

# J-CLIL Newsletter

## 本号の内容

1. CLIL が拓く受験英語—現代社会に対する深い学び— ..... 2  
鈴木絵美理 (土浦日本大学中等教育学校 / 筑波大学大学院)
  2. 「科学と人間生活」を「英語」で学ぶ  
—理科教員と英語教員のティーム・ティーチング— ..... 9  
山崎 勝 (埼玉県立和光国際高等学校)
  3. 高校美術科での美術×英語 CLIL —キュレーターになろう— ..... 15  
高場政晃 (兵庫県立明石高等学校)
  4. 検定教科書を活用した CLIL 志向の授業実践報告  
—歴史の授業や探究学習との接点がみられた授業— ..... 23  
高濱良有 (長浜東高等学校)  
白井龍馬 (福岡教育大)
  5. CLIL と AI で Emergent Language を引き出す実践  
—中学校の英語授業に AI がやってきた— ..... 26  
柏木賀津子 (四天王寺大学)  
中道淳史 (藤井市立第三中学校)
- J-CLIL 賛助会員 & Website ..... 34

# CLIL が拓く受験英語 —現代社会に対する深い学び—

鈴木 絵美理 (土浦日本大学学園 / 筑波大学大学院)

## 1. はじめに

日本の高等学校における英語教育、とりわけ高校3年生の段階においては、大学入試対策が最優先課題となることが一般的である。生徒たちは「合格」という目標に向かって邁進する一方で、単なる知識の詰め込みや、文脈から切り離された長文読解の繰り返しに対して疲弊し、英語学習そのものへの興味や関心を喪失してしまうケースも少なくない。本授業実践の目的は、大学進学を希望する高校3年生を対象に、内容言語統合型学習 (CLIL) のアプローチを用いることで、言語 (Language) と内容 (Content) 双方の深い学びを実感させ、高い動機づけ (Motivation) を維持しながら受験英語に取り組ませることにある。具体的には、大学入試で頻出する現代社会の諸課題をテーマとして取り上げ、その背景知識を深めながら実践的な入試問題に取り組むことで、内容を深く理解して教養を磨き上げるとともに、大学合格に必要な英語力を確実に身につけることを目指した。

## 2. 先行研究

第二言語習得 (SLA) において、動機づけは言語適性と並ぶ個人の学習成果を左右する二大要因とされている (Gardner, 1985)。Dörnyei & Csizér (1998) が指摘するように、いかに能力の高い学習者であっても、十分な動機がなければ長期的な学習目標には到達し得ない。しかし、学習の過程では、一度持っていた意欲が減退する現象、すなわち「Demotivation (動機減退)」が生じることがある。Dörnyei & Ushioda (2021) は、これを「特定の行動意図や継続的な活動に対する動機を低下、または減衰させる負の心理的プロセス」と定義している。Demotivation は学習の中断や学業成績の低下を引き起こす深刻な要因であり (Taherkhani et al., 2023)、Kikuchi (2015) はその主要因として、教師に関する要因、授業内容、教材、学習環境などを挙げている。特に受験期においては、学習内容が自身の目標 (大学合格) や興味と乖離していると感じられた場合、深刻な動機減退を招くリスクがある。

CLIL は「内容」と「言語」を統合的に学ぶ手法であるが、日本の英語教育現場、特に受験指導への導入には慎重な議論が必要である。木村 (2022) によれば、高校の教科内容を英語で扱うことは認知的・言語的負荷が高く、結果として内容理解が浅くなる、あるいは言語習得がおろそかになるといった懸念が指摘されている。一分一秒を争う受験期において、学習成果が曖昧になる授業や、過度な負荷による消化不良は、学習者の不安を増大させるリスクがある。一方で、西田 (2022) は、大学受験に活かすことのできる情報や知識を提示することが学習者を動機づける効果を持つと述べている。すなわち、木村が懸念する「負荷の高さ」という課題に対し、学習者が直感的に価値を感じる「受験に関連する内容」を提示することで、高い動機づけを維持し、負荷を乗り越えて深い学びへと誘導できる可能性がある。したがって、受験英語に CLIL を応用するためには、学習者にとって価値のある「内容」を厳選し、それを学ぶことが直接的に受験に役立つと感じられるような、文脈化された言語教育としての CLIL を再構築する必要がある。

## 3. 実践内容

### 3. 1 実践対象

本授業実践は、本校の大学進学を志望する高校3年生を対象に行った。英語のクラスは習熟度別に文系・理系それぞれ3クラスに分かれており、本授業実践は、そのうち最上位クラスに属する生徒25名 (文系11名、理系14名) を対象に行った。この最上位クラスは、高校2年次の外部模試の偏差値が平均して60を超える生徒で構成されている。進学先としては附属大学への進学ではなく、一般入試などでより偏差値の高い大学を志望する生徒が主である。

本校の高校3年生の英語の授業は、英語コミュニケーションⅢと論理表現Ⅱを合わせて週8コマあるが、そのうちの3コマの時間を使って本授業実践を行った。

実践は2025年4月から現在 (2025年12月) に至るまで継続して行っている。

### 3. 2 教材の作成

教材の作成にあたっては、まず全国大学入試問題データベース「Xam (イグザム)」の2023年および2024年版を使用し、主要大学の英語長文問題を分析した。本校生徒が進学先として魅力を感じる大学の過去問を優先的に調査し、その内容を一目でわかるようにタグ付けを行った。分析の結果、頻出するテーマを「高校生が考えるべき現代社会の課題」として約30トピック抽出した。下記は抽出されたトピックの具体例である。

- ・AI技術の発展と倫理的課題
- ・親切と幸福の関係
- ・英語のリンガフランク化と付随する言語や文化の消滅
- ・今後の世界人口と諸課題
- ・食糧危機に伴う新しい食べ物
- ・緑地の重要性
- ・感染症とワクチンの歴史
- ・電気自動車と自動運転車
- ・フードロス問題
- ・環境問題
- ・気候変動
- ・アメリカにおける学歴と雇用
- ・アメリカの移民問題
- ・キャッシュレス社会
- ・創造性とは何か
- ・科学と芸術の違いと今後の芸術の在り方・価値
- ・大学で何を学ぶべきか
- ・火星における人類の展望
- ・ジェンダー問題
- ・週休3日という新しい働き方
- ・広告戦略と消費者心理
- ・医療の発達に伴う寿命問題
- ・古代ローマ

これらのトピックごとに、以下の構成要素を含む20～30ページ程度のオリジナル冊子を作成した。

1. 導入・教養パート：トピックに関する背景知識を日本語および平易な英語で解説する資料。
2. 語彙リスト：そのトピックを理解するために必須となる重要単語を80語程度を上限に掲載。
3. 入試長文演習：実際の入試問題から、当該トピックを扱った長文を最低3題掲載。
4. ライティング課題：学んだ内容を活用して意見を述べる100語程度の英作文課題。

なお、表紙デザインには生成AI (ChatGPT等) を活用

し、視覚的にも生徒の興味を惹くよう工夫を凝らした。また、入試教養として生徒自身が、年度初めの希望調査によって割り振られた担当トピックの、導入・教養パートのプレゼンテーションと資料作成を担当する場面も設けた。

### 3. 3 授業の構成と指導の流れ

実際の授業の流れを、「寿命 (Lifespan)」をトピックとした教材を例に詳述する。

まず「内容に対する理解」のフェーズでは、担当生徒によるプレゼンテーションまたは教師による講義を行った。ここでは「寿命」に関する重要な概念として、望めば永遠に生きることができた主人公があえて死を選ぶ物語である、映画『アンドリュー-NDR114(Bicentennial Man)』を題材に「不死」の意味を考えさせたり、レイ・カーツワイルが提唱する「寿命脱出速度 (Longevity Escape Velocity: LEV)」などの専門的な概念を導入した。LEVとは、技術進歩によって寿命が延びる速度が老化の速度を上回る状態を指し、これによって理論上の不老不死が可能になるという考え方である。こうした英語長文を読解する上で手助けとなる内容を、日本語と英語を交えて解説した。また本トピックを通して生徒に考えてほしい内容を複数提示し、これから読む英語長文を通して意見を形成してほしい旨を伝えた。具体的には下記の4つの問いを生徒に投げかけた。

- ・寿命には自然が定めた厳格な上限が存在すると思うか
- ・不死身が可能だとしたら永遠に生きることを望むか
- ・長寿化が進む中で老とどのように向き合っていくべきか
- ・人生100年時代を踏まえると今後どのような法整備や政策が必要とされるか

次に「語彙学習」として、英語長文中に出てくる単語を音声と共に授業内で確認し、後日単語テストを実施して定着を図った。

その上で「入試長文の読解」へと進む。背景知識と語彙がインプットされた状態で、難関大学の最新の入試問題に取り組むことで、心理的なハードルを下げつつ読解演習を行った。英語長文は導入として、短めの長文を1本、その後分量の多い長めの長文を4本、計5本を扱った。具体的な長文の内容は表1の通りである。

はじめの2つは、今後医療や科学の発展によって実現されうる不死に対する立場を述べたものであり、生徒は肯定的な立場と否定的な立場それぞれの意見を学ぶことができた。続く2つの長文はほとんど同じ内容であり、

話の道筋は違えど同じ結論にたどり着く長文を2本読むことによって、結論に至るまでのロジックの違いを比較検討させ、筆者がどのように説得力を持たせようとしているかをメタ的に分析させる機会となった。これにより、単なる情報収集にとどまらず、論理構成そのものを味わう深い読解活動へと昇華させることができた。

**表1 各英語長文の内容**

導入
1) 食生活次第で寿命は変わるという内容
本格的な長文
1) 不死 (immortality) を否定的に捉え、人生は有限であるからこそ有意義に与えられた時間を味わうことができるという内容
2) 不死を肯定的に捉え、実際に不死身になってしまったら多くの問題が生じるが、それでも長生きによって得られた賢さが若く美しい身体に宿ることは大変魅力的なことであり、不死を目指す試みが大昔から現在に至るまで続いているという内容
3) 寿命に上限があるかどうかを論文の内容を引用しながら論じ、超高齢になれるかどうかはコイントスの世界であり、自然がなすがままであると結論付けている内容
4) 同上

最後に「アウトプット (Writing)」として、学んだ内容に基づいた英作文を実施した。お題は以下の通りである。

“Due to advances in medical technology, life expectancy is expected to increase further. At the same time, addressing the social and economic challenges of an aging population is becoming increasingly important. In your opinion, what kinds of legal or policy changes are necessary for society to prepare for the reality of the 100-year-life era? Write your answer in more than 100 words.”

生徒が各自で英作文に取り組む前に、Discussionの時間が設けられた。グループで話し合った内容を全体に共有する場面では、寿命に対しても課税を行うべきである、健康寿命を延ばすための施設を増設すべきであるといった意見があげられた。その後各自で英作文に取り組んだ。提出された英作文は、内容と言語の両面から教師が添削し、対面でのフィードバックを行った。

## 4. 質問紙による生徒からの声

### 4.1 質問紙の概要

調査は2025年9月、授業時間内に無記名形式で実施された。質問紙は、5段階リッカート尺度を用いた4項目の設問と自由記述欄により構成されている。なお、各設問は、昨年度まで使用されていた従来の教材との比較を意図して設計されたものである。5段階の尺度は、以下のように定義した。

- 5: 強くそう思う
- 4: ややそう思う
- 3: どちらとも言えない
- 2: あまりそう思わない
- 1: 全くそう思わない

### 4.2 質問紙の結果

5つの質問内容と、その結果は表2の通りである。

**表2 質問内容に対する平均値と標準偏差 (N=25)**

質問	平均	標準偏差
受験勉強という点において、教材に価値を感じる。	4.84	0.37
受験勉強という点において、やる気が高まると感じる。	4.16	0.90
長文の内容に興味関心を持ち、意欲をもって長文読解に取り組むことができる。	4.52	0.82
教養や他教科に関連する内容について、深い学びを実感する。	4.84	0.47

4つの設問に対する回答データの分析からは、本実践におけるCLILアプローチの効果と課題の双方が浮き彫りとなった。

まず特筆すべき点は、「受験勉強という点において、教材に価値を感じる」および「教養や他教科に関連する内容について、深い学びを実感する」の2項目において、共に平均4.84(5点満点)という極めて高い数値が記録されたことである。この天井効果に近い結果は、生徒たちが、教養を深める活動と受験対策という実利的な目標を相反するものとは捉えず、むしろ相互に補完し合う有益な学習機会として高く評価していることを強く示唆している。

また、「長文の内容に興味関心を持ち、意欲をもって取り組むことができる」についても平均4.52と高水準を維持しており、実際の入試問題 (Authentic Materials) を用いたテーマ学習が、生徒の学習意欲を駆り立て、受動的になりがちな受験学習を能動的なものへと変容させていることが確認された。

その一方で、「受験勉強という点において、やる気が高まると感じる」という項目に関しては平均4.16に留まり、他の3項目と比較して統計的に相対的に低い値となった。この項目に関しては、標準偏差 (SD) が0.90と全項目中で最大の値を示している点に注目する必要がある。これは、教材に対する評価 (価値や面白さ) は一様に高いものの、それが直ちに個人の「やる気 (Motivation)」の向上に直結するとは限らず、他の要因が学習者の動機づけにより大きな影響を及ぼす可能性を示唆している。

自由記述に関しては、回答の全体像を俯瞰した上で、個々の記述に含まれる要素を細分化して分析する手法をとった。特定のバイアスを排除し、生徒の生の声を可能な限り正確に反映させるため、記述内容を繰り返し読み込み、そこから浮かび上がる共通のテーマや話題を帰納的に抽出した。こうして得られた構成要素を体系化し、本実践の効果を多角的に検証するため、表3の通りに5つの観点に分類・整理した。

**表3 自由記述の分類カテゴリ**

大カテゴリ	小カテゴリ
内容に関する深い学び	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同じテーマの長文を複数読むことによる深い学び</li> <li>・従来の教材に対する否定的な意見</li> </ul>
他教科との関連	<ul style="list-style-type: none"> <li>・論理国語の小論文をはじめとした教科横断性</li> <li>・内容が浅く他教科で活かせるほどの学びではない</li> </ul>
動機づけ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実際の入試問題であることによる動機の高まり</li> <li>・内容の面白さ</li> <li>・入試問題としての質</li> <li>・その他</li> </ul>
有能感	<ul style="list-style-type: none"> <li>・内容理解・単語リスト・類題による足場がけの成功</li> <li>・高すぎる難易度による挫折感</li> </ul>
受験との関連性と価値	<ul style="list-style-type: none"> <li>・最新の入試における頻出テーマを集めたことによる価値</li> </ul>

各小カテゴリにおける生徒の記述内容は以下の通りである。

同じテーマの長文を複数読むことによる深い学び

- ・教養の数々は非常に分かりやすく理解しやすい。最後の英作文まで含めて、「英語の授業」を超えた学びを得ることができる。
- ・単元のメインの内容が決まった冊子なので、別のページの長文を読んでも繋がっている箇所があり、詳しくなれる感じが嬉しい。
- ・従来の教材の長文の内容は覚えていないが、オリジナル教材は頭に残っている。

従来の教材 (X) に対する否定的意見

- ・X のような面白みもない文を読むよりは、1 つの分野を深く勉強した方がためになる。
- ・X は1 題ごとに1 つのテーマを扱うので、その長文を読んだだけではテーマを理解したとは言い難い。
- ・X だと内容がバラバラで、その内容をわざわざ考えようと思わない。
- ・他の教材だと長文を読むだけで終わってしまう。

論理国語の小論文をはじめとした教科横断性

- ・言語などの話題は、現代文などで出題されることが多い。
- ・AI など教材で扱った内容を論理国語の小論文で活かせると思う。
- ・時事問題をうまく扱えていて、小論文や入試の集団討議のテーマとも関連する部分があるのが良い。

内容が浅く他教科で活かせるほどの学びではない

教養は感じるが、他教科に関連する学びは広く浅い。

実際の入試問題であることによる動機の高まり

- ・高スパンで様々な大学の入試問題に触れることができるので、自分の志望校が来たときに、おっ！と思いやる気が上がった。
- ・有名な大学が多いからやる気が出る。

内容の面白さ

- ・長文の内容が面白いから楽しく学ぶことができる。
- ・事前に興味のあるテーマを選択し、自分やクラスメイトが調べたものが授業で扱う教材になるため、1 つ1 つのテーマが楽しみ。
- ・内容が教養に富んでいて面白い。

