

音読タスク中心の英語授業が 学習者の英文記憶能力・英語学習意識に どのような影響をあたえるか

福岡県／北九州工業高等専門学校 准教授 渡辺眞一

概要

本研究は①1年間音読タスクを中心とした授業を受けた学習者の英文暗記能力は、そうでない学習者に比べてより向上するか、②1年間音読タスクを中心とした授業を受けた学習者とそうでない学習者との間で、英語学習に関する意識にどのような違いが生じるか、の2点をリサーチクエスションとして行われた。実験参加者は高専1年生2クラス89名で、事前に質問紙調査、英文暗記テストを行った後、実験群44名は1年間音読タスクを中心とした授業を受け、統制群45名はそうではない授業を受けた。そして約1年後事前調査と同じ質問紙・暗記テストを実施した。その結果、(1) 英文暗記能力に関しては、暗記テスト得点で実験群にのみ有意な伸びが見られた。また (2) 英語学習に関する意識の変化についても、質問紙調査で実験群にのみ2つのカテゴリー「英語授業に対する意識」「音読学習に対する評価」での有意な上昇があった。

1 はじめに

1.1 音読タスクとの出会い

英語は体育などと同様の実技系の科目であると言われるが、実際に40名以上の学生を目の前にすると、どうしても教師による解説中心の授業に陥りがちで、「実技」としての英語活動に取り組みさせることは決して容易ではないと感じていた。ところがあるとき音読タスクを授業に導入してみると、

グループ、ペア、個人とさまざまな形態で、教師ではなく学習者が主体的に動く授業を比較的容易に展開することができることに気付いた。そして音読タスクを通して充実感と達成感を体験させることで、英語学習に対する意識を向上させ自主的に英語学習に取り組む学習者の育成が可能であると思うようになった。さらに音読タスクを用いた授業は、とりわけ中高生やその保護者が求める「受験に対応する英語」と実践的使用のための基礎となりうる「実用的英語」とのはざまを埋める英語教育法としても大きな可能性を秘めているのではないかと考えるようになったのである。

1.2 音読研究の必要性

このように大きな可能性を秘め、最近特に注目を浴びている音読ではあるが、その研究は決して十分であるとは言えない。たしかに近年音読に関する実証研究は増えてきてはいるが、それぞれの研究においての方法、対象者、期間等が多様で単純な一般化は極めて困難である。またその結果に関しても、一定の効果が見られたもの（鈴木、1998; Tsuchiya & Matsuhata, 2002; 三浦, 2009; 石川, 2014）、はっきりしないもの（新澤, 2005; 三上, 2010; 雪丸, 2011; 湯舟・山口, 2014）があり、卯城（2009 p.63）に記されているように「学習者の音読パフォーマンスが何を表しているか、またその学習効果は何かという点については、残念ながらまだ共通した理解は得られていない」状況であり、「何かに効果がありそうと感じられる活動でありながら、英語力のどのような側面に効

果をもたらすかという疑問に対しては、限られた実証しか存在しない」（飯野・籾田，2013 p.139）ことから、音読タスクの効果に関しては、さらなる研究が求められているといえる。

2 背景と研究の目的

筆者が2009年に高校生を対象に行った研究では、音読タスク中心の授業を受けた生徒の模擬試験（ベネッセによる進研模試）成績に有意な向上が見られたが、音読タスクが学習者の何を伸ばしているのかという点は研究では扱われず、今後の課題として残された。そしてその後の考察で、さまざまな音読タスクを通して教科書本文を暗記することを目指す授業形態は、将来の実践的英語使用の基盤となるであろう膨大なインプットを学習者に与えることを保障しているのではないかと考えるに至った。そこで、本研究では学習者の英文インプット能力に着目し、1年間音読タスクを中心とした授業を受けることでどのような変化が見られるのかを明らかにすることを目指す。また同時に1年間で学習意識がどう変化するかを探っていくものである。

リサーチクエスチョン

- ①1年間音読タスクを中心とした授業を受けた学習者の英文暗記能力は、そうでない学習者に比べてより向上するか
- ②1年間音読タスクを中心とした授業を受けた学習者とそうでない学習者との間で、英語学習に関する意識にどのような違いが生じるか

