

高校 Reading の授業における音読の効果についての一考察

石 原 義 文

音読活動は、中学校では当然のごとく行われてはいるが、高校段階になると指導者である教師自身が目的意識もなく、惰性的、習慣的に行う場合が多い。また、音読は重要であるという認識を持ちながら、時間の制約もあって省略、あるいは家庭学習にまかせるという事例も多くある。果たして音読は本当に英語習得に効果があるのかどうか、教師自身にとって曖昧であることもその原因といえよう。本稿では、中1から高3まで各学年の生徒の音読に対する意識・実行の度合いの調査と、高校2年生を対象に音読が英文記憶保持に効果があるかどうかを検証する実験結果を報告する。

1. は じ め に

音読は、我々教師がその有用性を自明なこととしており、実際中学校の英語授業では日常的に行われ、さまざまな活動形態が多くの教師によって示されてきた。そのような意識が教師にありながら、筆者の場合、高校現場では教材の長文化、時間の制限から、つい省略しがちな活動であり、生徒の自主性に期待するのが関の山であった。これは筆者自身、音読は必要であるという意識は持っているが、音読を行う目的をよく考えていないこと、音読に実際にどのような効果があるのかを具体的に把握していないということにも原因があるように思われる。

鈴木（1998）は、音読の否定論・肯定論を分析した上で、「音読肯定論は個人の英語学習経験や教授経験に基づくものがほとんどない」と述べている。

教師が音読活動を授業で行うにあたり、その具体的な効果を知ることが活動への自信と工夫を生むと言ってよい。ひいては生徒の音読に対する意識を高揚させることも可能となろう。そのためには生徒の音読に対する意識と実施の現状を知ることでもある。

以上の点から本稿では、高校現場における Reading の授業で、音読について行ったアンケート調査、教室内の音読活動を通して得られた結果を紹介したい。

2. 生徒の音読に対する意識

生徒の実態を知るために、質問紙法（APPENDIX 参照）で音読に関する認識と実行、英語学力による認識・実行の相違を調査した。

各学年70～80名を対象とした。

（1）音読に対する意識

	つまらない	めんどくさい	時間の無駄	役に立たない	楽しい	役に立つ	やる気が出る	英語を話している気になる	速読のじゃまになる
中1	10.0%	22.5%	1.3%	0.0%	28.8%	55.0%	8.8%	50.0%	1.3%
中2	20.0%	35.0%	13.8%	5.0%	15.0%	43.8%	5.0%	26.3%	0.0%
中3	15.0%	35.0%	5.0%	1.3%	20.0%	51.3%	6.3%	36.3%	0.0%
高1	16.0%	28.4%	2.5%	1.2%	12.3%	58.0%	4.9%	28.4%	0.0%
高2	15.8%	44.7%	2.6%	0.0%	15.8%	61.8%	3.9%	14.5%	0.0%
高3	14.3%	45.7%	5.7%	1.4%	10.0%	57.1%	4.3%	20.0%	0.0%

（2）家庭での音読の実行

	毎日する	たまにする	授業の日に復習として	めったにしない	全くしない
中1	5.0%	42.5%	18.8%	20.0%	11.3%
中2	5.0%	27.5%	13.8%	36.3%	12.5%
中3	2.5%	35.0%	10.0%	36.3%	15.0%
高1	1.2%	29.6%	0.0%	43.2%	22.2%
高2	2.6%	28.9%	2.6%	44.7%	13.2%
高3	2.9%	35.7%	0.0%	32.9%	28.6%

「めんどくさい」の項目が、学年進行と共に増えるのが目に付く。これは教材の長文化に伴う結果とも考えることができるが、音読に対する自信の無さ、苦手意識も大いに関係のあるところであろう。

一方「役に立つ」は、学年が移行してもほぼ変化が無い。一定して有効性を認めている姿が見て取れる。また、実行の度合いは、学年進行と共に音読をしない傾向が見られる。しかしだいたい高学年でも4割程度は何らかの形でやっていることがわかった。生徒は、「音読は役に立つとは思いますが、なかなか実行が伴わない」といったところになる。

(3) その他の自由記述解答

中1 覚えやすい。話すためには音読は練習した方がいい。最初のときは文の意味がわからないので無意味だとも思う。書くだけ、見るだけより覚えやすい。イントネーションがわかる。

