

外国語科における物語を使った活動に対する 児童の取り組みについて —— エンゲージメント理論の観点から ——

How do Children Engage in Storytelling Activities? — A View from Engagement Theory

塚原麻衣

Mai TSUKAHARA

キーワード：外国語科、ストーリーテリング、エンゲージメント、測定法

1. はじめに

物語は、意味のある文脈を提供して新しい言葉を理解可能なものにし、さらに記憶に残るので、とりわけ子どもの言語習得において適した教材であるとされ積極的に活用されてきた (Gonzalez, 2010; Wasik & Bond, 2001; Wright, 2000)。また、物語は言語習得を助長するだけでなく、子どもの文化への理解を深め、情意的な発達も促す (Ioannou-Georgiou & Verdugo, 2010) など、様々な方面において有効だと言われている。Taylor (2000) によると、昔話を使った指導は、自国と他国の文化の共通点や相違点にふれる機会となり、その言語を話す人への理解を深めるため、コミュニケーション・アプローチと相性が良い。また、文学作品を使用することで、豊かな文脈の中で、特定のコミュニケーション目的を達成するための言語形式 (language form) の重要性を学習者に提示することができる (Lwin, 2015)。

2020 年、改訂された学習指導要領が全国で施行され、それにより領域としての外国語活動が第 3、4 学年 (中学年) に年間 35 時間、教科としての外国語科が第 5、6 学年 (高学年) に年間 70 時間、指導時間に組み込まれた。新学習指導要領 (文部科学省, 2018) には、中学年および高学年ともに、下記のような目標が示されている：

語彙や文法等の個別の知識がどれだけ身に付いたかに主眼が置かれるのではなく、

児童生徒の学びの過程全体を通じて、知識・技能が、実際のコミュニケーションにおいて活用され、思考・判断・表現することを繰り返すことを通じて獲得され、学習内容の理解が深まるなど、資質・能力が相互に関係し合いながら育成される必要がある。(p.8, p.64)

新学習指導要領の目的をふまえると、言語習得だけでなく、文脈豊かなコミュニケーションの中で異文化や言語形式の役割にも気づかせられる教材としての物語は、小学校での英語教育に非常に有効なものであると考えられる。しかし、実際にそのような活動へ学習者がどのように参加しているのかはまだ明らかになっていない。そこで、本研究では学習者がどのように学習活動に関わっているのかを測定する方法としてエンゲージメント理論の観点から研究を行うこととした。

エンゲージメントとは「教師や教室の学習機会とのインタラクションを通じた注力的な学び」(Christenson et al., 2012)とされており、「holy grail of learning (学びの聖杯)」(Sinatra et al., 2015)とも比喻されている。近年、様々な教科教育研究において研究が進められているが、まだ研究分野としては歴史が浅く、多角的な性格をもつエンゲージメントを測定するための妥当性と信頼性のある方法がまだ少ない(Zhou et al., 2021)。また、子どもを対象とした研究はさらに数が少ない。第二言語習得の分野においてとりわけエンゲージメントが注目されているのは、第二言語や外国語の習得のためにはたくさんの練習を通じた自動化が必要であり、よってこのような能動的な学習への参加が大変重要だからである(Mercer & Dornyei, 2020; Philip & Dushesne, 2016; Oga-Baldwin & Nakata, 2017; Stroud, 2017; Snyder & Alperer-Tatli, 2007)。以上のことから、実際に物語を使った活動で英語学習をしている児童の協力を得て、エンゲージメント理論の観点から、物語を使った小学校英語活動への参加の仕方を測定する方法を研究した。これにより、児童の実態をより具体的に、かつ多角的に捉えることが可能になる。

2. ストーリーテリングとそれに関連した授業活動

2.1 ストーリーテリングと子どもの発達

ストーリーテリングとは、絵本の読み聞かせと区別され、「語り手が話をすっかり自分のものにして(つまり覚えてしまって)、本なしでそれを聞き手に語って聞かせ、聞き手との交流を楽しむもの」であり、「読み手と聞き手との双方向的な交流を特徴」としたものであるとされている(大井・田畑, 2008)。ストーリーテリングは、早期英語教育において広く使われてきたアプローチであり、近年 CLIL (内容統合型教授法) と並んで地域を問わずさ

らに人気が高まっている (Garton & Copland, 2019/2022)。それは物語を中心としたシラバス構築もされるほどである (Yanase, 2018)。ストーリーテリングを中心にした指導や、絵本を使った指導は Garvie (1990) や Ellis と Brewster (1991) などの影響を受けて教室での実践やその研究が進められた (Rixon, 2019/2022)。

ストーリーテリングは、子どもの言語力、特に音声言語の発達に有効である。ストーリーテリングに選ばれる物語は、短い文と何度も反復して登場する語彙や定型表現で構成されており、同じ語彙に何度もふれることができるため、ストーリーテリングは特に幼少の言語学習者にとって、音声を通して暗示的に語彙を指導するのに適した方法である (Hestetraet, 2019/2022)。Haven (2000) は視覚教材の使用、非言語サポート、そして最小限の母語使用がストーリーの理解に貢献していると述べた。また、Mourão (2014) の研究では、子どもたちはストーリーテリング活動で聞いた言葉を遊びの中で自然に使い、言葉を記憶し発音するのに役立てていた。

