

2018（平成 30）年度

博士学位論文

日本の高校生の自己観と異文化コミュニケーション
能力育成に英語教育が与える影響

—高校生・教員の CLIL に基づいた授業への認識を通して—

指導教授：宮原 哲 教授

文学研究科英文学専攻コミュニケーション学専修

芳野 弥生

目次

第I章	研究背景及び研究目的	…1
第II章	文献調査	…3
第1節	グローバル化と「グローバル人材」	…3
1.	グローバル化 (globalization)	
2.	「グローバル人材」	
3.	「グローバル人材」に必要な能力	
第2節	日本の英語教育改革政策	…8
1.	英語力育成	
2.	積極的・主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成	
3.	異文化理解能力の育成	
4.	学習者のモチベーションの高揚	
5.	「日本人としてのアイデンティティ」	
6.	「グローバル人材」育成における現状での課題	
第3節	アイデンティティ概念	…15
第4節	英語教育が日本人のアイデンティティに与える影響	…17
1.	英語教育改革政策文書のディスコース分析による研究	
2.	日本語と日本の社会・人間関係との密接な関係についての研究	
3.	「英語支配」の英語観と“World Englishes”の英語観	
第5節	The European Union (EU) の言語教育政策	…24
1.	複言語主義	
2.	Content and Language Integrated Learning (CLIL)	

第 6 節	アイデンティティを包含する広義の概念、自己 (self)、 自己観 (self-construal)	… 33
	リサーチクエスチョン	
第 III 章	CLIL を経験した日本の高校生 (107 人) の認識	… 36
第 1 節	方法	… 36
第 2 節	結果	… 37
	1. 実際に授業にどう関わったのか	
	2. コミュニケーションに関する認識	
	3. 学びに対する考え方	
	4. モチベーション	
第 IV 章	CLIL を指導した教員、日本の高校の英語教員、自国の高校 で CLIL を経験した EU 諸国からの留学生 (総計 25 人) の 認識、及び授業参観における筆者自身の認識	… 55
第 1 節	CLIL を指導した教員 (アメリカ人教員・日本人生物教員) の認識	… 56
第 2 節	日本の高校の英語教員 (ALT ・日本人英語教員) の認識	… 68
	2.1 Assistant Language Teacher (ALT) の認識	… 71
	2.2 日本人英語教員の認識	… 86
第 3 節	自国の高校で CLIL を経験した EU 諸国からの留学生 の認識	… 93
第 4 節	授業参観における筆者自身の認識	… 106

第 V 章 考察 …109

第 1 節 日本の生徒は普段の授業では相互依存的な自己への認識を
している …111

1. 日本の生徒は他の生徒からどう思われるかをとても気にかけている
2. 日本の生徒は生徒という「集団の中の一人」として自己を認識している
3. 進学校の生徒や偏差値の高い生徒は周囲の目を気にする傾向がより強い
4. 日本の生徒の相互依存的な自己への認識を変えることは難しい
5. 日本の生徒が他の生徒との関係を気にする傾向は近年強まっている

第 2 節 日本の生徒の独立的な自己観を育成することは可能である…115

1. 生徒は CLIL に基づく授業では他の生徒からどう思われるかを気にしていなかった
2. CLIL による授業では生徒は「個人」として積極的に授業に参加した

第 3 節 生徒が独立的自己観の兆候を示したのは、「アメリカ人教員とコミュニケーションをしたいというモチベーション」が大きく高まり、実際に行動に移したから …118

1. 生徒はアメリカ人教員とのパワーの差が小さいと感じ親近感を抱き、もっとコミュニケーションをしたいと思った
2. 生徒はアメリカ人教員の説明をもっと理解したいと思った

第 4 節 日本の生徒の異文化コミュニケーション能力育成に CLIL は有用である …121

第 5 節 CLIL が生徒の自己観と異文化コミュニケーション能力育成に与える影響は、EU においてよりも日本においての方が大きい可能性がある …125

1. EU 諸国の高校生は独立的な自己観の傾向を持つ

2. EU では異言語や異文化に接する機会が多い
3. 異言語・異文化に接する機会が多い EU でも、CLIL では生徒は異文化への気づきを認識している
4. CLIL の対象言語が母語と似ている場合は異文化への気づきはほとんど見られない
5. CLIL で学ぶことで自身のアイデンティティは豊かになる

第 6 節 考察のまとめ	…129
第 VI 章 結論	…132
参考文献	…135
参考資料	…148

第 I 章 研究背景及び研究目的

近年グローバル化の進展によって文化や価値観の異なる人々との交流の機会は増加の一途をたどっている。このようなグローバル社会で日本人が世界の異文化の人々とより良い人間関係を構築していくためには、どのようなコミュニケーション能力が必要とされ、それらはどのようにして育成され得るのかについて理解することは重要である。

グローバル化という概念は 1990 年代に世界に広まり (Steager, 2009 櫻井他訳 2013)、文部科学省はグローバル社会で日本人が活躍できるよう、英語力と異文化コミュニケーション能力を育成するための英語教育改革政策を次々と打ち出してきた (文部科学省、2002, 2003, 2008, 2009, 2013, 2014, 2017)。しかし同時に英語教育改革文書では「日本人としてのアイデンティティ」を保つことの重要性が強調されている (グローバル人材育成推進会議、2012; 文部科学省、2013, 2014, 2017)。

文部科学省の英語教育改革文書が日本人としてのアイデンティティを重視したものになっているのは、英語教育が日本人のアイデンティティへの脅威として国民の目に映らないように、工夫をしつつ提案され実施されてきたことが背景にある (森住、2016; Hashimoto, 2000, 2007, 2013)。Seargeant (2009) は、日本政府はこれまで英語教育改革を行う度に英語教育の重要性に加え日本の価値観や日本人らしさを保持することの重要性を唱えていると指摘しており、また世界 50 か国以上での英語教育への反応を調査した Dearden (2015) も英語教育の文脈で国民のアイデンティティが大きな問題として取り上げられる国の一つとして日本を挙げている (森住、2016)。実際、英語教育の推進は日本語と密接な繋がりを持つ日本の社会や人間関係に影響を与え日本人のアイデンティティを脅かすという議論が日本には多く存在する (榎本、2012, 2014; 木村、1972; 鈴木、1973; 施、2015; 津田、1990; 土居、2007; 浜口、1998; 柳父、1993; 和辻、2007)。

グローバル化が進展する現代社会においては第一言語としての日本語の中に閉じこもっていることはできず（日本学術会議、2012）、日本の生徒の英語力を育成する必要がある。しかしながら、日本の生徒が英語教育を通してどのようにアイデンティティを確立し、あるいは英語教育によって「日本人としての」アイデンティティをどのように守るかということについての実証的な研究はこれまでに行われておらず、英語教育改革政策の推進とアイデンティティ保持の議論は依然平行線をたどったままである。日本で英語教育を推進していくためには、英語教育は日本の生徒のアイデンティティにどのような影響を与えるのかを理解することが避けては通れない課題である。

一方、多様な文化的アイデンティティを尊重・擁護しつつ言語学習を行うための教育方針が the European Union (EU) で推進されている。EU は「多様な言語や文化はコミュニケーションの障害としてではなく価値ある共通資源として保護され発展させられるべきである。しかしながら多様性から相互の理解と豊かさを生み出すには教育が必要である」という考えを示し（鳥飼、2017; 吉島、大橋、2004）、Content and Language Integrated Learning (CLIL) を推進している。CLIL とは教科を母語以外の言語で学び、異なる文化や観点を理解することによって教科内容の理解を深め言語学習を行うことを目的としている教育方針である（Coyle, Hood, & Marsh, 2010）。

多様な文化や価値観を持つ人々のアイデンティティが尊重され擁護された上で言語教育を行うこの CLIL という教育方針は、日本人が自身のアイデンティティを脅かされることなく、英語力と異文化コミュニケーション能力を育成するための英語教育を推進することに効果が期待できると考えられる。CLIL は英語教育の新しい試みとして近年日本でも取り入れられ始めている。しかしながら、日本と EU とでは言語や文化の違いなどの事情が異なる点も多く、CLIL が日本の生徒のアイデンティティと異文化コミュニケーション能力の育成にどのような影響・効果を与えるのかはこれまでには明らかにされていない。

アイデンティティということばは広く使われているが、その定義は研究者に

よってさまざまに一定しておらず (Pilarska, 2014)、アイデンティティ概念の提唱者であるエリクソン自身もアイデンティティということばが多義的であり曖昧さが残ることを認めている (西平、1993)。しかしながら、Pilarska (2014) によると「アイデンティティの基盤となるのはその人の自己 (self) である」という点では研究者の見解は一致している。自己はアイデンティティを包含する広義の概念である (Pilarska, 2014)。その自己の概念のさまざまな側面を検証するために使われる多くの理論的枠組みの中でも、自己観 (self-construal) の概念 (Markus & Kitayama, 1991) はコミュニケーションの異文化比較研究で広く採用されている。自己観 (self-construal) とは、他者との関係において自己をどのように見るのかを説明する概念である。西洋文化圏では自己を他者から独立した存在と見なす傾向のある独立的自己観 (independent self-construal)、東洋文化圏では自己を他者との関係において見出す傾向が多く見られるという相互依存的自己観 (interdependent self-construal) が優勢である (Markus & Kitayama, 1991) とされている。

本研究は、アイデンティティの一つの捉え方としてこの自己観の概念を使って、日本の生徒の自己観と異文化コミュニケーション能力育成に英語教育がどのような影響を与えるのかについて、英語教育の新しい試みとして近年日本でも取り入れられ始めている CLIL に基づいた授業への高校生と教員の認識を通して探求することを目的とする。

第 II 章 文献調査

第 1 節 グローバル化と「グローバル人材」

グローバル化が加速しており、異文化コミュニケーションの機会は増加している。本研究を進めるにあたり、近年広く使われているグローバル化、及び「グローバル人材」という用語の定義と、「グローバル人材」に必要なと考えられている能力について確認しておく必要がある。

1. グローバル化 (globalization)

「グローバリゼーション」という用語は、1960年代初めにまで遡ることができるが、それから四半世紀が過ぎた1990年代に国際社会における相互依存性の高まりを表す語として人々の意識を捉えるようになった (Steger, 2009 櫻井他訳 2013)。Steger (2009) は、多くの研究者によるグローバリゼーションの多様な定義を検証しそれらに共通する四つの明確な特徴を説明している。第一に、伝統的な政治的・経済的・文化的・地理的な境界を横断する新たな社会的ネットワークの創出、第二に、社会的な関係、行動、相互依存の拡大と伸長、第三に、社会的な交流と活動の強化と加速、そして第四に、客観的・物質的なレベルだけではなく、人間の意識という主観的な局面を伴っている。これらの特徴を凝縮すると、グローバリゼーションは「世界時間と世界空間を横断した社会関係および意識の拡大・強化」と定義することができる (Steger, 2009)。

政府の「グローバル化」についての解釈は、「グローバル人材育成推進会議」(議長：内閣官房長官、構成員：外務大臣、文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣、及び国家戦略担当大臣)の「グローバル人材育成推進会議 審議まとめ」(2012)の中で示されている。

「『グローバル化』とは、今日、様々な場面で多義的に用いられるが、総じて(主に前世紀末以降の)情報通信・交通手段等の飛躍的な技術革新を背景として、政治・経済・社会等あらゆる分野で『ヒト』『モノ』『カネ』『情報』が国境を越えて高速移動し、金融や物流の市場のみならず人口・環境・エネルギー・公衆衛生等の諸課題への対応に至るまで、全地球的規模で捉えることが不可欠となった時代状況を指すものと理解される」。

2. 「グローバル人材」

政府は、グローバル化した世界の経済・社会において育成・活用していきべき人材を「グローバル人材」と呼んでいる。「グローバル化」は英語の“globalization”の訳であるが、「グローバル人材」は日本的な概念であり (鳥飼、2016)、この「グローバル人材」に該当する英語は存在しない (鳥飼、2016)。

吉田、2014)。最初に「グローバル人材」という用語が使われたのは、トヨタ自動車 が 1999 年に打ち出した独自の人事制度に関する日本経済新聞の記事においてである（加藤、久木元、2016；吉田、2014）。トヨタ自動車は「幹部育成、世界規模で」という見出しで、人材育成について次のように説明している（1999年12月8日朝刊12頁）。

「全世界で約十一万人いる従業員を『グローバル人材』と『ローカル人材』に分けて、幹部候補を世界的に育成する。（中略）日本在籍の経営幹部である室長クラス以上の約八百人を含む合計約千人を『グローバル人材』に選び世界のどこでも経営幹部として活躍できるように教育する」。

これに続き 2000 年代初頭には、外国人や留学経験者を「グローバル人材」と呼んで積極的に採用する企業や、従業員への給与加算を検討する企業なども取材されている。このように「グローバル人材」という語は、2000 年代前半には、各企業が独自の創意工夫で「開発」したり「育成」したりするものを指していた（加藤、久木元、2016）。

政府がグローバル人材育成という課題を明らかにし、取り組みに焦点を絞った議論としては、経済産業省と文部科学省による「産学人材育成パートナーシップ」（2007年11月）に設置された「グローバル人材育成委員会」（2009年11月）とその報告（2010年4月）が嚆矢である（徳永、靱井、2011）。2011年4月に設置された「産学連携によるグローバル人材推進会議」が発表した「産学官によるグローバル人材育成のための戦略」では、高等教育とりわけ学部教育に焦点を合わせて産学官の役割を提起しているにすぎなかったが、翌年の2012年6月に「グローバル人材育成推進会議」が審議のまとめとして発表した「グローバル人材育成戦略」では、中・高等教育機関、企業でのグローバル人材育成の問題であることを認識した提案となっている（高橋、2014）。

3. 「グローバル人材」に必要な能力

（1）「グローバル人材」の定義で示されている能力

グローバル社会で日本人が活躍するために今後育成すべき能力と資質につ

いて、すなわち政府が異文化コミュニケーションに必要と考える能力については、「グローバル人材」の定義の中でこれまで次のように示されてきた。

「産学人材パートナーシップグローバル人材育成委員会」の「報告書～産学官でグローバル人材の育成を～」(2010)では、「グローバル人材」に求められる能力は、「社会人基礎力、外国語(英語)でのコミュニケーション能力、異文化理解・活用力」と示されている。「異文化理解・活用力」については、1)多様な文化や歴史を背景とする価値観やコミュニケーション方法等の差異(「異文化の差」)の存在を認識して行動すること、2)「異文化の差」を「良い・悪い」と判断せず、興味・理解を示し、柔軟に対応できること、それに3)「異文化の差」を持った多様な人々の「強み」を認識し、それらを引き出して相乗効果によって新しい価値を生み出すこと、であるとしている。

また、翌年の「産学官によるグローバル人材育成のための戦略」(2011)では、「世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティをもちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識を持った人間」と定義し、「日本人としてのアイデンティティ」を保持することが含まれている。

2012年には「グローバル人材育成推進会議」が「グローバル人材育成推進会議 審議まとめ」の中で、「グローバル人材」の定義についてさらに具体的に次のように示している。

「我が国がこれからのグローバル化した世界の経済・社会の中であって育成・活用していくべき『グローバル人材』の概念を整理すると、概ね、以下のような要素が含まれるものと考えられる。

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力

要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感

要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ

さらに、「グローバル人材の概念に包含される要素の幅広さを考えると、本

来その資質・能力は単一の尺度では測り難い」とした上で、「測定が比較的容易な要素Ⅰ（「道具」としての語学力・コミュニケーション能力）を基軸として（他の要素等の「内実」もこれに伴うものを期待しつつ）、グローバル人材の能力水準の目安を（初歩から上級まで）段階的に示すと、例えば以下のようなものが考えられる。

- ① 海外旅行レベル
- ② 日常会話レベル
- ③ 業務上の文書・会話レベル
- ④ 二者間折衝・交渉レベル
- ⑤ 多数者間折衝・交渉レベル

我が国では、①②③レベルのグローバル人材の裾野の拡大については着実に進捗しつつある」、「今後は更に④⑤レベルの人材が継続的に育成され、一定数の『人材層』として確保されることが、国際社会における今後の我が国の経済・社会の発展にとって極めて重要となる」とし、次のような具体的な数値目標を掲げて、グローバル人材育成についての政府の方針を示している。「2012年時点でのグローバル人材（前述の要素Ⅰの③④⑤レベル相当）は約168万人程度と推計され、2017年時点では、約2.4倍の約411万人程度必要となることが見込まれる。18歳人口は110~120万人程度を推移するものと考えればその約10%の約11万人程度が、前述の④⑤レベルのグローバル人材の潜在的候補者となっていることを目指し、③レベルのグローバル人材についても相当程度の厚みのある人材層を形成することが必要となる」ことを示している。

政府が「グローバル人材」に必要な能力は、英語力に加え、主体性や積極性、異文化理解、日本人のアイデンティティ保持と捉えていることが分かるが、異文化コミュニケーション能力にはどのような要素が必要とされているのだろうか。

（2）異文化コミュニケーション能力の4つの要素

Wiseman（2002）によると、異文化コミュニケーション能力には、モチベーション（motivation）、知識（knowledge）、考え方（attitudes）、行動（behaviors）

という4つの基本的な要素がある。モチベーション (motivation) は、相手とコミュニケーションをしたいと思うこと、自身や相手について知りたいと思うことである。知識 (knowledge) は、自分自身についての知識、また自分自身の強みや弱みを分かっていること (self-knowledge)、異文化の人々の考え方や行動についての知識を持っていること (other-knowledge)、母語以外の言語の知識を持っていることや母語以外の言語を習得することの難しさが分かっていること (linguistic knowledge) である。考え方 (attitudes) には、相手が自分分からないような行動や考えを示してもそれはそれとしてそのまま受け止めること (tolerance for ambiguity)、相手の立場に立って考えられること (empathy)、自分の文化の概念に基づいて相手の文化を評価しないこと (nonjudgementalism) が含まれる。そして、これらを実際に行動 (behaviors) に移すことができることが異文化間でより良い人間関係を築いていく上で重要である。しかしながら、これらの能力を備えていても、相手のことが知りたい、相手とコミュニケーションをしたいというモチベーションがなければその能力は役には立たないため、これら4つの要素の中で最も重要と考えられるのはモチベーション (motivation) である (Martin & Nakayama, 2013)。言語教育を効果的に行うには、学習者のモチベーションをどう高めるかを工夫することが必要である (Berard & Deardorff, 2012)。

第2節 日本の英語教育改革政策

文部科学省は、2000年に入りグローバル化に対応するための英語教育改革政策を次々と打ち出してきた(文部科学省、2002, 2003, 2008.6, 2008.7, 2008.8, 2009, 2013, 2014, 2017)。英語教育を通して、英語力の育成のみならず、積極的・主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成、異文化理解能力の育成、学習者のモチベーションの高揚を目指しているが、英語教育改革政策文書では「日本人としてのアイデンティティ」保持の重要性についても必ず言及されている。

1. 英語力育成

英語教育改革政策では、日本の生徒の英語力育成のため、従来の文法訳読中心の指導や、教員から生徒への一方向的な授業ではなく、授業の中で生徒が実際に英語でコミュニケーションできるようにすることが重要という考えが示されている。

さらに、「英語の授業を英語で行う」ことで、生徒が英語に触れる機会を与え授業を実際のコミュニケーションの場面とすることを新たな英語教育のあり方として示している。

2002年の『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定については、グローバル化が進展する社会で、子ども達が21世紀を生き抜くためには、国際的共通語となっている英語のコミュニケーション能力を身に付けることが必要であり、非常に重要な課題であるという認識を示している。

2003年の『英語が使える日本人』の育成のための行動計画では、「『コミュニケーションの手段』としての英語」という観点を示し、「英語が使える」ようになるためには、文法や語彙の知識だけでなく、実際にコミュニケーションを目的として英語を運用する能力が必要という見解を示している。文法訳読中心の指導や教員の一方的な授業ではなく、英語をコミュニケーションの手段として使用しコミュニケーション能力の育成を図るように工夫すること、また主に英語で授業を展開し生徒が英語でコミュニケーションを行う場面を多く設定することが重要としている。

2013年の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」において、中学校では授業を英語で行うことを基本とし、高等学校では授業は英語で行うとともに発表や討論、交渉等などを取り入れ言語活動を高度化することを新たな英語教育の在り方として示している。授業を英語で行うことを基本とする趣旨は、中学校・高等学校ともに、「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため」という考えを示している。

また、2020年度からは現行の大学入試センター試験に代えて「大学入学共通テスト」が導入される（文部科学省、2017）。文部科学省（2017）は、「グローバル化が急速に進展する中、英語によるコミュニケーション能力の向上が課

題であり、大学入学者選抜においても英語の4技能（読む、書く、話す、聞く）を適切に評価する必要がある」としており、民間事業者等による資格・検定試験を活用して評価し英語4技能評価を推進するとしている。

2. 積極的・主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成

さらに、政府は日本の生徒が積極的・主体的にコミュニケーションしようとする態度を育成するためにも、文法や訳読に偏らず授業で実際に英語を使う言語活動を重視するべきだという考えを示している。

2003年の「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」では、「外国語（外国語は英語が原則）を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成も重視する」ことを示した。2008年の小学校学習指導要領解説-外国語活動編、中学校学習指導要領解説-外国語編、2009年の高等学校学習指導要領解説-外国語編・英語編でも、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る」ことが目標として掲げられている。この「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」という表現は、外国語編（英語編）の学習指導要領解説のみに示されており、国語編の学習指導要領解説（文部科学省、2008.6, 2010）では言及されていない。

2014年の「今後の英語教育の改善・充実方策について」では、日本では日常生活で英語を使用する機会は限られているとした上で、「学習の過程では、発音・表現・文法等があやふやになったり間違ったりするのは当然のことである。そうした失敗を恐れず、積極的に英語を使おうとする態度を育成するためにも、授業において実際に英語を使う言語活動をより一層重視する必要がある」としている。文法や訳読に偏ることなく、英語の教科書の本文や題材を生徒が関心を持てるように指導することや、他教科との関連付けを行うことを示している。また外国語の目標の一つとして、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成し、コミュニケーション能力を養うことを挙げており、英語教育を通して積極性を養うことを目指している。

3. 異文化理解能力の育成

英語教育を通して、言語や文化に対する理解を深めるといふという目標が小学校、中学校、及び高等学校の学習指導要領に掲げられている（文部科学省、2003, 2008.7, 2008.8, 2009）。

2009年の高等学校学習指導要領解説-外国語編・英語編では、異文化理解は自文化との相対的関係において理解するものであるとし、異文化と対峙することにより自文化や異文化をより良く理解できるという見方を示している。英語授業で取り扱う内容については「必要に応じて、我が国の事情や文化などを取り上げ、外国の事情や文化との類似点や相違点について考えさせるとともに、他の教科等との関連にも配慮するものとする」としている。

2017年の小学校及び中学校の学習指導要領では、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語の背景にある文化に対する理解を深め、相手（中学校の学習指導要領では、聞き手、読み手、話し手、書き手）に配慮しながら、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」ことを目標として示している。

4. 学習者のモチベーションの高揚

文部科学省は、学習者のモチベーションの高揚を図るため、留学生との交流活動等を通して外国人とふれあう機会を作ること、また高校生や大学生の留学を促進し、英語を使う機会を拡充するという方針を示している（文部科学省、2002）。

2003年の「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」では、「学習者が、自分を表現し、相手を理解することができた成就感や学ぶ楽しさを味わうことができ、さらに、英語ができることの意義、必要性や、そのことによつて広がる世界や可能性に興味や関心を持つことができるように指導を工夫することも大切である」とし、モチベーションの高揚のため毎年10,000人の高校生が海外留学をすることなどを5年後の平成20年度までの目標として掲げている。

しかしながら、実際の英語授業の中で具体的にはどのようにすれば生徒のモ

チベーションを高めることができるのかについては、明確な方針は示されていない。

5. 「日本人としてのアイデンティティ」

グローバル人材育成推進会議（2012）は、「産業・経済の急速な高度化・グローバル化の中で、あらためて海外に目を向けて『世界の中の日本』を明確に意識するとともに、自らのアイデンティティを見つめ直すことが不可欠」だという見解を示している。

2013年に閣議決定された教育振興基本計画では、「グローバル化が加速する中で、日本人としてのアイデンティティや日本の文化に対する深い理解を前提として」グローバル人材を育成することが重要であるとの指摘がなされている（文部科学省、2014）。

「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（文部科学省、2013）では、「グローバル化が進む中、国際社会に生きる日本人としての自覚を育むため、日本人としてのアイデンティティを育成するための教育の在り方について検討し、その成果を次期学習指導要領改訂に反映させる」としている。また、「日本人としてのアイデンティティに関する教育の充実について」として、日本の歴史、伝統文化、国語に関する教育を推進することを示している。

具体的には、歴史学習については、小学校では文化遺産の学習を新設し、中学校では授業時数を25時間増やして130時間とする、中・高等学校で近現代史を重視するとしている。伝統文化に関する学習内容として、そろばん、和装、和楽器、美術文化等の充実、武道を必修化する。国語教育では、小学校で計84時間、中学校で計35時間の授業時数の増加、小学校の低・中学年で古典の内容を新設、中学校で文学教材の充実のため近代以降の代表的な作家の作品を取り上げる、小・中・高等学校を通じて、国語科をはじめ全教科等で、説明、論述、討論等の言語活動を充実するとしている。

2017年3月に改訂された小・中学校の新学習指導要領においても、「グローバル化するなかで世界と向き合うことが求められている我が国においては、日本人としての美德やよさを備えつつグローバルな視野で活躍するために必要な資質・能力の養成」を目指すという考えを示している。

6. 「グローバル人材」育成における現状での課題

政府は「グローバル人材」を育成するにあたって、日本人の英語力不足と若者の「内向き志向」を課題として指摘している。さらに急速なグローバル化の進展を背景に、日本の生徒のアイデンティティ育成の重要性を強調している。

英語力不足

グローバル人材育成には英語力育成が急務とされているが、日本人の英語力不足が問題として取り上げられている（産学連携によるグローバル人材育成推進会議、2011；グローバル人材育成推進会議、2012；文部科学省、2012）。

実際に客観的データを見ても、アメリカに拠点を置くテストプログラム開発機関 ETS（Educational Testing Service）による 2016 年の TOEFL の成績の国別ランキングでは、日本は 170 か国中 145 位、アジア 30 か国中では 26 位と低迷している。また、スイスの研究教育機関 IMD（International Institute for Management Development）の 2017 年世界競争力ランキングの「外国語のスキル」指標では、日本は 63 か国中 59 位となっている。

日本には何年学んでも「英語が話せない」という不満があり、その原因については、日本語と英語が構造的に大きく異なること、英語の授業が文法・読解中心であること、英語を使う機会が少ないことなどが挙げられていることが多い（江利川、2013；大津、2009；小宮、2014；斎藤、2009, 2013, 2014）。日本の小・中学校でイマージョン教育を行ってきた Bostwick（2001）は、これまで多くの言語学者が提唱してきたように日本語と英語では、音声学的、意味論的、統語論的な違いが存在すると主張する。高野（1990）は、日本人が英語を話せないのは、日本語と英語では構造の差が大きく習得するのは難しいことに加えて、文法的に正しい英語にこだわり過ぎることに問題があるのではないかと指摘する。また倉橋（2014）は、日本人は英語を母語としない人と話す時よりも英語の母語話者と話す時の方が緊張しやすいことを示した。英語に対する自信のなさが緊張感に影響を与えていることが表れていると説明している。土屋（2016）も、日本では生徒は間違えることを恐れて、他の生徒や教員の前で英語を話すことにとっても抵抗があるという。内永（2011）は、グローバル社会

では英語人口の約7割は英語を母語としない人が占めていることから、たとえば発音やイントネーションが違っていても日本語なまりの英語であっても臆することなく、自信を持って積極的に堂々と話すべきだと主張している。

若者の「内向き志向」

現状の問題点として、海外留学する日本人学生が2004年以降減少に転じていること（グローバル人材育成推進会議、2012）、海外勤務を望まない若手社員が2001年には3割程度だったが2010年には5割程度まで増加するなど（産学連携によるグローバル人材育成推進会議、2011）、日本の若者のいわゆる「内向き志向」が見られることが懸念されている（産学連携によるグローバル人材育成推進会議、2011；グローバル人材育成推進会議、2012）。そしてこれらは必ずしも若者の志向に起因するものではなく、若者の興味や関心を海外に向けさせる工夫をすることや、これらを生み出している諸要因を取り除くことが、グローバル人材を育成するための日本社会の責務という考えを示している（産学連携によるグローバル人材育成推進会議、2011）。

諸外国の中で経済成長の著しい中国やインドが海外留学者数を大きく増加させ、人口規模が日本の約半分である韓国も海外留学者の実数では日本を抜いておりしかもその差は拡大傾向にある（グローバル人材育成推進会議、2012）。ショー（2014）は、日本人がグローバル社会で活躍するためには積極的に外に出ていくこと、外から来た人と交流することに対して躊躇しないことが必要だと指摘している。

日本の生徒のアイデンティティ育成

文部科学省は、「日本人としてのアイデンティティ」育成のために、日本の歴史、文化、言語に関する学習をさらに充実させるという考えを示している。しかしながら、鑪（1990）は、これまで伝統社会としての日本は新しい経験や異質の文化に抵抗を示す傾向が強かったが、人は異質なものに接していく時に自分の本質を明らかにしていくことができるため、異なる言語や文化に触れることは自己のアイデンティティを明確にしていく上で、そして日本人アイデンティティを明確にしていく上で重要な経験であると主張する。母語は人々のア

アイデンティティと密接な関わりを持っている（太田、2003）が、神谷（2008）は、日本では大多数の国民が日本語という共通した言語を使っており、ことばは民族のアイデンティティであるという感覚を本当の意味で理解するのは難しいという。庄司（2005）は、ことばはそれぞれ言語構造や語法に特徴を持っており、特に異言語話者と接触する時に、その特徴を意識し、自己の言語に強い帰属意識（アイデンティティ）を感じると主張している。また、星野（1994）も、異文化を経験することで、柔軟でありながらしっかりした自我アイデンティティを確立できるとする。平畑（2014）は、JICA（Japan International Cooperation Agency：国際協力機構）の青年海外協力隊日本語教員 26 人に海外での経験をどう捉え、日本社会における自身の位置づけをどのように考えているのかについて、個別にインタビュー調査を行った。その結果、そのほとんどが海外で協力隊として活動することによって日本に対する意識の変化、愛情の高まりが生じたことについて明言し、一部は日本に対する貢献への意欲、まさしく「日本人アイデンティティ」と呼び得るものが生まれたことに言及したことを示している。自身のアイデンティティを認識するためには、異文化を体験することが重要であるということが実証されている。

「グローバル人材」育成に関する文部科学省の文書では「日本人としてのアイデンティティ」という用語がグローバル人材に不可欠な資質として挙げられているが、自明の了解事項であるかのように、この用語についての説明はなされていない（石井、2016）。

第3節 アイデンティティ概念

アイデンティティという概念は、精神分析学の大家であるエリクソン（Erikson, E. H.）の論文集「幼児期と社会（“Childhood and society”）」（1950）の発達論の中で、青年期に関する独特の考えとして提唱された（鑪、1990）。鑪（1990）によると、人間生涯全体を見通して考察された精神発達観を示し乳児期から老年期までの心理・社会的な自我の性質を心理力動的な観点から捉えたエリクソンによる「個体発達分化の図式（Epigenetic scheme）」に示される

ように、思春期・青年期の主題としてアイデンティティが出てくるということである。それまで他の人の考えや行動を受け入れ同一化し取り入れていたことに対して、思春期・青年期の他人の影響から少しずつ離れ自分で自分をつくっていかうとする心の動きをエリクソンは「同一化 (identification)」から「同一性 (identity)」へのプロセスと言っている (鏞、1990)。この独特な概念は現在では青年期に関する研究にとどまらず、人間存在の基本構造を表現し、説明する用語として使用されている (鏞、1990)。

宮下 (2014) は、アイデンティティは欧米で生まれた概念であり、「自己」や「個」が中心に据えられていることから、集団主義が優勢な日本ではこの概念自体が日本人には適合しないと考えられてきた可能性が考えられるとしている。しかしながら、アイデンティティは個人主義や集団主義などの文化に依存するのではなく、人間が社会 (人間関係) への適応のために行う機能の総称を意味すると考えるべきだと主張する。

エリクソンはその複数の著作でアイデンティティ概念について「内的な斉一性 (sameness) と連続性 (continuity) を維持する個人の能力が、他者に対する自己の斉一性と連続性と合致するという確信」であると説明している (大野、2014; 鈴木、2014; 鏞、山下、1999)。斉一性とは、自分はほかの誰とも違う自分で私は一人しかいないという感覚であり、連続性とは、過去の自分も、現在の自分も、将来の自分も自分自身であるという感覚である (大野、2014)。しかしながら、西平 (1993) は、エリクソン自身もアイデンティティという言葉は多義的であり曖昧さが残ることを認めており、アイデンティティという言葉は、そのつど生きた場面に深く根差したものであり、具体的な生きた場面で語られることによってはじめて意味を受け取り、個々の場面において、そのつど定義を受け取っていくとしている。

アイデンティティは、心理学、社会学、文化人類学などのさまざまな学問分野で研究が行われているが、コミュニケーション学では、アイデンティティとコミュニケーションの密接な繋がりに基づいてアイデンティティ研究を発展させている。アイデンティティはコミュニケーションの過程の中でかたち作られ、維持され、修正され、それらはまたコミュニケーションに反映されるものであ

り (e.g. Martin & Nakayama, 2014; Ting-Toomey & Chung, 2012)、アイデンティティはコミュニケーションによって表現され、相手とやり取りされる、つまりアイデンティティはコミュニケーションによって外在化されるものである (Hecht, Warren, Jung, & Krieger, 2005)。自分が考えている自分と他者が考える自分に食い違いがある時に、対立が起こる可能性があるため、アイデンティティは、特に異文化間のコミュニケーションにおいて重要な概念として認識されている (Martin & Nakayama, 2014)。

Norton (2013) によると、世界的には言語教育のコンテキストにおけるアイデンティティ研究は近年増加の傾向が見られるということだが、日本でのアイデンティティ研究は少なく (鑪、山本、宮下、1984; 鑪、宮下、岡本、1995、1997、2002; 宮下、2014)、鑪、山本、宮下 (1984)、鑪、宮下、岡本 (1995、1997)、及び、鑪、岡本、宮下 (2002) による、1950 年から 1996 年までに世界で行われたアイデンティティ研究を調査した「アイデンティティ文献一覧」によると、日本の英語教育のコンテキストにおけるアイデンティティについての実証的な研究は 1996 年までには行われておらず、以後も調べ得る限りでは見受けられない。

第 4 節 英語教育が日本人のアイデンティティに与える影響

文部科学省はグローバル社会で日本人が活躍するために必要とされている英語力と異文化コミュニケーション能力を育成するための英語教育改革政策を推進している。一方で日本には、英語教育の推進は日本人のアイデンティティを脅かすという議論も多く存在する。

1. 英語教育改革政策文書のディスコース分析による研究

日本では従来、英語教育の推進と日本人としてのアイデンティティの育成は、二項対立として認識されてきた。このことは、英語教育が日本人のアイデンティティへの脅威として国民の目に映らないように (森住、2016)、文部科学省の英語教育改革に関する文書が日本人としてのアイデンティティを重視したもの

になっている（森住、2016; Hashimoto, 2000, 2007, 2013）ことから窺い知ることができる（森住、2016）。Simpson（2007）は、日本では、英語は学ぶが、他の言語を学ぶことによって得られる異なる価値観は受け入れられないと考えているとも受け取られかねないと指摘する。世界 50 か国以上での英語教育への反応を調査した Dearden（2015）も英語教育の文脈で国民のアイデンティティが大きな問題として取り上げられる国の一つとして日本を挙げており（森住、2016）、日本政府はこれまで英語教育改革を行う度に英語教育の重要性に加え日本的価値観や日本人らしさを保持することの重要性を唱えている（Sergeant, 2009）。

2. 日本語と日本の社会・人間関係との密接な関係についての研究

言語学者の Edward Sapir と Benjamin Lee Whorf が示すように、言語と文化は互いに影響を与え合い、言語にはその文化の考え方や価値観、行動の規範が反映されている（Lane, 2010; Martin & Nakayama, 2014; Ting-Toomey & Chung, 2012）。日本でも多くの学者が、日本語が日本人の考え方や価値観、行動の規範に影響を与えていることを示している。

日本語が日本の人間関係に与える影響について、精神病理学者の木村敏（1972）はその著書「人と人との間」で、「日本語においては、そして日本的なものの見方、考え方においては、自分が『誰』であるのか、相手が『誰』であるのかは、自分と相手との間の人間的関係の側から決定されてくる」「自分が現在の自分であるということは、けっして自分自身の『内部』において決定されることではなく、つねに自分自身の『外部』において、つまり人と人の『間』において決定される」と主張する。また、人称代名詞は自己および特定の他者についてその個体的なアイデンティティを代表し、それを言語的に表出する機能を持ち、日本人と西洋人とのものの見方、考え方の相違はこのような自己および他者の主体性のありかたの相違に基づいていると考えられるため、日本語の中でも特に人称代名詞の用法が重要であると説明している。人称代名詞の用法については、言語社会学者の鈴木孝夫（1973）も同様に、相手が誰であろうとまず自己を話し手として規定する英語を含むインド・ヨーロッパ語などの絶

対的自己規定と比べると、日本人の日本語による自己規定は相対的で対象依存的な性格を持っていると主張する。このため、日本人の自己は、相手と自分との関係が決定できない間は不安定な状態にあると考えられる（鈴木、1973）。

日本語では日常会話で主語が省略されることに関して、心理学者の榎本（2014）は、一定して不変の“I”で自己主張をする文化圏とは異なり、日本にはそのような意味での“I”は存在せず、他者から切り離された「個」として生きているのではなく、相手との「関係性」を大切にして生きていると主張する。榎本（2012、2014）は、日本人は意見と発話者を分離して考えるのが苦手で、その人の意見を否定することはその人の否定につながると考えるため、相手との関係を崩したくないから自己主張をしたくないという気持ちがあると説明している。

日本では「人間」と「人」ということばが同じ意味で使われている。このことについて、哲学者の和辻哲郎（2007）は、「人間」ということばはもともと「世の中」「人間関係」を意味することばであったが、「人」と同じ意味で使われるようになったもので、他の言語ではこのような混同は見られないという。この混同は、日本では人は人間関係においてのみ人であり、人間が社会であるとともにまた個人であるということで説明することができ理解が可能になるという。社会心理学者の浜口恵俊（1998）もまた、日本語では人と人の間を意味する「人間（じんかん）」という表現で「にんげん」という存在を捉えているのは、日本人において、人は関係を離れては存在し得ないという認識があるからだと主張する。「人間関係」ということばは、第二次世界大戦後に“human relations”の訳語としてアメリカからもたらされたことばであり、「人間関係」と言わなくても、「人間」だけでその人自身とその人の他の人との関係を表現できる。日本語では、「人そのもの」と「人と人の間」は一つのもので考えられていた（浜口、1996）。浜口（1982）は、日本人は欧米人と同じような「個人（the individual）」という「人間観」を持たず、人は他の人との何らかの関係の中で自らの存在意識を見出すという「間人（かんじん）（the contextual）」であるとする。

個人主義と間人主義が話しことばの文法に与える影響について、柳父（1993）は言語文化論の立場から説明している。文（sentence）という言語構造の単位

は個人という人間観に対応しており、必ず主語と述語があり、独立し完結した意味の単位であり、独立し完結した意味に責任を負う「個人」が作り出す、また逆に個人という思想が文（sentence）を作り出す。一方、間人主義の日本語の話し言葉では、文を前提としない。一つの発言とその応答とは、互いに独立した意味を表現しているのではなく、相互に従属している。例えば、「行きたいんですが....」は、行きたいという意味を示すが、かつ行けないということをはっきりとは言わないまま相手に理解してもらおうとする（柳父、1993）。柳父（1993）は、自身が日本語から人間へと考え及んできた結論は、浜口恵俊の「間人主義」と共通するところがきわめて多いと主張する。

土居健郎（2007）は、精神科医として日本人の「甘え」概念を研究していく過程で、言語の特徴は国民の精神的特徴と深く関わっていると確信したという。「内」という日本語は、身内とか仲間内のような主として個人の属する集団を指し、英語のプライベートのように、個人自体を指すことがない。日本では、集団から独立した個人のプライベートな領域の価値が認められていないことが、西洋的自由の観念が容易に根付かないことと関係があるとする。

このように、日本語が日本の社会や人間関係に与える影響については、日本のさまざまな学問分野の研究者が同様の見解を示している。また、日本語と日本の人間関係の密接な関わり合いについての研究はこれまでに多くなされてきた（e.g., 大江、河合、谷川、1998；大橋、近藤、秦、堀江、横田、1992；大橋、ロング、2011；柏崎、1992；カノックワン、1995, 2012；金田一、1975, 2002；笹川、1996；文化庁文化庁国語科、2014；堀江、1996；Yoshino, 2018）。

政治学者の施（2015）は、言語はその使い手の自我のあり方（自己認識）に影響を与えるものであり、日本社会の英語化の推進は日本語が作ってきた日本らしさや日本の良さを破壊する危険をはらんでおり、日本社会に与えるダメージは大きいという考えを示している。榎本（2014）もまた、言語というのは単なるコミュニケーションの道具ではなく、それを使う人々の心の在り方を大きく規定する力があるため、グローバル化に対応するために欧米流の自己主張の思想を取り入れる動きが加速していることは危機的なことだと主張する。

3. 「英語支配」の英語観と“World Englishes”の英語観

英語教育がアイデンティティに与える影響については、大きく分けて二つの理論的枠組みが存在する。一つは、英語教育は英語帝国主義を強化しアイデンティティに好ましくない影響を与えると主張するもので、もう一つは、“Englishes”と複数形にすることで世界の多様な英語変種の存在を認め、それらの英語がそれぞれの文化とアイデンティティを反映しているという意味において英語はグローバルな言語であるとするものである。

(1) 「英語支配」の英語観とアイデンティティ

言語学者フィリップソン (R. Phillipson) (1992, 2009) は、英語支配は、英語と他言語間の構造的文化的な不平等を構築し、英語の形態と機能が全ての言語の規範と見なされ、他言語の価値が剥奪されると主張する。中村 (1989, 1998) は、このフィリップソンの理論を英語教育との関係で考察し、英語教育が社会・政治・経済システムと強く関係していること、また周辺国が中心国の経済に依存していることが、英語教育が帝国主義の再生産に大きな役割を果たしている根本的な理由であると指摘する。多くの日本人研究者 (e. g. 津田、1990, 1998, 2003; 中村、1989, 1998; 大石、1993) も、英語教育は明らかに政治的・経済的システムと繋がりがあると指摘しており英語支配の再生産構造を警告している。

