

CLILを用いた上級日本語教育の試み[†]

－SFAをビジネス書で学ぶ総合クラスの事例－

佐藤 雅彦*

秋田大学国際交流センター非常勤講師

柴田 健**

秋田大学教育文化学部

本稿の目的は、CLILをアプローチとして用いた日本語教育実践を報告することにある。本実践の到達目標、CLILおよびSFAの概要、指導の詳細について述べたのち、指導結果とアンケート結果の考察を通して日本語教員が専門分野以外の内容にCLILを使うことの意義と課題点を考えた。

実践の結果、SFAの基礎知識の高い定着が見られた。基礎知識を応用する課題については、基礎ほどの結果は得られなかった。アンケートからは同様の結果が得られたほか、7割以上の学生が知識を教室外で使ってみたことも明らかになった。また、目標とされた言語能力の向上を8割以上の学生が感じたこと、学生がCLILを通して学んだこととSFAを学んだことの両方を評価したこともわかった。以上から、教える内容によって指導方法に工夫が必要とはなるが、CLIL授業の実施には意義が認められる。

キーワード：日本語教育、CLIL（内容言語統合型学習）、上級、総合、ソリューション・フォーカスト・アプローチ（SFA）

1. 日本語5-Ⅷについて

本実践はA大学の留学生¹を対象とした日本語5-Ⅷ総合として2012年に行った授業である。時間は1回90分、週1回の計16回である。

1.1 位置づけ

まず、筆者が担当した日本語5-Ⅷが全体の中でどのような位置づけにあったのか簡単に説明したい。5ナンバーの授業はいずれも上級レベルの日本語能力がある学生を対象としたものである。A大学において上級は、日本語能力試験N2合格レベル以上を意味している。2012年度の5-Ⅷは、上級レベルの日本語運用能力を総合的に高めるクラスという位置づけにあった。上級レベルの読解などの授業は

他の5ナンバー、中級までの文法などは4ナンバーのクラスで学べるようになっていた。

1.2 目的と到達目標

つぎに、授業の目的と到達目標について述べる。授業案内には次のように書いて配布した。

- | | |
|------|--|
| 目 的 | 1 日本人向けに書かれたテキストを情報源として読み、知識を獲得する。 |
| | 2 その知識が日常生活にどう役立てられるか、レポートや発表を通して理解を深める。 |
| 到達目標 | ・日本語を通して新しい情報や知識を得ることに慣れる。 |
| | ・得た知識を様々な状況で活用できるようになる。 |
| | ・知識の概要や活用の仕方などを発表したり、文章にまとめたりでき |

2016年1月7日受理

[†]Utilization of CLIL in an Advanced JSL Class

*Masahiko SATO, Adjunct Instructor International Exchange Center, Akita University

**Ken SHIBATA, Faculty of Education and Human Studies, Akita University

¹ 中国11名、韓国10名、インドネシア1名の計22名。

るようになる。

日本語を使った様々な活動をしていくには、日本人向けテキストを読むなどしてただ理解するだけでは不十分である。目標言語である日本語を通して獲得した抽象的な情報やそれに関する自分の考えを日本語で述べること、その情報を知識として使い、日本語で課題の解決に当たることなども求められよう。そのため、目的と到達目標はこれらを背景に持つ。また、これらはACTFL-OPIの超級認定に必要なとされる要件の一部とも見なせる。その点からも目的・目標の背景として適当であると思われる。

最後に、学生に明確には示していないことについてふれておきたい。到達目標にある「新しい情報や知識」である。これには文字通りの意味のほか、「学生が既に獲得しているものとは異なる新しい考え方・ものの見方」が含まれている。新しい情報や知識を使ってそれまでとは異なる視点からも考えられるようになってほしいからである。慣れ親しんだ視点に加えて新しい視点も用いて多角的なものごとを考える機会、1つの見方だけに頼らずにほかの見方はできないかと批判的に考える姿勢を持つ機会を提供することが、この授業のもう1つの到達目標であった。

1.3 内容

学生はCLILを用いてデザインされた授業で、ソリューション・フォーカスト・アプローチの利用について書かれた一般向けビジネス書を読む活動を行った。CLILおよびソリューション・フォーカスト・アプローチについては次項で説明する。

2. CLILとソリューション・フォーカスト・アプローチ

2.1 CLILとは

CLILは「教科科目などの内容とことばを統合した学習」(笹島ほか2011)のことを意味する。その正式名称はContent and Language Integrated Learning(内容言語統合型学習)である。CLILを用いた授業で学生は、「外国語であらわされた内容を外国語教育の手法を用いて学習」する(佐藤・宮本2014)。そのメリットには以下のようなものが挙げられる。学習の動機づけが高まること、意味のある豊かなインプットが与えられること、日本語を使ったインタラクションやアウトプットを行う必然性が生じること、聞く・読む・話す・書くを有機的

に統合できること、深い思考を伴うことで言語知識が記憶に定着しやすいことなどである(池田ほか2012)。

佐藤・宮本(2014)は、池田ほか(2011, 2012)によるCLILの構成要素についての解説を表にまとめた。

Content	科目や話題を通して新しく得られる知識やスキル
Communication	Contentを学習する手段。言語学習と言語使用、言語習得促進のため以下を用いる。 ・内容理解に直結する重要語句や文型 ・外国語を使った学習活動に必要な表現やスキル(グループ活動の仕方、レポート作成の方法など) ・上の2つを多様な組み合わせで何度も使うこと
Cognition	低次思考力(知識の暗記・再生、理解、知識の適用など) 高次思考力(分析、評価、知識を活用した問題の解決など)
Community	グループ活動による話し合いや学び合い、教室を越えた世界を意識することなど

