

An Integrated Case Study of Foreign Language and Disaster Prevention Education Connected by CLIL in Elementary School

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-01-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 常名, 剛司, 藤井, 基貴, 亘理, 陽一 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027844

CLIL で繋ぐ小学校外国語教育と防災教育の統合実践

An Integrated Case Study of Foreign Language and Disaster Prevention Education Connected by CLIL
in Elementary School

常名 剛司¹, 藤井 基貴², 亘理 陽一³

Tsuyoshi JONA, Motoki FUJII and Yoich WATARI

(令和 2 年 11 月 30 日受理)

1. 研究の背景と課題

2011 年より導入された小学校における外国語活動においては、場面や文化的背景等と結びつけられていない機械的なゲームやチャンツ、クイズなどによって語彙や表現に馴れ親しみ、型通りの情報伝達を行う授業が行われることが多く、英語及び英語を介した学習への動機付けが十分に喚起できているのかが課題となってきた（小島, 2016; 亘理, 2018）。これに対して、児童の心的発達段階に合うような高次思考を引き出す学習内容で構成された授業も一部で試みられているものの、学習内容的な面において目標を達成していても、学習言語的な面では目立った成果が得られにくいことが指摘されている（Pérez-Cañado, 2012; Pladevall-Ballester & Vallbona, 2016）。近年、ヨーロッパから広がりを見せている CLIL 授業は、既習の内容を外国語に置き換えて学ぶ学習ではなく、外国語を使って、新しい学習内容を学ぶ学習法として注目を集めている（Coyle, Hood, & Marsh, 2010）。学習指導要領においても、「児童が国語科や音楽科、図画工作科などの他教科等で得た知識や体験などを生かして活動を展開することで、児童の知的好奇心をさらに刺激することにもなる」（文部科学省, 2018）として教科横断的な取組への期待が示されている。加えて、「実践編」においても他教科との関連について、「他教科等と連携した指導の在り方」という項目を設けて、「図画工作科との連携」、「国語科との連携」、「音楽科との連携」として実践例が記載されている。

他教科で児童が学習した内容を活用したり、学校行事で扱う内容と関連付けたりして学習する実践は、以前から CLIL (Content and Language Integrated Learning、内容言語統合型学習) と呼ばれる学習アプローチとして研究が進められてきた。Coyle, Hood, and Marsh (2010)によれば、CLIL とは「内容」と「言語」の 2 つに焦点を当てた学習とされている。CLIL の 4 つの C と呼ばれる「内容」、「コミュニケーション」、「思考」、「文化/社会」(Content, Communication, Cognition, Culture/Community)を授業デザインの中に取り入れた学習では、児童の知的好奇心を喚起し、学習意欲を向上させる可能性が示されている（池田, 2012; 池田, 2016）。工藤 (2018) は、大学生を対象とした事例ではあるが、移民問題や地球温暖化問題などの地球的課題を題材にした授業において、地球市民の一員としてその課題の解決・改善のためにどう行動するべきかを考える

¹ 静岡大学教育学部附属浜松小学校

² 静岡大学教育学部学校教育系列

³ 静岡大学教育学部英語教育系列

実践を報告している。工藤による授業後のリフレクションシートの分析によれば、CLIL 群の結果は non-CLIL 群と比較して、高次思考を表す語の出現頻度が高く、「高次思考を取り入れた CLIL 授業は、学習者の高次思考力の使用を促進することができる」という。

また、Rebecca (2019)は、スペインのバイリンガルプログラムにおいて、小学校中学年段階の児童を対象として、CLIL 授業における教師の効果的な問いかけにより、児童の高次思考を引き出すことができたと述べている。同時に、そうした高次思考を引き出すためには、教師がどのような学習内容を組み込んだ文脈を設定するのが重要となる。渡邊 (2019) は CLIL 授業による豊かな文脈が必然性のある発問を可能にし、高次思考を要するやり取りを促すと同実践への期待を示している。

