

児童の L2WTC を高める小学校外国語科の授業実践  
—L2WTC の第 3 層に着目して—

永田眞子\*

愛知教育大学大学院生\*

Teaching practice to improve children's second language willingness to communicate  
: Weighted third layer of L2WTC model

Mako NAGATA\*

\*Graduate student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

2020 年から完全実施される新学習指導要領では、新しい時代を生きる子供たちに必要な力が三つの柱として整理されている（文部科学省,2019）。すべての教科で、「何のために学ぶのか」ということを意識しながら学習していくことが重要であると言われている。また、国立教育政策研究所（2013）が提唱している「21 世紀型能力」では、21 世紀を生き抜くために日本人に求められている能力が挙げられており、その中でも実践力の 1 つとしてあげられている「人間形成力」は「他者と効果的なコミュニケーションをとる力」と説明されている。それは、国語科や外国語科で主に育成していくとされている「コミュニケーション能力」と置き換えることができるのではないかと考えた。そこで、コミュニケーション能力を育成するために、L2WTC という考え方を援用した教育活動を行うこととした。L2WTC は 6 つの層と 12 の要素で構成されているが、本研究では児童の実態を踏まえ第 3 層の「その場のコミュニケーションに対する自信」に着目して実践を行うことにした。さらに、児童の声や学級の実態から、実践学級の児童が「その場のコミュニケーションに対する自信」をもつためには、「習得」が深く関係しているのではないかと考え、「語彙習得プログラム」を組み込んだ実践を行うことにした。2019 年 6 月に「語彙習得プログラム」を含む単元を計画し、実践したところ、本実践デザインによる授業は児童の外国語の習得を促進することと、児童の外国語に対する「自信」を高める可能性があることが分かった。本稿では、「語彙習得プログラム」に関する具体的な実践とその結果について述べることにする。

keywords : L2WTC, 第二言語取得の認知プロセス, 語彙習得プログラム

I はじめに

1 主題設定の理由

(1) A 市立 B 小学校の児童の実態

B 小学校では、2020 度からの外国語の本格的な教科化に向けて、学校独自の型（授業の流れ）を用いて授業が行われている。児童たちは積極的に授業に参加している様子が見られ、外国語に対して好意的な意見を持っている児童が多いことがわかる。事前に実践学級を対象に行ったアンケートでは、「外国語は好きですか。」という情意面に関わる質問と「外国語に自信がありますか。」という自信に関する質問に対して、情意面と自信はそれぞれ図 1、図 2 に示すような結果になった。情意面では、80.0%の児童が「好き」または「どちらかといえば好き」と回答した。自信では、57.5%の児童が「自信がある」または「どちらかといえば自信がある」と回答した。

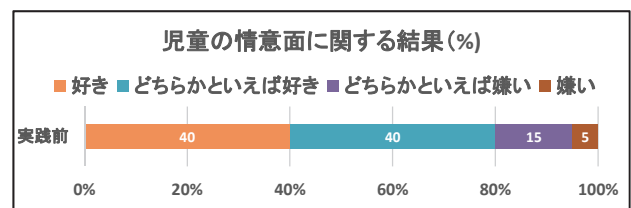


図 1 : 児童の情意面の結果

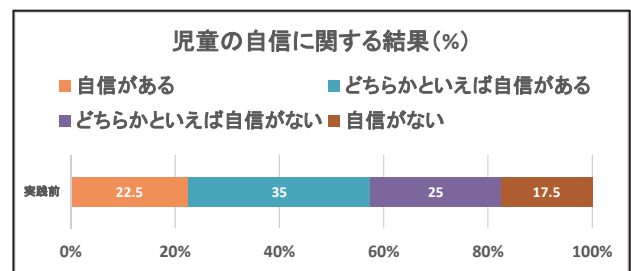


図 2 : 児童の自信の結果

このことから、B 小学校の児童は外国語の授業が「好き」という感情はあるものの「自信」がもてない児童が半数ほどいるという実態が分かった。また、何名かの児童にその理由を尋ねたところ、

