

多読とデジタル・ストーリーテリングを組み合わせた授業実践

榎 田 一 路

広島大学外国語教育研究センター

1. はじめに

小稿では、授業時間外の多読活動と、CALL パソコンを利用したグループ学習によるムービー制作（デジタル・ストーリーテリング）を組み合わせた授業実践を扱う。日本の大学英語教育において、この二者を組み合わせた実践例はこれまでに見られなかったものである。

本実践は今後も継続する予定であるが、小論では2010～2013年度の4年間における実践の経緯とその概要を説明した後、アンケート調査の結果に基づき、本実践の成果と課題を報告する。

2. 本実践の背景と目的

Bamford & Day (2004) は、外国語教育における多読活動 (Extensive Reading, 以下「ER」) を “an approach to language teaching in which learners read a lot of easy material in the new language.” と定義している。多読活動において学習者は、語彙レベルの調整されたやさしい読み物を大量に読み進める。日本の大学英語教育においては、酒井・神田 (2006) のいわゆる「多読三原則」(辞書は引かない、わからないところはとばす、つまらなかつたらやめる) に基づく多読活動が盛んに取り入れられている。

ER に利用される教材は、やさしく書き直された古典文学作品や、書き下ろしの物語などの物語文が中心である。これは、話の次を知りたいという学習者の読む意欲を喚起する点で、論説文よりも物語文の方が効果的だからと考えられる。現在、学習者のレベルに合わせ多読用教材のシリーズ (Graded Readers) が多数出版されており、学習者は各人のレベルと興味に合わせて教材を自分で選び、読み進めることができる。

ER の効果は、認知言語学の立場からも説明されている。たとえば野呂 (2009) によれば、大量の多読により、単語認知と統語解析が自動化されるため、文字情報が入力されるとすぐにほとんどの処理資源を意味命題形成に使えるようになる。このことが「流暢な読み」(fluent reading) を形成するとしている。このように言語処理の自動化が達成されるならば、付随して、リスニング力の向上、目標言語への抵抗感の軽減などの効果も期待される。

一方、デジタル・ストーリーテリング (Digital Storytelling, 以下「DST」) について、Ohler (2008) は “[Digital storytelling] uses personal digital technology to combine a number of media into a coherent narrative.” と定義している。学習者はある特定のトピックについてお話を作り、パソコン等でナレーションと静止画像、動画、BGMなどを組み合わせ、ムービー作品を完成させる。

DST は、長谷川 (2008) の指摘するように、特権的なアーティストではなく、ごく普通のひとびとによる制作という特性をもつ。このため、特に多民族社会であるアメリカ合衆国において「自分探し」、アイデンティティの見直し (須曾野, 2006) の手段として盛んに実践されてきた。日本の外国語教育においても、ICTを活用した協同学習およびコンテンツベースの学習 (Content-based learning) の一手法として、DST が取り入れられつつある。

外国語活動の中にビデオ制作を取り入れる試みは、これまでも行われてきた。DST は、そう

したビデオ制作活動よりも作成が容易である。ビデオカメラでの撮影や細かい動画編集作業が不要で、すべての作業がパソコン1台で完結する。また、PowerPoint等を用いたプレゼンテーション活動とも異なり、発表はムービーの完成後に行うため、他者のムービーを落ち着いて鑑賞できる。日本の外国語教育におけるDSTの事例報告はまだ多くないが、本活動の効果として、Oral fluencyの向上(Kimura, 2010)、語彙力の向上(古山, 2010)などがみられる。

ERとDSTを組み合わせるメリットは、主に2点ある。まず、ERからDSTを行う流れを通じて、物語文の構造を意識したインプットおよびアウトプットの活動が実現する。一般に多読活動では、読んだ物語の分析的な読解よりも、リーディングの絶対量を増やすことによる「読みの流暢さ」の涵養が重視される。これは、論説文のリーディングおよびライティング指導の際に、論理構造とパターンが必ず意識されるのとは対照的である。ERに用いられるGraded Readersは、一般的な文学作品に比べると英語の難易度による負荷が低いため、学習者の英語力のレベルを問わず、物語の構造を分析しやすいという利点がある。さらに、こうして分析された構造に基づいて要約を作成し、DSTを通じてマルチメディアを活用したアウトプット活動を行うことにより、物語とその構造に対する理解を深められることが期待される。

