科担当教師の役割に加えて、学習者の目標言語能力の向上をより促そうとする第2言語教師の役割という、2つの役割を同時に遂行することが求められる。また、授業の中では、ただひたすらフランス語を使って内容教科の指導に励むのみで、別途時間を設けてフランス語の文法や新出単語の指導、意味の確認などを明示的に行ったりすることはしない。しかしながら、内容教科を指導しながら、聞くこと・話すこと・読むこと・書くことの4技能をなるべく自然な形で、つまり教科の学習と連動した形で統合的に指導するように、イマージョン・プログラムの教師は絶えず期待されているのである。

このように、プログラムを指導する教師は、内容教科の教師と言語指導の教師という両者の役割を1人で行う必要があり、加えて、特に2つの責任を負わなければならない。1つは、指導する教科内容のみならず、その説明に使うフランス語も学習者にとって理解可能なものにしなければならない。すなわち、内容のレベルを大きく損なうことなく適切に言い換えたり、学習者に分かりやすく説明したりできる言語能力が必要である。また、学習者が、彼らの知的発達および言語的発達のレベルに即した豊富で多様な理解可能なインプットに極力晒されるように、授業の中に理解可能なインプットを提供するための場面をなるべく多く作り出さなければならない。これらの条件を兼ね備えた教師による指導を通じて、学習者は量と質が共に充実したインプットを得ることで、英語とフランス語の高度な2言語能力の育成が目指されている。

一方、学習者にはどのような特徴等が見られるのであろうか。イマージョン・プログラムを通してフランス語を学習する学習者は、「均質性」という特徴があると言及されている (ペーカー, 1996; 伊東, 2007)。例えば、特に早期イマージョンのプログラムにおいて、クラス内の学習者のフランス語能力がほぼ等しいこと、そして、クラス内にフランス語の母語話者がいないことなどが挙げられる。また、イマージョン・プログラムは学習者やその保護者の選

択として受講するプログラムであるため、学習者のフランス語学習に対するモチベーションが比較的高く、保護者も学習者の言語学習に対する関心が高く、積極的に支援を行っているという点が共通していると言われる。こういった均質性に関して、伊東 (2007) は、指導を行う教師は学習者のレベルが均質であることで、できるだけ多くの学習者が理解可能なレベルのことばを用いて授業内外で彼らに話しかけることができることや、教材についても、非言語話者の能力により適した教科書などの教材が使用できるという点において、多くのメリットがあると主張している。

以上のように、イマージョン・プログラムは、英語とフランス語の高い運用能力と両言語を通じた知識の獲得を目標としつつ、学習者のニーズに合わせた複数の指導方法がある。プログラムによって学習者の言語能力の大きな向上が見られる理由として、特に教師や学習者の役割等にいくつかの傾向があることが分かった。本節では、カナダのケベック州で発展してきたイマージョン・プログラムと呼ばれるバイリンガル教育を最初に取り上げた。次に、そのイマージョン・プログラムの成功から影響を受けて始まった CLIL (Content and Language Integrated Learning) を見ていく。

3. CLIL

イマージョン・プログラムに引き続いて、本節ではヨーロッパで近年発達してきた内容ベースの教授法である CLIL に関して言及する。CLIL とは、Content and Language Integrated Learning (内容言語統合学習) の略称である。CLIL は、「内容学習 (教科学習)」と「言語学習 (学習目標となる言語の学習)」という 2 つの異なる要素に焦点を当てた教育的試みであり、それぞれに同程度の重要性をもたせ、両方の習熟を目指す (Coyle, 2008)。渡部・池田・和泉 (2010, p. 12) は、CLIL とは、「教科を語学教育の方法により学ぶことによって効率的かつ深いレベルで修得し、また英語を学習手段として使うことによって実践力を伸ばす教育法のこと」で、学習スキルの向上も意図されている。さまざまな教育原理・技法を有機的に統合することで、高品質な授業を実現する洗練された教育法」とであると定義している。本節では、イマージョン・プログラムと同様、CLIL が生まれることとなった歴史的経緯についてまず明らかにしたい。続いて、CLIL 授業における原理・原則について述べ、最後に、CLIL の実践に関して、その形態や CLIL の大きな特徴である授業内での多様な言語の使用、教師および学習者の典型的な条件や役割等、さまざまな視点から考察することとする。

3.1 歴史的背景

3.1 では、CLIL が生まれた背景について述べる。CLIL が生まれたヨーロッパでは、各国が陸続きで国境を接しており、国家レベルで社会・経済的連携が行われている。個人レベルにおいても、就業や学業を目的として隣国と頻繁に接触することは珍しいことではない。そのような社会環境では、さまざまな言語が飛び交い、異文化が混在する。相手の意図をよりの

