

SDGs をジブンゴト化するーCLIL の枠組みで考える英語教育

伊東弥香*

How to make SDGs “relatable” : Using the CLIL framework
for English Language Education

by

Mika ITO

* Tokai University International Education Center

概 要

本稿では、CLIL の枠組みを使いながら、英語教育を通して国連の SDGs を自分のこととしてとらえる（ジブンゴト化する）アプローチの意味・意義を検討する。CLIL は「内容言語統合型学習」と呼ばれ、目標言語を使って教科科目の内容を学習することによって、科目内容と言語の両方を学び、学習者の自律性を育て、学習者を成長させることを目的とする。日本では、時代の要請に応えるべく、言語道具的イデオロギーによる英語教育によって、経済上の目的遂行のために EIL（国際語としての英語）や ELF（国際共通語としての英語）の技能習得に重きが置かれる傾向が顕著である。しかし、筆者は英語を学習することは、言語能力習得以上の意義・目的があると考えている。CLIL の枠組みを用いて、英語（目標言語）で SDGs（内容）を学ぶという考え方と教育実践の可能性を探ってみたい。

* 東海大学国際教育センター

1. はじめに

1.1 本稿の目的

「内容言語統合型学習」(Content and Language Integrated Learning: CLIL) の枠組みを使いながら、英語教育を通して「持続可能な開発目標 (Sustainable Development Goals; SDGs)」を自分のこととしてとらえる (ジブンゴト化する) アプローチの意味・意義を検討する。この目的のために、イギリスのマイケル・バイラム (Michael Byram) (バイラム 2015) を参照しながら、グローバル化・国際化の潮流に対応する外国語教育政策と外国語教育について再考する。バイラムは、ヨーロッパの言語教育政策を牽引し、「ヨーロッパ共通言語参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: CEFR)」(Council of Europe 2001) や、「相互文化的コミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence; ICC)」の 5 つの要素のモデルを確立したことで知られる。CLIL はヨーロッパ連合 (European Union: EU) 加盟国の多くが用いている学習方法で、CEFR を支える学習者中心の理念に基づいている。

1.2 教育の目標と外国語教育政策

バイラム (2015) によると、どの国の制度においても、(とくに) 義務教育段階の教育には次の 3 つの目標がある。

- ① 国の経済に必要な人的資本 (human capital) を作り出す
- ② 国民アイデンティティ (national identity) を育成する
- ③ 平等を促進する/社会統合 (social inclusion) への意識を高める

さらに、社会が「グローバル化 (globalisation)」や「国際化 (internationalisation)」に対応する中で、外国語学習に新たな意味や重要性がもたらされ、各国政府が外国語教育、とりわけ英語教育の政策をより重視するようになったが、それは「国際語としての英語 (English as an International Language: EIL)」の役割によるところが大きい (バイラム 2015: 12)。

確かに、このバイラムの主張は、2000 年初頭からの日本の言語政策、外国語教育政策の動きにおいても見て取れる。「『21 世紀日本の構想』懇親会最終報告」(文部科学省 2000) はその顕著な例であろう。本報告書では、21 世紀の世界の潮流に対応すべき能力として「グローバル・リテラシー (global literacy)」の育成が謳われ、「この能力の基本は、コンピュータやインターネットといった情報技術を使いこなせることと、国際共通語としての英語を使いこなせることである。」と定義されている (文部科学省 2000: 12-13)。同様に、2002 (平成 14) 年の「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」、翌年の「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」(文部科学省 2002; 2003) においても、実用英語への傾倒が全面的に打ち出されている。

バイラムは、日本の戦略構想の論拠を「グローバル化の進展」であり、それとともに「英語のスキル」が自動的に連想されると述べている（バイラム 2015: 38）。この戦略構想では、3つの教育目的の中の経済上の目的のみに結びつけられており、「孤立主義 (isolationism)」を乗り越えるような国際的な観点を日本国民に授けることにはならない。なぜなら、バイラムによれば、外国語学習が狭義の意味に取られると、孤立主義を弱めて国際化を推進することにはつながらないからである。つまり、外国語学習が国際化の政策の一部とされるなら、それは言語能力習得以上のものでなければならぬので、日本の「『英語が使える日本人』のための戦略構想」は国際化政策ではなく、グローバル化政策であるという主張である。

