

紙芝居を音読教材として用いる試み

—JFL日本語学習者を対象に—

黄 鈺 涵*

1. はじめに

海外の日本語教育環境では、学習者の聞く・話す・読む・書く・訳するという五つのスキルを向上させるには多くの教育時間が必要であり、そのために発音に関するトレーニングを長期間行うのは困難である。

先行研究では、張 (2016) は台湾の日本語教育現場が直面している現状に言及し、多くのカリキュラムが主に内容理解と読み書きに焦点を当てているため、日本語の音声に関する知識や理解が乏しく、音声トレーニングが疎かにされる傾向があることを指摘している。この問題に対して、「日本語学習者としては、読み書きだけではなく、正しく発音することも重視しなければならない (中略) 日本語教師としても、学習者に正確な発音で日本語の知識を提供すると同時に、学習者に適切な音声指導を行う必要性がある」と音声教育の重要性を唱えている。

筆者は初級の口頭表現の授業で、教科書の会話や文章、あるいはオンラインリソースを利用して発音のトレーニングを行ったが、音読指導の効果を高めることは難しいと感じている。特に、初級段階では、音読資料として使用可能なものは短い文や短い会話に過ぎず、初級日本語学習者に適した音読教材が乏しいことに気づいている。日本では音読と朗読に関する多くの書籍が出版されたが、殆ど日本語母語話者を対象としており、選択され

た作品も主に文学作品であり、日本語学習者向けの音読教材および明確なレベル分けが見当たらない。

近年、外国語教育と言語研究の領域で、紙芝居を教材や研究資料として使用し始め、教育や研究に活用する成果も見られている。紙芝居は書籍の教材と比べ、単語や表現が簡単で理解しやすく、内容が簡潔で要約され、物語が完結しており、言語と文化要素が統合されているといった特性を持っているため、学習者の学習意欲と興味を高める効果がある。さらにトピック、語彙、表現、難易度などを考察し、初級レベルに相応しい紙芝居教材を選出すれば、CEFRとJF standardにおける「産出」のコミュニケーション言語活動の一つとして、日本語の音読トレーニングに活用できる可能性があると考えられる。

日本語教育における音読指導の不足を改善するために、本研究ではCEFRとJF StandardのCan-do言語能力指標を参考に、JFL日本語学習者A1～A2レベルの音読能力記述文の作成を試みる。同時に、言語と文化という二つの要素を取り込んだ紙芝居教材を対象とし、各レベルに適用する音読教材を選出し、授業での活用方法を提案したい。

2. 先行研究

2.1 日本語学習者を対象とした音読研究

日本の文部科学省は、小学校、中学校、高校各段階の「学習指導要領 [国語編]」の中で、「知識及び技能」および「思考力、判断力、表現力など」

*台湾大学・副教授

という2つのカテゴリーの中で音読と朗読の定義と重要性を述べている。また、学校教育の各段階において、音読と朗読に関する具体的な指導方法などを提示し、初級教育から中等教育にわたって一貫性のある教育方針を定めた。音読指導は、日本の国語教育において長年行われているため、日本語母語話者を対象とした研究成果がたくさんあり、例えば、音読と朗読におけるイントネーションの考察、音読と朗読の学習効果、音読と朗読の指導方法など、様々な観点から考察したものがある。

一方、日本語教育における音読研究は、主に発音の問題点、音読活動の意識調査などに重点が置かれている。代表的なものとして、以下の先行研究が挙げられる。

石崎（2005）は英語・フランス語・中国語・韓国語を母語とする学習者と日本語母語話者を対象に、日本語音読におけるポーズのパターンの違い、および学習者の母語による差異を考察した。調査結果では、「学習者間で母語による差はみられなかったが、母語話者との比較から、(1) 学習者は、母語話者より発話節が短い。(2) 左枝分れ境界で、学習者は母語話者よりポーズの頻度が高い。(3) 母語話者は文節中にポーズを置かないが、学習者は文節中にポーズを置く場合がある。(4) 母語話者は文末に必ずポーズを置くが、学習者には文末のポーズの欠落がみられる。(5) 学習者の文末のポーズは、母語話者より短い。」という学習者に共通した特徴が見られた。

山中（2007）は、JSL日本語学習者を対象に、音読に見られる発音上の問題点一句切りを中心に調査し、音読指導の提案を行った。「テキスト音読を行う際には、学習者は文の意味について考えているものの、句切れや修飾関係には意識が向いていないことが分かった。特に初級レベルでよく見られるような不自然な句切りが多い場合には、聞き手にも分かりやすい音読を行うために、文の構造や意味をしっかりと捉えさせることが必要だと考える。したがって、テキスト音読では、教師

