

読書活動に活かす学習者による
デジタルストーリーテリングの研究

平成 20 年 度

三重大学大学院教育学研究科
修士課程 学校教育専攻

鏡 愛

複写可

修士論文

読書活動に活かす学習者による
デジタルストーリーテリングの研究

三重大学大学院教育学研究科

学校教育専攻 学校教育専修 207M004

鏡 愛

2009年2月13日

論文要旨

【研究の目的・方法】

デジタルストーリーテリング (Digital Storytelling) の手法では、学習者がまずシナリオを作成し、コンピュータを用いて複数の絵や写真を音声 (ナレーション) でつなぎ、1~2 分のストーリー (学習成果紙芝居) を作成する。本研究では、読書活動とデジタルストーリーテリングを結びつけ、学習者が本を読んだ後にデジタルストーリーを制作する学習に着目した。本研究の目的は、その制作授業において、①学習者がいかに読書活動を通して仲間と豊かに学び合うことができるか、②教員やアシスタントがどのようにその制作や読書活動を支援できるか、を明らかにすることである。まず、読書活動に活かすデジタルストーリーテリングをどのように進めるか検討し、その後、大学生が授業でデジタルストーリーを制作する。さらに、その実践経験を活かし、小学生がプロジェクト「この本よかったよ」でデジタルストーリー制作に取り組む実践を行う。実践後、授業記録と学習者の声や振り返りをもとに成果と課題を考察する。

【デジタルストーリーテリングを活かした授業実践】

2008 年 6 月~7 月に、三重大学教育学部授業において、大学生が「読書」をテーマとしたデジタルストーリー制作を進めた。筆者は、TA (ティーチング・アシスタント) として本授業に参加した。その結果、大学生は、おすすめの本や著者紹介、自分の読書経験について等、多様な種類の作品を制作した。その後、11 月~12 月に、津市立北立誠小学校 4 年生 45 名 (1 組 24 名・2 組 21 名) を対象に、デジタルストーリーテリングで本を紹介する「この本よかったよ」プロジェクト (全 9 時間) を実施した。筆者は、本授業において児童への学習支援やコンピュータ操作に関する授業を行った。その授業で児童は、まず自分が紹介したい本を選び、自分の読書生活を振り返る活動を行い、本学習活動の目的や作品制作方法について学習した。その後、ストーリーの構成を考え画用紙に絵を手描きした。そして、児童はナレーションを録音し、動画編集用ソフト (Windows ムービーメーカー) による作品編集を行った。授業の最後には、作品発表会を行い仲間と作品や感想を共有し振り返りを行った。

【授業実践のまとめ】

授業実践を〈1〉読書経験、〈2〉表現、〈3〉仲間との学び合い、という 3 つ観点から考察した結果、学習者がデジタルストーリーテリングで制作者と鑑賞者という 2 つの立場を経験したことによる学習効果が明らかとなった。〈1〉に関しては、読んだ本の良さや読書を通して感じたり考えたりしたことをまとめるという過程を通して、学習者は本の内容をより深く理解していた。また、仲間の作品を鑑賞することで、仲間が紹介した本への興味や読書に対する学習者の意欲が高められた。〈2〉に関して、学習者は、絵や音声、デジタル編集の効果等の多様な構成要素を組み合わせることで、作品全体を工夫しながら表現していた。また、鑑賞する仲間が読みたくなるような本の紹介方法を工夫したり、仲間へのメッセージを含んだストーリーを構成したりする等、相手を意識した表現の工夫がみられた。〈3〉に関しては、仲間の読書生活を知ったり、仲間の作品にみられた表現の良さを発見したりすることにより仲間理解が深まった。さらに、制作段階では、分からないことを教え合う協働の姿勢がみられた。学習支援に関しては、事前学習における導入やコンピュータ操作における段階を踏んだ指導等、小学生には大学生を対象とした授業とは異なる足場かけや学習支援が必要であることが分かった。また、複数の支援者が役割を分担し協力しながらチームティーチングを行うことで、継続的な授業改善や児童理解が深まることが明らかとなった。

目 次

第1章 研究の背景と目的

1.1 研究の背景	1
1.2 研究の目的と方法	4
1.2.1 研究の目的	4
1.2.2 研究の方法	5

第2章 デジタルストーリーテリングを読書活動に活かす意義

2.1 デジタルストーリーテリングと読書活動	12
2.1.1 学習におけるデジタルストーリーテリング	12
2.1.2 子どもの読書活動の現状と推進	14
2.1.2.1 我が国の読書活動の現状	14
2.1.2.2 教科書における読書活動の取り扱い	19
2.1.3 デジタルストーリーテリングを読書活動で活用する意義	21
2.2 ヴィゴツキーの理論とデジタルストーリーテリング	24
2.2.1 言葉の発達	24
2.2.2 学習活動における足場かけ	25
2.3 社会構成主義にもとづく読書活動	28
2.4 映像作品としてのデジタルストーリーテリング	28

第3章 大学生を対象としたデジタルストーリー制作

3.1 大学における授業実践の概要	31
3.2 大学生を対象とした学習支援	31
ーデジタルストーリーテリング制作マニュアルの活用（Windows XP、大学生用）ー	
3.3 大学生によるデジタルストーリー作品の制作	34
3.3.1 アンケートによる大学生の実態調査	35
3.3.2 大学生が制作したデジタルストーリー作品	36
3.3.3 大学生による学習の振り返り ー小学校授業への応用を視野に入れてー	44

第4章 小学生によるデジタルストーリーの制作と読書活動

4.1 授業実践の準備と導入	45
4.1.1 担任教諭と筆者による打ち合わせ	46
4.1.2 事前アンケートの実施	48
4.1.2.1 事前アンケートの概要	48
4.1.2.2 担任教諭による授業概要の説明	48
4.1.2.3 アンケート実施時のクラスの様子	48
4.1.2.4 アンケート結果にみる児童の実態	49
4.2 手描きの絵を用いた物語の制作	51

4.2.1	絵と物語の制作に関する学習	51
4.2.1.1	デジタルストーリー作品を制作する意義についての学習	51
4.2.1.2	デジタルストーリー作品の制作方法に関する学習	53
4.2.1.3	児童による絵と物語の制作活動	57
4.3	コンピューターを用いたデジタルストーリー作品の編集	64
4.3.1	コンピューターを活用した音声の録音	64
4.3.2	児童によるコンピュータを活用したデジタルストーリーの編集	66
4.3.2.1	児童が作品制作をする授業の概要	66
4.3.2.2	デジタルストーリー制作のための導入と用意	68
4.3.2.3	コンピュータを活用したデジタルストーリー制作に関する学習	69
4.3.2.4	児童によるデジタルストーリーの編集	72
4.3.2.5	児童が制作したデジタルストーリー作品	76
4.3.3	児童によるデジタルストーリー作品	66
4.4	鑑賞会による作品の共有	70
4.5	児童による学習の振り返り	77
4.5.1	振り返り時のクラスの様子	79
4.5.2	振り返りにみる児童の実態	80

第5章 読書活動に活かすデジタルストーリー制作の考察

5.1	学習者によるデジタルストーリー制作の学習成果と課題	83
5.1.1	テーマに関する学習内容の充実	83
5.1.1.1	読書の内容を深める作品制作	83
5.1.1.2	読書の幅を広げる読書活動	86
5.1.2	作品における多様な構成要素を組み合わせた表現	86
5.1.2.1	手描きの絵を用いた作品制作	90
5.1.2.2	相手を意識した文章構成	96
5.1.2.3	コンピューターを活用した読書活動	99
5.1.2.4	作品制作における工夫と試行錯誤	101
5.1.3	仲間と学び合う読書活動の効果	105
5.2	デジタルストーリー制作における学習支援と評価	107
5.2.1	発達段階に応じた学習支援と足場かけ	107
5.2.3.1	大学生と小学生における学習比較	107
5.2.3.2	デジタルストーリーテリング制作マニュアル (Windows XP、小学生用)	108
5.2.2	複数の支援者による学習支援	111
5.2.3	読書活動で活かすループリックの作成と評価	115
5.2.3.1	デジタルストーリーテリングをとり入れた学習におけるループリック	115
5.2.3.2	読書活動に関する評価	115
5.2.3.3	マルチメディア表現に関する評価	117

第6章 まとめと今後の課題

6.1 研究のまとめ	119
6.2 今後の課題	119
謝辞	121
参考文献・URL	122
付録	123
・ デジタルストーリーテリング制作マニュアル (Windows XP、大学生用)	
・ デジタルストーリーテリング制作マニュアル (Windows XP、小学生用)	
・ 大学生を対象に実施した授業事前アンケート	
・ 大学生を対象に実施した授業事後アンケート	
・ 小学生を対象に実施した授業事前アンケート	
・ 小学生を対象に実施した授業事後アンケート	
・ 小学生への手紙 (最終事後アンケート付き)	
・ 小学生によるデジタルストーリーテリング作品集	

第1章 研究の背景と目的

1.1 研究の背景

ストーリーテリング(Storytelling)とは、日本語では物語やお話を語って伝えることを意味する。また、物語の語り手はストーリーテラー (Storyteller) と呼ばれる。三重大学教育学部附属教育総合実践センター(旧称:三重大学教育工学センター)では、1982年(昭和57年)より織田揮準が、学習者が描いた絵などをつなげてビデオ作品を制作できるビデオ接写システム (Video Close-up System, 略称 ViCS) を開発し、それを活用した教育実践を進めてきた。その手法を用いると、学習者は、平面的な資料、例えば、絵、写真、図表などをビデオカメラで撮影し、ストーリー性のあるビデオ作品を制作できた³⁾。その後、織田(1985)は、倉谷良正と共に小学校における授業実践を行い、学習者による学習成果紙芝居の制作にとり組んだ。

本研究では、学習成果紙芝居をコンピュータで制作したデジタルストーリーテリング (Digital Storytelling) の活用に着目する。教育におけるデジタルストーリーテリングとは、学習者がまずシナリオを作成し、コンピュータを用いて複数の絵や写真を音声(ナレーション)でつなぎ、1~2分のストーリー(学習成果紙芝居)を作成する。作品はデジタル化されるため、完成した後は、学習成果物としてコンピュータの画面やウェブページを通して仲間同士や家族と共有することも可能である。筆者は、2006年(三重大学教育学部4年時)にデジタルストーリーテリングの存在を知った。その当時、筆者は、様々な立場で生活している学習者同士がそれぞれの生活経験を交流し合うことで学びを豊かにする効果を期待し、遠隔学習のための授業設計に興味を持っていた。そのため、デジタルストーリーテリングの場所や時間を問わずに学習成果を共有することができるという特徴は、非常に魅力的であると感じた。

デジタルストーリーテリングは、日本ではまだあまり知られていないが、欧米では学習利用が盛んに行われており、世界の教育研究者が学習でいかに活用できるかについて注目し始めている。欧米では、学習者がコンピュータを用いて、画像をナレーションでつなげて物語を制作するデジタルストーリーテリングの取り組みが進んでいる。ストーリーテリングは、人に何かを伝えたり、人を楽しませたりする。人が生まれ持った言語能力を必要とされるため、「表現力」を高めることを目的に、米国ではあらゆる教育現場にストーリーテリングが伝統的に導入されている。例としては「私について」や「私の夏休み」などに

について、クラスでの発表に使われている。¹⁾ このように、デジタルストーリーテリングは、家族の歴史や自分自身の紹介等の自分のルーツや生活経験を振り返る目的でよく活用されている。

2005 年からは、須曾野仁志がコンピュータを用いた学習者による学習成果紙芝居、いわゆるデジタルストーリーテリングの授業実践を大学授業で実施してきた。このように、織田や須曾野は、学習者がストーリー制作を行うことに意義があると考え実践を進めていた。また、須曾野は、デジタルストーリーテリングをとり入れた学習では、社会的構成主義にもとづく授業設計や作品制作におけるテーマの選定が重要であることも強調してきた。

筆者は 2007 年より、三重大学近隣の津市立西ヶ丘小学校（4 年生）や津市立北立誠小学校（5 年生）の児童が国際交流を目的としたデジタルストーリーテリングによる自己紹介や「宿題」や「遊び」など児童が身近な話題テーマに自由に英語によるデジタルストーリー作品を制作する際の学習支援を行った。図 1-1 と 1-2 には、授業の様子を示す。この経験を通して、コンピュータを操作するときに児童が生き生きとした表情でデジタルストーリー作品の制作や鑑賞に取り組んでいる姿が筆者の印象に残った。また、筆者が将来小学校教員を志望していることより、小学生がデジタルストーリーテリングを活かした学習を行う際、教師や支援者にとってどのような学習支援や足場かけを行うことができるかということに関して興味を持った。このように、本研究を将来の小学校教育に役立てたいという筆者の思いは次第に強まっていった。



図 1-1 4 年生の児童と作品の制作方法を説明する筆者



図 1-2 4 年生の児童がデジタルストーリーテリングに取り組む様子

この学習支援で訪れた津市立北立誠小学校は、読書活動に熱心に取り組んでいる学校で

あった。この小学校では、本を絵と短い文章で紹介し合う「この本よかったよ」という読書活動（以下、「この本よかったよ」プロジェクト）が年に一度、全学年において行われており、廊下には、本活動で児童が制作した作品が掲示されていた。以下の図 1-3 と 1-4 に、その様子を示す。筆者は、読書というものを、一つの大きな生活経験であり出会いであると考え、学習者が読書により生活経験を豊かにする学習効果に特に関心を持っていた。また、小学生が読書に継続的に取り組む本活動に非常に興味を持った。



図 1-3 1 年生の児童による作品 図 1-4 廊下に掲示された 5 年生の児童の作品

学校における読書活動で代表的なものとしては、読書感想文や読書感想画がある。北立誠小学校の「この本よかったよ」プロジェクトを含め、日本の読書活動は、読書経験を文章や絵等のアナログの表現を用いた活動が一般的である。しかし、「この本よかったよ」プロジェクトは、1つのシーンと短い本の紹介文を相手に示す点で、1～2分に伝えたいことを表現するデジタルストーリーテリングの手法と共通していることに着目した。そこで、本研究では、読書活動とデジタルストーリーテリングを結びつけ、学習者が本を読んだ後にデジタルストーリーを制作する学習に着目した。これまで紙ベースで行われてきた読書活動に、コンピュータを取り入れることで、児童がデジタルの良さを活かし、表現の幅を広げながら読書経験を仲間と共に深めることのできる読書活動が展開できるのではないかと期待した。

1.2 研究の目的と方法

1.2.1 研究の目的

デジタルストーリーテリングの特徴の一つは、1～2分という短い時間の中に学習したことや経験したことをまとめることである。また、デジタルストーリーテリングには、絵や写真、音声等、学習者の表現したい方法で作品制作を行うことができることや、デジタルの良さを活かすことで場所や時間を問わずに作品を楽しむことができるという良さもある。近年、学校ではコンピュータの導入が進み、学習利用が幅広く行われている。しかし、読書活動に関しては、読書感想文や読書感想画に代表されるように、紙を媒体としたアナログの表現を取り入れた読書活動が一般的である。デジタルストーリーテリングの手法では、学習者は表現したい内容に合わせて、幅広い表現方法の中から手法を選び、実際に作品という形に表現したり工夫を加えたりしていく過程を経験する。この過程では、学習者の自己決定能力や計画力、実践力の育成も期待される。そこで、本研究では、学習者が読書経験をもとにデジタルストーリーテリングにとり組むことで、いかに豊かな読書活動を展開することができるかを検討する。また、小学生においては、作品を制作と鑑賞を通して、どのようにコンピュータの操作技術を向上させることができるかについての検証も行う。

さらに筆者は、学習者が読書活動の中でデジタルストーリー作品を制作する過程だけでなく、仲間の作品を鑑賞するという面にも注目した。近年、学校では、本を仲間に紹介するスピーチを行う児童によるブックトークや、北立誠小学校で実施されていたような本を紹介する作品制作の実践が行われている。これらの活動では、読書を通して個々の学習者が経験した内容を仲間と共有することで、読書を基盤とした学びが広がっていく良い例である。そして、読書感想文などの読書活動とは違い、デジタルストーリー作品の制作段階では、仲間と協働する機会が多い。その中で、教え合いや話し合いが行われ、仲間と学び合う読書活動が展開されていくことが予想される。このように、デジタルストーリー作品の制作と鑑賞を通した仲間との学び合いがどのように行われるかについて授業実践を通して検証する。

最後に、授業における教員やアシスタントの役割についても目を向ける。教員やアシスタントは、読書活動を促進させるファシリテーター的な役割を担う。本研究で最も重視することは、学習者一人一人が主体的に関わり合う読書活動である。しかし、学習者の発達段階や学習状況等により、支援者が学習を手助けすることや足場かけ・足場はずしを行う

ことも非常に重要な学習の側面であると筆者は考えている。例えば、読書感想文を例にあげると、近年、インターネット上で他の人が書いた文章をコピー・アンド・ペーストして自分の感想文として完成させるという問題が生じている。この問題が起こる原因は、学習者が読書感想文を書くことに意義を見出せていないことや、読書に対して意欲が低いことが考えられる。そして、その大本となる最大の原因は、個々の学習者に応じた適切な足場かけが行われていないことである。そこで、学習者が意欲的にとり組むことのできる読書活動の設計やデジタルストーリー制作への学習支援をどのように進めることができるかということに関しても明らかにしていきたい。

このように、本研究では、デジタルストーリーテリングを活用した読書活動における教育的効果と課題について学習者と学習支援者の立場に焦点を当てながら明らかにする。以下の図 1-5 に本研究の目的をまとめる。

表 1-5 本研究の目的

- | |
|--|
| <p>① 学習者が、デジタルストーリーテリングにとり組むことで、いかに豊かな読書活動を学習できるかを明らかにする。</p> <p>② 学習者が、デジタルストーリーテリングを活かした読書活動にとり組むことで、仲間とどのように学び合うことができるかを明らかにする。</p> <p>③ 学習支援者（教員やアシスタント）が、どのようにデジタルストーリー制作や読書活動を支援できるかを明らかにする。</p> |
|--|

1.2.2 研究の方法

筆者は、デジタルストーリーテリングの教育的効果と課題について明らかにする目的を達成するために、授業実践に重きを置く研究手法をとった。授業実践においては、学校現場に出向き、実際に学習者がデジタルストーリーテリングを制作するという学習活動に筆者が直接的にかかわるということを重視した。また、授業における学習者や学習支援者のありのままの学習者の声や授業の細やかな記録を大切に扱いながら分析を進めることで、授業実践にみられた学習者らの息づかい伝わるよう工夫した。そして、本研究のようにコンピュータを活用した授業というものは、コンピュータに対して抵抗がある教員にとっては親しみづらいことが予想される。そのため、研究の汎用性を高めるために授業実践の様子を示した写真や図表を本論文の中に多用し、研究内容を分かりやすく記述していくこと

を心がけた。以下の図 1-5 に授業実践を軸にした本研究の全体の流れを示す。

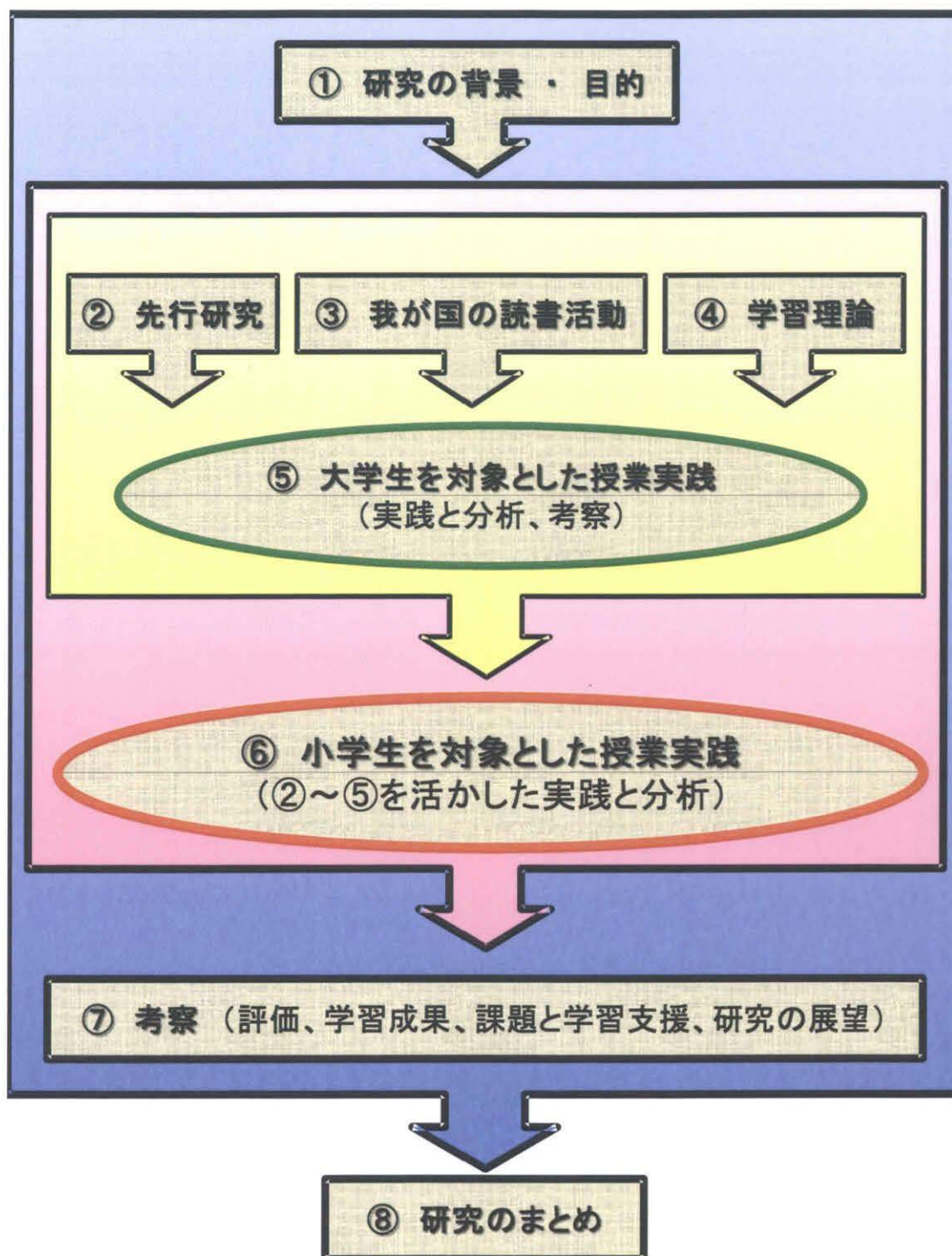


図 1-5 研究全体の流れ

1.2.2.1 大学生と小学生を対象とした授業実践

本研究では、学習者が実際にデジタルストーリーテリングの学習活動に取り組む授業実践を分析しながら、学習効果や課題を明らかにしていく。授業実践を実施するまでには、デジタルストーリーテリングの学習への導入が我が国に比べ、進んでいる欧米の学校における事例について調べる。まず、デジタルストーリーテリングの研究を行っている Helen Barrett の実践事例やホームページで発信されている作品例、また、我が国での先行研究として、「学習紙芝居法」（倉谷ら、1982）や「ビデオ接写システムによる作品制作」（織田ら、1986）について調べ、それらに見られる学習成果を本研究の参考とし、授業実践準備を行う。

本研究では、主に2つの実践に取り組む。まずは、2008年6～7月に、三重大学の教員養成学部の大学生を対象にした「教育工学」での授業実践でデジタルストーリー作品制作の学習支援者としてかかわる。そして、その実践経験を活かし、2008年度は三重県津市立北立誠小学校の4年生を対象に授業実践を実施する。筆者が特に重視する研究対象は、小学生であるが、本研究では小学生を対象とした実践の前に、大学生を対象とした授業実践を行う。大学生は三重大学教員養成課程の学生であるので、学習者と学習支援者の立場から本研究の取り組みについて振り返りを行い、大学生の実践にみられた効果や課題をもとに小学校における授業を設計する。

授業実践後には、学習者によるアンケートやインタビューの結果、筆者の日誌より、学習者の学習成果を質的に分析する。質的分析の段階においては、2つの点について比較検証も行う。まず1つ目に、大学生と小学生という対象の発達段階の違いにおける学習成果や学習支援についての比較を行う。2つ目は、デジタルストーリーテリングと読書感想文、「この本よかったよ」等の読書活動同士を比較する。そこでは、それぞれの特徴や良さをまとめることで、相手や状況、学習段階、児童につけさせたい力に応じでいかに読書活動を学習の中に位置付けていくことができるか明らかにする。また、実践の分析を基に、児童にふさわしいマニュアルや足場づくり、評価について検討する。小学校の実践においては、実践後、担任教員と筆者が共に学習支援方法の具体的な提案を検討する。

1.2.2.2 授業実践における分析の観点

教員は、授業を行うために実践的知識という力を活用する。教員の持つ実践的知識の内容は、教科の目標やカリキュラムの知識、教科や教材の知識という内容にかかわる知識と、

どのような学習形態でいかに教えるかという教育方法にかかわる知識、また教える対象となる生徒の発達や学習にかかわる様々な特徴や行動様式についての知識が複合的に組み合わさった知識であるところに特徴がある⁴⁾。吉崎（1987）は、授業における教師の実践的知識を、①教材内容についての知識、②教授方法についての知識、③生徒についての知識という3つに分類した。この実践的知識は、実際の授業の中で有効に機能し、教師固有の思考様式を形成している⁵⁾。本研究における授業実践の分析では、この実践的知識の概念を本研究の分析における観点に活かす。しかし、実践的知識の考え方は、教員の立場を主体として考えられているため、筆者は、学習者と学習支援者の両方を視野に入れた概念を以下に新たに提案する。本研究における分析の観点は、①デジタルストーリーテリングという学習手法と②読書活動という学習内容、そして③学習者と支援者という授業を構成する人に着目したという3点とした。以下の図1-6に概念図を示す。

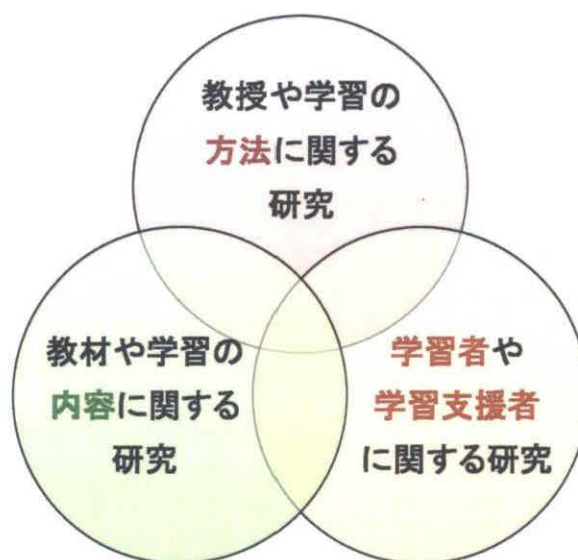


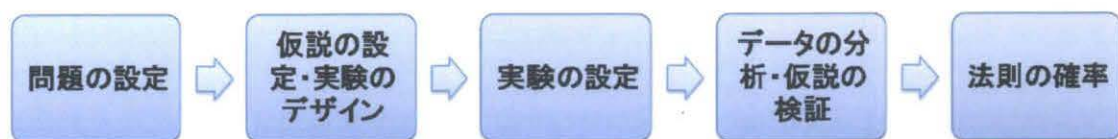
図1-6 授業実践を分析する際の観点

1.2.2.3 授業実践の分析方法

本研究では、授業実践を質的に分析することにも着目し、学習者が読書活動における仲間や学習支援者との相互作用の中でいかに変化していったかということに目を向ける。筆者は学部時代より、数字による量的な分析のみで判断するのではなく、授業を学習者の声や授業者による記録により質的に分析することに注目してきた。また、筆者は大学院において、社会的構成主義の考え方と出会い、まちがいの尊重や探索の奨励、学習者相互のや

り取りを促す、教師の役割は援助であり、学習者みずからが知識を構築していくのを「助ける」ことが求められるというような考え方が授業を構築していく上で重要であると考えられるようになった。そこで、①学習の社会的側面と②学習者の主体的な関わりを重視しながら、学習者同士のやり取りや教員と学習者とのやり取りを基盤に、いかにデジタルストーリーテリングを活かした読書活動が実施されたかを質的に分析する。

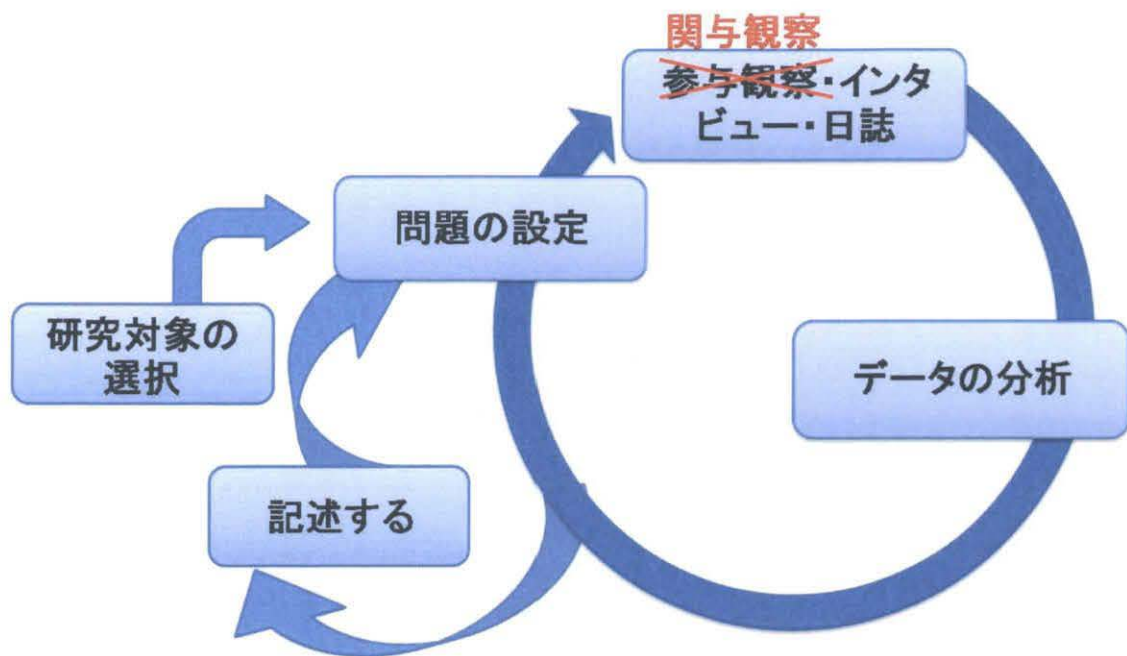
社会構成主義における質的研究の目的は、以下の図 1-7 に示すような一般法則を見つける。量的研究に対し、ある状況において人々がどのように現実をとらえ、その現実との相互作用の中でどのように生きているか、人々の主観的な立場を尊重し、理解することである。具体的には、研究対象から主観的なデータを記録し、さらに研究者自身の内省的な日誌をデータとして内容分析を反省的行った。このようにしながら、集められたデータの総合的でかつ有機的なつながりを明らかにし、行為を読み解く「分厚い記述 (thick description)」をすることによる仮説生成を目指す。



(参考:「構成主義パラダイムと学習環境デザイン」)

図 1-7 量的研究の手順

質的研究においては、活動や授業等のフィールドで観察記録を取る参与観察や関与観察という手法が用いられる。参与観察者は、自ら発言することはなるべく控え、多くの事を聴くように心がけるのに対し、関与観察では関与者が対象者と関わり合いながら記録を取ることが特徴的である。本研究において筆者は、後者の関与観察者の立場として授業実践にかかわった。さらに、担任教諭と授業を計画し、実際に児童に対して授業者として指導を行った点で、参与観察とは違い実践に深く関わっていく立場をとる。分析においては、アンケートや作品分析などの一部において量的研究の手法を用い、全体的な授業実践の分析では、質的研究の手法を重視した。図 1-8 に研究の流れに関する概念図を示す。



(参考：「構成主義パラダイムと学習環境デザイン」)

図 1-8 質的研究の流れをとり入れた本研究の手順

1. 2. 2. 3. 1 エピソード記述による質的研究

保育、教育、看護、介護、等々、人の生きるさまざまな現場で、関与観察やインタビュー、あるいは臨床面接など、多様な形の質的アプローチが試みられるようになり、またその必要性が説かれるようになってきた⁶⁾。質的研究の手法の一つに、エピソード記述という方法がある。この手法は、「印象深い一つのエピソードを克明に描きだすもの⁷⁾」と「子どもや患者に日々関わる中で、その人の生の断面を丁寧に記録し、それを積み重ね、まとめること⁸⁾」という2つの種類がある。人は、忘れ難い経験をしたとき、体験や自分の気づきを何とかして手応えある形で生き生きと描き出し、それを他者に伝えたい、他者に分かってほしい、一緒に考えてほしい、さらにはそこでの自分の存在理由を確かめたいという気持ちに駆られるということが起こる⁹⁾。本研究では、後者のエピソード記述に着目する。

1. 2. 2. 3. 2 エピソード記述の特徴

個人記録の大半は、客観的な行動事実を描くことにとどまっている¹⁰⁾。一方、エピソード記述は、「今日、初めて目が合った¹¹⁾」というような出来事のみを描くだけではな

く、『〇〇さん、〇〇さん』と呼びかけたところ、〇〇さんがやっところを振り返ってくれて、そこで一瞬目が合った。初めてのことで何ともいえない嬉しい気持ちになり、他の職員に、『今日、〇〇さんと目が合ったよ！』と告げて回った¹²⁾』というような当事者の思いを間主観的に感じ取ったものが現場で関わった観察者の記述により表現される。関わり手は手応えをもってその人物像を描くことができるようになり、また、「〇〇さん像」は、ふとした出来事の体験から組み直されることもある。本研究においても、「読書が苦手である」と考える児童が複数いるとしても、一人一人苦手な理由は異なっており、もしかしたら、読書自体は苦手であっても、読書感想文などの表現活動は好きである児童もいるかもしれない。そのような場合に、授業のくみ立てや支援の方法は児童の実態に合わせて変化させていく必要がある。

「いま、ここ」での体験や気づきを生き生きと描き出すエピソード記述は、ただ記述されるだけでは充分ではない。記述されたものの背景には、「人が生きるということとはどういうことか」あるいは「人の死とはどういうことか」「共に生きるとはどういうことか」といった人の生に関わる哲学的ともいえる大きな問い¹³⁾、あるいは、「育てる」とは何か、「子どもが遊ぶとはどういうことか」等々、子育てや保育に関わって立ち上がってくる切実な問い¹⁴⁾が存在する。エピソード記述は、これらの生に関する問い、つまり、体験の「意味」へと向かい、新たな問いを立ち上げ、他者と「意味」を共有することへと向かい、新たな問いを立ち上げ、他者と「意味」を共有することへと向かう。なぜとりあげる必要があるかといえば、それはその当事者たちの生にとって、あるいはその場面を観察する物の生にとって、さらには読み手の生にとって、さらには、読み手の生にとって、ある「意味」をもつからである。また、ここでの「意味」は、出来事の表面の意味を超えた意味、あるいはその奥の意味を指し示している¹⁵⁾。本研究の実践や分析では、学生や児童の実態や読書活動、デジタルストーリー作品制作における経験でのエピソードに寄り添い、また、関与者である筆者がエピソードとして記述を継続しながら、学習成果の検証や課題の検討を行っていく。

第2章 デジタルストーリーテリングを読書活動に活かす意義

2.1 デジタルストーリーテリングと読書活動

2.1.1 学習におけるデジタルストーリーテリング

デジタルストーリーテリングは、コンピュータを用いて絵や写真を、音声（ナレーション）や音楽とともにつなぎながら1～2分の物語を作る活動である。学習者自身が作品を制作することに注目している。制作者は、音声録音に「サウンドレコーダー」、動画編集に「Windowsムービーメーカー」等を用いる。この手法は、学習者自身が自らの物語を制作することに意義があり、学習の振り返りを行ったり、自分自身や自分の生活を見つめたりするのに効果的であるという点で、教育において効果的な手法として注目されている。

欧米で開催されるSITE（Society for Information Technology and Teacher Education）において発表されたデジタルストーリーテリングの研究内容をみると、近年では、Christopher Greer（2007）¹⁷⁾が提案しているように、デジタルストーリーを携帯端末で学習者同士が共有するという提案や、Barrett, H.（2005）¹⁸⁾は、デジタルストーリーテリングのe-ポートフォリオとしての活用や学習を深化させるための振り返りに着目した研究が進められている。また、Wu, W. & Yang, Y（2008）¹⁹⁾は、児童の創造性の育成や学習意欲、学習目標の達成に着目している。また、Kerry Ballast & Liz Stephen（2008）²⁰⁾は、第6学年の児童を対象とした文章力の向上について効果があるという報告を行っている。

筆者は、研究当初は、作品を通して相手に何かを伝えるという観点に注目し、プレゼンテーションの学習に活かすことを考えていた。その後、デジタルストーリーテリングを通して育むことができる構成力や表現力等の多彩な力に注目し始め、「芝居」や「手紙」等の相手を意識する学習、あるいは、短くまとめるという観点から「4コマ漫画」や、物語の内容を分類する物語文法（story grammar）に関して調べながらテーマの検討を続けてきた。さらに、絵や写真、音声、音楽など世界共通の表現要素を使うという観点から、国際交流に関する学習で活かすことにも注目してきた。

三重大学教育学部附属教育総合実践センター（旧称：三重大学教育工学センター）において、織田揮準は、1982年（昭和57年）より学習者が描いた絵などをつなげてビデオ作品を制作できるビデオ接写システム（Video Close-up System, 略称ViCS）を開発した。織田は、本手法を用いた学習紙芝居法についての学習効果や評価に関する研究を行ってきた。

以下の表 2-1 に、倉谷良正と織田（1985）が共にとり組んだ小学校における学習紙芝居の制作実践の要約を示す。

表 2-1 デジタルストーリーテリングの先行研究の要約

三重大学教育工学センター研究報告 1985 第 5 号 89－97 ページ

「学習紙芝居法による学習活動の評価」

倉谷良正(三重県波切小学校教諭)・織田揮準(三重大学)

キーワード:学習紙芝居、評価活動

1. 研究の背景・目的

倉谷・織田(1982)は、学習者が興味・関心を持って取り組み、思考力、判断力、態度などの育成に有益な「学習紙芝居」を考察開発し、主に社会科、理科、算数科にこれを導入し、数々の検討を行ってきた。従来の授業では、ひとつの単元(題材)が終了後にはテストが実施され、児童がその評価問題を解き、これを教師が採点し、児童個々に結果が知らされることが多かった。しかし、この場合学習活動の成果を児童が他児童と比較することは難しい。そこで、学習紙芝居の製作・発表活動に評価活動を加え、児童の学習意欲、学習能力を高め、学習活動の活性化に繋げようと考えた。

2. 研究の方法・計画

三重県内の N 小学校の第 5 学年の児童 40 人に対し、倉谷が授業者となり授業実践を行った。教科名は社会科で「自動車工場を見学して」という単元・題材である。ここでは、全 10 時間のうち、4 時間の紙芝居作製、2 時間の紙芝居発表・評価、そして最後に 1 時間の紙芝居の修正を行った。学習紙芝居の製作では、1 グループ(6～7 人)が B4 の学習紙芝居用紙を用いて製作活動を行った。ここでは、グループでの役割分担や討論、資料や図書館での調べ活動を行うよう指導が行われた。学習紙芝居の発表と評価の際には、1 グループ 8～10 分で学習紙芝居の発表を行い、その後評価表を用い、紙芝居の出来具合や長所・工夫点、自己の反省と改善点、教師からの質問への回答、という 4 つの項目について児童は評価を行った。

3. まとめ ～研究のオリジナリティ・期待される研究成果～

学習紙芝居法には、(1)学習者に好意的に受け入れられること、(2)刺激図(絵、写真、図、表)が、学習者の学習活動を促進し、思考力を向上させること、(3)数枚の紙芝居を組み合わせ、一連のストーリーを構成することにより、学習内容を総合的にとらえられること、(4)教師が、刺激図の選択や紙芝居文に関わる Key Word の決定等、従来にない有意義な教材研究ができること、(5)紙芝居文を記述量や Key Word 使用量、ストーリー性の観点から分析することにより、学習者の知識量や質が測定でき、教授活動の評価になること、という5つの利点がある。これらの良さに、さらにデジタル化することの良さを加え、より表現や学習の幅を広げた学習活動や評価活動に繋げていきたい。

織田らがデジタルストーリーテリングのテーマを「自動車工場を見学して」としたように、テーマの選定が重要である。筆者は、研究当初は、作品を通して相手に何かを伝えるという観点に注目し、プレゼンテーションの学習に活かすことを考えていた。その後、デジタルストーリーテリングを通して育むことができる構成力や表現力等の多彩な力に注目し始め、「芝居」や「手紙」等の相手を意識する学習、あるいは、短くまとめるという観点から「4コマ漫画」や、物語の内容を分類する物語文法 (story grammar) に関しても調べながらテーマの検討を続けてきた。さらに、絵や音声など世界共通の表現要素を使うという観点から、国際交流に関する学習で活かすことにも注目してきた。

2.1.2 子どもの読書活動の現状と推進

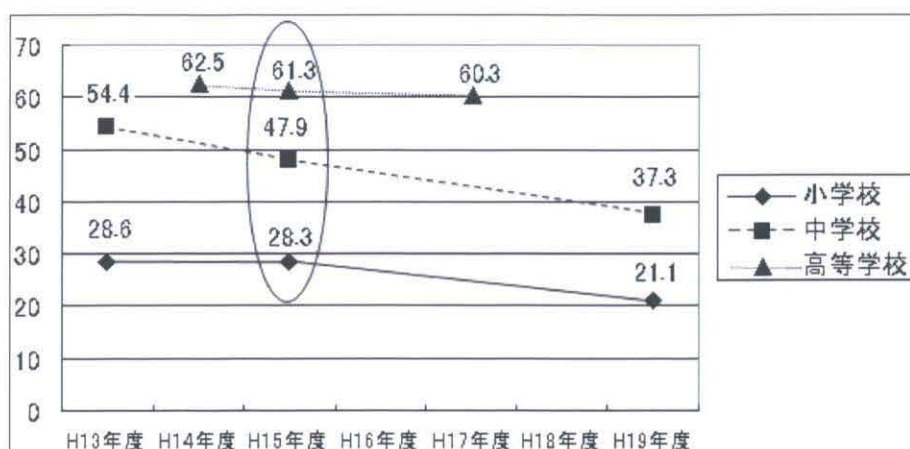
2.1.2.1 我が国の読書活動の現状

読書は、本の内容を読む段階では、学習者は知識を得たり、本という表現媒体を通して作者と出会うことができる。例えば、小説であれば登場人物が物語の中で経験することを読み手は疑似的に経験したり、登場人物の心情に触れることができる。このように、読み手は、歴史上の出来事や遠い海外の出来事、空想上の世界等、実生活においてなかなか出会うことができない経験をも読書を通して疑似体験する。このような読書経験を通して、学習者は自分自身の考え方や生き方に気づいたり、疑問が生じたり、膨らんだ想像の世界を楽しんだり、夢を持ったりする。

