

小学校外国語授業における Small Talk の意義と可能性： 教師と児童のやり取りに着目して

Significance and Potential of Small Talk in Elementary School Foreign Language Classes:
Focusing on Interaction between a Teacher and Students

田中 武夫* 奥村 直史*
TANAKA Takeo OKUMURA Naofumi

要約：2020年度から小学校3、4年生で外国語活動が、小学校5、6年生で外国語がそれぞれ全面実施された。新しい学習指導要領では、「話すこと」が「話すこと [やり取り]」と「話すこと [発表]」に分けられ、とくに「話すこと [やり取り]」では、自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の育成が新たに求められることになった。「話すこと [やり取り]」の能力を身に付けるための活動として、小学校の外国語授業では主に児童同士による Small Talk が推奨されている。これまでの研究では、児童同士による Small Talk に主に焦点が当てられており、教師と児童の間で行われる Small Talk については、その意義が十分検討されているとは言えず、その指導についても具体的な方策は十分には示されていない。そこで、小学校外国語の授業で行われる Small Talk に焦点を当てた先行研究を概観するとともに、第一および第二言語習得研究における学習者の他者とのやり取りの意義について整理し、授業内での教師と児童の英語でのやり取りの意義とその指導方法について具体例をもとに考察する。

キーワード：小学校外国語、話すこと [やり取り]、Small Talk

I はじめに

小学校では、2017年に学習指導要領が告示され、2020年度4月から小学校3、4年生では外国語活動が、小学校5、6年生では外国語がそれぞれ全面実施されている。新しい学習指導要領では、指導目標の1つの「話すこと」が「話すこと [やり取り]」と「話すこと [発表]」に分けられ、とくに「話すこと [やり取り]」では、自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の育成が新たに求められることになった（文部科学省，2018）。小学校の外国語の授業では、「話すこと [やり取り]」の能力を身に付けさせる活動として、児童同士による Small Talk と呼ばれる活動が推奨されている（文部科学省，2017）。この Small Talk のあり方や効果について、少しずつ考察されつつあるが（内山・染谷，2019；川村，2020；金丸，2020）、その数はまだ少ない。また、これまでの先行研究において、Small Talk の考察は、主に児童に英語で話しかける教師発話や、児童同士によるやり取りに焦点が当たっており、教師と児童の間で行われるやり取りに着目した Small Talk という点においては、その意義と可能性についてまだ十分に検討がなされていないとは言えず、その指導のあり方についても具体的な方策は明確に示されてきていない。そこで、本稿では、小学校外国語授業で行われる Small Talk に焦点を当てた先行研究を概観すると同時に、第一言語および第二言語習得研究における学習者と

* 言語教育講座

他者とのやり取りの意義を整理し、授業における教師と児童の英語でのやり取りの意義とその指導方法のポイントについて具体例をもとに考察する。

Ⅱ 話すこと [やり取り] と Small Talk について

1. 話すこと [やり取り] とは

小学校学習指導要領（外国語）において、「話すこと [やり取り]」は、「自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いてその場で質問をしたり質問に答えたりして、伝え合うことができるようにする」（文部科学省，2018）とされ、以下のような目標が掲げられている。

(1) 話すこと [やり取り]（外国語）

- ア 基本的な表現を用いて指示、依頼をしたり、それらに応じたりすることができるようにする。
- イ 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができるようにする。
- ウ 自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いてその場で質問をしたり質問に答えたりして、伝え合うことができるようにする。

（『小学校学習指導要領（外国語）』より）

やり取りとは、自分の考えや気持ちなどをその場で伝え合うことであるが、学習指導要領解説では、『その場で』というのは、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、答えたりすることができるようになること」（文部科学省，2018：80）とされている。つまり、事前に用意した原稿を覚えて発表するようなものではなく、既習表現を用いて自分の考えや気持ちを即興的に相手に伝える力が求められている。

2. Small Talk とは

Small Talk と呼ばれる活動は、小学校外国語において児童の「話すこと [やり取り]」の力を獲得させる目的のもと授業で行う活動として推奨され、『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』（以下、研修ガイドブックと呼ぶ）に Small Talk の定義と具体例が提示されている。研修ガイドブックでは、Small Talk は、高学年で設定される活動であるとされ、「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こと」（p. 130）とあるように、教師の英語での話を児童が聞く活動と、児童同士で英語で伝え合う活動に分けられていることがわかる。

研修ガイドブックによると、Small Talk の目的には大きく分けて 2 つあるとされる。1 つは、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こと、もう 1 つは、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。また、研修ガイドブックや指導案例（文部科学省 HP に掲載）に提示されている Small Talk の例から判断すると、Small Talk には、以下の例のように、教師と児童のやり取りと、児童同士のやり取りが考えられる。

例 1. Small Talk での教師と児童のやり取り

T: Did you enjoy your summer vacation? I went to Tokyo. It was fun! How about you, S1?

- S1: Amusement park. Fun!
T: Oh, you went to the amusement park, and it was fun. That's nice. How about you, S2?
S2: I went to Okinawa. It was exciting!
T: You went to Okinawa. That's good. OK, please talk about your summer vacation.