もう一つのメリットは、DSTの共有による学習活動の構築である。DSTにより作成されたムービーは、LMSを通じてクラスや年度を越えて容易に共有できる。こうして共有・蓄積されたリポジトリはGraded Readersという共通のライブラリに基づくため、視覚イメージに訴える教材としてERと連動して利用することが可能だろう。学習者は、他者のムービーの視聴を通じて構造の捉え方や英語表現の方法を学んだり、そこで紹介された作品を自分のERに役立てたりすることができる。さらに、作品を他者に「見られる」ことを意識することで、DSTは視聴者を意識したコミュニケーションな発信活動となりうる。

以上をまとめると、ERとDSTを組み合わせることで、図1のような指導モデルが構築される。

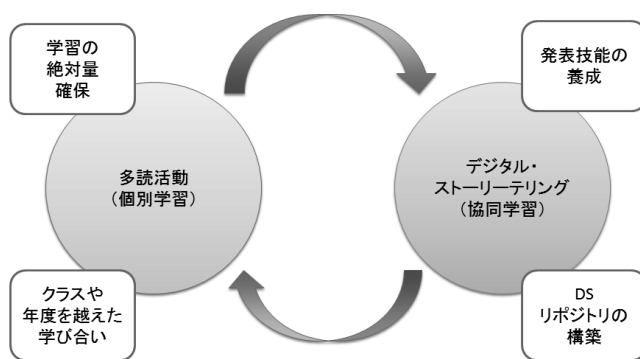


図1 本実践の指導モデル

ERによる大量のインプットとデジタル・ストーリーテリングによるアウトプットを組み合わせることにより、英語の受容技能と発表技能を統合した授業活動が可能となる。次に、ERによる個別学習とDSTによるグループワークをバランスよく導入することができる。また、構造分析を授業活動に取り入れることにより、物語文に対するより深い理解が期待される。さらに、完成したムービー(デジタル・ストーリー。図1における「DS」)はクラスや年度を越えて共有で

きるので、これらを蓄積することで、学習者同士の学び合いや、さらなる多読活動の促進に活用することも可能となる。

本実践のねらいは、上記の指導モデルのうち、まず ER から DST に至る流れを構築し、大学英語教育におけるその有効性と課題を探ることにある。

3. 実践の概要

3.1. 対象クラスおよび実践の流れ

本実践は、2010～13年度に筆者が担当した「英語文章表現スキルアップ A」で実施された。「英語文章表現スキルアップ A」は広島大学の教育プログラム「英語プロフェッショナル養成特定プログラム」の一部で、2年次後期に開講されるリーディング中心の科目である。英語学習に意欲的な学生を対象とした選抜制プログラムのため、受講学生の学部や専攻は様々である。授業では、CALL 教室（Windows 7）と LMS（WebCT）を用いた。各年度の人数および受講者がプログラム受講前の1年次11月に受験した TOEIC IP テストのスコアを表1に示す。

表1 各年度の人数および受講者の TOEIC スコア

年度	n	Mean	SD
2010	20	626.5	114.8
2011	16	602.2	105.6
2012	15	613.3	72.5
2013	14	589.3	54.4

毎年 600 点前後という TOEIC 平均スコアからもわかるように、どの年度も英語力の比較的高い学生が集まっている。集中的な ER により「読みの流暢さ」を養うことで、さらなるレベルアップが図れると期待される。

同科目での ER と DST を組み合わせた本実践は、読解ストラテジーや、英文要約のプレゼンなどとともに、授業活動の一部として実施した。本授業科目の全 15 回の流れを表2に示す。