内容理解・単語リスト・類題による足場がけの成功

- ・教養部分が非常に良く、いきなり入試問題に入る前に教養に触れることで、クッションの役割を果たし、心理的抵抗なく問題に入ることができる。
- ・背景知識や単語を覚えた上で長文に取り組むため、難関大の長文にも抵抗なく触れることができる。
- ・単語の意味やその分野の概要を知ってから取り組めるので、読める感覚がある。
- ・難しいので、解けたときは達成感があり、自信につながる。

高すぎる難易度による挫折感

- ・難しくすぎて解けないと、自分ではダメかもと自己嫌悪に陥ってしまう。
- ・強いて言うなら、少し内容が難しく心が折れそうになることはあるが、解ける問題ばかり解いても意味がないので仕方ないと思う。
- ・最難関とか難しい問題だと手が出ない。

最新の入試における頻出テーマを集めたことによる価値

- ・受験勉強という点では、ホットな話題をメインに構成されており、私大・国公立をバランスよく組み込んでいるのが魅力的である。
- ・よく出るテーマごとに冊子になっているから、受験勉強の面でものすごく勉強しやすい。
- ・難しい単語や問題のテーマがタメになるし、テーマが一貫している冊子を使うことで作問者の意図に意識を向けることができる。
- ・模試で長文を解くときに、授業で扱ったテーマが出てくると読みやすくなった。

自由記述の分析からは、数値データでは捉えきれない学習者の心理的プロセスや、CLIL アプローチが学習態度に与えた具体的な変容が明らかになった。

内容に関する深い学びに関して、最も顕著な成果として確認されたのは、知識の断片化を防ぎ、体系的な理解を促す効果である。従来型の長文演習では、扱うトピックが毎回異なるため、学習者の記憶に内容が定着しにくいという課題があった。これに対し、同一テーマの長文を複数読み込む本実践では、先行する長文で得た知識が次の長文理解を助けるという、知識の有機的な連携が観察された。学習者は、単に英語を訳読するのではなく、複数のテキストを通じて情報の統合や比較を行っており、このプロセスが「英語の授業を超えた深い学び」という実感につながっていると分析できる。これは、CLIL が目指す「内容と言語の統合」が、単なるスローガンではなく、学習者の認知レベルで実質的に機能していたことを示唆している。

他教科との関連に関して、英語で獲得した教養が、他教科の学習活動に転移している点も高く評価された。特に、現代文の評論文読解や、論理国語における小論文作成、集団討議といったアウトプットの場面において、英語の授業で得た背景知識が直接的に役立ったという報告が散見された。受験期において、教科ごとの学習は縦割りになりがちであるが、CLIL のアプローチは英語を起点としてリベラルアーツ的な基盤を形成し、教科の枠組みを超えた相乗効果を生み出している。このことは、受

験英語指導において「内容」を重視することが、結果として生徒の総合的な学力向上に寄与するという側面を裏付けている。

動機づけに関して、教材の真正性と知的好奇心の充足が生徒の動機を高める主な要因となっていた。加工された教材ではなく、実際の入試問題（難関大学の過去問）を使用することは、受験生としての当事者意識を高め、実利的な学習意欲を強く刺激した。さらに重要な点として、多くの学習者が入試対策としての価値以上に、トピック自体の「面白さ」や「現代社会における重要性」を動機づけの源泉として挙げていたことが確認された。これは、受験勉強という外的動機づけ（合格のため）の枠組みの中にありながらも、知的な関心に基づく内発的動機づけが並行して機能していたことを意味しており、CLILが「やらされる勉強」から「自ら学ぶ勉強」への転換を促す可能性を示している。

有能感に関して、難解な入試長文に対する心理的ハードルの低下と、自己効力感の醸成も確認された。通常であれば敬遠したくなるような高度な英文に対し、事前に背景知識や語彙をインプットする「足場かけ（Scaffolding）」を行うことで、多くの学習者が「読める」「理解できる」という肯定的な感覚（有能感）を獲得していた。スキーマ（既有知識）が活性化された状態で英文に対峙することは、読解の流暢性を高め、学習者に成功体験をもたらす。一方で、課題の難易度が学習者の受容範囲を大きく超えた場合には、逆に無力感や焦燥感を生じさせるリスクがあることも浮き彫りとなった。この結果は、有能感を維持するためには、内容の高度さと学習者の習熟度との間で、より繊細な難易度調整が不可欠であることを示唆している。

最後に受験との関連性と価値に関して、受験というハイステークスな環境における学習材としての価値についてである。学習者は、頻出テーマを体系的に学ぶことが、実際の模試や入試本番におけるパフォーマンス向上に直結すると認識していた。「ホットな話題」や「作問者の意図」を理解するための背景知識を得ることは、単なる教養の涵養に留まらず、点数に結びつく実利的な「武器」として捉えられている。この実用性への信頼こそが、受験期という多忙な時期においても、CLIL型の授業が学習者に受け入れられ、高く評価された最大の要因であると言える。

## 5. 考察

本授業実践を通じて、入試頻出テーマを扱うCLIL授業は、受験生の潜在的な学習意欲を掘り起こし、学習内

容への価値づけを高める効果があることが確認された。質問紙調査において「教材に価値を感じる」という項目が極めて高い数値を示したことは、受験勉強という実利的な枠組みの中にありながらも、生徒が「教養」としての学びを肯定的に受け止めていることを示唆している。

しかしながら、継続的な実施と普及に向けては、看過できない課題も残されている。第一に、教材作成と準備にかかる教師の負担である。本実践では、最新の入試傾向を反映させるためにデータベース（Xam）を分析し、トピックを選定した上で冊子を作成したが、これには通常の授業準備を遥かに凌駕する時間と労力を要した。また、英語教師が専門外分野（科学、経済、歴史等）を深く理解し、生徒に教授するためには、教師自身に高い英語力と教養力が求められる。こうした属人性の高さは、次年度以降の引き継ぎや、他の教員への共有を困難にする要因となり得る。この解決策として、今後はその分野に精通した他教科教員とのコラボレーションや、関心のある生徒自身によるプレゼンテーションの導入をより積極的に進める必要がある。

第二に、内容と難易度のバランス調整である。今回は「内容（Content）」の面白さや重要性を最優先して長文を選定した結果、言語的難易度が学習者のレベルに対して不適切な問題が含まれるケースがあった。生徒の感想に見られた「難しすぎて手がでない」「自己嫌悪に陥る」といった記述は、過度な難易度が有能感を損ない、Demotivation（動機減退）に繋がる危険性を示している。また、「発音記号をつけてほしい」「全文和訳や文構造の解説が欲しい」といった要望は、内容理解を支えるための言語的な足場かけ（Scaffolding）がさらに必要であったことを物語っている。Xamの次年度版などを活用し、より「良問」を精査するプロセスが不可欠である。

最後に、対象の拡大とカリキュラム上の課題である。一つのテーマを深掘りするCLILの特性上、本実践では年度初めに約30のトピックを掲げたにも関わらず、実際には年間で10テーマ程度を扱うのが限界であった。生徒が十分な教養と背景知識を身につけるためには、高校3年生単年ではなく、1、2年生の段階から長期的なスパンで導入することが望ましい。一方で、英語力に課題を抱える中間層・下位層に対して同様のアプローチを行う場合、英語への苦手意識が先行し、「教養」という切り口自体が受け入れられない懸念もある。今後は、学力層に応じた教材の適正化を図りつつ、下位学年からの段階的な導入モデルを検討していきたい。

## 6. まとめ

本授業実践は、大学入試対策が最優先される高校3年生の英語指導において、CLIL（内容言語統合型学習）のアプローチを導入し、言語知識の習得と内容理解の深化を同時に追求した試みである。従来、受験英語指導においては、文法や語彙の正確さ、あるいは正答を導き出すテクニックが重視されるあまり、扱われる英文の内容そのものが持つ「面白さ」や「価値」が看過されがちであった。しかし、本実践を通じて明らかになったのは、受験生といえども、あるいは受験生であるからこそ、自身のアカデミックな関心を深める高度な内容（Content）を求めているという事実である。「Creativity」や「Lifespan」といった現代社会の複雑な課題に対し、英語「で」学ぶ経験は、生徒たちに単なる語学学習を超えた知的充足感をもたらした。

質問紙および自由記述による調査の結果は、適切な足場かけ（Scaffolding）を行えば、難関大学の入試問題であっても生徒は意欲的に取り組み、深い学びを実感できることを示している。特に、「人間の創造性について、自分の人生の中で一番深く考えた」という生徒の言葉や、「背景知識があるだけで読むスピードが変わることに驚いた」という気付きは、CLILが学習者の動機づけ（Motivation）と有能感（Competence）の両面において強力なアプローチとなり得ることを実証している。これは、Dörnyeiらが指摘する動機づけの重要性を、実際の教室場面で確認するものであった。

もちろん、課題も残されている。アンケート結果の一部に見られたように、教材の難易度が学習者の実力と乖離した場合、それはDemotivation（動機減退）の要因となり得る。また、最新の知見を取り入れた教材作成や、他教科との連携には、教師側の多大なリソースと専門性が要求される。受験というプレッシャーの中で、効率性と教養教育のバランスをどう取るかは、依然として繊細な調整を要する問題である。しかしながら、生徒たちが示した「受験勉強の枠を超えた学び」への肯定的な反応は、これらの課題を乗り越えて取り組むだけの価値がCLILにあることを強く示唆している。

結論として、受験英語におけるCLILの実践は、「受験か教養か」という二項対立を乗り越え、入試突破に必要な学力を養成しつつ、大学以降の学問的探究にもつながる種を蒔くことができる教育モデルであると言える。今後は、本実践で得られた知見をもとに、より多くの学習者が恩恵を受けられるよう、教材の汎用性を高め、カリキュラム全体での体系的な導入を検討していきたい。本稿が、受験指導における新たな可能性を模索する一助

となれば幸いである。

## 引用文献

- 木村光宏 (2022) 「ESL 生徒の英語による数学文章題の問題解決プロセスに関する考察—国際バカロレア認定校におけるインタビュー分析—」『グローバル人材育成教育研究』10(1), 8-19.
- 西田理恵子 (2022) 『動機づけ研究に基づく英語指導』大修館書店.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229. <https://doi.org/10.1177/136216889800200303>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Pearson Education.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351006743>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Kikuchi, K. (2015). *Demotivation in second language acquisition: Insights from Japan*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093953>
- Taherkhani, R., & Kasrayi, M. (2023). Scrutinizing demotivating and remotivating factors among iranian BA and MA students studying English. *Journal of Asia TEFL*, 20(4), 809-832.

# 「科学と人間生活」を「英語」で学ぶ —理科教員と英語教員のチーム・ティーチング—

山崎 勝 (埼玉県立和光国際高等学校)

## 1. はじめに

現在、私の勤務校では「教科横断」の取り組みの可能性を模索している。独立した科目として設定するのは難しいので、まずは、1学期末の特編授業で、「数学×体育」・「物理×地理」・「科学と人間生活×英語」のようなコラボ授業をやってみることになった。これまでの実践では、英語教員が英語の授業の中で単独で他教科の内容を扱っていたが、今回は単発ではあるが、複数教科の教員がチーム・ティーチングで実施する「教科横断」へと一歩前進した。本稿では、ここまでの成果を報告したい。

## 2. この実践に至った経緯

「教科横断」の授業を教育課程に位置づけるにあたり、全国のいくつかの先進校の授業を見学させていただき、本校で実施可能な方法を検討した。その中で、特に参考にさせていただいたのが、鷗友学園女子中学・高等学校でこれまで実践されてきた合科授業という考え方であった。合科授業とは、複数の教科の内容を関連づけて横断的に学ぶ授業形態であり、教科の枠を越えて共通のテーマや課題に取り組む学習である。

## 3. 「合科授業」の実際

鷗友学園で見学させていただいた授業は、高校1年「地理総合」の防災CLILで「地理」と「英語」の合科授業であった。この授業は「社会科」が中心となって、「社会」の授業に「英語」の教員が参加して実施された。学習する内容は「地理」であるが、そこに「英語」を絡める理由として、日本での災害時に外国人は「災害弱者」になり得るという点に着目している。「地理」の学習内容は「防災」であるが、「英語」の役割は災害弱者との「コミュニケーション」のツールである。ピクトグラムや標識は国により異なり、習慣や文化の違いや言葉が通じないことにより、外国人は日本での災害時には弱い立場になり得る。そのような場面を想定して「英語」によ

る「コミュニケーション」で外国人を支援するという設定である。世田谷区のハザードマップも使用して本物の場面を想起して、生徒は日本人生徒役と外国人留学生役に分かれてロール・プレイを英語で行った。外国人留学生役は、竜巻を経験したことのあるアメリカ人生徒、豪雨の経験のないオーストラリア人生徒、地震を知らないイギリス人生徒であった。

## 4. 「地理」と「地学」の接点

筆者自身は、1学期末の特編授業で3年生の「科学と人間生活」の授業に参加し、「英語」がコラボする授業を計画していた。「理科」と絡む理由は、「理科」の内容も「英語」で扱えると、生徒の英語力の幅が広がると考えたからである。勤務校で「科学と人間生活」を担当しているのは「生物」の教員であるが、1学期は「地学」分野を扱い、「自然災害と防災」が既習であった。内容的には、鷗友学園で見学した「地理総合」の授業と重なり、「地理」と「地学」が近い関係にあることを知り、筆者自身も異なる学問領域の関連性に興味を持った。「地理」は人間社会と地域の間を学び、「地学」は地球の自然現象のしくみを学ぶ。両者は、自然環境が地域や人々の生活にどのように影響するかを考える点で接点がある。今回は、これらの「地理」や「地学」の知識を実生活に活かすことを目標にした「英語」の授業を筆者が設計した。

## 5. 授業の設計

この授業は「知識構成型ジグソー法」による「協調学習」という方法で実施した。この方法についての詳細は、J-CLIL Newsletter Vol.12の拙稿を参照されたい。授業の設計は、池田(2016)による授業設計図(表1)を用いて組み立てた。

この授業では、「自然災害と防災についての知識」をもとに、「日本の災害時における災害弱者としての外国人をどのように支援できるか」を議論する。鷗友学園の実践に倣って、「英語」と教科横断する意義として、災害弱者

である外国人に焦点を当てた。また、地元の埼玉県和光市の防災ガイドとハザードマップを市役所から入手し、生徒には地域の状況を踏まえて考えさせた。授業設計図は以下のとおりである。

**表1 CLIL の授業設計図（外国人と自然災害）**

Content 宣言的知識	Communication 言語知識	Cognition 低次思考力	Culture 協同学習
自然災害と防災	自然災害と防災に関する語彙	理解	グループ クラス
Content 手続的知識	Communication 言語技能	Cognition 高次思考力	Culture 国際意識
災害弱者としての外国人をどう支援するか	読む・話す・聞く・書く ノートテイキング ディスカッション	分析 評価 創造	諸外国における自然災害と防災

**授業手順**

池田（2016）の提案する授業手順に「協同学習」の手順を重ね合わせると以下のようになる。

**(1) Activating (pre-task)**

① Group work

「外国人は災害弱者か」について話し合う。

② Writing

「災害時に外国人をどのように支援できるか」について考えを書いてみる。

**Worksheet 1**

**Task**

1. Do you think foreigners staying in Japan are vulnerable in natural disasters?

2. How can we help foreigners in Japan who may be at risk during disasters?

**(2) Input (presentation task)**

新教材の提示を行う。鷗友学園で参観した授業内容を参考にして、教材には、3名の架空の「外国人留学生」のエピソードについての文章を筆者が書き下ろした。リーディングによりインプットを行い、低次思考タ

クにより、題材内容について理解させる。生徒は3名から成るグループ（エキスパートグループ）で3つの資料のうちのいずれかを読む。

資料A: ジェームズ（アメリカ出身）の防災意識（概要）

・テキサスでは竜巻の際に地下室に避難した・日本で洪水のニュースを見て「地下室に逃げよう」と考えた・日本の家には地下室がなく、洪水時には地下への避難は危険であることを知らなかった

**Worksheet A James's Disaster Awareness**

James was a 17-year-old exchange student from the United States. He was staying in Japan for one year. When he was 13, James experienced a strong tornado in his hometown in Texas. His family ran to the basement and waited there. It was dark and scary, but they stayed safe. Since then, James believed that the basement was the safest place during a natural disaster.

