
研究ノート

内容言語統合型授業 (CLIL) における
英語ライティング指導
— 作文とディスカッションの内容分析 —

Teaching Writing through Content Language Integrated Learning:
Content Analysis of Student Essays and Group Discussions

今井 純子^{1)*}

Junko IMAI^{1)*}

Abstract

This research note introduces practices of teaching writing in Department of International Liberal Arts at a private university in Tokyo. Employing the Content Language Integrated Learning approach, its freshman English course covers controversial personal issues in the first semester, and intercultural communication in the second semester. In 2015, the author was given a chance to conduct an action research on student interactions to improve day-to-day practices. With student permissions, she collected their papers throughout the year, and in the second semester, she made audio-recordings of student discussions four times a week. One emerging question was how the teaching of writing—a pedagogy that is generally thought of as skill-based—can be approached in this linguaculture setting. This report introduces findings from content analyses of word frequencies in major papers and small group discussions. The author illustrates how the students raised their intercultural awareness and understanding of academic writing conventions and discuss implications for better serving students including benefits and challenges.

Key words

内容言語統合型学習 (CLIL)、ライティング、グループディスカッション、
異文化理解

Content-language-integrated-learning (CLIL) , writing, group discussions,
intercultural awareness

¹⁾ 順天堂大学国際教養学部 (Email: j-imai@juntendo.ac.jp)

* 責任著者：今井 純子

〔September 16, 2016 原稿受付〕〔December 22, 2016 掲載決定〕

1. はじめに

私立 A 大学国際教養学部では、グローバル化が加速する世界の多様な価値観の中で、自立し、他者と共生し、主体的に生きる「グローバル市民」の育成を目指し、1、2 年生の必修英語の授業において、教科科目や時事問題・異文化理解などのトピックと英語を同時に学ぶ「内容言語統合型学習」(Content Language Integrated Learning; CLIL) (e.g., Coyle, Hood, & Marsh, 2010) のアプローチを採用している。また、1 クラスの人数を 8 名から 12 名の少人数に抑え、習熟度によるクラス分けはせず、出身地や第二外国語等、様々な背景の学生を混合するというクラス編成を行っている。

本稿は、平成 27 年度に分担者として参加したアクションリサーチ・プロジェクトで、筆者が教師として収集したデータの一部を報告し、当該学部 1 年生の英語カリキュラムの中で、どのような学びが行われているのかを紹介するものである。

2. CLIL での学びの一例

CLIL をとりいれた当該学部の英語の授業では、学習者は、テーマとされる内容への理解を掘り下げながら英語を使用する。27 年度の 1 年生の英語の授業 Interactive International English (IIE) では、前期に、身の回りで起こり得る個人のアイデンティティを問う諸問題を、後期に、異文化コミュニケーションの基礎を、それぞれ扱った。

週 4 日の授業時間は、月・木曜日はライティング、火・金曜日はスピーキングというようにスキル別にフォーカスが定められている。学期ごとに指定された教科書 1 冊を基本に、2 名の教員が交互に 1 コマ 90 分の授業を 2 回ずつ、16 週間に渡って担当している。学習者主体の発信型の授業運営の中で、多くの時間を占めるのが、図 1 に示したような、3~4 名の学生からなるグループワークである。各グループにディスカッションのテーマや質問事項、協力し



図 1. グループワークの様子

て 1 つの作文課題に取り組むタスクを与え、必要に応じて、教師が介在するアプローチを多くの教員がとっている。また、授業を行う媒体言語は、主に英語であるが、多くの学生が母語とする日本語の方がより深い内容理解や意味交渉ができるのではという場面においては、適宜、グループ毎に自由に言語を選択させている。

3. アクション・リサーチの目的と方法

27 年度、IIE の授業を、筆者は教師として 2 クラス担当し、アクション・リサーチの一環として、研究倫理の審査と学生の了承を得た上、1 学年間のエッセイを収集し、後期の授業を録音・録画した。本稿では、主にライティングを教えた 1 クラス (計 12 名) の中から、作文・録音データがそろった 10 名に焦点をあてる。

アクション・リサーチは、予めリサーチ・クエスチョンを定め、それに応じてデザイン・データ収集・分析を行う従来の研究と違い、教師の日々の授業運営への振り返りを通して、課題を遡及的に探求する手法をとる。前期の授業運営と観察を通じ、筆者が関心を持った課題は、本来、スキルやストラテジーに特化して授業計画を行うライティングの指導が、テーマを中心にシラバスを組む CLIL の英語授業にどのように内在し、どのような学びが行われているのかということであった。そこで、後期には、学期毎のクラス替えクラス替えはない本プログラムにおいて、同じ学生を対象に、授業を録音・録画した。データ分析の手始めとして、社会学、心



