

大学における内容言語統合型学習 (CLIL) 授業の ファシリテーション：日本人学生と国際学生の 視点に基づく考察

上野 育子

要旨

近年注目されている内容言語統合型学習 (Content and Language Integrated Learning : CLIL) の効果的な実践において、ファシリテーションは極めて重要な要素である。本研究は、多様な言語的背景をもつ学生が参加する大学における CLIL 授業を対象に、ファシリテーションとエンゲージメントに関する学習者の視点を明らかにすることを目的とする。2つの CLIL 授業に在籍する国際学生 14 名と日本人学生 12 名を対象に、自由記述式質問紙調査を行い、質的分析を実施した。その結果、効果的なファシリテーションに関して多様な視点が示された。両グループに共通して重視されたのは、学習者間の良好な関係を促進する支援的でインタラクティブな教室環境と、事前学習を含めた適切な課題設計であった。さらに、日本人学生は特に言語的スキヤフォールディングの提供を重視していた。これらの知見は、多様な言語的・文化的背景をもつ学生が在籍する CLIL 授業において、学習者の視点を踏まえたファシリテーションを検討することの重要性を示しており、授業設計と実践に有益な示唆を提供する。

キーワード：内容言語統合型学習 (CLIL)、ファシリテーション、心理的安全性、言語的スキヤフォールディング、エンゲージメント

1. 序論

日本の言語教育の分野において、複言語・複文化主義は重要な教育理念として次第に確立されつつある。これは『ヨーロッパ言語共通参照枠—学習・教授・評価』(CEFR) の影響を強く受けているが、複言語・複文化主義の理念は、言語や文化の多様性を「個人」の経験や言語レパートリーに根ざして捉えるものであり、多様性を「社会」の属性として位置づける多言語・多文化主義とは異なる (山川, 2010)。ここでいう「言語レパートリー」とは、個人が生活や学習を通じて身につけ、状況に応じて使い分けることのできる言語や表現の総体を指す。この複言語・複文化主義の理念は、異なる背景を持つ人々が互いに理解し、交流し合うことを促進するものである

(Council of Europe, 2001)。本学でも、こうした理念は大学全体の言語カリキュラムに組み込まれており、2024年度より自由科目コースとしてCLIL (内容言語統合型学習) カリキュラムが導入され、異なる文化的背景を持つ学生が協働しながら学べる学習環境の構築を目指している。

CLIL (内容言語統合型学習) の授業では、学習者の文化背景や言語能力がさまざまであり、多様性が自然に授業内で表出する機会が多くなる。CLIL領域の研究においては、4Cs フレームワーク (内容、認知、コミュニケーション、文化) (Coyle, 1999; Ikeda, 2013) と呼ばれる概念を重視するが、この4つの要素は、日本においてもCLIL研究の基盤となってきた。しかし、その一つである「文化：culture」の要素は、日本の言語教育におけるCLIL実践の場合、国や民族の境界を超えて捉える必要がある。ここでいう文化は、国籍や母語といった目に見える差異に限られず、個人の価値観や規範、ならびにコミュニケーションのスタイルといった、より詳細な差異も含むことを前提としている。これらの違いは、同一国内に暮らしていても、学習者が所属する社会的・教育的・地域的なコミュニティによって左右されることが多い。そのため、文化的多様性は国籍の異なる学生同士の間だけでなく、同じ国籍の学生同士の間でも、違いが生じうる。CLILの教室では、まさにこのような多層的な文化を認識し受容する場に適している。CLIL自体が、本来、教科学習と言語学習や異文化理解を結びつけることを目的として設計された教育的アプローチだからである。

もっとも、このような利点にもかかわらず、CLILのような複言語・複文化的環境において学習者一人一人の積極的なエンゲージメントを促すことは教員にとって、大きな課題である。この文脈でのエンゲージメントとは、学習者が学習過程に積極的かつ情意的に関与している動的な状態を意味する (Fredricks et al., 2004; Mercer, 2019)。学習者のエンゲージメントは言語学習の成功に不可欠な要素として認識されつつあるが (Mercer, 2019)、その実現には教員による綿密に設計されたファシリテーションが必要である。重要なのは、エンゲージメントが自然発生的に生じるものではなく、学習環境の条件によって促進され、また阻害され得るという点である。自己決定理論 (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2000) によれば、内発的動機づけや持続的な関与は、有能感・自律性・関係性という基本的心理欲求の充足に支えられる。Mercer (2019) もこの観点を踏まえ、仲間や教師に支えられ、緊張や不安が過度に高まらない教室環境が学習者の積極的な関与を支えると述べ、エンゲージメントを教室環境や他者との関わりも含めて捉える必要性を示唆している。したがって、これらの欲求を満たし得る学習環境を整えることは、教員が効果的にファシリテーションを行い、深いエンゲージメントを維持するための基盤となる。

教師のファシリテーションの重要性は繰り返し指摘されてきたものの (Fredricks et al., 2004; Mercer, 2019; Reeve, 2012; Ryan & Deci, 2000; Skinner & Belmont, 1993)、とくにCLIL領域における、複文化的な教室において学習者がこれをどのように認識しているかについては十分に検討されているとは言い難い。多様な文化的・言語的背景を持つ学習者の視点は、より柔軟なファシリテーションを構築するための貴重な知見を提供する。そこで本研究では、日本人学生を含む複言語・複文化的な学生集団

によって構成される大学レベルの2つのCLIL授業を対象に、学習者の視点からファシリテーションとエンゲージメントを探究した。外国人留学生（以下、国際学生）と日本人学生の振り返りを比較することで、効果的なCLIL実践に資するファシリテーションのあり方を明らかにすることを目的とした。さらに本研究は、複言語・複文化の理念に基づく大学教育におけるCLIL授業の教室ファシリテーションと学習者エンゲージメントの探究に新たな理論的・実証的知見を提供する。

2. 文献レビューと理論的枠組み

2.1 CLIL文脈におけるファシリテーションの定義

教育分野において「ファシリテーション」という用語は広く用いられているが、本研究ではこれを研究課題の中心に据えるため、本研究の文脈に即した作業的定義（working definition）を設定する必要がある。これは、本研究の理論的枠組みを明確にし、その後の分析を位置づけるための準備段階である。ファシリテーションの捉え方を学際的に検討するために、奥本他（2022）が示した6つの学問分野（社会学、国際開発学、平和学、心理学、経営学、英語教育学）におけるファシリテーション概念を比較検討したレビューを参照する。

