

日本の中学校英語授業における CLIL

——言語と教科の到達目標を明確にした単元試案——

CLIL in Japanese Junior High School English Class:
A Pilot Study Unit with Attainment Targets for both Language and Subject

松尾 由紀
MATSUO Yuki

I. はじめに

平成 29 年公示の中学外国語学習指導要領では「言語活動で扱う題材は、生徒の興味・関心に合ったものとし、国語科や理科、音楽科など、他の教科等で学習したことを活用したり、学校行事で扱う内容と関連付けたりするなどの工夫をすること」とあり、他教科や行事との連携が謳われている。これは教科内容を英語教育に取り入れた CLIL (Content and Language Integrated Learning) アプローチの推奨と捉えることができるだろう。CLIL とは、日本語では「内容言語統合型学習」と訳される。米山 (2011) は CLIL を「ヨーロッパで広く実施されている社会や理科などの教科を母語以外の外国語で教える指導法で、教科の学習と外国語の習得を同時に達成する目的を持った教育方法」(p.49) と定義している。言語学習と教科学習のどちらかに限定されるものではなく、取り扱う題材により比重は異なるが、言語と教科内容両方の学習を統合して行わせようとするアプローチだと言える。ただし実施される国・地域や研究者によりどのような教授法を CLIL と呼ぶかは様々であり、Ball, Kelly & Clegg (2015) は CLIL について誰かと話をするときは、食い違いを避けるためにお互いがどういう意味でその用語を使っているかを確認しておいた方が良くと述べている (p.5)。提唱者達による CLIL の特異性の強調や、特定の教授法に限定されない様々なアプローチを含むものであるとするような主張が、その定義をより曖昧で不明瞭なものにしているとの批判もある。Cenoz, Genesee and Gorter (2013) は「CLIL」が包括的な用語であり様々なアプローチを含むのであれば、言語

教育の場で CLIL でないものを見つける方が難しいのではないかと主張している。また Otwinowska and Forsys (2017) は CLIL には明確なガイドラインがないため誤って解釈されて実践されることがあり、そのような場合、言語材料や内容、活動が学習者の理解できる範囲を超えてしまうことがあるのではないかと述べている。つまり、「CLIL」についてすべての人が合意する定義は不確定であり、解釈は様々で、それにより学習者の認知的また言語的レベルに見合わない実践が行われる可能性もあるということである。

このような様々な解釈の中から、生徒の実態に鑑みて極力成果を上げるために、本研究における CLIL 実践では 2 つのことを念頭に置くこととした。一つには、CLIL と銘打つからには、米山 (2011) の定義にあるように、教科と外国語の習得を同時に達成する目的を持たせるということである。すなわち本研究で実施する単元には言語と教科の両方の単元到達目標が存在し、その両方が評価対象になる。二つ目に CLIL 実践を考えると、どんな言語材料や内容を扱うかだけでなく、どのような英語力を持つ学習者に対してであればどの程度の教科内容やタスクを扱うことが可能になるのかについて十分に配慮する必要があるということである。教科内容に見合う言語材料を活用・習得させ、かつ英語で行われる授業において教科の目標を達成させようとするならば、学習者にある一定の認知能力や言語能力、また英語の学習歴などが要求されるのではないかと考えた。

以上のことを考慮し、私立小学校で 6 年間の英語学習歴のある中学 1 年生を CLIL 実施の対象者

とし、教科と言語両方の目標に到達させることを見据えた単元構成、教材作成、タスクデザインを行い、実施の事前事後の学習者の変容に注目した。

Ⅱ. これまでの CLIL 研究から導出される単元開発の視点

CLIL という用語がヨーロッパで登場したのは1994年のことであるが、CLIL のような教授法や教育実践は昔から存在していた (Mehisto, Marsh and Jesus Frigols, p.9, 2008)。それ以来 CLIL に焦点を当てた研究が数多く発表され、世界中いたるところでこの教授法が注目を集めている (Coyle, Hood and Marsh, 2010)。日本も例外ではなく、本研究と同様に中学校での実践も報告されている (小山, 2014, 内山, 2016, 岩田, 齊藤, 伊藤, 三村 2018 など)。英語と教科内容の融合というコンセプトにより、基本的に担任教員が英語を教える小学校英語において、特に CLIL への期待値が高まっている傾向もあり、小学校での CLIL の応用可能性を論じたものや実践報告もある (柏木, 2013, 山野, 2013, 二五, 2014, 北條, 2016, 高木・中山, 2018 など)。日本でも関心が高まっている CLIL であるが、この教授法が本当に効果的に機能するのかを証明するためのより深い検証の必要性も強調されている (Marsh, 2002, Pérez-Cañado, 2012, Cenoz et al, 2013)。

ヨーロッパにおいては CLIL と Non-CLIL (英語以外の教科は母語で受けている) 学習者の成果の比較研究も多く、CLIL が語彙産出の面で効果的であったとするもの (Catalan and Llach, 2017)、4 技能テストで優勢であったとするもの (Alonso et al. 2008)、特定の文法事項の習得で優勢であったとするもの (Villarreal Olaizola and Garcia Mayo 2009)、産出の際の文法的なエラーが少なかったとするもの (Celesten Perez & Basse, 2015)、学習態度や情意面でポジティブな効果があるとするもの (Lasagabaster and Sierra, 2009)、両学習者グループで語彙の産出において大きな差が見られなかったとするもの (Llach, 2017) などがある。

