

「読書へのアニメーション」援用の試み

－大学生への効果に着目して－

片山 ふみ

Analyzing the Utility of “Animation” for Teaching College Students

KATAYAMA, Fumi

要旨

本稿の目的は、読書へのアニメーション（以下、アニメーション）を援用した授業実践を紹介するとともに、受講者に対して実施したアンケートをもとにその効果を明らかにすることである。アニメーションは読書を集団でゲームとして楽しむという特徴をもつ。アニメーションは通常子どもに対して行われるが、読書離れが進む現在、大学生に対して行うことでどのような効果が得られるのかを検証する。

授業において前半では既存の作戦を教員がアニメーションになって実践し、後半では受講生自らがアニメーションとなり独自で考えた作戦をもとに実践した。アンケートの結果、多くの学生がその効果を実感したことがわかった。特に、受講生は参加することでコミュニケーション能力に、アニメーション体験でプレゼンテーション能力に効果があったと認識していた。

キーワード

読書へのアニメーション、大学生、読書指導、汎用的能力

Abstract

In this study, I introduce the lesson practice about the “Animation” and clearly the effect of the “Animation” on college students based on a questionnaire. “Animation” has characteristics of enjoy reading books as though it were a game in groups. “Animation” is usually practiced for children. In recent years, non-reading students have increased. So I try out new ways of reading as “Animation” for the college students. In the first half of the lesson, students receive passive lessons as the participants. In the second half of the lesson, they actively and voluntarily participate the lesson as reader of “Animation”. In the results of a questionnaire targeting the students, the effect as a participant of “Animation” is the betterment of communication skill. On the other hand, the effect as a reader of “Animation” is improvement of presentation skills.

Key words

Animation, college students, reading guidance, versatile skill

1. はじめに

1.1 研究の背景と目的

読書離れが言われて久しい。2014年の全国大学生生活協同組合連合会の調査では、全く本を読まない大学生が40%を超え、話題となった [1]、2014年12月、クローズアップ現代（NHK総合）では「広がる“読書ゼロ”～日本人に何が～」という題目で大学生の読書離れが取り上げられた [2]。同番組では、逸村（筑波大学図書館情報メディア系教授）による読書ゼロの学生と読書をする学生はレポートを仕上げる際にどのような違いがあるのかについての実験を取り上げた。この実験の結果、読書ゼロの学生が、大手検索エンジンの見出しと概要のみでレポートを仕上げる様子が描かれ、そのように仕上げられたレポートは、引用がほとんどで、意見は数行しかなく、引用と意見の関係も不明瞭であった。一方で読書する学生はレポートを書く際に図

書館に行き本を読みながら仕上げ、そのレポートは、意見の割合が多く、内容も筋道立ったものであった。ここから、現代の学生は多くの情報を迅速に集める技量が伸びる一方で自分の意見を述べたり、自分の意見を筋道立てて述べたりするスキルが減ってきていることが示唆された。同番組では、読書が脳に与える影響を研究する酒井（東京大学大学院総合文化研究科教授）の研究なども紹介され、多方面から読書の意義を検討している。

このように読書離れが懸念され改めて読書の有用性、意義が指摘される一方で、現在の大学生は図書という形の読書を行わないだけで、活字に触れる機会はその世代よりも多いと指摘する声もある [3]。こういった活字への接触は主にSNSによって実現されている。筆者はこういったつながる文化（SNS）と活字接触の感覚を通常の読書に組み込むことによって、現在の大学生も読書の楽しみを再発見することができるのではないかと

考えた。つまり、本をコミュニケーションツールのひとつとして捉える共読のスタイルを取り入れる試みである。

そこで、本稿では読書離れが進むとされる現代の大学生にまず読書の楽しみを実感してもらうための方策として読書へのアニメーションの援用を試みる。読書へのアニメーションは読書の楽しみを発見することにとどまらず、副次的要素として、コミュニケーション能力、問題解決能力等の育成が期待できる。これらは文部科学省が規定した学士力の中の汎用的能力にも合致する。本稿ではアニメーションを援用した授業実践を紹介するとともに、最終授業時に実施したアンケートをもとにその効果を分析し検証する。

1.2 アニメーションとは

アニメーションは社会文化アニメーションとして1960年代にフランスで登場した概念で、魂や生命を躍動させることを意味する。人間本来の主体性と創造的な内的活力を活性化させる方法理念であって、従来の教育のような知識人が所有する文化を一般民衆に普及するという方法ではなく、人間の自発性・自律性にもとづいて社会活動に主体的に参加し、文化の享受と創造を通じて精神を活性化させ、自己実現をとげていくプロセスを対象とする [4]。1970年代にはヨーロッパを中心に広がり、1980年代にはユネスコの文化政策の中で取り上げられていく。日本では1986年に埜上衛が『世界の公立図書館』の中で初めて日本に紹介し [5]、その後1997年に『読書で遊ぼうアニメーション：本が大好きになる25のゲーム』 [6] が出版されたことで実践が広がり、2年後には小学校現場での実践がまとめられた（『ぼくらは物語探偵団』 [7]）。そして2000年の「子ども読書年」を契機に全国での図書館、学校で実践が広がっていく。アニメーションという概念は教育、文化、スポーツ等様々な分野で使用される幅広い概念であるが、日本でのアニメーションは、読書指導の方法としての側面が強いといえる。

