

音読と黙読学習の実践において学習者の 内容理解に見られる変化に生じる相違

西田晴美

1. はじめに

日本人大学生英語学習者は、中学・高校と6年間英語を学習してきたほぼ同様な学習履歴を持っているが、にもかかわらず、リーディング力のレベルは実にさまざまである。リーディングが苦手な学習者はなぜ伸びなかったのか。この問いは教師や研究者によってこれまで幾度となく繰り返されてきた。中学・高校で語彙・文法は学んでいるが、それらを習得した上でリーディングに活用しているのか。何を理解していて、何を理解していないのか、身につけた知識をどこまで運用できているのか。学習者のリーディング力は、何を理解し、何ができるようになったら向上するのか。これらの問いに対する答えは、学習者をすぐれた読み手へと導くために必要な知見である。リーディング力を高めるためにはこれまでさまざまな方法がその効果を検証されてきた。音読もその1つであり、いくつかの実証研究によってリーディング力の伸長にその効果が示されている。しかし音読はなぜリーディング力を伸ばすことができるのか。音読によって学習者の読みは、何が、いつごろからどのように変わっていくのか。この点を明らかにするために、学習者が音読によって英文を理解するときのパフォーマンスを調べた研究はほとんどない。そこで本研究では、英文の理解力を高めるためには何が必要で、学習者は、音読を実践しながらどのようにして理解力を高めていくのかを、黙読との比較において明らかにすることに焦点を当てる。黙読との比較を行うのは、対比によって音読という学習方法の特徴をより明確につかむことができると考えられるからである。本研究では、個々の学習者の詳細な学習パフォーマンスについて深く知ることを目的としているため、この目的に適した質的アプローチを用い、音読・黙読それぞれの実践を通じて学習者が何を理解、獲得して、その結果リーディング力がどのように変化するのかを調べる。

2. 先行研究

2.1 音読

前述したように、本研究では、リーディング力の伸長がある程度期待できる音読を用いて、学習者のリーディング力がどのように変化していくのかを、黙読との比較において明らかにする。音読に関して、なぜリーディング力を伸長させるのかについての確かな理論はまだ確立されておらず、このため音読は黙読での内容理解改善につながるのかという問題に対する明確な答えも得られていない。しかし音読の効果はさまざまな面で実証されている。本研究が注目しているリーディング力の改善に関しては、内容理解度とリーディング速度の向上を報告した研究が多くみられる。鈴木（1998）は、高校3年生に教科書の音読を行い、処置群と対照群のリーディング速度を比べたところ、半年後に処置群の速度が有意に速くなった。安木（2001）では、教科書の音読を行う処置群と行わない対照群の読解効率を比較したところ、処置群が有意に高くなった。Miyasako（2008）では、音読によって内容理解テスト得点と黙読速度が向上した。

では、音読がなぜリーディング力改善に役立つのであろうか。その理由の1つとして、音読によって音韻符号化（単語を見てその語が表す音声の表象を心内で形成する過程）が自動化することが考えられている（門田，2007，2012）。我々は黙読のときでも文字を音声化しながら読んでいることがある。音読は、この黙読時にしばしば心内で行っている音韻変換を、発声という形で顕在化させる活動であると捉えることができる。ということは、音読によって文字と音の結びつきを形成すると、それは黙読にも転移することになる。この文字と音の結びつきによって学習者のリーディングにもたらされる変化は、Samuels（2004）のモデルに基づいて説明できる。リーディング中、読み手は解析（文字認知、語彙処理、音韻符号化といった単語レベルでの処理）と内容理解という2つのプロセスを並行して行っている。しかし未熟な読み手はこの並行処理ができず、解析だけ、あるいは内容理解だけを行うというプロセスを行ったり来たりしながらリーディングを行っていると考えられる。音韻符号化を伴う音読を行ってこの平行処理の練習を繰り返すと解析が自動化され、リーディングに使われる認知資源を内容理解に振り分けることが可能となることからリー

ディング力が改善すると考えられている。他にも音読の効用として、「チャンクを意識し、習得することで理解に役立てる（高梨・高橋, 1984; 寺島, 2002; 土屋, 2004)」、また「語順通りに直読直解するのに役立てる（佐久間, 2000)」が提唱されているが、いずれもまだ実証研究の数は十分ではない。さらに、音読を行うことによってリーディング力がどのように向上していくのかについては明らかになっていない。学習者の中で起きている変化について知ることは、リーディング力を育成する指導において役立つ知見になると考えられる。そこで本研究では、音読学習を通じて学習者のリーディング力に見られる変化の記述を、黙読との比較において試みる。

2.2 チャンク

本研究では、音読を実践しながら学習者の内容理解がどのように変化していくのかを調べるため、ここで、音読による効果の1つとして提唱されているチャンク認識にも言及しておきたい。

