

# 教育実践における「他者」との協働の意義と課題

-CLIL(Content and Language Integrated Learning)の実践に着目して-

古庄清宏\*

Significance and Challenges of the collaboration with " Others" in Educational Practice

-Focusing on the practice of CLIL (Content and Language Integrated Learning)-

Kiyohiro Koshou

## Abstract

The purpose of this research is to clarify the meaning and identify the problem of collaboration with others and what these can contribute to educational practice. We will continue to study and focus on the integration of CLIL (Content and Language Integrated Learning) to teaching practices. CLIL has a practical possibility of switching from class professor's lesson to solution-oriented learning based on basic diversity and cooperation.

Keywords / others, collaborative learning, social constructivism, diversity, CLIL

### 1 はじめに (問題の所在)

日本では、近代学校教育制度が成立して以来今日に至るまで、学習を巡る議論が活発に行われてきた。その経緯をごく簡単に振り返ると、ヘルバルト主義教育の導入、大正新教育期における樋口勘次郎や及川平治、木下竹次らによる学校現場からの改革の展望の模索、さらに戦後初期の問題解決学習とそれに対する批判、あるいはその評価を巡る議論など、学習は、教育学において主要な論点の1つである。

また、学習や学習観に関する議論は教育学の分野でのみ行われているのではなく、心理学や社会学の分野からも多くの提言が行なわれている。例えば、荻宿俊文によると、学習観には「行動主義学習観」と「認知主義学習観」という個人の学習に着目したものと、「社会構成主義学習観」という共同体にいる個人に着目し

たものの主に3つがあり、それぞれの学術的背景には、心理学や社会学があるという[荻宿 2012 : 76-77]<sup>1)</sup>。

本研究は、教育実践の中で「他者」との「協働<sup>2)</sup>」がどのような意義及び課題をもたらすかを明確にすることを目的とする。その際、特にCLIL(Content and Language Integrated Learning)の実践が含み持つ協働性に着目しながら検討を進めていく。CLILには、一斉教授が基本である授業から「多様性」や「協働性」を基本的な理念とする課題解決型の学習へと転換していく実践的な可能性があると考えられるからである。この目的に至るために、まず「行動主義」「認知主義」「社会構成主義」の学習観に関する先行研究をレビューし、学習の「個別化」「協働化」とはどのような現象を表しているかを検討していく。次に、社会福祉学、心理学、哲学、生活指導の分野で主体とは異質な「他

\* 香川高等専門学校 高松キャンパス 一般教育科

者」がどのように概念化されているかを見ていく。さらに、CLILの成立背景や実践の実際を見ていく中で、CLILの実践に「他者」との「協働」がどのように位置づくかを検討する。

## 2 学習の「個別化」論と「協働化」論

本節では、心理学及び社会学の先行研究に依拠しつつ、学習の「個別化」論と「協働化」論をレビューしていく。

### 2-1 学習の「個別化」論

藤田英典は、心理学(学習心理学・発達心理学)は、人間が知識や技能を習得するメカニズム、認知様式や行動様式を習得するメカニズムと過程の解明を課題としてきたと指摘している[藤田1995:93-94]<sup>3)</sup>。心理学には、依拠する学派に応じて学習の捉え方に差異が認められ、大きく「行動主義学習観」と「認知主義学習観」の2つに分けられる。以下「行動主義学習観」については佐藤学の論[佐藤1998:9-55]<sup>4)</sup>を「認知主義学習観」については佐伯の論[佐伯1998:157-203]<sup>5)</sup>を根拠に検討してみよう。

佐藤は20世紀の行動主義心理学は学校教育を再編し、教育過程の効率化と科学化を基礎づけるものになったとし、その推進力となったのは、J.B.ワトソンにより理論化されE.L.ソーンドイクによって学習と測定技術へと発展した行動主義の学習理論であったと指摘している。ワトソンは動物実験を通して証明される「刺激」と「反応」の因果関係の法則的認識によって人間の学習過程を合理的に統制する心理学を構想したのである。このワトソンの考え方は、学びの心理過程を機械的・工学的に統制する学習研究の出発点となり、ソーンドイクの試行錯誤学習、B.F.スキナーが1960年代に提唱したプログラム学習、B.S.ブルームにより提唱された「教育目標の分類学」により80年代に実践的な展開を見せ始めた完全習得学習へと継承されていくのである。

このように、効率化と科学化に集約されていた行動主義心理学であるが、次第に教室における実践の軽視の風潮が生じてきたという。佐藤は、数量的研究を基礎とする行動主義の問題点を、①心理学主義、②技術的合理主義、③理論と実践の言語、④実践からの遊離、⑤基礎と応用の5点にまとめている。それぞれの問題性についての詳細は割愛するが、佐藤は、行動主義心理学の立場からの教育心理学研究の専門化と科学化は、大学における「理論(研究)」と教室における「応用(実践)」という二段階に階層化された区分をもた

らしたことを問題視している。その結果、一方的で権威的な関係が、近代の教育研究と教育実践の關係に深く浸透したと佐藤は説明する。つまり、行動主義心理学の発展は、理論と実践の分断に留まらず、理論が上位で実践が下位という階層化をももたらしたのである。

