

ディスカッションの中でいかに思考の深化を促すか

: 上級における「貧困問題」をテーマとした実践

奥野由紀子（首都大学東京）

キーワード：CLIL、ディスカッション、トランス・ランゲージング、思考の深化、スキヤフオールディング

1. はじめに

近年(1990年以降)、ヨーロッパを中心に、外国語学習において内容言語統合型学習(Content and Language Integrated Learning, 以下CLIL)による授業が盛んに行われてきている。CLILとは、学習者が特定の教科またはテーマを学習することを通し、内容理解と目標言語の運用能力、学習スキル、思考力の向上を同時に進める教授法(Coyle, Hood & Marsh 2010)である。CLILの特徴は、内容(Content)、言語(Communication)、思考(Cognition)、協学/異文化理解(Community)という4つの概念に沿って、計画的に内容・方法・教材を選択、設計する点にあり、それらを有機的に結び付けることにより、統合的な教育の実現を目指すものである(渡部他 2011, 奥野他 2018)。しかし、CLILのクラスでは、必ずしも学習者の深い思考を引き出すような質問や対話がなされていない場合もある。また、CLILで扱う内容は認知的に難しく、抽象的になることが予想されるが、学習者の目標言語レベルが低い場合、扱う内容の認知レベルとの間にギャップが生まれる。そのため認知レベルと目標言語レベルのバランスをどのように取るのが課題となる。そこで、本発表では、CLILに基づいて設計された日本語授業におけるディスカッションを分析することにより、4Cの中の特に「思考」がどのように深まっているのか、授業実施者が「思考」を深めるためにどのような「スキヤフオールディング(Scaffolding; 足場かけ)」を行っているのかを考察するものである。普段は可視化されにくい参加者の思考の深化過程を明らかにすることで、CLILの授業で深い学びを実現させるための一つの手掛かりを提示する。

2. 先行研究

CLILでは内容理解と言語学習を進めるうえで、テキスト等の教材に加えて授業中の教師と学習者の対話がそれを手助けすると捉え、対話を通じた指導(dialogic teaching)を重視している(Llinares, Morton, and Whittaker, 2012: 63-70)。ここで言う対話とは、教師の質問、指示、説明等の先制(Initiation)に対して学習者が応答(Response)し、学習者の答えや行動に教師がフィードバック(Feedback)する、IRF構造と呼ばれる授業中のやりとりを指す。しかし例えば、教師からの質問が事実を尋ねるものばかりであれば、対話は活性化せず、学習者の思考も深まらないため、理由を説明させる、経験や意見を語らせる等のより認知的に複雑な質問も準備する必要があるとされる(Dalton-Puffer, 2007: 118)。

実際にCLILの授業においてどのような対話が見られるかについては、大規模なコーパスデータによる分析が行われている(Dalton-Puffer, 2007; Llinares et al., 2012; Möller, 2017)。例えばDalton-Puffer(2007: 93-126)では、目標言語(英語)で教科科目を学ぶCLILクラスを対象に教師の質問の種類を調査している。結果として、教師からの質問で最も多かったのは事実を尋ねる質問で、9割を占めており、詳しく説明させる、理由を説明させる等の高次思考力を必要とする質問は1割程度に留まっていた。また、学習者に自らの思考プロセスを説明させたり分析させたりするような深い思考を伴うメタ認知型

の質問はほとんど観察されなかったという。同じく CLIL 授業のコーパスデータを分析した Llinares et al. (2012: 71) では、学習者の内容理解や言語学習を促進する対話は偶然起こるのではなく、教師が教育目標から見てどのような対話が必要かを考え、あらかじめ準備し、そのような対話を導くよう計画的に行動した場合に起こっていると指摘している。このように CLIL の教授・学習プロセスに着目した研究としては、上記のように教師と学習者の対話を分析した研究が多いが、学習者同士のペア・ワークやグループ・ワークを対象とした分析 (Tsuchiya, 2016, 2017) も見られるようになっている。また、Nikula, Dalton-Puffer, Llinares, and Lorenzo (2016) は、CLIL における効果的な内容と言語の統合を促進するためには、カリキュラムの組み立て方や教師の意識についても調査する必要があると述べている。CLIL 授業を担当する教師の意識を調査した Morton (2012: 298) では、内容と言語をいかに統合するかという点について教師の考えは、個人的経験や過去の指導経験に基づいており、理論に基づいたものではなかったと指摘している。CLIL のクラスを担当する教師には、教室に対話空間を創出し、活発な対話を促進することによって、内容と言語を総合的に学ぶことを可能とするコミュニケーション・スキルが求められる (Urmeneta and Walsh, 2017)。今後は、教師と学習者間の対話に加えて、学習者同士の対話、カリキュラムの構成や教師の意識等、より幅広い観点から研究を進め、内容と言語の統合を促進するために必要となる教師の指導技術、知識、態度等を明らかにしていく必要がある。そこで本発表では、CLIL 授業の中で教師が参加したディスカッションを分析し、いかに思考の深化を促そうとしているのか、その一端を教師の意識を含め明らかにしたい。