近年、活字離れが注目される中、「朝読 (朝の読書)」などの時間が学校に設けられ、児

児童生徒の読書量は増加傾向にある。読書は、学習者が個々に取り組むことのできる活動であるが、学校においては、朝読のように仲間と共に読書の時間を持ったり、本の内容をもとに議論するという学習活動が行われている。このように、読書は、仲間と学習を共にすることで、豊かな表現を用いながらコミュニケーションし合う学習にも繋がる。その活動で仲間の読書経験を知ることで、学習者は、を通して、発見や感情の変化を感じたり、新しい世界に感動を覚えたりする。読書体験を通じた感想や感動を仲間同士が共有することができ、学習者は読書の幅だけでなく生活体験の幅をも豊かにする。また、小学校における読書活動では、読書感想文のように、文章のみにより表現する活動が行われおり、児童の文章を書く力を育むために非常に重要な学習活動となっている。

平成 13 年には、「子どもの読書活動の推進に関する法律」が制定された。この法律は、子どもの読書活動の推進に関し、基本理念を定め、並びに国及び地方公共団体の責務等を明らかにするとともに、子どもの読書活動の推進に関する必要な事項を定めることにより、子どもの読書活動の推進に関する施策を総合的かつ計画的に推進し、もって子どもの健全な成長に資することが目的（第 1 条）であった。保護者の役割が「父母その他の保護者は、子どもの読書活動の機会の充実及び読書活動の習慣化に積極的な役割を果たすものとする。（第 6 条）」とされたり、子ども読書の日を 4 月 23 日（第 10 条）と定められた。また、平成 19 年に各都道府県教育委員会等を通じて学校図書館の現状に関して調査された結果によると、以下の図のような我が国における読書の現状が示された。我が国の読書の実態についてのデータを以下の図 2-1、2-2、2-3、2-4、表 2-2 に示す。



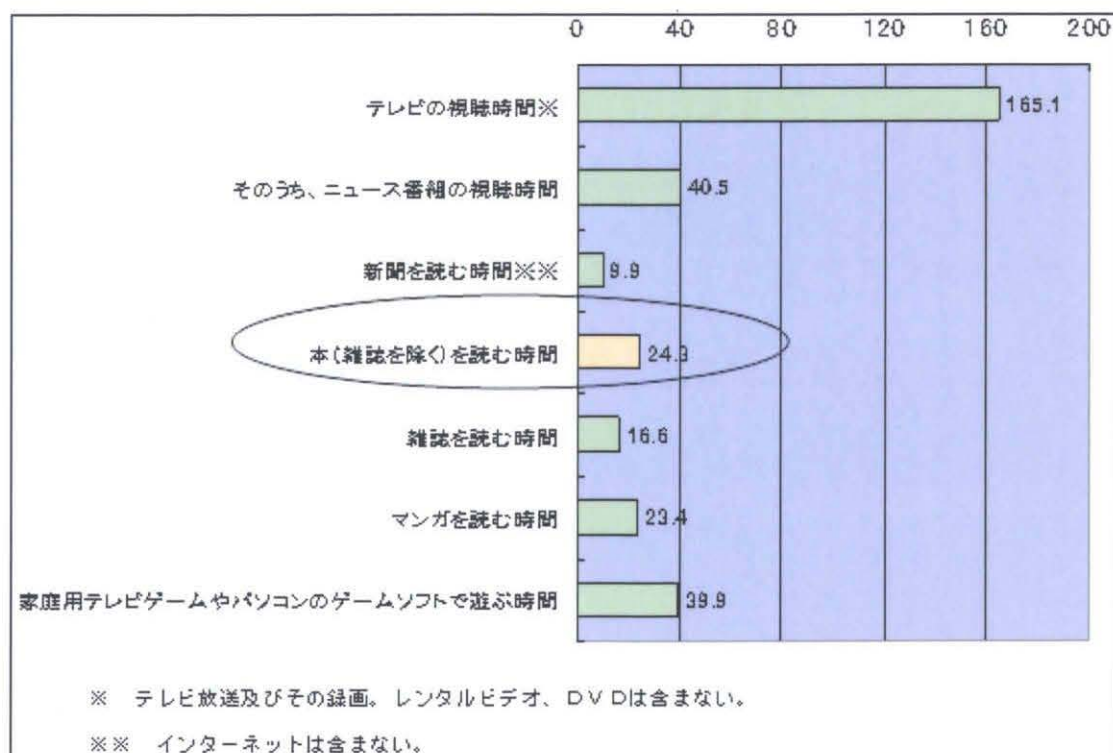
(注) 家や図書館で、普段（月～金曜日）、1日にどれくらいの時間、読書をしますか。
⇒「全く、または、ほとんどしない」（平19年度は「全くしない」と答えた割合（パーセント）

- 小学生については、平成13年度、平成15年度については、小学5年生の2月時点、平成19年度については小学6年生の4月時点の調査である。
- 中学生については、平成13年度、平成15年度については、中学2年生の2月時点、平成19年度については、中学3年生の4月時点の調査である。
- 高校生については、いずれも高校3年生の11月時点の調査である。

平成13年度、平成15年度、平成17年度：「教育課程実施状況調査」より

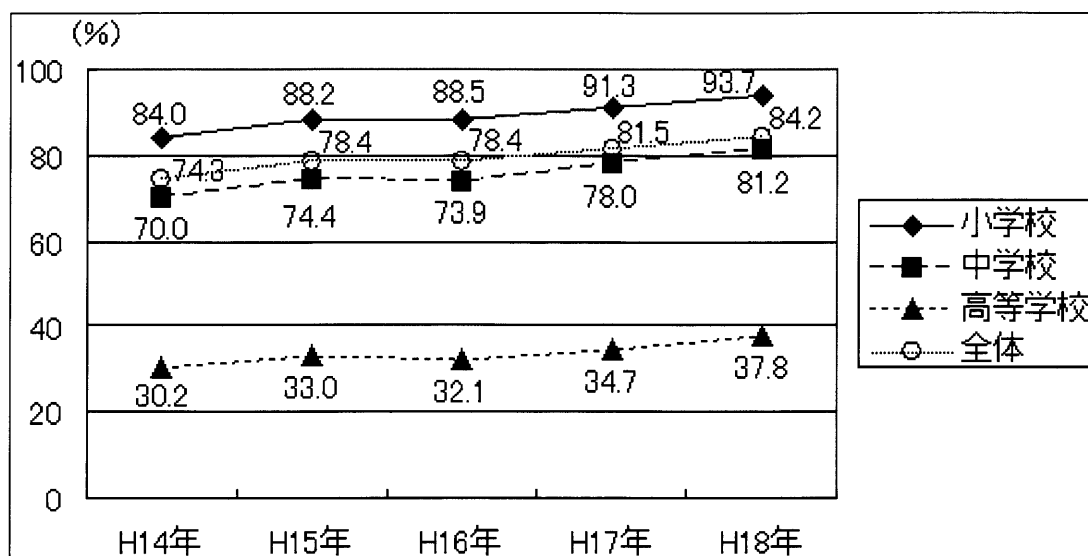
平成19年度：「全国学力・学習状況調査」より

図2-1 児童生徒の読書の状況



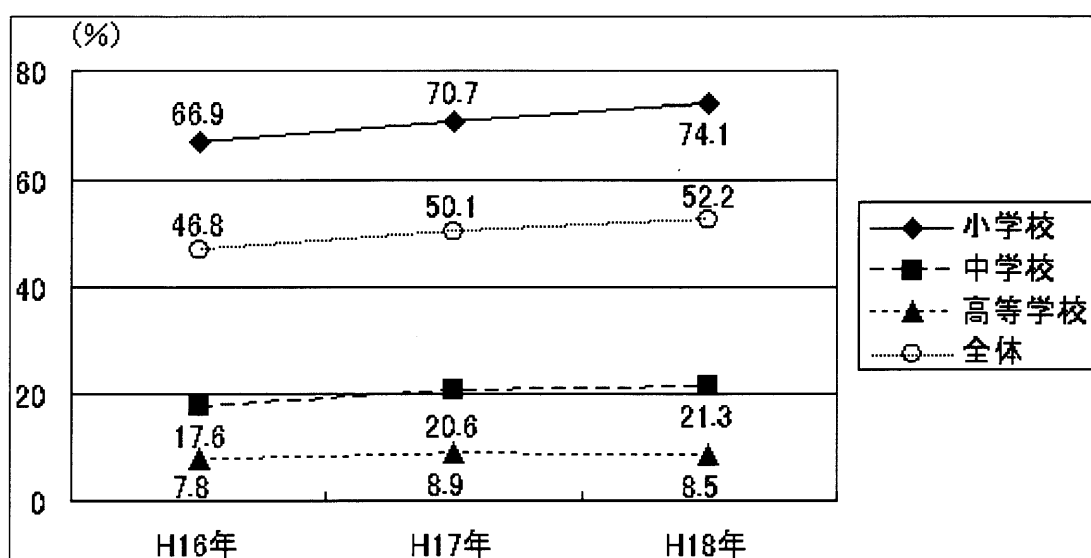
第5回情報化社会と青少年に関する意識調査報告書（内閣府政策統括官 平成19年2月）より

図2-2 平日一日における青少年（10歳～29歳）のメディア利用状況 平均（分）



「学校図書館の現状に関する調査」(文部科学省調べ)

図 2-3 全校一斉の読書活動を実施する学校の割合 (パーセント)



「学校図書館の現状に関する調査」(文部科学省調べ) より

図 2-4 図書の読み聞かせやブックトークを行う学校の割合

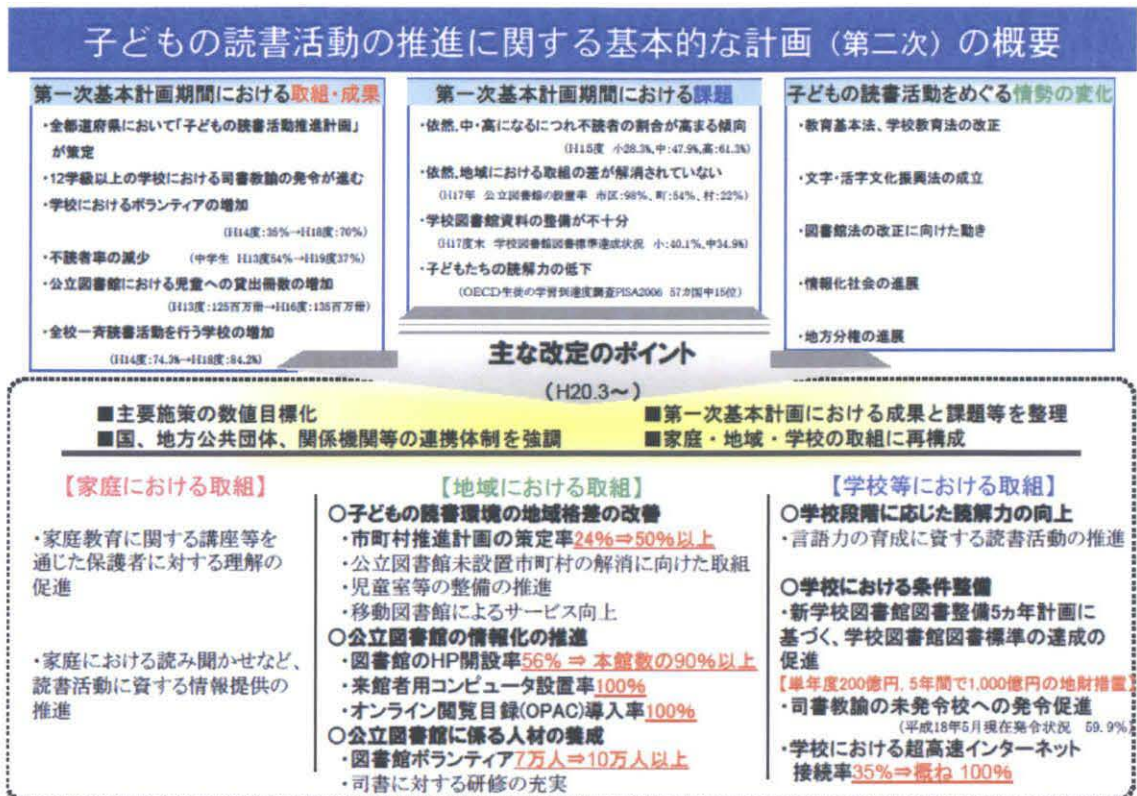


図 2-5 子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画（第二次）の概要

表 2-2 読書活動の状況（平成 18 年 5 月現在）（公立）

(1) 全校一斉の読書活動の実施状況	
小学校…	93.7 パーセント（平成 17 年 91.3 パーセント）
（朝の始業前に実施 86.4 パーセント（平成 17 年 83.7 パーセント））	
中学校…	81.2 パーセント（平成 17 年 78.0 パーセント）
（朝の始業前に実施 74.4 パーセント（平成 17 年 70.7 パーセント））	
高等学校…	37.8 パーセント（平成 17 年 34.7 パーセント）
（朝の始業前に実施 30.8 パーセント（平成 17 年 28.3 パーセント））	
(2) 図書の読み聞かせやブックトークを実施	
小学校…	74.1 パーセント（平成 17 年 70.7 パーセント）

中学校… 21.3 パーセント（平成 17 年 20.6 パーセント）

高等学校… 8.5 パーセント（平成 17 年 8.9 パーセント）

(3) 読書感想文コンクールを実施

小学校… 39.1 パーセント（平成 17 年 37.9 パーセント）

中学校… 39.2 パーセント（平成 17 年 37.1 パーセント）

高等学校… 47.2 パーセント（平成 17 年 43.8 パーセント）

(4) ボランティアを活用している学校数の割合

小学校… 69.6 パーセント（平成 17 年 66.3 パーセント）

中学校… 16.3 パーセント（平成 17 年 15.1 パーセント）

高等学校… 2.3 パーセント（平成 17 年 1.9 パーセント）

(5) 公共図書館との連携を実施している学校数の割合

小学校… 62.6 パーセント（平成 17 年 60.5 パーセント）

中学校… 37.6 パーセント（平成 17 年 34.8 パーセント）

高等学校… 34.6 パーセント（平成 17 年 30.6 パーセント）

読書活動の内容を見てみると、学年が上がるにつれ、ブックトークや読み聞かせの割合や、全体的な読書活動への取り組みの割合は低くなっていることが分かる。一方、読書感想文コンクールに関しては、学年が上がるにつれ参加が高まる傾向にある。デジタルストーリーテリングは、小学生など文章のみで表現しきれない学習者の経験や思いをより豊かに表現できるので、文章を書くことに対して抵抗感がある児童にとって様々な要素を組み合わせながら表現していく点で活用が期待される。また、読み聞かせが減少していく中においても、デジタルストーリーテリングを活用することで、仲間の制作した作品を読み聞かせと似た状態で体験することができる。

2.1.2.2 教科における読書活動のとり扱い

学校では、主に国語科の時間に読書を通して感じたことや考えたことを学習者同士が共

有し、本の内容を深め合ったり、仲間同士の意見を尊重すると共に自分の考えを主張する経験を通して仲間と心を通い合わせたりするという学習効果が期待されている。また、近年では、朝の読書が注目されており、読書が学校生活の重要な一部分となってきた。

代表的な読書活動としては、読書感想文が挙げられる。読書感想文は、小・中・高等学校でほぼ全員が経験したことがある活動である。そこで、実際に、大学生に調査すると、80%の大学生が「読書感想文が好きではなかった」と返答した。理由として、「本を読むことが苦手である」ことや、「本の内容をもとに感想を文章に表現することが難しい」と感じていることが明らかとなった。

三重県津市で使用されている国語科の教科書の中で、読書活動に関する内容がどのように扱われているかについて分析した。まず、光村図書が出版している教科書について、以下に示す表 2-3 のように学年ごとに分類した。どの学年においても、読書を仲間とともに楽しむという内容が目立ち、1 年生の段階より、読んだ本をもとに仲間に読書の内容を紹介する学習内容がみられた。第 4 学年に着目すると、伝えたい内容を中心に話をしたり、聞いている相手を視野に入れた工夫した話し方や書き方を学習するという内容がみられた。これらの教科書に記述された内容は、本研究の実践における学習支援に活かしていく。以下の表 2-3 に教科書内容をまとめる。

本研究では、教科書にみられる内容と同様に、読書をもとに仲間と学び合うという点に着目する。さらに、デジタルストーリーテリングという映像作品を活かした本の紹介を行うことで、より児童の表現の幅を豊かにし、コンピュータに慣れ親しみながら学ぶ姿を期待する。ここでは、児童の一番伝えたい場面やイメージを 3～4 枚の絵で表現するために、伝えたい要点を本全体の内容から切り取り、絵と語りで繋げるという作業が行われる。この場合、1 枚の絵に表す場合とは異なる点は、学習者自身が複数の絵を用いながら物語を要約したり、再編成したり、発展させることができることである。伝えたい内容をもとに、それを説明する絵を複数描くためには、一つ一つの場面や場面の移り変わりをより理解し、1 つの映像作品として相手に伝わるように組み合わせていくことが重要である。

読書活動においては、もともと本の内容（ストーリー）がある状態から、学習者が新しい物語を制作するという点で、複数の静止画を活用することを活かすことができると考えられる。また、複数の登場人物の視点や場所ごとの様子に焦点を当てる際に、物語制作に複数の静止画を使用することが適していると予想される。一方、複数の静止画を制作する際、何を描いたらよいのか分からないという困難を抱える児童が予想される。

表 2-3 教科書における読書活動の取り扱い

第1学年	上：「ほんとなかよし」：本の紹介・先生や友達に本を見つけたことを伝えたり、一緒に読むことを誘う・図書館や学級文庫に関する学習 下：話を読んで、で思ったことを話す・好きな本やおもしろかった本を、仲間に知らせる・知らせたい本を選んで、お話に出てくる人や動物の絵を描く・絵の裏に、本の題名、出てくる人や動物、本の中であったことを書く・友達に聞こえる声で話す
第2学年	上：学級文庫や図書館で「おもしろそうだな。」と思う本を探して読む・読んだ後で、仲間にお話を紹介するカードを書く（本の題名、作者名、出てくる人や動物、一番好きなところやおもしろいとおもうところ）・みんなのカードをつないでお話列車を作る 下：仲間にも読んでほしい本を紹介する（お話の題名、作者名、お話の筋（「じんぶつ」が「したこと」を短くまとめて順番につなげる）好きなところやおもしろいと思うところ）
第3学年	「本は友だち」：本の紹介・紹介の例・本の帯を作る・本の帯の説明（本の帯には、その本を手にした人が思わず開いて読みたくなるような分野絵が工夫して書いてある。）どんなおもしろさについて書くか、それをどのように伝えるかについて考える（何をどれくらいの長さで書くか、読む人を引き付ける書き方や文字の大きさ、絵の工夫）・本の帯の例・分類による本の探し方
第4学年	上「本は友達」：本の紹介・クラス全員で「おすすめの本」カードを作る・カード集を作る・その本を紹介したい一番の理由を考え、その部分を中心に、紹介することを文章に書く（心に残る言葉や表現を引用するのもいい）・友達がその本を読みたくなるように、よびかけや問いかけの分を入れるなど、書き方の工夫をする・本を探すために必要な事柄（書名、作者名、筆署名、本の種類）・コンピュータによる本の探し方
第5学年	本の紹介・読書の楽しさを知る・読書会をする（①同じ本を読んで感想を話し合う。②同じ作者の別の作品を読んで内容を紹介したり感想を話したりする。③同じテーマで書かれた別の本を1冊ずつ読んで内容を紹介したり感想を話したりする。）・読書会の例（同じテーマに興味を持つ人が集まって、本の選択、読書をしてメモを書く、メモをもとに発表し話し合う）・本の探し方
第6学年	本の紹介・おすすめの本を紹介する読書発表会をする（①「こんなことを知りたい。」「こんな感動を得たい」という読みたい本についての要望を出し合う、②その要望について仲間が書名を知らせる）、③要望に対して集まった本事にグループになり、カードを作る（書名、作者・著者名、出版社、その本の特徴、推薦の理由、心に残っている場面や言葉など）・④グループで話し合って紹介の仕方を考える、⑤聞く人が「その本をよんでみたい。」と思えるように工夫する。）・紹介の仕方の例（一部分を音読する、キャッチコピーを考えてシナリオを書く、一番心に残ったこと（登場人物、出来事、あらすじ、言葉など）を中心に話す。）

2.1.3 デジタルストーリーテリングを読書活動で活用する意義

本研究で注目している読書活動では、児童が読書の内容を自分の言葉でデジタルストーリー作品に表現していくという活動である。児童は、読書を通して特にエピソードとして切りとりたい内容を自ら選び、さらに、表現の方法を考えてストーリーを組み立てていく。エピソード記述の手法では、エピソード記述で①当事者、②関与者、③読み手の三者がもつ生の意味が重視されていたが、児童が読書という経験を通してエピソードを選択し、切りとろうとるとき、まさに児童にとっての生の意味が表現されようとしていると予想する。「なぜ、そのシーンを表現しようと思ったのか」という問いに、児童は自分の考え方や価

値観、「いま、ここ」で感じる気持ちに影響を与えたということを理由に挙げるのではないだろうか。そして、その理由こそが、児童一人一人の生の意味に結び付いたエピソードの選択となっていると考える。

2.2 ヴィゴツキーの理論とデジタルストーリーテリング

2.2.1 言葉の発達

本研究の重きを置く対象は、小学校の中学年としている。この学年の児童の発達段階についてヴィゴツキーの理論を結びつけながら明らかにし、デジタルストーリーテリングを読書活動へ活かす意義について検証した。児童期（6～12歳）は、9歳の壁の問題提起にみられるように、小学校中学年（第3、4学年）で発達の質的転換期がみられることがある。想像力の面では、9、10歳頃は、具体物に依拠しつつも、具体物からは直接には導かれなない、より一般化、概念化された思考が可能となる。この時期からは、ヴィゴツキーが指摘するように、客観的な想像が可能となり始める。

読書活動においては、児童が直接経験していないような本の内容を、文章表現から想像して理解し自分の言葉で表現するという学習活動が質的転換期にある児童にとって効果的であると考えられる。これは、客観的な想像が可能となってきている5年生あたりから、特に効果的であると思われる。5年生では、他教科においては社会科で日本地理を学ぶ際、直接経験できない日本各地の地理を、その気候や風土から想像して理解する教材が入ることも表れている。

言葉の面では、低学年では、親しい人との間で状況を共有しながら用いていた言葉（一次的言葉）に加えて、不特定多数の人に対して向けられる言葉（二次的言語）が、話し言葉の面でも書き言葉の面でも用いられ始める。中学年になると、一般他者に向けて特定の文脈を離れて用いられる二次的言語が獲得されることにより、上位概念ー下位概念という階層性を持つ知識が形成されたり、語彙の定義的特徴をとらえた判断ができたりする。例えば、「鳥」という語を上位概念（動物や生物）と関連付けたり、身体機能（羽根やくちばし）に言及しながら説明したりすることができるようになるのが中学年である。そして、高学年になると、言葉を用いた論理的思考もさまざまな領域で展開し、たとえば、表面的特徴の異なる3つの対象について、それらを包括する類や共通する属性の観点から類似性

を考えることができるようになる。

一次的言葉が二次的言葉の影響を受けて深まりをみせていくように、児童期の発達構造は、ゆるやかに関連し合っていることや個人差があることが推測されている。そこで、デジタルストーリー作品の制作は、各学習者の発達段階に学習者自身が合わせることでできる学習活動ともいうことができ、児童の言葉の面での発達を支援するための足場作りとしてふさわしい活動として注目したい。読書を行い、さらに自分の言葉でシナリオを作成することや静止画に合わせて音読しながら作品制作を行うことを通して、一次的言葉の深まりや二次的言葉の広がりも期待される。

2.2.2 学習における足場かけ

足場かけ (scaffolding) とは、ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) の発達の最近接領域の概念に基づき、ブルナー (Bruner, J. S.) らが提唱した概念である。学習者に課題の解決方法のモデルを示したり、課題に関与する特徴に目をむけるように強調したりすることによって、独力ではできなかったことについてより高次の遂行ができるように援助することを指す。また独力でできるようになっていくようにその援助を少しずつ減じていくこと (足場をはずしていく ; fading) も含まれる²¹⁾。デジタルストーリーテリングを取り入れた読書活動においても、学習者の発達段階や学習状況に合わせた足場かけを設定することは重要である。特に、小学生を対象とした場合、コンピュータの操作や作品制作における枠組み、学習環境の設定などが足場かけとして必要である。

①足場かけにおける大人の役割

小学校における授業においては、大人 (教員) が日々の学習支援者となる場面が多い。一方、クラスメイト同士の学び合いや異年齢交流における関係にみられるように、学習環境によっては仲間が学習支援者となる場合もある。ここでは、足場かけにおける大人の役割について明らかにする。ストーン (Stone, C. A.) によれば、以下の表 2-1 に示した 4 つの過程を経て大人は足場かけを行っている。デジタルストーリーテリングを取り入れた読書活動において、この 4 つの過程にあてはめた足場かけの過程を考える。

表 2-1 大人による足場かけの過程

1. 子どもが現在できる理解や遂行の状態を超えて有意味で文化的に望ましい活動へ関与できることを奨励する。
2. 学習者の現在の理解や熟達の状態を注意深く診断し、解決や遂行の過程に関与し、どの程度いかにサポートすることが必要かを見積もる。
3. ある一定の幅を持ち学習者に選択の余地を与えながら、学習者を具体的にサポートしていく。
4. サポートは一次的な物であり、学習者の遂行状況に応じて、時間とともにサポートを減らしていくことで、自立できるようにしていく。

まず、1. に関しては、現在児童が行っている読書活動をもとに、デジタルストーリーテリングを取り入れることでより児童の読書活動が充実するような授業設計を行うことが考えられる。例えば、読書感想文にとり組んでいる学級であれば、同じ本の感想を仲間に伝えるためにデジタルストーリーテリングに再び表現することで、読書感想文では交流しきれなかった部分を作品の鑑賞を通して共有するというような授業の組み立てが考えられる。

次に、2. に関しては、コンピュータを用いた操作に関する児童への学習支援や、読書活動へ意欲的に取り組むことができるような学習支援が考えられる。また、児童の熟達の状態を診断するために、デジタルストーリーテリング制作前や作品制作途中、制作後に読書活動に関する内容のアンケートを実施したり、インタビューや学習支援者による観察を行ったりしながら、児童の実態を把握することが可能である。児童の実態や、学習に合わせた児童の成長に合わせて、支援の方法や質を常に見直していく姿勢が学習支援者に必要な姿勢であると考えられる。

そして、3. に関しては、デジタルストーリーテリングにおいて重要な足場かけであり、学習支援者にとって設定が難しい点であると考えられる。なぜなら、デジタルストーリーテリングは学習者の表現を自由に表現することのできる手法である。読書感想文で用いる原稿用紙に使い方や書き方がある場合や文章の構成に決まりがある場合とは異なり、デジタルストーリーテリングでは、伝えたい人を想定しながらいかに伝えるための工夫をおこなうことができるかということが学習者自身に託されている。そのような活動における足場かけとしては、児童全体へ行う足場かけと、様々な困難を抱えている児童一人一人に対する足場かけとの両方が必要となる。

最後に、4. に関しては、自立した学習者としての児童の姿を目指した足場かけが考えられる。本研究における実践では、児童は初めてデジタルストーリーテリングにとり組んだ。よって、授業実践では授業者がコンピュータの操作に関して口頭で説明したり、読書活動において生じた課題に対応したりすることがみられた。しかし、授業が進むにつれ、仲間同士が相談し合ったり、教え合ったりする様子がみられるようになった。最終的には、学習者自らがデジタルストーリーテリングを実生活の中で制作しようという意欲を持ったり、実際に制作したり、仲間の作品を観ることで読書生活を充実させるというような自立した学習者を目指した足場かけが必要である。そのためにも、読書活動に着目したデジタルストーリーテリング制作用のマニュアルの活用が考えられる。

②教室における足場かけ

小学校の授業における足場かけには、様々な種類がある。足場かけの概念が提唱された当初には一対一での援助が考えられていた。しかし、教室における足場かけには、授業者だけでなく、他の生徒（クラスメイトや他学年の児童）、プリントなどの印刷物、学習の成果としてのアーティファクト、それをまとめたポートフォリオ、学習者により記録されたノートやカード、教室での掲示物、コンピュータをはじめとするテクノロジー等、人的な足場かけに限らず、物的な足場かけも数多く挙げられる。

しかし、デジタルストーリーテリングを活かした読書活動における児童の理解や遂行の見積もりを行うのは、学習支援者の教師となる場合が多い。その際、教師は、児童の抱える課題に対して直接助言を行ったり、相乗的な足場かけのための教室談話や学習環境をデザインしたりする必要がある。後者の足場かけにおける教師の役割として、3点が指摘できる。

1つ目の役割は、課題の構造化（structuring）である。これは、学習者にとって課題を単純化したり、構造を可視化したりすることによって見通しをもってかかわっていけるようにすることである。デジタルストーリーテリングの制作においては、静止画や音声をコンピュータで構成する過程において、いかに工夫するかということが児童の課題となることが多い。その際、例の作品を視覚的に児童が見ることで工夫の方法を自ら考えやすくなり、ノートにシナリオを描きながら物語の構想を考えたりするように支援することが考えられる。

2つ目は、問題化（problematizing）である。何に注意を払うべきか、関わるべき問題

や課題を同定し示すことである。ここでは、児童一人一人問題となる内容が異なることが予想される。教室での授業においては、児童がデジタルストーリーテリング制作において抱える課題をクラス全体で共有することで、仲間の考え方から解決策を見つけられるような学習環境の設定や、授業者があらかじめ児童の課題を予測し、適切な発問を事前に考えておくということが考えられる。特に、デジタルストーリーテリングで本の紹介を行う読書活動に関しては、本の内容を学習支援者が児童が選んだ本と共に考えながら物語を制作したり、児童の描いた静止画をもとに相手に伝えるための工夫を共に考えるということが予想される。

3 つ目は、足場はずしの時期の判断である。学習を重ねるにつれ、足場かけを減らしていく段階が訪れる。学習者は、初め受動的に活用していた足場かけがはずされたことにより、自らの力で学習を進めようとする。教師は、これら 3 つの役割の中で足場かけの一つ一つを関連づけ、それに必要な資源や道具、アーティファクトを準備することによって足場かけの環境を構成していくことができる。

2.3 社会的構成主義にもとづく読書活動

本節では、社会的構成主義の理論とデジタルストーリーテリングのかかわりについて分析した。構成主義の考え方では、学習者が相互作用の中で学んでいくということが一つの重要な要素である。前節で言及した足場かけも社会的構成主義の大事なキーワードの一つであるが、学習者同士の相互作用を伴いながら学び合うということについてここでは触れたい。そこでは、知識はそれ自体で意味があるのではなく、知識が置かれている状況との関係性の中で意味を持ってくる¹⁾とされている。また、知識は、世界の中に隠されている真実を発見し、個人の頭の中に蓄積することではなく、コミュニティの人たちの社会的相互作用の過程の中で構成していくものともいわれている。

本研究でとり上げている読書活動に関して、社会的構成主義を当てはめると、学習者の属する学級や仲間の集まりというコミュニティにおいて共に読書の経験を共有するという良さがみられた。学生や児童は、読書経験についてデジタルストーリーテリングを通して伝え合うのであるが、仲間の声や絵、文章で語られるからこそ意味がある。本活動では、学習者が主体的に相手と伝え合う読書活動にとり組むことにより、周りとのかかわり合いの中で読書の意味や読書活動の意義を学習者それぞれが意味付けし、一体感を伴いながら

学習を進めていくことができると期待した。

2.4 映像作品としてのデジタルストーリーテリングと読書活動

学習者は、コンピュータのソフトウェアを活用し、学習の中で映像作品の制作に取り組んできた。本研究で着目している静止画による動画制作の良さは、学習者が静止画を組み合わせることで動画を学習者自身が生み出していく過程である。この点は、学習者の制作意欲を基盤に、学習のテーマをより深めたり、発展的に自ら思索しながら作品を形作ったり、制作を通して仲間と協働する等の点で本学習活動において最も学習効果を期待する側面である。

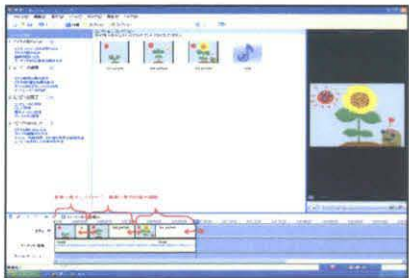

学習において、映像作品の制作を行う場合、マイクロソフトが開発したビデオの製作・編集に使用するソフトウェア「Windows Movie Maker（ウィンドウズ・ムービーメーカー）」やマイクロソフトが販売するプレゼンテーションソフトウェア「Microsoft Office PowerPoint（マイクロソフト・オフィス・パワーポイント）」、アップル社の「iLife」に含まれるビデオ編集ソフトウェア「iMovie」等のソフトウェアを用いて映像作品の編集を行う。

本研究では、Windows ムービーメーカーを用いて研究を進めていく。Windows ムービーメーカーを用いると、映像作品は、WMV 形式（Windows Media Video）で保存することができ、コンピュータ上で、動画（映像）や音声のファイルを再生するためのアプリケーションソフトウェアであるメディアプレーヤーで再生することができる。ここでは、Windows ムービーメーカーの教育的特徴について、学習の中で近年頻繁に活用されているパワーポイントと比較しながら以下の表 2-1 にまとめる。

教員等の学習支援者は、学習者の学習内容、目的、対象の発達段階、学習環境などに合わせながら、学習者が映像作品を制作するためにふさわしいソフトウェアを適切に選択し、授業実践に活かす必要がある。例えば、授業で学習者がスライドを用いながらプレゼンテーションを行う場合、スライドの表示時間を柔軟に操作することのできるパワーポイント等のプレゼンテーションソフトが望ましい。一方、小学生にとっては、動画編集を一つの画面で行うことができる Windows ムービーメーカーは使いやすい。また、学習支援者の視点からは、Windows ムービーメーカーが Windows XP 以降のコンピュータに初めからインストールされている一方で、パワーポイントは、有料のソフトウェアを購入しておく必要が

ある点で学習利用に活かしやすいと考えられる。

表 2-2 ビデオ編集用ソフトウェアの特徴比較

	Windows Movie Maker (ウィンドウズ・ムービーメーカー)	Microsoft Office PowerPoint (マイクロソフト・オフィス・ パワーポイント)
		
①編集	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1つの画面で編集する ・ 静止画の長さや切り替え効果（画面同士をつなぐ特殊効果）が可視化できる 等 	<ul style="list-style-type: none"> ・ メニューを操作して編集 ・ 静止画の長さや切り替え効果は数字等で設定 等
②保存	WMV 形式（Windows Media Video）	プレゼンテーション、スライドショー（.pps）、PDF 等
③再生	メディアプレーヤー	パワーポイントが必要
④発表形式	視聴のみ	視聴、同期的プレゼンテーション

読書活動においては、学習者は、本の内容をもとに静止画とナレーションを作り出し、映像作品づくりを行う。学習者は、読書を通して解釈した本の内容をもとに、学習者自身の経験や表現したい思いとからめ合わせ、絵や写真、音楽、音声等の多様な構成要素を組み合わせながら映像作品という形でオリジナルの物語を表現することができる。本研究では、Windows ムービーメーカーの教育的特徴を活かしながら、学習者が本や読書をテーマにした作品制作を行った。

第3章 大学生を対象としたデジタルストーリー制作

3.1 大学における授業実践の概要

三重大学教育学部授業「教育工学」（授業担当者：須曾野 仁志、ティーチングアシスタント：鏡）において、教員養成段階にある大学生がデジタルストーリーテリングの制作を行った。本授業は、2007年度に、大学生が「もったいない」をテーマにデジタルストーリーを制作¹⁾し、そして、2008年度は、「私の大学生生活」と「読書」のテーマに関するデジタルストーリーテリングを制作した。以下の表3-1は、大学生に配布した授業プリント（授業者である須曾野制作）におけるデジタルストーリーテリング課題の説明である。大学生は、6月より2回分の授業において読書をテーマとしたデジタルストーリーテリングを制作した。

表 須曾野教授の授業レジュメより

デジタルストーリーテーマ「読書」制作準備	
・デジタルストーリーテリング2作目「読書」	
読書に関するものであれば、題名、内容は自由2分以内	
評価の基準	自分のメッセージをうまく伝えているか

デジタルストーリーテリング制作の前にはコンピュータによる音声の録音や動画編集の練習が行われ、その後、①シナリオの作成、②コンピュータによる編集と保存、③仲間の作品の鑑賞、④自由記述のアンケートでの振り返り、という流れで学習を進めた。授業での支援として、図3-1と図3-2に示す筆者らが制作した「制作方法紹介ビデオ」や前年度の受講生により制作された作品例を視聴できるようにした。

3.2 大学生を対象とした学習支援

3.2.1 制作方法紹介ビデオ

制作方法紹介ビデオは、2008年4月に筆者らが制作したもので、活用する学習者が楽しみながらデジタルストーリーの制作ができるように、以下の表3-1のような工夫を施した。本ビデオは、同じく須曾野が管理しているウェブページ「デジタルストーリーテリングの

世界 (<http://ravel.edu.mie-u.ac.jp/~dst/>)」より視聴可能である。大学生は、授業時間外に本ビデオを視聴し、デジタルストーリーの制作方法や心構えについて学習した。



図 3-1 ビデオにおける作品制作の説明場面



図 3-2 対談形式で説明する場面

表 3-1 制作方法紹介ビデオに施した工夫

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・対談形式（須曾野・鏡）による、分かりやすい解説・デジタルストーリーテリングの例を実際に紹介・デジタルストーリーテリングの制作方法についてコンピュータを操作しながら説明・対象者に合わせて 12 種類制作（大学生用、小学校高学年用、現職教員用、新任教員用、教育管理職用、国際理解学習用、職場研修用、教員免許更新講習用、育児中のパパ・ママ・家族用、トラベラーズ用、60 歳以上の方用、冠婚葬祭用） |
|---|

大学生は、授業外で制作方法紹介ビデオを視聴し、ムードルに視聴した感想を書き込んだ。e-ラーニングを活かした事前学習を行うことは、授業におけるデジタルストーリー制作を効率的に進めることや、欠席した学生が学習進度を遅らせることなく授業にとり組むためには効果的であった。

3.2.2 デジタルストーリーテリング制作マニュアルの活用（Windows XP、大学生用）

筆者らは、図と簡単な文章を用い、初めてデジタルストーリーテリングを作成する学習者にとって分かりやすいように配慮したマニュアルを作成した。図 3-4 にマニュアルの一部を示す。

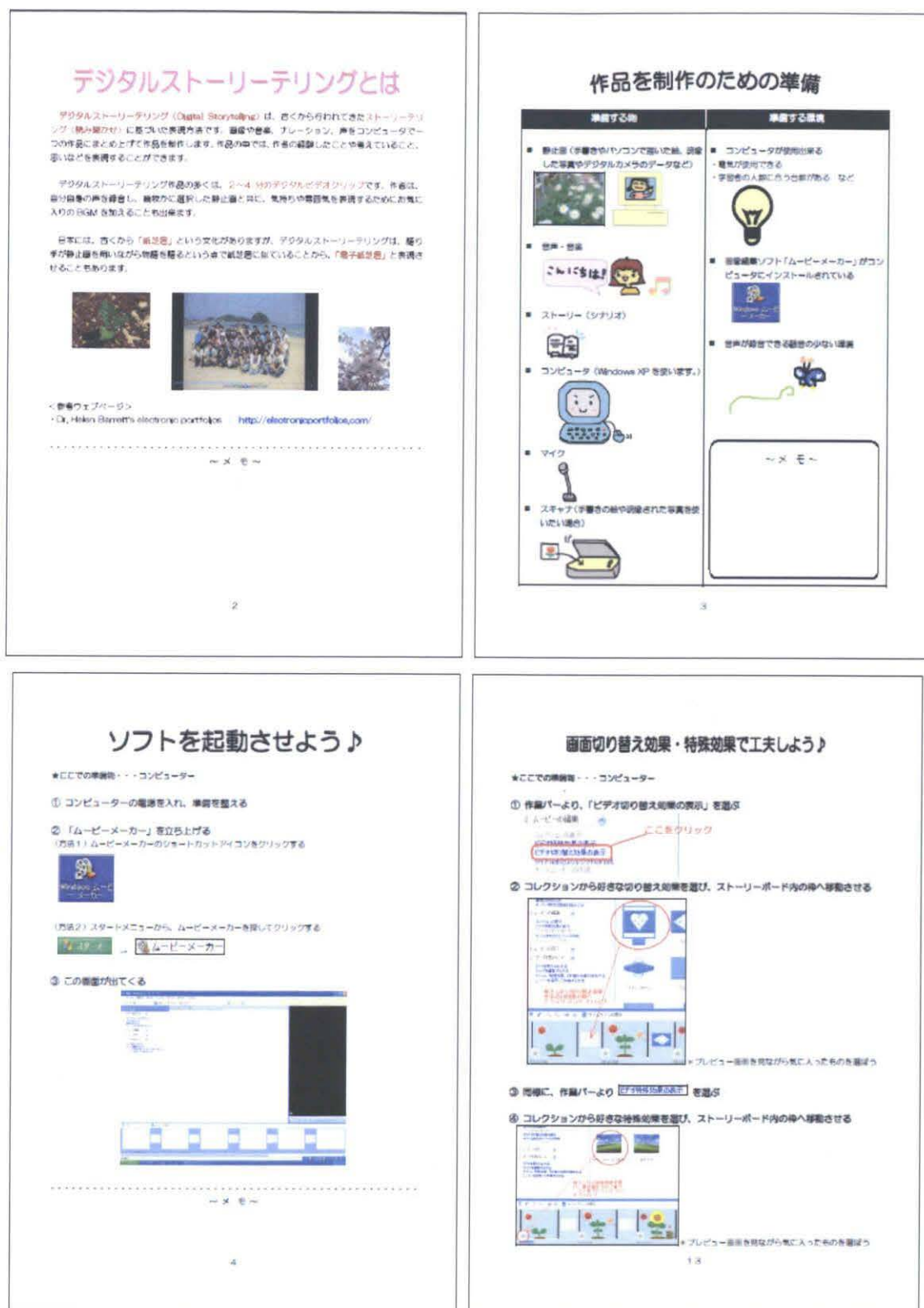


図 3-4 大学生用デジタルストーリー制作マニュアルの一部

本授業実践の中では、デジタルストーリーを制作する前や制作段階に、大学生が本マニュアルを使用した。さらに、学習者や学習支援者が、デジタルストーリーテリングについて

て、場所や時間を選ばずに学べる環境としてオンラインで学習することができるウェブページの作成も行い、学習者が場所や時間を問わずに本マニュアルのダウンロードやデジタルストーリー作品例が見られる学習支援を行った。