上掲の先行研究が示すとおり、CLIL 授業を導入することで、児童の学習意欲を高めたり、高次思考力を育んだりする可能性が示唆されてきた。しかし、小学校における CLIL 実践では、新しい内容を英語で理解するために「聞く」だけの活動に終始し、難解で汎用性の低い語彙が児童の英語表現の定着の壁となって、「話す」「読む」「書く」力の育成につながっていないことが少なくない。工藤 (2018) は「『CLIL 授業は学習者の英語運用能力の伸長に貢献することができる』とは断言できない」として、CLIL は言語と他教科の学習内容を同時に学ぶことができる学習法であるが、言語も他教科の学習内容も深まりが見られないことがあると、その課題を指摘する。山野 (2013) は、内容を児童の認知レベルに合うようにしないと、語彙数や語彙の難易度が上がりすぎてしまい、教師も児童も語彙を消化しきれないのではないかとバランス取りの難しさを挙げる。池田 (2011) は、CLIL の特徴の 1 つである柔軟性を生かして、教育現場の実情に合わせて「目的」「頻度・回数」「比率」「使用言語」の 4 つの観点での CLIL の様々なバリエーションを試みているものの、渡邊・山野ら (2019) は、ブルーム・タキソノミーによる高度な思考の分類様式に関する理解と運用を教師にも求められることで、CLIL 授業の教材作りが困難になっていると授業デザインが有する課題を指摘した。

以上の実践報告からも、小学校において他教科・領域の学習と外国語学習を統合する单元デザインの試みにおいて、CLIL を Partial CLIL (部分的 CLIL) として学習单元の中に埋め込む実践の開発の有効性を実践的に検証する必要があるといえよう。本実践報告では、CLIL 実践による児童の学習言語面と学習内容面での理解、思考の深まりがどのように発展及び変容し、またそこにどのような課題があったのかを示す。

2. 現代的な課題としての防災教育との統合

本実践では題材として「防災」を扱う。現代では、大規模な気候変動から生じている地球規模の現代的な課題に対応する力が求められている。今後 30 年以内に静岡県で M9 レベルの南海トラフ巨大地震が必ず起こると想定されている。迫りくる危機に対する防災教育の充実が教育の「現代的な課題」の中でも取り上げる重要性が増している。学習指導要領では、防災教育は社会科、理科、体育科、特別活動に位置づけられたものの、実践的な防災教育とは言えず、より具体性をもった防災教育への取り組みが求められており、新たな可能性を問うものとして CLIL 授業による外国語教育と防災教育を統合した実践を行った。これにより小学校中学年児童の言語的側面と防災教育の内容的側面を同時に育成することを試みた。

3. 実践の概要

2020年7月に国立大学附属小学校3年生 ($n = 35$) を対象として、その学級の担任(常名)による外国語活動のCLIL授業を共同研究者(藤井・亘理)と協働して、単元学習を進めるとともに、オンライン授業も取り入れた防災学習を展開した。授業時間は「総合的な学習」の時間を活用した。対象児童は、全体として基礎学力が高く、小学校1年生より週1時間の英語授業を受けている。また、学校外の英会話塾などで自主的に英語学習に取り組んでいる児童も半数近くいる。英語学習に対して前向きな児童も多い。防災教育については、学期に1回の避難訓練を行なっているものの、それ以外の防災教育は行なっていない。単元構成・教材・ワークシート・指導案などは筆者と共同研究者とでまとめ、教材開発にあたっては慶應義塾大学環境情報学部大木聖子研究室が考案・作成したリーフレットを参照した。以下に表1として単元構成を示す。また、表2として単元で取り上げた新出英語表現をまとめた。

表1
統合実践の単元計画

時数	学習活動	時数	学習活動
総合 ①②	南海トラフ巨大地震を知り、防災マップを見て、災害時の避難所を探す。	外国語 活動④	防災グッズの必要な個数を考える。
総合 ③	防災袋に入れたいグッズを考える。	総合 ④	複合災害時の避難に必要なものを考える。
外国語 活動①	世界には地震がない国があることを知る。	外国語 活動⑤	複合災害時における防災グッズを仲間と話し合い考え直す。
外国語 活動②	防災グッズの表現に慣れ親しむ。	外国語 活動⑥	ALTと防災グッズについてオンラインで話し合う。
外国語 活動③	防災袋に入れたいグッズについて話し合う表現に慣れ親しむ。	総合 ⑤～⑧	地震・水害などの様々な災害について調べて報告書にまとめる。