『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』p.85より

例1のやり取りは、新学習指導要領移行期に使用されていた小学校外国語教材『We Can! 2』のUnit 5: My Summer Vacationを例示した研修ガイドブックからのものである。このやり取りが行われる前時の授業では、夏休みに行った場所を伝える表現や、その感想を伝える表現などを使った活動に取り組んでおり、それに続く本時での導入におけるSmall Talkで、これらの表現を用いて夏休みの思い出を教師と児童がやり取りしているものである。

例2. Small Talkでの児童同士のやり取り

- S1: I went to the amusement park. It was fun!
S2: You went to the amusement park. That's nice.
S1: How about you?
S2: I went to Okinawa. It was beautiful!
S1: You went to Okinawa. That's nice.

文部科学省（2022）より

例2は、文部科学省のホームページに掲載されている小学校外国語第6学年の指導案に示されているSmall Talkでの児童同士のやり取りの例である（文部科学省，2022）。例1で見た教師と児童のやり取りに続いて行う、夏休みに行った場所とその感想を児童同士で伝え合っている例である。学習指導要領には、「段階的に児童同士がやり取りをする機会をもてるようにし、そのやり取りの中で児童に当該表現を継続的に使用することで活用できるようにすることが肝要である」（文部科学省，2018）とあり、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。

例3. Small Talkでの指導例

- T: Do you have any questions?
S3: 「海に行った」って言いたい。
T: 「海に行った」って、なんて言えばいいかな。
S4: Sea!
T: そうだね。I went to the sea. と言えばいいね。
S5: 「わくわくした」は？
S6: exitingだよ！
T: そうだね。It was exciting! と言えば伝わるね。

『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』p.85より

この例について、研修ガイドブックでは、

児童同士が1回目の対話を行った後、児童が伝えたくても英語で表現できなかったことはないかを確認する。その際、児童が前時までに学習した言語材料で表現できる内容について質問した場合、指導者はすぐに答えるのではなく、学級全体に問う。それが、質問者以外の児童にも既習表現を想起させ、2回目の対話での使用を促す。未習の言語材料については、平易なものは指導者が教え、難易度の高いものは日本語を用いることとする。(p.85)

としている。児童同士での1回目のSmall Talkを行った後、Small Talkの中で児童が言えなかった内容や表現を中間指導として振り返らせ、それらについて教師が主導しながら児童にフィードバックを与え、フィードバックした内容を学級全体で共有することが求められている。また、引き続き、児童同士での2回目のSmall Talkを行い、中間指導の中で確認および共有したことをもとに児童同士でやり取りを行わせることが想定されている。

小学校外国語において推奨されるSmall Talkは、「授業のはじめに相手を替えて1～2分程度の対話を2回程度行う」(文部科学省, 2017: 84)とあるが、上記の通り、児童同士のやり取りのみならず、教師と児童のやり取り、活動後の振り返りなど、既習表現などを用いてその場でやり取りする力を育成するために、高学年のみならず中学年においても十分活用できるものと思われる。

3. 小学校の外国語授業における Small Talk に関する先行研究

小学校の外国語授業における Small Talk に関する研究はまだ多くないが、これまでに行われている Small Talk の定義や効果に関する研究についてここで見てみることにする。

内山・染谷(2019)は、小学校6年生の外国語授業における Small Talk の効果について実践を通して調査した。この研究では、授業の中で行われる学級担任と日本人英語専任教師との英語でのやり取りを聞かせる活動を Small Talk と定義し、1週間の授業の中で Small Talk を行う授業と行わない授業を設け、9週間実践を行った。実践後、児童に対してアンケート調査を行い、その結果、Small Talk を行った授業では、行わなかった授業と比較し、授業に対する児童の動機が高まったことが明らかとなった。

金丸(2020)は、小学校3、4年生を対象とした外国語活動の授業における Small Talk の効果について実践を行った。この研究では、日本人教師と外国語補助教員(ALT)との間で行う英語でのやり取りを児童に聞かせた後、教師のやり取りをもとにして、児童同士で英語のやり取りを行う活動を含め Small Talk としている。3年生、4年生それぞれの学年において4回の授業で Small Talk を行った。英語の授業と Small Talk についての児童の認識を尋ねるアンケートを実践後に行った結果、どちらの学年においても肯定的な回答が増えたことがわかった。

川村(2020)は、小学校外国語教育での授業における Small Talk の手順の具体的な提案を行なっている。この中で、教師の英語での話を聞くことを中心とした Small Talk は、「インプット型 Small Talk」とし、児童同士で英語のやり取りを行うものを「アウトプット型 Small Talk」とするとし、インプット型 Small Talk は語彙や表現に児童がまだ馴染みがない段階において行い、アウトプット型 Small Talk は語彙や表現に慣れてきた段階において行うのがよいとしている。

以上からわかることは、小学校外国語の授業における Small Talk は、教師による英語の発話を児童が聞き取る活動と、児童同士が英語でやり取りすることを主な対象としてこれまで研究が進められていることがわかる。白畑ら(2019)は、Small Talk の概念について、「教師が生徒にとって身近な話題や関心を持ちそうな話題について英語で話すこと、授業開始時のウォーミング・アップとして行われることが多い」(pp.274-275)と解説しており、ここでも教師発話の側面に焦点が当てられていることがわかる。しかし、小学校外国語授業における Small Talk の効果および活用を考えるにあた

