



英語長文の音読に対する学習者の動機付けについての認知的自己評価

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 公開日: 2024-02-09 キーワード: 作成者: 濱田, 裕介, 内野, 駿介 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/0002000099

英語長文の音読に対する 学習者の動機付けについての認知的自己評価

濱田 裕介・内野 駿介*

北海道教育大学大学院教育学研究科札幌校・岩見沢校

*北海道教育大学札幌校言語・社会教育専攻英語教育分野

Cognitive Self-assessment of Learners' Motivation for Reading Aloud Long English Passages

HAMADA Yusuke and UCHINO Shunsuke*

Graduate School of Education, Sapporo and Iwamizawa Campus, Hokkaido University of Education

*Department of English Language Education, Languages and Social Studies Education, Sapporo Campus,
Hokkaido University of Education

ABSTRACT

This study seeks to clarify cognitive self-assessment of learners' motivation for three different ways of reading aloud. The participants consisted of 42 Japanese students from an all-boys high school. As a treatment, after understanding the content of a long English passage, the participants performed buzz reading (BR), parallel reading (PR), and error-finding reading (EFR) in a separate session. Afterward, they were given identical questionnaires to assess their motivation. Consequently, a significant difference was observed in three of four categories in the questionnaire, suggesting that learners' motivations varied depending on their method of reading aloud. The result of open-ended questions was analyzed using the KJ method, and four noteworthy insights into their motivation for reading aloud were identified. These findings may indicate pedagogical implications for the classroom.

1. はじめに

ベネッセ教育総合研究所（2015）による「中高の英語指導に関する調査2015」において、「授業において次のようなことをどのくらい行いますか」という質問に対し、高校教員が最もしている活動は音読で、「よくおこなう」と回答した教員の割合が79.8%、「ときどきおこなう」と回答した教員の割合は14.9%で、合わ

せると94.7%であった。このことから、音読は高校において広くおこなわれている活動となっていることがわかる。一方で、音読指導における問題として、鈴木・門田（2012）は音読指導の目的が不明確であったり、授業の中での位置づけや使用している音読指導法が不適切である場合が多いと述べ、新澤（2005）は中学生に対する調査を通して、生徒は音読を英語力の向上に役立つ有効な活動であると認識している割には音読を楽しい活動とは捉えていないとし、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と述べている。以上をふまえ、本研究では音読をどのように実践するのが効果的かを考察するため、授業中に用いられる音読指導に対する学習者の動機付けについての認知的自己評価に関する調査をおこない、考察した。音読といってもその種類や音読をする素材によってその指導法の性質は全く異なる。本研究においては、音読の種類として、バズリーディング（BR）とパラレルリーディング（PR）、そしてエラー発見音読（EFR）の3つを、音読の素材として長文の論説文を取り上げることとする。

2. 先行研究

2.1 音読の定義

教室における音読に関して、飯野（2006）は音読は内容理解を経た文章を使用して何度も声に出して読む活動であると述べ、藤永（2016）は英語の授業における音読は学習済みのテキストを声に出して読むことで読解技能の習得を目指すような練習、訓練としての性質が強いとしている。鈴木・門田（2012）も、音読は英文の内容を理解させた後におこなうと述べており、本研究においても、音読を内容理解が済んだ英文を英語力の向上を目的に、声に出して読む活動と定義づけることとする。

2.2 読解力の観点から見た音読の効果

音読は授業でおこなう重要な活動であるとみなされてきた（土屋，2004）が、その効果についてはさまざまな意見がある。本研究においては、音読が読解力の向上に貢献するかどうかには焦点を絞ることとする。Grabe（1991）は読解能力を決める要素として、単語や構造の認識の自動化を挙げている。清水（2009）は、音読をすることで、書かれた単語の音声化が自動化し、最終的には流暢な読解に近づくとして述べている。門田（2007）も音読を通して単語認知を自動化することが読解力の向上に重要であると述べている。Miyasako（2008）も音読が主に解析の改善に貢献し、読解力の向上につながるとしている。

一方で、新澤（2005）は、継続的な音読指導の結果、英語力の向上をもたらさなかったとし、雪丸（2011）も大学生を対象とした調査において、音読活動が読解力の向上に著しく貢献したとは言い難いとしている。考えられることとして、前者の調査においては、音読に興味を持ち、前向きにとらえている学習者が少なかったことが自由記述調査からわかっており、後者に関しても音読に肯定的な学習者の成績は向上したとの記述があり、両研究とも参加した学習者の音読に対する意識を保つための指導や工夫が必要であったと考えられる。

2.3 音読の問題点の提起

前述したとおり、授業において音読指導が行われている場合でも、音読指導の目的が不明確であったり、授業中で用いられるタイミングやその指導法が不適切であったりする場合がある（鈴木・門田，2012）。飯野（2006）も音読はその使い方により、読解力の向上に貢献するとし、これらは効果的な音読指導を提供するためには、音読を適切に用いることが重要であることを示唆している。また、上記の雪丸（2011）において、音読に肯定的な学習者の成績は向上したという結果からもわかる通り、学習者自身の音読に対する気持

