

# 相互行為方略の効果的使用を目指した Small Talk の実践

藤崎有紗<sup>1</sup>, 興津紀子<sup>2</sup>

## The Effective Use of Interaction Strategies in Classroom Small Talk

Arisa FUJISAKI, Noriko OKITSU

### 1. はじめに

平成29年に改訂された学習指導要領により、小学校第3・4学年に外国語活動、小学校5・6学年に外国語科が新設された。これまでは、小学校高学年の外国語活動で「聞くこと」「話すこと」の2領域が設定されていたが、改訂に伴い、中学年の外国語活動には「聞くこと」「話すこと [やり取り]」「話すこと [発表]」の3領域、高学年の外国語科には「聞くこと」「読むこと」「話すこと [やり取り]」「話すこと [発表]」「書くこと」の5領域が設定された。中学年で音声面を中心に外国語に慣れ親しみ、外国語への学習意欲を高めた上で、高学年において段階的に「読むこと」「書くこと」を加えて学習内容をより充実させ、教科として学習を行うとしている（文部科学省，2017b）。

今回の改訂で、「話すこと」が「話すこと [やり取り]」と「話すこと [発表]」の二つに分かれ、4技能5領域となった。「話すこと [やり取り]」では、相手とのやり取りの際、それまでの学習や経験で蓄積した英語での話す力・聞く力を駆使して自分の力で質問したり、答えたりして伝え合うことができるようにすることが求められている（文部科学省，2017a）。この力を身に付けさせるために文部科学省が推奨している活動が Small Talk である。

Small Talk とは「世間話，雑談」といった意味があるが，文部科学省（2017a）によると，小学校高学年においては，「2時間に1回程度，帯活動で，あるテーマのもと，指導者のまとまった話を聞いたり，ペアで自分の考えや気持ちを伝え合ったりする」（p. 130）活動のことを指す。5年生では指導者の話を聞くこと（インプット型）を中心に，6年生ではペアで伝え合うこと（アウトプット型）を中心に行う。指導者や児童が，自分自身に関する本当の出来事や気持ちなどについてやり取りをする中で，既習表現や対話を続けるための基本的な表現の定着を図ることが求められている。

Small Talk のねらいとして，「①既習表現を繰り返し使用できるようにしてその定着を図る。

<sup>1</sup> 西都市立妻南小学校    <sup>2</sup> 宮崎大学教育学部

②対話を続けるための基本的な表現の定着を図る。」(文部科学省, 2017a, p. 84)の2点が挙げられる。①については、本単元の学習内容につながる既習表現を想起できるような話題を Small Talk のトピックとして教師が設定することで、習得した単元以降でも既習表現を使用する機会を繰り返し与え、定着が図られるようにしていく。②については、対話を続ける基本的な表現として、「対話の開始」「繰り返し」「一言感想」「確かめ」「さらに質問」「対話の終了」を身に付けさせる(文部科学省, 2017a)。このような相互行為を円滑にする表現、つまり相互行為方略を身に付けることで、会話が途切れることなく継続し、コミュニケーションを円滑にとることができれば、児童の英語に対する自信が高まることが期待される。

そこで、本研究では、Small Talk を継続的に行う中で相互行為方略を指導することで、児童の方略使用の状況や外国語の学習に対する児童の自己評価がどう変容するかを明らかにしていく。検証授業を実施した単元(全6時間)で毎時間 Small Talk を行い、方略を指導する前の第1時と指導後の第5・6時の児童の発話を質的に比較することで、児童の方略使用状況の変化をみる。また、検証授業の前後に質問紙調査を行い、児童の自己評価の変化をみることにより、Small Talk の指導の在り方や効果を明らかにすることをねらいとする。

## 2. 先行研究

### 2.1 「話すこと [やり取り]」と相互行為方略

「話すこと [やり取り]」の言語活動には、対話者が受容と産出の活動を交互に行いながら対話者同士が協働で意味を作り上げていく複雑な過程が含まれている。Council of Europe (2020) の『Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume』(以下 CEFR CV)では、やり取りの言語活動を行う時、自分の言語知識の足りない部分を補ったり、いまある知識を活性化させたりする方法を相互行為方略 (Interaction strategies) と呼んでいる。相互行為方略には「ターン・テーキング (Turntaking)」、「協力 (Co-operating)」、「説明要求 (Asking for clarification)」の三つがあり、熟達度に応じて学習者が選択する方略を示している(表1, 2, 3)。

