

実証研究

幼児から小学生までの学習者について、英語学習によって身に付いた力と指導や学習のあり方について検討・提案する。

- ① 日本入就学前幼児による英語学習と英語力に関する調査 58
東京工科大学 豊田ひろ子
- ② 公立小学校における Synthetic Phonics の実践
— アルファベット知識と音韻認識能力の発達 — 68
青山学院大学 アレン玉井光江
- ③ 初学者用オンライン英語学習プログラムの可能性 79
横浜国立大学 満尾貞行

日本人就学前幼児による英語学習と英語力に関する調査

Research of English Learning by Japanese Preschoolers and Their English Ability

豊田ひろ子

Hiroko TOYODA

東京工科大学

Tokyo University of Technology

Abstract

The aim of this research was to observe how sixteen Japanese preschoolers (ages 2 to 6) learned English as a foreign language with their parents at home, and how much English they acquired. The children took part in a study program, using English study-materials produced by Benesse, which had four levels, all designed for preschoolers. For each level, four children were observed on video recordings, which were made at their homes for one year as they were studying English with DVDs, workbooks and audio tools. The findings were that the children were active learners of English and that the English they acquired was due to their being provided with scaffoldings: English study-materials were tailored to their levels of physical and cognitive developments, and parental support met their needs. Results also showed the level of English attainments and learner traits.

Keywords

Japanese Preschoolers, English as a Foreign Language, English Attainments

1. はじめに

日本では、2011年度に全国の小学校に外国語(英語)活動が導入され、早期英語教育への関心が高まっている。概ね、幼い頃から英語に接触していると、英語が得意になるのではという考えが支持されており、小学校に上がる前から、英語学習をする子どもたちがいる。しかしながら、外国語教育の研究によると、第二言語学習の成功は、学習開始年齢が低ければもたらせるとは限らない。学習者が、必要十分な量の英語に接触しており、有意義な言語学習を行う必要がある。日本では英語は生活言語として用いられておらず、接触量が限られている。しかも、就学前の子どもは、幼児として一様に扱われがちだが、身体的にも認知的にも著しい成長を遂げる。また、楽しそうに活動していれば何らかの効果はあるのかもしれないが、英語習得を生み出す楽しさは有意義な学習から生じている。つまり、子どもが英語学習で成功するためには、英語がたっぷりと与えられ、発達段階に適した有意義な学習を行うことが前提となる。

就学前幼児向けの英語教材に、(株)ベネッセコーポレーションの英語学習用通信プログラ

ム『こどもちゃれんじ English』の教材がある。このプログラムは、幼児の発達段階に考慮し、「ぼけっと」(2歳児～3歳児対象)、「ほっぷ」(3歳児～4歳児対象)、「すてっぷ」(4歳児～5歳児対象)、「じゃんぷ」(5歳児～6歳児対象)の4つのレベルが設けられている。教材は2ヶ月ごとに配送され、家庭で子どもが英語学習するのを、保護者が支援している。教材の使用言語は日本語と英語で、バイリンガル教材となっている。複数のメディアから構成されており、DVD、ワークブック、音声教材(玩具型、学習用)、紙付録などがある。多様なメディアの使用によって、子どもが英語に接触する量を増やし、子どもが飽きずに英語の理解と産出の両面で学習に取り組めるように工夫されている。

本研究では、『こどもちゃれんじ English』を、就学前幼児の発達段階に適した英語学習教材を提供しているプログラムとみなし、これを受講した子どもたち(合計16名、各レベル4名)¹⁾の様子を、1年間家庭でビデオ録画してもらって観察し、就学前幼児の英語習得の実態調査を行った。特に、DVD教材、ワークブック教材、音声教材を活用する際の子どもの英語の発声に注目し、子どもが習得している英語力について考察した。

2. 実態調査結果

2.1 DVD教材の活用の実態

DVD教材は、毎号必ず1枚配送されるものであり、最も活用度が高い教材である。DVDには、毎号の学習要素が、豊富な音声と映像で、約30分収録されている。発音、会話、歌、チャンツ、お話、体操などの英語学習のための様々なコーナー、子どもが好きな音声玩具教材の使い方を紹介するコーナーが設けられている。日英語のバイリンガル教材で、状況や取り組み方に関する説明には日本語が使用され、学習要素としての英語は日本語の訳を介さずに英語で与えられている。子どもは様々な教材の中でまずDVDを見て、英語学習要素に音声と映像で触れてから、音声教材やワークブックで英語学習をする。「しまじろう」というキャラクターが、一緒に英語を習うという設定で、「君も一緒に言ってみよう!」「せーの」と発声を呼び掛ける場面もある。他には、リモコン操作で子どもがクイズに答えるインタラクティブな機能も付いている。

「ぼけっと」の学習者(2歳～3歳)は、プログラムを始めたての1年生である。たいいてい保護者と一緒に、ソファに座ってDVDを見ている。体が小さい低年齢の子どもは、保護者が膝に乗せて見ていたりする。「ぼけっと」ラインの子どもは、集中が比較的持続しにくい。子どもの集中が途切れて他の活動を始めてしまい、DVDの音声がBGMになってしまうこともある。そのため、保護者は、子どもの集中力を高めるために、様々な工夫をする。保護者は、「わあ、楽しそう」「あ、ハンバーガー作るんだね」などと、DVDを見るように声を掛け、DVDの英語をまねして聞かせる。歌に合わせて、一緒に踊り、子どもの手足を動かす。DVDの場面と同様の状況を部屋の中に作り出し、DVDの中で進行している英語活動に、子どもが取り組めるようにする。例えば、乗り物の音声を聞いてシートを踏む英語学習活動が紹介されると、すぐに床に教材のシートを並べ、子どもがDVDを見ながら活動できるようにする。一方、子どもは、DVDの映像に出てくる教材や、関連する物を実際に手で持ち、動かすなどしながら見ている。例えば、音声教材のギターが映像に現れると、自分のギターを持ってきて、DVDを見ながら演奏のまねをする。「Honk, honk」と音を立

てて走る車の映像が出てくると、自分の玩具のミニカーをテーブルの上で動かして、英語をまねる。その姿は、あたかも、集中力を自ら高めようとしているかのようだ。五感を使って物事を知ろうとする体験型学習者であるこの時期の子どもにとって、保護者の声掛け、スキンシップ、実際の物は、仮想空間であるDVDと一体化するための橋渡し効果があるツールなのかもしれない。

「ほっぷ」の学習者(3歳～4歳)はプログラム2年生である。彼らも保護者と一緒にDVDを見るが、「ぼけっと」生よりも集中力があり、積極的に体を動かす。座って見ている、歌やチャンツが流れると自らモニターの前に走り出て、映像を見ながら楽しそうに音楽に合わせて踊る。数字や色の英語を学習するコーナーでは、映像を見ながら英語を聞いてまねる。男の子はソファの上を跳ねながら、体全体を使って、DVDの英語をまねたりする。

「すてっぷ」の学習者(4歳～5歳)は、保護者が見守る中、DVDをひとりで見続けることができる。本研究の「すてっぷ」生は、「ほっぷ」から受講しており、プログラム2年生だった。映像の内容を理解することに集中する傾向があり、英語のまねが減る。しかし、保護者が「英語で言ってみて」と声掛けをすると、ごく自然に英語で発声する。クイズに積極的に答える。日本語でしばしば感想をつぶやくが、英語の単語や会話表現も聞き取れている。

「じゃんぷ」の学習者(5歳～6歳)は、DVDをひとりで見るができる。本研究の「じゃんぷ」生は、「ほっぷ」から受講していたので、プログラム3年生だった。映像の内容に集中し無口になる。DVDの「せーの」の掛け声で英語を発声する。日本語で感想をつぶやく。クイズに積極的に取り組み、正解すると喜ぶ。自分なりに映像と音声から意味を推測する。微妙に理解がずれていることがある。例えば、「long」を「大きい」と答え、「want」と「like」を混同する様子が見られる。保護者が子どもの意味の理解を確認し、正しい情報を与えている。「What do you like?」などの質問に、自分なりに一生懸命に考えて、英語で答えようとする。DVDに設けられたポーズが時間切れになってしまい、答えられないこともある。自分のペースで取り組めるワークブックで復習し、DVDで再度試みると言えるようになる。

このような観察から、DVDには豊富な音声と映像が収録されていて、外国語学習には効果的な教材であるが、それをただ見るだけでは英語は習得されることがわかる。発達段階によって子どもの集中力や、認知力、身体能力が異なり、DVDを活用できる程度も異なる。したがって、DVDの内容は発達段階を考慮して制作されなければならない。そのようなDVDが与えられたとき、子どもは足場(scaffolding)を得て、それぞれの発達段階における特性を活かして、DVD教材を活用できる状態になる。つまり、子どもが実質的な学習に取り組めるようになる。保護者も、子どもが学習できるように、学習環境を準備し、声掛けをし、必要な英語を教えるなど、様々な足場を与えている。幾重にも組まれた足場を子どもが利用して、実際に学習が起こって初めて、英語を習得しているように思われる。

2.2 ワークブック教材・音声教材の活用の実態

すべてのレベルで、親子が一緒に取り組み、主に英語の語彙学習が行われているのがワークブック教材である。ワークブックは毎号1冊配送される。この教材の魅力は、子どもが自分のペースで学習に取り組めること、特に、保護者の助けを得て、英語の意味を確認し

ながら、英語を習えることだろう。子どもがワークブックの課題(例：めいろや絵のまちがいがし)を行うとき、保護者は、課題に必要な英語を子どもが覚えているかどうか確認し、わからない場合や誤って覚えているとき、簡単な説明をして、正しい英語を聞かせている。保護者の英語を聞くと、子どもはごく自然にまねて発声する。また、その英語を使って、自分なりに英語を発声する。そのため、ワークブックに取り組むときの子どもの発声は、保護者の英語の発声量に比例し、教材の中でも最も多いのではないかと思われるほどである。一方、英語が苦手な保護者にとっては、ワークブックが負担になることがある。ワークブックには音声が入っていないことが主な理由のひとつとなっている。保護者によっては、音声教材を併用して、英語を子どもに聞かせるなど工夫をしている。

保護者の関わりが大きく求められるワークブックに対して、音声教材は子どもが主体となって使うもので、子どもだけで取り組めるものもある。音声教材には、「ぼけっと」と「ほっぷ」の年少者が、録音された音声をボタン操作で再生し、英語で遊ぶためのギターやキーボードなどの形をした玩具型のものと、「すてっぷ」と「じゃんぷ」の年長者が、英語で単語学習やクイズをするペンタッチ式の学習用のものの2種類がある。前者はほぼ毎号に1つ、後者は「すてっぷ」開始時期に、ベースとなるペン付操作台が送られ、以後、台に挟んで使う教材が毎号送られてくる。「ぼけっと」生と「ほっぷ」生は、機械操作と使用する英語を保護者に助けてもらい、保護者とやりとりする中で、英語の発声がある。例えば、録音機能付マイク教材は、子どもが自分の声を吹き込んで再生できるもので、操作方法を教えてもらい、自ら上手に英語を発声して録音している。一方、「すてっぷ」生と「じゃんぷ」生は、特にペンタッチ式の学習用教材を使うとき、自分で機械操作し学習活動に集中するので、英語の発声がほとんど起こらない。しかし、他の音声教材を併用して、紙付録のBINGO やすごろくなどをすると、勝とうとして、積極的に英語を発声する。全レベル共通して、家族と一緒に、英語を使って遊ぶときの子どもは嬉しそうにしている。両親、兄弟姉妹も嬉しそうに参加している。このように、音声教材は、英語の使用が限られた日本の生活の中で、英語を使って他者とつながる貴重な体験をさせてくれる。子どもにとって、幼年時代の楽しい英語体験の思い出を残してくれるものとなっている。

