

小学校英語教育におけるストーリー活動の効果：

小学生はストーリー活動から何を学ぶのか？

A Study on the Impact of Story-Based Activities in Primary Schools: What Do Children Learn from Stories?

アレン玉井光江

ALLEN-TAMAI, Mitsue

1. はじめに

昔話、おとぎ話または民話などは、言語能力の発達に大きく貢献すると言われている (Mello, 2001; Isabella その他, 2004; Delano, 1977; Elley, 1989 など)。Bruner (1985) は、人の思考には、論理－科学的様式 (paradigmatic mode: logical-scientific mode) とナラティブ様式 (narrative mode) があるとし、ナラティブ様式はストーリーやエピソードを通して世界を理解する思考様式で、人間の行動やできごとを時間軸の中で理解すると解釈した。Bruner は、現実の世界を理解するためにもストーリーが重要であると説いている。

日本においても、子ども達の言語獲得に対して物語は重要な役割を果たすと考えられており、文部科学省は平成 29 年に出した『幼稚園教育要領』の第 1 章、第 2 節の幼稚園教育において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中でその重要性に触れている。幼児は、「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむ」(p.5) ように成長することが望まれ、言語教育における物語の大切さが述べられている。具体的には「絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること」(p.17) と、絵本の読み聞かせや、物語の素話などを積極的に取り入れることを推奨している。同じく平成 29 年に文部科学省から出された『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編』では、第 3 章第 1 節、第 1 学年及び第 2 学年の内容において「(ア) 昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞くなどして、我が国の伝統的な言語文化に親しむこと」があげられている。そこでは「第 1 学年及び第 2 学年では、まず、読み聞かせを聞くことで、伝統的な言語文化に触れることの楽しさを実感できるようにすることが大切である。話の面白さに加え、独特の語り口調や

言い回しなどにも気付き、親しみを感じていくことを重視する。また、地域が育んできた言語文化に触れることも大切である。例えば、地域の人々による民話の語りを聞いたり劇を行ったりするなど、言語活動を工夫することなどが考えられる」(p. 53)と指導の重要性が書かれている。各学年では、それぞれ「読み聞かせを聞いたり物語などを読んだり」して「内容や感想などを伝え合ったり、演じたりする言語活動」(1、2年生)、「内容を説明したり、考えたことなどを伝え合ったりする言語活動」(3、4年生)、そして「内容を説明したり、自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりする活動」(5、6年生)が推奨されている。

第二言語習得や外国語学習においても多くの指導本の中にストーリー関連の活動の有効性や実践方法を紹介しているものが多い(Wright, 1995; Vale & Feunteun, 1995; Cameron, 2001; Pinter, 2006; Shin & Crandall, 2013 など)。Shin と Crandall (2013) は外国語学習における storytelling について、この活動が①真正性の高いコミュニケーション活動であり、②文化を自然に導入することができ、③学習者を楽しませることもでき、④彼らの批判的な思考(critical thinking)の発達を促すことができると高く評価している(pp. 210-213)。また、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語活動・外国語編』では、3、4年対象の外国活動および5、6年生対象の外国語どちらにおいても、「デジタル教材の中に収められている絵本や図書室にある絵本、国語科の教科書等で取り上げられている物語などを活用して、繰り返しの簡単な語句や表現を使った英語劇を演じるなどの活動を行うことができる。そのような表現活動を、学習発表会のような場で発表するなど学校行事との関連を図ることもできると考えられる」(p. 46 & p. 126)と、絵本や物語の使用を推奨している。

2. ストーリーを中心にしたカリキュラム

多くの学者が指摘するように、筆者も言語獲得には意味のある文脈のもと言語に触れることが大切であると考えている(Vygotsky, 1962; 内田, 1999 など)。物語を通して意味のある文脈の中で豊かな言葉に接することができる。アレン玉井(2010)は、物語を中心にしたカリキュラムを開発したが、それは公立小学校や民間教室で使用されている(アレン玉井, 2014; アレン玉井・塚原, 2022)。具体的には子どもたちの知っている昔話を題材に①ストーリーテリング(Storytelling)、②ジョイント・ストーリーテリング(Joint Storytelling)、③物語に関連した活動と④読み書き活動という4つのセクションから成り立っており、カリキュラムの全体像は、図1の通りである。

最初は指導者がストーリーを語る storytelling の活動である。5～7分程度の語りを2～3回の授業で行う。幼児や児童がすでに知っているストーリーを使い、彼らのお話しに対する知識や背景知識を活用するが、指導者は視覚教材や適切なジェスチャーや役にあった声を使って語る。お話し自体に同じ行動や出来事の繰り返しがあるので、学習者は自然な文脈の

中で単語や表現を繰り返し聞き聞けることができる。これらの要素が学習者に向けられるインプットを理解可能なもの（comprehensible input）¹とし、彼らの言語習得を助け、学習者は日本語訳がなくても、曖昧性に耐えて聞き続けながら、内容を想像し、理解していく。学習者はこの活動で主にリスニング力を高める。