リーディングの下位処理では、言語情報はチャンクと呼ばれる一定の操作単位で処理される。チャンクは文の句構造などの統語情報に基づき（門田, 2002）、構造的にも意味的にもまとまりのある単位である。このチャンクを連鎖的につないでいくことをチャンキングと言い、リーディング時の内容理解はチャンクを単位として行われ、先行するチャンキングによって暫定的に構成されていたテキストの内容に、新しく読み取ったチャンクの情報を追加して内容を構成し直すという過程が取られる（田中, 2006）。このためリーディングには、句構造を把握して意味的・構造的なまとまりに区切るチャンク認識力が必要になると共に、チャンクを連鎖的につないでいくためにそれぞれのチャンクが文中でどのような働きをしているかを理解するための統語構造の知識も不可欠となる。句構造や統語構造に関する知識が乏しければ、リーディングが妨げられ、文の内容が正確に把握できない可能性が生じる。英語の母語話者であっても、リーディングが苦手な子どもにはチャンキング・スキルが欠如しており（Filippo, 1984）、大人の場合は構文解析が遅いという問題がある（McMillion & Shaw, 2009）ことから、これらのスキルがリーディング過程で重要な役割を担っていることが明らかである（Snow, 1982）。

一方音読による発話の際の情報処理単位である音調群も、1語から成ることもあるが、多くの場合数語から成る句、節、または短い文であり、意味的・構造的なまとまりであるという点においてチャンクと同等とみなすことができる。

読み書きは基本的には話しことばを文字に移し変えたものと考えられるため、書きことばと話しことばの処理単位であるチャンクはほぼ等しいとみなすことができる。このようにリーディング・プロセスの処理単位であるチャンクは、音声言語の処理単位である音調群と基本的には同じであることから、音調群を身につけるとリーディング時のチャンク認識にもよい影響を及ぼすと考えられる。

音読を用いた自律的なリーディング学習によって、学習者は、チャンク認識力も含めた自分のリーディング力のどのような変化を経験し、言語習得はどのように進むのか。黙読による学習ではどうか。この点が明らかになれば、実際の言語習得過程を、学習者の視点を取り入れながら知ることができる。

3. リサーチクエスションと研究方法

本研究では、リーディング力がどのように向上していくのかを明らかにすることを目的としているため、リサーチクエスションとして、「音読を用いたリーディング学習で、学習者はどのように学習に取り組み、その結果リーディングの内容理解においてどのような変化が生じるのか」、「黙読を用いたリーディング学習で、学習者はどのように学習に取り組み、その結果リーディングの内容理解においてどのような変化が生じるのか」、「音読と黙読学習の実践で学習者の内容理解に生じる変化にどのような相違が見られるのか」を設定した。

このリサーチクエスションは仮説の探索を目的としているので、分析方法としては、データからボトムアップで研究領域に密着した仮説を生成できる修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach、以降 M-GTA と略記) (木下, 2003, 2007) を用いた。

4. 研究手順

4.1 実践手順

音読あるいは黙読によるリーディング学習は2016年4月から7月の4か月間で実施した。使用した英語教材の難易度は、音読は大学入試センター試験のリスニング問題、黙読はTOEFLのリーディング問題よりやや簡単な英文であった。音読と黙読で英文の難易度が異なるのは、音読の場合、発声を伴うためリー

ディングに負荷がかかることから、黙読よりも簡単な英文を選んだ。音読用教材は全32ユニット、1ユニットが約100語であった。一方黙読用教材は20のパスセージで構成されており、1つのパスセージは約300語であった。1日当たりの学習時間は30分～1時間、月曜から金曜まで毎日学習するよう設定した。基本的な読み方は次のように決めた。音読学習では、まず音読で内容を理解する。1度音読した後で内容を理解できていなければ黙読に変えて意味を把握してもよい。未知語は辞書を使用してもよい。それでも内容がわからなければ日本語訳を確認する。意味がわかったところでモデル音声聞いて音読する。音読時の読み方に特にルールは定めず、対象者が自分でうまく読めたと納得できるまで何度繰り返してもよいし、1度だけでも構わないが、いい加減な読み方にならないようにすることにした。黙読学習では、英文を黙読して内容を理解するが、わからなければ日本語訳を確認する。意味がわかったところで再び英文を繰り返し黙読し、読みながら意味がすらすらとわかるようになったら次の英文へ進む。実施に先立って対象者に研究の趣旨を説明し、ジャーナル・質問紙・インタビュー内容のデータ使用に関してインフォームドコンセントを得た。

