

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

共同研究

代表者：東京都／上智大学大学院在籍 山野 有紀

概要

本研究は、外国語活動における他教科を取り入れた内容の充実とその指導方法の探究をめざし、内容言語統合型学習 (CLIL) を取り入れ、その実現性と可能性を探ったものである。全国公立小学校5校において全10時間のCLILの実践授業を行い、そのうち4校では普段の外国語活動との比較分析も行った。

研究の結果、外国語活動におけるCLIL授業の実践が可能であることが検証された。またそれらの実践より、①指導者、特に担任教諭の知識と経験を生かした、児童の興味・知的レベルに合う内容の充実、②多様な文脈の中での学習言語への慣れ親しみ、児童のコミュニケーション活動への積極的参加、③児童の知的レベルに考慮した思考活動の実践、④協同学習の質の向上、⑤文化・国際理解の体験的学習、以上5点を促進できる可能性が示唆された。問題点としてはCLIL実践における、使用言語と教材作成の難しさが指摘された。これらより、さらなるCLIL実践の検証の必要性が挙げられた。

1 はじめに

2011年度より小学校新学習指導要領が実施され、「外国語活動」が必修化された。文部科学省は学習指導要領において、この教育目標を「コミュニケーション能力の素地を養う」とし、指導者はそのために、①言語・文化についての体験的理解、②積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成、③外国語の音声や基本的表現に慣れ親しませることを踏まえて授業を実践するようにと述べてい

る (文部科学省, 2008a, p.1)。

2011年の外国語活動の全面実施後に、日本英語検定協会・英語教育研究センター (2012) が全国の小学校を対象に行った調査によると、外国語活動で教員が抱えている一番の課題は「指導内容・方法」(p.30) との結果であった。「指導内容」について、学習指導要領では「指導内容や活動については、児童の興味・関心にあったものとし、国語科、音楽科、図画工作科などの他教科で児童が学習したことを活用するなどの工夫により、指導の効果を高めるようにすること」(文部科学省, 2008a, p.1) と述べられ、外国語活動の指導内容が高学年児童の興味に合うものとするために他教科との連携を示唆している。事実、小学校の教員は、ほぼ全教科を教えており他教科内容の知識に詳しい。しかしながらそれを具体的に生かす「指導方法」までは言及されていない。

近年ヨーロッパでは、この教科内容と外国語学習を統合し、質の高い外国語教育の実現をめざす「内容言語統合型学習 (Content and Language Integrated Learning, 以下 CLIL)」が広く実践研究されるようになった。CLILとは、ヨーロッパを起源とする外国語指導法で、言語学習と教科内容を統合させ、そこに思考活動と協学、異文化理解を取り入れ、学習者の体験的学習の促進を目的の1つとしている。そこで、本研究では、外国語活動における他教科を取り入れた内容の充実とその指導方法の探究をめざし、CLILを取り入れた授業を実践し、その実現性と可能性を検討する。

2 研究の背景と先行研究

2.1 CLIL とは

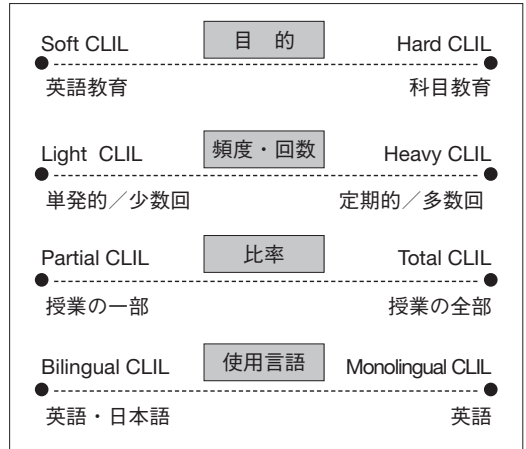
CLIL とは、「内容と言語をともに学び、教えるために、追加言語（母語以外の学習言語）が使用される、焦点が2点に置かれた教育方法である」（Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p.1）。さらに CLIL では、教科やテーマに関する内容（Content）と、言語学習（Communication）以外にも、学習者の思考活動（Cognition）、異文化や国際理解と協同の学び（Culture/Community）という、「4つのC（the 4Cs）」と呼ばれる構成要素が統合される（Coyle, 2007; Coyle et al., 2010; 池田, 2011a; 笹島, 2011）。これらは実践を行う際の重要なフレームワークともなり、池田は CLIL の画期的な点を、この既存の4つの要素を「有機的に結びつけパッケージングした点」（p.5）にあると指摘している。「4つのC」に関しては、項を改めて説明するが、まず以下に CLIL の起源、CLIL における教員と学習者、CLIL の授業形態の3点について述べる。

CLIL は1990年代にヨーロッパで始まり、発展してきた。その背景には、ヨーロッパ連合（EU）統合により、ヨーロッパ市民の外国語教育によるコミュニケーション能力の育成と多文化への理解が必須となったことがある。ヨーロッパ連合の平和と安定のために、他言語や他文化への理解が求められ、1995年に発令された母語以外の2言語を学ぶことを目標とした EU 言語政策のもと、それらを具現化するための外国語教授法として CLIL は生まれたのである（Beardsmore, 2009; 池田, 2011a; 笹島, 2011）。

CLIL の指導教員は学習者と母語を同じくするノンネイティブの教科教員、もしくは言語教員を基本としており（Dalton-Puffer, Nikula, & Smit, 2010）、その指導の最終目的の1つとして「学習言語とその文化への学びを通じた母語と母語文化への理解と真価への気づき」（Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008, p.12）が挙げられている。また Marsh（2000）は CLIL における学習者について、学習言語を興味ある内容を学ぶための手段として使用することにより、体験的理解が深まり、学習に対して前向きな態度が育成される可能性が高いと指摘している。

CLIL の授業形態は柔軟性があり、教育現場の実情に合わせたさまざまなバリエーションが許され、

それも CLIL の特徴の1つとされている（Bentley, 2010; Coyle, 2007; Coyle et al., 2010; 池田, 2011a; Mehisto et al., 2008; 笹島, 2011）。池田はこの CLIL のバリエーションを、①目的、②頻度・回数、③比率、④使用言語の4つに分類し、以下の図にまとめた（p.10）。



▶ 図1：CLILのバリエーション（池田, 2011a, p.10）

まず、①目的とは、授業の目的であり、内容を取り扱いながらも言語学習に重点を置く場合は Soft CLIL となり、教科内容に重点を置く場合は Hard CLIL となる。②頻度・回数とは、決められた期間に行う CLIL の授業回数を示す。CLIL を学年や学期に単発で入れて行う Light CLIL から、本格的にカリキュラムとして取り入れて毎回継続的に行う Heavy CLIL までのバリエーションがある。③比率とは、1回の授業において CLIL 的なタスクをどのくらい取り入れるかを示す。授業の一部に CLIL を取り入れる場合は Partial CLIL となり、授業すべてに取り入れて行う場合は Total CLIL なる。④最後は教室での使用言語についてである。CLIL では言語の豊かなインプットと意味あるアウトプットのためになるべく多くの学習言語を使うことが望ましいとされているが、外国語学習の初期段階での不安の軽減、外国語学習を通じた母語への理解の深まりなどを考慮し（Mehisto et al., 2008）、必要に応じて第1言語を使用することが許されている（Bentley, 2010; Coyle et al., 2010; 池田, 2011a; Mehisto et al., 2008; 笹島, 2011）。指導者はこれらのバリエーションの中から学校やクラスの状況を考慮して、最も適する形態を選ぶことができ、この柔軟性は外国語活

動における CLIL の実践を可能にするものであると考えられる。しかしながら、この授業形態のバリエーションは「4つのCを遵守することで質の担保が行われる」ことにより、許容されるものである(池田, 2011a, p.9)。

2.2 CLIL と小学校外国語活動

2.2.1 CLIL の4つのC と小学校外国語活動

CLIL の4つのCとは、① 内容 (Content)、② 言語 (Communication)、③ 思考活動 (Cognition)、④ 文化・国際理解/協同学習 (Culture / Community) である。Yamano (2012, 2013a, 2013b) はこの4原理と小学校外国語活動の関連について以下のように指摘している。

(1) Content (内容)

Content (内容) とは CLIL の授業の中で取り扱われる単一教科による内容、もしくはテーマ・トピックに沿った教科横断型内容のことであり、前述したように学習環境によって、単独、もしくは継続的に取り入れることが可能とされている (Bentley, 2010; Coyle et al., 2010; 池田, 2011a; Mehisto et al., 2008; 笹島, 2011)。CLIL において教科内容は、学習者の現在のレベルからは少しだけ難しいが、意味のある「理解可能なインプット (comprehensible input)」(Krashen & Terrell, 1983) を豊富に提供するための重要な要素である (Coyle et al., 2010; 和泉, 2011; Graaff, Koopman, Anikina, & Westhoff, 2007)。言い換えると、CLIL における内容とは、学習者の言語学習のための良質なインプットの質と量の確保のために必要不可欠なものであり、同時に「学ぶに値するだけの価値があり、学習者にとって何らかの関連性が見出せるものでなければならない」(和泉, 2011, p.70)。小学校学習指導要領では「指導内容や活動については、児童の興味・関心にあったものとし、国語科、音楽科、図工科などの他教科等で児童が学習したことを活用するなどの工夫により、指導の効果を高めるようにすること」(文部科学省, 2008a, p.1) と提案しており、CLIL はそれを具現化する指導法の1つとして活用できるのではないかと考えられる。

(2) Communication (言語)

Communication (言語) とは授業の中で使用され

る学習言語を示す。CLIL では、訳読知識の学習や訓練よりも、「対人コミュニケーションと学習ツールとしての言語使用に高い比重が置かれる」(池田, 2011a, p.6)。では、CLIL での言語使用はどうなっているのだろうか。

CLIL においては「3つの言語」(Coyle, 2007, p.552; Coyle et al., 2010, p.60) を使用することで言語活動が促進されると示唆されている。それは、① language of learning (学習の言語)、② language for learning (学習のための言語)、③ language through learning (学習を通しての言語) である。

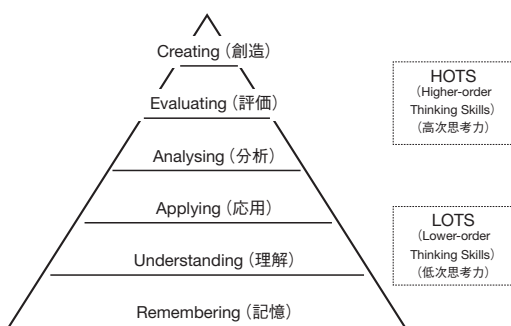
まず、language of learning (学習の言語) とは内容の理解のために必要な語句や表現で、外国語活動では単元の目標となる英語表現のことである。次に language for learning (学習のための言語) とは、学習活動を行うために必要な表現で、外国語活動では「クラスルームイングリッシュ」と称されるもので、Hello. Look at this. など、単元の目標とはならないが、授業を行う際に、指導者が使用する英語表現を示す。最後の language through learning (学習を通しての言語) は学習における偶発的、繰り返しの言語である。CLIL の授業の中で、活動を行う際、単元の目標として計画していない単語や英語表現が必要になる場合がある。例えば、学習の言語として「色の名前」を単元の学習目標とし、図工などの内容で創作活動に取り入れる場合、指導者が教えた以外の色を生徒が使用することがある。このように、その学習を通して出てくる偶発的な言葉を「学習を通しての言語」と呼ぶ。それに加えて「学習を通しての言語」にはもう1つの役割がある。それは「学習の言語」と「学習のための言語」をつなぐ役割をする繰り返しの言語である。例えば、色を「学習の言語」として習った後、指導者が Look at the blue sky. It is sunny today. など、機会を見つけて、すでに学んだ言語をさまざまな文脈の中で何度も使用することにより「学習のための言語」として定着していく。このように、指導者が機会を見つけて授業の中で繰り返し使用される言語、もしくは、生徒の学習から出てくる偶発的な言葉を総じて「学習を通しての言語」と呼ぶ。これらは児童や教員が、授業で積極的なコミュニケーション活動を行う際や、言語の学びを積極的に行う、もしくは奨励することによって生じてくるものとされている (Coyle et al., 2010)。したがって、CLIL における Communication

(言語)の目標は、小学校外国語活動における「積極的なコミュニケーションの態度の育成」(文部科学省, 2008a, p.1)と「積極的に外国語を聞いたり、話したりすること」(文部科学省, 2008a, p.1)に共通する部分があると考えられる。

(3) Cognition (思考)

Cognition (思考)とは、授業の課題の中で、生徒が行う思考活動を示す。学んだ内容を生かし、それらを既存の知識や学習スキルと統合しながら、意味ある文脈の中で、学習言語を使って考え発話しようとする活動を示している (Coyle et al., 2010; 和泉, 2011; Mehisto et al., 2008)。これは、内容による良質なインプットと同様に、言語習得に必要な構成要素とされる「理解可能なアウトプット (comprehensible output)」(Swain, 1993)のために重要とされる (Coyle et al., 2010; 和泉, 2011)。

さらにCLILではCognition (思考)の説明のために、Anderson and Krathwohl (2001)によって修正されたBloomの思考の分類を活用し、大きく2つに分けた。1つはLOTS (Lower-order Thinking Skills, 低次思考力)と呼ばれるもので、記憶、理解、応用などの思考を表し、もう1つはHOTS (Higher-order Thinking Skills, 高次思考力)で、分析、評価、創造などの思考を表している (Coyle et al., 2010; 池田, 2011a) (図2)。



▶ 図2：ブルームによる思考の分類 (修正版) (池田, 2011a, p.8)

この図は思考の難易度を示したものであり、記憶 (暗記する・名称を言う・一致させる, など) から理解 (説明する・要約する, など), 応用 (使用する・実践する・実行する, など), 分析 (比較する・整理する・発見する, など), 評価 (確認する・判断する・仮説を立てる, など), そして創造 (創出す

る・作る・発明する, など)と、上に行くほど思考活動が難しくなっていくことを表している。

指導者は、これらを知ることにより、授業において生徒に与える課題が、どの程度の認知的負荷を伴うかについて、明示的に意識できるようになり、暗記や理解に偏ることのない、バランスのとれた多様な学習活動を実践することが可能になるとされている (Coyle et al., 2010; 池田, 2011a; Mehisto et al., 2008)。小学校英語教育においても、児童の知的・発達レベルに考慮した学習や活動を行うべきだとの示唆 (アレン, 2010; バトラー, 2005; Yoshida, 2011)があり、CLILのCognition (思考)の概念は、その実現のために参考になると考えられる。

(4) Culture / Community (文化・国際理解 / 協同学習)

CLILの最後のCであるCulture / Community (文化・国際理解 / 協同学習)とは、教室での協同の学びを中核として、世界の文化や国際理解についても学びを広げることにより、さまざまな文化や世界の生活などについても学び、他者を認め、さらには自国の文化や言語の理解を深めることを目的としたものである (Coyle et al., 2010; 池田, 2011a; Mehisto et al., 2008)。これは、狭義では、外国語活動学習指導要領にある指導計画の作成と内容の取り扱いにある「友だちとの関わりを大切にしたい体験的なコミュニケーション活動を行うようにすること」(文部科学省, 2008b, p.24)に、また広義では国際理解に体験的理解を深めるという提案と、外国語活動の目標の3つの柱の1つである「(外国語を通じて)言語や文化について体験的に理解を深める」(文部科学省, 2008a, p.1)に通じるものではないかと考えられる。

