

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十分ではなく、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。

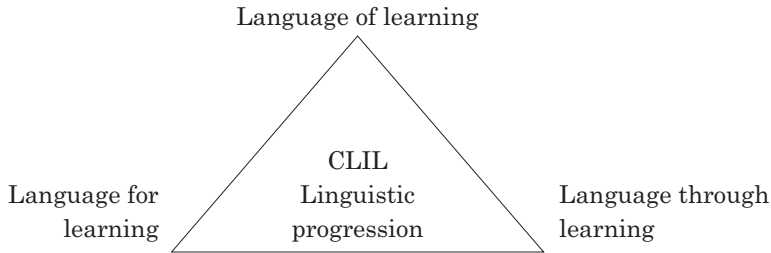


図1 The Language Triptych (Coyle et al., 2010, p. 36)

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、おそらくはこ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

しっかりと働かせることで効果的な学習ができるという考え方に基づいている。学習者は自分の理解を言語化することで、より深い学びを経験する。CLILにおいては新しい意味を知ることは、新しい言語を得ることになる。実際には学びの過程で学習者が必要だと思う言語なので、偶発的なものとして始まる可能性もあるので、教師はそれを他の場面でも使えるように工夫し、彼らの知識として定着していくように指導する必要がある。辞書を引いたり、先生から言語的なサポートを得たりすることから始まることもある。

2.3 CBIとCLILの相違点について

教科教育と外国語教育の統合を目指すCBIとCLILは、基本的な考え方が似ているだけでなく、用語自体が‘umbrella term’として使われている(Cenoz, 2015, p. 13)。

- ・ Content-based instruction (CBI) is an umbrella term referring to instructional approaches that make a dual, though not necessarily equal, commitment to language and content-learning objectives.
- ・ CLIL is an umbrella term covering a dozen or more educational approaches (e.g., immersion, bilingual education, multilingual education, language showers and enriched language programmes).

また、それぞれ学習環境、プログラム、目的、学習者の年齢などによって様々なモデルがあるため、授業モデルを教科教育と言語教育の統合度によって分類する試みがなされている。CBIに関しては図2のSnow(2001)の分類を参照する。プログラムの中で最も内容を重視したものは左端にあるTotal Immersion Programであるが、CBIでは教科教育と外国語教育の‘the quintessential model’とされている(Genesee & Lindholm-Leary, 2013)。

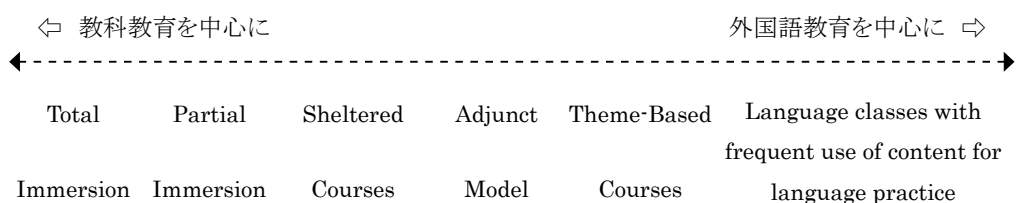


図2 SnowのCBIの分類法：教科教育と言語教育の統合カリキュラム(Snow, 2001, p. 305)

Total Immersion Programでは学習者が外国語に浸りきる(immerse)ということで、授業が全て外国語で行われ、次のような8つの特徴があるとされていた—① The L2 is the medium of instruction, ② The curriculum is the same as for L1, ③ Overt support exists for the L1, ④ The programme aims for additive bilingualism, ⑤ Students are exposed to the L2 mainly in the classroom, ⑥ Students enter with similar levels of L2, ⑦ The teachers are bilingual, ⑧ The classroom culture is that of the

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)はイメージング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は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/chukyō/chukyō0/053/sonota/1361117.htm
[2016年1月]