

# CLILによるアカデミック・ジャパニーズ指導についての研究

## — 背景と概念の再確認と開発した教材について —

奥山貴之

要旨：「留学生30万人計画」の達成、新型コロナウイルス感染症（Covid-19）の影響、など日本の留学生政策は転機を迎えている。これまでに顕在化している留学生に関わる課題に、改めて丁寧に取り組むべき時期となっているのだ。その課題の一つが、アカデミック・ジャパニーズの指導である。本研究は、アカデミック・ジャパニーズの指導の考え方と方法としてCLIL（内容言語統合型学習）に注目した。そして、ヨーロッパ社会の複言語・複文化主義に基づくCLILを、日本で学ぶ留学生のアカデミック・ジャパニーズ指導に用いることの適切性について検討した。その結果、ヨーロッパ社会においては結束や統合を目指すための複言語・複文化主義だが、日本社会では結束や統合よりも地域社会の多文化共生の文脈で複言語・複文化主義を捉えるべきであり、多文化共生が「外国人」にとって「同化的多文化共生」や「奴隷的多文化共生」にならないよう注意が必要であることが分かった。それを踏まえたうえで、グローバルな知識基盤社会で求められる汎用的能力としての「学士力」、アカデミック・ジャパニーズ、CLILで育てる能力の重なりについて確認し、それにより、アカデミック・ジャパニーズの指導にCLILを用いることが適当であることが明らかになった。その上で、CLILの考え方に基づいて作成したアカデミック・ジャパニーズ指導用の教材『考える人の上級日本語読解』で行える学習についてCLILの4Cの枠組みから示し、一部を補いながらこの教材を使用することでより効果的にCLILに基づいたアカデミック・ジャパニーズの指導ができることを示した。

キーワード：アカデミック・ジャパニーズ、CLIL、内容と言語、汎用的能力、複言語・複文化主義

# 1. はじめに

## 1-1. 研究背景

2020年から現在まで約2年に渡り続いている新型コロナウイルス感染症（COVID-19）のパンデミックにより、それまで当然だった国境を跨いだ人の移動は強く制限されるようになった。新たな留学生の日本への入国も制限され、2019年に「留学」の在留資格を得て入国した人数が121,637人だったのに対して2020年は49,748人と、前年比マイナス59.1%となっている（出入国在留管理庁2021）。その影響から2019年に312,214人だった留学生数は2020年末の段階で279,597人となり、前年から約3万人減少した（JASSO2021）。このように新たに来日する留学生が大幅に減少する中、現在日本に在留する留学生は数年、早ければ数カ月で大学や専門学校を卒業する。また、不安定な状況が続くと、機会があれば帰国するという留学生もいるだろう。そうすると、今後さらに留学生の数が減少することが予想される。

一方、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の影響による留学生の減少とは別の文脈で、近年日本の留学生政策は転機を迎えていた。1980年代中頃以降、日本政府は基本的に留学生数を増加させる政策をとってきた。「留学生10万人計画」の達成を経て、2008年に文部科学省によって「留学生30万人計画」が策定されて以降、留学生数は加速度的に増加してきた。2011年に163,697人だった留学生数は東日本大震災の影響で一時的に減少するものの、その後増加を続け2019年に312,214人となり「留学生30万人計画」は達成されている。こうして数値目標が達成されたこと、そして急激な留学生数の増加の過程で様々な課題が顕在化し指摘されてきたことから、留学生への教育や教育機関のあり方を問い直す動きが活発になっていたのだ。文部科学省（2019）「留学生の在籍管理の徹底に関する新たな対応方針」は、留学生の在籍管理の徹底を各教育機関に改めて求めるものだった。これは、ある都内私立大学で留学生に十分な教育が行われておらず、また、大量に留学生が失踪していることが報じられたことへの対応であったと考えられる。留学生への教育、留学生の在籍管理や学習意欲についての課題は以前から指摘されていたが、この私立大学の問題が報道されて日本語教育関係者以外の人もこれらの課題について知ることになったと言えるだろう。

以上のことは、留学生数という数値目標を追う時代が終わり、顕在化していた課題の一つ一つに改めて丁寧に取り組む時代に入った（あるいはそのような時代

に入るべき)ということの意味する。そうして課題に取り組むことが、日本留学の魅力や意義を強めることになる。留学生に質の良い留学経験を提供できることは、留学生にとっても日本社会にとっても有益であることは言うまでもない。

前述の2019年の留学生数の内、大学など高等教育機関の在籍者数は228,403人、日本語学校の在籍者数は83,811人である。日本語学校に在籍する留学生の多くは、日本の高等教育機関への進学を目指す<sup>1)</sup>。よって、日本語学校における予備教育においても、大学の初年次教育においても、「日本の大学での勉学に対応できる日本語能力」つまりアカデミック・ジャパニーズ（「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議2000）」の養成を目指す必要がある。日本の大学で学ぶ留学生にとっては、アカデミック・ジャパニーズは必須である<sup>2)</sup>が、留学生のアカデミック・ジャパニーズの習得については様々な課題が指摘されてきた。その適切な指導がないことや、留学生が十分にその力を習得できないことは、日本の大学で十分な教育を受ける機会を損失することを意味する。そこで、本稿では様々な留学生に関わる課題のうち、このアカデミック・ジャパニーズの指導について考えていく。

## 1-2. 研究動機

現在は、改めてアカデミック・ジャパニーズについて議論をするべき時である。前述のとおり、これまで顕在化してきた留学生に関する課題に丁寧に取り組む時期であるからだ。また、「当事者である留学生が大学で十分な教育を受ける機会を得、自らの将来に向けた準備ができる」（奥山2020）こと、そして本人たちが日本社会と関わりながら生きることを有意義に感じられること、を大前提とした上で議論すべき問題だが、日本の大学や日本社会には留学生や元留学生への需要や期待がある<sup>3)</sup>。世界はグローバルな知識基盤社会となり、日本では少子高齢化が進んでいる。このような状況下で、日本語や日本文化を理解する留学生や元留学生は貴重な存在だ。これらの意味で、留学生や元留学生が自らの人生を形作る上でも、そして日本社会にとってもアカデミック・ジャパニーズの指導は重要なことなのである。

では、そのアカデミック・ジャパニーズをどのように捉え、どのような指導をすべきなのだろうか。本稿ではアカデミック・ジャパニーズの指導の考え方や方法としてCLIL (Content and Language Integrated Learning) 内容言語統合型学

習に注目する。CLILはこれまでの様々な言語教育の考え方や指導を包摂・統合するもので、アカデミック・ジャパニーズの指導についてもそれが当てはまる。留学生のアカデミック・ジャパニーズの習得について、大学入学前に十分にトレーニングを積めていないという指摘や指導の考え方や実践など（花田2014、京2016、高橋2017、奥山2018、奥山2020）、様々な研究があるが、これらもCLILで包摂して考えることができる。

### 1-3. 研究目的

本研究では、アカデミック・ジャパニーズの概念や指導をCLILと学力を参照しつつ再確認する。そして、本稿の筆者を含む3名の日本語教師がCLILの考え方に基づいて作成したアカデミック・ジャパニーズ指導用の教材（『考える人のための上級日本語読解』（2020）凡人社）について、どのように作られているのかを示す。これらによって、アカデミック・ジャパニーズとCLILをより具体的に結び付けて捉え、その指導に活かせるようにすることが研究の目的である。

## 2. CLIL（Content and Language Integrated Learning）内容言語統合型学習

### 2-1. CLILとは

CLILは、Content and Language Integrated Learningの略称であり、内容言語統合型学習と訳される。欧州評議会が複言語・複文化主義（plurilingualism and pluriculturalism）を提唱する中で、1990年代半ばから外国語教育の方法や考え方として広がっているものだ。欧州評議会が複言語・複文化主義を唱える背景には、ヨーロッパの辿ってきた戦争の歴史がある。このような負の歴史が繰り返されないように、人のスムーズな移動、平和と安定のため、個人が複数の文化と複数の言語を身に付ける複言語・複文化主義が市民教育として実施されている。この複言語・複文化主義に基づいた外国語教育の考え方や方法としてCLILがある。CLILは、CEFR（Common European Framework of Reference）ヨーロッパ言語共通参照枠<sup>4)</sup>と共に、世界各国の言語政策および言語教育に影響を与えている。

#### 2-1-1. 複言語主義・複文化主義（plurilingualism and pluriculturalism）

##### 2-1-1-1. 複言語主義・複文化主義とは

複言語主義と類似の言葉に多言語主義があるが、その意味は全く異なる。多言

語主義は社会の中で様々な言語が共存することであり、複言語主義は個人の中の言語に注目するものだ。複言語主義とは、ひとりの人間のなかに複数の言語能力が存在し、それらが状況や相手との関係性、目的によって組み合わせられることで、コミュニケーションを実現していくという考え方（奥村他2016）である。個人の中に複数言語があり、それぞれが孤立したものではなく相互に関係し影響を与え合うものと捉え、言語による能力差や四技能の偏りもあることがあり、それらが個人の生活の中で使い分けられコミュニケーションが行われていると考える（奥村他2016）。複文化主義も複言語主義と同様の考え方で、「それぞれの文化能力は、無関係に並んでいるのではなく、お互いに比べ合い、活発に作用し合って作り出され豊かになって」（奥村他2016）、そして「その人が体験してきたすべての文化的な事柄が混ざり合って、一人の人の豊かな文化能力が作り上げられる」（奥村他2016）とされる。この複文化能力の一部として複言語能力は位置づけられている。

では、果たしてヨーロッパ社会の歴史的背景を踏まえた複言語・複文化主義に基づいたCLILを、日本における留学生を対象とした日本語教育に取り入れることは適切なのだろうか。西山（2010）は「今や私たちに求められているのは、複言語・複文化主義を唯一の価値として教条的に語ることではない。私たちは、それぞれの文脈に沿った複言語・複文化主義を探究する時代を生きており、日本もその例外ではなく日本における複言語・複文化主義とは何かを討議することが求められている。」と述べる。異なる社会的背景の中で生まれた考え方や教育方法を鵜呑みにできないのは当然である。このように考えた場合、本稿が論じる対象としている日本の大学で高等教育を受けている留学生や大学進学を目指している留学生にとっての複言語・複文化主義とはどのようなものかをまず検討しなければならない。それを踏まえてアカデミック・ジャパニーズの指導におけるCLILについて考察する。