4.2 研究対象者

本研究は、リーディング力がどのように向上していくのかを明らかにすることを目的としているため、ある程度の基礎的なリーディング力を持った中級学習者を対象として行われた。また、使用した初・中級レベル用教材をある程度の理解度を保ちながら自律的に読み進めていくためには、それを可能にするだけのリーディング力、すなわち英文を読むのに必要な語彙力や構文把握力を持っていなければならなかったため、このような条件を備えた中級レベルの6名を対象者とした。対象者は英語非専攻の大学2・3年生英語学習者で、留学経験はなく、TOEICのスコアが500～695点の間に分布していた。中級学習者をTOEICスコア500～695点に限定した基準は、石川(2008)、Ishikawa and Ishikawa(2008)に準じた。実践の事前と事後に音読と黙読によるリーディングテストを実施した。音読では英検準2級のパスセージを読んで多肢選択式の問題5間に解答した。黙読では英検準1級・2級・準2級各1題ずつのパスセージを読んで多肢選択式の問題合計13間に解答した。対象者の得点は、音読対象者のA、B、Cがそれぞれ、8、8、9点、黙読対象者のD、E、Fがそれぞれ、8、8、7点であった。

対象者はいずれも筆者が担当する英語の授業を過去に受講していた学生であ

り、熟達度を把握できていた。また授業を通じてコミュニケーションが取れていたため、対象者はインタビューでも緊張することがなく、思っていることを引き出しやすかった。男女比は、音読・黙読共に男性2名、女性1名で構成されていた。

4.3 データ収集

実践終了後の2016年8月に、質問紙調査と90分程度の半構造化面接を実施した。面接は個別に行い、面接内容は対象者の了解を得てICレコーダーに録音した。主な質問項目は、どのように読み進めていったのか、読む上で困難はあったか、あった場合どのように対処したのか、読みながらどのような変化があったか、などについてであり、事前に提出されていたジャーナルと質問紙調査の記載内容に関してさらに聞きたいことがあれば、それについても質問した。

質問紙調査の主な項目は以下の通りである。

- ・どのような読み方をしたか
- ・内容の理解度
- ・内容が理解できないとき、何が妨げとなったか
- ・そのときの対処方法
- ・読み方に変化はあったか。あった場合、いつ頃からどのように変わっていったか

ジャーナルは、1週間に1回、金曜日の学習終了後に以下の項目について記入を求めた。

- ・学習範囲
- ・理解が困難であったところ
- ・理解が容易であったところ
- ・以前と比べて変化があったか。あった場合、どのような変化があったか

4.4 分析方法

分析にあたって、半構造化面接の録音データを逐語化したデータ、ジャーナル、および質問紙のデータを繰り返し読んでリサーチクエスションに関連する表現に着目し、それを1つの具体例とした。同時に他の類似具体例をデータから探して先の具体例と共にまとめ、これらの具体例を説明できる概念名を付けた。1例を挙げると、音読を実践した対象者Bは、インタビューで「最初は普通に英

文を日本語で理解している感じ」であったのが、実践を続けるうちに「初見でも英語が何か、もう英語のまま理解できるようになった」と語り、質問紙にも「英語を英語として捉えられるようになった。英語→日本語→英語（間に合わない）から英語→英語として捉えるようになった」と記述していた。同じく音読を実践した対象者 A も、インタビューで「英語は英語のままで考えるのが少しできるかな、できるようになったのかな」と述べ、質問紙にも同様の記述があった。対象者のこれらの実感は、音読実践による変化を表していると考え、これらのデータに基づいて概念を生成し、《英語のまま理解》という概念名をつけた。生成された概念に対して、1 概念につき 1 つの分析ワークシートを作成した。分析ワークシートは、概念名、その定義、具体例、さらに分析の観点などを記した理論的メモから構成されているものである。次に生成した概念と他の概念との関係を検討し、共通する内容があればいくつかの概念をまとめてカテゴリーを作成した。このときに概念名だけでカテゴリー化するのではなく、データに立ち返りながら検討することで、独善的な解釈にならないように気を付けた。最後に、概念やカテゴリー間の関係を図示しながら、「音読あるいは黙読を実践した中級学習者が体験するリーディングの内容理解における変化」を構造化した概念図を作成した。概念図ではカテゴリーを [] で、カテゴリーを構成する概念を《 》で表している。さらにサブカテゴリーを設けて 〈 〉で示した。最終的には、カテゴリー [音読の取り組み] の下位には 3 つの概念、カテゴリー [音読の変化] の下位には 3 つの概念、カテゴリー [黙読の取り組み] の下位には 2 つの概念、カテゴリー [黙読の変化] の下位には 2 つの概念が生成された。

分析の妥当性を保つため、生成された各カテゴリーから無作為に約 50% のデータを抽出し、質的研究を専門とする研究者に分析を依頼した。これは Loewen and Philip (2006) により推奨されている方法で、研究者と筆者による分析は約 90% の一致を見た。