表2
本単元における新出表現

新出表現
What do you need? I need.... How many? It's
新出語彙
food, smartphone, clothes, money, flashlight, helmet, water, drink, rain gear, alcohol spray, blanket, towel, tissue, sleeping bag, toilet paper, handkerchief, radio, juice

(1) 総合 第1時「南海トラフ巨大地震を知る」

最初の授業の開始にあたり、担任(常名)は「みんなの身の回りには、どんな災害があるのだろう」と児童に問いかけた。児童は、災害という言葉に敏感に反応し、「地震」、「雷」、「土砂崩れ」、「津波」、「洪水」などと次々と発言した。それらの災害の中でも、最も危険性が高いものとして南海トラフ巨大地震があることを伝えた。



〈知っている災害について話し合う児童〉

う事実、児童も驚きや戸惑いを見せた。動画の視聴後に、南海トラフ巨大地震が来ても大丈夫なように「防災マスターになろう」と児童に呼びかけ、自助・共助・公助の意味についても全体で確認した。学習後の振り返りシートに書かれた感想には「家の近くの避難所を調べたい」、「防災グッズの用意をしておきたい」と記されていた。普段は地震のことを考えたことがない児童も、実際に大きな地震が来るということを知ったことで、関心や学習意欲が引き出されていた。

続いて、内閣府の南海トラフ巨大地震への対処の仕方の児童向け動画を紹介した。動画は、南海トラフ巨大地震が静岡県から九州地方までの範囲で地震が起こることを示したものである。地震が起こったときには、津波の危険性があるために家族で防災グッズを持って避難所に避難するという内容も含まれている。動画は、事前に避難所を確認しておくことと、防災グッズを用意しておくことが大事であると締めくくられた。南海トラフ巨大地震について知っている児童は少なかったため、大きな地震がいつ起こってもおかしくないとい

(2) 総合 第2時「緊急避難場所と避難所を確認する」

本授業では、災害時における緊急避難場所と避難所の確認を課題とした。始めに浜松市防災マップで南海トラフ巨大地震の震度分布地図を表示し、震度7の地震が浜松市全域で起こりうることを説明する。次に、南海トラフ巨大地震発生時に津波による浸水被害想定地図を確認した。これにより附属浜松小の付近では津波による浸水が想定されていないこと、また30センチ程度の高さの津波であっても人が流されることがあることなどについて理解を深めた。その後、家が近くの数名で集まり、タブレット端末で浜松市防災マップを見ながら、自分の緊急避難場所と避難所を確認した。



〈避難所について話し合う児童〉

(3) 総合 第3時「防災袋に入りたいグッズについて考える」

本授業では、南海トラフ巨大地震などの災害時に必要な防災グッズについて話し合った。児童からは「食べ物」、「水」といった声がまっさきに上がった。なかには「冷蔵庫」という児童もいたが、「それは自分で持てるのかな」と問いかけると、考え直す様子も見られた。全体的に各自で必要だと思いついたものをいくつも考えてはいたが、実際の場面を十分に想像できてはならず、必要なものと携帯できそうなものとの間に乖離が認められた。その後、家が近くの児

童で集まり、災害時に必要な防災グッズについて話し合った。教師の発問は「自分が持てる範囲で、必要な防災グッズを5つ書こう。お泊まりに行く時の持ち物を参考にするといいね」というものであった。児童は「5つよりも、もっと必要」と口々にして、十個以上書いたグループもあった。必要な防災グッズには「カンパン」、「水」、「ヘルメット」、「食料」、「飲み物」、「服」、「タオル」などが書かれていた。ほとんどのグループに書かれていたのが「カンパン」であった。防災食品としての「カンパン」の認知度の高さについては、学校の防災備蓄品の中で賞味期限が近づいている「カンパン」を時々配付していることが起因していると推定される。ただし、マスクやアルコールスプレーといったコロナ対策を意識した防災グッズはまったく書かれていなかった。