まずは、社会学において、ファシリテーションは集団を一定の方向に統制する手段ではなく、個人が可能性を発揮できるよう「場を保持する」こととして理解される（井上・牧野, 2021）。これは、参加者同士が協働的に関わり合いながら時間と空間を共に作り上げていくプロセスであることを示している。次に国際開発学では、Chambers（2004）がファシリテーション概念の起源とされ、謙虚さ、尊重、先入観の保留といったファシリテーターの姿勢や態度が重視される。一方でKapoor（2002）は、ファシリテーターにのみ裁量権が集中すると参加者の主体性を損なう危険があると警告する。こうした議論は、ファシリテーションが一様に合意された概念ではなく、建設的介入とみなされる場合もあれば、統制と受け止められる場合もあることを示しており、その理解は参加者とファシリテーターの関係性や権力構造に左右される。

さらに、平和学や心理学といった領域においても、それぞれ独自の視点からファシリテーションが捉えられている。平和学においては、理論的にも実践的にも多様なファシリテーションの手法が発展しており、心理学においては、とりわけ人間性心理学では、グループ・ファシリテーションは「集団の相互作用を促す関わり方や態度」とされ、安全で信頼できる雰囲気をつくることが重視される（高橋, 2012）。この文脈では、ファシリテーターは時に共同参加者として関わり、人間関係を育み、情緒的支援や心理的安全を保障する責任を担うと示され、金子他（2021）は、ファシリテーションにおいて技術よりもむしろマインドセットや姿勢そのものが中心的であると論じている。

一方、経営学では異なる捉え方がなされる。経営学では、ファシリテーターは中立的かつ距離を置いた立場から議論に介入し、グループが独自にアイデアや成果を生み出すことを可能にする役割を担う（堀, 2003）と報告されている。最後に、英語教育

学の分野では、教師をファシリテーターとして位置づけ、協働学習の領域では多くの研究が行われているが、定義として、たとえばBritish Council (n.d.) は、英語教育におけるファシリテーションを、教員が「教える」ことに主眼を置くのではなく、学習者が言語活動を遂行するために必要な教材・情報・支援を提供する役割として位置づけている。この定義は言語学習に特化した定義となっており、本研究の文脈ではそのまま適用することはできない。

以上を総合すると、ファシリテーションは学際的にも、文脈依存的かつ議論の余地がある概念であることが分かる。ある文脈では参加者の主体性を高める働きと結びつけられ、別の文脈では統制と見なされる可能性もある。この曖昧さを踏まえ、本研究はCLILに基づく言語教育における作業定義を提示する。すなわち、CLILにおけるファシリテーションとは、統制ではなく支援と協働を軸に、学習者が複言語・複文化的な学びに主体的に関与できる心理的に安全な学習環境を整えるための教育的方略として位置づけられる。

2.2 学習者エンゲージメント

学習者エンゲージメントは、本研究の理論的枠組みにおいて重要な構成概念である。Fredricks et al. (2004) は、エンゲージメントを行動的・情緒的・認知的次元からなる多次元構造として定義している。行動的エンゲージメントは授業活動への参加、情緒的エンゲージメントは関心や楽しさなどの感情的反応、認知的エンゲージメントは複雑な概念を理解しようとする際の知的努力を意味する。これらは、母語による通常の内容科目や語学授業と異なり、内容理解と第二言語での運用という二重の課題に直面するCLIL授業においては特に重要である。

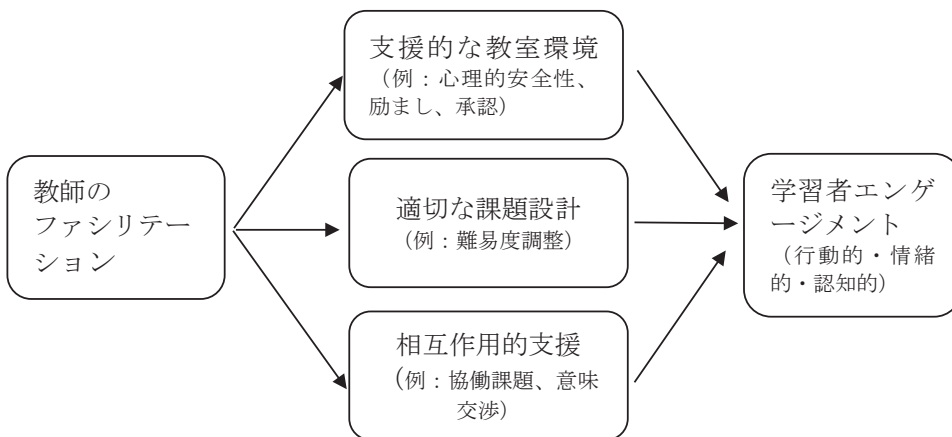
また、近年の研究は、エンゲージメントの前提条件としての心理的安全性の重要性を強調している。心理的安全性とは、学習者が『対人リスクを伴う発言や表現を安心して行える』と感じられる状態である (Edmondson, 1999; Edmondson & Lei, 2014; Newman et al., 2017)。これが確保されると、学習者は誤りを恐れずに意見を伝えることができ、言語能力を高めるための学習が促される。逆に、この安全性が欠如する場合、特に第二言語で複雑な内容に取り組む場面では、学習者は萎縮しやすい。したがって、心理的安全性を育むことは周辺の課題ではなく、エンゲージメントを直接支える中心的な教育的責務である。

第二言語習得研究において、Svalberg (2009) は「言語への関与 (Engagement with Language: EWL)」という概念を提示し、エンゲージメントが認知的・情意的・社会的側面から捉えられることを論じている。これらはCLILの目標である「深い学び」を促進する上で重要な要素である。さらに、グループディスカッションやポスタープレゼンテーションといった協働的課題は、とくに複言語・複文化的な教室で、学習者のエンゲージメントを強く引き出す。Mercer & Dörnyei (2020) が述べるように、エンゲージメントは学習者の動機づけや自己効力感といった個人的要因に加えて、教室における参加機会や対人関係、学級風土、そして教師の働きかけによっても形成され得るものであり、教師が情意的・対人関係的な能力を示すことが、特に言語的に多様な環境

