

内容重視型授業における異文化理解促進の試み

仲 川 浩 世

Enhancing Cross-cultural Understanding in a Content-Based Instruction Seminar

Hiroyo Nakagawa

抄 録

本稿では、内容重視型（Content-Based Instruction）授業における異文化理解促進の試みを紹介する。11人の大学生を対象に日本文化の概念を英語で読ませ、協同学習による議論と内容把握に取り組ませた。また、Google Classroomに課題として要約と Reflection paperを提出させた。その後、ライティング能力の伸びを測定するために、指導前後の Reflection paperの平均の差を両側検定の t 検定により検討した結果、有意に向上したことが明らかとなった。しかしながら、学習姿勢に改善は見られたが、参加者は比較的少数であるため、今後も実験研究が求められる。

キーワード：内容重視型授業、異文化理解、英語ライティング、協同学習

(2021年9月22日受理)

Abstract

This study describes a content-based instruction (CBI) seminar aimed at developing understanding of Japanese cultural concepts while also improving English writing proficiency and promoting cross-cultural understanding. 11 university students were supposed to read about Japanese cultural concepts in English during the lessons, and work on cooperative learning and contents comprehension. Afterwards, they were individually assigned to submit summary writings and pre- and post-reflection papers through Google Classroom. To measure writing improvement, a paired-samples t test was used to compare students' scores on the pre and post paper. The t test indicates significant difference in student performance between the pre and the post paper. Also, the study showed positive impacts on students' writing, such as more logical structures and increased vocabulary knowledge. However, despite the observed improvements in learning attitudes, the sample size of this study was relatively small and so further experimental studies should be implemented to confirm the results.

Keywords: Content-based instruction, cross-cultural understanding, English writing, cooperative learning

(Received September 22, 2021)

1. はじめに

加速する社会の情報化やグローバル化の進展に伴って、英語力の一層の充実が求められている。文部科学省は、「グローバル人材育成推進事業」(2012)を採択し、若者の「内向き志向」を克服させ、国際的に共生し、世界で積極的に挑戦し活躍できる能力の人材育成を目的とした大学教育の体制整備を行った。また、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(2014)では、英語力の向上だけではなく、「日本文化の発信等やアイデンティティに関する教育の強化」も主張している。つまり、国際社会において日本人としての在り方を認識させ、歴史、伝統文化に関する教育の充実をも視野に入れたのである。

さらに、新学習指導要領の導入は小学校では2020年度、中学校では2021年度、高校では2022年度に実施され、その「資質・能力の3つの柱」(文部科学省, 2021)は

1. 学びに向かう人間性等の涵養
2. 生きて働く知識・技能の習得
3. 未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成

を示している。このような背景から、英語力向上だけではなく、今後は異文化や自国の文化を理解し、批判的に自分の考えを英語で発信できる能力が必須となる。

それゆえ、英語教育現場においても、自国と共に異文化理解が重要視される。そこで、本稿では、内容重視型(Content-Based Instruction 以下CBIとする)授業に日本文化の概念を導入し、異文化理解とライティング能力発達を目指して、指導前後の学習者に対する影響を調査する。次に、先行研究の理論的背景である1. 内容重視型授業、2. 異文化理解、3. 協同学習、4. 訂正フィードバックについて論じる。

2. 先行研究

2.1 内容重視型授業

本研究における内容重視型授業(Content-Based Instruction 以下CBIとする)とは、「言語学習と内容(知識)学習の統合」(Stryker & Leaver, 1997)と定義づける。CBIの根本的なカリキュラム構成は、言語の形式や機能、状況、技能ではなく、専門的な知識から成り立っている。CBIは本来ESLにおける習熟度の高い学習者を対象に、言語面と知識の習得を目指して授業展開したものである(Brinton et al., 2003; Lyster, 2018)。CBIにおいては、学習者は第二言語を使用して、数学、科学、社会学など他教科への知識を深めるのである。代表的な例が、カナダのフランス語のイマージョンプログラムであり、英語の母語話者が、フランス語カリキュラムにおいて他教科を習得する(Bournot-Trites & Reeder,

2001)。この成功要因として、学習者の対象言語であるフランス語の習熟度が比較的高いことが挙げられる。また、カナダの公用語は英語とフランス語であり、教室外でも日常的にフランス語が用いられることも一因であろう。