### 2-1-1-2. 日本で学ぶ留学生にとっての複言語・複文化主義

ヨーロッパ社会における複言語・複文化主義は、ヨーロッパの様々な国や地域の社会的結束や統合を目指したものだ。相互理解や多様性の尊重がなければ多様な国や地域の社会的結束や統合はあり得ないということだ。一方、日本社会とそこで生活し学ぶ留学生という文脈で考えた場合、EUのような様々な国や地域をま

とめる概念や組織はなく、国や地域の結束や統合という捉え方は難しい。どちらかと言えば、日本という社会の中に「日本人」や「外国人」「留学生」を含め多様な人がいるという捉え方になる。そうすると、日本社会と留学生の関係は、国や地域の結束や統合よりも地域社会における「多文化共生」という概念で捉えるのが相応しいだろう。

多文化共生は、「国籍や民族などの異なる人々が、互いに文化的違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きてくこと」（総務省2006）と定義されている。これは引用文中にもあるとおり、複数の国のまとめりではなく地域社会を想定したものだ。このような定義があるものの、山田（2018）は日本社会では「対等」な多文化共生（「対等的多文化共生」<sup>5)</sup>）の概念が用いられず、「同化的多文化共生」と「奴隸的多文化共生」が混ざった概念として多文化共生が用いられていると指摘し、日本社会の変容を訴えている。外国人について「日本に住ませてやっているのだから（働かせてやっているのだから）、日本式に合わせるべきだ」「嫌なら帰れ」というような認識が一定程度社会にあること、また技能実習生の奴隸的な立場などを考えただけでも山田（2018）の指摘は首肯できる。しかも「同化的」「奴隸的」であることにマジョリティである「日本人」は気付いていないことも多い。マイノリティがマジョリティに迎合する形の「共生」や、マジョリティがマイノリティを搾取する形の「共生」は、本質的に多文化共生とは言えない。こうして考えると、多文化共生を理解すべき、そして複言語・複文化能力をより身に付けるべきは、まずはマジョリティとしての「日本人」である。しかし、本稿は飽くまで日本で学ぶ留学生への教育について論じるものだ。「日本人」における多文化共生や複言語・複文化主義について論じるのは、また別の機会にしたい。

では、留学生にとっての複言語・複文化主義と多文化共生はどのようなものか。留学生は、日本で日本語・日本文化を学ぶことで、自身の言語能力・文化能力を豊かにすることができる。複言語・複文化主義の考え方では、身に付けた日本語能力は母語やその他の言語と相互に関係し合い、影響を与え合う。この言語能力は、個人の生活の中で、相手や場面によって使い分けられるようになる。このような力があれば、新しい言語を学ぶ際に既に保持している言語能力の活用も可能であり、共通言語を持たない者同士を結び付けたり、少ない知識しかない言語でコミュニケーションを取らなければならない際も持ち合わせの言語知識や非

言語の伝達手段などを用いてコミュニケーションを図ったりすることができるようになる（奥村他2016）。前述のとおり、複言語能力と複文化能力は切り離されるものではなく、多様な文化を知り、関連付け、豊かな文化能力を持っていることは、他者理解やコミュニケーションの上で、有利に働く。このように、複言語・複文化能力は、個人の社会言語能力や言語運用能力、メタ認知的ストラテジーの力を向上させる（奥村2016）。

この能力があれば留学生は、同じ言語・文化圏同士でのコミュニケーション、日本人とのコミュニケーション、その他の国や地域の出身者とのコミュニケーションなどにおいて、また友人との会話、アルバイト先での会話、大学で学ぶ際の言語使用、情報収集、などにおいて、多様な文化を理解した上で言語を使い分けることができる。そして、それが留学生の生活を豊かにし、その能力で地域社会に貢献することができる。日本における留学生にとっての複言語・複文化主義はこのようなことだと考えられる。

複言語・複文化主義を日本で学ぶ留学生と日本社会に当てはめると以上のように考えることができる。ただし、ヨーロッパにおける国や地域の社会的結束や統合とは異なり、地域における多文化共生の文脈で考えることになる。多文化共生は、この場合一つの社会で多様な人が共に過ごすことと言える。注意が必要なのは、一つの社会が軸とされるとマジョリティとマイノリティの関係が固定化されて捉えられる傾向が強くなることだ。日本社会に先住する人（「日本人」）と後から入ってくる人（「外国人」）、となる。ここに国や地域の統合やその中で人の移動という視点があれば、誰もがマジョリティとマイノリティになる可能性を想定しやすいが、一つの社会を軸とする考え方ではその想定が難しい。地域社会に多様な人が入ってくるという視点だけでは相互的なこととして多文化共生を捉えにくいのだ。日本に在留する留学生にとっての複言語・複文化主義は、その背景となる多文化共生に相互的な視点が欠けやすくなる構造があるのである。そして、相互的な視点が欠けることは留学生や元留学生など「外国人」への搾取につながる。

留学生が教育と体験・経験に基づいて得た複言語・複文化能力が、保守的なマジョリティへの諦めとして発揮されることに繋がってはならない。そのような発揮のされ方をすれば、多文化共生は「同化的多文化共生」あるいは「奴隸的多文化共生」となる。多様な言語や文化に対する経験値と能力は、留学生や元留学生

のほうが高いことが多いと想定される。かといって、彼らのみがその能力を使いマジョリティと「上手くやる」ことを求められるのであれば、それは能力の搾取である。複言語能力・複文化能力によって個人が「社会の一員として主体的に生活することが可能になる」（奥村他2016）とされるが、そこには主張や要求をすることも含まれる。複言語能力・複文化能力は搾取される方向ではなく、相互に発揮する方向で捉えなければならないだろう。それを大前提として考えるべきことだが、留学生や元留学生が身に付けた複言語・複文化能力は、人と人、文化と文化を繋ぐ力になり、ひいては多様な人や文化を包摂する方向へ日本社会の変容を促すことになる。

日本で学ぶ留学生や元留学生にとっての複言語・複文化主義は、彼らが日本（あるいは他の国や地域）で「社会の一員として主体的に生活する」ための基盤となる考え方である。そして、日本社会において複言語・複文化主義は複数の国や地域の結束や統合よりも、地域社会における多文化共生の文脈で捉えられるものだ。複言語・複文化能力を持つことで、彼らは「社会の一員として主体的に」生き、日本社会における多文化共生に貢献できるだろう。しかし、地域社会における多文化共生は相互的な視点に欠ける場合がある。多文化共生は対等的なものであるべきで、彼らの能力が搾取される形になってはいけない。もちろん、全ての留学生や元留学生が十分な複言語・複文化能力を身に付けられるわけではなく、その意味で日本語教育が果たすべき役割は大きいと言える。この複言語・複文化能力を身に付けられる教育が日本語教育の中で行われるべきで、それがCLILなのである。本稿においては複言語・複文化能力のためのCLILという捉え方にとどまらず、それも含めたアカデミック・ジャパニーズのためのCLILについて考える。

ここまで、CLILの背景にある複文化・複言語主義について、そして日本で学ぶ留学生にとっての複言語・複文化主義について考察した。次節は、CLILの基本的な考え方や枠組みについて論じる。

## 2-2. CLILにおける指導の考え方、枠組みと方法

### 2-2-1. 内容と言語（外国語）を学ぶ指導法

前述のとおり、CLILは、Content and Language Integrated Learningの略称であり、内容言語統合型学習と訳されている。つまり、言語のみを学ぶのではなく、

言語と同時に言語で表された内容についても学ぶというものだ。内容と言語を組み合わせる学習としては、70年代からカナダのイマージョンプログラムがあり、80年代にアメリカで発達したCBI (Content-based Instruction) が挙げられる。大まかに分類すると、CLILは外国語と内容を使って外国語と内容の両方を学ぶもの、CBIは内容を使って外国語を学ぶもの、イマージョンプログラムは外国語を使って内容を学ぶもの (池田2012) とされる (表1参照)。

表1 「内容+外国語」による指導法の違い

項目	CBI	CLIL	イマージョン
学習目的	言語学習	言語学習・教科学習	教科学習
指導者	言語教師	言語教師・教科教師	教科教師
使用内容	主にトピック	トピック・教科	教科
評価対象	言語	言語・内容	内容

池田 (2012) より

### 2-2-2. CLILのコンセプト

CLILの特徴としては、まず4Cの枠組みがあることと、その統合が挙げられる。4Cとは、内容 (Content) 教科内容・横断トピック、言語 (Communication) 言語知識・言語技能、思考 (Cognition) 低次思考能力・高次思考能力、協学 (Culture) 協同学習・国際意識、である。言語が全てを媒体すると考えられ (図1)、この4Cを有機的に組み合わせた教育で図2のような力を育てる。



図1 CLILの4Cと言語の役割



図2 教室学習から汎用能力へ

図1、図2 池田 (2016) より

これら4Cを含め、CLILの様々なコンセプトについて確認した上で、アカデミック・ジャパニーズの概念、アカデミック・ジャパニーズの指導にCLILを用いるこ

との適切性、などについて考察する。

### 2-2-2-1. 内容 (Content)

内容 (図1では知識力) (Content) は、教科内容や横断トピックなど、様々なものを取り扱うことができる。その上で、知識を宣言的知識と手続き的知識に分類して考える。この場合、宣言的知識は、何かのトピックについて事実や用語や概念を知っていることであり、手続き的知識はそれらに基づいて具体的な行動をとれることである。例えば、環境問題について事実や用語や概念の宣言的知識を持っていて、そこから環境保全に対する具体的な行動ができることが手続き的知識となる。学習項目によっては宣言的知識から手続き的知識への接続が難しいものもあるが、CLILは知識の実社会での活用を意識することを重視する。