が事前に教科書の記載形式や、構文などを確認しておくこと、さらに意味のまとまりを把握させることで、効果的な音声指導の一助となりうるであろう。」と述べている。

小浦方・長戸（2014）はJSL初級日本語学習者を対象に、音読活動を通して、「学習者の発音に関する意識」および「学習者の発音に関する意識の変化」という意識調査を行った。前者は、学習者が自身のアクセント、長音、促音、流暢さなどに対する意識を調査し、後者は音読活動の実施前、実施中、実施後の比較を行い、発音上の問題点に対する意識の変化を明らかにした。

以上のことから、日本語学習者を対象とした音読研究の多くは、発音の問題、発音に対する自己認識、音読活動に対する学習者の意識などに焦点を当てていることが分かった。しかし、音読活動を行う際に考慮すべき日本語音読のレベル分け、音読教材の選定、音声リソースの必要性などに触れたものは殆どなく、音読指導に関する共通の基準が欠如している。

近年、日本語の音読教材が出版され、音読トレーニングは発音、口頭表現、聴解、語彙など総合的な日本語能力の向上に役立つと述べられている。これらの教材には、様々な種類の会話文や文章が載せてあるが、難易度に関する明確な基準を示していないため、レベルの区別がつきにくい。また、既存の音読教材は、短い会話や文章が殆どであり、文脈やストーリー展開のある文章が不足しているため、日本語学習者の音読練習に適した教材やリソースは十分とは言えない。この現状に対して、日本語学習者を対象とした音読能力のレベル分け、および各レベルに合った音読教材を段階的に整備する必要がある。

2.2 外国語教育と音声研究における紙芝居の応用

紙芝居はおおよそ1930年頃から日本で現れ、昭和時代の前半から中期にかけて盛んであった。最初は物語を語るための道具として使用され、各物

語のテーマごとに約10数枚の絵カードが作られた。絵カードの裏面に簡潔な文章が書いてあり、話し手が絵カードをめくりながら短時間で物語を要約することから、聴衆の注意を引きつけ、聞き手に作品の世界を共感させることができる。

日本や台湾において、長い間、紙芝居は教材や教具として広く利用され、幼児教育や小学校教育の教育現場で使用されてきた。従来、紙芝居に関する研究成果は、主に幼児教育分野や児童文学の研究に焦点を当てたが、近年、外国語教育の分野においても紙芝居を活用した調査や実践の研究成果が見られるようになってきた。

例えば、糸井（2003）、藤原・日原（2003）は、紙芝居を英語授業の教材として利用する可能性について論じており、深山・田山・澁谷（2015）は、上級日本語読解授業に紙芝居を導入した有効性を検討している。

糸井（2003）は、日本人大学生を対象として、英語の授業で紙芝居を活用し、①英語の小説を紙芝居に作成・発表する、②紙芝居教材を使いながら英語で日本の昔話を発表するという音読活動を通して、英語の発音と音声の強弱などを練習する、といった様々な授業活動を行った。調査結果では、英語の授業で紙芝居を導入したことによって、学生の自己表現能力の養成、学習意欲の向上、ピアラーニングの促進などの効果があることが判明した。

藤原・日原（2003）は、紙芝居を英語教材として使用し、日米の児童を対象に1年間の実験観察を行った。ビデオによる行動観察と教師へのアンケートを通じて、非母語話者である日本の子供たちも、英語母語話者であるアメリカ人の子供たちも、紙芝居の英語教材に興味を示し、積極的に読み聞かせ活動に参加していることが分かった。一連の実験結果により、紙芝居の英語教材としての有効性が実証された。

日本語教育に関しては、深山・田山・澁谷（2015）は日本の大学留学生を調査対象とし、日本語授業で短編小説鑑賞、紙芝居作成、口頭発表

といったグループ活動を実施した。アンケート調査の結果、紙芝居による協働学習を通して、学習者の読解能力と口頭表現能力が向上し、特にプレゼンテーションのスキルを意識することに有効であることが分かった。「『他の人にもきちんと話さなければならないから、わかりやすい方法を考えてみた』という感想から、紙芝居という発表場を設けることで、ストーリーを分かりやすく伝えるために物語を再構築し、口頭表現能力を意識化させることができたようだ。」

