

Storytelling 活動による英語学習のすゝめ —Learning by Storytelling (LBS) 指導法の効果—

小 野 尚 美

はじめに

絵本の storytelling 活動を通して英語を教える Learning by Storytelling (以下、LBS と略す) 指導法は、学習者の既存の知識を活用し、コミュニケーションのための文脈 (context) を与えながら指導するため、小学校英語と中学校英語の連携を実現させ、さらに英語を外国語として学ぶ小学生だけでなく、他の校種の日本語を主要言語とする英語学習者 (EFL) のコミュニケーション能力も向上させることが可能である。ここでいう絵本の storytelling 活動を基本とする LBS 指導は、単に児童に絵本を読んで聞かせ、簡単な質問をして楽しい時間を過ごすというものではない。言語習得理論と英語教育学の考え方にに基づき、児童の英語能力を養成するための活動が段階的に組み込まれている指導法である。また、理論に基づくだけでなく、実践経験豊富な現役の小学校教員と小学校で英語を教えている native speaker の教員と話し合い、授業での実践を通して試行錯誤を繰り返しながら確立してきた指導法である。

本稿では、小学生のために開発された英語指導法である LBS 指導法が英語習得に効果を発揮している理由について、artifact (芸術形式) としての storytelling、脳科学、コミュニケーション論、言語、思考、文化の関係、言語習得論の観点から述べる。

1. 小学校英語のための LBS 指導法

2018 年の小学校英語教育学会課題研究 (小野・高梨・田縁、2020) 以来、現役の小学校の先生方と共同で、小学校で英語を学ぶ児童のための絵本の storytelling を活用した LBS 指導法モデルの開発を行っている。LBS 指導法モデルは、基本的な 4 つの活動 (①インタラクション、②場面の並べ替え、③リテリング、④発信活動) と音読、ワークシート、振り返り活動から構成されているが、指導する児童の認知レベルと英語能力によってその活動やレベルを応用できるようになっているため、4 つの基本活動を LBS 指導モデルと呼び、児童の認知レベルや英語能力に適応させた形で実践する活動を LBS 指導法と呼んでいる (小野・田縁・オーガスティン・吉本、2022)。この

LBS 指導法（以下、「LBS 指導法」と記載）は、学習者のことばについての知識は就学前に既に発達し始めているという意味の emergent literacy（リテラシー発現）の重要性と文化の伝承の役割を担ってきた storytelling の特徴を生かした指導法である。また、言語習得論の視点に基づく特長としてこの指導法には、トップダウン指導法とボトムアップ指導法の両方の指導が含まれている点も注目すべきである。この両方の指導法が含まれているため、学習者の正確な言語知識の蓄積を助けながら、一方、学習者の情意面へ配慮し、流暢な発信活動を勧めつつ、積極的に英語でコミュニケーションを図ろうとする態度の育成も可能となる。

LBS 指導法の核となる考え方の emergent literacy（「リテラシー発現」）の「リテラシー」とは、読み書き算術の能力を含み、相手からのメッセージの理解とメッセージの伝達能力を意味する。なぜこの考え方が重要なのか。それは、私たちが児童を教育する際には、児童が既に発達させているコミュニケーション能力や知識を無視して、教員が用意したものを教え込む指導だけではかえって成果は出にくく、児童が既に蓄えた能力や知識を活用して、その能力を伸ばしていく指導によって教育的効果がより期待できるからである（Clay, 1991）。

この emergent literacy という考え方を基に、指導に使う教材も開発した。児童の日常生活に関連し、さらに児童が関心を持ちそうな話題を扱った絵本 *Toro's Story Magic Tree Adventure*（田縁・オーガスティン、2022）を作成し、それを使って 2018 年から 5 年生及び 6 年生児童に指導を行い、さらに日本の昔話で有名な桃太郎をモデルにしたこ焼き少年を主人公とした絵本 *Takoyaki Boy*（Lee, 2022）を低学年児童に使う指導をしている。この 2 冊の絵本は小学校英語の実践経験豊富な小学校教員による作品であるため、児童の emergent literacy を活かすことが可能となり、LBS 指導法の効果を上げるために役立っている。英語学習を始めたばかりの学習者には、なるべく学習者の身近で起こっている話題を扱った絵本や学習者がよく知っている昔話、既に知っている事柄を扱った絵本を使うと効果的である。その絵本を読む経験によって、絵本に描かれたイラストとそこで使われている英語表現が学習者の意味の理解を助け、取り込まれ易く、やがて英語で発信する際に話者が頼りになる表現として使う可能性が高くなる。

一般的に storytelling というとき、日本語訳として「読み聞かせ」となっているか、または二つの名前の違いが明確になっていない場合もあるようだが、LBS 指導法では、storytelling 活動を読み聞かせと差異化している。読み聞かせは、読み語りとも言われているが、絵本を児童に読んで聞かせる活動である。著者が以前ニュージーランドの小学校を訪問したときも、校長先生の周りに児童が集まり、先生が絵本を読んで聞かせていた。英語では story time または storytelling time と呼ばれていた。

イギリスやアメリカ、ニュージーランドを始めとした多くの国々では、storytelling は単に話を語るだけでなく、人々にとっては娯楽でもあり、癒しのためのものでもあり、ビジネス上のコミュニケーション能力向上のための訓練の一環として行われている（小野・田縁・オーガスティン・吉本、2022）。著者は、女優でありコメディアンでもある Andrea Gibbs 氏によってパースで開催さ

れた storytelling のワークショップや、さらにスコットランドのエジンバラにある Storytelling Center で開催された Storytelling Workshop にも参加し、実際に行われている storytelling 活動を経験してきた。いずれの workshop においても、人々が storytelling を通して、聞き手と話し手が考えや感情を共有しながらコミュニティーを発展させてきたことが体験を通して理解でき、インタラクションの重要性とともに相手に意思を伝えるために注意すべき点についても学ぶことができた。このような著者の学びの経験を経て生まれた LBS 指導法を使った指導は、私立小学校の児童だけでなく、公立小学校の児童も学年を問わず、習った英語表現を使って意欲的に意思伝達するようになってきていることから、小学生の英語学習に効果を発揮しているといえよう。LBS 指導法で使われている storytelling ということばは、本来の英語圏で実践されている storytelling 活動に基づいている。つまり、LBS 指導法の目指す英語コミュニケーション能力は、話者の文化伝承を含め、それぞれの文脈において他者に意思伝達できる能力なのである。

2. 語り部文化からみられる言語、文化、価値観の関係

日本社会でもこれまで storytelling は artifact (芸術形式) であり、それを通して人びとは日本の文化を育み、それぞれの地域で共有する価値観とことばを発展させてきた。そう考えると、日本の英語学習者に storytelling を活用した学びの機会を与えることに意義はあるといえる。例えば、日本における語りの文化として有名なものに岩手県遠野の語り部文化がある。著者は、昔話を語り伝える語り部から直接話を聞き、日本語の storytelling とそれによって育まれた文化の原点を探るために岩手県遠野を訪ねた。日本の語り部によって育まれた文化に直に触れることで、日本社会において storytelling がいかに私たちの生活の中に馴染んだ活動であるか、成長過程で私たちの言語発達に重要な役割を果たしてきたか理解することができた。