3.3 大学生によるデジタルストーリー作品の制作

大学生は、三重大大学のコンピュータ室にて、一人が一台コンピュータを使用することができた。また、音声録音のためのマイクは希望者へ貸出した。大学生は、デジタルストーリーの中に使用する画像をデジタルカメラや携帯電話のカメラ機能を用いて準備したり、コンピュータの画像処理ソフト「Microsoft Paint（ペイント）」を活用し、本の内容に関する絵や本の思い出を絵にして表現していた。また、伝えたい内容に合わせてBGMを選んだり、キーワードや本の重要な情報を字幕として加えるというようなコンピュータの良さを活かした工夫を凝らしている大学生が多くみられた。以下の図3-5、図3-6、図3-7、図3-8に大学生がデジタルストーリーを制作している様子を示す。



図 3-5 作品で使用する絵を描く大学生



図 3-6 絵本を開きながら絵を描く大学生



図 3-7 仲間の作品を鑑賞する大学生



図 3-8 スクリーンに映った大学生の作品

大学生が制作した作品は、授業支援システム「ムードル (moodle)」のフォーラムにアップロードされ、学生同士は作品を繰り返し楽しんだり、制作者へ感想を書き込んだりして作品に関する交流を行った。また、今回は、ウェブ上でのコメント共有だけでなく、B6の「ありがとうカード」とよばれる紙へ制作者へのメッセージを書き贈るという活動も同時に行った。図3-9に、ありがとうカードへの記入している様子を示す。授業者は、「相手が喜ぶようなメッセージを書きましょう。」という指示を事前に行った。その結果、大学生は、仲間の作品にみられた良さを見つけ、それを伝える文章を綴っていた。



図3-9 ありがとうカードへの
コメント記入を行う大学生

3.3.1 アンケートによる大学生の実態調査

インターネットやテレビの普及により、本を読んだり、本で検索したりする学習者が少なくなっている。学校生活においては、国語科や他教科における授業の中、朝の読書などの授業外の時間に読書活動を行う機会がある。しかし、読書をして感じた内容を文章で表現することを否定的にとらえている大学生は多く、その場合、読書や読書活動への意欲が向上しないことが予想される。また、大学生は自分の興味の範囲内で読書をする傾向があり、読書自体を苦手としている大学生もみられた。

次に、事後アンケートにみる実践の効果に関しては、8割の大学生は、今回の実践を通して読書への考え方や態度が変化したと振り返った。具体的には、読書意欲の向上や読書

が苦手な学生が読書と向き合おうとする態度に変化があったことが明らかとなった。また、実践前の大学生には、自分の興味の範囲内で本を選んでいく傾向がみられたが、仲間のデジタルストーリー作品を鑑賞することを通して「新しい分野の本も読んでみたい」という意見がみられ、読書の幅が広がる可能性がみられた。

3.3.2 大学生が制作したデジタルストーリー作品

本授業では、大学生は、116 名が参加し、107 作品が提出された。以下の図 3-10 に大学生により制作された全デジタルストーリーにおける一場面を示す。

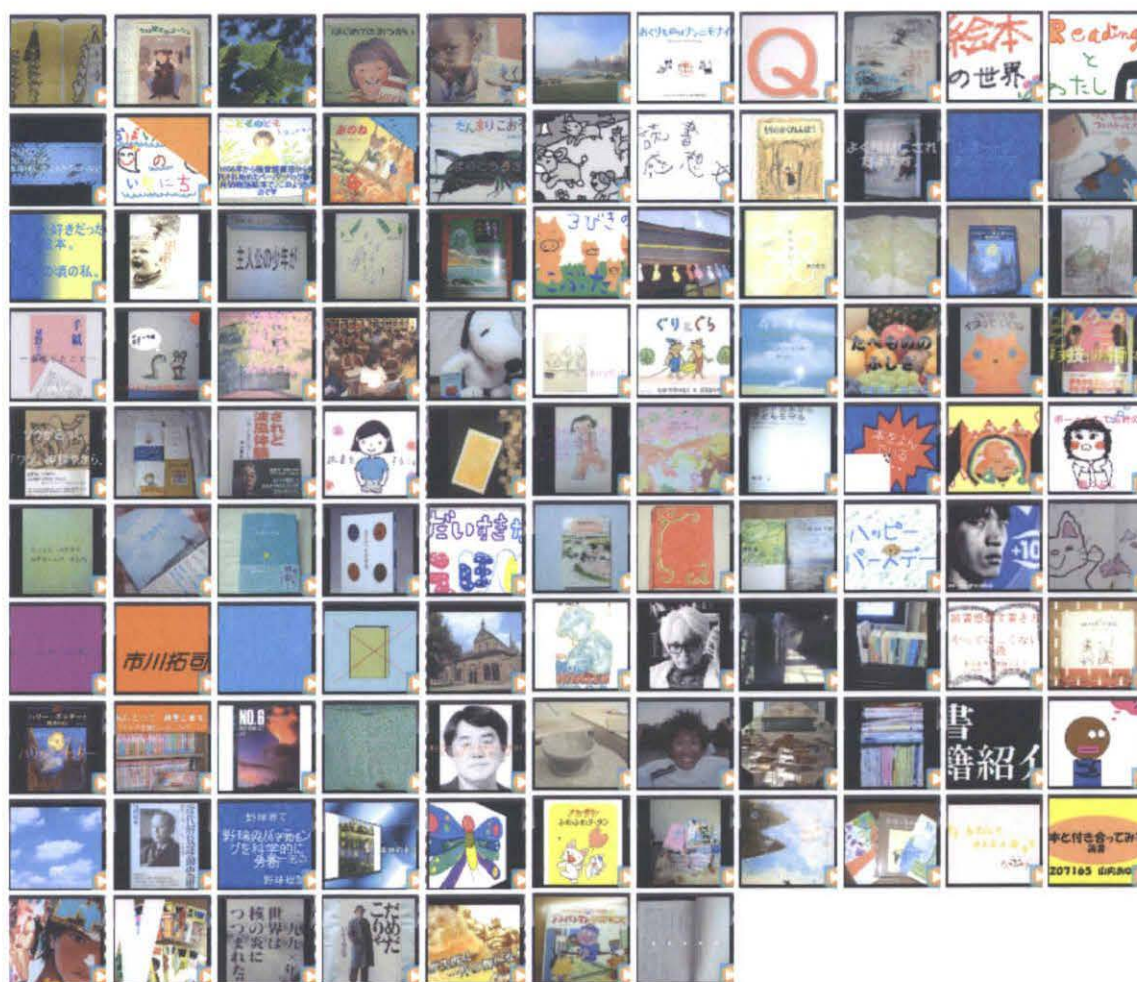


図 3-10 大学生の制作したデジタルストーリー作品

教員養成学部ということもあり、大学生は子ども向けの絵本の紹介やクイズ形式の作品等、教育と関わりを持たせた楽しい作品が多くみられた。以下の表 3-2 に大学生が制作したデジタルストーリーの内容例を示す。

表 3-2 大学生による作品の内容例

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・自分のお気に入りの小説や絵本の紹介 ・お薦めの作家の紹介 ・教師になる人にお薦めの本の紹介 ・英語の学習に役立つ本の紹介 ・読書感想文が苦手だった思い出 ・電車の中や空き時間に読書を楽しむ方法 ・読書の魅力 | 等 |
|--|---|

大学生のアンケート調査より、86%の大学生がデジタルストーリーテリングのテーマに読書はふさわしいと振り返った。その理由として、大学生は、学習者のほとんどが読書という経験をしていることや、学習者同志が読書について学び会えるという点で、制作者と鑑賞者の双方にとって有意義な時間となるという考えが示された。

また、大学生の制作したデジタルストーリーテリングの内容を分類すると、全体の95.3%である102作品が本を紹介する内容を含んでいた。大学生の制作した本を紹介する作品の内容に注目してみると、主に以下の表3-3の内容について物語っていた。

表 3-3 本を紹介するデジタルストーリーにみられる内容の例

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・本の情報（本の題名や作者） ・本のあらすじ ・作者の紹介 ・制作者の心に残った本の一節 ・本と制作者との物語（本との出会いなどの本との思い出） ・本の感想（意見や評価） ・他者へのメッセージ | 等 |
|--|---|

また、以下の表3-4と表3-5には、大学生が制作したデジタルストーリーの絵と文章、絵と絵をつなぐ切り替え効果の例を示す。表3-4は、お薦めの本を紹介した作品、そして、表3-5は読書への思いを綴った作品である。

表 3-4 大学生のデジタルストーリー作品例①『私のオススメ本』

	絵	切り替え効果	ナレーション
1			
2			私がお薦めする本は、ルーシー・モード・モンゴメリ作『赤毛のアン』です。
3			私がこの作品と出会ったのは、中学2年生のときでした。友人の薦めで読み始めたのですが、読み始めてすぐにアンの世界の虜になってしまいました。今から、赤毛のアン舞台となったカナダのプリンスエドワード島の風景と共にこの作品のおおまかなあらすじを紹介します。
4		 フェード	舞台は 19 世紀末のカナダのプリンスエドワード島。
5		 フェード	ちょっとした手違いから、グリーンゲブ尔斯の老兄弟に引き取られ孤児のアン。
6			初めは迷惑がった二人も明るいアンを愛するようになり、

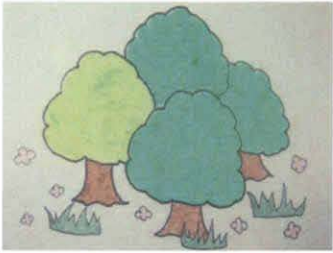








(表 3-4 の続き)

	絵	切り替え効果	ナレーション
7		 フェード	アンは緑と海に囲まれた
8			美しいカナダの自然の中で成長していきます。アンの巻き起こす愉快で滑稽な事件の中に、
9			人生の厳しさと温かい人情が織り込まれた作品です。
10			続編も展開されているので、是非一度読んでみて下さい。
11			(ナレーションなし)

表 3-5 大学生のデジタルストーリー作品例②『読書』

	絵	切り替え効果	ナレーション
1			本の中は、
2			夢の世界。
3		 ページ カール (左上へ)	王様にだって、
4			小人にだって、
5			サンタさんにだって、
6			魔女にだって出会うことができる。本を開くとそこは、

(表 3-5 の続き)

	絵	切り替え効果	ナレーション
7		 ページ カール (左上へ)	森の中かもしれないし、
8			海の中かもしれないし、
9		 ページ カール (左上へ)	宇宙かもしれないし、
10		 ジグザグ (縦方向)	一面に雪景色が広がっているかもしれない。
11		 ページ カール (左上へ)	本は楽しい気分の人をもっと楽しくさせることができるし、

(表 3-5 の続き)

12			<p>落ち込んでいる人を励ますこともできる。</p>
13			<p>そんな素敵な本の世界に、あなたも入ってみませんか。</p>

このように、学習者は、デジタルストーリーを制作することで、独自の物語に学習者自身の経験や感じたことを収束させ、経験の中で感じたことや意見などの内容が付け加えられていた。文章に着目してみると、読書感想文や作文には見られないような、相手を意識した表現や質問、投げかけなど、個性的な文章に関する工夫がみられた。以下の表 3-11 にナレーションにみられた工夫の内容を示す。

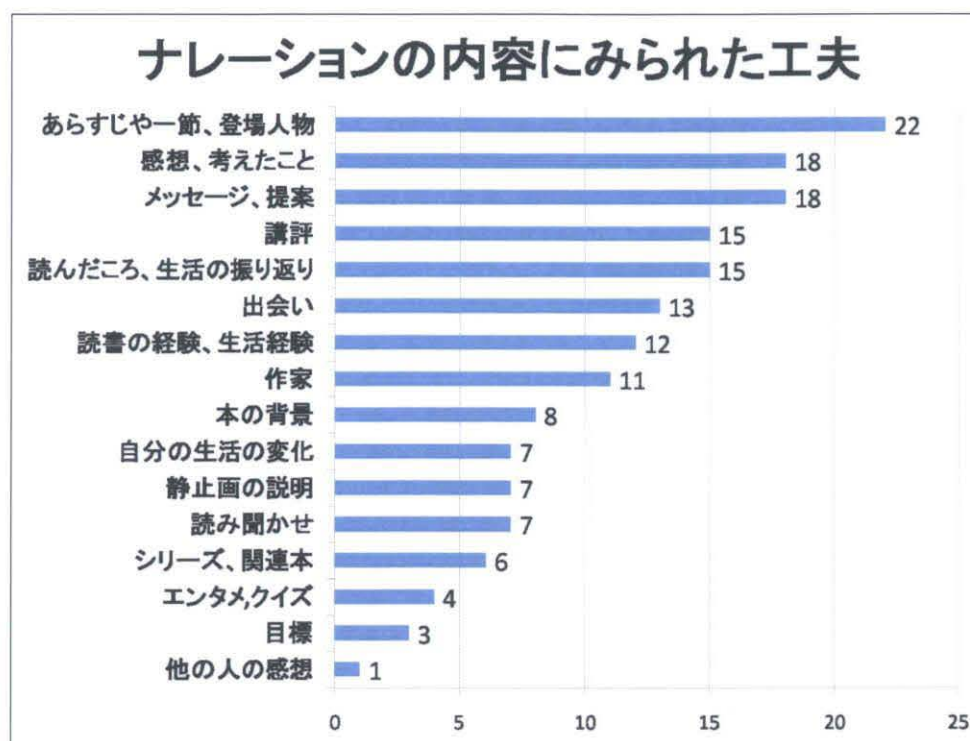


図 3-11 大学生のナレーションの内容にみられた工夫

大学生が制作したデジタルストーリーテリングには、音声により物語られたものとそうでないものとの2種類に分類された。全体の107作品のうち、31作品(28.7%)が音声を用いながら物語られたものであった。一方、48作品(44.8%)が音声を用いずに字幕とBGMで物語られており、24作品(22.4%)は、字幕のみで作品を制作した。音声を用いた場合は、BGMや字幕を用いて制作された作品に比べて長い文章で物語られるという特徴がみられた。一方、音声を用いない作品は、ナレーションの内容にふさわしいBGMや字幕が工夫されていた。以下の表5は、大学生が音声でナレーションを物語った作品である。本の舞台となった場所の風景を静止画に用いながら「私のオススメ本」という題名で物語っていた。以下の表3-6に、読書や本の紹介というテーマがデジタルストーリーテリングにふさわしいと考えられる点をまとめた。

表 3-6 読書活動におけるデジタルストーリーテリングの特徴

① 静止画	絵や写真を使うことで、本を読んで感じたことをまとめやすい。
② 言葉・音声	感想をまとめる際に、書き言葉による表現だけでなく、話し言葉（ナレーション）でも表現できる。
③ 表現	数枚の静止画を音声や音楽、ページ間の変化等でつなげ、1つの映像作品として内容を物語れる。
④ 構成	本を読んで感じたことを、短い時間内にまとめて相手に伝えられる。
⑤ 学び合い	コンピュータで作った作品は、場所や時間を問わず、仲間に観てもらいやすい。

3.3.3 大学生による学習の振り返り ―小学校授業への応用を視野に入れて―

教員養成の段階にある大学生は、児童の支援として以下のような内容を自らの実践を通して提案した。まず、著作権や相手が傷つかない表現に配慮すること等、他者を意識した作品制作が大切であることが指摘された。支援や評価に関しては、制作に困難を感じている児童生徒に対して、作品例から構成や工夫を考えさせるというような支援や作品の出来栄を評価するのではなく、作品の制作過程や工夫、伝えたいことが伝わったかを評価することが重要であると答えていた。

この実践の後、小学生を対象とし、デジタルストーリーテリングで本の紹介をする読書活動の実践を行う予定であった。本実践後、教員を目指す大学生は、小学生を対象とした活動を想定した場合、デジタルストーリーテリングの学習効果や支援について次のように指摘した。95%の大学生は、今回自らが制作した経験より、小中学生の読書への意欲が向上する効果があると返答した。また、88%の大学生が、他者へ自分が読んだ本の紹介をすることを通して、読書の内容を理解したり、活かしたりする力の向上に効果があるとしている。大学生の作品においても、本の紹介をした者は非常に多く、デジタルストーリーテリングは、本の良さを印象付けながら相手に伝えることができるという点で、児童にとってもふさわしい手法であることが期待された。そこで、読書というテーマの中でも、今後、特に本の紹介に注目することにした。

第4章 小学生によるデジタルストーリーの制作と読書活動

2008年11月より、津市立北立誠小学校においてデジタルストーリーテリングを活かした読書活動の授業実践を実施した。対象は、第4学年の児童46人で、鈴木光子教諭（4年2組、22名）と松生絵里教諭（4年1組、24名）が担任する2クラスで、総合的な学習の時間（全9時間）の中で実施した。本章では、筆者が主にかかわってきた鈴木教諭のクラスの授業実践について述べる。

本授業実践は、以下の図4-1に示すように、①打ち合わせ、②事前アンケート、③絵と物語の制作、④コンピュータを用いた準備と編集、⑤鑑賞会、⑥振り返りという、主に6つの段階を踏みながら進められた。

2008年 小学校授業実践	8/8	10/30	11/7	11/18	11/28	12/5	12/15
打ち合わせ			細やかな打ち合わせ、準備、相談				
事前アンケート			20分				
シナリオ				45分×3			
音声録音					45分×2		
コンピュータ編集						45分×3	
発表会							45分
振り返り							20分

図4-1 津市立北立誠小学校での実践の概要

4.1 授業実践に向けての事前準備

4.1.1 担任教諭と筆者による打ち合わせ

授業実践の事前には、まず、鈴木教諭と松生教諭、筆者の3名で事前打ち合わせを行った。鈴木教諭は、昨年度よりデジタルストーリーテリングや読書活動に興味を持っており、これまでも授業にとり入れてきた。打ち合わせは、2008年8月8日と2008年10月30日の2日にわたり実施した。打ち合わせでは、以下の表4-1に示す内容について話し合われた。

表 4-1 打ち合わせの内容

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ 授業実践の日程・ 実施する教科・ 授業の目的・ 児童の様子・ 授業実践の流れ・ 教員が授業のために準備する物・ 小学4年生を対象とした授業での留意点 |
|--|

打ち合わせを通して、担任教諭より対象となる児童の発達段階や学習の様子や授業実践の計画を徐々に明らかにしていった。打ち合わせでは、筆者が大学生を対象に実施した時の様子を説明し、比較や検討を重ねながら、小学4年生に合わせた授業について検討した。

1 つ目には、児童はデジタルストーリーテリングがどのようなものか全く知らないために、1 つ例を提示してから授業を進めていくということが提案された。この例に関しては、筆者が児童に提示する用のデジタルストーリー作品を制作する準備を行うことになった。

2 つ目に、使用する静止画について、写真や絵を使うというアイデアが出されたが、今回は、絵を描くことに抵抗を強く持つ児童がいないということで、手描きの絵を使用することが決定した。電子機器の数の確保が難しいという点と、絵の方が本の内容とじっくり向き合うことができるという理由で、手描きの絵に着目した。また、色をはっきりさせた方がスクリーンで見栄えが良くなる事より、カラーペンと色鉛筆を使用できる環境を整えることとなった。

3 つ目に、児童が制作するデジタルストーリーの内容について検討した。ここでは、相手を意識した作品制作は4年生の児童にとって大切であるという内容が担任教諭より指摘

された。また、児童が扱う本の種類については、教科書に掲載されている物語を含め、図書館で借りることができる本や、児童が家で持っている本など、身近な本の中から、お気に入りの本や仲間に紹介したい本を選ぶことが決定した。さらに、今回は、なるべく小学4年生の学習にふさわしい文章量を読ませるために、漫画以外という枠組みを設定した。このように、デジタルストーリーではお気に入りの本を仲間に紹介する作品を作ること、そして、相手が読みたくなるような工夫を作品の中で表現するということが大きな授業の目的となった。

4つ目に、作品で使用する絵の枚数について検討した。表紙と裏表紙の2枚に加え、本の内容から1つのシーンを3枚で表現することがふさわしいのではないかという話にまとまった。ここでは、複数のシーンを抜き出してデジタルストーリーにするというような作品の複雑な構成は小学4年生にとって難しいということが予測された。また、時間との兼ね合いを考慮し、絵は8つ切りの画用紙を四等分したサイズの紙に描いていくことが決定した。この後も、担任教員らと筆者との細やかな打ち合わせは、デジタルストーリー制作が開始してからも随時行われた。

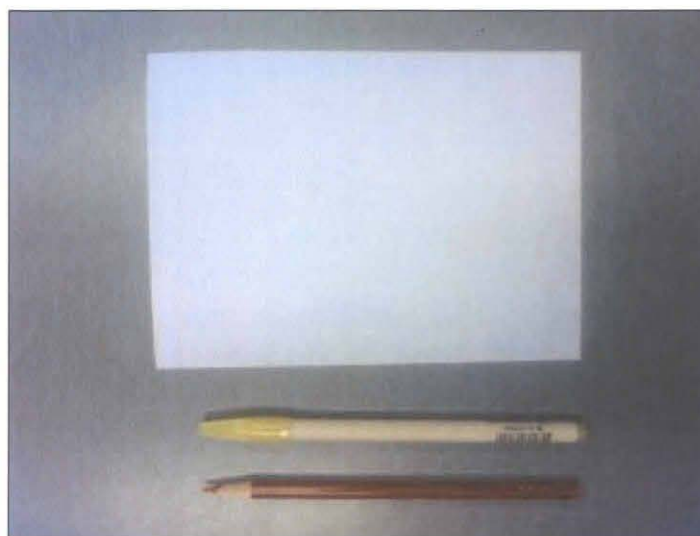


図 4-1 児童が絵を描くのに使用する8つ切りの画用紙を四等分したサイズの紙と画材の例

4.1.2 事前アンケートの実施

4.1.2.1 事前アンケートの概要

2008 年 11 月 7 日の 1 限目に、授業実践を行うクラスにおいて筆者の制作した事前アンケートを行った。事前アンケートを実施した目的は主に 4 つあった。まず、①今後（2008 年 12 月から）行う学習活動への導入のため、次に、②児童の実態を授業実践の計画、改善や学習支援計画に活かすため、そして、③実践の事前と事後で、即時に現れる効果について比較しながら明らかにするというものであった。

アンケートを実施した日は、対象となる児童と筆者とが初めて顔合わせをした日でもあった。鈴木教諭のクラスの児童は、英語を熱心に学んでいるクラスで、筆者が教室へ入ると、まず、英語であいさつや英会話を交わし合い楽しんだ。そして、鈴木教諭がデジタルストーリーテリングの説明や授業の説明、筆者が授業で学習支援に入ることにについて簡単に紹介した後、筆者が英語で自己紹介を行い、アンケートの実施へと移った。

4.1.2.2 担任教諭による授業概要の説明

事前アンケートを配布する前に、鈴木教諭がデジタルストーリーテリングや授業について説明を行った。ここでは、これからデジタルストーリーテリングを「DST」という愛称で呼んでいくことも決定した。鈴木教諭がデジタルストーリーテリングを「映画作り」と例えると、児童から喜びの歓声が上がった。しかし、その後「紙芝居」という言葉で説明をすると、「えー」という声上がるなど、場の盛り上がりが治まった。児童が、紙芝居のアナログなイメージよりも、映画のようなデジタルのイメージの方に関心を持っていることがうかがえた。説明が終わると、児童は授業内容に興味を持っているような反応を見せていた。例えば、児童から「映画作ったらもらえるの？」という質問が出て、「うん。あなたが作ったものだからね。」と担任教諭が答えたときや、児童の「テレビで観たい。」という意見に対して「パソコンで観るよ。」と担任教諭が説明したとき、児童は嬉しそうな表情を見せて反応していた。

4.1.2.3 アンケート実施時のクラスの様子

児童は、約 20 分の時間をかけてアンケートにとり組んだ。アンケートの表面に関しては、

担任教諭が一問一問、質問項目を読み上げながらクラス全体で進めていった。児童がアンケートに記入している間、鈴木教諭と筆者は、机間巡視をしながら、児童の活動を見て回ったり、児童からの質問に答えたりした。

児童からは、アンケートの内容についての質問がいくつか出た。例えば、「本にマンガは入るのですか？」という質問が出て、筆者らは「授業で作品を作るときには、マンガは含めないけれど、アンケートに書くときは書いてもいいよ。」と答えた。また、質問項目 3 の「あなたは、どのように読む本を選びますか。」や質問項目 8 の「友達に自分の読んだ本をしょうかいするとき、あなたは、どのようにしょうかいしたいですか。想ぞうしながら自由に書いてください。」という 2 項目に関しては、筆が進まない児童や書く内容に関する質問が多く出たことより、児童にとって難しい内容であった。質問項目 3 に関しては、筆者は「図書館や本屋さんに行ったとき、何を見て読みたい本を選んでるか考えてみよか。」などのアドバイスをし、質問項目 8 に関しては、筆者が「本の好きなところを話したり、「読んでみて！」というセリフを入れたりできるね。」というように本を紹介する方法の例を紹介したりした。

アンケートを記入しながら、児童は仲間同士で本を話題にした会話をすることも多く、仲間同士で本を楽しむ雰囲気作りがこの段階から徐々にできていったように思われた。例えば、インターネットで読書をする児童がその様子を紹介したり、映画の原作を読んでいる児童が何名かいることで話題が盛り上がりやすかった。一方で、アンケートの内容を仲間に観られることを嫌がり、「見ないでー。」と声を発している児童が 1 人みられた。このことより、自らが書いた文章や表現したものを仲間が見ることに対して抵抗を持つ児童がいるということが予想された。

4.1.2.4 アンケート結果にみる児童の実態

アンケートの結果を分析してみると、質問項目 1 の「あなたは、本を読むことが好きですか。」に対しては、9 割の児童が読書を好むと回答した。しかし、質問項目 4 の「あなたは、読書感想文が好きですか。」に対しては、否定的に感じている児童が 62%と半数を超えた。このことより、読書が好きな児童であっても、感じたことや考えた事を本の内容を交えながら読書感想文として表現することに抵抗感を感じている児童もいることがあきらかとなった。読書感想文が好きな理由には、以下の表 4-2 の内容が記述された。この内容から、児童が文章による表現に魅力を感じている様子や、友達に自分が表現したものを読

んでもらいたい、本を紹介したいという思いを持っていることが読み取れた。また、本小学校では、読書感想文を仲間同士で読みあう機会があることが明らかとなった。

表 4-2 児童が読書感想文を好む理由

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・楽しい、年に 1 回だから楽しい・文章を書くのが好き・友達に読書感想文を書いて紹介したい・たっせいかんがある・選ばれるかなと思いながら書ける・本を選ぶのが楽しい・いい文章が書けると楽しいし、うれしい |
|--|

一方で、読書感想文が嫌いな理由としては、以下の表 4-3 のような内容が記述された。これらの記述を見てみると、①読書感想文のスタイル（長い、ページ数が決まっている）が嫌い、②文章を書くことが嫌い、③表現したくてもうまくいかない、④読書感想文を書くことの意義が理解できていないなどが読書感想文を嫌う原因であることが分かった。

表 4-3 児童が読書感想文を嫌う理由

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・長い文章を書くのが大変・作文がにがて・書きにくい・めんどろ・書きたい本がない、選べない・むずかしい、おもったことをかくのがむずかしい・文章を書くのが苦手・なんのために書くのか分からない・うまく書くことがまとまらないから・長く書くとへんになるから、初めはよくても後で書けなくなる・感想をかくのは好きだけど、文みたいには書きたくない |
|---|

また、質問項目 5 の「あなたは、友達がどのような本を読んでいるか知っていますか。」に対して肯定的に回答した児童は 67%、また、質問項目 6 の「あなたは、友達がどのような本を読んでいるか知りたいですか。」に対して肯定的に回答した児童は、69%であった。知りたくないと答えた児童の理由は大きく 2 つに分かれ、「すでに知っているから」という内容と、「自分の読書への影響が期待できないから」という内容がみられた。

そして、質問項目 7 の「あなたは、自分の読んだ本について友達に教えてみたいですか。」に対しては、肯定的な回答が 52%、否定的な回答が 52%と、半数ずつという結果であった。

最後に、質問項目 8 の紹介の仕方について想像しながら記述する内容では、45 人中 44 人が回答した。自分の読書について表現することに対して、質問項目 7 において否定的な感じ方をしている児童であっても、質問項目 8 で紹介の仕方を考えることはできていた。このことより、本実践での表現活動が児童にとって仲間に対して表現することの練習になるのでないかということが期待された。

このように、事前アンケートでは、学習の導入ということに特に重視した。児童は、アンケートへの記入を通して自らの読書習慣や本に対する考え方に関して振り返った。質問項目 8 の内容を考えさせることで、児童が学習活動にとり組めるようにするための足場かけとして活かそうと考えた。つまり、本項目に答えることにより、まず、児童が作品制作の前段階としてアイデアを文章化した。この作業は、本を紹介することを疑似的に体験するシミュレーションであり、児童の読書に対する意識や気づきをメタ認知する作業となった。児童は、次のデジタルストーリー作品制作の段階で、これらを実際にデジタルストーリー作品という形にしていく学習へとつなげた。

4.2 手描きの絵を用いたストーリーの制作

4.2.1 絵とストーリーの制作に関する学習

4.2.1.1 デジタルストーリー作品を制作する意義についての学習

鈴木教諭が担任するクラスの児童は、2008 年 11 月 18 日の 1・2 時限目に、4 年 2 組の教室にてデジタルストーリー作品を実際に制作し始めた。筆者は、授業開始段階では教室内で参観を行い、作品制作段階では、学習支援を行うという形でかかわった。授業当日までに、児童たちは休み時間などを利用し、各自でデジタルストーリーテリングに使用する

ための本をすでに選んでいた。児童たちは、学級文庫や図書館からお気に入りの本や仲間へ紹介したい本を選んで借りて準備をしてきていた。中には、自宅から学校へ自分の本を持ってきた児童もいた。教室では、児童たちは机の上へ本を置いて準備をしている様子や、待ち切れない様子で本のページをめくりながら授業の始まりを待っている様子がみられた。

この日、児童たちは、まず初めに、デジタルストーリー作品を制作する意義について確認し合い、その後、制作方法を学んだ後、実際にデジタルストーリー作品で使用する絵とシナリオの制作にとり組んだ。第1回目の学習は、鈴木教諭による「DSTは何で作るんだと思う？」という発問により学習が始まった。以下の表4-4に、本授業の逐語記録の一部を示す。

表 4-4 第1回目の授業の逐語記録の一部

T (鈴木教諭) :ええと、DST を作っていくんですが、今、この渡した紙は、下書きの紙です。で、えっと、 DSTは何で作るんだと思う？
S (児童) :紹介したい。
S:本の宣伝？
T:本の宣伝なんですよ。
T: (板書をしながら) 本の、宣伝。
S:先生？
T:本の、ええ、紹介。
S:先生、分かりにくい5番。(黒板の説明の図を指しながら)
T:ちょっと待ってね、〇〇ちゃん。最後まで説明したら、たぶんすごく分かりやすくなるから。まだ、5番まで説明してないからね。
T:本の宣伝だったり、紹介なんです。
T:なんで本の宣伝や紹介するの？
S:みんなに読んでほしいから。
T:そう。今、一番大事なことを、△△さんが言ってくれた。もう一回聞いわ。
S:みんなに読んでほしいから。
T:聞こえた？じゃあ、聞こえた人、言ってください。
S: みんなに読んでほしいから。
T: うん、まだ5人くらいしか聞こえていないみたい。
T:みんなに、読んでほしい。
S:でも、みんなが読んでくれやんだら・・・難しいよ。
T:みんなに言うのは、ちょっとまあ置いておいて。全員、この小学校 260 人全員っていうみんなにじゃないので、とにかく、誰かに読んで、この本おもしろいよー、この本素敵だよーという風に、宣伝をして、紹介をして、読んでねー、ぜひ読んでねー、という気持ちを伝えるために DST を作ります。
T:分かったあ？なんで作るか。T:で、じゃあ、なりきりクイズと一緒にやん。 みんなに読んでほしいよーと
いう気持ちを伝えるためには、どうするの？ 伝えるためには？
S:書く。
T:書く、ただ書いてたらいいの？
S:言う。
T:言う、ただ言ったらいいの？
S:伝える。
T:分からんだ、聞こえやんだ。
S:伝える。
T:伝えるためには？

S:書く。
T:書くだけでいいの？
S:書いて・・・
S:絵をかく。
S:書いて・・・
S:紹介をする。
T:紹介をするには、相手が、相手に読んでほしいという気持ちが伝わるような、何がある？ただ書いてたらいいの？
S:絵。
S:心。
T:心。相手に読んでほしいと思う、
S:思い。
T:自分の心。思い。□□ちゃん、いい言葉知ってるねえ、あなた。思い。
S:そっちでいいの？（「思い」と「想い」について指摘する。）
S:気持ち。
T:私は、こっち（「思い」）かなって思うんだけど。
T:気持ちを、伝えて下さい。DSTで。そのための工夫を私や鏡さんが君たちに教えます。

鈴木教諭は、表 4-4 に示したように、①DST を作る意味、②本の宣伝や紹介をする意味、そして、③「読んでほしい」という気持ちを伝えるための方法、という 3 つの大きな内容に関して発問をすることで、児童はこの学習にとり組む姿勢について学んでいった。この授業においては、事前の打ち合わせで話し合われた、「相手を意識しながら伝えることを重視する」という授業者側の目標が表れていた。

4.2.1.2 デジタルストーリー作品の制作方法に関する学習

デジタルストーリーテリングで本を紹介し合う意義や心構えについて学習した後、児童たちは、物語をどのように制作していくかについて具体的に学んでいった。鈴木教諭は、この日以前に児童に筆者の制作したデジタルストーリー作品の例を鑑賞させていた。よって、本授業では、筆者がデジタルストーリーを制作するために用いた原画（画用紙にクレヨンで描いた絵）を黒板上で提示しながら、例を基にデジタルストーリー作品の制作方法について順序立てて学んでいった。以下の表 4-5 に筆者の作品例を、図 4-2 に授業での児童と鈴木教諭の様子を示す。

表 4-5 デジタルストーリー作品例（筆者制作）

	絵	切り替え効果	ナレーション	工夫点
1	 <p>本の題名、著者名、デジタルストーリーの制作者名</p>		<p>私が紹介したい本は、『だれも知らないちいさな国』です。いきなりですが、みなさんは小人を信じていますか。もしかして、見たことがありますか。</p>	<p>初めに本の題名を紹介している。</p> <p>観ているひとへの質問を2回して、小人が出てくる話であることを伝えている。</p>
2	 <p>物語の舞台である森</p>	 <p>スピン</p>  <p>ディソルブ、ラフ</p>	<p>この本の主人公「ぼく」は、ある日、お気に入りの森に一人で遊びに行きます。そこで、3センチメートルの「コロボックル」という</p>	<p>物語の一場面（風景）を絵にして紹介している。</p> <p>起承転結の中では、「起」「承」を内容に盛り込んでいる。</p>
3	 <p>小人に出会った場面</p>	 <p>ディソルブ、ラフ</p> 	<p>ああ小人に出会います。初めはとてもしびつくりしてしましますが、次第に心優しいぼくと小人たちは、素敵な友達になっていきます。「ルルルルルルル。」これがこの本に出てくる小人の話す言葉です。何と言っているのでしょうか。</p>	<p>前の絵の続きの内容をかいている。</p> <p>2人目の登場人物である小人を絵で紹介し、本に出てきた小人の言葉を伝えている。最後には、相手への呼び掛けがある。</p>
4	 <p>小人の想像図</p>	 <p>ページカール (右上へ)</p> 	<p>この絵は、本に出てくる小人を想像しながら描きました。この本を読むと、あなたもきっと、小人が隠れていないか探したくなるかもしれません。葉っぱの裏、花びらの影、そして、あなたのポケットの中。</p>	<p>絵のメッセージ性を活かしたナレーションである。</p> <p>本を読んだ後にどのような気持ちになるかを紹介している。</p>
5	 <p>本の題名、発行社と発行年、読んでほしい人、映画の制作日、本を読んだ日、お礼の挨拶</p>	 <p>鍵穴</p>	<p>誰も知らないちいさな国へ出発です。</p>	<p>読んでほしい人を書き、相手をより意識している。コンピュータの効果を使い、映画のエンドロールのように文字が流れるように工夫している。</p>



図 4-2 デジタルストーリー作品制作の方



図 4-3 授業後の板書の記録

法に関する学習の様子

表 4-5 の作品例では、①表紙、②～④で本の内容に関する紹介、⑤裏表紙という流れでストーリーの内容が進行する。しかし、授業でこの例をとり上げたとき、鈴木教諭は、図 4-2 のように、まず、①表紙の説明を行い、その次には、⑤裏表紙のかき方に移った。これは、児童がなるべくストーリーを組み立てやすいようにという、鈴木教諭による配慮であった。この段階の授業の逐語記録の一部を以下の表 4-6 に示す。

表 4-6 ストーリーの制作方法についての学習場面での逐語記録の抜粋

T (鈴木教諭) : 1, 2, 3, 4, 5. 5 個の場面があります。(板書の 5 つの枠を示しながら説明する。)
で、じゃーん、鏡さんの、この前観たよね。これが原画で一す。原画も前見せたっけ?
S (児童) : (「うん。」とうなずいている。)
T: はい、じゃあ、一番目、一枚目には何がかいてある?
S: 題名。
T: 本の題名。それから?
S: 作者名。
T: 作者名かいてある?
S: さとうさとる。
T: ああ、かいてあるね。
S: 自分の名前。
T: それから? 自分の名前。制作者といいます。かっこいい!
S: 先生、外国人の人が書いて、訳した人もかくの?
T: 本を訳した人はいません。書いた人だけでいいです。アーノルド・ローベルとかさ。そんなのでいいよ。
S: いええい。
T: この 3 つは、ぜひともかいて下さい。で、字だけでは? つままないよね。だから、絵を描きます。
T: こんな風に、題名をただ書いてるだけじゃなくて、こんな風に工夫してますよね。ああ、どんな感じなんだろうっていうのが、これならば、観た人が、
S: 見なくなる。
T: そう、見なくなる、読みたくなる 1 ページ目です。
S: (先の内容に関する質問をする。)
T: それ、全部 5 まで説明したころに分かってくると思うから、ちょっと待つてね。
T: はい、次、5 に飛びます。5 です。5 は、これです。(鈴木教諭が、例の静止画を提示する。)
S: 講談社と・・・

S:岩崎書店でかいてある

T:はい、では。本の発行所、本の会社の名前と、発行した年、それから、これ、珍しいね。この本を読んでほしい人。鏡さんは、「小人を信じている人」。こういうの、あると素敵かなあって思います。だれに読んでほしいのかな。

T:それから、制作日。2008年10月9日。何歳かも書いてあります。これは、どちらでもいいです。自分で書きたければ、何歳と書いてください。

T:はい、じゃあ、次。では、肝心の2, 3, 4です。2, 3, 4は、どんな事を書けばいいかといひますと。私は自分の頭の中を整理して・・・

T:いろんなやり方があると思うんだけど、まず一つ目の紹介、たとえばだよ、題名を書いて、あらすじをぼん、ぼん、ぼんと書いて、あとおしまいにしてもいい。あらすじね。でも、長ーいお話を3つのあらすじにするのは、とっても難しいと思います。

S:先生、あらすじってなんやつけ？

T:あらすじっていうのは、その一つのお話のだいたいの流れです。初めにこうなって、こうあって、途中でこう、最後こうなりましたっていうのがあらすじ。そんな風にまとめてもいいです。

T:(板書をしながら) あらすじ。たとえば、えっと、「ふかあいふかあい山の中に、で、二人の兄弟がいました。で、もう食べるものがなくなって大変になったけど、二人で助け合っていました。そこへ、なんか、こわあいこわあい怪物がやってきました。でも、実はそのこわあいこわあい怪物は怖い人じゃなくて、とっても優しい人で、二人がお腹すいてるのに困って、何か野菜かなにかを持ってきてくれました。で、顔は怖そうでも、心は優しい人でした。」っていうのが、あらすじ。

T:それから、えっと、鏡さんの本なんだけど、鏡さんのセリフをちょっと私入れてみますね。ここで、こう言ってるんです。「私が紹介したい本は、『誰も知らないちいさな国』です。みなさんは小人を信じていますか？もしかして、見たことがありますか？」という風に聞いています。

T:で、2の場面。2ページ目で、「この本の主人公はぼくは、あるお気に入りの森で・・・、あ、この本の主人公「ぼく」は、ある日お気に入りの森へ一人で出かけます。そこで、小人の・・・、「コロボックル」という小人に出会います。初めはとてもびっくりしていますが、この今読んだところがここやな。小人に出会います、森へ出かけます、ここで出会います、そして、次が3ページ目で、「初めとてもびっくりしていますが、次第に心優しい僕とコロボックルは素敵な友達になっていきます。「ルルルルルル。」これがこの小人たちが話す言葉です。」というようにできています。

T:こんな風に、とても心に残った言葉、(板書をしながら) 心に残った言葉、を紹介するのもオッケーです。今、鏡さんはここで、小人の言葉が心に残ったので、「ルルルルルルル。」というのを紹介しています。

T:で、4になると、「この絵は、本に出てくる小人を想像しながら書きました。この本を読むとあなたもきっと小人が隠れていないか探したくなるかもしれません。葉っぱの影、それから花びらの影、そして、あなたのポケットの中。」という風にかいてみえます。

S:(児童が感想等を近くの仲間と話している。)

T:で、ええっと、感動したことなんかも書いていいですよ。ね、それから、読む人へのメッセージ。メッセージなんかも書いていいです。で、もうちょっと、まだ楽しそうにするなら、クイズ。クイズにしてもいいです。それから、自分の考え、本を読んで考えたこと、なんかもいいです。それから、登場人物についての紹介もいいですね。まあ、それは、初めのほうにしておくといいかもしれませんね。(板書きしながら) 登場人物について。これ、鏡さんしてたよね。

T:今、こんな、ここに書いたような事を、2, 3, 4にかけばいいです。で、一つだけ、たとえばこれすべてのことを2, 3, 4にかくのは、ちょっと無理だと思うんやわ。だから、こういうのを組み合わせでかいていけば、5ページ分できていくんじゃないかなって思います。

T:で、ええっと、絵を、描きながら、絵を描いたら、その、次にどういう言葉をいれるかっていうのを考えてもいいし、先に絵だけを1, 2, 3, 4, 5って描いてから、次、文を書いてもいいし、それはもう、それぞれ好きなやり方にしてください。どう？イメージできてきた？

S:できた。

S:5番はできた。

T:1と5は、簡単にできると思うの。

S:(児童が感じた事をくちぐちにつぶやいている。)

T:難しいのは、2, 3, 4だと思うんです。2, 3, 4をかくことは、今言ったようなことを組み合わせでかいてみればできるんじゃないかなあって思います。そのときに思うことは、相手に読んでほしい、相手が読みたくなるようなことを考えていくといいと思います。質問ある人？はい、じゃあ、とりかかってください。

鈴木教諭がストーリーの内容の例として説明の中でとり上げたのは、主に、①本の情報（題名や著者名、発行所、発行年等）をかくこと、②本の内容を一部紹介（あらすじや登場人物の紹介等）、③デジタルストーリー作品の制作者情報（制作者の名前、年齢、制作日等）をかくこと、④本を読んだ感想（印象に残った言葉、感動したこと）や考えたこと、⑤読む人へのメッセージやクイズ、という5つであった。鈴木教諭は、筆者の例にみられた工夫を児童と共に分析しながら、これらのキーワードを黒板へ書き、クラス全体で確認していった。また、これら5つの内容をすべて作品の中に用いるのではなくて、児童がこれらの中から自分で工夫したい方法を選び、組み合わせ、絵と共に表現していく過程を学ばせようとしていた。

表4・5や表4・6の逐語記録をみると、鈴木教諭がただ制作方法を淡々と説明するというような授業ではなく、鈴木教諭の発問に対して児童が発言したことやつぶやき、質問などが的確に拾い上げられ、それらの児童の気づきを基盤として話し合いを進めていたことが分かる。このように、児童が主体的に参画しながら授業は進められており、児童が授業の中で物語をいかに制作するかについてじっくりと考えている様子や、児童の気づき一つ一つが鈴木教諭や仲間によって大切に扱われながら授業が進んでいく雰囲気を感じた。

4.2.1.3 児童によるシナリオと絵の制作

授業は、デジタルストーリー作品制作のための導入、制作の方法に関する学習を経て、実際に児童が制作作業にとり組む段階へと移った。児童には、まず、以下の図4・4に示すようなシナリオを構成するためのB4サイズのプリント『DSTを作ろう』（鈴木教諭制作）が配布された。プリントには、4cm×7cmの絵を描くための枠が5つ、そして、それらの枠のよこに幅1cmの文章を書くための線が3列用意されており、小学校4年生の児童がのびのびと下書きの絵を描いたり、書きやすい大きさの文字で文章を綴っていったりできるように工夫がほどこされていた。また、プリントの下部には、「相手が読みたくなるようなDSTを作ろう！どんな工夫をしたらいいかな？」という鈴木教諭から児童へのメッセージが書かれていた。ここでは、児童が画用紙に本番の絵を描く前段階に、ストーリーの内容を組み立てる下書きとしてプリントを使用するため、鈴木教諭より、各自がかきやすい順番で絵や文章をかいていくことや、プリントの絵はラフ・スケッチのように簡単にかくことなどの指示が行われた。

DSKを作ろう
(デジタルストーリーテリング)

①		①	
②		②	
③		③	
④		④	
⑤		⑤	

相手が読みたくなるようなDSKを作ろう!
どんな工夫をしたらいいかな?