1.3 本稿で取り上げるアニメーション

本稿では、日本におけるアニメーションの中核となるモンセラット・サルトによる「読書へのアニメーション」を対象とする。1974年頃、スペインでは子どもの読書離れが問題視された。これを受けモンセラット・サルトはアニメーションの考え方を読書を通じて実現しようと試み「読書へのアニメーション」を開発した。75の方法（作戦と呼ぶ）が存在する [8]。アニメーションと呼ばれる進行役がリーダーとなり、参加者は集団でゲームとして楽しみながら読書を行うという特徴がある。なお、「作戦」とは読書をめぐって展開されるルールのある集団の遊びのことである [9]。作戦を指す語として戦略という表現もある。有元は戦略を「子どもの読む力を引き出すための手段」つまり指導戦略 [10] (p.31) であるとしている。

集団での読みに着目した読書指導法にはほかにアメリカで発展したリテラチャー・サークルが存在する。リテラチャー・サークルでは、「グループの成員は、異質であることが前提」であり、様々な読みとそれを認め合うことが焦点で「コミュニティの中で自己の位置づけを作り上げること」が目的となる。一方で、アニメーションは「基本的には（あるいは理想的には）同じような読書レベル」の成員でグループが構成される。これはアニメーションが対象とする読みが根本的には学習者個人の読みの内面化に着目していることを示す。つまりアニメーションは「あくまで、学習者個人についての学習」であり、「集団は、そのような学習が実現できるよう管理する手段」なのである [11]。

リテラチャー・サークルは個人が独自の読みができることが前提となるため、読書離れが指摘されている現在の大学生にとってはアニメーションによって読書の楽しみを知り個人のレベルアップをすることが先決と考えられる。よって本稿ではアニメーションを援用することとした。

なお、本来アニメーションは、報酬を目的としてはならない。授業で行う場合、単位を前提としているため単位という報酬がつきまとうこと、また、大人数で実施するために、本来個人で実施するとされている部分がグループワーク単位になる場合があることなど、授業におけるアニメーションと本来のアニメーションには目的および方法にズレがある点については、留意が必要であろう。

1.4 先行研究

日本においてアニメーションの実践研究は多く行われている。しかしそのほとんどは、児童から中高生を対象としたものである。モンセラット・サルトの書籍自体が子どもを対象とした作戦になっているためであろう。しかしアニメーションの概念自体は、「すべての人間が」その命・魂を生き生きと躍動させることであるから、大学生や大人も射程に入りうる。唯一大学生に着目した河崎は、大学における外国語の読解の授業においてアニメーションを取り入れる方策を検討している [12]。しかし、実際どのように取り入れたかや取り入れた場合の効果の分析はなされていない。

本稿ではアニメーションを取り入れた授業実践の詳細と、学生に実施したアンケートによって、期待できる効果を検討する。

2. 授業の概要

本授業は教養科目「人間の心と生き方」で展開した（2014年度後期）。受講生は55名で、所属学科と学年の内訳は、児童学科27名（1学年25名、2学年2名）、心理学科13名（1学年8名、2学年2名、3学年3名）、英米文化学科2名（全3学年）、日本文化学科1名（4学年）、演奏学科2名（全3学年）、総合文化学科10名（全1学年）。シラバスで示した授業の目標は「読