CLIL が効果的であるとする研究に対しては、そもそも CLIL プログラムを選択した学習者はモ

チベーションや認知力、英語力が高いためにそのような結果が出ているのではないかという指摘もある (Bruton, 2011)。また教科内容においては、英語リスニング力は CLIL 学習者の方が高いが教科学習の効果において差はなしとするもの (Dallinger, Jonkmann, Hollm and Fiege., 2016)、事後の教科の知識を測るテストで CLIL 学習者の方が低い点数であったというもの (Piesche, Jonkmann, Fiege, and Keßler, 2016) などがある。言語習得における効果を示すものはあるが、教科学習への効果に関する良い報告は少なく、Dallinger et al (p.30, 2016) は教科学習への利点がないのであれば、言語と教科の両方を伸ばそうとする CLIL を行う必要があるのだろうかという疑問も投げかけている。このように CLIL の効果については一致した明確な結論は出ていないと言える。

先行研究の中でも特筆すべきは Pilar and Llach (2017) のスペインでの研究と Otwinowska and Forys (2017) のポーランドにおける研究である。スペインで CLIL 学習者と通常の EFL 学習者の小学4年生を対象に行われた調査では、CLIL 学習者の方が CLIL 授業の時間数を足せばたくさんの英語に触れてきたにもかかわらず、語彙の産出において Non-CLIL の学習者と似た傾向しか見られなかったという結果が報告された。この解釈として Pilar and Llach (2017) は、CLIL 授業から言語習得への良い影響を受けるには、一定の認知的成熟や学習経験が必要であり、対象者の年齢が低いことが、CLIL による意味のあるインプットなどの恩恵を受けることを妨げているのではないかとしている。

さらにポーランドでの小学4・5年生対象とした Otwinowska and Forys (2017) の調査では、理科や算数を CLIL として英語で行ったことで、英語がわからないことが教科内容の理解不足につながり、学業における自信のなさを生み出し、CLIL 授業そのものにマイナスの感情を持たせていたというものである。特に言語能力の低い小学生の学習者にとって外国語で教科内容を学ぶことは必ずしも有益ではなく、その場合 CLIL は学業での成功と真逆の効果をもたらすかもしれないと

述べている (p.474)。まとめとして Otwinowska and Forsys (2017) は、CLIL は子どもたちには難しすぎるのかもしれないとし、Moate (2014) の「小学校のうちは英語で遊び英語に浸ることで英語に触れさせ、自信をつけ、英語は道具であり負担ではないということを知らせるにとどめ、「英語を通して学ぶ」は中学まで待っても良いのではないか」(p.476) という主張を引用している。

これらの報告から筆者は、CLIL を言語と教科を同時に学ぶことのできる魔法の教授法のように捉え、学習者の言語レベルや発達段階を考慮せず実施することは、ある学習者にとっては不利益となり得るのではないかと考えた。このような先行研究の知見に基づいて、本研究においては、英語学習のしっかりとした下地があり、CLIL に耐えうると思われる学習者を実施対象として選んだ。

Ⅲ. 研究課題と研究方法

1. リサーチクエスション

本研究では以下の2つをリサーチクエスションとし、CLIL の一単元を英語科授業内で実施する。

- 1) 日本の中学生に教科内容を取り入れた CLIL 授業を行った場合、英語学習へのポジティブな効果があるのか。
- 2) 英語授業で行った CLIL は教科内容の習得に効果があるのか。

リサーチクエスション 1) を明らかにするために、先行研究のように CLIL と Non-CLIL の学習者の比較ができることが望ましいが、そのような環境にはないため、過去に同じテーマで通常の英語授業の単元として別の学習者グループに実施したもの (Non-CLIL) を比較対象とし、単元最終のプロジェクトでの発表での発話の比較を行う。また単元実施の事前・事後にアンケート調査と語彙テストを行い、その変容を報告する。リサーチクエスション 2) については、生徒たちの授業における様子や事前・事後アンケートの結果から、その効果のほどを検証する。さらに、これらの結果を受けて、CLIL を効果的に応用するためにどのような条件が必要であるのかについても考察する。

2. 学習者について

CLIL 単元を実施する対象の学習者は小学校にて6年間、日本人教員と英語ネイティブ教員のティームティーチングによる英語教育 (1・2年時週2時間、3・4年時週3時間、5・6年時週4時間で年間35週とすると合計630時間) を経験し、英語で行われる授業に耐えうる英語学習への下地ができていた生徒たちである。小学校では様々なトピックを通して多種多様な語彙に触れ、また3年時より読みの指導も行われている。文法事項に関しては、日本語で詳しく説明しなくても理解可能なものを選別し、テーマに乗せて状況を設定して教えている。したがって「不定詞」や「完了形」のような用語は知らないが、それらがどのような機能を持ち、どのような場面で用いられるかについては理解しており、中学校で習う文法についてはほとんど触れた、または使用した経験があるというレベルである。さらにスピーチやプレゼンテーションなど人前で発表を行うようなアウトプット活動の経験も豊富である。