- ・聞くことはできるけれど、覚えられないから。
- ・言いたいことがあるけれど、自信がなくて言えない。
- ・合っているか自信がない。

という意見があった。児童の声から、児童が自信を持ってない要因の1つとして「できる」「覚える」というような「習得」に関わることが関係している可能性が高いのではないかとということが考えられた。

## (2) コミュニケーション能力の育成の重要性

昨今の社会では、コミュニケーション能力を育成することが重要視されており、教育現場にも児童のコミュニケーション能力を育成していくことが求められている。

国際団体 ATC21S (2009) は、デジタル時代となる21 世紀以降必要とされるリテラシー的スキルとして「21 世紀型スキル」を提唱している。21 世紀型スキルでは、①Ways of Thinking ②Tools for Working ③Ways of Working ④Ways of Living in the World の4つの分野に分けて計10のスキルが挙げられている。そして、③のWays of Working には、そのスキルの1つとしてCommunication があり、コミュニケーション能力の育成が重要視されていることが分かる。

また、国立教育政策研究所 (2013) は、21 世紀を生き抜く力として「21 世紀型能力」を提示している。「21 世紀型能力」では、「生きる力」として必要な資質・能力がより詳細に定められており、それらは基礎力・思考力・実践力の3要素からなっている。そして、その3つの要素は、相互に関連しながら高まっていくとされている。最も外側に位置付けられている実践力には、他者と効果的なコミュニケーションをとる力が含まれており、ここからもコミュニケーション能力の育成の重要性が分かる。

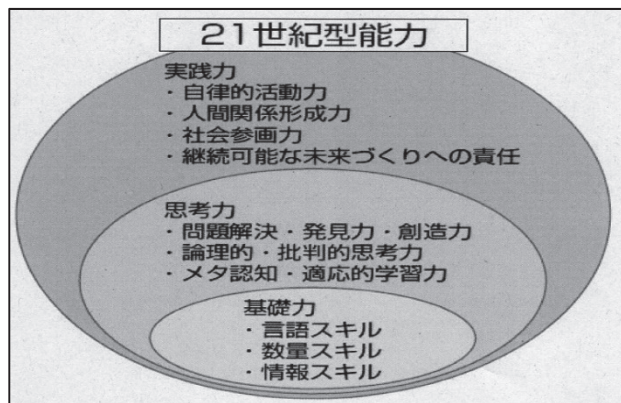


図3: 21 世紀型能力  
(国立教育政策研究所教育課程研究所, 2013)

OECD (2013) は、「知識基盤社会」の時代を担う子どもたちに必要な生活の中で生きて働く能力として、単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含むさまざまな心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力を「主要能力=キー・コンピテンシー」と位置付けている。キー・コンピテンシーは3つの要素から構成されており、その中に「社会的に異質な集団で共に活動・交流する力」が見られる。そのことからコミュニケーション能力は重要なものだと考えられる。

さらに、教育課程企画特別部会論点整理 (2015) は、教科等における具体的な指導内容によって育まれる資質・能力の関係性の可視化の重要性を述べ、その中でも外国語教育の充実、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成に大きな効果があると述べている。

以上のことから、社会的側面からも教育的側面からもコミュニケーション能力を育成することは重要であると考えられる。そして、外国語科の教科の特性を活かしてコミュニケーション能力を育成していくことができる。と考える。

## II 先行研究

### 1 WTCに関する研究

コミュニケーションに関する研究として、WTC という考え方がある。WTC とは、Willingness to Communicate (自発的にコミュニケーションを行う意思) のことであり、もとはコミュニケーション学の分野において提唱されたものである (McCroskey & Richmond, 1991)。小林 (2006) は、Chan & McCroskey (1987) が行った調査を引用し、WTC が高い学習者は授業の参加度が高く、WTC というコミュニケーションへの意思が実際の行動を予測していることが示されたと述べられている。