表1：授業計画

| 回 | 授業内容(作戦名に下線)/目的 | 回 | 授業内容 |
|---|--|----|---|
| 1 | ガイダンス 授業概要の説明 | 9 | 誰のセリフかな？ 逃走中 考案した作戦をアニメードールとして実践することで、読解力やプレゼンテーション能力、論理的思考力を身につける |
| 2 | 前かな、後ろかな？ 予め分割した文章から、元の物語を組み立てる手法によってコミュニケーション能力や論理的思考力を身につける | 10 | 俳句でビンゴ！ ラストを考えよう 考案した作戦をアニメードールとして実践することで、読解力やプレゼンテーション能力、論理的思考力を身につける |
| 3 | あなたは、私と一緒に 2人でひとつの詩を完成させる作戦を学び、コミュニケーション力や詩的な感情を引き出す | 11 | 僕も私も作家 考案した作戦をアニメードールとして実践することで、読解力やプレゼンテーション能力、論理的思考力を身につける |
| 4 | チームで遊ぼう 事前に読んできた本に関してチーム対抗でクイズを出し合う(答え合う)手法を学び、コミュニケーション力を身につけるとともに図書に対する理解を深める | 12 | もしも私だったら… 考案した作戦をアニメードールとして実践することで、読解力やプレゼンテーション能力、論理的思考力を身につける |
| 5 | これが私のつけた書名 予め読んできた書籍に、書名をつける手法を学び想像力・表現力・読解力を身につける | 13 | どんな場面？／朗読論 考案した作戦をアニメードールとして実践することで、読解力やプレゼンテーション能力、論理的思考力を身につける |
| 6 | 詩をもってきました 各自がおすすめの詩をもちより朗読を行う手法でコミュニケーション力・表現力を身につける | 14 | ニセモノ／文を探せ！ どんなラスト？ 自身が考案した作戦をアニメードールとして実践することにより、読解力やプレゼンテーション能力、論理的思考力を身につける |
| 7 | 小括 ここまでの手法を復習しアニメーションの効果について理解する | 15 | 作戦の修正 自身の作戦を実行後、修正する作業によって分析力、批判力を身につける |
| 8 | アニメーション作戦考案 各自で作戦を考案することにより題材とする図書を深く理解する(読解力) | | |

書を楽しむ方法を実践することによって、読書習慣を身につけることを第一目標とし、付随してコミュニケーション能力、論理的思考といった汎用的能力の獲得を目指す」である。

授業は、表1のようなスケジュールで実施した。第1回授業では、ガイダンスとしてアニメーションの概要を説明した。その後、第2回～第6回では、担当教員(筆者)がアニメードールとなり、学生は作戦の参加者として授業に参加する。毎時、授業開始時に、作戦名を提示し、作戦内容を説明してから取り組んだ。第7回授業は第8回以降の準備としてそれまでの復習として実施してきたアニメーションの内容とねらい、自身がアニメードールの場合、どのような図書を選ぶべきかについて検討させた。第8回授業では、グループごとに作戦を考案させ実施するため

のプログラムを作成させた。第9回～第14回では、学生で構成されたグループがアニメードールとなり、他の受講生に対して自ら考案した作戦を実施する。このグループは継続して同じメンバーとした。グループは3名から5名で自由に組んで良いと指示し[13]、主に席の近い者同士が集まって、全10グループとなった。以下では、授業で実施したアニメーションについて説明する。

2.1 教員が実施したアニメーション

『読書へのアニメーション：75の作戦』から、大学生でも楽しめるもの(主としてヤングアダルト向けのもの)、大人数でも実施可能なものを中心に作戦を選んだ。アニメーションには全員が事前に同じ本を読んでいることが前提となる作戦が多くある。しかし、受講生55名分の副本を毎時異なる種類で用意することは困難であったため、その場で読み聞かせをすることで内容を共有しやすいという点から、必然的に絵本や詩が中心となった。すでに大学生、社会人に対し実施したことがあり集中して取り組めることがわかっている作戦を授業前半に実施した。方法とねらいについては紙幅の都合上『読書へのアニメーション：75の作戦』[8]にゆだね、ここでは授業で使用した図書を示す。

作戦12「前かな、後ろかな？」の実施には、『おふろだいすき』と『としょかんライオン』を題材とした。作戦46「あなたは私と一緒に」では、詩集『本を読まない子のためのイメージトレーニング』を用いた。作戦25「チームで遊ぼう」および作戦11「これが私のつけた書名」では『星の王子さま』を用いた。作戦68「詩をもってきました」は各自で好きな詩を一編もって来る作戦のためこちらでは読書材の準備は行わなかった。

2.2 学生が考案したアニメーション

第8回授業では、グループごとに独自の作戦を作成するにあたり、図書館利用、インターネット検索を認めた。参考図書としていくつかの書籍も紹介した。このため、既存の作戦に強く影響されたものもみられた。また第9回～第14回では各作戦終了後、良かった点、改善点を含む感想を出席者全員に記述させ回収した。これを第15回授業で各グループにフィードバックすることで、学生間の相互評価として活用した。第15回授業では、実践による反省に加えてリスト化された受講生たちの意見をもとに、各自のプログラムをより精度の高いものに修正する作業を行った。以下では、学生が考案した修正後の作戦を説明する。

2.2.1 誰のセリフかな？

事前に本のセリフ部分が隠された本と、セリフ部分だけ列挙されたプリントを作成しておく。このとき、実際に本から抜き出したものだけでなく関係ないセリフを混ぜておく。本をグループの数で分割し、グループごとに担当箇所を割り振る。各グループにはセリフが列挙されたプリントと、本の担当箇所(セ