5. 結果および考察

5.1 結果概要

以下得られた概念図を基に、「音読を用いたリーディング学習で、学習者はどのように学習に取り組み、その結果リーディングの内容理解においてどのよ

うな変化が生じるのか]、「黙読を用いたリーディング学習で、学習者はどのように学習に取り組み、その結果リーディングの内容理解においてどのような変化が生じるのか]、「音読と黙読学習の実践で学習者の内容理解に生じる変化にどのような相違が見られるのか]について検討する。

音読を実践した学習者は、音読に取り組むとき、音読をしながら《チャンクの文中における働き把握》をして意味を理解しようとした。中級でもあまり熟達度が高くない学習者は、音読しながら英文を英語のまま理解することはできていなかったが、《リーディング処理の繰り返しにより手続き習得》に至った。一方、熟達度が高く英語のまま理解することができていた学習者は、英語のまま《語順通りの意味処理の繰り返し》を行った。このような取り組みの結果学習者が経験した変化は、チャンクを捉えたことにより《構文把握力向上》を実感し、英語のまま理解できていなくても繰り返し処理しているうちに《英語のまま理解》できるようになり、もともと英語で理解できていた場合は、《黙読による理解度向上》に結びついた。

一方黙読に取り組んだ学習者は、音読よりも難易度が高いテキストを読んだが、これを《日本語訳をしながら》、あるいは《構文把握せず内容を理解》しようとした。黙読学習者は、実践を終えても、日本語訳をする、構文を考えないという読み方については《理解方法変化なし》であったが、このような読み方でリーディングを続けた結果、《リーディング速度向上》という実感を持つことができた。

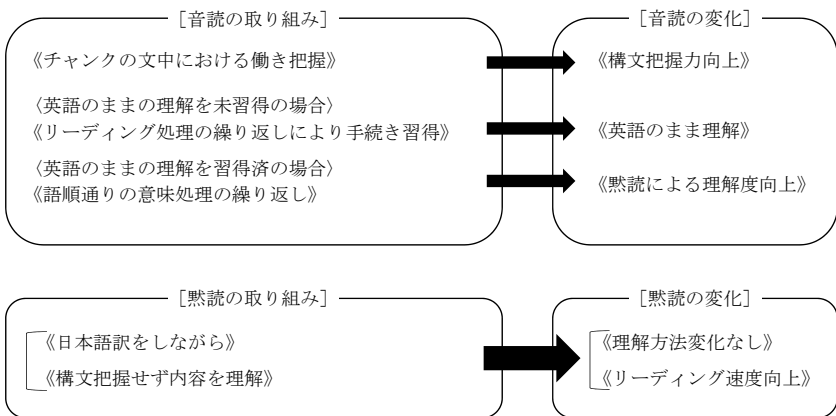


図1. 音読あるいは黙読を実践した中級学習者が体験するリーディングの内容理解における変化

5.2 結果の詳細と考察

データから得られた概念について、具体例を示しながら対象者のリーディング実践に何が起こっていたのかの解釈を試みる。音読学習者3人のうち2人は、音読を活用した英語学習を行ったことはなかったが、残る1人は音読学習の経験があった。このため音読未経験者は、音読をするとき声に出して読むことに意識が集中して意味が把握できないことがしばしばあった。しかし音読を継続するうちに発声に対する負荷が減り、音読しながらでも意味を把握できるようになっていった。声に出して読むことに気が取られて意味を把握することが難しくなるという点では経験者も同じであったが、発声に慣れている分、音読にかかる負荷は少なくなった。一方、黙読を行った対象者は、使用したテキストが音読用よりも難しかったため、内容理解に困難を感じることもしばしばあった。困難点として挙げられたのは未知語の多さと構文把握ができないことであり、これらの要因が内容理解に支障をきたすことはあったものの、対象者は日本語訳を頼りに何とか意味を把握しながら学習を続けた。

[音読の取り組み]

《チャンクの文中における働き把握》

音読学習者はいずれも文構造を捉えながら読んでいたが、すべてを解析するわけではなく、主語と動詞は把握するものの、その他についてはチャンクを捉えてもその文中における働きがわからないこともあった。音読実践前に実施したリーディングテストでは、今回の実践まで音読学習経験のなかった対象者Aの得点が8点、同じく未経験者のBの得点が8点であったのに比べて音読経験者である対象者Cの得点は9点とやや高く、その差がチャンクの処理に表れていることがインタビューからうかがえた。音読経験のない対象者Aは、チャンクを次のように処理したとインタビューで語った。

S (主語) のかたまりまでは一息に読めるようにして、それで、動詞が来たなって、その後、大体ごちゃつくっ付いてくるから「あっ、これがくっ付いているんだな」みたいな認識ですかね。くっ付いているんだなっていうのは、動詞の後に多分名詞みたいなやつがくっ付いていると、多分それがその後修飾されてくるから、その動詞の目的語っぽいのが来たら、その後これを修飾するのが来るのかなって感じですね。ただ逆に動詞を修飾し