WTC は、第一言語のコミュニケーション分野でまずその概念が示された。そして、それを基に、第二言語でコミュニケーションをするという行為の複雑さを

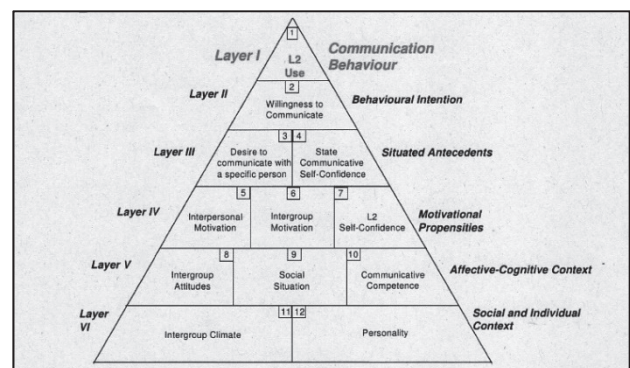


図4: 第二言語におけるWTCモデル  
(MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels, 1998)

視覚的に捉えたモデル (L2WTC モデル) が紹介された (MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels, 1998)。

L2WTC モデルでは、第二言語の使用には、異文化間の態度・接触行動など民族間の関係や社会状況に影響を受ける要因と、性格や第二言語能力・自信などの個人の要因が複雑に組み合わさって影響を与えるということが示されている。L2WTC モデルとは、第1層から第6層の6つの層とそこに含まれる12個の要素からなっているものである。八島 (2003) は、L2WTC モデルに対して、上の3層は状況によって変化しやすい要素と捉えられていることに対し、下の3層は比較的安定した要素と考えられていると述べられている。また、Nishida & Yashima (2009) では、児童が教室の雰囲気が良いと感じていると外国語の学習に対する動機づけが高く、外国の言語や文化への関心に繋がると述べている。つまり、児童が進んで学習に取り組もうとする態度を育成するために、授業内外でL2WTC を高めるための教育を行っていくことが効果的であると考えられる。

## 2 第二言語習得の認知プロセス

本学級の児童は、「情意面」では外国語科に対して好意的な意見をもっているものの、「自信」では「情意面」に比べると児童の数値が高くはない。児童の声から、「できる」「覚える」などの「習得」に関わる部分が児童の自信に関係していると思われたため、どのようにしたら児童が無理なく外国語を習得することができるかを考え、第二言語習得の認知プロセスに焦点を当てた。第二言語習得の認知プロセスでは、学習者が言語をインプットしてからアウトプットするまでの過程を示しており、その段階には①noticed input ②comprehended input ③intake ④integration があるとしている (村野井, 2006)。

このプロセスにそって児童に語彙や表現を導入・活用させていくことで、児童は無理なく外国語を習得することができ、それによって自信をもって外国語の学習に取り組むことができるのではないかと考えられる。

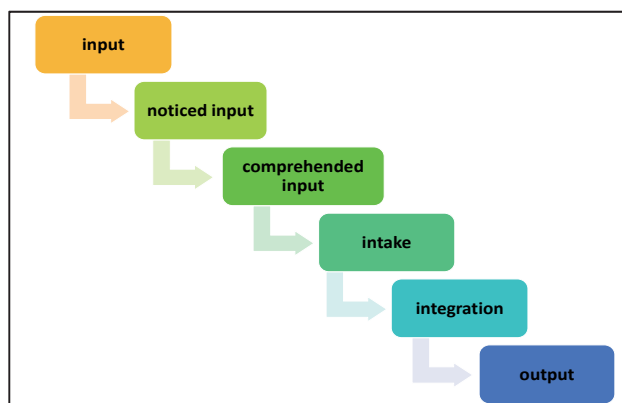


図5：第二言語習得の認知プロセス  
(村野井, 2006 を基に作成)

阿南 (2018) には、中学校英語科において、第二言語習得の認知プロセスに沿った PCPP の流れで授業を進めることで、生徒の理解が促進されることが示唆されている。また、奥山 (2009) では、小学校英語活動を第二言語習得の認知プロセスに沿って行うといった、児童に英語を理解させる工夫を取り入れた指導例が紹介されている。

## Ⅲ 実践の概要

### 1 目指す児童の姿

上に示した児童の実態と先行研究を踏まえて本実践で目指す児童の姿を以下のように設定した。

外国語を話すことに自信をもって  
進んでコミュニケーションを  
取ろうとする児童

### 2 研究の概要

(1) 対象校及び児童

A 市立 B 小学校 5 年 4 組 (40 名)

(2) 実践期間

2019 年 5 月 28 日～2019 年 6 月 21 日

(3) 実践単元

“We Can !!” Unit2 When is your birthday?