2.2.2 教科内容を取り入れた小学校外国語活動

最後に、教科などの内容を取り入れた小学校英語教育と外国語活動におけるCLILに関する先行研究について述べる。

アレン (2010)は小学校英語に物語などの内容を取り入れることにより、「児童の興味・関心に合わせた授業の実現」と「生きた文脈」の中での体験学習の実現が可能であると示唆している (p.48)。また授業における昔話の活用によるmentalese (p.51)の可能性についても述べている。mentalese (アレ

ン, 2010; Cameron, 2001; Carroll, 2008) とは心理言語学において、本来は理解が困難なはずの言語で話されている内容を理解できる現象を示すものである。アレンはこれを「第2言語教育の場合、子供がすべての言語の意味を理解できなくても、文脈を頼りに意味を理解していくことができること」(p.51)と説明しており、外国語学習において、mentaleseを体験できる環境こそ、最適な学習環境ではないかと示唆している。

バトラー(2005)は、小学校英語教育でのコンテンツ・ベース指導の導入の条件として、①CBIと学習者のニーズ(p.176)、②学習者の外国語運用力(p.170)、③教師の言語運用力と教科指導能力(p.171)、④サポートシステムなどの資源(p.172)に関して十分な検討が必要であり、それらが行われない場合は実践には慎重になるべきだと述べている。渡部(2010)は、小学校外国語活動におけるCLIL的な授業を、「理想的」(p.210)としながらも、担当する小学校教員の負担を鑑み、現時点での実践は難しいと述べている。しかしながら、CLILカリキュラムの実践研究を行うことは、「新学習指導要領を教育現場で具現化するための参考になる」(p.210)として、フィンランドの小学校におけるCLILの実態について調査を行っている。

日本の小学校英語におけるCLILの授業実践については、ブリティッシュカウンシルの英語教員による森村学園初等部でのウェルシュケーキを作った調理実習での授業(笹島, 2011)や、私立小学校1年、2年の児童を対象に生活科の朝顔の学習との統合で行った授業が報告されている(藤原, 2012)。前者では児童の学習言語と文化への興味の高まりと活発なコミュニケーション活動が、後者では児童の保護者から児童が英語を使って何かを伝える積極的な姿勢を見せたことが報告されている。

外国語活動におけるCLILの授業実践については、二五(2013)による小学校6年生3クラス111名の児童を対象に行った研究と、Yamano(2012, 2013a, 2013b)による小学校5学年2クラス71名の児童を対象に行った研究がある。二五は英語指導に算数を取り入れ、①英語の数(1~100)の言い方と英語での計算の習得、②CLIL授業への児童の興味などについて調べた。その結果、CLILを取り入れたことにより、児童の学習意欲が高まり、語彙の定着を図ることができたと述べている。

Yamanoは、CLILとnon-CLILクラスの比較研究を行った。具体的には、動物をテーマに図工、理科、社会の内容を取り入れ「色」や「動物」に関する語彙に慣れ親しむことを目標としたCLILクラスと、CLILクラスと同様の語彙にゲームやインタビュー活動を取り入れて慣れ親しむnon-CLILクラスの授業を、それぞれ3回に分けて行い、授業観察、生徒の質問用紙回答、授業実践の主導者にかかわった指導者(ALT, 担任教諭)とのインタビューから、CLILの可能性について考察した。

その結果、①教科内容を取り入れたことによるバリエーションに富んだインプットの増加、②課題(動物作成・動物園の協同制作・動物を救うためのアイデアを考える)における児童の自発的なコミュニケーション活動の増加、③学齢に合った思考を伴う活動実践の可能性、④絶滅危惧種の国際問題の学びによる世界市民としての自覚の芽生えと英語学習への動機づけ、⑤CLILを取り入れたことによる担任教諭の外国語活動に対する前向きな姿勢などが観察され、それらを外国語活動におけるCLILの可能性としている。

しかしながら、問題点としてCLILの指導案、教材作成にかかる労力の大きさ、児童にとって難しいと思われる内容(絶滅危惧種の国際問題)を英語で導入し、さらに思考活動を取り入れた授業を行う際の担任教員の不安など、CLIL実践の難しさが挙げられた。また外国語活動におけるCLIL研究の限界性として、児童、教員の人数、実践回数など、事例の少なさが指摘され、さらなる日本の公立小学校でのCLILの実現性と可能性の検証の必要性が挙げられた。

3 研究の目的とリサーチクエスチョン

そこで本研究では、検証の場を日本全国の公立小学校での外国語活動に広げ、CLILの実現性と可能性について探究する。具体的には、それぞれ異なる指導者のもとCLILの4原理を取り入れた授業はどのように実践されるのか、さらに外国語活動におけるCLILの可能性について、授業観察、児童の質問用紙回答、授業者へのインタビューの3つのデータから探る。また通常の外国語活動の授業(non-CLIL授業)との比較検証が可能であった小学校において

は同様のデータを収集し分析を行う。

本研究におけるリサーチ・クエスチョンは以下のとおりである。

- RQ1：CLILの授業は外国語活動でどのように実践されるのだろうか。
- RQ2：CLILを通して内容を取り入れることにより授業や児童にどのような変化が出るか。
- RQ3：CLILを取り入れることにより外国語での言語活動に変化が出るか。
- RQ4：CLILを取り入れることにより児童の思考活動を促進することは可能か。
- RQ5：CLILを取り入れることによりクラスでの協同学習に変化が出るか。
- RQ6：CLILを取り入れることにより文化や国際理解に変化が出るか。

4 研究方法

4.1 協力者

本研究は、全国5校の公立小学校の外国語活動の主導指導者5名、ALT4名、児童208名の参加のもと、行われた。研究協力者は下記のとおりである。

山口県周南市立遠石小学校（5学年教諭・大城戸玲子先生、ALT1名、5学年児童90名）、長野県安曇野市立穂高北小学校（5学年教諭・田上達人先生、ALT1名、5学年児童28名）、埼玉県比企郡川島町立伊草小学校（5学年教諭・関口由美子先生、ALT1名、5学年児童26名）、東京都内公立小学校（英語指導員・蒲原順子先生、5学年児童10名、6学年児童12名）、大阪府寝屋川市立国松緑丘小学校（寝屋川市教育委員会指導主事・中田葉月先生、ALT1名、6学年児童42名）。

4.2 実践授業研究の手順

本研究は2012年7月より2013年4月にかけてそれぞれ以下の手順で行われた。

- ① 本研究代表者より実践指導者に（可能な場合は実践校校長先生も同席の上）本研究についての説明と共同研究依頼。
- ② 本研究に対して、書面により同意を確認の上、共同研究開始。

- ③ 実践指導者とのCLILに関する説明、指導案作成についての討議。実施時期、実施学年などの事前打ち合わせ。
- ④ 実践指導者によるCLIL授業実践・授業観察。
- ⑤ 授業後、児童への質問紙調査。
- ⑥ 授業者へのインタビュー、もしくは質問紙回答。事後、授業の振り返り。

同時に non-CLIL（通常の外国語活動）授業については、長野、埼玉、大阪に関しては本研究代表者が上記④と同様の授業観察（山口に関しては実践指導者からの授業データ収集）を行い、授業に対する児童の質問紙調査を行った。その後、これらの収集データをもとに、CLIL授業との比較分析を行った。

4.3 データ収集法と分析法

本研究では、①授業観察、②児童への質問紙調査、③授業実践者へのインタビュー（インタビューが難しい場合は授業実践者への質問紙調査）を行い、研究の信用に値する特性を高めるために、データ収集方法の複数化 triangulation (Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Wallace, 1998) を行った。

4.3.1 授業観察

CLIL授業観察データは、2台のビデオカメラ、3台のICレコーダー、1台のデジタルカメラの使用と、研究代表者によるフィールドノート記述の実施により収集された。これにより、全授業の録画と録音、また授業者・児童による発話・行動などが記録された。これらをもとに、CLILの授業がどのように実践されたかについて分析を行った。

non-CLIL授業観察においても、可能な学校においてはCLIL授業と同様の手順でデータ収集を行ったが、今研究における授業観察結果の記述については授業手順の説明を主とした。

4.3.2 児童への質問紙調査

児童に対する質問項目は、Dörnyei (2010) を参考に Yamano (2012) が作成した回答選択式項目と回答記述式項目を含めたアンケートに、異文化理解と英語を使ったコミュニケーションへの意欲に関する項目を一部加えたもので実施された。

回答選択式項目に関しては、CLILと non-CLILのデータ収集が可能であった山口5学年児童28名、長

野 5 学年児童26名, 埼玉 5 学年児童26名, 大阪 6 学年児童40名, 合計120名の結果より, 比較分析を行った。

回答選択式項目は, 下記の7項目である。

- Q1. 授業は楽しかった。(授業の楽しさ)
- Q2. 英語がわかった。(言語理解)
- Q3. 内容がわかった。(内容理解)
- Q4. 授業は難しかった。(授業の難易度)
- Q5. やりがいがあった。(授業の充実度・達成感)
- Q6. 外国(異文化)のことをもっと知りたい。(異文化理解への意欲)
- Q7. 英語で世界の人とコミュニケーションしてみたい。(コミュニケーションへの意欲)

児童はこの問いに対して, 4つの選択肢(そう思う・まあまあそう思う・あまりそう思わない・そう思わない)の中から, 自分の考えに一番近いものを選ぶこととした。この選択肢結果を, それぞれの質問ごとにクロス集計を行い, CLIL と non-CLIL 授業の間に有意な差が見られるかどうか, カイ二乗検定を行った。

回答記述式項目に関しては, 上記120名児童に, CLIL 授業のみのデータ収集が可能であった東京 5 学年, 6 学年児童22名を加えて, 分析を行った。質問は下記のとおりである。

- Q I. 今日の授業で覚えていることがあれば, 何でもよいので書いてください。
- Q II. 今日の授業の感想を書いてください。
- Q III. 今日の授業はいつもの外国語活動と比べて何か違いはありましたか。あるとしたら, どのような違いですか。

これらの項目に対する児童の自由記述回答を, 2.2.1にて説明された CLIL の4つの C と外国語活動での目標や留意点に共通する観点と, リサーチクエストを考慮し, 以下の6項目に分けた。

- ① 内容(Content)に関する記述
- ② 言語(Communication)に関する記述
- ③ 思考活動(Cognition)に関する記述
- ④ 協同学習(Community)に関する記述
- ⑤ 文化・国際理解(Culture)に関する記述
- ⑥ 授業全般に関する記述

これらの分類の際には, 本研究者の bias を避け

るために, 言語学修士号取得者2名に分類の確認を依頼した。本研究では, その分類結果をもとに分析と考察を行った。

4.3.3 指導者に対する半構造的インタビュー / 質問紙調査

指導者に対しては, まず, ① CLIL の実践を行って良かったと思う点について, ② CLIL の実践において難しいと思う点についての質問を行った。同時に, 上記の構造的質問に加え, それぞれの指導者が実践中, または前後で気づいたことや考えたことについて, 質問者の予期せぬ重要な局面をも総括できるよう, 自由に意見や感想を述べてもらう機会も作るという半構造的インタビュー(Richards, 2009)を行った。インタビューが難しい場合は, 同様の質問と授業における感想や考えたことを自由筆記にて述べてもらう質問紙調査を実施した。これらの回答を, 児童の質問紙調査と同様の6項目, ① 内容(Content), ② 言語(Communication), ③ 思考活動(Cognition), ④ 協同学習(Community), ⑤ 文化・国際理解(Culture)に関する記述, ⑥ それ以外の授業全般に関する記述, に分類し, 考察を行った。分類の際には, 児童の質問紙調査と同様, 言語学修士号取得者2名に分類の確認を依頼した。

5 結果

5.1 実践授業

実践授業報告は, 主に「RQ1: CLIL の授業は外国語活動でどのように実践されるのであろうか」, に対する結果として, 授業目標とともに述べるものである。また RQ2に關係する内容を授業にどのように取り入れたかについてと, RQ3にかかわる授業内における外国語でのやり取り, RQ4の思考を取り入れた活動, RQ5の協同学習とRQ6の文化・国際理解についても, 授業目標をもとにどのように実践されたかについて説明する。最後に比較分析を行う non-CLIL 授業に関しても, 授業手順について結果を述べる。

5.1.1 CLIL 実践授業

山口県周南市立遠石小学校

授業は平成24年10月12日第4時限目・5時限目に実施された。対象学年は5学年児童。第1回目は5学年児童30名1クラスにおける授業。第2回目は5学年90名児童を対象に授業を行った。

(1) 平成24年10月12日第4時限目実施。対象：5学年児童30名

第1回目の授業は社会科との統合授業。大城戸玲子教諭とALT（アメリカ合衆国出身・英語母語者）のティーム・ティーチングにより行われた。授業の目標は表1のとおり。

最初はチャッツを通して、学習の言語（食品と国名、We eat ~ from ~.）に慣れ親しみ、その後で、担任教諭とALTの支援のもと、それぞれ児童の調べた食品と国名についてWe eat ~ (食品) from ~ (国名). の英語表現を使いながら発表した。さらに、担任とALTが、世界地図と紙芝居を使用しながら、国際問題（インドネシアではマングローブの

森を伐採しながらエビを養殖しており、その多くが日本に輸入されている現実）について、説明した。そこで、日本に輸出されるエビの養殖のために養殖池が作られて自然破壊されていく現実についてインドネシアの子供たちがどのように感じているかについて、担任教諭が児童に考えさせた。その後、班で意見交換が行われ、班ごとのまとめをクラスで発表を行い、児童からは Shocked. や I'm sad. などの英語表現が出た。最後に、担任教諭が、道徳の教科書にある、インドネシアから来た外国人留学生がエビを飽食する日本人を見てショックを受けた話を英語で紹介し、授業は終了した。

(2) 平成24年10月12日第5時限目実施。対象：5学年児童90名

第2回目の授業は社会科における食物の輸入と5年生の1学期に行った平和学習との統合。5学年3クラスの児童90名を対象に、大城戸教諭主導のもと、ALTとJTE（本研究代表者）が入り、ティーム・ティーチングの形で行われた。授業目標は表2のとおり。

■ 表1：山口・第1回CLIL授業目標

Content	Communication	Cognition	Community/Culture
「社会科・食品の産地調べと日本の輸入の現状」 「道徳・日本の飽食について・海外留学生の驚き」 について知る。	学習の言語 食品名、国名と What's this?, It's ~., What are these? They are ~., We eat (食品名) from (輸入国名) の英語表現に慣れ親しむ。 学習のための言語 感情を表す英語表現など	学習言語の理解・記憶。 学習言語を使って自分の調べた食品と国名を取り入れて表現する。 適用 環境問題について日本にいる自分の現状と照らし合わせて考える。 比較・検討	産地調べについての発表と環境問題について考える個別の学び、自分の意見を英語で表現するために教師と対話を行う。 環境問題についてグループ討論・クラスルームでの発表。