中学ではこれまでに培った4技能のバランスを整えるため、週7時間の授業を文法に特化し整理するための日本語で実施される3時間と、引き続き英語で行う TT の授業4時間で構成している。今回の実践は後者の TT の授業で行うこととする。

3. 単元構成について

CLIL と Non-CLIL の比較を可能にするために、過去に通常の英語授業で行った単元に教科の要素を付け加えることで CLIL 単元をデザインし、統合する内容として家庭科の食生活の分野を選択した。その際念頭に置いたことは、CLIL と相性の良い分野を選択するということである。ここで述べる相性の良さというものは、学んだ語彙に今後出会う可能性が高く、パフォーマンスタスクとして発展させやすく、また学習者がタスク遂行にあたって使用するであろう言語材料のレベルと教科内容のレベルのバランスが取りやすいものということである。様々な教科内容すべてをパフォーマンスタスクに落とし込むことは困難であり、また学習者が英語で表現できそうなレベルの

ものを考慮するならば、特に中学生レベルであれば、どの教科のどの分野でも良いということにはならないだろう。

さらに学習者が部分的な背景知識を有していることも考慮した。母語で学習済みの事項の復習のみであれば、興味関心を持たせにくくなり、また学習者にとって教科の面で新しい学びとなることが少なくなる。さらに教科の目標がすでに達成されているのであれば、それはCLILとは言い難い。

栄養素の働きや一食の献立作りなどについては小学校での既習事項であるが、中学生に必要な栄養素の摂取量や、三食のバランスを考えた一日分の献立作り、バランスガイドを用いて食品や栄養素の働きを理解すること等は本校では本来中学2年生で学習する事項となっているという点で本単元では教科内容的な発展性があると言える。扱う教材は家庭科の教科書や資料集、家庭科教授法に関する文献などを参考に作成し、その他この教科内容に関連する、学習者の興味関心を刺激するような情報を集め、さらに映画やウェブサイトなどを用いて自作教材を作成した。タスクを考案する際には、身に付けさせたい力として挙げた項目を考慮し、授業で学んだ教科の知識と英語の両方が発揮できるパフォーマンス課題とした。

4. 同テーマで実施した Non-CLIL 単元との比較

Non-CLIL の単元は4年前に実施していたものである。この時の学習者グループも今回の対象者と同じ小学校で6年間の英語学習歴がある中学1年生であった。この場合は到達目標の設定は英語に関するもののみにとどまっていたが、今回のCLILの場合は英語と教科（本研究では家庭科）の到達目標を設定した。表1はNon-CLILの場合の目標と単元の計画である。

【表1】

Non-CLIL（レシピをテーマとして取り扱った場合）	
目標	
●	調理の動作や調理器具に関する語彙を理解し、使用することができる（知識・理解）
●	レシピの指示は命令文を用いることを知り、自らも使うことができる（知識・理解）
●	調理や料理のレシピに関して教員や生徒間でやり取りができる（聞く）（話す・やりとり）

- レシピの説明文を読み（聞き）、内容を理解できる（読む）（聞く）
- 選んだ料理のレシピについて発表するためのまとまった量の順を追った英文原稿を書くことができる（書く）
- 自分で選んだ料理のレシピについてジェスチャーなどを交えながら発表することができる（話す・発表）

授業内容・活動のまとめ（全5時間）

- 調理器具や調理の動作に関する語彙導入
- 野菜・その他の食材に関する語彙復習（既習事項のため）
- サンドイッチの作り方をリスニング・リーディングで理解
- 本文の内容理解・リテリング活動（ドリル）
- 手順ごとの文章構成（first, second, third, fourth, finally のような段落の始まり）の導入
- **単元最終タスク**：自分たちで選んだ料理のレシピを手順を明確にして説明する（注意すべき点を“Be careful～”で表すこと）

Non-CLIL の場合の単元最終タスクは、好きな料理の一つを選び、そのレシピを手順ごとに説明することに加え、それぞれ注意すべきポイントを指示するというものであった。

次に表2はCLIL単元の英語と教科の両目標と全11回の授業の詳細である。Non-CLILの場合の活動であったレシピ教材も練習（ドリル）としてこの単元の中に含んでいる（表2授業6、7の下線部参照）。教科の目標に関しては家庭科の学習指導要領の食生活の領域を参考にした。

【表2】

CLIL（家庭科・食生活の内容を取り入れた場合）	
目標	
（英語）	
●	栄養素、食物、調理された食品、調理器具、調理の動作、数字などの英語の意味を理解し、必要な語彙を選んで発表などの場で用いることができる（知識・理解）
●	レシピの指示は命令文を用いることを知り、自らも使うことができる（知識・理解）
●	家庭科に関する知識内容を含む教員の英語での説明を注意深く聞いて理解し、自らも積極的に英語でのやりとりに参加しようとする（聞く）（話す・やりとり）
●	グラフやチャートから読み取った情報をもとに英語で自分の意見を述べようとする（読む）（話す・発表・やりとり）
●	学んだ知識をもとに、新出語彙を含む英文を読み、内容を理解する（質問に答える）ことができる（読む）（聞く）
●	栄養バランスに注意して考えた献立やお弁当について英語で説明することができる（話す・発