### 2-2-2-2. 言語 (Communication)

言語 (Communication) は、言語知識と言語技能に分類して捉える。言語知識は、語彙・文法・発音・談話、が含まれる。また、言語技能は、話す・聞く・書く・読む、が含まれる。

言語と内容の統合にも様々なレベルがあり、池田 (2016) は4つのレベルに分類している。内容と言語がどのように繋がるのか、繋がり方をレベルごとに例を示しているのが表2である。池田 (2016) は、レベルAからレベルDを授業設計の段階から計画的に取り込む必要性を説いている。内容について学ぶ中で自然と身に付く言語もあるが、言語と内容の結びつきの様々な側面 (言語と内容の統合のレベル) を意識し、自然と身に付く部分も含めて計画性をもって授業をすることで、「言語」の教育としての質が高くなる (池田2016)。

表2 内容と言語の統合レベル

レベルA 言語スキル	レベルB 学習スキル	レベルC 言語システム	レベルD 指導テクニック
読む 聞く 書く 話す	要約の方法 ノートの取り方 エッセイの書き方 プレゼンの方法	語彙 文法 発音 談話	言語的な説明 言語形式への気づき 定着のための練習 誤りの訂正や助言

池田 (2016) より筆者作成

言語については他のCと比較してより多様なコンセプトが以下のように示されている（池田2016）。

- 1) カウンターバランス指導法：内容学習と言語学習のバランスを取って指導する態度と方法（Lyster, 2007）。
- 2) 内容必須言語：その分野を学ぶ上で必須の言語知識。特に概念が含まれる用語が重視される。
- 3) 学習言語と日常言語：内容について学ぶ上ではCALP（Cognitive Academic Language Proficiency=認知学術言語能力）を育てることが中心になるが、学習内容を学習者の個人的なことや身近なことに結び付けることでBICS（Basic Interpersonal Communication Skills=基本的対人コミュニケーション技能）を意図的に使用させる。
- 4) 対話型授業：教師の発問（initiation）に対して学習者が応答（response）し、教師が評価（feedback）する。正解を問う質問の後に、自由に答えられる質問をすることで授業が活性化し、学習者のコミュニケーション能力が育つ。自由に答えられる質問の例としては次のようなものがある。《詳しく説明させる》《理由を説明させる》《具体例を列挙させる》《経験を語らせる》《意見を語らせる》（Linares, Morton, & Whittaker, 2012; Lyster, 2007）。
- 5) トランスラングエッジング：Translanguaging、言語切り替えのこと。「教えるために二言語を同一授業で計画的かつ体系的に使うこと」（Jones, & Baker, 2012:643）、「二言語を使うことで、意味を作り、経験を成し、理解や知識を得る過程」（Baker, 2011:288）などとされる。CLILは基本的には学習対象の言語を用いて授業を行うものだが、内容の理解や授業内の活動などにおける母語の使用など、言語の切り替えが行われる。複言語主義は、状況や場面によって言語を切り替えることを想定している考え方であり、その複言語主義に基づいたCLILの学習活動において言語の切り替えがあることは、不自然なことではない。ただし、「ここで重要なのは、意識的に両言語を同時使用させるということであり、妥協として母語に訳すといったことではない点である」（池田2016）とあるとおり、何のためにトランスラングエッジングをするのか、意図と計画を持つ必要がある。

言語面についてこのように多様なコンセプトが示されているのは、CLILが内容

と言語を学ぶものであり、そして図1で示したとおり言語が4Cの全てを媒介する要であるだからだ。内容も、思考も、協学も、言語が介することは言うまでもない。授業内での計画的で多様な言語使用が、学習者の言語能力およびコミュニケーション能力を向上させる。だからこそ、授業設計の段階からこれらのコンセプトを効果的に取り込む必要がある。

### 2-2-2-3. 思考 (Cognition)

思考 (Cognition) は、低次思考能力 (暗記・理解・応用) と高次思考能力 (分析・評価・創造) に分類して捉える (図3)。池田 (2016) は、「従来の英語教育法とCLILとの端的な違いは、学習者が授業中にどれだけ深く考えるかにある。」としている。これは、英語教育について述べているものだが、このコンセプトは日本語教育におけるCLILでも同様である。

日本語やその他の言語 (外国語) でも、言語教育では低次思考能力が重視されることが多い。単語や文法を覚える (暗記)、それらで表現された文章や発話を理解する (理解)、学んだ単語や文法を使って様々な状況で文章を書いたり発話をしたりする (応用)、ことができれば、買い物をしたり、道を尋ねたり、本を読んだりすることができる。多くの外国語の検定試験も多肢選択方式 (多くは四肢択一) になっており、「正解がある」低次思考能力を測るものになっている。外国語の検定試験が言語教育に与える影響は大きい。しかし、CLILは低次思考能力を基盤としつつ高次思考能力に基づいた言語の使用を求める。新しい情報を他の情報と関連付けて考える (分析)、メリットやデメリット、社会的な意義などについて考える (評価)、新たな考え方や方法を提案する (創造)、などの学習は、特に多肢選択方式の外国語の検定試験を重視する中では行われにくい。また、高次思考能力に根差した言語の使用を学習者に課すのなら、教師にもそのための準備と能力が要求される。CLILのコンセプトには、そのための枠組みと工夫が含まれているのである。

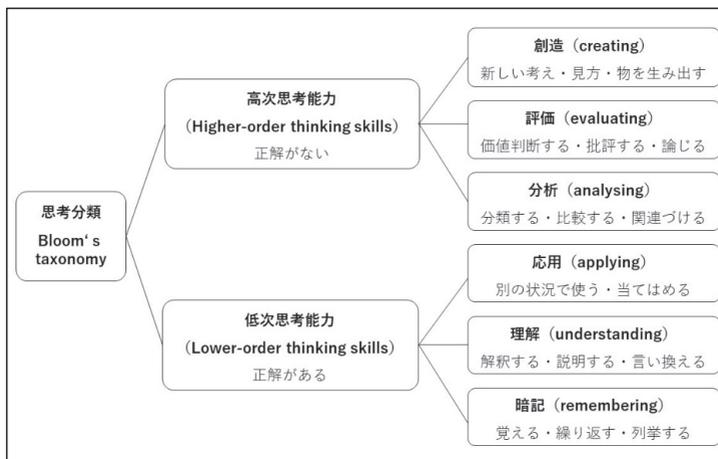


図3 ブルームの教育目標分類（改訂版）

池田（2016）より筆者作成

#### 2-2-2-4. 協学（Culture）

協学（Culture）は、共同学習・国際意識とされる。協学をCommunityとすることもあったが、現在は「協学=Culture」とされている（池田2016）。共同学習はペアワーク、グループワーク、などが考えられるが、他者との関りという点をさらに広げて考えると異文化理解や国際意識に繋がる。CLILが複言語・複文化主義に基づいていると考えれば協学（Culture）がコンセプトに含まれることは当然である。「異文化理解」「世界的課題」が授業に含まれ、他者との関りの中で学ぶ（ペアワーク、グループワークなど）中では、特に複文化能力を育てることができるだろう。

以上のような4Cを有機的に組み合わせ、社会での汎用的能力を育てることがCLILの狙いである。それぞれを有機的に組み合わせるためには、4Cの組み合わせについて十分に検討し授業設計をすること、そして授業内でそれらを実践する能力やスキュアフォールディング（足場かけ）<sup>6)</sup>の技術が求められることになる。この、4Cを効果的に組み合わせて授業設計するために作成されたのが表3の「CLIL授業の設計図」である（池田2016）。授業設計段階で4Cに何を当てはめるかを考え

られるものになっている。本稿では、この設計図を用いてアカデミック・ジャパニーズ指導用の教材『考える人のための上級日本語読解』（2020）凡人社）がどのように作成されているのかを4章で示す。次章（3章）では、これらCLILのコンセプトを踏まえ、CLILとアカデミック・ジャパニーズの関連について考察する。

表3 CLIL授業の設計図

Content (内容)	Communication (言語)	Cognition (思考)	Culture (協学)
宣言的知識 基礎知識 (教科書的な学習)	言語知識 語彙・文法・発音・談話	低次思考力 暗記・理解・応用	共同学習 ペアワーク グループワーク
手続き的知識 活用知識 (実社会への活用)	言語技能 聞く・読む・話す・書く	高次思考力 分析・評価・創造	国際意識 異文化理解 世界的課題

池田（2016）より筆者作成

### 3. アカデミック・ジャパニーズ

#### 3-1. アカデミック・ジャパニーズとは

アカデミック・ジャパニーズという用語は、2002年に日本留学試験（EJU）が導入されるに先立って発表された「日本留学のための新たな試験について－渡航前入学許可の実現に向けて－」（2002）で示されたことが契機となり、使用されるようになった。同文書でアカデミック・ジャパニーズは「日本の大学での勉学に対応できる日本語能力」と定義されている。日本留学試験は、「日本語シラバス」を公開しているが、アカデミック・ジャパニーズの能力が詳細に記述されていない（門倉2006）と指摘されるなど、その内容や指導方法に関して議論が行われるようになった。

多くのアカデミック・ジャパニーズ研究で定義を検討する際に引用されるのが、堀井（2003）と門倉（2006）である。図4が堀井（2003）、図5と表4が門倉（2006）であるが、どちらも低次思考能力だけでなく高次思考能力を含めてアカデミック・ジャパニーズとしていることが分かる。また、アカデミック・ジャパニーズを生活や人生に関わるものとしていることも共通する。堀井（2003）は図4から見て取れるが、門倉（2006）も「市民的教養」を「現代社会を市民として『生きる力』」として、AJ教育との関連を述べている。この「生きる力」には「問

題発見解決能力」が含まれ、両者ともアカデミック・アパニーズの一部としている。門倉（2006）は、「大学での勉学」の根幹を『「学び方を学ぶ」』ことであり、それは大学教育全体を通じての〈教養教育〉の中心的課題」とし、AJ（アカデミック・ジャパニーズ）は教養教育であり「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力」であるとまとめている。

