

# English as Lingua Franca and East Asian Young Learners



Edited by

Takanori Kawamata, Hiromasa Tanaka and Ethel Ogane

# **English as Lingua Franca and East Asian Young Learners**

Edited by

**Takanori Kawamata**

Meisei University

**Hiromasa Tanaka**

Meisei University

**Ethel Ogane**

Tamagawa University

International Studies Department, Meisei University

Table of contents

Acknowledgements

List of contributors

## **Chapter 1**

An Introduction: Outline of Meisei Summer School Project 1

*Takanori Kawamata*

## **Chapter 2**

Lingua Franca for Asian Children 9

*Hiromasa Tanaka, Ethel Ogane, Aya Sugiyama, Kurumi Okuyama and Takanori Kawamata*

## **Chapter 3**

日本の小学校における英語教育 33

*Aya Sugiyama*

## **Chapter 4**

英語専科としての英語教育をどのように捉えるか 51

*Kurumi Okuyama*

## **Acknowledgements**

We would like to express our appreciation to Dr. Kathryn A. Davis, Professor in the Department of Second Language Studies at the University of Hawai`i. Her comments and insights at “The superdiversity and translanguaging for research and practice” workshop held at Tamagawa University in 2014 contributed enormously to the development of the conceptual framework of this research project. Our discussions were deeply meaningful and invaluable in opening up alternative ways to look at and understand our data. We also extend our sincere gratitude to Meisei University and Tamagawa University.

This work was supported by JSPS Grants-in-Aid for Scientific research (C), grant number 25370703.

## **List of Contributors**

Hiromasa Tanaka is a Professor in the School of Humanities and Social Sciences at Meisei University, Tokyo.

Ethel Ogane is a Professor in the College of Tourism and Hospitality at Tamagawa University, Tokyo.

Takanori Kawamata is an Assistant Professor in the Department of International Studies at Meisei University, Tokyo.

Aya Sugiyama is a teacher researcher at a public elementary school in Tokyo.

Kurumi Okuyama is a teacher researcher at a private elementary school in Tokyo.

## **CHAPTER 1**

### **An Introduction: Outline of MSSP**

Takanori Kawamata

This chapter describes the Meisei Summer School Project (MSSP), and its historical and educational context. MSSP is a multi-faceted project in which participants actively teach, organize, research, and learn in order to achieve real life goals. The principle of this project is that learning is embedded in the learner's situation. Meisei University undergraduate and graduate students, international volunteers, and Japanese and Taiwanese children participate in the project, and through this social interaction, they weave their narratives of MSSP every year.

#### **History of MSSP**

Meisei University Professors, Hiromasa Tanaka and Yoshifumi Fukada planned and carried out the first MSSP with twenty-two of their undergraduate students in 2002. Inspired by the Foreign Language Partnership Project (FLPP) in Hawaii (Davis, 1999), the original aim of the project was to have the undergraduate students teach English to local junior high school students, aged 13 to 16, as part of their teacher training course. At that time, the Meisei University students had very limited experience in teaching English before engaging in their teaching practicum. In 2002, 38 children from the local community participated in the first MSSP.

MSSP is a dynamic as well as discursive project. Every year, MSSP has different participants, teaching approaches, and organizational systems. In order to avoid the construction of a hierarchy, attempts are made to transform MSSP each year. MSSP has first-time participants, repeaters (children who return two or three times), and participants who are siblings. In this kind of context, it is generally easy for a power structure based on knowledge and experience to form. Experienced participants tend to instruct and guide new participants, and first-time participants tend to follow what experienced participants say or do. In order to maintain its function as a learning community, something new is introduced into MSSP each year to avert the construction

of a hierarchy.

In 2004, MSSP became a student-centered project. Post-graduate students became project leaders managing and administering the entire project. As a student-centered project, it was thought that the authority of the professors would be reduced thereby stimulating change in the operation and structure of MSSP. Another major decision made in 2004 was to start teaching elementary school children (ages 7 to 13). Sugiyama (Chapter 3) notes that Japanese English education policy has been changing since 2001 and the MSSP founders and students envisaged the importance of elementary school English education. Following this, lessons using a communicative approach for fifth and sixth grade elementary school students were begun. In 2005, in addition to elementary school and junior high school classes, a class for adults was introduced as one of the new challenges for MSSP.

MSSP became an international volunteer project in 2005. An international non-governmental organization, Youth Action for Peace (YAP), and its affiliate, the Council on International Educational Exchange (CIEE) and MSSP collaborated to provide a teaching opportunity for young adults worldwide. In order to increase the number of participants, universities affiliated with Meisei University, including Belarus State Economic University, De Montfort University, Eötvös Loránd University, Ghent University, University of Limerick, Instituto Politécnico Nacional, and Wenzao Ursuline University of Languages, joined the project as part of their academic exchange programs. With funding provided by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) in 2005 and 2006, international volunteers have participated from countries all over the world, including Hungary, Greece, France, Germany, Poland, Italy, Spain, Estonia, Ireland, Taiwan, China, Indonesia, the Czech Republic, Ukraine, Russia, Belgium, South Korea, Canada, Romania, Belarus, Serbia, the Netherlands, and the United States.

One of the main tasks of the international volunteers is to teach English to the elementary school and junior high school pupils together with Meisei University students. Using a team teaching approach, the international volunteers and Meisei University students create teaching plans and teaching materials together. Each volunteer is encouraged to bring pictures and materials to introduce the culture of their home country and encouraged to show and introduce the materials at booths at MSSP

and international exchange events. In addition, the international volunteers participate in setting up teaching sites and classrooms, organizing opening and closing ceremonies, and performing other tasks to run the project. After MSSP became as an international volunteer project, size of the project have been increasing year by year. Tanaka (2007) maintains that one of the reasons for the increase is due to the reputation of the project spread by word of mouth. Because MSSP has attracted the public attention, the number of children has increased each year with approximately 200 children having applied to join MSSP in 2015.

Since 2009, students from the National Taichung Educational University Elementary School have participated in MSSP. One or two Taiwanese children are placed in each MSSP morning class. The afternoon class for these students is described in the Genkidama Project section below.

Through the experiences of MSSP, every participant, both international volunteers and Meisei University students, learn real life skills such as teamwork, leadership, intercultural communication, and risk management. MSSP does not only provide the opportunity for local Japanese children to use English, but also functions as a learning site where children, university students and international volunteers acquire a range of abilities and knowledge.

### **Schedule of MSSP**

MSSP has two phases, the first phase is used for preparation for teacher and the second phase is for actual teaching practice. In the first phase, Meisei students and international volunteers prepare teaching plans and teaching materials, then give mock lesson. Meisei students begin preparing teaching plans and materials from the beginning of the semester in April. Meisei students continually revise their teaching plans by conducting mock lessons before the international volunteers arrive in late July. All international volunteers are accommodated in the Geihinkan, a small traditional Japanese style guesthouse, for the entire project with a small team of Meisei students who help to cook meals and support the volunteer's daily life. After their arrival, the international volunteers participate in teaching workshops conducted by visiting lecturers at Meisei University, but their main job is to work with the Meisei students practicing teaching lessons and negotiating the syllabus and teaching activities.

The second phase is the teaching period. MSSP is a six-day intensive program of four 45-minute English lessons a day. Morning classes begins at 9:00 and end at 12:30. One class has 12 to 16 children, including the Taiwanese children. With the participation of the Taiwanese children, the university students and Japanese children realize the necessity of using English to communicate although they understand that they will be able to use Japanese if they do not know how to say something in English. Most of the Taiwanese children understand little Japanese which creates opportunities to use English, or at least try to communicate in English. MSSP clearly embraces and encourages this authentic purpose for using English in communication among the international volunteers and the Taiwanese children.

### **Theoretical Background of MSSP**

The theoretical framework used in the creation of MSSP and for much of the research on MSSP activities is based on the core concepts of Communities of Practice (CoP) (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2000), identity (Block, 2007; Kanno & Norton, 2003; Norton, 2000), and the notion of English as a lingua franca (ELF) (Firth & Wagner, 2009; Seidlhofer, 2011). This section discusses these concepts and observations of MSSP participants and activities.

The term, Communities of Practice, is defined as groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2000). It is assumed that learning is situated in the context of the experience of participating in the world. In MSSP, university students and international volunteers work as a team sharing their knowledge, developing teaching materials and creating energy. MSSP provides students and pre-service teachers with many opportunities for activities to use English for authentic purposes (Tanaka & Fukada, 2004). Identity is conditioned by social interaction (Block, 2007; Kanno & Norton, 2003; Norton, 2000) and the social structure of MSSP is a CoP. Previous to their participation in MSSP, many of the students might not have thought they would be in any situation where English is a critical skill to function as a member of a community and thus MSSP participants may have regarded themselves as a “non-English users” or a “deficient communicators” (Firth and Wagner, 1997). However, the participants’ identities begin to dynamically change through their social interactions



with international volunteers and the children (see Chapter 2). Language learning is not completed in a classroom segregated from society (van Lier, 2007). We try to develop student awareness regarding how English is used in our society and why it is critical to invest our time and effort acquiring English.

Research shows that the number of speakers who use English as a second or foreign language is more than twice the number of native speakers of English (Graddle, 2006). English is an important skill needed to communicate with people all over the world (Firth & Wagner, 1997; Seidlhofer, 2011). Firth & Wagner (2007) have described the English interaction of interlocutors who have different mother tongues, and how they accommodate to each other using appropriate forms and the necessary pragmatic strategies for effective communication. English is used as a shared working language, that is, as a *lingua franca*, in MSSP. We view ELF as a social practice rather than a teaching approach. In the MSSP context, English is used in an authentic situation and for communicative purposes. Meisei students and international volunteers learn to negotiate meaning to gain mutual understanding. Meisei university students, international volunteers and the Japanese and Taiwanese school children use English to get the MSSP work done. Many researchers have conducted studies on ELF use, however, empirical data on social interaction between children is limited, thus research on ELF interaction among the Japanese teachers and students, the Japanese and Taiwanese children, and international volunteers is of great importance.

### **Genkidama Project**

The Genkidama project is the brainchild of Hiromasa Tanaka and was inaugurated in 2010. Tanaka and a Meisei University officer visited the National Taichung Educational University at that time. At the meeting with the president of the National Taichung Educational University, the president proposed that students and teachers from the National Taichung Educational University Elementary School visit Meisei University Elementary School on a goodwill mission to establish a relationship and participate in a summer camp. Taking this opportunity, Tanaka created the Genkidama project. The name of the project, Genkidama, is inspired by a well-known Japanese comic book series, *Dragon Ball*. Genkidama is special movement used by *Son Gokuu*, the main character of *Dragon Ball*. Genkidama is a large ball which gathers everyone's energy

(genki). Reflecting the context of MSSP, Meisei University students, international volunteers, local Japanese children and Taiwanese children engage in MSSP in order to create a massive energy ball through social interaction. In 2005, when MSSP became an international volunteer project, Meisei students obtained opportunities to interact in English with the volunteers. However, for the Japanese children in MSSP, there were still limited opportunities to use English because the Meisei students are Japanese native speakers. The Genkidama project provided an ideal situation for Japanese and Taiwanese children to interact in English because they know very little of each other's mother language. This is the very situation for English as a Lingua Franca. The Genkidama project began as a spin-off project of MSSP and is also run by Meisei students and international volunteers. One of the foci of MSSP is English teaching methodology, however, for Genkidama's goal is not teaching English. The purpose of Genkidama is to have the Japanese and Taiwanese children form good relationships using language. The language is not only English, but also, Chinese or Japanese. In this sense, Genkidama provides children with a multilingual learning situation.

Genkidama classes start in the afternoon from 14:00 to 16:00. Both Japanese and Taiwanese children meet in one huge classroom with Meisei students and international volunteers beginning with ice breaking games and continuing with tasks and activities. The Japanese children are selected by a lottery to ensure an equal number of Japanese and Taiwanese children are in the classroom. Meisei students and international volunteers conduct classes as facilitators, explaining the task or group activity (See Chapter 4). Meisei students also design a one-week syllabus and prepare teaching materials with the international volunteers. The Genkidama project uses a variety of teaching approaches and classroom techniques. For example, the Taiwanese Genkidama students visit Meisei Elementary School and engage in ice breaking activities and workshops in mathematics or physical education conducted by Meisei Elementary School teachers. Genkidama students also go on an excursion to Tama Zoo, which is located near Meisei University, and take part in special tasks in Japanese-Taiwanese pairs. In this sense, the Genkidama project is a plurilingual experiment.

Thus, MSSP is a dynamic and discursive project. The holistic educational aspects of MSSP are intertwined. In attempting to achieve the goals of the project, all of the participants have encountered conflicts and problems. By social interaction and

negotiation for solving the conflicts, the participants unearth the learning embedded in MSSP.

## References

- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91: 863–876.
- Davis, K. A. (1999). *Foreign Language Teaching & Language Minority Education*. Hawaii: University of Hawaii Press.
- Firth, A. (2009). The lingua franca factor. *Intercultural Pragmatics*, 6 (2), 147–170.
- Firth, A., & Wagner, J.. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300.
- Firth, A. & Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations of a reconceptualised SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800-819.
- Graddol, D. (2006). *English next*. London: British Council
- Kanno, Y. & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity & Education*, 2 (4), 241-249.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Tanaka, H. & Fukada, Y. (2004). Ethnography of the Meisei Summer School, *Research Bulletin of Meisei University*, 40, 183–200.
- Tanaka, H. (2007). 2002-2006 no tokeishiryō kara yomitoru MSSP no henka: Kekka kara katei he. *Research report of Meisei Summer School Project 2*, 5–9.
- van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy, and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 46-65.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.



## **CHAPTER 2**

### **Lingua Franca for Asian Children**

Hiromasa Tanaka, Ethel Ogane, Aya Sugiyama, Kurumi Okuyama,  
Takanori Kawamata

#### **The Research Context and Research Questions**

With the advent of compulsory foreign language communication activity periods in the fifth and sixth grades of elementary schools in 2011, there have been calls for more training in communicative language teaching methods and techniques for teachers in Japan (Fennelly & Luxton, 2011; Nishino, 2011; Tahira, 2013). In December 2013, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) announced its blueprint for the reform of English education in response to globalization (MEXT, 2014). The plan calls for activity-oriented classes in the third and fourth grades to lay the foundation for communication skills, and formal English classes in the fifth and sixth grades in order to foster elementary command of the language (Benesse, 2015; Kameda, 2013; MEXT, 2014). Difficulties are certain to arise in the implementation of these reforms, and in-service as well as pre-service primary school teachers have cause for concern regarding the teaching of English to young learners. Teachers may also need to adapt their language teaching to the current social environment in which English is used as a lingua franca (ELF).

English as a lingua franca, described as the “use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option” by Seidlhofer (2011, p. 7), has been reconceptualized by Jenkins (2015) as a potential option in multilingual settings (p. 73-74). ELF is increasingly being used in Asia as well as in the rest of the world (McArthur, 2002). However, despite this growing global spread of the use of ELF, and an increasing awareness among Japanese of the varieties of English (Leichsenring, McBride, Ogane & Milliner, 2015; Miyahara, 2015), English teaching in Japan for the most part still follows a native speaker model (Honna & Takeshita, 2002). This traditional approach views the native

speaker of English (NSE) as the target to aim for thus positioning language learners as deficient speakers (Tanaka & Ogane, 2011). However, when English is used between speakers of different languages, mostly non-native speakers (NNS), forms, pronunciation, and word choice are negotiated between speakers. These speakers employ various strategies to achieve effective communication between themselves. English can then be viewed as a socially constructed practice, inherently variable in form, rather than the fixed NSE code which has been the traditional target of learning.