またフィリップソンと同様に英語支配に対して批判的な言語学者ペニクック (A. Pennycook) は、英語支配は、経済的不平等だけでなく、英語の母語話者の周辺国の人々への英語教育の正当化によって、「他者観」「価値観」などの文化的な不平等をも招くと主張する (Pennycook, 1994, 2007, 2010, 2012)。

津田 (2015) は、日本人のアイデンティティの健全な成長のために重要なものが日本語であり、英語を主にして日本語を二の次にしている文部科学省の英語教育政策は、日本人から言語文化的な主体性を奪い、欧米諸国に対する依存心やコンプレックスから抜け出せず、日本人としてのアイデンティティを脅かすことに繋がると指摘する。また、日本人の英語学習行動の中に、日本人のアイデンティティの「ゆらぎ」と「分裂」がしばしば見られるとしている (津田、

1990)。

しかしながら、日本学術会議（2012）はグローバル化が進展している現代では、日本人が第一言語としての日本語の中に閉じこもっていることはできないという考えを示している。Kimber（2009）は日本人の多くは依然として英語教育によって英語に支配されることへの恐れを感じているが、日本人としての感覚をしっかりと保つことは可能であると主張しており、また Cummins（2016）も生徒が教室で母語を使うことでとがめられたりすることのない限り、母語とは異なる言語で教育を受けることによって生徒のアイデンティティに否定的な影響を与えることはないと主張する。Moate and Ruohotie-Lyhty（2017）は、言語教育が感情面に与える影響についてフィンランドの大学生を対象に研究を行っている。研究結果は、感情（emotion）はアイデンティティ育成において重要な要素であり英語を学ぶことでより良い自分を見出し、英語によって自身の世界が広がったと学生が認識していることを示した。Atay and Ece（2009）は、トルコの大学生 34 人に、30 分から 1 時間のアイデンティティに関する個別インタビューを行い質的分析を行った。研究結果は、学生が英語を学ぶことによって世界を広げることができたと認識しており、英語教育は学生のアイデンティティへの脅威とはならないことを示している。

（2）“World Englishes” の英語観とアイデンティティ

一方、インド人学者カチュル（B. B. Kachru）（2017）は、世界に存在する多様な英語を“Englishes”と複数形にすることで様々な文化や言語からなる多様なアイデンティティを表現し、この意味において英語は多文化主義を擁護するグローバルな言語であると主張する。

この“World Englishes”論の主導者であるカチュルは、英語の起源と広まりを、内部圏（the Inner Circle）、外部圏（the Outer Circle）、拡張圏（the Expanding Circle）から成る「同心円モデル」（‘the Three Concentric Circles of English’）によって示した。内部圏は、イギリスやアメリカ、カナダなど英語が母語として使われている国々、外部圏は、南アフリカやインドなどのかつてのイギリスの植民地で英語が公用語として使われている国々、拡張圏は、日

本や中国、アルゼンチンなど英語が外国語として使われている国々である。

カチュルがスミス (L. E., Smith) と共に 1985 年にジャーナル “World Language English” の編集者になった際、そのジャーナルのタイトルを “World Englishes” に改名している。また “Englishes” と複数形にすることで、“The language now belongs to those who use it as their first language, and to those who use it as an additional language, whether in its standard form or in its localized forms. (Kachru & Smith, 1985)” と、英語は母語話者だけのものではなく、また標準的な英語でなくても構わないという考えを示している (Bolton, 2006)。

World Englishes の英語の多様性は、謝罪や敬意の表現、説得、依頼などのその文化に特有なパターンを内包したそれぞれの英語の使い手の文化的アイデンティティを反映しており、内部圏の文化的アイデンティティとは区別されることを示している。Kachru (2017) は、単数形の English がグローバルな言語として使用されるのではなく、複数形の Englishes が必要であると主張する。

このように、“World Englishes” の英語観は、英語の多様性と民族のアイデンティティを擁護することを理念としているが、「ジャパニーズ・イングリッシュ」という概念は、他の英語変種概念のように英語変種の一つとしての地位を獲得しておらず、また「ジャパニーズ・イングリッシュ」を主題とする一般書籍によって、英語母語話者中心主義的な英語観が強化され再生産されている (Shiroza, 2014)。

日本では英語教育が日本の生徒のアイデンティティにどのような影響を与えるのかについての研究はこれまでに行われておらず、日本の生徒の英語力と異文化コミュニケーション能力を育成するための英語教育改革政策の推進と日本人のアイデンティティ保持の議論は依然平行線をたどったままである。一方、多様な文化的アイデンティティを尊重・擁護しつつ言語学習を行うための方針として Content and Language Integrated Learning (CLIL) が the European Union (EU) で推進されている。多様な文化や価値観を持つ人々のアイデンティティが尊重され擁護された上で言語教育を行うというこの CLIL という教育

方針は、日本人が自身のアイデンティティを脅かされることなく、グローバル人材を育成するための英語教育を推進することに効果が期待できると考えられる。

第5節 The European Union (EU) の言語教育政策

多様な国家・言語で構成される欧州連合 (the European Union or EU) は、「多様性の中の統合 (“united in diversity”）」を目指している。EU 市民は 5 億人となり、現在 28 か国が加盟しており、EU では加盟国が通知した第一言語が原則として公用語として採用されるため、24 の公用語がある (the European Commission, 2017)。加盟国数と公用語数が一致していないのは、同じ言語を複数の国が使用しているからである (鳥飼、2017)。EU の公用語に準じる作業言語 (working language) としては、英語とフランス語が使われることが圧倒的に多いが、いわゆる「国際語」の英語ですら、EU の統一公用語にはなり得ておらず、EU の全ての公用語は対等・平等の資格を持つ (鳥飼、2017)。EU の行政府にあたる欧州委員会 (the European Commission) の最新のデータによると、全ての公用語の翻訳と通訳のために、約 3000 人のスタッフを雇用しており、年間 10 億ユーロの費用をつぎ込んでいる (the European Commission, 2013)。欧州委員会はこの費用に関して、EU 全体の予算の 1%以下であり、また EU 市民一人当たり約 2 ユーロの支出に過ぎないという考えを示しており (the European Commission, 2013)、このような莫大な費用も、EU の統合のためには「安価なコスト」と考えられている (大谷、2011)。

次に、2018 年現在での EU 加盟国名と加盟国の公用語、及び加盟国の人口を示す (2017 年 6 月 7 日更新データ)。

欧州連合 (EU) 加盟 28 か国情報 (自国語による国名のアルファベット順)

国名	公用語	人口
ベルギー王国	オランダ語、フランス語、ドイツ語	1,050 万人
ブルガリア共和国	ブルガリア語	770 万人
チェコ共和国	チェコ語	1,030 万人

デンマーク王国	デンマーク語	540 万人
ドイツ連邦共和国	ドイツ語	8,250 万人
エストニア共和国	エストニア語	130 万人
アイルランド	アイルランド語、英語	434 万人
ギリシャ共和国	ギリシャ語	1,110 万人
スペイン王国	スペイン語	4,380 万人
フランス共和国	フランス語	6,340 万人
クロアチア共和国	クロアチア語	440 万人
イタリア共和国	イタリア語	5,880 万人
キプロス共和国	ギリシャ語	78 万人
ラトビア共和国	ラトビア語	230 万人
リトアニア共和国	リトアニア語	340 万人
ルクセンブルク大公国	フランス語、ドイツ語、ルクセンブルク語	46 万人
ハンガリー共和国	ハンガリー語	996 万人
マルタ共和国	マルタ語、英語	40 万人
オランダ王国	オランダ語	1,657 万人
オーストリア共和国	ドイツ語	820 万人
ポーランド共和国	ポーランド語	3,852 万人
ポルトガル共和国	ポルトガル語	1,064 万人
ルーマニア	ルーマニア語	2,150 万人
スロヴェニア共和国	スロヴェニア語	200 万人
スロヴァキア共和国	スロヴァキア語	540 万人
フィンランド共和国	フィンランド語、スウェーデン語	530 万人
スウェーデン王国	スウェーデン語	920 万人
英国（グレートブリテンおよび北アイルランド連合王国）	英語	6,040 万人

（「駐日欧州連合代表部公式ウェブマガジン」よりデータ引用、筆者作成）

1. 複言語主義

EU では少数言語を含む全ての言語が尊重されており、EU は統合化の一方で、言語に象徴される EU の多様性こそが、EU の文化的な価値であり、EU のアイデンティティの基礎であると見なされている（大谷、2011）。

欧州評議会（the Council of Europe）の言語政策部門は、多様性を保ちつつ統合するため、複言語主義（*plurilingualism*）を提唱している。複言語主義は、個人の複合的な言語能力、コミュニケーションのための言語を複数持つという価値観を表しており、自分の母語以外に少数言語を含む少なくとも二つの言語を学習することによって、自分とは異なる世界や世界観を知り、そこから相互理解が始まるということを目指している（鳥飼、2017）。文化的コンテキストが異なる多様な言語を自分の母語を含め相互に関連づけながら、新たなコミュニケーション能力を創出するのが複言語主義である（鳥飼、2016; the European Commission, 2017）。

欧州評議会（the Council of Europe）の大臣会議の勧告文 R(82)18 の前文では、その言語政策の 3 つの原則が次のように示されている（吉島、大橋、2004）。

- ・ヨーロッパにおける多様な言語と文化の豊かさは価値のある共通資源であり、保護され、発展させられるべきものである。また、その多様性をコミュニケーションの障害物としての存在から、相互の豊穡と相互理解を生む源へと転換させるために、主たる教育上の努力が払われなければならない。

- ・異なった言語を話すヨーロッパ人の間のコミュニケーションと相互対話を容易にし、ヨーロッパ人の移動、相互理解と協力を推進し、偏見と差別をなくすことは、ヨーロッパで使われている現代語をよりよく知ることによってのみ可能になる。

- ・加盟国が現代語の学習と教育の領域で、国家政策を展開、施行するにあたっては、ヨーロッパ全体というレベルでの一致を今まで以上に目指して、政策の協調、協同が進展するように図られたい。

この 3 つの原則の内の一つ目の、「多様な言語や文化はコミュニケーション

の障害になると考えられがちだが、そうではなく、価値ある共通資源として保護され発展させられるべきである。しかしながら、多様性から相互の理解と豊かさを生み出すには教育が必要である」という考えは、ヨーロッパだけではなく、世界に通用する理念だと考えられる（鳥飼、2017）。

複言語主義は、多言語主義とは区別されている。例えば、国連での公用語は国連憲章が規定するのに対し、EU では加盟国の第一言語が公用語として採用される。複言語主義はこのような EU の多言語主義の流れが発展したとも言えるもので、欧州評議会（the Council of Europe）が提唱する新しい概念である。

2. Content and Language Integrated Learning (CLIL)

この複言語主義の原理を活かす具体的な教育方針として Content and Language Integrated Learning (CLIL) が実践されている（鳥飼、2017）。CLIL という用語は 1994 年にヨーロッパで使われるようになった。CLIL とは、教科を母語以外の言語で学び、異なる文化・観点を理解することによって教科内容の理解を深めることを目的としている教育方針である（Coyle, Hood, & Marsh, 2010）。言語教育の観点からも有意味環境で言語を使用することができるため言語学習効果は大きいとされ、CLIL は EU のほとんどの加盟国で採用されている（大谷、2011）。EU 加盟国の内 CLIL を採用していない国は 2012 年にはデンマークとギリシャであったが、2017 年にはギリシャのみとなっている（Key data on teaching languages at school in Europe - Eurydice, 2012 / 2017）。教科は、理系科目から文系科目まで幅広く、普通教育だけでなく職業コースでも実践されている（大谷、2011）。

（1）CLIL の独自性

教科を母語以外で学ぶ教授法には、CLIL の他に代表的なものとして、イマージョン教育（immersion education）と内容重視指導（Content-Based Instruction or CBI）がある。

イマージョン教育や CBI と CLIL との違い

母語以外の言語での教育は、教育の歴史と同じくらい古いと言える（Coyle, et al., 2010）。イマージョン教育という用語は、1960年代にカナダの小学校で英語を母語とする生徒にフランス語で授業を行うという革新的なプログラムとして有名になった。習得目標言語で教科を学ぶこと自体は目新しいことではなく、それ以前にも研究は行われてきたが、長期的に研究評価が行われたという点では、カナダは最初の事例であった（Cummins, 1998）。フランス語のイマージョン教育は、幼稚園もしくは小学校1年生から始められる早期イマージョン（100%フランス語での教育）、小学校4年生、または5年生から始められる中期イマージョン（フランス語と英語が半々）、中学校1年生から始められる後期イマージョン（英語が60%、フランス語が40%となり、高校ではより科目が多岐にわたるため英語での授業が増えフランス語の割合はさらに少なくなる）という、3つのタイプがある（Cummins, 1998）。

教科内容を第二言語で学ぶという点ではイマージョン教育と CLIL は同じと言えるが、イマージョン教育は「内容学習をしながら偶発的に英語力の向上を期待する」のに対して、CLIL はあくまでも「語学教育として、意図的に目標、内容、指導法、教材が選択され設計される」点が異なっている（池田、2011）。

CBI と CLIL には共通する点が多いものの、CBI と CLIL には次のような違いがある。CBI は 1980 年代のアメリカにおいて第二言語習得の研究を背景に体系化されたもので、日常生活で英語を使用するという環境で行われる英語教育であるのに対し、CLIL は 1995 年に欧州評議会（the Council of Europe）が母語以外に 2 言語を学ぶことを原則とする「ヨーロッパ市民」の育成のため、英語を外国語として用いる環境での英語教育である（池田、2011）。CLIL は従来の外国語教育とは異なる方法で、学習者のコミュニケーション能力（'ability to communicate'）を育成するために取り入れられている（Dalton-Puffer, 2009）。

池田（2012）は、カナダのフランス語教育を手本としたイマージョンは、「英

語を使って内容を学ぶ」ものであり、CBIは、アメリカで体系化された英語教授法で「内容を使って英語を学ぶ」ものであるのに対し、CLILは「英語と内容を使って両者を学ぶ」ものと言える。言語学習と内容学習を有機的かつ体系的に統合し、質の高い教育を行うための具体的方法を示しているのが、CLILの最大の特徴だと説明している。Coyleら（2010）は、他の教授法との違いについてCLILは内容学習と言語学習を統合しその両方に重点を置いている点であると説明している。

しかしながら、CLILは単に教科内容と言語学習を組み合わせた教授法の名称の一つではなく、複言語主義の理念に基づき複数の言語を互いに認め合い存続させることに意義を認めている（渡部、2011）。複言語主義の理念のもと、母語と母文化を擁護し、母語と習得目標言語の両方の能力を高めることを重要視している（Cenoz, 2015; Naves, 2009）。CLILは習得目標言語の文化への同化ではなく、母語や自文化を保ちつつ、異文化の言語を学び異なる観点を理解することにより多元的共存を目指している教授法である（Cenoz, 2015; Wiesemes, 2009）。CLILでは、教室でのコミュニケーションを必須としており、自己と他者との位置づけを行うことによって、異文化に対する気づきを深めることを目指している（Coyle, et al., 2010）。CLILでは、言語学習ではときに欠けてしまいがちな学習者自身の学ぶ意欲を引き出す可能性、さらには学習者自身による発見を促しさまざまな学習に対する能力が副次的に備わる可能性がある（笹島、2011）。

笹島（2013a）は、ただ英語で授業をすれば生徒の意欲が高まるわけではなく、考えたり活動したりして何かが分かった時、生徒はおそらく学びの楽しさを感じると主張する。また笹島（2013b）は、CLILでは学習者の頭の中には、英語や日本語などの言語に対する意識がなく、ただ意味を伝えたいという思いがある。そして意味が伝わった時に満足を覚えるという瞬間を何度か目にしてきたという。池田（2013）も、学習者、また教員が「英語で勉強している」「英語で何かをしている」ということに後から気づくのが良いCLILの授業だとする。笹島（2013a）は、CLILはヨーロッパ発信でありヨーロッパと日本の状況

が異なることは確かだが、これまでの英語教育の伝統に縛られることなく、多様性を取り入れた柔軟な発想で CLIL を行うことは、教員の意識を変える可能性を秘めていると主張する。

(2) CLIL の 4 つの C

CLIL の特徴は、次の 4 つの C、Content (教科内容)、Communication (言語学習と言語使用)、Cognition (学びと思考の過程)、そして Culture (異文化理解の育成) が組み込まれているということである (Coyle, et al., 2010)。この枠組みに即して教材を作り、授業案を考え、指導を行えば、相乗効果により高品質の教育が実現される (池田、2011)。

次に Coyle ら (2010) による 4 つの C の詳しい説明を要約したものを示す。

1. Content (教科内容)

新しく得られる知識、スキル、理解のことである。知識やスキルを身につけるだけではなく、学習者が自身の知識や理解を創り上げ、スキルを育成することである。

2. Communication (言語学習と言語使用)

CLIL では言語はコミュニケーションのためのものであり、言語を使うことを学び、また学ぶために言語を使う。CLIL では言語は学びのためのものである。この意味では、コミュニケーションは文法体系を超えるものであるが、同時に文法や語彙も重要である。CLIL では従来の言語学習とは異なる方法で言語を使う。文法に重点が置かれた言語学習と、コミュニケーションとその言語を学ぶ必要性に重点を置いた言語使用を区別しておくことが重要である。

3. Cognition (学びと思考の過程)

CLIL では、Anderson and Krathwohl (2001) によって修正されたブルームの分類 (Bloom's taxonomy) (1956) を、高次の思考と低次の思考の 2 つに分けて Cognition (思考) を説明している (Coyle, et al., 2010)。低次の思考は、記憶、理解、応用という思考で、高次の思考は、分析、評価、創造であり、低次と高次の思考を統合することで効果的に学ぶことができる。CLIL の授業では教員から生徒へ知識を与えるものではなく、学習者が自身で理解しチャレン

ジするものである。

4. Culture (異文化理解)

文化と言語は密接に関係しており、異文化への気づきは CLIL にとって重要である。異なる言語で学ぶことは、異文化理解能力を育成するためには欠かせない。他者の概念を理解することは、自己 (self) をより深く理解することに繋がる。

これらの 4 つの C は別々に存在するものではなく、授業設計では全てを統合することが重要である (Coyle, et al., 2010)。

(3) CLIL のその他の特徴

CLIL の柔軟性

さらに CLIL の特徴の一つとして、学校の形態や生徒の学力に応じて柔軟に対応できる (Coyle, et. al., 2010) ということが挙げられる。先に述べた「4 つの C」を遵守すれば教育現場の実情に合わせてバリエーションから適切な形態を選ぶことができる (池田、2011)。

CLIL の形態は、授業の目的が言語学習 (Soft CLIL) なのか内容学習 (Hard CLIL) なのか、頻度が単発的で少ない (Light CLIL) のか定期的で多い (Heavy CLIL) のか、授業の一部に CLIL 的なタスクを取り入れる (Partial CLIL) のか授業全体を CLIL で行うのか (Total CLIL)、また英語と日本語の両方を使うのか (Bilingual CLIL) 英語のみで行うのか (Monolingual CLIL) といったバリエーションがある。これらは CLIL の両極端を表しているものではなく CLIL を連続体のどこに位置付けるかを示すものであり、中間的形態も可能である (池田、2011)。

トランスラングエッジング (translanguaging) : 母語の積極的活用

また、CLIL では英語のインプット、アウトプット、インタラクションの機会と時間を増大させるために、数年前までは母語の使用を積極的には認めていなかったが、この数年、トランスラングエッジング (translanguaging) という積極的母語活用の概念が台頭してきた (池田、2016, 2017; 吉田、池田、山野、

2015)。池田（2017）、栗原（2015）、及び Kalan（2016）によると、これまでに多くの研究者が外国語学習において母語を活用することは利点が多いということを示しているということだが、CLIL のような内容や思考に重点を置く教育法では、両言語を活用する方が教育効果を高められるという考えに基づいている（池田、2016, 2017; 吉田、池田、山野、2015）。このトランスラングエッジングは、従来の英語での指示や理解、議論が困難な場合での母語使用とは異なり、枠組みや原則に基づいて意識的に両言語を同時使用させるということであり、妥協として母語に訳すということではないという点が重要である。CLIL の教育効果を高めるためのものであり、母語を無制限、無秩序、無原則に使用してよいということではない（池田、2017; 吉田、池田、山野、2015）。

CLIL は EU で異文化コミュニケーション能力の育成と言語教育増進のために採用され、欧州委員会（the European Commission）は今後さらに CLIL を促進していくことを言語教育分野での優先事項として示している（the European Commission, 2014）。しかしながら、日本語と英語の違いは大きいとされており（e.g. 小宮、2014; Bostwick, 2001）、また生徒の授業への関わり方や教員との関係に、文化的価値観が与える影響は大きく（Gay, 2000）、日本と EU では言語だけではなく、これらの要素も大きく異なっている。

日本では、授業はほとんど講義形式で行われ、教員は授業ではよりパワーを持っており、生徒は教員の話静静地に聞いているべきだということ当たり前だと考えている。このような教員と生徒の関係は日本のようなパワーの差が大きい文化（a high “power distance” culture）に特徴的に見られる傾向である（Hofstede, 1984）。文化によって、受け身型（passive-receptive posture）と参加型（participatory-interactive style）の傾向があり、受け身型では生徒は教員の話が終わるまで聞いていて教員が許可した場合に生徒が発言する傾向があり、参加型では教員も生徒も相手が話している時であっても発言することがあり生徒は授業に積極的に参加することが期待されている（Kochman, 1985）。欧米では後者の参加型の傾向が見られ（Gay, 2000）、日本では前者の受け身型の傾向があり、授業のほとんどの時間教員が説明し、生徒はそれを静かに聞き

ているということが多い（松本、2009）。また、アメリカでは教員や生徒がお互いをファーストネームで呼ぶなどカジュアルな教室の雰囲気を楽しむ傾向があるが、文化によってはより形式的な雰囲気が好まれることもある。また教員と生徒の力関係も文化によって異なっている（Berardo & Deardorff, 2012）。

日本と EU では言語や文化にこのような違いが見られ、日本で CLIL が有用かどうかについての研究は CLIL を実施している教育機関に限られているということもあり、これまでにはかなり限定的である。

Ikeda (2013) は、CLIL が生徒の英語力育成に与える影響について、80 人の高校生を対象に 1 年間 35 週にわたる長期的研究を行っている。CLIL による授業に対する評価アンケートとエッセイライティングテストを実施し、CLIL が日本の高校生の英語力育成に効果的であるという研究結果を示している。笹島 (2011) の著書で、日本での CLIL の実践について事例が報告されており、また近年 CLIL の実践についての論文数は増加している (e.g., 清水、2016; 谷野、2017; 山崎、2016; 山野、2013; Gould, 2016; Koike, 2016; Parsons & Caldwell, 2016) 。

CLIL は英語教育の新しい試みとして近年日本でも取り入れられ始めている。しかしながら、CLIL が日本の生徒のアイデンティティと異文化コミュニケーション能力育成にどのような影響を与えるのかについてはこれまでに明らかにされていない。

第 6 節 アイデンティティを包含する広義の概念、自己 (self) 、 自己観 (self-construal)

アイデンティティということばは広く使われているが、その定義は研究者によってさまざまであり (Pilarska, 2014) 、前述のようにアイデンティティ概念の提唱者であるエリクソン自身も一貫した定義は示していない (西平、1993) 。Pilarska (2014) によると、研究者によってアイデンティティの定義は異なっているが、「アイデンティティの基盤となるのは、その人の自己 (self) である」

という見解では一致している。自己 (self) はアイデンティティを包含する広義の概念である (Pilarska, 2014)。

その自己のさまざまな側面を検証するために使われる多くの理論的概念の中でも、自己観 (self-construal) の概念はコミュニケーションの異文化比較研究で特に広く採用されている。自己観 (self-construal) とは、他者との関係において自己をどのように見るのかを説明する概念である。この自己観という概念は、文化を人々の社会行動パターンによって区分する個人主義文化 (individualist cultures) と集団主義文化 (collectivist cultures) という指標にある程度合致していると思われる。個人主義文化では個人の要求や目的の方が優先される傾向があり、集団主義文化では自分を集団の一部と見なし他者との関係を重視する傾向がある (Triandis, 1995)。Markus and Kitayama (1991) は、異なる文化の人々は異なる自己観を持つとした。独立的自己観 (independent self-construal) とは、自己を他者から独立した存在であると見なす傾向であり、相互依存的自己観 (interdependent self-construal) では自己を他者との関係において見出す傾向がある。

自己形成に及ぼす文化の影響について研究を行っている榎本 (2014) は、この自己観の概念を引用し、相互依存的自己観を持つ日本人は、独立的自己観のもとで自己形成が行われる欧米人のように、個としての自己を生きているのではなく、相手との関係性を生きていると説明する。日本人がはっきりと自己主張できないのも、相手の気持ちや立場がわかり相手の期待に応えようとするからである。日本人は常に相手を意識して行動しており、日本人には他者から独立した自己はあり得ず、相手があって自己がある。日本人は、相手との関係を抜きにして自分というものをイメージすることはできない (榎本、2014)。特に最近の若者は「場」の空気を気にしており、自分と考えや思っていることが違って友だちとの関係が気まづくのを避けようとする傾向が強くなっている (榎本、2012; 刈谷、2007)。

Markus and Kitayama (1991)は、西洋文化圏では独立的自己観、東洋文化

圏では相互依存的自己観が優勢であるとし、これまで自己観は文化に根付いているものとされてきた。しかしながら、Kim, Hunter, Miyahara, Horvath, Bresnahan, and Yoon (1996) は、グローバル化により異文化間の交流が増えており、自己観は文化レベルというより個人レベルの問題となってきたとし、個人の中に独立的自己観と相互依存的自己観の両方を併せ持つバイカルチュラル型 (bicultural type) とどちらの特徴も持たない marginal type の2つを加えた“Four-type model of self-construal”を提唱した。Kimら(1996)によると、異文化間の会話で最も適応できるのは、独立的自己観と相互依存的自己観を併せ持つバイカルチュラル型 (bicultural type) の人であり、次に相互依存的自己観を持つ人、独立的自己観を持つ人と続き、最も適応が難しいのが、そのどちらの特徴も持たない marginal type であるという。

個人主義の文化の傾向を持つ人であっても、集団主義の文化の傾向を持つ人であっても、人は独立的自己観と相互依存的自己観の両方の特徴を持つことができるという議論はこれまでもなされてきた (Cross, 1995; Singelis, 1994; Trafimow, Triandis, & Goto, 1991; Yamaguchi, Kim, Oshio, & Akutsu, 2016) が、日本ではこれまでに研究は行われていない。

自己観という概念は、文化は人々のコミュニケーションの仕方にどのような影響を与えるのかを検証するのに有用な概念である (Kim, 2002)。したがって、自己観は日本の生徒が教育方針や教室でのコミュニケーションが普段とは異なる CLIL という環境に身を置くことによって、生徒のアイデンティティがどのように影響を受けるのかを説明するのに有用な概念であると考えられる。

リサーチクエスション

日本では、英語教育改革政策の推進と日本人のアイデンティティ保持は二項対立として捉えられている。しかしながら、EU では、多様な文化的アイデンティティを尊重・擁護しつつ異文化に対する理解を深め言語教育を行う CLIL という教育方針が推進されている。この CLIL という教育方針は、日本人が自身のアイデンティティを脅かされることなく、英語力と異文化コミュニケーション

ョン能力を育成するための英語教育を行うことに効果が期待できるのではないかと考えられた。

CLIL は英語教育の新しい試みとして近年日本でも取り入れられ始めているが、CLIL が日本の生徒の自己観と異文化コミュニケーション能力育成にどのような影響を与えるのかについてはこれまでに明らかにされていない。アイデンティティへの影響を探求するにあたっては、アイデンティティ概念は定義が一定していないため、本研究ではアイデンティティの一つの捉え方として自己観の概念を使って、次のリサーチクエスチョンに基づいて探求を行う。

RQ:

日本の高校生の自己観と異文化コミュニケーション能力育成に英語教育はどのような影響を与えるのか

日本の高校生の自己観と異文化コミュニケーション能力育成に CLIL はどのような影響・効果を与えるのか

これらの広範な問いに答えるため、次の 3 つの具体的な問いを立てる

- 1) 生徒は CLIL に基づく授業では、自身のコミュニケーションの仕方が違うと認識するのか
- 2) 生徒は CLIL に基づく授業では、自身の文化あるいは自身についてどのようなことに気づくのか
- 3) 生徒は CLIL に基づく授業が英語学習にどのような影響を与えると認識するのか

第 III 章 CLIL を経験した日本の高校生（107 人）の認識

第 1 節 方法

データ収集と分析

CLIL が日本の高校生の自己観と異文化コミュニケーション能力に与える影

響を探究するため、CLIL による生物の授業を経験した日本の高校生へのアンケート調査を行った。本章では、そのアンケート調査の方法と結果を示す。

高校生 107 人はアンケートに記述式で無記名により回答した。それらの回答は質的分析法（Lindlof & Taylor, 2002）に基づいて分析を行った。すなわち、生徒の回答を精査し、コード化を行い、似通ったコードをカテゴリーにまとめるという作業を繰り返し行った。コード化とカテゴリー化の過程の詳細については、本章の「結果」に示している。

研究参加者

本研究の高校生、3 年生の 3 クラスは、1 回目は DNA 発見の歴史、2 回目は ES 細胞と iPS 細胞の違いについて、それぞれ CLIL による英語での生物の授業を経験した。1 コマの授業時間は 50 分であった。107 人の高校生に対して、2 回目の CLIL による英語での生物の授業を受けて間もない 2017 年 11 月に、アンケート調査を実施した。生徒は日本の地方の、人口 500 万人余りを抱える地域にある公立高校の第 3 学年に在籍しており、年齢は 17 歳から 18 歳であった。この高校はその地域で最もレベルの高い高校の一つである。

生徒へのアンケート質問項目

「英語による授業」を受けて次の 3 つの質問について、思ったことを挙げてください。

1. 「英語だとコミュニケーションの仕方や授業の展開が日本語の時と違うな」と思ったことを挙げてください。
2. 今まで意識していなかった自分のコミュニケーションの仕方や、考え方・ものの見方に、改めて気づいたようなことを、挙げてください。
3. 英語の授業や学習に対する心構えにどのような変化がありましたか

第 2 節 結果

CLIL による生物の英語での授業を経験した 107 人の高校生は、授業でのコミュニケーションの仕方、授業への関わり方のさまざまな認識について回答し

た（107人の生徒には筆者が無作為に#001から#107まで番号を割り当てた）。生徒の各質問に対する回答は、少ないもので1行から2行、多いものでは6行から7行であり、概ね3行から4行での記入が多かった。

アンケート調査によって得られた回答は、繰り返し精査されることでコード化され、似通ったコードは一つのカテゴリーにまとめられた。本研究の高校生へのアンケート調査からは711の回答が得られ、それらの回答は65のコードに分類された。さらに、これらの65のコードは精査を繰り返すことによって、1) 実際に授業にどう関わったのか、2) コミュニケーションに関する認識、3) 学びに対する考え方、そして4) モチベーション、という4つのカテゴリーにまとめられた。

コード化とカテゴリー化の過程を具体的に示すと、例えば生徒の「日本語では言わなくても伝わる部分が多いので、そこに頼っている自分の話し方に気づいた」(#004)という回答や、「日本語の場合、自分の意見や考えがあいまいでも、相手になんとか伝わってしまうことが多い」(#001)、「日本語では言葉が足りない時でも相手に伝わる時がある」(#009)という回答は、日本の直接的でないコミュニケーションの仕方が十分に機能を果たすと考えていることをほめかしている。従って、これらは「日本語では、曖昧な表現でも、また言わなくても伝わるが多い」という一つのコードにまとめられた。また、「英語だと大事なことを先に言う」(#082)や「英語では伝えたいことを先に述べる」(#002)、そして「英語の場合は自分が何を言いたいのかを一番はっきりと相手に伝えなければいけないと思った」(#001)という生徒の回答は、英語母語話者の直接的なコミュニケーションについて言及しているので、これらは、別のコード「英語では伝えたいことを先にはっきり言う」に分類された。さらに、これらの2つのコードは、生徒自身と他者のコミュニケーションの傾向に関する認識に関連しているので、『コミュニケーションに関する認識』という一つのカテゴリーにまとめられた。このような手順を繰り返し行うことによって全てのデータの分析を行った。

生徒の回答をそれぞれのカテゴリーで例として引用している。

1. 実際に授業にどう関わったのか

11 のコードが「カテゴリー 1. 実際に授業にどう関わったのか」にまとめられた (表 1・1 参照)。生徒は自身の CLIL の授業への関わり方について多く回答した (参考資料 表 A-1 参照)。

CLIL による授業では、生徒は英語での授業に集中し、アメリカ人教員の説明を理解しようとした。

「聞き逃したらわからなくなりそうだなっていう危機感がすごかったので、日本語の時より良く聞いた」(#055)

「皆の集中力が平常の授業と違っていた」(#025)

「一言も聞き逃さない、動きも目に焼き付けるように、集中した」(#077)

「英語は日本語よりも理解しづらいので、自分の頭でいつも以上に内容そのものを考え集中した」(#011)

英語での生物の授業を理解しようと、生徒は頭を働かせてよく考え、より注意深く予習を行っている。

「何を言っているか一生懸命理解しようとするから、いつもより頭をものすごく使う」(#084)

「脳の違う部分が働いているような気がした」(#018)

「英語だと理解しにくいことを見越して、いつもより念入りに予習した」(#078)

「英語の説明についていけるように、予習をより丁寧に行った」(#034)

生徒は実際に授業を受けていくうちに、英語を全て聞き取れなくてもキーワードや要点を掴むことで、アメリカ人教員の説明を理解することができる事が分かる。

「全部の文章が聞き取れなかったとしても、キーワードさえしっかりつかめば内容が理解できた」(#009)

また英語での授業では意味を問うことによって、生徒はその内容を深く考えるようになった。

「英語でない教科を英語ですること、『これはどういうことを言っているのか』ということを考えながら、自分の持っている知識と結び付けることで、学ぶ楽しさを知り、理解しながら聞くという心構えがより強くなりました」(#008)

生徒は CLIL の授業では積極的に先生や他の生徒とのやり取りをし、自分から進んで授業に参加したと回答している。

「日本語の授業では、先生から生徒への時間が長くどうしても受け身になってしまいがちだが、英語での授業では、先生と生徒、また生徒と生徒が話し合っ、新しい意見や質問を先生に出すというような形で、楽しく学べたし、深く理解できた」(#095)

「生徒が積極的に発表する姿勢が見られた」(#018)

「自分から積極的に授業に参加していた」(#016)

「英語での授業の方が日本語での授業よりも生徒が進んで受け答えする機会が多かった」(#003)

「生徒が主体的に授業に参加していた」(#023)

生徒は普段の日本語での授業では教員の発問にほとんど反応していなかったことに気づいている。

「日本語の授業では、教員の発言に反応を示すという意識自体が希薄だった」(#098)

「日本語の授業だと、相づちなどの反応はしない」(#047)

しかし、CLIL の授業では生徒がアメリカ人教員の発言に返答しているのを何人かの生徒が気づいていた。

「英語の授業では、生徒が “Yes” と答える傾向があると感じた。日本語の授業だと、軽く頷く程度やほとんど無視してしまっているなあと思う」(#052)

「先生の発言に生徒が相づちをよく打っていた」(#084)

生徒の多くが CLIL の授業では自分の考えを伝えることを優先し、英語を間違えることを気にせず、また完全な英語ではなくても、積極的にアメリカ人教員に自分の考えを伝えようとしたと回答している。

「文法を気にしすぎると自分の意見が伝わらないので、『正しい英語』というよりむしろ

『伝える英語』を大事にする点が、新鮮だった」(#054)

「英語を間違えることを恐れずに、伝えようとするのが大切だと思った」(#026)

「文法にこだわるよりも意思を伝えることを優先した」(#086)

うまく伝わらない時には、他の表現で言い換えてみたり、ジェスチャーを使うなどして、なんとか伝えようとしている。

「伝えたい内容を上手に英語にできないときには、より易しい英語に変えて伝えようとした」(#007)

「どうにか言い換えてみたり、ジェスチャーで伝えようとした」(#086)

「英語でうまく話せないので、体を使った。ジェスチャーなどで伝えようとした」(#097)

「必死に相手に伝えようと頑張るから、身振り手振りや目を見て話した」(#078)

生徒は、英語の方が自分の意見を言いやすいということも感じていた。

「日本語よりも自分の意見を発表しやすかった」(#107)

「日本語よりも簡潔にものを伝えやすいと感じた」(#065)

英語での授業でも思ったより理解でき、また自分の考えを今の自分の英語力でもなんとか伝えられると気づいた生徒は、アメリカ人教員の説明を理解しようと集中して授業を聞き、正しい英語でなくてもいいからなんとか自分の考えを伝えようと積極的に授業に参加したことが、生徒の多くの回答から示された。

表 1-1 実際に授業にどう関わったのか (11 コード)

上手な英語、正確な英語より「相手に伝える」ことを優先した(31)
英語での授業を理解しようとより集中して授業を受けた(26)
ジェスチャーを使って伝えようとした(24)
積極的・主体的に授業に参加した(19)
要点を掴むことで内容が理解できた(11)
どうしたら伝わるか工夫をして伝えようとした(8)
英語での授業を理解しようとより丁寧に予習をした(8)

英語での授業を理解しようと、頭を働かせよく考えた(7)
(日本語での授業では、先生への反応が薄いか反応をしない(8)が) 英語での授業では、生徒が先生への反応を示していた(4)
英語の方が自分の意見を言いやすかった(3)
キーワードを意識して聞き取りをした(2)

*各表でコードは回答数の多い順に示されている

*複数回答

*各コードの最後にある数字はそのコードに分類された生徒の回答数を示す

*2回以上の回答があったコードが示されている

2. コミュニケーションに関する認識

26のコードが「カテゴリー2. コミュニケーションに関する認識」に分類された(表1-2参照)。生徒はアメリカ人教員のCLILに基づく英語による生物の授業でのコミュニケーションの仕方について、また普段の日本人教員による日本語での生物の授業とのコミュニケーションの違いについて多くを回答した(参考資料 表A-2参照)。

まず、生徒はアメリカ人教員によるCLILの授業では、教員と生徒とのやり取り、また他の生徒とのやり取りが、普段の日本語での授業よりも多いということに気づく。

「ただ授業内容を聞くだけでなく、発言したりグループで話し合っ発表したりして、理解を深める活動が多かった」(#003)

「生徒同士話し合っ意見交換する時間が多く取られていた」(#095)

「質問されて答える場面が日本語での授業より多かった」(#055)

「英語だと自分たちも参加しているような感じがした」(#050)

生徒は、自分たちもアメリカ人教員と一緒に声を出して授業に参加した。

「みんなで声を出して授業をするから積極的に参加しやすい」(#084)

生徒は、アメリカ人教員が自分たちが理解しているかどうかを授業中に何度も確認することに気づいた。

「先生は定期的に理解できたかどうかを尋ねていた」(#045)

「説明の途中で生徒の反応を求められることが多かった」(#047)

アメリカ人教員が、生徒と頻繁にやり取りをし、生徒の反応を見ながら、授業の内容を繰り返し確認することにも気づいている。

「生徒の反応が悪い時や生徒が理解できていない時は、その度に先生が説明をした」(#041)

「繰り返すことにより用語そのものや用語の意味をしっかりと定着させることができた」(#008)

このように生徒は CLIL の授業では教員とのやり取りが多いと認識していたが、また同時に、普段の日本語での授業では、自分たちは受け身で先生の話聞いていることが多いということにも改めて気づいていた。

「日本語の時は、先生から生徒への一方的な授業が多いが、英語だと、自分たちも授業に参加しているような気がした」(#050)

「先生から習うことは十分理解していても、そこから新たな疑問を持ったり、探求したりすることなく、受け身の姿勢でいることが多い」(#032)

生徒は CLIL の授業ではアメリカ人教員との親近感を認識している。

「日本語の授業と違い、英語での授業では、先生と近い気がした」(#011)

「先生と生徒が気軽な感じで話している気がする」(#017)

生徒は日常で英語を使う機会がほとんどなく、自分たちが英語を話すことに慣れておらず、英語を「実際に使う」のは難しいということに気づいている。

「普段は英語で話す機会が少ない」(#061)

「普段英語を使っていないと、急にコミュニケーションをとるのは難しいと思った」(#041)

「思ったよりも自分が英語で話せない。ことばがスムーズに出てこない」(#048)

「思っていることはあっても、うまくことばにして伝えられないことが多かった」(#032)

自分の英語力が不足していると感じた。

「自分の学んできた英語が全然応用できていないことに気づいた」(#004)

「自分の英語力の未熟さを身にしみて感じた」(#100)

しかし、生徒は実際に CLIL の授業を受けていくうちに、英語での授業でも図などの視覚教材があれば内容を理解することができるということに気づく。

「図やグラフ、イラスト等を多用してくれたので、英語でも十分に理解できた」(#067)

「英語が 100%理解できないぶん、分かりやすい図をたくさん用いてくれて、内容を理解しやすかった」(#063)

また、キーワードや要点を掴むことで、アメリカ人教員の説明を推測できた。

「全部の英語が聞き取れなかったとしても、キーワードさえしっかりつかめば言っている内容が理解できた」(#009)」

「日本語の時よりも、授業の要点を捉えようという意識が高くなり、実際に要点を掴むことができた」(#033)

アメリカ人教員がジェスチャーを使ったり例を示して説明したことが、英語での授業を理解する大きな助けとなった。またアメリカ人教員が話し方に緩急をつけ、大事な所はゆっくり話すことで、内容を理解しやすいと感じていた。英語での授業では、大事なことを先に説明すること、必ず主語を使うこと、論理的で端的なことにも気づいている。

「英語で苦手な理科の授業を受けるのに最初は抵抗があったが、先生のジェスチャーのおかげでとても分かりやすかった」(#072)

「大切なところの主張というか、強調が大きくて、分かりやすい」(#039)

「英語だと大事なことを先に言うので分かりやすかった。これは日本語の授業でも取り入れられると思った」(#082)

「まず大きなテーマがあって、そこを細部に分けて一つ一つ論理的な授業が展開された」(#062)

「シンプルにかつ記憶に残るような授業」(#017)

