

Y. Lokshyna, teacher

H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv

## LEARNING OF JAPANESE REALITIES WITH THE HELP OF VIDEO COURSE 新日本語の中級

*The article is devoted to the peculiarities of teaching of Japanese realities during the lessons of Japanese language. There is an analysis of realities from video course 新日本語の中級 and also advantages and shortcomings of the usage of the course. There are also some methodological recommendations about an improvement of the learning process of realities.*

**Key words:** Japanese realities, video course, teaching, methodological recommendations

УДК 378.147

**Ю. Міцуморі, викладач**

Софійський університет Святого Климента Охридського,  
Софія, Болгарія

三森 優, 客員講師

ブルガリア “聖クリメント・オフリドスキ” ソフィア大学,  
ブルガリア, ソフィア市

### CBI・CLILを意識した上級日本語授業の取り組み —ブルガリア・ソフィア大学日本語専攻4年生対象授業実践—

現在、ブルガリア“聖クリメント・オフリドスキ”ソフィア大学日本学専攻（以下「ソフィア大学」）の学部最終年次となる4年生は、その多くが1年間日本へ留学しブルガリアへ帰国した学生たちである。学生の日本語習得レベルはほぼ日本語能力試験N2レベル以上で、N1取得者も数名在籍する。これら2015-2016年度及び2016-2017年度の4年生の授業では、ポッドキャスト番組作成、在ソフィアの邦人商社マンをゲストに呼んだ事業企画プレゼンテーション発表、ソフィア大学へ日本から留学している邦人留学生との開発教育ワークショップ、リアルタイムの日本ドラマ鑑賞といったような、教科書を使用しない、よりオーセンティック且つ学生たちの実際の日本語運用に資するような授業を志向し取り組んできた。これは内容を重視するいわゆる「Content-Based Instruction」であり、また最近日本語教育界でも取り入れられている「CLIL」とも言えるものである。ICTの著しい発展を背景に21世紀型スキルとその教育が叫ばれる現代においては、自ら情報を発信し、教室内においても他者理解及び異文化理解を促進させながら、それぞれ共通の課題を解決するような授業実践が求められている。本稿では、このような現在の日本語教育の文脈におけるこれまでの授業実践を報告し、さらに、アカデミックな日本語専攻というコースの中で今後どのような具体的な授業実践が可能かについて述べる。

キーワード：CBI、CLIL、上級学習者、CEFR「C」レベル

## 1. ソフィア大学での日本語授業

現在、ソフィア大学では学部1年生から4年生まで各学年に「日本語」の授業が設けられている。現在の「日本語」授業時間数は、前期後期ともに各15週で、それぞれ、1年生が前期週16時間及び後期14時間、2年生は前期14時間及び後期13時間、3年生は前期後期ともに14時間、4年生は前期8時間及び後期10時間となっている。この時間数で1年生は初級を1年間で終え（主教材は『みんなの日本語Ⅰ』及び同『Ⅱ』）、2年生は初中級から中級、3年生は中級から中上級レベルを学ぶ。現学科長の目指すコースの最終的な到達目標は4年卒業時でCEFR（欧州言語共通参照枠）のCレベルだが、現時点では実質客観的に日本語のCレベルを測る手段がなく（注1）、Cレベルに到達するための授業内容をCEFRの能力記述文を参照しながら構築している状況である。特に、高等教育機関という性格上、アカデミックレベルの日本語を志向することも必要のため、2014-15年度から4年生の後期授業では最終的に日本語でA4用紙8枚から10枚（12,800字から16,000字）程度の修了レポートを書かせ、それについての口頭試問を行うようにしている。

このように現在の4年生の授業では、アカデミックな日本語の育成を目標に取り入れているが、Cレベルの「熟達した言語使用者」は決してアカデミックのみの活動ができる者とは限らない。では、どのような活動を行える者がCレベルに到達するのだろうか。これまで4年生の授業ではこの点を常に考えながら、CEFRのCレベルの能力記述文を考慮したうえでやってきた。具体的には2015-16年度の4年生の授業では、「ポッドキャストで意見、感想、文化紹介を配信する」活動や、ソフィア在任の邦人商社事務所長を招いての「事業計画プレゼンテーション」、さらに「開発教育」を題材に邦人留学生との授業を行うなどの取り組みを行った。以上の授業内容は、「Cレベルは何ができるか」ということに加え、21世紀型スキルやキーコンピテンシーにも考慮し、その育成も目指しながら検討した。