『遠野物語』は柳田国男 (2018) がその著者として有名であるが、その中に書かれている話は全て遠野の土淵村 (つちぶちむら) に住んでいた佐々木喜善から聞いた話を筆記したものである。喜善は、遠野の人々に語り伝えられている昔話が貴重なものであり、後世に伝えなければならないと考えて、村の長老の人々を訪ねて聞いた話を書き留めたのだった。そして、民俗学的見地からその喜善の考えに共鳴し、遠野に伝わる昔話を筆記、編纂して形に残したのが柳田国男だった。

喜善の住んでいた土淵村は、境木峠や和山峠を超えて陸中海岸に出る道の途中に位置している。当時この村は、遠野で取れた米を盛岡や花巻などに売りに行く駄賃付 (米を載せた 3 頭から 5 頭の馬を引いて売りに行くアルバイト) の村人、修験者、山伏、旅芸人、薬売りといった旅人の通り道にあった (柳田、2018、p. 15)。遠野物語には、喜善がこの旅人たちから聞いた話や噂話に加え、喜善が幼少のころから親戚の人や村の人々から聞いた山の神や山人の伝説も含まれている (前掲、2018、p. 15)。

岩手県遠野市内にある遠野市立博物館の隣に「あえりあ遠野」というホテルがある。そこでは、

毎晩 18 時から 2 時間語り部ホールにて遠野に伝わる昔話を聞くことができる「昔話の夕べ」が開催されていた。20 人ほどが入ることのできる畳の部屋の奥には囲炉裏があり、その傍で語り部が遠野に伝わる昔話を聞かせてくれた。一つの話は約 30 分程度で、2 時間のうちに 4 話聞くことができた。その夜のプログラムは以下の通りである。

第一話 オシラサマ

第二話 河童淵（かっぱぶち）

第三話 ザシキワラシ

第四話 豆腐とコンニャク

オシラサマ

昔あったずもな。

ある百姓家に、とど（父）とかが（母）と、かわいい娘と若駒が一頭すんでいた。年が経つにつれ、娘は輝くばかりに美しくなり、若駒も立派な馬っこになっていた。

娘は何かするとすぐ馬屋さ入って、馬をばかり楽しそうに話っこしたり笑ったりしているんだと……。

あえりあ遠野. 『昔話の夕べ～遠野の方言解説手巻き～』 p. 1, 11. 1-8.

このように岩手弁でオシラサマの話が朗々と続いた。岩手弁は第一話を聞いているときはほとんど分からなかったが、この話については事前に読んでおいたので、話の概要は理解することができた。一語一語の解説は難しかったが、岩手弁の語り口は、話の内容に臨場感を与える効果を発揮していた。また、独特の抑揚で歌声のように聞こえる語り口で、雪深い遠野地方で子供たちが暖炉の傍で話を聞いていたという情景が浮かんできた。

オシラサマは、柳田国男の『遠野物語』の 69 話にある馬と娘の悲恋の物語とそれにまつわるオシラサマという神様の話で、前述の佐々木喜善の祖母の姉であるおひで婆によって語られた話である (p. 139)。話の概要は以下の通りである (柳田, 2018, pp. 137-138)。

「ある百姓の娘が年ごろになりその家族が飼っていた馬と恋に落ち、ついに結婚してしまいました。この結婚に猛反対した娘の父親は怒ってこの馬を斧で殺してしまったのです。そして父親は、死んだ馬を桑の木に吊り下げました。それを知った娘はたいそう嘆き、間もなく桑の木に吊り下げられた馬の首がその娘を載せたまま天に登って行ってしまいました。両親がいなくなってしまう娘のことを思って悲しみにくれていると、その父親の夢枕に娘が現れ、自分はもう両親の元には戻らないが、3月16日の早朝、土間の臼の中に頭が馬の形をした虫がたくさんいるから桑の葉をその虫に食べさせてほしいと告げました。悲しみにくれた両親は娘の言う通りにその虫に桑の葉を食べさせると繭ができ、絹糸を採ることができました。」

この話の結末は、これがこの地方の産業の一つである蚕の始まりであることを示唆しているといわれている。また、オシラサマとは、このときできた神様だと信じられており、娘の父親が殺した

馬を吊り下げた桑の枝で作られた神様の像のことである（柳田、2018）。このオシラサマは、今でも遠野の人々によって信仰されていて、遠野市内にある伝承園の中のオシラ堂（御蚕神堂）に祭られている。桑の枝でできているオシラサマは、馬の頭をつけたものと娘の顔を持ったものが一対になっている。人々はこの一対になっている二体の神様に色鮮やかな着物を着せ、その着物に願い事を書き、ここにお供えしている。

遠野は、三つの山に囲まれている。最も目立つ山がこの街の北方にそびえる早池峰（はやちね）である。東には六角牛山（ろつこうしさん）があり、三つ目の山はその高さはこの二つほどではないが附馬牛と達曾部（たつそべ）の間に位置する石上（いしがみ）山である。これらの山についても三人の若い女神の神話の言い伝えがあり、今でも女神たちがこの山を治めていると信じられているため、女神の嫉妬を恐れて遠野の女性はこの山には登らないといわれている（前掲、2018、p. 25）。

遠野駅から歩ける距離に卯子酉様（うねどりさま）が鎮座している。遠野には昔その神社の近くに猿ヶ石川が流れていて、そこには大きな淵があり、その淵の主が男女の縁結びをしてくれるという言い伝えがある。信心深い人にはその主のお姿を見ることができたともいわれている。願いを書いた赤い布を左手だけで結ぶことができると祈願成就するといわれ、今でも恋愛成就の神様として人々に愛されている。『遠野物語拾遺』の第 35 話にある卯子酉様の話の通り、神社には縁結びを願う赤い布がたくさん結ばれていた。また第 35 話の中には、昔は「水路の近くに葦が生えていて、恋のかなわなかった娘心をいつくしむように風にゆられている（京極・柳田、2014、p. 232）」とある。実際には今その付近に水路らしいものはないのだが、神社の脇を見ると葦が生えていた。その葦と無数に結ばれている赤い布を見ていると、卯子酉様の不思議な力を信じざるを得ない。

遠野の旅の最後に、遠野市を一望できる場所があるというので遠野物語の館の裏手にある鍋倉城址跡に行ってみた。遠野の語源は、アイヌ語の湖を意味する「トー」と丘を意味する「ヌップ」である（杉山、2008）。城址跡から眺めると湖ではないが、地形の様子から遠野市が盆地であることが分かる。この高台から遠野市を見渡していると、冬になると遠野が雪深い山里となり、人々が囲炉裏を囲んでこの地に語り伝えられた昔話を聞きながら厳しい冬を過ごしてきた姿が想像できた。その話は、時には聞いたことがあるかもしれない不思議な心霊現象についてであったり、神隠し、死者にまつわる話、河童や天狗、座敷童といった妖怪の話であったりするのだが、雪に覆われ隣街から隔絶された遠野の里で年長者から聞くこれらの昔話は、遠野の子どもたちにとっては幻想の世界に引き込む効果があったのだろう。また、もしかすると現実にあった話なのだと信じてしまったかもしれないが、いずれにしても遠野の子どもたちの好奇心と想像力を駆り立て、彼らの精神発達に影響を与えてきたと考えられる。これが文化の創造とその継承のプロセスなのではないだろうか。文化は地形と気候の影響を受けると考えられる所以である。そのような地形と気候という要因が、長い年月とともに育まれてきたその地域の文化形成に影響を与え、独特の語りの文化が育成されてきたのであろう。また、遠野に住む人々が長い年月をかけて昔話を共有することでその地域独

