

# ベトナム人初級学習者を対象とした CLIL 実践 —省察的実践の視点から探る足場かけ—

神村 初美

## 1. はじめに一ベトナムの日本語教育と学習者—

日本語学習への関心が高まるベトナムでは、伝統的な教師主導型教育から学習者主体の教育への転換が大きな課題となっている。

ベトナムでは、2008年、ベトナム教育訓練省によって外国語教育はベトナム人の強みとなり国の工業化・現代化を支える事業と位置付けられた。これを機に「2020国家外国語プロジェクト」が承認され、日本語は政府が推進する外国語<sup>1</sup>の一つとされた。そして、2013年に開始された第4回教育改革<sup>2</sup>でさらに学びの共同体そのものに対する大きな改革が掲げられた。この大きな改革のひとつが学習者主体・能動的な学習者形成を目指す教育への転換である（佐藤2014、Dung Chi2017）。

改革は掲げられたものの政府等による教師研修の機会は十分ではなく、かつ現役教師は伝統的な教授法で学んでいるため自力だけでは変革への術が分からない（Dung Chi2017）。そのため、学習者主体の教育手法による実践はいまだ多くない。

筆者が担当する学部2年生（当時）の総合日本語の授業（以下、総合日本語の授業）<sup>3</sup>においては、これら教師主導による知識伝達型教育の影響から、覚える教育に慣れ切った受け身型の学生が多くみられた。ここから、翌3年次からの「通訳・翻訳」や「技術の日本語」等の専門的な内容を扱う授業に備え、自ら課題を発見し、考えを発信する能動的な学習者形成が課題となっていた。卒業後に就労する職場での実際の日本語コミュニケーションにおいては、言語能力だけではなく、自ら状況を理解し協働を図りながら能動的に解決していく力が必要となるからである。

## 2. 先行研究

### 2. 1. 内容言語統合型学習 (CLIL)

能動的な学習者形成を目指すにあたり内容言語統合型学習 (CLIL: Content and Language Integrated Learning) に注目した。CLIL 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、発信力の向上を同時に進めることができる授業デザインである。笹島 (2020) によると、学生の興味に合ったテーマやトピックを取り上げ、その内容学習と言語学習の比重を 1:1 で統合させることで、深い学びを実現させることが叶うという。ここから、総合日本語の授業でテーマを学ぶ過程において、日本語の「聞く・話す・読む・書く」の

<sup>1</sup> 対象はフランス語、日本語、ドイツ語、中国語、韓国語、ロシア語の6言語である。

<sup>2</sup> 29-NQ/TW 号に基づく。プロジェクトの期間は延長され2025年までとされている。詳細はDung Chi (2017) が詳しい。同2013年、憲法でベトナム語が国家の言語であると規定された。

<sup>3</sup> コロナ禍によりオンラインで行われた。

4 技能をバランスよく学びながら能動的学習者形成も同時に促せると考えた。そのため、CLIL を総合日本語の授業に援用することとした。

CLIL は EU の統合により 1990 年代からヨーロッパで始まった。英語を母国語としない国々でも、母国語以外の共通の言語としての英語を学ぶことが重要課題となり、それを可能にする対策として「英語を」学ぶのではなく「英語で」教科やあるテーマを学ぶとの趣旨のもとに生まれた。CLIL は、提唱当時にあった社会構成主義やヴィゴツキーの社会文化理論を背景に持ち、ヨーロッパが推進していた CEFR の枠組みに大きく影響されている。しかし、特別な指導方法ではなく、ほぼすべての学習理論を包括しているごくふつうの学習であり、教育である (笹島 2020) とされる。

特徴は内容 (Content : 宣言的知識・手続き的知識)、言語 (Communication : 言語知識・言語技能)、思考 (Cognition : 低次思考力 (暗記・理解・応用) ・高次思考力 (分析・評価・創造)、協学 (Community : 協働学習・異文化理解) で構成される「4 つの C」を有機的に結び付けパッケージングした授業デザインにある。この「4 つの C」を踏まえた授業デザインは CLIL を実践に移す際の重要な要素とされている。また、学習者が学びを深めるための適切な支援である「足場かけ (スキヤホールディング)」をこの「4 つの C」の中でどのように行うのが肝要とされている (奥野他, 2021、笹島, 2020、渡部他, 2015)。笹島 (2020) はこの足場かけの課題は、そのタイミングと具体的な支援の内容であるとしている。

つまり、CLIL を授業に用いる際には、まず「4 つの C」を意識した授業デザインが重要であり、次に学習者の学びを深めるために、タイミングと具体的な支援の内容を十分に考慮した足場かけへの工夫が必須であると言える。

