

効果音を取り入れた
絵本読み聞かせワークショップの開発

筑波大学
図書館情報メディア研究科
2019年3月
小林 諒也

目次

第1章	背景と目的	1
1.1	背景	1
1.2	目的	1
1.3	論文の構成	2
第2章	先行研究	3
2.1	視覚情報と聴覚情報の関係	3
2.2	絵本の読み聞かせにおける聴覚情報の役割	3
2.3	ワークショップとは	4
2.4	読み聞かせと効果音またはワークショップを組み合わせた先行実践	4
2.5	本研究の方向性	6
第3章	ワークショップ実践1	7
3.1	ワークショップ概要	7
3.2	ワークショッププログラム構成	7
3.2.1	導入	7
3.2.2	知る活動	8
3.2.3	創る活動	8
3.2.4	まとめ	8
3.3	実験概要	8
3.4	ねらい	9
3.5	実験条件	9
3.5.1	使用した絵本	9
3.5.2	使用する効果音	10
3.5.3	日時	10
3.5.4	実験参加者	10
3.5.5	実験環境	10
3.6	実験手続き	10
3.6.1	実験手順	10
3.6.2	気持ち温度計	11
3.7	結果	11
3.8	考察	11
3.9	課題点	13
第4章	ワークショップ実践2	14
4.1	ワークショップ概要	14
4.2	ワークショッププログラム構成	14
4.2.1	導入	14

4.2.2	知る活動	14
4.2.3	創る活動	15
4.2.4	まとめ	15
4.3	実施状況	15
第5章	ワークショップ実践3及び実験	16
5.1	ワークショップ概要	16
5.2	ワークショッププログラム構成	16
5.2.1	開場～開始まで	16
5.2.2	導入	17
5.2.3	読み聞かせ（知る活動）	17
5.2.4	効果音リストアップ（創る活動1）	17
5.2.5	効果音制作（創る活動2）	18
5.2.6	発表（まとめ）	18
5.3	実験概要	20
5.4	実験条件	20
5.4.1	実験参加者	20
5.4.2	使用した絵本	20
5.4.3	日時	21
5.4.4	実験環境	21
5.5	実験手続き	22
5.5.1	実験手順	22
5.5.2	理解度テスト	22
5.5.3	作話課題	26
第6章	実践3結果	27
6.1	理解度テスト結果	27
6.1.1	効果音付き読み聞かせ：効果音非挿入箇所と効果音挿入箇所の比較	28
6.1.2	ワークショップ：効果音非挿入箇所と効果音挿入箇所の比較	28
6.2	作話課題結果	29
第7章	考察	31
7.1	開発したワークショップの評価	31
7.2	開発したワークショップが参加者に与える影響	31
7.3	開発したワークショップの改善点	32
7.4	学校現場で実施する場合のプログラム	33
7.4.1	事前	33
7.4.2	導入	33
7.4.3	読み聞かせ（知る活動）	33
7.4.4	効果音リストアップ（創る活動1）	33
7.4.5	効果音制作（創る活動2）	34
7.4.6	発表（まとめ）	34
第8章	おわりに	35
	参考文献	37

目 次

2.1	ワークショップの分類（中野（2001, p.19）より引用）	5
2.2	ワークショップの分類と本研究の位置づけ（中野（2001, p.19）を元に著者作成）	6
3.1	CueZy 操作画面	8
3.2	使用した絵本の表紙	9
3.3	ワークショップの様子	10
3.4	高揚感における標準化 ME 値	11
3.5	達成感における標準化 ME 値	12
3.6	難易度における標準化 ME 値	12
4.1	ワークショップの様子	15
5.1	読み聞かせの様子	17
5.2	効果音リストアップの様子	18
5.3	効果音制作の様子	19
5.4	ボイスメモ操作画面	19
5.5	使用した絵本の表紙	21
5.6	実験の手順	22
6.1	参加者毎の理解度テスト得点	27
6.2	効果音付き読み聞かせにおける効果音非挿入箇所と効果音挿入箇所の参加者毎の理解度テスト得点	28
6.3	ワークショップにおける効果音非挿入箇所と効果音挿入箇所の参加者毎の理解度テスト得点率	29
6.4	参加者毎の作話課題得点	30

表 目 次

5.1	グループ分け	20
5.2	グループと絵本の組み合わせ	21
5.3	からすのそばやさん 理解度テスト設問及び解答	23
5.4	どろぼうがっこう 理解度テスト設問及び解答	24
5.5	おたまじゃくしの 101 ちゃん 理解度テスト設問及び解答	25
6.1	理解度テスト結果	27
6.2	参加者が制作した効果音数及び該当設問	28
6.3	作話課題結果	29

第1章 背景と目的

1.1 背景

子どもに対する教育手法の1つに、絵本の読み聞かせがある。読み聞かせとは「読み手が聞き手に読書材を読みすすめていく行為」である。この行為は様々な年齢の聞き手を対象に行われ、同時に絵を提示する場合もある。読み聞かせは基本的には大人が読んで子どもに聞かせるという、子どもにとっての受動的な学びの場であるといえる。また、読み聞かせには「想像力を育む」・「言語能力を高める」・「人間関係を豊かにする」といった教育的意義があるとされている [1]。

近年ではアクティブ・ラーニングという概念が小中高大各種教育機関で取り入れられている。これは、これまでの教育が知識を詰め込むことに注力しがちだったのに対して、その知識を相互に関連付け、社会における様々な場面で活用できる知識として身につけていくことが重要である [2] という、文部科学省の方針に起因する。アクティブ・ラーニングとは、一方的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のことである [3]。様々な授業科目でアクティブ・ラーニングを取り入れる試みが行われてきたが、本研究では読み聞かせに着目し、小学校教育での活用を目指す。

読み聞かせを能動的な学習形態にできれば、アクティブ・ラーニングをしたい読み聞かせを実施する側も嬉しく、実施される側も単なる読み聞かせ以上に集中できる活動になると考えた。アクティブ・ラーニングを実施したい教育者にとっても、参加者にとっても親しみやすい有用な手法になると期待できる。

一般的に能動的な学習形態を実施する仕組みとして、ワークショップがある。

ワークショップとは、講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して協働で何かを学びあったり作り出したりする学びと創造のスタイル [4] のことである。ワークショップはコミュニケーションをとったり創造する場として活用されることが多い。よって、ワークショップという場は、参加者の能動的な参加を促しつつ、読み聞かせの教育的意義である「想像力を育む」・「言語能力を高める」・「人間関係を豊かにする」を果たしうる場であると考えられる。

効果音とは、映像作品や音声作品における、セリフやBGM以外の環境音・動作音・声（鳴き声）・感情音などあらゆる音のことである。岩宮らによると、音なしの動画と音付きの動画を比較した場合、音付きの動画の方が印象の評価が上がり、音と動画の調和感が高いと、動画作品としての評価も高まる [5]。絵本は動画ではないが、視覚情報である。絵本の内容に合う効果音をつけた、効果音付きの読み聞かせは、より良い影響を与えるのではないかと考えられる。また、絵本の内容に合う効果音を選んだり、創る活動は、参加者に能動的な参加を促す活動になりえると考えられる。

1.2 目的

絵本の読み聞かせに能動的な参加を促すために、効果音を取り入れた絵本読み聞かせワークショップを開発することが本研究の目的である。

1.3 論文の構成

本論文では、第2章で先行研究の紹介及び本研究の方向性を述べる。第3章では開発したワークショップの概要及びその評価を述べる。第4章では、第3章の結果を踏まえてアップデートしたワークショップの概要を述べる。第5章では、第3章及び第4章を踏まえたアップデートしたワークショップの概要と、そのワークショップが参加者の物語理解度とイメージ形成に与える影響について調べる実験について述べる。第6章では第5章で行った実験の結果を述べる。第7章では第6章を踏まえ、第3章及び第4章の実践も含めた総合的な考察を行う。

第2章 先行研究

絵本の読み聞かせにおいてワークショップで効果音と共に扱うことの是非について、先行研究を交えながら述べる。

2.1 視覚情報と聴覚情報の関係

絵本の読み聞かせは絵と文章という視覚情報に読み聞かせ話者の声という聴覚情報を加えることで成り立っているといえる。本研究では、効果音という聴覚情報を読み聞かせに付与するため、視覚情報と聴覚情報の関係という、より広い観点に立ち返った検討が必要だと考えられる。したがってこの節では視覚情報に聴覚情報を加えると人にどのような影響を与えるのかについて検討した先行研究を紹介し、絵本の読み聞かせに音を加えることの是非を検討する。

視覚情報と聴覚情報を同時に提示するマルチメディアの研究において、映像と音の調和が、そのマルチメディアの評価指標の一つとなっている。調和には映像の動きと音の同期的な関係による「構造的調和」と、映像と音それぞれが持つ印象もしくは意味の類似性による「意味的調和」の2つがあると言われている [6][7]。例えば岩宮ら [5] は視覚情報である映像切替パターンと、聴覚情報である効果音の関係について研究している。この研究では、20歳～26歳の学生 (N=10) を対象に、通常テレビ番組等で用いられる典型的な映像切替パターン 11 種類と、効果音 10 種類を組み合わせた 110 刺激に対して SD 法による印象評価実験を行った。その結果、「音と映像が調和している」と判断された視聴覚刺激は映像作品としての評価が高くなった。映像と音が調和していると感じると、そのマルチメディアの評価も高くなるということだ。このことから、絵本においても絵本の絵とそれに調和する音を同時に提示すれば、単なる読み聞かせよりも評価が高まると考えられる。

では、どのような音を提示すればよいかについての示唆を得るために、絵本と音を提示する場合に生まれる調和について検討する。絵本は静止面の集合であるため、構造的調和が生まれるとは考えられない。絵本の絵や文が持つ印象や意味に合う音を加えることによる意味的調和が、本研究においては重要な調和感になりそうである。金ら [8] はテレビや映画などで用いられるテロップの言語情報と効果音の印象の整合によってもたらされる意味的調和の効果を印象評価実験により検討している。その結果、言語情報と効果音の印象が整合し、言葉と音の意味的調和が形成される場合には、音と映像の主観的調和感が高まり、主観的調和感が高いと、一般にテロップの印象も良いということがわかった。このことから絵本の読み聞かせに音を加える活動においても、意味的に調和する音を加えることができれば、その読み聞かせは通常の読み聞かせより評価・印象がよくなると考えられる。