このような観察から、DVD教材の活用と同様、ワークブック教材も音声教材も、それをただ眺めていたり触っていたりするだけで、子どもが自動的に英語習得するわけではなく、教材や保護者からの足場の提供があり、子どもが実質的に学習に取り組み、英語力を獲得していることがわかる。

2.3 就学前幼児の発声と英語習得に関する考察

2.3.1 子どもの発声の種類と関連する英語力

本研究では、英語学習に取り組む子どもたちの「英語の発声」に注目し、どのような発声があるかをビデオ観察によって調査した。その結果、発見された子どもの英語の発声には次の5種類があった。

- (1)「英語を聞き、意味がわからず、まねをするときの発声」
- (2)「英語を聞き、意味がわかり、まねをするときの発声」

- (3)「英語を聞かずに、日本語を与えられて(例:「英語で〇〇(日本語)は何て言うの?」と聞かれて)、それに相当する英語が言えないときの発声」
- (4)「英語を聞かずに、日本語を与えられて(例:「英語で〇〇(日本語)は何て言うの?」と聞かれて)、それに相当する英語が言えるときの発声」
- (5)「英語を聞かずに、自ら言いたい英語が言えるときの発声」

これらの発声のうち(1),(2),(4),(5)の4種類は、概ね、「ぼけつ」と「じゃんぷ」という子どもの発達段階に沿って、(1)→(2)→(4)→(5)の順序で現れ、残る1種類の(3)の発声は、全体的に分布しているように思われた。さらに、英語の発声の性質から推測し、習得されていると思われる英語力について考察すると、次のような英語力と関連しているように思われた。すなわち、(1)の発声は「英語を聞き、再現する能力」、(2)の発声は「英語を聞き、意味を理解する能力」、(3)の発声は「日本語を聞き、それに相当する英語の代わりになる言葉を補う能力」、(4)の発声は「日本語を聞き、それを英語に訳せる能力」、(5)の発声は「習った英語を思い出して、メッセージを作り出せる能力」に関連していると思われた。

本研究では、子どもたちの英語の発声を、子どもたちがDVD教材、ワークブック教材、音声教材を活用する際の様子から、多角的に観察する手法を用いた。DVDを見ているときの子どもたちの英語の発声を観察するだけでは、子どもたちが意味まで理解して発声しているかどうか判断するのは難しかった。保護者が意味確認するためにDVDを止められることはなく、継続再生されていたからである。その代わり、DVDと内容的に関連しているワークブック教材や音声教材を使うとき、子どもは保護者と日本語で意味確認を行っていたりしたので、DVDを見ながら発声していた英語を、子どもが理解しているかどうかを判断することができた。表1に、本研究で発見した5種類の英語の発声と、これらの発声と関連していると思われる英語力を示す。以下、その説明と考察を述べたいと思う。

2.3.2 発達段階ごとに観察される学習者の発声の特徴に関する記述と考察

2.3.2.1 「ぼけつ」生(2歳~3歳)と「ぼっぷ」生(3歳~4歳)

「ぼけつ」の学習者の英語の発声は、たいてい「英語を聞き、意味がわからず、まねをするときの発声」のようだ。耳が柔軟だが、英語を聞きながら、映像の視覚的情報を見る余裕がないためか、すべての映像を意味の理解に活用することができない様子が見られる。映像を見ている、英語が聞こえていない様子も見られる。「ぼけつ」生は、英語を聞こえるまま、単純に繰り返し、意味がわからなくても違和感がないように見える。この状態から、徐々に意味を覚えてゆく、すなわち、第一言語習得に似た第二言語習得が起こっているように思われる。例えば、DVDで音声を聞き映像を見ながら「peach」と発声していても、後でワークブックで保護者が「これは何?」と桃の絵を指差して聞くと「もも!」と日本語で答え、「英語では?」と聞くと「わからない」と言う。その直後に、保護者が「peach」と英語を聞かせると、ごく自然に「peach」とまねる。英語でまねはできているのに、「これは何?」と聞かれても日本語が口をついて出る。日本語に相当する英語を、保護者に聞かせてもらってまねる、という一連の流れを繰り返して、子どもは少しずつ英語の音と意味を結びつけて覚えてゆくようだ。ワークブックは、学習者のペースで、意味確認ができるので、英語学習には効

表1 就学前幼児の英語の発声の種類と英語力

「レベル」 学習年齢	英語学習年数/ 英語接触量	英語の発声の種類		英語力	
「ぼけっと」 2歳～3歳	1年目 / 1年間	(1)英語を聞き、意味がわからず、まねをするときの発声。	(3) 英語を聞かずに、日本語を与えられて(例:「英語で○○(日本語)は何て言うの?」と聞かれて)、それに相当する英語が言えないときの発声。	(1) 英語を聞き、再現する能力。	(3)日本語を聞き、それに相当する英語の代わりになる言葉を補う能力。
「ほっぷ」 3歳～4歳	2年目 / 2年間	(2) 英語を聞き、意味がわかり、まねをするときの発声。	あてずっぽうで無関係な英語の発声。 ↓	(2) 英語を聞き、意味を理解する能力。	
「すてっぷ」 4歳～5歳	2年目 / 2年間	(4)英語を聞かずに、日本語を与えられて(例:「英語で○○(日本語)は何て言うの?」と聞かれて)、それに相当する英語が言えるときの発声。		(4) 日本語を聞き、それを英語に訳せる能力。	
「じゃんぷ」 5歳～6歳	3年目 / 3年間	(5)英語を聞かずに、自ら言いたい英語が言えるときの発声。		(5)習った英語を思い出して、メッセージを作り出せる能力。	

果的であると思われる。ワークブックに音声が付いていないのは難点だが、英語が苦手な保護者は、玩具型音声教材を活用して、子どもに英語の音声を聞かせるなど工夫している。

「ぼけっと」生は、日本語と英語を一緒に聞いてしまうことがある。耳が敏感な上、英語を聞く経験が浅く、日本語と英語を聞き分けられないのかもしれない。例えば、「Bird、あ、とんだ」というDVDの台詞を聞いて、「トンデバー」と聞き取る。「バー」は実は「bird」で、この部分だけが「鳥」を意味することを、後で知る。また、英単語の特に語尾の子音の発音が消失することがある。日本語の発声からもわかることであるが、発声器官が未発達であるためと思われる。例えば、「ladybug」を「レデバー」、「elephant」を「エレファン」、「Honk, honk」を「ハーン、ハン」、「Hurry up」を「フーリーアー」と発音する。しかし、カタカナ語に影響されず、「ホーンク」を「ハーン(ク)」、「ハリーアップ」を「フーリーアー (ッブ)」と正確に発音していることから、子音の後の母音の微妙な口の開き具合が聞き取れていることがわかる。

「ほっぷ」の学習者も英語をまねて発声するが、聞こえてくる英語の意味を意識しながらまねる点で、「ぼけっと」の学習者と大きく異なる。「ほっぷ」生の意味のこだわりは、DVDで習った英語を、玩具型音声教材のお菓子屋さんごっこで使うときの様子にも認められる。すなわち、絵が描かれたカードを音声再生機に差して、自分が予想していた英語と同じ英語が流れてくると、嬉しそうに跳び上がる様子からもわかる。実際、「ほっぷ」生を観察していると、英語の音を聞きながら映像の絵を見る余裕があるように思える。それは、「ぼけっと」

を既に1年間受講し、英語を聞く経験をしているので、耳が英語に慣れていることや、英語教材や英語学習に慣れていて教材を活用する力が付いていること、同時に、認知発達に伴い日本語が定着してきて、絵が意味するものが何であるか一目見てわかるまで成長していることなど、複数の要因が理由となっているように思われる。

「ぼけっと」で、保護者に「これは何？」と聞かれて日本語で「もも！」と答えていたのが、「ほっぷ」の下半期になると、英語で「Peach!」と答えられるようになる。しかし、日本語から英語へのトランスファーは必ずしも容易ではなく、試行錯誤の様子がうかがわれる。例えば、ワークブックで「train」を習うとする。「ぼけっと」生は、電車として載せられた写真を見て「ごひゃっけい」と答える。つまり、自分が知っている具体的な乗り物の名前を日本語で答える。この状態で「train」と教えると、「ごひゃっけい」が「train」になってしまう。「ほっぷ」生になると、「ごひゃっけい」を含めた「電車」という上位概念の名前がわかる状態になる。しかし、「train」と教えても、「トレインシャ」と言うなど、すんなりと正常なトランスファーが起こるとは限らない。関連語同士を混同し、「ぼけっと」生は「トレインにステーションが入ってきた。」のような言い方をすることもある。「ほっぷ」生は、このような意味的な混同を避けるために、自分が覚えにくい数字の2を「カーズ2のツーだよね」、7を「イトーヨーカドーだよね。」(母親「そうね、セブンアンドアイね。」)など、自分が思い出しやすいように連想法を使い、正常なトランスファーを起こそうとする様子が見られる。

また、歌に関しても、「ぼけっと」生は、歌詞の意味がわからなくても、英語を聞き取り、聞こえてくる音楽と同じような感じで口ずさむことができ踊れると、それなりに達成感を抱く。「ほっぷ」生になると、意味へのこだわりがあり、歌詞通りに歌い、踊ろうとする努力を見せる。例えば、「ほっぷ」生は、DVDで見た歌を、音声教材で再生し、じっと聞きながら、歌わずに足だけでリズムを取り続ける練習をしたりする。また、DVDを見ているときも、「Head, Shoulders, Knees and Toes」の後半で「Eyes and ears and mouth and nose」の部分の意味がわからないと、保護者に「Eyes はここ？」などと確認する。

「これ英語では何？」と聞かれて、英語がわからなかったときの学習者の答え方も興味深い。「ぼけっと」生であれば、「yellow」を「パイロッチュ」、「blue」を「バッチ」などあてずっぽうに無関係な英語を言うが、「ほっぷ」生以上は、その英語に相当する日本語を英語っぽく発声する様子が見られる。例えば、「緑」を「ミドーリ」、「はさみ」を「ハサーミ」のように発声する。つまり、日本語が定着し、1年以上英語を聞いている学習者は、英語が思い出せないとき、意味的に対応している日本語を思い出し、それを英語らしく発声する傾向がある。同時に、英語に接触する経験を重ねながら、子どもなりに、「英語らしさ」を体感し習得しているように思われる。このような観察から、若い学習者たちは、幼いながらも、最初はまねるが、次第に機械的なまねから、意味を意識したまねをするようになり、やがて特定の意味に相当する英語を思い出して発声しようとするのがわかる。