り、教師による英語の発話を児童が聞き取る活動や児童同士での英語のやり取りだけに着目するのではなく、教師と児童とが英語でやり取りすることにも私たちは意識を向ける必要がある。

藤井(2020)は、小学校外国語授業における Small Talk の中でも教師と児童とのやり取りに着目して考察を行っている数少ない研究の1つである。この研究では、小学校6年生の外国語授業における熟達教師と児童のやり取りの音声を書き起こしたスクリプトと教師による振り返りをもとに、教師と児童のやり取りの中での教師の支援について考察を行っている。Small Talk における児童と教師の英語でのやり取りの中で、児童と教師が協同しながら意味を生成していく点に着目し、児童の反応やつぶやきなどをもとに、英語表現の意味の推測を促したり、児童の不完全な発話を補ったりなど、児童の発達段階や情意に応じた教師の適時の支援が、その後の児童の学びを支える重要な要素となっていることを指摘している。

以上、小学校外国語授業における Small Talk に関する先行研究について概観したが、多くの場合、教師による英語の発話を児童が聞き取る活動と、児童同士が英語でやり取りすることを主な対象として研究が進められており、教師と児童のやり取りを検討した研究は、上述の藤井(2020)を除いて見当たらない。藤井(2020)が指摘するように、Small Talk の中での教師の支援は、児童の言語学習を支える重要な意義があるものと考えられ、更なる考察が必要であると思われる。そこで、次のセクションでは、Small Talk の中でも、とくに、教師と児童のやり取りの意義について見てみることにする。

Ⅲ．言語習得の理論から考える教師と児童のやり取りの意義

言語習得の分野において、コミュニケーションの中での学習者の他者とのやり取り（この分野では、インタラクションと呼ばれることが多い）は、言語習得を促進する重要な要素であることが、多くの研究によって指摘されている。ここでは、第一言語および第二言語習得の初期段階におけるやり取り、インタラクションアプローチ、社会文化的アプローチ、認知言語学アプローチの4つの視点から教師と児童のやり取りについて考えてみることにする。

1. 第一および第二言語習得の初期段階から考えるやり取り

第一言語、第二言語にかかわらず、子どもが他者で行う言語のやり取りが言語習得において重要な役割をもつことは多くの研究によって指摘されてきた。Scollon (1976) は、第一言語習得の初期段階である一語発話期における子どもと母親との言語のやり取りに着目し、垂直構造 (vertical construction) と水平構造 (horizontal construction) という用語を用いながら、子どもの文法獲得について説明している。彼は、子どもの言語発達において、まず垂直構造の中に現れた言語構造を足掛かりに、水平構造としてその言語構造が習得されると主張する。垂直構造とは、次の例のように、大人の発話をきっかけに、子どものターンの中に文のような構造が現れることをさす。子どもはまず Hiding と述部を発話し、大人から何が隠れているかと主語を問われると、それに答え、大人の問いかけを援用し文のような構造を組み立てている。

BRENDA: Hiding

ADULT: What's hiding?

BRENDA: Balloon (Scollon, 1976)

水平構造とは、“A balloon is hiding.”という一連の語句からなる言語構造をさす。大人の発話の多くは、一連の水平構造から成り立っている。

第二言語習得においても、学習者と他者とのやり取りが言語習得のきっかけとなる事例が報告されている。Wagner-Gough (1975) は、6歳のイラン人英語学習者と英語母語話者とのやり取りを調査した結果、次の例のように、他者の直前の発話に現れた語句をそのまま借りて、学習者自身もつ言語的リソースからある語を追加することによって作られた学習者の発話を提示している。

1 Mark: Come here.

Homer: No come here.

2 Judy: Where's Mark?

Homer: Where's Mark is school. (= Mark is at school.) (Wagner-Gough, 1975)

1つ目の例にある学習者Homerの発話“No come here.”は、母語話者である対話者Markによる先行発話“come here”というフレーズを借りて、Homer自身が“no”を加えて作った文であると考えることができる。2つ目の例でも、同じように対話者のフレーズ“Where's Mark”を借りて、Homerが自身で語句を加えて発話していることがわかる。これらは取り込み方略 (incorporation strategy) と呼ばれる (Wagner-Gough, 1975)。

Ellis (2008) も指摘するように、第一言語習得に限らず、第二言語習得においても、垂直構造は水平構造の前触れとなり、言語習得の起点となる可能性があることと捉えることができる。このように見ると、小学校の外国語授業における教師と児童の英語での Small Talk でも、児童の語句レベルでの発話をもとに、教師が文をつくって発話したり、逆に、教師の発話を助けとしながら、児童が文をつくり出したりすることは、児童が文構造を習得するための足掛かりとなる可能性が考えられる。