■ 表2：山口・第2回CLIL授業目標

Content	Communication	Cognition	Community / Culture
「社会科・チョコレート原料であるカカオビーンズの輸入の経緯、そのカカオを収穫する子供たちの児童労働の現状」 「5学年総合学習・平和教育・ボスニア・ヘルツェゴビナの児童の現状」 について知る。	学習の言語 食品名、国名、What's this?, It's ~., Where is ~ (国名)? Who is he? What do they want? などの英語表現に慣れ親しむ。 学習のための言語 色名、形名、感情を表す表現、What color is this? Do you like ~? What do you want? Look at ~., I have ~. など	ガーナ・ボスニアの児童の現状について学習言語を通して理解する。 ガーナ・ボスニアの児童に必要なものについて日本にいる自分の現状と照らし合わせて考える。 比較・検討	ガーナ・ボスニアの児童の気持ちになって考える個別の学び。 世界の児童の現状について知り、自分の意見をグループワークで交換する。さらにクラスルームでの発表を行いさまざまな意見を聞く。

授業はALTがToday, I have a present for you. と言って布袋を取り出し、What's this? と問いかけ、中身を児童に推測させることから始まった。それがチョコレートであることが当てられると、プレゼントとして全員に少しずつ配布された。児童は大喜びで食べた。続いて、担任教諭が、What is chocolate made from? と問いかけると、「カカオ!」との答えが出た。総合の学習で豆について学習中であることもあり、担任教諭はCacao beans も豆の一種であることを話した。ALTのWhere do cacao beans come from? との質問にも、児童からGhana. と返答があり、Where is Ghana? Is it in Europe? Where is Ghana? と世界地図を使用しながら、児童と位置の確認が行われた。その後、絵本（『そのこ』・谷川俊太郎作・塚本やすし絵）を通して、担任教諭が児童労働について紹介した。

次にJTEが、ボスニア・ヘルツェゴビナの現状について、サラエボの小学校5年生児童の描いた好きなものの絵や地図や町の写真などを通して紹介した。その中で、JTEがボスニアの新しい建物の写真を提示しながらWhat's this? と問いかけ、それが学校であると確認されると、児童からは「いいなあ!」、「きれいだなあ」、「新しい!」とのたくさんの声があがった。JTEはYes, it's beautiful and new. But around the school, と話し、崩れたままのビルの写真を見せた。児童からは「え〜」との悲鳴とともに、「戦争?」との質問が出た。そこで担任教諭がボスニア・ヘルツェゴビナで戦争があったことや1学期の平和学習の中で地雷について調べた児童の学びについて紹介し、地雷の写真を見せながら、This is a mine. と話した。児童は自然とmine とリピートした。さらに、ボスニアの小学校の地雷教育で現在も使用されている地雷マップが紹介され、What color is this? との問いかけを通して、児童に、red の場所はいまだに地雷が埋まっているところ、yellow の場所は爆発が起きて子供や大人が亡くなったところ、purple の場所が地雷が取り除かれて安全な場所であることを紹介された。JTEがYou can see many red areas in Bosnia Herzegovina. These areas are not safe. Elementary school students can't play in these areas. Purple areas, the safe areas, are very small in this country. と話し、担任教諭は再びWhat do you think about this? と問いかけた。

そこで、児童はその質問について各自で考えた後、クラスの班に分かれてWhat do they want? とそれぞれ尋ねながら、班での考えをまとめた。それらの考えを、班ごとに発表し、全員で意見を共有した。児童から出た意見としては、ガーナの児童労働に従事する子供たちに対しては、They want money. やThey want future., ボスニアの子供たちには、They want peace. などが出た。future, peace など、これらはすべて児童から出た「学習を通しての言語」であった。

最後に、担任教諭からWhat can we do for them? と、日本の私たちができることについて問いかけがあり、その一例として、フェアトレードによる児童労働をさせていないカカオビーンズから作られたチョコレートがあることが紹介された。実は、児童が授業の最初に食べたのは、そのフェアトレードによるチョコレートであり、チョコレートを選ぶ際にそのようなことを考慮することも、自分たちが身近にできることとして話され、授業は終了した。

埼玉県比企郡川島町立伊草小学校

授業は平成25年3月1日第5時限目を実施された。対象は5学年児童26名、指導教員はクラス担任・関口由美子教諭で、関口教諭が主導のもとALT（オランダ出身・オランダ語母語者で英語は第2言語）とのチーム・ティーチングで行われた。授業の目標は表3のとおり。

まず担任教諭がToday, we make pancakes in English! と授業の目標を告げると、児童からは歓声があがった。担任教諭は食材や調理道具の絵カードや実物を児童に見せながら、What's this? と尋ね「学習の言語」を導入していった。次に、担任教諭とALTが絵やカードを提示しながら、英語で料理の工程を児童に説明した。その後、班ごとに調理実習を行うこととなった。担任教諭やALTがBe careful! Are you all right? などと話しかけ、調理の過程を英語で確認する中、児童は協働しながらパンケーキを調理していった。

その中で、特徴的であった2点について記述する。1点目は、普段の外国語活動では自分からは一度もALTにかかわることがなかったという児童が、調理の過程に関してALTに自ら質問を行ったことである。この児童はその質問の後に自分のことについても話し始めており、ALTを驚かせた。

■表 3：埼玉・CLIL 授業目標

Content	Communication	Cognition	Community / Culture
「家庭科・調理実習 (パンケーキ調理) を英語で行う。」	学習の言語 食材名 (milk, eggs, flour, oil など), 器具名 (bowl, frying pan, whisk など), Put ~ (食材名) into the bowl., Mix them with the whisk., What do you want? I want ~. を使った英語表現に慣れ親しむ。 学習のための言語 果物の名前 (banana, orange など) What's this? It's ~.	パンケーキ調理の際に必要な学習言語の暗記・理解。学習言語を使用しての調理実践・言語の適用。	学習言語を使いながら、班ごとに協力してパンケーキを作成する。 パンケーキ作成が終わり次第、指導者と英語でコミュニケーションをとり、好きなフルーツをもらい、それぞれのパンケーキ作成を完了する。 ATLの国の食文化について知る。

もう1点は、教員からパンケーキに添えるフルーツをもらう際に、児童の質問から「もう1つください」という英語表現 (「学習を通しての言語」) が出たことである。この後、One more, please. は多くの児童が使うようになり、フルーツをもらうために列に並ぶ児童たちが自発的に One more, please. One more, please. と何度も練習する姿が見られた。その中の1人の男子児童は「One more っていう言葉だなあ!」とともに並ぶ児童に語りかけていた。このように全員がフルーツをもらいパンケーキを完成させた後、オランダにも日本と同じ食文化 (食前のあいさつ) があることが紹介され, “Eet smakelijk.” とあいさつを行い、パンケーキを食した後、後片づけをして授業は終了した。

大阪府寝屋川市立国松緑丘小学校

授業は平成25年4月22日第2時限目を実施された。対象は6学年児童42名、指導教員は寝屋川市教育委員会指導主事・中田葉月教諭。中田教諭が主導のもと、担任教諭とALT (カナダ出身・英語母語者) が入り、授業が行われた。

国松緑丘小学校では「地球の環境のために、自分たちにできることを考える」をテーマに、社会科の内容を統合しながら、Hi, Friends! 2のLesson 3にあるWhat can you do? I can ~. の言い方に慣れ親しむことを授業の目標とした。最初の1時限目をHi, Friends! 2を使用した通常授業を行い、2時限目をCLILで行った。通常授業は、non-CLIL 授業として次項にて説明する。CLIL 授業の目標は表4のとおり。

授業はWhat can you do? I can play table tennis. など前時のnon-CLILの授業で習った表現の復習の後、活動に使う単語を導入するために、ごみをテー

■表 4：大阪・CLIL 授業目標

Content	Communication	Cognition	Community / Culture
「社会科・4R (Recycle, Reduce, Reuse, Refuse) について地球環境のために自分たちにできることを考える」	学習の言語 4R (Recycle, Reduce, Reuse, Refuse), 再生利用できるもの (a plastic tray, a plastic bag, clothes, など), What can you do? I can ~. など, 地球環境のために自分ができることについての表現に慣れ親しむ。 学習のための言語 What's this? How do you say ~ in English? など	学習言語の暗記・理解。地球環境のために、自分たちができることについて考える際の、学習言語の適用。	学習言語を使用して班ごとに、地球環境のために自分たちができることについて考えて、クラスで発表を行う。 4Rについて知り、地球環境のために再利用できるものを知る。

マにした4Rに関するスキットから始まった。

その後、児童に何についてのスキットだったのかを確認し、社会で習ったごみの再利用についての授業を覚えているかどうか問いかけた。そこで、「学習の言語」である4R (recycle, reuse, reduce, refuse) と再生利用できるもの (chopsticks, clothes, plastic bottles, cans, plastic trays, plastic bags, water, newspapers, batteries, waribashi, power) について絵カードを使って導入した。その絵カードを小さくしたものを3人もしくは4人1組のグループに配布し、中田教諭が早口で述べる学習言語を聞き取り、グループで協力してその順番どおりに並べていく活動を行った。その後、中田教諭が学習言語を使用して環境問題について考えるための表(資料1)をスクリーンに提示し、各班にそれを印刷したものをワークシートとして配布した。

このワークシートをもとに、児童はそれぞれの班で自分たちが環境のためにできることについて考え、話し合った。話し合いの際には、ワークシートを使用しながら、「I can recycle ... バッテリー。どうかな?」「う〜ん。I can reuse バッテリーやない?」などと意見が交換された。最後に、班ごとにまとめた意見で発表を行った。その際、クラス全員でWhat can you do? と問いかけ、それに対し発表する班全員が、それぞれI can reuse plastic bags. I can recycle waribashi. などの意見を述べ、授業は終了した。

長野県安曇野市立穂高北小学校

授業は平成25年2月8日第1時限目・2時限目・5時限目に実施された。対象は5学年児童28名、指導教員はクラス担任・田上達人教諭。全3時間のCLILの授業はすべて田上教諭による単独指導で行

われた。

(1) 平成25年2月8日第1時限目実施。対象：5学年児童28名

第1回目は国語の詩『朝のリレー』(谷川俊太郎・作)を導入に使った、社会科の世界の国々と世界遺産についての学習との統合授業。授業の目標は表5のとおり。

授業は谷川俊太郎の『朝のリレー』の音読から始まった。詩の音読の後、担任教諭が「じゃあ、カムチャッカってどこにある? Where is Kamchatka?」と問いかけ、児童たちは社会科で使用している地図帳を使って位置の確認を始めた。位置がわかった児童が挙手すると、担任教諭が答えの確認に行った。その答えが正解であると、今度はその児童が教諭の代わりとなり、挙手している他の児童のもとに確認に行く。このような形でクラス全員の答えの確認が終了するまで、児童同士で学び合いが行われた。この学び合いはこれ以降、すべての答えを確認する際に行われた。

児童が学び合いを始めると、担任教諭はICT教材の準備を行った。全児童が答えの確認を終えて席に着くと、電子黒板には全世界の国旗が映し出されていた。担任教諭はKamchatka is in Russia. OK? と答えを確認した後、全世界の国旗に使用される特徴的な色についてもWhat color do you see the most? と児童に問いかけ確認した。その後、担任教諭は、電子黒板の一番上の右端にある日本の国旗についてWhere is the Japanese flag? と問いかけ、画面の一番下の中央に指を置いた。そしてUp or down? と尋ねた。すると児童たちは、担任教諭の指を日本の国旗の位置まで先導するために、Up! Up! などと答え、担任教諭の指は日本の国旗の位置

■表5：長野・第1回CLIL授業目標

Content	Communication	Cognition	Community / Culture
「国語・詩『朝のリレー』谷川俊太郎・作」と「社会科・世界の国旗と世界の国々について」について知る。	<p>学習の言語</p> <p>国名, What's this? It's ~., What are these? They are ~., Where is ~ (国名)? Which country ~? Get up. などの表現に慣れ親しむ。</p> <p>学習のための言語</p> <p>色名, 形名, What color ~? など</p>	<p>学習言語の理解・学習言語を通して国旗を探す。</p> <p>実践・応用</p> <p>学習言語を通して国旗を探す。</p> <p>比較</p>	<p>世界の国旗や国について知り、国旗や国の位置の確認など児童同士で学び合う。</p> <p>世界の国々の世界遺産や世界の人々の生活について知る。</p>

にたどり着いた。そこで、担任教諭が、Japanese flag has a red circle on white. と話し、First question. Which country has a flag that has a red circle on green? Which country has a flag that has a red circle on green? Point at the country and put your hand up. Where? と問題を出した。答えが確認できた児童は挙手し、すべての児童の答え合わせが終了するまで、上記の児童同士による答えの学び合いが行われた。

その後、担任教諭は色や形、数の英語を使いながら徐々に質問の難易度を上げながら世界の国旗について出題し、世界の国々について児童と対話をとりながら紹介していった。

この授業で特徴的であったものの1つとして、難易度の高い質問をする際に、担任教諭が使った It's very hard. という「学習を通しての言語」を児童が体験的に理解したということが挙げられる。担任教諭は難易度が高い質問を児童に問いかける際に、Next question. It's very hard. と語り、その意味が理解できない児童から「ハード?」という質問が出た。それに対して担任教諭は、It's not easy. It's not an easy question. It's hard. と説明し、問題を出した。その次に、さらに難しい問題を出す際に、Next question. It's very very hard. と述べると、先ほど質問をした児童が「まじ?」と反応し、Very hard. とうなづきながら担任教諭の発言を繰り返した。それにより、この児童が前の問題を解きながら、hard の意味を体験的に理解し、次の質問に関する教諭との対話の中で、さらに難しい問題が来ることにに対して理解を示していることがわかった。

最後はベトナムの国旗とともに、ベトナムの小学校とベトナムの児童の写真が映し出された。担任教

諭から This student gets up at 5:30. The school starts at 7:00. How about this school? 穂高北小学校 starts at 8:15. とベトナムと日本の小学校の違いが紹介され授業が終了した。

(2) 平成25年2月8日第2時限目実施。対象：5学年児童28名

第2回目は国語の『雪女』(松谷みよ子・作)との統合授業で授業目標は表6のとおり。

授業では、まず現在学習中である国語の『雪女』の物語の中で、児童が感じた怖さや恐ろしさについて復習が行われた。次に、電子黒板に黒沢明監督の映画『夢』より、雪女の物語が英語で吹き替えられたものが映し出された。雪女が雪山で遭難しかかっている男性の前に現れ、雪のペールを毛布のように何重にも掛けながら The snow is warm. The ice is hot. とつぶやく。男性は眠りそうになりながらも、必死に起き上がろうとするが、雪女は、The snow is warm. The ice is hot. と、男性に雪のペールを掛け続ける。その後、本来 It's cold. であるはずの snow と ice がなぜ warm, hot なのかを班に分かれて話し合った。児童からは「雪女が遭難した男の人を殺そうとしているから」、「怖い」、「恐ろしい」という意見が出た。児童からの意見に対して、担任教諭が afraid, scared という表現を導入していった。授業の中では、児童の要望から何度も英語での映像が繰り返し流された。映画の最後では、遭難しかかった男性が、雪女と葛藤しながらも振り払い、雪の中に倒れている仲間を Wake up! Wake up. Get up! Get up. と起こす。そして目の前に自分たちのキャンプを見つけ、It's our camp. Look! It's our camp. と叫び終了となり、それを見た児童たち

■表6：長野・第2回CLIL授業目標

Content	Communication	Cognition	Community / Culture
「国語・現在学習中の、『雪女』(松谷みよ子・作)」について英語で知る。	<p>学習の言語</p> <p>She says ~, Why? 感情を表す単語 (afraid, scared) と Wake up, get up. などの表現に慣れ親しむ。</p> <p>学習のための言語</p> <p>気候を表す言語 (snow, ice, cold, hot, warm)。How do you feel? Are you OK? Are you happy? Look! など</p>	<p>学習言語の理解・学習言語の使用の矛盾について理由を考える。</p>	<p>学習言語の使用の矛盾について班で意見を交換し、国語で学習中の『雪女』を通して日本語と英語の表現についてクラス全員で考える。</p>

