

CLIL (内容言語統合型学習)における フォーカス・オン・フォームでの 指導が児童に与える影響

研究者:大阪府/寝屋川市立第五小学校 教諭 中田 葉月

《研究助言者:和泉 伸一》

概要

本実践研究の目的は、内容言語統合型学習(Content and Language Integrated Learning=CLIL, 以下CLIL)の枠組みを使用し、フォーカス・オン・フォーム(Focus on Form, 以下FonF)を用いて指導することで、どのような効果が現れるかを明らかにすることである。特に、児童に文構造への気づきを促し、英語表現を獲得(習得)させることができるかが焦点である。具体的には、CLIL授業において内容のあるティーチャー・トークでインプットを与え、表現や単語を入れ替える活動を行うことで文構造に気づきやすくし、児童が英語の作り出しを負担なく行うことができるかを、聞き取りクイズや発表の様子、児童の感想を用いて検証した。また、学年全体で、年間を通してCLIL授業に取り組み、児童の様子を観察した。

研究の結果、CLIL授業におけるFonFでの指導により、児童は文構造に気づくことができた。そのことにより、何度も発話練習をすることなく、スムーズに発話を行うことができることが確認でき、CLIL授業におけるFonF指導の有効性が確認された。

1 はじめに

2020年度より、新しい小学校学習指導要領が全面実施となった。それにとまない、外国語活動が5・6年生で外国語科として教科化され、3・4年

生で外国語活動が始まった。移行期間には、全国で「主体的・対話的で深い学び」を実現させるための指導法や評価方法についてなど、研究や教員研修が行われてきた。具体的な指導内容として、Small Talkや文字指導なども必要となった。

Small Talkは、文部科学省によると次のように定義されている。「2時間に1回程度、帯活動で、あるテーマのもと、指導者のまとまった話を聞いたり、ペアで自分の考えや気持ちを伝え合ったりすることである。5年生は指導者の話を聞くことを中心に、6年生はペアで伝え合うことを中心に行う。」(文部科学省, 2017)。また、Small Talkを行う主な目的は、(1)既習表現を繰り返し使用できるようにしてその定着を図ること、(2)対話の続け方を指導すること、の2点が示されている(文部科学省, 2017)。

しかし、週2回の授業では、既習事項の活用とはいえ、児童にとっては発話を急ぎすぎているのではないかと感じていた。外国語活動では、「聞くこと」「話すこと」を中心としてコミュニケーション能力の素地を養うことが目的とされているため、主語・動詞など文法用語を用いながら、明示的な文法指導を行うことはなかった。過去には、定形文ではなく、児童の本当に言いたいことを言わせるために、教師が英訳した英語表現にカタカナで振り仮名を打ち、それを見ながら発表する児童の姿や、表現を覚えさせるために多くの時間を使用する活動も多く見られていた。小学校外国語科の学習指導要領には、文構造への気づきを促す指導が求められている。これ

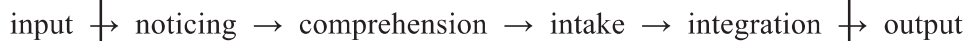
を受け、また Small Talk での表現の作り出しをスムーズに行えるようにするため、文構造に気づかせ、動詞にあたる部分や、目的語にあたる部分を入れ替えることができるようにする必要があったと考えた。そこで高学年で始まる Small Talk へとつなげるために、中学年の外国語活動の授業において、児童が表現の入れ替えに気づき、英語の発話の作り出しを行いやすくすることを目標とした授業を行うことで、どのような効果が現れるかを検証することにした。そのために FonF を使用することで、児童が文構造に気づきやすくなるのではないかという仮説を立てた。FonF は意味に焦点を当てた授業の中で、生徒が遭遇する発話や内容理解の問題に対して、彼らの注意を言語形式に向けさせる試みのことである(和泉, 2009)。意味に焦点を当てた授業の設定には、筆者が長年実践を行っている CLIL が有効であると考えた。本実践研究では、CLIL 授業の中で FonF を織り交ぜて行うことで、児童の文の作り出しにどのような効果が現れるかを検

証した実践研究について報告する。

2 先行研究と研究の背景

2.1 フォーカス・オン・フォーム (FonF) とは

FonF とはロングによって提唱された「意味やコミュニケーションに重点を置いた授業の中で、偶発的に発生する言語的要素に生徒の注意を喚起する」指導方法である(Doughty & Williams, 1998; Long, 1991; 和泉, 2009; 高島, 2011)。Ellis(1997) は言語を習得するためにはインプットが重要であると述べているが、その認知プロセスを Gass(2013) は以下(図1)の4つ(線で囲まれた部分)から成るものとして説明している。



■図1: 認知プロセス(Gass, 2013)

まず、インプット(input)があり、そこから必要な言語材料を音声形式と意味を繋ぐ認知プロセスをたどる。これがインテイク(intake)と呼ばれるものである。次にインテイクした内容を、学んだ既存知識と比べたり統合したりしながら、学習者は言葉を獲得していく。最初は、1対1対応で、その場面で使ったひとまとまりの表現として覚えるが、やがて、何度も触れるうちにパターンを見つけていく。その際、インプットが不足すると決まった表現から抜けられず、学習した言葉が化石化する現象が起こるため、理解可能であり、かつ学習者の能力より少し高めインプットを与えることが重要であるとされる(Krashen

1982, 1985)。これを「i+1の理解可能なインプット」(comprehensible input at i+1)という。インプットの重要性はKrashen(1982, 1985)等多くの第2言語習得理論の研究者(Ellis, R, 1990, 2008; Gass, 1997; VanPatten, 1996)が述べているところであるが、学習者の注意がインプットに向けられて、学習者が外国語の意味と文構造を結びつけられる過程として取り込むこと(intake)が起こる学習が大切だと述べている(VanPatten, Williams and Rott, 2004)。この英語の音声と意味内容をつなげる活動をform-meaning connections(FMCs)と呼ぶ(VanPatten, et al., 2004)。その際に、先述のFonFによる指導が有

効となる。この指導法は、学習者が外国語に触れる中でその意味と文構造を結びつける方法である。その際にインプットの中に含まれる文構造(言語パターン)に気づくことがない限り、外国語の学びは上手く促進されないとされている(Shimidt, 1990)。

2.2 CLIL(内容言語統合型学習)とは

CLILは、内容と言語を同時に学んだり教えたりするために、追加言語(母語以外の言語)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, Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, p.8)。CLILの最大の特徴は、4つのCと呼ばれる枠組みを使用することにある(Coyle et al., 2010, pp.48-85)。CLILの4Cとは、「内容(Content)」、「言語(Communication)」、「思考(Cognition)」、「文化(Culture)」または「協同(Community)」のことを包括する概念である。“Content”は新しい知識の向上、スキルや理解のことであり、教科内容やトピックのことであり、教科内容を使用することについて、児童の発達段階に応じた内容である既習事項の教科内容を活用することは、児童の知的好奇心を満たすと思われる。また、英語理解が苦手な児童も、背景知識(スキーマ)(Rumelhart, 1980)を頼りに授業に参加することができるのではないかと考えられる。“Communication”は、対話や、言語使用および言語を学ぶことを指す。CLILでは、言語知識(語彙、文法、発音)の獲得や4技能(聞く、話す、読む、書く)の訓練といった語学学習よりも、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。“Cognition”は、「学習者の思考や学習スキル」のことであり、HOTS(Higher Order Thinking Skills: 高次思考力)とLOTS(Lower Order Thinking Skills: 低次思考力)に分類される。HOTSとLOTSの双方とも、これからの社会を生きていく力として必要不可欠なものであろう。“Culture”(または“Community”)は、文化および協学のことであり(Coyle et al., 2010)。

学習指導要領で示されている「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、児童が思考

し判断して表現する英語の授業を行うことが求められている。そのためにCLILは大変有効であり、日本においても多くの実践や調査により児童・生徒の意欲が向上することも示されている(伊藤, 2017; 中田, 2016; 山野, 2013; 他)。また、意味のある内容での英語によるやり取りを行うため、FonFを使用する授業としては最適であると考えられる。

2.3 FonFとCLIL

FonFとCLILを関係づけると、以下のことが外国語の授業で大切と考えられる。まず、ターゲットとなる表現を、教師の英語での語り(ティーチャー・トーク)を利用して、何度も児童に繰り返し聞かせたり、意識的に使用させたりして、児童が言語形式に気づくように仕向けていく。柏木はCLIL授業でのFonF指導の有効性について、「深い内容を学ぶ際の英語のインプットに含まれる言語形式に注意を向け、友だちと英語を使いながら文のパターンや仕組みに気づく場面がある」(柏木・伊藤, 2020, p.25)と及している。

