



理論研究

- ① 第二言語発達における慣用表現力 40
慶應義塾大学 田中茂範
- ② 内容を重視した外国語教授法
—CBIとCLIL— 53
青山学院大学 アレン玉井光江

第二言語発達における慣用表現力

Formulaic Competence in Second Language Development

田中茂範

Shigenori TANAKA

慶應義塾大学

Keio University

Abstract

A language has been traditionally viewed as a set of lexicon together with a grammar. However, the adequacy of this view has been questioned. Pawley and Syder (1983) point out that this lexicon-plus-grammar view misses the formulaic nature of language. A language is a composite of free expressions and formulas (Jespersen, 1933). Free expressions are rule-based: Expressions are freely produced according to a set of grammatical rules. In contrast, formulas are convention-based: Formulaic expressions are recursively used as chunks (also called “ready-made expressions,” or “prefabricated routines”). In the context of second language teaching, Lewis (1993) proposes that formulas are taken as pragmatically useful lexical items or “large vocabularies.” In recent years, the advantages of formulaic sequences have been discussed in the field of second language development in terms of processing advantages and manipulation of information (Wray, 2000). However, most language learners do not yet enjoy the benefits of formulaicity (Wray, 2000; Yorio, 1980). This paper addresses the issue of how to learn formulas to develop formulaic competence, arguing the need for distinguishing the stock view and the flow view. We also argue that the large-vocabulary view (Lewis, 1993) should be elaborated with the concept “formulaic network.”

Keywords

Formulaic Sequences in SLA, Stock View, Flow View, Formulaic Network

1. はじめに

どんな言語にも非常にたくさんの慣用表現というものがある。認知言語学の枠内で、Taylor (2004) は、言語の慣用性を重視し、この慣用化された言語をどう扱うかが「言語＝語彙＋文法」観のアキレス腱であると述べている。慣用表現とは、慣用的に使われる定型表現のことであり、その言語を話す人が共通に使う表現のことをいう。例えば「さようなら」や「すみません」は日本語において典型的な慣用表現である。慣用表現は、理屈を考えずに、当たり前に使っているもので、何かを言う際に、何ら負荷がかからない表現だといえる。例

えば、日本語で「すみません」を使う際に、「なぜ『すみません』と言うのか」を考えたりしない。語源的には「心が澄んだ状態でいられない」に関係があるという説があるが、私たちは、「すみません」という決まり文句を「謝罪」の場面だけでなく、「感謝」の気持ちを表すときや、さらには「相手の注意を喚起するとき」などにごく自然に使っている。「すみません」は1つの表現に過ぎないが、それが日本語を使う場面で果たす役割の大きさははかりしれない。

デンマーク出身の言語学者イエスペルセン(Otto Jespersen [1860-1943])は、言語には慣習と創造の2つの側面があり、「慣習」は“*How do you do?*”のような“*formulas*”と、そして「創造」は“*I gave the boy a lump of sugar.*”(“*give* + 名詞 + 名詞”の1事例)のような“*free expressions*”と結びつくと述べている(Jespersen, 1933, p. 18)。これは言語のありようをうまく言い当てた表現である。われわれは、ここで *free expressions* を「自由表現」、*formulas* を「慣用表現」と呼びたい。自由表現は、必要に応じてその都度文法に従って作り出される表現のことをいう。一方、慣用表現は、多くの人々が繰り返し使うことで表現が定型化したものをいう。

第二言語習得(発達)の研究において、慣用表現——“*formulaic sequences*”(Wray, 2000)と呼ばれることが多い——の研究が進められている(Conklin & Schmitt, 2008; Ellis, 2012; Jiang & Nebrasova, 2007; Lewis, 1993; Riggenbach, 1991; Schmitt, 2004; Wray, 2002)。例えば、Lewis(1993)は、英語の母語話者と第二言語の学習者の発話表現を比較し、第二言語学習者の発話は、文法的に何ら問題がなくても、意図が伝わりにくい(理解に時間がかかる)ものが多いということを指摘している。Conklin and Schmitt (2008)は、第二言語の学習者と母語話者を対象に、慣用表現を使った文章とそうでない文章のどちらが理解しやすいかを研究し、学習者にとっても母語話者にとっても同様に、慣用表現には「認知処理上の利点(*processing advantage*)」が認められることを示している。

慣用表現の習得が第二言語習得の鍵である点は、研究者間で共有されていると考えてもよい。しかし、Ellis (2012)は、慣用表現は第二言語習得の促進要因であるにもかかわらず、学習者は母語話者のような慣用性(*formulaicity*)をなかなか獲得できないと述べ、第二言語における慣用表現の習得のむずかしさを指摘している。確かに“*How are you?*”とか“*Give me a break.*”のような高頻度のものは覚えやすい。しかし、頻度が比較的低いものになると、途端にその学習はむずかしくなるし、まして、慣用表現を自在に使う円滑なやりとりをするとなると大いに難が残るというのが Ellis の論点である。

第二言語教育の分野では、「*コミュニカティブ・アプローチ*」が主流になって久しい。このアプローチでは、文法シラバスというより、機能シラバス(*Why don't you ...?* などの慣用表現を重視したシラバス)を重視するところにその特徴がある。しかし、そういった指導法が実践されているにもかかわらず、学習者は慣用表現をうまく使いこなせていないというのが第二言語習得研究の知見である。つまり、慣用表現は重要であり、実際の指導でもその重要性は強調されているにもかかわらず、その習得はむずかしいということである。では、どうすれば慣用表現力を育てることができるか。これが本稿での主題である。

慣用表現は「定型文(*formula*)」だとか「決まり文句(*stock expression*)」あるいは「熟語(*idiom*)」などと呼ばれ、その重要性はわかっているにもかかわらず、慣用表現の世界にどう接近しているかわからないという学習者が多いし、これは英語教師にとっても同じである。実際、大学

生に聞いてみると、その多くは、「熟語はそれが何であれ、覚えるしかない」と考えている。そして、共通している学習方法は、熟語帳を丸暗記するか、熟語が出てきたその都度、それを覚えていくというやり方で慣用表現を学んでいくかの2つである。その結果、多くの学習者は、折角覚えたものの、それをうまく使いこなせないと感じているのが実情である。研修会などを通して多くの英語教師と意見を交換する機会があるが、慣用表現の取り扱いについては、教師も学習者と全く同じ考え方を共有しており、「慣用表現の体系的な指導法」や「慣用表現力を鍛える」という発想はないというのが現状のようである。