において学習者のエンゲージメント意欲を高めると論じている。また、Walsh (2011) は「相互行為能力 (interactional competence)」の重要性を指摘し、教師が談話を方略的に調整することで有意義なやり取りの機会が創出されると述べている。

以上を踏まえ、本研究では、CLIL授業における国際学生と日本人学生のエンゲージメントの捉え方を比較し、文化的・言語的背景がどのように影響するかを検討する。図1に示す理論的枠組みは、自己決定理論 (Ryan & Deci, 2000) の心理的欲求 (有能感・自律性・関係性) と、Fredricks et al. (2004) の多次元エンゲージメントモデルに依拠している。本研究は、教師のファシリテーションが支援的な環境の構築、課題設計の工夫、学習者間の相互作用の促進を通じて、学習者の行動的・情緒的・認知的エンゲージメントを高めると捉えるとともに、自己決定理論の観点から、学習者が「自分にもできそうだ」という主観的な有能感を持つことがそのエンゲージメントを喚起する重要な要因であると位置づけ、このような理論的枠組みに基づいて学習者エンゲージメントを検討する立場をとる。

図1 本研究の理論的枠組み



3. 研究方法

3.1 研究課題

本研究は、筆者が担当した2つの選択科目「Introduction to Global Studies: Natural Science (グローバル・スタディーズ入門：自然科学)」および「Peace and Human Rights (平和と人権)」を履修した学生を対象とし、質問紙調査の回答を分析した。本研究の目的は、大学のCLIL授業において、国際学生と日本人学生の振り返りを比較し、効果的なファシリテーションを探求することである。この目的に基づき、以下の3つの研究課題を設定した。

1. 学習者は、CLIL授業においてどのようなファシリテーションを自らのエンゲージメントに効果的と認識しているか。
2. 日本人学習者は、CLIL授業で直面する困難や支援をどのように経験し、それ

らをエンゲージメントとどのように結びつけているか。

3. 国際学生と日本人学生の視点を比較することで、日本人学習者のエンゲージメントを支えるファシリテーション方略にどのような示唆が得られるか。

3.2 参加者

本研究の参加者は、全学部の学生が履修可能な自由選択科目「Introduction to Global Studies: Natural Science (グローバル・スタディーズ入門：自然科学)」および「Peace and Human Rights (平和と人権)」を受講した学生のうち、調査に同意し、回答を提出した者である。合計26名が回答に協力し、その内訳は国際学生14名、日本人学生12名で、国籍は多様である(表1参照)。学年は、2年生から4年生までの学生が対象であった。

「Introduction to Global Studies: Natural Science (グローバル・スタディーズ入門：自然科学)」はCEFR B1以上の英語力を持つ学生を対象としたCLIL科目であり、「Peace and Human Rights (平和と人権)」は全学共通教育科目F科目として提供されている。なお、この「Peace and Human Rights (平和と人権)」クラスは厳密にはCLIL科目として分類されていないが、履修者の多様性を考慮し、シラバスはHard CLIL寄り設計されている。特に例年日本人学生の人数が国際学生の人数よりも多いため、日本人学生の内容理解とディスカッションへの参加を支援するために、本来であれば必要とされていない言語的スキヤフォールディング (language scaffolding) も提供されている。いずれの授業も履修者数は20名前後である。

表1 参加者の国籍内訳 (N = 26)

| 国籍 | 人数 (n) |
|------------|--------|
| オランダ | 2 |
| 米国 | 3 |
| 英国 | 1 |
| シンガポール | 3 |
| ウクライナ | 1 |
| イタリア | 1 |
| オーストラリア | 1 |
| カナダ (ケベック) | 1 |
| マレーシア | 1 |
| 日本 | 12 |
| 合計 | 26 |

3.3 データ収集および分析の方法

本研究では、自由記述形式の半構造化質問紙を用い、学期末にオンラインでデータを収集した。質問紙は、国際学生用と日本人学生用に英語版と日本語版の2種類を作

成し、設問内容も若干の違いをもたせた。両者は使用言語や英語習熟度が異なるため、設問の表現や焦点を調整し、それぞれの学生が自らの経験をできるだけ具体的かつ回答しやすい形で記述できるよう配慮したためである。また、国際学生の視点は日本の大学における授業ファシリテーションを比較検討するうえで重要であるため、日本人学生への設問とは一部異なる質問を含めた。質問紙は主に授業での経験に関する10問で構成されている。（付録参照）。

両グループから収集した回答は NVivo 15 (Version 15.3.1; Lumivero, 2025) を用いて整理・コード化し、Braun & Clarke (2006) のテーマ分析の枠組みに基づいて分析した。まず各回答を丁寧に読み込み、帰納的な質的コーディングを行って、意味のある情報単位を抽出した。分析は二つのレベルで行った。顕在的レベルでは、参加者の明示的な記述をそのままコード化し、意見を直接反映するテーマに分類した。潜在的レベルでは、記述に含まれる背後の意味や含意を考慮し、より広い解釈的なテーマを導いた。最終的にカテゴリーごとの国際学生と日本人学生の回答を比較し、共通点と相違点を明らかにした。特に、教員のファシリテーションや学習者エンゲージメントに関連する心理的要因に焦点を当てた。なお、本稿では、紙幅の制約および分析の焦点を明確にする目的から、NVivoの詳細なコード体系や個別データ出力は省略し、主要テーマとその解釈に絞って報告する。

3.4 倫理的配慮

データ収集に先立ち、すべての参加者に研究の目的と内容について説明を行った。研究目的および手続きを十分に理解したうえで同意した学生のみを対象に質問紙調査を実施した。参加者には、回答内容は匿名で扱われ、研究成果の公表や発表において個人が特定されることはない旨を伝えて確認した。収集データは安全に管理され、当該研究者のみがアクセスできる体制を整えた。本研究は、研究計画・データ管理方法等を明記した研究倫理申請書に基づき、所属センターの研究倫理委員会による承認を得ている（2025年5月承認）。

4. 結果

本節では、学習者アンケートの結果のうち、本研究の目的に直接関わる部分を抜粋して示す。特に、授業におけるファシリテーションおよび学習者エンゲージメントに関連する設問6、7、8、10に焦点を当てて分析を行う。