〈表1 CLILを構成する要素〉(佐藤・宮本2014: 139-40)

これらが授業に含まれ、実現されることがCLILを用いた授業成立の要件であると言える。そして授業形態には、上の4つの要素を含むことを前提としたうえで、授業目的(言語の学習か内容の学習か)、頻度・回数、比率(CLIL的活動は授業の全体か一部か)、使用言語(目標言語のみか否か)をどのようにするかによって様々なバリエーションが考えられる(池田ほか2011)。

2.2 ソリューション・フォーカスト・アプローチとは

ソリューション・フォーカスト・アプローチ(Solution Focused Approach, 以下SFA)は、1980年代に開発された精神療法で、短期に治療をすませるブリーフセラピーの中の1つに位置づけられる。短期にすませることに注目したビジネスコンサルタントやコーチにより、ビジネスの領域に応用される動きが1990年代から出始めた(青木2006)。さらに、橋本(2008)のように、ビジネスに限らず、学校、家庭などの場面で誰でも用いることができることを持ち味とした「さまざまな問題を解決する効果的手法」であるとする説明も見られるようになっている。

ビジネスの世界では次のような手法として理解されているようである。すなわち、問題の原因を追求するのではなく、問題的状況の中であって成功している部分やその成功の理由、現在の状況から問題が解決している理想的な状態へ至る細かなステップを具体的に考えることなどに注目する手法である。

3. 授業の構成要素と指導の詳細

3.1 使用教材

テキストとして使用したのは、SFAの考え方を職場で用いる具体的方法について書かれたビジネス書²（抜粋）である。あくまで一般成人向けの入門書であり、心理学の知識が前提とされる書籍ではない。授業では1ページ最大1140字、計31ページ³のテキストを8回に分けて読んだ。学生にはテキストを学習後、次のようになってほしいと考えた。この本を読むことで一般読者のように新しい知識を得ること、その知識を使って新しい視点からも問題解決に取り組むことができるようになることである。これは授業の目的および到達目標に掲げたことと同じである。テキスト以外に用いた教材には、段落構成の資料⁴、筆者が作成した予習用の語彙表、内容理解を助けるシート、定着確認のためのテストがある。

3.2 初日の内容

1日目の授業では授業案内とSFAについての事前知識を尋ねるアンケートを実施したほか、2つの学習活動を行った。段落構成の復習および資料を読む1である。前者は、段落を中心文と支持文からなる文章で構成することに関するもので、中級の復習として教材を読んで確認・練習した。授業のレポートは、この段落構成を用いて作成する旨の説明も行った。後者は、A4で2ページ半のテキストを読んでSFAの考え方などを概観するものであった。実質的な部分は2日目から学習した。この1日目のテキストは2日目から受講を開始した学生には当日配布し、クラス全体で簡単に内容を確認した。

事前知識を尋ねるアンケートとその結果は以下の通りである。アンケートは他者が抱えている2つの独立した問題状況を示し⁵、その人たちに対してそれぞれ何と行って対応するか、そしてその理由を問

うというものであった。回答者で実際に授業を取った16人のうちほぼ全員⁶から、そのような状況になった理由を問う対応や、他者を説得しようとする対応が出された。これらはSFAの視点に基づく対応とは異なる。また、授業初日に口頭で確認したところ、SFAについて学んだり本を読んだりした学生はいなかった。そのため、本実践では全員がSFAを未知の事柄として一斉に学習したものと言える。

3.3 学期前半の内容（テキスト学習）

2～9日目は小テスト、資料を読む、予習箇所の指示の順番で毎回進めた。

3.3.1 小テスト（2～5, 7～9日目）

前回のクラスで学習した部分に出てきた、テキストを読む上で必要と思われる漢字語句の読み方とSFAに関する知識を確認することが目的である。知識は基本問題と応用問題に分けられる。基本問題（2問）は、テキストに出てきた用語の意味やスキルを使う理由などを確認する。応用問題（1問）は、学習したスキルを使って短い会話を作成するものである。この会話については、どのような状況下でなされるものか簡単に説明を添えなければならない。なお、文型の使い方などの誤りが見られた場合は、小テストへの添削を個別指導の場として活用し、誤解を招くほどの誤りが共通しているのでもない限り、クラス全体への授業時間の指導はしなかった⁷。これにより、個別の言葉の手当てと個人ではできない活動の両方を実施することが可能になった。

この文型指導方法については、日本語5総合の授業を他の時期に同様の形式で行った際、そのクラスの学生から出されたコメントを紹介したい。授業を受けてどんな日本語能力がよくなったと思うかという問いに対し、ある学生はこのように回答した。

書く能力と話す能力。先生が毎回の小テストで文法とか単語とか間違っていたところを直してくれたからです。

また、ほかの学生は、クラスでの文型指導は主に小テストの添削だけだったが、不十分だと思ったか、そう思う理由は何かという問いに対し、次のように

⁵ 状況1は後輩が「この前の仕事、がんばったんですけど、半分しかできませんでした。悲しいです」と学生に話しかけてくる状況。同2は友達が「最近、全然眠れないんだ」と話しかけてくる状況。

⁶ 1人だけ、問題の中であって成功している部分に着目したコメント（「もう頑張って半分できまして、すごい。これ、大丈夫よ」（原文ママ））を状況1のみに対して書いていた。