2. インタラクション仮説から考えるやり取り

インタラクションの中では、相手が言ったことを聞き取ったり、自分の意見や考えを瞬時に相手に伝えたりすることが求められる。Long (1985) は、このインタラクションの中でもとくに、コミュニケーションのつまづきを修復するやり取り (negotiation of meaning) が学習者の言語習得に重要であるとした。これは、インタラクション仮説 (Interaction Hypothesis) と呼ばれる。インタラクション仮説で重要なことは、メッセージのやり取りをするコミュニケーションの中で、文法や語彙などの言語構造に学習者が意識を向けることにある。Krashen (1985) は、インプット仮説 (Input Hypothesis) として、学習者が受けるインプット (音声情報として言語を理解すること) を豊富に浴びることが学習者の言語習得において必要不可欠なものであるとし、インプットが学習者にとって理解しやすくなるよう工夫することで、習得が促進されるとする。また、学習者にはインプットを受け取るだけでなく、言語を表出するアウトプットも言語習得において重要であるとされ、この主張はアウトプット仮説と呼ばれる (Swain, 1985)。アウトプットする中で、学習者は言いたいことと言えないことのギャップに気づき (noticing)、すでに身に付けた知識を相手に伝えることで正しいかどうかを試し (hypothesis testing)、インプットを処理するだけでは意識できない言語構造に意識を向ける (reflecting) とされる (Swain, 1995)。また、インタラクションの中で聞き手が話し手の発言に対し何らかのフィードバック (feedback) を受けることになり、学習者の気づきを促進する重要な機会であると考えられている (Long, 1996)。

このインタラクション仮説に関連する考え方を、小学校外国語で行われる Small Talk に当てはめて考えてみると、教師が主導となって英語の発話を行う Small Talk は、児童にとってのインプットであり、教師と児童のやり取りでは、児童はアウトプットを促されることになる。授業における Small Talk の中では、児童にとって理解しやすいインプットを提供すること、児童からアウトプットを引

き出す機会をもつこと、そして、児童がアウトプットしたことに対し教師がフィードバックを与えることが、言語構造に対する児童の意識を高め、言語的な学びを促す上で重要であると言える。

3. 社会文化的アプローチから考えるやり取り

第二言語習得理論の中には、学習は人と人との社会的なやり取りを通して行われると捉える Vygotsky (1978) による社会文化的アプローチ (Sociocultural Approach) がある。この理論における学習者の発達過程は、他者からの支援を得ながら課題を解決する他律的 (other-regulation) な段階から、他者の支援がなくても学習者自身で課題を解決できるようになる自律的 (self-regulation) な段階へ変容することであるとされる (Wertsch, 2008)。さらに、この他律的から自律的な段階への変容は、熟達者である他者とのやり取りをする中で起こるとされる。このことを言語学習に当てはめると、学習者は他者とのことばでのやり取りの中で、新しい言語形式や意味機能を体験し、その後、他者とのやり取りを行う中で、それらを自分の力で使用できるよう学習者の言語知識として内在化させることとなる。この内在化を促す起点は、学習者による模倣 (imitation) であるとされる (Vygotsky, 1978)。学習者による模倣は、機械的あるいは受動的なものではなく、創造的で能動的なものであると考えられている (Lantolf, 2005)。他律的な段階から自律的な段階への移行は、他者とのやり取りの中で言語形式や意味機能を学習者が能動的に模倣することを通じて行われると考えられている。

社会文化的アプローチでは、学習者の発達過程には、学習者が他者の支援を得れば課題解決ができるレベルと、学習者自身の力で課題解決ができるレベルがあり、その2つのレベルの差にあたる領域は、発達の最近接領域 (ZPD: Zone of Proximal Development) と呼ばれ、学習者が発達する可能性を秘めた発達領域であると捉えられている (Vygotsky, 1978)。この領域内で、学習者のために提供される熟達者からの支援は、足場掛け (scaffolding) と呼ばれる。足場掛けの中では、どのような課題に取り組むのが望ましいかを方向づけ課題に興味を持たせたり、学習の現状レベルに応じて課題を単純化したり、課題の目的を明示したり、学習者にモデルを示したり、学習者の意欲を持続させたり、学習状況に照らして支援の程度を徐々に減らしたりと、学習者の現状に応じて支援が行われる (Wood, et al, 1976)。

ここで見た社会文化的アプローチの理論を、小学校外国語授業で行われる Small Talk に応用して考えてみると、教師と児童の英語でのやり取りは、児童の英語の学びを支える教師による足場掛けとなりうることをわかる。教師と児童による Small Talk の中で、最初は教師のモデルをもとに他律的な形でやり取りに参加している段階から、教師のモデルを何度も模倣しながら、新しい言語形式を学習者自身の知識として内在化させ、やがては、教師の支援なしに自律的にやり取りができる段階へと促すことができるものと考えられる。言語的に発達途上の児童の実態に応じて、教師が適切な足場掛けを適時に提供できるかが重要であると考えられる。

