

外国語科における継続的なSmall Talkが児童の 発話パフォーマンスと自己効力感に与える効果

今井 洋太*・中山 弥那子**・西川 知輝***・大場 浩正****

(令和5年1月31日受付；令和5年4月17日受理)

要 旨

本稿の目的は、小学校外国語科における継続的なSmall Talkの指導が、その後の児童の英語コミュニケーションにおけるパフォーマンスと英語学習への自己効力感にどのような効果を与えるのかを報告することである。Small Talkの実践は、児童同士での活動を前提とし、一連のプロセスを通して毎授業の終末10分程度に行った。ペアは座席の近い児童同士で編成し、一定期間が経つと相手を変えて誰とでも会話を続けられることを目指した。実践を通して、(1) Small Talkの継続が必ずしも発話語数の増加につながらないこと、(2) Small Talkに方略を取り入れることで、話を深めながら会話を継続することにつながり、児童の自己効力感が高まること、および(3) ペアの相手との関係性や自己効力感によってパフォーマンスが左右されることが明らかになった。

KEY WORDS

Primary School Foreign Language 小学校外国語科, Small Talk スモール・トーク, Self-efficacy 自己効力感, Oral Performance 発話パフォーマンス

1 はじめに

現小学校学習指導要領（平成29年3月告示）において、中学年に外国語活動、高学年に外国語科が導入された。外国語の学習において、他者とのコミュニケーションは不可欠であり、学習指導要領においても、その「素地」や「基礎」となる資質・能力の育成が目標となっている（文部科学省、2018）。さらに、ヨーロッパの言語運用能力の評価基準であるCommon European Framework of Reference for Languages (CEFR) に則り、「話すこと」が「話すこと [発表]」と「話すこと [やり取り]」の二つの領域に分かれ、外国語科では4技能5領域（「聞くこと」、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」、「読むこと」および「書くこと」）で英語の目標が設定されており、言語活動を通してコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成することとしている。これは小学校・中学校・高等学校で一貫しており、これまで以上に系統立った指導が可能となった。

しかしながら、依然として日本の英語教育における課題の一つに「コミュニケーションの手段として英語が使えないこと」が挙げられるだろう。これは、教室内でコミュニケーションを行うための「言語使用の必然性」を学習者は感じる機会が少なく、課題や目的のない発話練習に留まり、教科書や文部科学省が提供する教材を網羅的に学ぶことを目的に置いている場合が多いことに原因があると考えられる（今井・高島、2015）。本稿では、教室内でコミュニケーションの基礎を育むためにおこなった、継続的なSmall Talkの指導が、その後の児童の英語コミュニケーションにおけるパフォーマンスにどのような効果があるか、また、英語学習への自己効力感にどのような効果を与えるのかを報告する。

2 実践の背景

2.1 第二言語習得について

Swain and Suzuki (2008) によると、第2言語は、インプット (input)、アウトプット (output) およびインタラクション (interaction) を通して習得されるものである。また、言語学習者が、教師や他の生徒と関りながら (インタラクション)、何らかの情報を得て (インプット)、自分の知識を使いながら、理解したり、記憶したりして、情報を発信 (アウトプット) するのが情報処理である。インプットに関して、Krashen (1985) は、自身のインプット仮説 (Input Hypothesis) において5つの仮説を提唱し、未知の項目を含んでいても、コンテキストや既存の知識を用

いてその意味を理解できるインプット、すなわち、理解可能なインプット (comprehensible input) を多量に、また多様に受け取ることが言語習得を促進する上で不可欠であると主張した。Krashen のインプット仮説は、コミュニケーション中心のアプローチの強い立場であり、第2言語を自然に習得させることを目指し、心理的な不安や圧迫を取り除くことが重要であるとしている。従って、このKrashenの主張を小学校外国語教育の文脈に応用してみると、理解可能なインプット (comprehensible input) を多量に与えながら、段階的にアウトプットする機会を設けることで言語習得を促進できると考えられる。

アウトプットの重要性に関しては、Swain (1985) のアウトプット仮説 (Output Hypothesis) が重要である。イマージョン・プログラム (immersion program) の子どもたちの言語能力を調査した結果、十分なインプットを受け加える事に加え、学習者が目標言語を使って話したり、書いたりして産み出されるアウトプットが必要であると考えられるようになった。アウトプット仮説によれば、その役割として、「気づき機能 (noticing)」、「仮説検証機能 (hypothesis testing)」および「メタ言語機能 (metalinguistic function)」の3つがある。小学校の外国語教育においても、アウトプットを通して、児童が自然に発話できる機会を頻繁に設ける事が大切である。

Long (1983, 1996) が唱えたインタラクション仮説 (Interaction Hypothesis) においては、Krashenのインプット仮説に基づき、相互交流 (interaction) がインプットの理解を後押しすると言う点を強調した。意味交渉 (negotiation of meaning) の中で意志の疎通がうまくいかない際に、対話者は発話を言い換えたり、相手に言い換えてもらったりするなどの言語修正 (linguistic modification) や理解内容の確認などの会話修正 (conversational modification) を行う。このような相互交流がインプットを理解可能なものとし、それによって言語理解や言語習得が促進されるとLong は主張している。児童が伝えたい内容を自分の言葉で表現し、相手からフィードバックを得られる相互交流活動を行うことで、言語の習得を促進することが示唆される。