小学校中学年の英語指導では、主に音声を使用しているため、文字を板書したり、下線を引いたりすることが無い。そこで、本研究でFonFを使用する際には、絵カードを使用したDictgloss(Wajnryb, 1990)を使用する。Dictglossとは、元々は文法的構造を教えるために使用された言語指導技術であり、学習者は小グループで目標言語のテキストを要約したり再生したりする(Ellis, R, 2003)。小学生では、まだ文字を読むことには不慣れであるため、絵カードを並べ変える等の手法を使用する。これにより、児童は意味内容に注意を払うことが促される。そこで繰り返し聞く英語の音声と意味内容をつなげ、なおかつ文構造にも気づくことが期待される。EFL(English as a Foreign Language)環境である日本の児童は、普段から英語を耳にする機会は少ないが、初級の学習者であっても、音声形式(form)を伴う動詞フレーズでのFMCsはある程度可能であることがわかっている(柏木, 2011)。さらに畑江・米田(2018)は、高学年児童にふさわしい学習内容と活動を設定し文法指導を行うことで、児童が英語の語順に気づき、学習することを促せ

る可能性を指摘している。本研究では、中学年でもそれが可能であるかどうかということも検証を行う。また、帯活動で少しずつ文字指導も取り入れ、ある程度音と文字をつながられるようになってきた段階で、ICT機器を使用して、単語や表現の入れ替えを体験的に行える活動を取り入れる。

2.4 小学生に対する FonF の指導について

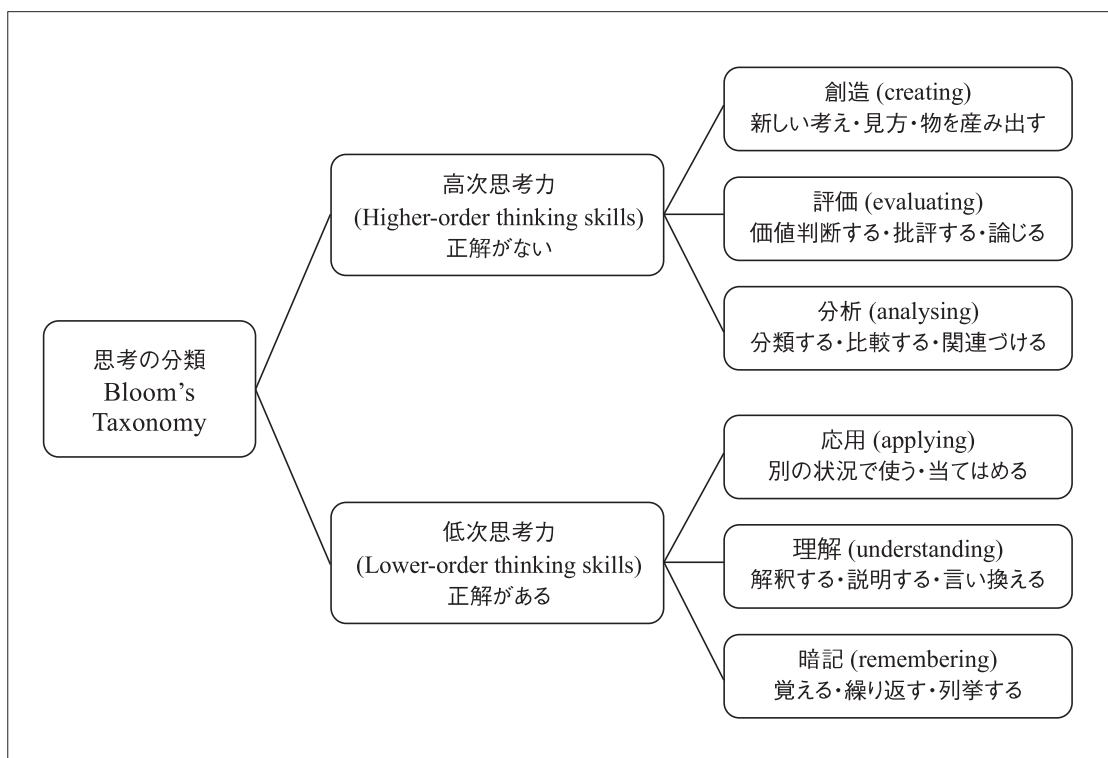
児童が英語表現と意味内容をつなげる活動を意図的に取り入れ、文構造に気づくようにすることで、英語表現をただ丸覚えして発話するのではなく、文の入れ替えが出来るようになる教材を作成する。文構造に気づかせながら、ひとまとまりの英語表現を真似たり繰り返したりしながら、その一部を入れ替えることができるようになることは、言葉の創り出し(productivity)を支えると考えられる(Ellis, N, & Larsen-Freeman, 2009)。その際、文構造に気づきやすいように文字指導がある程度進んできていることで、児童は気づきやすくなる。また、どこを入れ替えると

上手く使えるか試してみたり、記憶に残したりできると考えられる。現在までの小学校英語では、音声のみによる活動であり、それは初めての英語を負担なく聞いたり真似たりするためには、大切な第一歩であった。しかしながら、小学校英語の教科化において、高学年では70時間程度の指導が始まる中で、いきなり聞いたことがない表現を長い文章で示されるといような、従来の中学校の英語指導の前倒しにならない工夫が、強く求められていると言える。

3 CLIL 実践について

3.1 CLIL 授業を行うにあたっての筆者の考え、ねらい

筆者はこれまで小学校教員や指導主事、そして公立幼稚園長の経験があり、それぞれでCLILによる英語授業および活動を行った。それらは園児・児童・生徒の発達段階に応じた思考活動と、言語活動を取り入れた授業実践である。そ



■図2: Bloomの教育目標分類(改訂版)(池田2016, p13より取得:Anderson et., 2001:31を改変)

の目的は、(1) 児童・生徒の年齢に応じた知的好奇心に応える内容を使用すること、世界とのつながりを「自分ごと化」することで、児童・生徒の学ぶ意欲の向上を図ること、(2) 思考する場面を設定することができ、既存の知識を活用することで生きて働く知識・技能の習得ができること、(3) 使用する場面と表現が一致した英語を聞かせたり発話させたりすることで、英語表現が記憶に残りやすく、意味のある言語活動が行えること、である。特に思考について、CLILではBloomのTaxonomyを使用して説明される(図2)が、特に高次思考力(Higher order thinking skills=HOTS)と呼ばれる思考活動の分析や分類の活動などは小学校でも行いやすいと考える。

3.2 CLIL 実践の年間計画

先行研究でも述べたように、CLIL授業では、オーセンティックな内容を使って児童・生徒の発達段階に応じた言語指導を進めることで、児童・生徒の学習意欲を向上させることができることが示されている。また、思考する場면을授業の中に設定することができ、使用する場面と一致した英語表現を何度も聞くことで、意味理解も進

み、必然性のある言語使用場面を設定することができる。児童・生徒同士の英語でのやりとりも増える。特に児童・生徒が思考する場面でのターゲットセンテンスのインプットや、学習者の言語使用により、記憶に残り、発話の作り出しをスムーズに行うことができる。

筆者はCLIL実践の中で、ボトムアップの指導として、授業開始の10分程度を使って音声を中心とした文字指導を帯活動として行っている。アルファベットの文字認識から始め、音韻認識、ブレンディング、セグメンテーション、アリタレーション等を、児童同士が共同しながら活動しながら学ぶ方法(柏木, 2017)を取り入れ実践している。この指導により、児童は先頭の文字と、教師のティーチャー・トークでの音声を結びつけ、絵カードに書かれた文字を類推することができるようになってきている。その少しずつの文字指導が、CLIL授業での絵カードや資料を読もうとする力となり、足場かけとなっていると考えられる。

これらの要素を取り入れ、CLILの多くの実践を行ってきたが、どの授業実践も児童の意欲や積極性が増すというような結果が得られた(中田, 2016, 2018, 2019; 中田・伊藤, 2020)。筆者が現在勤務する市では、平成16年より国際コミュニ

■表1: 年間授業計画

授業内容	関連教科
1.「『Mottainai』は地球を救う」	社会科 総合的な学習 環境教育
2.「都道府県の特産物を紹介しよう」	国語科 社会科
3.「睡眠時間を調べよう」	保健体育科 算数科
4.「防災グッズを作ろう」	総合的な学習(SDGs= Sustainable Development Goals) 防災教育
5.「栄養バランスのよいカレーを作ろう」	食育(家庭科)
6.「食品ロス」	社会科 総合的な学習(SDGs) 食育(家庭科)

