

## 英語教育における CLIL 的な要素を取り入れたタスクの成立要件に関する研究 — 中学英語授業実践からの考察 —

松尾 由紀 (国際教育コース)

教科の学習と外国語の習得の両面に焦点を当てるといった目的を持った CLIL (Content and Language Integrated Learning : 内容言語統合型学習) 教授法の特徴である「4 Cs」のうち、特に他教科内容の扱いと、思考プロセスに重きを置いた活動の設定という点を、日本の中学校段階における英語授業実践に取り入れることで、活動の幅を広げ、より高度で深い思考を促す授業が実施可能ではないかと考えた。本稿では授業内で取りこませるタスクに着目し、CLIL 的な要素を取り入れたタスクをデザインする際に留意すべき観点を明らかにすることを研究課題とした。日本の「CLIL」実践の課題点と、中学生を対象として行った実践とをもとに、タスクの成立要件を6つにまとめ、CLIL 的なタスクデザインの考え方を提案している。

### 1. はじめに

カリキュラムマネジメントの確立と教科横断的な学習の充実が重要視される中、中学校段階における英語教育で取り扱う題材について「言語活動で扱う題材は、生徒の興味・関心にあつたものとし、国語科や理科、音楽科など、他の教科等で学習したことを活用したり、学校行事で扱う内容と関連付けたりするなどの工夫をすること」(中学校学習指導要領解説外国語編、p.88) という推奨は自然な流れであろう。このような「活用」は CLIL (内容言語統合型学習) と通ずる側面がある。昨今日本の英語教育現場でこの CLIL という教授法に注目が集まっており、特に小学校で、しかし中学高校さらに大学においても様々な実践報告がなされている。CLIL とはヨーロッパ発祥の教育法であり、Coyle, Hood & Marsh (2010, p.1) は、以下のように定義している。

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language.

CLIL とは内容と言語の学びと教授が追加言語を用いて行われる両側面に焦点を当てた教育方法である。教授と学びの過程において焦点が当てられるのは内容だけでも言語だけでもない。(筆者訳)

ここで言う追加言語 (Additional language) とは、Coyle らによれば、「通常は学習者にとっての外国語であり、しかし第二言語や何らかの継承言語、

コミュニティで使用される言語という事もあり得る」(p.1) ものとされている。国際化・多文化化している日本でも、多様な言語を追加言語として想定することはできるが、特に学校教育においては、「外国語教育」の中心は「英語教育」であるため、本稿では、この追加言語を「英語」と捉えることとする。

ヨーロッパにおいて CLIL が実施される際は、生物や音楽のような教科目が外国語で教授される学習が「CLIL 授業」として設定され、言語以外の教科の枠組みの中で行われることが一般的である。習得させたい言語を学習させるために、言語専門の教員が担当する「外国語授業」とは別に設定されることが多い (Dalton-Puffer, 2011, p.184)。その一方で、ヨーロッパとは状況が異なる日本の学校現場においては、英語が堪能で、言語教育にも長けた理科や社会科等の教員がほとんどいないこともあって、英語授業に他教科内容を取り入れる形式で CLIL を実践することが主流となりつつある。

この点に関連して、日本においても、近年、バトラー後藤裕子・湯川笑子 (2019) によって、CLIL は以下のように再定義がなされている。

(CLIL の再定義)

- ① 第2言語ではなく外国語で行われる
- ② 語学教員とのティームティーチング (TT) はあり得るが主に教科教員が担当する
- ③ 語学ではなく教科の授業の枠組みで行われる
- ④ 言語指導とともに行われる

本研究においては、英語教育の枠組みの中で

CLIL のあり方を検討していくが、先述の通り、ヨーロッパやバトラー・湯川（2019）らの定義に則した CLIL 実践をすることは困難である。そこでその差異を意識的に示すため、本稿では「CLIL」学習ではなく、「CLIL 的な要素を取り入れた」学習を構想していきたい。

CLIL というには不足があるとはいえ、「CLIL 的な要素」を最大限英語教育に取り入れた実践を追求することは、今後の日本の英語教育の進展に重要な意味があると考えられる。どのような教材を選定するかはもちろん、それらをどう取り扱うか、その際の言語的・教科的なねらいをどう設定し、その難易度をどう調整するか、という部分が通常の英語授業と CLIL の要素を取り入れた英語授業では異なるはずであり、すなわち授業内でどのような内容・レベルのタスクを学習者に課すかが CLIL 的な要素を強化する重要事項であると考えた。したがって本稿では英語授業の枠組みの中で実践可能な CLIL 的タスクデザインの在り方を考察したい。CLIL 的な要素を取り入れたタスクを考案し、その実践を通して得られた示唆から成立要件を示すため、本研究の研究課題を、英語教育における CLIL 的タスクをデザインする際どのような観点に留意すればよいか、とする。

## 2. 日本における CLIL の実際

### 2-1. 定義の曖昧さ

CLIL が注目されるにつれ、その定義の曖昧さから多種多様な実践報告がなされる現状があり、CLIL に近い教授法との境界も決定しにくい現状がある。ヨーロッパでの CLIL に対しても、その特異性の強調や、特定の教授法に限定しない様々なアプローチを含むとするような主張が定義の不明瞭さを助長するとの批判もある（Cenoz, J. Genesee & Gorter, 2013）。また CLIL の明確なガイドラインの不在が、誤った解釈を生むとの指摘もある（Otwinowska & Forsys, 2017）。また CLIL に様々なバリエーションがある（和泉 2019）とする見方もこのアプローチを捉えどころのないものとしている。ソフト CLIL、ハード CLIL、ヘビー形、ライト形、パーシャル CLIL、トータル CLIL、バイリンガル CLIL、モノリンガル CLIL といった具

合である。特に通常の英語教育と区別しにくいのは、ソフト・ハード CLIL なるもので「言葉の学習それ自体が主体となるなら、ソフト CLIL となり、内容学習が主眼となるならハード CLIL となる」（和泉 2019, p.6）との説明がなされている。これは、「CLIL」が包括的な用語であり様々な教授法を含むのであれば、言語教育において CLIL でないものはないのではないかと（Cenoz et al, 2013）との主張を裏付けているように読み取ることができる。少々他教科の内容も取り入れるが言語の学習が主体となるなら CLIL ではなく通常の英語教育、とする方が明瞭である。Ball（2018）は CLIL の定義の曖昧さという落とし穴を避けるには、その信念に基づいた質の良い CLIL 教材を生み出し、実践することであるとしているが、何を根拠に CLIL とするかが不明瞭で未解決なままではそれは非常に困難なことである。

### 2-2. 先行研究・実践に見る課題

先行研究の実践として公刊されている「CLIL」実践では、従来言語習得を主目的として行っていた授業との差異を線引きすることが可能だろうか。日本で報告されている中高の授業実践や提案、教材等を例示し、疑問点を2つ提示する。

まず高校段階での実践や方法の提案の一例として、高校での英語検定教科書掲載の水問題に関するテキストを用いた「ソフト CLIL」の提案（和泉 2019）、CLIL Global Issues（三修社）を英語授業の教科書として用いた実践（山崎 2016）、他者の人生や職業について読み（聞き）、そこから自分の人生について考えるという英語授業実践（渡邊他 2019）、海外研修でオーストラリア人の学生に対して高校生が CLIL 授業を行うことによる英語力の伸長を見るというような研究（Morishita, 2015）がある。