ている副詞的なものはまだよくわからなくて。ただその目的語を修飾するのは何となくわかるかなど。あとそのSの中の名詞を修飾するのも。かたまりでV（動詞）の手前まで全部文でくっ付いているのは、主語を修飾しているんだろうなっていうのは何となく。そのくらいにしかシンプルにしか分けられないですよ。SVで何かごちゃって来るか、Sにごちゃってくっ付いて、Vが来てまたごちゃっとくっ付いてみたい。一番わかりやすいのは、thatとか関係代名詞が来ていれば一番わかるんですけど。でも、これだけ何かごちゃごちゃ続いているんだから、何かしらを修飾しているんだろうっていうふうに、見当つけて読んでいます。

音読経験のある対象者Cは、チャンクを次のように処理したとインタビューで語った。

ここまでが一まとまりかなって見ます。頭から読んで、掛けていく感じですね。後ろからは掛けない。かたまりの意味捉えて、次のかたまり読んで、そのときに、「あ、このかたまり、ここに掛かっていたんだな」って。

対象者Aはチャンクを正しく捉えているかどうか自信がなく、ましてや捉えたチャンクが文中でどのような働きをしているのか、特に何を修飾しているのかを正しく理解できているかどうかにも自信を持てなかった。一方対象者Cは捉えたチャンクの文構造上の働きを理解して、次々に処理しながら読むことができた。このようなチャンキング処理能力の違いが、リーディング力の差を生む1要因であろう。

〈英語のままの理解を未習得の場合〉

《リーディング処理の繰り返しにより手続き習得》

対象者Bは、音読実践前、黙読で英文を読むときには、チャンクごとにスラッシュを書き入れながら細かく構文を解析していた。それが音読ではどのように変化したのか。次はBが構文把握について言及したインタビューからの抜粋である。

SVO（目的語）C（補語）を取るんですけど、頭の中でガチガチに考えなくても、取れるようになりました。それを取る訓練しました。音読で。昔

は「SVOCを丁寧に取ります」みたいな感じでやっていて、時間かかったんですけど、音読ってなると、はっきり言って、そんな事やっていたら時間が無いので、もうわかるところはどんどん先に読みみたい。それで文章わかっただろう、意味わかっただろうっていう感じで、ガンガン自分の中で変化させていけたのは多分よかったかなと思います。

音読ではスラッシュを挿入することができず、時間をかけることも戻り読みすることも許されず、その上発声に認知資源を取られる中で、それでも日本語訳で確認した意味を頼りに、チャンクごとに意味を捉えてチャンキングをしながら読んだ。音読ではこのようなさまざまな制限が課され、特に限られた時間の中での処理を強いられるが、だからこそチャンク認識とチャンキングの高速化を学習者に強制することによって、その実践の継続がこれらの処理能力の習得を促進したと言えよう。

《英語のままの理解を習得済の場合》

《語順通りの意味処理の繰り返し》

音読経験者の対象者Cは、「頭から意味を取る。わからない文は繰り返し文頭から読む」という方法で内容を理解したと質問紙で回答した。英文の内容把握では日本語にすることなく英語のまま意味処理をするというアプローチをすでにっており、今回の実践でその手続きを強化することができた。

【黙読の取り組み】

《日本語訳をしながら》

黙読を実践した学習者3人は、いずれも日本語訳をしながら意味を把握した。次は対象者Dが英文の理解方法についてインタビューで語ったことからの抜粋である。

構文は、短かったら読みながら解きますけど、2,3行バーッてあったら読みながらだと絶対あとからわからなくなっちゃうので、とりあえず長いなと思ったら、どこかで切って、だからこうかみたいなの、構文を見てから読みます。とりあえずパッと見て、何か目立つもの、カンマとか、何かわかりやすい、ここで切れるみたいなの、何かを探してから、切って。切ってから、とりあえずそこまでの意味訳し、また切って、そこまでの意味訳しみたいなの。

何かたとえば主語を説明している何か、補足説明的な文はないか、みたいなのを探してから「ああ、カンマあった」って切って、カンマまで行くまでもちょっと長いときは、そこはまたなんか切れそうな所で切って読む。たとえばこの2文目とかも、カンマ which じゃないですか。カンマ which でまたカンマが来ているから、多分前の説明なんだな、次に is が来ているから、ここが主語の説明かなっていう。