図 4-4 シナリオ作成用プリント『DST をつくろう』

プリントを用いながらストーリーの制作が始まると、鈴木教諭と筆者は、机間巡視をしながら児童の学習の様子を一人一人見守ったり、個々に応じた支援を行ったりするかかわり方をした。児童がプリントにかき込む様子を見ていると、以下の表 4-7 に示すように児童が試行錯誤したり、工夫を重ねていたりする様子がみられた。

表 4-7 ストーリー制作段階の児童の様子

- ・ 文章を書き直して推敲している
- ・ 本を机の上に置き、ページを何度もめくり直しながら文章を作っている
- ・ 文章校正にあたり、辞書を引いて言い回しを確認している
- ・ 鈴木教諭が紹介したように、1 番目の表紙や 5 番目の裏表紙など、自分の書きやすい部分からストーリーを組み立てる工夫している

制作初期には、「偕成社」等の発行所や著者の漢字の読み方についての質問が児童から多く出た。しかし、未履修の漢字であっても字を真似て絵の中に描いてみていた児童が多く見られた。また、今回紹介したい本として絵本を選んできた児童がいたり、小学校4年生を対象とした本には、挿絵が多く使われている本が多かったことより、児童からは、「絵をまねてもいい？」というような質問が出た。全体的に、挿絵を作品に活かす様子は多くみられた。担任教員は、以下の表 4-8 のようにクラス全体で共有したい質問内容に関しては、クラス全体に対して話をする時間をとっていた。

表 4-8 制作段階で生じた児童の疑問に対する教員の指示の例

<p>T（鈴木教諭）：何年に発行されたかは、最後のページにあるでしょ。 T：で、何年に発行されたかってやつは、一番最初のを書いて下さい。 2003 年って書いてあって、次に 2008 年って書いてあったら、2003 年の方をかいってください。</p>

制作が進むにつれ、全く筆が進まずに活動を停止している児童はみられなかったが、筆者に「どうかこうかわからなくなってきた。」と、相談を持ちかける児童もいた。その場合は、その児童のそばで一緒に本の文章を読んでみたり、「登場人物には、どんな人がいるの？」と児童と対話しながら、児童がストーリーにしたい内容を見つけられるような声掛けを行った。ストーリーを制作する途中では、仲間の進捗状況を見回しながら確認している様子や、プリントを裏向けて未完成のシナリオを仲間に見られることを恥ずかしがるという様子を見せる一人いた。

ストーリーができ上がってくると、鈴木教諭や筆者に対して、自らが使用している本のページを見せて、登場人物の説明をしたり、物語の内容を教えたりするという姿がみられた。この様子より、児童が自分で選んだ本の内容とじっくりと向き合っている姿勢がうかがえた。教員やアシスタントは、児童の進捗状況を「ちょっと、見せてもらおうか」、「Can I see?」と声をかけて確認しながら、児童の作品への率直な感想を伝えたり、「文章から考えているんだね。」等、児童がとり組んできた活動の過程を認める声かけをしていった。ここでは、児童のストーリーに対して、「これは、どういう意味？」や「この中で、何が言いたかったの？」というように、シナリオの細かい点まで言及する声掛けを個々の児童に行っていた。さらに、鈴木教諭が、「鏡さん、この文章分かる？」と筆者に児童のストーリーに関する感想を述べさせる場面もあり、児童と支援者 3 人でストーリーの検討を行った。

この段階で鈴木教諭と筆者は、児童一人一人が、自分で選び考えた工夫を作品の中で実際に表現できるように支援を行った。

特に鈴木教諭は文章が相手に伝わるものであるかどうかについて丁寧に指導していた。筆者は、児童と表現したい本の内容を繰り返し読み返したり、実際に文章を児童に音読させたりしながら、児童が伝えたい内容を自ら選んでいくための支援を行った。以下の表4-9は、児童と筆者がシナリオにかかれた文章表現について話し合う例であった例である。

表 4-9 児童とアシスタントの文章表現に関する相談の例

A (筆者) :ここは、どうやって読むの？
S (児童) : (シナリオの内容を読みながら説明する。)
A:そやな、そやな。なるほどな。これ、観る人が想像するんやんな。△△はすごいおもしろいなと思って、で、これを声で読みながら録音するんやわあ。そやで、はてなとか、〇〇のところをどう読むかやな。映画にする時は、この文字を読むんやわ。そやで、これをどう読むかやな。流れは面白いと思うから。
S: (シナリオの流れをSが自分の言葉で説明をする。)
A:絵もあるで、何が言いたいかわかるな。何でしょうって感じやな。
S: (シナリオの一部を筆者の前で一度、音読する。)
A:うん、そう読むんやね。
S:ヒントは、これ。
A:そやな。そや、最後のさっきの、「ヒントはこれです。」っていうの、「この絵です。」っていうのは？
S:でも、それ言ったら、おもしろくないよ。
A:そうっかあ。
A:そやな、これ、あれやんね、一文だけ、本の説明があると分かりやすいよね。「いろんな食べ物が出てきます。」とか。

このように、児童は、伝えたいことやクイズで問いたい内容があっても、複雑すぎてわかりにくい文章構成や、分かりやす過ぎるクイズなど、相手に伝わりにくい文章になっている場合がみられた。その場合、児童が口頭で伝えたい内容を細かく説明すると、伝えたいことが理解できる場合が多かった。このように、鈴木教諭と筆者は、児童が作品の各部分に込めた思いや何を伝えようとしているのかということを第一に大切に考えながら、読み手としての客観的な感想や意見を伝えることで、ストーリーや絵に描く内容について推敲させた。以下の図4-5～4-11は、児童がストーリーを制作する様子である。図4-8の児童は、プリントの絵に色鉛筆で色を塗り、次に画用紙に絵を描く際の色の配色についても計画していた。また、図4-11のように、作業を行った教室は、児童が前を向き集中して活動に取り組めるような机の配置であったが、数人の児童は、仲間の机を行き来して仲間と活動を楽しむ様子がみられた。



図 4-5 本の情報を確かめる児童



図 4-7 本の内容をもとに文章を書く児童



図 4-8 行間に文章を付け足しながら推敲を続ける児童



図 4-9 表紙と裏表紙からかく児童



図 4-10 学級文庫の本を紹介する作品の絵からかいていく児童



図 4-11 教室での制作の様子

この後は、シナリオ作成用プリントを用いてストーリーができ上がった児童から、画用紙に絵を描く作業に移った。児童は各自で普段常備している色鉛筆と、カラーペンを用いて絵を描いた。カラーペンに関しては、10色セット6つをクラス全体で譲り合いながら使用した。以下の図4-12に示すように、児童たちは、仕上がったシナリオを机の上に置き、それをよく見ながら画用紙に絵を描いていった。

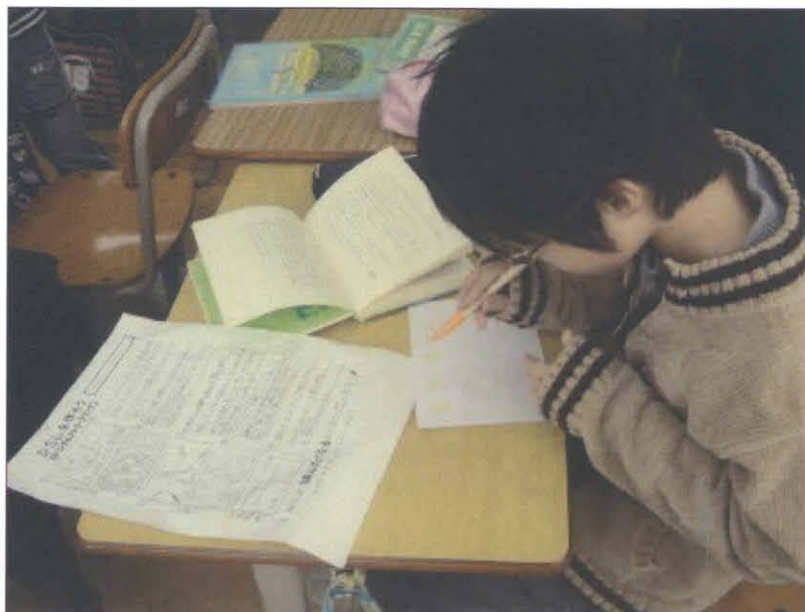


図4-11 かき上げたシナリオを見ながら絵を制作する児童

また、本来、この日は8時50分から10時20分まで2時限分の実践時間が設定されていた。しかし、児童から「4時限目（他教科をする予定の時間）も、この続きがやりたい。」という意見が出た。児童全体と鈴木教諭で話し合った結果、この日は、予定よりも1時間多く学習活動を引き続き行うことが決定した。児童が鈴木教諭に活動を続けたい気持ちを粘り強く伝えた様子や、時間数が増えたときの喜んでいる態度から、児童がこの活動にクラス全体で熱心に取り組んできたことが表れていた。以下の表4-10に授業終了直後の逐語記録の一部を示す。

表4-10 授業時間を延長するよう児童が鈴木教諭に交渉する場面

<p>S:先生、4限目もやりたい。 T:4限目もやるの？ S:やりたーい。 S:やりたーい。(多くの児童の声) T:でも、3限目に音楽が入るから、ちょっと今よりもやりたい気持ちがたぶん減ると思うよ。</p>

S:減らない。
 S:減らない。(多くの児童の声)
 S:絶対減らない。
 T: (小声で) 鏡さんは授業ですか。
 S:はい。そうですね。(残念な声。)
 S:でも、大丈夫。
 S:でも、大丈夫。だって、絵描くだけやもん。
 S:お願い。
 S:やろうよ、やろうよ。
 S:先生、お願い。
 (S が気持ちを訴え、T と話し合っている様子。)
 T:じゃあ、今〇〇ちゃんが言った言葉が一番私の心を動かしました。なんて言ったの？
 S (〇〇ちゃん): (恥ずかしがっていて、言いたくない様子)
 T:じゃあ、もうやめましょう。
 S:えー、先生、言ってよ。
 S:〇〇！
 T:えー、きつく言うと、余計言えなくなっちゃうよ。
 T:実は、〇〇さんがなんて言ったかというと、「一生懸命やってきたんだから、4 時間目もやらせて。」
 って言ったの。一生懸命やってきたって言うのは、この子だけじゃないよな。君ら、どの子を見ても、
 めっちゃくちや一生懸命やったなあっていう事実があるもんで、4 時間目もやります。

このように、第1回目の授業時間と延長された活動時間を通して、児童たちは、絵とストーリーで構成されたシナリオを制作し、デジタルストーリー作品で実際に使用する絵の制作を完成させた。以下の4-12に児童の制作した絵の例を示す。数名の児童は、絵が描き上がらなかったが、コンピュータを活用した実践の日までに、休み時間などを利用して仕上げることとなった。



図 4-12 熱心に制作にとり組んでいた児童の絵

4.3 コンピュータを用いたデジタルストーリー作品の編集

4.3.1 コンピュータを活用した音声録音

第2回目の授業実践は、2008年11月28日の4時限目に、コンピュータ室において実施された。本授業実践では、デジタルストーリー作品で使用する児童たちの音声の録音する作業を行った。児童は音声の録音を行うことが初めてであったために、今回は、鈴木教諭と奥村元美さん（三重大学大学院 教育学研究科2年）、筆者の3人が音声の録音操作等の支援を行った。本段階では、音声録音のために「Windows サウンドレコーダー」という音声録音用ソフトウェアを使用した。この3人は、これまでに本ソフトウェアを用いてデジタルストーリーテリングに使用する音声録音にとり組んだ経験があるため、事前に簡単な打ち合わせを行うことで本番の支援に挑むことができた。

授業では、まず初めに、クラス全体で録音の方法や的確に録音するためのポイントについて学習した。その後、録音を行う児童と待機する児童にわかれて作業が進められた。児童は、一人ずつコンピュータ室で待機している3人の支援者のいる録音場所へ順番に行き、シナリオに書いた文章を音読し、録音作業を行った。このとき、録音を行わない児童や録音が終わった児童は、教室に戻り自習を行った。

授業の初めに行った説明の場面では、児童の中から代表で1名がモデルになり、試しに全員の前で音声録音をしてみるというパフォーマンスを行った。ここでは、全員の前で録音することに対して抵抗を感じないであろう児童を鈴木教諭が予想し、ある男子児童を指名した。録音の説明において筆者は、①マイクと口の距離を保つことや②話をするときのような声の大きさを話すこと、③間違えてもとり直すことができるため、普段通りリラックスして読むこと、という3点を重要なポイントとして説明した。

モデルとなった男子児童が録音を終えた後、録音された音声がどのようなものをクラス全体で聴き確かめ合った。すると、録音した児童の声が再生されたとき、児童からは自然に大きな拍手が起こった。モデルとなった児童の頑張りが認められたと共に、音声録音の成功と感動をクラス全体で共有した瞬間であった。

児童が録音する場面では、シナリオ中の絵の枠の数でナレーションを区切りながら、約5回に分けて録音を行った。録音した音声のデータは、筆者らが準備したUSBメモリ（データの読み書きを行う補助記憶装置）へ保存した。USBメモリは、本小学校では使用する習慣がなかったため、須曾野仁志教授（三重大学教育学部教授、筆者の指導教員）より全

部で 22 個を借りて準備を整えた。ムービーの制作段階で児童が 1 人、あるいは 2 人で 1 個の USB メモリを使用できるようにした。保存の際は、kagami1、kagami2、kagami3 というように「名前 + 録音した順の数字」をデータ名とした。これは、ムービー編集の段階で録音した音声のデータの順番を分かりやすいようにする工夫であった。以下の図 4-13 は、音声録音と絵のデータが USB メモリに記憶されている状態を示している。



図 4-13 児童の制作した絵と音声のデータが保存された USB メモリの中身

図 4-14 には、支援者の奥村さんと児童が、次に音読する部分を児童のシナリオを使いながら確認し合っている様子である。1 名だけ区切らずに一度にナレーションの全体を録音することにこだわった児童がいたが、途中で言葉がつまったり、早口になってしまう等、困難な様子がみられた。また、録音する児童を担当していると、多くの児童がこの日までに音読の練習をしてきていたことがよく分かった。以下の図 4-15 は、マイクに向かってナレーションを音読している児童と鈴木教諭の様子である。

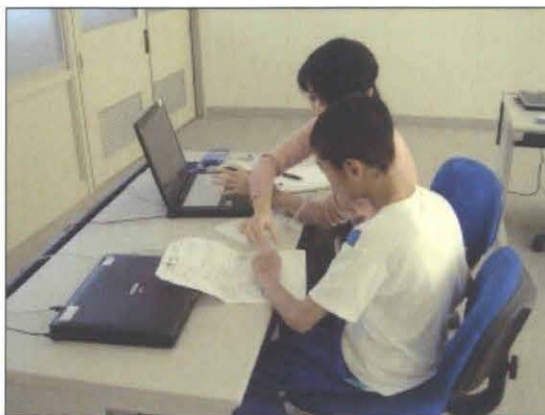


図 4-14 次に音読する部分を確認する児童

図 4-15 マイクに向かって音読する児童

筆者は録音を支援する中で、2つの事に気がつけた。まずは、時間の許す限り児童自身が納得する録音ができるまで録音を続けさせたことであつた。児童たちは、録音後に試しに再生する自分の声に熱心に耳を傾け、「これでいい。」や「もう一度やる。」と判断しながら、録音作業を進めた。1名の児童のみが、もう一度練習をしてから録音することに決めて録音が完了しなかった。

次に、児童が児童の録音に対して、「聞きやすい声の大きさに、すごくよかったよ。」や「早口になってきているから、ゆっくりめに読んでみて。」と、良かった点や改善点を具体的に伝えることを心がけた。音声録音を行うことが初めての児童たちは、やや緊張しながらも非常に真剣に録音作業にとり組んでいたことが印象的であつた。中には、恥ずかしがりながらも声を出して音読した児童もいたため、筆者は、「大学生でもね、はずかしがるんやからな、よう頑張ったよ。」と、児童の頑張りや良いところを見つけ、その場で伝えることも心がけた。

児童の中には、「自分の声、なんか変。」と感想を口にしたり、録音した声を再生することを非常に恥ずかしがる児童が数名みられたが、筆者は、その児童たちに「初めて聞くと、変だって言う人は多いよ。私もね、そう思ったんだよ。」と、自分の声に対する気づきについての対話を楽しんだり、「はっきりと聞きやすい良い声だね。」と児童の音読を肯定的に認める声掛けを多く行ったりした。音声録音は、45分間の中では21名中、約5名の児童が作業を完了できなかったために、授業時間外に引き続き録音作業を行った。

4.3.2 児童によるコンピュータを活用したデジタルストーリーの制作

4.3.2.1 児童が作品制作をする授業の概要

2008年12月5日の3、4時限目にコンピュータ室において第4回目の授業実践が実施された。この日からは、児童自らがコンピュータを操作しながらデジタルストーリー作品の制作にとり組んでいった。本授業では、筆者が主な授業者となりコンピュータの操作やポイント等の説明を行った。また、鈴木教諭と岩中譲教諭（三重大学教育学部情報教育内地留学生、三重県立津西高等学校教諭）、筆者の3人が児童の学習支援にあたった。

津市立北誠小学校のコンピュータ室には、教師用コンピュータが1台と19台の児童用ノート型パソコンが設置されていた。以下の図4-16は、本実践を実施した部屋の様子である。児童は、この部屋で1人、あるいは2人で1台のコンピュータを使用しながら学習活動を

進めた。



図 4-16 津市立北立誠小学校のコンピュータ室

また、授業は、以下の図 4-17 の手順で進められた。まず、児童はコンピュータを操作しながら動画編集用のソフトウェアを起動したり、USB メモリから絵や音声の読み込みを行い、ムービー編集に向けての作業を行った。その後、音声と絵を組み合わせ、コンピュータの効果を追加し、編集画面の保存を行った。この日は、2 時限分の時間のあいだにデジタルストーリー作品を鑑賞できる形へと完成させる手前の段階まで進むことができた。



図 4-17 コンピュータによるデジタルストーリー作品制作工程

4.3.2.2 デジタルストーリー制作のための導入と用意

授業が始まり、児童が席に着くと、「これから『世界で一つの DST』を作っていこう」という筆者の導入を始めた。以下の表 4-11 に授業初期の逐語記録を、図 4-18 に導入の授業風景を示す。この場面では、まず、これまで児童が準備してきた絵や音声をコンピュータで 1 つにまとめ、短い映画を作るということを説明した。また、カレーライスを作るときに、人参を切ったりじゃがいもを切ったり、煮込んだりしていくことと同じように、映画を作るためには、いろいろな作業を一つずつ順番に丁寧にやっていくことが大切であることを説明した。さらに、授業の中では、①前を向いて説明を聞く時間と②コンピュータに向かって作業をする時間の 2 種類の学習活動を行うということを伝え、児童が制作途中、どのような姿勢で作業を進めていくかについて理解できるよう工夫した。

表 4-11 授業の始まりの様子

A (筆者) :この前から、この中に、絵や音声を入れてくれましたね。で、今から、これを配りたいと思うので、名前を呼ぶので取りに来て下さい。
A:〇〇さん。
A:で、もらったら、静かに待っていて下さい。
(USB メモリを配布する)
A:じゃあ、今日から、みんなで映画作りに入っていきます。「世界に一つの DST」です。
(自然にクラス全体から拍手が起こる。)
A:で、みんなが一生懸命、絵や、絵を描いてくれたり、音声を録音してくれて、今日から、それを組み合わせしていきます。
A:カレーライスを作るときでも、人参を切ったり (切る動作をする)、玉ねぎを切ったり、徐々に作っていきますね。この DST も、すぐには完成できないので、1 個ずつ徐々に作っていききたいと思います。
A:前の大きいスクリーンで、説明をする時間と、それから、みんなに作業をしてもらう時間の 2 つの時間があります。「前を向いて下さい。」と言ったら、前を、あの一、向いて作業をやめてください。
S:はい。
A:で、「作業をしましょう。」と言ったら、みんなのパソコンの方を向いて作業をしましょう。
S:はい。
A:では、今日はまず、前を向く時間から始めます。



図 4-18 今日からの学習についての説明を聴く児童

デジタルストーリー作品を制作していくことをクラス全体で共有した後、児童には、絵と音声のデータが入った USB メモリを配布した。筆者の指示があった後、児童は、USB メモリをケースから取り出し、以下の図 4-19 のように、コンピュータの USB ポート（USB メモリを差し込む接続口、コネクタ）のありかを探す作業を行った。



図 4-19 USB ポートの位置を探す児童

児童たちは、USB メモリをコンピュータに接続する作業に慣れていない様子で、コンピュータの裏側に複数ある様々な形のポートに USB メモリを試しに差し込んでみている。筆者は、「USB メモリの形にピッタリと合う穴に差し込みましょう。」という指示を行ったり、支援者が分担しながら、作業に行き詰っている児童の手助けを行ったり、USB メモリがきちんとコンピュータに接続されているかについて一人一人確認した。また、早く接続が完了した児童が、困っている児童に USB ポートの位置を教える姿が多く確認され、授業開始間もない段階より、分からないところを仲間同士で教え合うという雰囲気ができ上がっていた。

4.3.2.3 コンピュータを活用したデジタルストーリー制作に関する学習

本実践では、デジタルストーリー作品を制作するために、児童は「Windows ムービーメーカー」という動画編集用ソフトウェアを使用した。この段階では、筆者が教室の前に設置した大きなスクリーン上で、コンピュータの操作についてクラス全体へ説明し、説明が終わると児童が進めるというスタイルをとった。例えば、ムービーメーカーを立ち上げる際には、以下の表 4-11 のように児童に伝えた。ここでは、このように、2、3 個の作業を

児童がとりかかるひとまとまりの作業として区切り、ポイントごとに順序立てて説明し、児童の様子を確認しながら学習を進めていくことに努めた。

表 4-11 児童が一度に行う作業に関する筆者による説明（ムービーメーカーの起動場面）

一つずつ説明していきます。この左下の所にスタートというボタンがあって、そこをクリックして、あ、まだ触らないで下さい。で、すべてのプログラムの中に、ムービーメーカーという機械が入っています。えーっと、このマークなんだけれども、ちょっと見にくいかもしれないけれども、ムービーメーカーってカタカナで書いてあるところをクリックします。そうすると、この画面が出てきます。なので、スタートのところから、すぐ見える人もいると思うけど、それ以外の人は、すべてのプログラムの中にムービーメーカーを探して下さい。では、ムービーメーカーを探してクリックするということまでやってみましょう。

説明が始まると、児童は、各自がとり組んでいる作業の手を一旦止め、筆者の説明をよく聞こうとしている姿勢がみられた。大半の児童は、表 4-11 のような説明を実際に理解し実行していた。一方、各説明で 5 名前後の児童は、説明を部分的に聞き逃してしまったり、説明内容に関する理解が追い付かなかったりする児童もみられた。しかし、どの作業工程においても、作業ができずに児童が一人で取り残されることがないように、細やかに 3 名の支援者が児童の様子を見回り全員の進度をそろえながら学習を進めた。コンピュータの作業においては、作業の速度に差が出ることがよく予想されるが、今回のように児童が一度に行う作業内容を細かく区切ることで、クラス全体の作業速度をほぼそろえながら学習を進めていくことに成功した。

また、本実践では、児童がコンピュータスキルを身につけることも副次的な目的として期待した。例えば、「クリック」や「ダブルクリック」、「ドラッグ」、「ドラッグ・アンド・ドロップ」という 4 つのコンピュータ関連用語を紹介し、それらを使用した操作説明を行うことで児童が、体験しながら用語やその操作について体得できるように授業を進めた。「クリック」や「ダブルクリック」は本実践の全般で使用する用語で、「ドラッグ」や「ドラッグ・アンド・ドロップ」は、ムービー編集段階で絵や音声のデータを画面上で移動させる際に頻繁に用いる用語であった。

以下の図 4-19、4-20 は、授業で使用した教材である。図 4-19 の教材は、主にコンピュータの操作名を画用紙にカタカナで書いたカードで、図 4-20 の教材と組み合わせながら説明の中で活用した。図 4-20 の右側にみられるマウスは、表 4-12 に示す「クリック」や「ダブルクリック」の説明で使用した。左側の花飾りとそれをはさむ道具は「ドラッグ」や「ド

「ラッグ・アンド・ドロップ」の説明に使用した。



図 4-20 ホワイトボードに掲示した教材



図 4-21 操作の説明を視覚化した教材

表 4-12 クリックとダブルクリック操作に関する学習場面

A:では、前を見て下さい。今、私がクリックという言葉を使いました。今日は、この言葉がいっぱい出てきます。
S:カチャッと押すやつや。
A:これ、ちょっと大きなマウスなんやけども、ここを一回、人差し指か、まあ使いやすい指でカチッてすることをクリックといいます。カチッというだけなので、そんなにきつく押さなくてもいいです。で、えーっと、また、後で出てくると思うんだけど、2回押すこと・・・
S:ダブルクリック (何人かが「ダブルクリック」という言葉を口にする)
A:よく知ってるね。カチカチッと二回押すことをダブルクリックと言います。今日は、ほとんどクリックを使うんだけど、ダブルクリックが出てくるので、また、覚えて下さい。
S:はい。

「ドラッグ」は「つかむ」という意味を持っていて、「ドロップ」は「落とす」という意味を持っている。よって、絵のデータを示すアイコンを画面上でドラッグ・アンド・ドロップさせる様子を、筆者が道具を使ってティッシュの花を移動させ、はなして落とす動作を児童に提示することで視覚的に説明した。以下の図 4-22 にその様子を示す。



図 4-22 ドラッグとドロップについての説明を聞く児童

このように、児童が日常生活で親しんでいるクレーンゲームに似せたパフォーマンスを説明の中で行うことで、ただ用語だけを説明するのではなく、児童が操作することによりコンピュータの画面上で起こる現象について児童が身近に感じながら学ぶことができるよう配慮した。

4.3.2.4 児童によるデジタルストーリーの編集

ムービーメーカーの起動とデータの読み込み

児童には、まず、ムービーメーカーを立ち上げ、制作で使用する画面の使い方について学習した。また、絵と音声を組み合わせるために必要なデータをムービーメーカーの画面上に読みこむ作業を行った。例えば、データを並べる部分に関しては、児童画イメージしやすいよう、絵の具のパレットを例に出しながら説明を行った。以下の表 4-13 にこの場面の逐語記録を示す。

表 4-13 ムービーメーカーの画面に関する学習

では、次に進みたいと思います。えーっと、この画面の説明を先にします。この真ん中の白いところは、みんなが図工でよく使ってる絵の具のパレットみたいところです。今からここに、絵の具の代わりに、絵やみんなが吹き込んだ音声をここに出していくという作業をします。その出してきた絵を組み合わせる部分が、この下のところです。□が並んでいる人が多いと思うんだけど、ここで、組み合わせるという作業をします。で、この右上の黒い画面は、試しに再生してみる画面です。ここで、徐々に、あの一、何回も再生して、いいかなあって見ながら、映画を完成させていきます。じゃあ、まず、ここのパレットの部分に、みんなの絵を出していきたいと思います。

この場面では、音声録音の授業実践と同様に、クラスの中から 1 名の児童がモデルとなり、筆者の説明に合わせてスクリーン上で操作を実演しながら制作方法の説明を行った。今回は、図 4-21 の写っている女子児童がモデルとなった。今回も、クラス全体の前で操作することに対して恥ずかしがる様子を見せた児童が確認されたので、鈴木教諭と相談し、モデルになることに抵抗を持たない児童をモデルとして指名した。指名された女子児童は、マウスを用いたコンピュータの操作を自宅にて経験したことのある児童であったために、筆者の説明に合わせてスムーズに操作を実演してみせていた。他の児童は、筆者の説明を耳で聞きながら彼女の操作する様子を目で見ることで、各自で操作する場面で比較的スムーズに活動を進めることができていた。



図 4-23 モデルになり前のスクリーンで操作を実演する児童

デジタル効果の挿入

次に、ムービーメーカーの画面上に並べて絵と絵を効果でつないでいく作業を行った。児童は、63 通りある「切り替え効果」と呼ばれるデジタル効果の中から自分の好きなデザインを選び作品中の絵と絵をつないでいく作業を行った。筆者が昨年度から小学校 4 年生や 5 年生を対象にデジタルストーリーテリングの実践に参画してきた経験より、児童が、この段階で非常に興味を示すことが予想された。絵と絵をデジタルの効果を使ってつなげるという本作業では、よく児童から感動の歓声が上がったり、目を輝かせながら興味深い表情で取り組む様子がみられてきた。

今回も、児童は、「わぁ、すごいすごい。」や「おもしろーい。」「モザイクがいいよ。」と感想を声にしたり、楽しみながら笑顔で作業を進めていた。中には、しばらく試した後「好きなのない。」と判断する児童も 1 名みられたが、多くの児童はデジタルの効果を何度も積極的に試しながら自分の作品に合う効果や、自分の気に入った効果を作品の中に取り入れいた。この場面では、絵や音声の読み込みとは違い、作品に表したい工夫を 4、5 個の切り替え効果を選択することで新しく表現するという作業であったために、比較的ゆったりと時間をとり、児童はじっくりとデザインを考えながら活動にとり組んだ。

音声の読み込みと静止画表示時間の調整

絵をつなぐという作業の後は、音声と絵のデータを組み合わせる作業に移った。以下の図 4-24～28 には本授業での児童の様子を示す。本段階で児童は、試しに再生する画面でこまめに再生を繰り返し、絵と音声が適切に組み合わせられているかを念入りに確かめながら作品を仕上げていく様子がみられた。また、この段階においても、自分の音声を仲間が近くにいる場所で聴くことに抵抗を感じていた児童が数名みられた。



図-24 切り替え効果を選択する児童



図 4-25 全体の構成を確認している児童



図 4-25 児童の制作している画面の様子



図 4-26 仲間と共にとり組む作品制作



図 4-27 児童の制作風景



図 4-28 仲間同士で相談して制作する様子

絵と音声のデータをそろえるという作業は、小学4年生の児童にとって一番困難であることが、これまでの経験より予想された。それは、調整段階でふさわしい操作を行わないと前段階で加えたデジタル効果が消えてしまうという現象が起きるからであった。本授業

においても予想通り、多くの児童のあいだで失敗が相次いだ。失敗しないためのコツを前のスクリーンで筆者が紹介することも行ったが、マウスを使つての細かな作業のため、説明を理解できない児童や、理解できていても行動に移すことのできない児童が多くみられた。そこで、筆者が行き詰っている児童ももとへ行き、悪い例と良い例を実演してみせるなどの工夫を行う支援を個々の児童に対して行っていた。

制作活動全体に関して

授業を振り返ってみると、今回は、時間が限られていたために、児童がデジタルストーリー制作の途中で感じたことや意見を交換したり、作品制作途中の課題について仲間で話し合うことで解決するという活動は行うことができなかった。つまり、授業の大半は、筆者によるコンピュータ操作の一方的な説明の時間と児童が個々で行う制作活動で成り立っていた。その代り、「自分でまずは頑張ってみて、それでもだめなとき、「Help me!」をしましょう。」と伝えたこともあり、自らが試行錯誤する様子や仲間同士で積極的に教え合う姿は、授業全体を通してとても印象深く心に残った。ある児童は、「分からない人いないですかー？」や「分からない人を教えに行くぞー。」と自分から仲間に教えようとしている積極的な姿もみられた。

児童が支援者に対して行った質問には、以下の表 4-14 にみられるような内容がみられた。説明を聞き逃したという場合や説明が理解できなかったというような内容の質問であれば仲間同士で解決することができていた。しかし、表 4-14 にみられるような質問は、コンピュータの設定や高度な操作に関するものが多く、仲間同士では対応することができなかった。そのような場合、児童は支援者に対して助けを求め、支援者がそれらの質問に対応した。

表 4-14 児童から出された質問内容

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・動かなくなってしまった（フリーズ）・切り替え効果が消えてしまう・絵の順序が変わってしまった・音が出ない・これでいいのかどうか（確認） |
|---|

4.3.2.5 児童が制作したデジタルストーリー作品

2008年12月15日の1、2限目には、前回の授業の続きを行い、児童は作品を完成させた。この日は、まず、切り替え効果が消えてしまった部分の修正など、前回の作業の続きを行った。その後、作品が仕上がった児童から、ムービー保存作業を行った。ここでは、筆者がクラス全体に対して保存について説明を行わず、早く終わった児童が保存作業を行いながら方法を習得し、作業が完了し終わると「小さな先生」となり、順番に仲間に保存方法を伝えて回るというスタイルをとった。すると、保存に保存の方法を間違えて伝えてしまう状況が多く見られた。最終的なムービーの保存には、複数の段階があるため、児童が保存方法について完全に習得しきれないまま、他の仲間の指導に当たっていたことが原因であった。

4年2組では、児童から、21個の作品が提出された。以下の表4-15に児童の作品例を示す。作品制作に入る前の導入では、①あらすじ、②登場人物について、③感想や考えなどを作品に盛りこむ方法があるということが鈴木教諭より説明された。その結果、ほぼ全員の児童が作品の中にあらすじを用いていた。また、登場人物に関して取り扱った作品は33作品（80%）であった。児童が読書をもとに感じたことや考えた事を作品に描いていたのは、23作品（56%）であった。例えば、「ここを読んだ時、私はとても悲しい気持ちになりました。」や「この本を読んで、友情って大事ななあと思いました。」という記述がみられた。この工夫に関しては、短い作品であったために、本の内容を説明する時間が多く取られ、児童の感想や意見にかかわる部分は、比較的端的に表現されていた。

また、「この本は、冒険の好きな人に読んでほしいです。」や「続きは、この本を読んでみて下さい。」というように、読む人へのメッセージをとり入れていた作品は、25作品（61%）であった。そして、「いきなりクイズ。ブンダバー（本に登場する猫の名前）はどこに住んでいる？」のような質問やクイズを盛り込んでいた作品は、26作品（63%）であった。また、今回の実践では、2組がクレジットを入れる機会を持ち、1組が特殊効果を入れる機会を持った。その結果、クレジットを入れることを希望した児童は11人（55%）で特殊効果を入れた児童は10人（48%）で、これらのコンピュータ独特の工夫に興味を持つ児童がみられた。さらに、授業者や筆者が予想しなかった工夫としては、「これは、レオと彼の弟ゆうきの感動ストーリーです。」のように本をナレーションの初めに一文に要約する方法を使った児童や、デジタルストーリーに途中までのあらすじを紹介し、続きを読ませるような工夫をほどこしている児童がみられたことであった。

表 4-15 児童のデジタルストーリー作品例

	絵	切り替え効果	ナレーション
①			わたしがしょうかいしたい本は「あなたの声がききたい」です。あなたは聴覚障害というのを知っていますか。
②		 スピン	この本の主人公加奈子の両親は耳が聞こえない聴覚障害者です。加奈子は親をみつめてもらいたくて、いろんな努力をします。
③		 スライドイン(右下へ)	でも、「ただいま!」と言っても返事がこないし、加奈子のくやしさを楽しさも全部伝えることができない親がいやになっていきます。でも、おばあちゃんからお母さんをせめないでと言われ反省します。
④		 円(複製)	そして、人の役に立つ仕事をしよう」と決心した加奈子は、手話ができるかんとしとして活動しています。
⑤		 チェッカー(横方向)	こころがあたたまるので、ぜひみなさんも読んでみてください。

4.4 鑑賞会による作品の共有

2008年12月15日には、制作を仕上げた後、コンピュータ室において作品発表会を行った。今回は、教室前方の大きなスクリーンを用い、4年2組の児童全員と鈴木教諭、筆者が共に、児童の制作したデジタルストーリー作品を一つずつ鑑賞した。本来ならば、全員の作品を鑑賞する予定であったが、時間の都合で21個中4作品を鑑賞した。時間が足りなくなった原因は、できあがる速さが児童により異なったために保存作業に予想以上の時間がかかったことや、スピーカーやスクリーンに表示させる操作面で支援者が十分なリハーサルを行わなかったために機器面でのトラブルで時間を取ってしまったことが挙げられる。

発表会では、「映画みたいにしよう!」と自ら教室の電気を消したり、カーテンを閉めて環境づくりを積極的にしていた児童がみられた。一方、恥ずかしがる様子を見せた児童数の多さが筆者の予想を上回った。自分の表現や声、シナリオを仲間が観ることに対する抵抗は、事前アンケートやシナリオを書く際、制作中に音声を流す場面にもみられたが、発表会での抵抗感が一番大きいように感じた。しかし、実際に作品発表会が始まると、仲間の作品が終わった後は、自然に大きな拍手が起こり、徐々に緊張が和らいでいく様子がみられた。

発表会は、以下の図4-29のように行われた。授業が終わりに近づくと、鈴木教諭からいくつかの発問が出され、学習のまとめに入った。まずは、「DST作ってみてどうだった?」や「自分の作品を発表してどうだった?」について、指名された児童が「おもしろかった」や、「自分のは見せたくないけれど、人のは観たい。」、「めんどくさかった」などの率直な感想を一言で話していた。そして、さらに、鈴木教諭から、「〇〇(本の名前)を読みたくなった人?」という投げかけがなされ、児童は4つのデジタルストーリー作品を観て自分が読みたくなった作品に対して、表4-30に示すように手を上げて気持ちを表現した。筆者は、一人も手が上がらない状況が起こることを不安に思っていたが、今回は、人数の差はあったものの4作品全てに手が挙がった。



図 4-29 仲間の作品を鑑賞する児童



図 4-30 仲間の作品を評価し合う児童

(注) 本時では、デジタルカメラでの記録ができず、図 4-29、30 にはビデオカメラの映像記録を使用した。しかし、ビデオカメラの設定がナイトモード(暗闇を撮影するのに適した設定)となっていたため、正しく撮影されなかった。

4.5 児童による学習の振り返り

4.5.1 振り返り時のクラスの様子

2008 年 12 月 15 日は、1、2 限目で制作の続きや発表会を行った後、5 限目に 4 年 2 組の教室にて、「ふりかえりプリント」を記入するという学習の振り返りを行った。今回は、事前アンケート時の環境とは違い、以下の図 4-31 に示すように、児童は班の形態でプリントへの記入を行った。そのために、仲間に書いている内容をみられないようにする様子などもみられた。また、5 時限目は、他の作業(3 年生との交流会準備)の合間にプリントの記入を行ったため、児童の意識がややプリントへの記入以外の部分へ向いていたように思われた。



図 4-31 振り返りを行う児童の様子



図 4-32 プリントに記入する児童

振り返りの授業が終わると、「もう一度作りたい」と自分から申し出てきた児童がいた。その児童は、USB メモリの値段なども質問してきて、今回とは別の本でもう一度、デジタルストーリー作品を作りたいとの意欲を話しており、筆者は学校のコンピュータを使って作る方法を説明して対応した。

4.5.2 振り返りにみる児童の実態

振り返りプリントに書かれた児童の記述を分析してみると、ほぼ全員の児童が仲間のデジタルストーリー作品を鑑賞することで、もっと本を読みたくなったと答えていた。また、92%の児童が作品作りをして、デジタルストーリーテリングで使った本を前より知ることができたと振り返った。読みたくなった理由としては、以下の表 4-16 の内容が記述された。一方、この質問項目に対して、1 名の児童だけは、読みたくならなかったと回答し、理由として「だって本を読むのは楽しいけれど、めんどくさい」と記述した。また、「好みで misschien そうだったり、そうでないような感じだったり」という意見もみられた。

表 4-16 デジタルストーリーテリングを観て本を読みたくなった理由

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・おもしろそうだった (14 名)・もっとくわしく知りたくなった、続きがきになった、続きはどうなるのでしょうかとよびかけていたから (5 名)・知らない本があった、いろいろな本があると知った (4 名)・楽しそうだった (3 名)・いいおはなしだった (3 名)・説明が上手だったから、説明が分かりやすかったから (3 名)・興味を持った、みんなのデジタルストーリーテリングを観て本に興味を持った (2 名)・読みたくなるようなデジタルストーリーテリングだった (2 名)・本が好きだからもっといろいろ読みたい (1 名)・いろいろな本の特徴を知った。自分で本の特徴を調べたくなった。(1 名)・Y 君のブンダバーが日本語をしゃべるのがビックリしたから、ブンダバーが楽しそうだしおもしろそうだった (各 1 名)・クイズの答え (1 名) |
|--|

- ・ちょっと難しそう（1名）
- ・みんなが「おもしろい」と言っているから（1名）
- ・分からない（1名）

次に、問7の「もう一度、本をしょうかいするDSTを作るとしたら、あなたは、どのような作品が作りたいですか。」の質問項目に関しては、以下の表4-17のような内容が記述された。この内容以外には、「今回と同じように作りたい」や「前回（今回）と比べながら絵や声を工夫したい」というように、今回デジタルストーリーを制作した経験を次回につなげようとする姿勢がみられた。