表2 授業全15回の流れ（網掛け部分が DST 関連）

第1回	イントロダクション；多読ガイダンス	多読期間
第2～5回	英語リーディングのストラテジー	
第6回	Book Talk；グループごとに本を選定；DST ガイダンス	
第7回	物語の構造分析	
第8～10回	ムービー作成	
第11回	発表会；LMS での共有；「多読の記録」提出	
第12～14回	論説文の構造とパターン；要約の方法	
第15回	要約プレゼン	

第1～11回まで毎回、ER用のライブラリ（Oxford Bookworms 175冊、2012年度以降はMacmillan Readers 185冊を追加）を教室に持ち込み、授業時間外にER活動を行うよう指示した。ER活動は、前述の「多読三原則」に基づいて行うこととし、レベルの易しい本から始め、各自の英語力に応じてレベルを上げていくよう指導した。読んだ本および語数、内容に対する評価（5段階）などをワークシート「多読の記録」に記録し、年末最後の授業となる第11週目に提出するよう求めた。11週間のER活動を通じた目標語数は、10万語に設定した。

第6回目に、4人グループを組み、最初の5週間で読んだ本の中から各自が1冊選んで紹介するBook Talkを行った（使用言語は日本語）。その後、各グループ内で、紹介された本の中から最も好評だった本を選び、その本を紹介するためのデジタル・ストーリーを作成することとした。

まず、選んだ本をグループ内で輪読した後、グループで物語の構造を分析した。多角的に構造分析を行うためのツールとして、物語の視覚描写（Visual Portrait of the Story）、行為項モデル（The Actantial Model）、プロット類型論（Plot Typology）の3つの手法を利用した。これらの詳細については後述する。次に、これらの分析結果をもとにストーリーボード（絵コンテ）を作成し、ストーリーを4つのパートに分割するとともに、各パートで使用する画像のアイデアを話し合った。その後、グループ内で担当を決め、各自が担当箇所について英語で要約の原稿を書いた。持ち寄った原稿を相互に読み合い、全体の調整を行った後、教員が英語のチェックを行った。同時に、視聴者のストーリー理解を助けるため、ムービーに載せる画像を用意するよう指示した。原稿の提出や教員のフィードバックはWebCTを利用し、各グループ内でお互いの原稿や画像を共有できるように設定した。

ムービーの作成には、すべてCALL教室の学習者用パソコン（Windows 7）に標準搭載されているアプリケーションを利用した。まず、ウェブ上の音声読み上げサービスを利用して各自で原稿の発音をチェックするなどした後、音読練習を行い、「サウンドレコーダー」を利用してナレーションを録音した。次に、録音した音声を「Windows Liveムービーメーカー」上で画像と組み合わせ、各自の担当箇所のムービーを書き出した（なお、2013年度のみ、これらの録音とムービー作成にMicrosoft PowerPointを利用した）。こうして書き出したムービーを、グループごとに再度「Windows Liveムービーメーカー」上で連結し、ひとつつながりのストーリーになるようムービーを完成させた。

各グループのムービーおよびスクリプトは、WebCT上で共有・鑑賞できるようウェブページを作成した。図2のような各グループのページに飛べるようにした。



図2 WebCT上で共有されたムービーとスクリプト（The Piano）

第11回の発表会では、ピア評価および振り返りによる自己評価を行った。ピア評価の観点は、「ストーリーの構成がわかりやすい」「人物関係がわかりやすい」「英語は聴いてわかりやすい」「絵やBGMは内容に合っている」「全体的な評価」の5項目、また自己評価の観点は「メンバーは作業に熱心に参加した」「役割分担作業はメンバーに合っていた」「作品にメンバーの独創性は生かされていた」「メンバー同士が意志伝達を行った」「全体的な評価」の5項目とし、それぞれ4段階で評価した。後者の観点については、古山（2009）での実践を参考にした。DST活動の成績評価は、これらのピア評価および自己評価の結果を、教員による評価と合算して算出した。