次に「認知主義学習観」の検討を行ってみよう。「認知主義学習観」は構造主義ともいわれ、その代表的な論者であるJ.S.ブルーナーが「行動主義学習観」を批判する中で形成した知見である。佐伯は転移(transfer)を「ある一つのことの学習が、別のことの学習をするのに役立つこと」とし[佐伯1998:159]<sup>6)</sup>、この「転移」の理解を進める中で、ブルーナーの構造主義における論理矛盾を指摘している。ブルーナーは自著『教育の過程』の中で、転移には2つの側面があるとす[ J.S.ブルーナー1963:pp21-22]<sup>7)</sup>。1つ目は訓練の特殊な転移(specific transfer of training)というものであり、特定の行動習性の一部が別の行動に部分的に発揮されることを指すという。この転移は行動主義心理学が扱ってきたものであり「積み上げ論」的カリキュラムをベースとしている。つまり学習者の「反応」を促すために「刺激」を与えることを繰り返すのである。このように考えると特殊な転移は外からの刺激(教授)がなければ機能しないということになる。2つ目の転移は非特殊な転移(nonspecific transfer)というものであり、原理や態度の転移を指すものであるという。この2つ目の転移は、学習者が教科の構造を習得した時に起こるといふ。いずれにせよ、ブルーナーの著述には教科の構造の習得においても、原理や態度の転移においても学習者自身が獲得していくという道筋も方法も書かれていない。したがって原理や態度に関しても、教え込むことがなければ成立しないのではという疑問が浮かんでくる。ここに論理矛盾があると佐伯は指摘するのである。ブルーナーは行動主義を批判する中で、自らの教科の構造の学習を提唱した。行動主義が扱ってきた訓練の特殊な転移は、刺激(教授)がなければ機能しない。一方で非特殊な転移についても、教え込みが基本にあるとすれば、2つの転移の差異が明確ではなく、したがってブルーナーによる行動主義批判の論理構成そのものの疑義につながるというのである。

このような疑義を孕みながらも、ブルーナーによる構造主義の主張は、心理学による学習研究に新しい方向性を示したことは事実として捉えなくてはならないであろう。ブルーナー以外にも、ゲシュタルト心理学(Gestalt Psychologie)者たち<sup>8)</sup>やJ.ピアジェが、

行動主義心理学の受動的な学習観に対して、知識を自ら構成するという能動的な学習観を心理学的に実証し、1960年代後半には「認知心理学」という学問領域として一般的なものとなった。

次に行動主義学習観・認知主義学習観が学習の「個別化」論と、どのように関連しているかについて述べていこう。そのために、知識がいかにつえられているかについて検討する必要がある。行動主義においては、刺激と反応の連合のシステムが知識だと捉えられていた。また認知主義(構造主義)学習観に先鞭をつけたピアジェやゲシュタルト心理学及びブルーナーにおいては、認知構造・知識構造という考え方があり、この認知構造・知識構造を「スキーマ」とも言い、新しいことを学ぶときには、すでに持っている「スキーマ」を使いながら対処していく。学習のつまずきは「スキーマ」がないからであるという考え方をとする。

前述した荻宿は、行動主義学習観においては、学習を刺激と反応の結びつきを強化することと捉えており[荻宿 2012:79]<sup>9)</sup>、学習の結果は「できる」ようになることだという。一方、認知主義学習観において、学習は理解(わかること)を通じた知識の獲得と捉えられており、学習の結果は「わかる」ようになることとしている。「できる」ようになるために最もよく用いられる方法は、ドリル学習である。しかし、ドリル学習は、必ずしも「わかる」ことは必要ではない。つまり、完全な理解がなくてもドリル学習によって、解くことが可能な問題が存在するのである。

	できる	できない
わかる	○	×
わからない	○	○

表1 「できる」「わかる」の関連(筆者作成)

一方、上記表1の×で示した命題である「できないけど、わかる」あるいは「わかるけど、できない」は成立しない。換言すれば、知識の理解があれば、解けない問題は存在しないのである。そう考えると、少なくとも、行動主義から認知主義へ、つまり「できる」学習観から「わかる」学習観への変化があったことは事実であろう。しかし、その変化は、いずれも教授が前提の学習観に因るものであり、個人の内に行動や認知が変化するという考え方である。したがって、行動主義および認知主義の学習観は、いずれも、学習の「個別化」論に位置づけられるということができよう。

## 2-2 学習の「協働化」論

社会的構成主義は、個人主義的還元論を批判し文化的環境の中に個人を位置づけ、個人と文化的環境の弁証法的関係を研究対象とする人間発達論を提起するものである。荻宿は、社会構成主義学習観を「分かち合う」学習観と規定する。行動主義の学習観である「できる」や認知主義(構造主義)の学習観である「わかる」は一人の学習を対象にしているのに対して、社会構成主義学習観の「分かち合う」は他者と協働することで生まれる学習を対象にしているのである<sup>10)</sup>。

	客観主義学習	社会構成主義学習
学習スタイル	教師から教えられること	自ら学ぶこと
学習観	教師中心主義	学習者中心主義
学習者	与えられた知識を受動的に学習	他者や対象に能動的に関与
教授法	一斉授業、コンテンツ配信	ディスカッションが中心
学習形態	個別学習	協働学習
講師	指導者	ファシリテーター
学習集団	孤立した個人の集合体 講師と学習者の垂直関係	協働学習、協力者 ネットワーク型の関係
集団への態度	孤立的	互惠的
評価	評価基準に基づく 客観評価	自己評価による メタ認知 学習者間での相互評価

