CLILにおけるTranslanguaging の効果的活用とは？

第20回 J-CLIL例会【オンライン】

2020年 6月27日(土) 14:00 ～17:00

鯉渕健太郎 (横浜女学院中学高等学校)

本日の発表のアウトライン

- 自己紹介
- Translanguagingとは？
- 修士論文で行った研究について
- CLILにおけるTranslanguagingの効果的活用法とは？

自己紹介

2013年 4月　上智大学外国語学部英語学科　入学 (2018卒)
2018年 4月　上智大学院 TESOLに通い、都内中高で非常勤
2019年 4月　横浜女学院中高にてCLIL授業を担当&研究
2020年 3月　上智大学院 TESOL コース終了
2020年 4月～ 横浜女学院中高にて常勤

教員3年目まだまだ未熟者です。
CLILと出会って7年目 (2014年夏 世界遺産CLIL in カンボジア)

Swim
Soccer
Tabletennis
HEAD
EYES
EARS
MOUTH
NOSE
SHOULDERS
KNEES
TOES

Cambodia
Japan

The sun is bright and shining
Call your name , and cheer you up
We are standing on the same land
Under this boundless sky
When you feel sad, don't hold
your tears alone
Cause everybody is by your side
Until the world get one together
Let's hold hands and keep smiling
Group 1
SKY

Kentaro

CLILとは？

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is defined as “a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 1)

CLILの４つのC

(Coyle, Hood, & Marsh, 2010)

Content
教科・テーマ学習

Communication
言語学習と言語使用

Cognition
低次思考力
高次思考力

Culture/Community
異文化理解と共同学習

CLIL授業における言語面の課題

- 生徒のL2能力不足のために年齢適応レベルの内容を学ぶのが難しいことがある。 (Content)
- 生徒のL2能力不足のためにL2のみで授業を行うことが困難 (Communication)
- 生徒のL2能力不足が思考力を制限してしまうかもしれない (Cognition)
- 生徒のL2能力不足がグループワークを難しくする (Culture)

(Davison & Williams, 2001;
Nikula, Dafouz, Moore & Smit, 2017)

Translanguagingとは？

“planned and systematic use of two languages for teaching and learning inside the same lesson” (Lewis, Jones & Baker, 2012, p. 643)

= 教育実践としての二言語使用

“Translanguaging is the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages” (Baker, 2011, p.288)

=バイリンガルがおこなう言語活動や認知様式

≒Code-switching

TranslanguagingとCode-switchingの違い

Code-switching

バイリンガルは日本語と英語といった2つの個別の言語体系(named languages) を持っており、その2つの言語の間をスイッチしていると考える。

Translanguaging

バイリンガルは１つの言語体系を持っており、言語知識はすべてつながっている。その全体のレパートリーの中から戦略的に言語を操りバイリンガルの人はコミュニケーションや意味の創造をおこなっている。

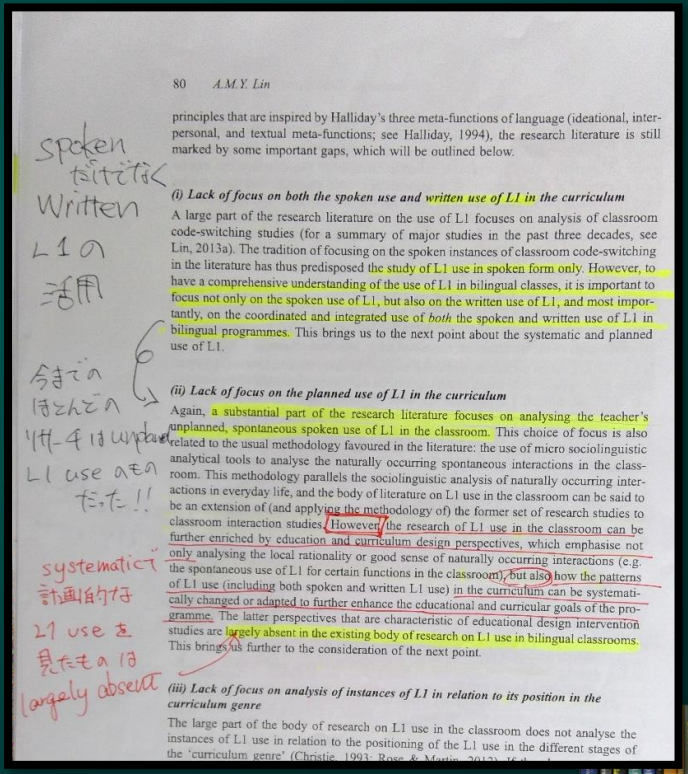
(Lewis, Jones & Baker, 2012; García & Wei, 2014)

L1の使用は
L2の成長に
促進しない

L1の使用は
L2の成長を
促進する

バイリンガル教育の
手法として注目を集める

スキルや認知様式としてのTranslanguaging



principles that are inspired by Halliday's three meta-functions of language (ideational, interpersonal, and textual meta-functions; see Halliday, 1994), the research literature is still marked by some important gaps, which will be outlined below.

(i) Lack of focus on both the spoken use and written use of L1 in the curriculum

A large part of the research literature on the use of L1 focuses on analysis of classroom code-switching studies (for a summary of major studies in the past three decades, see Lin, 2013a). The tradition of focusing on the spoken instances of classroom code-switching in the literature has thus predisposed the study of L1 use in spoken form only. However, to have a comprehensive understanding of the use of L1 in bilingual classes, it is important to focus not only on the spoken use of L1, but also on the written use of L1, and most importantly, on the coordinated and integrated use of *both* the spoken and written use of L1 in bilingual programmes. This brings us to the next point about the systematic and planned use of L1.

(ii) Lack of focus on the planned use of L1 in the curriculum

Again, a substantial part of the research literature focuses on analysing the teacher's unplanned, spontaneous spoken use of L1 in the classroom. This choice of focus is also related to the usual methodology favoured in the literature: the use of micro sociolinguistic analytical tools to analyse the naturally occurring spontaneous interactions in the classroom. This methodology parallels the sociolinguistic analysis of naturally occurring interactions in everyday life, and the body of literature on L1 use in the classroom can be said to be an extension of (and applying the methodology of) the former set of research studies to classroom interaction studies. However, the research of L1 use in the classroom can be further enriched by education and curriculum design perspectives, which emphasise not only analysing the local rationality or good sense of naturally occurring interactions (e.g. the spontaneous use of L1 for certain functions in the classroom), but also how the patterns of L1 use (including both spoken and written L1 use) in the curriculum can be systematically changed or adapted to further enhance the educational and curricular goals of the programme. The latter perspectives that are characteristic of educational design intervention studies are largely absent in the existing body of research on L1 use in bilingual classrooms. This brings us further to the consideration of the next point.