⁷ 机間巡視中に気付いた誤用に関しては、その場で個別指導した。

² 橋本文隆（2008）『問題解決力を高めるソリューション・フォークス入門』PHP

³ 実際の本はA5サイズだったので、62ページ分読んだことになる。

⁴ アカデミック・ジャパニーズ研究会（2001）『大学・大学院留学生の日本語2作文編』アルク

答えている。

十分でした。日本語の文法について、韓国では細かい部分まで学びなかったので先生の授業を通じて色々な文法を学ぶことができました。そして忘れないように小テストもやってくれてちゃんと覚えました（いずれも原文ママ）。

これらは、小テストの添削が文型学習の場として機能していたことを示唆している。本実践に関するコメントではないが、本実践での添削が同様に機能した可能性がある根拠として示しておきたい。

3.3.2 資料を読む（2～5, 7～9日目）

テキストのその日の部分の内容確認と内容に基づいた活動することが目的である。配布済みの語彙表を使って事前に読んできているものとして実施した。内容確認は、その日の最も重要と思われる部分を質疑応答形式で行った。理解の妨げになりそうな分かりにくい構造の文や書き言葉などには、読解クラスで行うのと同様の説明を適宜加えた。ただし、焦点は意味を理解することにあるので練習は行わなかった。また、テキスト内の事例とは別のものを示しての説明も必要に応じて行った。これは、もともとがビジネス書ということもあり、学生の生活と関連性の低いものが見られたためである。教材の内容と自分との関連を認識してもらう上で欠かせない対応であった。

つづいて、プリントを配布し、より細かい部分に関する内容質問（3つ程度）の答えを書いてもらう時間を設けた。学生たちには分からないところはお互いに相談するよう指示を出した。書き終えた頃を見計らってクラス全体で答えを確かめ、その日の内容では何が最も重要なのか確認した。

同じプリントには内容質問のほか、タスクもある。タスクは以下の2つに分けられる。1つは上述の内容質問のうちの2つを指定し、それらにできるかぎり口頭のみで答えられるよう練習するというものである（以下、タスクA）。学生は2人1組のペアを作り、相互に質問したり答えを言ったりを時間のある限り繰り返す。この質問は翌週の小テストに基本問題として出題されるものと同じであるため、タスクAを行うことはテストの準備、つまり基本的知識の記憶・再生を練習することになる。また、抽象的な内容を含む事柄の質疑応答に慣れる機会としても機能する。もう1つのタスクは、その日の授業で紹介されたスキルを用いた会話を作ってみるというものである（以下、タスクB）。タスクBの1～2回目は準備活動を行った。その詳細は次の段落で述べる。3～5回目は、1人で作成した会話を友達に見せて会話内の発話の意図を説明し、感想をもらうというものである。6～8回目は、2人1組のペアを作り、プリントに指定された状況と目的にふさわしい質問を一方がして、もう一方からの返答に見合った質問をさらにしていくというものである。

上にしたような会話作成は、日本語を母語としない学生たちにとって簡単なものではない。テキスト内容と自分との関連性を見いだせない、想像力が働きにくかったり学習意欲が高まりにくかったりすること、テキストに示されたスキルを会話の中で具体的にどのように用いたらいいのか考え出すことが難しいことなどが理由として考えられる。そこで筆者は以下のようにして、作成の負担を和らげることを心がけた。まず前段階として、タスクBの1回目（1日目）ではテキスト上の会話（会社が舞台）の言葉を自分たちの日常生活に合う言葉に変える活動を行った。学生による談話レベルの代入語句作成である。2回目にはSFAの原則に当てはまる身近な経験を思い出し、それが何か書き出す活動を行った。3～5回目ではテキストの会話例も参考に、その日のスキルが活用できる身近な状況を思い出し、その状況でする会話を作成してもらうようにした。身近な既知の事柄にもスキルが使えることを認識してもらうため、そしてスキルの当てはめ方や会話内での使い方をイメージしやすくしてもらうためである。この前段階を経たあと、ペアがその場でやりとりを進めていく6～8回目でも、テキストの会話例をひな形などとして活用するよう促した。テキストには会話例が、ビジネスの場面ではあるがスキルごとに載っており、それらを参考にしながらタスクにあたる学生の姿が多く見られた。教師は机間巡視し、個人やペアに対する助言、クラス全体に対するフィードバックおよび会話例の共有を行った。

3.3.3 タスクの使い方の復習（6日目）

授業中の活動を見る限り、スキルを活用するタスクBを注意しながら行っているように見えた学生たちだったが、小テストの応用問題（タスクBの内容）では最初の2回とも成績が低かった（4.1表2）。70点相当以上を獲得した学生はそれぞれ55%、45%しかおらず、60点以上にしても、全体の60%にしか

らなかった。ここで問題となっているのは、暗記することではないと思われた。それは、暗記すれば答えられる基本知識の問題は70点相当以上を獲得している学生がここまでの時点で全体の80~90%以上を占めていたからである。そのため、スキルを使った会話の暗記ではなく、どのように使ったらいいかを考える部分に焦点を当てた復習の時間を急遽設けることにした。

復習には授業1日分を用いた。まず、返却したテストを使って基本と応用のどちらがよくできているか確認させた。次に、基本問題とその答えを確認した上でテキストからの引用を交えた解説を加え、これらが応用問題で活用できる知識であることを説明した。それからスキルが正しく使われている会話例を学生の解答などから紹介し、同様のものをその場で作る活動をしてもらった。これを行ったところ、応用問題の得点は次回から上昇し始め、最終的には70点相当以上の学生が77%を占めるに至った。

3.3.4 予習箇所の指示 (1~8日目)