対照的に、EFLにおけるCBI活用の問題点は、教室外で対象言語である英語に接する機会が乏しいことである。それゆえ、カリキュラムやシラバス・デザインの配慮が必要である。Butler (2005) はEFLのCBIの状況をESLのそれと比較し、東アジアを例に挙げて論考をまとめた。そして、初学者の場合は、インプット不足を補うために語彙や文法力の補強を指摘している。平井 (2015) はアメリカのESL-CBIの授業を参与し、日本での応用には教員が学習者に向けて「Content Objectives (教科内容の目的)」と「Language Objectives (言語の目的)」を明確に提示することを主張している。一方、CBIを用いた授業から、学習者の動機づけが向上するとも伝えられている (Huang, 2011; Edsall & Saito, 2012; Burgoine, 2017)。さらにCBIを批判的に検討し、将来的な教育的示唆を考察した先行研究も存在する (Sato et al., 2017)。特に近年では、CBIの扱うテーマとして、文化を導入する実践研究もなされている (Kubota, 2016)。これらの背景から、「英語を言語として指導する」から「英語を用いて知識を深める」へと教育現場は変容しつつある。今後も、日本の英語授業において、高度な専門性の知識に対し、理解を深めることに主眼を置いた授業を発展させる必要がある。CBIのテーマに異文化理解を設定することは、大学教育のグローバル化に対応した人材育成の一環であるともみなされる。次に異文化理解に関する先行研究の概観を述べる。

2. 2 異文化理解

日本の共生社会発展のために、高等教育現場におけるカリキュラムの国際化を位置づけ、「異」を享受し「自」を再考するという新たな意識改革が推奨されている (中野：2006；末松, 2017)。中原 (2021) は英語教育における批判的アプローチの依拠という立場から、「文化」という概念がどのように使用されているのかを問うことや、「文化」のイメージがどのように構築されているのかを見ていくことをめざすべきである」 (中原, 2021, p.20) と述べている。さらに、多文化・異文化理解に関する先行研究の代表的なものには、馬淵 (2020) の国内の国際化推進に対するフィールドワークと知見の総括が挙げられる。日本のマジョリティとマイノリティ共存可能な社会構築には、自国の文化、多文化・異文化理解への認識や共有が今後不可欠であろう (馬淵, 2020)。

竹内 (2012) は一般的に異文化理解には、自国に対する理解は含まれず、諸外国や特に欧米文化に関する知識の習得のみを示す傾向があると問題点を指摘している。それゆえ、今後の異文化理解能力の概念の構成要素は、「知識と行動、態度、批判的認識に関するスキルであり、「異文化理解能力」はそれら全てを含む多面的な力」 (竹内, 2012, p.109) と強調している。また、吉田 (2014) はグローバルな人材育成における大学の役割の重要性を論じ、学習者が海外留学した際に他国の学生と議論し合うことも予測されるため、それに見合った英語力育成を唱えている。

従来、日本文化指導とは留学生対象の日本語教育の一環か（森川・永須，2019；松下，2021）、あるいは日本人学生と留学生が混在し、異文化授業体験に取り組むことで相乗効果を生み出す実践研究（福岡，2018；幸松，2021）のどちらかが主体となっていた。実際のところ、日本の大学の英語の授業のコンテンツに日本文化を導入した先行研究は「英語科教員養成課程の「異文化理解領域」育成」（平野，2020）が挙げられるが、類似の研究はまだあまりなされてはいない。特に、学習者が日本文化の概念に対して、論理的に英語で自分の意見を発信した研究は少ない。そこで、本稿では、CBI（内容重視型授業）のコンテンツに異文化理解を取り上げて、論考をまとめる。次に協同学習について述べる。

2.3 協同学習

本稿では、実践に協同学習の理念を導入した。本研究の協同学習の定義とは、「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）ことが意図される教育活動」（関田・安永，2005，p.13）を採用する。さらに先行研究から協同学習の3つの利点を述べる。

まず、他者と関わり合いながら、問題を解決するという共通の目的を達成することである。学習者同士が、与えられた英語のコンテンツの理解と命題に関する議論という同一の目的に対して協同で取り組む。次に、共に意見を交換することで、教室内の雰囲気活性化される。学習者の習熟度が中級以上であれば、英語で議論を行うことも不可能ではないと想定される。最後に、学習者同士のフィードバックから、ライティング能力が発達するのである。お互いに意見やコメントを提供することで、考えを発展させ、議論を通して言語的な気づきをも促すのである。このことから、より質の高いライティングを最終的には産出するのである（Johnson & Johnson, 2013; Sato, 2013; Neumann & McDonough, 2015）。次にライティングにおける訂正フィードバックの理論的背景を考察する。

2.4 訂正フィードバック

本実践では学習者が提出したライティングに対して、訂正フィードバック（Written Corrective Feedback 以下WCFとする）及びコメントを提供し、ライティング能力の発達と学習意欲の向上を試みた。WCFには、1.「内容・構成に対するコメント」と2.「文法・表現等の不自然な箇所への訂正」がある（田中・坪根，2019）。さらに、WCFには、明示的な誤り訂正と、下線や励ましのコメントといった暗示的なWCFが存在する（Bitchener & Storch, 2016）。