表1 CEFR CV の相互行為方略 (ターン・テーキング) の CAN-DO ディスクリプタ<sup>1</sup>

レベル	CAN-DO ディスクリプタ
A2.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・短い会話を始めたり、維持したり、終わらせたりするための簡単な方法を使うことができる。</li> <li>・対面の簡単な会話を始めたり、維持したり、終わらせたりすることができる。</li> </ul>
A2.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・発言権を得るために何らかの言語行動をとることができる。</li> </ul>
A1-Pre-A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・利用できる能力記述文はない</li> </ul>

表2 CEFR CVの相互行為方略(協力)のCAN-DO ディスクリプタ<sup>1</sup>

レベル	CAN-DO ディスクリプタ
A2	・理解できていることを示すことができる。
A1-Pre-A1	・利用できる能力記述文はない

表3 CEFR CVの相互行為方略(説明要求)のCAN-DO ディスクリプタ<sup>1</sup>

レベル	CAN-DO ディスクリプタ
A2.2	・相手の話が理解できない時に繰り返してもらうことができる。 ・手持ちの表現を使って理解できていないキーワードや表現の意味の説明を求めることができる。
A2.1	・話についていけなかったことを示すことができる。 ・理解できていないことを知らせ、単語をはっきりと述べてもらうよう要求できる。
A1	・理解できていないことを簡単な語、イントネーション、ジェスチャーで示すことができる。 ・理解できていないことを簡単な方法で表現することができる。
Pre-A1	・利用できる能力記述文はない

投野(2013)によると、入門期の英語教育を考慮した場合の基礎(A1レベル)以前の段階がPre-A1レベルであり、児童の多くはこのレベルに相当すると考えられる。表1, 2, 3ではPre-A1レベルに適用できる相互行為方略はないため能力記述文は記載されていない。つまりPre-A1レベルの学習者は支援を受けずに相互行為方略を使用することが難しいと想定される。しかし、A1やA2レベルに示された方略、例えば会話を開始、終了、維持するために何らかの簡単な方法を使用する方略、相槌等を利用して相手の言ったことを理解していると示す方略、簡単な単語やイントネーション、ジェスチャーを使用して理解できていないことを暗示したり表現したりする方略等を教師が指導したり支援したりすることで、児童が効果的にやり取りを行う手立てとなり得る。そのような方略の学習の場としてSmall Talkの活動が利用できると考える。

方略の指導の必要性について、コミュニケーション方略に関する議論を参照すると、Bialystok(1990)のように通常は幼少期から母語で方略を使用しているので、あえて指導する必要がないとする立場や、Skehan(1998)のように方略使用がL2の習得を促進するものではないとする立場がある。一方、Izumi(2008)のように明示的なコミュニケーション方略の指導がタスク遂行の有効な手立てとなると報告した先行研究もある。泉(2017)は日本の小学校段階での方略能力の育成を目指した指導について報告しており、今後このような方略指導の実践や有効性に関する研究の発展が期待されている。

## 2.2 Small Talkの指導

山田(2018)は、Small Talkの指導において、目指す対話をイメージすることの重要性について言及している。具体的には、1) 既習表現を活用した質問をする、2) 既習表現を活用した応答をする、3) 相手の発話に応じて反応する、といった対話のシーケンスをイメージし、

表4 Small Talk における指導過程

指導過程	指導のねらい
1. 教師と児童とのやり取り	対話の見通しを持たせる
2. 児童と児童のやり取り(1回目)	現在の児童自身の力で挑戦させる
3. 中間指導	必要な英語表現(方略含む)を想起させる
4. 児童と児童のやり取り(2回目)	想起した英語表現を意識して使用させる

注) 山田(2018)に筆者が加筆している。

最初は児童が自力で対話に挑戦してみても、どのような表現を使えばいいか悩んだり困ったりする状況を作りだし、その後、より適切な表現を教師が指導することを提案している(表4)。

指導過程2で対話が続かない児童や円滑に進めることが難しい児童の実態があれば、指導過程3で相互行為方略を指導することが考えられる。山田(2018)は、表5の中に示された6点を対話方略と呼び、対話を続けていくための手立てとして指導することを提案している。

2.1の表1, 2, 3で示した相互行為方略の記述内容を具体化すると表5に示された表現になると考えられる。児童が使用しやすい定型表現や簡単で具体的な方法で提案されており、学習初期段階の児童でも支援を受ければ使用することが可能である。学習初期段階としてこれらの知識を身につけておくことが対話の維持や円滑化を図る上での有効な手段となるであろう。

表5 対話を続けるための基本的な表現例

分類	表現例
1. 対話の開始	対話のはじめのあいさつ “Hi.” “Hello.” “How are you?” “I’ m good. How are you?” 等
2. 繰り返し	相手の話した内容の中心となる語や文を繰り返して確かめること 相手: “I went to Tokyo.” 自分: “You went to Tokyo.” または “Tokyo.” 等
3. 確かめ	相手の話した内容が聞き取れなかった場合に再度の発話を促すこと “Excuse me?” “Say that again, please.” 等
4. 一言感想	相手の話した内容に対して自分の感想を簡単に述べ、内容を理解していることを伝えること “That’ s nice.” “Really?” “Sounds good.” “No way.” 等
5. さらに質問	相手の話した内容について、よりくわしく知るために、内容に関わる質問をすること 相手: “I like fruits.” 自分: “What fruits do you like?” 等
6. 対話の終了	対話の終わりのあいさつ “Nice talking to you.” “You too.”

