

KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

日本における CLIL（Content and Language Integrated Learning）の現状と将来の方向性

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部 公開日: 2023-03-27 キーワード (Ja): CLIL, 内容言語統合型学習, カリキュラムとしての CLIL, 指導法としての CLIL キーワード (En): 作成者: 伊東, 治己 メールアドレス: 所属: 関西外国語大学
URL	https://doi.org/10.18956/00008084

日本における CLIL (Content and Language Integrated Learning) の現状と将来の方向性

伊 東 治 己

要 旨

CLIL とは、Content and Language Integrated Learning の略語で、日本語では「内容言語統合型学習」と呼ばれている。1990年代半ばにヨーロッパで生まれた新しい教育的試みである。現在では我が国も含めて世界の多くの国々で導入され、様々な形態で実践されている。本稿では、フィンランドにおける CLIL の拡大・発展の背後にある成功要因を、教育的要因・制度的要因・社会的要因の3つの観点から分析した自身の先行研究の結果を踏まえながら、我が国における CLIL の現状を明らかにした上で、今後我が国においても CLIL が堅実にかつ持続可能な形で発展していくためのガイドラインや求められる条件整備について論究し、具体的な提案を行う。

キーワード：CLIL、内容言語統合型学習、カリキュラムとしての CLIL、指導法としての CLIL

1. はじめに

本稿は、『研究論集第115号』（2022年 3 月刊行）に掲載された拙論「フィンランドにおける CLIL の発展・拡大の背景と課題—発展・拡大に寄与した教育的・制度的・社会的要因に焦点を当てて—」の続編である。『研究論集第115号』に掲載された前編（伊東, 2022）では、日本と同じように EFL (English as a foreign language) 国として位置づけられるフィンランドにおいて、CLIL (Content and Language Integrated Learning, 日本語では内容言語統合型学習と呼ばれる) が小規模な実験的試みから出発して、着実に発展・拡大を見せてきたのはなぜであろうかという問題提起から始めて、フィンランドにおける CLIL の拡大・発展の背後にある成功要因を、教育的要因・制度的要因・社会的要因の3つの観点から分析した上で、フィンランドの CLIL が抱える今日的課題を明らかにした。本稿では、その成功要因と今日的課題を視野に入れながら、日本における CLIL の現状と今後我が国においても CLIL が堅実に発展していくためのガイドラインや条件整備について論究し、具体的な提案を示すことにする。

2. 日本における CLIL の現状

2.1 外国語教育の枠内での CLIL が主流

CLIL はその出発点においては、数学や理科といった通常教科の内容を外国語で指導する教育的試みとして提唱されていた。CLIL 担当者はその通常教科の専門家（専科教員）で、CLIL の授業は学校の時間割の中では、外国語の枠ではなく通常教科の枠の中で実施されるべきものと考えられていた（Marsh, 2002; Dalton-Puffer, Nikula, & Smit, 2010）。内容と言語の統合、内容と言語への二重集束（double focus）が標榜されており、学校での実践においては言語教育という側面よりも教科教育という側面が主流となっていた。外国語の使用率は、主にカナダで実践されているイマージョン教育（通常教科を第二言語であるフランス語で教えることによって英語を母語とする学習者のフランス語能力を向上させる試み）ほど高くないが（カナダのイマージョン教育ではフランス語の使用率はカリキュラム全体の50%以上と規定されている）、イマージョン教育に類似した形での実践が展開されていた。

しかし、その後 CLIL が発祥地のヨーロッパから世界へと普及していく中で、CLIL 及び CLIL で扱われる「内容」や「二重集束」における「内容」と「言語」の割合が多様に解釈されるようになり、様々な形態が生まれてきた。日本にも CLIL が導入されてすでに久しい。CLIL の解説書や実践報告も盛んに発表されている（例えば、渡部・池田・和泉, 2011; 笹島, 2011; 和泉, 2016; 早稲田大学教育総合研究所, 2017; 笹島・山野, 2019; 柏木・伊藤, 2020）。もちろん例外も存在するであろうが、筆者が見るところでは、数学（算数）や理科といった通常教科を外国語（英語）で指導するという実践よりも、「内容」をこれまで以上に重視しながら、外国語（英語）を指導するという実践が日本における CLIL の主流を形成しているように思える。つまり、CLIL 発祥地であるヨーロッパにおいて広く実践されている教科教育としての CLIL よりも、内容を重視することによって学習者の英語力のさらなる向上をめざす言語教育としての CLIL が主流となっていると思われる。このような言語教育に軸足を置いた CLIL も CLIL の一形態と言えるであろうが、授業担当者は基本的に外国語（英語）教師の場合が多いので、いわば外国語（英語）の「CLIL 的指導」あるいは「外国語（英語）指導法としての CLIL」と性格づけた方がより正確かもしれない。もちろん、日本においてヨーロッパ型の教科教育としての CLIL がまったく実践されていない訳ではない。数は極めて限定的であるが、上で紹介したイマージョン教育（教科教育としての CLIL と見なされている）を実践している学校も存在している¹⁾。さらに、最近では国際化への対応策の1つとして英語で専門科目を指導する大学の数も増えており、大学レベルでは教科教育としての CLIL が広がりを見せているのも事実である²⁾。しかし、総合的に判断するならば、日本においては外国語教育の枠内で実践される言語教育としての CLIL が CLIL の主流を形成していると言える。

2.2 内容を扱えば CLIL とみなす風潮

英語の CLIL 的指導が普及していく中で、内容を扱えば CLIL を実践していることになるという考えも芽生え始めている。しかし、冷静に考えてみると、これまで行われてきた従来型の英語教育においても、当然「内容」は扱われてきた。高等学校学習指導要領においても、外国語の目標として3つの目標が示されているが、そのうちの2つ目の目標は「コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。」(文部科学省, 2018, p.216)と規定されている。この外国語の目標を実現するためには、当然、日常的な話題や社会的な話題についての内容を扱わざるを得なくなる。さらに、同じく高等学校学習指導要領「第3款 英語に関する各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い」においては、「言語活動で扱う題材は、生徒の興味・関心に合ったものとし、国語科や地理歴史科、理科など、他の教科等で学習した内容と関連づけるなどして、英語を用いて課題解決を図る力を育成する工夫をすること」(文部科学省, 2018, p.249)という留意事項も記載されている。この留意事項を確定する段階で、執筆担当者がどこまで CLIL のことを意識していたかどうかは定かでないが、ここには、通常教科の内容を外国語で指導する CLIL 本来の姿が垣間見られる。

