

英語学習方法の考察：音読，暗唱，筆写

神奈川県立川崎高等学校 教諭 小林 潤子

概要

英語学習の中で音読が推奨されているが、教育現場では、音読に十分な時間がとれていない。音読の効果についての文献を読み、授業の中で音読の指導を強調して、英語の習得への効果を提唱してきた。

この研究では、2回の実験を通して繰り返し音読・暗唱・筆写の効果を比較した。また、指導の根拠となる理論を研究し、学習方法の考察を試みた。

1回目の実験の結果分析では、音読と暗唱の間に有意差があった。2回目の実験では、指導方法を工夫して、音読、筆写の効果が、暗唱に近いものになるか、他の英語力向上に役に立つのかを検証し、事後テスト・定期試験・県下一斉テストで、より細かい内容を分析した。

事後テストの合計点の有意差はなかったが、熟語の部分で暗唱と筆写が音読に対して有意差があり、cloze test^(注1)では暗唱が音読に対して統計的に有意差があった。定期試験では、cloze testで事後テストと入れ替わって暗唱と筆写に有意差があった。県下一斉テストの比較では、音読のグループの2回の結果（特に平均点とリスニング）に有意差が認められ、音読学習の効果が検証できた。

まだ不十分な研究ではあるものの、この研究で「音声の伴った繰り返し学習」の効果を再確認できたことで、今後の教育活動への効果を探ることができた。

1 勉強方法を生徒にどのように指導したらいいのか

この研究の発端となったのは、2000年頃から英語の実用書の中で再び脚光を浴びてきた「音読」である。しかし実際には、教室で音読をたくさんさせよ

うとすると、教室の活気はどこかにいってしまう。どんなに音読の利点を強調しても、生徒たちは自主的には実践しようとはしない。そこで、

「『暗唱しなさい』という課題を出せば、生徒は何度も音読するのではないか」

と考えるようになった。

音読の仕方や発音を丁寧に教え、授業中に音読を強調して練習させ、暗唱の準備としての補助的なプリントで音読練習を促した。根気よく段階を踏んで、暗唱を指導し、個人的に指導する日々が続いた。素直に暗唱をしてくれる生徒ばかりではない。放課後の暗唱試験を行い、何とかやらせようと励ましたり、説得したりもした。その結果、次の定期試験では、他の教員が担当しているクラスと比較して、平均点で4点は差が出ていた。生徒たちは1つのLessonの1つのパート（10文程度）を暗唱しただけである。生徒たちにはこの結果を報告して励ました。

「暗唱すれば赤点はつかない」というわさに相乗効果も加わった。この学年の生徒たちは、卒業するまで試験前に暗唱をした。英語が大嫌いな生徒も、英文がすらすら読めるようになっていた。暗唱が試験勉強となるので、テストでもある程度得点が取れるようになった。

この実践のように、各自に自分で努力することによって達成できる英語学習方法を指導することで効果が上がるのならば、どのような指導方法が適切なのか。その効果の違いはどのようなものなのか。多くの実用書が唱えるように「音読」だけで効果は上がるのか。また、どのような指導が可能か。

「音読ブーム」の音読が同じ英文を何度も読むという「繰り返し」の学習である点に注目し、ここでは繰り返し音読・暗唱・繰り返し筆写の3つの学習方法を比較して、上記の疑問を解明していくことにし

て研究を開始した。

2 文献検証

ここでは、音読・筆写・暗唱の文献検証をするともに、繰り返しの効果・音を通しての学習の意味、繰り返しの学習によって身につくと考えられる「自動化」のことなどを検証していきたい。

2.1 音読について

2.1.1 音読のマイナス点

最初に、この研究の仮説とは反する内容ではあるが、音読に対する反対の意見をまとめてみたい。音読を指導するにあたっては、マイナス点も考慮に入れて指導していくことはより効果的な音読指導にとって、重要なことであると考えからである。

音読と黙読に関しては、第一言語習得、第二言語習得それぞれの立場から、賛否両論の意見がある（石田，1989; Mackey, 1979; Tanaka, 1984, p.35; River, 1981, p.275）。主なものは、「音読が黙読の理解を妨げる」、「音読が読解の速度を遅くする」などである。

Gabrielatos (2002, p.2) は、音読すると発音の方に注意が行ってしまうために、理解が悪くなったり、速度が遅くなったりすると指摘している。高梨・卯城 (2000) は、発音がはっきりしない単語を音読することによって、化石化^(注2)が起こること、また、内容理解を伴わない eye-mouth reading になる恐れを指摘する。Rounds (1992, pp.789-790) では、「たどたどしく読む練習に時間を割くくらいならば、もっと大切な読解や主題をつかむ作業に従事させるべきだ」とさえ述べている。

2.1.2 音読の利点

Allington (1984) と Levy (1979) は、違った立場から、2つの読み方の違いについて述べている。

Allington (1984) は、音読と黙読には、違った技能が含まれているので、音読の効果をもっと検証すべきだとして、decoding hypothesis と comprehension hypothesis を挙げている。読解においても、聴解の時と同様に、まず書かれた英文を音声化して理解とするのが decoding hypothesis であり、意味理解の後に音声的な産出物がくるとするのが、

comprehension hypothesis である。

Levy (1979) は、読みの得意な者は、どちらの読みも熟達しており、eye-movement に関して言えば、両方に優れた者は似たような動かし方をする述べている。優れた読み手は音読でも、黙読でも“meaning units”（語句の意味のあるまとまり）ごとに目を動かしていると述べている。

音読の利点としては、理解力の増加、音声面での理解、読解速度の増加（近江, 1986; 新里, 1991; 高梨・卯城, 2000; 渡辺, 1990; 鈴木, 1998など）などが挙げられている。門田 (2002, p.68) は「読解能力は音声面での発達に関連した技術で、音声面での技術が増すと読解力がつき、音素の理解が読解や作文力と関連している」と指摘している。高橋・高梨 (1987, p.135) は、「目からのみでなく、読んでいる音を耳でも聞く」ことになるので理解を深めると述べており、初期の段階では、特に大切であるとしている (1990, p.157)。土屋 (1990, p.100) は、文字と音声との関連の学習、英語の発音面の習得、書き言葉から話し言葉への橋渡しとしての役割を指摘している。

他のメリットとしては、構文の理解（鈴木, 1998, p.24; 土屋, 2004, pp.54-76）、チャンク（sense group）の理解（Griffin, 1992, p.875; 渡辺, 1990, p.104; 高梨・卯城, 2000, p.141; 土屋, 2004, pp.12-37）、英文の流れに沿って文頭から理解していく力（渡辺, 1990, p.112）、聴解力の向上（鈴木, 1998, p.24）、ウオーミングアップ効果（川島, 2005）などがある。

上記の研究者の多くは、日本のような外国語としての英語学習の環境においては、音読を1つの学習法として認めている。

2.2 読むことと音声

門田 (2002, pp.153-183) は、語彙理解の過程のモデルとして、dual access model^(注3)を挙げている。1984年の実験をもとに、phonological route（音韻ルート）を通過して入ってくる情報は、読解に大切な役割を果たすとし、音やリズムの重要性を述べる。音は文章の理解のみでなく、記憶との関連があることを指摘している（p.192）。また、門田（p.216）は phonological decoding（音韻符号化）を通過して得られる音声の情報は、リハーサルや意味理解に使われることによって、phonological loop

(音韻ループ)^(注4)に蓄えられる必要があると結論付けている。

Suzuki (1999) は、sense group ごとにポーズを置いた聞き取りの訓練によって読解の速さが伸びた研究から、その効果を述べており、第一言語・第二言語の研究でも (Robinson, 1955; Kuyvenhoven, 2002; Allen, 2002; 飯野, 2004; Aramaki, 2002 など)、他の人 (教師・親など) に音読してもらうことによって読解力が伸びることは繰り返し指摘されている。これらのことから、音による情報が「読む」ことにもたらす効果は、大きいと言える。

2.3 繰り返しの効果

國弘 (1998) の只管(しかん)朗読に関しては、音読の効果を強調する一般の語学書に再三取り上げられている。彼は基本的なレベル (中学生程度) の教科書を 500 回、1,000 回と読むうちに英語の基本的な能力がつかうとしている (1998, pp.40-54)。

1. 直読直解が可能になる
2. 有意義な多読が可能になる
3. 自分が必要とする会話表現を、いろいろな媒体から取り込む力がつく
4. 英作文の力が会話力になる
5. 難しい英語に取り組む力がつく

船田 (2002, p.187) は繰り返し音読が脳の言語野のウェルニッケ分野とブローカー分野のつながりを活性化し、記憶を維持すると説明している。これらのメカニズムは第一言語では自然に行われることであるが、外国語の場合には何度も繰り返す練習を人工的に作り出す必要があると示唆する。

実際の実験では、Taguchi & Gorsuch (2002) は、黙読とリスニングの繰り返しでの効果を実証している。Rashotte & Torgesen (1985) は、母語の研究で語彙などの重複を持たせた英文での繰り返し音読の成果を報告している。日本では、渡辺 (1990) は、繰り返し音読が音読・黙読の速度を速めたこと、橘堂 (1993) は、英作文力を高めたこと、安木 (2001) や宮迫 (2002) は、速読力と模試の得点の向上につながったこと、などを報告している。

2.4 暗唱

Pauk (1974) は暗唱の効果について次のように述べている。

1. 暗唱するように言われている生徒たちはその準備のために内容を聞いたり、読んだりという動機がある。
2. 暗唱は生徒や教師にどのように学習すればいいかを理解させてくれる。
3. 覚えなくてはという意識があるので、暗唱は記憶をより深いものにする。
4. 考えたり、発音したり、聞いたりという動作が加わるために脳の中により強い神経痕跡を作ってくれる。

