

〔論文〕

## 地球的課題を扱う CLIL 授業実践における 高次思考を促す試み\*

工 藤 泰 三

名古屋学院大学国際文化学部

### 要 旨

ヨーロッパの複言語主義を基盤とする内容言語統合型学習 (CLIL) は、日本においてもその実践例が多く見られるようになった。ヨーロッパの文脈では CLIL の効果を立証する研究結果が多く発表されているが、日本における研究においては質・量ともにまだ不十分な段階にある。本論では、地球的課題の理解とグローバル・シティズンシップの涵養を目的とする CLIL 授業の実践において、CLIL において重視される認知プロセス、特に高次思考力 (HOTS) を意識した授業内活動を行うことにより、学習者の英語運用能力を高めるとともに学習者の高次思考を促すことができることを証明することを試みた。分析の結果、英語運用能力が有意に向上したこと、および学習者の授業コメントから高次思考力の活性化に寄与することができることが明らかになった。

キーワード：内容言語統合型学習 (CLIL)、グローバル教育、認知プロセス、高次思考力

## An attempt to activate learners' higher-order thinking skills through CLIL lessons dealing with global issues

Taizo KUDO

Faculty of Intercultural Studies  
Nagoya Gakuin University

### Abstract

Content and Language Integrated Learning (CLIL), which originated in Europe due to its plurilingualism, has been acquiring popularity in Japan recently. A significant body of research has made clear the benefits of CLIL in language learning in the European context; in Japan, however, it is still reasonable to say that we need much more high-quality research in order to demonstrate the superiority of CLIL as compared to other language teaching approaches. In this study, the author attempts to show that focusing on learners' higher-order thinking skills (HOTS) via CLIL lessons dealing with global issues not only activates their HOTS, but also positively affects language proficiency. The analysis of data elicited from the learners' written comments and the English proficiency tests they took reveal that HOTS are quite likely to be activated through the implemented CLIL lessons, and that the lessons seem to have a significant enough impact on language proficiency.

**Keywords:** Content and Language Integrated Learning (CLIL), global education, cognitive process, higher-order thinking skills

## 1. はじめに

1990年代からヨーロッパを中心に広がりを見せている内容言語統合型学習 (Content and Language Integrated Learning: CLIL) は、ヨーロッパにおける複言語主義 (plurilingualism) の理想、すなわち「欧州の複数の言語の互いの独立性を認めながら、文脈や目的に応じた適切な言語を使用できる能力が重要だとする理念」(渡部ほか, 2011) を具現化するものとして、現在では世界中の多くの英語教育関係者の知るところとなっている。

CLIL とは一言で言えば「外国語を用いて教授内容を学ぶ学習方法」であり、近似するアプローチである EMI (English-Medium Instruction) や CBI/CBLT (Content-Based Instruction/Content-Based Language Learning) と同一のものとして理解されることも多く、実際に Mehisto ほか(2008) も「CLIL は 10 数個あるいはそれ以上の教育的アプローチを包括的に指す語 (umbrella term) である」と述べているが、しいて CLIL と他のアプローチを区別するならば、多言語の存在や使用を認める点、教師の多様性 (母語話者か否か、言語教師か教科教師か、など) を認める点、「4 つの C」(Content, Communication, Cognition, Community/Culture) の有機的な結びつきを重視している点などが挙げられる。

教科内容を外国語 (日本では特に英語) で教えようとする試みは日本においても決して新しいものではなく、古くは明治初期には高等教育の場で実践されていた方法である (沖原, 2015) し、近年でも CLIL という言葉を掲げてはいないが実質上 CLIL の実践として捉えることができる取り組みは多く見られる (例えば石森 (2012), 工藤・塗田 (2012), 奥田 (2017) など) が、CLIL に対する関心は 2010 年頃から大きな高まりをみせており、CLIL に関する著作や実践が多く見られるようになる (例えば渡部ほか (2011), 笹島 (2011) など) とともに、2017 年 4 月には日本 CLIL 教育学会が発足し、半年余りで会員数が 200 名を超えるなどの現象が認められる。