設問6: あなたの考えでは、CLIL授業でポジティブな学習経験と主体的な参加を促す要因は何だと思いますか。

設問7: 教員がCLIL授業をより前向きで主体的に取り組める学習経験にするためには、どのような工夫や取り組みが必要だと考えますか。

設問8: この授業で実際に行われたファシリテーションについて率直に評価してください（教材選定、テーマ設定、スライド作成、シラバス、ワークシート、授

業運営を含む)。

設問10: CLIL授業の重要な目標の一つは「深い学び」を促進することです。あなたがこの授業で経験したことに基づき、「深い学び」とは何を意味すると考えますか。

これら4問を主たる分析対象としたのは、心理的安全性を前提とした本研究の理論的枠組み、すなわちファシリテーションに支えられた学習環境における行動的・情緒的・認知的エンゲージメントの3次元構成と密接に対応していたためである(表2)。

表2 調査設問項目と理論的枠組みの対応

| 項目 | 質問文 | 関連する理論的構成概念 | エンゲージメントの次元* | ファシリテーション要素 |
|-----|---|--------------------------|-------------------------|---|
| Q6 | CLIL授業においてポジティブで主体的な学習経験をもたらす要因(内容学習と言語学習) | 有能感の認知、心理的安全性、内容と言語の統合 | 認知的エンゲージメント、情緒的エンゲージメント | 教室環境、課題設計、意味のある相互作用(実質的なやりとり) |
| Q7 | 学習者のポジティブで主体的な経験を実現するために教員が行うべき取り組み | ファシリテーション方略、動機づけ支援 | 行動的エンゲージメント、情緒的エンゲージメント | 授業設計、相互作用の支援、スキャフォールディング |
| Q8 | 教材、テーマ、スライド、シラバス、ワークシート、授業運営を含む授業ファシリテーションの評価 | フィードバックと形成的評価、課題の取り組みやすさ | 行動的エンゲージメント、認知的エンゲージメント | 教材選定、教授の明確さ、授業運営 |
| Q10 | 本授業で経験した「深い学び(deeper learning)」の意味 | 高次思考、批判的思考、知識の応用 | 認知的エンゲージメント | 深い学びを促す課題設計、マルチモーダル統合(例:スライド+動画+ディスカッション)、発展的学習 |

*エンゲージメントの次元はFredricks et al. (2004)に基づく。

具体的には、設問6は、内容と言語の統合を通じて認知的エンゲージメントと有能感の認識に結びつく。設問7と8は、教員のファシリテーション・スタイル、フィードバックのあり方、授業運営を問うものであり、心理的安全性と関連しつつ、行動的・情緒的・認知的な3次元の構成エンゲージメント全てを網羅する。設問10は、CLIL授業の目標である「深い学び」の概念を直接問うものである。その記述には、高次の認知的エンゲージメント、批判的思考、知識の応用といった要素が示されている。これらは、いずれもファシリテーションや授業環境と密接に関係しており、参加者の記述は多くの場合、設問6~8で扱われた条件や実践と強く結びついていた。そ

のため、本研究では設問10の回答も設問6～8とあわせて分析し、ファシリテーションがエンゲージメントおよび深い学びの達成にどのように影響するかについて、より統合的に理解することを試みた。結果は、3つの研究課題に沿って提示する。

4.1 研究課題1（学習者は、CLIL授業においてどのようなファシリテーションを自らのエンゲージメントに効果的と認識しているか）

最初の研究課題を検討するにあたり、質問紙項目設問6、7、8を中心に、深い学びの概念を扱う設問10も分析対象に含め、学習者がエンゲージメントを促す上で効果的と認識したファシリテーションの要素を明らかにした。

設問6. ポジティブかつ主体的な経験を生み出す要因

国際学生は、CLIL教室におけるポジティブな経験について、いくつかの重要な要素を回答したが、その中でも、クラスメートとの関係構築は、ポジティブなエンゲージメントを支えるうえで最も重要な要因の一つとされた。初回授業の導入セッションで、全員が各グループに分かれて自己紹介を行い、その後グループの組み合わせを入れ替えることで、ほぼ全員と短時間ながら会話する機会が設けられたことが、個人的なつながりを築き、より深い議論への動機づけを高める契機になったと捉えられていた。

抜粋1: 国際学生A

「前向きに取り組めた理由としては、他の学生のことを個人的なレベルで知る機会があったことです。初回授業で、全員が順に自己紹介し、ほとんどの学生と話す機会がありました。私はこの活動がとても気に入りました。なぜなら皆のことを、より個人的に知ることができたからです。最終的に私はクラスで日本人の友人を二人つくることができ、そのおかげで日本の生活について多くの個人的な質問をしたり、授業で扱ったトピックについてより深い議論ができました。」

さらに、国際学生のグループは、自由度の高いディスカッションの柔軟性を高く評価していた。このようなディスカッション活動は学習者の自発的な発話を促し、アイデアが自然に生まれ、トピックについて自ら興味をもち、さらに学びたいという気持ちになったと報告している。たとえば「Introduction to Global Studies: Natural Science (グローバル・スタディーズ入門：自然科学)」で扱ったテーマの一つBiomimicryについては多くの国際学生が興味を持ったと言及しており、テーマに沿ってペアやグループで話し合い、他の学生の発表を聞くことで、新しい発見や知識が蓄積されていた。また、比較的小規模なクラス構成やグループ活動は、お互いに尊重しあえる雰囲気積極的な授業参加を促し、自由な意見交換が実践しやすかったとしている。一方で、一部の国際学生は、日本人学生の中には自由なディスカッションに不安を感じる様子があると指摘した。より多くの学生が参加できるようにするため、グループをさらに小規模にすることや、トピックを明確にした上で事前に問いかけの質問を提示す

るなどのファシリテーションを提案した。こうした工夫は、自由度を維持しつつ、発言に自信を持ちにくい日本人学生を支援できると考えていた。国際学生の多くは言語的スキヤフォールディングを必要としなかったため、授業を自分自身の学びにとどまらず、教室全体のダイナミクスやファシリテーションの包摂性といった広い視点から評価できている点は注目に値する。結果、彼らは自由なディスカッションスタイルとテーマの興味深さや事前の問いかけの提示、小グループ化など、目的に即したファシリテーションが、学習者にとって主体的な参加を促す学習環境をつくる上で重要であると認識していた。