英語で生物を学ぶのはとても難しいだろうと危惧していた生徒たちは、アメリカ人教員が授業内容を理解できるようにいろいろと工夫してくれたことによって、英語での生物の授業を思っていたよりも理解でき、英語での生物の授業でも内容が理解できるということが分かった。

「最初は英語での授業は難しすぎて理解できないと思っていたけど、実際に受けてみるとそんなに難しくなかった。一部は日本語で受けるよりも分かりやすかったので驚いた」(#102)

さらに、生徒は英語での生物の授業で実際に英語を使ったことで、たとえ英語が正確に話せなくても簡単な英語や単語でもある程度までは自分の意見を伝えることができるということに気づく。

「文法に注意して言わなければならないと思っていたが、単語だけでも理解をさせることは可能だと思った」(#058)

もしことばでうまく伝えられなくても、ジェスチャーを使うことでなんとか伝えられるということにも気づいている。

「伝えたいけど、伝わらないとき、ジェスチャーを使えば何とかなる」(#026)

「もし文法が少しわからなくても、しぐさやジェスチャーを使って、自信のない部分は補えると感じた」(#094)

生徒は「生きた英語」を体感し、英語を実際に使うのは楽しいと感じた。

「もっと本物のいきいきとした英語に思えた」(#036)

「意見を伝えるために使う英語はとても楽しいものだと感じさせてくれた」(#054)

これまでに英語の授業で学んできた英語が役に立っていることが分かり、英語でコミュニケーションをすることに意欲を示した。

「本当に自分の言いたいことが伝わるんだと分かって意欲が出た」(#054)

「日々の英語の授業や学習で学んだことが、実際のコミュニケーションで役立つことを実感し、よりリアリティを持って英語学習に臨めるようになった」(#005)

普段ももっと英語でコミュニケーションをする機会があればいいと思ったと回答している。

「もっと自分が英語で発信する機会があればいいと思う」(#010)

「普段の英語の授業も、もっと英語を話す授業にしてほしいと思った」(#038)

生徒は CLIL の授業で、普段の授業でのコミュニケーションとの違いを多く認識していた。生徒は授業を受けるまでは英語での生物は難しいだろうと危惧していたが、授業を受けていくうちに英語での生物の授業を思っていたよりも理解できることに気づいている。英語を実際に使うことは難しいと感じていたが、また同時に英語を実際に使ったことで今の自分の英語力でも自分の考えをなんとか伝えられるということにも気づいた。生徒の多くの回答から、CLIL による授業を受けたことで英語でコミュニケーションすることに対する考え方に変化があったことが示された。

表 1-2 コミュニケーションに関する認識 (26 コード)

CLIL の授業
英語を「実際に使う」のは難しいと思った (40)
ジェスチャーや図の多用により、英語での授業でも理解できる (31)
英語での授業では、発言・発表・ディスカッションの機会が多い (27)
英語でうまく表現できない時でも、ジェスチャーを加えることでなんとか伝えられる (22)
普段は英語を話す機会がない・もっと英語を話す機会があればいいと思う (21)
文章で伝えられない時は、簡単な英語でも単語でも、なんとか伝えられる (16)
英語は全部を聞き取れなくても要点を掴めば内容が分かると思った (14)
英語での授業は難しいと思っていたが理解できて楽しかった (11)
英語力が不足していると感じた (9)
先生が生徒が理解しているかどうかを授業中に何度も確認するという事に気づいた (9)

「生きた英語」を体感できた(7)
日本語では、曖昧な表現でも、また言わなくても伝わることが多い(7)
英語でのコミュニケーションではジェスチャーが多い(6)
英語では伝えたいことを先にはっきり言う(6)
先生が授業内容を繰り返し確認する(5)
英語の授業では「生徒も声を出して」勉強する(5)
学んできた英語が役に立つことが分かった(5)
英語を実際の生きた状況で使うのは楽しい(5)
英語を実際に使うためには読む・書く力だけでは足りないことが分かった(4)
先生が話し方に緩急をつけ、大事な所はゆっくり話す(3)
英語での授業は論理的で端的だと感じた(3)
英語でのコミュニケーションは楽しいと思った(3)
英語で話す時は主語を明確に示す必要があると思った(3)
先生と生徒の距離が近いと感じた(3)
日本語での授業
生徒は受け身でいることが多い(9)
先生への反応が薄いか反応をしない(8)

3. 学びに対する考え方

13のコードが「カテゴリー2. 学びに対する考え方」に分類された(表1-3参照)。生徒の多くの回答は、CLILによる英語での生物の授業を受けたことで、学びに対する考え方に変化が見られたことを示した(参考資料表A-3参照)。

生徒はCLILによる授業を受けるまでは、英語による生物の授業は難しいだろうと危惧していた。しかしながら、アメリカ人教員が、英語由来の難しい生物用語を分かりやすく二つに分解してそれぞれを詳しく説明したことで、生徒は日本語で学ぶよりも分かりやすいと認識していた。

「難しい生物用語を2つに分けてそれぞれを説明してくれていたから、日本語だと理解す

るのが難しい単元でも分かりやすかった」(#012)

「初めて聞くような用語も多かったけど、かみ砕いて説明してくれて、知っている単語の組み合わせだと分かりほとんど理解できた」(#020)

「生物の用語の組み合わせを教えてくれたことで、理解が深まった。用語とその意味を丸暗記するのではなく、もう少し用語一つ一つに興味を持って深く学んでみようと思った」(#081)

英語由来の生物用語は、日本語に訳された用語よりも深い意味を持ち、英語のまま学んだ方が生物をより学びやすいということも分かる。

「英語はいろいろな細胞や物質の語源になっているので、用語を分けてそれぞれの意味を分かりやすく解説してもらうことで、意味をしっかりと知った上で用語を覚えることができると思った」(#104)

「生物用語が英語なので、だからこそ細胞の名前の由来などが分かって、詳しく理解できた」(#072)

生徒はまた、日本語で学んだ生物用語が、元の英語の生物用語とは違っているということにも気づいた。

「日本語表記の時には入っていなかった意味が、英語表記になるとその意味が入っていて、その用語に対する理解が深まった」(#024)

「英語圏の生物用語と日本語の生物用語ではかなりの差があって驚きを感じた。単純に英単語を直訳、翻訳したものだと思っていたからだ」(#044)

生物を英語で学び英語由来の生物用語の深い意味を知ることによって、生物をより深く学ぶことができたと認識していた。

「英語で学ぶことでiPS細胞自体の理解を深めることができた。また、自分やグループの考えが成り立っているかということ吟味することができた」(#033)

「日本語の授業はただ細胞などのいろいろな名前を覚えるだけだったけど、英語での授業では使われる単語の意味や組み合わせ方も教えてもらえたので覚えやすかった」(#101)

同じ現象を説明する生物用語が日本語と英語とでは表現が異なっているなど

同じ内容でも改めて分かったことや新しい発見があり、視点を変えてみることは大切だと感じている。

「日本語では1つの生物用語でも英語では2つの生物用語で表していて、それぞれが別の意味を持っているという説明を受け、その用語への理解が深まった」(#032)

「今まで知っていたことも英語で習うとまた新しい発見が多くあった。他の言語でも学べたらまた面白い発見がありそうだと思った」(#011)

「今回の授業を受けて、いろいろ視点を変えてみるのも大切だということに気づいた」(#012)

CLIL による授業では、ディスカッションや教員とのやり取りが多いため、生徒は他の生徒の考えや教員の考えなど異なる見方を知ることができたことも興味深いと感じていた。

「班のメンバーと話し合うことでさまざまな考え方を学べる」(#018)

「各班の発表がみんな違っていておもしろい」(#034)

「先生の考え方が自分の考え方と違って、そんな考え方もあるのかと思った」(#043)

また、生徒は英語で授業を受けたことで、日本語では曖昧な表現や何も言わなくても伝えることができることがあるということを改めて認識し、英語では積極的に自分の意見を伝えなければいけないことに気づいている。

「日本語の場合、自分の意見や考えが曖昧でも、相手に何となくで伝わってしまうことが多い」(#001)

「日本語では、伝えたいことをはっきり言わなくても、主語が必ずしもなくても伝わることもある」(#002)

「普段のコミュニケーションには、このように自分の意見を相手に伝わるように力を入れて話すことがなかったので、積極性が大事だと感じた」(#003)

生徒はアメリカ人教員となんとかしてコミュニケーションをしたいと思ったと回答している。

「必ずしも正しい文法でなくても、ジェスチャーを交えてでもなんとかコミュニケーションを取りたいと思った」(#064)

「たとえ英語がへたでも、大きな声で身振り手振りで伝えるべきだと思った」(#074)

「英語が分からなくても、伝えようと思ってとにかく何かを話すこと」(#061)

「頑張って単語を覚えたり、文法を覚えたりするのも大切だが、伝えようと必死になることも大切だと思った」(#087)

「英語で話すことを恐れず伝えようとするのが大切」(#026)

実際に授業でアメリカ人教員と英語でやり取りをしたことで、受験や勉強のためだけではない、自分の考えを伝え相手とコミュニケーションをするための英語を体験することができた。

「採点される英語の先を見れたと思ったので、今の採点される段階からもっと知識を増やしたいと思った」(#054)

「受験のための英語という概念が大きかったが、この授業を通してより自分に身近なものに感じることができるようになった」(#040)

生徒の多くの回答は、CLIL による授業で英語で学んだことによって、同じ生物でも日本語での授業とは異なる新しい発見が多くあったこと、また英語に対しても受験のためだけではない自分の意見を伝えるための英語という普段とは異なる見方ができたことを示した。生徒は、CLIL の授業では教員や他の生徒とのやり取りが多く、他の生徒の考え方が自分とは異なっていることにも関心を示した。

表 1-3 学びに対する考え方 (13 コード)

英語の生物用語のかみ砕いた説明で、むしろ英語で学ぶ方が分かりやすいと思った (25)
英語で学ぶことで生物を深く理解できた (20)
視点を変えてみるのも大切だと思った (14)
英語では積極的に自分の意見を伝える必要があると思った (13)
正確な英語でなくても、なんとか伝えることが大切だと思った (12)
英語の生物用語には日本語訳にはない意味があることが分かった (11)

日本（語）の観点で考えていることが分かった(8)
同じ内容でも改めて分かったこと、新しい発見があった(7)
英語は受験のためだけではないと思った(7)
日本以外の多様な観点があることが分かった(6)
日本語では難しい生物用語を丸暗記していた(5)
英語では論理的に説明することが必要だと思った(4)
他の人の考え方を知ることができて興味深い(4)

4. モチベーション

15 のコードが「カテゴリー4. モチベーション」に分類された（表1-4 参照）。生徒は CLIL の授業を受けたことによって、英語でコミュニケーションすることに対するモチベーション、また英語学習に対するモチベーションに変化があったと回答した（参考資料 表 A-4 参照）。

生徒は CLIL による授業で実際に英語を使いアメリカ人教員とやり取りをしたことで、英語を読んだり書いたりする力だけではなく、話したり聞いたりする力を高めたいと思った。

「現在、読むこと、書くこと、聞くことが英語学習の中心となっているが、話せるようになりたいと強く思うようになった」(#036)

「英語を話せるようになりたいという意欲が高まった」(#107)

「外国の人の素晴らしい話をちゃんと英語で聞けるようになりたいと思った」(#037)

「もっと聞くことや話すことができるようになりたいと強く思った」(#089)

そのためには文法を勉強したり英単語を多く覚えようと思っている。また英語を実際に使ったことで発音を意識するようになった。

「文の構造など文法を理解することで、自らの使える表現を増やそうと思うようになった」(#028)

「聞いたり文字を読んだりして理解するだけでなく、授業では自分でしゃべらないといけなかったのが、初めて発音に意識が向いた」(#056)

「単語をたくさん知った上で、正しく発音したり、聞き取ったり、自分で実際に使ったりする勉強をしようと思った」(#041)

「正しく発音したり、聞き取ったり、自分で実際に英語を使う勉強をしようと思った」(#041)

より良いコミュニケーションのためには、英語は英語のまま理解することが必要だと感じていた。

「ものの概念を英語で捉えて処理しないと、コミュニケーションが遅くなるだけでなく、日本語にはないニュアンスの英語を無理に訳して捉えることで、きちんと相手の意図が理解できなくなってしまう」(#002)

「英語を英語そのもので捉え、もっと英語だけで話ができるくらいの聞く力、話す力が必要だと思った」(#016)

そして、英語でやり取りする力を身につけたいと思った。

「英語で会話ができるようになりたいと心から思った」(#001)

「英語を書いたり読んだりすることももちろん大切だと思うが、自分なりの表現を使ってコミュニケーションを取りたい」(#010)

「英語でコミュニケーションをするための、表現を豊富にしたい」(#014)

さらに、今後英語力をつけて自分の意見を伝えられるようになりたいと思ったと回答している。

「英語を用いて自分の意見を伝えられるようになりたいという強い思いを持って、英語学習に取り組むべきだと思った」(#003)

「英語力、特に自分の意見を英語で伝えられる力をつけたい」(#089)

生徒は、授業で実際にアメリカ人教員と英語でやり取りしたことで、英語のリスニングに自信が持てるようになった。

「ちゃんと聞けばわかるなあと思った。『どうせ聞いてもわかんない』という意識がなくなった」(#054)

「英語、特にリスニングには自信がついた。理解しようとしてちゃんと構えたらある程度は理

解できるなと思い、リスニング恐怖症が薄れたように思う」(#066)

そして、実際に英語での授業の体験を英語のリスニングテストに活かすことができた。

「全部の文章が聞き取れなかったとしてもキーワードさえしっかりつかめば内容が理解できたので、英語のリスニングでキーワードを聞き逃さないようにより意識するようになった」(#009)

生徒は、英語でコミュニケーションをしたいと思うようになり、英語学習に対する意欲も高まっている。

「英語の学習をする時に、実際に使えるように身につける気持ちで学習するようになった」(#048)

「将来英語を『使いこなせる』ことができるように、あらゆることを吸収しようとするようになった」(#013)

「もっと英語を勉強して、どんな状況でも英語を使えるように上達したい」(#101)

「より一層英語力をつけたいという気持ちが高まったので、少しずつ英語力をつけていきたいと思うようになった」(#052)

生徒は、今回のような英語での授業をもっと受けたいと思ったと回答した。

「今後こういう授業が増えたらいいなと思った」(#073)

「他の教科も英語を導入したら楽しそうだなと思った」(#079)

「普段の英語学習のレベルを考えると、英語を実際に使うのができないというのはおかしい。今回のような授業を日本全体で増やすべきだと思う」(#070)

生徒は、英語の授業をより集中して受けるようになったと語っている。

「英語はすごく苦手で嫌いだから、いつも先生が言っていることをちょっとメモして終わっていたけど、外国の方と授業で生物をして、もっと話せるようになりたいと思ったから、英語の音読頑張ったり、英語の時間中しゃきっとするようになった」(#029)

「生物が苦手でも楽しめた。普段英語で話をする機会が少ないので、なんとかして先生と話したり発表をしたりといった経験がとても良い刺激となった。英語の授業をよりまじめ

に受けるようになった」(#061)

「英語の授業で先生が説明している時により集中して聞くようになった」(#088)

CLIL の授業で英語を使って生物を学んだことによって、英語でコミュニケーションをすることに対する考え方に変化が見られ、英語力をつけたいという気持ちが高まったことが、生徒の多くの回答から示された。

表 1-4 モチベーション (15 コード)

英語学習に対する意欲が高まった(38)
話す・聞く能力を高めたいと思った(22)
今回のような英語での授業をもっと受けたいと思った(16)
英単語を多く覚えようと思った(11)
英語のリスニングに自信が持てるようになった(9)
意見を伝えられるレベルの英語力を身につけたいと思った(9)
英語は英語のまま理解することが必要だと感じた(7)
英語でやり取りができる力を身につけたいと思った(7)
英語で話したことで発音を意識し、発音を勉強しようと思った(7)
英語の授業をより集中して受けるようになった(7)
文法を勉強しようと思った(4)
英語は実際に使うことで英語力がつくと思った(4)
実際に使える英語表現を豊富にしたいと思った(4)
英語での授業の体験を英語のリスニングテストに活かすことができた(3)
英語で話を聞けるようになりたいと思った(2)

次章では、CLIL が日本の高校生の自己観と異文化コミュニケーション能力育成に与える影響について、高校生自身とは異なる視点を通して、複数の観点からより深く理解するという目的で、教員と EU 諸国からの留学生へのインタビュー、及び筆者自身による授業参観を行った。

第 IV 章 CLIL を指導した教員、日本の高校の英語教員、 自国の高校で CLIL を経験した EU 諸国からの 留学生（総計 25 人）の認識、及び授業参観に おける筆者自身の認識

前章では、CLIL に基づく授業を受けた 107 人の生徒自身の認識を示した。本章では、CLIL の授業を行った教員の視点を通して、生徒の CLIL の授業でのコミュニケーションの様相を詳しく理解するため教員にインタビュー調査を行った。また、CLIL ではない通常の英語授業での日本の生徒のコミュニケーションの傾向について ALT と日本人英語教員に、さらに、CLIL が推進されている EU での CLIL の事情について、自国の高校で CLIL を経験した EU 諸国からの留学生にインタビューを行った。

データ収集と分析

本章では、総計 25 人へのインタビュー（個別インタビュー18回、グループインタビュー3回）の方法と結果を示す。25 人の内訳は、本研究の CLIL による生物の授業を担当した教員 2 人（アメリカ人教員・日本人生物教員）、本研究と同地域の高校で英語を教える Assistant Language Teacher (ALT) 6 人、本研究の高校の英語教員 2 人と本研究の高校と同地域の高校の教員 3 人、自国の高校で CLIL を経験した EU 諸国からの留学生 12 人である。筆者自身による本研究の高校での通常の英語授業の参観、及び CLIL による授業の参観の方法と結果についても示す。

インタビューは半構造化インタビューで行い、必要と思われた場合には質問を追加した。全てのインタビューは許可を得て IC レコーダーに録音し、音声記録を全てスクリプトとして文字化したものを、第 III 章の方法と同様、質的分析法 (Lindlof & Taylor, 2002) に基づいて分析を行った。すなわち、インタビュー中に書き留めたメモと併せてスクリプトを何度も読み、似通っている意見は同じカテゴリーにまとめるという作業を繰り返し行った。

第 1 節 CLIL を指導した教員（アメリカ人教員・日本人生物教員）の認識

【方法】

研究参加者

CLIL による英語での生物の授業は、3 年生の 3 クラスに対して 1 回目は DNA 発見の歴史について、2 回目は ES 細胞と iPS 細胞の違いについて、それぞれ 2 コマずつ、合計 6 コマ行われた。これら 6 コマの授業を担当したアメリカ人教員と日本人の生物教員に対して、3 クラス全ての 2 回目の授業が終了して間もない 2017 年 12 月に、それぞれ個別にインタビューを実施した。CLIL を担当したアメリカ人教員と日本人生物教員は、インタビューを受けた時点では生徒のアンケート結果については一切知らされていない。

これらの CLIL による英語での生物の 1 コマの授業時間自体は 50 分であるが、日本人生物教員は事前に CLIL についての研修会に参加し、また日本人生物教員とアメリカ人教員は授業案についてや、授業内容の打ち合わせなどを共同で行っている。CLIL による授業は、アメリカ人教員が主導して行われた。インタビューの時点でアメリカ人教員の日本での英語指導歴は 3 年、日本人生物教員の教員歴は 38 年である。

CLIL の形態（第 II 章第 8 節参照）は授業の目的、頻度、比重、使用言語の割合によってバリエーションがあるが、日本人生物教員が作成した CLIL のタイプ分類表によると本研究の CLIL の形態は、言語学習（Soft CLIL）と内容学習（Hard CLIL）の両方を目的とし、頻度は単発的（Light CLIL）、授業の全部を CLIL で行い（Total CLIL）、使用言語は英語が主で一部に日本語を使うというトランスラングエッジングを採用して行うことが示されている。次に、日本人生物教員が作成した本研究の CLIL の授業の 4 つの C（第 II 章第 8 節参照）に基づいた指導目標の内容を要約したもの、及びアメリカ人教員と日本人生物教員へのインタビュー質問を示す。インタビューに要した時間はアメリカ人教員、日本人生物教員ともに 30~40 分で、アメリカ人教員へのインタビューは英語で行った。

指導目標

1. Content (教科内容)

ES 細胞、iPS 細胞など英語の略号で表記された生物用語を生徒は記号として理解し暗記することが多いが、英語で学ぶことで英語由来の生物用語の本来の意味を理解する。また、英語で学ぶことで日本語に翻訳する時に失われた概念を理解する。

2. Communication (英語を使ってコミュニケーションを行う)

アメリカ人教員の講義を理解する(聞く力)。ディスカッションの時にアメリカ人教員と対話する(聞く力・話す力)。グループディスカッションの結果をまとめ(書く力)、発表する(話す力)。

3. Cognition (批判的論理的思考力)

ES 細胞、iPS 細胞のメリット・デメリットを考察する。もれなく重複することなく思考することを体験する。

4. Culture (異文化理解)

他者の考えを受け入れ、自分の考えを提示することで、課題解決していく力(積極的協調性)を身につける。

アメリカ人教員へのインタビュー質問項目

・日本での英語指導歴

1. 一般的な日本の英語の授業での生徒のコミュニケーションの特徴はどのようなことだと思うか。
2. CLIL の授業では、生徒の英語に対する姿勢や考え方に何らかの変化を認識したか。
3. CLIL の利点や CLIL による指導で難しいと感じた点。
4. 日本で CLIL を実施するにあたって取り組むべき課題。

日本人生物教員へのインタビュー質問項目

・ 教員歴

1. CLIL の授業では、生徒の教員とのコミュニケーションの仕方、また生徒同士でのコミュニケーションの仕方、普段の生物の授業とは違う様子が見られたのか。どのようなことに気づいたのか。
2. 生物は得意だが英語は苦手な生徒、また逆に生物は苦手だが英語は得意な生徒、それぞれに CLIL はどんな効果・影響を与えていると思うか。
3. CLIL の授業をやってよかったと思うことや CLIL の利点。
4. CLIL の授業で難しいと感じたことや今後の課題。

【結果】

実際に CLIL を指導したアメリカ人教員と日本人生物教員は、生徒の授業でのコミュニケーションの仕方、授業への関わり方についてさまざまな認識を語った。アメリカ人教員と日本人生物教員の認識は、精査を繰り返すことで、1. 生徒は CLIL の授業にどう関わっていたか、2. 通常の授業でのコミュニケーションに関する認識、3. 学びに対する考え方、4. モチベーション、5. 日本で CLIL を行うことの利点及び課題、の 5 つのカテゴリーに分類された。インタビューでの、アメリカ人教員と日本人生物教員の発言をそれぞれのカテゴリーで引用している（日本人生物教員が発言の中でアメリカ人教員の名前を言っている箇所は、筆者が「アメリカ人教員」と置き換えた）。

1. 生徒は CLIL の授業にどう関わっていたか

アメリカ人教員と日本人生物教員の認識は、表 2-1、実際の発言の例は参考資料の表 B-1 に示している。

アメリカ人教員の認識

アメリカ人教員は、CLIL の授業では生徒が他の生徒からどう思われるかを気にせずに発言する様子が見られたと語った。CLIL の授業を受けたことで生徒は自分の考えを発言しても、嫌な思いをしたり、からかわれたりするような

ことはないというような環境に慣れ、CLIL の授業が発言することに対する怖さのようなものを克服する機会となったのではないかと語っている。

“They got used to that kind of environment where they won’t be punished, they won’t be made fun of, or they won’t take a risk in sharing something. I think they had an opportunity to get over a fear of sharing. And once they did, maybe that made them more likely to do so.”

CLIL では、生徒が意欲的、積極的にコミュニケーションをする傾向があると認識していた。

“They are excited, because there is something new. I haven’t really ever had a problem with them. Students are wanting to try to communicate.”

日本人生物教員の認識

日本人生物教員はインタビューの中で、生徒が普段の生物の授業より集中してアメリカ人教員の話の話を聞いていることが一番印象的だったと語った。

「まず一番は、アメリカ人教員の話の話を良く聞いている、ということです。むしろ日頃の授業よりも集中して授業が聞いているということがありました」

また、アメリカ人教員が生徒に対して理解できたかどうかを頻繁に確認し、生徒もアメリカ人教員の発問によく応えていたと感じていた。

「アメリカ人教員は一つ一つについて生徒が理解できたかどうかというのを気にしながらやっていましたし、生徒も集中してそれによく応えていました」

日本人生物教員は CLIL による授業では生徒が他の生徒からどう見られるかということを気にせず、自分の考えを伝えようと積極的に授業に参加していたと語った。

「生徒たちがなんとか自分の考えを伝えようと一生懸命ことばを探しているなというのが分かりました。英語の時間だったら、構文とか文法とかそういうことに意識が向いてやはり間違えたくないとか周りを気にしてしまって、つまってしまうんですけど、とりあえずキーワードだけでも言って何とかひねり出そうとしていました」

「理科的な素養が非常に強い生徒が、実際英語で話そうとして、まあ見た目にはすごいつまづいていたし、時間もかかったけど、脳内で活性化している感じとといいますか、なんとか英語にしようっていうのはひしひし伝わりましたね」

表 2-1 生徒は CLIL の授業にどう関わっていたか

アメリカ人教員	日本人生物教員
<ul style="list-style-type: none"> ・他の生徒の目を気にせずに、発言していた ・意欲的、積極的にコミュニケーションをしていた 	<ul style="list-style-type: none"> ・集中してよく聞いていた ・アメリカ人教員の発問によく応えていた ・他の生徒からどう思われるかを気にせずに、発言していた ・英語でとにかくなんとか自分の考えを伝えようとしていた

2. 通常の授業での生徒のコミュニケーションに関する認識

アメリカ人教員と日本人英語教員の認識は、表 2-2、実際の発言の例は参考資料の表 B-2 に示している。

アメリカ人教員の認識

CLIL を指導したアメリカ人教員は、本研究の高校と他高校で通常の英語授業も指導している。通常の英語授業では、一般的に日本では生徒は控えめで、自ら積極的に発言することがあまりなく、発言する時も他の生徒との関係や、他の生徒からどう思われるかを気にしている様子が窺えるという。

“Students are generally, I think, reserved. For example, if I ask them to choose two reasons out of five as a group, then it takes them a very long time to say. I don't think they want to hurt other person's feelings or make their ideas seem better than others. ... We can take some time. So, I have to kind of push them.”

また、日本での授業は講義形式で生徒は受け身で授業を聞いており、授業でディスカッションを行う機会が少なく、生徒の授業への積極的な参加は見られないと感じていた。

“I think what I have seen in Japan is very lecture-based, so the students are kind of passively listening.”

日本人の生徒は、話す時にジェスチャーをあまり使わないということにも気づいていた。

“I don't think I see very many students using gestures when they speak. In speech classes, I always have to teach Japanese students to use more gestures when they speak.”

日本人生物教員の認識

日本人生物教員は、普段の生物の授業では、生徒の集中力が切れている時があると感ずることがあると語った。

「日本語の場合は頭で考えていなくても、ことばとしては意味を掴めるというか、聞き流しているというか、その深く考えようとしなない。集中力が切れていてただ聞いているという状況がよくあります」

また、日本語は主語や状況が抜けていても文章になることから、生徒に大事な所が伝わらず、誤解を受けたこともあると語っている。

「大事なその主語みたいなところとか、状況が伝わってなくて誤解を受けていたりすることがあります」

日本人生物教員は、生徒が内容を理解しているかどうかを授業中に確認することがあまりないということを再認識していた。

「本当は一つ一つについて生徒が分かっているかどうかを確認しながら進むべきだと思いますが、やっぱり母国語だからあまり意識していなくて。ちゃんとしゃべっているから分かっているだろうと」

表 2-2 通常の授業でのコミュニケーションに関する認識

アメリカ人教員（通常の英語の授業）	日本人生物教員（通常の生物の授業）
<p>（生徒に関する認識）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 控えめ（“reserved”） ・ 発言するまでに時間がかかる ・ 他の生徒との関係を気にしている ・ 受け身で聞いている ・ 積極的な参加が見られない ・ 話す時にジェスチャーを使わない <p>（授業に関する認識）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ディスカッションの機会が少ない ・ 講義形式の授業が多い 	<p>（生徒に関する認識）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 集中力が切れていて、ただ聞いているという状況がよくある <p>（教員自身の認識）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 日本語では、主語や状況が抜けていても文章になるため、大事なところが伝わらずに誤解を受けることがある ・ 生徒が理解しているかどうかを、一つ一つについては、あまり意識していない

3. 学びに対する考え方

アメリカ人教員と日本人英語教員の認識は、表 2-3、実際の発言の例は参考資料の表 B-3 に示している。

アメリカ人教員の認識

アメリカ人教員は、日本での授業が講義形式で生徒は聞いていることが多いのに気づき、授業では聞くこと以外の方法を多く取り入れることで、生徒が生物に対して異なる観点を持てるように工夫したと語った。

“I noticed that a lot of times the Japanese way of teaching is very lecture-based. So many times I try to use as many different elements as possible in a lecture.”

日本人生物教員の認識

日本人生物教員は、CLIL による英語での授業で英語由来の生物用語を英語で学ぶことによって、生徒の生物用語に対する理解が深まると考えていた。

「私たちは、ES 細胞とか iPS 細胞とか略語のまま教えていますが、アメリカ人教員は意味や成り立ちを英語で説明できるし、生徒の理解も深まると思いますね」

さらに、日本語と英語では事象を捉える概念が異なることから、英語で授業を行うことで、生徒がその概念を直接理解することができると感じていた。

「日本語をベースにした理科教育と英語をベースにした理科教育の概念が違っているんですよ。例えば、細胞の能力を日本語訳では、「全能性」と「多能性」という 2 つに分けるんですが、英語では実は“totipotent”、“pluripotent”“multipotent”の 3 つに分かれているんです。アメリカ人教員はその 3 つに従って説明をするので、授業の組み立て方も全く違ってきます。これらの概念に関する研究論文自体が英語なので、英語で学んだ方が生徒にもストレートに伝わるし、分かりやすいと思いますね」

アメリカ人教員の英語での授業の組み立て方が、日本の教科書と異なっており、日本人生物教員自身も生物を違う観点から見ることができたと認識している。

「最初に授業のテーマは私からアメリカ人教員にお願いします。すると、私がイメージしていたのと全く違う授業の組み立てになっていて、また力点も全然違っていて、そこはやっぱりとてもおもしろかったですね」

表 2-3 学びに対する考え方

アメリカ人教員	日本人生物教員
<ul style="list-style-type: none">・日本では講義形式の授業で生徒は聞いていることが多いので、聞くこと以外の方法をできるだけ多く取り入れる	<ul style="list-style-type: none">・英語由来の生物用語を英語で学ぶことによって、生徒の理解が深まる・英語で学ぶことで、生徒が英語の概念を直接理解できる・英語と日本語とでは、概念が異なっ

	<p>ており、教員として生物を異なる観点から見ることができ、興味深い</p>
--	--

4. モチベーション

アメリカ人教員と日本人英語教員の認識は、表 2-4、実際の発言の例は参考資料の表 B-4 に示している。

アメリカ人教員の認識

アメリカ人教員は、普段は日本語で行われている生物を英語で行うことで、日本語と結びついた直接的でないやり方に縛られずに生徒はより自己表現をしようとするようになるのではないかと感じていた。

“In doing something in a new language maybe you don’t have to feel as tied to the Japanese way of being indirect. I think there probably must be a heavy element tied with the language. Maybe they are learning to be more expressive in English.”

日本人生物教員の認識

日本人生物教員は普段から理科的な分野での英語の重要性を生徒に話していたが、CLIL を受けた後では、生徒の反応が以前とは変わってきたと語った。

「国際的に研究の競争が激しくなっている中で、英語ができるのは当たり前とか、学会に行ったら発表も英語なんだよね、というような話をした時の、生徒の聞き方が違っているというか、英語は必要だというイメージができるようになりましたね。英語で授業を受けると」

「今までは英語を使うのが英語の時間やせいぜい日常会話くらいしかなかったのが、CLIL をやることによって、大学でも英語でこういう授業があるかもしれないとか、学会などで英語で研究発表をしないといけないといった、そういうスイッチが入ったというか、意識はできたと思いますね」

また、生徒がうまく英語にできなくてもなんとか自分の考えを発表したことは、今後の英語学習に活かされると感じていた。

「とりあえず英語をキーワードだけでも言ってなんとかひねり出そうとしているところが、英語でコミュニケーションする上では非常にプラスになるという気がしました」

そして、CLIL は英語は得意だが生物は苦手という生徒、逆に生物は得意だが英語は苦手という生徒が、どちらも英語と生物の学習に対するモチベーションが上がっていく可能性があると感じていた。

「英語が得意な生徒は CLIL の授業で理科も頑張れるというのはありますね。また逆に理科はできるけれども英語は苦手という場合には、もともとの教材が理科なので、理科の得意な生徒は、できるはずだ、できないといけない、ということで英語を頑張ろうという気になると思います」

「今回やってみて思ったのは、文系的な能力とか、理系的な能力とかいわれるんですけど、こういう CLIL のように協同した時には、理科が得意だから英語も頑張ろう、逆に英語が得意だから理科も頑張ろうというふうがいい意味で、もう片方も引きずられる感じはありますね。そこを目指さないといけないと思います」

表 2-4 モチベーション

アメリカ人教員	日本人生物教員
・英語で授業を行うことで、日本的な概念に縛られず、自己表現できる	・生徒が英語の必要性をイメージできるようになった ・生徒がなんとか英語を使ったことは、今後英語でのコミュニケーションに非常にプラスになる ・英語が得意な生徒は理科、理科が得意な生徒は英語の、両方が伸びていく可能性がある

5. 日本で CLIL を行うことの利点・課題

アメリカ人教員と日本人英語教員の認識は、表 2-5、実際の発言の例は参考資料の表 B-5 に示している。

(利点)

アメリカ人教員の認識

アメリカ人教員は、CLIL では外国語での授業案の組み立て方が明確に示されており有用な要素が多く、今後は CILL が規範とされるのではないかと語った。

“It provides a structure, I think, a well defined structure, how to design a lesson. I found that many elements can definitely be useful. So maybe it could act as a standard potentially for the future.”

日本人生物教員の認識

日本人生物教員は、理科に必要とされる論理的な話し方には英語の方が向いている所もあると語った。

「英語を話す時に、日常会話とは違って理科では論理性が必要となるので、論理性ということで言うと、むしろ日本語よりも英語の方が向いているところもあると思いますね」

また、CLIL は理科教育で目指している英語力を育成するのに有用だと認識していた。

「英語で発表して、質疑応答も英語でできるというのが、高校の理科教育に英語を導入する最終目標です。その場で反応できる英語力というのが今非常に言われているんです。これは新しい大学入試にも直結しています。CLIL は本当にその力を育成するのに適していると思っています」

CLIL で授業を行うことで、教員自身も新しい観点を得、自身の教え方を再確認することができると語った。

「生物の用語は単元によっては英語の略語が多く、私は ES 細胞とか iPS 細胞とかはその

まま使っているんですけど、その略語の意味とかにもうちょっとこだわらないといけないなと思いました」

「授業者側の変革といいますか、生徒が、日本語、母国語だからこそ聞き流してしまうようなことを、やはりきちんと押さえていかないといけないと思いましたね」

（課題）

アメリカ人教員の認識

アメリカ人教員は日本で CLIL を行うことについての課題として、日本では CLIL を知る教員がまだ少ないこと、教科の教員が英語を話さない場合には CLIL を行うことが難しくなるということを挙げた。

日本人生物教員の認識

日本人生物教員は、日本では生物の授業の全てを CLIL で行うことは難しいと認識していた。また、アメリカ人教員との打ち合わせを英語の先生を介して行う場合、生物の細かい内容の話し合いがしづらいことがあると語った。

「CLIL の授業では、教える内容量そのものもあまり減らしてはいませんし、レベルもそんなに下げてはいません。ただ、全部の授業を CLIL であるというのは、非常に難しいと思いますね。単元を選んで要所、要所に CLIL を入れるというのが、非常に効果的だと思います」

表 2-5 日本で CLIL を行うことの利点・課題

アメリカ人教員	日本人生物教員
(利点) ・ 外国語での授業案の組み立て方が明確に示されている	(利点) ・ 理科に必要な論理性という点では、英語の方が向いているところがある ・ 理科教育で目指している英語力を育成するのに有用

	・教員自身も新しい観点を得、自身の教え方を再確認できる
(課題) ・日本では CLIL を知っている教員がまだ少ない ・日本人の教科教員とのコミュニケーション	(課題) ・生物の全ての授業を CLIL で行うことは難しい ・アメリカ人教員とのコミュニケーション

第2節 日本の高校の英語教員（ALT・日本人英語教員）の認識

【方法】

研究参加者

本研究の高校と同地域の高校で英語を教えている Assistant Language Teacher (ALT) 6人と、本研究の高校の日本人英語教員2人、本研究の高校と同地域の高校の日本人英語教員3人の合計11人の英語教員に対して、2018年3月、6月、7月、8月に、それぞれ個別にインタビューを行った。インタビューに要した時間は1人30~40分で、ALTへのインタビューは英語で行った。ALTと日本人英語教員の詳細、及びインタビュー質問項目を次に示す。本研究のCLILによる英語での生物の授業は、3年生の3クラスに2コマずつ合計6コマ行われたが、その6コマの内の1コマは公開授業となっていた。日本人英語教員5人の内3人（日本人英語教員-1、2、3）はこの1コマの授業を参観しており、3人の教員には、CLILによる英語での生物の授業での生徒のコミュニケーションの仕方をどのように認識したのかについても併せて質問した。

Assistant Language Teacher (ALT)の詳細

	国籍	性別	日本での英語指導歴
ALT-1	アメリカ	男	8年

ALT-2	アメリカ	男	8年
ALT-3	南アフリカ	男	9年
ALT-4	アメリカ	男	8年
ALT-5	アメリカ	女	4年
ALT-6	アメリカ	男	9年

日本人英語教員の詳細

	性別	教員歴	所属
日本人英語教員-1	女	19年	本研究の高校
日本人英語教員-2	男	28年	本研究の高校
日本人英語教員-3	男	37年	本研究の高校と同地域の高校
日本人英語教員-4	女	20年	本研究の高校と同地域の高校
日本人英語教員-5	男	20年	本研究の高校と同地域の高校

ALT へのインタビュー質問項目

・日本での英語指導歴

1. 一般的に日本の英語授業での生徒のコミュニケーションの特徴はどのようなことだと思うか。
2. 日本の教室での生徒と教員の関係、また生徒同士の関係にはどのような特徴があると思うか。
3. 日本と自国（アメリカ・南アフリカ）との教室文化にはどのような違いがあると思うか。
4. 日本で英語を教える時に難しいと思う点。
5. 日本の英語教育で取り組むべきと思われる課題。

日本人英語教員へのインタビュー質問項目

・ 教員歴

1. 英語の授業での、生徒のコミュニケーションの特徴はどのようなことだと思うか。
2. 英語の授業での、生徒と教員の関係はどう感じているか。例えば、生徒全体に発問した場合、生徒はどのように反応するのか。
3. 英語授業での生徒同士の関係については、どう思うか。生徒は他の生徒の前で英語を話すことに抵抗があるのか。
4. 英語を教えるうえで難しい点、苦勞している点。
5. 今後日本の英語教育において取り組むべきと思われる課題。

* 6. (本研究の CLIL による英語での生物の授業を参観した日本人英語教員・1、2、3 への質問)

CLIL の授業での生徒のコミュニケーションの仕方について、どのようなことに気づいたのか。

【結果】

本研究の高校と同地域の高校で英語を教える ALT 6 人と、本研究の高校の日本人英語教員 2 人、本研究の高校と同地域の高校の日本人英語教員 3 人は、生徒の英語授業でのコミュニケーションの仕方、授業への関わり方について、さまざまな認識を語った (ALT の認識は、表 3-1～表 3-6、日本人英語教員の認識は表 4-1～表 4-5 に示している)。

インタビューで得られた英語教員の認識は、精査を繰り返すことで、ALT の認識は、1. 日本の英語授業での生徒のコミュニケーションに関する認識、2. 英語圏の授業での生徒のコミュニケーションの傾向、3. 英語授業で気を配っていること、4. 日本の高校の授業の特徴、5. 英語を教える際に難しいと感じていること、6. 日本の英語教育の問題点の 6 つのカテゴリーに、日本人英語教員の認識は、1. 英語授業での生徒のコミュニケーションに関する認識、2. 英語授業で気を配っていること、3. 英語を教える際に難しいと感じてい

ること、4. 日本の英語教育の問題点の4つのカテゴリーに分類された。日本人英語教員の内、CLILによる英語での生物の授業を参観した3人の教員については、5. CLILでの生徒のコミュニケーションに関する認識という5つ目のカテゴリーを追加した。

ALTと日本人英語教員の発言をそれぞれのカテゴリーで例として引用している。実際の発言の例は、ALTは参考資料の表C-1～C-6、日本人英語教員は参考資料の表D-1～D-5に示している。

2.1 Assistant Language Teacher (ALT) の認識

1. 日本の英語授業での生徒のコミュニケーションに関する認識

本研究の高校と同地域の高校で英語を教えるALT6人は、ALTが担当する英語による英語授業での生徒のコミュニケーションに関してさまざまな認識を語った(表3-1、及び参考資料表C-1参照)。

ALTは、日本では授業が講義形式で行われており、生徒同士が話し合う機会が少なく受け身で授業を受けていると認識していた。

“I think most Japanese classes are very passive. It's entirely lecture, teacher-focused. Students sit and receive and sometimes answer questions.” (ALT-4)

“The students don't talk as much together. It's more of a lecture, more of the Japanese teacher explaining things and the students are listening and taking notes and working in their books.” (ALT-5)

日本の高校生は、授業で教員とあまりやり取りをせず、教員は生徒一人一人というよりも生徒全体に教えているように感じると認識していた。

“In Japan, students are not going to ask questions.” (ALT-1)

“In Japan a lot of times the teachers try to stay back and just teach to the whole class rather than trying to judge what the students need individually.” (ALT-2)

ALTは、日本では生徒は教室で静かに教員の話聞いており、授業中あまり

質問をせず授業が終わってから聞きに来る場合が多く、それは生徒が授業を妨げたくないと思っているからではないかと認識していた。

“In Japan, everything is kind of quiet. Everyone is trying to settle into the group. They don't want to disturb the flow of the class.” (ALT-4)

“In Japan, the students don't talk as much. In Japan the students may feel as if, oh, the other students understand and I don't want to interrupt.” (ALT-5)

“I definitely notice that I get a lot of questions, more questions after class than during class. ... So, I can see that being like kind of an aspect of Japanese culture like they don't want to disrupt the class, so then they save their questions to the end.” (ALT-6)