日本における CLIL への関心が高まっている背景には、次のような要素が考えられる。

### 1) グローバル人材育成に向けた意識の高まり

文部科学省により平成18年度から平成21年度まで実施された「国際教育推進プラン」、平成24年度より開始された「グローバル人材育成推進事業」などに見られるように、「国際的な産業競争力の向上や国と国の絆の強化の基盤として、グローバルな舞台に積極的に挑戦し活躍できる人材の育成を図る」（後者の公募通知<sup>1)</sup>より）取り組みが多く見られるようになり、外国語、とりわけ英語の運用能力の向上が重視されるようになってきている。この流れにおいては「英語についてよく知っている」ことよりも「海外の人々とのコミュニケーションのために英語を使いこなせる」ことが求められ、外国語を「学習の目標言語」としてのみならず「学習のための言語」としても捉えるCLILの考え方が受け入れられやすくなっていると言えるのではないだろうか。

### 2) 高大接続改革

平成32年度より導入される見通しとなっている「大学入試共通テスト」の実施計画に見られるように、現在教育現場では「学力の3要素（1. 知識・技能, 2. 思考力・判断力・表現力, 3. 主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度）を育成・評価することが重要」とされている（文部科学省ウェブサイト<sup>2)</sup>より）。この「学力の3要素」は前述のCLILの「4つのC」の枠組みと非常によく似ており、「1. 知識・技能」はContent, 「2. 思考力・判断力・表現力」はCognition, 「3. 主体性をもって多様な人々と協働して学ぶ態度」はCommunity/Cultureに相当するものと考えることができる。すなわち、現代の日本における公教育に求められているものを具現化するアプローチとしてCLILを捉えることができる。

### 3) 小学校英語教育との関連

平成32年度より全面実施が予定されている小学校5・6年における英語の教科化を控え、多くの小学校教員が英語の指導をどうするべきか悩んでいるところであるが、その中で小学校での英語学習にCLILを応用しようという動きが見られる（柏木（2014）、中田（2017）など）。小学校も高学年となれば複雑な思考に耐えうる認知力を備えるようになり、児童英語でよく用いられるゲームや手遊び歌などによる学習に対し多くの児童が物足りなさを感じる（あるいは嫌悪感すら抱く）ようになる。児童の認知レベルにあった内容のある英語指導の在り方を考えたときにCLILが一つの選択肢として考えられることは至極当然と言えよう。

筆者は現在、日本の教育環境、特に高等学校および大学におけるCLILの実践を通してその効果を研究しているところであるが、本論ではそのうち筆者の勤務校である大学において実施している授業におけるCognition（認知）に焦点を当て、CLILの可能性について論じてみたい。

---

1) [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1319969.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1319969.htm)

2) [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/koudai/detail/1397733.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397733.htm)

## 2. CLILにおける cognition（認知）の捉え方とリサーチ・クエスチョンの設定

### 2.1. 「4つのC」(The 4Cs Framework) の中の cognition の位置づけ

前述の通り、CLILでは「4つのC」を有機的に統合することが重視されている。Coyle *et al.* (2010)はその4者の関係を次のように説明している。

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 analysed for its linguistic demands.
3. Thinking processes (cognition) need to be analysed 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 a 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.

(p. 42)

上記2-4に述べられているように、CLILにおいては cognition（認知：学習と思考）を学習内容や言語と密接に関連し合うものと捉える。別の言葉で言えば、学習内容と言語、そして認知はお互いに関わり合って作用するものであり、その相互作用が学習における相乗効果を生み出すものであると考えるのである。

### 2.2. Bloomによる認知プロセスの分類

CLILにおける cognition を考えるときにしばしば援用されるのが、Bloomが1956年に示した分類である (Coyle *et al.*, 2010)。このいわゆる Bloom's taxonomy においては思考プロセスがその難易に応じて6つに分類されており、Coyle *et al.* (2010) はこれを lower-order processing (lower-order thinking skills: LOTS (低次思考力)) と higher-order processing (higher-order thinking skills: HOTS (高次思考力)) の2つに分けて、その援用を容易にしている (図1)。これにより、教師にとって授業におけるそれぞれの活動がどのレベルの認知プロセスを要求するものであるかを意識・把握することが容易になり、低次思考のみを求める表面的な学習に留まらず、高次思考を要求する深い学びの機会を提供することが可能になる。

