

[外国語]

CLILと連携した学習プログラムの開発とその効果

茂木 淳子*

1 研究の背景

(1) 格差に対応した指導の必要性

外国語活動という形で小学校に英語が導入されてから、かなり早い時期から学校外での英語学習の機会が増え、児童間の英語力の差が大きくなってきている。学外で英語を習っていない児童は、外国語活動が開始になる前に、すでに英語に対する劣等感をもち始め、高学年の約4割の児童が英語学習に対して低意欲・高不安となっており、その原因として学外での英語学習の機会がないことが分かっている（横石・北條, 2013）。

一つの教室に、簡単な会話なら自分で考えた英文で言える児童と、アルファベットを順に言うこともままならない児童が混在している。自信をもって活動に意欲的な児童がいる一方で、そのような友だちの姿をうらやましそうに眺めるだけで、積極的に取り組めない児童もいる。外国語活動を担当する教員は、どちらか一方のための授業を展開するのではなく、双方が満足する活動を提供しなければならないのが現状となっている。

(2) CLIL（内容言語統一型学習）

近年、外国語活動においてCLIL（Content and Language Integrated Learning）が注目されつつある。これは、理科や算数などの教科の内容と母語以外の言語（本研究では英語）の両方を学ぶ教育方法である。アメリカの内容重視指導法やカナダのイマージョン教育に匹敵するもので、日本でも様々な教科等に関連したいくつかの報告がなされている（表1）。いずれの実践もある程度の効果があり、今後もCLIL実践の充実が期待されている。

表1 小学生を対象としたCLIL実践

対象学年	内容	時数	効果
6年生	国際理解教育：トルコ交流プロジェクト (坂本・滝沢, 2016)	6時間	「異文化への興味・関心」と「第二言語使用によるコミュニケーションについての自信」に肯定的に作用
5, 6年生	社会科：国名チャンツ、首都の名前や位置の学習など (二五, 2014)	6時間	発達段階に合った教材で、学習者の興味・関心を高めたり、思考させたりしながら、英語を学ぶことができる
5, 6年生	食育：オリジナル弁当の紹介 (茂木, 2013)	3時間	食育とのコラボレーションを計った活動に肯定的であり、英語に対する自信が高まった
6年生	算数：100になる数・かけ算九九など (二五, 2013)	3時間	知的好奇心を刺激することで学習意欲を高め、語彙の定着を図ることができた
5年生	動物をテーマに図工、理科、社会の内容を取り入れた (山野, 2013b)	3時間	インプットの増加、児童の自発的なコミュニケーション活動の増加など

山野（2013a）は、外国語活動にCLILを取り入れることのよさを次の5点としている。

- ① 指導実践者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 外国語への慣れ親しみ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

* 上越市立柿崎小学校

文部科学省（2009a）も、他教科等との関連を考慮した横断的なカリキュラムを推奨しており、今後ますますCLIL導入が進むと予測される。しかし、山野はCLIL導入には課題もあるとし、「英語の多様さと難しさ」「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」の2点を指摘している。

まず、「英語の多様さと難しさ」についてであるが、児童の興味・知的好奇心を満足させようとすればするほど、英語が難しくなってしまう。「知的な活動においてもより分化した追求が可能」となる年代（文部科学省，2009b）の児童に、初級者レベルの英語では、開きがありすぎることもこの理由といえよう。

また、学習者に必要となる4つのC（Content・Communication・Cognition・Culture/Community）を明確にただけでは、十分な学習効果を得ることはできないことが指摘されている（市川，2015）。「③言語学習における思考活動の実現」や「④協同学習の質の向上」は、外国語活動でなくても他の教科で十分に実現できる内容である。その効果を重視するあまり、英語が置き去りになってしまうようでは、何のためのCLIL導入なのか判断が難しくなる可能性がある。

（3）学習意欲の差がある学級におけるCLILの活用

そこで、本研究では、外国語活動に対して低意欲・高不安の児童が安心して取り組める既習学習内容として、国語科の「外来語」を取り上げることとした。日本語における外来語の占める割合は約1割であり、その80%は英語由来の借用語である。それらの言葉を総動員すれば、英語学習が始まる前に、児童は1000語以上の単語を知っていることになる（久埜，1999）。このような単語を英語として使えるようになれば、英語に自信のない児童であっても意欲的に活動に取り組めるようになると判断された。

日本におけるCLILには、表2のようなタイプがある（池田，2013）。本研究の「目的」としては表2に基づきSoft CLIL、「頻度・回数」はHeavy CLIL、「比重」はTotal CLIL、「使用言語」はBilingual CLILと設定した。