(4) 実践授業の概要

授業時間 45 分×6 時間

モジュール 10～15 分×7 時間

(5) 調査方法

実践の前後に、児童に対して「情意面」と「自信」とに関わる4件法のアンケート調査を行った。また、インタビュー調査も行った。さらに、授業中の活動への取り組みの様子や毎回の授業で記入している振り返りシートの記述からも児童の変容や様子を見取っていくこととした。

## Ⅳ 本実践における手立て

### 1 語彙習得プログラムを含む単元

本単元では、児童が無理なく語彙や表現を習得することで外国語に自信をもって進んでコミュニケーションを取ろうとすることを目指し、授業時間と M タイム (モジュール) を組み合わせた『語彙習得プログラム』を含む単元を構成し、実践を行った。授業時間では、最終ゴールとして B 小学校オリジナルカレンダーづくりという課題を設定し、教科書を用いた学習とともに、最終ゴールを達成するために必要な語彙や表現の学習 (noticed input & comprehended input) を行っていた。



一方、Mタイムでは、主に児童が授業で学習したことを定着できるような活動（intake & integration）を第二言語習得の認知プロセスに基づいて構成し、実践した。本単元では、授業時間とMタイムを交互に行い、語彙や表現の定着を図りながら学習を進めていくことで、児童が自信をもって外国語の授業に臨めるようにした。以下は、語彙習得プログラムを含む単元の学習を行った日程と活動内容である。

表1：語彙習得プログラムを含む単元の日程と活動内容

日にち	授業 or Mタイム	活動内容	第二言語習得の認知プロセス
5/28	授業①	月の言い方や、世界の様々な行事に慣れ親しむ	input, noticed input
5/29	Mタイム①	かるた（ペア）	comprehended input
5/30	授業②	月や日にちの言い方に慣れ親しみ、自分の誕生日を書く練習をする	comprehended input
6/3	Mタイム②	かるた（グループ）	comprehended input
6/4	授業③	月や日にちの言い方に慣れ親しみ、クラスメイトの誕生日を聞き合う	input noticed input comprehended input input intake
6/5	Mタイム③	バースデーチェーン（Only English）	intake
6/6	授業④	クラスメイトと好きなものや欲しいものを聞き合う	input noticed input comprehended input input
6/7	Mタイム④	Small Talk（好きなものや欲しいものについて）	intake integration
6/11	授業⑤	クラスメイトの誕生日を聞き合う	integration output
6/12	Mタイム⑤	Small Talk（学校行事について）	integration output

6/13	授業⑥	クラスメイトに好きなものや欲しいものを聞き、オリジナルカレンダーを完成させる	integration output
6/19	Mタイム⑥	Small Talk（学校行事について）	integration output
6/21	Mタイム⑦	オリジナルカレンダーの鑑賞と単元の振り返り	—

## 2 各時間における具体的な工夫

### （1）語彙提示の工夫（授業）

児童に語彙を提示する段階（input, noticed input, comprehended input）では、語彙の提示方法を工夫した。本単元で使用する語彙には月や行事などがあり、語彙を導入する際、児童にnoticed input（気づき）ができるように、習得させたい語彙に関する写真やイラスト等を先に提示し、語彙に関するイメージを与えてから、語彙を示すようにした。このことにより、語彙を「日本語⇔英語」の関連として覚えるのではなく、「複数のイメージ・概念⇔英語」の関連で覚えることができるのではないかと考えた。また、このイメージを活用して、月や行事に関するかるたゲームをMタイムで行うことで、語彙の定着を図ることができるのではないかと考えた。

