The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	内容と言語に関わる実証研究：国内外の研究を通して
Author(s)	西田, 理恵子
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2022, 2021, p. 1-9
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/88363
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

内容と言語に関わる実証研究：国内外の研究を通して

西田 理恵子
大阪大学

1. はじめに

内容と言語に関する教授法は近年に新しい現象ではないといわれている(Talbot & Gruber, 2021)。1960 年代からカナダではフランス語でのイマ―ジョン教育が行われるようになり(Cenoz, et al., 2014)、近年ではコンテントの授業である歴史や生物学などの教科を外国語で教授する授業が行われつつあり、学習者や教師の母語(L1)以外での言語でのプログラムが開発されている (Talbot & Gruber, 2021)。2000 年代以降には、EMI (English as Medium Instruction) がヨーロッパでは急速な拡大を見せており (Wáchter & Maiworm, 2014) 、2016 年の StudyPortal によれば (Talbot & Gruber, 2021)、トップ 1000 の大学においては、72500 件の学位取得プログラムがあり、700 以上の都市で実施されている。様々な言語での学位取得プログラムが開発されているものの「英語」による学位取得プログラムが最も多くあり (Dalton-Puffer, 2011)、全ての教育段階とされる小学校、中学校、高等学校、大学機関において授業が実施されている状況である (Talbot & Gruber, 2021)。これらの内容と言語を統合する学習方法の拡がりと発展をみると、それぞれの環境下によって教師と学習者に対して深く根ざしていると考えられる。内容と言語を統合する学習する方法では、言語のみに焦点を置く授業展開でもなければ、教科科目を第 1 言語で受けるという意味合いでもない。従って、教師と学習者には様々な経験やそれぞれの視点があり、また様々な国々によって内容と言語の統合方法には類似点や相違点があり、教育開発プログラムの開発の必要性等も考えられる。そのため、本稿では、まず、内容と言語に関わる教授法の定義について取り纏め、次に、世界各地で実施されている内容と言語に関わる主に CLIL に関するプログラムを概観し、教師の視点と学習者の視点に関する実証研究、教育開発プログラム、国内の教育実践と研究について概観する。

2. 内容と言語に関わる教育法の定義

Talbot & Gruber (2021)は、内容と言語に関わるプログラムには学術分野において多種多様に存在すると言及している。例えば、イマ―ジョン (Immersion)、内容重視型の教授法 (Content-based Instruction: CBI)、バイリンガル教育 (Bilingual Education: BE)、内容重視の言

語教授法 (Content-based Language Teaching: CBLT)、内容言語統合型学習法 (Content and Language Integrated Learning: CLIL)、高等教育における内容言語統合 (Integrating Content and Language in Higher Education: ICLHE)、外国語による専門科目の教授法 (Foreign Medium Instruction: FMI)、英語を専門科目とする教授法 (English-medium Instruction: EMI)、多言語大学環境における英語を専門とする教授法 (English-medium Education in Multilingual University Settings: EMEMUS)等がある。内容と言語に関わるこれらの教授法の中では、全ての教科を第二言語で教授する完全なイマージョン (total immersion)や専門教科を第二言語で教授する(EMI)から、言語学習に焦点を置く ELT の教授法に至るまで様々なバリエーションがある(図 1 参照)。本稿で取り扱う CLIL では、理想的な CLIL は内容と言語の両方に焦点が置かれていると言える。CLIL においても、図 2 に示すように、CLIL の目的によって Soft CLIL・Hard CLIL があり、頻度によっては Light CLIL・Heavy CLIL があり、割合については Partial CLIL・Total CLIL があり、言語使用については Monolingual CLIL・Bilingual CLIL に至るまで様々なバリエーションがあると言える (図 2 参照)。Marsh (2008, p.233) によれば、CLIL は教育レベルや環境要因、またどのようなアプローチを教授法とするかによって様々な要素が兼ね備えられており、Hüttner & Smit (2014, p.163) によれば、CLIL の実施状況は、それぞれの環境下と現地のニーズによって行われていると言及している。それは、トップダウン的に、政府の教育政策上で実施されているのか、政治的主導権下(policy initiative)で行われているのか、あるいは、ボトムアップ的に教師が行っているのかによっても実施状況に異なりがある (Talbot & Gruber, 2021)。学習環境下の異なりによって、CLIL や内容と言語に重点を置く教授法の使用にどのような差が生じているのか、次に、これまでに行われている内容と言語に関する研究を国内外の研究を通して考察する。

