

高等学校と高専における活動型学習の実践研究 — タスク型と CLIL 型学習の違いについて —

岡田 美鈴 (責任著者), 浮田 智也

Practical Research of Active Learning in Senior high school and National Institute of Technology, Ube College: The Difference between Task-Based and Content and Language Integrated Learning

Authors: OKADA Misuzu and UKIDA Tomoya

Abstract : This paper aims to report the practical research of active learning in senior high school (TBLT) and National Institute of Technology, Ube College (CLIL). In senior high school, participants are 60 students in 3rd grade who belong to departments of agriculture and design. They learn infinite articles and use them in pair and group work through TBLT. Moreover, in NIT, Ube college, participants are 200 students in 2nd grade every year (in total of 800 for four years), who belong to departments of mechanical, electrical, intelligent system, chemical and biological engineering, and business administration. They learn “pictogram,” “ocean plastic problem,” and SDGs from the textbook in English. After learning, they make their own pictograms and give presentations using language knowledge which they have learned.

Key words : TBLT, CLIL

1. はじめに

文部科学省が平成30年(2018年)7月告示した『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』^{1*}によると、「高等学校の授業においては、依然として外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取り組み、特に「話すこと」及び「書くこと」などの言語活動が適切に行われていないこと」(p.6)を課題のひとつとして挙げている。授業時間数や授業計画の完遂、受験指導など、様々な理由においてアクティビティの導入が困難なことは想像に難くない。しかしながら、先行研究でも多く見られる高等学校における様々なタスク活動の実践報告は、教諭の方々の努力に他ならないであろう。一方、モデルコアカリキュラム^{2*}という独自のカリキュラムシステムをもつ高専では、学習指導要領の4技能5領域の育成を念頭に置きつつ、汎用的技能や態度・志向性といった技術者に必要な能力の育成にも目を向けている(国立高等専門学校機構, 2017)。高等学校に比べ、授業の自由度がある高専では、英語教育においてプレゼンテーションやディベート、PBL (Project or Problem-based Learning) など様々な手法を用いて学生の言語知識の学習促進や、コミュニケーション

ン能力、汎用的技能、態度・志向性の向上などを目指すことが可能である。中でも CLIL は、そういった手法を組み合わせることで CLIL 型授業を設計することで、学生の言語能力やテーマに対する理解、スキルの習得に有効な方法の一つであると思われる。

2. タスク型言語学習と CLIL 型言語学習

2.1. Task-based Language Teaching (TBLT) について

タスク (task) とは、日常生活における課題のことである。Long (1985)^{3*}は「タスクの意味するものは、仕事で、遊びで、またはその間に日常生活で人々が行っている 101 の仕事のことである」としている (p.89)。TBLT においては、こうしたタスクの達成に向けた活動を授業中に行う。学習者は、タスクを達成しようとコミュニケーションを取るなかで生じる問題の為に、言語形式に意識を向けることとなる。また、Ellis et al. (2019)^{4*}によると、タスクはインプットベース (input-based tasks) とアウトプットベース (output-based tasks) に分類することができるが、前者は、読んだり聞いたり情報を処理し、その情報についての理解を示すことが学習者に求められる。一方後者は、タスクの成果

(2024年1月22日受理)