「ほっぷ」生は、「ぼけっと」生よりも、日常生活で行動範囲が広がり、社会性が身に付いている。おままごと遊びの役割分担も理解できるので、DVDで習う会話表現を、おままごと遊びの教材で練習することができる。例えば、「わたしがおねえさんであなたはママだから、(商品のカードを)さわっちゃだめね」と言い、店員役をはつらつとこなし、「Here you are.」と言う。保護者は「Thank you.」と言うやりとりが成立する。また、保護者が「男の子にプレ

ゼントを探しているのですが、お勧めはありませんか」と聞くと「そうですね、ロボットはいかがですか」と答え、「Robot, here you are.」と渡すこともできる。「女の子用のものもありますけれど」と言って「キャベツ, hamster, here you are.」と、おままごと遊びを自由に創造することができる。日本語が多く、英語の発声も文法的に不完全な部分があるが、覚えた英語を、社会性のある遊びの中で言葉として楽しく使い、定着させ習得している。

2.3.2.2 「すてっぷ」生(4歳～5歳)と「じゃんぷ」生(5歳～6歳)

「すてっぷ」と「じゃんぷ」の学習者は、DVD を見るとき、その内容を理解するのに集中してしまい無口になるが、他の教材を使っているときに、DVD で習った英語を発声している。例えば、「すてっぷ」生は、DVD で見た単語に関して、ワークブックで、保護者に「電車は？」と聞かれ「Train.」、**「傘は？」**と聞かれ「Umbrella.」と即座に答えることができる。「すてっぷ」生になると、英語の定着が進むので、ペンタタッチ式の英語学習用音声教材のシートで、相手の顔が見えない状態でする会話の活動も楽しむことができる。また、英語学習を始めて2年目の下半期には、DVD の映像と音声で習ったチャンツの会話表現も、ワークブックで復習するときに思い出すことができる。例えば、次のような会話があった。母親「さっきDVD で見たよね。帰ってくるときに言う言葉。忘れちゃったか。I'm home.」子ども「ディデュハブハア？」²⁾ 母親「…。え、Kくん、今、Did you have fun? って言った？」子ども「うなずく。母親「えー、ママびっくりしちゃったよ。すごい、すごい。」発音には不完全な部分があるが、英語の音声を与えられなくても思い出せるほど、英語を聞き取る耳と英語の記憶力が育っている様子がうかがわれる。

また、「すてっぷ」生は、DVD で習った色の英語を使って、ワークブックの問題を解きながら、親子で英会話もする。例えば、保護者が「Do you like what color?」³⁾と聞くと、子どもが「I like color orange and yellow.」と答え、自分が言いたいことを言おうとする様子が見られた。「じゃんぷ」生になると、質問されなくても、独り言のように、さらに長めの英語をつぶやく姿も見られた。例えば、ワークブックにシールを貼る場面で、「I like orange, one, two, three, four. Four stickers, okay?」と発声していた⁴⁾。

「じゃんぷ」には、DVD で、「What do you like?」「What do you have?」「What can you do?」の質問に対して、子どもが今まで習った英語を使って、自分なりに自己表現する課題がある。DVD で「What do you like?」と質問され、その直後に「君も答えてね！」と声を掛けられると、積極的に答える。「じゃんぷ」生によっては、自分の言いたいことを一生懸命に考えてしまい、時間内に答えられないことがある。しかし、後にワークブックで同様の活動をするとき、ときには保護者の助けを得ながら、自分の言いたいことを英語で言う。言えたときの表情は喜びに満ちている。また、「can」を使って自己表現するときに、言っている動作を実際にしながら発声することがある。例えば、「I can skip.」と言いながらスキップする様子や、「I can swim.」と言いながら泳ぐ動作をする様子が見られた。

最後に、「じゃんぷ」生と「すてっぷ」生を分ける大きな違いは、「じゃんぷ」生が、英語の音声から、習っていない意味や構造を推測する力をいくらか獲得していることかもしれない。これは、DVD 以外の教材に取り組んでいるときの発声からうかがえる。例えば、ある「じゃんぷ」生は、ワークブックで自己表現活動をしているときに、保護者との会話の中

で、効率の良い作文の仕方に気づいた。母親「Yくん, What do you like?」子ども「I like cookies.」のやりとりの後で、母親が「I like cookies. もうひとつ。I like chocolate. かな。」と言うと、子どもが「あー、わかった！ I like chocolate, cookies.」と言った。つまり、「like」の目的語として、自分の好きな「chocolate」と「cookies」を並列する発声をした。「and」は言い忘れてしまったものの、2つの文をまとめて「I like chocolate and cookies.」と1つの文で言えると推測したと考えられる。また、ペンタッチ式の学習用音声教材で、職業に関するクイズを解いていた他の「じゃんぷ」生は、「florist」という音声を聞いて、「あ、flower だからおはなやさんね」と言って、生花店をタッチして正解した。つまり、音声を聞いて、関連語を推測した。同じ「じゃんぷ」生は、ワークブックで「T, タ, Taxi」と言っていた。Tと[t]のフォニックス的なつながりにも気づき、文字と音の関連を推測したと考えられる。

興味深いのは、このような高度な推測力を働かせる様子を子どもが見せるのは、約3年間英語学習を行い、英語で簡単な自己表現ができるようになる「じゃんぷ」レベル修了の頃だということである。状況に合わせて使う会話表現(例：Here you are.)の発声と異なり、言葉の一部を自分なりに選ばなければならない自己表現(例：I like ○○.)の発声は、ある程度の量の英語に接触し、意味を覚えた英語が蓄積されていなければ起こらない。しかも、蓄積された英語はいつでも使える状態に整理されていなければならない。そのような英語から特定の言葉が選ばれて、自己表現が起こっていると考えられる。このような段階に達して、初めて推測力が働くのかもしれない。

3. おわりに

本研究では、就学前幼児が、発達段階に適した英語学習教材を用いて英語学習している様子を録画ビデオで観察して、彼らの英語習得の実態調査を行った。DVD教材、ワークブック教材、音声教材を活用する際の子どもの様子と彼らの英語の発声に注目し、子どもが習得している英語力について考察した。

本研究では、子どもは、幼いなりに、能動的な英語学習者であることが明らかになったように思う。発達段階に適した教材が与えられたとき、子どもは足場を得て、能動的に学習する様子がうかがわれた。保護者も、学習環境の準備、声掛け、英語学習支援など、様々な足場を与えている。複数の足場によって、子どもは実質的な学習を行うことができ、英語習得していることがわかった。子どもは発達段階に応じて、自分の特性と与えられる支援を活かして、年月をかけて英語学習を行い、その結果、英語力を習得している。つまり、子どもが幼いから自然発生的に英語習得が起こるのではなく、むしろ、幼い子どもの特性が活かされ、人為的に英語習得が起こっている。発達段階を考慮して制作された教材の内容や、保護者の支援によって、この能動性が活性化されるとき、子どもの英語学習が成功し英語習得が促される。

観察の中で、子どもの英語学習者が習得する英語力と学習者としての特性も浮き彫りになった。英語学習1年目に、日本語と英語をまとめて聞いてしまうほどの「ぼけっと」生(2歳～3歳)の「耳の良さ」と「まねの上手さ」、英語学習2年目に現れる「ほっぷ」生(3歳～4歳)の「意味へのこだわり」、英語学習2年目以降の「ほっぷ」生、「すてっぷ」生、「じゃんぷ」生(3歳～6歳)に見られた発声の「英語らしさ」(英語の発声だけでなく、日本語に相当する英

語が思いつかず「緑」を「ミドーリ」、「はさみ」を「ハサーミ」と言う際の発声も含む)、英語学習2年目の「すてっぷ」生(4歳～5歳)の「英単語の知識の定着」や、英語学習3年目の「じゃんぷ」生(5歳～6歳)の英語による簡単な「自己表現力」と英語の語彙や文の構造に関する「推測力」の出現など、興味深い発見があった。

国際語としての英語教育は、世界で活躍する日本人の育成の一端を担う。早期英語教育において、子どもの能動性を育む英語教材の制作、英語教育の支援、これらを支える研究調査は、三位一体で、今後も貢献に期待が寄せられることだろう。

注

- 1) 2011年3月から「ぼけっと」教材の配信が始まったため、本研究の「ほっぷ」生は「ぼけっと」を受講していたが、「すてっぷ」と「じゃんぷ」生は「ぼけっと」は受講せず、「ほっぷ」から受講していた。教材は、一部差し替えがあったが、カリキュラムに変更はなかった。
- 2) 全体的なイントネーションは合っていたが、個々の単語の発音、特に「f」「v」の唇歯音が弱く、はっきりと聞こえなかった。語尾の子音「t」が消失する現象と同様、子どもにとって、日本語にない発音を正確に行うことは難しいようだ。保護者が文の発声を認識できたのは、DVDを見てその文を聞いており、ワークブックにも同じ文が書いてあったためと考えられる。
- 3) 保護者は必ずしも英語が得意なわけではなく、不完全な英語を発声することがある。英単語に関しては、日本語訛りの発音をすることがあるが、意味を間違えることはほとんどない。
- 4) この学習者の保護者は、英語が得意なわけではなかったが、学習者が言いたいことを英語で言おうとするとき、関心を示し、英語と一緒に考えるなどして支援していた。このように、子どもの能動性が促されていたことが、子どもの英語によるつぶやきの発声と関係していたのではないかと考えられる。

公立小学校における Synthetic Phonics の実践 ーアルファベット知識と音韻認識能力の発達ー

The Practice of Synthetic Phonics in a Japanese Public Elementary School

アレン玉井光江

Mitsue ALLEN-TAMAI

青山学院大学

Aoyama Gakuin University

Abstract

Developing literacy skills is the most important academic skill, because through reading one can access new information. However, it is also true that learners have to spend tedious labour to acquire proper literacy skills. Unfortunately in Japan early literacy development in English has gained very little professional or public attention. This paper examines the effects of literacy instruction provided to the fifth graders at a public elementary school. Based on abundant research on L1 literacy development, the program was designed to develop students' alphabetical knowledge and phonological awareness, and it provided synthetic phonics instruction. The results showed that through instruction, the participants developed their alphabetical knowledge, phonological awareness and orthographic knowledge of English words. This paper underscores the importance of introducing early literacy programs to Japanese children.