リフは隠されている)が配布される。グループごとに、どのセリフを入れるのが適切かを話し合いによって決定する。最後に順番に読み上げさせ、実際の本と照合する。文脈を想像する力、コミュニケーション能力、集中力をつけることをねらいとする。あまり知られておらず、登場人物のセリフが多いという理由から、実施には『どんぐりむらのほんやさん』が使用された。

2.2.2 逃走中

作戦28「本から逃げた」[8]の影響を強く受けた作戦。各グループに同じ絵本を配り、各自で読んで内容やキャラクターを覚える。全グループが読み終えたら、絵本を回収し、キャラクターが印刷されているカードを配る。このとき配布されるキャラクターは絵本に登場するものと、関係ないものが混ざっている。参加者は配布されたキャラクターが実際に絵本に出てくるかどうか相談して決める。結論を発表させ、絵本を読み聞かせることによって正解を発表する。絵本の中のキャラクターを暗記させてから問題を出すことで、記憶力や想像力を育てることがねらい。登場人物が多い本が良いことから実施には『バムとケロのおかいもの』が使用された。

2.2.3 俳句でビンゴ!

ビンゴのマスを書いたプリントと、俳句が列挙されたプリント(俳句ごとに番号が振られている)を配布する。参加者はマスに好きな俳句の番号を自由に書き入れる。全員が書き終え次第、ビンゴを始める。くじ引きで番号を引き、その番号の俳句を読み上げる。1つ引くごとにアニメーションが俳句の作品名、作者等についての解説を行う。俳句を身近に感じ、楽しんでもらうことがねらい。検索エンジンによって得られた情報をもとに正岡子規、小林一茶、与謝蕪村等の著名な俳句が用いられた。

2.2.4 どんな場面?

グループごとに絵描き用の紙を配布した後、絵本を途中まで読み聞かせする。続きの場面は文章のみをスクリーンに映し、その文章に合う絵を描かせる。全グループ描き終えたところで回収し、スクリーンに絵を映し投票し合う。最後に読み聞かせを行う。想像力を働かせる楽しさを学ぶことがねらいである。『こいぬのくんくん』が使用された。

2.2.5 朗読論

最後にクイズがあることを伝え、読み聞かせ(朗読)をした後、難易度の違うクイズを数問出題し、グループで話し合う。最後に絵本を見せながら回答を確認していく。グループで話し合い協力して答えを出すことでコミュニケーション能力が高まる。また、話の流れを推測する力を身につける。『まほうのえのぐ』が使用された。

2.2.6 ニセモノ文を探せ!

作戦8「にせもの文」、作戦19「海賊文」[8]の影響を強く受けた作戦。異質な文章を紛れ込ませた物語をグループごとに配布する。関係ない文が何個紛れているかを伝え、どの文が関

係のない文か、グループで考えさせる。間違った文章に印をつけたものを提出させ、一番多く見つけられたグループを発表する。最後に読み聞かせをする。内容の理解を深め、話の流れを推測する力を養う。『ももたろう』が使用された。

2.2.7 ラストを考えよう/どんなラスト?/僕も私も作家/もしも私だったら…

ここでは、4つの作戦を取り上げるが、いずれも、物語の一部、または全部を読み聞かせた後、グループでお話を想像(創造)させるタイプの作戦である。「ラストを考えよう」は、結末をグループごとに考えさせ、発表させた後、実際の本のラストを読み聞かせし、どうして他のラストではなくそのラストである必要があるのかをグループごとに考えさせるというもので、物語を丁寧に読ませることがねらいである。『どうしちゃったの?ねずみくん』が使用された。これに対し、「どんなラスト?」は、各グループで考えたラストだけでなく、実際に絵本で描かれたラストを含めて投票し合い、どの展開が良いか決める。想像力を養うことをねらいとしている。『ねずみくんのチョコッキ』が使用された[14]。「僕も私も作家」は、絵本を結末まで読み聞かせた後、グループごとにその後の展開を考えさせ、発表させ、一番良かったグループを投票によって決めるもので、物語の理解を深め、想像力を養うことをねらいとしている。『おやゆびゆめ』が用いられた。「もしも私だったら…」は実際の絵本といかに近いお話をつくれたかを問う作戦で、結末でなく、その結末に至る流れを考える。作戦35「その前に何がおきた?」[8]に影響を受けたプログラムと考えられる。結末がしっかりしている物語として『いじわるシャルル』が使用された。