(4) 外国語活動 第1時「世界には地震がほとんどない国があることを知る」

本授業では、冒頭に外国語活動でも防災グッズについて学習していくことを伝えた。いつもどおり、英語の歌、絵本の読み聞かせをしてから本時の本題にはいる。教師は、世界の地震分布図を見せて、「What is this map? What are red points?」と問いかける。児童は「地震!」、「Earthquake!」と答えた。教師は、地図上の地震を表す赤い点が多い場所を指して「Many earthquakes! Japan is here!」と補足する。次に、赤い点がほとんどないロシアやアフリカを指して「Many earthquakes?」と問いかけた。すると、児童は「No!」「A little!」と応答した。児童は世界地図を使った学習から地震の地域性に気づき始めた。次に、地震がほとんどないイギリスから来た留学生が熊本地震を経験した動画を視聴した。動画の中で、留学生は地震に備えて防災グッズなどを準備しておけばよかったということも語っていた。教師が「みんなは地震のことや防災グッズのことをすでに知っているよね。でも、地震が全くない国から来た人にとっては、地震が突然来たらどうかな。その人たちと同じ避難所に避難することがあるかもしれない」と述べると、児童は「パニックになる!」と反応した。「大学にも地震がほとんどないアフリカやインドからきた留学生もいる。その留学生たちに防災グッズのことについて教えてあげたらどうかな」という教師の呼びかけに、児童は若干戸惑った表情を見せながらも、「いいかも」という反応を見せた。3年生の児童にとっては、ALTや英語の塾の先生以外の外国人と英語で話をしたという経験がほとんどなかったため、新鮮に感じられたのであろう。単元の学習課題を設定する場面では「留学生に防災グッズについて教えてあげるにはどうしたらいいな。みんなで問いを立てよう」と呼びかけた。しかし、児童にとっては「問い」という言葉と外国語活動が結びつくことにピンと来なかったようである。教師は外国語活動における本質的な問いの立て方と単元の始めの考えの書き方に慣れさせようと、「留学生と防災グッズについてお話しするにはどんな英語を使えばいいかな。これまでに英語の授業でどんな英語を使ってきたかな」と補足した。児童は「YesとかNo」、「Food」とつぶやく。教師は、「YesやNoを使って防災についての自分の考えを示すことができそうかな。問いを考えてみよう」と伝えた。児童は、タブレット端末(Microsoft OneNote)に問いとそれに対する自分の考えをタッチペンで記録する。タブレット端末に記述された問いに対する自分の考えには、多くの児童が全体で共有した「YesやNoを使えば話せそう」という記述がされていた。また、英語になれている児童からは「You need some foods.や『にげる』が使える」という記述もあった。

(5) 外国語活動 第2時「防災袋に入りたいグッズの表現に慣れ親しむ」

授業は英語の歌から始まった。次に本題に入り「グループで考えた必要な survival goods について、多かったものを紹介するね」と言って、food、money、flashlight、rain gear、helmet、clothesなどを挙げ、教師に続いて発音させた。その後、裏表のカード water と juice、smartphone と radio、blanket と sleeping bag、tissue と toilet paper、towel と handkerchief のカードについて、“Water or juice, which do you like?”などのように、どちらの防災グッズの方がよいのかを比較させる高次思考を促す問いを投げかけた。児童は“Water!”、“Juice!”と反応し、教師が“Why?”と尋ねると「水は、体を洗うのにも使えるから」と日本語で理由を述べる児童もいた。また、自発的に“Because …”と英語で理由を述べようとする児童もいた。その後、学級全体でのカードゲームを通して、楽しみながら防災グッズの表現に慣れ親しんだ。