■表1 実験計画図



3 調査

3.1 実験方法

実験群，統制群を用いたプレ・ポストテストデザインである。（表1参照）

実験群

年度当初に英文暗記テストを行ってその時点での「英文インプット能力」を確認し、さらに質問紙で「英語授業・英語学習・音読に対する意識」に関するデータを得る。そして音読タスク中心の授業を約1年間行った後、再度同じ英文での暗記テスト、同じ質問紙による調査を実施して能力、意識の変化を探る。

統制群

音読中心の授業は行わずに（3.6節参照）実験群と同じ手順で年度当初、年度末の2度の調査を行う。

3.2 実験参加者

調査に参加したのは北九州工業高等専門学校1年生2クラス（実験群：Aクラス44名，統制群：Bクラス45名）である。調査前の2群の均質性を確認するために、4月に実施されたTOEIC Bridgeの各クラス成績を、F検定の結果等分散性が仮定できなかったのでウェルチの t 検定によって検定したところ、 $t=-0.173$ ， $df=72$ ， $p=.86$ で有意差は認められなかった。

3.3 英文暗記テスト

英文は2004年第1回英検準2級問題のものをを用いた。英文配布後5分間の記憶時間を与え、その後5分間の全文記述テストを行った。この各5分という時間配分は別クラス（高専4年生）でパイロットテストを行い、天井効果の出ない適切なものであることを確認のうえ設定したものである。テスト問題は全文を20チャンクに分け、チャンクごとの日本語訳を参考に英文を書くという形式である。英文暗記用プリントを資料1に挙げる。

3.4 質問紙

質問紙を用いて「音読および英語学習に関する意識」について、3カテゴリー（1 英語授業に対する意識、2 音読タスクに対する意識、3 音読学習に対する評価）を6ポイントスケールおよび自由記述で調査した。質問紙はドルニエイ（2006）が唱える手法を参考にして作成され、黙従によるバイアスを回避するためカテゴリー1「3 英語の授業はたいくつだった」、カテゴリー2「5 英語の授業中の音読活動はたいくつだった」、カテゴリー3「10 英語の学習に音読は効果がなかった」の3アイテムは逆転項目とした。（資料2参照）

3.5 採点・集計および統計的検定

暗記テストは各チャンク2点、合計20チャンクあるので40点満点で採点した。別クラスでのパイロットテストの答案採点作業をもとに採点基準を作成後、一貫性を持って採点を行った。採点後はブリテスト・ポストテストの得点に対して対応のあるt検定を用いて検定を行った。なお、実験群のうちポストテストを受験しなかった2名はテスト集計から除いている。

質問紙データは1点「まったくあてはまらない」から6点「とてもあてはまる」で得点化して集計した。逆転項目（質問3,5,10）は集計前に反転処理を行った。実験前と実験後の質問紙調査の平均の差はカテゴリー別に対応のないt検定で統計的検定を行った。

3.6 授業

実験群の典型的な授業展開は単語熟語・文法・意味内容の把握の後、さまざまな音読タスクを繰り返し、教科書本文を暗記し、英文を見ずに英語での発表活動（英問英答、感想発表、本文暗唱等）を行うというものである。1セクションを授業2時間で行うことを基本とした。1時間目は新出単語熟語・文法を確認したあと内容を把握するための質問を主に日本語で行った後、日本語訳カッコ埋めのプリントで内容の最終確認を図る。2時間目は前時の確認を行ったあと、約10種類の音読タスクを行い、本文を暗記するレベルまで達してから、教科書を閉じての英語発表活動を行い、最後に次の時間の個人音読を予告して終わる、というものである。典型的な授業展開を表2に示す。

なお統制群の授業は単語熟語等の確認のあと内容把握を行うというもので、音読に関してはリピートのみ（一語読み、一文読み）であった。

表2 実験群授業展開例

1時間目	<ul style="list-style-type: none">●前時の復習●予習冊子を用いて新出語句・文法事項の確認●パラグラフごとに概要の把握●日本語訳カッコ埋め
2時間目	<ul style="list-style-type: none">●前時の復習●10種類程度の音読タスク●カッコうめ等の各種ワークシート●教科書英文の暗記テスト●教科書を閉じて英問英答、教科書を閉じて全文音読など