図 2. 主要単語のワードクラウド

理学、教育学分野で行われてきたコーディング作業に変わり、様々な媒体から得た文字情報を管理・構造化・分析する手段として QSR International により開発された質的データ分析ソフト NVivo for Windows (Version 11) を使った。まず、NVivo に前期から収集した作文と録音の書き起こしデータを入力し、エッセイにおける単語使用の移り変わりを観察し、ディスカッションの内容分析を行った。今後、より質的研究手法である談話・会話分析、テキスト分析へ研究を進める予定であるが、本稿では、これまでの分析結果を一部紹介する。

4. 課題エッセイにおける単語使用

27 年度の IIE では、学生は毎週、テーマに沿った小作文に取り組んだが、各学期の中間・期末

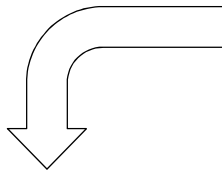
には、1000 語程のエッセイ課題が設けられた。個々のアイデンティティを掘り下げる前期のエッセイテーマは、Letter to my future self – Describing university life (中間) 及び What is a global citizen? (期末)、異文化コミュニケーションについて学ぶ後期のテーマは、Culture & me (中間) 及び Global citizenship and intercultural communication (期末) であった。

図 2 は、10 名の学生が各エッセイで使用した主要単語 50 語をワードクラウドとして視覚的に出力したもので、文字の大きさが使用頻度を、位置は、一緒に使われることが多かった等、単語同士の関連性を表している。

ワードクラウドに大きく表示された文字を見れば、テーマや学生の関心の移り変わりが一目瞭然である。それに加え、前期中間においては、

表 1. 学生の主要単語の使用状況例

エッセイ毎表の
単語使用例 (Risa)



a.	Risa	Sana	Hana	Masa	Mina
global	6	9	10	8	11
citizen	4	7	10	5	4
culture	15	12	10	21	8
difference	15	17	12	8	7
language	11	5	7	18	6
Japanese	17	10	15	8	13
English	6	4	14	7	2

Risa	global	citizen	culture	difference	language	Japanese	English
1. 前期中間	1	1	3	2	0	0	1
2. 前期期末	3	2	1	1	4	5	3
3. 後期中間	0	0	4	4	0	4	1
4. 後期期末	2	1	7	8	7	8	1

主要単語 10 語においては、どの単語もある程度の大きさで表示されていることから、学生の多くが 4 月から始まった大学生活を振り返り、類似した内容を書いていた様子である。

前期期末になると、テーマにもあった global、citizen 以外の表示が非常に小さく、語彙の意味を持つ内容語が少なく、文法的役割をはたす機能語が目立つ。視覚的にも非常にシンプルに見えることから、学生が各々の経験（野球など）に結びつけながらも “global citizen” の定義づけに苦労したことが推察できる。また、culture が初めて主要 50 単語に入ったことから、この時期には、学生が自身を育ててきた学校、家庭、社会における見える形の文化に目を向けるようになったようである。

後期は、文化について多く議論したこともあり、中間エッセイでは、多くの学生が、日本・アイデンティティ・価値観と関連づけて課題に取り組んだ。期末エッセイになると、culture の頻度は再び減ったが、value、politeness、style、opinion 等の内容語が増え、前期期末同様迷いながらも、より洗練され個別化された内容の議論を展開した。

4 つのエッセイを通しての学生各々の主要単語の使用頻度を見ると (表 1)、個人差はあるが、

どの学生も、culture、difference、Japanese を多く用いる傾向にあることが分かる。さらに、1 人の学生 Risa (仮名) に焦点を絞り、各エッセイでの主要単語の使用数を見ると、前期から後期にかけて、上記 3 語の使用の増加が見受けられる。

例えば、Risa が culture を使用した箇所を一部抜粋 (強調、下線、訂正は筆者が本稿のため加筆) すると、前期中間エッセイでは、

(1) “You love to meet and know **cultures** that are different from yours. Now, I can talk with students who are not only from different parts of Japan but also from foreign countries in Juntendo university, and each student has different backgrounds and experiences. (Risa, “Letter to my future self,” p. 2)