表2 CLILのタイプ

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

（出典：池田（2013），表2は筆者作成）

低意欲・高不安の児童の英語に対する自己効力感を高めるためには、自分自身の力でやりぬいたと自信を高められるような達成体験が必要であると考えられ、学んだことを自分が表現したい内容で十分にアウトプットする場として、チャレンジタイム（茂木，2012）を設定することとした。

2 研究の目的

本研究は、CLILと連携した学習プログラムとしてチャレンジタイムを設定することで、低意欲・高不安の児童にどのような効果をもたらすかを明らかにすることを目的とする。

3 研究の方法

- (1) 実施時期：2016年4月～2016年8月
- (2) 参加者：5年生2クラス 49名
- (3) 測定方法：外国語活動に関する事前事後の意識調査・ARCS動機づけモデルに基づく5段階評定尺度形式の7項目のアンケートと自由記述
- (4) 分析方法：分散分析・直接確率計算・ χ^2 検定

4 実践の様子

（1）CLILを活用した外国語活動

本研究の前に、国語科と連携したCLILを導入した（茂木・北條，2016）。これは、第5学年の外国語活動の最初の単

元である。その後、本研究の単元を設定したが、単元計画を表3に示す。

表3 外国語活動の単元計画

単元1 (CLILを活用した外国語活動)	単元2 (本研究)
1: 外来語を集めよう	1: チャレンジタイムの準備をしよう
2: 使える英語を集めよう	2: チャレンジタイムで自己紹介しよう
3: 英語で、どういいますか?	
4: 単数形と複数形	
5: 好きですか? 嫌いですか?	
6: インタビューをしよう	

単元1の1, 2時間目には、身近なカタカナ言葉(外来語)の中からいくつかの言葉を選び、それらが英語として通じるかどうかをALTの先生に聞いて確認する活動を行った。普段、何気なく使っている言葉の中に、英語が多く含まれていることを知り、驚く児童が多くみられた。全員で協力し合って探した単語は150にも及んだ(表4)。

表4 英語として使える外来語(一部)

リコーダー	フルーツ	ベジタブル	フード	アニマル	カラー
バイオリン	アップル	トマト	チーズ	ライオン	ピンク
トロンボーン	バナナ	レタス	ピーナッツ	チーター	イエロー
ギター	オレンジ	キャベツ	ベーコン	キャット	グリーン
フルート	グレープ	キャロット	ポップコーン	パンダ	オレンジ
トランペット	ピーチ	パンプキン	アイスクリーム	ゴリラ	ブラック
アルトホルン	レモン	ポテト	ドーナツ	ドラゴン	パープル
ピアノ	メロン	アボカド	チョコレート	ドック	ブロンズ
タンバリン	パイナップル	ブロッコリー	トースト	ハムスター	ブルー

単元1の3時間目には、「パン」「シュークリーム」「トナカイ」など、カタカナで表記するが英語ではないものの英語表現を確認した。4時間目には、日本語にはないが、英語には単数形と複数形があることを教え、どのように言い方が変わるのかを確認した。5時間目には、友だちと好きなものを紹介し合い、6時間目には、一人ずつ、ALTの先生に好きなものをインタビューする時間を設けた。

単元1の活動後のARCS動機付けモデルに基づいたアンケートの結果、単元1の外国語活動は興味を持続し、自信を高め、満足できる内容であることが明らかとなった。

(2) チャレンジタイム

前述の単元1を受けて、夏休み明けに、単元2としてチャレンジタイムを設定した。「チャレンジタイム」とは、ALTと1対1で、1分間、英語だけで会話を楽しむ活動である。外国人との英語でのやり取りに緊張する児童は多い。しかし、一般的に外国語活動における不安が、そのままマイナスに働くことはなく(松宮, 2009)、不安をばねにして十分な準備を行い、達成感を得ることができる活動である(茂木, 2012)。2学期になり、オーストラリアからの新しいALTに自分のことをよく知ってもらうことを目的とし、自己紹介の準備を進めた。

5 結果

(1) 外国語活動に関する意識調査

表5 外国語活動に関する意識調査 活動前の不安・意欲の有無 (N=49)

	高不安・低意欲	低不安・低意欲	高不安・高意欲	低不安・高意欲
学外英語学習経験あり (N=13)	2	2	1 ▽	8 ▲
学外英語学習経験なし (N=36)	11	4	15 ▲	6 ▽