Whether a non-native speaker may be empowered by this non-traditional way of understanding how English might be learned is debatable. Whereas it is argued that the use of English as a common language potentially casts an Anglo-American neoliberalist norm as the template of communication (Phillipson, 2008), it is also claimed that an ELF perspective can help learners deal with various problematic attitudes toward foreign language use including foreign language communication apprehension or reluctance to participate (Lucas, 1984; McCroskey, Gudykunst, & Nishida, 1985; Matsuoka, 2008). Non-native speakers can arguably claim ownership of ELF, and by doing so, they can view themselves as qualified users of this shared medium of communication rather than as deficient users of native-speaker English (Firth, 2009). Thus, the concepts of ELF can potentially move English teaching one-step beyond the traditional notions found in second language acquisition research.

In order to incorporate the notion of ELF into SLA research, ELF academics argue that research needs to explore what the fundamental elements of ELF are (Firth, 2009) and how user identity affects the use of ELF (Cheung & Sung, 2016). There have been a number of research studies exploring the two questions mentioned above (see Mauranen, 2009). However, such studies focus on ELF used by adult users of ELF, and little research has been carried out on the ELF used by children. In this study, we investigate data from a site where Taiwanese and Japanese children meet to use and learn English in a summer language program. The program aims to raise awareness of ELF among the children by providing children with tasks that require translanguage communication. We attempt to further our understanding of ELF among young learners by asking the following two questions.

1. What are the factors which may affect the children's ELF?

2. How are their identities shaped and influenced by their raised awareness of ELF?

We believe that by examining ELF among children, we will be able to gain a better understanding of the potential contribution the notion of ELF can have for the English teaching practices currently in place for children in Japan and Asia.

### **Conceptual Framework**

Firth and Wagner (2007) contend that cognitivist researchers using a deficit model of acquisition have taken an etic approach in data analysis. Firth and Wagner, instead, emphasize a social discursive approach to the analysis of the use of ELF. In other words, they call for a more emic perspective in order to better understand how English is used and learned in a constantly changing language environment. Studies that took such emic perspectives demonstrated that learner identity plays a significant role in learning and teaching (see Cheung & Sung, 2016). ELF is a social phenomenon as it is defined by the way English is used in certain social contexts. Research on speakers of ELF points to a two-way relationship between the speaker's identity and the language spoken by the speakers. When the speaker is involved in a social situation where English is used as a lingua franca, her/his identity as an English speaker can be influenced and formed by the relationships between language and society. Non-native speakers, using a hybridity of word choice, pronunciation and forms, are constantly accommodating to their interlocutors and negotiating meaning in order to develop situationally appropriate ELF and therefore, effective communication. There is no grasping for 'correct' English, instead the speakers feel comfortable with the ELF which is used as a functional tool between the speakers (see Firth, 2009).

Taking into account this feature of speaker negotiation for mutual understanding in ELF settings, Firth (2009) argues that ELF researchers need to deal with two important factors. The first factor is meta-theory. He suggests ELF speakers may feel emancipated from the traditional view of language learning which requires language learners to use English 'correctly,' that is, without making errors. Developing a meta-theoretical awareness of English language communication affects the speaker's identity as a user of ELF, rather than as a learner, empowering the speaker in negotiating a mutually understandable code. Firth found that EFL speakers actively try

various strategies and take responsibility for their communication. Studies have found that speakers in ELF contexts make strategic use of the communicative resources available to them in their environment in order to effectively accomplish their conversational objectives (Canagarajah, 2007). This strategic use of resources, which Firth has termed entailment (Firth, 2009, p. 150), might be compared to what SLA researchers using cognitive models of language acquisition (for example, Faerch and Kasper, 1983) termed communication strategies (Ellis, 2012). The term performative competence is used by Canagarajah (2013) to address the ability to use situational communicative resources for communication in spaces where multiple languages are used. Canagarajah argues that the development of performative competence in ELF speakers is crucial.

Canagarajah (2013) echoes Firth, calling for a new paradigm by regarding lingua franca English as translingual practice. Canagarajah views lingua franca English as a practice rather than a language that has a fixed set of systems and features. ELF research initially set its focus on the linguistic features of ELF including studies on pronunciation carried out by Jenkins in the 1980's. Seidlhofer (2009) reconceptualized ELF theory arguing that it is not meaningful to examine regularities of ELF by pointing out the socially constructed nature of ELF. In line with Seidlhofer's argument, Canagarajah's translingual practice or translanguaging refers to the language practices between bilinguals or multilinguals. Moreover, translanguaging is not the conventional notion of code-switching which assumes that the multiple languages of bilinguals are used as separate monolingual codes. Rather, in translanguaging, speakers have one linguistic repertoire from which they select features strategically to communicate effectively, and the languages in use are always in contact with and mutually influence each other. According to Canagarajah, translanguaging means speakers treat all available codes as a repertoire, and the languages are not necessarily at war with each other. Canagarajah further argues that meaning does not arise from a common grammatical system or norm but through negotiation. The assumption that grammatical norms evolve from local language practices can potentially bring about a paradigm shift in SLA research. Although cautioning that ELF can embrace native speakers' power in communication, Phillipson (2008) hopes that this reconceptualization of ELF may help



to “trigger a paradigm change, a decoupling from the norms that currently dominate the power of English” (p. 262).

A revised understanding of SLA may call for alternative approaches in research on learners’ ELF acquisition. This process of ELF acquisition may not be limited to the cognitive domain but influenced by other elements including social and situational variables. Such variables include cultural artifacts (Lantolf, 2000), the identity of the learners (Norton, 2000), and the environment and ecological network comprising, mind, body and world (Atkinson, 2011a). Atkinson (2011b) argues that alternative approaches to SLA need to be explored. Following this call for alternative approaches, we pay particular attention to young learners’ ELF development in the learning site where Taiwanese and Japanese children meet and interact. As far as we know, young learners’ ELF in Asian contexts has not been fully explored.

We see identity as a salient factor in ELF interaction. We believe identity is critical to understanding the children’s language behavior in the ELF situation which is different from their home English classroom situation. We view identity as something negotiated between individuals and in social contexts; therefore examining children’s language behavior through the framework of identity is particularly relevant. This view of identity has been employed in a number of recent studies of language learning (Block, 2007) but little attention was paid to young children’s voices. Hawkins (2005) studied the identity of young English language learners in an American classroom, and notes the need for teacher focus on learner acquisition of school discourse through academic literacies, rather than solely basing teaching on English vocabulary or general grammar. Academic literacies include not only the abilities of reading and writing, but also appropriate ways of speaking and behaving in school. By acquiring these literacies, the child’s identity as a learner emerges.

Japanese children’s exposure to spoken English has been limited and the Japanese educational norm emphasizes grammatical knowledge measured by standard tests, such as the Eiken (MEXT, 2014; Nihon Eiken Kentei Kyokai, n.d.). Japanese children may view themselves as language learners who need to memorize accurate grammar knowledge. Nevertheless, recent ethnographic research such as Firth’s (*ibid*) document that ELF users try to negotiate language and are engaging in a social practice (Norton, 2013). The findings from our study suggest that the Japanese children’s

identities may be influenced by being situated in a social setting where English is used in order to communicate with other children, that is, the Taiwanese children, and where negotiation for mutual understanding is required.

### **The Research Site and Methodology**

In this study, we use data collected in the Genkidama Project, a language learning program developed by Meisei University in Japan and the Taichung Normal University in Taiwan. Genkidama is a one-week project that aims to provide Japanese and Taiwanese children (ages 6 to 12) with a transcultural space, where they might use English as a lingua franca in addition to their L1s, Japanese and Chinese.

The Genkidama Project has been held in August on the Meisei University campus since 2010. The students have generally consisted of ten visiting children from Taichung, and ten Japanese pupils from the surrounding community and a local private elementary school. The Japanese children are recruited via a call for participation posted on the Meisei University website. To facilitate the children's joint activities, two to four in-service Taiwanese and Japanese teachers support two international volunteer teachers and four to ten Meisei University students who participate in the project as student-teachers.

The project was designed as a multi-literacy development opportunity for children. Hornberger (2007) was drawn upon for her bi-literacy discussion viewing language learning as discourse or literacy acquisition (Greese & Blackledge, 2010). Following Tanaka's research on ELF in business (2014), the position was taken that discourse is a way of constructing meaning situated in a certain community. Because of the Japanese English language learning discourse in which awareness of negotiation practices is limited, it could be argued that children are disciplined to identify more strongly as language learners who must memorize vocabulary and grammar. However, a particular social arrangement, such as the Genkidama program, may influence the children's identity; here identity is understood as multiple, changing and negotiated (Block, 2007; Norton, 2013).

In order to help develop a more proactive learning attitude in children, creating real life needs for English communication and developing children's cognizance of communication strategies is critical (Arano, 2013). In the Genkidama program, the

children are tasked with pair and group activities that involve information gaps and require cooperation and team effort. The children must develop and use practical ways to successfully complete their tasks.

Interviews with the children and their parents and siblings were video recorded and fieldnotes were taken. The data were collected from 2010 to 2014.<sup>1</sup> Two of the authors conducted unstructured interviews after the Genkidama lessons, 10 to 20 minutes in length, with the children on the Meisei University campus. The interviews were informal in manner in order to help reduce any anxiety brought on by the “teacher's questions” or the “researcher's questions.” It was thought that the children would be less likely to express their feelings and hesitate to give their honest opinions in the atmosphere of a formal interview. Interviews were also conducted with the parents as they waited for their children to finish up their lessons. Although most of the children and parents did not have time for long interviews, some of the children who returned to participate in Genkidama were interviewed each year by the two authors.

Supported by the university student-teachers, the children created stories of their transcultural experiences. The children themselves selected the videos, photos and pictures to be used in their narratives. The university student-teachers provided the children with help, but the stories were created by the participating children. This data collection method reflects the ontological stance taken by the researchers. Rather than the researcher searching for data which represent reality, the participants choose the most relevant items in their lingua franca experience. In this way, the research project becomes, in part, research with participants rather than on participants.

To better understand our data we constructed narratives about the children which are built upon the videotaped interviews, video recordings of lessons and children's stories of their Genkidama activities. We think the use of narratives is another way to deconstruct the perceived existing relationship between the researcher and researched (Willox, Harper, & Edge, 2012). In addition, an analysis based on Conversation Analysis (CA) is employed in exploring the children's practices in negotiating meaning (Canagarajah, 2013; Firth & Wagner, 1997). We focus on the learners' practices that

---

<sup>1</sup> The data were collected from 2010 to 2014 with an exception of 2011 when the earthquake and the following nuclear power plant accident made it impossible to run a Genkidama Project in that year. The Genkidama was planned once and then cancelled.

include not only what they say but also what they do in order to communicate. We analyze their identities holistically via the data.

### **Data Analysis**

We frame our analysis drawing on the notion of English as lingua franca and identity (Norton, 2000) in order to examine the children's data captured in a specific learning situation where local social, cognitive, psychological, and pedagogic factors are interwoven. We pay special attention to the factors of children's ELF and the process of the children's ELF identity formation.

### **Identity Construction**

The experience of sharing a transborder space using lingua franca English influenced some children's identities, for example, there appears to be an addition to the identity of a learner of English to include that of an identity of an ELF user. The narrative data indicate that according to the mother of one of the Japanese participants, a 12-year-old student, her daughter (Yuna) had changed her identity in relation to English. English to her daughter appeared to no longer be just a school subject. The narrative below was constructed using data from informal interviews with Yuna's mother and with Yuna after the Genkidama project. This narrative includes Yuna's actions and reflections.

Yuna wanted to talk with her Taiwanese partner, Lin. Yuna had used English a little before the Genkidama project. One day during the project, Yuna asked for Lin's name. Lin said her name in Chinese, but Yuna did not use Chinese. Yuna used English expressions such as 'Come here' or 'Look at this.' Lin used English because she communicated better with Yuna using English than by using Chinese or Japanese. After the Genkidama project, Yuna bought an English textbook and started to study English. She told her mother, 'If I had known more English, I could have spoken more.' Yuna appeared to begin to realize that English was a tool to connect herself to the outside world.

This narrative about Yuna reveals her struggles during the Genkidama project. She encountered difficulties in communicating with her Taiwanese partner. Even though she felt her experience was not successful, there are indications that she had begun to adopt an identity as an ELF user.

Interview data with two 11 year-old students, Sena and Misato, also shows that they realized the value of English as a lingua franca.

Excerpt 1.

1 Interviewer: How do you find Genkidama?

2 Sena: *Eigo de yari tori suru nowa, ironna hito tachi wo wakaru ii houhou*  
[Interacting in English is a wonderful way to understand different people.]

3 Misato: *Berugi no hito toka Taiwan no hito to hanashite totemo omoshirokatta. Motto chanto eigo wo hanasetara iina to omotta. Eigo de ironna hito to hanaseru kara.* [After speaking with the Belgium and Taiwanese people, I thought it would be more interesting if I spoke better English. With English I can talk to many people.] (2010/08/02-06<sup>2</sup>)

By interacting with Taiwanese children, Sena and Misato began to realize that English is a medium of social interaction. Yuna and Misato regarded themselves as non-English speakers before they participated in Genkidama. However, the data show that their identities as English speakers began to emerge from their ELF interactions. According to Hawkins, the children's understanding of what they can be or what they want to be, the socially constructed positions available to them, "are mediated through filters formed by past histories and experiences" (2005, pg. 62). The Genkidama ethnographic data reveal Yuna, Sena and Misato's positions or subjectivity toward English and how identity is multiple and fluctuating (Block, 2007).

### **Embodied Small Talk**

Japanese school children, although they spent two hours of English lessons per week in elementary school, did not have much experience of communicating in English in real life situations. The interview data reveal that the Japanese children did not have much confidence to communicate in English. Taiwanese children, even though they had English classes almost every day in addition to earlier start to study English. Both Taiwanese and Japanese children were initially split into two language groups and did not step over the language boundary. However, they soon started to use their environment and to communicate without using English.

---

<sup>2</sup>The data were collected sometime between the 2nd to 6th of August, 2010. The specific day could not be ascertained.

On one of the first days of the program the children visit the local private elementary school that many of the Genkidama Japanese children attend. As other students from the elementary school join in, the composition of the participants in this gathering is not the same as in the Genkidama classes on the university campus. At the elementary school, the activities are facilitated not by the student-teachers but by the teachers at the elementary school, most of whom do not usually teach in English. The students take part in group tasks involving subjects such as physical education and math, and other activities including a scavenger hunt in the school building. The children first meet together in the school gym.

In 2014, the elementary school gathering was scheduled on the second day. The video data of the children's initial play with basketballs and jump ropes in the gym indicate that instead of implementing small talk, they played together with mediations (balls and ropes), which appeared to help develop personal relationships among them. The video data captured this "embodied small talk" between the Japanese and Taiwanese children. Just as adults who are not familiar with each other would use small talk to open and smooth their conversations (see Coupland, 2000), the children opened their lines of communication with this embodied small talk.

A cognitivist approach to language acquisition has historically dominated second language acquisition research. Atkinson (2010) instead posits an embodied view of cognition, a sociocognitive approach, arguing that "because bodies link minds to the world -- we experience, understand, and act on the world through our bodies" (p. 599). One learns (languages) by social participation, continually engaging with others and experiencing the environment, learning "various means of and affordances for sensitive and dynamic adaptation, in other words, sociocognitive alignment" (Atkinson, Churchill, Nishino & Okada, 2007, p. 171). Sociocognitive affordances may include "associated tools" such as balls and ropes, "embodied tools like physical orientation, eye gaze, and gesture," and "socially defined purposes, situations, conventions, and participation structures," an example of which may be phatic communion or small talk (Atkinson et al, 2007, p. 172).



Figure 1. Chen has the basketball.

When the Genkidama children had a break between lessons, Chen, a Taiwanese child (in a green T-shirt), began to play with a basketball. He dribbled by himself, and the Japanese children (in the yellow T-shirts) watched him. Chen accidentally kicked the ball toward them when he dribbled. One of the Japanese children picked up the ball and he passed it to Chen.



Figure 2. Chen dribbles to the basketball hoop.