### 2.3. リサーチ・クエスチョンの設定

上記の2つの項で述べたように、CLILにおいてはcognitionが内容および言語の学習において重要な役割を担うと考えられている。もしそうであるならば、高次思考を伴うCLIL授業の学習者はその教授内容の知識を身につけるだけでなく、非CLILの授業（いわゆるEFL（外国語としての英語学習）の授業）の学習者と同等の、あるいはそれ以上の言語運用能力を身につけられることが期待できる。

Ruiz de Zarobe, *et al.* (2009) や Coyle, *et al.* (2010) は、CLILが言語学習に効果的であるという立場を支持するものとして、表1にある研究を示している。

これを見ると、言語学習面でのCLILの効果はある程度立証されていると考えてよさそうであるが、工藤（2017a）は次の点を考慮するとそう断言はできないと述べている。

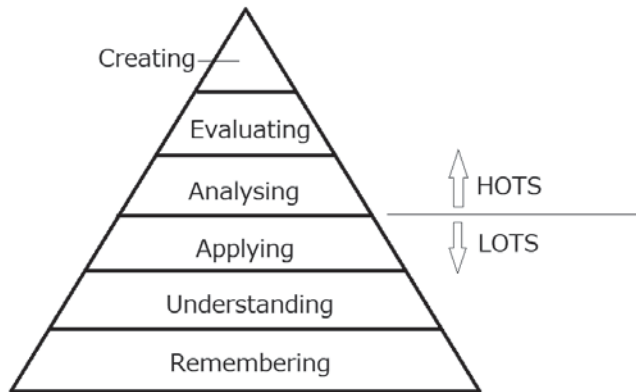


図1 Bloom's taxonomyとHOTS/LOTS  
(渡部ほか (2011) をもとに筆者作成)

表1 CLILが言語学習に効果的であるという立場を支持する研究

| 研究   | CLIL群が示した成果   |
|--|---|
| Admiraal, <i>et al.</i> (2006)                     | Better reading and oral proficiency                 |
| Lasagabaster (2008)                                | Better receptive and productive skills              |
| Ruiz de Zarobe (2008)                              | Higher type/token ratio in speech production        |
| Woodfield and Neofitou (2006)                      | Effective for less able learners                    |
| Gallardo del Puerto, Lacabex and Lecumberri (2009) | More intelligible and less irritating pronunciation |
| Agustin Llach (2009)                               | Less transfer from L1                               |
| Olaizola and García Mayo (2009)                    | Better production of affixal morphemes -s and -ed   |

(Ruiz de Zarobe, *et al.* (2009) および Coyle, *et al.* (2010) に示されているものを筆者がまとめたもの)

- a) どの研究においても、研究対象者の数が少ない（概ね100未満）。研究結果の信頼性を高めるためには、同様の研究をさらに多くの学習者を対象に行う必要があるであろう。
- b) 多くの研究において、Non-CLILグループに対する教授時間がCLILグループに対する教授時間より短い。「CLIL群の結果が良いのは単に授業時間が多かったからではないか」という疑問に対する明確な答えがない。
- c) どのような授業を行ったのかについての記述が十分でない。どのような活動を授業内に行って、それぞれの活動で学習者がどのような行動をとったのか、どのような認知的活動が要求されたのか、などが明確でない。
- d) 各研究のほとんどがヨーロッパの文脈の中で行われている。複言語・複文化主義支えられた教育実践の成果と同じ成果が他の文脈（アメリカ、アジアなどにおける教育の場）においても得られるかは不明である。

以上を踏まえ、本研究では次のようにリサーチ・クエスチョンを設定する。

- RQ1：高次思考を要求する活動を取り入れたCLIL授業は、学習者の高次思考力の使用を促進することができるか。
- RQ2：高次思考を要求する活動を取り入れたCLIL授業は、学習者の英語運用能力の伸長に貢献することができるか。

### 3. 実践研究

#### 3.1. 研究の対象・方法

上記のリサーチ・クエスチョンを念頭に置き、筆者は自身が勤務する大学の授業の受講者を対象として実践研究を行った。研究対象とした授業の実施期間は2017年9月から2018年1月であるが、本論は全15週の授業のうち14週まで終了した2017年12月の時点で執筆している。対象者・収集データの概要は表2の通りである。