また、言語力以外にも、Bland (2015a/2021a) は、ストーリーテリングが育むことのできる共感力や異文化理解力に教育的価値があると強調した。さらに Bland (2015b/2021b) は演劇という形を通して、子どもたちは模倣と実験を繰り返し、彼らの認知的、社会的、情意的、そして心理的な発達を促すことができるとした。

このように、ストーリーを使った活動は、子どもの言語力、とりわけ音声言語に加え、共感力や異文化理解力、認知力や社会性、情意的スキルを発達させるのに有効であり、子どもたちを引き込み好んで参加を促すものであると考えられる。

2.2 Story-Based Curriculum

本研究サイトでは、教科書の指導と並行して **Story-Based Curriculum** (アレン玉井, 2010) が実践されている。このカリキュラムは、昔話を中心とした初期英語学習者のための指導プログラムであり、大きく分けてストーリーテリング、ジョイント・ストーリーテリング、物語に関連した活動、そしてリーディング活動という要素でできている。カリキュラムの全体像は以下図 1 の通りである。それぞれの活動については、次節以降で述べる。

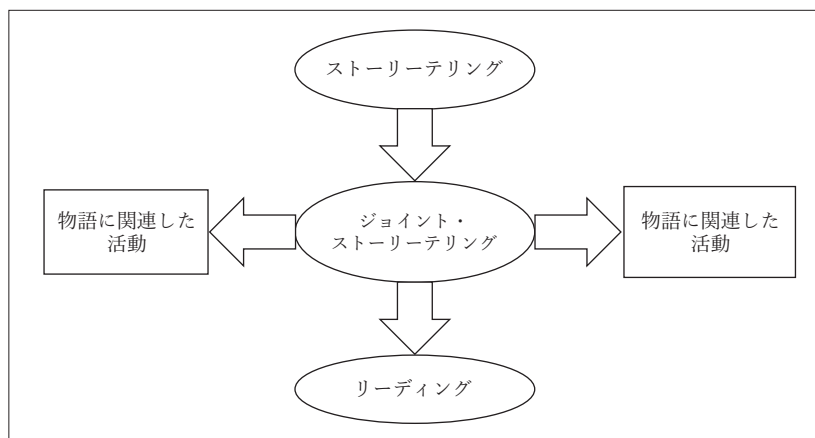


図1 Story-Based Curriculum (アレン玉井, 2019 より引用)

2.2.1 ストーリーテリング

Story-based Curriculum では、まず教師が子どもたちへストーリーを英語で語り、子どもたちがお話の全体をつかむことができるようにする。ストーリーテリングの効果については前述の通りだが、特に第二言語習得においては、Krashen (1985) の言うように理解可能なインプット (comprehensible input) を多量に得ることが重要であるとされている。当該カリキュラムで選ばれているストーリーは、「赤ずきん」や「大きなかぶ」など、子どもたちに親しまれている昔話が多い。ストーリーテリングは前述の通り「本なしで」語って聴かせるものであるが、聴き手に合わせて語るということもまた重要な要素である。そこで、ここでは子どもたちが英語で5分前後のお話を聴き、それを理解可能なものとするため、教師がお話を覚えた上で、紙芝居を視覚教材として補助的に用い、また適宜ジェスチャーも使いながら行う。また、繰り返しのある場面展開や、はっきりと対比される登場人物などの文学的特徴により、子どもたちお話の背景知識や知っている単語などの既有知識を使い、物語を理解していくことができる。Cameron (2001) によると、子どもたちはお話を聴く際、母語でも目標言語でもない、mentalese と呼ばれる、「前言語的心的概念ないし心的能力」(武田, 2013; p.4) を使って理解しているとされている。

2.2.2 ジョイント・ストーリーテリング

ストーリーテリングを楽しみ、お話の全体像をつかんだ後は、ジョイント・ストーリーテリングという活動へ移っていく。これは、アレン玉井 (2010) が開発した当該カリキュラムの特徴的な活動であり、「ジョイント」という言葉には、「先生や仲間とともに」学習を進める (アレン玉井, 2019; p.129) という意味が込められている。ジョイント・ストーリーテリングでは、ストーリーテリングとは違い、子どもたちは Swain (1993) の言うところ

の **pushed output** を経験していく。ジョイント・ストーリーテリングには、子どもたちに身につけてほしい表現や言語構造、語彙が入っているが、それを子どもたちが言いやすく覚えやすいように、全体にジェスチャーがついており、また、子どもたちにとって馴染みのあるメロディーにのせた替歌になっていたり、以下のようにチャンツを用いたダイアログ形式になったりしている：

Mother: Little Red Riding Hood, listen to me well.

LRRH: Yes, mother. Yes mother. I am listening.

Mother: Your grandma is sick. Please go and see her.

LRRH: Yes, mother. Yes, mother. I'll go and see her.

Mother: Don't play in the woods. Don't talk to the strangers.