注) 山田(2018)に筆者が加筆している。

### 3. 研究方法

#### 3.1 研究参加者

本研究における参加者は、公立小学校に通う6年生78名である。教科担任制を導入しており、3学級とも外国語担当の教諭が授業を行っている。週に1回程度、ALTと近隣校の外国語の指導教諭が来校し、外国語担当教諭とともに授業を行っている。Small Talkについては、2時間に1回程度実施している。

#### 3.2 指導過程

検証授業は、開隆堂 Junior Sunshine 6 の Project 1「世界で活躍する自分をしようかいしよう。」の単元において全6時間で実施した。本単元では、世界で活躍する将来の自分になりきって、同窓会で自分の近況を自己紹介という形で報告する場面を想定した活動を単元ゴールの言語活動とし、「話すこと [やり取り]」を主な領域として単元計画を立てて実践した(図1)。

毎時間、授業の初めの10分程度は Small Talk の時間とし、Teacher Talk の後にトピックを確認し、児童同士の対話へと繋ぐ流れとした。Small Talk のトピックは、単元の学習と関連した内容を設定し、本単元の言語活動でねらいとする表現や単元ゴールの言語活動で生かせる既習表現などを児童が対話の中で用いることができるようにした。

Small Talk の指導過程については、先に述べた山田(2018)に従って実践した。児童の対話は毎時間2回ずつ行えるよう設定した。1回目の対話後に中間指導の時間を設け、児童の困り感を全体で共有して解決したり、相互行為方略について教師が指導したりした上で、2回目の対話に挑戦できるようにした。2回目の対話については、児童用タブレットで動画に撮らせて記録し、本研究の分析に活用した。

Small Talk の方略については、前章の表5で示した山田(2018)と瀧沢(2019)を参考に、「会話の開始・終了」「質問」「繰り返し」「反応」「一言プラス」の五つを指導した。毎時間新たな方略を一つずつ指導して徐々に積み上げていくことで、五つの方略が身に付くように計画を立てたが、「反応」については、第1時や第2時の Small Talk の中で“Good.”や“Nice.”などの発言をしている児童が多数見られたため、第3時に「繰り返し」とともに指導した。第5時、第6時については、学んだ五つの方略を会話の内容に合わせて選んで活用するよう指導した(表6)。

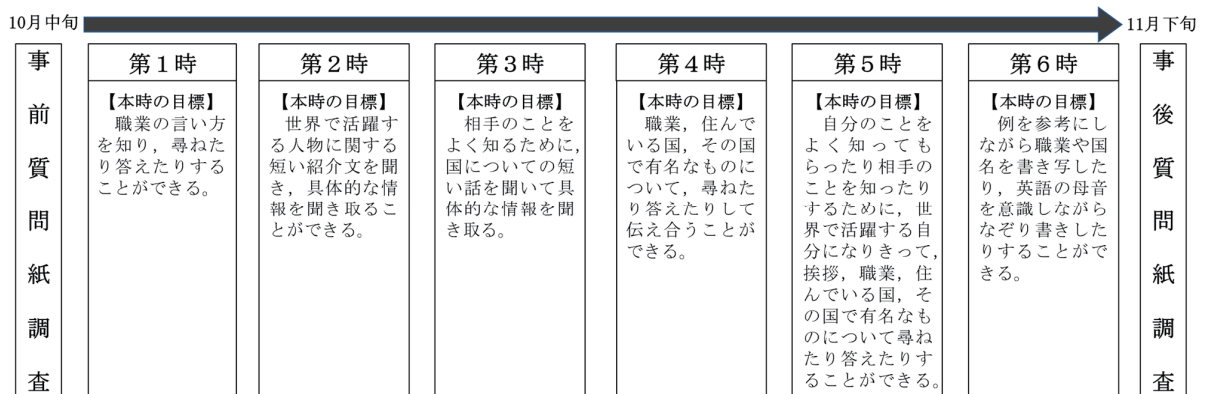


図1 指導の手順、各時の目標



表6 各時間の Small Talk トピックと主な学習内容

	Small Talk のトピック (◎は指導した方略)	主な学習内容
第1時	自己紹介 (好きなこと, 住んでいる所, 有名なもの) ◎挨拶	職業の尋ね方, 答え方
第2時	“Where do you want to go?” ◎質問	住んでいる所の尋ね方, 答え方
第3時	第1時・第2時の復習 “What do you do?” “Where do you live?” ◎繰り返し ◎反応	有名なものの尋ね方, 答え方
第4時	“What ○○ is famous in Japan?” ◎一言プラス	有名なものの尋ね方, 答え方(将来の自分が住んでいる国について)
第5時	“What are you good at?”	将来の自分になりきっての自己紹介(同窓会)
第6時	“What do you do after school?”	自己紹介で話した職業や国名の書き写し