In Japan, James heard about heavy rain and landslides. He learned the word “集中豪雨,” which meant “torrential rain.” One day, he saw a news report about a flood in another part of Japan. James thought, “If that happens here, I will go to the basement, just like we did in America.”

But James didn't realize that most Japanese houses did not have basements. He also didn't know that in some cases, basements could be dangerous during floods. James felt confident because of his experience in America, but he was not familiar with Japan's disaster risks.

James believed that going underground was always the best way to stay safe. He had not yet learned that different countries had different types of disasters—and different ways to respond.

**Task**

Answer the following question.

In this situation, why was James vulnerable to disasters in Japan?

資料B: エミリー（オーストラリア出身）の初めての集中豪雨

（概要）

・故郷は乾燥しており、激しい雨や災害を経験したことがなかった・日本で集中豪雨に初めて遭遇し、驚きと不安を感じた・ホストファミリーに懐中電灯やリュックを

渡され一緒に避難した

Worksheet B Emily's First Torrential Rain

Emily was a 16-year-old high school student from Australia. She stayed in Japan for six months as an exchange student. In her hometown near Perth, the weather was usually dry. Heavy rain and floods were rare. She had never experienced a serious storm or disaster.

One summer afternoon in Japan, the sky became dark and cloudy. Emily was at her host family's house when it started to rain heavily. The sound of rain on the roof was loud and constant. Emily looked out the window and saw water rising on the street. She felt surprised and a little scared. "I had never seen rain like this before," she said.

Her host family quickly turned on the TV and checked the weather alert. "This is 集中豪雨- torrential rain," they said. Emily didn't know what to do. She asked, "Is this dangerous?" Her host mother nodded and handed her a flashlight and a small backpack. Emily followed her host family's instructions carefully, feeling nervous and unsure.

Emily realized that Japan has very different weather and disasters compared to Australia. It was an experience she would never forget and stayed in her memory for a long time.

Task

Answer the following question.

In this situation, why was Emily vulnerable to disasters in Japan?

資料C: オリバー (イギリス出身) の初めての地震 (概要)

- ・故郷では地震を経験したことがなく、地震に対する知識がなかった
- ・日本の学校で初めて地震を体験し、最初はトラックの音だと思った
- ・揺れが強まり、先生の指示で机の下に隠れた

Worksheet C Oliver's First Earthquake

Oliver was a 16-year-old high school student from the United Kingdom. He was staying in Japan for one year as an exchange student. In his quiet hometown in southern England, earthquakes were very rare. He had never felt the ground shake before

and didn't know what an earthquake truly felt like.

One morning in Japan, while Oliver was sitting in class at school, the floor suddenly began to shake and the windows rattled. At first, he thought it was just a large truck passing by. But the shaking quickly grew stronger, and his classmates immediately got under their desks. The teacher said calmly, "Earthquake! Stay low and protect your head."

Oliver felt scared and confused. His heart was beating fast as he experienced the shaking. The noise and movement were unlike anything he had felt before. After it stopped, the teacher explained that it had been a small earthquake and that earthquakes were very common in Japan.

Oliver realized that Japan has different natural disasters compared to the UK. He understood that some events can happen suddenly and unexpectedly. The experience showed him how life in Japan differs greatly from his hometown, making him think deeply about safety and awareness.

Task

Answer the following question.

In this situation, why was Oliver vulnerable to disasters in Japan?

(3) Thinking (processing task)

生徒はWorksheet A、B、C のそれぞれを読んだ1名ずつの生徒から成る3名の新たなグループ (ジグソーグループ) に移動する。インプットにより理解した題材内容について、高次思考タスクによって、他の生徒と共同でさらに、分析・評価の処理を進め、グループの考えをまとめる。

Worksheet 2 では、A、B、C の3つの資料から得た情報を整理して共有する。

Worksheet 2

Task

1. Listen to each other and complete the following table.

exchange students	why they were vulnerable
James	

Emily	
Oliver	

2. Answer the following questions

① What is the common vulnerability of the three exchange students to natural disasters in Japan?

② What kind of support can we give them for their vulnerability to natural disasters in Japan?

(4) Output (production task)

Worksheet 2 のタスクについて、グループ発表によるスピーキングを行い、Worksheet 3 により、各グループのスピーチの内容を参考にして、個人の意見のライティングをまとめとして行う。スピーキングについては本時の授業での発表の直後に、ライティングについては提出後の授業で、内容と英語についてのフィードバックを行う。

Worksheet 3

Task

Write an essay answering the following question.

What kind of support can we give foreigners for their vulnerability to natural disasters in Japan?

(生徒の作文例)

(例1)

In Japan, many foreign residents are vulnerable to natural disasters such as earthquakes, tsunamis, and typhoons. To support them, we should provide disaster information in multiple languages so they can understand warnings quickly. Schools and communities can offer training programs to teach how to act during emergencies. It is also important to create networks that connect foreign residents with local people for mutual help. Governments should prepare shelters that are easy for foreigners to access and understand. By improving communication and disaster education, we can reduce their vulnerability and help everyone stay safe in Japan.

(例2)

I think we can help people who are not familiar with natural disasters in Japan by using signboards. Posters in foreign languages will make them understand what they should do. They may not know what kinds of disasters happen in Japan and what causes damage. They will panic so they will not be able to act calmly when natural disasters happen. Additionally, even if Japanese people want to help them in such situations, they may not explain clearly in English or foreigners may not understand their intentions. However, if there are posters which show how to escape when disasters happen, they can check the information currently and can evacuate safely. That's why I think signboards or posters in foreign languages support foreign people when there are natural disasters in Japan.

(例3)

"We," not the government or other official organization, can give them information about what we should do in such situations as individuals. About sediment disasters, we can hear the sound from mountains or roots or stones before the disasters happen. Also, we can see rivers becoming dirtier, and crocks. About earthquakes, we can feel slight shaking or have data that shows earthquakes will happen. Like this, we can provide scientific knowledge to support them.

ライティングでは、単に災害に対する備えについて述べるのではなく、外国人に対する支援策に言及すること、また、災害関連の英語の語彙を使用して防災についての理学的な説明をすることを期待した。なお、災害関連の語彙については、教科書として使用している『CLIL Discuss the Changing World 2』（成美堂）Unit 8 “Preparing for Emergencies”で既習である。

生徒1 が使用した災害関連の語彙は、evacuation drill, sign, hazard map, natural disasters, earthquakes, tsunamis, typhoons, warnings, emergencies, shelters であり、意見の要点は、多言語による情報提供と地域の人々と外国人を繋ぐネットワーク作りであった。

生徒2 が使用した災害関連の語彙は、signs, drills, evacuation maps, natural disasters, evacuate であり、意見の要点は、英語の看板とポスターによる支援であった。

生徒3 が使用した災害関連の語彙は、evacuate,

sediment disasters で、意見としては、政府などの公的機関ではなく個人によるどのような支援が可能かを述べている。また、土砂災害や地震の前に現われうる事象について具体的に言及し、理科的な知識があれば防災に役立つと主張している。

多くの生徒が災害関連の英語の語彙を防災という文脈で使うことができていたので、理科と英語の学習が、ある程度は両立していたと思われる。

## 6. ティーム・ティーチングで授業を行う意義

今回の授業の最大の強みは、教室に「理科」の教員がいたことである。生徒の作文に対して、「理科」の学習という観点から、生徒の説明が「理科」の事実に即して妥当であるかについて、「理科」の教員に、次時の授業で、日本語でフィードバックをしてもらった。「理科」の教員とのやり取りは、筆者も生徒も日本語で行った。生徒の意見が筆者の想定内で、筆者が準備した範囲の内容であれば、「英語」の教員でも対応できるが、生徒の意見はその範囲を超える場合がある。例えば、生徒の作文例の例3の生徒は、土砂災害や地震の前に現われうる事象について具体的に言及して説明を試みているが、これらは必ず起こるとは限らない点を「理科」の教員に解説してもらった。

この授業はいくつかのクラスで実施し、英語話者のALTとのティーム・ティーチングの授業では、自国の自然災害と防災について語ってもらったり、来日時に日本の自然災害についての知識があったか、日本での災害で困ったことはなかったかなど、これまでの経験について語ってもらい、意見交換ができた。

## 7. 今後の「教科横断」の方向性

試行錯誤を重ねながら、何とか、「言語教員」と「教科教員」のティーム・ティーチングに行き着いたが、様々な課題も明らかになった。まず、「教科横断」を行うと教員の仕事が増えるという側面がある。授業のコマ数が増えたり、準備や打ち合わせに時間がかかる。さらに、「言語教員」と「教科教員」の考え方には温度差がある。

「教科教員」は自分の教科を日本語でフルに教えたい場合が多い。「英語で」教えることには関心がないかもしれない。「英語で」教えることで内容が幼稚になり薄まってしまうと考える人もいる。大学入試対策の授業が大切なので、「教科横断」に時間を割く余裕はないという場合もある。また、同じ「英語」の教員同士であっても理解が得られない場合がある。「私の仕事は英語を教えることで、理科や社会を教えることではない」と考える

人もいる。ALTは英語の母語話者ではあるが、「教科」のアカデミックな内容に精通しているわけではない。このように、ティーム・ティーチングで複数の教員が絡むと様々な軋轢が生まれることがある。

しかし、様々な苦労があっても、「教科横断」は確実にCLILのContentの質を高め、生徒のアカデミックな学びが言語と統合し、生徒が英語で扱える世界を広げてくれる。

そこで、当面は、鷗友学園の実践に学び、学期に1回の「合科授業」という授業形態で、より多くの教科が関わる全校的な取り組みへと実践を積み上げていきたいと考えている。

具体的には、2学期末の「合科授業」に向けて、学期中の自分の単独の授業で準備しておく必要がある。2学期末の3年生の「科学と人間生活」では、「生物」の分野を扱う。2年生は「生物基礎」が必修科目であり、2学期には「血糖濃度を調節するしくみ」について学習する。そこで、2学期に私の単独の「英語」の授業の余った時間にこれを「英語」で学習し、2学期末の特編授業では、3年生の「科学と人間生活」で「生物」の教員と再度、ティーム・ティーチングで授業を行うことを計画している。

## 8. おわりに

今年度は自校及び他校における様々な教科の組み合わせの「教科横断」授業を参観する機会があった。「体育×物理×数学」では、体育における身体運動は物理で説明ができ、その説明を数値的なデータで支えるのが数学であった。「歴史総合×情報」では、「情報」はブレインストーミングの方法を教え、情報を整理して可視化する役割を担っていた。これらの教科の組み合わせでは、「数学」や「情報」は他教科を学ぶツールとして機能していた。これらの授業参観を通じて、「英語」もツールではないかという考えに至った。目的がなければ道具は使い道がない。やりがいのある目的を追求すると良質なContentがどうしても必要になる。CLILの実践を重ねることで「言語教員」にとってのContentの世界が広がっていく。

授業を見学させていただき、本実践報告の発表を許可していただいた、鷗友学園女子中学・高等学校の吉田裕幸教諭（社会科）と大塚莉子教諭（英語科）に感謝申し上げます。

## 引用文献

池田真 (2016) 「第1章CLIL活用の新概念と新ツール」池

田真・渡部良典・和泉伸一『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3巻 授業と教材』上智  
大学出版、(pp.1-29).

仲谷都・油木田美由紀・山崎勝・Bill Benfield (2023). *CLIL: Discuss  
the Changing World 2*, (pp.67-74). 成美堂.

山崎勝 (2024) 「英語で地理「協調学習」における概念的知識の扱  
い」 J-CLIL Newsletter, 12, (pp.26-30).

# 高校美術科での美術×英語 CLIL ーキュレーターになろうー

高場 政晃（兵庫県立明石高等学校）

## 1. CLIL 授業への道のり

### 1. 1 専門学科にこそ向いている

高校英語教師として、CLIL（内容言語統合型学習）の授業をしてみたいが何かから手を付けてよいのかわからない。そんな思いで 2024 年 11 月に大阪で開催された CLIL 学会に参加した。そこで他クラスとの進捗や指導事項を調整する必要が生じる普通科よりも、単独クラスの専門学科で取り組みやすいと気づいた。以下、その CLIL 授業に至るまでの過程と授業の実践報告を行う。

勤務校には専門学科として県下唯一の美術科があり、1 年生の美術科の英語授業を受け持っていた。美術科では普通科と同じ授業に加え、「素描」「構成」のような美術の専門科目を学ぶ。1 年生で「西洋画」「日本画」「彫刻」「デザイン」「工芸」の基礎を学び、2 年生以降に専門に分かれて制作を行う。1 年生ではおよそ全体の 3 分の 1 を、2 年生以降は全体の半分近くを美術の授業が占め、美術に没頭できるカリキュラムである。

当該美術科生徒の英語のレベルは幅広く、英検準一級レベルの生徒もいれば、英語にかなり強い苦手意識を持っている生徒も少なからずいる。普通科と同様に年 5 回パフォーマンステストを行っているが、美術科については普通科と評価項目は同じままで、題材を好きな絵や自分の絵を紹介するような美術に関する設定にしている。学年末には、毎年 1 月に県立美術館で行う美術科展に出品した作品を紹介するパフォーマンステストを行っている。だがこれまでは日本語で書いた原稿を英語に直して覚えるというだけであり、もう一步レベルアップさせたかった。

そこで、そのパフォーマンステストに向けて、美術の鑑賞についての CLIL 授業を行えば、英語を使いながら生徒にとっても専門的な学びができる CLIL 授業に取り組めるのではないかと考えた。また、それを踏まえてパフォーマンステストを行うというのが自然な形ではないかと考えて、美術科担任の美術教師、Assistant Language Teacher (ALT) の Kennedy Spears、そして学会で出会った久留米工業高等専門学校（当時）の白井龍馬氏に相談をして、授業を組み立てていった。

当該クラスでは「英語コミュニケーション I」（3 単位）と「論理・表現 I」（2 単位）のいずれも筆者が担当しており、「論理・表現 I」の 2 単位中 1 単位は ALT との Team Teaching (TT) で行っている。本単元は内容や授業形態から考え「論理・表現 I」で行うことがふさわしく、時間を生み出し週 2 回×3 週にわたり全て ALT との TT の形で行うことにした。

### 1. 2 英語で学ぶ意味

美術科教員には全面的に協力をしてもらえた。生徒の英語力を伸ばしてほしい、また美術科研修旅行でパリのルーブル美術館に行くので、その際に英語の説明文が少しでも読めれば、生徒の鑑賞に奥行きがでるのではないかとということだった。

ただ、懸念があった。前述のように当該生徒は美術の専門科目がたくさんある。特に鑑賞という特別な授業はないが、それぞれの授業の中で作品制作や鑑賞を当然行っている。ではすでに授業の中で十分に鑑賞を行っている生徒に対して、英語で鑑賞の学習をやる意味があるのか、すでに日本語で知っていることを英語に置き換えるだけではないのか、そこに単なる英語学習ではなく、CLIL と呼べるような新たな学びがあるのかをということである。

そう問うたところ美術教師は以下のような趣旨のことを言った。生徒たちは日本語で鑑賞はしているけれど、英語を使って鑑賞したことはない。母語の日本語では「なんとなく」など曖昧な言葉であり細かい根拠を示さなくてもぼんやりと感覚やニュアンスを伝えることができる。しかし英語ならおそらくそういうわけにはいかず、どういう感じがするのか、なぜそう思うのかを根拠をもって伝えないといけない。普段と違う英語で伝えようとすることで、英語の表現を知るのみならず、なぜ自分はそう思うのかを自分自身と対話する中で、自分の感じ方に対する新たな発見がきつとあるはずだ。そのこと自体が大切な学びであり、大きな意味がある。