ALT は最初は生徒全員に発問を投げかけたり、一人の生徒に発表させようとしていたが、生徒が積極的に答えないことに気づいている。インタビューを行った ALT のほとんどが、生徒によって程度の違いはあるものの、日本の高校生は概して内気な傾向が見られると語った。

“I tried to do the one student speaking in front of the group. They don't raise their hands. Students are so shy and they won't speak.” (ALT-5)

“Students are generally very shy. I would say students are very reserved.” (ALT-1)

生徒は英語を間違えることを気にしたり、間違いを恐れる傾向があり、自分だけが目立ちたくないと考えていて、指名されるまでは発言をしない傾向があると感じていた。

“Students are often nervous of making mistakes in front of a whole group. They are scared. They don't want to make a mistake.” (ALT-5)

“Japanese students don't want to stand out, Japanese students are afraid of participating in.” (ALT-4)

“Students are less willing to answer unless you call them. They don't like to participate freely and give their own ideas.” (ALT-6)

また、日本では生徒には正しい英語を使わなくてはならないというプレッシャーがあり、実際にコミュニケーションをする時にはそれは障壁となると感じていた。

“I think students are often told that it has to be perfect. I think it's more of a hindrance really.” (ALT-4)

インタビューを行った ALT 全員が、日本では生徒同士が他の生徒からどう思われるかをとても気にしていると感じていた。

“Students are not just playing a role for the teacher. They are playing a role for their peers, too.” (ALT-2)

“Japanese students are very conscious or very aware of what other students are thinking. They are very conscious themselves about how they perform.” (ALT-4)

“I think they feel a lot of peer pressure in the classroom. They are always kind of on-guard it seems like how their classmates are going to respond.” (ALT-6)

そして ALT 6 人のうちの 4 人が、この他の生徒からどう思われるかを気にする傾向は、成績が良い生徒により強く見られると認識していた。成績の良い生徒は間違いを訂正されることや、英語の成績が良くても話すことが得意ではないこともあり間違った英語を話すことを恐れていると語った。

“Higher level students sometimes are afraid of making mistakes and being corrected. They don't want to seem not smart or foolish. So they are a bit worried in that sense.” (ALT-2)

“Some high-achieving students might not be able to speak very well. ... They are afraid of making mistakes.” (ALT-3)

さらに、ALT は授業以外で会った時には上手に英語を話す生徒が授業では英語を話したがらないことがよくあると語っている。生徒は間違いを恐れるばか

りではなくいい意味でも自分だけが目立ちたくないと思っており、他の生徒からどう思われるかということばかりではなく、日本人英語教員との人間関係もとても気にしているのではないかと認識していた。

“If they are too good, then they will get it negativity from their teachers and other students, I think.” (ALT-3)

“Just my guess from my time in Japan is that they don’t want to stand out or seem different and be maybe picked on or bullied by their classmates.” (ALT-6)

高校生は特に思春期で、友達との人間関係により敏感になっているのではないかと捉えていた。

“I think especially in high school, they feel like their relationships with friends most important at adolescence. (ALT-6)

表 3-1 日本の英語授業での生徒のコミュニケーションに関する認識

コード	回答人数	各コードで使われていた表現の例
他の生徒からどう思われるかを気にする	6	“playing a role for their peers” “feeling peer pressure” “very conscious or very aware about what other students are thinking” “caring for how their classmates are going to respond” “being scared to speak in front of the whole group”
教員と生徒のやり取りがあまりない	5	“students’ not asking questions” “teachers’ just teaching to the whole class, not individually”
内気、控えめ	4	“very shy” “very reserved” “so shy” “much shyer”
英語ができる生徒は、より間	4	“don’t want to seem not smart or

違いを恐れる傾向がある		foolish” “being conscious of how they are perceived”
間違いを恐れる・間違いを気にする	4	“being afraid / scared / nervous of making mistakes” “very reluctant to make mistakes” “don’t want to make mistakes”
講義形式の授業・生徒が集団として受け身で聞いている	3	“lecture-based” “teacher-focused” “very passive” “sitting and receiving information” “Everyone is trying to settle into the group.” “don’t want to disrupt the class”
目立ちたくない	2	“don’t want to stand out”
英語の上手な生徒が授業では英語を話したがる	2	“they will get negatively from their teachers and other students” “they don’t want to stand out or seem different and be maybe bullied by their classmates”
間違いを直されることを気にする	1	“worrying about being corrected”
正しい英語を使わないといけないというプレッシャーがある	1	“it has to be perfect”

*各表でコードは回答数の多い順に示されている

*複数回答

*各コードの最後にある数字はそのコードに分類された ALT の回答数を示す

2. 英語圏の授業での生徒のコミュニケーションの傾向

ALT は、日本で英語を教えたことによって自国の授業での生徒のコミュニケーションの傾向を改めて認識していた(表 3-2、及び参考資料 表 C-2 参照)。

ALT 6 人の内 5 人はアメリカ出身であり、また南アフリカ出身の ALT (ALT-3) も母語は英語で自国の文化は英語圏の文化と同じだと認識していた。

全ての ALT が、自国では教員は生徒に授業に参加することを促し、生徒もまた質問や意見を言ったりディスカッションをするなど自ら積極的に授業に参加すると語った。

“Teachers facilitates a conversation rather than just teaching. The students ask questions, and even give their opinions, and have time for discussion.” (ALT-3)

“In America, the class is very participating. The students participate willingly.” (ALT-5)

生徒間の競争があり、教員から良い評価をしてもらうためにまた他の生徒に自分のことを認めてもらいたいと、自分ができるだけ目立つように積極的に授業に参加するという。

“The students who stand out the most tend to get the best recommendations from teachers, the best grades. We want to stand out.” (ALT-4)

“I remember intense competition. We were always raising our hands and trying to be better than our classmates. We want our classmates to recognize us.” (ALT-5)

授業では生徒は授業に参加すること、質問することを促されると語った。

“Students are encouraged to ask questions during the classes.” (ALT-5)

“Teachers definitely encourage freer thinking and participation much more than in Japan.” (ALT-6)

アメリカでは個人主義で、教員は生徒と個人対個人として関わると認識していた。

“I think it's far more individualistic.” (ALT-6)

“The teachers focus more on students individually.” (ALT-2)

表 3 - 2 英語圏の授業での生徒のコミュニケーションの傾向

コード	回答人数	各コードで使われていた表現の例
生徒は積極的に授業に参加する	6	“asking questions” “speaking out” “giving opinions” “having time for discussions” “more outgoing”
生徒間の競争があり教員に良い評価をしてもらうために、授業で目立つようにする	3	“open competition in the classrooms” “intense competition” “wanting to be noticed” “wanting to stand out” “trying to be better than our classmates” “far more individualistic” “getting the best grades”
生徒は質問や発言を促される	2	“being encouraged to ask questions” “being encouraged to participate”
教員は生徒と個人的に関わる	2	“far more individualistic” “teachers focus more on students individually”

3. 英語授業で気を配っていること

ALT は自国と日本での生徒のコミュニケーションの傾向の違いを認識し、生徒が積極的に授業に参加できるように気を配っていた（表 3 - 3、及び参考資料表 C-3 参照）。

ALT は日本の高校生は間違いを気にしたり間違えることを恐れて自分から進んで英語を話さない傾向があることに気づき、間違えても構わないから英語を積極的に話すようにと生徒に働きかけていた。

“My classes are trying to get the students to speak. I always encourage students not to worry about mistakes and just try to communicate.” (ALT-1)

生徒が他の生徒の目を気にしているため、ALTの多くが生徒にクラス全体の前で英語を話させるのではなくできるだけグループやペアのようなより少人数の中で英語を話す環境を作るように心がけていた。また、答えられなかった生徒には、周りの生徒と相談してから答えさせるようにしていると語った。

“A lot of ALTs don’t want the students being directly asked a question because they will feel that they are singled out and too much pressure.” (ALT-6)

“I try to get the students to talk in pairs or talk in small groups. I prefer that because they are often nervous of making mistakes in front of a whole group.” (ALT-5)

“I tell the student, “Okay, if you don’t know, please ask someone around you. This encourages like learning from their peers and they seem to respond to that better.” (ALT-6)

ALTが授業をすることによって、またグループやペアで英語を話させることによって、生徒が英語を使う機会を与えられることができると考えていた。

“If I can get them to talk in pairs, 20 of them are talking and 20 of them are listening. It gives the students the most chances to talk in English.” (ALT-5)

“I feel that foreigners in the classroom has been a positive effect on the education. This encourages them to try to use English.” (ALT-6)

このように ALT は生徒が英語を話しやすい環境を作ることを心がけたり、生徒が英語を話すことに対して自信を持てるように気を配っていた。

“I think it’s very important to have a good atmosphere in the classroom to build the good relationship. They become more comfortable.” (ALT-1)

“It comes down to confidence. No matter what system you build in, it speaks about the foundation of building students’ confidence. (ALT-4)

また、ALTは生徒に英語での授業を理解してもらうために、授業の内容を生徒にどう伝えるかを考えたり、視覚教材を使うことや自分が使う英語のレベル

にも気をつけていた。また、授業で英語を使う必要があるように授業を組み立てるように心がけていた。

“The most difficult part, the most time consuming part for me is thinking about how to present the information to the students. I have to use visual cues and I have to think very carefully the English level I use.” (ALT-1)

“I think what I need to pay attention to is giving the students a reason in that moment, in that class, getting them the reason to engage with English.” (ALT-3)

しかしながら、ALTは生徒が間違いを気にしたり他の生徒からどう思われるかを気にする傾向は文化に根付いたもので、いろいろと工夫をしたりただ「気にしなくていい」というだけでは簡単に変えられるものではないと認識していた。

“Students always had that feeling of being reluctant to make mistakes. I think they can’t easily change that feeling just by telling them, ‘Don’t worry.’” (ALT-1)

“I don’t think it can be changed very easily at all because it’s cultural.” (ALT-3)

“They are afraid of making mistakes, and that kind of thing is very difficult to change.” (ALT-5)

“They don’t want to try. That hasn’t changed. I have seen that for more than 9 years.” (ALT-6)

表 3-3 英語授業で気を配っていること

コード	回答人数	各コードで使われていた表現の例
英語の間違いを気にしないように働きかける(が、その傾向は簡単には変えられないと気づく)	4	“encouraging students not to worry about mistakes” “cannot easily change” “difficult to change” “seeing the tendency for more

		than 9 years”
生徒全員の前ではなく、グループやペアで英語を話させるようにする	3	“communicating each other in groups rather than in the whole class”
生徒が英語を話しやすい環境を作る	3	“having a good atmosphere” “building the good relationship” “building students’ confidence” “letting students ask someone around them”
英語を使う意味がある環境を作る	3	“getting students the reason to engage in English” “foreign teachers’ giving different settings”
英語の正確さより英語でコミュニケーションすることを重視する	1	“putting focus on fluency rather than accuracy”
教え方を工夫する	1	“thinking about how to present the information to the students” “using visual cues” “thinking very carefully the English level”

4. 日本の高校の授業の特徴

ALT は日本の高校の授業の特徴についてさまざまな認識を語った(表 3-4、及び参考資料 表 C-4 参照)。

ALT は自国と比べ、教員と生徒のパワーの差が大きく、日本の教室の雰囲気は形式的で堅苦しさがあると感じていた。

“Formal atmosphere of the classrooms in high schools. It’s more structured.”
(ALT-1)

“I think the Japanese classroom structure is more strict, very formal. They must stand and bow in the beginning and in the end.” (ALT-5)

“Overall, Japanese classrooms are much more formal than American classrooms.” (ALT-6)

しかし同時に、ALT は日本では授業中に寝る生徒がいることや教員は生徒が寝ていても注意しないということに驚いており、生徒が授業中に私語をすることも気になると語った。

“I noticed in Japan it’s okay for students to fall asleep. I’m surprised that students are sleeping in a Japanese classroom, even in my class sometimes.” (ALT-5)

“In Japan, a lot of teachers still let student sleep, and I am always shocked.” (ALT-6)

“There is chatting in Japan. There are some teachers who just let the students chat.” (ALT-6)

ALT は日本では一クラスの人数が多いと認識していた。またアメリカでは教科毎に生徒が教室を移動するためその教科を学ぶための雰囲気作りがしやすいが、日本では生徒は自分の教室が決まっていたほとんどの教科をその教室で学ぶため、教科を学ぶ雰囲気を作ることが難しいと語った。

“In America, I don’t think it was more than 30 so usually 20, about 20. It’s much smaller, about half.” (ALT-5)

“In America, we have classrooms for each class, so it gave more of an atmosphere to be involved in the language. But in Japanese high school you don’t get that as much because there is not a specific room dedicated to English.” (ALT-2)

また、ALT は日本では教員に向かって縦に列になっているが、アメリカでは教室の机が大きな円に並べられていることが多く生徒同士がお互いの顔を見れるようになっていることも違いとして認識していた。

“Usually, in America our desks were arranged in a big circle, the whole classroom. Not in rows. We could see all of our classmates. We may work

in groups.” (ALT-5)

“The desks are in rows in Japan.” (ALT-6)

日本では学ぶ外国語を選べないが、アメリカでは外国語を学ぶ時どの言語を学ぶかを自分で選ぶことができるので、その言語を学ぶモチベーションがあると思うと語った。

“We have the choice of the different languages. We take one that we have interest in.” (ALT-2)

表 3-4 日本の高校の授業の特徴

コード	回答人数	各コードで使われていた表現
形式的で堅苦しい	3	“more strict” “more structured” “very formal” “having rituals” waiting the teacher finish speaking even if the bell rings” “very respectful” “having uniforms” “each student have number, boys having lower number” “well behaved”
授業中に寝る生徒がいる	2	“it’s okay for students to fall asleep” “letting students sleep”
机の配置が列になっている	2	“desks are in rows”
授業中に私語をする	1	“letting students chat”
一クラスの人数が多い	1	“40 students in a class”
科目ごとの教室がない	1	“not having a specific room dedicated to English”
学ぶ外国語を選ぶことができない	1	“don’t have the choice of different languages”

5. 英語を教える際に難しいと感じていること

ALT は英語を教える際に難しいと感じている点について様々な認識を語った（表 3-5、及び参考資料 表 C-5 参照）。

ALT は、日本の生徒の英語を学ぶモチベーションを高めることが一番難しく、生徒に英語を学ぶモチベーションがなければ生徒が英語を身につけることは難しいと認識していた。

“The biggest difficulty is probably motivation of the students. If students don’t really have incentives, it’s difficult to get them to learn English.” (ALT-2)

“It’s difficult to motivate students to learn English.” (ALT-6)

生徒の英語を学ぼうとする意欲が高ければ英語力は伸びると、ALT は感じていたが、日本の高校生が英語を学ぶ必要性を日常の生活で実感するのは難しいと認識していた。

“I have noticed that a student’s academic ability is determined in a large part by their attitude and if they have a negative attitude towards learning, their learning will suffer.” (ALT-3)

“I have found it’s quite useless to try to explain to students why they need to learn English. They don’t seem to realize that. They are too young to realize that. So they didn’t apply themselves. ” (ALT-3)

“I wish that we could convey the importance of learning English to students.” (ALT-6)

表 3-5 英語を教える際に難しいと感じていること

コード	回答人数	各コードで使われていた表現
英語を学ぶモチベーションを高めること	3	“motivating students to learn English” “attitudes towards English learning”

英語を学ぶ必要性を生徒が実感すること	2	“conveying the importance of learning English”
--------------------	---	--

6. 日本の英語教育の問題点

ALT は日本の英語教育の問題点として考えられることについて回答した（表 3-6、及び参考資料 表 C-6 参照）。

ALT はアメリカではもっと批判的に思考するが、日本の英語教育は知識を伝えることに重点が置かれており、批判的思考力（“critical thinking”）を育成するための教育体制が整っていないと認識していた。また日本では目上の人を敬わなければならないことも批判的思考力を育成する妨げになっているのではないかと語った。

“In America, we have more critical thinking. We may work in groups or maybe the teacher will lead a discussion.” (ALT-5)

“I think everybody talks about how to do more critical thinking in Japanese education. They are so focused on tests. I think that’s the problem.” (ALT-1)

“Japanese students have to listen to their superiors. It has drawbacks especially for critical thinking. It doesn’t leave much space for critical thinking. That’s my criticism.” (ALT-3)

また、日本での英語授業は英語の読み書きに重点を置いていて、英語を実際のコミュニケーションで使う力の育成の機会を与えておらず、高校の英語のテキストは、コミュニケーションではなく読解に偏っていると語った。

“Japanese students are very good at receiving information and studying on their own. But I think students don’t have the opportunity to develop communication skills.” (ALT-4)

“Although it’s communication, it’s more of a reading class involving the textbook. I feel that’s not live English.” (ALT-2)

“The curriculum is not geared towards communication. It is geared towards comprehension of the written word. The curriculum doesn’t follow a natural progression. (ALT-3)

そのため、日本の高校生は読み書きは高いレベルでできて、話すことには慣れておらず、読み書きのレベルよりも低くなっていると感じていた。

“Japanese students’ communication skills are much lower in comparison with their writing skills. I kind of noticed why. It’s because both classes focus on writing and reading and not so much on speaking.” (ALT-2)

また ALT は、生徒は普段英語を話す機会が少ないため英語でコミュニケーションすることを躊躇するのではないかと感じており、実際に使う機会があって、そこで英語が通じれば生徒は自信が持てるようになると考えていた。

“Students don’t have many chances to speak. Then, they become scared, and it’s a cycle. They are afraid to speak so they don’t practice. They get worse or they don’t get better.” (ALT-5)

“I think what encourages them is that if I can understand, I can reply. Those who start to gain more confidence, more interest in English, work a little harder, study a little harder, put in that extra effort.” (ALT-4)

表 3-6 日本の英語教育の問題点

コード	回答人数	各コードで使われていた表現
「批判的思考力 (“critical thinking”)」が育成されていない	3	“doesn’t leave much space for critical thinking”
知識を与えること、テストに重点が置かれ、コミュニケーション力を育成していない	3	“just transporting the information” “focusing on tests” “not live English” “not geared towards communication” “not developing

		communication skill”
読み書きのレベルは高いが、英語を話す機会がなく話すことに慣れていない	3	“reading and writing abilities are much better than their speaking abilities” “doesn’t have many chances to speak” “encouraging students gaining more confidence in using English”

2.2 日本人英語教員の認識

1. 英語授業での生徒のコミュニケーションに関する認識

日本人英語教員 5 人は、普段の英語授業での生徒のコミュニケーションの傾向についてさまざまな認識を語った（表 4-1、及び参考資料 表 D-1 参照）。

インタビューを行った日本人英語教員 5 人全員が、授業では生徒が他の生徒からどう思われるかを気にしており、生徒は一人で他の生徒の前で英語を話すことには抵抗があること、他の生徒の前で英語を間違えたくないという傾向があると語った。

「抵抗あります。間違えたらどうしよう、人はどう思うだろう、ですね。やっぱり、人の目を気にするという点では、そこに行きつくような気がするんです」（日本人英語教員-1）

「間違えたくないというのはありますよね。間違いを恐れる度合いは学年が進行した方が若干高くなる感じはあります。比較的中学から入ったばかりの高校 1 年はその度合いが低いような気がします」（日本人英語教員-3）

「ミスをすることをおそれるので、本当はある程度、6 割、7 割答えられる質問に対して、わかりませんと答える生徒が結構います」（日本人英語教員-2）

「やっぱり思春期ですから、異性を意識したりして間違えるのが嫌だという気持ちはあると思いますね」（日本人英語教員-5）

「間違いを嫌がるという雰囲気は、授業を受け持った最初は特にあります」（日本人英語教員-4）

インタビューを行った日本人英語教員 5 人は、20 年から 37 年までと全員教員歴が長く複数の高校で教えた経験があり、高校による違いを認識していた。日本人英語教員 4 人が、生徒が間違いを恐れたり他の生徒からどう思われるかを気にする傾向は進学校の方がより顕著にみられると語った。

「人間関係というのを結構気にしますね。それは進学校の方が顕著に見える」(日本人英語教員-1)

「地域である程度上位、トップ層の子どもたちというのは、特にミスをおそれる、あるいは恥をかきたくないというような感覚があるかもしれないですね。完璧性を求めて、それがあると思います」(日本人英語教員-2)

「進学校ですから、間違えることに対する恐怖とまでは言いませんけれども、間違った答えを言って恥ずかしい思いをしたくないというか、そういう生徒がどうしてもいます」(日本人英語教員-4)

「やっぱり偏差値が高いところほど間違えて恥ずかしい思いをしたくないので言わないですね。よくできる生徒のほうが間違ったら恥ずかしいからというので言わないことが多いと思いますね」(日本人英語教員-5)

日本人英語教員の 2 人は、一般的に生徒が他の生徒からどう思われるかを気にする傾向は近年強まっていると認識しており、SNS の普及が影響しているのではないかと認識していた。

「自分がこう言ったらどう思われるのかとかいう、すごく他を気遣うというか、配慮ではなくて、気にする。圧倒的に SNS の普及と共に変わりましたね」(日本人英語教員-1)

表 4-1 英語授業での生徒のコミュニケーションに関する認識

コード	回答人数	各コードで使われていた表現
間違いを恐れるなど、他の生徒からどう思われるかを気にする	5	「間違えたくない」「間違えたらどうしよう」「間違えることに対する恐怖」「ミスを恐れる」「思春期」「異性を意識する」
他の生徒からどう思われるかを	4	「他人を気にする」「恥をかきたく

気にする傾向は、進学校、偏差値の高い生徒のほうが強い		ない」「完璧性を求める」「恥ずかしい思いをしたくない」
生徒が他の生徒からどう思われるかを気にする傾向は、近年 SNS の普及と共に強まった	2	「SNS 上でのことがすごく影響している」「オンライン上でのやり取りを気にしないといけない」
高学年の方が間違いを恐れる度合いが高い傾向がある	1	「学年が進行した方が若干高い」

2. 英語授業で気を配っていること

日本人英語教員は、生徒が間違いを恐れず積極的に授業に参加できるようにいろいろと気を配っていた（表 4-2、及び参考資料 表 D-2 参照）。

教員は、生徒に間違えてもいいから発言するように促していると語った。

「私の場合は間違ってもいいから言いなさいということを言います」（日本人英語教員-2）

「方針としてはなるべく余計なことも含めて言ってほしいという感じでやっています」

（日本人英語教員-3）

また、間違えたところは本人だけではなく他の生徒と共有させたり生徒が質問をしやすいように工夫したり、生徒が英語を話しやすいようにグループやペアで話させるようにしていると語った。

「みんなにフィードバックするというような形で、生徒が間違えた部分を上手にお互いにカバーさせながらよりよい答えに導いていかせるというような形にしています」（日本人英語教員-4）

「ペアワークの場合は生徒同士だし、照れも比較的少ないし。1対多ではないですからね。発言しやすいと思います。全体の場で発言するのは生徒にとってはプレッシャーがあると思いますね」（日本人英語教員-2）

しかしながら、生徒は授業中に積極的に発言するようにはならず、教員は、

生徒が間違いを恐れたり他の生徒からどう思われるかを気にする傾向は簡単には変わらないと認識していた。

「わかっても答えないという生徒もたくさん存在しますね。当てると正しい答えを言うというのがありますので」（日本人英語教員・2）

「ただそれでもやっぱり、授業が終わった後に、非常にいい質問とか意見、訂正を言ってくるというようなことはよくありますね」（日本人英語教員・3）

教員は、生徒の英語学習へのモチベーションを高めるため、情報を示したりALTを活用するなどの工夫をしていると語っている。

「モチベーションが上がるような仕掛けとかはしていくけど、結局、とるかからないかは本人の意欲なので」（日本人英語教員・1）

「ALTの活用も以前に比べたら随分進んでいますね」（日本人英語教員・2）

表 4・2 英語授業で気を配っていること

コード	回答人数	各コードで使われていた表現
生徒に間違ってもいいから発言するように伝えている	4	「間違ってもいい」「恥ずかしくない」「間違いから始まる」
間違えたところは他の生徒と共有して考えさせるようにしている	2	「みんなにフィードバックする」「すぐに訂正せず他の生徒にも考えさせる」
生徒の間違いを恐れる傾向は簡単には変えられない	2	「わかっても答えない」「授業後に質問や意見、訂正を言う」
英語を話しやすいように、ペアやグループで話させるようにしている	2	「1対多ではない」「心理的な壁が低くなる」「ペアでより良い答えを考えさせる」
英語を学ぶ動機付けをしている	2	「情報を与える」「ALTを活用する」

3. 英語を教える際に難しいと感じていること

日本人英語教員は、英語を教える際に難しいと認識していることについて語った（表 4-3、及び参考資料 表 D-3 参照）。

文部科学省は高校の英語授業は英語で行うとしているが、本研究ではほとんどの英語教員が実際授業全てを英語で行うことは難しいと語った。

「本来の理想に比べてかなり日本語の割合は多いと思います」（日本人英語教員-3）

「進みがですね。遅くなるんですよ。うちの学校でも半分から下は聞き取れない。結局日本語でしゃべることになると時間がかかる」（日本人英語教員-1）

「難しいところを英語だけでやるとなると、理解度は大幅に下がると思います」（日本人英語教員-2）

教員は、生徒が英語の必要性を実感するのは難しく、また授業だけで英語の 4 技能を育成することは難しいと感じていた。

「本人たちの間で英語が大事ということはわかっている。だけれども、なかなか普段の生活では実感がないというのがありますね」（日本人英語教員-1）

表 4-3 英語を教える際に難しいと感じていること

コード	回答人数	各コードで使われていた表現
英語の授業を全て英語で行うこと	4	「進みが遅くなる」「時間がかかる」 「生徒の理解度が下がる」「文法の説明は難しい」
生徒が英語の必要性を実感すること	1	「普段の生活では実感がない」
授業だけで 4 技能を育成すること	1	「授業だけで 4 技能を育成するのは難しい」

4. 日本の英語教育の問題点

日本人英語教員は、日本の英語教育のいくつかの問題点について語った（表 4-4、及び参考資料 表 D-4 参照）。

日本の英語教育は、創造性に重きが置かれていないのではないかと認識していた。

「今の流れで重視しているものの中の一つでディベート能力というものがありますよね。クリエイティブな部分が軽くなっているような気がちょっとするんですよね。実用的に議論が成り立てばいいというような感じで。創造性が問われる、クリエイティブライティングとかもやればいいのかなどは思いますね」(日本人英語教員-3)

中学校・高校を通して、カリキュラムがコミュニケーション重視になっていることから、文法力が低下しており、生徒の話す力を育成するためには、教科書の文法の内容を以前のように充実させるべきだと認識していた。

「実は中高を通してコミュニケーション重視のカリキュラムになっていて、私の感じとしては、昔の生徒よりも文法力が下がって高校に入学してくる子が多いですね。昔の生徒のほうが英文法の基礎がしっかりしていたと思います」(日本人英語教員-2)

表 4-4 日本の英語教育の問題点

コード	回答人数	各コードで使われていた表現
創造性に重きが置かれていない	1	「クリエイティブな部分が軽くなっている」
コミュニケーション重視になり、文法力が低下している	1	「文法力が下がった」「カチッとしたり英語が書けない、しゃべれない」

5. CLIL での生徒のコミュニケーションに関する認識

日本人英語教員-1、日本人英語教員-2、日本人英語教員-3 は、本研究の CLIL による英語での生物の授業を参観しており、3 人の教員は CLIL での生徒のコミュニケーションの様子をどう認識したのかについての質問に回答した(表 4-5、及び参考資料 表 D-5 参照)。

教員は通常の英語授業よりも、生徒が積極的に参加していたと語った。

「知っている生徒がたくさんいたので見ていたら、積極的にやっているなと思いました」

(日本人英語教員-1)

「かなり普段の通常の授業とは違う反応をしているような気はしますね。より生徒たちが相互にコミュニケーション取り合ったりする度合いが高いとか、比較的反応がより良いとか、それから通常のわれわれがやる授業でも英語で反応してほしいと思うんだけど、それ以上によりアクティブに反応していましたね」(日本人英語教員-3)

また、生徒があまり英語を間違えることを気にしていないと感じていた。

「英語を間違えることは気にしてなかったように見えましたね」(日本人英語教員-1)

「英語の授業よりも正確性が求められないので、内容重視になるので、コンテンツ重視ですから、生徒は英語をしゃべりやすいと思いました」(日本人英語教員-2)

教員は普段の英語授業でも生徒に発言をするように促してはいるが、CLILの授業で生徒がなんとか英語を使っていたのは印象的で、CLILは英語学習のモチベーションを向上させるのに役立つのではないかと語った。

「必然的に言わねばならないというのにせまられてなんとかして言うというのは非常に重要ですね」(日本人英語教員-3)

「モチベーションの向上には、非常にいいきっかけになっていると思います」(日本人英語教員-1)

教員はCLILの授業を参観し、内容重視の授業や英語と他教科の融合が効果的だと認識していた。

「言語教材にのみ焦点を当てるのではなくて、コンテンツを重視して、それを理解させるというような方向でやると効果が上がるのではないかという気がしています」(日本人英語教員-2)

「深い理解というのは、もっと教科融合的なところにあって、サイエンスならサイエンスの中身だとかを自分に結びつけるとか、もし自分の意見を聞かれたら英語で自分の意見を言えるとか、自分事として捉える。そういったのが本当の深い理解なんじゃないかと思います」(日本人英語教員-1)

表 4-5 CLIL での生徒のコミュニケーションに関する認識

コード	回答人数	各コードで使われていた表現
生徒が積極的に授業に参加している	2	「積極的」「生徒間のコミュニケーションの度合いが高い」「反応がより良い」
英語の間違いをあまり気にしていない	2	「間違いを気にしていない」「英語の正確性が求められない」「内容重視なので、英語をしゃべりやすい」
言語だけを教えるのではなく、内容重視で理解させる方法は効果が上がる	1	「言語教育と内容理解のバランス」
必要性に迫られて英語を使うことは重要	1	「何とかして英語で言うというのは非常に重要」
英語学習に対するモチベーションを高められる	1	「モチベーションの向上には非常にいいきっかけになっている」
教科融合によって深い理解が可能になる	1	「自分事として捉える」「英語で自分の意見を言える」

第 3 節 自国の高校で CLIL を経験した EU 諸国からの留学生の認識

【方法】

研究参加者

自国の高校で CLIL による授業を経験した EU 諸国からの留学生 12 人に対して、2018 年 1 月、4 月、7 月、8 月、9 月に、自国の高校で CLIL を受けた時のことを思い出しながら話してもらうという、回顧的インタビューを行った。留学生の年齢は 21 歳から 23 歳がほとんどということもあり、インタビューは円滑に進められた。インタビューは、個別のインタビューを 5 回、グループイ

インタビューを3回（1回目3人：留学生-1, 留学生-2, 留学生-3、2回目2人：留学生-5, 留学生-6、3回目2人：留学生-11, 留学生-12）実施した。個別のインタビューではインタビュー参加者が本音を打ち明けやすいという利点があり、またグループインタビューではグループで話すことによって参加者が過去の出来事をより思い起こしやすくなり、また互いの発言が刺激を与え合うため、情報を引き出すのに効果があるという利点がある（Fontana & Frey, 2005）

留学生へのインタビュー質問は、日本の高校生へのアンケート質問と呼応する内容で作成したが、日本とEUの事情や環境の違いについて確認するため、留学生には母語での授業の教室文化について、またアイデンティティに関する質問も行った。インタビューに要した時間は、グループインタビューが約1時間、個別のインタビューは30~40分であった。インタビューは全て英語で行った。研究参加者の国籍、母語、年齢、CLILの対象教科、及び対象言語を次に示す。

研究参加者の詳細、及びCLILの対象教科・言語

	国籍	母語	年齢	対象教科	対象言語
留学生-1	フランス	フランス語	22	文学、歴史、科学	英語 ドイツ語
留学生-2	ベルギー	フランス語	23	文学、歴史、科学	英語 オランダ語
留学生-3	フランス	フランス語	21	歴史、科学	英語 スペイン語
留学生-4	チェコ	チェコ語	23	歴史、文学	英語 ドイツ語
留学生5	フランス	フランス語	22	保健体育、物理、 数学、歴史	英語
留学生-6	フランス	フランス語	21	生物	英語
留学生-7	フランス	フランス語	27	科学	英語
留学生-8	ドイツ	ドイツ語	32	地理、政治	フランス語

留学生-9	イタリア	イタリア語	21	保健体育	英語
留学生-10	フィンランド	フィンランド語	29	科学、歴史	英語
留学生-11	フィンランド	フィンランド語	29	経済	英語
留学生-12	フランス	フランス語	22	歴史、地理	英語 ドイツ語

留学生へのインタビュー質問項目

- ・ CLIL で学んだ教科
- ・ CLIL の対象言語

異文化や異なる観点に対する気づき

- ・ CLIL で学ぶことで、自身のコミュニケーションの仕方が変わったと思うか。どのように変わったのか。
- ・ CLIL では英語圏の文化に特有な特徴に何か気づいたのか。どのような特徴に気づいたのか。

自文化や自身の観点に対する気づき

- ・ CLIL の授業を受けることで、自身の文化の特徴について気づくことはあったのか。どのような特徴に気づいたのか。

EU 諸国での教室文化

- ・ 普段の母語での授業では、生徒が授業中に質問したり自分の考えを発言するのか。

CLIL が英語学習に与える影響

- ・ CLIL を受けたことで英語学習に対する考え方には変化があったのか。どのような変化があったのか。

アイデンティティに関する質問

・ CLIL はアイデンティティにどのような影響を与えると思うか。

【結果】

自国の高校で CLIL を経験したヨーロッパからの留学生は、CLIL による授業に対するさまざまな認識を語った（表 5-1～5-5 参照）。留学生の認識は、精査を繰り返すことで、1. 普段の母語での授業でのコミュニケーションに関する認識、2. CLIL の授業でのコミュニケーションに関する認識、3. 学びに対する考え方、4. モチベーション、5. EU に特徴的なこと、の 5 つのカテゴリーに分類された。

留学生の発言をそれぞれのカテゴリーで例として引用している。留学生の実際の発言の例は、参考資料の表 E-1～E-5 に示している。

1. 普段の母語での授業でのコミュニケーションに関する認識

留学生は、普段の母語での授業のコミュニケーションの傾向についての認識を語った（表 5-1、及び参考資料 表 E-1 参照）。

ほとんどの留学生が母語での授業でも教員とのやり取りは多く、教員は生徒に質問を促し、生徒は授業中に質問したり自分の考えを伝えるなど積極的に授業に参加すると語った。

“In general from elementary school, we are taught to raise our hands and say, ‘Oh, I’m sorry. I didn’t understand.’ Or, for example in mathematics, we say, ‘I understand your way, but is it possible to do in this other way?’”（留学生-7、フランス）

“If someone has a question, they can raise their hands and ask questions or just say like I don’t think so. We are free to talk. Teachers encourage us to talk in class.”（留学生-9、イタリア）

“Actually, teachers are hoping that students are asking questions and it's like

exchanging information between teachers and students.”（留学生-10、フィンランド）

留学生は、母語での授業では教員から教えられたことや他の生徒の意見を批判的に思考すること（“critical thinking”）が求められると語った。

“When I was in high school where we were taught to criticize what we were said because it was not always the truth. We are expected to think critically.”

（留学生-12、フランス）

“A really common question is, “What does the author mean? Do you agree? If not, explain.” You have to disagree. You can agree but you should always find argument against. The idea is to develop criticism, critical thinking.”

（留学生-7、フランス）

表 5-1 普段の母語での授業でのコミュニケーションに関する認識

生徒が授業中に質問したり自分の意見を言うことは多い (9)
批判的思考 (critical thinking) を求められる (2)
先生との距離を感じる (2)

*各表でコードは回答数の多い順に示されている

*複数回答

*各コードの最後にある数字はそのコードに分類された留学生の回答数を示す

2. CLIL の授業でのコミュニケーションに関する認識

留学生は、CLIL の授業でのコミュニケーションの傾向についての認識を多く語った（表 5-2、及び参考資料 表 E-2 参照）。

留学生は、CLIL の授業での教員と生徒との関係についての認識を多く語った。ヨーロッパ言語では教員の名字に敬称を付けて呼ぶが、CLIL による英語での授業では教員を名字ではなく名前で呼ぶことに戸惑いを感じていた。

“It was embarrassing for me. For me culturally it’s a little bit strange. So, what I did was mostly to avoid, like you can speak in a way that you don’t need

to say the name. Maybe, a lot of students did this.” (留学生-7、フランス)

“We call the teacher by family name. But in CLIL classes, English classes, we are often told to call the teacher by the first name.” (留学生-2、ベルギー)

また、母語では相手を指す人称代名詞が丁寧な語と親しい間柄で使う語の二種類あるが、英語では“you”の一語しかなく教員に対して“you”を使うことにも抵抗があったと語った。

“In French we use ‘vous’ to the teacher, but in English they always use ‘you’. I always felt disrespectful.” (留学生-1、フランス)

“Teachers are not our friends, so we have to use ‘vous’ and to be respectful.” (留学生-6、フランス)

“We have the polite version of ‘you.’ So we don’t say ‘you’ to the teacher in Italian.” (留学生-9、イタリア)

留学生は、CLIL の授業では教員が生徒に親しみを持って接すると感じていた。

“In CLIL, teachers want to act with students like friends. They want us to speak freely. We don’t need to show them too much respect.” (留学生-4、チェコ)

“Teachers are really more friendly in CLIL classes.” (留学生-6、フランス)

また、母語での授業の時より教員との関係がより対等だと感じていた。

“I feel the relationship between the teacher and students is more equal.” (留学生-2、ベルギー)

“Teacher and students are more like equal.” (留学生-5、フランス)

さらに、教員と生徒の距離が近いと認識した留学生もいた。

“In CLIL I feel closer to teachers.” (留学生-5、フランス)

“I feel closer to the teacher.” (留学生-8、フランス)

“I think we were closer to teacher.” (留学生-12、フランス)

CLIL の授業では、留学生の多くが教員との関係をより親しく感じ教室の雰囲気は堅苦しさが無いと感じていた。

“In CLIL I feel more comfortable, and more relaxing.” (留学生-5、フランス)

“We can use more like every day language in the classes, because it’s less formal.” (留学生-2、ベルギー)

“The atmosphere of the class was less serious, I think.” (留学生-7、フランス)

また、CLIL の授業ではディスカッションが多いと認識しており、留学生の一人は特に歴史の授業でディスカッションをしたことが印象的だったと語った。

“There were more time for discussion in CLIL classes.” (留学生-5、フランス)

“In classes in German, we didn’t have time for discussion. Also in Czech we don’t have discussion, too. But in history classes in English we had discussion.” (留学生-4、チェコ)

留学生は英語での授業では母語での授業より自然により考えようとする認識していた。また、母語での授業では、他のことをしたり考えたりしながらでも聞けるが、英語での授業では、より集中しなければいけないと感じていた。

“I think more in English. It’s automatic. In classes in French, I could listen to the teacher while I am doing or thinking other things. Whereas in classes in English I have to be more focused.” (留学生-2、ベルギー)

教員が、生徒が英語で自分の考えを話すように勇気づけてくれるので、英語を少し間違えても気にならなかったと語った。

“In biology classes in English we are encouraged to speak English to express our opinion. It was not a problem if there were a few mistakes, just express ourselves.” (留学生-6、フランス)

CLIL の対象言語は英語であることが多いということだが、留学生の数人は

CLIL を英語以外の言語でも学んでいた。対象言語がヨーロッパ言語で母語に似ている場合には、CLIL の授業でのコミュニケーションの仕方や異文化に対する気づきはほとんどないと語った。

“I didn’t notice any differences, because I live close to Austria. I am used to German culture. I think the ways we communicate are the same as in Czech in CLIL classes in German. I think it’s the same.” (留学生-4、チェコ)

“I think German and French culture is very similar, so for me there were no real cultural differences. I don’t think I noticed any particular differences. For me it’s pretty similar, I think.” (留学生-8、ドイツ)

“From what I remember, CLIL classes in German were quite the same as the classes in French.” (留学生-12、フランス)

表 5-2 CLIL の授業でのコミュニケーションに関する認識

CLIL での対象言語が母語に似ている場合、コミュニケーションの仕方などに大きな違いは感じない (6)
先生が生徒に親しみを持って接する (6)
(母語では先生には敬称をつけて名字で呼ぶが、) 英語では先生を名前で呼ぶように言われる (5)
雰囲気は堅苦しくない (4)
(母語では先生に対して丁寧な方の人称代名詞を使うが、) 英語では先生に対していつも ‘you’ を使う (3)
先生との距離が近いと感じた (3)
英語の間違いが気にならなかった (3)
母語以外では自然により考えようとした (3)
ディスカッションがより多い (2)
先生との関係が対等だと感じた (2)

3. 学びに対する考え方

CLIL の授業を受けたことで、多くの留学生が学びに対する考え方に変化があったと語った（表 5-3、及び参考資料 表 E-3 参照）。

フランス語を母語とする留学生 3 人のグループインタビューで、その内の一人が、CLIL で歴史を英語で学んだ時、英語には「現在完了形」があり過去の出来事が現在に影響を与えているというフランス語にはない時間の概念、感覚が英語にはあることで歴史を異なる観点から学んだことが一番印象的だったと語った。

“First of all for me, it is ‘perception of time’ which is very different in French and in English. In French we don’t have present perfect. When we study history, I realized in English the past can have consequences and can reflect the present situations. We are not told of the links between, for example, French Revolution and nowadays’ situations. Whereas in English when we learned about slavery, it had consequences now. The perception of the tense, the past and the present, is really different.”（留学生-1、フランス）

他の留学生 2 人も、フランス語では過去に何か出来事があってそれがまだ現在にも影響しているようなことを説明するのに端的に言い表すことは難しく、いくつかの文を使って説明しなければいけないが、英語では一文で説明でき、時制は文化によって認識が異なることに気づいたと語っている。

“Yeah, the tense actually exists, but it’s not used in the same way among cultures. It exists, but we almost never use present perfect in French. I want to say something which happened before and is still affecting me. In French I have to explain it with several sentences. Whereas in English I can just say it in one sentence.”（留学生-2、ベルギー）

“I feel like the same. Sometimes I don’t know how to say it in French, but in English I am able to say in English. There is a gap.”（留学生-3、フランス）

留学生は、学び方は文化によって異なっており、CLIL で教科を学ぶことで同じ内容でも新しい発見があると認識していた。また、自身の文化を客観的に

見ることによって当たり前だと思っていた自身の文化を他の文化と比べることができると認識していた。

“In CLIL classes, I studied World War from English point of view. In normal history class we studied the general aspects of this war and many were about France. It was very interesting.” (留学生-5、フランス)