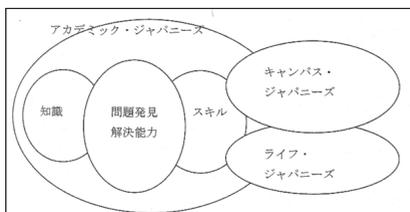


図4 アカデミック・ジャパニーズの構成要素  
(堀井2003) より

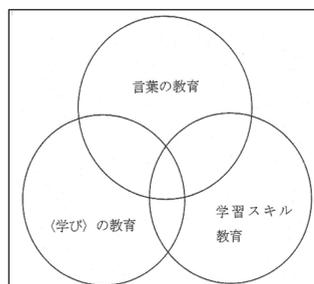


図5 AJ教育研究と関連領域との位置関係  
(門倉2006) より

表4 教育の分類と内容

教育の分類	内容
1 言葉の教育	日本語教育、国語教育、ESL (English as a Second Language) 教育におけるAJ的アプローチ
2 <学び>の教育	初等、中等教育における「総合的学習」、高校の「現代社会」、1990年代以降の大学初年次導入教育
3 学習スキル教育	英語圏のスタディ・スキル教育、リサーチ法（調査・研究の仕方）

門倉（2006）から筆者作成

堀井（2003）も、門倉（2006）も、表し方に多少の違いはあれ、ほぼ同様のことをアカデミック・ジャパニーズとしていることがわかる。なぜなら、アカデミック・ジャパニーズの概念は世界各国で考えられてきた高等教育や基礎的な学力についての議論と繋がっているからだ。日本の高等教育については、中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」において、「各専攻分野を通じて培う学士力」が示されている（表5）。学士課程教育についての議論は答申が発表された2008年に始まったわけではなく、2001年の「今後の高等教育改革

の推進方策について」という諮問を受けて、何年にも渡って続けられてきたものだ。この2001年はアカデミック・ジャパニーズの議論が始まる時期とほぼ同時期である。また、OECDでは1999年から2002年にかけて「能力の定義と選択」プロジェクトを行い、キー・コンピテンシーを定めた。他にもアメリカでは「21世紀型スキル」が定められるなど、「グローバルな知識基盤社会」「21世紀型」を想定したスキルや能力が次々と示されている。

堀井（2003）、門倉（2006）で示されたアカデミック・ジャパニーズと学士力は、表5の灰色部分において重なりを見ることができる。「日本の大学での勉学に対応できる日本語能力」つまりアカデミック・ジャパニーズは、学士課程で身に付ける能力の入り口に相当する。こう考えると、「留学生」「日本人」などと分けて考える必要はなく、共通の土台で考えていくべきことだと分かる。その上で、日本語教育におけるアカデミック・ジャパニーズ指導は学習者の背景を踏まえた独自性を持たねばならない。その意味で、堀井（2003）はより留学生に寄り添ったアカデミック・ジャパニーズの捉え方をしていると言えるだろう。大学のキャンパスライフに関わる領域もアカデミック・ジャパニーズとしており、学力や学術的な側面以外にも目を向けているからだ。このように「留学生」「日本人」を学士課程の教育という基盤を共有しつつも、日本語教育ならではの部分について理解することでアカデミック・ジャパニーズの指導を充実させられる。

さて、ここまでのアカデミック・ジャパニーズと学士力の議論を踏まえると、CLILも同様の基礎的な学力についての議論を踏まえていることがわかる。池田（2016）は、CLILが目指すのは「21世紀を生き抜く地球市民の育成である」と述べている。池田（2016）は、CLILの育てる能力と、キー・コンピテンシーや21世紀型スキルを汎用的能力として共通点が多いことを示した。つまり、CLILで育てる力は、学士力を内包し、かつ言語教育としての日本語教育ならではの部分をカバーするものだ。それは、4Cのうちの言語（Communication）に、より多様なコンセプトが示されていることから分かる。このように考えると、CLILはアカデミック・ジャパニーズを指導する上で、非常に有効な考え方と方法を提供するものであると言える。

表5 各専攻分野を通じて培う学士力

1. 知識・理解	(1) 多文化・異文化に関する知識の理解
	(2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
2. 汎用的技能	(1) コミュニケーション・スキル
	(2) 数量的スキル
	(3) 情報リテラシー
	(4) 論理的思考力
	(5) 問題解決力
3. 態度・志向性	(1) 自己管理能力
	(2) チームワーク、リーダーシップ
	(3) 倫理観
	(4) 市民としての社会的責任
	(5) 生涯学習力
4. 総合的な学習経験と創造的思考力	獲得した知識・技能等を総合的に利用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

中央教育審議会（2008）から筆者作成

本研究では堀井（2003）、門倉（2006）、学士力、CLILの背景と育成する能力を参考に、アカデミック・ジャパニーズを「日本語でアカデミックな課題を達成する能力」とし、1）言語、2）知識、3）思考力、4）学習スキル、に分類できるものとする。そして、このアカデミック・ジャパニーズをグローバルな知識基盤社会、複言語・複文化主義、多文化共生という社会的な文脈の中で捉える。アカデミック・ジャパニーズは、人と人、社会と社会を繋ぐ力になる。よって、アカデミック・ジャパニーズを身に付けた留学生や元留学生は、自らの生活や人生を豊かにすることができ、日本社会の多文化共生に貢献できる。

## 4. 日本語教育におけるCLILとアカデミック・ジャパニーズの先行研究

### 4-1. CLILの先行研究

ヨーロッパにおいてCLILは初等教育や中等教育で行われることが多いが、日本では高等教育の中での英語教育における実践や研究が比較的充実している。『CLIL内容言語統合学習 上智大学の新たなる挑戦』（上智大学出版）は、第1巻

から第3巻まで出版され、「第1巻 原理と方法」(2011)、「第2巻 実践と応用」(2012)、「第3巻 授業と教材」(2016)、とCLILについて理解し実践するための材料および研究が示されている。これらから日本におけるCLILの実践と研究が広がったと言えるだろう。現在では、中等教育(英語)におけるCLILの実践と研究が充実しつつある。

多くの外国語教育の実践と研究で共通することだが、CLILも英語教育における実践や研究が充実している。国際的な共通語としての英語の地位を考えると避けがたいことだが、複言語・複文化主義から考えると外国語教育が一つの言語に偏ることは適切とは言えない。多様な言語や文化を理解するのであれば、英語以外の言語も視野に入っていなければならない。工藤(2019)は、日本のCLIL研究が英語教育の文脈での実践報告がほとんどで、CLILによる教科内容の学びで学習者がどのように変容したかを具体的に捉える研究が不足していると指摘している。本研究では、CLILの実践報告ではなく日本で学ぶ留学生にとってのCLILとは何かをその背景を含めて論じ、そしてCLILを参照してアカデミック・ジャパニーズの定義を再確認してきた。さらに、作成した教材がどのようにこれらの考え方に基づいているかを示す(5章)ものだ。こうした点で、本研究には日本におけるCLIL研究の幅を広げる意味と価値がある。

#### 4-1-1. 日本語教育におけるCLILの研究

本稿は、日本語教育におけるCLILについて論じるものであるため、ここからは英語教育ではなく日本語教育におけるCLIL研究について言及していく。現在、日本語教育におけるCLIL実践の入門書(奥野編著(2018)『日本語教師のためのCLIL(内容言語統合型学習)入門(CLIL日本語教育)』凡人社)が出版されている。出版までには様々な研究が積み重ねられており、奥野編著(2018)出版以前も含めて、日本語教育においてもCLILの実践報告などの研究が増加してきている。中でも「日本事情」科目に関する研究が多く(清水2016、深川2019、元木2020など)、CLILで異文化理解や思考が深まったと示されている。CLILの4Cの、協学(Culture)の中の《異文化理解》と、思考(Cognition)が注目された形である。また、小説を読むCLILを実践し、受講した留学生の意識を調査した研究もおこなわれている(奥山2016)。この研究では、「内容」への興味が留学生の「言語の学習」「言語の使用」「思考」を支えていること、教師の「問い」の重要性を

明らかにしている。これらからは、CLILで育つ能力が、アカデミック・ジャパニーズと重なることを確認できるが、明確にアカデミック・ジャパニーズをCLILの枠組みで捉え、CLILで指導することを示す研究は、管見ながらあまり見られない。

#### 4-1-2. アカデミック・ジャパニーズの研究

前述のとおり、大学入学前に留学生がそのトレーニングを十分に積んでいるとは言えないことが指摘されている（花田2014、京2016、高橋2017）。一方、奥山（2020）は、大学入学前の日本語教育において留学生がアカデミック・ジャパニーズを身に付けられるように、日本語教師が様々に考え実践していることを明らかにしている。ただし、日本語教師が工夫をしたからといって全ての留学生がアカデミック・ジャパニーズを十分身に付けられるわけではなく、その意味で大学入学後の留学生に対する初年次教育の重要性も指摘されている（奥山2018、奥山2020）。

また、大学入学前と入学後の日本語教育の連続性（アーティキュレーション）の重要性も指摘されている（堀井2015、奥山2020）。アーティキュレーションの面では、CEFRの影響からAJ Can-doリストが開発され（鈴木2018）、AJ（アカデミック・ジャパニーズ）においてレベル別、技能別に日本語で何ができるかが示され、指導や学習の際に参照できるようになっている。しかし、教育現場では既存の多様な教材が使用されるため、共通したアカデミック・ジャパニーズ理解に基づいた指導の枠組みが必要となる。その点では、考え方、方法、授業設計が示されているCLILを参照することが、具体的な指導の工夫や、アーティキュレーションに繋がると考えられる。アカデミック・ジャパニーズと、CLILが育てる能力の重なりについては、既に3章までで論じたとおりである。

アカデミック・ジャパニーズの指導をCLILで考えると、指導の適切性とアーティキュレーションを保持できる。以上のことを踏まえて、本稿の著者を含めた日本語教師（3名）が留学生のアカデミック・ジャパニーズ養成のための教材として作成したのが『考える人の上級日本語読解』（凡人社）である。