は安堵している様子であった。最後に担任教諭から、この映画の撮影地の1つがこの小学校のすぐそばであったこと、穂高北小学校は目の前に日本アルプスが広がる環境であり雪山は非常に身近な存在であるが、国語で学習中の雪女のお話や本時の外国語活動で学んだ自然の恐ろしさを忘れずに気をつけるようにと話し、授業は終了した。

(3) 平成25年2月8日第5時限実施。対象：5学年児童28名

第3回目は算数と道徳との統合授業で授業目標は表7のとおり。

授業は机や椅子のない大講堂で行われ、担任教諭の指示に合わせて、英語による四則算を行いながら、グループを構成していく課題のもと行われた。

まず、担任教諭は、If I say “seven minus one,” you will make a group of six and sit down. と説明を行い、実際に児童に OK. Stand up and walk around, walk around, walk around. Ten minus six. と指示を出した。すると、それに合わせて、4人グループを構成した児童たちから座っていった。その中に1つ、男女混合のグループがあり、教諭が This group is very good, because the group has a boy and girls. So next time, you should make a group with boys and girls. と述べた。そこで児童は次々と出される Seven minus two times two. などの四則算の問題の答えを協働しながら確認し、男女の隔てなくグループを構成していった。

次に dog, pig, donkey, cow, elephant など動物の英語での鳴き声のオノマトペを使った「進化ゲーム」が行われた。担任教諭は First, everyone is a dog. So you have to say “woof, woof.” Then you will do ジャ

んけん。If you win, you will be a pig. と説明し、全員が犬から始まり、英語のオノマトペを使いながら自分と同じ動物の相手を探してじゃんけんを行い、それに勝つことにより、犬→豚→牛などへと進んでいくことができ、最後までじゃんけん勝ちと王様となり、そこで終了となると説明した。この活動は、自己開示を促しながら他者とかがわることを目的としており、以前に道徳の時間に行ったことがあるようで、児童はすぐにルールを理解していた。だが、道徳では声を出さずにジェスチャーで動物を表現したようで、今回は動作の代わりに英語の動物の鳴き声のオノマトペでコミュニケーションを行うこととなった。男女ともに、クラス全員が大きな声で英語の動物の鳴き声のオノマトペを使いながらコミュニケーション活動を行い、授業は終了した。

東京都23区内区立小学校

授業は平成25年2月15日第1時限目・2時限目、20日第3時限目・4時限目、21日第3時限目・4時限目に実施された。授業は5学年1クラス児童10名と6学年1クラス児童12名を対象に3時間の授業を1つの流れとして、理科の内容を統合して行われた。英語指導員・蒲原順子先生（T1）主導のもと、補佐として本研究代表者（T2）が入りティーム・ティーチングで授業が行われた。3時間授業の目標は表8のとおり。

(1) 東京・CLIL 第1回目

第1回目の授業は、動物の名前（whale, snake, dinosaur, butterfly, frog, kangaroo など）と What's this? の表現に慣れ親しみながら卵生と胎生の動物を区別することを目的に行われた。

■表7：長野・第3回CLIL授業目標

Content	Communication	Cognition	Community / Culture
「算数・四則算」 「道徳・構成的グループエンカウンター」を行う。	学習の言語 数 (1~100), plus, minus, times, divided など計算にかかわる単語、動物名、英語の動物の鳴き声のオノマトペなどに慣れ親しむ。 学習のための言語 Let's make a group of ~ (数)., Stand up., Walk around. など	学習言語の理解・学習言語を使った計算への適用・実践・応用。	担任教諭の指示した課題をグループで行いながら、男女の隔てなく互いを受容しながら、クラスのつながりを深める。 日本語と英語の動物の鳴き声のオノマトペの違いに気づく。

■表 8：東京・CLIL 全3回授業目標

Content	Communication	Cognition	Community / Culture
「理科・生命の誕生 第1回目 卵生・胎生の動物の分類を知る。 第2回目 卵生の動物について知る。 第3回目 児童が調べてきた卵生の動物について知る。」	学習の言語 動物 (frog, penguin, alligator, butterfly, dinosaur, snake, whale, kangaroo, seahorse など), 場所 (ground, sky など) の単語や What's this? What are these? Whose egg is this? Whose eggs are these? They live on the ground. などの英語表現に慣れ親しむ。 学習のための言語 色, 数に関する単語 What animals do you like? How do you say ~ in English? など	学習言語の暗記・理解。 学習言語を使っの卵生と胎生の動物の区別を考える。分類 卵生の動物の卵からその親を考える。推測	学習言語を使用して班ごとに、卵生と胎生の生き物を分類する。 学習言語を使用して班ごとに卵生の動物とその卵を一致させる。 児童1人1人が卵生の動物について調べ学習を行い、クラス全員の前で発表する。 生き物の学習を通じて人間を含めた世界に生きる生き物を知り、命のつながりに気づく。

まず蒲原指導員が What animals do you like? と好きな動物を児童に質問した。次に、生き物の写真を見せながら What's this? と問いかけ、児童が日本語で回答したものに対して、英語表現で返答しながら、It's a whale. It's a snake. など、動物の名前を導入していった。その後、班活動となり、先ほど見せた写真を縮小した生き物カードを各班に配布し、児童はそれぞれ好きな動物を選んで What's this? と班の仲間に尋ね、お互いに It's a ~. と答えながら、動物の名前に慣れ親しんだ。さらに、蒲原指導員より Let's group these animals. との問題が出て、児童は班の仲間同士で考えながら、それぞれの意見で動物を分類していった。その後、各班が何を基準に分類を行ったかについて発表した。最も多かったのは、生息地による分類、They live in the sky. They live in the sea. They live on the ground. であった。それ以外にも、They can jump. They can fly. They can swim. という習性での分類もなされた。全員の分類方法が発表された後、蒲原指導員が、These animals lay eggs. と卵生と胎生の分類について説明した。

その後、各班に配布されているカードを使用して、児童自身が卵生と胎生の分類を行った。

授業の最後には、蒲原指導員により“Frogs”という絵本の朗読が行われた。特に、6年児童はカエルが変化していく写真に深い興味を示し、朗読を2度行った。2度目では、蒲原指導員の音読を児童がリピートする形となり、12名の児童全員が Frogs lay

eggs. In the eggs are tadpoles. Tadpoles change and grow, change and grow. と全文を音読して授業は終了した。

(2) 東京・CLIL 第2回目

第2回目の授業は第1回目で学んだ動物と卵を一致させることを目的とし、色(卵の色)と大きさ(卵の大きさ)と Whose egg? Whose eggs? の英語表現を使いながら授業が進められた。まず前回使用した動物のカードを配り、班ごとに What's this? と互いに尋ねながら単語を確認する活動を行った。次に蒲原指導員がさまざまな卵の写真を見せて、What's this? Yes, it's an egg. What color is this? How many centimeters long is this? Can you guess? と質問しながら卵の色や大きさを児童と英語で確認していった。その際、児童から「学習を通しての言語」が現れた。それは、6年生児童に恐竜の卵の写真を見せた際に生じたものである。恐竜の卵を「化石」だと1人の児童が指摘し、その英語名を児童が尋ね、fossil という「学習を通しての言語」が生じた。この単語には児童が大変興味を示し、単語のつづりに関しても質問が出た。その後、卵のカードが各班に配布され、1人最低でも2枚ずつカードを選び、Whose egg? と班内で尋ねながら、お互いに考えて卵と親をマッチングする活動となった。さらにその中から、各自3枚の好きな卵カードを選び、自由に教室を歩きながら、友達同士で Whose egg? と尋ね

合う活動を行った。最後には前回と同様に蒲原指導員が“Frog”の絵本を児童とともに音読し授業は終了となった。その際、宿題として生き物の卵調べが課題として出された。各児童は画用紙を1枚ずつ渡され、そこに調べた卵の絵を描いてくること、その調べた卵についてクイズ形式で発表する活動を次回に行うことが告げられた。

(3) 東京・CLIL 第3回目

第3回目の授業は、それぞれ児童が調べてきた卵について全員で Whose egg? と質問をしながら、1人1人が自分の調べてきた卵について絵カード(資料2)を使いながら It lives in the savanna. や It lives in Hokkaido. などと発表した。

次に蒲原指導員が、魚、にわとり、人間のそれぞれの胎児(embryo)のイラストカードを3枚児童に提示し Which is fish? Which one is a bird? Which is human? と質問が出された。この3枚は酷似しており、区別することが大変難しく、児童は必死になって区別しようとしていたが、正解は出なかった。最後に蒲原指導員が So we are the same. We are similar when we are embryos. と述べ、生命の誕生の段階では魚・鳥・人間ともに似ていてどの命も同じように大切だと話し、3時限にわたる授業が終了した。

5.1.2 non-CLIL 実践授業

山口

授業は、平成25年3月7日に CLIL 授業と同様の教員と指導者(大城戸教諭とALT)で行われた。Hi, Friends! 1 の Lesson 7より What's this? と It's ~. の英語表現や日常にある物(mat, bat など)の表現にゲーム活動を行いながら慣れ親しむことをねらいとして行われた。

- ① あいさつ(How are you? など)
- ② 学習言語の導入

3枚の世界の家族の写真を使いながら、What's this? It's ~. を使った英語表現に慣れ親しむ。

- ③ 一部を見て考えるゲーム&学習言語の練習

Hi, Friends! 1 の pp.26-27 を使用し、絵の一部から何を表しているかを当てるゲーム。

- ④ スリーヒントクイズ

Hi, Friends! 1 の p.31を使用し、3つのヒントから正解を当てる。

- ⑤ バズルクイズ

Hi, Friends! 1 の p.31を使用し、バラバラになった4つのアルファベットのピースを組み合わせていきながら、それぞれのアルファベットを当てる。以上で授業は終了した。

埼玉

non-CLIL の授業は、CLIL 授業と同様の教員(関口教諭とALT)のティーム・ティーチングで行われた。Hi, Friends! 1 の Lesson 9より、食べ物の単語(ice cream, hamburger など)に慣れ親しむことを単元の目標とした全4時間での授業の3時限目。ゲーム活動を行いながら食べ物の単語に慣れ親しみ、さらにその単語を使ったランチメニューを作成し、This is my lunch menu. I like~, ~ and ~. の表現を使って発表することをねらいとし、以下の手順で行われた。

- ① あいさつ(How are you? など)
- ② 絵カードを使った英単語の復習

絵カードを使いながらALTがWhat's this? と尋ねて、食べ物の名前の復習を行った。

- ③ ランチメニューの作成と発表

②の食べ物から5品選んで、自分の好きなランチメニューを作成し、4名がメニューを発表。

- ④ 3ヒントカルタ大会

学習した食品のカードを使った班対抗のカルタ大会。児童は担任教諭やALTの出す3つのヒントから答えを推測して正しいと思われるカードを選ぶ。正解者のチームにポイントが入る。全員がゲームに参加した後、授業は終了した。

大阪

non-CLIL の授業は、CLIL 授業と同様に中田指導主事により行われた。Hi, Friends 2 の Lesson 3より What can you do? I can ~. など、自分のできることを述べる表現に慣れ親しむことをねらいとし、以下の手順で授業を行った。

- ① あいさつ(How are you? など)
- ② Who am I? クイズ

スポーツ選手の写真を提示し Who is she? She can play table tennis. などと紹介しながら can を使った表現を導入した。

- ③ 担任とスキットショー

中田教諭と担任教諭が“What can you do?” “I

can play volleyball.”と会話した後、実際にバレーボールを使ってパスを行う。

④ chants

チャンツでI can ～を使った表現を練習した。

⑤ キーワードゲーム

児童は2人1組となり中田教諭が示したキーワードが出てきたら、真ん中に置いた消しゴムを取るゲーム。

⑥ インタビュー

ペアでそれぞれお互いにできることを3つずつインタビューする。

以上で授業は終了とした。

長野

授業は、ALT（アメリカ合衆国出身、英語母語者）による指導で行われた。Hi, Friends! 1のLesson 9よりWhat would you like? とI would like ～の表現と果物の名前に慣れ親しむことをねらいとした授業全4回の2回目で、以下の手順で授業を行った。

① あいさつ (How are you? など)

② 絵カードを使った英単語の導入

絵カードを使いながら果物の名前を児童に聞かせる。

③ 絵カードを使った英単語と英語表現の練習

②の絵カードを使いながらALTの言う、What would you like? やI would like ～の表現に、復唱しながら慣れ親しむ。

④ キーワードゲーム

児童は2人1組となりALTが示したキーワード（果物の1つの英単語）が出てきたら、真ん中に置いた消しゴムを取るゲーム。

⑤ インタビュー

②, ③, ④で慣れ親しんだ英語表現を使って、友人の欲しい果物をインタビューしていき、クラスで人気のある果物を調べる活動。

⑥ 果物カード作成&カードゲーム

果物カードを作成し、それを使って班ごとに分かれてカードを引き、同じ果物のペアのカードを最も多く引いた人が勝ちというゲーム。

以上で授業は終了した。

5.2 児童による質問用紙回答結果

ここでは児童による質問紙調査結果より、RQ2：内容、RQ3：言語、RQ4：思考活動、RQ5：協同学習、RQ6：文化・国際理解に関する結果について、分析を行った。

選択回答式アンケート結果より上記RQに関する全体的な傾向を、また記述回答式アンケート結果より詳細な個別の傾向を探ることを目的とした。

5.2.1 選択回答式アンケート結果

回答選択式項目については、CLILとnon-CLILの両方のデータ収集が可能であった、山口5学年児童28名、長野5学年児童26名、埼玉5学年児童26名、大阪6学年児童40名、合計120名の質問に対する結果より、CLILとnon-CLILに分類して比較分析を行った。

具体的には、児童が(1)授業の楽しさ、(2)言語理解、(3)内容理解、(4)授業の難易度、(5)授業の充実感・達成感、(6)異文化理解への意欲、(7)英語によるコミュニケーションへの意欲の7つの問いに対して4つの選択肢（そう思う・まあまあそう思う・あまりそう思わない・そう思わない）の中から自分の考えに一番近いものを選んだ結果を、CLILとnon-CLIL授業に分類し、クロス集計を行った。結果は下記のとおりである。

■表9：授業の楽しさ(Q1)の結果によるクロス表

		CLIL	non-CLIL	合計	
Q1: 授業は 楽しかった。	あまり 思わない	度数	4	6	10
		総和の%	3.3%	5.0%	4.2%
	まあ思う	度数	35	32	67
		総和の%	29.2%	26.7%	27.9%
	そう思う	度数	81	82	163
		総和の%	67.5%	68.3%	67.9%
合計		度数	120	120	240
		総和の%	100.0%	100.0%	100.0%

■ 表10：言語理解 (Q2) の結果によるクロス表

			CLIL	non-CLIL	合計	
Q2: 英語がわかった。	そう 思わない	度数	1	1	2	
		総和の%	0.8%	0.8%	0.8%	
	あまり 思わない	度数	8	5	13	
		総和の%	6.7%	4.2%	5.4%	
	まあ思う	度数	59	43	102	
		総和の%	49.2%	35.8%	42.5%	
そう思う	度数	52	71	123		
	総和の%	43.3%	59.2%	51.3%		
合計			度数	120	120	240
			総和の%	100.0%	100.0%	100.0%