確に理解したり自分の意見や考えをより明確に主張したりするためには、自国で話されていることば (1つとは限らない) に加えて、それぞれの社会や個人のニーズに合ったことば (第2言語もしくは外国語) を学習し、それを用いて主体的なコミュニケーションを行う必要がある。この概念は、「複言語・複文化主義」と呼ばれる。Coste et al ((1997, p. 12), 細川・西山 (2010, pp. 25-26) より引用) によると、複言語・複文化主義とは、母語に加えて複数の言語を習得し、さまざまな文化体験によって育まれる言語コミュニケーション能力である。そして、その能力を持ってして、個人は異言語や異文化の状況においても、柔軟かつ行動的に他者と意思疎通を図っていくことを可能にする能力であると定義されている。加えて、その能力というのは、4つの領域の技能を総合的に育成することを目指しつつも、複数の言語におけるその部分的な能力を肯定的にとらえ、個人が持つ不均衡な能力を単一なものとして扱う。ヨーロッパに住む人々にとって、このことは何らかのことばに形容されるものではなく、彼らの中に自ら意識的に持たれていたものであり、CLILはこのような考えのもとに行われてきた。

CLIL が生まれた背景には、欧州で政策的に実施されている欧州評議会 (Council of Europe, 1993) や欧州委員会 (European Community, 1995) が提言した言語教育の施策も大きく影響していると言われる (Marsh, 2002)。具体的に施策の中では、学校教育における教科の指導を母語ではなく外国語で行うこと、そして、「母語+2言語の習得」という目標達成の手段として、早期外国語教育の実施を促す言語政策を打ち出したり、中等教育を受けている学習者は、授業科目の一部を学習した第1外国語で学ぶべきだという提言が明記されている。CLILは、こういった言語政策や、欧州における言語教育の必然性と言語教育環境を踏まえて、ヨーロッパにおけるより良い言語教育の推進する効果的な手段として始まった。

3.2 理論的背景

3.2 では、CLIL の原理や原則に関して言及する。CLIL 指導では、確固とした学習理論や学習メソッドがあるわけではない (笹島, 2013)。しかしながら、より効果的な、すなわち、内容学習と言語学習をバランス良く統合的に指導することを可能にする CLIL 授業を行うために、4つのCと呼ばれるものを統合することを意識することが必要とされている。

4つのCとは、Content (内容)、Communication (言語)、Cognition (思考) そして Culture (もしくは Community, 文化) である (Coyle, Hood & Marsh, 2010; 笹島, 2010; 渡部 (他), 2010)。Content とは、学習する「内容 (subject matter)」である。社会や理科などの教科内容や時事的なものグローバル化、環境問題など幅広い内容を意味する。また、教科を連携したもの、学際的な分野にフォーカスしたものなどが挙げられる。

Communication とは、すなわち言語を表す。CLIL では、Content として、基本的には教科や科目を取り扱い、そして、それを学習目標となる言語 (Communication) を通して学ぶ。言語を学習に関して CLIL の研究者である Coyle et al. (2010) は、「3つの言語 (language of learning, language for learning, language through learning)」という考え、すなわち、教科内容

等の知識・理解のための単語や語句および文法事項 (language of learning, 学習の言語) の学習と、目標言語で自分の意見を表現したりペアやグループで作業したりする際に必要な表現や学習スキル (language for learning, 学習のための言語) との両者の言語学習を意識的に行うという考えを採用している。language through learning は、それらの2つの言語学習を分け隔てるのではなく、両者を繰り返して何度も行ったり既習事項をさらに発展させて学んだりすることを意味している。

Cognition とは、思考である。CLIL では、さまざまな思考スキルの活用が重要視されている。4C の中に明記されているのは、知識の理解や暗記といった表面的な学習だけでなく、学んだ知識を活用していく深い学習を意識的に行うためである。CLIL では、暗記だけではなく「分析」や「評価」など、さまざまな思考を学習者に促すことを目標としている (Coyle et al., 2010)。