目が開かれた思いであった。そうか、確かにそうだ、と自分の疑問がすんと腹に落ちた。

### 1. 3 絵画鑑賞の方法

しかし筆者は絵画鑑賞については全く素人である。当初自分では以下の段階を考えていた。

- 1 ~がどこにいる、ある
- 2 描かれ方、象徴や暗示、解釈
- 3 絵から受ける印象
- 4 絵のタイトルを自分がつけるなら

白井氏からは鑑賞で生徒に使わせたい基本的な英語表現の枠組みを与え語彙を入れ変える指導の形や表現例のヒントをもらい、少しずつ形になっていった。

その頃「英語でアート！」（佐藤他，2018）という本に出合った。そこでは英語での鑑賞手順について以下の describe, analyze, interpret, evaluate の明確な 4 つのステップが以下の通り示されている。以下にその部分を引用する。(p99)

- (1) Describe: 描写する。言葉で述べる。見たものを、忠実に、詳細に言葉にする。事実を主観や解釈抜きでリストアップする。
- (2) Analyze: 分析する。アートの要素すべてをリストアップし、描写する。線、形、フォルム、色、テクスチャ、構図、作品の中心部などについて考える。
- (3) Interpret: 解釈する。アーティストは何を伝えようとしているのか。作品の背景にどのようなシンボリズム、テーマ、ストーリーがあるのか。それらは、どのようにして理解されるのか。
- (4) Evaluate: 評価する。ある作品をあなたはどう思うのか。作品はメッセージやアイデアを効果的に伝えているのか。作品としての完成度はどうか。(以下略)

考えていた流れと大きく違いはなかったが、このステップがとても分かりやすく感じ、美術科教員に相談した。

美術館への鑑賞遠足レポートを見ると、(1) Describe → (2) Analyze → (3) Interpret → (4) Evaluate の手順のうち(3)までは多くの生徒がすでに習得しているようだった。(2)の Analyze が一番難しそうだが、ここを外すと美術科としての専門学習にはならないと考え、到達目標とする一方、客観性が担保されにくそうな (4) Evaluate やタイトル付けは除外した。そして(1)~(3)についての客観的表現ができていることをパフォーマンステストのルーブリックに入れることにした。

## 2. 単元の組み立て

### 2. 1 単元の目標

単元は 6 時間構成で計画した。前半 3 時間が指導場面、後半 3 時間は学習内容の評価と振り返りである。以下のような単元目標を設定し授業設計

を行った。

【単元名】「キュレーター（学芸員）になろう」

CLIL（内容言語統合型学習）の考え方に従い、美術を英語で学ぶ。具体的には、学芸員として絵を分析し批評できる基礎的な英語力を養う。研修旅行で訪れるパリの美術館で説明の英文を読もうとする意欲につなげたい。

【内容】話すこと／書くこと

【単元の目標】

絵画作品を、英語で描写し、分析し、解釈した内容を話し言葉や書き言葉で伝えることができる

・話すこと<発表>

美術科展に出品した級友の作品を描写・分析・解釈した内容を話し言葉で伝えることができる。

・書くこと

扱った作品のうち選んだ一点を描写・分析・解釈した内容を話し言葉で伝えることができる。

表 1 授業設計図 池田他(2016)

Content	Communication	Cognition	Culture
教科知識	言語知識	低次思考力	協同学習
鑑賞表現の理解	鑑賞で使う英語表現	絵画の描写	グループワーク
汎用知識	言語技能	高次思考力	国際意識
鑑賞方法	話す・書く	絵画の分析、解釈	西洋絵画の鑑賞

### 2. 2 題材の選定

前半の指導場面について美術科教員と相談し、第 1 時と第 2 時は風景画と人物画それぞれ 2 つの絵を対比させる形式とした。2 つ提示することで、気づかせたいことや表現させたいことにある程度フォーカスさせることができ、2 枚の絵について 2 倍の時間をかけることなく検討でき、英語表現も効率的に習得できると考えられるためである。どの作品を提示するかは、美術科教員の助言を大いに参考にした。第 3 時に佐藤他(2018)で紹介された抽象画も加えた。

<第 1 時>生徒に人気の人物画

作品 A: フェルメール「青衣の女」(図 1)

作品 B: ルノワール「ピアノに寄る少女たち」(図 2)

ねらい: 光の当て方など

<第 2 時>似たモチーフを描いている風景画

作品 C: ゴッホ「アルルの跳ね橋」(図 3)

作品 D: モネ「睡蓮の池と日本の橋」(図 4)

ねらい: 色彩や影響など

<第 3 時>抽象画

作品 E: ドラン「レスタックの曲がり道」(図 5)

ねらい: 表現の復習



図1 フェルメール「青衣の女」  
(*Woman Reading a Letter*)

(出典：Rijksmuseum, Amsterdam より)



図2 ルノワール「ピアノに寄る少女たち」  
(*Young Girls at the Piano*)

(出典：Musée d'Orsay, Paris より)

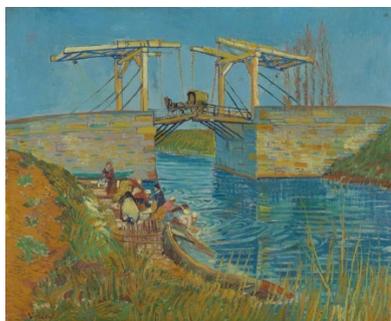


図3 ゴッホ「アルルの跳ね橋」  
(*Bridge at Arles*)

(出典：Kröller-Müller Museum, Otterlo より)



図4 モネ「睡蓮の池と日本の橋」  
(*Bridge over a Pond of Water Lilies*)

(出典：The Metropolitan Museum of Art, New York より)



図5 ドラン「レスタックの曲がり道」  
(*The Turning Road, L'Estaque*)

(出典：The Museum of Fine Arts, Houston より)

表2 単元構成

1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■単元の目標を確認し、絵画を描写・分析・解釈する表現を知る</li> <li>○作品 A (図 1) と作品 B (図 2) について与えられた表現を用いて発話する</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>■絵画を描写・分析・解釈する表現を話し言葉で使えるようになる</li> <li>○作品 C (図 3) と作品 D (図 4) について学んだ表現を用いてディスカッションをする</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>■パフォーマンス課題の練習において求められている表現を習得する</li> <li>○作品 E (図 5) を書き言葉で分析・解釈する</li> <li>○担当する生徒の絵画を描写・分析・解釈し、パフォーマンス課題の準備をする</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>■パフォーマンステストにおいて、タスクを完了することができる</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>○パフォーマンス課題をペアで練習する</li> <li>○パフォーマンステストに挑戦する</li> <li>■ライティング課題を確認し、覚えた表現を書き言葉にも活用しようとする</li> <li>○ライティングテストの準備をする</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>■単元を通しての自分の活動を客観的に振り返る</li> <li>○ライティングテストに挑戦する</li> <li>○自分のパフォーマンスビデオを視聴し、ルーブリックに従い自己評価する</li> <li>○振り返りアンケートに答える</li> </ul>

### 2.3 評価の方法

第 3 時の後半からパフォーマンステストの準備を行う。パフォーマンステストでは、自分の絵ではなくランダムに当てたクラスメイトの絵を紹介する。これまで美術の授業でもしていないことであり、これにより「キュレーター」という職業についての意識を持たせることを狙いとした。他の生徒の絵を紹介することで、客観的に観察するよ

うになり、自分の絵がどのようにとらえられるか聞きたい気持ちやクラスメイトの絵だからいい加減な紹介はできないという気持ちも意欲につながると考えた。

形式は、教室の三隅で iPad をモニターに映し 3 人同時にポスタープレゼン形式で練習を行い、1 回目の聴衆は少なく、3 回目の観衆になるにつれて徐々に多くした。ローテーションすることで 3 回練習し、4 回目に廊下で本番テストとして ALT と 1 対 1 で行う。

パフォーマンステストの様子は、テストが終わった生徒がそのまま廊下に残り、次の順番の生徒の iPad でその生徒のテストの様子を撮影する。撮影された動画はロイロノートで提出し、振り返りの時間に自分で視聴する。

なおライティングテストは、最初 2 時間の授業で扱った 4 つの絵から一つ選んで描写・分析・解釈する課題とした。課題は事前に伝え準備可能なテストとしている。

### 3 授業の実際

#### 3.1 授業の流れ

実際の授業では、第 1 時に少し時間をかけてこの単元を行う意味を説明した。美術に興味がある生徒ばかりなのですんなり受け入れ、英語で美術ってどういう感じだろうという様子だった。当日は校内自主公開授業としたので、生徒たちはちょっといつもと違う雰囲気を感じ取っているように思われた。

毎時ウォーミングアップとしてペアでの Picture Describing を行っている。教師が写真を前面に提示し、写真が見えている生徒が、黒板に背を向けて写真が見えていない生徒に対して説明をして、相手に写真の絵を描かせるというものである。これを今回は扱う 2 枚の絵を使った。この段階は鑑賞の 3 ステップのうちの describing にあたる。

その後、analyze と interpret について説明し、2 つの絵について実際に個人で考え、その後グループで意見を出し合った。調べたり教師に質問したりしながら頑張って analyze した内容を英語で伝えようとしていた。いくつかグループを指名し、出た意見を英語で発表させた。

次時も同様に進めた。以下は第 2 時の指導略案である。

表 3 指導略案

内容 (分)	生徒の活動	指導上の留意点
-----------	-------	---------

復習 (8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・表現の復習クイズ (ロイロノート) に答える</li> <li>・「解釈する」表現を確認する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前回時間不足のため十分扱えなかった作品 A・B について「解釈する」表現を確認する</li> </ul>
「描写する」 (8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・示された絵の内容を絵が見えていないペアに説明し、相手はその絵を描く</li> <li>・正解と見比べ、どのように言えばよかったかを知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・似た風景作品 C・D を 1 つずつ提示する</li> <li>・ふさわしい表現を ALT が紹介する</li> <li>・役割を交代して再度行う</li> </ul>
語彙練習 (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・リピートする</li> <li>・ペアで練習する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・語彙リストを配布し使用頻度が高い語を全体練習する</li> </ul>
「分析する」 (16)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どのように「分析する」のかを考える</li> <li>・どんなところに着目したかを話し合う</li> <li>・分析する表現を繰り返して覚える</li> <li>・各自で考えた英文をグループで伝え合う</li> <li>・グループごとに発表する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前面にスライドを表示して説明する</li> <li>・4 人グループで C か D かを選ばせる</li> <li>・対比で考えることも促す</li> <li>・美術科教員から分析のヒントを示す</li> <li>・全グループを指名して発表させる</li> </ul>
「解釈する」 (8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どのように「解釈する」のかを確認する</li> <li>・選んだどちらかの絵について、自分なりの表現を書いてロイロノートに投稿する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前面にスライドを表示して説明する</li> <li>・何人かの表現を取り上げ説明する</li> <li>・美術科教員から新たな解釈の視点のヒントを示す</li> </ul>
まとめ (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学びを振り返る</li> <li>・選んだ絵について描写し、分析し、解釈する英文を考えてペアで伝え合う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・次回 (明日) の予告をする</li> </ul>

#### 3.2 授業で示したスライド内容

(1) Describe 何が描かれているか

Give a detailed information of what you see.

List the facts.

- This is a~/ I see~
- There is/are ~,
- Composition
- ~ is depicted in the background.
- The main object/subject is~

(2) Analyze どう描かれているか

List and describe all specific art elements.

Think about "lines, shapes, form, color, texture, composition, focal point, etc.

- \_\_\_ is very effective/unique.
- Painted in \_\_\_\_\_. (warm color, cool color/shade)
- It features/combines~
- The work/piece focuses on ~
- The work is characteristic of/similar to ~
- Overall, ~

(3) Interpret どう解釈できるか

Think about what the artist is trying to say or trying to do. Is there any symbolism? Is there a theme? Is there a story? How would you know? 象徴していること、暗示していること、どのように解釈したか

→ I think -- symbolizes/represents/shows~

- The work suggests/depicts~
- My impression is that ~
- I'm impressed with~

### 3. 3 生徒の英文

第 2 時での analyze 場面である。生徒は以下のような表現を用いていた。

<C を選んだ生徒>

The C picture is strong outline, but picture D is not outline. So it seems very natural.

C is used so many strong color but it is natural.

C: Some brushwork remain. D: Green in colorful.

Natural light of picture D is very strong.

C picture is abstract brushwork. It is linear composition.

Distorted outline than picture D. vivid color is used. horizontal and two-dimensional than picture D.

It's has many colors are used. But each piece isn't too strong and comes together beautifully.

C picture use warm colour and depict everyday view.

I think C picture is evening.

Using many color and asymmetrical compared with D.

Picture C depict normal life such as some people

washing their boat.

River color and bridge color is opposite color.

It has many vivid color. It's Everyday View? Difference between front and back.

C is a lot of color used. It has pointed a right angle. Focal point is bridge.

It used divided brushstroke and visual mixing, It is very colorful.

Compared with D, it is impressive straight line of bridge. -It is used many orange and blue color. That is symmetrical.

It has a lot of color. Focal point is bridge.

It has vivid color. Everyday life.

Painted in primary colors. Overall looks rough.

<D を選んだ生徒>

Picture D has natural perspective and shining colors.

This picture is symmetrical composition right and left.

D picture is depicting greenery this water color.

Blue color only used like reflection.

D picture's eye level is low.

There is silent space. This picture is mysterious.

This picture is symmetrical.

This is picture can make someone feel natural light.

D has not people but it is felt nature activities.

Ds picture is symmetrical -> impact. Well-organized beauty

### 3. 4 生徒の発表

以下は第 4~5 時のパフォーマンステストでの発話である。時間は 1 分半以内、iPad で作品を示しながら ALT に説明する。多少の文法的な間違いはあるが、示した 3 段階を意識しながら発表していることがわかる。

生徒 A: 校庭脇水飲み場の絵

This is the handwashing station near the ground.

I see water supply on the right, wooden desk in the center, water dispenser in the back. It has overall dark screen, painted in many straight line

are used. The perspective is effective. Creating a space of deeps. The composition is asymmetrical.

Objects the other on the right, a wide space on the left. I think the detailed drawings give the viewer

a sense of everyday life. I feel like this scene I always see after gym class is now more

realistically evoke.

生徒 B: 理科棟の絵

This is the science building in Akashi HS. The

hallway begins steps in front to inside of the school buildings. It has strong light of the world

around hallway. Overall, it has cold color. I'm

impressed with blue shade. I think this color showed hardness and weight of the building.

生徒 C : ベンチの絵

The main object is bench. Green is used throughout. The brushwork is very careful. The perspective in which the bench appear close together seems to paint everyday life as it is. The detail and careful drawing, it looks more realistic. I think this impressions the beauty of ordinary everyday life. It looks like people will be come to sit on the bench any day now.

#### 4 生徒による授業後の振り返り

##### 4.1 アンケート

本単元終了時にアンケートを行った。一部を抜粋する。

- (a) 絵画鑑賞について学ぶ授業を通して、今まで知らなかった英単語や英熟語を使ってみることができた。
- (b) 英語で絵画鑑賞について学ぶ授業を通して、絵画を鑑賞する視点が以前より深まった。
- (c) パリ研修中には、美術館に展示されている絵画の説明を英語で読むのが楽しみだ。
- (d) 英語で絵画鑑賞について学ぶ授業を通して、海外の画家が描いた絵画に対する興味が以前より高まった。
- (e) 英語で絵画鑑賞について学ぶ授業は、私には難しすぎた。

<評価>

1:まったくそう思わない～4:とてもそう思う

表4 生徒アンケート結果 (n=31, ( )内は%)

	1	2	3	4
(a)	0 (0)	3.2 (1)	48.4 (15)	48.4 (15)
(b)	0 (0)	9.7 (3)	51.6 (16)	38.7 (12)
(c)	3.2 (1)	2.9 (9)	41.9 (13)	25.8 (8)
(d)	3.2 (1)	12.9 (4)	41.9 (13)	41.9 (13)
(e)	9.7 (3)	48.4 (15)	38.7 (12)	3.2 (1)

縦軸(a)~(e)は問い、横軸 1~4 は評価回答

##### 4.2 自由記述

◎英語で絵画鑑賞について学ぶ授業を受けた感想

- ・絵画を見て思ったことを言うのは普段日本語で言うため、英語でそれを伝えることは大変でした。でも、英語で言うから言えることもあったなと思いました。
- ・絵画から感じ取った感情を言語化するのは難しいと改めて思ったし、それを英訳するのはもっと難しかったです。絵が説明的であるほど訳しやすく、抽象的であるほど訳しにくかったです。

・日本語でのニュアンスが伝わるように英語で即興的に考えるのが難しく、グループワーク内ではあまり言いたいことを言えませんでした。しかし、友達の言っていることを聞くのがとても面白くて、授業内で先生も言っていました、日本語で話すときはまた違った感想が聞けて良かったです。

・普段鑑賞するときにはあまり目を向けていないところに焦点を当てて鑑賞できたことが嬉しかったし、これから絵画を鑑賞するとき、制作するときいろいろな視点から考えられる気がします。英語ではこういう言い方になるとか、イントネーションの違いにも気づけたのでよかったです。さすがに楽しみます。

・YouTube などの解説やイラストアプリに出てくる何となくしか意味がわかっていなかったカタカナの英語もたくさん出てきて、こう言う意味だったのかと知れて面白かったです(ディティール、コントラスト、ビジュアル、アングル、ニュアンスとか...)、絵だけの話ではないけど、解説は、自分でして、他の人の違う意見を聞いてみるとその絵の一目見ただけではわからないすごさ、こだわりに気づけて楽しい!