特の思想が形成され、その語りの文化とともにこの地方独特の言語表現が受け継がれてきた。そして、遠野の子どもたちは、その文化の中で育ちながらことばを習得してきたのである。遠野で生まれこの地で長年受け継がれてきた文化が、語り部の storytelling を介して、次の世代へと伝わっているのだということが分かった。

また遠野に伝わる昔話を読んでいくと、外国で生まれた物語と似た話があることに気づく。その話がどのような文化圏で語り継がれているかに関わらず人の発想には共通点があるのかもしれない。例えば遠野に伝わっている話に『ぬかんぼとべにざら』がある。ぬかんぼという母を亡くした少女と実の娘のべにざらを溺愛する継母の物語である。結局ぬかんぼは、その村のお金持ちの息子に見初められ幸せをつかむという遠野の昔話は、グリム童話の『シンデレラ』とその内容が類似している。継母と継子の話はよく昔話に登場するが、継子は賢く真面目に正直に生きている少女である場合が多いようである。そして、継母からいじめられるといった苦難を乗り越えて最終的には幸せになるという結末でもある。文化を超えた人々の発想には共通項があり、そして人の感性には国境はないということから、日本語によるものでも英語によるものでも、storytelling を通して人々は共感し合うことができるのであろう。

このように考えると storytelling は、英語圏で娯楽、癒しの目的や、ビジネス界で必要なコミュニケーションスキルを磨く目的のために行われているように、日本でも昔から人々の生活に馴染んだ文化形式である。人々は story を語り、共有することで文化を形成し、その過程でことばが発達してきた。文化形成の過程で取り込まれた様々な物語は人々の心に残り、人々の発話に大いに影響を与えているはずであるから、storytelling 活動は、日本語だけでなく外国語育成にも重要な役割を果たすことができるであろう。

3. 脳科学の視点に基づく Storytelling の効果

物語を読むことが精神の成長に深く関わっている可能性があることは科学的にも証明されている。2017年、脳科学の分野で fMRI (functional magnetic resonance imaging: 機能的磁気共鳴画像) を使って物語を読む過程を解明する研究を実施した南カルフォルニア大学の研究チーム (Dehghani, et al., 2017) は、読み手の母語に関わらず、物語を読んでいるときに、語や文を理解するというレベル (lower level comprehension) の場合とは異なり、読み手が推測しながら話を解釈するレベル (high level narrative comprehension) のときに反応する脳内の場所があることを突き止めたという研究結果を発表した。

その領域は、“default mode network (DMN)” といわれる場所で、安静にしているとき (resting state) に著しい自発的神経活動を示す脳内の場所である (前掲, 2017)。この研究では、物語を読むとき読み手が何かを解釈しようとする、DMN という領域が刺激されて血流が増加し、自発的神経活動が活発になることが分かった (Dehghani, et al., 2017; Price-Mitchell, 2017)。この安静

時に活発になる DMN は、人が何か物思いにふけている (daydreaming) と、自分自身について振り返る (self-reflection) と、過去のことを思い出したり将来のことを思い描いたりする (mind-wandering) と、活性化する領域であり、さらにこれらの行為は何か新しいことを考える (creative thinking) と、いった行為とも関係してくる (Price-Mitchell, 2017)。心理学の分野では、meditation (瞑想)、self-reflection、mind-wandering のように、精神が静かに安定している状態になると人は生きる意味について考えるといわれている (前掲, 2017)。これらの研究から、DMN は人が思索し、そこから何か新しいことを見つけるといった創造的な行為をするときに重要な役割を果たしている脳内の領域なのであり (前掲, 2017)、物語を読むときにもこの DMN は反応する脳内の領域というわけである。

成長過程にある児童は、物語を読むことで DMN が刺激され、その読書経験から様々な意味を見出し、精神的成長を遂げていくことをこの脳科学の研究結果が示唆している。この物語を読む経験をさらに豊かなものにするために、話の中で出会ったことば、出来事、登場人物の気持ちや登場人物同士の関係が繰り返される物語をより現実的な出来事にするので、読み手は自分自身 (self-identity) について気づくようになり、理解力が育成されるだろう。この研究結果から考えていくと、物語を読み、読み取った内容を他の人と共有する機会を与えることのできる storytelling 活動は児童の精神的成長に必要である (前掲, 2017)。

4. シンボリック相互作用論と Storytelling

遠野の語り部文化についての考察や脳科学の分野に基づく視点からだけでなく、絵本の storytelling を活用した LBS 指導法の外国語教育への効果は、コミュニケーション過程を説明するシンボリック相互作用論からも説明できる。インタラクションをその指導の中心においている LBS 指導法では、教員や他の学習者との交流によって、学習者が話の内容の解釈に修正を加えながら再構成していき、それを繰り返し行うことで自身の emergent literacy を発展させながら、やがて発信できる英語表現が増えていくと考えられる。

シンボリック相互作用論 (Symbolic Interaction Theory) の考え方は、人間の集団生活の研究を行った G.J.Mead や J.Dewey などの著名なアメリカの学者の考え方の類似点に注目した H. Blumer (1969) によって確立されたコミュニケーションの現象を説明した理論であるのだが、“Symbolic Interactionism” という名称は Blumer による造語である (前掲, 1969, p. 1)。Symbolic Interactionism は、3つの前提から成り立っている (前掲, 1969, pp. 2-5)。第1の前提では、人は、自分にとって意味がある事物に対して意識を向け、何らかの働きかけをする。この場合の事物とは、机やいす、草花といった物である場合や、家族や友達、日常生活で起こっているあらゆる出来事を含む。その事物は現実存在するものというよりは、人が意識を向け、そこに意味を見出し、または既に以前から意味付けをしていたものであり、何らかの解釈が加えられたものを意味する。第2の前提では、

その事物の意味は、社会の中で人が他の人との交流を通して見出されるということである。つまり、人にとってある事柄の意味は、他の人たちがその事柄に関してその人とどのように関わったか、その関わり方次第で変わってくるというわけである。他の人との交流の過程でその事柄の意味が決まってくる。3番目の前提では、さらにその意味は、その後、インタラクションを通じて人が解釈を繰り返し、その解釈は修正される過程を経て変化していくとなっている。

シンボリック相互作用論 (Blumer, 1969) によれば、社会の中で存在する意味は人と人が交流することで生じるのだが、インタラクションを通して、人はそこで起こっている事物を解釈することで意味を見出している。つまりインタラクションをしても人はその事柄が自分にとってどのような意味があるか考え、その意味を自分の視点に基づき解釈しながら行動している。身の回りで起こっている事柄に意味があるとはどういうことだろうか。例えば、それまでの経験から対象物が人にとって何らかの意味があると認識する、または以前から認識していた場合や、人が興味や関心があり対象物を理解しようと意識するとき、その事柄は人にとって何らかの意味があり、なんらかの意味付けをして、その人なりに解釈することでその事物の意味を再構成 (restructuring) し、やがてその事物が「我がこと」になる。人は他者と交流することで、事物や現象を「我がこと」にするきっかけができるのであって、その後も当事者の解釈を通して外界の事物や現象についての理解は発展し、修正を繰り返し思考が進んでいく。