2.2 絵本の読み聞かせにおける聴覚情報の役割

では絵本の読み聞かせにおいて、聴覚情報はどのような役割を持つのだろうか。

絵本の読み聞かせを効果的に行うには、絵本の読み聞かせ方が重要とされており、[9]、より良い読み聞かせ方を巡って研究が行われてきている。例えば松村ら [10] は絵本の読み聞かせ時の演じ分けが子どもの物語理解と物語への印象に与える影響について研究している。この研究では幼児 (N=23) を対象に、絵本の登場人物を演じ分けして読み聞かせた群と演じ分けしない統制群に対して物語理解度テスト及び絵本の登場人物に対する印象質問を行った。その結果、物語理解度は両群の間に有意な差はなかったものの、登場人物の心情を問う項目の成績は統制群の方が良い傾向がみられ、演じ分けをした群は登場人物に対する印象が偏ったことから、読み聞かせ時の演じ分けは心情理解を阻害する可能性があり、登場人物に対する印象に影響があることが示唆されている。これは、演じ分けするか否かという聴覚情報の違いが読み聞かせの参加者に影響を与えているという解釈もできる。以上のことから絵本の読み聞かせにおいて、聴覚情報の変化は読み聞かせの参加者に何らかの影響を与えうるのは明らかである。

田内ら [11] によると、聴覚情報は音声内容に縛られることなく、自分なりの想像を付け加え、その世界をふくらませることに有効であるといわれている。これは読み聞かせの教育的意義の一つである「想像力を育む」と合致するものであり、絵本という視覚情報に読み聞かせの声という聴覚情報を付与しているがために成り立っている意義なのではないかと考えられる。

2.3 ワークショップとは

そもそもワークショップとは「工房」を意味する言葉である。日本においては1980年代に萌芽的な議論や実践が行われ始め、現在では参加と体験に基づく学習活動として広く理解されている。

日本におけるワークショップの研究は1990年代に黎明期を迎え、中野 [4] によって体系的にまとめられた。中野はワークショップを、「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して協働で何かを学びあったり作り出したりする学びと創造のスタイル」と定義している。そしてワークショップの種類を「アート系、まちづくり系、社会変革系、自然・環境系、教育・学習系、精神世界系、統合系」の7つに分類している。その上で、これらを個人の内的変容や成長に向かう内向きのベクトルと社会変革に向けた外無垢のベクトルを持った横軸「個人と社会」と、何かを創り出して成果を生み出す能動的なベクトルと、感じたり、理解し学ぶプロセスそのものを大切にする受容的なベクトルを持つ縦軸「創造と学び」とが交差する座標空間に位置づけ、ワークショップの全体像の把握を試みている (図 2.1)。

2.4 読み聞かせと効果音またはワークショップを組み合わせた先行実践

読み聞かせに音楽・効果音を取り入れたり、能動的な参加を促す仕組みを取り入れたワークショップや授業プログラムの実践はいくつか存在する。

例えば槇ら [12] は、子供を対象に絵本の世界をきっかけにして自然体験・共同制作・調理体験の学びを育成する等をするワークショップを行っているが、ワークショップの目的は、ワークショップを運営する大学生たちの「主体的な学習意欲」「他社と共に生きる」「ジェネリック・スキル」の学びを育成することであった。

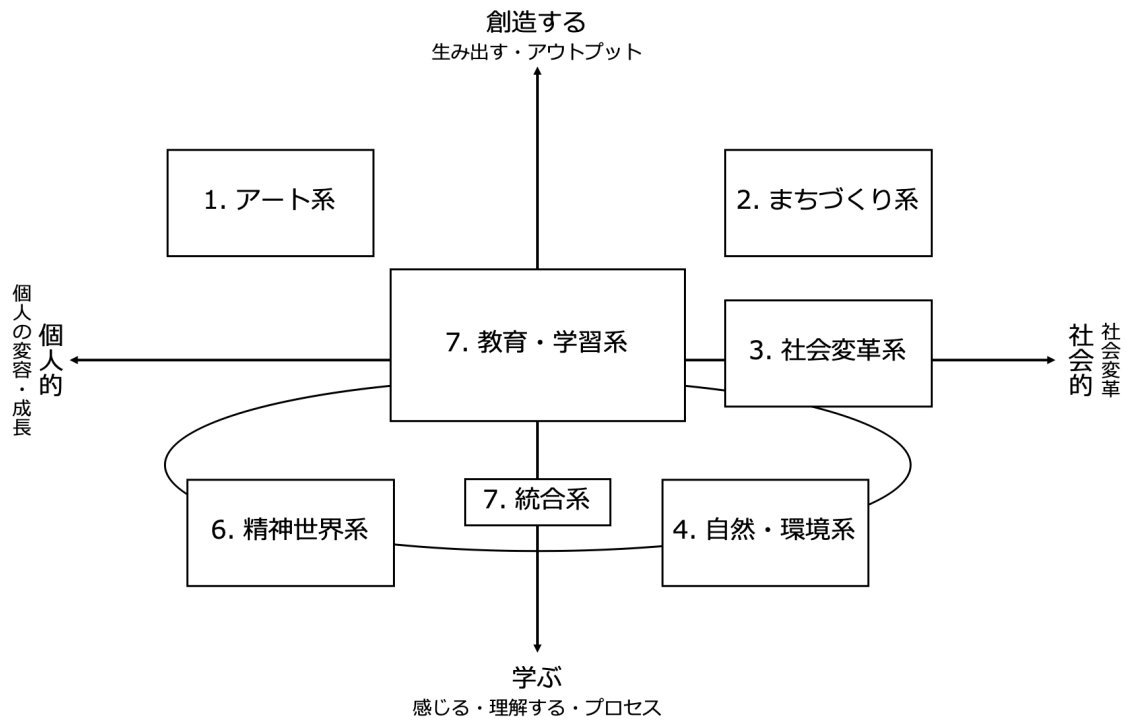


図 2.1: ワークショップの分類 (中野 (2001, p.19) より引用)

音楽教育の題材として絵本と効果音・音楽が用いられている研究及び実践もいくつか存在する。梶間 [13] は絵本の読み聞かせに合わせて絵本の場面をイメージした音楽や音を演奏する「音の絵本」の創作活動から島根県立大学にある絵本図書館おはなしレストランライブラリーでの地域実践発表を通して音への興味関心を探ることを目的に、おはなしレストランという企画を行っている。アンケートの結果から、「音の絵本」が絵本をより面白くし、音への興味関心を高めるのに有効な手段であると示唆している。この実践は、音の演出を加えた絵本の読み聞かせの有用性について検討している点で新規性があるが、その一方で、その活動が参加者に与える影響までは言及していない。また、岡林ら [14] は、平成 29 年 3 月に告示された幼稚園教育要領及び学習指導要領をうけて、領域「表現」の音あそびからつながる小学校音楽科での「マラカス作り」の授業を子どもたちのオノマトペ表現や共同性の成り立ちに注目して分析、考察し、「自分のマラカスを用いてグループでリズム表現を楽しむ」という指導題材の可能性を探ることを目的に授業を実施している。授業の導入として、絵本の読み聞かせに登場するオノマトペを参加者全員が読み上げるという工程を取り入れている。この研究では観察及びオノマトペとマラカスの音の関連についての分析から、子どもたちが音をよく聴き、マラカスの音の特徴をオノマトペに反映させていたこと、自らマラカスを作ることによって他者に音を聴いて欲しい、他者の音を聴きたいという思いが生まれ、協同性が生まれること、5 名の子どもたちに対して「リズムをつなげてグループ発表する」というタスクを課すことで、目標を共有して協力し合う協働的な学習場面が展開されることが明らかになった。この研究は、参加者自らが音を作り出し、音を題材にしたグループでのタスクを課すという音を使ったワークショップ的な活動が、参加者の協同性・協働性を生み出すことを示している。

2.5 本研究の方向性

以上の先行研究及び先行実践を踏まえ、本研究では、ワークショップ形式と効果音を採用した、絵本の読み聞かせに能動的な参加を促すためのワークショッププログラムを開発し、参加者にどのような影響を与えるのか検討する。中野の分類に沿うならば、本研究で開発するワークショップは教育・学習系に属し、個人の変容・成長に寄与するものとなる(図 2.2)。

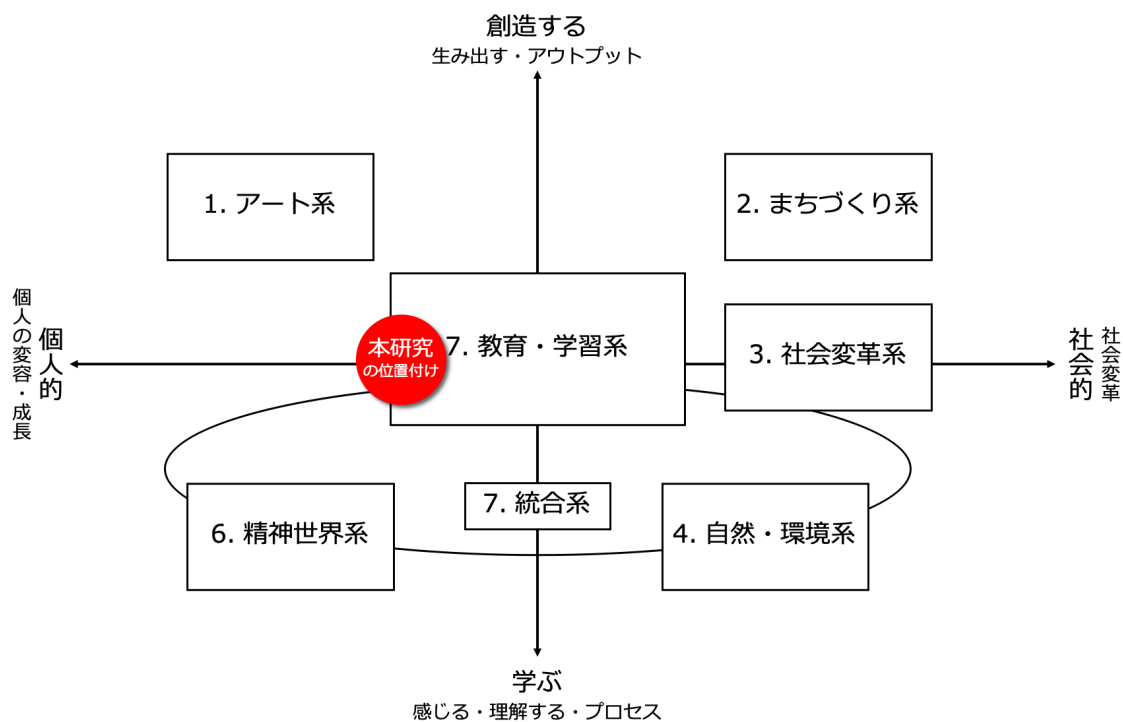


図 2.2: ワークショップの分類と本研究の位置づけ (中野 (2001, p.19) を元に著者作成)