実際、現在の検定英語教科書の中にも様々な内容が扱われている。環境問題、社会問題、人権問題など SDGs (持続可能な開発目標) に関わる内容も含まれている。CLIL を意識することなく、これらの内容を授業で扱っている英語教員も多く存在するはずである。なかには英語の語彙・文法や英語スキルを指導する以上に、これらの内容に生徒の関心を喚起している教員も多いと思われる。つまり、すでに CLIL 的授業が、必ずしも CLIL を意識することなく実践されているのである。このことから考えるに、わざわざ CLIL と声高に謳わなくても、これまでの英語教育の中で、十分 CLIL 的指導はなされてきていると言える。従来の授業で扱われる内容は「文化」が大きな比重を占めていたが、最近では教科書の中に SDGs に関わる内容が多く盛り込まれるようになってきている。その意味では、内容重視の指導が以前よりもやりやすくなっていると言える。

英語教育に関する月刊誌でも、CLIL の実践例がよく報告されているが³⁾、それも英語での教科の指導というよりは、どちらかと言えば英語教育の枠内での内容を重視した実践に傾斜している場合が多いようである。しかし、上でも述べたように筆者はこのような英語の CLIL 的指導を否定している訳ではない。形式だけでなく、あるいは形式以上に内容を重視した英語指導は大賛成である。ここ半世紀あまり CLT (Communicative Language Teaching) が外国語教育のパラダイムを形成してきたが、その中で扱われている内容が authenticity (真実性、つまりその言語材料が実際の言語活動の中で使われること) を追求するあまり、過度に実践的

になり、日本の学習者のニーズにマッチしていなかった場合も多々見られた。例えば、イギリスで出版された CLT に基づく英語テキストには、イギリスのコインランドリーを活用する教材が含まれているが、言語の機能を指導する上では適切で、イギリスで学んでいる学習者にとっては日常的な内容かもしれないが、日本の中学生や高校生には自身の生活との関連性を見いだせず、あまり「意味のない」内容となっているのが現状である。筆者は、学習者にとって最も意味のある内容は、コインランドリーの活用法や料理のレシピや道案内でやり取りされる内容ではなく、まさに学校で習っている教科の内容ではないかと以前から思っていた。筆者が CLT の研究の延長として、通常教科を第二言語であるフランス語で指導するカナダのイマージョン教育に興味を抱いたのもその思いからであった。よって、学習者にとって大切な内容である他教科の内容を取り込んだ英語の CLIL 的指導には大賛成である。筆者が懸念していることは、今後も英語教育の枠内での CLIL 的指導に固執していけば、誕生期に想定されていた CLIL 本来の姿である教科教育としての CLIL の発展が少なくとも学校教育の段階では阻害されるのではないかとという心配である。CLIL as a language teaching approach と CLIL as an educational approach を区別している Cenoz (2013, p.392) によってもこの心配が共有されており、CLIL の強みは、我々が CLIL を単に外国語学習としてではなく、カリキュラム全体を視野に入れ、学校教育プログラムとして考える時に現れてくると述べている。

以上の点を考慮し、筆者は英語の CLIL 的指導よりも、通常教科を英語で指導する教科教育としての CLIL にもっと比重を置くべきではないだろうかと考える。それ以上に、ただ単に内容を扱えば CLIL という考え方が蔓延していけば、今後我が国において英語の CLIL 的指導だけでなく、教科教育型の CLIL が発展していくためにマイナスに作用するのではないかと心配している。杞憂に終わることを切に願っている。

2.3 キャッチコピーとしての CLIL

この点は、日本における CLIL の現状について筆者がもっとも懸念している点である。日本の CLIL が英語の CLIL 的指導に傾斜していることに加えて、CLIL という用語それ自体が、英語指導の新しさを強調するため、あるいは英語教育を改革していくための、いわばキャッチコピーのように扱われている傾向も見逃せない。小学生を対象とした英語学習講座や英語学習教材、さらに英語教育関連の書籍の中にも CLIL という文字が踊っている。この状況は我が国に限った現象ではなく、Dalton-Puffer, Nikula, & Smit (2010, p.3) は、CLIL を「革新的・現代的・効果的・効率的・未来志向という賛辞で構成された象徴的資産で満ちたブランド名」と形容し、Dalton-Puffer, Llinas, Lorenzo, & Nikula (2014, p.215) は、この CLIL ということばに込められた魅力を最大限利用しているのが、「これまで販売していた外国語学習用テキストにいわゆる CLIL ということばを付け加えて売り出している外国語教育産業」であると断言

している。

さて、CLIL が新しさを売り物にするキャッチコピーとして利用される傾向に筆者が強い懸念を抱く第一の理由は、CLIL の可能性が過大評価されるとともに、指導者（当該教科の専科教員）に高度な外国語能力と教育力、教育内容を選定する上での高度な自由裁量および内容と言語の統合を図るための教材研究と教材作成を可能にする自由時間がなければうまく機能しないという CLIL の限界を覆い隠してしまうかもしれないからである。加えて、CLIL という用語が、斬新さを強調するキャッチコピーとして使用されている傾向が強まる中で、ここ半世紀ばかり外国語教育のパラダイムを形成してきた CLT が全否定されそうな動きにも違和感を覚えずにはいられない。筆者は、言語教育としての CLIL を CLT の延長線上にあるもの、CLT で扱われていた「内容」をグレードアップさせたものとして捉えている。実際のところ、CLIL 実践者の中には、CLIL を “the ultimate communicative methodology”（究極的なコミュニケーション重視の指導法）として捉える傾向もある（Graddol, 2006, p.86）。CLT では扱われる言語材料の authenticity が強調されてきたが、CLIL は、学校教育を受けている学習者にとって最も重要で意味のある教科の内容を扱うことで言語材料の authenticity を最大限に向上させたと言える。その意味で、決して CLT と対比されるものではなく、その発展形として捉えてよいと考えられる。