ちも音読指導の効果を高めるうえで重要であることがわかる。そこで、音読指導をより効果的な活動にするために考慮すべきこととして、音読に対する学習者の動機付けに関する先行研究を概観する。

2.4 音読に対する学習者の動機付け

音読時の動機付けを測る尺度として、学習時に起こる認知的評価と行動の段階を測る動機付け尺度(磯田, 2007)がある。この尺度は、動機付けの過程における認知的評価とそれが与える行動への影響を検証するために用意され、英語の授業での音読活動をおこなった中学生103名からデータを収集し、妥当性の検討をおこなったものである。認知的評価の段階の「価値」「期待」「意図」を測定するための項目、行動の段階の「遂行強度」を測定するための項目が用意されている。磯田(2007)は価値と期待の項目の作成にあたって、Wigfield and Eccles(2000)を参考にしたと述べているが、その内容をまとめると、「価値」については与えられた活動をうまくおこなうことの重要性、活動中の楽しさ、その活動が個人の将来に有益かどうかを指し、「期待」については個人の活動の成功に対する期待を指すとしている。これらの内容を音読という活動の特徴と照らし合わせて、質問は作成された。「意図」の項目については、学習する方向に気持ちがどの程度向かっているかを、「遂行強度」は音読に対してどの程度の努力を注いだかを測るものとして質問が作られたと述べられている。

2.5 音読に対する認知スタイル

卯城(1995)の調査によると「音読は各読み手の認知スタイルによって、その性格が異なる」(p.15)という点が支持されている。また、Devine(1984)が挙げた音読の3つの認知スタイル、sound-centered, word-centered, meaning-centeredをもとに考えると、教室の中で同じ条件下で音読をおこなう際にも、音声化を第一の目的とするのか、個々の単語に注意を払うのか、文章の意味に意識を払うのかによって、その音読は全く別のものになる。

また、卯城(1995)が音読の目的が学習者に指示された場合、各読み手の認知スタイルに影響を与えると述べており、音読指導の際にはその点も留意した指導がおこなわれる必要がある。

3. 本研究の概要

本研究においては、すでに記した通り、高校の現場で音読が広くおこなわれていること、そして音読が読解力の向上に貢献するとして先行研究が多いことから、音読が読解力の向上になんらかの形で貢献することを前提とし、調査をおこなうこととする。本研究は、音読の種類別に学習者の動機付けについての認知的自己評価を明らかにするという点で先行研究と一線を画す。それらを明らかにすることで、効果的な音読指導の実践に寄与することを狙いとする。この調査の目的は、それぞれの音読がどのような特徴を持ち、どのようなタイミングや指示のもとで、実践することが効果的かを考えることである。

研究課題として以下の点を挙げる。

1. 3つの音読において、その音読中に異なる動機付けを学習者に与えるか。
2. 3つの音読に対する動機付けが異なる場合、それぞれの音読をおこなう際、どのような指導法や導入のタイミングが適切であるか、またその考察を通して、どのような教育的示唆が提供できるか。

4. 研究方法

4.1 参加者

本研究の参加者は男子校に所属する42人の日本人高校生で、第3学年に所属し、年齢は17～18歳である。英語力はほぼ同質で英検2級程度の力を備えている。42人のうち32人が少なくとも英検2級を取得しており、高校生の中では比較的英語力が高い学習者であると言える。大学進学を目指している学習者がほとんどであるため、英語学習への動機付けも高い。

4.2 調査方法

調査の内容としては、ある一つの限定したタイミングにおいての3つの異なる音読に対する動機付けについての認知的自己評価を測るため、質問紙調査を用いた調査をおこなった。音読についてはバズリーディング (BR)、パラレルリーディング (PR)、エラー発見音読 (EFR) の3つを用いることとした。その理由として、BRとPRに関しては、小原 (2011) の音読の分類において、重要度が高いものとして分類されていることに加え、安木 (2010) の音読指導の基本的な流れのモデルの中にも含まれていること、またその2つの音読が音声モデルの有無や一斉・個別といった練習形態の点において、特徴が大きく異なることがその理由である。EFRを選んだ理由については、宮迫 (2002) の調査で、学習者の音読活動において、単語や文章の意味に注意を払わず読む、いわゆる空読み、が起こっていることが示唆されており、学習者に英文の内容へより注意を向けってもらう必要があることから、学習者に英文の内容への注意をしてもらうことを狙いとした活動として作られたHamada and Shimura (2021) によるエラー訂正活動を音読活動にアレンジしたEFRを実践することとした。鈴木・門田 (2012) が多様な音読指導法を組み合わせることや新しい活動を組み入れることを音読の留意点として挙げていることもEFRを選んだ理由である。