(iii) Lack of focus on analysis of instances of L1 in relation to its position in the curriculum genre

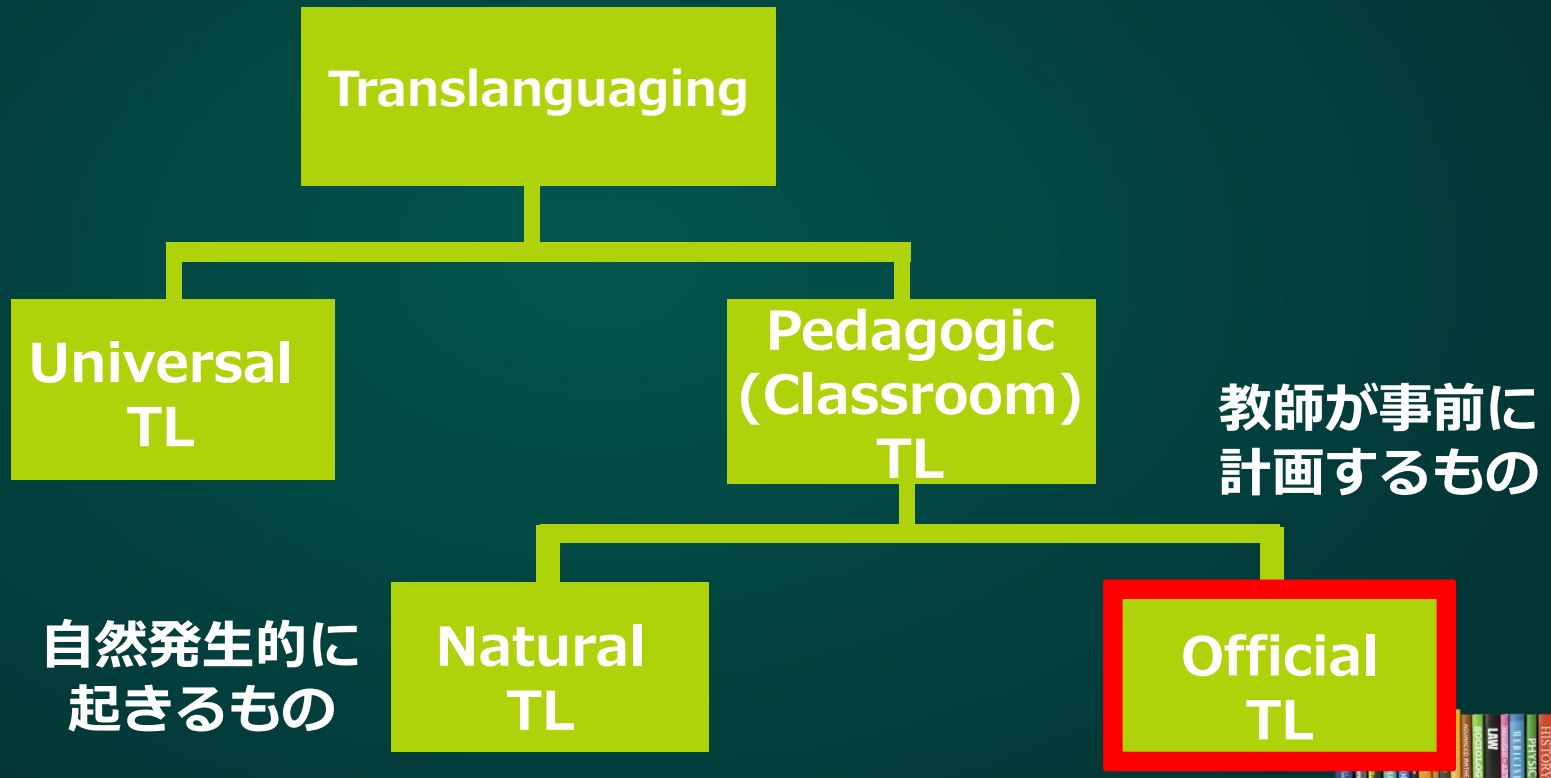
The large part of the body of research on L1 use in the classroom does not analyse the instances of L1 use in relation to the positioning of the L1 use in the different stages of the 'curriculum genre' (Christie, 1993; Rose & Martin, 2012).

spoken だけでなく written L1の活用

今までのほとんどの研究はunplanned L1 use のものだった!!

systematic で計画的な L1 use を見たものは largely absent

Translanguagingの分類



Pedagogic Translanguagingの機能

- 生徒を巻き込みやすい
- 指示や意味を明確にできる
- L1/L2を比較して教えやすい
- クラスルームマネジメントがしやすい
- 生徒と信頼関係を築きやすい
- 時間を節約できる

(Cook, 2001;Forman, 2010;García & Wei,2014)

認知的な利点
情緒的な利点

- 授業に参加しやすくなる
- 意見を深めやすくなる
- 質問がしやすくなる
- 議論がしやすくなる

CLIL授業におけるTranslanguagingの定義

「 CLIL教室におけるトランスラングエッジングとは、事前に計画された学習活動や授業中に交わされるやり取りにおいて、科目固有の知識とアカデミックな言語能力を最大限に高めるべく、目的を持って活発に自言語と目標言語を用いることである」(Ikeda, 2017, p 6)

先行研究から導き出せる研究課題

Translanguagingの研究は北米やヨーロッパなどのバイリンガル教育に集中し、アジアのEFL環境における研究が圧倒的に不足している
(Rabbidge, 2019)

CLILにおけるTranslanguagingの効果的使用はほとんど研究されていない
(Nikula & Moore, 2016)

CLIL実践者自身が体系的で戦略的なL1/L2の使用を調査することでより豊かで興味深いデータが得られる (Lin, 2015)

本研究の目的

CLIL授業においてTranslanguagingを単なる足場掛けとしてだけでなく生徒の学びをより豊かにそして最大化するための実践を探ること

CLIL授業におけるTranslanguaging (母語使用)に関係する要因

- 環境　(ESL / EFL / ヨーロッパ / アジア etc)
- 授業のタイプ　(英語(外国語) / 科目授業 / Hard / Soft)
- 生徒の要因　(L1/L2のレベル / 年齢 / 心理状態 etc)
- 教員の要因　(日本人 / ネイティブ / L1&L2のレベル)
- 科目内容　(認知的負荷 / 既習未習 etc)

Research Questions

Q1 CLIL授業において
(主にNatural) Translanguagingは
どのように使われたか？

Q2 Translanguaging(日本語使用)に関して
生徒と教員が感じた利点と懸念は何か？

Q3 CLIL授業における生徒の学びを豊かなもの
にするためTranslanguagingはどの
ように戦略的に使うことができるか？

研究授業の概要

	中３	高2
人数	29人	39人
英語力	A1-A2	A2-B1
科目内容	生物多様性・多文化共生	世界平和
スケジュール	45分×週2コマ	45分×週2コマ
Team-Teaching	日本人英語教員(男)	フィリピン人英語教員(女)