*宇部工業高等専門学校 一般科 責任著者

を達成するために話したり書いたりすることを学習者に求めるものである。

2.2. Content and Language Integrated Learning (CLIL) について

CLIL とは、複数の言語を必要とするヨーロッパ共同体で提唱された学習方法である。Coyle et al. (2010)^{5*}によると、CLIL は母語以外の言語を使って、学習者に内容(教科)だけでなく言語にも注意を向けさせながら両方を学び教える、dual-focused educational approach であるとしている。CLIL 型授業を組み立てる際に軸となるのは 4C と呼ばれる考え方である。Content (内容)、Communication (言語)、Cognition (思考)、Community (協学) であり、それらが組み合わせられた授業設計をすることによって、内容と言語の学習を同時に促進していくことが可能とされている (Coyle et al. 2010^{5*}; 渡部他, 2011^{6*}; 二五, 2016^{7*})。言語にフォーカスしてみると、学習者が CLIL 型授業で学ぶ場合、3つの言語を使用して学ぶという。文法や語彙などの言語知識をさす language of learning (学習の言語)、英語を使って議論したり、ペアワークやグループワークなどをする際に必要な表現などを指す language for learning (学習のための言語)、そしてその2つを結び付け、実際に学んだ言語知識を使うことで発達していく language through learning (学習を通しての言語) である (池田, 2011^{6*})。この 4C と 3つの言語の考え方を軸に授業を組み立てるならば、教科書のテーマと結び付け、その中に含まれる進出語彙や文法項目を学び、ペアワークなどをしながら適切な表現とともに言語知識の使用を促し、それらの集大成となるグループ発表でさらに実践的な言語使用に結び付けるなど、様々なバリエーションで英語教育の中に組み込むことが可能であると思われる (池田, 2011^{6*}; 和泉, 2016^{8*})。

3. 高等学校における実践

3.1. 対象者と目的

県立高校の農業科、デザイン科 3 年生約 60 名を対象に、タスク型言語活動を実践した。このタスク型言語活動においては、授業で学習した文法項目をタスクの中に落とし込み、使わせる仕掛けを施したコミュニケーション活動を行う。文部科学省 (2018)^{9*}が示している外国語の目的「コミュニケーションを行う場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について...的確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝えあったりすることができる力を養う」(p. 14) ことを目指したものである。授業のねらいは以下の2点である。

1. 学習指導要領的な力の育成 (日常的な場面における英語

のリーディング能力の育成と、読み取ったことを伝え合う能力の育成)。

2. 言語知識 (単数・複数) の学習。

3.2. 方法論

ワークシートを用いて授業活動を行う。ワークシートには雪だるまの作り方の英文が書かれている。生徒は英文を読み取り、理解した内容を図にしてワークシートに書き込む。グループ内で図を見せ合いながら理解した内容について話し合う。各々の雪だるま像の差異について話し合うなかで、名詞の単数・複数に着目するように活動は設計されている。英文の雪だるまを再現するという目的達成に向けてコミュニケーションを取るなかで、言語形式に意識を向けることになるのである。このように、日常的な課題であるタスクの達成を目的とした活動の中で、学習者の意識を言語形式へ向けさせるのが、タスク型言語活動である。

3.3. 実践

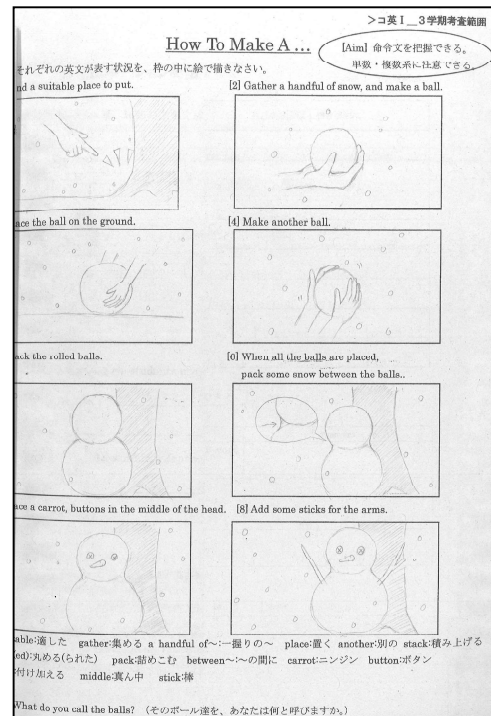


図1 正確に全工程を読み取った生徒のワークシート

活動はワークシート1枚を用いて、50分間の授業1回で行った。A4版のワークシートには、全8工程から成る雪だるまの作り方が、それぞれ英文1文で書かれている。また、それぞれの英文を図示するスペースが設けられており、生徒は理解した内容を絵という形でアウトプットした。