本研究では、3つの音読指導法を鈴木・門田 (2012) をもとに、以下のように定義づけた。まず、BRはモデルの音声がない状態で、各自が自分のペースで音読することとし、PRは、モデルの音声を聞きながらそのスピードに合わせて音読をすることとした。いずれも英文の内容を思い浮かべながら読むことが適宜指導の中で付け加えられた。EFRは上記に示した通り、意味を考えながら音読をおこなうために考案された方法であり、学習者は音読をしながら、英文に意図的に埋め込まれた誤りを見つけるよう指示される。誤りは複数あり、指導者によって意図的に埋め込まれた、主に英文の内容に関わる誤りであり、学習者が意味を考えながら音読をおこなえば、気付くことのできる誤りであることが望ましいとされる。

参加者は授業において、継続的に音読をおこなっており、上記した3種類の音読の経験も豊富である。念のため、本研究の前にそれぞれの音読の方法が再度説明され、何度か実践もおこなわれた。

調査はBR、PR、EFRの3つのセッションに分けられ、この順番でおこなわれた。それぞれのセッションの条件をそろえるため、各セッションの流れを以下のように統一した。それぞれのセッションは1回50分の授業4回分で構成され、最初の授業において、参加者はまず600語程度の英語長文を聞き、用意された要約にいくつかの空欄があるプリントを埋める活動をおこなった。その後、英文を黙読し、同じ要約プリントの穴埋めを再度考えた後、英文に関する新たな質問にも取り組んだ。次の授業へ向けた宿題として、英文理解のためにその英文をじっくり読み、わからない表現や曖昧な部分を見つけ、自分なりに解決してくるよう指示をした。2番目の授業では最初に、参加者が同じ英文を再び聞いた後、ペアでリテリング活動をおこなった。次に、宿題を基に、学習者それぞれが注目した英文中の理解ができない部分や曖昧な部分をペアで話し合い、共有し、解決する時間を設けた。その後、教師から英文に関する簡潔な説明がなされた後、発音を確かめるために英文を見ながら、英文の音声の少し後に続いて、小さい声で発声する活動をおこなった。この

授業の最後に、英文の理解が不十分であると感じた者は各自確認してくるよう指示を出した。扱った英文の構造や文法の詳しい解説、並びに日本語訳は最初の授業の時点で、参加者一人一人の手元にあり、いつでも確認することができるようにした。上記した活動を通し、参加者が何度も英文に触れるとともに、参加者同士の活動や授業外での学習を通して英文の理解が深まるよう工夫した。3番目の授業の最初で、本研究で比較する3つの音読のうちの1つをおこなった。この3つの音読はそれぞれ6～8分間でおこなわれるよう統制した。その直後に、音読に関する質問紙調査をおこなった。3番目の授業、すなわち質問紙調査はそれぞれ、2021年の9月7、14、24日におこなわれた。4番目の授業において、その英文の小テストをおこない、各セッションを終了とした。

4.3 調査に用いた英文と質問紙

英文素材として、過去の大学入学試験を集めたテキストである*Cutting Edge Black* (Kobayashi, 2021) から3つの英文を使用した。この3つを選んだ理由として、すべて論説文であり、かつ語数がそれぞれ625、615、627語と近いことに加え、英文の読みやすさの指標であるFlesch-Kincaid Grade Levelがそれぞれ11.3、10.8、10.8と比較的似ていることが挙げられる。3つの英文のトピックについては付録1に記す。

音読の動機付けについての認知的自己評価を測るため、磯田 (2007) の質問紙を用いた。質問に対して否定的な答えを示す1から肯定的な答えを示す7までの7段階のリカート法を用い、参加者の英語力を考慮し、質問はすべて日本語で書かれたものを使用した。質問の数は全部で16、それらは価値、期待、意図、遂行強度の4つの項目に分類され、質問数はそれぞれ4つずつである。各項目の合計はそれぞれ28となる。クロンバック α 係数によって各項目の信頼性を確認したところ、価値の項目で.865、期待は.873、意図は.907、遂行強度は.911であり、十分高いと考えられる。この磯田 (2007) の質問紙に音読の際にどの程度英文の内容に注目しているかに関する7段階のリカート法を用いた1つの質問項目、3つの音読に対して感じたことを自由に書く記述式の質問を加えた。最終的に、18のリカート法の質問と1つの自由記述式の質問からなる質問紙が調査に使用された。詳細は、付録2に記す。

4.4 データの分析

データの分析には*Langtest* (Mizumoto, 2015) を使用した。すでに結果を示した通り、磯田 (2007) の質問紙の信頼度を確かめるためにクロンバック α 係数を計測した。4.3で述べた期待に関する質問項目4つのうち2つ、期待3と4の質問は反転項目であるため、集計分析をおこなう際には数値を操作した。参加者の3つの音読に対する動機付けについての認知的自己評価を比べるため、一元配置分散分析をおこなった。

加えて、自由記述による回答は*IdeaFragment 2* (須藤, 2006) を使用し、KJ法による整理、ラベリング、カテゴリー化をおこなった。その後、範疇化して表にまとめたものをもとに分析をおこなった。

5. 結果

5.1.1 価値

3つの音読に対する価値の項目に対する回答の記述統計を表1に記す。3つの音読を一元配置分散分析を用いて比較したところ、統計的に有意な差はなく、参加者が3つの音読に対して感じた価値の程度に統計的な差がないことがわかった $F(2, 82) = 0.79, MSE = 4.99, p = .46, \eta^2 = .02$ 。