次の段階②は、このカリキュラム特有の活動で Joint Storytelling と呼ばれ、主にスピーキングの力を育てる。学習者のレベルに合わせて作られた会話形式の英語のやり取りを、学習者は指導者から少しずつ習っていく。この時も日本語訳を与えず、場面ごとにセリフのやり取りとそれに伴うジェスチャーまたアメリカ手話などを使用して教えていく。毎回の授業では5～8分程度の活動になるが、クラス全員が指導者の後について復唱しながら、英語を記憶していく。1つのストーリーにだいたい12～15回程度の授業時数を使う。その間、児童は単語や表現を学習するだけでなく、英語独特の発音やリズム、イントネーションを学習し、登場人物の気持ちになって英語を発話するようになる。Joint Storytelling は筆者が作った造語で、指導者と学習者、学習者どうし、また第一言語と第二言語を Joint させるという意味で使用している。

次の活動は、公立小学校の高学年では時間がないため実施できないが、低学年や中学年、また民間の英語教室では、毎回5分～10分程度を使いお話しに関連した活動を行う。いわゆる Content-Based Instruction（CBI）、または Content Language Integrated Learning（CLIL）と言われる言語と内容を統合的に教える活動である。例えば「ジャックと豆の木」の話を題材にしたときは、豆という植物について、さらには世界中の豆料理などについて学習した。

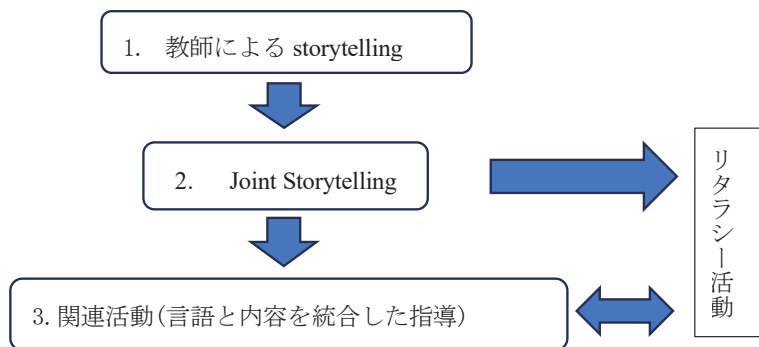


図1 ストーリーを中心にした授業作りの全体像

最後は、リタラシー活動であるが、覚えたセリフを書きだしたものを読む教材として与え、英語を読んだり、書いたりする活動を行う。これは主に高学年生を対象とした活動である

¹ 応用言語学者である Krashen（1985）が唱えたインプット仮説によると、学習者の現在のレベルよりも少し高く、理解可能なインプット（comprehensible input）が言語学習を支えるうえで最適のものである。

が、音声で慣れ親しんだ教材を丸ごと読む経験をし、自分が言っていた音声を頼りに、児童自身が英語のしくみについて特徴を発見していく。例えば、口頭で「Turnip, turnip, I love turnips.」と言っていた児童が、「先生、この最後のsって何?」と名詞の複数形に気づき、英語のしくみに興味を持ち始める。

3. 学習者エンゲージメントとナレティブ・エンゲージメント

学習者がストーリー活動にどのように参加したのかを見るために、本研究ではエンゲージメント理論の考え方を基に記述回答とインタビューを分析した。学習者エンゲージメントでは、学習者の授業活動への関わり合いを見るために行動的 (behavioral)、認知的 (cognitive)、情意的 (emotional)、社会的 (social) という4つのエンゲージメントが提唱されている (Fredricks その他、2004; Skinner その他、2009; Svalberg, 2009 など)。

また Busselle と Bilandzic (2009) は、ストーリー (ナラティブ) に深く入り込むときに経験する圧倒的な没入である narrative engagement について研究した。彼らは narrative engagement の4つの主要な側面を次のように考えた：①ストーリー理解 (ストーリーの筋や登場人物の理解)、②注意力 (どれだけ注意をひきつけられるか)、③情意的な没入 (登場人物や出来事への感情移入)、④ストーリーの存在感 (実世界を忘れ、ストーリーの世界へ入り込む)。彼らは人々がストーリーに入り込み、そのエンゲージメントが思考、感情、および行動にどのような効果をもたらすのかを研究し、それらを測定するスケールを開発し、理論的な基盤を提供した。

本研究では、教科として英語を学習している公立小学校の高学年児童を対象に、ストーリー活動により児童の英語力にどのような変化があったのか、また彼らはどのようにストーリー活動に参加したのかを調査することを目的とし、具体的には下記のような研究目的を解明していく。