第3章 ワークショップ実践1

この章では、初めに開発した効果音を取り入れた絵本読み聞かせワークショップの概要及びその評価実験について述べる。

3.1 ワークショップ概要

子どもたちが絵本の各ページ，または各ページ間でどのような音があるかを想像し，自分たちで既存の効果音を選び，読み聞かせを演出するワークショッププログラムを考案した。

特に効果音の用意の仕方及び鳴らし方について，このようなプログラムにした理由を述べる。まず，効果音の用意の仕方には以下の3手法が考えられる。

1. 自分で作る（アナログ・デジタル）
2. 既存の音を使う（デジタル音源）
3. 既存の音を加工・組み合わせる（楽器演奏，音声波形編集）

鳴らし方には以下の3手法が考えられる。

- i 生音
- ii 音をマイクで拾い，スピーカー出力
- iii デジタル音源をスピーカー出力

効果音の用意の仕方について，1.，3. は音作り初心者にはタスクとして難しく，ワークショップへの没入を阻害すると考えられた。音を選ぶだけで良ければ，その分音を想像することに集中できると考え2. を選択した。したがって鳴らし方はiii. となった。

3.2 ワークショッププログラム構成

プログラムの構成は，山内ら [15] を参考に「導入」→「知る活動」→「創る活動」→「まとめ」となるようにした。参加者3～4名+主催者側で用意したファシリテーター1名の計4～5名を1グループとして，3～4グループでの活動を想定していた。

ワークショップのコンセプトは「効果音を付加した読み聞かせを作ることで，創造(想像)する楽しさ・絵本の面白さを学ぶ」こととした。

3.2.1 導入

参加者全体に対して口頭で内容の説明を行う。

3.2.2 知る活動

ウォーミングアップも兼ねて絵本の1ページにどんな音がなっていそうか、主催者側で音を提案しながら例示する。

3.2.3 創る活動

グループに分かれる。題材とする絵本は1冊とし、数ページずつ各グループに割り当てる。子どもどもたちは1ページ毎にどのような音が鳴っていそうか意見を出しあい、出た意見に対してファシリテーターは、iPadのサンプラーアプリ「CueZy」[16] (図3.1)に予め読み込んでおいた効果音の中から効果音を提案し、どのような音を鳴らすかを決めていく。



図 3.1: CueZy 操作画面

3.2.4 まとめ

各班の演出を統合し、参加者全体に対してファシリテーターが効果音付きの読み聞かせを行う。感想を言い合う時間をとる。

3.3 実験概要

考案した子ども向け読み聞かせワークショップを大人向けに予備的な実践を行った。ワークショップ中に政倉ほか [17] が提案している気持ち温度計による子ども SD 法を用いて参加者の主観を測定した。

3.4 ねらい

絵本の読み聞かせに主催者側が楽器演奏や効果音を付与して子ども達に発表する取り組みはすでに梶間 [13] などによって行われているが、参加者自らが効果音を選び、演出した取り組みはこれまで行われていない。そのため、まずは開発したワークショップが参加者にどのように受け止められるかという点について、本ワークショップの評価をしたいと考えた。政倉ら [17] が提案している気持ち温度計は子どもを対象としたワークショップの評価のための手法であり、将来的には子どもを対象とすることを目標にした開発ワークショップの評価として適切であると判断したため採用した。

3.5 実験条件

3.5.1 使用した絵本

使用した絵本はモーリス・センダック作「かいじゅうたちのいるところ」(富山房, 1975)である(図3.2)。選んだ理由は、文章・イラストから主人公の動きを想像しやすく、イラストには背景も書き込まれているため環境音も想像しやすいことが挙げられる。イラストが少ない絵本の方が想像力を刺激するのではないかと、という考え方もあった。しかし絵本の音を想像するという行為は参加者にとっては慣れない行為であり、イラストが少ない絵本は難易度を上げるだけで逆効果であると判断した。



図 3.2: 使用した絵本の表紙

3.5.2 使用する効果音

効果音はフリー効果音を配布している「フリー効果音 On-Jin～音人～」(<https://on-jin.com/>) から、2017年7月3日(月)時点で存在したすべての効果音 2213 種類をダウンロードし、iTunes プレイリストとして用意した。

3.5.3 日時

2017年7月4日(火)に行った。

3.5.4 実験参加者

参加者は大学4年生3名(男性2名, 女性1名, 21~22歳)である。創る活動の際にはファシリテーターとして筆者が加わり計4名1グループで行った。

3.5.5 実験環境

筑波大学7D242室にて行った。図3.3のように、部屋には机があり、参加者は椅子に座って活動した。



図 3.3: ワークショップの様子

3.6 実験手続き

3.6.1 実験手順

第3.2節のワークショップを実施し、「導入」の前、「知る活動」の後、「創る活動」の後、「まとめ」の後の計4工程にて、参加者の主観を計測した。

3.6.2 気持ち温度計

気持ち温度計では、評定値に段階評定法ではなく、連続値であるマグニチュード推定 (ME) 法を用いる。わくわくした (高揚感)・できた (達成感)・むずかしかった (難易度) の3つの指標で主観を計測した。

3.7 結果

子ども SD 法で得た評定値を参加者ごとに標準化し、各項目における全参加者の平均値を算出した (図 3.4~3.6)。誤差棒は標準偏差を表している。

Tukey の HSD 検定の結果、高揚感は「導入」前より「まとめ」の後で高かった ($p<.05$)。達成感は「導入」前より「創る活動」の後・「まとめ」の後で高く、「知る活動」の後より「まとめ」の後で高かった ($p<.05$)。難易度は「導入」前より「創る活動」の後・「まとめ」の後で高かった ($p<.05$)。

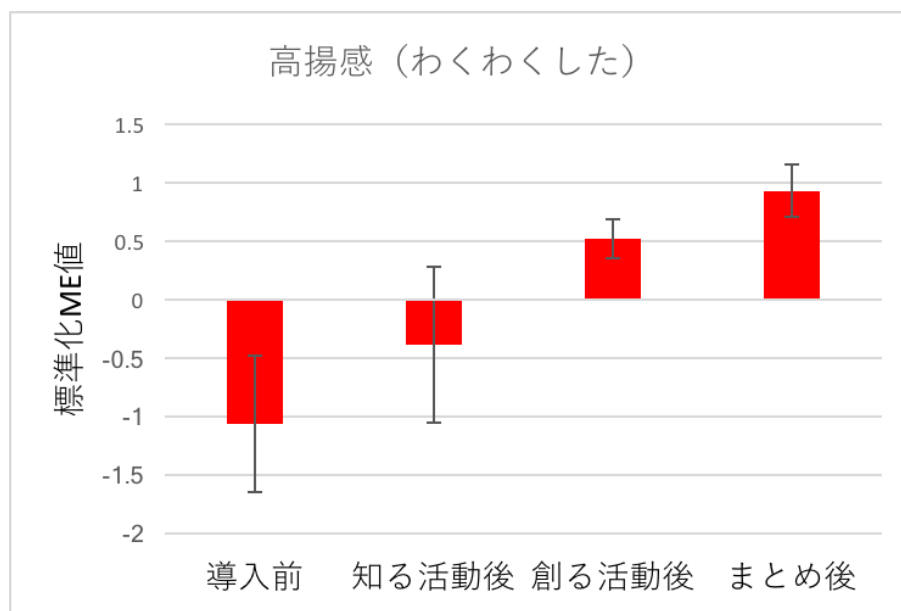


図 3.4: 高揚感における標準化 ME 値

3.8 考察

高揚感と達成感について、工程が進むにつれて高くなっていることから、実際に効果音をつける活動や完成した読み聞かせの鑑賞が参加者に対してポジティブな印象を与えたことが伺える。その一方で、難易度については工程が進むにつれて高くなっていることから、慣れない効果音をつける活動に対して難しいと感じていることがわかる。ワークショップの様子を観察していると、この難しさは音を想像する難しさだけでなく、想像している音が、主催者側が用意した効果音の中にないことがしばしばあり、思い通りの音を見つけることの難しさも感じていたのではないかと考えられる。高揚感のみ、「導入」の前と「創る活動」の後で有意差が出なかった理由は、この難しさによって、高揚感が抑制されたのではないかと考えられる。