習熟度の低い学習者の場合、教員による明示的なWCFを好む傾向にある。内容や構成の評価の前に「文法・語彙」の誤りに捉われてしまう可能性があるからである。したがって、教員による明示的なWCFによって、基礎文法力の補強をすることが望ましい（白畑，2015）。一方、暗示的なWCFの有効性も主張されている（Lalande, 1982; Chandler, 2003; Storch & Wigglesworth, 2010; Nazari, 2014）。例えば、文法の正確性の長期的な定着には、暗示的なWCFの方が効果的である。さらに、中級以上の学習者の場合、自己訂正に取り

組むことも可能となる (Nazari, 2014)。今後は、対象学習者に相応しい、明示的あるいは暗示的な WCF やコメントを提供することが求められる (Shintani, et al., 2013)。

学習者の個人の不安感や動機づけによって WCF の影響も異なるため、教員は WCF と共に励ましのコメントを提供することで、学習意欲を向上させる必要がある。WCF の役割の一つに教員と学習者間の信頼関係の構築が考えられる。一方通行ではなく、学習者側から「提供したフィードバックに対するフィードバック」を受けるという双方向性の授業運営が望ましい。その結果、学習姿勢の改善と他の学習者との交流に肯定的な影響を与え、教室が活性化されるであろう。WCF によって、学習者のライティング能力だけでなく、学習活動の定着を助長することが可能となるとみなされる。

3. 研究課題

これまでの現状と理論的背景に基づき、先行研究の論考を述べたが、それを踏まえて以下に研究課題を 2 つ設定した。

- 1) 内容重視型授業において、英語ライティング能力は発達するか。
- 2) 内容重視型授業において、日本文化の概念理解の促進はなされるか。

4. 研究方法

4.1 調査協力者

調査協力者は、本学にて 2020 年度秋学期に開講された内容重視型授業履修者のうち、2 年生 10 人、3 年生 1 人の計 11 人である。該当者の TOEIC IP テストの平均のスコアは 556 点であり、英語習熟度は概ね中級レベルで学習意欲も高い傾向にあった。

4.2 手順

まず、実践概要について述べる。本実践は対面授業にラーニングマネジメントシステム (Learning Management System 以下 LMS とする) である Google Classroom を用いて、課題提出やフィードバックを提供するというブレンド型授業で進めた (山本・大場, 2018 参照)。山本・大場 (2018) は、Google Classroom を双方向性のコミュニケーション、及び課題提出に活用し、動機づけの有効性を実証している。尚、本研究は、2020 年 9 月末から 1 月末まで、90 分授業を 15 回実施された (表 1 参照)。履修者は iPad を 1 人 1 台用いて、対面授業を受講した。本研究では、学習者主体の活動を尊重したため、教員は必要以上の介入を避けたが、学習意欲を向上させるために学習者を励ましたり、疑問点が生じた場合には対応したりするように努めた (図 1 参照)。

表 1. 該当授業のコンテンツ

| | |
|-------------------|---|
| Week 1 | Introduction |
| Week 2 | Ambiguity and Japanese (曖昧) |
| Week 3 | The Way of the Warrior (武士道) Reflection paper 1 |
| Week 4 | The Japanese Sense of Beauty (美学) |
| Week 5 | Silence in Japanese Communication (沈黙) |
| Week 6 | Japanese Patience and Determination (忍耐) |
| Week 7 | Japanese Social Obligations (義理) Reflection paper 2 |
| Week 8 | Adopting Elements of Foreign Cultures (いいとこどり) |
| Week 9 | The Japanese Virtue of Modesty (謙虚) |
| Week 10 | The Japanese Sense of the Seasons (季節) |
| Week 11 | The Japanese Group Consciousness (集団意識) |
| Week 12 | Anime Presentation Reflection paper 3 |
| Week 13 ~ Week 15 | Research Presentation Final Paper |

