

社会言語政策から分析するヨーロッパ CLIL の特徴

—日本における CLIL の問題点—

安 永 明 恵*

Analysis of European CLIL Pedagogy from Sociopolitical Lens

—Challenges for Applying CLIL in Japan—

YASUNAGA Akie*

Abstract

Since UNESCO declared that every child had the right to learn his/her own mother tongue in 1953, the worldwide movement of bilingual education began (Garcia, 2009). From 1990s onward, CLIL has been actualized as a result of the Action Plan of the European Commission that stipulates teaching two foreign languages in addition to mother tongue (MT + 2). CLIL has caught attention of researchers, and Japanese researchers have adopted CLIL from the methodological lens. In this paper, CLIL pedagogy is examined from a larger sociopolitical landscape in Europe, which significantly differs from Japan. In-depth analysis is done through the reports published by Eurydice, a special organization of the European Commission that gathers information and statistics. The paper looks at three aspects: 1) the sociolinguistic landscape in Europe; 2) CLIL types and characteristics of classroom instructions; and 3) possible directions for content-based foreign language teaching in Japan.

キーワード：CLIL, 外国語教育, 複言語教育, カリキュラムポリシー, トランスラングエッジング

Keywords : CLIL, Foreign language education, Plurilingual education, Curriculum policy, Translanguaging

1. はじめに

1953 年ユネスコ（国際連合教育科学文化機関、UNESCO）は、すべての子どもに母国語を学ぶ権利があると宣言し、それ以来、世界的にバイリンガル教育が広がった。1969 年カナダで、Official Language Act が採択され、連邦機関は陳情に応じて、フランス語、或いは英語で教育を提供する義務を負うと表明した。それを受けて 1960 年代に初めてフランス語イマージョン教育プログラムがカナダケベックで実施された。

イマージョンプログラムの目標は、母語と外国語の両方をバランスよく学ぶ、バイリンガル、バイリテラシー（2 か国語で読み書きできる力）教育である。本稿では科目内容を外国語で学ぶイマージョンタイプの教授法を包括的に CBI（Content-based Instruction）と定義する。イマージョンプログラムに参加した生徒の学習成果を検証したところ、科目内容の点では母語で学ぶ生徒と変わりなく習得できており、フランス語においては、外国語科目で学ぶ生徒よりはるかに高い語学力が確認された。生徒はリスニングとリーディングでは、ネイティブと同

* 理工学部共通教育群講師 Lecturer, Division of Liberal Arts, Natural Social, and Health Sciences, School of Science and Engineering

じくくらい流暢に理解できた (Lyster, 2007)。このように CBI が先駆けとなり、科目と外国語を同時に学ぶ教授法が発展した。

その後、1990 年代終わりに欧州連合 (以下、EU) は外国語教育の一環として CLIL (内容言語統合型学習) を導入することを決定した。ではなぜ CLIL なのか。ヨーロッパ市民は様々な民族を起源とし、異なる民族の固有な言語を継承した結果、多様な言語が交錯する多言語共同体となった。Cambridge University Press によると、ヨーロッパ大陸だけで、およそ 100 以上の言語が使われている (Norton, 2020)。EU はこの多様な言語を保全する立場を採り、複言語教育を推進している。そして外国語教育を強化する必要が生じ、CLIL が登場した。

CLIL はカリキュラムの中から数科目を外国語で教え、科目内容と外国語を 1 対 1 のバランスを保ちながら指導する。語彙や文形式を教えるのではなく、外国語で科目内容を教えるアプローチを採る (Eurydice, 2017)。

近年、日本の英語教師の間で CLIL に関心が集まり、小学校や中・高等学校で実践研究が増えている。しかし日本と EU は社会構造と言語政策の面で決定的な違いがあり、生徒の外国語能力の面で差が歴然としている。そのため筆者は、日本では体系的な英語指導を組み込んだ CBI 的テーマ学習が適していると考え (Lyster, 2019)。

本稿の目的は、日本の英語教育に適した教授法を探ることにあり、そのために EU 加盟国の言語分布状況を概観した上で、CLIL を外国語教育の視点から分析する。ここでは、EU の教育政策や統計を出版する欧州委員会 (European Commission) の特別機関、Eurydice のレポートから言語政策を詳細に分析し CLIL 科目の特徴と学習成果を考察する。最後に、日本における CLIL の展開を批判的に考察し、コンテンツ (内容) を組み込んだ指導の方向性を提案する。