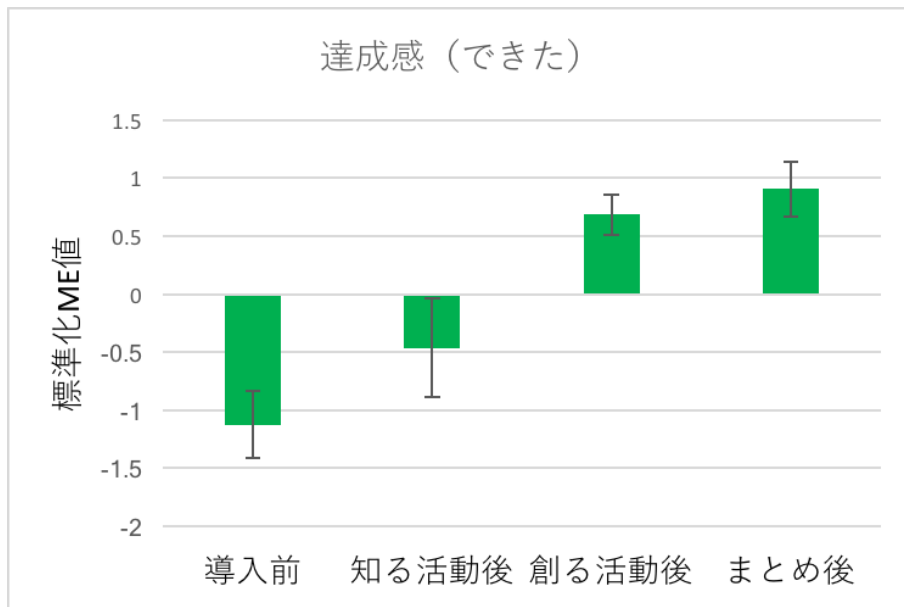


図 3.5: 達成感における標準化 ME 値

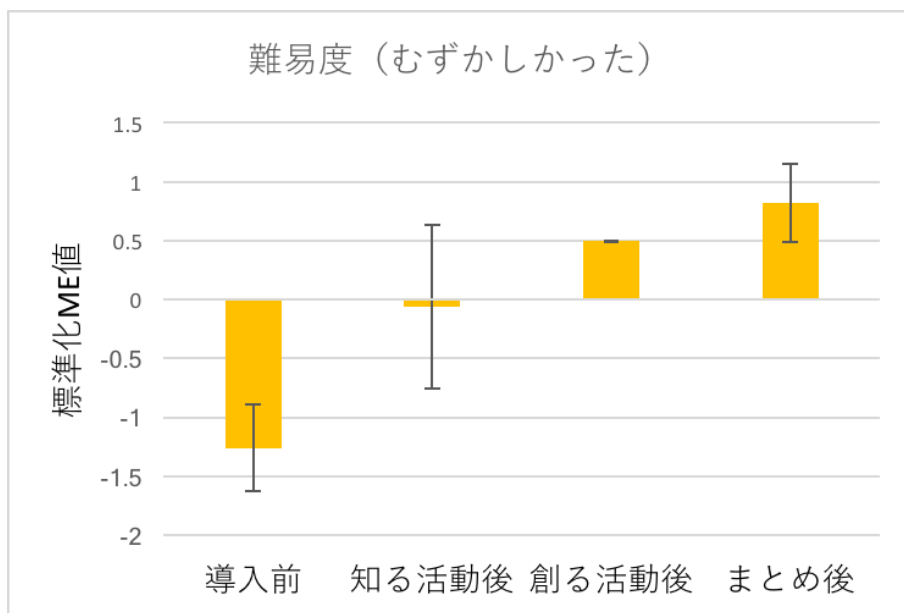


図 3.6: 難易度における標準化 ME 値

3.9 課題点

この実践でわかったことは2つある。

1つ目は効果音をつけるという活動自体は楽しいものであり、参加者に受け入れてもらえる枠組みであるということだ。

2つ目は既存の効果音を iPad から探すことが難しいという課題点である。ワークショップの様子を観察していると、さきほど徐々に上がっていった難易度の尺度は、音を想像する難しさと、それだけではなく、想像している音を言語化して、探し出し、いちいち聴いて思い通りの音を探すという活動の難しさも感じていたのではないかと考えられる。よって既存の効果音を探す活動は、ワークショップの手法には適していないと考えられる。

そこで、効果音を自分で制作すれば難易度が取り除かれるのではないかと考え、第4章の実践を行った。

第4章 ワークショップ実践2

この章では第3章での課題点を考慮し開発した，参加者自らが効果音を製作するワークショップの概要及び実施した際の場の状況について述べる。

4.1 ワークショップ概要

効果音製作・再生の手法として，生音を発する・機器による録音及び再生が考えられる。参加対象としていた幼稚園児には機器を操作しての効果音製作・再生は難しい作業であると考えた。そこで，制作する効果音を，難易度が低いと考えられる「参加者自らが身体を使って発する音」に限定してワークショップのプログラムを構成した。

4.2 ワークショッププログラム構成

全体司会としてメインファシリテーターが1名，参加者3～4名+主催者側で用意したグループファシリテーター1名の計4～5名を1グループとして，3～4グループでの活動を想定していた。

4.2.1 導入

参加者に対して内容の説明を行う。

4.2.2 知る活動

本ワークショップのメインである創る活動は体を動かすことが必須である。体を動かすことに慣れ，創る活動へのスムーズな没入を促すために，知る活動では身体を動かすワーク「まねっこ行進」を行う。「まねっこ行進」とは，メインファシリテーターが指名した1名グループファシリテーターが色々な格好をしながら歩き，指名したファシリテーターに子どもたちはついていく。参加者の身体のほぐれ具合をみながら，5回ほど指名するファシリテーターを変える。最後は，参加者の能動的な活動を促すために，2人指名してどちらについていっても良いようにする。

創る活動ではグループ活動になるため，グループのアイスブレイクとして，「数字レース」を行う。その後3～4名グループに分かれ，グループワーク「数字レース」を行う。「数字レース」とはグループ内で1から30まで数字を1人1つずつ順番に言っていく。嘸んだり言い間違えたら1からやり直しとなる。初めにメインファシリテーターとグループファシリテーターがお手本をみせる。グループで作戦会議をし，1回目のレースを行う。1度レースが終わったら，ファシリテーターが講評する。その後また各チーム作戦会議をし，もう1度レースを行う。

4.2.3 創る活動

参加者は絵本の各ページにどのような音が鳴っていそうか意見を出しあい、身体・声を使った音で演出を加える。内容の前半に演出を制作したら一度発表。講評をもらった後、後半の演出も制作し発表する。

4.2.4 まとめ

感想を言い合う時間をとる。

4.3 実施状況

このワークショップは2017年11月5日（日）に実施したが、参加者が5歳児1名しかおらず（図4.1）、実験を実施できなかった。この節ではワークショップを実施した際の状況を述べる。

まず、5才児には絵本の内容に音をつける活動は難しいことが伺えた。「身体から出る音で表現してね」と教示したが、音ではなく動きで表現してしまう場面が見られた。筆者が研究外で実施したワークショップでの経験から、小学生以上であれば、理解して取り組んでもらえるだろうと考えた。加えて、身体から出る音では、音が小さく、会場によっては全く聞こえないこともわかった。

以上のことから、第5章の、参加対象者を小学生とし音を大きく鳴らすために機器を用いて音を録音、スピーカーで音を鳴らす方式のワークショップを考案した。



図 4.1: ワークショップの様子

第5章 ワークショップ実践3及び実験

5.1 ワークショップ概要

第3章の実践から、音をつける工程が参加者にポジティブな影響を与えること、音は自分で発したほうが良いことが考察できた。また、第4章の実践から、参加者対象は小学生とし、音の鳴らし方は、スピーカから鳴らす形式が好ましいことが考察できた。これらの実践を踏まえ、将来的には小学校で行う授業プログラムとして採用されることを視野に入れ、参加者が道具を使って音を出し、iPadで録音・編集してスピーカーで再生する形式のワークショッププログラムを考案した。

5.2 ワークショッププログラム構成

プログラム構成は山内ら [15] を参考に、「導入」→「知る活動」→「創る活動」→「まとめ」となるようにした。参加対象者は小学生1～6年生とした。参加者3～4名+主催者側で用意したファシリテーター1名の計4～5名を1グループとして、3グループでの活動を想定している。

ワークショップのコンセプトは「絵本の世界に興味を持ってもらう」こととした。

5.2.1 開場～開始まで

ワークショッププログラムとしては後述する導入からであるが、今回は会場へ参加者が入場する段階もデザインした。今回この事前の活動を行った理由は、参加者間の関係がわからなかったからである。今回はグループワークが主な活動となるため、参加者がすでに知り合い同士なのか、それとも初対面なのかによって進行がスムーズに行くかが左右されてしまう。後者の場合は進行を阻害する恐れがある。少なくともファシリテーターと参加者は初対面であるため、少しでも事前に打ち解け、進行をスムーズに行うために以下の活動を実施した。

事前にファシリテーター3名の衣服に、自分の名前及び各々が担当することになるグループの参加者名を書いた名前テープを貼っておく。参加者が会場に到着したら、「あのお兄さん・お姉さんたち（ファシリテータ）のところに行って、自分の名前テープを探してね。見つけたら剥がして、自分の胸の位置に貼ってね」と教示し、会場内に案内した。これは、ファシリテータ及び参加者がお互いの名前と顔を一致させる目的と、事前にコミュニケーションをとらせることで、その後の活動をスムーズに進めることを目的とした。

なお、学校現場で、教師が生徒に対して行う場合はこの工程は必要ない。実施者が学校外の人間だった場合や、クラス・学年を跨いだワークショップとして行う場合に実施すると良いだろう。

5.2.2 導入

所要時間は約5分である。

参加者が全員揃ったらワークショップを開始する。全体に対して内容の説明を行う。説明が終わったら、各グループ毎に以下の活動を行う。

5.2.3 読み聞かせ（知る活動）

所要時間は約10分である。

参加者に絵本の世界を知ってもらうために、一度読み聞かせをする（図5.1）。この活動を行った理由は、知らない内容の絵本について音をつけるというのは参加者にとっては戸惑う活動になるからである。本来はこの知る活動にて、効果音について知る活動も必要であると考えている。なぜなら、効果音は普段の生活の中では映像に比べると意識されないものであり、その効果音をつくるという活動は、日常からかけ離れすぎており、参加者にとっては難しい活動だからである。今回の実践では、後述する実験にてWSを行う前に効果音付きの読み聞かせを実施しており、これが効果音を知る活動に相当しているため、WSのプログラムには組み込まなかった。WS単体で行う場合、特に学校現場で行う場合は以前に読み聞かせたことのある絵本を使用し、主催者が制作した効果音と同時に読み聞かせれば、効果音を知る活動になりうるだろう。



図 5.1: 読み聞かせの様子

5.2.4 効果音リストアップ（創る活動1）

所要時間は約10分である。

絵本のコピーを用意し、どんな音が鳴っていそうかを参加者が提案し書き込んでゆく（図5.2）。これは、参加者が絵本全体の効果音を把握し、残りの制作時間の中でどの音を作る

べきか考えるために行う。音は目に見えないため、文字や図などで視覚化し、グループ内での意見の共有・議論をしやすいすることで、スムーズなプログラム進行が期待できる。



図 5.2: 効果音リストアップの様子

5.2.5 効果音制作（創る活動2）

所要時間は約 20 分である。

5.2.4 で出た意見をもとに、作れそうな音を制作する（図 5.3）。iPad の録音アプリ「ボイスメモ」[18]（図 5.4）で録音する。録音可能な音は、身体を用いて出せる音（声、足音、拍手等）、筆者が用意しておいた物を用いて出す音とする。

iPad での録音を参加者全員が体験するように監督するようファシリテーターに指示していた。これは参加者が効果音を作るという体験が、絵本の世界の想像や理解と結びつくことによる学習効果を期待しての指示である。参加者に「iPad を使いたいのに使えなかった」というような不満を抱かせないという狙いもある。

録音した音は iPad のサンプラーアプリ「CueZy」[16] に配置することで、読み聞かせに合わせて再生可能な状態にする。

5.2.6 発表（まとめ）

所要時間は約 25 分である。

参加者全体に対して、各グループが制作した効果音演出を加えた読み聞かせを発表する。ファシリテーターが読み聞かせを担当し、効果音の再生は別グループのファシリテーターが担当する。iPad による効果音再生は参加者に任せることも考えたが、iPad 操作は一人で行うものであり、参加者の体験に差が出てしまうと考えられる。今回は実験も計画しており、実験結果への影響があると考えたため、ファシリテーターに任せた。