対象者Dによる長文の解釈では、一旦ピリオドまで英文に目を通してから構文解釈を行うという方法が取られていた。その後、チャンクごとに日本語訳をしながら意味を把握していったが、この方法で理解していたのは対象者Dだけでなく対象者Eも同様であった。Dはまた、ポスト・リーディングテストで読んだ英検準2級のパッセージについてインタビューで次のように述べた。「構文見て、大体大まかにこんなこと言ってるのかなみたいな。そんなに日本語にしていなくても知れないです」。Dは、このパッセージをあまり難しくと感じず、そのような英文を読むときには、すべてを日本語に訳す必要はなかった。英文の意味を把握するときに日本語に訳すかどうかは、学習者の英語熟達度と共に英文の難易度が関わってくる。黙読を实践した対象者が読んだテキストは、音読で用いたテキストより語彙の親密度が低く、文構造は階層構造を含んでいたり従属節を伴っている文が多く複雑で、英文も長いものが多かったため、対象者は日本語訳をしながら意味を把握した。

《構文把握せず内容理解》

対象者Fも英文内容を理解するときに日本語訳をしていたが、意味を把握する方法は対象者DおよびEとは異なっていた。その方法に関して、Fは質問紙に次のように記載していた。「英文の単語1つ1つの大まかな意味を瞬時にイメージして、それを1文読んだときにそれぞれのパーツを組み合わせる」。この記述について詳細を知るためインタビューで質問し、次のような回答が得られた。

最初のこの一文をザーッと順番通り読んで、結構構文が複雑だったりするんで、そこはもう訳さずに単語1語1語、それでそれをくっ付ける作業みたいな。訳せていなかった所をあらためて訳すみたいな。とりあえずわからない所は飛ばして、それで、言っている事は何となくわかる程度の認識

はあるんですよ。難しい文章だと3、4回ぐらいはもうずっと繰り返し、ずっと見ている感じになっちゃいますね。でも何回も読んでたら、こういう意味なんだってわかってきますね。やっぱり複雑な文章だと、結局訳しづらいとか、単語と単語が全然つながらないので、やっぱりそれをつなげるのに時間がかかりますし。つなげるのは感覚ですね。「これがこことつながっているんだろうな」程度です。構文は完璧にはわかんないです。とりあえず「ああ、こんなことを言っているんだな」程度。訳すとき構文は考えないです。

長文のリーディングにおいて、対象者Fも、対象者Dと同様一旦ピリオドまで英文に目を通してから解釈に取りかかっていたが、英文を一読しながら語彙の意味を捉えることに焦点を当てており、その後は捉えた単語、および認識できたチャンクの意味に基づいて日本語訳をしながら英文の意味を構成していった。リーディング・プロセスでは、語彙アクセスの次に統語解析が行われる(Grabe, 2002, 2009)。対象者Fも、SV、SVC、SVOなどの単純な文構造であれば、あまり意識しなくても構造を捉えながら読んでいたが、階層構造を含んでいたり従属節を伴っているようなやや複雑な構造になると、統語解析を行わずに語彙の意味からの推測に基づいて命題を形成することがあった。リーディングにおいて、語彙の意味をつなぎ合わせることによって内容を理解する方法は、主に初級学習者に見られる(Amma, 2009; Holmes, 1987; Upshur & Homburg, 1983)。対象者Fは本実践の英語熟達度では中級のカテゴリーに入るが、プレ・ポストのリーディングテスト得点は他の対象者と比べて低かった。Fは中級といえども統語構造の知識をあまり持っておらず、構造に基づいて英文を解釈しようという意識も見られなかった。

[音読の変化]

《構文把握力向上》

チャンクを把握しながら音読学習を継続した結果、対象者はチャンクが認識できるようになり、構文がわかるようになったと実感している。Aはインタビューで、チャンク認識と構文把握についてそれぞれ次のように語った。

何かこういうところで区切って訳、大まかにイメージみたいなのを作って読んでいけばいいのかなと。前は区切りがわかんなかったんですけど、そ

れは、ちょっとは改善したと思います。大体検討つけて、こちら辺で切るんだなみたいな。最初にここぐらいかなってやって「あっ、大体ここだ」と思うのが結構あって、時々間違ってた「あっ、ここまで、このぐらいにするのかな」と。その間違いは、多分減っていつていると思います。

構文はあんまり厳密にわかっていなかった気がします。それがだんだん厳密になってきました。よかったのは訳だと思います。訳があるから、まあ答え知って読んでいるので、だからだいたい違うと。物語知っているから。多分、それが大きいんだと思います。初見で見たときにも、大体このゴチャはここに係っているなみたいなのはわかっていくようになりました。