伊藤・伊藤・下村・渡辺 (1985, p.97) は、英文の意味の理解、正しい発音、内容理解を伴った音読力、英文を書く力への発展性、などの効果を述べており、小川 (1982, p.532) はこれらに加えて集中力・精神力・計画性がつくことを指摘している。鈴木 (1985) は、暗唱の実験の結果、統制群と比較してテスト結果に有意差が出たことを報告している。

鈴木 (1985) は、テキストの文章全体を暗唱させたクラスとテキストの中の大切な文のみを覚えさせたクラスの復習テストを比較したところ、英文全体を暗唱させたグループが統計的な有意差をもって高得点を得たこと、その違いは英文全体を何度も練習したことによる成果であろうと報告している。また、() を埋める問題では、実験のグループの方が、回答した数が多くなる傾向が認められ、動機や意欲という点でも効果的ではないかと推測する。アンケートでも、実験のグループの方が、「理解力が改善した」との報告があったとしている。

2.5 筆写

筆写に関しては、この実験に用いたような形での筆写を使用した研究例はないが、川島 (2003, p.158) は、手を使って繰り返し書くことは脳の全体を活性化することになり、記憶力に効果があると述べている。また、米山 (2003, p.64) は、英文を書く練習としての筆写の必要性を述べており、何度も筆写することによって英語を正しく書く方法を習得したり、英語の単語の形を理解したりするのに役立つとしている。ただし、この作業が単純であるゆえに、筆写することの意味を理解させないと効果は少ないことを指摘している。

千田 (2003) は、音読筆写を薦めており、正しい綴りや発音で英文を速く書くことで、記憶の助けになるとしている。

2.6 記憶

何人かの研究者（Levy, 1979; Gatherole and Baddely, 1995; Ellis and Sinclair, 1966; 門田 他, 2001, 2002, 2003）が、記憶と読解における音声情報の重要性について述べている。

Ellis (2001) は、implicit (暗示的) な学習と記憶の関係から、Giamba and McKinny (2004) は、phonological awareness intervention (音声的な注意を与えること) を用いた実験の効果から、Service (1992) は、phonological memory (音声的な記憶) の英語学習への効果から、重要性を説く。Gatherole and Baddeley (1995) は、phonological working memory (音声的な作動記憶) の運用力を身につけることが、後の音韻変換 (音韻符号化: phonological coding) を伴う読解力の前提であるとし、門田・野呂 (2001, p.134) も、「音韻的認識能力が音韻的記憶を促進しその後の書記素・音素対応ルールに基づく音韻符号化能力を獲得するにいたって、音韻記憶 (ワーキングメモリ内の音韻ループの活性能力) と読解能力との関連性が最終的に確立する」と述べている。齋藤 (1999) も、語彙習得過程の中で3つの側面 (意味的側面: 既に知っている語彙の意味と結び付ける力、音声保持: 聞いた音を保持する能力、音韻的知識: 長期記憶内にある音韻的表象) が、新たな語彙を獲得する時に大きな役割を果たすとする。

さらに、Ellis and Sinclair (1996) は長期音韻記憶と短期の音韻的記憶との交流が、語彙のつながり (チャンク) や構文の理解につながるとし、門田・野呂 (2001) も長期記憶に学習したものを記憶するための、音読や繰り返しによるリハーサルの必要性を述べている。この繰り返しに関しては、研究者によって見解がやや異なるが、その効果は認められている (Kachroo, 1962: 7 回, Crother and Suppes, 1967: 6 ~ 7 回, Tinkham, 1993: 5 ~ 20 回)。

川島 (2004) は脳研究の立場から、音読によるウォーミングアップ効果、脳の活性化の効果を、老人医療での実践から報告している。船田 (2002, pp.184-185) も、情報プロセスにおける視床の役割として、音声を伴う音韻、興味のある音韻、単純で意味のある音韻、新しく目新しいもの、脳波がアルファ波の時のものは、視床を通りやすくなり記憶されやすいとする。

以上をまとめると「繰り返し」と「音韻情報」は

新しい知識を脳の長期保存の情報に変えるのに重要な役割をしている。音読で頭脳を活性化したり、視床を使ったりすることで、言語の能力を内在化できるのである。音読は英語能力を改善するのに欠かせない要素の1つであり、音韻は記憶の過程に貢献していると言える。

2.7 気付き・注意・自動化

気付き・注意・自動化に関して、Penfield (1975) は、初めはどんな技術でも、「意識的な注意」をして学ぶ必要があり、これなしに技術を学ぶことはできないし、その後の繰り返しによって、技術が自動化されるのであると述べている。このことを外国語について考えてみると、教室で教師の内容や文法の説明を聞くなどといった意識的な学習をした後に、繰り返しによって脳の中に恒久的な知識にすることによって自動化がなされるようになると言える。

Taguchi & Gorsuch (2002, p.44) は、速く正確に自動的に語句を認識することが、読解には欠かせないとしている。Samuels (1992, pp.820-823) は、文字認識は、活字を話し言葉に変える作業であり、読解は文字のつながりを結合していくことであるとする。熟達した読み手は、その文字認識が自動化されるために、注意力は、内容理解の方により多くその力を割くことができるようになるとする。2つのことが同時に行われるようになるためには、技術の自動化が必要なわけで、彼は、繰り返しの音読を読解の能力をつけるために欠かせないとしている。Rasinski (1990, p.38) も、自動的な認識力が文解釈の助けとなることを実験している。Loew (2001) は外国語学習における気付きと正確さの実験をしている。

以上をまとめると、意識的な注意 (Penfield) や気付き (Loew) は、ある技術や知識を習得するのに欠かすことのできないものである。これらの技術や知識は、繰り返し (Samuels) などといった活動によって、自動化される。英語学習について言えば、自動化認識ができるようになると、読解の速さや正確さが増すことになる。技術の習得 (英語を話せる、聞ける、読めるようになる) とは、2つのこと (英語を読みながら同時に理解するなど) を意識的な注意を用いずに、自動的に行えるということなのである。この点では、英文を意識的に学習したものを繰り返し学習することは、この「自動化」の過程をしていると言えるであろう。

3 | パイロット・スタディー

3.1 リサーチ・クエスション

2002年からの教室での実践の取り組みで持った2つの疑問を解明するために、2004年に予備的な実験を行った。その疑問とは次のようなものである。

1. 学習方法の違いは、効果の違いとなって現れるのか。
2. 学習方法を比べるとどのような点で違いが出るのか。

3.2 研究方法

被験者は、公立高校の3年生で、受験用の選択英語を受講している3クラスである。Aクラス15名 統制群（宿題）、Bクラス27名 実験群1（音読）、Cクラス17名 実験群2（暗唱）とした。3クラスの前期中間試験での平均は、A：56.3、B：56.3、C：58.5であり、統計的にクラス間の学力差は検証されなかった。

実験方法は、この段階では、暗唱と音読の2つの実験群を設置し、統制群としては同程度の宿題を課すグループを作った。3クラスとも同じ英文（資料1）について授業で単語の意味の確認、訳、音読練習などを行った後、Aクラス（統制群）には1日10分程度でできる宿題（筆写を含む）を5日間課し、宿題を提出させた。Bクラス（音読）は、1日10分の音読を5日間課し、10分間に読めた回数を表に記入させて提出させた。Cクラス（暗唱）は、Bクラスと同じ課題の後に暗唱のテストを課した。これらの課題を終了した後に、3クラスに、対象とした英文の中からの文法・語彙などを中心とした事後テスト（資料2）を行った。9月に実験を行ったため、文化祭や学校行事などで、クラスによって宿題の期間は多少の差が出た。

3.3 パイロット・スタディーの結果

■ 表1：パイロット・スタディーの結果（点）

	合計	語彙	熟語	構文
Aクラス（宿題）	35.7	7.3	9.3	18.6
Bクラス（音読）	34.5	5.9	9.2	19.1
Cクラス（暗唱）	45.3	8.5	11.0	25.8

表1がパイロット・スタディーの結果である。分散分析の結果、有意差（ $F(2, 54) = 3.5, p < 0.05$ ）が認められ、ターキー分析^(注5)によると、Cクラス（暗唱）とBクラス（音読）との間に、総点と語彙で差があることが明らかになった。Aクラス（宿題）とCクラス（暗唱）の間に統計的な差異はなかったが、かなりの点差がある。熟語・構文では3クラス間の有意差は統計的には出なかったものの、点数では差があることがわかる。

3.4 考察

リサーチ・クエスション1に関しては、学習方法によって効果に違いがあると言えそうである。3つの方法では、暗唱が一番効果がある。暗唱したことによって、語彙やフレーズ、構文などの情報が記憶にとどまり、保持されると言える。

宿題を行ったAクラスの内容は、本文の内容を繰り返し書く（筆写）課題であることから、その作業が、繰り返し音読したBクラスの課題と近い効果をもたらすと言えるかもしれない。Aクラスの課題が、事後テストに近い作業であったことを考えると、Aクラスは他のクラスよりも、有利であったと言える。

リサーチ・クエスション2の「それぞれの学習方法による効果の違い」に関しては、語彙では、暗唱・宿題（筆写）・音読の順で、暗唱と音読の間に統計的有意差があった。熟語では、暗唱・宿題（筆写）・音読の順ではあるが、統計的有意差はなく、宿題（筆写）・音読はほとんど差がない。構文では、暗唱・音読・宿題（筆写）の順である。音読の方が、宿題（筆写）よりも文章全体を把握する点では優れていると言えそうである。