“The way of learning is different among cultures, learning from a different point of view.” (留学生-3、フランス)

“It allows us to have different opinions, have different approaches. I could see my language as an exterior. We can compare our culture to other cultures. We don't take things for granted.” (留学生-12、フランス)

また、一人の留学生は、科学では事実を学ぶが文化や言語によってその事実の捉え方が違うということが、CLIL で歴史や文学を学んだ時よりもよく分かり興味深いと語った。

“When we learn science, the fact is the same to all cultures. But the fact is sometimes perceived differently among cultures and languages. I think learning science in CLIL could be more interesting than learning literature and history.” (留学生-2、ベルギー)

留学生の多くが CLIL の授業で英語で学ぶことで、学びに対する自身の観点を再認識したこと、また学びに対する考え方に変化があったと認識していた。

表 5-3 学びに対する考え方

母語以外の言語で学ぶことで新しい世界を発見できる (6)
母語以外ではより客観的に学べる (1)
文化によって学び方が違うことが分かる (1)
自分の文化を客観的に見ることで異文化と比較することができる (1)

4. モチベーション

留学生は CLIL の授業を受けたことによって、英語に対する関心やモチベーションに変化があったことを多く語った(表 5-4、及び参考資料 表 E-4 参照)。

留学生の多くが、教科として英語を学ぶのとは違い CLIL では英語を実際に使えることで英語を使う意味があり英語に対する関心が高まると認識していた。また、教科として英語を学ぶ時はその言語を学ぶだけだが、CLIL では異文化を学び、文化によってものの見方が異なることが分かると語った。

“As I learned English in CLIL, I got more interested in English.” (留学生-3、フランス)

“When I had CLIL, English was the means to learn things and express myself. So I had the meaning of learning English.” (留学生-5、フランス)

“It was an occasion for us to express ourselves differently.” (留学生-6、フランス)

“I think we still need to learn English as a subject. But once I study subjects in English, I feel more like it becomes my own language. As far as I study English as a subject, I feel it’s always something that stays kind of external to me.” (留学生-2、ベルギー)

“In English classes we just learn the language, but history and geography in English we learn another culture. Each culture has a different point of view, and CLIL classes allow us to see another point of view and many different aspects of the same thing.” (留学生-12、フランス)

そして、CLIL の授業を受けることで英語力が上がったと認識していた。

“I think my skills are improved, because I needed to learn something in another language.” (留学生-4、チェコ)

表 5-4 モチベーション

教科として言語を学ぶことと違い、実際にその言語を使うことでその言語に対する関心・学習へのモチベーションが高まる (9)
英語で学ぶことで英語力が向上した (2)

5. EU に特徴的なこと

留学生の発言からは、EU に特徴的と思われる事情や文化的背景が多く認められた（表 5-5、及び参考資料 表 E-5 参照）。

留学生は、ヨーロッパでは国境を接している国の言語は理解できることが多く、国境付近では両方の言語を使っていると語った。

“My town is 1 km from Austria. We have many people who can speak German. Also Slovak, Polish, and Russian have the same accent, so I can understand even if it’s not perfect. For us it’s normal to understand.”（留学生-4、チェコ）
“If it’s very close from the border, it’s more like direct mix of the two languages in both countries.”（留学生-12、フランス）

ヨーロッパでは英語だけではなく近隣国の言語を学び、英語は必修だが第二・第三外国語は選ぶことができる。

“English is mandatory and then you can choose between Spanish and French.”（留学生-9、イタリア）

“We study English in primary school, and also we learn Spanish and German in the second year of middle school.”（留学生-1、フランス）

英語に接する機会は、日常的にあるという。留学生などの外国人が多いことも、英語を身近に感じる要因となっている。

“In Czech there are so many international students. So there are so many people who can speak English. It’s not surprise for us to know English.”（留学生-4、チェコ）

“Every time there was an occasion to speak with someone in English.”（留学生-9、イタリア）

留学生は、EU では協定により異文化間を行き来しやすく、異文化の人々との交流が多いと語っている。

“In Europe it’s very easy to travel. You can just walk across the border.” (留学生-12、フランス)

“We can go through ‘Schengen’ space, and going to Germany, Spain, or Italy is really easy for French people. I went to Germany for an exchange program in 9th grade.” (留学生-12、フランス)

* Schengen (シェンゲン協定): 国境での審査なしで移動可能。加盟国は 25 か国 (大谷、2011)

また、異文化間相互理解を増進するための政策が充実しており、教員自身が異文化で学んだり教えた経験があることが多く異文化を理解していると語った。

“Thank to ‘Comenius’ program, teachers are very open-minded. Because they have experienced a lot of exchanges. They have opportunities to study or teach in another countries.” (留学生-6、フランス)

* 「コメニウス」: 中等教育までの学校教育に関するプログラムで、学校間の連携による短期間の語学留学を行う制度。EU での多文化間相互理解を増進するための具体的政策の一つ (大谷、2011)。

“The teacher used to teach in other countries. He learned different cultures there.” (留学生-12、フランス)

留学生には CLIL がアイデンティティに与える影響について質問を行った。留学生は CLIL の授業で他の言語で学ぶことによって自身のアイデンティティを明確にし、また自身のアイデンティティを豊かにすることができる、状況に応じて自身のアイデンティティを適応させることができるという認識していた。

“I think most people in Europe see identity something very positive. I think when you learn other languages through CLIL, your identity expands. Depending of the context, one part of your identity will become stronger.” (留学生-2、ベルギー)

“I didn’t think about a change in identity, I just saw the English thing as a way to enrich myself. I think it was something more that I knew, so it was good to know that. I am Italian, I know my origins and I am proud to be Italian. But

I think it's very important to know other cultures and be enriched by these things.”（留学生-9、イタリア）

“If we learn, for example English, we will discover new identity. By discovering a new English identity, we understand a lot about our own culture. It sometimes strengthens our own identity, I think. The good part I think is that I could compare and then I could choose depending on the situation.”（留学生-7、フランス）

“Some people who don't learn other languages tend to be afraid of being confused, but I think it's a shame. Because there are lots of things to discover around the world, so we have to be open to new culture and new language.”（留学生-12、フランス）

表 5-5 EU に特徴的なこと

英語だけではなく、第二・第三外国語としてヨーロッパ言語を学ぶ (7)
外国語を学ぶことは自身のアイデンティティを豊かにする (6)
日常的に英語に接する機会があり英語を使うことが多い (4)
EU 内の国はお互いに行き来しやすい (3)
近隣国の言語は理解できることが多い (2)
外国人が多く異文化に接する機会がある (2)
先生自身がいろんな国で学んだり教えたりしているので、異文化を理解している (2)

第 4 節 授業参観における筆者自身の認識

【方法】

CLIL による英語での生物の授業は 3 年生の 3 クラスに 2 コマずつ、合計 6 回行われたが、筆者は 2017 年 10 月にその内の 1 コマを参観した。また、2016 年に生徒が 2 年生の時、通常の英語授業を参観する機会を得た。

英語授業と CLIL による授業の詳細

	通常の英語授業	CLIL による授業
教科内容	コミュニケーション英語 II	英語による生物の授業
教員	日本人英語教員 1 人	アメリカ人教員 1 人（主導） 日本人生物教員 1 人
生徒数	12 人（男子 6 人、女子 6 人）	43 人（男子 18 人、女子 25 人）
教室	普通教室	生物実験室
机の配置	机が縦に 4 列 (1 列に 3 人ずつ)	テーブル 12 台 (1 テーブルに 3~4 人)
授業時間	50 分	50 分
文・理系	文系クラス	文系クラス

【結果】

通常の英語授業

参観した授業は、「コミュニケーション英語 II」という教科であった。高校での英語科目は、「コミュニケーション英語」と「英語表現」とがある。コミュニケーション英語は、「英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする能力」を養い、伸ばしていくことを目標としている（文部科学省、2009）。

教員は、簡単なあいさつやページの指示などのいわゆるクラスルームイングリッシュは英語で行ったが、教科書の内容説明は全て日本語で行った。50 分の授業時間中、生徒は下を向いてノートやテキストを見ている時間が長く、教員が生徒全体に発問しても、生徒は指名されるまでは答えないという状況が多く見られた。また答える時も生徒は顔を上げて教員の方を見るということはなくテキストなどを見ながら小さな声で答えていた。クラスの人数は 12 人と通常の授業の約 3 分の 1 以下の人数で行われており、机が縦に 4 列に並べられ 1 列に生徒が 3 人ずつというかなり小規模なクラスであったが、教員と生徒がやり取りをする様子は見られず授業は教員から生徒への一方向で進行されていた。

CLIL による授業

生徒は英語を話すことに対して構えたり緊張したりせず、英語を自然に話している様子が見られた。「英語で学ぶ」ことができおり、授業では日本語も適宜、適切な状況で使われていた。

具体的な例を挙げると、「iPS の i が小文字なのはなぜかを知っている人は日本語でいいので説明してください」というアメリカ人教員の英語での発問に対して、ひとりの男子生徒が挙手をし、日本語で「まだ発展途中の研究なので、iPhone にならって小文字にした。これから研究が進んでいって大文字になれるようにという思いが込められている」と発表をした。すると、アメリカ人教員が、「今の内容をできるだけいいので、英語で言ってみてください」とその生徒に英語で言ったところ、その男子生徒はことばを探している様子でしばらく考えていたが、“iPs was named after like iPhone and iPad.”となんとか答えた。

また、生徒の班別の話し合いは日本語で行われたが、ホワイトボードにそれらを英語で書く時には、活発に意見を出し合い自分たちの知っている用語や表現を駆使して書いている様子が見受けられた。

アメリカ人教員は、難しい生物用語を分解して、生徒の知っている単語から推測できるようにしていた。例えば、“pluripotent”は“pluri”と“potent”に分けて、“differentiation”は“different”から推測させ、“totipotent”は“to”が“total”の意味を持つことなど、わかりやすく説明していた。また、アメリカ人教員は生徒が知っている簡単な英語の単語を使った「比喻」を使って説明していた。例えば、iPS 細胞の説明の時、“stem cell”を“children”でまだ何の仕事をするのか決まっていない状態、分化した細胞を“adult cells”として、仕事を持っている状態として説明していた。ジェスチャーも多く使いながら理解しやすいように分かりやすく説明していた。

通常の英語授業と CLIL による授業の比較

通常の英語授業	CLIL による生物の英語での授業
・ クラスルームイングリッシュ以外 は日本語での授業	・ 英語を話すことに対して構えたり、 緊張したりしていない

<ul style="list-style-type: none"> ・先生の発問に対して積極的に答え ないことが多い ・下を向いてノートやテキストを見 ている時間が長い ・答える時もテキストなどを見なが ら答えることが多い ・声はかなり小さい ・授業への積極的な参加が見られな い 	<ul style="list-style-type: none"> ・英語で話していることを意識せず、 自然に話している ・日本語が適宜、適切な状況で使われ ていた ・アメリカ人教員が分かりやすく工 夫して説明していた ・アメリカ人教員がジェスチャーを 使って説明していた
--	---

次章では、今回の研究で得られた結果の中から、CLILによる授業での、生徒の授業への関わり方、教員や他の生徒とのコミュニケーションの様相に焦点を当て、考察を行う。

第V章 考察

文部科学省はグローバル社会で日本人が活躍できるよう、日本の生徒の英語力と異文化コミュニケーション能力を育成するための英語教育改革政策を推進している。一方でこの英語教育改革政策は、日本語や日本の文化・社会と密接な関わりを持つ日本人のアイデンティティを脅かすという議論が多く存在しており、英語教育改革政策の推進と日本人のアイデンティティ保持の議論は依然平行線をたどったままである。日本で英語教育改革政策を推進していくためには、日本の生徒のアイデンティティに英語教育がどのような影響を与えるのかを理解することが不可避である。

そこで本研究は、アイデンティティを含む広義の概念である自己観の概念を使って、日本の生徒の自己観と異文化コミュニケーション能力育成に英語教育はどのような影響を与えるのかについて、英語教育の新しい試みとして近年日

本でも取り入れられ始めている CLIL に基づいた授業への高校生と教員の認識を通して探求を行った。

本研究の結果は、普段の授業では周囲との繋がりを重視し他の生徒からどう思われるかを気にかけているという相互依存的な自己への認識を示している日本の生徒が、CLIL による授業では自身を他の生徒から独立した存在として認識し自分の考えに基づいて積極的に授業に参加するという独立的自己観の兆候を見せたことを示した。研究結果は、生徒が求められるコミュニケーションの規範に応じて自己を対応させることができるという可能性を示唆した。

日本の生徒が、状況に合わせて自身の独立的自己観に基づいて行動することができたことは、特筆すべきことである。さらに本研究の結果から、生徒が独立的自己観の兆候を示したのは、間違えることや他の生徒からどう思われるかということよりも「アメリカ人教員とコミュニケーションをしたいというモチベーション」の方が大きく上回ったことが要因であると考えられた。

周囲との関係を重視するという相互依存的自己観を持つことは、他者との対立を避けることに繋がり人間関係を円滑にすることに役立つ。しかしながら、さまざまな文化や価値観が存在するグローバル社会では、状況に応じては独立的自己観に基づいて自身の考えを主張する必要性も生じる。日本の生徒が独立的自己観を併せ持つことは、異文化の人々とのコミュニケーションに役立つはずである。

日本の生徒の自己観と異文化コミュニケーション能力育成に CLIL が有用である可能性が示された。

本章では、本研究で得られた結果を次の流れに沿って考察する。

第 1 節 日本の生徒は普段の授業では相互依存的な自己への認識をしている

第 2 節 日本の生徒の独立的な自己観を育成することは可能である

第 3 節 生徒が独立的自己観の兆候を示したのは、「アメリカ人教員とコミュニケーションをしたいというモチベーション」が大きく高まり、実際に行動に移したから

第 4 節 日本の生徒の異文化コミュニケーション能力育成に CLIL は有用である

第5節 CLIL が生徒の自己観と異文化コミュニケーション能力育成に与える影響は、EUにおいてよりも日本においての方が大きい可能性がある

第6節 考察のまとめ

第1節 日本の生徒は普通の授業では相互依存的な自己への認識をしている

日本では相手との関係を重視するという相互依存的自己観が優勢である (Markus & Kitayama, 1991) とされているが、日本の英語教育のコンテキストでの生徒の自己観についての研究は調べ得る限りではこれまでに行われておらず、生徒が英語授業ではどのような自己への認識を示しているのかについては明らかにされていない。しかしながら本研究の結果は、日本の生徒は普通の英語授業では間違いや周囲の生徒の目を気にしており、自身を生徒という「集団の中の一人」として認識しているという相互依存的な自己観の傾向を持つことを示した。さらに、生徒の相互依存的自己観の傾向は進学校や偏差値の高い生徒により強く見られること、この傾向は普通の授業で教員がいくら努力や工夫をしても変えることは難しいこと、また生徒の相互依存的な自己観の傾向は近年強まっていることを示した。

1. 日本の生徒は他の生徒からどう思われるかをとても気にかけている

生徒は普通の英語授業では、間違えることを恐れ、積極的に発言しないなど、周囲の目をとても気にしている。

本研究では、日本人英語教員は普通の英語授業で生徒は「間違えたらどうしよう。人はどう思うだろう (日本人英語教員-1)」と授業で英語を話すことには抵抗があり、生徒は他の生徒からどう思われるかをとても気にしていると認識していた。

また ALT による英語での英語授業でも、ALT は生徒が他の生徒の目をとても気にしているという認識で一致していた。ALT は最初生徒全員に発問し、一人の生徒に発表させようとしていたが、生徒が積極的に答えないことに気づい

ている。ALT のほとんどは、生徒によって程度の違いはあるものの、日本の高校生は概して英語を話すことに対して内気な傾向が見られ、間違えることを恐れて、積極的に授業に参加しない傾向があると認識している。

2. 日本の生徒は生徒という「集団の中の一人」として自己を認識している

ALT の“*I see that a lot. They look at their friends before they answer a question. (ALT-6)*”という発言にも見られるように、日本の生徒は授業で他の生徒との繋がりを重視しており生徒という「集団の中の一人」として自己を認識している。教員もまた、クラスの和と一体感に重きを置き生徒が良くも悪くも一人だけ目立ったりすることのないように気を配るため、生徒を相互に依存し密接に関わり合った一つの集団と見なして関わる傾向がある。

生徒は CLIL を経験したことによって自文化を客観的に見る機会を得、「日本語での授業では先生から生徒への時間が長くどうしても受け身になってしまいがち (#095)」で、発言や発表をする機会は少なく、「日本語の授業だと相づちなどの反応はしない (#047)」と、教員の発問に自分が反応を示していなかったことを改めて認識している。

また、日本人英語教員も「分かっているけど答えない生徒もたくさん存在する。指名すると正しい答えを言う (日本人英語教員-2)」と、発問に対して生徒があまり反応をしないと認識していた。

さらに ALT も、“*Everyone is trying to settle into the group. (ALT-4)*”と、日本では生徒が自身を生徒という集団の中の一人として位置づけていると感じていた。ALT は、日本では授業が講義形式で行われ生徒は静かに教員の話を受け身で聞いており、授業で教員とあまりやり取りをしないこと、生徒同士が話し合う機会が少ないと認識している。ALT が“*They don't want to disrupt the class, so they save their questions to the end. (ALT-6)*”と語っているように、生徒が授業中に個人的に質問したり意見を言うということはほとんどない。

日本ではたとえクラス的人数が少なくなっても生徒は自身を生徒という集まりの中の一人として捉えることに変わりはない。筆者は本研究の高校の「コミ

コミュニケーション英語 II」という通常の英語授業を参観する機会を得た。クラス
の人数は 12 人と通常の授業の約 3 分の 1 以下の人数で行われていたが、50 分
の授業時間中生徒は下を向いてノートやテキストを見ている時間が長く、教員
が発問しても生徒は指名されるまでは答えないという状況が多く見られた。「コ
ミュニケーション英語」は「英語を通じて、積極的にコミュニケーションを
図ろうとする態度を育成するとともに、情報や考えなどを的確に理解したり適切
に伝えたりする能力」を養い、伸ばしていくことを目標としている（文部科学
省、2009）が、生徒が自ら積極的に発言する様子は見られなかった。

日本には「出る杭は打たれる」ということわざがあるように、生徒は自分一
人が目立つことを好まず、皆の中にいる方が安心で安全だと考えている。この
日本の生徒の傾向について、ALT は日本人英語教員が気づいていないと思われ
る興味深いエピソードを語った。授業以外で会った時にはとても上手に英語を
話す生徒が授業では英語を話したがるということがよくあるという。ALT の “If
they are too good, then they will get it negatively from their teachers and
other students. (ALT-3)” という発言から、生徒は自分が他の生徒と違うことを
望まず、他の生徒との関係ばかりでなく日本人英語教員との人間関係もとても
気にしていることが窺える。Hofstede (1984) が示すように、日本は教員と生
徒のパワーの差が大きい文化 (a high “power distance” culture) であること、
自分のことよりも周囲との関係を大切にするという集団主義 (collectivism) の
文化の傾向がある (Triandis, 1995) こと、また相手の面子 (face) を守り相手
が人前で恥をかかないように気を配るという傾向がある (Ting-Toomey, 2005)
ことから、生徒は自分の方が日本人英語教員よりも英語が上手に話せるという
ことを示すのは適切ではないと考えていると思われた。自分が授業で上手に英
語を話すことによって、日本人英語教員の面子を脅かし、自分だけが他の生徒
とは違う目立った存在になることを避け、「皆の中の一人」でいようとしている
ことがよく分かる。

3. 進学校の生徒や偏差値の高い生徒は周囲の目を気にする傾向がより強い

進学校の生徒や成績の良い生徒は、自分は成績が良いという自己に対する認

識があり、他の生徒や教員との関係においてもその認識を意識し間違えることを恐れており、周囲の自分に対する評価を気にする傾向がより強い。

本研究の日本人英語教員 5 人の教員歴は 20 年前後から 37 年までと長く複数の高校で教えた経験を持つが、「地域でトップ層の子どもたちというのは、特にミスを恐れる（日本人英語教員-2）」と、生徒のこの相互依存的な自己観の傾向は進学校の方がより顕著にみられると語った。

ALT も “Higher level students are worried about being corrected. (ALT-2)” “High-level students are very conscious of how they are perceived. (ALT-4)” と、成績が良い生徒ほど間違いを恐れ他の生徒からどう思われるかを気にかけしており授業で英語を話したがらないと認識していた。

本研究の高校は地域で最も高いレベルの高校の一つであることから、生徒は学校やクラスの中での自分の位置づけをより意識していると考えられる。

4. 日本の生徒の相互依存的な自己への認識を変えることは難しい

生徒が他の生徒の目を気にするという相互依存的な自己観の傾向は、普段の授業で教員がいくら努力や工夫をしても変えることは難しい。

日本人英語教員は、生徒に間違えてもいいから発言するように促したり、間違えた時には訂正するのではなくより良い答えを示すなど、生徒が積極的に授業に参加できるように気を配っていた。「それでもやっぱり授業が終わった後に、非常にいい質問や意見を言ってくる（日本人英語教員-3）」ことが多いなど、生徒は皆の前で間違えることを恐れており周囲からの評価を気にする傾向は変わらないと語っている。

ALT もまた、日本の生徒には正しい英語を使わなくてはいけないというプレッシャーがあると認識しており、英語授業では日本人英語教員と同様に生徒が英語を話しやすい環境を作ることを心がけたり、生徒が英語を話すことに対して自信を持てるように気を配っていた。しかしながら、ALT の、“I don't think it can be changed very easily at all because it's cultural. (ALT-3)” という発言にも見られるように、ALT は日本の生徒が他の生徒からどう思われるかを気

にする傾向を変えるのはとても難しいと認識している。

5. 日本の生徒が他の生徒との関係を気にする傾向は近年強まっている

さらに、生徒が周囲との関係を気にするという相互依存的な自己観の傾向は近年強まっている。刈谷（2007）は、生徒同士がお互いにどう見られるかが以前より重要になってきているのは、いじめが問題とされるようになってからいじめに対する恐怖が広がり、自分が人と違うことで変なふうに見られて仲間外れにされないか、「みんな」から外されてしまうのではないかということに対する不安が生まれているからではないかと主張する。榎本（2012）もまた、最近の若者は「場」の空気を気にしており、友だちと考え方や思っていることが違って気まづくなるのを避けようとして、日常的に行動を共にする友だちには思うことを言えない人が非常に多いと主張している。

本研究でも、日本人英語教員は生徒が他の生徒との人間関係を気にする傾向は近年強まってきていると認識しており、その要因として SNS の普及を挙げた。日本人英語教員は、「自分がこう言ったらどう思われるのかをすごく気にする。SNS の普及と共に圧倒的に変わった（日本人英語教員-1）」と語っている。

日本での SNS の利用率は年々増加している（内閣府、2018；総務省情報通信政策研究所、2018）。SNS が高校生の人間関係に与える影響について、中尾（2017）は、高校生は日常での接点が多い人との間で SNS を利用する傾向があるため、現実と SNS の両方で常にその人との人間関係を気かけなければならない可能性があるとは指摘している。今後 SNS はさらに普及し人間関係に影響を与えていくと考えられる。日本の生徒が将来、多様な文化や価値観が存在するグローバル社会で活躍するためには、周囲との関係を重視するという相互依存的な自己観に加え、状況に応じては自分自身の考えを主張し行動するという独立的な自己への認識ができるようになることが今後求められる。

第2節 日本の生徒の独立的な自己観を育成することは可能である

日本の生徒は普段の授業では間違いや他の生徒の目を気にしており、生徒と

いう「集団の中の一人」として自己を認識しているという相互依存的な自己観の傾向を持つことを第1節で示した。しかしながら、CLILによる授業では生徒は他の生徒からどう思われるかを他の授業で見られるほど気にしておらず、「個人」として積極的・主体的に授業に参加するという独立的な自己観の兆候を見せた。生徒がCLILの授業では普段とはやや異なる自己への認識をし、その自己観に則った行動をすることができるということを示唆しているのかもしれない。異文化間のコミュニケーションでは、「察する」、「空気を読む」というような日本では機能するコミュニケーションをそのまま当てはめようとしても通用しない。生徒が状況に応じて自身の自己を対応させるという適応力を身につけたことは、異文化の人々とより良い人間関係を築くことに繋がると考えられる。

今回の研究結果は、日本の生徒の独立的自己観を育成することができるという可能性、すなわち日本の生徒が相互依存的な自己観に加えて独立的な自己観を持つことができるという可能性を示した。

異文化で最も適応できるのは、独立的自己観と相互依存的自己観を併せ持ち状況に応じて自身の自己を柔軟に対応させることができる人である（Kim, et al., 1996）とされている。したがって、CLILは日本の生徒の異文化コミュニケーション能力育成に有用である可能性が考えられた。

1. 生徒は CLIL に基づく授業では他の生徒からどう思われるかを気にしていなかった

生徒は CLIL の授業では、間違いや周りの生徒を気にせずに積極的に英語を話すという、普段の英語授業では見せない一面を見せた。

生徒の多くの回答から、CLIL に基づく授業では生徒は「正しい」英語を使うということにこだわっておらず、『正しい英語』というよりもむしろ『伝える英語』を大事に（#054）」し、「上手に英語にできない時には、より易しい英語に変えて伝えようとした（#007）」り、「必死に相手に伝えようとして身振り手振りや目を見て話す（#078）」など、英語の間違いや他の生徒からどう思われるかを気

にせずに、積極的にアメリカ人教員になんとか自分の考えを伝えようとしたことが示された。

CLIL を指導した日本人生物教員も、生徒が英語の間違いを気にせず自分の意見を伝えようとしていたと語っている。アメリカ人教員もまた、“I think they became less modest. They became much more outward in their expressions.”と CLIL の授業では生徒が他の生徒からどう思われるかを気にせずに発言する様子が見られ、生徒が積極的にコミュニケーションをしていたと認識していた。アメリカ人教員は、“I think they got used to that kind of environment where they won't be punished, they won't be made fun of, or they won't take a risk in sharing something.”と、CLIL の授業を受けたことで生徒は自分の考えを発言しても、嫌な思いをしたり、からかわれたり、リスクを負うようなことはないというような環境に慣れ、CLIL の授業が発言することに対する怖さのようなものを克服する機会となったのではないかと語っている。

CLIL による授業を参観した日本人英語教員 3 人の内 2 人は、本研究の高校の英語教員であり、また 1 人は本研究の高校と同様に地域で最も高いレベルの高校の英語教員である。CLIL の授業では、「知っている生徒が多くいたが積極的に授業に参加していた（日本人英語教員-1）」、「生徒たちが相互にコミュニケーションを取り合ったりする度合いが高く反応がより良いなど、かなり普通の授業とは違う反応をしていた（日本人英語教員-3）」と、普通の英語授業での生徒のコミュニケーションの様相とは異なると認識していた。日本人英語教員は、英語での生物の授業は「英語の授業よりも英語の正確性が求められておらず内容重視なので生徒は英語を話しやすい（日本人英語教員-2）」、「生徒が英語を間違えることをあまり気にしていなかった（日本人英語教員-1）」と、普通の英語授業との違いについて語っている。

筆者自身も本研究の CLIL による授業を参観した。授業は 43 人という通常のクラス人数で行われていたが、生徒は積極的にアメリカ人教員に自分の考えを伝えようとしていた。生徒は英語を話すことに対して構えたり緊張したりせず英語を自然に話しているという印象を受けた。生徒の意識が英語そのものというよりも授業の内容自体に向いており集中している様子が窺われた。

2. CLILによる授業では生徒は「個人」として積極的に授業に参加した

生徒は普段の授業では生徒という一つの集団の中の一人として教員の話静静地かに聞いているが、CLILによる授業では教員の発問に自然に反応し自分の意見を英語でなんとか伝えようとするなど個人として積極的に授業に参加した。

ALTの“In America, the teachers focus more on students individually. (ALT-2)”という発言にもみられるように、欧米では教員が生徒と個人対個人の関係で関わるが、このような教員と生徒の関係は日本では一般的ではない。生徒もCLILによる授業を受けたことで普段の授業では自分たちが「受け身の姿勢でいることが多い(#032)」と改めて教員との関係を認識し「教員の発言に反応を示すという意識自体が希薄だった(#098)」ことに改めて気づいていた。

しかしながら、CLILによる授業ではアメリカ人教員が生徒と頻繁にやり取りをし生徒と個人として関わろうとしており、生徒も「毎回“OK”と答えていた(#098)」と、アメリカ人教員に皆が自然に反応していたことに気づいている。日本人生物教員もまた「生徒がアメリカ人教員の発問によく応えていた」と語った。CLILによる授業を参観した日本人英語教員も、普段の授業より教員と生徒のやり取りが多く、「生徒の教員への反応が良い(日本人英語教員-3)」と認識していた。

第3節 生徒が独立的自己観の兆候を示したのは、「アメリカ人教員とコミュニケーションをしたいというモチベーション」が大きく高まり、実際に行動に移したから

第2節では、日本の生徒の独立的な自己観を育成することは可能であるという根拠として、生徒がCLILによる授業では他の生徒からどう思われるかを気にしていなかったこと、CLILによる授業では生徒は「個人」として積極的に授業に参加したことの2点を示した。研究結果からはさらに、生徒がこのような行動を見せたのは、間違えることや他の生徒からどう思われるかということよりも「アメリカ人教員とコミュニケーションをしたいというモチベーション」

の方が大きく上回ったからであることが示された。

CLIL による授業では、生徒はアメリカ人教員とのパワーの差が小さいと感じ親近感を抱き、もっとコミュニケーションをしたいと思っている。また、生物を英語で学んだことで日本語で学んだ時とは違った新しい発見があり、生物を深く理解できたと認識しており、アメリカ人教員の説明をもっと理解したいという思いが強まっていた。CLIL の授業では、教員との関係や授業への関わり方に対する生徒の「考え方」に変化が起こり、「アメリカ人教員とコミュニケーションしたいというモチベーション」が大きく高まったことで、生徒は実際に「行動」に移したと考えられた。

1. 生徒はアメリカ人教員とのパワーの差が小さいと感じ親近感を抱き、 もっとコミュニケーションをしたいと思った

CLIL による授業では教員とのやり取りが多く教員との距離が近いと感じた

生徒は CLIL に基づく授業では、「自分たちも参加しているような気がした (#050)」と、教員とのやり取りが普段の日本語での授業よりも多いことに気づいている。また、日本では教員と生徒のパワーの差が大きく (Hofstede, 1984)、普段生徒は授業で教員との距離を感じているが、CLIL の授業では「先生と近い気がした (#011)」と、アメリカ人教員に対して親近感を抱いている。生徒は普段とは違った教員とのパワーの「差」を感じたことによって、「異文化」を体験し、さらにその空間では普段とは違った自己への認識をし行動をすることができたと考えられる。

アメリカ人教員が自分たちが英語での生物の授業を理解できるようにいろいろな工夫や努力をしてくれた

生徒は、アメリカ人教員が英語での生物の授業を自分たちが理解できるようにさまざまな工夫をしてくれたことで英語での授業が理解できたと認識していた。生徒は日常で英語を使う機会がほとんどなく英語を話すことに慣れていないため、「実際に英語を使うのは難しい (#006)」と感じており、自身の英語力不

足を認識している。しかしながら、生徒は実際に授業を受けていくうちに、英語での授業でも図などの視覚教材があれば内容を理解することができることに気づいている。また、キーワードや要点を掴むことで、教員の説明を推測できるということも分かる。「最初は英語での授業は難しすぎて理解できないと思っていた (#102)」生徒たちは、アメリカ人教員が授業内容を理解できるようにいろいろと工夫してくれたことによって、英語での生物の授業を思っていたよりも「聞き取れて内容も理解できた (#006)」と多くの生徒が回答している。

また、生徒は CLIL の授業で実際に英語を使ったことで、たとえ英語が正確に話せなくても「簡単な英語でも相手に伝えられる (#080)」こと、「伝わらない時、ジェスチャーを使えば何とかなる (#026)」ということにも気づいている。生徒は CLIL による英語での生物の授業を受けたことで「本物の生き生きとした英語 (#036)」を体感し、「英語を実際に使うのは楽しい (#026)」と感じており、「本当に自分の言いたいことが伝わるんだと分かって意欲が出た (#054)」、「もっと英語で話してみたい (#019)」と英語でコミュニケーションすることに意欲を示している。

アメリカ人教員が自分たちが理解しているかどうかを授業中に何度も確認してくれた

生徒はアメリカ人教員が自分たちが理解しているかどうかを授業中に何度も確認し、生徒の反応を見ながら授業の内容を繰り返し説明することに気づいていた。日本人生物教員もまた、「アメリカ人教員は生徒が理解できたかどうかというのを気にしながらやっていた」と、自身は生徒が内容を理解しているかどうかを授業中に確認することがあまりないということを改めて認識していた。生徒はアメリカ人教員の努力に感謝しその努力に自分も応えようと積極的に授業に参加したと考えられる。

2. 生徒はアメリカ人教員の説明をもっと理解したいと思った

生物を英語で学んだことで日本語で学んだ時とは違った新しい発見があり、生

物を深く理解できた

加えて、生徒は「同じ」生物を英語で学んだことによって、「生物用語の日本語と英語の表現の違いに驚いた (#028)」と、日本語で学んだ時とは違った新しい発見をし、生物により興味を持ち「理解が深まった (#024)」と認識していた。それまで当然のこととしてそのまま受け入れていた生物用語が、実は異文化では違った捉え方をしているという新鮮な驚きがあったことが分かる。アメリカ人教員の説明をもっと理解したい、アメリカ人教員に自分の考えを伝えたいというモチベーションが高まっていたことが生徒の多くの回答から読み取れた。生徒は「一言も聞き逃さない。動きも目に焼き付けるように (#077)」授業に集中しており、日本人生物教員も「まず一番は、アメリカ人教員の話をよく聞いている、ということです」と、CLILによる授業では生徒が普段の生物の授業よりもとても集中していたことが、一番印象的だったとインタビューの中で語っている。

このように CLIL の授業では「アメリカ人教員とコミュニケーションをした」というモチベーション」が高揚し、生徒は自身の独立的な自己観に基づいて積極的・主体的に授業に参加したと考えられた。

第4節 日本の生徒の異文化コミュニケーション能力育成に CLIL は有用である

異文化コミュニケーション能力には、知識 (knowledge)、考え方 (attitudes)、行動 (behaviors)、モチベーション (motivation) という4つの基本的な要素がある (Wiseman, 2002) が、CLIL はこれらの全ての要素の育成に有用であることが示された。

知識 (knowledge) を育成することに対する CLIL の有用性

生徒は CLIL の方針に基づく授業を受けたことで自分たちが普段は教員の説明を受け身で静かに聞いているが、CLIL の授業では自分たちも授業に参加することを求められていることを認識しており、普段の授業とは教員との関わり方が違うことに気づいている。生徒が自文化を再認識し、異文化の人々の考え

方や行動についての知識を得ていることが分かる。

生徒は、「日本語では言わなくても伝わる部分が多いので、そこに頼っている自分の話し方に気づいた (#004)」と、日本語では直接的でないコミュニケーションでも意思を伝えることはできるということを改めて認識していたが、英語では「一番伝えたいことをはっきり述べるのが大切 (#050)」ということにも気づいている。このように生徒は CLIL による授業で自身の母語である日本語でのコミュニケーションの特徴を改めて認識することで自文化についての理解を深め、異文化の言語である英語でのコミュニケーションについての知識を得ている。

さらに生徒の多くが、英語由来の生物用語について「日本語では 1 つの生物用語が英語では 2 つの用語で表され、それぞれが別の意味を持っていることが分かり理解が深まった (#032)」、「英語圏の生物用語と日本語の生物用語ではかなりの差があって驚きを感じた (#044)」と、回答している。生徒は、英語で生物を学び客観的に生物を見ることができたことで、自分の文化とは異なるものの見方があることが分かり、「いろいろ視点を変えてみるのも大切 (#012)」ということに気づいている。生徒は異文化の人々の考え方や行動について、また自分自身について理解を深めている。自文化を知り、異文化についての知識を持っていることは、異文化間でのより良いコミュニケーションに繋がっていく。

考え方 (attitudes) を育成することに対する CLIL の有用性

日本では「空気を読み」「言外の意味」を「察する」ことで、人間関係を築いている。しかしながら、異なる文化の人々との交流が求められるグローバル社会では、自分とは違った価値観を持つ人々の立場に立ち、自分の文化の概念に基づいて相手の文化を批判しないという考え方を持った上で、お互いが自身の考えを積極的に伝え合い批判的思考をすることでより良い議論ができより良い人間関係を築くことができる。

ALT の一人は“Everybody talks about how to do more critical thinking in Japanese education. They are so focused on tests. (ALT-1)”と、日本の英語教育は知識を伝えることに重点が置かれており、批判的思考力 (“critical thinking”) を育成するための教育体制が整っていないことを問題点として挙げ

た。

また別の ALT は “Japanese students have to listen to their superiors. It doesn't leave much space for critical thinking. (ALT-3)” と、日本では教員から生徒への一方向の授業形式で生徒は教員に対して発言をしにくいことが批判的思考力を育成する妨げになっているのではないかという考えを示した。ALT が指摘するように、日本では教員と生徒のパワーの差が大きい (Hofstede, 1984) こと、また、相手の面子 (face) を守り相手が人前で恥をかかないように気を配るという傾向がある (Ting-Toomey, 2005) ことも、生徒が他の生徒や教員の考えを批判的に捉えようとしにくい要因になっていると考えられる。

さらに、日本人は意見と発話者を分離して考えるのが苦手で、意見を否定することはその人を否定することになると考える傾向がある (榎本、2012) ことも、批判的な思考を控えようとすることに繋がっていると思われる。日本では「皆一緒」で「波風を立てない」ことが良しとされる傾向が見られる。

しかしながら、CLIL による授業では、生徒は「各班の発表がみんな違って面白い (#034)」、「先生の考え方が自分の考え方と違って、そんな考え方もあるのかと思った (#043)」、「話し合うことでさまざまな考え方を学べる (#018)」と、いろいろな考え方があることを肯定的に捉えていた。CLIL では授業でのコミュニケーションが必須 (第 II 章 第 5 節参照) とされており、生徒同士、また教員と生徒が活発にやり取りすることで、生徒にさまざまな考え方を受け入れたり批判的に考えたりする機会を与えることができる。CLIL は自分の文化の概念に基づいて相手の文化を評価するのではなく自分とは異なる価値観を持つ人々の立場に立つという考えを持ち、また批判的思考力を育成することに有用であると考えられる。

行動 (behaviors) を育成することに対する CLIL の有用性

異文化間でより良い人間関係を築いていくためには、これら異文化でのコミュニケーションに必要とされる知識や考え方を実際に行動 (behaviors) に移すことができることが重要である。生徒は普段の授業では間違いや周囲の目を気にして自分からはあまり発言をしないという傾向を示していたが、CLIL による授業では自身の考えに基づいて積極的に授業に参加していたことから、生徒

は CLIL による授業で得た知識や考え方を活かして行動することができたと考えられる。

モチベーション (motivation) を育成することに対する CLIL の有用性

異文化コミュニケーション能力の 4 つの要素の中で最も重要と考えられるのはモチベーションである (Martin & Nakayama, 2013)。なぜなら、知識 (knowledge)、考え方 (attitudes)、行動 (behaviors) という能力を備えていたとしても、相手のことが知りたい、相手とコミュニケーションをしたいというモチベーションがなければこれらの能力は実際役には立たないからである (Martin & Nakayama, 2013)。言語教育を効果的に行うには、学習者のモチベーションをどう高めるかを工夫することが必要である (Berard & Deardorff, 2012)。

ALT と日本人英語教員は、普段の英語授業で生徒のモチベーションを高めることは難しいという認識で一致していた。笹島 (2013a) は、ただ英語で授業をすれば生徒の意欲が高まるわけではないと主張しているが、実際 ALT の多くの発言から、ALT が指導する英語による英語授業でも生徒の英語でコミュニケーションをしたいというモチベーションは高まっておらず、生徒は積極的に授業に参加していないことが示された。

しかしながら、CLIL による授業では生徒は「相手が理解できるまで伝えようとした (#045)」と、アメリカ人教員と英語でコミュニケーションをしたいというモチベーションが大きく高まっていたことが分かる。また、生徒は実際に英語を使ったことで、自分の今の英語力でもなんとかコミュニケーションをすることができたという体験をしている。その体験を通して生徒は「もっと英語を勉強して、どんな状況でも英語を使えるように上達したい (#101)」と、今後はさらに英語力をつけ英語でコミュニケーションしたいと英語学習に対するモチベーションも大きく高まったことが生徒の多くの回答から示された。

日本人生物教員は、「国際的に研究の競争が激しくなっている中で、学会に行ったら発表も英語なんだよね、というような話をした時の、生徒の聞き方が違っている」と、CLIL を受けた後では、生徒は英語の必要性がイメージできるようになってきていると語った。また、今回生徒がうまく英語にできなくてもな

んとかして自分の考えを伝えようとしたことは、今後の英語学習に活かされると感じていた。

CLIL による授業を参観した日本人英語教員も、生徒が積極的に授業に参加する様子を見て、「モチベーションの向上には、非常にいいきっかけになっている（日本人英語教員-1）」と語っている。また日本人英語教員は、「英語授業もある程度内容重視にして理解させるというやり方が効果が上がるのではないか（日本人英語教員-2）」、また「教科融合によって深い理解が可能になるのではないか（日本人英語教員-1）」と語っており、授業の内容を理解したいという生徒のモチベーションを高めることは、英語でコミュニケーションをしたいというモチベーションを高めることに繋がるという考えを示している。

第5節 CLIL が生徒の自己観と異文化コミュニケーション能力育成に与える影響は、EU においてよりも日本においての方が大きい可能性がある

本研究の結果からは、日本と EU とでは、生徒の自己観の傾向、異言語や異文化に接する機会に違いがあることが認められ、CLIL による英語での授業が生徒の自己観と異文化コミュニケーション能力に与える影響は EU においてよりも日本においての方が大きい可能性が考えられた。

すなわち、EU 諸国の高校生は英語圏文化と同じく独立的な自己観を持つ傾向があるのに対して、日本の高校生は英語圏文化とは異なり相互依存的な自己観を持つ傾向があるため、CLIL による英語での授業が生徒の自己観に与える影響は日本においての方が EU よりも大きいと考えられた。また、行き来がしやすく異文化を身近に感じ英語を使う機会や必要性が普段からある EU と比較すると、異文化や英語に接する機会が少ない日本では異文化への気づきが EU よりも多いと考えられる。さらに CLIL の対象言語が母語と似ている場合にはコミュニケーションの仕方についての気づきはほとんど見られないことが示されたことから、英語との差が大きい母語を使用する日本の生徒は CLIL の授業ではコミュニケーションの仕方の違いについて多く認識すると考えられる。実際、生徒は違いを多く認識していた。以上の理由から、CLIL が生徒の異文化コ