表1 3つの音読に対する価値の項目の記述統計

音読の種類	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
BR	42	23.14	2.89
PR	42	23.24	2.55
EFR	42	23.71	2.69

5.1.2 期待

3つの音読に対する期待の項目に対する回答の記述統計を表2に記す。3つの音読を一元配置分散分析を用いて比較したところ、統計的に有意な差が見られ、参加者が感じた期待の程度には統計的に有意に差があることがわかった $F(1.79, 73.33)=22.48$, $MSE=6.84$, $p<.001$, $\eta^2=.35$ 。水本・竹内(2008)によると、0.35は効果量大を示す。多重比較(Bonferroni's posthoc test)によると、BRに対しての方がEFRに対してよりも高い期待を抱き($p<.001$, $d=1.05$)、PRに対しての方がEFRに対してよりも高い期待を持った($p<.001$, $d=.48$)。BRとPRに関しては、BRに対しての方がより高い期待を持つことがわかった($p<.001$, $d=.55$)。

表2 3つの音読に対する期待の項目の記述統計

音読の種類	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
BR	42	21.14	2.92
PR	42	19.33	3.61
EFR	42	17.52	3.91

5.1.3 意図

3つの音読に対する意図の項目に対する回答の記述統計を表3に記す。3つの音読を一元配置分散分析を用いて比較したところ、統計的に有意な差が見られ、参加者が感じた意図の程度には有意に差があることがわかった。効果量は中程度であった $F(1.57, 64.28)=5.96$, $MSE=7.23$, $p=.01$, $\eta^2=.13$ 。参加者が3つの音読に対して感じた意図の程度は有意に異なることがわかった。多重比較(Bonferroni's posthoc test)によると、BRに対しての方がEFRに対してよりも強く意図を感じ($p=.03$, $d=.40$)、PRに対しての方がEFRに対してよりも強く意図を感じることもわかった($p=.03$, $d=.36$)。一方で、BRに対してとPRに対して感じる意図の強さに有意な差は見られなかった($p=.70$, $d=.04$)。

表3 3つの音読に対する意図の項目の記述統計

音読の種類	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
BR	42	23.24	3.18
PR	42	23.10	3.35
EFR	42	21.62	4.78

5.1.4 遂行強度

3つの音読に対する遂行強度の項目に対する回答の記述統計を表4に記す。3つの音読を一元配置分散分

析を用いて比較したところ、統計的に有意な差が見られ、その効果量は大であった $F(2, 82)=6.46$, $MSE=2.89$, $p<.001$, $\eta^2=.14$ 。参加者が3つの音読に対して感じた遂行強度の程度は有意に異なることがわかった。多重比較 (Bonferroni's posthoc test) によると、EFRに対しての方がBRに対してよりも強く遂行強度を感じ ($p=.03$, $d=.40$)、EFRに対しての方がPRに対してよりも強く遂行強度を感じることもわかった ($p<.001$, $d=.52$)。一方で、BRに対してとPRに対して感じる遂行強度の強さに有意な差は見られなかった ($p=.40$, $d=.13$)。

表4 3つの音読に対する遂行強度の項目の記述統計

音読の種類	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
BR	42	23.64	2.41
PR	42	23.31	2.60
EFR	42	24.60	2.40

5.1.5 意味への注意

3つの音読に対する意味への注意の項目に対する回答の記述統計を表5に記す。3つの音読を一元配置分散分析を用いて比較したところ、統計的に有意な差が見られ、その効果量は大であった $F(1.66, 68.21)=6.84$, $MSE=1.13$, $p<.001$, $\eta^2=.14$ 。参加者が3つの音読を行う際の英文の意味への注意の程度は有意に異なることがわかった。多重比較 (Bonferroni's posthoc test) によると、BRを行う時の方がPRを行う時よりもより英文の意味へ注意を払っており ($p=.01$, $d=.74$)、またEFRを行う時の方がPRを行う時よりもより英文の意味への注意を払っていることがわかった ($p=.02$, $d=.56$)。一方で、BRを行う時とEFRを行う時の英文の意味に対する注意の程度に有意な差は見られなかった ($p=.37$, $d=.19$)。

表5 3つの音読に対する意味への注意の質問の記述統計

音読の種類	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
BR	42	6.05	0.70
PR	42	5.31	1.22
EFR	42	5.90	0.88

5.2 自由記述からの結果

3つの音読に対する参加者の動機付けに関する自由記述の内容をKJ法を用いて分類した。総回答数はそれぞれBRで45, PRで73, EFRで47であり、それらを3つの音読の種類別に、3つのカテゴリー：肯定的な意見・否定的な意見・示唆や提案に分類した。肯定的な意見は、「自分に合っている」や「集中できる」などで、否定的な意見はその逆で「自分に合っていない」や「集中しにくい」という内容が多かった。示唆や提案に関して多かった回答例として「英文の意味への意識が向く」や「英文の発音に意識が向く」などの参加者の音読中の意識に関する内容や「(その音読をおこなうには) もっと事前の準備や練習が必要である」という声も多くあった。回答の数をみても、BRにおいては肯定的な意見が15, 否定的な意見が8, 示唆や提案が22であった。PRにおいては上記の順番通りに述べると22, 17, 34であり、EFRは19, 6, 22であった。全体の傾向としてPRに対する回答数がBRとEFRに比べてかなり多かった。また、各音読における