3か月後の後期中間試験でこの内容の問題を20点分出題して点数を比較した。その結果は、宿題（筆写）：9.4、音読：10.6、暗唱：12.4であった。グループ間の統計的有意差はなかったが、得点が暗唱・音読・宿題（筆写）の順に入れ替わっている。音読を介して学習したグループと筆写で学習したグループでは、長期的視野で比較するとその効果に違いがあるのかもしれない。

音読クラスと暗唱クラスの音読回数を比較してみると、暗唱クラスの方が2倍から3倍回数が多い。この2クラスの統計的有意差のもう1つの理由は、最終的に課題とした内容の違いであり、「暗唱」という課題を出された方が、宿題に対する動機付けが強く

なることがわかる。また、音読クラスに「音読をテープなどに録音させて、提出させる」、「教室で個々に音読させて評価する」などの課題を示していれば、結果は変わっていた可能性がある。宿題（筆写）クラスの課題は、事後テストに直結する内容であったために、有利に働いていたかもしれない。

また、この実験の対象となった生徒たちにとっては、大学進学を目前に控えた時期で、さらに指定校推薦の時期でもあったために、試験で点数を取ることに對しての熱意が強かった。事後テストのために、課題として出された宿題以外でも、単語を覚えたり、自分で和訳してみたり、覚えられない英文を書き出して暗記するなどといった他の方法で学習した可能性もある。

上記に挙げた、課題の内容、宿題の不確定要素の他にも、パイロット・スタディーでは、問題点が残った。「暗唱でテストの点数がよくなる」ということは、以前に行った授業内での試みで既にわかっていたことである。他の学習方法とどんな点で効果があったのかを検証できなかった。また、一般的に「音読は英語学習において、効果がある」と言われているが、この実験では、3つの実験群の中では、音読はそれほど効果が上がっていない。これらの問題点を新たな疑問点として、被験者の対象を増やして、本実験をすることとなった。

4 | 本実験

4.1 リサーチ・クエスチョン

パイロット・スタディーでの反省を踏まえて、2005年には次のような疑問を解明したいと思い、リサーチ・クエスチョンとした。

1. どの学習方法に効果があるのか。
2. 暗唱・繰り返し音読・筆写がそれぞれのどのような効果の違いがあるのか。
3. 音読だけで、効果があるのか。音読の指導をどのように行えば効果が上がるのか。
4. 長期的にどのような効果が上がるのか。

以上の研究課題をもって2005年の春に実験を開始した。

4.2 研究方法

被験者は、パイロット・スタディーとは別の県立

高校の英語Ⅱ基礎の選択の生徒たちである。英語Ⅱ基礎は6クラスあるが、それぞれ2クラスずつ組み合わせ、事後テストを受験しなかった生徒を除外し、次のようなグループを作った。

暗唱グループ 45名

音読グループ 39名

筆写グループ 53名

教材は、英語Ⅱの教科書（Tomorrow, 啓林館）Lesson 1 Part 1, 2（資料3）とし、暗唱グループには1日に10分音読、10日間・記録用紙の提出・暗唱（補助プリント使用、資料4）、音読グループには1日10分音読、10日間・記録用紙の提出・1分30秒以内での課題文の音読、筆写グループには、プリントの指示に従っての1日10分程度の筆写作业を課した。音読の実験群の對しては、パイロット・スタディーの反省を踏まえて、1分30秒以内という時間を設定し、教師による音読チェックを受ける課題を加えた。パイロット・スタディーでは、宿題としていたグループを筆写として、英文を繰り返し書かせる宿題のみをさせた。

どのグループも、クローズ・タイプのテスト^(注6)（補助プリント）の簡単なチェックを指導直後に行ってから、暗唱や音読のテストを実施、事後テスト（資料5）を行った。事後テストは、発音・語句・熟語・英文作成の問題で構成される。さらにクローズ・タイプのテストも実施した。また、読解の速度の変化を見るために、本文の速読を事前・事後に実施した。さらに、本文の中の語句・熟語を文中に多く加えた200字程度の英文で速読を行い、スピードを計算させた。

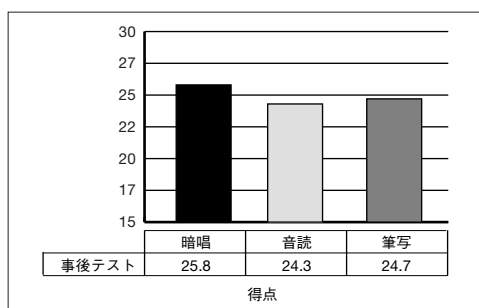
4.3 実験の結果

次の表とグラフが実験の結果である。

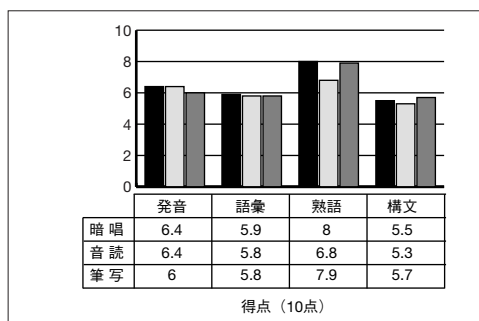
■ 表2：実験の結果（点）

	A(暗唱) グループ	B(音読) グループ	C(筆写) グループ
総点	25.7	24.3	24.9
発音	6.4	6.4	6.2
語彙	5.8	5.8	5.8
熟語	8.0	6.8	8.1
構文	5.5	5.3	5.6
クローズ・タイプのテスト	19.3	14.0	15.7

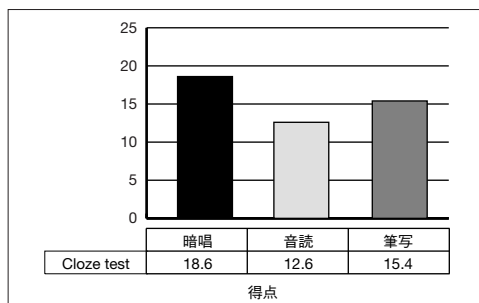
▼ 図1：事後テスト



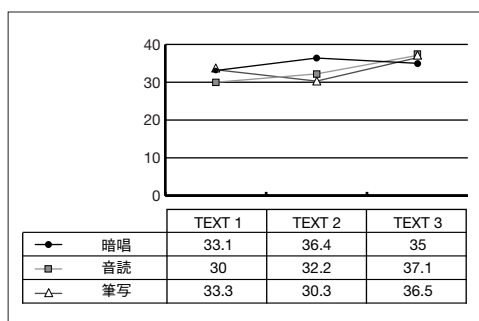
▼ 図2：事後テスト（項目別）



▼ 図3：クローズ・タイプのテスト



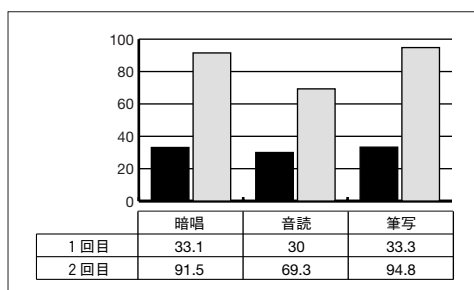
▼ 図4：速読比較



(注) 単語数 × $\frac{\text{正解}}{\text{語数}} \div \frac{\text{読んだ時間数}}{60 \text{ (秒)}}$ で計算。

総点の平均を分散で統計処理をすると統計的な有意差はなかった（図1， $F(2, 127) = 0.46, p < 0.268$ ）。熟語の問題では， $F(2, 123) = 4.1, p < 0.019$ と統計的に有意差があり，A（暗唱）グループとB（音読）グループの間（ $p = 0.041$ ），B（音読）グループとC（筆写）グループの間（ $p = 0.027$ ）に差が検出された。また，クローズ・タイプのテスト（図3）では，A（暗唱）グループとB（音読）グループの間（ $p < 0.009$ ）に統計的な有意差があった。速読の比較（図4）では，それぞれのグループで速度の伸びの差はあるものの，全体として見れば，速度を増してきていると言える。また，図5は，課題文の速読で事前と事後の速度を比較したものであるが，グループごとにも差はあるものの，各グループとも，事前・事後に統計的に有意差があった。

▼ 図5：速読（同一文）



4.4 考察

本実験でも，総点では，統計的な差異さえなかったものの，暗唱・筆写・音読という順番は変わらなかった。熟語と構文の部分では筆写が一番よい平均点を取っている。

発音では，暗唱と音読がよくできているが，音読をあまり強調していないはずの筆写と有意差が出るほどではなかった。授業では，どのクラスも同じようにテキストの発音練習・音読をしているので，あまり差がなかったものと推測できる。また，筆写グループには特に音に関しては強調していなかったものの，このグループも，英文を音読しながら写していたのかもしれないし，音読とまではいかないものの，頭の中で声を出しながら（reading subvocally）筆写していたことも推測できる。事後のアンケートでは30%の者が，声を出して筆写したと回答している。

パイロット・スタディーでは，総点で暗唱クラスと音読クラスに統計的な有意差があり，宿題（筆写）

クラスとの間にも、かなりの点数差が出たが、本実験では、事後テストの平均点にはあまり差が出なかった。このことは、音読グループと筆写グループに対する課題と学習方法への指示が改善されたことが一因であると考えられる。本実験では、音読には1分30秒で音読の発表をする課題が課せられ、筆写には、テキスト全体を筆写する課題になった。