### 3.3 事前・事後の質問紙調査

検証授業の前後で、Small Talk がもたらす情意面の変化を捉えるため、対象児童に外国語の学習に関する質問紙調査を行った。質問紙項目については、山口・巽(2021)を基に、文言や順序などを一部変更して25項目で作成した。各項目は4段階評価とし、「4 そう思う, 3 どちらかと言えばそう思う, 2 あまり思わない, 1 思わない」で回答を求めた。1回目は検証授業前の2022年10月中旬に、2回目は検証授業の全6時間を終えた後の2022年11月下旬に同様の項目で実施した。

### 3.4 分析方法

児童の方略使用については、相互行為方略を指導する前の第1時と指導後の第5・6時の児童の発話内容を比較することで分析を行った。検証授業で指導した「挨拶」「質問」「反応」「繰り返し」「一言プラス」の方略が、児童同士の対話の中でどう表れたかをスクリプトを書き起こすことで把握し、質的に比較・分析した。

児童の自己評価については、質問紙の25項目の中から Small Talk に関連する13項目に絞り、事前と事後の児童の自己評価の変容をみることにした(表7)。回答に欠損のあったデータを除いて、それぞれの項目の平均点と児童の4段階評価の回答の割合を算出してグラフを作成して可視化し、事前と事後の変容をみて分析を行った。

表7 分析に使用した質問紙項目 (Small Talk 関連項目)

---

Q 1	英語で会話をするとき、自分から話し始めることができる。
Q 2	“Me too.” や “I see.” など、相手の話に英語で反応することができる。
Q 3	英語で会話するとき、話の内容に合わせて相手に質問することができる。
Q 4	英語で会話するとき、相手の英語を聞いて、それを繰り返すようにしている。
Q 5	知っている英語とジェスチャーで、言いたいことを何とか伝えようとする。
Q 6	“Nice!” や “Good!” など、相手の発言に対して感想を言うことができる。
Q 7	できるだけ会話がとぎれないようにしたり、長く続けたりする工夫をしている。
Q 8	会話の始めと終わりには挨拶をしている。(“Hello.”, “See you.”, “Nice talking to you.” など)
Q 9	英語での言い方が分からないときは、ALT, 先生や友達に質問することができる。
Q10	緊張したり恥ずかしがったりしないで、英語で話すことができる。
Q11	英語で話すときは、正しく話すことよりも相手に自分の考えを伝えることが大切だと思う。
Q12	英語でうまく話せなくても学級の仲間は受け止めてくれると感じる。
Q13	英語で自分のことについて友達と会話するスモールトークが楽しい。

---

## 4. 結果と考察

### 4.1 児童の方略使用の変容

第1時の Small Talk のトピックは「自己紹介」であり、相互行為方略を指導し終えた第5時のトピックは“*What are you good at?*”, 第6時は“*What do you do after school?*”であった。トピックの内容によって使用される方略が左右される部分もあるが、今回は、指導した相互行為方略が児童の発話の中でどう生かされているか、児童の発話を書き起こすことにより、方略使用の変容を捉えることとした。トランスクリプションには西阪(2008)の記号を採用した。児童の発話には文法的な誤りや言葉の間違い等が見られるが、訂正はせずに児童の発言の通りに記載した。[ ] は発話の重なり、( ) は聞き取ることができなかった箇所、:: は音声の引き延ばし、(( )) は発言の際の児童の様子や行動を示している。また、今回指導した相互行為方略を使用している箇所には→を入れている。

第1時の Small Talk のトピックは「自己紹介」とし、相互行為方略は「会話の開始・終了」を指導した。第1時での児童の Small Talk を【抜粋1】として示す。児童はこれまでに会話の開始として“*Hello.*”, 終了として“*See you.*”を用いてきており、【抜粋1】の1, 2, 13, 14, 28, 29行目のように、自然な流れの中で会話を始めたり終わらせたりすることができていた。そこで、さらに語彙を豊富にするため、会話の終了の仕方として“*Nice talking to you.*”という表現もあることを指導したところ、26, 27行目のように早速活用する姿が見られた。トピックが「自己紹介」であることや、第1時で「会話の開始・終了」しか指導していない段階であったため、「質問」「反応」「繰り返し」「一言プラス」などの相互行為方略は見られず、順番に聞き手と話し手になって、一方向的に自分の言いたいことを話す児童がほとんどであった。

