

学位論文要約

CLIL 指導による異文化間能力と口頭産出能力  
の変化とその要因

— 中国における「日本事情」科目を対象に —

広島大学大学院人間社会科学研究科  
教育科学専攻 日本語教育学プログラム

D203416 曾 琴

## 第1章 序論

グローバル化が進む昨今、国際的な視点を持つグローバル人材に求められる基礎的な能力に、「異文化間コミュニケーション能力」がある<sup>1)</sup>。中国の大学における日本語専攻教育においても、ここ20年余り、異文化間コミュニケーション能力の育成は、その重要な教育目標の一つとされてきた<sup>2)</sup>。しかしながら、複数の先行研究によって、中国の大学において、異文化間コミュニケーション教育が十分になされていないという実態が明らかにされてきた<sup>3)4)</sup>。とりわけ Chen (2013)<sup>4)</sup>は、言語教育と文化教育が分離していることで、中国の大学生の異文化間コミュニケーション能力の育成が妨げられていると重要な指摘をしている。

本研究は、以上の問題意識をふまえ、言語と内容の融合を図る教育アプローチとして注目されている「内容言語統合型学習」(Content and Language Integrated Learning: CLIL)を理論的な枠組みとし、既存の「日本事情」科目の再設計及び教室実践を試みる。その際に、本教育実践の主要な学習成果として、異文化間コミュニケーション能力の基礎となる異文化間能力及び口頭産出能力に焦点を当て、これらの能力に関する学習者の変化とその要因を探る。

## 第2章 先行研究

中国の大学における日本語専攻教育では、異文化間コミュニケーション能力の育成が重要な目標として取り上げられており、そのことは、2001年の指導要領『高等院校日語專業基礎段階教学大綱』<sup>5)</sup>及び2020年の『普通高等学校本科日語專業教学指南』<sup>6)</sup>の記述にも明確に反映されている。しかしながら、「日本事情」科目の現状を調査した先行研究<sup>7)8)</sup>によれば、教育現場の「日本事情」科目は、未だに知識の伝達を重視した講義型の授業が中心である。特に、言語教育と文化教育を切り離している実態は、中国の大学生の異文化間コミュニケーション能力の育成を阻害しており<sup>4)</sup>、そのため、異文化間コミュニケーション教育が不十分にならざるを得ないとの指摘もある<sup>3)4)</sup>。

CLILは目標言語を介して内容を教えることにより、内容と言語の両面の成長を図る教育的なアプローチである<sup>9)</sup>。その起源は、1990年代半ばに発足した欧州連合(EU)にあり、そこでは、異なる言語・文化を持つEU市民間の交流を促進するため、互いの言語・文化を理解し合うことの大切さが唱えられた。CLILは、この文脈で誕生した、文化的背景が異なる他者とコミュニケーションする能力の促進を目指した教育アプローチであり、異文化間能力の育成にも重点が置かれている<sup>10)</sup>。

口頭産出能力への効果を扱ったCLIL研究では、発音や語彙などの言語的な指標を用いて、実験群(数学、地理、歴史、科学などの科目をCLILで受けたグループ)と統制群(通常の外国語としての英語授業を受けたグループ)との比較検証がなされてきた。全体的には、実験

群は統制群よりも言語能力が向上する結果<sup>11)12)</sup>が得られる傾向にある。一方、産出量や「複雑さ・正確さ・流暢さ」指標 (complexity・accuracy・fluency, 以下 CAF 指標) などの学習者の発話データを分析した研究<sup>11)13)</sup>では, CLIL の効果は未だ明確ではない。また, 学習者の自己評価に基づいた研究の結果<sup>14)15)</sup>も, 国や地域で異なる。これらの違いを生み出す要因について, さらなる研究が必要である。

以上の先行研究の多くは量的分析に基づくものであり, それらは一定の示唆を提供するものの, より良い授業づくりの視点からは, CLIL 授業を通じて, 学習者に何が起きているのかをより細かく解明していく必要がある。そのためには, 量的分析に加え, CLIL を経験した学習者の声にも丁寧に耳を傾ける質的なアプローチが求められる。

