

「インパクト」を与える話し方の学習：オーストラリア国立大学のデジタル・ストーリー・プロジェクト

Carol Hayes

(Carol.Hayes@anu.edu.au)

Australian National University, Australia

Yuki Itani-Adams

(yuki.itani-adams@anu.edu.au)

Australian National University, Australia

要旨

コミュニケーションとは、話し手が送るメッセージがうまく聞き手に受け入れられて成り立つものである。話し手は一方向的にメッセージを発信するのではなく、聞き手の反応を意識し、相手にもどのようにインパクトを与え、自分の話に惹き付ける事が出来るかを考える必要がある。したがって、L2 学習者にも、語彙や文法の正確さに加え、このようなコミュニケーションのあり方を認識してもらう必要がある。オーストラリア国立大学では、ここ数年中級日本語コースで、デジタル・ストーリー・プロジェクトを実施している。デジタル・ストーリー (DS) とは、マルチメディアを使って個人の経験や感情から生まれた自分にとって大事なことを、第一人称、つまり「私」の立場から語るものである。本稿では DS を使ったプロジェクトの実施方法とその成果を報告し、学習者が実際に作成した DS の例を検討しながら、いかにこのプロジェクトが学生にとって、コミュニケーションの認識に役立ったかを考察して行く。

1 はじめに

言語学習の目的の一つは、その言語を使って人とコミュニケーションができるようになることである。コミュニケーションは一人では成立しない。話す時は聞き手、書く時は読み手が必要である。メッセージを発信する側がいくら一生懸命メッセージを発信しても、受信側（すなわち聞く人、読む人）に受け取ってもらえなければ、コミュニケーションが成功したとは言えない。しかし、人とコミュニケーションをとる場合、相手が必ずしもリアルタイムで同じ場にいるとは限らない。文学や映画がそのいい例である。作家と読者、監督と観客とのコミュニケーションは双方の協働によって行われているものではない。だが、メッセージは読者や観衆の反応を意識しながら作成され、発信されているのである。

本稿では、「コミュニケーション」をリアルタイムの協働行為に限らず、話し手が聞き手を意識してメッセージを伝える行為ととらえる。つまり、会話だけでなく、作文や

映画のように、直接人前で話さないが、準備や作成の過程で相手の反応を考えなければならぬものも含む。メッセージを伝える時は、その情報だけではなく、相手に与えるインパクトも考える必要がある。

第二言語 (以下 L2) の学習者においてはインパクトの重要性を理解する必要がある。単に事実を伝えるだけではなく、自分の考えや感情を入れると、聞き手にとってもっと興味深い話になるからである。文法や語彙の正確さはもちろん大切であるが、言語教師は、学習者がコミュニケーションをとろうとする際、言語の正確さだけではなく、聞き手にインパクトを与えるメッセージを伝えられるように指導しなければならないと考える。

母国語を使うといろいろな意見が言えたり、感情を表すことができたりするのに、L2 になると話題が乏しくなったり、幼稚になったりすることがよくある (ネウストプニー 1982)。しかし、L2 の言語教師の立場から言えば、最終的に学生に、母語と同じぐらい言いたいことが言える能力を身につけてもらいたい。そして、その途中の段階として、安心できる自分達の言語範囲から一歩出て、考えや感情を含む本当に言いたいことを自分の言語能力を最大限に使うという勇気を養ってもらいたいのである。そのために、学生自身にその重要性を理解し、間違いを恐れずに挑戦するようになって欲しい。即ち、宇佐美・池上他 (2013) が言うように言語学習を通して学習者の「生きる力」を生かし、「周囲の社会環境にたいしても何らかの影響を与えるようになる過程」を支援したいのである。しかし、言語能力が上級に達していない学生にとって、L2 を使って自分の考えや感情を表現するのは容易ではない。その上、外国での日本語学習者は、日本人との接触場面が少なく、自分の考えや感情を表現する機会もあまりないのが実情である。以上のことから、言語教師の課題の一つは、このような学生が、インパクトのあるコミュニケーションができる能力をより育てることができるようなタスクを考えることである。

オーストラリア国立大学 (The Australian National University, 以下 ANU) の中級日本語プログラム(1)では、先に述べたコミュニケーション教育の実践として、デジタル・ストーリーテリング・プロジェクト: Digital Storytelling Project (以下 DS プロジェクト) を 2009 年から導入している。本稿では、中級レベルの日本語学習者に、聞き手を意識し、インパクトのあるメッセージを伝えてもらうための手段としての DS プロジェクトの役割と効果を論じたい。このプロジェクトの中で問われる「インパクト」とは、いかに聞き手を自分のストーリーに引き込むかということである。それは衝撃的な話題ということではなく、日常のことで、聞き手を引きつけるように、自分のストーリーを語るということである。文芸創作 (Creative Writing) の分野では「文の躍動性、洞察力、言語の幅、決まり文句を使わない、内容の細かさ・深さ、オリジナルなもの、声の使い方」(Boutler 2004) の技法を使うと「インパクト」が高まるとされている。

以下では、まずデジタル・ストーリーテリングについて簡単に述べた上で、言語学習の中での DS プロジェクトの役割を説明する。そして、ANU のプロジェクトを紹介する。ここでは、ANU の中級日本語コースについて概観し、DS プロジェクトの導入の仕方を説明し、過去の問題点及びその解決法を論じる。また学生の作品を幾つか紹介して、その中でどのようにインパクトを残す工夫がなされているかを分析し、中級レベルでも聞き手を意識して十分「インパクト」のあるストーリーが作れることを明らかにする。最後に学生からの評価を分析し、DS プロジェクトが L2 のコミュニケーション教育に役立つことを指摘する。

2 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とは、マルチメディアを使って作成したデジタル・ストーリー(以下 DS)を通じて自分のストーリーを語るというものである。DS は作成者自

身によるナレーションを静止画や動画、効果音や音楽と融合して、コンピューターで作る3~4分ほどの短い映画である。DSのストーリーとは「自分にとって大事なこと: tales from the heart」(Meadows & Kidd, 2009)と言われるように個人の経験や感情から生まれ、ストーリーは第一人称、つまり「私」の立場から語られるものである (Miller, 2008)。McMahon と Watson (2013) は、「ストーリーを語るという行動によって、人は自分のアイデンティティーを確立していくことができる」(279、著者訳)と述べている。そして、Bauer, McAdams & Pals (2008) は自分の人生の意味と価値を探るために書くライフストーリーのことを narrative identity (ナラティブ・アイデンティティー)と呼んでいる。

デジタル・ストーリーテリングは1990年代にアメリカで使用され始め、当初は、主に社会福祉士などにより、社会的マイノリティーの人たちが「自分の声」を持てるように使われたものであった。それが現在では、教育の場のような学習分野で幅広く導入されている。DSは教育の場では、学生に自己表現の場を与え、表現力を育てたり、発表活動を促進させたりするために使われている。更に、個人の創造性や学習への関心とテクノロジーをつなぐ教育の手段として使用されている (Frazel 2010, p 11)。

英語圏では、DS 使用に関するウェブサイトがいくつか設けられている。Photobus サイト(Meadows, n.d.) や DigiTales: The Art of Telling Digital Stories (Porter, n.d.)、また The Center for Digital Storytelling (Lambert, 2006) がその例である。これらのサイトではDSの

利点などについて紹介されているが、それだけでなく、アメリカのヒューストン大学やジョージタウン大学、オーストラリアのクイーンズランド工科大学などのように、大学レベルでDSを教育に取り入れているところもある。

日本でも小・中学校から大学、社会人にいたるまでデジタル・ストーリーテリングが使用されているという報告が須曾野・下村・織田・大野(2006)や須曾野(2010)によってなされている。また日本語教育においては神戸大学のハリソン・實平(2009)両氏が日本語教師のためにデジタル・ストーリーテリングを利用した教材作成の研修を実施している。しかし、L2 や外国語教育の場での使用例の報告は未だ少ない。