2. EU マクロ社会構造と言語政策

まず、EU 加盟国の言語政策をマクロ社会の視点から言語の状況を詳述する。2005 年の国際連合の推計では、世界にはおよそ 2 億人の移民がいる

と報告され、それは世界人口の 3% を占める。地域別にみると、ヨーロッパが最も多く、6400 万人の移民が暮らしている。次いでアジアが 5300 万人、北米は 4400 万人の移民が暮らしている (藤本, 2020)。2021 年の推計によると、EU 域内には、加盟国の国籍を有しない移民がおよそ 2300 万人いると推定され、それは EU 人口の 5% を占めている (European Commission, Eurostat, 参照元, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics)。移民が多い地域は、それだけ多くのマイノリティ言語や文化が共存していることを意味する。加盟国の国境周辺の地域にはマイノリティ言語が複数確認されている。

欧州委員会は multilingualism (多言語使用主義) を掲げ、「言語バリエティの共生が (ヨーロッパの) 言語資源を形成する」(p.9) として (Eurydice, 2017)、マイノリティ言語、特定の領域で使われる地域言語 (Territorial language)、並びに移民の母語を全て受容するとした。その上で、加盟国は社会で運用する言語の地位を下記のように分類している。

- ① 公用語 (Official Language) : 各国で公用語を定め法律、教育、行政で広く使用する。
- ② 公共言語 (Official Language Status) : 一つ、もしくはそれ以上の公共言語を各国で認可し、特定の自治区に限定して教育や行政で主に使用する。

2017 年の時点で加盟国は、26 の公用語 を公認し、66 の公共言語 を正式に認可している。公用語は各国で一つの言語を公認するが、アイルランド、キプロス、マルタ島、フィンランドは 2 つの公用語を公認している。

加盟国は、限られた地域で話されている優勢言語を公共言語として認めることができる。本稿では公共言語は、教育や行政の目的で公的に使用することを認可された言語とする。それぞれ独自の認可基準があり、例えば、マイノリティ言語使用者がその自治区の 15%~20% に達した場合、公共言語と認めるか検討する国が多い。2017 年時点で、地域言語・

マイノリティ言語を公共言語として認可した加盟国は過半数に達する。ラトビア、オランダ、ポルトガルの公共言語は一つだが、ハンガリー、イタリア、ポーランド、ルーマニア、クロアチア、セルビアの6 か国は 10 以上の公共言語 を認可している (Eurydice, 2017)。このことから、数多くの言語が共存しているのが分かる。

学校の教育言語はどのように決められるのだろうか。特定の地域言語が大多数を占める区域では、その地域言語で教育を行い、他のマイノリティ言語が優勢な地域はそれを主に使用する。いずれも公共言語として認可されている場合に限る。重要なことは、絶え間なく流入する移民にとっては、どちらも外国語である点である。移民の子どもらには学校教育の言語をしっかりと教える必要があり、例えばスロヴァキアでは、全ての正規科目で学校教育の言語以外の使用を授業の半分以下にすると規定している (Pokrivčáková, 2015)。

2000 年に欧州委員会が実施したアンケートによると、63%の人が各国固有の言語を保存することを希望していた。そのため 2003 年欧州委員会は戦略的な複言語 (Plurilingual) 政策を推進することとし、下記のアクションプランを採択した (Garcia, 2009)。このアクションプランの要請に応えたのが CLIL であった。

- ① 母語に加えて二つの外国語教育 (MT+2) を推進する。
- ② 言語の多様性を維持する。
- ③ 社会の幅広い層に従来とは異なる 新しい形態の外国語教育 を実施する。

複言語政策はマイノリティ言語を受容する一方で、社会で最も重要な言語資源である公用語と公共言語を揺るぎないものにする課題がある。2015 年 EU 加盟国全体に行った調査では、家庭で話す言葉 (Home language) が学校の言語と異なる 15 歳の生徒の割合は 9%であった (Eurydice, 2017)。国にもよるが、家庭語がスペイン語、トルコ語、ロシア語を話す生徒がドイツ語、フランス語、オランダ語で教育する学校で学ぶケースが目立っている (Eurydice, 2017)。