表 4-17 次回制作するときの目標

本について、本の具体例	DSTについて	絵について	声について
<ul style="list-style-type: none"> ・おもしろい本（2名） ・楽しい本（2名） ・かっこいい本（1名） ・感動できる本（1名） ・わくわくする本（1名） ・いい本（1名） ・ちゃんとした本（1名） ・マンガ（1名） ・黒魔女さん（1名） ・マリと子犬の物語（1名） ・都会のトム&ソーヤ（2名） ・いつになったら作戦終了（1名） ・かいけつゾロリ（1名） ・ようかいレストラン（1名） 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しい、楽しめる作品（7名） ・分かりやすい、難しいけど分かりやすい作品（5名） ・読んでみたくなる作品（4名） ・きれいに、上手に（3名） ・おもしろい作品（3名） ・いろいろな工夫をしたい（3名） ・平和な作品（1名） ・にぎやかな作品（1名） ・かっこいい作品（1名） ・伝わるように（1名） ・いい場面（1名） ・いいDST（1名） 	<ul style="list-style-type: none"> ・絵をうまく（1名） ・絵を大きく、色ははっきり（1名） 	<ul style="list-style-type: none"> ・大きな声で相手に伝わるように（1名）

・バッテリー（1名）			
・ディズニー（1名）			

また、12月のデジタルストーリー制作から2ヶ月後の2009年2月9日に、再び児童はアンケートに答え、本実践を振り返った。以下の図4-33にその結果を示す。

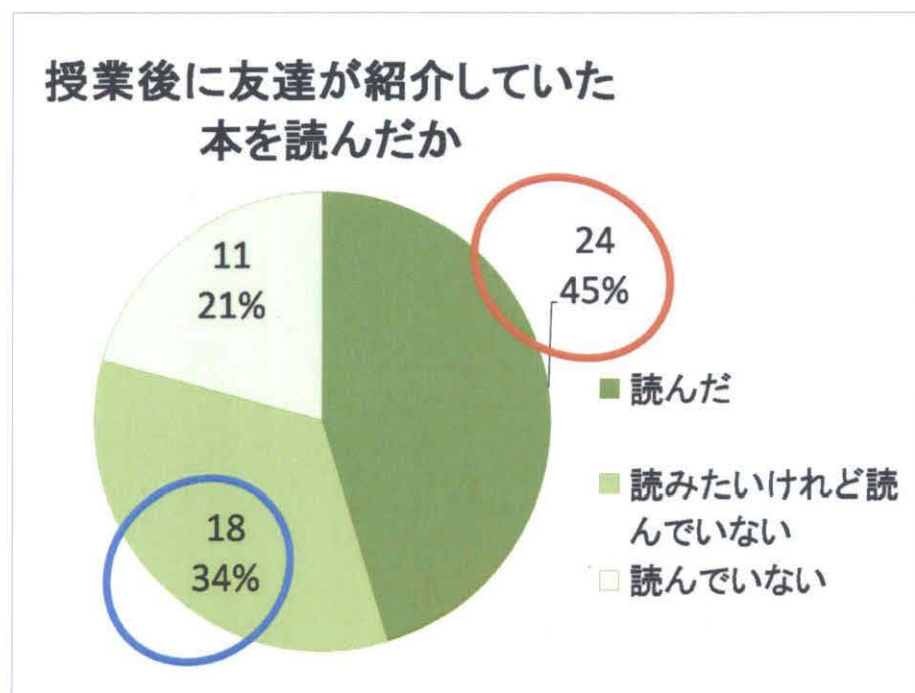


図 4-33 児童が実生活に学習内容を活かす様子

45%の児童は、実際に授業後、実生活の中で友達の紹介した本を読む行動をとっていた。また、34%の児童は読みたいけれど読んでいないと答えたおり、本実践を通して学習内容への意欲が高まったものの、実際に行動に移すには至らなかったことが明らかとなった。

第5章 読書活動に活かすデジタルストーリー制作のまとめ

本章では、授業実践の結果をもとに学習者によるデジタルストーリーテリングがいかに関読書活動に活用できるかについて分析する。特に、授業における学習者と学習支援者の立場に着目し、①読書の広がりや深化、②表現、③仲間との学び合いという3つの観点における効果と課題を明らかにする。

5.1 学習者による作品制作の成果と課題

本節では、学習者に視点を置き、以下の図5-1に示す3つの観点から授業実践の分析を行う。まずは、読書活動に関して、いかに豊かな読書活動へむすびつけることができたか明らかにする。次に、表現について、コンピュータを活用することで、いかに学習者の表現の幅を広げることができたかについて検討する。最後に、仲間との学び合いについて、授業を通していかに仲間と共に読書活動を充実させることができたかについて検証する。

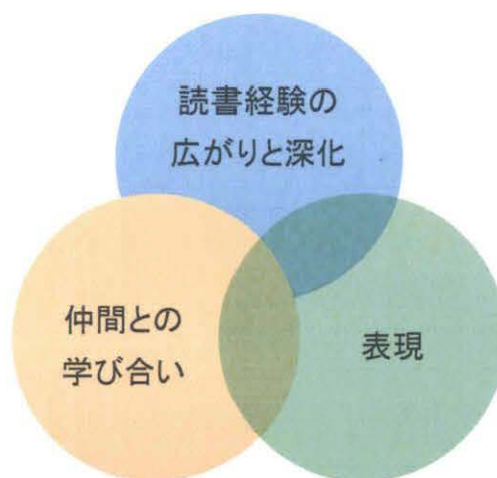


図 5-1 考察の観点

5.1.1 作品制作による読書活動の充実

5.1.1.1 本を紹介し合う学習活動による読書内容の深化

本研究では、大学生と小学生を対象とした2種類の授業実践にかかわった。大学生を対象とした授業では、「読書」をテーマとするデジタルストーリー作品制作を行い、その実践を発展させ、小学生を対象にした「本の宣伝、本の紹介」をテーマとしたデジタルストーリー作品制作の授業を設計した。大学生のデジタルストーリーテリングの内容の特徴を分

類すると、全体の 95.3%である 102 作品が本や本の著者を紹介する内容を含んでいた。振り返りにおいては、86%の大学生が、図 5-2 の示すようにデジタルストーリーテリングのテーマとして「読書」はふさわしいと答えた。この段階では、学習者は自分の伝えたい内容を仲間や伝えたい相手に紹介するためにデジタルストーリーテリングが活用できることが期待された。

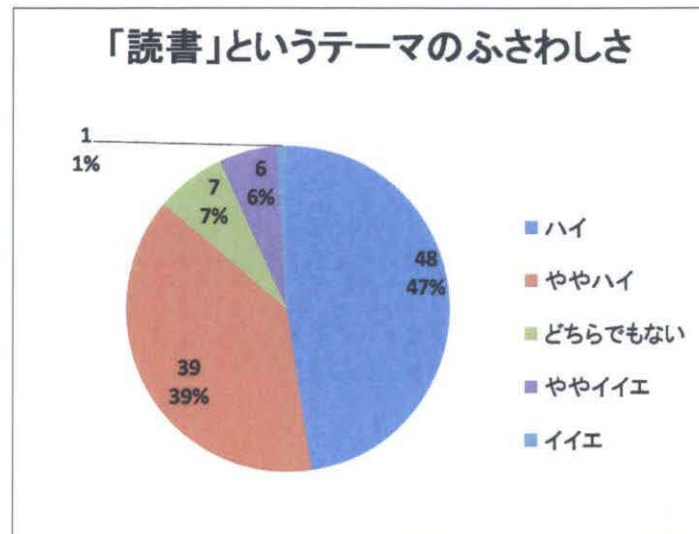


図 5-2 テーマに関する大学生の意識

学習者が読書の経験や読んだ本をもとにデジタルストーリーテリングを制作するためには、短い時間の間に、伝えたい内容をまとめるという作業が必要である。大学生の制作した本を紹介する作品の内容に注目してみると、本の題名や背景、あらすじ、物語の舞台となった場所などの説明に、学習者自身の経験や感じたこと、意見などの内容が付け加えられることで個性的な文章へ仕上がっていた。つまり、学習者は、伝えたい内容を厳選し、2 分以内に収束させながらストーリーにまとめあげていた。

デジタルストーリーテリングをとり入れた学習では、作品を鑑賞する時間も大切な学習の一部であった。学習者は、仲間のデジタルストーリー作品を鑑賞することにより、ストーリーの内容だけでなく、制作者の表現や思いについても感じたりしながら学んでいく。例えば、同じ本を読んだ学習者同士であっても、デジタルストーリーテリングの内容や表現は当然それぞれの作品で異なる。特に表現に関しては、デジタルストーリーテリングの手法を用いることで、学習者は音読や静止画の効果により印象の大きく異なる個性的な作品を楽しむことができる。

また、大学生のアンケートによる振り返りでは、「95%が小学生にとって読書意欲が向上する」という考えが示された。さらに、デジタルストーリーテリングで紹介されていた本や新しいジャンルの本を読んでもみようと思ったという意見も多くみられた。このことより、デジタルストーリーテリングは、学習者が仲間と共に意欲的に幅広い種類の読書を楽しむきっかけとなることが期待された。

これらの大学生にみられた効果を小学生での授業実践において活かした結果、小学生も同様に、デジタルストーリーテリングを取り入れた読書活動は、自分の知らない本を仲間の紹介により知ることができたと評価していた。小学生を対象に行った事前アンケートの結果によると、対象の児童は、もともと仲間の読書経験について興味を持っていることが分かった。このように、本実践における本を紹介し合う読書活動を通して、学習者が学習前より仲間の読書に対する興味を持っているために、図 5-3 に示すように、学習前、学習中（制作・鑑賞）、学習後にテーマについての動機づけを保った状態で学習に取り組むことができることが明らかとなった。

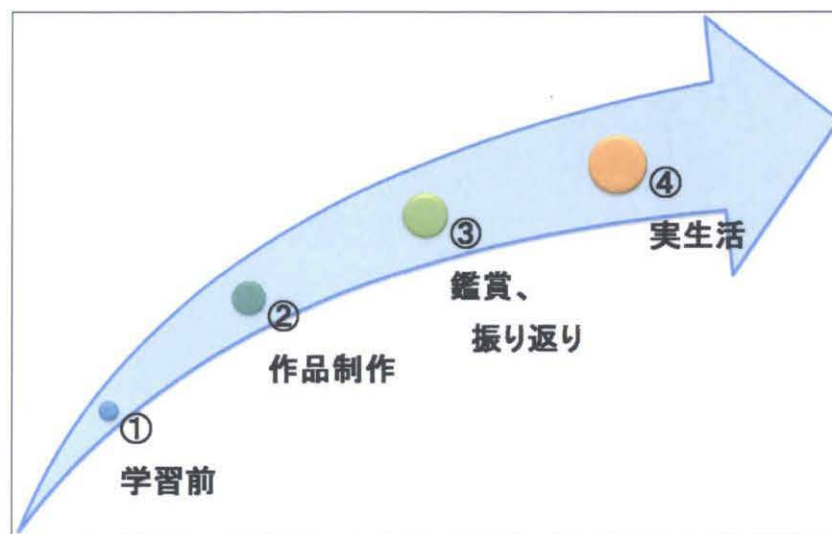


図 5-3 学習者の動機づけが継続している概念図

さらに、以下の図 5-4 に示すように 92%の児童が、仲間に本の紹介をするデジタルストーリー作品を制作することを通して、本の内容をよりよく理解することができたと振り返っている。相手に本の良さを紹介するために、児童は印象に残った場面をとり上げたり、お気に入りの登場人物について自分の言葉で紹介したりしながらストーリーを構成した。児童のストーリーを制作する際に、何度も自分の選んだ本のページをめくりながら文章や

絵をかいていたり、音声録音の場面で主人公の役をしながら音読をするという姿勢がみられた。ここでは、児童が本の内容に入り込みながら、まるで主人公になったように気持ちを込めて音読する工夫を行う児童もみられた。コンピュータによる編集段階では、絵と絵をつなぐ切り替え効果をストーリーに合わせて選び、雰囲気を出そうと工夫していた。デジタルストーリーテリングの制作は、学習者が普段何気なく読み進めていた本の内容を、作品制作の中で再び振り返り、自分の考え方や感じ方を見直す時間となっていた。

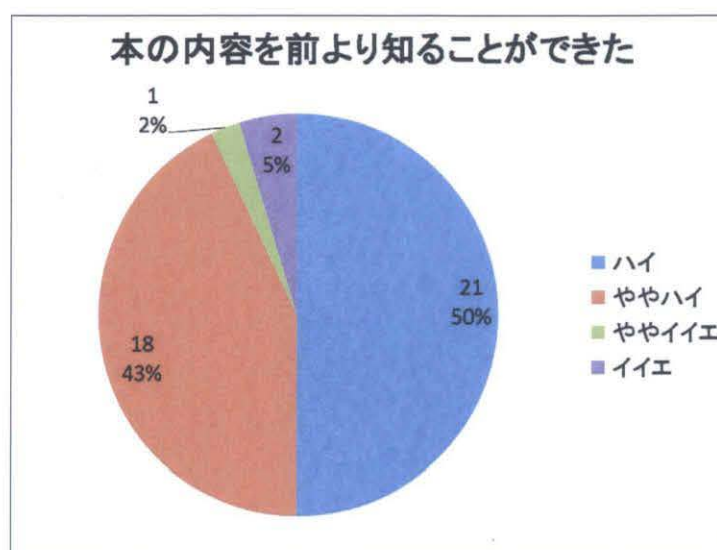


図 5-4 小学生による学習の深化に関する振り返り

5.1.1.2 読書の幅を広げる読書活動

デジタルストーリーテリングの学習活動においては、制作者が自らの読書経験を語り、仲間がそれを観たり聴いたりして楽しむ。本活動では、以下の図 5-5 のように、学習者同士がデジタルストーリーテリングの中で表現された①自己の読書経験を②仲間の読書経験と共有することで、学習者は、自分の読書経験について振り返り、さらに、仲間の読書経験との共通点や相違点などを感じることができる。それらの経験を通して、学習者は③新たな本との出会いを経験したり、仲間の経験や考え方、意見に触れながら、仲間と共に読書経験を充実させていく。

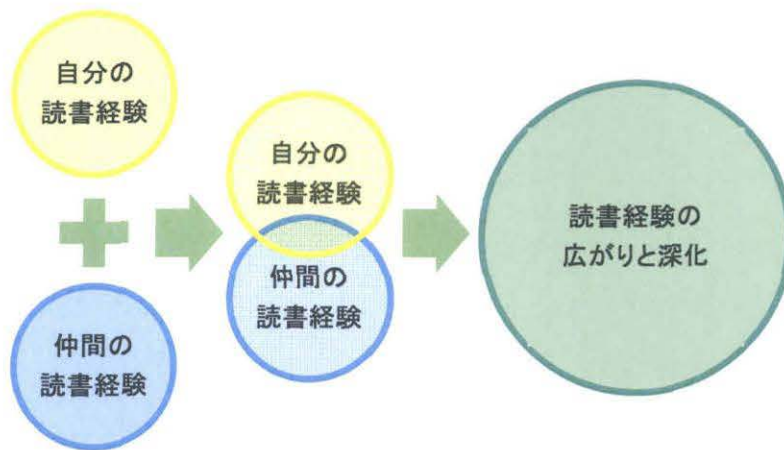


図 5-5 読書経験の共有による学習効果

このように、本を紹介する活動の良さは、紹介される受け手にもある。大学生を対象とした実践では、仲間の作品を観ることで、「読みたい本の種類の幅が広がった」という意見がみられた。特に、ナレーションを音声で物語った作品を観た大学生は、「呼びかけるような読み方だったから楽しそうに思い読みたくなった」という感想がみられたり、小学生に関しては、「知らない本があることに気づいた」や「紹介された本をもっと読んでみたいと思った」と振り返っていた。以下の図 5-6 には、77%の大学生が、本実践を通して自らが変化したことを感じる事ができたという大学生の振り返りである。

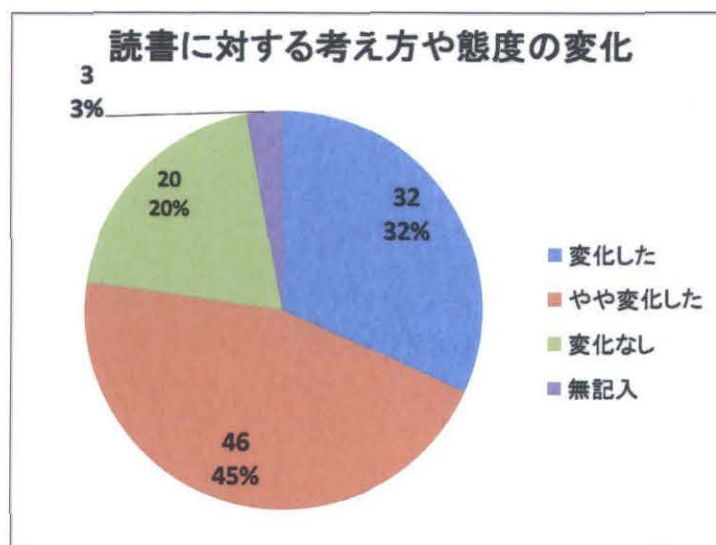


図 5-6 大学生の学習を通じた変化

本実践の結果より、大学生と小学生の両方の学習者にとって、仲間が本について紹介する学習の中では、本に関する新しい発見があったり、それまで興味を持たなかった種類の本に興味を持ったりする学習者の変化が明らかとなった。

5.1.2 多様な構成要素を組み合わせた表現

大学生と小学生を対象にした授業実践を通して、デジタルストーリーテリングが学習者の読書経験を表現するための新たな手法としてふさわしいと考えた。これまで、読書経験を表現するためには、読書感想文や、読書感想画、ブックトーク、「この本よかったよ（津市立北立誠小学校で行われていた読書活動）」というように、コンピュータを用いた手法はあまりみられなかった。そこで、デジタルストーリーテリングとその他の手法とに、どのような特徴の違いがあるのかについて比較し、以下の図 5-7 のように図式化した。

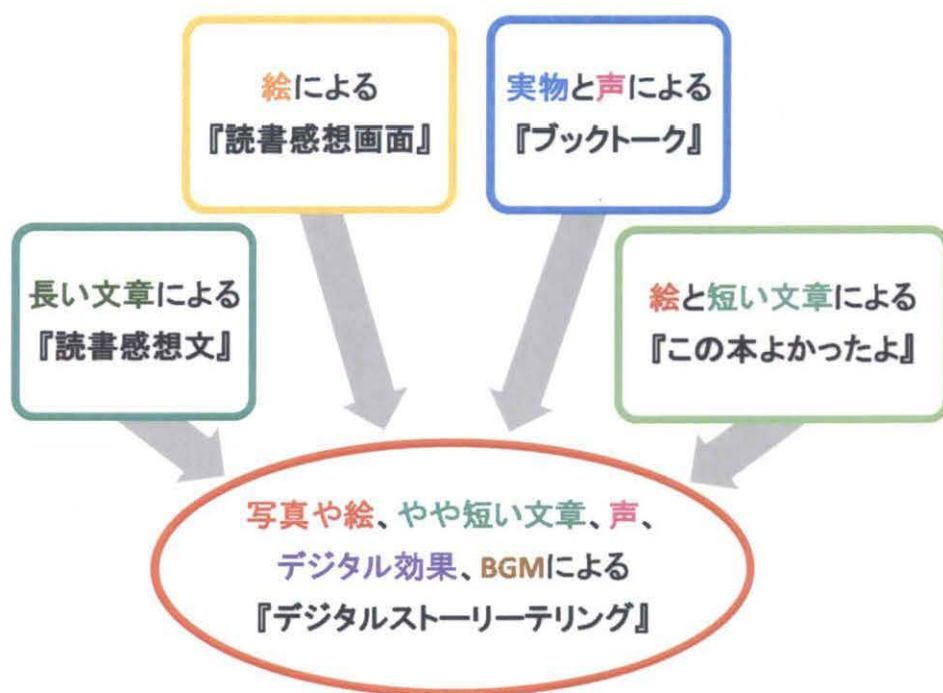


図 5-7 読書活動の種類と手法の関係図

例えば、文章のみで表現する読書感想文や絵のみで表現する読書感想画、本の実物を提示しながら児童が本を紹介するブックトーク、絵と短い文章で表現する「この本よかったよ」が代表的な読書活動として学校教育において実践されている。デジタルストーリーテリングは、それらの読書活動の特徴や良さを総合的に含んだ表現手法である。さらに、他

の読書活動と大きく異なるのは、コンピュータやデジタルの良さを活かしたデジタル効果やBGMを加えることができるという点である。小学校の実践において児童に楽しかった活動について調査した結果を分析すると、図5-8にみられるように、44人中16人(72%)がコンピュータの編集と答えていた。また、この質問項目については、14人(60%)の児童が絵を描く活動を楽しいと答え、11人がシナリオづくりを挙げた。一方、数としては少ないが、音声を録音したり、紹介する本を選んだり、発表会を楽しんでいた児童もみられた。

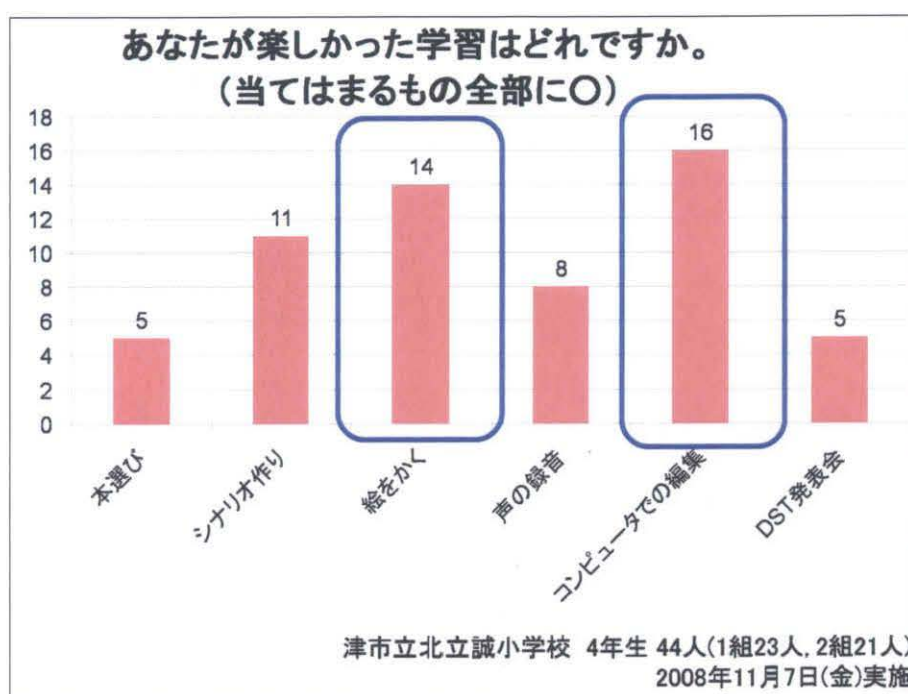


図5-8 授業で児童にとって楽しかった活動

この結果から、学習者にとって読書活動の中で楽しいと思う学習というものが一人一人異なっていることが改めて明らかとなった。デジタルストーリーテリングでは、これらの手法の中から学習者の好きな工夫を選びながら、表現していくことができるのが特徴的であることから、学習者は、たとえ興味を示さない学習内容があっても、学習のどこかで楽しむことができることとなり、児童にとって全く楽しくない読書活動となることが軽減できることが期待された。

例えば、作文制作が苦手でも絵が好きだという学習者は、絵を描きながら文章を考えることができるので、文章のみで表現する読書感想文の場合よりも楽しみながら取り組むこ

とができる。また、小学校においては、文章の構成が不十分な段階にある児童が、音読を
してみることで、自ら文章の誤りに気づき、推敲する姿もみられた。これらのことより、
デジタルストーリー作品を段階に分けて制作することは、表現に対して抵抗がある学習者
が表現を楽しみながら学習にとり組んだり、多様な表現手法を用いて学習内容や、相手、
個々の好みに合わせた表現を楽しむことができることが明らかとなった。以下の表 5・1 に、
本実践で明らかになったデジタルストーリーテリングによる表現の良さを示す。

表 5・1 デジタルストーリーテリングにおける表現が学習にもたらす効果

- | |
|---|
| <p>① 学習者が複数の表現手法の中から表現方法を選び、工夫することができる。</p> <p>② 苦手な表現手法があっても、他の手法と組み合わせることで表現を楽しむことができる。</p> |
|---|

大学生の場合、ナレーションの代わりに字幕や BGM で絵や写真をつないでいく作品が
多くみられた。また、ナレーションと字幕を組み合わせたり、ナレーションに BGM を重
ねたりする工夫もみられ、復習の表現手法を伝える内容や相手に合わせて工夫をしている
学習者の姿勢がみられた。読書の内容を音楽や字幕付きの絵や写真、映像作品で表現する
という読書活動は、あまりみられないために学習者は制作時と鑑賞時の両方において、生
き生きとした様子で学習にとり組んでいた様子であった。

今回、デジタルストーリーテリングは、大学生にとっては 2 回目、小学生は初めての試
みであった。初めて取り組む学習には、学習者は比較的興味を示しやすい。しかし、デジ
タルストーリーテリングは、多様な構成要素を組み合わせ自らストーリーを創作するとい
う学習活動であるため、学習者は無限に工夫を考え作品を制作することができる。実際に、
児童に対して「もう一度作るなら、どのような作品にしたいか」という質問を行ったとき、
児童はデジタルストーリーの内容と表現について、今回制作・鑑賞した作品と比較しながら
より発展させた工夫を考える姿勢をみせていた。このように、何度制作しても、何度鑑
賞しても、学習者の興味を保ちながら学び合える学習手法であることも期待された。

5.1.2.1 手描きの絵を用いたストーリー制作

本は、もともと著者によるストーリーを含んでいる。よって、学習者は、そのもともと
あるストーリーをもとに自らの経験や感想、意見を言葉や文章にして追加し、自分のスト

ーリーとしてデジタルストーリーに物語ることになる。しかし、読書感想文のように文章のみで表現する場合、難しいと感じる児童もいる。そこで、本に書かれている全体の文章が、複数の場面（シーン）が1つに構成されることで成り立っている点に着目した。そして、本の内容を表現するためには、複数の場面をそれぞれ絵で表現した後、ナレーションでつなぎ合わせることを効果的であると考えた。

例えば、文章や言葉で表現する読書活動である読書感想文、ブックトーク、この本よかったよ、デジタルストーリーテリングの4つを比較してみる。図5-9に示すように、各活動における文章量と視覚的表現の量には差がある。例えば、読書感想文は、文章量が多いが、一方で視覚的表現は全く行われぬ。また、「この本よかったよ」に関しては、1枚の絵と短い文章により本の紹介が行われる。そこで、デジタルストーリーテリングについてみてみると、視覚的表現は、読書活動の中でも多いということがいえる。文章量に関しては、小学4年生で原稿用紙3枚（1200字）を書く読書感想文ほどは多くはないが、本実践のように複数の絵に対してナレーションをつける場合には、250字前後（原稿用紙半分程度）の児童が多く、ほぼ全員が絵を効果的に用いながら、全体を複数の場面に分けてストーリーを制作していた。

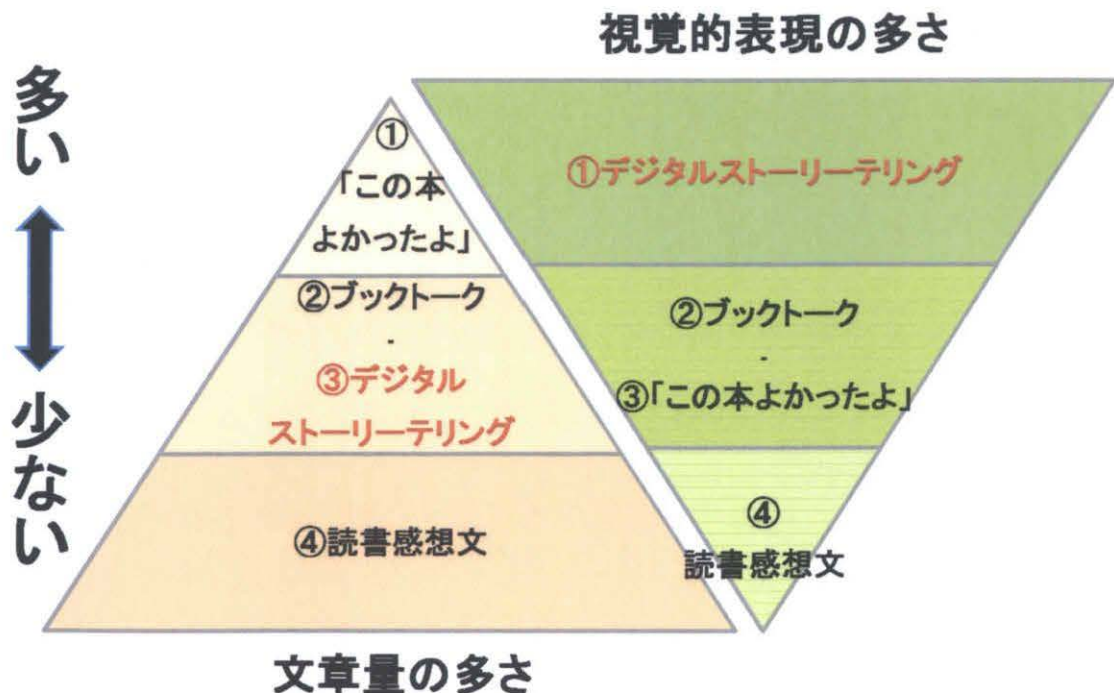


図5-9 読書活動における文章量と視覚的表現量の比較

今回は、作文を書いたり、長い文章を書くことが苦手と答えていた児童も全員が、シナリオを時間内に仕上げる事ができた。このことより、作文を書くことに抵抗がある児童であっても、絵を用いながら場面に分け、デジタルストーリー全体で伝えたい内容を表現する力を育むことができることが明らかとなった。特に、小学校中学年の国語科では、「文章全体における段落の役割を理解し、自分の考えが明確になるように、段落相互の関係などに注意して文章を構成すること。」や「関心のあることなどから書くことを決め、相手や目的に応じて、書く上で必要な事柄を調べること。」についての力を育むことが求められている。デジタルストーリー作品の制作は、絵や写真で場面をイメージすることで表現しやすいという点でこれらの学習目標にもふさわしいといえる。

また、手描きの絵を制作するという学習活動は、第4学年の児童が読書活動で活かすデジタルストーリーを制作するうえで重要な過程であった。図5-7に示したように、対象となった児童にとっては、絵を描くことは楽しい学習であった。第1時間目の授業において、児童は、まずシナリオを作成し、その後、シナリオが完成すると、児童は下書きの構想をもとに絵を描いた。シナリオ制作では、児童がデジタルストーリーに表現する内容の全体をA3のプリントにかきこみながら構成した。本段階における児童の様子からは、一生懸命さや集中して取り組む様子がひしひしと伝わってきた。

絵に関しては、本の挿絵を参考にしている児童、文章から想像して描く児童など、個人の工夫がみられた。このことに関しては、今後の発展的な学習として、挿絵作家の著作権に関する学習にも結び付けることが期待できる。このように、絵に対して抵抗を感じている児童にとって、本に描かれている挿絵は絵を描くための足場かけとなっていた。また、文章に着目してみると、絵を用いることで、児童は絵を描きながらストーリーを考えることも可能であることが明らかとなった。

児童は、シナリオと絵を作る時間が終わりそうになったとき、授業時間を延長するようクラス全員で担任に頼んでいたりと、休み時間にも引き続き絵やシナリオをかいていたことから、児童が興味を持っていたことが明らかであった。図5-10には、児童の制作した絵を3例示す。



図 5-10 児童の制作した絵の例

最後に、本実践の結果をもとに、読書活動「この本よかったよ」とデジタルストーリーテリングの比較を行った。「この本よかったよ」は、年に1度、実践を行った小学校で行われている読書活動の一つで、全学年がとり組む。以下の図 5-11、5-12、5-13、5-14 に児童の作品と廊下において作品展示が行われている様子を示す。1枚の絵と文章で本の紹介をする「この本よかったよ」とデジタルストーリーテリングの手法を図 5-15 のように、比較した。



図 5-11 1年生の作品が掲示されている様子



図 5-12 1年生の作品例



図 5-13 3年生の作品が掲示されている様子



図 5-14 3年生の作品例

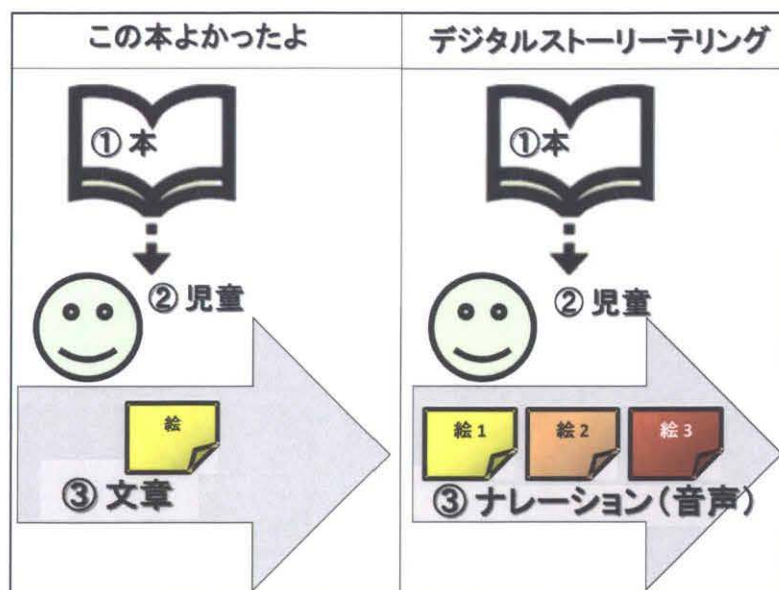


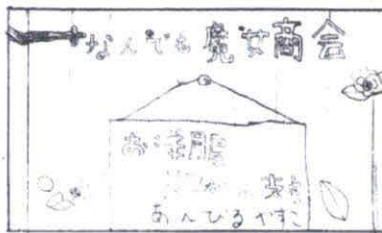
図 5-15 絵の枚数の違いによる概念の比較

本を読んで紹介したい内容は同じであっても、複数の場面を1枚の絵で表現するか、複数の絵で表現するかという点で異なっている。ストーリーを物語るためには、内容を場面ごとに順序立て、場面と場面を言葉で繋げる作業が必要となる。このように、もともとストーリーを持つ本を題材にデジタルストーリーテリングを制作する児童にとっては、本の内容、本を読んで感じたこと、相手へのメッセージなどを含んだ複雑な物語を、絵を描きながら場面を分け、順序を組み立てることができる。

実践前の打ち合わせの段階では、複数のシーンを抜き出してデジタルストーリーにするというような作品の複雑な構成は小学生にとって難しいのではないかとことが話し合われた。しかし、実際に児童の作品を分析してみると、ほぼ全員の児童が複数のシーンをデジタルストーリーの中に表現していた。そこでは、46%の児童が「そして」、「ところが」、「でも」等の接続詞を活用して場面同士を文章で繋げていた。以下の図 5-16 においても、「ある日」や「すると」などの場面を切り替える言葉を使いながら段落同士を結び付けていることが分かる。これに関しては、国語科の小学校中学年の学習目標である「相手や目的に応じ、調べたことなどが伝わるように、段落相互の関係などに注意して文章を書く能力を身に付けさせるとともに、工夫をしながら書こうとする態度を育む」にむすびつく学習となっていると考えられる。

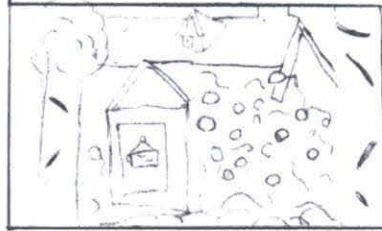
DSLを作ろう (デジタルストーリーテリング)

①
タイトル・作者名など



① わたしがしょうかいしたい本は、なんで
も魔女しょうかい。お洋服リフォーム支店です。
魔がいるとしんしている人やまじよと友だちは
みないぜびよんでください

②



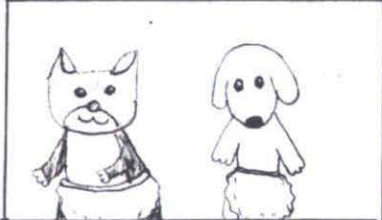
② この本の主人公は魔女のシルクと人間の如月のナナ
ある日、ナナは学校の帰りに古いレンガの家を
ます。ナナはすてきな家だなーと思いながらその家
きます。

③



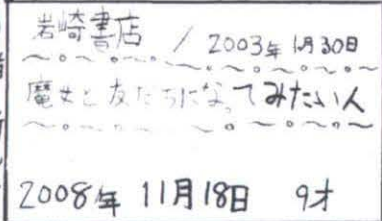
③ すると...そこへ女の子がきます。その女の子は魔女
クでした。さらにめしつかいネコのコットンというネコ
した。ナナはコットンがしゃべっているのをびっくり
しました。しゃべると

④



④ わたしはめしつかいネコがいるな
らめしつかい犬もいるのかなと思
います。あなたはいえーと思ひますか

⑤



⑤ なんでも魔女しょうかいには12かんまでありま
す。魔女と友だちになりたい人はおれ
るぜびよんでください

作者
読者
読んでほしい人など

相手が **読みたくなる** ようなDSLを作ろう!

どんな工夫をしたらいいかな?


