

# スピーキングにおける「思考力・判断力・表現力」育成のための教師による足場かけ —生徒の思考プロセスに寄り添った CLIL 的アプローチによる授業実践—

言語文化系教育サブプログラム

福士 直子

【指導教員】 及川賢 武田ちあき 田子内健介

【キーワード】 CLIL 足場かけ 発問 思考プロセス 思考力・判断力・表現力

## 1. はじめに

私たちは現在、変化の激しい予測困難な社会を生活している。急速なグローバリゼーションやAI等の科学技術の発展は目覚ましいものがある。また、地球温暖化など地球規模の様々な課題を抱える中、よりよい社会の実現に向けて世界市民として貢献することが求められている。文化や言葉の壁を越えて世界の人々と知恵を出し合い、最適な答えを導き出せる力が期待される。

このような現代社会での、学校における英語学習の意義について今一度考えてみたい。英語を外国語として学ぶEFL (English as a foreign language) 環境下にある日本では、英語を日常生活で使わずに生活することができる。では「生活言語能力」(BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills) の獲得は私たち日本人にとって英語を学ぶ最たる目的なのだろうか。海外旅行やその際の現地の人々とのやりとりにおいて必要ではあるが、現在のAIの発展により翻訳機能はすさまじく優秀である。スマートフォンを1台持っていれば事足りる。自分でできるに越したことはないが、AIに取って代わられる能力であるため、生活言語能力の獲得にとどまってはならない。では学校教育では何を指して英語学習を行うのか。それは、英語を使って意味のあるやりとりができるようになることだと考える。ここでの意味のあるやりとりとは、身近な話題や関心のある事柄についてだけでなく、社会的な話題に対する自分の考えやその理由を分かりやすく相手に伝え、やりとりを通して互いを理解し、知恵を出し合い、協働的に課題解決に努めることではないだろうか。つまり、生活言語能力の獲得にとどまらず、「学習言語能力」(CALP: Cognitive Academic Language Proficiency) を獲得することを英語学習の最終目標ととらえ、その実現のためにどのような実践を段階的にしていくのかを考える必要がある。

「中学校学習指導要領解説」(平成29年告示、22-26)には次のように目標が示されている。「話すこと【やりとり】ウ 社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて述べ合うことができるようにする。」「話すこと【発表】ウ 社会的な話題に対して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて話すことができるようにする。」この記述からも、学問的で抽象的思考を必要とし、認知的負荷の高いCALPの獲得を目標としていることが読み取

れる。ただし「中学校学習指導要領解説」(平成29年告示、26)に次のような記述もあることを付け加えておきたい。

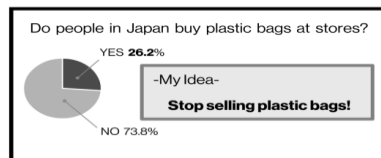
「…中学校において、既習の表現などを駆使しながら、日本や世界の出来事や問題などの社会的な話題に関する生徒自身の考えや気持ちを理由などとともに話して伝える力を養うことは、やがて、高等学校において社会や世界、他者との関わりの中での幅広い話題について自分自身の立場や考えを適切に表現する力につながっていくものである」。この記述から、中学校段階で完璧なCALPの獲得を目指すわけではなく、高等学校で適切に表現する力を養っていくための準備をしておくことと捉えられる。高等学校との指導の接続にも留意した上で実践していきたいと考える。

では現段階で中学3年生がどのくらいCALPの獲得ができているのかを、令和5年度に実施された全国学力・学習状況調査の「話すこと」の結果から確認したい。

### 資料1

英語② 説明を聞いて、考えとその理由を話す

英語の授業で、ニュージーランドから来た留学生が環境問題についてのプレゼンテーションをしています。その発表やスライドの内容をもとにして、あなた自身の考えとその理由を英語で伝えましょう。1分間話す内容を考えたあと、30秒で話してください。メモを取ってもかまいません。それでは、プレゼンテーションを聞きましょう。



(スクリプト)

Do you buy plastic bags at the store? Or, do you use eco bags? Look at this picture. There are many plastic bags in the sea. It is a serious problem today. Now, look at this. I was really surprised to see this because over 25% of people in Japan buy plastic bags at stores. In New Zealand, stores do not sell plastic bags and we take eco bags. Some people may say plastic bags are becoming more eco-friendly, but I recommend stores in Japan should stop selling plastic bags. What do you think?

資料1は国立教育政策研究所の「令和5年度全国学力・学習状況調査報告書」の90ページにある、「話すこと」の調査で出題された問題とそのスクリプトである。出題の趣旨は、「社会的な話題に関して聞いたことについて、考えとその理由を話すことができるかどうかをみる。」となっている。この問題の正答率はわずか4.2%であった。無回答率は18.8%となり約5人に1人程度の生徒は何も話すことができなかった。また国立教育政策研究所の「令和5年度全国学力・学習状況調査の結果」によると、この問題に対して「聞いたことを理解したが、話す内容が思い浮かばなかった」と回答した生徒が35.8%、「聞いたことを理解し、話す内容は思い浮かんだが、その内容を表現する英語が思い浮かばなかった」と回答した生徒は41.1%となっている。このことから、「言語形式」と「意味内容」の両方にアプローチした授業実践の必要性が見えてくる。CALPを獲得させるため

には、授業での生徒の思考プロセスを生徒の自己責任として任せっぱなしにするのではなく、様々な思考を必要とするタスクを通して、低次から高次へと段階的に思考を高められるよう、教師による足場かけをする必要がある。それなしに生徒が自然とCALPを獲得することは困難であると考えられる。このプロセスは、思考力・判断力を働かせ、論理的に表現するためのプロセスと言える。学習指導要領に示される育成すべき資質能力なのである。