また、フォローアップの活動として、WebCT上で他のグループのムービーを鑑賞し、物語の続きを書くなどの課題を与えた年度もあった。

3.2. 物語構造の分析ツール

3.2.1. 物語の視覚描写 (Visual Portrait of the Story)

Ohler (2008) は、Dillingham B. (2001) による「ストーリーマップ」を応用し、DSTにおいて参考となる物語のモデルを図3のように示した。

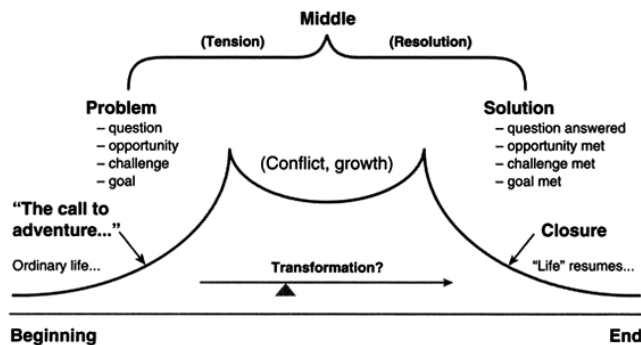


図3 Ohler (2008) によるストーリーの視覚描写

このモデルによる典型的な物語とは、始まり (Beginning) から結末 (End) までに、ある特定の問題 (Problem) が発生し、それが解決 (Solution) される過程である。始まりと結末を比較すると、物語世界には何らかの変化 (Transformation) が生じている可能性がある。この始まり、問題、解決、結末の4部構成は、いわゆる起承転結と対応しており、日本人学習者にとって比較的理解しやすい分析方法と思われる。

3.2.2. 行為項モデル (The Actantial Model)

グレマス (1966/1988) の行為項モデルは、物語の登場人物相互の関係に焦点を当て、物語を説明するものである。図4は、このモデルに基づき、J. K. Rowling の *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (1997) を筆者が分析した結果を示したものである。

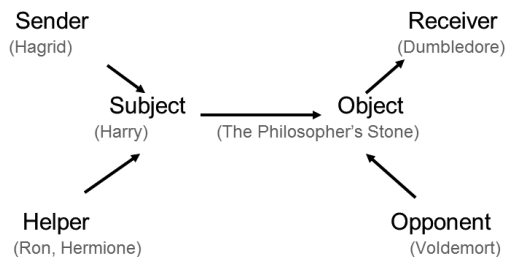


図4 グレマスの行為項モデルに基づく *Harry Potter and the Philosopher's Stone* の分析例

同モデルを用いて物語を要約すると、「この物語では、主体（Subject）が送り手（Sender）によって客体（Object）を求めることになる。敵対者（Opponent）がそれを邪魔し、補助者（Helper）がそれを助けている。手に入れられた客体は受け手（Receiver）によって受け取られる」となる。それぞれの行為項（Actant）は、登場人物以外に、物や概念などが当てはまることもある。

3.2.3. プロット類型論 (Plot Typology)

プロット類型論では、物語の筋（プロット）を3つのパターンに分類している。Prince (1987) は、Norman Friedman による分類を表3のように紹介している。

表3 Prince による Friedman のプロット類型論

運命プロット (Plots of Fortune)	action / pathetic / tragic / punitive / sentimental / admiration
性格プロット (Plots of Character)	maturing / reform / testing / degeneration
思想プロット (Plots of Thought)	education / revelation / affective / disillusionment

先のハリー・ポッターの物語をプロット類型論で考えると、主人公の試練（testing）に焦点を当てた「性格プロット」に属すると考えられる。

以上の3つの分析手法は、「あらゆる物語は有限の構造やパターンで説明可能である」という考えに基づく汎用的なツールとして用いた。しかし、すべての物語作品がこれらの構造やパターンで説明できるわけではない。上記のツールはあくまで物語を分析するきっかけに過ぎず、これらで説明できない場合は、なぜそうなのかを考えることが指導のポイントとなる。

