

[外国語]

日本人中学生にとって音読は英語学力を向上させる活動か

新澤 悟*

1 はじめに

本稿では中学校の英語授業における音読に焦点をあてる。「日本の英語教育で『音読』ほど頻繁に行われている活動はない」(新里, 1989, p.130)と指摘されるように、音読は日本の英語教育において以前から日常的に行われている活動の1つである。現行の学習指導要領が実践的コミュニケーション能力の向上を掲げ、タスク活動など実践の場面をより意識した指導法が注目を集めている昨今でも、生徒に音読を経験させないクラスは皆無なのではないか。

また、音読の有効性についても数多くの主張を目にすることが出来る。例えば、國弘(1970)の、音読によって卓越した英語力を体得したという自らの体験を基にした主張は説得力がある。中学校の指導レベルでも、音読の重要性を指摘する意見が聞かれる。土屋(1983)は、「1時間の授業が終わって、音読も満足に出来ない生徒が大勢いるようでは、その授業は失敗だと言っても良いのではなからうか。」(p.123)と言い、中島(2000)は、英語を苦手とする生徒の90%が教科書を流暢に音読したいと望んでおり、教科書の音読が出来ないことで英語学習につまずきを感じる生徒が多いと述べている。

その一方で、音読指導に関する様々な問題が指摘されていることも事実である。新里(1989)は、音読指導の問題点として「(1) 意味もなく機械的に実行している、(2) 音読が授業の最終的な目的と捉えられている、(3) 段階を追った組織的な指導がなされていない、(4) 音読に関して生徒に誤った概念を与えてしまう、(5) 生徒はこの作業に退屈している、(6) 他の作業と比較して単調になりやすい」(p.131)といった6つの問題を挙げている。

では、一体音読は具体的にどの様な英語の能力の向上を目指してこれまで行われてきたのであろうか。音読が積極的に授業に取り入れられてきた一方で、この点が徹底的に論じられたことはあまりないのではないかと。音読の声の大きさは英語授業の成否の指標の1つとばかりに音読指導を徹底させたとしても、既に知っている英語の文章を声に出して何回も読むという行為自体は、生徒にとっては将来経験することのない特異な活動である。指導者が、流暢な音読ができる能力を基盤としてどのような英語の能力に発展させるかというビジョンを持ち、日々の音読指導に取り組んでいかなければ、新里の指摘するように生徒にとって音読が授業の最終的なゴールとなってしまう。

本稿では数ある英語の能力の中でも、定期テストなどのペーパーテストで測る英語学力(以降、英語学力)が、継続的な音読指導によってどのような影響を受けるのかを検証したい。先行研究では、日本人高校生、大学生を対象として音読活動が英語学力を向上させるかを扱った研究は存在するが、日本人中学生に対する同様の研究は見られない。そこで今回、日本人中学生を対象として音読指導が英語学力にどのような影響を及ぼすのかを検証したい。

2 先行研究

(1) 音読と英語学力の関係についての議論

後田(1982)は、英語の音読を4技能に発展する可能性を持つ重要な活動として位置付け、「他の技能への潜在的転移力として大きな力を持っている」(p.150)としている。さらにCook(1996)は、「The neglect of pronunciation in recent years has hampered, not just the students' ability to pronounce words, but also their fundamental capacity to process the language.」(p.69)と述べている。これら主張の中でも、新里(1989)の「血肉化音読」という概念は、基礎的英語学力の定着について音読の重要性を端的に表しているものである。血肉化音読とは、英語そのものを自分の血肉にするための音読であるという。英語を自分の血肉にするということは、「英語の音声、語彙、文法、談話の構成など、英語という言語を構成する諸要素を、特に意識的な努力をすることなしに、自分のものとして使用できる