(2) (▲有意に多い ▽有意に少ない $p < .05$)

外国語活動に関する事前の意識調査で、参加者49名を「学外での英語学習経験の有無」「不安の高低」「意欲の高低」で分類した結果を表5に示す。事前調査での不安に関する項目の平均値が3.39であったため、「5. はい」「4. 少しはい」と答えた参加者を「高不安」とし、「3. どちらでもない」「2. 少しいいえ」「1. いいえ」と答えた参加者を「低不安」とした。また、意欲に関する項目の平均値は3.80であったため、「5. はい」「4. 少しはい」と答えた参加者を「高意欲」とし、「3. どちらでもない」「2. 少しいいえ」「1. いいえ」と答えた参加者を「低意欲」とした。学外での英語学習経験のある児童は13名、ない児童は、36名であった。不安と意欲の高低で4つの群に分類し χ^2 検定

をした結果、学外での英語学習経験のある児童は「高不安・高意欲」が有意に少なく、「低不安・高意欲」が有意に多かった。一方、学外での英語学習経験のない児童は、「高不安・高意欲」が有意に多く、「低不安・高意欲」が有意に少なかった ($\chi^2(3)=11.078, p<.05$)。

(3) 活動における不安の事前事後の変化

表6に不安に関する事前事後の平均と標準偏差を示す。前述の「高不安・低意欲」「高不安・高意欲」を合わせて「不安あり群」とし、「低不安・低意欲」「低不安・高意欲」を合わせて「不安なし群」とした。

表6 不安に関する事前事後の比較

	不安あり群 (N=29)		不安なし群 (N=20)	
	M	SD	M	SD
事前	4.59	0.49	1.65	0.79
事後	3.72	0.74	1.75	1.13

分散分析の結果、交互作用が有意であった ($F(1,47)=20.39, p<.01$)。そこで、群別に活動前後の単純主効果を検定したところ、不安あり群では1%水準で有意であり ($F(1,47)=32.75, p<.01$)、事前よりも事後の平均値が有意に低下した。不安が解消されたというわけではないが、活動を始める前よりも不安が軽減されたことがうかがえる。一方、不安なし群では、フロアー効果が認められるため一概には言えないが ($F(1,47)=0.44, ns$)、不安の軽い状態を維持したと言える。

(4) 活動における意欲の事前事後の変化

表7に意欲に関する事前事後の平均と標準偏差を示す。前述の「高不安・高意欲」「低不安・高意欲」を合わせて「意欲あり群」とし、「低不安・低意欲」「高不安・低意欲」を合わせて「意欲なし群」とした。

表7 意欲に関する事前事後の比較

	意欲あり群 (N=30)		意欲なし群 (N=19)	
	M	SD	M	SD
事前	4.70	0.46	2.37	0.81
事後	4.57	0.67	3.16	0.99

分散分析の結果、交互作用が有意であった ($F(1,47)=16.27, p<.01$)。そこで、群別に活動前後の単純主効果を検定したところ、意欲なし群では1%水準で有意であり ($F(1,47)=32.75, p<.01$)、事前よりも事後の平均値が有意に向上した。活動の意欲が大きく高まったわけではないが、活動を始める前よりも意欲的になったことがうかがえる。一方、意欲あり群では、天井効果が認められるため一概には言えないが ($F(1,47)=0.68, ns$)、意欲的な状態を維持したと考えられる。

(5) 不安や意欲の有無とチャレンジタイム

表8 不安の有無・意欲の有無によるARCS動機づけモデルによる項目の平均と標準偏差と分析結果

項目内容	不安あり群		不安なし群			意欲なし群		意欲あり群		
	M	SD	M	SD	p	M	SD	M	SD	p
わくわく	4.14	1.20	4.60	0.80	ns	4.11	1.21	4.47	0.96	ns
おもしろい	4.38	1.00	4.70	0.46	ns	4.26	0.96	4.67	0.70	ns
やりがい	4.55	0.85	4.85	0.36	ns	4.58	0.82	4.73	0.63	ns
チャレンジ	4.65	0.80	4.90	0.30	ns	4.74	0.71	4.77	0.62	ns
自信	4.10	1.09	4.45	0.97	ns	4.05	1.10	4.37	1.02	ns
満足	4.21	1.00	4.70	0.56	ns	4.32	0.73	4.47	0.96	ns
もっと	3.97	1.27	4.45	0.97	ns	3.84	1.35	4.37	1.02	ns