	<p>表)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● レシピについて発表するためのまとまった量の順を追った英文原稿を書くことができる (書く) ● 自分で選んだ料理のレシピについてジェスチャーなどを交えながら発表することができる (話す・発表)
	<p>(教科)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 食事によって得られる栄養やバランスよく摂取する大切さを理解する ● 栄養素によって身体に与える影響や目的が異なることを理解し、どのような食品にどのような栄養素が含まれているのかを理解する ● 知識をもとに、自ら栄養バランスを考慮した一日分の献立などを考えることができる ● 調理の手順や調理の際に気を付けるべきことをまとめることができる
<p>授業内容・活動の流れ (全 11 時間)</p>	
1	<ul style="list-style-type: none"> ● 朝ごはんと学力の関係を示したグラフを見せ、学習者に何のグラフかを考えさせながらやりとり ● 食事や睡眠、おやつの摂取などの習慣についてペアで聞き合わせる (点数化し改善が必要な点数を後に発表) ● 栄養素に関する語彙導入 ● 5大栄養素のカテゴリーに属する食物を考えさせチャートに書き入れさせる
2	<ul style="list-style-type: none"> ● 中学生が1日に摂取すべきカロリーや栄養素の量の数字を聞き取らせ、チャートを完成させる ● 栄養素をバランスよく摂取する大切さを説明するテキストのリーディング ● 視覚補助教材を用いて内容を確認しながらやりとり ● 内容理解チェック QA (本文を見ずに解答するよう指示)
3	<ul style="list-style-type: none"> ● 異なる年代の3つのグラフを見て、現代に近づくにつれ日本人が脂質を多く摂取するようになっている理由をやり取りしながら考えさせる ● 「ファーストフード」の種類を確認し、生徒たちの摂取する頻度を挙手で尋ねる ● 1か月マクドナルドだけを食べ続けた人のドキュメンタリー「Supersize Me」を紹介し、登場人物の身に起こった変化を推測させる ● やりとりしながら登場人物の事前事後の変化を知る ● マクドナルドの英語版サイトで一食分のカロリーや脂質を計算する ● 1食でトレーにのせるべき料理の種類 (主菜、副菜、主食など)を確認・語彙導入 ● ワークシートにある朝昼の食事に、栄養バランスガイドを参考にしながら足りないものを補わせる ● ペアで補ったものを伝え合わせる

4	<ul style="list-style-type: none"> ● 前回の朝昼の食事に自分で栄養を考慮して補ったものを見ながら、栄養のバランスを考えその日に食べるべき夕食を考えさせる ● 【タスク①】 アウトラインに沿ってパラグラフを完成 (朝昼のメニュー、夜のメニュー、栄養バランスに関する大切なポイントなど) ● タスク①の発表リハーサル
5	<ul style="list-style-type: none"> ● 1日のバランスを考えた食事メニューと栄養面で考慮したポイントなどを発表 ● 発表者以外はクラスメートに対する評価・感想シートを記入させる
6 7	<p>Lesson 6/7 では Non-CLIL 単元で使用したサンドイツの教材を用いてリテリング活動までを行う</p>
8	<ul style="list-style-type: none"> ● 「お弁当プロジェクト」の教員のデモンストレーションとプロジェクトの説明 ● 最終タスク【タスク②】お弁当メニューを考案する ● プランニングシート作成 ● 発表原稿・ポスター作製
9	<ul style="list-style-type: none"> ● 発表原稿・ポスター作製 ● 教員のチェックを受けた班からリハーサル開始
10	<ul style="list-style-type: none"> ● オリジナルお弁当の発表会 ● 発表者以外はクラスメートに対する評価・感想シートを記入させる
11	<p>2クラス合同でポスターセッション大会 (前でプレゼンをする時と違い、聴衆により近い距離でポスター発表をする時の違いも意識させ、質疑応答なども積極的に行わせる)</p>

授業4で行った【タスク①】とは、栄養バランスガイドを参考にしながら一日分 (3食) のバランスの取れた献立を考え、自分のどのようなニーズからその献立にしたのかを発表するというものである。授業8で導入した単元最終のタスク【タスク②】は、お弁当を渡したい人を選び、そのメニューを考案するというもので、以下6つのポイントの説明を発表の中に含まなければならないとした。

<p>【単元最終タスクの発表に含まなければならないもの】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 誰にあげるお弁当か 2. なぜその人を選んだのか 3. お弁当の中味の説明 (1食のバランスを考える) 4. このお弁当を昼食とする場合の朝食と夕食の献立 (1日の栄養バランスを考える) 5. 栄養面での重要ポイント 6. お弁当のメインディッシュのレシピ説明