(6) 外国語活動 第3時「防災袋に入りたいグッズについて話し合う表現に慣れ親しむ」

本時の学習課題を立てるにあたっては、教師から「前回は、防災グッズの英語を勉強したよね。今回は『サバイバルグッズを話し合う英語に～してなれよう』という課題にしよう。～のところは、前回の振り返りや先生からのコメントを見て自分で考えるんだよ。例えば、A男は、前回の振り返りに『発音を正しくしたい』と書いていたから、今日は『英語の発音に気をつけてなれよう』というめあてにしてもいいよね」と呼びかけた。児童は各自でタブレットに「めあて」を記録した。中心となる学習活動として、ペアでのポインティングゲームを行なった。ポインティングゲームとは、ペアでの対話的ゲーム活動であり、机上に絵カードを数枚置き、教師が発話した語彙と同じ絵カードを相手よりも早く指差すというゲームである。その後、「ただ単語だけで自分が言いたいことを伝えようとしても、必要な防災グッズは伝わらないよね。あなたは何かが必要ですかと聞くには、どんな英語を使ったらいいな」と教師が問いかけた。「英語で『何が』ってどんな風にいかな」と言うと、何にかの児童が“What!”と答えた。続いて「英語であなたはとは何と言うのかな」と問うと““You!””と気づいた児童がいたので、教師は「そうだね。What と you は使えそうだね」と促した。すると““What do you need!””と答える児童もいた。その児童は第1時の授業の際に“You need some foods.”と書いていた児童であり、そのときにはクラスで「必要は英語で need って言うんだよ。What do you need?で伝わりそうだね」と共有していた。

本時においては、さらに「『ぼくはこれが必要だ』と言うときには、なんて言ったらいいんだろう」と問い掛けた。さらに「『ぼく』とか『私』は英語で何と言うのかな」と続けた。児童が「I (アイ) だ!」と答えてくれたので、「『ぼくには必要』は何と言うのだろうか」と言うと「I need だ!」と気づいた。さらにポインティングゲームを続け、‘What do you need?’ ‘I need …’の表現の定着を図った。ゲームではリーダー役の児童を選び、‘What do you need?’を使ったスキットを練習した。しかし、一人のリーダー役の児童が“I like ….”と言うと、子どもたちは口々に「間違っている」「意味が違う」と議論がはじまった。教師は「言っている意味は分かるよね。だから、I like でもいいんだよ。意味が通じる言い方だったら決まった言い方ではなくてもいいんだよ」と確認し、児童も納得していた様子だった。

(7) 外国語活動 第4時「防災グッズの必要な個数を考える」

始めに防災グッズに関する表現を確認した。児童は、カードで掲示された表現のうちの「半

分くらい覚えた」と答えていた。続いて「防災グッズはどれだけでも持てる訳ではないよね。バッグの中に入るくらいしか持てないから、必要な防災グッズの個数も話した方がいいよね」と確認した。その上で本時の「めあて」として「必要なサバイバルグッズの数を表す表現に～してなれよう」という学習課題を立てた。その学習課題に合わせて、児童は個別の「めあて」も立てる。始めに、ペアで1分間必要な防災グッズについて話し合う時間をもった。終了後に「1分間話せた人？」と聞いたら、ほぼ全員が挙手していた。その後「必要なのは『いくつ?』と言う表現は英語でなんて言ったらいいのだろうか」と問い掛けた。すると、すぐに「How many?だ」という声が挙がった。そして、「What do you need?」と「How many?」を組み合わせた表現を用いて、1分30秒ほど会話練習をした。学級全員の前で教師とデモンストレーションをした代表児童は「I need a Nintendo Switch.」と答えたので、教師はすかさず「How many?」と切り返した。すると、代表児童は「I need three.」と答えた。教師は「本当にニンテンドースイッチが3つも必要なのかな」と問いかけると、児童から笑いが起こった。また、ある児童から「I want でもいいのかな」と質問があがった。教師は「どうかな。I want でも意味は通じるかな」と問いかけた。すると「通じる」と児童は口々に答えた。そこで、児童は伝えたいことを伝えるのに、決まった表現しか使えないのではなく、多用な表現があることに気づき始めた。続けて、ペアとの Small Talk を行い、「言いたかったけれど、言えなかった言葉はあったかな」とたずねると、「スマートフォン」という答えがあがった。教師は発音を確認し、「カードに書かれていないものでも、必要な防災グッズがあるね。他に言いたかった言葉はあるかな」と聞いた。児童から出されるさまざまなグッズの発音を確認して、相手を変えて2回目の Small Talk を行った。1回目よりペアでの練習の声も大きくなり、児童が表現に慣れてきている様子が感じられた。

(8) 総合 第4時「コロナ禍における複合災害時の避難に必要なものを考える」

防災教育を研究する藤井基貴研究室に出前授業を依頼し、コロナ禍における防災、すなわち「複合災害」について学ぶ授業を計画した。大学と教室とをオンラインでつなぎ、大学生が自作の防災絵本『エリーゼもってる?』を読み聞かせた。複合災害時における避難での必要なものを7つ学んだ。