- (1) ストーリー活動を通して、児童は英語の語彙や表現を学習するのであろうか。
- (2) 児童はストーリー活動にどのように関わっていたのであろうか。

4. 研究手法

本研究のサイトは東京の1つ区であるが、2006年度以来、1年生から週1回の英語の授業を実施しており、小学校と中学校を一貫して教育することを目標としている。小学校1、2年では学級担任と外国語指導助手 (ALT) のチーム・ティーチング、3年生以上の授業では学級担任と日本人の英語専科教員 (JTE) のチーム・ティーチングが行われている。当該地区では、学年ごとに実施するストーリーが次のように指定されている。1年では短いバージョンの「桃太郎 (177 単語)」、2年生では「うさぎとかめ (307 単語)」と「ありときりぎりす (304 単語)」、3年では「Goldilocks and the Three Bears (365 単語)」と「The

Mitten (419 単語)」、4 年では「大きなかぶ (453 単語)」と「浦島太郎 (390 単語)」、5 年生では「赤ずきん (409 単語)」、そして 6 年生では長いバージョンの「桃太郎 (580 単語)」である。また当該地域では 2014 年度より独自の読み書きプログラムが導入されており、児童は小学校 3 年より毎時間 10 分弱程度の明示的、また体系的な読み書き指導を受け、文字認識からフォニックスを通して、卒業までには単語認識ができ、また簡単な文を読んだり書いたりできるように指導されている (アレン玉井, 2022)。

4.1. 研究参加者

本研究の参加児童は、当該地域にある学校に在籍し、小学校 1 年次より Joint Storytelling を経験していた小学 6 年生 84 名 (男子：41 名、女子 43 名) である。また、インタビューにはそのうち、34 名 (男子：20 名、女子：14 名) が参加した。

4.2.1. ストーリー活動で使用した教材

ストーリー活動は毎時間 7～8 分程度、ルーティン活動として行われるが、教科書の活動に時間がかかり、ストーリー活動が行われない時もあった。本研究では年間を通して約 42 回程度ストーリー活動を行い、学年末にはさらに 8 回程度は口頭で指導していた Joint Storytelling の原稿を児童に配布し、読み書き活動や語彙の指導を行った。6 年生で学習する「桃太郎」のSCRIPTには①「場所を尋ねる」、「依頼する」、「驚き・喜びを表す」、「誘う」、「紹介する」などの言語機能、② can (平叙形、疑問形、否定形)、過去形、二重目的語等の言語の型、さらに③動詞 (believe, happen, cry, 等)、形容詞 (proud, brave, hungry, cute, strong 等)、名詞 (demon, gold, treasure, name, river, mountain, 等) が含まれていた (アレン玉井, 2013)。

4.2.2. 英語力を測るテストと活動に関するアンケートおよびインタビュー

ストーリー活動の成果を見るため、下記のようなテスト、アンケート、またインタビューを行った。

(1) 語彙テスト

プレテストは、ストーリーに出てくる単語 (8 問) と表現 (6 問) を英語専科教員が口頭で 2 回ずついい、児童はそれに相当する意味を 4 つの選択肢から選ぶというものである。ポストテストでプレテストと同じ単語と表現の意味を問う問題を問うことで、参加児童の語彙および表現の学習を検証した。その際、ストーリー活動以外でも授業でよく聞く単語 (項目 3 hungry) と表現 (項目 12 Listen to me, please) をベースライン項目として使用し、これらの 2 つの項目を基準にストーリー活動の効果を検証した。さらにポストテストでは、単語のスペルを問う項目を 4 つ、さらに単語を並べ替える問題を 4 問追加した。どちらも形式は同様で英語専科教員が口頭で 2 回ずつ言った単語のスペルを 4 つの選択肢から選ぶものと、2 回言われた英文をもとに単語を並べ替えるものであった。

(2) Joint Storytelling に関するアンケート

児童がどのように教室活動に関わったのかを検証するために、2つの記述回答項目を用意した。1つは「桃太郎のジョイントをしていて楽しいことは何ですか」、もう一つは「教科書の活動をしていて楽しいことは何ですか」であった。

(3) Joint Storytelling に関するインタビュー

小学校でストーリーを通して意味のある文脈から英語に接した児童がどのようにこの活動を捉えてきたのかを検証するため、次の3つの質問を用意し、構造化インタビューを行った。質問は、(1)「幼いころ親とか親戚の人に物語を話してもらったことがありますか。物語は好きですか。」、(2)「これらは桃太郎の場面です。どの場面の英語が一番印象に残っていますか。それは何故ですか。」そして (3)「Joint Storytelling は、教科書やリタラシーの活動と比べてどうでしたか。楽しかったですか？ 英語を学ぶのに役立ったと思いますか」であった。