5. 分析方法

学習者自身が自分の成長をどのように捉えているかを知るため、以下のような質問をアンケート形式で事前事後に答えさせた。

- ① 栄養バランスや栄養素の働きを理解している
- ② 料理の手順を英語で説明できる
- ③ 栄養バランスや栄養素の働きを英語で説明できる

「強くそう思う」と答えた場合には30点、「そう思う」20点、「あまり思わない」10点「全く思わない」を0点と換算し、事前事後を比較した。

また事前事後に語彙テストを行い、その定着を測った。テストは2部に分かれており、第1部では小学校でも学んだ（触れた）であろう語彙の日本語の意味を書くことを求め、第2部では本単元で新出語彙として登場したものや、教員の説明等の中で登場するが明示的に新出語彙としては紹介していない語彙リストを示し、わかると思うものにチェックをするように求めた。第2部においては、Non-wordsを含んでおき、それらにチェックをした場合は減点することとし、チェックの数を1点、Non-wordsにチェックをした場合はマイナス2点として採点した。使用した語彙リストはAppendix1を参照されたい。

単元最終タスクにおける学習者の発表例をそれぞれNon-CLILの場合とCLILの場合で比較し、発表に至るまでのプロセスについても考察する。

IV. 結果

1. 事前・事後語彙テストおよびアンケート

語彙テストの第1部（語彙の意味を日本語で書く）は事前の平均点が41点であり事後は45点であった（満点51点）。こちらは既習と思われる語彙のリストであったため、事前の段階で既に点数が高く、伸びも小さかった。第2部（意味がわかるものにチェックする）で事前のチェックが平均41点であったのに対し、事後は68点（満点80点）に伸びていた。新出語彙として紹介したものや教員とのやり取りの中で内容を理解するために必要な語彙として触れたものがこの第2部に含まれるのであるが、中学1年生にとってはレベルが高く、

しかし教科の内容を理解させるには不可欠な語彙であった。新学習指導要領では語彙に関して「生徒の発達段階に応じて、聞いたり読んだりすることを通して意味を理解できるように指導すべき事項と、話したり書いたりして表現できるように指導すべき事項とがあることに留意すること」と示してある。中学1年生の段階で、例えばnutritionやcarbohydrate、compositionのような語彙を綴りも含めて書くことができるようになることは必要ないと考えたため、意味の理解と語彙の使用のみにとどめた。タスクという必要に迫られる場面で実際に使用する中で意味が定着していき、語彙理解の点数の伸びに繋がったと考えられる。

学習者の自身の成長における認知を測る目的のアンケートにおいては3つの質問とも自信を示す点数の伸びを示していた。全員が「強くそう思う」と答えた場合は平均点が30点となる。① 栄養バランスや栄養素の働きを理解している、に対し、事前は平均12点であったのが事後は21点となり、学習者は英語で学んだ教科の内容を理解したと感じていた。② 料理の手順を英語で説明できる、では事前が11点で事後は22点に伸びていた。ドリルとして行ったリテリング活動や考案したお弁当の主菜の調理手順など、単元の中で2度のサイクルで練習・発表できたことが学習者のこの認知に繋がったと考えられる。最後に、最もハードルが高いのではないかと予想していた③ 食事の栄養バランスや栄養素の働きを英語で説明できる、は事前が8点でやはり最も低かったのに対し事後は20点に伸びており、教科内容の理解だけでなく、それを英語にてアウトプットできるという自信まで引き出すことができていたという結果であった。全体の傾向として、学習者自身も英語と教科の両方の単元到達目標を、100%とは言えないまでも達成できていると認識できたということになる。

2. 単元最終タスクの発表例

4年前の生徒が、英語のみの到達目標が設定された中でNon-CLILとして行ったレシピ紹介の単元でのタスクと、今回CLILとして家庭科の食

生活の内容を取り入れて行った最終タスクではどちらもプレゼンテーションを行わせた。以下は両方から一例ずつの発表を書き起こしたものである。

Non-CLIL (選んだレシピを紹介)
<p>Hello. Our team name is Oh-konomi-yummy! My name is XX and my team mates are XX, XX and XX. Do you like okonomiyaki? Today we would like to demonstrate how to make an okonomiyaki. The ingredients are flour, cabbage, red ginger, tenkasu, egg, pork and sauce.</p> <p>There are 6 simple steps. Let's start with the first step. First add flour and water in the bowl and mix them. Be careful, don't add too much water. Next add a lot of cabbage, tenkasu, red ginger and mix them in the bowl. Then add the eggs and mix them again. Next, grill the mixture on the flying pan. Be careful, don't grill your hands. Please put the meat on the okonomiyaki. After that, turn over the okonomiyaki. You need a skill to do this movement. Then grill the pork. When the pork is brown, turn the fire to low flame. Please be careful, don't grill too much. The pork would be black. Finally turn the okonomiyaki upside down. And put sauce, mayonnaise, nori and dried bonito on the top. Finish!</p> <p>In conclusion, we recommend you to cook okonomiyaki. It must be very very yummy. Thank you for listening. (196 words)</p>
CLIL (オリジナルお弁当プロジェクト)
<p>Hello. Our team members are XX, XX, XX and XX. Today, we will talk about our original obento. Please enjoy. This is for Carnell Thunders. We chose him because he is always outside, when it's rainy, cloudy, windy, stormy or hot or cold. I want him to be healthier. Also, he is always eating chicken, so I want him to be healthier.</p> <p>In our obento, there are coleslaw, vinegared seaweeds, small tomatoes, and rice. Drink is water. The main dish is grilled fish. If this is lunch, he should eat a slice of toast, an egg, a glass of milk, yoghurt and salad for breakfast. Then curry and rice, vinegar dish, minestrone and fresh juice for dinner to have 3 balanced meals in a day.</p> <p>The important points of this obento is fish because it has calcium, which is so good for bones. And spinach and seaweeds have food fiber, which clean our body. KFC's coleslaw is very yummy so we are adding in our obento. I think it is good memory of him.</p> <p>Now we are going to explain how to make main dish. The ingredients are fish, salt, radish and soy sauce. The equipment is cutting board, knife and grill.</p>