筆者は、慣用表現力は、語彙力と文法力とともに言語資源 (language resources) の3つの柱を構成すると考えている。そこで、語彙論と文法論と同様に、慣用表現論を展開することが必要である。上記の第二言語習得研究においても、**formulas** だとか **formulaic sequences** という言葉は使われ、その使用実態が研究の対象になっているが、「慣用表現力とは何であるか」についての理論的考察があるわけではない。そこで、慣用表現力を操作的に定義する必要があるというのが筆者の考えであり、本稿ではその構図を描いてみたい。以下、議論の展開として、(1) 慣用表現の種類 (**types of formulas**)、(2) ストックとしての慣用表現 (**the stock view of formulas**)、そして(3)フローとしての慣用表現 (**the flow view of formulas; formulaic sequences**) の3つに注視した議論を行う。なお、ストックとしての慣用表現は、何をどう学べばよいかという問題に、そして、フローとしての慣用表現は、慣用表現力とは何かという問題に接続するものである。

2. 慣用表現の種類

まず、慣用表現の種類について見ていこう。慣用表現といっても、その守備範囲は大きく、茫漠としている。しかし、慣用表現を分類する枠組みがなければ、学習者は、方向性を持たないまま、慣用表現をランダムに覚えていくことになる。そこで、どういう分類基準が可能かということだが、実に多様な分類が提案されている (Aijmer, 1996)。筆者は、慣用表現の世界を大雑把に整理する観点として、以下が有効であると考えている。

- ① 機能表現(機能慣用チャンク) : **Why don't you ...?** (～したらどうですか), **Could you ...?** (～していただけませんか), **Don't forget to ...** (～するのを忘れないように), **You are supposed to ...** (君は～することになっているはずだ), **I agree to a certain point, but ...** (あるところまでは賛成ですが, ～) など。
- ② 丸ごと表現(丸ごと慣用チャンク) : **Give me a break.** (いい加減にしろよ), **Here we go.** (さあ, やるぞー), **Forward march.** (前へ進め), **Way to go.** (いいぞー), **You must be kidding.** (ご冗談でしょう), **I did it.** (やったー) など。
- ③ 文法構文表現(構文慣用チャンク) : **had it not been for ...** (もしあのとき～がなかったなら), **nothing is more A than B** (BほどAなものはない), **it goes without saying that ...** (～なのは言うまでもない), **in such a way as to ...** (～するような方法で) など。
- ④ 句動詞チャンク : **take up** (取り上げる), **give off** (臭いなどを発する), **add up to ...** (～に加える), **put up with ...** (～にへこたれない) など。

- ⑤ 副詞表現(副詞慣用チャンク) : in the end(最終的には), as a result(結果としては), in other words(言い換えれば), by and large(概して), to be more specific(もっと具体的に言うと), among other things(とりわけ)など。
- ⑥ 動詞表現(動詞慣用チャンク): beat around the bush(回りくどい表現をする), call a spade a spade(歯に衣着せぬ言い方をする), speak ill of… (～の悪口を言う)など。
- ⑦ 形容詞表現(形容詞慣用チャンク) : clean as a whistle(きれいでピカピカ), poor as a church mouse(とても貧しくて), silent as a clam(二枚貝のように口を閉ざして), quiet as a mouse(とても物静かで)など(a great deal of や a slice of など数量に関する熟語もここに分類することができる)。
- ⑧ 前置詞表現(前置詞慣用チャンク) : with respect to… (～に関しては), in spite of… (～にもかかわらず), in terms of… (～については), in light of… (～に鑑みて)など。
- ⑨ 諺・箴言 : Too many cooks spoil the broth.(船頭多くして船山にのぼる), An early bird catches a worm.(早起きは三文の徳), You're barking up the wrong tree.(お門違いだ)など。

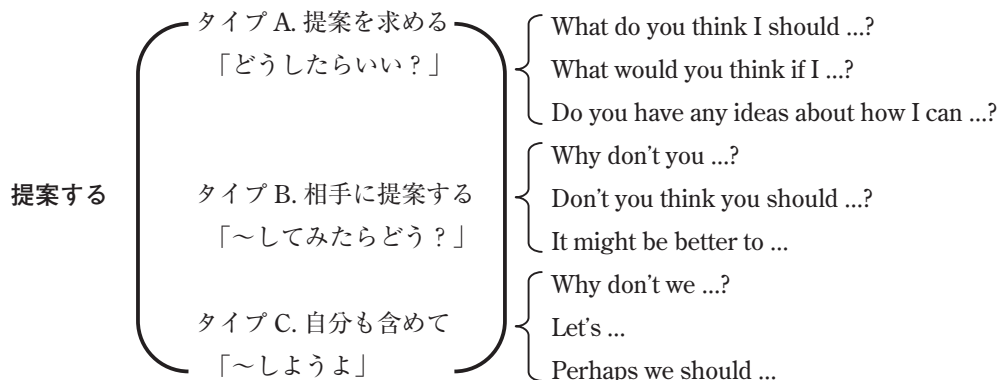
①の機能表現(functional expression)は「依頼する」「提案する」「紹介する」「念押しをする」など目的に対応する慣用表現のことをいい、これはコミュニカティブ・アプローチの旗印の1つになっている。言語行為論(Austin, 1962)を踏まえ、広く教材にも取り入れられている。「～していただけないでしょうか」だとか「何と書いていいか…」といった表現(機能慣用チャンク)は、それぞれ「依頼する」「ためらいながらあることに返答する」という目的のために使うことのできる機能表現とみなすことができる。しかし、慣用表現は機能表現だけではない。ここでいう②の丸ごと慣用チャンクは、文字通り、日常的に耳にする丸ごとで使われる決まり文句のことをいう。「さようなら」や「すみません」は丸ごと表現である。③構文慣用チャンクは、文法書で慣用表現として扱われてきたものを指す。if it had not been for ...や had it not been for ... は仮定法過去完了の決まり文句として取り扱われている。

以上の3つに加え、④句動詞チャンク、⑤副詞慣用チャンク、⑥動詞慣用チャンク、⑦形容詞慣用チャンク、⑧前置詞慣用チャンクがある。これらは、品詞的な分類で、比較的区別しやすい慣用表現だといえよう。さらに、諺や箴言の類の表現も多数存在し、これも1つの独立した分類項だとみなすことができる。

3. ストックとしての慣用表現

慣用表現を上記の通りに分類しても、そのままではリストに過ぎない。学習上重要なのは、ただリストとして蓄えるのではなく、有意味なネットワークを作るということである。リストのままでは、単語の学習でいうならば、ちょうど「単語と意味の対応関係」が示されたに過ぎない。有意味な単語学習には複数の単語の意味のネットワークが必要なように、慣用表現においても同じことがいえる。すなわち、学習者は「慣用表現ネットワーク」を身に付けていく必要があるのである。ここでは、その具体例として、「提案する」に関する慣用表現を中心にして、

慣用表現ネットワークがどういうものかを例示してみたい(図1参照)。



提案に関する動詞 & 名詞

動詞 : suggest, propose, advise

名詞 : suggestion, proposal, advice, idea

提案タイプ B に関する関連表現

- ・相手の注意を喚起する : I'll tell you what., I've got something to tell you., Hey, listen.
- ・相手の反応を忖度しながら(提案に入る) : I don't know how you feel but ..., You may feel it absurd, but ..., I'm sure you like this idea.
- ・提案を実行するように促す : Go ahead., Try it., Give it a try.