4.3. 研究手順

テスト、アンケート、インタビューの実施に先立ち、ストーリーを中心にしたプログラムの効果を検証するという研究目的、ならびにその手順について文書と口頭で管理職と担任、また英語専科教員に説明し、参加の同意を得た。同意を得るにあたり、能力測定やインタビューが①通常授業に支障をきたさないこと、②結果は正課の成績には影響をしないこと、③個人情報とは匿名化され適切に管理されることを約束した。

プレテストとアンケートは2023年5月30日、ポストテストは2024年2月9日に実施した。また、インタビューは5回に分けて、2024年2月に実施した。インタビューでは、4名の実験補助員が別教室で個別にインタビューを収集した。学校から許可を得ていたが、インタビューを始めるにあたり、各児童にもインタビューの目的を伝え、同意を求めたところ1人の児童から同意が得られなかったため、インタビューは33名の児童を対象に行われた。

5. データー分析と考察

初めに、参加児童がストーリー活動を通して語彙や表現を学習したのかを検証した。次にプレテストと共に行ったアンケートの記述回答とポストテスト後に行ったインタビューの回答を分析した結果を報告する。

5.1. ストーリー活動による語彙および表現に関する知識の変化

最初にプレテストとポストテストの各項目の困難度 (IF) を検証する。IF は各項目の正解率を示し、数値が高いほどその項目が簡単だったことを示す。次にポストテストの IF からプレテストの IF を引いた差分指標 (Difference Index: DI) を見ていく。ここでは表1にプレテストの IF、ポストテストの IF、そして事前・事後テストの DI を報告している。

表 1 各項目の困難度と差分指標

		pre IF	post IF	DI			pre IF	post IF	DI
単語01	brave	0.85	0.89	0.04	表現01	What's the matter?	0.62	0.70	0.08
単語02	treasrue	0.88	0.97	0.09	表現02	I can't believe this.	0.63	0.72	0.09
単語03	hungry	0.90	0.98	0.08	表現03	He's big and strong.	0.73	0.84	0.11
単語04	climb	0.77	0.95	0.17	表現04	Listen to me please.	0.90	0.88	-0.03
単語05	bite	0.38	0.74	0.37	表現05	We will miss you.	0.31	0.49	0.18
単語06	scratch	0.53	0.89	0.36	表現06	Can you give me	0.45	0.81	0.35
単語07	win	0.86	0.96	0.10		something?			
単語08	battle	0.38	0.70	0.33					

単語のプレテストの IF (0.38～0.90)のうち、数値が低かった項目は 5 (bite)と 8 (battle)であった。ポストテストでは IF が全て 0.70 以上であり、学習が進んでいることがわかる。単語のベース項目は項目 03 の hungry としており、1つの目安としては hungry の DI (0.08)より高い DI を持つ単語がストーリー活動による単語学習の効果があったとみなすと、項目 1 (brave: DI 0.04) 以外が相当した。

表現のプレテストでは、IF が 0.31～0.90 であり、一番値が低かったのは、項目 5 (We will miss you.)であった。ポストテストでは IF が最も低いものでも 0.49 であり、学習が進んでいることがわかる。表現項目ではベース項目を項目 12 の Listen to me, please. としており、その DI は -0.03 であった。他の項目は全て正の DI なので、こちらでもストーリー活動により表現に関する学習の効果があったと考えられる。

次に、表 2 は二つのテストの記述統計を載せている。それぞれのテストの信頼度はプレ

表 2 プレテストおよびポストテストの記述統計

	人数	項目数	平均値	標準偏差	中央値	4分位範囲	歪度	尖度
pre単語計	91	8	5.58	1.59	6	2	-0.479	-0.194
post単語計	91	8	7.09	1.31	8	1	-2.006	5.138
pre表現計	91	6	3.65	1.51	4	2	-0.45	-0.369
post表現計	91	6	4.43	1.51	5	3	-0.764	-0.316
pre合計	91	14	9.23	2.59	9	3	-0.233	-0.413
post合計	91	14	11.52	2.45	12	4	-1.032	0.434
postスペル計	91	4	3.26	0.87	3	1	-1.067	0.971
post並替計	91	24	20.55	4.54	22	5	-1.653	2.462
post追加合計	91	42	35.33	6.54	37	8	-1.36	1.821

テスト14項目で $\alpha = .66$ 、またポストテストは14項目では $\alpha = .75$ であった。どちらも項目数が少ないため信頼度係数は低かった。しかし、ポストテストでは28項目を追加したのでそれらを合わせて項目数42では、 $\alpha = .91$ と信頼度係数は適切なものとなった。

プレテスト全体(単語と表現の合計点)とポストテスト全体を比較をするため、まずはデータが正規分布しているのかをShapiro-Wilks検定とヒストグラムで確認したところ、正規分布していなかった。そのため統計手法としてはノンパラメトリック検定であるウィルコクソンの符号付順位検定を用いた。その結果、標準化された検定統計量 Z は7.06、 p 値は $p < 0.001$ であった。この結果は、プレテスト($Mdn = 9$)とポストテスト($Mdn = 12$)の間に有意な差があり、その効果量(r)は0.74と大きかった。

