

## 博士学位論文審査要旨

申請者： 鈴木 章子

論文題目：

Content-Based Instruction (CBI) for Japanese High School and College English Classrooms: Students' Writing Performances on CBI-Related Tasks, Task Perceptions and Course Perceptions

(日本の高校・大学英語授業における内容重視の言語指導：CBI 関連タスクにおける生徒のライティングパフォーマンス・タスク認識・コース認識)

申請学位： 博士（教育学）

審査員：

主査 原田哲男 早稲田大学 教育・総合科学学術院 教授 Ph.D. (カリフォルニア大学)

副査 澤木泰代 早稲田大学 教育・総合科学学術院 教授 Ph.D. (カリフォルニア大学)

副査 佐々木みゆき 早稲田大学 教育・総合科学学術院 教授 Ph.D. (カリフォルニア大学)

副査 池田真 上智大学 文学部英文学科 教授 博士（上智大学）

### 1. 本論文の目的

有意味な言語使用機会を創出する観点から (Cammarata, 2016)、日本の語学授業において Content-Based Instruction (CBI) や Content and Language Integrated Learning (CLIL)、中でも言語学習に焦点を当てたテーマベースの実践が行われている (Ikeda, 2013; Kashiwagi & Kobayashi, 2019)。その数は増加しており、実践報告が多く出版されている。だが、CBI/CLIL<sup>1</sup>が学習者の言語パフォーマンスや発達に与える影響を調査する実証研究は日本の文脈ではあまり行われておらず、さらなる実証的探求が必要である。さらに、言語学習に内容学習を組み込むことによって、学習者の L2 産出能力（本研究ではライティング能力）がどのような影響を受けるか理解するためには、TBLT 研究 (García Mayo, 2015; Moore & Lorenzo, 2015) や第二言語ライティング研究 (Manchón, 2020) など関連分野での知見を参照すると実りあるものになると思われる。CBI/CLIL における学習をタスク単位で探るため、CBI/CLIL、TBLT、第二言語ライティングの学際的な検討が必要である。

以上の考察を踏まえ、本論文では、2 つの CBI/CLIL コースを作成し、これらのコースで扱われる 2 つのライティングタスク変数（トピックへの親しみ [topic

---

<sup>1</sup> CBI と CLIL が示す教授法に類似性が指摘されていることから (Cenoz, 2015)、本研究ではこの 2 語を同義に扱う。

familiarity]と統合的ライティング) が日本の高校生と大学生のライティングに与える影響を調査した。異なるタスク変数に対するライティングパフォーマンスの比較を、複雑性、正確性、流暢性 (CAF)、ルーブリック評価の観点から行った。同時に、これらの授業に対する学生の認識についても、リフレクションシートの分析およびインタビューを通じて検討した。これらの結果から CBI/CLIL が学習者の言語パフォーマンスと授業の捉え方に与え得る影響について考察を行った。本論文全体の研究課題は、「テーマに基づいた内容言語統合型の指導は、学生のライティングのパフォーマンスと発達、そして授業に対する認識にどのような影響を与えるか」である。