日本語教育において CLIL を用いた実践は、母語話者との共修授業や上級・中級レベルの学習者を対象とした事例報告はいくつか見られるものの、初級レベルを対象とした実践はあまり多くはない。奥野・呉 (2020) は、N4 レベルを対象とした実践から、視覚教材、SNS ツール、語彙クイズ、語彙マップなどを用いた認知的負荷軽減への足場かけが有効に作用したと報告している。また、山田 (2021) は、ゼロ～初級前半レベルを対象とした実践から、学習者の興味のあるトピックスを取り上げ、それに関する語彙や発話を促す基礎的な日本語の表現を丁寧に授業に織り込んでいくという足場かけによって、初級前半レベルであっても CLIL 要素を取り入れた授業の遂行は可能であると報告している。

しかし、奥野・呉 (2020) および山田 (2021) においては、学習者のもち得る日本語能力を駆使して自分なりの意見を生成し、それらを他者と共有し、検討を加えるといった「深い学び」にまでは至らず課題となったと記されている。この「深い学び」は CLIL における高次思考力に値する。すると、初級レベルを対象とした CLIL 実践においては、「4 つの C」を踏まえた授業デザインを計画し、それに即し実践をおこなっても、目指される高次思考力に繋げにくいという課題があると予想される。一方で、初級レベルの日本語学習者を対象とした CLIL 実践の報告は極めて少ないこともあり、初級レベルを対象とした高次思考力に繋げる足場かけの工夫、およびなぜ初級レ

ベルの場合、高次思考力に繋がりにくいのか、への示唆は管見の限り見られなかった。

## 2. 2. 教師による省察的实践の視点

本研究では、教師による省察的实践の視点 (Schon,2007) から考察を行った。省察的实践とは、行為がおこなわれている最中にも「意識」はそれらの出来事をモニターするという省察的洞察をおこなっており、そのことが行為そのものの「効果」を支えているとするドナルド・ショーン (Schön Donald A..以下、ショーン) の考えに基づくもので、実践に対する内省の見える化 (内省の文字化) と言える。日本語教育に CLIL を用いた実践では、事例そのものが僅少であるところから、実践の積み重ねによる知見の提示が待たれる。そこで、CLIL を用いた本実践に対する教師の省察、いわゆる「教師による実践の振り返り」そのものを分析対象とすることによって、CLIL を初級レベルの日本語学習者に用いる際の基盤となる考え方、および初級レベルを高次思考力に繋げる際への示唆が得られるものと考えた。

Schon.(2007) は、多くの実践者は自らの「行為の中の省察」を、自分の理解の枠組みの中でしかおこなわず、ここから「実践の中の知の生成」という名目で自己強化システムを形成していると述べた。そして、この自己強化システムが、「行為の中の省察」についての省察を妨げているという。実践者は、自らの直感的な理解を暗黙のものとしたままではなく、この自己強化システムの妨げを越えて、自らの理解を真摯に吟味しなければならないと説いた。具体的には、実践と「行為の中の省察」との間に相互的なプロセスを持たせる必要があり、そのためには、「注意を払おうとする状況に枠組み(フレーム)を与え、注意を向ける事項に名前をつける (Schon,2007)」、そして、それらプロセスに対しなおも省察を行うことであるとしている。

## 3. 目的と方法

本研究は、ベトナムの大学の初級レベルを対象とした総合日本語の授業で行ったオンラインによる CLIL 授業の実践に対し、教師による省察的实践 (Schon,2007) の視点から分析することによって、初級レベルに CLIL を用いる有効性、足場かけ、課題について検討するものである。また、研究課題に「なぜ初級レベルの場合、高次思考力に繋がりにくいのか」を設定し、これへの示唆を得ることを目的とする。

対象データは、授業録画、授業ログ、学生との往還の PPT とした。そして、ショーンによる省察的实践の視点から考察を行うとし、まず、ショーンの考えに基づき、実践と「行為の中の省察」との間に相互的なプロセスを持たせるため、「注意を払おうとする状況」の枠組み(フレーム)として「学習内容」「学習者の反応」「教師の内省」を設けた。次に授業終了時に、実践についてその枠組みごとに整理し書き入れた。その後、「注意を向ける事項」に名前をつけるためコード化した。そして、実践と「行為の中の省察」との間での相互的なプロセスに対し省察を行った。また、コース終了時に最終アンケートを行った。これらをもって、初級レベルに CLIL を用いる有効性、足

場かけ、課題につき複眼的に検討し、研究課題への示唆を探った。

#### 4. ベトナム事情を扱った CLIL 授業の概要

本実践は 2021 年 1 月～4 月にかけて全 11 回、総合日本語の授業においてオンラインで実施され、対象はベトナムの大学の日本語専攻学科 2 年生 13 名、初級中～初級後半レベルである。