異文化間能力を対象とした CLIL 研究は, 理論研究と実証研究に大別できる。理論研究<sup>16)17)</sup>においては, CLIL は外国の立場, 異なる考え方, あるいは視点などを提供することから学習者の異文化間能力の向上に有効であるという議論が展開されている。また, 実際に実証研究<sup>18)19)</sup>においても, CLIL が異文化間能力の向上に寄与することが認められている。しかし, 上記の研究の多くは, 単一グループの学習者を対象とした検証であり, そこで得られた結果が学習内容による効果なのか, CLIL 指導による効果なのかを確定できないという方法論的問題がある。なお, ヨーロッパを中心に行われてきた CLIL 実践には, 現地の言語・文化環境も大きく影響している。中国の内陸に位置する大学で, 目標言語文化や目標言語話者との接触が限られている学習者を相手にした場合の実践に, そのまま応用できるかについては改めての検証が不可欠である。

以上の背景をふまえ, 本研究は中国の大学で学ぶ日本語専攻生を対象に, 同内容を扱う CLIL 授業の受講者群 (実験群) と通常の授業 (非 CLIL) の受講者群 (統制群) との比較を通じて, CLIL が学習者の異文化間能力及び口頭産出能力に及ぼす教育効果を明らかにする。また, 学習者の声を質的に分析することで, 学習者の変化に個々の授業活動がどのように寄与したのかを探る。具体的には, 以下の研究課題を設定する。

研究課題 1 : 学習者の異文化間能力は CLIL 授業を通して向上するか。

CLIL は, 統制群の知識伝達型授業と比較して, より深い異文化間学習ができるはずである。そこで, CLIL の授業を受けた学習者は, 異文化間能力の 5 つの要素全てにおいて, 統制群の学習者よりも有意に向上するという仮説を立てる。

研究課題 2 : 学習者の口頭産出能力は CLIL 授業を通して向上するか。

CLIL 授業では学習者同士, 及び学習者と教師のやり取りが促進されるため, 講義中心の統制群よりも口頭産出能力が有意に向上し, 学習者自身もそのことを自覚するという仮説を設定する。

研究課題 3 : 課題 1 と課題 2 の結果をふまえ, 実験群と統制群の学習者の声を基に, 個々

の授業活動がどのように観察された変化につながったか、あるいは、つながらなかったかについて検討する。

### 第3章 調査概要

本章では、調査の概要について述べる。実験群 (27名) と統制群 (26名) の学習者を対象に、3ヶ月にわたって、それぞれ CLIL 授業と通常の授業を実践し、得られた様々なデータに基づいて、学習者の異文化間能力の向上 (課題1)、及び口頭産出能力の向上 (課題2) について、比較検討する。また、CLIL 群の異文化間能力と口頭産出能力の変化の有無に関わる要因 (課題3) について、実践中に得られた質的データ (振り返り音声、作文、インタビュー) を用いて分析する。

本研究では、Byram (1997)<sup>20)</sup>の異文化間能力の構成要素及び修 (2011)<sup>2)</sup>の異文化間コミュニケーション能力の定義 (異文化間コミュニケーション能力は自文化と目標文化の中にある行動習慣や価値観などへの理解及び日本語でコミュニケーションを行う能力を含む) をもとに、学習者の異文化間能力及び口頭産出能力の変化に焦点を当てる。

まず、異文化間能力については Byram (1997)<sup>20)</sup>と修 (2011)<sup>2)</sup>をふまえ、以下の5つの要素で検証する。

態度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自文化と他文化に対する興味、好奇心、オープンな態度；</li> <li>・ 自文化と他文化についての先入観にもとづく判断を一旦保留し、できる限り客観的に分析及び評価しようとする態度</li> </ul>
比較と関連付けのスキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自文化と他文化における事象や出来事を互いに比較や関連付けをしながら解釈できる能力</li> </ul>
発見とインタラクションのスキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自文化と他文化における習慣について新たな知識を発見する能力；リアルタイムのコミュニケーションの制約下で、知識、態度、スキルを組み合わせる効果的にインタラクションを行う能力</li> </ul>
文化への批判的な気づき	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自文化と他文化における物事の考え方、行動、文化的産物に対して、批判的かつ客観的に分析及び評価できる能力</li> </ul>
知識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 文化という概念に対する理解の深まり</li> <li>・ 日本文化及び日本文化に対する理解の深まり</li> </ul>