## 5. アカデミック・ジャパニーズ指導のための教材『考える人の上級日本語読解』について

4章までで論じてきたことを踏まえ、アカデミック・ジャパニーズの指導のための教材として本稿の筆者を含む3名の日本語教師が開発した『考える人の上級日本語読解』(図6)について、どのようにCLILに結び付くのか、どのような学習が意図されているのかを示す。

### 5-1. 『考える人の上級日本語読解』のコンセプト

『考える人の上級日本語読解』を使用することが想定されているのは、JLPT<sup>7)</sup>のN1取得前後の「日本の大学・大学院などへの進学を目指す外国人留学生や、学部初年次教育を受ける外国人留学生など」(『考える人の上級日本語読解』)である。大学進学希望者への教育と学部初年次教育は、教育課程としての連続性があるが、それらと大学院進学希望者では教育課程の段階の差が大きく、必要な教育も異なるという指摘もある。もちろん、特別な日本語教育が必要ないほど十分な能力を備えている大学院進学希望者は、こうした教材でアカデミック・ジャパニーズの学習をするよりも、論文や専門書から先行研究の検討、研究計画の作成、など大学院進学という目的に直結することに絞って学習すればよい。ここで対象となる大学院進学希望者は、十分にアカデミック・ジャパニーズを身に付けられていない学習者である。母語ではない言語で高等教育を受けることは容易ではなく、大学院進学希望者であっても汎用的な能力としてのアカデミック・ジャパニーズを磨く必要があることは多い。低次思考能力に基づく日本語能力は十分なトレーニングができていても、高次思考能力に基づく日本語の使用や、アカデミックなトピックについて日本語でインプットとアウトプットを繰り返すことに慣れないこともある。このような大学院進学希望者も、『考える人の上級日本語読解』の対象者となるだろう。

さて、この『考えるための上級日本語読解』は、CLILに基づいた教材、アカデミック・ジャパニーズを育成する教材として以下の点を重視して作成した。換言



図6 『考える人の上級日本語読解』

すると、アカデミック・ジャパニーズ養成のための教材として機能させるために、以下のようなCLILのコンセプトや要素が教材に含まれている。

- 1) 言語も内容も学ぶ。
- 2) 4Cを有機的に結び付けた学習ができる。
- 3) 内容（Content）は、社会的なものやアカデミックなもので、オーセンティック<sup>8)</sup>な文章を用いる。
- 4) 内容について、自分の身近なことに結び付けながら考えられる。
- 5) ペアワーク、グループワーク、レジュメの作成など、学習スキルが学べる。
- 6) 自分の生活や人生の選択の材料を得られる。

これに基づき、『考える人の上級日本語読解』の冒頭には「本書を使って行うことができる学習」が以下のように示されている。

- ①社会的なトピックや、アカデミックなトピックの入門的な読み物を読み、知識を得る。
- ②自分を取り巻く世界や社会で起きていることについて自らに引きつけながら考え、その中で日本語の4技能（読む・書く・聞く・話す）を用いる。
- ③アカデミックな場面で課される「考える」「調べる」「話し合う」「レジュメを作成する」などのタスクを行う。
- ④日本語を用いて内容について学び考える中で、自分の生活や人生の選択の材料を得る。

（『考える人の上級日本語読解』より）

CLILで養成する汎用的能力の育成のための最も基本的な要素は4Cである。そのため、まずはこの教材のコンセプト（「本書を使って行うことができる学習」）を表3「CLIL授業の設計図」に当てはめ、どのように4Cを組み合わせているのかを示す。教材のコンセプトを「CLIL授業の設計図」に当てはめると表6のようになる。

表6 『考える人の上級日本語読解』をCLILの枠組みで示す

Content (内容)	Communication (言語)	Cognition (思考)	Culture (協学)
<b>宣言的知識</b> ・各トピック (社会的・アカデミック)	<b>言語知識</b> ・各トピックで使用される用語 (語彙) ・授業内で使われる日常語	<b>低次思考力</b> ・用語や概念を覚える (暗記) ・内容の理解 (理解) ・トピックやトピックに関連する知識を自分の身近なことに当てはめる (応用)	<b>協同学習</b> ・話し合う(ペアワーク・グループワーク)
<b>手続き的知識</b> ・各トピックから、自分の生活や人生の選択の材料を得る (宣言的知識から手続き的知識へ)	<b>言語技能</b> ・本文を読む、調べる(読む) ・教師・他の学習者の話を聞く (聞く) ・自分の経験・意見・などを話す (話す) ・設問に答える、レジュメを作成する (書く)	<b>高次思考力</b> ・身近なことと、社会や世界で起きていることを比較する (分析) ・自分の生活や人生の選択の材料を得る上ではメリット、デメリットなど選択肢の評価をする (評価) ・知識を得、様々な選択肢を評価した上で新たな考えや見方を生み出す (創造)	<b>国際意識</b> ・身近なことから考える際の、自国と他の国の比較、母文化と他文化の比較 (異文化理解) ・自分をとりまく社会や世界でおきていること (世界的課題)

次に、4Cのそれぞれの内容について表6を参照しながら示していく。

内容 (Content) は、各トピック (社会的・アカデミック) が《宣言的知識》に当てはまる。また、「④日本語を用いて内容について学び考える中で、自分の生活や人生の選択の材料を得る」とある通り、各トピックを実社会での活用、つまり《宣言的知識》に繋げることを想定している。トピックは、「グローバルな知識基盤社会」の中で、留学生が「社会の一員として主体的に生活」できるようになるためのもの、留学生が自分の問題として捉えられるもの (表7) になっている。また、内容を理解し、自分のこととして捉えられるようにするためのスキヤフオールディングが導入部などに用意されている。

表7 『考える人の上級日本語読解』トピック

課	トピック	説明
1	ゲームと人と社会と私	コンピューターゲームと人や社会との関りについて
2	言語と向き合う	母語ではない言語の環境で育つ子どもや、社会の多言語状況について。人と言語、言語と社会の関係。
3	子どもと自尊感情	子どもの自尊感情について。どうすれば自尊感情を持てるのか、また、自尊感情についてどのように考えるのか。
4	変わりゆく世界	環境問題を中心に、持続可能性（サステナビリティ）について。
5	自分でつくるキャリア	社会的な背景を踏まえた上で、キャリアの作り方や捉え方について。
6	貿易とグローバル化	自由貿易や経済の側面からグローバル化について。
7	フェア？アンフェア？	ジェンダー、ジェンダー格差について。
8	いのちと科学	生命科学、生命倫理について。
9	「科学」を考える	科学的リテラシー、と科学と社会の関係（科学哲学）について。
10	研究って何？	研究することがどのようなことなのか。

言語（Communication）については、各トピックで使用される様々な用語が《言語知識》に相当し、JLPT N1レベル前後の語彙や、内容を理解するために必須の言語（内容必須言語）は、翻訳つきの語彙リストから学習できる。また、授業内で使われる日常語も《言語知識》に相当する。そして、本文を読む、設問に答える、資料を調べる、教師や他の学習者の話を聞く、自分の経験や意見を話す、レジュメを作成する、など「読む」「聞く」「話す」「書く」の《言語技能》を十分に使用する設計になっている。教材のタイトルには「読解」が含まれているものの、内容（トピック）について読んで理解する前後に様々なタスクが用意され、《言語技能》の全てを使用することになる。

思考（Cognition）については、内容を理解し、用語や概念を覚え、トピックと自分の身近なことに当てはめる、など《低次思考能力》（理解・暗記・応用）を使う。また、「②自分をとり巻く世界や社会で起きていることについて自らに引きつけながら考え」ること、ペアワークやグループワークの中で多様な考えを知ることは、《高次思考能力》を使用する。身近なことと社会や世界で起きていることを比較し（分析）、生活や人生の選択について考える上ではそれぞれの選

択肢のメリットやデメリットを考え（評価）、知識を得て、様々な選択肢を評価した上で新たな考えや見方を生み出す（創造）、ことを意図している。

協学（Culture）については、ペアワークやグループワークなどの《共同学習》が含まれている。そして、「②自分を取り巻く世界や社会で起きていることについて自らに引きつけながら考える」ということは自国と他国との比較や自文化と他文化の比較などの異文化理解も含まれ、また「世界や社会で起きていること」は世界的な課題も含まれ、《国際意識》を育むことができる。

また、書籍やインターネット等で「調べる」、「レジュメを作成する」、「話し合う」は学習スキルに含まれ、それらのトレーニングも行うことができる。

このように、4Cの学びおよび学習スキルの学習が計画的に教材の中に配置され、内容（Content）の面では社会的なものアカデミックなもので、且つ「社会の一員として主体的に生活」することに繋がるものになっている。

『考える人の上級日本語読解』において可能な学習は、4Cからこのように示すことができる。次に、より具体的にCLILに基づく教材の特徴を捉えられるよう、各課の構成と内容について、CLILの枠組みから示したい。

## 5-2. 『考える人の上級日本語読解』各課の構成

『考える人の上級日本語読解』の各課の構成は表8のとおりである。

表8 『考える人の上級日本語読解』各課の構成

導入	
「読む①」	本文
	「内容理解」
「考える①」	
「読む②」	本文
	「内容理解」
「考える②」	
「考えるヒント」	

各課は、トピックに関わる既有知識を活性化させたり、トピックに関わることを調べたりする「導入」から始まる。自国の事情を調べることも多く、その際に

トランスラングエッジングが行われる。そして、トピックに基づいた読み物がそれぞれ二つ用意され、読み物ごとに「内容理解」の問題、内容から繋がる「考える」タスクが用意されている。また、トピックについてさらに考えるための材料がコラムやグラフなどで示されている（「考えるヒント」）。