ケーション科として、小学校1年生より英語教育を行っている。文部科学省認定教材を使用するが、市教育委員会から標準シラバスも出されており、中には他教科と関連したものもある。そこで、4年生では『Let's Try! 2』を使用しつつ、CLILによる授業を年間通して行った(表1)。その取り組みのうち、FonFでの指導を行った授業である、1.「Mottainai」は地球を救う、4.「防災グッズを作ろう」、6.「食品ロス」の詳細を以下に述べる。

3.2.1 “Mottainai”は地球を救う

4年生は、社会科でゴミの問題について学習した。ここでは「リユース」「リデュース」「リサ

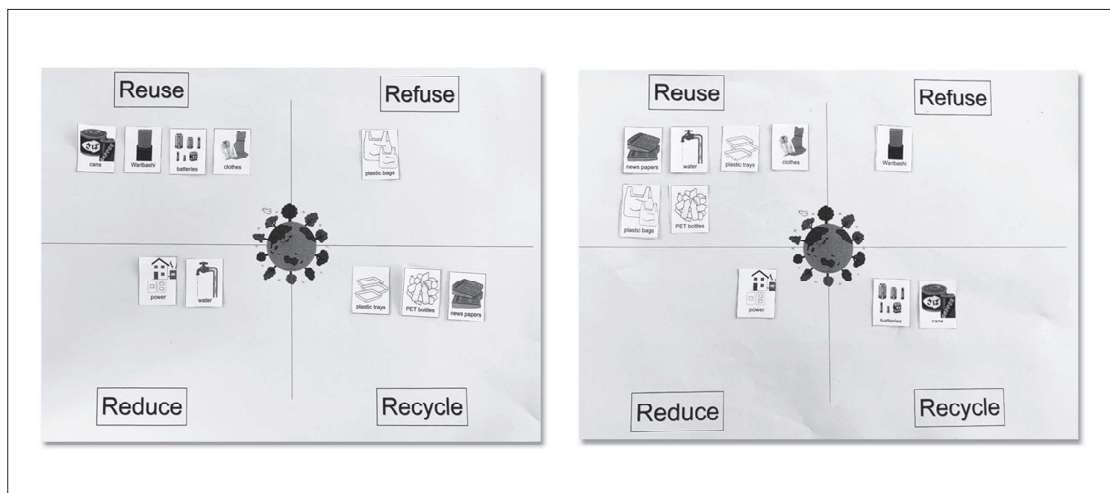
イクル」の3Rの学習を行ったが、その言葉をそのまま“reuse” “reduce” “recycle”として使用し、それに“refuse”を付け加え4Rにし自分たちが地球環境のためにできることを考え発表した。この年度は特にコロナウィルス感染拡大防止のため、学校が2か月近く休校となり、本来見学に行くはずであった市のクリーンセンター(ゴミ処理場)に行くことができなかった。そこで、少しでも社会科での学習が自分たちのこととして考えることができるように、このCLIL授業を学年全体で実施することにした。表2に本授業の単元計画を、表3に本授業の4Cについて、そして表4に単元の詳細について記す。

■表2: 「“Mottainai”は地球を救う」の単元計画

第1時	スキットショービデオによる単元導入 使用する単語の導入
第2時	アクティビティを使用し単語に慣れる。
第3時	アクティビティを通じて表現に慣れる。
第4時	自分たちが地球のためにできることを考え分類する。ワンガリ・マータイについて知る。
第5時	自分たちが地球のために出来ることを発表する。世界のエコマークについて知る。

■表3: 「“Mottainai”は地球を救う」の4C

Content	Communication	Cognition	Culture/Cooperation
・地球の環境についてできることを考える	・What can you do? ・I can recycle (reuse, reduce, refuse) X.	・地球環境のためにできることを分類する	・世界のエコマークについて知る



■図3: ワークシート

表4: 「“Mottainai”は地球を救う」の単元の詳細

単元の流れ	
第1時	<p>「スキットショービデオによる単元導入 使用する単語の導入」</p> <p>学年の担任6人が、廊下を掃除しているビデオを流す。内容は以下の通りである。</p> <p>掃除をしている担任達に筆者が“What are you doing now ?”と問いかけ、担任は“I’m cleaning now.”と言いながら、ゴミ袋に分別せずゴミを入れている。筆者がその様子を見て、“That’s Mottainai!”と言いながら、袋に入れられていたものを取り出し、“I can reuse PET bottles.”と本単元に使用する表現を繰り返して示した。</p> <p>スキットショービデオ鑑賞の後、本時のめあてを示し、学習で使用する単語のインプット活動を行った。このスキットショーにより本授業の概要と使用する表現を児童は理解し、意欲的に授業に取り組んでいる姿が見られた。また、社会科で学習した内容を思い出した児童もいた。そのビデオは、教師が分類せずにゴミを集めていたり、水を出しっぱなしにして雑巾を洗っていたりする映像とともに、ティーチャー・トークとして、“What are you doing?” “I’m cleaning.” “Oh! No! That’s Mottainai! I can reuse this PET bottles.” “I can reduce water.”などのターゲット表現を繰り返し聞かせることができる。ビデオを作成しておけば、英語が得意でない小学校の担任でもティーチャー・トークを聞かせることができるからである。その後、ビデオに登場していた分類されていないゴミが入ったビニール袋から、「衣服」「新聞」「ペットボトル」「空き缶」「電池」などを取り出しながら、それぞれの英語表現を聞かせ、単語の導入を行った。</p> <p>最後にリサイクルをテーマにした“RRR”(APRICOT社: 注1)の歌を歌った。スキットショーによる単元の導入及び使用する単語の導入を行った。</p>
第2時	<p>「アクティビティを使用し単語に慣れる。」</p> <p>アクティビティを使用し単語に慣れる活動を中心に行った。この単元で使用する単語の数を児童が既知していたり、日本語としても使われていたりしているもの等を含め10に限定し、単語に慣れ親しむためのアクティビティ「ラインナップゲーム」を行った。</p> <p>ラインナップゲームとは、担任が発話する順番に「衣服」「新聞」などのイラストと英語が書かれた絵カードを並べるゲームである。最初は3枚のカードに書かれた英語を3回聞かせ、カードを並べさせた。児童は4人の1組の班になり、担任(筆者)が早口で言う順にカードを並べる。最初は早く、段々とゆっくり聞かせた。カードも徐々に数を増やすようにし、最後には10枚のカードを並べさせた。並べたカードの答え合わせの際には、プレゼンテーションソフトを使用し、クリックすると並べた順にカードが自動的に出てくるようにしたものを使用した。そうすることで、カードが出てくるたびに、児童は自然と単語を発話するという場面が見られた。</p> <p>さらに単語だけではなく、ターゲットセンテンスとなる“I can recycle plastic trays.”というフレーズを聞かせて同じ活動も行った。</p>
第3時	<p>「アクティビティを通じて表現に慣れる。」</p> <p>自分たちが地球のために出来ることについて第4時で発表するために使用する表現を、「タイフーンゲーム」(詳細については後述)というアクティビティを通じて慣れる活動を行った。</p>
第4時	<p>「自分たちが地球のために出来ることを考える。ワングリ・マータイについて知る。」</p> <p>図3のように四分割されたワークシートを用意し、自分なら「衣服」や「新聞」を「リサイクル」するのか「リユース」するのかを分けさせた。次に“Mottainai”を世界に提唱した、ケニアのノーベル賞受賞者で女性環境保護活動家、政治家の「ワングリ・マータイ」の話をティーチャー・トークで行った。「もったいない」という言葉には3Rや4Rに“Respect”という意味も込められていることや、「もったいない」は世界でも通じるという話をした。</p>
第5時	<p>「自分が出来ることを発表する。世界のエコマークについて知る。」</p> <p>ワークシートを使い、自分が地球のために出来ることを考え、単語の絵カードを4Rに分類する活動を行った。4Rに分類する際に、児童は「これやったらI can reuse.。」「自分はI can recycle.にするわ。」などの発話やつぶやきが見られた。この様子から児童が表現を使いながら思考していることが窺われた。また、英語表現をかたまりで捉えているということも示唆される。ワークシートを完成させたあと、“What can you do?”という質問に答える形で、自分たちが出来ることを発表した。その後、クイズ形式で各国のエコマークを紹介した。</p>

3.2.2 防災バッグを作ろう

社会科では、「自然災害から人々を守る」(日本文芸出版)の単元を学習する。また、総合的な学習では、SDGsについて学習しており、17のゴールの11番目のゴールとして「住み続けられるまちづくりを」と関連して、防災について学習した。