2.1 言語学習の中のデジタル・ストーリーテリング

DSは、1970年代に Holec が提唱し、その後 Nunan などが研究を重ねた「学習者オートノミー」と深く関係している。学習者オートノミーというのは、学習者に主体性を持たせることである。主体性のある学習者は自分で自主的に学習の計画を立て、学習の内容や自身の認知プロセスについて自分でコントロールし、決定すると Illés (2012) は説明している。L2 学習において、学習者が自分で自分の学習に責任を持つことは大切である (トムソン 2009)。

海外における L2 習得の場合は、学習している言語が使用できる環境が教室内に限られていたり、学習者が表現できる、或いは表現しようとする内容が教材やシラバスの制約を受け自由に自分の言いたいことが選べなかったりする事も少なくない。そのため、必ずしも学習者が自主的に学習内容をコントロールして、決定しているとは言えない。そこで、教師が学生が主体性を持てる機会を提供することが重要となってくる。

Swain の comprehensive output hypothesis (Swain, 1993) によると、言語学習には「インプット」だけでは十分でなく、プロダクション、特に「理解可能なアウトプット (comprehensible output)」がなければならない。Swain は、カナダのフランス語のイメージジョン・プログラムで、学生がフランス語の十分なインプットを受けたにも拘らず、フランス語の文法能力が身に付いていなかったことを発見した。このプログラムの学生に不足していたのは、持っている言語を正確に使って意味を伝えなければならないという必要性であったと Swain は論じている。このことから、言語教育では学生に中間言語をより目標言語に近い言語でアウトプットさせる場を設ける必要性があることが分かる。

しかし、学習者はみな同じペースで言語を習得していくわけではない。大学では学生を初級・中級・上級に分ける傾向があるが、同じコースを履習しているからといってそのコースの学生全員に同じ言語パフォーマンスを期待できるわけではない。Pienemann (1998) は、学習者の認知情報処理能力がどのレベルにあるかによって、習得の程度や使用できる文法構造が異なるため、各学習者の言語能力に沿って指導をする事を提案している。つまり、学生自身の現在の言語能力をふまえた上で、それにあったタスクを提供することが必要である。(Teachability Hypothesis, Pienemann, 1998; Keßler, Liebner, & Mansouri, 2011)

これらの言語習得分野の先行研究をふまえて、DS の可能性について検討すると、DS は Levin (2012) がいうような「authentic doing」つまり、自分が本当に言いたいことを伝える機会を与える手段として利用できると考えられる。その上、自分の習得した言語を最大限に使う機会を与える活動にもなると思われる。また学習者個人のレベルに沿ったタスクにもなり得ると考えられる。

以上、言語教育での DS の可能性についていくつか述べたが、DS のクリエイティブな側面も言語教育に価値があるものである。言語とは個人のクリエイティブな表現手段であることを忘れてはならない。メイナード (2007) は、言語とは情報だけでなく、それを使う者の感情やアイデンティティが表現されるはずのものであるが、そのクリエイティブな表現手段はあまり意識されていないと述べている。DS を作成することによって、学生がクリエイティブな表現手段として中間言語を使うことができる機会を与えることも可能である。

近年、オーストラリアの大学教育では、学生をより積極的に学習に参加させるために e ラーニングを取り入れる傾向が高まっている。言語教育も例外ではない。現代のテクノロジー世代の学生のモチベーションを高める意味でも、伝統的な教室での指導と e ラーニングを融合させる工夫が必要である。また、DS のような e ラーニングを使うことによって、違う学習スタイルや性格を持つ学習者が、自分達に合ったスペースとペースで学習できる可能性も与えることができる。

3 オーストラリア国立大学中級日本語コース

ANU の日本語プログラムは、初級・中級・上級、そして上級以上のコースを開講している。初級コースは教科書を使って授業を進める。しかし上級になると生教材のみを使って授業を進める。中級コースはこの二つの段階の架け橋となるコースで、Written (読み書き) と Spoken (会話と聴解) の二つに分かれている。大学は 2 期制で各学期は 13 週間ある。

本稿で紹介する DS プロジェクトは中級の口頭表現及び聴解のための日本語コース「JPNS2012: Spoken Japanese 3」の課題の一つとして導入されている。毎年このコースは、教師 4~5 人が担当して、受講する学生数は約 90 名である。授業時間は 1 時間 1 コマ、週 5 時間で成り立つ。この 5 時間の授業はそれぞれ異なる能力に焦点をおいている。まず、講義では教科書に出てくる各週のトピックや文法の説明、及び社会文化的な内容を紹介する。会話のチュートリアルでは、文法練習やコミュニケーションタスクを行い、発話練習に重点を置く。この会話のチュートリアルは毎週 2 コマある。文法ゼミは、ワークブックを使って文法練習を中心に行う。マルチメディア・チュートリアルは、メディアを通して社会文化的、及び社会言語的な知識を紹介し、コンピューターを使って発音や聞き取りの練習を行う。このコースの課題の内訳は、宿題 (25%)、中間試験 (15%)、期末試験 (30%)、授業への参加度 (5%)、そして DS プロジェクト (25%) である。

ANU があるオーストラリアのキャンベラでは、学生にとって日本語と接触できる場が教室内に限られていることが多いというのが実情である。このため授業でできるだけ多くのインプット、アウトプットの機会を与えるように努力している。週 5 時間という時間制約がある中で、いかに個人のレベルにあった発話能力を伸ばしてもらい、それを評価するかというのは教師にとって大きな課題である。オーストラリアの大学では、課題は全て数値で評価しなければならないという規則がある。発話の評価の一つとして、学生を個別に口頭試験することもできるが、それでは授業時間が大幅に割かれることになってしまう。その上、口頭試験はある一定の時間と場所での学生の発話能力は測ることはできるが、学生個々の上達の過程は測りにくい。そのため、このコースでは学生個人個人の上達の過程を追って、評価したいと思い、DS プロジェクトを導入するに至った。

DS プロジェクトの導入の理由は他にも幾つか挙げられる。一つは、過去に口頭試問に対して学生から「あがって話せない」などのコメントが多かったことである。このコメントに対応し、学生がストレスを感じないで日本語が使用できる場を与えたいと思ったのである。DS の指導は授業中にペアワークやグループワークとしてもできるが、実際の作成は学生が自分の時間を使って、じっくりと考えながらできるからである。その上、教科書中心の授業をすると、その教科書が設定したシチュエーションからなかなか抜け出せないということもある。勿論、従来の授業では教科書で紹介されている文法・語彙・表現・状況設定の枠の中で学び、安心できるという利点もあるが、学生がその枠から出ようとしないうち、或は出られないという欠点がある。このコースでは、DS を使用し、学生にその枠から一歩外に出てもらいたいと思ったのである。

さらに、DS では今の世代の若者の興味の対象に合ったテクノロジーを利用し、イメージ・効果音・音楽・ナレーションを融合した映画の作成を楽しむことができる。作文などの従来の課題と比べ、DS はイメージや音や音楽が使えるので、ナレーション、即ち言語で伝えようとするメッセージのインパクトをより一層強めることができるという利点がある。

4 オーストラリア国立大学中級日本語デジタル・ストーリーテリング

DS は自分自身の「声」を伝えるものである。このプロジェクトの目的は学生に日本語を使って、自分の「ストーリー」を語ってもらうことである。自分の「ストーリー」を語るということは、出来事の説明や描写だけではなく、その時に思ったり、感じたりしたことも伝えなければならない。つまり、*narrative identity* を語るということである。上級まで達していない学習者にとって、L2 を使って *narrative identity* を表現するというのはとても難しいことである。ANU の中級学習者が日本語で自分の考えや感情を表現することが難しいかどうかがアンケート調査で調べたところ、2011 年には 70% 以上の学生、2012 年は 65% が「むずかしいと思う」と回答した (図 1)。この数字からも学生が内面的な事を表現することに関しての「苦手意識」がうかがえる。