## 2. CBIとCLIL

近年、日本語教育ではCLIL（Content Language Integrated Learning）という教育方法が取り上げられている。また、米国ではこれ以前にCBI（Content-Based Instruction）も開発されている。両者はともに「内容（教科）」と「言語」を同時に教える、という点で非常に似通っている。CLILは1990年代初期の調査段階から、先行する教育法のCBI、さらにイメージジョン・プログラムを参考にしており、これらを一括りにした教育方法とも言われている（黒澤 2015）。CLILとCBIの違いは、CBIが第二言語環境で、主に英語を用いながら内容・教科を教えることに対し、CLILは外国語を用いて教科を教えるという点である。また、CBIはアメリカ発祥、CLILは欧州評議会が設定した用語である。さらに、CBIは言語に重きが置かれるのに対してCLILは教科と言語双方の学習が1:1であるという（池田 2011）。このようにその出自、環境、また重点も異なるが、内容（教科）と言語をともに学習するという点では、共通している。

CLILは4つの「C」、つまり「Content」、「Communication」、「Cognition」、「Community/Culture」というフレームワークを有しており、特に「思考（Cognition）」が重要な役割を果たしている。CLILではインプット、アウトプットともに行われるが、多くのタスクを用いるCLILでは、インプットからアウトプットへ向かう言語処理過程での学びが重要となっている。学習者たちは、グ

グループワークやペアワークを通じて、コミュニケーションを図りながら課題についての思考も行わなければならない。このような活動はコミュニケーションを取るだけでは成り立たず、学習者間で協力して課題を遂行するまさに「コラボレーション（協働）」も必要となる。これらの活動では読む・話すなどの単体の技能はもちろん、4技能を統合的に使用することが必要になってくる。さらに、学習者に与えられるタスクは異文化理解の側面を持つ素材や時事・社会問題も多分に利用される。このような課題を、協働を通じながら遂行していく場合、異文化への気づきや地球市民意識の醸成も期待できる。

上記のような利点を踏まえ、4年生の授業ではCLILを参考に授業を組み立てることを考えた。さらにOECDのキーコンピテンシーでも「テクノロジーを活用する能力」や「異文化理解能力」が取り上げられていることから、CLILに加え、テクノロジーの活用や異文化理解の側面を授業に組み込むようにした。その結果、2015-16年度の4年生の授業では教科書を用いず、「ポッドキャスト番組作成」、「事業計画プレゼンテーション」、「開発教育」の授業を行った。「ポッドキャスト」や「事業計画プレゼンテーション」は、言語環境としてはFL環境のためCLILと同様だが、他教科をトピックとして扱っていないため、CLILというよりはCBIに近い。それに対して、「開発教育」は日本でもこれまで「総合的な学習の時間」などで学校教育でも扱われており、「社会科」などの教科授業に近いと思われる。いずれにせよ、4年生の授業はこのように「内容」を重視し、且つ「課題」を遂行させる取り組みを行った。

### 3. 具体的な授業内容

#### 3.1 ポッドキャスト番組作成

ここでは具体的な授業内容、及び流れについて述べる。まず「ポッドキャスト番組作成」では、モデルとなる日本のポッドキャスト番組の聞き取りから行った。実際に授業の参考にした番組は、当時日本のiTunesポッドキャストランキングで上位にランキングされていたTBSラジオの『安住紳一郎の日曜天国』である。日本でも非常に人気の高いラジオ番組であり、ポッドキャストでも上位に名を連ねていた（注2）。

授業では、この「日曜天国」を聞く前に、まずこの番組がどのようなものか説明を行った。これはインプットの一環である。さらに、実際にある回の番組を聞かせ、内容を聞き取らせた。ここで注意したのは、単なるラジオ番組を素材とした聴解の授業にならないようにしたことである。あくまでも授業の目標は「ポッドキャスト番組を自分たちで作る」ことである。そのため、「日曜天国」を参考に、ラジオ番組の始まり方、トークの内容、パーソナリティ間のやり取りなど、番組の進行方法も意識させた。