* 長岡市立東北中学校

状態」(p.135)にする事である。新里は、この一見高度に見える目標でも段階を踏んだ音読によって身につけることが可能だとしている。

続いて実証的研究である。鈴木(1998)は、日本人高校生を対象にして2, 3年生時に大量の音読指導を受けた生徒と通常の音読指導を受けた生徒では、前者の生徒の方が後者よりも3年生後半の模擬試験とセンター試験の得点が有意に良かったと報告している。宮迫(2002)は、日本人高校生1年生を対象にして15-20分の音読指導を週3回3ヶ月間与えた実験群と与えなかった統制群を設け、事前テスト、事後テストとして読解や文法を中心とした英語学力テストを実施した。分散分析の結果、2つのテストとも群間に有意差はなく、群と期間の交互作用も有意でなかった。Shinzawa(2004)は、日本人中学3年生を対象として、素早くテキストを音読できる読み手、あるいは音読によってより良くテキストの内容を理解する読み手は、そうでない読み手よりも、リーディングや文法や語彙の知識に関する問題からなるテストで測れる英語学力も有意に高いことを明らかにした。

(2) 理論的背景

音読が英語学力の向上に寄与する理論的な論議として、本稿ではGathercole & Baddeley(1993)のワーキングメモリー(作動記憶、以降、WM)のモデルを取り上げる。WMとは、Gathercole & Baddeley(1993)によると、“the short term memory system, which is involved in the temporary processing and storage of information”(p.2)と定義されている。WMは容量が限られており、様々な実験から情報の保持と処理の間でトレードオフが起こると考えられている。卯城(2000)は、難解な文章の読解時、あるいは未熟な読み手が行う返り読みは、このWM内の情報の保持と処理のトレードオフにより、保持に使われる容量が不足しているために起きるとしている(p.21)。

このWMのトレードオフとの関連で、音読の速度と英語学力とは深い関係があるとする研究が存在する。例えば、Hulme, Thomson, Muir & Lawrence(1984)は、4歳、7歳、10歳の子どもと大人の4群を被験者にしてメモリースパンと音読速度の関係を調べる調査をした。メモリースパンは、音声提示された単語リストのリコールで、音読速度は、それら単語を各10回ずつ口頭でリピートした際に1秒間に発音できた語数の平均で測定された。リスト中の単語は音節の数毎に、1音節、2音節、3-4音節の3種類が用意された。調査の結果、リコールできた単語数は年齢と共に多くなり、同じく音読の速度も年齢と共に速くなるという結果が得られた。この結果から、素早く音読が出来る読み手はより長いメモリースパンを持つことが明らかになった。Grabe(1991)は、文字や単語認識の自動化はリーディング能力を決定する重要な要素であると述べている。音読の流暢さは単語や文字の認識といった低次な能力の自動的な処理を意味し、その分WM内で情報の保持に割く容量が増えることが予想される。メモリースパンの長さで表されるような情報の保持の容量が増えるということは、リーディング能力に限らず、情報の保持と処理を同時進行で行うリスニングの能力も高くなると考えられる。リーディング、リスニングを多く含む本調査の定期テストで測れる英語学力の向上には、流暢な音読が出来る能力が大きく関与していることが予想される。

3 研究仮説

日本人中学生において、継続的な音読指導は英語学力を向上させるであろう。

4 研究方法

(1) 調査参加者

新潟県公立中学校の2年生38名。

(2) 調査資料

① 音読用の英文

音読用の英文として、当該中学校が英語の教科書として採用している堀口他(2002)(以降、教科書)を用いた。その内の13ページ分の英文を用いた。英文の長さは1ページにつき30語~71語であった。英文は全て2~3人の対話形式のものであった。

② 英語定期テスト

調査参加者の英語学力を測る資料として、3回の英語の定期テストを利用した。テストは100点満点で、主にリーディングとリスニング、そして語彙や文法の知識に関する問題からなるものであった。

(3) 調査手順

① 音読指導

4月の月上旬から7月中旬、そして夏休みを挟んで9月上旬から中旬にかけて、英語の授業で教科書の本文を授業で

扱う際に、集中的に音読指導を実施した。一回の音読指導に費やした時間は10～15分程度であった。その後、家庭で暗唱するまで音読をしていくことを求め、次の授業の始めに暗唱テストを実施した。1回の授業で1頁分の英文を音読したため、全部で13回の音読指導となった。