LRRH: No, mother. No, mother. I won't do that! (アレン玉井, 2011)

2.2.3 物語に関連した活動

ジョイント・ストーリーテリングの指導と並行し、あるいはその後に、物語のテーマに関連した活動が行われる。ただし、本研究サイトでは、教科書を使った指導を **Story-based Curriculum** と並行して行っているため、時間制約の都合上、これらの活動は通常行っていないかった。

2.2.4 リーディング活動

最後に、子どもたちが十分にジョイント・ストーリーテリングを言えるようになった段階で、彼らに原稿が配られ、リーディング活動が行われる。ここでは、子どもたちが既に言えるようになった言葉を言いながら同時に文字を指でなぞりながら追っていくことで、擬似的に読むことを体験していく。この活動を行う時点で子どもたちの中には意味単位で音が入っているため、この活動では、一語一語を音声化する学習に留まらず、意味理解を伴うリーディング学習を行なっていく。

2.3 エンゲージメント理論

エンゲージメントの研究は 1980 年代にアメリカで社会問題となっていた高校生の中途退学を防ぐために生まれた (Fisher & Berliner, 1985; Finn, 1989)。やがて研究の目的は中途退学予防だけでなく卒業促進へと移行していき (Christenson et al., 2001; Reschly & Christenson, 2006b)、学習者の「エンゲージ」する対象も、学校生活全体から、物理や数学、理科や算数、スペイン語や英語などそれぞれの科目やその中のとある活動へ、また対象年齢も中学生や小学生へと広がっていった (Pino-James et al., 2019)。エンゲージメント

は、学業での達成度を予測する最も強い因子の一つであることが研究から明らかになった (Green et al., 2012, cited in Pino-James et al., 2019)。

エンゲージメントの構成要素については、様々な論があるがその中でも最も一般的なのは認知的 (cognitive)・行動的 (behavioral)・情意的 (emotional/ affective) エンゲージメントの3つである (山田, 2018)。認知的エンゲージメントは学習者が既存の知識を新しいものと結びつけようとしたり、学習事項を覚えようとしたり、言語使用について考えたり話者が言っていることを理解しようとすることを示す。行動的エンゲージメントは話者を目で追ったり、同意のために頷いたり、メモを取るなど、目に見える行為を指す。情意的エンゲージメントは学習活動中に活動に対して楽しい、興味深い、わくわくするなどの好意的な気持ちを感じることである (Oga-Baldwin & Fryer, 2021)。

これに対して、Svalberg (2009) は、言語教室における社会的エンゲージメントの重要性を説いた。言語教室では他の学習者との関わりが必須であるとし、その要素を含めることを主張した。また、Wang ら (2016) も、言語科目ではないものの、アメリカの中高生の数学と理科のエンゲージメント質問紙の開発において、認知的・行動的・情意的エンゲージメントの3つの構成要素で項目を作成した後に、研究参加者の生徒と教師へのインタビューを通じて社会的エンゲージメントの項目を追加した。

前述したように、エンゲージメント研究では未だ理論に沿った測定方法が少ないという課題がある。測定方法として最も多く取られているのが質問紙であり、2000年代から質問紙の開発が試みられている (例 . Archambault et al., 2009 ; Carter et al., 2012 ; Wang et al., 2014) が、構成要素が研究者によって違っていたり、動機づけやフローなど似た概念をエンゲージメントとして測定していたりする。Azevedo (2015) は、エンゲージメントを「教育、学習、指導、そして心理の科学において最も広く誤用され、過剰に一般化された概念である」(p.84) と指摘した。

2.4 研究目的と課題

本研究では、外国語科における物語を使った活動への児童のエンゲージメントを測定する質問紙の開発を目的に、以下の3つの研究課題を立てた。

- 1) 児童は物語を使った英語活動にどのように参加しているか
- 2) エンゲージメントの4つの構成要素：認知的、行動的、情意的、社会的エンゲージメントは、互いにどのように関係しているか
- 3) 物語を使った英語活動へのエンゲージメントに学年間でどのような差があるか

3. 研究方法

3.1 参加者

本研究の参加者は都内 S 区の M 小学校に通う 3～5 年生（3 年生 47 名、4 年生 61 名、5 年生 50 名、合計 158 名）である。前述の通り本研究サイトでは、教科書の指導と並行して Story-Based Curriculum（アレン玉井，2011）が実践されていた。授業は学級担任と英語専科教員それぞれ 1 名によるティーム・ティーチングでの指導であり、3、4 年生は英語専科教員 A が、5 年生は英語専科教員 B が指導をしていた。

3.2 手順

本研究の実施にあたり、現場で実際に教えている筆者の指導教官と英語専科教員 B より、最初に当該小学校校長に予め連絡をとっていただいた。後に筆者から校長に直接連絡を取り、後日研究の詳細説明に学校へ伺い研究同意書に署名をいただいた。

次に英語専科教員 B を通じて英語専科教員 A の連絡先をもらい、筆者を含めた 3 名で Zoom meeting を行い、本研究の概要と、実施方法、そして質問紙の各項目を 30 分ほどで説明した。その後、英語専科教員がそれぞれの学級担任と実施日程を授業内容や進度、行事を加味して話し合い、筆者に希望日を伝えた。調査は授業中もしくはモジュールの時間で実施された。