これらのことから、児童に理解可能なインプットを大量に与えながらも、アウトプットでメタ認知的な活動を可能とし、これらのことを実現させるための教師と児童、あるいは児童同士の「やり取り」(Small Talkなど) を授業内に設定し、1時間の授業をデザインしていくことが重要になってくると考えられる。

2. 2 コミュニケーション能力について

文部科学省 (2017, 2018) において、「やり取り」や「即興性」を意識した言語活動が十分ではないことが指摘され、小学校での学びを踏まえ、コミュニケーションを図る資質・能力を育成する言語活動を設定している。各学校段階の学びを接続させ、コミュニケーション能力を育成することは外国語科において欠かせない。コミュニケーション能力は、Hymes (1972) が、コミュニケーション能力 (communicative competence) の概念を提唱したことを踏まえ、Canale and Swain (1980) が、文法能力 (grammatical competence)、談話能力 (discourse competence)、社会言語学的能力 (sociolinguistic competence) および方略的能力 (strategic competence) の4つの構成要素に分類した。外国語活動におけるコミュニケーションの素地や基礎を養うことに関し、様々な知識・技能を養っていかねばならないことは明確である。

一方、泉 (2017) は、小学校の英語では、児童が使用できる語彙や表現が限られていることや、英語のスキルの不十分さを指摘している。さらに、英語で自分の考えや情報を伝えたり、相手の気持ちを理解したりするためには、コミュニケーション方略が小学校段階で育成すべき重要な構成概念であるとしている。特に、Canale (1983) が定義づけた方略的能力 (strategic competence) は、コミュニケーションの破綻 (communication breakdown) が起こればそれを修復するとともに、その破綻を避け、コミュニケーションを円滑に促進するための知識や技能と考えられており、そのために用いられる方略をコミュニケーション方略 (communication strategy) と呼ぶ (泉, 2017)。Tarone (1980) によると、コミュニケーション方略には、(1) 回避 (avoidance)、(2) 置き換え (paraphrase)、(3) 意識的転移 (conscious transfer)、(4) 援助要請 (appeal for assistance) および (5) 身振り (gesture / mime) などがある。

コミュニケーション方略の指導可能性 (teachability) については賛否両論あるが (泉, 2017)、Izumi (2008) は、コミュニケーション方略の明示的指導がコミュニケーションを成功させるかどうかについて検証し、明示的指導は学習者のコミュニケーション方略の使用意識を高めることを確認した。特に、コミュニケーション方略の表現を提示し、学習者の前でデモンストレーションを行い、実際に使い、振り返るといった実践とフィードバックを行い、メタ認知を高めることが有効なコミュニケーション方略の指導方法であるだろうと述べている。

本実践では、児童の心理的不安を軽減させ、困った時に使用できるコミュニケーション方略を教師のデモンストレーション、児童同士の会話およびディスカッションにより提示し、児童の会話を促進させることとした。さらに、その表現を繰り返し使用することで明示的知識として意識的に児童が処理できるようにもした。

3 実践方法

実践は新潟県内のA小学校において行った。A小学校では、教育目標に基づき、問題解決力、コミュニケーション力、共生力および自己指導力の育成を目指した教育活動に取り組んでいた。教科となった外国語の授業に関しては、校内での教材・教具の整備が進み、児童の言語活動に活用しやすい環境が整いつつあった。一方で、デジタル教科書やタブレット端末等のICT機器の使用については、機器の接続や台数の制約等があり、児童のコミュニケーション場面には活用しにくい現状があった。さらに、教師対児童の活動が中心になることが多く、児童同士の対話的な活動への取組が課題であった。そのため、学習指導要領の外国語科の目標である「コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成する」ために、身近な話題について既習表現を用いて即興的にやり取りをするSmall Talkに取り組むこととした。

3. 1 実践協力者

新潟県内のA小学校第6学年の2学級（計49名）が実践対象となった。実践前の授業観察及び授業担当者への聞き取りの結果、以下の3点が明らかになった。

- (1) 教師の教授的な授業や練習が中心となり、英語を実際に活用する活動が上手く組み込めないこと。
- (2) 児童が、学習してきた英語表現を実際の会話の中ではうまく使用できないこと。
- (3) 児童は、英語の学習に必要感を感じながらも、やり取りを中心とした話す活動に対して自信が持てずにいること。