3. アニメーションの大学生への効果

3.1 アンケート概要

アンケートは第15回授業時に実施した。この日は大学で実施する授業評価アンケート、プログラムを修正するための時間を確保する必要があったため、教員が用意する質問紙への解答時間は15分程度と見積もった。自由な発想で意見を募りたかったため、無記名とし、自由記述を主としたアンケートを作成した(表2)。質問4ではシラバスで目標として挙げていた力に、毎授業時提出のコメントペーパーの中から「~力」という単語をピックアップしたものを加えて選択式にした。事前に成績には関係しないことを伝え、授業改善のため否定的な意見も歓迎することを伝えた。

3.2 アンケート調査結果

アンケートは、最終授業に出席した50名が解答した。以下では、履修者の履修目的を把握した後、本稿の目的に沿い、特にアニメーションの効果と身につく力に着目して調査結果を提示する。なお、本アンケートは、学生が感じた効果(質問3)ある

いは身につくだろうと考える力（質問4）を問うものであり、それに基づく分析によって得られる結果は、学生による主観的な評価に基づくものとなる。実際の効果の有無や身につく力は長期的な観察も必要となるため、別稿にゆずる。

3.3.1 履修動機

自由記述式を基に分類した結果を図1に示す。本や読書が好きだから受講したという動機が最も多かった。次いで、楽しそうだから、授業内容が気になったからが続く。

3.3.2 アニメーションの効果と身につく力

以降自由記述部の分析は主としてKHcoder [15] を使用し、テキストマイニングの手法で分析する。

質問3の結果に対し、各要素間の関連性（クラスター）を確認するため、共起ネットワークの「サブグラフ検出・媒介」を描写した。なお、抽出した品詞は、名詞、サ変名詞、動詞、形容詞、形容動詞である（以降、共起ネットワークを利用した分析はすべてこの設定で実施した）。図2が参加効果の、図3がア

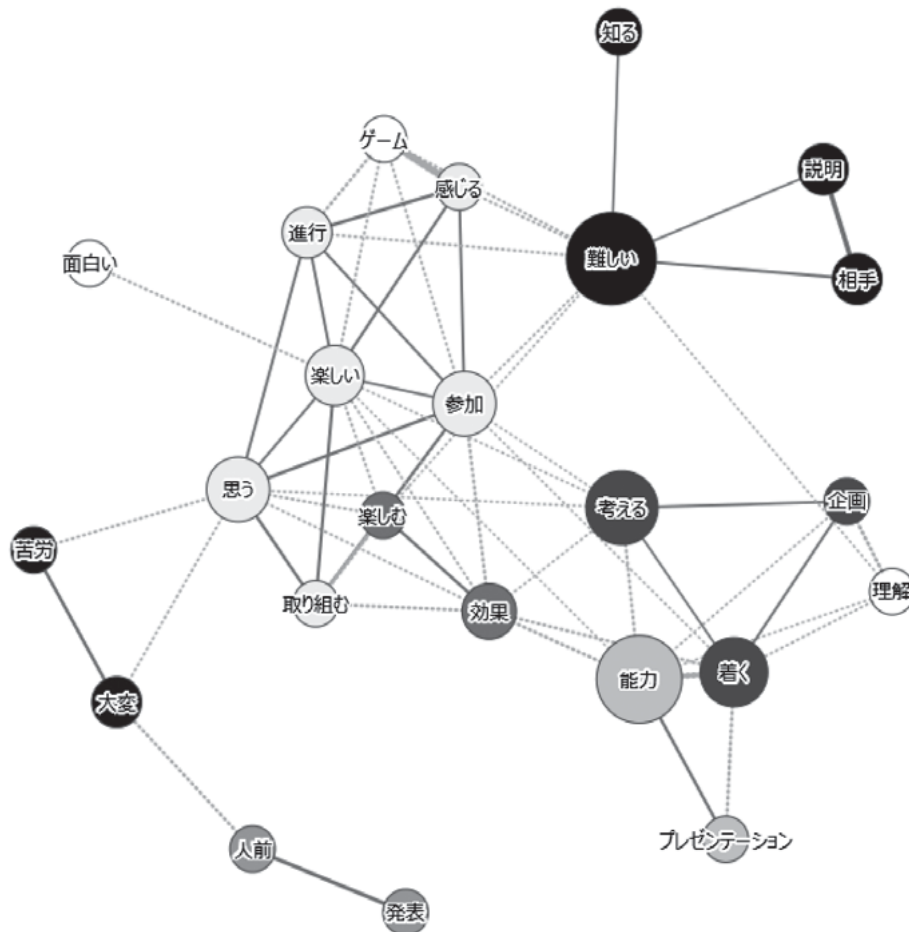


図3：アニマドール効果についての共起ネットワーク

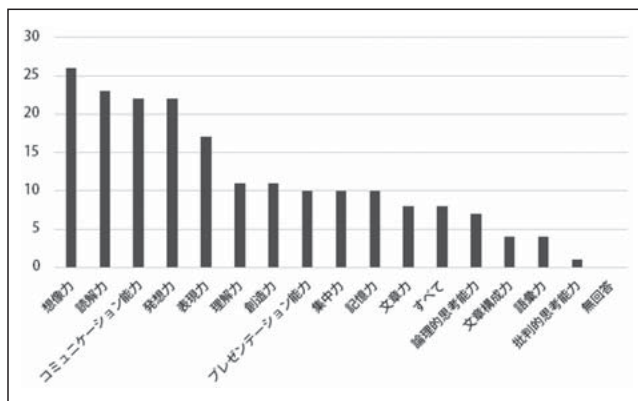


図4：身につく力(参加者)