・よく習い事の先生に「パースがあってない」とか「フラットでシャープな線を描きなさい」などよく英語で指示を受けていて、なんとなくの意味合いで聞いていたのを、今回の授業で「あの言葉の意味これやったんや」と知ることができてとてもためになりました。

・英語の文法や表現を色々使うことができたし、作品を分析し独自の解釈を人に言うことで、新たな意見を聞くことができて良かった。美術に関することだったからいつもよりも知ってる単語とかもあってよく聞き取って読むことができた。

・自分の得意な分野で他の教科を学べたのがとてもたのしかったです。美術館の英語表記のキャプションを読めるようになることで、日本語では言い表せられないような表現を知ることができると思いました。

・グループで語り合う時間が一番楽しかった。推しについて語ってる感覚。自分の持っている言葉で捻り出さないといけないから、語彙が結構増えた気がする。

・授業に行くのが嫌じゃなかった! 楽しい!!! またやりたい

・私は、話すのも書くのも苦手な活動が少し億劫でした。でも、今回の活動は好きな絵のことで意欲が湧きました。

・英語の新しい表現を知れただけでなく、絵の見方とか鑑賞も新しい視点で見ることができ楽しかったです。

### ◎キュレーターになって人の絵を紹介する活動の感想

・今まで絵画の話をする時たくさん専門用語を使っていたのですが、今回英語で話すにあたって、自分が扱える範囲の単語で説明したため、いつもより違った視点から絵画を見ることができたと思います。そして、いつも使っていた専門用語たちはこんな単純な単語に置き換えられたのだと驚きました。新しい視点から絵画を見ることができ良い経験になったと思います。

・できるだけわかりやすく簡単に、でも私が絵画から感じ取った感情を的確に伝えられるよう努力しました。人に紹介するという行為を通して、目の前の絵画とさらに深く関わり向き合う機会ができてよかったと思います。

・キュレーターになるにはその絵を深掘りすることが不可欠だから、自分の中で感じたことがすごく深まったと思う。あと楽しかった！すごく！

・他の人の絵やから下手なこと言えんと思って頑張った。思ったことを自分の言葉で伝えられるって嬉しいなって、思いましたね！

・自分自身が覚えられないと言う理由もありますが、言いたいことを分けたりして分かりやすい英語で話すことを意識しました。言葉に書いて言ってみると大人になってもキュレーターとして結構大切なことかとも思いました。知らない面白い英語で細かなニュアンスを伝えている人もいてそれカッコいいなと思いました。

・簡潔な言葉にまとめるのが苦手だったので、逆に英語だと言葉を厳選して使うので文章の構成を簡潔にまとめることができた。その中が一番伝えたいことを入れることができたので、今回の文の構成を忘れずに絵画紹介やプレゼンなどで活かしていきたい。

・ただ見るだけじゃなくて紹介するとなると、より細かいところまで見ようとするので気が付かなかったことにも気づけて、かつ人にその作品の良さを教えることができたので面白かったし、良い機会になった。

・将来学芸員の資格を取ろうと考えていたのでとてもいい機会だったと思う。日本語でも印象を伝えるのは難しいけれど英語でも工夫して人に伝えることができた

・「言いたいことはあるのだけど、それを言い表す表現が思いつかない」という状態が普段の授業より多くあったように思う。特に、人の作品を使わせてもらうから、下手なこと言えないなと思って、たくさん表現を考えるきっかけになった。

## 5 授業者の振り返り

内容としてかなり難しいことをやっていると思

うが、授業内の観察からは生徒たちは大変楽しみながらやっているように思われた。絵画の分析の段階が難しいが、狙い通り 2 枚の絵を対比しながら考えている生徒が多くいた。記述に英語の間違いは散見されるが、積極的に明示的な訂正は行っていない。

アンケートについては、設問のうち(a)は英語について、(b)は美術についての知識・技能および思考・判断・表現の深まりに関する問い、(c)は英語、(d)は美術についての主体性に関する問いである。

結果を見ると(a)と(b)どちらも肯定的な回答が過半数を占め、絵画を説明する英語を学びながら鑑賞に関する美術的な新しい学びがあったと認められる結果となった。英語についての学びはもちろんだが、感想に書かれてある通り、英語でステップを踏んで行うことにより美術としての新たな学びがあったことは明らかで、まさに美術教師の言う通りであった。

目的の一つであった(c)にも肯定的な回答が高くなり、研修旅行に向けての動機付けという役割も果たせたと思われる。(d)はおそらくこの授業以前からもともと海外の絵画に関する興味は高いと考えられるが、それがさらに高まったのではないかと考える。(e)については、実はもっと難しかったという回答が多いと予想していた。明らかに教科書の内容よりも難易度が高く、語彙や表現も未習事項がかなり多かったはずである。しかし何人かが気づきで書いているように、やはりよく親しんでいる絵画に関する英語は、どこか聞いたことがあったり、実はこういう意味だったのかという発見があったりして、難しいはずの内容でもそれほど難しいと感じさせなかったのではないかと考えられる。自由記述ではそもそも英語は苦手だったがこの授業は楽しみだったという意見が多く、それは授業時の授業者の手ごたえと一致していた。ただもっと表現を限定するなどして難易度を下げ、取り組みやすくする工夫の余地がある。

授業を参観した先生からは、生徒たちは主体的で協同的で深い学び、まさにアクティブラーニングをしているとコメントをもらった。このコメントからも、生徒の興味関心のある専門的な内容を英語で学ぶことには、生徒の主体性を養う意味でも意味があると考えられる。そして何か月もかけて書いたクラスメイトの絵をパフォーマンステストでキュレーターとして説明すると課題を予告していたので、英語を使って一層主体的に美術の学習に取り組んでいたのだろう。一年後の研修旅行ともつながり、設定がよりリアルに感じられたのだと思われる。

普通科であれば生徒の興味関心はさまざまであ

るので、当然同じ内容を行っても難しすぎたり興味がなかったりするだろう。その点、ある程度関心分野が近いはずの専門学科の生徒にとっては、それぞれのレベルに合った形での CLIL は取り組みやすいのではないだろうか。好きなことを学ぶ手段が外国語ということは、生徒にとっては外国語学習が目的から手段になっているととらえることもできる。外国語学習への動機づけがなされた環境を整えるという観点から大きな可能性があると思われた。

本実践に当たり、白井龍馬先生に事前の遠隔ミーティングやメールでのご指導に加え、生徒向けのアンケートまで作成いただいた。ここに深く感謝申し上げる。

### 引用文献（参考文献）

佐藤実・宮本由紀（2018）『海外にとびだそう 英語でアート！ アートに関わる人におくる実践的英語読本』マール社。

池田真・渡辺良典・和泉伸一編著（2016）『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3巻 授業と教材』上智大学出版。

白井龍馬（2024）「「4つのC」の視点で教科書の内容を深める」 『英語教育』73(9) 44-45.

白井龍馬・松岡智恵（2024）「英語で絵画鑑賞を行う授業の実践報告と効果検証」 『美術による学び』5(1).

[https://www.jstage.jst.go.jp/article/artmanabi/5/1/5\\_202401/article-char/ja/](https://www.jstage.jst.go.jp/article/artmanabi/5/1/5_202401/article-char/ja/)

# 検定教科書を活用した CLIL 志向の授業実践報告 —歴史の授業や探究学習との接点がみられた授業—

高濱 良有 (長崎県立長崎東高等学校)

白井 龍馬 (福岡教育大学)

## 1. 実践の環境

本稿では、長崎県の公立高校の生徒を対象とした検定教科書(以下、教科書)を用いた CLIL 志向の授業実践(以下、本実践)について報告する。本稿における CLIL 志向の授業の定義は、「CLIL を取り入れた授業」(湯川・バトラー後藤, 2019) をもとにした。本実践は高校 2 年生 1 クラス(国際科在籍)を対象にして、合計 3 コマ(1 コマ 50 分授業)行われた。

## 2. 概念発掘について

本実践の準備段階において、著者 2 名は検定教科書の内容に応じて Concept-mining (概念発掘) (Ikeda et al. 2021) を行った。概念発掘は、教科書の内容から CLIL における content となりうる概念的な知識を発掘することを指す。本実践は Irena Sendler (ナチス強制収容所内で勤務していた社会福祉士) について書かれた英文を読解したのちに行われる予定であった。この英文内に content となりうる概念知識がなかったため、英文の内容から content となりうる概念的な知識を発掘する必要があった。著者らは、協議ののち、activism (積極的行動主義) を content とした CLIL 志向の授業を行うこととした。詳しい授業の流れについては、項を改めて説明する。

## 3. 授業の流れ

本実践の 1 時間目は、生徒たちが既に学んだことのある activist について想起する活動から始めた。英語の教科書で学んだ Irena Sendler だけでなく、歴史の授業で学んだ Mahatma Gandhi や坂本龍馬の写真がスクリーンに表示され、彼らが何をしたのかを英語で確認する活動を行った。この時点で activism や activist という単語は提示せず、単に前学んだ内容を想起する活動として行った。

次に授業者は、紹介した人物が activist と呼ばれることを紹介した。その流れで activist の定義を説明した英

文を聞き取るリスニング活動を行った。生徒たちは英文を聞きながら、ワークシート上に印刷された説明の要約(英語)の穴埋め活動に取り組んだ。英文を何度か放送したのち、授業者は答え合わせをしながら activist の定義を確認した。定義の中には、「自ら行動する人物であること」「社会を変えるなど、大きな変化を生もうとしていること」「他者のために行動する気持ちをもっていること」などの要素を紹介した。

続いて、教科書の内容と activist の定義を関連づける活動が行われた。Irena Sendler は本当に activist と呼べるかどうかを、生徒たちは教科書の内容と定義を照らし合わせながら確認した。生徒が取り組みやすいように、定義を 4 つの要素に分け、要素ごとに該当する記述を見つけて活動になっていた。

最後に、activist の定義に基づき、以下の 2 つの問いのいずれかに対して考えをまとめる essay writing の課題が宿題として指示された。「(1) あなたがクラスメイトと共有したい activist だと思う人物について、英語で紹介してください。(2) activist として、あなたは将来どのような行動をしたいですか。」定義に基づいて英文をまとめやすいよう、授業者は問いに関連するいくつかの質問をワークシートに印刷した。この質問に答えていけば、原稿の骨子が決まるように支援されている。ここまでの 1 時間目に行われた活動である。

2 時間目は前時の復習をしたのち、生徒が書いてきた essay をペアやグループで見せ合い、内容を共有した。その後英文の内容を推敲し、授業者に提出した。興味深いのは、生徒の多くが歴史や平和学習の授業で学んだと思われる内容や、自分の探究学習の活動と関連づけて英文を書き上げていたことである。歴史の授業内容との関連付けが起こったのは、1 時間目の冒頭で歴史上の人物を紹介したことが関係するかもしれない。この活動によって歴史関係のスキーマが刺激され、紹介したいと思う歴史上の activist が思いつきやすくなっていた可能性があるだろう。activist として生徒が紹介した人物は、大塩平八郎や司馬遷など多岐にわたる。平和学習の授業で学んだと思われる人物についての記述が見られたのは、Irena Sendler について書かれた英文の内容が影響した

可能性がある。このケースで生徒が紹介していたのは永井隆や Martin Luther King Jr. で、特に前者は長崎県の土地柄が反映されているとも解釈でき、興味深い。生徒自身が行う探究学習との関連づけについては、特に平和の実現に向けた活動に関する記述が多かったことから、こちらも Irena Sendler について書かれた英文の内容が影響した可能性がある。このケースでは、生徒が自らを activist であるとしたうえで、どのような探究活動を行っているかを英語で説明する記述が見られた。

3 時間目は 1 時間目の内容を復習したのち、授業者が生徒の書いた essay の 1 部を投影し、内容を確認する時間をとった。特によく書けていた英文を 3 つ投影し、内容面と言語面の両方に対して、ときに日本語も使いながらフィードバックを行った。その後、授業実践の効果を測定するためのテストを行った。詳しい結果については本稿では割愛する。

#### 4. 概念発掘の重要性

Coyle and Meyer (2020) は、概念的な知識の理解は他の様々な知識や経験と結びつき、deeper learning (より深い学習) を促すとしている。この考え方をもとに、教科書の内容をもとにした概念発掘の重要性を図式化すると、以下のように示すことができるだろう。

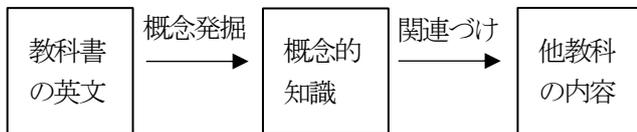


図1 概念発掘と他教科の学習内容の関連

この図が示すように、教科書の内容から概念的知識を発掘し、それについて英語で学ばせることで、間接的に教科書の内容と他教科で学んだ内容を生徒自身が関連づけて考えることが期待できる。このときに必要な言語的支援が与えられれば、生徒は考えた内容を英語で表現することができ、より多様な意見が飛び交う授業が実現されるだろう。

本実践では実際に、教科書から発掘された activism という概念を、生徒自身が過去に学んだ内容や探究してきた事柄と関連づけて英語で表現する場面が見られた。さらに、activism という視点で教科書の英文を再読していた点も興味深い。概念的知識を発掘し、それを英語で学ぶ content として設定することで、教科書の英文をより多角的な視点で読解する critical reading が促されていた可能性がある。この点を右の図にまとめた。

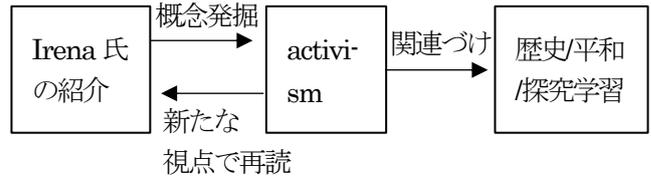


図2 本実践における概念発掘の役割 (1)

ここで、「他教科との関連づけ」という点を批判的に考えてみたい。前項で説明したように、生徒自身が activism と関連づけた人物の一部は、その概念の定義によって想起されたというよりは、むしろ元となる教科書の英文の内容によって関連づけたようにも思える。もしそうであれば、生徒は activism という概念について英語で学ばずとも、「Irena Sendler さんのように、平和の実現のために自ら行動した人物について英語で説明せよ」という課題に対し、他教科で学んだ内容と教科書の内容を関連づけて考えることができた可能性は十分にある。