4. 実践の結果

以下、本実践の4年間の結果を、(1)「多読の記録」に書かれた総語数の集計、(2) DS で取り上げられた作品一覧、(3) アンケート調査の結果（5段階評価）、(4) アンケート調査の結果（自由記述）の4点により示す。

4.1. 「多読の記録」に書かれた総語数の集計

前述のとおり、学生は読んだ本や語数を「多読の記録」に記録し、11週間のER期間終了後に提出した。この内容に基づき、ERを通じて読まれた総語数の分布を図5に示す。なお、総語数の中には「多読三原則」に基づき読書を中断した本についても、読んだページ数分の語数を計算して記録するよう指導した。

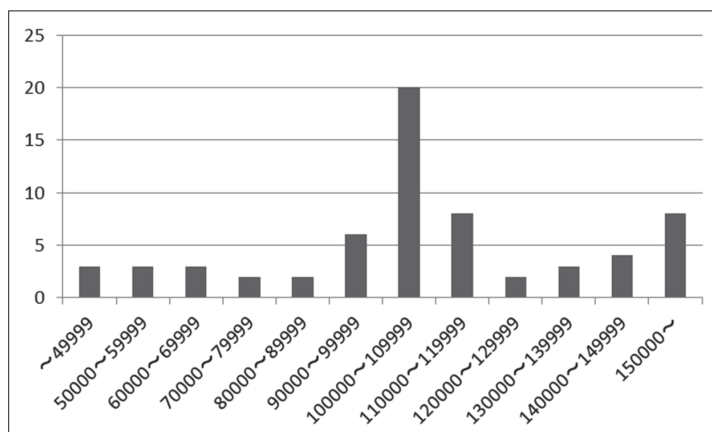


図5 「多読の記録」による総語数の分布 (n=64)

総語数の平均は114,922語（標準偏差54,484.6）最高は328,900語、最低は27,500語で、11週間で目標としていた10万語を達成した学生は45名（70.3%）であった。読書の手配は各学生に委ねられており、ER期間中、ペースメーカーに影響を与えるような個別指導や一斉指導は行わなかった。このことから、高い割合の学生が独力で目標を達成したと言える。

4.2. DSで取り上げられた作品

各年度で取り上げられた作品と、それぞれのレベルを表4に示す。

表4 取り上げられた作品（OBW=Oxford Bookworms, MMR=Macmillan Readers）

年度	作品名	シリーズ	レベル
2010	<i>The Piano</i>	OBW	2
	<i>A Christmas Carol</i>	OBW	3
	<i>Return to Earth</i>	OBW	2
	<i>The Mystery of Allegra</i>	OBW	2
	<i>Gulliver's Travels</i>	OBW	4
2011	<i>The Wind in the Willows</i>	OBW	3
	<i>Justice</i>	OBW	3
	<i>Remember Miranda</i>	OBW	1
	<i>Christmas in Prague</i>	OBW	1

2012	<i>The Promise</i>	MMR	3
	<i>Dracula</i>	OBW	2
	<i>Claws</i>	MMR	3
	<i>Robinson Crusoe</i>	OBW	2
2013	<i>The Jungle Book</i>	OBW	2
	<i>The Black Cat</i>	MMR	3
	<i>The Call of the Wild</i>	MMR	2
	<i>Abbot Thomas' Treasure</i>	MMR	2

グループ活動による DST のため、各年度 4~5 作品と少ないが、有名な文学作品のリトールドものから書き下ろし作品まで、多様な作品が選ばれている。作品の難易度については、レベル 4 の *Gulliver's Travels* を除き、レベル 3 以下の作品が中心となっている。これは、Book Talk を行った第 6 週の段階では、ほとんどの学生が、まだ高いレベルに進んでいなかったからと思われる。

