

音読の学習効果に関する一考察 — 聴解、黙読、つぶやき読みと比較して —

有働 裕* 小原 亜紀子**

*国語科教育講座

**非常勤講師

The Effects of Oral Reading on Comprehension and Memory of Text — Compared with Listening, Silent Reading, and Whispering —

Yutaka UDO* and Akiko OBARA**

**Department of Japanese Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

***Part-time Lecturer of Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

要 約

本論では、音読を、文章理解、文章記憶に有効な活動と考え、聴解、黙読、つぶやき読みと比較検証した先行研究を考察している。その中で、音読活動は、他の活動と比較して、逐語記憶、音韻記憶、内容理解等において、それぞれ優位にあると認められる場合があるものの、結果にはばらつきがあり、検証の余地があるということが明らかになった。これは、対象が幼児から大人と幅広く、また、実験の課題として使用されている題材が単語から長文読解と多岐にわたるためであると考えられる。特に課題文の構造と音読の効果を検証することは、音読に適した教材選択につながると考える。

また、音読の実践の状況を知るために、学校での音読授業の受け手の立場にあった学習者(大学学部生)を対象としたアンケートを実施した。その結果、学習者が受けてきた音読活動と音読指導に対して好意的に受け止められてはいるものの、「大きな声で読む」「適切なスピードで読む」等の形式に関する指導を受けた印象が強いという傾向が見られた。この好意的な受け止め方の要因をとらえるとともに、さらに内容理解に効果のある音読方法を模索したい。

Keywords : 音読 聴解 黙読 つぶやき読み 文章理解

1 はじめに (研究の目標)

『小学校学習指導要領解説 国語編』(文部科学省2008、以下「小学校学習指導要領解説」)では、音読を「理解した内容を声で伝える」活動、朗読を「文章に対する自分の思いを伝える」活動としている。これらの記述に共通するのは、文章の内容を理解したことを前提とし、それを教室で共有するために声に出して伝えるための活動が音読や朗読であるという捉え方である。

声に出して読むときの速度、ポーズ、イントネーション等に文章の理解度が現れることは、第二言語習得分野等において報告されている(宮迫2005等)。初

読で音読している途中で、修飾節と被修飾語の関係に気がついて読み直すということは、日常的に体験していることであろう。音読は、教師が学習者の理解度を測るために有効な方法となりえる。

それと同時に、声を出して読む行為は、学習者にとって楽しいものであろう。後述の大学生へのアンケート結果に、「声を出して読むのは楽しかった」という答えが多く見られた。特に年齢の低い読み手に読書を身近に感じさせる効果は大きいと思われる。

しかし、音読は、理解を前提とするものだけではない。音読が、文章内容の理解と記憶に働きかける効果を持っているという知見は多く示されている。この効果を、国語教育の指導で活用できないかと稿者は考え

る。そこで、本論では、音読活動を、理解の確認と読書支援とは別の、文章内容の理解と記憶とを促すための活動という側面にとらえ、考察する。

II 「小学校学習指導要領解説」における音読と朗読

音読について考えるにあたって、「小学校学習指導要領解説」において、音読と朗読がどのように扱われているかを見る。

まず「読むこと」の領域における音読と朗読の定義を確認する。

「小学校学習指導要領解説」の「読むこと」の領域に関する記述の中では、音読と朗読の二つの名称を使用している。第1学年から第4学年まででは「音読」の語のみ使用され、第5学年と第6学年の指導事項においては、「音読や朗読」と併記している。「各学年の目標と内容」の音読と朗読についての記述は、以下のとおりである。