表2 客観主義学習と社会構成主義学習の比較表

表2は、斎藤長行と新垣円による客観主義学習と社会構成主義学習の比較表である[斎藤、新垣 2011:60-67]<sup>11)</sup>。客観主義学習は、斎藤・新垣の論述からすると、本論中で検討した行動主義学習観とほぼ同義だと考えられる。斎藤・新垣は、この比較から注目すべき点として、学習スタイル、学習観、学習集団の位置づけの3点を挙げている。斎藤・新垣は、客観主義において、学習者は孤立した学習者の集団を形成し、講師と学習者との間には垂直的な関係が形成されるとする。また、社会構成主義において学習は、学習者同士が相互構成的に学び合う協働学習が行われ、そこには学習者間のネットワークが形成され、学習集団への互惠的な態度が醸成されるという。このように指摘した上で、

斎藤・新垣は、特に情報モラルという学習者の倫理観を育てる教育分野においては、学習者中心主義による協働学習が有益であると指摘する。

現在の日本の学校現場は「全国学力・学習状況調査」体制とでもいうような状況にあり、学習の「個別化」に極端に傾斜していると言えよう。一方で、上述の斎藤・新垣が分析した情報モラルの育成の実践のように、特定の教科内ではあるが、社会構成主義学習観に則った事例も存在する。

個人の認識の変化をもたらす教師の指導性が中心論点である客観・行動主義的な学習から、集団における協働の活動を内実とする学習への転換が何をもちたらずのか。次節以降で、さらに検討する。

### 3. 「他者」論

本節では、協働の対象である「他者」について、異質性との関連において論じている先行研究についてレビューしていく。

#### 3-1 「他者」論についての先行研究

児島亜紀子は、社会福祉学の立場から、「主体」との関連で「他者性」について論じている[児島 2007 : 35-60]<sup>12)</sup>。児島は、日本の社会福祉学においては「主体性」という語を用いることで「主体」の内実に触れる研究がほとんどだと述べる。ここでの「主体性」は、一様に自由で能動的、理性的な主体（の主体性）を前提としているという。その上で児島は、自由で能動的な認識主体の意識を通して現れたものとしての「他者」が、G.C. スピヴァクなどの論者が指摘するように、主体によって「作られた」ものであるというのである[ギャトリ・C スピヴァク 1990 : pp100-200]<sup>13)</sup>。では、主体によって表象されない他者とは誰であり、他者に接近するとはどのようなことを言うのであろうか。児島は哲学者E. レヴィナスの「他者の重み」をひきながら、「他者」とは、認識主体による同化・取り込みを拒むもの、他者に接近するとは「他者の重み」、つまり、わからなさという謎の重みを引き受けるということだとしている。

また、丸山恭司は、G. W. F. ヘーゲルとL. J. J. ウィトゲンシュタインの対比から、教育における「他者」とは何かについて論じている[丸山 2000 : 111-119]<sup>14)</sup>。丸山は、M. トイニセンやR. R. ウィリアムス、R. J. パーンステイン、さらに、矢野智司、渡邊光雄、高橋勝らの「他者」や「他者性」に関する議論を整理しつつ、ヘーゲルの「闘争と和解の他者論」と対比する形でウィトゲンシュタインの「教育的関係」における「他者

論」に注目している。丸山によれば、ヘーゲルとウィトゲンシュタインは、デカルトのように「私」の認識論的特権を考察することも、懐疑論者のように絶対的他人を設定する方法もとらないという。そのような共通性を持ちながら、丸山は、ヘーゲル他者論の問題構成は闘争と和解にあり、ウィトゲンシュタインは言語ゲームという行為のやり取りのうちに現れる「他者」の特質に着目する、とその違いを述べている。その上で丸山は、ウィトゲンシュタインの議論の中に教育において「他者」を問うことの意味を見出すのである。つまり、学習者には潜在的に「他者性」があり、その「他者性」ゆえに教育には伝達の困難さが伴うものであるが、この「他者性」が教育を不可能なものにしてしまうことは稀だというのである。

折出健二も、ヘーゲルの『精神現象学』と欧米のヘーゲル研究の論考に見られる「他者化」論に依拠し、J・L・ハーマンの『心的外傷と回復』（中井久夫訳）に触発される形で、自らのアザーリング論を展開している。「アザーリング othering」という用語自体は造語であり、欧米のヘーゲル研究者達が other を転用して使用しており、そこから折出は、著書の中でアザーリングと表記して、この「他者化」の持つ自立のための社会関係的かつ発達機制的な意味を探るのである[折出 2003 : 111-118]<sup>15)</sup>。

そして、浅野誠は、1960年代から70年代にかけて追求された共同・協同は支配的な基軸に同調することでつくられてきたとし、それに対して、個人の自立をふまえた市民的共同・協同を基本に、新しい生き方を追求していく必要があると主張する[浅野 2004 : 39-46]<sup>16)</sup>。浅野は、自らの考えを「異質協同」と表現し、「違いをもちよって」協同することを通して、「新たな豊かなものを創造する」ことの意義を主張するのである<sup>17)</sup>。

#### 3-2 「他者」との「協働」がもたらすもの

さて、ここまで、様々な「他者」に関する議論を見てきたが、以下では、それぞれの論調の共通点・相違点について整理することで、「他者」との「協働」の実践の意義について見ていく。

まず、それぞれの論が、哲学に依拠しながらの抽象性の高い議論であるため、一括りの解釈は避けなければならないが、主体との関連で他者について論じているところは共通している。飛躍を恐れずに言うならば、多様な他者との関係構築（その方略には違いがある）が主体の自立に近づくという議論ではないだろうか。そう考えると、この議論は、社会構成主義に依るもの

だと言える。一方、行動主義・認知主義には、本節で検討した「他者」の視点は、学習者と研究者との間の限定的なものであり、研究者という認識主体による学習者の同化・取り込みという意味合いが強い。したがって、学習者の自立への道も狭い範囲に限定されると考えられる。