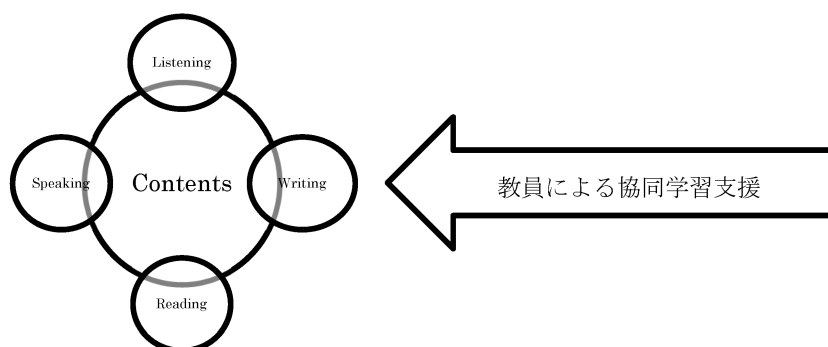


図 1. 該当授業形式

授業の前に学習者は、毎週指定されたコンテンツ（テキストである英語の原書）を読
んでおくことが求められた。授業展開は主に 4 部から成り立っている。①教員は Google
Classroom を用いて、テキスト *The Japanese Mind* (Davies & Ikeno, 2002) のコンテンツ
の要約と命題（図 2、図 3 参照）をプロジェクターに投影した。これは、事前に視覚的な
具体例を提供することにより、学習者が文構造・表現などを参照し、課題である要約作成
に取り組みやすくすることを目的としている。その後、②学習者はグループ内で③の英語
の発表準備をした。すなわち、1) コンテンツの内容把握と 2) 命題に対する議論を行った
のである。③②でまとめた 1) と 2) をグループごとに発表した。④授業後、学習者は課
題として個人で、Google Classroom にその日学んだコンテンツの 100 語の要約を作成（合
計 10 回）し、翌週までに提出した（図 4 参照）。一方、Reflection paper は、15 週のうち
3 回提出が課せられた（図 5 参照）。学習者は毎週要約を作成する必要があったため、教

員は Google Classroom を用いて、図 4、5 のように手順を視覚化した。すなわち、学習者の意欲減退を防いだのである。そして、提出されたライティングに、暗示的な WCF として、励ましのコメントを提供し、学習者が自分自身で訂正できるように試みた。例を挙げると、内容が明確ではない文には “This sentence is unclear.”、良く書けた際には、“The last part of the paragraph is very interesting! You did a good job!” などである。こちらのコメントに関して、学習者側からは特にフィードバックは見られなかったが、要約をこなしていくうちに、ライティングの内容が首尾一貫し、読み手に伝わりやすい内容に改善しつつあった。

特に顕著な点に着目してみると、代名詞の使用である。Week 2 の要約では、“it can be a problem.” や “they do not speak their views openly and directly.” と不明瞭なものが存在したが、Week 11 では、“In Japanese society, people are primary-group oriented and prioritize group harmony over individuals.” と読み手を意識した正確な文を書く傾向が見られた。対象学習者が中級レベルのため、教員からの誤り訂正を控えめにし、学習者の意欲を向上させ、主体的にライティング活動に臨ませたことは、概ね効果的だったと言える。

Week 12 の Anime Presentation とは、日本のサブカルチャーでもあるアニメ（幸松, 2021）の中から、学習者が紹介したいものを自由に選択させ、発表させたことを表す。また、学期末試験ではなく、英語のレポート（Term paper）が課せられ、日本の概念の中で最も関心を抱いたコンテンツの選択を促し論述させた。授業の評価基準には、Course work（70%）、Term paper（30%）と設定し、Course work の内訳は、①要約（20%）②授業内の議論（10%）③ Research presentation（20%）④ Reflection paper（20%）である。学習者には、全ての活動が自分の成績に反映されることを毎週思い出させ、課題の取り組みに対して励ましと動機づけの向上を試みた。

*One of the most critical factors in Japanese culture is known as a social obligation called giri. This conventional attitude toward behavior patterns among Japanese immerses in Japanese society. It also affects the characteristics of the Japanese way of thinking. However, we do not discover similar English language concepts and the notion, giri, is peculiar in Japanese culture. The definition is very vague, but in other words, it can be self-sacrificing and to devote ourselves to others. The concept can exist in various human relationships, such as in public and in private.
(92 words) 教員の sample summary*

図 2. 教員のコンテンツの要約例（Week 11 集団意識）

Sometimes receiving gifts of nature makes non-Japanese feel uncomfortable or uneasy. Why do you think this is? Discuss how to deal with such a situation.