3.7 音読タスク

音読タスクの多くは他教師の研究授業、講演、文献、インターネット〔佐々木（2007）、有嶋（2008）、安木（2010）、川神（2005）〕等を参考の上、試行錯誤を繰り返しながら改変されていったものである。「いいと思ったことはどんどんまねしよう。10人分のまねをしたらそれはあなたのオリジナル」（三熊、2007）という言葉に勇気をもらい現在も多くの先生方の実践から学ばせてもらっている。表3に現在使用している音読タスクを簡潔にまとめる。

■表3 音読タスク一覧表 (佐々木(2007), 有嶋(2008), 安木(2010), 川神(2005)等を参考に筆者が作成)

1 「一語読み」	全文を一語ずつリピートする。新出単語のみが学生にとって難読単語であるとは限らないので、ここで全単語の読みを確認し後の音読活動の基盤を作る。
2 「フレーズ読み」	フレーズごとにリピートする。 リエゾン、弱形発音などの音声現象に意識を向ける。
3 「一文読み」	一文ごとにリピートする。 一語・フレーズ読みで積み上げた練習の成果を生かして一文を滑らかに読む。
4 「大声小声読み」	1回目は小さな声で、2回目以降は起立して大きな声で音読する。 小声で一度リハーサルしているので2回目は自信を持って声を出すことができる。
5 「四方読み(二方読み)」	回数に応じて4方向(2方向)を向きながら音読する。 他学生の音読回数がかかるので、早く読もうという意欲が喚起される。
6 「一息読み」	息継ぎなしで全文を音読する。通例深呼吸してから行う。 文と文とはくっつけてもよい。 文字テキストを音声化するプロセスの自動化を促進する効果を期待している。
7 「timed reading」	個人で制限時間内にいけるところまで読む。読めたところに印をつけながら、2回以上挑戦する。回数を重ねるごとにより多く読めるようになるので上達が実感できる。この活動も音声化プロセスの自動化促進をねらっている。
8 「ダウト読み」	教師が意図的に英文の一部を変えて読み、つられないようにリピートする。 1回目は教科書を見ながら、2回目は見ずに読む。教師のユーモラスな変え方や、つつられて読んでしまう学生の出現などで笑いの絶えない活動で、ちょっとした息抜きにもなっている。
9 「半分消し, 斜め消し読み」	ベアを作り、パートナーに向かって一部が消去された英文を音読する。 相手が読めないときはヒントを与える。英文の一部は消去されており、消去方法は文字の上半分・下半分・ななめ・X型・ランダムなどで、難易度を調整できる。
10 「画像読み」	ベアを作り、パートナーに向かって新出単語、熟語等を画像に置き換えたワークシートまたはスクリーン上の英文を音読する。 単語熟語を日本語を介さずにイメージとして定着させることができる。
11 「漢字読み」	ベアを作り、パートナーに向かって新出単語、熟語等を漢字一字に置き換えたワークシートまたはスクリーン上の英文を音読する。
12 「カッコ読み」	ベアをつくりパートナーに向かって一部がカッコになっている英文を音読する。 相手が読めないときはヒントを与える。カッコの数によって難易度が調整できる。
13 「すかし読み」	「カッコ読み」プリントのカッコを教科書を見ずに埋め、裏側からすかして読む。
14 「パラパラ」	ベアのパートナー対抗で「カッコ読み」プリントの裏側に表側の英文を書き写す。 早く書くためにはめくる回数を減らす必要があり、そのためには一度に多くの英文を記憶しなければならない。英文記憶力の増強、全文暗記につながる。

4 結果と考察

4.1 英文暗記テストの 得点変化にみられる特徴

英文暗記テストについて4月のプレテストと翌年1月のポストテストの得点変化に対して対応のあるt検定を実施した(表4参照)。統制群についてはプレからポストへ平均点の伸びが1.2あったが、有意差は検出されなかった。それに対して実験群はプレからポストへ平均点が2.07上がり、5%水準での有意差が検出された。それぞれのクラスの得点変化を図1に示す。

授業での音読タスクの多用や英文を暗記するような活動がなく、有意な平均の伸びは見られなかった統制群に対して、授業中に音読を繰り返し英文を暗記する活動を行っていた実験群では、制限時間内に英文を暗記する能力が向上したことがわかる。これは単に記憶力がついただけでなく、様々な音読タスクを通して身に着けた自分に合った記憶法を駆使した結果であると思われる。英語のインプット能力が向上したことに加えて、暗記