熟語と構文では、筆写が平均点では、やや優れている。繰り返し書くという行為が、暗唱することと同じように、これらの学習に有効であると言える。

暗唱は、クローズ・タイプのテストとパイロット・スタディーの穴埋め問題の両方で一番高い成績を上げており、読解力の向上にも有効であると言える。

3グループとも、読む速度に関しては、同じ語彙・熟語を含む英文では上昇傾向、同一文では、有意差のある上昇を示しており、これらの「繰り返し」の学習が、読解の速度を速めるのには、有効に働くと言える。

実際の授業では、3つのグループでの実験は、10日間の指導で終了した。結果を踏まえてその後の授業では、効果があると考えられる「繰り返し音読」と「暗唱」を全クラスに取り入れて指導していくことにした。その後のグループごとの傾向や勉強の仕方の変化を観察するために、3週間後の中間試験と、事前に行っていた県下斉テストを4か月後の9月にも再度実施して比較してみた。

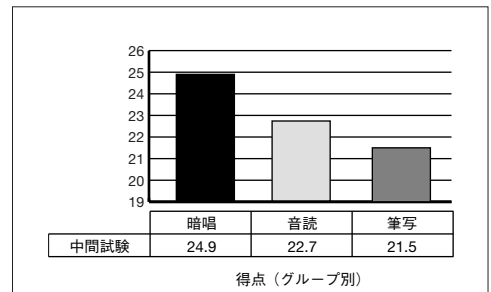
5 前期中間試験での分析

5.1 前期中間試験の結果

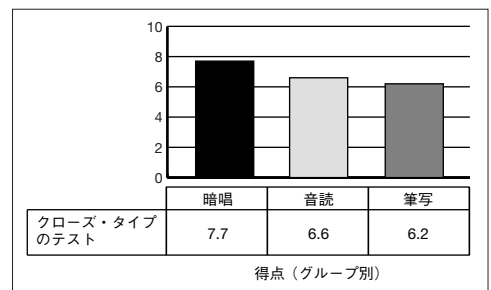
3週間後の中間試験では、本実験と同様の問題30点分とクローズ・タイプのテスト10点分を出題し、3つのグループを比較してみた。

結果は、合計点での統計的有意差はなかったが、クローズ・タイプのテストでは、暗唱グループと筆写グループで統計的有意差が出た ($F(2, 159) = 4.16, p < 0.017$)。注目すべき点は、総点、クローズ・タイプのテスト、語彙、熟語、構文とも筆写より点数が下回っていた音読が、暗唱グループ・音読グループ・筆写グループというように、順位を変えていることである。

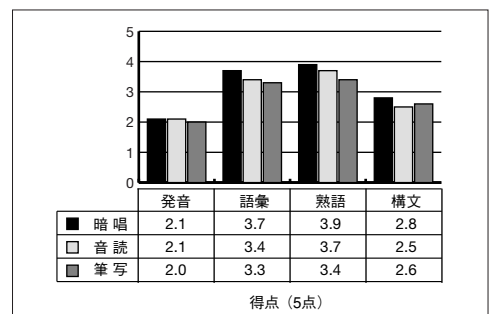
▼ 図6：中間試験



▼ 図7：中間試験 クローズ・タイプのテスト



▼ 図8：中間試験発音・語彙・熟語・構文比較



5.2 考察

5.1でも述べたことであるが、中間試験では音読のグループが筆写のグループの点数を上回っている。統計的な有意差が出るほどではないものの、この結果はパイロット・スタディーと同じものである。本実験以降は3つのグループとも学習方法を統一しているので、この段階で結論付けることはできないものの、3つの学習方法の違いの中に、ある程度時間が経過した時に、記憶の内容に違いができてくるのかもしれない。客観的な視点から、比較してみたいと思い、実験前に行った春の県下斉テストを9月に実施したものと比較した。

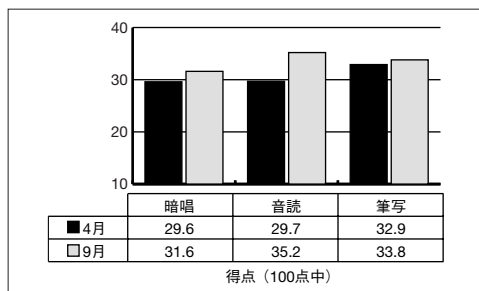
6 県下一斉テストでの分析

6.1 県下一斉テストの結果

県下一斉テストとは、国語・数学・社会・理科・英語の神奈川県教員が、自主的に作っている各部会で作成しているテストのことある。国語・数学・英語は4月と11月の年間2回分の問題を作成し、県下の多くの高校が受験している。英語は listening comprehension test を含む総合的な問題で構成されている。

今回は4月17日に授業が開始される前に実施した県下一斉テストを、4か月後の9月に再度実施して、比較してみた。このテストは学年ごとの受験になっているために、英語Ⅱを受講している2年次生以外の生徒は除外して分析を行った。暗唱グループ40名、音読グループ32名、筆写グループ33名で比較・分析を行うこととなった。

▼ 図9：県下一斉テスト4月・9月比較



▼ 図10：県下一斉テスト listening comprehension

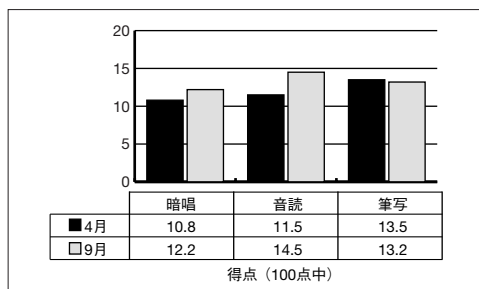
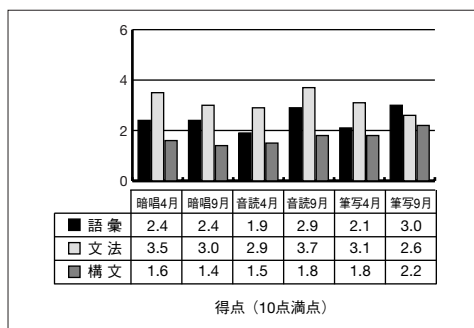


図9は、総点を比較したものである。グループ間に有意差はないものの、音読グループの4月と9月のt検定の結果、統計的な有意差 ($t = 2.69, p < 0.01$) があった。図10は、listening comprehension の部分の得点比較で、ここでは、4月と9月の結果

で、暗唱グループ ($t = -2.04, p < 0.02$) と音読グループ ($t = -2.6, p < 0.01$) に統計的な有意差が出た。

▼ 図11：県下一斉テスト



▼ 図12：県下一斉テスト読解問題

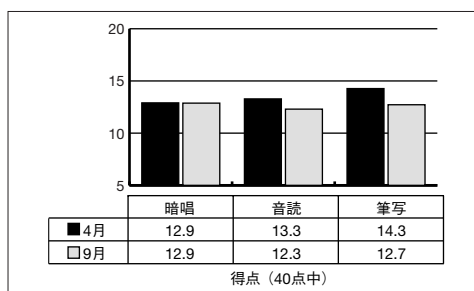


図11は、語彙・文法・構文に関する事項をグループごとにまとめたもので、それぞれに統計的な有意差は出ていない。4月のものでは音読のグループはすべての項目で3つのグループの最下位であったが、9月のものでは、構文以外の項目では最もよい点数を記録している。残念ながらこの比較では、読解に関しては、下降していることが、図12からわかる。

6.2 考察

この研究のための3つの学習方法の実験は5月までに終了し、それ以降は各クラスとも、各レッスン1パートあたりを()のある補助教材をもとに読めるまで繰り返し練習させることをしてきた。全体として英語の力がついてきたことは、うれしいことであった。しかし、県下一斉テストの分析でグループによってこのような差異が出るとは予想していなかった。特に音読グループは、listening comprehension と vocabulary で2つのテストに統計的な有意差が見られ、文法事項でも向上傾向が見られた。音読を続けることが、このような実力テストにも効果

があるという結果が出たことは注目に値すると思う。

9月は夏休み明けでもあり、文化祭などの行事準備のために、落ち着かない時期であった。そのため生徒たちのテストに対する取り組み自体も懸念されるところがあった。そのような事情にもかかわらず、効果が検証できたことで、より自然に近い形での結果が取れたのではないかと考えている。

7 総括的な考察

ここで、本実験のリサーチ・クエスチョンの答えを考察してみたい。

1. どの学習方法に効果があるのか。

本実験・県下一斉テストの結果の検証から、3つの学習方法とも、英語の能力の向上に効果があると言える。繰り返しの学習は、読解の速度を速めるのにある程度効果がある。しかしその効果は学習方法によって違いがありそうである。クローズ・タイプのテストの結果で見れば、暗唱が、高得点を上げていて、読解力に効果があり、全体的に英語力を上げている。

2. 暗唱・繰り返し音読・筆写がそれぞれどのような効果の違いがあるのか。

音読は、聴解力・語彙力に効果がある。筆写が構文・熟語で高得点を上げており、クローズ・タイプのテストでも比較的点数がよかったことを考えると、構文の力や熟語の力を伸ばすのに効果がありそうであるが、この学習法での記憶の持続性はあまり高くなさそうである。

3. 音読だけで、効果があるのか。音読の指導をどのように行えば効果が上がるのか。

前半の質問の答えは、Yesである。前述したように繰り返し音読は聴解力や語彙力で伸びを示しており、読解の速度も上げている。さらに6月の期末試験前に、自分の教えている2クラスをCALL教室に集めた。モデルリーディングをCALLの機能を使って45分間の音読練習をさせてから、1クラスは画面に（ ）の入った補助教材を見ながらの暗唱、もう1クラスは1分30秒以内での音読をさせて、音声の提出をさせた。次の7月初めの定期試験でクローズ・タイプの問題を出題して比較したところ、t検定の結