- a. 「語のまとまりや言語の響きなどに気を付けて音読すること」（「小学校学習指導要領解説」p. 39、第3章「各学年の目標と内容」第1節「第1学年及び第2学年」C「読むこと」指導事項（1）ア）
- b. 「内容の中心や場面の様子がよく分かるように音読すること」（同上p. 62、第3章「各学年の目標と内容」第2節「第3学年及び第4学年」C「読むこと」指導事項（1）ア）
- c. 「自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること」（同上p. 87、第3章「各学年の目標と内容」第3節「第5学年及び第6学年」C「読むこと」指導事項（1）ア）

aには、「音読に関する指導事項」として、以下の記述が続く。

自分のために音読する場合は、文字を確かめ、内容が理解できるか、どのように感じるかなどを、自分の声を自分で聞きながら把握していく。（同上p. 39）

音読する自分の声をフィードバックとして、理解を深めるという意味としていいか。これは、年齢が低い読み手による音読活動の効果と重なる記述である（後述）。

bの第3学年と第4学年の対する指導事項では、音読活動の方法について以下の記述がある。

特に、物語では、各場面を意識して、様子がよく分

かるように音読する工夫が求められる。（同上p. 63）

この記述や、上記bにある「よく分かるように」の動作主は、どちらも聞き手であろう。であれば、第3学年と第4学年の音読の目的は、文章の構造や内容の理解を前提として、それを聞き手に伝えるために声に出して読むことである。

第5学年と第6学年では、上記cに関連して、「音読」と「朗読」の違いを以下のように説明している。

音読が、文章の内容や表現をよく理解し伝えることに重点があるのに対して、朗読は、児童一人一人が自分なりに解釈したことや、感心や感動をしたことなどを、文章全体に対する思いや考えとしてまとめ、表現性を高めて伝えることに重点がある。（同上p. 88）

上記cでは音読と朗読が併記されているが、ここでは、「音読＝理解の表現」「朗読＝気持ちの表現」と定義されている。この記述から、音読と朗読の目的は、「理解」と「気持ち」の違いはあれ、「表現」であることがわかる。第3学年及び第4学年以降の音読や朗読は、表現活動の一環として実施されている性格が強いのであろう。

こういった表現活動を実施するためには発声に関する指導も必要だが、それが求められるのは「読むこと」の領域の音読や朗読だけではない。ここで、同じく音声に関係する領域「話すこと・聞くこと」の記述を見る。

「話すことに関する指導事項」の発声方法について、第1学年及び第2学年においては「姿勢や口の形、声の大きさや速さなどに注意して、はっきりした発音で話すこと」（同上p. 29、指導事項（1）ウ）とあり、第3学年及び第4学年では「言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意して話すこと」（同上p. 51、指導事項（1）ウ）とある。これらは、後述する大学生を対象としたアンケートの中で、音読の指導項目として受けたと選択されている項目である。星原（2010）の実践報告でも、音読とスピーチ能力の向上を関連付けて指導することを試みている。

「伝統的な言語文化に関する事項」にも、読み聞かせを聞く、音読をするといった記述があり、「言語の特徴やきまりに関する事項」でも、第1学年及び第2学年で、アクセントと語の意味の関連に気付くことが挙げられている。これも、音読や朗読を通じて学ぶことができるであろう。

中学校では音読や朗読及び音声表現活動についてどう扱われているだろうか。『中学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省2008 以下「中学校学習指導要領解説」）に、ここで簡単に触れる。中学生になると、

音読や朗読よりも黙読による文章理解の場面が多くなる。これは、理解力の向上に伴う黙読の効果の向上と、読解材料の情報量の増加に対応した変化であろう。情報処理量については黙読の方が音読より多いからである。しかし、第1学年の「読むこと」の言語活動に音読と朗読に関する記述がある。小学校で「読むこと」の領域において繰り返し指導を受けてきた音読や朗読を踏まえて、「相手にわかるように正確に音読したり、作品の形態や特徴を生かしながら朗読したりすることを通して、文章の理解を一層深める活動を行う」（「中学校学習指導要領解説」p. 39）としている。「話すこと」にも、話す速度や音量、間の取り方等についての記述が見られる。また、「言語の特徴やきまりに関する事項」にも、小学校同様、音声に関する理解を深めることが求められている。