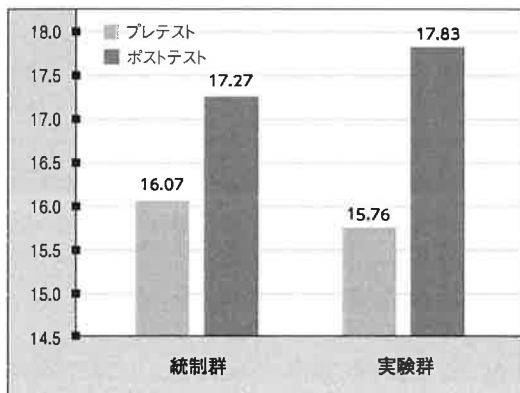


図1 英文暗記テスト平均点

表4 英文暗記プレテストとポストテストの結果(t検定)

クラス	テスト	平均	標準偏差	自由度	t値	p値
統制群	プレ	16.07	4.99	44	-1.877	0.067
	ポスト	17.27	6.09			
実験群	プレ	15.76	4.04	41	-2.51(*)	0.016
	ポスト	17.83	6.54			

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

するためのストラテジーを獲得することができたことは、将来の英語能力の伸長に大いに貢献するものであろう。

4.2 質問紙の回答変化にみられる特徴

次に4月と1月の質問紙調査における回答変化の特徴をカテゴリー別(1英語授業に対する意識, 2音読タスクに対する意識, 3音読学習に対する評価)に対応のないt検定で分析した(表5参照)。

まず、統制群に関しては3カテゴリーいずれにおいても有意差は検出されなかった。「音読に対する評価」はわずかに上昇したが、他の2カテゴリーでは平均が下がってしまっている。対する実験群では「英語授業に対する意識」で0.68の平均の伸びが見られ1%水準での有意差が検出されたのに加え、「音読学習に対する評価」でも平均が0.85上昇し同じく1%水準での有意差が見られた。

念のために質問項目別に見てみると、実験群で有意差が検出されたのは、カテゴリー1「英語授業に対する意識」の項目1「英語の授業は楽しかった」($t = 4.3, df = 65.78, p < .01$)、項目3「英語の授業はたいくつだった(逆転項目)」($t = 2.99, df = 75.04, p < .01$)、カテゴリー3「音読学習に対する評価」の項目9「英語の音読は、やる価値があった」($t = 3.36, df = 64.25, p < .01$)、項目11「音読によって英語学習が楽になった」($t = 3.39, df = 85, p < .01$)、項目12「音読は優れた英語学習法だった」($t = 3.73, df = 74.76, p < .01$)である。

実験群のカテゴリー2の「音読タスクに対する意識」のみ平均点が微増にとどまり有意差が検出されなかったことには授業者としてうなずける面がある。というのも全文暗記を目指すタスク自体はかなり作業量が多く、過重であると受け取る学生もいたと推測されるからである。実際に授業では

内容把握が終わるとすぐに音読タスクが次々に行われ、学生からは「眠くても寝る間がない」という前向きな不満が聞かれることもあるほどだった。しかし同時に学生たちは音読タスクの効果を実感しており、音読学習に対する評価の平均上昇が3カテゴリーの中で最大であったことは注目に値す

る。きついながらも自分たちの英語力の伸びを感じていたのであろう。統制群の授業に対する評価の下落は気になる結果だが、逆に学習者たちが受け身になりにくいタスク中心型授業の価値をより鮮明に示しているのかもしれない。各カテゴリーの平均の変化を図2（統制群）、図3（実験群）に示す。

■表5 4月(プレ)・翌年1月(ポスト)の質問紙調査における回答(t検定)

クラス	カテゴリー	調査	平均	標準偏差	自由度	t値	p値
統制群	授業意識	プレ	4.07	1.01	88	1.397	0.166
		ポスト	3.8	0.83			
	音読意識	プレ	3.71	1.12	88	0.31	0.757
		ポスト	3.65	0.91			
	音読評価	プレ	4.07	0.85	88	-0.195	0.846
		ポスト	4.1	0.77			
実験群	授業意識	プレ	3.8	1.35	72.844	-2.7(**)	0.009
		ポスト	4.47	0.9			
	音読意識	プレ	3.93	1.24	84	-1.758	0.082
		ポスト	4.35	0.95			
	音読評価	プレ	3.89	1.26	70.554	-3.737(**)	0.0004
		ポスト	4.74	0.79			