First, remove the organs with a sharp knife and cutting board. Second, sprinkle salt onto the fish. Third, put the fish in the grill. Fourth, rinse and peel the radish. Fifth, cut the both sides off. Sixth, grade the radish and put it on the fish. Lastly, cover the fish with soy sauce.

OK, today we talked about our original obento for Carnell Thunders. I hope he will be healthier. I want you to say "Hello" when you see him. Thank you for your kind attention. (288 words)

*生徒が話した英語をそのまま書き起こしたもの (エラーを含む)

まず CLIL の発表においては発話語彙数が大幅に増えてはいるが、これは含まなければならない項目が増えていることから自然な流れである。また Non-CLIL の場合に比べ CLIL ではレシピ紹介の部分が簡潔になっているが、選んだメニューが異なることと、制限時間内で指定された項目すべてを発表しなければならないという条件があったため、レシピの部分だけに時間を割くことはできないということを考慮すると、こちらも大きな変化とは言えない。

CLIL と Non-CLIL の場合の決定的な違いは、この発表に至るまでの思考のプロセスにあると考える。Non-CLIL の場合、英語の構成や調理の動作に関する英語の表現などを考えながら発表原稿を作成していたと思われるが、CLIL の場合にはそれらに加えて、1食のそして1日の栄養バランスの良い献立やその献立の栄養が渡したい人とどう関連するのかなど(このグループは KFC 創設者のカーネルサンダースを選んでおり、毎日外に立っているのでカルシウムで骨を強くすることと、チキンばかり食べているはずなので食物繊維で体内をきれいにさせたいとのことであった)を考えなければならない。言語に関すること以上の思考が求められ、またその思考の中で用いる知識は他教科の内容の一部なのである。この点において CLIL で課されるタスクは負荷が重くなると言える。このタスクによって産出される英語の質的变化は、それを準備するプロセスにおいて駆使する知識が英語のそれよりも教科の方に比重が傾いており、その成果を発揮する手段として英語が用いられているという性格のタスクであるためである。英語の単元としては Non-CLIL のレシピ紹

介タスクでも十分に機能すると思われるが、CLILであればこのように教科の知識を駆使し、先に挙げた単元到達目標を達成できていることを証明させるようなタスクを課す必要がある。

V. 考察と結論

リサーチクエスション1)の英語学習への効果については客観的評価として語彙の使用からの定着という点でCLILの単元は効果があったと言える。またアンケート結果からわかる通り、学習者の自己評価として、英語での教科内容の理解や授業を通して身に付けた知識や力をタスク遂行という形で発揮できるという自信からも英語へのポジティブな効果を見て取ることができる。

リサーチクエスション2)の教科への効果としては、英語で行われた授業であるにも関わらず、内容理解の面での学習者の自己評価が上がっており、栄養バランスやその働きについての理解について言語の壁を越えて効果があったと言えよう。タスク遂行のために用いた知識は教科の学習によって得られたものであり、Non-CLILの単元にはなかった考え方のプロセスを経たことも好影響であったと言える。教科への効果という点においては、今後、母語による事後テストを実施するなど、より明確な効果を示す検証材料が必要であると感じている。

本研究の考察として5つのことをまとめておきたい。まず、タスクの工夫により、教科と英語の知識をバランスよく用いることを可能にしたという点についてである。学習者から「これって家庭科じゃない?」「英語か家庭科かわからなくなってきた」というようなつぶやきが聞こえてきた。タスクの遂行にあたって、到達目標を見据え、教科の知識と英語の両方を最大限に引き出すためのタスクデザインをしたことが功を奏し、このような感覚が生まれたのではないかと感じる。タスクに取り組む中で言語学習と教科内容の学習が切り離せないものとなり、両方の知識を用いることで遂行できるタスクのレベル設定が、学習者にとって程よくチャレンジングなものとなっていたのだろう。また、グループでお弁当プロジェクトに取り組む際にも、お弁当を作る相手を選んだ理由を

述べなければならず、またその人に必要な栄養バランスの良い献立を考えなければならないため、みんなで知恵を絞って適切な人物やキャラクターを考えていた。楽しみながら、そして実は負荷の重いタスクを苦にせず取り組むことができおり、そこでは教科内容の知識や英語を用いることが目的ではなく、タスクを遂行することを目的とした知識や言語の使用が起こっていた。本研究で実施したCLIL単元は教科内容の理解や応用、発信の部分の評価対象とすることにより、タスクもそれを求めるものとなり、学習者に英語か家庭科かわからなくなるという感覚を与えたと言えるだろう。