その7つとは「タオルと紙石鹸」、「手回しラジオ」、「防寒具」、「予備のメガネ」、「非常食」、「手袋とポリ袋」心がホッとするもの」であった。ただし、これらのなかには児童の身近にはなく、すぐに理解できないものも含まれていた。「手袋とポリ袋」については児童からは「手が汚れないように」という発言がすぐに出て、3人目には「ウイルスに感染しないように」という発言もあった。また「紙石鹸」は児童にとってほとんど馴染みがないものであったため、具体物を提示するなどの補足が必要と感じた。その後、この7つ以外にも必要と考えられるものについてクロスワードパズルを解きながら考えた。しかしながら、小学3年生の児童にとってはすべての物の必要性を完全には理解できていたとは言えなかった。



〈テレビ局の取材を受ける児童〉

とはいえ、防災への備えと新型コロナウイルスへの備えには共通する部分があることや、コロナ禍における避難への想像を膨らますことができたといえる。

(9) 外国語活動 第5時「複合災害時における防災グッズを仲間と話し合い考え直す」

本時のねらいは複合災害用の防災グッズについて考えることである。「複合災害時に必要なグッズは何か」という教師の投げかけに、児童は即座に「マスク」と答えた。教師は、「マスクじゃないよ。Mask だよ」と発音を修正し、日本語と英語の音の違いに気づかせて、復唱させた。本時の見通しを持たせるにあたっては、「必要な防災グッズでみんなは water と言っていたよね。みんながイメージしている water はどっちだろう」と問いかけて、2リットルと500ミリリットルのペットボトルの水を示した。ほとんどの児童が2リットルの水を指差した。「この前の授業で先生がみんなが話す英語を聞いていたら、How many?と聞かれて、10 water と答えていた人がいたよ」と言った。2リットルの水を十個もバッグのなかに入れるジェスチャーをすると、児童は「そんな無理だよ」とすぐに理解した。教師は「自分のバッグの中に入る量を考えて、本当に必要な複合災害用防災グッズを考え直そう」とテーマを設定した。



〈防災グッズについて話し合う児童〉

いつも通り英語の歌を歌い、その後に絵本 *You Choose* (Goodhart, P., & Sharratt, N., 2018, Puffin) を読み聞かせた。挿絵を使いながら「What do you like?」、 「What do you want?」、 「What do you need?」などの既習表現を使って、児童の発話を引き出した。続いて、「Sansu game」を行った。1から20までの数字表現の復習をするために、足し算と引き算を英語で行うものである。本時の追究活動として、ペアでのコミュニケーション活動も行った。教師と代表児童でデモンストレーションを行なった後、ペアで1分30秒の対話を行う。1回目の対話終了後に、教師は「英語で言いたかったけれど、言えなかった言葉はあるかな」と問い掛けた。児童は「野球のボールって言いたかったけど、baseball ball でいいのかな」と聞いてきた。教師は、「baseball ball で意味が分かるかな」と他の児童に問いかけた。すると、他の児童は「意味が分かる」と言うので、教師は「意味が分かるならそれでいいよね」と答えた。また、「双眼鏡ってなんて言うの」という質問もあったので、教師は「それは難しい英語だから教えてあげるね。binoculars だよ」と教え、発音させた。ペアを替えて2回目のコミュニケーション活動を行うと、回を重ねるごとに、児童の発話の流暢性が増していると感じられた。最後にタブレット端末に授業の振り返りをして授業を終えた。

(10) 外国語活動 第6時「ALT と複合災害用防災グッズについてオンラインで話し合う」

当初予定では静岡大学の留学生との zoom を使ったオンライン留学生交流会を計画していたが、臨時休校などの措置により、オンライン留学生交流会は中止となった。そのため児童には新たに「地震が多いハワイ出身のALTの先生とオンラインでの交流会をして、必要な防災グッズについて話し合おう」と決めた。ALTとのオンライン交流会では、始めに司会の代表児