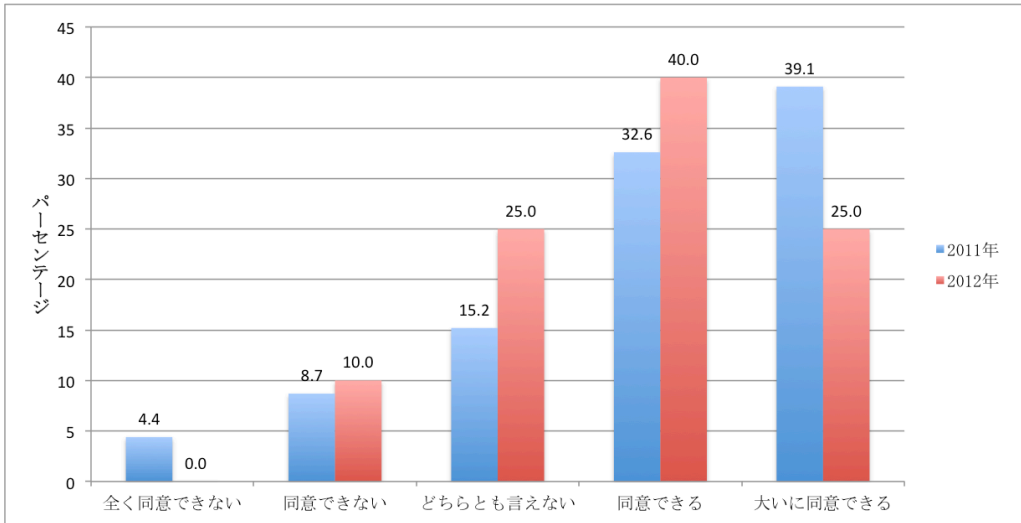


図 1. 自分の考えや気持ちを日本語で表現するのがむずかしいと思いますか

しかし、上述したように言語教育の目的は学生に L2 を使って、自分を表現できるようになってもらうことでもある。その目的のため、ANU では DS プロジェクトを日本語コースで課題の一つとして取り入れている。2009 年の導入以来、この数年間試行錯誤を重ねて、現在の形になった。このプロジェクトの最初の目標は学生が「自分の考えや感情を伝える」というものであったが、そのためには言語レベルでの正確さだけでは成功しないということがわかった。最初のころの学生の DS を分析した結果、聞き手に自分の考えや感情を伝えるためには、文法や語彙だけではなく、話の構造や流れを意識する必要性や、聞き手にインパクトを与える方法を考えなければならないことが分かった。下に現在の導入と評価の仕方を述べる。

4.1 DS プロジェクトの導入

ここでは、2012 年の DS プロジェクトの授業への導入の仕方を紹介する。下の表 1 にあるように、学期の第 5 週目にクラスで DS プロジェクトを紹介した。しかし、その前準備としてボイスボード、ナレーションと呼ばれる活動と GarageBand (Version 6.0.5, © 2002-2012 Apple Inc.) というソフトウェアの紹介を第 1 週目から第 4 週目まで行った。

「ボイスボード」とは、ANU の LMS (Learning Management System: インターネット上で作成されたコース用のウェブサイト) にあるボイスチャットの機能である。このコースでは、この機能を以下のように使用した。教師がまず、ボイスボードサイトに質問を録音し、それに対して学生が個別に答えを録音した。その学生の答えに対して教師がフィードバックやコメントを再度録音した。この活動の目的は学生にとって、日本語で話し、自分の声を聞き、その上教師からのフィードバックを聞く機会を増やすことであった。「ナレーション」では、いろいろな種類の文 (モノログ、ダイアログ、オノマトペを含むテキストなど) の録音のシャドーイングを練習した。このシャドーイングには、適切な声による表現力 (か細い声やびっくりした声など) の練習も含まれていた。また、時にはポーズをとることによって効果が増すこともクラスで確認した。

グループで静止画をいくつか使用し、即興の話を作るという活動を通じてガレージバンドの紹介をした。この活動では、静止画の編集、音声の録音、そして、音楽や効果音

(例えば、ノックの音)の挿入を実際に体験してもらい、ガレージバンドの使用に慣れてもらうのが目的であった。

第5週目にDSプロジェクトの紹介をし、学生に何が求められているかの説明もした。授業ではトピックや題材をグループワークとして話し合い、語り方の練習もした。話の語り方とは例えば、同じ話でもどのポイントから始めると効果的かなどである。それから描写だけのストーリーと描写の裏にある理由や感情が表されているストーリーとの比較などをした。その後、第6週目から学生は自分のストーリーの作成に取りかかった。第8週目には、クラスメート同士でフィードバックをやりとりするために、授業でグループになってお互いにイメージと一緒にストーリーを語り合う機会を与えた。その後は、DSの作成のために、授業では特に時間を割かなかった。各自が自分の時間を使って教師のフィードバックをもとにストーリーを見直し、ナレーションの練習をし、最終的にDSの映画を作成した。こうした異なった段階は、各々評価につながるものである。後の4.2で詳しく述べる。13週目に全員でお互いが作ったDSを鑑賞するための「デジタル・ストーリーのタペ」という集まりを設け、パーティー形式で楽しくコメントし合う場を設けた。

表 1. DSプロジェクトの予定表

第1週	ボイスボード1
第2週	ボイスボード2
第3週	ナレーション1
第4週	ボイスボード3 ガレージバンドを使ってみよう(日本語によるソフトウェアの紹介と作動)
第5週	ナレーション2 デジタルストーリーの紹介(講義) トピック・題材を決める(マルチメディア・チュートリアル) ストーリーテリングの練習(会話のチュートリアル) 印象に残るDSとは?(文法のゼミ)
第6週	ボイスボード4
第7週	中間試験ボイスボード
中間休み(2週間)	
第8週	DSグループ発表(マルチメディア・チュートリアル) DSストーリーボードの下書きの提出
第9週	ナレーション3
第10週	DSナレーション音声録音の提出 ボイスボード5
第11週	最終のDSのムービーファイルとストーリーボード
第12週	ボイスボード6
第13週	「デジタルストーリーのタペ」(クラスパーティー)

4.2 DSプロジェクトの評価

上に述べたように、DSプロジェクトはコース全体の成績の25%を占める。この25%はさらに①ストーリーボードの下書き(10%)；②ナレーションの音声録音(5%)；③最終のDSの映画ファイルとストーリーボード(10%)の3段階に分かれており、各段階で学生にフィードバックを与えることができるように計画した。

まず、最初のステップ(上記のステップ①)として、学期の8週目にストーリーボード(ナレーションに使うストーリーと使用するイメージを表にしたもの)の下書きを提

出してもらった。この段階でのフィードバックは話の内容と流れ、言語（文法・表現・語彙）の正確さ、それから使用するイメージ（静止画や動画）の適切さと有効性などに焦点が置かれた。このプロジェクトは学生の主体性を生かす目的があるため、あえて使用しなければならない語彙や文型の指示はなかった。

その次のステップ②はナレーションの音声録音であった。これは、発音、イントネーション、それから声を使った表現力を練習させるためである。学期の 10 週目に各学生に自分のストーリーを読んでもらい、それを録音して、その録音をコースの LMS に提出してもらった。この段階でのフィードバックは教師が学生のストーリーボードを一つ一つ見ながら、学生の発音・イントネーションの正確さ、及び声の使い方を評価した。声の使い方の具体的な例は、声の抑揚、会話文の読み方、ポーズの取り方などである。その後、教師が各自のストーリーの SCRIPT を読み、練習の手本として録音したものを学生に渡した。

最後の段階（ステップ③）は実際の DS の作成である。12 週目に DS の映画ファイル提出してもらった。この DS の採点では、言語の正確さ、ナレーションの有効性、どの程度聞き手にメッセージを伝えられたかどうか、そして聞き手にインパクトを残せたかを評価した。