次に、学習者の英語学習歴や現在の英語力がこのCLIL単元の実施を可能にする重要な要素であったという点についてである。本報告の学習者は小学校の段階で英語で行われる授業に慣れており、聞くこと・読むことに関して、そこに不明瞭な語彙が含まれていても前後から推測して全体像を捉える力や日本語を介さずとも英語の別の言葉での言い換えで理解を取り付けることができるような力が育っている。したがって今回のように教科内容を取り扱った場合に、通常の英語授業では出会わないような語彙に触れることになっても、越えられない壁とはならなかった。また教員が教科内容を話すことを聞いて理解するだけではなく、学んだ知識と英語を用いて発信しなければならなかったが、これまでの経験からアウトプットを求めるタスクに挑戦させることができた。

学習者の英語力という点に加えて、このことが教科内容のレベルと言語材料のレベルを合わせることを可能にしたということも述べておきたい。例えば家庭科の教科内容を扱っていたとしても、学習者に使用させる言語材料が調理の動作(焼く、煮る、揚げる、蒸すなど)と食品や料理の名称程度で、タスクは好きな食べ物のインタビュー活動や簡単なレシピの説明というものでは、家庭科の教科内容と英語を両方習得するCLILとは言えないだろう。母語での家庭科の授業でも求められるものに近いレベルのタスクを遂行するのに必要な語彙や、まとまりのある英語の発信が伴ってこそCLILに耐えうる学習者の集団である。したがっ

てこの単元を CLIL らしくすることができた要因は、やはり学習者の英語学習の下地があってこそである。これらのことから日本で CLIL を応用する場合、英語を学び始めたばかりの学習者ではなく、本研究の学習者のように小学校でたっぷりと英語学習を経験し一定の英語力を持っている者や、中学の後半や高校レベルでの実施がより現実的であり、CLIL の要件を満たす英語学習が可能となるのではないかとこの考えに至った。

教科や領域との統合という点において、本報告では家庭科の食の分野はタスクに発展させやすく、学習者自身の生活との関連性も高いことから今後学んだ語彙に会う可能性も高かったと言える。今後さらに相性の良い教科内容の要件を考慮し、CLIL 単元を開発していく。様々な教科にまたがる「環境」の分野や、保健体育の「健康」に関わる分野、生物や地理などにも CLIL 的タスクの発展性を感じており、単元のデザインと実践を行っている最中である。

最後に母語使用についても触れておきたい。6年間の英語教育を経験しているとはいえ、通常の会話において即興で自分の考えを自由自在に伝えられるほどの英語力にまでは到達していない学習者にとって、必要な場面での母語の使用は避けられない。この実践が行われた教室では、教員は英語で授業を行うが、学習者に母語使用を禁じているわけではない。教員学習者間でのやり取りで、教員は英語で、学習者は日本語で話し、2言語が混ざったまま会話が進むことは授業の中でよく遭遇する場面である。とりわけ本研究のように CLIL で内容と言語の両方を学ぶ場合には、効果的にそして戦略的に母語の使用をする場面も出てくるだろう。代表的な母語使用場面としては、ペアやグループで考えることを課された時、教員への質問（活動のやり方や内容について・英語の文法や構成について）などであった。授業中の大切なインプットとして英語を使うことの重要性は言うまでもないが、上記のような場面で個別に素早く日本語で手助けをしてやる方が良い場合もある。Turner (2013) はオーストラリアでの日本語 CLIL を取り上げ、英語と言語的距離に近いヨーロッパ言語母語話者に対して行われる CLIL

と、英語と日本語ほど距離がある場合の CLIL を比較した際、後者ではその指導法を柔軟に変更する必要がある、特に文法などは母語で指導する方が効果的である場面があることを指摘している。この主張に加えて、日本で実際に CLIL を取り入れようとするならば、英語のみで行うという概念は少し緩めて、教科内容の読み物を日本語にしたり（今回も食事バランスガイドなどの資料は日本語のものを使用した）、教科の教員の協力を得やすくするために、日本語で数分のミニ講義をしてもらい、学習者に英語で講義内容を再話させるなどの活動に入っていきようなことも CLIL を効果的に機能させる一つの方法となり得るかもしれない。CLIL を実施する中での効果的な母語使用は今後も検証していきたい点である。

一単元の実施で証明できることは少なく、本単元での語彙テストやアンケートの結果だけを頼りに、英語力や教科の学力が向上したと結論付けるには早急すぎる部分もある。しかしながら学習者自身の学びへの認識や、レベルの高い語彙の理解、思考のプロセスやタスクの成果物からも、この実践に一定の効果があったと言うことはできるだろう。今後より多くの CLIL 単元を実践し検証を続けていくためのパイロットスタディとなった。さらに実践・検証を行っていく中で効果的な CLIL の実施の要件をより明確なものにしていきたい。

【Appendix 1: 語彙テストで使用した語彙リスト】

第 1 部 breakfast lunch dinner snack
sugar salt fish meat vegetable fruit
milk egg fast food change why need
number bread rice noodle plate salad
soup cheese yoghurt mushroom seaweed
potato oil cut bake toast cook mix
pot frying pan cutting board knife
microwave scissors paper towel spoon
fork chopsticks healthy body coffee tea
age male female