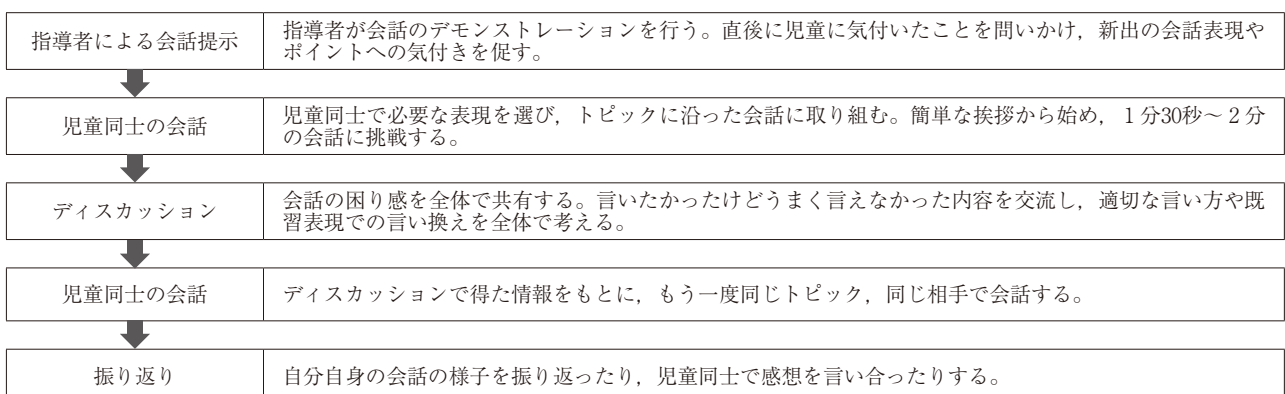
従って、児童同士のインタラクション場面において相手意識や目的意識をもった言語活動を設定し、これまで学習した英語表現をSmall Talkによる即興的なやり取りの中で活用し、少しずつ会話を続けられるようにすることが必要だと考えた。

3. 2 Small Talkの実践概要

Small Talkとは、主に5年生と6年生を対象とした対話的な言語活動であり、その意図は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である（文部科学省, 2017）。5年生は指導者の話を聞くことを中心に、6年生はペアで伝え合うことを中心に行うことが推奨されており、やり取りの継続のためには、相手が言ったことをくり返したり、応答したり、質問したりすることができるようになるための指導も必要とされている（文部科学省, 2017）。

本実践におけるSmall Talkは、児童同士での活動を前提とし、図1のようなプロセスで毎授業の終末10分程度に行った。ペアは座席の近い児童同士で編成し、一定期間が経つと相手を変えて誰とでも会話を続けられることを目指した。

図1 実施したSmall Talkの過程



3. 2. 1 会話スキルの提示

児童同士の会話の継続に向けて、山口・巽（2020）および川村（2020）を参考に「Facial Expression（表情）」「Listen Carefully（よく聞く）」「Repeat（相手の話をくり返す）」「Reaction（あいづち・感想）」および「Question & Answer（質問・答え）」の5つの手立てを「会話スキル」として提示し、児童への意識化を図った。これらは授業用とは別に移動式黒板を使用し、新出表現やトピックと併せてSmall Talk用の掲示として児童に提示した（図2参照）。

図2 児童に提示した会話スキル

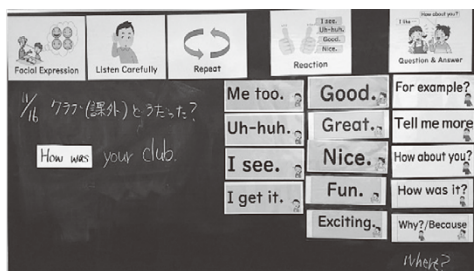


表1 会話を継続させるための表現

あいづち	感想	質問等
Me too.	Good. Great.	Tell me more.
Uh-huh.	Nice. Fun.	For example?
I see.	Exciting. Cool.	How about you?
I get it.	Delicious. Sweet.	How was it?
	Interesting.	Why? Where?
	Beautiful.	Do you know~?

また、会話を継続させるために必要なReactionやQuestion & Answerの表現（表1参照）は、トピックの内容に合わせて少しずつ指導者同士のデモンストレーションに取り入れて児童に気付きを促すとともに、その都度扱った表現を付け足していくこととした。これらの表現は児童の実態や表現の使いやすさを考慮し、使用している教科書Blue Sky elementary 6（啓林館）および大場（2020）から筆者らが選定した。

3. 2. 2 トピック

Small Talkの意図は、前述の通り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であるが、使用表現の配列や系統性についての記述は見当たらない（文部科学省，2017）。そこで、本実践では單元ごとに中心となる質問表現を決め、系統性をもった指導ができるよう工夫した。表2は実践で扱った各回のトピックの一覧である。指導者や指導内容、手順は2学級とも同一であった。