図 5-16 児童のかいたシナリオ例


5.1.2.2 相手を意識した作品の構成

大学生は、ナレーションの構成や音声による表現において、作品を鑑賞する相手を想定した工夫を行っていた。例えば、「誰でしょうか。」や「気になりますよね。」という語り方

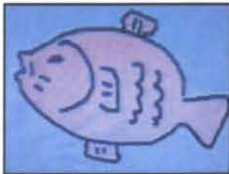
がみられた。一方、「本の内容を全部紹介してしまつては読む気がなくなる」や「音楽や絵から本への先入観ができあがってしまう」という振り返りがみられ、読書をテーマとしたデジタルストーリーテリングへの課題も示された。以下の図 5-16 に、大学生によって作成されたナレーションと物語で使用された静止画の例を、表 5-2 には、大学生がナレーションの文章の中で使用した相手を意識した言い回しの分類を示す。


いきなりですが、クイズです。赤いランドセルに、黄色い帽子が特徴的な国民的キャラクターの生みの親といえば、誰でしょうか。ヒントその 1、有名な作品は「もものかんづめ」や「たいのおかしら」など。ヒントその 2、このマークが目印です（作者が描いた太陽の絵）。ヒントその 3、この作家さんの出身地は、ウナギの名産地（静岡県 of 絵）。もう分かりましたよね。クイズの答えは、そう、さくらももこさんです。さくらももこさんのエッセイはとてもおもしろいため、一人で読んでいても、声を出して笑ってしまいます。また、身近な話題も多いので、読んでいる中であるあると共感できる部分も多いのです。さて、ここでは、もものかんづめについて紹介したいと思います。もものかんづめをあけてみると、まずは目次に驚きます。奇跡の水虫治療薬、極楽通い、健康食品三昧、明け方のつぶやき、メルヘン翁、恐怖との直面、サルになった日、どれも想像が付きませんよね。では、奇跡の水虫治療薬の内容を少しだけのぞいてみましょう。市販の水虫治療薬は、一切関係有りません。この謎のシルエットがとても重要なキーワードとなります（シルエットの絵）。さくらももこさんの出身地でもある静岡県ならではの解決策が登場します。気になりますよね。さあ、あなたも本屋へ直行してください。そこには、素敵なさくらワールドが広がっていることでしょう。

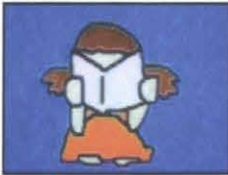




ヒント
その 1。










図 5-16 大学生の制作した絵の一部とナレーション

表 5-2 ナレーションにおける語り方の分類

問いかけ	～ですか。 / 分かりますか。 / ～でしょうか。
同意の促し	～よね。～ですね。
クイズ形式	さて、続きは。 / なんでしょう。
誘い	～しましょう。
呼びかけ	みなさん、あなた
説明	～を紹介します。 / この小説の続きを知りたい人は是非小説を読んでみてください。 / タイトルと作者を最後にあらためて紹介 / ○○な人にとっては～（例：はらはらドキドキするのが好きな人にとっては面白い小説かもしれません。）

このように、大学生のデジタルストーリーテリングには、図 5-16 にもみられたように「本の作者に共感できる」というように、大学生が本の内容に価値をつけながら紹介している工夫がみられた。ナレーションの構成に関しては、読んだ本の内容を要約して、本文の言葉を使いながら自分の言葉で読み聞かせていた。また、本との出会いについての内容が書かれていたり、作品やあらすじを紹介する際に英語の字幕をつけていたりする作品もあった。また、ナレーションにみられた文体は、書き言葉（作文）ほど形式張っておらず、また、話し言葉（会話、対話）ほどくだけていない文体がみられ、作品を観る相手に呼びかけたり、楽しませたりする工夫がみられた。

児童によるデジタルストーリー作品にみられた工夫には、教員や筆者が予想しなかった工夫が施された作品もみられた。まずは、41 作品中 9 作品にみられた工夫で「初めや終わりに本を一文で紹介する」という工夫がみられた。これは、デジタルストーリーテリングを観る相手に本をイメージしてもらうためにほどこされた工夫であり、本の内容を児童がうまく一つの短い文章に凝縮させて表現していた。また、「続きを読ませるような紹介」について 7 作品の中で工夫がみられた。本の紹介の一部だけを紹介して、作品を観た人が続きを本で楽しめるように工夫されていた。これも前述した一文で紹介する工夫と同様に、読んでほしいという気持ちを相手を意識した表現で示そうとした児童独自の工夫であった。大学生が「本の内容を全部紹介してしまっでは読む気がなくなる」と指摘していた点であるが、小学生の作品には、これについて自ら配慮していたものもみられた。

5.1.2.3 コンピューターを活用した読書活動

学習者は、デジタルストーリーテリングを制作する際、音声や静止画、字幕等、複数の構成要素を組み合わせる。さらに、制作者は、静止画同士を結びつけて動画にする切り替え効果や字幕、BGM 等を加えながら 1 つの作品として仕上げていく。今回、津市立北立誠小学校でとり組んだデジタルストーリーテリングの実践は、アナログとデジタルの両方の側面を併せ持った学習活動であった。この点に関しては、学習者にとって効果的な面と、改善が必要である課題とがみられた。

デジタルストーリーテリングにおけるコンピュータの役割は、主に 3 つである。まずは、コンピュータによるデジタル効果を作品に加える「①工夫のための活用」、次に、多様な構成要素を一つにつなげていく「②組み合わせるための活用」、そして、場所や時間を問わずに作品を楽しむことができるという「③保存性」である。実践にみられた児童の様子からは、「むずかしいもの」に挑戦することに興味を持つ傾向もみられた。例えば、コンピュータによる作業が難しかったと振り返っている児童が、楽しかった学習にコンピュータの編集を選んでいる場合がみられたり、次にもう一度作成するなら、「むずかしいけど、おもしろい本を紹介したい」と答えた児童もいた。

①の「工夫のための活用」に関してみられた大きな課題は、音声に関することであった。学習者は、自分の声を聞いたり、仲間に聞かせることに抵抗を持っていたことである。大学生は、デジタルストーリーテリングを制作する前に、別の課題（「我が国のコンピュータ学習利用」や「学習者が使う OHP 利用」をテーマに 1 分間語ったものを録音する）にとり組んだ。大学生は、音声録音ソフト「Windows サウンドレコーダー」を用いて録音を行い、その後 moodle にアップロードし、大学生同士で仲間の音声を聞き合い、ウェブ上のフォーラムにて感想や意見の交流を行った。そこにみられた大学生の感想からは、「聞きやすい録音にするために、繰り返し録音した」という試行錯誤の様子や、「思ったより低い声だった」や「こんな声だったのか」など、自分の声への気づきが多くみられた。また、「自分の声を聴くのは恥ずかしい」や「聴くのが嫌、気持ち悪い」などの否定的な感想が多かった。しかし、大学生は、発信者の伝えたい内容を理解して録音された内容に基づいたコメントを書き込んだり、「聞きとりやすかったよ」や「声がかっこよかったよ」というように音声に抵抗感をもっている仲間に語りかけたりする様子もみられた。このように、内容が相手に正確に伝わったり、声が仲間に認められたりする経験は、学習者の自信や自己肯定感の向上に繋がるのではないかと思われた。

音声に対する抵抗感は、小学校においても非常に強く表れた。児童は、初めて録音された自分の声を聞く中で自分の声であることを受け入れることができない様子であった。しかし、仲間の声に対して、否定的な発言をした児童は一人もみられなかった。逆に仲間の作品を観ることで仲間の音読の工夫を楽しむなど興味を示していた。教育における鑑賞活動に関しては、児童の動機づけが低く集中して楽しく作品鑑賞を行うことが困難であることがよく指摘されているが、今回の場合、作品を鑑賞する際、児童は真剣に集中して作品を楽しんでいる様子で、個々の作品を鑑賞し終わると自然と大きな拍手が起こった。筆者も制作した作品を相手に見せたことがあるが、相手が真剣にスクリーンを観ている姿や拍手、鑑賞後の感想を聴くことは、非常に嬉しい気持ちになるものである。この経験より、仲間がしっかりと自分の表現したものを観てくれるということや、拍手がもらえるということは、作品鑑賞の非常に大切な面であると筆者は考えている。これに関して、対象の大学生や児童は、支援者の指導を受けることなく鑑賞にふさわしい態度をみせていた。また、この態度は、仲間が制作者や製作者の作品に関心を持っているというメッセージとなって伝わり、音声を披露することに抵抗を持つ児童にとっては、安心感や自己肯定感を高めることにつながっていたのではないかと考えられる。このように、音声録音など、初めて体験することに対して、児童は抵抗を感じることもあるが、鑑賞会を楽しむというように学習環境を整えることで、鑑賞による楽しさや感動が徐々に抵抗感を示さなくしていく様子がうかがえた。

また、①の「工夫のための活用」や②の「組み合わせのための活用」に関して、4年1組の松生教諭の振り返りでは、「簡単すぎる活動であれば、児童はだれてしまうけれど、今回は児童にとってちょっと難しいというレベルで、それは児童にとってはふさわしかった。」と話していた。このことより、コンピュータを使いながら試行錯誤や工夫を重ねながら複数の工程を経て制作をするというデジタルストーリー制作は、対象とした児童にとっては、ふさわしい難易度の学習活動であったと考えられる。

最後に、③「保存性」に関して、4年2組の鈴木教諭は、今回児童が制作したデジタルストーリー作品を「一生の宝となる」と振り返っていた。小学4年生や大学生の頃に、自分がどのような本を読んでいて、どんな感想を持ったかということは、将来の糧のひとつである。そのような記録を、当時の音声や絵、その時に好きだった曲に合わせて作品に残すことができる良さがある。また、デジタルの良さを活かし、学習成果物としてのデジタルストーリー作品を図書館に保存したり、異年齢交流や学校間交流に用いるなど、コンピ

ュータやインターネットを用いて場所や時間を問わずに楽しむことに発展させることが可能である。実際に 2009 年 1 月 15 日には、鈴木教諭と松生教諭のアイデアにより、保護者参観日の場面で児童の制作した作品を家族に見せるという機会を生み、普段の学習成果を親子で共有することが実現した。保護者の方からは、「むずかしいことをしてきたんだね」などの感想をいただいた。

5.1.2.4 作品制作における工夫と試行錯誤

デジタルストーリーテリングの制作においては、音声や静止画、字幕等の多様な構成要素をいかに組み合わせながら作品を制作していくかということが、学習者の重要な課題の 1 つである。学習者は、デジタルストーリーテリングにおいて、多様なアイデアを考え作品の中に工夫として加えていった。そこで、大学生と小学生がデジタルストーリー作品に施した工夫について比較した。ここでは、大学生と小学生では、図 5-17 と 5-18 に示すように、作品の制作に関する条件が異なっているため、部分的に比較した。

大学生が制作したデジタルストーリーテリングには、音声により物語られたものとそうでないものの 2 種類に分類された。全体の 107 作品のうち、31 作品 (28.7%) が音声を用いながら物語られたものであった。一方、48 作品 (44.8%) が音声をういずに字幕と BGM で物語られており、24 作品 (22.4%) は、字幕のみで作品を制作した。音声をういた場合は、BGM や字幕を用いて制作された作品に比べて長い文章で物語られるという特徴がみられた。一方、音声をういない作品は、ナレーションの内容にふさわしい BGM や字幕が工夫されていた。大学生の作品からは、静止画とナレーション、或いは BGM との組み合わせを工夫していたことが明らかとなった。例えば、本の舞台となった場所の写真にナレーションを重ねたり、全てを音声や字幕で物語らずに静止画のメッセージ性を利用したりして、伝えたい内容を示そうとする工夫が行われていた。このように、制作者は、複数の構成要素を組み合わせることで、映像全体として伝えたい内容を表現していたことが明らかとなった。大学生による振り返りより、音声をういた理由として「感情が伝わりやすい」と述べた内容や、「英語のテキストを読むと同時に、英語の発音も聞くことができるから」という内容がみられた。

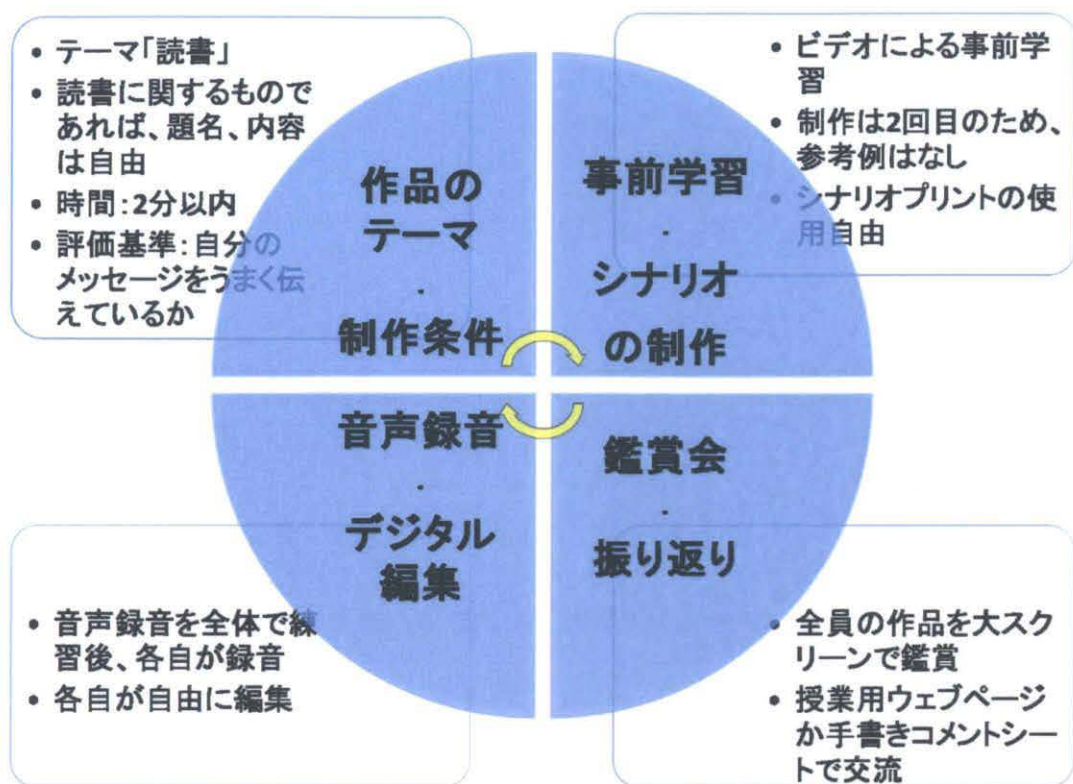


図 5-18 大学生を対象とした授業実践の内容

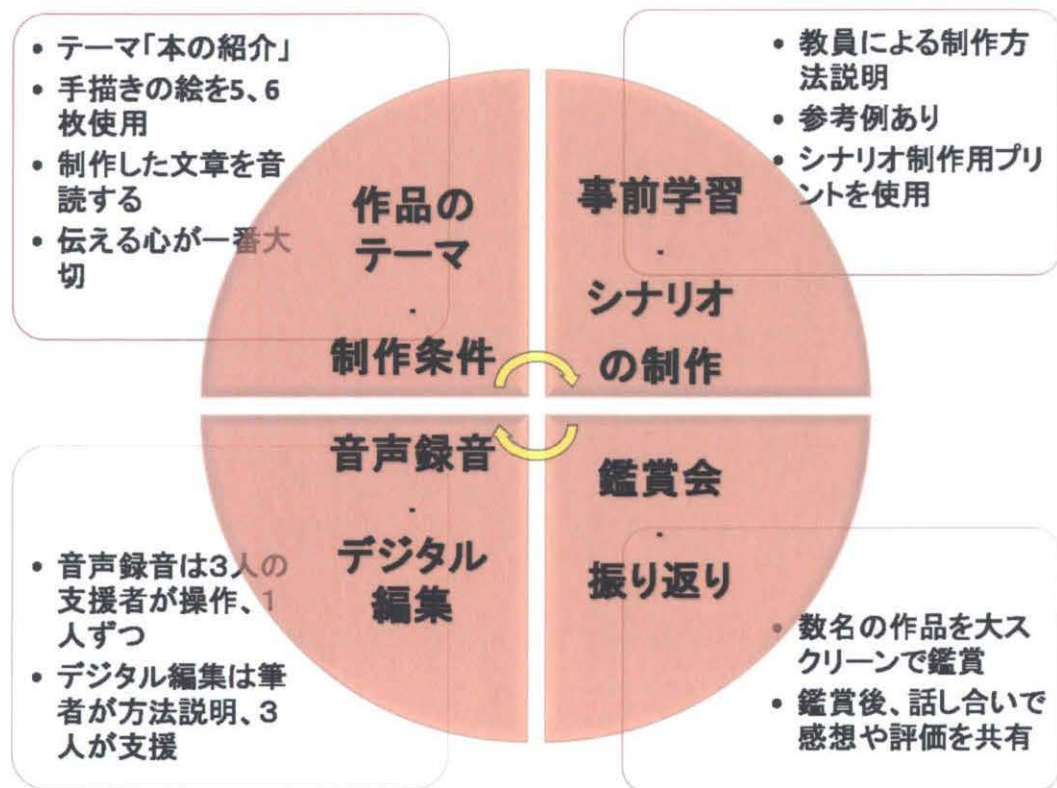


図 5-19 小学生を対象とした授業実践の内容

小学生に関しては、「伝える心」が一番大切だということを児童全員が共有したうえで、児童たちは伝えるための工夫をそれぞれの作品に盛り込んでいった。実際にデジタルストーリー作品を制作する前、児童は、事前アンケートの中で本を紹介するための方法についてアイデアを書いた。児童の書いた内容は、①内容に関する工夫、②表現に関する工夫、③仲間を意識した工夫、④具体例、と大きく4つに分類できる。以下の表5・3に児童が考えた工夫に関する分類の詳細を示す。

表5・3 作品制作前に児童が計画した工夫

①内容に関する工夫	本の名前、おもしろいところ、印象にのこったところ、どこであたまをつかうか、どこにおいてある本か、本の内容（おもしろい、感動、悲しい）、本を読んだ感想、なぜこの本にしたか、おもしろいページ、本の気になるところを少し紹介
②表現に関する工夫	「おもしろいからよんでみて!!」「この本たのしいから、読んでみる?」「この本みんな借りたいって言っていていつもこの本がないからよんでみてよ。」などと言う、本を見せながらしょうかいして、朝読の時、読ませてあげる、はじめからページをとばしつつ本の内容を話す、みんなに伝わるように、大きな声ではっきりと本をみせながら、わかるように、『この本よかったよ』にかく、友達が楽しそうだなと思い本を読んでもくれるように伝える
③仲間を意識した工夫	どんな感じの本が好きか聞いてみる、この本を読んだことがあるか聞いてみる、読んだことがなかったらすずめてみる、相手が知りたいと言ったら「これおもしろいから読んでみて。」と言う
④具体例	<ul style="list-style-type: none"> ・私が好きな本は「江戸川乱歩」シリーズです。ちょっと長いけど、読み始めると、どんどん進みます。おくが深くてすっごくおもしろくて読みおわるとすっきりします。ぜひ見てください。 ・わたしのしょうかいしたい本は、『これってのはつこいなのかしら』です。なぜわたしがしょうかいしたかという主人公の女の子が好きな男の子をおいかけていたからとてもおもしろかったからです。だからみんなにしょうかいしたいと思いました。ぜひ読んでみてください。 ・ぼくのしょうかいしたい本は〇〇です。この本の内ようは□□で△△のようなことがおこります。〇〇はすごくおもしろいので読んでみて下さい。 ・私は、この「黒魔女さんが通る!!」という本が好きです。この本は、絵がよくて、じゅもんや魔法がのっていておもしろいです。 ・なあなあ、これもう読んだ?すっごいおもしろいで!あんな、「 」以外のところも全部主人公の言葉になってんの。すっごいおもしろいから、一回読んでみて! ・この本は、ユーレイが出てくるんだよ。あと、小6の女の子が若おかみになる(なっていく)話だから、修行の様子が分かるよ。ユーレイは、出てきたり、きえたり...とにかくおもしろいよ!! ・わたしは若おかみは小学生という本を読んで同じ小学生で私ができないような事をしているのでぜひ一度よんで下さい。

この結果では、作品そのものへの工夫に限らず、作品を鑑賞する相手を意識した工夫について指摘している児童がいたことがわかった。制作の中では、56%の児童が、作品に感想や意見を入れいており、61%の児童が相手へのメッセージを入れていた。さらに、63%の児童が相手を楽しませるクイズや質問を投げかけるという工夫を行っていた。

本の紹介を行っている大学生と小学生4年生の作品における工夫を比較してみた。すると、共通点と相違点が存在することが分かった。共通点と相違点に関しては、以下の表5・4と5・5に示すような点が挙げられた。

表 5・4 大学生と小学生の作品の共通点

- ・本のあらすじのみを紹介している作品がある
- ・本の情報をなるべく自分の言葉、順番で紹介している。
- ・本の紹介に加え、感想や意見など物語っている
- ・相手を意識した表現がある
- ・クイズがみられる
- ・本の内容に加え、巻数やシリーズについての内容もある
- ・挿絵や表紙の絵を活用している
- ・登場人物やナレーターになりきって音読している

表 5・5 大学生と小学生の作品の共通点

- ・大学生は、本の内容に加え、作者や本の背景、本の舞台なども含んだ内容が多い
- ・大学生は、本との出会いや紹介する理由を語っている
- ・小学生は、図書館のどの位置に本があるか紹介している

本以外の内容に目を向けるという大学生の姿勢がみられたが、これは、小学生の授業では絵の枚数が5枚と条件を設けていたことに比べ、大学生は、2分以内という時間に関する指定しかしていなかったことも関係していると思われる。また、年齢が上がるにつれ、本が著者の表現媒体であることが理解でき、本の内容だけでなく、それを本という形で表現した著者自身への興味、著者の考え方や人柄への興味がわいてくるのではないかと予想した。今後、大学生にみられた工夫や感想を参考に、支援者から、以下の表のような工夫に

関する内容の提案ができると考えられる。

表 5-6 作品に施す工夫についての支援者による提案

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・本が置いてある場所を紹介する。・本との出会いを紹介する。・本の続きや新しく調べたことなど、本の内容を発展させた内容を入れる。 |
|---|

大学生と小学生が作品に施した工夫の多様性に観られるように、デジタルストーリーテリングでは、絵や文章、ナレーションの音読、デジタル効果など、工夫できる種類の幅は他の読書活動に比べも大きく、鑑賞者もそれら様々な工夫を学習の中で楽しむことができるという点が、学習への興味を生んでいた。一方、多様な構成要素を、多く使いすぎることや工夫の種類が多すぎるため学習者がふさわしい工夫を選択するのが困難であるということが課題であると考えられる。

5.1.3 仲間と学び合う読書活動の効果

今回は、デジタルストーリーテリングのテーマである「お気に入りの本の紹介」に関しては、本を見知らぬ人が紹介するのではなく、自分のクラスの仲間が、仲間の声や絵を使った作品で紹介したことに意義があったように感じた。大人がブックトークをする活動が頻繁に行われるようになってきたが、同世代であり、毎日共に生活している仲間が紹介し合うことに意味があったと感じた。

小学校での授業実践では、仲間に見られないようにしながらいたり、録音した音声を聞かせたくないというような児童の恥ずかしがる姿が何度も確認された。本実践全体の印象として、自分が表現したものを仲間が見ることに抵抗がある児童がいる場合があるということが分かった。鈴木教諭によると、比較的恥ずかしがる児童の大井学年であることや、年齢的なものもあるという分析であった。昨年度、同じ学年でデジタルストーリーテリングの実践を行った時は、恥ずかしがる様子を強く表現した児童がいなかったことから、同じ発達段階にあっても、クラスや学校の雰囲気で自分の表現した作品を共有することに抵抗感を感じる児童がいるということが明らかとなった。このことから、児童の「伝えたい」や「表現したい」という気持ちを大切にすることや、対象とする児童に合わせて練習の時間を取り活動に慣れるというようなスモールステップを用意することが重要であることが

予想された。

本実践では、デジタルストーリーテリングの制作や鑑賞を通して、一人で名成し得ない、仲間との読書活動となった。松生教諭は振り返りの中で、児童が制作段階で教え合うことにより全員が学習を進めることができたことを強調していた。松生教諭によると、児童の中には、コンピュータが得意な人もいれば苦手な人、何ごとに関しても作業が遅れ気味の人がいるが、コンピュータが得意な人は自らが進んで仲間の支援に向かう様子が印象に残っていたようであった。図の 5・20 は、デジタルストーリーテリングと読書活動の関係性を示したものである。このように、本授業実践における読書活動全体では、学習者は仲間と協働しながら各段階で試行錯誤や工夫を重ね、読書活動を充実させていく様子がみられた。



図 5・20 デジタルストーリーテリングと読書活動の模式図

5.2 デジタルストーリー制作における学習支援と評価

5.2.1 発達段階に応じた学習支援と足場かけ

5.2.3.1 大学での授業実践を活かした児童への授業計画

昨年度までも、国際交流の一環として小学 4、5 年生によるデジタルストーリー作品制作の取り組みに参加したことはあった。しかし、読書をテーマとして「本の紹介」を行うことは初めての試みであったため、以下の表 5・7 のようないくつかの困難が予想された。なぜなら、大学生は授業後、図 5・21 に示すように、41%の大学生がせっかく考えた工夫を実際の作品の中に表現することができなかったと振り返っていたからである。

表 5・7 読書をテーマとしたデジタルストーリー制作において予想された困難点

- | |
|---|
| ①本にはあらかじめストーリーがあるので、それを作品に活かすことが難しい |
| ②本は数十ページ～数百ページあるため、1 分前後のデジタルストーリー作品にまとめるのは難しい。 |

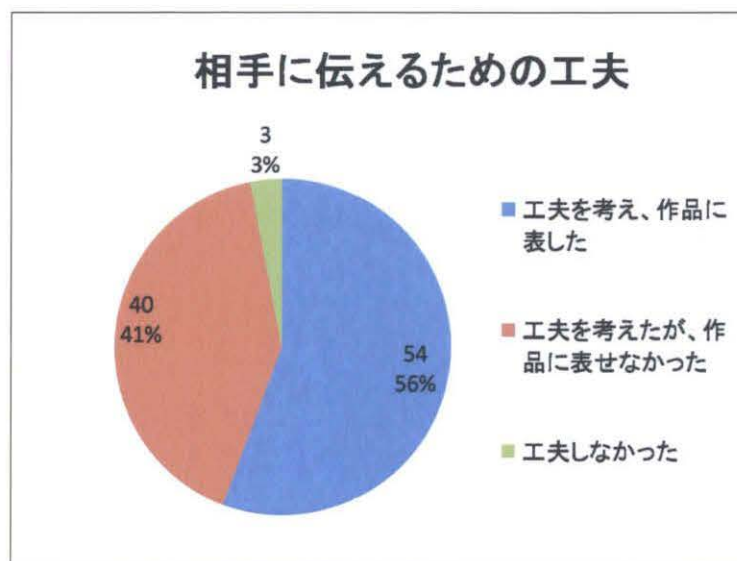


図 5-21 工夫の実現に関する大学生の感想

しかし、児童は、第 1 時限目の授業で鈴木教諭が導入で筆者の例をもとに紹介した結果、その事前学習の内容を活かしながら、以下の図 5-22 に示すように、本の内容を活かしたス

トリーを全員が制作することができた。「一番印象に残ったところを書いた」を文章に書いたり、「これは、おじいちゃんとかどもがおへそをとられるはなしです。」というように紹介する本の内容を1文で初めに紹介する児童の代表的な工夫には、多くある本の内容を観る相手に分かりやすいように伝えようという児童の気持ちが表れた読書というテーマならではの工夫であったと考えられた。



図 5-22 児童の制作した全デジタルストーリー作品

また、今回は、授業者が紹介する本を指定せず、児童自らが気に入りの本、おすすめの本、児童の興味がある本を選んだということがシナリオをスムーズに書き進めることができたことに関係していると思われた。さらに、読書感想文は夏休みなどに自宅や授業時間外に個人でとり組むが、デジタルストーリー制作はクラス全体でとり組むという点でも学習者の動機づけを高める要素であったように思えた。事前アンケートでもみられたように、学習者は仲間の読書生活や仲間についての関心が

5.2.3.2 デジタルストーリーテリング制作マニュアル（Windows XP、小学生用）

授業実践後に、児童からもう一度制作したいという意見をもらったことをきっかけに、小学生用デジタルストーリーテリング制作マニュアルを制作することとなった。筆者は、2007年6月に大学生用マニュアルを制作した。よって、今回は、本研究でとり組んだ小学生を対象とした実践で明らかになった児童のつまずきや工夫をマニュアルの中に取り入れ、小学4年生を対象としたマニュアルを制作した。大学生用マニュアルと比較した小学生マニュアルの主な改善点は、以下の表5-8に示す3つの点である。

表 5-8 大学生用マニュアルと小学生用マニュアルの相違点

- | |
|---------|
| ① 説明の順番 |
| ② 文章表現 |
| ③ 内容の追加 |

大学生用のマニュアルでは、静止画と音声の編集段階における記述が統制されておらず、学習者にとってやや分かりにくい印象があった。特に小学生が初めてデジタルストーリーを制作する場合、作業内容を細かく分け、混乱しないように学習を進めていく必要がある。よって、①絵（や写真）、②音声、③コンピュータ編集という3つの流れを作り、マニュアルを綴った。本研究の実践を通して、デジタルストーリー作品を制作する際に、どのように児童がつまづきを経験するかが明らかとなった。特に、静止画と音声を組み合わせる段階で困難を抱える児童が多かった。この経験より、マニュアルの中ではこのケースをとり上げ、図 5-23 に示すように絵と簡単な文章を用いた対処方法に関する記述を加えた。

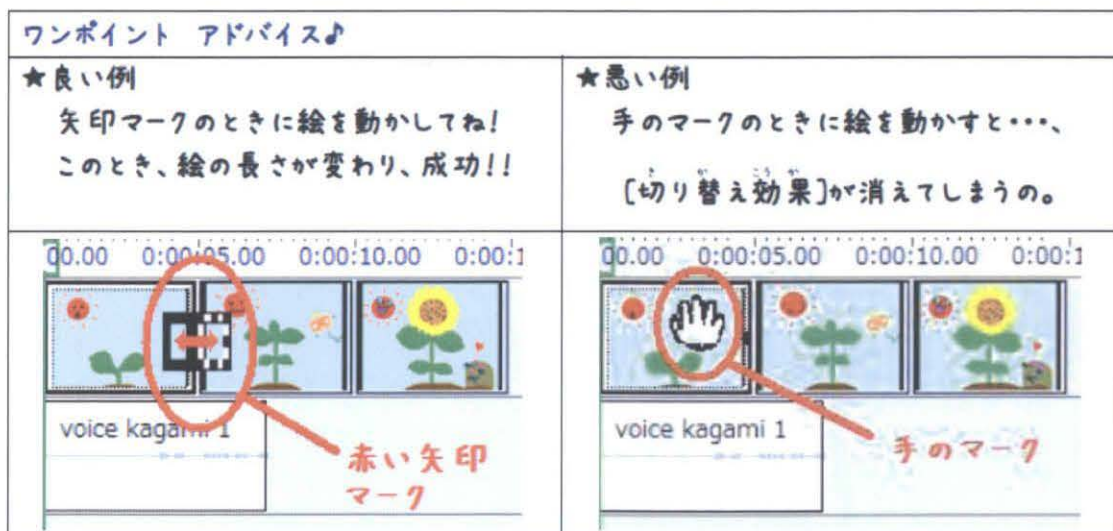


図 5-23 絵を動かす際の注意を説明した部分

また、今回、小学生用マニュアルを制作するにあたって、以下の表 5-9 に示す点に関して、内容変更の吟味した。表 5-9 の（7）に関しては、児童が考え出した本を紹介する際のアイデアをストーリー作りにおけるヒントとして紹介するページを追加し、本マニュアルを今後使用することになる児童が、親近感を持つことができるようにした。以下の図 5-24 には、マニュアル内容の一部を示す。

表 5-9 小学生用マニュアルの変更点

- (1) 小学4年生までの既習漢字を用いたよ文章
- (2) より分かりやすく、呼びかけるような文章表現（例：「○○しよう♪」）
- (3) あたたかみのある手描きのフォントによるデザイン
- (4) 児童にみられた課題をマニュアルで説明
 - ① 静止画の長さを合わせる
 - ② クリックやダブルクリック、ドラッグ、ドラッグ・アンド・ドロップの方法を説明
 - ③ 保存の方法を図式化しながら簡潔に説明
- (5) アドバイスや注意点を入れた
- (6) 大人の支援者へのメッセージを追加
- (7) 小学4年生の考えたアイデアや具体例を追加
- (8) 書きやすいシナリオプリントを追加

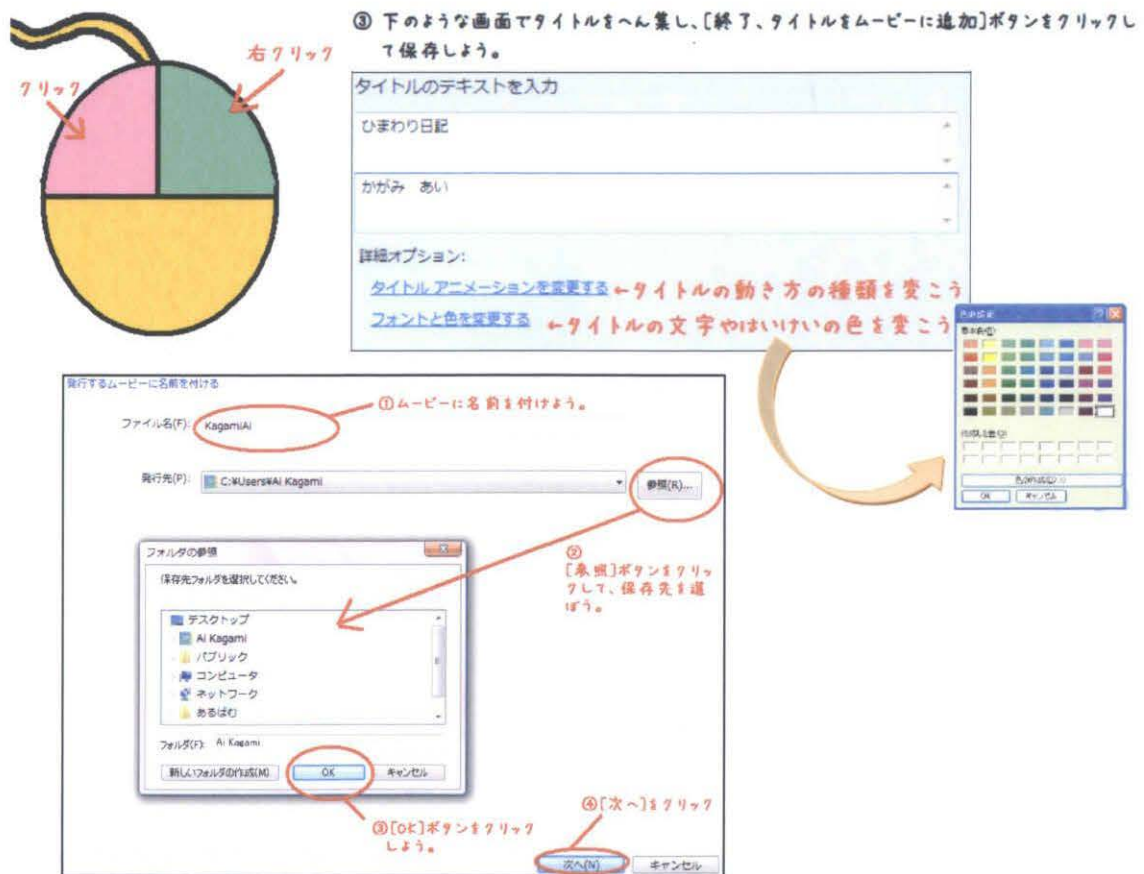


図 5-24 小学生用マニュアルにおける説明例

5.2.2 複数の支援者による学習支援

本研究における実践で、筆者は授業に参画する立場でかかわった。三重大学における実践ではティーチングアシスタントとして大学生が作品制作を行う際の支援を行い、小学校においては、コンピュータ操作を行う面で授業者としてもかかわった。児童がコンピュータに慣れていない場合、コンピュータを用いた編集作業を行う段階では、約 25 人のクラスにおいて 2、3 人の支援者がいることが望ましいことが授業実践を通して明らかとなった。本実践において支援者の役割としては、以下の表 5・10 の内容が挙げられる。

表 5・10 本実践での学習支援の内容

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ 作品制作のための心構えについての導入・ シナリオに書いた文章の推敲に関する相談相手・ 制作方法の説明・ 音声録音の補助・ 絵をスキャナでコンピュータにとり込む・ コンピュータのトラブル対処・ コンピュータ操作に関する相談・ 休んだ児童や進度の遅れている児童への支援・ 鑑賞会の作品提示 |
|--|

また、筆者のかかわり方に着目すると、授業以外で以下の表 5・11 に示す時間に児童と関わってきた。担任教員以外が授業に参画する場合、授業だけかかわるより、授業時間以外でも児童とかかわることは、児童との信頼関係を築きながら学習支援を進めていく面で、非常に大事であったと思われた。特に、給食やそうじにおいては、準備や後片付けをしたり、時間を共に過ごす中で、児童と筆者が時間をかけて互いに知り合っていくことが実感された。そのために、筆者が授業を前に、授業者となり指導をする場面などで児童も筆者も緊張感を持つことなく学習に集中することができた。

表 5-11 授業時間外に筆者が児童と関わった場面

- ・給食（3回）
- ・そうじ（教室1回、図書館前廊下1回）
- ・休み時間（1回、カードゲームと絵を描く遊びをする）
- ・作業が遅れている児童への支援（2回、音声録音やコンピュータの編集）
- ・授業準備で小学校を訪れた時に廊下などで対話する

本研究の授業実践後、2009年1月15日に、鈴木教諭と松生教諭は、保護者に授業を公開する参観日で本実践のまとめを行った。筆者は、大学での授業があったため、参観には不参加であった。2009年2月6日は、鈴木教諭、松生教諭、筆者の3者で、本授業実践の反省会を行った。以下の表5-12に、鈴木教諭と松生教諭の語る参観日の様子を示す。

表 5-12 授業参観時にみられた児童の様子

- ・鑑賞はとても恥ずかしがる様子をみせていた。（声が普段の声と違うため）
- ・こどもたちが、シナリオ作り、音声、コンピュータ、発表などの制作過程ごとに班で分担してデジタルストーリー作品の制作方法について説明を行った。児童は、実際に制作したシナリオを見せたり、音を実際に入れてみる操作やパソコンを使って実際に操作しながら自信を持って説明していた。最後には全員の作品を鑑賞し合った。
- ・参観していた保護者の方も、「難しいことしたんだね」と驚嘆されていた。

このように、学校においては、授業参観という形で児童の学習成果を保護者や家族の方と共有する機会がある。クラスを担当する教員と授業実践を連携することで、クラス内のみの学びに留めることなく、学外へデジタルストーリーテリングを活かした読書活動を発信することにつなげることが可能となった。

今回、事前学習や鑑賞会、振り返りでは2人の支援者が、音声録音とコンピュータ編集では3人の支援者が学習支援を行った。その際、それらの支援者の役割を分析してみると、それぞれが異なる役割を分担して持っており、各学習支援を組み合わせることで、授業を改善しながら実践していた。また、児童にとっての効果を第一に考えた場合、授業を通して支援者と出会い関わり合うということが大きな意味を持っていたと思われた。以下の図

5・25 と 5・26 には、本実践における 3 人の支援者の役割を図で示す。

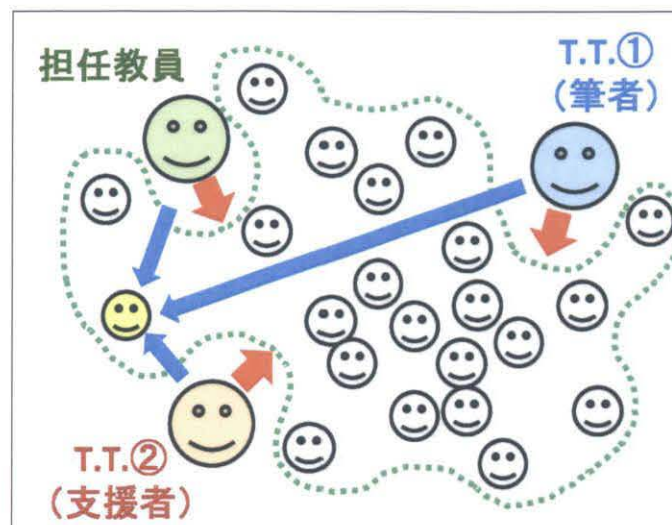


図 5・25 授業における支援者と児童の関わり



図 5・26 ティームティーチングにおける役割ごとの学習支援内容

このように、実践における役割を分担したした結果、担任教員である鈴木教諭と松生教諭からは、以下の表 5・13 に示す実践の改善点と表 5・14 に示す実践の効果が指摘された。

表 5-13 担任教員からみた授業実践の改善点

改善

- ・切り替え効果を入れると絵と音声が合わなくなる点。ずれる現象が、こどもたちには理解できない。
- ・編集段階では、プロジェクトを保存した後、制作開始時と同じパソコンでないと映像が観られないのは不便ということが改善点として挙げられた。
- ・本の著作権の関係で、発表の場に限られる。また、著作権をクリアした場合、発表の場の確保が必要であることが提案された。図書に関する発表の場があったのだが、児童とその保護者に文書形式で承諾を得る必要があったため、今回は、公開できなかった。
- ・急に聞いたので、1年計画していると、図書の中で自分の気に入った本を発表することを児童に伝えることができ、1学期の段階から児童が映画作りを視野に入れて発表について考えることができる。
- ・松生教諭からは、「どうして同じパソコンでないといけないんですか。」という質問も出された。筆者は、「Windows でも Macintosh でも動画を編集するとき、記憶媒体とコンピュータ本体に保存データを分けて保存するからです。」と説明した。
- ・時間がかかるというのは、大変な面であった。

表 5-14 担任教員からみた授業実践の改善点

効果

- ・手本作品が美しく分かりやすかったので、「やってみよう」、「できそう」と児童が思えた。
- ・手書きで絵を描いて、それをパソコンで編集することができたために、どの子も仕上がりが美しくなったので、達成感に繋がった
- ・絵で「この本よかったよ」は作ったことがあるが、自分の声で静止映画のようにできたことは意欲づけ、動機づけになった。「この本よかったよ」は1年に1回あるが、映画でこんな風にもできるんだな
- ・デジタルでの作品なので保存がしやすいので一生の宝物となる
- ・コンピュータを使い慣れていて得意な子もいれば、苦手な子もいる。筆者らの支援ももちろんあったが、友達同士で助け合って、みんなができた。好きな子は、進んで教えに行っていた。何事にも遅い子がいたり、全員がうまくいくか心配だったが、みんなできた。
- ・難しい作業であったが、「あの子たちにはちょうど良かった。」と、対象となった津市立北立誠小学校の4年生の児童にとってふさわしい難度の学習であったことが分かった。簡単すぎると間延びして良くなく、ちょっと難しいくらいがちょうど良いと判断されていた。
- ・シナリオ作りでは、最初はどうやって書くかで進まなかったけれど、「特に自分がおもしろいと思ったところや印象に残ったところをかいてみたら？」や「あらすじを全部書かなくてもいいから、感想を1つ入れたら？」など、声掛けを行っていったら徐々にかいていくことができた。例を使って説明したこともあったのでかくことができた。

5.2.3 読書活動で活かすルーブリックの作成と評価

5.2.3.1 デジタルストーリーテリングをとり入れた学習におけるルーブリックの活用

デジタルストーリーテリングは、各教科や学校生活のあらゆる場面で活用できる学習活動の一つである。教科学習の一環として位置付けたとき、授業者は、その学習活動の一部として児童自身による評価活動を取り入れたり、授業者による評価を行い、それを児童に伝えることで学習効果を高める必要がある。

学習活動の中で、児童が自己評価を行ったり、仲間について他者評価を行うという活動は、個人や仲間との学習活動をより冷静に振り返るという点で重要であると考えられる。振り返りを行うことで、自分が何をどのように学ぶことができたかを客観的に見つめなおすことにより、学習成果に改善を加えたり、以後の学習活動に活かすことにつながる可能性を持っているからである。

評価を行うためには、ルーブリック（評価基準）が必要となる。ルーブリックは、詳細に学習成果や学習活動を評価することに役立つ基準であり、最近では、児童生徒が自ら評価基準について話し合いを行い、それをもとに学習活動を進めている事例も見られる。評価基準を学習者や授業者が作成し、把握しながら授業を進めるということは、学習活動のねらいを明らかにし、よりねらいに沿った充実した授業づくりに結び付く。

本研究で注目しているデジタルストーリーテリングに関しては、評価基準に関する研究がみられない。そこで、欧米の評価基準を検討し、日本における小学校での学習活動や児童の発達段階に合わせた独自の評価基準について検討を行った。アメリカの評価基準の例を検討してみると、作品のできばえなどの学習成果に偏った評価基準となっていることが明らかである。

しかし、本研究では、作品制作過程に重点を置くために、ねらいに合わせた学習成果に関する評価の評価項目を選択し、さらに、作品制作過程を評価するための評価項目の検討が必要となった。日本の小学校における3種類の学習活動に注目して「読書活動」や「デジタルストーリーテリング」に焦点を当てた評価基準を以下の表のように提案する。大学生の工夫に関する振り返りからは、以下のことが指摘されていた。

5.2.3.2 読書活動に関する評価

デジタルストーリーテリングを学習でとり入れる場合、図工科や美術科での芸術作品を

評価する場合とは違い、作品そのものだけでなく、作品制作過程を評価する必要がある。なぜなら、デザインや芸術的な力の育成を目標としていない学習においては、いかに学習者が学習に取り組んだかという過程を細やかに評価していくことが学習者の継続的な学習へのフィードバック、また、教員の学習者理解において必要であるからである。以下の表 5・15 には評価の目的に関する分類である。

表 5・15 評価者と評価の目的

① 学習者による自己評価：学習成果のメタ認知
② 仲間同士の相互評価：仲間理解
③ 学習支援者による児童の評価：児童理解、児童のポートフォリオ、授業改善
④ 学習支援者による教員、T.T.教員の評価：授業改善、反省的实践者

ここでは、特に③の学習支援者による児童の評価に着目した。小学 4 年生を対象としたデジタルストーリーテリングのルーブリックについて、学習者により制作されたデジタルストーリー作品そのものの評価、学習者の工夫や試行錯誤等、学習過程に着目した評価の方法を提案する。また、ルーブリック作成に関しては、①本研究での授業実践でみられた効果と課題、②小学中学年「国語科」と「総合的な学習の時間」の学習指導要領をもとに制作した。ここでは、学習者の評価だけでなく、学習支援者がいかに学習にかかわることができたかについて振り返る評価基準について焦点を当てる。以下の図 5・27 には、評価の対象に関する概念図を示す。ここでは、それぞれの活動における複眼的視点に目を向け、学習を複数の方向から評価することを目指す。

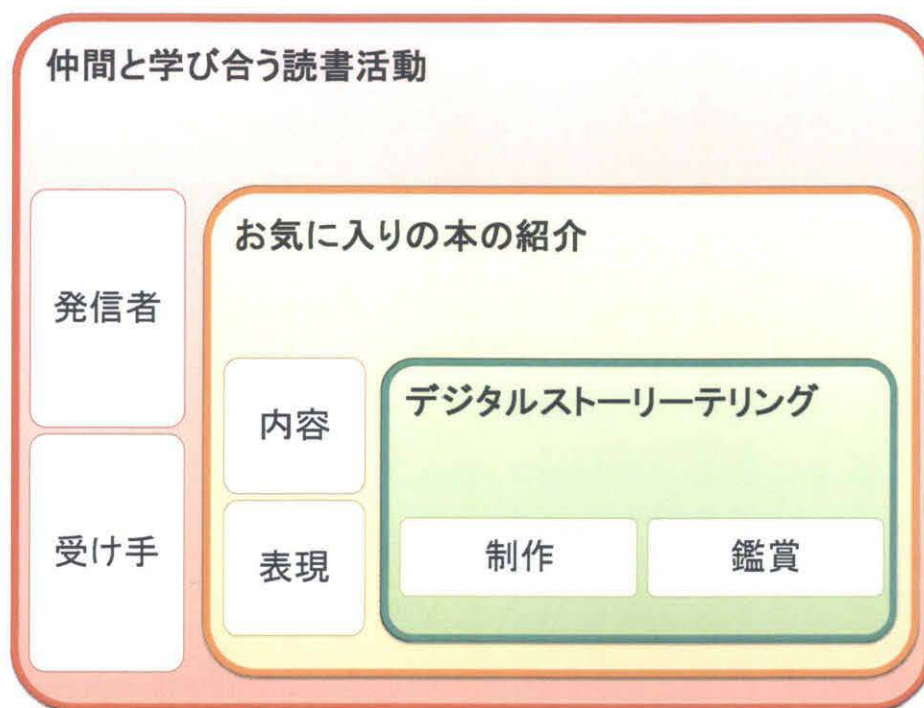


図 5-27 デジタルストーリー制作における複眼的視点重視した評価の概念

5.2.3.3 マルチメディア表現に関する評価

ここでは、学習者が個々に幅広く工夫を行っていた表現という側面に特に着目し、評価基準を作成する。評価基準に関しては、国語科と総合的な学習の時間の2種類の教科について学習指導要領を参考にした。小学校国語科の第3・4学年の目標より特徴を分析してみると、デジタルストーリーテリングを取り入れた学習活動と大きく関わっていることが明らかとなった。まずは、「話す」・「書く」という発信する力は、デジタルストーリーテリングにおける音声の録音やシナリオ作成の段階に重要な力である。一方、「聞く」・「読む」という受信に重きを置いた活動は、自分や仲間の作品を鑑賞したり、読書自体を楽しむという学習活動に生かされる力である。中学年においては、相手や目的に応じて表現したり、話の中心や段落の関係に注目して情報を受け取ったりする学習が必要とされていることから、本研究で注目している相手に読書のよさを伝えるという活動はふさわしいと考えられる。