発表後は特に頑張った音、大変だった音についてインタビューし、リフレクションとその共有を行う。



図 5.3: 効果音制作の様子

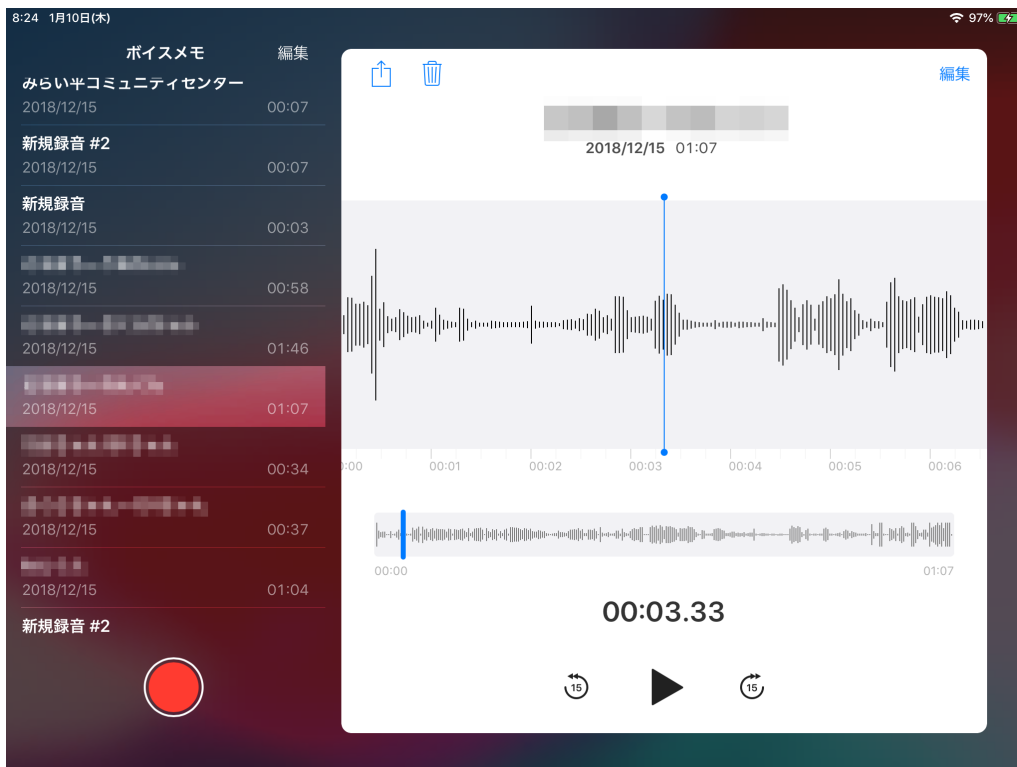


図 5.4: ボイスメモ操作画面

表 5.1: グループ分け

グループ名	性別	学年
ケーキ	男	5
	女	6
	女	2
だんご	女	4
	男	1
	女	4
	男	5
アイス	女	4
	女	5
	男	4

5.3 実験概要

通常の読み聞かせ、筆者が用意した効果音付きの読み聞かせ、ワークショップによる参加者への影響を比較するための実験を行った。小学校の授業プログラムとして取り入れる際の指標とするために、実験参加者の物語理解度テストを実施する。また、内田 [19] によれば、想像による創造の営みは、子ども自身の精神生活を豊かにし、将来的にその一部は科学、芸術、技術のようなものとして具象化されていくものである。「想像力を育む」という教育的意義を持つ読み聞かせの流れを汲む本ワークショップが参加者の想像力に与える影響を調査するのは意義があることだと考えられる。そこで本実験では中澤ら [20] の手法を参考に、実験参加者のイメージ形成について調べるために、絵本のお話の続きの作話課題を実施することにした。参加者へ影響を与える要因として、読み聞かせによる効果、効果音を聞くことによる効果、効果音演出を参加者たちで考え制作することによる効果の3要因が考えられる。そのため、通常の読み聞かせ、筆者が用意した効果音付きの読み聞かせ、ワークショップの3種を実施し、各々を比較することで、ワークショップが参加者に与える影響を明らかにできると考えた。

なお、本実験は筑波大学図書館情報メディア系の研究倫理審査委員会の承認を得ており、実験終了後に実験参加者には謝金が支払われた。

5.4 実験条件

5.4.1 実験参加者

実験参加者は小学生 10 名 (男児 4 名, 女児 6 名, 7~11 歳) であった。学年が偏らないこと、兄弟が同じグループにならないこと、男女比に配慮しつつ、3 グループに分けた (表 5.1)。各グループには筆者が用意したファシリテーターが 1 名ずつ加わった。

5.4.2 使用した絵本

使用した絵本はかこさとし著「からすのそばやさん (以下「からす」)」「どろぼうがっこう (以下「どろぼう」)」「おたまじゃくしの 101 ちゃん (以下「101 ちゃん」)」(図 5.5) であ

る。これらの本を選んだ理由は著者及び作画が同じ人物であるため絵柄や文体による差を考慮しなくてよいため、また絵本の長さがワークショップに適切であったからである。

後述する作話課題を行うために、筆者が判断した各絵本の起承転結における承の終わりまで読み聞かせた。「からす」は15ページ、「どろぼう」は16ページ、「101ちゃん」は16ページ分使用した。

同じ絵本を使用してしまうことによる課題への影響と、絵本の提示順序による影響を考慮し、各活動で読み聞かせる絵本を表5.2のようにランダムイズして割り振った。



図 5.5: 使用した絵本の表紙

表 5.2: グループと絵本の組み合わせ

組み合わせ	ケーキ	だんご	アイス
通常の読み聞かせ	どろぼう	からす	101ちゃん
効果音付きの読み聞かせ	からす	101ちゃん	どろぼう
ワークショップ	101ちゃん	どろぼう	からす

5.4.3 日時

2018年12月15日(土) 11:00~14:30 (休憩 12:00~13:00) に行った。

5.4.4 実験環境

つくばみらい市 みらい平 コミュニティセンター (茨城県つくばみらい市紫峰ヶ丘 4-4-1) に行った。

実験には iPad mini(以下 iPad) を 3 台, ステレオスピーカー (ONKYO 社製, GX-70HDII) 2 台, 100 円ショップで購入した約 2000 円分の雑貨を使用した。

5.5 実験手続き

5.5.1 実験手順

実験は図 5.6 の手順で行った。実験参加者は各グループごとに通常の読み聞かせ、筆者が用意した効果音付きの読み聞かせ、ワークショップに参加し、各活動のあとに理解度テスト及び作話課題に取り組む。読み聞かせは一貫して各グループのファシリテーターが担当した。

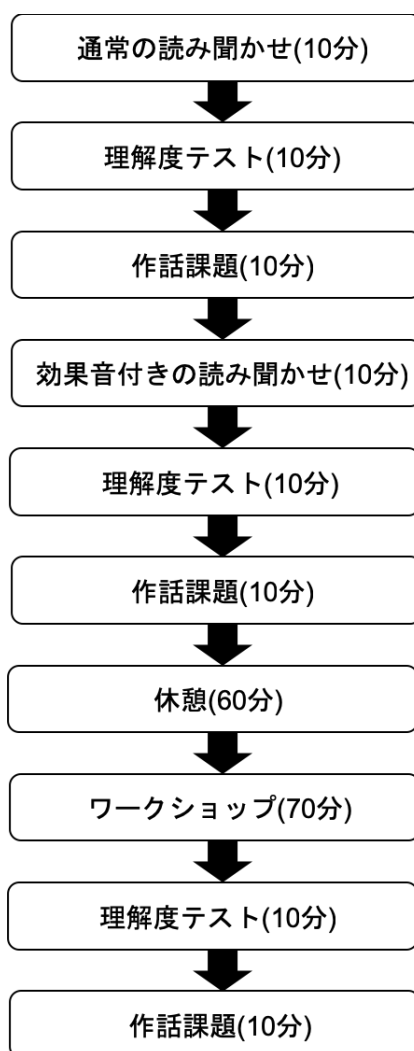


図 5.6: 実験の手順

5.5.2 理解度テスト

理解度テストとは、物語の理解度を測る目的で作成したテストである。物語の内容の理解度を各絵本 10 の問題（表 5.3～表 5.5）により測定した。なお効果音挿入箇所についての理解度を測定するために、10 問のうち 5 問は効果音付きの読み聞かせにて効果音を挿入する箇所についての設問とした。正解を 1 点、適切に言い表していないが、正当とみなしうる回答に対しては 0.5 点、誤答及び無答は 0 点として点数化した（10 点満点）。

表 5.3: からすのそばやさん 理解度テスト設問及び解答

問題及び解答
1. しょくぶつの そば は なにいろの はな ですか (解答) 白
2. しょくぶつの そば の どのぶぶんから たべものの そば は つくられますか (解答) み
3. はたけでハッサクおじさんとあった すうじつご、はたけは どうなっていましたか (解答) しろいはなが なかった
4. (効果音挿入箇所) オモチくんがハッサクおじさんのところに もっていったおみやげ はなんですか (解答) パン
5. (効果音挿入箇所) オモチくんが ハッサクおじさんのところへ いった みっか あと、オモチくんが ハッサクおじさんのところへ いったとき、 ハッサクおじさんは ちょうど なにをしていましたか (解答) そばのこなを ひいていた
6. (効果音挿入箇所) そばのきじを なにで のばしますか (解答) のしぼう
7. ツユおばさんが オモチくんにつくってくれたのは どんな「そば」でしたか (解答) やまもりの もりそば
8. (効果音挿入箇所) そばのきじを どのように きりましたか (解答) ほそなが
9. イソちゃんに おすすめされて オモチくんが そばのおみせをつくったのは なぜですか (解答) おしえてもらったそばが おいしかったから
10. (効果音挿入箇所) ジロくんのなかまは なにを そばやのみせに つくりかえましたか (解答) にわのすみの ものおき

表 5.4: だろぼうがっこう 理解度テスト設問及び解答

問題及び解答	
1. (効果音挿入箇所) この えほんのおはなしは だれが おしえてくれたおはなし ですか (解答) きんと ぎんのめをした へんな みみずく	
2. こうちょうせんせいは だれですか (解答) くまさか とらえもん	
3. だろぼうがっこうでべんきょうするのは、 どんな だろぼうに なるためですか (解答) いちばん わるい だろぼう	
4. (効果音挿入箇所) ネズミこぞうの じろきちが とってきたのは だれのかわぐつですか (解答) じぶん	
5. (効果音挿入箇所) こうちょうせんせいは いしかわのろくでなしが なにを とってきたと かんちがいしましたか (解答) たからもの	
6. こうちょうせんせいは いしかわの ろくでなしに どんなものを だろぼうしないとだめだと いいましたか (解答) ねだんの たかいもの	
7. (効果音挿入箇所) ぬすまれた こうちょうせんせいの きんどけい は どこに つけていた ものですか (解答) おなか	
8. (効果音挿入箇所) みんなの しゅくだいの てんすうは なんてんでしたか (解答) 0 点	
9. しゅくだいの さいてんが おわった つぎのひ、 こうちょうせんせいは なにをすると い いましたか (解答) えんそく	
10. それはなぜよるの 十じ にあつまるのですか (解答) だろぼうがっこうの えんそくは よなかに きまっているから	