中学校では、保健体育科の保健分野の休養及び睡眠と健康について扱った授業の提案（小山 2014）、広島原爆を取り上げ、平和の維持のためにどのようなことが重要で何ができるかを考えさせる英語授業実践（渡邊他 2019）、絶滅危惧動物、環境問題、火山活動等を取り上げ、そのテーマについて英作文をするという英語授業実践（内山 2016）、中学校での体育や音楽の教科の枠内で行わ

れたティームティーチングによる授業実践（岩田他 2018）などがある。中学校用英語検定教科書『Columbus 21 English Course』（光村図書出版）には「CLIL」というセクションの中で歴史や家庭科などに関する題材を用いた掲載もある。これらの実践報告や教材例のいくつかに共通する疑問点は以下の通りである。

①他教科の内容をテキストの題材として取り入れれば「CLIL」となりえるか

言語的な活動しか行っていないくとも、テキスト内容や題材が他教科でも扱われそうなものであるということでその実践や教材を「CLIL」とすることができるだろうか。通常中学高校段階での英語授業で用いる教科書は、読み物を主軸とした構成であり、そこに含まれる文法項目を学習したり、テキストの内容理解をした上でアウトプット活動に発展させたりする。テキストの理解は最重要事項の1つとなっている。英語教育としてこれは何ら問題のないことであるが、Ball, Kelly & Clegg (2015) や Ball (2018) では、CLIL 教材のデザイン方法について、テキストとタスクの関連性を提言しており、タスクはテキストに対して優位なものであって、テキストはタスクを遂行するのに役立つものであるため、テキストの理解が最終目的にはならない、とある。そうであるならば、他教科内容の題材がテキストに含まれていても、それを理解の対象としてのみ用いることは CLIL 的ではないという捉え方ができる。

通常の英語教育と区別がつかないような、学習者に他教科の題材を用いてどのような思考をさせるタスクを課したのかが不明瞭な「CLIL」実践もある。中学校の検定教科書には社会科や理科関連の題材をテキストとしているものも存在し（Appendix1 参照）、このような内容の選定は学習者の興味関心を引き付けるには魅力的なものである。しかし、これらを用いて和訳をしたり、内容理解の質疑応答や要約文の作成等の活動を行ったとしても、そのような活動は CLIL 的ではないと言えよう。タスクに取り組むための情報を得るためにそのテキストを読む必要があるという関係性ではないからである。

テキストの内容が他教科内容を含むかどうかだ

けではなく、学習者に課すタスクがその教科的知識や技能を用いて思考させるものとなっているかを吟味しなければ、他教科内容を活用した CLIL 的な実践とはならないと言えるだろう。やはり、何を題材とするかではなく、その題材をどのように扱うかを左右するタスクの設定方法を追究する必要がある。

②認知レベルと言語レベルが合っていないくとも CLIL となりえるか

他教科の教科書や指導要領などを読んでみても、なかなか英語で実施できそうな内容に出会うことは少ない。学習者の学年に合う（近い）内容は認知的に適切であり、それらを取り扱って、様々な視覚補助資料を用いながら教員の発話や発問を工夫することにより、英語で授業を進めることは可能である。すなわちインプットに重きを置いた授業として成立させるにとどめれば、取り入れやすい他教科内容は存在する。しかしながら、思考の結果を発信させるようなタスクを課そうとすれば、学習者にある程度の英語によるアウトプット力が育っていない限り、内容の認知レベルに英語のレベルが追い付かず、稚拙な発話しか促すことができない。または英語の難しさに圧倒されて、学習者の理解が全く追い付かず、教員が日本語で説明せざるを得ない状況に陥るといったことも考えられる。逆に学習者の現在の英語レベルでは、認知レベルに合わない幼稚な内容しか扱うことができないう事もありうる。中学2年生の英語力では小学校4年生の理科の内容なら扱えそうだ、といったことである。

学習者の言語レベルに対して適切な認知レベルで、しかも単元内で学んだ他教科内容に言及するようなタスクの設定が不可能である場合は、「CLIL」授業を行うこと自体が学習者のレベルに適さないのではないだろうか。通常の英語授業において、より良質なインプットを目指すために教科内容を取り扱ってみた、とする方が適切な描写ではなかろうか。聞く・読むという受容型スキルに特化したタスクも言語習得の過程で当然重要ではあるが、思考するタスクの成果を言語化できない段階では「CLIL」授業を無理して行う必要はないだろう。

## 2-3. 再定義と CLIL 的な要素を取り入れた英語授業構築のための5つの留意点

どのような実践を CLIL とすることができるのかは未だ議論の分かれるところであり、共通理解が図られていない現状がある。そこでバトラー・湯川 (2019) がこの混沌を解消すべく、日本における CLIL の再定義を提示したことは先述の通りである。しかしながら、英語教育と CLIL の融合の可能性を否定しているわけではなく、湯川・バトラー・松尾 (2019) では CLIL 的な要素を取り入れた英語授業構築のための留意点を挙げており、実践者が授業を考案しやすいよう観点が整理されている。

(留意点)

- ① 教科内容と英語学習としてのねらいを言語化できる
- ② 教科内容のねらいとして新知識、あるいは教科独自の資質・能力形成をふまえたタスク設定ができる
- ③ 教科内容が英語での授業でも提示しやすく活動課題を組み立てやすい
- ④ CLIL 的な要素を入れた授業が連続して実施できる
- ⑤ 教科内容と英語学習の両面でのアセスメント計画ができています

これらの留意点は1タスクというよりは単元全体の分析に役立つものであるが、本研究ではタスクを単発で取り組ませるという事はせず、単元の流れの中で配置にも気をつけながらデザインしているため、分析のツールとして用いることができるものである。

これらの留意点と本研究の実践を照らし合わせてみると、これから提示する3つの単元例において、忠実であったと言えるが、「⑤教科内容と英語学習の両面でのアセスメント計画ができています」について今後の課題として考察したい点がある。これについては実践の提示後に論じることとする。

## 3. 関連概念の整理

### 3-1. CLIL の特徴「4Cs」

CLIL が「内容と言語」両面に焦点を当てる教育方法であるという事に加え、さらに特徴的な要素とされる「4Cs フレームワーク」の提示をしていきたい。CLIL では、Content (教科内容)、Communication (言語学習・使用)、Cognition (学びと思考プロセス)、Culture (異文化間の理解とグローバルシティズンシップの啓発) (Coyle, et al, 2010) を4つのCとしている。通常の英語教育で

もこの4Csは存在し得るが、特にContentが他教科内容となることによりCognition(思考プロセス)の質が変わるのではないかと考えた。思考プロセスは、ある課題や問いを用いて、学習者にどのような思考を促すかというタスクを考案する上での軸となるものであり、他教科内容を取り入れることで認知的に複雑で高度な、さらに言語的な活動に限らないタスクを課すことができ、それによってタスクの幅を広げられる可能性があるだろう。

### 3-2. タスクの定義

「タスク」を本稿でどのような意味で用いるかをここで定義しておきたい。英語教育関連の教科書や問題集の中でも「タスク」という言葉が用いられ、文法的な問題に取り組みさせるものや、読んだテキストの内容理解を確かめる質問に答えるものなどもある。英語授業における活動(アクティビティ)やエクササイズといった呼び方が「タスク」と交換可能なものとして使用されている節がある。言語教育において「タスク」の扱い方は広義から狭義まで混在しているが、タスクの配列によってシラバスを構成するTBI(タスク中心教授法: Task-Based Instruction)における2つの定義を引用する。タスクとは、「意味が最も重要であり、現実世界との何らかの関連性があり、タスクの達成が優先で、タスクの出来栄の評価はタスクによる成果物によって行われる」(Skehan, 2018, p.13, 筆者訳)というものである。より具体的にEllis & Shintani (2014) ではタスクと見なすことができる条件を4つ示している。