質問紙は両面 A3 用紙に印刷したものを児童と学級担任、英語専科教員の人数分用意し、実施当日に筆者が持参した。実施の際は、日頃指導を受けている先生からの説明の方が児童にとって理解しやすいと判断し、英語専科教員から説明、指示をしてもらい、児童は 1 項目ずつ英語専科教員が読み上げるのと同じペースで回答をしていった。筆者は教室の後ろでその様子を観察し、必要に応じ質問に答えるなどした。

3.2.1 質問紙

エンゲージメントは状況によって異なるため、特定の領域（domain-specific）の特徴をとらえることで、よりその状況を深く理解することができる（Sinatra et al., 2015）。Fredricks et al. (2004) の提唱した 3 つの構成要素（行動的、情意的、認知的）や、エンゲージメントのさらなる一側面であると言われている社会的エンゲージメント（Finn & Zimmer, 2012; Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011）を含んだ英語の授業全体へのエンゲージメントを測定する質問紙は Oga-Baldwin と Fryer (2021) や Khajavy (2021) などがあるが、特定の授業内活動についてのエンゲージメントを測定するものではない。よって、Khajavy (2021) が参考にした Wang ら (2016) の数学・理科の授業へのエンゲージメント質問紙を元に、本研究対象としている物語を使った活動の実態に沿った項目を作成した。

作成にあたっては、**Story-Based Curriculum**の開発者であり、筆者の指導教官でもあるアレン玉井光江教授、また、筆者と同じ研究室に所属し当該活動の指導を高学年に5年以上行っている英語専科教員Bや、同じ区の別の小学校で中学年に英語専科教員として指導を行っていた後輩とZoomでミーティングをもち、児童の実態や適切な言葉遣いに関して議論をして項目を決定した。最終的に、高学年用に25項目、中学年用に19項目の質問紙となった（項目の詳細についてはAppendixを参照）。

3.3 分析方法

それぞれの学年で信頼性を確認したところ、どの学年でも十分に高い信頼性が得られた（3年生： $\alpha=.85$ 、4年生： $\alpha=.89$ 、5年生： $\alpha=.90$ ）。次にそれぞれの学年で個々のエンゲージメント、またエンゲージメント全体との相関関係の分析をノンパラメトリックのSpearman検定を用いた。

また、学年差を比較するため、5年生の項目数25を3、4年生の項目数19に合わせて分析を行った。まずKruskal-Wallis検定によってエンゲージメントの種類ごとに3学年に有意差があるかどうかを調べ、その後Dunn-Bonferroni検定によって有意差のあったエンゲージメントごとに、どの学年の間で差があったのかを分析した。

4. 結果

4.1 各学年のエンゲージメント

以下に3年生から5年生の各学年のエンゲージメント質問紙の結果をまとめる。表1に各学年の認知的（Cognitive）、行動的（Behavioral）、情意的（Emotional）、社会的（Social）、そしてすべての構成要素をまとめた総合的（General）なエンゲージメントの平均点と標準偏差を載せている。3年生は行動的エンゲージメントが平均点3.15と他の構成要素と比べて最も高く、次いで情意的、認知的、総合的、社会的という順に高い結果が出た。4年生も行動的エンゲージメントが2.98で最も高く、次いで情意的、認知的、総合的、社会的という順に高い結果で、3年生と同じ順であった。5年生は認知的エンゲージメントが2.72と最も高く、次いで総合的、社会的、行動的、情意的エンゲージメントの順に高い回答結果だった。3、4年生で高かった行動的、情意的エンゲージメントが、5年生では反対に他の構成要素よりも低かった。

表 1 学年ごとの各エンゲージメントの平均と標準偏差

	人数	Cognitive	Behavioral	Emotional	Social	General
3 年生	47	2.99 (.70)	3.15 (.55)	3.01 (.66) –	2.56 (.69)	2.93 (.49)
4 年生	61	2.89 (.59)	2.98 (.57)	2.92 (.59)	2.68 (.63)	2.87 (.48)
5 年生	50	2.72 (.45)	2.42 (.32)	2.40 (.33)	2.46 (.56)	2.48 (.30)

表 2 では 3 年生の各エンゲージメントの相関分析の結果を報告している。認知的エンゲージメントと情意的エンゲージメント、認知的エンゲージメントと社会的エンゲージメント、行動的エンゲージメントと社会的エンゲージメントとの間以外ではすべてに有意な相関が見られたが、特に認知的エンゲージメントと行動的エンゲージメント、情意的エンゲージメントと総合的なエンゲージメント、そして社会的エンゲージメントと総合的なエンゲージメントとの間に 0.70 以上の強い相関が見られた。つまり認知的に高く学習活動に参加している児童は、行動的にも高く参加している傾向が見られ、情意的、また社会的に高い参加度を示した児童は全体的なエンゲージメントが高い傾向が見られた。

表 2 3 年生の各エンゲージメントの相関 (N=47)