Then, they began to pass the ball to each other. When Chen dribbled to the basketball hoop, the Japanese children chased after him. Three minutes later, the Taiwanese children and Japanese children formed two teams and began to play basketball.



Figure 3. The children form teams and play basketball together.

Another video clip of the Genkidama children in the Meisei Elementary School gym shows how two Japanese girls (in yellow T-shirts) and a Taiwanese girl, Liao (in a pink T-shirt), were playing with a basketball.



Figure 4. Showing how to throw the ball.



Figure 5. Liao prepares to throw the ball.

They did not talk much, but instead, using gestures the Japanese children showed Liao how to throw the ball. Liao threw the ball, but it bounced off the basketball hoop.





Figure 6. The ball bounces off the basketball hoop.



Figure 7. Using gestures to tell Liao to move closer.

Japanese children then beckoned Liao to go closer to the hoop and try shooting again.

The Japanese and Taiwanese children were dynamically adapting to their situation as they engaged first in embodied small talk playing together with balls and jumping ropes, and then starting simple verbal communication. These kinds of behaviors have been observed throughout the video data collected in the Genkidama programs. We argue that this is part of the children's efforts at developing relationships and learning to communicate using their bodies first, and then their linguistic resources.

### **ELF Co-construction: Developing Rapport and Relationships**

Our data indicate that in a situation where an authentic purpose is given, the children make use of different modes of communication co-constructing practices (not form), rules and terms of engagement, and becoming responsible for the joint accomplishment

of goals (Canagarajah, 2013, p. 175). The video data of one of the Genkidama activities, the zoo walk, show how communication in ELF was naturally created by the children.

The zoo walk, which takes place at the end of the week in every Genkidama program, pairs a Japanese and a Taiwanese child together as a team. Each team is given a sheet of tasks. The tasks are to find certain animals such as an African elephant or Malaysian tapir and take pictures of them. The order of the tasks is different from team to team, so each team needs to find their own route. A handy zoo map written in English and some helpful illustrations are provided for each team, and large maps can be found in various locations around the zoo. The children are supposed to consult the maps and decide together which direction they should go in. The winding walkways of the zoo are very complex and it is not easy for the children to find the places they need to go to. They also need to come back to the entrance gate at an appointed time and report to the student-teachers how many tasks they have completed.

In the 2014 video data, Eito and Sunny, two 9 year olds, are walking around the zoo trying to complete their tasks. They are using the language resources and other affordances available to them.



Figure 8. Eito and Sunny doing the activity in Zoo walk

Excerpt 2.

- 1 Sunny: Wait, wait, wait (pointing to right side of his map)
- 2 Eito: Oh (pointing to the left side of his map) monkey, monkey (laughs)
- 3 Sunny: So many monkey! (2014/08/06)

Eito and Sunny had realized they could not communicate well by just using their mother tongues; Eito cannot speak Chinese and Sunny cannot speak Japanese. They instead

used multiple language and semiotic resources, gestures and maps, to finish the activity. Even though their English ability was limited, Eito and Sunny tried to communicate in English. They did not ask if they were required to use English, and they were only asked to achieve the task of finding certain animals. In the end, they used good teamwork and were able to find all of their animals using English and other available modes of communication.

A videotape of other students shows how English functioned as a medium of social interaction. Two Japanese students, Sana and Akiko, started to use English to talk with a Taiwanese child, Yen Yu, sitting in between them during a break in the lesson. The children began to develop a friendly conversation.



Figure 9 Akiko, Yen Yu, Sana are talking in break time

Excerpt 3.

- 1 Akiko: Do you have boyfriend?
- 2 Yen Yu: (Whispering to Sana) She has boyfriend?
- 3 Sana: (Nodding) Yes.
- 4 Akiko: Nah, Sana. Sana, yes.
- 5 Sana: No no no no.
- 6 Akiko: No, no, ah *Oyama sensei ga iou to shiteiru jinbutsu dewanai yo.*  
[The guy that Ms. Oyama might mention is not the guy (her boyfriend). ]
- 7 Yen Yu: English! (laugh)
- 8 Akiko: English, oh.(laugh)
- 9 Sana: Takah...

- 10 Oyama: Did you change your boyfriend again? Changed boyfriend?  
 11 Yen Yu: (Laughs)  
 12 Akiko: (Points to Sana) You said Takahashi,  
 13 Oyama: Really?  
 14 Akiko: No, no, no. he is not. *Soitsu wa nai wa.* [He is not the guy.]  
 (2014/08/07)

Sana, Akiko and Yen Yu are 12 years old. Akiko sometimes uses Japanese, however, she tried to talk with Yen Yu in English. For their conversation, English functioned as a medium of social interaction. They focused on the topic, about their boyfriends, and were not focused on accurate English as indicated by the dropping of the article before ‘boyfriend’ in lines 1 and 2. In other words, they accept both English and Japanese, even though Yen Yu cannot understand Japanese. They formed a good relationship by using both English and Japanese. These data indicate English as a lingua franca was constructed, albeit very simply, in this transborder space.

### **ELF Co-construction: Perceived Use of Strategies**

Often times in the ELF situation, English is not the only shared language. Codeswitching can be used strategically in communication. Research studies have shown that the practice of alternating or mixing languages is not only common, but serves as an important communication strategy (Myers-Scotton, 1993). The children in the following excerpt indicate that they used the languages available to them.

Excerpt 4.

- 1 Interviewer: (Did you talk) in English?  
 2 Risa: *Eigo to Nihongo to Chuugokugo. Sensei ga Chuugokugo wo oshiete kureta. Chotto dake Chuugokugo.* [In English, Japanese, and Chinese. The student-teachers taught me Chinese. So a little Chinese.]  
 3 Interviewer: When did you use English?  
 4 Risa: *Iro wo kikareteiru toki, “Hayaku” tte ii takatta. Gurupu no toki yori pea no toki.* [When I wanted to say ‘Hurry up’ and when I asked color. Mostly in pair works rather than group work.]  
 5 Interviewer: Why did you use English?  
 6 Risa: *Nihongo shiranai kara. Ato eigo benkyo shite irukara.* [They don’t understand Japanese. And I am learning English.]  
 7 Interviewer: When did you use Chinese?  
 8 Mao: *Tamadoubutsukoen.* [In the Tama zoological park.]  
 9 Risa: *Aisatsu to jikoshoukai* [Greeting and when I introduced

- myself.]  
 10 Interviewer: Why Chinese?  
 11 Risa: *Eigo ha gakkō de yatta kedo, chuugokugo wa yattenakute atarashii.* [I have used English but not Chinese in school. So it's new to me]  
 12 Mao: *Chuugokugo tsukatte mitakatta.* [I just wanted to use Chinese.] (2010/08/06)

As participants in the Genkidama project, Risa and Mao picked up some Chinese and Otuthe Taiwanese children learned some Japanese while staying in Japan, Rather than relying entirely on English, they said they used Japanese, Chinese and English as resources. For example, Risa and Mao used Chinese when they introduced themselves. In other words, their subjectivity toward English had changed though their interaction with the Taiwanese children.

In the next excerpts, two students are responding to the interviewer's questions regarding their work and efforts in the Genkidama activities. In their recollections, we can see the possible use of strategies as they attempt communication in ELF.

#### Excerpt 5.

- 1 Interviewer: How did you do in the activity?  
 2 Takuro: *Eigo de yatta hōga hayaku dekiru kara.* [(We) can do it faster if (we) do it in English.] (2013/08/07)

Takuto appears to have found a practical advantage in using lingua franca English when he and his team were involved in a task completion activity. As Firth (2009, p. 162-163) argues, speakers in ELF interactions may be able to monitor each other's language proficiency and make decisions as to what is appropriate or advantageous to use; in ELF interactions, speakers show "mastery of strategies for the accomplishment of accommodation of diverse practices and modes of meaning."

#### Excerpt 6.

- 1 Interviewer: How did you do in the activity?  
 2 Seina: I did not know the word 'friendship' and I said, "I think this can make our friends' ..... Heart?" Then Katherine said, "Ah...friendship."  
 (2013/08/07)

In this excerpt, Seina is recalling a conversation that she had with one of her Taiwanese lesson mates, Katherine. She recalls that she used the word, ‘heart’ for ‘friendship.’ Seina was perhaps searching for a word like ‘kindness’ or ‘empathy.’ She appears to have used paraphrasing as a communication strategy, and in her reply, Katherine seems to have understood or accepted Seina’s idea. As Arano (2013) argues, it is important for children to acquire and utilize communication strategies.

### **Conclusion: Development of Performative Competence**

Our data show that in facing a real-life translanguaging situation, the children used a number of resources in their attempts to effectively communicate with other children. This translanguaging space required the development and deployment of performative competence by the children, and as a result, the children gained more opportunities for working in the language. The narrative data indicate that the identity of the children may change from a learner of English as a target language to include the identity of an ELF user. We adopted an alternative approach to viewing SLA in which mind, body, and world are functionally integrated.

The non-native English speaker teachers, including the Taiwanese teachers, international volunteers, and university students, in this Genkidama project were not fluent speakers themselves. The NNS teachers communicated with the other project participants by employing communication strategies and their limited English. Each NNS teacher could be seen as a model of an ideal foreign language speaker who integrates all of their communicative resources. How was English as a lingua franca constructed during the intercultural communication activities in which Japanese and Taiwanese children were working with multi-national volunteers? The Japanese children’s identities may have begun to grow to include the identity of a speaker or learner of English thus perhaps enabling them to use communication and discourse strategies and appropriate all the linguistic resources and modes of communication available to them.

## **Implications**

This study does not advocate that every school or teacher set up a translingual classroom situation consisting of children from different cultural backgrounds in order to facilitate foreign language learning. It is not always possible or easy to establish the kind of translingual space described in this study. Rather, in investigating the Japanese and Taiwanese children's use of language and their identities, the findings of the present study implicate ways to help facilitate the language learning of Japanese children.

ELF identities can be developed through a holistic approach to teaching which is not always found in the traditional English classroom in Japan. Providing a space where communicating with the use of multiple communicative resources, including English, in the early stage of elementary school language education can help students develop an EFL-user identity and implement a positive attitude toward communication. When children become fifth and sixth graders, many begin to see English as a critical academic subject, a subject they must master if they wish to go on to higher levels of education, which may constrain their use of English as they are faced with the need to memorize and recognize standard forms of English. Translingual-type spaces should be provided before children become cognizant of and pressured by the academic value placed on learning correct English in the Japanese schooling context.

Past research studies (e.g. Fennelly & Luxton, 2011; Sugiyama, 2015) have indicated a reluctance on the part of Japanese homeroom teachers to facilitate foreign language activities because they feel their knowledge of English is not sufficient. However, if teachers have opportunities to develop awareness of ELF practices and identities, they may realize that they need not be language teaching specialists but rather act as models of practical communication, of competence worked out through performance as is evidenced in the translingual practices around the world. A meta-theoretical awareness of ELF might help learners and teachers to actively participate in ELF interaction. As Genkidama cannot be easily duplicated in regular classrooms in Japan, the homeroom teacher can act as a performer of expert communication with the Assistant Language Teacher. An ELF approach, as in the Genkidama Project, may lead to proactive teaching and learning thereby helping English language learning

development. A proactive communicative approach in the classroom may lead to better results.

## References

- Arano, Y. (2013). A foreign language teaching method that fosters proactive attitudes toward communication (コミュニケーションへの積極的な態度を育成する外国語活動の指導方法). In Kanagawa Prefectural Education Center (Ed), *Long term research leave report*. 11 Kanagawa Prefectural Education Center. pp.31-36.
- Atkinson, D. (2010). Extended, embodied cognition and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 31 (5), 599-622.
- Atkinson, D. (2011a). A sociocognitive approach to second language acquisition: How mind, body, and world work together in learning additional languages. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge. pp. 143-166.
- Atkinson, D. (2011b). Introduction: Cognitivism and second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge. pp. 1-23.
- Atkinson, D., Churchill, E., Nishino, T., & Okada, H. (2007). Alignment and Interaction in a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, ii, 169–188.
- Benesse. (2015). 【小学生】2018年から学校での英語教育はどう変わるの?  
Retrieved from [http://faq.benesse.co.jp/faq/show/12621?site\\_domain=soudan](http://faq.benesse.co.jp/faq/show/12621?site_domain=soudan)
- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*. 91. 863-876.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 923-939.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.
- Cheung, C., & Sung, M. (2016). Introduction. *Journal of Asia Pacific Communication*.  
in Coupland, J. (Ed.). (2000). *Small Talk*. Essex: Pearson Education Limited.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Hoboken:



Wiley-Blackwell.

- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*. Harlow, England: Longman.
- Fennelly, M., & Luxton, R. (2011). Are they ready? On the verge of compulsory English, elementary school teachers lack confidence. *The Language Teacher*, 35(2), 19-24.
- Firth, A. (2009). The lingua franca factor. *Intercultural Pragmatics*, 6 (2), 147–170.
- Firth, A., & Wagner, J.. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300.
- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations of a reconceptualised SLA. *The Modern Language Journal*. 91. 800-819.
- Greese, A., & Blackledge, A. (2010) Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching. *The Modern Language Journal*. 94 (1). 103-115.
- Hawkins, M. R. (2005). Becoming a student: Identity work and academic literacies in early schooling. *TESOL Quarterly*, 39 (1), 59-82.
- Honna, N., & Takeshita, Y. (2002). English education in Japan today: The impact of changing policies. In W.K. Ho & R.Y.L Wong (Eds.), *English language teaching in East Asia today: Changing policies and practices*. Singapore: Eastern Universities Press.
- Hornberger, N. (2007). Biliteracy, transnationalism, multimodality, and identity: Trajectories across time and space. *Linguistics and Education*, 18(3-4), 325-334.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. *Englishes in Practice 2015*, 2 (3), 49-85. DOI 10.1515/eip-2015-0003.
- Kameda, M. (2013, December 31). *English to get 2020 push but teachers not on same page*. Retrieved from <http://www.japantimes.co.jp/news/2013/12/31/national/english-to-get-2020-push-but-teachers-not-on-same-page/#.VrAKz7J97IV>
- Lantolf, P. (2000). Sociocultural Theory: A unified approach to L2 learning and teaching. In J. Cummins & C. Davison. (Eds.), *International handbook of English*

- language teaching*. NY: Springer Science +Business Media, LLC. pp. 693-701.
- Leichsenring, A., McBride, P., Ogane, E., & Milliner, B. (2015). English as a lingua franca: Toward changing practices. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), *JALT Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Lucas, J. (1984). Communication Apprehension in the ESL Classroom: Getting Our Students to Talk. *Foreign Language Annals*, 17 (6), 593–598.
- Mauranen, A. (2009). Introduction. In A. Mauranen, A. & E. Ranta (Eds), *English as a lingua franca: Studies and findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. pp. 1-7.
- Matsuoka, R. (2008). Communication apprehension among Japanese college students. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 12 (2), 37-48.
- McArthur, T. (2002). English as an Asian language. *ABD*, 33 (2), 3-4.
- McCroskey, J. C., Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (1985). Communication apprehension among Japanese students in native and second language. *Communication Research Reports*, 2, 11-15.
- MEXT. (2014). グローバル化に対応した英語教育改革実施計画. Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf)
- Miyahara, M. (2015). *Emerging self-Identities and emotion in foreign language learning: A narrative-oriented approach*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon.
- Nihon Eiken Kentei Kyokai. (n.d.). Eiken. Retrieved from <http://www.eiken.or.jp/eiken/en/>
- Nishino, T. (2011). Japanese high school teachers' beliefs and practices regarding Communicative Language Teaching. *JALT Journal*, 33(2), 131-155.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson.
- Norton, B. (2013) An identity approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge. pp. 73-94.

- Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*, 27 (2), 250-267.
- Seidlhofer, B. (2009). Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*, 28(2), 236-245.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Sugiyama, A. (2015). Jido Eigo kyoiku no hyoka-komyunikeshon katsudo ni tsuite no kosatsu [Evaluation of English for children-A study of communication activities. *Meisei International Studies*, (7),15-27.
- Tahira, M. (2012). Behind MEXT's new course of study guidelines. *The Language Teacher*, 36(3), 3-8.
- Tanaka, H. (2014). Lying in intra-Asian business discourse in an ELF setting. *International Journal of Business Communication* 2014, 51(1) 58–71.
- Tanaka, H., & Ogane, E. (2011). Promoting Translocal and Transnational Agency: A Multifaceted Learning Community in Japan. In K. Davis (Ed.), *Critical qualitative research in second language studies: Agency and advocacy*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. pp. 367-396.
- Willox, A.C., Harper, S. L., Edge, V. L., 'My Word': Storytelling and Digital Media Lab, & Rigolet Inuit Community Government. (2012). Storytelling in a digital age: Digital storytelling as an emerging narrative method for preserving and promoting indigenous oral wisdom. *Qualitative Research*, 13(2), 127-147.



## CHAPTER 3

### 日本の小学校における英語教育

杉山 亜耶 (Aya Sugiyama)

#### 小学校英語教育

##### 日本の英語教育改革の経緯

日本の英語教育において、開始時期の検討を進めることが文部科学省(文科省)によって提言されたのは、1986年のことである。その後、1992年には、研究開発学校が指定され、国際理解教育としての英語教育の実践的導入がされた。1996年には、小学校段階での外国語教育について、教科として一律に実施する方法は採らないが、総合的な学習の時間や特別活動の時間等を利用して、外国語に触れる機会を持たせることが適当であるとした。1998年の学習指導要領の改訂で、「総合的な学習の時間」が設定され、全国の小学校で、英語活動が行われるようになった。さらに2002年、『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想が策定され、小学校における英語活動が広まってきた。小学校英語活動実施調査によると、英語活動の実施率は、2003年度の約88%から2007年度には97%となっている。このことから、2007年度には、ほとんどの小学校で、英語活動が行われてきたことが分かる。このような実態も踏まえ、2008年の学習指導要領改訂では、小学校第5学年及び第6学年に外国語活動が位置づけられた。移行措置期間である2009年4月以降、多くの小学校が前倒しで外国語活動の実施を始め、2011年4月より、小学校学習指導要領全面実施に伴い、小学校5、6年生を対象に外国語活動が導入された。

文科省は、2011年4月からの小学校外国語活動本格実施を前に、共通教材として「英語ノート」を配布した。外国語活動を先行実施している小学校では、「英語ノート」が定着していたが、2012年度より「英語ノート」は廃止され、「Hi, friends!」が配布されることとなった。しかし、公立小学校の外国語活動に対する指導体制への課題は多く、外国語活動実施に向けての研修は実施してはいるものの十分とは言えず、英語の専任教員を配置していない教育委員会も多いため、ALT任せになっている学校も少なくない。そのため、指導内容については、共通教材によってある程度統一されてはいるが、ALTの雇用については、自治体の財政状況による差が大きく、指導方法

も統一されていない状況である。

### 私立小学校における英語教育

私立小学校では、積極的に英語教育を行っている学校が多い。文科省(2015)の調査によると、2005年度に英語教育に取り組んでいる私立小学校は、私立小学校全 194 校の中で、回答を寄せた 148 校のうち 135 校であった。私立小学校の受験情報を見てみると、私立小学校では、小学校から中高等学校へと一貫した教育を行うことができるのが利点として挙げられる。英語教育に力を入れている学校も多く、外国人教師による授業や、中学、高校の英語専科の教師が小学校の授業の一部を受け持つこともあり、一貫した英語教育を受けることができるのが特徴である。学校によっては、中学英語との接続を図り、高学年からライティングやリーディングといった本格的な授業も設けている。国際理解教育として、海外研究旅行を実施する学校も増えている。また、小学 1 年生から週 5 時間の英語の授業を実施している学校や幼稚部から英語教育を開始している学校もある等、各私立小学校がそれぞれの教育方針をもとに特色のある英語教育を行っている。

このように、私立小学校では、公立小学校で外国語活動が全面実施される前から、英語教育に力を入れ、独自のカリキュラムを確立してきた。その方針や指導方法は学校により異なるが、中学校・高等学校まで一貫した英語教育や指導者の充実など、私立小学校ならではの教育が行われてきた。

### 公立小学校における外国語活動の現状

「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」によって、公立小学校では外国語活動必修化が進んできた。文科省は中教審の教育課程部会と小学校部会に対して、「小学校高学年の英語活動を週に 1 時間ほど新設するかわりに、総合的な学習の時間は週 1 時間程度減らす」という英語活動必修化へ向かう内容を含んだ学習指導要領の改訂と小学校の教育課程に関する素案を提示した。結果的に、2008 年度の学習指導要領改定を受け、2011 年度より、全国の小学校において、新学習指導要領が全面実施され、5・6年で年間 35 単位時間の「外国語活動」が必修化された。「外国語活動」では、音声を中心に外国語に慣れ親しませる活動を通して、言語や文化について体験的に理解を深めるとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成し、コミュニケーション能力の素地を養うことを目標としてきた。そのため、現在、公立小

学校では、歌やゲームなどを通じて英語に親しむ内容が行われている。

さらに、文科省は、2020年度までに、「外国語活動」の開始時期を現在の5年生から3年生に前倒しし、5・6年生に関しては、教科化を検討している(私塾界、2013)。3・4年生で週1～2単位時間、5・6年生で週3単位時間の実施が想定されている。それに伴い、5・6年生では、検定教科書を使用し、成績評価も導入することになる。今まで避けられる傾向にあった、基本的な読み書きなども、今後取り入れられる予定である。

2011年度より始まり4年間行われてきた5・6年の「外国語活動」において、指導法や教材、評価の在り方、指導者等、様々な課題が見えてきている。今後、「外国語活動」を3年からはじめ、5年から教科化するに当たって、さらに多くの課題が出てくることが予想される。このような現状の中で、公立小学校において、児童がコミュニケーション能力の素地を養うためには、基本となる言語知識としての英語能力と、コミュニケーションの基盤となる国際理解との統合的な学習が有効なのではないかと考える。

本研究では、公立小学校の教員の視点から、国際理解、英語能力、コミュニケーション能力の3つを統合的に教える試みを持った明星サマースクールプロジェクト(MSSP)<sup>3</sup>の中で行われた、元気玉プロジェクトで児童の学習の分析を試みる。この分析を通して、公立小学校での英語教育における指導法や教材、教師の役割等を考察し、今後の小学校英語教育の方向性を提示することをねらいとする。なお、私立小学校における英語教育のケーススタディは本書の48ページで紹介している。

## 小学校における外国語活動の成果と課題

### 文科省(2015)による各種調査より

小学校において、5・6年の外国語活動を行ってきた結果、小学生の76%が「英語の学習が好き」、91.5%が「英語が使えるようになりたい」というように、児童の関心・意欲面においての成果が見られている(平成25年度 全国学力・学習状況調査)。また、小学校で外国語活動を経験してきた中学1年生の生徒に対して、外国語活動導入によって「成果や変容がとてもみられた」「まあまあみられた」と感じる教員が

---

<sup>3</sup>明星大学で、2002年度から始まったプロジェクトで、大学生が夏休みを利用して、世界各国から集まった国際ボランティアと共に、小中学生を集め、国際理解、英語能力、コミュニケーション能力の3つを統合的に教える試みである。

78%であった。その成果としては、「外国や異文化に対して興味をもっている」「英語の音声に慣れ親しんでいる」「英語を使って積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度が育成されている」「中学生の聞く力が高まった」といった項目が挙げられている(平成24年 小学校外国語活動実施状況調査)。

一方、課題も多く挙げられている。まずは、学習者である児童に関する課題として、「小学校高学年は、抽象的な思考力が高まる段階であるにも関わらず、体系的に学習を積んでいないがために、学習内容に飽き足らない児童が見られる」ことが指摘されている。さらに、小学校において英単語・英語の文を「読むこと」「書くこと」をしておきたかったという中学生の意見も多い。

次に、指導者の課題として、「外国語活動の実施に当たって、準備や打ち合わせの時間の確保」(51.3%)、「教員の指導力」(44.9%)、「ALT等の外部人材との打ち合わせ」(30.0%)、「外国語活動に関する教員研修」(23.8%)が挙げられている。

また、同調査において、小中連携の観点からの問題も指摘されている。「小学校において中学校での指導を意識した指導が、中学校においては外国語活動を踏まえた指導が不十分である」ことが課題として挙げられている(文部科学省、2014)。

### 公立小学校の実態より

東京都公立小学校で7年間、教諭として勤務し、その内5年担任1回、6年担任3回と、計4年間、高学年を担当し、実際に外国語活動を行ってきた。その経験から、小学校外国語活動の成果と課題を考察する。

まず、成果として、児童の関心の高さを感じている。外国語活動を楽しみ、英語に興味をもつ児童が多く見られる。このことは、著者の勤務する小学校で行っている児童の実態調査からも見えてくる。各教科、領域に関するアンケートの「外国語活動は好きですか」という項目に対して、27年度の調査では、6年生の89%、5年生の97%が肯定を示す「○」を選んでいる。このアンケートの結果は、80~90名程度の母数に基づくものであり、一般化することはできない。

また、中学校の英語専科教員からは、小学校で外国語活動が導入されて以降、「生徒の英語によるコミュニケーションに対する積極性が高まった」「英語を聞き取れる生徒が増えた」「英語による会話のやり取りができるようになった」といった成果を実感する声も挙げられている。

一方、課題も多くあり、実施時数の半分以上の時間、児童と関わるALTとの打ち合



わせの時間はほとんどなく、また、委託という契約上の制約も多い。また、学校の中でも、外国語活動に関わった経験のある教師は少ない。今年度、15人の担任がいる中で、外国語活動が導入された2011年度以降に外国語活動に関わった教師は5人である。3年生以上の学年で、教科担任を推進しているため、高学年では、外国語活動を教科担任で行うことも少なくなく、特定の教師に関わる状況もある。

中学校の英語専科からは、会話によるコミュニケーションの向上の一方、読む、書くといったことに対する抵抗感も感じるといった意見がある。小学校で外国語活動を経験した中学生たちは、文字の導入で躓きを感じているようである。2020年度の小学校外国語活動教科化に伴い、文字導入の一部前倒しが予定されている。小中連携を上手く図り、中学校への接続をよりスムーズにするよう配慮が必要となる。

### 元気玉プロジェクト

元気玉プロジェクトとは、2010年から始まったMSSPの中の活動の一つである。台湾から台中教育大学附属小学校に通う子どもたちを招き、台湾と日本の小学生が一緒に活動をしている。日本の参加者は大半が公立小学校に在籍する児童である。それぞれの国の小学生が、お互いに、様々な手段を使って積極的にコミュニケーションを図れるよう、ペアやグループによる活動を多く取り入れている。使用する言語は英語に限定せず、お互いを理解し、共同作業をすることを一番の目的とすることで、積極的な関わりを推奨している。そのような状況の中で、お互いの共通言語として、共通理解できる英語を自主的に使用し、英語によるコミュニケーションの楽しさを味わうことができる。元気玉プロジェクトで行った活動例は以下の通りである。

#### 【can tower】

- 1 台湾の小学生と日本の小学生(AとB)でペアになり、Aがカードを引き、Bに色を伝える。
  - 2 Bは、Aから教わった色の缶を取りに行く。
  - 3 Bの持ってきた缶を置き、Bがカードを引きに行く。
  - 4 Aは、Bから教わった色の缶を取りに行き、持ってきた缶を積んでいく。
- ①～④を繰り返し行い、協力して制限時間内にできるだけ高く缶を積んでいく。

#### 【zoo walk】

台湾の小学生と日本の小学生でペアになり、指示が書かれたカードをもとに動物

園を歩きながら課題を達成していく。カードには、探す動物や、その場所でやることなどのタスクが日本語、中国語、英語等、様々な言語を使って書かれている。日本語で書かれたタスクは日本の小学生が読み、台湾の小学生に分かるように伝えながら一緒に活動する。中国語で書かれている場合は、その逆である。英語で書かれている課題に関しては、日本の小学生と台湾の小学生と一緒に読み、理解を確認し合う場合もあるが、多くの日本の小学生は、英語を読むことを習っていないので、台湾の小学生が読み、日本の小学生に伝える場合もある。日本の小学生と台湾の小学生が、お互いに自分の分かることを伝え、確認し合いながら、課題達成を目指し活動を進めていく。

### 【fruits bingo】

- 1 台湾の小学生と日本の小学生でペアになり、1枚のビンゴシートをもらう。ビンゴシートには、果物の名前が日本語か中国語を使って書かれている。
- 2 1人が教室の後ろにいる教師の持っている袋から果物の名前が書かれたカードを引く。日本の小学生は中国語で書かれたカードを、台湾の小学生は日本語で書かれたカードを引く。
- 3 お互いに自分の引いたカードが何のカードかを、ペアになっている相手に尋ね教えてもらう。
- 4 自分の引いたカードに書かれている果物の絵カードを取りに行く。絵カードは、教室の前にあるホワイトボードに様々な果物の絵が貼ってあり、その絵の後ろに置いてある。
- 5 ビンゴシートに書かれている果物の文字の上にその果物の絵カードを貼って、ビンゴを完成させていく。

元気玉プロジェクトでは、このように、母語が違う日本の小学生と台湾の小学生が、様々な言語が使用される環境の中で、お互いに自分の分かることをペアに伝え合いながら、一緒に活動し、課題を達成していく。言語の使用に制限はないが、お互いが理解し合うために、子どもたちは英語を選択し、使用することが多くなる。5年間行ってきた元気玉プロジェクトでは、毎年台湾の小学生約10人と日本の小学生約10人が参加した。元気玉プロジェクトは午後に開催されているプロジェクトで、日本の参加者は、午前中にMSSPの英語クラスに参加し、英語の学習をしている。このプロジェクトでは、台湾の小学生と日本の小学生と一緒に活動するため、英語を使用する必然

性の強いプロジェクトである。

## 概念的枠組み

### **Sociocognitive Theory**

外国語特に第二言語をどのように学習していくのかに焦点を置いた研究領域である第二言語習得の分野においては、従来は言語学習というのは個人レベルの認知という理解をもとに研究がすすめられてきた。第二言語習得の研究は、認知心理学の理論を基盤に、学習者の言語習得のプロセスや学習の要素がその研究の中心となっている。しかし近年 Davis (2011) Atkinson (2011)などが、従来の習得論を支える根強い認知心理学に基づく研究主義に批判を唱え、言語習得が社会的なものであり、これまでの研究の中心となってきた個人レベルを越えたものであることを議論している。結果として、新たな第二言語学習の研究が、従来の枠組みを超えて進められている。これらの研究では、言語形成を個人的発達とはみなさず、学習の場の環境、社会的コンテクストを大きな要素としてとりあげている。Atkinson (ibid)の提唱する **Sociocognitive Approach** は、第二言語習得が、学習者が生得的に持っているものに加えて環境、体の動きなどの社会的文脈が重要な要素であるということを論証している。Atkinson (2011)は言語とは環境的・社会的・過程的存在であり、言語は実践であるという理解のもとでの研究という方向性を示している。話者による言語での意味の構築は社会の中で行われているという考え方である。環境や動作、などの社会的な要素が言語発達の重要な要素として取り上げられる必要があるということである。本研究では、この **sociocognitive approach** をもとに、子どもたちの外国語使用を環境、それぞれの場での子どもたちの動きなどの社会的な要素をもとに分析していく。

### **Lingua franca**

Atkinson らの言語習得観にもとづいた、共通語である英語(*lingua franca*)によるコミュニケーションに新しい解釈を加えたのが、Canagarajah (2013)である。Canagarajah は自身の出身地であるスリランカでの多様な言語が使われる状況と、その中で共通語としての英語が使われている状況からの考察で、共通語としての英語が必ずしも文法的な正確さや、豊富なボキャブラリーを要求するものではないのではないかという着想を得ている。さらに実際の英語の母語話者ではない人たちの間における英語の使用のデータをもとに **lingua franca English**、すなわち多文化背景をもつ話者の間の英語を、