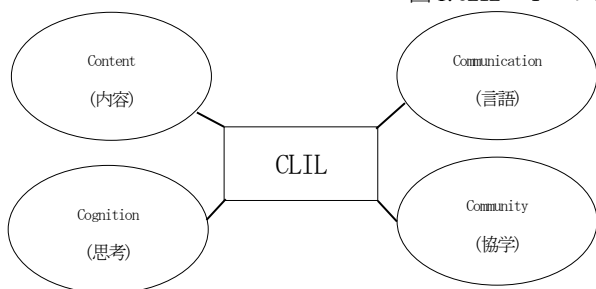
そこで本研究では、社会的な話題に対して、自分の考えや気持ち、その理由等を思考力・判断力を働かせ表現する力を育成するための授業実践について検証授業を行い考察した。

## 2. 研究の背景

### 2-1. CLIL の基本原理

CALP の獲得 (思考力・判断力・表現力育成) のための授業実践として、CLIL 的アプローチの有用性について述べたい (渡部他 (2011) 及び和泉他 (2012) を参考)。CLIL とは Content and Language Integrated Learning の略称であり、内容言語統合型学習のことである。CLIL は既存の要素である①内容 (Content)、②言語 (Communication)、③思考 (Cognition)、④協学 (Community) で構成される「4つのC」 (図1) を有機的に結び付けている。

図1: CLIL 「4つのC」



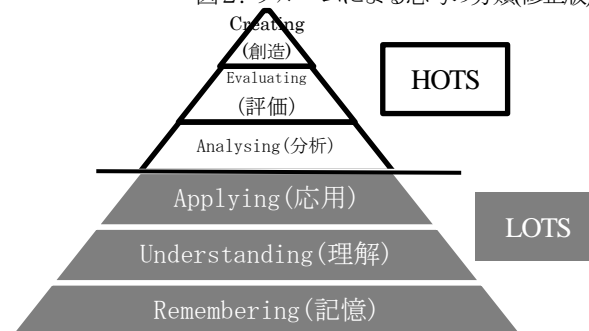
①内容(Content)・・・新しく得られる知識、スキル、理解のことである。授業で扱うテーマやトピックと捉えることができる。

②言語(Communication)・・・言語知識 (語彙、文法、発音) の獲得や4技能 (読む、書く、話す、聞く) の訓練といった語学学習 (language learning/skill getting) よりも、対人コミュニケーションと学習ツールとしての使用言語 (language using/skill using) に重きを置く。ただこの両者は言語学習における両輪であり、この両者を有機的に組み合わせることで言語習得を促進させる。言語の知識理解を目標とするのではなく、活用する力の獲得を目指している。宣言的知識を手続き的知識とするのである。その橋渡しをするのが「3つの言語」である。1つ目は、「学習の言語」 (language of learning) である。取り上げるテーマやトピックの理解に直結する言語材料や技能で、その単元の重要語句や必須文法項目を指す。2つ目は、「学習のための言語」 (language for learning) である。英語で何かを学ぶ際に必要となる表現や学習スキルで、CLIL では最も重要とされる。たとえば、ノートの取り方、資料の読みこなし、議論の方法

(説明、意見、質問、応答など)、情報収集法、レポートの書き方、ペアワークやグループワークの進め方を指す。3つ目は、この2つを結び付ける「学習を通しての言語」 (language through learning) である。すでに学んだ言語材料や学習スキルを組み合わせて、何度もサイクルさせることで言語習得を加速させる。CLIL で最も重要な「学習のための言語」は、資料の読みこなし方や議論の方法など、英語という教科の枠にとらわれないどの教科の学びでも必要な力であり教科横断的な要素の1つであると感じる。CLIL は英語という教科の枠を超えて、持っている知識・技能を活用する思考力・判断力を養い、それを表現につなげるための有効な指導法であると考えられる。

③思考(Cognition)・・・CLIL では、知識の理解や暗記を中心とする表面的な学習 (shallow/surface learning) と、学んだ内容を既存の知識や経験と結び付けたり、批判的に考察を行ったりする深い学習 (deep learning) を相反するものではなく相互補完的なものとしている。この両者を学習活動にバランスよく取り入れるために、ブルーム (Benjamin Bloom) によって考案され、アンダーソン (Lorin Anderson) らによって修正された思考の分類 (taxonomy) (図2) を採用している。

図2: ブルームによる思考の分類(修正版)



この思考の分類の中の6つの認知力をLOTS (低次思考能力) とHOTS (高次思考能力) の2つに分ける。これにより、授業者が学習者に与える発問、タスク等がどの程度の認知的負荷を伴うのかを意識して授業準備、実践ができる。様々な思考を必要とするタスクを段階的にバランスよく設計することで、認知的負荷を少しずつかけ、生徒の思考レベルが低次から高次へとスムーズに高められるような発問や、活動の配列の工夫等の教師による足場かけを行うことができる。認知プロセスを生徒の自己責任として任せっぱなしにするのではなく、段階に応じて支援する手立てを講じるのに役立つと同時に、思考レベルの高まりに合わせて、適切なタイミングで生徒の注意を言語形式に向けさせ、形式、意味、機能のつながりの構築を効果的に助けていくことができる。

④協学(Community)・・・最新の実践書では、community の代わりに culture が使われている。CLIL が、ヨーロッパという、さまざまなバックグラウンドを持つ人たちとの日常的な交流・協力を前提とし、重視している共同体で生まれたからである。日本の環境下では日常的な交流・協力は現実的にイメージしづらいところがあるが、他者理解や他者との協力と