その内容と関連した「防災バッグを作ろう」(注2)の活動を行った。本実践は、以前、本市の別の小学校で別の教員によって行われた同内容の授業を参考にした。単元計画については表5に、4Cについては表6に、単元の詳細については表7に示す。

■表5: 「防災バッグを作ろう」の単元計画

第1時	海外(フィンランド)からのビデオレター視聴 防災グッズの英語表現を知る
第2時	防災バッグに入れる, 防災グッズのうち10個を選ぶ その防災グッズを, 「必要なもの」と「あれば便利なもの」に分類する
第3時	自分たちが考えた防災バッグの中身を紹介する
第4時	ビデオ撮影 聞き取りクイズ

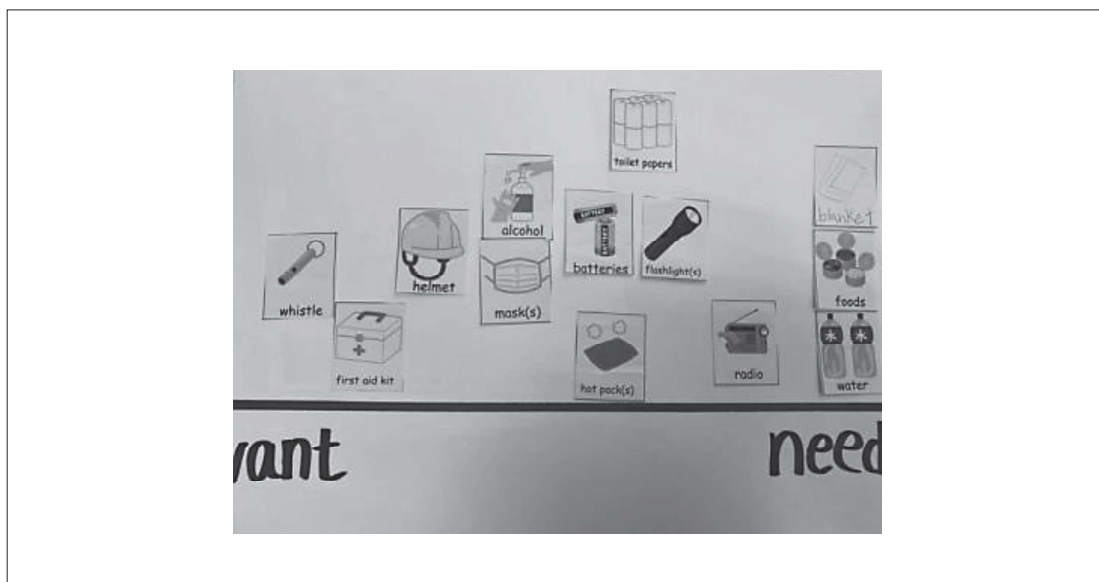
■表6: 「防災バッグを作ろう」の4C

Content	Communication	Cognition	Culture/Cooperation
・食品ロス	・You want X. ・You need X.	・食品の自給率	・外国の朝食について

■表7: 「防災バッグを作ろう」の単元の詳細

単元の流れ	
第1時	<p>「防災グッズについて知る」</p> <p>フィンランドには地震や台風などはないため、日本にあるような防災バッグ(非常用持ち出しバッグ)はない。そこでおすすめ防災グッズが入った防災バッグを紹介してほしいという内容のティーチャー・トーク(トーク内容は筆者作成)を聞き、本時の学習目的を知った。トーク内容は以下の通りである。</p> <p>Hello, A school 4th graders! I'm B from Finland. I want to know the Japanese emergency carry-out bag. My country doesn't have earthquakes and typhoons. I don't have an emergency carry-out bag. Please tell me your recommendation for an emergency carry-out bag. My family is my husband and a daughter. And my daughter's husband, a baby.</p> <p>社会科で重量を計算しながら非常用持ち出しバッグを作成する活動を行った際に使用されていた懐中電灯や水、食料、ラジオなどの英単語を学習した。</p>
第2時	<p>「必要なもの、あったら便利なものにグッズ进行分类する」</p> <p>タイフーンゲームを活用し, “You need X,” “You want Y.”の表現に慣れ親しんだ。その際、児童の1人から, 「この言葉入れ替えたらええんかな。」と質問があった。この言葉がきっかけとなって、児童たちは単語の入替に気づき、児童の発話がスムーズになった。</p> <p>その後、第1時に学習したグッズの絵カードを15個えらんだ。その選んだ絵カードを、ワークシート(図4)に分類した。ワークシートは、右側に“need”, 左側に“want”と書かれており、絶対必要ものをneed側に、あれば便利なものをwant側に配置する。want側はneedに近いwantであるのか、それとも、無くてもよいがあれば便利かどうかをその位置で示すようにした。児童は、ビデオレターのトーク内容から家族構成を聞き取り, 「赤ちゃんがいるならおむつやミルクが必要」「ミルクを作るなら水も必要」と相談しながらカード进行分类していった。また、COVID-19の感染拡大の影響で、マスクやアルコールを選んでる班も多かった。そのカードには裏に付箋紙を貼り付け、ワークシートに貼ったり剥がしたりしやすく、試行錯誤しやすいようにした。また空白のカードも用意し、自分たちが必要だと考えるグッズがあるのであれば、イラストを描き使用できるようにした。</p>

単元の流れ	
第3時	<p>「発表活動」</p> <p>自分たちが考えたおすすめ防災グッズをいれた防災バッグを紹介した。ここでも児童はほぼ練習することなく、スムーズに発表することができていた。</p> <p>世界で起きている災害から、海面上昇などの問題に関してティーチャー・トークを行った。事前に総合的な学習の時間に、プラスチックバッグのウミガメの誤食や、CO₂の排出による地球の温暖化とそれに伴う海面上昇を学習していたからか難しい内容であっても、英語のトーク内容を類推しながら聞いている様子であった。</p>
第4時	<p>「ビデオ撮影」</p> <p>フィンランドに送付するために、タブレットパソコンによるビデオ撮影を行った。その後、聞き取りクイズを実施した。</p>



■図4: ワークシート

3.2.3 「食品ロス」(注3)

本授業は年間の最後の授業であり、1年間の学習のまとめとして設定した。社会科の環境問題、

総合的な学習で学んだSDGsの内容、そして食育の内容を活用した。表8は単元計画であり、表9には4Cを、表10には単元の詳細を示す。

■表8: 「食品ロス」の単元計画

第1時	冷蔵庫から残り物の食材について確認するティーチャー・トークを聞く 日本の食品輸入率について知る
第2時	自分の食べたい朝食を考え、その材料がどこから来ているのかを考える 食品自給率や食品ロスについて知る
第3時	自分のもったいないメニューについて考える
第4時	自分のもったいないメニューの発表 聞き取りクイズ

表9: 「食品ロス」の4C

Content	Communication	Cognition	Culture/Cooperation
・食品ロス	・You want X. ・You need X.	・食品の自給率	・外国の朝食について