授業を終了する前に、次の学習範囲を板書し、その部分の語彙表を配布した。語彙表には漢字語句とその読み方、カタカナ語がある場合はそれとその英語表記を示した。意味を知らない単語は調べて書いてくること、学習範囲は事前に読んで大意を把握しておくことも指示した。

3.3.5 レポート課題1指示 (9日目)

9日目の授業で資料を読む活動は終わる。そのため、この日は最後にレポート課題の指示を出した。テキスト全体の要旨を書いて次回持って来ようという指示である。なお指示には、初日に指導した中心文と支持文からなる段落構造にして書いてくることも含まれている。

3.3.6 基本知識の整理とテスト (10, 11日目)

10, 11日目は総復習とテストを実施した。

10日目は最後の小テストに続き、レポート課題1を見ながらクラス全体でテキスト全体の要点確認を行った。これを通して各自に自分のレポートは要旨として大切な点をカバーしているか確認させた。そのあと、レポートを近くの学生と交換させ、以下の点をチェックシートに記入させた。意味がわかるレポートか、各段落の中心文はあるか、支持文は中心文を説明・補足する役割を果たしているかなどである。これには、レポート作成ではなく、他者のレポートのチェックという別の視点から知識を使うことを

通し、初日に復習した段落構成の知識を再度活性化してもらおうねらいもある。学生には、このチェックシートを参考にして次回(期末テストの日)までにレポートを加筆・修正してくるよう指示を出した。そして、期末テストの準備はこのレポートの手直しと小テストの復習で十分だと伝えた。

11日目は期末テストである。内容は、これまで学習してきた知識のうち基本的なものを正しく覚えているかを問うものである。重要な言葉の意味を書く問題、特定の質問の仕方のほうがいい理由を述べる問題、与えられた適語から空欄にふさわしいものを選んで書く問題などで構成されている。学生はテスト、手直したレポートとよとのレポート、友達に書いてもらったチェックシートを提出した。

3.4 学期後半の内容(知識の応用について考える)

12~16日はグループ発表と最終レポートを中心とした構成であった。

3.4.1 グループ発表の準備と実施 (12~15日目)

12日目はテストの返却と解説を行った後、グループ発表についての指示を行った。この発表は、これまで学んできた知識が日常生活でどのように使えるかを、スキットとスキット内で使われた原則やスキルの解説で伝えるというものである。その目的は、発表のために再度知識の復習をすること、基礎知識と応用方法の知識を統合して使うこと、現実の世界で使うきっかけを提供すること、知識を使える状況が数多くあることを認識してもらうこと、他者と一緒に活動することに価値を見いだしてもらうこと、これらを目標言語である日本語を使ったリラクセスした雰囲気の中で行ってもらうことなどである。準備には、学生の様子から判断して当初の予定に1日追加し、14日目までを使った。発表は15日目に、発表の相互評価、発表に関するアンケートとともに行った。

なお、14日目にはレポート課題2の指示も出した。これは、実際のできごとなどを用いて自分で問題状況を設定し、そこで使いたいSFAの原則とスキルの組み合わせ例(会話)を書き、どこで何を使ったか解説も書くというものである。

3.4.2 みんなの作品集を読む (16日)

16日目の最終日は、事前に提出済みのレポート課題2をまとめた小冊子『みんなの作品集』を配布し、クラスで読んで感想を伝え合った。授業中に読む時間を設けた理由は次のようなものである。様々な使

い方を示した多様な作品に接することで、スキル応用のさらなるヒントを得たり学んだりできると実感してもらうことである。この日は、レポート作成と授業全体に関するアンケートも行った。

3.5 本実践はCLILの実践であると見せるか

本実践はCLILの構成要素をすべて含むものであったらどうか。表1を使って検討する。

Contentはテキストに載っている知識やスキルが該当する。Communicationには語彙表、段落構成の復習、小テストの添削を通した文型の個別指導、プリントによるタスクやレポートの指示、レポート相互チェックなどが含まれる。Cognitionの低次思考力には基本知識の暗記・再生練習、授業での内容確認、レポート課題1、小テストの漢字語句、基本知識問題などが当てはまる。高次思考力にはグループ発表およびレポート課題2で与えられた課題に取り組むことなどが相当する。そしてCommunityにはグループ発表の準備活動、レポートの相互チェック、他者と会話を作るタスクのほか、発表やタスク

で扱うことがらを学生にとって身近なものにしたことなどがある。そして、これらの多くは授業の中で繰り返し行われた。以上のことから、本実践はCLILとしての要件を満たしていたと言えよう。

4. 指導結果とアンケートの考察

4.1 テスト結果とその考察

下は小テストおよび期末テストの知識に関する問題の得点を表にしたものである。小テストには漢字語句の読みに関する問題もあったが、知識の習得に注目する点からここでは扱わない。期末テストには知識問題のみで漢字問題はなかった。なお、小テスト1はデータがないため載っていない。

上端のかっこ内の数字は満点を表す。知識問題は基本と応用からなるが、2, 8, 期末では基本のみ出題された。基本と応用の違いは3.3.1を参照願いたい。表に見られる薄い灰色は70%以上の得点、濃い灰色は60%以上の得点を意味する。上端と下端にある濃い灰色かつ白抜きは、そこが応用問題の欄であ