Coyle et al. (2010) は、4C において Culture が最も重要な要素であると主張している。CLIL を進めていこうとするヨーロッパでは、異なる文化を持つさまざまな民族が混じり合って成り立ち、人々は国を容易に超えて活動する。例えば、ヨーロッパ諸国の1つであるルクセンブルクでは、首都ルクセンブルクに住む住民の半数が外国人である。国内で製鉄業と金融業に従事する約10万人の外国人労働者は、毎日隣国から国境を越えてやってくる (木戸, 2008)。しかしながら、これは「ヨーロッパの縮図」と呼ばれるルクセンブルクに限ったことではなく、多かれ少なかれ欧州各国に当てはまる状況である。そのため、自国で公に話されている言語に加え、自国への出入りが盛んな隣国の言語やその他のヨーロッパの国々で用いられている異なる言語や、対人への接し方や習慣といった文化の多様性を柔軟に受け止め、理解していく姿勢が日常的に不可欠な要素である。Culture という要素を意識することで、個人だけでなく、クラスの仲間と話し合ったりお互いに教え合ったりするといった協同的な学習を行うことや、国際理解や異文化理解等を学習の中に積極的に取り入れることが明示的に示されている。CLIL は日本でも取り入れられつつあるが、日本での実践においては、Culture は多言語が社会の中に混在しているような欧州との言語環境の違いを踏まえ、日本の言語環境等に配慮して、Community という語に変換されている (渡部他, 2010)。また、CLIL には以下のような原則がある (池田, 2013, p. 13)。

CLIL の原則：

1. 内容学習と語学学習の比重を等しくする。
2. オーセンティックな素材 (新聞, 雑誌, ウェブサイトなど) の使用を奨励する。
3. 文字だけでなく、数学, 図版, 音声, 映像による情報を与える。
4. さまざまなレベルの思考力 (暗記, 理解, 応用, 分析, 評価, 創造) を活用する。
5. タスクを多く与える。
6. 協同学習 (ペアワークやグループ活動) を重視する。

7. 異文化理解や国際問題の要素を入れる。
8. 内容と言語の両面での足場（学習の手助け）を用意する。
9. 4 技能をバランスよく統合して行う。
10. 学習スキルの指導を行う。

このような原則は、外国語教育において、何か新しいやり方が含まれているという訳ではないかもしれない。しかしながら、CLIL 授業を担当する教師がこういった原則に沿った授業を意識して展開しようとしていくことで、その教授の質が高まるとされている。CLIL には特別な理論はないとされているが、4つのCを遵守したり Coyle et al.や渡部他らが主張するような原則を意識化したりすることが、より質の高い授業構成のために重要であることが分かる。

3.3 指導の実際

3.3 では、EU 全般の言語教育として近年ヨーロッパでさらに広まりつつある CLIL の現状について見ていく。CLIL は、1 で取り上げたイマージョン・プログラムに比べると、その研究および実践は歴史が浅く、CLIL 授業の効果を示すような研究数は多くはない。教育機関におけるその実践は、依然として発展途上にある。また、実施状況は、それぞれの国の言語文化遺産 (language heritage) に大きく依存しているため、必ずしも欧州の国々における多くの教育機関において広まっているとは言い切れない (European Commission, 2012)。しかしながら、2012 年の時点では、EU 加盟国 28 ヶ国中、デンマーク、ギリシャ、アイスランド、トルコの 4 ヶ国を除く 24 の国で CLIL が実施されたり、ルクセンブルク、マルタ島では、全ての教育機関 (学校教育) で CLIL が実践されたりするなど、実際には CLIL はさまざまな国と地域で実施されている。

CLIL の実施形態はさまざまなものがある。基本的には、先ほど述べたように、内容と言語との両方に等しく比重を置き、学習目標となる言語が英語であれば、英語をテーマに即して指導する等、言語学習の比重が高い方法から、英語環境に学習者を置いて、理科や社会等の科目の学習に比重を置く学習スタイルまで実施されている (European Commission, 2012; 杉谷・高橋・伊東, 2005)。具体的には、EU はその加盟国で使われるすべての言語を公用語としているということもあり、EU 諸国で実施されている CLIL には、カナダやアメリカのような移民受入国に多い多数派の言語環境で、その言語を用いて教科学習を図るイマージョン方式と異なり、Type A と Type B の 2 つの種類があると言われる (杉谷他, 2005)。Type A では、多民族国家で、主として少数言語集団に所属する学習者などの学習者を対象に、母語と公用語を使用し、教科目の学習を進める方法である。Type A は、現在 25 の国と地域で実施されている。一方、Type B では、多くの場合多数派が使用する第一公用語が母語であり、同時に教育として用いられる言語でもある学習者を対象に、あえて母語と外国語の 2 言語を使用して