童が英語で挨拶をして“Let’s talk about survival goods.”と言ってグループごとの交流に移った。4人グループが1組ずつ黒板の前に出てきて、“What do you need?” “We need water, food and flashlight.”などと ALT と2往復ほどのやり取りを行った。全9グループが行った後に、ALT に歌 *Try Everything* のプレゼントを行った。ALT も一緒に歌ってくれていたが、オンライン・システムに起因するタイムラグにあり、リズムが少しずれていた。最後に代表児童が ALT に挨拶をして、オンライン交流会を終えた。終了後、児童は英語でコミュニケーションをとれたことに手応えを感じていたようであった。



〈ALT とオンラインで話し合う児童〉

(11) 総合 第5～8時「地震・水害などの様々な災害について調べて報告書にまとめる」

様々な災害の実態や防災について図書室の本を使って調べ学習を行った。小学校3年生段階だと、1人で災害や防災についての調べ学習用の本を読みこなすのは難しく、ペアで協力して調べ学習に取り組んだ児童が大半を占めた。これまでの学習では南海トラフ巨大地震について学んできたが、地震以外の災害についても興味が及んだようである。火山の噴火や豪雪といった浜松市の地域特性とは異なった災害にも興味が示された。地震についての学習が他の災害への興味にもつながっていく様子が確認された。最後に「調べたいと思った理由」、「調べて分かったこと」、「自分の考え」について画用紙にまとめた。

4. 学習の振り返り記述の分析

児童同士の防災グッズについてのペアでの話し合いでは、防災バッグに入りたいものについて、内容を念頭に置いて数を確認する表現を組み合わせで話し合った。

‘What do you need?’、‘I need ...’、‘How many?’、‘It’s ...’という表現を使ってやり取りすることができたので、外国語の表現が身についただけでなく、災害時に必要な防災グッズについて自分ごととして考えることができたとと言えるだろう。

内容分析にあたっては、単元終了後に児童が「(単元の) はじめと終わりを比べて自分はどうか変わったのか」について自由記述したものを分析に用いた。内容分析は、まとまりのある文をコーディングして質的に類似しているもの同一カテゴリーとして3つに分類した。カテゴリー名は、言語的理解、発話の流暢性、学習意欲、統合的発達の4つに整理した。内容分析の結果は、カテゴリー名、有効数、比率、カテゴリーの定義や内容を表にまとめた。全体 (n = 35) から題意と無関係なものや無記入のもの6名分を欠損値とした。有効数は、1人の児童の記述が、複数のカテゴリーに分類できる場合には、それぞれに有効数としてカウントした。例えば、「外国人と話したから最後は発音がきれいになった。最後はみんなと話せた」という記述では、「発音の正確性」と「発話の流暢性」の両方を有効数1としてカウントした。有効総数は、32とした。

内容分析では、単元を通して児童が、‘What do you need?’や‘How many?’の英語表現が分かったり、話せるようになったりしたと自覚していたと言える。単元デザインの中で、児童同士に

よる対話や外国人との対話の場面を設定したことにより、児童がより言語的理解を深めたり、言語的発達の進展があったりしたということが（表3）により示唆される。実際に児童の振り返りの記述からは「みんなと一緒にたくさん話したから慣れた」、「みんなと話したから、最後はいっぱい話せるようになった」といった感想が寄せられた。また、今回の CLIL 授業による外国語と防災の学習領域を統合した単元デザインでは、単元の終末に外国人と複合災害時における必要な防災グッズについて話し合うという外国人交流会が設定されていた。学習を進めて、言語に関する発達が進むにつれて、児童からは「早く外国人と話してみたい」といった感想が複数聞かれていた。防災という contents の中に Partial CLIL を埋め込んだ単元デザインが児童に英語を使う必要感をもたせ、英語や国際コミュニケーションへの学習意欲を高めることにも繋がったと言えるだろう。

表3

単元終了後の児童の振り返りの記述による内容分析 (n=32)

カテゴリー	有効数	比率 (%)	定義及び内容
言語的理解	12	37.5	英語が分かる・英語が覚えられた・言葉が分かった・英語を学べた・言い方が分かった・表現を覚えた・表現を知った・丁寧な言い方が分かった・習った英語を使えば話せることが分かった
発話の流暢性	10	31.3	すらすら話せた・上手になった・言えた・慣れた
発音の正確性	4	12.5	発音がきれいになった・発音できた
学習意欲	4	12.5	英語は楽しい・英語が好きになった・もっと話したい
統合的発達	2	6.2	伝わった・交流会ができた