図1 提案表現のネットワーク

まず「提案する」といっても、(A)相手に「どうしたらよいか」提案を求める、(B)相手に「～したらどうか」と提案する、そして、(C)一緒に「～しないか」と提案するという3つのタイプが考えられ、それに合った慣用表現を割り振ることでネットワークを作成することができる。しかし、それだけでは不十分である。なぜなら、例えば提案タイプ B の場合、いきなり「提案内容」を示すというより、「相手の注意を喚起」し、そして「相手の反応を忖度しながら」提案に入っていくのが普通だからである。また、相手に何かを提案するという場合、「～するのはどうですか。頑張ってやっごらん」と「後押しの言葉」も付け加えることがあるだろう。すなわち、「注意の喚起」「相手の反応の忖度」「提案内容」「実行を促す」に関する慣用表現をネットワーク化していくことが必要である。そして、そうしたネットワーク知識があれば、以下のような形で、何かを提案するという行為に一連の流れを作り出すことができる。

注意の喚起 : Hey, listen. (ねえ, ちよつと)

相手の反応を忖度 : Well, you may feel it absurd, (ちよつと馬鹿げていると思うかもしれないけど)

提案 : but why don't you ask Naomi to lend you some money? (ナオミにお金を貸してくれと頼んでみたらどうかな)

激励 : Just give it a try. (やっごらんよ)

すなわち、慣用表現のストックのしかた次第で、慣用表現が使いやすくなるということである。もうひとつ例を見てみる。「驚き」や「感動」を表す際の表現も慣用化されたものがほとんどである。例えば「驚き」の間投詞といえば、Wow!, What?!, Gee!, Oh, my God!, Oh, dear! などが典型的である。感情をストレートに表現するのがこうした間投詞だといえる。日本人は表情が少ない(emotionless)だとか不可思議だ(enigmatic)と形容されることもあるようだが、驚きの間投詞を含む感情表現を実践の場で使うことも必要であろう。そこで、驚きの表現のストックを持っていることが求められるわけだが、ここでも以下のような感情表現ネットワークを作成すると表現力に繋がりやすい(図2)。

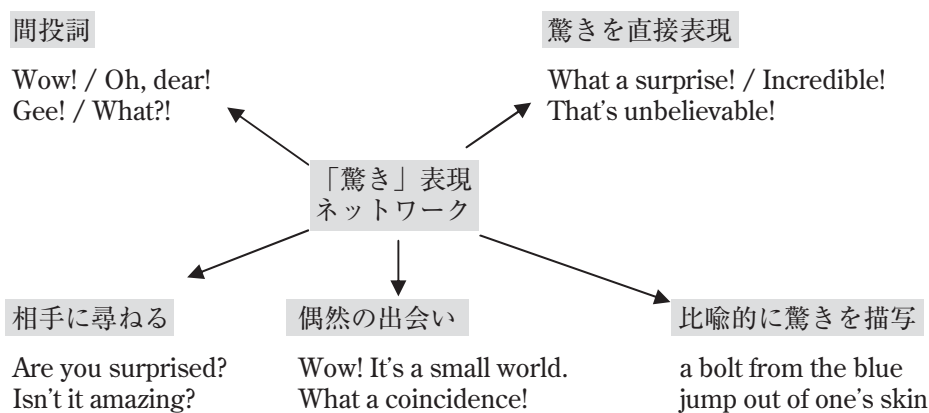


図2 感情表現(驚き)のネットワーク

簡単に説明する。びっくりしたときは日本語でも「わあ！ 驚いた」と言うが、英語でも驚きを直接表現するものとして **What a surprise!** を筆頭に以下のような決まり文句がある。

That's amazing. それは驚きだ / **Oh, I'm really surprised.** ああ、本当に驚いちゃった / **I'm shocked.** びっくりした / **This is a nice surprise.** うれしい驚きだね / **Incredible.** まさか / **That's unbelievable.** それって信じられない / **Unbelievable.** うそでしょう / **I can't believe it.** とてもじゃないけど、信じられない

相手を驚かせておいて「驚いた？」と問いかける状況も考えられるが、その場合は、次のような表現が典型的である。

Are you surprised? 驚いた？ / **Does that surprise you?** それ聞いてびっくりした？ / **Is this a surprise?** ねえ、驚きでしょう？ / **Isn't it amazing?** なんかすごくない？ / **Can you believe it?** それって信じられる？

また、同じ「驚く」といっても、旧友に予期せぬところで出会ったときの「世の中って狭い

ね」に当たるのは、Wow! It's a small world. である。What a coincidence! という言い方もある。We met again at an unexpected place. It's not just a coincidence. That must be a fate. だと「ぼくらは予期しない場所で再会した。それはただの偶然じゃない。きっと運命的な何かだ」という意味合いである。さらに、驚いたということを事後的に描写する際、比喩的な響きのする慣用チャンクもいろいろある。日本語に「晴天の霹靂」という言い方があるが、これに当たる英語は、a bolt from the blue あるいは out of the blue の2つである。何かが予期しないところで起こり、びっくりするという状況での表現だといえる。そこで、The chairman's resignation came as a bolt from the blue! は「会長の辞任は晴天の霹靂だった」ということだし、The fight started out of the blue. も「その喧嘩は突如起こった」ということである。驚くといっても自分の目を疑ってもう一度よく見るという状況があるが、英語では do a double take という言い方をする。He did a double take when he saw his fiancée in a restaurant with another man. は「彼は、フィアンセが別の男性とレストランにいるのを目撃して、自分の目を疑った」ということである。「死ぬほど驚く」に近いのが jump out of one's skin で、She nearly jumped out of her skin when a strange man put his head through the window! (見知らぬ男が窓から頭を中に入れてのを見て彼女は死ぬほど驚いた)はその例である。「驚いて言葉を失った」ときは Words fail me! という決まり文句がある。このように、「驚き」を表現する際の慣用表現を目的に合わせてネットワーク化しておく、多様な形で驚きの表現をすることが可能となる。これが慣用表現ネットワークの強みである。

4. フローとしての慣用表現

しかし、ストックとしての慣用表現だけでは、慣用表現力を高めるのには十分ではない。そこで必要なのが「フローとしての慣用表現」という考え方である。つまり、自由に言語表現をする際に、慣用表現がどういう役割を果たすかに注目するということである。ここでいう役割がはっきりしてくれば、それに応じたトレーニングやエクササイズを組み立てることも可能となるはずである。

Wray (2000) と Wray and Parkins (2000) は、慣用表現の機能に着目した包括的な議論をしている。大きくは、言語処理上の利点とコミュニケーション上の利点に分けられる。言語処理の観点からは、慣用表現は、それ自体が共有されたチャンクであることから、構文を組み立てるといったコストが低い。そして、対人コミュニケーションにおいても、話し手は聞き手が期待するような言語表現を使うことで、やりとりが円滑に進む可能性がある。