教科の学習を進める方法である。多数派言語（公用語）を対象に、教科内容と外国語の学習を統合して進め、外国語能力の育成を目指す。「授業用語として外国語を使用する方式」も含む。Type B は、現在 EU の 20 の国と地域で実施されている。主流は、後者の Type B である (European Commission, 2012)。

主に 2 つの形態で指導される CLIL では、目標言語の種類が多岐に渡る。欧州諸国間の協同的関係の核である EU は、全ての加盟国の公用語を EU の公用語と定め、その数は 23 にも及ぶ。最も広く CLIL 授業で用いられる言語は英語であり、フランス語、ドイツ語がそれに続く。イタリア語、スペイン語も同様に広く用いられている (Coyle et al., 2010)。加えて、EU の加盟国を合わせると、60 を超える少数言語と地域言語が存在していると言われており、国や地域の言語状況に応じて、それらの言語も CLIL 授業の言語として用いられる。

また、CLIL 授業の教師とは一体どんな資質等が求められるのであろうか。既に述べたように、CLIL はヨーロッパの各地域で行われているため、使用される言語の種類や数は、国や地域によって多岐に渡っている。そのため、必ずしも CLIL で学習する言語や教師の条件、授業の形態などを一元化することは適切ではない。しかしながら、典型的なパターンとして、Lasagabaster & Sierra (2010) によると、イマージョン・プログラムの教師とは異なり、CLIL 授業を指揮する教員は、必ずしもネイティブ・スピーカーである必要はないと説明している。確かに、科目・教科を学習者および教師の母語ではない言語で教えなければならないため、高度な言語能力および指導能力を有していることは大きな条件であるが、現状では CLIL 教師が目標言語の母語話者という状況は、珍しい。その理由の 1 つとして挙げられるのは、学習者の母語と目標言語との高度なバイリンガリズムの育成が期待されるカナダのバイリンガル教育とは異なり、CLIL ではそのような達成がほど遠い目標が掲げられていないからである。CLIL 授業の目標・目的とは、あくまで目標言語を通して学校で勉強したり働いたり、身近な相手とのコミュニケーションをとったりするための言語能力の向上を図ることであり、もちろんそういった活動を行うにはある程度の語学能力が要求される訳であるが、決してネイティブ・スピーカーに匹敵するほどの言語能力を保持しなければならない、ということの意味してはいない。

CLIL 授業を通して文化・異文化間の理解を深めようとする教育は、ドイツでの CLIL の実践が好例である (European Commission, 2012; 杉谷他, 2005; 山川, 2008;)。ドイツでの CLIL の一形態として、社会科学系の科目を中心に学習する内容を重視した CLIL 授業が行われている (山川, 2008)。CLIL 授業の目的は、授業内で関連するテーマについての知識を母語と異言語との両言語で獲得することという内容学習の達成、並びに経済・文化・政治などの領域における異言語での理解・表現能力といった言語運用能力を養成はもちろん、歴史を互いの言語で学ぶことで相互理解・異文化理解能力の育成を深めることが意図されている。ドイツの CLIL 授業例は、多種多様な CLIL の形態の一種にすぎない。しかしながら、CLIL がヨーロッパで研究および実践されてきた「内容」に重点を置いた指導・学習として、他のプログラ

ム・アプローチと差別化が可能な1つの要素ではないだろうかと思われる。英語などの多数派言語のみならず、少数言語および地域特有の言葉を学習の媒介とする授業が展開されていることや、異文化理解等の学習を、教科として確立し、腰を据えてじっくりと学び理解していこうと意図する授業・カリキュラムにこそ、CLILの独自性そしてポテンシャルが大いに反映されるのではないだろうか。

本節では、欧州を中心に試みられているCLILという言語教育のアプローチについて、その実施の歴史・地理的背景や4Cと言う原則に該当するもの、そして各国のEUでの現状等、いくつかの視座から述べた。最後に、CBI (Content-Based Instruction) という内容に重点を置いたアプローチについて考察したいと考える。

4. CBI

CBI (Content-Based Instruction) とは、日本語では、ふつう内容中心教授法もしくは内容基盤学習などと訳される。CBIは、内容を中心とした学習カリキュラムを組み込むことにより、内容とそれに付随する言語との2つ領域を同時に学ばせようとする指導法とされている。CBIはどのようにして始まったのだろうか。まず、歴史的背景について述べ、続いて、CBIがどのような理論を基に成立し得るのかを考察する。また、先ほど説明したイマージョン・プログラムやCLILと同様に、その種類やその実践例、CBIを行う教師や学習者の役割、また、プログラムでの目標や典型例など、さまざまな観点から考察していく。