ここでは、さらに、学習者がコンピュータや静止画、音声などのマルチメディア表現を使いながら、自分なりの工夫を考えて作品として表現するという点に着目した。表現という点では、図画工作科ともかかわらせながら考えることもでき、芸術教育における豊かな発想や創造的な技能を働かせるという内容が本実践に結びつく。コンピュータを学習活動

に取り入れることは、表現の苦手な児童にとって幅を広げたり、表現が得意な児童にとっては、より充実した表現を行うことも期待される。また、デジタルストーリー作品の制作を通して、読書の内容を深める力という点や、仲間の作品のよさや美しさを感じる力という点においても、本実践を通じた力の育成が期待される。

また、総合的な学習の時間では、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段に慣れ親しみ、適切に活用する学習活動の充実させることが学習内容の一つとして示されている。また、学校図書館を計画的に利用・活用したり、児童の主体的、意欲的な読書活動の充実に関しても焦点が当てられている。本研究における実践では、児童がデジタルストーリーテリングを通して、情報機器を自ら操作するという過程を通して、コンピュータの基本的な操作を楽しみながら習得することをねらいの一つとしている。具体的には、キーボードを用いた文字の入力や、マウスを使ってクリックやダブルクリック、ドラッグを行うこと、また、情報リテラシーや情報機器の良さについて学ぶことでこの学習目標にそった学習を心がけた。以下の表 5-16 に表現に関する評価基準の例を示す。今後は、学習目標や学年に応じた個々の対象に合わせた評価基準の作成と検討が必要である。

表 5-16 表現に関する評価基準の例

表現評価				
目標	児童は、早くから学習活動への目標を設定し、全体を通して維持した。	児童は、やや早くから学習活動への目標を設定し、学習活動のほとんどにおいて維持した。	児童は、学習活動への目標に関しては、 <u>あいまいな部分がある</u> 。	児童にとって、学習活動への目標を見い出すのは難しい。
制作	児童は、相手をよく意識しながら構成している。ストーリーの構成や絵が相手にふさわしいと感じた理由を明確に説明できる。	児童は、相手をやや意識しながら構成している。ストーリーの構成や絵が相手にふさわしいと感じた理由を部分的に説明できる。	児童は、相手をやや意識しながら構成している。ストーリーの構成や絵が相手にふさわしいと感じた理由を説明することを難しい。	児童は、相手を意識した配慮が限られている。
鑑賞	全体を通して、相手の伝えたいことを受け取ろうと積極的に努力している。	ほとんどの場面で、相手の伝えたいことを受け取ろうとしている。	部分的に相手の伝えたいことを受け取ろうとしているが努力を要する。	相手の伝えたいことを受け取ろうとしていない。
アイデア・工夫を実際に表現する	試行錯誤を何度も繰り返し、自分なりの工夫をよく考え、作品に活かそうとよく努力する。	試行錯誤を行い、自分なりの工夫を考え、作品に活かそうと努力する。	自分なりの工夫を <u>考えていた</u> 。	試行錯誤や工夫を重ねようとしていない。
コンピュータによる表現	キーボードによる文字入力、マウスの操作、動画編集、音声録音などの機器の操作に非常に積極的、 <u>ねばり強く</u> 取り組んでいる。	キーボードによる文字入力、マウスの操作、動画編集、音声録音などの機器の操作に <u>やや積極的に</u> 取り組んでいる。	キーボードによる文字入力、マウスの操作、動画編集、音声録音などの機器の操作にとり組んでいる。	キーボードによる文字入力、マウスの操作、動画編集、音声録音などの機器の操作への <u>とり組みが消極的</u> である。

第6章 まとめと今後の課題

6.1 研究のまとめ

デジタルストーリーテリングは、学習者の学習成果の一つである。教育においては、作品などを通して仲間と学習成果を共有し、学び合うことは重要である。デジタルストーリーテリングを取り入れた学習では、作品にこめられる学習者のその時の気持ちやその時の声を大切にし、試行錯誤や工夫を積み重ねながら学習を深めていく過程に着目することができた。また、児童が仲間と協力しながら根気強く試行錯誤や工夫を重ねていくことを大切にしたいと考え実践を行った。また、作品制作の場面で学生や児童とかかわっていくうちに、仲間同士が自主的に学び合っていくことの重要性を強く感じた。一方、実際に授業実践を行ってみると、学習者の立場に寄り添いながら、教員やアシスタントがいかに学習を支援できるかということに関して、学習者の発達段階に合わせた足場かけや学習環境のデザインが重要であることが明らかとなった。特に、児童にとっては、コンピュータの操作に関して困難な部分がいくつか見られたので支援方法を工夫していく必要があると考えられた。また、作品や文章を仲間に観られることに対する抵抗感は、小学4年生という対象の特徴が明らかになり、学習内容に限らず仲間と楽しく学び合うことができる学習環境のデザインにも配慮していく必要性などが示された。

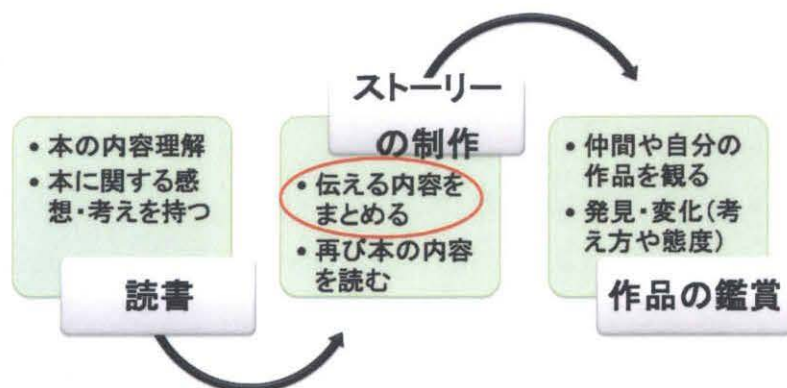


図 6-1 デジタルストーリーテリングにおける学習の流れと活動内容

6.2 今後の課題

本研究では、授業実践を通して小学生用マニュアルやルーブリックの例を作成した。今後は、これらがいかに児童の学習支援として活かすことができるかについて検討していく必要がある。また、今回対象とした大学生と小学4年生だけでなく、今後は、他の発達段階にある学習者を対象に研究を進めていく。そして、本研究で得た効果をもとに授業提案の改善や各発達段階に応じたマニュアルやルーブリックの作成を進めていく。

読書をより深めるためには、本の内容をもとにディスカッションし合うことに繋げたい。そのために、例えば、児童が全デジタルストーリー作品の中より1作品を選び、それを国語の授業において読み話し合うというような学習活動へと繋げることが期待される。そうすることで、国語科で重視されている話す、書く、聴く、読むの4つの力がバランスよく育成される授業が構成される。このように、仲間と読書について刺激し合うデジタルストーリーテリングの活動を基盤とした発展的授業の設計を1年、あるいは小学校6年間の長期的視野を意識しながらデザインしていくことが今後の課題といえる。また、作品を観終わった後に、感謝の気持ちを込めて制作者へ手紙をかくという活動とも組み合わせることが、大学生の実践の中で非常に効果的であった。小学生に対してもこれについて実施することで、自らの表現や考え方を仲間が観てくれていることへの安心、自己肯定感の向上が期待される。

さらに、デジタルストーリーテリングを学習成果物の活用という面から、データベースによる発信と交流へとつなげていくことを計画している。特に読書というテーマは、学習者が比較的交流しやすいテーマであると考えられる。また、デジタルの良さを活かしてデジタルストーリーテリングを発信し、遠隔学習に繋げるという学びの広がりが期待される。moodleのような学習者と学習支援者のための授業支援システムを用いたe-learningの可能性についても検討し、学習者同士がより協働し、仲間と本やデジタルストーリーテリングについての考えや意見を交流し合えるよう充実させていきたい。

謝 辞

本論文を完成するために、三重大学教育学部附属教育実践総合センターの諸先生を始め、多くの方に支えられ、ここに報告させていただきますことを深く感謝申し上げます。

指導教員である須曾野仁志教授には、終始懇切丁寧にご指導をいただき、心より感謝申し上げます。下村勉教授には、事あるごとに細やかなご指導をいただきました。小山内實教授、岡田珠江教授には、折に触れて貴重なご意見をいただきました。事務の大平幸枝さんには日々の研究生生活を支えていただきました。

また、教育学部の各先生方には、修士課程の講義を通して、多大なご教示をいただきました。大学院生・内地留学の皆様、学習支援研究会の皆様には、実践を支えていただいたり、機会あるごとにご意見やご助言をいただきました。厚く御礼申し上げます。

そして、津市立北立誠小学校では、長期に渡り授業にかかわらせていただきましたことを深くお礼申し上げます。ご多忙な中、多くのご指導をいただきました担任の鈴木光子先生、松生絵理先生を始め北立誠小学校の先生方、4年生の児童の皆さんに、深く感謝申し上げます。

また、津市立西ヶ丘小学校では2007年度に授業にかかわらせていただき、貴重な経験をさせていただきました。藤田しおり先生をはじめ、西ヶ丘小学校の先生方、児童の皆さんに深くお礼申し上げます。

さらに、大学院での2年間を見守ってくれた家族にも感謝の意を述べたいと思います。

最後になりましたが、この2年間での研究をさせていただきましたことに心から感謝すると同時に、三重大学大学院での経験を、今後の教育実践の中で生かしたいと深く決意し、謝辞といたします。

2009年2月13日 金曜日

鏡 愛

参考文献・URL

- 1)～3) 須曾野仁志、下村勉、織田揮準、大野恵理「静止画を活用したデジタルストーリーテリングと学習支援」日本教育工学会研究報告集 JSET06-3 より(2006.5. 奈良教育大学)p51-56
- 4)、5) 森敏昭「教育心理学キーワード(2006)」有斐閣双書
- 6)～15) 鯨岡峻「エピソード記述入門―実践と質的研究のために(2005年)」東京大学出版会
- 17) Digital Storytelling and iPods: Content Delivery for the 21st Century K-12 Classroom, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA) 2007
- 18) Multiple Purposes of Digital Stories in ePortfolios, Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (SITE) 2008
- 19) The Impact of Digital Storytelling and of Thinking Styles on Elementary School Students' Creative Thinking, Learning Motivation, and Academic Achievement, Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (SITE) 2008
- 20) The Effects of Digital Storytelling on Sixth Grade Students' Writing and Their Attitudes about Writing, Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (SITE) 2008
- 21) 柴田義松「ヴィゴツキー入門(2006年)」寺子屋新書
久保田賢一「構成主義パラダイムと学習環境デザイン(2000年)」関西大学出版部
文部科学省「小学校学習指導要領(平成11年5月)」
「三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 第28号(2008年)」
文部科学省「子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画(平成20年3月11日)」
文部科学省ホームページ(「子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画」関連資料)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031005/002.htm
文部科学省初等中等教育局「学校図書館の現状に関する調査結果(平成19年4月27日)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/04/07050110.htm
文部科学省スポーツ・青少年局青少年課「子どもの読書活動推進ホームページ」
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/dokusyo/index.htm

付 録

1. デジタルストーリーテリング制作マニュアル
 - ・ 大学生用マニュアル（Windows XP 用、2007 年 6 月制作）
 - ・ 小学生用マニュアル（Windows XP 用、2009 年 1 月制作）
2. 大学生を対象にしたアンケート
 - ・ 授業事前アンケート （2009 年 2 月 9 日実施）
 - ・ 授業事後アンケート （2009 年 2 月 9 日実施）
3. 小学生を対象としたアンケート
 - ・ 授業事前アンケート （2009 年 2 月 9 日実施）
 - ・ 授業事後アンケート その 1 （2009 年 2 月 9 日実施）
 - ・ 授業事後アンケート その 2 （2009 年 2 月 9 日実施）
4. 小学生によるデジタルストーリーテリング作品集（CD）



デジタルストーリーテリング 作品作成マニュアル

(Windows XP ・ 大学生用)



NAME _____



デジタルストーリーテリング作品作成マニュアル（Windows XP・大学生用）

☆☆ 目 次 ☆☆

《 基本編 》

1. デジタルストーリーテリングとは	2
2. 作品制作のための準備	3
3. ソフトを起動させよう♪	4
4. 写真を選んでストーリーを作ろう♪	5
5. 音声を録音して読み込もう♪	6
6. 静止画を読み込もう♪	8
7. 静止画と音声を合わせよう♪	9
8. 作品を保存しよう♪	11

《 応用編 》

1. 画面の切り換え・特殊効果で工夫しよう♪	13
2. タイトルつけて工夫しよう♪	14

《 おまけ 》

・よくある Q&A	15
Q1. 画面上に作業バーが出ていないときはどうするの？	
Q2. 作りかけの作品を保存したいときはどうするの？	

.....

～ メ モ ～

デジタルストーリーテリングとは

デジタルストーリーテリング (Digital Storytelling) は、古くから行われてきたストーリーテリング (読み聞かせ) に基づいた表現方法です。画像や音楽、ナレーション、声をコンピュータで一つの作品にまとめ上げて作品を制作します。作品の中では、作者の経験したことや考えていること、思いなどを表現することができます。

デジタルストーリーテリング作品の多くは、**2～4 分のデジタルビデオクリップ**です。作者は、自分自身の声を録音し、幾枚かに選択した静止画と共に、気持ちや雰囲気表現するためにお気に入りの BGM を加えることも出来ます。

日本には、古くから「**紙芝居**」という文化がありますが、デジタルストーリーテリングは、語り手が静止画を用いながら物語を語るという点で紙芝居に似ていることから、「**電子紙芝居**」と表現させることもあります。



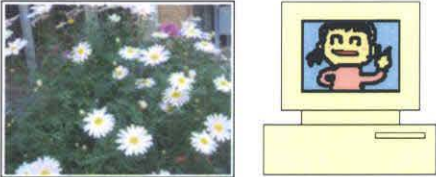




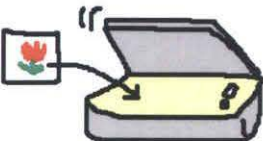



<参考ウェブサイト>

・ Dr. Helen Barrett's electronic portfolios : <http://electronicportfolios.com/>

.....

～ メ モ ～

作品を制作のための準備

準備する物	準備する環境
<ul style="list-style-type: none"> ■ 静止画（手書きやパソコンで描いた絵、現像した写真やデジタルカメラのデータなど）  ■ 音声・音楽  ■ ストーリー（シナリオ）  ■ コンピュータ（Windows XP を使います。）  ■ マイク  ■ スキャナ（手書きの絵や現像された写真を使いたい場合）  	<ul style="list-style-type: none"> ■ コンピュータが使用出来る <ul style="list-style-type: none"> ・電気が使用できる ・学習者の人数に合う台数がある など  ■ 画像編集ソフト「ムービーメーカー」がコンピュータにインストールされている  ■ 音声録音できる騒音の少ない環境  <div data-bbox="817 1473 1380 1926" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 20px;"> <p style="text-align: center;">～メモ～</p> </div>

ソフトを起動させよう♪

★ここでの準備物・・・コンピューター

① コンピューターの電源を入れ、準備を整える

② 「ムービーメーカー」を立ち上げる

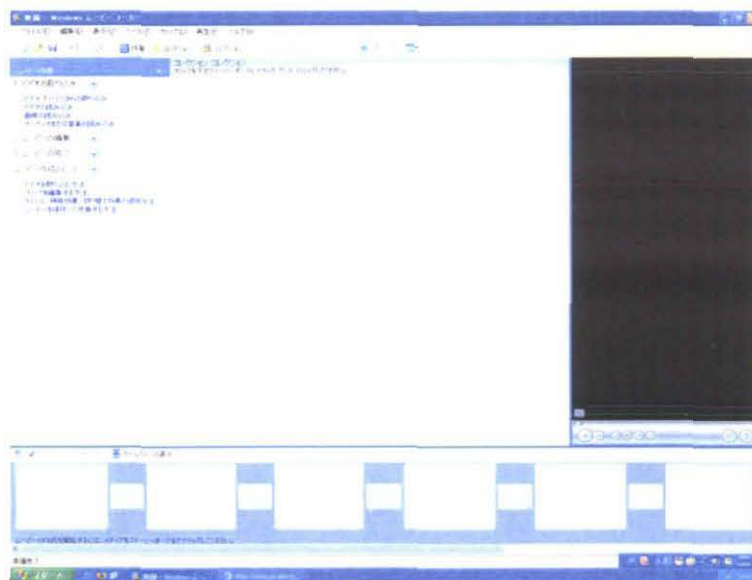
(方法1) ムービーメーカーのショートカットアイコンをクリックする



(方法2) スタートメニューから、ムービーメーカーを探してクリックする



③ この画面が出てくる



～ メ モ ～

写真を選んでストーリーを作ろう♪

★ここでの準備物・・・書き込み用シナリオプリント、使いたい静止画、筆記用具

① 写真を選ぶ

テーマにそったデジタルストーリーテリングの作品を作るために、写真や絵を約8枚選んで、物語になるよう順番に並べる。

＊ 写真は、現像してある写真でも、デジタルカメラで撮影した写真でも使えます。絵についても、手書きのものとパソコンで描いたもの両方が使えます。

【早くできた人へ】友達同士で、順番にならべた写真の説明をし合ってみましょう。

② ナレーション用の文章を書く

「書き込み式のシナリオプリント」に、写真のイメージ図と、その写真の説明の文章を書いてみる。

.....
～ メ モ ～

音声を録音して読み込もう♪

★ここでの準備物・・・マイク（コンピューター用）、コンピューター、書き込み式シナリオプリント

① コンピューター本体にあるマイクのマークが付いた穴に、マイクを差し込む

② 録音するマイクの音量を確認する

1. 画面右下にある、をクリックし、「ボリュームコントロール」を開く

2. **オプション(O)**の**プロパティ(P)**を開く

3. **音量の調整** で **録音(R)** にチェックを入れる

4. 以下の画面が出たら、「Microphone」の音量を調整する

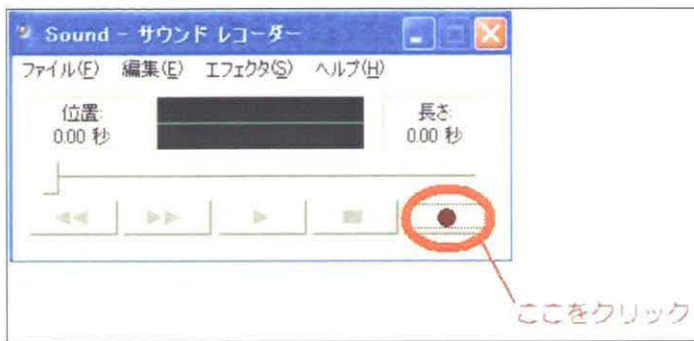


③ ナレーションを録音する

1. サウンドレコーダーを立ち上げる



2. 練習する



サウンドレコーダーの録音ボタン（赤い丸）をクリックし、練習や音量などの確認をする。

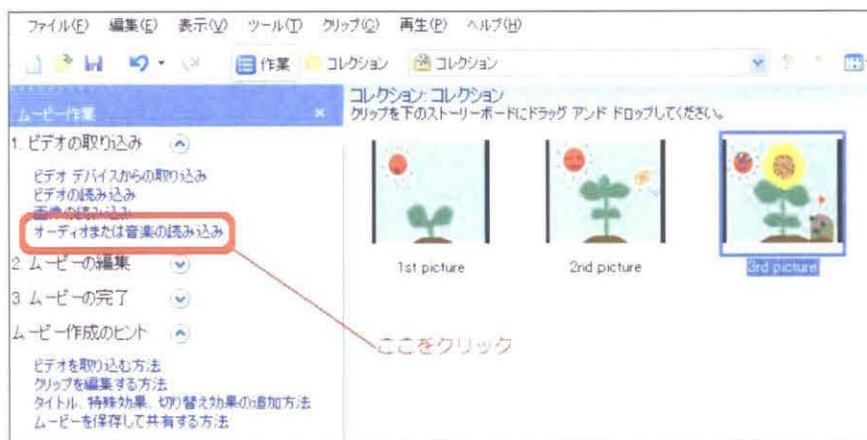
3. 写真1～4枚分のナレーションを録音する（最大60秒まで録音出来る）

4. **ファイル(E)** より **名前を付けて保存(A)...** を選び、保存する

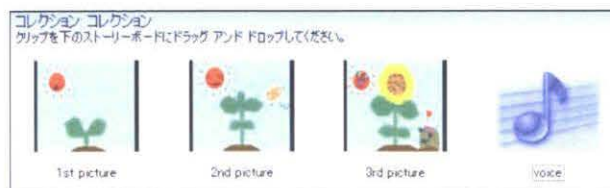
5. 同様に、写真5～8枚分のナレーションを録音して、保存する

④ 音声を読み込む

1. ムービー作業から、「オーディオまたは音楽の読み込み」をクリックする



2. 読み込みたい音声のファイル名を「Ctrl キー」を押しながらクリックし読み込むと、コレクションの中に、読み込んだ音声が増加される。



* 友達がナレーションを録音している間は、自分のナレーションを静かな声で練習しておこう♪

静止画を取り込もう♪

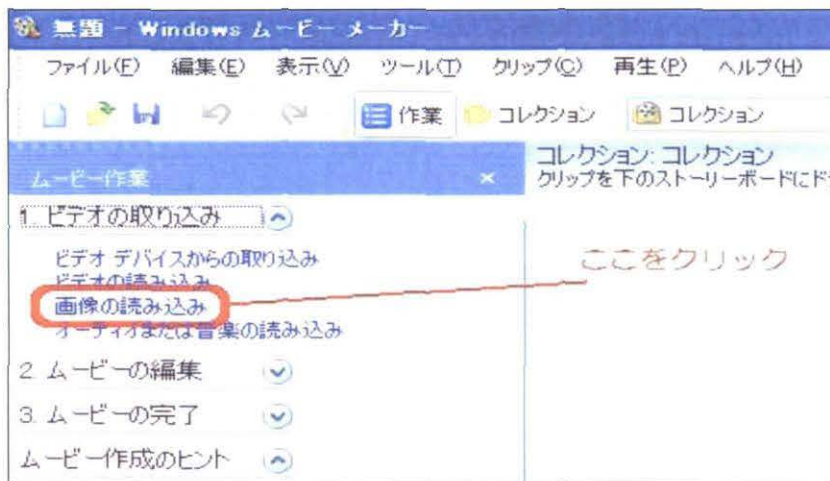
★ここでの準備物・・・使いたい静止画、書き込み式シナリオプリント、スキャナ（手書きの絵や現像された写真を使用する場合）

① デジタルカメラで撮った写真やペイントで描いた絵を、あらかじめパソコンなどに保存しておく。

＊ファイルの名前は、「1、2・・・」と番号をつけると分かりやすい。

＊現像した写真や、紙に描いた絵を使いたい場合は、スキャナで静止画を取り込み、保存する場所を決め、保存する。

② 「ムービー作業」メニューから画像の読み込みをクリック

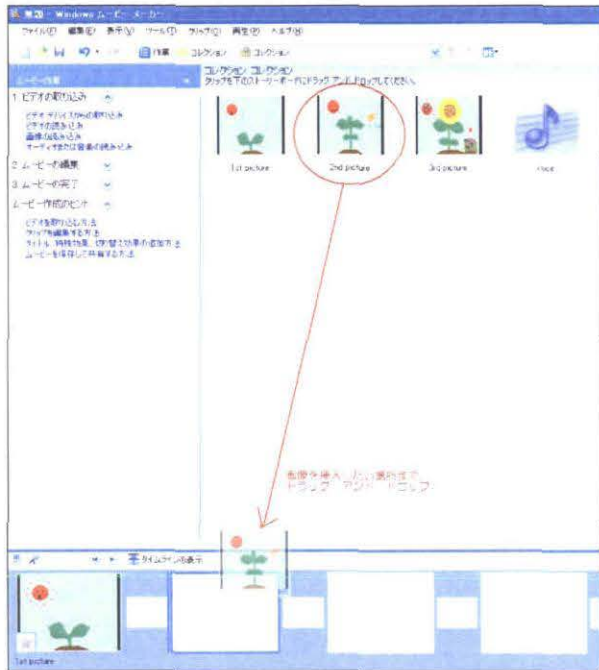



③ 読み込みたい静止画のファイル名を「Ctrlキー」を押しながらクリックし、読み込むとコレクションの中に、読み込んだ音声追加される。

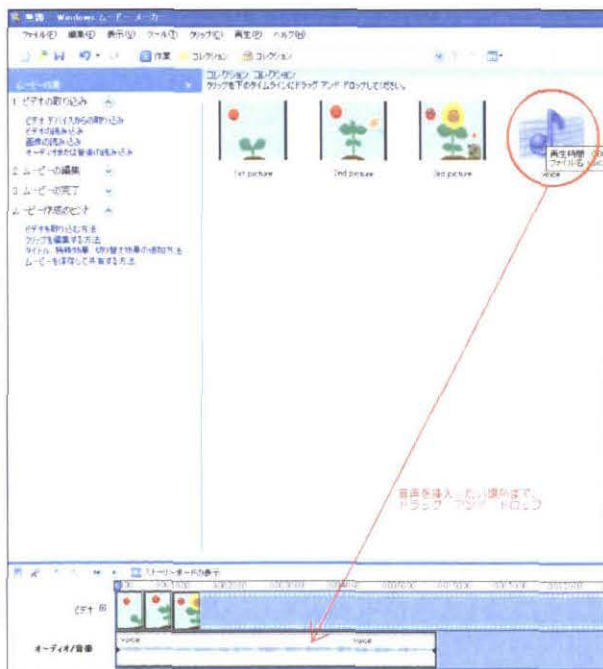


静止画と音声を合わせよう♪

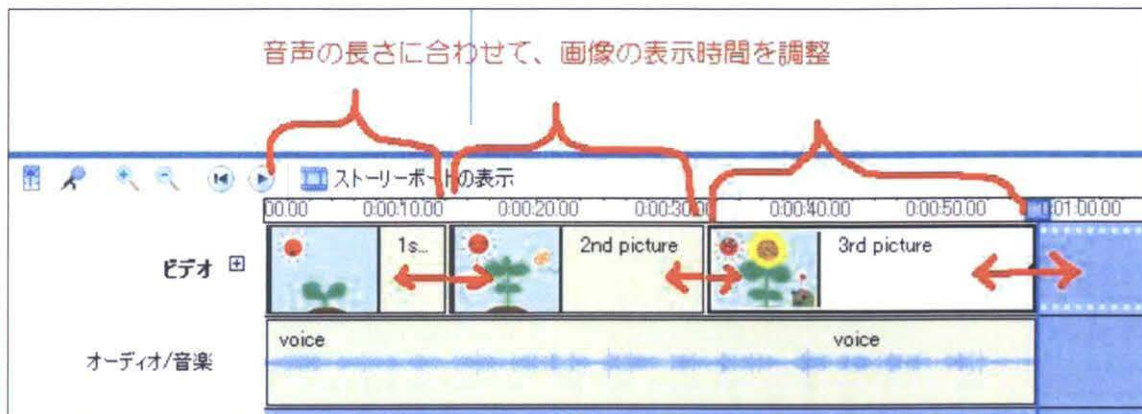
- ① コレクションにある静止画を、画面下部の枠へ移動する



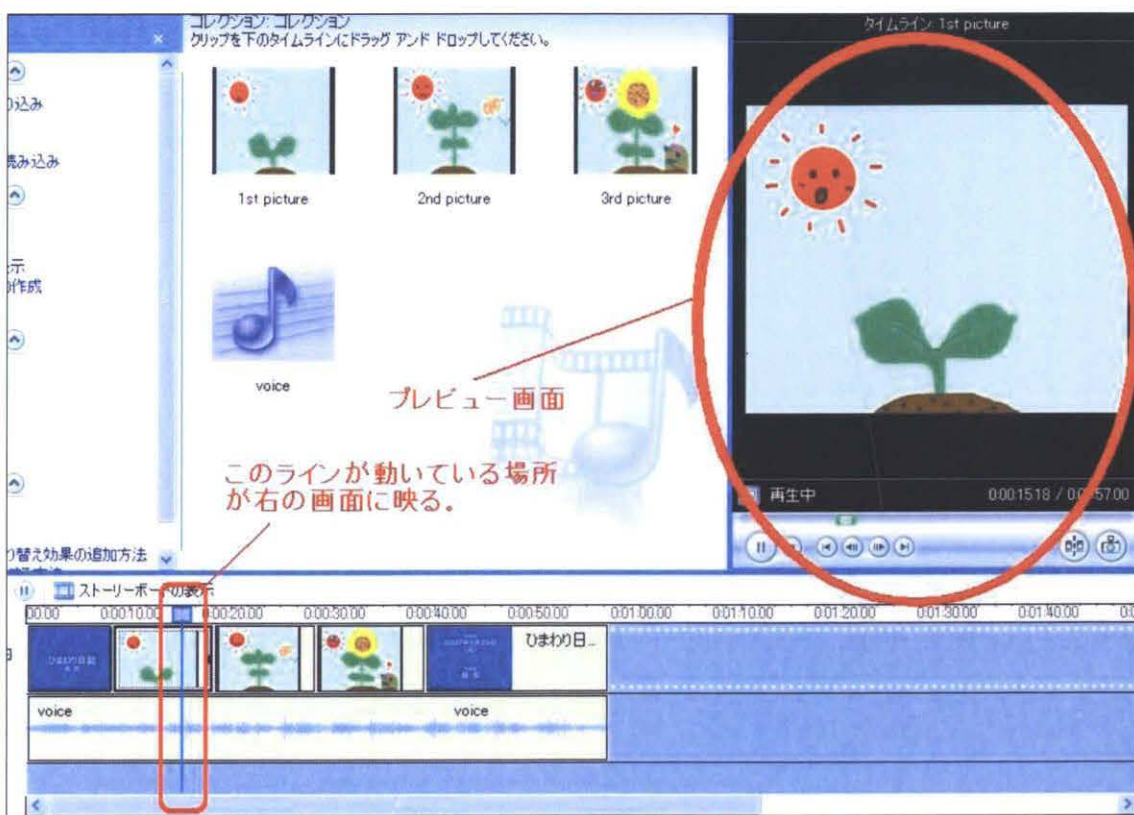
- ②  タイムラインの表示 をクリックし、音声が入っていない場合（サウンドレコーダーで音声を録音した場合）は、コレクションにある音声を枠へ移動する



③ 画像と画像の境目を動かし、画像の表示時間を音声の長さ合わせる



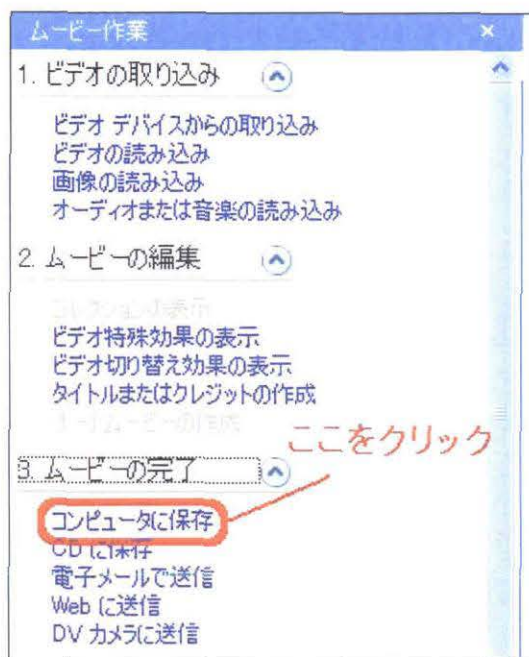
*何度かプレビューを繰り返しながらバランスを調整していく



～ × モ ～

作品を保存しよう♪

- ① 「ムービー作業」メニューの中の、「コンピュータに保存」をクリック



- ② 保存の画面の手順にそってムービーを保存する



③ 作品の保存が完了したら、ムービーを再生して保存されているか確認する



～ メ モ ～

画面切り替え効果・特殊効果で工夫しよう♪

★ここでの準備物・・・コンピューター

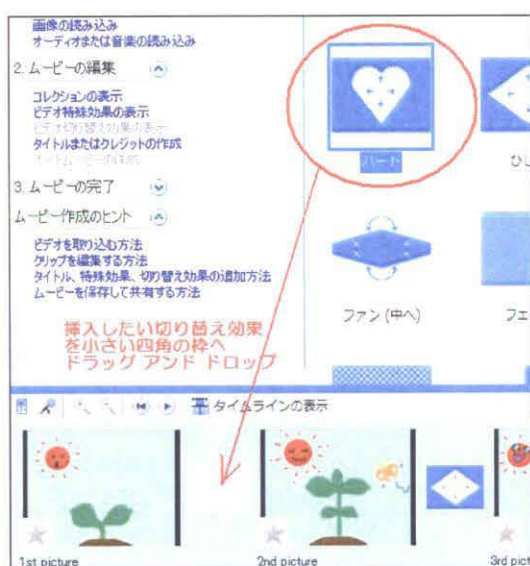
① 作業バーより、「ビデオ切り替え効果の表示」を選ぶ

2. ムービーの編集

コレクションの表示
ビデオ特殊効果の表示
ビデオ切り替え効果の表示
タイトルまたはクレジットの作成
オートムービーの作成

ここをクリック

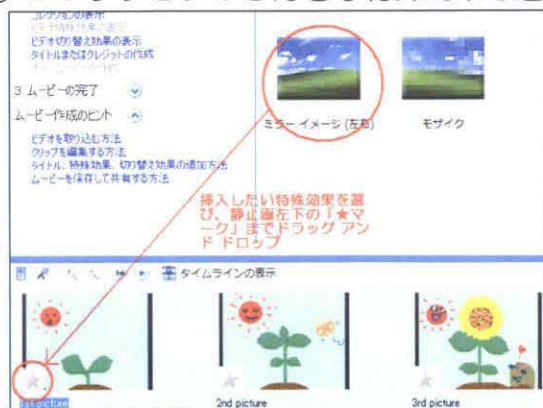
② コレクションから好きな切り替え効果を選び、ストーリーボード内の枠へ移動させる



*プレビュー画面を見ながら気に入ったものを選ぼう

③ 同様に、作業バーより **ビデオ特殊効果の表示** を選ぶ

④ コレクションから好きな特殊効果を選び、ストーリーボード内の枠へ移動させる



*プレビュー画面を見ながら気に入ったものを選ぼう

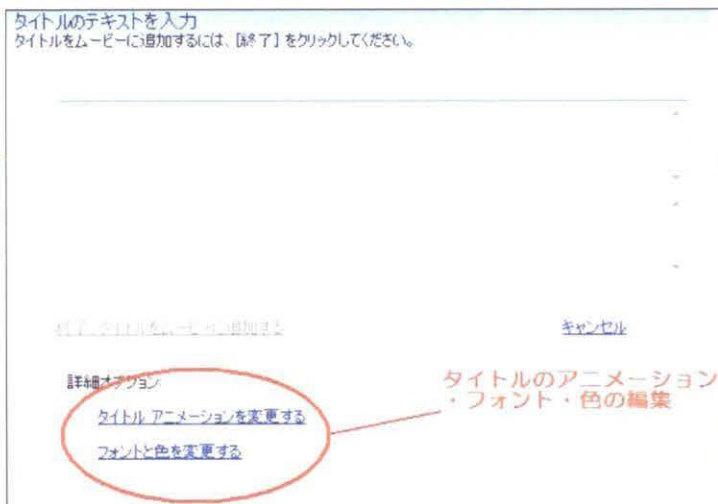
タイトルを入れて工夫しよう♪

★ここでの準備物・・・コンピューター

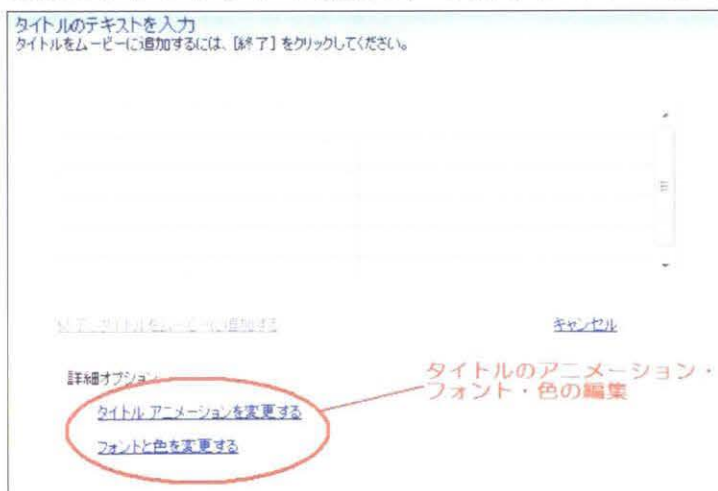
- ① 作業バーの中から、「タイトルまたはクレジットの作成」をクリック



- ② 以下の画面に従いタイトルを編集し「終了、タイトルをムービーに追加」より保存する



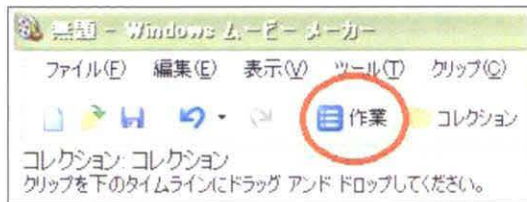
- ③ 同様に、クレジットの編集し、「終了、タイトルをムービーに追加」より保存する



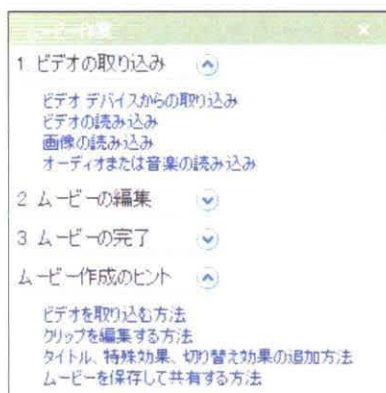
よくあるQ&A！

Q1. 画面上に作業バーが出ていないときはどうするの？

- ① 画面上部にある「作業」のアイコンをクリックする

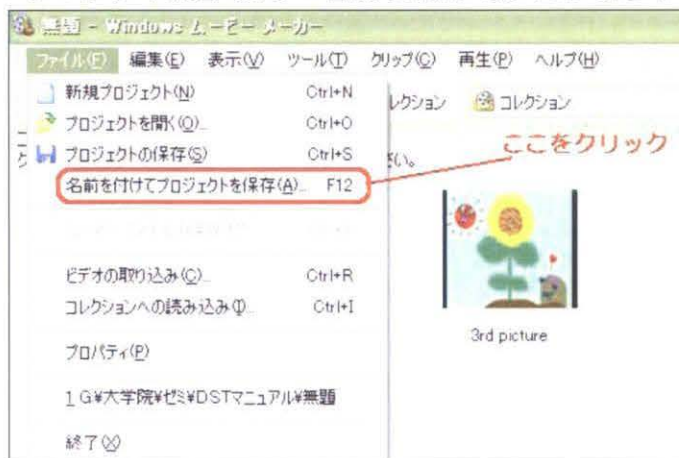


- ② 「ムービー作業」という以下のようなバーが出てくる



Q2. 作りかけの作品を保存したいときはどうするの？

⇒「ファイル」より「名前を付けてプロジェクトの保存」を選び、保存する



【注意！！】 読み込んだ静止画・音声のファイルは、読み込んだ元の場所から削除したり読み込んだ場所から移動してはいけません。（ファイルを削除または移動すると、次回作成時に表示不可となるので気をつけよう！）



デジタルストーリーテリング 作品作成マニュアル

(windows xp ・ 小学4年生用)



年 組 番

NAME



デジタルストーリーテリング作品作成マニュアル(Windows XP・小学生用)

☆☆ 目 次 ☆☆

《 き本へん 》

1. デジタルストーリーテリングとは	2
2. 作品制作のための準備	3
3. ソフトを起動させよう♪	4
4. 写真を選んでストーリーを作ろう♪	5
5. 絵や写真を読み込もう♪	6
6. 音声を録音して読みこもう♪	7
7. 画面の切りかえ・特しゅ効果で工夫しよう♪	9
8. 静止画と音声を合わせよう♪	10
9. 作品を保存しよう♪	11

《 応用へん 》

・ タイトルつけて工夫しよう♪	14
-----------------	----

《 おまけ》

・ よくある Q&A	15
Q1. 画面上に作業バーが出ていないときはどうするの？	
Q2. 作りかけの作品を保存したいときはどうするの？	
Q3. 絵や写真、音声のデータが下の図のように「×(赤いバツ印)」 になってしまうときはどうしたらいいの？	
・ 工夫のヒント ～ストーリー作りで困ったら見るページ～	16
・ ナレーションの例	17
・ シナリオのプリント	18

デジタルストーリーテリングとは

日本には、古くから「紙芝居」という文化があります。みなさんは、物語を聞いたり書いたりするのは好きですか？ デジタルストーリーテリングは、コンピューターを使って作ったり、観て楽しむことのできる『電子紙しはい』です。言いかえると、みなさんが作る世界で一つの短い映画です。






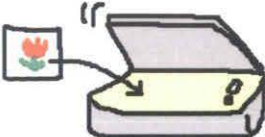



デジタルストーリーテリング作品には、みなさんのかいた絵やカメラでとった写真を使います。そして、その上に音楽やみなさんの声をくわえ、コンピューターで一つの作品にまとめます。作品の長さは、約1分で、みなさんは、その中でこれまでに経験したことや考えていること、思いなどを自由に表現することができます。



.....