筆者は、学習者が英語を使って表現するという観点から、慣用表現には、以下の4つの注目すべき働き(役割)があるように思う。

- ① 慣用表現は効率よく、ある思いを表現するのに最適である(expressive optimization)。
- ② 慣用表現は英語表現の組み立てを容易にする(constructional easiness)。
- ③ 慣用表現は表現の流れを自己調整する働きをする(navigational function)。
- ④ 慣用表現の連鎖がプレゼンテーションとかチェアリングといったスキルになる(formulaic chaining)。

①は慣用表現の利点として一般に指摘されているものである。ここで、筆者は②と③と④をその効用に加えたい。以下では、それぞれについて簡単に説明していく。

4.1 意図表出の最適表現

まず、慣用表現は思いを言語で表現するのに最適である。これを英語で“expressive optimization”と呼びたい。例えば誰かに何かをしてもらって恐縮した気持ちを表現するのに「どうもすみません。ありがとうございます」という慣用表現を使えば、無難である。つまり、この表現は、相手が話し手の意図を理解する上で一番効率のよい表現であるということである。「どうも」あるいは「どうもすみません」は日常的にそこかしこで耳にする言葉であり、感謝する場面だけでなく謝罪する場面でも使われる。仮にその慣用的な言い方を知らず、「そんなことをしていただく」と心の負担が大きくなり、とても落ち着いた気持ちではいられなくなります」と言えば、意図は通じるかもしれないが(そして文法的にも正しいが)、自然な感じがしないし、場合によっては相手に失礼な印象を与えるかもしれない。同じことがどの言語でもいえる(Lewis, 1993)。

ここで世界共通語としての英語と慣用表現力の関係について簡単にふれておきたい。第二言語としての英語学習における慣用表現の研究は、概ね、英語の母語話者をモデルにしている。これは Lewis(1993), Willis(1990), Wray(2000)らが共通に持つ前提のようである。しかし、英語は、今や、世界共通語として使われている。このことを考慮した上で慣用表現の役割を論じる必要がある。英語が共通語として機能する際のコモン・コアがあるが、それは何であるかという問題が出てくる。世界共通語としての英語には、使用者の文化的色彩が加わり、英語の多様化が進むことは当然である。しかし、英語がどのように使われようと、それが英語である限り、「語彙」と「文法」は共有するであろう。例えば、英語の語彙を最大限に利用するであろうし、過去の事柄を語る際の「過去形」の作り方は英語の文法に従うであろうということである。問題は慣用表現だが、筆者は、提案や依頼を表す慣用表現や感情を表現する慣用表現の多くはコモン・コアに含まれると考える。Could you please ...? は依頼する際に英語母語話者が用いる典型的な慣用表現である。世界中で英語を学び、英語を使う人も、学習過程でこの表現を学び、実際に使うことを選ぶだろうと考えられる。というのは、Could you please ...? が何かを相手にしてほしいときにその意図を伝える最も直接的な表現だからである。確かに、この表現は英語圏で発達した表現だが、コミュニケーションの効率性ということから、世界中の人が共有して使うことが予想される。もちろん慣用表現の中でも、例えば a bolt from the blue といった表現になると、英語圏以外の人に使っても伝わらないということが大いに考えられる。それは a bolt from the blue が文化色の強い表現であり、一般化しにくい表現だからである。

4.2 表現組み立てのための型

次に、慣用表現は言いたいことの「型」を提供するため、英語での表現の組み立てを容易にしてくれるという効果がある。慣用表現自体はどれもが文法的な条件を満たした表現であるが、それは定型化されたチャンクであり、文法を考慮しないで、表現を行う際に容易に使うことができる。これを英語で“constructional easiness”と呼びたい。ちょうど、プレハ

4.3 思考の流れのナビゲーター

慣用表現には、思考の流れを調整するナビゲーターとしての働きがある。これは、そのまま“navigational function”と呼びたい。例えば、何かを言おうとしてその途中に Yeah, that's it. That's what I want to say. だとか、Well, let me clarify my point. などを差し挟むことで、表現の流れを自分で調整することができるというものである。

他にも As far as I'm concerned, I have something to tell you, I'm not saying (I don't like the idea), What I'm trying to say is ..., let me put it this way, technically speaking などでも会話の流れを調整するために使う慣用表現に含まれる。一般論を述べたところで、technically speaking を差し挟めば、「やかましく言えば、厳密に言えば」という意味になり、話の流れを変える作用がある。また、ある男性について記述していて、In other words, he's a real go-getter. (言い換えれば、彼は本物のやり手ということです)のように in other words を使うことで先行する話をまとめ上げることができる。つまり、表現の流れを作るフラッグのようなものとして慣用表現は機能するのだといえる。例えば、以下を見てみよう。

My position about the issue is not clear. Well, let me put it this way. I basically agree with Mr. Hall's proposal, but I'm not altogether happy about the details. (その問題に関しての私の立場は明確ではありません。というか、つまり、こういうことです。基本的にはホール氏の提案に賛成ですが、その詳細になると全面的に納得しているわけではないということです)

「ある問題についての自分の立場ははっきりしていない」ということを述べる状況である。well, let me put it this way がここでは使われている。この表現を差し挟むことで、次に言うことへの構え(レディネス)ができる。そして、I basically agree with ... や but I'm not altogether (happy about)... といった慣用チャンクを使って、言いたいことを表現する流れを読み取ることができる。

4.4 慣用表現連鎖とスキル

慣用表現の力は、慣用表現の連鎖(formulaic chaining)が言語スキルを形成するという視点を採用したときに、実感できる。このことは慣用表現の議論で欠けている点である。プレゼンテーションや会議の司会や交渉は、訓練によって高めることができる技能(スキル)である。実際、ビジネススクールなどでは、そうした技能の習熟を課程目標に掲げることがある。訓練可能であるということは、ある程度の行動予測(例：会議の司会者が行うことこの予測)が成り立つということである。そして、ここで注目すべきは、一連の流れでその都度その都度使われる言語表現の多くは慣用化されているという点である。以下では会議の司会を例にして、流れの基本フレームを示し、各々のフレームでどういう慣用表現が使われるかを例示しておきたい。

表現オプション

注意の喚起

Ladies and gentlemen, may I have your attention, please?

会議を始める

I'd like to start the meeting.

Shall we start now?

自己紹介する

Let me introduce myself. I'm ...

I'll chair today's meeting.

会議の目的を述べる

The purpose of today's meeting is to discuss ...

We are here today to talk about ...

The main topic on the agenda for today is ...

要点をくり返す

As I said earlier ...

Let me repeat the main points of our discussion so far.

話題を変える

Can we move on to the next issue?

Do you mind if I change the subject?

元の話題に戻る

To return to our main topic ...

Going back to our first concern ...