	Cog.	Beha.	Emo.	Soc.	Gen.
Cognitive	–				
Behavioral	.710**	–			
Emotional	.283	.390**	–		
Social	.129	.244	.518**	–	
General	.550**	.663**	.843**	.728**	–

** $p < .01$, * $p < .05$

表 3 は 4 年生の相関分析の結果である。すべての項目において有意な相関関係がみられた。特に、総合的なエンゲージメントと認知的エンゲージメント以外のすべての項目とに 0.70 以上の強い相関関係が見られた。その他の個別のエンゲージメント同士は、有意な相関関係にあるものの、その強さは弱～中程度に留まった。

表3 4年生の各エンゲージメントの相関 (N=61)

	Cog.	Beha.	Emo.	Soc.	Gen.
Cognitive	—				
Behavioral	.483**	—			
Emotional	.392**	.550**	—		
Social	.350**	.533**	.584**	—	
General	.613**	.835**	.831**	.795**	—

** $p < .01$, * $p < .05$

表4は5年生の相関分析の結果である。5年生では、社会的エンゲージメントと総合的なエンゲージメントとの間でのみ、0.70以上の強い相関関係がみられた。その他の個別のエンゲージメントでは弱い相関関係しかなく、特に認知的エンゲージメントは他の個別のエンゲージメントとは有意な相関関係になかった。

表4 5年生の各エンゲージメントの相関 (N=50)

	Cog.	Beha.	Emo.	Soc.	Gen.
Cognitive	—				
Behavioral	.260	—			
Emotional	.144	.363**	—		
Social	.258	.312*	.406**	—	
General	.561**	.664**	.652**	.766**	—

** $p < .01$, * $p < .05$

4.2 学年差

本節では3年生から5年生のエンゲージメントの違いについて報告する。3年生と4年生は前述の通り19項目（認知3、行動5、情意6、社会5）であったが、5年生は25項目（認知5、行動7、情意7、社会6）だったため、比較をするために5年生の分析する項目を3、4年生と合わせた。すべての項目に答えている児童の回答だけを分析しているので、3年生47名、4年生61名、そして5年生50名の分析を行った。学年を独立変数、そしてエンゲージメントの種類ごとの得点を従属変数として、Kruskal-Wallis検定を使い学年間で違いがあるかどうかを調べた。表5にその記述統計を示し、図2～6にその結果を示している。

(1) 認知的エンゲージメント

認知的エンゲージメントについては、学年間で統計的に有意な差はなかった ($\chi^2(2) = 1.108, p = .575$)。表 4 からは、3 年生の最小値と最大値の開きが最も大きく示されているが、図 2 から最小値が外れ値であることがわかる。

(2) 行動的エンゲージメント

行動的エンゲージメントについては、学年間で統計的に有意な差があった ($\chi^2(2) = 46.926, p < .000$)。差は 5 年生と 4 年生 ($p < .000$) との間、そして 5 年生と 3 年生 ($p < .000$) との間にあった。

(3) 情意的エンゲージメント

情意的エンゲージメントについても、学年間で統計的に有意な差があった ($\chi^2(2) = 16.089, p < .000$)。差はここでも 5 年生と 4 年生 ($p = .003$) との間、5 年生と 3 年生 ($p = .001$) との間にあった。

(4) 社会的エンゲージメント

社会的エンゲージメントについては、学年間で統計的に有意な差はなかった ($\chi^2(2) = 1.223, p = .542$)。図 5 からは、3 年生のばらつきが 4 年生、5 年生と比べて大きいことがわかる。

(5) 全体的なエンゲージメント

最後にエンゲージメント全体でみたところ、学年間で統計的に有意な差があった ($\chi^2(2) = 14.977, p < .001$)。ここでも、行動的エンゲージメント、情意的エンゲージメントと同じく、5 年生と 4 年生 ($p = .004$) との間、そして 5 年生 3 年生 ($p = .001$) との間にあった。

表 5 各学年の各エンゲージメントの記述統計

学年	Cognitive	Behavioral	Emotional	Social	General	
3	平均值	8.98	15.74	17.98	12.72	55.43
	標準偏差	2.10	2.75	4.14	3.45	9.40
	最小値	3.00	5.00	6.00	5.00	25.00
	最大値	12.00	20.00	24.00	20.00	75.00
4	平均值	8.66	14.90	17.54	13.34	54.44
	標準偏差	1.78	2.83	3.52	3.14	9.13
	最小値	4.00	9.00	9.00	5.00	31.00
	最大値	12.00	20.00	24.00	20.00	74.00
5	平均值	8.84	12.12	15.46	12.96	49.38
	標準偏差	1.74	1.85	2.48	3.30	6.82
	最小値	4.00	9.00	8.00	5.00	27.00
	最大値	12.00	16.00	20.00	20.00	64.00
<i>p</i> 値		.575	.000	.000	.542	.001
多重比較 5% 水準			3>5, 4>5	3>5, 4>5		3>5, 4>5