中2 テストがよくなるかもしれない。どういう意味があるのかわからない。聞き取りの練習にもなる。恥ずかしい。暗記しやすい。テスト前のみ、書くのと同じくらいうってつけ。

中3 練習するのが恥ずかしい。読めない。外国人になった気分。覚えられていい。発音がわかる。速い英語にオーバーラップすると役に立つ。頭に入る。

高1 世界の言葉を知りたい気になる。やらなくてはいけない気がする。恥ずかしい。楽しくない。遅い、かったるい。発音が苦手だからもっとテープを流して欲しい。chorusはよいが一人

はいや。声にだすことで発音の練習になる。

高2 時々楽しく感じることもある。発音の勉強定着になる。みんなと読むと速さが違うからいやだ。のどが渇く。英語に関しては力がつく。塾でやらされまくってあきた。ないと落ち着かないが家ではしないから学校でやってほしい。恥ずかしい。周りに合わせて声の大きさをかえてしまう。中1で発音の練習をしっかりと勉強していないと発音の仕方がさっぱりわからない。英語は言語なので声に出すべきだと思う。黙読では気づかない自分の弱点に気づく。リズムとして文をおぼえるようになる。小さい声ではほぼそと読むほうが読みやすい。

高3 すすんでやろうとは思わない。良いことだと思う。発音を身に付けるため必要。単語構文の暗記にはいいと思う。やらない人の中では恥ずかしい。シャドーイングがいい。読むだけで内容がわかった気になる。まあまあ楽しい。しかししんどい。声を出すことに集中して結局何の勉強にもならない。音読すると気をとられて内容を忘れる。

(4) 英語成績による意識の相違

- ・質問紙に答えた高校1年生・2年生を英語の成績から上位20人、下位20人に分けて意識の比較をした。
- ・英語成績は、第1学期実施の模擬試験（1年進研模試、2年全統模試）の成績を基準とした。

A. 音読に対する意識の上位下位比較

		つまらない	めんどくさい	時間の無駄	役に立たない	楽しい	役に立つ	やる気ができる	英語を話している気になる	速読のじゃまになる
高1	上位	15.0%	25.0%	0.0%	0.0%	10.0%	70.0%	0.0%	25.0%	0.0%
	下位	15.0%	10.0%	5.0%	0.0%	20.0%	45.0%	15.0%	40.0%	0.0%
高2	上位	15.0%	40.0%	0.0%	0.0%	20.0%	75.0%	5.0%	20.0%	0.0%
	下位	25.0%	60.0%	5.0%	0.0%	15.0%	55.0%	5.0%	5.0%	0.0%

B. 音読の実行に関する上位下位比較

		毎日する	たまにする	授業の日に復習として	めったにしない	全くしない
高1	上位	5.0%	45.0%	0.0%	30.0%	20.0%
	下位	0.0%	20.0%	0.0%	45.0%	30.0%
高2	上位	5.0%	40.0%	5.0%	45.0%	5.0%
	下位	0.0%	20.0%	5.0%	60.0%	5.0%

際立つ違いは両方とも、「役に立つ」の項目。音読の意識が違うから学力差が生じたのか、学力がついてないから音読への意識が行かないのかは不明である。実行している生徒も上位者の方が多い。

3. 音読活動から得られるもの

以上のアンケートの結果から、音読による効用を生徒に納得させることが、生徒の意識改革の一助になると思われる。生徒の解答の中に「音読で覚えられ」という自由記述が多かったことから、本当に記憶に有効なのかどうかを調べることにした。

(1) 実証研究

音読指導による英語学力の発達、英語に触れる量の増加によることが一つに挙げられる。そのため音読は記憶に対する効果があるのかどうかを検証することとした。

目的：テキストを読むとき、音読する場合と、テープを聞きながら黙読する場合ではどちらが記憶にとどまるのかの検証する。

被験者：高校2年生2クラス（1クラス40名）を実験群と統制群に分ける。

(B) 直後のテスト結果 (t-test)