4.3. アンケート結果（5 段階評価）

本実践の終了後、5 段階評価および自由記述によるアンケート調査を行った。前者では、表 5 に示された 6 項目について、「とてもそう思う」「そう思う」「どちらともいえない」「そう思わない」「全くそう思わない」の 5 段階による評価を求めた。この結果を集計したグラフを図 6 に示す。

表 5 アンケート項目

- | | |
|----|---------------------------|
| Q1 | デジタル・ストーリーの制作は作品への理解を深める |
| Q2 | デジタル・ストーリーの制作は英語の勉強になる |
| Q3 | グループ作業はデジタル・ストーリーの制作に役立つ |
| Q4 | 物語の構造分析はデジタル・ストーリーの制作に役立つ |
| Q5 | 物語の構造分析は、いろいろな作品を読むのに役立つ |
| Q6 | 総合的に見てデジタル・ストーリー制作は有意義である |

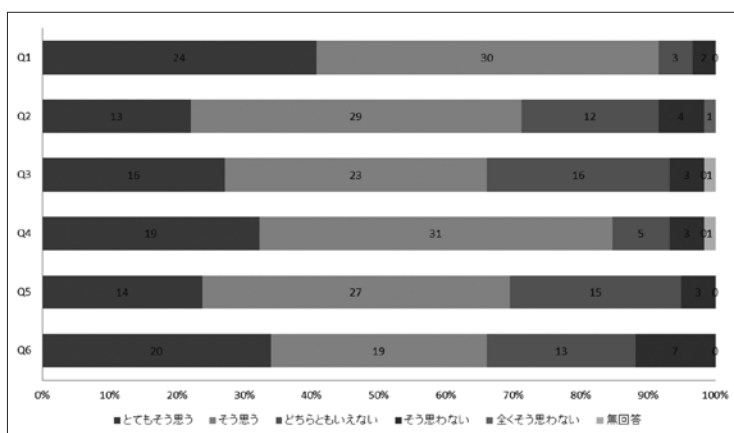


図 6 アンケート結果 (n=59)

Q1とQ4について、「とてもそう思う」「そう思う」の肯定的回答はそれぞれ全体の90%と高い結果となった。全項目中、肯定的回答が最も低いのはQ6の66%で、Q2、Q3、Q5では70%に留まった。以上のことから、DSの制作を通じて作品への理解が深まり、物語の構造分析がDSの制作に役立ったとする意見が多かったことがわかる。一方でこの活動全体の意義について肯定的に捉えた学生の割合は比較的低かったと言える。

4.4. アンケート結果（自由記述）

自由記述では、本実践の良かった点、および難しかった点・改善すべき点について、記述を求めた。まず、本実践の良かった点の代表的な意見を表6に示す。

表6 本実践の良かった点（自由記述の回答より）

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. 今まで体験したことのないことができて楽しかったし新鮮だった。BGMを入れたり画像をつなぎ合わせたりと、テレビ局のスタッフになれた気分だった。2. パソコンで、まるで映画のようなものができるのだということを経験できたことがよかった。音楽とstoryとのコラボレーション作業が楽しいと思った。3. 同じ本を読んで各々が感じたことを意見交換できる点。普通の読書だとしないことだから。4. グループ作業をする中で、約半年同じ授業受けていても全く話したことがない人ともコミュニケーションを取って仲良くなれた。5. 読んだ本について深く理解することができた。Book Talkで用いたものであったが、意味のとらえ間違いもいくらか発見できた。6. 一度読んだ本の要約をすることは英語の勉強になった。BGMや絵を選ぶ作業はストーリーの状況の理解につながった。7. デジタル・ストーリーを作る際はその物語を深く理解しなければならないので、英語を読むという学習にも役に立った。8. 物語の分析は作品を読む時にこれからも役立つと思う。作品を英語で要約したり、自分の英語の発音を聞いたりして、いろいろと勉強になった。9. どの物語も、Beginning, Problem, Solution, Closingの4つに区切れるので、理にかなっていたと思います。そのような視点はいろいろな作品を理解するのに役立ちそうです。10. 作品をどのようにまとめるかを考えることで、英語の文章を簡潔に書けるようになった。11. 細かい矛盾をなくすために、人物の関係や物語の場面の連続を正しい英語を使って表わそうとしたことは英語の学習に役立った。文と文のつながりかたが上達したのではないかと思います。12. 内容の展開が聞き手にわかりやすいように伝えるように考え、わかりやすい英語を使うことを心がけることは、とても大切なことだと思うのでよいと思った。13. 自分の英語の発音を耳で聞いてチェックするっていうのは普段しないことなので、とても意味があったと思う。あれから発音をより気にするようになった。14. まず、多読……それも簡単な英文をたくさん読むことでどんどん英文を読みたくなくなった（今までで英文をどんどん読みたくなるのは初めてだった）。15. 多読では数をこなして速読の力をつけたのに対して、デジタル・ストーリーは1つの作品についてどういう風に読めばいいのか、（キャラクターが）どんな感情なのか、そういった点において理解を深めるのに役に立ったと思う。 |
|--|