表2 Small Talkのトピック一覧

回	単元	トピック	質問表現	新出表現	
				Reaction	Question & Answer
1	4	好きな食べ物は？	What food do you like?	Uh-huh. / Me too. Good. / Nice.	How about you? Tell me more.
2		好きなキャラクターは？	What character do you like?	Nice.	For example?
3		好きなテレビ番組は？	What TV program do you like?		
4		好きなアニメ・マンガは？	What anime do you like?	I see. / Great.	
5		好きな食べ物は？	What food do you like?	Delicious.	
6	5	夕飯どうだった？	How was your dinner?	I get it. / Sweet.	How was it?
7		一番好きな教科は？	What's your favorite subject?	Fun. / Cool. Interesting.	Why?
8		〇〇こども祭り（文化祭）どうだった？	How was ××× Kodomo Matsuri?	Exciting.	
9		今週どうだった？	How was your week?		
10		週末どうだった？	How was your weekend?	Beautiful.	Where?
11		課外（クラブ）どうだった？	How was your club?		
12		クラブ（課外）どうだった？	How was your club?		
13	6	放課後何したい？	What do you want to do after school?	Sounds good.	Do you know ~?
14		冬休み何したい？	What do you want to do during your winter vacation?		
15		週末何したい？	What do you want to do this weekend?		
16		クリスマス何食べたい？	What do you want to eat for your Christmas?		

4 データ収集と分析方法

4.1 質問紙調査の実施

実践の対象となった第6学年児童に、全15項目で構成された質問紙調査（5件法）を事前・事後の2回行った（表3参照）。「英語自己効力感尺度」（松沼，2006）、「英語学習期待（自己効力と結果期待）尺度」（小島，2013）および建内・田口（2018）をもとに「コミュニケーション」「自己効力感」および「意欲・態度」の3つのカテゴリーで作成し、実践前後の意識の変化を調査した。また、事後調査では、Small Talkや外国語（英語）の学習における自己の変容について振り返る記述欄（表4参照）を設け、それらとの変化の関連について分析した。

4.2 録音・録画による記録

Small Talkの活動の様子をICレコーダーやタブレット端末による録音・録画を行い、初回と最終回の2回の会話を書き起こして分析した。内容は、三谷（2019）を参考に、児童のUnpruned tokenの数（総語数）、Pruned tokenの数（Unpruned tokenの数から直後の繰り返し・言い直しを除いた総語数）、および会話を継続させるための表現使用数（以下、方略使用数）を1分間あたりのペア平均に直し、初回（第1回）と最終回（第17回）で比較した。ペア平均に直したのは、初回と最終回でペアの相手や録音時間が異なっていたためである。Small Talkは誰とでも会話を続けられることを目指し、一定期間が経つと相手を変えて会話を行っていたため、1ペアあたりの平均を前後で比較した。計算は以下のように行った。

$$1 \text{ 分間あたりのUnpruned token数} = \frac{\text{Unpruned token数}}{\text{総秒数}} \times 60 \quad 1 \text{ 分間あたりのPruned token数} = \frac{\text{Pruned token数}}{\text{総秒数}} \times 60$$

$$1 \text{ 分間あたりの方略使用数} = \frac{\text{方略使用数}}{\text{総秒数}} \times 60$$

録音が始まってから、会話を始めたり、本題まで進めたりする時間がペアによって違うため、分析では、会話冒頭の挨拶終了後、その時間のトピックである、例えば、“What food do you like?”や“What do you like?”の発話から、終わりの“Thank you.”や“See you.”という発話までのデータを対象とした。総語数の加算は表5の通りに行った。

表5 総語数の加算方法

総語数に加算したもの	総語数に加算しなかったもの
<ul style="list-style-type: none"> ・固有名詞（日本語でも） ・日本語の会話の中での英語表現 ・“Oh”や“Ah”など日本語の発音との区別が難しいもので相手の発言に対して反応しているもの 	<ul style="list-style-type: none"> ・英単語として聞き取れないもの ・分析者が聞こえた単語であるが意図して発言しているか分からないもの ・“Oh”や“Ah”など日本語の発音との区別が難しいもので次の発話を考えていると判断できるもの

方略使用数に関しては、その方略の使い方として成立しているものを加算した。同じターンで何回も同じ方略を使っているものは1回として捉え、Repeat（相手の話をくり返す）に関しては、日本語でのやり取りによる発話は加算しなかった。また、指導者が補助に入ったペアのデータは分析対象から外した。

表3 事前・事後調査の質問内容

番号	質問内容	カテゴリー
1	わたしは英語で思っていることを話せる。	コミュニケーション
2	わたしは英語で質問することができる。	
3	わたしは英語で答えることができる。	
4	わたしは友だちと英語での会話を続けることができる。	
5	わたしは英語が得意だ。	自己効力感
6	わたしは英語の授業で学習したことがわかる。	
7	わたしは英語の授業で自信をもって質問することができる。	
8	わたしは英語の授業で質問されたら自信をもって答えることができる。	
9	わたしは英語の勉強のやりかたを知っていると思う。	
10	わたしは英語の授業をがんばっている。	
11	わたしは友だちと英語で会話することが得意だ。	意欲態度
12	わたしは友だちと英語で会話したい。	
13	わたしは英語の勉強には意味があると思う。	
14	わたしは英語をもっとできるようになりたい。	
15	わたしは授業時間以外でも外国語（英語）を勉強する。	