いった点で重要であることは確かである。自分の身の回りの小さなコミュニティから、国、地域、地球全体へと自分の視野を広げることを意味している。そこで、CLIL の活動形態として、ペアワークやグループワークを多用する。それは言語使用の機会を豊富に設けることにとどまらず、他者と経験や意見を共有し共に学んでいくという狭義の community 観に根ざしている。また、地球温暖化等の地球規模の課題をトピックとして扱う場合には、生徒を「地球市民」の一員として見なす広義の community 観となる。

## 2-2. CLIL の教材と授業の流れ

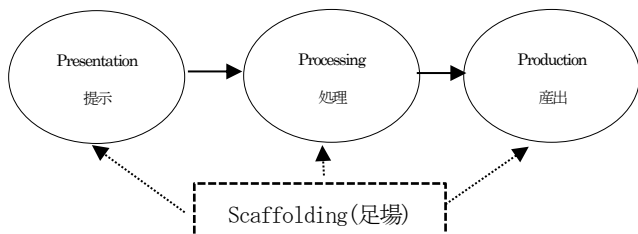
### ①教材

CLIL での教材作成は、生徒に提示するインプット教材の素材集めから始まる。ここでは、語学学習のために作られたものではないオーセンティックなものが望ましい。その理由はコンテンツが内容的にも言語的にも文化的にも非常に豊かであることが挙げられる。それにより、英語と知識と思考をフル稼働させてテキストに取り組むことで、高い次元の学習効果と達成感が得られる。もう1つは「本物」に触れる効果である。現実社会で生産され消費される「本物」の迫力が知的興味を刺激し、学習意欲を掻き立てると同時に、英語を学ぶ意味が感じられるなど情緒的側面からも重要である。

### ②授業の流れ

CLIL の流れは表面的には PPP と似ている。PPP のフレームワークでは、文法や語彙などの新言語材料を提示 (Presentation) し、それを主に口頭での反復練習 (Practice) により定着させ、最後にゲームやタスクで会話や文を産出 (Production) する方法である。CLIL でも授業の流れは、最初に学習内容を提示 (Presentation) して理解させ、次に様々なタスクでそれを学び深化 (Processing) させ、最後に口頭や文章での活用 (Production) につなげる (図3)。PPP と何が違うのかというと、第2段階が練習 (Practice) ではなく処理 (Processing) である点だ。処理 (Processing) の段階では、内容 (Content) を、言語 (Communication)、思考 (Cognition)、協学 (Community) と有機的に組み合わせ長期記憶に残る深い学習を行う。ここで重要となるのが、教師による足場かけである。生徒の学びが主体的・対話的で深い学

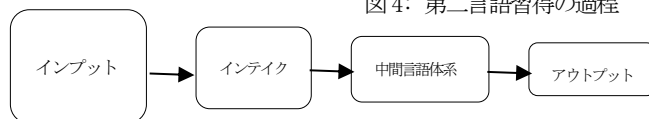
図3:CLIL 授業の流れ



びとなるためには、生徒任せにしても自然とできるわけではない。教材選びや学習形態だけの問題でもなく、そこには間違えなく教師の適切な足場かけが必要である。

次に CLIL の授業の流れを、第二言語習得の過程から考えてみる (白井(2008)等を参考)。第二言語習得研究では、第二言語習得の大まかな流れを次のように捉えている (図4)。

図4: 第二言語習得の過程



まず「インプット」が行われ、学習者はそこから必要な言語材料を取捨選択して取り込んでいくプロセスである「インテイク」を経て、インテイクしたものを他の既習知識と統合・整理していくことによって、それをさらに強固に脳内に内在化させていく。このようにして作られた言語知識を「中間言語」と呼ぶ。そしてそれを「アウトプット」の際に用いることとなる。言語習得がその言葉のインプットから始まることからインプットの重要性が分かる。インプットは、実際に意味を伝える上で使われている言葉のサンプルのことを表す。それは実際にネイティブ・スピーカーが話す言葉であったり、あるいは新聞、雑誌、インターネット等で触れる言葉であったりする。良質なインプットは言語形式以外の面で注目に値する意味内容 (meaningful) があり、学習者がインプットに対して自分との関連性 (relevant) が感じられる文であり、その上でその文が使われる目的や状況 (contextualized) がはっきりしている必要がある。CLIL でのインプットで用いる教材はオーセンティックなものが望ましいことから、第二言語習得研究におけるインプットの位置づけと合致している。次に図4で注目すべき点は、インプットからアウトプットに向かってそれらを囲む四角が次第に小さくなっている点である。これはインプットから取り入れるインテイクの量はインプットの量よりも少なくなり、それが中間言語の一部となる量は、それよりもさらに少なくなることを意味している。さらに、知っていることをすべて表現できることは通常ありえないので、アウトプットの量はそれよりもさらに少なくなる。つまり習得の元となるインプットの量が多い方が断然有利であると言える。質的側面 (ここでの質的側面は生徒がインプット内容をすべて理解できるという質) にこだわり過ぎて、その量を制限するよりも、インプットをすべて理解させるという考えを捨てて、量を確保することを優先すべきである理由が見えてくる。

それではインプットがどのようにインテイクされ中間言語となってアウトプットされるのかを見ていく。言語形式が表面的に記憶されるだけでなく、それが意味するところとの関連の中で取り込まれることでインテイクとなる。インプットの伝える意味内容が十分に理解されていることで、形式と意味のつながりが脳内で作られる。これが発話の状況とつながった形で記憶され、運用可能な言語能力であるコミュニケーション能力となり発達していく。つまり「形式」と「意味」と「機能」のつながりを身につけていくことが言語習得では大切である。ここで起こる認知プロセスに学習者の「気づき」がある。インプットからインテイクへの橋渡しをするこの「気づき」が、学習者自らの主体性をもって起きることもあればそうでないこともある。そこで教師からの足場かけによって認知プロセスに寄り添い、学習者