この事実は、正規科目の教師が複言語の生徒に対応して教えていることを示している。例えば、異なる言語を話す生徒が混在する教室では、学校言語とマイノリティ言語を行き来して教える必要があろう。このように 2 つ以上の言語をスイッチして教える指導技法をトランスラングエッジング (Translanguaging) と言う。バイリンガル国家のマルタ島は家庭で英語とマルタ語が話されているので、学校でも両言語をコードスイッチングしながら教える (Garcia, 2009)。トランスラングエッジングは、EU の他にも東南アジアなど多言語コミュニティでは、実用的なコミュニケーション手段として一般的に行われ、複数の言語やジェスチャーを使って意思疎通を図っている (Canagarajah, 2013)。

次に大幅に強化された外国語教育を概観する。ほとんどの加盟国で小学校低学年から週に 1~2 時間外国語科目があり、EU 全体でみると、小学校 1~2 年から第 1 外国語を学ぶ生徒が 8 割に達する (Eurydice, 2017)。必修科目とする学校も多く、4 年生までには、全ての生徒が第 1 外国語を学び、小学校高学年から中学校にかけては第 2 外国語を学ぶケースが多い。第 1 外国語は英語が最も多く、次いでフランス語、ドイツ語、スペイン語が多い。

22 カ国の加盟国は標準テスト CEFR (the Common European Framework of Reference for Languages) に換算できる独自の外国語テストを実施して外国語能力を測っている。中学校卒業時点で、ほとんどの生徒が A2~B1 レベルに達し、高校卒業時点で多くの生徒が B1~B2 に達している (Eurydice, 2017)。総じて外国語能力が高い。

多くの EU 市民にとって英語は母語ではないが、半数以上の市民が英語を話せるという統計がある。2012 年の時点で、英語を話せる割合は、51%に及び (Keating, 2020)、英語が母語のイギリスが EU を脱退した後の 2017 年でもその割合は 44%であった。例えば、オランダ人はほとんどの人が英語とオランダ語を話せると言われている。EU で最も話されているのは英語、次いでフランス語、ドイツ語であり (Keating, 2020)、ここからコミュニティで外国語と接触経路があることが推察される。

3. CLIL の特徴

CLIL は全ての加盟国で実施されているが、一部の学校のみで提供されている。一般的に中等教育の一部の学年(13歳～15歳)で、各学校が定めた CLIL 科目を教える。生徒は CLIL に登録する際、外国語試験、科目試験など適正試験を受けるケースがあるが、各学校の基準に委ねられている。

CLIL は、外国語以外の正規科目から 1 つか 2 つの社会学系 (Academic subject)、或いは理系科目を外国語で教える。外国語でコミュニケーションを取りながら内容に焦点を当てて教えることを基本とする (Dalton-Puffer, 2011)。生徒が外国語で内容を理解して使えるようになる理由は、外国語科目が常に並行して提供され、外国語科目で学んだ語彙・文形式を活用して進めるからだと言われている (Garcia, 2009)。

CLIL の「外国語」は地域言語、マイノリティ言語、或いは他の加盟国の言語が含まれ、要するに学校で使われる教育言語以外の言葉を指す (Eurydice, 2017)。下記の 2 つのタイプがある (Cenoz, 2015; Eurydice, 2017)。

1. **CLIL A**: 常に外国語で指導するタイプと外国語と学校の教育言語をスイッチして教えるタイプ
2. **CLIL B**: 常時外国語と学校の教育言語を使うタイプと、それに地域言語を加えた 3 カ国語をスイッチして教えるタイプ

例えば、スペイン北部に位置するバスク州の学校には、家庭語がスペイン語の生徒とバスク語の生徒がそれぞれ 20% ずついる。その学校では家庭語に配慮して正規科目の半分をスペイン語で、残り半分の科目をバスク語で教え、いずれもイメージ形式を採用している。それ以外に外国語科目と、CLIL (B タイプ) が 1 科目あるが、この CLIL B タイプでは常に外国語と学校教育言語の 2 カ国語を使う (Cenoz, 2015)。

CLIL 指導方略 (Coyle et al., 2010) として提案された 4 つのフレームワークを下記に示し、図 1 に CLIL の特徴を視覚的に示した。

