

中学校外国語科の授業実践における CLIL 活用の試み

木下 葵 (2015)

1. はじめに

文部科学省は、近年、中学生の英語に対する態度について調査を実施している。「英語の勉強は好きですか」という質問に関して、平成 31 年には「どちらかといえば当てはまらない」「当てはまらない」と回答した生徒は 43.7%¹⁾であった。一方、令和 5 年には 47.5%²⁾となり、令和 3 年に比べ、英語に対して否定的な態度を示す中学生が 3.8%増加している。この結果は、中学生の英語嫌いが増加している可能性を示唆している。

このような現状を改善する可能性の一つとして、本実践では、ヨーロッパで近年注目されている CLIL (Content and Language Integrated Learning) という教育方法に注目した。Coyle et al. (2010)によれば、CLIL とは、学習者の目標言語(学習者にとっての外国語)に焦点を当て、教育内容と言語学習の両方に注力する教育アプローチである³⁾。CLIL の効果として、学習者のモチベーション向上³⁾、内容理解の向上⁴⁾、文法理解の向上⁵⁾等が挙げられている。

一方、CLIL には目標言語の難易度が困難で教科理解につながらず、学習への意欲が高まらない等の課題も挙げられている⁶⁾。日本のように、教室外では英語を使用する機会のない環境で、CLIL の効果的な手法を確立するためには、数多くの実践的例やデータが必要不可欠である。そこで本研究では、中学校で CLIL を志向した授業を 3 回実施し、その効果を検証した。

2. 研究の目的

2.1 CLIL の先行研究

CLIL の効果に関しては様々な報告がある。まず、内容理解の向上に関する先行研究として、工藤(2019)が挙げられる⁴⁾。工藤は大学生を CLIL グループとコントロールグループに分け、グローバル・シティズンシップに関するテストを実施した。CLIL グループの授業はクイズやジグソーリーディングを行い、最後にはポスターセッションやディスカッションを行った。対して、コントロール

グループは英会話の教科書を用いた授業であった。分析の結果、CLIL グループは知識・理解と技能・スキルの項目で優位な向上が見られた。

文法理解が向上する先行研究として、Kashiwagi et al. (2022)が挙げられる⁵⁾。中学生を CLIL グループとコントロールグループに分け、授業後に受身に関する文法性判断テストを行った。CLIL グループでは絵本のストーリーを聞き、受身を使いながら対話をし、作品を紹介した。一方、非 CLIL グループは音読、訳、ドリル活動を行い、行きたい国について発表した。結果、CLIL グループは動詞と目的語の語順の正答率が高まった($d = 0.6$ から $d = 0.67$)。一方で非 CLIL グループは、文法指導をしていたにも関わらず、正答率が減少した($d = 0.72$ から $d = 0.55$)。これらの結果から、Kashiwagi et al.は、CLIL 授業中に聞いた表現がより定着し、学習者は文法のエラーに気づく可能性が高いと報告している⁵⁾。

一方、CLIL には課題もある。Otwinowska and Forys (2017)では、授業で使用する目標言語の難易度が高いと、教科理解につながらず、学習への意欲が低下すると報告している⁶⁾。これらのように CLIL 研究は成果と課題が研究によって大きく異なる傾向がある。

2.2 どのように内容と言語を統合するのか

Long and Ahmadian (2021)は、タスク活動は、言語学習以外の要素を優先する必要がある状況に適しているため、CLIL との互換性があるという⁷⁾。よって、内容と言語を統合する手段として、タスク活動における文法指導に注目した。Michaud and Ammar (2022)では、カナダの大学で、フランス語を第二言語とする学生に対し、タスク活動内での効果的な明示的指導のタイミングを様々なテストを用いて調査した⁸⁾。文法を指導するタイミングとして、①タスク前、②タスク中、③タスク後の 3 つのグループに分けられた。事前テストを行い、2 回のタスク活動を実施し、その後事後テストを行った。14 日後に遅延テストを実施した。結果として、②のタスク活動中の明示的指導は、指導で新しく得た知識をすぐに使用できる機会