これに対し、日本人学生の振り返りは、クラス全体の運営や、全てを受け入れて参加する包摂性といった視点よりも、自らの成長や個人の関与に重点を置く傾向があった。彼らがCLIL授業でのポジティブかつ主体的な経験の要因として挙げたのは、以下のように整理できる。まずは、多くの学生は自由に自己表現できる環境を評価しており、特に自ら選択したテーマに基づく発表を通じて、クラスメートから新しい視点を得られることを有意義だと感じていた。また、授業内外で国際学生と意義ある交流を持てたことを大きな強みと捉え、国際学生と個人的に話せた機会が、学習における自信構築に役立ったとする声もあった。日本人学生は日常生活で英語をコミュニケーションの手段として使う機会が限られているため、CLILの授業は英語を実際のコミュニケーションに用いる経験を与えてくれると考えていた。さらに、CLIL授業では「読む・聞く・話す・書く」の4技能をバランスよく扱っていることを評価し、英語で内容を学ぶことが本当の意味で4技能を使用した学習につながっていると回答した。グループによるポスタープレゼンテーションは、クラスメート同士の対話を活性化し、授業テーマの深い理解を促す活動の一つとして高く評価された。表3には、両グループの回答から抽出されたテーマ的カテゴリーを示す。

表3 国際学生と日本人学生に共通するカテゴリーと代表的コード

| 共通カテゴリー | 国際学生：代表的コード | 日本人学生：代表的コード |
|---------------|--|--|
| 相互作用とピア・サポート | 仲間との相互作用と関係構築、インタラクティブな活動、ピア・サポート、小グループ討論・ディベート | 国際学生との交流とコミュニケーションの機会、仲間との関わりとグループ活動 |
| 主体的参加・構造・自律性 | 主体的参加と多様な構造、構造化されたファシリテーションの必要性、柔軟性をもつ構造化されたディスカッション、自律性 | 自信と主体的参加、学習における自由と自律性 |
| 内容と言語の統合 | 興味ある内容に基づく学習 | 内容言語統合型学習、その効果、スキル発達（四技能）、言語的スキュフォールディング |
| 心理的安全性と包摂的雰囲気 | 少人数クラスと心理的安全性、自由な表現とセンシティブ・論争的テーマ | リスペクトと包摂的な教室環境 |

設問7. ポジティブでエンゲージングなCLIL授業への提案

この設問で、国際学生は、学習体験を持続・向上させるためのさまざまな取り組みを提案した。具体的には、アイスブレイク活動や明確なトピックの提示、クラス全体でのディスカッションなどを推奨した。彼らは、あらかじめ枠組みを設定したクラス全体でのディスカッション活動を重視していたが、実際の授業では主に3～4名の小グループでのディスカッション活動が頻繁に行われていた。これは日本人学生の不安や緊張を軽減し、より安心して交流できる場をつくることを目的に、教員が意図的に導入していたものである。国際学生の中には、事前にプロジェクトのガイドラインやディベートのテーマを提示し、十分な準備時間を確保することで、より質の高い発言が可能になると推奨する者もいた。さらに、インタラクティブな要素（クイズやゲームなど。ただし従来型の筆記クイズではなく、授業内容に基づくチーム対抗形式のもの）の導入や、ディスカッション形式の多様化、日本人学生に対しては困難なテーマや論争的な話題にも積極的に発言を促すことなどが提案された。あわせて、小規模なクラス維持や多様な視点を尊重することなど、包摂的な学習環境づくりに向けた提案も示された。

一方で、本設問の日本人学習者にとって重要なファシリテーションの優先事項は、言語的スキュフォールディングの提供であった。これには、難解な語彙や概念をわかりやすく説明すること、手順を明確にした事前課題を用意すること、そして発話への不安を和らげる情意的な支援などが含まれている。彼らは読解課題などの事前準備を評価しており、加えて、日本人学生の特徴としてみられる「完璧に話さなければならない」という心理的負担を和らげるような情意的な支援を望んでいた。また、国際学生と同様に、異なる文化的背景をもつクラスメートとの交流の機会を重んじ、誰もが

安心して参加できる包摂的で主体的な学びを支える教室環境の構築が求められていた。ただし、国際学生が困難なテーマや論争的な話題を扱うことを提案したのに対し、日本人学生は、事前に背景情報が提供された理解しやすいテーマを好む傾向があった。こうした日本人学生の傾向には、適切に工夫された事前準備を行うことで対応することができるが、これは、まさに教員のファシリテーション能力が発揮されるべき領域であることを示している。具体的には、単にテーマの難易度を下げるのではなく、関連する背景資料の提供や事前タスクの設定、視点を広げる補助的な問いかけを行うことで、学習者が新たなテーマや視座に積極的に関与できるようにすることが求められる。とりわけ、異なる言語能力をもつ学生が混在し、ニーズが異なる場合のファシリテーションにおいては、特に留意すべき側面である。

設問8. 現行のファシリテーションに対する評価

設問8では、現行のファシリテーションに対する評価を直接的に尋ねた。学習者のフィードバックからは、授業設計や教室環境について、おおむね肯定的な評価が寄せられた。多くの学生が、シラバスや教材が明確に整理されていたこと、小規模クラスであったことが支援的な学習雰囲気形成につながったと述べている。また、思考を促すトピックの導入、たとえば「Peace and Human Rights (平和と人権)」コースの初回での正義の意味を深く考える trolley problem のトピックなどは多くの学生が回答内で言及しており、内容と言語の統合型学習についての学生のモチベーションを高めるきっかけになったことが示されていた。

一方で、多様な改善提案も示された。そこには、より構造化されたディスカッションの機会や問いの明確化、授業冒頭でのインタラクティブな復習活動を設けることなどが含まれていた。さらに、授業時間内でより深い議論を行うためには、長めの映像教材は課題として提示し、それに基づく課題を課すことなど具体的な提案をする学習者もいた。加えて、各プロジェクトの締切をより明確にすること、授業内使用メディアの多様化、特定のテーマにおける理論的な掘り下げ、ディスカッション時間配分の柔軟な調整など、細部にわたって幅広い提案が寄せられた。こうした詳細な提案は、CLILクラスを履修している学生の学習への高い関与や主体性を反映しているだけでなく、学習者が教師のファシリテーションの多様な観点を意識していたことを示している。実際、その指摘の細やかさは、教員の想定を超えるほど具体的であった。