本実践では翌 3 年次の「通訳・翻訳」授業で扱うベトナム事情を取り上げた。「通訳・翻訳」では、ベトナムの文化、およびベトナム社会の現状と今後に係るトピックスにつき扱うこととなる。そのため、CLIL を用いることによって客観的な視点で母国ベトナムを捉え、日本語で表現する過程を通して「通訳・翻訳」に備えること、それに並行させ、日本語の運用能力、学習スキル、思考力、発信力の向上を目指すこととした。取り上げるベトナム事情を CLIL の「4 つの C」に基づき、「内容」「言語」「思考」「協学」で据え低次思考力から高次思考力へと養成するよう意識した授業デザインを試みた。表 1 にベトナム事情を扱った CLIL 授業のデザインの概要を示す。

表 1 ベトナム事情を扱った CLIL 授業のデザインの概要

内容 (Content)	言語 (Communication)	思考 (Cognition)	協学 (Community)
宣言的知識	言語知識	低次思考力	協働学習
ベトナム事情について	語彙 文法 表現	暗記 (語彙 文法 表現)、 理解 (要約)、応用 (質 疑応答)	ピア・ラーニング
「①性別 (男性・女性)」 「②年齢 (若者と高齢者)」 「③民族 (多民族と少数民族)」	①の例: 語彙 (富裕層、学歴、多様化) 文法「～の傾向が強い」「～の比率が大きくなった」等	②の例: 練習問題を解く、読解の要約をする、問に答える「平均年齢は何歳ですか」「平均寿命は何歳ですか」	③の例: グループでベトナムの少数民族を一つ選び、PPTにまとめる (民族の名前・住んでいるところ・文化の紹介)
手続的知識	言語技能	高次思考力	異文化理解
発表する、質問する 調べ方、発表の仕方、 質問の仕方	話す・読む・聞く・書く ②の例: 読解「ベトナムは今後、中国やタイと同じようになっているかと書いてありますか」、例文作成	分析・評価・創造 ③の例: 少数民族の課題を解決するためにどんな解決策があるか調べる、自分の意見にまとめる、説明する	ピア・ラーニング ③の例: 少数民族の生き方や環境について考える

授業は、ベトナム事情を「①性別（男性と女性）」「②年齢（若者と高齢者）」「③民族（多民族と少数民族）」という切り口で取り上げ、それらについての読解素材を用意した。読解素材は、筆者が各種の資料からオーセンティックな内容をそのまま抽出し、N3 レベルの語彙や文法にリライトした中文読解文章<sup>4</sup>である。また、ベトナム事情①～③につき内容と言語を統合しながら、知る・客観的な視点で捉える・考える・発信することを目的としたため、全ルビ付きとした。各テーマ2回～2.5回の授業で以下の一連の流れを1クールとし、言葉の学習は事前課題、以下の1)及び2)で読解、音読、文法や内容に関する練習問題、要約を経てから3)、4)、5)において教師が提示する課題に取り組むとした。なお、発表は13名を4グループに分け(G1,G2,G3,G4)、グループ活動として行った。

- 1) トピックスについてよりよく知る
- 2) 提示された課題について自分なりに考える [課題への取り組み]
- 3) 提示された課題について仲間と話し合う
- 4) 結果を仲間と整理しPPTにまとめる
- 5) 発表と質疑応答

なお、4)は宿題とし、5)は翌週とした。4)で作成したPPTは、Google Driveの共有ホルダーやメールを介し学生と教員間で1・2回のやり取りを経、次の5)での発表に備えたとした。

## 5. 結果と考察

### 5. 1. ベトナム事情を扱ったCLIL授業の実際

表2に、ベトナム事情を扱ったCLIL授業を省察的実践の視点で整理した一覧を示す。縦軸は授業回数と実施日である。横軸は、「注意を払おうとする状況(Schon,2007)」として設けた枠組みの「学習内容」「学習者の反応」「教師の内省」である。そしてこの枠組み内にコード化した「注意を向ける事項(Schon,2007)」を記した。「注意を向ける事項」は、初級レベルにCLILを用いる[有効性][足場かけ][課題]のいずれかに該当すると考えられた。そこで、コードには下線を付し明示し、続け当該項目を[ ]内にゴシック体で示した。学習者の発話情報は冒頭にグループ名のコードを付し、発話そのものは「」で示した。( )内に補足説明を書き入れた。

まず、設定した枠組みにおける各回の実践ごとの「学習内容」「学習者の反応」「教師の内省」に対する「注意を向ける事項」のコード化から、初級レベルにCLILを用いる有効性、足場かけ、課題についてみていく。次に、これらへの俯瞰的な省察から研究課題への示唆を探る。