多重比較は Dunn-Bonferroni 法による。 $p < .05$

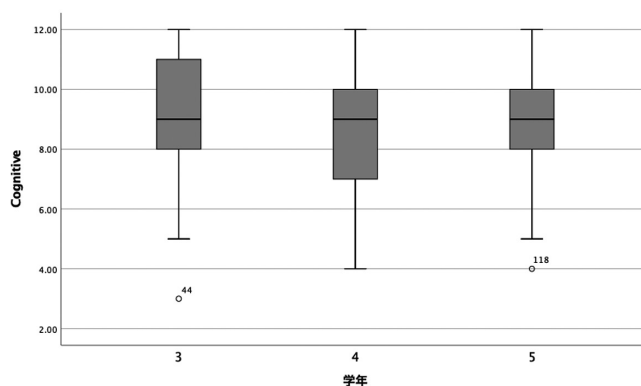


図 2 学年別にみた認知的エンゲージメント

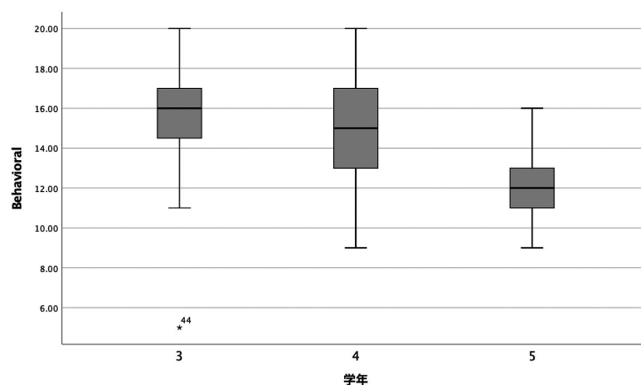


図 3 学年別にみた行動的エンゲージメント

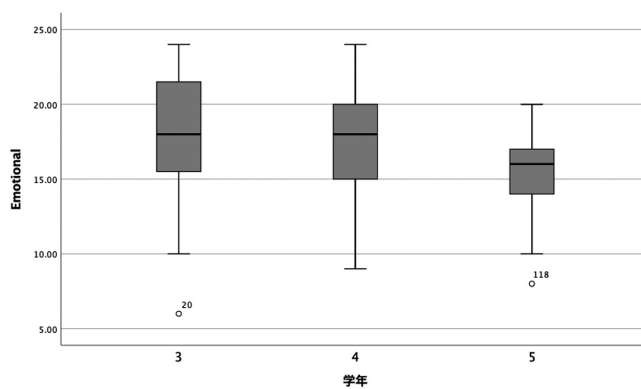


図 4 学年別にみた情意的エンゲージメント

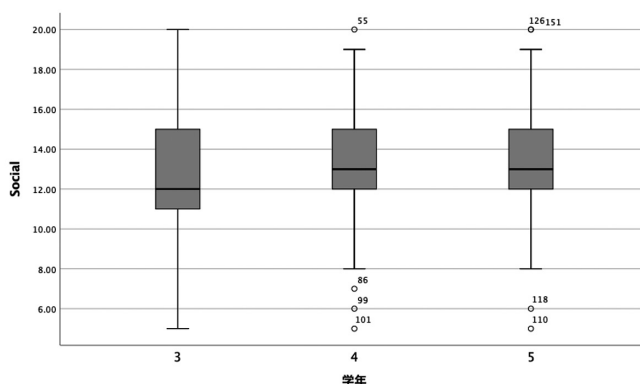


図5 学年別にみた社会的エンゲージメント

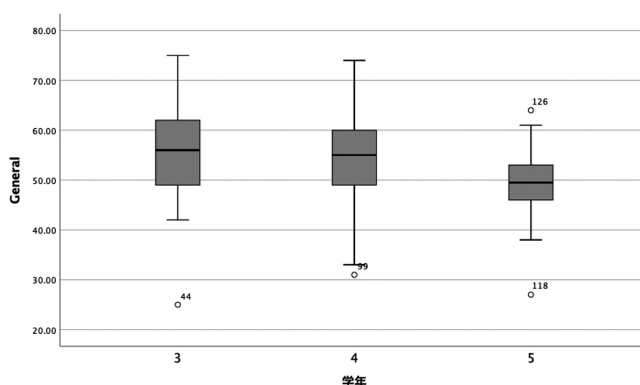


図6 学年別にみた全体的なエンゲージメント

5. 結論と考察

本論では、小学校外国語科における物語を使った活動への児童の取り組みについて探るため、**Story-Based Curriculum**（アレン玉井，2010）を実践する都内M小学校の3～5年生を対象にエンゲージメント理論の観点から質問紙調査を行いその結果を報告した。すべての学年で質問紙は十分に高い信頼性を得ることができ、どの学年でも全体的なエンゲージメントと個別のエンゲージメントの間には中程度から強い相関関係が見られた。また、3年生では認知的エンゲージメントと行動的エンゲージメントが強い相関関係にあり、情意的エンゲージメントと社会的エンゲージメントとの間に中程度の相関がみられた。4年生の個別のエンゲージメントは、3年生と異なり、すべてにおいて有意な相関がみられたものの、強い相関関係を示したものはなかった。5年生では、個別のエンゲージメントは、行動的エン

ゲージメントと情意的エンゲージメントとの間で有意だが弱い相関関係がみられ、情意的エンゲージメントと社会的エンゲージメントとの間で中程度の相関があった。学年があがるごとに、それぞれのエンゲージメントは互いに独立したものとなっていた。