次に、少し角度を変えて、「協働」の学びの意義を見てみよう。筆者は、シチズンシップ教育の実践に関する論考[古庄 2016 : 17-33]<sup>18)</sup>において、シチズンシップ教育は、子どもたちに実体的な知識や能力だけではなく、「社会的価値判断や意思決定を行う力」「公共性リテラシー」といった価値に関わるものを、他との協働の中で育てていくと指摘した。例えば、「市民性」といった実体はないが高い価値を有するものを育成していくためには、その過程で、抽象的な思考が必要になってくる。そうだとすると、教育の場で抽象的なぬらいを有する活動を、他との協働のもとで推進することは、抽象的思考・論理的思考の活性化につながると考えられるのである。前節で検討したウィトゲンシュタインは、学習者が潜在的に有する「他者性」を根拠に、「他者」の意味を問うことを通じて自己の存在の意義を見出す過程を教育の可能性として論じている。「他者」の意味を問うことは、「他者」との具体的なコミュニケーションを介することで、自己認識の深化につながる。また、「他者」は、必ずしも人であるとは限らない。周囲の環境を含めた全てのものが、自分以外の存在であるので、それらは全て「他者」である。教育の場で考えると、教師やクラスメートだけでなく、教材(学習内容)も学習者にとっての「他者」なのである。では、「他者」との協働とはどのようなことを意味するのであろうか。ウィトゲンシュタインの認識と重ねてみると、他者とのコミュニケーション(それは自己内対話を含む)を通じて、未知のもの内実を明らかにしていく過程と説明できるのではないだろうか。そう考えると、主体にとって「他者」が異質であればあるほど、想像し、創造する機会が増えてくることが考えられる。したがって、他者との「協働」の実践は、学習者の思考の深化をもたらすことになる。

以上、他との協働で未知の課題に取り組むことにより、学習者は抽象的・論理的思考を活性化させる可能性について検討してみた。以下では、CLILにおける他者との協働性について、論を進めていく。

#### 4. CLILにおける異質な「他者」との協働性

前節までに、学習論を歴史的に概観する中で、客観主義(行動主義・認知主義)学習観の「個別化」論か

ら社会構成主義学習観の「協働化」論への変遷を認めることができた。また、「協働」を行う「他者」の異質性が、主体の自立を促す要素になりうることを見てきた。本節においては、教育(授業)実践の中で、「他者」との協働の「学び」が主体の能動性を喚起する筋道を、CLILの検討を通して示していきたい。

##### 4-1 CLILの「4つのC」

1970年代以降のCommunicative Language Teachingの派生形として1980年代にアメリカのESL環境において体系化された英語教授法の1つが、内容中心言語教育(Content-Based Instruction)である。これに対して、1995年に欧州評議会により提唱された指導アプローチが、内容言語統合型学習(Content and Language Integrated Learning, 以下CLIL)である。この2種類の指導法には、差異もあるが、原理や技法において共通するところも多く、近年では同一視されることも多いという。特にCLILについては、学習指導要領の中で、他教科や行事との連携の下で行う外国語教育が推奨されていることもあり<sup>19)</sup>、日本各地で実践が展開されてきている。ただし、CLILの定義については不確定であり、その解釈についても様々である。したがって、CLILの効果についても評価が分かれている<sup>20)</sup>。では、なぜ、多様な解釈や効果についての評価がある中で、CLILの実践展開が拡がりを見せているのであろうか。以下、検討してみよう。

CLILは、内容学習(他教科や専門トピック)と語学学習(言語知識や4技能)を効率的かつ深いレベルで結びつけることにより、学習の相乗効果を図ることを目的としており、その授業においては、「Content(内容)、Communication(言語)、Cognition(思考)、Community/Culture(協同学習・異文化理解)」が「4つのC」として扱われている[内藤 2015 : p8]<sup>21)</sup>。つまり、教科横断型などの学習者の興味や知的発達にその内容(Content)を、外国語を使いながら学び(Communication)、深い学びを促す思考活動(Cognition)と協同の学び・文化理解(Community/Culture)を取り入れながら、主体的で自立的な学習者の育成を目標としているのである。

このように、CLILには他教科連携・教科横断的な学びという特徴があるため、一人の教師が複数教科・領域を担当する小学校において扱いやすいということが出来る。また、CLILの解釈の多様さと学習指導要領における実践の推奨とのマッチングにより、小学校以外の教師に対しても興味を引きつけていることが考えられる。

以上、「4つのC」の検討を通じて、CLILの特徴を把握してきた。CLILは、「4つのC」の中に課題解決型学習の特性を見ることができるため、その学習観は社会構成主義に位置づけられるであろう。その意味において、CLILは従来の銀行型教育<sup>22)</sup>の弊害を克服する可能性を秘めている。しかし、一方で、CLIL授業が学習者の学びの効果を高めるためには、認知的成熟や学習経験などといった条件が必要だとする議論もある<sup>23)</sup>。この条件について、本稿のテーマである「他者」や「異質性」と関わらせながら、次項以降、さらに検討を加えていく。

#### 4-2 CLILにおける「他者」の位置づけ

前項において、CLILの「4つのC」を検討することによって、その特徴の把握を行ってきた。その際、CLIL授業が学習者の学びの効果を高めるためには、いくつかの条件が必要だとする議論に出会うことになった。本項においては、CiNi（国立情報学研究所学術情報ナビゲータ）で確認することができるCLIL実践の分析・評価と3節で検討した「他者」論を関連づけることで、上記の条件の内実を明らかにしていこう。