また、学生が最初の二つの段階で受けたフィードバックを如何に取り入れたかにも注意を払った。

この三つの段階を設けたことにより、教師は学生に細かいフィードバックを与えることができ、各学習者の言語能力に沿って指導することが可能であった。同時に学生の向上の過程も観察できた。学生は、各段階で異なるポイントに注意して、自分の能力を伸ばしていったのではないと思う。

5 過去の問題点とその解決

ここでは、過去 4 年間の DS プロジェクトにおける問題点及びその解決方法について論じる。問題点はいくつかあったが、主なものは「インパクト」に対する認識の違いとその指導、テクノロジーの問題、評価の仕方が挙げられる。本稿では、最初のインパクトに関する問題点のみに絞って論じたい。

最初の 2 年間は、学生に感情や意見を述べてもらうためには、語彙レベルに焦点を置く必要があると考え、自分の感情を表現するのに、単に事実を述べるだけではなく、描写も加えるように指導した。この指導の一環として学生に形容詞・形容動詞などの語彙を多く使うことを奨励した。しかし、この 2 年間の学生の DS を細かく分析すると、形容詞や形容動詞を使用した文が必ずしも感情を表現しているとは言えないことが分かった。学生の多くは形容詞や形容動詞を自分の内面的な感情を表すというよりは、むしろ「新幹線は速い」などの「品定めの」（寺村, 1982）な使い方をしてきた。このような文だけでは、単に経験したことや見たことを羅列するだけになってしまう傾向が多かった。実際に「私の日本旅行」のように単なる旅行の日程を説明した作品も少なくなかった。こういった作品は聞き手にインパクトを与えることが難しく、逆に「それでどう思ったか」「どうしてそう思ったか」と思わせる結果になった。このような理由や意見を言うことは初級コースの段階から学生は求められてはいるが、パターン練習のような「きれいだったからです」「大きかったからです」などの簡単な答えになってしまう場合が多いようである。この DS プロジェクトでは感情や理由を一言で片付けてしまわずに、自分の母国語であったら答えられるであろう複雑な内容を表現してもらいたいと思った。結果として、形容詞などという語彙や文型レベルでの指導だけでは不十分で、もっと複雑なディスコース・レベルでの指導が重要だという事が見えてきた（ヘイズ・井谷 2011）。その上、インパクトのあるストーリーを語るには、学生自身が聞き手を意識

しなければならないこと、語彙や文法も勿論だが、全体的な構造（ナラティブ）、声の出し方にも注意を払わなければならないことを指導することへの必要性が認識できた。マルチメディアの使用に関して、学生にビジュアルやサウンドも効果的に利用できることを理解してもらう必要性が認識できた。

2011年には、聞き手にとって印象深くインパクトのあるDSを作成することを学生に強調した。しかし、結果として、教師側と学生側のインパクトに対する理解に大きなギャップを生じさせることになってしまった。先に述べたようにDSは個人の経験や感情から生まれるものである。このため学生は「インパクトがある」というものは自分の秘密や人にあまり言いたくないことを期待されていると誤解したようだった。このプロジェクトの課題は「何について（トピック）」より、「どのように語るか」に重点を置くものだが、この意図が説明不足で、伝わっていなかったのである。下のコメントはこの教師と学生の意識のギャップを表しているものである。

自分にとって感情的なことや大事なことを他人に話せる人もいるが、私はそうではない。...「自分の好きな本」や「どうしてこの本が好きか」などは期待されているトピックにはならないと思った。(Some people feel comfortable talking about things that are emotional and important but I don't. ... It seemed (to me) like 'books and why I love them' was not going to be a valid topic. 2011)

この経験をふまえて、2012年には、「何について（トピック）」よりも「どのように語るか」に焦点を置くことを学生に明示するよう努力した。そしてそれを実践するため、新しいクラス活動をいくつか導入した。一つはインパクトのあるストーリーはどんなものであるか意識してもらうため、グループでディスカッションをした。会話のチュートリアルでは、語りの技法について練習した。例えば、ストーリーの構造、話の順番（結果を先に言うか・途中を先に言うかなど）、イメージや写真の使い方を意識させ、聞き手に与える影響を考えさせた。その他に、声や効果音の重要性を理解してもらうために、マルチメディア・チュートリアルで発音、イントネーション、声・効果音の使い方を練習した。この指導の一環として表1であげたボイスボードとナレーションという活動を取り入れた。下のコメントからも分かるように、これらの練習は学生から高く評価された。

シャドーイングの練習で発音やイントネーションが上達した。(Using the shadowing technique to improve pronunciation and intonation is effective. 2012)

6 学生のDSの分析⁽²⁾

学生は、様々な方法を使って、聞き手にインパクトのあるダイナミックなストーリーを語ってくれた。ここでは、上記のステップ③、つまりDS作品に対する成績の中で、自分の考えや感情をうまく伝えることが出来たと評価された作品を6つ紹介したい(3)。ユーモア、声、ビジュアル効果、クリエイティブなメタファーなどの使い方が上手だったものである。言葉でメッセージを伝える方法もあれば、マルチメディアを生かした方法もあり、一つの手法しか使わないより、バラエティーがあればあるほどDSの面白さが増した。

6.1 ユーモアの使用：学生A、学生B

学生Aと学生BのDSはユーモラスなイントロからはじまって、聞き手を笑わせることに成功した。二人のDSは自分の出身地の話から始まる。学生Aはオーストラリアのアリススプリングスの出身(表2、2.1)。このDSで日本語への興味について語った。ア

リススプリングスはオーストラリア大陸の中心にポツンとある小さい町で、都会から離れ砂漠しかない「チョー田舎」という固定化したイメージがある。学生 A はこのステレオタイプをうまく利用している。学生 A の DS は細かい言語的なミスが多く見られるが、イントロのユーモアは聞き手をひきつけることに成功したと言える。

例えば、「アリススプリングスで砂漠に囲まれているスズ[錫]の小屋に住んでいます。そして、カンガルーに乗って学校に行きますよ」(4) (表 2、2.2)、「オープンを使わないのでかわりに外でたき火で料理を作ったりカントリー音楽を歌ったりします」(表 2、2.3) のような大げさな「嘘」をつくことによって、聞き手の笑いをさそう。その後すぐに「じょうだんですよ！」と説明する。声の使い方にも注意を払っているのが分かる。まじめな声で嘘を言った後で、聞き手が冗談だと分かるように、「じょうだんですよ！」はわざとふざけた声で言う。その後で「でも、みんないきたくなかったですよ？」と語りかけることによってイントロを締めくくっている。

表 2. 学生 A と学生 B の DS のサンプル

2.1		何人かは、アリススプリングスと言うところを知っているかもしれませんが。
2.2		アリススプリングスで砂漠に囲まれているスズの小屋に住んでいます。そして、カンガルーに乗って学校に行きますよ。
2.3		オープンを使わないのでかわりに外でたき火で料理を作ったりカントリー音楽を歌ったりします。冗談ですよ！でも、みんないきたくなかったですよ。
2.4		小さい時に、ギリシャのカストリアという小さい町に生まれ育った。
2.5		そこでの生活はあまり面白くなく人々はいつもヤギのことしか話さない。ヤギを飼うこととか。ヤギのミルクとか、ヤギのチーズとか。

学生 B も同じようにユーモアを使って語り始める。「小さい時に、ギリシャのカストリアという小さい町に生まれ育った。」とこの学生の DS は、生まれ育ったギリシャの小さな田舎の村の話から始まる(表 2、2.4)。その村の人々はヤギのことにしか興味がなく、退屈な村での生活がユーモラスに語られている「そこでの生活はあまり面白くなく人々はいつもヤギのことしか話さない。ヤギを飼うこととか。ヤギのミルクとか、ヤギのチーズとか。」(表 2、2.5)。その後、話はオーストラリアへ移民した時の経験に続く。オーストラリアでの生活は英語の問題があったにも拘らず、ギリシャの田舎の村での生