の「気づき」を引き出すサポートをすることが望ましい。この足場かけはインプットの際にも必要となる。それはインプット理解は必ずしも形式への注意を伴わないで起こることがあるからである。学習者はインプット内容を理解する際に「機能語」よりも「内容語」に注意を払って理解する傾向がある。この場合、内容は理解しても言語形式への注意は払われていないことがある。そこで教師は、インプットの理解が言語形式への注意を伴って行われたかを学習者とのやりとりの中で確認し、そうでない場合には言語形式への注意を向けさせるような足場かけをする必要がある。

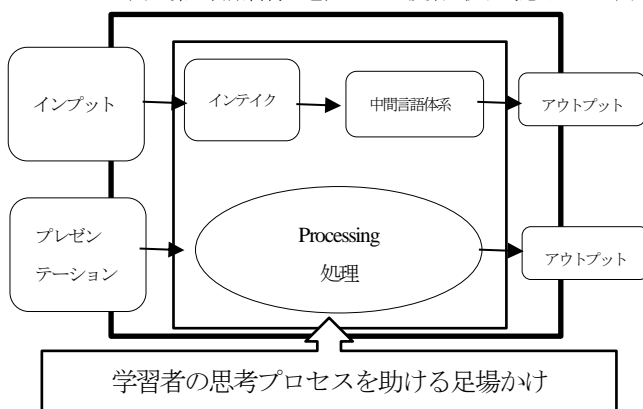
次にインテイクがどのように中間言語となって学習者の中に内在化していくかを見ていく。ここでは、単に繰り返しの暗記によって記憶の保持を長期化するのではなく、既存の知識との共存を図るために「知識の統合」、もしくは「再構成・再構築」という脳内の整理がされることで可能となる。つまり新しい知識の習得は、既習の知識に影響を与え、その中で違いや関連性といった知識が整理されるプロセスを経て内在化されていくということである。ここでも学習者が主体的に知識を整理していくこともあればそれが難しい場合もある。そこでここでも教師から生徒への認知プロセスを助ける足場かけがなされることが期待される。

「言語形式」と「意味内容」を対立の立場としてとらえるのではなく、統合させる考え方である CLIL の実践は、第二言語習得の過程と合致していることが分かる。また、PPP 教授法に慣れ親しんでいる私たち教師にとって、CLIL の授業の流れが表面的に似ていることから実践しやすいのではないかと考えられる。

### 3. 研究の目的

第二言語習得の過程と CLIL の授業の流れを比べてみると共通する考え方があることが分かった(図5)。この中で私が

図5: 第二言語習得の過程と CLIL 授業の流れ対応イメージ図



注目したのは、言語形式と意味内容のつながりが脳内で作られ、それが発話の状況とつながることで運用可能な言語能力となっていく認知プロセスである。CLIL ではこの認知プロセスを内容(Content)、言語(Communication)、思考(Cognition)、協学(Community)と有機的に組み合わせ、長期記憶に残る深い学習を行い、処理(Processing)としている。認知プロセスを学習者の自己責任とせず、寄り添いサポートする教師の足場かけを CLIL 的アプローチと位置づけて、

授業実践の可能性を探りたい。認知プロセスに寄り添った足場かけにより、生徒が思考力・判断力を働かせ、自分の考えや気持ちを表現する際にどのような影響を与えるのかを検証したい。

## 4. 研究の内容

### 4-1. リサーチ方法

CLIL 的アプローチを用いた授業実践の前後で、生徒が産出したインプット記事に関するスピーキングを Task repetition の1回目、2回目と位置付けて比較・分析する。その際に、対象者を1学期の成績5段階評価の結果から、「5・4」の生徒を上位層、「3」の生徒を中位層、「2・1」の生徒を下位層とした。様々な習熟度の生徒が共に授業に参加する公立中学校において、実践がどの層に良い成果をもたらし、どの層に対して課題が見られるのかを明確にし、授業改善に生かすためである。その上で、産出されたスピーキングにどんな変化が見られるかを検証する。その結果から、思考力・判断力・表現力育成のための指導について考察する。

### 4-2. 検証授業対象者

公立中学校第3学年の生徒25名を対象者とする。

### 4-3. 検証授業内容

#### (1) 授業における「CLIL 的アプローチ」

本検証授業では、CLIL における「4つのC」の中のCognition(思考)に焦点を当てる。処理(Processing)の段階で、様々な思考を必要とするタスクを通し、生徒の思考が低次から高次思考である『分析』『評価』『創造』へと深まっていくよう足場かけを行う。本検証授業の中で特に意識して行った足場かけを以下に挙げる。

#### ア 発問

発問により、学ぶ目的を明確化させ、思考を低次から高次へと促すことで、新しい価値を生み出す授業ができると考える。本検証授業では、「事実発問(Fact-finding questions)により、インプット教材の内容理解を図る。次に「推論発問(inferential questions)」によりインプット教材では述べられていない情報や背景を推測させることで、思考を深めていく。さらに「評価発問(evaluative questions)」により、生徒の考えや経験を引き出すよう努めた。問いの抽象度を徐々に上げて行きながら、記事内容に関して生徒が自己関与できるように、発問を通して教材と生徒との距離を埋めることを意識した。