【抜粋1】 第1時のS1とS2のSmall Talk<sup>2</sup>

1 S1: → Hello.  
 2 S2: → Hello.  
 3 S1: My name is S1.  
 4 S2: はい, 次  
 5 S1: I::: I like ( ).  
 6 I::: I live in Saito.  
 7 えっと:::  
 8 S2: famous  
 9 It's famous for ((頷きながら))  
 10 S1: It's famous for *Saito kofungun*.  
 11 S2: *Saito kofungun!*  
 12 じゃあ, 次私ね  
 13 → Hello.  
 14 S1: → Hello.  
 15 S2: My name is S2.  
 16 えっと, I like リー:::ん?  
 17 I like リー:::  
 18 何だっけ? ((手で本を開く仕草をしながら))  
 19 S1: read book?  
 20 S2: read book か。  
 21 I like read::: I like in read book.  
 22 えっと:::  
 23 あ::: I live in Saito city.  
 24 えっと, It's famous for in green pepper.  
 25 See::: あっ!  
 26 S1: → Nice talking to you. ((手を振りながら))  
 27 S2: → Nice talking to you. ((手を振りながら))  
 28 S1: → [See you.] ((手を振りながら))  
 29 S2: → [See you.] ((手を振りながら))

第1時で「会話の開始・終了」を指導後, 第2時で「質問」, 第3時で「反応」「繰り返し」, 第4時で「一言プラス」を指導した。五つの相互行為方略の知識を得た段階での, 第5時・第6時の児童のSmall Talkをそれぞれ示す。



【抜粋2】 第5時の S3 と S4 の Small Talk<sup>2</sup>

1 S3: → [Hello.] ((手を振りながら))  
 2 S4: → [Hello.] ((手を振りながら))  
 3 S3: What are you do you at?  
 4 ん?  
 5 good at?  
 6 S4: えー  
 7 I'm good at marathon.  
 8 S3: → Ah, marathon.  
 9 S4: えー  
 10 What are you good at?  
 11 S3: I'm good at badminton.  
 12 S4: → Badminton?  
 13 S3: ((バドミントンのジェスチャー, 笑顔で))  
 14 S4: ((バドミントンのジェスチャー, 笑顔で))  
 15 → Thank you.  
 16 S3: → Thank you.  
 17 S4: → ((まだ会話する時間があることに気付いて)) Do you like badminton?  
 18 S3: えっ  
 19 No, I don't. ((首を振りながら))  
 20 苦手なのー

【抜粋2】の S3 と S4 のやり取りでは、「会話の開始・終了」「繰り返し」「質問」の三つの相互行為方略が見られた。1, 2, 15, 16 行目は「会話の開始・終了」である。15, 16 行目の「会話の終了」をみると、指導した“See you.”や“Nice talking to you.”ではなく、“Thank you.”と感謝の気持ちを相手に伝えて話を終えようと試みている。自分の知っている表現を駆使し、工夫して英語で会話しようとしている様子が見える。

8, 12 行目は「繰り返し」である。8 行目では、相手が言ったことを繰り返すことで、話の内容を理解しているということを示している。また、12 行目のように語尾を上げて相手の言葉を繰り返すことは、確認の意味をもっていると言える。同じ繰り返しでも、内容理解や確認など、さまざまな意味を持たせて相手の発話に反応している様子が見られる。

そして、17 行目では「質問」をしている。一度 15, 16 行目で会話を終了させたものの、まだ時間があることに気付いた S4 が、話題を提供して会話を広げている様子である。既習事項である“Do you like\_\_?”を用いて質問し、S3 も既習事項を生かして“No, I don't.”と受け答えすることができている。このように、自分の言いたいことを相手に伝えたいという思いを抱いたタイミングで既習事項を想起させることができる点が Small Talk のよさであり、繰り返しその機会を与えることが、既習事項を定着させるためには必要である。