参加者を「不安あり群」と「不安なし群」に分け、チャレンジタイム後に実施したARCS動機づけモデルによる7項目を比較した。また、同様に、「意欲なし群」と「意欲あり群」の比較も行った。その結果を表8に示す。

表8の各項目の平均は、3.84から4.90の範囲にあり、いずれの群においても好意的な反応が得られたと考えられる。「不安あり群と不安なし群」「意欲なし群と意欲あり群」で分散分析を行った結果、7項目すべてにおいて有意差がみられなかった。したがって、不安の有無や意欲の有無にかかわらず、児童は本研究のチャレンジタイムを好意的なものとしていたと考えられる。

(6) 高不安・低意欲の児童

高不安・低意欲の児童11名の自由記述を表9に示す。チャレンジタイムに対して、肯定的な記述が7名、失敗したものの次への課題を見出した児童が2名、中立・否定的な記述が2名であった。また、低不安・高意欲の児童8名の自由記述を表10に示す。「どきどきした」という中立的な感想を除いては、全員が肯定的な記述であった。

表9 高不安・低意欲の児童の自由記述 (N=11)

肯定的感想	<ul style="list-style-type: none"> ・チャレンジタイムは、初めてだったけど、とても楽しくてもっとやりたかった ・次もチャレンジタイムがあると思うので、そのときもがんばりたい ・緊張して、あまり話せなかったけど、初めて1対1で話すことができたのでよかった ・最初はすごく緊張したけど、だんだんと慣れてきたのでおもしろかった。またやりたい ・超楽しかった。ALTの先生は、動物が好きだということが分かった ・最初は、とても緊張していたので、とてもやりがいがあった。もっと長い時間でも挑戦してみたい ・1対1で話すのはとても緊張したけど、やりがいがあった
失敗と課題	<ul style="list-style-type: none"> ・かなり難しくてできなかったので、次はできるようにしたい ・最後に少し止まってしまったので、もっと時間が余らないようにしたい
中立	<ul style="list-style-type: none"> ・とても緊張した
否定的感想	<ul style="list-style-type: none"> ・あまり話せなかった

表10 低不安・高意欲の児童の自由記述 (N= 8)

肯定的感想	<ul style="list-style-type: none"> ・言ったことがどんどん伝わってとてもうれしかった。何度でもやりたくなるくらい楽しかった ・初めは緊張したけど、やってみるとなかなか楽しくて、1分がすすぎすぎってしまった ・先生と話していたら、あっという間に終わってしまったけど、楽しかった ・とても楽しかったから、1分じゃ足りない ・意外に1分は早く、話しをしていて楽しかったので、またやりたい ・60秒間話せてよかった ・ちょっと考える時間もあったけど、けっこう質問したり、好きなものが言えたりしたのでうれしかった。次もがんばりたい
中立	<ul style="list-style-type: none"> ・どきどきした

6 考察

本研究における「低意欲・高不安」の児童の割合は、先行研究の割合に比べると少なくはあるが、どの集団においても「低意欲・高不安」の児童は存在すると考えられる。さらにその逆の「高意欲・低不安」の児童も同じように存在すると思われる。両極にある児童が同じテーマで学び、どちらも満足する結果を生み出すには、それなりの工夫が必要となると考えられる。

本研究では、小学5年生の外国語活動の最初の単元に国語科と連携したCLILを前単元とし、それに続くチャレンジタイムを設定した。児童は、150以上ある英語由来の外来語の中から、“I like baseball. Do you like sports?”など、自分の好きなことや相手に紹介したいこと、相手に質問してみたいことをいくつかピックアップし、1分間という制限時間に合うようにアレンジし、練習を重ねて本番を迎えた。その結果、「不安あり群」では高不安が軽減され、「不安なし群」では低不安のまま推移した。また、「意欲なし群」では低意欲が改善され、「意欲あり群」では高意欲が維持されたことが示された。ARCS動機づけモデルのAttention（注意）、Relevance（関連）、Confidence（自信）、Satisfaction（満足）のそれぞれの4つの観点を基に実施した事後アンケートでは、不安の有無や意欲の有無によって有意差がなかった。平均と考え併せると、いずれの群においても、国語科と連携したCLILを導入し、それに続くチャレンジタイムを設定した本研究が肯定的な評価を得たと思われる。