	2基 (12)	3基 (15)	3応 (12)	4基 (15)	4応 (12)	5基 (15)	5応 (12)	6基 (15)	6応 (12)	7基 (15)	7応 (12)	8基 (35)	期末 (100)
	12	15	12	15	12	15	11.5	15	12	15	12	35	100
	12	15	12	15	12	15	11.5	15	12	15	12	35	99
	12	15	10	15	12	15	11.5	15	12	15	12	35	98
	12	15	10	15	11	15	11	15	11.5	15	11.5	35	96
	12	13.5	10	15	11	15	11	15	11.5	15	11	35	95
	12	11.3	10	15	11	15	11	15	11	15	10	35	95
	12	11.3	10	15	11	15	10.5	15	11	15	9.5	35	94
	12	11.3	9	15	11	15	10.5	15	10.5	15	9.5	35	92
	12	11.3	9	15	10	15	10	15	10	15	9.5	35	92
	12	11.3	9	15	9.5	15	9.5	15	10	15	9	34	91
	11	11.3	9	15	7.5	15	9.5	15	10	15	9	34	88
	11	11.3	9	15	7.5	15	9	15	9.5	15	9	33	88
	10	11.3	8	15	7.5	15	9	15	9	15	9	32	87
	10	11.3	7	15	7	15	8.5	15	9	15	9	32	83
	10	11.3	7	15	7	15	7	15	8	14.3	8.5	32	83
	9.5	11.3	7	15	3	15	6	14	6	13.5	8.5	32	83
	9.5	11.3	7	15	0	15	6	10	6	13.5	8.5	32	80
	9	11.3	6	15	0	13.5	5	10	6	12.8	7	29	75
	8	7.5	6	13	0	13.5	5	10	4.5	12.8	7	28	74
	8	7.5	5	12	0	13.5	4.5	10	3	12.8	7	27	73
	8	7.5	4	12	0	12	2	10	0	12.8	7	25	72
	8	7.5	0	10	0	10.5	0	欠	欠	12.8	6.5	20	67
平均	10.5	11.4	8.0	14.4	6.8	14.5	8.2	13.8	8.7	14.3	9.2	32.0	86.6
中央	11.0	11.3	9.0	15.0	7.5	15.0	9.3	15.0	10.0	15.0	9.0	33.5	88.0
SD.P	1.55	2.31	2.68	1.34	4.67	1.16	3.20	2.11	3.21	0.94	1.67	3.89	9.50
70%+	82%	82%	55%	95%	45%	100%	64%	76%	67%	100%	77%	95%	95%

〈表2 テスト結果〉

ることを示す⁸。最下端の70%+は、クラスにおける70パーセント以上の得点の占める割合である。

基本では6回目をのぞき8割以上の学生が70%以上の点を得ている。また、全体を振り返った期末テストでは1人を除き全員が獲得している。そのため、基本知識は定着したと言えよう。それに対して3～7に出題された応用は、最初の2回のテスト（小テスト3と4）において70%以上獲得の割合が目立って低い。3.3.3で述べた復習を行った翌週の3回目（小テスト5）からその割合は改善し、最後の小テスト7までその上昇傾向は続いた。これらのことから応用に関しては、後半において一定の定着が見られたが、それ以前、復習を行うまではあまり身についていなかったと考えられる。

4.2 レポート課題2に見られたスキルの使用と段落構成

以下では最後の応用練習とも言えるレポート課題2(3.4.1)の中で、学んだ知識が適切に使われていたかを2つの点から考察する。まず、レポートの会話内に見られるSFAの原則・スキルを含む発話が、学生により設定された問題の解決を助けているかに関し、臨床心理学の観点からは次のようなことが言える。

◎原則・スキル使用は適切か

○：4，△：11，×：7

合計22のレポートの中、○（適切と見なせる）とされたのは全体の2割弱の4つであった。△（適切なものとそうでないものが混在）のレポートには多かった順に、不自然さや非現実さが目立つ、質問の仕方に工夫が足りない、相手を説得している、助言に移るのが早すぎるなどの問題が見られた。×（適切ではない）では、相手を説得している、不自然さや非現実さが目立つ、質問の仕方に工夫が足りない、助言に移るのが早すぎる、スキルを使っていないなどが指摘されたのに加え、原因を追及しているものも見られた⁹。このことから、スキルを複数選択して組み合わせ、適切に使うという課題は、学生にとって難易度の高いものであり、指導に配慮や時間が求められることがわかる。また、これらは臨床心理学

⁸ このレポート課題2に見られた文型の誤りは、個別に指導をしたが採点の対象には含まなかった。

⁹ このほか、SFAのスキルではないが、相手に対するねぎらいや共感がないことなども△と×に共通する問題である。

¹⁰ 笹島（2011）が指摘しているチームティーチングの必要性が現れたものとも言える。

を専門に学んでいない者が一人で指導に当たることの限界¹⁰、そして専門書ではなくビジネス書をテキストとして用いる際の限界を示しているとも理解できる。

以上のテストとレポートの結果から、基礎知識の獲得（授業の目的1（1.2参照））と定着は実現されたことがわかった。知識の応用（目的2）についても、後半のテスト結果に改善が見られたこととレポートの評価で○を得た学生が複数いたことから、一定の成果を取めたものとは言えよう。

◎段落構成は適切か

次に、スキル使用について学生が書いた解説文に注目し、そこに授業で復習した中心文と支持文からなる段落構成が見られるかを考える。ここではスキル1つの解説=1段落と見なし、その解説の何割が中心文と支持文で構成されていたかを確認した。構成があつて文章として意味が通る¹¹解説を1、構成はあるが意味が分かりにくいものを0.5、構成がないものを0点とし、合計得点を各人の解説の数で割った結果は以下になった。

10点：6人，9点：1人，8点台：5人，6点台：3人，それ以下：3人

1つの解説を文1つで書いたレポートは除外してあるため、データは18人分である。3分の2の学生は構成に注意を払っていたと思われるが、残りの学生はあまり意識して書いていたように見えない。段落構成は中級レベルで学習済みの項目だが、その意識的な使用は上級クラスでもあまり定着していないことがわかる。このため上級クラスでの実践ではあったが、初日の復習・練習に加え、学期半ばで再度確認することが望ましかったと思われる。