Blumer (1969) はそのように行為者である人が意味付けをすることで構築していく現実を“world” (現実) とみなし、行為者の意味付けと無関係に存在する “world of reality” (現実世界) とを区別している。人は社会の中で他者と交流しながら生きているが、実際には外界の事物や出来事を解釈しながら構築している現実の中に生きているのであり、Blumer (1969) の言うところの “world of reality” に生きているわけではない。行為者がどのような意味付けをして外界で起こっている出来事を理解していったかは、そのときどきに営まれる他者とのコミュニケーションで決まる (Blumer, 1969)。そしてその過程では、他者との間に行きかうメッセージを伝えることが重要な役割を果たしている。シンボリック相互作用理論の説明に基づいて、人はそれまでの個人的経験や知識を使って身の回りに起こっている現実について解釈を繰り返しながら意味を構築していくと考えるならば、ことばの学習過程でも、他者とのインタラクションを通して、身の回りを構成する現実の意味を見出し、解釈していく機会を与えるべきであろう。

社会の中で存在する意味は人と人が交流することで生じるというシンボリック相互作用論の考え方に基づくならば、英語学習を通して小学生児童の emergent literacy は、他者とのインタラクション (Interactions)、言語経験 (Language Experience)、意味の構成 (Constructing Meaning) を繰り返すことで発達していくと考えられる。次の頁の図1 (A Process of Developing Learners' Emergent Literacy) は、この考え方を表している (Ono, Tabuchi, & Hoshihara, 2023)。絵本の storytelling で教員や他の児童とのインタラクションを前提として行う活動①のインタラクション、②場面の並べ替え、③リテリングの基本活動の機会を通して、児童は絵本のイラストを見ながら英語によるイ

ンプットを徐々に取り込み、内容理解のために日本語による意味と照らし合わせるなどしてあらゆる言語経験 (Language Experience: LE) をする。その言語経験を通して、各々児童は絵本の世界に引き込まれ、次第に自分の個人的経験に基づき解釈をしていく (Constructing Meaning: CM)。

例えば、高学年児童の *Toro's Story Magic Tree Adventure* を使った 4 番目の発信活動の一つに、絵本の場面にセリフを抜いた吹き出しを作り、絵本の流れからその吹き出しにはどんなセリフが入るか発表し合うという活動がある。そのときには各々の児童が絵本の筋の解釈に基づき考えたセリフを出してくる。どれが正解ということではないが、様々な解釈が生まれてきて、絵本の内容が児童それぞれに異なる意味を持っていることが分かる。児童は、「自分なら・・・とここで言うだろう」というように、絵本の話の中に入り込み、主人公になりきる経験をするのである。このような過程を繰り返し行うことで、絵本のプロットが英語で意思伝達する文脈と化し、その文脈でどのように英語でコミュニケーションをするかと児童に考えさせることができる。次第に英語に関係した emergent literacy が蓄積されていくのである。これが絵本の storytelling 活動が英語運用能力の育成に発揮している効果である。

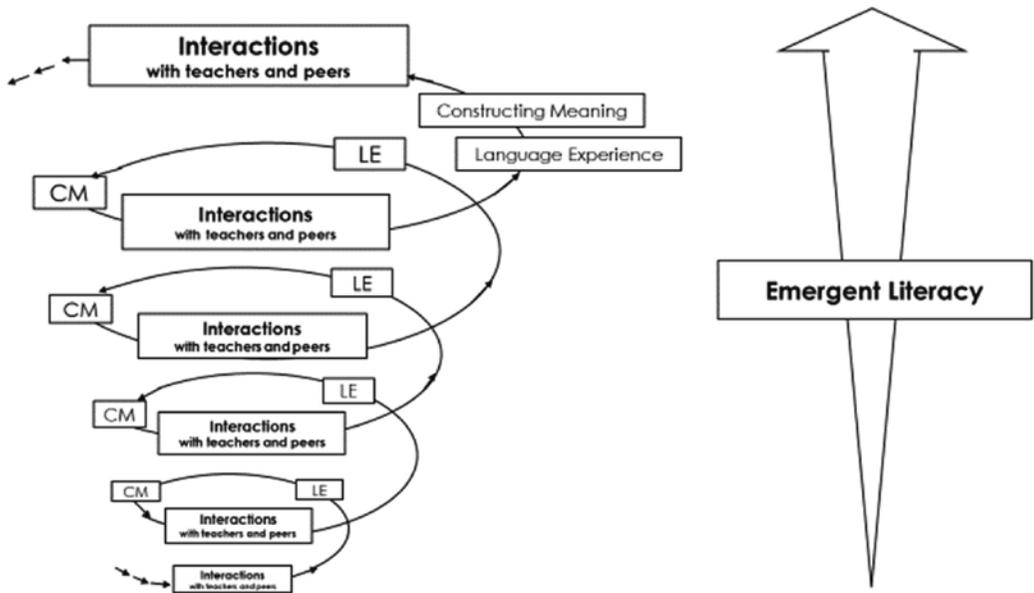


図 1 A Process of Developing Learners' Emergent Literacy

冒頭でも述べたように LBS 指導法は、4 つの基本活動を通して、学習者が絵本の内容理解を基に、最終的には自分の考えや解釈を英語で表現できるように導く教え方になっている。学年とそのとき使う絵本によっても異なるが、4 番目の絵本の場面の理解を基に英語で発信する活動では、低学年ではできる範囲での英語劇、中学年でも英語劇を行いさらにオリジナルページ作成活動がある。オリジナルページ作成活動とは、絵本を読んで、児童が自分たちでその本の内容と関連した話を作る

という活動である。中学年は、まだ英語で書くことは習わないので、イラストを描いて、それについて口頭で説明するといった活動になる。この活動は高学年で行う英語で読み書く活動の素地作りに役立つ。高学年は、英語の読み書きを習っているため、英語劇ではなく、それまでの英語の知識を活用し、絵本で読み取った内容を基に自分の考えを英語で述べてみるといった活動を発信活動とし、読み書きを含めた4技能を使った英語活動を行う。すべての学年で、それぞれの活動の後の振り返りシートを分析すると、低学年と中学年の児童の場合、絵本の storytelling でインタラク션을しながら、協力して英語劇の小道具を作成し、リハーサルで劇の構成について話し合いながら、お互いから学び合い、自分たち独自の劇を作り上げていく様子がよく分かる。高学年の場合は、低学年や中学年よりもその後どのように英語を学んでいくかといった英語学習の展望や動機についての記述内容が多くみられる。

4つ目の活動については、高学年の場合と中学年及び低学年の場合と異なってくる。高学年の場合は、ある程度の英語の知識があり、カリキュラムでも英語の読み書き活動が入ってくるため、英語で4技能を使って絵本の内容を解釈する活動となっている。先に述べた絵本の中の登場人物のセリフを考えさせる活動に加え、登場人物を絵本の文脈以外の場所に登場させ友達を紹介する活動もある。その友達についての情報は与えておくが、友達を他の人にどのように紹介するか、今まで習った英語表現や聞いたことのある表現を使って説明するといった発信活動を実施している。語学の勉強といえば覚えた単語や基本文法を正確に話したり書いたりできるように訓練することだと考える傾向にあるが、真の言葉の運用能力を高めるためには、与えられた状況で意思伝達 (Interactions) する際にそれまで意味の構築 (CM) を繰り返して蓄積した言語知識 (emergent literacy) をどれだけ使えるかが重要であり、それができるような言語経験 (LE) の積み重ねが必要なのである。

5. 言語、思考、文化の関係

英語指導をしていく上で、言語、思考、文化の関係について理解を深めることは重要である。ここで言語と文化の関係について Franz Boas の文化相対主義と Sapia-Whorf の仮説について述べる。