<sup>4</sup> 400字程度の読解文

表2 ベトナム事情を扱ったCLIL授業に対する省察的実践の視点

回	学習内容	学習者の反応	教師の内省
1 1/25	性別 ・CLILの説明・読解、 要約、練習問題・発表/ 質問の仕方・次回課題の 説明	・ルビ付きだが読むことに 戸惑い・簡単な問や例文の 作成は楽しんで行う・課題 (グループで調べる、まとめ る)に対し積極的	・読解と聴解:量確保[有効性] ・次回課題:省察の視点を具体 的に提示⇒能動的に取り組む 姿勢涵養[足場かけ①]
2 2/1	性別 ・「性別」復習/作例文の 発表・グループ課題の発 表(G1:どうして女性の 方が国際結婚をする比率 が大きいのですか)	・ベトナム社会の通念をそ のまま受容・協働が何われ る・他発表に聞きいる ・G1:発表が滑らかにできな い(練習不足・連携不足)	・難解語彙:担当外の学生は理 解できない[課題]→PPT往 還時に語彙表作成課す ・発表が滞る[課題]→練習を 促す
3 2/22	性別・年齢 ・「性別」グループ発表 (G3・G4:ベトナムにお ける「性別」の課題) ・「年齢」の読解、要約、 練習問題 ・次回の課題の説明	・G1・G2の発表からG3・ G4が自身の意見を付加:「男 性と女性の役割は同じにな ってきたのだと思います。ご 飯を作るのは同じだと思います」	・他者の発表から気づき:より 深く考え、包括的に課題を捉 える⇒自身の考えと繋げ整理 し発表[有効性] ・高齢者についても興味・関 心がある ・難解な漢字の頻出:消極的な 参与姿勢[課題]
4 3/1	年齢 ・「年齢」の復習/作例文 の発表 ・「年齢」グループ発表 (G1:ベトナムの高齢者 はどんな生活をしていま すか)	・G1:自分のことばで表現し ようとしている ・G1:写真・イラスト・グラ フ(数字)を援用しわかりや すい説明になるよう努める	・G1:発表の工夫:表視・語 彙を駆使し具体性増す(課題 を吟味+調べる+まとめる、例: 田舎の高齢者と都会の高齢者 /数字で高齢化率を提示)[有 効性]
5 3/8	年齢 ・「年齢」グループ発表 (G2:ベトナム国内での 高齢化の問題はどこで、 どんなことがありますか、 G3:高齢化が進むと どんな問題が起こると思 いますか、G4:ベトナム 政府は高齢化のために何 をしていますか)	・G2:都市部の高齢者の孤独 を表現:「生活はとてもさび しいです。それで老人ホーム に住みたい人が多いです」 ・G3:インターネット上の記 事をそのまま使用+最後の まとめを「労働力不足」「人 口の質が低下する」と、解釈 も自身のことばで説明 ・G4:滑らかな発表、「友達と	・G3:インターネット情報そ のまま転記→収集した情報の 整理の仕方、情報の伝え方[課 題]→次回の授業で情報の整 理の仕方を提示 ・G3:内容への深い理解(ま とめで「労働力不足」「人口の 質が低下する」を提示)[有効 性] ・G4:協働の構築[有効性]

			たくさん練習した」と笑顔	
6 3/15	民族	<ul style="list-style-type: none"> <li>情報の提示の仕方</li> <li>「民族・少数民族」読解、要約、練習問題</li> <li>次回の課題の説明</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>情報の提示の仕方 聞き入る ・～として有名である</li> <li>を使い、ベトナムの有名な場所について上手にまとめる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師が学習者が興味を引く</li> <li>伝えたいと思うような課題を設定する重要性[有効性]</li> </ul>
7 3/22	民族	<ul style="list-style-type: none"> <li>「民族・少数民族」の復習/作例文の発表</li> <li>「民族・少数民族」グループ発表 (ベトナムの54の少数民族の中から一つ選び調べる (①民族の名前、②住んでいるところ、③文化の紹介)</li> <li>G1:ムオン族、G2:タイ族)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>G1:ムオン族の民族衣装や文化を表す語彙はすべて初めての語彙と(しぼる、パンツ、ベレー帽)</li> <li>G1とG2:提示した省察の視点①②③で分かりやすい発表 : 「風通しがいい家」「暑い気候にぴったり」</li> <li>G2:興味関心のある箇所より丁寧に調べてくるようになった</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>G1とG2:提示した省察の視点を頼りにわかりやすい発表[足場かけ①]</li> <li>G2:民族をカテゴリーで分類+自分なりの分析 [有効性]</li> <li>多様な語彙や表現:聞き手側は理解が追いつかず無口、双方向性が減少[有効性と課題・要足場かけ]</li> </ul>
8 3/29	民族・少数民族の課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>「民族・少数民族」グループ発表 (G3:エデ族、G4:ティ族)</li> <li>「ベトナムの少数民族の課題」読解、要約、練習問題、次回の課題の説明</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>G3:エデ族のお祭りの説明+中秋の祭りの動画を提示</li> <li>G4:ティ族の民族音楽の説明の後で二胡の曲を提示し、ともに臨場感あふれる発表ができていた</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>聞き手を意識した発表の工夫 [有効性]</li> <li>多様な語彙や表現:聞き手側は理解が追いつかず無口、双方向性が減少[有効性と課題・要足場かけ]</li> </ul>
9 4/5	少数民族の課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>「ベトナムの少数民族の課題」復習/作例文の発表</li> <li>「ベトナムの少数民族の課題」発表 (G1:ムオン族の課題)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>G1:自分たちなりに考えて、問題を整理してから発表する姿勢になった</li> <li>G1:果敢に難しい語彙に挑戦:「気候変動」「環境汚染」「家庭内暴力」「薬物乱用」「腐敗」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>G1:インターネット情報を使うのみでなく、深い考察+日本語翻訳し発表PPTを作成 [有効性]</li> <li>難解な語彙が多い→消極的な学習参加者見られはじめる [有効性と課題・要足場かけ]</li> </ul>
10 4/12	少数民族の課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>「ベトナムの少数民族の課題」発表 (G2:タイ族の課題、G3:エデ族の課題、G4:ティ族の課題)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>G2:課題を「経済・社会・文化」の3つの視点で分析+課題解決の方法を自分たちなりに考え提示:「少数民族が民族衣装を着なくなったこと、文化について誤解され</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>G2とG3とG4:少数民族についてより深く調べ、考え、包括的な視点で問題を捉え、論理的に整理し、発表するようになった[有効性]</li> <li>内容を連動させて扱った</li> </ul>