#### ①意味のやり取り

指定された言語形式の活用ではない内容伝達・理解が起こる

#### ②課題解決のために埋めなければならないギャップ

情報の欠落・意見の相違・解決すべき問題状況などが存在する

#### ③リソースの自由な活用

形式を指定されることなく学習者が持つ言語的・非言語的リソースを活用する

#### ④成果

正しい言語形式の理解や表出を示すことではなく、課題の内容に関連した成果が求められる

(Ellis & Shintani (2014) をもとに筆者がまとめたもの(筆者訳))

言語教育におけるタスクの具体例としては「イベントの企画」「旅行先や滞在先に持って行く必需品を選ぶ」「学校をより良くするための方策を話し合い校長に手紙を書く」(松村 2017) というよう

なものがある。言語使用というパフォーマンスによって、現実的な場面設定にて課されたミッションが遂行できたかどうかにより、タスクの達成が証明されるわけである。言語教育に限定しないタスクの要件として、パフォーマンスタスクを推奨した Wiggins & McTighe (2005) はその説明の中で、学習者の知識・技能が現実世界に起こり得る状況のもとに試され、課題解決のためにどのような知識・技能を用いるかを特定させ、既知の情報の羅列ではない何らかの探究をさせることを必要とし、タスクの設定には「authentic problem (真正の課題)」の使用が重要であることを強調している。両者の定義は、タスクの設定を現実世界で起こり得る言語使用を想定しているか、より広義な知識の使用を想定しているかの差がある。本研究で目指す CLIL 的な要素を取り入れた英語授業の実践とタスクデザインにおいては、両側面が必須となる。

### 3-3. タスクの難易度を調整する 3つの要素

Skehan (1998) はタスクの難易度を高める要素として、①言語的複雑さ、②認知的複雑さ、③コミュニケーション上の負荷を挙げている。①はアウトプット型タスク遂行のために必要となる言語形式の複雑さやインプットとしてのテキストに含まれる文法・語彙の難しさなどを指す。②はタスク遂行のために必要な思考の複雑さやトピックが自分自身になじみのある内容であるかどうかによりタスク遂行のしやすさが変わることを表し、さらにアウトプットの際に説明しなければならない事項が増えれば困難が増すことも含まれる。③は環境的な部分であり、活動に厳しい制限時間があることや参加者が多ければ意思決定型タスクでの意見集約の困難が生じることなどを指す。3項目すべての負荷が高ければタスクの難易度は最も高く、例えば言語的複雑さが高い場合に認知的複雑さを抑える等の調整をすることで難易度のバランスを取ることが可能となる。

CLIL 的な要素を取り入れたタスクにおいては、認知的複雑さが増すことが期待されるため、言語的負荷を緩和し、さらに複数の学習者が協働してタスクに取り組む環境を作ることで、達成可能なタスク設定ができると考えた。ここで言及しておきたいのは、言語的な負荷の緩和とは、触れさせ

る英語やアウトプットとして求める英語の質を下げるという事ではないという点である。他教科内容を取り入れようとする場合、中学レベル以上の語彙が登場し、また思考したことを発信させるために矢継ぎ早に話す・書くなどの英語でのアウトプットを求めることは避けられない。そこで言語的なスキュフォールディングを適宜行うことで言語レベルを下げずに負荷を緩和するという点である。具体的なスキュフォールディング例としては、視覚的補助をふんだんに与え、学習者とやりとりをしながら英語での説明を進めたり、情報を得るためのテキストに登場する新出語彙や専門語彙を日英対照表にして提示したり、発表や作文をさせる際に何をどのような順番で言及すればよいかかわかるようなアウトラインを与えたり、思考ツールを示して情報の整理の仕方を示す等である。

言語的に理解可能でかつ認知的に負荷の高い学習環境を作ることができるかは、CLIL 教員の最大の挑戦の一つ (Coyle et al, 2010, p.67) であり、その意味でタスクの難易度調整は重要となる。学習者の言語的、認知的なレベルに対して適切なタスクをデザインするために、難易度をコントロールするこれら 3つの観点には有益なものである。

### 3-4. 認知プロセス

「認知的複雑さ」について、題材とのなじみや言語使用だけではない、より広義な捉え方をしてみたい。CLIL 研究における思考プロセス・スキル分析のツールとして、Bloom の認知的領域の分類 (1956) を Anderson らが改訂したバージョンが用いられることが多い (吉川 2015, 24)。また難易度 1～3 を低次思考力 (Lower-order thinking skills) 4～6 を高次思考力 (Higher-order thinking skills) と分類し、その分類をさらに使いやすいものにして示すこともある (渡部・池田・和泉 2011, 7-8)。

| 難易度 |    | 認知プロセス・スキル例                      |
|-----|----|----------------------------------|
| 6   | 創造 | 発案・計画・創出                         |
| 5   | 評価 | (基準・水準に基づく)<br>確認・判断・批判・批評       |
| 4   | 分析 | (関係性の把握) 分解・区別・整理・位置付け・特徴づけ・趣旨解明 |
| 3   | 応用 | (手段の利用) 適用・活用・実践 (計画・実行・修正)      |
| 2   | 理解 | (意味の捉え) 解釈・例示・分類・要約・類推・推測・比較・説明  |
| 1   | 記憶 | 認識・暗記 (記憶再生)・想起                  |

(Anderson et al, 2001 の概要を吉川 (2015) が集約したものを一部抜粋)

この認知プロセスの難易度が高いほど、学習者に求められる思考の負荷が上がると考えられる。理想的には単元の流れの中で、この難易度が次第に高くなるようタスクが課され、1つのタスクをクリアするごとに次の思考レベルのタスクへとスムーズに移行できるような配置することが、学習者に過度な無理を強いることなく進められるという意味で効果的であろう。「質の良い CLIL 教材は、母語ではない言語を通して学ぶ学習者へのさらなる挑戦として認知的に高い要求をするもの」(Mehisto, 2012, 17 筆者訳) であり、言語使用以外の部分でも挑戦的な側面が必要であると言える。実践について後述する際、この分類表を用いてタスクの思考レベルについても言及する。

#### 4. 実践について

##### 4-1. 対象者と実施校

本研究における実践の対象となる中学生は、小学校1年時から英語学習を始めた集団であり、私立小中高一貫校での中学1年時から2年時における実践である。本実践を始めた際、学習者は既に英語学習歴が6年あり、小学校での英語のみで進められる授業を受けてきた経験から、聞いて理解する力が高く、英文を読み進める力も一定育っていた。したがって、一般的な中学生とは異なる背景を持つ集団であったことを記しておく。

本研究を進めるにあたり、読み物の題材として他教科内容を取り入れるのではなく、認知的・言語的に見合ったタスクを課すことを考慮した時、学習者集団にある程度の言語学習の経験や、英語力が必要とされることが予想された。それはパフォーマンスタスクを課す場合に、英語でのアウトプットを求める必要があるからである。その意味で小学校から良質なインプットを十分に受け取り、アウトプットも重視した英語学習に移行する準備が整い始めていた本集団は適性があると判断し、本実践の対象者とした。