■ 表11：内容理解 (Q3) の結果によるクロス表

			CLIL	non-CLIL	合計	
Q3: 内容がわかった。	あまり 思わない	度数	6	3	9	
		総和の%	5.0%	2.5%	3.8%	
	まあ思う	度数	41	33	74	
		総和の%	34.5%	27.5%	31.0%	
	そう思う	度数	72	84	156	
		総和の%	60.5%	70.0%	65.3%	
合計			度数	119	120	239
			総和の%	100.0%	100.0%	100.0%

■ 表12：授業の難易度 (Q4) の結果によるクロス表

			CLIL	non-CLIL	合計	
Q4: 授業は難しかった。	そう 思わない	度数	18	16	34	
		総和の%	15.0%	13.3%	14.2%	
	あまり 思わない	度数	62	69	131	
		総和の%	51.7%	57.5%	54.6%	
	まあ思う	度数	24	18	42	
		総和の%	20.0%	15.0%	17.5%	
そう思う	度数	16	17	33		
	総和の%	13.3%	14.2%	13.8%		
合計			度数	120	120	240
			総和の%	100.0%	100.0%	100.0%

■ 表13：授業の充実度・達成感 (Q5) の結果によるクロス表

			CLIL	non-CLIL	合計	
Q5: やりがいがあった。	そう 思わない	度数	0	1	1	
		総和の%	0.0%	0.8%	0.4%	
	あまり 思わない	度数	2	1	3	
		総和の%	1.7%	0.8%	1.3%	
	まあ思う	度数	29	31	60	
		総和の%	24.2%	25.8%	25.0%	
そう思う	度数	89	87	176		
	総和の%	74.2%	72.5%	73.3%		
合計			度数	120	120	240
			総和の%	100.0%	100.0%	100.0%

■ 表14：異文化理解への意欲 (Q6) の結果によるクロス表

			CLIL	non-CLIL	合計	
Q6: 外国(異文化)のことをもっと知りたい。	そう 思わない	度数	2	1	3	
		総和の%	1.7%	0.8%	1.3%	
	あまり 思わない	度数	5	10	15	
		総和の%	4.2%	8.3%	6.3%	
	まあ思う	度数	33	35	68	
		総和の%	27.5%	29.2%	28.3%	
そう思う	度数	80	74	154		
	総和の%	66.7%	61.7%	64.2%		
合計			度数	120	120	240
			総和の%	100.0%	100.0%	100.0%

■ 表15：英語によるコミュニケーションへの意欲 (Q7) の結果によるクロス表

			CLIL	non-CLIL	合計	
Q7: 英語で世界の人とコミュニケーションしてみたい。	そう 思わない	度数	4	2	6	
		総和の%	3.3%	1.7%	2.5%	
	あまり 思わない	度数	10	16	26	
		総和の%	8.3%	13.3%	10.8%	
	まあ思う	度数	52	49	101	
		総和の%	43.3%	40.8%	42.1%	
そう思う	度数	54	53	107		
	総和の%	45.0%	44.2%	44.6%		
合計			度数	120	120	240
			総和の%	100.0%	100.0%	100.0%

上記の結果をもとにカイニ乗検定を行った。その結果、(1) 授業の楽しさ ($\chi^2 = 0.54, df = 2, p = n.s.$), (2) 言語理解 ($\chi^2 = 6.137, df = 3, p = n.s.$), (3) 内容理解 ($\chi^2 = 2.784, df = 2, p = n.s.$), (4) 授業の難易度

($\chi^2=1.379, df=3, p=n.s.$), (5) 授業の充実感・達成感 ($\chi^2=1.423, df=3, p=n.s.$), (6) 異文化理解への意欲 ($\chi^2=2.293, df=3, p=n.s.$), (7) 英語によるコミュニケーションへの意欲 ($\chi^2=2.150, df=3, p=n.s.$) となり, CLIL と non-CLIL の授業に関する児童の選択式回答結果間に, 有意な差は見られなかった。そのため, さらに記述式回答の分析が必要であると言える。

5.2.2 記述回答式アンケート結果

ここでは児童の自由記述結果から, RQ2: 内容, RQ3: 言語, RQ4: 思考活動, RQ5: 協同学習, RQ6: 文化・国際理解に関する記述について分析を行った。

まず, Q1 授業の中で覚えていることと, Q2 授業の感想について書かれた自由筆記の回答を, リサーチ・クエスチョンにある (1) 内容, 言語, 思考活動, 協同学習, 文化・国際理解, 授業全般などに関する記述に関するものにそれぞれ分類を行い, 項目ごとに数値化した (表16)。その中で, 特に言語に関しては, CLIL の「3つの言語」に関する記述に細分化し分析を行った。また, (2) 児童が感じた難しさに関する自由記述に関しても分析を行った。最後に, (3) 全小学校児童に対して質問した Q3 CLIL と non-CLIL の授業に対してどのような差異を感じたかについて, (1)と同様の分類を行い, 結果をまとめた。

なお, 長野の non-CLIL 授業に関する Q1と Q2の児童の自由記述回答に関しては, アンケートの実施時期が遅くなり, 回答結果への信用性が低くなると考えられるため, 結果の分析には含めなかった。

(1) 内容, 言語, 思考活動, 協同学習, 文化・国際理解に関する記述について

全般的には, CLIL の授業に関する記述が多い傾向が見られる。下記に詳細について述べる。

内容

まず内容に関する記述の数値に関しては, CLIL と non-CLIL での顕著な差は, 大阪以外見られなかった。しかし, 記述内容に違いが認められた。CLIL 授業に関する記述は学んだ内容 (インプット) について述べる記述 ($n=82$) が, 全体の55%を占め, その表現が詳細になる傾向が見られた。non-CLIL の授業における内容については, ゲーム活動 (アウトプット) について述べる記述 ($n=40$) が全体の54%を占め, その際の表現は「ゲーム名・ゲーム内容・ゲームが楽しかった」などの表現が多かった。山口と埼玉の児童の記述回答では, その傾向が特に顕著に現れており, 資料3はその一例で, 山口の同一児童による記述式回答結果である。下記は CLIL 授業の内容に関する児童の記述結果からの抜粋である。

- ・ ガーナとボスニアについて勉強しました。ボスニアの国の中には数えきれないぐらいの地雷 (マイン) がうめられている。わたしはこの勉強をして世界の子供たちの中には, わたしたちがあたりまえのようにしていることができない子供がたくさんいることを知りました。学年全体で, 英語を通じ世界を知り, 考え合うことができました。英語を通して世界のことも考える総合的な学習でした。(山口・小5女子)
- ・ 英語で電池やペットボトルの名前を覚えて 4R の

■ 表16: CLIL と non-CLIL の授業に関する自由記述回答結果

	山口 (n=28)		埼玉 (n=26)		大阪 (n=40)		長野 (n=26)	東京 (n=22)		
	CLIL	non-CLIL	CLIL	non-CLIL	CLIL	non-CLIL	CLIL	CLIL		
								1st	2nd	3rd
内容	28	27	22	22	35	25	14	15	18	17
言語	26	13	24	19	34	33	25	22	19	14
思考	28	3	0	0	1	0	1	8	2	3
協学	10	2	10	1	1	3	4	6	2	5
文/国	30	11	1	0	1	0	2	0	0	0
全般	3	1	5	5	10	11	7	7	4	3
合計	125	57	62	47	82	72	53	58	45	42

- ことも考えた。4Rの勉強と英語の勉強、同時にできてすぐくためになった。(大阪・小6男子)
- ・ 社会の授業で国旗・国について学んだこと。国語の雪女を英語で行い、どんどん解いていくこと。いつもより日常でやっているような教科で受けられてよかったと思う。(長野・小5女子)
 - ・ アリゲーターエッグとスネークエッグの大きさが同じでおどろいた。(東京・小6男子)
 - ・ 動物と人間がさいしょは同じ形だと知りすごい勉強になった。(東京・小6女子)

言語

CLIL と non-CLIL 授業に関する記述式回答結果で特徴が現れたのは、言語に関する記述である。まず、比較が可能な山口、埼玉、大阪ともに CLIL 授業の方が、言語に関する記述が多く記されていることがわかった。また比較が行えなかった長野、東京についても、長野では26名中25名が、東京では第1回目の授業においては22名全員の児童が言語に関する記述を行っている。一方、non-CLIL 授業ではどの学校も明示的に目標とする英語表現に焦点を置いた活動を行っていたが、僅差である大阪を除き、山口、埼玉ともに、CLIL 授業よりも「学習の言語」に関する記述の数値は低い。

ここでは、まず言語に関する記述の中から、Q1 授業の中で覚えていることと、Q2 授業の感想に関する回答の中に記述された「学習の言語 (LOL)」、 「学習のための言語 (LFL)」、 「学習を通しての言語 (LTL)」 分類し、それぞれ単語数を数えた。結果は表17のとおりである。

全体的に見られる傾向としては、CLIL 授業に関する自由筆記回答に含まれた「学習の言語」の数の多さと、non-CLIL 授業での「学習のための言語」の多さである。

「学習の言語」においては、すべての回答で CLIL 授業による記述数が多かった。特に CLIL 授業の内容に関する詳細な記述が多くあった山口のクラスでは、「学習の言語」に関する記述においても数値が特出しており、non-CLIL 授業の約8.0倍となっている。大阪のクラスにおいても、自由記述に関しては CLIL 授業における「学習の言語」の記述数が1.4倍となり、特に学習内容となった4R (Reuse, Reduce, Recycle, Refuse) が多く記述された。また埼玉のクラスでも、CLIL 授業における児童の「学習の言語」の記述の数値は高い結果となっており、同一児童の記述に関して CLIL と non-CLIL の授業に関して資料4のような差異が見られた。この児童は CLIL 授業において「学習の言語」を自発的にノートに記しており、それをもとに資料4にある記述を行っている。埼玉では「学習の言語」は、CLIL, non-CLIL 授業ともに絵の下にアルファベット表記のある絵カードで提示されたが、CLIL 授業では上記児童を含めて、7名の児童が自発的に「学習の言語」をノートに記録する姿が観察され、そのうち3名が上記のように CLIL 授業後のアンケートでアルファベットを使用して記述した。これに対して埼玉の non-CLIL の授業では上記のような態度は観察されず、児童の英語に関する記述は「フルーツ」、 「ジュース」、 「ハンバーグ」などすべてカタカナで記述された。

「学習のための言語」に関しては non-CLIL 授業における記述数が多く、「ゲーム」、 「ヒント」、 「クイズ」などのゲーム活動で使われた言葉が、全121語中117語と、最も多く記述された。一方、CLIL 授業に関する記述では「ベリーグッド (長野1名)」などのコミュニケーション活動の際に使用された表現や、教員が児童労働について話す内容に含まれていた言語「ワーキング Working (山口1名)」、 「キャ

■ 表17：児童の学習言語に関する自由記述回答結果

	山口 (n=28)		埼玉 (n=26)		大阪 (n=40)		長野 (n=26)	東京 (n=22)		
	CLIL	non-CLIL	CLIL	non-CLIL	CLIL	non-CLIL	CLIL	CLIL		
								1st	2nd	3rd
LOL	233w	29w	70w	63w	48w	35w	47w	36w	44w	31w
LFL	4w	67w	0w	28w	21w	26w	9w	0w	3w	4w
LTL	25w	0w	3w	0w	0w	0w	0w	0w	5w	14w
合計	262w	96w	73w	91w	69w	61w	56w	36w	52w	49w

(注) LOL= 学習の言語, LFL= 学習のための言語, LTL= 学習を通しての言語

リー Carry (山口2名)」が記されていた。

さらに言語の記述において特徴的だと言えるのは CLIL 授業に関する「学習を通しての言語」である。non-CLIL の授業に関する記述の中ではすべての小学校で数値が0となっているのに対し、CLIL の授業に関する記述の中では、山口で22名、埼玉で1名、東京で12名が、授業内での偶発的な言語について表18のように記している。これらの言語は、すべて児童から出てきた言語であるという特徴が一致している。山口ではガーナやボスニアの児童に必要なものを考えた際に児童の意見として出てきた言語であり、埼玉ではフルーツを教員から多めにもらうように要求する際に児童から出てきた言葉である。東京では学習を通しての言語はすべて6学年児童によって記述されており、一番多いのは児童の質問から出てきた「fossil (化石)」で、これについてはすべての児童がアルファベットで記述している。特に2名の児童がこの言語についてそれぞれ「『fossil』という言葉を知れてよかった」、「大好きなきょうりゅうの卵が知れたことがよかった」と述べている。それ以外の東京での記述は児童の作成した卵についてのクイズに出てきた動物の名前であり、カタカナで記述した3名以外はアルファベットで記述している。

最後にそれ以外の CLIL 授業とnon-CLIL 授業の言語に関する記述について、特徴的な記述を下記に挙げる。

(CLIL)

- ・ ガーナの、カカオ豆のことを英語でいうとカカオビーンズということ。(山口・小5男子)
- ・ 英語で作り方や物をおぼえた。パンケーキをつくったいろいろな英語がはなせて楽しかった。(埼玉・小5女子)
- ・ 英語で電池やペットボトルの名前を覚えて、4R

のことも考えた。(大阪・小6男子)

- ・ アイス。ホット。雪女を英語で知ることができた。しょうらい外国に行って役立ちそうだった。少しずつちがう英語をおぼえていく感じだった。また英語で授業をしたい(長野・小5男子)
- ・ いつもはペンギンとってたけど、はつおんがちがった。(東京・小5男子)

(non-CLIL)

- ・ なすは、最初にエッグとつく。(山口・男子小5)
- ・ いろんな食べものの英語がしれた。(埼玉・小5男子)
- ・ 「あなたは何ができますか」とたずねる。(英語)(大阪・小6男子)
- ・ スポーツの名前を練習したこと。(大阪・小6女子)

上記のように、CLIL の授業に関する言語の記述には、内容とともに多様な言語を学ぶ楽しさや、体験的英語学習への動機づけの高まりが見られる記述があった。non-CLIL に関する記述には、具体的な語彙は出てこないものの「学習の言語」に対する児童の明確な認知を表す記述があった。英語の音声の気づきに関しては、CLIL ではペンギンの名前の英語と日本語の音声の違いについて、non-CLIL ではなすの英語名への気づきについて、記述が見られた。

思考活動

思考活動に関しては、CLIL 授業における記述が多く (n=43)、その中でも授業の課題における思考活動の記述 (n=13) が多かった。non-CLIL 授業の中での思考の記述 (n=3) は、ゲーム活動に関するものであった。

特に、山口の CLIL 授業では、国際問題の比重が

■ 表18：CLIL 授業における「学習を通しての言語」

	学習を通しての言語	合計語彙数
山口	「ピース」(11名), 「フューチャー」(4名), 「フリータイム」(3名), 「フリーダム」(1名), 「マネー」(2名), 「スマイル」(1名)	25w
埼玉	「ワンモアプリーズ」(1名)	3w
東京	fossil (5名), catfish (3名), salmon (1名), turtle (2名), sea turtle (1名), rat (2名), 「シータートル」(1名), 「ファイヤーフライ」(2名)	19w