本実践を通じて良かった点として、パソコンを使った制作作業（1, 2）、協同学習（3, 4）、深い理解（5～7）、構造分析（8, 9）、ライティング力の向上（10, 11）、発表能力の向上（12～14）、ERの効用（15）、ERとDSを組み合わせたことの効果（16）が指摘された。

次に、本実践の難しかった点・改善すべき点について、代表的な意見を表7に示す。

表7 本実践の難しかった点・改善すべき点（自由記述の回答より）

<ol style="list-style-type: none">1. パソコンの作業が難しかった。もっとだれでもできるようなやりかたにしてもらえればもっと皆で取り組めるし、むだな時間を省くことができると思う。2. 英語というよりも、PCでの作業時間が多かった。3. 授業中にみんなで制作する時間を作ってほしかった。PCが対面式なのでみんなで作業がやりにくい。4. 実際に音楽や画像を探す作業が必要な点。製作期間が短かった。5. 学部などが違うメンバーであったため、時間が合わず集まるのがなかなか難しかった6. グループワークだったが、結局最終的には個人作業になってしまったこと。グループ内で、進度に差が生まれてしまった。7. 1冊の本を共有してスクリプトを書くのはやりにくかった。8. 結果的に1人のもとに作業の重みが集中してしまっていたこと。9. 長い物語を短くまとめることが難しいのではないかと思った10. 難しかったのは、物語の内容を大きく4つに分け、要約すること。11. (デジタル・ストーリーの制作が作品の理解を深める)は、自分の(読んだ)作品へのみ該当すると思う。他の作品についても同じぐらいの理解が得られればなおよい。12. 発表前にリハーサルすべき。もう少ししばり(ex. 必ず自分たちで写真を撮る、イラストでやる等)を加えてもいいかと思う。13. 英語を聞き取りやすくしゃべれるような練習が足りなかった。

表7では、パソコンを使った作業の難しさ（1, 2）、制作時間の不足（3, 4）、協同学習の難しさ（5～8）、要約の難しさ（9, 10）、他グループのDSが作品への理解に結びつかないこと（11）、発表練習の不足（12, 14）が指摘された。この中で、協同学習の難しさは、様々な学部から集まっていることによる授業時間外作業の制約（5）と、本実践の活動内容に由来する問題点（6～8）に分けられる。図6で示した本実践の意義に対する肯定的意見の割合の低さは、表7で指摘された要因によるものと考えられる。

5. まとめと今後の課題

本実践の結果は以下の4点にまとめられる。

- (1) アンケート結果から、ERを利用した物語の構造分析とDS制作は、物語の構造を意識しつつ作品への理解を深める上できわめて有効であることが明らかとなった。また、多読や発表活動を通じた英語力の向上にも役立ったとする意見も見られた。
- (2) 英語学習に意欲的な少人数クラスのため、協同学習の導入にも肯定的意見が寄せられた。
- (3) 一方、本実践の意義に対する肯定的意見は比較的低い結果となった。この要因としては、時間的・物理的制約の中で、難易度の高い作業を求められたため、結果的に膨大な時間を要したことが挙げられる。このため、本来の目的である、英語を使った活動が不十分とな