以上、日本の CLIL の現状についての私見を 3 点示したが、3 番目の点を除いて、必ずしもネガティブに捉えているわけではない。CLIL の発展・拡大を受けて実に多様な形態が存在する中で、外国語教育としての CLIL もその中で展開される CLIL 的指導も、現在の日本を取り巻く環境に相応した取り組みとも言える。しかし、問題は、そのような状況が続けば、通常教科を外国語で教える CLIL、教科教育としての CLIL の発展が阻害されてしまい、その結果として CLIL 自体の弱体化を招きかねないという危惧である。通常教科を外国語で指導することによって学習者が外国語に触れる時間が飛躍的に増大し、その結果として高度な外国語能力や高次元の思考能力が育成されるなど（Marsh, 2000, p.8）、内容と言語の統合を目指す本来の CLIL に備わっている潜在能力が十分に発揮されない可能性もある。そこで、次に日本における CLIL のさらなる発展に向けてのガイドラインを示すことにする。

3. CLIL 推進ガイドライン

3.1 カリキュラムとしての CLIL と指導法としての CLIL を区別

CLIL が発展・拡大していく中で、扱われる「内容」の解釈が徐々に拡大し、内容と言語の「二重集束」における内容と言語の比率が多岐にわたる中で、現在では様々な形態の CLIL が存在している。ほぼ EMI（English-medium Instruction、英語を母語としない学習に対する英語に

よる教育、言語と内容の統合は標榜しない)に近いものから、外国語(英語)の授業を受けている学習者が感心を示しそうな内容(必ずしも当該学年で習う教科の内容ではない)を扱うものまで実に様々である。多様な CLIL が混在している中で、CLIL に関する議論がかみ合わない場合も出てきている。CLIL の精緻な分類を試みることは学問的に意義のあることかもしれないが、我が国において CLIL を推進していく立場からは、精緻な分類にさほど拘ることなく、まずはカリキュラムとしての CLIL (教科教育としての CLIL) と指導法としての CLIL (言語教育としての CLIL) を明確に区別する必要があると考える⁴⁾。

カリキュラムとしての CLIL では、軸足が教科の学習に置かれており、扱う内容は当然学校で学習する教科内容である。本来ならば学習者の母語(日本で言えば日本語)で指導される内容で、年間及び学年をまたがっての系統性が求められる。学校の時間割では、「英語」としてではなく、数学や理科のような「教科」として位置づけられる。授業を担当するのは原則その教科の専科教員で、場合によっては英語教員がサポートに入る場合もある。学校全体が CLIL 学校になる場合もあれば、学校内の一部のクラスが、理数系クラスや国際教養クラスのように、CLIL 学級になる場合もある。大学においては、一部の学部や学科が CLIL 学部や CLIL 学科になる。EMI と違って、すべての授業が英語で教えられる必要はなく、各教育機関の特性や教育的・人的リソースに鑑みて、特定の教科(例えば数学や理科)のみを CLIL 対象教科として位置づけることができる。評価においては、教科内容の理解度が規準となる。

カリキュラムとしての CLIL を推進していくためには、少なくとも学校全体での取り組みが必要であり、また卒業生の進路を考えれば、小中や中高など校種間の連携も必要になってくる。いわゆる教育の達人と言われる個人の努力だけで実現できるものではない。そのため、学校を管轄する市町村や都道府県、ひいては国レベルでの様々な行政的・経済的・教育的支援が必要になってくる。カリキュラムとしての CLIL とも言えるカナダのイマージョン教育が多大な成功を収めたのは、担当者の熱意や学習者の高い動機づけもさることながら、英語とフランス語を公用語として位置づける連邦政府の公用語政策との関連で、連邦政府や州政府から様々な支援が得られたためである(伊東, 1997)。

一方、指導法としての CLIL (言語教育としての CLIL) においては、その軸足は英語の学習に置かれる。英語学習の一形態として位置づけられる訳だが、文法や語彙に焦点を当てた従来型の授業ではなく、学習者の知的発達レベルにふさわしい内容、学習者が興味を示しそうな内容(通常教科の一部の場合もある)に焦点を当てた授業が展開される。あくまで英語の授業として位置づけられているので、担当者は英語の専科教員であり、扱われる内容と関連のある教科の専科教員のサポートを得る場合もある。扱う内容についての知識の獲得が主たる目的ではなく、学習者にとって興味のある内容を扱うことによって英語学習へのモチベーションを高めることが主なねらいとなる。ただ、学校教育の一環として、SDGs など扱う内容の学習を通して、

その分野で生起している事象への関心を喚起することもねらいとなる。例えば、環境問題を題材とした指導法としての CLIL では、学習者が環境問題に関心を持つようになることもねらいとなる。しかし、評価の段階でその環境問題への理解度が評価規準となることは通常ない。また、カリキュラムとしての CLIL と違って、指導法としての CLIL は個々の実践者の意志で実行可能であるが、ただ学校内での実践となると、同学年や学校全体のクラスとの連携を図らざるをえない。英語教育の達人の個人的な取り組みに終わらせてはもったいない。

指導法としての CLIL は、内容を重視した通常の外国語教育との差別化が難しくなることも再度確認しておきたい。例えば、小学校の英語授業ではよく世界の学校の時間割が扱われる。これを教科内容として位置づけるのは少し無理かもしれない。おそらく教科内容に準ずる内容という扱いがベストで、異文化理解教育や国際理解教育の内容という位置づけがふさわしいかもしれない。このような学習をことさら CLIL として位置づける必要はないかもしれない。世界の学校の時間割は、異文化理解を重要な目標とする英語学習で当然取り扱わなければならない内容であり、外国語活動や外国語の授業において学習指導要領でも取扱いが求められている内容である。授業で異文化理解に通ずる内容を扱うことで、英語力を高めると同時にグローバルな視点を涵養することを目指す場合は、二重集束 (dual-focus) ということでも CLIL 的英語指導、つまり指導法としての CLIL と位置づけることは可能である。しかし、筆者としては、堂々と内容を重視した通常の英語教育として展開してもよいのではないかと考えている。

3.2 カリキュラムとしての CLIL の推進に力点を

実践者個人個人のレベルにおいてだけでなく、国全体として CLIL の健全な発展を願うならば、カリキュラムとしての CLIL と指導法としての CLIL を区別した上で、学校の枠組みを超えたレベルでの協力関係が必要となるカリキュラムとしての CLIL に対して、国や地方の教育機関が積極的に行政的・経済的・教育的支援を実施していくことが俟たれる。なぜなら、ヨーロッパの CLIL 設立者達が、通常教科を外国語で指導する CLIL に対して想定している教育効果を実現するためには、やはり長期にわたって組織的に実施されるカリキュラムとしての CLIL を推進していくことが必要だと考えるからである⁵⁾。