ここまで「小学校学習指導要領解説」の記述を中心として、音読と朗読、及び関連する音声表現活動について見てきた。音読と朗読が活動として記述されているのは「読むこと」の領域であるが、他の領域における音声表現活動とのつながりを考えれば、音読や朗読を効果的に行うことが、国語科全体にプラスの影響を与えることになる。それは、声の出し方やアクセントの習得といった音声の表現技術のみではない。文章理解や記憶に効果的な音読や朗読ができれば、インプットされた文章に対する理解が深まり、それが例えば、第3学年及び第4学年の「話すこと」の指導事項にある「筋道を立て、丁寧な言葉を用いるなど適切な言葉遣いで話すこと」（「小学校学習指導要領解説」p. 14）の質の向上につながる。

次に、効果的な音読を行うために、音読に関する先行研究を考察する。

III 音読に関する先行研究

文章理解のための音読（声を出して読む）に関して、これまでに様々な研究がなされてきた。これらの研究において、音読と効果が比較される読解方法には、聴解（口を動かさずに文章を聞く。いわゆる「読み聞かせ」）、黙読（声を出さずに読む）、つぶやき読み（自分に聞こえる程度の声を出して読む）がある。

研究の目的によって、課題文の提示方法、課題文の構音運動（口を動かして読むこと）の有無、フィードバック（音声フィードバック、通常は自分の音声を聴く）は異なる。それらの整理、比較を下記表1に示す。

つぶやき読みの構音運動は、音声によって課題文が提示された場合は課題文の繰り返しのみとなり、文字による提示の場合は、課題文そのままの音読に加えて、自分の思ったこともつぶやくという方法が採用されることもある（黒岩1993）。つぶやき読みのフィードバックの「無」は、つぶやく音量をゼロにして口だ

表1 聴解、黙読、音読、つぶやき読みの比較

	課題文の提示方法	構音運動の有無	フィードバック
聴解	音声	無	無
黙読	文字	無	無
音読	a 音声 b 文字	課題文の音読／繰り返し	有
つぶやき読み	a 音声 b 文字	a 課題文の音読／繰り返し b 課題文の音読／繰り返し+自分の思ったこと	a 有 b 無

け動かすという設定にしない限り通常は起こらない事態だが、高橋・田中（2011）では、音声情報の読解過程における役割を調査するために、つぶやき読みの声がつぶやいた本人に届かないように、対象者にノイズを提示したケースも設けている。

また、音声による課題文提示があり、構音運動がないテストを「黙読」と分類している調査もある（田中1983）が、ここでは「聴解」としてまとめている。

以下、聴解、黙読、音読、つぶやきの文章理解度に関する研究を概観する。

1 聴解、音読

聴解は読解活動に含まれるものであり、第二言語習得研究等においては、読解と聴解は、情報の入力を理解する過程において共通点があるとされている（横山2008）。また、ここでいう聴解は読み聞かせに相当し、一般的にも年少者の読書の手かかりと考えられており、国語科教育や外国語教育においても取り入れられている。

Swalm（1974）では、小学校2、3、4年生を対象とした聴解、黙読、音読の理解テストの結果から、読解力が平均点以下の読み手は、聴解の成績が黙読、音読よりも高く、聴解が文章理解を促進していると報告している。

また、高橋・田中（2011）では、読解活動における構音運動と音声情報の役割を調べるために、成人を対象として、音声情報の有無と構音運動の有無を操作した4グループに文章理解テストを実施している。この結果、音声情報有のグループは、文の動作主の判断や修飾語の判断といった語順の保持課題についての成績が高く、音声情報が文の局所的な記憶を支える役割を担っていることが示唆されている。