研究手法

1. Teaching Journalの記録 (Q1, 2, 3)
2. 授業動画・音声の記録 (Q1, 2, 3)
3. 生徒へのアンケート (Q2, 3)
4. 教員へのインタビュー (Q2, 3)
5. 生徒のエッセイや振り返りシートなどの分析 (Q1, Q3)

Research Question 1

CLIL授業においてTranslanguagingは

教師と生徒によってどのように使われたか？

結果 (主要な発見)

Extract 1: Vocabulary Confirmation (語彙の確認)

Extract 2: Vocabulary Elicitation (語彙を引き出す)

Extract 3: Cross-linguistic Comparison (L1との比較)

Extract 4: Pair Comprehension Check (L1でペアで内容確認)

Extract 5: Pair/ Group Discussion for HOTS Tasks (L1で議論)

Extract 6: Giving Voice (L1で本当に言いたいことを表現させる)

Extract 7: Facilitation of Dialogic Discourse (対話の促進)

Extract 8: Multimodal Use of L1 (文字としてのL1使用)

Extract 7: Facilitation of Dialogic Discourse

IRFではない
対話的な学び

(カブトガニの青い血を抜き取る写真のスライドを見ながら)

S1: 先生、これ生で絞り出してるの？[Teacher, are they squeezing the crab's blood while they are alive?]

Vocab Confirmation

T1: That's right. They are not dead. Do you know 献血？ You can take your blood and donate it and then you can give the blood to someone who needs blood. Scientists take their blood and they release them back into the sea. Because it's helpful. (pointing at a scientist on the screen) He uses this blood when he makes medicine. That's why it's very expensive.

S2: え、てことは死んじゃうの？[So, are they going to die?]
T1: Good question. Some of them will die in the process.

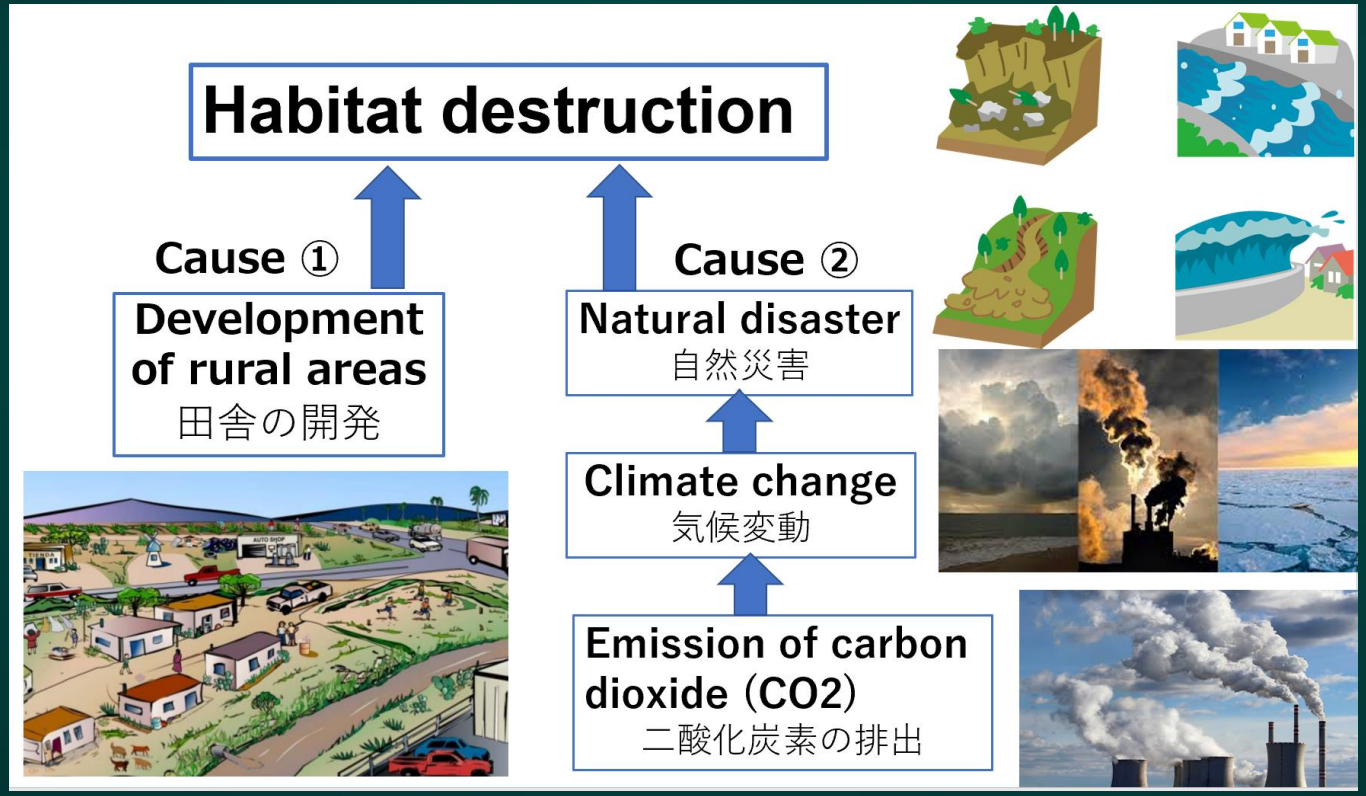
Extract 8: Multimodal Use of L1

エッセイライティングの際にL1で
ブレインストーミングをする生徒の例

スキルや認知様式としてのNatural Translanguaging

(プライバシー保護の観点から写真は割愛)

Co-languaging (両言語併記)



Research Question 2

Translanguaging(母語使用)に関して

(教員と)生徒が感じた利点と懸念は何か?

アンケート結果

CLIL授業についての全体的な印象

1 (とてもそう思わない) – 6 (とてもそう思う)	中3		高2	
	Mean	SD	Mean	SD
Q1. CLILの授業は面白い	4.89	0.96	4.79	0.98
Q2. CLILでは英語が活発に使用されている	5.52	0.83	5.48	0.70
Q3. CLILは自分の英語力を伸ばすのに役立つ	5.33	0.90	5.06	0.98
Q4. CLILでは科目内容を学ぶことができる	5.37	0.62	5.67	0.59
Q5. CLILでは思考力を使う	5.44	0.68	5.56	0.61
Q6. CLILではクラスメートと協力して学んでいる	5.37	0.73	5.24	0.89
Q7. CLILでは世界についての意識が高まる	5.22	0.83	5.33	1.03