4.1 歴史的背景

まず、CBIがどのような歴史的な背景を持つのかを述べていく。CBIは、1970年代以降に登場したCLT (Communicative Language Teaching) に影響を受けた。CLTは、目標言語の授業の焦点を実際のコミュニケーションや情報交換に当てているのであれば、理想的な第2言語指導・学習というのは、言語指導の対象を文法や機能など言語主体の単元の学習を行っていくのではなく、言語以外の領域の主題、つまり「内容」とする授業となるという原理に基づいて行われる。CLTを基に、CBIは1980年代に米国で徐々に確立したとされている (Richards & Rodgers, 2001)。CBIが広まり始める頃、米国では言語学習と内容学習を統合した指導アプローチにかなり関心を持たれており、当時さまざまな種類や方法が実践されていた (Stoller, 2008)。例を挙げると、ESP, EOP, イマージョン・プログラムへの応用に始まり、大学での外国語プログラム、そして、ビジネスやEFLの職業訓練のコース等、幅広い体系で実施されてきた。内容を中心とした指導法は、その他にも莫大な数の試みが行われ、北米では、FLEC (Foreign Language in the Elementary School) program という、理科や社会といった内容教科を外国語の授業と統合し、互いに補完しあう学習 (言語学習は内容学習を促進し、その逆も同様に、内容学習は言語学習を促進する) が試みられた。また、FLAC (Foreign Language Across the Curriculum), LAC (Language Across the Curriculum), FLIP (Foreign Language Immersion Program)

などと呼ばれるよう言語教育も実践されていた。

CBI の歴史的変遷を辿ってみると、今まで取り上げてきたイマージョン・プログラムや CLIL などのアプローチと異なり、明確な「導入」の時期が言及されていない。CBI が成立する以前に、内容学習と言語学習を統合した言語の教授法が模索されており、CBI はさまざまな内容学習により焦点を当てた言語学習の取組みの総称ではないかと推測される。

4.2 理論的背景

CBI は、さまざまな理論的基盤によって成立していると言われる (Briton, Snow & Wesche, 1989; 原田, 2008; Kasper, 2000; Richards & Rodgers, 2001; Snow et al., 1989)。まず、CBI は、2 つの主要原理に基づいている。1 つは、「第 2 言語の学習は、言語学習自体を目的とするよりも、言語を情報獲得の手段として使用したときのほうが成功する」というものである。すなわち、目標言語を内容学習のための手段とみなすことで、目標言語の言語学習において、中身の部分の情報をいかに理解したり伝達したりするかということに指導の重点が置かれる。その結果、学習者はより意味のある学習を行うことが可能になり、学習への動機づけも高まるであろう。もう 1 つは、「CBI は第 2 言語教育における学習者のニーズを満たす」というものである。大学の学部課程の科目や分野等に関連もしくは直結した内容を学習することで、CBI のプログラム終了後、その後の進学への準備や学習のスムーズな接続への一助となり得る (Richards & Rodgers, 2001)。

加えて、CBI の原理は、カナダのバイリンガル教育と同様に、Krashen が主張するインプット仮説によるところが大きい。インプット仮説では、第 2 言語習得は、学習者が意味に注目しながら理解できるインプットを与えられたときに最も効果的に行われると説明する。CBI では、内容に関する目標言語の「質」と「量」が共に優れたインプットを提供し、学習者の目標言語能力の向上を促す。また、原田 (2008) は、内容と言語に同時に注意を向けさせる CBI は、アウトプット仮説からも支持されると言及する。Swain (1993) は、イマージョン・プログラムに在籍している学習者が話す能力と書く能力といった産出能力があまり高度でないという点に着目し、アウトプット仮説を唱え、産出能力の養成をするには、学習言語で十分に表現できないことを悟らせ、学習者に明示的に言語形式にも注意を向けさせ、言語への意識を高めるとした。CBI は他のアプローチと同様、目標言語による内容学習を通じ、理解可能な意味のあるインプットを与えることに加えて、教科やある分野の学習内容やそれを踏まえた自分の考えや意見を、目標言語を通して、内容のある (つまり、学習内容の単なる反復に留まらない) アウトプットを行う。そのようにすることで、学習者の目標言語の理解・運用能力のより良い向上につながり得る。

Cummins (2000) は、BICS および CALP という考えを示し、CBI のような、内容により焦点を当てた言語学習を行う必要性を裏付ける。彼によると、移民が基礎的なコミュニケーション能力である BICS を習得するには 2 年程度しかかからないが、学習者の在籍する学年に