表 5.5: おたまじゃくしの 101 ちゃん 理解度テスト設問及び解答

問題及び解答

1. うまれたのは どんな 101 ひきの おたまじゃくし でしたか
(解答) まるまると ふとった
 2. かえる と おたまじゃくしたち は なにをしにいきましたか
(解答) えんそく
 3. 7ちゃん は なにをして おいてきぼりになりそうに なりましたか
(解答) みちくさ
 4. (効果音挿入箇所) 19 ちゃんと 24 ちゃんが していたのは なんですか
(解答) けんか
 5. (効果音挿入箇所) 101 ちゃんが さいしょに あそんでいたのは だれですか
(解答) めだか
 6. (効果音挿入箇所) さいしょにあそんでいた いきものと なにをして あそんでいましたか
(解答) あぶくけり
 7. (効果音挿入箇所) 101 ちゃんが 2ばんめに あそんでいたのは だれですか
(解答) かわとんぼのおばさん
 8. かえるのおかあさんは アメンボさんたちと あったあと どんなどころへいきましたか
(解答) くらい ふかい みずもの はやしのかな
 9. たがめ は どうして 101 ちゃんを みすごしたのでしょうか
(解答) かえるが くと おもったから
 10. (効果音挿入箇所) ざりがにの おおやおやぶん は なにがほしい とおもっていましたか
(解答) おたまじゃくしの めだまやき
-

5.5.3 作話課題

作話課題では、読み聞かせ終了後「これからどうなるかな?○○くん/ちゃんのすきなように続きの話を作ってください」と教示し、イメージ形成能力を測定した。絵本のコピーも用意し、必要に応じて教示した。実験参加者の口語をその場で記述し、iPadにて録音した。実験終了後録音を聞き返しながら文字起こしを行った。創作した話の登場人物の行動単位（動詞を中心に数える）を求め、1行動につき1点を与えた。

第6章 実践3結果

6.1 理解度テスト結果

表 6.1 に読み聞かせ方ごとに平均点と標準偏差，人数を示した。図 6.1 に参加者の ID・性別・年齢・グループ名，及び参加者ごとの通常の読み聞かせ・効果音付きの読み聞かせ・ワークショップの得点を学年順に示した。なお，明らかにふざけている回答と見受けられた参加者 1 名分（参加者 ID：D）の解答は分析に用いなかった。

表 6.1: 理解度テスト結果

	通常の読み聞かせ	効果音付きの読み聞かせ	ワークショップ
平均点	6.89	7.00	6.33
標準偏差	1.90	2.15	1.20
人数	9	9	9

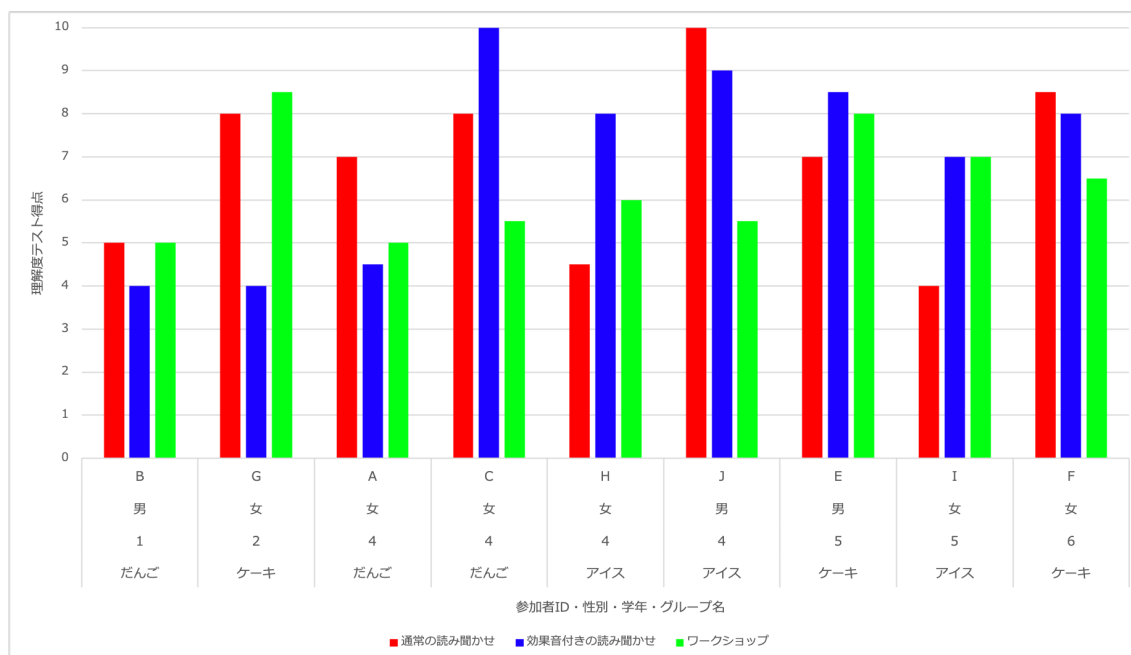


図 6.1: 参加者毎の理解度テスト得点

低学年（1，2年生）と高学年（4，5，6年生）の参加者を比較すると，効果音付き読み聞かせにおいて，高学年の参加者の方が点数が高い。高学年の方が効果音と物語の関係性を理解し，物語の理解度にもつながった可能性がある。

6.1.1 効果音付き読み聞かせ：効果音非挿入箇所と効果音挿入箇所の比較

効果音付き読み聞かせにおける、効果音を挿入していない箇所の設問と、効果音挿入箇所の設問の正答数を図 6.2 に各参加者ごとに示した。アイスグループでは全員効果音挿入箇所の設問が満点だった。また、効果音挿入箇所に関して、低学年よりも A さんを除いた高学年の参加者の方が点数が高い。

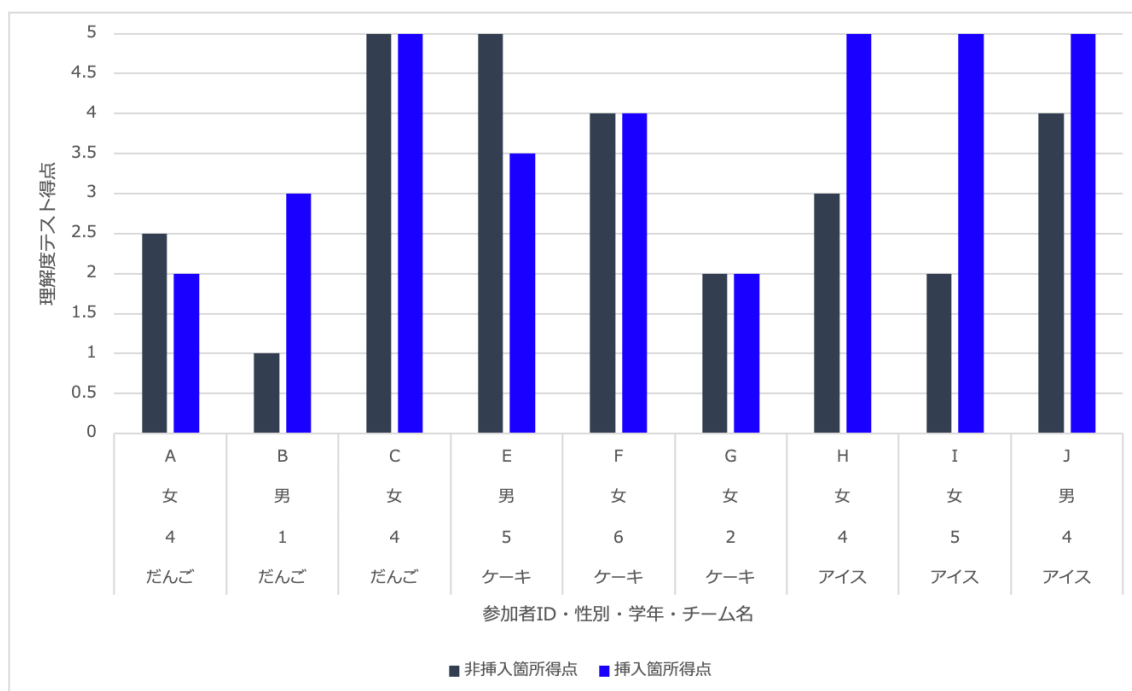


図 6.2: 効果音付き読み聞かせにおける効果音非挿入箇所と効果音挿入箇所の参加者毎の理解度テスト得点

6.1.2 ワークショップ：効果音非挿入箇所と効果音挿入箇所の比較

ワークショップにおける、参加者が効果音を作成・挿入していない箇所の設問と、効果音を作成・挿入した箇所の設問の正答数を図 6.3 に各参加者ごとに示した。なお、だんごグループが制作した効果音は 9 つで、効果音挿入箇所と同じ場所にあった設問は 4 問あった。ケーキグループが制作した効果音は 4 つで、効果音挿入箇所と同じ場所にあった設問は 2 問あった（表 6.2）。アイスグループが制作した効果音は 5 つで、効果音挿入箇所と同じ場所にあった設問は 2 つあった。