我が国の場合、通常教科を英語で指導すると言っても、すべての教科を英語で指導する必要はないと考える。参考までに、フィンランドの全国コアカリ2014 (FNBE, 2016, pp.95-97) では母語とは異なる言語での教育をバイリンガル教育として位置づけ、それを大規模バイリンガル教育と小規模バイリンガル教育に分類している。前者は、さらに学習者の母語とは異なる国家語での教育 (国家語の使用率は50%以上で、イマージョン教育という名称が付けられている) と英語など主要な外国語による教育 (外国語の使用率は25%以上) に下位分類されている。後者の小規模バイリンガル教育は language-enriched education (言語面を強化した教育) とも

呼ばれ、外国語の使用率は25% 以下でもよいことになっている。これらはいずれもカリキュラムとしての CLIL としての位置づけが可能であるが、日本の準備状況を考えると、小規模バイリンガル教育を目指し、学校で指導される教科のうち特定の教科のみを英語で指導するという選択が現実的であろう。筆者としては、とりあえず数学（算数）と理科をカリキュラムとしての CLIL の対象教科とすることを提案したい。この2つの教科は、今後英語による国際化がさらに進展すれば、特に大学レベルにおいてはこの分野での内容を英語で学習することが普通になってくる可能性があるからである。

以前イメージ教育を推進していくための1つの手立てとして、当時行われていた大学入試センター試験の数学や理科のテストの一部を英語で出題することを提案したことがある（伊東，1997）。数学や理科の分野の研究においては英語が世界共通語になっていることを考えれば、突拍子もない提案とも言い切れないのではないかと自負している。もし仮に、これが大学入学共通テストにおいて実現すれば、高校生の英語力を高めるだけでなく、高校段階でのカリキュラムとしての CLIL 推進の触媒となることは間違いないと思われる。

3.3 公立学校での教育の選択肢の1つとして

今後、日本において CLIL の健全な発展を願うならば、今以上にカリキュラムとしての CLIL の推進に力を入れる必要があると考えている。カリキュラムとしての CLIL は、対象となる複数の教科をその教科の専科教員達が学期・学年をまたいで長期にわたって指導するという性格上、教師個人の取り組みではなく、学校単位での取り組みとして発展していくことが望まれる。ただし、その場合にフィンランドの CLIL の課題としても指摘したように、学校単位でのカリキュラムとしての CLIL が、特定の学校（具体的には教育リソースに富んでいる一部の私学）での取り組み、しかも英才教育の側面を伴う取り組みにならないようにすることが肝要だと考える。そのためには、カリキュラムとしての CLIL を公立学校での教育の選択肢の1つとして推進していくことが望ましい。もちろん、私学でもカリキュラムとしての CLIL を設置する学校が今後増えることが予想される。その場合にも、同じ地域において私学での CLIL と公立学校での CLIL が存在し、そのどちらかを選ぶことができる体制が望まれる。因みに、CLIL の中でも筆者が注目してきたフィンランドの CLIL は、小中高大においてすべて授業料が発生しない公教育の中で実施されている。しかし、同じヨーロッパでも、また新しく CLIL が導入されたアジア（例えばインド）でも、英語 CLIL（英語を教授言語とするカリキュラムとしての CLIL）が高額な授業料が発生する私学で提供されている場合が多く存在している⁶⁾。その結果、CLIL が英才教育的性格を有するようになってきている。

今後日本においてもカリキュラムとしての CLIL が普及していくことが想定されるが、必ずしもすべての学校で実施される必要はなく、学校全体が CLIL 学校になる必要もない。あくまで、

学校教育の1つの選択肢として、しかもできれば公立学校での選択肢として、実施されることを願っている。CLILに先行するイマージョン教育が日本にもいち早く取り入れられたが、結局公立学校への普及は今も限定的で、多くの場合高額な授業料が発生する私学で提供されている。それが、イマージョン教育がカナダの場合のように全国的に発展・拡大して行かなかった一因にもなっている。

今後日本の学校教育へのカリキュラムとしてのCLILの導入が本格的に検討される場合、CLILが裕福な家庭の子ども達に限定されることは是非避けたい。もしそうなれば、英語帝国主義に異を唱えている研究者が懸念している English Divide (英語による格差) が我が国にも生じてくる可能性がある (津田, 1990)。現段階では、英語が話せることで豊かな生活が送れるという状況はそれほど顕在化していないが、今後英語によるグローバル化が一段と進めば、その心配も杞憂でなくなる可能性もある。もともとヨーロッパが発祥の地であり、そのヨーロッパのCLILを参考にするのであれば、関係者の間で、その指導法もさることながら、フィンランドのCLILのように、公教育の中での展開を真摯に検討してほしいものである。

4. CLIL の発展にむけての条件整備

既に述べたように、英語指導法としてのCLIL、換言すればCLIL的英語指導を否定している訳ではない。多様化したCLILの一形態としてすでに市民権を得ており、おそらく今後もこの方向性は、個人や学校レベルの実践の中で、取り扱う内容の精査を伴いながら、堅持されるものと考えている。ただ、これ自体は現在の英語教育の枠組み、英語教育の主流をなすCLTの枠組みのなかでも実践可能である。問題は、カリキュラムとしてのCLIL (教科教育としてのCLIL) をいかに推進していくかである。そのためには、伊東 (2022) で提示したフィンランドのCLILの成功要因を参考にしながら、いくつかの条件整備が必要となる。ここでは、その条件整備の中で日本でのCLILの発展にとって特に重要と思われるものを提示する。

4.1 CLIL 担当教員の育成

日本におけるCLILの現状のところで指摘したように、日本でのCLILの実践は指導法としてのCLILに偏っており、カリキュラムとしてのCLILはまだまだ発展途上といった感じである。大学レベルでは国際化への対応の一環として英語が教授言語となっている英語CLILが設定されているところも増えてきているが、小中高の学校レベルではまだまだ少ないと言わざるを得ない。その大きな理由は、地方や国からの行政的・経済的・教育的支援が得られにくいことも関係しているが、カリキュラムとしてのCLILを担当する専科教員の不足が大きな要因となっている。具体的には、数学や理科などの通常教科を英語で教えることができる数学科教員