CLIL授業についての全体的な印象

•普段の英語の授業より自分で表現したりすることができるので難しいけど自然と英語が身についていいと思う。

•英語で考えたり話したりするとより外国に目を向けやすくなるし、そのテーマ以外にも英語で意見を述べることが日々できるようになってきている気がする。

•英語を使って他のことを学ぶので、良い勉強になるし、活用することで英語を学ぶ意識が高まると思う。

•最初は大変だったけど、最近は２時間続けて英語を聞いて理解することが辛くなくなってきて理解できると楽しいし、休み時間も先生とは英語で話したいと思うようになった。

中3

•英語の授業は難しいけど、自分が知らないことも知れるのでとてもいいと思います

•ただの英語の勉強よりも実践的で英語以外の学びにもなるので良い

•世界についてより深く学べるし、英語の勉強にもなると思います。CLILの授業を受ける前より、世界について興味が深まりました。

•様々な視点で考えることができる授業だと思う。

高2

アンケート結果

	(N=27) 中3		(N=33) 高2	
	Mean	SD	Mean	SD
Q8. CLILでは先生は英語のみを使うべきだ	3.70	1.24	3.27	1.29
Q9. CLILでは自分たち(生徒)は英語のみを使うべきだ	3.52	1.34	3.36	1.27
Q10. 英語で授業を理解するのは難しいと感じる	4.35	1.33	3.91	1.19
Q11. 英語で自分の意見を表現するのは難しいと感じる	4.63	1.25	4.44	1.32
Q12. 時々先生に日本語で説明してほしいと感じる	4.37	1.49	4.33	1.03
Q13. 時々日本語を使わせてほしいと感じる	4.07	1.39	4.00	1.17

アンケート結果

	中3		高2	
	Mean	SD	Mean	SD
Q14. ペアで日本語を使うと理解が深まる	4.89	1.10	4.64	1.18
Q15. ペアで日本語を使うと深く考えることができる	4.78	1.29	4.61	1.15
Q16. 日本語を使うと文法や単語が学べる	4.33	1.15	4.55	1.02
Q17. 日本語は内容を理解するのに役立つ	4.70	1.12	4.91	0.93
Q18. 日本語が使えると授業に参加しやすい	4.63	1.36	4.85	1.28
Q19. 日本語だと質問しやすい	4.56	1.26	4.70	1.27
Q20. 日本語だと授業で緊張感が少なくなる	4.30	1.33	4.33	1.43

生徒が感じた日本語使用のメリット (中3)

先生の
日本語使用
に関して

1. 難しい文や言葉を解説するとき
2. 意味わからないまま進めると分からなくなってしまうから
3. 適度に使って欲しい
4. みんなが分からなさそうにしている時
5. 補足で説明の後に日本語を言って欲しい

自分たちの
日本語使用
に関して

1. 母国語だから
2. 日本語で話した方が理解が深まるから
3. 課題に取り組むときに日本語で理解してから考えた方が良い
4. 日本語で話し合って、英語でまとめるとよい
5. 物事について討論するとき日本語を使えたらより深く話し合える

生徒が感じた日本語使用のメリット (高2)

先生の
日本語使用
に関して

1. わからない単語の説明は日本語が良い。
2. 使うべきとまではいかないが、使っていただけると嬉しい。
3. もう少し和訳をしてくれたりしたら理解が深まると思います。
4. 多少は使うべき。英語ばかりだと、理解できなかった時にわからないまま授業が進んでいってしまうから。

1. 意見が難しくて言えない時などに使えたらいいと思います
2. 基本は英語を使うことも大事だけど、わからない時は日本語で話した方がスムーズに伝わりやすいこともあると思うからです。
3. 英語が理解できなかった時に周りの友達は理解できていたら、教えてもらって授業についていけると思う。
4. 英語だけで表現するにはまだまだ力が足りない部分もあるので、日本語も交えて授業が受けられればもっと深く追求していくことができると思います。
5. 日本語を使っていいというか使ってしまうと思う

自分たちの
日本語使用
に関して

生徒が感じた日本語使用の問題点　(中3)

1. 先生の英語を聞いて私も英語を学べるから
2. せっかく授業全てを英語でできる機会だから
3. 日本語だと理解はより一層深まるけど、授業が始まると「英語を聞いて理解しないと」みたいな神経を使うのが良い
4. 英語で話しているのを自分の力で理解できるようになりたい
5. NZに向けて練習したい

生徒が感じた日本語使用の問題点　（高２）

1. 使わないべき。私は英語で何かを学ぶということが好きだから。
2. なるべく使わない方が良いと思う。日本語だけで考えると深く考えられるけれど、英語のスキルアップにはつながらない。
3. 難しい英語の時以外は日本語は最小限でいいと思う。
4. 使わない方が英検で自分の意見を言う練習にもなるから。
5. 発言が誰も出なかった時は日本語が良いが、それ以外は英語が良い
6. 説明をしすぎるのは理解しようとすることをしなくなるので、よくないと思うが多少使うのは良いと思う。

英語使用 =ポジティブな学習の機会

Research Question 3

CLIL授業における生徒の学びを豊かなものにするためTranslanguagingはどのように戦略的に使うことができるか？

Task 1: Translanguaging 的文法指導 (中3)

夏休みの課題エッセイを提出

→

よくある語彙や文法ミスを特定し翻訳タスク(日→英)を休み明けの授業で実施

→

生徒はグループでタスクに取り組む

L2

L1→L2

生徒の文法間違え例

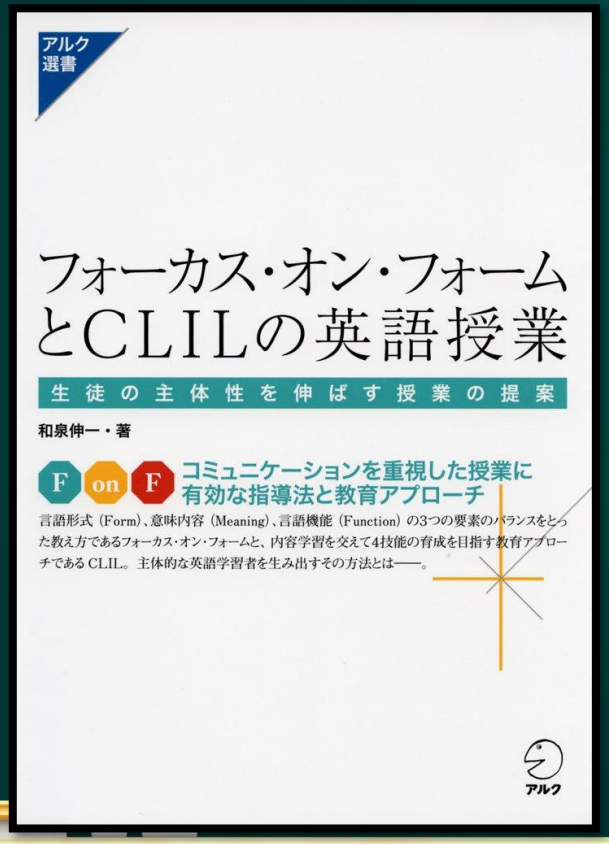
- There are many garbage. I was surprise.
- I want to do gathering garbage of sea by a lot of people.
- I want to use eco bag by a lot of people.
- Many animals which living in the sea can spend a good time.