① *Communicating in the language of learning*

教師と生徒がコミュニケーションを取りながら教える。チャートや表を見せ、インタラクティブなタスクを与え、内容を取り込めるようにする。

② *Content learning*

内容は一般科目、或いは教科横断型学習を行い、インプット、インプットの取り込み、レスポンスの産出を通して理解を深める。

③ *Cognitive engagement*

ブルームのタクソノミー (Anderson & Drathwohl, 2001) に沿って、空所補充、総合合わせ、比較、議論などのタスクを行う。

④ *Cultural awareness*:

生徒同士の対話を促し、時には遠隔地にある教室と協働学習を進め、異文化理解を深める。

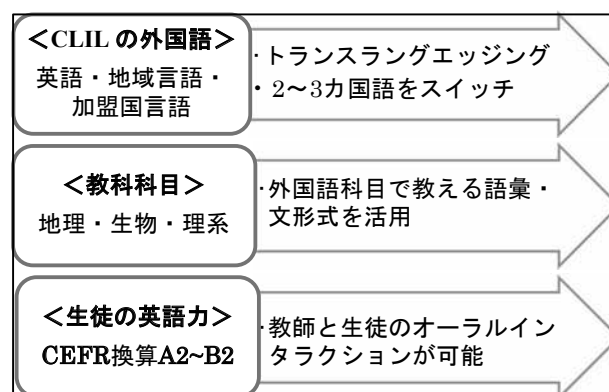


図 1. CLIL 指導略図

次に CLIL 生徒の学習成果を確認する。①CLIL 生徒は母語で学ぶ生徒と比べ、内容知識の面で有意な差はなく、②言語面では、Non-CLIL 生徒と比べ下記の項目で有意な効果が見られたと報告された (Dalton-Puffer, 2008)。①聞いて読む受動的スキル、②語彙数と語形変化に対する気付き、③リスクを取って積極的に話す態度、④モチベーションである。言語面における有意差は、CLIL では Non-CLIL 生徒と比較して教師と生徒がオーラルインタラクションを取る割合が高いことに起因していると推察された (Dalton-Puffer, 2008)。

一方、CLIL 生徒はライティングに深刻な欠陥が認められた。科目特有のディスコースで学んだ内容

や考えを適切なジャンル形式で論理的に書けなかった。つまり科目学習で求められるライティング形式がマスターできていなかった (Vollmer, 2008)。

以上 CLIL の特徴を要約すると、まず、欧州委員会が推し進めた外国語教育政策に沿って、①すべての生徒に外国語で正規科目を学ぶ道を拓いた。②小学校から外国語教育が強化され、外国語科目と連携しながら発展した。③加盟国の全ての地域の一部の中学校の 1 つか 2 つの科目で実践されている。言うまでもなく、④研究資金が投下され、自治体と教育機関の主導により、科目教師にバイリンガル教育研修がされ、このことが CLIL の発展に寄与したと言える (Nikula, 2007)。

4. 日本のマクロ社会構造と言語政策

ここでは日本政府の言語政策と移民政策を取り上げ、EU との相違点を明らかにする。日本は長期に渡り単一言語政策を採り、日本における言語と文化の同質性を公認してきた。例えば、北海道で狩猟をして生活し、独特の文化を持つアイヌ民族を先住民として認めてこなかった。2007 年国連が「先住民の権利に関する宣言 (Declaration on the Rights of Indigenous Peoples)」を採択して、漸くアイヌ民族を少数民族として認める方向に転換した。そして 2019 年アイヌ民族を公式に先住民族と位置付け、アイヌ語を保護する法案を可決した。しかし 1 世紀に渡る同化政策により、アイヌ語はほぼ消滅している (日本学術会議、2011)。このように日本は異なる言語の存在を否認した経緯がある。

次に移民政策をみる。日本で生活する外国人は年を追うごとに増え、2020 年時点で、中・長期に渡り滞在する外国人の数は、日本の人口のおよそ 2%、250 万人に達するが、彼らの社会的身分は曖昧なままである。

日本政府は「移民」を最狭義の定義で運用し、永住を目的として入国時に永住許可を認めた外国人のみを移民としている。その一方で労働者としての外国人は受け入れてきた。しかし彼らが中長期に渡り滞在しても移民とは認めず、「生活者としての外国人」としている。このことは日本政府が現実にいる外国人の移民政策と向き合っていないことが示唆される。

を意味する。例えば、移民のマイノリティ言語を育成する教育は全く行われず、それどころか日本語が話せない外国人への日本語教育など、社会コストのかかる課題にも消極的だった (ハヤシザキ, 2015; 藤本, 2020)。研究者らは外国人が日本で安心して生活していくためには、彼らと子どもらに対する適切な日本語教育が不可欠だと指摘する。