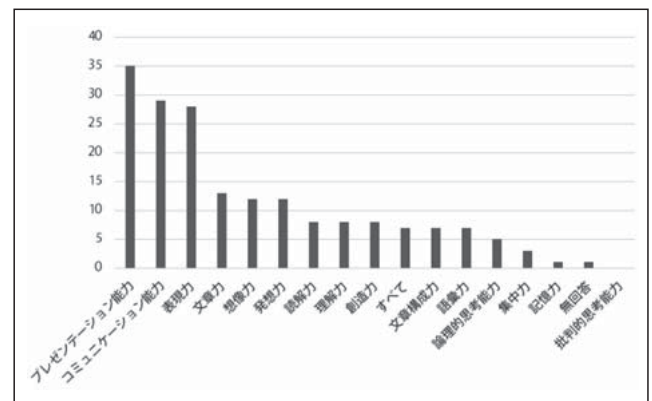


図5：身につく力(アニマドール)

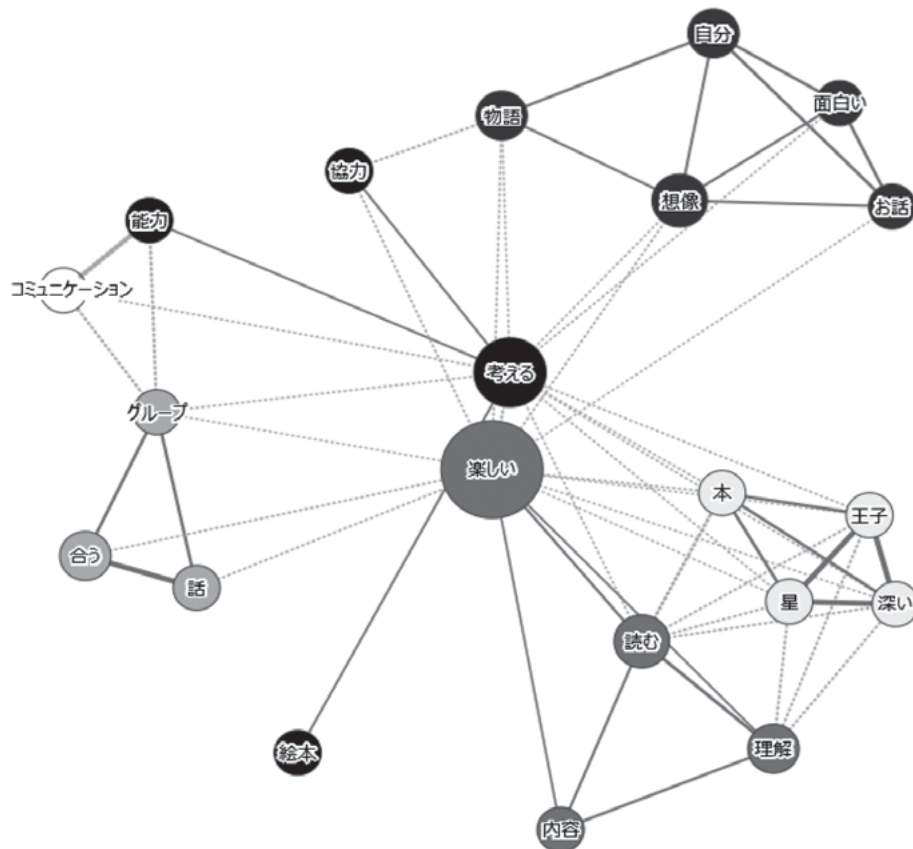


図6：楽しかった理由についての共起ネットワーク

ニマドール効果の共起を示す。出現数が多い語ほど大きく、共起の程度が強いほど太い線で描画した。なお、ここでいう「アニメドール効果」とは、実際に自分たちが進行役をすることによる効果であり、「参加効果」はアニメドール側でなく参加者として感じた効果を指す。

まず図2の「効果」と強く共起する（実線で結ばれた）語は、「能力」「コミュニケーション」であり、特に「能力」「コミュニケーション」の円が大きいことから、参加する効果としてはコミュニケーション能力が実感されていると読み取ることができる。図3の「効果」と共起関係にあり一番大きな円で描写されているのは「能力」である。また「能力」と強い共起をみせる（太線で結ばれている）のは「プレゼンテーション」である。つまりアニメドールではプレゼンテーション能力が効果として強く意識されているといえる。