高い社会の内容を統合した課題を行っており、児童の授業に関する自由筆記の中で、問題や課題に対して「〜だと考えた」、「思った」など自分自身の考えや意見を述べる記述が最も多かった（n=28）。上記の表現は内容を理解した上で自分の置かれている状況と比較・分析し、考えながら授業に参加していたことを表していると思われるため、思考活動に入れた。資料4は山口の同一児童によるCLILとnon-CLIL授業に関する実際の記述である。下記にそれ以外の記述の抜粋を挙げる。

(CLIL)

- ・ ガーナやボスニアのこどもたちに必要なものを英語で一先けんめい考えました。(山口・小5女子)
- ・ いつもとちがって頭を使った。(東京・小6男子)
- ・ 英語で動物を仲間分けするところが楽しかった。頭をととも使いました。(東京・小6男子)

(non-CLIL)

- ・ 3ヒントクイズはけっこう考えさせられました。(山口・小5女子)

上記の資料や記述から、CLIL授業に関する記述では、授業内容を理解する際と、課題の中で児童が思考活動を行っていると考えられる記述が見られた。一方non-CLIL授業では、ゲーム活動の中での思考活動に関する記述となっている。

協同学習 / 文化・国際理解

協同学習に関しては、CLIL授業に家庭科の内容を取り入れた、グループ学習によるパンケーキ作成を行った埼玉が一番多く、10人から記述があった。特に、関口教諭によると普段の外国語活動には消極的だという児童から下記のような記述が見られた。

- ・ 先生と友達と一緒にパンケーキの作り方をやりました。みんなと協力してできたのでよかったです。

もっとこうゆうこう流があるといいな。(埼玉・小5女子)

文化・国際理解に関しても、CLILでは山口の全員の児童に記述が見られただけでなく、長野2名、埼玉、大阪1名ずつに記述が見られた。以下はその抜粋である。

- ・ 世界のいろいろな国旗や国のことについて知り、とてもおもしろかった。(長野・小5男子)
- ・ ジェイコブ先生のオランダでは日本と同じ『いただきます』がある(埼玉・小5女子)
- ・ 地球のかんきょうについて勉強したこと。(大阪・小6女子)

一方、non-CLIL授業でも、山口で日常の物を表す単語の導入部分で、世界の家族の写真を使ってWhat's this?の表現に慣れ親しんだことにより、国際理解に関する記述（n=11）「世界の家族についてわかった」などの記述が見られた。

(2) CLILとnon-CLILの授業における難しさについて
選択式回答結果からはCLILとnon-CLILでの授業の難易度には有意差は認められなかったが、ここでは児童の自由筆記から、特に難しさについて記述された回答を調べる。

まず児童がそれぞれの授業で感じた難しさについて、記述回答の結果から、内容・言語・授業全般に分けた結果、表19のとおりとなった。

この結果、山口、大阪の児童の自由記述からはnon-CLILの授業における言語の難しさが多く記述されている一方で、CLIL授業のみの検証となっている長野や東京の児童からも言語の難しさが多く記述されていることがわかる。埼玉では内容において、CLILの授業に関する難しさが多く記述されている。下記は難しさに関する主な記述内容である。

■ 表19：CLILとnon-CLILにおける授業の難しさについての結果

	山口 (n=28)		埼玉 (n=26)		大阪 (n=40)		長野 (n=26)	東京 (n=22)		
	CLIL	non-CLIL	CLIL	non-CLIL	CLIL	non-CLIL	CLIL	CLIL		
								1st	2nd	3rd
内容	1	11	8	2	0	1	0	1	7	5
言語	5	8	8	8	4	8	8	16	9	8
全般	0	1	0	0	3	1	0	1	1	1
合計	6	20	16	10	7	10	8	18	17	14

内容に関する難しさ

CLIL 授業

パンケーキ調理の難しさ n=8 (埼玉)

動物を分類する際、卵と照合させる際の難しさ
n=8 (東京)

クイズの難しさ n=5 (東京)

non-CLIL 授業

クイズの難しさ n=12 (山口 n=11, 大阪 n=1)

言語に関する難しさ

CLIL 授業

「いつもより英語が多くて難しい」

n=27 (埼玉 n=5, 長野 n=5, 東京 n=17)

「英語を聞くのが難しい」

n=12 (山口 n=5, 長野 n=3, 大阪 n=4)

「英語の発音が難しい」

n=12 (東京)

「英語が難しいが楽しかった」

n=5 (埼玉 n=1, 東京 n=4)

non-CLIL 授業

「英語の発音が難しい」

n=14 (山口 n=5, 埼玉 n=4, 大阪 n=5)

「英語が難しい」

n=10 (山口 n=3, 埼玉 n=4, 大阪 n=3)

授業全般の難しさ

CLIL

「難しかった」

n=4 (大阪 n=1, 東京 n=3)

「難しいが楽しい」

n=2 (大阪)

non-CLIL

「難しかった」

n=2 (山口 n=1, 大阪 n=1)

内容に関する難しさは CLIL, non-CLIL の授業ともに活動に関するものであった。特に埼玉では「パンケーキをひっくり返すのがむずかしかった」などパンケーキ作成自体に関する難しさを児童が感じた記述が多い。内容における non-CLIL の授業に関する難しさはすべてゲーム活動に関するものであった。

言語に関する難しさは、CLIL の授業では英語のインプットの多さ、多様な英語を聞くことに関する難しさが記述されており、non-CLIL では特にアウトプットの際の発音の難しさに関する記述が多い。また、CLIL に関する授業で特徴的なのは「難しいけれど楽しい」との肯定的表現との統合であり、同様の表現が CLIL の授業における全般的な難しさに関する記述の中でも見られる。

(3) CLIL と non-CLIL (普段の外国語活動) の授業の違いに関する記述

最後に CLIL 授業の後に行われた CLIL と non-CLIL の授業の違いについての質問に、児童が自由筆記で回答したものを、内容、言語、思考活動、協同学習、文化・国際理解、それ以外のものに分類し、数値化したものを表20に表す。

児童による CLIL と non-CLIL の違いについての記述は内容に関するものが最も多く、次に言語に関するものであった。下記に児童の記述から各項目について特徴的なものを抜粋する。

内容

内容に関するものでは、他教科の内容が統合されていることについて述べる記述 (n=28) が最も多かった。次に CLIL 授業において他教科の内容を

■ 表20：CLIL と non-CLIL (普段の外国語活動) の授業の違いに関する記述結果

	内容	言語	思考活動	協同学習	文化・国際理解	その他
山口	11	11	5	11	20	7
長野	5	10	0	1	0	5
埼玉	23	8	0	4	0	3
大阪	3	4	0	0	1	15
東京	5	8	3	1	0	19
結果合計	47	41	8	17	21	49

通して英語を体験的に学習したことを違いとして挙げる記述 (n=11) が続いた。また普通の外国語活動の内容との対比を具体的に挙げる記述 (n=7) も見られた。下記はその抜粋である。

(他教科との統合)

- ・ 家庭科と英語をいっしょにやっている所がいつもとちがう。(埼玉・小5女子)
- ・ 4Rとか他の科目の勉強が入っていた。(大阪・小6男子)
- ・ 英語で外国語以外の教科を学べたこと。(長野・小5男子)

(英語を通した体験的学習・通常授業との具体的な内容の違い)

- ・ パンケーキを作りながら英語がおぼえられた。(埼玉・小5女子)
- ・ いつものように楽しくレッスンをするのではなく、ひとつのものだいにしんげんにとりくみました(山口・小5男子)
- ・ いつもはゲームなどをして楽しいけど、きょうはかなしかった。大切がわかった。(山口・小5男子)

言語

言語については、違いとして、CLIL 授業における英語のインプットの多さ、語彙量の多さを指摘する記述 (n=19) が最も多く、言語の難しさに関する記述で見られた傾向と同様の結果となった。その次に CLIL 授業での言語理解に対して肯定的な記述 (n=12) が続き、CLIL 授業に対する言語の難しさに関する記述 (n=8)、それ以外には、通常授業よりも言語の気づきがあったという記述もあった。以下はその抜粋である。

(英語のインプットの多さ)

- ・ いつもより英語が多い。(長野・小5男子)
- ・ ほとんど英語の授業だった。(東京・小6男子)
- ・ いろいろな単語が出た。(大阪・小6女子)

(CLIL 授業の言語に対する肯定的意見)

- ・ いつもより勉強がわかりやすくなった。いつもより英語をたくさんした。(山口・小5女子)
- ・ たのしくて授業とまぜてやっていたのでわからない言葉があってもだいたいわかってよかった。(長野・小5女子)
- ・ いつも、私は英語のいみがいまいちよくわからないけど、わかった。(大阪・小6女子)

(CLIL 授業の言語に対する否定的意見)

- ・ いつもの外国語活動より少し難しかったけど、みんなといっしょにできたがい(長野・小5男子)
 - ・ いつもは日本語つかったりしてたけど、今日はほとんどが英語でわかりにくかった。(東京・小5男子)
 - ・ いつもより先生のいう英語がむずかしい。(東京・小5男子)
- (言語への気づきに関する意見)
- ・ 日本語と英語はすごくちがうのがわかりました。(大阪・小6男子)

思考活動

思考活動に関する記述 (n=8) においては、下記の抜粋にあるとおり、すべてが non-CLIL 授業より思考活動を行ったことについて述べるものであった。

- ・ かんばら先生の授業の方が頭を使ったこと。(東京・小6女子)
- ・ いつもは英語するだけだけど、きょうはいつもよりふかく考え、やりがいがあった(山口・小5男子)

協同学習/文化・国際理解

協同学習に関する記述は、CLIL 中の課題活動において、友人と協力して答えを導き出したことを違いとして挙げるものが最も多かった。

- ・ いつもはゲームが多いけど、きょうは班のみんなと協力できた。みんなで世界のこどもたちに必要なものの意見を言った。(山口・小5女子)
- ・ みんなと協力してケーキ作りができた。(埼玉・小5女子)
- ・ 班のみんなと考えて、動物のカードを分けた。(東京・小5男子)

文化・国際理解に関する違いについては、山口が最も記述 (n=20) が多く、下記のような記述が見られた。

- ・ いつもの外国語活動では楽しくいろいろな単語を覚えていたけど、こんかいの外国語活動では楽しく覚えるだけではなく世界のいろいろな子ども達の好きな物を英語で言ったり、仕事をしている子ども達の気持ちを考えたこと。(山口・

小5女子)

- ・ 世界のこと。例えばガーナという国ではお金のためにカカオを運んでいるよ。ふつうの外国語ではどうもこしはコーンというぐらいしか分からなかった。(山口・小5男子)

上記以外のものに関しては、教材の違い (n = 15) に関するものが最も多く、その次に教員の違い (n = 14) が挙げられ、授業全般に関する肯定的な記述 (n = 6)、授業全般に関する難しさを述べる記述 (n = 4)、肯定的な意見と難しさを組み合わせた記述 (n = 4) が見られた。

(教材の違い)

- ・ 教科書をつかわなかった。(東京・小5男子)
- ・ チョコレートを食べてボスニアのじらいの地ずをみた。(山口・小5男子)
- ・ 雪女を映画でみた。(長野・小5女子)
- ・ 教科書を使わないで、動物のカードを使った。(東京・小6男子)

(教員の違い)

- ・ 先生がいつもとちがった。(大阪・小6女子)
- (全般的な肯定的、否定的、肯定・否定の混合意見)
- ・ いつもより楽しかった。(長野・小5女子)
 - ・ いつもよりむずかしい。(東京・小5男子)
 - ・ いつもよりむずかしいけど、楽しかった。(大阪・小6男子)

5.3 実践指導者へのインタビュー／質問紙調査結果

結果の最後として、ここでは指導者の視点から、RQ2：内容、RQ3：言語、RQ4：思考活動、RQ5：協同学習、RQ6：文化・国際理解に関する記述について報告する。

これらは、CLIL 授業の指導者に対して、実践において有効であると感じた点、難しさなどについてのインタビュー、または同様の点について記述回答式質問用紙調査を行い、その回答を、それぞれ内容、言語、思考活動、協同学習、文化・国際理解に分類し、まとめたものである。

CLIL に関して有効であると感じた点

内容

- ・ 初めに言葉 (文章) ありきではなく、内容を追いかけていくという点では学習に必然性がある。英

語表現は全くの素人であるが、授業運営はこれまでの経験を大いに生かすことができる。内容を獲得していくプロセスは、授業経験を生かし、導入は何をもってこようか、次の展開は、と組み立てることができる。(山口・大城戸教諭)

- ・ 「本物に出会わせる」という観点で教材を探すことで、教科書を離れ、いい教材を選定することができた。ICT 教材を有効利用できた。さまざまな教科の学習内容を関連・統合することができた。(長野・田上教諭)
- ・ 英語を他教科の内容と関連づけるという発想が面白く、英語のテキストで進めるよりも、実物を使ったことにより、進んで英語を話してみようとする意欲の高まりを感じました。(埼玉・関口教諭)
- ・ 他教科とのクロスカリキュラムで授業ができる。授業の内容 (コンテンツ) が豊富にある点。子供たちの知的好奇心を満たす授業ができること。(大阪・中田指導主事)
- ・ 一度に英語と内容を学習できる。学んでいる中で英語が使われる。(東京・蒲原英語指導員)

言語

- ・ 必然性を持って英語が学べる。子供たちの方から英語表現を問うことができる幅がある。(山口・大城戸教諭)
- ・ 英語に触れさせることができた。教室英語を使うことができた。(長野・田上教諭)
- ・ 学習意欲が高くなり、自分から進んで英語を使って話そうとしている児童が多かったです。言わされている英語ではなく、自分の意思を伝えるために使う英語に変わっていました。英語を話すことに苦手意識を持っている子も、進んで英語を使ってコミュニケーションをとっていたのが印象的でした。(埼玉・関口教諭)
- ・ 英語学習に対する児童の積極的な授業態度が見られる。(大阪・中田指導主事)
- ・ CLIL をもとに指導案を作成したことで、児童の認知的な活動と児童の言語活動のかかわり、語彙や表現の使われ方をより分析的、明示的に理解した上で授業に臨めたこと。(東京・蒲原英語指導員)

思考活動

- ・ 子供たちの思考のレベルを、あまり落とさずに学習を進めることができる。(山口・大城戸教諭)
- ・ 子供たちの発達段階や知的好奇心を満たす授業ができる。特に大人びている児童、発話したり表現したりが苦手な児童にとってはじっくりと考える授業展開は参加しやすいようです。(大阪・中田指導主事)
- ・ 児童が仲間分けや、卵の親を探す活動などのいわゆる認知的な活動を楽しんでくれたこと。特にそれぞれの活動について認知的なレベル(アンダーソンのタキノミー)に当てはめると、認知的にレベルの高い活動の特徴がよくわかり、また覚えたものを思い出すような活動に終始しないようにバランスを考えることもできる点良かった。(東京・蒲原英語指導員)

協同学習

- ・ 子供をどう生かすか、この単元で、この時間でこの子を、という思いで組み立てることができる。外で英会話など習っていない子供も、協同学習の中で活躍する場がある。(山口・大城戸教諭)
- ・ 普段は外国語活動に消極的な児童、話すことに苦手意識を持っている児童、どの子にも、活躍の場がありました。学級の実態や教師のやり方でアレンジでき、私にとっても初めての経験でしたが、本当に楽しかったです。ALTも児童もとても喜んでとても楽しく活動できたので、また機会があったらやらせていただきたいです。(埼玉・関口教諭)
- ・ 国語や算数などで行っていた協働学習の方法が生かされている。(大阪・中田指導主事)
- ・ 英語を使って、仲間同士で卵の親を聞き合う活動ができたこと。また、最後の発表活動に熱心に参加してくれたこと。(東京・蒲原英語指導員)