図 3. 命題の例（Week 7 義理）

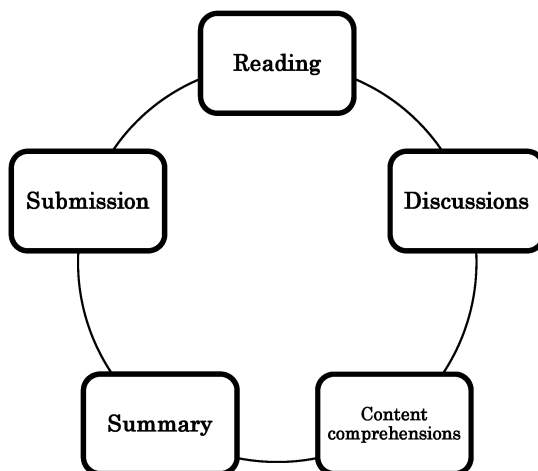


図 4. 要約の作成手順

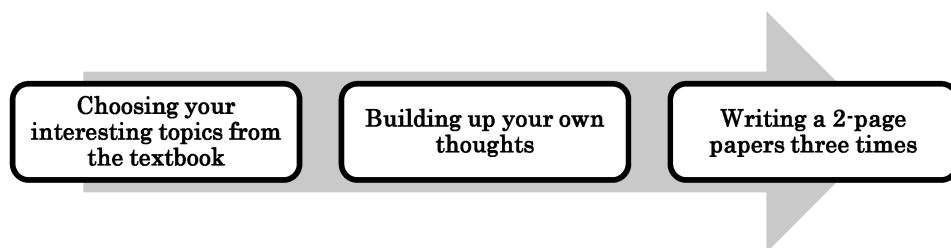


図 5. Reflection paper の作成手順

5. 分析と結果

本研究では、発信型授業内外活動への取り組み、日本文化の概念の理解、批判的思考の育成、ライティング能力の発達を中心に授業を展開した。そして、ライティング能力の伸長の指針として、「TOEFL Test of Written English (以下 TWE とする) 簡易版 (5 段階満点 5 点、従来の TWE 「満点 6 点」 から修正)」(仲川, 2018, p.117 参照) を用いて、調査協力者の Reflection paper 1 (pre-test) と Reflection paper 3 (post-test) を 2 人の英語教員が採点した (評価者間信頼性係数 pre-test, $r = 0.62$, post-test, $r = 0.71$)。採点者のうち 1 人は授業者を含む。該当の TWE 簡易版は評価基準として先行研究で使用したものであり、初・中級レベルの学習者用に開発されたものであった。

表 2. プリ・ポストテストの記述統計 ($N = 11$)

| | Pre-test | | Post-test | | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | |
| TWE | 2.89 | 0.43 | 3.45 | 0.33 | 2.85 | .02* |
| Words | 524.45 | 99.52 | 493.09 | 139.76 | 1.23 | n. s. |

* $p < .05$, ** $p < .01$

さらに、pre-test と post-test の TWE と総語数の平均の伸びの差を両側検定の t 検定により検討した。その結果、TWE は 5% 水準で有意に向上したが、総語数は指導前より平均値は減少し、有意差も見られなかった（表 2 参照）。図 6 は、指導前後の総語数の量的な変容を表したものである。全体的に、指導後の方が総語数を減少させていることがわかった。

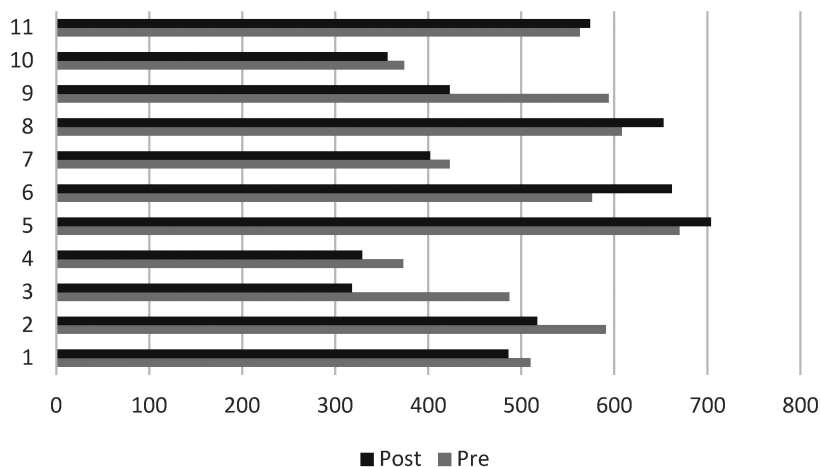


図 6. 調査協力者のライティングの総語数の変容

次にライティングの質的な変容について述べる。総語数は減少したが、pre-test と post-test のライティングの内容を比較すると、主観的から客観的な文章へと変容した。例えば、学習者 A の pre-test では、“I would like to get involved in foreign people using English, so I think I will have more opportunities to say what I want to say (pre-test)” が、post-test では “Thus, Japanese people are humble, and few people can express their opinions clearly, so they should try to express their opinions.” 一方、学習者 B の pre-test では、“In short, I like the personality of Japanese people who do not directly tell their real intentions.” が、post-test では “Modesty or humility is one of the most important aspects of proper behavior in Japan.” と改善したことが挙げられる。さらに、post-test の傾向として、ライティング内の談話標識の増加 (For example, first, second, third, in addition, however, as a result, to sum up, in conclusion, in other words, on the other hand など) から、文の論理構造の発達に伴って、冗長表現は減少し、正確性が改善したことが明らかとなった。このことが、総語数全体の減少の一因であると考えられるであろう。毎週課題を与えることで、学習者は時間を費やしてライティングに取り組み、推敲の習慣も定着し、洗練された文章を書くことが可能となったとも言えよう。原書講読を通して、リーディングの際に習得した語彙を用いて、ライティングを行ったことも見受けられた。その結果、使用語彙の幅が増加し、文法や構文（関係代名詞や複雑な構文）の理解にも効果的な影響を与えた。以下は学習者の授業後のアンケートの抜粋である。