			ている」 ・G4:少数民族の課題の根本「少数民族の生活は自然に依存している」「 <u>貧困・非識字・生活の質の低下</u> 」と表現	め理解しやすく質問が多くで 出るなど教室活動が活発化 [足場かけ②]
11 4/19	少数民族の課題	・10回での質問への回答 (G1、G2、G3、G4:少数民族の生活は自然に依存していると言いました)が災害の時はどうやって生きますか)、 ・まとめ	・G3:解決策として「 <u>貧困削減政策を実施する</u> 」「 <u>教育を改善するため人々を教育する</u> 」と表現する G4:自分の言葉と考えをもって応える:「災害についての情報をテレビなどで見ますから <u>被害を軽減</u> することができます」	・10回目に受けた質問からさらに深く考え、回答を紡ぎだす [有効性] ・発表者側と聞き手側のずれ→聞き手側がすぐに理解できずに困惑 [課題・要足場かけ]

※2/2～2/21 までテト休暇 (旧正月に伴う長期休暇期間)

## 5. 2. ベトナム事情を扱った CLIL 授業への省察

第1回は、CLIL 授業を理解し慣れるための準備と位置付けた。CLIL がどういった学びの形態であるのか、どのような流れで授業を行うのか、また発表や質問の仕方も扱った。そして、「性別」の読解を行った。学習者は「CLIL 授業は新しい勉強の方法」という説明に一樣に表情を明るくさせ興味を示していた。一方で、全ルビ付きの読解文章であったが、読む行為そのものに戸惑いを見せていたところから、日ごろの授業における読解量そのものへの量の少なさが窺い知れた。ここから読解および聴解に係る「量」の担保という「有効性」があると考えられた。

第2回は、第1回で課題としていた「性別」における例文の作成とグループごとの課題の発表であった。学習者はグループで協働し各課題に取り組み、そのPPTを教師にメールで送るという往還があった。この往還において担当外のグループの学習者は理解できないであろうと思われる語彙が散見された。そのため、教師はそれらへの対応を図るため対訳表をPPT内に書き入れることをすべてのグループに課した。また、第2回の発表の時点で、自身が作成したPPTであっても読めない漢字があるなどし、発表が円滑に進まなかったため、発表前には必ずグループごとに事前練習をすることを伝えた。

第2回～第3回で「性別」における各グループごとに課した設問への回答の発表が行われた。いずれのグループも協働で課題を達成することができていた。例えばグル



ープ1（以下、G1などと表記）は、「どうしてベトナムの場合、男性よりも女性の方が国際結婚をする比率が多いのですか」という設問課題に対し、国際結婚に関する資料からグラフなどを抜粋して提示し「ベトナム人女性の生き方の多様性の表れ」と表現していた。また、他のグループの発表から学び、さらにそこに自分の意見を付加させているグループも見られ、学びの共振が見られた。G3とG4は、G1によるベトナム人女性の生き方の多様性という言葉に対して「男性と女性の役割は同じになってきたのだと思います。ご飯を作るのは同じだと思います。」と自分たちなりの意見を発信していた。ここから、課題を与える際、その課題における省察の視点を具体的に提示したことによって、自身の考えを整理し発信する力を促すという「有効性」に繋がったと考えられた。具体的には、能動的に取り組む姿勢、他者の発表から気づきを得、より深く考えて包括的に課題を捉えるという視座に繋がっていたと考えられた。