文化・国際理解

- ・ 新しく英語表現を知る喜びと、世界に視野を広げ考えることができる喜びとがある。子供たちの学習としては「世界の子供たち」へ一気に視点が向き、「現実」が子供たちを引っばっている。(山口・大城戸教諭)
- ・ 実際の活動の中で、ATLの国の食文化を知ることができ、子供たちが体験的に国際理解を深め

ることができたと実感しています。普段の外国語活動ではALTには関心を示さなかった児童が自分から話しかける姿も見受けられました。ALTに対して児童の反応がいつもよりよく、英語を学ぶやる気とパワーが伝わってきました。(埼玉・関口教諭)

CLILの困難点

内容

- ・ 独自にクリルの視点で教材研究をしなくてはいけない。(長野・田上教諭)

言語

- ・ 事前に計画的に“ここでこの表現を”と指導案を作っていくことの難しさ。それを台本どおりにこなそうとすると固まってしまっごちなくなる。(山口・大城戸教諭)
- ・ 事前に授業の中で使う英単語は覚えておく必要があります。(埼玉・関口教諭)
- ・ 教師の日本語での説明が増えてしまう点(大阪・中田指導主事)

内容・言語

- ・ 内容のレベルと言語材料の合わせ方が難しい。内容を児童の認知レベルに合わせて、それに伴う言語材料が高度になりがちである。(東京・蒲原英語指導員)

6 考察

ここでは、授業観察、児童と指導者によるCLILとnon-CLIL授業に関する結果を踏まえて、研究課題RQ1～6についての考察を行う。

RQ1：CLILの授業は外国語活動でどのように実践されるのであろうか。

まず、授業観察より、本研究におけるすべての小学校において、CLILの4原理である内容、言語、思考活動、協同学習、文化・国際理解を取り入れた実践が行われたことがわかった。この結果から、小学校外国語活動において、CLILを取り入れた授業は実現可能であると言える。また、これらのCLILの授業は、池田(2011b)の指摘する新しいPPP

(Presentation-Process-Production) という授業形態で実践された。それは、教科内容を通しての学習言語の導入 (Presentation / input), 学習言語と内容、思考と協同学習 / 文化・国際理解を組み合わせた課題活動 (Process), Process における成果の可視化・産出活動 (Production / output) を意味している。特に池田は Process において CLIL の「内容と言語と思考と協学を有機的かつ意図的に組み合わせる必要がある」(p.25) とし、4原理を考慮した活動を取り入れることを CLIL 実践における重要な課題と指摘している。

本研究では、この課題活動のみならず、内容においても、多様性が見られ、それらがもたらす変化については、RQ2 で詳しく検証していく。一方、本研究における non-CLIL の授業では、絵カードなどを使用しての学習言語の導入 (Presentation / input), 学習言語の口頭練習 (Practice), 学習言語理解と使用を目的としたゲーム・インタビュー活動 (Production) と、従来の PPP の形態をとっていた。これらの授業により、RQ2 から RQ6 に関して、どのような違いが出たかについて、下記に考察する。

RQ2: CLIL を通して内容を取り入れることにより授業や児童にどのような変化が出るか。

上記研究課題に対して、児童の選択式回答結果より内容の理解度に関しては有意差が見られなかったが、授業観察・児童の質問紙回答・教員へのインタビューや質問紙回答結果より、①教科内容を使用した内容の充実、②児童の年齢・知的的好奇心に合った内容による授業への興味とやる気の喚起、③担任教員の知識・経験の活用という3点に関して、それらを促進する可能性があることがわかった。

まず第1点目に関しては、本研究では6教科を統合した10時限の授業が実践され、外国語活動における内容の充実が図れたと言える。それぞれ山口・大阪では国際問題を取り扱った社会科の内容、長野では世界の国の国旗と生活について取り扱った社会科の内容・国語で学習中の雪女を取り入れた内容・算数の計算と道徳の構成的エンカウンターを取り入れた内容、埼玉では調理実習を取り入れた家庭科での内容、東京では生き物の誕生を取り入れた理科的内容で授業が実践され、教科内容を取り入れることにより多様な内容での外国語活動が行われ、通常授業との違いが見られた。

上記の内容の充実が、児童の年齢に合った興味と知的的好奇心を喚起したことが、児童の CLIL の授業に関する記述式回答結果と担任教諭のインタビュー結果から明らかになった。特に児童の記述式回答結果においては、CLIL 授業内容で覚えていることに関する詳細な記述の多さとともに、従来の授業との差異に関しても「4R の勉強と英語の勉強、同時にできてすごくなった」、「いつもとちがって楽しいだけではなく悲しいが大切さがわかった」、「いつもより日常でやっているような教科で受けられてよかった」、「雪女を英語で知ることができた。また英語で授業をしたい」といったような記述が多く見られ、non-CLIL の授業に関する54%を占めるゲームに関する記述（「ゲームが楽しかった」、「ゲームで勝ってうれしかった」、「ゲームで〇〇さんにムカッときた」）と比べると学習内容への理解や興味について差異が現れている。同様の傾向は外国語活動において CLIL と non-CLIL の比較研究を行った Yamano (2012) の中でも観察されている。さらに教科内容を取り入れたことによる CLIL 授業での児童の学習意欲の高まりについては、担任教諭である大城戸教諭、関口教諭と中田指導主事から指摘があり、これらは小学校英語教育における児童の知的年齢に合った内容の重要性に関する指摘（アレン, 2010）を裏づけるものとなった。

また CLIL 授業の内容の充実が小学校担任教員としての知識・経験が有効的に活用されることが、本実践におけるすべての担任教諭と担任指導経験のある指導主事より指摘された。小学校外国語活動における指導者である担任教諭は、中等教育・高等教育の英語の専任教諭とは異なり、英語教育に関しての知識・指導に関する専門的研修を受ける時間が少なく、「指導方法・内容」（日本英語検定協会・英語教育センター, 2012, p.30）が小学校の教員外国語活動における課題として指摘されたのは前述のとおりである。しかしながら、ほぼ全教科に関する知識と経験は豊富であり、CLIL 授業においてそれらが有効的に活用される可能性があることは Yamano (2012, 2013a) においても報告されており、本研究の結果もそれと一致している。

RQ3: CLIL を取り入れることにより外国語での言語活動に変化が出るか。

上記研究課題に対し、言語理解に関して児童の選

択式回答結果からは有意な差が見られなかったが、授業観察、児童の自由筆記回答、教員のインタビューから、3点の可能性があることがわかった。それは、① 外国語を使ったコミュニケーション活動に対する児童の授業参加の促進と、② 児童の外国語に対する興味を高めること、③ CLIL 授業における児童の知的レベルにあった教材での *mentalese* の体験である。

第1に、CLIL の授業において児童が積極的に言語に関するコミュニケーション活動に参加したことが、大城戸教諭、関口教諭、中田指導主事より報告された。特に、埼玉のクラスでは普段の外国語活動ではコミュニケーション活動に対して消極的である児童が、CLIL 授業においては積極的に英語を使ってコミュニケーション活動に参加したことが観察された。また、関口教諭と大城戸教諭からは CLIL の授業におけるコミュニケーション活動における言語の必然性が non-CLIL よりも高いことが指摘された。児童の自由筆記における CLIL 授業において覚えている「学習の言語」に関する記述の多さは、全体的に見られる傾向であり、山口では CLIL は2時間分の授業の結果ではあるが、non-CLIL の約8.0倍となっている。同様に、大阪でも、CLIL 授業の記述式回答では「学習の言語」の数が1.4倍となっており、本研究の結果としては CLIL 授業の中で児童が積極的にコミュニケーション活動に従事し、「学習の言語」に慣れ親しんだ可能性があると言える。

第2点として、CLIL 授業における授業観察と児童の自由筆記や指導者のインタビュー結果や、児童からの自発的な問いかけの中から「学習を通しての言語」(peace, future, freedom, fossil, sparrow, sea turtle, one more please など)が観察されたことなどから、CLIL 授業が児童の英語に対する興味を高めていたと言える。特に埼玉や東京では、児童が CLIL の授業において「学習の言語」や「学習を通しての言語」を自発的に記述し、その言語自由筆記の中で記述したことは5.2で述べたとおりである。このような結果から、CLIL が児童の英語に対する興味を高め、結果として児童の自発的言語学習を促進する可能性があることが考えられる。

また、今回の長野の CLIL の実践においては、国語で習った「雪女」を英語で学習した際の感想として「授業とまぜてやっていたのでわからない言葉があってもだいたいわかってよかった」、「わからない

英語がどんどんわかりやすくなっていた。英語が楽しい物だとわかった」との記述があり、児童が *mentalese* を体験していた可能性が高い。同様に、埼玉でもパンケーキ作成の際の児童の感想として「いつも、私は英語のいみがいまいよくわからないけど、わかった」との記述があり、児童が過去の経験をもとに *mentalese* を体験している可能性がある。CLIL は高学年児童が学習した、もしくは学習している教科内容での多様な文脈の提供が可能であり、児童の知的レベルを下げない内容で、*mentalese* を体験できる言語学習環境の実現に貢献できる可能性があると考えられる。

一方で、CLIL の授業観察で使用される英語の語彙の多さや難しさが、児童の記述式回答の中で指摘された。同時に実践指導者からも適切な英語表現使用の難しさ、内容を理解させようとすると言語のレベルが上がる、もしくは日本語の説明が増えてしまうとの課題が指摘された。その場合、Coyle et al. (2010)、和泉 (2011) が重要であると示唆する CLIL における意味がある豊富な理解可能なインプットが、意味はあるが理解不可能なインプット、もしくは母語使用によるインプットの減少となってしまう危険性がある。この問題に関しては、今後さらなる検討と研究が必要である。

RQ4：CLIL を取り入れることにより児童の思考活動を促進することは可能か。

本研究では CLIL 授業において、児童の思考活動は、それぞれ内容と言語の理解のための低次思考活動から、「学習の言語」もしくは「学習を通しての言語」を使用しての課題解決(国際的な環境問題・生物の分類など)に伴う比較・整理・分析などの高次思考活動まで広がっていると推測される。しかしながら、non-CLIL の実践における3ヒントゲームなどでも「学習の言語」を通して思考活動を行っていたと考えられる。授業内における児童の低次・高次の思考活動の検証は難しく、この点においては今後さらなる研究が行われる必要がある。本研究では、現段階の結果として、児童からの自由記述を参考としながら考察を行う。

まず、CLIL と non-CLIL の思考活動の違いを児童自身から表したものととして、「いつもより頭を使った」、「きょうはいつもとはちがって考える授業だった」、「いつもよりふかく考え、やりがいがあった」

などの記述があり、そのような記述が non-CLIL の授業に関する記述回答には見られないことから、CLIL は児童の思考活動を促進する可能性があると推測される。これは CLIL を取り入れることにより、指導者自身が明示的に児童の思考活動に対する考慮を行うこととなり、外国語学習の初期段階からも学習者の学齢にあった思考活動が可能となるとの指摘 (Coyle, 2007; Coyle, et al., 2010; 池田, 2011a, 2011b; Mehisto, et al., 2008; 笹島, 2011) を検証づけるものと考えられる。また、外国語活動の中でも、児童の限られた学習言語レベルと彼らの興味や関心、知的思考レベルに考慮した活動を取り入れるべきだとの示唆 (アレン, 2010; バトラー, 2005; Yoshida, 2011) に対して、CLIL の活用が検討できるのではないかと考えよう。

RQ5: CLIL を取り入れることによりクラスでの協同学習に変化が出るか。

協同学習は CLIL 授業において、それぞれ個別の学びから、自分の意見を表現するための教師との対話、それぞれの内容に関する課題について班で考えて行う活動から、協力してパンケーキを制作する活動、クラスでの課題結果発表、世界の子供たちのことを考えることまで広がっている。特に CLIL における活動は、協同学習における児童の学習内容自体に関する興味とともに、前記したとおり児童の知的年齢に合う課題を取り入れているために、活動における認知的負荷が高まっていた可能性が高い。それにより、児童同士の学び合いが活発となり、本研究の実践指導者が多く指摘した「普段は外国語活動に消極的な児童の積極的な協同学習へのかかわり」が促進されたと考えられる。これらは「最近接発達の領域の理論」(Vygotsky, 1978) の概念に通じるものと考えられる。言い換えると、CLIL では、内容的に意味のある認知的負荷の高い課題の中で協同学習を行うため、学習者が問題を個別に解ける現在の能力だけでなく、指導者や友人との協力により問題を解決しようとする機会が多くなる可能性が高いと推測される。このような協同学習の重要性は、日本の学校教育においても佐藤 (2003, 2006, 2010) が「学びの共同体」として示唆しており、事実、本研究実践者である田上教諭は CLIL 指導案作成の検討中に、CLIL の協同学習の理念を本研究代表者が説明した際、「外国語活動における『学びの共同体』

の実現につながる可能性がある」ことについて触れた。さらに大城戸教諭と関口教諭は実践後のインタビューで、CLIL の実践における協同学習の中でどの子にも活躍の場があったことを述べている。これらの結果により、CLIL を取り入れることにより外国語活動における協同学習の学びの質を高められる可能性があるのではないかと考察できる。

RQ6: CLIL を取り入れることにより文化や国際理解に変化が出るか。

文化・国際理解に関しては、関口教諭より、普段は外国語活動や ALT に興味を示さない児童を含め、クラスの児童の ALT の国に対する文化理解が体験的に深まった可能性があることが指摘された。また大城戸教諭も、CLIL の授業を通して児童が世界に視野を広げて考えることができた指摘した。実際、山口のクラスの児童からは「英語を通じ世界を知り、考え合うことができました。英語を通して世界のことも考える総合的な学習でした」、「ほかの国のことを考えて日本に感謝していく勉強でした」、「これからも知らない国などいろいろ調べたいです」などの意見が出ている。また、これは言語に関することだが、環境問題という国際問題について考えた CLIL 授業と non-CLIL 授業との違いについて大阪の児童から「日本語と英語の違いが分かりました」という記述も見られた。これらは CLIL の 4 原理である文化・国際理解の背景にある「学習言語とその文化への学びを通じた母語と母語文化への理解と真価への気づき」(Mehisto, et al., 2008, p.12) という学習目的の実現につながるものと推測され、同様に、外国語活動の指導要領にある「外国語活動を通して、外国語や外国の文化のみならず、国語や我が国の文化についても併せて理解を深めることができるようにすること」の実現にも貢献できると予測される。したがって、CLIL を取り入れることで、文化・国際理解の体験的理解が深まり、その上で外国の文化・言語のみならず、日本や日本語についての理解も深められる可能性があると考えられる。

7

まとめ「外国語活動におけるCLIL—可能性と課題—」

上記の研究結果と考察から、外国語活動にCLILを取り入れることにより、①指導実践者、特に担任教諭の知識と経験を生かした、児童の興味・知的好奇心に合う内容の充実、②多様な文脈の中で児童に外国語に慣れ親しませることと外国語を使った積極的なコミュニケーション活動、③言語学習における低次および高次思考活動の実現、④協同学習の質の向上、⑤文化・国際理解の体験的理解、以上5点を促進できる可能性があることがわかった。これらは、小学校外国語活動の目的である「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う（文部科学省、2008a, p.1）」ことに貢献できるものと推測される。これらの研究結果をもとに、外国語活動におけるCLILの可能性について、4つのCと組み合わせると、図3に表す。