構造をもった言語としてとらえるのではなく、言語を超えた実践(translingual practice)としてみなすことを提唱している。共通語としての英語を実践としてみなすことにより、言語はその場のコンテキストや社会的な環境から作り出される不定形な構造をもった存在であるということである。これは現在の学校における英語教育にも影響を与えている。すなわち「自分の英語の正確さに自信がなくても、英語、英語を使う人々、そしてその文化を尊重する姿勢は重要である(英語教育 2013, 3, p.45)」。といった議論がこれにあたる。とりわけ異文化の話者との会話の中では lingua franca English としての実践が重要になる。そのためには「相互理解を図るための相互調整の訓練の必要性(英語教育 2013,10, p.35)」が指摘されている。本研究では日本人と台湾人の子どもたちの間で使われる言語を、言語をこえた実践として観察することにより、それらの実践における重要な要素を洗い出す。

## Identity

グローバル化を含めた社会的な大きな変化の中で議論されている第二言語習得理論の分野での新しい方向として、もう一つ上げられるのが、Norton (2000)らによって議論され続けられている学習者のアイデンティティである。アイデンティティは発達心理学者であるエリクソン(1973)によるもので、自我同一性として和訳された、個人により自分自身の理解を指す言葉として使われていた。しかし第二言語習得の分野において Norton (2000)はより社会的な自我、すなわち社会の中で自分はどのような存在であるかという理解としてアイデンティティという言葉を使い、言語学習とアイデンティティの関係を論じている。ポスト構造主義的なディスコース研究で用いられる Davies and Harre, (1990)によって論ぜられた、個人の社会の中でのポジショニングとしての主体(subjectivity)に近い意味で Norton はこの identity をとりあつかっている。これまで述べた本研究の社会的な視点を、確保するためにも、本論では学習者の認識する自分自身の社会的な位置づけをアイデンティティという言葉を使って論じていく。

## 元氣玉プロジェクトにおける児童の言語使用と英語学習

### 子どもたちの Embodied Smalltalk : 遊び(体→言葉)

子どもたちのコミュニケーションは、遊びから始まっている。大人の場合、人間関係を構築するために、初対面の相手と雑談(small talk)を実践することを過去の研究が示している。(Coupland, 2014)しかし、子どもの場合、コミュニケーションの初期段階と

して、遊びの中でも、ボールや風船を投げる、蹴る、追いかけることといった、言語を使用しない体を使った遊びが始まることが見えてきた。言葉を使わずに遊ぶことから始めて、必要に応じて、徐々に声をかけるようになっていった。子どもたちの言語の使用は、必要最低限といった感じであった。ところが、時間が経つにつれて、また、一緒に活動することを通して、少しずつ伝えたいことが増えてくると、身振り手振りを交えながらも、お互いに知っている単語を使って意思疎通を図り始めることが分かった。

台湾と日本の小学生は、自由に遊べる場所と時間を設定すると、会って数十分後には一緒に遊び始めた。初めは言葉を使わず、なんとなく始まったボール遊びだったが、時間が経過すると、会話とまではいかないが、味方のチームに声をかけるようになっていた。また、他のグループでは、遊びに誘ったり、遊びの提案をしたりするなど、声を掛け合って遊ぶ様子も見られた。

#### 【写真1 日本の小学生と台湾の小学生の初対面の関わり】



元気玉プロジェクトに参加した台湾の小学生が、日本の私立小学校の小学生と交流した際、休み時間になると子どもたちはボールを使って遊び始めた。台湾の小学生(緑色のTシャツ)がボールを投げ、日本の小学生たち(黄色のポロシャツ)と一緒にパスを始めた。始めはお互いに無言でボールを投げ合っていたが、数分経つと、チームに分かれ、バスケットボールが始まった。試合形式の遊びが始まると、お互いに声を掛け合い、パスを要求するなど、最小限ではあるが、言語を使用したやり取りを行うようになった。(2013/07/30)

子どもたちは言語を使わず遊び始めるが、遊ぶ中でお互いに必要に応じて言語を使用し始める。掛け声や名前を呼ぶといった簡単な発話から始まり、徐々に言語の使用

が増えていく。子どもたちが自ら伝えたい、話したいと思う要因は、英語の習得はもちろん、性別や年齢によっても違うことが見えてきた。英語や相手の国の言語を話すことに意欲的だったり、自信があったりすると、積極的に会話をする様子が見られた。

**【写真2 英語を使って会話をする日本と台湾の小学生】**



1 サナ： It has just clear something, ..... like..... a.....

2 Chen： うなずく (2014/08/04)

また、高学年になると体を動かして遊ぶことよりも、おしゃべりを楽しむ子も増えてくる。特に女子は、興味のある共通の話題で盛り上がっていた。日本の小学生2人と台湾の小学生1人と教師1人で話す中で、お互いの表情やジェスチャー、英語、日本語と様々な手段を使って意思疎通を図っていた。サナ、ハル、Yen Yuは教師である大山を含め、ボーイフレンドの話題で盛り上がっていた。ハルはあまり英語は得意ではないが、会話の内容は理解し、分かる範囲で英語を使用し、伝えようとしていることが分かる。

【写真3 英語を使ってボーイフレンドの話をする日本と台湾の小学生】



- 1 ハル: Do you have boyfriend?
- 2 Yen Yu: (サナにささやく) she has boyfriend?
- 3 サナ: (うなずきながら) Yes.
- 4 ハル: Nah, Sana. Sana, yes.
- 5 サナ: No No No No
- 6 ハル: No, No, ah 大山先生が言おうとしてる人物ではないよ。
- 7 Yen Yu: English! (笑う)
- 8 ハル: English, oh. (笑う)
- 9 サナ: たかは・・・
- 10 大山: Did you change your boyfriend again? Changed boyfriend?
- 11 Yen Yu: (笑う)
- 12 ハル: 高橋って言ったー。
- 13 大山: Really?
- 14 ハル: No, no, no. he is not. そいつはないわ。(2014/08/07)

英語があまり得意ではなくても、共通の話題で意思疎通を図ることで、英語を使用した会話を始めることもある。英語ができるかではなく、相手に伝えたいという思いが英語の使用に影響することが見えてきた。

以上のように、小学生が母語の通じない相手と関わりをもったときには、まずは言

語を使わずに遊び始めることが分かった。そこから、徐々に言語を使用する機会が増えていくことも分かってきた。しかし、子どもたちの自然な英語の発生を待っていたのでは、英語の使用は必要最低限となり、その量も年齢や性別、もともと持っている英語の知識によってばらつきがあり、その差は開く一方であると考えられる。そのため、子どもたちの言語使用が増えるような手立てが必要となってくるだろう。

### 課題達成のための英語使用

子どもたちが、コミュニケーションの手段として、自ら英語を選択し、使用していくことが多い場面は、台湾の子と日本の子と一緒に課題に取り組む時であった。その課題の中で、お互いが協力する必要がある時に、言語を使わないコミュニケーションに限界を感じ、言語の使用が増える。お互い相手の母語を話すことができないので、必然的に一番伝わりやすいのは、英語ということになる。そのため、課題を達成する過程でお互いに分かり合える英語を使うようになっていった。

#### 【写真4 動物園での活動】



1 Sunny: wait, wait, wait (地図の右側を指さす)

2 Eito: oh.. (地図の左側を指さす) monkey, monkey (laugh)

3 Sunny: So many monkey!

(2014/08/06)

英語学習経験のあまりない低学年であっても、共通の目的を与えることで、お互いに理解可能な範囲で言語を使用することが分かった。使用できる英語は少ないため、同じ言葉を何度も言ったり、相手が言った言葉を繰り返したりといったやり取りが多く見られた。

高学年になると、話せる単語も増え、より早く課題を達成するために英語を使用するようになっている。さらに、高学年では、英語がお互いの共通言語であることを理



解し、課題の達成に、英語を使用することが有利となることを理解して、英語を使っていることが分かった。

### 【写真5 活動後のインタビュー】



Q: どうやってやったの？ビンゴの時。

タクヤ: えーあのさー最初にさーだからー最初にー...例えばりんごって書いてあったらーそこをー俺が指さしてーA apple って言って、言ってあげてー、それで全部バナナとかもそういうのも全部言ってあげてー、で、今度はあっちがー、漢字でー？書いてあるやつをー指さしてー、でーそれを英語で言ってくれるからー、それでやって...それで分かった。

Q: Right right right! とかって言うより早かった？

タクヤ: うん。だってもう分かっているからー

Q: そっかー。英語が分かった方が、速かった？

タクヤ: うん。

(2013/08/07)

このインタビューを通して、小学生は、共同作業をする中で、より効率的に活動を進めるために、英語を使うことが効果的であることを実感していることが分かった。以上のことから、子どもの英語使用を最大限に増やすためには、英語の使用が有利に働くような共同作業が必要であると考えられる。このことから、ただ一緒の場において、自由に遊ばせるだけでなく、共同作業を通して、必然的に英語を話させるための手立ての必要性が見えてきた。また、学年が上がると、英語を使うことで、さらに目的を達成しやすくなるということに気づかせることも大切なことであると考えられる。このことに気づくことで、英語の必要性を感じ、学習意欲へつながることが期待される。

## Identity の変化(使用者を通して学習者へ)

異文化コミュニケーションを通して、子どもたちにとって、英語は「外国の人が話す言葉」から、「自分の使う言葉」に変化する。初めは、英語を話すことなく、遊ぶという関わりだけだったのが、1時間もしないうちに、少しずつ言葉が出るようになってきた。初期段階では、英語とも言えないような発話であるが、様々な活動を一緒に行う間に、言葉の果たす役割が徐々に増していき、最終的には言葉のやり取り自体を楽しめるようにまでなっていく様子が見られた。これは、子どもたちの中で、英語が「自分には関係のないもの」もしくは「相手のもの」から、「友達との関わりに必要なもの」へと変化したと考えられる。子どもたちは、使える英語を使って課題を達成することで、「英語を使えた」「英語を使ったら便利だった」と実感することができる。このことで、子どもたちにとって、英語は関係のないものではなく、自分も使うものとして、英語使用者としてのアイデンティティを獲得していくことになる。

### 【英語の使用に関するインタビュー】

Q: 台湾の子とどうやってコミュニケーションをとったの？

リナ: 英語。

Q: はじめから英語で？

リナ: はじめは全然しゃべれなかった。

Q: なんで話せなかったの？

リナ: 恥ずかしかった。すごい慣れたらしゃべれた。

Q: 英語で？

リナ: 英語でしゃべったり、日本語で言ったり、あと中国語、大人に教えてもらって中国語も少しだけ。(2010年8月上旬<sup>4</sup>)

この翌年、東日本大震災が起こった。その際、元気玉で仲良くなった台湾の子からリナの家へ電話があった。台湾の子が日本の地震を心配して、連絡を取り、2人は電話で1時間程会話をした。電話のため、表情やジェスチャーで伝えることはできないが、英語を使って会話をすることができていたようだ。(リナの母の話より)

はじめは英語で話すことに抵抗があったが、台湾の子と関わるうちに、英語を使ってコミュニケーションを図ることができるようになっていく。お互いの意思疎通のために、英語を使うことが増えてくると、英語を相手と分かり合うための手段として使用するようになり、さらに「話したい」「伝えたい」という気持ち、より相手に伝わりやすい英語の使用の増加へとつながる。

---

<sup>4</sup> 8月1日から3日の間にデータ収集をおこなったが、日にちが特定できていない。

また、相手との関わりが深まると、「今よりもっと話せるようになりたい」と考えるようになり、英語を勉強したいという気持ちが生まれてくる。そのため、英語使用者から、英語学習者へと、さらにアイデンティティが変化していくことも見えてきた。

### 【英語使用者から英語学習者への変化】

Q: 元気玉プロジェクトに参加してみてどうでした？

ユリナ母: 「もうちょっと英語がしゃべれたら、もっとしゃべれたのに。」って言って、もう英語の本とか用意して、勉強始めてるんですよ。これがきっかけでこれからもやりたいって思ってくれるといいなあって思います。(ユリナ母インタビューより)

英語を使う必然性のある環境の中で、お互いに意思疎通を図るための手段の一つとして英語を使用していくことで、子どものアイデンティティは英語使用者から、英語学習者に変化していく。この変化によって、さらに英語使用者としてのレベルを上げ、より高いレベルの学習者へと成長していくと考えられる。

### 考察

言語習得を社会的なものとし、言語は実践であるという考えのもと、5年間行われてきた元気玉プロジェクトで、日本の小学生と台湾の小学生と一緒に活動を行う様子を観察してきた。その中で、児童は、英語をコミュニケーションの手段の一つとして、言語を使用していることが分かった。その際、文法的に正しい英語を意識するのではなく、その場の環境において、お互いに理解し合える共通語として、英語は使用されている。この日本の小学生と台湾の小学生の言語をこえた実践から、以下のような母語が異なる児童の交流の特徴が挙げられる。

- 1 子どもたちのコミュニケーションは、言語を使用しない遊びから始まり、徐々に言語による意思疎通が増加していく。
- 2 子どもたちの言語使用の要因は、英語の習得、性別、年齢によって異なる。
- 3 英語の使用によって、意思疎通をより確かなものにする。
- 4 子どもたちは、英語をお互いの共通言語であることを理解し、課題達成のために効率的に英語を使用する。

このことから、小学生の英語学習には、まず、子どもが相手に興味を持って関わろうとすることが大切であると考えられる。そして、その相手と意思疎通を図るために、英語を使う必然性を感じられる活動を行うことが必要である。英語を使用することで目

的を達成することができることに気づかせ、英語の必要性、利便性を感じさせることで、児童の学習意欲を高めることができるだろう。

また、元気玉プロジェクトにおける英語を使用したコミュニケーションの実践の中で、学習者である子どもたちのアイデンティティの変化する様子も見られた。子どもたちは、自分とは異なる母語を話す相手と出会った際、言葉以外の要素を用いて、遊びを通してコミュニケーションを図り始める。まずは、相手と関わりをもつということが、コミュニケーションの第一歩となる。相手との交流をきっかけに、掛け声や呼びかけ、呼名といった、簡単な言語の使用が始まる。そして、英語を使った共同作業を通して、共通言語としての英語を使用し、自分の英語が相手に伝わることを実感する。子どもたちは、「英語は正しくないと話せない」ものではなく、「英語は使うと便利なもの」であると気づく。それによって、子どもたちは英語使用者としてのアイデンティティを獲得していく。

子どもたちは、英語使用者として、英語によるコミュニケーションを続けるうちに、伝えたいことが増え、もっと英語を使えるようになりたいと思うようになる。そのような思いから、子どもたちのアイデンティティは英語使用者から英語学習者へと変化する。このアイデンティティの変化は、子どもの英語教育にとって重要だと考える。まずは、英語を使って楽しい経験をすることで、英語を好きになること、そこから英語の便利さに気づくことを通して、子どもたちは、英語使用者のレベルを上げていくだろう。

また、この英語使用者としてのアイデンティティの獲得は、教師にとっても重要だと考える。現在、公立小学校では、教師の英語経験や研修の不足が課題として挙げられている。英語を教えた経験がなく、英語を使用した ALT とのやり取りにも自信を持ってない教師も多くいる。しかし、教師も共通語としての英語使用者であるというアイデンティティを獲得することで、英語を意思疎通の手段の一つとして使用していくことができるだろう。また、教師も英語使用者であるというモデルを見せることが、子どもたちが安心して英語を使える環境作りにつながると考えられる。