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

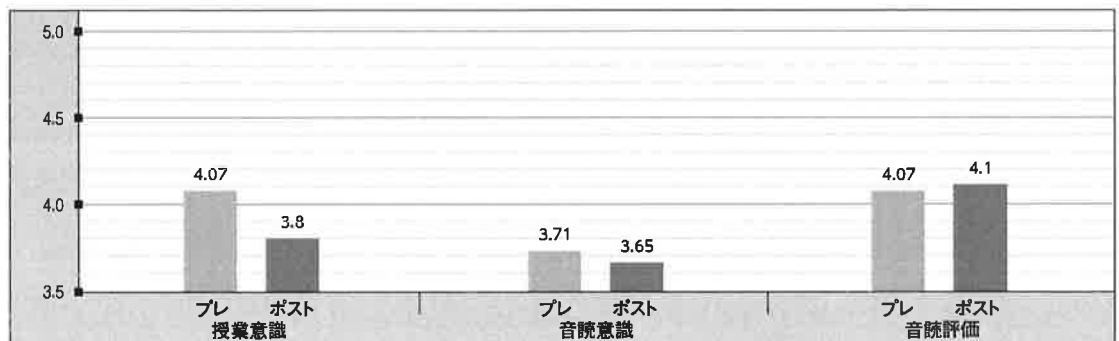


図2 質問紙カテゴリー別平均点の変化 (統制群)

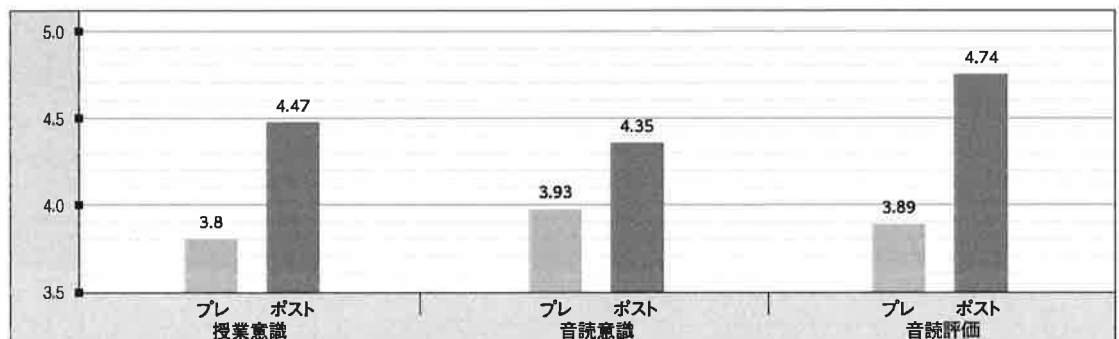


図3 質問紙カテゴリー別平均点の変化 (実験群)

5 まとめ

リサーチクエスション①「1年間音読タスクを中心とした授業を受けた学習者の英文暗記能力は、そうでない学習者に比べてより向上するか」に関しては、1年間音読タスクを中心とした授業を受けた実験群の学習者のみ英文暗記能力が有意に向上した。この点に関しては音読の学習効果の一つを示すことができたのではないかと考えている。インプットの無い言語習得はあり得ないことを考えると、インプット能力の向上というのは大いに意義あることだといえるのではないだろうか。また、リサーチクエスション②「1年間音読タスクを中心とした授業を受けた学習者とそうでない学習者との間で、英語学習に関する意識にどのような違いが生じるか」についても、実験群だけに2つのカテゴリ「英語授業に対する意識」「音読学習に対する評価」での有意な上昇があった。実験群の学習者たちは授業を楽しみながらも集中し、そして音読の効果を認識し、それによって英語学習が楽になったと自覚し、音読による英語学習の優位性をも感じとった。大人数のクラスで効果的な授業を行うことは決して簡単ではないが、音読タスクを有効利用することで学習者が中心となった授業を比較的容易に展開できることを筆者は実感している。渡辺（2009）では模試成績の向上も見られたことを考えると、中高生やその保護者が求める「受験に対応する英語」と実践的使用のための基礎となりうる「実用的英語」とを両立できる学習法としてさらに活用されるべきではないかと感じている。