活動前に不安を抱えていたり、活動に意欲がもてなかつたりした児童も、それで委縮することなく活動に取り組むことができたのには、2つの理由が考えられる。一つは、外来語という身近に親しんできた言葉を活用してきたことである。カタカナ言葉は、英語への抵抗感を減らし、学習意欲の向上も期待できると言われている（辻本, 2014）。もう一つは、大きな達成感を味わうことのできる活動を組み合わせることによる効果である可能性がある。ALTとのかかわりは、児童のコミュニケーションへの関心や意欲を高め、ひいては自信を高めることにも有効である（阿部, 2008）。

そもそも、英語力に対する自信は、言語使用不安と強い負の相関関係にあり、かつ、英語で話す他者との比較と強い正の相関がある(稲垣, 2014)。そのため、学外で英語学習経験のなかった児童は、自身の言語使用不安と、英語で流ちょうに話せる友だちとの比較から、自分の英語に対する自信をもつことができず、「高不安・低意欲」に陥ったものと推測される。しかし、チャレンジタイムを経験し、ALTとの英会話を楽しんだ児童は、かなり緊張したものの十分な手ごたえを得たことが、表9, 10の自由記述から推測される。国語科と連携したCLILでは、友だちと協力し合っただけでなく、たくさんの外来語を集めた。しかし、チャレンジタイムは、ALTと個室で1対1での会話だったため、児童にとっては友だちがどのように話しているのかを知る機会がなかった。ここから「英語で話す他者との比較」が成立せず、「予想以上にできる自分」に出会い、英語に対する自己効力感を高めたものと推測される。

7 今後の課題

本研究の参加者は49名であった。今後の課題としては、参加者を増やし、本研究の有効性をさらに検証する必要がある。また、児童にとって意義のあるCLIL実践とそれに続く学習プログラムの開発が重要だと考えられる。

引用文献:

- 阿部始子. (2008). 「小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識: 年間授業時数とALTの招聘回数の違いが児童の認識に与える影響」. 『福岡女学院大学紀要. 人文学部編』. 18, 25-84.
- 池田真. (2013). 「CLILの原理と指導法」. 『英語教育』. 62, 12-14. 東京: 大修館書店
- 市川新剛. (2015). 「CLIL内容重視型教授法の特徴とその効果」. 『名古屋学院大学論集. 言語・文化篇』. 27(1), 51-57.
- 稲垣善律. (2014). 「「できる」と思う気持ちと「やろう」と思う気持ち: 英語学習者の自信, 自己効力感, 動機づけの関係性」. 『JACET全国大会要綱』. 53, 88.
- 久埜百合. (1999). 『こんなふうに始めてみては—小学校英語—』. 東京: 三省堂.
- 坂本ひとみ・滝沢麻由美. (2016). 「福島とトルコの子どもを結ぶ英語環境教育プロジェクト: CLILによってWTCを高める試み」. 『東洋学園大学紀要』. 24, 163-180.
- 辻本昌子. (2014). 「カタカナ語を味方につけよう: 英語嫌いをなくし, 語彙力増強にも効果あり」. 『近畿大学教養・外国語教育センター紀要. 外国語編』. 5(1), 147-161.
- 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.
- _____. (2014). 「CLILを応用した二刀流英語指導法の可能性—小学校高学年児童に社会科内容を取り入れた指導を通して—」. 『JES Journal』. 14, 66-81.
- 松宮奈賀子. (2009). 「小学校教諭の目から見た英語活動中の児童の様子—児童の不安に焦点を当てて」. 『広島経済大学研究論集』. 32(1), 73-91.
- 茂木淳子. (2012). 「外国語活動におけるチャレンジタイム導入の効果」. 『教育実践研究』. 22, 231-236.
- _____. (2013). 「CLIL (内容言語統合学習) 的外国語活動の実践とその効果」. 『教育実践研究』. 23, 13-18.
- 茂木淳子・北條礼子. (2016). 「国語科と連携したCLILを活用した小学校外国語活動の効果」. 『日本教育工学会 第32回全国大会講演論文集』 811-812.
- 文部科学省. (2009a). 『小学校外国語活動研修ガイドブック』. 32. 東京: 旺文社.
- _____. (2009b). 「子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」. H28.10.4. 検索.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/shiryo/attach/1282789.htm
- 山野有紀. (2013a). 「小学校外国語活動における内容言語統合型学習 (CLIL) の実践と可能性」. 『EIKEN BULLETIN』. 25, 94-126.
- _____. (2013b). 「外国語活動におけるCLIL (内容言語統合型学習) の実践研究」. 『JES Journal』. 13, 20-35.
- 横石和子・北條礼子. (2013). 「児童の不安と学習意欲の関連性の類型に関する調査」. 『JASTEC研究紀要』. 32, 37-58.