公立小学校では、2011年に外国語活動が必修化されてから、児童のコミュニケーション能力向上を目指して、児童が楽しく英語に親しめるよう、様々な活動を行ってきた。その中で、多くの児童が外国語活動を楽しみながら、外国や異文化に対して興味を持ち、英語の音声に慣れ親しむことができている。外国語活動を行うことが、英語を使って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につながっていると

言える。さらに、小学生の時に外国語活動を経験した中学生の聞く力が高まったという成果も出ている。しかし、ALT との打ち合わせ不足や教員研修の問題、読み・書きへの抵抗感、中学校への接続等、まだまだ課題も多くある。子どもたちの英語の実践の場から見えてきた、児童の交流の特徴を把握し、小学校における外国語活動に生かしていくことが、これらの課題の解決につながると考える。そして、共通語としての英語を知り、英語使用者としてのアイデンティティを教師が獲得することで、英語を実践と捉えた外国語活動を行うことができるようになるのではないかと考える。そのために、教員研修において、活動例など実践的な内容に加え、英語を実践した児童がどのように交流するのか知り、英語使用者として教師の役割について考えていくことで、これからの公立小学校において外国語活動をより充実したものにしていくことができるだろう。

## 参考文献

- Atkinson, D. (2011). Introduction: Cognitivism and second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge. pp. 1-23.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.
- Coupland, J. (2014) *Small talk*. London: Routledge.
- Davies, B., & Harre, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 20, (1), 43-63.
- Davis, K. (2011). Introduction. In K. Davis (Ed.), *Critical qualitative research in second language studies: Agency and advocacy*. Charlotte, NC: New Age Publishing. pp. 1-19.
- エリクソン, E.H. (1973). 自我同一性—アイデンティティとライフサイクル. 東京: 誠信書房.
- 私塾界. (2013). 小3から英語授業文科省検討 2020年度までの実施を目指す.  
<http://www.shijyukukai.jp/2013/10/1869> (検索日: 2015/12/18)
- 文部科学省. (2014). 【資料 3-1】 小学校における外国語活動の現状・成果・課題: 文部科学省. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/1347444.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/1347444.htm) (検索日: 2015/12/18)
- 文部科学省. (2015). 小学校英語の現状・成果・課題について.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/.../1358061\\_03\\_04.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/.../1358061_03_04.pdf) (検索日: 2016/01/04)



## CHAPTER 4

### 英語専科としての英語教育をどのように捉えるか

奥山 紅桃(Kurumi Okuyama)

#### はじめに

私は、私立小学校の英語科専科として、今後の明星小学校の英語教育をどう発展させていくべきかを課題とし、研究を進めることとした。その背景には、公立小学校で、2008年から「外国語活動」が導入され、現在2020年に向けて、3年生から英語教育を導入し、5・6年生では教科化されることがある。多くの公立学校では、今まで英語とは無縁であったクラス担任が指導することとなっており、市区町村の教育委員会も積極的に各公立小学校に英語のセミナーを導入し、クラス担任が英語教育の指導に携われるようにしている。

そこで、現在勤務している明星小学校の英語教育を学校の特色とするために、様々な活動を取り入れ、子どもの英語教育に対する姿勢がどう変化するのか、全教員との協力態勢をどのように作り盛り上げていくべきかを考え、この4年間研究を進めてきた。本研究は、校内研修や海外との交流活動を実施する中で、教員や子どもたちの英語教育に対する考え方や気づきにどう変化があったのかを分析したものである。

#### 明星小学校の英語教育の歴史

明星小学校では、昭和28年から英語教育を行っている。当時の英語教育は、読み書き中心の指導が徹底されており、小学校1年生からアルファベットの書き方を授業の中で指導していた。そして、過去の高学年のテストを見てみると、月名(1~12月)や、はさみ、鉛筆など日常生活で使われる名詞の綴りのテストを行っている。(当時のテストが、現在も英語室に残っている。)

現在は、“A Systematic Approach to Gaining Basic Communication Skills”を英語科のテーマとし、子どもたちがコミュニケーションの楽しさや世界の人たちとの交流を自ら体験する・できることを重視し、子どもたちの発達段階を考慮した学習内容を実践している。1~6年生の授業を外国人講師と日本人教師のTT体制で行い、授業時数は、1~5年生は週1回(40分)、6年生は週2回(40×2=80分)である。

平成28年度より各学年一コマずつ英語の授業数が増加し、英語科教員の増員が決定した。そして、国内留学や海外留学の導入の検討を進めている。今後、カリキュラムについては検討していく予定だが、英語教育を学校の特色とする上で、学校の全教員で英語を使うことを目標に、より一層教育活動を効果的に推し進めることで、子どもたちが毎日英語に触れられる環境にしていきたいと考える。

小学校段階における英語教育では、英語に興味を持たせ、「英語を勉強する必要性」を子どもたちに理解させることが重要だと考えている。学習指導要領で示された「生きる力」の育成は、グローバル国際社会である今、「英語力」「コミュニケーション力」は必要不可欠である。

### 「言語」に対する疑問

学校現場では、「正しい発音の英語を話したい。」とか、「正しい英語で話すためには、英語のネイティブと話すことが一番！」などの子どもたちの声をよく耳にする。しかし、実際に私が現場に立って英語の指導をしていて、本当にそうなのだろうか、と疑問を持つようになった。それは、第二言語として英語を学習している人たちにとって、私が指導している英語の発音や文法は、間違った英語として指導しているということになるのだろうか、と思ったからである。それから、「正しい英語」とは何なのかを日々考えるようになった。もし、世の中に「正しい言語」が存在するのなら、それはどんなものなのか。「正しい英語とは、アメリカンイングリッシュ？ブリティッシュイングリッシュ？」「正しい日本語は何？標準語？じゃあ方言があると、日本語も間違った言語になるのだろうか？」と…。「言語」の「正しさ」とは何だろうか。私は、そんなことを考えるようになったことから、英語を第二言語とする者同士が英語でコミュニケーションをとる過程で、どのような気付きや考え方の変化が見られるのかを研究してみたくなったのである。

私が中学高等学校から小学校に移動してからの4年間で、クラス担任の協力を得て、一緒に英語活動に取り組むことで、英語科以外の教員の英語教育に対する考え方、また子どもたちがどう変化したのかを報告する。



## 明星小学校の英語活動

### (1) 〈English Week〉

English Weekとは、英語科が決めた日常生活でよく使用される以下のような簡易なフレーズを、学校生活の様々な場面で児童が使用する一週間である。

【写真1:学校内に掲示したポスター】



この活動の初回は、“English Day”として、“Excuse me.”のフレーズを一日のみ使うこととした。

第一回目のEnglish Day終了後、教員にアンケートを実施し、子どもたちの様子、今後実施するにあたっての意見を聞いた。(35名中26名が回答)

アンケートからは、「英語を使うとても良い機会だと思った。」「English Dayという取り組みはぜひ継続してほしいが、英語科ばかりに頼らず、みんなでアイデアを出し合わないと思わないと思う。」「英語を身近に感じる事ができて大変よかった。」「教員も気軽に取り組めた。」「このEnglish Dayのみならず、教員が英語教育に対して前向きに取り組むことが、必要だということがわかった。」「教員の取り組み方、声掛け次第で子どもの取り組みは変わると思った。」「朝すぐは意識できていない子どもたちであったが、2・3時間目と過ごしていくうちに慣れ、友達にも

『“Excuse me”だよ。』と教えてあげる前向きな声も聞かれた。」と、この活動に賛同する声も多かった。そして、アンケートにあった改善点を参考に、2回目からは期間を延ばしEnglish Weekと名前を変更して活動を行った。また、学校中に掲示するポスター(写真1)の数を増やし、児童の目線に合わせるなど貼る位置も工夫した。

第2回目のフレーズは、“Thank you.”。第1回目と異なる点は、各クラスでフレーズのポスターを担当が自身で印刷し、児童がいつでもそのフレーズを目にすることができるよう教室に掲示するという点である。結果的に、ポスターを自身で印刷し教室に掲示しているクラスは圧倒的に少なく、またフレーズ使用頻度も、全体的に減っていた。残念ながら、この時点では教員の英語活動への理解はまだ十分なものではなかったと

言える。

第3回目の実施にあたり、より積極的にフレーズを使用できるよう教員にも再度声掛けをし、ポスターも全クラス・専科教室分の印刷を行って配付した。フレーズは、“Good job.”を設定した。授業で良い意見が出た場合、チャイム着席ができたときなど、友達のいいところを見つけたときに、子どもたちはこのフレーズを積極的に使っている様子であった。しかし、子どもたちからは教員が全く使っていないという意見もあり、そういう声が多いクラスでは、ポスターを教室の隅に掲示し、子どもたちの目に止まりにくくなっている状態であった。

このEnglish Weekの活動を通し、英語教育の重要性は感じているものの、普段から英語を使ってみよう意識をしていないと英語を瞬時に話すことはまだ難しいようである。このEnglish Weekを定着させていくことが、教員も児童も自然に英語を使う環境に繋がっていくと考える。

## (2) 〈学校内研修会〉

「すぐに使えるSimple Activities」という題目で、自由参加の校内研修を実施した。この研修会のねらいは、英語教育の発展を目指す中で、担任に少しでも英語に興味を持ってもらったり、朝のクラス活動で英語に触れてもらったりなど、学校全体で英語に触れる機会を増やすことであった。担任ができる易しい活動や、英語の教材になりそうな身近な物を使っての活動を3つ紹介した。

参加人数は、8名であった。研修の始めに、“Do you like English?”と参加教員全員に質問を投げかけた。“Yes, I do.”と回答した教員3名、“No, I don’t.”と回答した教員4名、“So-so.”と回答した教員が1名であった。その質問のあとに、肯定的な答え(“Yes, I do.”“I love English.”“Yes, I like it.”“English is fun.”)と否定的な答え(“No, I don’t.”“Not really.”“I don’t like it.”“No.”)をそれぞれ4つずつ提示し、“Do you like English?”の質問の答えとしてどの表現が正しいのか尋ねた。すると、“So-so.”と答えた教員以外は、全員doで聞かれたら、doで答えるから“Yes, I do.”と“No, I don’t.”が正しいのではないかと、という回答であった。そこで、担任の先生には今まで自分が習ってきた英語に対する考え方にとらわれないで欲しいことを伝えた。つまり答えは一つではないということである。例えば、日本語で『バスケットボールは好きですか。』という質問を受けたとき、『はい、そうです。』と答えないと、間違いだろうか。『はい、バスケットボールが大好きです。』と答えたり、『どうしてそんな質問するの。』と返したり、『昨

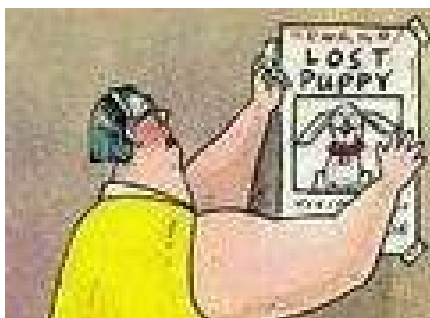
日テレビでずーっとバスケットボールの試合見ていたんだ。』と答えたりする場合もある。doで聞かれたからdoで答えないといけないという英語を教科としてとらえた指導ではなく、英語は相手と自分との意思疎通を図る一つのツールに過ぎないのだということである。日本の大学も、入試問題にスピーキングテストを導入するなど、英語の捉えられ方が変わってきている。間違ってしまったらどうしようという気持ちを捨て、たくさん英語を話し、楽しんでもらいたいと伝えたところ「なるほどね。」「面白い。」という声が聞こえてきた。

#### 活動①〈アニメから学ぶ英語〉

5・6年生の授業のウォーミングアップとして使用した教材を紹介した。絵を使いながら簡単な質問を投げかけたり、絵にみられる物や色などを復習したりする内容である。

実際の授業では、まず始めに以下の写真を子どもたちに見せた。“Is this person a woman or a man?”と問いかけると、womanとmanの単語が難しかったようなので、“Boy or girl?”と聞いたところ、「腕が太いから男の人だ!」「でも、お化粧してない?」などいろいろな意見が飛び交った。その後、このポスターに何が書いてあるのかに注目させたところ、puppyを【pupi】と発音している子どもがいたが、教科書で学習した単語のひとつでもあったため、【pʌpi】という答えを出すことは難しいことではなかった。また、lostの単語はまだ学習していない単語だったので、活字を見てローストと読んだ児童が多く、「えっ!? 焼かれた子犬!?’と問うと、自分たちの間違いに笑っていた。そして“Where is my puppy?”とジェスチャーをつけると、「探している!」「迷子の犬だ!」とlostの意味を自然と理解していた。そして、lostの発音の仕方を学習し、興味津々に取り組む児童の様子が見られた。

#### 【写真2:1番目に提示】



「じゃあ、今から子犬がどこにいるのか、よく見て探してね!よく見ないと難しいからね!」といい、以下の写真を順番に見せたところ、子どもたちは前に乗り出して画

面を見て大爆笑していた。

【写真3:2番目に提示】



このように、絵の見せ方でオチをつける工夫をし、興味関心を引くことで、英語がより印象強く残ることが子どもたちの反応から分かった。そして難しくない英語活動なので担任の先生でも扱える内容だと考える。子どもにとっても、活字を読む練習や単語の復習にもなり、十分価値のある学習である。その後も、「またアニメーションを使って学ぶ英語をやってください。」と多くの子どもから声があがっている。

#### 活動②〈間違い探し〉

4年生の授業で扱った間違いさがしの教材を紹介した。「今から1枚の絵を見せます。20秒後に違う絵を見せますので、8つ違いを見つけて英語で説明してください。」と教員に投げかけた。“First picture, three pens. Now, two.”“Two pictures now, but no map.”など、全教員様々な英語の表現で説明してくれた。

【写真4:最初に提示した写真】



【写真5:後に提示した写真】



そこで私は、同じ教材を扱った4年生の授業の話をした。たくさんの児童が挙手をし、英語で一生懸命説明してくれた授業であった。写真の中のボールが足りないことを、“Ball. Minus one.”という表現を使った児童の話をしたところ、教員からも感心する声が上がリ、私もマイナスを使って表現するとは予想もしていなかったため、上手な表現だと感心した。文法上の間違いはあったとしても、単語を並べるだけでもコミュニケーション上問題はなく、子どもたちの意見は否定せず、「なんでもいいから使ってください！」という投げかけが重要だと考える。

活動③〈クラスでできるフレーズ練習〉

“English Week”が行われている週に、クラスでできるフレーズの練習方法を紹介した。クラス全員でこのフレーズを言い終えるのにどれくらい時間がかかるか秒数を計ってみたり、場面を設定し感情表現やジェスチャーをつけて練習し、クラスの中でチャンピオンを決めたりするなどの提案をした。

研修が終わり、この研修に参加した担任から、「本当に面白かった。」「英語が大事と言われ、わかってはいるもののどう英語に触れさせていいのかわからなかったから、勉強させてもらいました。」「こういうのってすごく良い機会だね。」という肯定的な意見がたくさん寄せられた。

しかし、普段の学校でのやりとりの中で、「英語の教員がいると英語力をジャッジされている気がして、アメリカ人の先生と英語で話したくても話せない。」「英語は、苦手なので、できれば避けたい。」「英語は、専科がやるべきだ。担任ではなく、きちんと英語科が指導するべきだ。」という意見もあり、そのように英語に対して苦手意識を持っている教員を巻き込んでいくことが今後の課題である。

### (3) 〈元気玉プロジェクト〉

元気玉プロジェクトとは、国立台中教育大学附属実験小学校の児童が複数言語(日本語、英語、中国語)を使い、様々な活動を明星大学中心で行うものである。その一環として3年前から1日明星小学校で実施している。明星小学校と国立台中教育大学実験小学校の児童が単なる異文化交流だけではなく、お互いに意味のあるやり取りを通して人間関係を構築する良い機会が提供出来るのではないか、という思いから実施を決定した。