第4回目からは、聴き手を意識した発表の工夫が多く見られるようになった。第4回からは「年齢」の読解を扱ったが、G1はイラストやグラフ（高齢化率など）を駆使し、田舎の高齢者と都会の高齢者の生活の様子や生活水準を対照させ分かりやすく提示していた。そして、第5回では、第4回でのG1の発表に感化されたG3がG1の「高齢化率」の高さを切り取り、そこに、やがて「労働力不足」「人口の質が低下する」と自身のことばで解釈を添え、ベトナム社会における問題としてまとめており、内容に対する深い理解が窺われた。一方で、このG3の発表PPTはおおむねインターネットサイトからの情報をそのまま転記したものであった。そのため第1回で行った「引用の仕方」「発表の仕方」について改めて説明を加えた。

第6回～第8回の前半にかけては「民族」の読解を扱った。まず第6回でベトナムの「民族」に関する読解を読み込み、練習問題では「～として有名である」の文型を使い、ベトナムの有名な場所について簡単に説明する課題を提示した。すると、学習者は一気に活気づき、ベトナムの観光地の写真を示しながら生き生きと発表していた。これはオンライン授業でインターネットを駆使できたこと、また、学習者が日本人教師に伝えたいと思う課題であったことが功を奏したと考えられた。

第7回～第8回では、ベトナムの54の少数民族の中から一つ選び「①民族の名前、②住んでいるところ、③文化の紹介」の視点で調べ、グループで発表することとしていた。各グループは自ら、G1がムオン族、G2がタイ族、G3がエデ族、G4がティ族につき調べることに決めた。すると発表においては、これまで学んでいた初級レベルのテキスト内では決して見られないような語彙や工夫を施しながら果敢に発表に取り組む様子が観察された。G1は、ムオン族について取り上げ、その美しい民族衣装を表現するために、「パンツ（平板型アクセント）」、「紐で縛る」「ベレー帽」を用いた。

また、G3 はエデ族のお祭り、G4 はティ族の二胡演奏の動画を用い、より分かりやすい発表へと繋げていた。

さらに、G1 のムオン族、G2 のタイ族において、それぞれ教師が提示した省察の視点①②③ごとに情報を分かりやすく整理し、そこに自分たちなりの分析結果を加えた発表を行っていた。ここから、教師が提示した省察の視点は、自分たちに与えられた課題とそれに対する省察の視点との関連性、見つけ出した解の属性や関係の関連性を複合的にとらえる力を促すことに役立っていたと考えられた。

一方で、発表側が能動的に学びを進め多様な語彙や表現を用いて伝えても、その場で初めて聞く聞き手側は理解が追いつかず、無口になり、双方向性が減少する様子が観察された。ここから、CLIL を用いたことによる学びの推進・能動性の発揮という「有効性」と同時に、聞き手側への支援という「聴き手への課題」が明確になったといえよう。



第8回後半から第11回にかけては「少数民族の課題」の読解を設定し、高次思考力の育成に繋げることを目指した。第8回後半で、ベトナムの少数民族の課題につき全員で検討する時間を設け、第9・10・11回で、各グループごとに担当した少数民族の課題について調べ、その解決策について自分たちなりにまとめ発表する、その発表をもとに全員で議論するとしていた。この高次思考力の育成に繋げることを目指した活動においては、インターネットの情報をうのみにするのではなく、自分たちなりの視点で情報をまとめなおし、そこに考察を加え、かつ、果敢に難しい語彙を取り入れた（気候変動、環境汚染、家庭内暴力、薬物乱用、腐敗）発表がなされた。

例えばG2は、タイ族の課題に対し「経済・社会・文化」の3つの視点で分析し、課題解決の方法を自分たちなりに考え、少数民族が民族衣装を着なくなったことは「文化について誤解されている」からだと結論を示した。また、G3はエデ族の課題に対し、少数民族の課題の根本に「少数民族の生活は自然に依存している」ことがあるため、「貧困・非識字・生活の質の低下」があると示した。さらに、G3は、解決策として「貧困削減政策を実施する」「教育を改善するため人々を教育する」と表現した。これは、第10回で他のグループから寄せられた質問に対し、さらに深く考え、学習者なりに回答を紡ぎだしたものである。G1及びG4に対しても解決策の提示を求めていたが「難しい」という意思表示があったため、発表はしないこととした。G2およびG3でそれぞれ解決策を探った少数民族の課題の解決策については、発表までの間に教師との発表PPTに関する往還があった。これらの往還の過程から、G2およびG3は、これまで得た学びや様々な情報を整理し、仲間と議論し、自分たちなりに深い思考を巡らせ、その後に言語化させていたと考えられた。そのため、これらの学習者の理解に寄り添