遡れば、第二次世界大戦後の高度成長期にあった1970年代に繰り広げられた「英語教育大論争」（平泉・渡部 1975）は、日本の英語教育のあり方や意義を問うものであった。とりわけ、参議院議員・平泉渉（当時）の「外国語教育の現状と改革の方向」と題する試案によって示された英語の技術・スキル習得を重視する考え方は、日本人が抱いてきた英語へのコンプレックスを刺激し、30年後の日本の外国語・英語教育政策に脈々と続いて、戦略構想へ影響を及ぼしたと筆者は考えている。このような言語教育政策における実用英語重視の方向性や、「コミュニケーション能力=英会話」という考え方は、近年の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（文部科学省 2013）などにおいても、いまだに顕著である。佐藤（2009）は、現行の「学習指導要領」に見られる「グローバリズムとナショナリズムの二元論」と「言語道具的イデオロギー」を指摘し、実用英語に偏った日本の英語教育のあり方を批判している。

1.3 第3次社会化と外国語学習の役割

グローバル経済の中にある非英語圏の国々の外国語学習者にとって「国際共通語としての英語 (English as a Lingua Franca: ELF)」を学ぶことは有益である。しかし、道具としての観点のみで外国語が理解されたり、外国語学習が短絡的に英語学習と同一視されることには注意が必要である。なぜなら、外国語教育は、政治的・社会的なコンテキスト (context) において考えられるべきだからである。

子どもやその社会の新規参加者が、母語や国語など、1つの言語を共有することによって1つの社会集団の内部の現実も共有し、その集団の文化を身につけて構成員となることを「社会化 (socialisation)」という。主に家庭・家族による「第1次社会化」、学校・同世代・メディアなどによる「第2次社会化」に対して、バイラムは「第3次社会化 (tertiary socialisation)」における外国語教育の重要性を主張している。個人は、第3次社会化の過程において、「既存のものとなれ合いにならず (de-familialise)、脱中心化 (de-centre) を行う」（バイラム 2015: 35）。外国語を学ぶことは、自分自身の社会の外の世界に目を向け、「他者性 (otherness)」という体験、または他の文化の信条、価値観、行動様式の中に入っていく可能性を持つ。すなわち、学習者が自己中心性を脱して複数の視点をとること、当たり前のこととされていること

に疑問を投げかける客観的・批判的な思考力を身につけること、自律的行動をとることができるようにするなど、「外国語教育には特有の役割がある」（バイラム 2015: 109）。

2 . CLIL

2.1 CEFR と CLIL

非英語圏の国々における言語政策については、国に準じた行政機関によって作られることもある。その顕著な例がヨーロッパ評議会（Council of Europe; CE）である。EU と同様、CE は国家を超えた組織として、文化に関する協力を主な業務としている。CE の言語政策は、外国語学習の多様性を促すために以下 5 点を基本理念としている。

- ① 複言語主義 (plurilingualism)
- ② 言語的多様性 (linguistic diversity)
- ③ 相互理解 (mutual understanding)
- ④ 民主的市民性 (democratic citizenship)
- ⑤ 社会的結束性 (social cohesion)

CE が「ヨーロッパ市民のための言語学習」プロジェクト（1989～1996 年）を推進した際に中心的な役割を担ったのが CEFR である。CEFR はヨーロッパにおける外国語学習者の習得状況・評価を示すガイドラインであり、個人が複数の言語を目的に応じて使い分けるという実態に対応した「複言語主義」を新しく提唱した（大谷 2010: 5）。CEFR の評価は、その言語で「～ができる」という共通参照レベルによる能力記述文 (Can-do-statement) によって、基礎段階の言語使用者 A1 から熟達した言語使用者 C2 まで 6 段階に設定されている。CEFR は言語の枠や国境を越えて同一規準・基準を用いて教育や就労の流動性の促進にも役立つと考えられている。

前述の通り、この CEFR を支える学習者中心の理念に基づき、EU 加盟国の多くが用いている学習方法が CLIL である。EU の「母語+2 言語」政策のもと、「文化間/異文化コミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence; ICC) 」に着目した早期外国語教育の指導法の一つとして、小学校の教師によって用いられるのが基本となってきた。CLIL は通常、母語と目標言語を使用するため、バイリンガル (bilingual) やイマージョン (immersion) とも似ているが、言語を使って「内容を学ぶ」バイリンガルやイマージョンに対して、CLIL は言語と内容を使って「両者を学ぶ」点が異なる（渡部・池田・和泉 2012）。