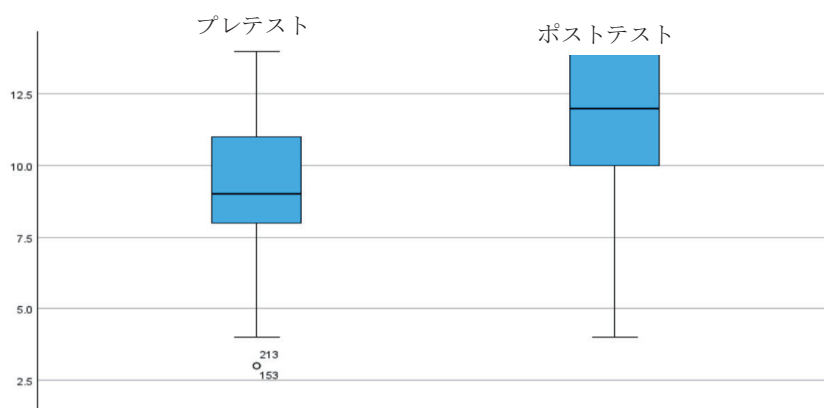


図2 語彙と表現の理解を測るプレテストとポストテストの箱ひげ図

次に単語テストおよび表現テストを別々にウィルコクソン検定した結果、単語のテストに関しては、標準化された検定統計量 Z は6.88、 p 値は0.00であった。この結果は、単語のプレテストとポストテストの間に有意な差があることを示し、具体的には、プレテストの中央値は6、ポストテストの中央値は8、また効果量 r は0.72と大きかった。表現のテストに関しては、標準化された検定統計量 Z は4.064、 p 値は0.00であった。この結果は、表現においてもプレテストとポストテストの間に有意な差があることがわかり、具体的には、プレテストの中央値は4、ポストテストの中央値は5、また効果量 r は0.43と中程度であった。

これらの結果より、参加児童はストーリー関連の活動を通して、語彙および表現の理解力を伸ばしていることが示唆された。Joint Storytellingの活動中は一切日本語を使用しないため、参加児童は提示されたカットアウト、ジェスチャー、ストーリーに関する知識を総動員し、内容を理解しようと努力する。一つひとつの単語が日本語で説明されるわけではなく、例えば「We won the battle!」という表現で“battle”に触れた際、児童は何度も繰り返しそ

の表現に触れることで、battle や we won the battle. の意味を想像しながら理解を深めていく。プレテストとポストテストを比較することで、彼らが認知的に学習に取り組んでいたことが確認できた

5.2. ストーリー活動に対する児童の取り組みについて（記述回答から）

このセクションでは、アンケートの記述回答からみられた児童のストーリー活動に対する取り組みについて分析した結果を報告する。ここでは「桃太郎の Joint Storytelling をして楽しいことは何ですか」という Joint Storytelling（これ以降 JS）に関する記述回答のみを分析した結果を報告する。

分析方法としては、JS 活動への関わり方をエンゲージメント理論に基づいて分類し、参加児童の反応を認知的、情意的、社会的な関わり、ならびにストーリーに対する関わりとして捉え、その傾向を検証した。

（1）認知的な関わり

認知的な関わりとして、「～できるようになった」とか「～がわかるようになった」など、ストーリー活動を通して英語学習を意識的にとらえているような回答をまとめたところ、下記のように①「表現が言えるようになった」、②「単語が学習できた」、③「（英語の）意味が理解できた」、④「記憶できた」と⑤「その他」に分類することができた。下に区分とその代表的な記述を報告する

①「表現が言えるようになった」

- * 物語を英語ですらすらいえるようになってうれしい。
- * 言うのが難しい物語をすらすらいえるようになれるととても楽しい。

②「単語が学習できた」

- * 新しい単語が分かった時、うれしい。
- * 言えない単語を言えるようになると楽しい。

③「（英語）の意味が理解できた」

- * 英語を知りながら（理解しながら）知っている話を言えるようになるのが楽しい。
- * 英語を理解できるのでうれしい。

④「記憶できた」

- * 英語を覚えられるのでうれしい。
- * 喋って覚えるのは楽しい。

⑤「その他」

- * 話の内容だけではなく、（話に）関連していることも知れるのでうれしい。
- * （英語を身に付けることができ）日本を抜け出すのに一歩進んだと思え、うれしい。

(2) 情意的な関わり

情意的な反応については、質問自体が「楽しいことは何ですか」と情意的な反応を聞くものとなっていたが、ストーリー活動を通して喜びや嬉しさを感じている理由が書かれているものをまとめた。参加児童は、①リズム、②ジェスチャー、③話すことに喜びを感じているようであった。