や理科教員が決定的に不足している。その不足を補うためには、現職教員の再教育も選択肢としては挙げられるが、どうしても付焼き刃的な対策とならざるをえない。この問題を根本的に是正するためには、やはり教員養成の段階からの改革が必要で、具体的には CLIL 担当教員を専門的に養成する課程を教員養成系大学や学部を設置することが必要である。その数はそれほど多くなくても構わない。カリキュラムとしての CLIL を推進するに当たり、全部の大学にそれを開設する必要はない。とりあえず、各地域での拠点校に設置する方向で対応できる。そうならば、すべての教員養成課程に CLIL 担当教員を専門に養成する課程を設置する必要はない。CLIL が普及しているフィンランドにおいても CLIL 担当教員養成課程がすべての大学の教員養成課程に設置されているわけではない。文部科学省のリーダーシップのもと、当面は少数の教員養成系大学や学部で特別コースとして設置すればよいと考えている。しかも、全部の教科で、CLIL を実践できる専科教員を養成する必要はない。ある程度、カリキュラムとしての CLIL が実施される教科を絞って、その教科を英語で指導できる人材（専科教員）を CLIL 担当教員養成課程で養成していけばよいのではないだろうか。

小学校では学級担任がすべての教科を教えるのが原則となっている関係で、小学校レベルでカリキュラムとしての CLIL を導入する場合、現状では学級担任が指定された教科を英語で指導することが想定されるが、制度的に可能であっても、実際のところ、それができる学級担任を養成することはなかなか難しいと言わざるを得ない。むしろ、中学校教員養成課程において養成される CLIL 専科教員を小学校での専科教員として採用する方向の方が現実的である。現在の教員免許制度の仕組みでは、教員養成系以外の大学や学部も含めて、大学で養成される専科教員（例えば数学科教員）は中学校か高校でしかその教科を教えられないことになっている。ここでもフィンランドの教員養成制度を見習って、大学で養成される専科教員は校種に関係なく、どの校種でも当該教科を教えられる制度の確立が俟たれる。筆者は、それを教科ジェネラリスト構想としてすでに提案している（伊東, 2014；伊東, 2018）。もしその制度が確立されたならば、数学科教員は中高だけでなく小学校でも算数を教えることができる。この仕組みは、CLIL 担当教員養成課程で養成される専科教員にも当てはまるようにするのである。文部科学省の方針では、2022年度から徐々に小学校の高学年での指導は専科教員が担当することになっているが、カリキュラムとしての CLIL を実践する小学校では、高学年に限定することなく、指定教科を英語で指導できる専科教員に当該教科の指導を任せてもよいのではないだろうか。そうすることによって、小学校レベルでの CLIL 担当教員の不足を補うことができる。

小学校に限らず、日本の大学で養成される英語で専門の教科を指導できる専科教員に指定教科の指導を任せることが原則ではあるが、最初から十分な数の CLIL が担当できる専科教員を配置するのは困難かもしれないので、当面は英語圏の大学で教員免許を取得した専科教員を採用することも検討に値する。現状では、日本の大学で専科教員の資格（つまり教員免許状）を

取得しなければ、日本の学校では単独でその教科を教えることはできないことになっているので、たとえ英国で専科教員の資格を取得しても、日本では単独で当該教科を英語で指導することはできないことになっている。そのためには免許法の改定も必要になってくる。大学教員には教員免許状の取得が求められていないため、専門性を備えた英語の母語話者がその教科（科目）を単独で指導できる。この仕組みを小中高での教育にも適用するのである。実際、フィンランドの CLIL コースでは、フィンランド人の専科教員に混じって、英国など英語圏で教員経験のある英語母語話者が理科や数学の授業を担当している学校もある。この程度の規制緩和は、教育の国際化が声高に求められている今日、早期に導入してもよいのではないだろうか。そうすることで、カリキュラムとしての CLIL を担当する教員の不足問題にある程度対応できる。

4.2 CLIL 用の教科書の準備

CLIL 誕生のもととなったカナダ型のイマージョン教育が日本にも導入されているが、その広がりには限定的で、一部の私学に限られているのが現状である。その原因としては、英語で教科を教えられる教員の不足もさることながら、英語イマージョン教育で使用される教科書が決定的に不足している点が挙げられる。学校教育法の第1条に掲げられている学校（通称1条校と呼ばれている）で教育を行うためには、学習指導要領に即した教育を行うことになっている。学習指導要領に即した教育を行うためには、学習指導要領に基づいて編纂され、文部科学省による教科書検定に合格した教科書を使用することが求められる。この点は英語イマージョン教育にも適用される。しかし、実際問題として、英語で書かれた通常教科用の検定教科書はどの出版社からも出版されていない。故に、1条校で英語イマージョン教育を実施していくためには検定教科書に準ずる英語版の教科書を各学年用に自前で準備しなければならない。それためには莫大な資金が必要となる。教科書は日本語版を使い、授業自体は英語で実施するという形式も可能かも知れないが、イマージョン教育の強みが半減する可能性がある。この英語で書かれた教科書の不備がいわば足かせとなって公立学校での英語イマージョン教育の普及はみられなかった。

カリキュラムとしての CLIL の発展においても、ネックとなるのは英語で書かれた教科書の準備である。現状では、国内の出版社が英語で書かれた教科書を正規のルートを経て出版することは極めて困難であり、文部科学省にも英語で書かれた教科書の検定を行う余裕はなさそうである。ただ、いくらカリキュラムとしての CLIL を推進すると言っても、小中高で指導される全ての教科に対して英語で書かれた教科書を整備する必要はない。実際、フィンランドの事例を紹介するならば、外国語で教科を指導するプログラムが CLIL と見なされるためにはカリキュラム全体として外国語で指導される授業の割合が25% 以下でもよいことになっている（イマージョン教育の場合は50% 以上）。この点を考慮し、かつ経済的・教育的リソースを考えれば、