と、あくまでも他者の文化について述べるが多かった。一方、後期期末のエッセイでは、

(2) A lot of people like travel abroad or are interested in foreign countries. That is because their mother countries and other countries are different, and each of them has each special[i]ty. The

special[i]ty is **culture** that the things that members of a group share in common. People like to meet the special[i]ty. What is more, **culture** is always with people because that is made by them. In other words, people also like to meet others who have different cultures. For the good relationships with the people who has different special[i]ty, people need to use intercultural communication. They also need not only the feeling of wanting to know other **cultures** but also the feeling of wanting to be known own culture.” (Risa “Want to know, want to be known,” p. 1)

と、他者だけでなく、自己や第三者との関係性について目を向け、より相対的に文化をとらえ定義づけている。このようにエッセイにおける単語の使用頻度、使用される単語の変遷、また、**culture** という単語の捉え方を見ても、学生が、「文化」という概念への理解を徐々に深めた様子が垣間みられる。それでは、授業内ではどのような学びが行われたのであろうか。

5.1. 内容についてのディスカッション

IIE では、テーマについて、小グループで経験や意見について話し合う場を多く設けている。複数のグループを巡回している間は、教員の目が届かないこともあるものの、タスクの指示に沿ったディスカッションが概ね行われている。

後期第5週目(11月5日)の授業では、カルチャーショックをとりあげた。授業の中盤には、教科書と補足の読解記事で紹介された幾つかの事例を、小グループで比較させ、続いて各々の経験をシェアするという場が設けられた。以下(3)は、Sana、Hana、Risaの3人グループでの同アクティビティー後半の会話の抜粋で、Sanaが3分半英語で語り続け、身近で経験したカルチャーショックについてメンバーとシェアする場面の録音データを書き起こしたものである。

(3) Because I'm doing some volunteers lately, so un I made some friends from other countries, but one friend is *なんだろ* not like American or British because he is a Muslim Islam as a religion, and he is Muslim so he don't eat pork or he actually drinks a little, and not just eating habits, but also different ways of thinking, and un un many other volunteers and I ... many other volunteers and he and I went hangout together sometimes, but maybe in in this world, many people misunderstands Muslim, because of Islamic States or, and the bad histories then and generally speaking Muslim is not have a open-mind, and not like Americans or British, easy going but he is actually un, a little easy going and friendly type, so many other volunteers understands his ああ何だろう、難しいこれは he's Muslim but he has his identity so religion and identity makes himself but other people think just religion, and not, they don't know his identity or un himself. his self. So sometimes, they're in trouble.

ここで Sana は、ボランティアを通じ知り合ったムスリムの友達の等身大の姿と、周囲の人間のイスラムに対する固定観念・誤解について自身の考えを述べている。Sana 自身も海外生活を体験しているが、オーストラリア、イギリスでの実体験をシェアした他メンバーとは対照的に、国内でのカルチャーショックを語った場面は、日本に存在する異文化に意識を向けており、印象的であった。

前述したように、教師は、必要に応じて学生の日本語の使用を認めている。実際、(3)の後、Sana は日本語に切り替え、次のように述べた。

(4) その宗教だけを見て、この人はこういう人だって決めつけてるからみんな誤解してて、宗教とその人の identity をちゃんと見て欲しいなって思う。その人と結構その人と

仲良いんだけど、同じチームだったから。だから、そう、宗教は、identity は identity だけどその人自身のその characteristics とかも見て欲しいなって。それもちゃんと踏まえた方がいいんじゃないかな、って思った。深いね。すごいそれを思うんだよね。宗教だけで見ちゃだめだね。ちゃんとその人と話して、自身を見なくちゃだめだよ。すぐ誤解するから、からかったりするの。

Sana に応えて、同じグループの Hana は、他国における宗教の重要性と日本人の宗教への無知や意識を高める必要性を論じた。それに呼応するように、Risa が、3人が共通で出席した学部シンポジウムでの講演内容を話題に出し、寛容さと無責任の違いについて続けた。これを聞いていた Sana が、宗教への寛容さ故にもたらされた日本文化の美点や行事の豊富さを語った。

このまま日本語での会話が続く様子であったが、偶然、教師がグループの前を通りかかり英語で語りかけたところ、3人が即座に英語に切り替え、次のタスクに移行した。このような場面は、1年間を通してどの学生・グループにも見られたが、日本語をどの程度許容するかは今後も筆者自身の課題でもある。ここで重要な事は、宗教・文化・パーソナリティー等が複雑に絡み合った内容について理解し、議論するという目的においては、学習言語である英語ではなく、母語である日本語が有意義に使われた一例と考えられる点である。