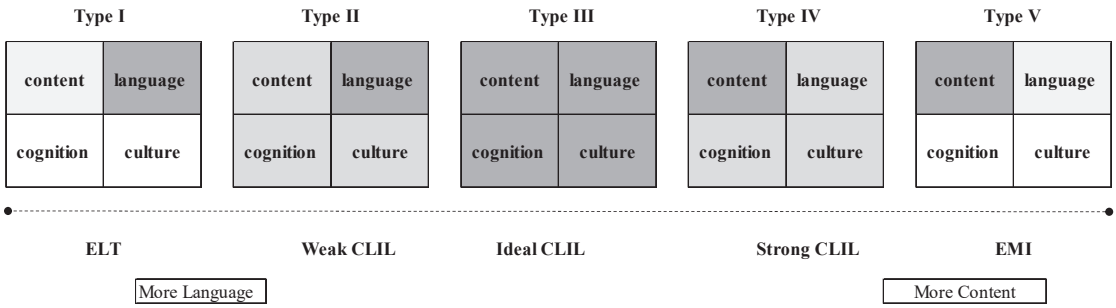

図 1. ELT-CLIL-EMI continuum (Ikeda, 2017)

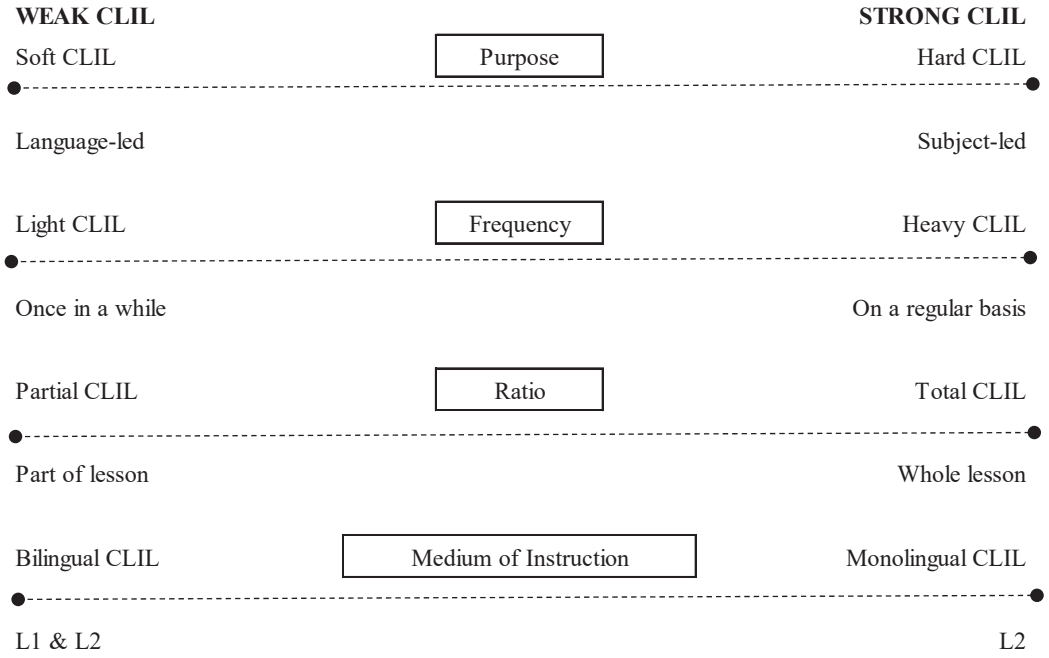

図 2. Types of CLIL (Ikeda, 2017)