19世紀後半、アメリカに渡ったドイツ人移民の Boas (1858 - 1942) は、当時のアメリカで支配的だった人種と文化の関係に注目し、人種による人間の序列化に反対し、人間の多様性の重視を唱えた文化人類学者である (太田・浜本, 2005)。Boas は、カナダ北西海岸地域のフィールドワークを繰り返し、カナダ国内の先住民族研究を行っていた。文化人類史上 Boas の功績として最も有名なものに、文化相対主義がある。客観的な尺度でそれぞれの文化を比較し、その優劣をつけるのではなく、文化の中の多様性に注目すべきであると説いている。さらに、どの文化も本質的に平等であるから、もしそれぞれの文化価値を評価するのであれば、各々の文化の内部にある尺度を使用

すべきであると主張している。

様々なタイプの文化の内部で独特の世界観が生まれ、その文化の中で生まれ育った人々は成長過程で各々の世界観を無意識に身に付けていく。いわゆる文化化 (acculturation) である。そう考えると、Boas が唱えるように、各々の文化及びそこで生まれる世界観に優劣をつけて評価することはできない。また、各々の文化の構成員が成長過程で経験する文化化の過程では、家族や社会の人々とのインタラクションを通して、価値観を身に付け、同時にことばを習得し、その社会の構成員となっていく。この文化化の過程で育まれることばは、しばしば storytelling によって、構成員の中に取り込まれる。文化化の過程における storytelling の役割に注目したのが、本研究グループが考案した LBS 指導法である。日本だけでなく、文字を持たない社会を含むあらゆる文化圏で人の成長過程では、ことばの習得とともに storytelling が重要な役割を果たしてきた。特に文字を持たない社会では、年長者が口頭でその社会に伝わった昔話や伝統的な考え方を年少者に storytelling の形で伝えていくということがある (川田、2001)。Bedtime story であったり、学校での読み聞かせであったり、人の文化化の過程には storytelling 活動がある。このように考えると、文化相対主義と文化化の概念の理解は、EFL 学習者への言語指導上重要である。

上記の Boas の文化相対主義の影響を受けている人物として Edward Sapir とその弟子の Benjamin Lee Whorf がいる。彼らは、Sapir-Whorf の仮説で有名な人物である。この仮説は、人の言語が思考を決定づけるという強い立場をとる言語決定理論 (Linguistic Determinism) や言語は思考に何らかの影響があるとした弱い立場をとる言語相対論 (Linguistic Relativity Theory) とほぼ同義と一般的に言われている。しかし、この仮説は彼らの研究から得られた結論を受けて後から名付けられた仮説である。実際、Whorf は Sapia の元で研究をしたが、二人は言語相対理論について学会発表を一緒に行うことや、共著書を出版したことはないで、Sapia-Whorf Hypothesis は、正確な名称とは言えない (Subbiondo、2015、p. 575)。また、Sapia は Boas と同じように、言語、思考、文化の関係について関心が強かったが、Whorf ほど言語相対主義 (linguistic relativity) の考えに深く傾倒していなかった (前掲、2015)。文化に対して相対的な考えを持っていたという共通点はあるが、Sapia と Whorf の研究の関心には違いがあったというわけである。Sapia と Whorf は、アメリカの先住民族の言語のフィールド調査、Whorf の場合はそれに加え中央アメリカの民族のフィールド調査を実施した。彼らは、徹底したフィールドワークの実施の結果、ことば、思考、文化の関係について独自の視点を展開し、その功績は後世の研究者らに様々な形で影響を与え、その一つとして Sapia-Whorf の仮説があると考えていいだろう。

Sapia の主な関心は言語の文法構造だけでなく、言語話者がその言語をどのように知覚していたかということにあった (Leavitt、2011)。Boas の弟子である Sapia は、この文化相対主義の立場を受け継いでいるが、Sapia は Boas と違い、文学の勉強をしたという学問的経歴の影響から彼の関心が言語構造の中でも特に言語の聴覚または発音するときの調音上の音と音素との違いに関心があり、それぞれの使用言語の音素 (phonemes) が人々のどのような心理的な現実 (psychological

realities) を引き起こすか、それによって導かれている経験に関心を持っていた (Leavitt, 2011, p. 136)。また Sapia は、詩の理解はその詩に使われている一つ一つの語の理解だけでなく、その語に反映され、その語の付加的な意味によって暗示されているため、その詩が生まれた社会全体の理解が必要だと述べていることから、単に言語が思考を決定するとうことでなく、言語と思考は社会を構成する要素であり、社会で起こっている現実を理解するために注目する必要がある要素だと考えていた (前掲, 2011, p. 139)。さらに Sapia は音声記号体系の研究をした経験から、言語やその音が表す単語の意味に関わらず、ある言語音に対する聞き手の心理的な反応には共通点があるのではないかと述べている (前掲, 2011, p. 139)。

Sapia の弟子の Benjamin Lee Whorf は、異文化に属する人々に一般的に共通してみられる知覚の特徴について科学的に説明しているゲシュタルト心理学を理論的な拠り所とし、人の思考や知覚の多くは、異なる言語を話す人々の間で普遍的であり、またそれは非言語的なもの (non-linguistic) であると考えていた (前掲, 2011)。Sapia と同様 Whorf も、ある話し言葉の音声に対する感情的な反応には普遍性があるという音のシンボリズムを研究していた (前掲, 2011, p. 142)。Whorf は、ホピ族と中央アメリカ民族 (特にマヤ) の言語と文化の研究から言語相対主義理論を唱えるようになった。例えば、ホピ族は時間の概念を意味する語を持っていないとされているが、ホピ族は他の人たちと異なる言語を使用していて、時間や空間の意識はあるが英語話者とは異なるレンズでそれらの概念を理解しているだけであると述べている (Subbiondo, 2015)。このような例から、言語、思考、文化が融合して人間の精神発達を導いているのだから西洋の科学的視点からホピ族のような非西洋の世界の言語と文化を分析することはできないのである (前掲, 2015)。また、世界観は使用されている言語と文化によって作り上げられているものであるから、もしホピ族の世界観を理解しようとするならば、彼らの言語と文化を理解する必要があると考え、これが彼の言語相対主義論を支える研究となった (前掲, 2015, p. 145)。

上記の Sapia と Whorf の言語と思考と文化の関係についての理論と、Blumer のシンボリック相互作用論から考えて、人は存在する現実 (“world of reality”) を自分の視点で理解し、自分が表現しやすい言語でその解釈を続け、自分たちの現実 (“world”) を構築していると考えていだろうか。英語学習者は、同じものを見ているでも日本語と英語では意味の捉え方が異なるため、英語ではどのような意味になるのかを考えられるようになることが重要である。日本語で直訳をしても必ずしも英語で表現された内容を意味するとは限らない。Whorf が説明するように、人間の知覚や音に対する感覚には普遍的なものがあるが、英語を主要言語とする人々の世界観を理解するためには英語を通して理解することが肝要となってくる。英語を学び始めの小学生にとっては難しいことであるが、絵本が提供する文脈を活用して、その中でどのような意味を表しているのか考えさせることで、次第に英語で意味を考え、英語的発想で発信することができるようになるであろう。

Dan Slobin (1987) もまた、ことばと思考の関係について説明している。Slobin (1987) は、私たちが自己表現をするとき使うことばは、思考を形成する認知過程と密接に結びついていると述べ