黙読や音読が、内言化、外言化という形式の別はあるものの、能動的な活動を読み手に求める活動であるのに対して、聴解は受動的な活動である。しかし、提示モダリティ（感覚に対する提示の形式方法）の文章理解への影響に関する調査の中で、文や文章を視覚提示した場合と聴覚提示した場合、文章の記憶については

聴覚提示の方が事後テストの成績が視覚提示よりも高いという、モダリティ効果と呼ばれる現象も報告されている (Sannomiya 1985等)。この効果については否定的な見解 (提示モダリティは文章理解に影響しない) もあり、まだ検証の余地はある。とはいえ、このモダリティ効果が確認できれば、年少者に対する「読み聞かせ」に限らない、第二言語習得における読解活動や、成人を対象とした文章理解活動に結び付けられる可能性があるのではないか。

2 黙読、音読

音読と黙読の理解度と記憶テストの結果についての研究は多く、さまざまな知見が報告されている。

Elgart (1978) の調査は、黙読グループと音読グループの理解テストでは、音読グループの成績の方が高かったことを報告している。その要因として、音読によって文字に対する意識が集中することと、構音運動によって発生した自らの声のフィードバックの受信を同時に進められることが挙げられている。

一方で、同年齢でも、読み手の読解力によって、音読の効果の有無が変わるという報告もある。Swalm (1972) は、実験参加者の読解力の影響についても報告しており、平均以上の読解力を持つ児童は、音読が優位にならず、音読と黙読の結果に差が生じなかったとしている。Miller&Smith (1985) でも、事前の読解テストの結果が低かった児童は音読によって文章理解が上がったが、事前テストの結果が高かった児童には効果がなかったと報告している。

成人対象の音読と黙読の比較実験では、音読の優位は認められないとする報告が散見される。そのうち、森 (1980) は、大学生を対象として、音読と黙読の違いが文章記憶と文章読解にどのような影響を及ぼすかを検討している。この調査では、逐語的記憶については、文章を読んだ直後は音読グループの成績が黙読グループより有意に良いという結果になった一方、時間をおいたテストでは、黙読グループの成績が音読グループより良かった。内容読解では、黙読グループの成績が音読グループよりも良くなる傾向は見られたが、有意な差ではなかった。ここから、記憶の維持について、音読は短期記憶に優れているが、長期間保持には黙読が有利であるとし、その要因として、記憶のために反復をする「リハーサル」の内容が音読と黙読では異なることを挙げている。音読では単純な反復的活動の「維持型リハーサル」はされやすいが、文章化やイメージ化等の処理をする「精緻化リハーサル」は行われにくく、黙読の方が精緻化リハーサルがされやすいと考察している。

これらの音読と黙読についての実験結果は、読み手の持つ注意資源の容量との関連で説明されることが多い。注意資源とは、認知的な課題の処理を遂行する際

に必要とされるものであり、その容量には限界があることが知られている (高橋2007)。若い読み手や読解力の低い読み手は、黙読では、集中力の高低や周囲の環境に左右されやすく、注意資源の配分が適切にできない。それに対して音読は、声を出す行為によって、強制的に注意資源を読むことに集中させられる。その結果、読み手の注意資源の量によらず、一定の読解成績を保つことができると考えられる。

では、「年齢が低い、ないし読解力の低い読み手には音読は効果がある。しかし、成人には黙読の方が効果的である」と結論付けてもよいのだろうか。確かに、成人の読書は、一般的に黙読である。音読は、注意資源が声を出すことに使われるために、大量の情報を迅速に処理するには不向きであろう。しかし、音読活動を文章読解に限定せず、日常生活で使われている「声を出す活動」を振り返ると、言葉を記憶したい場合や、理解が難しい語に遭遇した場合には、無意識に声に出して考えていることが多い。文章を読んでも、黙読した後で音読をすることによって、新たな理解を得たと実感することはある。この実感には根拠はないのだろうか。今後、この実感を裏付けるような音読の効果を、幅広い年齢にわたって検証していきたい。