コミュニケーション能力に与える影響は日本において、より大きい可能性が考えられる。

また留学生は異言語や異文化に接する機会が多く自身のアイデンティティに対する意識は高かったが、CLIL によってさらに自身のアイデンティティが豊かになり、状況に応じて自身のアイデンティティを対応させることはできると認識していた。

1. EU 諸国の高校生は独立的な自己観の傾向を持つ

西洋文化圏では自己を他者から独立した存在であると見なす独立的自己観が優勢的に見られる (Markus & Kitayama, 1991) とされているように、留学生の多くの発言によると、EU 諸国の高校生は概して英語圏文化と同じく独立的な自己観の傾向を示しており、EU では生徒が授業に積極的に参加することが求められるという「参加型」(Kochman, 1985) の授業の様相を呈していた。

日本の高校生は CLIL での授業で英語の間違いや他の生徒からどう思われるかを気にせずに積極的に授業に参加したことなどを多く回答したが、留学生の CLIL の授業での他の生徒との関係に関する発言は見られなかった。EU では英語圏と同様に他者との関係よりも自身の考えに基づいて行動するという独立的な自己観の傾向があるため、留学生は普段の母語での授業と CLIL による授業との違いは認識しなかったと考えられる。

本研究では留学生の多くが、普段の母語での授業で、教員は理解できないことは質問をすることや自分の考えを伝えるように生徒に促し、生徒も “We always ask some questions in class. (留学生-6、フランス)” と、授業中に質問したり自分の考えを伝えると答えた。また、“We are not scared if we say something wrong. (留学生-4、チェコ)” と、自分が間違えても気にならないと答えており、他の生徒からどう思われるかをあまり気にしていない様子が窺えた。

普段の母語での授業で、教員は授業中に生徒が理解しているかどうかを確認することが多く、また、“We are expected to think critically. (留学生-12、フランス)” と、生徒は教員から言われたことを批判的に考える (“critical thinking”)

ように教えられてきたと語っている。

2. EUでは異言語や異文化に接する機会が多い

留学生の発言からは、日本とEUとの事情や環境による差異が多く認められた。留学生はEU内は行き来がしやすく異文化を身近に感じていること、英語を使う機会や必要性が普段からあることや国境を接している国の言語は理解できることが多いと語っており、英語を含む異言語や異文化に接する機会が日本と比較するとより多いことが分かる。したがって、異言語や異文化に接する機会がEUと比較すると少ないと考えられる日本では、CLILが生徒の自文化・異文化に対する認識に与える影響はより大きいと考えられる。

3. 異言語・異文化に接する機会が多いEUでも、CLILでは生徒は異文化への気づきを認識している

しかしながら、このように異言語や異文化に接する機会が多いEUにおいてさえも、CLILは生徒が自身の言語や文化を再認識し、異文化を理解する機会となっていた。

留学生は教員との関係について、教員に対する言葉遣いの母語と英語との違いに由来する認識を多く語った。すなわち、ヨーロッパ言語では教員の名字に敬称を付けて呼ぶが、CLILによる英語での授業では教員を名字ではなく名前で呼ぶように言われ、留学生は、“It was embarrassing for me. For me culturally it’s a little bit strange. (留学生-7、フランス)”と、戸惑いを感じていた。また、母語では相手を指す人称代名詞が丁寧な語と親しい間柄で使う語の二種類あるが、英語では“you”の一語しかなく教員に対して“you”を使うことにも抵抗があったと語っている。教員と生徒がファーストネームで呼び合うなどカジュアルな関係が好まれるアメリカ (Berardo & Deardorff, 2012) と比べると、この点においてはEUは日本と似通っていると思われた。また留学生は、CLILによる英語での授業では教員が生徒に親しみを持って接し、母語での授業の時より教員との関係がより対等だと感じており、さらに教員と生徒の距離

が近いと認識した留学生もいた。CLIL による授業では、留学生の多くが教員との関係をより親しく感じ教室の雰囲気にも堅苦しさが無いと感じていた。生徒と教員のパワーの差についても英語圏文化と比べると EU は日本に近いと思われた。

言語や文化による事象の捉え方の違いについての例を挙げると、フランスからの留学生は CLIL による授業で歴史を英語で学んだ時、英語には「現在完了形」があり過去の出来事が現在に影響を与えているというフランス語にはない時間の概念や感覚があることで、歴史をこれまでとは違う観点から見る事ができたことが一番印象的だったと語っている。また、チェコからの留学生は普段のチェコ語での歴史の授業は事実を覚えるだけだったが、CLIL による英語での歴史の授業で教員が、“In our imagination, we can change our history.”と、歴史上の出来事についてクラスメイトとディスカッションをしたことがとても印象に残っていると語った。

4. CLIL の対象言語が母語と似ている場合は異文化への気づきはほとんど見られない

留学生によると CLIL の対象言語は英語であることが多いということだが、留学生の数人は CLIL を英語以外の言語でも学んでいた。対象言語がヨーロッパ言語で母語に似ている場合には、“CLIL classes in German were quite the same as the classes in French. (留学生-12、フランス)”と、母語での授業との違いを感じておらず CLIL による授業でのコミュニケーションの仕方や異文化に対する気づきはないと認識していた。留学生の多くの発言から、CLIL の対象言語と母語との差が大きいほど、コミュニケーションの仕方や異文化に対する気づきが多いと思われた。日本語と英語の差は大きいとされており (e.g., 高野、1990; Bostwick, 2001)、日本での CLIL が生徒の自己観と異文化コミュニケーション能力の育成に与える影響は EU よりも大きい可能性が考えられた。

5. CLIL で学ぶことで自身のアイデンティティは豊かになる

留学生には CLIL が自身のアイデンティティに与える影響についての質問も

行った。異なる言語や文化に触れることは自身のアイデンティティを明確にするという主張（鱸、1990；平畑、2014；星野、1994）があるが、EUでは異言語や異文化に接する機会が多いためか、実際インタビューを行った留学生も自身のアイデンティティに対する意識は高かった。留学生はCLILで学ぶことによって、“By discovering a new English identity, we understand a lot about our own culture. It sometimes strengthens our own identity.（留学生-7、フランス）”と、自身の文化についてより理解を深め自身のアイデンティティを明確に意識すると語っている。また、CLILを通して自分とは異なる言語や文化を知ることで“Your identity expands.（留学生-2、ベルギー）”“It enriches myself.（留学生-9、イタリア）”と、自身のアイデンティティが豊かになると感じていた。留学生は自身のアイデンティティが豊かになり、“Depending on the context, one part of your identity will become stronger.（留学生-2、ベルギー）”“The good part I think is that I could compare and then I could choose depending on the situation.（留学生-7、フランス）”と、状況に応じて自身の自己への認識を対応させることができると語っている。

第6節 考察のまとめ

本研究は、日本の高校生の自己観と異文化コミュニケーション能力育成に英語教育が与える影響について「日本の高校生の自己観と異文化コミュニケーション能力育成にCLILはどのような影響・効果を与えるのか」というリサーチクエスチョンを立て、CLILに基づく授業への高校生と教員の認識を通して探求を行った。この広範な問いに応えるため、次の3つの具体的な問いを立てた。それぞれの問いに対しては、生徒と教員の多くの回答から次のように答えることができる。

- 1) 生徒はCLILに基づく授業では、自身のコミュニケーションの仕方が違うと認識するのか

生徒の多くの回答から、CLILによる授業では、生徒は他の生徒とのコミュニケーション、そして教員とのコミュニケーションが普段の授業とは違うと認

識したことが示された。

生徒は CLIL でのコミュニケーションの傾向について、教員と生徒とのやり取りが普段の日本語での授業よりも多いと認識していた。またアメリカ人教員が自分たちが理解しているかどうかを授業中に何度も確認し、生徒の反応を見ながら授業の内容を繰り返し確認することにも気づいている。

生徒自身の多くの回答から、CLIL の授業ではアメリカ人教員が生徒一人一人に個人として接したり英語での授業を理解できるように努力してくれたことで英語での授業でも理解できることが分かったこと、英語でなんとか自分の意見を伝えることができたことと認識していた。

生徒は英語の間違いや他の生徒からどう思われるかを気にせず進んで発言したと回答している。また、生徒が「人は人、自分は自分」という見方をし周囲の生徒の目を気にせずに教員とやり取りをし自ら積極的に授業に参加したことが生徒の多くの回答から読み取れた。これらの生徒の回答は、CLIL による授業を指導したアメリカ人教員と日本人英語教員、及び授業を参観した日本人英語教員の多くの発言によって裏付けされた。

2) 生徒は CLIL に基づく授業では、自身の文化あるいは自身についてどのようなことに気づくのか

生徒は CLIL による授業を受けたことによって自身を客観的に見る機会を得、自分たちが普段の授業では発言や発表をする機会は少なく教員の話を受け身で静かに聞いており、教員の発問に反応を示さないことが多いということに気づいていた。また、日本語では曖昧な表現でも何も言わなくても伝えられることがあるが、英語でははっきりと積極的に自分の考えを伝えなければいけないということを改めて認識していた。

3) 生徒は CLIL に基づく授業が英語学習にどのような影響を与えると認識するのか

生徒の多くの回答から、CLIL による授業で実際に英語を使ったことによって英語でもなんとか自分の意見を伝えることはできるということが分かったこと、また英語で生物を学んだことで生物をより深く理解することができたことと認

識したことから、生徒の「英語でコミュニケーションをしたいというモチベーション」が大きく高まったことが示された。生徒の回答には、英語は受験のためだけに学ぶのではなく今後さらに英語力をつけ英語でもっとコミュニケーションをしたい、英語の学習を頑張りたいという回答が多く見られた。英語に対する考え方の変化が見られ、また英語学習に対するモチベーションも大きく高まったことが示された。CLIL による授業を指導した日本人生物教員と授業を参観した日本人英語教員も、CLIL は生徒の英語学習に対するモチベーションを高めるという認識で一致していた。

本研究の結果は、CLIL は日本の生徒の自己観と異文化コミュニケーション能力育成に有用である可能性を示唆した。

第 1 節では、生徒は普段の授業では他の生徒との関係を気にしながら教員の説明を生徒という「集団の中の一人」として受け身で聞いているという相互依存的な自己への認識を持つことを示した。

第 2 節では、生徒は CLIL による授業では間違いや他の生徒の目を気にせずに自ら進んで教員とやり取りし、「個人」として積極的に授業に参加するなど、生徒の独立的な自己観の兆候が表出したことが認められた。日本の生徒が相互依存的な自己観に加えて独立的な自己観を併せ持つことができるという可能性を示唆した。異文化で最も適応できるのは、独立的自己観と相互依存的自己観を併せ持つ人であることが示されていることから、CLIL は日本の生徒の異文化コミュニケーション能力育成に有用であると考えられた。

第 3 節では、生徒が独立的自己観の兆候を示したのは、「アメリカ人教員とコミュニケーションをしたいというモチベーション」が大きく高まり、実際に行動に移したことが要因であると考えられたことを示した。

第 4 節では、CLIL は異文化コミュニケーション能力に必要とされる 4 つの要素の育成に有用である可能性を示した。特に、CLIL は異文化コミュニケーション能力で最も重要とされる「相手とコミュニケーションをしたいというモチベーション」を大きく高めることができるということが示された。

第 5 節では、EU 諸国の高校生は英語圏と同じく独立的な自己観の傾向を持つこと、EU 内は行き来がしやすく異文化を身近に感じていること、英語を使

う機会や必要性が普段からあること、CLIL の対象言語と母語が似ている場合にはコミュニケーションの仕方の違いについての気づきはほとんど見られないことから、CLIL が生徒の自己観と異文化コミュニケーション能力育成に与える影響は、EU においてよりも日本においての方がより大きい可能性が考えられることを示した。また EU では異言語や異文化に接する機会が多く、留学生のアイデンティティに対する意識は高かったが、CLIL によってさらに自身のアイデンティティが豊かになり、状況に応じて自身のアイデンティティを対応させることはできると認識していた。

第 VI 章 結論

世界にはさまざまな文化や価値観が存在している。近年グローバル化によって異なる文化や価値観を持つ人々との交流の機会は増加の一途を辿っており、もはや交流は避けられなくなってきているといっても過言ではない。グローバル化が進展する社会で異文化の人々とより良い人間関係を構築していくためには、個人の中に自身の考えに基づいて行動する独立的自己観と周囲との関係を重視するという相互依存的自己観を併せ持ち、状況に応じて自身の自己を柔軟に対応させていくことが求められる。本研究の結果は、CLIL によって相互依存的な自己観の傾向を持つ日本の生徒が、独立的な自己観を併せ持つことができるという可能性を示唆した。

日本の生徒は普段の授業では相互依存的な自己への認識をしているが、CLIL に基づく授業では独立的な自己観の兆候を示した。日本の生徒が相互依存的な自己観に加えて独立的な自己観を併せ持つことができるという可能性が示唆された。異文化で最も適応できるのは独立的自己観と相互依存的自己観を併せ持つ人であることが示されていることから、CLIL は日本の生徒の異文化コミュニケーション能力育成に有用であると考えられた。

さらに研究結果から、生徒が独立的自己観の兆候を示したのは、生徒の「教員とコミュニケーションをしたいというモチベーション」が大きく高まったこ

とが要因であると考えられたことが示された。

CLIL は異文化コミュニケーション能力に必要とされる要素の育成にも有用であり、また CLIL が与える影響は、EU においてよりも日本においての方がより大きいと考えられた。これらのことから、日本の生徒の自己観と異文化コミュニケーション能力育成に CLIL は有用であると考えられる。また異文化コミュニケーション能力の育成に加えて、英語学習に対するモチベーションも高まったことから、英語力育成にも効果が期待でき、グローバル社会で活躍する人材を育成することに役立つと考えられた。

日本では普段は異言語や異文化に接する機会が少なく日本の生徒は自身のアイデンティティについて意識する機会は少ない。そこで、日本の生徒が CLIL で異文化を体験することによって、自身の自己を認識し、自身の自己に対する見方を豊かにすることができると考えられた。

CLIL は日本での英語教育改革政策と日本人のアイデンティティ保持の議論に示唆を与えることができると考えられる。

本研究には限界がある。本研究は特定の教員による限られた回数の授業しか探求していないため、今後複数の教員による授業を長期的に研究することによってより深く探求する必要がある。また、本研究は生徒と教員の自身の認識に基づいており、CLIL が生徒の自己観と異文化コミュニケーション能力育成に与える影響をより客観的に理解するためには、量的なアプローチによる研究も必要となってくると考えられる。

ほとんどの生徒は CLIL の授業に対して肯定的な回答をしたが、数人の生徒は英語で生物を学ぶことの問題点として考えられることを指摘した。一点は、学習する内容量が減るのではないかということ、もう一点は、よりレベルが高い内容は理解するのが難しいのではないかと、ということである。これらの点に関しては、日本人生物教員も、全ての授業を CLIL で行うことは難しいが、単元を選び要所、要所に CLIL を入れることが非常に効果的であると考えていた。本研究の高校生は CLIL の授業を 2 回経験した直後にアンケートに回答しているが、研究結果は CLIL の授業が生徒の自己観と異文化コミュニケーション能

力育成に有用である可能性を示唆した。したがって、CLIL の頻度は単発的 (Light CLIL) (第 II 章第 5 節参照) であっても生徒の自己観と異文化コミュニケーション能力育成に効果は期待できると考えられる。

日本の生徒の自己観と異文化コミュニケーション能力の育成に CLIL が与える影響をより深く理解するためには、今後日本のさまざまな教育機関でさらなる研究を行っていく必要がある。

参考文献

- 池田 真 (2011). CLIL の基本原理 渡部 良典・池田 真・和泉 伸一 (著)
CLIL 内容言語統合型学習 第 1 巻 原理と方法 (pp. 1-13) 上智大学
出版
- 池田 真 (2012). CLIL の原理と指導法 和泉 伸一・池田 真・渡部 良典
(著) CLIL 内容言語統合型学習 第 2 巻 実践と応用 (pp. 1-15) 上智
大学出版
- 池田 真 (2013). 日本における CLIL 活用の可能性 池田 真・笹島 茂・
松本 茂 英語教育, 62 (3), 15-17.
- 池田 真 (2016). 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 (著) CLIL 内容言語統合型学習 第 3 巻
授業と教材 (pp. 1-29) 上智大学出版
- 池田 真 (2017). CLIL におけるトランスラングエッジング活用のモデル構
築 (上智大学) 英文学と英語学, 1-12.
- 石井 洋二郎 (2016). グローバル人材は本当に必要か 大人になるためのリ
ベラルアーツ 石井 洋二郎・藤垣 裕子 (著) 東京大学出版会
- 内永 ゆか子 (2011). 日本企業が欲しが「グローバル人材」の必須スキル
朝日新聞出版
- 榎本 博明 (2012). 「すみません」の国 日経プレミアシリーズ
- 榎本 博明 (2014). ディベートが苦手、だから日本人はすごい 朝日新書
- 江利川 春雄 (2013). 「大学入試に TOEFL 等」という人災から子どもを守る
ために 大津由紀雄・江利川春雄・斎藤兆史・鳥飼玖美子 (著) 英語教
育、迫り来る破綻 (pp. 1-27) ひつじ書房
- 大野 久 (2014). 新たな人間社会の構築に向けた研究 鏞 幹八郎 (監修)
アイデンティティ研究ハンドブック (pp. 220-230) ナカニシヤ出版
- 大石 俊一 (1993). 英語支配への異論 津田 幸雄 (編) 第三書館
- 大江 健三郎・河合 隼雄・谷川 俊太郎 (1998). 日本語と日本人の心 岩波
書店
- 大橋 敏子・近藤 祐一・秦 喜美恵・堀江 学・横田 雅弘 (1992). 外国人

- 留学生とのコミュニケーションハンドブックトラブルから学ぶ異文化理解— アルク
- 大橋 理恵・ダニエル・ロング (2011). 日本語からたどる文化 放送大学教育振興会
- 太田 智可子 (2003). グローバル化と言語の多様性 現代言語学の潮流 (pp. 178-185) 山梨 正明・有馬 道子 (編) 勁草書房
- 大谷 泰照 (2011). EU の言語教育政策—日本の外国語教育への示唆— くろしお出版
- 大津 由紀夫 (2009). 危機に立つ日本の英語教育 慶應義塾大学出版会
- 柏崎 秀子 (1992). 話しかけ行動の談話分析—依頼・要求表現の実態を中心に— 日本語教育, 79, 53-63.
- 加藤 恵津子、久木元 真吾 (2016). グローバル人材とは誰か 青弓社
- カノックワン・ラオハブラナキット (1995). 日本語における「断り」—日本語教科書と実際の会話との比較— 日本語教育, 87, 25-39.
- カノックワン・ラオハブラナキット・片桐 (2012). 非母語話者にはむずかしい母語話者の日本語コミュニケーション 日本語教育のためのコミュニケーション研究 野田 尚史 (編) くろしお出版
- 神谷 雅仁 (2008). 日本人は誰の英語を学ぶべきか—World Englishes という視点からの英語教育— *Sophia Junior College Faculty Journal*, 28, 41-71.
- 苅谷 剛彦 (2007). 学校って何だろう—教育の社会学入門— 筑摩書房
- 木村 敏 (1972). 人と人との間—精神病理学的日本論— 弘文堂
- 金田一 春彦 (1975). 日本人の言語表現 講談社
- 金田一 春彦 (2002). ホンモノの日本語を話していますか? 角川書店
- 倉橋 洋子 (2014). 日本人が英語を話す時の心理的障害—他の Expanding Circle と比較して— 現代社会と英語—英語の多様性をみつめて— 塩沢 正・榎木 鉄也・倉橋 洋子・小宮 富子・下内 充 (編) (pp. 153-162) 金星堂
- グローバル人材育成推進会議 (2012. 6). グローバル人材育成推進会議 審議まとめ

- 栞原 和生 (2015). 英語教育における母語の知識と活用と文法指導 日本
の英語教育の今、そして、これから 長谷川 信子 (編) 開拓社
- 小宮 富子 (2014). 日本語と日本人の英語 現代社会と英語－英語の多様性
をみつめて－ 塩沢 正・榎木 蘭 鉄也・倉橋 洋子・小宮 富子・下内
充 (編) (pp. 58-68) 金星堂
- 斎藤 兆史 (2009). 日本の英語教育界に学問の良識を取り戻せ 危機に立つ
日本の英語教育 大津 由紀夫 (編) 慶応義塾大学出版会。
- 斎藤 兆史 (2013). もう一度英語教育の原点に立ち返る 大津 由紀雄・
江利川 春雄・斎藤 兆史・鳥飼 玖美子 (著) 英語教育、迫りくる破綻
(pp. 29-50) ひつじ書房
- 斎藤 兆史 (2014). 英語学習・教育の目的 江利川 春雄・斎藤 兆史・鳥飼
玖美子・大津 由紀雄 (著) 学校英語教育は何のため? (pp. 41-55) ひ
つじ書房
- 笹川 洋子 (1996). 異文化の視点から見た日本語の曖昧性－在日外国人留
生調査より－ 日本語教育, 89, 52-63.
- 笹島 茂 (編著) (2011). CLIL - 新しい発想の授業 三修社
- 笹島 茂 (2013a). CLIL はおもしろい－背景とその可能性－ 英語教育, 62
(3), 10-11.
- 笹島 茂 (2013b). 日本における CLIL 活用の可能性 池田 真・笹島 茂・
松本 茂 英語教育, 62 (3), 15-17.
- 産学人材パートナーシップグローバル人材育成委員会 (2010. 4). 報告書～産
学官でグローバル人材の育成を～
- 産学連携によるグローバル人材育成推進会議 (2011. 4). 産学官によるグロ
ーバル人材育成のための戦略
- 清水 順子 (2016). CLIL 理論に基づいた「日本事情」の可能性 北九州市
立大学国際論集, 14, 147-155.
- ショー-エアン (2014). グローバル人材になる 6 つの条件－世界で働くプロ
フェッショナルが語る東大のグローバル人材講義－ 江川 雅子 (編) 東京
大学出版会
- 庄司 博史 (2005). ことばと帰属意識 (アイデンティティ) 事典 日本の多

- 言語社会 真田 信治・庄司 博史（編）岩波書店
- 鈴木 一代（2014）. ボーダレス化した現代におけるナショナル・アイデンティティの問題 鑪 幹八郎（監修） アイデンティティ研究ハンドブック（pp. 200-211）ナカニシヤ出版
- 鈴木 孝夫（1973）. ことばと文化 岩波新書
- 施 光恒（2015）. 英語化は愚民化 集英社新書
- 総務省情報通信政策研究所（2018. 7）. 平成 29 年情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書
- 高野 フミ・マーク・ピーターセン・上田 明子・木下 是男（1990）. なぜ日本人は英語が下手なのか 岩波書店
- 高橋 由明（2014）. 国家戦略としての「グローバル人材育成」と大学の役割 池内 秀己・斎藤 毅憲・籾本 智之・吉田 優治（監修）グローバル人材を育てます（pp. 163-184）学文社
- 鑪 幹八郎（1990）. アイデンティティの心理学 講談社現代新書
- 鑪 幹八郎・山下 格（1999）. アイデンティティ 日本評論社
- 鑪 幹八郎・山本 力・宮下 一博（1984）. アイデンティティ研究の展望 I ナカニシヤ出版。
- 鑪 幹八郎・宮下 一博・岡本 裕子（1995）. アイデンティティ研究の展望 II ナカニシヤ出版。
- 鑪 幹八郎・宮下 一博・岡本 裕子（1997）. アイデンティティ研究の展望 IV ナカニシヤ出版。
- 鑪 幹八郎・岡本 裕子・宮下 一博（2002）. アイデンティティ研究の展望 VI ナカニシヤ出版。
- 谷野 圭亮（2017）. 日本の高等学校における CLIL（内容統合型学習）の実践 研究発表要旨 立命館英米文学, 26, 79-81.
- 駐日欧州連合代表部公式ウェブマガジン eumag.jp/
- 津田 幸雄（1990）. 英語支配の構造 第三書館
- 津田 幸雄（1998）. 英語支配研究—その動向と方向性— 津田 幸雄（編）日本人と英語—英語化する日本の学際的研究—（pp. 25-35）国際日本文化研究センター

- 津田 幸雄 (2003). 英語支配とは何か 明石書店
- 津田 幸雄 (2015). 日本語を護れ 明治書院
- 土屋 匡 (2016). 話すことが苦手な子へのフォロー 英語教育, 12, 16-17.
- 徳永 保・靱井 圭子 (2011). グローバル人材育成のための大学評価指数 共同出版
- 鳥飼 玖美子 (2016). グローバル人材からグローバル市民へ 斎藤 兆史・鳥飼 玖美子・大津 由紀雄・江利川 春雄 (著) 「グローバル人材育成」の英語教育を問う (pp. 39-61) ひつじ書房
- 鳥飼 玖美子 (2017). 複言語主義と CEFR、そして Can Do 鳥飼 玖美子・大津 由紀雄・江利川 春雄・斎藤 兆史 (著) 英語だけの外国語教育は失敗する (pp. 1-25) ひつじ書房
- 土居 健郎 (2007). 「甘え」の構造 弘文堂
- 内閣府 (2018). 平成 29 年度 青少年のインターネット利用環境実態調査 調査結果
- 中尾 陽子 (2017). 「SNS 疲れ」につながるネガティブ経験の実態 南山大学人間関係研究センター紀要, 16, 53-68.
- 中村 敬 (1989). 英語はどんな言語か 三省堂
- 中村 敬 (1998). 日本における「英語化現象」の研究—課題と方法— 津田幸雄 (編) 日本人と英語—英語化する日本の学際的研究— (pp. 1-13) 国際日本文化研究センター
- 西平 直 (1993). エリクソンの人間学 東京大学出版会
- 日本学術会議 (2012). 大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 言語・文学分野
- 日本経済新聞縮刷版 (1999). 「幹部育成、世界規模で」トヨタ自動車 12月8日朝刊, 12.
- 浜口 恵俊 (1982). 間人主義の社会 日本 東洋経済新報社
- 浜口 恵俊 (1996). グローバル化する間人主義—日本型信頼社会の復権— 東洋経済新報社
- 浜口 恵俊 (1998). 日本研究原論—「関係体」としての日本人と日本社会— 有斐閣

- 平畑 奈美 (2014). 「グローバル人材」と「地球的人材」との距離 西山 教
行・平畑 奈美 (編) 「グローバル人材」再考 (pp. 169-200) くろし
お出版
- 星野 命 (1994). 異文化の中で養うポジティブな心と自我アイデンティティ
現代のエスプリ, 322, 103-107.
- 文化庁文化語科 (2014). 世論調査報告書 (平成 26 年 3 月調査) —平成 25
年度国語に関する世論調査: コミュニケーション・読書・言葉遣い—
- 堀江-インカピロム-プリヤー (1996). 異なる文化や言葉を持つ人とのコミュニ
ケーション 新「ことばシリーズ 3」日本語教育 (pp. 48-61) 文化庁
- 松本 茂 (2009). 耕論 英語で授業できるの? 朝日新聞縮刷版 2 月 1 日
朝刊, 9.
- 宮下 一博 (2014). アイデンティティ研究の必要性 鑪 幹八郎 (監修) ア
イデンティティ研究ハンドブック (pp. 1-10) ナカニシヤ出版
- 森住 史 (2016). 英語教育政策と日本人のアイデンティティ育成のディスコ
ース 成蹊大学文学部紀要, 51, 67-72.
- 文部科学省 (2002). 「英語が使える日本人」育成のための戦略構想の策定につ
いて
- 文部科学省 (2003). 「英語が使える日本人」育成のための行動計画
- 文部科学省 (2008. 6). 小学校学習指導要領解説 国語編
- 文部科学省 (2008. 7). 中学校学習指導要領解説 外国語編
- 文部科学省 (2008. 8). 小学校学習指導要領解説 外国語活動編
- 文部科学省 (2009. 12). 高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編
- 文部科学省 (2010. 6). 高等学校学習指導要領 国語編
- 文部科学省 (2011. 6). グローバル人材育成推進会議中間まとめ
- 文部科学省 (2012. 9). 平成 24 年度「グローバル人材育成推進事業」の採択
事業の決定について
- 文部科学省 (2012). グローバル人材の育成について
- 文部科学省 (2013). グローバル化に対応した英語教育改革実施計画
- 文部科学省 (2014). 今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グロ
ーバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～

- 文部科学省 (2015). 新しい学習指導要領が目指す姿
- 文部科学省 (2017. 3). 小学校学習指導要領 第4章 外国語活動
- 文部科学省 (2017. 3). 中学校学習指導要領 第9節 外国語
- 文部科学省 (2017. 10). 大学入学者選抜改革について
- 柳父 章 (1993). 日本語の表現構造とその世界化の可能性と限界 濱口 恵俊 (編著) 日本型モデルとは何か—国際化時代におけるメリットとデメリット— (pp. 333-347) 新曜社
- 山崎 勝 (2016). 高校の英語授業への CLIL (内容統合型学習) の導入 獨協大学外国語学部交流文化学科紀要, 4, 121-125.
- 山野 有紀 (2013). 小学校外国語活動における内容言語統合型学習 (CLIL) の実践と可能性 日本英語検定協会第25回研究助成実践部門報告II
- 吉田 文 (2014). 「グローバル人材の育成」と日本の大学教育 教育学研究, 81 (2), 28-39.
- 吉田 研作・池田 真・山野 有紀 (2015). CLILにおける内容指導と言語指導の効果的統合法 2014-15年度日本英語検定協会英語教育研究センター委託研究報告書
- 吉島 茂・大橋 理恵 (2004). 外国語教育II 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. 吉島 茂・大橋 理恵 他 (訳・編) 朝日出版社
- 渡部 良典 (2011). はじめに CLIL 内容言語統合型学習 第1巻 原理と方法 渡部 良典・池田 真・和泉 伸一 (著) 上智大学出版
- 和辻 哲郎 (2007). 人間の学としての倫理学 岩波文庫
- Atay, D. & Ece, A. (2009). Multiple identities as reflected in English-learning education: The Turkish perspective. *Journal of Language, Identity & Education*, 8 (1), 21-34.
- Berardo, K. & Deardorff, D. K. (2012). Building cultural competence. Sterling, VA: Stylus.
- Bolton, K. (2016). World Englishes today. In B. B. Kachru, Y. Kachru, & C.

- L. Nelson (Eds.), *The handbook of world Englishes*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bostwick, M. (2001). English immersion in a Japanese school. In D. Christian & F. Genesee (Eds.), *Bilingual Education* (pp. 125-137). Alexandria, VA: TESOL
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), 8-24.
- Coyle, D., Hood, P, & Marsh, D. (2010) CLIL Content and Language Integrated Learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cross, S. E. (1995). Self-construals, coping, and stress in cross-cultural adaptation. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 26 (6), 673-697.
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.) *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen international symposium on immersion and bilingual education* (pp. 34-47). Katoh Gakuen, Japan.
- Cummins, U. (2016) Multilingual education: Pedagogy, power and identity. A conversation with Jim Cummins. *Who's afraid of multilingual education?* Amir Kalan (Ed.) Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. (2009). Communicative competence and the CLIL lesson. In Y. R. Zarobe & R. M. J. Catalan (Eds.), *Content and language integrated learning – Evidence from research in Europe* (pp. 197-214). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction - a growing global phenomenon*. London: British Council.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York, NY: Norton.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and life cycle*. New York, NY: Norton. (西平直、中島 由恵 (訳) (2011). 「アイデンティティとライフサイクル」東

京：誠信書房)

Educational Testing Service (ETS). <https://www.ets.org/>

Eurydice (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe – Eurydice* <http://ec.europa.eu/eurydice>

Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe – Eurydice* <http://ec.europa.eu/eurydice>

The European Commission (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. http://ec.europa.eu/education/content/improving-effectiveness-language-learning-clil-and-computer-assisted-language-learning_en

The European Commission (2017). *Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Strengthening European identity through education and culture*. The European Commission's contribution to the Leader's meeting in Gothenburg, 17 November 2017.

The European Commission (2013). *What is the cost of multilingualism in the European institutions?* http://europa.eu/rapid/press-release MEMO-13-825_en.htm

Gay, G. (2000). *Cultural contexts: The influence of the setting. Culturally responsive teaching*. New York, NY: Teachers College Press.

Gould, T. (2016) A CLIL approach of teaching 'environmental issues in English.' *Lingua*, Sophia University, 31-40.

Hashimoto, K. (2000). 'Internationalisation' is 'Japanisation': Japan's foreign language education and national identity. *Journal of Intercultural Studies*, 21 (1), 39-51.

Hashimoto, K. (2007). Japan's language policy and the "lost decade" In A. B. M. Tsui & J. W. Tollefson (Eds.), *Language policy, culture and identity in Asian contexts*. (pp. 25-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hashimoto, K. (2013). The Japanisation of English language education. In

- J. W. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues*. (pp 175-190). New York, NY: Routledge.
- Hecht, M. L., Warren, J. R., Jung, E., & Krieger, J. L. (2005). The communication theory of identity. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 257-278). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ikeda, M. (2013). Does CLIL work for Japanese secondary school students? – Potential for the 'Weak' version of CLIL. *International CLIL Research Journal*, 2 (1), 31-43.
- International Institute for Management Development (IMD) world competitiveness center. <https://www.imd.org/wcc/world-competitiveness-center-rankings/talent-rankings-2017/>
- Kachru, B. B. (2017). *World Englishes and culture wars*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kalan, A. (2016). *Who's afraid of multilingual education?* Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kim, M. S., Hunter, J. E., Miyahara, A., Horvath, A. M., Bresnahan, M., & Yoon, H. J. (1996). Individual- vs. culture-level dimensions of individualism and collectivism: Effects of preferred conversational styles. *Communication Monographs*, 63, 29-49.
- Kim, M. S. (2002). *Non-Western perspective on human communication: Implication for theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kimber, L. D. (2009). *English Immersion in Japan: Investigating attitudes of mainstream junior high school students*. Fukuoka: Kyushu University Press.
- Kochman, T. (1985). Black American speech events and a language program for the classroom. In C. B. Cazden, V. P., John, & D. Hymes (Eds),

- Functions of language in the classroom* (pp. 211-261). Prospect Heights, IL: Waveland.
- Koike, A. (2016). Promoting CLIL in higher education in Japan. *Journal of Regional Development Studies*, Toyo University, 69-75.
- Lane, S. D. (2010). *Interpersonal communication*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2011) *Qualitative communication research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self – implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224-253.
- Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2013). *Intercultural communication in contexts*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2014). *Experiencing intercultural communication*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Moate, J., & Ruohotie-Lyhty, M. (2017). The emotional journey of being and becoming bilingual. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14.
- Naves, T. (2009). Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes. In Y. R. Zarobe & R. M. J. Catalan (Eds.), *Content and language integrated learning – Evidence from research in Europe* (pp. 22-40). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Parsons, M., & Caldwell, M. (2016). Student attitudes to CLIL lessons utilizing a problem-based approach to English language education at university in Japan. *The Hannan Rounshu – Humanities & natural science*. 51 (2), 31-47.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.

- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. New York, NY: Routledge.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. New York, NY: Routledge.
- Pennycook, A. (2012). *Language and mobility*. Bristol: Multilingual Matters.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic Imperialism Continued*. Oxford: Oxford University Press.
- Pilarska, A. (2014). Self-construal as a mediator between identity structure and subjective well-being. *Current Psychology, 33*, 130-154.
- Seargeant, P. (2009). *The idea of English in Japan: Ideology and the evolution of a global language*. : Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Shiroza, S. (2014). *WE and Us: The transportation and transformation of the World Englishes Paradigm in the Japanese context*. Doctoral Dissertation. University of Tokyo.
- Simpson, A. (2007). *Language and national identity in Asia*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Singelis, T. M. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construals. *Personality and Social Bulletin, 20*, 580-591.
- Steger, M. B. (2009) *Globalization: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press. (櫻井 公人、櫻井 純理、高嶋 正晴 訳。「新版グローバル化ゼーション」東京：岩波書店。
- Ting-Toomey, S. (2005). Identity negotiation theory: Crossing cultural boundaries. In W. B. Gudykunst (Ed.) *Theorizing about Intercultural Communication* (pp. 211-233). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ting-Toomey, S., & Chung, L. C. (2012). *Understanding intercultural communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Ting-Toomey, S., & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations, 22*, 187-225.

- Trafimow, D., Triandis, H. C., & Goto, S. G. (1991). Some tests of the distinction between the private self and the collective self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 649-655.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press, Inc.
- Wiseman, R. L. (2002) Intercultural communication competence. In W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wiesemes, R. (2009). Developing theories of practices in CLIL: CLIL as post-method pedagogies? In Y. R. Zarobe & R. M. J. Catalan (Eds.), *Content and language integrated learning – Evidence from research in Europe* (pp. 41-59). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Yamaguchi, A., Kim, M. S., Oshio, A., Akutsu, S. (2016). Relationship between bicultural identity and psychological well-being among American and Japanese older adults. *Health Psychology Open*, January-June 2016, 1-12.
- Yoshino, Y. (2018). Learning Japanese and “Japanese way” of relating: Perceptions revealed in interviews with international students studying at Seinan. *Seinan Gakuin University Graduate School Graduate Studies*, 6, 13-30.