Keywords

Phonological Awareness, Alphabetical Knowledge, Phonics

1. 公立小学校における外国語活動の現状とこれから

文部科学省は2011年度から完全実施した小学校における新学習指導要領により、新しく「外国語活動」を設置し、これを必修科目として位置づけた。日本の就学児童の98.2%¹⁾が通う公立小学校に外国語活動が必修科目として設置された意味は大きい。外国語活動の目標は「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、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を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」となっており、コミュニケーション能力を伸ばすことを大きな目的としている。「外国語活動」導入に伴い文部科学省は、「英語ノート」(2012年度からは「Hi, friends!」)を作成し、そのデジタル版やCDを配布し、若干の教員研修も行った。またALTを派遣するなどして現場の教員を支援してきた。それにより、導入直前の2010年度に行われた調査では8割の教員が「英語活動はうまくいっている」

または「まあうまくいっている」と答えた。しかし、必修化した後でも必修化に賛成する教員は57.3%であり、英語を教科化するという考え方には27.2%の教員しか賛成をしていない。英語に対する必要性を認識しながらも、一部の教員は小学校段階からの英語教育に強く反発している。彼らが課題としてあげているのは1位に「指導する教員の英語力」(40.6%)、次に「教材の開発や準備のための時間確保」(38.2%)、そして「指導のためのカリキュラム」(32.9%)となっている(ベネッセ教育研究開発センター, 2011)。

「外国語活動」は前述したようにコミュニケーション能力を育てることが第1目的ではあるが、「外国語活動」導入にあたっての中央教育審議会での検討の過程において、目指すべき目標の1つとして、日本人の英語力向上があったことは明らかである。それは、小学校の英会話活動の充実が2003年度に発表された『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』の柱の1つであったことからわかる。この構想では「経済・社会等のグローバル化が進展する中、子ども達が21世紀を生き抜くためには、国際的共通語となっている『英語』のコミュニケーション能力を身に付けることが必要であり、このことは、子ども達の将来のためにも、我が国の一層の発展のためにも非常に重要な課題となっている」と確かな英語力を獲得することの重要性を指摘している。日本人が「使える英語」を習得することは喫緊の教育問題となっており、これから小学校における英語教育の教科化またその導入時期について議論されることであろう。

グローバル社会で通用する英語コミュニケーション能力を獲得するためにも、筆者は小学校段階から英語を言語としてしっかり育てる必要があると考えている。本論文で公立小学校ではどのような英語教育が可能かを探るために公立小学校で試みた英語のプログラムの一部を報告する。論文の目的は当該小学校の5年生を対象とした初期リタラシー指導の効果について検証することである。

2. 研究サイトにおける英語教育の概要

2.1 地域をリードする研究サイト校

研究の対象となる小学校(これ以降 A 小学校と記載する)では、平成18年度より1年生から6年生の児童が全員英語の授業を受けている。それは特殊なことであるが、当該小学校の地域では平成15年度より始まった「構造改革特別区域研究開発学校」制度を利用し英語教育を始め、平成20年度以降は「教育課程特例校」制度を使い、特殊な英語学習環境を整えている。この地域では積極的に小中連携を進めていることもあり、英語科では9年間を通して「聞くこと」「話すこと」を中心とした一貫性・系統性のある実践的・実用的コミュニケーション能力の育成に重点を置いている。9年間で「4-3-2」にまとめ、1~4年の時期は「英語に親しむ」、5~7年の時期は「英語を身につける」、8・9年は「英語を活用する」という達成目標を設定している。

A 小学校の英語教育は先述の当該地域全体での取り組みに先行して、平成14・15年度に当該地域で国際理解教育推進校の指定を受けたところから始まった。その後平成21~23年度に文部科学省の研究校に指定され、「英語教育改善のための調査研究」事業に参加した。また、同時に同地域の小学校長会の指定を受け「わかった、話せた、進んでできた」を大切に英語学習というテーマのもと平成20・21年度に研究を実施した。その後、

前述した文部科学省からの委託研究は、民主党による「事業仕分け」の影響から大幅に予算が削られたこともあり、平成22年度以降はその研究は行われていないが、校長会指定の英語の授業研究は、平成24年度現在も続いている。

2.2 A小学校での英語教育の目標

筆者は5年の2クラスを担当し、学級担任とTeam Teachingを行った。研究に入る前にA小学校の校長、研究主任、および筆者が話し合いを重ね、A小学校での英語の時間は他教科同様に「学び」を大切にしたい時間であることを確認した。ただいわゆるスキルだけを積み上げる授業ではなく、子どもたちの興味、関心にあわせた授業作りを心がけ、授業者および児童が英語の学習の大切さを認識し、中学校以降でも「使える英語」を身につけることができるように、中学校との連携も考え「本気の英語教育」に取り組むことを目標とした。具体的には下記の事柄を1年目の目標と定めた。

英語力の発達

- (1) アルファベットの大き文字を完全に習得する。(書くところまで)
- (2) アルファベットの小文字を学習する。
- (3) 音韻認識能力を向上させる。
- (4) 理解できる単語の数を増やす。
- (5) 簡単な英単語を読むことができる。
- (6) 英語で物語を聞くことを楽しむ。
- (7) 物語を語ることを通して英語の基本的な表現に慣れ、使えるようになる。
- (8) 物語に関連する活動を通して「英語で」物事を考える習慣をつける。

英語学習に対する態度の育成

- (1) 英語の時間も他教科と同様に学びを積み上げる学習時間だと認識する。
- (2) 英語学習の重要性を認識し、積極的に関わる態度を育成する。
- (3) 英語の苦手意識を取り除く。(競争ではなく協調)
- (4) 英語を通して他国の文化などを知ろうとする態度を育む。

上記のような目標のもと、次のような2つの点——(1)意味のある文脈の中での言語(英語)習得を目指し、(2)初期からの適切な文字指導の導入を試みる——に留意し、カリキュラムを作成した。特に今回報告するリタラシー能力の開発に関しては、対象者が初期学習者であることから、リーディング能力のボトムアップ的な力の育成(アルファベット文字認識と音韻認識能力の発達)を積極的に進めていくことを目指した。

3. リーディング能力の発達について (第一言語習得研究より)

文字と音との関係が複雑な英語を母語とする子ども達の中ではリーディング能力が伸び悩み、小学校での学業が思わしくない児童が全体の3分の1に達するという報告がある(Adams, 1990)。読む力を得ることは大変重要なことで、他教科の成績にも大きく影響する。英語を母語にする子ども達を対象とした多くの研究から、小学校が始まる前に持ってい

たリーディングの基礎力が就学後の教科学習の出来不出来に大きく影響していると報告されている(Maclean, Bryant, & Bradley, 1987など)。このように就学前に培われる読む力の礎となる力を「emergent literacy」と呼び、この力を伸ばすことが大切だと認識されはじめた。本格的な読みの力の発達に影響する力として、次のように phonological processing, print awareness, oral language があるといわれている。「Based on a diverse body of research evidence, it now seems clear that learning to read is affected by the foundation skills of phonological processing, print awareness, and oral language.」(Whitehurst & Lonigan, 2002, p.12)。以上を踏まえ、この節と次節ではこれら3つの力に関連する能力について研究されている文献をまとめてみたい。

3.1 音韻認識能力・音素認識能力

音韻認識能力または音素認識能力は phonological awareness, phonemic awareness と呼ばれ、phonological sensitivity, phonological processing skills とも似たところがある。これらの力は単語の音を理解し、それを操ることができる力をさす。それは英語に関して言えば、例えば /b//i//g/ という3つの音素をあわせて big という単語であることが理解できたり、反対に big という単語を /b//i//g/ と分けることができる。また big の最初の音を /p/ にして pig という単語を作ることができる。このような力をさす。音韻認識能力は大きなレベルから小さなレベルに段階的に発達するともいわれている(Cisero & Royer, 1995)が、英語圏では音節レベルの認識から、まずは、onset-rime²⁾レベルの認識が生まれ、そして音素レベルへと認識が発達するといわれている(Goswami & East, 2000)。本論文では音素レベルに関わる認識を音素認識能力、それ以上のレベル(onset-rime, syllable)での認識を音韻認識能力と分けて書いている。

音韻認識能力とリーディング能力の関係については、多くの横断研究や縦断研究の結果、音韻認識能力が後に発達するリーディング能力を予測するといわれている(Bryant & Bradley, 1985; Sawyer & Fox, 1991; Wagner & Torgesen, 1987など)。つまり小さな時に高い音韻認識能力を持っている子どもは、成長して学校で本格的なリタラシー教育を受ける際、高いリーディング能力を手に入れる可能性が高く、その反対に低い音韻認識能力しか持たなかった子どもは、読み能力も低くなる可能性が高いということである。アメリカでは the National Research Panel が、52の信頼性の高い論文をメタ分析した結果、次のように子ども達の音素認識能力が読む力とスペリング力の発達に大きく影響していると結論づけた。

In terms of its impact on reading growth – explicit instruction of phonemic awareness was shown to be of significant and lasting benefit for all students. (Adams, 2002, p. 67)

3.2 アルファベットの知識

小学校に入学した段階で子どもの持っているアルファベットの文字についての知識は、後のリーディング能力の発達に最も大きく影響する力の1つである(Adams, 1990など)。

Snow, Burns, and Griffin(1998)はアメリカの子ども達が幼稚園の時に持っていたアルファベット文字に対する知識が小学校低学年(1年～3年)でのリーディング能力の3分の1を説明したと報告している。Adams(1990)はアルファベットの文字を正確に理解していること(accuracy)に加え、それをすばやく理解し、処理する力(flucy)が必要であると述べている。つまり、複数の文字を全体として自動的に理解できる子どもは、単語を文字のパターンとして把握することができ、全体で何を意味しているのか考え、覚えることができる。また、アルファベット文字の名前を十分に知っている子どもは、その音についての習得を早めることができること立証されている。これは文字の名前を知っているとその文字の音を覚えるのに役立つからである。つまりpという記号が[pi:]と読まれることを知っているの、その音である/p/を把握しやすく、また覚えやすいのである。

3.3 フォニックス

Stahl(2002)はPhonicsを「any approach in which the teacher does/says something to help children learn how to decode words」(p. 335)としながら様々なフォニックスのアプローチを紹介しているが、ここでは意識的に文字と音との関連を教えるtraditional approachのみを見ていきたい。

3.3.1 Analytic Approaches

このアプローチは1980年代Basal Reading Programの中心的な役割を担っていたが、1990年代にその隆盛を失った。通常子ども達が知っている単語を取り扱いながら、その単語に含まれている音素を教える(例えばcatの母音/aɪ/)。その後その音が入っている他の単語を教え、子ども達はどこにその音があるのかを探す(例: apple, panなど)。時間の多くは関連するワークシートを行うことに費やされる。

3.3.2 Synthetic Approaches

子ども達は文字と音との関連を教えられ、その後明示的にそれぞれの音素を混ぜて1つの単語を作るように指導を受ける(例: /s//n//n/をあわせてsunと発音する)。通常テキストの中で単語を読むように教材が用意されているが、テキストは内容があるものではなくdecoding skillsを高めるためのものである。

3.3.3 Orton-Gillingham Approaches

これはvisual-auditory-kinesthetic-tactile(VAKT)と呼ばれる方法で、それぞれの文字とその名前と音を教えていく。子ども達は文字の名前と音を言いながら、文字をなぞる(例: B(b)と書きながら/bi:/と/b/と言う)。また文字をあわせて単語や文を読んだり、最後には導入された音だけで読める短いお話を読む。

3.3.4 Direct Instruction Approaches

子ども達は、少なくとも最初のうちは文字の音だけを教えられ(例: B(b)と/b/)、文字とその名前(例: B(b)と/bi:/)は学習しない。最初から文字と音との関係を直接的に学習す