3 音読、つぶやき読み

上述の「無意識に声を出す」行為を、「つぶやき読み」と設定して、音読や黙読と効果を比較した研究もなされている。

田中 (1983) は、物語の理解過程における言語化の様式について、音読 (外言化) と黙読 (内言化) に2分割することは妥当ではないと批判している。そして、言語発達段階における外言化と内言化の過渡的形態である自己中心的言語を「つぶやき読み」として、その効果を検証した。ここでのつぶやき読みの方法は、提示された課題文を、「他の人には聞き取れない小さい声で読む」という活動であり、「目の前にいる人にお話するように読む」音読の活動と区別している。この音読、黙読、つぶやき読みの3条件で幼児対象に実験を行った。その結果、物語文中の語の再生は音読がつぶやき読みと黙読より優れ、物語理解においては、つぶやき読みが音読と黙読より優れていた。他者に対する発話となる音読よりも、自己への発話であるつぶやき読みはフィードバックが得られやすいために物語理解が促進されたとしている。また、黙読に対するつぶやき読みの優位は、実験対象が幼児であることから、黙読による内言化よりもつぶやき読みの方が発達段階に適していたことによると解釈している。

黒岩 (1993) では、小学生6年生を対象に、音読・黙読・つぶやき読みの3条件を設定した実験を行い、逐語記憶・音韻記憶・意味処理に対する読み方の効果を検討した。ただし、ここでのつぶやき読みは、「書

いていないことでも、自分の心の中に浮かんできたことは、小さな声で自分に話しかけるように」言う活動であり、上記の田中（1983）の実験の、聞こえた音声のみ繰り返すものとは、構音運動の内容が異なる。この調査の結果、逐語記憶・音韻記憶においてはつぶやき読みが黙読より優位であること、そのうち音韻記憶では、音読が黙読より優位であることが示されたが、意味処理に関しては、つぶやき読みの得点は高かったとはいえ、音読と黙読に対して有意差は認められず、さらに、音読と黙読の間にも有意差は認められなかった。黒岩は、小学校6年生という年齢では、文章理解において、黙読による理解の程度が上がってきており、その結果、この実験での意味処理得点の結果に差がなかったと解釈している。また、つぶやき読みの形式に対する実験参加者の児童の慣れの度合いが低かったことにより、つぶやくことに必要以上に注意資源を使ってしまったために、意味処理への資源の配分が不十分になったととらえている。

黒岩（1993）で採用した「自分の意見もつぶやく」つぶやき読みの方法は、日常生活で使用しているような無意識に発せられるものでなければ、つぶやくこと自体が目的になりかねない。また、「自分の意見もつぶやく」つぶやき読みの方が、音声や文字で提示された課題を繰り返す（読む）だけのつぶやき読みより有効であるとも検証できていない。しかし、自己への発話であるつぶやき読みは、自分の音声のフィードバックを得ながら、他者に対して発話するために注意資源が使われることなく、文章記憶や理解が促進される可能性はある。方法と内容について精査されれば、外言から内言への移行期間につぶやき読みが効果的に使用できるのではないだろうか。

4 音読に関する先行研究の問題点

先行研究における問題点として、課題文の難易度のばらつきを挙げる。

研究で使用されている課題文は、単語レベルから小説の一節まで難易度に差がある。対象が幼児から成人まで様々であることからやむを得ない面もあるが、同じ成人対象の中で見ても、やはり単語と長文読解が同一線上で論じられている感は否めない。その中で、高橋・田中（2011）は、「文章の読解プロセスには読み手の当該知識などの学習経験がかかわる」とし、単文を課題文として使用している。そして、文の理解の過程で使用される方略に着目し、どの方略を使用して文を理解したかが検証できるように課題文を作成している。その結果、構音運動の中で使われやすい文章理解方略を選別し、そこで使用している課題文から、構音運動によって保持されやすい文の構造について述べるのが可能となっている。