① リズム

- *リズムが良くて楽しい。
- *覚えたり、リズムなどをするのが楽しい。

② ジェスチャー

- *ジェスチャーが楽しい。
- *動きをやっているのが楽しい。

③ 話すこと

- *声を出すのが楽しい。
- *声を出すことと表現をすることがたのしい。

④ その他

- *楽しく英語を学べる事がいい。
- *できるようになることがうれしい。

(3) 物語への関わり

ストーリー活動を通してストーリーに関心を示したコメントは、①ストーリー自体に関するものと②登場人物に関するものに分類できた。

① ストーリー

- *その世界に入るのが楽しい。
- *物語が楽しい。

② 登場人物

- *登場人物になりきって、演技することが楽しい。
- *おばあちゃんの顔（気持ち）がかわるとおもしろい。

(4) 社会的な関わり

最後にストーリー活動を通して見られた社会的な関わりとして、JS活動を通して他の人と関わることについて書いていた全ての回答を報告する。

- *みんなでやるのが楽しい。
- *みんなで一体になっているように感じる方がいい。
- *誰かがおばあさんやおじいさんの真似をしているのがうまい。
- *（物語の内容に合わせて黒板に描く）皆の絵を見るのが楽しい。
- *友達（がJSをしているの）を見るのが楽しい。

これらの回答を量的にまとめたのが表3である。認知的な反応を示すコメントは全体の40.7%であり、続いて情意的な反応（29.7%）、ストーリーに対する反応（24.2%）、そして社会的な反応（5.5%）であった。このことから6年生児童は、JS活動を通して英語を学習しているという思いを強く持っていることが分かった。おそらくこのような反応は低学年や中学年では少ないのではないかと想像する。さらに、ストーリーに関する回答が全体の四分の一を占めていたが、6年生でさえも桃太郎という子供向けの昔話に興味を持っていることがわかった。児童は、自分が知っている日本語の『桃太郎』と英語で聞く『桃太郎』の違いを新鮮に感じ、その違いに対して興味を持っていたようである。

表3 4つの関わり方の割合（記述回答より）

関わり方	分類	事例数	%	関わり方	分類	事例数	%
認知 40.7%	表現が言える	13	14.3%	情意	リズム	5	5.5%
	単語学習	15	16.5%	29.7%	ジェスチャー	11	12.1%
	意味が理解できる	2	2.2%		発話	6	6.6%
	記憶できる	3	3.3%		その他	5	5.5%
	その他	4	4.4%	物語	物語	5	5.5%
社会		5	5.5%	24.2%	登場人物	17	18.7%

5.3. ストーリー活動に対する児童の取り組みについて（インタビュー回答から）

ここでは3つのインタビュー項目のうち最後の「Joint Storytelling は、教科書やリタラシーの活動と比べてどうでしたか。楽しかったですか？ 英語を学ぶのに役立ったと思いますか」に対する回答をまとめていくが、「役に立った」かについての問いに認知的な関わりを思わせる回答が多くみられ、「楽しかったか」という問いに情意的な関わりを思わせる回答が多かった。前述の記述式回答の分析同様に、エンゲージメント理論を援用し、「認知的な関わり」「情意的な関わり」「ストーリー（桃太郎）への関わり」そして「社会的な関わり」に分けてみていくことにする。ここでも代表的な回答を例として載せている。アンケートの約8か月後にインタビューが行われたが、学年度末ということもあり、参加児童はJS活動について総括的な評価をしていたようであった。

(1) 認知的な関わり

ここでは児童がJS活動に対して認知的にどのように関わっていたのかを見ていく。JS活動を通して、自分の英語学習について考え、客観的に評価している回答を①「表現が言えるようになった」、②「単語が学習できた」、そして③「実際に使い、役に立つ」と感じたという3つの反応に分類した。

①「表現が言えるようになった」

*文章を言ったりする力が付いた。

*役にたったと思う。Good byeとかlisten to me pelaseとか、日常的に使える表現が入っている。

②「単語が学習できた」

*単語を1つずつ増やしていくので、JSは役に立った。

*単語が分かるようになった。

③「実際に使い、役立ったことを実感した。」

*役立った。この前外国人に英語で〇〇駅を教えてあげた。その時に役にたった。

*中学校に向けて勉強しているんだけど、学校でやったお話しが役にたっているなって。
(具体的には) 桃太郎や犬、サル、きじが自己紹介するときがあるでしょう。それが(中学校の英語塾で勉強しているんだけど) 自己紹介したときに役に立つと思った。

(2) 情意的な関わり

情意的な関わりとしては、アンケート記述分析同様にJS活動が楽しいと思える理由として①リズム、②ジェスチャー、③歌、④話すことがあげられた。

① リズム

*おもしろい。リズムとかあるから、ぱっと出てくる。

*楽しかった。リズムがあった。

② ジェスチャー

*振り付けなんかを覚えるのが楽しかった。Punch, punch なんか。

*ジェスチャーがあるから単語の意味がわからなくても、なんとなくこれかなって覚えることができたから好き。

しかしジェスチャーに関しては「JSは好きだけど、動作も一緒に覚えなくてはいけないので、言葉が覚えられない。動作も一緒にするのが難しい。最初から動作と一緒にするのがこんがらがる。」ととらえている児童もいた。