3. ヨーロッパの研究

3.1 教師の視点を捉えた研究

教師の視点を捉えたフィンランドの研究では、Pappa (2021)がフィンランドにおける 2 名の小学校の CLIL 教師に対してアイデンティティ交渉 (identity negotiation) に関する調査を行っている。教師のアイデンティティ交渉については、社会環境的要因と個人の要因が教師の CLIL の教育実践に影響を与え、また同様に、教師の感情面での経験が、教師のアイデンティティ交渉に影響があると論じた。Pappa (2021)は教師のアイデンティティが教師としての創発に影響があり、教師のアイデンティティが CLIL を教鞭に関係し、教授法に対して反映されるかと試みるべきであると言及している。また Pappa (2021)は教師の感情は、教鞭をとるうえでの基盤となるため、自己制御を行うべきであると言及した。

オーストリアにおける教師を対象とした質的研究では (Jin, Talbot, & Mercer, 2021)、高等教育機関 (Higher Education: HE)での EMI 教師に対するアイデンティティに関する調査を実施している。教師は EMI 環境下での言語使用に対する複雑性について言及し、他言語使用での専門科目を教授するには、言語的側面と専門知識に対する自信が必要であると述べた。また EMI 教員としての役割に対して、その機会を利便性があると考えるか、あるいは抵抗すべきかというアイデンティティがあると述べている。EMI 教師には複数のアイデンティティがあり、時にはアイデンティティに矛盾は生じていないが、時にはアイデンティティに

緊張や不安が生じている場合があると指摘した。また同様にオーストリアでの別の教師を対象とした研究 (Talbot, Gruber, Lámmerer, Hofstadler & Mercer, 2021) では、CLIL・EMI 教師を対象として小学校・中学校・大学での教員に対して SWB (Subjective well-being：主観的幸福感) に関する調査を行った。主観的幸福感を測定するために認知的側面からみる自身の人生に対する満足感や感情面での経験についての質問がなされた。結果として、小学校 CLIL 教師や大学 EMI 教師と比較して、中学校 CLIL 教師の幸福感が低いことが明らかになった。

3.2 生徒の視点を捉えた研究

ヨーロッパの実証研究での生徒の視点から見た情意要因に関わる実証研究では、スペインとスウェーデンが挙げられる。スペインの研究は、これまでに Lasagabaster & Sierra (2009)、Lasagabaster (2011) の研究があり CLIL 学習者と Non-CLIL 学習者との比較検討を行っている。スペインの CLIL 環境下において Lasabagaster & Sierra (2009)は、中学生を対象として CLIL 学習者と Non-CLIL 学習者の言語学習態度 (Language Attitude)に関する研究を行っている。この研究の研究対象者は 2 群であり、14 歳〜15 歳の群と 15 歳〜16 歳の群の 2 群が研究対象となった。結果として、Non-CLIL 学習者の方が CLIL 学習者と比較して言語学習態度が低いことが明らかになった。また Lasagabaster (2011) の研究では中学生を対象として動機づけに対する研究を CLIL 学習者と EFL 学習者を対象として実施している。結果として CLIL 学習者の方が EFL 学習者と比較して、動機づけが高く、長期的にみても動機づけを維持・喚起する傾向にあると言及している。

Thompson & Sylvén (2019) が行ったスウェーデンでの縦断調査では、CLIL 学習者と Non-CLIL 学習者を対象として、Grade 10 (15 歳〜16 歳)の時点と Grade 12(18 歳〜19 歳)の時点において追跡調査を行い、学習者の動機づけをはじめとする情意要因の変化の傾向を捉えている。この研究では、異文化への関心、コミュニティーへの態度、統合性、外国語への関心、L2 理想自己 (将来英語を話す理想の自己) 等の肯定的な要因と、同一化への抵抗、自民族中心主義、外国語不安のような負の要因についての質問紙調査を行われた。結果として、CLIL 学習者の方が、異文化への関心や態度、動機づけについて Non-CLIL 学習者と比較して高い傾向にあり、同一化への態度や自民族中心主義や不安などの負の要因が Non-CLIL 学習者と比較して低い傾向にあることが明らかになった。