3. 本実践の概要

本実践は、「P : Poverty 貧困からの脱却」「E : Education 教育」「A : Assistance in need 自立のための援助」「C : Cooperation & Communication 協働と対話」「E : Environment 環境」という5つの内容を含んだ「PEACE プログラム」(縫部 2009) に基づいたものである。本実践は「PEACE」の教育実践の一環として、上級レベルにおける「世界の貧困」をテーマとして取りあげることとした。2018年度の10月～2月に実施された15回の授業として実施された。分析対象は、世界最貧国の一つである西アフリカのシエラレオネの歴史や状況について調べて発表した後、シエラレオネで活動した医師の手記を分担読解し、実際にシエラレオネの貧困を解決するために活動している社会企業家であるゲストスピーカーから国の現状や活動についての話を聞いた後に行ったディスカッション部分である。参加者は韓国語と中国語を母語とする日本語上級学習者(8名)で、他にTAであるシリア出身のアラビア語母語話者と授業実施者がディスカッションに加わり、参与観察者1名が観察した。ディスカッションはビデオ録画、文字化を行い、授業実施者と観察者が一緒にビデオと文字化資料を見ながら、観察者が実施者に質問をしたり、実施者がそのときに思ったことなどを言語化したりしながら分析を行った。

4. 分析結果

4-1 話題の流れからみる思考の深化

分析の結果、ディスカッションの話題の流れは、宿題で用意してきたゲストスピーカーの話についての感想から、ゲストスピーカーが述べた「シエラレオネの人は働かない」という考えについて、TAが述べたシリアの例を皮切りとして、「日本の状況はどうですか。韓国では貧困な状態になったら一生懸命頑張っても報われないことが多い。日本は上のレベルに上がるのが簡単ですか？Sさんは日本の視点で見ているんじゃないですか。」とクリティカルに捉えながら思考を深めていることがわかった。さらに、仕事の分担についてジェンダーが関わっているかについて、フェアトレードについてなど、キーワ

ードをきっかけとして進み、深まっていることがわかった。また、学習者にとって第3国であるシエラレオネ、シリアから、自国、そして現在生活している日本というそれぞれの立場に視点を移動させることにより、当事者意識を持って考えようとしていることが窺えた。

4-2 教師の発言に見るスキヤフォールディング

また授業実施者は、ディスカッションの中での偶発的な展開や、学習者への意図的な質問を利用して、思考を深める足場かけをしていた。具体的な教師の発言の種類には、以下のようなものがあることが明らかとなった。