目標言語を使用しながら教科科目の内容を学習することによって、教科内容と言語の両方を学ぶ CLIL では、①言語 (language) , ②内容 (content) , ③学習スキル (learning skill) の 3 つの要素が柱 (pillar) となって、CLIL アプローチを支えている。つまり、これら 3 つの柱が統合して CLIL の目標となり、CLIL 指導では「内容に関する目標がことばの学習の目標で支えられている」（笹島ほか 2011: 14）。

2.2 CLILの枠組み

CLILの目的は、学習者の自律性を育て、学習者を成長させることにある。言語教育の視点だけでなく、各教科内容の指導の観点を併せることで、学習者の認知や意欲に働きかけることを意図としている。CLILアプローチの枠組みには「4つのC」がある。

- ① 内容 (Content) : 授業で扱う科目内容やトピック
- ② 言語 (Communication) : 言語についての知識 (語彙, 発音, 文法など) とそれを運用する技能
- ③ 思考 (Cognition) : 内容やトピックについての思考や認知。
- ④ 協学・文化 (Community/Culture) : 他者と関わって共に学ぶことや異文化や国際問題について地球市民の一員としての意識を持つこと

これら4つを有機的・統合的に結びつけて授業が組み立てられることにCLILの特徴がある。4つのCの統合がなぜ必要なのか。「内容」と「言語」が統合しないと目標言語で授業を行うことはできない。「内容」と「言語」に「思考」が結びつかないと、既習内容を説明することができても自分の意見を発信することはできない。「内容」と「思考」を伴わない「協学・文化」では、学習者の対話による学び合いは生まれないからである。CLILでは学習者の思考を活性化させることが重要である。学習者は内容やトピックについて思考し、「思考は他の人との支え合いの中で発展する」(笹島ほか 2011: 168)。協同学習の中の対話を通して、学習者たちは授業で得た「宣言的知識 (declarative knowledge)」を現実の場面でどのように活用するかという「手続き的知識 (procedural knowledge)」を得て、「汎用的能力 (general capabilities)」を身につけていくことになる。

CLILの枠組みを使って授業課程を検討する際には、1999年改訂版「ブルーム分類学 (Bloom Taxonomy)」(Anderson and Krathwohl 2001)の考え方—認知プロセス面において6つの思考力が「単純なものから複雑なものへ」と構成されている—を参照すると良い。下記のように、CLILにおいては、正解がある「課題・タスク (task)」から、定まった正解のないものに段階的に取り組むことにより、学習者の低次思考力から高次思考力を働かせることができる。

<低次思考力 (lower-order thinking skills) >

- ① 記憶 (remembering) : 「認識」「想起」すること
- ② 理解 (understanding) : 「解釈」「例証」「分類」「説明」すること
- ③ 応用 (applying) : 別の状況や新たな状況に使うこと

<高次思考力 (higher-order thinking skills) >

- ④ 分析 (analyzing) : 「区別」「整理」「原因解明」すること
- ⑤ 評価 (evaluating) : 「確認」「批評」すること
- ⑥ 創造 (creating) : 新たに創り出すこと

2.3 CLILアプローチによる英語教育

CLIL アプローチの枠組みである「4つのC」の視座に立つことは、道具的観点に偏ってきたと思われる日本の英語教育にとって、授業実践の新しい方向性の展開につながるであろうと筆者は考える。前述の通り、日本では目標言語としての「英語を」学ぶことが授業の中心にあり、教科内容やトピックについて深く理解し、考え、話し合ったりする活動はあまり行われてこなかった。「言語」の知識の習得と運用に重きが置かれ、「内容」やトピックについては、ある概念を言葉で説明できる「宣言的知識 (declarative knowledge)」「記述的知識 (descriptive knowledge)」の答え合わせにとどまる傾向にもある。しかし、CLIL では「内容」を出発点として、それを「目標言語」で学ぶ授業が展開される。日本の教育現場において「英語」で学ぶ授業を行うためには、学習者に適したトピックや題材を選択し、教師による支援（足場かけ、scaffolding）によって彼らの背景知識・スキーマ (schema) や思考を活性化することが肝要である。