以上の研究成果は、紙芝居の外国語教材および研究資料としての可能性と方向性を切り開いたものである。特に、糸井（2003）が英語の授業に導入した紙芝居の音読指導や研究成果は、今後の日本語教育に大変参考になる。

3. 研究課題

以上の先行研究を踏まえて、JFL日本語学習者を対象とした音読指導を実施するにあたって、音読能力のレベル分け、および各レベルに合った音読教材を段階的に整備する必要があると考え、本研究では、以下の2点を目的とする。

(1) 初級日本語学習者を対象とし、CEFRおよびJF Standardに準拠し、日本語音読能力のレベル分けおよびA1～A2レベルに適するCan-do能力記述の作成を試みる。

(2) 言語と文化という二つの要素を取り込んだ紙芝居教材を考察し、「jReadability 日本語文章難易度判別システム」で検索し、各レベルに適用する音読教材を選出し、授業での活用方法を提案したい。

紙芝居教材を日本語の授業に導入する際に、トピック、内容、難易度、文章の長さ、音声リソースなどを考慮しなければならないので、どのような基準で音読教材を選出するか、またどのように日本語教育に活用できる音声データを構築するかなどは、今後さらに取り組むべき課題である。

初級から初中級レベルでは、文章理解と音声表

現が主要な目標なので、本研究は「音読」に重点を置き、感情表現を重視する「朗読」を中上級レベルのフレームワークに取り入れる予定である¹。

4. 考察

4.1 日本語音読のCan-do能力記述

国際交流基金（2023）は、Can-doの作成方法および効果について以下のように述べている。「Can-doを使って、『学習目標一覧』と『自己評価チェックリスト』を作成することにより、学習内容や評価内容がイメージしやすくなり、教師と学習者で共有しやすくなる。学習者は目標を意識化でき、学習の動機付けに役立つ。」

JF Standard 第2.2節では、「学習目標一覧」作成の流れ（p.49-p.52）として以下の手順を示した。

1. コースの目標に合うCan-doのカテゴリーを考える。
2. 「みんなのCan-do サイト」で、該当するトピック、レベル、カテゴリーのJF Can-doを選ぶ。
3. Can-doの一覧から、実際に学習目標にするCan-doを選択する。一覧の中に、目標に合うCan-doが無いときは、これらを参考にしながら、MY Can-doを作成する必要がある。

「みんなのCan-do サイト」において、「言語活動：産出」＋「カテゴリー：講演やプレゼンテーション」＋「トピック：言語と文化」という条件で検索し、「プレゼンテーション」に関連するCan-do statementを参考に、音読の能力と目標を

示すMY Can-doを試みる。

Can-do能力記述を作成する際に、音読の要素および指導のステップも基準として取り入れた。日本語プロソディの特徴として、アクセント（音声の高さの変化）、イントネーション（音声の高さの時間的変化）、リズム、スピード、ポーズ（音声の長さ、速度）、プロミネンス（音声の強弱、調子の高低）といった要素がある。

小林（1993）は、音読・朗読指導を三段階に分け、この三つのステップを順序よく進めていくことが大切であると述べている。

第1ステップ：正しい文章読みができる（正しい読み）「発音やアクセント、誤読に気をつけて読む。句読点を意識して、間に気を付けて読む。語句の意味を理解し、語感を意識して読む。」

第2ステップ：言葉を大切にしたい読みができる（確かな読み）「声の大小や強弱に気を付けて読む（アクセント、プロミネンス）。声の速さや調子に気を付けて読む（リズム、ポーズ）。抑揚をつけて読む（イントネーション）。」

第3ステップ：文章を自分なりに表現する（豊かな読み）「聞き手にも内容がよく伝わるように読む。聞き手にも内容がよく味わえるように読む。自分なりの表現で、楽しみながら読む。」

本研究では、以上の先行研究およびJF StandardのCan-do statementを参考に、JFL日本語学習者向けの音読活動と学習目標を示すMY Can-doを以下のように試みた。

【表1】音読のCan-do能力記述文

レベル	種類	言語活動	カテゴリー	トピック	Can-do能力記述文
A1	活動	産出	プレゼンテーションをする（音読）	言語と文化	紙芝居の内容と意味を把握したうえで、正しいアクセントやイントネーションで文を音読し、日本の文化や昔話などを紹介することができる。
A2	活動	産出	プレゼンテーションをする（音読）	言語と文化	正確なアクセントやイントネーションだけでなく、リズム、スピード、適切なタイミングでポーズ（間）を意識しながら紙芝居を音読し、日本の文化や昔話などを紹介することができる。
B1	活動	産出	プレゼンテーションをする（朗読）	言語と文化	紙芝居の登場人物の心情を理解し、プロミネンスを意識しながら話し方に抑揚をつけて、感情をこめて文を朗読し、日本の文化や昔話などを紹介することができる。