また、形容詞の頻出語に着目してみると、参加効果の場合「楽しい」が一番大きな円（最頻出）であるのに対し（図2）、アニメドール効果だと「難しい」となる（図3）。前者では「楽しい」は「絵本」「深い」との強い共起を示し、「絵本」「深い」は「内容」と強い共起を示していることから、参加効果として絵本の内容を深めていく楽しさを実感していると分析できる。後者では「難しい」と強く共起するのは「知る」「相手」「説明」であり、特に「難しい」「説明」「相手」が相互関係にある。つ

まり相手に説明することの難しさが浮かび上がる。

次に、質問4の結果を説明する。身につくだろうと思われる力を上位3つ選択形式にした結果、参加では想像力、読解力、コミュニケーション力、発想力、表現力が（図4）、アニメドールでは、プレゼンテーション能力、コミュニケーション能力、表現力が（図5）特に身につくと考えられている。

3.3.3 一番楽しかった作戦

一番楽しかった作戦上位5つは、順位の高い順に「チームで遊ぼう！」「どんなラスト？」「前かな、後ろかな？」「僕も私も作家」「ラストを考えよう」であった。「チームで遊ぼう！」「前かな、後ろかな？」は教員が主導した作戦だが、それ以外に着目すると結末など物語を創造するタイプの作戦が選ばれる傾向がみえる。どこが楽しかったかを問う自由記述欄を確認してみると「楽しい」という形容詞が最頻出語となる。「たのしかった」「たのしい」や「楽しかった」「楽しめた」等を「楽しい」に統合し、これとの共起をみたところ（図6）、「楽しい」と最も共起が強いのは「考える」という語である。一方「考える」と共起するのは「協力」であるから、協力して考えることが楽しい理由として浮かび上がる。さらに具体的には、物語やお話を想像すること（図6右上のクラスター）、内容を理解しながら読むこと（図6右下のクラスター）、これらについてコミュニケーションをとりながら話し合っていく（図6左側のクラスター）プ

表3：読書に対するイメージの変化

| |
|---|
| <p>【読書に対するイメージ、考え方の変化】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 今までよりも読書が楽しいと感じた。 2. 読書がより楽しくなった。 3. 読書が身近に感じるようになった。 4. 本への興味をもつことができた。 5. これからも本に関心をもとうと思った。 6. 本を久しぶりに読みたくなった。 7. みんなで読むと楽しい！ 8. 普段物語はあまり読まないのですが、とても面白く、これからもジャンルを増して読書をしようと思いました。 <p>【読み方に対する変化、発見】</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. 深く読むだけでなく人物、動物に対する心理的要素がより楽しく読むことができるようになった。 10. 細かいところをみるようになった。 11. 「読む」から先を考えられるようになりました。 12. 今まで読書が楽しいことだと思ったことはなかったがこういう読書の楽しみ方があることを知れた。 13. 今までは本を読むことで自分が楽しむだけだったが、新しい本の楽しみ方を知れてよかった。 14. ただ本を読むだけでなく、いつもとは別の角度から読書を楽しむことができた。 15. 子どもの読み物でも絵本は大人になってもためになることがわかった。 16. 今まで本は読むためのものであって遊ぶという発想がなかったため、とても面白かった。 17. 色々な絵本の読み方があると思った。 18. ただ読むだけではない方法を学んだ。 19. 本は読む以外に楽しめることを知った。 20. あまり興味がありませんでしたが、授業でやったように考えたり、イメージしてもよいことに気付いて、もっと読書への興味がわきました。 21. 物語そのものも楽しめるが、それを自分でアレンジしたり、ゲームにしたりして絵本の楽しみ方が増えた。 22. 今まで読書は基本的に1人で楽しむことが多かったのですが、いろいろな楽しみ方があるんだなと思った。 |
|---|

ロセスを楽しんでいることがわかる。

3.3.4 受講による読書への意識の変化

受講によって読書のイメージが変化したか否かを問う質問では、44名が変化したと回答し、6名が変化しなかったと回答した。変化しなかった者のうち4名が、質問2で「本や読書が好きだから」という理由で受講しており、アニメーションの効果を実感しにくい者は、もともと読書になじみのある者である可能性が示唆された。次に変化したという回答者に着目してみる。変化について説明した自由記述をまとめたのが表3である。1から8のように読書や本への評価がポジティブに変化したり、9以降のように新しい読み方に対して様々な発見があったりしたことがわかる。