う支援のプロセスそのものが高次思考力への橋渡しとなっていたのではないかと考えられ、高次思考力を育む「兆し」が窺われた。

一方で、上述した「聴き手への課題」は、話し手側である発表グループの学びが深まれば深まるほど、聞き手側には混乱する様子を見せる者もあり、最後まで課題として残された。以下に第10回におけるG2のタイ族とG3のエデ族の課題への省察結果をまとめた発表PPTから一部抜粋し、学習者による記述のまま示す。

### 3. 文化

#### ▶タイ族の課題:

グループ2のメンバー: [redacted]

☆衣服(Y phục):

- 01 タイ族は自分たちの民族衣装(みんぞくいしょう)を着なくなっている
- 02 若者もおとしよりも民族衣装(みんぞくいしょう)は不便で、大昔(おおむかし: ìi thòi)のものと思っているので、  
->大切なお祭りでも着ない
- 03 ->民族衣装(みんぞくいしょう)のげんりょう(nguyên liệu)がたりない、作り方や作る人の状況(じょうきょう)もよくない  
->文化についてごかいされている

---

#### エデ族の課題

グループ3: [redacted]

1 A. 経済の現状

焼畑耕作: お茶、コーヒー

↓





自然に依存する

↓

自然災害 干ばつ、地滑り(じすべり) ↓

↓

経済が悪い

## 6. ベトナム事情を扱ったCLIL授業の有効性・足場かけ・課題

第5章でCLILによる実践授業を省察的実践の視点から考察した結果、以下が示された。

まず「有効性」は、①自国・ベトナムの社会事情につき俯瞰的な視点で捉える機会に繋がる、②未習語彙(例: 風通しがいい家)や表現の獲得(例: 少数民族の生活は自然に依存している)、③能動的な学習者育成の場として機能することが分かった。これらは先行研究にも見られた事象であるため先行研究を裏付ける実証データのの一つと

なったと言えよう。そして、11回にわたる実践の積み重ねから④「協働の力」が示されたといえる。これは、仲間との活動や仲間の前で発表しそれについて議論するやり取りを介すことによって、難しい課題に取り組むのをあきらめる気持ちを緩ませ、おのずと学習を後押しする力である。具体的には、閲覧サイトの情報をそのまま引用する発表に対し戒めの気持ちが働き、自分なりの解釈と使用語彙での発表を紡いでいた姿勢、および、分析の視点を加えた発表、能動的な発信姿勢への変化から窺われた。

次に、初級レベルに CLIL を用いる場合の「足場かけ」として、①教師が課題に対する省察の視点を具体的に示す、②関連付けさせた内容で導く、これらの支援が有効に作用することが分かった。①は例えば、ベトナムの今の「性別」につき調べる課題に対し、「給料は男性と女性とどちらがたくさんもらえますか？同じですか？」といったより具体的な質問を添えることである。②は例えば、「民族」の課題に続けて「少数民族」を扱い、その後「少数民族の課題」へと派生させ、自身なりに少数民族の課題解決への意見を紡ぎだすようにと連動させた取り組みなどである。

そして課題は、発表側が能動的に学びを進め、多様な語彙や表現を用いて伝えても、その場で初めて聞く聞き手側は理解が追いつかず、無口になり、双方向性が減少するという、CLIL を用いたことによる「有効性」と同時に発生する聞き手側への支援という「聴き手への課題」である。また、主体的な学習者と相反する学習者との学びへの参与度の開きが見られ、こちらも課題となった。これは、回を追うごとに難解な語彙や表現が頻出してきたことによるものと考えられ、これを裏付けるようにアンケート結果にも CLIL 授業への肯定的な声と共に「言葉が難しかった」といった語彙負担へのコメントが寄せられていた。

## 7. なぜ初級レベルは高次思考能力につながりにくいのかへの示唆

本研究課題である「なぜ初級レベルの場合、高次思考力に繋がりにくいのか」に対しては、学習者の理解に寄り添うという支援のプロセスそのものが高次思考力への橋渡しとなっていたのではないかと考えられ、高次思考力への「兆し」が窺われた。また、研究成果から、この「兆し」を醸成していくためには、得られた「聴き手への課題」への対応として、聞き手側への認知的負担の軽減という「足場かけ」を図ることが有効であろうと考えられた。なぜならば、初級レベルの場合、「聴く」行為を行うための「足場かけ」がなければ、そもそも「訊く」「聴く」「聞く」きっかけすらつかめないといった様相が録画データに移る学習者の表情から窺われたからである。海外で学ぶ初級レベルの学習者の場合、きこうと聞いていなくても耳に入ってくる「聞く」ことができても、その情報に対し Q&A 形式で確認する「訊く」場合ですら、どのように訊いたらいいのか戸惑うものである。理解しようと意識的に「聴く」行為におい