謝 辞

このようなすばらしい研究の機会を与えていただいた公益財団法人 日本英語検定協会ならびに選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。特に貴重なご助言と温かいご指導をいただいた池田央先生には心より感謝いたします。また、調査に快く協力してくれた北九州高専89名の学生の皆さん、ほんとうにありがとうございました。そして、他にも多くの方からご助言、ご示唆をいただきました。ここに心より感謝の意を表します。最後に執筆をあたたく励ましてくれた筆者の家族に感謝の気持ちを伝えたいと思います。

参考文献(*は引用文献)

- *有嶋宏一。(2008)。「2008年度第2回ベネッセ英語指導研究会講演」, 大分東洋ホテル, 大分市, 2008年10月15日。
- *ドルニエイ・ゾルタン(著)。(2006)。八島智子、竹内理(監訳)。「外国語教育学のための質問紙調査入門」, 東京: 松柏社。
- *飯野厚・藪田由己子。(2013)。「音読・シャドーイングとスピーキングの関係」, 『中部地区英語教育学会紀要』, 42, 139-146。
- *石原敬子。(2010)。「英語学習における音読について(1)」, 『神戸海星女子学院大学研究紀要』, 49, 69-71。
- *石川由紀子。(2014)。「英語基礎力と自律学習習慣を身につける音読の取り組みについて:『英語基礎力特訓プログラム』実践報告」, 『創価女子短期大学紀要』, 45, 53-65。
- *川神正輝。(2005)。「英語サークルの模擬授業で使える音読指導法一覧表」
<http://fish.miracle.ne.jp/k-teru/englishlesson106ondokushidoholist.htm>より(2016年3月20日閲覧)。
- *三上明洋。(2010)。「多読の導入で生徒の英語力が伸びたかをアクション・リサーチで調べたい」, 『英語教育』59(2), 14-17。
- *三熊祥文(2007)。「別府羽室台高校SELHi研究開発最終年度報告会講演」, 別府羽室台高校, 別府市, 2007年10月19日。
- *三浦理々。(2009)。「音読・暗唱指導 一意味と音声の結び付きを強める効果的な方法一」, 『平成20年度 高知県教育公務員長期研修生(教育センター及び心の教育センター)研究報告書』<http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310308/h20-kenyuu-houkokusyo.html>より(2016年1月6日閲覧)。
- *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, 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・使用法:段階別の分類をふまえて」, 『言語教育研究』, 1, 桜美林大学, 31-42。
- *佐々木寿恵(2007)。「別府羽室台高校SELHi研究開発最終年度報告会公開授業」, 別府羽室台高校, 別府市, 2007年10月19日。
- *佐藤あずさ。(2014)。「音読による直後の記憶保持と学習項目の内在化に及ぼす効果」, 『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』, 11, 50-67。
- *正頭英和。(2015)。「クラスが集中する5つの分類×8の原則で英語力がぐんと伸びる!音読指導アイデアBOOK」, 東京: 明治図書出版。
- *鈴木寿一。(1998)。「音読指導再評価—音読指導の効果に関する実証的研究」, 『外国語教育メディア学会関西支部研究集録』, 7, 13-28。
- *鈴木寿一・門田 修平。(2012)。「英語音読指導ハンドブック—フォニックスからシャドーイングまで」, 東京: 大修館書店。
- *高澤郁男。(2011)。「英語学力向上のための音読指導の工夫—サイトトランスレーションと協同学習の手法を用いた音読を通して—」, 『教育実践研究』, 21, 203-208。
- *Tsuchiya, N. & Matsuhata, K. (2002). Relationships of L2 Listening Ability to Oral Reading Rate and Comprehension. *ARELE: annual review of English language education in Japan*, 13, 41-50.
- *卯城祐司。(2009)。「英語リーディングの科学—「読めたつもり」の謎を解く」, 東京: 研究社。
- *渡辺眞一。(2009)。「音読活動中心の授業で高校生の意識・模試成績はどう変わるか」, 『英研大分』, 45, 35-42。
- *安田孝子。(2007)。「英語音読から学習者が得るもの」, 『青山スタンダード論集』, 2, 163-180。
- *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』」, 東京: 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能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』, 1, 44-55。
- *米崎里。(2012)。「日本人英語学習者のスピーキング能力の土台としての音読の有用性」, 『日本教科教育学会誌』, 35(1), 31-40。
- *湯舟英一・山口高領。(2014)。「音読が語彙チャンクの記憶定着に及ぼす影響」, 『Dialogue: TALK紀要』, 12, 1-12。