4. 認知言語学アプローチから考えるやり取り

次に、教師と児童の英語でのやり取りの意義について、認知言語学的アプローチ (Cognitive linguistic approach) から考えてみたい。Tomasello (2003) は、第一言語習得のメカニズムを説明する用法基盤モデル (Usage-based Model) において、言語習得は、子どもを取り巻く環境から与えられた具体的な事例をもとに、言語知識を構築していく過程であると主張し、この考え方は、第二言語習得にも応用されることが多い (e.g., Bybee, 2008, 山岡, 2001)。子どもがもつ言語習得に関連する認知能力には「意図の読みとり」と「パターンの発見」があるとされる (Tomasello, 2003)。「意図の読み取り」とは、話し手の意図を子どもが読み取る力であり、「パターンの発見」とは、言語使用の

中で同じような言語形式に触れる経験をもとに言語形式をカテゴリー化する力である。つまり、言語使用の中で触れる言語事例に基づく学び (exemplar based learning) として、その事例の蓄積の中で言語規則の一般化が行われるとされる。用法基盤モデルによれば、インプットとの接触頻度が高いほど習得が起きると考えられる。この頻度は2種類に分けられる。1つはトークン頻度 (token frequency) であり、もう1つはタイプ頻度 (type frequency) である。前者は表現に触れる経験の延べ数を指し、後者は表現の異なるタイプに触れる経験の異なり数を指す。例えば、I like tennis. I like books. I like tennis. I like baseball. I like Tom. I like tennis. のような英語表現に学習者が触れた場合、言語形式I like... のトークン頻度は6、タイプ頻度は4である。トークン頻度はその言語形式の記憶に貢献し、タイプ頻度はその言語形式の一般化に貢献するとされ、言語形式が一般化され言語知識として習得されるためには、学習者が受け取るインプット内でのタイプ頻度が重要であるとされる (Yamaoka, 2006)。

このことから、小学校外国語の授業での Small Talk を行う際の注意点について考えてみると、初期段階においては、児童には英語学習と感ぜさせない形で、児童にとって意味のある文脈の中で、教師の発話の中で新しい表現に触れさせたり、教師のその発話を真似ながら声に出して使わせたりといった経験を豊富に持たせ、その経験の中から徐々に言語構造のパターンを発見させるプロセスが重要であると考えられる。

5. ここまでのまとめ

ここまで言語習得理論から、教師と児童の英語でのやり取りの意義を考えてみた。ここから明らかになった、小学校外国語授業での Small Talk において教師と児童の英語でのやり取りを行う上での留意点は、次の通りである。

- (1) 児童の発話をもとに教師が文をつくって発話をしたり、教師の発話を助けとしながら児童が文をつくり発話したりすることで、児童が文構造を習得するための足掛かりとする。
- (2) 教師が、児童にとって理解しやすいインプットを提供し、児童がアウトプットする機会をもつこと、そして、児童がアウトプットしたことに対し教師が適切なフィードバックを与え、言語構造に意識を向ける。
- (3) 教師と児童の英語でのやり取りを、児童の言語発達を支える足場掛けと考える。教師のモデルをもとに他律的な形でやり取りに参加する段階から、教師の発話を模倣しながら、新しい言語形式を学習者自身の知識として内在化させ、やがては、教師の支援なしに自律的にやり取りができるようになる段階があると捉える。
- (4) 児童にとって意味のある文脈を通して、教師の発話の中で新しい表現に何度も触れさせたり、教師の発話を真似て何度も使わせたりしながら、その経験の中から言語構造のパターンを発見させるプロセスを大切にす。

小学校学習指導要領解説 (外国語) において、「表現をやり取りの中で自然に使えるようになるために、まずは、教師が児童と身近な話題について英語を使って簡単なやり取りをすること、そのようなやり取りの機会を継続的にもつこと、そして、そのやり取りの中で、教師が当該表現を意識的に繰り返し使用するといった『やってみせる指導』が大切である」(文部科学省, 2018: 107) とされていることから、教師と児童のやり取りは授業の中で重要な要素であることがわかる。しかし、多くの場合、小学校外国語授業における Small Talk は、高学年で設定される活動であるとされ、「2時間に1回程度、帯活動で」(文部科学省, 2017: 130) 行われる活動と捉えられている。

ここまで見てきたように、教師と児童の英語でのやり取りの中に見られる可能性を考えると、小学校外国語科としての高学年の授業だけではなく、小学校外国語活動としての中学年における授業

においても、教師と児童のやり取りを中心とした Small Talk は、今後さらに着目されるべきであると考えられる。また、2時間の授業で1回程度の帯活動として Small Talk を行うだけではなく、授業の様々な活動においても Small Talk を活用することができるものと考えられる。

次のセクションでは、教師と児童のやり取りを中心とした Small Talk が、小学校外国語の授業の中でどのように活用できるか、その可能性について具体例をもとに提案することにする。