る。行動主義心理学の理論に従い、先生は言語的な刺激を与え、それに対する学習者の反応に適切な feedback を与える(reinforcement)ことで、正しい学習が成立すると考える。授業では先生はある種の cue を子ども達に与える。子ども達が、対応する音か文字を答えるので、先生はそれが正解かどうか feedback を与える(reinforcement)。何度もそれを繰り返すことで音と文字との関連を学習する。

このように様々なアプローチがあるが、筆者が実践しているフォニックスは次に説明するように文字と名前と音を意識的に教える Synthetic Approaches に近いものである。

4. リタラシー指導のための活動とそれに使用した教材

ここで、実際に使用した教材や活動について簡単に紹介するが、全体の授業の中でこれらの活動に費やされるのはだいたい10分から15分程度である。前述の Direct Instruction Approaches にもあったように繰り返し練習することが大切であり、毎回短い時間でも必ずリタラシー活動は行うことにしている。本研究参加者は小学校1年より英語の授業を受けてきており、アルファベットの大文字に関しては初めからある程度の理解を示していた。

4.1 アルファベット知識を高めるための教材と活動

4.1.1 アルファベットチャート

授業はまずアルファベットの大文字学習から始めた。色分けした大きめのアルファベットチャートを用意し、それを使ってアルファベットの歌を歌ったり、リズムを取ったりして文字とその名前(Bと/bi:/)を教えた。時には順番を逆に読ませたり、What letter comes before (after) B? などの質問をしてアルファベットの文字の形とその名前を英語の音で言えるように注意を喚起しながら意識的に指導した。

また、ドイツ語、フランス語、イタリア語、ギリシャ語、スペイン語のアルファベットチャートを用意し、国旗とマッチングさせたり、文字の数を比較させたりして、アルファベットに興味を持ってもらうような活動もした。

4.1.2 アルファベットカードとシート

文字を教える際にカードを使用することは多い。先生用の大きめのカード(1文字ずつ)を用意し、文字の名前を言わせたり、足りない文字を探す Missing Game などによく行われている活動である。筆者の場合は児童1人1人にカードだけではなく、カードの台紙も用意した。作成の仕方は、A4サイズの紙にアルファベット26文字を大きめに書き、それを2枚用意する。1枚は台紙になるのでラミネートなどして保護したほうがいいが、もう一方は、はさみで1文字ずつ切っておく。児童にはこの台紙と26枚の文字カードを渡し、カードを使用した多くの活動を行った。個々人がカードを持っているので、自分で並ばせたり、先生が指示する文字を並ばせたりと、1文字だけではなく複数の文字を操ることにより、文字に対する認識の accuracy と fluency を増すことができた。

アルファベットの文字は大文字から小文字の順番で導入し、同時に導入することは避け

ている。書記体である文字とその名前をマッチングさせる段階においては大文字・小文字を別々に指導し、定着を図るのが良いと考えた。児童にとって小文字学習は認知的な負担が高いので、担任の先生と協力し、丁寧な指導を心がけた。筆者は小文字学習は大文字学習の3倍は時間がかかると考えている。

4.1.3 ワークシート

大文字については文字認識がかなり進んだ段階で毎回3題程度の書く活動を導入した。学級担任の先生が言うアルファベットの文字を児童が書き取るのである。一般的には小学生に文字を書かせることに対して否定的な意見を多く聞くが、導入方法を間違えず、また無理をしないで進めていけば高学年の児童は、書くこと自体に興味を持っており、積極的に取り組むことができると本実践からわかった。ただし本研究参加者が5年生の段階で経験したのは大文字の書く練習であり、小文字の書く練習は行っていない。

4.2 音韻・音素認識を高める活動

4.2.1 音韻・音素を基にしたゲーム

大文字が定着し、小文字の学習に入るところ(本研究では2学期より)音韻認識能力を高めるため、音だけのゲームを行った。外国語活動でもよく使われている Key Word Game のルールを使って行った。児童は2人1組になり、真ん中に消しゴムを置き、筆者が言う音が含まれていない時に消しゴムをいち早く取るというものである。毎回 target sound を決めて取り掛かる。例えば target sound が /b/ とすると、「bear, baby, book, bag,...」と /b/ で始まる単語を続けた後に「sun」と言う。その時、児童は消しゴムを取らなければならない。また、最初の音の練習とともに rhyming も行った。やり方は同様に target rhyme が「at」とすると、「cat, mat, rat, hat,...」と続け、「rain」となると児童は消しゴムを取るのである。

その他、blending game として音素を個別に発音し、それをあわせるとどんな単語になるかを児童にあてさせる。それぞれ活動自体は長く行わないが、毎回少しずつ彼らの音素認識が高まっていくように指導した。

4.3 フォニックス指導

4.3.1 アルファベット音素体操

全体的にアルファベットの大文字が認識できたと思えた段階から音素体操と呼ばれるフォニックス活動を行った。これは筆者が開発したものであるが、前述した第一言語習得研究から示唆を得ている。高いアルファベット知識を持つ子どもは、それぞれの文字の名前に含まれている音素への気づきが早いとの研究結果が報告されている。例えば、文字 B の名前 /bi:/ にはこの文字の音である /b/ が含まれている。そう考えると、B, C, D, E, G, P, T, V, Z というアルファベットにはすべて /i:/ という母音が含まれており、それを取るとその文字の音 (/b/, /s/, /d/, /dʒ/, /p/, /t/, /v/, /z/) となる。同様に F, L, M, N, S, X は母音 /e/ から始まっており、それを取るとその文字の音になる (/f/, /l/, /m/, /n/, /s/, /ks/)。この活動はこのようなアルファベットの特徴を利用して、まずはアルファベットの名前を音素で区切り、それぞれの音を動作と clap で表すシステムを作った(アレン玉井, 2010, pp.190-192)。この

活動を通して、児童は音素という単位を実感しながら、英語の音素を産出し、音と文字との関連を学習していった。もちろん、H, W, Q, R, Yのように名前の中に音が含まれていない文字、もしくは若干異なるものやC, Gのように2つ音を持つ文字、そして短母音の練習やdigraph (shなどの2文字1音)は別に行わなければならない。しかし、音と文字との関係を文字の名前を使いながら指導する方法は身体を動かし、視覚、聴覚を刺激するaudio-visual-kinestheticな方法であり、児童は好んで練習し、音と文字との関連を学習していった。

4.3.2 onset-rimeを使用した語彙習得を兼ねた指導

アルファベット音素体操が全体的にできるようになった後は、アルファベット小文字26個を別々に書いたカードとat, an, ip, ig, en, et, un, ug, op, otなどrimeにあたるカードを用意し、onset-rimeの組み合わせで単語を作る活動を行った。例えばatと書かれているカードの前にc, h, fなどをあわせて、cat, hat, fatなどの単語をdecode(単語の音を出すこと)する練習を重ねた。作る単語は基本的には児童が既知のものを取り上げたが、意味は知らなくても読める単語も同時に少しずつ増やし、自らdecodeができる力を養成した。例えばigのカードの前にpを置くと児童は「pig」と言いながら意味も理解する。しかし、fのカードを置くと、多くの子ども達は「fig」と発音するが、意味は理解していない。しかし、このように意味を知らない単語を音読することができるdecode力は初期の語彙習得からみても大変重要な力である。

4.4 基本的な音声言語を育てる

今回はリーディング能力の中でもボトムアップ的な指導に焦点を置いた活動について報告しているので、音声言語を育てることについては直接触れないが、前述したようにリタラシー教育の根本は音声教育にある。豊かな音声を聞き、そしてそれを自らの口で言うことにより、児童は少しずつ英語という新しい言語に慣れていく。どのような言語であれ、その言語の基本的な音の流れや、母語と異なる音に気づくには多くの音を聞く必要がある。良質の英語のインプットを十分に確保することが大切で、本研究の参加者はストーリーテリング、およびジョイント・ストーリーテリング³⁾(アレン玉井, 2011)という指導方法によって音声言語を育てるために必要な良質のインプットを確保した。

5. リタラシー指導の効果について

5.1 授業効果の測定

以上のようなリーディング能力を伸ばすために実施した活動の効果を見るために次のような3つのテストを学年の初めと終わりに行い、その発達度合いを検証した。また、児童がどのようにこれらの活動を評価したのか学年末にアンケートを実施した。

5.1.1 アルファベット知識を測るテスト(大文字と小文字)

アルファベットの大文字の知識を測るため3つの大問を用意した。最初は1つずつ読まれるアルファベットの名前を聞き、それに相当する文字を選ぶものである。次の問題は複数の

アルファベットの名前が読まれるので相当する文字群を選ぶ。最後に聞こえてくるアルファベットを書き取る問題である。学年の初めに大文字の知識について、そして学年の終わりは小文字の知識について測定した。

5.1.2 音韻・音素認識能力を測るテスト

3つの条件のもと、単語の始め(open oddity test)と単語の終わり(end oddity test)の音の違いが理解できるかどうかを測定した。

5.1.3 語彙テスト

描かれている絵に相当するスペルを3つのうちから選ぶテストである。語彙の orthographic knowledge(正字法に関する知識)を測定した。

5.1.4 授業評価とアンケート

1年間の授業の最後に授業で行った17の授業活動について「役に立つ」と「面白い」の2つの観点で、4レベルの評価をしてもらった。また英語リタラシー能力に関して自己評価する CAN-DO 的な項目も用意した。

5.2 テスト測定の結果

参加者に対してはプレテストとポストテストとして同一テストを行ったが、表1がそれらの記述統計である。音韻認識テストおよび語彙テストを比較し、参加者の能力の変化を検証した。音韻テストが2つともポストテストにおいて信頼度が下がっていることは気になるが、一応プレテストの段階である程度の信頼度があるので、プレテストとポストテストの得点を従属変数にし、Matched T-testを行った。単語の始めの音の違いを聞き取る Open Oddity Test では、 $t=4.128$, $df=72$, $p=.000$, $\eta^2=.191$, 単語の終わりの音の違いを聞き取る End Oddity Test では、 $t=5.324$, $df=72$, $p=.000$, $\eta^2=.314$, そして語彙テストでは、 $t=7.463$, $df=70$, $p=.000$, $\eta^2=.443$ であった。それぞれ効果量も大きく、児童は授業を受けることでそれぞれの力を伸ばしていたことがわかった。

表1 プレおよびポストテストの結果 記述統計

	項目数	人数	平均	標準偏差	信頼度(α)
アルファベット(大)	50	74	41.58	9.72	.952
アルファベット(小)	50	71	43.28	10.19	.964
プレ音韻 (open)	24	75	17.04	4.04	.774
ポスト音韻 (open)	24	73	18.96	2.92	.675
プレ音韻 (end)	24	75	17.61	4.63	.834
ポスト音韻 (end)	24	73	19.95	2.99	.690
プレ語彙	30	75	19.56	7.50	.890
ポスト語彙	30	71	23.79	5.46	.867