学習者を対象とした研究にはまだ数に限りがあり、動機づけや情意面に関する学習者を対象とした報告がヨーロッパ全土からなされている訳ではない。しかしながらこれまでの研究を概観すると、例えば、ドイツにおけるスペイン語の CLIL 学習者 (Abendroth-Timmer,

2007)、イギリスにおける英語以外の CLIL 学習（Coyle, 2011）に関する研究結果も同様に、CLIL 学習者の動機づけが高まる傾向にあるとの報告があることから、CLIL は学習者の動機づけに影響があると考えられるため、今後ヨーロッパ各国でのさらなる研究の蓄積が期待されよう。

4. カナダの研究：教育開発プログラム

カナダでは、内容重視型教授法 (Content-Based Instruction)に関わる教師の職能開発(Professional Development)を育成していくために、McGill 大学を中心として教育プログラムが開発された(Ashard & Lyster, 2021)。CBI に関わるカリキュラム開発や教授法に関するプログラムが開発され、またワークショップが実施された。この教員開発プログラムでは、ワークショップが 5 度に渡って行われ、社会科学系のカリキュラム構築、ストラテジーを概観し、特定の内容に関するテーマに関わる両視点への挑戦と利点に関するプレゼンテーションが行われた。教育モデルのための特定のないように関わるテーマを選び、この教育モデルには CAPA と呼ばれる 4 つの段階があり、Contexualization、Awareness、Practice、Autonomy で構成されていた。ワークショップに続き、8 名の教師を対象として 2 度の質問紙、2 度の面接、教室観察がなされ、分析が行われた。解釈学的共起表現現象上パラダイム(Hermeneutic Phenomenological Paradigm)と呼ばれる手法によって分析され、図 3 に示す 6 つの要因である、Enthusiasm, Enlightenment, Confusion, Collaboration, Satisfaction, Reservation と特定された。教師は図 3 に示すような循環パタンを経験していると報告された。教師の CBI に関わる経験は、Enthusiasm→ Enlightenment→ Confusion→Collaboration→ Satisfaction →Reservation であり、教師の経験に関わる相互関係の方向性が循環している報告している。Ashard & Lyster（2021）によれば、CBI 教師に対して McGill 大学が開発したような職能開発プログラムは教師にとって重要であり、また CBI を行うためにはカリキュラム開発や CBI 向けの教材開発の重要性を言及している。

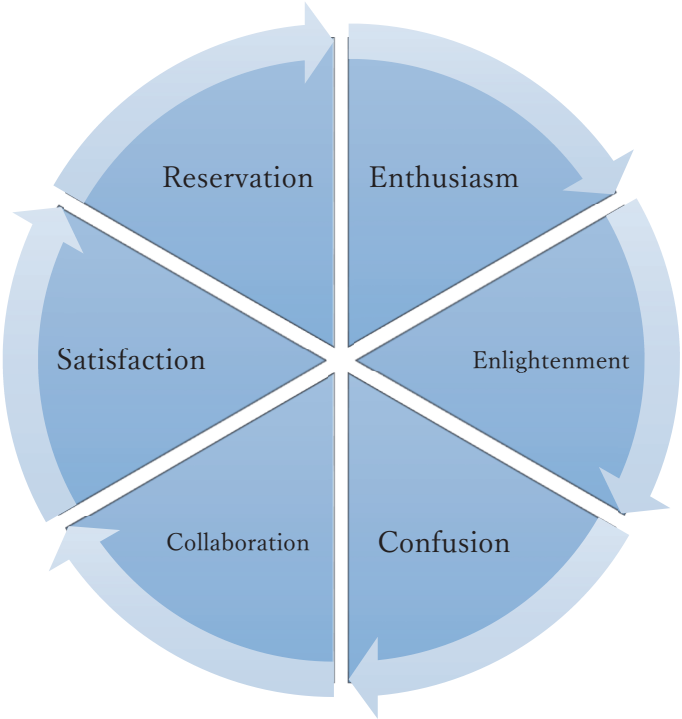

図 3．教師の経験に関わる相互関係の方向性 (Ashard & Lyster, 2021 参照)