表 6.2: 参加者が制作した効果音数及び該当設問

グループ名	制作した効果音数	該当設問数
だんご	9	4
ケーキ	4	2
アイス	5	2

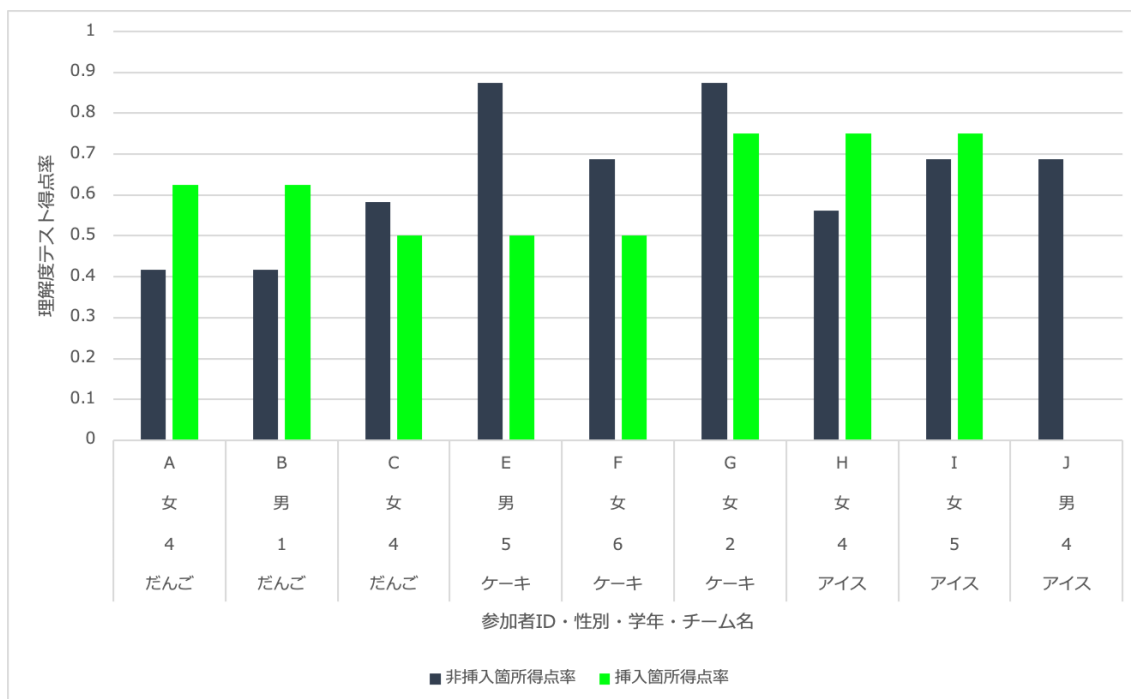


図 6.3: ワークショップにおける効果音非挿入箇所と効果音挿入箇所の参加者毎の理解度テスト得点率

6.2 作話課題結果

表 6.3 に作話課題の平均と標準偏差，人数を読み聞かせ方ごとに示した。図 6.4 に各参加者ごとの得点をグループごとに示した。学年の違いによる傾向は見られない。アイスグループの参加者は，全員効果音付き読み聞かせ時の作話中の行動単位数が，他の読み聞かせに比べて多いまたは同率 1 位である。また，だんごグループは，ワークショップにおける作話課題の行動単位数が，他の読み聞かせ方に比べて多かった人が二人おり，また同年代の中でも点数が高い傾向にある。

表 6.3: 作話課題結果

	通常の読み聞かせ	効果音付きの読み聞かせ	ワークショップ
平均	4.30	5.50	7.10
標準偏差	3.29	1.86	5.28
人数	10	10	10

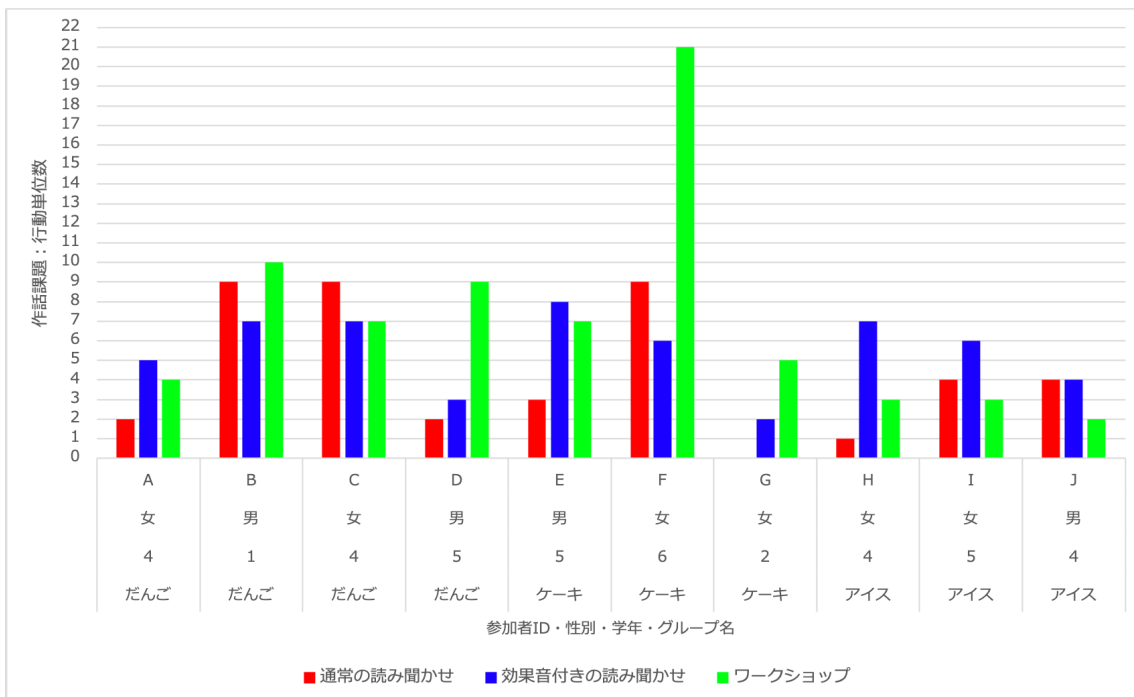


図 6.4: 参加者毎の作話課題得点

第7章 考察

第5章における、通常の読み聞かせ、効果音付きの読み聞かせ、効果音を制作し読み聞かせに演出を加えるワークショップが物語理解やイメージ形成にどのように影響するのかを検討した。この結果を受けて、第3章～第5章までの実践を踏まえた総合的な考察をする。

7.1 開発したワークショップの評価

まず第3章・第4章の実践を経て開発した第5章のワークショッププログラムの評価について述べる。第3章にて、ワークショップの効果音をつける活動を参加者は肯定的に感じており、その一方で音を想像し、探し出す活動をかなり難しいと受け止めていた。この難しいと受け止めていたことは、ファシリテーターを担当していた筆者もその場に参加しながら問主観的に感じていたことから納得できる結果となった。自分で効果音を制作した第5章のワークショップでは参加者は、読み聞かせに効果音をつける活動である点は第3章のワークショップと同じであるため、肯定的に受け止められていたのではないかと考える。なぜなら難易度は、第5章のワークショップでは効果音を参加者自身が制作し録音していたため、筆者が観察していた限りでは第3章のワークショップの参加者が感じた難しさはなかった。タスクを変えたことで参加者自身が効果音を作る難しさも発生していたであろうが、自分で手を動かして音を作るという参加者にとっての新たな体験は、むしろ肯定的に受け止められていたように感じた。効果音収録の際はどんなモノを、どんな場所で、どのように扱って、どのように録音するのか等考慮することが多くある。しかし、考慮すべきことが多くあるというのは実際に効果音収録を体験してみなければわからない。実際に体験することで、実は考慮しなければいけなかったことへの気づきがあったり、想定外の音が録れた発見の喜びが生まれる。第3章での音探しでは、第5章のような気づきや発見は生まれない。この体験の違いが、第5章にて観察していた筆者が参加者の様子から第3章で感じた程の難易度を感じなかった理由だと考えられる。

以上のことから、第5章で開発したワークショップは、参加者を絵本の読み聞かせに能動的に参加させる仕組みを持ち、参加者に新たな体験を提供するものになったと考える。使用している道具は絵本・iPad (iPhone)・iOSの無料アプリ・100円ショップで買えるモノ、と身近で手に入りやすいものであるため、読み聞かせへの能動的に参加する仕組みを取り入れたい教育者が実施しやすい内容となった。

7.2 開発したワークショップが参加者に与える影響

第5章では、参加者の物語理解とイメージ形成に与える影響に着目して実験を行った。理解度テストについて、第6.1.1項にてアイスグループでは全員効果音挿入箇所の設問が満点だった。ここで使用していた絵本は「どろぼうがっこう」である。この「どろぼうがっこう」での効果音の挿入タイミングや音の種類は、参加者の物語理解に良い影響を与えていた可能性がある。また、第6.1.2項にて、だんごグループが他のグループに比べて二倍近く

の効果音を作っており、効果音挿入箇所の方が非挿入箇所より得点率が高い参加者が3人中2人いる。だんごグループがワークショップにて使用していた絵本は「どろぼうがっこう」である。「どろぼうがっこう」は他の2冊とは違い、登場人物が人間だったため、音を想像しやすく、効果音を多く作成できたのではないかと考えられる。作話課題においても、アイスグループの参加者は、全員効果音付き読み聞かせ時の作話中の行動単位数が、他の読み聞かせに比べて多いまたは同率1位である。また、だんごグループは、ワークショップにおける作話課題の行動単位数が、他の読み聞かせ方に比べて多かった人が二人おり、また同年代の中でも点数が高い傾向にある。これは第6.1節の理解度テストについての傾向とも一致する。「どろぼうがっこう」を使用していたため、話が想像しやすく、作話が進んだと考えられる。このことから、開発したワークショップにて、「どろぼうがっこう」のような登場人物が人間の絵本を使用すれば、物語の理解を促すことができると考えられる。

7.3 開発したワークショップの改善点

開発したワークショップの改善点として、3点考えられる。

1つ目は、参加者の対象を4～6年生にすることである。第6.1.1項において、効果音を挿入した箇所の設問の正答率が、1～2年生に比べて、4～6年生の方が高い傾向にあった。年齢が上がると、音と絵本のつながりを理解し、絵本の理解につながったのではないかと考えられる。

2つ目は、題材とする絵本を登場人物が人間の絵本にすることである。第6章から、登場人物が動物ではなく人間の方が、音と絵本を結びつけやすく、効果音をたくさん制作し、物語理解が進み、想像も促されることが示唆された。人間のほうが身近で、動物が主人公の内容よりも動作が想像しやすかったからだと考えられる。

3つ目は、題材とする絵本のページ数を減らすことである。今回使用した絵本は15～16ページあったが、実際に制作された効果音は4, 5, 9個とページ数より少なく、読み聞かせの際には2～3ページに1つの音があるかないか程度の音数となってしまっていた。観察していると、時間に追われて制作できなかった音があるグループも見受けられた。今回の時間設定の割にはページ数が多かったため、各ページ毎の絵本の世界を想像する時間が少なくなり、かつ音を作る時間も足りなくなってしまうのではないかと考えられる。絵本のページ数を減らし、各ページの絵本の世界を想像する時間を確保すると同時に効果音を制作する時間も確保するようにすべきだと考えている。ページの減らし方について、1冊の絵本の数ページをグループごとに割り振る手法が考えられる。この手法ならば、「違う絵本を各チームに割り振り、数ページしかワークショップに使わない」手法に比べて、1冊のストーリーを最終的に把握できるため納得感があり、他のチームが制作した音から受ける気付きも多くなると考えられる。