設問10. 「深い学び」の捉え方

設問10は、CLIL授業におけるファシリテーションとエンゲージメントの延長線上にある「深い学び」に焦点を当てている。国際学生は、CLIL授業における「深い学び」を、単に知識や語学力を積み重ねることとしてではなく、教科内容の理解を深めながら言語を運用し、その過程で自己の成長にもつながる学習経験として捉えていた。多くの回答では、自分の価値観を問い直し、異なる視点を取り入れ、学んだ内容を多様な文脈で応用することが深い学びにつながると述べられており、回答全体に自己省察の姿勢や批判的思考がうかがえた。知識を暗記するだけでなく、学んだ内容を異なる

領域に応用して、それを他者に伝える力が重要であると指摘する回答は「深い学び」の特徴をよくあらわしている。加えて、読解や映像資料に加えて、討論やプロジェクトといった多様な活動の組み合わせや、発表のための自主的な調査や論文の活用を通して学びを深め、学習意欲を維持できたと答えていた。総じて、国際学生にとっての深い学びは、学習内容と言語の習得を結び付け、関連性をもち、異なる場面でも応用できる、自分にとって意義のある学びとして認識されていた。

これに対し、日本人学生は、深い学びを、未知の課題に出会い、それまで意識していなかった問題に気づき視野を広げる機会として捉え、社会に何が求められているのか、また自分にどのような行動ができるのかを批判的に考える契機と述べており、国際学生との違いが対照的に表れていた。個人発表の経験を通じて、一つのテーマをじっくりと掘り下げることができた点を「深い学び」として挙げる学生もいた。さらに、自然科学分野のような自分にとって馴染みのないテーマを英語で学ぶことで、英語学習がより実りあるものとなり、学習意欲を高める効果があったと答える学生も多かった。中には、海外大学の講義など、本格的な英語の学術的コンテンツに触れることで学びをさらに発展させたいと述べる学生もいた。日本人学生にとっての「深い学び」は、国際学生が示したような自己省察や多様な応用の深さというよりも、未知の知識や新しい内容に出会うことで学びの幅が広がっていく感覚として語られていた。

4.2 研究課題2（日本人学習者は、CLIL授業で直面する困難や支援をどのように経験し、それらをエンゲージメントとどのように結びつけているか）

研究課題2を検討するにあたり、本節では日本人学習者が授業で直面した困難や、それに関連する支援の経験に焦点を当てる。その手がかりとして、困難の内容を直接尋ねた設問3「国際学生と協働作業を行う中で、問題や困難を感じたことがあれば教えてください」に対する回答を取り上げる。以下に日本人学生の回答の一部を示す。

抜粋2: 日本人学生B

「心の中では発言したいと思っけていても、うまく表現するのが難しかった。」

抜粋3: 日本人学生C

「英語力の違いによって授業（の進行）が速く感じられ、時々理解に差があった。」

予想通り、言語の壁は最も主要な課題として浮かび上がったが、これはCLIL授業において中級レベルの英語力で難しいテーマについて議論することが求められるためである。ある学生は、1年次に経験したディスカッションの授業と比べて議論の難易度が増していたことを具体的に述べている。

抜粋4: 日本人学生D

「1年生のときにもディスカッションをしましたが、今回はそれよりもずっと高度に感じました。当時は扱うテーマがそれほど難しくなかったので難しさは感じ

ませんでした。けれど今回は自然科学の分野だったので、専門用語を使いながら自分の意見を明確に英語で話す必要があり、少し大変でした。」

このことから、CLIL授業は日本人学生にとって高い言語的ハードルとなる一方で、目標言語を実際のディスカッションで使用できる貴重な機会も提供しているといえる。こうした経験は有益であるが、専門的内容にかかわる英語の使用が求められる場合には、依然として大きな挑戦となる。

言語的課題に加えて、学生は心理的な不安も抱えていた。この点を把握する上で、設問9「自身の経験に基づき、授業内でのコミュニケーションにおいて心理的に不安を感じたのはどのようなときですか」も参考となる。本設問は主要な分析対象ではないが、日本人学習者の情緒的エンゲージメントに影響を及ぼす要因を考察する上で有用な手がかりを提供した。彼らの回答から明らかになったのは、英語で人前に立って話すとき、誰も話していない場面で自ら発言するとき、理解が不十分な質問に答えるときに心理的不安を感じるという点であった。自分の限られた英語力が誤解や他者の不満につながるのではないかと心配する学生もいれば、間違いを指摘されることを恐れる学生もいた。また、英語で人前に立って話す経験の不足が、こうした不安を強めているとの言及もあった。

それでも、一部の学生は発表やディスカッションの機会を増やし、誤りを恐れずに話すことを目標にしたいと答えており、不安を克服しようとする意欲も見られた。一方で、学部内で頻繁に英語ディスカッションを行っていた学生は、本授業では心理的不安を感じなかったと述べていた。この結果は、英語使用の頻度と学習者の言語不安が直接的に関連している可能性を示唆している。注目すべきは、多くの日本人学習者が英語使用の必要性を認識しつつも、同時に自分の不十分な英語力がクラスメートから否定的に受け止められるのではないかと懸念していた点である。これは、認知的理解（英語使用の必要性）と情意的抵抗（不安や恐れ）との間に矛盾が存在することを示しており、これらの日本人学習者の傾向といえる。

このような難しさを抱えながらも、日本人学生は、自らのエンゲージメントを支えた複数の要因を挙げており、その多くはすでに検討した研究課題1の設問6～10で述べられた点と重なっている。日本人学生は、言語的課題や心理的不安を抱えながらも、国際学生との交流や協働活動、内容や手順が明確に示された教材や課題によって自らのエンゲージメントが支えられたと述べていた。これらのエンゲージメントを支えた要因は、不安を和らげながら主体的な参加を促し、CLILにおける深い学びへとつなげる役割を果たしていることが示された。また、学生の英語使用経験の頻度や性質の違いが、エンゲージメントを促進する要因に対する認識に影響を及ぼす可能性があることも示唆された。