表4 事後調査の自由記述の内容

質問内容
1 スモールトークの学習をして、今までより英語でのやり取りが続くようになったと思いますか。1つ選んで○を付け、その理由を書きましょう。
2 スモールトークの学習をして感じたことや考えたこと、気付いたこと等を書きましょう。
3 1学期と比べて、外国語（英語）の学習で自分が「変わったな」と感じることは何ですか。

5 結果と考察

5.1 事前・事後の質問紙調査の結果

表6は、事前・事後の質問紙調査の結果および統計的検定(対応のあるt検定)を行った際のp値を示している。コミュニケーションでは、事前・事後の平均値が3.63から3.99 ($t = -3.66, p = .035$), 自己効力感では、3.65から4.07 ($t = -7.13, p = .000$), 意欲・態度では、4.02から4.20 ($t = -3.10, p = .036$)へと有意な上昇が認められた。コミュニケーションへの意識が高くなった背景には、単元ごとに中心となる質問表現を決めバリエーションをつけて繰り返し取り組んだり、会話を継続させる表現を少しずつ身につけていったことが考えられる。その結果、英語を話すことへの自信につながり、自己効力感も高くなったと推察する。意欲・態度も向上したが、有意な向上が認められなかった質問13と14は事前の数値が高かったことによる天井効果が考えられる。

5.2 録音・録画による記録

表7は、児童のペアでの発話を初回と最終回で比較したものである。Unpruned token数とPruned token数は、最終回で初回より減少している。この結果から、事前・事後の質問紙調査におけるコミュニケーション、自己効力感および意欲・態度の向上と発話量の増加との関連が見られないことが明らかになった。発話語数が増加しなかった理由としては、会話の相手とトピックを変化させたことが可能性として考えられる。例えば、事例1では、話題の展開ができず、日本語でのやり取りが増えている様子が見られる。S2が「スナック菓子が好き」と答えたことに対し、S1の下線部の反応は適切であったと捉えられるが、それに対するS2の返答が「It's sweet.」であったことに納得できないS1は、それ以上英語での会話が継続できなくなっている。この他にも、児童同士が親しい関係にあると会話が促進されるが、ペアが変わると無言が続く、会話終了時間がきてしまう事例等も見られた。このように、ペアの相手や話題と関連し、総語数の増加が見られなかった可能性が考えられる。

一方、表7より、方略使用数は僅かながら増加し、会話の秒数も初回から最終回で長くなっていることが分かる。総語数を保ちながら会話を続けられるようになったことが推察される。

図3より、事後調査(表4参照)において、9割以上の児童が、会話の継続に対して肯定的な評価をしている。その理由として、「Reaction(あいづち・感想)」や「Question & Answer(質問・答え)」等を挙げる児童が多く(表8参照)、指導者によるデモンストレーションや「会話スキル」の提示が児童の方略使用を促し、「やり取りが続くようになった」という自己効力感の向上につながったと考えられる。

表6 事前・事後の調査結果

カテゴリー・番号	事前(標準偏差)	事後(標準偏差)	p値
コミュニケーション	3.63 (1.02)	3.99 (0.88)	.035
1	3.54 (1.06)	3.67 (0.85)	.348
2	3.79 (0.93)	4.13 (0.86)	.004
3	3.79 (0.96)	4.17 (0.82)	.000
4	3.40 (1.08)	4.00 (0.89)	.000
自己効力感	3.65 (1.14)	4.07 (0.95)	.000
5	3.17 (1.14)	3.44 (1.08)	.057
6	4.15 (1.06)	4.42 (0.79)	.010
7	3.40 (1.13)	3.90 (0.90)	.000
8	3.48 (1.10)	4.08 (0.84)	.000
9	3.44 (1.08)	3.96 (1.02)	.001
10	4.27 (0.81)	4.60 (0.53)	.019
意欲・態度	4.02 (1.20)	4.20 (1.05)	.036
11	3.17 (1.11)	3.56 (1.02)	.024
12	3.92 (1.10)	4.10 (1.05)	.219
13	4.65 (0.78)	4.73 (0.64)	.289
14	4.71 (0.64)	4.77 (0.62)	.411
15	3.67 (1.45)	3.85 (1.21)	.253

表7 初回と最終回の発話の比較

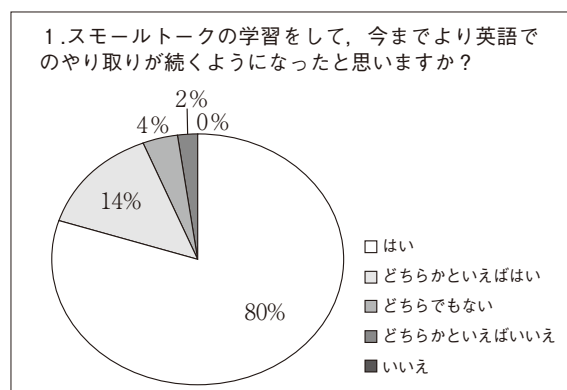
	初回(第1回)		最終回(第17回)	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
Unpruned token数(総語数)	46.71	14.09	42.56	12.39
Pruned token数	42.59	13.06	39.59	12.65
方略使用数	9.28	4.52	10.37	5.56
会話の秒数	43.00	12.20	74.96	19.28