また実施校における英語の科目設定にも CLIL 的な要素を取り入れた授業実践をやすくする枠組みがある。週7回の英語授業時間が確保されており、①日本語で明示的に文法解説を行い、小学校で活動の中で触れてきた文法事項を整理するた

めの知識注入型の3時間と、②英語のみで授業を進める4技能統合型の4時間という2科目が設定されている。後者は読む聞くことに加え、書くことや話す(やりとり・発表)ことが毎時間活発に行われる授業であり、本実践はこの4技能統合型授業で行ったものである。

##### 4-2. 単元の学習内容とねらい

同じ学習者を対象に、以下の CLIL 的な要素を取り入れたタスクから成る単元を考案し、それぞれ10~15時間程度を、英語授業の枠組みで実施した。以下、他教科内容に関するねらいのみ記載する。

| 単元① 食事と栄養バランス (家庭科)     |   |
|-------------------------|---|
| 学習内容                    | 栄養素の働き・中学生に必要な栄養・献立の考案・調理手順   |
| 単元のねらい                  | 栄養素の働きや食事と栄養バランスの重要性を理解し、自らの食生活を振り返り改善点を判断することができ、さらに1日分の献立を考案できるようになる。   |
| 単元② マイクロプラスチック (理科・社会科) |   |
| 学習内容                    | マイクロプラスチックによる海の汚染・顕微鏡・マイクロメーターの使用法  |
| 単元のねらい                  | 海洋のプラスチック汚染(特にマイクロプラスチック)についての知識を持ち、自分たちの生活が環境問題と密接に関わっていることに気付く。さらに日頃使用している製品にマイクロプラスチックが含有されているかを検証し、様々な観点で比較しながら説明をすることができる。 |
| 単元③ 緑化計画 (理科・社会科)       |   |
| 学習内容                    | 植物の働き・光合成・酸素・二酸化炭素排出・ヒートアイランド現象・緑化  |
| 単元のねらい                  | 地球温暖化についての知識を持ち、植物の活用の可能性を追究する。植物の特性を理解した上で、それらを適切に活用した都市緑化計画を考案することができる。   |
| 単元④ 生活習慣と健康 (保健体育科)     |   |
| 学習内容                    | 睡眠、喫煙、糖分過剰摂取による身体への影響とその改善策   |
| 単元のねらい                  | 中学生に身近な3つの題材についての身体への影響またそれらの改善策に関する詳しい知識を持ち、優先順位等を決めた意見の発信ができる。さらに簡単な研究課題をたて、リサーチプレゼンテーションを行うことができる。                           |
| 単元⑤ 沖縄の今と昔 (社会科)        |   |
| 学習内容                    | 沖縄戦、生存者のメッセージ、沖縄基地問題の歴史と現状  |
| 単元のねらい                  | (「沖縄平和研修」に向けて、その事前学習となるような位置づけ)<br>沖縄戦や基地問題を沖縄に住む人々の視点から捉えようとし、ひとつの事象に対して様々な立場からの意見があることに気付く。さらに根拠を持った判断や意思決定の結果を説明することができる。    |

以下、3つの単元例の代表的なタスクの流れを提示する。表はタスクの指示と内容的・言語的ねらい、認知的領域の分類、タスクに取り組む人数

の順に示している。

### 4-3. 単元例① 食事と栄養バランス

|   | タスクの指示とねらい   | 思考          | 人数    |
|---|--|-------------|-------|
| 1 | 自分の食生活を振り返り、チェックリストを用いて点数化しなさい。またそれをペアで尋ね合い、互いに伝え合う事。<br>【内容】自身の食事について振り返り、バランスが取れているかどうかを判断する<br>【言語】自分の食生活についてペアで聞き・伝え合うことができる   | 理解・応用       | 個人↓ペア |
| 2 | 5大栄養素の категорияに属する食物を考え、チャートに書き入れて完成させ、説明しなさい。<br>【内容】食物によって異なる栄養素が含まれており、それぞれに働きがあることを理解する<br>【言語】栄養素の語彙を理解し、どの食物にどの栄養素が含まれるかを言うことができる  | 分析          | ペア    |
| 3 | 中学生が一日に摂取すべきカロリーや栄養素の量を聞き取り、表を完成させなさい。<br>【内容】年齢・性別によって一日に摂取すべき栄養が異なることを理解する<br>【言語】数字や栄養素の語彙を聞き取ることができる   | 理解          | 個人    |
| 4 | 年代の異なる日本人の栄養摂取に関する3つのグラフを比較し、その変化の要因を考え、発表しなさい。<br>【内容】食文化の変化から摂取する栄養の質が年々変化してきたことを理解する<br>【言語】3つのグラフの情報を読み取り、比較しながら数字や年代、栄養素の語彙を用いて意見を言うことができる  | 分析・評価       | ペア    |
| 5 | 一定期間ファーストフードばかりを摂取した場合に身体に起こりうる影響を推測し、リスト化し発表しなさい。<br>【内容】食事によって得られる栄養やバランス摂取する大切さを理解する<br>【言語】身体への影響を箇条書きしたものを参考に即興で発表することができる  | 応用・分析       | グループ  |
| 6 | 自分が食べたいファーストフード1食分のメニューを選びそこに含まれる栄養素のバランスとカロリーと栄養出し説明しなさい。<br>【内容】食事によって得られる栄養やバランスよく食物を摂取する大切さを理解する・ファーストフードの栄養の偏りや高カロリーであることを理解する<br>【言語】栄養素やカロリーについて即興で説明することができる   | 応用・評価       | 個人    |
| 7 | 1食分の献立表を見て、栄養バランス表と照らし合わせ、足りないものを補うための提案をしなさい。<br>【内容】栄養素に関する知識をもとに、一日分の栄養バランスを考慮した3食の献立を考案することができる・主菜副菜主食があることを理解し、それぞれの内容を提案できる<br>【言語】朝昼夜の順を追って献立とそこに含まれる栄養素を説明することができる   | 応用・分析・評価・創造 | 個人↓ペア |
| 8 | 渡す対象の人を選び、お弁当を考案し、その作り方も説明しなさい。またそれを昼食とする場合のバランスの良い朝食、夕食の献立、その人がそのメニューを食べるべき理由もともに発表すること。<br>【内容】栄養素に関する知識をもとに、一日としてのバランスを考慮した3食の献立を考案することができる・人の状況に合わせた献立の設定ができる・選んだ料理の調理手順を理解する<br>【言語】献立の内容や調理の手順を説明することができる・献立を選んだ理由と渡す人の状況を説明することができる | 分析・評価・創造    | グループ  |

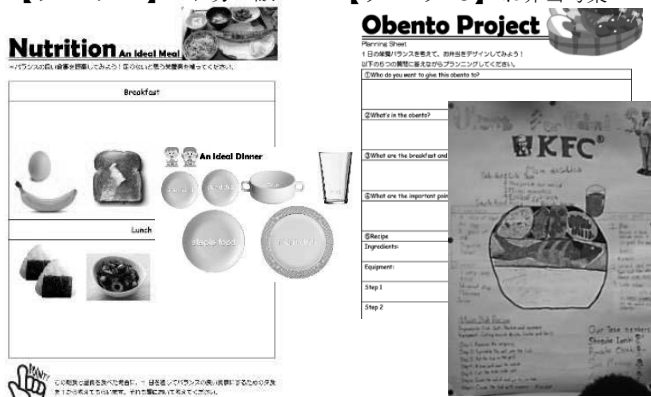
本単元は、学習者の言語・認知レベルがマッチしたタスクへ発展させられる、母語でもそのまま