## 2. 論文構成<sup>2</sup>

### Chapter 1. Introduction

### Chapter 2. Literature Reviews

#### 2.1 Implementation and Research of CBI/CLIL

##### 2.1.1 Brief History of CBI/CLIL

##### 2.1.2 Theoretical Background of CBI/CLIL

##### 2.1.3 CBI Lesson Planning Models

##### 2.1.4 Application of CBI/CLIL in Japanese Classroom Settings

###### 2.1.4.1 Empirical CBI/CLIL Studies in Japan

###### 2.1.4.2 Survey Studies Conducted in CBI/CLIL Classrooms in Japan

###### 2.1.4.3 Empirical Studies Measuring Students' Linguistic Outcomes in Japan

##### 2.1.5 Empirical Investigation of Writing Development in CBI/CLIL in EFL Countries

###### 2.1.5.1 Writing as a Language Development Measure in CBI/CLIL

###### 2.1.5.2 Input Time Unmatched CLIL Writing Studies

###### 2.1.5.3 Input Time Matched CLIL Writing Studies

###### 2.1.5.4 Short-term CBI/CLIL Writing Studies in Asian Contexts

##### 2.1.6 Section Summary

#### 2.2 CBI/CLIL Writing Tasks Investigated from Different Perspectives: TBLT and Second Language Writing Research

##### 2.2.1 Background of TBLT and a Definition of Task

##### 2.2.2 Writing in TBLT Research

##### 2.2.3 Cognitive Task Complexity of Writing Tasks in CBI/CLIL

##### 2.2.4 Task Complexity in TBLT Research

##### 2.2.5 Measures for Assessing Writing Task Performance

##### 2.2.6 Empirical Studies of Written Task Variables

###### 2.2.6.1 Content Knowledge as a Task Variable in L2 Writing Performance

###### 2.2.6.1.1 Providing Ideas to be Used in the Writing

---

<sup>2</sup> 博士学位論文に記載の目次から抜粋して作成した。

- 2.2.6.1.2 Topic Familiarity Operationalized as Personal Experience and Subject Knowledge
- 2.2.6.1.3 Topical and Language Knowledge Gained through Instruction
- 2.2.6.2 Integrated Writing and CBI/CLIL
  - 2.2.6.2.1 Integrated Writing in Second Language Writing Research
  - 2.2.6.2.2 Definition of Integrated Writing
  - 2.2.6.2.3 Comparison of Integrated Writing and Non-integrated Writing
  - 2.2.6.2.4 Integrated Writing in the TBLT Research

## 2.3 Statement of Problems

### **Chapter 3. Study 1: Japanese High School Students' Writing Performances According to a Topic Difference Variable and their Change after Theme-Based Instruction**

#### 3.1 Introduction

#### 3.2 Method

##### 3.2.1 Participants and the Research Site

##### 3.2.2 Writing Prompts

##### 3.2.3 CBI Unit Creation

###### 3.2.3.1 Content and Language Objectives and the Outline of the Unit

###### 3.2.3.2 Materials Development

##### 3.2.4 Data Collection Schedule and Procedure

##### 3.2.5 Writing Data Analysis

##### 3.2.6 Analysis of reflection sheets

#### 3.3 Results

##### 3.3.1 Results of the Writing Topic Difference

##### 3.3.2 Results of the Learner Perceptions about the CBI Unit

#### 3.4 Discussion

##### 3.4.1 Topic Difference Variable

##### 3.4.2 Pre- and Post-instruction Variable

##### 3.4.3 Limitations and Pedagogical Implications

### **Chapter 4. Study 2: Content-Based Writing Class: Two Types of Integrated Writing Tasks and Students' Class Perceptions**