相当する科目・教科の理解や発表力としている CALP を身につけるためには 5~7 年以上かかり、段階的な学習が不可欠であると言及する。より複雑な内容を理解したりより論理的な方法で抽象的な事柄を伝えたりする能力は、一般に自然には身につかないと言えるだろう。すなわち、教科や学術内容等の学習を一手段として徐々に育成される。したがって、言語学習の際、CBI のように内容をより重視して学習していくことは、CALP の伸長が期待できるという点において、特に CALP 的能力の伸長を目指す学習者にとって非常に有益であると言えるだろう。

4.3 指導の実際

CBI は、アメリカなどの北米を中心に、ヨーロッパ、中東、南アメリカといったさまざまな国と地域で発展し、多様な実践が試みられている (Richards & Rodgers, 2001; Stryker & Leaver, 1997)。内容学習と言語学習に関して、他の教授法を異なり、かなり多様性に富んでいる。CBI の「内容」学習に当たるのは、他のアプローチと同じく主に教科である。また、英語などの外国語の授業内に行われ、例えば環境や異文化理解といったトピックを扱うといった導入・実施の敷居が高くないような CBI のクラスもある。その場合、CBI は学習者の知識とこれまでの経験を踏まえて指導され、学習者にとって全く新しい題材を学習するのではなく、すでに知っている (既習の) 内容に関して学習する。指導材料と活動はプログラム自体に合うような範囲で教師が選択する。

CBI は学習者のレベルやクラス参加の目的に応じて、いくつかの種類があり、言語と内容のどちらに重点を置くかによって、主に 3 つのタイプに分類される (Briton, Snow & Weche, 1989)。言語学習を重視するものに始まり、内容と言語を同等に扱うもの、内容学習を中心とするもの等さまざまな形態があるとされている。1 つは、「テーマベースの指導 (theme-based language instruction)」と呼ばれるものである。テーマベースの指導とは、例えば「公害」「女性の権利」など、あるテーマやトピックをもとにした目標言語の学習であり、基本的に授業は言語学習が中心となる。文法事項も内容をベースとして学習者に提示される。また、「シェルター指導 (sheltered content instruction)」とは、直訳すると、「保護された内容の指導」となる。具体的には、ある内容分野を学ぶ目的で集められた ESL の学習者たちに、その分野の専門家が第 2 言語 (目標言語) で指導を行うコースである。テーマベースの指導とは対照的に、内容の学習が中心で、教師は学習者の言語理解をサポートする。もう 1 つは、「付加的言語指導 (adjunct language instruction)」と呼ばれるコースである (Snow & Britton, 1988)。このクラスでは、学習者は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に設置された言語コースを同時履修する。クラスの学習者および学習者は内容と言語の両方の学習を行う。

Briton et al. (1989) は、このように CBI には 3 つの異なる形態があると述べているが、それらの CBI を指導する教師には共通したいくつかの条件がある。まず指導者に関して、学習者

の目標言語の母語話者であることは特に明言されていないが、より高度な第2言語教師であることが重要視される。そして、教科の内容をよく理解しており、また学習者からも知識を引き出すことができなければならない。コースの内容および言語学習の取り扱いの比重にも左右され得るが、文法事項を言語とは異なる側面として扱うのではなく、4技能の一要素として扱うことも重要である。すなわち、教師はより自然な形で文法指導を行い、知識や言語などを一緒に教えることが求められる。このように、あまり明示的な文法指導を行わないという点は、前述したイマージョン・プログラムと類似していると言える。また、CBIのクラスでは、目標・目的として、内容についての質疑応答や討論を通して、教師と学習者や学習者同士の協力で既存の知識から新しい知識に広げていくこと、そして、学習者の刺激になるような教材を使って教え、内容の興味を持たせ内発的動機付けからくる学習意欲を育てること等がある (Stryker & Leaver, 1997)。こういった要素の達成を念頭に置きながら、授業内で学習する目標言語および内容を学習者にとってより良い理解ができるよう導くことが教員の指導技術として必要とされる。一方で、CBIでは指導者だけでなく、学習者および学習者も授業を形成する一員としての主体的な活動をするよう求められている。具体的に述べると、学習者は自立し、初期段階から自分自身の学習を管理するようになることや、学習者が共同的な学習形式で互いに支え合うこと、学習者が積極的に学習に関与し、「実践しながら学ぶ」ことができるような工夫が教員に必要とされる。