翻訳タスクの例

① 私は思ったよりたくさんのゴミを拾いました。
→ I picked up _____
② 私はごみの量に驚きました。
→ I was _____
③ 海のビニール袋は生き物に悪い影響を与えます。
→ Plastic bags in the sea _____animals.
④ 海をきれいに保つことは重要です。
→ It is important to _____
⑤ みんなにエコバックを使ってほしい。
→ I want _____
⑥ 海に住んでいる生き物が幸せに生きることができるでしょう
→ The animals _____can _____

生徒が実際に伝えたかった文を基に作成

期待される指導上の効果



反応型 (Reactive) Focus on Form

生徒の書いた作文を利用することで意味に焦点を置きつつも、翻訳タスク(日本語使用)で言語面にも意識を向けさせる (和泉, 2016)

Content-drivenのCLIL授業において有効な言語指導法

Task 2: Translanguaging リサーチ (中3)

NZの絶滅危惧種についてNZ環境省のHPでリサーチする(英語)

L2

グループで一種選び日本語で概要をまとめる

L1

別のグループと情報を共有し日本とNZの違いを議論する(日本語)

L1

グループの感想をクラス全体に英語でシェアする

L2

Department of Conservation
Te Papa Atawhai

Parks & recreation | Nature | Get involved | Our work

Home > Nature > Native animals > Birds > Birds A - Z > Kiwi

Kiwi

The kiwi is a unique and curious bird: it cannot fly, has loose, hair-like feathers, strong legs and no tail. Learn more about the kiwi, the national icon of New Zealand and unofficial national emblem.

Kākāpō Recovery education resource

Use this resource to uncover why the kākāpō is so important to New Zealand.

This resource has been developed by our partners Meridian Energy.

This resource introduces students to:

- **kākāpō ecology**: where they live, what they eat, their adaptations, and how they stay alive
- **kākāpō challenges**: kākāpō threats and how people contribute to these
- **kākāpō conservation**: the role of people in protecting kākāpō.

Download the resource

Kākāpō Recovery education resource (PDF, 1.110K)

Kākāpō infographic

This infographic explains what a kākāpō is, why they are so vulnerable and how people are working together to help them survive.

Kākāpō infographic (PDF, 638K)

Learning outcomes

Using this resource, students can:

- build knowledge and understanding of kākāpō
- raise awareness of the current situation for kākāpō
- understand how people are involved in kākāpō recovery
- contribute to a positive future for kākāpō.

Curriculum links

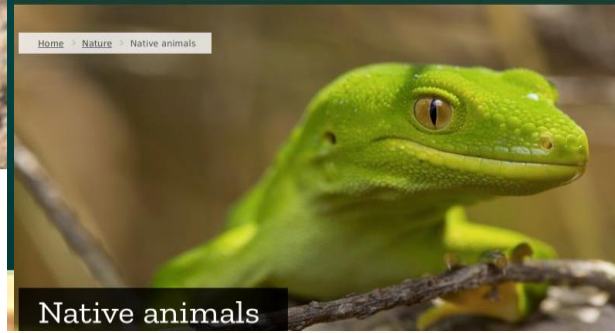
Level 1-4 Science

Living World: Ecology

Department of Conservation
Te Papa Atawhai

Parks & recreation | Nature | Get involved | Our work

Home > Nature > Native animals



Native animals

期待される指導上の効果

L2 Input (オーセンティック教材)

≠ 逐語訳ではない！

L1 Output (重要な情報を抜き出しまとめる)

L1 Output (リサーチをグループでシェアする)

L2 Output (ディスカッションの結果を全体に英語でシェア)

“Better digestion of content knowledge”

内容知識をよりよく消化できる(Baker, 2011)

Task 3: Translanguaging 分析 (高2)

高校日本史の教科書で第二次世界大戦と原爆投下について読む

→

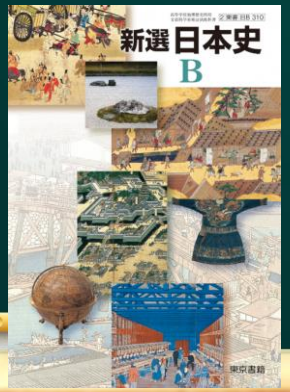
アメリカの歴史教科書で同じ個所の記述を読む

→

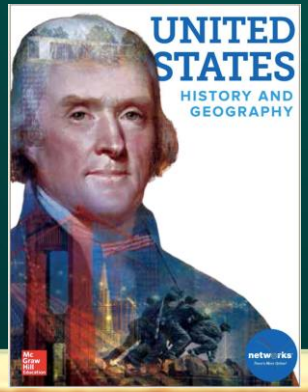
日本の教科書との違いを書き出しグループで議論する

→

気づいた違いをグループごとに英語で発表する



L1



L2

L1

L2

日米教科書の記述の差の例

	日本の教科書	アメリカの教科書
沖縄地上戦とその被害者数	「沖縄戦の死者は、日本軍の死者約6万5000人、住民の死者約10万人、アメリカ軍の死者1万3000人弱とされる。」	“More than 12,000 American solders, sailors, and marines died during the fighting,...”
原爆投下の理由	「アメリカは、戦争の早期終結や、戦後に予想されるソ連との対立で優位に立つことなどを考え、8月6日、広島に原子爆弾を投下した。」	“Truman believed it was his duty as president to use every weapon available to save American lives.”

広島(上)・**長崎**(下)**の爆心地の惨状**　原爆は広島市中心部の上空で爆発し，約14万人(1945年末の時点，広島平和記念資料館による)が生命を奪われ，ついで長崎でも死者は７万人以上(1950年７月発表，長崎市原爆資料保存委員会による)と推定されている。現在でも多くの人が放射能障害で苦しんでいる。

処理問題を協議していた。会談を契機に，アメリカは対日方針をイギリスに提案し，アメリカ・イギリスおよび中国の３交戦国の名で，日本軍への無条件降伏勧告と日本の戦後処理方針からなるポツダム宣言を発表した❶。

ポツダム宣言に対して，「黙殺する」と評した日本政府の対応を拒絶と理解したアメリカは，人類史上はじめて製造した２発の原子爆弾を８月６日広島に，８月９日長崎に投下した。また８月８日には，ソ連が日ソ中立条約を無視して日本に宣戦布告し，満州・朝鮮に一挙に侵入した❷。陸軍はなおも本土決戦を主張したが，昭和天皇のいわゆる「聖断」によりポツダム宣言受諾が決定され，８月14日，政府はこれを連合国側に通告した。８月15日正午，天皇のラジオ放送で戦争終結が全国民に発表された。９月２日，東京湾内のアメリカ軍艦ミズーリ号上で，日本政府および軍の代表が降伏文書に署名して，４年にわたった太平洋戦争は終了した。

❶　アメリカ大統領トルーマン・チャーチル(のちにアトリー)・スターリンがポツダムで会談した。議題は，敗北したドイツの戦後処理問題であった。
❷　侵攻するソ連軍の前に関東軍はあえなく壊滅し，満蒙開拓移民をはじめ多くの日本人が悲惨な最期をとげた。生き残った人びとも，引揚げに際してきびしい苦難にあい，多数の中国残留孤児を生む結果となった。

368　第10章　二つの世界大戦とアジア

The secret American program to build an atomic bomb was code-named the Manhattan Project and was headed by General Leslie R. Groves. The first breakthrough came in 1942, when Szilard and Enrico Fermi, another physicist, built the world's first **nuclear** reactor at the University of Chicago. Groves then organized a team of engineers and scientists to build an atomic bomb at a secret laboratory in Los Alamos, New Mexico. Physicist J. Robert Oppenheimer led the team. On July 16, 1945, they detonated the world's first atomic bomb in New Mexico.

nuclear relating to the nucleus of an atom

A key figure of the nuclear age, Enrico Fermi proved a nuclear reaction could be initiated, controlled, and stopped.