参考資料

1. CLIL を経験した日本の高校生（107人）

表 A-1 「実際に授業にどう関わったか」の各コードの回答例

上手な英語、正確な英語より「相手に伝える」ことを優先した(31)
「文法を気にしすぎると自分の意見が伝わらないので、『正しい英語』というよりむしろ『伝える英語』を大事にする点が新鮮だった」(#054)「文法にこだわるよりも意思を伝えることを優先した」(#086)「簡単な英語でも伝えようとした」(#009)「伝えたい内容を上手に英語にできない時には、より易しい英語に変えて伝えようとした」(#007)「簡単な英語でも相手に伝わるのが肝心だと思った」(#080)「必死に相手に伝えようと頑張るから、身振り手振りや目を見て話していた」(#078)「英語でうまく話せないので、体を使った。ジェスチャーなどで伝えようとした」(#097)「簡単な表現でも相手に伝えることを意識した」(#010)「相手が理解できるということを優先した」(#025)「英語で意見を言う時、相手に伝わるということを意識した」(#038)「相手が理解できるまで伝えようとした」(#045)
英語での授業を理解しようとしてより集中して授業を受けた(26)
「皆の集中力が平常の授業と違っていた」(#025)「聞き逃したらわからなくなりそうだなっていう危機感がすごかったので、日本語の時より良く聞いた」(#055)「一言も聞き逃さない、動きも目に焼き付けるように、集中した」(#077)「日本語だと別の作業をしながら聞いていても分かるが、英語はしっかりきいていないと理解できないから、より自分が集中していた」(#059)「英語の授業では全てを聞き取ろうと集中した」(#020)「先生の英語を頑張って聞き取ろうとするため、日本語の授業の時よりも集中していた」(#046)「一言一言に気を配りながら話を聞く生徒の姿が見受けられた」(#052)「英語は日本語よりも理解しづらいので、自分の頭でいつも以上に内容そのものを考え集中した」(#011)「耳をすまして聞いておかないと理解できないので、とても集中して授業に取り組めた」(#050)「日本語よりもわからないから、一つ一つのことばを集中して聞いた」(#084)「より集中して授業を聞いた」(#013) (#034)「しっかり聞かないとわからないから、日本語の授業の時より集中して聞いた」(#019)「先生の話をもっと以上に

真剣に聞いた」(#024)「聞き取ることに集中した」(#045)「目と耳をフルに活用して集中力が高まった」(#026)

ジェスチャーを使って伝えようとした(24)

「日本語で話す時より、身振り手振りが無意識に大きくなる」(#024)「英語で説明しようとする自然とジェスチャーが入る」(#070)「自分の身振り手振りが多くなる」(#084)「言いたいことをうまく英語で表すことが難しいので、ジェスチャーを使って伝えた」(#022)「意見を言う際に、英語だけでは伝わらないので、身振り手振りを使った」(#098)

積極的・主体的に授業に参加した(19)

「生徒が積極的に発表する姿勢が見られた」(#018)「積極的に参加しやすかった」(#084)「英語での授業の方が日本語での授業よりも生徒が進んで受け答えする機会が多かった」(#003)「自分から積極的に授業に参加していた」(#016)「発言を求めたり、発表をしたり、参加型の授業」(#017)「アクティブラーニングの時間が長かった」(#057)「積極的に質問することができた」(#086)「活発な授業だった」(#061)「生徒がアクティブに参加できる形式だったため、身に入りやすかった」(#075)「積極的に発言ができた」(#073)「生徒が主体的に授業に参加していた」(#023)「日本語の授業よりも生徒に主体性を持たせる授業のように思った」(#005)「英語の授業の場合は自然と主体的に参加できた」(#028)「ことばの壁があるぶん、お互いに一生懸命理解し合おうと努力しなければいけないので、いつもよりも積極的な生徒の授業参加があったと思う」(#054)「積極的に参加しやすい」(#084)「挙手や指名ではなく、積極的にどんどん発言が促される」(#071)「英語の授業では、先生から生徒、生徒同士、生徒から先生へと新しい意見を出したり質問ができ、楽しく学べたし、深く理解できた」(#095)

要点を掴むことで内容が理解できた(11)

「全部の文章が聞き取れなかったとしても、キーワードさえしっかりつかめば内容が理解できた」(#009)「英語の文やことばの中でも、キーワードとなる部分、最初のフレーズの大切さ、理由付け、逆接、付け加えなどの用法を重点的に聞くようになった」(#066)「先生の話すべてが聞き取れるわけではないので、要点を理解できるように気をつけた」(#038)

どうしたら伝わるか工夫をして伝えようとした(8)

<p>「どうにか言い換えてみたり、ジェスチャーで伝えようとした」(#086)「外国の先生だったので、質問する内容がしっかり伝わるように工夫した」(#051)「相手に理解してもらうためにはかみ砕かないと伝わらないと思った。日本語でも同じことが言えるが、英語では特にこのように感じた」(#009)</p>
<p>英語での授業を理解しようとしてより丁寧に予習をした(8)</p>
<p>「英語だと理解しにくいことを見越して、いつもより念入りに予習した」(#078)「相手のことばの重要な部分をしっかり聞くことができるように、自分の知らない英単語（専門用語的なもの）は、前もって確認しておこうと思うようになった」(#031)「英語の説明についていけるように、予習をより丁寧に行った」(#034)「英語だと理解しにくいことを見越して、いつもより念入りに予習した」(#078)「予習をした後に英語で授業を受けると、自分の理解しきれていないところがよく分かった」(#028)</p>
<p>英語での授業を理解しようとして、頭を働かせよく考えた(7)</p>
<p>「何を言っているか一生懸命理解しようとするから、いつもより頭をものすごく使う」(#084)「脳の違う部分が働いているような気がした」(#018)「頭をよく使いながら話を聞くことが多かった」(#016)「思考力が向上していると感じた」(#026)「いつもより頭を働かせる」(#039)</p>
<p>(日本語での授業では、先生への反応が薄い(8)か反応をしない(8)が) 英語での授業では、生徒が先生への反応を示していた(4)</p>
<p>「先生の発言に生徒が相づちをよく打っていた」(#084)「説明後の相づちで、英語での授業では、生徒が“Yes”と答える傾向があると感じた」(#052)「分かっているかどうかを伝えるために、生徒は毎回“OK”と答えていた」(#098)「英語の授業の場合、先生の発言に声を出して反応しやすい」(#044)</p>
<p>英語の方が自分の意見を言いやすかった(3)</p>
<p>「日本語よりも自分の意見を発表しやすかった」(#107)「日本語よりも簡潔にものを伝えやすいと感じた」(#065)「英語の方が自らの発言も行いやすい」(#044)</p>
<p>キーワードを意識して聞き取りをした(2)</p>
<p>「日本語の時よりも、授業の要点を捉えようという意識が高くなり、実際に要点を掴むことができた」(#033)</p>

*各表でコードは回答数の多い順に示されている

*複数回答

*各コードの最後にある数字はそのコードに分類された生徒の回答数を示す

*2回以上の回答があったコードが示されている

表 A-2 「コミュニケーションに関する認識」の各コードの回答例

CLIL の授業
英語を「実際に使う」のは難しいと思った(40)
「思ったよりも自分が英語で話せない。ことばがスムーズに出てこない」(#048)「いざコミュニケーションとなると、簡単な単語や熟語しか思い浮かばなかった」(#015)「日本語では何気なく使っていることばを英語で言うのは難しいことがあった」(#014)「思っていることはあっても、うまくことばにして伝えられないことが多かった」(#032)「実際に英語でコミュニケーションすることの難しさを感じた」(#060)「英語を話せないことを痛感した」(#080)「普段英語を使っていないと、急にコミュニケーションをとるのは難しいと思った」(#041)「実際に英語を使うのは難しいが、本当に役立つ英語力はこういったものにふれてこそ培われるものだと思う」(#006)「思っていることはあっても、うまくことばにして伝えられないことが多かった」(#032)「伝えたいことを自分の英語表現能力の中で表現するのが難しかった」(#060)
ジェスチャーや図の多用により、英語での授業でも理解できる(31)
「先生のジェスチャーのおかげでとても分かりやすかった」(#072)「聞く側も聴覚と視覚の両方でイメージしやすくなると気づいた」(#066)「身振り手振りは大事だと気づいた」(#037)「図などを使って説明を受ければ理解できることが分かった」(#072)「図やグラフ、イラスト等を多用してくれたので、英語でも十分に理解できた」(#067)「英語が100%理解できないぶん、分かりやすい図をたくさん用いてくれて、内容を理解しやすかった」(#063)
英語での授業では、発言・発表・ディスカッションの機会が多い(27)
「ただ授業内容を聞くだけでなく、発言したりグループで話し合ったりして、理解を深める活動が多かった」(#003)「生徒同士話し合ったり意見交換する時間が多く取られていた」(#095)「みんなで話し合ったり、そこに英語が介在することで本題である

生物の内容も強く印象に残った」(#005)「話し合いながら授業を受けられたので楽しかった」(#107)「いつもの授業よりたくさんしゃべった」(#056)「質問されて答える場面が日本語での授業より多かった」(#055)「英語の授業はプレゼンテーションみたいだった」(#089)「スピーキング方式だったのが印象的だった」(#027)「話し合いが多くて楽しい」(#034)「英語だと自分たちも参加しているような気がした」(#050)

英語でうまく表現できない時でも、ジェスチャーを加えることでなんとか伝えられる(22)

「なんとかことばで表現しようとして苦しむことがよくあるが、身振り手振りを使えばもっとコミュニケーションが簡単になるのではないかと思った」(#027)「ことばだけではなくジェスチャーを加えた方が伝わりやすさが違うと改めて感じた」(#065)「伝えたいけど、伝わらないとき、ジェスチャーを使えば何とかなる」(#026)「もし文法が少しわからなくても、しぐさやジェスチャーを使って、自信のない部分は補えると感じた」(#094)

普段は英語を話す機会がない・もっと英語を話す機会があればいいと思う(21)

「もっと自分が英語で発信する機会があればいいなと思う」(#010)「普段の英語の授業ももっと英語を話す授業にしてほしいと思った」(#038)「自分からもっと英語で話してみたいと思った」(#019)「授業では書く勉強をすることが多く、英語を話したとしても相手は日本人であることがほとんど。英語を本当に使う時は外国人が相手なので、普段から外国人ともっと話したいと思った」(#014)「普段は英語で話す機会が少ない」(#061)「普段の英語の授業では、スピーキングの機会は少ないため、慣れていない」(#028)「普段英語を使っていないと、急にコミュニケーションをとるのは難しいと思った」(#041)

文章で伝えられない時は、簡単な英語でも単語でも、なんとか伝えられる(16)

「簡単な英語でも相手に伝えられると思った」(#080)「文法をあまり気にすることなく、簡単な英語や単語などだけでも伝えられるように感じた」(#007)「単語ばかり使う。でも意外と伝わる」(#039)「単語をとにかく伝えることで、相手にも意外と伝わるのだなと思った」(#008)「単語、単語で理解してくれるように感じた」(#029)「文法に注意して言わなければならないと思っていたが、単語だけでも理解をさせることは可能だと思

った」(#058)
英語は全部を聞き取れなくても要点を掴めば内容が分かると思った(14)
「聞き取れた内容から全体を把握した」(#026)「全部を聞き取ることができなくても、一部の理解できた内容で話の内容が分かる」(#047)「全部の英語が聞き取れなかったとしても、キーワードさえしっかりつかめば言っている内容が理解できた」(#009)」
英語での授業は難しいと思っていたが理解できて楽しかった(11)
「最初は、英語での授業なんて、日本語でもむずかしいのにもっとむずかしいだろうと思っていた」(#039)「自分にはハードルが高いと考えていたが、先生方の助力があり、思っていたよりは聞き取れて内容も理解できたので楽しかった」(#006)「授業前は聞き取れなくて全く理解できないだろうと思っていたが、想像よりもかなり聞くことができ、また楽しく授業を受けることができ、大変満足した」(#044)「最初は英語での授業は難しすぎて理解できないと思っていたけど、実際に受けてみるとそんなに難しくなかった。一部は日本語で受けるよりも分かりやすかったので驚いた」(#102)「英語で苦手な理科の授業を受けるのに最初は抵抗があったがとても分かりやすかった」(#072)「授業を受ける前は、『英語での生物』というのがものすごく難しく思えたが、実際は先生がわかりやすい単語で教えてくれたりして、今の自分の英語力で理解できるところも多くあった」(#073)
英語力が不足していると感じた(9)
「自分の学んできた英語が全然応用できていないことに気づいた」(#004)「自分の英語力の未熟さを身にしみて感じた」(#100)「まだまだ自分は未熟であると改めて感じたため、より一層英語を頑張ろうと思った」(#025)「英語を聞くことができていないということを実感したので、英語を学ぶ意欲が増した」(#023)
先生が生徒が理解しているかどうかを授業中に何度も確認するということに気づいた(9)
「先生は定期的に理解できたかどうかを尋ねていた」(#045)「生徒の反応が悪い時や生徒が理解できていない時は、その度に先生が説明をした」(#041)「説明の途中で生徒の反応を求められることが多かった」(#047)
「生きた英語」を体感できた(7)
「もっと本物のいきいきとした英語に思えた」(#036)「英語でやる授業や、英語を話す

<p>ことが好きなんだと改めて認識した」(#061)「意見を伝えるために使う英語はとても楽しいものだと感じさせてくれた」(#054)</p>
<p>日本語では曖昧な表現でも、また言わなくても伝わることが多い(7)</p>
<p>「日本語の場合、自分の意見や考えがあいまいでも、相手になんとなく伝わってしまうことが多い」(#001)「日本語では、伝えたいことをはっきり言わなくても、主語が必ずしもなくても伝わることもある」(#002)「日本語ではことばが足りない時でも相手に伝わることもある」(#009)「日本語では言わなくても伝わる部分が多いので、そこに頼っている自分の話し方に気づいた」(#004)</p>
<p>英語でのコミュニケーションではジェスチャーが多い(6)</p>
<p>「日本語と違って英語ではジェスチャーが多い」(#029)「英語では身振り手振りが大きくなる」(#068)「日本語でのコミュニケーションよりも、身振り手振りを使った表現が多かった」(#065)</p>
<p>英語では伝えたいことを先にはっきり言う (6)</p>
<p>「英語だと大事なことを先に言うので分かりやすかった。これは日本語の授業でも取り入れられると思った」(#082)「英語は伝えたいことを先に述べるし、必ず主語を使うので、分かりやすい」(#002)「英語の場合は、自分が何を言いたいのかを一番はっきりと相手に伝えなければいけないと思った」(#001)</p>
<p>先生が内容を繰り返し確認する(5)</p>
<p>「数分前に習った用語を音読などで繰り返すことによって、授業の内容が頭に入りやすかった」(#033)「数分後に復習できる点が日本語の時と違う。繰り返しが有り、耳に残りやすい」(#039)「繰り返すことにより用語そのものや用語の意味をしっかりと定着させることができた」(#008)</p>
<p>英語の授業では「生徒も声を出して」勉強する(5)</p>
<p>「みんなで声を出して授業をするから積極的に参加しやすい」(#084)「生物の用語を英語で自分たちも声を出して勉強した」(#058)「生物用語を先生やクラスメイトと声に出して言ったのが新鮮だった」(#090)</p>
<p>学んできた英語が役に立つことが分かった(5)</p>
<p>「授業で習う『英語』を実践的に使うことができている楽しい」(#026)「本当に自分の言いたいことが伝わるんだと分かって意欲が出た」(#054)「日々の英語の授業や学習で学ん</p>

だことが、実際のコミュニケーションで役立つことを実感し、よりリアリティを持って英語学習に臨めるようになった」(#005)「英語の授業で習った知識を用いて、友達と話し合いをすることができたので、将来的にはいろいろなことを英語で話しあってみたいと思った」(#082)

英語を実際の生きた状況で使うのは楽しい(5)

「英語でやる授業や、英語を話すことが好きなんだと改めて認識した」(#061)「英語の読解は好きではないが、英語を実際に使うのは楽しい」(#026)「意見を伝えるために使う英語はとても楽しいものだと感じさせてくれた」(#054)

英語を実際に使うためには読む・書く力だけでは足りないことが分かった(4)

「英語の筆記ばかりを意識していたが、話せないことを実感した」(#080)

先生が話し方に緩急をつけ、大事な所はゆっくり話す(3)

「大切なところの主張というか、強調が大きくて、分かりやすい」(#039)「話のタメ、強弱が日本語よりしっかりしている気がした。理解しやすかった」(#074)

英語での授業は論理的で端的だと感じた(3)

「まず大きなテーマがあって、そこを細部に分けて一つ一つ論理的な授業が展開された」(#062)「日本語の授業では、実験の内容等に関して情報を付け加えたりしながら授業が進むが、英語での授業では、実験の方法、結果等を端的に言っていた。個人的にはその方が理解しやすかった」(#102)「シンプルにかつ記憶に残るような授業」(#017)

英語でのコミュニケーションは楽しいと思った(3)

「英語によるコミュニケーションは楽しい」(#026)

英語で話す時は主語を明確に示す必要があると思った(3)

「英語では主語を明確に示さなければならなかった」(#091)「日本語では主語を言わないことがあるが、英語では必ず主語を使う」(#096)

先生と生徒の距離が近いと感じた(3)

「日本語の授業と違い、英語での授業では、先生と近い気がした」(#011)「先生と生徒が気軽な感じで話している気がする」(#017)「先生とのコミュニケーションの仕方が明るく感じた」(#020)

日本語での授業

生徒は受け身でいることが多い(9)

<p>「先生から習うことは十分理解していても、そこから新たな疑問を持ったり、探求したりすることなく、受け身の姿勢でいることが多い」(#032)「日本語の授業では、先生から生徒の時間が長く、どうしても受け身になってしまいがち」(#095)「日本語の時は一方的な授業が多い」(#050)「日本語の授業の場合は、受け身で参加することが多い」(#028)「日本語の授業ではただ説明を受けるだけの時もある」(#016)</p>
<p>先生への反応が薄いか反応をしない(8)</p>
<p>「日本語の授業では、教員の発言に反応を示すという意識自体が希薄だった」(#098) 「先生が『分かる人』と言って、分かっているでも大きい声で言えなかったりした」(#032) 「日本語の授業だと、相づちなどの反応はしない」(#047)「日本語の授業だと、軽く頷く程度や、ほとんど無視してしまっている」(#052)「日本語だと先生の発言に対して薄い返事になりがち」(#044)</p>

表 A-3 「学びに対する考え方」の各コードの回答例

<p>英語の生物用語のかみ砕いた説明で、むしろ英語で学ぶ方が分かりやすいと思った(25)</p>
<p>「難しい生物用語を2つに分けてそれぞれを説明してくれていたから、日本語だと理解するのが難しい単元でも分かりやすかった」(#012)「日本語では1つの生物用語でも英語では2つの生物用語で表していて、それぞれが別の意味を持っているという説明を受け、その用語への理解が深まった」(#032)「初めて聞くような用語も多かったけど、かみ砕いて説明してくれて、知っている単語の組み合わせだと分かりほとんど理解できた」(#020)「生物用語を分解して説明してくださり、覚えやすいとわかったし、おもしろかった」(#063)「生物の用語の組み合わせを教えてくれたことで、理解が深まった。用語とその意味を丸暗記するのではなく、もう少し用語一つ一つに興味を持って深く学んでみようと思った」(#081)「専門用語を分かりやすいように分解して解説してくれた」(#009)「簡単な英語を使って分かりやすく説明してくれるので、理解しやすい」(#039)「英語が元になっている用語、S型細菌などについて由来を知ることにより理解も深まった」(#067)「英語はいろいろな細胞や物質の語源になっているので、用語を分けてそれぞれの意味を分かりやすく解説してもらおうことで、意味をしっかりとった上で用語を覚えることができると思った」(#104)「生物用語が英語なので、だからこそ細胞の名前</p>

<p>の由来などが分かって、詳しく理解できた」(#072)</p>
<p>英語で学ぶことで生物を深く理解できた(20)</p>
<p>「英語でない教科を英語ですることによって、『これはどういうことを言っているのか』ということを考えながら、自分の知識と結びつけることで、学ぶ楽しさを知り、理解しながら聞くという心構えがより強くなった」(#008)「英語で学ぶことで iPS 細胞自体の理解を深めることができた。また、自分やグループの考えが成り立っているかということ吟味することができた」(#033)「英語で伝えようとする自分なりによく考えるので、内容を深く理解できた」(#010)「英語で学ぶことによって、知識を深めることができた」(#075)「日本語での授業より内容を捉えやすかった」(#070)「日本語の授業はただ細胞などのいろいろな名前を覚えるだけだったけど、英語での授業では使われる単語の意味や組み合わせ方も教えてもらったので覚えやすかった」(#101)</p>
<p>視点を変えてみるのも大切だと思った(14)</p>
<p>「今回の授業を受けて、いろいろ視点を変えてみるのも大切だということに気づいた」(#012)「日本語だけの解釈にこだわりすぎるのはよくないと思った」(#011)</p>
<p>英語では積極的に自分の意見を伝える必要があると思った(13)</p>
<p>「英語の授業を通じて、英語が拙いながらもなんとか伝えようと積極的にコミュニケーションを取るべきだと感じた」(#003)「自分はもっと積極的に意見を伝えられるようにならなければと思った」(#013)「一番伝えたいことをはっきり述べるのが大切」(#050)「自分の意思を持って伝えることの重要性を実感した」(#040)「普段のコミュニケーションには、このように自分の意見を相手に伝わるように力を入れて話すことがなかったので、積極性が大事だと感じた」(#003)</p>
<p>正確な英語でなくても、なんとか伝えることが大切だと思った(12)</p>
<p>「必ずしも正しい文法でなくても、ジェスチャーを交えてでもなんとかコミュニケーションを取りたいと思った」(#064)「頑張って単語を覚えたり、文法を覚えたりするのも大切だが、伝えようと必死になることも大切だと思った」(#087)「ことばの正確さも大切だが、相手に伝わるのが一番大事だと思った」(#053)「英語そのものよりも相手に伝えようとする気持ちが心からないと、コミュニケーションはできないのだということ改めて感じた」(#013)「英語で話すことを恐れず伝えようとするのが大切」(#026)「英語でも相手に伝わるのが大事だと思った」(#030)「英語が分からなくても、伝え</p>

<p>ようと思ってとにかく何かを話すこと」(#061)「相手が理解できるように伝えること、相手も自分に話したいと思うような、相手が話しやすくなる環境を作ることが大事だと思った」(#094)「たとえ英語がへたでも、大きな声で身振り手振りで伝えるべきだと思った」(#074)</p>
<p>英語の生物用語には日本語訳にはない意味があることが分かった(11)</p>
<p>「日本語表記の時には入っていなかった意味が、英語表記になるとその意味が入っていて、その用語に対する理解が深まった」(#024)「英語圏の生物用語と日本語の生物用語ではかなりの差があって驚きを感じた。単純に英単語を直訳、翻訳したものだと思っていたからだ」(#044)「生物用語の日本語と英語の表現の違いに驚いた」(#028)「日本語では難しいことばで表現されている用語が、英語では案外簡単な表現だった」(#016)</p>
<p>日本（語）の観点で考えていることが分かった(8)</p>
<p>「日本語で授業を受けるのは当たり前だと思っていた自分に気づいた」(#016)「自分は日本人で日本人としてずっと授業を受けてきたので、日本を中心に考えていた」(#004)</p>
<p>同じ内容でも改めて分かったこと、新しい発見があった(7)</p>
<p>「客観的に生物史や功績を捉えられた」(#091)「今まで知っていたことも英語で習うとまた新しい発見が多くあった。他の言語でも学べたらまた面白い発見がありそうだと思う」(#011)「生物学は改めておもしろいと思った」(#030)「生物が苦手な自分でも楽しめた」(#061)「今回の授業を受けて、いろいろ視点を変えてみるのも大切だということに気づいた」(#012)</p>
<p>英語は受験のためだけではないと思った(7)</p>
<p>「採点される英語の先を見れたと思ったので、今の採点される段階からもっと知識を増やしたいと思った」(#054)「英語を使うことに対して、勉強としての英語という概念が大きかったが、この授業を通してより身近なものに感じるできるようになった」(#040)「英語を受験科目としてではなく学問として捉える意識がより強まった」(#048)</p>
<p>日本以外の多様な観点があることが分かった(6)</p>
<p>「今回英語での授業を受けて、海外の視点を知ることができた」(#004)</p>
<p>日本語では難しい生物用語を丸暗記していた(5)</p>
<p>「日本語での授業の場合、生物の用語をそのまま覚えるだけ」(#044)「日本語の授業で</p>

<p>は、ただ細胞などのいろいろな名前を覚えるだけだった」(#101)「日本語だと基本的な用語は当然のこととしてさらっと流されてしまう」(#040)</p>
<p>英語では論理的に説明することが必要だと思った(4)</p>
<p>「英語の場合は、自分の意見をはっきり持っていないと言いたいことが相手に伝わらないと思った」(#001)「英語では自分が何を言いたいのかを一番はっきりと相手に伝えなければいけないと思った」(#014)</p>
<p>他の人の考え方を知ることができて興味深い(4)</p>
<p>「班のメンバーと話し合うことでさまざまな考え方を学べる」(#018)「各班の発表がみんな違っていておもしろい」(#034)「同じグループの人の表現の仕方が上手だなという発見もあった」(#010)「先生の考え方が自分の考え方と違って、そんな考え方もあるのかと思った」(#043)</p>

表 A-4 「モチベーション」の各コードの回答例

<p>英語学習に対する意欲が高まった(38)</p>
<p>「英語の学習をする時に、実際に使えるように身につける気持ちで学習するようになった」(#048)「将来英語を『使いこなせる』ことができるように、あらゆることを吸収しようとするようになった」(#013)「積極的に英語を話したいと思うようになり、好奇心が強くなった」(#022)「もっと英語を勉強して、どんな状況でも英語を使えるように上達したい」(#101)「もっと学術的な英語の知識も増やしたいと思った」(#043)「より一層英語力をつけたいという気持ちが高まったので、少しずつ英語力をつけていきたいと思うようになった」(#052)「英語はあまり得意ではないけど、必要とされることを実感したので、頑張りたいと思った」(#079)「より英語への興味が増した」(#097)「もともと英語に対する意識は高かったが、さらに自信がついた」(#091)</p>
<p>話す・聞く能力を高めたいと思った(22)</p>
<p>「英語を書くことに固執していたので、他に話したり、聞いたりすることも積極的にすべきだと思った」(#016)「実際に英語を使うためには、読む力、書く力だけでは、全然足りないと思ったので、まずは、聞き取る力をつけようと思った」(#070)「ただ単に英語を理解して読めるようになるだけでなく、相手に自分の考えを伝えられるようなスキ</p>

ルを身につけることが大切だと思うようになった」(#007)「プレゼンテーションをする時にうまくしゃべれなかったので、リスニングやスピーキングの勉強に力を入れたいと思った」(#060)「もっと聞くことや話すことができるようになりたいと強く思った」(#089)「今まで以上に『聞くこと』『話すこと』に重点を置いて学習したいと思った」(#047)「スピーキング・リスニングの能力を向上させないと英語能力が高いとは言えない」(#026)「もっとリスニング・スピーキング能力を上げたい」(#015)「もともと英語への意欲は高かったほうだが、読み書きだけでなく、聞く話す力も身につけようと思った」(#017)「もっと話せるようになりたいと思うようになった」(#035)「現在、読むこと、書くこと、聞くことが英語学習の中心となっているが、話せるようになりたいと強く思うようになった」(#036)「もっと話す時に使える英語表現を身につけたいと思った」(#098)「英語を話せるようになりたいという意欲が高まった」(#107)

今回のような英語での授業をもっと受けたいと思った(16)

「今後こういう授業が増えたらいいなと思った」(#073)「他の教科も英語を導入したら楽しそうだった」(#079)「もっと英語以外の教科で英語を使った授業を受けてみたい」(#086)「他の教科も英語で受けてみたい」(#014) (#102)「大学でもさまざまな分野の授業を英語で受けてみたい」(#062) (#072)

英単語を多く覚えようと思った(11)

「英語の単語さえ分かっていたら、相手が話す内容をなんとか聞き取ることが可能だと分かったので、以前よりも英単語を重要視して学習していこうと思った」(#064)「文法も大切だが単語を知らないとどうしようもないと思ったので、単語をもっとたくさん覚えようと思った」(#001)「単語をたくさん知った上で、正しく発音したり、聞き取ったり、自分で実際に使ったりする勉強をしようと思った」(#041)「単語を知らないと理解できないので頑張る」(#083)「もっとたくさん単語を覚えようと思った」(#076)「もっと単語を知ろうと思った」(#069)「単語をより勉強しようと思った」(#066)

英語のリスニングに自信が持てるようになった(9)

「ちゃんと聞けばわかるなあと思った。『どうせ聞いてもわかんない』という意識がなくなった」(#054)「英語、特にリスニングには自信がついた。理解しようちゃんと構えたらある程度は理解できるなと思い、リスニング恐怖症が薄れたように思う」(#066)「リスニングでより集中して耳を傾けられるようになった」(#085)

<p>意見を伝えられるレベルの英語力を身につけたいと思った(9)</p>
<p>「英語を用いて自分の意見を伝えられるようになりたいという強い思いを持って、英語学習に取り組むべきだと思った」(#003)「英語は自分の伝えたいことを伝えられるレベルにならないとだめだと思った」(#018)「自らが考えたことを表現する力、主にスピーキングの能力を向上させるような学習をしていきたい」(#004)「考えを英語で言える力を身につけたいと思った」(#043)「英語力、特に自分の意見を英語で伝えられる力をつけたい」(#089)</p>
<p>英語は英語のまま理解することが必要だと感じた(7)</p>
<p>「ものの概念を英語で捉えて処理しないと、コミュニケーションが遅くなるだけでなく、日本語にはないニュアンスの英語を無理に訳して捉えることで、きちんと相手の意図が理解できなくなってしまう」(#002)「英語を英語そのもので捉え、もっと英語だけで話しができるくらいの聞く力、話す力が必要だと思った」(#016)</p>
<p>英語でやり取りができる力を身につけたいと思った(7)</p>
<p>「英語で会話が出来ようになりたいと心から思った」(#001)「英語でコミュニケーションが取れるようになりたいなと考えるようになった」(#092)「英語でのコミュニケーション力を高めたいと思った」(#091)「英語でやり取りができるように勉強する」(#083)「文語的な英語表現だけでなく、口語的な日常会話にも役立つ英語も習得していきたいと思った」(#007)「英語を書いたり読んだりすることももちろん大切だと思うが、自分なりの表現を使ってコミュニケーションを取りたい」(#010)「英語でコミュニケーションをするための、表現を豊富にしたい」(#014)</p>
<p>英語で話したことで発音を意識し、発音を勉強しようと思った(7)</p>
<p>「聞いたり文字を読んだりして理解するだけでなく、授業では自分でしゃべらないといけなかったのが、初めて発音に意識が向いた」(#056)「正しく発音したり、聞き取ったり、自分で実際に英語を使う勉強をしようと思った」(#041)「しっかり発音なども気をつけて話そうと思った」(#058)「なるべく発音をして勉強しようと思った」(#104)</p>
<p>英語の授業をより集中して受けるようになった(7)</p>
<p>「英語はすごく苦手な嫌いだから、いつも先生が言っていることをちょっとメモして終わっていたけど、外国の方と授業で生物をして、もっと話せるようになりたいと思ったから、英語の音読頑張ったり、英語の時間中しゃきっとするようになった」(#029)「生</p>

物が苦手でも楽しめた。普段英語で話をする機会が少ないので、なんとかして先生と話したり発表をしたりといった経験がとても良い刺激となった。英語の授業をよりまじめに受けるようになった」(#061)「英語の授業に熱が入るようになった」(#100)「英語の授業で先生が説明している時により集中して聞くようになった」(#088)
文法を勉強しようと思った(4)
「文の構造など文法を理解することで、自らの使える表現を増やそうと思うようになった」(#028)「文法が分かるようにもっと文法を勉強するべきだと思った」(#094)「文法を大切にしようと思った」(#053)
英語は実際に使うことで英語力がつくと思った(4)
「本当に役立つ英語力はこういったものに触れてこそ培われるものだと思う」(#006) 「普段の英語学習のレベルを考えると、英語を実際に使うのができないというのはおかしい。今回のような授業を日本全体で増やすべきだと思う」(#070)
実際に使える英語表現を豊富にしたいと思った(4)
「自らの使える表現を増やそうと思うようになった」(#028)
英語での授業の体験を英語のリスニングテストに活かすことができた(3)
「全部の文章が聞き取れなかったとしてもキーワードさえしっかりつかめば内容が理解できたので、英語のリスニングでキーワードを聞き逃さないようにより意識するようになった」(#009)「要点を理解できるように気をつけることが、リスニングにも繋がると感じるようになった」(#038)
英語で話を聞けるようになりたいと思った(2)
「英語は世界的にも使っている人口が多いので、聞き取りだけでもすることができたら、いろいろな講義や動画を見て学べる幅が増える」(#045)「外国の人の素晴らしい話をちゃんと英語で聞けるようになりたいと思った」(#037)

2. CLIL を指導したアメリカ人教員と日本人生物教員

表 B-1 生徒は CLIL の授業にどう関わっていたか

アメリカ人教員
“I think they became less modest. They became much more ... uhm ...

outward in their expressions. Because they got used to that kind of environment where they won't be punished, they won't be made fun of, or they won't take a risk in sharing something. I think they had an opportunity to get over a fear of sharing. And once they did, maybe that made them more likely to do so."

"I feel like my experiences can be biased, because I worked with high level high schools. So the students have, I think, a stronger will to really try to 100 percent. They are excited, because there are something new. I haven't really ever had a problem with them. Students are wanting to try to communicate."

日本人生物教員

「まず一番は、アメリカ人教員の話をよく聞いている、ということです。むしろ日頃の授業よりも集中して授業が聞けているということがありました」

「アメリカ人教員は一つ一つについて生徒が理解できたかどうかというのを気にしながらやっていたし、生徒も集中してそれによく応えていました。アメリカ人教員は、その辺が非常に、分かりやすい英語を使おうとか、分かっているかどうかを確認しようというのが本当にできていたので、生徒も分かりやすかったと思います」

「生徒たちがなんとか自分の考えを伝えようと一生懸命ことばを探しているなというのが分かりました。それを見ていると、何とか文章にしようとか、文法的なことはさっておき、キーワードだけはしゃべろうとしていました。英語の時間だったら、構文とか文法とかそういうことに意識が向いてやはり間違えたくないとか周りを気にしてしまって、つまってしまうんでしょうけど、とりあえず、キーワードだけでも言って何とかひねり出そうとしていました。やはり生徒は自分が授業の内容をちゃんと理解しているということをとにかく伝えておきたいというのはあったと思います」

「理科的な素養が非常に強い生徒が、実際英語で話そうとして、たぶん単語が出てこないというのがあったんですけど、まあ見た目にはすごいつまづいていたし、時間もかかったけど、脳内で活性化している感じといますか、なんとか英語にしようっていうのはひしひし伝わりましたね。だから悔しかったんじゃないですか。本人は。でもそれが多分今後英語に活かされると思うんですよね」

表 B-2 通常の授業でのコミュニケーションに関する認識

<p>アメリカ人教員（通常の英語の授業）</p>
<p>“Students are generally, I think, reserved. For example, if I want them to debate a topic or provide some type of argumentative reasons, pros or cons, that type of thing. And I ask group to come to some sort of consensus over agreements. Please choose two reasons out of five that everyone has provided. Then it takes them a very long time to say. OK, these are top of two. Because though I don’t think they want to hurt other person’s feelings or make their ideas seem better than others. We can take some time. So, I have to kind push them.”</p> <p>“I think what I have seen in Japan is very lecture-based, so the students are kind of passively listening. ... In the U.S. when I was in school there was a lot more discussion where we were asked kind of actively to participate. ... And the class would not move along until someone gave the answer. So we are conditioned to speak out, otherwise we couldn’t move on.”</p> <p>“I don’t think I see very many students using gestures when they speak. In speech classes, I always have to teach Japanese students to use more gestures when they speak. But I’m not sure that due to just inexperience of giving any type of speech or if it’s speaking Japanese issue.”</p>
<p>日本人生物教員（通常の生物の授業）</p>
<p>（生徒に関する認識）</p> <p>「日本語の場合は頭で考えていなくても、ことばとしては意味を掴めるというか、聞き流しているというか、その深く考えようとしなない。言語としては頭の中に入っているというか、集中力が切れていてただ聞いているというような状況がよくあります」</p> <p>（教員自身に関する認識）</p> <p>「日本語って、主語とかそういうのが抜けていてもなんとなく文章になってしまって、私たち自身も生徒に説明する時に大事なその主語みたいなところとか、状況が伝わってなくて誤解を受けていたりすることがあります」</p>

「本当はスモールステップとよく言いますが、一つ一つについて生徒が分かっているかどうかを確認しながら進むべきだと思うんですが、やっぱり母国語だからあまり意識していなくて。ちゃんとしゃべっているから分かっているだろうと」

表 B-3 学びに対する考え方

アメリカ人教員
<p>“I noticed that a lot of times the Japanese way of teaching is very lecture-based. So many times I try to use as many different elements as possible in a lecture. For example, I use my hands when I teach and also students themselves use their hands when they learn. We say biology terms together in a loud voice. I think that can give some different points of view.”</p>
日本人生物教員
<p>「ES 細胞とか iPS 細胞という用語自体が英語なんですよね。私たちは、ES 細胞とか iPS 細胞とか略語のまま教えていますが、アメリカ人教員は ES 細胞や iPS 細胞の意味や成り立ちを英語で説明できるし、生徒の理解も深まると思いますね」</p> <p>「日本語をベースにした理科教育と英語をベースにした理科教育の概念が違っているんですよね。例えば、細胞の能力を日本語訳では、「全能性」と「多能性」という 2 つに分けるんですが、英語では実は“totipotent”、“pluripotent”“multipotent”の 3 つに分かれているんです。アメリカ人教員はその 3 つに従って説明をするので、授業の組み立て方も全く違ってきます。そもそもこれらの概念に関する研究論文自体が英語なので、英語で学んだ方が生徒にもストレートに伝わるし、分かりやすいと思いますね」</p> <p>「最初に授業のテーマは私からアメリカ人教員にお願いします。例えば、1 回目は DNA の発見の歴史、2 回目は ES 細胞と iPS 細胞の違いというようにお願いして、授業の組み立てはアメリカ人教員にまず作ってもらいます。すると、私がイメージしていたのと全く違う授業の組み立てになっていて、また力点も全然違って、そこはやっぱりとてもおもしろかったですね。私も英語が苦手なので、全部 ES 細胞とか iPS 細胞とかそのまま使っているんですけど、このことば自体に思い入れとか意味もあるし。それからほかの単元でいうと、免疫の単元もほとんど細胞の名前が T cell とか B cell とかが出</p>

てくるんです。TとBには意味があるんですが、そのまま略語で使っているんです。その略語の意味に私たちももっとこだわらないといけないと思いました。日本語の教科書と英語の教科書の概念というか、枠組みがどう違って書かれているんだろうと興味を持ちましたね」

表 B-4 モチベーション

アメリカ人教員
<p>“In doing something in a new language maybe you don’t have to feel as tied to the Japanese way of being indirect. I think there probably must be a heavy element tied with the language. Maybe they are learning to be more expressive in English. For example, I don’t think we have those phrases like where we trail off to make the other person kind of assume.”</p>
日本人生物教員
<p>「国際的に研究の競争が激しくなっている中で、英語ができるのは当たり前とか、学会に行ったら発表も英語なんだよね、というような話をした時の、生徒の聞き方が違っていているというか、英語は必要だというイメージができるようになりましたね。英語で授業を受けると。今まで英語を使うのが英語の先生とか、せいぜい日常会話で自己紹介したりとか、それぐらいしかなかったのを、実際その研究とかそういうものを授業で聞くことによって、ああ大学に入ったら英語でこういう授業もあるかもしれないし、英語で講義があったりとか研究発表があるのを聞かないといけないし、自分でもしないといけないし、そういうスイッチというか、意識ができましたね」</p> <p>「英語で授業を受けたことで、とりあえず英語をキーワードだけでも言ってなんとかひねり出そうとしているところが、英語でコミュニケーションする上では非常にプラスになるという気がしました。そもそも英語を授業の中で入れようと思ったのは、生徒を海外研修に連れて行った時に、現地の高校生と環境に関するディスカッションをする予定だったのが、生徒が英語を使えずディスカッションが成立しなかったからなんです。大学でパワーポイントで英語の授業をしてもらったんですが、これも生徒は全く聞き取れずに学習英語としての英語が全く使えなかった。学習に必要な英語の必要性を実感した</p>

んです」

「私の印象ですが、理科は苦手だけど英語は得意な生徒は生き生きしていました。中間
考査ではアメリカ人教員に 10 点分英語で問題を作ってもらったのですが、生物のテス
トだと取れない生徒が、アメリカ人教員が作ったテストでは点数が取れているので、英
語が得意な生徒は CLIL の授業で理科も頑張れるというのがありますね。また逆に理科
はできるけれども英語は苦手という場合には、もともとの教材が理科なので、理科の得
意な生徒は、できるはずだ、できないといけない、ということで英語を頑張ろうという
気になると思います。多分英語をただ頑張ろうと思うよりも、もっとその辺の意欲とい
うかそれは高まると思いますね」

「今回やってみて思ったのは、よく文系、理系とって、文系的な能力とか、理系的な
能力とかいわれるんですけど、こういう CLIL のように協同した時には、相互にうまく
使えば、理科が得意だから英語も頑張ろう、逆に英語が得意だから理科も頑張ろうとい
うふうがいい意味で、もう片方も引きずられる感じはありますね。そこを目指さないとい
けないと思います」

表 B-5 日本で CLIL を行うことの利点・課題

日本で CLIL を行うことの利点
アメリカ人教員
“It provides a structure, I think, a well-defined structure, how to design a lesson. I found that many elements can definitely be useful. So maybe it could act as a standard potentially for the future. I think it provides a kind of objective structure to designing lessons in a second language, through a second language rather.”
日本人生物教員
「英語を話す時に、日常会話とは違って理科では論理性が必要となるので、論理性とい うことで言うと、むしろ日本語よりも英語の方が向いているところもあると思います ね。日本語って、主語とかそういうのが抜けていてもなんとなく文章になってしまって、 私たち自身も生徒に説明する時に大事なその主語みたいのところとか、状況がなかなか

日本語で説明していても誤解を受けていたりするところがあるんだけど、むしろ論理性とかそんなことを考えたら、英語の方が理科には向いている気がします」

「英語で発表して、質疑応答も英語でできるというのが、高校の理科教育に英語を導入する最終目標です。文科省の研究の中でも、その場で反応できる英語力というのが今非常に言われているんです。ポスター発表を英語でして、質疑応答が英語でできるというのが高校の理科教育の最終目標です。そこに向かっていきたいんです。これは新しい大学入試にも直結しています。CLIL は本当にその力を育成するのに適していると思っています」

「生物の用語は単元によっては英語の略語が多く、私は ES 細胞とか iPS 細胞とかはそのまま使っているんですけど、その略語の意味とかにもうちょっとこだわらないといけないなと思いました」

「授業者側の変革といいますか、生徒が、日本語、母国語だからこそ聞き流してしまうようなことを、やはりきちんと押さえていかないといけないと思いましたね」

日本で CLIL を行うことの課題

アメリカ人教員

“If I have to work with a Japanese teacher who don’t understand CLIL well or we have difficulty in communicating back and forth the content, it can be very hard to design the class. If I’m not so familiar with the content completely, then I will need extra help to design the class. If the teacher doesn’t speak English or doesn’t know CLIL well, then it can be very difficult to create a CLIL 100%.”

“I think that in general it’s a well-researched type of approach to teaching. But not many teachers know about it. The only problem in Japan would be if there was more exposure. So for example, I think teachers must attend like various seminars. Having all teachers be very familiar with this concept will be very helpful in designing lessons for each subject or whichever subject schools feel import to teach.”