このような意見に対する再反論を、言語学習上の視点から考えてみたい。もし activism について学んでいない場合、「Irena Sendler さんのように、平和の実現のために自ら行動した人物について英語で説明せよ」という課題に対して生徒が英語で考えをまとめる場合、使用する英語表現の多くは生徒が既に知っているものになるだろう。つまり、教科書の内容とアウトプット活動の言語的な接点がなくなってしまう可能性がある。これに対して、activism という概念を学んだあとに同様の表現活動をする場合はどうだろうか。生徒は activism について学ぶとき、それについて説明するための関連語彙 (例: act for others, make a difference など) に触れ、それを教科書の再読活動などで繰り返し使用することになる。また、activist だと思われる人物について、その定義と関連づけながら説明する活動を、生徒は少なくとも 2 回 (教科書再読の活動と essay を書く活動)、言語的な支援のもとに経験することになる。これは、Cognitive Discourse Functions (Dalton-Puffer, 2013) における Define と Explain を含む Discourse を生み出す言語的指導を行っている」と解釈することもできる (例: XX acted for others and made a difference in society. For example, .... Therefore, I think XX is an activist.)。加えて最後のアウトプット活動でもそれらを使用することになるため、教科書の内容とアウトプット活動に言語学習上の関連性が生まれることになる。実際、本実践で生徒が書いた

essay や、授業後の post test では、多くの生徒が（全員ではないものの）上記の関連語彙や定義+具体例の discourse を使用して考えをまとめていた。ここまで説明した関係を次頁の図にまとめた。

*Soft CLIL and English Language Teaching: Understanding Japanese Policy, Practice and Implications (1st ed.)*.  
Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429032332>

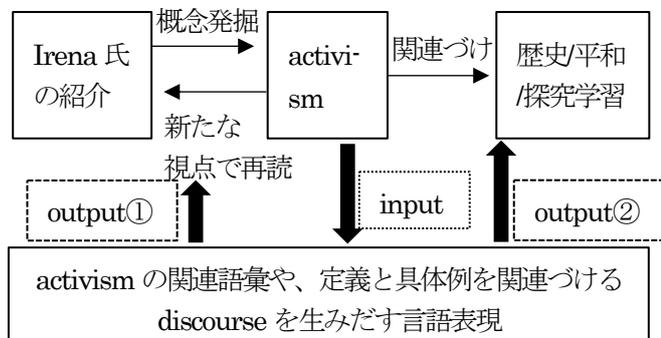


図3 本実践における概念発掘の役割 (2)

## 5. まとめ

本稿では、公立高校の生徒を対象とした activism を content とする CLIL 志向の授業実践を報告した。その後、概念発掘の重要性という観点から、本実践で見られた生徒の学習活動を振り返った。池田 (2021) は、学習すべき内容が多い傾向にある英語授業のカリキュラムは、CLIL によって引き締まり、より筋肉質になると述べている。教科書から発掘された概念を content とし、CLIL 志向の授業を行うことで、言語的にも内容的にも一貫した「引き締まった」授業（言語学習と内容学習がより統合された授業）を実践できる可能性を本実践が示したと言えるのではないだろうか。

## 引用文献（参考文献）

- 池田真 (2021). 「第 10 章 英語科におけるカリキュラム・オーバーロードの構造・現状・方策」奈須正裕編著『「少ない時間で豊かに学ぶ」授業のつくり方 脱「カリキュラム・オーバーロード」への処方箋』(pp. 33-55) ぎょうせい
- 湯川笑子・バトラー後藤裕子 (2021). 「CLIL 再考」『立命館教職教育研究』第 8 巻, 1-10.
- Coyle, D., & Meyer, O. (2020). *Beyond CLIL Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216-253.
- Ikeda, M., Izumi, S., Watanabe, Y., Pinner, R., & Davis, M. (2021).

# CLIL と AI で Emergent Language を引き出す実践 -中学校の英語授業に AI がやってきた-

柏木賀津子 (四天王寺大学)  
中道淳史 (藤井寺市立第三中学校)

## 1. はじめに

### 1. 1 日本の中学校英語における Emergent Language

日本の中学校における初級レベルの EFL 学習者は、英語習得において多くの困難を経験する。しかしながら英語が初級であっても、英語の授業において生徒が思考を深めることは重要である。Concept-driven Language Teaching: CdLT では、概念駆動の言語指導が目指され、深い理解や概念的思考の育成が目的となり言葉は思考のための手段となる。母語での理解含め、問いから逆向き設計をする流れである (Erickson et al., 2014)。一方、CLIL (内容言語統合学習) では、内容と言語を同時に学び、思考と言語の結びつきを重視し、言語は学習対象でもある。本実践では、SDGs や環境など国内外の課題を比較し仲間と一緒に考え、それを異なる状況へと応用し、考えを修正して成し遂げるような言語指導を目指し、中学校英語においても学習指導要領の「思考・判断・表現」の実現をしたいと考える。そのため思考を問う CdLT の「問い」を取り入れ、思考と言語を同時に結ぶ CLIL (以下、CLIL) で、教師の一定の指導力量のもと、生徒が思考をすることを支える。一方で、世界的な生成 AI の活用が広まるなか、生成 AI や ICT の利活用をすることは、40 人近くの学級において、生徒一人ひとりへのインプット量、即興の発話練習などにも新たな展開をもたらすと考えられる。大阪府 F 市立 F 中学校において、大阪府教育庁の指導のもと導入された、AI スピーキングシステム (BASE in OSAKA) 活用の英語授業のモデル校として取り組んだ 2024 年度 (導入初年度) における学びのプロセスとその効果をまとめたものである。執筆者のうち、中道はモデル実践校の英語コーディネーターとして、AI 導入と授業実践、市内研修を担い、柏木は助言者としてデータ分析を担った。2024 年度から 2025 年度にかけて生徒らが取り組んだ AI モジュール学習 (以下 AI 学習) を、CLIL を基盤とした授業に組み合わせた実践を分析した。取組前の予想として、CLIL と AI 学習の融合は、生徒の発話への Prompt が進み、即興的な発話 (emergent language: EL) に向上が認められるのではないかと考えた。F 中学校では、BASE in OSAKA (AI

学習) のモデル校として、「生徒の思考を促しやりとりを位置付けていく授業」を支える傍ら、授業冒頭の 10 分 AI モジュールに取り組んだ。AI と、英語の listening・speaking 指導は親和性が高いと言われるが、中学生での実践効果は明らかになっておらず、検証が望まれる分野である。

英語の初学者は、教室内の教師のインプットから事例を多く学ぶことは重要であり、teacher question によって考え、議論に導かれる際には、フレーズの一部を言い換えて模擬的な即興発話をする場面が重要である (柏木他, 2022)。英語の発話を自分で創り出す段階を丁寧に扱わずに AI に頼りすぎると、英語の文構造の文法性への判断をするようなモニターモデルは働かず、self-correction の機会がなく、コミュニケーション力の育成にはならないと考えられる。しかしながら、AI 学習では、個に応じた環境でインプットとアウトプットの機会が得られ、即時フィードバックがあるため、生徒が発話したことと AI の即時フィードバックを比べて修正するなどの良さがあると考えられる。文部科学省 (2023) は、『初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン(Ver.2.0) 概要』で生成 AI の利活用について、次のように述べている。

- 基本的な考え方として、人間通信の利活用が重要
- 生成 AI を有用な道具になり得るものと捉え、出力を参考の一つとして、リスクや懸念を踏まえた上で、最後は人間が判断し、責任を持つことが重要
- 学習指導要領に定める資質・能力の育成に寄与するか、教育活動の目的を達成する観点から効果的であるかを吟味した上での利活用
- 学びの専門職としての教師の役割が一層重要

加えて、「グループの考えをまとめる、アイデアを出す活動の途中段階で、一定の議論やまとめをした上で、足りない視点を見つけ議論を深める目的で活用する。」といった指針も記載されており、この点は最も CLIL で言語と思考の相乗が着目してきたことと合致する。上記から、教育現場で AI の強みと限界を明らかにし、英語

教師の指導との相乗効果を生む指導が必要となっていることを踏まえて、F 中学校で「生徒の思考を促しやりとりを位置付けていく授業」を中心に据える傍ら、AI 学習を取り入れた。

## 1. 2 AI 活用の Pros and Cons

ここでは、外国語としての英語に出会ったばかりの中学生にとって英語学習への AI 活用にはどのような良さ (Pros) と問題点 (Cons) があるのかを調べる。この議論は F 中での実践者らの討議、授業公開、その後の検討会でまとめたものである。まず、生徒のアンケートから、次に指導者側の討議から分かった結果である。

生徒 (中学校 3 年生、70 名)

### Pros

- ・文法を覚えることができる
- ・授業で習ったことを復習できる
- ・発音の点数がでて自分でも発音が良くなった
- ・リスニングが苦手だがこれで苦手にならない
- ・音読や並べ替えをゲーム的にできる
- ・どれぐらい上手に話せるかわかる
- ・自分のペースで取り組める
- ・自分の不得意と得意がわかる
- ・自分に合った問題をだしてくれる
- ・話して採点してくれる
- ・振り返りができる

### Cons

- ・言っていることが理解できないところ
- ・あまり自分は使っていない
- ・読むのが苦手だから
- ・英語がそもそも読めない
- ・パソコンより実際に書いた方が覚えやすい

指導者 (授業指導者 2 名 公開授業参観 25 名)

### Pros

- ・アンケートからは肯定的で英語学習に役立っている。
- ・発話時間、解答時間の長い生徒は、英語力の向上もみられる。
- ・評価、フィードバックがすぐに返ってくるので、わかりやすい様子だ。
- ・生徒が AI スピーキングに向かう間に「個の支援」ができる。
- ・リスニングとスピーキングの絶対量が増加した。
- ・発話記録をシステム上で確認しながら、強みや弱みを教師がつかみ、指導に役立てられる。
- ・ペアで AI を使うときに、その場のスコアを見て、な

ぜ低いのか話し合い、文法メタトークをしている。

### Cons

- ・教科書との関連性が薄くなり、帯学習で良いかという迷いがある。
- ・生徒によって取り組みが違い、動機づけは難しい。
- ・単元構成と AI 活用の組み合わせがより重要になる。
- ・AI とどう向き合いつきあっていくか考える必要がある。
- ・AI の即時採点やルーブリックのプロセスが見えにくい。
- ・英語教師とネイティブ講師からは AI の作る音声の **stress errors** や採点結果への疑義が出ることもある。

以上のことから、AI の活用は、音声面での「聞く」と、即興的に「話す」場を増加させ、インプットとアウトプットの両方で英語使用頻度が上がると考えられる。課題としては、AI 活用を、単元の学習と結びつけた指導を考えること、AI 学習にあまり興味を持たない生徒への動機づけの難しさが述べられた。また、中学生であるからこそ、語彙や文法を紙ベースで読んだり書いたりする時間と AI 上での読み書きのバランスを留意したい。また、個々の初発で英文を読む **decoding** の力や文構造の機能的な理解力へのマイナス影響も課題である。

## 2. 目的と方法

### 2. 1 目的

CLIL と AI 学習の融合は、生徒の即興的な発話 (以下、EL) に影響を与えるかを実践し探索することを目的とする。本研究で目指した指導アプローチには、次の特徴がある。(1) CdLT の「問い」を取り入れ、(2) CLIL では、インプットを多く取り入れた **teacher talk** と **reading** 指導の後に、**teacher question** による十分なやりとりを行い、**intake** の時間を豊かにする、(3) 教師と生徒のやりとりの中で文法と内容の統合的アプローチをとる、(4) AI 学習を取り入れる、(5) これらの学習を統合して、パフォーマンス課題に取り組む (条件有りのスピーチ・プレゼン)。中学校英語 4 技能 5 領域の統合を行い、特に「やり取り」「発表」の場面を底から支えるように AI 活用を行う。またそれらの取り組みのゴールとして、Lutge (2025) が述べる「デジタル資源を活用してグローバル・デジタル・シチズンシップを育成する枠組み」を目指して授業展開をしたい。思考を問う CLIL において、AI 活用による表現の蓄積は、英語の事例基盤形成となり、自分の意見を少しでも言えるという自己効力感となり、地球上の課題に対して自発的に意見を表明するよう動機づけられるのではないかと予想する。

## 2. 2 方法

研究方法として、授業中の英語やりとり、録画のトランスクリプト (CdLT-1)、教師が作成したパフォーマンステストでの教師のルーブリック評価 (CdLT-2)、AI 学習では、AI 上に録音された即興の解答 (主に絵描写タスク、英検二次面接タイプのスピーキング) (AI-1) AI 評価(AI-2)をもちい、EL の事前・事後比較を行った。また、AI 学習中における発話の変化については、語数、リスポンズ時間、後置修飾節や複文の出現から変容の分析を行った。併せて、生徒にアンケートを実施し、英語学習の良さや困り感、ペア学習と AI の比較等を記述してもらった。図 1 は、絵描写タスクのスピーキングに取り組んでいる様子である。また、図 2 は、ペアで AI 学習を行い、語順並べ替えで即時スコアを得て、文構造への気づきをつぶやき話し合う生徒の様子を伝える写真である。

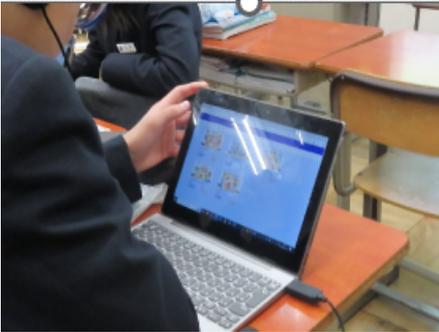


図 1 AI 学習 (絵描写タスクのスピーキング)

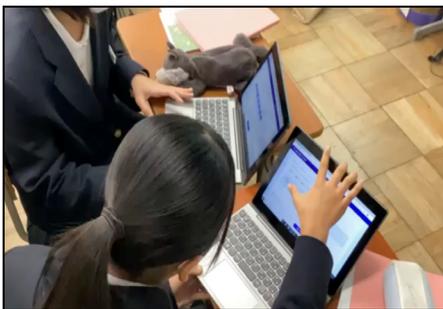


図 2 AI 学習で文法メタトーク (語順並べ替え)

## 3. 英語授業の内容の概要

### 3. 1 取り組み概要

中学校 3 年生における授業内容についてビデオ分析等をもちいた分析結果を報告する。授業者の教師 A (思考を問う授業)、元教育委員会指導主事 B 氏が AI システム導入と評価を行い、実践・データ分析・助言に筆者らに関わり、F 市の先導例となるように進めた。

### 3. 2 教科書活用の「思考を問う」CdLT 実践例① チョコレートストーリー

単元：Sunshine English Course 3 Program 5 “The Story of Chocolate” (開隆堂, 2023)

ここでは、概念的な理解から言葉でやりとりすることの領域として「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書くことができるようになる。」の評価基準を表 1 に示す。

表 1 単元の評価基準

知識・技能	受動態について、基本的な表現を用いた文の特徴や決まりを理解している。 技能：児童労働やチョコレート産業について書かれた英文を読み取り、自身の意見を書く技能を身に付けている。
思考・判断・表現	児童労働やチョコレート産業の課題について、考えたことや自分にできることなどを伝えるために、説明文を読み概要や要点を捉えた上で、自身の意見や考えを書くことができる。
主体的に学習に取り組む態度	児童労働やチョコレート産業の課題について、身近なスーパーの写真から、考えたことや自分にできることなどを伝えるために、説明文を読み概要や要点を捉えた上で、自身の意見や考えを書こうとしている。

単元は 8 つの段階で構成され、その 1 回目の授業手続きを抽出する。目当ては、「世界で起こっている現状についての本文を読み、理解することができる。」とし、授業の視点は、①“BASE in OSAKA”を使って、生徒が自律的に英語を聞いたり話したりする。②教科書本文の音読、世界で起こっている現状に対しての考えを深める教師の『問い』を重視し、生徒との英語のやり取りを行いながら内容理解を深める。③音読では行間を考えながら生徒一人ひとりが音読アプリ上で練習した成果を発揮する。

主な授業の流れ (1/8: 50 分)

- 1) “BASE in OSAKA Time” AI 学習 (10 分)
- 2) Today’s goal 学習記録に記入 (2 分)
- 3) Oral interaction (8 分)

・ビジュアル教材、学校近くのスーパーに見かける

- フェアトレード商品を見てやりとり (図 4)
- 4) 本文の内容理解 (12 分)
- ・プリントを配布しペアで考えて話す (事実を問うものから、思考を問うものが書かれた英文)
  - ・教師と生徒が思考を深めていく主な英語のやり取りをする (ディスコースを表 2 に示す)



図 3 学校近くのスーパーのフェアトレード商品スライド

表 2 思考を深めていくやりとりのディスコース

パワーポイントで、カカオ農園で働く子どもたちの写真を見せながら、

T: Many of their children are forced to work for cacao. They are forced to work.... They have never seen chocolate.