否定的な意見の割合はPRにおいて多く、23.2%を占め、一方EFRにおいては12.8%と少なかった。その他の注目すべきポイントとして、実施のタイミング、音読のペース、内容や発音への注意、集中力という4つが示されたので以下に記す。

5.2.1 実施のタイミング

12人の参加者がPRを行う前に英文を学習する必要性を述べ、同様に8人がEFRを行う前、6人がBRを行う前にそれぞれ英文を学習する必要があると述べた。より具体的に言うと、PRに関しては、事前にその英文に含まれる語彙やその発音、文法を学習する必要がある、そうしなければ音声のスピードに合わせて同時に音読をすることができないと述べている参加者が多く、EFRを行う際には、エラーを見つけるために発音と英文の内容の両方を、BRを行う際には少なくとも発音を事前に学習する必要があると感じていることがわかった。

8人の参加者がEFRへの困難さを示したが、PRに対して同様の反応をした参加者は1人でBRに関しては誰もいなかった。EFRが難しいと答えた8人のうち3人は英文をしっかりと理解していないとEFRを成功させることは難しいとコメントした。

5.2.2 音読のペース

7人の参加者がBRを行う際は、音読のペースを自分でコントロールできるのでよいと述べた一方、11人の参加者がPRを行う際には、自分のペースで音読ができなるとし、そのうち7人は確認したいことがあったり、じっくり読みたい場合でも、繰り返し読んだり止まったりできなると述べた。それとは対照的に、9人がPRは一定のペースで読むことを強制されるので良い活動であると述べ、PRに関してはこのように2つの対照的な意見が見られた。

5.2.3 内容や発音への注意

10人の参加者がEFRを行う際には、英文の内容に注意を向けることができると述べ、5人がBRに対して、2人がPRに対して同様に感じていると述べた。一方で、10人がPRを行う際には内容へ注意を向けるのが難しいと述べ、また、11人がPRは発音への注意を促す活動であると述べた。

5.2.4 集中力

7人の参加者がEFRを行う際にその活動に集中できると述べ、BRとPRを行う際にそうであると答えた参加者はそれぞれ1人ずつしかいなかった。逆にその活動に集中できなると述べた参加者はBRとPRに対してそれぞれ4人ずつおり、EFRに対してそう感じている参加者はいなかった。

6. 考察と教育的示唆

6.1 期待

本研究でおこなったタイミングにおいて、BRが3つの音読の中で最も成功への期待を持つことができる音読であった。その理由として、自由記述で述べられている通り、学習者が音読のペースを自分でコントロールし、立ち止まったり、繰り返し読めたことがその要因であると考えられる。井上（2015）の大学生に対する調査においても、本研究と同様にBRは自分のペースで読めるというポジティブなコメントがあったと示されている。一方、PRは成功への期待が低かった。鈴木・門田（2012）が、生徒がPRをおこなう際の音声

の速度についていくことの難しさを示唆しているように、本研究においても、自由記述の内容からもわかる通り、PRをおこなう際の音声のペースに学習者がついていくことが難しかったため、成功への期待が低かったのだと推測できる。EFRに関しては、8人の参加者が難しい活動であると述べ、また、同じく8人がEFRの前にもっと学習が必要であると述べており、本研究の実施のタイミングにおける成功への期待の値が最も低かった。EFRの導入のタイミングとして、学習者がその英文にもっと親しんだ後におこなう方が効果的であると考えられる。

6.2 意図

EFRに対する数値が他の2つに比べて有意に低いことに加え、参加者の4人が他の2つの音読に比べてやりづらい、3人が意味と発音への意識のバランスをとるのが難しい、2人が間違いを探すことが目的となってしまうと述べ、他の2つの音読と比べて、エラーを探すということ以外の明確な意図をもって読むことが難しい音読であると考えられる。教育的示唆として、EFRを音読活動としてとらえるのではなく、黙読活動としておこなうことで、構音活動をなくし、その活動の意図を学習者に対し、より明確にすることも可能ではないかと考えられる。鈴木・門田(2012)は英語が得意な生徒でも未習語が多い英文を読む際は英文を音に変換することに多くの注意資源を費やすため、同時に意味処理が行えないと述べており、本研究で使われた英文や使用された語の難易度が比較的高いことと合わせて考えると、学習者の音声面への負担を減らすために、EFRを黙読に変えることによって、英文の内容に最大の注意を払いながら、単語や文法処理の自動化を促すという意図を学習者がより感じるができるのではないかと考えられる。