果、統計的な有意差はなかった ($t = 1.22, p < 0.22$)。多少の差はあるものの、練習のさせ方によって、同様な効果があることがわかった。

4. 長期的にどのような効果が上がるのか。

このリサーチ・クエスチョンに関しては、実際の教室でのリサーチであったために長期間の実験を行うことはできなかったこと、また、カリキュラムの関係で講座が1年単位であることなどの理由で、リサーチはできていない。

8 結論

結論として、1) この研究で明らかになったこと、2) 英語Ⅱの基礎クラスと発展クラスの比較、3) アンケートの結果を紹介したい。

8.1 この研究で明らかになったこと

a) 繰り返し学習の効果

この結論は決して新しいものではない。むしろ2章の文献検証で紹介したように、多くの先人たちによって述べられてきたものである(國弘, 1998; 深田, 2002; Dowhower, 1989; Bromage and Mayer, 1986; Samuels, 1992など)。教える立場にある人は、効果的な教授法や学習方法について、研究したり、実践したりしているが、このごく基本的な「繰り返し」と「継続」が、指導の上では大切なのだということがわかった。実際の教育現場においては、英語の時間数の削減などにより、十分に繰り返し指導できる状況ではないが、この基本的な効果を強調する価値は高い。

b) 繰り返し音読の listening comprehension 能力への効果

本実験では、事前・事後に行った県下一斉テストでは、暗唱と音読のグループに統計的な有意差が出た。どちらも繰り返し音読しているわけであるから、繰り返し音読することで、学習者の聴解力は向上すると言える。このことに関して鈴木(1998)も、同様の結果を得ている。

音読の聴解力に影響があると思われる効果をまとめると、次のようになる。

1. 学習者は音読を通して綴りと発音の関係を学ぶ

(土屋, 1990, p.100; JACET, 2001, p.97)。

2. 学習者は発音しながら、ある程度の正確さでチャンキングを学ぶ。このチャンキングが英語の語順で読まれた文を文頭から理解していく能力を身につけさせる (Suzuki, 1991)。
3. 音読している間に、学習者は自身の音読を聞いていることになり、これが聞く力をつけることになる (高梨・高橋, 1987)。
4. 正確に音読するために、学習者はテキストのCDやテープをより注意して聴くようになり、発音の不明な点に関して、教師に質問する回数も増える。

c) 音声情報の効果

文献検証の部分でも述べたように、多くの研究者 (Levy, 1979; Gatherole and Baddely, 1995; Ellis and Sinclair, 1996; 門田他, 2001, 2002, 2003など) が音声的情報と記憶の関係の重要性について指摘している。本実験においては、有意差はなかったものの、実験から3週間後の中間試験では、繰り返し音読のグループが、音読をあまりさせなかった筆写のグループよりも、点数で上回る現象がある。このことは、パイロット・スタディーでも同様の結果を得ていることから考え合わせると、音を加えての学習が、記憶力と関連があることを示している。

d) 速読力に現れる繰り返し音読の効果

いくつかの先行研究 (鈴木, 1998; 渡辺, 1985など) によれば、繰り返し読み、繰り返し音読は、読解の速さを上げるという結果を示している。この実験においても、実験に使用したテキストと同じ語句・熟語を多く加えた別の英文において、音読グループが、速読の向上傾向を示している。

この効果の理由は、英文を繰り返し読むことによって、リスニングに現れた効果と同じように、英文を文頭から読んで理解していく力がついたことが考えられる。また、未知の語句を考える負担を減らすことで、読解の方により集中できたと言える。

e) 環境や指導方法の違いの効果

学習者に音読させる際に、その音読の指導や場所の違いによって、効果の違いがあることは、先の考察でも挙げたことである。パイロット・スタディーでは、音読のグループは繰り返し音読することが、課

題であり、その音読を発表したりする機会はなかった。一方、本実験では、教師の前で1分30秒以内に読むという課題を与えられた。そして、本実験においては、暗唱グループと音読グループの統計的な有意差は、クローズ・タイプのテストの事後テスト以外には、有意差がなかった。またその後のCALL教室を使つての指導後のクローズ・タイプのテストでは、有意差が出なかった。

繰り返し音読のさせ方や動機との与え方で、繰り返し音読でも、暗唱させるのに近い効果が上がることを示唆していると言える。

8.2 英語Ⅱ基礎クラスと英語Ⅱ発展クラスの比較

実験校では、英語Ⅱに2種類のクラスがあり、生徒は自分の希望によって、基礎クラスと発展クラスを選ぶことのできる習熟制をとっている。2004年の成績を10点満点で比べると、基礎クラスの平均は5.6点なのに対して、発展クラスでは8.6点である。発展クラスの多くの生徒は英語が好きな生徒であり、勉強することの重要性を知っており、予習を自ら行う生徒も多い。本実験では、この発展クラスにも、同じテストを行った。発展クラスでは、訳や内容説明、音読などを行ったが、繰り返し音読や暗唱などはさせていない。

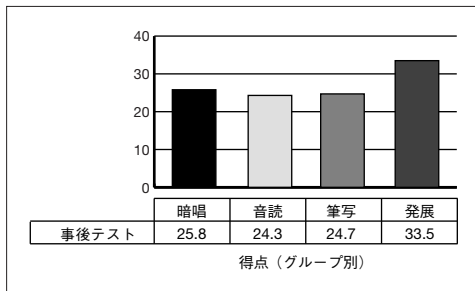
図13は事後テストの総点の比較である。発展クラスのグループと他のグループとの間には統計的な有意差がある。しかし図15に示したように発音と熟語に関する部分では、発展グループと音読グループとの統計的な差異はない。繰り返し音読をさせることによって、発音に関する知識や熟語の理解を改善することが可能であることを示唆していると言える。

また、発展グループと暗唱グループを比較すると事後テスト ($F = 2.893, p < 0.09$) とクローズ・タイプのテスト ($F = 1.789, p < 0.185$)、発音 ($F = 1.478, p < 0.227$) で統計的な有意差はない。この点から暗唱は3つの学習方法のうちで最も効果の上がる学習方法と言える。

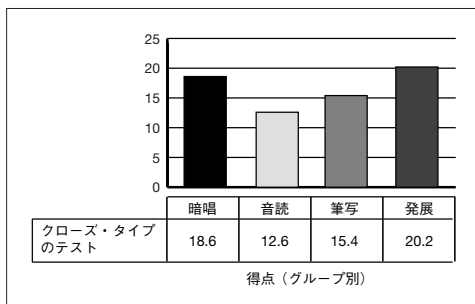
3つの指導方法のグループと発展クラスのグループを比べると発音・熟語・読解力の部分ではかなりの学習効果があると言える。しかしながら、構文と語彙の点では、有意差があり、英語学習において、語彙と構文 (文法) の理解が重要な要素であること

を示唆している。

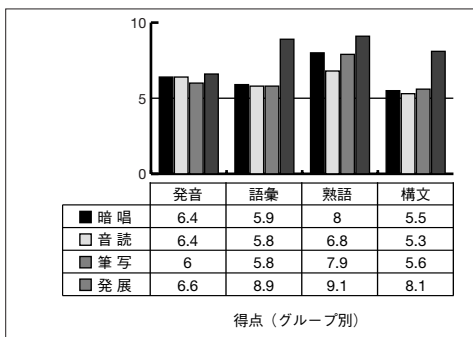
▼ 図13：事後テスト



▼ 図14：クローズ・タイプのテスト



▼ 図15：事後テストの比較



▼ 図16：県下一斉テストの4月と9月の比較

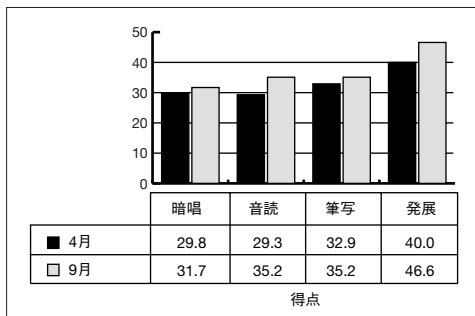


図16は、県下一斉テストの比較である。4月の結果では、発展と基礎の結果に有意差 ($F = 4.043, p < 0.046$) があるが、9月の結果では、有意差 ($F = 0.142, p < 0.706$) がなくなっている。劇的ではないものの、基礎クラスの英語力が伸びていることを示していると言える。

8.3 本実験終了後のアンケートの結果

アンケートの結果、暗唱グループは64%の者が、自分が指導された学習方法は、効果のあるものであったと答えており、筆写では37%の者が、効果が上がったと述べている。だが、音読グループでは52%の学習者が、効果があったのかわからないと答えている。この回答に対して、納得のいく説明ができないが、暗唱や筆写が、真剣に勉強に取り組んでいるといった実感を持てるのに対して、音読は繰り返し読むといった作業をしているだけ、という感想を持ったのかもしれない。このことに関しては、今のところは論理的に説明はできない。

3つのグループとも英文を覚えるのに効果があったと答えている。発音に関しては暗唱の88%、音読の86%、筆写の56%が、効果があったと回答している。暗唱の78%、音読の60%は声を出しての音読力が向上したと回答している。2つのグループは、実際に英文を何度も読んでいたわけなので、当然の回答と言える。

筆写グループの90%の学習者は、この方法が構文や文法を覚えるのに有効な学習方法であるとの回答で、暗唱の72%、音読の76%を大きく上回っている。英文を紙に書くことは、ただ読むだけよりも、このような学習に向いていると考えているようである。速読力に関しては、暗唱の88%、音読の82%、筆写の77%の者が、実験後向上したと感じており、全般的にはそれぞれの学習効果に関して、肯定的に考えていると言える。