誤解を解く

It seems that there has been perhaps a misunderstanding.

Let us clarify some misunderstanding here.

要約する

To summarize, we seem to agree that ...

To recap the main conclusions of our discussion ...

提案に対して反対がないか確認する

Does anyone object to this proposal?

Are there any objections?

質問やコメントを求める

Do you have any questions or comments?

Has anyone got anything further he wishes to say?

会議を閉じる

That's all for today, thank you.

This concludes our business for today.

Our time is almost up.

この一連の基本フレームに沿って慣用表現を使うこと、これが「慣用表現連鎖」ということである。さらに言えば、例えば「話題を変える」というフレームにおいて、Do you mind if I change the subject? と相手を立てる表現を選択する場合と、Time is running out. We have to move on to the next topic. と理由を述べてストレートに話題変更の必要性を述べる表現を選択する場合があります、いずれを選ぶかは状況によって決まったり、司会者が戦略的に決めたりする。

これまで「依頼する」際には Could you please ...? だとか、I'd appreciate it if you could ...などの機能慣用表現があり、丁寧さの程度などによってそれぞれ異なるという指摘はよく行われてきたが、慣用表現の連鎖化が言語スキルを構成するという視点は欠けていたように思う。この視点を採用したときに、個別の慣用表現という見方を超えて、慣用表現の連鎖が言語活動の流れの潤滑油になるという見方が生まれる。

5. おわりに

さて、「状況に適切な慣用表現を選択し、使用することができる」というのが慣用表現力の一般的な定義だが、本稿での議論を通して、われわれは、慣用表現力を以下のように具体的に定義することができよう。

慣用表現力とは以下の4つを行うことができる力である。

- ① 的確に意図を表現する決まり文句を選択できる。
- ② 慣用表現の型を利用して表現を作り出すことができる。
- ③ 思考の流れと言語活動を調整することができる。
- ④ 慣用表現を連鎖化させて、プレゼンテーションや司会などを行うことができる。

この定義が与えられることによって、学習の目標が明確になるだけでなく、慣用表現力を測定するテストの開発にも方向性が見えてくるはずである。

「提案」「依頼」「拒否」「感謝」などを表す慣用表現に注目した指導は、今ではごく当たり前の営みになっているし、学習参考書でもそれらを取り上げたものは珍しくない。しかし、問題は、単語の意味を学ぶように慣用表現を個別に学んでいっても慣用表現力にはならないということである。学習のポイントは、ストックとしての慣用表現とフローとしての慣用表現に注目すること、そして、慣用表現をストックする際には個別に表現を覚えるのではなく、「慣用表現ネットワーク」として覚えるということ、そして慣用表現をフローとして使用する際には、その機能的役割を自覚することが大事である、とまとめることができる。

参考文献

- Aijmer, K. (1996). *Conversational routines in English*. London: Longman.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied*

Linguistics, 29, 72-89.

- Ellis, N. (2012). Formulaic language in second language acquisition: Zip and phrasal teddy bear. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 17-44.
- Jespersen, O. (1933). *Essentials of English grammar*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Jiang, N., & Nebrasova, T. (2007). The processing of formulaic sequences by second language speakers. *Modern Language Journal*, 91, 433-445.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. London: Language Teaching Publications.
- Pawley, A., & Syder, F. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191-226). New York: Longman.
- Riggenbach, H. (1991). Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes*, 14, 423-441.
- Schmitt, N. (2004). *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use*. London: John Benjamins Publishing Company.
- Taylor, J. R. (2004). Cognitive linguistics and language teaching. *Dokkyo International Review*, 17, 111-137.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus*. London: Harper Collins.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics*, 21, 463-489.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. London: Cambridge University Press.
- Wray, A., & Parkins, M. (2000). The functions of formulaic language: An integrated approach. *Language and Communication*, 20, 1-28.
- Yorio, C. (1980). Conventionalized language forms and the development of communicative competence. *TESOL Quarterly*, 14, 433-442.

内容を重視した外国語教授法
——CBIとCLIL——

Foreign Language Instruction Integrating Language Teaching
and Content Teaching: CBI and CLIL

アレン玉井光江

Mitsue ALLEN-TAMAI

青山学院大学

Aoyama Gakuin University

Abstract

Foreign language instruction that integrates language teaching and content teaching has attracted many researchers and educators. Since the term was adopted in 1994 within the European context, Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been highly valued and gained recommendation from the European Council as a must-be-adopted educational method. Meanwhile, Content-Based Instruction (CBI) has been practiced mainly in North America since its quintessential model – immersion program – was developed in Canada. In this paper these two educational approaches are first explained separately and then compared. Because both are ‘umbrella terms,’ there is a variety of models in each and they share many characteristics, but some scholars claim that they are not synonymous. The use of content-based teaching in public schools is positively suggested, related to the ideal competencies that should be developed in school education, as publicized recently by MEXT.

Keywords

CBI, CLIL, English Education at Elementary School

1. 新しい学習指導要領が目指す姿

文部科学省は2015年8月26日に「教育課程企画特別部会 論点整理」において新しい学習指導要領が目指す児童・生徒の姿を示し、具体的に「育成すべき資質・能力」を発表した。内容は以下のようなものである(文部科学省, 2015, pp. 10-11より筆者要約)。

- ① 「何を知っているか、何ができるか(個別の知識・技能)」
各教科等に関する個別の知識や技能, またそれらを着実に獲得し, 定着させる力や活用する力。
- ② 「知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」
問題を発見し, 解決方法を探し, 実行し, その後プロセスを振り返って次の問題発

見・解決につなげていく力, また情報を他者と共有し, 互いに協力しながら問題を解決していく力。更に, それらの問題解決のために必要な思考力・判断力・表現力等。

- ③「どのように社会・世界と関わり, よりよい人生を送るか(人間性や学びに向かう力等)」上記の①および②の資質・能力を, どのような方向性で働かせていくかを決定づける重要な要素であり, 学びに向かう力, 自己の感情や行動を統制する力, 多様性を尊重する態度と互いの良さを生かして協働する力, また人間性に関する力等。

この3つの柱は教科化が予定されている小学校高学年を対象とした外国語科にも適用されるであろう。外国語教育を通して①獲得すべき基本的な知識・技能は何であり, どのようにすれば使いこなせるようになるのか, ②問題発見・解決能力, および協同的問題解決のために必要な思考力・判断力・表現力, そして③学びに向かう力, 協同する力をどのように育てることができるのか, 十分に議論されるべき課題である(先生の手を離れ, 学習者同士で話し合い, 問題解決ができる「協働」が理想であるが, 英語学習者[特に小学生, 中学生]の場合, 教師からの多くの指導がまだ必要なため, その現実を反映させて「協同」という語彙を使用している)。

以上のような問題提起に対し, 本研究は, 公立小学校で行うのにふさわしい英語教育を求め, 昨今北アメリカ, ヨーロッパ, アジア, ラテンアメリカで実施され注目を浴びている内容を重視した外国語教育法について論考することを目的としている。