#### イ T-S/S-S インタラクション

Mehan(1979)(菅原(2003)で引用)は、教室内の主な会話のやりとりは教師と生徒の間での Teacher initiation(教師の発問、指示)、Student response(生徒の答え、反応)、Teacher evaluation(教師の評価)の3部分から成ると示している。本検証授業では、T-S インタラクションはクラス全体への発問ではなく、個人に対して発問する形を基本に行った。理由としては、本検証授業の対象者とは日常的に授業をする関係になく、授業者と対象者の間で深い人間関係が構築できていない点から、クラス全体への発問では、問いに



対する反応が無い、または反応が薄いことが予想されたからである。発問段階が進んで行き、生徒の考えや経験を引き出したい場面では、S-S インタクションによる生徒同士のやりとりが期待されたため、あえてクラス全体に質問を投げかけることで、生徒が自ら周りの友人とやりとりをする状況を作り出せるよう努めた。あらかじめ発問内容は決めて授業に臨んだが、生徒の反応をみながら、Referential question を Display question に切り替えて質問し直す等、臨機応変に行った。また、T-S インタクションが1人の生徒との発問—応答—評価のワンサイクルで終わらないように T-S1-T-S2 のようにやりとりが1人の生徒から全体へと広がりつながるよう意識した。

### ウ フォーカス・オン・フォーム

これまでの日本の英語教育を見てみると、多くの場合意味内容はさておき、言語形式(主に文法と語彙)に偏重した教え方がなされてきた。コミュニカティブ・アプローチの考えが広がってからも、実際の授業現場ではコミュニケーション活動を後付けした授業実践や、文法中心クラスとコミュニケーション・クラスを別々に生徒に受けさせるといった付け足し的なコミュニカティブ・アプローチが成されてきた。そこでは、内容学習と言語学習、そしてコミュニケーション能力の向上を分断させてしまい、言語習得において重要な意味と形式の結びつきを学ぶことが難しくなってしまう。この方法では、生徒が目的・場面・状況を意識して、思考力・判断力を働かせた深い思考を経て、表現力を向上させることはできないと言えるだろう。そこで、意味内容とコンテキストがある言語使用を中心とする授業の中で、必要に応じて学習者の注意を言語形式に向けさせていき、言語の形式・意味・機能のつながりの構築を効果的に助けていく指導方法を指すフォーカス・オン・フォーム(Long, 1991, 2009; Long & Robinson, 1998; 和泉, 2009a, b, 2010)が必要である。本検証授業におけるフォーカス・オン・フォームは Williams (2005) が示すフォーカス・オン・フォームの分類(図6)を参考に行った。

図6：フォーカス・オンフォームの分類(Williams, 2005:677 に基づく)

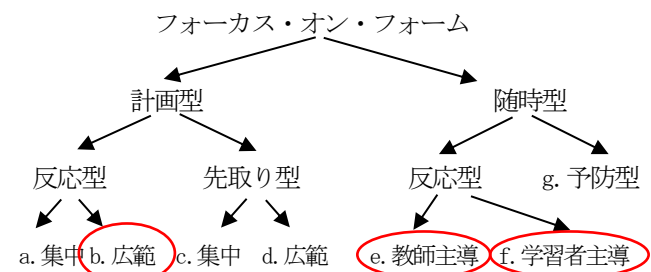


図6のaからfの中で、主にb(活動中に起こる学習者の間違い全般に対してリキャストを与える。)、e(事前計画なしでその時々にかかる学習者の言語ニーズに応じて、教師が完結に語彙や文法の説明を行う。)、f(学習者の質問に対して教師が随時答える。))によるフォーカス・オン・フォームを行った。bのリキャストする際には暗示的な手法で行い、内容学習やコミュニケーションを中断してしまうこと

がないよう注意を払った。eは主にT-S インタクションの中で生徒の反応を見ながら、語彙や文法でつまずきが見られる場合に行った。fはGIGA スクール構想により生徒1人に1台のパソコン端末があることから、自由に端末を活用して授業のどのタイミングでも分からない語彙等は調べることができる環境とした。本検証授業では、特定の言語形式に焦点を当てた授業ではないため、タスクの達成のために必須となるであろうことが予想される語彙や言語形式、日常生活では馴染みのない語彙をあらかじめ見極めておき、授業内で何度も教師が使ってみせたり、発問として取り上げるようにした。

### (2) 授業の流れと概要 (□内はCLILの授業の流れを表す)

① 新聞記事(オーセンティックなもの)の抜粋を読む	提示(Presentation)
2023年7月は地球規模で観測史上最も暑い夏であったことに関する英語の記事(186語)を読み、感想や自分の考えを構築する時間をとった。(合わせて3分)	
② ①の記事を読んで、感想や自分の考えその理由を英語で話す(Task repetitionの1回目の位置づけ)	
この段階では教師から何の支援もないため、自分の持っている言語リソースを使って何とか表現している生徒もいたが、何も話せない(無回答)の生徒も目立った。	
③ 思考を深めながら記事に関する自分の考えを再構成する。	処理(Processing)
●発問によるT-S インタクションを通して、クラス全体で記事内容を確認する。	
発問1. How was the weather in July around the world?	
発問2. What did 国連事務総長 say ?	
発問1 に対し、生徒が日本語で応答する場面では「yes...in English...?」のように英語での答えを促すと、単語で「the hottest month」と応答した。発問2では、国連事務総長を英語で何とよいか分からないため、彼の名前をヒントとして与えるとセリフ部分に気が付き「The era of global warming has ended, the era of global boiling has arrived」と文を読み上げて応答した。ここでglobal warmingとglobal boilingという日常生活においてはあまり馴染みがなく、生徒が理解につまずきそうであるが、タスクに必要な語彙であるため簡単に説明をした。(フォーカス・オン・フォーム b. e)	
発問3. What was the temperature in Death Valley on July 16?	
デスバレーの気温を表す数字を本文中から見つけてことができ、英語で「56」と答えた。デスバレーの地理的な位置やどんなところかを知らない生徒がいることが予想できたため、地図を用いて簡単に説明し、暑すぎる地域の代表として用いられていることを伝え、「It's like Kumagaya in Saitama」と身近な例を挙げることで、教材と生徒の距離が縮まるよう努めた。	
発問4. What do the people think is causing such heat?	
causeの意味が分からなかったため、What is the reason of the heat? と言い換えて、the reasonの部分	