② 英語学力の測定

5月24日、7月12日、9月11日の計3回、定期テストとして一回50分かけて英語のテストを実施した。

(4) データ分析

英語学力テストの素点に関して、1つの実験群と、通常の英語授業を受けた6つの統制群の素点による1要因分散分析を行った。

5 音読活動の実際

ともすると、機械的で退屈な練習となりがちな音読練習に工夫を凝らし、活動自体に変化を持たせて生徒を飽きさせないために、できるだけ音読活動を工夫した。生徒には年度当初、音読によって覚えた英文は英語の全ての技能で応用できるものとなり、英語学力全般の向上に繋がることを説明した。また、1回の音読活動で扱った英文を暗唱出来ることが目標であることを説明し、さらに授業中の音読練習だけでは不十分であるため、家庭でも音読練習を行うことを指示した。

(1) 基本となる音読の流れ

① 範読

生徒が音読する前に、モデルとなる音読を聞かせる必要がある。その時間に扱う文章を最初から最後まで1回通して聞かせた。生徒にとって、細かい部分を聞き取るには速すぎるスピードであったと思われるが、この段階では音読の最終的な目標を示す目的で聞かせた。

② 範読後の一斉読み

指導者の範読の後、生徒が一斉に音読をする形で実施した。生徒にとって外国語の聴覚記憶を保ちそれを再生することは予想以上に難しいことである。したがって、生徒の音読が怪しい場合、その部分を取り上げ何度も繰り返させた。場合によっては、同化 (assimilation) などの細かい音の変化も取り上げ丁寧に指導をした。また、長い英文は句毎に区切って読ませ、だんだんと一度に読ませる英文の量を増やしていった。読む速度も段階を踏んで速くしていった。

③ グループ読み

一斉読みでは音読に自信のない生徒は全体の声に引っ張られて声を出せるというメリットもあるが、生徒は自分の読み誤りに注意を向けることが困難である。したがって、一斉読みの次には自分のペースで音読を練習する個人読みの時間が必要となる。今回の実践では英文はすべて対話形式であったため、登場人物の人数に合わせて生徒にグループを組ませ、個々に役割を与えて音読練習をさせた。グループで音読練習をするメリットは、生徒同士が教え合えることである。指導者1人で個々の生徒の読み間違いを修正するよりもずっと効率的であった。

④ 一斉の暗唱

ここでの暗唱は、授業中の練習を通してどの程度暗唱できるようになったのかに挑戦させ、その後の練習の必要性を実感させることを目的としている。生徒を全員起立させ、教科書を開いた状態でおなかの上に伏せさせた状態で開始した。自信がない生徒は教科書に視線を落として英文を確認しながら言っても良いこととした。また、暗唱は1文ごとに行い、個々の英文の前には指導者が和訳と英文の最初の単語1～2語をヒントとして口頭で与えた。この暗唱は、予想以上に良い出来であった。暗唱の声も大きく、教科書に目を落としている生徒はほとんどいなかった。おそらく起立した状態での活動で生徒に緊張感が生まれ、活動も適度な難易度があったためであろう。

⑤ 暗唱テスト (個人)

暗唱テストは次の授業の最初に行った。対話形式の英文であったが、テストは1人で行わせた。指導者がランダムに指名し、指名された生徒は起立をして暗唱を始めることとした。評価は「A：暗唱した、B：教科書を読んだ、C：教科書を見ながら指導者の後に続いて読んだ」と大まかに3段階に分け、場合によっては各段階での出来具合でプラス、マイナスを付加した。暗唱の後には、生徒全員で拍手をして取り組みを称え、また指導者は暗唱の出来に関係なくいくつもの賞賛の言葉をかけた。たとえCで終わった生徒であっても、全員の前で発表したこと自体は“Nice try.”である。暗唱の出来によってそれまでの練習が十分だったか足りなかったかは、自覚できたはずである。うまく発表できなかったことがきっかけになって英語嫌いにさせることだけは避けたいと思った。また、個々の生徒が安心して

発表できる雰囲気大切に、「発表者が暗唱している英文を目で追いながら集中して聞くこと」「暗唱が終わったら拍手で健闘を称えること」など、聞く側の生徒の指導も徹底した。