こういった課題文の構造と音読効果と関連の検証

は、効果的な音読活動の実践につながると考える。長文の課題文についても、文章の構造と音読効果の有無の相関を知ることが可能なのではないか。鶴見（2003）は課題文に使用する説明文の構造分析結果を示しているが、この調査では、文章の構造と実験結果との関連について言及されていない。他の研究では、「小学校〇年生の教科書に掲載されている文章」「日本語能力試験〇級程度」といった表現で難易度が示されているが、構造そのものに関する記述は少ない。

文、あるいは文章の構造による音読活動の学習効果の高低が明らかにできれば、音読活動に使用するのに適した題材を選択することができ、文章理解の二次的活動ではない、より効果的な音読活動の活用につながるものと考えられる。

IV 音読活動に関する印象調査

「小学校学習指導要領解説」における音読と朗読に関する記述の分析と、先行する音読、聴解、黙読、つぶやき読みの効果に関する研究を概観した。こういった研究成果は、学校の教室内で実践されている音読活動にどう反映されているのだろうか。また、それを、学習者がどう受け止めているのだろうか。それらの現状を見るために、愛知教育大学在学の学部生を対象とし、音読経験と音読指導についてのアンケートを実施した。その結果を報告し、以下の3点について考察する。

- (1) 「小学校学習指導要領解説」にある、音読・朗読の目的は反映されているか。
- (2) 音読が効果的に行われているか。
- (3) 教師の音読指導は、受け手である学生にどんな印象を残しているか。

1 アンケートの概要

- (1) アンケートの目的

音読指導の受け手（学習者）が、今、印象的に記憶している音読活動と指導内容を知る。それによって、音読に対して持っているイメージと、現在の指導内容の傾向や問題点を知る。
- (2) アンケート対象者

筆者の担当講義「国語科教育」の受講生147名
- (3) 対象者の所属学部と人数の内訳

国語科（40名）、特別支援（5名）、教育科学専攻（5名）、美術科（15名）、体育科（33名）、家庭科（44名）、その他（5名）
- (4) アンケート方法

選択肢を提示し、そこから選択するよう指示した。複数回答は可としている。質問項目は以下のとおりである。

 - a. 音読活動の頻度

- b. どこでしたか。
- c. どんな活動をしたか。
- d. どんな指導を受けたか。
- e. 音読活動が好きか。
- f. 自由記述欄（音読に対して持っている印象や、好悪の理由等の記述）

(5) 実施時期

2013年7月から10月の講義時間中に実施した。

国語科、特別支援、教育科学専攻50名には、筆者の講義最終回（2013年7月）にアンケートを実施し、その他の学生97名には、講義初回に実施している（2013年10月）。筆者の講義には音読活動を取り入れているため、講義最終回の回答には、音読に対して持っている印象や、過去に受けた音読指導についての記憶の書き換えは違いが生じている可能性は否定できない。

(6) アンケート結果

上記aからfの質問項目から、cとdの集計結果を、以下の表2と3にまとめる。

2 考察

表3から、学生が教師から指導を受けたと記憶している項目は、声の大きさと適切なスピードが突出して

表2 「音読で何をしましたか」

選択項目	回答数 (人)	
部分的に読む	88	形式
全文読む	84	形式
正確に読む	61	形式
会話を工夫して読む	54	内容
地の文を工夫して読む	13	内容
一人で読む	87	形式
複数名で読む	76	形式
みんなの前で読む	90	形式
自分の席で立って読む	88	形式

表3 「どんな指導を受けましたか」

選択項目	回答数 (人)	
大きな声で	99	形式
一音一音はっきりと	48	形式
適切なスピードで	95	形式
強調する箇所に気をつけて	56	内容
会話を工夫して	55	内容
地の文を工夫して	9	内容
文章の解釈を取り入れて	9	内容
句読点の間の取り方	49	形式