実施できそうな教科内容が見つかった例である。家庭科の問題集や資料を基にタスクを考案した。

#### (1) 教材とタスク例

タスク7では1日分の献立を組み立てることが課され、朝食と昼食は足りないものを補う、夕食はそれらを考慮しゼロから考案するものである。

【タスク7】1日分の献立 【タスク8】お弁当考案



タスク8では特定の人物に渡すお弁当を考案し、その栄養バランスやそれを昼食とする場合の1日分の献立も決定し、さらにお弁当の主菜となるものの調理手順を説明するというものである。

#### (2) タスクの難易度

これらのタスクに取り組むためには食事と栄養に関する知識が必要であり、既習の知識もあれば、本単元で新たに学んだ知識もあるため、学習者はタスクに取り組むために与えられた情報（テキスト）を活用する必要があった。またその知識を用いて考えた内容を発信するだけの英語力も必要となる。特にタスク7・8においては「既習の情報の羅列」ではなく、根拠を持ってその説明をしなければならず、創造することが求められる。

タスクの配列も後半になるにつれ高度になるよう設定されており、段階を追って認知的にも言語的にもレベルが上がるよう設定されている。タスク8に至っては説明しなければならない事項が多く、産出すべき英文の量も多いため個人で取り組むには負荷が高い。Skehanのタスクの難易度では複数人で取り組むタスクは意思決定の困難さから、より高度であるとされるが、このような活動ではアイデアを出し合い、協力して創造することができ、作業の分担が可能になるため、個々への負荷を低くすると考えることもできる。認知的負荷と言語的負荷は高いが、コミュニケーション上の負

荷を抑えることで、タスクのバランスを調整することができた例である。

#### 4-4. 単元例② マイクロプラスチック

|   | タスクの指示とねらい  | 思考       | 人数   |
|---|---|----------|------|
| 1 | 日々使用している「プラスチック（を含む）製品をどのように捨てているかをリストアップしなさい。リサイクル方法について知っていることを述べなさい。<br>【内容】プラスチックのリサイクル方法について理解する<br>【言語】リスト化したもののリサイクル方法を即興で説明することができる   | 理解・応用・分析 | ペア   |
| 2 | ダイアグラムを参考に、海に流れ着いたプラスチックが人の体内に入るまでの過程を簡潔に説明しなさい。<br>【内容】プラスチックによる海洋汚染について、その原因や動物、食品、人体への影響・被害を理解する<br>【言語】ダイアグラムを用いて物事の流れを順序ごとに説明することができる  | 理解・応用    | 個人   |
| 3 | マイクロプラスチックとマイクロファイバーについての動画を視聴し、その内容を自分の言葉で簡潔にまとめたパラグラフを書きなさい。<br>【内容】生活の中で使用しているプラスチックが環境汚染にどう関連しているかを認識する・マイクロプラスチックの基本情報を理解する<br>【言語】動画の情報を簡潔にまとめ、その重要ポイントを挙げることができ、またその内容を文章で再現できる  | 理解       | グループ |
| 4 | 4つの製品（異なる国で作られたもの、子ども用大人用など比較対象となるものを選択すること）にマイクロプラスチックが含まれているかを顕微鏡とマイクロメーターを用いて明らかにしなさい。また観察した結果をポスターにまとめ、発表しなさい。<br>【内容】マイクロプラスチックについて知り、それらを含む製品を見つけ、製造された国ごとに製品の比較をすることができる・製品に含まれるマイクロプラスチックの量（含まれるかどうか）やサイズを調べるため、顕微鏡やマイクロメーターを正しく使用し、サイズの算出方法を理解することができる・検証の結果を写真を用いて簡潔に説明することができる<br>【言語】2つのものや状況を比較するパラグラフを書くことができる・検証の方法と結果を順序立てて話すことができる | 応用・分析・評価 | グループ |
| 5 | マイクロプラスチック問題を解決するためにどのような行動が可能かをグループで話し合い、個人、企業、国などに分けて即興で発表しなさい。<br>【内容】持続可能な社会の構築のために、様々な企業の取り組みや、自分でもできそうな取り組みについて知り、環境保全への認識と責任意識を高める・利便性と被害の兼ね合いを考慮し、人々が生活でどのような製品を選び、排除していくべきかについて考え、意見を持つことができる<br>【言語】グループで話し合いの結果をまとめ、自分たちの立場を明らかにした意見、解決策や改善案を即興で発表することができる   | 評価・創造    | グループ |

マイクロプラスチック自体は学習指導要領のどの教科にも明示されている題材ではないが、総則において示されている「現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容」の「環境に関する教育」の一環として捉えることができるという意味で教科内容とすることができると考えた。この諸課題

を用いた教材・タスクでは更なる開発が期待できるが、教科横断的に行うという点では、他教科教員との連携ができる体制が整っているか、カリキュラムマネジメントを真摯に捉え教科を超えた取り組みに乗り出す文化の醸成が可能な学校であるか否か、が大きな壁となり得る。また、ただ英文の題材として社会問題を用いただけの実践に陥る可能性も高いため、注意が必要である。

この単元では、単元最終のパフォーマンスタスクの達成のために理科の教員が授業を行い、必要な器具等も提供していただいた。その実験の成果を発表するという、教科を超えた連携により可能となった単元である。

#### (1) 教材とタスク例

タスク4は、本単元で学んだことが「本当にそうであるのか」を検証する場面である。4つの製品を持ち寄り、マイクロメーター（顕微鏡で見えている物質のサイズを測るための目盛りが付いたレンズで、計算式に当てはめて実際のサイズを知ることができるというもの）を使って含有されているマイクロプラスチックの大きさを測定し、4つの検証結果や製品の傾向（どこで作られた、だれに向けられたものかなど）を比較して説明しなければならないというタスクである。



**【タスク4】**  
4つの製品にマイクロプラスチックが含まれているかを検証しポスターにまとめて発表

#### (2) タスクの難易度

この題材自体がこの単元を実施した際はまだ広く知られておらず、人体からもマイクロプラスチックが発見されたとするような研究結果が出始めた時期と重なっていたため、学習者にとっては新知識であった。そのためテキストを読んで情報を得るといった作業が必要であり、テキストとタスクの優位性が逆転した部分もある。タスクの比重が言語活動に偏りがちであった単元でもある。その



ため認知プロセスも単元前半は「理解」が多くなっている。ただし、タスク 4・5 ではこれまでに学んだことが、本当にそうであるのかを確かめるために、選んだ製品のプラスチック含有を調査し、さらに解決策を考案するという「既知の情報の羅列ではない何らかの探究をさせること」ができ、「真正性のある課題」と向き合うことを要求するタスクとなった。特にタスク 4 では理科の教員の授業で学んだ顕微鏡やマイクロメーターの使用法やサイズの算出方法等の技能も必要となる課題である。何をどう説明するか、という言語的な側面だけではなく、その情報を得るために自ら検証を行わなければ成立しないという点で教科的側面が多分に含まれるタスクであった。しかしこのタスクでは、実験の結果の報告は「まとめる」という作業であるため、認知的には高度な思考を要求するものではない。言語レベルとしては専門用語を多く導入する必要があったため、理解への負荷は高かったと思われる。またタスク 5 では、出し合った意見をグループとしての主張に絞るための意思決定が必要となる点と、即興で意見を言うという準備時間の短さのためにコミュニケーション上の負荷が高く、困難を感じた学習者も見受けられた。言語面とコミュニケーション上の負荷は高いが、認知面の要求がそれほど高くないということで結果的にはバランスを取っていた。今後、より認知面での負荷を高める課題設定の必要性を感じた単元である。