- 1) summary (要約) を書くことに慣れた。
- 2) 自分の知らなかった日本文化について詳しく知ることができた。
- 3) 難しい題について、議論が出来、良く勉強出来た。
- 4) 英語で日本の文化を学べて、日本の良さに気づくことが出来た。
- 5) 文法や内容の説明をもっとして欲しかった。
- 6) 目標について説明して欲しかった。

学習者のアンケートを振り返ってみると、1) ～ 4) までは「英語で日本文化を学ぶ」という取り組みに対して、学習者が概ね肯定的に感じていることがわかる。しかしながら、5) 6) は今後同様の授業の実施に際して考慮すべき点である。原則として、授業までに原書の英文を読み、コンテンツの把握という予習形式を取り入れていたため、語彙や文法説明に関しては準備ができていたという前提であり、授業内では時間を割かなかった。

しかしながら、6) の「目標について説明して欲しかった」という学生の意見が示しているように、全員が「なぜこの活動をするのか」という目的を理解していたとは言いがたい。平井 (2015) が主張したように、日本の CBI の応用には、「教員が学習者に向けて「Content Objectives (教科内容の目的)」と「Language Objectives (言語の目的)」を明確に提示すること」が本実践には不足していたのかもしれない。学習者が授業に取り組む際に、常に目的意識を持つように、教員が心掛けることの意義が明らかとなったのである。

これらの結果を踏まえて、本研究の研究課題の考察を述べる。

- 1) 内容重視型授業において、英語ライティング能力は発達するか。
- 2) 内容重視型授業において、日本文化の概念理解の促進はなされるか。

6. 考察

本研究の2つの研究課題を考察する。研究課題1) 「内容重視型授業において、英語ライティング能力は発達するか」については、Reflection paper 1 と Reflection paper 3 の TWE と総語数の平均値の差を両側検定の t 検定で検討した結果、TWE は 5% 水準で有意に向上したが、総語数は減少し、有意差も見られなかった。したがって、本実践によって、全体の量に関して増加は見られなかったが、ライティングの内容は、主観的から客観的な文へと変容したことが明らかとなった。特に、客観的な文章へ発展した一因としては、談話標識の使用の増加が挙げられる。

内容重視型授業におけるライティング能力の発達については、学習者同士が議論の際に考えを分かち合い、課題の要約作成の前に授業内で語彙・文法・構文を確認し、協力して下書き (draft) 作成に取り組んだことが観察された。これは協同学習の有効性でもありと考えられる。このことから、学習者のライティングに対する不安感を取り除かれ、学習意欲も向上し、課題に対して積極的に臨んだことがわかった。しかしながら、アンケート結果が示しているように、詳細な文法や構文の説明を求める学習者も存在した。したがって、

授業内で、原書講読の一部である難解な構文や長文読解の解説に時間を割き、学習者が英文を読み解く作業を提供することも一案である。

次に、研究課題2)「内容重視型授業において、日本文化の概念は促進されるか」について触れる。本授業は予備的であり、コンテンツの日本文化の概念も多岐に渡っていたため、入門的な位置づけとしての役割を果たしたが、日本社会の根底にある問題解決までには及ばなかった。今後の案として、特定の概念（例 武士道、美学、集団意識など）に対する調査を学習者に任せ、その結果を授業内で発表し、ライティングを Google Classroom で共有するという方法も考えられる。必要な場合は、事前に日本語と英語の資料を提供し、学習者に調査方法を指導する必要も考えられる。中級レベル以上の学習者であれば、LMS (Google Classroom) などを活用し、柔軟にテーマを選択できる授業形態は、自律学習を促すことに繋がるため望ましい。他方で、意欲減退を防ぐためには、定期的な進捗状況の報告と、オンライン上における教員と学習者の授業外の双方向性のインターアクションも考慮することが求められる。