(2) 変化を持たせるために取り入れた音読の例

① read and look up

この活動はスピーキング活動への橋渡しの活動となるという多くの指摘があるが、本実践では1文ずつ集中的に音読練習させる目的でこの活動を取り入れた。まず指導者が1文範読をし、その後生徒は教科書を見て何度もその文を繰り返した。そして、指導者の合図で読むのをやめた直後、顔を上げて教科書から目を離して先ほど繰り返した英文を言った。長い英文、読み方が難解な英文の訓練には特に効果的であったと思われる。

② 東西南北読み

全員を起立させ、指導者の合図で一斉に音読を始める活動である。1ページを全部で4回読むのだが、前、右、後ろ、左と回数によって読む方向を変えて読むのである。これにより、読んでいる回数を生徒が互いに確認でき、自然と他の生徒に遅れまいとスピードを上げて読むこととなった。正確な読みをねらった活動ではなく、一連の音読活動に変化がほしいときや生徒の取り組みが緩慢であるときに取り入れた。この様な体の動きを取り入れた音読は飽きさせないで音読活動に取り組ませることの1つであると感じた。

③ じゃんけん読み

2人組になってじゃんけんをして、負けた生徒が読み、勝った生徒が聞き手になる活動である。これを1文ずつ行った。勝ち負けは偶然性があり、ほとんど読まないで終わる生徒がいたという欠点があったが、逆にこの偶然性がこの活動の1つのおもしろさとなった。また、聞き手には“Pardon?” “Read more loudly (slowly).”などの表現を使って聞き返せることを指示し、自然なcontextでのspeakingの場面を作り出すことが出来た。

④ ローテーション読み

グループ読みの応用である。2人の会話形式の英文で実施した。一回グループ読みが終わったら、図1のように生徒が移動をし、新しい相手(図1では上下のペア)と再び音読を始める活動である。生徒は、毎回異なる相手に音読を聞かせることとなり、新しい気持で活動に向かうことが出来たと思われる。また、じゃんけん読みでこの活動を取り入れた時もあったが、生徒は楽しそうに活動に取り組んでいた。

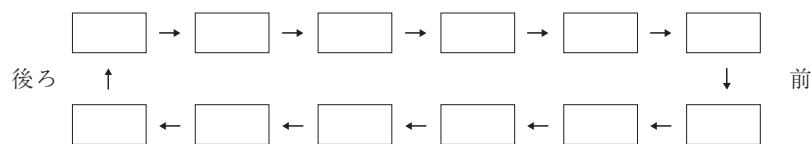


図1：ローテーション読みでの生徒の移動の仕方

6 結果

表1は実験群と統制群における3回の英語定期テストの平均点とSD、ならびに実験群と各統制群の分散分析の結果である。表1に示されているとおり、3つのテストとも、実験群と各統制群の平均点の間で有意差は認められなかった。したがって、研究仮説「日本人中学生において、継続的な音読指導は英語学力を向上させるであろう。」は支持されなかった。

7 考察

調査の結果、本研究の仮説が支持されなかった事が明らかになった。しかしながら、このことによって、音読が英語学力を向上させる活動ではないと結論づけるのは早急であると思われる。

まず、英語学力の向上が見られなかった原因の1つとして考えられるのは、英語学力に有意な効果を及ぼすには本調査での音読指導の期間は短すぎたことが考えられる。より長期的な音読指導がなされれば、英語学力を有意に押し上げる事が確認されたかも知れない。

2つ目の原因として、音読指導を通して音読に対する生徒の認識を前向きな方向に変えることが十分出来なかった事が考えられる。表2は、参加者を対象にしたアンケート(1回目は7月中旬、2回目は9月中旬実施)で、項目1「音読は楽しいですか。」、項目2「音読は英語力の向上に役立つと思いますか。」に関する5段階尺度での回答結果