多いことがわかる（「大きな声で」99人、「適切なスピードで」95人）。これらは、音読の形式に関する指導項目として分類することができる。一方、地の文の読みの工夫、解釈の取り入れへの指導についての学生の印象は薄い（「地の文を工夫して」9人、「文章の解釈を取り入れて」9人）。これらは、内容理解と表現に関する指導項目として分類しているものである。表2の活動内容に対する問でも、「地の文を工夫して読む」への回答が少なく（13人）、内容理解の表現のための活動を体験した印象はあまり残っていない。

これは、学生にとって、音読は文章の解釈を表現するためのものではなく、教室の前で、あるいは自分の席に立って、「大きな声で、適切なスピードで読む」ことであり、それがうまくできることで高い評価が得られると捉えている可能性が高いことを示している。

このアンケート結果と上記の考察のポイントと対照させて考える。

(1) 「小学校学習指導要領解説」の、音読・朗読の目的は反映されているかどうか

「小学校学習指導要領解説」に見られる、音読・朗読の「理解したことの表現活動」という側面から考えると、「地の文を工夫して読む」「文章の解釈をとり入れる」を選択した数が少ないように感じられる。「会話を工夫して読む」に関しては、活動内容（表2）についても指導内容（表3）についても一定数の回答があるが、これは、会話文が多用されている読み物の音読時に何らかの工夫を求められたと記憶しているということであり、それ以外の、例えば説明文等の音読については、表2の「地の文を工夫して読む」項目への回答数の少なさも併せると、特に指導を受けたとは感じていないということになる。この結果は、「文章の内容や表現をよく理解し伝える」「自分なりに解釈したことや、感心や感動をしたことなどを、文章全体に対する思いや考えとしてまとめ、表現性を高めて伝える」といった「小学校学習指導要領解説」の指導内容の達成の度合いに疑問を感じさせる。

(2) 音読が効果的に行われているか

表2にある発表の形態や表3の指導内容を見る限りでは、注意資源を文章理解に適切に配分することを目的とした音読ではないようである。

表2から「みんなの前で発表する」「自分の席で立って読む」ことを求められていること、表3から「大きな声で」「適切なスピードで」読むことを指導されていることから、そういったことに苦手意識を持つ学生は、周囲や声の出し方に意識が向いてしまい、内容理解や記憶への注意資源の配分が十分ではなくなるのではないか。文理解と記憶に関して、音読の事前事後テストを実施したら、どういった結果が示されるのか知りたいところである。

もちろん音読の効果は、内容理解や記憶に限ったも

のではない。表2にあるように「複数名で読む」という形式を選択した学生も多いが、みんなで声をそろえて音読することで得られる高揚感や一体感は大いであろう。教室での表現活動としての音読の効果に加えて、内容理解や記憶にプラスに働く音読の方法を考えたい。

(3) 音読指導に対する学生の印象

考察のポイントの3点目「音読指導に対する学生の印象」については、好意的なものが多い。「音読活動が好きか」という問に対して、「好き」「どちらかと言えば好き」が92名を占めた。そして、アンケート自由記述欄には、「声を出すことは楽しい」「文章を読むことによって理解が深まる」といった記述が多く見られる。つまり、音読による理解の深まりを学生は実感しているということであり、現状の方法に効果があるということである。この効果に関係のある指導内容や指導方法が調査できれば、プラスの印象が残した要因が具体的に推察できるであろう。例えばそれが文章理解や文章記憶のメカニズムに直接関連のないものであったとしても、それを取り入れることによって受け手の学習意欲を向上させ、さらに音読を効果的に実践できると考える。

一方、「あまり好きではない」と答えた人の記述欄には「感情表現が苦手」「人前で読むのは緊張する」という記述が見られた。こういった学生は、読解力が低いわけではなく、理解できていてもそれを表現することに苦手意識を持っている可能性がある。この学生たちへの国語科での評価と、音読に対する意識は関連があるのだろうか。これについても同様に、指導内容や指導方法の調査によって、具体的なデータを得ていきたい。