4.3 アンケート結果とその考察

以下では複数のアンケート結果から、学生が授業についてどう思っていたかを考える。

4.3.1 学生の自己評価とその考察

まず、学生（21人回答¹²）による自己評価の結果を見る。

学生たちは項目に掲げられた能力（1.2の到達目標と同じ）に関し、総じて以前よりよくなったとしている。知識を活用する能力、発表する能力につい

¹¹ ここでの「意味が通る」には、スキルを正しく理解していたかの視点は含まない。

¹² ただし、いくつか未記入の答えがあったため、数が21に満たない回答がある。

どの日本語能力が以前よりよくなったと思うか			
項目	平均	SD,P	実際の回答内訳
◎日本語を通して新しい情報や知識を得る	3.38	0.72	4=10人 3=10人 2=0人 1=1人
◎得た知識を、日本語を使って様々な状況で活用する	3.25	0.89	4=10人 3=6人 2=3人 1=1人
◎知識の概要や活用の仕方などを日本語で発表する	3.30	0.84	4=10人 3=7人 2=2人 1=1人
◎知識の概要や活用の仕方などを日本語の文章にまとめる	3.43	0.58	4=10人 3=10人 2=1人 1=0人
(前よりよくなった=4, 少しよくなった=3, 前とあまり変わらない=2, 前と変わらない=1として計算)			
上のほかにどんな能力がよくなったと思うか(自由記述)			
読解(5人), 話す(4), 発表・説明能力(3), 聞き取り(1)			

〈表3 学生による自己評価の結果1〉

テキストの内容、授業・テキストで学んだ知識について			
項目	平均	SD,P	実際の回答内訳
◎テキストの内容を理解できた	3.57	0.49	4=12人 3=9人
(理解できた=4, まあまあできた=3, あまりできなかった=2, 理解できなかった=1)			
◎学んだ知識を覚えた	3.38	0.58	4=9人 3=11人 2=1人
(覚えた=4, まあまあ覚えた=3, あまり覚えていない=2, 覚えていない=1)			
◎学んだ知識を使えるようになった	3.15	0.57	4=5人 3=13人 2=2人
(使えるようになった=4, まあまあ使えるようになった=3, あまり使えない=2, 使えない=1)			

〈表4 学生による自己評価の結果2〉

ではばらつきがみられるが、それでも回答者の8割以上が能力の向上を感じている。以上のことより、この結果は到達目標が実現したことを示唆するものだと言えよう。この伸びは、授業で要求された言語活動を繰り返し行った結果と思われる。このほか、表からは読み書きに関連した能力のほうに伸びをより感じているらしいこともうかがえる。自由記述欄に書き込まれた能力は、上の項目と重複しているものがほとんどである。理由は不明だが、確かにその能力がよくなったという実感の現れだと理解できる。

表4の結果からは、テキストの内容理解には自信があるものの、そこで得た知識をいざ使うとなるとあまり自信が持てないという傾向がうかがえる。これはテストの結果およびレポート課題2の結果とも重なる。そのため、学生はこの時点での自分の能力を的確に把握していたものと思われる。

4.3.2 発表の内省

◎グループの人と一緒に準備や発表をしてよかったこと、気付いたこと(自由記述)

協働で作業したことを評価した(14), SFAを学んだこと評価した(6)

発表準備が自分自身の学習(内容理解, スキル応用, 真剣に取り組む…)に影響を与えた(6)

知識を用いて作る演劇形式の発表を評価した(5), 協働して行う作業の仕方について考えた(4)

友達ができ(3), 他者の意見を聞いたおかげで考えが浮かぶようになった(1)

日本語を使って表現することに役立った(1) ※カッコ内は人数。

◎他のグループの発表を見てよかったこと、気付いたこと(自由記述)

状況やスキルの使い方の多様さに接したことを評価(8), 発表の仕方について考えた(8)

見て楽しんだ(7), スキルの使い方(どんな状況などで)について考えた(3)

他者の発表を見て自分たちの発表を分析した(2), 協働で作業することの意義に気付いた(1)

現実に近い日本語を使った発表をしていたことを評価した(1)

発表活動の内省は、メンバーと意見を出し合い、協力して課題に取り組んだことへの評価が高いことを示している。その過程でSFAの有用性を感じた学生、内容理解が進んだり自分の学習に好影響を受けた学生、そして、友達を得た学生などがいたこともわかる。また、やり取りを通して考えが浮かぶようになったり、日本語を使って考えを伝える力を伸ばす機会になったりと、個人学習では生じにくい変化が他者と関わることにより見られたこともうかがえる。

発表を見ての内省からは、スキルの使い方や発表方法の多様さに接したことへの評価が多く見られる。だからこそ見て楽しめたのであろう。また、多様さに接したことは、自分たちの使い方や発表方法を振り返る機会ともなっていたことがわかる。発表