上記をまとめると、日本は単一言語政策を採り、マイノリティ言語を話す先住民には長らく同化政策を強いた経緯がある。さらに明確な移民政策を立てず、外国人のマイノリティ言語や彼らへの日本語教育には消極的だったと言える。そのため、強固なモノリンガル社会が確立されており、この点が EU との決定的な相違点であろう。

5. 日本における CLIL

CLIL 的な英語指導が日本で徐々に広がっている。Coyle et al. (2010) が提案した 4 つのフレームワーク (以下、the 4Cs-framework) 指導の拠所とし、日本 CLIL 教育学会 (<https://www.j-clil.com/>) は、the 4Cs-framework を活用した英語授業を紹介している。池田 (2012) は the 4Cs-framework を拡大解釈して下記のように定義している。

CLIL では科目力 (Content=教科知識や技能) と言語力 (Communication=言語知識や技能) だけではなく、高次思考力 (Cognition=分析、評価、創造) と国際協働力 (Culture=協同学習や異文化意識) を意図的かつ有機的に授業設計 (シラバス、授業案、授業実践、学習評価) に組み込んでいる点である。CLIL の最終目標は、以上「4 つの C」(Coyle et al., 2010) を統合することで、21 世紀の知識基盤型グローバル社会に対応できるコンピテンシー (汎用能力) を育成することにある。(p.1, 池田, 2016)。

池田 (2016) は、CLIL と近接教授法の CBI (イマージョン) や EMI (English Medium Instruction, 英語で科目を教える指導法) を区別し、CLIL だけが 21 世紀社会に必要なコンピテンシーを目指すとしている。

主張する。このように殊更 CLIL を優位な教授法と強調する表現は、CBI/CLIL を研究・発展させる上で無意味なことであろう (Cenoz, 2015)。CBI は北米で実践され、CLIL はヨーロッパで発展したが、いずれも教科内容を外国語で指導する大枠に沿って発展した。さらに CBI/CLIL はプログラムの目標・指導アプローチ・教材制作で多くの部分を共有し、CLIL 生徒だけがコンピテンシーと外国語を同時に習得したエビデンスはこれまでにないことを強調する。下記に批判的な論文の要点を抜粋した。

1. 海外ショートステイ、英語シャワー、テーマベース指導、イメージングもすべて CLIL だとする (Mehisto et al., 2008) 定義は、ほとんどの外国語指導が含まれ、CLIL の特徴が曖昧で不明瞭だ (Cenoz et al., 2014)。
2. CLIL 生徒は、科目内容を適切に表現するために必要な科目独特のジャンルで、論理的に書けなかった (Vollmer, 2008)。
3. CLIL 実施校の教育目的と生徒プロフィールが複雑多岐にわたり、CLIL が統合された教授法として運用されているとは言い難い (Dalton-Puffer, 2008)。
4. CBI は内容と言語の習得成果が実証されているが、CLIL は 2014 年時点で内容と言語の統合モデルが明確に実証されていない (Richards & Rodgers, 2014)。
5. CLIL クラスの生徒の発言の長さ、コミュニケーションタイプとタイミングを分析した結果、外国語科目のそれとほとんど変わらなかった (Pokrivčáková, 2015)。
6. CLIL を広めた研究者は「未来の教育、革新的で効果的、有能で先駆的」と飾り立て、現実とかけ離れた表現を使う (Paron, 2013; Dalton-Puffer, 2010)。

上記の結果をみる限り、CLIL が市民性や高次思考力をはじめとするコンピテンシーと外国語を同時に習得したとは言い難い。加えて言うなら、コンピテンシーを伸ばす教育は何も CLIL だけではなく、正規科目の一般的な教育目標として掲げている。

5. 日本の CLIL 問題点

ヨーロッパと日本の相違点を踏まえ問題点を明らかにしたい。CLIL 科目は、事前に練られた会話ではなく、その場で生徒に合わせて英語でコミュニケーションを取りながら教え、ヴィジュアルや音声、実物などを足場掛けとして使用する (Coyle, 2002)。正確な文形式や語彙の使い方は外国語科目で並行して指導し、CLIL の外国語理解をサポートしている (図 2)。