	実験群	統制群
平均	19.98485	15.79167
分散	49.3357	44.39107
観測数	33	36
自由度	66	
t	**2.539	

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

上記 (B) (C) でいずれも実験群の方が平均点が高く、その差も統計的に有意であると言える。言い換えれば、音読は英文記憶に有効であるということが今回の実験でわかった。

4. 考察

質問紙から、生徒は音読の有効性について、多くが肯定的意識を持っていないが、同時にそれをなかなか個人レベルでは実行できていない実態がわかる。高学年になるにつれて、教材が長文化し、時間もかかることから、実行が伴わない傾向があるのはいたしかたないにしても、教師側のもっと積極的な音読に対する啓蒙が、生徒の音読に対する意識を変えることができるのではなかろうか。音読活動に何らか

事前テストのクローズテストよりこの2クラスは統計的有意差はないことを確認した。(下表A参照)

方法：授業で教科書の意味を取った後、実験群は読み取った英文を教師の後に、区切りごとにリピートして1回音読さらに2回目の音読として、教科書付属テープとのあわせ読み。統制群は授業で教科書の意味を取った後、付属テープが流されるのを聞きながら黙読を1回行った。このあと、当該テキストのクローズテストを行った。

中3日において、授業の最初に前回と同じクローズテストを実施する。

(A) 事前テストの結果 (t-test)

	実験群	統制群
平均	15.5	15.44286
分散	35.71429	33.34958
観測数	36	35
自由度	69	
t	0.041	

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

(C) 4日後のテスト結果 (t-test)

	実験群	統制群
平均	19.375	16.3
分散	50.16129	48.83793
観測数	32	30
自由度	60	
t	*1.721	

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

の意義付けを行うことが、生徒の活動を促す一助になることを考えれば、今回の実験の結果が生徒の動機付けに資することを期待したい。

成績下位の生徒が、上位の生徒よりも家庭での音読活動に不熱心であることは、読むことへの自信のなさ、また学校での活動でも、恥ずかしさが先にたつことが、原因のひとつである。長期的に考えれば、まず教室内での、低学年からの丁寧な音読指導、自意識過多な生徒にとって個人への負担の少ない活動を考慮せねばならず、同時に情意フィルターを下げてやるのが不可欠であろう

今回の実験では、英文の記憶についてのみ行ったが、題材が教科書であることから、予習復習の度合い、教師の授業での強調の度合いなどで純粋な記憶

項 目	常に意識して いる	時々意識して いる	あまり意識 していない	全く意識して いない
個々の単語の発音に注意して音読する	1	2	3	4
イントネーションを意識して音読する	1	2	3	4
意味の区切りに気をつけて音読する	1	2	3	4
意味内容を考えながら音読する	1	2	3	4
文法事項を意識しながら音読する	1	2	3	4
暗記することを意識しながら音読する	1	2	3	4
なるべく速く音読する	1	2	3	4
単語 1 語 1 語ずつ明確に読むのではなく、先生 やテープなどから、聞こえるとおりに音読する (例えば This is a dog. を「デイスィザダグ」 のように聞こえた通りに発音する)	1	2	3	4

APPENDIX 2

使用教材 “Take pleasure in English reading” Lesson 3

When I was in elementary school, I () a teacher who we all thought was crazy. Each (), just prior to the dismissal bell, () would go around the class and ask () of us to name something for which we were (). We had to work hard to keep from () with laughter as each of my classmates rose to (), I'm thankful for my bicycle,” “I'm thankful for my () Temple doll: And so On.

When it was the () turn, she would close her eyes. “I'm thankful () my eyes to see,” she would say. I'm thankful for () ears to hear. I am thankful for my () to walk, my mind to think, my fingers to ().” At the time, we were all in () that Miss S. was out of her mind. But () that I'm older, and a bit more (), I wake up each morning thankful for what () and hearing I have left, for a mind () is intact and for the fact that I can () walk miles with pleasure. Not only am I thankful for () wonders, but I never fail to express my () for them at every opportunity. I finally have () to understand what she meant.

Years ago, I had a () teacher in Thailand who would remind all of his () that there was always something to be () for. He'd say, “Let's rise and be thankful, for () we didn't learn a lot today, at least we () have learned a little. And if we didn't () even a little, at least we didn't get (). And if we did get sick, at least we () die. So let us all be thankful.”