2. 内容重視の外国語教育法

2.1 Content-Based Instruction (これ以降 CBI)

Briton, Snow, and Wesche (1989, p. vii) は CBI を「the concurrent study of language and subject matter, with the form and sequence of language presentation dictated by content material」と定義しており, これは従来の文法中心の伝統的な外国語教育法とは異なる。CBI は教科内容を外国語で行うことを提唱した教育法であり (Snow, Met, & Genesee, 1989), 学習者は, 教科学習を通して外国語に触れ, 何が言われているのか, または書かれているのかに関心を持ち, そのメッセージの内容を理解しようと試み, それに対して自分の意見を述べる。この過程を通して外国語を習得すると考えられている。

Grabe and Stoller (1997) は CBI の利点の1つとして, 学習者が良質のインプットを摂取できることを指摘している。彼らはこの授業形態において, 第二言語習得に必要な「理解可能なインプット (comprehensible input, Krashen, 1977)」に接触する機会が多く与えられると主張している。また彼らは, CBI ではコミュニケーション能力を高めるのに必要な言語をアウトプットする力も培えると言っている。Swain (1985) は言葉をアウトプットするためにはインプットだけではなく, 産出する力を鍛え, 表出する機会を与えることが必要だと提唱したが, この内容を重視した CBI 授業では学習者は自然に他の人の意見を聞き, 自分の考えを発表したくなる。こうして CBI では学習者同士の意見交換, 相互の意味のやり取りが活発になり, 協働学習も盛んになると考えられている。

Genesee and Lindholm-Leary (2013, pp. 5-6) は CBI が求められる理由として, 次の

ような3つの理由を述べている。元来、言語は自分を取り巻く世界を理解するのに必要な道具であり、人は認知発達と社会性の発達とともに言語を獲得していく。しかし従来の外国語教育では、ことばが認知発達、学習力の発達、また社会性の発達から切り離して教えられており、そのため本当の意味でのコミュニケーションが起こらず、ことばを学習する価値がなくなっている。しかし、教科学習と外国語学習を統合することで、外国語教育に認知や社会性の発達の側面を入れることが可能になる。これが1つ目の理由である。

2つ目に彼らは、子ども達の学校生活に直接つながり、興味深く、学習するのに意味がある教科を外国語で教えることは外国語教育への動機づけになると考えている。子ども達は外国語学習以外に教科学習も加わり、やりがいを感じるであろうと提言している。

3つ目は構成主義的な立場からの理由になるが、学習者、特に子どもは、新しい経験や情報を得たとき、既に持っている知識やスキルとそれを結びつけることにより、意味を理解し、また必要なときは新しいコンセプトを構築すると考えられている。神経科学の研究からは、学習は異なる脳の部位、例えば感覚野と認識野——音と視覚、視覚と体の動きなど——を結びつける神経細胞のネットワークを形成することであるといわれている。外国語で教科学習をすることで、外国語学習環境下でも深い言語理解を生むことができ、学習に必要な脳内コネクションを構築することができると考えられている。

2.2 Content and Language Integrated Learning (これ以降 CLIL)

Coyle, Hood, and Marsh(2010)はCLILを「a dual-focused educational approach in which an additional language¹⁾ is used for the learning and teaching of both content and language」と定義している。CLILは決して新しい言語教育法でも教科教育法でもなく、時によってどちらかに比重が傾くことはあっても基本的には教科学習と外国語学習を統合して行う教授法である。この用語は1994年にヨーロッパで採用され、その後ヨーロッパで価値が認められるようになってきた。

1984年の欧州議会においてより効果的な外国語教育を模索する必要性が提議され、その後数々の関連する報告書が出されたが、1990年以降欧州連合(これ以降 EU)ではCLILが教育改革の旗手として取り扱われるようになった。2005年の欧州議会においてCLILはEU全体において導入されるべき教授法であるという勧告が出された。(Coyle et al., 2010, p.3)。2006年、初めてEUにおけるCLILについての報告書(Eurydice, 2006)が出され、そこでCLILの効果語るには時期尚早とされながらも、CLILの導入に対するアンケートの答えは前向きなものであったことが報告されている。同報告書では「This lends weight to the positive view that CLIL may be one possible means of furthering the declared EU aim of ensuring that most people in Europe should learn at least two foreign languages in addition to their mother tongue.」(p. 57)と結論づけられている。

2.2.1 CLILにおける4Cについて

CLILにおいて外国語学習と教科学習がどのように統合されているのか、その全体像を考えるにあたり、4つのCについて説明する必要がある。それらはcontent(教科内容)、

communication(習得を目指す外国語であり授業で使用する言語, languageと置き換えてもよい), cognition(学び, 認知のプロセス), そして culture(異文化理解, および世界市民としての意識)である。それぞれの学習環境において教科学習と言語学習が統合され, これらの4つのCがお互いに影響しあいながら発達することが, CLILを実施するうえで重要である。更に CLIL は下記のような原則に基づいている(Coyle et al., 2010, p. 42)。

- ① Content matter is not only about acquiring knowledge and skills, it is about the learner creating their own knowledge and understanding and developing skills (personalized learning).
- ② Content is related to learning and thinking (cognition). To enable the learner to create their own interpretation of content, it must be analyzed for its linguistic demands.
- ③ Thinking processes (cognition) need to be analyzed for their linguistic demands.
- ④ Language needs to be learned which is related to the learning context, to learning through that language, to reconstructing the content, and to related cognitive processes. This language needs to be transparent and accessible.
- ⑤ Interaction in the learning context is fundamental to learning. This has implications when the learning context operates through the medium of foreign language.
- ⑥ The relationship between cultures and languages is complex. Intercultural awareness is fundamental to CLIL.
- ⑦ CLIL is embedded in the wider educational context in which it is developed and therefore must take account of contextual variables in order to be effectively realized.