活よりも充実したものであった。しかし、時が経ちオーストラリアでの生活に慣れるにつれ、これも退屈なものになり、ギリシャの田舎の村での生活と変わらないものになったと話が展開する。その後、「新しいもの」を求めていた時に「日本」と出会ったと、日本との出会いに話が繋がっていく。このように、学生 B の DS はユーモアで聞き手を引きつけたばかりではなく、外面的な描写だけで終わらず、「自分探し」という複雑な内容を織り込んでいた。

6.2 声の使い方：学生 C

声を利用してインパクトがある DS を作った学生もいた。学生 C の DS は ANU で毎年行われる「Inward Bound」とよばれるオリエンテーリングの行事である。この行事はグループで 24 時間以内に、74 km をカバーし、指定された地点まで辿り着かなければならない(表 3、3.1)。ここでは、夜中に仲間とはぐれてしまった場面と、このような行事がいかに女の子にもてるのに役に立つかという説明の部分を紹介する。「キャンベラからひがしかにしかどうか、わかりませんでした。(中略)きたにはしっていることをだけわかりました。」(表 3、3.2)に見られるように、この学生は「～わかりませんでした/わかりました」というパターンを繰り返すことによって、仲間とはぐれた心細さを語った。これは、直接的な「怖い・不安」という形容詞をつかうよりももっと効果的であると教師の間では評価された。次に「きりにつつまれ、かぜがつよくなりました。わたしのかいちゅうでんとうがてんめつしはじめて、でんちがしにはじめました。」(表 3、3.3)の部分では、節ごとにポーズを入れて話すことによってサスペンスを高めた。紙面で声の音量や質を説明するのは難しいが、学生 C は場面によって声の質や音量に変化をつけた。例えば、「わたしのなまえがよばれているのがきこ[え]ました」の部分では遠くから聞こえてくるような細かい声で自分の名前を呼び距離感をだすことに成功した。仲間とやっと出会えた時は「どこにいったの」と叱る声も使った。


二つ目の部分では、表 3、3.4 のスクリプトからも分かるように、どうやったら女の子にもてるかという問題について語り始め、「Inward Bound」のような行事に参加することによって男らしさを女の子にアピールすることが出来ると学生 C は説明する。表 3、3.5 は可愛い女の子と自分との会話の場面である。

可愛い女の子：「あしがいたそうだね。なにをしたの。」
 学生 C：「これ。いたくないよ。」

可愛い女の子の部分は「可愛いらしい」声を使い、自分の部分はとても強い男らしい声を使った。違う声をうまく利用したために、聞き手には可愛い女の子がとても心配していることが伝わり、学生 C の怪我なんか何でもないというタフなイメージが伝わってくる。

引用した部分でも分かるように、学生 C は文法ミスが多いが、このような手法を使うことによって全体的なインパクトを強めており、イメージと声の使い方のマッチングはマルチメディアであるからこそ使える手法であると言える。

表 3. 学生 C の DS のサンプル


3.1		『IB2012 と私』
-----	---	-------------


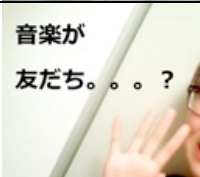
3.2		キャンベラからひがしかにしかどうか、わかりませんでした。どこに行くか、わかりませんでした。きたにはしていることをだけわかりました。
3.3		きりにつつまれ、かぜがつよくなりました。わたしのかいちゅうでんとうがてんめつしはじめて、でんちがしにはじめました。...わたしのなまえがよばれているのがきこえました。...“どこにいったの”。
3.4		どくしんのせいかつはこんなんです。そのしあいはほんとうにむずかしくしまいましたから、かちにくい。
3.5		「あしがいたそうだね。なにをしたの。」 「これ。いたくないよ。」

6.3 ビジュアルの利用：学生 D、学生 E

もう一つの手法はビジュアルの効果的な利用だった。ビジュアルによってよりいっそうナレーションを効果的に印象深いものにした例を紹介する。ここで紹介するビジュアル効果には地図、手書きの絵、文字や自分自身の写真の利用がある。学生 D は「上海の出身なので、日本がとても近いと思います。」の部分では(表 4、4.1)、自分の指で地図を指したり、紙人形を動かしたりして、人形劇として語った。例えば、上海からオーストラリアに来た時のことを話した時、まず自分の人形を上海からオーストラリアまで動かし、オーストラリアの上に羊の人形を一匹、二匹、三匹と次々に貼った。学生 D の出身地の上海は大きな都会である。それに対してキャンベラの近辺は第一次産業、特に羊毛産業でよく知られている。聞き手は、上海で育った学生 D がオーストラリア（特にキャンベラ）に対して持っているイメージが一般的なカンガルーやコアラではなく、牧場や羊であることがよく分かる(表 4、4.2)。静止画の中に動きをもたらし、そのために、この学生の DS がより生き生きしたものになった。

表 4. 学生 D と学生 E の DS のサンプル

4.1		日本と私には縁があります。なぜなら、私の趣味は全部日本に関係があるからです。上海の出身なので、日本がとても近いと思います。」
-----	---	--


4.2		「私が勉強しているオーストラリア国立大学で合気道クラブもあると分かりました。すごく嬉しかったです」
4.3		「いつか、母は 「音楽はじんせいの一番いい友達だ」といいました。その時には 「音楽が。。友達？うそ！」 と思いました」
4.4		「ひさばさのピアノえんそうをしました。母におしえてもらった『ジャズ・ チョップスティック』をひいたときには、母と家族がかんじました。母が「音楽が一番いい友達だ」と言ったこともその時にわかりました。」


学生 E は文字や自分自身の写真をシグナルとして使って、自分の意思を伝達した。この学生の DS はオペラ歌手の母と音楽教師の父をもつ自分と音楽との関係についてだった。音楽に囲まれて育ったにも関わらず、音楽の世界になじめない自分がいた。幼いころに母親に「音楽はじんせいの一番いい友達だ」と言われた時、学生 E は「音楽が。。。友達？うそ！」と思った。このナレーションの内容を、自分の顔の表情と身振り（いやいやというふうに手を振る）と文字で「音楽が友だち。。。?」を使って強調した(表 4、4.3)。その後、オーストラリアに留学して、ホームシックになったある日、自分が通っている高校でピアノを見つけ、「ひさばさ[久々]のピアノえんそうをしました。母におしえてもらった『ジャズ・ チョップスティック』をひいたときには、母と家族がかんじました。(以下略)」と語っている(表 4、4.4)。子供の時から親にピアノを習わされていたが、親の音楽に対する思いがどうしても理解出来なかった自分が、この時ようやくそれが分かり、自分も「音楽が一番の友達」と感じるようになったことがうまく表現されている。ナレーションだけでなく自分の手がピアノを弾いている写真を使うことによって、自分と音楽の新しい関係をより深く表現したと教師の間で評価された

6.4 クリエイティブなメタファーの使用：学生 F

先に説明した方法をすべて使った学生もいた。学生 F がその例である。この学生は自分の手書きのアニメーションを使ってマルチメディアの可能性をフルに活用した。それだけではなく、言語的にもクリエイティブなストーリーを語った。

表 5. 学生 F の DS のサンプル

5.1		「十杯のお茶と私」
-----	---	-----------

5.2		「にがいと思ったが とてもおいしいと言った。」
5.3		「お母さんとお父さんはわらった。私たちは日本人があまり好きじゃないと言った。それは一ぱい目のお茶だ。」
5.4		「さびしい時に七はい目のお茶を飲んだ。お茶もタスマニアもみどり色だ。」
5.5		「今、ものがたりを話しながら十はい目のお茶を飲む。うれしい時やむずかしい時にお茶が私をいつも手伝った。おいしくて熱いお茶が一番好きだよ！」