を強調して質問し直した。生徒は暑さの理由というキーワードと自分の持っている知識を組み合わせたようで、日本語で「温暖化」と答えた。「温暖化」の単語はすでに出てきていたので、クラス全体でこの語彙を英語で何とていうか再確認し、印象に残すよう努めた。

(発問1~4: 事実発問)

●発問による T-S/S-S インタクションを通して記事内容に関して生徒の考えや経験を引き出し自己関与を促す  
発問5: Do you agree with this idea? and why?

「暑さの原因が温暖化だと思うか」教師が理由と共に自分の考えを述べた後、何人かの生徒に発問してやりとりした。その後ペアになって、それぞれが意見交換する時間を確保した。この段階では英語と日本語が混ざったやりとりが多く見受けられた。

(T-S→S-S インタクションへ)

発問6: What are the effects of global warming?

発問の手助けとして、「暑さにより部活動が思うようにできなかった」日本語の新聞記事と、「農作物が上手く育たず値段が高騰している」日本語のニュース番組を見せた。These are the effects of global warming と伝えて、T-S インタクションを通じて、記事と動画の内容を英語で生徒と確認した。Do you have any experiences like these? と続けて発問し生徒の経験を引き出した。この段階では、「yes!」やうなずくだけ、何とか文で答えようと持っている言語リソースを組み合わせさせて英文を産出しようと試行錯誤する、周りの友達にヘルプを求める等の様子が応答の際に見られた。更に Do you think this situation is good or bad? と発問し、生徒がこの状況への評価(自分の考え)を持てるよう促した。T-S インタクションをした生徒の全員が「No」と応答したため、So...What should we do? と発問を投げかけ、自分の考えを具体化して述べて欲しいという余韻を残した。

(発問5.6: 推論発問・評価発問)

●記事に対する現時点での自分の考えを伝えあう。

ここまでの授業を通して考えたことを日本語で産出させた。言語形式に注意を払いながら英語で考えを再構築するのは認知的負荷が重すぎると考え、この段階では日本語で行った。

●パラフレーズした単語を日本語で当てるペア活動

日本語で考えを伝えあうペア活動の様子から、生徒の中に伝えたい内容が溜まってきたことを確認し、それを表現する言語形式へ意識を向けさせるため、伝えたいことを表す単語が思いつかない場合パラフレーズする必要があることをクラスで確認した後に行った。パラフレーズした単語は「化石燃料」と「熱中症」。出題側の生徒がそれぞれの単語の説明が日本語で書かれた紙を見ながら英語で行った。この2つの単語は語彙レベルが高いが、地球温暖化の原因や影響を述べる際に必要と成りうる単語であると考え選んだ。1分で正解できたペアは「化

石燃料」は1ペア、「熱中症」は過半数のペアが正解できた。

④ ①の記事を読んで、感想や自分の考えその理由を英語で話す(Task repetition の2回目の位置づけ)

話す内容を考える時間を1分とってから、記事を読んだ感想や自分の考えを英語で話させた。

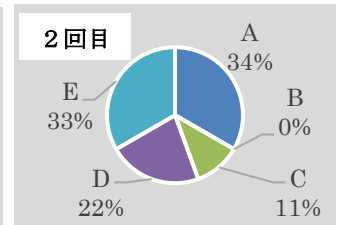
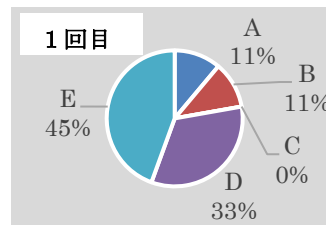
## 5. 研究の結果と考察

### 結果①

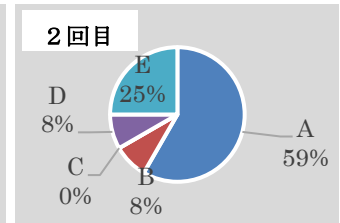
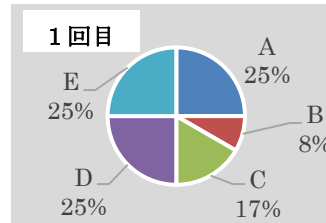
生徒のスピーキングの結果を次のA~Eに分類し、習熟度に応じて分けた上位層・中位層・下位層、それぞれの層におけるTask repetition の1回目とTask repetition の2回目目A~Eが占める割合は以下ようになった。

- A: 自分の考えや経験が含まれている。  
B: 事実について述べられている。  
C: インプット記事の英文が引用されている。  
D: 理解できる英文が含まれていない。  
E: 無回答

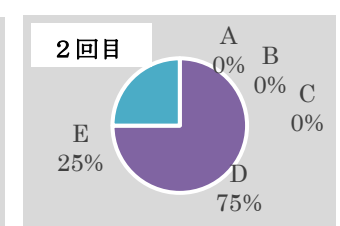
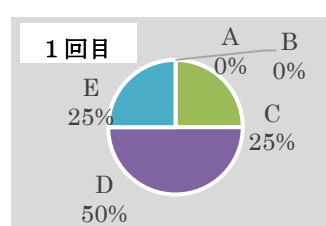
<上位層：9人>