表10: 「食品ロス」の単元の詳細

単元の流れ	
第1時	<p>日本の食品輸入率について知る</p> <p>担任が、画用紙でできた冷蔵庫を黒板に貼り、そこから野菜や豆腐等を取り出しながらティーチャートークを行った。その後その内容を使用して児童とSmall Talkを行った。</p> <p>How are you? I'm hungry. I didn't eat breakfast this morning. I'd like to cook some food for breakfast. It's a fridge. We can keep the foods cool. What do I have in the fridge? Let's see. I see something yellow, What do I have? That's right, A banana in the fridge. Any other things? I see something white... I'd like to eat miso soup for breakfast. I have Tofu, left over, any vegetable? This is spinach I ate spinach "ohitashi" last night. This is leftover, "nokorimono". I have pizza, but half eaten pizza, this is leftover. I like pizza. Do you like pizza? Any other things?</p> <p>その後、冷蔵庫から出てきた食材のいくつかを使用し、シラブル(音節)の学習をした。続いて、それらの食材がどこから来ているのかを考えさせるトークを行った。</p> <p>I usually eat rice and miso soup for breakfast. Look at the rice. Rice is from Akita. Green onions are from Kyoto. Tofu is from Kyoto, too. Miso is from Kyoto, too. I want to eat salad, too. Avocados are from? Yes, Mexico.</p> <p>というトークを聞きながら、ワークシートに記載されている食材とその生産地や生産国について線つなぎをさせた。その食材について地図帳やタブレットパソコンでの検索を活用しながら、輸入されている食材はどの程度輸入されているのかを調べさせた。 最後に、外国の朝食メニューを紹介した。</p>
第2時	<p>日本の食品自給率や食品ロスについて知る</p> <p>自分の食べたい朝食を考えさせ、その食材がどこから来ているのかをインターネットを使用して調べさせた。タブレットパソコンに“My favorite breakfast is X, Y and Z.”の表現のカードを単語ごとにバラバラにしたものを送付し、ティーチャートークを聞かせながら、そのカードを並べ替えさせた。次に、“X”、“Y”、“Z”にあたる場所を入れ替えればよいことを告げ、“X”、“Y”、“Z”に料理の写真を貼り付けさせた。</p> <p>その料理の食材の一部がどこから来ているのかを調べさせ、次いで日本での生産量等を調べさせた。そこでも“This is X.” “This is from Y.” “The self-sufficiency rate is 30%.”という表現をタブレットに送付し、カードを並べ替えさせ、“X”、“Y”、“Z”の部分に自分の考えを入れさせた。</p> <p>また農林水産省の子ども向けパンフレットを活用し、日本の食料自給率についてティーチャートークを行った。児童は、肉自体を輸入しなくても、鶏や牛が食べる飼料も輸入されており、それも食料自給率に関係があることを知り驚き、自分たちが現在食べているものが、輸入がストップすると手に入れることが難しいことに気づいた様子だった。</p>
第3時	<p>自分のもったいないメニューを考える。</p> <p>前時に日本の食品自給率について知らせ、自分たちはどのような行動をとればよいのかを児童に考えさせた。児童は「できるだけ残さない」や「材料を無駄にせず使う」などの意見を出した。そこで担任のリメイク料理や、野菜の皮を使った「もったいないメニュー」をティーチャートークで紹介した。次に自分のもったいないメニューを考えさせた。</p>

単元の流れ

第4時	自分のもったいないメニューを発表する
	タブレットパソコンに作成した文章をプロジェクターで写しながら、自分のもったいないメニューを紹介した。発表に際しては、2度ほど発話練習をしただけであったが、児童はスムーズに自分の意見を発表していた。

以上、2020年度の年間のCLIL実践について述べた。また、先にも述べたように、筆者は、(1)児童生徒の意欲の向上、(2)既存の知識を活用することで生きて働く知識・技能の習得、(3)使用する場面と表現が一致した英語使用により、英語表現が記憶に残りやすく、意味のある言語活動が行えること、を目的としてCLIL授業を行ってきた。特に(1)や(2)は学習指導要領で求められているものであると言える。これらの実践の分析結果から、子どもの意欲向上の効果があつたことが分かっている(中田, 2018)。次章では、本研究の詳細について報告する。

4 本実践研究の目的と研究の方法

4.1 目的

本実践研究の目的は、内容言語統合型学習(CLIL)の枠組みを使用し、FonFを用いて指導することでどのような効果が現れるかを明らかにすることである。特に、児童に文構造への気づきを促し、英語表現を獲得(習得)することができるかが焦点である。2020年度から小学校中学年で年間35時間の外国語活動が始まった。その中で、高学年で行われるSmall Talkへとつないでいくために、文の作り出し(production)を児童が負担なく行うことができるための研究を行う。インプット活動の際に、英語の使用場面と表現が一致したティーチャー・トークによるインプットとともに、文構造への気づきを促すことができる。

- 1) 繰り返し発話練習をしなくても文の作り出しを負担なく行えるのか。
- 2) 児童の言語表現の獲得にどのような影響を与えるのか。

を研究し、その効果を検証する。

4.2 参加者

参加者はA市立B小学校4年生29名である。小学校1年生から3年生までの間に75時間程度の外国語の学習を行っており、ALT (Assistant Language Teacher) の指導は月1回程度受けている。また4年生の6月から週1回の外国語の授業では、授業の開始10分程度音声からの文字指導『音声から文字への5ステップス』(柏木, 2017)を使用し、文字認識、音韻認識やフォニックス指導を受けている。

4.3 検証方法

授業実践の流れは表11に示す通りである。年間を通してCLILによる授業を行った。その際、FonFの指導により、児童の文構造への気づきがあるのかどうかを検証するため、聞き取りクイズを事前・事後合わせて3回行った。また、各授業後に感想を書くアンケートを行った。

4.3.1 教室案内(『Let's Try! 2』Unit8 『This is my favorite place.』)

比較のためにnon-CLILの授業を行った。

授業は11月に実施し、ALT主導で行った。曜日や日付、天気などをALTが聞いた後、『Let's Try! 2』のデジタル教材を用いて、“music room”や“science room”など教室の名前を英語でリピートさせた。そのリピート活動の後で、ALTが英語で道案内をし、ALTがどこにいるかを質問し児童がそれに答えた。授業の最後に、ALTの母国であるケニアの学校の様子を英語で説明し、それを担任が日本語に訳し、いくつかの写真でケニアの学校の様子を見せて授業は終了した。この授業では特にFonFでのインプットをせず、授業の最後にタブレットパソコンを使用し、聞き取りクイズを行った。

表11: 授業実践の流れ

実施月	授業内容	検証方法
6月	CLIL 授業「“Mottainai”は地球を救う」 ティーチャー・トークでのFonF	授業後アンケート
9月	CLIL 授業「都道府県の特産物を紹介しよう」 ティーチャー・トークでのFonF	授業後アンケート
10月	『Let's Try! 2』Unit4「What time is it?」 CLIL 授業「睡眠時間を調べよう」	授業後アンケート
11月	『Let's Try! 2』Unit8「This is my favorite place.」ALT 主導 non-CLIL	聞き取りクイズ事前①
12月	CLIL 授業「防災グッズを作ろう」 ティーチャー・トークでのFonF	聞き取りクイズ事前② 授業後アンケート
1月	CLIL 授業「栄養バランスのよいカレーを作ろう」 ICT 機器活用。文字と絵カードでの入れ替え	授業後アンケート
2月	CLIL 授業「食品ロス」 ティーチャー・トークでのFonF ICT 機器活用。文字と絵カードでの入れ替え 指導者より英語表現や単語の入れ替えについての説明・操作	聞き取りクイズ事後 授業後アンケート

4.4 ICT機器の活用

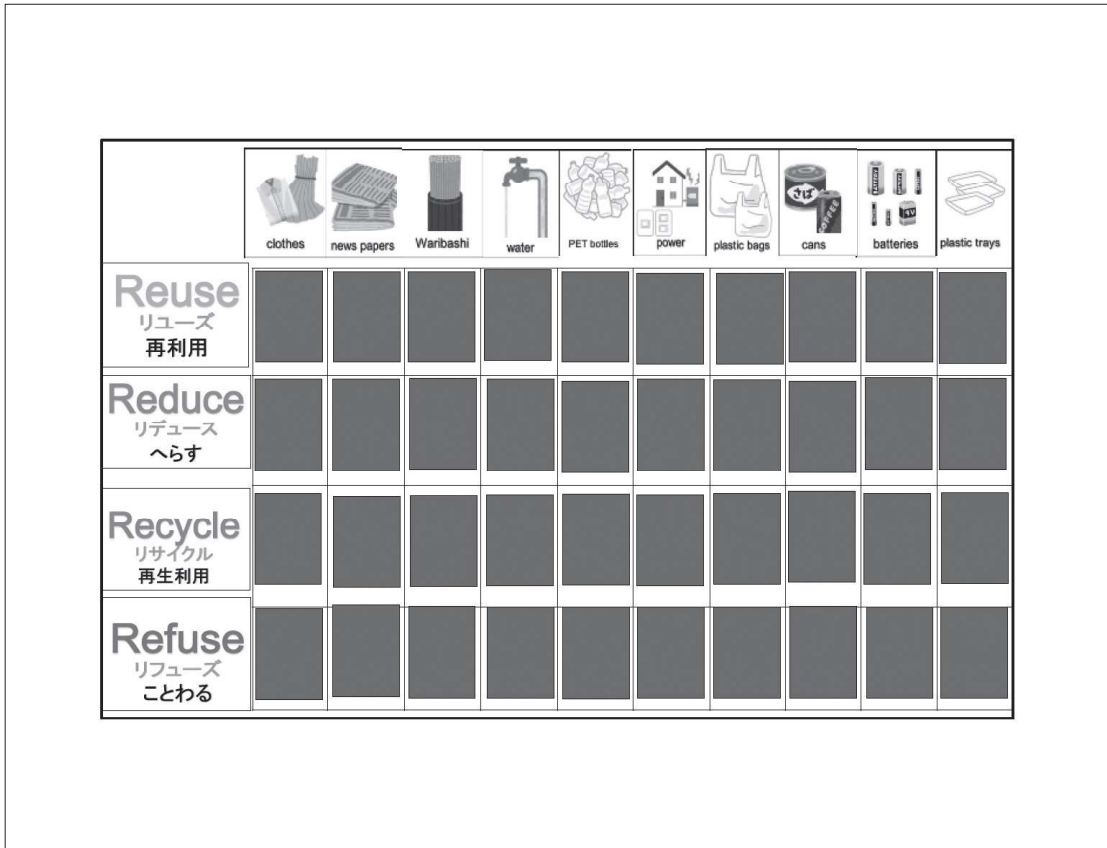
普段からプレゼンテーションソフトを活用し、ティーチャー・トークと共に、内容に関する写真や様子がわかるイラストを提示したり、動画をみせたりと指導者側は授業でICT機器を活用している。言語学習においてICT機器の活用方法は多くあり、特に外国語学習とICT機器の親和性については、言われているが、その中でこの実践では、文構造の気づきを促すための活用をめざした。特に単語を入れ替えることで、文構造に気づくことができるような作業をともなう取り組みを行った。以下は実際の使用例である。