特に聞き手の注意を惹いたのは、創造的なメタファーの描き方であった。学生 F の「十杯のお茶と私」というタイトルの DS (表 5、5.1)は、自分の今までの人生の出来事を一杯目のお茶から十杯目のお茶に譬えながら語った。初めて日本茶を飲んだのは、日本にホームステイした時だった。最初の夕食の後、ホストマザーに出された緑色のお茶が「にがいと思ったがとてもおいしいと言った」(表 5、5.2)。苦いと思ったが、失礼にならないように「おいしい」と言ったら、「お母さんとお父さんはわらった。私たちは日本人[だ]があまり[日本茶が]好きじゃないと言った」(表 5、5.3)。この経験を「一ぱい目のお茶だ」として、メタファーを描き始めた(表 5、5.3)。その後ストーリーは、大学入試の時、ボーイフレンドに出会った時、アルバイトをしている時、いつも日本茶があったと続く。家を出て大学の寮に引っ越して一人ぼっちになった時、父親から送られて来た小包の中に日本茶のティーバッグが入っていたこと、そのティーバッグで入れたお茶を飲みながら家族のことを恋しく思うばかりでなく、故郷(タスマニア)の緑の山々を思い出したことも語られていた。「さびしい時に七はい目のお茶を飲んだ。お茶もタスマニアもみどり色だ」(表 5、5.4)。この DS の終わりに学生はこう結ぶ。「今、ものがたりを話しながら十はい目のお茶を飲む。うれしい時やむずかしい時にお茶が私をいつも手伝った。おいしくて熱いお茶が一番好きだよ！」(表 5、5.5)。

7 学生の評価

上の章では、教師から見た DS プロジェクトの評価を述べたが、ここでは学生からのこのプロジェクトに対する評価を述べたい。2011 年と 2012 年の学期末に DS プロジェクトに関するアンケート調査を行った。この 2 年の調査結果を比較すると導入の仕方の違いが学生の学習に影響を与えたかということも明らかになると思われる。

上述したように、2012 年には DS プロジェクトを始める前に DS の目標を前年に比べて時間をかけて説明した。2012 年のアンケートでは、「このコースで DS プロジェクト

が課題の一つになっている理由が理解できていた」という質問に対して学生の 90%が「できていた」と答えた。この質問は 2011 年のアンケートには含まれていなかったため、比較はできない。

図 2 でわかるように「DS プロジェクトが日本語の学習に役立ったと思う」という質問に対し、2011 年では 50%以上の学生（「同意できる」39.2%；「大いに同意できる」13.1%）が役に立ったと回答した。同じ質問に 2012 年では 90%の学生（「同意できる」70.0%；「大いに同意できる」20.0%）が役に立ったと回答した。2 年とも 50%以上の学生が役に立ったと評価してくれたが、特に 2012 年にはその割合が大幅に増えている。2011 年から 2012 年にかけての導入の仕方の変更が DS プロジェクトの有意義さの向上につながったことを示唆するものであろう。

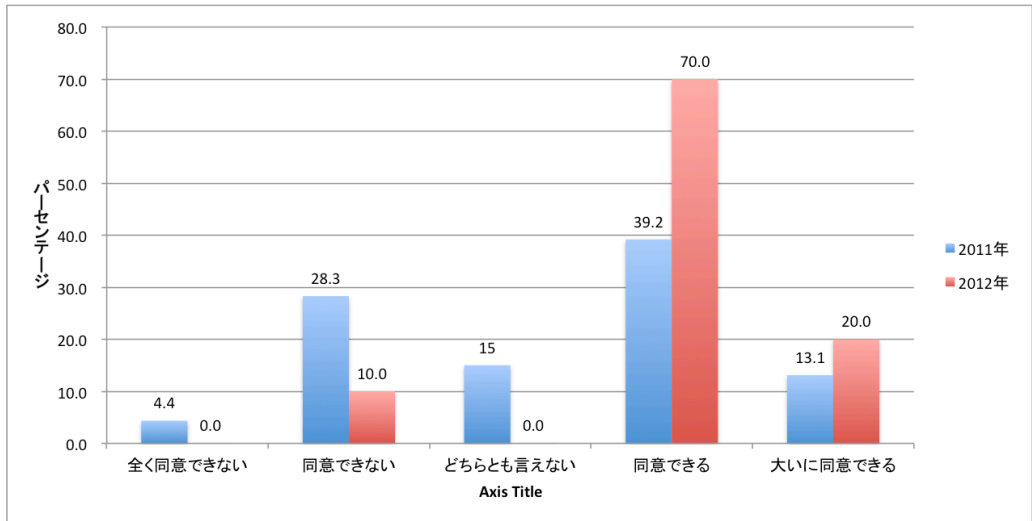


図 2. DS プロジェクトが日本語の学習に役立った

次に、日本語学習においてどのようなスキルの上達に役立ったかを調べた結果が図 3 と図 4 である。下の図でわかるように、全体的に 2012 年は学生の評価は高かった。図の一番下に示した質問「テクノロジーの問題があったため、DS はできなかった」に対して 2011 年は 18%の学生が「同意できない（即ちテクノロジーの問題がなかった）」と答えたのに対し、2012 年はその割合が 45%に増えた。日本語に関する項目、イントネーション、発音、文法の上達に役立ったかという質問に対して 2012 年は前年に比べて全体的に学生の評価がよくなっていた。学生に教科書から離れて narrative identity を語ってもらうというのが DS プロジェクトの目的の一つであったため、「テキストから離れて学習するよい機会になった」かどうかを尋ねた。この質問に対して、2011 年は 52%が「同意できる」と答えたが、2012 年には 75%まで増えた。