4.3 研究課題3 日本人学習者のエンゲージメントを支えるファシリテーション方略の比較分析（国際学生と日本人学生の視点を比較することで、日本人学習者のエンゲージメントを支えるファシリテーション方略にどのような示唆が得られるか）

設問6～10の回答を比較分析した結果、国際学生と日本人学生のファシリテーションおよびエンゲージメントに関する認識の共通点と相違点が明らかになった。分析は本研究の理論的枠組みに基づいており、すなわち、心理的安全性と、ファシリテーションに支えられた学習環境における行動的・情緒的・認知的エンゲージメントの三つの次元である。

まず、両グループに共通して重視されていたのは、支援的な教室雰囲気や学生主体の積極的なインタラクションの機会であった。小規模クラスや、構造化されつつ柔軟性を保ったディスカッション、授業内のインタラクションを高める事前教材は、いずれもエンゲージメントを促進する要因として広く認められていた。

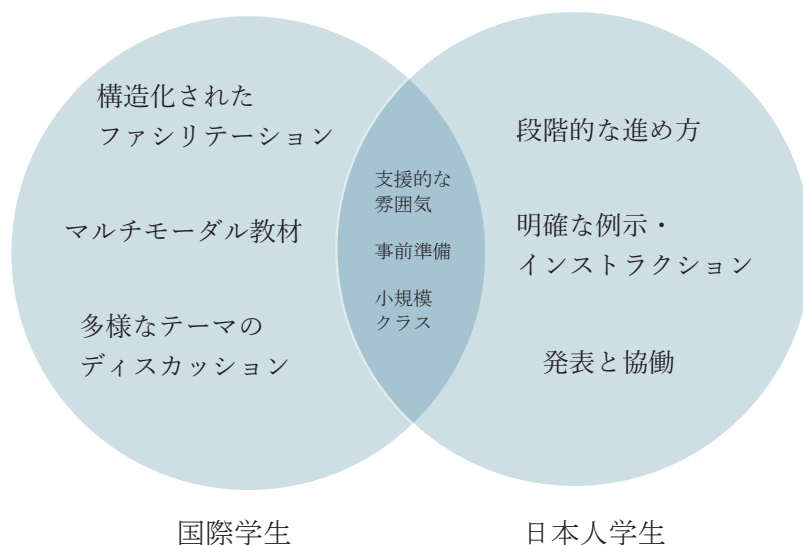
その一方で、国際学生は特に、ディスカッションを持続させるための構造化されたファシリテーション、プロジェクト準備の事前化、マルチモーダルな教材の導入を強調していた。また、日本人学生がより積極的に参加できるよう促すこと、とくに繊細なテーマに取り組むことを通じて、自信の構築と批判的思考力の育成を図ることの重要性も指摘していた。

抜粋5: 国際学生E

答えが決まっていない質問とか、少し意見が分かれるテーマについてディベートすると、みんなが深く考えたり、いろんな視点を出し合えたりすると思う。」

一方で、日本人学生は、友好的な交流を通じて自信を少しずつ育んでいくこと、発表や協働プロジェクトがエンゲージメントを高める役割を持つこと、さらに不慣れた課題に取り組む際には具体例や明確な指示が必要であることを強調した。とくに学術的な場面で英語を使った経験が限られている学生にとって、この点は重要であった（図2参照）。これらの結果は、CLIL授業におけるファシリテーション方略として、国際学生が強調した「構造化・マルチモーダル・多様なテーマのディスカッション重視」のアプローチと、日本人学生が重視した段階的な進め方をはじめとする「自信を育む支援的環境」の双方を組み合わせる必要があることを示している。そのような方略は、言語的な障壁と心理的な障壁の双方に対応し、異なる学習者集団全体のエンゲージメントを高めることにつながる。

図2 国際学生と日本人学生におけるファシリテーションとエンゲージメント認識の比較



5. 考察

本研究では、大学レベルの2つのCLIL授業を対象に、学習者のファシリテーションとエンゲージメントに関する認識を、国際学生と日本人学生の回答分析を通じて検討した。3つの研究課題に取り組むことで、複言語・複文化的な学習環境におけるCLIL授業での学習者の積極的なエンゲージメントを促進し、異なる学習者集団の特定のニーズに応えるためのファシリテーション方略の改善点が明らかになった。

RQ1とRQ2の分析からは、両グループに共通して、支援的な教室環境ならびに協働学習の機会でもある学習者同士の積極的なインタラクションの機会が重視されていることが分かった。これらの結果は、CLIL授業の教育設計の理論的枠組みとして、Content, Cognition, Communication, Cultureの相互関連を重視するCoyle et al. (2010)の「4Cs」フレームワークに照らして理解できる。さらに、このような学習環境が学習者の積極的参加を支える心理的条件となり得るというMercer & Dörnyei (2020)の議論とも整合している。

同時に、明確な相違点も見られた。国際学生は「深い学び」を自己省察や多様な視点の受容、知識の応用を通じて発展させる「深さ」として捉えていたのに対し、日本人学生は未知の課題や新しい知識との出会いを通じて学びを広げる「広がり」として捉えていた。RQ3で確認されたように、この違いは矛盾ではなく互いを補い合う関係にあり、すなわち、深さを重視する学習と広がり重視する学習をいずれか一方に偏らせるのではなく、両者をつなぎ合わせることで、ファシリテーションの設計をより豊かなものにできる。さらに、学生が高く評価した要素と、改善を求めた要素が重なっていた点は注目し得る。これは、学習者のレベルやニーズによって「効果的」とされる側面と「改善が必要」とされる側面が変化することを示唆する。Fredricks et al. (2004)の多次元モデルに照らせば、行動的・情緒的・認知的エンゲージメント

が相互に依存しており、一側面の強化が他の側面の向上につながることを反映していると考えられる。また、本研究で示された深さと広がりとの対比も、この枠組みで理解できる。深さは認知的エンゲージメントの深化、広がりには新しい関心や情意的エンゲージメントの拡張として位置付けられる。この視点から見れば、ある活動や教材が肯定的に評価されると、それがより高度な参加や学びへの「足がかり」となり、次なる改善要求を生み出す。この繰り返しは、持続的エンゲージメントが強化される過程を示しており、CLILの授業設計において継続的な改善が必要であることを示しており、そのことは教員のファシリテーションを考える際に極めて重要な意味を持つ。学生のエンゲージメントをどの次元で捉えるにしても、教員のファシリテーションは常に見直され、更新されていくことが不可欠であることを本研究の結果は示唆している。