<言い換え>学習者の理解を助けるために 学習者が話した言葉をわかりやすく言い換えたり、まとめたり、繰り返したりする。議論の自然な流れを作ることにつながる。

<説明> 学習者に新しい情報を伝えるために説明したり、 学習者が話したことに補足したりする。

<あいづち>学習者の質問に簡単に応答したり、 あいづちをうったりする。発言に自信をもたせる。

<しかけ> 教師が意図を持って学習者に問いかけたり、 考えさせたりする。内容的なものと同方法的なものがある。思考の活性化を促す。

4-3 教師によるトランスランゲージングの場の創出

今回のディスカッションにおいて、言いたいことを言おうとするあまり、母語（韓国語）にスイッチした例がみられた。中国語を母語する他の学習者たちは苦笑しながらその様子を見ていたが教師は阻止せず、一区切りついたところでディスカッションポイントを再度示しながら、ペアで、全員が母語で話すように指示をした。CLIL では、複リテラシー・アプローチが推奨されている。学習者が持っている複数言語能力、テクノロジー等のスキルを社会的・文化的な文脈に応じて相互補完的に利用するという考え方である（García, Bartlett, and Kleifgen, 2007）。その具体的な手法として挙げられているのがトランス・ランゲージング（translanguaging）である（Nikula and Moore, 2019）。コード・スイッチングでは主として教室での教師や学習者の即興的、非計画的発言とされている（Lin, 2015）が、CLILにおけるトランス・ランゲージングは、教育やカリキュラムデザインの観点から、目標言語の習得、内容理解、思考の深化を促すために体系的、計画的に学習者の母語と目標言語を活用する（Coyle et al., 2010: 15-16）とされる。今回みられた事例は、コード・スイッチングを利用して、教師がトランス・ランゲージングの場を創出したと言える。このトランス・ランゲージングの後、日本語でまたディスカッションが継続されたが、その際にはそれまで黙っていた学習者も発言するようになったことが変化として見られた。

4-4 教師の態度にみるビリーフ

ディスカッションでは、教師の側から、「韓国ではどうか」「中国ではどうか」という発言は全くなかった。さらに言うと、「～さんはどう思うか」という指名もしておらず、発話が途切れたときも、顔を見渡しながら発言を待っていた。教師が過度に議論に入りこまないことで、学習者たちは自分たちで議論を作り出し、思考を深めたという達成感につながった可能性がある。その教師には、発言していない学習者も考えていないわけではないことを学習者の様子から読み取り、学習者の自主性を尊重したいという思いがあったからであることが明らかとなった。また、学習者間で対立意見が見られたが、むしろそれを歓迎し、自由に意見が言えるような場を創出することを心がけていることが明らかとなった。

5. まとめ

ディスカッションの分析結果から、教師は発話のバリエーションを用いて議論の自然な流れを作ったり、思考の活性化を促しサポートとリードのバランスをとっていること、トランス・ランゲージングの

機会を創出したり、学習者の自主性を尊重する態度をとっていることがわかった。それらが、議論の活性化・思考の深まりにつながるスキヤフオールディングになった可能性がある。

参考文献

池田真(2016)『『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』『英文学と英語学』53,pp1-12.

奥野由紀子・小林明子・佐藤礼子・渡部倫子 (2018)『日本語教師のための CLIL 入門』凡人社

縫部義憲(2009)「日本語教育で『愛』を語る」『最終講義資料』、2009年2月7日、於広島大学。

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。

Coyle, D., Hood, P, & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C. (2007). Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. John Benjamins Publishing.

Puffera, C. D., & Nikula, T. (2014). Content and language integrated learning, *The Language Learning Journal*, vol.42, No.2, 117-122

Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge University Press.

Möller, V. (2017). *Language Acquisition in CLIL and Non-CLIL Settings: Learner corpus and experimental evidence on passive constructions*. John Benjamins Publishing Company.

Morton, T. (2012). *Teachers' Knowledge about Language and Classroom Interaction in Content and Language Integrated Learning*. Unpublished PhD thesis. Universidad Autónoma de Madrid.

Nikula, T., Dalton-Puffer, C., Llinares, A., & Lorenzo, F. (2016). More than content and language: The complexity of integration in CLIL and bilingual education. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (Eds.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. (pp. 1-25). Multilingual Matters.

Nikula, T., & Moore, P. (2019). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237-249.

Tsuchiya, K. (2016). Focusing on content or language?: comparing paired conversations in CLIL and EFL classrooms, using a corpus. In J. Romero-Trillo (Ed.), *Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics 2016: Global Implications for Society and Education in the Networked Age*. (pp. 179-201). Springer.

Tsuchiya, K. (2017). Co-constructing a translanguaging space: Analysing a Japanese/ELF group discussion in a CLIL classroom at university. *Translation and Translanguage in Multilingual in Multilingual Contexts*. 3(2) 229-253.

Urmeneta, C. E., & Walsh, S. (2017). Classroom interactional competence in content and language integrated learning. In A. Llinares & T. Morton (Eds.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL* (pp. 183-200). John Benjamins Publishing Company.

追記：本発表は共同研究者元田静氏との口頭発表「日本語 CLIL 授業における学習者の思考の深化過程—ディスカッションにみられるキーワードと視点からの考察—」第23回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 於バオグラード大学を基にしたものであり、科学研究費助成事業基盤C（奥野由紀子代表）課題番号(18K00691)の助成を受けている。