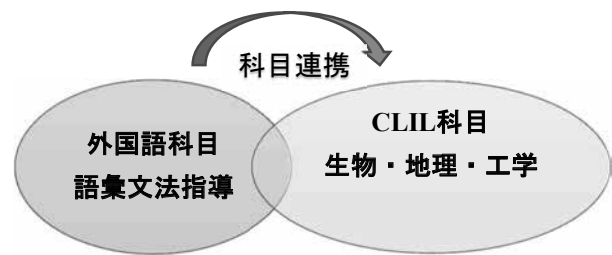


図 2. CLIL と外国語科目

科目内容を英語で教える CLIL 的指導は、基盤となる英語力が低い日本人生徒がついていくのは難しい。例えばノンネイティブスピーカーの英語力を 5 つのバンドに分けて国別に判定する EF English Proficiency Index (EF EPI) によると (EF EPI, <https://www.ef.com/wwen/epi/>)、2021 年度日本人は下から 2 番目のバンド「Low Proficiency」にランクされ、112 か国中 78 位だった。比べて最上位「Very High Proficiency」にランクされた 13 カ国の内、12 カ国が EU 加盟国だった。このように、日本人生徒は英語力が低いため、自然に話される英語を理解するのは不可能であろう。国際プログラムなどの特別授業でない限り、小学校・中学校で自然にコミュニケーションを取りながら英語で科目を学ぶことは非現実的である。

次に英語教師が通常授業の合間に単発的に CLIL を行っている例がある。しかし理科にしても科目横断学習にしても CLIL を行う場合、カリキュラムレベルで目標をたてて一年を通して体系的に積み上げながら教えない限り、内容は言うに及ばず、語彙や文形式の習得効果も限定的であろう。

池田 (2012) は、CLIL は「正解のない問題」に取り組むタスクを与え、高次思考力を育成すると強調するが、そのような複雑な問いは、日本語でも答

えをひねり出すのが難しく、英語の発話を却って妨げる恐れがあると筆者は推測する。複雑な思考を伴うタスクは英語の流暢な発話を妨げるので逆効果であろう (Robinson, 2003)。

日本語と英語をスイッチして理解を深めるトランスラングエッジングモデルを活用する動きもみられる (池田, 2016)。

トランスラングエッジングは、公用語とマイノリティ言語が混在するヨーロッパ・東南アジアなど多言語社会でよくみられる (Garcia, 2009)。例えばバスク州のように、異なる言語を話す生徒が同じ教室に混在している場合、強い言語を話す生徒が、もう一方の弱い言語を話す生徒に教えながら、互いに支え合い理解を深める。教師も言語をスイッチして両言語の生徒が理解できるように支援する。日本でトランスラングエッジングを行う場合、単なる日本語訳になる可能性と、英語の言語体験の機会を減ずるリスクがあり、実践研究による精査が必要だ。

CLIL は現在、香港やマレーシアの多言語社会の一部の初等教育並びに中等教育で実施されている (Garcia, 2009)。これら地域で共通している点は、初等教育から体系的に外国語教育を行い、英語の基盤知識 (Threshold level) を築いた上で CLIL を導入している点である。EU 加盟国は英語教育に力を入れ、英語力を高めた。逆に日本は英語力が低く、英語で高次思考力やコンピテンシーを目指す指導は適切ではない。まず英語でやり取りできる **Functional proficiency** を伸ばすのが先であろう。

最後に内容学習を組み込んだ英語指導の方向性として筆者は、英語基盤知識と共に、情報やコンテンツを理解して発信するために必要なリテラシー指導の強化を図るべきだと考える。

21 世紀型スキルの根幹を成すのは、他でもないリテラシースキルである。知識基盤型社会は、複数の情報を言語で理解して、新たな情報を生産するインフォメーションエイジとなり、そのキーとなるのがリテラシーである (Brandt, D. 2015)。

リテラシー指導は読み書き中心ではなく、リテラシーを下支えするオーラルインタクションを飛躍的に増強させることが求められる。効果的な技法として教師と生徒がアカデミックに対話する **Academic talk**、読後に行う **Literal talk** などがあ

る。これにより、文科省が目指す「英語でやり取りできる力」を伸ばすことが可能になるだろう。

以上要約すると、日本の CLIL 支持者が主張する CLIL メソッドは、「外国語とコンピテンシーを同時に習得した」というエビデンスがない。さらに EU 加盟国は、支えとなる英語力が総じて高く、コミュニティで外国語と接触経路があることも推察される。