CLIL は型にはまるものではなく、4つのCを遵守することで質の担保が行われれば、教育現場の実情に応じたCLILのバリエーションがあつてよいとされる（笹島 2011, 渡部・池田・和泉 2011）。表1は、日本で英語を目標言語とした場合のCLILのバリエーションを示したものである。次章では、CLILの枠組みを用いて、英語（目標言語）でSDGs（内容）を学ぶことについて、その意味・意義を検討する。

表1 CLILのバリエーション（渡部・池田・和泉 2011: 10の図5を改変）（伊東 2016: 115）

Soft CLIL	目的	Hard CLIL
英語教育 Light CLIL	頻度・回数	科目教育 Heavy CLIL
単発的／小回数 Partial CLIL	比率	定期的／多回数 Total CLIL
授業の一部 Bilingual CLIL 英語・日本語	使用言語	授業の全部 Monolingual CLIL 英語

3 . SDGs×ESD×CLIL

3.1 SDGs：地球上の誰一人として取り残さない

「持続可能な開発目標 (Sustainable Development Goals : SDGs)」は2016年から2030年までの国際目標である。2015年9月の国連サミットで採択、「持続可能な開発のための2030アジェンダ」に掲載された。持続可能な世界を実現するための17の目標（経済、環境、社会）、169のターゲットから構成され、244の指標（2017年7月時点）で達成度が測定される（図1）。SDGsの基本理念は「地球上の誰一人として取り残さない (leave no one behind)」であり、発展途上国、先進国の区別なく取り組む必要がある。SDGsは、2001年に策定された「ミレニアム開発目標 (Millennium Development Goals: MDGs)」 (~2015年)の後継として、「途上国

の「貧困問題」に「持続可能性」というユニバーサル（普遍的）な目標を加えて発展させたものである。持続可能な社会が実現できているかという観点では、世界に先進国はなく、日本も途上国の1つである。



図1 SDGs ロゴ（国際連合広報センター 2018）

3.2 SDGs×ESD：教育を通してジブンゴト化する

2015 年開始以来、SDGs への関心や取り組みは国連関係者・機関や企業を中心に浸透しつつある一方で、一般市民の認知度はまだまだ低いのが現状である。その理由として、SDGs はどうしてもグローバルな視点からのアプローチのため、日本のコミュニティの課題と結びつけにくいことがあげられる。身近で具体的なエピソードを通して、全てが SDGs につながっているというイメージを私達1人ひとりが持てるようにすることが理解への第一歩である。SDGs を知り、より具体的に「自分事化」「ジブンゴト化」するようにならないと一般市民への理解は広がらない（SDGs ジャパン 2018）。

ジブンゴト化とは、神田外語大学・石井雅章氏によると、自分自身、他者（ステークホルダー）、社会（制度）、自然（生態系）との関係をとらえ直すこと、そして、自分自身のあり方を SDGs 全体からとらえ直す学びのプロセスであり、バリエーションがある（石井 2018）。

- ① 存在を認識する
- ② 内容を「理解」する
- ③ 自分に当てはめる
- ④ 自身を当てはめる
- ⑤ ステークホルダーに当てはめる
- ⑥ ステークホルダーとの関係をとらえ直す
- ⑦ 既存のしくみをとらえ直す
- ⑧ 仕組みの内でのあり方をとらえ直す（⇒ 7つの観点から自分のあり方を考え直す ⑥' , ⑦' , ⑧' など）

ジブンゴト化にバリエーションがあるということは、翻って、持続可能な社会の実現のために人類が抱える問題や課題にアプローチできる学問やその手法は様々あるということでもある。例えば、「持続可能な開発のための教育 (Education for Sustainable Development: ESD)」は教育からのアプローチである。ESD は持続可能な社会の担い手を育む教育のことで、地球規模の課題を 1 人ひとりが自分のこととしてとらえ、その解決に向けて自分から行動を起こす力を身につけることを目指す「思考と行動 (think globally, act locally)」の改革を意味している (文部科学省 2019 ほか)。ESD の視点では、個人が世界の人々や将来世代、環境との関係性の中で生きているという認識のもと、地球の課題と結びつけた実践的な学びを発展させることになる。ESD は、ユネスコ (UNESCO) が中心となり、世界中で取り組まれている。日本の次期学習指導要領においても、「持続可能な社会の創り手」(前文, 総則)として ESD (SDGs 目標 4「教育」の 7 項)への志向が明記されている (文部科学省 2017)。このことによって、日本の学校教育の中で「ESD (方法)」を推進し、学習者のジブンゴト化によって、直接的、間接的に「SDGs (目標)」の達成に貢献することが期待されている。