2.2.2 CLILにおける外国語学習

上記④で書かれている CLIL における外国語学習の取り扱いについては, もう少し説明を加えたい。教科学習と外国語学習の統合を目的としている CLIL では, (教科学習を進めるために)外国語を使用するとともに, 外国語が使えるように言語学習も進める。認知的に負荷がかかる教科内容の学習に必要な言語と外国語学習との関連について, Coyle et al. (2010)は図1に見られる Language Triptych を使って説明している。これによって様々な環境で実施されている CLIL で扱われる言語を分析し, 授業に明らかな影響を及ぼす言語要求をタイプ分けすることができるとしている。

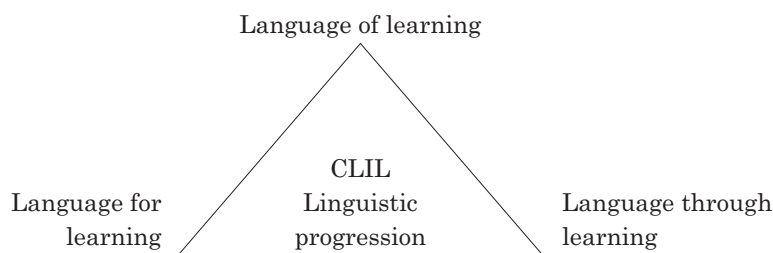


図1 The Language Triptych (Coyle et al., 2010, p. 36)

まずは「Language of learning」であるが、教科学習を進めるうえで必要な基本的な概念やスキルを表す言葉である。最近では教科——例えば理科や社会——によって使用される言語が異なり、それぞれの分野特有の言語を学習する必要があることが第一言語習得研究でも指摘されている(Goldman & Snow, 2015など)。文法の難易度によってシラバスを作成していた言語教師は、それを教科内容が要求する言語に対応し、notional/functionalなものに変えていく必要があり、またヨーロッパでは主要な CLIL 授業者である教科担当教員は学習者の外国語での音声およびリタラシー能力を把握し、教科内容がどのような言語を要求しているのかをしっかりと理解し、それを教える必要がある。ここで1つ忘れてはいけないのは、多くの CLIL 授業は通常の外国語の授業に追加されて実施されていることである。Coyle et al.(2010)は「if the past tense (例として出されている CLIL 授業に必要な言語) has not been learned in a formal grammar class, then the CLIL class will need to provide access to the appropriate use of the tense in that context」(p. 35)と述べ、通常の外国語の授業において取り扱われていない言語材料が教科学習で必要な場合、CLIL の授業で対処しなければいけないと書いている。つまり学習者は外国語の学習は CLIL 授業だけではなく、通常の言語を中心とした授業でも受けており、おそらくはそこでも外国語学習が確保されていると考えられる。日本での英語教育についていえば、これは重要な違いであり、特にやっと教科化の実現が見えてきた小学校英語においては多くて週2回という大変限られた授業時間の中でどのような英語の言語授業を展開し、どのような CLIL を進めることが可能なのかについては慎重に考えなければならないであろう。

次に「Language for learning」と呼ばれる言語は、外国語で授業を進めるときに必要な言語とされており、おそらく CLIL を成功させるために最も重要な言語活動である。外国語で授業を実施するというのは、教師にとっても学習者にとってもやりがいはあるが大変なことである。学習者はそれを乗り越えるためにある種の言語やストラテジーを身につける必要がある。例えば教室でよく行われる「pair work, cooperative group work, asking questions, debating, chatting, enquiring, thinking, memorizing」などの活動をスムーズに行うため、学習者は必要な言語を習得しておく必要がある。このような言語を身につけることで、お互いの学びを支える環境ができる。また、科目にかかわらず「describing, evaluating, drawing conclusion」など授業でよく行われる作業に必要な言語についても、CLIL 授業を効果的に進めるために、教師は計画的に指導する必要がある。

最後に「Language through learning」と呼ばれる言語であるが、これは言語と思考を

L1. しかし、それ以降の社会的または政治的な状況の変化により、Swain and Lapkin (2005, p.172)はイマージョンプログラムに属する子ども達の変化に合わせ、①、⑤、⑥に書かれているL2という表現を immersion language に変え、③を Overt support needs to be given to all home languages, ⑧を The classroom culture needs to recognize the cultures of the multiple immigrant community to which the students belong. に変更する必要性を唱えた。

図2では続けて Partial Immersion, Sheltered Courses, Adjunct Model, Theme-Based Courses と続き、右端、つまり最も教科学習の要素が少ないプログラムとして、言語訓練のために時折コンテンツを導入する授業を位置づけている。

CBI 同様に ‘umbrella term’ とされた CLIL においても様々なプログラムが表1 (Massler, Stotz, & Queisser, 2014) のように A 種から C 種に分類された。まず、A 種は教科学習が中心の CLIL で、数回のレッスンが外国語で行われるモデルから1つ以上の授業が全て外国語で行われるモデルまでを含む。教科のカリキュラムに従い、評価も教科に関する知識や能力を問うが、外国語能力の評価はさほど重要視されていない。続いて B 種は反対に外国語学習が中心の CLIL で、他教科の観点が含まれたテーマ中心の授業やプロジェクト型授業がこの種類の授業形態である。授業の目的は外国語習得であるが、教科の目標を入れることで幅ができ、評価も外国語によるコミュニケーション能力の発達を測定することがメインであるが、取り扱うテーマの知識を評価することもある。最後の C 種は教科学習と外国語学習を完全に統合したものであり、学習目的やカリキュラムは両者を反映し、評価も教科学習と外国語能力を測定するものである。

表1 Massler, Stotz, and Queisser(2014)による CLIL 分類 (p. 140)

	Scheduling	Characteristics	Aims and assessment
Variant A	CLIL in subject lessons	Spectrum from occasional lessons in a foreign language to single or several subjects taught in a foreign language	Learning aims based on subject curriculum; assessment focuses consistently on subject knowledge and competence; foreign language competence is considered to a lesser extent.
Variant B	CLIL in foreign language lessons	Spectrum from theme-based foreign language instruction to projects in which aspects of other subjects are taught and learnt	Learning aims based on foreign language curriculum enriched with content aims; assessment focuses on communicative competence in the foreign language, but may evaluate thematic/subject knowledge.
Variant C	CLIL as a subject of its own	Fully integrated teaching and learning of subject and foreign language	Learning aims and assessment based on a wholly integrated curriculum or a mix of aims from existing subject curricula; reports of learner achievement.

2.3.1 CBIとCLILを違うものとする意見

今まで見てきたようにCBIとCLILは多くの理念や概念、また実際の授業への応用がよく似ているが、この2つは根本的に異なるアプローチであると主張する学者がいる(Coyle et al., 2010; Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo, & Nikula, 2014など)。Dalton-Puffer (2011)はヨーロッパ、南アメリカ、そして多くのアジア地域で実践されている典型的なCLILクラスの特徴を次のようにまとめている。

- ① CLIL is about using a foreign language or a lingua franca, not a second language (L2). That is, the language of instruction is one that students will mainly encounter in the classroom, given that it is not regularly used in the wider society they live in.
- ② The dominant CLIL language is English, reflecting the fact that a command of English as an additional language is increasingly regarded as a key literacy feature worldwide.
- ③ CLIL also implies that teachers will normally be nonnative speakers of the target language. They are not, in most cases, foreign language experts, but instead content experts, because “classroom content is not so much taken from everyday life or the general content of the target language culture but rather from content subjects, from academic/scientific disciplines or from the professions.”
- ④ This means that CLIL lessons are usually timetabled as content lessons (e.g., biology, music, geography, mechanical engineering), while the target language normally continues as a subject in its own right in the shape of foreign language lessons taught by language specialists.
- ⑤ In CLIL programs typically less than 50% of the curriculum is taught in the target language.
- ⑥ Furthermore, CLIL is usually implemented once learners have already acquired literacy skills in their first language (L1), which is more often at the secondary than the primary level.