またマイクロプラスチックという題材は通常の英語授業としてテキスト優位で取り入れたとしても取り扱うことができた内容であり、単元後半のタスクで理科教員との連携した授業が行えなかった場合は CLIL 的な要因が極めて弱い単元となり、タスク考案も困難になっていたはずである。

#### 4-5. 単元例③ 沖縄の今と昔

|   | タスクの指示とねらい  | 思考 | 人数 |
|---|---|----|----|
| 1 | スライドを用いて沖縄戦を時系列で説明しなさい。またそこに記されている数字等が何を示すかを推測して説明の中に加えること。<br>【内容】過去に起こった出来事に関するテキストをチャート等に簡潔にまとめることができる・沖縄戦についていつ何が起こったかを時系列で捉えることができる。<br>【言語】写真やキーワードを参考に、読んだこと（聞いたこと）を自分の言葉で再生することができる | 理解 | ペア |

|   |  |             |      |
|---|--|-------------|------|
| 2 | 沖縄戦を生き残った人たちが描いた絵を見てその状況をグループで話し合い、推測しなさい。なぜそう考えたかを説明すること。<br>【内容】沖縄戦が「最も悲惨な戦い」の一つとなった要因を理解する<br>【言語】他者との議論の中で推測したことを説明することができる・話し合った内容を即興でプレゼンすることができる  | 理解・応用・分析    | グループ |
| 3 | 沖縄戦に関して最もあなたが重要だと考えた部分とその理由、さらにパラレルになっている現代の課題を挙げ、比較しなさい。<br>【内容】日本軍とアメリカ軍の狭間にあった沖縄の人々の状況を理解する<br>【言語】テキストの重要事項をまとめ、簡潔に話すことができる・聞き手に分かりやすい視覚補助資料を作成する  | 理解・応用・評価・創造 | 個人   |
| 4 | 戦後どのようにして沖縄に基地ができたのか、その状況をスライドから推測し、まとめなさい。<br>【内容】沖縄の戦後の状況や基地問題について、その発端を理解する<br>【言語】原因、理由、考えの根拠を順序立てて述べるができる   | 理解          | ペア   |
| 5 | 基地が住宅の近くにあること、実弾訓練、基地の新たな建設、民間機と軍用機の優先順位の4つについて、その住民への影響として考えられることをそれぞれ挙げなさい。<br>【内容】沖縄の基地問題の現状と住民が直面する課題について理解する<br>【言語】教員生徒間、生徒同士で準備した意見を述べあうことができる  | 分析・評価       | グループ |
| 6 | 基地問題に関する5人の意見を読み、その主張の重要部分をまとめ、著者の賛成・反対の立場を明らかにしなさい。さらにどの意見に最も共感するか（またはしないか）を選択し、その理由を述べなさい。<br>【内容】沖縄の基地問題に対して様々な立場・意見があることを知る<br>【言語】テキストを読み、筆者の立場（賛成・反対等）を理解・判断することができる・他者の立場に対して最も共感するもの・しないものを選択し、その理由とともに述べるができる | 分析・評価       | グループ |

学習指導要領にて英語授業で取り扱う題材を「学校行事で扱う内容と関連付けたりするなどの工夫をすること」とする推奨を鑑み、本単元では、「沖縄平和研修」という学校行事を見据えて行事と教科学習の紐づけを追究する目的で行ったものである。研修においては、ひめゆり平和祈念資料館や沖縄平和祈念公園等を訪問したり、ガマに実際に入りその様子を体感したり、現地の方の講演を聞く機会もあるが、その事前学習は HR 等を使って行われ、教科との結びつきが薄いものである。また沖縄戦や基地問題について社会の授業で長い時間を割くことはない。本研究を行う以前は、この研修と英語授業を結びつけるために沖縄の衣食住に関する文化等を題材として扱ってはきたが、平和研修をより深めるための事前学習となる機会を作りたいと考え、新たな沖縄の単元を開発した。

#### (1) 教材とタスク例

タスク 2 は、グループごとに異なる絵画が与えられており、その状況を話し合っ推測するとい

うものである。単元内ですでに与えられた情報は沖縄戦で起こったことを時系列で記したものであり、学習者はこれらの絵を説明するだけの情報は持っていなかった。グループで一定時間話し合ったことをまとめ、即興で（原稿を書いて練習するなどの時間は与えず）クラス全体に説明することが求められた。推測の根拠も、絵画やその中にある文字などから説明しなければならない。考える際のヒントとなるよう、ガマでの生活やひめゆり学徒隊などについてのやりとりを行い、また地名や日付を参考にしよう指示をした。

た。

## (2) タスクの難易度

本単元では歴史的事実を取り扱うという事で知識注入型に偏らず、思考をさせるためのタスクの工夫が必要であったことと、学習者自身に気付きを促し、様々な捉え方をさせた上で議論をさせたという思いから、写真や絵画等、テキストの情報から推測をさせるタスクを多く取り入れた。単元実施前の夏休みの社会の課題として、「沖縄新聞作成」が課されていたため、沖縄戦や基地問題に興味を持って取り組んだ学習者は背景知識を有している者も数名あったが、ほぼ新知識であり、推測する際も記憶を辿るという思考ではなく、情報を整理して判断する、ということが求められた。

タスク2の絵画から歴史的背景を推測する場面では、話し合いの最中に歴史の教科書や資料集等を参考にしながら自ら新知識を得ようとする学習者が多く見受けられた。絵画から得た手掛かりに意味付けをするために、グループで協力しながら意見を出し合い、推測をしていた。グループごとに異なる絵について考えていたことで、他者の発表を聞く目的が明確になり、さらに教員の説明と自分たちが考えたことに、どのような差異があるかを確かめるためにテキストに頼る必要性ができる。言語的には、即興で発表するということは、学習者にとって最も負荷の高い言語活動のひとつである。また思考できる時間も限られているため、言語的にもコミュニケーション上の負荷としても高かったが、認知的には負荷がそれほど高くはなかった事例である。

タスク6は様々な立場に対して共感する根拠も説明しなければならず、批判的に捉えるという思考も必要となるため認知的負荷のかかる作業である。またどの意見に共感するかをグループで決めるという意味決定タスクでもあったため、複数で行うことにより、コミュニケーション上の負荷も高くなり、さらにそれを即興で発表しなければならないため言語的にも最大限の負荷がかかる。言語、認知、コミュニケーションの3観点ともに最も困難な種類のタスクであったと言える。

## 4.6. 評価の考え方

英語授業に CLIL 的な要素を取り入れる際の留



### 【タスク2】

「沖縄戦の絵」(NHK 沖縄放送局) から背景を推測

グループごとの発表を聞いた後、絵を描いた人の解説文を英語で聞き、「実際はどうだったのか」を理解するという流れである。先に推測をすることでタスクの優位性を高め、テキストを聞く意味を持たせる工夫をした。学習者は自分たちの推測を超える悲惨さや理不尽さに対し強い反応を示した。

### 【タスク6】5つの異なる立場の意見

|   |                        |
|---|------------------------|
| A | 新たな基地の建設の子や孫への影響について   |
| B | 基地移設による空き地の活用について      |
| C | 生物多様性、サンゴ、絶滅危惧種等について   |
| D | 軍用機の部品落下事故や墜落事故、騒音について |
| E | 軍人の家族、友人の話や基地との共生について  |