表2 研究対象者および収集データ

| クラス     | 受講者数 <sup>3)</sup> | 授業内容                       | 担当教師 | 収集データ                             |
|---------|--------------------|----------------------------|------|-----------------------------------|
| A       | 35                 | CLIL (Global Issues)       | 筆者   | CASEC <sup>4)</sup> , コメント(10コマ分) |
| B, C, D | 22, 37, 35         | CLIL (Global Issues)       | 筆者   | CASEC                             |
| E       | 35                 | Non-CLIL (EFL)             | 筆者以外 | CASEC                             |
| F       | 24                 | Non-CLIL(EFL Conversation) | 筆者   | CASEC, コメント(2コマ分)                 |

3) 2017年度秋学期開始時(9月)のもの。

4) ㈱教育測定研究所が実施する英語コミュニケーション能力判定テスト。

対象は全6クラスで、全受講生を対象に2017年5月および12月にCASECを実施して英語運用能力を測定した。筆者がCLIL授業を実施したのはA-Dの4クラスであり、そのうちAクラスの受講者が毎回の授業終了時に書いたリフレクション・シートのコメントも分析対象とした。Eクラスは授業科目はA-Dクラスと同じであるが、授業内容は他の教員による一般的なEFL/ESLテキストを用いたものである。Fクラスは筆者が担当する英会話の授業（基礎レベルの大学生用英会話テキスト使用）であり、このクラスのリフレクション・シートのコメントも比較対象として分析に利用した。

### 3.2. 授業内容

筆者のCLIL授業ではグローバル・シティズンシップの涵養を主眼に置き、地球的課題を題材とした授業を行っている（工藤，2017b）。本研究の対象となった授業ではEducation, Migrants and Refugees, Global Warmingの3つをテーマとして、それぞれの課題を理解するとともに、地球市民の一員としてその課題の解決・改善のためにどう行動すべきかを考える活動を行った。各自の授業内容の概略を表3に示す。なお、3. Global Warmingについては本論執筆時にまだ終了していないため、所要時間および活動予定は見込みを含む。

### 3.3. 結果の分析

#### 3.3.1. CASECスコアの推移

授業実施の前後における英語運用能力の変化をCASECのスコアデータから検討する。CLIL群（筆者によるCLIL授業の受講者，A-Dクラス）とNon-CLIL群（E・Fクラス）のCASECスコアの変化を対応のあるt検定によって比較してみると、表4のような結果が得られた。

5月時点のスコアと12月時点のスコアを比較すると、両群とも平均点が15点ほど上昇している。両群の $p$ 値を比較すると、CLIL群は $p = .039$ であるのに対しNon-CLIL群は $p = .147$ となり、Non-CLIL群の変化は統計上有意とは言えないがCLIL群のスコアの変化には有意な差が見られた。しかしながら、効果量 $d$ の値は $d = .136$ と小さかった。

表3 CLIL授業内容の概略

| テーマ                      | 所要時間<br>(およそ,分) | 活動内容  |
|--------------------------|-----------------|---|
| 1. Education             | 225             | フォトランゲージ, 世界の教育クイズ, ディスカッション (子どもが学校に行けない理由・識字の大切さ), 読解 (マララ・ユサフザイのノーベル賞受賞スピーチ), ディスカッション&プレゼンテーション (世界の子どもがより良い教育を受けられるようにするために) |
| 2. Migrants and Refugees | 165             | 移民クイズ, ディスカッション (人々が移民となる理由), 読解 (UN News Centreの難民に関する記事), ディスカッション&プレゼンテーション (私たちが難民のためにできること)                                  |
| 3. Global Warming        | 150             | 地球温暖化クイズ, リスニング (温暖化の仕組み解説), 読解 (Live Scienceの地球温暖化に関する記事), ディスカッション&プレゼンテーション (私たちが地球温暖化の抑止のためにすべきこと)                            |

表4 CASEC データの変化

| クラス        | 受験者数 <sup>5)</sup> | Pre/Post    | <i>M</i>         | <i>SD</i>        | Post <i>M</i> - Pre <i>M</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|------------|--------------------|-------------|------------------|------------------|------------------------------|----------|----------|
| A, B, C, D | 88                 | Pre<br>Post | 358.43<br>372.85 | 111.38<br>99.77  | 14.42                        | .039     | .136     |
| E, F       | 45                 | Pre<br>Post | 394.61<br>410.45 | 111.17<br>120.26 | 15.84                        | .147     | .137     |