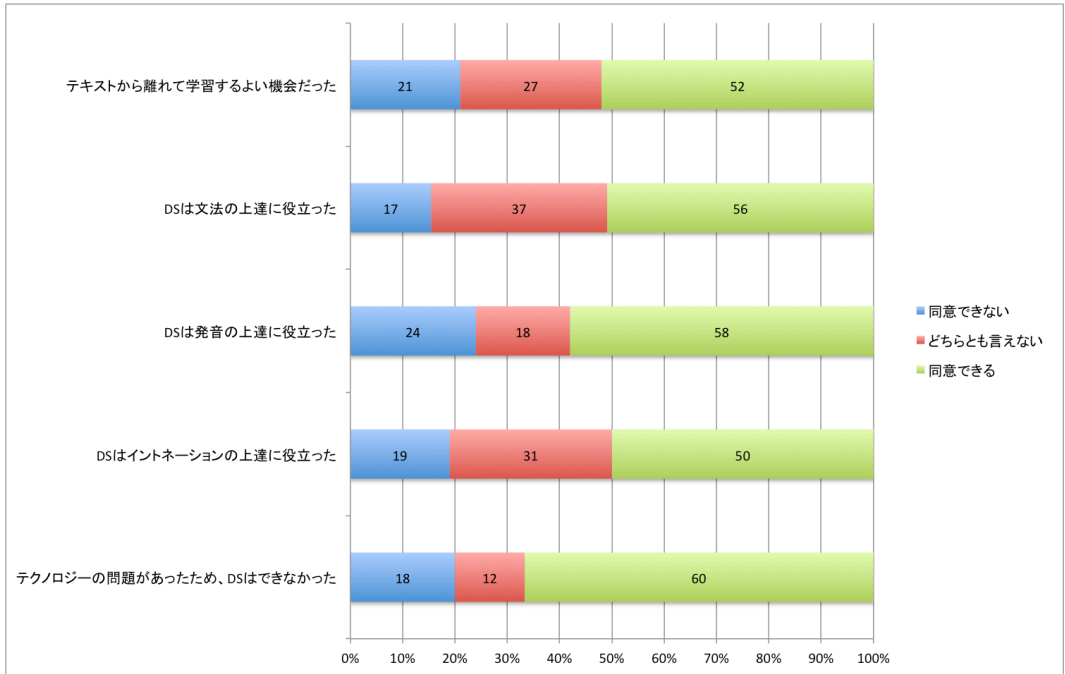


図 3. 2011 年のアンケート調査の結果

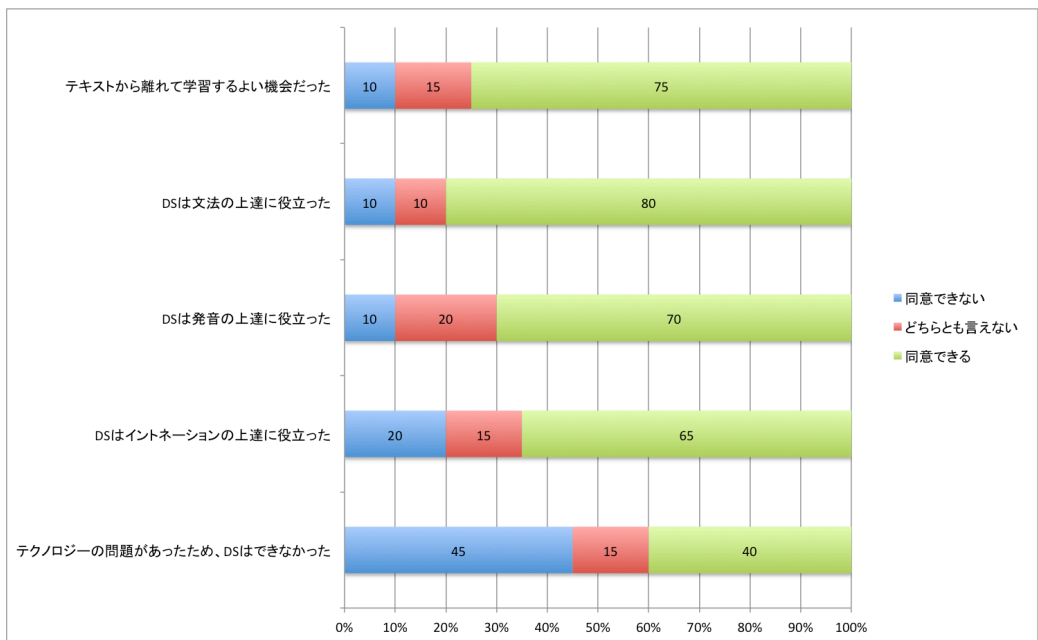


図 4. 2012 年のアンケート調査の結果

最後に、DS プロジェクトが「自分の感情や自分にとって大事なことを表現することを学習するのに良い方法だった」という質問に対して 2012 年は 70%の学生（「同意でき

る」50.0%；「大いに同意できる」20.0%）が良い方法と回答した。これは前年の56.6%を大幅に上回る結果であった。

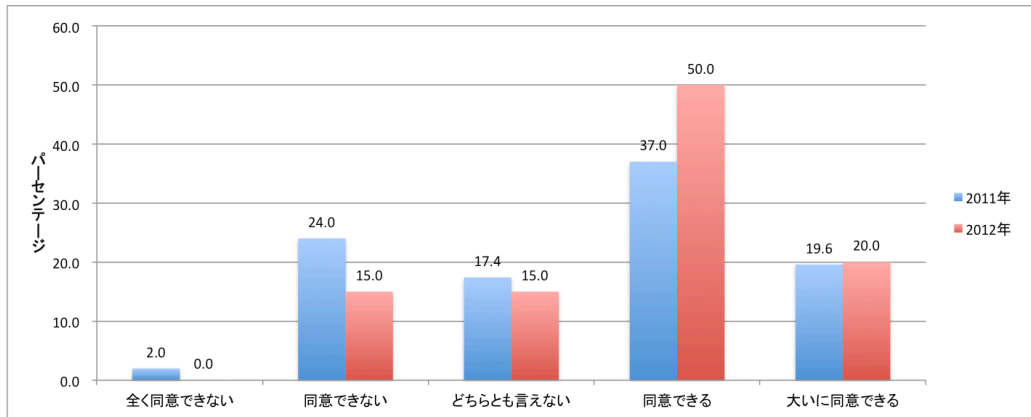


図 5. 自分の感情や自分にとって大事なことを表現することを学習するのに良い方法だった

上の調査結果から分かるように、2012年にはより多くの学生からDSプロジェクトが自分たちの日本語能力の向上に役立ったという反応が得られた。DSプロジェクトの有意義さも理解されたと思われる。これは、DSプロジェクトをコースに導入して以来、教師と学生間でプロジェクトの役立った点と改善すべき点を話し合い、それを実践につなげていった成果が表れたものではないかと考えられる。下に学生からのコメントをいくつか挙げたい。

日本語3のDSはよかった。DSは日本語で自分を表現する自信をつけるいい機会になった。(DS is good to have for SJ3, as it provides students with the opportunity to develop confidence in expressing themselves in Japanese. 2012)

このDSプロジェクトは日本語で自分の考えや感情を表現するのにいい練習になった。人前で話さなくてもいいので、ストレスなしで発音とイントネーションのいい練習にもなった。(The digital story project was a good way to practice expressing thoughts and emotions in Japanese, and provided an opportunity to focus on intonation and pronunciation without the added stress of public speaking. 2012)

自分の創造性を生かし、興味があるトピックについて話すことができるのがよかった。(a good way to get creative and work on a topic you are interested in. 2012)

8 まとめと今後の課題

本稿ではANUの中級日本語学習者がDSというマルチメディアを使ったプロジェクトを通じて、聞き手を意識して「インパクト」が残るように語ることに成功した事例を示した。学生は自分達で自主的にトピックを考え、自分達の日本語を駆使し、時間をかけ、よりインパクトのあるストーリーに仕上げた。インパクトを高める手段として、ユーモア、声の調子や抑揚、ポーズ、ビジュアルやメタファーなどの使用例を紹介した。このことから、DSが中級レベルの日本語学習者に、コミュニケーションのあり方について考えてもらう役割を果たしたと言えるだろう。正しい日本語を話すだけでなく、一人の人間として表現できるという実感をもたらし、日本語を通じて学習者自身の可能性を広げることにつながっていると考えられる。

しかし、残された課題もある。その一つとして評価の仕方がある。まず、DS のような学生中心で、主観的な課題を成績に入れるべきかどうかと疑問を持つ教師や学生がいるかも知れない。しかし、コミュニケーションというものは自分の言いたいことを相手にどう伝えるかが大切であり、その上、話し手のメッセージも聞き手の反応もそれぞれの主観的な立場から成り立っているものである。このことから、言語を教える際に、中級レベルでも聞き手を意識したコミュニケーションのあり方を指導していくことが望ましく、それをコース評価の対象に含むことで学生により強く意識してもらうことができると考える。

評価のもう一つの問題点はこのようなプロジェクトを数値で評価するのが望ましいかどうかという点である。これは、ANU の教育現場でもよく問われている点である。しかしながら、現時点では大学組織の中での評価であるため、数値で評価せざるを得ない。現在では言語、内容、インパクトという三つの大きな項目の中でそれぞれ細かく評価をしている。その上、主観的な内容やインパクトについての評価は、教師数人の意見をまとめる方法を取っている。評価の対象となる項目やそれらをいかに数値で表すかというのは、今後も議論を続けるべき課題であろう。

また現在の DS プロジェクトでは検証できなかった事項もある。一つは実際にこのプロジェクトがどれだけ日本語能力を伸ばすことができたかという点である。学生達はこのプロジェクトが自分達の日本語能力の上達に役立ったと評価しているが、具体的にどの能力がどれだけ上達したかは測ることができなかった。今後はそのような研究も進めていきたい。もう一つは、このプロジェクトが上級レベルへの架け橋としての役目を果たしたかどうかである。現在のプロジェクトは中級コース内だけでの役割に焦点を置いている。今後は、中級から上級への役割についての研究を行いたい。