▶ CRITICAL THINKING
Identifying Central Ideas Why was Enrico Fermi's work on nuclear reactions so important?

Hiroshima and Nagasaki

Even before the bomb was tested, American officials began debating how to use it. Admiral William Leahy, chairman of the Joint Chiefs of Staff, opposed using the bomb because it would kill civilians. He believed an economic blockade and conventional bombing would convince Japan to surrender. Secretary of War Henry Stimson wanted to warn the Japanese about the bomb and tell them their emperor could stay in power if they surrendered. Secretary of State James Byrnes, however, wanted to drop the bomb on Japan without any warning.

President Truman later wrote that he "regarded the bomb as a military weapon and never had any doubts that it should be used." His advisers had warned him to expect massive casualties if the United States invaded Japan. Truman believed it was his duty as president to use every weapon available to save American lives.

ANALYZING PRIMARY SOURCES

People continue to debate whether President Truman's decision to drop atomic bombs on Japan was the best way to end World War II.

"The world will note that the first atomic bomb was dropped on Hiroshima, a military base. . . . If Japan does not surrender, bombs will have to be dropped on her war industries and, unfortunately, thousands of civilian lives will be lost. . . .

Having found the bomb we have used it. We have used it against those who attacked us without warning at Pearl Harbor, against those who have starved and beaten and executed American prisoners of war, against those who have abandoned all pretense of obeying international laws of warfare. We have used it in order to shorten the agony of war, in order to save the lives of thousands and thousands of young Americans."

Harry S. Truman
President of the United States

—Harry S. Truman, radio report to the American people, August 9, 1945

"It is my opinion that the use of this barbarous weapon at Hiroshima and Nagasaki was of no material assistance in our war against Japan. The Japanese were already defeated and ready to surrender because of the effective sea blockade and the successful bombing with conventional weapons. . . .

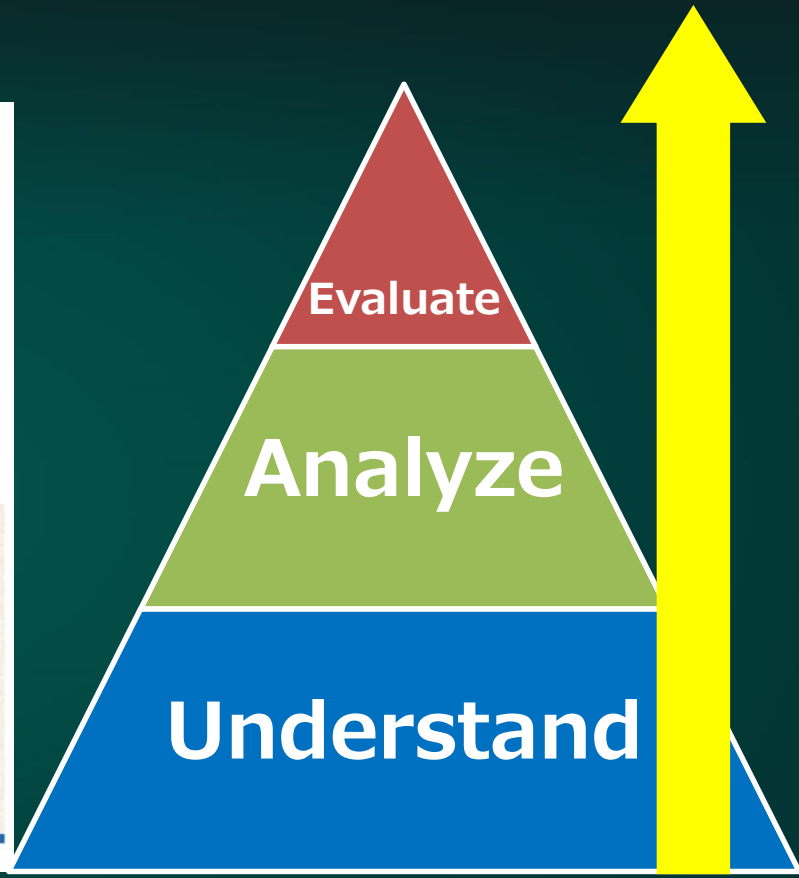
The lethal possibilities of atomic warfare in the future are frightening. My own feeling was that in being the first to use it, we had adopted an ethical standard common to the barbarians of the Dark Ages. I was not taught to make war in that fashion, and wars cannot be won by destroying women and children."

William Leahy
Chairman of the Joint Chiefs of Staff

—William Leahy, from *I Was There*, 1950

DBQ Analyzing Historical Documents

1. ***Identifying Points of View*** What reasons does Truman offer to justify the use of the atomic bomb?
2. ***Summarizing*** Why does Leahy say he was against using the bomb?



日本の歴史教科書　アメリカの歴史教科書

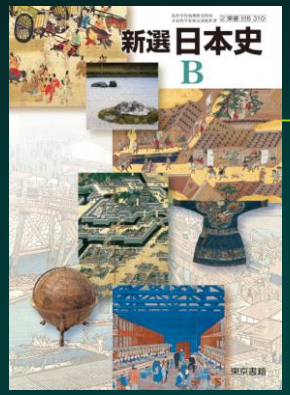
タスクについての生徒の感想 (高2)

- 一つの事柄でも様々な視点で見ることが大切だと思った。これからは一つの資料だけはなく、たくさんの資料を参考にしようと思いました。

- これからは様々な視点で世界を見ていきたいと思いました。どちらも事実を言っているが焦点の当て方、切り取り方で意味、受け取り方が変わると思った。どちらの国でもない、第三者の国の教科書にはどう書かれているのか気になった。

- アメリカの教科書と日本の教科書をくらべたことはなかったし、比べようと思ったことも今までなかったから、CLILを通してたくさん違いを学べた。

- アメリカの教科書読めたことが嬉しい。



期待される指導上の効果

L1 input (背景知識・スキーマ)