この構成に、それぞれの課のトピックと文章のタイトル、そして「考える」タスクを端的にした形で示し、まとめたのが表9である。トピックは前述の通り（表7）、どれも日本で大学・大学院進学を目指す、あるいは大学で初年次教育を受ける留学生にとって身近かつ「グローバルな知識基盤社会」中で「社会の一員として主体的に生活」することに繋がるものだ。だからこそトピックについて「宣言的知識」から「手続き的知識」への接続を図ることができる。

表9 『考える人のため上級日本語読解』

	内容	考える
1 ゲームと人と社会と私	読む① 「ゲームの今と将来」	考える1 読む①で示された「遊び」の定義に当てはまるゲームは？ ・社会の中でどのようにゲームを役立てることができるか。 ・「ゲーム」の他に「アニメ」も人に強い影響があると言われることが多い。なぜそのように言われるのか。 ・「ゲーム」や「アニメ」の他に、人間に悪影響があるとされているものは？それらと「ゲーム」「アニメ」の比較。
	読む② 「ゲームは悪影響を及ぼすのか？」	考える2
	考えるヒント 「子どもが約束を守らなかつたら」	
2 言語と向き合う	読む① 「私の名は。」	考える1 ・読む①の、日本にきている「ポルトガル語、スペイン語、タガログ語」を母語としている人は、どの国の人が多いか、調べる。 ・「ポルトガル語、スペイン語、タガログ語」を母語とする子どもは、どうして日本に住むことになったのか ・もし、日本人と国際結婚したら、子どもに日本名をつけたいと思うか。
	読む② 「多言語状況を考える」	考える2 ・他言語表記の看板を見て、その特徴を説明する。 ・身近にある多言語状況を調べる。 ・現在の生活で、多言語に対応して欲しいと思うものは。 ・自分の国ではどのような多言語対応が行われているか。
	考えるヒント 「義務教育は日本人だけ？」	
3 子どもと自尊心	読む① 「幸福度の低い日本の子ども」	考える1 ・子どもどものころ、親や先生など大人に言われてうれしかったこと、嫌だったことは？ ・子どもどものころ、親や周囲からプレッシャーを感じたか。 ・日本は子どもどもの自尊心の低さが問題視されている。自分の国の子どもは、何か指摘されている問題や傾向はあるか。
	読む② 「『自尊心を高めよう』を再考」	考える2 ・自分をどのように認める傾向があるか、それについてどう思っているか。 ・読む①と読む②の論旨の比較して異なる点をまとめる。その異なる点についてどう考えるか。
	考えるヒント 「各国の高校生は自分についてどう思うか」グラフ	
4 変わりゆく世界	読む① 「高度経済成長期の日本」	考える1 ・子どもどものころ出て、自分を取り巻く社会がどのように変わったか。その変化についてどう考えるか。 ・環境汚染で体調が悪くなった経験はあるか。身の回りの人はどうか。 ・自分が公害をおこなしている会社の社員だとして、その事実を知ったらどうするか。
	読む② 「持続可能な世界」	考える2 ・環境保護活動を見たり聞いたりしたことがあるか、参加したことがあるか。 ・自分の住んでいる町でリサイクル開発をする計画がある。リサイクル開発のメリットとデメリットを調べて、賛成するか反対するか。
	考えるヒント 「江戸時代に見る循環型社会」	
	「SDGs 持続可能な世界のための17の目標」	

							<ul style="list-style-type: none"> <li>・1970年代から2010年代の日本と自国の社会を調べる。</li> <li>・読む①の筆者が働いてきた時代の、社会背景はどのようなものか。</li> <li>・読む①と読む②の論旨の比較して異なる点をまとめる。</li> <li>・読む①と読む②のどちらの書方に共感できるか。</li> <li>・自分の人生が「逆算型人生設計」だったかどうか。</li> </ul>	考える1	「人生の先輩が教えるキャリアの作り方」	読む①		
5	自分でつくるキャリア		「変化するキャリア観－自分らしいキャリアとは」	読む②			<ul style="list-style-type: none"> <li>・読む①と読む②のどちらの書方に共感できるか。</li> <li>・自分の人生が「逆算型人生設計」だったかどうか。</li> </ul>	考える2				
			「『仕事』と『家庭』の両立」	考えるヒント								
6	貿易とグローバル化		「貿易の基本原理－比較優位」	読む①			<ul style="list-style-type: none"> <li>・比較優位の考えに基づいて分担したほうが良い例はあるか。</li> <li>・自由貿易の推進がどのような問題を生むか。</li> </ul>	考える1				
			「グローバル化とどう向き合うか」	読む②			<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の国の輸出と輸入について調べる。</li> <li>・自分の関税率について調べる。</li> </ul>	考える2				
			「経済学が自指すもの」	考えるヒント								
7	フェアフェアンフェア?		「ある熟年夫婦の関係性」	読む①			<ul style="list-style-type: none"> <li>・今と違う性に生まれていたら、どのようなことを考え、どうしているか。</li> <li>・男女の在り方や関係性について、日本社会や自国の社会がどのように変化してきたか。</li> </ul>	考える1				
			「女性の働き方」	読む②			<ul style="list-style-type: none"> <li>・給料が他の人と比べて安い時に、納得できる理由と納得できない理由。</li> <li>・自分の国における女性と男性の働き方のちがいについて、どう違うのか、なぜ違うのか。</li> </ul>	考える2				
			「男がつかいよ」	考えるヒント			<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分が医者で、家族が不治の病から安楽死を望んだ時にどうするか。</li> </ul>	考える1				
8	いのちと科学		「いのちの『終わり』は誰が決めるのか」	読む①			<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分が親の立場で、遺伝子技術で子供に「健康」「知能」「運動能力」「容姿」を持たせられるなら、どれにしたいか。</li> <li>・「健康」「知能」「運動能力」「容姿」の中で、法律で認めてもいい遺伝子コントロールは?</li> </ul>	考える2				
			「いのちを“つくって”もいいですか」	読む②								
			「クローン人間はどの程度“そっくり”なのか」	考えるヒント			<ul style="list-style-type: none"> <li>・平均気温の変化と二酸化炭素排出量を示したグラフを見て、平均気温の上昇の根拠に二酸化炭素の増加を挙げる人がいる。グラフのどのようなことを根拠としていると考えられるか。</li> <li>・その考えに対する反論のポイント。</li> <li>・二酸化炭素の排出量の増加以外に、平均気温の上昇に他に影響を与えそうなことは何か。</li> <li>・以上を踏まえて、二酸化炭素を排出する「資源の利用」をどのようにすればよいか。</li> <li>・買い物をする時、遺伝子組み換え食品かどうか表示を見るか。</li> <li>・遺伝子組み換え食品を買ったことがあるか。</li> <li>・遺伝子組み換え食品をどう思うか、メリット、デメリットやリスクについて調べて、話し合う。</li> </ul>	考える1				
9	「科学」を考える		「科学は魔法？」	読む①								
			「科学と社会の関係が変わるとき」	読む②								
			「SFと科学」	考えるヒント								
10	研究って何？		「研究とは－研究は勉強と全く違う」	読む①								
			「フィールドワーク研究の意義」	読む②								
			「レジュメを作成しよう」	考えるヒント								

### 5-3. 『考える人の上級日本語読解』各課で行うことができる学習（2課、4課）

この節では、「CLIL授業の設計図」を用いて4Cの枠組みから『考える人の上級日本語読解』の各課で行うことができる学習を示す。全ての課について示すことは紙片の都合でできないため、ここでは2課の「言語と向き合う」（多言語状況）と、4課の「変わりゆく世界」（環境・持続可能性）について取り上げる。

#### 5-3-1. 2課「言語と向き合う」（多言語状況）で行うことができる学習 2課について、4Cの枠組みから行える学習を示すと表10のようになる。

表10 2課「言語と向き合う」（人、社会と言語）をCLILの枠組みで示す

Content (内容)	Communication (言語)	Cognition (思考)	Culture (協学)
<b>宣言的知識</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「私の名は」</li> <li>・外国人児童生徒の日本語教育と、名前とアイデンティティについて</li> <li>・「多言語状況を考える」</li> <li>・ダイグロシア、単一言語主義と多言語主義について</li> </ul>	<b>言語知識</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・台湾と日本の歴史的な関係を表す用語。外国人児童生徒の日本語教育に関わる用語。</li> <li>・ダイグロシア、多言語状況に関わる用語。</li> <li>・授業内で使われる日常語。</li> </ul>	<b>低次思考力</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本文「私の名は」「多言語状況を考える」を読んで理解する。内容理解の問題を解く（理解）</li> <li>・「単一言語主義」「多言語主義」を自分の身近な状況に当てはめる（応用）</li> </ul>	<b>協同学習</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・話し合う（ペアワーク・グループワーク）</li> <li>「考える①」</li> <li>「考える②」</li> </ul>
<b>手続き的知識</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・外国人の児童生徒の名前やアイデンティティの問題から、仮に日本人と国際結婚して子どもを持った場合の名づけ。</li> <li>※多言語対応をして欲しいという点や、自分の国の多言語対応について考える。</li> </ul>	<b>言語技能</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本文を読む。「ポルトガル語・スペイン語・タガログ語」を母語とする人」について調べる（読む）</li> <li>・教師・他の学習者の話を聞く。授業内で使われる日常語、「考える①」「考える②」で行われる話し合い。（聞く）</li> <li>・自分の経験・意見などを話す。「導入」「考える」など。（話す）</li> <li>・設問に答える。（書く）</li> </ul>	<b>高次思考力</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の国と日本を含む他の国の多言語状況を比較し分析する（分析）</li> <li>・仮に日本人と国際結婚をして子どもを持った場合に子どもに日本名をつけたいか（評価）</li> <li>※多言語対応や多言語表記を作る（創造）</li> </ul>	<b>国際意識</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの日本語教育、台湾と日本の歴史的背景、多言語状況（異文化理解）</li> <li>・多言語状況、多言語主義（世界的課題）</li> </ul>