S: え? (多くの生徒)

T: What can you do for these children ?

近くのスーパーに行くと買えるフェアトレードの写真を見せながら、フェアトレードのチョコレートと普通のミルクチョコとの値段に気付かせて、

T: What kinds of goods are sold for fair trade ?

What can we buy for fair trade ?

S1: Bananas ?

T: Yes, bananas are sold as fair trade.

T: Cotton are also sold. What can you do to save Children?

S2: I'll buy fair trade chocolate.

T: 教師 S: 生徒



図 4 「カカオ農園での児童労働」思考を問う授業

- 5)音読 (12 分) : 様々な音読法
- 6)まとめと振り返り (6 分) : 写真を提示し、本時に学習したことを発表 教師のフィードバック

3. 3 教科書活用の「思考を問う」CdLT 実践例②  
太平洋ごみベルト

単元 : Sunshine English Course 3 Program 6 “ The Great Pacific Garbage Patch ” (開隆堂, 2023)

ここでは、書くことの領域として「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書くことができるようにする。」の評価基準を表 3 に示す。

表 3 評価基準

知識・技能	知識 : 関係代名詞の目的格について、基本的な表現を用いた文の特徴や決まりを理解している。 技能 : 環境問題について書かれた英文を読み取り、自身の意見を書く技能を身に付けている。
思考・判断・表現	海を取り巻く現状や課題について、考えたことや自分にできることなどを伝えるために、説明文を読み概要や要点を捉えた上で、自身の意見や考えを書くことができている。
主体的に学習に取り組む態度	海を取り巻く現状や課題について、考えたことや自分にできることなどを伝えるために、説明文を読み概要や要点を捉えた上で、パソコン上で環境の画像を収集して、自身の意見や考えを書こうとしている。

単元は 8 つの段階で構成され、その 1 回目の授業手続きを抽出する。目当ては、「世界で起こっている現状についての本文を読み、理解することができる。」とし、授業の視点は、①“BASE in OSAKA”を使って、生徒が自律的に英語を聞いたり話したりする。②教科書本文の音読、世界で起こっている現状に対しての考えを深めることができる教師の『問い』を重視し、生徒との英語のやり取りを行いながら内容理解を深める。③ 音読では行間を考えながら、日ごろより生徒一人ひとりが音読アプリ上で取り組んでいる成果を発揮する。

主な授業の流れ (1/8 50 分)

- 1) “BASE in OSAKA Time” AI 学習 (7 分)
- 2) Today’s goal 学習記録に記入 (2 分)

- 3) Oral interaction (4分)
- 4) 本文の内容理解 (4分)

・プリントを配布し、本文の中に書かれてある内容を整理する。本文の内容を全体で確認をしていく。  
 ・個々のタブレット PC を起動し、“The Great Pacific Garbage Patch” (太平洋ごみベルト) について調べたことを伝え、わかったことや写真を Padlet で投稿するように伝える (図 5、図 6)。ここでの教師と生徒が本文に出る表現を吟味し、意味の理解と驚き、何が地球で起こっているのかという思考を深めていく。その主な英語のやり取りを以下に示す (授業ビデオ録画より)。



図 5 「五つのごみの島」 Padlet で調べてシェア



図 6 リサーチの共有から「問い」についてやりとり

表 4 思考を深めていくやりとりのディスコース

T: What happened in 1997?  
 What happened in 1997?  
 スライドを見せながら問う  
 S: An ocean researcher found the new “land”  
 教科書から見つけながら 新しい島  
 T: Ocean researcher って?  
 S: 研究者  
 T: Yes. A person who works over a ocean. And it was actually huge amount of garbage.  
 S: amount ?  
 T: Very big. 大きなジェスチャーをみせながら  
 T: What is it called? そう Yes. It is called

“The Great Pacific Garbage Patch.” It’s garbage floating on the ocean.

S1: え? (おどろいて無言の時間が少しでる)  
 T: Do you know where the garbage come from?  
 S2: どこからって?  
 T: 五つのごみの島の写真をみせながら。  
 (生徒は太平洋に浮かぶ強大な島はごみだと分かってくる。口々に、どこから? についてつぶやく。)  
 T: And a next question. How many patches are there in the world?  
 S3: Five.  
 T: It is four times of Japan.  
 黒板に日本の地図をさっと描きながら、その4倍を想像させて  
 It’s very huge!  
 T: じゃあ、実際にパソコン開いて、調べよう。出てきた画像を Padlet に投稿してもらおう。  
 SS: (生徒は一齐に PC を開いて、次々、環境との関連で調べた画像をアップしていった。)  
 — (中略)  
 その後、The Great Pacific Garbage Patch について Padlet シェアの後で、調べたこと、ごみの島の状態を即興で伝える場面  
 T: 自分のまとめを言ってみよう。S4 さん  
 S4: This is a large land which is made of tiny fluffy pieces.  
 (Padlet では小さなふわっとした破片の集まりをアップしていた生徒)  
 T: いいですね。Tiny fluffy pieces. (皆が拍手)  
 S5 さん Can you do that ?  
 S5: It is the land,, which is called “The Great Pacific Garbage Patch. This is the biggest patch in the world.

- 5) 音読 (12分) : 様々な音読法
- 6) まとめ (7分) と振り返り : 写真を提示し、本時に学習したことをペアで説明 教師のフィードバック

図 6 では、本文の音読で今一度、ごみの島の問題を感じながら音読し、上記のやり取りをとおして、教師の問いで考えや状況理解を深めた。Padlet にアップした映像を英語でなんと伝えるかも自発的に考え、「太平洋がこんなことになっているとは知らなかった。」「ごみを出してるのは、自分たちか?」と日本語で呟きながら調べたことをプリント学習で得た関係代名詞も入れながら、即興アウトプットしていく生徒の姿があった。

### 3. 4 応用型パフォーマンス課題

本実践は、2024 年 4 月から 2025 年 3 月まで行い、年間では、教師の手作りによる「応用型パフォーマンス

課題」を実施してきた。F 中では、指導と評価の一体化を目指してきて、その1例を図7と図8に示す。評価の観点、「文の長さ・正確さ・伝わり・内容・表現」で、評価者は英語教師とALTの計2名で、0~15点で表した。通常の定期テストにおいても、暗記をすることで解答できる問題より、授業で培った思考を振り返り、応用して答える問題作りを行った。

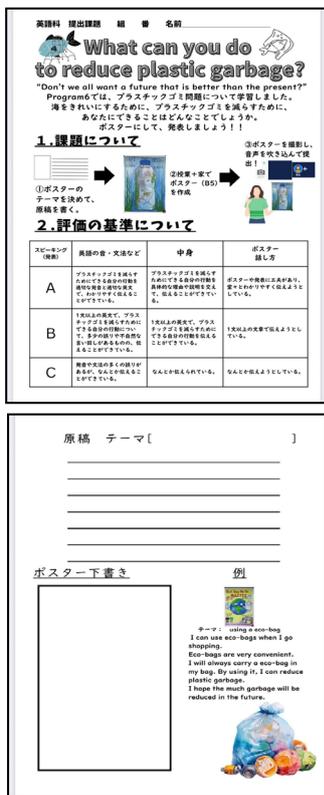


図7、図8 応用型パフォーマンス課題ワークシート

4. 結果

授業実践全体を通して、中学3年生70名のうち有効回答数58を対象に分析を行った(表5)。授業の内容で上記の「教師と生徒のやり取り」では、教科書本文のフェアトレードと児童労働を扱う単元において、音読活動後のペアによるディベートや問いで、学習者の内部発達に基づく自然発話がこぼれる(EL)が見られた。AI学習ではAIのフィードバックに対する「文法に関するメタトーク」が多く観察された。事前事後の変容では、C&LT-1とAI-1は両方向上し、後置修飾節や複文を交えての長めの発話が見られるようになった。単語を足す組み合わせというより、語と語の繋がり発話が増えた。

9月から2月の、パフォーマンス課題の事前事後の変容について表5に表した。有効回答数は58人で、平均点は10.5から11.59に伸び、Wilcoxon Signed-ranks

testに拠って検定すると、有意差(大)が認められた( $z=3.54, p<.0004, r=.47$  効果量中  $r^2=.58$ )。評価スコアの分布を見ると(図9、図10)、事前には生徒の半数以上に、話すことへの苦手意識が見え、15点中7点台で何とか話そうとしている初めの様子が見て取れる。

表5 パフォーマンス課題の事前事後の変容

N=58	パフォーマンス課題 (Pre) 人物紹介	パフォーマンス課題 (Post) 環境問題	Pre-Post
Average	10.4	11.59	Z=3.54
SD	3.05	3.07	p = .0004**
Min	0	5	Wilcoxon signed-rank test
Max	15	15	

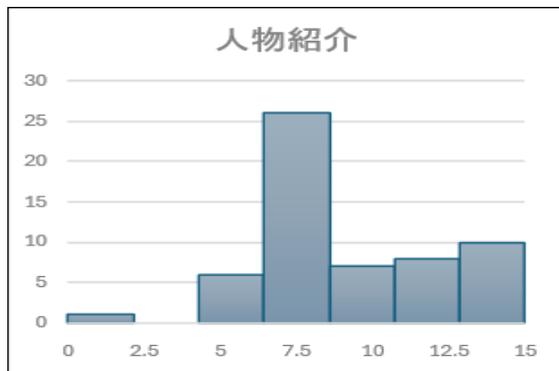


図9 パフォーマンス課題(9月):事前のスコア分布

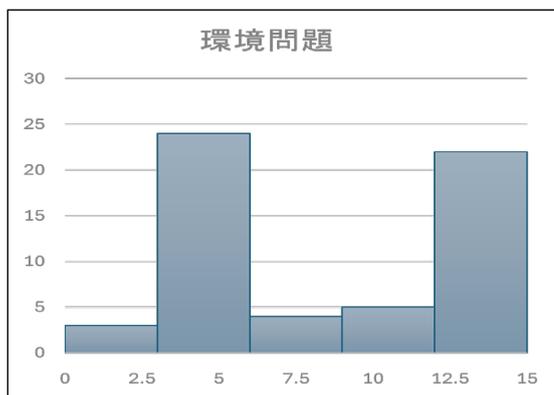


図10 パフォーマンス課題(2月):事後のスコア分布

しかし、事後では12点以上が20人以上になるなど、中位から上位層が厚くなり大幅に伸びている。事後の2月は、トピックが「環境問題」で難易度が高く上位と中位の差は見える。授業内容と照らしてみれば、図5で示したPadletでの情報共有とワークシートをもとにやりとりが盛んに行われた時期は2024年の12月頃であるが、AI学習も個人差はあるものの概ね10分帯学習で5か月

を超えてきた頃であった、クラスの一人ひとりが即興発話にも慣れ 10~15 語以上の発話が難しくない状況となっており、英語をもちいて思考を深め、学びに向かう状況が見えた時期であったといえる。

変容を詳しく見るために、9名の生徒の抽出し、表4にAIに録音された生徒の即興アウトプット、および、パフォーマンス課題の評価の事前(9月)と事後(2月)の変容を記す。パフォーマンス課題は英語教師とALTがルーブリックに基づいて評価したものである。尚、9月のトピックは「自分の紹介」で、2月のトピックは「環境について」であり事後の難易度の方が高い。また、表6に、同じ9名の英語授業でのAI活用、思考を問う授業でのペアやりとり等についての記述を記す。

**表6 AI録音の発話スクリプトとパフォーマンス課題の評価の変容(事前と事後)**

生徒	(a) 絵描写主に動作	(b) 週末にしたいこと	(c) 絵描写主に動作	(d) 週末にしたいこと	(e) リスポンズ時間	(f) 語数伸び	(g) パフォーマンス課題	(h) 通常英語活用度	(i) AI録音活用度
KA	I---I---	/	s---song the --vio.		3*3	1*1	9*9	18	2
TS	/	/	He is playing violin.		*1	0*4	9*9	42	2
KA	/	/	He playing guitar.		*1	0*3	9*15	40	2
OZ	/	I play e---baseball.	/	I like listen to music. Lisening music is very ah---	2*1	3*10	11*15	64	3
TA	He is...	/	He is playing, playing violin.	I usually going to shopping mall.	2*1	2*5.5	13*13	64	4
SU	He is singing.	/	/	/	2*	2*?	15*15	77	3
SA	He is singing.	/	He playing the guitar.? Violin	I usually do play badminton.	1*1	3.5*5	15*15	79	2
DO	He is singing.	I usually watch the movie on weekend.	He is playing the violin.	I like play badminton.	1*1	4.5*4.5	15*15	83	2
SE	He is singing a song.	I'd like to read comicbook.	He is playing the violin.	He is---by---I usually go to juku to study.	1*1	5*8.5	15*15	85	3

結果の特徴として、例えば、表4の生徒OZは、事前にはほぼ即興発話は少なく3語であったが事後は10語の発話を即答でしており、パフォーマンス課題の評価は11点から15点と伸びた。通常の定期テストからは英語はあまり得意でなかった様子であるが、英語のアウトプットに慣れ親しんでいる様子が見える。生徒全体には、リスポンズ時間が短くなり、語数が伸び、複文や付け足しの句が出現したといえる。また表7に示した事後アンケートからは、AIの良さとして、一人のペースで出来、苦手分野の克服や英検二次面接の準備が出来ることが書かれていた。しかし、文法や表現方法がわからないときは、

これだけでは出来るようにならないと書いていた。また多くの生徒がAIよりも授業でのペアやりとりや友人に教えてもらえる良さを述べており、即興表現が定着することで、教室でのペアやりとりも楽しめている様子であった。総じて、生徒はAIよりペア学習・教え合いが好きだが、成績中位以上の生徒は熱心にAI学習やデジタル音読にとり組む傾向があった。

**表7 抽出9名の生徒アンケート記述**

KA	AIは分かりづらいとやらなくてよい 単語や文法を覚えることが苦手
TS	AIは分かりにくいところもあるペア学習が好き 聞くが得意 書くが苦手
KA	AIは一人で出来るのがいいペアは相手に聞きやすい 一つ一つ。
OZ	AIはまあ ペアでは教えるのが好き 話すと発表が得意 文法覚えられない
TA	AIは苦手分野を復習によい ペアは話しやすい 読むが好き 書くが苦手
SU	AIは英検の練習によい ペアは話しやすい 読む得意 話すと発表が苦手
SA	AIはいろんなことができる ペアは教えてもらえる 書くが得意 読むが苦手
DO	英語が好き 話すと発表が得意 AIは単元ごとに使いやすい ペアの方が好き 受験の過去問が悩み
SE	AIは英検シミュレーションが良い ペアは難しい時がある 話すと発表が得意 英語が難しくなった

評価者別では、CdLT-2とAI-2、即ち、教師とAIの評価には、顕著な異なりがあるが、スピアマンの相関係数は中位である ( $rs = .49, p < .01$ )。AIは中央値をつけず明確に段階的スコアを出し絶対評価で良い方に近づけ、低いスコアを出すことにも躊躇がない。教師は中央値に近い評価が多めでパフォーマンスにやや高いスコアを出し低い評価はほぼない。しかしながら、生徒のスピーキングへの評価は、教師とAIはある程度関係性があり、スピーキングスコアを参照しながら、AIモジュール学習を単元指導に位置付けていく可能性はあると考えられる。

## 5. 考察

AIを組み込んだ教科連携による思考を問う授業(CLIL)は、中学生のELの発達に段階的を支える方向でプラスの影響を与えたといえる。パターンプラクティスのように型を入れ替えるのみならず、AIの話す英語の