週1回しかない外国語活動の時間では1ヶ月程度の指導ではその効果を測ることが難しく、さらに小学校現場では長期にわたり実験グループと統制グループに分けて実験を行うことは

きわめて難しい。そのため、指導をした結果はでたものの、この指導法が他の方法と比べた場合においても有効であるとまでは言い切れるものではない。しかし、授業の他の活動を通して児童が英単語を decoding していく力がついていることは明らかであった。

5.3 児童の授業評価

1年間行った授業活動についての参加者の自己評価の結果が表2である。数字は平均と標準偏差(括弧内)である。

音遊び以外の項目はすべて「役に立つ」という評価のほうが「面白い」という評価より高く、高学年になると「面白い」という観点からだけではなく、自分の英語の学習にとって役に立っているのかどうかを客観的に判断する力も育っていることがわかった。面白かったと評価を得た「音遊び」は4.2.1で紹介している音素を聞き分ける活動である。友達と競い合いながら、しっかり聞けば正解が必ずわかるこの活動に児童は安心感を持ち、取り組んだと考えられる。しかし、役に立つと評価したのは、小文字を使っての「単語作り」ゲームであり、獲得したフォニックスの力を利用して、自分で英語の単語を読み、カードを使って単語を作っていた。このような児童の反応から公立小学校でも導入方法を間違えなければ、十分に児童は興味を持ってリタラシー活動に取り組むことができると考える。

表2 授業活動評価

	人数	役に立つ	面白い
アルファベット大文字チャート	72	3.40 (.643)	3.25 (.783)
アルファベット大文字カード	73	3.45 (.668)	3.36 (.786)
アルファベット大文字単語作り	72	3.50 (.712)	3.22 (.843)
アルファベット小文字チャート	74	3.51 (.667)	3.12 (.843)
アルファベット小文字カード	74	3.49 (.726)	3.22 (.848)
アルファベットと音素	74	3.51 (.726)	3.24 (.773)
音遊び	74	3.38 (.696)	3.81 (.515)
単語作り	74	3.69 (.572)	3.36 (.732)

6. 公立小学校におけるリタラシー指導の効果

本論文においては公立小学校に通う5年生を対象に行ったリタラシー指導の効果を検証した。第一言語習得の研究からリタラシー教育にはアルファベットの文字知識、音韻・音素認識能力、そして音声言語の発達が必要であるといわれているが、ここでは最初の2つとフォニックス指導について効果を測定した。その結果、児童はそれぞれの力を大きく伸ばし、その結果語彙のスペルが理解できる力も大きく伸びていた。また児童はリタラシー教育に対して概ね楽しく役に立つと評価していた。

中学校へと繋ぐ英語教育を考えた時、時間をかけてリタラシー能力の基礎となる力を小学校時代に育成することが大切である。本実践よりそのようなリタラシー活動を行うことは、可能であるとわかった。これから児童が6年生になり、どのように力を伸ばしていくのか研究を続けていく予定である。

注

- 1) 平成23年度学校基本調査(文部科学省)からの統計。
- 2) onset-rime は音節の内部構造を表す専門用語。onset は単語の最初の子音で、rime は母音とそれに続く子音(群)であり、母音だけの場合もある。
- 3) Joint Storytelling は、筆者が作った造語で、歌やチャンツを使い、児童が再話できるように簡単に作られた物語をさす。児童同士、先生と児童、そして日本語と英語を結びつけるという意味で Joint Storytelling と命名した。

参考文献

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J. (2002). Alphabetic Anxiety and Explicit, Systematic Phonics Instruction: A Cognitive Science Perspective. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 66-80). New York: The Guilford Press.
- Bryant, P., & Bradley, L. (1985). Phonetic analysis capacity and learning to read. *Nature*, 313, 73-74.
- Cisero, C. A., & Royer, J. M. (1995). The Development and Cross-Language Transfer of Phonological Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 275-303.
- Goswami, U., & East, M. (2000). Rhyme and analogy in beginning reading: Conceptual and methodological issues. *Applied Psycholinguistics*, 21, 163-193.
- Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 3(33), 255-281.
- Sawyer, D. J., & Fox, B. J. (1991). *Phonological awareness in reading*. New York: Springer-Verlag New York Inc.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stahl, S. A. (2002). Teaching Phonics and Phonological Awareness. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 333-347). New York: The Guilford Press.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101 (2), 192-212.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2002). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29). New York: The Guilford Press.
- アレン玉井光江 2010.『小学校英語の教育法—理論と実践』大修館書店。
- アレン玉井光江 2011.『ストーリーと活動を中心にした小学校英語』小学館集英社プロダクション。
- ベネッセ教育研究開発センター 2011.『第2回小学校英語教育に関する基本調査(教員調査)』

初学者用オンライン英語学習プログラムの可能性

Potential of an On-line English Program for Beginners

満尾貞行

Sadayuki MITSUO

横浜国立大学

Yokohama National University

Abstract

Success in learning English through a Benesse on-line program depends on three main factors: elementary school children's efforts, their instructors, and the on-line plan including the learning materials. In conjunction with this program, other factors can also contribute to the children's success; foreign-language activity lessons, another Benesse English-program, called 'BE-GO', and how their parents are involved in their learning, and to what degree. In this paper, I will discuss the features of this on-line program and its potential, and also problems that need to be solved. The recognized problems are based on notes that I made while observing the on-line classes, the children's comments and their parents' comments on each lesson, and the instructors' comments and their reflections on their teaching. I regard every feature discussed in the paper as being particular to this program, though there are a lot of on-line language programs, making it likely that there are some common features.

Keywords

On-line Learning Program, English Learning, Foreign-language Activities for 5th and 6th Graders at the Public Elementary School Level, Teacher Talk/Feedback

1. 初学者用オンライン英語学習プログラムと教材

プログラムの対象は、小学校中学年から高学年の子どもであり、言語材料は「Hi, friends! 1」「Hi, friends! 2」および BE-GO の「Let's Talk」「Set Up」で扱われる語彙、文型に準ずる。BE-GO とは(株)ベネッセコーポレーション[以下ベネッセ]の小学生向け英語学習プログラムの名称である。隔週で25分程度のオンライン学習を子ども1人対アメリカ人講師1人の対面方式で行った。平成24年2月より7月までに12回分のレッスンを都合の良い時間帯や希望する講師に合わせて受けた。1レッスンは、「きみのことを教えて」「ゲームレッスン」「発音レッスン」「まとめ」の4セクションで構成されている。各構成部分の内容はお互いに関連性がある。

「きみのことを教えて」のセクションは *socializing* とそのレッスンの学習目標の確認である。レッスン1から暫くは挨拶の練習等が中心であるが、回が進むにつれて前のレッスンまでに

扱った英語表現等を用いたやり取りも期待され始める。例えば、レッスン5では「住んでいるところを紹介しよう」、レッスン12では「しょうらのゆめを話そう」がそれぞれのセクションテーマになっている。また、12レッスンに毎回9つの目標がある(表2)。Pragmatics な面も含んだ目標設定になっており、一連の目標に関連した表現の確認、リピート練習も含まれる。

「ゲームレッスン」のセクションは2つに分かれており、ゲーム活動を通して、講師と子どもが、各レッスンの学習目標表現を用いた英語によるやり取りをする。ここは主に定型会話練習と言える。例えば、レッスン5の学習目標表現は、「Do you have...?」であり、この表現を中心にして買い物ゲームをする。

「発音レッスン」のセクションは、そのレッスンで用いた単語、文型を用いており、プログラムの前半は母音・子音に焦点を当て、後半はリズム・イントネーションに主に焦点を当てている。

「まとめ」のセクションでは、そのレッスンの復習があり、主にそのレッスンの目標到達度の着眼点から子どもの良かった点や今後の課題について講師からコメントがある。

以上が概略であるが、無論いつも予定通りに行われるとは限らない。学習の進んでいる子どもに対しては、時間が余ればプラスアルファの活動や「きみのことを教えて」の活動の続きをレッスンの最後に再度行い、会話の内容を深める等の指導をしたり、学習があまり進んでいない子どもに対しては1つのセクションに時間をゆっくりとり、「発音レッスン」等は短くする場合もある。

2. 初学者用オンライン英語学習プログラムの観察

2.1. 7人の参加者について

レッスン1, 2は20人の子どもの受講の様子を観察。レッスン3以降は、20人の中から7人を選び観察した。選ぶ基準は、学年、性別、英語学習経験などであり、レッスン1, 2の観察記録も踏まえて、7人それぞれ違ったタイプを選んだ。

全員海外経験はなく、このプログラムへの参加理由は「ネイティブスピーカーと話したいから」であった。B, C の子どものみ BE-GO 以外に校外英語学習経験があり、全員 BE-GO 「Let's Talk」または「Step Up」を受講している。(開始時期により進捗状況は異なる。表1の「BE-GO 履修中のコース内容」のコラムの数字は学習段階を示す。) 学年も通っている学校も異なる故、小学校における「小学校外国語活動」等の授業を受けた時間数にも違いがあり、内容的・質的なことに関してはわからない。表1の「プログラム開始学年」は、初学者用オンライン英語学習プログラム開始時の学年であり、終了時は学年をまたがっている。

表1 7人の参加者

ID	A	B	C	D	E	F	G
プログラム開始学年	小3	小3	小3	小4	小5	小5	小5
性別	男	男	女	女	女	女	男
BE-GO履修中のコース内容	Let's Talk GO 5	Let's Talk GO 1	Let's Talk GO 5	Let's Talk GO 2	Let's Talk GO 2	Let's Talk GO 6	Step Up GO 3
現状の学習頻度	月2回未満	月2回未満	週1回以上	月2回未満	月2回程度	週1回以上	週1回以上
Lesson1, 2までの習得レベル	単語のみ発語している	フレーズまで発語している	単語のみ発語している	フレーズまで発語している	フレーズまで発語している	英語のフレーズのやり取りができています	英語のフレーズのやり取りができています
英語学習経験	学校外でBE-GO以外に英語を学習したことはない	英会話教室(外国人講師)	英会話教室(外国人講師)	学校外でBE-GO以外に英語を学習したことはない	学校外でBE-GO以外に英語を学習したことはない	学校外でBE-GO以外に英語を学習したことはない	学校外でBE-GO以外に英語を学習したことはない

※ BE-GO「Let's Talk」「Step Up」は各々GO1～GO6までの6巻からなる教材で、通常「Let's Talk」を学習し終えたことも「Step Up」に進む小学校中学年向けに作られた教材である。

2.2 学習の記録と評価方法

各レッスン(約20分～25分)のビデオ画像記録(音声あり)を見て、メモによる記録と9つの目標をLinguistic competencesとPragmatic competencesの2つの項目に分け、数値による評価を実施した。メモによる記録は、各レッスンの「きみのことを教えて」「ゲームレッスン」「発音レッスン」「まとめ」ごとに学習上、指導上のいくつかの留意点および特記すべき点があれば、メモするようにした。留意する点は、主に teacher error correction, waiting time, sustained speech など COLT¹⁾ のカテゴリー等 (Spada&Fröhlich, 1995) を参考にした。講師と子どもの英語に関しては、定型会話等は気になる点のみ記述し、自由会話は聞いたままの英語をメモするようにし、談話分析も必要であればできるようにした。自分のコメントも一緒に添えて書いた。