IV 小学校外国語授業における Small Talk 活用の可能性

ここまでのやり取りに関する考察をもとに、小学校外国語の授業において、どのように Small Talk を行えば、教師と児童の英語でのやり取りが可能となるかについて具体例をもとに考えてみたい。授業における Small Talk の活用について考えるにあたり、新学習指導要領移行期に使用された小学校外国語教材『We Can! 2』の Unit 4, I like my town. にあるリスニング活動 Let's Watch and Think 1 を使って、教師と児童の間でどのような英語のやり取りができるかを以下に提案する。授業の活動の中でもリスニング活動に着目する理由は、リスニング活動では、一般に、児童に音声を聞かせて、聞いた内容について答え合わせをして終わることが多く、教師と児童の英語でのやり取りは行われることが少なく、そのようなリスニング活動であっても教師と児童の英語でのやり取りを行う場面をつくることが可能であることを示すためである。なお、ここで提案する単元では、自分たちの住む地域にどのような施設がある（ない）のか、またどのような施設がほしいのかなどを聞いたり話したりすることができることが目標の1つとなっている。この単元で児童が聞いたり話したりする英語表現は、We have.../We don't have... /We can... / I want... である。全8時間の単元のうちの第4時にあたる授業を想定する。

ここでは、リスニング活動である Let's Watch and Think 1 の活動の中で、どのようにすれば教師と児童の英語でのやり取りが可能となるかを見てみることにする。Let's Watch and Think 1 は、短い映像を見て、その映像の中で何が話されていたかを聞き取るリスニング活動である。登場人物の Satoshi が Emma に向かって、自分の町にあるものとないもの、ほしいものを話している（図1のスク립トを参照）。児童は、その映像を見て、Satoshi の住む町にあるものに丸を、ほしいものには二重丸を図1に示した表に書き込むというものである。なお、映像の中には、Satoshi 以外にもあと2人が登場するが、ここでは、Satoshi のみに絞って考えることにする。

図1. We Can! 2 Unit 4 Let's Watch and Think 1 のスク립トと教科書にある表

Emma: Hello, Satoshi.
 Satoshi: Hello, Emma.
 Emma: Where do you live?
 Satoshi: I live in Kawada City. We have a nice swimming pool. We can enjoy swimming. We don't have an amusement park. I like roller coasters. I want a big amusement park!

Let's Watch and Think		映像を見て、それぞれの地域にあるものに○を、ほしいものに◎を表に書こう。					
施設	名前						

このリスニング活動では、登場人物の Satoshi が Emma に対して自分の町にあるものとなないもの、ほしいものを伝えている会話を児童は聞くことになる。そこで、このリスニング活動の指導において、教師と児童のやり取りを通して、本活動で児童に触れさせたい表現を何度も聞かせたり話させたりすることができるかが重要なポイントである。以下では、このリスニング活動の指導の中で、どのようにすれば教師と児童が英語でのやり取りが可能であるかを考えてみたい。なお、ここでは、プレリスニング活動、リスニング活動、ポストリスニング活動の3つのステップに分けて考えることにする。

1. プレリスニング活動

リスニング活動に入る前のプレリスニング活動として、リスニング活動の中で触れる内容をもとにしながら、教師自身が児童に英語で話をするすることで、リスニング活動の準備活動とすることができる。次は、教師の発話例である。

Hi, I'm Ken. I live in Kofu city. We have a big library. I like books.

We don't have an aquarium. I like sea animals. I like dolphins, jellyfish, octopuses, and whales. I want a big aquarium. Thank you.

教師の話が終わったところで、今度は、教師が話した内容を確認しながら、児童と英語でやり取りすることが考えられる。なお、丸括弧は、児童の発話を想定している。

Do you remember, I live in ...? (Kofu) Yes. I live in Kofu.

We have a ...? (library) Good. We have a library.

We don't have an ...? (aquarium) We don't have an aquarium.

I want an ...? (aquarium) I want an aquarium.

Very good.

この段階での児童の答えは、単語レベルでの発話で十分とし、基本表現にインプットとして触れることを重視する。ここでのポイントは、この後に行うリスニング活動で触れる同じ内容や表現 (I live in.../ We have .../ We don't have .../ I want...) を、教師自身に関する情報に置き換えて聞かせることにある。教師の発話をはっきりとゆっくりと行うことで、この後に行うリスニング活動に児童が慣れるための準備練習となり、多くの児童がリスニング活動に取り組みやすくなるものと思われる。また、聞き取った内容を確認する際には、We have a...?のように教師が児童の発話を引き出す形で発話することで、新しい表現に触れさせながら、児童にとって無理のない発話を引き出すことが可能である。

2. リスニング活動

プレリスニング活動が終わったら、次は本番のリスニング活動として、図1で示した音声を児童に聞かせる。最初の段階では、すべての児童が音声の内容を正しく聞き取ることは難しいものと思われる。そこで、音声を聞かせた後に、リスニング活動の中で使われる語彙を確認しながら児童とやり取りすることが考えられる。なお、例の中の< >は、教師の行動を表している。

Now let's Watch and Think. Who is this? <さとしの写真を児童に見せる> Satoshi lives in Kawada city.