4. おわりに

本稿では、教養科目において大学生にアニメーションを実施し、その効果を検討した。この結果、アニメーションは子どもと本を

結び付けるメソッドとして開発されたものであるが、大学生が実践しても効果が得られる可能性があることが示唆された。また、授業アンケートの感想欄には肯定的な記述がほとんどで、「つまらなかった」などのアニメーションに対する否定的な意見は皆無であった。このことは、アニメーションが大学生にも十分楽しめるものであることを示唆している。また、学科を越えて交流することに対する肯定的な意見もみられ、教養科目で実施する意義も示唆された。

効果について具体的に述べると、特に、作戦に対して受動的に参加する場合と、アニメーションとして能動的に進行を体験する場合とでは、受講者の実感として異なる効果が得られると認識されていることがわかった。前者ではコミュニケーション能力に、後者ではプレゼンテーション能力に特に効果があったと認識されていた。

また、アニメーションを続けていくことによって、参加者としては想像力、読解力、コミュニケーション力、発想力、表現力などが、アニメーションを体験することによって、プレゼンテーション能力、コミュニケーション能力、表現力などが身につくと期待されていた。

このように、アニメーションの参加者と進行役との効果の違いを論じた研究はほかになく、本稿で得られた独自の知見である。

このほかの知見として、アニメーションによる効果を感じなかった受講生は、もともと読書が好きであったことから、読書への好意あるいは読書習慣とアニメーションの効果との負の相関関係がある可能性が示唆された。この点については、人数も少なく統計的に得られた結果ではないため、あくまで可能性にとどまる。

4.1 今後の課題

本稿で明らかとなったのは、受講生が主観的に感じた効果である。実際にどの程度の効果があったのかについてはさらなる検討を要する。また、受講生が特に楽しいと感じた「協力して考えること」は、グループワークが成功した場合でも同様の結果が得られると推察され、今後はどこまでがアニメーションの効果なのかを切り分けて考えていく必要もあるだろう。

また、今回はアニメーション経験に対する効果をも検討した。これは本稿の独自性のひとつであるが、受講生にとっては参加者として参加する回数が多かったのに対し、アニメーション経験は1回であったため、実践回数によるバイアスがアンケート調査に影響している可能性がある。このため、アニメーション効果と参加効果を厳密に比較するためには実践回数について条件の統一を行う必要があるだろう。加えて、所属学科による比較を行うことで、読書への好意あるいは読書習慣とアニメーションの効果との関係を、さらに詳しく分析していくことができるのではないかと考える。

注・文献

- [1] “第50回学生生活実態調査の概要報告”. 全国大学生生活協同組合連合会. <http://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html>, (2015-11-11).
- [2] “広がる“読書ゼロ”: 日本人に何が”. クローズアップ現代. http://www.nhk.or.jp/gendai/kiroku/detail02_3592_all.html, (2015-8-20).
- [3] 富澤豊. “大学生の読書離れ, もう1つの見方”. とみぎわのマーケティング研究室. <http://tmtown.net/index.php/diary/15506/>. (参照 2015-8-17).
- [4] 増山均. スペインにおける〈社会文化アニメーション〉概念の研究. 早稲田大学大学院文学研究科紀要 第1分冊. 2009, 55, p.43-60.
- [5] 中谷陽子ほか. 読書へのアニメーションの実践に関する研究. 白鷗大学教育学部論集. 2007, 1(1), p.123-148.
- [6] モンセラット・サルト. 佐藤美智代ほか訳. 読書で遊ぼうアニメーション: 本が大好きになる25のゲーム. 柏書房, 1997, 155p.
- [7] 岩辺泰史. ぼくらは物語探偵団: まなび・わくわく・アニメーション. 柏書房, 1999, 223p.
- [8] マリア・モンセラット・サルト. 宇野和美編. 読書へのアニメーション: 75の作戦. 柏書房, 2001, 317p.
- [9] 足立幸子. 「読書へのアニメーション」の成立. 国語科教育. 2002, 52, p.64-71.
- [10] 有元秀文. 読書へのアニメーション入門: 子どもの「読む力」を引き出す. 学習研究社, 2002, 115p.
- [11] 足立幸子. 海外における読書指導の理論的背景: スペイン「読書へのアニメーション」を事例として. 新潟大学教育学部研究紀要, 人文・社会科学編. 2009, 1(2), p.99-106.
- [12] 河崎佳代. 外国語の読解授業へのアニメーション導入についての一考察. *Lingua*. 2003, 114, p.15-26.
- [13] グループ人数は, 途中で受講を取りやめたり, 途中から受講を開始したりする者もあり, 最終的には2名から6名のグループで落ち着いた.
- [14] 学生からの提出物に記載がなかったため, 筆者の記憶による
- [15] “KH Coder Index Page”. KH Coder. <http://khc.sourceforge.net/>, (参照 2015-8-20).