対象者 A はチャンクを意味的なまとまりという側面から捉えていけるようになった。このようになったのは、内容理解に際して日本語訳を参照したことが大いに貢献している。訳と英文を照らし合わせながら、日本語の意味的なまとまりを参考にして英文のチャンクを把握した。その後の音読は、意味を把握した英文に対して、再度内容をチャンクごとに理解しながら行われた。この学習経験の積み重ねがチャンク認識に関する知識を蓄積し、獲得した知識は実践の繰り返しによって内在化が促進されたと考えられる。また日本語訳は構文把握にも役立った。A は、音読実践前までは統語構造把握にあまり自信を持っていなかったが、日本語訳を頼りにチャンキングをしながら音読を行っているうちに、チャンクの文中における働きがわかるようになった。言語の認識単位を形成するチャンクが、言語規則を習得する上で積極的な働きをしていることは Myles, Hooper, and Mitchell (1998)、および石塚 (2003) によって主張されている。対象者 A は、特にそれまではチャンクが何を修飾しているのかをあまり明確に捉えることができなかったが、この点についても改善を実感できた。

《英語のまま理解》

音読の取り組みにより、リーディング処理を繰り返しているうちにチャンキングの速度向上が促進されたが、それは英文を《英語のまま理解》できるようになるという変化をもたらした。次は対象者 B のインタビューからの抜粋である。

3 回目ぐらい（の音読）で普通に英文としてわかっています。日本語じゃ

なくて。最初は普通に英文を日本語で理解している感じなんですけど。たとえば、a lover ball って、lover ball、「かわいい」みたいな感じで日本語に。何か対応する日本語を頭の中で。3回目ぐらいになってくると、lover ball のかわいいという意味がlover ball で入ってくるんです。でも、それは初見じゃないです。最初はやっぱりつまずくんで。でも、3回目ぐらいに。初見だと、さすがに知らない単語が来るとすごく恐怖心が逆に来ますね。知っているのはすごくすらすら言えるのに、知らないとまた逆にストレスがたまるみたいな。フリーズが。でも知っている単語がワッと来るときは、ワッと処理できます。初見でももう英語が英語のまま理解できるように。もう苦手意識とかもゼロです。

これに関連した内容を、対象者Bはジャーナルに次のように記載していた。「変化はたくさんあり、顕著なものは英語を英語として捉えられるようになった。英語→日本語→英語（間に合わない）から英語→英語として捉えるようになった」（7月11日）。黙読と違って音読では、立ち止まって文構造や意味を考える時間はない。対象者Bは、同じ英文を繰り返し処理することによって英文の内容に対する理解を深めていった。インタビューで語ったところによると、最初読んでいるときには、英文を英語のまま理解しようとしても単語を捉えることしかできず読むのが辛かったが、2回目に読むときには文として理解できるようになり、3回目にはその文をつなげていってストーリーがわかるようになるという過程を経て理解を深化させた。音読によって英文を英語のまま理解するためには、チャンク認識とチャンキングが高速で行われ、それに基づいて意味が処理されなければならない。同じ英文を繰り返し処理していると、その英文に対する理解が深まり手続きがスムーズになるのは当然であるが、初見の英文に対しても英語のまま理解するようになったのは、音読によって繰り返し実践しているうちにこの英文アプローチ方法が習得を促進したからであろう。

《黙読による理解度向上》

実践を通じて、英文は英語のままチャンキングをしながら理解する処理を継続した対象者Cは、「リーディングの際に文の構造をつかみやすくなった」（質問紙）という実感を持つに至った。リーディング・プロセスでは、統語解析をしてチャンクを把握し、チャンキングをして命題を形成した上でテキストモデルが構築される。リーディング処理過程における内容理解は文構造の把握に基

づいて行われるため、リーディングを繰り返し実践すると、文構造の把握力が強化され、内在化が進む。Cが質問紙に「音読時の理解の仕方が黙読時に近づいた」と書き、「黙読が戻らずにスラスラ読めるようになった」とインタビューで語ったのは、文構造把握力が向上したことも一因として考えられる。それに加えて、音読時の理解の仕方が黙読時に近づいたのは、音読にかかる負荷、すなわち声に出して読むことに認知資源を多く取られるという負荷が、音読の継続によって発声に慣れたため大幅に軽減されたことによるものであろう。

【黙読の変化】

《理解方法変化なし》

実践中学習を進めているときでも、実践を終えても、黙読を行った学習者は、英文の理解方法に変化はなかったと質問紙に記し、またインタビューでも語った。音読学習では、《英語のまま理解》するようになるという変化が見られたが、このような変化が生じた背景には、音読過程では文意や文構造を考えるために立ち止まることも戻り読みすることもできず、その上発声に認知資源を取られるため日本語訳をしていられないという制約があったと考えられる。黙読にはこのようなリーディング方法によってもたらされる制約はなく、また学習者自身も読み方を変えたほうが良いと感じているなどの内的要因がない場合、特に理解方法に変化が生じることはないであろう。