があるため効果的であるとしている。そのため、CLIL の授業の中でも、タスク活動中の明示的指導は効果があると仮定し、本研究を実施した。

2.3 研究課題

以上の先行研究を踏まえ、本研究では 3 つの研究課題を設定し、3 つの実践を行った。

1. CLIL 志向の教育実践は生徒の関心・意欲に効果があるのか。
2. CLIL 志向の教育実践は生徒の内容理解に効果があるか。
3. CLIL 志向の教育実践は生徒の文法理解に効果があるか。

3. 実践

3.1 実践①明示的文法指導の効果

実践①の目的は、文法の明示的指導を組み込んだ教授法が生徒の意欲、内容理解、文法理解にどのような効果をもたらすのかを検証した。2022 年 12 月に CLIL 志向の授業(45 分×2 回)を、中学 1 年生 126 人(統計に使用したのは 88 人)を対象に、検定教科書『NEW HORIZON English Course 1』(東京書籍)と水問題に関する絵本を用い、実施した。学習内容は水問題、学習する文法事項は不定詞(「want to + 動詞の原形」)であった。授業実践の前後に、水問題及び不定詞に関する簡単なアンケートとテストを実施した。1 回目の授業の流れは、クイズ、絵本に関してやりとりを行い、最後に、絵本の子どもの気持ちを考える時間を設けた。2 回目は、1 回目の復習を行い、本時の目標を“What do you want to do to save water?”と設定し、ブレインストーミングを行い、友達と考えを共有した。その後、明示的指導を行い、活動に戻った。最後に、1 文英作をし、授業を終了した。

3.1.1 興味・関心の結果

興味・関心を測るアンケートの採点は 4 件法で行った。「英語の授業は好きですか?」という質問には、事前の平均値は 1.80 ($SD = .98$)、実践授業 1 回目後の平均値は 1.89 ($SD = .90$)、実践授業 2 回目後の平均値は 1.89 ($SD = .96$) だった。一元配置反復測定分散分析を行った結果、アンケートのタイミング間で有意な差は見られなかった($F(2, 87) = 1.90, n.s.$)。「水問題について興味がありますか?」という問いには、事前の平均値は 1.25 (SD

$= .93$)、実践授業 1 回目後の平均値は 1.61 ($SD = .88$)、実践授業 2 回目後の平均値は 1.75 ($SD = .93$) だった。一元配置反復測定分散分析を行った結果、アンケートのタイミングにおける主効果が見られた($F(2, 87) = 27.22, p < .01, partial \eta^2 = .24$)。多重比較の結果、事前と実践授業 1 回目の間($p < .01$)、実践授業 1 回目と実践授業 2 回目の間($p < .05$)、事前と実践授業 2 回目の間($p < .01$)の得点間の差はそれぞれ有意であった。

3.1.2 内容理解テストの結果

内容理解テストは、1 問 1 点(5 点満点)として採点を行った。事前の平均値は 2.69 ($SD = 1.16, \alpha = .62$)、実践授業 1 回目後の平均値は 4.59 ($SD = .64, \alpha = .42$)、実践授業 2 回目後の平均値は 4.54 ($SD = .60, \alpha = .55$) だった。一元配置反復測定分散分析を行った結果、アンケートのタイミングの主効果が見られた($F(2, 87) = 193.04, p < .01, partial \eta^2 = .69$)。多重比較の結果、事前と実践 1 回目の間、事前と実践 2 回目の得点間の差はそれぞれ有意($p < .01$)であった。しかし、実践 1 回目と実践 2 回目の得点の間には差が見られなかった。

3.1.3 文法筆記テストの結果

文法テストは、1 問 1 点(完全解)で採点を行った。平均は 0.63 点 ($SD = 1.22$) であった。

3.1.4 実践①のまとめ

実践①の結果、CLIL は内容に関する関心と内容理解は高めたが、十分な文法理解に至らなかった可能性が示唆された。文法理解に至らなかった理由として、文法練習の時間不足、ターゲット文法の強調不足、文法教授のタイミングの誤り、そしてコミュニケーション重視の授業にもかかわらず筆記文法テストのみを使用したことなどの課題が挙げられる。これらの課題を踏まえ、実践②を行った。

3.2 実践②タスク活動中の明示的文法指導の効果

2023 年 7 月に、中学 1 年生 99 人(統計に使用したのは 39 人)を対象に、教科書『NEW HORIZON English Course 1』(東京書籍)を用い、授業実践(50 分)を実施した。学習内容は時差であり、学習する文法項目は“What time is it in -?/It is -.” であった。授業の前後に、内容理解、筆記文法、口頭文法のテストを行った。授業の流れは、Small Talk を行い、授業の目標を確認した。次に、都市名と場所を地図上で確認した。ALT らとともに

にタスクの例を提示し、生徒に異なる国の時間が記載されているワークシートを配布した。インフォメーションギャップ活動を行い、文法のエラーを明示的に訂正し、タスク活動の続きを行った。最後にタスク活動の答え合わせをし、授業を終了した。