### 3.3.2. リフレクション・シートのコメントの分析

次に、受講者が授業時に用いた認知プロセスを、授業終了時に受講者が書いたリフレクション・シートのコメントから読み取る試みをしてみたい。本研究ではKH Coderを用いて、コメントに含まれる「HOTSが用いられたことを示唆する語」と「LOTSが用いられたことを示唆する語」を抽出し、それぞれの授業でどのようなバランスでそれらの語が出現するかを示す。なお、筆者は学習上の動機づけの大きな要因の一つに「強い心の動き」(emotion)があると考えているので、あわせて「強い心の動きを示すと考えられる語」も比較対象としてみた。また、英語で書かれたコメントについては、筆者が適宜日本語に訳してデータに含めている。

それぞれのグループに含まれる語は、全テキストデータのうち頻出度の高い150語より筆者が下記のように選択・分類した。

●語群「LOTS」(LOTSが用いられたことを示唆する語)：

知る、学ぶ、勉強、聞く、知る、知れる、読む、伝える、分かる、覚える、知識、理解

●語群「HOTS」(HOTSが用いられたことを示唆する語)：

考える、理由、想像、調べる、考え、違い、話し合う、思いつく、話し合い、出せる

●語群「Emotion」(強い心の動きを示すと考えられる語)：

思う、驚く、大変、楽しい、びっくり、感じる、かわいそう、気持ち、素晴らしい、悲しい、意外と、結構、思い、尊敬、面白い

分析対象としたコメントは、AクラスのEducation (授業回数:5回)、Migrants and Refugees (同3回)、Global Warming (同2回)の授業に対するコメント、およびFクラスの「感謝を表す表現」を扱った計2回の授業に対するコメントである。それぞれのコメントの中に上記の各語群に含まれる語がどの程度出現しているかを表にまとめると、表5のような結果となった。

表5から読み取れることは、Fクラスの授業(平易な英会話テキストを用いた授業)に比べ、Aクラスの授業(特にEducationとMigrants and Refugeesの授業)に対するコメントにおいて、HOTSが働いたことを示す語の出現率が高いということである。このことは、AクラスのCLIL授業では単なる理解に留まらず、自分たちが今後どうするべきかという視点でグループ内で意見

5) 欠席過多による失格者、体調不良や交通機関遅延等による未受験者、5月実施回と12月実施回のいずれかが未受験のもの、および過年度生のデータは分析対象から除外している。



表5 各語群に含まれる語が各授業の受講者コメント内に出現する割合

| クラス | 授業テーマ                 | 各語群の語の出現回数・割合 <sup>6)</sup> |             |             | ケース数 |
|-----|-----------------------|-----------------------------|-------------|-------------|------|
|     |                       | LOTS                        | HOTS        | Emotion     |      |
| A   | Education             | 28 (38.36%)                 | 39 (53.42%) | 46 (63.01%) | 73   |
|     | Migrants and Refugees | 23 (39.66%)                 | 36 (62.07%) | 19 (32.76%) | 58   |
|     | Global Warming        | 20 (58.82%)                 | 6 (17.65%)  | 22 (64.71%) | 34   |
|     | Total                 | 71 (43.03%)                 | 81 (49.09%) | 87 (52.73%) | 165  |
| F   | 感謝の表現                 | 19 (50.00%)                 | 7 (18.42%)  | 24 (63.16%) | 50   |

交換をし、まとめ、発表するという活動を含めて行っていることが大きく関わっていると推測できる。なお、同じAクラスの授業であってもGlobal Warmingの授業に対するコメントにおいてHOTSの動きを示す語の出現率が低いのは、前述の通り本論執筆時点ではまだディスカッション&プレゼンテーションの活動を行っていないことが大きな要因であると考えられる。