### （2）バースデーチェーン（Mタイム）

第二言語習得の認知プロセスにあるintakeの段階の活動として、Mタイムにて外国語でバースデーチェーンを行った。バースデーチェーンでは、前時に学習した“When is your birthday?” “My birthday is November 4.”の2つの表現を用いた。学習した表現を使用した対話を繰り返し行うことで、児童に語彙や表現が定着するのではないかと考えた。また、クラスメイトと誕生日



図6：バースデーチェーンに取り組む児童の様子

を聞き合いながらバースデーチェーンを完成させることで、児童自身が語彙や表現を習得し、使うことができていると実感することができる考えた。

(3) Small Talk (M タイム)

児童が授業やM タイムを通して学習した語彙・表現や intake した語彙・表現を活用する場面 (integration) として、Small Talk を設定した。Small Talk では、①教師から話題の提供②教師と児童との対話③児童同士での対話という流れで行った。Small Talk のテーマとしては、「カレンダーに書かれている各月のイベント」や「学校で行われる行事」、「自分の好きなもの」を取り扱った。行事や好きなものをテーマに Small Talk を行うことで、児童の月や行事の表現への習熟や、最終課題であるカレンダーづくりへの意欲を高めるとともに、対話を通して既習の語彙や表現を使う機会になるのではないかと考えた。



図 7 : Small Talk に取り組む児童の様子

(4) オリジナルカレンダーづくり

本実践の最終的な課題を、学年の児童全員の誕生日が書かれているカレンダーづくりとした。本単元で学習した誕生日を尋ね合う表現と好きなもの・欲しいものを尋ね合う表現を使ってクラスメイトにインタビューをさせ、カレンダーにそれぞれの情報を書かせることを通して、児童の「素敵なカレンダーを作りたい」という意欲を高めることができるのではないかと考えた。



図 8 : 児童が作成した B 小オリジナルカレンダー

V 結果・考察

1 マトリックスと数値による分析

本実践では、実践前と実践後に「情意面」「自信」に関するアンケート調査を行った。そして、児童の変容を「情意面」と「自信」の2つの指標を用いた4x4のマトリックスの位置と数値を比較することで分析した。実践前と実践後の児童の変容は、以下の図9及び図10の通りである。また、本実践では特に「自信」に焦点をあてて実践を行ったため、マトリックス上で「自信」が高まった児童の番号には下線を、「自信」が下がった児童の番号には破線を付した。

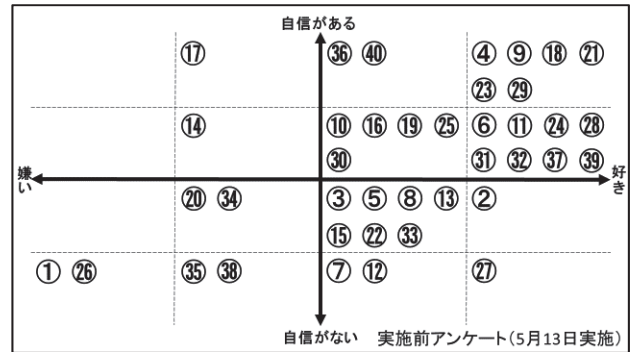


図 9 : 実践前のアンケート結果

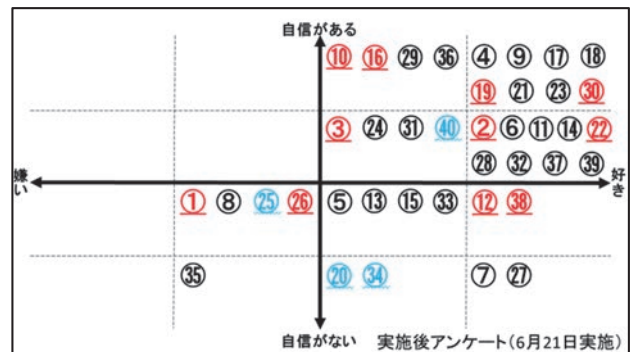


図 10 : 実践後のアンケート結果

表 2 : アンケート結果

	情意面	自信面
実践前	M=3.13	M=2.62
実践後	M=3.3	M=2.8
	$p > .05$	$p > .05$

実践前と実践後のアンケート結果の平均値の差を、有意水準 5%で両側検定の t 検定により検討した。その結果は表 2 の通りであり、これらの平均値に差は見られなかった。数値は多少上がっているものの大きな変化があったとは言えないという結果になった。