3.2.1 内容理解テストの結果

内容理解テストは1問1点(3点満点)として採点を行った。事前の平均は0.75点($SD = .70$)、授業後は1.81点($SD = .96$)だった。対応のある t 検定を実施した結果、事前テストと事後テストの差は有意であった($t = -9.18, p < .01$)。

3.2.2 文法筆記テストの結果

文法筆記テストは1問1点(2点満点)として採点を行った。事前の平均は0.05点($SD = .21$)、実践授業後は0.95点($SD = .78$)だった。対応のある t 検定を実施した結果、事前テストと事後テストの差は有意であった($t = 11.04, p < .01$)。

3.2.3 口頭文法テストの結果

口頭文法テストは1問1点(2点満点)として採点を行った。事前の平均は0.00点($SD = .00$)、実践授業後は0.87点($SD = .86$)だった。対応のある t 検定を実施した結果、事前テストと事後テストの差は有意であった($t = 6.30, p < .01$)。

3.2.4 実践②のまとめ

実践②より、CLIL志向の本実践は、内容理解、筆記及び口頭の文法的正確さの向上につながる可能性が示唆された。一方、課題として、コントロールグループがないこと、CLILの持続性の効果を検証できていないことが挙げられた。よって、これらの課題を克服するため、実践③を実施した。

3.3 実践③CLIL授業 vs 非CLIL授業の効果

2023年12月に、中学1年生99人(統計に使用したのは27人)を対象に、教科書『NEW HORIZON English Course 1』(東京書籍)を用い、授業実践(50分×2回)を実施した。学習内容は水問題、学習する文法事項は不定詞(「want to + 動詞の原形」)であった。授業前(事前)、2回目の授業後(事後)、1週間後(遅延)に、内容理解、筆記文法、口頭文法のテストを実施した。2回目の授業後にはエンゲージメントを測る質問紙調査も行った。69人をCLILグループとし、30人を非CLILグループ

として授業を実施した。1回目のCLILグループは、水問題に関する絵本を用いて、世界の子どもの生活について考えた。一方、非CLILグループは教科書のリスニング、音読、T/Fを行った。2回目のCLILグループは、アフリカの子どもに焦点を当てた動画を視聴し、「What does he want to do?」のように、不定詞を使って友達と意見交流をする時間を設けた。その後、明示的文法指導を行った後で、違うペアで意見を再度伝え合った。その後、教科書内の、単語の確認、T/F問題(2問)、Q/A問題(1問)、音読を行い、授業を終了した。対して、非CLILグループは、教科書の単語の確認、T/F問題(3問)、Q/A問題(3問)、音読を行った。CLILグループとの違いは、教科書の内容のみ学習したこと、意見交流の時間を設けなかったことである。

3.3.1 内容理解テストの結果

内容理解テストは1問1点(8点満点)として採点を行った。CLILグループの平均値は、事後テストが5.41($SD = 1.40$)、遅延テストは、6.00($SD = 2.45$)であった。非CLILグループの平均値は、事後テストが6.80($SD = .75$)、遅延テストは、6.00($SD = .75$)であった。

3.3.2 文法筆記テストの結果

文法筆記テストは1問1点(完全解)として採点を行った。CLILグループの平均値は、事前が0.41($SD = .49$)、事後が0.77($SD = .42$)、遅延が0.73($SD = .45$)となった。非CLILグループの平均値は、事前が0.60($SD = .49$)、事後が1.00($SD = .00$)、遅延が1.00($SD = .00$)だった。

3.3.3 口頭文法テストの結果

口頭文法テストは1問1点(完全解)として採点を行った。CLILグループの平均値は、事前が0.41($SD = .49$)、事後が0.77($SD = .42$)、遅延が0.81($SD = .39$)となった。非CLILグループの平均値は、事前が0.60($SD = .49$)、事後が1.00($SD = .00$)、遅延が0.80($SD = .40$)となった。

3.3.4 エンゲージメントの結果

エンゲージメントは6件法で採点を行った。①「授業に集中できた」の平均値は、CLILグループでは、5.05($SD = .64$)であった。非CLILグループは、5.40($SD = .49$)となった。②「授業に興味を持てた」の平均値は、CLILグループでは、5.05($SD = .98$)であった。非CLILグループは、5.20($SD = .75$)となった。③「授業を分かろうとした」の平均値は、CLILグループでは、5.32($SD = .82$)であ

った。非 CLIL グループは、5.60 ($SD = .49$)となった。

3.3.5 実践③の結果

実践③により、CLIL グループと非 CLIL グループのどちらも、内容理解、筆記及び口頭による文法テストにおいて、事前から事後テストにかけて得点が向上し、遅延テストでは高い点数を保持していた。予想に反して、非 CLIL グループも向上した理由は、データの分析に使用できた人数が 5 人と限られていたからだと考えられる。また、教科書の単元に CLIL の要素が入っていたため、単元選択が有効ではなかった可能性が考えられる。