2節において、社会構成主義の学習観は、協働学習を基本的な学習形態に据えており、学習者が、他者や対象（身近ある課題）に能動的に関与していくことで深い思考力（抽象・論理的思考）を活性化させる筋道を提起していることを確認した。CLILにおいても、授業の中で、協同の学びの促進が唱えられている。ただし、協同の学びの導入は、CLILだけで主張されている訳ではない。CLILには教科横断型で、学習者の興味や知的発達にその内容を学ぶという教材観があり、学びの内容（教材）を、他者として把握しつつ、学びを他者との出会い（そして協働）の連続としてとらえることで、CLILの協働概念の独自性を確認できるのである。

さて、昨今の教育現場においてアクティブラーニング（以下AL）による授業改革が盛んに唱えられている。AL及びその発展形であるディープアクティブラーニング（以下DAL）について実践的な研究を推進する松下佳代は、「ディープ」は、その系譜を整理することで、「深い学習」「深い理解」「深い関与」の3つの意味に収斂できると述べている[松下2015:11-18]<sup>24)</sup>。つまり、ALに「深み」を加えたものがDALということである。松下は、「深い」ことは「能動的である」こととほぼ同意であるとし、学習の能動性は身体的に活発であること（外的活動の能動性）と、知的に活発であること（内的活動の能動性）の2次的に描くことがで

きるとする。現状のALは、身体的活動の活発さに焦点が置かれがちであるが、身体的活動が活発でも知的な活動が不活発であったり、あるいは、身体的活動、知的活動共に不活発に終わることが考えられる。したがって、外的活動における能動性だけでなく、内的活動における能動性も重視した学習がDALと言えよう。松下は、DALを「学習者が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげて行けるような学習」と定義する。外的活動における能動性を強調しすぎではないかという批判があるALに対して、DALには「深さ」の次元から内的活動の能動性をとらえることにより、ALに対する批判を乗り越えようとする意図があると考えられる。

いずれにせよ、松下によるDALの定義は、「4つのC」で特徴が表せられるCLILと重なる部分が多い。筆者は、CLILは、DALの学習観を外国語教育のエリアで具体化するものだととらえる。すなわち、CLILの「4つのC」のうち、CommunicationとCommunity / Cultureは身体的な能動性に、Cognition及びContentは知的な能動性に拓かれており、したがって、CLILの実践遂行が、語学学習におけるDALの理念の実践化につながるのである。

次に、CLILの学びの効果を高めるための条件について、検討を加えておこう。

松尾は、CLILの先行研究を分析する中で、学習者の言語レベルや発達段階を考慮せずにCLILを実施することは、ある学習者にとっては不利益になると述べている[松尾2019:11-21]<sup>25)</sup>。その上で、松尾はCLILを効果的に機能させるには、学習者の英語学習の下地が必要であると指摘する。

一方、齊藤は、体育のCLILの実践を分析し、指導者（教師）の教科内容・指導技術への習熟度は、CLIL実践が成功するか否かに影響を及ぼすと述べている[岩田、齊藤、伊藤、三村2018:31-40]<sup>26)</sup>。齊藤の指摘は、複数の実践の分析から導き出したものではなく、英語力は高い（TOEIC920点）ものの、初心期である体育教師の実践を1ヶ月間観察した後の分析であるため、一般化には慎重でなくてはならないが、少なくとも、CLIL実践には教師にも学びの契機があるという齊藤の指摘は、注目に値すると言えよう。つまり、CLIL実践の促進は、教師の「指導性」においても大きなパラダイムシフトを伴うことが示唆されているのである<sup>27)</sup>。

さて、CLIL実践が効果的に機能するためには、英語力・教科の内容の両面において、学習者に、ある程度

の下地が必要だとする2者の議論を見てきた。本項の最後に、この「ある程度」について、ヴィゴツキーの最近接領域理論を再確認しながら、言及してみよう。ヴィゴツキーは、問題解決場面において、「現在の子どもが一人で解決できるレベル」と「将来のおとなや仲間のガイダンスのもとで解決が可能なレベル」を仮定し、この2つのレベルの間を「発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development) と捉え、学びはこの「発達の最近接領域」において、協同的で社会的な活動として、おとなや仲間との対話により行われるとしている<sup>28)</sup>。CLILも「発達の最近接領域」において活性化することは容易に想像できる。そうだとすると、CLILの「ある程度」の下地は、「一人で解決できるレベル」にあると言える。したがって、CLIL実践が効果的に機能するためには、学習者が取り組む課題(教材)の質が重要であり、学習者と課題(教材)の適合性を判断することが教師(おとな)の指導性ということになるだろう。学習者にとって、それまでの学習経験とかけ離れた(異質な)課題(教材=他者)に取り組むことは、苦痛を伴うだけでなく、発達上のマイナス効果を生みかねない。しかし、だからと言って、学習者が異質性のない課題だけに取り組めば、学習者のチャレンジングな部分や、サステナビリティ(継続性)は涵養されない。大切なことは、CLIL実践が「発達の最近接領域」で構想され、課題(教材)が適切に設定されるために、教師(おとな)が、個々の学習者の学習経験を、十分に把握する(姿勢を有する)ことなのではないだろうか。

以上、CLIL実践における「他者」との「協働」の意義を、少し枠を広げつつ、「発達の最近接領域」と関わらせて述べてきた。次項では、高専におけるCLIL実践を検討の俎上に乗せ、CLIL実践と学習者の発達段階の関連性について言及していく。