学校で教えられる教科のうち、例えば数学（算数）と理科をカリキュラムとしての CLIL の対象教科とし、その 2 つの教科のみ、既存の出版社に検定教科書に準ずる教科書として英語版の教科書を出版するように、国として働きかけることも検討に値する。最初は使用部数の関係で採算が取れないかもしれないが、政府からの公的財政支援があればそれも可能となるであろう。フィンランドのように、学習指導要領の中に CLIL を位置づけることはなかなか難しいかもしれないので、せめて英語版の教科書の出版に対して財政支援をするぐらいのことは是非検討していただきたいものである。

もちろん、上で指摘したように、英語 CLIL においても教科書は日本語で書かれた検定教科書を使うが、授業自体は英語で行うという折衷案も可能かもしれないが、内容と言語の統合が約束してくれている教育効果を最大限実現させるためには、やはり教科書の存在は重要である。また、教科書は日本語版を使用するものの、担当の専科教員が英語教員の力を借りて単元ごとに英語での学習プリントを作成することも可能かもしれないが、世界一多忙な日本の教員の現状を考えると、この方策も開始当初は担当教員の熱意である程度継続されていくかもしれないが、持続可能（sustainable）なシステムとはならない可能性がある。カリキュラムとしての CLIL の推進に当たっても、この持続可能性は大切なキーワードにしたい。

4.3 校種間の接続

カリキュラムとしての CLIL であれ、指導法としての CLIL であれ、単発的な指導（個人の指導、ある学年だけの指導、ある学校だけでの指導）ではなく、持続可能であり、かつ発展性のある取り組みであることが求められる。以前、公立小学校への英語教育の導入が本格的に検討されるようになった時期に、日本各地で小学校英語教育の実験的試みが展開されたことがあった。しかし、その試みについての報告書や研究論文においては、必ずしもその教育効果が確認できなかったという結果、つまり小学校英語の実験的試みを経験した小学生が中学校に進学し、中学校での英語教育を受けたあとで、小学校英語を経験していない通常の中学生と比較した場合の英語力に有意差が見られなかったという結果が報告されている。一見、小学校英語の有効性を否定する調査結果とも受け取れることもできるが、筆者は早期開始の教育的効果が確認できなかった理由の 1 つは、校種間の接続つまり小中の連携が十分に担保されていなかった点にあると考えている。ある実験校でせっかく小学校英語教育が実施されても、それを前提としたプログラムが公立学校の枠内では準備されていなかったのである。例外もあるかもしれないが、公立の中学校で習熟別クラスを展開することは困難で、その結果、同じクラスに小学校で英語教育を受けてきた生徒と、受けていない生徒が混在し、実際の授業では小学校英語教育を受けていない生徒が不利にならないように、以前と同じように検定教科書を使って一から英語を学習する取り組みが展開されたと思われる。そのような教育が一定期間繰り返し広げられた後

で、小学校英語経験者と非経験者の間で英語力の比較をしても、想定していたほどの違いが出ないのが普通である。小学校英語教育を経験してきた生徒は、カメと競争したウサギよろしく、途中で小休止していたのである。もし、その当時、たとえ公立の中学校であつても、小学校英語経験者と非経験者を別のクラスで、異なる教科書を使って指導していれば、おそらく小学校英語教育の教育効果が十分検証できたと思われる。

今後、学校レベルでカリキュラムとしての CLIL が導入される場合、当該地域において校種間、具体的には小中と中高にまたがるプログラムが準備される必要がある。小学校でカリキュラムとしての CLIL で学習してきた児童がその地域にある中学校に進学する場合、その中学校にもカリキュラムとしての CLIL プログラムが開設してあれば、小学校の CLIL で学習したことが活かされることになる。ただ、現在の学校制度のもとでは、公立小学校の卒業生が通える中学校は校区の関係で最初から決められている場合が多い。そうすると、校区で決められた進学先の中学校に CLIL プログラムが開設されていない可能性もある。そうすると、小学校英語教育の場合のように、カメと競争するウサギ状態になりかねない。

かといって、市内の中学校すべてにカリキュラムとしての CLIL を設置することは現実的でない。その点を考えれば、小学校で CLIL を経験した児童が、校区をまたがってカリキュラムとしての CLIL を開設している中学校に進学できるシステムも整備する必要がある。そうして初めて小中の校種間の接続が可能となる。このことは、中高の接続についても言える。高大の接続に関しては、基本校区というものが存在しないので、ことさら校種間の接続を意識する必要はないと考える。仮にあるとすれば、大学の方で、同じ CLIL 科目に対して複数の CLIL クラスを提供するなど、高校段階でのカリキュラムとしての CLIL の密度に応じた体制が整備される必要がある。

校種間の接続を考える場合、単に制度面の接続を考えるだけでは不十分である。各校種段階で学習者の年齢や英語能力に見合った CLIL の在り方を追求していく必要がある。この点で、校種間の接続を念頭に入れた CLIL の発展段階 (pathway) を提唱している Moate (2017) の考えが参考になる。次の図 1 は、CLIL 内部における発展段階を 4 つの段階に分けて示したものである (一部改編)。

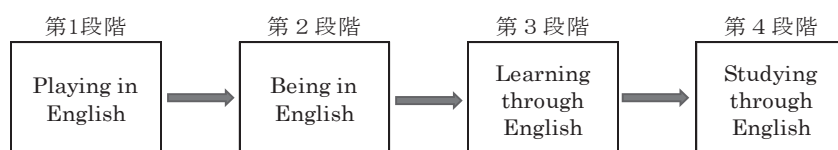


図 1：英語 CLIL pathway (cf. Moate, 2017)

第1段階は、英語で遊ぶ段階である。まさに英語に慣れ親しむ段階である。第2段階は、英語に浸る段階、具体的には英語で様々な活動に従事する段階である。第3段階は英語で学習する段階で、この段階から学習手段としての英語の役割が顕著になってくる。第4段階は英語で勉強する段階で、特定の題材について英語で深く学んでいく段階である。第3段階の「学習」と第4段階の「勉強」の違いは、「与えられたもの学ぶ」のか、「自ら選んだものについて学ぶ」のかの違いと考えてよいであろう。この CLIL の発展段階を日本の教育システムに合わせれば、第1段階が小学校、第2段階が中学校、第3段階が高等学校、そして第4段階が大学での CLIL となり、それぞれの校種での CLIL の特徴が的確に示されていると言える。