一方、日本は強固なモノリンガル国家で英語力が弱く、特に小学校・中学校で自然な英語で話しながら CLIL 的に教えるのは非現実的であろう。思考力やコンピテンシーではなく、基盤となる英語のオーラルコミュニケーション力とリテラシーの育成が求められる。CBI 的なテーマ学習を通してリテラシーを伸ばす指導が望まれる。

6. まとめ

本稿では、欧州委員会のアクションプランに依って CLIL が理論化された社会言語背景を説明し、さらに CLIL の特徴を詳述した。CLIL タイプの外国語教育は、公用語と複数のマイノリティ言語が混在する多言語社会で、外国語の基盤知識を築いた上で実施することが望ましい。

The 4Cs-framework がコンピテンシーと同時に外国語を伸ばしたというエビデンスはなく、さらに日本の生徒は英語力が低く、複雑な思考を重視する指導は適切ではない。

最後に、日本では CBI 的なテーマ学習を通して、オーラルコミュニケーション力とリテラシーを育成する指導が望ましいと提案した。生徒の盤石な日本語リテラシーの基盤の上に英語リテラシーを育成すべきであろう。それが知識基盤型社会の要請に対応した教育だと考えられる。

参考文献

- 池田真, 2012. 「CLIL の原理と指導法」, 和泉伸一, 池田真, 渡部良典 (編著), 『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, 1-15.
- 池田, 2016. 「CLIL におけるトランスラングエッジング活用

- のモデル」, *English literature and language* (53), 1-12.
- 日本学術会議, 2011. 「報告: アイヌ政策のあり方と国民的理解」, 地域研究委員会 人類学分科会, 日本学術会議
- 藤本, 2020. 「増加する外国人労働者と日本における移民政策の在り方」, 香川大学 経済政策研究(16), 207-229.
- ハヤシザキ, 2015. 「移民の子どもの教育の現状と課題」, 日本労働研究雑誌, (662), pp. 54-62.
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longman.
- Brandt, D. 2015. *The Rise of Writing: Redefining Mass Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canagarajah, S. 2013. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. South East, UK: Routledge.
- Cenoz, J, Genesee, F., and Gorter, D. 2014. Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward, *Applied Linguistics*. 35/3, pp. 243–62.
- Cenoz, J. 2015. Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? *Language Culture and Curriculum*. 28:1, pp. 8-24, DOI: 10.1080/07908318.2014.1000922
- Coyle, D. 2002. Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives, in D. Marsh (ed.): *CLIL/EMILE the European Dimension*. University of Jyväskylä, pp. 27–8.
- Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D., 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. UK: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. 2008. Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy and L. Volkmann (eds), *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter. pp. 1-19.
- Dalton-Puffer, C. 2011. Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, pp. 182–204.
- European Commission, Eurostat Statistics Explained. Migration and migrant population statistics. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Garcia, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Keating, D. 2020. Despite Brexit, English Remains The EU's Most Spoken Language By Far. *Forbes*, online, <https://www.forbes.com/sites/davekeating/2020/02/06/despite-brexit-english-remains-the-eus-most-spoken-language-by-far/?sh=2464e771412f>
- Lyster, R. 2007. *Learning and teaching content: A counterbalanced approach*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Mehisto, P. 2008. CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL, *International CLIL Research Journal* 1, pp. 93–119
- Nikula, T. 2007. Speaking English in Finnish content-based classrooms. *World Englishes*, Vol. 26, No. 2, pp. 206–23.
- Norton, M. 2020. Where do European languages come from? Cambridge, online blog. (参照, <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/09/25/where-do-european-languages-come-from/>)
- Paron, A. 2013. Review of Coyle, Hood, and Marsh, *Content Language Integrated Learning*. *ELT Journal* 67(1), pp. 137-40.
- Pokrivčáková, S. et al. 2015. CLIL in Slovakia: projects, research, and teacher training, in *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. 2003. Attention and memory during SLA, in C. J. Doughty and M. H. Long (ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. MA, USA: Blackwell Publishing Ltd.
- Wolff, D. 2007. CLIL: bridging the gap between school and working life' in D. Marsh and D. Wolff (eds). *Diverse Contexts- Converging Goals: CLIL in Europe*. Bristol, United Kingdom: Peter Lang Pub Inc.