#### 4-3 高専におけるCLIL実践

Ciniiで「高専 CLIL」をキーワードに検索すると3本の論考がヒットし、その中で、ダウンロード可能なものは1本であった。また、「専攻科 CLIL」で検索すると1本ヒットし、ダウンロードも可能であった。現状においては、高専のCLIL実践に対する関心は、それほど高いものではない。一方、「大学 CLIL」の検索では293件がヒットする。同じ、高等教育機関である大学と高専の間に、CLILを巡る、厳然たる意識の差が存在するのである。筆者は、高専に所属する教員として、そして、高専は高等教育初期の学習者と同年齢(19-20歳)の学生を抱えていることから、高専にお

いて、専門教育と一般教育をつなげる実践理論として、CLIL実践の研究を深める必要性を痛感するものである。このような課題意識を持ちながら、高専における2つのCLIL実践を検討していく。

1つ目は長岡工業高等専門学校(長岡工業高専)の5年生を対象に行われた機械工学制作実習を題材にしたCLILによる科学技術英語教育の実践[青柳ら2016:452-453]<sup>29)</sup>である。長岡工業高等専門学校では、過去にも物づくりを題材にした英語教育をCLILの原理を取り入れて実施している。青柳らは、過去の実践後に行われた学生アンケートの結果から、課題(専門性の高い工学専門知識と技術を持ち合わせていながら英語で情報発信することが困難、技術的内容を英語で的確に表現できない)を抽出し、新たに工学(内容)と英語(言語)を統合させたCLIL課題を設定している<sup>30)</sup>。青柳らは、CLIL実践に取り組む際には、学生が過去に経験したり学習したりしてきたテーマを素材にすることが効果を高めるとし、その理由として、(1)新しい工学知識を教えて、その理解を学生に求めることがないため、内容が工学分野でありながら、英語指導に焦点をあてた教育が容易にできること、(2)学生自身が工学実習で体験したことであれば、英語コミュニケーションが必要な実場面を容易に想像できること、の2点を挙げている。実践後にはCLILの4Cに基づいたアンケート調査を実施しており<sup>31)</sup>、その結果(英語の運用や思考に効果的、社会に出てからの実務に役に立つ等)から、CLIL実践の有効性を実証している。

2つ目の実践は、熊本高等専門学校の本木による専攻科電子情報システム工学専攻1年次選択「回路システム学」の授業である[本木2018:38-48]<sup>32)</sup>。内容は電気回路の復習、グラフ理論を使った回路解析、状態方程式、ネットワークとフローで構成されており、さらに、すでにほぼ理解できているものと、新しい概念を含むものに分類し、それぞれ、教師の説明における英語使用率を設定している。上記の長岡工業高専の実践と同様、本木はアンケートを実施しており、その結果から、学生の中のCLIL実践に対する評価と意義の高さを読みとっている。また、回路網解析に関する学生のコメント「学習したことのない内容だと英語があまり入ってこない印象を受けたとともに英語力の無さを実感した。」を取り出し、このような気づき・問題意識の大切さについて考察を加えている。

さて、上記2実践は、学習者の年齢段階が近いということもあり、共通点が多い。例えば、学生が取り組む課題(教材)についてである。両実践共に、学生に馴染みがあり、理解を深めている課題を設定している

のであるが、前項で検討した発達の最近接領域において、効果的に学びを深めるための前提条件は整えていると言えよう。一方、チャレンジングな課題の設定では、両実践の違いが認められる。長岡工業高専においては、そもそも、学生が初めて取り組む課題が設定されておらず、したがって、学びのサステナビリティ（継続性）に向けての工夫が、今後、必要となってくるであろう。また、熊本高専の場合、新しい概念を含む課題は設定されて入るものの、上記の学生のコメント（学習したことのない内容だと英語があまり入ってこない印象を受けたとともに英語力の無さを実感）から、課題（教材）の内容が、学生にとって異質性が強すぎるのが考えられる。その結果、教科内容の異質性の多寡と言語（英語）リテラシーが連動すると捉えられている可能性がある。しかし、CLILは、教科内容の異質性と言語リテラシーの深化との統合を促しているわけではない。そうではなく、教科内容の学習と言語学習の統一的な深化がCLILの目指すところなのである。そう考えると、むしろ、異質性のある（チャレンジングな）内容の中に、言語リテラシーの深化の契機が拓かれていると捉えつつ授業を構想することが、CLILにおけるファシリテーターとしての教師の役割の1つということができるであろう。その意味において、熊本高専の実践における異質性のある（初めての認識を含む）課題（内容）の取り組みは、まさしくチャレンジングであり、これからのCLIL実践の展開に向けて多くの示唆を含むものであろう<sup>33)</sup>。

## 5 研究のまとめと課題

以下に、本研究のまとめと課題として残ったことを記していく。

まず、学習観には行動主義、認知主義、社会構成主義の主に3つがあり、行動主義・認知主義は学習の個別化に関する議論であり、社会構成主義は学習の協働化に関する議論であると再確認することができた。現状の学校教育においては、未だ、行動主義的な刺激の強化で学習者の反応を良くするといった教授が授業の中心的な活動である。したがって、少なくとも、学習者の自立を促す観点からは、学校現場において、他者との協働が中心的な活動である社会構成主義に依拠した学びの実践への転換が急務であることを確認できた意義は大きいと言える。

次に、他との協働により身近に存在する課題に取り組むことにより、学習者は抽象的・論理的思考を活性化させる可能性について検討した。特に、学習者が取り組む課題の質について、ヴィゴツキーの「最近接領