今後の課題として、実践3での実験デザインでは変数が非常に多く、分析が困難になってしまったため、よりの絞った実験や実践によって、ワークショップの効果を検討していく事が挙げられる。まず、ワークショップ形式で行うことで、絵本の世界に触れる時間が通常の読み聞かせに比べ長くなるということがヒントになりそうである。というのも第5章では、通常の読み聞かせの所要時間は約7～8分程度であったのに対して、ワークショップの所要時間は70分間である。もちろん70分間ずっと絵本に注視していたわけではないものの、効果音を発想するために絵や文を繰り返し見ることになる。また、絵本の内容は実際に音を作るためのモノや音作り体験と関連付けられた情報となる。通常の読み聞かせでは参加者は何のタスクも課さずに繰り返し読む状況はなく、またモノや体験と絵本が結びつくこともない。したがって、この「繰り返し読むようになること」「関連付けら

れた知識になること」に着目した検討をしていくことが今後の研究の方略になるだろう。別の評価尺度として岩宮ら [5] の研究に即して、読み聞かせに効果音を加えたことによる印象評価実験を実施し、主観的調和感に着目した検討も考えられる。

7.4 学校現場で実施する場合のプログラム

開発したワークショップは最終的には小学校の教育プログラムとして使用することを考えている。しかし、現在のプログラム構成では1回に70分かかり、小学校授業時間の45分で実施するには長すぎる。そこで、45分で行う場合のプログラム構成について述べる。なお、ファシリテーターを教師が担当し、参加対象は小学4～6年生とする想定である。

7.4.1 事前

第5章で行った事前活動は、小学校で行う場合は必要ないと考えている。なぜなら、おそらくクラス単位で行うことになるため、ワークショップの参加者はすでに知り合いだからである。

次に、知る活動の工程を簡略化するために、ワークショップで扱う絵本は事前に子どもたちが読み聞かせられたことのある絵本とする。また、グループ分けは事前にしておくとスムーズに進行できるだろう。1グループの人数は、3～4人にすると、グループ内での合意が取りやすく、スムーズな進行が期待できる。

7.4.2 導入

所要時間は約5分である。

参加者が全員揃ったらワークショップを開始する。全体に対して内容の説明を行う。説明が終わったら、各グループ毎に以下の活動を行う。

7.4.3 読み聞かせ（知る活動）

所要時間は約5分である。

参加者が取り組む絵本とは違う、参加者がすでに知っている絵本を用意し、その絵本の数ページについて、主催者側が選んだ効果音付き読み聞かせを実施する。この活動を行うねらいは、絵本に効果音演出を加えるという行為がどういったものなのかを参加者に知ってもらうことにある。参加者が取り組む絵本に効果音をつけたものを教示してしまうと、それを正解と捉え、自由な発想が出ない恐れがあるため、別の絵本を用意する必要があると考えている。

7.4.4 効果音リストアップ（創る活動1）

所要時間は約10分である。

1冊の絵本を数ページずつに区切り、各グループに割り振る。何ページ毎にすべきかは、グループ数や絵本の内容・ページ数にもよるが、第6章の結果を鑑み、5～9ページに納めれば、おそらく各ページで1つ以上の音が制作できるだろう。絵本のコピーを用意し、どんな音が鳴っていそうかを提案し書き込んでゆく。これは、参加者が絵本全体の効果音を

把握し、残りの制作時間の中でどの音を作るべきか考えるために行う。音は目に見えないため、文字や図などで視覚化し、グループ内での意見の共有・議論をしやすくすることで、スムーズなプログラム進行が期待できる。

7.4.5 効果音制作（創る活動2）

所要時間は約15分である。

7.4.4 で出た意見をもとに、作れそうな音を制作する。iPadの録音アプリ「ボイスメモ」で録音する。録音可能な音は、身体を用いて出せる音（声、足音、拍手等）、学校にある雑貨やあらゆるものを用いて出せる音とする。

iPadの操作を参加者全員が体験するように監督するようファシリテーターに指示する。これは参加者が効果音を作るという体験が、絵本の世界の想像や理解と結びつくことによる学習効果を期待しての指示である。参加者に「iPadを使いたいのに使えなかった」というような不満を抱かせないという狙いもある。

録音した音はiPadのサンプラーアプリ「CueZy」配置し、効果音演出を制作する。

7.4.6 発表（まとめ）

所要時間は約10分である。

参加者全体に対して、各グループが制作した効果音演出を加えた読み聞かせを発表する。ファシリテーターが読み聞かせを担当し、効果音の再生は別グループのファシリテーターが担当する。iPadによる効果音再生は参加者に任せることも考えたが、iPad操作は一人で行うものであり、参加者の体験に差が出てしまうと考えられる。

発表後は特に頑張った音、大変だった音についてファシリテーターがインタビューし、リフレクションとその共有を行う。

第8章 おわりに

本研究では絵本の読み聞かせに能動的な参加を促すための効果音を使ったワークショッププログラムを開発した。開発したワークショップの効果を検討するために、実験参加者を募って実験を行った。

開発したワークショップは、参加者が身の回りにある道具を用いて音を発し、iPadによる録音・再生することで絵本の読み聞かせに効果音演出を加える、という内容である。このワークショップが、参加者の物語理解及びイメージ形成に与える影響を明らかにするために、通常の読み聞かせ・効果音付きの読み聞かせ・ワークショップの3種を行い、それぞれ物語理解度テスト及び作話課題を課す実験を行った。参加者は小学1～6年生10名であった。

結果として、物語理解度及びイメージ形成について、ワークショップで使用する絵本は、登場人物が人間である絵本のほうが想像しやすく、理解度が進むこと、参加対象を小学4～6年生とすると効果があることが示唆された。実践を重ねた結果、本研究で開発したワークショップは参加者を絵本の読み聞かせに能動的に参加させる仕組みを持ち、参加者に新たな体験を提供するものになったと考えている。

今後の課題は、よりの絞った実験や実践によって、ワークショップの効果を検討していく事が挙げられる。また、学校現場に合ったワークショッププログラムの実践を重ねていく必要がある。

謝辞

この研究をするにあたり，進みが遅い私に最後まで付き合ってくださいました指導教官の松村敦助教，宇陀則彦准教授に厚く御礼申し上げます。実験参加者の募集にあたって多大なるご協力をいただいた内田さん，実験を実施するに当たり協力してくれた吉村くん・高校の同級生・小栗くん・佐藤さん，実験参加者の皆様には感謝の念にたえません。また，宇陀松村研究室の皆様，精神的に落ち込みがちだった私を支えてくれた親しい方々，大学院に通わせてくれた両親にも感謝を。ありがとうございました。

参考文献

- [1] 今井靖親, 廖小慧, 中村年江. 日本と台湾における絵本の望ましい読み聞かせ方法に関する比較. 奈良教育大学紀要. 人文・社会科学, Vol. 42, No. 1, pp. 211–223, nov 1993.
- [2] 文部科学省. 新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf pp.16 2019年1月2日閲覧.
- [3] 溝上慎一. (理論) 主体的な学習とは—そもそも論から「主体的・対話的で深い学び」まで—. [http://smizok.net/education/subpages/a00019\(agentic\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00019(agentic).html) 2019年1月2日閲覧.
- [4] 中野民夫. ワークショップ—新しい学びと創造の場—. 岩波新書, 2001.
- [5] 岩宮眞一郎, 関学, 吉川景子, 高田正幸. 映像の切り替えパターンと効果音の調和. 人間工学, Vol. 39, No. 6, pp. 292–299, 2003.
- [6] 岩宮眞一郎. 映像作品における視聴覚コミュニケーション. 電子情報通信学会技術研究報告. HIP, ヒューマン情報処理, Vol. 102, No. 533, pp. 39–46, dec 2002.
- [7] V.J. Bolivar, A.J. Cohen, and J.C. Fentress. Semantic and formal congruency in music and motion pictures: Effects on the interpretation of visual action. *A Journal of Research in Music Cognition*, Vol. 13, pp. 28–59, 1994.
- [8] 金基弘, 岩崎敬吾, 岩宮眞一郎. テロップ・プレゼンテーションにおけることばと効果音の印象の意味的調和の効果. 日本音響学会誌, Vol. 63, No. 3, pp. 121–129, 2007.
- [9] 中村年江. 絵本の読み聞かせに関する心理学的研究—絵本の読み聞かせに関する変数と望ましい読み聞かせ条件の検討. 読書科学, Vol. 35, No. 4, pp. 149–159, 1991.
- [10] 松村敦, 森円花, 宇陀則彦. 絵本の読み聞かせ時の演じ分けが子どもの物語理解と物語の印象に与える影響. 日本教育工学会論文誌, Vol. 39, pp. 125–128, 2016.
- [11] 田内秀樹, 城仁士. 聴覚情報が想像機能に及ぼす影響. 神戸大学発達科学部研究紀要, Vol. 7, No. 1, pp. 137–151, sep 1999.
- [12] 槇英子, 仲本美央, 瀧直也, 松山恵美子. 絵本でつくるワークショップ—体感しよう絵本の世界. 株式会社萌文書林, 2014.
- [13] 梶間奈保. 音楽教材「音の絵本」発表を通じて音への興味関心を育む試み: 「おはなしレストラン」での地域実践を通して. しまね地域共生センター紀要 = Bulletin of Shimane Center for Enrichment through Community, the University of Shimane Junior College, Vol. 2, pp. 73–80, oct 2015.

- [14] 岡林典子, 佐野仁美, 坂井康子, 難波正明, 南夏世, 山崎菜央, 深澤素子. 領域「表現」と小学校音楽科をつなぐ音遊びの可能性:「マラカス作り」によるオノマトペ表現と協同性の成り立ちに注目して. 京都女子大学発達教育学部紀要= Bulletin of the Faculty of Human Development and Education, No. 14, pp. 115-124, 2018.
- [15] 山内祐平, 森玲奈, 安斎勇樹. ワークショップデザイン論—創ることでまなぶ. 慶應義塾大学出版, 2013.
- [16] Tak Mitsuhashi. Cuezy 9 パッド・サンプラーアプリ for iphone/ipad/ipod touch (jp). <http://www.cuezy.net/jp/> 2019年1月2日閲覧.
- [17] 政倉祐子, 若林尚樹, 田邊里奈. 子どもの主観評定に基づく体験学習型ワークショップの定量評価:一気持ちの変化を捉える評価ツールの提案とケーススタディー. 日本感性工学会論文誌, Vol. 15, No. 1, pp. 233-244, 2016.
- [18] 「ボイスメモ」を app store で. <https://itunes.apple.com/jp/app/%E3%83%9C%E3%82%A4%E3%82%B9%E3%83%A1%E3%83%A2/id1069512134#?platform=ipad> 2019年1月2日閲覧.
- [19] 内田伸子. ごっこからファンタジーへ 子どもの想像世界, 1986.
- [20] 中澤潤, 中道圭人, 大澤紀代子, 針谷洋美. 絵本の絵が幼児の物語理解・想像力に及ぼす影響. 千葉大学教育学部研究紀要, Vol. 53, pp. 193-202, 2005.