#### 4.1 Introduction

#### 4.2 Method

##### 4.2.1 Participants

##### 4.2.2 Content-Based Writing Class Development

##### 4.2.3 Two Types of Integrated Writing Tasks

##### 4.2.4 Data Collection Procedure

##### 4.2.5 Writing Assessment and Statistical Analysis

##### 4.2.6 Interviews and Analysis

## 4.3 Results

### 4.3.1 Results for the Two Types of Integrated Writing Analysis

### 4.3.2 Interview Results for the Student Perceptions of the Two Types of Integrated Writing Task

#### 4.3.2.1 Themes for the With Integration Task

##### 4.3.2.1.1 Theme 1. Understanding of Reading

##### 4.3.2.1.2 Theme 2. Reading as a Resource for Writing

##### 4.3.2.1.3 Theme 3. Influence on Language Learning

#### 4.3.2.2 Themes for the Without Integration Task

##### 4.3.2.2.1 Theme 1. Variability in the Use of Reading

##### 4.3.2.2.2 Theme 2. Impact on Organization

##### 4.3.2.2.3 Theme 3. Impact on Content

#### 4.3.2.3 Themes Concerning Both Types of Tasks

##### 4.3.2.3.1 Theme 1. Reading Material and the Use of Vocabulary/Expressions in it

##### 4.3.2.3.2 Theme 2. Perceived Task Similarities and Differences

#### 4.3.2.4 Synthesis of the Task Type Difference Results

### 4.3.3 Interview Results for the Student Perceptions of the CBI Writing Course

#### 4.3.3.1 Theme 1. Difficulty due to Content, Language, and Both

#### 4.3.3.2 Theme 2. Positive Effects of Having Content Focus for Language and Affect

#### 4.3.3.3 Summary of the Interview Results for the CBI Course Perceptions

## 4.4 Discussion

### 4.4.1 Quantitative and Qualitative Analysis of the Source-integration Task Variables

### 4.4.2 Student Perceptions toward the CBI Class and Pedagogical Implications

### 4.4.3 Limitations

## **Chapter 5. General Discussion and Pedagogical Implications**

### 5.1 Introduction

### 5.2 Discussion of the Two Writing Task Variables Related to CBI and Pedagogical Implications

### 5.3 Discussion of Course Perceptions and Pedagogical Implications

### 5.4 Conclusion

## References

## Appendices

### 3. 本論文の概要

本論文は5つの章から構成されている。第1章では本研究の目的、その背景、および本研究の学術的貢献について述べている。第2章では、CBI/CLILにおける学習者のライティングのパフォーマンスと発達を理解するために、CBI/CLIL、TBLT、第二言語ライティングという3つの関連する研究分野の文献をレビューした。レビューで

は、CBI と CLIL の歴史的な背景 (Brinton & Snow, 2017; Coyle et al., 2010) を概観し、相互作用アプローチ (Gass & Mackey, 2015) や認知・感情・社会文化理論 (Fitzsimmons-Doolan et al., 2017) など CBI/CLIL の理論的裏づけについて説明した。本論文で参照した主な授業計画のフレームワークである Mohan (1986) の知識フレームワーク (Knowledge Framework)、Echevarría et al. (2017) の SIOP モデル、Stoller and Grabe (2017) の Six T's モデル、Lyster (2011) のカウンターバランス・アプローチについて説明した。次に、日本で実施された CBI/CLIL 研究をレビューしたところ、研究タイプは実践報告が主流であり、言語パフォーマンスや発達を調査した実証研究は限られていた。日本の既存研究では、CBI/CLIL が語彙学習 (Goya, 2018; Yamano, 2013)、文法学習 (Kashiwagi & Kobayashi, 2019)、ライティング (Ikeda, 2013; Suzuki, 2022) にプラスの影響を与えることが示唆されている。内容学習の文脈の中で目標言語項目に繰り返し接触し学習しているからだと推定される。

次にライティングスキルが、外国語としての英語使用環境 (English as a Foreign Language, EFL) の CBI/CLIL 授業においてどのように発達するかに焦点を絞る。複雑性・正確性・流暢性とルーブリック評価では、いくつかの矛盾はあるものの、特に語彙力、正確性、ルーブリック評価について CBI/CLIL の好ましい効果を示している (Pérez-Vidal & Roquet, 2015; Roquet & Pérez-Vidal, 2017)。日本で行われた研究でも、語彙力、流暢性、ルーブリック評価におけるライティングの発達を示す結果が提示されている (Ikeda, 2013; Shibata, 2021)。だが、多くの研究では CBI/CLIL 教室で扱う内容と関係のないライティングタスクを用いている。よって、内容学習に関連したライティングタスクを検証することは、CBI/CLIL 授業における学習者の言語発達を知る上で価値があると思われる。本研究ではトピックへの親しみ (topic familiarity) と統合的ライティングの 2 つを検証する。CBI/CLIL で内容を新たに学ぶため、学習前にその内容について書くと親しみは低くなる可能性があるが、学習後には高まることが予想される。また、読み物を参考にしたライティングは CBI/CLIL で顕著なタスクタイプである (Plakans, 2015)。

これらのタスク変数がライティングにどのように影響するかを検討するために、TBLT と第二言語ライティングの分野の実証研究を参照した。トピックへの親近感の違いを比較した研究では、一般的に、トピックに関する知識を持つ、または得ることは、CAF で表される言語的評価 (Abrams, 2019) やルーブリック評価 (Vandommele et al., 2017) にプラスの影響を与えるが、正確性への効果は小さいことが示唆されている。したがって、身近な話題について書くことや、話題の知識を得た後に書くほうが、学習者からより高いパフォーマンスを引き出すのではないかと推測される。もう一つのタスク変数である統合ライティングに関しては、独立ライティングよりも高い語彙的複雑性を引き出すことが示されており、統語的複雑性やルーブリック評価については、結果は一貫していない (Cumming et al., 2005; Frear & Bitchener, 2015 など)。よって、統合ライティングを CBI/CLIL 授業で採用することによって、語彙への注意を高められる可能性がある。ライティングタスク研究においてこれらの知見があるにもか