タスク6では、まず5人グループで一人ずつに基地問題に対する異なる立場から語られた意見文を渡し、割り当てられた意見を他のメンバーに説明することが求められた。すべての意見が出そろった段階で、グループとしてどの意見に最も共感するかと、その理由を話し合い、その結果を発表するというものである。このタスクではテキストを読むという作業を行うが、本文中に「賛成・反対」という言葉を使用せず、学習者は意見の語り手がどちらの立場であるのかを判断しなければならないという負荷をかけたことでテキストを理解するだけの活動にならず、グループで意見を出し合いながらテキストと向き合うことが可能となっ

意点の「⑤教科内容と英語学習の両面でのアセスメント計画ができてい」についてここで触れておきたい。ヨーロッパなどで教科の枠組みで行われる CLIL に対し、言語的なパフォーマンスの伸びしか期待できない（教科学習への利点がない）場合に、CLIL を行う必要があるかという問題提起もある（Dallinger et al, 2016）。CLIL に忠実な学習であれば、その教科的知識・技能の定着等を評価する必要があり、その方法を設定しなければならないだろう。ただし本研究においては、他教科の知識・技能が定着したかよりも、タスク遂行にあたり、それらを用いて様々な思考をする経験をさせ、その結果としてどのような成果が得られたかを表出させ、それを評価することに重点を置いた。他教科内容を理解できているかという点と、英語での表現ができるかを切り離して評価することは困難であり、その意味で両面を同時にみとるために、他教科内容を理解して活用しなければ達成できないパフォーマンスタスクを課して、評価を行うことが、本実践には適切であったと考える。

またタスクの成果物に対する評価の比重についても述べておきたい。Ellis & Shintani (2014) のタスクの条件では、成果に対して英語の使用の正確さのような「形式」を最も重要な評価の観点とするのではなく、タスクにて課されたミッションの遂行や問いへの適切な答えができていのかという、言語によって表現された「意味」や「内容」の部分に重きが置かれている。本実践のような CLIL 的な要素を取り入れたタスクにおいても、その評価は内容に重きが置かれるべきではないかと考える。教科内容と英語学習の両面を同じ比重で評価するならば、学習者が課題に対して思考した結果を表出した際、その内容がどれだけ適切に他教科の知識を活用したものであり、創造性が高いものであったとしても、言語の不正確さが評価を大きく下げることが残る。その逆もしかりで、他教科内容を取り入れて通常の英語教育ではしないような思考を促すことが最大の特徴となるタスクであるにも関わらず、希薄な内容でも正確な英語で述べれば、評価が高くなることも考えられる。この意味でも、両面の評価方法やその比重を注意深く設定する必要がある。

これはもちろん正確な言語使用が軽視されるというわけではなく、成果物から学習者の言語的弱点やニーズを判断して、言語使用の正確性を強化するための活動を、タスク実施後に行うこともできる。「形式」に注目させるのは、タスク実施後でも可能である。そうすることにより、学習者は自身のアウトプットを振り返ることができ、言語面の自己評価を行うこともできる。実際に作文や発表の映像などを用いて、言語的な間違いを自ら訂正するような活動も、本実践の単元内に多く取り入れてきたことを記しておく。

### 5. CLIL 的な要素を取り入れたタスクの成立要件

本実践報告では、内容と言語の両面のねらいを明示できるものを代表的なタスクとして紹介したが、その他に新出語彙や表現を、ドリルとして練習する活動や、テキストを要約するような活動等、発信する際に必要となる言語的トレーニングも行った。単元全体を見れば、言語的側面にのみ特化した活動も行っており、本授業が英語授業の枠組みで行われている以上、必要な学習項目である。ただし重要なのは、言語以外の知識も用いて思考をさせるタスクが、単元を通して適宜そして十分に配列されているかということである。これらの単元の実践の改善をふまえ、研究課題である、英語教育における CLIL 的な要素を取り入れたタスクをデザインするにはどのような観点に留意すればよいか、の結論として、6 つの成立要件をまとめる。

#### CLIL 的な要素を取り入れたタスクの成立要件

- ① 教科的内容を扱っているテキストを理解させることが目的ではなく、それ以外の教科的なタスクの達成が最終目的になっている
- ② 決まった言語形式にとらわれず、言語的にも認知的にも学習者にとって適切なレベルのアウトプット活動となっている
- ③ 単元内で思考プロセスが難易度の低いものから高いものまで網羅され、また適切に配置されている
- ④ 学習者の認知レベルとタスク達成のために要求するアウトプットの言語レベルが合っている
- ⑤ 単元内で学んだ新知識を活用しなければ達成できないものとなっている
- ⑥ 学習者に合う難易度の調整が適切に行われている

先行実践のまとめでも述べたように、テキストとタスクの関連性の捉え方を変化させる必要がある。題材をもとに思考させる仕掛けのあるタスク化が重要であり、その達成のためにテキストは情報を与えてくれる役割をしているか、という部分が重要である。テキストの内容理解をすることのみが目的となっている活動はタスクとして不十分であろう。

またアウトプット活動をふんだんに取り入れていたとしても、テキストを要約することやテキストをキーワードや写真等から再生することは言語的な活動でしかなく、教科的知識や思考を求める認知的負荷のあるものではない。さらに決められた言語形式に当てはめて発信するような活動も、中学生の認知レベルを考慮すると、適切ではなからう。他教科の知識を用いて思考した複雑な内容を言語化する際の条件として、文法事項を指定する等の制限がしにくいためである。ただしスキュフォルディングとして話す項目の順序を示すことや、表現の中で使用できそうな語彙を事前に与えることは可能である。

思考プロセスについて6つのレベルを示したが、難易度の高いものだけを取り入れればよいというものではない。学習者に合わせて、あらゆる種類の思考プロセスを経験させ、訓練することも必要である。その際にタスクの配列が重要になり、言語的負荷が単元の前半から後半にかけて増していくことに加え、それらの思考プロセスは順を追って、より認知的要求が高くなっていくことが理想的であろう。あるタスクの達成が次のタスクの思考への移行を助けることや、その成果が次のタスクで求められる、より大きな成果の一部となるような工夫をすることは、スムーズな単元の流れを作る。言語的に「何を」発信させるのかだけではなく、その発信に至る過程で「どのような」思考をさせた結果で発信にたどり着かせるのかを考慮しなければならないという点で、デザインする側にも負荷のかかる作業となる。

さらに認知レベルと要求するアウトプットの言語レベルを合わせられるかを判断しなければならない。これは、どのような学習者に CLIL 的な要素を取り入れた授業を行うことが可能であるか、

を考えることにも通ずる。まだ英語学習歴の浅い学習者であれば、言語レベルが低いことは当然で、理解できることが限定されていることに加えて、それ以上に、発信できることには限界がある。学齢の認知レベルに合わない題材を扱っても、学習者の興味関心やモチベーションを維持することは困難であろうし、また学齢の認知レベルに合っても、それに見合うだけの言語を用いたタスクの遂行ができない段階では、学習者が受け身になる授業しかできないだろう。この段階では教科内容の獲得を目指すという新たな負荷をかけず、言語的活動を主体とし、英語力をつけることが必要ではないだろうか。本実践の対象であった集団は小学校1年生からの英語学習歴があり、そのおかげで認知レベルと言語レベルの合ったアウトプット型のタスクを課すことが可能であったが、これは特殊な例であろう。一般的には、ある程度アウトプットを行うことにも慣れてきた中学校の後半や高校での英語授業であれば、CLIL 的な要素を取り入れた実践が実現可能であるだろう。