③ 歌

*JSのほうが絵があるし、わかりやすいし、歌があるから楽しい。

*楽しかった。歌うところ。意味を考えながら、意味がわかっているなど考えながら歌った。

④ 話すこと

*書くんじゃなくて、話すのでやりやすい。JSは好きだった。

*英語でいえるのは気持ちいいと思った。全く言えないけど、なんとなく英語で言えるのはすごいかな。

(3) ストーリーへの関わり

ここでは、ストーリー（桃太郎）への関わり方、またストーリー教材への関わり方をまとめた。アンケート記述と異なり、登場人物に対しての反応はなく、多くがストーリーという教材に対する面白さ、また日本語の「桃太郎」との違いを楽しんでいるようであった。

*アップルとか（単語をただ）何回も言うのは嫌い。（でも JS では）新しい単語を学びながら物語を進めているので好き。

*お話の英語版が聞けることが面白い。英語で聞いたときは日本語で聞いたときと違う気がする。犬、サル、きじのときは日本語では違って書かれているけれど、英語では同じだった。

*（せりふとして）流れていくから、一つ一つの単語を考えることはないけど、面白いのは JS だった。

*楽しい。物語はいいやすくて覚えやすい。

*物語だから内容が面白い。内容があって面白かった。

*ストーリーで言葉の意味を知るということは、印象にも残るし。そういうのがいい。

児童の中には、授業中に聞く Storytelling や自分が理解していった JS の内容を深く考え、次のように想像力を働かせて物語の世界に没入する児童もいた。

*さるは頑固だけど、結局優しくて好き。仲間になるとき犬は仲良くなりたいといった。

*僕の想像だと鬼は本当の鬼ではなく、比喩表現で金持ちの庶民から税金を取りまくるようなやつらがいて、それを桃太郎が倒して、村に繁栄が訪れるという、金持ちが鬼に見えるということだと思う。

*鬼ヶ島に入るときに個性を大切にしていって。一人一人得意分野が違うので、それを生かして鬼ヶ島にたどりつくのは、特技を生かして、たどり着く。先生のバージョンを聞いて、初めて知れてよかった。面白みが増した。

(4) 社会的エンゲージメント

JS を通して他の人と関わることを楽しいと思っているコメントもあった。

*英語（を家で）話すことはないけど、こんなことをやったよとは話した。

*家でもお母さんに覚えているところを言います。

*先生たちと一緒にやるので、馴染みやすかった。

これらのインタビュー回答を量的にまとめたのが表 4 である。認知的な反応を示すコメントは全体の 34.1% であり、続いてストーリーに対する反応（34%）情意的な反応（25.6%）、そして社会的な反応（6.4%）であった。記述回答とは異なる聞き方をしていたので、直接比べることはできないが、卒業を前にして 6 年生児童が、JS 活動を英語学習に役立つと考えながら、ストーリーという教材に対して積極的に関わっていた様子がわかった。その中でも、「物語が好きだから JS がいい。」「物語について深く知れたところが楽しかった」、「日

本語と英語は印象が違う。」「桃太郎とか赤ずきんとか、身近な物語を使って自然に英語が身につく。」「面白いのはJS。(意識しないで英語が)流れていくから」など、ストーリーという生きた文脈の中だからこそ可能になる学習の機会を評価している回答があった。これらの回答に対しては、著者が開発した Story-Based Curriculum の「言語教育は意味のある文脈のもとで行われるべき」という信念が伝わっているようで、嬉しく思った。

表4 4つの関わり方の割合 (インタビューの回答より)

関わり方	分類	事例数	%	関わり方	分類	事例数	%
認知	表現が言える	8	17.0%	情意	リズム	2	4.3%
	単語学習	6	12.8%		ジェスチャー	3	6.4%
	実際に使えて実用感	2	4.3%		歌	2	4.3%
社会		3	6.4%	物語	話すこと	5	10.6%
						16	34.0%

記述回答は「JSの何が楽しいですか」とポジティブな面のみを聞いていたが、インタビューでは他の授業活動と比較して聞いたので、JSに対する異なる意見を聞くことができた。JSは多くの英語に触れ、それを産出する活動(桃太郎では580単語)になるので、繰り返しを多く導入したがその英語の量に圧倒された児童もいた。一方で、英語の量に圧倒されながらも楽しんでいた児童もいた。それについての児童の意見を下に示す。