かわらず、CBI/CLIL 授業におけるライティングのパフォーマンスと発達を解釈するためにこれらの知見はあまり取り入れられていない。

以上の考察を踏まえて第3章では、CBI/CLILに関連するライティングタスク変数の1つである異なるトピックへの親近感について、日本の高校3年生36名を対象に検証した。CBI/CLIL 授業で扱った内容に特化した発電のトピックと、より日常的なトピックにおけるライティングパフォーマンスを比較した。既存のいくつかの授業計画モデル (Echevarría et al., 2017; Mohan, 1986) を参考に、発電トピックに基づく授業を作成し、授業前後の2つのトピックにおけるライティングパフォーマンスを繰り返しのある分散分析によって比較した。その結果、トピックへの親近感の違いによるライティングパフォーマンスの差が示された。具体的には、学習者がより親近感が低いと評価した発電に特化したライティングトピックでは、統語的複雑さ (Tユニットの平均長さ)、流暢性、課題の達成度、一貫性の面で事前・事後テストともに高いスコアを獲得した。一方、より日常的なトピックの語彙の多様性は事前・事後テストともに高く、正確性は事前テストが高かった。これらの結果から、内容の知識を必要とし、一定の難易度があると認識されるライティングトピックを用いることで、ライティングの一部の言語的側面において高いパフォーマンスを引き出すことが示された。また、授業の影響については、指導後に2つのトピックそれぞれにおいて、ライティングの異なる側面が変化した。発電のトピックでは課題の達成度と正確性が、より日常的なトピックではわかりやすさと一貫性が高くなった。このことから、指導の変数よりもトピックの差の変数の方が統計的な差が大きく、効果量も大きいことがわかった。本授業に関連する発電トピックのライティングだけでなく、より日常的なトピックのライティングにも良い影響があることが示され、日本の高校の英語授業におけるCBI/CLILの導入が支持される可能性が示された。また、リフレクションシートを分析した結果、学生が授業に対して肯定的な気持ちと否定的な気持ちの両方を抱いていることが明らかになった。肯定的なコメントは、主に学習内容やターゲットの言語項目について、「理解できた、～できた、復習したい」などの言葉で表現されており、否定的なコメントは、自分の理解度や言語能力 (特に語彙とリスニング) について、「難しかった、～できなかった、理解できなかった」などで表現されていた。学生は、学習する内容や言語項目 (比較対照表現など) を好意的に受け止める一方で、内容学習で必要となる言語レベルの高さや自分のL2スキルの不足を否定的に捉えていたと言える。本研究の限界としては、指導期間が短く参加者数も限られていることや、過去の研究でも問題視されているが、トピックへの親近感の変数をどのように定義し運用するかが挙げられる (He & Shi, 2012; Kessler et al., 2021)。

第4章では、日本の大学生27名を対象に実施した内容重視のライティング授業において、もう一つのライティングタスクの変数 (リーディング内容統合の有無) について検討した。具体的には、統合ありタスクでは、リーディングにある特定の内容を入れながら書くことが求められ、統合なしタスクでは、関連するリーディングも提示されるが、その情報を統合する必要はない。このタスク変数が学生のライティングの

質に与える影響を、最初の研究と同様に CAF とルーブリック評価によって調査した。また、タスクの違いに対する学生の認識を 13 人の参加者とのインタビューによって探った。繰返しのある T 検定を行った結果、リーディングの統合を伴うライティングでは、流暢性が有意に高く、語彙的洗練度が僅かに高いことが明らかになった。また、統語的複雑性、正確性、ルーブリック評価には差がなかった。学生インタビューの質的分析において、統合ありの課題では読み物の理解が重要な役割を担っており、それがライティングと言語学習のサポートになりうるということが浮き彫りになった。一方、統合なしタスクでは、学生はライティングの構成と書く内容の生成という点で、このタスクの利点と困難な点の両方を認識していることが示された。CBI/CLIL 授業に関する学生のインタビュー結果では、内容学習を言語学習に取り入れることの難しさと利点の 2 つが主要なテーマであることが示唆された。具体的には、学習する内容が新しいこと、使用される L2 レベルが高いこと、これらの 2 つの側面の組み合わせによって、困難さを感じている。一方、学生は、内容学習に対する純粋な興味と価値を感じており、内容学習が入ることによる言語学習へのプラスの効果にも言及した。また、内容と言語の統合によって困難を感じたが、それを乗り越え達成感を感じる学生もいた。本研究の限界としては、参加人数が限られていたため、調査結果の一般化可能性が低くなったことと、辞書や翻訳ツールなどのライティングツールを学生に使用させたため、ライティングパフォーマンスに影響を及ぼした可能性があることがあげられる。