4.2 「jReadability 日本語文章難易度判別システム」による検索

日本の紙芝居の専門出版社である「教育画劇」、「童心社」および関連する図書館の所蔵物を考察し、日本語の初級レベルに適した紙芝居教材を選定する。選定基準は、1000字以内の文章、分かりやすい表現、完結したストーリー、言語と文化要素を組み合わせたものである。また、トピックに関しては、海外のJFL日本語学習者が興味を持ちそうな日本の行事、文化、食べ物、昔話などのものを選定する。本研究では、「はじめての日本むかしばなし」(全12巻、教育画劇出版)を分析対象とした。

分析対象の紙芝居の内容を文字化し、「jReadability日本語文章難易度判別システム」を利用し、難易度とレベルを分析した。筆者が検索結果として提示された語彙や機能語などの分類をチェックし、誤判定と思われる箇所を修正し、正確な分類に修正した。これにより、紙芝居の内容の最終的な難易度レベルを再確認した。

jReadabilityにおける難易度のレベル分けは、初級前半(とてもやさしい)、初級後半(やさしい)、中級前半(ふつう)、中級後半(ややむずかしい)、上級前半(むずかしい)、上級後半(とてもむずかしい)という6つのレベルに分かれている。また、リーダビリティ・スコアは、難易度を示す数値であり、「6つのレベルに対応する数値が定められている。数値が大きい場合、相対的に易しいテキストであり、数値が小さい場合は、相対的に難しいテキストである」。

本研究における難易度は、以下の認定基準を設定した。

字数：800字以内 リーダビリティ・スコア：6.0～6.4 → A1 5.50～5.99 → A2
字数：1000字以内 リーダビリティ・スコア：4.50～5.49 → B1

以上の認定基準および【表1】におけるA1からA2までのCan-do能力記述文に基づき、各レベルに適した紙芝居教材を次の【表2】に選出した。

【表2】 jReadability日本語文章難易度判別システムによる検索結果

題名	総文字数	総文数	一文の平均語数	リーダビリティ・スコア	文章難易度	本研究の認定レベル
はじめてのぶんぶく茶釜	655	54	7.44	6.24	初級前半 とてもやさしい	A1
はじめての桃太郎	506	41	7.76	6.18	初級前半 とてもやさしい	A1
はじめての花咲かじいさん	791	49	10.33	5.98	初級前半 とてもやさしい	A2
はじめての笠地蔵	642	33	12.24	5.75	初級前半 とてもやさしい	A2
はじめての舌切り雀	694	37	12.08	5.69	初級前半 とてもやさしい	A2
はじめての金太郎	653	39	10.13	5.64	初級前半 とてもやさしい	A2
はじめてのおむすびころりん	660	26	14.46	5.5	初級後半 やさしい	A2
猿とかに	557	40	9.35	5.23	初級後半 やさしい	B1
はじめての浦島太郎	652	33	12.94	5.2	初級後半 やさしい	B1
鶴の恩返し	1004	43	16.19	4.88	初級後半 やさしい	B1
はじめてのかぐや姫	683	32	13.72	4.86	初級後半 やさしい	B1
はじめての一寸法師	764	36	14.42	4.61	初級後半 やさしい	B1

4.3 言語と文化の両要素を取り込んだ教案作り

紙芝居を音読教材としての活用方法については、海外のJFL日本語学習者が興味を持つ日本の行事、文化、食べ物、昔話などのトピックを中心に、初級日本語学習者に適する紙芝居教材を選出し、A1～A2レベルの音読能力記述文に当てはめられるか考察する。

次に、各文章における語彙（一般語彙、役割語、オノマトペなど）、文型（機能語）、表現などを整理し、文章理解の参考資料を作成する。さらに、音声ファイルを作り、紙芝居文章に音声記号をつけ、音読練習の補助教材を作成する。ネイティブスピーカーによる録音を行った後、音声ソフトウェアを使用して、イントネーションの曲線、ポーズ、区切り、強弱などを示す。音声記号の表示は、小林（1993）、瀬川（1996）などを参考に

大小	●●● (大きく)	... (小さく)	
強弱	◎◎◎ (強く)	○○○ (弱く)	
間	く (1拍)	くく (2拍)	くくく (3拍)
速さ	=== (とても速く)	— (速く)	~~~~ (ゆっくり)
調子	↑ (高く)	↓ (低く)	