意味に即座に交渉して絞り出した意味のある発話の回数が増加した。単語レベルの応答からフレーズを用いた発話への移行が観察された。しかしながら、AI 学習は語順正誤や絵描写タスクが主流で、CLIL を促進する推論や思考を促すところは AI 学習ではまだ見られず、人間である教師の教材開発や発問力に拠るところが大きいといえる。このような AI と教師の指導の差は、初学者の言語発達にどのような影響を及ぼすかについても考察を行っていく必要がある。生徒は AI よりペア学習・教え合いが好きだが、成績中位以上の生徒は熱心に AI 学習やデジタル音読に取り組んだ。

### 5. 思考を問う CLIL と AI : 結論今後の展望

本実践研究では、CLIL と AI 学習の融合は、生徒の即興的な発話 (EL) に影響を与えるかどうかを実践し探索することを目的としてきた。思考を問う CLIL を取り入れた CLIL では、インプットを多く聞かせ、teacher talk と reading 指導の後に、teacher question による十分なやりとりを行い、intake の時間を豊かすることで、生徒らにはやや複雑な考えを述べる場面が見られた。その際に、自分の意見が考えを述べるための語彙や表現を AI 学習で蓄積してきており、生徒が最も考えを深め合い、内からのこみ上げてきたフロー状態がある場面で、即興的な発話 (EL) として押し出せたのではないかと考えられる。パフォーマンス課題の事前事後スコアでは有意な差で変容が見られ、生徒のアンケートからも話すことの苦手意識がなくなり、意見を英語で表現できそうだという、やりがいのある学びになっていると考える。

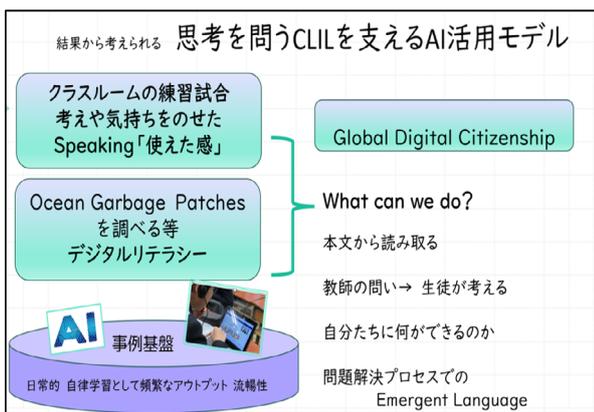


図 11 思考を問う CLIL を支える AI 活用モデル

F 中学校では、このような生徒の意欲や、社会の問題を英語をもちいて述べる取り組みとして、今後、アジアの他の国の中学生とのオンライン交流を目指して計画している。図 11 は、冒頭で述べた Lutge (2025) で挙げ

られた EU での実践例をヒントに、筆者が CLIL を支える AI 活用モデルを表したものである。Lutge は、EU の学校どうしが、AI 学習で可能となった、「平和への思い」についてデジタルを駆使して、共通語として英語を使った相互ライティング取り組みを紹介している。AI 学習が支えるデジタル・シチズンシップの段階へと、オンライン同期やりとりが目指せる日も遠くないと考え、双方向コミュニケーションを支えるのは思考と即興の発話である。今後は、AI による表現蓄積の学びが実際のやり取りに結べるような、グローバル・デジタル・シチズンシップを育成する枠組みを構築したいと考えている。

### 引用文献 (参考文献)

文部科学省 (2023) 『初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン (Ver.2.0) 概要』より取得  
[https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt\\_shuukyo02-000030823\\_003.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_shuukyo02-000030823_003.pdf)

Erickson, H.L., & Lanning, L.A. (2014). *Transitioning to concept-based and instruction: How to bring content and process together*. Thousand Oaks, Cowin.

Kashiwagi, K, Ito, Y., & Matsuda, S. (2022). How does a usage-based approach cultivate procedural knowledge of the morphological structure (-ed): Using dictogloss tasks. *ARELE*, 33, 159-174. [https://doi.org/10.20581/arele.33.0\\_159](https://doi.org/10.20581/arele.33.0_159)

Lutge, Christiane. (2025). Digital global citizenship and AI literacy: Challenge and perspectives for English Language Education, JACET 関東講演資料

注)

・BASE in OSAKA は、デジタル学習ツールを効果的に活用した、言語活動の充実した取り組みの推進として、大阪府下の中学校における、授業改善やパフォーマンステストの回数及び質の向上、英語教育推進に係る取組みの充実に向けて、各連絡会や英語教育 Web フォーラム等において府の取組みについての普及・発信、情報交換や協議を実施しているものである。その実証研究校の一つとして F 中学校において本取り組みを実施したものである。  
[https://www.mext.go.jp/content/20240722-mxt\\_kyoiku01-000037197\\_27.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240722-mxt_kyoiku01-000037197_27.pdf)

・本研究は研究課題の助成を受けている。柏木賀津子(2025-2028)「Translanguaging と複文化 CLIL-AI スピーキングテストへの応用」JSPS 基盤研究 C25K04307

J-CLIL Newsletter 掲載 賛助会員 & website

\* J-CLIL website 掲載名称および掲載順

- Global Step Academy
- 三修社
- 教育開発出版
- 成美堂
- 一般財団法人 英語教育協議会 (ELEC)
- サインウェーブ
- EF Japan
- 学習アトリエ COR
- ECC
- 増進堂・受験研究社
- ウィル・シード
- ケンブリッジ大学出版
- ポリグロッツ レシピ for School
- ELSA Japan 版
- 朝日出版社

各賛助会員の HP は [こちら](#) でご確認ください。



## 『J-CLIL Newsletter』投稿募集

J-CLIL Newsletter WG

日本 CLIL 教育学会 (J - CLIL) では、ニューズレターへのご投稿をお待ちしております。  
 クラスでの CLIL/CBLT の実践紹介や実践状況の報告などをご紹介ください。皆様の実践が共有できるよう、  
 Web で公開をさせていただきます。皆様のご投稿をお待ちしております。奮ってご応募ください。

## ◆投稿要領 (2025 年 3 月改訂) ◆

1. 投稿者は原則として日本 CLIL 教育学会の現会員であることを条件とします。ただし、共同執筆の場合、筆頭者が会員であれば、内容により必要と判断される場合は、運営委員会で判断し非会員でも投稿を認めます。
2. 内容は CLIL 及び CBLT の実践に関わる報告を中心とします。その実践を CLIL と捉える理由、実施する言語教育と内容等の【概要】、【目的】、および【結果と考察】などを含めることが推奨されます。実践が伴わない理論や報告等の投稿についてはご相談ください。
3. 執筆量は 2 ページ以上 8 ページ以内 (資料を含む) とします。
4. 執筆言語は日本語または英語とします。
5. 原稿締切はメーリングリストにて、ご連絡させていただきます。
6. 投稿数は、原則として 1 回につき 1 人 1 編とします。
7. 投稿応募者の方は、以下の投稿要領に従って原稿を作成し、提出してください。
  - ①添付文書の [No.2 添付資料テンプレート](#) を WORD でダウンロードし上書きして原稿を作成する。[No.3 添付資料テンプレート](#) は参照用の PDF 資料となる。
  - ②提出物は (1)PDF 原稿、(2) ワード原稿、(3) 図・表の 3 種類で、PDF 原稿はそのまま Web で公開可能な完全原稿とする。
  - ③原稿の大きさは A4 サイズとし、ページ数を下 (中央) に明記する。
  - ④表題は HGS 創英角ゴシック UB 16 ポイント (太字)、副題は 14 ポイント (太字)、氏名・所属は MS 明朝 10.5 ポイントとし、表題と本文の間に実線が入る (ダウンロードした WORD のテンプレートに上書きし、枠中の空白文字の下線は消さないこと)。
  - ⑤本文字詰めは、1 ページあたり 25 字× 46 行× 2 段 = 2,300 文字 (10.5 ポイント) とし、本文の字体は和文は MS 明朝 10.5 ポイント、英文は Century 10.5 ポイントとし、句読点は、句点 (。) と読点 (、) とする。横見出しは HGS 創英角ゴシック UB 10.5 ポイント (全角) で、前後に 1 行ずつ空けて 1. ○○○、2. ○○○ とし、小見出しが入る場合は前に 1 行空けて同様に HGS 創英角ゴシック UB 10.5 ポイント (全角) で 1. 1、1. 2 と最初の数字の後にピリオドを入れる。見出しのレイアウトはテンプレートを参照すること。なお本文中の数字はすべて半角で記載すること。
  - ⑥カッコについては基本全角 ( ) を使うが、前の文章が英語で ( ) 内も英語の場合のみ半角とする。
  - ⑦引用文献 (または参考文献) は [APA \(第 7 版\)](#) に準じ、文字サイズは 9 ポイントとする。(別紙「[No.4 J-CLIL Newsletter 文献リストの書き方 \(ver. 2\)](#)」参照。ただし、この資料は 10 ポイントで作成)。別紙に記載されていないものは基本的に APA 最新版に沿うこと。
  - ⑧表は上に、図は下に、番号とタイトルを中央揃えで入れる (テンプレート参照)。
  - ⑨本文中に掲載した以外の付録データを示したい場合は、二次元コードではなく URL (リンクを貼る) にて記載すること。
  - ⑩ URL のリンクが遷移するか (有効かどうか) を PDF と WORD の両方で確認をしてから、提出をすること。
8. 本文中に使用する著作物 (図表、写真、教材のスキャン画像などすべてを含む) が、第三者の著作権、肖像権、その他の権利等に抵触しない旨を書面にてお約束させていただきます。
9. 投稿希望や原稿等の送付先は [jclilnewsletter@gmail.com](mailto:jclilnewsletter@gmail.com) となります。

# J-CLIL Newsletter vol. 16

2026年3月31日発行

発行者：日本 CLIL 教育学会 (J-CLIL)

<https://www.j-clil.com>

代表者：会長 柏木賀津子

発行所：〒543-0051 大阪府羽曳野市学園前3丁目2-1

四天王寺大学 教育学部 7号館 312室付

J-CLIL 事務局

[secretariat@te-clil.jp](mailto:secretariat@te-clil.jp)

編集：J-CLIL Newsletter 編集委員

山下理恵子（武蔵野大学）\*編集委員長

大和洋子（星槎大学）

富樫里真（青山国際教育学院）

糸井貴夕（立命館大学）

安部由紀子（北九州市立大学）

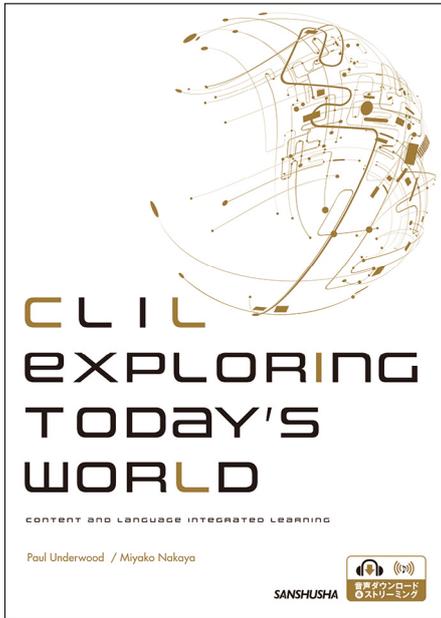
宇田竜子（滋賀県教育委員会）

新刊教科書案内



見本ご請求ください。

出来次第、順次お送り申し上げます。



CLIL 英語で考える世界の今  
CLIL Exploring Today's World

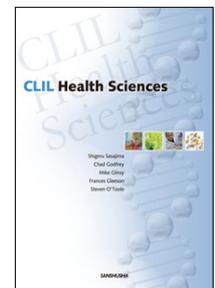
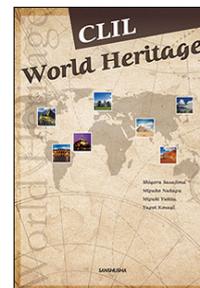
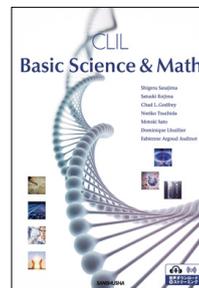
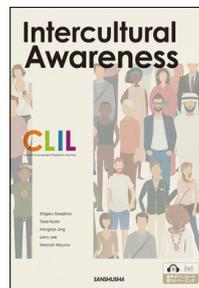
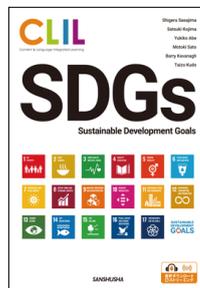
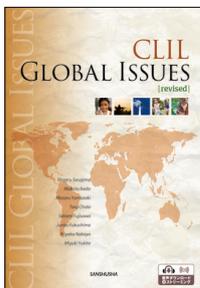
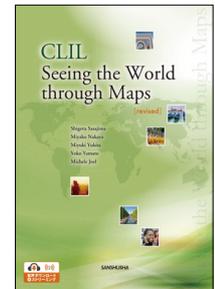
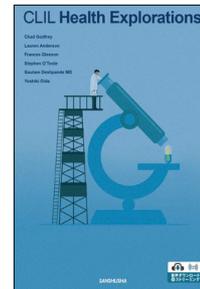
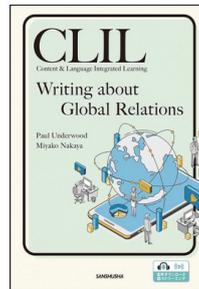
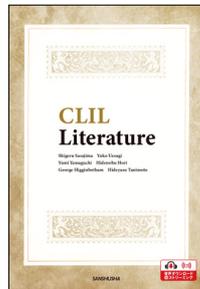
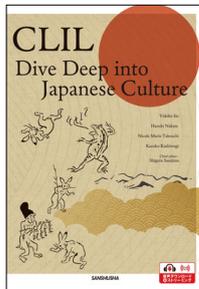
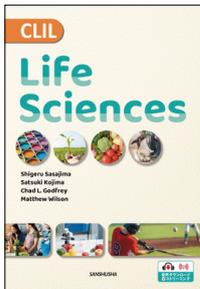
Paul Underwood / 仲谷 都 著

『CLIL 国際関係で英語ライティング』の内容をアップデートし、総合教材化しました。各課の主題となる英文から、内容理解と学習者同士のディスカッションに取り組み、豊富な練習問題を通じて学習者が主体的に考え、問題提起し、議論を展開することを促します。巻頭にリストアップした英語で議論するための有用表現はグループワークを円滑にする助けになります。

B5判 / 132頁 / カラー 全14課 定価 2,530円(税込)  
ISBN978-4-384-33544-6



好評 CLIL シリーズ



テキスト詳細、  
見本のご請求はこちら



# AI がスピーキングを自動採点 英語 4 技能対策アプリ

# ELST®

English Listening & Speaking Testing

中学検定教科書完全準拠 / 英検®面接対策 / CEFR 準拠

手書き文字を認識・採点  
Writing 機能も  
搭載予定!

※英検®は、公益財団法人日本英語検定協会の登録商標です。※本アプリ内のコンテンツは、公益財団法人日本英語検定協会の承認や推奨、その他の検討を受けたものではありません。※ELST®は、株式会社サインウェーブの商標登録です。

## 3つの学習コースで英語を学べる!



### 教科書コース

5社の中学校検定教科書の本文・単語・文法事項が搭載されています。教科書のお手本音声の聞き、発話を採点してもらいながら学習ができます。教科書内容に準拠した練習問題も収録しています。



### 英検®対策コース

英検®対策コースでは、英検®面接の練習をすることができます。画面に面接官が登場し、本番さながらの試験を体験することができます。自分が発話した英語が点数化され、実力が確認できます。



### CEFR コース

英語4技能の能力を測るものさしとして活用される「CEFR」に準拠したコースです。自分のCEFRレベルを把握し自分のレベルに合った問題に取り組むことでレベルアップを実感しながら学習できます。

## 先生の業務効率化をサポート



### 無料 教師版管理画面

生徒ひとりひとりの学習状況が管理できます。生徒への宿題の配布や学習進捗確認、成績の管理、CSV書き出しなどができ、先生の業務効率化をサポートします。

搭載されている機能：宿題配布、宿題管理、成績確認、CSV書き出し、クラス管理

お問い合わせ

info@sinewave.co.jp  
TEL: 03-4500-9125

株式会社サインウェーブ  
https://www.sinewave.co.jp/  
東京都千代田区外神田 3-14-3 福栄秋葉原ビル 2F