以上をもとに、学生たちにペアのフリートーク形式の番組を作ることに取り掛かせたわけだが、ポッドキャストを作り配信するにはまず、ブログも作成しなければならない。そのため、学生たちにはポッドキャスト番組を作る前段階としてブログ作成から取組ませた。ブログはポッドキャスト配信が比較的容易な「Seesaaブログ」で作らせ、内容は各ペアの自己紹介とした。これらのペアが、そのまま自己紹介に続いてポッドキャスト番組をそれぞれアップロードすることになる。ポッドキャスト番組作成授業はこのような活動から始めたが、既にここ

まででリスニングによるインプット（知識の獲得）、ペアワークによる内容を検討するコミュニケーション・コラボレーション、そしてブログでのアウトプット（ライティング）と、4技能を使用しながらの活動となっている。さらに、ここまででTBSラジオへ視聴者からのメールも送らせるという活動も行うことによりアウトプットの割合も増やした。

そして、次の段階として実際のペアフリートークの内容の検討、番組に用いる音楽の編集、へと授業を進めた。音楽は著作権フリー素材を用いることに注意させながら、「Audacity」という編集ソフトを用い、音楽編集を実際に授業で行うという、OJT方式とも言える方法での課題を与えた。フリートークのトピックはブルガリアと日本での文化の違いという点を主に取り上げるように指導した。ただし、留学をしていない学生も在籍していたので、日本人にブルガリア文化を紹介するという可とした。

以上のように、ポッドキャスト番組作成授業はCBI・CLILの方法として十分な資格を備えたものとなった。特にICTの活用もここでは意識している。学生たちは音楽編集ソフトの利用に困難を覚えていたようだが、最終的にどのペアも番組の各回を作成することができた。なお、番組名は「ブルガリアって？」であり、現在も各回iTunesでダウンロードできるようになっている。

### 3.2 事業計画プレゼンテーション

ポッドキャスト番組作成に続き行ったのは、「事業計画プレゼンテーション」である。これは、4名ないし5名で1グループの合計4グループがそれぞれ日本の総合商社へ自分たちの事業アイデアを売り込む、という課題を行う授業である。各グループはブルガリアで事業化できそうなアイデアを考え、ブルガリアに事務所を持つ日本総合商社事務局長へプレゼンテーションを行う。ブルガリアには三菱商事ソフィア事務所があるため、最終的な発表会には同社ソフィア事務局長にご協力を仰ぎ、主賓としてプレゼンテーションを聞いてもらった。

この授業も、最初の授業では、事業計画で使われるビジネス用語を取り上げたり、実際に日本の学生たちが行った同様のプレゼンテーションを動画で視聴したりして、事業企画作成の前段階の導入を行った。授業は90分2コマで5回というスケジュールである。そのため、時間も限られていることから、授業はグループワークでプレゼンテーションのためのスライドを話し合いながらその場で作成していくという方法を取った。

プレゼンテーションの時間は各グループとも15分程度で、最終的な発表会の前には、4年生以外の学生にも数名協力を仰ぎリハーサルを行った。リハーサルでは、発表グループの学生たちは他のグループの学生たちから多くのフィードバックを受け、それぞれのグループがより良いプレゼンテーションを作るよう活発な意見交換が行われた。これには、実際にソフィア事務局長に見せるという現実に即した状況のため、プレッシャーや強いモチベーションなど、多くの要素が背景にあったと考えられる。授業後の学生の感想にも「実践的な内容だった」というのが見られた。

発表会の後には、主賓としてご協力いただいた事務局長からも好意的なコメントをいただき、機会があればまた同様のプレゼンテーションを行うという前向きな相談もすることができた。結果として参加者たちからは好意的なコメント

をもらえた授業実践だが、この授業も、コンテンツ（内容）を中心に4技能の統合的活用、グループで内容を検討する（思考する）コミュニケーション及び協働、そして現実的なアウトプットという、特にCLILの要素を取り入れた授業を志向している。