さらに学年を比較したところ行動、情意、そしてエンゲージメント全体においては、高学年が中学年に比べ統計的に有意に低かったが、認知的、社会的エンゲージメントは3学年で差がなかった。本研究対象とした **Joint Storytelling** は、学年ごとに扱う言語材料などの難易度を変えており、それによって中学年までは「大きなかぶ」や「3匹のくま」のような短く、繰り返しの多い物語を年間で2話扱い、高学年では「赤ずきん」や「桃太郎」といった中学年までのものと比べると繰り返しが少なく長いお話を年間で1話扱う。本研究は横断研究であり3～5年生はそれぞれ別の児童であるため、児童の変化をみることはできないが、3、4年生児童よりも5年生の方が活動に対して難しさを感じ、情意的、行動的エンゲージメントが低い結果となった可能性は考えられる。

本研究をするにあたり、事前に筆者が教える少人数クラスの児童数名に本質問紙に答えてもらい、項目について意見をもらったところ、6年生の児童1名が情意的エンゲージメントの「ジョイント・ストーリーテリングで学ぶのが嬉しい」という項目に対して、「う～ん、嬉しくはないけど、ありがたいと思う」と返答した。彼は1年生の頃からジョイント・ストーリーテリングの活動を経験しており、英語も当時は数ヶ月後に英検3級の受験を控えて努力していた児童である。教師である自分からみると、とても真面目に動作もつけ活動に参加しており、物語を盛り上げるような行動を取る友人によく笑わされてもいた。高学年になると、学びへの向き合い方が質的に変化し、嬉しい、楽しい、という気持ちよりも自分のためになる、彼の言葉を借りると「ありがたい」という気持ちが、児童を学習に向かわせるのかもしれない。

筆者が調査のために学校を訪れた際、5年生の1クラスを授業見学したが、児童たちが学級担任とともに英語専科教員Bの英語や動作を能動的に繰り返し、視覚教材の助けも得ながら物語の登場人物が伝えようとしていることの意味を言葉と動作から理解しようとしている姿が見られた。手いじりをしている児童もいたが、筆者の見る限り1～2名しかおらず、他の児童は声や動作の大きさに差こそあれ、視線は英語専科教員Bに固定されていた。今回の質問紙の項目だけでは捉えきれない児童の姿があるということも考えられる。また、本質問紙では、最後に記述式の項目も1つあり、今回は分析の対象外としているが、その記述データを質的に分析することで、本結果により深い解釈を加えることができるだろう。また、今回の項目に児童が理論的枠組みに沿って反応していたかどうか、因子分析で確かめることも今後の研究で行っていきたい。

参考文献

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44* (5), 427-445.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32* (3), 651-670.
- Azevedo, R. (2015). Defining and measuring engagement and learning in science: Conceptual, theoretical, methodological, and analytical issues. *Educational Psychologist, 50* (1), 84-94.
- Bland, J. (2021a). Drama with young learners. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to Young Learners* (pp.219-238). Bloomsbury Academic. (Original work published 2015)
- Bland, J. (2021b). Oral Storytelling in the Primary English Classroom. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to Young Learners* (pp.183-198). Bloomsbury Academic. (Original work published 2015)
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners* Ernst Klett Sprachen.
- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the student engagement Instrument—Elementary version. *School Psychology Quarterly, 27* (2), 61.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement* Springer Science & Business Media.
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., & Godber, Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly, 16* (4), 468.
- Ellis, G., & Brewster, J. (1991). *The storytelling handbook for primary teachers cassette* Penguin Books.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59* (2), 117-142.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). Springer.
- Fisher, C. W., & Berliner, D. C. (1985). *Perspectives on instructional time* Addison-Wesley Longman Limited.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74* (1), 59-109.
- Garton, S., & Copland, F. (2022). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. Routledge. (Original work published 2019)
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence, 35* (5), 1111-1122.
- Haven, K. F. (2000). *Super simple storytelling: A can-do guide for every classroom, every day* Libraries Unlimited.
- Hestetræet, T. I. (2022). Vocabulary teaching for young learners. In S. Garton, & F. Copland (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 220-233). Routledge. (Original work published 2019)
- Ioannou-Georgiou, S., & Verdugo, M. D. R. (2010). Stories as a tool for teaching and learning in CLIL. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education, 14* (1), 137-155.
- Khajavy, G. H. (2021). Modeling the relations between foreign language engagement, emotions, grit