5. 成果と課題

本実践報告は、小学校外国語教育と防災教育の統合実践の中で、小学校中学年児童の CLIL 授業における学習言語面と学習内容面の発達を検討したものである。

授業の内容や児童の発話分析により、CLIL 授業が対象児童の学習言語面の発達を進展する可能性が示唆されたと言える。また、単元の中で、複合災害時における必要な防災グッズについて、学習言語を使用したペアでの2往復以上の対話活動を全員が行っていたことも授業内で確認された。単元での学習内容面での理解目標も十分に達成できていたと言える。しかし、分析結果からは、児童の学習言語面の発達は示唆されたものの、学習内容面についての理解の深まりは、児童自身が十分に自覚するまでには至っていなかったと判断される。児童は単元の学習の中での学習言語の習得が精一杯で、学習内容面をより深く考える段階までには時間を要する。しかしながら、そもそも防災のような題材は教科や領域横断的に学習されるべき性質のものであり、外国語活動において防災を取り上げる実践例を示せたことにおいて本実践の意義は認められるであろう。ただし、本報告の実践は、特定の集団に対して Partial CLIL の実践的検討を試みたものであり、CLIL と non-CLIL の対照比較を行ったものではない。したがって、小学校の外国語教育一般に対する児童の代表性については留保が必要となる。

今後は、このような現代的な課題を解決する contents と CLIL 授業を結びつけることにより、

言語能力とともに高次思考などの competency を同時に育成することができるのかについて、さらに検証を進めていく予定である。

参考文献

- Coyle, D, Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- 池田真 (2011). 「CLIL の基本原理」和泉真一・池田真・渡部良典(編) (2011) 『CLIL (内容言語統合型学習) 第1巻 原理と方法』(pp. 1-13) 東京: 上智大学出版局.
- 和泉伸一 (2012). 「英語で探る英語学の世界」和泉真一・池田真・渡部良典 『CLIL (内容言語統合型学習) 第2巻 実践と応用』(pp. 59-90) 東京: 上智大学出版局.
- 和泉伸一 (2016). 『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業』 東京: アルク.
- 小島ますみ (2016). 「公立小学校における英語教育の早期化、教科化に関する一考察」『岐阜市立女子短期大学研究紀要』 第 66 巻, 23-34.
- 工藤泰三 (2018). 「地球的課題を扱う CLIL 授業実践における高次思考を促す試み」『名古屋学院大学論集』 第 29 巻, 第 2 号, 39-50.
- 文部科学省 (2017a). 『小学校学習指導要領解説』 東京: 大蔵省印刷局.
- 文部科学省 (2017b). 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』 東京: 旺文社.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 3, 315-341. doi: 10.1080/13670050.2011.630064
- Pladevall-Ballester, E. (2018). A longitudinal study of primary school EFL learning motivation in CLIL and non-CLIL settings. *Language Teaching Research*, 23, 6, 765-786.
doi: 10.1177/1362168818765877
- Pladevall-Ballester, E., & Vallbona, A. (2016). CLIL in minimal input contexts: A longitudinal study of primary school learners' receptive skills. *System*, 58, 37-48. doi: 10.1016/j.system.2016.02.009
- Rebecca, V. C. (2019). Effective question in CLIL classrooms: Empowering thinking. *ELT Journal*, 73, 4, 367-376. doi: 10.1093/elt/ccz030
- 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』 第 25 号, 94-126.
- 山野有紀・阿久津千聖・櫻井光太郎・渥美光子 (2016). 「小中高の英語教育における CLIL の可能性の探求」『国際教育研究所紀要』 第 22, 23 号, 35-48.
- 渡邊聡代・山野有紀・安納久美子・須藤美恵子 (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: 思考を深める発問の工夫」『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』 第 6 号, 493-496.
- 亘理 陽一 (2019). 「対話実践的に英語を学ぶ」『教育』 第 878 号, 2-10.