数値による評価の着眼点は表2のとおりである。紹介した9つの目標と関連している。

各項目の評価は○(よくできた)、△(できたが、文が不完全である、例えば、Yes, I do. と答えるべきところが、Yes. のみの場合など)、×のいずれかでを行った。各プログラム目標の項目を用いる状況がない、または用いなかった場合は、「-」をマークした。○(1点)、△(0.5点)、×(0点)の合計を「-」を除いた場合の総項目数で割って、パフォーマンスの出来を数値化した。したがって、講師があまり学習者に発話を促さないような場合、「-」の評価が多くなり、分母が小さくなり高得点は望めない。この論理に従い、一度でも発話が認められれば○であり、頻度は考慮しなかった。評価者の intra-rater reliability や consistency は同じ評価者が時間をおいて改めて評価して1回目の評価と比べ、異なっている場合は再検討をして点数化、ベネッセの担当者(3名)が評価者の評価を見ながら、映

表2 初学者用オンライン英語学習プログラム学習評価の着眼点

competences	プログラム目標	具体的着眼点
Linguistic competences	1. 元気にあいさつをしよう	① 挨拶表現 hello, see you 等を用いて挨拶ができる。 ② 年齢, 名前を聞かれて子あてられる, How are you? の受け答えができる。
	2. 自分から質問をしよう	③ Do you like ...? を用いて聞くことができる。
	3. フレーズで言ってみよう	④ I like ... ⑤ ..., please. ⑥ I have ...
	4. Yes, No をはっきり言おう	⑦ Yes, I do. ⑧ No, I don't.
Pragmatic competences	5. わからないときには聞き返そう	⑨ Excuse me ... 等を用いる。
	6. わかったときはわかったよ, と伝えよう。	⑩ OK! I got it. 等を用いる。
	7. 待ってほしいときは, 待って! と伝えよう。	⑪ Please wait. を用いる。
	8. 自分の気持ちを伝えよう。	⑫ Wow! Cool! Amazing! Cute! 等を用いる。
	9. ジェスチャーを使ってみよう。	⑬ Thumbs up のジェスチャー等。

像を見て確認をするということ信頼性を高めるよう努めた。

Pragmatic competences に関する指導では、講師が誰であるかが子どもの行動に影響を与えた。理想を言えば、講師が誰であろうと積極的な姿勢を見せるべきであるが、まだ英語初学者であり小学生である子どもたちは、pragmatic competences に関連する一連の発話行為等を講師によって促されることがほとんどであることが理由である。また、linguistic competences に関する指導では、保護者がヒントを出すことで学習者が発話することが多く観察されたが、ヒントを出す頻度やヒントの程度(そのまま繰り返せば講師への回答になるようなヒントや、講師が何を求めているかを日本語で説明するヒントなど)により、講師の指導姿勢が変わることがよく観察された。保護者が「メモ書き」してヒントを学習者に渡す場合もある。プログラムの進行とこれらの competences への子どもの評価点の関係であるが、プログラムはレッスン1から12へと進むにつれて扱う教材も複雑になり、学習者はフル・センテンスで答えることが望まれるなど要求されることもレベルが高くなる故、レッスン1から12まで得点と同じ場合は、「伸びていない」のではなく、「伸びている」と考えることができる。

以上のように様々な要因が学習者の発話等に関係しているため、単純には点数で判断はできない。評価方法に関しては、講師への指導、講師間の共通認識の確保等と合わせて、今後の課題である。

3. 初学者用オンライン英語学習プログラムの特徴

3.1 1対1の対面方式の指導の可能性と課題

ベネッセの初学者用オンライン英語学習プログラムの特徴は、一言で言えば、子どもとアメリカ人講師が1対1で取り組むことである。1対1ということで、そこには様々な指導の可能性があり、いろいろな可能性を示唆する場面を観察できた。以下に紹介する。

3.1.1 発音指導

第1に予め、その実施およびその効果が予想できたことであるが、発音指導である。例えば、子どもが‘onion’の発音をなおされるような発音指導の場面(/ʌnjən/と先生は発音してほしかったのだが、子どもは/onion/と発音していた)は多く観察できた。

3.1.2 waiting time のとり方

第2に waiting time を長くとる講師の場合、子ども自身が考える時間を得られる点である。他の子どもが発言したり解答してしまったりすることもない。

(子ども D, レッスン10の「きみのことを教えて」セクションから)

- T: What do you do on Wednesday? (T: Teacher)
C: I do my homework. (C: Child)
T: I do my homework on Wednesday.
C: I do my homework on Wednesday.
T: I don't like homework. Can you do your homework?
C: ...
T: 'Yes, I can.' or 'No, I can't.'
C: No, can you homework.

Can は、このレッスンではじめて出てきた(小学校外国語活動でも、この子どもの学年と時期を考えるとおそらく未習である)。かなり考えて発話を試みた様子が見られ、自分なりに聞いた英語をもとに文を組み立てている。‘No, I can't do my homework.’を試みたのであろう。Rephrase され、‘No, I can't.’と直していた。

- T: Do you like playing the piano?
C: Yes, I can. Yes, I do can play the piano.

このように知識が混在していることもある。これは新しい知識を今までの知識に加え、自分の持つ中間言語の知識を再構築している現象かもしれない。特にフル・センテンスで答えようとチャレンジしている。Can you ... ? Yes, I can/No, I can't. という新しい知識が入ることで、当人の中間言語の再構築の過程として、このような発話が生まれたのであろう。1対1で、かつ、リラックスし、チャレンジしようとする状況と学習者が一致しなければ、観察できないのではないであろうか。

3.1.3 rapport の確立

第三に rapport の確立である(Sullivan, 2004)。

(子ども A, レッスン10の「きみのことを教えて」セクションから)

T: Taro, how are you? (T: Teacher)

C: I'm fine. (C: Child)

T: I play games on Saturday. What do you do on Saturday?

C: I play Karate on Saturday.

T: On Saturday? (犬同士が空手をしているような写真に Taro(偽名)は笑顔を見せる。)

C: This is trophy.

T: What's this?

C: Karate trophy.

T: Is it for Karate?

C: Yes.

T: Ichiban?

C: Three!

この会話は小学校4年生になりたての男の子とこの子のレッスンのほとんどを担当してきた男性講師の間で交わされたものである。楽しそうに会話をしていたのが印象的である。レッスン1では挨拶もうまくできず、毎回保護者が付き添いながら学習を進めていった結果、レッスン10ではこういった会話を観察することができた。このプログラムに参加した動機が「英語のネイティブスピーカーと話したい」であり、他の要因もあつての結果であるが、非常に人間関係がよいことが大きな要因の1つと考えられる。オンライン学習プログラム後のアンケートでも、「自分のことをもっと伝えたいという気持ちになっていった」という回答が多くの子どもたちから、また保護者から寄せられた。

以上のような会話の事例は小学校外国語活動ではなかなか観察できない。また、小学校外国語活動では、teacher talk の研究(稲岡・清水, 2003)等に見られるように、児童と指導者の英語によるやり取りもあるが、全体としては、児童がパターン化したフレーズを用いてゲーム活動をするものが多く、指導者によるフィードバックや児童が自分のアウトプットを振り返るような機会もないといってよい。つまり、小学校中学年から高学年にかけて発達するといわれるメタ言語分析力を働かせるような機会はほぼ皆無に等しいと考えられる。また、アレン玉井(2010)は音素認識力をつけることを提唱しており、認識力を高めるための個々の学習者へのフィードバックも効果的であると考えますが、そういった機会もなかなか現況の小学校外国語活動の場では持てないのではないかと。英語学習において1対1の対面での指導の機会は非常に有効であり、オンライン学習はその機会を提供するものと考えられる。

オンライン学習には以上のような可能性があることは、上述の事例等から明らかであるが、観察した限りでは、この点においてその機会を十分に活用できていない事例もあつたように思う。子どもの間違った発話をそのままにしてレッスンを終えたり、内容中心に活動をしているときに英語の間違いを指摘して子どもが混乱する場面も観察できた。間違いの指摘を悪

いタイミングでしてしまった例を挙げる。

(子ども D, レッスン5, 「ゲーム・レッスン1 買い物をしてみよう 洋服屋さん」セクションから, 表現のリピート練習を終えてゲームに入る場面で, ゲーム方法がわかったか確認しているところ)

T: Do you understand? OK? (T: Teacher)

C: OK. (C: Child)

T: May I help you?

C: Do you have a T-shirt?

T: Do you have any T-shirt?

C: Once more, please.

この場合は進め方が悪く, 子どもが混乱している様子が見みられる。講師は any と使うようにと指示したつもりだが, その意図が子どもには汲めていない。これは, any が加わったことで, わからなくなったのであろう。もしくは「内容」に意識がいつているため, 会話の流れからして「なぜ」先生が「シャツあるの?」と子どもに聞いているのかがわからないのであろう。この買い物ごっこの活動を終えてから, 確認すべきであらう。1対1であるが故, 子どもの発話は当然講師の耳に入る。講師の指導技術が磨かれない限り, 1対1の利点が害になることもありうることも敢えて言及しておきたい。

3.2. プログラムの難易度

保護者や子どもたちのレッスン後のアンケートのコメントによると, このプログラムは予習・復習は無論であるが, 家庭学習教材の BE-GO にも取り組んでいかなないとなかなかついていけないようである。レッスン1からレッスン12までに「Hi, friends! 1」「Hi, friends! 2」で扱う英語はカバーしており, それも使えるようにすることを目指しているが, 基本的なレッスン内容は BE-GO の「Let's Talk」「Step Up」を学習していることが前提となって検討されている。また, 隔週に受ける約25分間の毎回のレッスン内容は充実しており, 中身の濃いものになっている。25分間×12回に凝縮されたレッスンについていくには, 小学校外国語活動とこのプログラムの予習・復習だけでは足りないということである。レッスンの回数を増やし, 内容的な進度をよりゆっくりするか, BE-GO 等もしくはそれに類似する内容を自主学習用としてオンラインプログラム教材に明確に加えるようにすると, 子どもが取り組みやすく, かつ継続しやすいものになるのではないだろうか。

3.3 プログラムの学習環境

観察した限りでは, ほとんどの子どもは, 茶の間(リビングルーム)でオンラインレッスンを受けていた。その理由は, 利用できる PC が家族共通のものであり, したがって共通の場に置いてあるからであらう。そして, これが功を奏していると考ええる。実証研究でもラジオの英語番組「基礎英語」等への取り組みが継続できる大きな1つの要因は, 「家族と一緒に聞く」や, 「茶の間で聞く」という調査報告もある。このような学習環境が子どもの学習にプラスに働いていることが報告されている(Umino, 2004)。