4. 考察

研究課題 1 は「CLIL 志向の教育実践は生徒の関心・意欲に効果があるのか」であった。実践①の結果から、実践授業で扱った水問題についての興味は、授業の回数を重ねるごとに高まる事が分かる。また、実践③における高いエンゲージメントの結果からも(3.3.4 を参照)、CLIL は、学習者の内容への意欲を高く保ち続ける可能性が考えられる。

研究課題 2 は「CLIL 志向の教育実践は生徒の内容理解に効果があるか」であった。実践①②の結果から、実践授業の前後で内容理解得点が大きく向上していた(3.1.2, 3.2.1, 3.3.1 を参照)。また、実践③の 1 週間後にも記憶を保持していたという結果から(3.3.1 を参照)、CLIL 志向の教育実践は内容理解を向上させ、点数を維持する可能性がある。また、実践③では、CLIL グループは、教科書以外の内容にも触れていたが、非 CLIL グループと同様に高い得点であった。このことは、タスク活動と文法指導を取り入れた CLIL を志向した授業を行うことの有効性を示しているのかもしれない。

研究課題 3 は「CLIL 志向の教育実践は生徒の文法理解に効果があるか」であった。実践①から、文法理解には至らなかったことが分かるが(3.1.3 を参照)、実践②では大幅な得点の向上が見られた(3.2.2 と 3.2.3 を参照)。また、実践③の成果からも、CLIL グループは口頭及び筆記文法テストは高得点だった。この結果は、実践①の課題であった、文法練習の時間不足、ターゲット文法の強調不足、文法教授のタイミングの誤り、そしてコミュニケーション重視の授業にもかかわらず筆記文法

テストのみだったことを改善したからであると考えられる。

本研究の課題は、実践②③では、99 人を対象にしたが、欠席やデータの欠損等が多く、信頼性のあるデータとして十分に残らなかったことである。多くのデータを収集する方法を考えたい。また、CLIL の定義に不確かさが残った点がこれから取り組むべき課題である。これらの課題はあるにも関わらず、3 回の実践を通して、CLIL が生徒の意欲・内容理解・文法理解を促す可能性を見出すことができた。

引用・参考文献

- 1) 「令和 5 年度全国学力・学習状況調査の結果」
[https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukou/report/data/23summary_shitumon.pdf\(2024年1月23日\)](https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukou/report/data/23summary_shitumon.pdf(2024年1月23日))
- 2) Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D: *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, (2010).
- 3) 笹島茂:『教育としての CLIL』, 三修社, (2020).
- 4) 工藤泰三:「グローバル・シティズンシップの涵養を旨とした CLIL 授業実践による学習者の変容についての考察」『中部地区英語教育学会紀要』, 48, 263-270, (2019).
- 5) Kashiwagi, K., Matsuda, S., & Ito, Y: How does a usage-based approach cultivate procedural knowledge of the morphological structure (-ed): Using dictogloss tasks. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 33,159-174, (2022).
- 6) Otwinowska, A., & Fory, M: They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and. cognition in upper-primary CLIL classes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 457-480, (2017).
- 7) Long, M., H., & Ahmadian, M., J: *The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press, (2021).
- 8) Michaud, G., & Ammar, A: Explicit instruction within a task: Before, during, or after? *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, (2022).

中学校外国語科の授業実践における CLIL 活用の試み

木下 葵(22015)

要旨 CLIL(Content and Language Integrated Learning)は、学習者の内容への関心・意欲、内容理解、文法理解を高める等の効果が認められており、ヨーロッパを中心に注目されている教授法である。本実践の目的は、中学校外国語(英語)科において CLIL を志向した授業を行い、文法の明示的指導を取り入れる指導方法が内容に関する理解及び興味・関心、文法理解にどのような効果があるのかを検証することである。中学1年生を対象とし、CLIL を志向した授業実践を3回実施し、その効果をアンケートやテストで測定した。分析の結果、CLIL は生徒の関心・意欲、内容理解、文法理解(筆記及び口頭)を高めること、その効果は持続することの2点が示唆された(281字)。

キーワード:CLIL, 文法指導, 内容理解, 興味・関心

ユニット指導教員(◎ユニット長)

◎斉藤千映美教授, 本田伊克教授, 吉村敏之教授, 金田裕子准教授, 鈴木渉教授, 越中康治准教授, 仲谷健太郎准教授, 戸塚将准教授