ている。そのため、異なる言語を使う人は、異なる認知過程を経て情報を発信したり理解したりする。つまり、使うことばが違うということは、私たちはそれぞれ違う方法で情報を概念化し伝達していく。小学校児童が英語学習の過程でしばしば英語と日本語の言語としての違いに気づき、様々な疑問を持つようになる。このSlobinの言う概念の違いについての気づきは、実際の小学生の英語に対する考えの中に芽生えている。

2023年3月にA私立大学附属小学校を卒業する6年生に英語学習についてアンケートを行った。6年間英語の勉強をしてきた小学6年生児童の英語学習についてアンケート調査から、以下のような意見が出てきた。

- ・日本語から英語に直すときに(文構造の)順番が違うのでそれが難しい。前までは感覚で読んでいた。
- ・英語のことをする時は、頭でできるだけ日本語を残さずに英語を日本語のものさしではからずにやる。
- ・語順が違うので日本語に直すとき、気を付けなければならない。文の途中で改行してはいけないので見にくい。
- ・日本語は、漢字とかはそれぞれに意味があるから語句の意味を推測できるが、英語の単語はアルファベットの組み合わせなので、知らない単語が出てきても意味が分からない。

このコメントから、英語学習している児童は既に、日本語と英語にはことばとしての違いがあるので、その違いを考慮しなければ真のコミュニケーションは困難であることに気づいていることが分かる。一方、次のようなコメントも散見された。

- ・英語の文章で時々分からない単語が出てきて読めない時があるが、翻訳アプリなどを使い、分かりやすく読める。
- ・お母さんに頼んで、英語翻訳機を買ってもらったりしました。
- ・翻訳アプリで英語翻訳したものを日本語に変えたら全く違う意味になったからアプリに頼ってられんと思う。

翻訳機でうまく英語から日本語の文に変換することができて、英語の意味を理解したので問題解決済みとみなすことの是非である。翻訳機を使って日本語で表現したいことをそのまま英語で翻訳することで通じないのではないかと気づいていることが分かる。ことばと思考の関係に関して特にSlobin(1987)の提唱する概念の移行(Concept Transfer)は、日本の小学校の英語指導法を考案する際に注目すべき点となる。日本語を主要言語とする学習者が、英語で何かを表現するときに、日本語で考えた内容や表現をそのまま直訳しても英語でうまく表現することはできない。英語で意思伝達し理解するということは、英語的発想で考え、意思伝達をしなければならない。英語を学習するときには、英単語や英語表現の日本語訳や日本語を英語に直訳する活動を主要な学習方略とすると、真の英語コミュニケーションの習得は難しくなる。このように考えると、児童が文化化の過

程で日本語を使って培った概念を英語でいかに表現すべきか理解できるような英語的発想の習得も英語指導のポイントとなるだろう。LBS 指導法の4番目の発信活動では、吹き出しを付けた絵にセリフを入れていく活動など絵本の場面を活用して児童自身の考えを英語で表現する活動となっている。この発信活動は、教員の指導次第で児童の日本語的発想を英語的発想に移行することを助けることができる。Boas、Sapir、Whorf、Slobin のそれぞれの独特な研究から得られることばと思考及び文化の関係についての知見は、小学校での英語の指導の仕方に多くの示唆を与える。

6. 言語習得理論と LBS 指導法

LBS 指導法は、言語習得理論に基づいた教え方である。一連の指導の過程でインプットの取り込みを可能にする活動から始まり、取り込む量が徐々に増えていく過程でアウトプット活動を入れていき、第3段階目のリテリング活動から第4段階目の活動にかけて、それまでに取り込んだインプット情報を利用して英語による発信活動の量を増やしていく。Duley、Burt、& Krashen (1982) によるインプット仮説と Swain (2005) によるアウトプット仮説は、言語習得過程におけるインプットとアウトプットの重要性を説明している。これまでの英語指導法でも、インプットとアウトプットの重要性については指摘されており、そのための様々なタスクが考案されている。しかし、英語を外国語として学ぶ日本の学習者には、どんなインプットとアウトプットが効果的なのかを考える必要がある。

英語を日常的に使う必要のない日本の学習者にとって効果的なインプットとは、できるだけ学習者の日常生活や学習者が関心を持てる話題に関連するインプットでなければならない。また実生活の中のコミュニケーションを想定しやすい、英語で意思伝達しなければならない状況を設定し、その場に適したアウトプットをするように導く必要がある。つまり、インプットとアウトプットも、日本の学習者にとって必然性がなければならない。そして、私たち人間のコミュニケーションは、一時的に行われるのではなく、過去、現在、未来を結ぶ時間軸の流れの中で起こっているから、それぞれのインプットとアウトプットは単体または一時的ではなく、時間の流れの中で起こり得る状況の中で行われなければならない。LBS 指導法では、絵本の話の筋、イラスト及び話を語る英語表現が学習者へのインプットとなる。絵は映像として学習者の意識の中に残り、絵本が提供する文脈 (context) が常にコミュニケーションの舞台となるため、絵本の storytelling 活動を通して、その舞台となる状況の中で学習者は発信しやすくなるという利点がある。絵本が提供する具体的な文脈は、英語の発信能力を高めるためには必須なのである。そして、LBS 指導法では、学習者の生活環境や関心と結びついた絵本を教材としている点からも、効果を発揮するというわけである。

時間軸の流れの中でコミュニケーションのための状況を提供しているという特長の他に、この指導法のもう一つの注目すべき点としては、児童に英語の流暢な運用をさせることを目指すトップダウン指導と、児童に正確な英語の知識の習得を目指すボトムアップ指導が車の両輪のごとく組み込

まれていることがあげられる。トップダウン指導では、インタラクションから入り、児童には話の筋の理解を促すことから始める。すべての単語の意味を確認して絵本の内容を理解するといった訳読のような指導はしない。インタラクションでは、児童の自由な思考、話の内容について想像する力、また話の内容について児童自身で解釈をしていく創造力を尊重し、話の筋を楽しみながら、話全体の理解を優先する。これによって児童はのびのびと自然に英語に触れ、英語の音や意味を取り込むことができ、さらに第2の場面の並べ替え活動では、改めてそれぞれの場面を見ながら話の流れを確認する。そしてだんだん児童の注意を話の詳細へと向けていくのが第3のリテリングで、さらに具体的な英語による第4番目の発信活動へと進む。第1番目の活動から第4番目の活動にかけて、児童の注意は次第に英語を流暢に取り込むことから、英語の音と意味を一致させることに向けられる。高学年児童の場合は第4番目の発信活動で、英語の音、意味、文字の一致を目指す。中学年及び低学年の場合は、英語の音と意味の一致をしっかり確認し、英語の文字に関しては、文字を見る経験を繰り返すだけで、意識的に音、意味、文字の一致はさせないが、その素地を養うために、英語の音声を聞きながら意味を確認し、その過程で絵本やスライドに示されている英語の文字を十分見慣れる必要がある。この見慣れる経験が蓄積されて、低学年及び中学年の時期の学びと結びついて emergent literacy となり、高学年の英語の文字理解へとつながっていく。