CBIと比べると授業担当者が科目を教える教員であること(③)、授業は教科として時間割に組んであり、外国語の授業は科目として別に時間が確保され外国語専門教員によって教えられていること(④)、また学習者が第一言語のリタラシー能力を獲得した後に始めるということで、通常中学校以降からの導入(⑥)である点が異なると考えられる。これらの点は日本の公立小学校での導入を考えると問題になってくるところでもある。

更にもう1つCBIと異なると思われるのは授業中の第一言語の取り扱いである。CLILでは *translanguaging* という用語で表現されるが、体系的、計画的に学習者の第一言語と外国語を授業中に使用する(Coyle et al., 2010, p.16)。これは外国語の習得、教科内容の理解、また認知の発達を促すために行われることで、例えば第一言語で書かれた教材を

使って宿題をすることなどで、学習者は内容を十分に理解でき、自信をつけることができる。また先生が第一言語で聞く質問に、生徒が外国語で答えたり、グループ討議のときに第一言語が使用されたりするが、重要なことはこれらが体系的に、また計画的に行われていることであり、しだいに外国語使用は増え、最終的には授業の少なくとも50%は外国語で行われることになる(Georgiou, 2012)。

2.3.2 CBIとCLILを同じものとする意見

Cenoz(2015)は、バイリンガルおよびマルチリンガル教育の比較に定評のある Baker のタイポロジー(2011, cited in Cenoz)を使用して CBIと CLILを比較した。このタイポロジーは10のプログラムを次の4つの指標によって分類するものである。それらは① the language background of the child(Typical Type of Children), ② the language of the classroom(Medium of Instruction), ③ the linguistic aims, そして④ the societal and educational aims である。Cenozはこのタイポロジーの指標に従い、次のように CBIと CLILの比較をした。

まずは学習者である子ども達のバックグラウンドを考えると、CBI/CLILともにプログラムはその地域の主言語を第一言語にしている子ども達に対して行われるものであり、少数言語を第一言語としている子ども達のためのものではない。前述したように、昨今の社会的・政治的な動向により多くの移民の子ども達が存在する中で、プログラムに参加する子ども達にとって CBI/CLILの言語が第二言語ではなく、第三、第四言語になる状況はあり得るが、多くの子ども達にとっては CBI/CLILで取り扱われる言語は外国語である。次に授業で使用される言語についてであるが、多くの CBI/CLIL クラスでは学習者の第一言語に追加して外国語で授業が行われている。次に言語目的は、CBI/CLILの基本的な特徴でもあるが、複合言語主義を推進することである。これは新しい言語を習得することでそれまで保持していた言語(多くの場合は母語)を忘れてしまうというモノリンガルの教育観とは全く異なる。最後に社会的・教育的観点から考えると、CBI/CLILはともに人種・宗教・政治信条などが同時に平和的に共存していく多元的共存を目指すものであり、ある言語集団へ同化することを目的としていない。この分析をもって、Cenoz(2015)は CBI/CLILは同じ本質的な特性を持つプログラムであり、この2つには教育的な観点から違いがないと結論づけている。

3. 内容重視の英語クラス——公立小学校での導入について

CBI/CLILは同じもの、あるいは異なるものであるのかについてはいまだに議論が続いているところであるが、この2つが従来の言語を学ぶことを中心に展開してきた外国語教育法と異なることは明らかである。教科学習と外国語学習を統合することで、学習者は言語の体系を学習した後に使い方を学ぶという従来の学習方法ではなく、使いながら言語を学んでいく方法を体得する。つまり、CBI/CLILにおいて学習者は本当の目的を持って意味のある文脈のもと言語に接し、それを理解し、表現していく。

CBI/CLILが目指す外国語教育の目的は、最初に述べた新しい学習指導要領で示された「育成すべき資質・能力」の3本柱に呼応するものである。教科内容を加えた英語教育に

より、児童は使う英語を実感し、知的に刺激を受け、思考力、判断力を伸ばしていくと考えられる。外国語を通して、個人またはクラスメイトと協同で問題を解決していく過程で学びに向かう態度を育成すると予想される。

しかし、小学校高学年で教科化される予定の外国語科の中でこの内容重視の授業を展開するのであれば、Dalton-Puffer et al. (2014) の定義する CLIL を実行することは難しいと考えられる。なぜならば彼らは CBI との違いとして CLIL は①外国語教育の外枠で行われるもので、②従って教科科目として時間割に配置され、教科(数学 CLIL であれば数学)担当教員が教えると主張するからである。

筆者はこれまで公立小学校高学年生を対象に外国語教育の範囲内で内容重視の授業を展開できないか実験を続けてきた(アレン玉井, 2010)。どのような形態で導入し、どのような教材を用意し実践したのか、また児童および学級担任がどのように反応したのかについては別の機会に報告する予定であるが、全体的には児童が強い興味を示す活動になった。個人的な体験を含め、本論文で紹介している CBI/CLIL はこれから日本の小学校英語においても大変効果的な教授法になるとと思われる。

謝辞

本研究は科学研究費挑戦的萌芽研究「英語の初期学習者における内容重視活動—小中を繋ぐ CLIL 活動」(研究課題番号26580112, 研究代表者 アレン玉井光江)の助成を得て行われた。

注

- 1) additional languageとは“An additional language is often a learner’s ‘foreign language’, but it may also be a second language or some form of heritage or community language. Throughout the book we will use an inclusive term ‘CLIL vehicular language’ to refer to the language(s) used in CLIL settings.”(Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 1)

参考文献

- Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8-24.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- 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. *Applied Linguistics*, 35, 213-218.

- Eurydice. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1, 3-33.
- Georgiou, S. I. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal*, 66(4), 495-504.
- Goldman, S., & Snow, C. E. (2015). Adolescent literacy: Development and instruction. In A. Pollastek & R. Treiman (Eds.), *Handbook on reading* (pp.1-41). Oxford: Oxford University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M. A. Snow, & D. M. Brinton (Eds.), *Content-based classroom, perspectives on integrating language and content* (pp.5-21). NY: Addison Wesley Longman Publishing Company.
- Krashen, S. (1977). Some issues relating to the Monitor Model. In H. D. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77: Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice* (pp.144-158). Washington, DC: TESOL.
- Massler, U., Stotz, D., & Queisser, C. (2014). Assessment instruments for primary CLIL: The conceptualization and evaluation of test tasks. *The Language Learning Journal*, 42(2), 137-150.
- Snow, M. A. (2001). Content-based and immersion models for second language and foreign language teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 303-318). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Snow, M. A., Met, M., & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23(2), 201-217.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: Some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169-186.
- アレン玉井光江 2010. 『小学校英語の教育法—理論と実践』大修館書店.
- 文部科学省 2015. 「教育課程企画特別部会 論点整理」
Available:
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/053/sonota/1361117.htm
[2016年1月]