この DS プロジェクトを実践するにあたって感じたことは、学生だけではなく、教師も今までの自分の教え方から一歩外に出る勇気を持つことが必要であることだ。言語学習の目的やコミュニケーションを今までとは違った視点から見つめ、新しい可能性に挑戦してもらいたい。これは評価・採点にも関連してくるものである。従来の言語の正確さに重点を置く評価や、意味が通じたかどうかだけを見るのではなく、相手をどのように自分の話に引きつけたかということも考えて、コミュニケーションという行動をもっと包括的に捉えることが必要となってくる。また、教師のコンピューターリテラシーも重要になってくる。

また、最近のオーストラリアでは、21 世紀の目標として「創造力があり、失敗を恐れずに挑戦し、いろいろな文化の人とコミュニケーションがうまくとれる人材を育てる (develop creative thinking, risk-taking and effective communication)」(Henry, 2012) ことが大きく掲げられており、その目標に向かってアジア言語の学習が、大学のみならず、小・中学校、高校でもますます奨励されている。学習者主体の e ラーニングを使った ANU の DS プロジェクトは、このオーストラリアが掲げる目標に沿ったものであり、学習者の L2 コミュニケーション能力を促進していくものであると期待される。

注

¹ 本稿で述べる中級レベルとは ANU の日本語プログラムの初級から 3 学期目のレベルを意味する。最初の 1・2 学期で 234 時間の授業時間を修了している。

² 学生の DS 作品の画像やスクリプトを本稿に再現するにあたり、各学生から許可を得た。著作権は、元の著作権者に帰属する。

³ 本稿で紹介する DS は下のリンクでアクセスできる。

YouTube リンク <http://www.youtube.com/user/CHayesANUCAP>

ANU の大学内リンク https://chl.anu.edu.au/sites/engageasia/teach_learn.php

⁴ 学生のDSから間違いもそのまま引用している。分かりにくい箇所には[...]の中に注意書きをしている。

参考文献

- 宇佐美洋・池上摩希子・齋藤ひろみ・西口光一・松尾慎 (2013)。「特集「エンパワーメントとしての日本語支援」について」『日本語教育』155号、2-4、日本語教育学会。
- 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。
- 須曾野仁志 (2010)。「全教科・領域で学習者が取り組めるデジタルストーリーテリングの実践と原理」『科教研報』24(6)、5-10。
- 寺村秀夫 (1982)。『日本語のシンタクスと意味：第一巻』、くろしお出版。
- トムソン木下千尋 (2009)『学習者主体の日本語教育：オーストラリアの実践研究』、ココ出版。
- ネウストプニー、J. V. (1982)。『外国人とのコミュニケーション』、岩波新書。
- ハリソン、R.・實平雅夫 (2009)。日本語教育学会2009年度日本語教師養成コース「Digital Storytelling」手法を利用した日本語学習環境。http://www.nkg.or.jp/kenshu/kenshu-2009/koubepc.pdf参照。
- ヘイズ、C・井谷由 (2011)。「言語学習における「デジタルストーリーテリング」の導入—オーストラリア国立大学での試み」『2011年度第7回日本語教育学会研究集会』、日本語教育学会、pp. 12-15、日本語教育学会。
- メイナード、K. 泉子 (2007)。「言語学と日本語教育学—知の受容から知の創造へ」『日本語教育』132号、27-32、日本語教育学会。
- Bauer, J., McAdams, D., & Pals, J. (2008). Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 81-104.
- Boulter, A. (2004). Assessing the criteria: An argument for creative writing theory. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory for Creative Writing*, 1(2), 134-140. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790720408668931>
- Frazel, M. (2010). *Digital Storytelling Guide for Educators*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Georgetown University. (n.d.). *Digital Storytelling: Multimedia Archive* [website]. Retrieved from <https://pilot.cndls.georgetown.edu/digitalstories//multimedia-distinctive/>
- Henry, K. (Ed.). (2012). *Australia in the Asian Century White Paper, Canberra: The Commonwealth of Australia*. Retrieved from <http://pandora.nla.gov.au/pan/133850/20130914-0122/asiancentury.dpmc.gov.au/white-paper.html>
- Illés, É. (2012). Learner autonomy revisited. *ELT Journal*, 66(4), 505-513.
- Keßler, J-U., Liebner, M., & Mansouri, F. (2011). Practical applications: Teaching. In M. Pienemann & J-U. Keßler (Eds.), *Studying processability theory: An introductory textbook* (pp. 149-156). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lambert, J. (2006). *The Center for Digital Storytelling* [website]. Retrieved from <http://www.storycenter.org>
- Levin, H. (2012). Authentic doing: Student-produced web-based digital video oral histories. *The Oral History Review*, 38(1), 6-33. Retrieved from <http://ohr.oxfordjournals.org/content/38/1/6.full>
- McMahon, M., & Watson, M. (2013). Story telling: Crafting identities. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(3), 277-286.
- Meadows, D., & Kidd, J. (2009). Capture Wales, The BBC digital storytelling project. In J. Hartley & K. McWilliam (Eds.), *Story circle: Digital storytelling around the world* (pp. 91-117). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Meadows, D. (n.d.) *Photobus* [website]. Retrieved from <http://www.photobus.co.uk/?id=1>
- Miller, C. H. (2008). *Digital storytelling – A creator’s guide to interactive entertainment*. Oxford: Elsevier Focal Press.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Porter, B. (n.d.). *DigiTales: The art of telling digital stories* [website]. Retrieved from www.digitales.us
- Queensland University of Technology. (2009). *Digital storytelling* [Website]. Retrieved from <http://digitalstorytelling.ci.qut.edu.au/>
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Chin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan & I. Walker (Eds.), *Individual characteris-*

tics and subjective variables in language learning. Proceedings of CLaSIC 2010 (pp. 721–737). Singapore: Centre for Language Studies, National University of Singapore.

Swain, M. (1993). The Output Hypothesis: Just speaking and writing aren’t enough. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des langues vivantes*, 50(1), 158–164.

University of Houston. (n.d.) *Educational uses of digital storytelling* [Website]. Retrieved from <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.cfm>

Summary in English

Learning to Speak with ‘Impact’: Japanese Digital Storytelling Project at the Australian National University

Effective communication is more than a one-way expression of a speaker’s message. For communication to occur, the listener must understand and respond to the speaker’s message, and so it is important that the speaker think about the listener’s response and consider the ‘impact’ of their words, and whether or not their story is successfully drawing their listener in. In second language learning, an understanding of these aspects of communication – over and above learning to use expressions and grammar correctly – is important, if learners are to communicate effectively. To raise student awareness of the role impact plays in communication and to develop narrative skills, we have been running an Intermediate Japanese Language Digital Story Telling Project in the School of Culture, History and Language, College of Asia and the Pacific at the Australian National University since 2009. Digital stories are short three to four minute multimedia productions that combine a first-person narrative, with image and background music, and provide a powerful way of developing learner communicative skills. Digital stories also provide a place where textbook language learning combines with more authentic communication, where teacher-centered and student-centered approaches combine and where the storyteller interacts with their audience.

While contextualizing our work within the discourse of foreign language teaching and learning, this paper will introduce the project and present an analysis of successful student productions. This will demonstrate how effectively Digital Stories can be used to develop student awareness of the importance of understanding the ‘impact’ of their words, if they are to communicate their message and to achieve more holistic communication goals. The Digital Stories discussed in this paper demonstrate that students have achieved this impact by employing sophisticated features not only in the language they use in the narration, but also in the background sounds and music, and in the images used to create their movies. Some have used humor, irony or suspense to draw their audience into their story, while others varied their tone of voice and speech style to create the desired impact. The more impactful stories successfully employed not only these verbal features but also incorporated visual creativity to harness the full potential of the digital movie form.