導入として約5分間で、今まさに窓の外に降り積もっている雪を用いて、とあるアメリカ流のもの(雪だるま)を作る

方法を学ぶことを生徒に伝えた。そして、約 20 分間で生徒に英文を読ませ、理解した内容を絵に描かせた。次に、5~6 人一組のグループにし、約 15 分間でそれぞれが描いた雪だるまには差異があることを確認させ、差異の原因となった英文の解釈について話し合わせた。最後に、約 10 分間で差異の原因が名詞の単数・複数にあったことを確認し、正しい雪だるま像をクラス全体で確認した。なお、雪だるまをテーマにした理由は、当該地域には毎年多くの降雪があり、雪だるまが身近で日常的なテーマとして適していたからである。

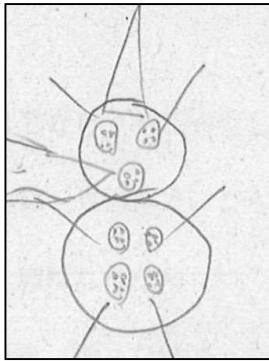


図2 ボタンの数を敢えて多く描いた絵

図1は、正確に全工程を読み取った生徒のワークシートである。図2では、“place a carrot, buttons in the center of the head.”の工程においてボタンが複数形で表現されていることに気づき、敢えてたくさんボタンを配置している。このように単数・複数を意識した生徒と、意識しなかった生徒の違いは、図3のように棒の数やボタンの数の違いとなって現れる。こうした違いの原因となった英文の理解についてグループ内で話し合うなかで、ほとんどのグループが、名詞の単数・複数について気付いて話し合うことができた。当該言語形式について気付かなかったグループもあったが、他グループが正しい雪だるま像とその理由となる英文の解釈を発表するのを聴くうちに、しきりに頷くなど納得する姿を見せた。また、普段はおとなしくなかなか話し合いに参加することができない生徒も、課題達成に向けた取り組みのなかで、他の生徒と活発にコミュニケーションを取る姿が見られた。

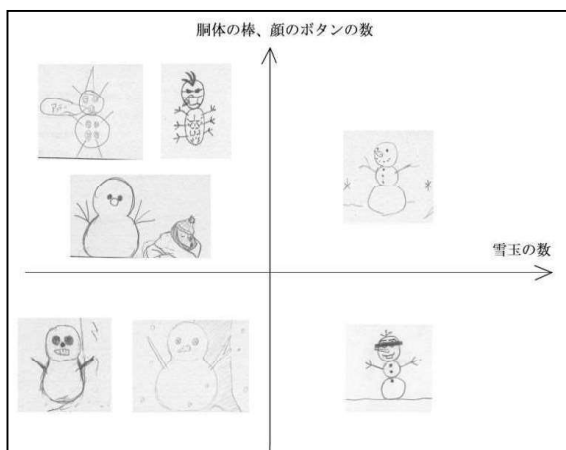


図3 腕、ボタン、胴体の数による分類

3.4. 考察

これは県立高校3年生約60名を対象に、雪だるまの作り方の英文を読み、理解した内容を絵でアウトプットし、グループ内で話し合って正しい雪だるまの作り方を確認するタスク型言語活動である。ねらいとした2点について考察する。

1. 学習指導要領的な力の育成（日常的な場面における英語のリーディング能力の育成と、読み取ったことを伝え合う能力の育成）については、雪だるま作成という日常的な場面をテーマにしたリーディング活動を行い、また読み取った内容を絵にしたものについて、根拠となる文章を示しながら話し合う活動を実施したことで達成することができたと思われる。
2. 言語知識（単数・複数）の学習についても、ほとんどのグループが話し合いの中で問題の言語形式に気付くことができたことから達成することができたと思われる。また、いつもはなかなか話し合いに参加することができない生徒が、他の生徒と活発にコミュニケーションを取ることができたのは、身近な課題の達成を目標とするタスク型学習の特徴であると思われる。しかしながら、2点のねらいのどちらに関しても、能力の伸長や学習の効果を証明する定量的なデータはない。タスクの評価は、目的となる課題が達成できたかどうか、つまり最終的に正しい雪だるまの絵を描けたかどうかを評価するものであり、対象者の言語能力を測るものではない。よって、今後は活動の効果を測定するテストを導入することが必要である。