- and reading achievement. *Student Engagement in the Language Classroom*, , 241-259.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications* Addison-Wesley Longman Limited.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3.
- Lwin, S. M. (2015). Using folktales for language teaching. *The English Teacher*, 44(2), 74.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms* Cambridge University Press.
- Mourão, S. (2014). Taking play seriously in the pre-primary english classroom. *Elt Journal*, 68(3), 254-264.
- Oga-Baldwin, W. Q., & Fryer, L. K. (2021). 12 engagement growth in language learning classrooms: A latent growth analysis of engagement in japanese elementary schools. *Student engagement in the language classroom* (pp. 224-240) Multilingual Matters.
- Oga-Baldwin, W. Q., & Nakata, Y. (2017). Engagement, gender, and motivation: A predictive model for japanese young language learners. *System*, 65, 151-163.
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72.
- Pino-James, N., Shernoff, D. J., Bressler, D. M., Larson, S. C., & Sinha, S. (2019). Instructional Interventions That Support Student Engagement: An International Perspective. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of Student Engagement Interventions* (pp. 103-119). Elsevier.
- Porrás González, N. I. (2010). Teaching english through stories: A meaningful and fun way for children to learn the language. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, 12(1), 95-106.
- Rixon, S. (2022). Teaching English to young learners in Europe. In S. Garton, & F. Copland (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 493-507). Routledge. (Original work published 2019)
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1-13.
- Stroud, R. (2017). The impact of task performance scoring and tracking on second language engagement. *System*, 69, 121-132.
- Svalberg, A. M. (2009). Engagement with language: Interrogating a construct. *Language Awareness*, 18(3-4), 242-258.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.
- Taylor, E. K. (2000). *Using folktales* Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Wang, M., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L., & Linn, J. S. (2016). The math and science engagement scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16-26.
- Wang, Z., Bergin, C., & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 517.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243.
- Wright, A. (2000). Stories in language teaching. *The Journal of TESOL France*, 7, 85-98.
- Yanase, C. (2018). Getting children to be active agents of their own learning. *TESOL: Voices: Young Learner Education*, 66-74.

Zhou, S., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2021). Measuring L2 engagement: A review of issues and applications. *Student Engagement in the Language Classroom*, 75-98.

アレン玉井光江 (2010). 『小学校英語の教育法－理論と実践』. 大修館書店.

アレン玉井. (2011) 『ストーリーと活動を中心にした小学校英語』 小学館集英社プロダクション.

アレン玉井光江 (2019). 『小学校英語の文字指導 リタラシー指導の理論と実践』. 東京書籍.

大井恭子, & 田畑光義. (2008). 小中をつなぐストーリーテリングの実践. 関東甲信越英語教育学会研究紀要, 22, 81-91.

武田一博. (2013). ことばは脳の外部記号である：心の唯物論による言語道具説の擁護. 沖縄国際大学総合学術研究紀要, 17(1), 1-40.

文部科学省 (2018). 『小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説 外国語活動・外国語編』 東京：開隆堂

山田剛史. (2018). 大学教育の質的転換と学生エンゲージメント. 名古屋高等教育研究, 18, 155-176.

Appendix

質問紙項目

Cognitive Engagement (考えることについて)

ジョイント・ストーリーテリングで、正しく言えているか気をつけている。

ジョイント・ストーリーテリングでうまく言えないとき、自分なりにどうすればいいか考える。

ジョイント・ストーリーテリングで新しい言葉に出会ったとき、知っている言葉を手がかりに意味を考える。(5年生のみ)

ジョイント・ストーリーテリングで使われている言葉の意味を自分で考えるよりも、日本語で教えてほしい。(反転項目)

ジョイント・ストーリーテリングで言うのが難しいとき、どうすれば良いかを考えない。(反転項目、5年生のみ)

Behavioral Engagement (行動について)

ジョイント・ストーリーテリングをするとき、集中している。

ジョイント・ストーリーテリングをするとき、学ぼうと努力している。(5年生のみ)

ジョイント・ストーリーテリングで難しいところがあっても、何度もチャレンジする。

ジョイント・ストーリーテリングのことを、授業以外の時に友達や先生、家族などと話すことがある。

ジョイント・ストーリーテリングをしているとき、積極的には参加しない。(反転項目)

目、5年生のみ)

ジョイント・ストーリーテリングをすべきときに、他のことをしてしまう。(反転項目)

ジョイント・ストーリーテリングで言えないところがあると、すぐにあきらめてしまう。(反転項目)

Emotional Engagement (気持ちについて)

ジョイント・ストーリーテリングを楽しみにしている。

ジョイント・ストーリーテリングで学べるのが嬉しい。

ジョイント・ストーリーテリングで言っている英語の意味が分かるようになりたい。

ジョイント・ストーリーテリングをするとき、気分がいい。

ジョイント・ストーリーテリングをするとき、イライラする。(反転項目、5年生のみ)

ジョイント・ストーリーテリングはつまらないと思う。(反転項目)

ジョイント・ストーリーテリングをするとき、不安になる。(反転項目)

Social Engagement (人との関わりについて)

ジョイント・ストーリーテリングをクラスの友達と一緒にやるのが好きだ。

ジョイント・ストーリーテリングでは、友達の言う英語を聞いて自分も言えるようになる。

ジョイント・ストーリーテリングでは、友達のする動作を見て、自分も動作ができるようになる。

ジョイント・ストーリーテリングで難しいところがあったとき、友達に教えてもらおうとする。(授業以外も含める)

ジョイント・ストーリーテリングで困っている友達がいたら教えてあげようとする。(授業以外も含める)

ジョイント・ストーリーテリングは自分一人でやる方がいい。(反転項目、5年生のみ)