同時に、各授業時間で学んだ英語について正確な知識を定着させるために毎回の授業後には独自で作成したワークシートに答えさせ、復習するといった、いわゆるボトムアップ指導である。それぞれの時間に storytelling した内容を確実に児童がそれぞれの意識の中に取り込めているかどうかをこれで確認できる。また、毎時間必ず絵本の音読をする。さらに、動機付けや英語に対する態度、学習の振り返り、学んだ内容を児童に確認させるといった目的で、毎時間の後「振り返り」シートの記入も行っている。これらはすべてボトムアップ活動の一環といえる。言い換えると、自然に無意識的に英語を取り込ませる活動がトップダウン指導であり、一方、ボトムアップ指導は、児童に英語について学んだことを確実にして、学びの意識づけの役割を担っているといえる。トップダウン指導による自然で無意識的な学習と、意識的で正確な英語知識の獲得を目指すボトムアップ指導による学習を同時に行うことが、特に日本のように英語を日常的に意思伝達のために使う必要のない社会で英語を習得するためには重要である。

LBS 指導法では、この自然かつ無意識的活動と意識的活動の相乗効果が期待されるのが第4番目の発信活動で、この活動がそれまでに取り込んだ児童の知識を実際に運用できるような機会となっている。このことから分かるように、第3活動から第4活動にかけては、流暢な英語の理解と正確な英語の知識及び運用能力を発揮させていく目的がある。つまりだんだん詳細に注意を向けさせる。しかし、中学年及び低学年児童の場合は、第3段階から第4段階にかけて高学年児童とは幾分異なる活動を用意しなければならない。成長段階と英語力に違いがあるため、これらの段階では、学年による活動の違いが出てくる理由は明白であろう。

これまでの英語教育学の歴史の中で、言語を個々の単語の発音と意味の正確な理解が学習者を言

語習得の成功へ導くという立場と、人との意思伝達過程でメッセージの意味を理解することから始め、徐々に言語形式の知識を確かなものにしていくのが言語習得に成功する秘訣であろうという立場の二項対立がある。前者を支持する教育者はボトムアップ指導を重視し、文法や語彙知識を暗記し、積み重ねていく活動が特徴的であるが、一方、後者を支持する教育者はトップダウン指導を重視し、言語学習の最初の段階では言語形式よりもメッセージの意味理解に重点を置くため、特に学びの初期段階では学習者の注意を言語の正確な理解というよりは流暢さへと向ける傾向にある。

英語を主要語として学ぶ児童の言語教育についての論争（リテラシー論争）でも、英語で書かれているテキストがなかなか読めないのは個々の単語の発音や意味の理解が徹底していないからだとして、フォーニックスを重視する立場の教育者がいる一方で、同じリテラシー教育の考え方でも、言語は周りの人々との自然なやり取りを通して習得するものであるから、コミュニケーションをする相手の言っていることの意味を理解することが大切であるという立場の教育者もいる。そのような人々は、言語指導の際には学習者がメッセージをどのようにとらえるかに重点を置き、さらに学びは日常生活の中で自然に行われるのであるから、学習者が読みたいと思うテキストを読み、伝達したいということを口頭で伝えたり、書いたりすることの重要性を説いている。前者の一例として *Why Johnny Can't Read and what we can do about it* の著者の Flesch, Rudolf (1966) がいる。後者の考え方の一つとして Whole Language Approach (Goodman, 1986) があげられる。また第二言語習得論の分野でも Dulay, Burt, & Krashen (1982) にあるように、言語習得 (acquisition) を学習 (learning) と差異化することで、コミュニケーションの手段として運用できる外国語は自然な状況での人とのインタラクションを通して獲得されるのだと主張する考えがある。

これらは英語を主要語として使っている社会で生まれた言語指導論である。日本の英語教育現場の教員は、トップダウン指導かボトムアップ指導かという二項対立の指導論にときとして翻弄されながら、また訳読式指導法が根強い影響力を持ち続けている中、英語を主要語として使う国々で開発された指導法を取り入れながら日本の英語学習者の学びを助けるために試行錯誤しながら工夫を凝らしている。LBS 指導法は、この英語教育論争を収束させるための解決法としての一提案である。これまで述べてきたように、一連の指導法の歴史の流れの中で LBS 指導法は、日本の英語学習者に不足しているコミュニケーションのための状況を与え、時間軸に沿ったひとつながりの話を文脈としながら、英語運用力の流暢さと正確さの両方を同時に訓練していく点で、英語を外国語として学ぶ学習者の日本の学習環境に適した、いわゆる日本の風土に合った教え方であるといえよう。

7. 結論：LBS 指導法と日本の英語学習者

この絵本の storytelling を活用した LBS 指導法には、学習者の emergent literacy を活性化し発展させ、さらに真のコミュニケーションのために、英語を適切に使うための文脈を常に与えることができる利点がある。また、意味の理解に焦点を置いたトップダウン指導から始め、それを続けな

がら、毎回の授業の終わりに一定の時間をとって、英語の知識の復習のためのワークシートを行うことで一語ずつ音と意味と綴りの関係を理解することに焦点を置いたボトムアップ指導も実施していく。流暢な英語運用に重きを置きつつ正確な知識の蓄積も行うというように、言語運用の流暢さと正確さを養成するための活動を車の両輪のごとく含み、学習者は英語のインプットとアウトプットを十分に行うことができる。図 1 に示したように、授業の主な活動が、インタラクションを基軸にしたトップダウン指導による養成であるため、学習者の英語学習に対する不安を軽減させながら、学習者が自身の英語能力について心配せずに発信活動に専念できるよう指導することができる。本稿で述べている通り、英語のスキル訓練を強調するのではなく、コミュニケーションに必要な英語、それぞれ与えられた文脈の中で知っている語彙を使っていかに意思伝達するかに注目する指導法であるため、これまでのように、小学校英語の「楽しい英語学習をする小学校英語」と「英語表現の記憶を中心とした教科としての中学校英語」といった違いに戸惑うことなく、コミュニケーション能力として身に付けるべき英語という考えを学習者が持てるように導くことができるであろう。そしてその発想に基づく指導を小学校英語で実施することで、中学校英語への連携が可能となるはずである。

既存の絵本でもオリジナルテキストでも使える LBS 指導法であるため、学習者へは豊富な文脈を与えることができる。絵本選択の際の注意事項は、学習者の興味関心、学習者が知っていると思われることと関係のある内容のものを選ぶことである。日本の昔話や学習者の間で話題となっている内容など、学習者がかかわりを持ちやすい内容のものがよい。それは学習者の emergent literacy の発展を促進できるからである。

絵本の教材としての使用は、小学生という年齢の学習者でなければならないということはない。絵本は、必ずしも子供だけが楽しむものでもなく、絵本のテーマは普遍であるから、中学生はもとより、高校生、大学生、そして成人の学習者でも絵本を使った英語学習は可能であろう。また、外国で販売され、英語を主要言語とする幼児及び低学年児童が読み慣れている絵本に出て来る語彙は、必ずしも英語を外国語として学ぶ大学生や成人の学習者にとって馴染みのある語彙ではないため、幼児用の絵本とはいえ読むのは簡単ではない。英語を主要言語とする人びとが幼児期から読み慣れている絵本で出会う語彙は、日本で英語を外国語として学ぶ学習者が学校で使う検定教科書に出て来る語彙と同じではないからである。日本の中学校や高等学校の検定教科書に選ばれるテキストは、教科書編者の創意工夫を尊重しながらも、文部科学省がその内容が適切であるかどうかを審査したものが教科書として採用されることになっている（文部科学省、2023 年 7 月 14 日閲覧）。つまり教科書編者が選び、または創作して作成したテキストで使われている語彙は、外国の絵本作家らが作成した絵本の中で話を綴るために使う語彙とは異なってくる。この事実を踏まえ、外国で英語を主要言語とする人々が幼少の頃から読み親しんできた絵本を読むことは、日本の英語学習者にとっては馴染みのない語彙に出会う好機となる。