<中位層：12人>



<下位層：4人>



### 考察①

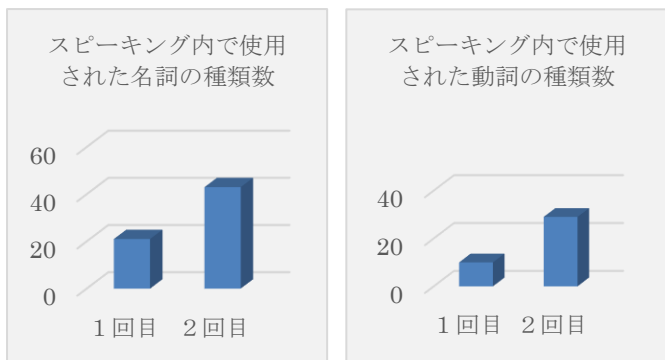
2回目の結果、DとEを合わせた割合を見ると、上位層で55%、中位層で33%となり、上位層の方が割合が高くなった点から、上位層の中には正確さや完璧さを意識するあまり無回答になったり、英文での産出ができなかったことが予想される。「正しく完璧な英語でなければ」という呪縛から生徒を開放しなければならないと感じる。2回目の結果、下位層ではDの割合が75%を占めていることから、単語レベルの産出はできたが意味の通る英文を産出することが難しかったことが伺える。言語形式は暗示的な指導にと

どめたため、学習者自身で言語形式への気づきや注意を十分に向けることが難しかったと言える。総合的には、2回目でAの割合が増加した。記事内容を自分と関連づけ、学習者自身が持っている言語リソースを活用しながら、思考力・判断力を働かせ、自分の考えを表現しようとしていたことが評価できる。また、1回目2回目共に、それぞれの層でのD, Eが占める割合を見る限りでは、理解の習熟度（上位層・中位層・下位層）の違いは言語の活用・運用能力と相関関係が見られなかった。このことから、理解された言語形式がそのまま意味内容と結びつき運用可能な言語として産出されるわけではないことが改めて確認できた。

## 結果②

1回目と2回目のスピーキングで使用された言語材料の中から内容語である名詞と動詞をピックアップした。1回目と2回目で使用された、それぞれの語彙の種類数の比較と種類の内訳は以下ようになった。

### <種類数の比較>



### <種類の内訳>

#### 1回目・2回目共に使用された名詞

##### ●インプット記事で使われている名詞

month	record	era
warming	world	union
scientist		

##### ●インプット記事で使われていない名詞

sport	reason	climate change
air conditioner	problem	water
plastic		

#### 2回目のみ使用された名詞

##### ●インプット記事で使われている名詞

effect	degree	temperature
--------	--------	-------------

##### ●インプット記事で使われていない名詞

people	heatstroke	development	life
activity	many times	experience	medicine
club	year	fossilfuel	nature
day	others	head	newspaper
example	brass band	idea	shopping
thing	sun	someone	sister
time	vegetable		

#### 1回目・2回目共に使用された動詞

##### ●インプット記事で使われている動詞

be	say	accord
----	-----	--------

##### ●インプット記事で使われていない動詞

do	use	drink	want
think			

#### 2回目のみ使用された動詞

##### ●インプット記事で使われている動詞

arrive
--------

##### ●インプット記事で使われていない動詞

have	agree	make	effect
cause	end	need	become
play	get	come	break
reduce	kill	finish	collect
see	stop	take	affect

### 考察②

<種類数の比較>から、名詞、動詞共に2回目では使用する語彙の種類が増えていた。また、動詞は助動詞 should・must と結び付けて使われている文も見受けられ、「～しなければ」のニュアンスを含み自分の強い意見として産出された文や、「～した方がよい」というニュアンスを含んだ助言的な文も産出されており文の意味に膨らみを感じられた。また、インプット記事の中で使われている言語材料が文の引用ではなく、自分の考えや経験を述べる文の中で使用されている点からは、意味内容と言語形式が結びつき、学習者自身が自力で運用できる言語材料となって産出されたと考えられる。

<種類の内訳>からは、インプット記事で使われている語彙でも、1回目では使用できなかったが2回目では使用できるようになった語彙が名詞、動詞共に見られた。そして、インプット記事で使われていない語彙の使用は、1回目より2回目で増えている。その内訳からも分かるように、これらの語彙はほぼすべて既習の基本的な語彙である。つまり、一度学習したはずの表現であっても、即興的に自分の言語リソースとして産出させることは難しく、意味内容と言語形式が徐々に結びついていき、既習の言語材料が思い起こされ、言語を使用する目的・場面・状況が意識された結果、運用可能な言語として産出に至ったと考えられる。このことから、「一度教えて理解しているはずの言語形式だから活用できるはずだ。」と考えずに、その言語形式が目的・場面・状況の中で運用されるようなタスクを繰り返し行い、学習者が自身の言語リソースとして活用に至るまでのプロセスを助ける足場かけが必要であると言える。

さらに、評価としてはD(理解できる英文が含まれていない)となったスピーキングにおいても、記事内容に対する思考を深め、分析・評価をして英文を産出させようともがいてる様子が見て取れる回答が2回目の産出には多数あった。生徒の残したスピーキングには、「うーん。」「えー。」「何て言うんだ…」等のもがいている音声も多数残ってい



る。伝えたい内容は十分にあるのにそれを上手く英語で表現できないもどかしさが表れていた。「言いたいことはあるのに言えない。どう伝えたらいいか知りたい。」この感情こそが、生徒が英語を学ぶ原動力になると思う。それは言いたいことがたくさん生徒の中に溜まってきたタイミングで言語形式に目を向けさせ、産出させたことにより起こる感情である。産出はゴールではなく次はもっとうまく話したいと思わせるためのプロセスであると捉えることができる。