① 導入された表現・単語の多さからJSの難しさを感じながらも楽しいとする回答

- *最初は教科書とかにも出てこない単語もあり、戸惑いながら、何回も授業で繰り返すうちに、覚えて楽しくなりました。
- *難しかったけど。楽しかった。
- *知っている物語を英語でやるのは難しかった。けど楽しかった。
- *長い物語なので、難しかった。でも楽しかった。
- *JSは楽しかったけど、覚えるのが難しかった。

② 他の活動と比べ導入された表現・単語の多さからJSは難しいとする回答。

- *リタラシーのほうが簡単なので、そちらが楽しい。物語を全部覚えるより、単語を覚えるほうが絶対ラク。
- *JSは難しい。昔(塾で)英語習ったけど、このようなやり方でやらなかった。
- *難しいな〜と思った。全体的に難しい。知らない単語がたくさん出てきた。
- *どっちかという、教科書のほうがいいかな。JSは、よくわからない部分があるから。教科書はゆっくり考える時間があるから。
- *難しい。英語だから意味がわからない。

5. まとめ

本研究は、小学校英語においてストーリーを使った活動で児童がどのような英語力を獲得し、またどのような思いで彼らが活動に参加していたのかを検証するため、小学6年生84名を対象に語彙・表現テスト、アンケート、インタビューを実施した。

分析結果から、児童はストーリー活動を通じて単語や表現の理解を深め、統計的にも有意にそれらの知識を獲得していたことがわかった。また、子どもたちの活動への関与について、アンケートの記述回答とインタビュー回答を分析した結果、彼らはストーリー活動に対して積極的な認知的関与を示していた。JSを通して英語の表現や単語を学習し、英語を話せるようになったことに対して、参加児童は高い自己効力感を抱いていた。また、ストーリーを使った活動について、「ストーリーだったから英語が理解でき、学習が楽しい」と答えた児童が多く、参加児童が積極的に関与していたことがわかった。一方で、多量の英語に圧倒された児童もいた。筆者は、外国語教育の一つの目的は、知らない言語に触れ、わからないことに耐える力、すなわち「曖昧性に耐える力 (tolerance of ambiguity)」を育てることだと考える。これら、一見否定的に見える児童の反応の中にも、曖昧性に耐え、努力する彼らの姿を見ることができた。

本研究では語彙や表現の獲得について、プレテストとポストテストのみで効果を測定したが、さらに3か月後または半年後にフォローアップテストを実施し、定着度を検証することも可能であると考え。それらを踏まえ、今後もストーリーが小学校英語にどのような効果をもたらすか、引き続き検証していきたい。

謝辞付記

本研究に参加してくださった小学生、関係の先生方に心より感謝申し上げます。本研究は令和4年～6年科学研究費基盤研究(C) 課題研究「ストーリーテリングと関連活動を通して育てる小学校英語の学びに向かう力」(研究代表者：アレン玉井光江)の助成を受けて実施しました。

引用文献

- 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.
- アレン玉井光江 (2013). 『Story Trees』 小学館集英社プロダクション.
- アレン玉井光江 (2014). 「公立小学校におけるストーリーを中心にした授業の実践—音声言語の発達」『ARCLE REVIEW』, 8, 46-55.
- アレン玉井光江 (2022). 「公立小学校における読み書きプログラムの検証—文字知識から語彙知識への体系的な指導—」『日本児童英語教育学会研究紀要』, 41, 19-38.

- アレン玉井光江・塚原麻衣 (2022). 「外国語科における Storytelling 活動と社会的・情意的スキルの発達について—エンゲージメント理論からの分析—」, 『JASTEC 第42回全国大会発表資料集』.
- 内田伸子 (1999). 『発達心理学』 岩波書店.
- 文部科学省 (2017). 『幼稚園教育要領』. https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf
- 文部科学省 (2017). 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 国語偏』. https://www.mext.go.jp/content/20220606-mxt_kyoiku02-100002607_002.pdf
- Bruner, J. S. (1985) Narrative and paradigmatic modes of thought. In E.W.Eisner (Ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing*, 84, (pp. 97-115).
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Busselle, R & Bilandzic, H. (2009). Measuring Narrative Engagement. *Media Psychology*, Vol 12 (4), 321-347
- Delano. (1977). Effects of Storytelling on Language Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED168674.pdf>.
- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 14 (2), 174-187.
- 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.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L.M., & Lowrance, A. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education*, 32 (3), 157-163
- Mello, R. (2001). The power of storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classrooms. *International Journal of Education and the Arts*, 2 (1), 1-15.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press.
- Shin, J. K. & Crandall, J. (2013). *Teaching Young Learners English: From Theory to Practice*. Heinle & Heinle Publishing.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 765-781.
- Svalberg, A. M. (2009). Engagement with language: Interrogating a construct. *Language Awareness*, 18 (3-4), 242-258.
- Vale, D. & Feunteun, A. (1995). *Teaching Children English*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds.). MIT Press.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford University Press.