ては、瞬時に過ぎる音声情報をどのように処理したらいいのかと知っているうちに聞き逃す場合もある。つまり、初級レベルであっても CLIL を援用することによって言語と内容とを有機的に結び付けた学習が叶う（奥野・呉 2020、山田 2021）。しかし、「深い学び」である「高次思考力」に繋げるためには、海外で学ぶ初級レベルの学習者の場合、自分の分からないことを発信するという「積極的に聴く教育」が必要と言えるのではないだろうか。具体的には、話し手側に対しては、情報の整理の仕方や整理した情報の伝え方への足場かけである。そして聞き手側に対しては、発表をメタ的に捉え、自身が分からない箇所があった場合は、まず話し手への配慮を前置き表現などで示しつつ、その後に指示詞（この問題、その漢字、あの絵）などを駆使しながら尋ねるなどの足場かけである。前置き表現としての話し手への配慮は、「積極的に聴く教育」における一種の型として、また、指示詞などを駆使する行為は一種の「積極的に聴くストラテジー」として機能すると予想されたところからである。

## 8. まとめ

本研究では、ベトナムの大学の初級レベルを対象とした総合日本語の授業で行ったオンラインによる CLIL 授業の実践に対し、教師による省察的実践の視点から分析することによって、初級レベルに CLIL を用いる有効性、足場かけ、課題について検討を行った。また、研究課題に「なぜ初級レベルの場合、高次思考力に繋がりにくいのか」を設定し、これらへの示唆を得ることをめざした。

その結果、「有効性」としては、①自国・ベトナムの社会事情につき俯瞰的な視点で捉える機会に繋がる、②未習語彙や表現の獲得、③能動的な学習者育成の場として機能する、④「協働の力」の涵養が示された。また「足場かけ」としては、①教師が課題に対する省察の視点を具体的に示す、②学習者を連動させた内容で導く、これらの支援が有効に作用することが分かった。そして「課題」は、CLIL を用いたことによる「有効性」と同時に発生する聞き手側への支援という「聴き手への課題」と学びへの参与度の開きであった。

研究課題に対しては、学習者の理解に寄り添うという支援のプロセスそのものが高次思考力への橋渡しとなっていたのではないかと考えられ、高次思考力への「兆し」が窺われた。この「兆し」を醸成していくためには、自分の分からないことを発信するという「積極的に聴く教育」が必要であり、具体的にはまず話し手への配慮を前置き表現などで示し、その後に指示詞（この問題、その漢字、あの絵）などを駆使しながら尋ねるといった「足場かけ」が有効に作用すると考えられた。本研究で示唆された「積極的に聴く教育」への「足場かけ」はまだ着想の段階である。そのため、今後の実践を通しその可能性について探していきたい。

参考文献

- 池田真・渡部良典・和泉伸一 (2016) 『CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第3巻 授業と教材』, 上智大学出版
- 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る挑戦 第2巻 実践と応用』, 上智大学出版
- 奥野由紀子(編) (2018) 『日本語教師のための CLIL 入門』, 凡人社
- 奥野由紀子・神村初美・趙鑫・姫宇禾・陳永梅・エネザン バラ (2021) 「内容言語統合型学習 (CLIL) によるオンライン海外実習の試み」『2021年度日本語教育大会春季大会予稿集』, pp.196-201
- 奥野由紀子・呉佳穎(2020) 「初中級における世界の食や環境をテーマにした CLIL 実践」, 『人文学報』第 516-7号, 首都大学東京人文科学研究科, pp.21-32.
- 神村初美 (2021) 「ベトナム人初級学習者を対象とした内容言語統合型学習 (CLIL) の試みーオンラインによる総合日本語授業の実践からー」, 『2021年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.300-305
- 近藤彩・桑原和子・神村初美・池田玲子 (2021) 「ベトナム人日本語教師を対象としたオンライン長期型研修モデルの提案」, 『2021年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.230-235
- 笹島茂 (2020) 『教育としての CLIL- CLIL Pedagogy in Japan』, 三修社
- 佐藤学 (2014) 「対話的コミュニケーションによる学びの創造」, 『イマ×ココ No.2』, ココ出版, pp.5-12
- 山田真弓 (2021) 「初級クラスにおける CLIL 要素を取り入れた授業の試み」, 『2021年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.306-311
- 渡部良典・池田真・和泉伸一 (2015) 『CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第1巻 原理と方法』, 上智大学出版
- Cao Le Dung Chi (2017) 『ベトナムの外国語教育政策と日本語教育の展望』, 大阪大学言語文化研究科日本語・日本文化専攻, 博士論文
- Dao Thi Nga My (2018) 「ベトナムにおける日本語教育の事情ー現状と今後の期待ー」, 『日本語教育学会ー世界の日本語教育』, pp.1 -5
- Schon, Donald A. (2007) 『省察的实践とは何か』, 柳沢昌一・三輪健二(監訳), 鳳書房
- 国際交流基金 (2019) 『ベトナム (2019年度) 日本語教育国・地域別情報』,  
<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2019/vietnam.html>  
2021.01.03 閲覧

(かみむら はつみ・ハノイ工業大学)