次に、マトリックスで児童一人一人について見ていくと、自信が高まった児童が 11 名、自信が下がった児童が 5 名、変化なしという児童が 24 名という結果になった。

Mタイムについては、「Mタイムは楽しかったですか。」「Mタイムは、外国語を習得することに繋がったと思いますか」という2つの質問をした。「Mタイムは楽しかったですか」という質問に対しては、93.0%の児童が「楽しかった」または「どちらかといえば楽しかった」と回答した。また、「Mタイムは外国語を習得することに繋がったと思いますか」という質問に対しては、63.0%の児童は「はい」「どちらかといえばはい」と回答した。マトリックス上で、「自信」が高まった11名の児童はこの質問に対して全員「はい」と回答しているということからも、習得を目指してMタイムを設定したことが児童の「自信」を高めるために効果があると考えられる。また、楽しかったけれども習得するまでにはいかなかったと感じている児童もいることから、さらなる内容や実践方法の改善が必要であると考えられる。

## 2 抽出児の分析

マトリックス上の児童の変容を見て、複数名の児童を対象にインタビュー調査を行った。本稿ではその中から5名（自信が高まった児童2名、変化がなかった児童1名、自信が下がった児童2名）の児童に行ったインタビュー調査の結果、担任教師と授業者による見立て、今後必要と考えられる支援について記述する。また、本実践では児童の自信に関わる要因として「習得」が関わっているのではないかと考えたため、児童のインタビューの中で「習得」に関わる部分については、下線を引くことにする。

### ○自信が高まった児童

#### 【児童⑧】

児童の意見	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 毎日のように少しでも英語をしゃべったり、聞いたりしたから<u>少しずつ分かるようになった</u>。</li> <li>• Mタイムはゲームとか楽しいことが多くて、毎日やっても飽きなかったし、Mタイムがあったから自信がついた。</li> </ul>
担任教師と授業者による見立て	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 学習能力は高いものの、自分に自信がもてない児童であるため、Mタイムを通じて活動の中で自然に習得できたと感じたことが、「自信面」が高まった要因であると考えられる。</li> </ul>
今後の支援	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mタイムの継続</li> </ul>

#### 【児童⑫】

児童の意見	<ul style="list-style-type: none"> <li>• イメージクイズで月が<u>完璧に覚えられた</u>。</li> <li>• Mタイムでいろいろなゲームとか</li> </ul>
-------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• やって、使うことが多くなったから<u>できるようになった</u>。</li> </ul>
担任教師と授業者による見立て	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 積極的に活動できているものの、授業で学習したことを次の時には忘れてしまっていることが多いようである。そのため、Mタイムで習得を目指したことや、イメージを使って語彙を導入したことが効果的だったのではないかと考えられる。</li> </ul>
今後の支援	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mタイムの継続</li> <li>• 学習した外国語をたくさん使用する活動・場面の設定</li> </ul>

### ○変化がなかった児童

#### 【児童⑭】

児童の意見	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mタイムで楽しみながら、英語を使うことができ、英語が好きになった。</li> <li>• 自分の中で、「自信がある」と言えるまでにはいかなかった。</li> </ul>
担任教師と授業者による見立て	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 実践前は「情意面」で「どちらかといえば嫌い」と回答していた児童が「好き」と変容を見せてくれたのは一つの成果ではないかと考えられる。</li> <li>• 児童⑭自身が求めているレベルが非常に高いのではないかと考えられる。「外国語ができる」という基準を明確にすることで、「自信面」を高めることができるのではないかと考えられる。</li> </ul>
今後の支援	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 評価基準の提示</li> </ul>

### ○自信が下がった児童

#### 【児童⑳】

児童の意見	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 活動は楽しかったけど、インタビューのときに<u>何て言ったらいいかわからない</u>ことがあった。</li> <li>• Mタイムは、やることが決まっているから、戸惑わなくていい。</li> </ul>
担任教師と授業者による見立て	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 以前に比べて、楽しそうに活動に取り組んでいる様子が見られた。また、語彙や表現についても授業者から見ると定着することができていたように思われた。しかし、結果として「自信面」が低下してしまった要因としては、児童自身がどこまでできていたら「できる」と自</li> </ul>