参考までに、同データを視覚的に捉えるためのバブルチャートを図2に示す。

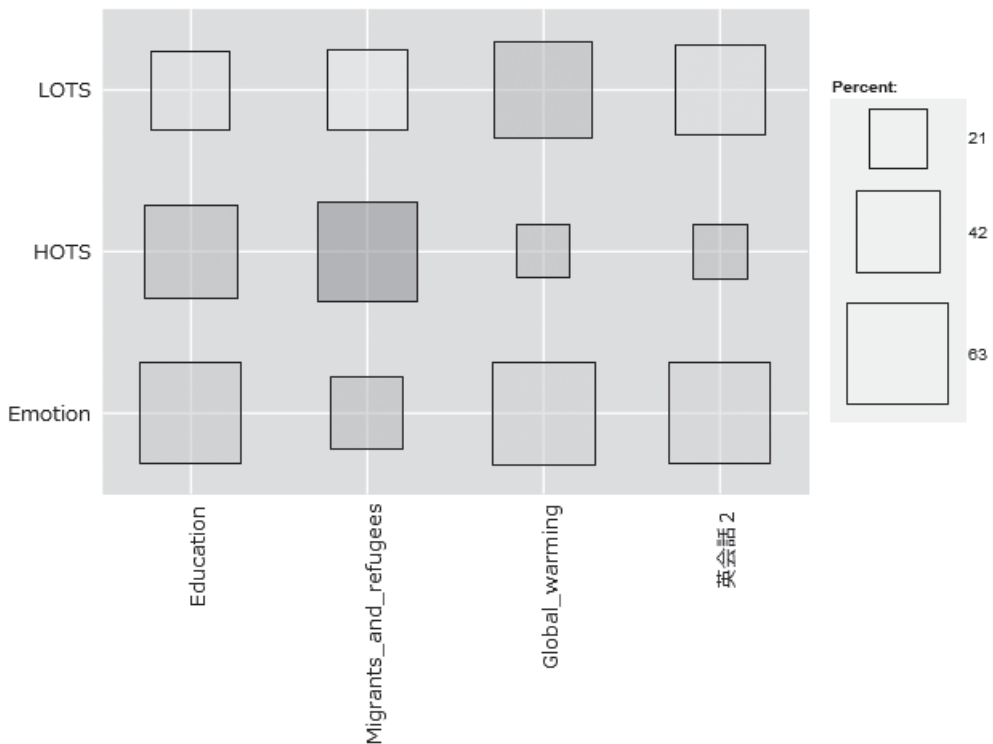


図2 各語群に含まれる語が各授業の受講者コメント内に出現する割合（バブルチャート）

6) 出現回数および割合は1人分のコメントを単位としてカウントしている（1人分のコメントの中に2つの異なる語群の語が含まれている場合は、そのコメントが2度カウントされることになる）。

#### 4. まとめと考察

本論では、日本国内でも注目を集めているCLILのアプローチに基づく授業実践、特に高次思考力の使用を意識した授業の実践によって、前述の2つのリサーチ・クエスチョンへの問いを求める試みを行った。

まずRQ1については、受講者のリフレクション・シートに書かれたコメントからLOTSおよびHOTSの動きを示すと思われる語を抽出したところ、高次思考力を意識したCLIL授業においてその出現頻度が高かったことから、「高次思考を要求する活動を取り入れたCLIL授業は、学習者の高次思考力の使用を促進することができる」と結論付けることができるであろう。ただし、次の各点については考慮が必要である。

- 受講者のコメントには英語で書かれたものが含まれており、筆者が適宜日本語に直して分析に用いているため、訳者が異なればデータ内容も変わる可能性がある。
- 受講者のコメントに文法上の誤りが含まれていることが多く、データ入力の際には原文の通りに入力したが、文法的に正しく書き直させた場合に内容が若干異なる可能性がある。
- 今回はAクラスとFクラスのコメントのみを分析対象としたが、他のクラスのコメントも含めて分析すると異なる結果が得られる可能性がある。

次にRQ2についてであるが、CASECスコアを検討したところ、CLIL群のスコアに統計的に有意な差が見られたことから、CLIL群の優位性が示されたと言えるが、効果量は決して大きくないことから、本論において「高次思考を要求する活動を取り入れたCLIL授業は、学習者の英語運用能力の伸長に貢献することができる」と断言することはできない。しかしながら、2.3で述べたようにこれまでも多くの研究でCLILが言語学習において有意であることが示されていることから、筆者の授業においても授業内容を改善することで英語運用能力の向上にさらに貢献できる可能性がある。特に、筆者の授業においては文法指導をほとんど行わない（受講者から質問があれば答える程度）にもかかわらずCASECスコアにおいてある程度の上昇が見られていることから、より言語形式にも意識が向くような指導（フォーカス・オン・フォームの指導（和泉, 2016））を取り入れることなどによって英語運用能力を一層高めることができるかもしれない。