### 3.3 開発教育ワークショップ

さらに2015-16年度後期には、日本人留学生を交えての「開発教育」の授業を行った。これは、主に「貧困の輪」というワークショップをグループワークで行うものである。資料は公益社団法人愛知県国際交流協会のサイトにあるので、その資料をそのまま用いて授業を行った。この資料は日本人向けの開発教育資料なので、CLILでも推奨されている「オーセンティック」な素材である。読み物も、決して加工されているわけでもなく、日本語学習者にはハードルが高いものであることは確かである。しかしながら、授業ではあえてその資料を用い、辞書・インターネット、さらに同じグループの日本人留学生をリソースとして活用することを勧めながら、グループワークをさせた。

この授業では、インプット（オーセンティックな読み物）、そしてインプットで得た各自の情報のグループ内での共有、さらにその情報をもとに貧困がどうして起こるのかというその因果関係を議論しながら検討、最終的にポスターに付箋で理由や解決方法を貼り付けて、全員の前で発表、という流れで進めた。ここには、日本人留学生が参加しているため、議論の際には異文化の気づきが双方にあったようである。これは「2」で記述の通り、より教科の授業にも近く、CLILの実践授業として、CLILの各要素が統合された授業となった。

### 4. 終わりに—今後の展望—

これまで述べてきたように、CBIやCLILを意識しながらソフィア大学4年生の授業を現在行っているが、2016-17年度の現在は日本文学を素材に取り上げ、授業を行っている。文学はCEFRでもまさに「C」レベルとなり、難易度が高いが、まずは日本のドラマの視聴から取り上げ、そこに表現されている登場人物の心情の機微、それぞれの場面での象徴的效果など、少しずつ文学的にアプローチできるよう取り組んでいるところである。現時点ではテレビドラマの視聴が終わり、文学作品を一つ取り上げ、それについて、読解を進めながら各自が解釈を行えることを目標として授業を継続しているところである。学生たちは「日本文学専攻」の学生であり、ブルガリア語で日本文学の講義も受講している。このように日文学を専門として学部で学ぶ彼らの知識・専門性、及びアカデミックスキルの向上もこの授業では目指している。現在の文学授業の取り組みの結果については、2016-17年度のコースが終了した時点で、また考察を加えたいと考えている。

#### 注

1. 日本語能力試験N1レベルでは、一部読解でCレベルがあるものの、N1レベル認定がCレベル到達を表しているわけではなく、海外で行われる大規模客観試験では現時点で日本語Cレベルは測られていない。

2. 当番組は授業を行った時点（2015年度前期）では配信されていたが、2016年6月30日をもって、ポッドキャスト配信から撤退した。現在は「TBS ラジオCLOUD」で配信されている。

## 資料文献

池田真, 2011, 「CLIL (Content and Language Integrated Learning) の方法論」 プリティッシュカウンシルホームページ (2017年3月7日取得: <https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/eng-clil-overall-presentation-01-jp.pdf>)

———, 2014, 「上智大学の実践: 「内容言語統合型 (CLIL)」 が切り拓く大学英語教育の可能性」 『外国語教育フォーラム = Forum of Language Instructors』 金沢大学外国語教育研究センター, 8:59-68

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

市川新剛, 2015, 「CLIL内容重視型教授法の特徴とその効果」 『名古屋学院大学論集 言語・文化篇』 名古屋学院大学総合研究所, 27-1:51-57.

稲葉みどり, 2014, 「外国語運用力を高めるための学習活動の実践— “使いながら学び、学びながら使う” —」 『教養と教育』 愛知教育大学, 13:15-23.

沖原勝昭, 2015, 「CLIL 導入の目的と実施形態」 『京都ノートルダム女子大学研究紀要』 京都ノートルダム女子大学, 45:59-70

栗山恵子, 2011, 「実践可能なCBI モデルとは? 初級CBI の課題を踏まえて」 『Proceedings of the 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum』 プリンストン大学, 106-116.

黒澤純子, 2015, 「小学校外国語活動における内容言語統合型学習の授業計画試案: 本物の素材を使用して」 『東邦学誌』 愛知東邦大学, 44:37-38.