4.4.1 タイフーンゲーム

英語学習、特に児童英語などによく使用されている活動である。色々な言語表現で使えるが、図5のように左に動詞、右に目的語を配置し、それぞれ児童が自分の考えと合致するものを選び表現を作る。例えば“I can reduce Waribashi.”と発表すれば、“reduce”と“Waribashi”が交わったカードをクリックすることができる。そのカー

ドの裏に0, 5, 10, 20, 30, 40, 50の点数が書かれており、グループで出た点数の合計点を競う。点数の他にも、“T”と“ST”とかかれたカードもあり、“T”は“typhoon”を“ST”は“super typhoon”を表し、“T”がでると自分のチーム以外のどこか1つのグループの得点を“0”点にすることができ、“ST”ができれば、自分のグループ以外のすべてのグループの点数を“0”点にすることができる。

得点については、実行することで逆にマイナスになるようなものの点数、例えば“I can refuse water.”を“0”点にしているため、児童はゲームの中で、どの行動が得点が高いものか、言い換えれば、より地球のためになるのかをグループで話し合った。このゲームは“I can”の次に来る動詞の“Reuse”, “Reduce”, “Recycle”, “Refuse”を選ぶこと、目的語となる“clothes”や“newspapers”を選ぶことで、単語の入れ替えに気づくことができるため、FonFの指導に向いていると考える。



■図5: タイフーンゲーム

4.4.2 単語の入れ替え

タブレットパソコンにインストールされている「ロイロノート school(注4)」アプリを使用し、児童が実際に単語が書かれたカードを入れ替えることで、文構造に気づくような取り組みを行った。ターゲットとなるセンテンスをばらばらにしたカードを児童に送り、そのセンテンスを最初はティーチャー・トークで聞かせ、聞こえた音声の通りに並びかえさせた。次に、自分が発表する表現を作成する際に、その並び替えさせた文の単語を入れ替えさせること(ここでは「アボカド」「メキシコの国旗」「数字」がそれに当たる)で、文構造を意識させた(図6参照)。

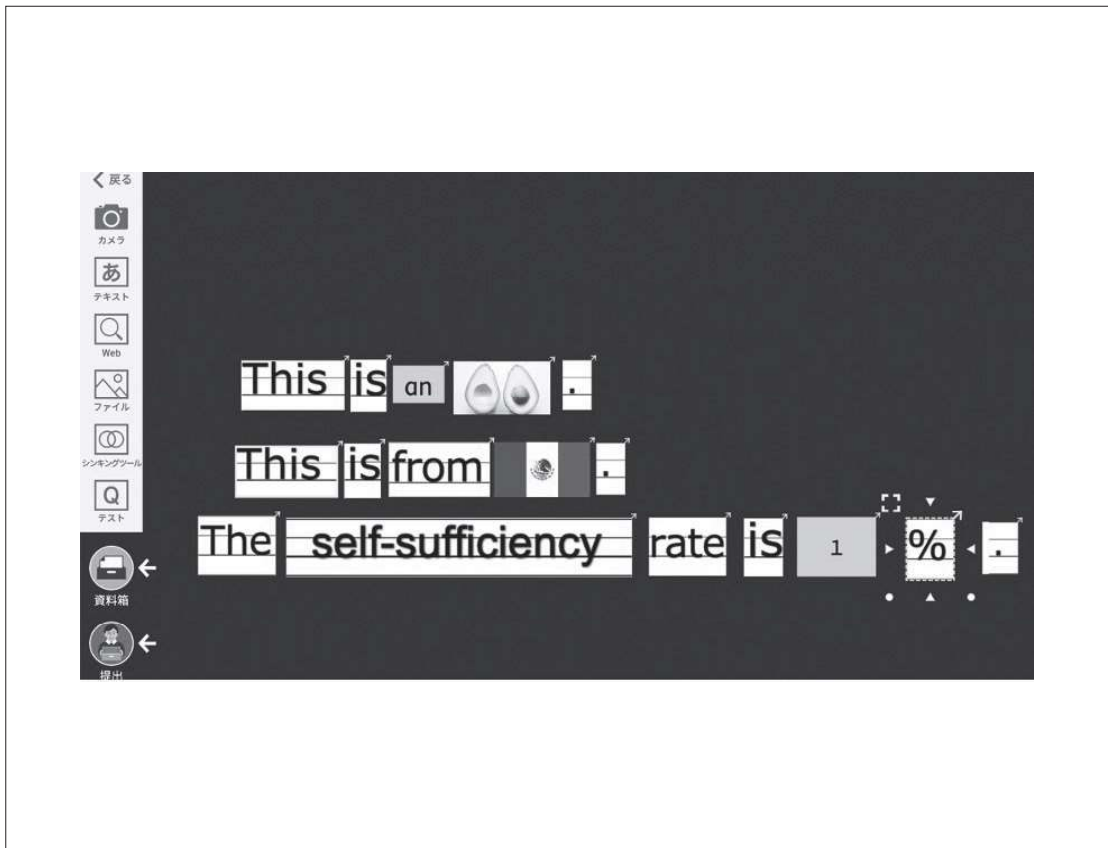
「防災バッグを作ろう」の単元で1人の児童が、「この言葉入れ替えたらええんかな。」と発言した。児童が指摘したのは、“You need X.”のXに当たる部分である。単語の入れ替えに気づいたようだが、その時間は特に指導者から入れ替えについては説明していない。「食品ロス」の単元

では、文構造を操作できるようにしたので、単語の入れ替えについて説明をした。児童から「そうやったんや。」「なんや、簡単や」といった声が聞かれた。

4.5 聞き取りクイズ(リスニングテスト)

4.5.1 手続き

各授業後に聞き取りクイズを行った。このクイズは、内野(2019)や浦田他(2014)のリスニング調査(リスニングクイズ)を参考に作成した、語順の並びを聞き分けるものである。このクイズにより、正しい語順での発話が選択できるかどうかで、語順を意識しているかどうかをみた。学習した表現を元に、ネイティブによる音声を聞き、児童が個々にタブレットパソコンを使用し、Googleフォームで作られた回答様式に答えた。回答様式には、流れる音声を表すイラストが描かれており(図7)、音声は2回ずつ流れ、語順が正しいと思う



■図6: 文字の入れ替え(ロイロノート)

ものにチェックを入れて回答した。回答方法に差が出ないように、事前にフォームを使用し、アンケート回答など、回答の練習を行った。使用された表現は表13のとおりである。



■図7: 聞き取りクイズ

表13: リスニングクイズ文

問題	リスニング文
問1	No.1: This is my classroom. 【正答】 No.2: This my classroom is. No.3: My is this classroom. No.4: This is classroom my.
問2	No.1: Want to eat I pizza. No.2: I want to eat pizza. 【正答】 No.3: Eat I want to pizza. No.4: I eat want to pizza.
問3	No.1: Play I want to soccer. No.2: I play soccer want to. No.3: I play want to soccer. No.4: I want to play soccer. 【正答】
問4	No.1: I to want Osaka-jyo see. No.2: I see want Osaka-jyo to. No.3: I want to see Osaka-jyo. 【正答】 No.4: I see Osaka-jyo want to.