本実験は、授業でのアクション・リサーチに端を発している。この研究の間に、教師の指導法や目標設定の大切さを実感した。本実験には2人の同僚の協力を得て、行うことができた。5月に実験が終了して、その後のどのグループにも一番効果があると3人が実感できた「繰り返し音読＋暗唱」を、その後の指導法にして、授業を進めてきた。その後もグループによって授業に傾向の違いがあった。音読グループの学習者は、授業での音読の声が、筆写グル

ープよりも大きく、スムーズに読める、などといった違いである。講座を始める段階での指示の仕方でも、その後のクラス（グループ）の学習傾向に多少の差が出てくるのかもしれない。

9 | 研究の限界と教育的示唆

9.1 研究の限界

限界の1つ目は実験の期間についてである。今回の一連の研究は、実際の教育現場で行われたことである。どの勉強方法も、利点が十分にあるので、その点で学習者に不利にはなっていない。しかしながら、クラス、グループ間での差が、あまり大きくなることは望ましくない。そのため長期的な実験を行うことができなかった。

2つ目は、あいまいさという点である。学習者が自ら取り組んでいくことのできる学習方法を検討したいという意図から、課題が宿題という形で課されていたために、新澤（2005）が指摘したように、実験者の指示したとおりに課題に取り組んでいたのかという点での不明瞭さがある。さらに3人の教師によって各グループの指導差があったかもしれない。

次の点は解明の不十分さにある。2005年の本実験では、県下一斉テストというある程度客観的な比較基準を使うことができた。繰り返し音読のグループが英語力の向上にもたらす効果が、今までの自分の実験にはなかった形で現れてはいるが、結論付けるには、まだ時期尚早ではある。

さらにこの実験では、学習者の好みや学習傾向に目を向けることなく、実験を進めてきた。卯城（1995）は、「個人の認知スタイルの違いによって、音読の正確さにも違いがあること」を指摘している。Chafouleas, et al. ら（2004）は、学習者のレベルによっても、音読の違いがあると述べている。好みやレベルに配慮することによって、それぞれの学習者に合わせた学習方法の指導の在り方を模索できたかもしれない。

9.2 教育的示唆

教育的示唆として、2点について、強調しておきたい。

まず初めに、英語の学習における暗唱の効用について、この研究で何度も述べてきた。また、何人か

の研究者（Pauk, 1974; 鈴木, 1985; 小川, 1982）が指摘するように、もっと勉強しようという意欲付け、動機付けの効果が高い。この効果についての研究・実験報告は、あまりに少ない。また、暗唱の効果的な教材や、効果的な暗唱のさせ方など指導者用のよい資料も、もっと必要である。

次に、研究者たち（土屋, 1990; 國弘, 1998; 鈴木, 1998; Gabrielatos, 2002など）が報告しているように、繰り返し音読は学習者のコミュニケーション能力を高め、書かれた英文と話される英文との橋渡しの役割を果たすと述べている。斎藤（2003, p.156）は、次のように述べている。

「日本人に一番あった学習法は、なんと言っても、素読、暗唱、文法練習、そして多読。これが日本人が高度な英語を身につけようとする場合、欠かすことのできない基本訓練となる。やや特殊な学習法ではあるが、南方熊楠が実践していて、筆写も「型」を重視する日本の伝統を考えた場合には、きわめて理に適った学習法だ。（中略）徹底的に基礎を固めた上で、会話力や翻訳能力など、自分が求める英語力を組み立てていくのである」

彼はまた、現代の英語教育は「コミュニケーション」をあまりに強調しすぎて、基本的にはトレーニングを怠ってきたと述べている。英語を日常使うことのない外国語として学ぶ日本の状況では、彼の主張することに同意する者も多いと思う。

最後に、教室は生徒たちに、今まで述べてきたことを認識させて学習方法を身につけさせるのに最も適した場所である。そのためには指導者は発音やリズム、イントネーションといった情報を適切に指導できる力を持つ必要がある。音読ブームの続く中で、教室で使えるさまざまな工夫が行われているが、静（2006）が強調するように、「『音』をないがしろにした『音読指導』」をしないための音読法の指導の学習会や音読のさせ方の講演など、教師のための学ぶ機会が増えることを望んでいる。

「それぞれの学習者の記憶や頭脳の中でそれぞれの学習方法がどのような効果をもたらしているのか」に関しては、自分自身まだ十分な解答を得ていない。今回の研究では、心理学的な理論にあまり立ち入ることができなかった。「繰り返し学習」についても、シャドーイングや黙読の繰り返し読み、語彙や語句

をオーバーラップさせた英文の継続指導など，他の学習方法にも触れることはできなかった。これらの問題の解決のために，さらに研究を進めていきたい。

謝 辞

この研究は，修士論文として研究したものを日本文に直し，加筆・修正を加えたものである。研究を

進めるにあたり，早稲田大学の松坂ヒロシ先生から，多くの心のこもった指導と示唆をいただいたことに心から感謝の意を表したいと思う。また，(財)日本英語検定協会の選考委員の先生方や関係者の方々から，多くのご支援・ご助言をいただいたことに改めて謝意を表したいと思う。

注

- (1) ここで使用したテストは，cloze test と似た形式であるが，多少違いがあるため，以降「クローズ・タイプのテスト」とする。
- (2) 間違った音が定着し，後から修正しにくくなること。
- (3) 語の意味情報へのアクセスに，音韻（＝間接的）ルートと非音韻的（＝視覚的・直接的）ルートを仮定したもので，二重アクセスモデルと言われる。

- (4) Baddeley の情報保持と処理の多層モデルで使われる。会話や文章の理解など言語的な情報処理上にかかわる，内的な言語リハーサルにより情報を心的に保持するメカニズムである。
- (5) 多重比較（3つ以上の群）を比較する方法の1つ。
- (6) cloze test に似た形式をとっているが，ここでは穴埋め式の問題のこと。

参考文献（＊は引用文献）

- * Allen, D. (2002). Read all about it *Link-up*. Medford: Mar/Apr 2002, Vol.19, Iss 2, pg.27, 1 pgs 読み聞かせ。
- * Allington, R.L. (1984). *Instructional Practices: The State of the Art*.
- * Aramaki, T. (2002). The effect of reading aloud on comprehension of Japanese tenth graders. The thesis presented to the graduate division of Waseda University in partial fulfillment for the Degree of Master of Education.
- * Bromage, K.B. and Mayer, R.E. (1986). Quantitative and Qualitative Effects of Repetition on Learning From Technical Text. *Journal of Educational Psychology*, Vol.78, 271-278.
- * Chafouleas, S., Marten, B., Doboson, R., Weinstein, K., Gardner, K. (2004). Fluent Reading as the Improvement of Stimulus Control: Additive Effects of Performance — Based Interventions of Repeated Reading on Students' Reading Error Rates. *Journal of Behavioral Education*, Vol.13, No.2. June 2004. 37-81.
- * Crothers, E. and Suppes, P. (1967). *Experiments in second-language learning*: New York: Academic Press, cited in Kadota, 2003.
- * Dowhower, S. (1989). Repeated Reading: Research into practice *The Reading Teacher*. 1989 March., 502-507.
- * Ellis, N. (2001). *Memory for Language in Cognition and Second Language Instruction*, Robinson, P. (Eds.). Cambridge University Press. 33-68.
- * Ellis, N. and Sinclair, S. (1996). Working Memory in the Acquisition of Vocabulary and Syntax: Putting Language in Good order. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A(1), 234-250.
- * 深田三四郎. (2002). 『音読で英語下手が治る』. 東京：ゴマブックス.
- * 船田秀佳. (2002). 『英語感覚の磨き方—言語学のアプローチ』. 東京：鷹書房弓プレス.
- * Gabrielatos, C. (2002). Reading aloud and clear: Reading aloud in ELT.
- * Gathercole, S.E. and Baddeley, A.D. (1995). *Working Memory and Language*, Sussex: Psychology press.
- * Giamba, D.A. and McKinny. (2004). The effects of phonological awareness intervention on oral English proficiency of Spanish-speaking Kindergarten children; *TESOL QUARTERLY*, Vol.38, No.1 Spring.
- Goulden, R. (2002). On the Horns of a Dilemma: Is Reading Aloud Bad Pedagogy? *TESOL CANADA JOURNAL*, Vol.20, No.1, WINTER 2002., 74-88.
- * Griffin, S.M. (1992). Reading Aloud: An Educator Comments. *TESOL QUARTERLY*. 784-787.
- * 飯野厚. (2004). 「教師の音読を伴った繰り返し読みが高校生の英文読解に及ぼす効果」. *STEP BULLETIN*, vol.16, 58-72.
- * 石田佐久馬. (1989). 『読み聞かせから音読へ』. 東京：東洋館出版.
- * 伊藤健二・伊藤元雄・下村勇三郎・渡辺益好. (1985). 『実践英語科教育法』. 東京：リーベル出版.
- * JACET 教育問題研究会. (2001). 『英語科教育の基礎と実践』. 東京：三修社 JACET.
- * Kachroo, J.N. (1962). Report on an investigation into the teaching vocabulary in the first year of English: *Bulletin of the Central Institute of English 2*: (pp.67-72). cited in Kadota 2003.
- * 門田修平. (2002). 『英語の書き言葉と話し言葉はいかに関係しているか』. 東京：くろしお出版.
- 門田修平(編著). (2003). 『英語のメンタルレキシコン』.