↓

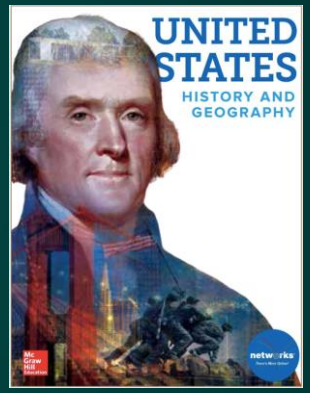
L2 Input (オーセンティック教材)

↓

L1 Output (高次思考 / 振り返り)

↓

L2 Output (気づいたことの共有)



- L1で読むことで**背景知識が活性化されオーセンティックな教材を読みとく足場掛け**(scaffolding)になる
- **メディアリテラシー**や**批判的思考力**が刺激される

考察：CLILにおけるTranslanguagingの役割

1 言語指導を補う Focus on Form

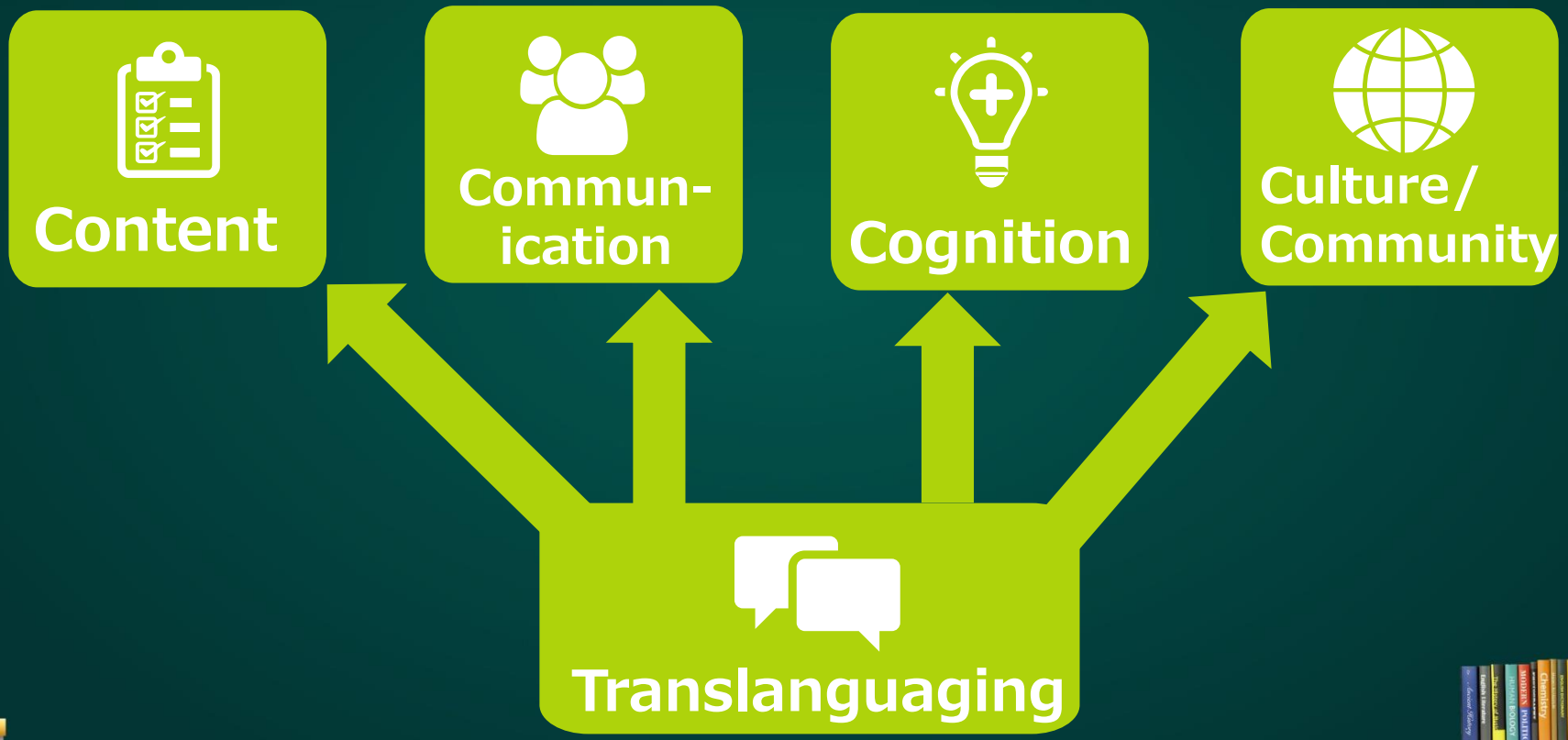
2 内容学習をより豊かにする

3 オーセンティックな学び

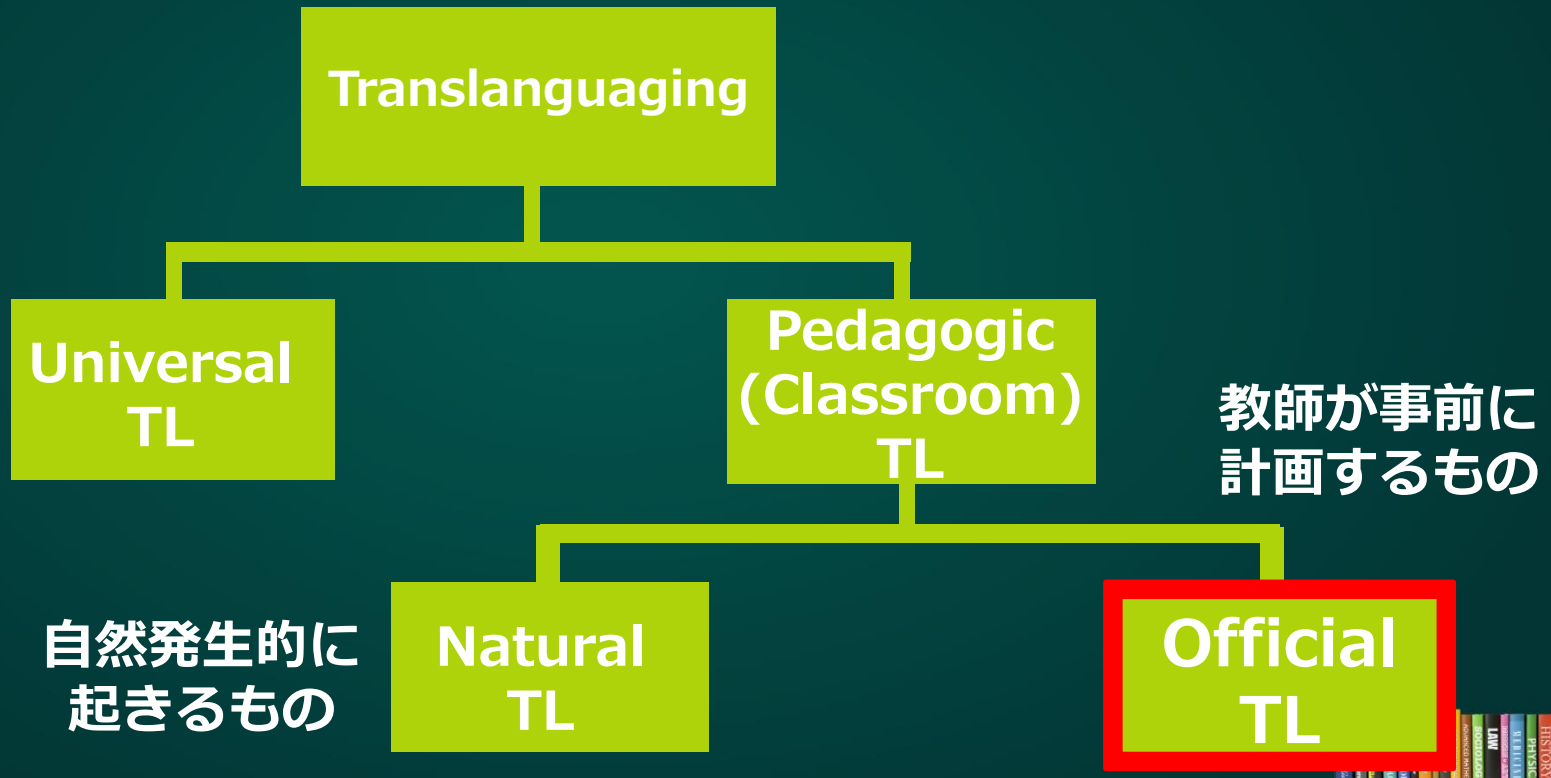
4 インクルーシブで安全な場を作る

5 学びの最大化

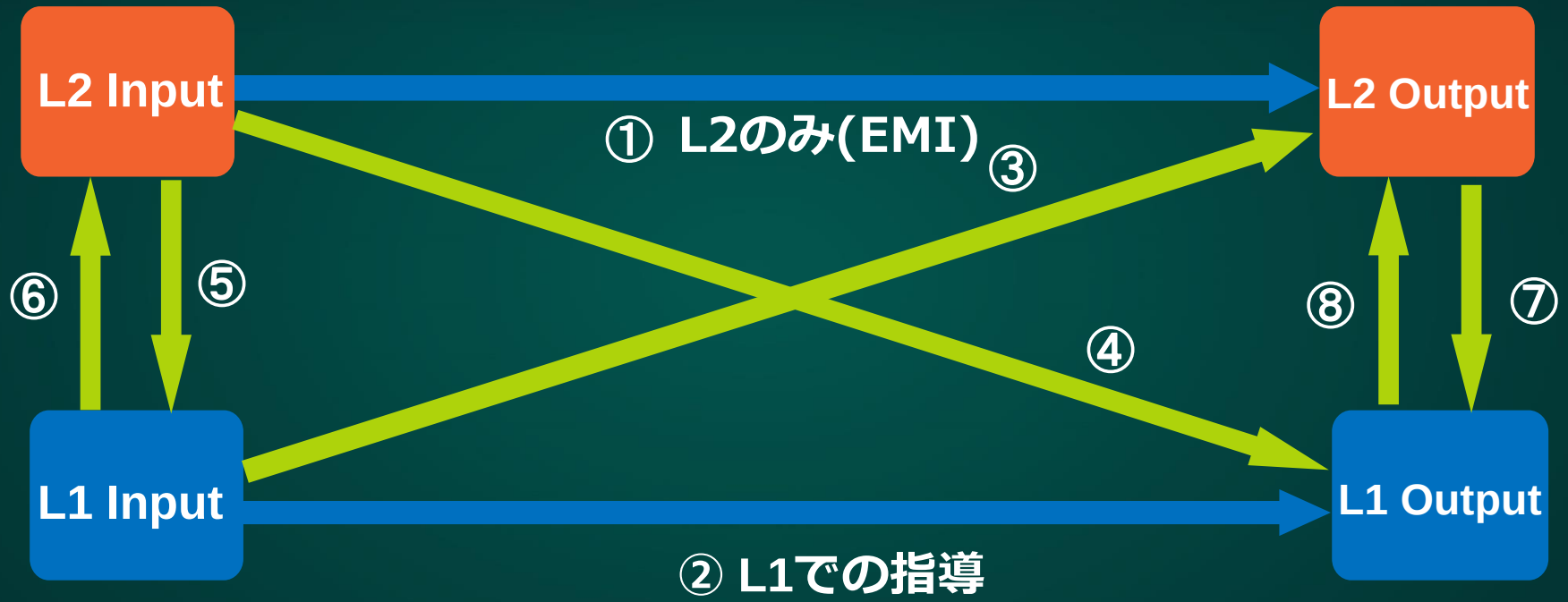
Translanguaging と 4Cs



Translanguagingの分類



CLILのタスクデザイン用
Translanguagingの使用モデル



Translanguaging = ③～⑧

Revised Flexible Multiple Model (García, 2009)

本研究から得られる教育的示唆

外国語教育では母語の使用は否定的、もしくは極力避けるべきという考えも根強いが、
Translanguaging は生徒の母語をリソース、アイデンティティ、そしてユニークな武器として捉える。
Translanguagingの効果的活用により、今後様々な側面でより豊かな学びが生まれることが可能性が期待される。

本研究の限界と今後の研究への提案

本研究の限界:

- 比較対象のない探索型ケーススタディであること
- Task 1や2で実際にどのような効果があったか測定できなかったこと

今後の課題:

- より様々なレベルの授業で長期的な調査
- 量的データによるTranslanguagingの効果測定

参考文献

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Davison, C., & Williams, A. (2001). Integrating language and content: Unresolved issues. In B. Mohan, C. Leung & C. Davison (Eds.), *English as a second language in the mainstream (pp. 51-70)*. Harlow, UK: Pearson Education.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Blackwell.

García, O. & Wei, L. (2014). Translanguaging: *Language, Bilingualism and Education.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Ikeda, M. (2017). CLIL ni okeru translanguaging katsuyou no model kouchiku [Building a translanguaging usage model for CLIL], *Eibungaku to Eigogaku*, *53*, 1-12.

Izumi, S. (2016). Focus on form to CLIL no eigo jugyo: Seito no shutaisei wo nobasu jugyo no teian [Focus on form and CLIL in English classes: Suggesting classes to nurture autonomous learners]. Tokyo: ALC Press Inc.

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, *18 (7),* 641-654.

Lin, A. (2015). Conceptualising the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture, and Curriculum*, *28 (1),* 74-89.

Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P., & Smit, U. (Eds.) (2016). *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Nikula, T. & Moore, P. (2016). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *22(2),* 237-249.

Rabbidge, M. (2019) *Translanguaging Practice in EFL Contexts: A Call for Change.* New York: Routledge.

連絡先：kentaro.koibuchi0216@gmail.com