域」と関わらせながら整理することができたことは大きな収穫であった。

また、CLILの「4つのC」を検討しつつ、「他者」や「協働」の意味を確認することができた。その上で、高専におけるCLIL実践を見てきた。高専において、現状、CLIL実践に対する関心は高いとは言えない中で、専門科目を担当する教員が果敢にCLILに挑む姿勢に敬意を表しつつ、敢えて、批判的なコメントを附した。「知識注入型」の授業が盛んな学校現場に、身体的にも知的にも能動性を育むことが可能なCLILの視点で実践を構築していくことは、非常に意義深いことである。その意味において、本稿で挙げた高専の2つの実践が、他高専や他校種におけるCLIL実践のさらなる展開に向けたきっかけになることを切に願うものである。

一方で、異質な他者について、様々な議論を紹介したが、それぞれの議論の詳細を検討するには至らなかった。「異質性」や「他者性」について理解を深めることで、他の近接の（例えば「複数性」や「当事者性」といった）概念の理解が深まるのが考えられる。哲学的な議論は解釈に難解さを伴うが、だからこそ、興味深い視点が多分に含まれているのではないかと考える。今後の課題として取り組んでいきたい。

## 注

- 1) 9) 荻宿俊文「まなびほぐしの現場としてのワークショップ」荻宿俊文、佐伯胖、高木光太郎編『ワークショップと学び1まなびを学ぶ』東京大学出版会 pp76-77 2012年
- 2) 「キョウドウ」の表記には「共同」「協同」「協働」「共働」と様々な漢字が充てられる。本稿においては、基本的に、諸論者による「キョウドウ」の文字を、そのまま引用しており、筆者は「協働」の中に主張を込めている。藤江によると、「共同」は小集団内で課題を分担して行うこと、「協同」は集団内で成員同士が同時に目標を達成するような相実行動とし、作業の均一な配分とか成員の均質性を前提とするものと説明している。一方、「協働」については、小集団として何かを共有していくことであり、成員間の異質性、活動の多様性を前提とし、異質な他者との相互作用により成立する活動のありようを指すとしている。藤江康彦「協働学習支援の学習環境」『授業研究と学習過程』NHK出版 p143 2010年
- 3) 藤田英典「学習の文化的・社会的文脈」『シリーズ学びと文化＝学びへの誘い』東京大学出版会

- pp93-94 1995 年
- 4) 佐藤学「学びの対話的実践へ」『シリーズ学びと文化＝学びへの誘い』東京大学出版会 pp49-92 1995 年  
佐藤学「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖、宮崎清孝、佐藤学、石黒広昭著『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会 pp9-55 1998 年
  - 5)6) 佐伯胖「学習の転移から学ぶ-転移の心理学から心理学の転移へ」佐伯胖、宮崎清孝、佐藤学、石黒広昭著『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会 pp157-203 1998 年
  - 7) J.S. ブルーナー著、鈴木祥蔵、佐藤三郎(翻訳)『教育の過程』岩波書店 1963 年
  - 8) 人間の精神を、部分や要素の集合ではなく全体性や構造に重点を置いて捉える。ゲシュタルト心理学は、W.M. ヴントを中心とした要素主義構成主義の心理学に対する反論として、20 世紀初頭にドイツにて提起された。
  - 10) 社会構成主義は G.W.F. ヘーゲルの理論を基礎にし、E. デュルケムによって発展された。アメリカでは、ピーター・L・バーガーとトーマス・ルックマンによる 1966 年の著書『現実の社会的構成』により有力な議論となった。  
また、A. シュッツ、P.L. バーガー、T. ルックマンらの現象学的社会学、ハロルド・ガーフィンケルのエスノメソドロジー、A. グラムシのヘゲモニー論や M. フーコーの権力理論など最近の社会学流派が社会構成主義として認知されている。  
ただし、このような社会構成主義には原理実践両面において批判も存在する。特に社会構成主義には具体的な研究手法がないという点について、尺度構成法や心理測定法といった方法論で 1970 年代のアメリカで発展した認知科学の研究者たちから厳しい批判が寄せられている。  
なお、社会構成主義については以下の論考も参考にしている。
- サトウタツヤ 高砂美樹『流れを読む心理学史』有斐閣アルマ 2003 年
- ケネス・J. ガーゲン(著) 東村知子(訳)『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版 2004 年
- Gergen, K. J. (1994b): Realities and relationships; Soundings in social construction. Cambridge: Harvard University Press.
- 永田素彦・深尾誠訳『社会構成主義の理論と実践-関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版 2004
- 11) 齋藤長行、新垣円「青少年のインターネット利用における規範意識を育てるための協働学習についての研究」情報文化学会誌 18 (2) pp60-67 2011 年
  - 12) 児島亜紀子「主体性と他者性-他者に向けて開かれた援助のありようを探る」社会問題研究第 57 巻 1 号 pp35-60 2007 年
  - 13) ガヤトリ・C スピヴァク著 鈴木聡・大野雅子・鶴飼信光・片岡信訳『文化としての他者』紀伊国屋書店 1990 年
  - 14) 丸山恭司「教育において「他者」とは何か-ヘーゲルとウィトゲンシュタインの対比から」教育学研究 第 67 巻 第 1 号 pp111-119 2000 年
  - 15) 折出健二『市民社会の教育 関係性と方法』創風社 pp111-118 2003 年
  - 16) 浅野誠『<生き方>を創る教育』大月書店 pp39-46 2004 年
  - 17) 浅野誠ブログ <http://makoto2.ti-da.net> 2020 年 3 月 3 日最終アクセス
  - 18) 古庄清宏「シチズンシップ教育の実践に関する考察-沖縄におけるアメラジアンへの学びに着目して-」飛梅論集第 16 号 九州大学大学院教育学コース 院生論文集 pp17-33 2016 年
  - 19) 平成 29 年(小・中学校)、平成 30 年(高等学校)に公示された学習指導要領で「教科横断型」の外国語学習が明記されており、英語教育が他教科や行事との連携のもとで行われることが推奨されている。文部科学省ホームページより [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1384661.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm) 2020 年 3 月 20 日最終アクセス
  - 20)25) 松尾は、CLIL の先行研究紹介する中で、現状において、CLIL の定義は定まっておらず、様々な解釈が存在するとしている。したがって、CLIL 実践の効果についても賛否が分かれていると述べている。  
松尾由紀「日本の中学校英語授業における CLIL-言語と教科の到達目標を明確にした単元試案-」『立命館教職教育研究第 6 巻』立命館大学教職教育研究機構 pp12-13(pp11-21) 2019 年
  - 21) 内藤徹「CLIL を利用した英語教育」仁愛女子短期大学研究紀要 p8 2015 年  
なお、CLIL に関しては、以下の論考も参考にした。  
二五義博「ヨーロッパの CLIL (内容言語統合型学習)に関するパイロットスタディ」中国地区英語教育学会研究紀要 2015 年  
吉川正美「発表能力の伸長に貢献する指導法に関