6.3 遂行強度

EFRに対する値が他より有意に高いこと、7人の参加者がEFRは集中することができると述べ、他の2つの音読に対してはそれぞれ1人ずつしかそう述べていないことから、EFRは他の2つの音読に比べて、学習者が音読により力を注ぐことができる活動であるということが出来る。石原(2003)は高校Readingの授業における生徒の音読に対する意識の調査において、「役に立つ」の割合は比較的高いが、「やる気が出る」の割合が非常に低いことを指摘しており、また、音読は退屈な活動になりがちである(楠井, 2011)ことから、学習者が多くの力を注ぐことができるEFRは取り入れる価値のある活動であると考えることができる。

6.4 内容への注意

BRとEFRがPRに比べて有意に高い数値であり、本研究でおこなったタイミングにおいては、その2つが音読を通して英文の内容へ注意を向けやすい活動であると考えることができる。飯野(2006)も音読中に意味にまで注意を向けることは相当難しい作業であると述べており、意味に注意を向けやすい音読のバリエーションを増やすことは有用である。

6.5 PRに対する認識

3つの音読の中で、PRに対し事前の学習が必要であると述べている学習者が最も多いにも関わらず、PRを難しいと述べている学習者は1人しかいなかった。また、内容への注意の程度においてPRは、他の2つの音読よりも有意に低く、内容への注意が向きづらいことが示された。自由記述においても、2人の学習者が内容への注意を向けやすい音読としてPRを挙げているが、この数字はBRの5人、EFRの10人より少ない。本研究においては意味をとりながら音読をおこなうことが適宜指導されたにも関わらず、特にPR中に、意味へ注意が向かないことがあったのはもちろんPRの活動自体の難しさとも考えられるが、学習者それぞれ

のPRに対する認知的評価と関わることも考えられる。Divine (1988) がたとえ初級レベルの学習者だとしても、それぞれが重要であると認識する読解に対する信念が実際に読む際に反映されると述べているように、それぞれの学習者がPRを発音のための活動であるとの認識をもっていたり、PR中には英文の内容への注意を払うことが難しいと判断した場合は、各自がその認知的評価に従って、意味に注意を払わず、音読をおこなっている可能性がある。指導者は、学習者の認知スタイルの形成において、日常の授業形態が強く反映されているということを常に心しなければならない(卯城, 1995)と述べられているように、PRの実施の際には、そのタイミングや指示に特に注意が必要である。発音に注意を向けさせたい活動なのか、それとも両方なのかは特に明確に指示する必要があり、パラレルリーディングを前者、コンテンツパラレルリーディング(鈴木・門田, 2012)を後者として用語を明確に使い分けることも必要なかもしれない。また、学習者がその英文をどの程度学習した状態であるかを判断することも重要になる。本研究ではコンテンツパラレルリーディングとしておこなったが、学習者の英文への学習が十分ではなかった可能性があり、導入のタイミングとしてはもう少し後のタイミングでおこなうことがよいと考えられる。

6.6 全体を通して

PRに対する否定的な意見の割合が他の2つの割合と比べて高いことから、今回実施したタイミングでのPRの実施が適切ではないと感じた参加者が多くいたことを意味する。BRは有意差があった3つの項目中、期待の項目では他の2つより有意に高い値を示し、意図の項目ではPRと差はないものの、EFRより有意に高い値を示した。また、内容への注意の質問においてもPRよりも有意に高い数値を示したことから、本研究でおこなったタイミングにおいて、学習者の動機付けが比較的高かったとすることができる。その理由として、本研究の音読の実施のタイミングにおいては学習者の英文への習熟度がまだ低く、ペースを自分でコントロールできるBRに対する動機付けが比較的高くなったと考えられる。PRに関しては、期待と意図の項目においてEFRより有意に高かったが、期待の項目ではBRより有意に低く、意図の項目ではBRと有意差はなかった。遂行強度の項目ではBRと差はないもののEFRより有意に低く、内容への注意の質問においても他の2つより低い数値であった。このことから、本研究のタイミングにおけるPRに対する動機付けは比較的低かったことがわかる。先にも述べたように、本研究の実施のタイミングにおいては、PRは音声によってスピードがコントロールされているため、付いていくのが難しいことや音声と意味への注意を同時におこなうことも難しかったことがその理由であると考えられる。EFRは、遂行強度に関しては他の2つより有意に高く、内容への注意の質問に対してもBRとは差がないものの、PRより有意に高かった。一方で、期待と意図の項目では、他の2つより有意に低く、PRと同様、動機付けが比較的低かったと判断できる。理由として、構音活動と意味への注意配分が難しいことや参加者の自由記述でも述べられていたが、エラーを見つけてという目標が自分のどんな力を伸ばすかということと結びつきにくいことも考えられる。以上により、PRとEFRに関しては、本研究の実施のタイミングにおいては比較的参加者の動機付けが低く、導入のタイミングに注意を払う必要があること、PRに関しては何に注意を払うのかを、EFRに関しては、それをおこなうことにどんな目的があるのかをより明確にすべきであることが示された。

7. 結論

本研究は、高校生を対象に、内容を理解した英語長文の音読に対する動機付けを調査した。BR, PR, EFRの3つの音読に絞り、英語長文の学習のある決まったタイミングにおいて、それぞれの音読に対する動機付けがどう異なるかを明らかにすることで、それらの音読を授業の中でいかに効果的に導入できるかを