表1：英語学力テストの平均点とSD、ならびに分散分析の結果

テスト	実験群 (A組)		統制群 (B~G組)			ANOVAの結果
	N	M (SD)	組	N	M (SD)	
1回目	38	63.9 (28.9)	B	37	64.1 (26.8)	$F=0.00ns$
			C	38	67.3 (28.1)	$F=0.27ns$
			D	36	70.4 (24.4)	$F=1.06ns$
			E	37	69.2 (23.0)	$F=0.76ns$
			F	37	66.8 (28.2)	$F=0.19ns$
			G	37	68.1 (28.1)	$F=0.38ns$
2回目	38	62.7 (31.3)	B	36	65.9 (25.4)	$F=0.15ns$
			C	38	66.5 (26.7)	$F=0.30ns$
			D	37	66.5 (26.8)	$F=0.29ns$
			E	37	65.6 (25.3)	$F=0.17ns$
			F	37	65.8 (29.1)	$F=0.18ns$
			G	37	61.8 (27.9)	$F=0.01ns$
3回目	38	61.5 (24.5)	B	34	59.4 (23.0)	$F=0.14ns$
			C	38	64.0 (24.2)	$F=0.19ns$
			D	36	66.7 (24.6)	$F=0.78ns$
			E	37	62.3 (21.3)	$F=0.02ns$
			F	37	61.5 (26.4)	$F=0.00ns$
			G	36	60.7 (22.6)	$F=0.02ns$

** $p<.01$, * $p<.05$

と、各アンケートの平均回答、ならびにアンケート間の回答の分散分析の結果である。これによると、2つの項目に関してはアンケート間で回答に有意差は無いことがわかる。また、表3は、項目3「4月から音読を始めて自分の英語力で何が向上したと思いますか。」に対する自由記述形式での回答である。これらの回答からは、2回目の方がより多くの英語の能力の向上を体感したという結果を読みとることは出来ない。以上3つの項目の結果から、約3ヶ月間の音読指導を通して、英語力の向上をより多く体感させ、より前向きに音読活動に取り組むことを期待していたにもかかわらず、実際は調査参加者の音読に対する認識にあまり変化が起きなかったということがわかる。注目すべきは、2回目のアンケートで、項目2「音読は英語力の向上に役立つと思いますか」に5と答えている一方で、項目1「音読は楽しいですか」には1と回答した参加者が5人もいたことである。授業中の音読活動に工夫を凝らしたにせよ、まだまだ参加者全員が興味をもって取り組む活動にはなっていないことがうかがえる。

表2：音読に関する認識についてのアンケートの回答状況と平均回答、ならびに1回目と2回目の回答の分散分析結果

項目	アンケート	N	回答(いいえ) 1---2---3---4---5- (はい)					M (SD)	ANOVA
			1	2	3	4	5		
1. 音読は楽しいですか	1回目	37	4	12	14	4	3	2.73 (1.06)	1回目=2回目 ($F=0.22ns$)
	2回目	35	6	6	14	5	4	2.86 (1.20)	
2. 音読は英語力の向上に役立つと思いますか	1回目	37	1	3	8	15	10	3.81 (1.01)	1回目=2回目 ($F=0.85ns$)
	2回目	34	0	2	9	9	14	4.03 (0.95)	

** $p<.01$, * $p<.05$

表3：「4月から音読を始めて自分の英語力で何が向上したと思いますか。」に対する自由記述形式での回答

アンケート	項目
1回目	・読むこと (10) ・テストの点数 (7) ・聞くこと (4) ・発音 (3) ・単語が分かるようになった (2) ・英文を覚えること (2) ・書くこと (1) ・英語の文が分かるようになった (1) ・英語が好きになった (1) ・文のまとまりを考えて読むようになった (1) ・ない (6) ・わからない、その他 (6)
2回目	・読むこと (8) ・英文を覚えること (5) ・発音 (5) ・書くこと (2) ・音読 (1) ・聞くこと (1) ・読める単語が増えた (1) ・テストで忘れたところを思い出した (1) ・文の使い方 (1) ・ない (7) ・わからない (4)