- 東京：松柏社。
- 門田修平・野呂忠司.(2001).『英語リーディングの認知メカニズム』. 東京：くろしお出版。
- * 川島隆太.(2003).『音読すれば頭がよくなる』. 東京：たちばな出版。
- * 川島隆太.(2004).『脳を鍛える即効トレーニング』. 東京：二見書房。
- * 川島隆太.(2005).『脳機能イメージングで分かったこと』. *Asahi Weekly*.
- * 橘堂弘文.(1993).『Reading Aloud の効果を指導実践により検証する』.『英語教育研究16』. 日本英語研究学会関西支部. 136-143.
- * 國弘正雄.(1998).『英語の話し方』. 東京：たちばな出版。
- * 國弘正雄(監修). 千田潤一.(2004).『英会話・ぜったい音読 続 標準編』. 講談社インターナショナル。
- * Kuyvenhoven, J. (2002). Using story engagement to teach reading and writing: narrative literacy in complement and conflict with print literacy interests. *English Quarterly*: Toronto: 2002. Vol.34. Iss.3/4; pg.n/a
- * Levy, H. (1979). *The Eye-Voice Span*. An MIT Press Classic, Cambridge: Massachusetts and London.
- * Loew, R.P. (2001). Attention, Awareness, and Foreign Language Behavior. *Language Learning*, No.21, 557-587.
- * Mackey, W.F. et al. (1979). *Reading in Second language Hypothesis, Organization and Practice*: Newbury House.
- 峰野光善.(1986).『「読むこと」の言語活動における音読の役割に関する考察』.『英語教育研究』. No.28. 広島大学教育学部. 65-71.
- 宮迫靖静.(2001).『Richards & Rodgers の英語教授法分析による英語学習法『只管朗読』に関する一考察』. *YASEELE* 5, 23-31. 山口大学英語教育研究会。
- * 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.
- * 新里眞男.(1991).『音読の意義と指導法』.『英語授業学の視点』. 東京：三省堂. 130-142.
- * 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』. 15, 134-144.
- * 小川芳男.(1982).『英語教授法辞典』. 東京：三省堂。
- * 近江誠.(1986).『再び英語IBにおける音読をめぐる』.『現代英語研究』. 1986年12月号, 57.
- * Pauk, W. (1974). *How to Study in College*. 2nd ed. Boston: MA. Houghton Mifflin, 1976. Rakes, S. and Smith, L. の論文から。
- * Penfield, W. (1975). *The Mystery of the Mind*. New Jersey: Princeton University Press.
- * Rashotte, C.A. & Torgensen, J.K. (1985). Repeated Reading and Reading Fluency in Learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, Winter XX/21, 180-188.
- * Rasinski, T. (1990). Investigating measures of Reading Fluency. *Educational Research Quarterly*, Vol.14, No.3. 37-44.
- * River, W. (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: the University of Chicago Press.
- * Robinson, H. (1995). Oral Aspects of Reading. *Preceding of Annual Conference on Reading Held at the University of Chicago*, 1955, Vol. XVII. The University of Chicago Press.
- * Rounds, P.L. (1992). Reading Aloud: An Educator Comments: Another Educator Comments. *TESOL QUARTERLY*, 787-790
- * 齋藤智.(1999).『現代認知研究』. 梅本堯夫監修・川口潤編. 東京：培風社S.
- * 斎藤兆史.(2003).『日本人に一番あった英語学習法』. 東京：祥伝社。
- * Samuels, S.J. (1992). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading, Revisited Theoretical. *Models and Processes of Reading*. fourth edition, pp.816-837.
- Service, E. (1992). Phonology, Working Memory, and Foreign-Language Learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A(1), 21-50.
- Service, E. and Kohnen, V. (1995). Is the relation between phonological memory and foreign language learning accounted for by vocabulary acquisition? *Applied psycholinguistics*, 16, 155-172.
- * 静哲人.(2006).『「音」をないがしろにした『音読指導』って何?』. 実践英語教育研究会公演。
- Smith, F. (1994). *Understanding Reading*, 4th Edition. Lawrence Erlbaum Associate, Inc. New Jersey.
- * Suzuki, J. (1991). An Empirical Study on a Remedial Approach to the Development of Listening Fluency: the Effectiveness of Pausing on Students' Listening Comprehension Ability. *Language Laboratory (Gengo raboratori gakkai)*. 31-47.
- Suzuki, J. (1999). An Effective Method for Developing Students' Listening Comprehension Ability and Their Reading Speed: An Empirical Study of the Effectiveness of Pauses in the Listening Materials O.J. Michalas and P. Robinson, Pragmatic and Pedagogy Proceeding of the 3rd Pacific Second Language, Research Forum Vol.2. Tokyo. POC SLRF. 277-290.
- * 鈴木寿一.(1985).『暗唱指導再考——ある試みとその効果』.『大阪府高等学校英語教育研究会研究集録』. No.20, 44-51.
- * 鈴木寿一.(1998).『音読指導再評価—音読に関する実証的研究』.『関西支部研究集録第7号』. 語学ラボラトリー学会関西支部. 13-28.
- * Taguchi, E. and Gorsuch, G.J. (2002). Transfer Effects of Repeated EFL Reading on Reading New passage: A Preliminary Investigation *Reading in Foreign Language*. Vol.14, No. 1, 43-65.
- * 高梨庸雄・高橋正夫.(1987).『英語リーディング指導の基礎』. 東京：研究社。

- * 高梨庸雄・高橋正夫.(1990).『英語教育学概論』. 東京：金星堂.
- * 高梨庸雄・卯城祐司.(2000).『英語リーディング辞典』. 東京：研究社.
- * Tanaka, Y.(1984).「音読」. *The English Teaching Magazine*, July, 35.
- * Tinkham, T.(1993). The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary: *System* 21, 371-380. cited in Kadota 2003.
- * 土屋澄男.(1990).『英語科教育法入門』. 東京：研究社.
- 土屋澄男.(2004).『音読指導』. 東京：研究社.
- * 卯城祐司.(1995).「音読における認知スタイルの分類と

- 評価』. *STEP BULLETIN*, vol.7, 13-27.
- * 渡辺浩行.(1985).「リーディング能力を高める耳と口の働き」. *LEO*, 14, 1985. 25-43.
- * 渡辺浩行.(1990).「音読再考—黙読の速読化を促す音読指導の意義とあり方」. *LEO*, 19. 101-130. 東京学芸大学大学院英語研究会.
- Yaden, D.(1988). Understanding Stories Through Repeated Read-Aloud: How Many Does It Take? *The Reading Teacher*. 556-560.
- * 安木真一.(2001).「フレーズ音読を用いた授業の効果と問題点」. *STEP BULLETIN*, vol.13, 84-93.
- * 米山朝二.(2003).『英語教育指導法事典』. 東京：研究社.

資料

資料1：読解演習問題

読解練習(1)

次の英文を読んで，設問に答えなさい。

(A) Language is nothing but a set of human habits the purpose of which is to give expression to thoughts and feelings, and especially to impart them to others. (B) As with other habits it is not to be expected that they should be perfectly consistent. No one can speak exactly as everybody else or speak exactly in the same way under all circumstances and at all moments, hence, a good deal of *vacillation here and there. The *divergencies (1) certainly be greater (2) if it were not for the fact that the chief purpose of language is to make (3) understood by other members of the same community; this *presupposes and brings about a more (4) less complete agreement on all essential points. (C) The closer and more intimate the social life of a community is, the greater will be the *concordance in speech between its members.

注：vacillation 変動 divergencies 分岐

presupposes ～を前提とする concordance 一致

Class No. Name

資料2：Comprehension Test

1. 単語の意味を選んで記号で答えなさい。(各1点)

- 1) purpose 2) expression 3) impart 4) perfectly 5) consistent 6) exactly 7) circumstance 8) hence
9) certainly 10) compete 11) community 12) agreement 13) essential 14) close 15) imitate

ア 環境 イ 反対 ウ 大切な エ 真似る オ ちょうど カ 共同体 キ 町 ク 一致 ケ 表現 コ 首尾一貫した
サ 目的 シ 伝える ス 状況 セ 協同 ソ 確かに タ ここで チ 完全な ツ 完璧に テ 親しい

2. 各文の () に適する語を選んで記号で答えなさい。(各1点)

- 1) I want nothing () the best for my children.

あ but い to う by え and

- 2) The purpose of the picture is to () expression to his feeling to the nature.

あ take い get う give え leave

3～14) 省略

- 15) If it () for your help, I might have failed.

あ were not い had not been う had been え was not

3. 日本語を参考にして英文の () に適する単語を選んで記号で答えなさい。(各2点)

- 1) 言語は一連の人間の習慣にほかならず，その目的は思想や感情を表現し，とりわけそれを他人に与えることにある。

Language is nothing () a () of human habits the () of which is to give () to thoughts and () .

- 2) 他の習慣についても同じであるが，この習慣もまた，当然，完全に首尾一貫したものではありえない。

() () other habits it is not () () expected that they () be () consistent.

ア feeling イ should ウ but エ with オ expression カ as
キ to ク set ケ be コ perfectly サ purpose

3)~6) 省略

7) 日本では、サラリーマンが昇進することは、少なくともある段階までは多かれ少なかれ自動的に決まってしまう。

In Japan the promotion of salaried man, at least up to a certain level, comes more () () automatically.

ア not イ for ウ more エ would オ greater

カ or キ closer ク were ケ less コ speech

資料3：本実験に使用したテキストの文

Lesson 1 World Heritage

Class No. Name

Part 1

① In 1972, UNESCO decided to take special care of important cultural and natural sites in the world. ② Today more than 700 sites are registered on the World Heritage List.

