

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, 確認すべきであろう。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ろう。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 の保護者の声の時折聞こえてきた。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.