3.4 保護者の役割

3.4.1 保護者が T2 (2人目の指導者)の事例

子どもは、①自分1人で取り組んでいるグループ(家族が見守っている)、②保護者と思われる方が「黒子」のように見え隠れしつつ存在し、その家族にも助けられながら取り組んでいるグループ、のどちらかに分かれる。②はさらに2つの下位グループに分かれる。1つは、保護者が講師の英語のほとんどを日本語に訳すなどしているグループ(依存型グループ)で、もう1つは困ったときに家族のほうを向いて助けを求めらうグループ(半依存型グループ)である。同じ子どもでもレッスンによって、依存型グループになったり半依存型グループになったりする場合もある。保護者のサポートについては、保護者のコメントを読むと、必ずしも「日本語に訳している」とは限らず、講師の先生から言われた課題の取り組み方のヒントを言ったり、または課題の一部を一緒にすることで、課題の残りを子どもがスムーズにできるようにしている、という内容が読み取れるからである。またこれ以外にも今回保護者がどのような「ヘルプ」をしたのか、そのヘルプの結果どういった変化が子どもにあったのか、どういった効果があったと保護者は思うのかを研究していくことも今後の課題である。

保護者が、どのようなヘルプをしたか、これは少なくとも2つの着眼点から考察する必要がある。1つは ZPD(最近接発達領域説, Zone of Proximal Development)であり、もう1つは日本語使用の点である。B, G の母親は、B, G がオンライン学習に取り組んでいるときは常に子どものそばにいて、アドバイス等を送っている。残念ながらどういったことを言っているのか、単に講師の英語を日本語に訳しているのか、定かではない。しかし母親からの毎レッスン後のコメントを読むと、B, G が自力でできるところと、まだ十分には自力でできないところをよく把握し、必要とあれば家庭内でその表現を用いるようにしていることが読み取れる。また受講中の子どもの表情についても、毎回コメントしている。子どもの取り組んでいる活動を見て、そのときの子どもの表情をよく見ている。自分の子どもの ZPD を把握し適切なアドバイスをしている可能性もある。実際、B と G の linguistic competences (「単語や表現を知識として知っていて、使える力」と定義)はレッスン1, 2の開始当初とレッスン11, 12の終了間際には格段に上がっている(B, G はそれぞれ1回目合計9ポイントと11ポイント, 12回目は18ポイントと17ポイント)。

一方、日本語使用の点は、TETE(Teaching English through the medium of English)、つまり英語による英語指導との関連性がある。これは講師の teacher talk skill にもよるのであろうが、今回の試行プログラムの中で7人の子どもの学習記録(VTR)を観察していて、A, B, G の保護者の声が時折聞こえてきた。子どももその声に耳を傾けている。なかなか筆者には聞き取れはしないのだが、それは講師が話している英語の意味を日本語で言っている場合、子どもが何をすべきかを促す(prompt)ことが目的で日本語で言っている場合、取り組み方を子どもがよくわからず親が「こうだよ」と言って英語でデモンストラーションをしている場合、講師への返答例の場合などがある。

どこまで日本語で子どもの学習補助をすべきか、これは相手の講師、子どもの理解度等によるかもしれないが、こういった保護者の「声」が学習の妨げになっているのか学習促進につながっているのか検証することは今度の課題であろう。外国語学習における母語使用の効果についてはいくつかの報告がされているが(Takano & Noda, 1993; Atkinson, 1987;

Calman & Daniel, 1998; Shapson, Kaufman, & Durward, 1978), 学習目標言語使用率と母語使用率に関しては違いはあるが、母語の使用に関してはその効果を認めている。この B, G, それに A(いずれも男子であることは偶然なのか)はどのようなケースで保護者が補助をしているか、またその程度は異なる。A の場合は、様々なケースで保護者の助け舟があり、横には常に年の近い弟が映っていた。これによって、内容理解もそうだが、学習者の精神的負担が軽減されていたのであろう。

このような、ある意味で保護者も参加する場合、どのような参加がよいのか、その家庭の事情もあるかと思うが、以上のような教育効果、さらには先述した「長続き効果」を考慮すると在宅でのオンラインレッスンにおける保護者や家族の関わりについてシステマティックなガイドラインが望まれるところである。

3.4.2 子どもが1人で取り組んだ事例

残りの4人の学習者について触れておく。D, E, F は、プログラム開始から終了までをほぼ1人で取り組んだ。E と F は6年生の女子(開始当初5年生)であり、D は5年生女子(開始当初は4年生)である。D, F はプログラム開始当初より講師の英語の質問等に対する反応がよく、理解度も高く、各レッスンの活動への取り組みは優れていた。E はすでに英語不得意意識が芽生え、プログラムの予習・復習や BE-GO の学習にも消極的であった。残りの1人、C は4年生女子(開始当初3年生)であり、プログラム前半は1人で取り組み、後半には保護者が付き添うようになった。英会話講師からも学んでいることもあり、プログラム開始当初は、オンライン学習における講師とのやり取りを楽しんでいて、反応もよかった。後半になり、学習する英語のレベルが高度化するに従い、講師への受け答えに四苦八苦する様子が目立つようになり、保護者が付き添い、アドバイス等をするようになった。C の場合、本人と保護者のコメントを読むと BE-GO の学習やこのプログラムの予習・復習には全般として積極的でなかったことがわかり、こういったことも初学者用オンライン英語学習プログラムが難しくなった要因と考えられる。

3.5 講師、講師指導の課題

いくつかの課題があるが、その1つは teacher talk, つまり言葉の使い方ではないだろうか。「うっかり」であろうが、間接疑問文等、複雑な言い回しを使っている場合も多々ある。また Do you have cherry blossoms in spring? の you の使い方(子ども本人ではなく、「日本では」ということを聞くための使い方)なども観察した。

Teacher feedback に関しても、何かを子どもに言ったときに子どもが理解していないと判断した際に、rephrase するケースが多く観察されたが、非常に限られた英語の知識しかまだない初学者にとって、表現を変えることで理解できるようになるとは限らないばかりか、今度は違うことを何か言っていると子どもに受け取られている場面を何度か観察した。発音の方法を絵も何も用いずに英語で説明するといった子どもにとって少しわかりにくい teacher explanation の例も何度も認められた。他にも teacher question の問題など多々ある。紙幅の関係上、ここでの記述は避けるが、これは講師のトレーニングにも関わる課題である。

4. 今後の課題

今後のオンライン学習の在り方を考えていくうえで、参考にすべきは現在実施されている小学校外国語活動である。『日本経済新聞』(09/09/12付)にもあるように、今後、「小学校外国語活動」が教科になり開始学年も早くなる検討がはじめられたという。その場合学習指導要領は、学習者の言語の習得を目標の1つとして明示するであろう。オンライン学習の目的の1つを言語の習得においた場合、現在の小学校外国語活動が抱える課題を明確にし、その着眼点で今後のオンライン学習を検討することも必要ではないか。

オンライン学習の特徴を見出すための比較を目的の1つとして、小学校外国語活動の授業をあらためて観察した。平成24年度4月より、東京、神奈川の公立小学校7校5,6年生の「小学校外国語活動」の授業観察(のべ16クラス)を行った。筆者は、過去3年近くで、のべ60クラス程度の公立小学校における小学校外国語活動の授業観察をする機会もあり、その資料も参考にした。

例えば、「Hi, friends! 1」に準じて授業を実施している神奈川県公立小学校の例である。8種類のそれぞれ形と色の異なったカードが用意され、形と色の英語表現の学習ができるようになっている。例えばあるカードは赤で塗られた円、もう1つのカードは青で塗られたひし形などである。

- ①このカードを使って形、色の復習を行う。子どもたちは示されたカードを見て‘Red circle.’のように答える。
- ②これらのカードを用いて「What’s missing」ゲーム²⁾を行う。初めは1枚、最後は3枚を当てなければいけない。T2の非常に経験豊かな teacher talk スキルを用いたゲームの説明で子どもたちもよく理解できる。
- ③次の活動はテキストを用いてリスニング活動を行う。英語を聞いて、どういった柄の T シャツのことを言っているのかを答える。
- ④テキストである「Hi, friends! 1」の次の活動(テキストの lesson 5)を行う。
- ⑤無地の T シャツが印刷されたプリントが配布され、子ども同士で活動する。

まず、What shape do you like? What color do you like? How many ... ? といった活動に必要な表現練習を presentation-practice の流れで行う。次にこれらの表現を用いて相手に質問をして得た回答をもとに T シャツの柄を完成させる(production)。「何を聞かれるか」が子どもたちはわかっているのでコミュニケーションは一応成立する。授業はスムーズであり子どもたちも楽しんで活動していた。しかしこれらの表現のリピートも十分にはできていないのが現実であった。

言語の習得面を考えた場合、ミクロ的な視点に絞っても、指導上に以下のような課題がある。

- ①個々の子どもが発話した英語が指導者によってフィードバックされることがない。これは発音指導の点からも文レベル、談話レベルの視点でも言えることである。
- ②活動に用いる英語表現の導入がほとんどの場合 presentation-practice-production

のいわゆる3pスタイルであるが、practice のところで、フル・センテンスで子どもたちが十分に練習を積んで活動を実施していない場合も多々あることである。Focus on form の考え方も含めて、今後検討する必要がある。

この2つの課題は、初学者用オンライン英語学習プログラムの課題でもあるのではないか。今回の初学者用オンライン英語学習プログラムの観察を通して、「教室では声に出した英語に対して『何も』反応がない場合も多いが、自分の発話した事柄が、本当に意味のあるメッセージとして相手に伝わり、反応が返ってくる」ことを経験し、成長をしていく子どもの様子を垣間見ることができた。1対1の対面ゆえに指導者に求められる力量、家族の関わり方などおさえるべきポイントはあるが、その中での子どもの成長のために ICT をうまく利用した形でのオンラインレッスンのあり方は、さらに研究を深めていくべきものであろう。

注

- 1) COLT は Communicative orientation of language teaching observation scheme である。
- 2) 「What's missing」ゲームは、児童に目をつぶってもらっている間に、黒板にマグネットなどではったピクチャーカード(複数)の1枚をはずし、児童がどのカードがないかを当てる活動。児童は解答にあたるカードの「絵」を英語で言う必要がある。

参考文献

- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource?. *ELT Journal*, 41 (4), 241-247.
- Calman, R., & Daniel, I. (1998). A board's eye view of core French: The North York Board of Education. In S. Lapkin (Ed.), *French second language education in Canada: Empirical studies* (pp. 281-323). Toronto: University of Toronto Press.
- Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *Communicative orientation of language teaching observation scheme*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research (NCELTR), Macquarie University.
- Sullivan, J. H. (2004). Identifying the best foreign language teachers: Teacher standards and professional portfolios. *The Modern Language Journal*, 88 (3), 390-402.
- Takano, Y., & Noda, A. (1993). A temporary decline of thinking ability during foreign language processing. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24, 445-462.
- Umino, T. (2004). Learning a second language with broadcast materials at home: Japanese students' long-term experiences. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' Stories I* (pp. 134-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- アレン玉井光江 2010. 『小学校英語の教育法——理論と実践』大修館書店.
- 稲岡智美・清水由香 2003. 「小学生を対象にした英語のみで行われる授業における teacher talk adjustment」『小学校英語教育学会 (JASTEC) 研究紀要』第18号, pp. 35-53.