5. 具体的提案：大学レベルからの開始

以上、カリキュラムとしての CLIL を推進していくためのガイドラインと条件整備について考察してきたが、本節ではカリキュラムとしての CLIL を我が国においても本格的に推進するための方略を提案する。具体的には、大学レベルから、上記の Moate 氏の CLIL の発展段階 (pathway) で言えば最後の第4段階からの開始が妥当と考えている。その理由として、以下の4つを提示する。

5.1 校種間の接続を考慮する必要がある

前節でカリキュラムとしての CLIL 発展のための条件整備の1つとして校種間の接続を挙げた。カナダのイマージョン教育でも、早期イマージョンは幼稚園から高校の卒業時まで継続され、修了後には修了証書が授与される。大学にも、英語系とフランス語系があり、オタワ大学のようにバイリンガル大学も存在しており、そこにはフランス語イマージョン・コースが設置されている。このような校種間の接続に加え、それがすべて公立学校の枠内で実施されている。筆者が研究対象としてきたフィンランドにおいても、カリキュラムとしての CLIL が実施されている自治体のほとんどで小中高の校種間の連携が図られており、かつ大学には修士号が取得できる英語を使用言語とする専門課程も各種用意されている。

日本の場合、仮に小学校段階から設置できたとしても、高校卒業時まで校種間の連携を担保することは非常に難しいと言わざるを得ない。特に公教育の中においては非常に難しい。それができるのは小中高の一環教育をしている一部の私立学校のみであろう。このような状況では、学区というものが存在せず、校種間の接続を担保する必要のない大学レベルからカリキュラムとしての CLIL を開始するのが現実的である。そして、小中高での英語教育では、当面、大学での英語 CLIL で学べるだけの英語力を育成していくことになる。すでにいくつかの大学で大学教育のグローバル化の一環で英語で指導される授業が開設されている。入学から卒業に至

るまで、すべての授業が英語で提供され、卒業時には当該専門分野の学位が提供されるプログラムとなると、その数はまだまだ限定的であるが、今後この方向性が強まることが想定される。大学レベルにおいて英語 CLIL がある程度普及していくと、おおい高校段階においても英語 CLIL を設置する動きが顕著になってくる。そして、高校段階において英語 CLIL が普及していくと、次には中学校段階において、そして最後には小学校段階において英語 CLIL を設置する学校が増えていくものと想定される。前節で紹介した Moate (2017) が提唱する CLIL の発展段階 (pathway) の流れを逆にすることになる。

5.2 学習指導要領に縛られない

小学校から高等学校に至るまでの教育においては、学習指導要領によって指導内容が規定されている。かつ、学習指導要領に即して編纂された検定教科書を使つての指導が求められる。都市部に存在するインターナショナル・スクールは、1 条校ではないため、学習指導要領に即した指導を展開する必要はない。カナダにおいてフランス語イマージョン教育が成功した理由は、連邦政府や保護者からの支援もさることながら、各州の教育省から発行される学習指導要領において、小・中・高での指導内容が事細かく規定されていなくて、かつ学習内容が日本のように知識偏重ではなく、考え方の育成に力点が置かれていた関係で、L2 であるフランス語でも対応可能であったためと考えられる。以前、日本の学校で総合学習がもてはやされたが、自身が参観したカナダの小学校の授業はほとんどが総合学習的であった。

日本の大学は、設置基準があるものの、学生に提供する科目の内容が小中高のように学習指導要領に縛られることはなく、科目の内容はかなりの部分、各大学及び授業担当者の裁量にまかされている。教科書も自由に選定できる。場合によっては、英語圏への海外留学制度を使って留学先大学で学修した内容もそこで取得した単位も卒業要件に組み込むことができる。これらの点は、カリキュラムとしての英語 CLIL を設置する上での好条件となる。

5.3 教員の確保が比較的容易

カリキュラムとしての CLIL を小・中・高の段階から始める場合、指導者の確保が困難である。小学校から高等学校で教えるためには当該教科の教員免許状が必要であり、英語母語話者が単独で指導することはできない。だからと言って、日本人教師で数学や理科と言った通常教科の内容を英語で指導できる人材は限られている。Graddol (2006, p.86) も、“CLIL is difficult to implement unless the subject teachers are themselves bilingual.” と述べ、当該教科を担当する専科教員がバイリンガルでなければ、CLIL を導入することは困難であると指摘している。仮に、一部の学校で実現できたとしても、上で述べた校種間の連携を図ることは非常に困難となることが予想される。一方、大学では教員免許状は不要であり、英語母語話者が単独で授業

を担当することも可能である。英語母語話者以外にも、英語圏の大学で学位を取得した日本人教員や、海外の学位を取得していなくても高度な英語力をそなえた日本人教員の確保は、小中高で通常教科を英語で指導できる日本人教員の確保と比較して、それほど困難ではないと予想される。

5.4 受験勉強へのプレッシャーがない

日本の学校教育においては、入学試験の存在が多大な影響力を及ぼしている。中学入試が小学校での教育に、高校入試が中学校での教育に、そして大学入試が高等学校での教育に。大学進学率は5割程度だが、大学進学希望者が多い高等学校においては、入学試験に合格できる学力の育成が求められる。そのため、ALT (Assistant Language Teacher) とのティーム・ティーチングも、受験準備の時間が少なくなるという理由で、一部の進学校では敬遠される傾向にある。このような状況の中で、カリキュラムとしての CLIL が実施できているのは、生徒の高校卒業後の進学先が日本国内の大学に限定されない高校の場合が多くなっている。しかも、その多くが私立学校で、公立学校はごく一部に限られている⁷⁾。

大学の場合、入学試験で合格できる学力を育成するというプレッシャーはない。仮にその種のプレッシャーがあるとすれば、TOEFL や TOEIC のような標準英語学力テストの成績を上げて、卒業生が就職や海外留学において有利な立場に立てるようにするというプレッシャーかもしれない。しかし、これこそ、英語 CLIL の得意分野であり、かつ、海外への留学を考えれば、大学での英語 CLIL で学んでおけば、同じ分野での海外留学がより容易になるという利点もある。

さらに、高校のように入学試験への対応というプレッシャーがない分、単に国際化のシンボルとしてではなく、大学の国際化を実質化するための手段として英語 CLIL を積極的に推進していける余地がある。英語 CLIL を設置することで、日本でも英語で授業を受けて学位が取得できるようになり、日本人学生の英語力の向上や、海外留学の後押し、さらには海外からの留学生の受け入れに大いに貢献することになると思われる。