最後に、本研究が抱える今後に向けた課題についてまとめておく。まず述べておかなければならないことは、本研究ではCLILの両輪である「内容」と「言語」のうち「言語」に対する評価は行っているが、「内容」に対する評価は行っていない。本研究が対象としたCLIL授業の「内容」は地球的課題の理解とグローバル・シティズンシップの涵養であるが、これらをどう評価すべきかについてはまだ十分に研究されているとは言えない。他の研究者とともに筆者もその点において貢献できる研究を進めていく必要性を改めて感じているところである。

次に、データ収集および分析の方法についても拡充あるいは再検討が必要かもしれない。特に質的なデータについては今回は受講生が書いたコメントを用いたが、コメントを書く場合と口頭

で述べる場合とでは内容が異なる可能性は大いにあり、また自由記述ではなく焦点を絞ったアンケートやインタビューを組み合わせることで実施することにより、さらに受講生の認知プロセスの実際に近づくことができるかもしれない。

これらの検討課題を克服し、さらに充実した研究を行うことによって、自身が日本の CLIL 研究、ひいては日本の英語教育およびグローバル教育に大きく貢献できることを願う。

## 謝 辞

本研究は JSPS 科研費 JP16K02859 の助成を受けたものである。また、本研究に協力してくれた名古屋学院大学国際文化学部の学生諸君にこの場を借りて感謝を申し上げる。

## 参考文献

- 石森広美 (2012). 「GC の設計と評価」第 49 回全国国際教育研究大会 (東京大会) 口頭発表. 2012 年 8 月 24 日.
- 和泉伸一 (2016). 『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業』. 東京: アルク.
- 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 45 号, 59-70.
- 奥田紀子 (2017). 「『世界遺産』教材を通して『地球市民』を育てる授業」. 『新英語教育』574, 34-35.
- 柏木賀津子 (2014). 「小学校教員養成課程に特色のある全国 8 大学講座紹介: 大阪教育大学」. 『英語教育』vol. 63, no. 5, 34-35.
- 工藤泰三 (2017a). 「高等学校における内容言語統合型学習 (CLIL) の実際と課題」. 第 43 回全国英語教育学会研究大会 (島根大会) 口頭発表. 2017 年 8 月 20 日.
- 工藤泰三 (2017b). 「CLIL による英語力養成とグローバル・シティズンシップ養成の融合を目指して」. 日本 CLIL 教育学会第 3 回研究会口頭発表. 2017 年 10 月 7 日.
- 工藤泰三・塗田佳枝 (2012). 「科目『国際社会』の開発—国際的視野を持った生徒の育成を目指して—」. 『研究紀要』第 50 集, 79-96. 筑波大学附属坂戸高等学校.
- 笹島茂ほか (2011). 『CLIL 新しい発想の授業—理科や歴史を外国語で教える?—』. 東京: 三修社.
- 中田葉月 (2017). 「CLIL 理科の実践と検証—寝屋川市における授業実践—」. 日本 CLIL 教育学会第 5 回研究会口頭発表. 2017 年 12 月 2 日.
- 渡部良典・池田真・和泉伸一 (2011). 『CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第 1 巻 原理と方法』. 東京: 上智大学出版.
- Agustín Llach, M. D. P. (2009). The Role of Spanish L1 in the Vocabulary Use of CLIL and non-CLIL EFL Learners. In Ruiz de Zarobe, Y. and Jiménez Catalán, R. M. (Eds.), 112-129.
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. CUP.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gallardo del Puerto, F., Lacabex, E. G. and Lecumberri, M. L. G. (2009). Teaching the Effectiveness of Content and Language Integrated Learning in Foreign Language Contexts: The Assessment of English Pronunciation. In Ruiz de Zarobe, Y. and Jiménez Catalán, R. M. (Eds.), 63-80.
- Mehisto, P., Marsh, D. and Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in*

*Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan.

Olaizola, I. V. and García Mayo, M. D. P. (2009). Tense and Agreement Morphology in the Interlanguage of Basque/Spanish Bilinguals: CLIL versus non-CLIL. In Ruiz de Zarobe, Y. and Jiménez Catalán, R. M. (Eds.), 157–175.

Ruiz de Zarobe, Y. and Jiménez Catalán, R. M. (Eds.) (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.