#### 平成25年度

平成25年度は、以下の内容で活動を行った。参加者は、明星小学校の児童25名、国立台中教育大学実験小学校の児童12名、国際ボランティア3名、明星大学の学生4名、合計44名であった。

活動内容：

#### ① 誕生日ゲーム

予め、4チームに分ける。お互いの誕生日を英語で聞き合い、1月から順番になるように並び、チームで円を作る。円を作り終えたら、チーム内で確認をし、間違いがなければ座る。どこのチームが先に円を作れるかを競う。

#### ② 学校探検

明星小学校の児童2人、台湾の小学校の児童1人のチームを作る。チームができたら、国際ボランティアと明星大学の学生も各チームに加わってもらう。小学校外には出ないこと、体育館に決められた時間に戻ってくること、帰ってきたら明星に関するクイズを出すこと、英語のみを使用することの4点を伝えて活動を開始する。

#### ③ 明星クイズ

1チームに1本のロープを持たせ、YES/NOで答えられるクイズを出す。答えを決定してから、チーム全員でロープを握り、離さずに移動する。

(クイズ内容：英語室は2階にある、第1理科室に机が6台ある、1年生教室は、6年生教室と同じ階にある、各教室にはトイレが必ずある、図工室と音楽室は同じ階にある)

#### ④ リレー

1チーム8人くらいで台湾の児童と明星の児童の混合チームを作り、リレーを行った。ただ走るだけではなく、本校で行っている『折り返し運動』と呼ばれる運動動作を取り入れた。折り返し運動とは、手足走り、うさぎ跳び、けんけん、カンガルー(両

足跳び)などの四肢を活発に動かす準備運動である。また、その動作を一定のラインまで行って戻ってくるだけでは、運動技能の差で勝敗がついてしまう。そこで、じゃんけんを取り入れたリレー形式で運動をすることにした。自分のチームから代表を出して、一定のポイントにたち、走ってきた相手チームとじゃんけんをする。ランナーは勝ったらそのまま走って戻ってきて、負けたらその場でペナルティーを行い戻ってくる。そして、バトンの代わりにハイタッチして次の走者が走る...その繰り返しで、早く全員が走り終わったチームの勝ちということになる。

今回の活動でのねらいは、じゃんけんをするとき、“rock-paper-scissors one-two three”と英語を使って勝負をするので交流がとれること、順番を決めたり、動きのアドバイスをおくったりと英語で会話をしなければならない場面ができることを考えたからである。また、偶発的要素をもつじゃんけんを取り入れることで運動が苦手な児童も得意な児童も技能の差がなく楽しめることも考えられた。

実際に活動を行っているとき、英語でじゃんけんをして、勝ったら一緒になって喜ぶ姿などがみられた。しかし、想像していたよりも会話(交流)は少なかった。時間の制約があったので、順番を決めたり、どうすればより速く戻ってこられたりするかなど作戦タイムを十分に確保できなかった。また、もっと話したいという状況に持っていけなかった。話したいと思わない限り自発的な会話は生まれない。この状況では「勝ちたい」と思わせたり、時間をもっと確保して、話したい場面を作ってあげればよかったという反省点がある。

当日の活動では、上記の4つの活動を行い、活動の間に2回自由時間(体育館で自由に道具を使って遊ぶ時間)を設けた。どの活動も言語使用(共通語である英語)を必要とするもので、活動の半分が明星大学の学生による指示により行われた。

#### ⑤ 平成25年度の元気玉プロジェクトからわかったこと

活動後の児童アンケートから、「学校探検では、特にたくさん英語を使った。」  
「誕生日を伝えてわかってもらえた。」など、目的を達成する際や言語を使わざる得ない状況で、積極的に英語を話そうとしたことがわかった。また、「休み時間にやったバスケットボールが楽しかった。」「休み時間で仲が深まった。」「リレーをやったと団結した。」などの意見が多く、こちらが活動を設定するだけでなく、子どもたちが相手との共通点を自然と見つけ、好きなことを通して人間関係を構築したり、その後の活動に良い影響を与えたりすることがわかった。【自由時間時のデータは、本報告書参照】

活動後は、英語学習へのモチベーションが変化したり、台湾の児童に英語でクリスマスカードを送ったり、と英語に対する姿勢が大きく変わった児童もいた。

言語習得には、英語を使う体験が非常に重要だと考える。異国に興味を抱くきっかけになり、伝わった喜びを味わうこともできる。ときには、伝わらない悔しさもあると思うが、「もっと勉強しようと思った。」と児童のアンケートでも見られたように、その悔しい気持ちが、言語学習への意欲に繋がる場合もあると感じた。

## 平成 26 年度

平成26年度は、以下の内容で活動を行った。参加者は、明星小学校の児童18名、国立台中教育大学実験小学校の児童10名、国際ボランティア2名、明星大学の学生10名、合計40名であった。

活動内容：

### ① 自己紹介ゲーム

音楽が流れている間、体育館中をスキップで周り、音楽が止まった瞬間、近くにいる人とジャンケンをして、勝った人から英語で自己紹介をする。

【写真 6:英語で自己紹介の活動中】



### ② ボールを使ったリレーゲーム

近くにいる人とジャンケンをしていき、3回勝った人からこの活動の担当教員のところに集まり、円を作っていく。その後、準備体操をし、児童に番号を振り、4チームに分けていく。

この活動は、ボール乗せリレー(片手にボールを乗せて、落とさないように走る。)、ドリブルリレー(バスケットのドリブルのように、ボールをつきながら走りリレーを行う。)、2人組ボール乗せリレー(2人1組になって、体のどこかにボールを乗せ、落とさないようにボールを運んでいく。)を行い、チームで競い合うものである。走る順番



や2人組でボールを運ぶ方法を英語で話し合い決定する。

【写真 7:ボール運び活動】



③ 異文化を理解するゲーム

この活動は、日本人と台湾人が混合したグループの対戦で行った。くじを引き、紙に書かれた言葉について、英語で説明をする。例えば、日本人は日本語で書かれた単語を、同じチームの台湾の子どもたちに英語で説明をして理解させる。時間内に色や形等の特徴を伝え、説明を受けた台湾の子どもたちは、説明に相応した絵を複数ある写真から選び、日本人が伝えた単語の絵と一致していれば、チームにポイントが入る仕組みになっている。説明する側と答える側を交替しながら活動を実施した。

【写真 8:日本の食べ物について説明している】



当日の活動の中で、子どもたち同士の言語活動が多く見られたのは、異文化理解ゲームであった。以下のデータ①②は、ビデオに残されているものである。

【データ①】

ホエン：(台湾の食べ物の写真を見せながら)White, yellow, black.

シュン：白、黒、黄色！白、黒、黄色！

ホエン：(何か言っているが聞き取れないので、教員に聴く)

シュン：白、黒、黄！

台湾：(日本児童が日本語で話しているので意味はわかっていない様子だが、彼らは理解したことを確信したように、説明をやめてうなづく)

その後、日本人の子どもたちは、台湾の子どもたちが説明した写真を当てる  
ことができた。

このやりとりの中で、日本人が英語を発することはなかったが、英語を理解するこ  
とができた！という達成感が生まれた。日本語でも良いから、リピートをすることで、  
相手にもこちらがきちんと聞いているという姿勢を伝えることができた。

### 【データ②】

ヤン：Square!

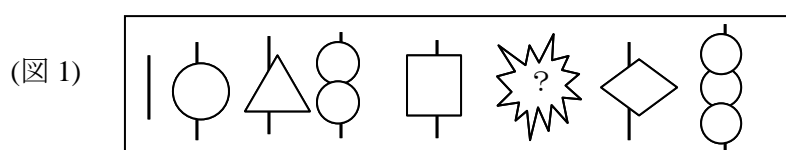
ケン：Square? Egg?

ヤン：Yes, Yes!

この短いやりとりからも、相手が言おうとしていることを想像して、違う単語に言  
い換えて、相手の言いたいことに近づくコミュニケーション方法である。少ない情報  
量でも、言い換えることで理解繋がった。

### ④ 算数の授業 - 「素数」 -

日本の小学校では5年生で扱われる「素数」を題材にした。巻物の中に記号が描い  
てあり、どのような規則で並んでいるのかを考える授業である。(図1)例えば、○は2  
を表し、△は3を表す。そして○○は $4(2 \times 2)$ 、△○は $6(3 \times 2)$ を表すということが次第にわ  
かってくるのである。そこには「かけ算」というキーワードがあり、記号の構成が数  
の構成にかわる瞬間が「わかった」ということになる。



今回この教材を扱った理由は、ゲーム感覚で算数に取り組めること、2年生の児童  
でも決まりがわかること(かけ算を学習するのが2年生)、○=サークル、△=トライア  
ングルなど単語としてもなじみがあり、自分の考えや友だちの考え、なぜそれが正しい  
のかなどが記号を見ただけで何が言いたいのが判断できると思ったからである。  
記号を使うことで会話が難しい場合でも、どう考えたのが伝わる良さがある。

### 【写真 9:英語で素数】



この授業でのねらいは、算数は世界共通であるということを実感してもらい、記号に何が入るかと考えるとき周りと相談する場面で英語によるコミュニケーションを図ることができると思ったからである。式は世界共通で  $5 \times 4$  を提示すると 20 と書くことができる。英語では(five times four=twenty)日本語では(ごかけるよんはにじゅう)となり、言葉では表現が違うけれど、式で書けばどちらも  $5 \times 4 = 20$  である。実際に決まりがわかったとき式で説明すると全員の児童が納得していた。周りの人と相談するときは算数という教材で、私が予想していたような活発な会話は生まれなかった。

しかし、子どもたち(特に明星小学校の子ども)にとって普段母国語で学習している算数を英語でも習うという経験、言葉がしっかりと理解できなくとも数や式表現で理解できることを体験できたことが新鮮だったのではないか。

#### ⑤ 平成26年度の元気玉プロジェクトからわかったこと

以下のデータ③～⑥は、子どもたちへのアンケートからわかったことをまとめたものである。

#### 【データ③】

日本人の女の子が、フレンドシップという言葉が思い浮かばず、“Friend heart...?”といたら、“Oh, friendship?”と正しい単語に言い換えてくれた。このやりとりは、正しい言葉の話さなくても相手に伝わるということ、話すことで、自分の言語として生きてくることを、身を持って感じさせてくれた出来事だった。

#### 【データ分析④】

「英語を話すときに、「正しい英語」を意識して話さなければいけないという意識はありますか。」という質問に対して、「学校ではなく、本当に外国で知らない初め

て会った人と会話をするときには意識するが、同じ子どもで見慣れた学校なので、少し気軽に話せる。」と回答していた児童がいた。

このデータから、コミュニケーション力を発揮させるためには、安心する環境や人が影響すると思う。(特に子どもにとって?) 昨年の元気玉プロジェクトの分析からも、バスケットボールの活動のように体を動かしたり、好きなことしたりするなかで信頼や安心感が生まれ、子どもたちのその後の活動が活発になったことがわかった。

#### 【データ⑤】

今年度のアンケートでは、英語を習得することで「誰とでも話せる、繋がるツールだと気づいた」というものが多かった。その気付きは、non-English native speaker との活動だからこそ生まれた気付きだと思う。

#### 【データ⑥】

活動前は、緊張や不安を抱えていた子どもたちも、活動後には、みんなが話せた、伝えられたという達成感を味わった。

### 平成27年度

平成27年度は、以下の内容で活動を行った。参加者は、明星小学校の児童18名、国立台中教育大学実験小学校の児童10名、国際ボランティア2名、明星大学の学生10名、合計40名であった。

活動内容：

#### ① ミニ英会話レッスン

明星小学校の児童を対象に、活動内で使えるようなフレーズを学習した。子どもたちは、これから実際に使える英語表現ということもあり、いつも以上に大きな声で音読練習をしたり、意味を確認したりし、一生懸命取り組んでいた。

#### 【会ってすぐに使える表現】

- What's your name?
- My name is ~.
- Nice to meet you.
- How are you?
- I'm in the 6<sup>th</sup> grade.

- How about you?

【活動中に使える表現】

- How about this?
- Look at me.
- Please say it again?
- Good idea.
- Let's play ~.

【お別れのときに使える表現】

- I had a happy time with you.
- Please come to Meisei again.
- I hope to meet you again.
- Did you have a happy time?
- Where do you want to go on the 9<sup>th</sup>?
- See you again on the 9<sup>th</sup>.

【その他の場面で使える表現】

- What sport do you like the best?
- What's your hobby?
- Do you like ~?
- Can you ~?

## ② 合同昼食

今年度は、各児童に昼食を持参させ、英語教室で一緒に昼食をとるようにした。予め、3~4人程のグループを作り、台湾の児童の名前が書かれた名札を机に用意した。台湾の児童が到着するとすぐに、明星小学校の子どもたちは同じグループの台湾児童の名前を呼び、英語室へ案内をした。

【写真 10:合同昼食の様子①】



台湾の児童は、明星小学校の児童が持参したお弁当に興味を示しているようだった。昼食中は、ミニ英会話レッスンで配付したプリントを見ながら、自己紹介をしたり、好きなものを伝えたり、さっそく連絡先を交換したりしている児童もいた。また、台湾の児童が持参したコンビニおにぎりの開け方を教えたり、お茶パックのたたみ方、またお手洗いに案内してあげたりする子どもたちの様子も見られた。

【写真 11:紙パックの捨て方を英語で説明している様子】



### ③ 国際ボランティアによるアイスブレイク

1つの色つき数字が書かれている紙が一人ひとりに配られた。ジャンケンをして、勝った方から“My number is 8. It’s red.”と英語で伝え、自分と同じ色、同じ数字を持っている児童を4人探し、グループを作るという活動であった。

【写真 12:英語でジャンケン】



【写真 13:自分の番号を英語で伝える様子】



少し時間はかかったが、緊張がほぐれたようで、多くの児童が笑顔で取り組んでいた。自分のグループを探す、という目的を達成したことで、達成感も感じる事ができたように感じる。

【写真 14:グループを作り、ステージ上へ集まった様子】



その後、チームに分かれ、国際ボランティアによって指示された数字を体で作っていく活動を行った。示されたカードには、中国語か日本語で数字が書かれているため、中国語で書かれている場合は台湾の児童が英語で数字を伝え、日本語で数字が書かれている場合は日本の児童が英語で数字を伝えてからのスタートとなった。

そして、床の上で、グループ全員で体を曲げたり、繋げたりしながら、数字の形を完成させていった。その際、誰が数字のどの部分に体を置いたら良いかの会話が必要になるため、子どもたちは知っている英語を最大限に使って取り組んでいた。

#### ④ 自己紹介

この活動では、日本の児童の名前を中国語でどう言うのか、台湾の児童の名前をカタカナでどう書くのかを教えあった。ねらいは、英語を使いながら各国の言語に興味を持ったり、知ったりすることでお互いのかかわりを深めていくことである。

【写真 15:台湾の先生に日本語で自己紹介する言い方を教える場面】



まずは、台湾の児童に名前を書いてもらい、日本の児童が“What’s your name?”と聞く。そして、台湾の児童から名前を聞き、カタカナで名前を記入する。そして、「わたしの名前は～です。」という、日本語での自己紹介の言い方を教え、練習し発表を行った。台湾の児童が、日本語で言うことができるように一生懸命教える様子、また言うことができたときは一緒に喜んでいる様子を見ることができた。

【写真 16:台湾の児童が書いた日本語での自己紹介の言い方】



その後、日本の児童が自分の名前を紙に書き、「ウオ ジャオ～(わたしは～です)」という中国語での自己紹介の言い方を学んだ。

台湾、日本のそれぞれの児童が、英語以外の言語に触れ、言語のおもしろさや異文化にふれることができた。活動後の子どものアンケートで、この自己紹介活動で一番英語を話した、と回答する児童が多いことがわかった。

データ⑦は、日本の子どもが台湾の子どもに、日本語での自己紹介の言い方を教えている場面のものである。台湾の子どもの名前をカタカナで書いてあげると、徐々に子どもたちの関係に変化が見られた。



【データ⑦】

しょうた：○○。(台湾の子どもの名前を繰り返し言う)

ミョン：真似て自分の名前をカタカナで書き始めた。

しょうた：うまいね。初めてにしては、うまい。

ミョン：日本の子どもを見つめる。

しょうた：○○。○○。(台湾の子どもの名前を繰り返す。)私の名前は○○(その男の子の名前)です、と言ってみて。

ミョン：私は、○○です。

ともき：OK! Good job!