どのレベルの学習者にとっても、絵本を活用した storytelling 活動は学習者のインプットを増や

し、アウトプットを行う豊富な文脈を与えることができる。絵本には、読者の数だけテーマがあると考えても良い。その絵本の内容をどの方向から捉えるか、どのように解釈していくか、その話がそれぞれの話者にとってどんな意味があるのかは、十人十色である。絵本にはイラストがあり、読者の理解を助け、英語で発信活動を行うときには分かりやすく具体的な文脈を与えることができる。そして、それを英語指導にいかにか活用するかは英語指導者の創意工夫次第であろう。2023年に設立されたLBS研究会では、英語指導者が絵本のstorytelling活動を効果的に行うための指導法、評価方法及び教材開発を行っている。この研究会で出版した*Toro's Story Magic Tree Adventure* (2022)は主人公が小学校高学年の児童であるが、12のエピソードから構成されるこの話には、様々な角度からの解釈の可能性を秘めているため、大学生の英語によるディスカッションのトピックとして提示し、そのトピックについてのライティング活動へとつなげることもできる。近年出版されている絵本の文脈は、様々な文化背景の作品が多くなってきている。例えば、市販の絵本で*Handa's Surprise* (1999)というアフリカの少女が主役となっている絵本がある。文化的には日本とはかけ離れているが、主人公が繰り返す話の筋以外にも面白いと思わせる場面に関する話題 (Page Turner) についてのディスカッションを含め、子供同士の友情、動物と人間の関係、自然環境との中で生きる人間など複数のテーマが英語学習のために考えられる。

英語によるコミュニケーション能力を養成するために文脈提供できる絵本の役割について再考してみる必要がある。絵本は、校種を超えた英語学習に活用できる教材である。また、英語圏でも日本でも人々は文化化の過程でstorytelling活動を通して様々なstoryを取り込んで成長し、ことばを習得してきていることから、言語習得の方法としてstorytellingの活用注目すべきであろう。理論に基づき開発され、実践を繰り返しながら構築されたLBS指導法を小学校だけでなく、他の校種の言語教育に活用してみてもはどうだろうか。

参考文献

- あえりあ遠野. 『昔話の夕べ～遠野の方言解説手巻き～』.
- 井上裕子. (2007). 「英国のストーリーテリング・センターとストーリーテラーズ・ガーデン」. 北陸大学紀要 第31号, pp. 137-148.
- 井上裕子. (2014). 「観光と語り部 遠野市を事例に」 Retrieved from <https://kankou-redesign.jp/pov/708/2/2021/03/20>.
- 太田好信・浜本満 (編). (2005). 『メイキング文化人類学』東京:世界思想社.
- 小野尚美・高梨庸雄・田縁真弓. (2020). 「リテラシー教育の視点に基づくStorytelling活動—小学生の英語読み書き能力を養う「Learning by Storytelling (LBS)」の開発」. *Jes Journal*, 20, 400 - 415.
- 小野尚美・田縁真弓 (編著)・オーガスティン真智・吉本連 (著). (2022). 『Learning by Storytelling 小学校英語とストーリーテリング 絵本の読み聞かせに始まる指導案・活動・評価』東京:研究社出版.
- 川田順造. (2001). 『無文字社会の歴史:西アフリカ・モシ族の事例を中心に』東京:岩波現代文庫.
- 小林亮 (2004.5). 『異文化間トランスの形成に関する発達心理学的考察』第25回異文化間教育学会大会口頭発表、於・同志社大学.

- 京極夏樹・柳田国男. (2014). 『遠野物語拾遺』東京：角川学芸出版.
- サピア、エドワード (著)・安藤貞雄 (訳). (1998). 『言語—ことばの研究除雪』岩波文庫.
- 杉山了三. (2008). 「遠野盆地の研究を指導して」 Retrieved from www.liwate-ed.jp/kenkyu/siryu/h20/h20_04c3.pdf 2020/12/19.
- 田縁真弓・オーガスティン真智. (2022). *Toro's Story Magic Tree Adventure*.
- 伝承園内紹介. Retrieved from <http://www.densyoen.jp/ennai/index.html> 2021/03/20.
- とおのの物語の館. Retrieved from <https://ja.wikipedia.org/wiki> 2021/03/20.
- 林拓也・麻生俊彦・藤本晃司・花川隆. (2020). 「機能的磁気共鳴画像法・脳科学辞典」 Retrieved from <https://bsd.neuroinf.jp/wiki/> 2021/03/20.
- 文部科学省. 「教科書」 Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/main3_a2.htm 2023/07/14.
- 柳田国男 (著)・佐藤誠輔 (訳)・小田富英 (注). (2018). 『口語訳 遠野物語』河出文庫.
- Blumer, H.G. (1969). *Symbolic Interactions: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Browne, E. (1999). *Handa's Surprise*. Massachusetts: Candlewick Press.
- Carroll, J.B., Levinson, S. C., and Lee P (eds.). (2012). *Language, Thought, and Reality, Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: MIT Press.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The Construction of Inner Control*. Auckland: Heinemann Education.
- Dehghani, M., Boghrati, R., Man, K., Hoover, J., Gimbel, S.I., Vaswani, A., Zevin, J.D., Immordino-Yang, M.H., Gordon, A.S., Damasio, A. & Kaplan, J.T. (2018). “Decoding the Neural Representation of Story Meanings across Languages.” Retrieved from <https://psyarxiv.com/qrrp3> 2021/03/17.
- Dulay, H.C., Burt, M.K., & Krashen, S.D. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Flesch, R. (1966). *Why Johnny Can't Read and what you can do about it*. New York: Harper and Row.
- Goodman, K.S. (1986). *What's Whole in Whole Language?* Richmond Hill Ont.: Scholastic-TAB.
- Leavitt, J. (2011). *Linguistic Relativities: Language diversity and language thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ono, N., Tabuchi, M. & Hoshihara, M. (2023.8). “The Importance of Emergent Literacy in English Activities for the 3rd Graders Followed by Storytelling with Picture Books.” Asia TEFL 2023 Conference Paper Presentation, Daejeon, Korea.
- Price-Mitchell, M. (2017). “How Your Brain Finds Meaning in Life Experiences Do stories have the power to help us thrive?” *Psychology Today*.
- Slobin, D. I. (1987). “Thinking for Speaking.” *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 435-445.
- Straight, L.H. (2022). *Takoyaki Boy*.
- Subbiondo, J.L. (2015). Whorf, Benjamin Lee (1897-1941). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science* (2nd Eds). Vol. 25
Retrieved from <http://dix.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.61305-3>. 2023/10/10
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Norwood, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

本稿の「2. 語り部文化からみられる言語、文化、価値観の関係」は、成蹊大学アジア太平洋研究センターから共同研究助成費（テーマ：多様性の時代—日本の英語教育を考える、2020年4月

—2024年3月、研究代表者、小野尚美)を得て、絵本とストーリーテリングに関連して日本の言語と文化の関係を探るために、遠野に伝わる語り部文化について行った調査報告であることをお断りしておきます。

2023年7月23日にLBS研究会がホームページを公開しました。LBS指導法の詳細については、以下のホームページを参照してください。

「LBS研究会 “Learning by Storytelling” 指導法～絵本から始まる英語学習～」<https://lbs-enjoystorytelling.com/>