【抜粋3】 第6時のS5とS6のSmall Talk<sup>2</sup>

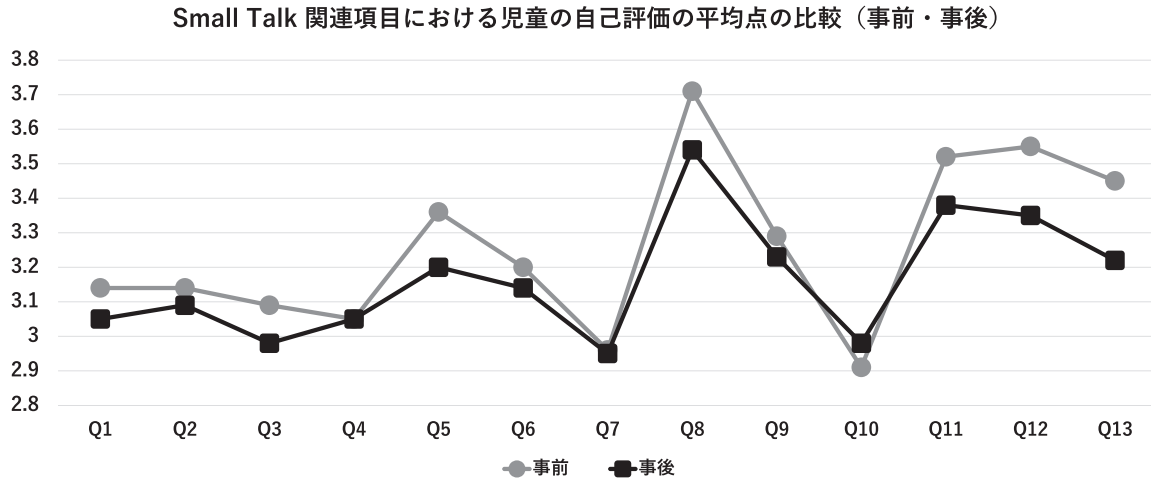
1 S5: → Hello.  
 2 S6: → Hello.  
 3 S5: What do you do after school?  
 4 S6: えっと  
 5 I do my homework.  
 6 S5: → Oh, next?  
 7 S6: → Next?  
 8 えー 何しよっけ?  
 9 色々:::  
 10 Dinner ((食べるジェスチャーをしながら))  
 11 S5: → You dinner.  
 12 S6: I dinner.  
 13 S5: → Oh.  
 14 S6: I eat dinner.  
 15 S5: → I eat dinner.  
 16 → OK.  
 17 S6: What do you do after school?  
 18 S5: I::::::::::  
 19 S6: I ( )  
 20 S5: I game.  
 21 S6: → Oh.  
 22 ALT Play game  
 23 S5: I play game.  
 24 → Next, んーと do my homework.  
 25 S6: → Oh.  
 26 S5: → Next, んーと eat dinner.  
 27 S6: → Oh.  
 28 S5: → Nice talking to you.  
 29 S6: → Nice talking to you.  
 30 S5: → [See you.]  
 31 S6: → [See you.]

【抜粋3】のS5とS6のやり取りでは、指導した全ての相互行為方略が見られた。6行目の“Next?”という「質問」によって話題を展開させたり、7, 11, 15行目の「繰り返し」や、13, 16, 21, 25行目の「反応」により、相手の話を受容していることを示したりして、会話がより円滑となっている。また、24, 26行では「一言プラス」として、自分の情報をさらに付け加えていくことで会話を次々と展開していこうとしている

このように、第5時・第6時のSmall Talkでは、一方向的に話をするのではなく、段階的に指導してきた相互行為方略を生かしながら、双方向的にやり取りをして話題を広げたり深めたりする児童の姿が見られるようになった。また、既習事項を活用しながら、自分の言いたいことを伝えたり具体的な情報を付け加えたりする児童も見られた。相互行為方略を指導したことで、やり取りを維持するために必要な表現を意識的に活用するようになり、より円滑にコミュニケーションをとることができるようになったと考えられる。

### 4.2 児童の自己評価の変容

ここでは、Small Talk の中間指導の際に方略を指導したことが、児童の自己評価にどのような変容をもたらしたかについて述べる。質問紙の各項目の平均点（4段階評価）について事前と事後の結果を比較した（図2）。



	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13
事後	3.05	3.09	2.98	3.05	3.20	3.14	2.95	3.54	3.23	2.98	3.38	3.35	3.22
事前	3.14	3.14	3.09	3.05	3.36	3.20	2.96	3.71	3.29	2.91	3.52	3.55	3.45

図2 児童の自己評価の比較（事前・事後）

多くの項目において、事前の方が事後よりも平均点が高いという結果であった。また、各項目の4段階評価の回答の割合をしてみると、事前で「4 そう思う」と自己評価を高く持っていた児童が、ほとんどの項目において事後で減少しているという傾向がみられた。このことが、事後の平均点が伸びなかった大きな要因であると考えられる。「3 どちらかと言えばそう思う」は増加しており、事前では自分はできていると思って「4 そう思う」と回答していた児童が「3 どちらかと言えばそう思う」に移動したことが考えられる。