Let's listen to Satoshi. <音声を児童に聞かせる>

Now let's check the words. <遊園地の絵を指さしながら> What's this? (Amusement park.) Yes, amusement park. Do you like amusement parks? (Yes.) Which amusement parks do you like? (Disneyland.) I see. You like Disneyland. I like amusement parks, too. <野球場を指しながら> What's this? (Stadium.) Yes, stadium. We have a stadium in Kofu? (Yes.) Do you know the name of the stadium in Kofu? (JIT stadium.) Yes, that's right. <同じように他の語も続ける>

ここでは、教科書に記載されているリスニング活動の表の中（図1の表）に出ている語を確認する目的で、教師と児童の英語でのやり取りを通し、何度もそれらの語に触れさせる。表の中にある施設のイラストを児童に見せながら、What's this? (Amusement park.) What's this? (Stadium.)... のように表中のイラストが何であるかを教師が尋ね、それに児童が答える形の単純なやり取りでもよいが、できれば語彙の意味確認だけに留めずに Do you like amusement parks? (Yes.) Which amusement park do you like? (Disneyland.) I like Disneyland, too. のように、さらに教師と児童の英語でのやり取りを行うことも可能である。このような、教師と児童のささやかなやり取りの中でも、これまで学んできた既習表現の定着を図ることが可能である。

リスニング活動での語彙を確認することができたら、今度は、活動中に聞き取るポイントを児童に示すと同時に、この活動において児童が何をすればよいかを教師は具体的に示す。

Now let's listen to Satoshi. But look at this. <黒板の表を見せる> If Satoshi says, "we have a stadium," draw a single circle here. <表に○を書いて見せる> If Satoshi says, "I want a park," draw a double circle here. <表に◎を書いて見せる> OK? Let's listen.
<音声を聞かせる（複数回）>

必要に応じて音声を複数回聞かせ、内容が聞き取れたかどうかを次のように確認する。

Did you understand? Let's check together. Satoshi said, "we have a ...?" (Swimming pool.) Is it OK? (OK.) That's right. Satoshi said, "we have a swimming pool." Very good. Satoshi said, "I want an...?" (Amusement park.) Is it OK? (OK.) Yes. Satoshi said, "I want an amusement park." Very good.

児童が聞き取った内容を確認している場面であるが、ここでのポイントは、児童に内容を確認する際に、教師が Satoshi said, "we have a...?" と児童の発話を引き出す形で発話している点である。教師の We have a... という表現に続いて児童が swimming pool と語句レベルで回答させることで、無理なく英語を発話させることができると同時に、We have a swimming pool. という文に児童に触れさせることになる。この段階では、児童は文レベルで発話することはまだ難しいため、教師の発話をヒントに児童が発話して、文レベルの発話に触れさせることは、児童が自分の力で文レベルの発話ができるようになるための足場掛けのステップとして重要である。

また、同じ音声を何度も聞き取らせるために、次のようにプラスアルファの情報を尋ねることもできる。

Satoshi said, "I want a small or a big amusement park?" (Big.) Yes, he said, "I want a big amusement park." Why? Do you know why Satoshi said, "I want a big amusement park." Do you want to listen again? (Yes.) OK. Let's listen one more time. <再度音声を聞かせる>

Satoshi said, "I want a big amusement park." Why? (I like roller coasters.) Is it OK? (OK.) Yes, that's right. He said, "I like roller coasters." So, he wants a big amusement park. Very good.

リスニング活動では、児童にはできるだけ何度も音声としてのインプットに触れさせたい。そのためには、児童が聞き取った内容について、異なる角度から内容について再度児童に尋ね、やり取りすることは有効である。

3. ポストリスニング活動

リスニング活動の内容確認が終わったら、それで活動を終わりにせずに、リスニング活動で使われていた表現を使って今度は児童同士でやり取りを行う活動に移ることもできる。以下は、これから行うポストリスニング活動としての活動について、既習表現を確認する形で、児童に向かって教師がデモンストレーションを提示する例である。

Now it's your turn. Let's talk about your town. Can you talk about your town? Let's check one more time. I'll show you the demonstration.

Hi, 私はケンですって英語で (I'm Ken.) 甲府に住んでるって何て言いますか。I...? (I live in Kofu.) Let's say it together. One, two. (I live in Kofu.) Good. 図書館があるって何て言いますか。Iではなくて Weで始めます。We... (We have a library.) Let's say it together. One, two. (We have a library.) Good. 水族館が欲しいって何て言いますか? Iから始めます。(I want an aquarium.) Let's say it together. One, two. (I want an aquarium.) Good. あなたはどうか、って英語で何て言うんでしたか? (How about you?) Good. Let's say it together. One, two. (How about you?)

OK. Can you do it? OK? Make pairs. Let's talk with your partner. Let's start. <隣同士で活動を行わせる>

リスニング活動で使われていた表現をもとに、今度は児童たちに自分たちの町にあるもの、ないもの、ほしいもの、を児童同士でやり取りさせるが、その前に、これから行う活動で何をするかについて教師がデモンストレーションをしている場面である。ここでのポイントは、教師は単純にモデルを示すのではなく、「～がある」「～はない」「～がほしい」と言いたい場合にどのように英語で表現すればよいか児童に尋ねており、児童を巻き込む形で表現を確認している点にある。

児童同士でのやり取りの活動を終えた後、ここでも教師と児童が英語でやり取りする場面を作り出すことが可能である。次のように活動後に児童がやり取りした内容をクラスで共有すると同時に、児童とやり取りして内容の確認をする。

Everybody, stop. Now let's share your talk. Any volunteer? <児童が手を挙げる> Good. Ken kun and Saki san, stand up. Can you show us your talk? <児童同士がやり取りを見せる>

Did you understand? Ken kun said, "we have a..." (Library.) And Ken kun said, "I want a..." (Big park.) How about Saki san? Saki san said, "we have a..."? (Swimming pool.) "I want an..."? (Amusement park.) Very good. Big hand, please.