4. 宇部高専における実践

4.1. 対象者と目的

2018年から2022年(オンライン授業の2019年を除く)の4年間、本校の2年生を対象に、CLIL型授業を実施した。学生の所属は、機械工学科、電気工学科、制御情報工学科、物質工学科、経営情報学科の計5学科であり、年度によって違いはあるが、およそ200名の2年生がこの授業に参加してきた。授業のねらいは以下の3点である。

1. 中間言語に新たな言語知識を組み込むこと。
2. 活動によって、Lesson内で学んだ内容を深く知り、それと同時に課題解決に目を向けさせること。
3. SDGs (Sustainable Development Goals) を意識しながら、Lesson内で学んだ文法や語彙を使わせる仕掛けを施し、活用能力向上を目指すこと。

4.2. 方法論

使用した教科書は三省堂の『MY WAY English Communication II』(2018)^{9*}である。CLIL型授業の対象となる内容は、Lesson1の“Pictogram”、Lesson2の“A New Way to Clean Up the Ocean”である。1回の授業に

において、Lesson の Section をひとつずつ進めることとした。動画を使った文法項目の学習、フラッシュカードによる新出語彙の学習、ジグソー法を用いたグループでの Reading 活動で内容を理解し、最後にまとめをするといった一連の流れで学生は学習していく (岡田, 2019a)。英語を学ぶと同時に世界でみられるピクトグラムや、海洋プラスチックごみといった SDGs にも通ずるテーマについても深く考える機会を設けることができた。

これらの授業が終わった後、扱ったテーマを参考に、世界や日本、地域が抱える問題を喚起させるピクトグラムをグループで作成し、英語でプレゼンテーションをさせることとした。この活動により、学んだ言語知識を使うことができるだけでなく、内容について英語で考えることが可能となる。これが一連の CLIL 型言語学習の授業である。

4.3. グループ活動での実践

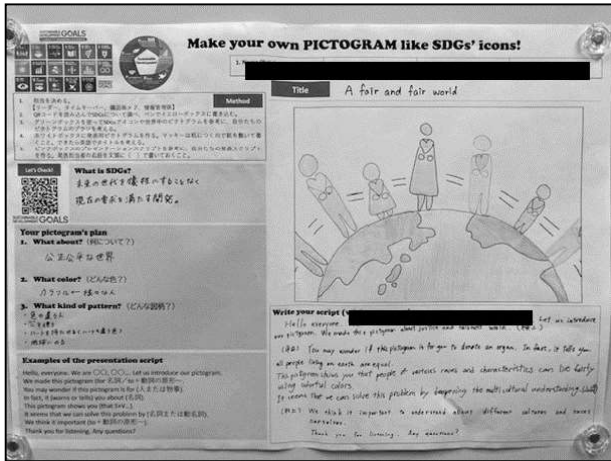


図 4 ピクトグラムと英語での発表原稿を作成するための LSH

グループ活動は、大判プリント (Large-Sized Handout: LSH) を用いて実施した。LSH は Aburatani, et al. (2016)^{12*} で発表された大判プリント (A0 から A2) を使った学習方法であり、共同研究において中村他 (2021^{13*}, 2022^{14*}, 2023^{15*}) や、岡田 (2019b, 2021^{16*}, 2023a^{17*}, 2023b^{18*}) など、実績を積んできたグループワーク用の学習教材である。