小林香保里, 2011, 「開発教育を取り入れた英語教育—参加型手法の実践—」 『大阪女学院大学紀要』 大阪女学院大学, 8:201-214

坂本旬, 2008, 「「協働学習」とは何か」 『生涯学習とキャリアデザイン』 法政大学キャリアデザイン学会, 5:49-57.

佐藤雅彦・柴田健, 2016, 「CLIL を用いた上級日本語教育の試み— SFA をビジネス書で学ぶ総合クラスの事例—」 『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』 秋田大学教育文化学部附属教育実践研究支援センター, 38:139-150.

佐藤雅彦・宮本律, 2014, 「CLIL を用いた日本語教育の試み—中級読解・作文クラスでの事例—」 『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』 秋田大学教育文化学部附属教育実践研究支援センター, 36:139-150.

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』 北九州市立大学国際教育交流センター, 14: 147-155

寺秀幸, 2016 「書評 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」 『大阪女学院大学国際共生研究所通信 RIICC Newsletter』 大阪女学院大学国際共生研究所, 7:4.

豊田順子, 2015, 「オンラインメディアリソース活用型CLIL--21世紀型学力を目指して」 『研究論集』 関西外国語大学, 102: 71-89.

二五義博, 2015, 「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ー—呉市公開講座におけるCLIL 的授業の実践を通して—」 『中国地区英語教育学会研究紀要』 中国地区英語教育学会, 45: 61-70

北條礼子, 2016, 「小学校英語教育における内容言語統合型学習 (CLIL) の可能性: ドイツにおける CLIL をはじめとする英語教育事情にも注目して」 『上越教育大学研究紀要』 上越教育大学, 36:185-192.

宮島良子・金村久美, 2016, 「内容言語統合型学習 (CLIL) で読み解く日本法教育研究センター (CJL) のプログラムデザイン: ミッションポリシー、カリキュラムからコミュニティ形成まで」『Nagoya University Asian Law Bulletin』名古屋大学法政国際教育協力研究センター, 2:2-24.

茂木淳子, 2013, 「CLIL(内容言語統合型学習)的外国語活動の実践とその効果」『教育実践研究』上越教育大学学校教育実践研究センター, 13-18.

吉島茂・大橋理枝・奥聡一郎・松山明子・竹内京子, 2004, 『外国語教育II 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社

渡辺素和子, 2011, 「Content-Based Instruction における評価の問題と提案」『Journal CAJLE』ポートランド州立大学, 12-60-76.

渡部孝子, 2010, 「フィンランドにおけるContent and Language Integrated Learning に関する基礎研究」『群馬大学教育実践研究』群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター, 27:209-218.

COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G., 1997, “Compétence plurilingue et pluriculturelle”, Conseil de l’Europe :70. (=2011, 姫田麻利子訳, 「複言語複文化能力とは何か」『大東文化大学紀要〈人文科学編〉』大東文化大学, 49: 249-268) .

Takano, N., Kambara, J., Kedoin, E., & Suzuki, Y., 2016, “小学校英語にCBI/CLILを: メリットとコツ[CBI/CLIL for elementary school English: Benefits and tips]” In P. Clements, A. Krause, & H. Brown(Eds.), Focus on the learner. JALT.

Стаття надійшла до редакції 29.03.17 р.

УДК 378.147

*Д.Ояма, докторант*

Докторантура Осацького міського  
університету, Осака, Японія

大山大樹, 後期博士課程  
大阪市立大学大学院、日本国大阪市

### グループワークにおける参加と不参加の繰り返しによる リフレクションの生成

大山(2016)は, 不参加の機会(タスクに参加せず, 発語しなくてもよい機会)を構造的に組み込んだ「グループ形式でペアワーク」というデザインを開発し, 不参加の機会がリフレクションの場として利用されていることを明らかにした。しかし, なぜそのような事態が可能になったのかについては曖昧なままである。そこで, 本論文では, 大山(2016)のデータの再検討を行った。その結果, タスクへの参加と不参加の機会が繰り返される構造が効果的に機能していることが分かった。この知見は, 学習者たちにリフレクションを促すための手がかりとなるものであり, グループワークの質の向上に貢献するものである。

キーワード: グループ形式でペアワーク, リフレクション, 参加と不参加の繰り返し