ミョン：私は、○○です。(再び、自分の名前を言った。)

しょうた：(拍手をしながら)すごい！

ともき：(拍手をしながら)Oh, good job!

そうた:すごい！日本語で言えてる。

ミョン：二人の顔を見ながら、嬉しそうに笑う。

しょうたは、日本語しか使わないが、何度も台湾の子どもの名前を繰り返し、肩を叩いたり、話しかけたりしていた。そうたは、日本語ではあるが、前向きな発言をし、ともきは唯一英語を使って発言をしていた。このやり取りの中では、頻繁に英語を使う場面は見られなかったが、子ども同士の良い関係が築くきっかけになったと感じた。台湾の児童は、自分の名前を何度も呼ばれることで、相手に興味を示し、会話の練習に前向きに取り組んでいた。その後も、日本の子どもが自分の名前を中国語で言えるように互いにコミュニケーションを取りながら、楽しそうに活動することができた。

他のグループでも、“Repeat after me.”“Good job!” “What’s your name?” “Japanese?”などの英語を積極的に使い、互いに興味を持ってコミュニケーションをとることができた。その後の活動でも、日本の児童がぶつかってしまった際には日本語ではなく、“I’m sorry.”と言ひ合い、英語への抵抗感が減っていた。自分の母国語を人に教えたり、英語以外の言語に初めて触れたりする体験を通して、喜びや達成感が得られる活動であった。

## ⑤ オリジナルエクササイズを作ろう

「オリジナルエクササイズをつくろう」という題材で、音楽に合わせて楽しく体を動かす体育的活動を行った。グループで活動することと、その中で言語活動を行うことを意識して授業展開を計画した。

計画の段階では、検討が必要だったのは、以下の2点である。

### (1) エクササイズの選曲

選曲については、本校の児童も、台湾の児童にも親しみのある曲を選ぶ事が必要になった。そこで、台湾に住む私の知り合いに台湾の小学生が聞いている日本の曲について尋ね、いくつかのアニメソングを紹介された。その中からアニメ『ちびまるこちゃん』のテーマソングである、『おどるぽんぽこりん』がエクササイズにも適していたため、選曲した。互いに知っている曲を使うことで、親近感がわきお互い交流ができたように感じた。

### (2) オリジナルエクササイズを考える手立て

動きの見本は見せるものの、その後、いきなり「オリジナルエクササイズをつくろう」と言われても、難しいだろうと思い、手立てとなる教具を作ることとなった。作った教具は、動きの一部を撮影した写真に、英語の説明を加えたものを用意した。

#### 【写真 17:動きカードの例】



【写真 18:各グループに配付した動きカード】



児童は、この写真を頼りに、英語でコミュニケーションをはかり、オリジナルエクササイズを作ることが出来ていた。

今回の授業の中での主活動は、教員が見せた見本のエクササイズに出てきた動きを入れ替えて、各グループのオリジナルエクササイズをつくるというものであった。教員は見本を見せながら、英語で一つずつの動きを説明し、その動きがわかる写真を各グループに渡して、話し合い活動をスタートさせた。

【写真 19:カードを参考に動きを考えている様子】



各グループの様子を見てみると、一生懸命英語を使いながら、どの動きを一番に行うか、決めポーズはどのようにするかなどを、話し合うことができていた。

オリジナルエクササイズが出来上がると、一緒に声をかけながら練習を始める姿も見えた。“Right! Left!”“Jump! Jump!”など、音楽に合わせて使える英語を積極的に使っていた。

最後に各グループの発表会を行ったが、短い時間だったにも関わらず、どのグループもオリジナルのエクササイズを完成させることができたことにより、この活動は、活発なコミュニケーションを促すことのできるものだったと考えられる。

【写真 20:前に出て、各グループのオリジナルエクササイズを披露】



⑥ 平成27年度の元気玉からわかったこと

【平成 27 年度 児童アンケート結果】

児童のアンケートによると、たくさん英語を使った活動は、自己紹介、アイスブレイク、自由時間、ダンスの順に多かった。具体的にこの半日でどのような英語を使ったかを聞いたこと、以下のような英語であることが分かった。

【データ⑧】

この結果をみると、活動前に行ったミニ英会話レッスンで学習した表現(あいさつ (Hello, Nice to meet you, See you again)、あいづち(Good, OK, Nice, Good idea)、質問 (What's your name? , What Japanese food do you like? , How old are you? , What game do you like? , Toilet? OK? , What's your hobby? , How about this? , Are you happy? , What sport do you like?)、単語のみ(first, change, gesture, enjoy, you, catch, making group, original, music, dance, numbers, bathroom)、その他(Yes? No?, Thank you, Let's go, Look at me, I'm sorry, It was fun, I'm in the 6<sup>th</sup> grade.))を使っている児童が多かったように感じる。具体的な質問やあいづちはできるものの、状況に応じて質問をしたり、提案したりする英文が苦手なように感じた。

## 日本人によるカンボジアの英語教育

### カンボジアの子どもが捉える「英語」とは

2013年の冬、私はカンボジアのトンレアップ村にある“Yoshimasa School”という小学校で日本語教育と英語教育をするボランティア活動を行った。私が訪れた学校は、NGO団体がボランティアの呼びかけを行っているため、現地の子どもたちは、日本人によって英語教育を受けている。そのため、日本とカンボジアの学校で行われているリンガフランカとしての両国の英語教育を体験し、教育現場を比べ、何か発見できることはないかと思い、参加することとした。

【写真 21: 室外教室の様子】



【写真 22: 室内教室の様子】



英語のカリキュラムはなく、世界各国から寄付された教科書を使用して、英語の授業を行っていた。

他の教科はカンボジアの母国語のクメール語を使って授業を行うため、ほとんど英語を使う機会はないようだった。日本人がボランティア活動に参加してくれることで、英語より日本語が上達する子どものほうが多い、とも現地の教員は話していた。

【データ⑨】

奥山：小学校の子どもたちは、学校以外で英語を使ったり、勉強したりする機会はありますか。

ポー：市内に行けば、多くないけど塾があります。しかし、村では全くありません。英語を母国語としている人がくることも、全くありません。日本人のボランティアがいなるときは、カンボジアの先生がかわりに英語の授業をします。

奥山：でも子どもたちは、英語も上手ですよ。では、日本人から教わる英語のイメージは？

ポー：人によります。英語が上手な人が教えればいいけれど、先生ではない学生が多いので。

奥山:カンボジアの子ども達は、英語と日本語どちらが上手ですか。

ポー:日本語だと思います。

奥山:それは、なぜだと思いますか。

ポー:やはり、日本人が多いし、日本語を使うことが多いからです。日本人も英語を話せる人は少ないし、日本語を話したがりです。

データ⑩は、私が滞在したホストファミリーの子どもとの会話だ。

#### 【データ⑩】

Okuyama : Which language do you think is more difficult for you to study, Japanese or English?

Ra : It's easy for me to study both of them.

Okuyama : How do you improve your Japanese?

Ra : I must study Japanese.

Okuyama : Do you have a lot of chances to speak Japanese with the Japanese?

Ra : Yes, of course.

Okuyama : How long have you studied English?

Ra : I have studied English for two years.

Okuyama : Only for two years?

Ra : Yes. About Japanese, for two years, too.

Okuyama : Wow...which language do you want to use with me, Japanese or English?

Ra : About you, I want to use Japanese. For my future, I will use English.

Okuyama : Why?

Ra : Because I can speak with Thailand people, all countries. If I have some money,I will go to other countries and use English,not Japanese. If I go to Japan, I will use Japanese.

But if I go to Korea or America, I can't use Japanese.

Okuyama : But I can speak two languages.

Ra : But you are Japanese. So I use Japanese.

上のデータから、カンボジアの子どもたちが世界の共通言語は英語であることを理解しており、ネイティブとは、その言語を使用したほうが良いと考えていることがわかる。リングフランカの英語の認知や前向きな考えはまだ少ないようである。しかし、言語を使用する機会の重要性を理解し、英語習得の必要性を十分に理解している上で学習に取り組んでいる。

カンボジアの学校は、青空教室と呼ばれる外で学習をする環境で、黒板もでこぼこで、上手に字を書くことができない。黒板消しというものはなく、布切れでお世辞にも恵まれた環境とは言えない、日本とは全く異なる光景だった。

【写真 23:5年生の授業の様子】



### カンボジアの教育現場で気づいた英語教育に必要な3つの要素

カンボジアの子どもたちは、いつも笑顔で純粋で、大変勉強に熱心で、驚くべきことに、日本語も英語も大変上手だった。データにもあるように、学校へ行ってみると英語より日本語のほうが頻繁に使われている印象を受けた。逆に、日本人のボランティアたちも、英語より自分の母国語である日本語を教えられる、教えたいというほうが圧倒的に多かった。

しかし、教えているのは同じ日本人なのに、この習熟度の差は何だろうか。日本の

英語教育のヒントとなることはあるだろうかと常に考えながら時を過ごした。

カンボジアでの日、一人の男の子に教室裏にある黒板前に呼び出された。おそらく小学校2年生だったと思う。その男の子は、黒板にいくつかの日本語の単語を書き始めた。「いぬ」、「あお」、「かさ」、「みず」、「まる」など…。私はその男の子が書く日本語の単語を声に出して読み、「すごいね、上手！」と声を掛けた。その男の子が「ぼうし」と書いたとき、その単語は今日勉強したばかりの単語であることに気がついた。前日、他の日本人ボランティアと一緒に授業準備をしているときに、低学年の授業で「ぼうし」という単語を教えると話していたことを思い出したからである。その日に学習した単語をさっそく覚えて使うことに感心した。そして、その次に男の子は「あめ」と書いて、私に手を差し出してきたのを見て、私は胸が痛くなった。ボランティア活動の契約の中に、子どもたちには、一切食べ物や飲み物を与えてはいけないというルールがあったからだ。その理由は、くせになってしまうからだそうだ。しかし、その後もその男の子は日本語の単語を書いては手を差し出すことをやめなかった。私は「内緒だよ！」と言ってあめをあげた。その男の子はうなずき、嬉しそうに私の手からあめをとって去っていった。私は、「食べるための手段」として、その男の子が得意ではない日本語を一生懸命使ってくれたことが嬉しかった。それと同時に、食べるための手段として、日本語を使い頑張っている姿は、生きる力なのではないかと痛切に感じた。日本人の子どもたちは、あめをほしさにここまで言語を使う機会はあるのだろうか。

【写真 24:ノートをとる様子】





【写真 25:5年生の授業終了後】



私は、このカンボジア訪問を通して、英語教育に必要な3つの要素を感じることができた。

1つ目は、言語習得のためには、学習した単語をすぐに使える、使ってみたいと思える環境作りがやはり必要だということである。カンボジアの子ども達と同じように、その日に学習した単語を使う機会があれば、その単語はより強く印象に残ると、彼らが使う流暢な日本語に触れて感じた。

2つ目は、学習者がいかに英語の重要性を感じているかということである。英語が話せなくても生きていける日本と、英語が話せないと仕事がないと話してくれていたカンボジアの子どもたちとでは、英語に対する姿勢が違う。このことから英語の重要性にどう気づかせてあげられるかが、日本の英語教育に求められることのひとつだと考えた。

3つ目は、修正をしないことの大切さである。私は、カンボジアにいる間、子ども達が話す日本語の間違いを指摘したり、言い直させたりしたことは一度もなかった。日本の英語の授業では、文法上正しくなるよう、つい修正する傾向にある。しかし、その修正をしないことが、使うことへの抵抗感をなくし、それが上達に繋がっているのではないかと強く感じた。その異言語をその言語ネイティブと気軽に使うことができるよう、英語教師がいかに授業内で子どもたちに自信をつけてあげられるかが、重要であることに気付くことができた。そして、あまり英語を使う機会が十分でないこの日本という島国で、子どもたちに英語を使う場を提供することが教師の役目であると強く感じた。

## さいごに

私は、この4年間の研究を経て、体験的に学ぶ英語は、子どものアイデンティティーの構築に影響があるということが分かった。元気玉プロジェクトの直接英語に触れる活動から、単語を並べただけで英語が伝わった気付きや、もっと英語を勉強したくなったという意欲、英語を話すことができれば仕事につける、世界中の人とコミュニケーションがとれるなどの、教科の枠を超えた言語の重要性に自ら気付きことができるようになったと確信することができた。教師が英語の重要性を言い続けたとしても、子ども自身がその重要性に気づかなくては、なぜ英語を勉強するのか、英語を使って何をするのか、という意識には結びつかないのである。自身での気付きから初めて、英語に向き合う姿勢に変化が出るのである。

明星小学校で行っている元気玉プロジェクトの目的は、「英語を使う体験」「異文化理解」である。そのため、元気玉プロジェクトの活動担当者を英語科教員だけでなく、普段英語を話さない担任に行ってもらおうようにしている。それは、普段英語を話さない担任が一生懸命英語を話す姿をみて、間違いを恐れず、一緒に学ぶ姿勢を見てもらうことで、英語への抵抗感を減らすことも目的としているからである。元気玉プロジェクトを続けていく中で強く感じてきたことは、活動前後で英語学習への姿勢が変わったという子どもが増えたことである。子どものアンケートから見ても分かるように、「完璧な英語じゃなくても伝わるのがわかった。」という意見があり、伝わることの喜びを感じる児童が多かった。保護者の方からも、「活動後から娘がもっと英語を勉強したいと言い出した。」という意見をいただけたことは少なくなく、活動後、ポストカードやクリスマスカードを台湾に送り、互いに交流を続けている児童もいる。そして、子どもたちだけではなく、担任の英語に対する意識も少しずつ変化しているのは、確かである。2012年は元気玉プロジェクトの実施は大学のみであったが、2013年から明星小学校でも実施し、参加教員数も3名、2014年は7名、2015年は9名と増えている。

私のこれからの課題は、学校全体で英語活動を盛り上げ、子どもやクラス担任の教員がなぜ英語を学ぶのかという、その「なぜ」を自身で見つけてもらえるような環境作りである。そういった環境作りが、英語を前向きに学習することに繋がると信じている。

間違いを恐れることなく、たくさん英語が飛び交い、英語に物怖じしないような姿勢がコミュニケーションの「素地」だと捉え、今後の英語授業の研究に力を注いで行く。

English as Lingua Franca and East Asian young learners

Editor Takanori Kawamata, Hiromasa Tanaka,  
Ethel Ogane

Publisher International Studies Department,  
Meisei University

Address 2-1-1, Hodokubo, Hino-city, Tokyo

Date March 11<sup>th</sup>, 2016

Cover Rokudai Tanaka

Printing Olympia Printing Inc.

ISBN 978-4-908703-00-3

Printed in Japan

## English as Lingua Franca and East Asian Young Learners

This innovative volume presents the provision of transborder spaces and authentic language activities appear to encourage LFE use and that these lingua franca experiences help to develop and maintain motivation in young learners. Multiple approaches in data analysis were used in a series of projects involving Asian elementary school children as well as university faculty, in-service teachers, and volunteer teachers from various Asian, European, North American, and Central American countries. The data were analyzed through dialogue among the researchers as well as between the researchers and participating children. The results of this project seem to point toward the critical role of the development of a lingua franca user-identity in enhancing sustained language learning. The authors gratefully acknowledge Professor Katherine Davis for her constructive advices.

ISBN 978-4-908703-00-3

Cover design: Rokudai Tanaka  
Printing: Olympia Printing Inc.