考察した。まず、3つの音読に対する動機付けは動機付け尺度の4つの項目のうち、3つの項目（期待・意図・遂行強度）において有意に異なることが明らかとなり、導入する音読の種類によって動機付けは異なることが示された。また、内容への注意に関する質問においても有意な差があった。このことにより、音読導入のタイミングや音読前の指導者の指示が非常に重要であることが再確認された。

本稿においては、3つの音読に対して、ある1つの実施のタイミングにおける動機付けを調査したが、タイミングが異なれば、それらも変わることが予想される。また、学習者の英語の習熟度によってもそれらは変わるであろう。

本稿は42人という少ない人数の学習者を対象にしたことに加え、英語の習熟度が均質であることもあり、結果を一般化することは難しいが、音読は頻繁に教室内でおこなわれている活動であり、その効果を高めるための足掛かりとして貢献するものであることを願う。

引用文献

- ベネッセ教育総合研究所 (2015). 「中高の英語指導の実態と教員の意識」『中高の英語指導に関する実態調査2015』. https://www.arcLe.jp/report/2015/pdf/1221_01.pdf
- Devine, J. (1984). ESL readers' internalized models of the reading process. *On TESOL*, 83, 95-108.
- Devine, J. (1988). A case study of two readers: Models of reading and reading performance. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 127-139). Cambridge University Press.
- 藤永史尚 (2016). 「<研究ノート>外国語としての英語 (EFL) の読解における音読の役割」『文学・芸術・文化：近畿大学文芸学部論集』, 第28号(1), 93-107.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Hamada, Y., & Shimura, A. (2021). Error Correction Activities Encourage Repeated Reading in Class. *北海道教育大学紀要 教育科学編*, 72(1), 159-172. <https://doi.org/10.32150/00007025>
- 飯野厚 (2006). 「音読と多読が読解力と読解ストラテジーに及ぼす効果」『清泉女子学院短期大学紀要』, 第25号, 51-69.
- 井上聡 (2015). 「教科書本文の音読が学習者にもたらす効果 (指導法と動機づけの関係)」『リメディアル教育研究』, 第10号(1), 71-79. DOI: https://doi.org/10.18950/jade.10.1_71
- 石原義文 (2003). 「高校Readingの授業における音読の効果についての一考察」『広島大学附属中・高等学校研究紀要』, 第49号, 71-75.
- 磯田貴道 (2007). 「授業への反応を通して捉える英語学習者の動機づけ」『早稲田大学大学院 教育学研究科博士学位論文』. Retrieved from <https://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/28785/3/Honbun-4635.pdf>.
- 門田修平 (2007). 『シャドーイングと音読の科学』. コスモピア.
- Kobayashi, Y. (Ed.). (2021). *Cutting Edge Black*. EMILE.
- 楠井啓之 (2011). 「内容を理解した後の活動」. 卯城祐司 (編) 『英語で英語を読む授業』 (pp. 115-119). 研究社.
- Miyasako, N. (2008). Is the oral reading hypothesis valid? *Language Education & Technology*, 45, 15-34.
- 宮迫靖静 (2002). 「高校生の音読と英語力はある関係があるのか？」『STEP Bulletin』, 第14号, 14-25.
- Mizumoto, A. (2015). Langtest (Version 1.0). <https://langtest.jp>
- 水本篤・竹内理 (2008). 「研究論文における効果量の報告のために、基礎的概念と注意点」『英語教育研究』, 第31号, 57-66.
- 新澤悟 (2005). 「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」『教育実践研究』, 第15号, 139-144.
- 小原弥生 (2011). 「中学校の英語教育における音読の種類・目的・使用方法：段階別の分類をふまえて」『言語教育研究』, 第1号, 31-42.
- 清水真紀 (2009). 「音読」. 卯城祐二 (編) 『英語リーディングの科学』 (pp.63-74). 研究社.
- 須藤幸一 (2006). 「思考支援ツール Idea Fragment 2 for Windows」. <http://nekomimi.la.coocan.jp/lzh/ideafrg2.htm>.
- 鈴木寿一・門田修平 (2012). 『英語音読指導ハンドブック』. 大修館書店.
- 土屋澄男 (2004). 『英語コミュニケーションの基礎を作る音読学習』. 研究社.
- 卯城祐二 (1995). 「音読におけるスタイルの分類と評価」『STEP Bulletin』, 第7号, 13-27.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy - value theory of achievement motivations. *Contemporary Educational*

Psychology, 25, 68-81.

安木真一 (2010). 『英語力がぐんぐん身につく! 驚異の音読指導法54』. 明治図書出版.

雪丸尚美 (2011). 「日本人大学生に対する音読指導が英語読解力向上に与える効果」『西南学院大学言語教育センター紀要』, 第1号, 44-55.