これらのことから、毎時間の Small Talk で会話の方略を指導したものの、そのことが児童の自己評価を高めるには至らなかったと言える。全6時間の検証授業という短い期間の中で、次から次へと様々な方略を提示していったことが、児童にとって難しさを感じさせることとなり、自己評価が低下してしまった可能性がある。もしくは、事前の段階ではなんとなくできると感じていたことが、相互行為方略を明確に指導されたことで具体的に認識できるようになり、出来ていない自分に気付いたとも考えられる。相互行為方略の指導については、1単元の一つの方略を指導する形でより時間をかけて繰り返し活用させるようにしていく方が、児童も方略を使えるようになったという実感をもてるようになるのかもしれない。

その一方で、事前に「2 あまり思わない」と答えていた児童の割合が、多くの項目で減少する傾向もみられた。特に大きく変化があったのは、「Q3 英語で会話するとき、話の内容に合わせて相手に質問することができる。」であった（図3）。事後では、2と回答した割合が13%減少し、3,4の肯定的な回答の割合が7.3%増加した。これまで Small Talk で会話することに対してあまり自信を持たずにいた児童にとっては、会話を続けたり成立させたりする手

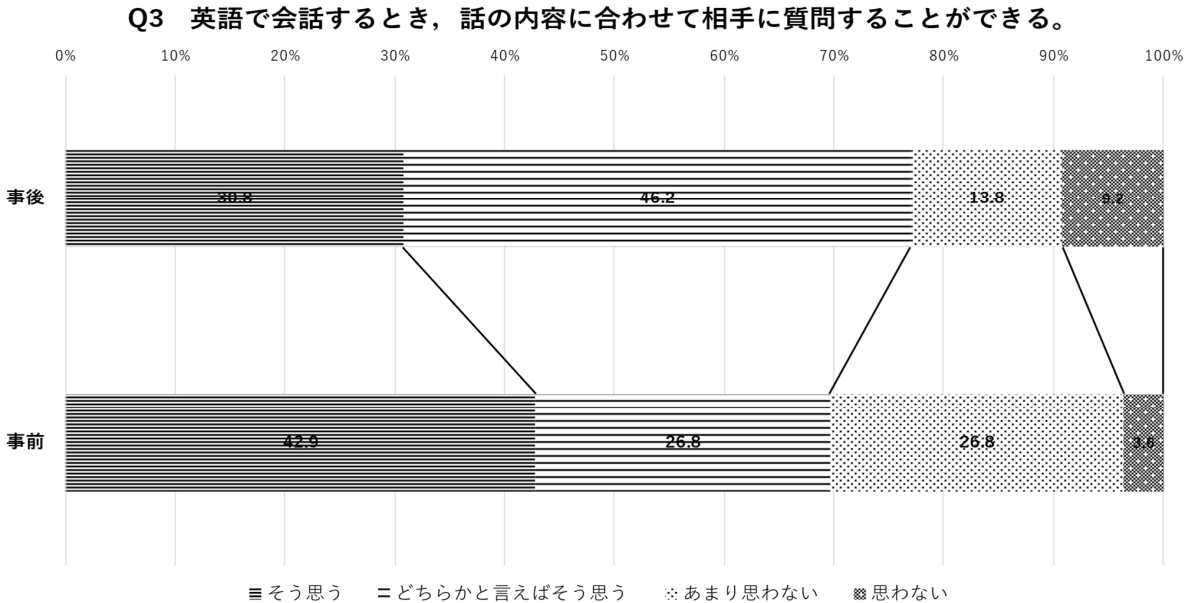


図3 質問紙 Q3 の事前・事後の回答の割合

立てとして相互行為方略が有効であり、自己評価を高めることに繋がった可能性がある。ただし、「1 思わない」と回答した児童も増えているため、個人差があることには留意しなければならない。

事後が事前の平均点を上回ったのは「Q10 緊張したり恥ずかしがったりしないで、英語で話すことができる。」であった(図2, 図4参照)。通常2時間に1回の Small Talk を、検証授業では毎時間行って頻度を高めたことで、Small Talk に少し慣れ、緊張や恥ずかしさが薄らいだと考えられる。既習事項を繰り返し使用できるよう計画を立て、児童が英語を話す機会を十分に確保することが、児童の英語に対する抵抗感を和らげる手立てになるのではないかと考える。