図 4 は、SDGs を念頭に置いたピクトグラムを作成するための大判プリントである。1 回目の 45 分間で、リーダー、タイムキーパー、備品係、情報管理係などの役割分担を決め、Method から活動の流れを確認した。次に、各班に配ったタブレットを使って、学生が QR コードから国連の SDGs 動画を英語で視聴し、SDGs とは何なのかをボックス内 (LSH では黄色の部分) に書き込んだ。その情報をもとに、次のボックス (LSH では緑の部分) で自分たちの作成するピクトグラムの設計を行った。早いグループでは、右の大きなボックスに絵を描き始めた学生たちもいた。2 回目の 45 分間で

は、グループで協力しながらピクトグラムの絵を描いた。下書きをしたり、色を塗ったりとメンバーで役割を分担しながら作成していた。描いた後は、左下にある英語の発表原稿の例を見ながら、これもメンバーで協力して原稿を作成した。この原稿例は、三省堂『MY WAY English Communication II』^{9*} の Lesson 1 と 2 で学んだ文法を含んでいる。3 回目の 90 分では、ピクトグラムと原稿を完成させ、発表担当を決めたら練習、その後ほかの学生たちに向けて発表をした。聴衆の学生たちからは、日本語と英語で質問が上がり、発表者の学生も日本語と英語を交えて回答していた。

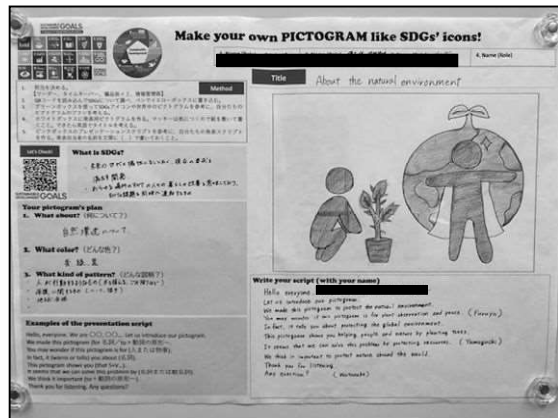


図 5 ジェンダーに関するピクトグラムを作成したグループの LSH

4.4. 考察

これは総合英語 IIA の授業の中で、教科書を使った言語知識の学習、Reading や Listening 活動、それに伴うテーマについての深い考察などを通し、自分たちのピクトグラムを作成し、英語で発表をする、一連の CLIL 型活動である。ねらいとしていた 3 点について考察してみる。1. 中間言語に新たな言語知識を組み込むことについては、さまざまな教材を用いて繰り返し学習させることによって、新しい文法項目や語彙を理解し、内在化させることはできたと思われる。定期試験においても、特に CLIL 型活動にかかわった内容については他に比べて点数が高い傾向が見られた。2. 活動によって、Lesson 内で学んだ内容を深く知り、それと同時に課題解決に目を向けさせることについても達成できたと思われる。学生たちは教科書と国連の動画から SDGs を理解し、それを通して環境や教育、ジェンダー、インフラ、動物の生態などの課題に目を向け、問題提起や解決策を示すピクトグラムを作成することができたためである。3. SDGs (Sustainable Development Goals) を意識しながら、Lesson 内で学んだ文法や語彙を使わせる仕掛けを施し活用能力向上を目指すことについては、知識の自動的な活用まで引き上げるには十分であったとはいえない。しかしながら、

こういった経験の回数を増やすことが大切なので、活動自体を取り入れられたことはよかったのではないと思われる。

また、CLILの4C (Community, Cognition, Content and Cognition, Communication) を念頭に置いた発表後の自己振り返りアンケートを実施した。アンケート項目は、Community では「1. グループメンバーと助け合えましたか」、Cognition では「2. グループ内で自分の意見を述べることができましたか」、「3. グループ活動で適切な情報を検索できましたか」、Content and Cognition では「4. 課題発見や解決策など、自らの考えが深まりましたか」、Communication では「5. 発表の練習はできましたか」、「6. ジェスチャーやアイコンタクトを使えましたか」、「7. 相手に伝わるような発表原稿でしたか」、「8. 相手に伝わるように発表できましたか」の8点である。