付録1

	トピック	語数	Flesch-Kincaid Grade Level
英文1	言語の消滅	625	11.3
英文2	臓器移植の展望	615	10.8
英文3	認知能力	627	10.8

付録2

今音読をしていた時, どういう気持ちでしたか? 自分に当てはまるものに○をつけてください。

① 今日の音読の練習を行うことは, 自分にとって (価値1)

7: とても役に立つと思った 6: 役に立つと思った 5: やや役に立つと思った 4: どちらでもない 3: あまり役に立つとは思わなかった 2: ほとんど役に立つとは思わなかった 1: まったく役に立つとは思わなかった

② 今日の音読の練習を行うことは, 自分にとって (価値2)

7: とても必要なことだと思った 6: 必要なことだと思った 5: やや必要なことだと思った 4: どちらでもない 3: あまり必要なことだとは思わなかった 2: ほとんど必要なことだとは思わなかった 1: まったく必要なこととは思わなかった

③ 今日の音読の練習をすることは, 自分にとって (価値3)

7: とても大切なことと思った 6: 大切なことと思った 5: やや大切なことと思った 4: どちらでもない 3: それほど大切とは思わなかった 2: ほとんど大切とは思わなかった 1: 全く大切とは思わなかった

④ 今日の音読の練習について, (価値4)

7: とてもやりがいを感じていた 6: やりがいを感じていた 5: 少しやりがいを感じていた 4: どちらでもない 3: あまりやりがいを感じなかった 2: ほとんどやりがいを感じなかった 1: 全くやりがいを感じなかった

⑤ 今日の音読練習は (期待1)

7: とてもやさしかった 6: やさしかった 5: やややさしかった 4: どちらでもない 3: やや難しかった 2: 難しかった 1: とても難しかった

⑥ 自分はきちんと読める自信が (期待2)

7: とてもあった 6: あった 5: 少しあった 4: どちらでもない 3: あまりなかった 2: ほとんどなかった 1: まったくなかった

⑦ がんばっても読めないだろうと (期待3)

7: 強く思った 6: 思った 5: 少し思った 4: どちらでもない 3: あまり思わなかった 2: ほとんど思わなかった 1: まったく思わなかった

⑧ きちんと音読するのは, 自分の英語の力では無理だと (期待4)

7：強く思った 6：思った 5：少し思った 4：どちらでもない 3：あまり思わなかった 2：ほとんど思わなかった
1：まったく思わなかった

⑨ 読み方を覚えようと思って取り組んだ（意図1）

7：よく当てはまる 6：当てはまる 5：やや当てはまる 4：どちらでもない 3：あまり当てはまらない 2：ほとんど当てはまらない 1：まったく当てはまらない

⑩ もし分からないことがあったら、分かるようになろうと思って取り組んだ（意図2）

7：よく当てはまる 6：当てはまる 5：やや当てはまる 4：どちらでもない 3：あまり当てはまらない 2：ほとんど当てはまらない 1：まったく当てはまらない

⑪ うまく音読できるようになろうと思って取り組んだ（意図3）

7：よく当てはまる 6：当てはまる 5：やや当てはまる 4：どちらでもない 3：あまり当てはまらない 2：ほとんど当てはまらない 1：まったく当てはまらない

⑫ 正確に音読できるようになろうと思って取り組んだ（意図4）

7：よく当てはまる 6：当てはまる 5：やや当てはまる 4：どちらでもない 3：あまり当てはまらない 2：ほとんど当てはまらない 1：まったく当てはまらない

⑬ 英文の意味を考えながら読むことができた。（内容への注意）

7：よく当てはまる 6：当てはまる 5：やや当てはまる 4：どちらでもない 3：あまり当てはまらない 2：ほとんど当てはまらない 1：まったく当てはまらない

⑭ どの程度意欲的に取り組みましたか？（遂行強度1）

7：とても意欲的に取り組んだ 6：意欲的に取り組んだ 5：やや意欲的に取り組んだ 4：どちらでもない 3：あまり意欲的には取り組まなかった 2：ほとんど意欲的には取り組まなかった 1：全く意欲的には取り組まなかった

⑮ どの程度がんばって取り組みましたか？（遂行強度2）

7：とてもがんばって取り組んだ 6：がんばって取り組んだ 5：ややがんばって取り組んだ 4：どちらでもない 3：あまりがんばっては取り組まなかった 2：がんばっては取り組まなかった 1：まったくがんばっては取り組まなかった

⑯ どの程度集中して取り組みましたか？（遂行強度3）

7：とても集中していた 6：集中していた 5：やや集中していた 4：どちらでもない 3：あまり集中していなかった 2：ほとんど集中していなかった 1：まったく集中していなかった

⑰ どの程度積極的に取り組みましたか？（遂行強度4）

7：とても積極的に取り組んだ 6：積極的に取り組んだ 5：やや積極的に取り組んだ 4：どちらでもない 3：あまり積極的には取り組まなかった 2：ほとんど積極的には取り組まなかった 1：全く積極的には取り組まなかった

⑱ 今おこなった音読についてどう思いますか？自由に書いてください。

（濱田 裕介 大学院教育学研究科札幌校・岩見沢校）

（内野 駿介 札幌校准教授）