事前テストとして、2020年11月、『Let's Try! 2』Unit8「This is my favorite place」の授業後に問1を実施し、2020年12月、CLIL授業「防災バッグを作ろう」の授業後に問2, 3, 4を実施した。事後テストは、2021年2月に「食品ロス」の授業後、問1, 2, 3, 4の全4問を実施した。各課題の音源は筆者のスマートフォンからポータブルスピーカーを使用して放送した。

5 結果と考察

以下では、まず聞き取りクイズの事前・事後テストの正答数の平均点を示し、その次に事前・事後で、正答数がどのように変化したかの結果を示す。さらに、各授業での児童の感想から一部抜粋したものも示す。

5.1 聞き取りクイズ(リスニングテスト)の結果

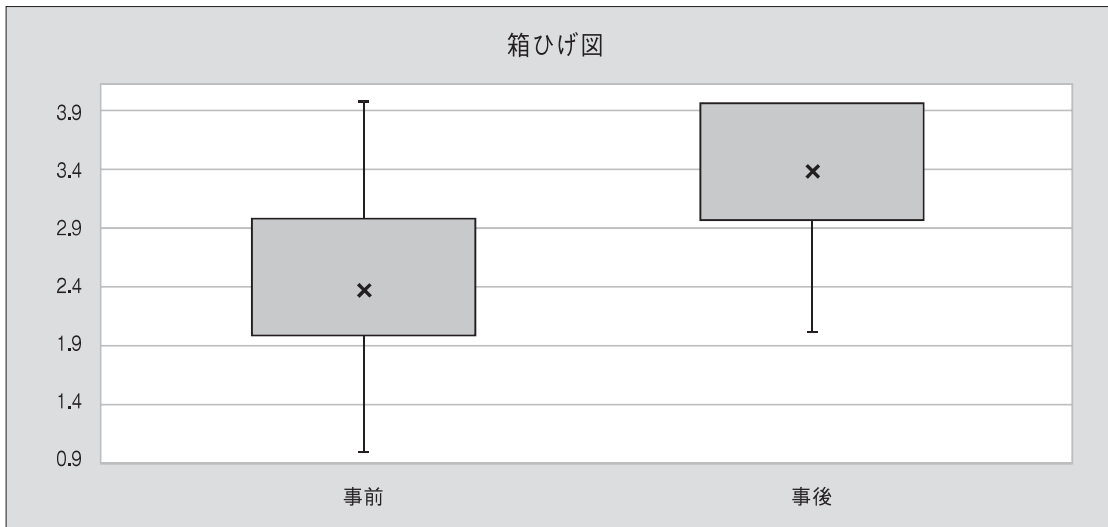
29名の事前事後の調査結果の記述統計量は表14の通りである。『聞き取りクイズ』の全4問の回答結果を示している。

表14: 『聞き取りクイズ』記述統計量

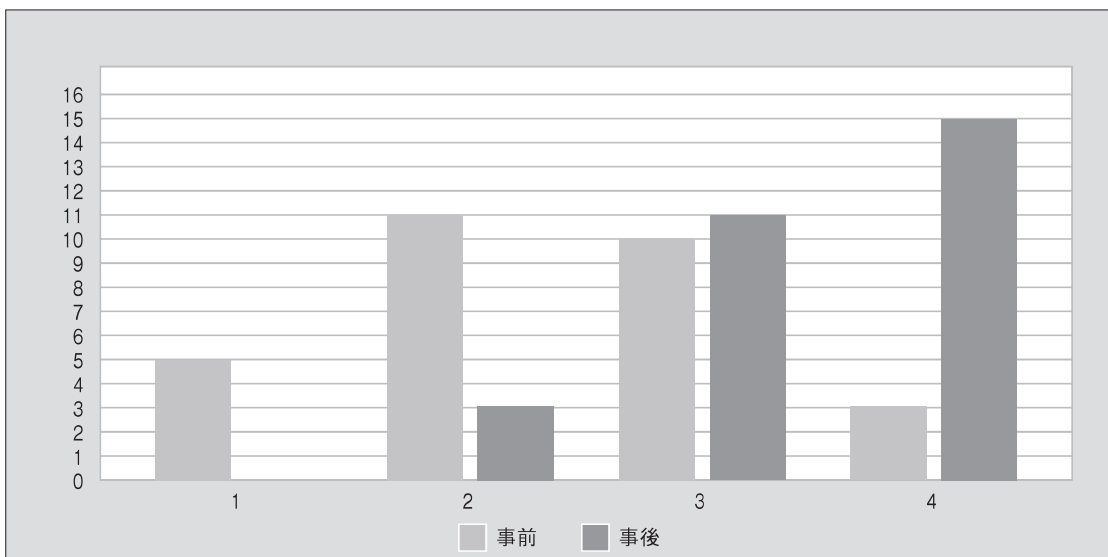
Content	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
事前	29	2.37	0.89	1	4
事後	29	3.41	0.67	2	4

事前の平均値は2.37(SD=.89, Max:4, Min:1)で、事後の平均値は3.41(SD=.67, Max:4, Min:2)となっており、事前から事後への平均点が1ポイント

以上上昇している。図8に示す箱ひげ図でこの結果を確認すると、全体の平均が上がったのが見て取れる。



■図8: 聞き取りクイズの箱ひげ図



■図9: 正解数の事前・事後比較

図9は事前・事後での正解数を棒グラフで表したものである。図内の横軸1~4は正解数を示し、縦軸は児童数を示している。この棒グラフから全体の正答率が上昇していることがわかる。事前聞き

取りクイズと事後の平均点の差が統計的に有意かを確かめるために、対応のあるt検定を用いたところ、事前と事後の平均点の差に有意差が見られた(表15)。

■表15: 事前・事後の平均点

Content	事前スコア	事後スコア	平均値の差 (事前・事後)	p 値
平均値	2.37	3.41	1.04	$p < 0.01$
標準偏差	0.68	0.90		有意差あり

さらに詳細に分析するため、正答数について個別の結果を見た。表16はその結果である。正答数の変化のうち、それぞれの左側は事前の正答数を示し、右側は事後の正答数を示している。人数は正答数が変化した人数である。表16に示されるように、正答数1であった児童のうち、事後に正答数が増加した人数は、20人であった。正答数別で見ると1ポイント増加が11人、2ポイント増加が6人、3ポイント増加が3人である。特に事前聞き取りクイズでは正答数が1であった児童

が、事後では全て正答数が増加していることがわかる。さらに、正答数が満点となっている児童が増加している。同じく事前で正答数が2であった児童も、正答数が増加しており、満点を取った児童も増加している。しかし得点が1ポイント下がった児童はそれぞれの得点グループで、2人いる。この結果についてはまだ原因分析を要するが、CLIL授業でのFonFの指導が、英語の聞き取りが苦手であろう児童にも影響を与えていることが示唆される。

■表16: 正答数の変化

正答数の変化				人数				正答数の変化				人数				正答数の変化				人数			
1	→	1	0	2	→	1	0	3	→	1	0	4	→	1	0								
	→	2	1		→	2	1		→	2	0												
	→	3	1		→	3	5		→	3	1												
	→	4	3		→	4	5		→	4	2												

6月の「“Mottainai”は地球を救う」の授業後アンケートで、英語が苦手だと回答した児童の4名のうち2名が、その後の別の授業後の感想に、「だんだんどこを聞いたらいいかわかってきた」「先生の話している英語がだんだんわかってきた」と書いてあったことからその可能性が高いと考えられる。

5.2 授業後の児童の感想

各授業後の児童の感想のうち、「防災バッグを作ろう」(図10)、「食品ロス」(図11)の感想を一部抜粋したものを紹介する。

- ぼうさいグッズを英語でしようかいる準備ができて楽しかった。
- フィンランドの先生が言っていたことが少し分かった。
- 防災グッズを英語で言えてうれしいです。
- フィンランドの先生は防災バッグを持っていないと聞き、自分たちが考えた防災バッグを使ってくれるのはうれしい。
- フィンランドの先生が送ってくれた動画の言っていることがだいたい分かった。
- 防災グッズを英語で全部おぼえたいです。外国の方に防災グッズのことを教えてみたいです。
- 英語で防災グッズがつくれてよかった。
- フィンランドの先生がいる国は台風や地しんがないと知ってふしぎに思った。
- フィンランドの先生の英語はむずかしかったけど、少しでも聞き取れたからうれしかった。