内容 (Content) は、「私の名は」(外国人児童生徒の日本語教育と、児童生徒の名前とアイデンティティについて)、「多言語状況を考える」(ダイグロシア、単一言語主義と多言語主義)が、《宣言的知識》となる。留学生が日本人と国際結婚をして子どもを持ったとして名づけをどうするか考えるタスク、周りの多言語表記や多言語対応をして欲しいことについて考えるタスク、これらが学んだ内容を《手続き的知識》に繋げるためのものだ。

言語 (Communication) については、それぞれの本文の内容に関わる用語、そして授業内で使われる日常語が《言語知識》となる。そして、本文を読む、教師や他の学習者の話を聞く、自分の経験・意見などを話す(「導入」「考える」など)、設問に答える、などで「読む」「聞く」「話す」「書く」の《言語技能》を活用できる。

思考 (Cognition) については、それぞれの本文の内容を理解し設問を解く(理解)、「単一言語主義」「多言語主義」などを自分の身の回りの環境に当てはめて考える(応用)、などが《低次思考能力》に相当する。そして、自分の国とその他の国の多言語状況や多言語対応を比較して分析したり(分析)、子どもの名づけの問題について評価したり批評したりすることが《高次思考能力》に相当する。教材には含まれていないが、自分の住む町で必要な多言語対応や多言語表記を作ることで(創造)までカバーできる(※で示した)。

協学 (Culture) に関しては、ペアワークやグループワークが「導入」「考える」に用意されており(共同学習)、また、言語に関するトピックは自国や日本などの国の状況の比較を通して《異文化理解》や《世界的課題》となる。

5-3-2. 4課「変わりゆく世界」(環境・持続可能性)で行える学習  
4課について、4Cの枠組みから行える学習を示すと表11のようになる。

表11 4課「変わりゆく世界」（環境、持続可能性）をCLILの枠組みで示す

Content (内容)	Communication (言語)	Cognition (思考)	Culture (協学)
<b>宣言的知識</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「高度経済成長期の日本」公害（水俣病）について。</li> <li>・「持続可能な社会」持続可能性、サステナビリティについて。</li> </ul>	<b>言語知識</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・高度経済成長期、公害、に関わる用語（語彙）</li> <li>・持続可能性に関わる用語（語彙）</li> <li>・授業内で使われる日常語</li> </ul>	<b>低次思考力</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本文「高度経済成長期の日本」「持続可能な社会」を読んで理解する。内容理解の問題を解く（理解）</li> </ul>	<b>協同学習</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・話し合う（ペアワーク・グループワーク）</li> <li>「考える①」</li> <li>「考える②」</li> </ul>
<b>手続き的知識</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・環境問題や、持続可能性について学び、自分がどうできるか考える。</li> </ul>	<b>言語技能</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本文を読む、調べる（読む）</li> <li>・教師・他の学習者の話を聞く（聞く）</li> <li>・自分の経験・意見・などを話す（話す）</li> <li>・設問に答える、レジュメを作成する（書く）</li> </ul>	<b>高次思考力</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の身の回りの社会の変化と、他の学習者の身の回りの社会の変化を比較し分析する（分析）</li> <li>・公害についての本文を読み、自分が公害企業に勤めていた場合にどう考えようするか判断する。自分の町でリゾート開発が計画された場合に賛成か反対か考える（評価）（創造）</li> </ul>	<b>国際意識</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・身近なことから考える際の、自国と他の国の比較、母文化と他文化の比較（異文化理解）</li> <li>・自分をとりまく社会や世界でおきていること（世界的課題）</li> </ul>

内容（Content）は、「高度経済成長期の日本」で公害について、「持続可能な社会」で持続可能性について学ぶことができる《宣言的知識》。そして、「考える①」自分が公害企業の社員だったらどうするか、「考える②」自分の町でリゾート開発が計画されていたら賛成か反対か、などのタスクを経て知識を得た上で自分がどう生きるかという《手続き的知識》に接続することを意図している。

言語（Communication）は、高度経済成長期や公害に関わる用語、持続可能性に関わる用語など、本文の内容に関わる言葉と、授業内で使われる日常語が《言語知識》となる。そして、「読む」「聞く」「話す」「書く」の《言語技能》は、教材で示されている様々な活動の中で活用されることは前述のとおりである。

思考（Cognition）も《低次思考能力》については、どの課も本文の内容を理解し、設問を解くことがそれにあたる。「考える①」「考える②」において、公害や持続可能性について自分の経験や自分の国の状況、他の学習者の経験や国の状況を比較し分析することができる（分析）。また、自分が公害企業に勤めていた

場合にどう考えどうするか判断する、自分の町でリゾート開発が計画された場合に賛成するか反対するか考える、という問いでは分析や評価などの《高次思考能力》を使用する。

協学 (Culture) に関しては、前述のとおりペアワークやグループワークがある (共同学習)。環境問題や持続可能性は様々な国の状況や考え方を比較することで《異文化理解》にもなり、当然《世界的課題》にもなる。

#### 5-4. 『考える人の上級日本語読解』使用上の留意点

アカデミック・ジャパニーズは、言語を含めた汎用的な能力であり、それは様々な能力を統合したものである。よって、それを育てる教育では各能力を言語化し、それらを統合して授業を行う意図と計画性が重要となる。そのためのCLILであり、ここまでその枠組みから『考える人の上級日本語読解』で行える学習を示してきた。

『考える人の上級日本語読解』は、CLILの基本的なコンセプトである4Cやそれ以外の要素も含んだものである。しかし、《宣言的知識》から《手続き的知識》に繋げることは想定しているものの、教材の中のタスクとしては《手続き的知識》があまり含まれていない。学習者がよりトピックを自分のこととして捉えて考えるためにも、《手続き的知識》に繋げるための具体的タスクを補足するとよい。

また、《高度思考能力》に繋げるタスクは十分にあるが、《創造》への接続が教材の中では十分に示せていない場合がある。問題解決型プロジェクト学習などを設定すれば《創造》の思考能力を活性化させられるが、『考える人の上級日本語読解』が読解教材であるため、プロジェクト型の学習は多くは設定されていない。《高度思考能力》の「創造」をより重視する場合は、問題解決型プロジェクト学習などをトピックに応じて用意するとよいだろう。

『考える人の上級日本語読解』は、CLILの4Cのうち思考 (Cognition)、内容 (Content)、協学 (Culture)、をより重視して作成した。一方、言語 (Communication)、特に語彙や文法の習得と言う点では、教材の中に暗記や応用のタスクが十分にあるとは言えない。教材の使用の対象者がJLPTのN1取得前後ということと、「読解教材」ということからそうになっているが、授業で使用の際は適宜、語彙や文法に教師が学習者の意識を向けて、語彙や文法の知識と技能を身に付けさせる必要

がある。

以上のように適宜補足をすることで、『考える人の上級日本語読解』はCLILに基づいたアカデミック・ジャパニーズ指導のための教材として、より効果的に使用することができる。

## 6. まとめと今後の課題

### 6-1. まとめ

本研究は、アカデミック・ジャパニーズをどのように捉えどのような指導をすべきかという点で、CLIL (Content and Language Integrated Learning) 内容言語統合型学習に注目した。

まずヨーロッパ社会の歴史的背景を踏まえた複言語・複文化主義に基づいたCLILを、日本における留学生を対象とした日本語教育に取り入れることについて検討した。そして、ヨーロッパの複言語・複文化主義は、ヨーロッパ各国や地域の結束と統合を目指したものだが、日本社会と留学生の関係を考えた場合は、結束と統合というより多文化共生の文脈で考えることが適当であることを示した。その上で、日本で学ぶ留学生にとっての多文化共生は、一つの地域を基盤として考えるため「同化的多文化共生」や「奴隸的多文化共生」に陥る危険性があること、留学生が身に付けた複言語・複文化能力を留学生が一方的に発揮する形にすべきではないことを指摘した。

これらを踏まえた上で、日本で学ぶ留学生にとっての複言語・複文化主義は地域社会の多文化共生の文脈で捉えることができ、複言語・複文化主義に基づくCLILが汎用的能力を育てる教育方法として、留学生のアカデミック・ジャパニーズの指導に適当であることを確認した。留学生が大学で学ぶための準備として「学士力」の基礎が必要であるという前提があり、その汎用的能力である「学士力」を育て、かつ外国語の教育を含めるものとしてCLILは位置づけられる。その上で、本研究では堀井(2003)、門倉(2006)、学士力、CLILの背景とコンセプトを参考に、アカデミック・ジャパニーズを「日本語でアカデミックな課題を達成する能力」とし、1) 言語、2) 知識、3) 思考力、4) 学習スキル、に分類できるものとした。そして、このアカデミック・ジャパニーズはグローバルな知識基盤社会、複言語・複文化主義、多文化共生という文脈の中で捉えられるものと定義した。

また、これまでの研究では、明確にアカデミック・ジャパニーズとCLILで育てる能力を重ねて捉えたり、アカデミック・ジャパニーズをCLILで指導したりするものは少ないこと、そしてCLIL研究には実践報告が多いことを示した。本研究は、ヨーロッパ社会を背景として生まれたCLILを日本の留学生のアカデミック・ジャパニーズ指導に当てはめることが適当か検討した上で、CLILに基づいて作成されたアカデミック・ジャパニーズ指導のための教材（『考える人の上級日本語読解』）でどのような学習が可能かを示した。これらが、本研究の独自性であろう。

最後に、『考える人の上級日本語読解』を授業で使用するための留意点も示した。内容（Content）面において《宣言的知識》から《手続き的知識》に繋げる道筋はあるものの明確なタスクとして《手続き的知識》に繋げるものは少ないこと、思考（Cognition）においても《高次思考能力》の「創造」を使用する明確なタスクは少ないこと、また、言語（Communication）の《言語知識》についても語彙や文法の暗記や応用のタスクは十分ではないことから、適宜使用する教師が補足をすることで、より効果的な授業が行える。