事例1 テーマ:好きなもの(最終回)

- S1 I'm sleepy. What do you like?
 S2 えー, I like... んー... なんだろ, なんだろ, んー, スナック菓子。
 S1 Oh~! Tell me more.
 S2 It's sweet. だから。
 S1 No! No, スナック菓子。スナック菓子 no sweet. スナック菓子no, sweet.
 S2 え?
 S1 スナック菓子ってスイーツじゃない?
 S2 え?
 S1 えー, ちがくない。スナック菓子ってあれでしょ, ポテチとかのことでしょ。
 S2 あっ! そっちのこと!
 S1 えー!

(下線は筆者らによる)

図3 事後調査の質問1における児童の回答



5. 3 個別の事例

初回と最終回において、同じ児童同士でSmall Talkを行ったペアおよび質問紙調査における質問4（表3参照）の数値が事前・事後で顕著に増加した児童を抽出し、談話分析を行った。事例2は、初回と最終回において、同じ児童同士でSmall Talkを行った会話記録の一部である。

事例2-1と事例2-2を比較すると、S3とS4共に方略使用数が増加していた。日本語の使用は見られるが、1つの話題について内容を深めながら会話が進んでいく様子が見られる。ここから、指導者の「会話スキル」の提示が児童の会話継続のための方略使用を促進し、Small Talkの質を向上させることが可能になったと考えられる。

事例2-1 テーマ：好きな食べ物（初回）

S3 What food do you like?
 S4 I like sushi.
 S3 Oh, me too.
 S4 What food do you like?
 S3 I like sushi.
 S4 Tell me なんて言えば...え tell me...
 S3 Tell me more.
 S4 Tell me more.
 S3 It's salmon.
 S4 え?
 S3 It's salmon. えっと, Tell me more.
 S4 うーんとね, えっと, えっと, マグロ! マグロ...
 S3 Oh, good.

表9は事前の質問紙調査（表3参照）における質問4の平均値（3.40）以上を「上位群」、平均値未満を「下位群」として2群に分類し、それぞれの平均と標準偏差を示したものである。群を独立変数、事前・事後を従属変数として二要因分散分析を行った結果、交互作用が有意であった ($F(1, 46) = 24.57, p < .01$)。そこで、事前・事後別に群の単純主効果を検定したところ、事前では1%水準で有意だったが ($F(1, 46) = 114.17, p < .01$)、事後では有意傾向だった ($F(1, 46) = 3.97, p < .10$)。また、群別に事前・事後の単純主効果を検定したところ、上位群では有意でなかったが、下位群では1%水準で有意だった ($F(1, 46) = 49.13, p < .01$)。従って、事前では英語で会話を続けることに対する受け止め方が大きく異なっていたが、事後では事前と比べて下位群が肯定的に捉えるようになってきたと考えることができる。これらの結果をもとに、下位群において実践前後で数値が顕著に増加した児童を3名抽出し、談話分析を行った。

事例3は抽出児童A（S4）の実践中盤（第9回）における会話記録である。下線および括弧付数字は、S3がS4に適切な英語表現を教えていると捉えられる場面である。S3のscaffolding（足場かけ）が、S4にどのような気付きを促しているのか、東條他（2018）を参考に特に会話方略について談話分析を試みた。(1)と(7)では、S3がS4の言いたいことを引き出し、思考を促している。さらに、(5)が、S4のReaction (6)を引き出している。ここで使用された表現は、指導者が「会話スキル」として提示した表現である。また、S4は、質問紙調査における質問4（表3参照）の数値が事前・事後では顕著に増加した。ここから、会話方略の提示は英語での会話に苦手意識を持っている児童の思考を促し、児童同士の足場かけを可能にしているこ

表8 事後調査の質問1の回答に対する理由（一部抜粋）

・反応の仕方を覚えたり、新しい質問の仕方を覚えたりすることができるようになったので、続くようになりました。
 ・“Tell me more.”や“Me too.”の質問や、相手に「自分もそうだよ」みたいに相手に言う言葉が知れてよかった。
 ・今は、1つのことをくわしく説明できるようになったので、続くようになったと思います。

事例2-2 テーマ：好きなもの（最終回）

S4 What do you like?
 S3 I like 機動戦士ガンダム.
 S4 Oh!
 S3 えーっと, It's was one hundred scale and one hundred forty so scale. It was exciting.
 S4 It's Good!
 S3 And ガンダム資料館.
 S4 Oh!
 S3 It was exciting.
 S4 Nice!
 S3 What do you like?
 S4 I like んー, sushi.
 S3 Oh, nice!
 S4 It's あー, 富寿し.
 S3 Oh, nice! Tell me more.
 S4 It's あー, んーっと, マグロ.
 S3 Oh~.
 S4 マグロ and いくら.
 S3 Oh~.
 S4 It's delicious.
 S3 Oh, nice!