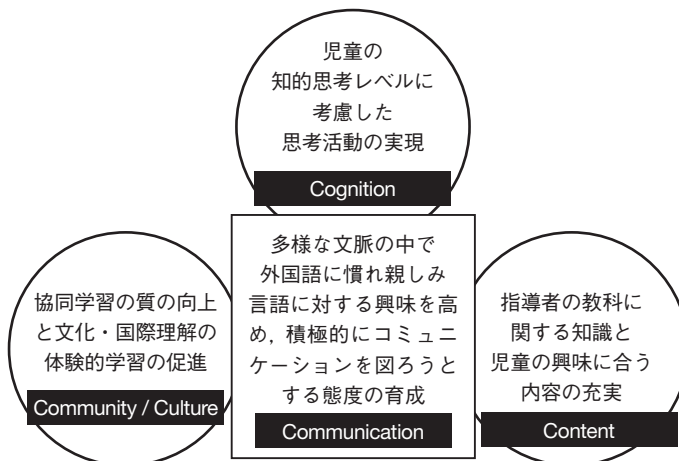
これにより、日本英語検定協会・英語教育センター（2012）が行った調査で指摘された外国語活動における課題と問題の1つである「指導方法・内容」（p.30）に対して、CLILが1つの方策になる可能性があると考えられる。

しかしながら、本研究においてCLIL実践における2点の課題も明らかになった。

まず第1点目は児童・実践者がともに指摘した

CLIL授業における英語の多様さと難しさである。CLILの授業では内容を児童の認知レベルに合わせてと、それに伴い学習言語の語彙数、語彙の難易度が上がってしまう傾向が見られる。同様に指導者に対しても、それらの言語を使い教授する英語力が求められ、さらに指導者が使用する表現で児童が内容を理解できない場合は、日本語を多用することにもなりかねない。これらの結果はバトラー（2005）の指摘する小学校英語教育における教科内容を取り入れる際の、問題点と一致しており、外国語活動においてCLILを実践する際の大きな課題の1つとなると考えられる。一方で、児童のCLILに関する授業の記述からは、「学習の言語」や「学習を通しての言語」の記述の多さが観察されており、さらに他教科において学習中である教材を活用してのmentaleseの可能性、児童の学習言語に対する興味の高まりも見られ、児童のニーズや教員の教科知識を生かした授業実践については、慎重に、しかし前向きに検討することが必要であると考えられる。

第2点目はCLILの4原理を取り入れた指導案作成における教員の負担である。これは本研究では実践者である田上教諭、蒲原英語指導員が指摘しており、先行研究で述べたYamano（2012, 2013a）の結果と一致した。事実、CLIL指導教材の少なさは多くの研究者（Beardsmore, 2009; Coyle et al., 2010; 池田, 2011b; Mehisto et al., 2008; 笹島, 2011）が指摘しているものであり、外国語活動でCLILを実践するためには独自の教材研究・作成はまぬがれない。しかしながら、そのように教員の負担や教材不



▶ 図3：外国語活動におけるCLILの可能性

足で、実践が難しいと指摘されている教科内容を取り入れた外国語活動（バトラー, 2005; 渡部, 2010）に、本研究においては、全国の小学校の担任教諭、指導主事、英語指導員などさまざまな指導者が授業実践を行い、6教科8つのテーマによる10時間の結果について探究を行うことできた。これは意義あることと言えるのではないだろうか。これらの実践と本研究が、小学校ならではの、高学年児童の興味と知的好奇心に沿う豊かな内容での外国語活動の授業のために、少しでも参考となることを望む。

最後に今後の課題について述べる。本研究では東京と、長野の non-CLIL 授業に関する自由記述回答を除く同一グループでの CLIL と non-CLIL 授業実践からの比較分析を行ったが、授業内容や学習言語の難易度の違い、実施時期の違い、教員の違いなどに問題点が残る。したがって、これらを考慮した検証がさらに必要である。またその際には、CLIL と non-CLIL の差異を調査するための児童への質問紙内容の再考など十分な検討が必要である。しかしながら、本研究により、外国語活動が抱える課題の1つである「指導内容・方法」について、CLIL が貢献できる可能性が検証されたと言えるであろう。外国語活動における CLIL 実践のさらなる探究が求められる。

参考文献 (*は引用文献)

- * アレン玉井光江.(2010).『小学校英語の教育法』. 東京：大修館書店.
- * Anderson, L., & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- * Beardsmore, H. (2009). Language promotion by European supra-national institutions. In O. Garcia (Ed.), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective* (pp.197-217). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Bentley, K. (2009). *Primary curriculum box: CLIL lesson and activities for younger learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Bentley, K. (2010). *The TKT course CLIL module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * バトラー後藤裕子.(2005).『日本の小学校英語を考える—アジアの視点からの検証と提言』. 東京：三省堂.
- * Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Canizares, S., & Moreton, D. (1998). *Frogs*. NY: Scholastic Inc.
- * Carroll, D. (2008). *Psychology of language*. CA: Thomson Wadsworth.

謝 辞

本研究を行うにあたり、山口県周南市立遠石小学校・大城戸玲子先生、長野県安曇野市立穂高北小学校・田上達人先生、埼玉県比企郡川島町立伊草小学校・関口由美子先生、大阪府寝屋川市指導主事・中田葉月先生、蒲原順子先生、そして実践校であるすべての小学校の校長先生方と担任の先生方、ALTの方々、児童の皆さんに多大なるご協力をいただきました。また、統計処理に関して、北海道医療大学の長谷川聡先生にご示唆をいただきました。ここに心より感謝申し上げます。最後に、このような貴重な研究の機会を与えてくださった、公益財団法人日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方、特に助言者となって、この1年間にわたり、貴重な助言とご指導をくださった和田稔先生に、深く御礼申し上げます。

<共同研究者> (五十音順・敬称略)

大城戸玲子
蒲原順子
関口由美子
田上達人
中田葉月

- * Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in Education* (7th ed.). New York: Routledge.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 543-562.
- * Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- * Dalton-Puffer, C., Nikula T., & Smit, U. (Eds.). (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- * Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second*

- language research. New York: Routledge.
- ドルニエイ, ゴルダン. (2006). 八島智子・竹内里 (監修). 『外国語教育学のための質問紙調査入門』. 東京: 松柏社.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Friedrich, V. et al. (2011). *Starter: CLIL activity book for beginners*. Braunschweig: Westermann.
- * 藤原真知子. (2012). 「日本の小学校における内容言語統合学習 (CLIL) の試み: 聖学院大学総合研究所小学校英語指導法セミナー実践記録」. 『聖学院大学総合研究所 Newsletter』, Vol. 21. 聖学院大学総合研究所.
- * Graaff, D.R., Koopman, J.G., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 603-624.
- Heine, L. (2010). *Problem solving in a foreign language*. New York: De Gruyter Mouton.
- Hoffmann, R. (2011). *Starter: CLIL activity book for beginners*. Braunschweig: Westermann.
- * 池田真. (2011a). 「第 1 章 CLIL の基本原理」. 渡部良典・池田真・和泉伸一 (共著). 『CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第一巻 原理と方法』 (pp.1-13). 東京: 上智大学出版.
- * 池田真. (2011b). 「第 2 章 CLIL のシラバスと教材」. 渡部良典・池田真・和泉伸一 (共著). 『CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第一巻 原理と方法』 (pp.15-29). 東京: 上智大学出版.
- * 和泉伸一. (2011). 「第 3 章 第 2 言語習得研究からみた CLIL の指導原理と実践」. 渡部良典・池田真・和泉伸一 (共著). 『CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第一巻 原理と方法』 (pp.31-72). 東京: 上智大学出版.
- * Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- 久埜百合. (1999). 『こんなふう始めてみては? 小学校英語』. 東京: 三省堂.
- 久埜百合・永井淳子・佐藤玲子・粕谷恭子. (2006). 『ここがポイント! 小学校英語』. 東京: 三省堂.
- 小泉清裕. (2011). 『小学校英語活動ネタのタネ』. 東京: 株式会社アルク.
- Light, G., Cox, R., & Calkins, S. (2009). *Learning and teaching in higher education* (2nd Ed.). London: Sage Publications.
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 町田淳子・瀧口優. (2010). 『テーマで学ぶ外国語活動 1』. 東京: 三友社出版.
- * Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä.
- * Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Michael, H., & Catherine, J. (2011). *The handbook of language teaching*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- * 文部科学省. (2008a). 『小学校学習指導要領: 第 4 章 外国語活動』. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/gai.htm
- * 文部科学省. (2008b). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』. 東京: 東洋館出版社.
- * 二五義博. (2013). 「算数の計算を活用した教科横断型の英語指導—小学校高学年児童を対象とした英語の数の学習を事例として—」. *JES Journal*, 13, 84-99.
- * 日本英語検定協会・英語教育研究センター. (2012). 『小学校の外国語活動に関する現状調査 (小学校対象) 調査結果報告』. Retrieved from <http://www.eiken.or.jp/news/kyoukai/120518r01.html>
- 大谷泰照. (2010). 『EU の言語教育政策』. 東京: くろしお出版.
- * Richards, K. (2009). Interviews. In J. Heigham & R. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp.181-199). New York: Palgrave Macmillan.
- Sajda, L. (2008). *Content and language integrated learning — CLIL*. Norderstedt: GRIN Verlag.
- * 笹島茂. (2011). 『CLIL 新しい発想の授業』. 東京: 三修社.
- * 佐藤学. (2003). 『教師達の挑戦』. 東京: 小学館.
- * 佐藤学. (2006). 『学校の挑戦—学びの共同体を創る』. 東京: 小学館.
- * 佐藤学. (2010). 『教育の方法』. 東京: 左右社.
- 佐藤学. (2012). 『学校を改革する』. 東京: 岩波書店.
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 582-602.
- 鈴木聡志. (2007). 『会話分析・ディスコース分析』. 東京: 新曜社.
- * Swain, M. (1993). The output hypothesis; Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- Swain, M., Kinnear, P. & Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- * 谷川俊太郎. (2011). 『そのこ』. 東京: 晶文社.
- * Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- * Wallace, J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * 渡部孝子. (2010). 「フィンランドにおける content and language integrated learning に関する基礎研究」. 『群馬大学教育実践研究』第 27 号. 群馬大学教育学部附属学校教育臨床センター.
- 渡部良典. (2011). 「第 4 章 第 2 言語習得研究からみた

CLILの指導原理と実践』。渡部良典・池田真・和泉伸一(共著)。『CLIL(内容言語統合型学習)上智大学外国語教育の新たな挑戦 第一巻 原理と方法』(pp.73-125)。東京:上智大学出版。











- * Yamano, Y. (2012). *Content and language integrated learning (CLIL) in a Japanese elementary school: A comparative study of a CLIL program in early EFL education* (Master's thesis). Tokyo: Sophia University.
- * Yamano, Y. (2013a). Exploring the use of content and language integrated learning (CLIL) in foreign language activities. *JES Journal*, 13, 20-35.
- * Yamano, Y. (2013b). Utilizing the CLIL approach in a Japanese primary school: A comparative study of CLIL and EFL lessons. *The Asian EFL Journal*.

15(4), 70-92.

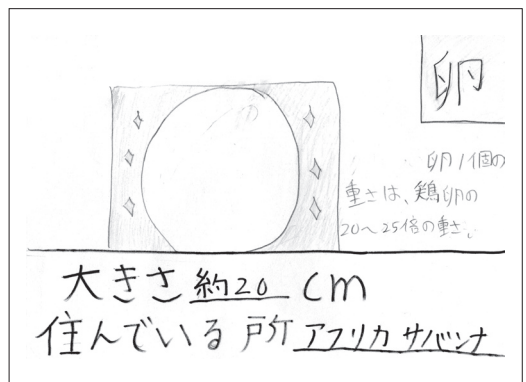
- * Yoshida, K. (2011). Issues in the transition of English education from elementary schools to secondary schools. 吉田研作(研究代表者)『早期英語学習の中学英語への影響—情意要因およびCan-do意識の調査から—研究成果報告書』(pp.101-112)。上智大学国際言語情報研究所・教育測定研究所。
- Zarobe, Y., & Catalán, R. (Eds.). (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.
- Zarobe, Y., Sierra, J. & Puerto, F. (Eds.). (2011). *Content and foreign language integrated learning*. Bern: Peter Lang.

資料

資料1: 大阪 CLIL ワークシート

										
Reuse リユース 再利用										
Reduce リデュース へらす										
Recycle リサイクル 再生利用										
Refuse リフューズ ことわる										

資料2: 東京 CLIL: 児童の調べ学習による卵



資料 3：山口・同一児童による CLIL と non-CLIL の授業に関する筆記

☆今日の授業でやったことで覚えていることを書いてください。
 (単語でも、内容でも、先生やお友達の話したことでも、何でもいいです！)

- ・日本がエビをとりすぎている。そのことについての外国の子どもの気持ち。
- ・嫌かなければいけないガーナの子どもや、外にきけんがあって外に出られないボスニアの子どもたちについて考えたこと。
- ・(シェリンフ)、(ポフ)、(ビーフ)、(チキン)、(ツナ)、(フューチャー)

☆今日の授業の感想を書いてください。
 エビのことについては、日本はエビをとりすぎた他の国のことを考えるいいことがわかりました。
 ガーナの子どもは、わたしたちのように学校に行ったり遊んだりすることができないので、かわいそうでした。
 ボスニアの子どもは、じらいで苦しんでいることがわかりました。じらいは、とてもおそろしいものです。毎日心配しながら生活しているのがとてもかわいそうでした。
 いろんな国のことについて考えることができました。

☆今日はいつもの外国語活動とくらべてちがいはありましたか？どのようなちがいですか？
 いつもは、単語を教えてもらったりゲームをしたりすることが多いけど、金曜日は、いろんな国の子どもたちの気持ちなどについて考える授業でした。

☆Thank you!! 😊

☆今日の授業でやったことで覚えていることを書いてください。
 (単語でも、内容でも、先生やお友達の話したことでも、何でもいいです！)

いろいろなクイズ

☆今日の授業の感想を書いてください。
 クイズでは、すぐわかるのもあれはなかなかわからないのあって、おもしろかったです。

☆Thank you!! 😊

資料 4：埼玉・同一児童による CLIL と non-CLIL 授業に関する言語の記述

☆今日の授業でやったことで覚えていることを書いてください。
 (単語でも、内容でも、先生やお友達の話したことでも、何でもいいです！)

oil・eggs・milk・flour・bowl
 オイル エッグ ミルク フラワー ボウル
 ladle・spatula・Whisk
 レッパル スパチュラ ウィスク
 frying pan
 フライパン

☆今日の授業の感想を書いてください。
 英語と家庭科でミックスしてできて楽しかったし、いろいろ英単語もおぼえられたのでよかったです。

☆今日はいつもの外国語活動とくらべてちがいはありましたか？どのようなちがいですか？
 みんなで協力してパンケーキを焼いて食べておいしかったです。

☆Thank you!! 😊

☆今日の授業でやったことで覚えていることを書いてください。
 (単語でも、内容でも、先生やお友達の話したことでも、何でもいいです！)

カルタドリセント

☆今日の授業の感想を書いてください。
 カルタもやったのからだし、後もうすこしだけがんばりたいです。

☆Thank you!! 😊