渡部他 (2010) は、CBIとCLILとは共通点が多くあることを言及し、それらは、教科やテーマなど内容のあるものを学習の中心に捉える、自然な言語使用の機会を生み出す学習への動機づけを高めるような学習内容を取り入れること、オーセンティックな教材を用いた4つの領域を統合した言語活動を行うこと、意味理解のための足場づくり (scaffolding) も行うこと、そして、知識力、言語力、思考力といった学習成果が育成されるという点である。

本稿では、代表的な内容ベースの教授法であるイマージョン・プログラム、CLIL、そしてCBIを見てきた。それぞれのアプローチは、もちろん相違点はあるが、共通点も多く存在することが分かった。以上のように、4.3ではCBIの種類や教師・学習者の役割等について述べた。

5. 考察

本稿では、イマージョン・プログラム、CLILそしてCBIという3つの内容ベースの教授法を取り上げた。指導の実際においては、それぞれの教授法の目標言語、内容学習、指導者および学習者の目標言語のレベルなどに関して言及した。それぞれの教授法もしくはプログラムの実施にあたっては、国や地域の政策や言語使用、学習者の目標言語習得の動機といったニーズが重要な位置を占めており、各教授法によって実践方法には相違が見られる。簡単に3つの教授法の内容を振り返ってみたい。

イマージョン・プログラムは、学校の教科を目標言語を通して学習する。このプログラム

で最も受講者の多いとされている早期イマージョンと呼ばれるプログラムでは、低学年から目標言語のインプットをひたすら与え続ける。そのようにすることで、学習者が目標言語を自然に習得するように促す。言い換えると、教師は授業において文法や単語等を分析的に指導しない。指導する教師の条件は、学習者の母語と目標言語とのバイリンガルであることである。このプログラムでは、学習者の高度な2つの言語の育成を目的とする。

CLIL では、主に学校の教科を、多数派言語および少数派言語といった目標言語を通して学習する。欧州の複言語・複文化主義の政策を反映した言語教育・学習であるため、目標言語は多様性に富んでいる。また、学習者は CLIL 授業を通して、複数の目標言語を学習する。目標言語の言語能力のレベルは、イマージョン・プログラムのように高度なものではなく、4技能の総合的もしくは断片的な能力を身に付けることが期待される。加えて、言語教育・学習それ自体を通して、多言語や異文化への興味・理解を促すことも大きな目標とされている。CLIL には特別な理論的基盤があるというわけではないが、CLIL 授業では、4つのCを統合し、より質の高い言語学習を実施することを重要視している。

CBI では、イマージョン・プログラムや CLIL とは若干異なり、教科というよりも特定のテーマやトピック内容を通して目標言語を学習する。この教授法では、学習者の目標言語や内容学習における学習のニーズを意識し、言語学習および内容学習の比重や内容学習には柔軟性が見られる。CBI は、いくつかの理論からその言語教育・学習が支持されている。

以上のように、3つの内容学習に重点を置いた言語教育・学習を見てきた。それぞれの教授法は、主に4つの点が共通しているのではないだろうかと考える。まず、それぞれの内容ベースの教授法では、目標言語によるインプットの「量」と「質」の重要視である。内容学習はどの学習者にとっても単に言語の知識や規則を学ぶよりもはるかに難しい。したがって、それぞれの内容ベースの教授法では、指導者は学習者の内容理解を促進するために、内容のレベルを下げることなく、例えば抽象的な概念を学習者に分かりやすく言い換えたり、ビジュアルを多用したりするなどして、学習者にとって多くの理解可能なインプットを提供することを意識的に行っている。2点目として、3つの教授法において、内容理解の促進および言語能力を育成するために、言語と言語を通して学ぶ内容の統合的指導を行っているということが類似していると言える。そのために、本稿では詳細に関しては述べていないが、目標言語と内容学習の到達度を明確に示した一貫性のある綿密な学習カリキュラム構成の基に目標言語の学習が実施される。特に2番目に言及した CLIL では、内容と言語をバランス良く、そして確実に身に付けることができる。さらに、内容と言語のバランスのとれた学習を円滑に実施するために、映像や音声、図式、学習言語の形式等の学習スキルといったさまざまなツールを活用されている。もちろん、第2言語学習においてそういったツールの活用は決して珍しいことではないが、内容ベースの教授法では学習者の目標言語による内容学習の理解を促進するために、意識的かつ効果的に用いることとしている。また、それぞれの内容ベースの教授法では、学習者といった学習者のニーズ（目標言語の習熟度、目標言語および学習

内容の到達目標など) を的確に把握した上で指導が行われている。そのため、学習者の学習への動機づけが高まり、結果としてより良い目標言語の学習を行うことができ、さらなる能力向上につながるということが考えられる。