第 2 部 graph chart important nutrition
gram milligram microgram lack calories
protein fat lipids carbohydrate food fiber

mineral vitamin energy calcium iron
 balance category background recipe
 reason explain staple food main dish
 side dish mixing bowl slice plan bean
 dairy function equipment ingredients
 prepare taste brain concentrate muscle
 organ blood skin nutrients composition
 divide rinse chop mince stew fry
 simmer boil stir fry sauté peel grill
 roast sprinkle steam mash serve drain
 pat spread bite-size add stuff blender
 kettle spatula mayonnaise salad dressing
 ketchup butter vinegar soy sauce peeler
 supplement

【引用文献】

- 池崎喜美恵編著 (2016) 『教科力シリーズ 小学校家庭』 玉川大学出版
- 岩田昌太郎, 齊藤一彦, 伊藤真, 三村真弓 (2018) 「グローバル人材育成に資する教科連携型の Content and Language Integrated Learning (CLIL) の実証研究—中学校における技能教科のパイロット・スタディー」 広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書 16 pp.31-40
- 内山工 (2016) 「公立中学校における内容言語統合型プロジェクト学習の試み」 神田外語大学大学院紀要 言語科学研究 第22号 pp.65-77
- 柏木賀津子 (2013) 「小学校外国語 CLIL: 他教科の内容を言語活動に生かすコツ」 教育 PRO 43 (19) pp.6-9
- 小山久美子 (2014) 「英語教育における CLIL 的アプローチによる教授法の研究」 川村学園女子大学研究紀要 第25巻第1号 pp.1-15
- 技術・家庭科研究会『中学校技術・家庭科用 技・家ハンドブック家庭分野』 開隆堂出版
- 実教出版編修部『生活学 Navi 資料+成分表』 実教出版
- 高木徹・中山貴子 (2018) 「CLIL を使った小学校英語活動実践—その効果と今後の課題について—」 中部大学現代教育学部紀要 10 pp.95-104
- 二五義博 (2014) 「CLIL を応用した二刀流英語指導法の可能性: 小学校高学年児童に社会科内容を取り入れた指導を通して」 JES journal No. 14, p.6-81
- 筑波大学附属小学校家庭科研究部 勝田映子 (2010) 『出会う・かかわる・つくり出す家庭科授業』 誠信社
- 鶴田敦子・伊藤葉子編著 (2015) 『授業力 UP 家庭科の授業』 日本標準
- 北條礼子 (2016) 「小学校英語教育における内容言語統合型学習 (CLIL) の可能性: ドイツにおける CLIL をはじめとする英語教育事情にも注目して」 上越教育大学研究紀要 第36巻第1号 pp.185-192
- 文部科学省 (2011) 学習指導要領解説 『技術・家庭編』 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/01/05/1234912_011_1.pdf
- 文部科学省 (2017) 学習指導要領解説中学校『外国語編』 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387018_10_1.pdf
- 山野有紀 (2013) 「小学校外国語活動における内容言語統合型学習 (CLIL) の実践と可能性」 EIKEN BULLETIN Vol.25 pp.94-126
- 米山朝二 (2011) 『新編 英語教育指導法辞典』 研究社
- Alonso, E., Grisalena, J., and Campo, A. (2008). Plurilingual education in secondary schools: analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1, (1), 36-49.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficia, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*. Vol.39, 523-532.
- Catalan, J., and Llach, A. (2017). CLIL or Time? Lexical profiles of CLIL and non-CLIL EFL learners. *System*. Vol 66, 87-99.
- Celesten Perez, M. and Basse, R. (2015) Analysing errors of CLIL and non-CLIL primary school students in their written and oral productions: a comparative study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 173 pp.11-17.
- Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge.
- Cenoz, J., Genesee, F., and Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35, 3, 243-262.
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J and Fiege, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences - Killing two birds with one stone? *Learning and Instruction*. Vol.41, 23-31.
- Lasagabaster, D., and Sierra, J.M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1, (2), 4-17.
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE - the European dimension : actions, trends and foresight potential. University of Jyväskylä.
- Mehisto, P., Marsh, D., and Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan.
- Moate, J. (2014). A narrative account of a teacher community. *Teacher Development*. Vol.18, No.3, 384-402.

- Otwinowska, A., and Forsys, M. (2017) They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes. *International Bilingual Education and Bilingualism*. Vol.20, No. 5, 457-480.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol.15, No.3, 315-341.
- Piesche, N., Jonkmann, K., Fiege, C. and Keßler, J. (2016) CLIL for all? A randomised controlled field experiment with sixth-grade students on the effects of content and language integrated science learning. *Learning and Instruction*. 44 pp108-116.
- Pilar, M and Llach, A. (2017). The effect of the CLIL approach in young foreign language learners' lexical profiles. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol 20, 5, 557-573.
- Turner, M. (2013). Content-based Japanese Language Teaching in Australian Schools: Is CLIL a Good Fit? *Japanese Studies*. Vol.33, No.3, 315-330.
- Villarreal Olaizola, I., and García Mayo, M.P. (2009). Tense and agreement morphology in the interlanguage of Basque/Spanish bilinguals: CLIL versus non-CLIL. Y. Ruiz de Zarobe, R.M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Multilingual Matters, Bristol 157-175.