小林（1993）より

速く	=====	強く	~~~~~
ゆっくり	—————	弱く
間（ポーズ）	∨ ∇ ∇	イントネーション	↘ ↙

瀬川（1996）より

5. まとめと今後の課題

以上、日本語教育における音読指導の不足を改善するために、JFL日本語学習者を対象に、CEFRやJF Standardの言語能力指標を参考に、音読能力のレベル分けおよびA1～A2レベルの音読能力記述文の作成を試みた。また、言語と文化という二つの要素を取り込んだ紙芝居教材を考察し、「jReadability 日本語文章難易度判別システム」で検索し、各レベルに適用する音読教材を選出し、授業での活用方法を提案した。本稿は、紙幅の都

合上、「はじめての日本むかしばなし」（全12巻）に関する検索結果のみを示すに留めた。今後は紙芝居教材について更なる包括的な調査を進めていきたい。

今後の課題として、以下の2点が挙げられる。

(1) 音声化教材の作成

既存の音読や朗読の資料には、対応する音声ファイルが提供されていないことが一般的である。インターネット上の動画やAIの音声読み上げ機能は利用可能だが、イントネーションやスピードが不自然な場合が多く、さらに提供される文章の種類や難易度も様々であるため、これらを学術的または教育的な資料として活用するのは困難である。したがって、A1～A2レベルの紙芝居教材の音声ファイルの作成は、今後取り組むべき課題となっている。

(2) 授業実践と効果検証

A1とA2レベルの日本語学習者を対象に、紙芝居を音読教材として用いた授業活動を通して、学習効果を検証する。

注

1 音読と朗読の定義と指導方法については、文部省の『高等学校学習指導要領 国語編』では、以下のように述べられている。「音読とは、声を出して文章を読むことをいい、文章の内容や表現を理解し伝えることに重点がある。音読によって、文章特有のリズムに気付かせることも大切である。特に古文、漢文及び近代以降の詩歌などでは、音読することによって文章の調子に気付くことも多い。何回も繰り返し音読してそのリズムに慣れるよう指導することが大切である。」「朗読とは文章の思想や感情を十分に理解したうえで、聞く人がよりよく理解できるよう表現性を高めて読むことである。文章の読みが深いものであればあるほど、優れた朗読が可能となる。また、朗読することによって読みが深まることも多い。」

参考文献

- 石崎晶子（2005）「日本語の音読において学習者はどのようにポーズをおくか：英語・フランス語・

- 中国語・韓国語を母語とする学習者と日本語母語話者の比較」『世界の日本語教育 日本語教育論集』第15号 pp.75-89.
2. 糸井江美 (2003) 「紙芝居的手法を用いた英語の授業」『教育研究所紀要』第12号 pp.101-104.
 3. 小林順一 (1993) 「音読朗読を活用した授業改善の試みⅡ」『新潟県立教育センター研究報告』第142号 pp.1-11.
 4. 国際交流基金 (2023) 『JF日本語教育スタンダード【新版】 利用者のためのガイドブック』(第二版)
 5. 小浦方理恵・長戸三成子 (2014) 「初級後期レベルにおける音読活動実践報告：学習者自身の発音に関する意識に注目して」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第29巻 pp.105-117.
 6. 瀬川栄志編 (1996) 『音読・朗読・群読・暗唱で意欲を高める』明治図書
 7. 張毓珣 (2016) 「音読練習を通じた音声指導」『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』第7巻 pp.86-116.
 8. 藤原智代・日原もところ (2003) 「紙芝居形式における教材の可能性と教育環境—英語教材への可能性における日米比較—」『日本インテリア学会研究発表梗概集』第15巻 pp.69-70.
 9. 深山道助・田山博子・澁谷きみ子 (2015) 「紙芝居作成活動を取り入れた上級読解授業の試み」『日本語教育方法研究会誌』第22巻2号 pp.52-53.
 10. 山中都 (2007) 「テキスト音読に見られる発音上の問題点—句切りを中心に—」『日本語教育方法研究会誌』第14号 pp.14-15.

ウェブサイト

1. 国際交流基金「JF日本語教育スタンダード」(JF Standard)
<http://jfstandard.jp/summary/ja/render.do>
2. 文部科学省—教育カテゴリー
https://www.mext.go.jp/a_menu/a002.htm
3. みんなのCan-doサイト
<https://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do>
4. jReadability 日本語文章難易度判別システム
<https://jreadability.net/>