これらの内容ベースの教授法には、もちろん対象となる学習者の様子が異なるため、指導の実際を見てみると細かい相違点が観察される。しかしながら、いくつかの点において、共通した特徴を持っていることが分かった。内容ベースの教授法は、さまざまな国や地域で多様な実践や研究が進められている。内容ベースの教授法を導入した第2言語学習を行おうとする場合、上記のような点を配慮しながら進めていくことによって、先行研究の流れを汲んだより良い第2言語指導ができるのではないかと考える。

参考文献

- Briton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. (1989). *Content-based second language instruction*, New York: Newbury House.
- Commission of the European Communities. (1995). White Paper: Teaching and learning: Towards the learning society, Objective IV. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (1993). Report on Workshop 12A, language learning for European citizenship: Bilingual education in secondary schools learning and teaching non-language subjects through a foreign language. Council for Cultural Cooperation. Strasbourg.
- Coyle, D. (2008). CLIL—A pedagogical approach from the European perspective. In N. V. Deussen-Scholl, & N. H. Hornberger (Eds.) *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 4, pp. 97-111. New York: Springer.
- Coyle, D., Hood, F., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. New York: Multilingual Matters.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingual in Education*. New York: Longman.
- European Commission. (2012). Key data on teaching languages at school in Europe. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN_HI.pdf
- European Community. (1995). Teaching and learning: Towards the learning society. Retrieved from http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- Genesee, F. (1994). Integrating language and content: Lessons from immersion. *Educational Practice Reports*. (11). National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

- Kasper, L. F. (1995). Theory and practice in content-based ESL reading instruction. *English for Specific Purposes*, 14 (3), 223-230.
- Kasper, L.F. (2000). *Content-based College ESL Instruction*. New York: Routledge.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J, M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64 (4), 367-375.
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE: The European dimension; Actions, trends and foresight potential. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mohan, B. A. (1986). *Language and content*. Boston: Addison-Wesley Publishing.
- Richards, J.C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. 255-275. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, M.A & Brinton, D. (1988). Content-based language instruction: Investigating the effectiveness of the adjunct model, *TESOL Quarterly*, 22 (4), 553-574.
- Snow, M.A., Met, M., & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23 (2), 201-238.
- Stoller, F.L. (2008). Content-based instruction. In Deusen-Scholl, N. V., & Hornberger, N. H. (Eds.). *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 4, pp. 59-70). New York: Springer.
- Stryker S.B., & Leaver, B.L. (Eds.). (1997). *Content-based instruction in foreign language education: models and methods*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- 池田真. (2013). 「CLIL の原理と指導法」『英語教育』第 63 巻第 3 号, 12-13.
- 伊東治己. (1997). 『カナダのバイリンガル教育: イマーション・プログラムと日本の英語教育の接点を求めて—』 広島: 溪水社.
- 伊東治己. (2007). 「カナダのイマーション教育の成功を支えた教授的要因に関する研究」『鳴門教育大学研究紀要』第 22 巻, 138-159.
- 木戸沙織. (2008). 「ルクセンブルクの多言語社会に関する考察—欧州連合の「母語プラス二言語」政策の実践例として—」『都市文化研究』第 10 号, 53-66.
- 笹島茂. (2011). 『CLIL 新しい発想の授業: 理科や歴史を外国語で教える!?!』 東京: 三修社.
- 杉谷眞佐子・高橋秀彰・伊東啓太郎. (2005). 「EU における『多言語・多文化』主義: 複言語教育の観点から言語と文化の統合教育の可能性をさぐる」『外国語教育研究』第 10 巻, 35-65.
- 中島和子. (1998). 『バイリンガル教育の方法 12 歳までに親と教師ができること』 東京: アルク.

- 原田哲夫・村田久美子. 『コミュニケーション能力育成再考 ヘンリー・ウイドウソンと日本の応用言語学・言語教育』 東京: ひつじ書房.
- 細川英雄・西山教行. (2010). 『複言語・複文化主義とは何か ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 東京: くろしお出版.
- ベーカー・コリン (著) 岡 秀夫 (訳). (1996). 『バイリンガル教育と第2言語習得』 東京: 大修館.
- 山川智子. (2008). 「欧州評議会・言語政策部門の活動成果と今後の課題: plurilingualism の概念のもつ可能性」 『ヨーロッパ研究』 第7号, 95-114.
- 渡部良典, 池田真, 和泉伸一. (2011). 『CLIL (内容言語統合学習): 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第1巻 原理と方法』 東京: 上智大学出版.