最後に、日本人学生の回答から、英語使用の頻度が高いほど心理的不安が低い傾向にあることが示唆された。これは、言語使用経験の蓄積が情意面の安定化に關与する可能性を示す結果である。さらに、本研究で特筆すべき点の一つは、日本人学習者がCLIL授業で直面するジレンマである。すなわち、英語をより多く使う必要性を認知的には理解していても、否定的評価への恐れに基づく情意的抵抗が積極的参加を妨げているという点である。このジレンマは、外国語不安の研究とも呼応し、恥の回避や調和志向といった日本のEFL環境に特有の文化的要因を反映している。Mercer & Dörnyei (2020) が強調するように、このような情意的障壁を取り除くことは、学習者が心理的に安全であると感じ、コミュニケーション上のリスクを取る意欲を高めるために不可欠である。自己決定理論 (Deci & Ryan, 2000) の観点からも、有能感が満たされないことは内発的動機づけを損なう可能性がある。したがって、学習者がCLIL授業で深い学びを経験するためには、情意的障壁を和らげ、誤りを学びの機会として扱う教室環境を整えることが、教師にとって重要な役割となる。最終的に、そのような実践こそが、認識と行動の間のギャップを埋め、より大きなエンゲージメントを育む鍵となる。

6. 本研究の限界と今後の課題

本研究は、大学における2つのCLIL授業の学習者集団を対象に質的分析を行ったが、サンプル数が限られているため、CLIL履修者全体の傾向として一般化することは難しい。今回得られた知見は、学習者がCLIL授業をどのように認識しているかを理解するうえで一つの示唆を提供するものであるが、その適用範囲には制約がある。今後の研究では、本研究の参加者も含めたより大規模な量的調査を組み合わせ、質的・量的両面からの検討を行うことが課題として残されている。このような混合的アプローチは、CLILにおけるファシリテーションとエンゲージメントをより多角的かつ包括的に理解し、個々の学習者の声と多様な教育文脈に広がるパターンとを結びつけることに寄与し得る。

7. 結論

本研究は、大学のCLIL授業において、日本人学生と国際学生がファシリテーション方略をどのように認識しているかを検討し、両者に共通する優先事項と、それぞれの集団に特有のニーズを明らかにした。両者に共通して重視されたのは、支援的な教室雰囲気と積極的なインタラクションの機会であった。一方で、日本人学生は、言語的・情意的なスキヤフォールディング、理解しやすいトピック、自信を育むための手立てを重視し、とくに不慣れな内容に取り組む際には、明確な例示や段階的な指導が不安を和らげることを指摘していた。これに対し、国際学生は、自由度の高いディスカッション、多様な視点、仲間の包摂性を評価し、社会的に敏感な話題や賛否が分かれるようなテーマを扱うことで深い思考と広範な参加が促されると述べていた。

こうした知見は、言語能力が多様な学生を対象とする授業において、クラス全体の包摂性を保ちながら、異なるニーズをもつ学習者を支援するためのファシリテーションの在り方を示唆している。本研究の結果は、学習者の持続的なエンゲージメントを支えるうえで、言語的・情意的な要素を含む文脈に根ざした柔軟なファシリテーションの重要性を明確にするとともに、「深さ」を重視する国際学生と「広がり」を重視する日本人学生の双方の学びを支えることが、複言語・複文化的なCLIL授業におけるファシリテーションの核心的課題の一つであることを示した。

謝辞

本研究はJSPS科研費(課題番号23K12246)の助成を受けたものであり、ここに深甚なる感謝の意を表します。

参考文献

- 井上義和・牧野智和編著(2021)『ファシリテーションとは何か—コミュニケーション幻想を超えて』ナカニシヤ出版。
- 奥本京子・前田美子・中西美和・船越多枝・関根聰・上野育子(2022)「ファシリテーション研究とは何か:6つの学問領域における先行文献レビューを比較して」『大阪女学院大学紀要』18, 21-35.
- 金子周平・白井祐浩・田中将司・古賀なな子・平井もも(2021)「ファシリテーター機能自己評価尺度の作成と妥当性の検証」『人間性心理学研究』38(2), 199-208.
- 高橋紀子(2012)「グループ・ファシリテーション」日本人間性心理学会編『人間性心理学ハンドブック—人の生を探求し 人をつなぐために』(pp. 284-290) 創元社。
- 堀公俊(2003)『問題解決ファシリテーター「ファシリテーション能力」養成講座』東洋経済新報社。
- 山川智子(2010)「『ヨーロッパ教育』における『複言語主義』および『複文化主義』の

役割」細川英雄・西山教行編『複言語・複文化主義とは何か』（pp. 50–64）くろしお出版。

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- British Council. (n.d.). The teacher as facilitator. *Teaching English*. Retrieved August 7, 2025, from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teacher-facilitator>
- Chambers, R. (2004). Ideas for development: Reflecting forwards (IDS Working Paper No. 238). Institute of Development Studies.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated learning contexts: Planning for effective classrooms. In J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes* (pp. 46–62). Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Ikeda, M. (2013). Does CLIL work for Japanese secondary school students? Potential for the ‘Weak’ version of CLIL. *International CLIL Research Journal*, 2(1), 31–43. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202504083138>
- Kapoor, I. (2002). The devil’s in the theory: A critical assessment of Robert Chambers’ work on participatory development. *Third World Quarterly*, 23(1), 101–117. <https://doi.org/10.1080/01436590220108199>
- Lumivero. (2025). NVivo (Version 15.3.1) [Computer software]. <https://lumivero.com/products/nvivo/>
- Mercer, S. (2019). Language learner engagement: Setting the scene. In X. Gao (Ed.), *The Second handbook of English language teaching* (pp. 1–19). Springer.

- https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_40
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024563>
- Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), 521–535. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.001>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Svalberg, A. M.-L. (2009). Engagement with language: Interrogating a construct. *Language Awareness*, 18(3–4), 242–258. <https://doi.org/10.1080/09658410903197264>
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203827826>