検証の材料は、実験群と統制群の事前・事後のアンケート調査 (「そう思わない」から「そう思う」の4件法)、実践中に提出した作文及び事後のインタビューのデータである。アンケートは、異文化間能力の「態度」、「比較と関連づけのスキル」、「発見とインタラクションのスキル」及び「文化への批判的な気づき」に関するものである。作文は「文化に対する考

え・意見・感想」と「日本文化は中国から来ている」というテーマで実施した。「知識」面の変化を探るため、各群から5名の受講者を対象に、文化概念の理解及び中日両国の文化に対する理解の変化についてインタビューを行った。

口頭産出能力における変化については、発話量、CAF 指標、及び学習者による自己評価という3つの側面から検証した。発話量と CAF 指標については、両群からそれぞれ3つの時点(1週目、8週目、12週目)のデータを取得した。また、学習者の自己評価として、授業が日本語の4スキルの向上に寄与したかを問う項目を事後アンケートに加えた。

そして、課題1及び課題2で観察された、学習者の異文化間能力及び口頭産出能力における変化について、なぜそのような変化が起きたのかについて、学習者の声(振り返り音声、作文、インタビュー)を手掛かりに質的に検討した。

## 第4章 異文化間能力の変化に関する分析と結果

まず、アンケート調査における「態度」、「解釈と関連付けのスキル」、「発見とインタラクションのスキル」、及び「文化への批判的な気づき」の変化について、各群の事前と事後の変化を検討するため、Wilcoxon の符号付順位和検定を行った。その結果、実験群で有意な変化が見られたのは「態度」の下位項目「自文化と他文化についての先入観にもとづく判断を一旦保留し、できる限り客観的に分析及び評価しようとする態度」及び「発見とインタラクションのスキル」であった。統制群では「態度」の下位項目「自文化と他文化に対する興味、好奇心、オープンな態度」で有意な変化が確認された。次に、作文の質的な分析を行った。両群ともに「解釈と関連付けのスキル」を運用し、文化に対する自身の考えや意見を述べていた。だが、実験群では「発見とインタラクションのスキル」、「文化への批判的な気づき」、「知識」において肯定的な変化を示す記述が多数観察されたものの、統制群ではほとんど見られなかった。最後に、インタビューデータでは、実験群が「知識」における肯定的な変化を示す一方、統制群では同様の変化がほぼ観察されなかった。これは、CLIL 授業が「知識」を向上させることを示す。以上から、CLIL 授業を受けた学習者は、異文化間能力において、そうでない学習者よりも有意に向上するという仮説が部分的に支持された。また、作文及びインタビューの分析から、CLIL が異文化間能力の向上に寄与することが質的にも明らかになった。

## 第5章 口頭産出能力の変化に関する分析と結果

まず、学習者の振り返り音声に基づく、発話量に関する分析結果を述べる。平均発話時間、平均発話数、あるいは平均語彙数のいずれにおいても、実験群の方が統制群よりも伸びが顕著であり、全体的に多くの産出を行っていた。つまり、実験群の方が統制群よりも多く産出

するという仮説が支持された。この結果は、Dalton-Puffer (2008)<sup>21)</sup>の主張とも一致する。次に、CAF 指標（「構文的複雑さ」、「語彙的複雑さ」、「正確さ」、「流暢さ」、「非流暢さ」）を用いて、時間経過をふまえた両群の変化が統計的に有意であるかどうかを検証した。グループ（2群：実験群と統制群）と時期（3つの時期：1週目、8週目、12週目）の二要因分散分析を行った結果、「構文的複雑さ」のみにおいて、実験群は統制群と比べて、時間経過とともに向上するという仮説が支持された。他の指標では、仮説は支持されなかった。最後に、事後アンケートデータで得られた、口頭産出能力に関する学習者の自己評価データについて、マン・ホイットニーのU検定を行った。その結果、関連する全ての項目において、実験群が統制群よりも有意に高く自己評価をしていることが明らかになった。よって、実験群は口頭産出能力の向上を高く評価するという仮説は支持された。