## 6. 成果と課題

今回の検証授業を実施して、生徒の思考プロセスに寄り添ったCLIL的アプローチが効果的であることが分かった。その一方で、学習者にとって教わった言語形式を理解することと、運用可能な学習者自身の言語リソースとして産出する間には大きな壁があることも改めて分かった。活用できる言語リソースに育てるためには、意味内容と言語形式を切り離してはならない。相手に伝えたい自分の考えを持ち、それを分かりやすく伝えるために試行錯誤している過程こそが、思考力・判断力を働かせることだからである。

課題としては、思考力・判断力を働かせ、それをどのように表現につなげるかという点が挙げられる。検証授業で生徒が産出したスピーキングには、自分の考えとそれに至った理由を接続詞を適切に用いて文と文に関係性を持たせ、明確に答えられている回答は見られなかった。相手に分かりやすい論理的な英文を産出する力の育成が望まれる。しかし、即興で内容とそれを表現するための言語形式を同時に考えている状態(二重苦)に置かれている生徒にとって、それは容易なことではない。その点を十分に理解し、同時にすべての要素ができるようになることを目標とせず、今回は「スピーキングの内容が深められた。」「言語形式に注意を払うことができた。」「文の構成を考え相手に分かりやすく伝えるための配慮を伴った文が産出できた。」等、生徒の産出活動を細かく見取り、励まし、フィードバックを重ねていく必要があると感じた。つまりは指導と評価の一体化である。検証授業では、生徒にかかる認知的な負荷が重いことを考慮し、足場かけを行い生徒の思考プロセスに寄り添った。それにも関わらず、最後の産出に対する評価が寄り添う評価となっていなければ、生徒との信頼関係は途端に破綻してしまう。「できた」「できない」の評価だけではなく試行錯誤した過程を評価するような、生徒の「できつつある。」「向上が見られた。」「～しようと努めた。」を最大限に評価しながら、次の課題を提示して「ここができるともっと良くなる。」という目標を持たせる評価の在り方を考える必要性が明確になった。それこそが、生徒にとって次の学びへの原動力となる。そうでなければ、学習者にとっての英語学習は、「理解する」にとどまり、思考力・判断力を働かせて、それを活用し産出することを目標にはしないだろう。

## 7. まとめ

本研究を通し、現代社会で目指すべき英語教育の在り方を自分自身に問い直し、その実現のための実践を行い考察を深めてきた。今回の検証授業は投げ込み的な授業実践で

あったが、来年度からは現場に戻り教科書をベースとした授業実践を軸にしていくことになる。教科書内容に対する生徒の考えや経験を引き出すための発問の工夫、生徒とのやりとり、生徒同士のやりとりを通して、生徒が内容に自己関与し、本当に伝えたいことを英語で伝えるために言語形式に注意を払うような授業実践をしていきたい。言語形式と意味内容を切り離さずに、内容の中で言語形式を学ぶことで、使用する目的・場面・状況を意識し、思考力・判断力を働かせた結果、産出(表現)につながるよう努めていく。思考力・判断力を働かせる必要のあるタスクを授業に組み込み、そのプロセスに寄り添いながら一緒に深めていくことで、その力を鍛えていくことができると思う。

そして「正しく完璧な英語」の呪縛から生徒を開放する手立てを考えたい。スピーキングは流暢さ(fluency)が伸びてから正確さ(accuracy)が伴ってくるという研究結果がある。「できた」「できない」ではない「できつつある」を積極的に評価し、励ますような評価していくことをこれからの課題としたい。その手立てとして生徒と共有するルーブリックについて、生徒と共に作るルーブリックとその活用を今後の自分の研究テーマにしたいと考えている。

## 8. 主な参考文献

- 和泉伸一・池田真・渡部良典(2012)『CLIL(内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第2巻 実践と応用』上智大学出版
- 宇田竜子・大嶋秀樹(2020)「深い学びを促す思考・教科・内容・文化統合型CLIL 指導による中学校英語の授業の取り組み」『滋賀大学教育学部紀要 教育学科』70, 245-259.
- 奥平和也・古賀功・今野勝幸・鷹野英仁(2022)『効果的英語授業の設計—理解・練習・繰り返しを重視して—』開拓社
- 小山久美子(2014)「英語教育におけるCLIL的アプローチによる教授法の研究」『川村学園女子大学研究紀要』25-1, 1-15.
- 白井恭弘(2008)『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』岩波書店
- 菅原栄子(2003)「教室内でのインタラクションの観~中学校英語の授業を通して~」『岩手大学英語教育論集』5, 1-14.
- 平井清子(2015)「学生の「思考」に働きかける内容重視型(CBI) 授業の提案—米国 Content-based ESL の授業から—」『北里大学一般教育紀要』20, 81-103.
- 松村昌紀(2019)『タスク・ベースの英語指導—TBLT の理解と実践』大修館書店
- 文部科学省国立教育政策研究所  
「令和5年度全国学力・学習状況調査報告書 中学校 英語」  
文部科学省国立教育政策研究所  
「令和5年度全国学力・学習状況調査の結果」
- 渡邊聡代・山野有紀・安納久美子・藤恵美子(2019)「内容言語統合型学習(CLIL)による小中高をつなぐ授業実践-思考を深まる発問の工夫-」『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』6, 493-496.
- 渡部良典・池田真・和泉伸一(2011)『CLIL(内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第1巻 原理と方法』上智大学出版