V まとめと今後の課題

音読は、国語科教育内に限らず、多方面でその効果が言われているが、読み手の能力や年齢条件によって、文章内容の理解や記憶のどういった側面に働きかけるのかということについての検証は十分とは言えない。大人の読解活動は黙読が中心となっているのは確かだが、声に出して読むことで、理解の深まりや楽しさの実感は得られている。今後はその原因について考えていきたい。また、単文、長文に問わず、文の構造が音読の効果に与える影響の調査も研究課題となろう。それによって、音読に適した題材の選択が可能になると考えるからである。聴解、黙読、つぶやき読みといった、音読に関連する指導方法についても、それぞれに効果が上げられる分野や指導方法が提示できれば、音読指導の充実につながっていくであろう。

今後は、教室で実施されている音読活動の実践方法や効果を調査、分析することによって、大学生の持つ

ている音読に対する記憶や印象に働きかけている要因が何なのかを把握したい。そこから、学習者の音読活動に対する動機づけとして有効な方法が見出される可能性がある。

以上のことを、将来、愛知教育大学の学生が教育現場に入ったときに使用できるような音読の指導方法を考案するために生かしていきたい。

VI 参考文献

- 黒岩督 (1993) 「児童の文章理解におけるつぶやき読みの効果」『兵庫教育大学研究紀要』第1分冊 兵庫教育大学 pp. 43-48
- 高橋麻衣子 (2007) 「文理解における黙読と音読の認知過程—注意資源と音韻変換の役割に注目して—」『教育心理学研究』55 (4) 日本教育心理学会 pp. 538-549
- 高橋麻衣子・田中章浩 (2011) 「音読での文理解における構音運動と音声情報の役割」『教育心理学研究』59 (2) 日本教育心理学会 pp. 179-192
- 田中敏 (1983) 「幼児の物語理解を促進する効果的自己言語化の喚起」『教育心理学研究』31 日本教育心理学会 pp. 1-9
- 鶴見千津子 (2003) 「日本語学習者の説明文読解に及ぼす音声化の影響—学習者要因からの検討—」『人間文化論叢』6 お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 pp. 73-82
- 星原貴光 (2010) 「国語科における音読指導の系統的实践：小学校第4学年「読むこと」の儒号を通して」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』20 鹿児島大学 pp. 311-320
- 東百道 (2008) 『朗読の理論 感動を作る朗読をめざして』木鶏社
- 宮迫靖静 (2005) 「英語読解力の指標としての音読の流暢さ及び音読速度」『日本教科教育学会誌』28 (3) 日本教科教育学会 pp. 63-71
- 森敏昭 (1980) 「文章記憶に及ぼす黙読と音読の効果」『教育心理学研究』28 (1) 広島大学 pp. 57-61
- 横山紀子 (2008) 「国際交流基金日本語教授法シリーズ5 聞くことを教える」国際交流基金
- Elgart, D.B. (1979) "Oral reading, silent reading, and listening comprehension: A comparative study". *Journal of Reading Behavior*, 10, 203-207.
- Miller, S.D. & Smith, D.E. (1985) "Differences in literal and inferential comprehension after reading orally and silently". *Journal of Educational Psychology*, 77, 341-348.
- Sannomiya, M. (1985) "The effect of suppressing subvocal speech on text processing during auditory and visual presentation". *Japanese Psychological Research*, 27, 41-44.
- Swalm, J.E. (1972) "Comparison of oral reading, silent reading and listening comprehension". *Education*, 92, 111-115.
- Swalm, J.E. (1974) "Is listening really more effective for learning in the early grades?". *Elementary English*, 51, 1110-1113.
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 国語編』
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説 国語編』

(2013年11月20日受理)