	分自身で感じられるのかが関係しているのではないかと考えられる。
今後の支援	・評価基準の設定 ・個別の声掛け

【児童⑤】

児童の意見	・個人での活動が増えて、1人で考えなければならない場面が増えたのが不安だった。 ・会話の練習をもっとたくさんやれば、もっと自信をもって活動できたと思う。
担任教師と授業者による見立て	・控えめな性格で、普段の授業や学級の中でも発言する回数は少ない児童である。外国語活動では、全体での発話練習には前向きに取り組んでいる姿が見られるものの、1対1のインタビューなどでは会話に自信を持つことができない様子が見られる。
今後の支援	・個別の支援 ・発話練習の充実

児童の個別の意見を見ていくと、Mタイムに関しては、自信が高まった児童、低くなった児童、変化がなかった児童ともに好意的な意見が多いことが分かる。また、担任教師と授業者の見立てでも、児童は外国語に自信をもってクラスメイトとコミュニケーションを取っている場面が多くあったように思われた。このことから、Mタイムを含めた本実践デザインによる授業実践を行うことは、児童が自信をもつことに繋がる可能性があるということが言えるだろう。

VI 今後の展望と課題

本単元では、児童の「L2に対する自信」に焦点をあてて実践を行った。児童が自信をもてない原因であると考えられる「習得」に焦点をあてて実践を行った結果として、語彙習得プログラムを含んだ単元を構成しMタイムと授業を行ったことは、効果的だったのではないかと考えられる。しかし、自信を高めた児童もいた反面で、自信が下がってしまった児童もいた。本実践を振り返って、今後の課題は次の3点であると考え

- ・児童が、「できた」「自信がある」と自分自身で実感するための評価基準の提示の必要性
- ・十分な発話練習の必要性
- ・自由な活動と児童の学習レベルの調整

これらの課題を踏まえて、今後はL2WTCの第3層の2要素を総合的に意識した実践を行っていくことで、

児童のL2WTCを高めることを目指していきたい。

謝辞

本研究へのご理解及び実践の場を与えていただいた連携協力校であるB小学校の校長先生をはじめとする先生方や学級の児童に心から感謝します。教職大学院での学びを、これから出会う児童に還元できるよう、今後も研究を進めて参ります。

引用・参考文献

Andreas Schleicher (著), 国立教育政策研究所 (編)  
(2005) 『OECD-PISA 調査から見る日本の教育』, 国立教育政策研究所.

小林明子 (2006) 「第二言語教育における Willingness to Communicate に関する研究の動向」, 『広島大学大学院教育学研究科紀要』第2部55号, 285-293.

国立教育政策研究所教育課程研究センター (2013) 「社会の変化に対応する資質能力を育成する教育課程編成の基本原則」 <https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf#search=社会の変化に対応する資質能力を育成する教育課程編成の基本原則> (参照日 2019年12月2日)

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998) Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation communication. *Modern Language Learning*, 82, 545-562.

McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991) Willingness to communicate: A cognitive view. In M. Both Butterfield (Ed.) *Communication, cognition and anxiety*, 19-37.

文部科学省 (2015) 「教育課程企画特別部会 論点整理」 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf) (参照日 2019年12月2日)

文部科学省 (2017) 『小学校外国語活動解説 外国語活動・外国語編』, 東洋館出版社.

文部科学省 (2019) 「平成29・30年改訂学習指導要領のくわしい内容」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1383986.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm) (参照日 2019年12月2日)

村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.

Nishida, R. & Yashima, T. (2009) An investigation of factors affecting willingness to communicate and interest in foreign countries among young learners. *Language, Education, & Technology*, 46, 151-170.

八島智子 (2003) 「第二言語コミュニケーションと情意要因—「言語使用不安」と「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」についての考察」, 『関西大学外国語教育研究』(5), 81-93.