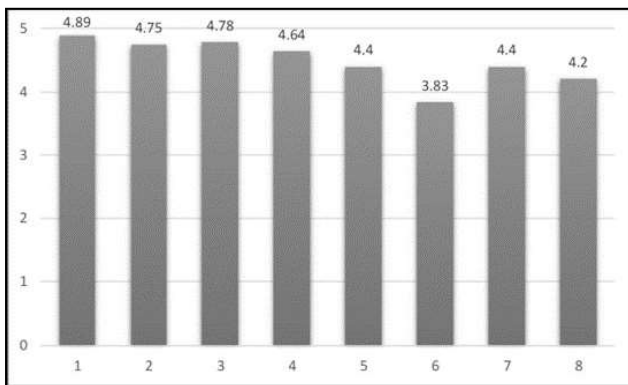


図6 2018年から2022年までの2年生の5件法によるアンケート結果

アンケートは5件法(できた、概ねできた、どちらとも言えない、あまりできなかった、できなかった)で実施した。図6は4年間分、およそ800人のデータをまとめたものである。概ね点数は高くなっているが、6の項目は特に低くなっている。発表の練習はしたものの、原稿の暗記まではさせなかったために、LSH内の原稿に目やって発表する学生が多かったためである。それでも、時々聴衆の方に目やり、アイコンタクトをしたり、ピクトグラムを指し示しながら発表する学生も見られた。自由記述のコメント欄には、練習が十分でなかったことや、ジェスチャー、アイコンタクトができなかったことへの反省と次への抱負などが多く書かれてあった。また、グループでひとつのものを作り上げることによって、チームワーク力が発揮され、同時に達成感も感じたというコメントも多く見られた。

5. 高校におけるTBLTと高専におけるCLIL

の考察

近年では、高等学校でもタスク型のアクティビティだけでなく、プレゼンテーションやディベート、CLILなどの手法

も実践報告も多くみられるようになってきた。しかしながら、特に県立高校などでは、学校行事や受験指導、授業時間数が限られる中で学習指導要領に沿った授業計画を完遂しなければならず、大きな活動を取り入れるのは大変なことである。そういった中でもTBLTは、意味に着目しながらその日の学習内容を自然と使わせる仕掛けを施したアクティビティにできれば、各課の最後に少ない回数や短い時間で取り入れることも可能であろう。本稿の高等学校の実践がまさにそのような活動であった。一方高専では、授業時間の配分やテキスト選定など自由度が高いため、学習指導要領やモデルコアカリキュラムを念頭に置いた大型の活動を取り入れることも可能である。CLILは本来、扱う教材としてオーセンティックなものも推奨しているが、近年の検定教科書やテキストのテーマ設定も、SDGsや時事問題、異文化理解、多文化共生など多彩である。そのため、本稿で紹介した通常授業と大型の活動を組み合わせることでCLIL型の授業設計をすることも可能であると思われる。

しかしながら、これらの活動が4技能5領域の言語能力の伸長にどれくらい影響を与えているかについては、評価方法の検討を重ねていく必要がある。実際にポスターやパワーポイントを使ったプレゼンテーション、ディベートなどを評価する際に、英文スクリプトの添削をすることは教員側の労力が大きいだけでなく、学生があまり点数を取ることができない可能性も出てくる。本稿の活動では、不定冠詞を理解して表現できているか、スクリプトのモデルを使用しているかといった観点で評価をしている。指導の効果を見るためには、学生の言語運用能力を多面的、重層的に測定する複数の測定法からなるテストバッテリーの検討と長期的なデータ収集が必要であろう。