注1：内容が似た項目が複数ある場合は1つの項目にまとめて記述した。 注2：かっこ内は人数

3つ目の原因としては、家庭での音読練習の不足が考えられる。表4は、家庭での音読回数に関する回答状況である。これによると、2回目のアンケートでは、2～3回と4～5回的人数が減った一方、0～1回的人数が増えたことが分かる。この原因としては、暗唱テストで1回発表を経験した参加者が、次に指名されることはしばらく無いという認識を持ち、家庭での音読練習を怠ったためではないかと考えられる。事実、授業者は1学期の評価に暗唱テストの結果を加味する必要性から、ランダムな指名とは言っても、ある程度は調査参加者を偏り無く指名する必要があった。また、先の表2と3の結果から、生徒の認識をより音読に前向きな方向に変えることが出来ないとしたが、この事も家庭での音読練習の増やせなかった原因ではないかと考えられる。

表4：家庭での音読練習に関する回答状況

項 目		N	0～1回	2～3回	4～5回	6～10回	10回以上
家に帰って1ページにつき何回音読練習をしましたか。	1回目	37	8	13	9	5	2
	2回目	36	18	8	3	4	3

8 結論と今後の課題

今回の研究を通して明らかになったことは以下の3つである。すなわち、①3ヶ月の継続的な音読指導が英語学力を向上させるには至らなかったこと、②生徒は、音読が英語学力の向上に役立つ有効な活動であると認識しているわりには、音読を楽しい活動と前向きには捉えていないこと、③2つのアンケート間での変化は認められなかったものの、3ヶ月の音読指導で英語力の向上を体感させることはある程度可能であるということである。

今後の指導上の課題としては、①音読活動自体を楽しく興味深いものにする工夫が一層必要であること、②英語を使った様々な活動を経験させる中でさらに音読による英語の能力の向上を体感させていくことの2点が上げられる。また研究上の課題として、①より長期的な音読指導を生徒に実施し、家庭学習で自主的に音読練習をするようになる程音読に対する前向きな認識や態度の育成がなされた上で、音読練習の英語学力への効果の再調査をすること、②記述式の定期テストで測れる英語学力以外の英語の能力の向上が音読活動で望めるのかに関して調査をすることの2点が挙げられる。

引用文献

- Cook, V. J. (1996). *Second language learning and language teaching, 2nd ed.* London; New York: Arnold, a member of the Hodder Headline Group.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). *Working memory and language.* Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd. Publishers.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25, 3, 375-406.
- Hulme, C., Thompson, N., Muir, C., & Lawrence, A. (1984). Speech rate and the development of short-term memory span. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 241-253.
- Horiguchi, S. et al. (堀口俊一他). (2002). *Total English 1.* 東京：学校図書.
- Kunihiro, M. (國弘正雄). (1970). 『英語の話し方』. 東京：サイマル出版社.
- Nakajima, Y. (中嶋洋一). (2000). 『英語好きにする授業マネジメント30の技』 東京：明治図書.
- Niisato, M. (新里眞男). (1989). 「音読の意義の指導法」『英語教授学の視点』 東京：三省堂.
- Miyasako, N. (宮迫靖静). (2002). 「高校生の音読と英語力は関係があるか？」 *STEP BULLETIN*, vol. 14, 14-25. 東京：日本英語検定協会.
- Shinzawa, S. (新澤 悟). (2004). *The effect of oral reading for Japanese junior high school students: Focusing on its relationships to reading comprehension, English proficiency and awareness and strategies of oral reading.* Unpublished master's thesis, Joetsu University of Education, Niigata, Japan.
- Suzuki, J. (鈴木寿一). (1998). 「音読指導再評価—音読指導に関する実証的研究」『LLA関西支部研究集録』 第7号, 13-28.
- Tsuchiya, S. (土屋澄男). (1983). 『英語指導の基礎技術』 東京：大修館書店.
- Ushiro, Y. (卯城祐司). (2000). 「作動記憶モデルに基づく、オンライン型のリーディング指導」『STEP英語情報』 5巻3号, 20-25.
- Ushiroda, T. (後田忠勝). (1982). 『中学校英語 読むことの指導—音読黙読から要点把握まで—』 東京：東京書籍.