Fast Food for Bears クマのためのファーストフード	
We usually think of bears	我々は通常, クマは～と考える
as living in the wild,	野生の中で生活していると
but these days	しかし, 最近では
more and more of them	それらのますます多くが
are spending time in towns.	町で暮らしている。
A study by the Wildlife Conservation Society	野生動物保護協会の研究は
of the United States	アメリカの
has shown	～を示した
that the main cause of this is the garbage	この主な原因は生ゴミであると
found near fast-food restaurants and people's homes.	ファーストフード店や一般家庭の近くで見つかる。
Garbage is a great source of food for bears	生ゴミはクマにとっては豊かな食糧源である
because they can find it	なぜならそれらはそれを見つけることができるので
in the same place all year round.	一年を通じて同じ場所で。
The researchers followed	研究者たちは追った
59 bears for 24 hours	59頭のクマを24時間
in the Lake Tahoe area	タホ湖地方で
between Nevada and California.	ネバダ州とカリフォルニア州の間の。
They found that	彼らは～を発見した
there were two types of bears:	2種類のクマがいることを
"country bears" and "city bears."	「田舎グマ」と「都会グマ」の。
	number () name ()

資料2:「音読および英語学習に関する意識」質問紙(ポストテスト用)

音読学習に関する調査 (高専1年の英語学習について答える)							
<p>本調査は音読学習についての理解を深め、よりよい英語教育を実現するために行っています。 これはテストではありませんので、「正しい」答えも「間違っただ」答えもありません、 成績とは一切関係ありません。</p> <p>以下のアンケートではあなたが音読学習について感じることを素直に答えてください。 有意義な調査にするためには、正直に答えてもらうことが不可欠ですので、どうぞよろしくお願ひします。 このアンケートでは守秘義務の履行を約束します。 アンケート結果は統計的に処理され、個人を特定できるような情報が開示されることはありません。</p> <p style="text-align: right;">北九州高専 渡辺眞一</p>							
<p>以下のそれぞれの記述について、自分の英語学習にもっともあてはまる番号 (6 ともあてはまる, 5 あてはまる, 4 少しあてはまる, 3 あまりあてはまらない, 2 あてはまらない, 1 まったくあてはまらない) に○をつけてください。</p>							
<p style="text-align: center;"><u>高専1年の英語学習について答えてください</u></p>		ともあてはまる	あてはまる	少しあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない	まったくあてはまらない
1	英語の授業は楽しかった。	6	5	4	3	2	1
2	英語の授業に積極的に取り組んでいた。	6	5	4	3	2	1
3	英語の授業はたいくつだった。	6	5	4	3	2	1
4	英語の授業に集中できていた。	6	5	4	3	2	1
5	英語の授業中の音読活動はたいくつだった。	6	5	4	3	2	1
6	英語の授業中の音読活動に集中できていた。	6	5	4	3	2	1
7	英語の授業中の音読活動は楽しかった。	6	5	4	3	2	1
8	英語の授業中の音読活動に積極的に取り組んでいた。	6	5	4	3	2	1
9	英語の音読は、やる価値があった。	6	5	4	3	2	1
10	英語の学習に音読は効果がなかった。	6	5	4	3	2	1
11	音読によって英語学習が楽になった。	6	5	4	3	2	1
12	音読は優れた英語学習法だった。	6	5	4	3	2	1
13	家庭で音読練習をしていた。	6					1
14	<p>13で6(ともあてはまる)と答えた人にたずねます。 通常授業日の一週間、家庭で平均してのべ約何分音読練習をしていましたか。 週平均 約()分 例:一週間に約15分の音読練習を3回行う場合。15×3=45分</p>						
15	<p>13で6(ともあてはまる)と答えた人にたずねます。 家庭でどんな音読練習をしていましたか。家庭での音読活動の具体例を書いてください。</p>						
16	<p>このアンケートでは音読学習に関してできるだけ多くの範囲を含めたつもりですが、何か抜けている点があるかもしれません。 音読学習についてほかに気づくことや質問意見等があれば自由に書いてください。</p>						
☆ご協力ありがとうございました							