結論として、内容重視型授業に異文化理解（日本文化の概念）を導入した試みから次の3点が明らかとなった。まず、学習者は協同学習の効果もあり、主体的に学習に取り組み、コンテンツに対してより批判的な思考を構築させて、英語でライティングを行うことが可能となった。例えば、「集団意識」に対する Reflection 3 では、以下のように述べている “In Japan, both at school and in society, there is a strong awareness that group activities are more important than individuals and that people around us are respected.”。さらに、日本文化の概念を授業に取り入れることで、アイデンティティの認識や、自国・異国の文化に対する基礎知識に触れる機会を得ることができた。具体例として、日本と他国との比較が挙げられる (“In conclusion, we can express the Japanese sense of seasons from three aspects; lifestyles, annual events, and literature. Although other foreign countries also have beautiful changes of the four seasons, the Japanese people have a strong consciousness of the seasons because they have a cultural identity as an agrarian people.”)。最後に、この

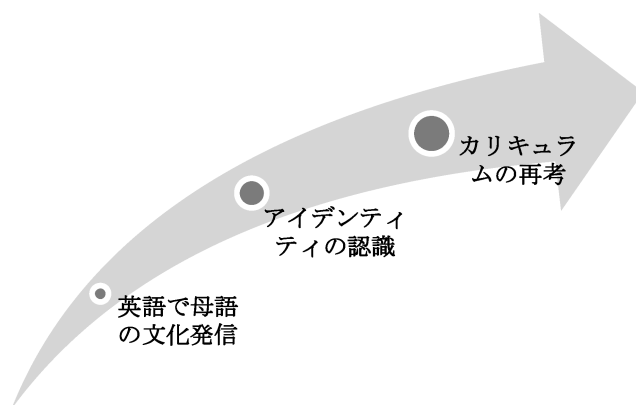


図 7. 内容重視型授業に異文化理解を導入した効果

形式の授業を今後継続的に実施する場合、「対象が誰であるか」「何を教えるか」という点を明確にすべきであろう。すなわち、日本語教育、英語教育、あるいは日本人学生と留学生の国際交流プログラムにおいて実施するか、自国と異文化の相違点に焦点を当てるか、自国の文化の独自性から、アイデンティティを認識させるかということがこれからの検討事項となるであろう。

7. まとめ

本研究の目的は、対象を中級レベルの学習意欲の高い11人の大学生に設定し、内容重視型授業に異文化理解を導入し、学習者のライティング能力の発達に焦点を当てて、指導前後の影響を検証することであった。その上、授業内の協同学習支援とライティング課題に暗示的なWCFを提供し、主体的な学びを促進した。本研究では、内容重視型授業のコンテンツとして、「日本文化の概念」を扱い、Google Classroomに要約と命題を視覚化して、学習活動を支援した。また、授業内では協同学習の理念を基に学習者同士の英語によるコンテンツの把握や命題の議論、発表という授業運営を進めた。授業後、毎週英語ライティングの要約と3度のReflection paperを課した。本研究では中級レベルの学習者とGoogle Classroomの特長を活かし、学習者中心の授業展開を試みるのが可能となった。その上、Google Classroom上に課題を提出させることで、教員の暗示的なWCFとコメントに基づいて、自己訂正からライティングを振り返る自律した書き手へと成長したことが観察された。今後の課題として、調査協力者の人数を増加し、研究を継続し、国際的に共生できる人材育成となるカリキュラム・シラバス案を検討したい。

謝辞

本稿は2021年6月26日にZoomにて開催された中国地区英語教育学会の発表内容を加筆修正したものです。本研究はJSPS科研費18K00900の助成を受けたものです。

引用・参考文献

- Bitchener, J., & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bournot-Trites, M., & Reeder, K. (2001). Interdependence revisited: Mathematics achievement in an intensified French immersion program. *The Canadian Modern Language Review*, 58 (1), 27-43. <https://doi.org/10.3138/cmlr.58.1.27>
- Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2003). *Content-based second language Instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Burgoine, S. (2017). A four strands approach to content-based instruction in an EFL context. 『国際社会文化研究』第18号, 67-84. 高知大学 人文学部.
- Butler, Y. G. (2005). Content-based instruction in EFL contexts: Considerations for effective implementation. *JALT Journal*, 27 (2), 227-245. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ27.2-5>

- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12 (3), 267-296. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(03\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(03)00038-9)
- Davies, R. J., & Ikeno, O. (2002). *The Japanese Mind*. Tuttle Publishing, Massachusetts: Boston.
- Edsall, D., & Saito, Y. (2012). The motivational benefits of content. *OnCUE Journal*, 6 (2), 66-94.
- 福岡昌子 (2018) 「ディスカッション授業による大学生と留学生の異文化理解」『三重大学高等教育研究』第24号, 47-54.
- 平井清子 (2015) 「学生の「思考」に働きかける「内容重視型 (CBI)」授業の提案－米国 Content-based ESL の授業から－」『北里大学一般教育紀要』第20巻, 81-103.
- 平野遼 (2020) 「英語科教員養成課程における異文化理解に関する一考察」『異文化コミュニケーション論集』18巻, 43-50.
- Huang, K. (2011). Motivating lessons: A classroom-oriented investigation of the effects of content-based instruction on EFL young learners' motivated behaviours and classroom verbal interaction. *System*, 39 (2), 186-201. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.02.002>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *International handbook of student achievement* (pp.372-374). New York: Routledge.
- Kubota, R. (2016). Critical content-based instruction in the foreign language classroom: Critical issues for implementation. In L. Cammarata (Ed.), *Content-based foreign language teaching: Curriculum and pedagogy for developing advanced thinking and literacy skills*. New York: Routledge.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66 (2), 140-149. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1982.tb06973x>
- Lyster, R. (2018). *Content-based language teaching*. Routledge.
- 馬淵仁 (2020) 「異文化理解 / 多文化共生に関わる研究と実践の架け橋を試みる」『大阪女学院大学紀要』第17号, 1-14.
- 松下恵子 (2021) 「異文化理解の視点を取り入れた「日本文化」授業デザイン」『和歌山大学クロスカル教育機構研究紀要』第2巻, 129-143.
- 文部科学省 (2012) 『平成24年度「グローバル人材育成推進事業」の採択事業の決定について』 Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/1326068.htm
- 文部科学省 (2014) 『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』 Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf
- 文部科学省 (2021) 『新しい学習指導要領 生きる力 学びの、その先へ』 Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm
- 森川結花・永須実香 (2019) 「日本の伝統文化体験から得られる学習者の気づきと教師の役割」2019 CAJLE Annual Conference Proceedings, 176-185.
- 仲川浩世 (2018) 「短期大学生の英語ライティングにおける内省的フィードバックの効果」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部, 文化教育開発関連領域』第67号, 115-123. <http://doi.org/10.15027/46776>
- 中原瑞公 (2021) 「英語教育における「異文化理解」の語られ方を問い直す」*CASELE JOURNAL*, 51, 13-23.

- 中野はるみ (2006) 「異文化教育における留学生の役割」『長崎国際大学論叢』第6巻, 55-64.
- Nazari, N. (2014). The impact of implicit tasks on improving the learners' writing in terms of autonomy and grammatical accuracy. *International Journal of Instruction*, 7 (1), 121-134.
- Neumann, H., & McDonough, K. (2015). Exploring student interaction during collaborative prewriting discussions and its relationship to L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 27, 84-104. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.009>
- Sato, M. (2013). Beliefs about peer interaction and peer corrective feedback: Efficacy of classroom intervention. *The Modern Language Journal*, 97 (3), 611-633. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12035.x>
- Sato, S., Hasegawa, A., Kumagai, Y., & Kamiyoshi, U. (2017). Content-based Instruction (CBI) for the Social Future: A Recommendation for Critical Content-Based Language Instruction (CCBI). *L2 Journal*, 9 (3) 50-69. <http://dx.doi.org/10.5070/L29334164>
- 関田一彦・安永悟 (2005) 「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』第1号, 10-17.
- Shintani, N., Ellis, R., & Suzuki, W. (2013). Effects of written feedback and revision learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning*, 64 (1), 103-131. <https://doi.org/10.1111/lang.12029>
- 白畑和彦 (2015) 『英語指導における効果的な誤り訂正』大修館書店.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing: Case studies. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 303-334. <https://doi.org/10.1017/s0272263109990532>
- Stryker, S. B., & Leaver, B. L. (Eds). (1997). *Content-based instruction in foreign language education*. Washington D. C. Georgetown University Press.
- 末松和子 (2017) 「「内なる国際化」でグローバル人材を育てる」－国際共修を通じたカリキュラムの国際化』『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第3号, 41-51.
- 竹内愛 (2012) 「「異文化理解能力」の定義に関する基礎研究」『共愛学園前橋国際大学論集』第12号, 105-112.
- 田中真理・坪根由香里 (2019) 「人間と機械の「協働」によるライティング・フィードバック」2019 CAJLE Annual Conference Proceedings, 315-324.
- 山本淳子・大場浩正 (2018) 「日本人 EFL 大学生の動機付け向上を目指したブレンド型授業における e-Learning の効果」『日本教科教育学会誌』第41巻, 2号, 27-40. doi: 10.18993/jcrdajp.41.2_27
- 幸松英恵 (2021) 「アニメ・マンガを活用したオンライン短期日本文化研修の可能性」『東京外国語大学論集』第102号, 77-97.
- 吉田文 (2014) 「「グローバル人材の育成」と日本の大学教育－議論のローカリズムをめぐって－」『教育学研究』81巻, 2号, 164-175. https://doi.org/10.11555/kyoiku.81.2_164