6. おわりに

本稿では、日本における CLIL の現状を把握した上で、日本においてまだまだ発展段階にあるカリキュラムとしての CLIL (教科教育型の CLIL) を根づかせていくためのガイドライン、そのガイドラインを実現していくための条件整備、大学から開始するという具体的提案と提案理由を示してきた。読者の中にはこの提案に異論を持たれる方々も多数いらっしゃると思われるが、どんな形であれ、日本における CLIL の将来を展望する上で大事なことは、CLIL 単独で考えないことではないだろうか。CLIL と通常の英語教育との関係を絶えず念頭に入れてお

くことが必要だと考える。本稿でその健全な発展を願ったカリキュラムとしての英語 CLIL 自体、決して単独で成立するものではない。

仮に高等学校で英語 CLIL コースが設置されたと仮定しよう。英語 CLIL コースで学ぶ生徒も教科（外国語）としての英語の授業を受けることになる。CLIL の授業ではおそらく数学や理科の授業を英語で受けることになる。その中で英語で書かれた教科書の説明を読んだり、英語で話される映像を視聴したり、英語でプレゼンをしたり、英語でレポートを書いたり、まさに英語が学習の手段として機能することになる。もちろん、これらの活動においては、EMI で使用される英語ではなく、CLIL 学習者のために分かりやすくした英語が使われることになるが、それでもこれらの活動をスムーズに行うためにはかなり高度な英語力が必要とされる。その高度な英語力は CLIL 授業の中で行われるこれらの学習活動を通して伸びていく可能性もあるが、やはり、CLIL 授業と並行して履修する通常の英語授業で、CLIL 授業で経験する言語的障壁を少しでも取り除くための指導が必要になってくる。加えて、生徒が CLIL 授業で学ぶ理科や数学の内容の一部を通常の英語授業に取り入れ、指導法としての CLIL を展開することも効果的だと考えられる。つまり、カリキュラムとしての英語 CLIL と外国語としての英語教育は相補的關係に位置づけることが肝要と考える。こう考えると、カリキュラムとしての英語 CLIL を展開していくためには、通常の外国語教科としての英語授業を今以上に充実していくことが必要になる。そうすることで、CLIL の堅実で持続可能な発展が期待できるからである。

謝辞

本稿をまとめるに当たっては、平成29年度～令和4年度科学研究費補助金（基盤研究（C）、課題番号17K03039）、研究題目「フィンランドにおける CLIL（内容言語統合型学習）とその成功要因に関する調査研究」の支援を受けた。心より謝意を表したい。

注

- 1) 加藤学園暁秀高等学校、ぐんま国際アカデミー、立命館宇治高等学校などが挙げられる。
- 2) 2014年度から開始された「スーパーグローバル大学創成支援事業」において、現在日本にある775大学から、世界レベルの教育研究を行う大学「タイプA（トップ型）」（13大学）と日本社会のグローバル化を牽引する大学「タイプB（グローバル化牽引型）」（24大学）の37大学が採択されている。採択に当たっては、「英語による授業の拡大」が採択要件の1つとなっており、これらの大学においてはその実施規模に差があるものの英語CLIL（英語を教授言語とした教科教育としてのCLIL）が実施さ

れている。

- 3) 最近のものであれば、『英語教育』2021年8月号第1特集「CLILをヒントにした授業づくり」、『新英語教育』2021年3月号特集「CLILの実践に学ぶ―内容と言語を結びつけて」
- 4) ここまでは教科教育としてのCLILと言語教育としてのCLILを区別してきたが、これ以降議論をより分かりやすくするために教科教育としてのCLILをカリキュラムとしてのCLILに、言語教育としてのCLILを指導法としてのCLILに置き換えて議論を展開する。
- 5) 『研究論集』第115号 (pp.119-136) に掲載された拙論 (特に「戦略的配置と校種間の連携」) 参照。
- 6) 「成功への道 英語で学べ」朝日新聞2016年5月23日号参照。
- 7) 例えば、私立としてはp.2の注1)で示した3校に加えて開智日本橋学園高等学校が、公立としては東京学芸大学附属国際中等教育学校、東京都立国際高等学校が挙げられる。

引用文献

- Cenoz, J. (2013). Discussion: Towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), 389-394.
- Dalton-Puffer, C., LLinares, A., Lorenzo, F., & Nikula, T. (2014). "You can stand under my umbrella" : Immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35 (2), 213-218.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp.1-19). John Benjamins.
- FNBE (Finnish National Board of Education). (2016) *National core curriculum for basic education 2014*. Author.
- Graddol, D. (2006). *English next*. British Council. Available at <https://www.teachingenglish.org.uk/article/english-next>
- Marsh, D. (2000). Using languages to learn and learning to use languages. In D. Marsh & G. Lange (Eds.), *Using languages to learn and learning to use languages* (pp.2-10). University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. European Commission.
- Moate, J. (2017). Developing an integrated content and language integrated learning (CLIL) pathway in Central Finland. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta-joulukuu 2017*, 1-7.
- 和泉伸一 (2016) 『フォーカス・オン・フォームとCLILの英語授業』アルク.
- 伊東治己 (1997) 『カナダのバイリンガル教育』溪水社.
- 伊東治己 (2014) 『フィンランドの小学校英語教育』研究社.

伊東治己 (2018) 『フィンランドの大学における小学校英語担当教員養成システム』 溪水社.

伊東治己 (2022) 「フィンランドにおけるCLILの発展・拡大の背景と課題」『研究論集』(関西外国語大学)
No. 115, pp.119-136

柏木賀津子・伊藤由紀子 (2020) 『小・中学校で取り組むはじめてのCLIL授業づくり』 大修館書店.

笹島茂編著 (2011) 『CLIL新しい発想の授業—理科や歴史を外国語で教える!—』 三修社.

笹島茂・山野有紀編著 (2019) 『学びをつなぐ小学校外国語教育のCLIL実践』 三修社.

津田幸男 (1990) 『英語支配の構造』 第三書館.

文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領』 東山書房.

早稲田大学教育総合研究所監修 (2017) 『英語で教科内容や専門を学ぶ—内容重視指導(CBI)、内容言語統合学習(CLIL)と英語による専門科目の指導(EMI)の視点から—』 学文社.

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.

(いとう・はるみ 外国語学部教授)