を見るというかたちの関わりであっても、他者の存在がそれぞれの学習に影響を与える機会となっていたことがうかがわれる。

4.3.3 レポート課題（1 テキストの要旨，2 知識を活用した会話とその解説）の内省

◎レポートの準備・作成でよかったこと，気付いたこと

テキスト内容や知識の理解が深まった（15）＋身についた（3）＋理解の整理に役立った（4）

SFAに価値を見いだした（13）

今後使ってみようと思った（6）＋今後の活用について考える機会になった（4）

応用方法を自分に近づけて書く課題はやりやすかった（3）＋近づけて書く課題を評価した（1）

日本語能力が伸びた（3），応用方法を書くのは大変だった（2）

日本語学習に役立った（要旨作成の意義に気付いた，考えればたくさん書けることに気付いた）（2）

知識が身についたか自分で確認できる活動だったことを評価した（1）

レポートを友達と相互チェックする活動が書く上での助けになった（1），その他（3）

2つのレポート作成を通し，多くの学生が理解を深めたとしている。そしてSFAに価値を見だし，実際の使用を考えるようになっていく。また，読む・書くことによる日本語能力の向上に気付いた学生や日本語と内容の学習に関するメタ認知が生じた学生も見られた。このほか，身近なできごとへの応用を書くことや，友達と相互チェックしたことがレポート作成をやりやすくしたことがわかる。ここから，他者と関わる活動はレポート作成のような個人活動の助けにもなっていたことがうかがえる。

4.3.4 『みんなの作品集』（レポート課題2）に対する感想

◎『みんなの作品集』を読んでよかったこと，気付いたこと

使い方や場面の多様さに接したことを評価した（16）SFAについて学んだことを評価した（5），読んで自作を分析した（3）

その他（これからの日本語学習にいい知識になる，一緒に勉強した友達のことを考えた…）（11）

発表に対するコメントと同様のものも多く見られる。知識の使い方や場面の多様さに接したことにより，自分が考えている以上に様々な応用ができるこ

とに，ここであらためて気付いたことがわかる。発表も作品集も自分の見方を広げる機会，批判的に検討する機会となったと言えよう。読んで自分の作品を分析的に見たこと（良い点，不足な点，解説の仕方，説明の詳しさ）や，SFAの有用性への言及にも同じことが当てはまる。

以上，発表とレポート課題に関するアンケートから，授業の目的2（1,2参照）は実現されたと言える。

4.3.5 授業全体についてのアンケート結果とその考察

◎この授業についてどう思うか（複数回答）

その知識の使い方が練習できてよかった（16）

役立つ知識を得ることができてよかった（15）

テキストを読んで理解するだけの授業よりよかった（15）

自分のための問題解決法について考えることができてよかった（10）

その他（1）発表の準備する間みんなとしたしくなっていたよかった。

◎授業内容や活動はどうだったか

楽しかった（15） まあまあ楽しかった（5） ちょっとつまらなかった（0） つまらなかった（0）

◎楽しかったこと（自由記述）

グループ発表（14），タスクB後半のペアで会話をつくる練習（3），勉強内容（2），その他（2）

◎つまらなかったこと（自由記述）

小テスト（3），試験（1），レポート（1）

目標言語を用いた表現活動を行うことに価値を見いだす学生が多かった。そしてそれをつまらないとする学生はいなかったことから，学生の多くが今回のような授業を望んでいたものと思われる。また，教材として取り上げた内容も，肯定的に受け取られていたと言えよう。楽しかったことの具体的な自由記述の中に「学生が聞いているだけではなく発表したりしたから」というものがあつた。発表を楽しかったと感じた学生が多かった理由の一つであろう。しかし，「演劇，演じる，芝居」といった言葉が13の自由記述のうち6つに見られたことから，演劇形式で発表をしたこと自体に楽しさを覚えた学生が多かったことがわかる。以上からは，学生がCLILで学んだこととSFAを学んだことの両方を評価していることがうかがえる。つまらなかったことは，小テストに負担を感じた学生の存在を示している。

学生と知識との関わり方については、次のような回答が得られた。

◎学んだ知識を教室の外で少しでも使ってみたか(複数回答)

はい(誰かと話しているときに)(8)、はい(考えているときに頭の中で)(9)、いいえ(6)

◎誰のために使ったか(複数回答)

自分(7)、友達(12)、家族(2)

◎使った理由¹³⁾(自由記述)

他者が困っていたから(11)、自分自身が困っていたから(6)、使ってみたかったから(2)、いい方法だと思うから(2)

◎使った感想(自由記述)

使ってよかった(10)、使ったがうまくいかなかった(2)、その他(2)

◎その知識は生活上の困りごとについて考えるときに使う新しい考え方や見方になったか

はい(14)、いいえ(7)

◎はいの人はそのことをどう思うか(自由記述)

よいことだと思う(6)、新しい考え方に慣れてきた(3)、使って効果を感じた(2)、その他(1)

7割以上の学生が教室外の世界で知識を使っている。これは知識に対する評価、知識がある程度使えるようになったこと、使うことへの積極性や関心を示していると言えよう。ただ、「頭の中で」が一番多いことから、表4の結果と同様に、使うことにあまり自信がない学生の多いことがうかがえる。

使った理由と感想からも前段で述べたことと同じ傾向がうかがえる。「ユニック¹⁴⁾で別な方法で人の悩をたすけたいから」「…考えを少し変えてあげたかった(から)」(原文ママ、以下も同様)などからは使うことへの積極性がうかがえる。また、「…成功¹⁵⁾している部分を探すために」「問題だけ教えた¹⁶⁾とき解決できなかったから」「思いもよらなかった例外に焦点を当てて考えるようになって、安心して解決方を見つけることができてよかった」「実用的で思った以上の効果があるようだ」などからは知識に対する評価や、ある程度使えるようになったことがその行動の背景にあるものとして考えられる。そして、「…実際にちゃんとできるかなと考え、試して見たかった(から)」からは使うことへの積極性と同時に自信の弱さがうかがえる¹⁷⁾。この例のようにうまくいかない例も見られはしたが、積極的に使ってみた上での結果だと考えれば、実際に使って