次に、新知識を活用しなければ達成できないタスクとする、ということも強調しておきたい。タスクの定義にて、「課題達成のために埋めなければならないギャップ」「既知の情報の羅列ではない何らかの探究」という文言があったが、タスク遂行に必要な知識すべてが既習事項であれば、そこに存在するギャップは日本語と英語という言語的なものしかなく、さらに既知の情報を英訳して羅列できるか、という作業に尽きる。そうであるならば、単元内で学んだ新たな知識や情報をもとに、それらを用いて与えられた問いについて考えるという作業がなければ、そのタスクに認知的負荷は存在しえない。学習者によっては背景知識を有している場合もあるし、単元内すべての内容を新知識とすることができなかったとしても、日本語で学んだことのある既習事項を復習的に英語授業に取り入れても CLIL 的なタスクをデザインすることはできないだろう。

最後に難易度の設定についても触れておく。言語的・認知的・コミュニケーション上の負荷のバランスによってもタスクのレベル設定が可能であるということは先に述べた通りであるが、学習者

に合わせて適宜調整する必要がある。本実践では、3 つのどの観点も負荷の高いタスクが多かったが、そのバランスを取るために言語的なスキュフォルディングは十分にいき、なじみやすい題材を選定し、協働して取り組むことができるようなタスクを多く取り入れた。言語面や認知面（教科内容）のレベルを下げては意味がないため、その他の面で負荷を軽くするような調整が必要であり、それによって、努力すれば何とかタスクを達成できるかもしれない、という希望を学習者に持たせながら取り組ませる環境づくりも必要なことである。

## 6. おわりに

本来 CLIL は学習科目の教科の枠組みの中で専門の教員によって行われるべきものであり、英語教員の筆者だけでこのような実践を続けるには限界がある。現実的な選択肢の中で最も理想的な形は教科教員と言語教員のティームティーチングであろう。今回理科の教員と連携して授業を行うことができた例もあり、またその他の単元も社会や理科、保健の教員にアドバイスを受けて、教材をいただいて参考にしながらデザインしたタスクもある。そのような助けも得ながら、英語授業用の教材化をし、タスクを考案することが可能であったが、このような善意に頼っている状況では年間を通したカリキュラムの開発等には繋がらない。教員の体制を整え、連携できる枠組みが確立されることで、タスクの内容も一層濃密になり、実践の幅が広がることだろう。

本研究にて挙げたタスクデザインの成立要件は先行研究や自分自身の実践から導いた現段階での結論でしかない。CLIL 的な要素を取り入れることで、学習者に言語・認知両面で最大限に挑戦することを促し、言語力、思考力、知識、技能等を活用させるタスクの考案が可能となるよう、今後も引き続きこの課題と向き合っていく。

## 参考文献

1. 和泉伸一（2019）英語で教える英語授業のあり方 — CLIL アプローチのすすめ — 『外国語教育メディア学会 九州・沖縄支部』 19,1-17
2. 岩田昌太郎、齊藤一彦、伊藤真、三村真弓（2018）「グローバル人材育成に資する教科連携型の Content and Language Integrated Learning (CLIL) の実証研究：中学校における技能教科のパイロット・スタディ」『広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書』 16, 31-40
3. 内山工（2016）「公立中学校における内容言語統合型プロジェクト学習の試み」『神田外国語大学大学院紀要』 22, 65-77
4. 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, 1-15
5. バトラー後藤裕子、湯川笑子（2019）「CLIL 再考その 1 CLIL,EMI,CBI, イマージョンはどう違うのか？」第 19 回小学校英語教育学会 北海道 2019 年 7 月
6. 松村昌紀（編）（2017）『タスク・ベースの英語指導—TBLT の理解と実践』大修館書店
7. 森下祐美子（2017）「高校生における CLIL 授業実践と英語力向上について：—オーストラリア語学研修をとおして—」『中部地区英語教育学会紀要』 46, 149-156
8. 山崎勝（2016）「高校の英語授業への CLIL（内容言語統合型学習）の導入」『獨協大学外国語学部交流文化学科紀要』 4, 121-125
9. 湯川笑子、バトラー後藤裕子、松尾由紀（2019）「CLIL 再考その 2 日本で CLIL あるいは他教科を取り入れた英語授業を構築する時の留意点」第 19 回小学校英語教育学会 北海道 2019 年 7 月
10. 吉川正美（2015）「発表能力の伸長に貢献する指導法に関する一考察：CLIL に ESD を位置づけて」『中国地区英語教育学会研究紀要』 45, 21-30
11. 文部科学省（2017）中学校学習指導要領解説『外国語編』（最終閲覧 2019/12/28）

- [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018\\_010.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_010.pdf)
12. 渡邊聡代、山野有紀、安納久美子、須藤美恵 (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 —思考を深める発問の工夫」『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』6, 493 – 496
  13. 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挑戦 第1巻 原理と方法』 上智大学出版
  14. NHK 沖縄放送局 『沖縄戦 70 年語り次ぐ未来へ 沖縄戦の絵』(最終閲覧 2020/1/7)  
<https://www.nhk.or.jp/okinawa/okinawasen70/picture/>
  15. Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015) *Putting CLIL into Practice*. Oxford.
  16. Ball, P. (2018) Innovations and Challenges in CLIL Materials Design. *Theory into Practice*, 57, 222-231.
  17. Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D. (2010) *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge.
  18. Cenoz, J., Genesee, F., and Gorter, D. (2013) Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35,3, 243-262.
  19. Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J., and Fiege, C. (2016) The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences -Killing two birds with one stone?- *Learning and Instruction*, 41, 23-31.
  20. Ellis, R. & Shintani, N. (2014) *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
  21. Dalton-Puffer, C. (2011) Content-and-Language Integrated Learning: From practice to principle? *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 182-204.
  22. Mehisto, P. (2012) Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro* 21, 15-33.
  23. Otwinowska, A., and Forsys, M. (2017) They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes. *International Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 5, 457-480.
  24. Skehen, Peter. (1998) *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
  25. Skehen, Peter. (2018) *Second Language Task-Based Performance -Theory, Research, Assessment*. Routledge.
  26. Wiggins, G. & McTighe, J. (2005) *Understanding by Design (Professional Development)*. ASCD.

### Appendix 1

中学英語検定教科書の題材例 (新学習指導要領版より抜粋)

| New Horizon         | 東京書籍     |
|---------------------|----------|
| ◆ ユニバーサルデザイン        | 2年       |
| ◆ 再生可能エネルギー         | 2年       |
| ◆ アマゾン川の水力発電・熱帯雨林   | 3年       |
| ◆ フェアトレード           | 3年       |
| ◆ ガーナの地理、気候、産業      | 3年       |
| ◆ 災害、防災対策           | 3年       |
| New Crown           | 三省堂      |
| ◆ 小笠原諸島 (自然環境・世界遺産) | 2年       |
| ◆ ハワイの伝統文化          | 2年       |
| ◆ インドの言語と文化         | 2年       |
| ◆ 広島の前爆・平和          | 3年       |
| ◆ アメリカの公民権運動        | 3年       |
| Total English       | 学校図書株式会社 |
| ◆ オセアニア固有の動物の生態     | 1年       |
| ◆ マチュピチュとインカ帝国      | 2年       |
| ◆ 日本とドイツの3R (環境保全)  | 2年       |
| ◆ 地球温暖化防止と自然エネルギー   | 3年       |