## 第6章 異文化間能力及び口頭産出能力の変化の要因に関する検討

上述した学習者の異文化間能力及び口頭産出能力における変化の要因について、学習者から得られた振り返り音声、作文、及びインタビューデータを用いて分析した。

まず、学習者の異文化間能力（の5つの要素）の変化と関連する CLIL の授業活動について述べる。

態度の下位項目「自文化と他文化に対する興味、好奇心、オープンな態度」について、アンケートでは、実験群に肯定的な変化が見られたものの、有意ではなかった。だが、実験群のインタビュー対象者（4名）は全員が、肯定的変化について語っていた。これらの変化は、文化に関する新たな知識の獲得、また、文化の背後にある原因や意義といった深層面へ探究を行ったことによるものだと示唆された。一方、統制群は、アンケートデータで有意な変化が見られた。この変化は、統制群が受けてきた授業において、日本の地理、歴史、経済などの新たな知識を獲得したことで文化に対する興味や好奇心が向上したことによるものと示唆された。以上から、学習者が新しい知識・情報を獲得することは、CLIL 指導とは独立に、「自文化と他文化に対する興味、好奇心、オープンな態度」における肯定的な変化をもたらすと推察される。

次に、態度の下位項目「自文化と他文化についての先入観にもとづく判断を一旦保留し、できる限り客観的に分析及び評価しようとする態度」においては、アンケート及び作文データの両方で、CLIL の効果が認められた。CLIL 授業で、学習者の能動的な参加活動及び分析や評価といった高次の思考が求められる活動が多く展開されたことで、学習者が判断を保留しつつ、自ら情報を調べ、客観的に評価しようとする姿勢につながったと考えられる。

「解釈と関連付けのスキル」について、アンケートデータでは、両群ともに有意な変化は見られなかったものの、作文データからは、両群ともに同スキルを使って自分の意見を論じ

ていることがわかった。そのため、本研究の学習者はすでに当該スキルを有していたことが、結果に影響を与えていると考えられる。

「発見とインタラクションのスキル」及び「知識」については、CLIL による効果が見られた。これは、CLIL 授業で、行事体験の共有、学習者間のインタラクション（議論）、行事の比較、分析、評価といった高次の思考が伴う活動があったからだと推察される。

「文化への批判的な気づき」においては、アンケートデータでは、有意な変化が確認できなかった。しかし、作文及びインタビューデータを質的に分析した結果、CLIL の効果が見られた。これは、CLIL 授業において、中日の行事習俗の異同の比較、文化の背後にある意義や原因への探究活動が行われたことが要因であると示唆された。

次に、口頭産出能力における学習者の変化につながった授業活動について述べる。

振り返り音声を量的に分析した結果、産出量については、CLIL の効果が見られた。これは、実験群の学習者が、授業中に豊富な産出機会を得たことによるものである。

振り返り音声を CAF 指標で分析した結果、構文的複雑さにおいて CLIL の効果が見られた。これは、CLIL 教師の支援により、学習者の思考が深まったことによるものだと考えられる。正確さについては、CLIL の効果が見られなかった。これは、CLIL 学習者が正確さよりも意味伝達を重視していたからである。流暢さの面でも、CLIL の効果が観察されなかった。だが、インタビューにおいて、語彙や表現の積み重ねが流暢さに寄与するという語りが観察された。

口頭産出能力に関する自己評価アンケートデータでは、CLIL 指導の教育効果が確認された。これは、始めは日本語での産出に不安を抱えていた学習者が、CLIL 授業中の目標言語での産出経験の積み重ねによって不安を軽減させ、日本語の産出への自信と意欲を高めたからだと考えられる。

## 第 7 章 終章

本研究では、授業内容という変数をコントロールした上で、CLIL 指導を受けた実験群と通常の指導を受けた統制群とを比較した。そして、CLIL という教育アプローチが、学習者の異文化間能力及び口頭産出能力の向上に概ね効果的であることを、方法論的に限界のあった先行研究よりも高い妥当性を持って示した。また、CLIL に基づく行事体験の共有、比較、分析、評価といった高次の思考が伴うインタラクション活動、そして、それらに伴う日本語の豊富な産出機会の提供が、学習者の異文化間能力及び口頭産出能力の向上に寄与していたことを見出した。