## 6-2. 今後の課題

今後の課題としては、CLILでアカデミック・ジャパニーズを指導した学習者と、その他の方法で学んだ学習者との違いの検証が挙げられる。また、汎用的能力としてのアカデミック・ジャパニーズに相応しい内容（Content）についても、より検討が必要である。内容（Content）の指導については、日本語教師がどこまで内容を指導できるのか、その指導力の育成や内容（科目）が専門の教師との連携についても考えなければならないだろう。そして、本文中でも触れたが、「日本人」の複言語・複文化能力の養成についても、日本語教育、日本語教師という立場からどのように関わられるのかを考えて行きたい。本稿をこれらの研究をすすめる端緒としたい。

### 【注釈】

- 1) 日本語学校のあり方は、高等教育機関への進学が目的の留学生への指導が中心だったものから、今後、地域住民、年少者、就労者などへの日本語教育も充実させていく必要があると言われている。「特定技能」の在留資格の新設により、就労を目的としつつも留学生として在留してアルバイトを

中心的に留学生生活を送っていたタイプの留學生が減少する可能性、また、日本の大学が「渡日前入学生許可制度」を充実させ日本語学校を経ずに大学に入学する留學生を増加させようという動きもあるため。

- 2) 留學生が英語で学位取得可能なコースを持つ大学もあるため、それは除く。「留學生30万人計画」においても、留學生獲得のために英語による学位取得が可能なコースの充実を図るとしている。
- 3) 内閣官房日本経済再生総合事務局（2020）「外国人材の活躍推進に関する成長戦略施策の進捗状況及び高度外国人材活躍推進プラットフォームに係る取り組み状況」でも留學生の日本国内での就職や、日本企業における外国人材の授業などについて、方針や取り組みが示されている。また、大学においては、学内環境のグローバル化や学生数不足の補填、という意味からの留學生の受入れ増加も行われている。ただし、留學生を「お飾り」「教合わせ」とするような受入れは問題を生んでいる。当事者である留學生にとって意味のある大学教育を受けられ、留學生がただの「お飾り」ではない意味で大学や他者に貢献できる体制が望まれる。一方で、特別な人でなければ留學生として受け入れられないのであれば、それも問題である。教育機関で学ぶ際には一定程度の能力が当然求められるが、マイノリティである留學生にのみ特別さや完璧さが求められるのであれば、それは差別的な扱いだと言える。
- 4) CEFR(Common European Framework of Reference)ヨーロッパ言語共通参照枠。欧州評議会が、ヨーロッパ諸国において、言語教育と言語能力評価の制度を統一するために作成した、言語学習・言語教育の共通参照枠。2001年版ではA1、A2、B1、B2、C1、C2、のレベル（A1が最もレベルが低く、C2が最もレベルが高い）ごとに、言語技能別の能力記述文がCan-do（～ができる）の形で示されている（その後、2018年、2020年、と補遺版が示された）。複言語主義に基づき、どの言語で何ができるかをCEFRを参照して確認することができる。ヨーロッパで使われている（学ばれている）言語が全て対象となっている。多くの国の言語教育がCEFRの影響を受け、日本でも国際交流基金がJF日本語教育スタンダードを開発し、日本語の熟達度を測れるようになっている。
- 5) 山田（2018）は、「多文化共生」の多義性を示す4類型として以下の四つを挙げている。  
奴隸的多文化共生：先住文化的強者が新来文化的弱者を利用・搾取する形  
同化的多文化共生：先住文化的強者が新来文化的弱者に迎合を求める形  
対等的多文化共生：先住文化的多数者と新来文化的少数者が対等・平等に社会参加する形  
植民地的多文化共生：先住文化的弱者を新来文化的強者が利用・搾取する形
- 6) スキャフォールディング（Scaffolding）：学習における足場かけのこと。できない段階からできる段階にいたるまでの様々な支援や手助け。
- 7) JLPT：Japanese Language Proficiency Test日本語能力試験のこと。日本国内と海外で、日本語を

母語としない人を対象に日本語能力を測定する検定試験。公益財団法人日本国際教育支援協会と独立行政法人国際交流基金が主催している。日本語能力を測る検定試験の中で最も受験者が多い。N5～N1のレベル別の試験があり、N1が最もレベルが高い。

- 8) オーセンティック：外国語学習用に言葉を調整したのではなく、母語話者に向けて書かれたり話されたりしたものを教材化したものをオーセンティック教材という。『考える人の上級日本語読解』に収録された文章は、書きおろしの文章も含め外国語学習用として言葉を調整したものではない。

## 【参考文献】

- 池田真（2012）「CLILの原理と指導法」和泉伸一・池田真・渡部良典編『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、1-15
- 池田真（2016）「CLIL活用の新コンセプトと新ツール」池田真・渡部良典・和泉伸一編（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、1-29
- 池田真・渡部良典・和泉伸一編（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・渡部良典編（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
- 奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子編（2016）『日本語教師のためのCEFR』くろしお出版
- 奥野由紀子編著、小林明子・佐藤礼子・元田静・渡部倫子著『日本語教師のためのCLIL（内容言語統合型学習）入門』凡人社
- 奥山貴之（2016）「思考に支えられた言語の使用を促す小説読解授業の可能性ー内容言語統合型学習CLIL（Content and Language Integrated Learning）として「羅生門」と「レキシントンの幽霊」を教材とした場合ー」『富士論叢』61（1）、39-59
- 奥山貴之（2018）「学部留学生への初年次教育の中で日本語教育が果たす役割についての基礎調査ーCan-doアンケートを媒介としたインタビューからー」『沖縄国際大学日本語日本文学研究』23（1）、88-63
- 奥山貴之（2020）「日本語教師はアカデミック・ジャパニーズをどのように捉えているのかー教師へのインタビュー調査からー」『沖縄国際大学日本語日本

- 文学研究』24(2)、69-96
- 奥山貴之・宇津木奈美子・東会娟 (2020) 『考える人の上級日本語読解』 凡人社  
門倉正美 (2006) 「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力 アカデミック・  
ジャパニーズからの発信」 門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミッ  
ク・ジャパニーズの挑戦』 ひつじ書房、3-20
- 京祥太郎 (2016) 「ルーブリックを取り入れた学部留学生における初年次教育」  
『至誠館大学研究紀要』3、55-60
- 工藤泰三 (2019) 「グローバル・シティズンシップの涵養を目指したCLIL授業実  
践による学習者の変容についての考察」『中部地区英語教育学会紀要』48、  
263-270
- 笹島茂 (2020) 『教育としてのCLIL』 三修社
- 清水順子 (2016) 「CLIL理論に基づいた『日本事情』の可能性—伝統文化から現  
代日本を理解する試み—」『北九州市立大学国際論集』14、147-155
- JASSO (2021) 「2020 (令和2) 年度 外国人留学生在籍状況調査結果」  
<https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseki/data/2020.html>  
(参照2021年11月20日)
- 出入国在留管理庁 (2021) 「令和2年における外国人入国者数及び日本人出国者  
数等について (速報値)」  
[https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13\\_00004.html](https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00004.html) (参照2021  
年11月20日)
- 鈴木美加 (2018) 『JLPTUFSアカデミック日本語Can-doリスト』の開発—Can-do  
リスト開発概要と項目間の難度の分析—」『東京外国語大学留学生日本語教  
育センター論集』44、219-234
- 総務省 (2006) 「多文化共生の推進に関する研究会報告書～地域における多文化共  
生の推進に向けて～」  
[https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000539195.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000539195.pdf) (参照2021年11月20日)
- 高橋秀介 (2017) 「アカデミック・ジャパニーズ能力の形成と課題—日本語学校  
コミュニティで学習した外国人大学生に着目して—」『言語教育研究』7、  
51-66
- 内閣官房日本経済再生総合事務局 (2020) 「外国人材の活躍推進に関する成長戦  
略施策の進捗状況及び高度外交人材活躍推進プラットフォームに係る取り組

み状況」

[https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/portal/foreign\\_talent/pdf/follow\\_up.pdf](https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/portal/foreign_talent/pdf/follow_up.pdf) (参照2021年11月20日)

「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議 (2000) 「日本留学のための新たな試験について―渡日前入学許可の実現に向けて―」

[https://www.jasso.go.jp/ryugaku/study\\_j/eju/about/about\\_a/foundation.html](https://www.jasso.go.jp/ryugaku/study_j/eju/about/about_a/foundation.html) (参照2021年11月20日)

花田敦子 (2014) 「学部初年度の留学生クラスにおける発表力養成の試み」『崇城大学紀要』39、219-225

深川美帆 (2019) 「CLILを取り入れた日本語授業における学習者の学びについての一考察: 「文化」をテーマにした素材を通して」『第5回スペイン日本語教師会シンポジウム発表論文集』101-109

堀井恵子 (2003) 「留学生が大学入学時に必要な日本語力は何かー『アカデミック・ジャパニーズ』と『日本留学試験』の『日本語試験』を整理する」門倉正美代表『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』平成14～16年度科学研究費補助金(基盤研究(A)(1)一般)研究成果中間報告書

堀井恵子 (2015) 「Can-doを活用した学部日本語カリキュラムのリ・デザイン: J-GAP中日アーティキュレーションプロジェクトの活動から」『Global communication』5、77-87

元木佳江 (2020) 「留学生に対する『日本文化・日本事情』の授業設計: CLIL(内容言語統合型学習)の視点から考える」『語文と教育』34、92-103

中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて(答申)」

[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afile/2008/12/26/1217067_001.pdf) (参照2021年11月20日)

文部科学省 (2019) 「留学生の在籍管理の徹底に関する新たな対応方針」

西山教之 (2010) 「複言語・複文化主義の形成と展開」細川英雄・西山教之の編『複言語・複文化主義とは何かーヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版、22-34

「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議(2000)『日本留学のための新たな試験について―渡航前入学許可の実現に向けて』

山田泉 (2018) 『多文化共生社会』再考』松尾慎編『多文化共生 人が変わる、

社会を変える』凡人社、3-52

渡部良典・池田真・和泉伸一 (2011) 『CLIL (内容言語型学習) 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

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5<sup>th</sup> ed.). Cleveland, UK: Multilingual Matters.

Coste, D., Moore, D., et Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. *Études préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. p. 70

Linars, A., Morton, T., & Whittaker R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.