表9 質問4における事前・事後の比較

	事前		事後	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
上位群 (n=26)	4.23	0.42	4.23	0.70
下位群 (n=22)	2.41	0.72	3.73	1.01

事例3 テーマ：週末どうだった（第9回）

S3 いいよ, きいて
 S4 なんだっけ
 S3 How was your week?
 S4 (How was your week?)
 S3 おー, そうですね, great!
 S4 えーと, えーと, なんだっけな。
 S3 えーっと, S4くん, なにを言おうとしてるの。(1)
 S4 Greatって言った, その理由 (2)
 S3 (Why, Why) (3)
 S4 Why? (4)
 S3 Because I played computer game. Oh. (5)
 S4 Oh. (6) あとなんだっけ
 S3 あとなんかあるかな (7)
 S4 あとはー, 他にはとか, 他にはとか (8)

(下線及び括弧付数字は筆者らによる)

とが推察される。

事例4と事例5は、初回と最終回で相手が代わったことによって総語数に変化があった児童B (S6) と児童C (S8) の会話記録の一部である。事例4-1と事例4-2を比較すると、会話総秒数は減少しているのに対して、総語数は増加している。初回では沈黙も総秒数に含まれるが、どのように会話を進めて良いか迷っている様子が見られる。そこで質問紙調査における質問4 (表3参照) で初回と最終回の相手を比べると、初回の相手は「どちらとも言えない」(事前)である一方、最終回の相手は「とてもそう思う」(事前, 事後とも)と回答している。このことから、児童同士の関係性の他にも、英語での会話に対して自己効力感の高い相手と話すことも会話の質が高まる要因の一つだと考えられる。

事例5-1と事例5-2を比較すると、会話総秒数は増加しているのに対して、総語数は減少している。初回の記録は、最終回のもの比べて、日本語の会話やPruned token数が多いが、英語で発話を積極的にしようとしていることが分かる。このことから、失敗や間違いを恐れず、安心して英語を話すためには、会話スキルの他にもお互いの関係性が大事であると思われる。

事例4-1 テーマ：好きな食べ物 (初回)

S5 What food do you like?
 S6 I like んーと cake. ...What food do you like?
 S5 I like..オムライス.
 S6 ...Me too.
 (沈黙)
 S5 何話せばいいの? もう一個 "I like" 言う? What do you like?

事例4-2 テーマ：好きなもの (最終回)

S7 I'm happy. What do you like?
 S6 I like () .
 S7 え?
 S6 I like game.
 S7 Oh, game! Me too! Tell me more.
 S6 プレイステーション...
 S7 Oh, プレイステーション! Good! Nice!
 S6 What do you like?
 S7 えー, It's えー, おでん!
 S6 おでん。Me too!
 S7 え, It's えー, 何にしよ, 牛すじ!
 S6 I don't like 牛すじ. How are you? ああー, ちゃうちゃうちゃう。はんべん! It's はんべん.
 S7 Me too.
 S6 Oh, me too. See you.

事例5-1 テーマ：好きな食べ物 (初回)

S8 わい, あー, 違う, 違う, 違う! Food do you like?
 S9 えっ。
 S8 Food do you like?って言ってんの!
 S9 What's? What's?
 S8 ちゃう, I likeなんとかでしょ!
 S9 What's言っていないじゃん, あなた。
 S8 あー。じゃあいいよ。What food do you like?
 S9 I like sandwich.
 S8 Oh, なんだっけ。Tell me more. 違う, Tell me モール?
 ...なんて返すのこれ, , ,
 S9 Sweet sandwich. Sweet sandwichがいいの〜。
 S8 よかったね。
 S9 What do you like?
 S8 えーっと, I like ハンバーグ。
 S9 Oh~, ハンバーグ!

事例5-2 テーマ：好きなもの (最終回)

S10 I'm sleepy and tired. Thank you. えーっと, What do you like?
 S8 I like...sandwich.
 S10 Oh, sandwich. I see. Tell me.
 S8 えっと, レタス, キャベツ?
 S10 レタスだね, , ,
 S8 レタス, とハム, in!
 S10 Oh~! Me too.
 S8 えっと, What do you like?
 S10 I like おー, , おっ? 丸亀うっどーん!
 S8 Oh~! Tell me more.
 S10 んー, 釜玉うっどーん!
 S8 I see.