3.3 SDGs×ESD×CLIL: 言語教育を通してジブンゴト化する

日本の教育現場での言語教育の実践例としては、上田祥子氏による高校生を対象とした国語教育がある (上田 2018)。高校生が国語教材から SDGs について考え、プレゼンテーションするという実践を通じて SDGs の知識、課題を発見する姿勢、発信力を身につけるための国語教育である。上田は、国語が持つ芸術的・文学的側面と論理的側面の基本を 1 年次に指導し、とくに芸術的・文学的な側面が、生徒の感じる力や、文学を読むことを通じての追体験、さらには他者理解へ大いに役立つと述べている。国語は全ての教養の基盤となる教科であるとする上田の実践は、日本人の母語・国語の可能性と SDGs を掛け合わせることで、生徒が SDGs を知り、ジブンゴト化する学びのプロセスである。そして、それは生徒がお互いの学び合いの中で思考を活性化させる試みであり、CLIL の 4C に見られる「言語」「内容」「思考」「協学・文化」の統合の考え方に一致する。

上田の国語教育の実践に倣い、CLIL の枠組みによる英語教育を通して SDGs をジブンゴト化できないだろうか。日本人学習者の母語・国語で得た知識や身につけた力を礎に、外国語・英語 (目標言語) で SDGs (内容) をジブンゴト化するプロセスを教師が創り出すことができれば、英語教育が大きな意味・意義を持つことができる。なぜなら、それはバイラムが主張する、学習者の視点を変えてみることのできる力と、当たり前とされていることに疑問を投げかけてみる力を伸ばすという、「外国語学習の特有の役割」に他ならないからである。言い換えると、CLIL の枠組みを用いて SDGs をジブンゴト化するアプローチは、日本人 (日本語話者) 学習者の脱中心化をはかり、客観的・批判的な思考力を身につけること、自律的行動を促すことにつながる可能性を秘めている。

4. むすび

本稿の目的は、CLIL という学習方法の枠組み（4つのC）を用いて、英語教育を通してSDGsをジブンゴト化するアプローチの意味・意義を検討することであった。筆者が、日本における外国語教育政策と外国語教育を再考するために参照したバイラム（2015）によれば、第3次社会化の過程の中で、学習者は相互文化的コミュニケーション能力を身につけていく。相互文化的コミュニケーション能力とは、文化の境界線を越えて意味の共同体を形成する能力であり、5つの要素（態度、知識、解釈と関連づけのスキル、発見と相互交流のスキル、クリティカルな文化意識／政治教育）がある。これらの要素は外国語教育の目的として定義されている。また、相互文化的「話者」、あるいは相互文化的「仲介者（mediator）」とは、自己の社会において自言語と様々な言語変種、自己の文化とその社会の内部の様々な社会集団の文化との間の関係を理解しつつ、他方では他の言語（言語変種）や他の文化との間で、仲介者として行動できる人々である（バイラム 2015: 73）。外国語・英語教師の役割とは、日本人の学習者がSDGsとの関係から自分自身をとらえ直し、彼らを相互文化的仲介者への導くことであると筆者は考えている。

CLIL Japan Primary（2019）によると、次の10項目を満たすようにCLIL教師には教材を準備し、指導することが求められる。

- ① 内容学習と語学学習の比重を等しくする。
- ② オーセンティック素材（新聞、雑誌、ウェブサイトなど）の使用を奨励する。
- ③ 文字だけでなく、音声、数字、視覚（図版や映像）による情報を与える。
- ④ 様々なレベルの思考力（暗記、理解、応用、分析、評価、創造）を活用する。
- ⑤ タスクを多く与える。
- ⑥ 協同学習（ペアワークやグループ活動）を重視する。
- ⑦ 異文化理解や国際問題の要素を入れる。
- ⑧ 内容と言語の両面での足場（学習の手助け）を用意する。
- ⑨ 4技能をバランスよく統合して使う。
- ⑩ 学習スキルの指導を行う。