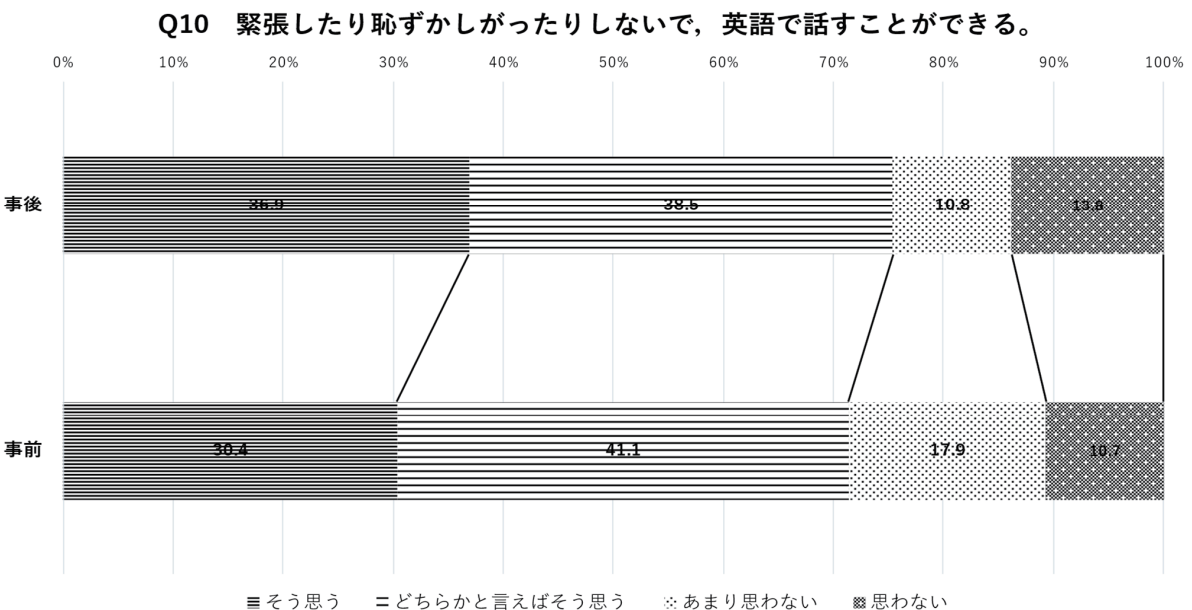


図4 質問紙 Q10 の事前・事後の回答の割合

## 5. 結論

本研究は、小学校高学年の外国語において設定されている Small Talk がもたらす効果について検証した。2時間に1回程度実践されることが推奨されている活動を、一つの単元（全6時間）で毎時間実施するとともに相互行為方略を指導することにより、児童の方略使用や外国語学習に対する自己評価がどのように変化するかを明らかにした。結果として、児童の方略使用の変容については、相互行為方略を指導したことでより双方向的なやり取りをする児童が見られるようになったものの、児童の自己評価を高めることはできなかった。今回は1単元（全6時間）という短い期間で五つの方略を指導して実践を行ったが、一つの方略にさらに時間をかけることで定着を図りながら長期的に実践していけば、児童の自己評価が高まる可能性も考えられるため、今後実践していきたい。また、Small Talk のトピックや指導する方略に関して、児童が既習事項を繰り返し使用したり方略を活用したりしながら会話ができるよう、年間計画を設定していくことを今後の課題としたい。

## 注

<sup>1</sup> CAN-DO ディスクリプタは、吉島・大橋（2014）の CEFR 日本語版第3版を参照し、筆者が CEFR CV 用として日本語訳を付した。

<sup>2</sup> S は児童のことを示しており、抜粋 1, 2, 3 に出てくる S1 から S6 は全て異なる児童である。

## 引用文献

- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: A psychological Analysis of second-language use*. Blackwell.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). Longman.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1985). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), 5-35.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Izumi, E. (2008). The effectiveness of teaching communication strategies through explicit task-based instruction. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 19, 171-180.
- 泉恵美子 (2017) 「小学校英語における児童の方略的能力育成を目指した指導」『京都教育大学教育実践研究紀要』17, 23-33.
- 文部科学省 (2017a) 「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm) (2022年12月12日)
- 文部科学省 (2017b) 「小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編」開隆堂
- 西阪仰 (2008) 「トランスクリプションのための記号」 Retrieved from <http://www.meijigakuin.ac.jp/~aug/transsym.htm>
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- 瀧沢広人 (2019) 『英語教師のための Teacher' s Talk & Small Talk 入門』 明治図書

- 投野由紀夫（2013）『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』大修館書店
- 山田誠志（編）（2018）『自分の本当の気持ちを「考えながら話す」小学校英語授業：使いながら身につける 英語教育の実現』日本標準
- 山口美穂・巽徹（2021）「Small Talk を実践した児童の発話パフォーマンスの変化と情意の関係」『JES journal』 21, 38-53.
- 吉島茂・大橋理枝他（訳・編）（2014）『外国語教育Ⅱ 外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社