第 5 章では 2 つの研究の総論を述べ、教育的な示唆を示し、研究の結論とした。2 つの研究の結果を、学生のライティングパフォーマンスと授業の捉え方という観点から議論した。ライティングのタスク変数の違いについては、発電に特化したライティングトピックとより日常的なトピックのライティング課題の比較、および統合型ライティングにおけるリーディング内容を引用する必要のあるタスク・ないタスクの比較が行われた。発電に特化したトピックは、より日常的なトピックと比較して、統語的複雑性、流暢性、課題の達成度、一貫性において、高いパフォーマンスを獲得した。内容的に難しいトピックと学生は認識していたが、そのことが必ずしもパフォーマンスを低下させるとは限らないことがわかった。むしろ、より長い T ユニットとより長い文章を作成し、より高い一貫性で課題の要求に応えようとした。これは、身近な内容のライティングパフォーマンスの方が高くなるという TBLT、第二言語ライティング研究と反する結果となった (Abdi Tabari et al., 2021; Yoon, 2017)。この結果はおそらく学生が一般的なトピックよりも発電のトピックの方をより説明しようとしたため (Yang & Kim, 2020)、より困難と感じるトピックだったとしても、必ずしもパフォーマンスが下がるとは限らない可能性が示唆された。今回の発電に特化したトピックは、生徒の知的好奇心に沿った内容の使用を奨励する新学習指導要領に適合したライティングトピックであると言える。したがって、本研究結果がこのようなライティングタスクを高校の教室で使用するの実証的なサポートとなる可能性がある。さらに、今回の CBI/CLIL 単元終了後、発電に特化したトピックでは正確性と課題の達

成度、より日常的なトピックではわかりやすさと一貫性、とライティングの異なる側面が変化しており、CBI/CLIL のプラスの影響が単元で扱った内容だけにとどまらず、一般的な話題のライティングにも及ぶ可能性を示唆している。また、リーディング内容統合の有無では、統合ありの方が流暢性が高く、語彙的な洗練度も僅かに高くなることが示された。本研究から、教師は、このタスク操作によってどのようなライティングの側面が影響を受け、それが学生によってどのように認識されるかを予測することができる。CBI/CLIL で読んだ読み物の言語をより深く処理させ、読み物中に使用されている語彙や表現を学生に使用させたい場合は統合ありのタスクを、読み物に関連するトピックについてより学生自身の言語リソースを使って主体的に書かせたい場合は、統合なしのタスクを選択することができる。

学生のコース認識については、研究1の結果から、学生は内容や言語形式（比較・対照言語）の学習を好意的に捉えている一方で、内容学習における言語レベルの高さや自分のL2スキルの不足を否定的に捉えていることが示唆された。インタビューにおいて学生のコース認識をより深く掘り下げた研究2では、CBI/CLIL 授業の困難な面とポジティブな面という2つの大きなテーマがあげられた。困難な面は、学習内容の新しさ、学習に必要なL2スキルの高さ、これら2つの組み合わせによるものであった。一方、ポジティブな効果として、内容学習がL2ライティングに及ぼすサポート的な役割、内容自体を学ぶことの価値、達成感の誘発などが挙げられた。これらの結果から、今回の授業は、学習する内容の価値や言語発達の実感からくる学習者のポジティブな感情と、L2の難しさや不得手さからくるネガティブな感情の両方をもたらすとまとめることができる。

本研究は、CBI/CLIL に関連するライティングタスクパフォーマンスを検証し、学生の授業の捉え方を分析することによって、学習者の言語面・心理面への影響を示した。本研究が、CBI/CLIL を実践する教師の授業計画に役立ち、結果的に学生の言語学習を支援することにつながることを望まれる。また、本研究では、TBLT や第二言語ライティングの研究成果を参照しながら、CBI/CLIL における学習者の言語パフォーマンスを理解しようとしたが、これは今後のCBI/CLIL 研究において必要とされる方向性である（García Mayo, 2015）。これからの日本におけるCBI/CLIL 研究では、他の言語スキルを対象とした調査、クラスを追うごとにどのように学生の心情が変化するかに関するより深い質的調査、CBI/CLIL 授業を計画する教師認知の調査などが必要であると思われる。