る場合も見られた。

最後に、今後の課題を以下に示す。

- (1) 受講学生の実情に配慮した活動内容および手法の改善。
- (2) プロットの単なる要約ではなく、より発展的な課題の導入。
- (3) 図1のモデルに示された、DSの共有による学習活動の導入。

参考文献

- Bamford, J., and Day, R. (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge University Press.
- Kimura, M. (2010). Visualizing and Verbalizing through Digital Storytelling in English Reading Class in Japanese University. デジタル・ストーリーテリング研究部会 (2010). 『eラーニング人材育成研究センター (eLPCO) 研究叢書』 第5巻第2号, 11-20. 青山学院大学総合研究所.
- Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Corwin Press.
- Prince, G. (1987). *Dictionary of Narratology*. University of Nebraska Press.
- Rowling, J. K. (1997). *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Bloomsbury Publishing.
- グレマス, A. J. (1988). 『構造意味論—方法の探求』(田島宏・鳥居正文(訳)). 紀伊国屋書店. (原著は1966年出版)
- 酒井邦秀・神田みなみ (2005). 『教室で読む英語 100万語—多読授業のすすめ』. 大修館書店.
- 須曾野仁志・下村勉・織田揮準・大野恵理 (2006). 「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』 51-56.
- 野呂忠司 (2009). 「多読指導の理論と実践」. 門田修平・藤田賢・野呂忠司・氏木道人「英語リーディングにおける流暢性をいかに高めるか：理論と実践の統合」『第49回外国語教育メディア学会全国研究大会発表要項集』 280-283.
- 長谷川一 (2008). 「デジタル・ストーリーテリング作品公開にあたって」
<http://www.meijigakuin.ac.jp/~art/gallery/dst_about.html>.
- 古山みゆき (2009). 「保育士の一日」. デジタル・ストーリーテリング研究部会 (2009). 『eラーニング人材育成研究センター (eLPCO) 研究叢書』 第4巻第3号, 24-34.
- 古山みゆき (2010). 「介護福祉士の英語力向上のためのデジタル・ストーリーの集団制作」. デジタル・ストーリーテリング研究部会 (2010). 『eラーニング人材育成研究センター (eLPCO) 研究叢書』 第5巻第2号, 21-35.

ABSTRACT

Combining Extensive Reading and Digital Storytelling

Kazumichi ENOKIDA

Institute for Foreign Language Research and Education

Hiroshima University

Extensive reading and digital storytelling both utilize stories for language education. In extensive reading, learners are expected to read a lot of easy reading materials to develop their reading fluency. Many studies have been made on the effective use of extensive reading in classrooms. Digital storytelling, a new storytelling technique using computer-based tools, is gaining popularity in Japan's college English as a Foreign Language (EFL) classes, reflecting the trends toward collaborative learning and content based learning. However, the primary goals of these two activities have been to improve learners' receptive and productive skills in the target language, involving less emphasis on structural analysis of the narrative texts. This can be contrasted with the way other types of texts such as expository writings are taught in classrooms, where focus on their logical structure and patterns of organization is an essential part of language activities.

In this paper, a project combining extensive reading and digital storytelling is reported. It was conducted during an EFL reading course for advanced and motivated learners at a national university in Japan. The aim of the project was to direct learners' attention to the story structure while developing their reading/oral fluency through extensive reading and digital storytelling. The students worked in groups to analyze the books they chose in terms of plot structure and characters, and to create digital stories of the books based on the analysis.

The findings of this paper are as follows: (1) The questionnaire survey results showed positive feedback on the activities such as extensive reading, story analysis, and digital storytelling; (2) Positive comments were also found in collaborative learning through digital storytelling; (3) There was some negative feedback on the significance of this classroom practice, requiring time-consuming out-of-class tasks involving technology.