以上の結果から、CLIL が、中国の大学の日本語教育において、異文化間コミュニケーション能力の育成を目指す際に、有用なアプローチとなり得ることが示唆された。だが、本研究は、週 90 分の授業を 12 週間実施した短期間の授業実践という限界を持つため、今後、長期間にわたる縦断的授業実践を通じて、CLIL の教育効果の継続性や発展性を検証していくこと

が課題となる。

## 参考文献

- 1) 塩入すみ (2015) 「異文化間コミュニケーション能力育成のための学習モデル：批判的文化認識を中心に」『海外事情研究』43(1), 19-39.
- 2) 修剛 (2011) 「转型期的中国高校日语专业教育的几点思考」『日语学习与研究』(4), 1-6.
- 3) 王俊紅 (2013) 「日本語教育における異文化コミュニケーション教育の検討：中国の東北地方の大学を中心に」北海道大学，博士論文.
- 4) Chen C. (2013). Empathy in language learning and its inspiration to the development of intercultural communicative competence. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(12), 2267-2273.
- 5) 大連理工大学出版社 (改訂版) (2001) 『高等院校日語專業基礎段階教学大綱』大連理工大学出版社 (改訂版).
- 6) 外語教学与研究出版社 (2020) 「普通高等学校本科日語專業教学指南」『普通高等学校本科外国語言文学類專業教学指(下)』外語教学与研究出版社.
- 7) 譚建川 (2006) 「中国における「日本事情」教育の現状」『日本言語文化研究会論集』(2), 59-81.
- 8) 葛茜 (2015) 「中国の大学日本語専攻教育における文化教育の実態とその課題：「日本概況」という授業を中心に」『早稲田日本語教育学= Waseda studies in Japanese language education』17, 21-39.
- 9) Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 10) Coyle, D. (2006). *Developing CLIL: Towards a theory of practice*. [Monograph]. Barcelona: APAC Barcelona.
- 11) del Puerto, F. G., & Lacabex, E. G. (2017). Oral production outcomes in CLIL: An attempt to manage amount of exposure. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 31-54.
- 12) Pérez Cañado, M. L., & Lancaster, N. K. (2017). The effects of CLIL on oral comprehension and production: a longitudinal case study. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 300-316.
- 13) Bret Blasco, A. (2011). *Implementing CLIL in a primary school in Spain: the effects of CLIL on L2 English learners' oral production skills* [Bachelor's thesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. Universitat Autònoma de Barcelona Digital Repository.
- 14) Yang, W. (2015). Content and language integrated learning next in Asia: Evidence of learners' achievement in CLIL education from a Taiwan tertiary degree programme. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 361-382.
- 15) Benalcázar-Bermeo, J., & Ortega-Auquilla, D. (2019). Effects of the CLIL approach in oral production of English students in the second year of the united general baccalaureate at a high



school in Cuenca, Ecuador. *Revista Boletín Redipe*, 8(12), 117-128.

- 16) Sudhoff, J. (2010). CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 30-37.
- 17) Wolff, D. (2003). Content and language integrated learning: A framework for the development of learner autonomy. In David Little et al (Ed.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*, (pp. 198-210). Dublin: Authentik.
- 18) Porto, M. (2018). Intercultural citizenship in foreign language education: An opportunity to broaden CLIL's theoretical outlook and pedagogy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(7), 927-947
- 19) Rodríguez, L. M. G., & Puyal, M. B. (2012). Promoting intercultural competence through literature in CLIL contexts. *Atlantis*, 34(2), 105-124.
- 20) Byram, M. (1997). Cultural studies and foreign language teaching. In S. Bassnett (Ed.), *Studying British cultures; An introduction* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 56-67). London: Routledge.
- 21) Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current research from Europe. In W. Delanoy & L. Volkman (Eds.), *Future Perspectives for English language teaching* (pp. 139-157). Heidelberg: Carl Winter