～ メ モ ～

作品を制作のための準備

準備する物	準備する環境
<p>■ 絵や写真（手がきやパソコンでかいた絵、げんそうした写真やデジタルカメラのデータ など）</p>  <p>■ 音声・音楽</p>  <p>■ ストーリー（シナリオ）</p>  <p>■ コンピュータ（Windows XP）</p>  <p>■ マイク</p>  <p>■ スキャナ（手がきの絵やげんそうされた写真を使いたい場合のみ）</p> 	<p>■ コンピュータが使用できる環境</p> <ul style="list-style-type: none"> ・電気が使用できる ・クラスの数に合うコンピューターの台数がある など  <p>■ 画像編集ソフト「Windowsムービーメーカー」がコンピュータに入っていること</p>  <p>■ 音声録音できるような音の少ない環境</p>  <div data-bbox="807 1480 1369 1935" style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>～メモ～</p> </div>

ソフトを起動させよう♪

★ここでの準備物・・・コンピューター

① コンピューターの電げんを入れよう。

② 「Windows ムービーメーカー」を立ち上げよう。

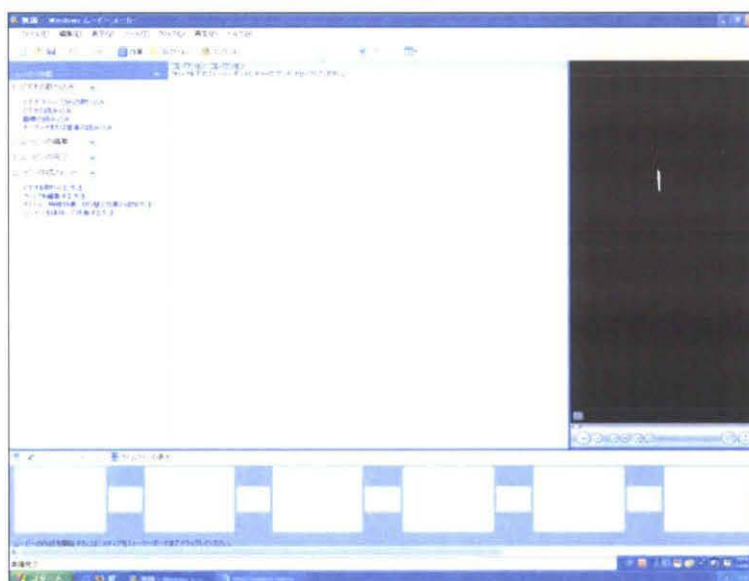
(方法1) デスクトップ上にこのマークがあれば、それをクリック



(方法2) 左下の「スタート」ボタンをクリック ⇒ 「ムービーメーカー」ボタンをクリック



③ この画面が出てくるよ!



.....

～メモ～

絵や写真を選んでストーリーを作ろう♪

★ここでの準備物…シナリオのプリント、使いたい絵や写真、筆記用具、絵をかく道具

① 絵や写真を選ぼう。

作品で使いたい絵や写真を4～8枚くらい用意しよう。

絵は、はっきりと色をぬるとよい作品になるよ！

次に、絵や写真を順番に並べて、あなたの物語をイメージしよう。

＊ 手がきの絵も、パソコンでかいた絵も両方使えるよ。

＊ げんぞうした写真も、デジタルカメラやけい帯電話のカメラ機のものでとった写真も両方使えるよ。

② 文章を書こう。(P18,19を参照)

シナリオをかくプリントに、絵や写真のイメージ☒と、それらを説明する文章を書いてみよう。

アドバイス♪

①と②は、どちらを先にしてもいいよ。

絵や写真を先に用意してから文章を考えたい人は、① ⇒ ②、

文章を先に考えてから絵や写真を用意したい人は、② ⇒ ①

という順番で作業を進めよう。

【早くできた人へ】

★ 友達に、順番にならべた写真の説明をしてみよう。

★ シナリオの文章を読み返して、間違いや分かりにくい文章がないかたしかめよう。

★ 友達に、シナリオの文章を読んでもらい、アドバイスをもらおう。

★ シナリオの文章を音読する練習をしよう。

.....

～ メ モ ～

絵や写真を読みこもう♪

★ここでの準備物…絵や写真のデータ、シナリオのプリント、スキャナ(手がきの絵やげんごうされた写真を使用する場合)

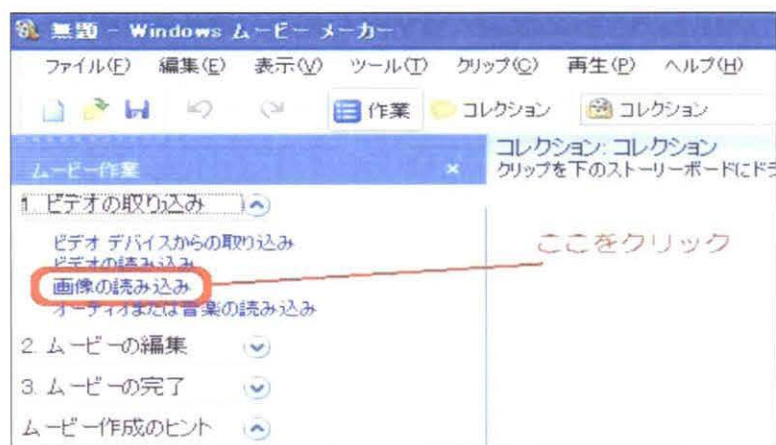
① 先生や大人の人に、絵や写真をコンピューターの中に保存してもらおう。

先生方へ

*ファイルの名前は、「kagami1」、「kagami2」…のように「名前+番号」にすると分かりやすいです。

*げんごうした写真や、紙にかいた絵を使う場合は、スキャナで取りこみ、保存する場所を決め、保存してください。

② 「ムービー作業」メニューから[画像の読み込み]ボタンをクリックしよう。



③ 読みこみたい絵や写真のファイル名を **Ctrl** を押しながら1つずつクリックし、

[読み込み]ボタンをクリックしよう。(下の図のようになるよ!)




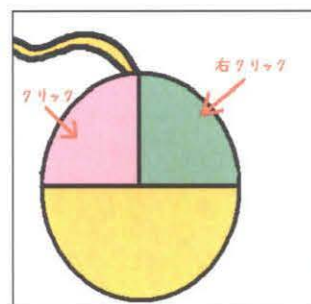
音声を録音して読みこもう♪

★ここでの準備物…マイク、コンピューター、シナリオのプリント

① コンピューターのマイクをさしこむ穴を探して、マイクを差しこもう。

② マイクの音量を確認しよう。

1. 画面右下にある、 を右クリックしよう。(下のマウスの図を参照)
2. [ボリュームコントロール]ボタンをクリックしよう。
3. **オプション(O)** をクリックし、**プロパティ(P)** をクリックしよう。
4. **音量の調整** をクリックし、**録音(R)** をクリックしてチェックを入れよう。
5. 下のような画面が出たら、「Microphone」の音量を調整しよう。
(つまみを真ん中～やや上の位置に動かそう。)

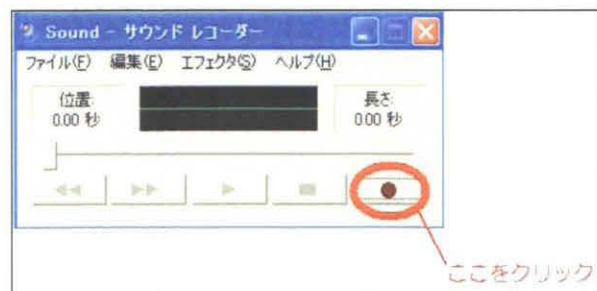



③ シナリオの文章を音読して録音しよう。

1. 「サウンドレコーダー」を立ち上げよう。(下の順番にボタンをクリックしよう。)



2. 音声を録音する練習をしよう。



*  をクリックで録音、

 をクリックでさい生できるよ。

*録音の練習をしてみよう！
音が聞こえるかもかくにんしてね。

3. 一枚目の絵や写真の文章を音読し、録音してみよう。(最大60秒まで録音できるよ。)

4. **ファイル(E)** より **名前を付けて保存(A)** をクリックし、保存しよう。

やり直すときは、ファイル(E)** から、**[新規作成]**ボタンをクリックして、保存をしない。*

5. 同様に、残りの絵、写真の文章を音読し録音、保存をしよう。

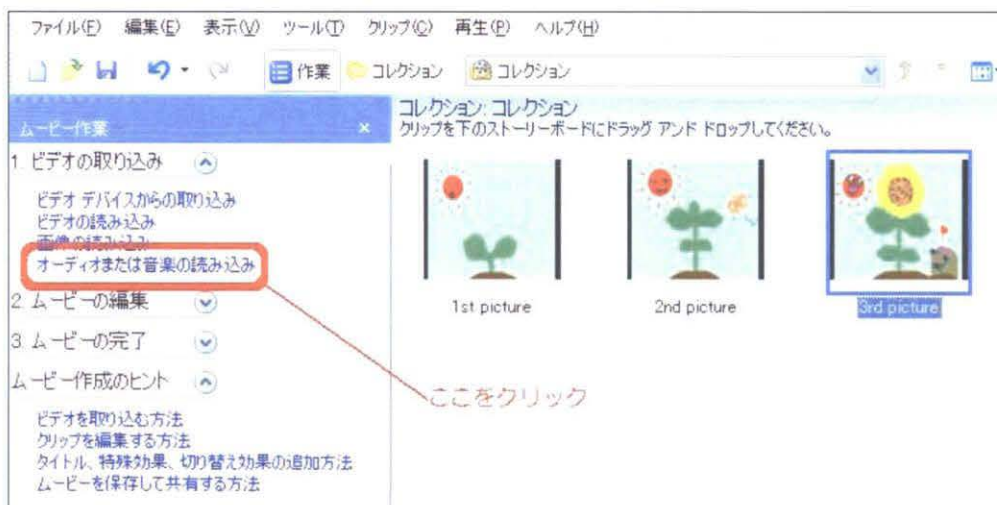
アドバイス♪

*録音するときは、マイクと口を手の平2つ分くらいはなすとよいよ!

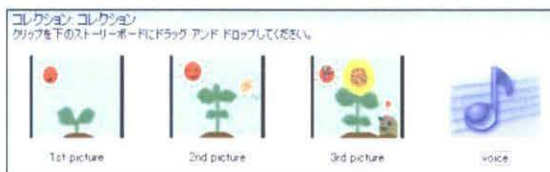
*文章を読むときは、ややゆっくり目にはっきりと話してみてね!

④ 音声を読みこもう。

1. 「ムービー作業」から、**[オーディオまたは音楽の読み込み]**をクリックしよう。



2. 音声のファイル名を「Ctrlキー」を押しながら1つずつクリックする



**友達がナレーションを録音している間は、
自分 のナレーションを静かな声で練習
しておこう♪*

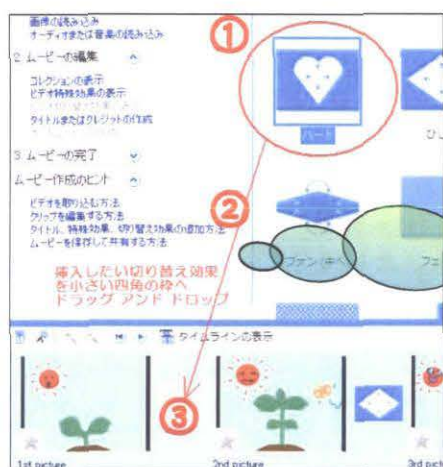
画面切りかえこう果・特しゅこう果で工夫しよう♪

★ここでの準備物・・・コンピューター

- ① 「作業バー」より、[ビデオ切り替え効果の表示]ボタンをクリックしよう。



- ② コレクションから好きな切りかえこう果を選び、絵と絵の間の小さな四角いわくへ動かそう。



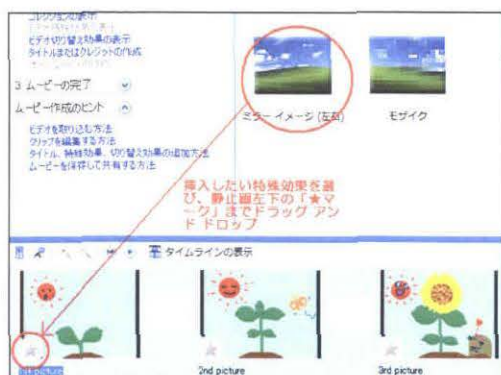
図の上で一度クリックしよう(①)。しかし、そのとき、クリックしたまま、指をマウスからはなさずにマウスを下のわくまで動かそう(②)。わくの中に来たら指をはなそう(③)。これは、「ドラッグ・アンド・ドロップ(つかむんで落とす)」というわざである。

*ためしにさい生しながら、気に入ったものを選ぼう!

* 形を変こうしたい場合は、新しい切りかえこう果の形をわくに持ってきて、上に重ねよう!

- ③ 同じ様に、「作業バー」より [ビデオ特殊効果の表示] を選ぼう。

- ④ コレクションから好きな特しゅこう果を選び、ストーリーボード内のわくへドラッグ・アンド・ドロップしよう。



*ためしにさい生しながら、気に入ったものを選ぼう。

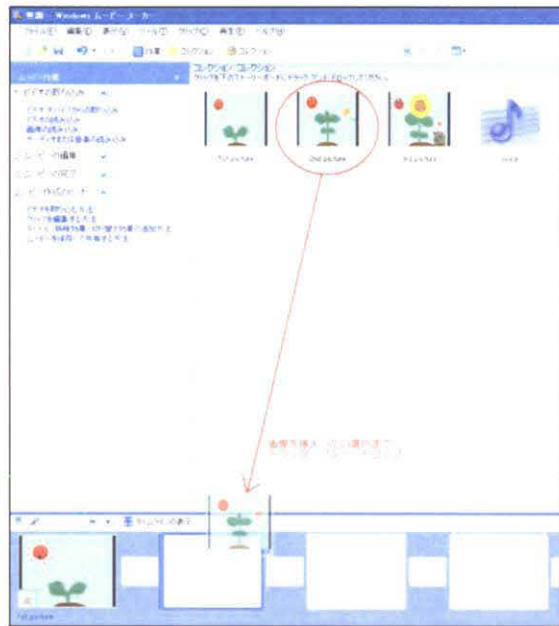
*特しゅこう果を変こうしたい場合は、

★を右クリックして、[削除]をクリックしよう。

絵や写真と声を1つに合わせよう♪

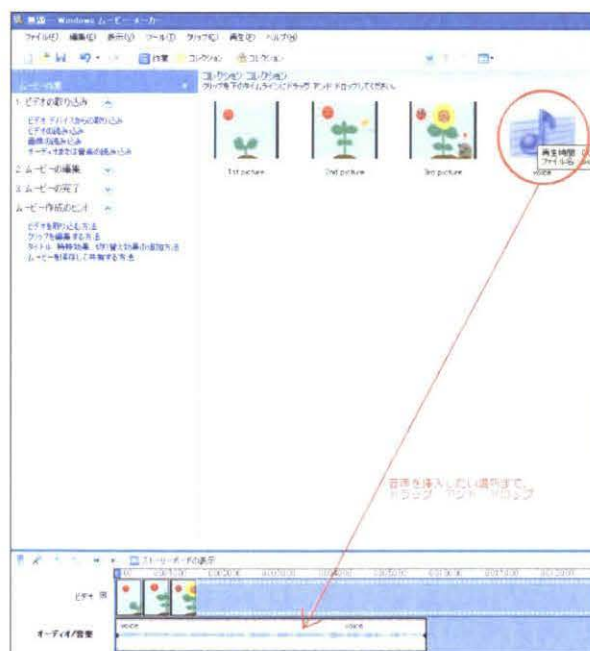
★ここでの準備物…コンピューター

- ① コレクションにある絵や写真を、画面の下のわくの中へドラッグ・アンド・ドロップ (p9 参照) しよう。

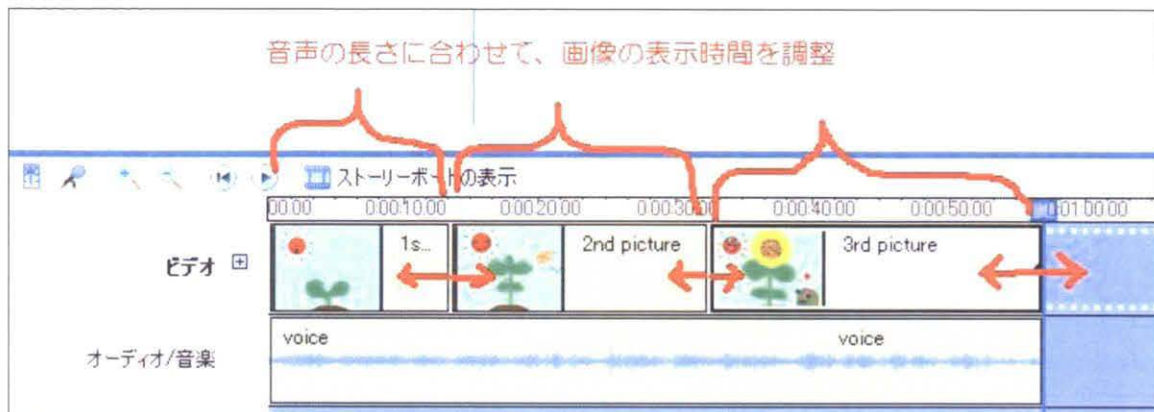


*四角のわくがこのようなならんでいない画面の場合、**[ストーリーボードの表示]**ボタンをクリックする

- ② **タイムラインの表示** をクリックし、音ぶマーク (音声) を「オーディオ/音楽」のわくにドラッグ・アンド・ドロップしよう。



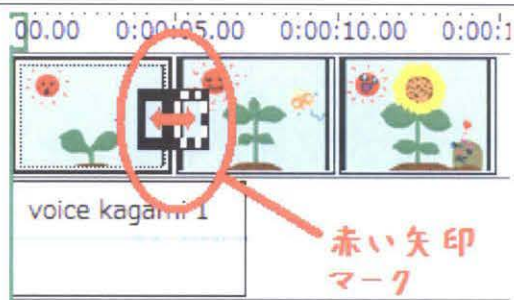
③ 絵と絵のさかい目を動かし、絵や写真の長さを音声の長さに合わせよう。



ワンポイント アドバイス♪

★良い例

矢印マークのときに絵を動かしてね!
このとき、絵の長さが変わり、成功!!

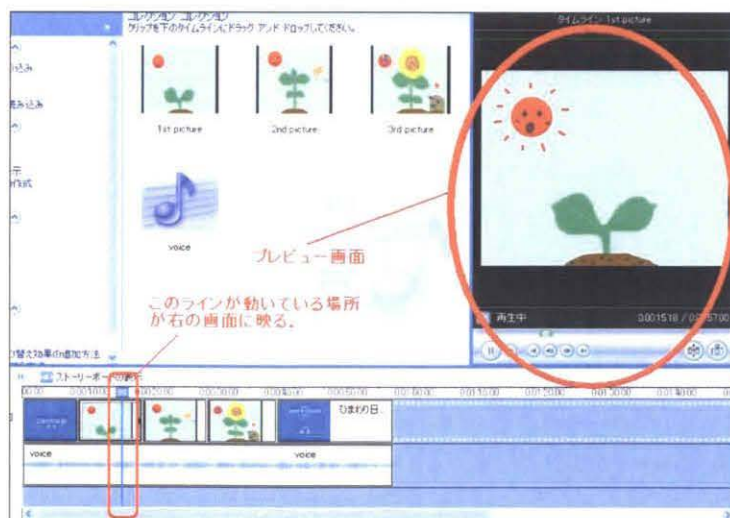


★悪い例

手のマークのときに絵を動かすと・・・、
[切り替え効果]が消えてしまうの。



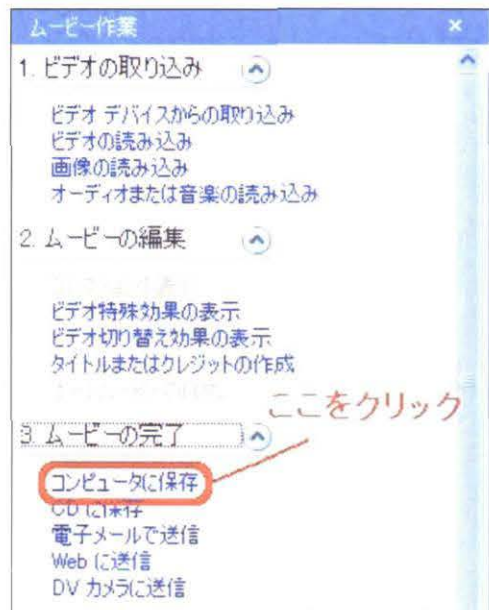
* ためにさい生をくり返ししながらバランスを調整しよう!



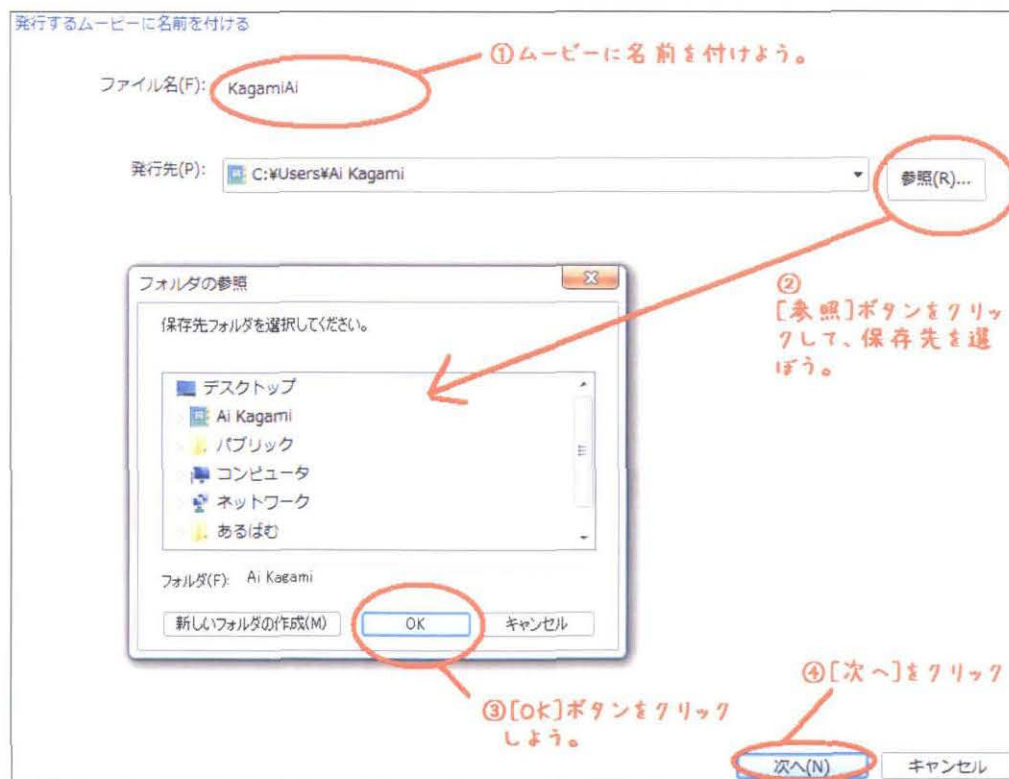
作品を保存しよう♪

★ここでの準備物・・・コンピューター

- ① 「ムービー作業」の中の、[コンピューターに保存]ボタンをクリックしよう。



- ② ムービーに名前をつけ、保存する場所を[参照]の中から選び、保存しよう。





- ③ 作品の保存が終わったら、ムービーを再生して保存されているかをかくにんしよう。



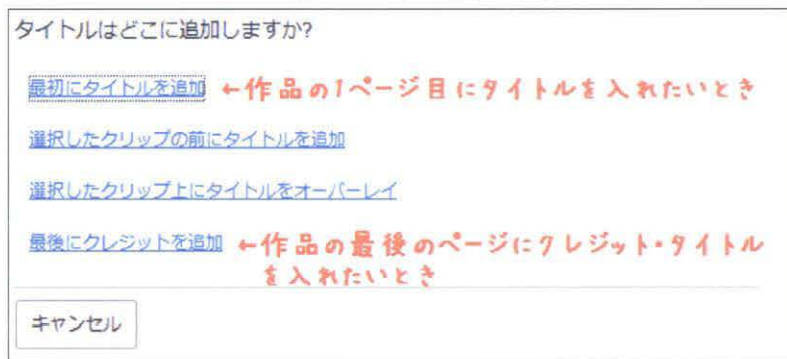
タイトルを入れて工夫しよう♪

★ここでの準備物・・・コンピューター

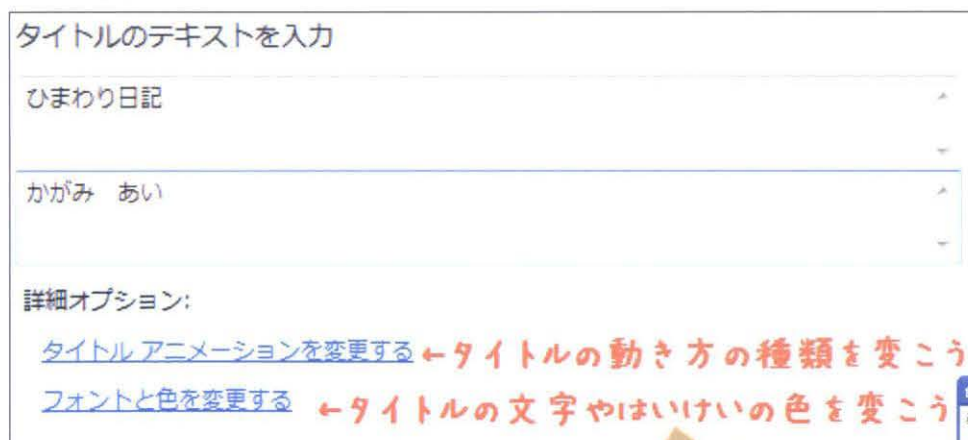
① 「作業バー」の中から、[タイトルまたはクレジットの作成]ボタンをクリックしよう。



② 作品のどこにタイトルを入れたいか決めて、下の図のボタンをクリックしよう。



③ 下のような画面でタイトルをへん集し、[終了、タイトルをムービーに追加]ボタンをクリックして保存しよう。





エ夫のヒント

～ストーリー作りで困ったら見るページ～



★どんな「内容」にするか困っている人へ

- ・本の名前
- ・おもしろいところ
- ・印象にのこったところ
- ・どこであたまをつかうか
- ・どこにおいてある本か
- ・本の内容(おもしろい、感動、悲しい)
- ・本を読んだ感想
- ・なぜこの本にしたか
- ・おもしろいページ
- ・本の気になるところを少し紹介

★友達と力を合わせるからできる工夫

- ・どんな感じの本が好きか聞いてみる
- ・この本を読んだことがあるか聞いてみる。読んだことがなかったらすすめてみる
- ・相手が知りたいと言ったら「これおもしろいから読んでみて。」と言う

★どんな「表現」をするか困っている人へ

- ・「おもしろいからよんでみて!!」、「この本たのしいから、読んでみる?」、「この本みんな借りたいって言っていつもこの本がないからよんでみてよ。」などと言う
- ・本を見せながらしょうかいして、朝どくの時、読ませてあげる
- ・はじめからページをとばしつつ本の内容を話す
- ・みんなに伝わるように
- ・大きな声ではっきりと本をみせながら
- ・わかるように
- ・『この本よかったよ』にかく
- ・友達が楽しそうだなと思い本を読んでもくれるように伝える

★先生からのていあん

- ・本が置いてある場所を教えてね。
- ・本との出会いを教えてほしいな。
- ・本の続きや新しく調べたことなど、本の内容をはってんさせた内容もいいね。

シナリオが書けたら、全体を読み返そう。
次に、早くできた友達に聞いてもらい、アドバイスをもらおう!!
それから音読の練習をしよう!

ナレーションの例



①『江戸川乱歩シリーズ』のしょうかい

私が好きな本は「江戸川乱歩」シリーズです。ちょっと長いけど、読み始めると、どんどん進みます。おもしろくてすっごくおもしろくて読みおわるとすっきりします。ぜひ見てください。

②『これってやつこいなのかしら』のしょうかい

わたしのしょうかいしたい本は、『これってやつこいなのかしら』です。なぜわたしがしょうかいしたかという主人公の女の子が好きな男の子をおいかけていたからとてもおもしろかったからです。だからみんなにしょうかいしたいと思いました。ぜひ読んでみてください。

③いろいろな本のしょうかいに使えるナレーションの例

ぼくのしょうかいしたい本は〇〇です。この本の内ようは□□で△△のようなことがおこります。〇〇はすっごくおもしろいので読んでみて下さい。

④『黒魔女さんが通る!!』のしょうかい(1)

私は、この「黒魔女さんが通る!!」という本が好きです。この本は、絵がよくて、じゅもんや魔法がのっていておもしろいです。

⑤『黒魔女さんが通る!!』のしょうかい(2)

なあなあ、これもう読んだ?すっごいおもしろい!あんな、「」以外のところも全部主人公の言葉になってんの。すっごいおもしろいから、一回読んでみて!

⑥『若おかみは小学生』のしょうかい(1)

この本は、ユーレイが出てくるんだよ。あと、小6の女の子が若おかみになる(なっていく)話だから、修行の様子が分かるよ。ユーレイは、出てきたり、きえたり…とにかくおもしろいよ!!

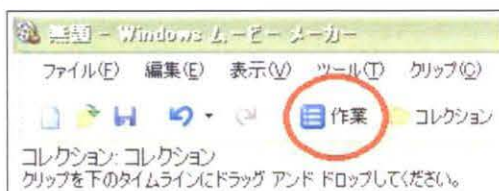
⑦『若おかみは小学生』のしょうかい(2)

わたしは若おかみは小学生という本を読んで同じ小学生で私ができないような事をしているのでぜひ一度よんで下さい。

よくあるQ&A!

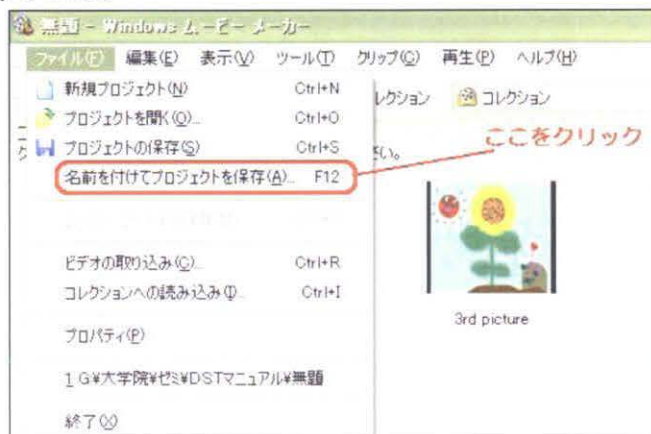
Q1. 画面に「作業バー」が出ていないときはどうするの?

→ 画面上部にある[作業]ボタンをクリックしよう!



Q2. 作りかけの作品を保存したいときはどうするの?

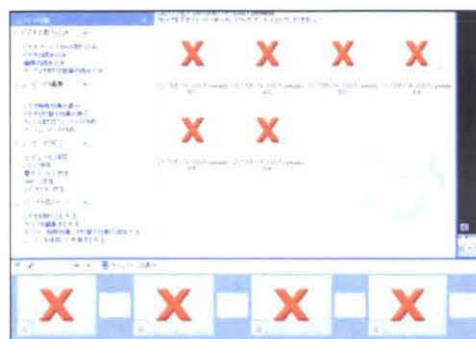
→ 左上の[ファイル]ボタンより、
[名前を付けてプロジェクトの保存]ボタ
ンを選びクリックし、保存しよう!



【注意!!!】

- 一、絵や写真、音声のファイルは、読みこんだ元の場所から消したり、動かしたりしてはいけません。(次に作品のつづきを作るとき、表示できないことが起こります!)
- 一、数回にわたって作品作りをする場合、前回と同じコンピューターのせきにすわり作業をしてください。

Q3. 絵や写真、音声のデータが下の図のように「X(赤いバツ印)」になってしまうときはどうしたらいいの?



- ① 「windows ムービーメーカー」を[X]ボタンでとじよう。
- ② 「windows ムービーメーカー」を立ち上げよう。
- ③ [ファイル]ボタンをクリックし、[新規作成]をクリックしよう。
- ④ ここから、もう一度、作り始めよう!

日づけ: 年 月 日

デジタルストーリーテリング♪

年 組 番 名前

デジタルストーリーテリングとは、コンピューターを使って絵や写真をならべ、ナレーションを自分の声でふきこんで作る世界で1つの映画です。「絵や写真の説明」のわく内には、簡単なイラスト(スケッチ)や文章をかきましょう。そして、それぞれの絵や写真に合わせた物語を「ナレーション」のわくに書きましょう。

作品の題名『

』

	絵や写真の説明	ナレーション
①		① <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
②		② <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

③		<div data-bbox="896 142 2022 236">③</div> <div data-bbox="896 236 2022 555"><hr/><hr/><hr/></div>
④		<div data-bbox="896 555 2022 649">④</div> <div data-bbox="896 649 2022 968"><hr/><hr/><hr/></div>
⑤		<div data-bbox="896 968 2022 1062">⑤</div> <div data-bbox="896 1062 2022 1390"><hr/><hr/><hr/></div>



コース () 学年 () 名前 ()

ここでの読書活動とは、学習者が読書をするを含め、読書感想文のように読書を基にして行われる学習活動のことです。いかに読書活動の中でデジタルストーリーテリングが活用できるかについて検討するために、あなたの読書に関する経験や考えを聴かせてください。数字を選んでいただく質問項目では、①、②、③などの数字を「●」のように塗りつぶしてください。記述部分は、考えたことを自由にかいてください。

1. あなたは、日常で何から情報を得ることが多いですか。(複数回答可能です。)
① 本(雑誌も含む) ② 新聞 ③ ラジオ ④ テレビ ⑤ インターネット ⑥ 人
⑦ その他 ()
2. あなたは、情報を探すとき、どのように探しますか。(複数回答可能です。)
① 本(雑誌も含む) ② 新聞 ③ ラジオ ④ テレビ ⑤ インターネット ⑥ 人
⑦ その他 ()
3. あなたの「読書」に対するイメージを教えてください。以下の空欄に、言葉や文、絵をかいてください。

『

「読書」とは、

である。

』

【上の文や絵を簡単に説明してください。】

4. (1) あなたは、学校でどのような読書活動に取り組んだことがありますか。(複数回答可能です。)
① 国語科での学習 ② 国語科以外の授業での学習 ③ 授業時間外の読書(朝や昼の読書 等)
④ 読書感想文 ⑤ 読書感想画 ⑥ 読書ゆうびんコンテスト
⑦ その他 ()
- (2) 読書感想文に取り組んだことのある方にお聞きます。あなたは、「読書感想文」が好きでしたか。
① ハイ ② ややハイ ③ どちらでもない ④ ややイイエ ⑤ イイエ

【それは、どうしてですか。】

5. あなたは、どのようにして本を選び、読みますか。(複数回答可能です。)
① 人に直接勧められて ② 本の紹介(新聞や書店、帯)を読んで ③ あらすじや内容の要旨を読んで
④ 話題の本 ⑤ 批評や感想を参考にして ⑥ 表紙や本の題名を見て ⑦ 本を手にとって開いてみて
⑧ お気に入りの作家だから ⑨ 映画の原作だから ⑩ 家にもともとあった本
⑪ その他 ()

6. あなたは、どのような瞬間に「この本を読みたい」と感じますか。エピソードを教えてください。

7. 「自分の読んだ本を仲間にデジタルストーリーテリングで紹介する」という読書活動は、小・中学生にとって、どのような学習効果があると考えますか。あなたの「大学生活について」のDST制作の経験を振り返りながらお答え下さい。

(1) 「本を読みたい」、「読んだことを相手に伝えたい」という読書や読書活動への意欲の向上

① とても効果あり ② やや効果あり ③ あまり効果なし ④ 効果なし ⑤ 逆効果

理由：

(2) 読書感想文に対する苦手意識の軽減

① とても効果あり ② やや効果あり ③ あまり効果なし ④ 効果なし ⑤ 逆効果

理由：

(3) 読書の内容をよりよく理解したり、活かしたりする力の向上

① とても効果あり ② やや効果あり ③ あまり効果なし ④ 効果なし ⑤ 逆効果

理由：

(4) 自分の伝えたいことを文章に書いたり、文章を構成したりする力の向上

① とても効果あり ② やや効果あり ③ あまり効果なし ④ 効果なし ⑤ 逆効果

理由：

(5) 自分の伝えたいことを静止画や音声、音楽という多様な要素を組み合わせながら表現する力の向上

① とても効果あり ② やや効果あり ③ あまり効果なし ④ 効果なし ⑤ 逆効果

理由：

(6) デジタルストーリー作品の制作を通して、試行錯誤や工夫を重ねようとするねばり強い態度の育成

① とても効果あり ② やや効果あり ③ あまり効果なし ④ 効果なし ⑤ 逆効果

理由：

(6) デジタルストーリー作品の制作を仲間と協力しながら前向きに進めようとする態度の育成

① とても効果あり ② やや効果あり ③ あまり効果なし ④ 効果なし ⑤ 逆効果

理由：

(7) 自らの読書活動をよりよく振り返ったり、評価・改善したりするというような学習の質の向上

① とても効果あり ② やや効果あり ③ あまり効果なし ④ 効果なし ⑤ 逆効果

理由：

8. 小・中学校における読書活動でデジタルストーリーテリングに取り組む際、教師は子どもたちのどのような点に留意し、支援・評価を行う必要があると考えますか。

Thank you so much!!

コース () 学年 () 名前 ()



あなたが「読書」や「大学生活について」の DST 制作にとり組んだ経験を振り返りながらお答え下さい。

*①、②、③等の数字は、「●」の様に塗りつぶしてください。記述部分は、考えたことを自由にかいてください。

1. あなたは、「読書」というテーマがデジタルストーリーテリングを活かす学習にふさわしいと考えますか。

- ① ハイ ② ややハイ ③ どちらでもない ④ ややイイエ ⑤ イイエ

【それは、どうしてですか。】

2. あなたは、作品制作を通して読書と向き合うことで、学びが広がったり深まったりしましたか。

- ① ハイ ② ややハイ ③ どちらでもない ④ ややイイエ ⑤ イイエ

【それは、どうしてですか。】

3. あなたは、他の受講生等、作品を観る相手を意識してデジタルストーリー作品の制作を行いましたか。

- ① ハイ ② ややハイ ③ どちらでもない ④ ややイイエ ⑤ イイエ

4. あなたは、作品を観る相手に伝えたいことを伝えるために工夫しましたか。

- ① 工夫を考え、作品に表した ② 工夫を考えたが、作品に表せなかった ③ 工夫しなかった

【あなたの工夫への思いを教えてください。】

5. 他の受講生のデジタルストーリー作品に施された工夫や、作品の良さを感じることができましたか。

- ① ハイ ② ややハイ ③ どちらでもない ④ ややイイエ ⑤ イイエ

【それは、どうしてですか。】

6. 他の受講生の作品を見て、読書に関するあなたの学びは広がったり深まったりしましたか。

- ① ハイ ② ややハイ ③ どちらでもない ④ ややイイエ ⑤ イイエ

【それは、どうしてですか。】

7. デジタルストーリー作品の制作、鑑賞を通して、あなたの読書に対する考え方や態度は、変化しましたか。

- ① 変化した ② やや変化した ③ 変化しなかった

【それは、どうしてですか。】 _____

8. 「自分の読んだ本を仲間にデジタルストーリーテリングで紹介する」という読書活動は、小・中学生にとって、どのような学習効果があると考えますか。

(1) 「本を読みたい」、「読んだことを相手に伝えたい」という読書や読書活動への意欲の向上

- ① 効果あり ② やや効果あり ③ やや効果なし ④ 効果なし

理由：

(2) 読書感想文に対する苦手意識の軽減

- ① 効果あり ② やや効果あり ③ やや効果なし ④ 効果なし

理由：

(3) 読書の内容をよりよく理解したり、活かしたりする力の向上

- ① 効果あり ② やや効果あり ③ やや効果なし ④ 効果なし

理由：

(4) 自分の伝えたいことを文章に書いたり、文章を構成したりする力の向上

- ① 効果あり ② やや効果あり ③ やや効果なし ④ 効果なし

理由：

(5) 自分の伝えたいことを静止画や音声、音楽という多様な要素を組み合わせながら表現する力の向上

- ① 効果あり ② やや効果あり ③ やや効果なし ④ 効果なし

理由：

(6) デジタルストーリー作品の制作を通して、試行錯誤や工夫を重ねようとするねばり強い態度の育成

- ① 効果あり ② やや効果あり ③ やや効果なし ④ 効果なし

理由：

(6) デジタルストーリー作品の制作を仲間と協力しながら前向きに進めようとする態度の育成

- ① 効果あり ② やや効果あり ③ やや効果なし ④ 効果なし

理由：

(7) 自らの読書活動をよりよく振り返ったり、評価・改善したりするというような学習の質の向上

- ① 効果あり ② やや効果あり ③ やや効果なし ④ 効果なし

理由：

9. 小・中学校における読書活動でデジタルストーリーテリングに取り組む際、教師はこどもたちのどのような点に留意し、支援・評価を行う必要があると考えますか。

Thank you very much!!



アンケート「わたしと本の物語」

年 組 番 名前 ()

11月、あなたが読んだ本を使って映画づくり（デジタルストーリーテリング）をします。今日は、あなたの生活をふりかえりながらアンケートに答えてください。□の中には、○を付けましょう。わくの中には、文章を書きましょう。

1. あなたは、本を読むことが好きですか。

☐ハイ ☐ややハイ ☐ややイイエ ☐イイエ

2. あなたは、どのような本をよく読みますか。

3. あなたは、どのように読む本を選びますか。

4. あなたは、読書感想文が好きですか。

☐ハイ ☐ややハイ ☐ややイイエ ☐イイエ

【それは、なぜですか。】

☐ハイ ☐ややハイ ☐ややイイエ ☐イイエ

6. あなたは、友達がどのような本を読んでいるか知りたいですか。

☐ハイ ☐ややハイ ☐ややイイエ ☐イイエ

【それは、なぜですか。】 _____

7. あなたは、自分の読んだ本について友達に教えてみたいですか。

☐ハイ ☐ややハイ ☐ややイイエ ☐イイエ

8. 友達に自分の読んだ本をしょうかいするとき、あなたは、どのよう
にしょうかいしたいですか。想ぞうしながら自由に書いてください。

これで、おしまいです。アンケートをどうもありがとうございました。



ふりかえりプリント

「わたしと本の物語」

年 組 番 名前()

DSTで本をしょうかいしたことや、友達作品を観たことを思い出しながら答えましょう。□の中には、○を付けましょう。わくの中には、文章を書きましょう。

1. あなたは、DSTで使った本をどのように選びましたか。

2. 作品作りをして、DSTで使った本を前より知ることができましたか。

☐ハイ ☐ややハイ ☐ややイイエ ☐イイエ

3. あなたが楽しかった学習はどれですか。(当てはまるもの全部に○)

☐本選び ☐シナリオ作り ☐絵をかく ☐声の録音
☐コンピュータでのへん集 ☐DST発表会

4. あなたは、どのような工夫をしてDSTで本をしょうかいしましたか。

5. あなたが、DST 作りでむずかしかったことは何ですか。

6. あなたは、友達 の DST を観て、もっと本を読みたくなりましたか。

☐ハイ ☐ややハイ ☐ややイイエ ☐イイエ

【それは、なぜですか。】

7. もう一度、本をしょうかいする DST を作るとしたら、あなたは、どのような
作品が作りたいですか。

Thank you so much! by Ai Kagami ♡

小学生によるデジタルストーリーテリング作品集