6. さいごに

本稿は、高等学校と高専における活動型授業の実践報告をするものであり、学校間における活動の比較について検討してきた。グローバル社会がますます進む昨今、高専や大学、一部の高等学校などにおいて国際交流活動がさかんになる中、学生は「話すこと」に興味を示しつつある一方で、「読む」「書く」「言語知識の学習」をおろそかにする傾向はどの学校でも一定数見られるのではないだろうか。4技能はどれかひとつだけが突出しているのではなく、すべてが有機的につながって初めて統合された言語運用能力へと成長していく。言語学習そのものに面白さを感じ、学生が自ら学ぶ契機になるような指導について、日々研鑽を積んでいきたいと考えている。

参考文献

- 1) 文部科学省: 高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編, 2018.
- 2) 国立高等専門学校機構: モデルコアカリキュラム—ガイドライン— (経済・ビジネス系を除く), 2017.
- 3) Long, M. H.: A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modeling and assessing second language acquisition*, 77-99, Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1985.
- 4) Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C.: *Task-Based Language Teaching -Theory and Practice-*. Cambridge Applied Linguistics, 2019.
- 5) Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D.: *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- 6) 渡部良典, 池田真, 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挑戦, 上智大学出版, 2011.
- 7) 二五義博: 8 つの知能を生かした教科横断的な英語指導法—MI (多重知能) と CLIL (内容言語統合型学習) の視点より—, 溪水社, 2016.
- 8) 和泉伸一: フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業 生徒の主体性を伸ばす授業の提案, アルク, 2016.
- 9) 森住衛, 飯野厚, 飯田毅, 伊藤操, 曾野玲子, 田嶋美砂子, 橘広司, 東川直樹, 外山徹, 中井英民, 藤吉大介, Wistner, B., Satoh, H. J., 三輪涼子, 横川博一, 和田俊彦, 北川達夫 (編): **MY WAY English CommunicationII New Edition**, 三省堂.
- 10) 岡田美鈴: 自動フラッシュカードを使用した言語学習における文法項目の内在化—マルチ処理を課すことによる学習促進の可能性—, 工学教育研究講演会講演論文集, 620-621, 2019a.
- 11) 岡田美鈴: CLIL 型指導による SDGs 英語プレゼンテーション能力と汎用的技能の向上, 第 48 回九州英語教育学会宮崎研究大会, 2019b.
- 12) Aburatani, H., Kuroda, K., Okada, M., Nakamura, S., Maki, S., Yamaguchi, T., & Ichitsubo, M.: Use of Large-Sized Handout (LSH): A template for group learning and active learning. *International Symposium on Project Approaches in Engineering Education*, 6, 356-363, 2016.
- 13) 中村成芳, シティアイシャモクター, 岡田美鈴, 三浦敬, 武藤義彦, 市坪誠: グローバルエンジニア育成に向けた理数系共通教育における CLIL 型授業の設計 —実践的英語インタラクション機会創出を目指して—, 工学教育研究講演会講演論文集, 146-147, 2021.
- 14) 中村成芳, シティアイシャモクター, 岡田美鈴, 油谷英明, 仙波伸也, 市坪誠: グローバルエンジニア育成に向けた理数系共通教育における CLIL 型授業 (第 2 報), 工学教育研究講演会講演論文集, 86-87, 2022.
- 15) 中村成芳, シティアイシャモクター, 岡田美鈴, 油谷英明, 仙波伸也, 市坪誠: グローバルエンジニア育成に向けた理数系共通教育における CLIL 型授業の改善と検証, *Journal of JSEE*, 71 (3), 71-77, 2023.
- 16) 岡田美鈴: CLIL 型指導による SDGs 英語プレゼンテーション能力と汎用的技能の向上② —英語力とジェネリックスキルをどう評価するか—, 第 49 回九州英語教育学会長崎研究大会, 2021.
- 17) 岡田美鈴: 論理的思考力と英語表現力を身につける学科横断型ポリシーディベートの手法, **JACET SIG 授業学研究** 会第 4 回研究大会, 2023a.
- 18) 岡田美鈴: 高専専攻科における SDGs を題材にしたポスタープレゼンテーションの実践報告, **The 62nd JACET International Convention**, 2023b.