活動後にあるペアに発表してもらい、クラスで共有を行っているが、この中でもやり取りをしながら、内容を確認することが可能である。

ここでは、リスニング活動であっても、教師と児童の英語でのやり取りができる場面が随所にあることを見てきた。リスニング活動は、音声を聞かせて、内容を聞き取れたかどうかを確認して終

ることが多いが、リスニング活動であっても、プレリスニング活動、リスニング活動、ポストリスニング活動のステップの中で、教師と児童の英語でのやり取りを行うことは十分可能である。リスニング活動の一連の教師と児童のやり取りの中において、まずは教師のモデルやリスニング活動での音声をもとに、意味のある文脈の中で新しい表現を含んだ文に触れさせ、その表現の意味を理解させると同時に、語のレベルで児童の発話を引き出すなど無理のない形で対話に参加させながら、新しい表現を児童が模倣する機会を幾度も設け、新しい表現について児童と再度確認するなどして、最終的には、児童自身の力で新しい表現を使うことができるよう足場掛けをつくって、既習表現や新しい表現の定着を促すことが可能であろう。

V. まとめ

本稿では、小学校外国語の授業で行われる Small Talk について、とくに、教師と児童のやり取りの意義と可能性に着目し考察を行った。小学校外国語授業での Small Talk に関する先行研究においては、教師発話や児童同士のやり取りが主に着目されているが、教師と児童のやり取りについてはまだ十分に検討がなされていないことが分かった。そこで、第一言語および第二言語習得理論の研究から、教師と児童のやり取りの意義について考察したが、教師と児童のやり取りは、児童の言語習得を促す可能性を秘めていることが明らかにされた。また、小学校の外国語授業において教師と児童の英語でのやり取りを行う指導について具体例をもとに考えたが、教師と児童のやり取りを中心とした Small Talk は、授業の導入だけでなく、リスニング活動を含めた授業の随所で行うことができる可能性があり、教師と児童のやり取りを工夫して積極的に行うことで、児童に新しい表現に触れさせ、既習表現を定着させ、英語でのやり取りを継続させる力の育成を促す機会をつくり出すことができる可能性を提示した。

引用文献

- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. In P. Robinson, & N. C. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 226-246). Routledge.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd edition). Oxford University Press.
- 藤井佐代子. (2020). 「小学校外国語科のやりとりにおける熟達教師の思考と支援-6年生 We Can 2, Unit 5 My Summer Vacation」『中国学園紀要』, 19, pp. 149-156.
- 金丸由梨 (2020). 「“Small Talk”が児童の外国語活動に対する様々な意欲に及ぼす影響について」『山梨大学大学院教育学研究科教育実践創生専攻令和2年度教育実践研究報告書』 <https://www.edu.yamanashi.ac.jp/wpcontent/uploads/2019/12/dc167e3fc75a389e47b4c8f605450055-2.pdf> (最終アクセス日：2022年9月14日)
- 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』第58巻, pp. 99-74.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Limited.
- Lantolf, J. (2005). Sociocultural and second language learning research: an exegesis. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research on Second Language Teaching and Learning*. (pp. 335-353) Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass and C. Madden (eds.), *Input and second language acquisition*. (pp.377-393) Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T.

- K. Bhatia (eds.), *Handbook of research on language acquisition*. Vol. 2: Second language acquisition. (pp. 413-468). New York: Academic.
- 文部科学省. (2017). 『外国語活動・外国語 研修ガイドブック』 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm (最終アクセス日: 2019年9月28日)
- 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』東京: 開隆堂
- 文部科学省. (2022). 「新学習指導要領に対応した小学校外国語教育新教材について: 第6学年 学習指導要領Unit 5」 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/09/26/1395320_0605.pdf (最終アクセス日: 2022年9月7日)
- Scollon, R. (1976). *Conversations with a one-year old*. Honolulu: University Press of Hawaii.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則(2019). 『英語教育用語辞典第3版』東京: 大修館書店
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (eds.) *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of HG Widdowson* (pp.125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 内山寿彦・染谷藤重. (2019). 「小学校外国語における児童の動機づけを高める授業実践－効果的なスモールトークの使用－」. 『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』第10号, pp.51-59.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Wagner-Gough, J. (1975). *Comparative Studies in Second Language Learning. CAL-ERIC/CLL Series on Language and Linguistics, No. 26.*
- Wertsch, J. V. (2008). From social interaction to higher psychological processes. *Human Development, 51(1)*, 66-79.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2)*, 89-100.
- 山岡俊比古. (2001). 「第2言語学習におけるアイテム学習とシステム学習」松本憲尚先生御退官記念事業会編『松本憲尚先生退官記念英語教育内容学と英語教育学研究』(pp. 285-300) 広島: 溪水社
- Yamaoka, T. (2006). On the importance of imitation and repetition in foreign language learning. *ARELE, 17*, 1-10.