6 終わりに

本研究では、継続的なSmall Talkが児童の発話パフォーマンスや自己効力感にどのような効果をもたらすのかを検討した。事前・事後の質問紙調査及び録音・録画による会話記録の文字起こしとその発話語数の考察および談話分析の結果、(1) Small Talkの継続が必ずしも発話語数の増加につながる事、(2) Small Talkに方略を取り入れることで、話を深めながら会話を継続することにつながり、児童の自己効力感を高めること、そして(3) ペアの相手の関係性や自己効力感によってパフォーマンスが左右されることが示唆された。

また、本研究は、第二言語習得研究の視点から新潟県教育センター (2018) のバックワードデザインを参考に授業作りを行った。これらも児童の自己効力感を高める一要因となっていると推察される。純粋にSmall Talkのみの効果を検証することは難しいが、本実践で観察された児童同士の相互交流 (interaction) がインプットを可能にし、アウトプットを引き出したと考えられるだろう。

本実践を通じて、児童の自己効力感を高めることができたことは特筆すべきことであろう。しかしながら、課題と

して、(1) 1分間の発話平均で比較したが、相手やトピック等の条件が事前・事後で異なった、(2) 実践期間が短く、提示できる方略数が限られていた、および(3) 会話記録の質的分析が十分でないことが挙げられる。今後は、これらについても検証していく必要がある。

酒井(2014)は「外国語活動ではクラスにいる友だち同士の関わりからスタートすることが重要である」とし、involvement(関わり合い)という表現を使用している。英語教育を通じて、児童が安心して学べる環境を設け、身近な人同士のコミュニケーションの大切さを実感できる実践を今後も続けていきたい。

謝辞

本実践は、A小学校校長をはじめ、教職員の皆様のご理解とご協力のもと実施することが出来ました。この場を借りて心より感謝の意を表します。

参考文献

- 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』第17号, 23-33.
- 今井典子・高島英幸(2015)。「小・中・高等学校における学習段階に応じた英語の課題解決型言語活動：自律する言語使用者の育成」東京書籍.
- 大場浩正(2020)。「英語学習におけるファシリテーション技術の活用－ホワイトボード・ミーティング®の有効性に関する予備的実践の報告－」尾島司郎・藤原康弘編『第二言語習得論と英語教育の新展開』(pp. 39-54), 金星堂.
- 川村一代(2020)。「外国語(英語)科におけるSmall Talkの指導 小学校での実践と中学校への提言」『皇學館大学紀要』58, 110-135.
- 小島文恵(2013)。「小学校外国語活動が中学校での英語学習に対する自己効力信念に及ぼす影響について」『小学校英語教育学会誌』13, 118-133.
- 酒井英樹(2014)。「小学校外国語活動 基本の「き」」大修館書店.
- 建内高昭・田口達也(2018)。「外国語活動における学習経験/意欲とコア・カリキュラムとの関わりについての研究－パイロット研究－」『愛知教育大学研究報告』第67輯(II), 11-16.
- 東條弘子・アダチ徹子・坂口瑞穂・園田伊公子・山本延久・別府百合亜・齋藤 匡(2018)。「外国語活動及び英語授業における足場かけの機能と特徴－小中一貫連携教育での教室談話分析－」『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』26, 67-83.
- 新潟県教育センター英語教育推進チーム(2018)。「小学校外国語科CAN-DOリストを活用したバックワードデザインによる授業づくりパンフレット」<https://www.nipec.nein.ed.jp/subject/gaikokugo/1elementary/brochure/es-brochure.pdf>
- 松沼光泰(2006)。「英語自己効力感(ESE)尺度の作成」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊, 14, 89-97.
- 三谷裕美(2019)。「日本人大学生のモノローグ型タスクにおける英語スピーキング能力の発達の評価」『獨協大学外国語教育研究所紀要』7, 21-35.
- 文部科学省(2017)。「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」
- 文部科学省(2018)。「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語活動・外国語編」開隆堂出版.
- 山口美穂・巽 徹(2020)。「Small Talkの継続的な実施による児童生徒の発話パフォーマンスの変化」『小学校英語教育学会誌』20, 84-99.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-14). Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Izumi, E. (2008). The effectiveness of teaching communication strategies through explicit task-based instruction. *ARELE (Annual Review of English Language Education), 19*, 171-180.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. Longman.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics, 4*, 126-141.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Richie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Swain, M., & Suzuki, W. (2008). Interaction, output, and communicative language learning. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 557-568). Wiley-Blackwell.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning, 30*, 417-431.

Effects of continuous Small Talk in primary school foreign language classes on student speech performance and self-efficacy

Yota IMAI* · Minako NAKAYAMA** · Tomoki NISHIKAWA*** · Hiromasa OHBA****

ABSTRACT

This study reports on the effects of continuous Small Talk instruction in primary school foreign language classes on student English language communication performances and their English learning self-efficacy. The study procedure was implemented for about 10 minutes at the end of each lesson. Pairs of children sitting close to each other were formed and after some time, the children changed partners and continued their conversation with someone else. Through practice, it became clear that (1) continuing Small Talk did not necessarily lead to an increase in the number of words spoken, (2) incorporating strategies into the Small Talk led to conversation continuation, deepened the conversation, and increased the children's sense of self-efficacy, and (3) the pair performances were influenced by the relationships between the partners and their self-efficacy.

* Kashiwazaki City Kashiwazaki Elementary School ** Itoigawa City Nou Elementary School
*** Takaoka City Toideseibu Elementary School **** Humanities and Social Studies Education