5.2. エッセイについてのディスカッション

筆者が担当する IIE では、中間・期末エッセイへの取り組みに2週間という期間を学生に与え、授業内外で、教師、クラスメートからフィードバックを得ている。また、何度も推敲し、より質の高いエッセイを完成させていくというプロセスライティング (e.g., Arndt, 1993) の手法もとりにいれている。この期間、授業内で設ける

ディスカッション活動の一つが「ピア・フィードバック」である。ピア・フィードバックのセッションでは、教師がある程度、手順をコントロールし、学生に自らのエッセイを自己評価させる。そして、自分のエッセイの問題点の明確化と、どのような助けが欲しいかという要望をグループメンバーと話し合う時間を、エッセイの原稿を交換しコメントする前に必ず設けている。以下の抜粋は、Sana、Masa、Risa、Mina の4人グループにおいて、Mina が語った自己評価と要望である。

(5) Introduction が、なんか日本語の作文書く時の Introduction と同じ書き方して、英語の Introduction じゃないので、その何、書き方の idea を欲しいです。あと、Body の締め方、Body でなんかその、最終文、Body の最後、最初に自分の言いたいこと書いて、その次、外部の External Source 書いて、それで自分の経験書いたんですけど、その、自分の経験のあとの最後の締め方がわからないので教えて欲しいのと、あと conclusion, conclusion で thesis statement を repeat したただけなんだけど、suggest のところがなんかちょっと思いついてないので、idea があったら教えて欲しいです。

ライティングの指導をする際に、教師が頻繁に使う用語が混在しているものの、上記の抜粋は、Mina の自己のエッセイへの分析的視点を示唆している。また、授業を通して、クラスメート全員が共有しているライティングの用語を使うことによって、的確に、グループメンバーに要望を伝えていると言える。また、上の抜粋は、Mina が、日本語と英語のエッセイ構成の違いや、評価者である教師から期待されるエッセイの基準を理解していることも表している。

6. おわりに

本稿は、データ分析に着手したばかりの進行中の研究を、一部データを使って紹介したもの

である。そのため、結論を出すのはためらわれるが、教師として学生に関わった筆者が、現時点で27年度を振り返り、CLILの英語授業での取り組みに関して、どのような展望と課題が見えるかについて、3点示唆したい。

まず、中間・期末エッセイにおける単語使用の頻度や *culture* 等の主要単語の文中での使われ方の観察を通して、学生の授業内容への理解・関心の深まりが示唆された。今後、個人差はもちろん、単語レベルを超えた内容や、学期中の教師のコメント・評価の関わり等についても分析を進めていきたい。

次に、授業の録音・録画データを年度終了後に観察する中で、担当した学生が目的意識をもって日本語と英語を使い分けていたことが分かった。また、小グループのディスカッションでは、英語の授業以外の体験や知識が、グループでの課題への取り組みや相互理解に十二分に生かされていることも分かった。自己の体験や葛藤なども自由に話し合えるグループの雰囲気は、前・後期でクラス替えのない本プログラムならではの学習体系なのかもしれない。しかしながら、教師の介在が、時に、複雑な問題に関する日本語での意義深い会話を止めてしまうこともある。あるいは、そのような複雑な問題について議論を求められる場面においても、英語から日本語に切り替えないですむ英語力のサポートや学習環境の整備が必要である可能性も考えられる。

最後に、本稿で報告した学生は、1年を通じ、ライティングに関する用語の知識、期待される修辞学的作文構成、ピア・フィードバックの手順等について、思いのほか訓練されていたよう

であった。このような傾向は、英語ライティング指導を専門に研究を進める教師の影響かもしれない。とはいうものの、小グループ・ディスカッションの書き起こしデータに見られた学生の自己分析や要望は、エッセイの構成について述べていたことが多かった。このような場において、どのように内容自体へ学生の意識を向けていくか、また、現在では書くスキルの習得・作業と内容学習が分断されている様子も見られるので、どのように統合していくか。以上が、教師としての筆者の今後の課題である。

付記

本稿は、全国大学英語教育学会 (JACET) 札幌大会での報告を研究ノートとして書き下ろしたものである。また、本稿で紹介する作文・談話データは、平成27年度学長教育改善プロジェクトに採択された「大学における内容重視の英語授業談話分析」の分担者として収集したデータの一部である。研究の機会や助言を常日頃から頂いたプロジェクト代表者である東條弘子先生に感謝の意を表したい。

引用文献

- Arndt, V. (1993). Response to writing: Using feedback to inform the writing process. In M. N. Brock & L. Walters (Eds.), *Teaching composition around the Pacific Rim* (pp. 90–116). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.