日本人生物教員

「私は英語があまりできないので、アメリカ人教員との打ち合わせには、英語の先生に

入ってもらおうことがあるんですが、英語の先生は生物の内容の細かい点が理解しづらい
ということはあると思います」

「CLIL の授業では、教える内容量そのものもあまり減らしてはけませんし、レベルも
そんなに下げてはけません。ただ、全部の授業を CLIL でするといというのは、非常に難し
いと思いますね。単元を選んで要所、要所に CLIL を入れるというのが、非常に効果的
だと思います」

3. 日本の高校の Assistant Language Teacher (ALT) (6人)

表 C-1 「日本の英語授業での生徒のコミュニケーションに関する認識」の各コー
ドの回答例

他の生徒からどう思われるかを気にする(6)

“Students are not just playing a role for the teacher. They are playing a role
for their peers, too.” (ALT-3)

“I think it depends on the students, on the atmosphere of each classroom as
well as the levels. But, Japanese students are very conscious or very aware
of what other students are thinking. They are very conscious themselves
about how they perform.” (ALT-4)

“I think they feel a lot of peer pressure in the classroom. I see that a lot,
they look at their friends before they answer a question, they are kind of like
thinking about it. They are always kind of on-guard it seems like how their
classmates are going to respond.” “If I see them in the hallway after class,
then they become very talkative and not as shy. They are less worried about
making mistakes then.” (ALT-6)

“If they are in a group with other students, it sounds a big deal if they make
mistake.” (ALT-1)

“They don’t usually communicate in front of other students. They don’t come
up with their own thoughts during classes.” (ALT-2)

“They are often nervous of making mistakes in front of a whole group. So I

don't usually have them stand in front of the whole class and say something."
(ALT-5)

教員と生徒のやり取りがあまりない(5)

"I think in America there is a greater chance that some students will want to ask questions or speak out. Whereas in Japan you can pretty much guarantee 100% where students are not going to ask questions." (ALT-1)

"In America, the teachers focus more on students individually. Many teachers in America try to figure out which students need more attention, which students are able to do it by themselves. But in Japan a lot of times the teachers try to stay back and just teach to the whole class rather than trying to judge what the students need individually." (ALT-2)

"My country's culture or educational culture follows the same as the UK or USA. The students and teachers are almost having a conversation where the teacher is facilitating a conversation rather than just teaching. The students ask questions, and even give their opinions, and have time for discussion. But Japanese system is opposite." (ALT-3)

"In Japan the students may feel as if, oh, the other students understand and I don't want to interrupt. (But in America our teachers will tell us, if you don't understand something, it's very likely that any other student also doesn't understand. Students are encouraged to ask questions during the classes.)" (ALT-5)

"In America, teachers definitely encourage free thinking and freer thinking and participation I think much more than in Japan. We freely ask questions to show that you are listening and show that you have an understanding of the material, you are at least getting there." "I definitely notice that I get a lot of questions, more questions after class than during class. ... So, I can see that being like kind of an aspect of Japanese culture like they don't want to disrupt the class, so they save their questions to the end." (ALT-6)

内気、控えめ(4)

“Students are generally very shy. I would say students are very reserved.”
(ALT-1)

“A lot of students are very shy.” (ALT-2)

“I tried to do one student speaking in front of the group. I would say, ‘Who will volunteer?’ They don’t raise their hands. Students are so shy and they won’t speak especially in my first year of teaching.” (ALT-5)

“I have noticed that Japanese students seem to be much shyer and less willing to answer unless you call them, then if you ask them a question then usually they will answer your question but other than that they don’t like to participate freely and give their own ideas.” (ALT-6)

英語ができる生徒は、より間違いを恐れる傾向がある(4)

“Higher level students sometimes are afraid that when they say something it’s going to be wrong, and they’re worried about being corrected. They don’t want to seem not smart or foolish as if they’ve made mistake. Higher level students feel that they should be able to speak much better than other students. So they are a bit worried in that sense.” (ALT-2)

“High-level students are very conscious of how they are perceived. Even if they can answer, they are afraid to answer, because they think ‘Oh, I am surrounded by my peers.’” (ALT-4)

“Some high-achieving students might not be able to speak very well. If they are allowed the mental processing time, they can write the right answer, but you don’t have that mental processing time. ... They are afraid of making mistakes. And that is just one of the things that makes it difficult for high-achieving students might not be able to speak very well.” (ALT-3)

“Many of high level students don’t want to speak English. They are worried about making mistakes.” (ALT-6)

間違いを恐れる・間違いを気にする(4)

“Students are very reluctant to make mistakes. They are afraid of making mistakes.” (ALT-1)

“I tried to do the one student speaking in front of the group. I would say who will volunteer. I would ask, who knows the answer the number one. They don't raise their hands. They're still shy. Students are often nervous of making mistakes in front of a whole group. They are scared. They don't want to make a mistake.” (ALT-5)

“They are worried about making mistakes.” (ALT-6)

“They often don't want to make mistakes in speaking English.” (ALT-2)

講義形式の授業・生徒が集団として受け身で聞いている(3)

“I think it's teacher-dependent. But, I think most Japanese classes are very passive. It's entirely lecture, teacher-focused. Students sit and receive and sometimes answer questions.” “In Japan, everything is kind of quiet. Everyone is trying to settle into the group. You don't want to disturb the flow of the class. I think American students are far more self-motivated and more individualistic. You have to be out there and say, “Hey, look, I am your top student, so make sure I get into the university.” Whereas in Japan, that's lot less of an issue I think.” (ALT-4)

“The students don't talk as much together. It's more of a lecture, more of the Japanese teacher explaining things and the students are listening and taking notes and working in their book.” (ALT-5)

“I definitely feel they have a feelings that if one student does something, they all react to it and they all react to me as a group. ... I definitely feel there is more collectivism in the classroom than in America.” (ALT-6)

目立ちたくない(2)

“Japanese students don't want to stand out, Japanese students are afraid of participating in. I think in American classrooms students want to stand out. Students who have the ability to stand out, want to be noticed. You will try to answer as many questions as you can. I feel like, in America we tend to look for that attention. We want to stand out because I think it's far more individualistic. (ALT-4)

“Students are less willing to answer unless you call them, then if you ask them a question then usually they will answer your question but other than that they don’t like to participate freely and give their own ideas. ... I think overall there are more outgoing people in America in the classroom than in Japan.” (ALT-6)

英語の上手な生徒が授業では英語を話したがらない(2)

“It is so good and then they come into the class and they speak like *Katakana* English. If they are too good then they will get it negativity from their teachers and other students, I think.” (ALT-3)

“From what I have seen especially recently, it has been a case by case basis, like there are some students in the school I teach at now, and we know that they have lived in America. But many of the students don’t want to speak any English. ... Just my guess from my time in Japan is that they don’t want to stand out or seem different and be maybe picked on or bullied by their classmates.” (ALT-6)

間違いを直されることを気にする(1)

“They’re afraid that when they say something it’s going to be wrong and they are worried about being corrected.” (ALT-2)

正しい英語を使わなくてはいけないというプレッシャーがある(1)

“I think students are often told that it has to be perfect, it has to be 100% right. You need to have everything in a nice structure. I mean, that helps, and that’s great, but when you are first building that speaking ability, I think it’s more of a hindrance really.” (ALT-4)

*各表でコードは回答数の多い順に示されている

*複数回答

*各コードの最後にある数字はそのコードに分類された ALT の回答数を示す

表 C-2 「英語圏の授業での生徒のコミュニケーションの傾向」の各コードの回答例

<p>生徒は積極的に授業に参加する(6)</p> <p>“I think in America there is a greater chance that some students will want to ask questions or speak out.” (ALT-1)</p> <p>“My country’s educational culture follows the same as the UK or USA, teachers facilitates a conversation rather than just teaching. The students ask questions, and even give their opinions, and have time for discussion. But Japanese system is opposite.” (ALT-3)</p> <p>“I think overall there are more outgoing people in America in the classroom than in Japan.” (ALT-6)</p> <p>“If they don’t understand or they’re not sure about, it’s easier for them to ask.” (ALT-2)</p> <p>“I think in American classrooms we will try to answer as many questions as we can.” (ALT-4)</p> <p>“In America, the class is very participating. The students participate willingly.” (ALT-5)</p>
<p>生徒間の競争があり教員に良い評価をしてもらうために、授業で目立つようにする(3)</p> <p>“In America there is a lot of more open competition in the classrooms, I think. The students who stand out the most tend to get the best recommendations from teachers, the best grades. I think in America students who have the ability to stand out, want to be noticed. We will try to answer as many questions as we can. We want to stand out. Whereas in Japan, that's lot less of an issue, I think.” (ALT-4)</p> <p>“I remember intense competition. We were always raising our hand and trying to be better than our classmates. We want our classmates to recognize us. But in Japan, the students don’t talk as much.” (ALT-5)</p> <p>(ALT-6)</p>

生徒は質問や発言を促される(2)
<p>“Our teachers will tell us, if you don’t understand something, it’s very likely that any other student also doesn’t understand. Students are encouraged to ask questions during the classes.” (ALT-5)</p> <p>“Teachers definitely encourage freer thinking and participation I think much more than in Japan. We freely ask questions to show that you are listening and show that you have an understanding of the material, you are at least getting there.” (ALT-6)</p>
教員は生徒と個人的に関わる(2)
<p>“The teachers focus more on students individually.” (ALT-2)</p> <p>“I think it's far more individualistic.” (ALT-6)</p>

表 C-3 「英語授業で気を配っていること」の各コードの回答例

英語の間違いを気にしないように働きかける（が、その傾向は簡単には変えられないと気づく）(4)
<p>“My classes are trying to get the students to speak. I always encourage students not to worry about mistakes and just try to communicate. Students always had that feeling of being reluctant to make mistakes. I think they can’t easily change that feeling just by telling them, “Don’t worry.” (ALT-1)</p> <p>“I don’t think it can be changed very easily at all because it’s cultural.” (ALT-3)</p> <p>“They are afraid of making mistakes, and that kind of thing is very difficult to change.” (ALT-5)</p> <p>“They don’t want to try. That hasn’t changed. I have seen that for more than 9 years.” (ALT-6)</p>
生徒全員の前ではなく、グループやペアで英語を話させるようにする(3)
<p>“A lot of ALTs don’t want the students being directly asked a question because they will feel that they are singled out and too much pressure.” “I tell the</p>

student, 'Okay, if you don't know, please ask someone around you.' This encourages like learning from their peers and they seem to respond to that better than just waiting for the answer." (ALT-6)

"I try to make the situations and activities where students could communicate with each other in groups rather than having to speaking in the whole class. If they had to speak in front of all of the students they would be very afraid of making mistakes." (ALT-1)

"I try to get the students to talk in pairs or talk in small groups. I prefer that because they are often nervous of making mistakes in front of a whole group. (ALT-5)

生徒が英語を話しやすい環境を作る(3)

"I think it's very important to have a good atmosphere in the classroom to build the good relationship. They become more comfortable. And they are more likely to participate to speak out." (ALT-1)

"It comes down to confidence. No matter what system you build in, it speaks about the foundation of building students' confidence. (ALT-4)

"I tell a student, 'Okay. If you don't know, please ask someone around you.' Learning from their peers and they seem to respond to that better than just waiting for the answer." (ALT-6)

英語を使う意味がある環境を作る(3)

"I think that is something that we need to pay attention to is giving the students a reason in that moment, in that class, getting them the reason to engage with English." (ALT-3)

"I feel that foreigners in the classroom has been a positive effect on the education because they can see like oh, here is someone from a different country that speaks a different language and they have a different culture. This encourages them to try to use English." (ALT-6)

"I think maybe the presence of a foreign teacher gives a different setting. In their minds, it's not the same as their other classes. I try to give chances

to talk in English.” (ALT-5)
英語の正確さより英語でコミュニケーションすることを重視する(1)
“My focus is always on fluency rather than accuracy. So I don’t care whether English is correct. I just care they could get their idea across. So I always encourage them just try to communicate.” (ALT-1)
教え方を工夫する(1)
“The most time consuming part for me is thinking about how to present the information to the students.” “I have to use a very visual cues and I have to think very carefully the English level I use.” (ALT-1)

表 C-4 「日本の高校の授業の特徴」の各コードの回答例

形式的で堅苦しい(3)
“Formal atmosphere of the classrooms in high schools. It’s more structured. You have the greeting at the beginning. You have that ritual. You also have the students segregated, so like boys and girls. Also each students have the number, and boys are the lower numbers. We don’t have that. That was surprising. The boys and girls didn’t mix.” “Also when you start the class, you say 「起立、礼」. That was surprising to me. In America the teacher might start talking, ‘OK, everyone,’ or might say ‘All right. Let’s start,’ but there’s nothing formal. And at the end of the class they might say ‘OK, that’s all. Have a good day,’ but in Japan students stand again and say 「ありがとうございました」.” “In Japan even if the bell rings, the students wait until the teacher finish speaking. But in the U.S. as soon as the bell rings students start to put their books and get ready to leave.” (ALT-1)
“I think the Japanese classroom structure is more strict, very formal. The students are in uniforms. They must stand and bow in the beginning, and in the end. That’s very respectful. I think in American classroom, it’s a little bit more laidback and not so stressful.” (ALT-5)

“Overall, Japanese classrooms are much more formal than American classrooms. There are a lot of disciplinary problems in America.” (ALT-6)

授業中に寝る生徒がいる(2)

“I noticed in Japan it’s okay for students to fall asleep. I’m surprised that a number of students sleeping in a Japanese classroom, even in my class sometimes. I think in America that highly motivated students are awake and very intense not to say that there are some that sleep, I’m sure.” (ALT-5)

“In America, teachers don’t usually let student sleep. If a student is sleeping, teachers will wake them up or tell them to go to the principal’s room or so on. But in Japan, a lot of teachers still let student sleep, and I am always shocked.” (ALT-6)

机の配置が列になっている(2)

“Usually, in my school our desks were arranged in a big circle, the whole classroom. We could see all of our classmates, whereas in Japan the desks are in rows.” (ALT-5)

“In Japan the desks are in rows.” (ALT-6)

授業中に私語をする(1)

“There are some teachers who just let the students chat. In America, most teachers stop talking. Whereas, there is a chatting in Japan.” (ALT-6)

一クラスの人が多い(1)

“In my high school, I don’t think it was usually 20, about 20. It’s much smaller, about half.” (ALT-5)

科目ごとの教室がない(1)

“In America, we have classrooms for each class. For example, the French class you would have a French classroom, only for French. There are posters on the wall about France. Our teacher had French books on a book shelf. So it gave more of an atmosphere to be involved in the language. But in Japan it’s difficult to create an atmosphere.” (ALT-2)

学ぶ外国語を選ぶことができない(1)
<p>“We have the choice of the different languages. We take one that we have interested in. We can choose. We only have to take it for one year, and I took French for 4 years. As you get higher in the levels of the language, the more students that are taking it are the ones with more motivation and desire to learn the language.” (ALT-2)</p>

表 C-5 「英語を教える際に難しいと感じていること」の各コードの回答例

英語を学ぶモチベーションを高めること(3)
<p>“The biggest difficulty is probably motivation of the students. If students are very motivated, we can do even more difficult contents. But if students don’t really have incentives, it’s difficult to get them to learn English.” (ALT-2)</p> <p>“I have found it’s quite useless to try to explain to students why they need to learn English. They don’t seem to realize that. When they were at high school, they would never realize that. My job is to make creative and communicative activities. So most of those are either facilitating students or creating their own English content.” (ALT-3)</p> <p>“It’s difficult to motivate students to learn English.” (ALT-6)</p>
英語を学ぶ必要性を生徒が実感すること(2)
<p>“I have noticed that a student’s academic ability is determined in a large part by their attitude and if they have a negative attitude towards learning, their learning will suffer.” “I have found it’s quite useless to try to explain to students why they need to learn English. They don’t seem to realize that. They are too young to realize that. So they didn’t apply themselves.” (ALT-3)</p> <p>“I wish that we could convey the importance of learning English to students.” (ALT-6)</p>

表 C-6 「日本の英語教育の問題点」の各コードの回答例

<p>批判的思考力 (critical thinking) が育成されていない(3)</p>
<p>“I think everybody talks about how to do more critical thinking in Japanese education. They are so focused on tests. I think that’s the problem.” (ALT-1)</p> <p>“Japanese students have to listen to their superiors. It has drawbacks especially for critical thinking. It doesn’t leave much space for critical thinking. That’s my criticism.” (ALT-3)</p> <p>“In America, we have more critical thinking. We may work in groups or maybe the teacher will lead a discussion.” (ALT-5)</p>
<p>知識を与えること、テストに重点が置かれ、コミュニケーション力を育成していない(3)</p>
<p>“Japanese students are very good at receiving information and studying on their own. But I think students don’t have the opportunity to develop communication skill.” (ALT-4)</p> <p>“It’s not how you would naturally communicate when speaking. Although it’s communication, it’s more of a reading class involving the textbook. I feel that’s not live English.” (ALT-2)</p> <p>“The curriculum is not geared towards communication. It is geared towards comprehension of the written word. The curriculum doesn’t follow a natural progression. (ALT-3)</p>
<p>読み書きのレベルは高いが、英語を話す機会がなく話すことに慣れていない(3)</p>
<p>“Japanese students’ communication skills are much lower in comparison with their writing skills. I kind of noticed why. It’s because both classes focus on writing and reading and not so much on speaking.” (ALT-2)</p> <p>“I’ve noticed that the students reading and writing abilities are much better than their speaking abilities.” “Students don’t have many chances to speak.</p>

Then, they become scared, and it's a cycle. They are afraid to speak so they don't practice. They get worse or they don't get better.” (ALT-5)

“I think what encourages them is that if I can understand, I can reply. Those who start to gain more confidence, more interest in English, work a little harder, study a little harder, put in that extra effort.” (ALT-4)

4. 日本の高校の日本人英語教員 (5人)

表 D-1 「英語授業での生徒のコミュニケーション」の各コードの回答例

<p>間違いを恐れるなど、他の生徒からどう思われるかを気にする(5)</p> <p>「抵抗あります。間違えたらどうしようもあるし、そうですね、間違えたらどうしよう、人はどう思うだろう、ですね。やっぱり、人の目を気にするという点では、そこに行きつくような気がするんですけど」(日本人英語教員-1)</p> <p>「間違えたくないというのはありますよね。間違いとかに関しては、我々教員が自戒しなければいけないと思っているんですけど、つい訂正したくなるんですけどよね」(日本人英語教員-3)</p> <p>「ミスをすることを恐れるので、本当はある程度、6割、7割答えられる質問に対しても、わかりませんと答える生徒が結構います」(日本人英語教員-2)</p> <p>「間違いを嫌がるという雰囲気は、授業を受け持った最初は特にあります」(日本人英語教員-4)</p> <p>「やっぱり思春期ですから、異性を意識したりして間違えるのが嫌だという気持ちはあると思いますね」(日本人英語教員-5)</p>
<p>他の生徒からどう思われるかを気にする傾向は、進学校、偏差値の高い生徒の方が強い(4)</p> <p>「人間関係というのを結構気にしますね。それは進学校の方が顕著に見える。以前いた高校では比較的年数が前だったというのものもあるかもしれないけれども、そこまで他人を気にするようなところは本校よりは少なかったと思います」(日本人英語教員-1)</p>

「地域である程度上位、トップ層の子どもたちというのは、特にミスをおそれる、あるいは恥をかきたくないというふうな感覚があるかもしれないですね。ですから、わからないと答える子がおります。完璧性を求めて、それがあと思っています。もちろんこれは性格によっても違うので、相当曖昧でも答えを出そうとする積極的な生徒もおりますけど、概して一般論的に言うならば、ミスをおそれて、完璧な回答ができないからきちっと答えないという子がいるのは感じてますね」(日本人英語教員-2)

「進学校ですから、間違えることに対する恐怖とまでは言いませんけれども、間違った答えを言って恥ずかしい思いをしたくないというか、そういう生徒がどうしてもいます。それと習熟度別のクラスを組んだ時、どちらかという習熟度の低い方とかを受け持つと結構賑やかで和やかな雰囲気になるんですよね。いい雰囲気になりますね。逆に、よくできる生徒のほうが間違ったら恥ずかしいから言わないですね」(日本人英語教員-4)

「やっぱり偏差値が高いところほど間違えて恥ずかしい思いをしたくないので言わないことが多いと思いますね。」(日本人英語教員-5)

生徒が他の生徒からどう思われるかを気にする傾向は、近年 SNS の普及と共に高まった(2)

「SNS の普及が大きく影響していると思いますね。自分がこう言ったらどう思われるのかとかいう、すごく他を気遣うというか、配慮ではなくて、気にする。圧倒的に SNS の普及と共に変わりましたね。メールが出てきてくらいから徐々には変わってきているんだとは思いますが。今はもう LINE とか、とにかく SNS 上でのことがすごく影響しているのが、気にはなります」(日本人英語教員-1)

「LINE でのやり取りがあったり、SNS での書き込みでこう書いてあったよとか。対面でのコミュニケーションしかなかった時代とは違いますからね。オンライン上でのやりとり、バーチャルな世界でのやりとりというのも気にしないといけないから、そんなことも気にしないといけない今の生徒たちはちょっとかわいそうだなと思うこともあります」(日本人英語教員-2)

高学年の方が間違いを恐れる度合いが高い傾向がある(1)

「間違いを恐れる度合いは学年が進行した方が若干高くなる感じはありますね。比較的中学から入ったばかりの高校 1 年はその度合いが低いような気がします」(日本人英

語教員-3)

*各表でコードは回答数の多い順に示されている

*複数回答

*各コードの最後にある数字はそのコードに分類された日本人英語教員の回答数を示す

表 D-2 「英語授業で気を配っていること」の各コードの回答例

生徒に間違ってもいいから発言するように伝えている(4)

「私の場合は、間違ってもいいから言いなさいということをするので、ある程度発言がある場合が多いです。ただ、それに関しては特定の子であるケースが多いですね。クラスの中で数名は非常に積極的に授業に主体的に参加しようとする生徒はいますので、間違ってもそういう子たちは答える。だから、恐らく個人個人の性格にもよると思いますけど」(日本人英語教員-2)

「方針としてはなるべく余計なことも含めて言ってほしいという感じでやっています。実際にできるかどうかはかなりクラスとか個人によりますね」(日本人英語教員-3)

「まず私が必ずクラスの中であることは、間違ってもいい、間違っても恥ずかしくない空間をつくるということですね。間違ったことに対して怒ったりとか、答えを間違ったことに対して何か本人が嫌がるような注意を与えたりとかすることは全くしません。使っている文法とか単語が間違っていた場合は、ここをこう言えばもっとよくなるねとか、ここは今言ったのよりもっといいのがあるねというふうな形で言います」「机のあたりをぐるぐる回るようにして、自分がよくわからないなと思ったところについては手を挙げて私に聞くというような形をとっていますね。アメリカとかでは授業中に質問をすることは当たり前なんですけど、基本的に日本の教育現場ではそういうのは余りないですね」(日本人英語教員-4)

「基本、間違えるということに対する考え方というのは、僕はどこの学校でも子どもたちに伝えていきます。要は全てが成功から始まるはずがない、必ず間違いから始まっていくからと。間違えたなら、じゃあ、それに対してどう考えていけばいいかというところを僕は一番重視するので」(日本人英語教員-5)

<p>間違えたところは他の生徒と共有して考えさせるようにしている(2)</p>
<p>「みんなにフィードバックするというような形で、生徒が間違えた部分を上手にお互いにカバーさせながらよりよい答えに導いていかせるというような形にしていますね」 (日本人英語教員-4)</p> <p>「すぐ訂正するのではなくて、他の生徒にも考えさせます。このところをこういうふうに考えてみたらどうだろうかと。それが学びの楽しさだと思っています。深い理解があると知識として本当に身につけていきます」(日本人英語教員-5)</p>
<p>生徒の間違いを恐れる傾向は簡単には変えられない(2)</p>
<p>「わかっているけど答えないという生徒もたくさん存在しますね。当てると正しい答えを言うというのがありますので」(日本人英語教員-2)</p> <p>「ただそれでもやっぱり、授業が終わった後に、非常にいい質問とか意見、訂正を言ってくるというようなことはよくありますね」(日本人英語教員-3)</p>
<p>英語を話しやすいように、ペアやグループで話させるようにしている(2)</p>
<p>「ペアワークの場合は生徒同士だし、照れも比較的少ないし。1対多ではないですからね。1対1とか、もしくはスモールグループでやります。発言しやすいと思います。全体の場で発言するのは生徒にとってはプレッシャーがあると思いますね。心理的な壁が低くなると思いますね。そういう心の壁が、スモールサイズになれば話しやすい雰囲気になるのではないかと思います。」(日本人英語教員-2)</p> <p>「ちょっと自信がないところもあるかもしれないので、やはり発問に対して答えさせる場合には、短い時間でも必ずペアでディスカッションさせて、2人でよりよい答えを考えて言わせるとかいうふうなことをしますね」(日本人英語教員-4)</p>
<p>英語を学ぶ動機付けをしている(2)</p>
<p>「こういうアプリがあるよとかを私たちは紹介したりします。英字新聞を配ってみたり、モチベーションが上がるような仕掛けとかはしていくけど、結局、とるかからないかは本人の意欲なので」(日本人英語教員-1)</p> <p>「ALTの活用も以前に比べたら随分進んでいますね。全授業でかかわるということではなくて、スポット、スポットで、この部分でALTの先生にいろいろやってもらおうと、話してもらおうと、グループ活動を指導してもらおうとか、スポット、スポットで入れるような使い方を今始めていますね」(日本人英語教員-2)</p>

表 D-3 「英語を教える際に難しいと感じていること」の各コードの回答例

<p>英語の授業を全て英語で行うこと(4)</p> <p>「なかなかそうはいかないので、もちろんかなり日本語を使います。本来の理想に比べてかなり日本語の割合は多いと思います」(日本人英語教員-3)</p> <p>「進みがですね。遅くなるんですよ。あの、いい部分もちろんあるんですけど。結局日本語でしゃべることになると時間がかかる」(日本人英語教員-1)</p> <p>「低学年の教科書内容だとある程度英語のみでも可能な部分が多いと思いますが、2年、3年になってきて難しいところを英語だけでやるとなると、できる教員はたくさんいると思いますが、理解度は大幅に下がると思います。やはり母語の補助が要るかなと思います」(日本人英語教員-2)</p> <p>「クラスルーム・イングリッシュは1年のときからやっていますから、全然そこは問題ないですね。ただ、文法の説明はちょっと難しいですね。だから、英語を使うところと日本語を使うところは完全に分けてやっています」(日本人英語教員-4)</p>
<p>生徒が英語の必要性を実感すること(1)</p> <p>「本人たちの間で英語が大事ということはわかっている。だけれども、なかなか普段の生活では実感がないというのがありますね」(日本人英語教員-1)</p>
<p>授業だけで4技能を育成すること(1)</p> <p>「授業だけで4技能を育成するのは難しい」(日本人英語教員-1)</p>

表 D-4 「日本の英語教育の問題点」の各コードの回答例

<p>創造性に重きが置かれていない(1)</p> <p>「今の流れで重視しているものの中のひとつでディベート能力というものがありますよね。それもいいんですけども、その中でクリエイティブな部分が軽くなっているような気がちょっとするんですよ。実用的に議論が成り立てばいいというような感じで。創造性が問われる、クリエイティブライティングとかもやればいいのかなどは思いますね」(日本人英語教員-3)</p>
<p>コミュニケーション重視になり、文法力が低下している(1)</p>

「実は中高を通してコミュニケーション重視のカリキュラムになっていて、私の感じとしては、昔の生徒よりも文法力が下がって高校に入学してくる子が多いですね。昔の生徒のほうが英文法の基礎がしっかりしていたと思います」（日本人英語教員-2）

表 D-5 「CLIL での生徒のコミュニケーションに関する認識」の各コードの回答例

<p>生徒が積極的に授業に参加している(2)</p>
<p>「知っている生徒がたくさんいたので見ていたら、積極的にやっているなと思いました」（日本人英語教員-1）</p>
<p>「かなり普段の通常の授業とは違う反応をしているような気はしますね。より生徒たちが相互にコミュニケーションを取り合ったりする度合いが高いとか、比較的反応がより良いとか、それから通常のわれわれがやる授業でも英語で反応してほしいと思うんだけど、それ以上によりアクティブに反応していましたね」（日本人英語教員-3）</p>
<p>英語の間違いをあまり気にしていない(2)</p>
<p>「英語を間違えることは気にしてなかったように見えましたね」（日本人英語教員-1）</p> <p>「英語の授業よりも正確性が求められないので、内容重視になるので、コンテンツ重視ですから、生徒は英語をしゃべりやすいと思いました」（日本人英語教員-2）</p>
<p>言語だけを教えるのではなく、内容重視で理解させる方法は効果が上がる(1)</p>
<p>「英語の授業もいろんな考え方がありますが、ある程度言語教材にのみ焦点を当てるのではなくて、コンテンツを重視して、それを理解させるというような方向でやると効果が上がるのではないかという気がしています。バランスをとりながら英語の授業の中で扱う必要があると思いますね」（日本人英語教員-2）</p>
<p>必要性に迫られて英語を使うことは重要(1)</p>
<p>「必然的に言わねばならないというのにせまられてなんとかして言うというのは非常に重要ですね」（日本人英語教員-3）</p>
<p>英語学習に対するモチベーションを高められる(1)</p>
<p>「モチベーションの向上には、非常にいいきっかけになっていると思います」（日本人英語教員-1）</p>

教科融合によって深い理解が可能になる(1)

「深い理解というのは、もっと教科融合的なところにあって、サイエンスならサイエンスの中身だとかを自分に結びつけるとか、そういうところを深い理解だと私は捉えているんですよ。自分事として考える。もし自分の意見を聞かれたら英語で自分の意見を言えるとか、自分事として捉える。そういったのが本当の深い理解なんじゃないかと思います」(日本人英語教員-1)

5. 自国の高校で CLIL を経験した EU 諸国からの留学生 (12 人)

表 E-1 「普段の母語での授業でのコミュニケーションに関する認識」の各コードの回答例

生徒が授業中に質問したり自分の意見を言うことは多い (9)

“It depends on students, but in general from elementary school, we are taught to raise our hand and say, ‘Oh, I’m sorry. I didn’t understand.’ Or, for example in mathematics, we say, ‘I understand your way, but is it possible to do in this other way?’ Then teachers will maybe say, ‘Okay, let’s try it.’”
“Some teachers, when they see that the students are not listening, they will make mistakes on purpose. They wait for students to say, ‘You did mistakes.’ If the students do not say this, it means they are not listening. The teacher will become angry, saying, ‘You should follow me.’” (留学生-7、フランス)

“We always ask some questions during the class in France. Teachers often ask ‘Do you understand what I explained?’ If nobody raise their hands, they say ‘Please ask questions.’ In fact teachers want you to ask questions.” (留学生-6、フランス)

“We can ask questions and say our opinions during classes.” (留学生-1、フランス) (留学生-3、フランス)

“Teachers expect us to understand. So if students don’t understand, we are expected to ask questions. We can ask freely during the class.” (留学生-5、フランス)

“If someone has a question, they can raise their hands and you can ask the question or just say like I don't think so. We are free to talk. Teachers encourage us to talk in class.” (留学生-9、イタリア)

“If we want to say something, we say it. We are not scared if we say something wrong.” (留学生-4、チェコ)

“You can ask questions and you can say your opinions. We have discussions.” (留学生-11、フィンランド)

“Actually, like teachers are hoping that students are asking questions and it's like changing information between teachers and students.” (留学生-10、フィンランド)

批判的思考 (critical thinking) を求められる (2)

“A really common question is, “What does the author mean? Do you agree? If not, explain.” You have to disagree. You can agree but you should always find argument against. The idea is to develop criticism, critical thinking.” (留学生-7、フランス)

“When I was in high school where we were taught to criticize what we were said because it was not always the truth. We are expected to think critically.” (留学生-12、フランス)

先生との距離を感じる (2)

“There is a gap between teachers and students in France.” (留学生-5、フランス) (留学生-6、フランス)

*各表でコードは回答数の多い順に示されている

*複数回答

*各コードの最後にある数字はそのコードに分類された留学生の回答数を示す

表 E-2 「CLIL の授業でのコミュニケーションに関する認識」の各コードの回答例

CLIL での対象言語が母語に似ている場合、コミュニケーションの仕方などに

大きな違いは感じない (6)

“I didn’t notice any differences, because I live close to Austria. I am used to German culture. I think the ways we communicate are the same as in Czech in CLIL classes in German. I think it’s the same.” (留学生-4、チェコ；対象言語：ドイツ語)

“I think German and French culture is very similar, so for me there were no real cultural differences. I don’t think I noticed any particular differences. For me it’s pretty similar, I think.” (留学生-8、ドイツ；対象言語：フランス語)

“From what I remember, CLIL classes in German were quite the same as the classes in French.” (留学生-12、フランス；対象言語：ドイツ語)

“I didn’t perceive any cultural differences.” (留学生-1、フランス；対象言語：ドイツ語) (留学生-2、ベルギー；対象言語：オランダ語) (留学生-3、フランス；対象言語スペイン語)

先生が生徒に親しみを持って接する (6)

“In CLIL, teachers want to act with students like friends. They want us to speak freely. We don’t need to show them too much respect.” (留学生-4、チェコ)

“Teachers are really more friendly in CLIL classes.” (留学生-6、フランス) (留学生-7、フランス) (留学生-1、フランス) (留学生-2、ベルギー) (留学生-3、フランス)

(母語では先生には敬称をつけて名字で呼ぶが、) 英語では先生を名前で呼ぶように言われる (5)

“It was embarrassing for me. For me culturally it’s a little bit strange. So, what I did was mostly to avoid, like you can speak in a way that you don’t need to say the name. Maybe, a lot of students did this.” “If it’s needed, we would do. But we feel a little bit shy because when you say the first name, it means that you are close to the person. If I’m not close to the person, it would be strange for me.” (留学生-7、フランス)

“Teachers wanted us to call by her first name, not saying ‘*Madam*’.” (留学生-6)

“We call the teacher by family name. But in CLIL classes, English classes, we are often told to call the teacher by the first name.” (留学生-2、ベルギー)
(留学生-1、フランス) (留学生-3、フランス)

雰囲気は堅苦しくない (4)

“In CLIL I feel more comfortable, and more relaxing.” (留学生-5、フランス)
“We can use more like every day language in the classes, because it’s less formal.” (留学生-2、ベルギー)
“The atmosphere of the class was less serious, I think.” (留学生-7、フランス)
“In CLIL classes, English literature in English, some teachers say ‘It’s OK to use slung.’ Whereas in French classes we are not allowed to use slung during classes. We should be formal. It’s really different.” (留学生-3、フランス)

(母語では先生に対して丁寧な方の人称代名詞を使うが、)英語では先生に対していつも“you”を使う (3)

“In French we use ‘vous’ to the teacher, but in English they always use ‘you’. I always felt disrespectful.” (留学生-1、フランス)
“Teachers are not our friends, so we have to use ‘vous’ and to be respectful.” (留学生-6、フランス)
“We have the polite version of ‘you.’ So we don’t say ‘you’ to the teacher in Italian.” (留学生-9、イタリア)

先生との距離が近いと感じた (3)

“In CLIL I feel closer to teachers.” (留学生-5、フランス)
“I feel closer to the teacher.” (留学生-8、フランス)
“I think we were closer to teacher.” (留学生-12、フランス)

英語の間違いが気にならなかった (3)

“I don’t have to be grammatically correct.” (留学生-4、チェコ)
“I think I really focus on understanding, so I don’t have to care much about grammar, such as tenses. I think it’s important not to care making mistakes.” “In biology classes in English we are encouraged to speak English

<p>to express our opinion. ... It was not a problem if there were a few mistakes, just express ourselves.” (留学生-6、フランス)</p> <p>“The teachers only wanted us to speak. So it was not a problem if there were a few mistakes, just express ourselves and express our opinions.” (留学生-5、フランス)</p>
<p>母語以外では、自然により考えようとした (3)</p>
<p>“I think more in English. It’s automatic.” (留学生-2、ベルギー) “That’s true.” (留学生-1、フランス) “Yeah.” (留学生-3、フランス)</p> <p>*留学生-1、-2、-3 はグループインタビュー</p>
<p>ディスカッションがより多い (2)</p>
<p>“There were more time for discussion in CLIL classes.” (留学生-5、フランス)</p> <p>“In classes in German, we didn’t have time for discussion. Also in Czech we don’t have discussion, too. They just teach us something and the class is over. But in history classes in English they teach maybe 10 minutes and say, ‘Okay. Right now, with your friends have some discussion what we just learned about.’” (留学生-4、チェコ)</p>
<p>先生との関係が対等だと感じた (2)</p>
<p>“I feel the relationship between the teacher and students is more equal.” (留学生-2、ベルギー)</p> <p>“Teacher and students are more like equal.” (留学生-5、フランス)</p>

表 E-3 「学びに対する考え方」の各コードの回答例

<p>母語以外の言語で学ぶことで新しい世界を発見できる (6)</p>
<p>“First of all for me, it is ‘perception of time’ which is very different in French and in English. In French we don’t have present perfect. When we study history, I realized in English the past can have consequences and can reflect the present situations. We are not told of the links between, for example, French Revolution and nowadays’ situations. Whereas in English when we</p>

learned about slavery, it had consequences now. The perception of the tense, the past and the present, is really different.” (留学生-1、フランス)

“Yeah, the tense actually exists, but it’s not used in the same way among cultures. It exists, but we almost never use present perfect in French. If I want to say something which happened before and is still affecting me, in French I have to explain it with several sentences. ... Whereas in English I can just say it in one sentence.” (留学生-2、ベルギー)

“I feel like the same. Sometimes I don’t know how to say it in French, but I am able to say in English. There is a gap.” (留学生-3、フランス)

*留学生-1、-2、-3はグループインタビュー

“In history classes in English, the teacher asked us, ‘What do you think of this? I was very surprised. It’s a fact. It’s history. Then the teacher explained, ‘In our imagination, we can change our history.’ It was really interesting for us. Learning history is boring sometimes, just memorizing the events. So it was good to have discussion in history classes to think and understand history, I think.” (留学生-4、チェコ)

“In CLIL classes, I studied World War from English point of view. In normal history class we studied the general aspects of this war and many were about France. It was very interesting.” (留学生-5、フランス)

“The way of learning is different among cultures, learning from a different point of view.” (留学生-3、フランス)

母語以外ではより客観的に学べる (1)

“I feel it’s easier to actually learn scientific topic in another language. Because you already have some kind of distance with the topic. Learning in another language, I’m already more objective in the way I learn. While in French it’s more emotional and subjective.” (留学生-2、ベルギー)

文化によって学び方が違うことが分かる (1)

“When we learn science, the fact is the same to all cultures. But the fact is sometimes perceived differently among cultures and languages. I think

learning science in CLIL could be more interesting than learning literature and history.” (留学生-2、ベルギー)
自分の文化を客観的に見ることで異文化と比較することができる (1)
“It allows us to have different opinions, have different approaches. I could see my language as an exterior. We can compare our culture to other cultures. We don’t take things for granted.” (留学生-12、フランス)

表 E-4 「モチベーション」の各コードの回答例

教科として言語を学ぶことと違い、実際にその言語を使うことでその言語に対する関心・学習へのモチベーションが高まる (9)
“When I was studying English as a subject, it was a subject to get a grade. It’s something like mathematics. It was not something I use. But after CLIL, I realized using English is a pleasure. I can meet many people and speak in English.” (留学生-1、フランス)
“I think we still need to learn English as a subject. But once I study subjects in English, I feel more like it becomes my own language. As far as I study English as a subject, I feel it’s always something that stays kind of external to me.” (留学生-2、ベルギー)
“As I learned English in CLIL, I got more interested in English.” (留学生-3、フランス)
“When I had CLIL, English was the means to learn things and express myself. So I had the meaning of learning English. Although it was always pleasure for me to learn English, but it was even better learning English in CLIL because I could express myself in English.” (留学生-5、フランス)
“It was an occasion for us to express ourselves differently. It was another way to learn English, different from normal English classes.” (留学生-6、フランス)
“For me actually studying a subject in the language was really good to see

French as more useful rather than just a subject. We could see like a real world to use French. I didn't like learning French too much, but I liked it a bit better once I took the CLIL classes. There was real application and it was more everyday use.” (留学生-8、ドイツ)

“I was happy to have another subject taught in English. It was really interesting to find out new ways of expressions. It was not something that you do in Italian.” “In English classes we just study grammar, and then you don't really use them. But studying another subject in English for me was possible to use some of the grammar points I have learned.” (留学生-9、イタリア)

“I think geography and history in English were more interesting. It's better for self-development. In English classes we just learn the language, but history and geography in English we learn another culture. Each culture has a different point of view, and CLIL classes allow us to see another point of view and many different aspects of the same thing.” (留学生-12、フランス)

“When I learn German as a subject, I don't learn the real German. I will just write and work on books. But the real German is different. Learning subjects in German was useful for me, I think.” (留学生-4、チェコ)

英語で学ぶことで英語力が向上した (2)

“I think my skills are improved, because I needed to learn something in another language.” (留学生-4、チェコ)

“It was very interesting, because for students who are not very used to speaking English although they can read English it was a very good opportunity to speak English. I think after one year students were really better than they started. They could express themselves even in normal English classes. They had better marks. So it was really good opportunity for us to improve.” (留学生-5、フランス)

表 E-5 「EU に特徴的なこと」の各コードの回答例

英語だけではなく、第二・第三外国語としてヨーロッパ言語を学ぶ(7)

“We study English in primary school, and also we learn Spanish and German in the second year of middle school.” (留学生-1、フランス)

“If we live in the French part of Belgium, we have to study Dutch from primary school. If we live in the Dutch part of Belgium, we have to study French also primary school.” (留学生-2、ベルギー)

“We study English in primary school. In middle school I chose Spanish.” (留学生-3、フランス)

“In elementary school, I took German.” (留学生-4、チェコ)

“In my high school we had English and German. Also in other high schools they had Spanish, too.” (留学生-5、フランス)

“I live only about 10 minutes from the French boarder. So in my area French was very important. I started studying French in elementary school.” (留学生-8、ドイツ)

“English is mandatory and then you can choose between Spanish and French.” (留学生-9、イタリア)

外国語を学ぶことは自身のアイデンティティを豊かにする (6)

“I think most people in Europe see identity something very positive. We can expand identity. So I think when you learn other languages through CLIL, your identity expands. Depending on the context, one part of your identity will become stronger. While learning another language through CLIL, you realize more things about your own identity. Sometimes you think it natural, then you realize that's cultural. I think it's so good to learn why you do things, what is cultural, what is universal. Because then you can be more respectful to other cultures and also your own cultures. You can see in your own culture this is good and this is not. How I behave, how I can change, how I can be better. You can just more realize how it's constructed.”

(留学生-2、ベルギー)

“I hope, maybe because I am European, but I hope CLIL will expand. The

government and parents will see CLIL as a good thing, not as harming Japanese identity. When I'm in Japan, I do feel I'm French. Because I can notice behaviors of people are different here. I can realize my own identity here.” (留学生-1、フランス)

“When I am in Japan, I feel like more French. In CLIL we can realize our identity, I think.” (留学生-3、フランス)

“If we learn, for example English, we will discover new identity. By discovering a new English identity, we understand a lot about our own culture. It sometimes strengthens our own identity, I think. The good part I think is that I could compare and then I could choose depending on the situation.” (留学生-7、フランス)

“I didn't think about a change in identity, I just saw the English thing as a way to enrich myself. I think it was something more that I knew, so it was good to know that. I am Italian, I know my origins and I am proud to be Italian. But I think it's very important to know other cultures and be enriched by these things.” (留学生-9、イタリア)

“Some people who don't learn other languages tend to be afraid of being confused, but I think it's a shame. Because there are lots of things to discover around the world, so we have to be open to new culture and new language.” (留学生-12、フランス)

日常的に英語に接する機会があり英語を使うことが多い (4)

“In Czech there are so many international students. So there are so many people who can speak English. It's not surprise for us to know English.” (留学生-4、チェコ)

“Every time there was an occasion to speak with someone in English.” (留学生-9、イタリア)

“For example, TV, we have only subtitles. We watch TV in English.” (留学生-10、フィンランド)

“Every movie from USA is in English and games are in English and

<p>everything is in English basically.” (留学生-11、フィンランド)</p>
<p>EU内の国はお互いに行き来しやすい (3)</p>
<p>“In Europe it’s very easy to travel. You can just walk across the border.” (留学生-12、フランス)</p> <p>“I think we are quite close.” (留学生-9、イタリア)</p> <p>“We can go through ‘Schengen’ space, and going to Germany, Spain, or Italy is really easy for French people. I went to Germany for an exchange program in 9th grade.” (留学生-12、フランス)</p> <p>*Schengen (シェンゲン協定): 国境での審査なしで移動可能。加盟国は 25 か国 (大谷、2011)</p>
<p>近隣国の言語は理解できることが多い (2)</p>
<p>“My town is 1 km from Austria. We have many people who can speak German. Also Slovak, Polish, and Russian have the same accent, so I can understand even if it’s not perfect. For us it’s normal to understand. Maybe we don’t know how to write, but we know how to speak and we can understand.” (留学生-4、チェコ)</p> <p>“If it’s very close from the border, it’s more like direct mix of the two languages in both countries.” (留学生-12、フランス)</p>
<p>外国人が多く異文化に接する機会がある (2)</p>
<p>“We have a lot of different tourists from different cultures.” (留学生-9、イタリア)</p> <p>“We have so many foreigners, so maybe I got used to different cultures.” (留学生-4、チェコ)</p>
<p>先生自身がいろいろな国で学んだり教えたりしているので、異文化を理解している (2)</p>
<p>“Thank to ‘Comenius’ program, teachers are very open-minded. Because they have experienced a lot of exchanges. They have opportunity to study or teach in another countries.” (留学生-6、フランス)</p> <p>*‘Comenius’ 「コメニウス」: 中等教育までの学校教育に関するプログラムで、学校間</p>

の連携による短期間の語学留学を行う制度。EU での多文化間相互理解を増進するための具体的政策の一つ（大谷、2011）。

“The teacher used to teach in other countries. He learned different cultures there.”（留学生-12、フランス）