#### 4. 本論文に対する総評

最近の言語教育の大きな潮流は言語と内容を統合し、「内容を学習しながら言語を学ぶ」、「言語を学習しながら内容を学ぶ」という考え方が一般的になっている。この傾向は、50年以上の歴史があるフランス語で教科学習を行うカナダのバイリンガル教育（典型的な「内容重視の言語教育」= content-based instruction (CBI)）に端を発している。さらに、近年ヨーロッパでの「内容言語統合型学習」（content and language



integrated learning (CLIL) の影響で、日本国内でも急速に発展しつつある。しかし、この CBI/CLIL の手法を通しての教育・学習が言語習得にどのような影響を及ぼすかの研究は、国内では非常に乏しいのが現実である。本研究は、高専の学生（高校生と大学生に相当）を対象に CBI/CLIL の手法でライティングの指導を行い、ライティングの質と量がどのように変化していくかを、タスク研究と第二言語ライティング研究の枠組みで捉えた学際的な研究である。

本論文の意義は、次の点に認めることができる。

- 第二言語習得における指導の効果の研究は、数週間から 1 ヶ月程度の短い期間で効果測定を行なっているものが多いが、本研究は高校生グループと大学生グループとも、CBI/CLIL をカリキュラムにしっかりと組み込み、各グループともほぼ 1 学期間の授業を通して得られるライティングの効果測定しているため、真に教室活動に根付いた生態学的妥当性 (ecological validity) も高く、今後の教室でのライティングの学習・教育に大きな貢献をする論文である。
- リサーチの手法を綿密に立て、量的分析と質的分析を組み合わせ、様々な観点からデータ分析を行い、結論に結びつけているところは注目に値する。例えば、CBI/CLIL の授業で扱っているトピックを一つの変数にし、授業で扱った発電のトピックとより日常的なトピックを比較し、トピックへの親近感によるライティングのパフォーマンスの違いを示す際に、統語的複雑さ (T ユニットの平均長) ・正確性・流暢性 (CAF) 、課題の達成度、一貫性などの量的な観点からデータ分析を行いながら、毎回のリフレクションシートを通して学生の CBI/CLIL に対する態度がライティングにどのような影響を及ぼすかを豊富なデータと鋭い分析力で提示しているのは、非常に高く評価できる。また、第 4 章で

CBI/CLIL の授業で別のライティングのタスク変数（リーディング内容の統合の有無）を分析した際は、上記の量的手法に加え、インタビューデータを巧みに用いて、テーマ分析を施し、CBI/CLIL の授業における学生のライティングに対する態度とライティングパフォーマンスを多角的に分析している。

- CBI/CLIL の授業で扱ったトピック（発電）は、より日常的なトピックと比較して、統語的複雑性、流暢性、課題の達成度、一貫性において、高いパフォーマンスを獲得し、学生が難しいと思っているトピックが必ずしもパフォーマンスを低下させないという研究結果は、今後の CBI/CLIL のライティング指導をサポートするためのもので、今後の高校や大学におけるライティング指導に大きな影響を及ぼすものと思われる。

以上の点は、いずれも本論文の長所として認められるものである。

一方、本論文の限界としては、1) 理系のトピックに興味がある高専の学生が対象だったために、本研究の結果が一般の日本の高校生や大学生に於けるライティング指導にどの程度の一般化ができるかはさらなるリサーチが必要とされる。また、2) 様々な観点からリサーチをしており、量的な面はよく説明されているが、様々な手法がある質的アプローチの中から、本研究で採用した手法や解釈法の根拠の説明が十分になされていないのが懸念された。さらに、3) リーディングの内容をライティングに統合するタスクにおいて、学生のインタビューなどからもリーディング・テキストそのものが難しいというコメントがあり、その後のライティング・パフォーマンスに影響をしたと考えられるために、読むテキストの難易度も考慮に入れる必要があったとも言える。

これらの限界は、論文の質を損なわせるものではなく、むしろライティング能力を、CBI/CLIL, L2 writing, task-based language teaching の広い観点から考察していることに大きな意義があると確信している。さらに、これまで多くの応用言語学の研究が「書くことを学ぶ(learning to write)」に焦点を当てていたが、本研究の「学ぶために書く(writing to learn)」という新しい方向性は大きな意義があり、まさに CBI/CLIL の真髄に触れ、大変貴重な研究である。

以上のことから、審査員一同は、本論文が博士（教育学）の学位に値するものであ

ると認めた。