筆者自身の東海大学での授業実践については、「英語で学ぶ国際問題」（教養学部国際学科・英語必修科目、2年生対象）において、CLILアプローチを基本に、英語（目標言語）でSDGs（内容）を取り入れるようにしている。しかし、現実的には、SDGsに関する背景知識・スキーマを持たない日本人の英語学習者にとって、英語と内容を使って「両者を学ぶ」ということは容易なことでない。そこで、2018年度は、「国際理解」（発展教養科目、1年生対象）において、日本語（母語）でSDGsを授業に取り入れている。SDGs（内容）を出発点として、学習者のスキーマや思考を活性化させて、英語（目標言語）を学ぶための足場かけである。なお、本稿では限られた紙面であるため、これら2つの授業実践の報告は別の機会に譲るものとする。

謝辞

本稿の執筆にあたり、拙稿をお読みいただき、適切な助言をくださった匿名の査読者に感謝し、この場を借りて深くお礼を申し上げます。

引用文献

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom' s taxonomy of educational objectives. New York: Addison Wesley Longman.

マイケル・バイラム (著) ・細川英雄 (監修) ・山田悦子・古村由美子 (訳) (2015) . 『相互文化的能力を育む外国語教育ーグローバル時代の市民形成をめざして』, 東京: 大修館書店. [原著 Byram, M. (2008). From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship - Essays and Reflections, Clevedon: Multilingual Matters.] CLIL Japan Primary (2019) . <http://primary.cliljapan.org/what-is-clil/> (2019年1月30日引用)

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Structured overview of all CEFR scales.

<https://rm.coe.int/168045b15e> (2019年1月29日引用)

平泉渉・渡部昇一 (1975). 『英語教育大論争』, 東京: 文藝春秋.

石井雅章 (2018) . 「SDGs に取り組むとは」, 「SDGs を活用した企業, 自治体, 学校・大学, 市民での課題解決に向けてーSDGs を理解するから SDGs で取り組むための講座とワークショップ」 (一般社団法人地域連携プラットフォーム主催, 2018年7月21日, 於: 文京区小石川運動場会議室) .

伊東弥香 (2016) . 「CLIL アプローチを用いた大学教員研修ー成長する英語教員のためのファカルティ・ディベロップメントー」, 『東海大学国際教育センター所報 第36輯』, 東海大学, pp. 113-121.

国際連合広報センター (2018)

http://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/sdgs_logo/ (2018年11月11日引用)

文部科学省 (2000) . 「『21世紀日本の構想』懇親会最終報告書」

<https://www.kantei.go.jp/jp/21century/houkokusyo/index1.html> (2018年11月18日引用)

文部科学省 (2002) . 「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm (2018年11月18日引用)

文部科学省 (2003) . 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04031601/005.pdf (2018年11月18日引用)

文部科学省 (2013) . 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf (2018年11月18日引用)

文部科学省 (2017) 「日本ユネスコ国内委員会—教委135-1-2 平成29年3月31日公示 新学習指導要領等における持続可能な社会づくりに関連する主な記載(抜粋)」

<http://www.mext.go.jp/unesco/002/006/002/001/shiryo/attach/1388906.htm> (2018年11月18日引用)

文部科学省 (2019) . ESD (Education for Sustainable Development) (日本ユネスコ国内委員会)

<http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>
(2019年1月30日引用)

大谷泰照(編代) (2010) . 『EUの言語教育政策—日本の外国語教育への示唆』, 東京:くろしお出版.

笹島茂(編著) (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.

佐藤学(2009) . 「言語リテラシー教育の政策とイデオロギー」, 大津由紀雄(編著) 『危機に立つ日本の英語教育』, 東京:慶應義塾大学出版会, pp. 240-277.

一般社団法人SDGs市民社会ネットワーク(SDGsジャパン) (2018) . 「SDGsを市民が「自分ごと化」するために何が必要か?」

<https://sdgs.tv/sdgs/707.html> (2018年11月18日引用)

上田祥子(2017) . 「(インタビュー) 国語科でSDGs(持続可能な開発目標)に取り組む」, 『明治書院 国語の窓 第2号(2017年12月)』, 東京:明治書院.

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なる挑戦 第1巻 原理と方法』東京:上智大学出版.

渡部良典・池田真・和泉伸一(2012) . 『CLIL 内容言語統合型学習—上智大学外国語教育の新たななる挑戦 第2巻 実践と応用』東京:上智大学出版.

(2018年11月20日 受理)