5. 国内の教育実践と研究

国内では急速なグローバル化の発展により 2008 年に文部科学省は「国際化拠点整備事業」（グローバル 30）（文部科学省, 2008）を提案し、2020 年に向けて留学生 30 万人計画が策定された。国内大学 13 校が G30 の指定を受け、海外からの留学生に対して魅力的な大学づくりをすることと、国内学生が留学生を交えて切磋琢磨できる学習環境の中で国際的人材を育成することを目的としていた。採択校の中では英語での授業を行うために様々な学位取得プログラムが開発され、英語による内容学習や教科学習が国内大学で注目を集め、EMI、CLIL、CBI が注目を集めた (Sugita McEwon, Sawaki & Harada, 2017)。Yamamoto & Ishikura (2018)によれば、国内の様々な大学において英語で教科を教えるプログラムが開発され、Irie（2019）によれば、学習院大学では CLIL・EMI のプログラムを国際社会学部で開講していると報告している。国内の CLIL や EMI に関わる実証研究には限りがあるが、Nishida (2021) では日本人大学英語学習者を対象とした CLIL の教育介入において、内発的動機づけ（知識・達成・刺激）が 1 学期間をかけて上昇する傾向を捉えている。また Nishida (in press)では回顧的手法を用いて Motigraph におって学生達の 1 学期間の動機づけの変化を捉えているが、ゆるやかに上昇する傾向があるとの報告を行っている。EMI に関する実証研究では、Kojima (2021)の研究においても、国内大学の EMI 環境において日本人学習者を対象として実証研

究を行い、EMI 学習動機づけ、言語運用能力（TOEFL-ITP）に関する調査を行い、EMI 学習者は内発的動機づけ [1]よりも寧ろ、外発的動機づけの中で外的調整が高く、L2 理想自己 [2]が高い傾向にあると報告した。英語を学習しようとする努力 (Intended Effort to Learn English) と英語を学習する態度 (Attitude to Learning English)の間に強い正の相関があり、また言語運用能力 (TOEFL-ITP)の高い学習者は、動機づけも高く、授業の理解度や週の学習時間も長いと報告した。

国内においては内容と言語に関わる動機づけや情意に関する実証研究が行われつつあるものの、今後更なる研究と教育現場での実践が必要であり、今後のグローバル化を見据えても、カナダにおける教員を対象とした内容と言語を対象としたカリキュラム開発や教授法に関わる動機づけや情意に関する教育開発プログラム (Professional Development)のような教員を対象とした教育実践が必要となろう。

6. おわりに

Talbot & Gruber (2021) が言及するように、2000 年代以降になるとヨーロッパでは EMI が拡大を見せており様々な学位取得プログラムが開発され、様々な教育段階で内容と言語を融合した教育実践が行われている。CLIL や EMI は画期的なプログラムではあるものの担当教員への負荷も考えられることから、教員に対しては教育開発プログラムが今後必要と考えられ、また同時に、教科書や教材の開発が急務であると考えられる。学習者に対しては、英語学習不安や英語学習動機の低下を防ぐためにも、専門的知識を英語によって教授する場合は、言語面や情意面でのサポートを受けることができるための十分な足場かけ（サポート）が必要となろう。急速に拡大をみせる内容と言語に関わる教授法はあるが、今後のさらなる教育実践の効果検証と実証研究の蓄積が期待される。

参考文献

Arshad, V., & Lyter, R. Professional development in action: teachers' experiences in learning to bridge language and content. In Talbot, K.R., Gruber, M.T., & Nishida, R. (Eds.), *The psychological experience of integrating content and language*. Multilingual Matters.

Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics, 35 (3),* 243-262.

Coyle, C. (2011). *ITALIC Research Report. Investigating student gains: content and language integrated learning.* University of Aberdeen.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics, 31,* 182-204.

Hüttner, J., & Smit, U. (2014). CLIL (Content and Language Integrated Learning): The bigger picture. A response to: A. Bruton. 2013. CLIL: Some of the reasons why and why not. *System 44,* 160-167.

Ikeda, M. (2017). CLIL principles, material and techniques in diverse contexts. Symposium for CLIL in a Pluringual Community of Practice Center for Language Education and Research. January 28, 2019.

Irie, K. (2019). Transition or integration? EAP, CLIL, and EMI. KAKENHI Symposium. March 3rd. Osaka University.

Jin, J., Talbot, K.R., & Mercer, S. (2021). EMI teacher identity, language use and reported behaviours Austrian higher education. In Talbot, K.R., Gruber, M.T., & Nishida, R. (Eds.), *The psychological experience of integrating content and language*. Multilingual Matters.

Kojima, N. (2021). *Student motivation in English-medium Instruction: empirical studies in a Japanese university*. Routledge.

MEXT (2008). What is G30? [gurobaru20 toha], accessed September 3rd, 2021. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/03/30/1383779_01.pdf

Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching 5 (1)*, 3-18.

Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journa1 (2)*, 3-17.

Marsh, D. (2008). Language awareness and CLIL. In J. Cenoz and N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education (Vol 6): Knowledge about Language* (pp.233-246). Springer.

Nishida, R. (2021). A longitudinal study of Japanese tertiary students' motivation, perceived competency and classroom dynamics in Soft-CLIL. In Talbot, K.R., Gruber, M.T., & Nishida, R. (Eds.), *The psychological experience of integrating content and language*. Multilingual Matters.

Nishida, R. (in press). Enhancement of Japanese university students' motivation, competence and language proficiency in CLIL in a longitudinal study.

Pappa, S. (2021). Identity and emotions in teaching CLIL: The case of primary school teachers in

Finland. In Talbot, K.R., Gruber, M.T., & Nishida, R. (Eds.), *The psychological experience of integrating content and language*. Multilingual Matters.

Sugita McEown, M., Sawaki, Y. & Harada, T. (2017). Foreign language learning motivation in the Japanese context: social and political influences on Self. *Modern Language Journal, 101*, 3, 533-54.

Talbot, R.K., & Gruber, M.T. (2021). Introduction. In Talbot, K.R., Gruber, M.T., & Nishida, R. (Eds.), *The psychological experience of integrating content and language*. Multilingual Matters.

Talbot, R.K., Gruber, M.T., Lámmerer, A., Hofstadler, N., & Mercer, S (2021). Comparatively speaking: CLIL/EMI teacher well-being at the primary, secondary and tertiary levels in Austria. In Talbot, K.R., Gruber, M.T., & Nishida, R. (Eds.), *The psychological experience of integrating content and language*. Multilingual Matters.

Thompson, A. & Sylvén, L.K. (2019). CLIL and motivation revisited: a longitudinal perspective. In L.K., Sylvén (ed). *Investigating content and language integrated learning: insights from Swedish high schools.* Multilingual Matters.

Yamamoto, B., & Ishikura, Y. (2018). A pebble that creates great waves? Global 30 classes and internationalization of the student body. (Eds) A. Bradford & H. Brown. *English-Medium Instruction in Japanese Higher Education: Policy, Challenges and Outcomes.* Multilingual Matters.

Wáchter, B., & Maiworm,F. (2014). *English-taught programmes in European higher education: the state of play in 2014.* Lemmens, Medien.