みることへのイメージは総じて肯定的であると言えよう。

授業で得た知識が新しい見方になったとする学生が全体の3分の2いたこと、同じ学生たちが考え方に慣れてきた、使って効果を感じたなどと書いたことから、授業が多角的・批判的なものの見方を体験したり身につけたりする場として機能したことがうかがえる。そのため、1.2にあるもう1つの到達目標も実現したと言えよう。

5. 結論と課題

5.1 結論

テストとレポートの結果、そしてアンケートから次のことが言える。CLILでSFAを学ぶ本実践は、言語能力の向上と基礎知識の獲得・定着において効果が見られた。知識の応用については基礎知識ほどの成果は見られなかった。これにより、外国語教員が1人でCLIL授業を実施する際に留意すべき点のあることが明らかになった。知識の実使用に関する調査結果に現れた学生の自信のなさからも同じ傾向がうかがえる。このほか、学生がCLILで学んだこととSFAを学んだことの両方を評価したこともわかった。以上のことから、教える内容によって指導方法に工夫が必要ではあるものの、CLIL授業の実施には意義がある。

5.2 今後の課題

4.2および5.1でも述べたが、CLILを使って何を教えるかにより、指導方法に工夫が求められることが課題である。専門書ではない一般向けの本を使った場合でも、内容によっては専門の教員と協力した方がよいと思われる。しかし、チームを組んで教えることが難しい場合もあるだろう。今回のSFAに関して言えば、以下のような対応策が考えられる。専門家による模範会話の口頭と文字による例示、そしてその会話内の発話の意図解説を、初回の知識活用タスクの前に行うというものである。模範会話には、スキルの使用に至る前に求められる共感やねぎらいなどの対応を含むとなおよいと思われる。事前収録

¹³⁾ 理由が複数書かれていた場合は、それぞれを別のカテゴリに入れた。他の欄の自由記述も同様。

¹⁴⁾ 「ユニック」のことか。

¹⁵⁾ 「成功」のことか。

¹⁶⁾ 「考えた」のことか。

¹⁷⁾ このコメントは、使ってみたがうまくいかなかったと述べた学生の書いたものである。

したビデオの上映でもよいだろう。この「会話指導」を初回以外にも1, 2回提供できたら、応用方法の理解度が高まることが期待できよう。その際は学生が作成した会話をいくつか評価・解説できたら、より効果的であろう。このような形ならば、協力を得られる可能性は高いのではないかとと思われる。

CLILは目標言語の力の伸びを学生が実感できる指導法である。ぜひ多くの方に実践してほしい。

引用・参考文献

青木安輝 (2006)

『ソリューションフォーカス 解決志向の実践マネジメント』河出書房新社

和泉伸一, 池田 真, 渡部良典 (2012)

『CLIL 内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第2巻 実践と応用』上智大学出版

笹島 茂 編著 (2011)

『CLIL 新しい発想の授業』三修社

佐藤雅彦・宮本律子 (2014) 「CLILを用いた日本語教育の試み—中級読解・作文クラスでの事例—」

『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 第36号』

橋本文隆 (2008)

『問題解決力を高めるソリューション・フォーカス入門』PHP

渡部良典, 池田 真, 和泉伸一 (2011)

『CLIL 内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第1巻 原理と方法』上智大学

出版

Summary

This is a report of an integrated Japanese class for international students. The class was taught using the approach of CLIL. The topic was on how to use Solution Focused Approach in daily situations. This article looks at the significance of using CLIL through the results of tests, term paper and survey.

At the end of the class, the following things have become apparent: 1) The majority of the students understood the content of an SFA textbook and became capable of explaining the basic knowledge. 2) Only a few students applied SFA skills properly for the term paper. 3) More than 70% of the students used the knowledge from the class in the real world. 4) More than 80% of the students found their language skills required for the class improved. 5) They appreciated both learning SFA and learning it through CLIL. Because of the above, although the teaching method for the class needs to be improved, providing CLIL class itself is understood significant.

Key Words : Japanese-Language Pedagogy, CLIL, Advanced Level, Integrated Class, Solution Focused Approach (SFA)

(Received January 7, 2016)

【参考資料】実践で用いた内容確認のプリント(3.3.2参照)と、語彙表と内容確認シートに対応した小テスト(3.3.1参照)

日本語5-Ⅷ 読むためのシート4-2

名前 _____

内容質問

- 1) スキル3は何ですか。
- 2) 成功した原因(例外の理由)を探ると、どうなりますか。
- 3) 成功原因を探す理由は何ですか。

日本語5-Ⅷ 小テスト4

名前 _____

漢字の読み方を書きなさい。

解決	_____	特徴	_____
糸口	_____	主義	_____
極めて	_____	抱えている	_____
探求	_____	優柔不断	_____
魅力	_____	詳細	_____
反映	_____	観察力	_____
一般論	_____		

質問に答えなさい。

- ・スキル3は何ですか。
- ・成功原因を探す理由は何ですか。

タスク

- 1) 友達と練習して、見ないで説明できるようになろう。
 - ・スキル3は何ですか。
 - ・成功原因を探す理由は何ですか。
- 2) 友達や家族があなたに話した、スキル3(例1、2)のような状況を思い出してください。成功の原因を探すために、どんな質問をすることができますか。状況説明と短い会話を書いてください。書いたら友達に見せ、あなたが作った質問の目的を説明してください。誰か一人は友達の会話例や説明のいい点、直した方がいい点を述べてください。

- ・スキル3のような状況では、成功の原因を探すために、どんな質問をすることができますか。会話例とその状況説明を書いてください。