③ Some famous examples are the Grand Canyon of America, the Great Barrier Reef of Australia, the Great Wall of China and the Pyramids of Egypt. ④ Let's look at a few more examples.

1) 単語熟語の意味を確認しましょう。

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| 1. decide to do () | 2. take care of () |
| 3. cultural and natural sites () | 4. more than () |
| 5. be registered on () | 6. the World Heritage List () |
| 7. look at () | 8. a few more () |

2) 意味を確認しよう 文法・構文をしっかりキャッチ

① In 1972, UNESCO decided to take special care of important cultural and natural sites in the world.

decide to do () take care of ()

(訳)

(要点)

② Today more than 700 sites are registered on the World Heritage List.

more than ()

(訳)

③ Let's look at a few more examples.

a few more ()

(訳)

訳例 本文理解の参考にしてください。

① 1972年、ユネスコは世界にある重要な文化および自然遺産を特別に保護することを決定しました。② 今日、700を超える物件が世界遺産リストに登録されています。

③ 有名な例としてアメリカのグランド・キャニオン、オーストラリアのグレート・バリア・リーフ、中国の万里の長城、そしてエジプトのピラミッドがあります。④ さらにいくつか例を見てみましょう。

Part 2

① Have you heard of Venice, a very beautiful city in Italy? ② It is the only modern city in the world where people do not drive cars or take buses to get about. ③ Instead, they use gondolas and motorboats. ④ As many as 177 canals and 400 bridges connect about 120 islands in Venice. ⑤ Some people say that Venice is "floating on the water."

⑥ The city was built on soft ground in shallow water. ⑦ Millions of wooden supports were put into the soft ground to make it stronger.

1) 単語熟語の意味を確認しましょう。

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| 1. hear of () | 2. Venice () |
| 3. where 関係副詞 () | 4. take bus () |
| 5. get about () | 6. instead () |
| 7. gondola () | 8. motorboat () |
| 9. as many as () | 10. connect () |
| 11. some people say () | 12. float on () |
| 13. build on () | 14. millions of () |
| 15. put into () | 16. make it strong () |

2) 意味を確認しよう 文法・構文をしっかりキャッチ

- ① Have you heard of Venice, a very beautiful city in Italy?
(訳)
(要点)
- ② It is the only modern city in the world where people do not drive cars or take buses to get about.
(訳)
(要点)
- ④ As many as 177 canals and 400 bridges connect about 120 islands in Venice.
(訳)
(要点)
- ⑦ Millions of wooden supports were put into the soft ground to make it stronger.
(訳)
(要点)

訳例 本文の内容の理解の参考にしてください。

イタリアの大変美しい都市、ベニス〔ベネチア〕について聞いたことがありますか。ベニスは、人々があちこち動き回るのが車やバスを利用しない世界で唯一の近代都市です。その代わりに、人々はゴンドラやモーターボートを使います。177もの運河と400もの橋がベニスのおよそ120の島を結んでいます。ベニスは「水上に浮いている」と言う人々もいます。

都市は浅瀬の柔らかい地盤の上に建設されました。何百万という木製の支柱が、その柔らかい地盤をより強くするために打ち込まれました。

資料4：読ませる時に使用したもの

暗唱・筆写用

復習テスト

Group	ID No.	Name
-------	--------	------

In 1972, UNESCO (1) to take (2) care of (3) cultural and (4) sites in the (5). Today more (6) 700 sites are (7) on the World (8) List.

Some (9) examples are the (10) Canyon of (11), the Great (12) Reef of (13), the Great (14) of China and the (15) of Egypt. Let's (16) at a (17) more (18).

Have you (19) of Venice, a very (20) city in (21)? It is the only (22) city in the (23) where people (24) not drive (25) or take (26) to get (27). Instead, they (28) gondolas and (29). As (30) as 177 (31) and 400 (32) connect about (33) islands in (34). Some people (35) that Venice is “(36) on the (37).”

The city (38) built on (39) ground in (40) water. Millions of (41) supports were (42) into the soft (43) to make (44) stronger.

資料5：クローズ・タイプのテスト（全クラスに実施）

復習テスト

Group	ID No.	Name
-------	--------	------

1 次の英文の（ ）の中に適する語を選んで記号で答えなさい。

In 1972, UNESCO (1) to take (2) care of important cultural and natural sites in the world. Today more (3) 700 sites are (4) on the World (5) List.

Some famous examples are the (6) Canyon of (7), the Great (8) Reef of (9), the Great (10) of China and the (11) of Egypt. Let's (12) at a (13) more examples.

Have you (14) of Venice, a very beautiful city in Italy? It is the only modern city in the world where people do not drive cars or take (15) to get (16). Instead, they use gondolas and (17). As (18) as 177 canals and 400 (19) connect about 120 islands in Venice. Some people (20) that Venice is “(21) on the water.”

The city was built on soft ground in (22) water. Millions of (23) supports were (24) into the soft ground to make (25) stronger.

あ look,	い world,	う put,	え Heritage,	お floating,
か Australia,	き Pyramids,	く motorboats,	け famous,	こ many,
さ America,	し natural,	す decided,	せ heard,	そ buses,
た connect,	ち it,	つ ground,	て Wall,	と special,

な registered, に Barrier, ん about, ね few, の bridges
は say, ひ shallow ふ wooden, へ than,

Lesson 1 Part 1, 2 復習テスト

1 最も強く発音される部分を記号で選びなさい。

- (1) pyr-a-mid (2) bar-ri-er (3) E-gypt (4) ca-nal (5) ex-am-ple
ア イ ウ ア イ ウ ア イ ア イ ア イ ウ

2 次の語の意味を下から記号で選びなさい。

- (1) float (2) heritage (3) cultural (4) shallow (5) register
ア) 地面 イ) 支柱 ウ) 文化の エ) 谷 オ) 敵
カ) ～を登録する キ) 遺産 ク) 浮かぶ ケ) 浅い コ) 運河

3 日本語の意味を表すように、() に適切な語を入れなさい。

- (1) UNESCO decided to () special care of the site.
(ユネスコはその場所に特別な注意を払うことを決めた。)
ア put イ take ウ have エ let
(2) Let's look at a few () examples. (もう 2, 3 例を見ましょう。)
ア many イ some ウ of エ more
(3) My mother always drives her car to get ().
(私の母は、移動して動きまわるのにいつも自家用車を運転しています。)
ア about イ away ウ with エ off
(4) This book has been read by millions () people.
(この本は何百万人もの人に読まれてきました。)
ア on イ of ウ in エ off
(5) Many wooden supports were put () the soft ground.
(たくさんの木製の支柱が、柔らかい土壌に差し込まれました。)
ア away イ on ウ with エ into

4 () の中を並べ替えて、適する英文にするのに () の中で 3 番目にくる語(句) を記号で答えなさい。

- (1) (ア say イ that ウ people エ some) only a few kinds of birds live on the ground.
(ある人たちがほんの数種類の鳥が地上で生活すると言います。)
(2) People tried (ア stronger イ make ウ to エ the soft ground).
(人々は柔らかい地面をより強固にしようとした。)
(3) Paris is (ア where イ met ウ Tom エ the city) Nancy three years ago.
(パリはトムが 3 年前にナンシーに会った都市です。)
(4) I (ア of イ heard ウ never エ have) such a strange animal.
(そんな奇妙な動物のことは聞いたことがない。)
(5) To help the Center, about 5000 groups (ア the list イ are ウ on エ registered).
(そのセンターを手助けするために、およそ 5000 もの団体がリストに登録されています。)

5 下線部の発音が同じものには○, 異なるものには×と書きなさい。

- (1) gondola, only (2) island, soft (3) ground, about
(4) instead, Venice (5) wooden, moon

6 次の語の意味を下から記号で選びなさい。

- (1) modern (2) canal (3) connect (4) support (5) site
ア) 支柱 イ) 運河 ウ) 谷 エ) 場所 オ) 現代の
カ) 遺産 キ) 浮かぶ ク) 島 ケ) 浅い コ) ～をつなぐ

7 日本語の意味を表すように、() に適切な語を入れなさい。

- (1) Matilda reads more () 100 books when she is 5 years old.
(マチルダは 5 歳で 100 冊もの本を読みます。)
ア of イ than ウ as エ more
(2) Have you ever heard () a white elephant? (白い象について聞いたことがありますか。)
ア in イ on ウ of エ with

(3) Let's look () some examples. (いくつか例を見てみましょう。)

ア on イ into ウ at エ with

(4) I () bus when I go to the station. (私は駅に行くのにバスに乗ります。)

ア drive イ put ウ have エ take

(5) The hotel is floating () the water. (そのホテルは水面に浮かんでいます。)

ア on イ in ウ off エ at

8 () の中を並べ替えて，適する英文にするのに () の中で3番目にくる語(句)を記号で答えなさい。

(1) Mr. Tanaka has as (ア as イ 300 CDs ウ many). (田中さんは，300枚も CD を持っています。)

(2) (ア few イ a ウ people エ more) visited the park after 5 o'clock.

(5時以降さらに何人かの人が公園を訪れました。)

(3) (ア decided イ to ウ they エ go) to Kyushu for the summer vacation.

(彼らは夏休みに九州に行くことに決定しました。)

(4) The buildings (ア built イ are ウ on) the hard ground. (ビルは固い土壌の上に建てられています。)

(5) As (ア books イ many ウ as エ 500,000) are kept in this library.

(50万冊もの本がこの図書館に保管されています。)