■図10: 「防災バッグを作ろう」の感想

授業自体が「楽しかった」という感想以外に、ティーチャー・トークの内容が「分かった」という記述が多かった。さらに動画の内容を理解し、自

分の国と比較し「ふしぎに思った」と述べている児童もいた。これは、CLILの4Cのうちの1つの“Culture”に当たる「異文化理解」であるといえよう。

- 世界のごはんが日本とぜんぜんちがうのおどろきました。
- 英語のどこをいれかえたらいいやわかりました。
- 英語は苦手だけど、先生のいっているやつはなんとなくわかった。
- ちょっと今日の英語はとてもむずかしかったけど、意味がわかったからよかった。
- いろんな国の朝食が知れてよかった。
- レフトオーバーという単語を初めてきました。
- こんなに日本で作られているおかずがすくないなんて。
- 世界ではどんなものが作られているのか、日本ではどんなものがつくられているのかを知れた。
- 単語をいれかえることがわかりました。

■図11: 「食品ロス」の児童の感想

「防災バッグ」の感想と同じく、内容について「分かった」という記述が多くあった。特に「英語が苦手だけど先生の話はほとんどわかった」といった記述もあり、「英語がわからないから聞かない」のではなく、色々な資料や教材から情報を得ながら、ティーチャー・トークを理解していた児童の様子が窺える。また、世界の朝食や日本で作られているものとの比較も見られた。さらに、この「食品ロス」の以前の授業にはなかった、「単語の入れ替え」について「どこをいれかえたらいいやわかりました」、「単語をいれかえることがわかりました」と書かれている感想もいくつか見られた。これは実際に単語を入れ替える操作を行わせた指導の成果であるといえるのではないだろうか。

6 まとめ

本研究の目的は、CLILの枠組みを使用し、FonFを用いて指導することでどのような学習効果が現れるかを明らかにすることであった。特に、児童に文構造への気づきを促し、英語表現を獲得することができるかを焦点として検証した。本実践では、比較をするため1時間だけnon-CLILの授業であったが、単元のほとんどをCLIL授業で行った。CLIL授業の意味のある英語の使用場面と表現が一致したティーチャー・トークによるインプットとともに、文構造への気づきを促す

活動を織り交ぜることによって、内容学習のみならず、言語学習も促進できたのではないかとと思われる。知的好奇心が旺盛な児童の興味に沿った内容を扱うことで、児童に飽きること無く集中してティーチャー・トークを聞かせることができた。また、インプット内でターゲットセンテンスを繰り返し自然に使用することができたのも、CLIL授業で思考する場面と使用する言語表現が一致していたところが大きいと考える。

また、FonFでの指導をICT機器を活用しつつ実際に単語を入れ替える作業を与えることによって、児童は文のどこを入れ替えれば様々な異なる表現が可能となるのかに気づくことができたようである。これらの取り組みを、聞き取りクイズを用いて検証することができた。CLILの枠組みの中で行うFonFの指導が、児童の言葉に関する気づきをさらに促し、ひいてはSmall Talkでの自由発話にもつながる言葉の創り出し(productivity)を支えることが期待される。

さらに、CLIL授業では、児童の知的好奇心に応じた内容や、既習事項を活用できることや、友だちと協同で作業する場面の設定などがあり、児童が集中してワークに取り組む姿を見ることができた。タスクを使って協同学習を促すことで、英語が苦手だと感じる児童が活動に意欲的に取り組むことも可能にできるであろう。今回はほぼ全ての授業をCLILで行ったが、授業プランの作成、教材・教具の作成にはやはり時間がかかった。多忙を極める教員が継続的にCLILで授業を行うためには、今後、授業プランや教材・教具の

蓄積が必要となってこよう。児童の英語の発話に関しては、筆者の観察ではあるが、何度も発話練習をすることなしにでも、英語発表の際にスムーズに発話をする姿を見ることができた。今回の実践研究では、発表などのアウトプット活動の際の児童の発話数などを測定したわけではないので、発話データの収集と分析に関しては、今後の課題である本実践研究で示された結果を元にさらなる取組を行い、価値あるものにしていきたい。

注

1. 「RRR」とはAPRICOT社の『AJ's Songs & Chants CD』にある歌である。
2. 「防災バッグを作ろう」は寝屋川市立宇谷小学校で作成されたものを作成者の許可をいただき実践したものである。
3. 「食品ロス」は大阪教育大学 柏木賀津子教授が作成されたものを参考に実践したものである。
4. 「ロイロノート school」は株式会社LoiLoのアプリである。

謝辞

本実践研究の機会を与えていただきました、公益財団法人日本英語検定協会の皆様、選考委員の皆様、特に本実践研究に指導助言いただきました、和泉伸一先生に深く感謝申し上げます。この報告書は先生のご助言無しには完成しませんでした。また、CLIL授業を共に実践くださいました学年の先生方、授業のアイデアを提供いただきました、寝屋川市立宇谷小学校の先生方、大阪教育大学 柏木賀津子先生に厚く御礼申し上げます。大阪成蹊大学 伊藤由紀子先生には多大なご協力をいただきましたこと感謝申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.), (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives, Complete edition*, New York: Longman.
- * Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: New York: Cambridge University Press.
- * Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.197-261). New York: Cambridge University Press.
- * Ellis, N. and Larsen-Freeman, D. (2009). Constructing a second language: Analyses and computational simulations of the emergence of linguistic constructions from usage. *Language Learning*, 59: Suppl.1, 90-125.
- * Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- * Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition by Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press
- * Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- * Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- * Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- * Gass, S. (2013). An integrated view of second language acquisition. In S. Gass, J. Behney & L. Plonsky (Eds.), *Second language acquisition: An introductory course* (4th edition) (pp. 497-519). New York, NY: Routledge.
- * 池田真(2016).「第1章CLIL活用の新コンセプトと新ツール」. 池田真・渡部良典・和泉伸一(編)『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3巻 授業と教材』東京:上智大学出版.
- * 伊藤由紀子(2017).「感覚器官とうま味のCLIL(内容言語統合型学習)を通して得られる小・中学生の異文化に対する学びについての考察」『大阪教育大学初等教育講座実践学校教育研究』20, 9-18.
- * 和泉伸一(2009).『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』東京:大修館書店
- * 柏木賀津子(2011).「小学校外国語活動における子どもの動詞フレーズに関する音声形式と意味の繋がり」『教育実践学論集』第12号145-155
- * 柏木賀津子(2017).『音声から文字へのゆるやかな5ステップ』寝屋川市教育委員会協力, 1-70. (寝屋川市英語特別推進地域公開研究会 一部配布)
- * 柏木賀津子・伊藤由紀子(2020).『小・中学校で取り組むはじめてのCLIL授業づくり』東京:大修館書店
- * 畑江美佳・米田奈末(2018). 小学校高学年における初期文法指導「語順の違い」に気づかせるための指導法の検討 四国英語教育学会紀要38(0), 29-42.
- * Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- * Krashen, S. (1985). *Input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- * Mehisto, P., Marsh, D. and Frigols, M-J. (2008). *Uncovering CLIL*. Macmillan.
- * Long, M. (1991). Focus on form; A design feature in languages teaching methodology. In K. de Bot, C. Kramsh & R. Ginsberg (Eds.), *Foreign language research in cross-culture perspective* (pp.39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- * 中田葉月(2016).「文字指導を取り入れたCLIL(内容言語統合型学習)授業における意味理解と思考」『大阪教育大学実践学校教育専攻修士論文』1-67.
- * 中田葉月(2018).「主体的・対話的で深い学びをめざす他教科と連携した外国語の授業実践:算数・数学の「比」を活用したCLIL授業」『大阪教育大学初等教育講座実践学校教育研究』21, 31-40.
- * 中田葉月(2019). Children's Form-Meaning Connections and Cognition through CLIL. *The Journal of the Japan CLIL Pedagogy Association (J-CLIL): JJCLIL Vol. 1, 6-18*.
- * 中田葉月・伊藤由紀子(2020).「異文化理解教育を通じた小学校英語科の取組:一歌舞伎の隈取を活用して一」『中部地区英語教育学会紀要』49, 221-226.
- * 文部科学省(2017).『「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」』東京:株式会社 旺文社
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm, 2021年4月15日
- * 高島英幸(2011).『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』東京:大修館書店
- * 内野駿介(2019).「小学5,6年生の文法知識一文法性判断課題,メタ言語知識課題の結果から一」JES Journal 19:
- * 浦田貴子・柏木賀津子・中田葉月・井手眞理(2014).「コミュニケーション能力の素地から基礎へと学ぶ小中連携リンクユニットの創造:事例学習と規則学習のつながりを通して」JES Journal 14: 244-259
- * Rumelhart, D.E. (1980). *Schemata: the building blocks of cognition*. In: R.J. Spiro et al. (eds) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- * VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- * VanPatten, B. (2004). *Input processing in second language acquisition*. In B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- * Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- * 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」.『「英検」研究助成報告』, 25, 94-126