- する一考察-CLILにESDを位置づけて」中国地区英語教育学会研究紀要 2015年
- 渡邊万里子「児童英語教育におけるスキヤホールディングの前提」人間生活文化研究 2015 巻 25 号大妻女子大学人間生活文化研究所 pp361-374 2015年
- Yuko TOMINAGA : A Study of CLIL Targeting Pharmacy Students Language Use and Comprehension Based on the Use of ICT Bulletin of the Faculty of Human Studies Seisen Jogakuin College 16 2019
- 渡邊聡代・山野有紀・安納久美子・須藤美恵子「内容言語統合型学習(CLIL)による小中高をつなぐ授業実践—思考を深める発問の工夫—」宇都宮大学教育学部教育実践紀要 6 号宇都宮大学教育学部 pp493-496 2019年
- 坂本ひとみ・滝沢麻由美「オリンピック・パラリンピックをテーマにした国際理解教育-CLILによる英語授業実践-」東洋学園大学紀要 27 巻 東洋学園大学 pp139-158 2019年
- 22) パウロ・フレイレは、従来型(一方向型)の授業方法を「銀行型教育」だとし、おとなと子どもは、同等な立場で知を探求すべきとする「課題提起型教育」への転換を訴えた。  
パウロ・フレイレ著 小沢優作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房 pp63-92 1979年
- 23) 松尾は前掲論文の中で、Pilar and Llach(2017)のスペインでの研究を挙げ、学習者の年齢とCLILの効果の関連性について言及している。  
松尾由紀 前掲論文 p12
- 24) 松下佳代「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』勁草書房 pp11-18 2015年
- 26) 27) 齊藤は、初心期の体育教師によるCLIL実践の観察の中で、教師が生徒との人間関係や生徒のつまずきに合わせた学習内容の改善の必要性に気づいたこと、メンターや教師教育者からのフィードバックを受けながら授業改善を重ねていったことに学びの契機があると分析している。  
岩田昌太郎、齊藤一彦、伊藤真、三村真弓「グローバル人材育成に資する教科連携型の Content and Language Integrated Learning(CLIL)の実証研究：中学校における技能教科のパイロット・スタディ」『広島大学大
- 学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書 第16巻』広島大学大学院教育学研究科 p38(pp31-41)2018年
- 28) ヴィゴツキーの理論については、これまで多くの論者が解釈を行なっているが、本稿においては、アレクサンダー・アルディチーヴィリによる解説を参考にした。ジョイ・A・パーマー編著 広岡義之+塩見剛一訳『教育思想の50人』青土社 pp71-77 2012年
- 29) 青柳 成俊, 田中 真由美, 池田 真, 市村 勝 「高専の機械工学製作実習を題材にしたCLILによる科学技術英語教育の実践」工学教育研究講演会 講演資料 公益社団法人日本工学教育協会, 関西工学教育協 pp452-453 2016年
- 30) 青柳は、CLIL課題として「野菜収穫ロボット」の製品の英語プレゼンテーションを設定している。このロボットは、対象の5年生が3年生授業「総合製作」設計製作したものであるため、学習者(5年生)にとって、取り組みやすい教材(内容)だと述べている。
- 31) 以下の4つの質問に対して5件法の回答を集計している。  
言語: 商品としての製品の機能や特徴を説明するための英語の語彙や文法、表現などのコミュニケーションに関する知識を運用した。  
内容: 製品の材料と加工、機能、特徴、コストなどの内容を理解した。  
協学: グループでお互いの意見を尊重しながら、英語プレゼンテーションの内容、英語表現、スライド等について話し合った。  
思考: 聞き手に伝わるように英語プレゼンテーションの内容と英語表現を考えた。  
「とてもそう思う」「そう思う」の合計  
言語 91%、内容 79%、協学 73%、思考 64%
- 32) 本木実「専攻科授業の英語化に際する授業スタイル確立の試み」熊本高等専門学校研究紀要 10 号 pp38-48 2018年
- 33) 一方で、教師の英語使用率の設定については、修正を含めた再検討の必要があるだろう。

#### 参考文献

- ・ブルーム, B. S.、ヘスティングス, J. T., マドゥス, G. F. 共著, 梶田叡一、渋谷憲一、藤田恵璽共訳: 『教育評価法ハンドブック—教科学習の形成的評価と総括的評価—』, 第一法規出版 1973年