《リーディング速度向上》

黙読学習は、英文理解方法において対象者に変化をもたらすことはなかったが、実践を終えて、対象者はリーディング速度の向上を実感することができた。対象者Eは実践後の変化についてインタビューで次のように語った。

前よりはちょっと読めるようになったかな、ぐらいです。最初より読むのがちょっと速くなったかもしれないです。前は結構2度読みというか、パーって読んで、「何だっけ」ってもう1回戻って読んでいたりしたんですけど、それがちょっと減りました。

対象者Fも速読ができるようになったと質問紙に記し、インタビューでは次の点に言及した。

多少は慣れたと思います。つなげるのに慣れたというか。読むまでは行かないですけど。つなげやすくなりました。多少は。多少楽にはなりました。相変わらず最初読むときはあんまり変わらないかなと思ったんですけど、もう1回見直すと「あっ」ってなりました。「あっ、なんかつなぎやすくなったな」って。

対象者Eはリーディング速度向上と共に戻り読みの減少についても報告した。リーディング過程では処理と保持が同時並行で行われ、読み取った内容を保持しながら眼前の英文を処理し、新たに読み取った英文の内容を保持しておいた内容に加えて次々に意味を更新していくというプロセスで進んでいく。したがって限りある認知資源を処理と保持で奪い合うことになり、処理に資源を使いすぎると保持に回せる分が減り、読み取った内容を記憶しておくことができなくなった結果、2度読みをしてしまうことになる。対象者Eに2度読みが減ったということは、リーディング処理を繰り返しているうちに手続きに慣れてスムーズに行えるようになり、処理にかかる認知的負荷が減ったという可能性が考えられる。手続きがスムーズになったという経験は対象者Fにも見られた。しかしこの手続きは語彙の意味をつなぎ合わせるという処理であり、統語解析に基づいて命題を形成するという本来のリーディング・プロセスから逸脱しているという点で、たとえ手続きがスムーズになってもリーディング力向上に結びつくとは考えにくい。自律的学習の中で学習者が統語構造の規則に気づくことは難しく、このため形式と意味および機能の関係に学習者の注意を向ける工夫が必要であると考えられているが (Doughty & Williams, 1998; Larsen-Freeman, 2003)、リーディングが未熟な学習者には、統語構造とともに、文意を正しく把握する方法を指導する必要がある。

5.3 結果と考察のまとめ

上記の結果からリサーチクエスション「音読を用いたリーディング学習で、学習者はどのように学習に取り組み、その結果リーディングの内容理解においてどのような変化が生じるのか」、「黙読を用いたリーディング学習で、学習者はどのように学習に取り組み、その結果リーディングの内容理解においてどのような変化が生じるのか」、「音読と黙読学習の実践で学習者の内容理解に生じる変化にどのような相違が見られるのか」を考えてみたい。実践を終えて、音読を行った対象者は《構文把握力向上》《黙読による理解度向上》を実感し、英

語のまま理解ができるようになった。一方黙読を行った対象者は《リーディング速度向上》を実感したが、理解方法に変化はなかった。対象者の実際の経験は、それに意味を与えている特定の文脈から離れては存在しないため、語られた言葉は語られた背景の中に戻して考える必要がある。ここでは異なった経験が生じた特定の背景、すなわち音読あるいは黙読という学習方法を考えることによって、経験に与えられた意味を解明したい。

音読実践対象者は、音読しながら内容を理解する際に英文のチャンクを認識しようとした。この取り組みは、音読を行うときにはモデル音声を真似るためにポーズの位置を認識する必要があったことが要因の1つとして挙げられる。そのために対象者Aは、単に音声を聞いてポーズの位置を確認するのではなく、音読前の内容理解時に自分で区切りを考えようとした。区切りは意味的・統語的な切れ目に基づいていることから、どこで区切るかを認識するには統語構造の理解が前提として必要である。Aは区切りを把握するため、理解できない構文は日本語訳と対応させて解釈し、チャンクを認識するとともにチャンクが文中でどのような働きをしているのかを理解した。ここで1つ特筆しておかなければならないのは、本実践で使用した日本語訳がチャンク認識とチャンキング習得に少なからぬ貢献をしたことである。日本語訳は意味が把握できないときの補助になるだけでなく、理解できない文構造を考える際の拠り所にもなる。ただしこれは学習者が基本的な統語構造の知識を持っている場合に限られ、そもそも文法の知識がなければ日本語訳で意味がわかっても、それを頼りに文構造を解釈することはできない。その場合はまず統語構造の指導・学習が必要となるが、ある程度の知識がある場合、日本語訳を活用して構文学習を深化できるということが、1つの可能性として考えられよう。

上述したようにチャンクとチャンキングの知識の蓄積に日本語訳は有効であったが、音読はその知識を実践に移して習得を促進するために貢献したと考えられる。音読ではモデル音声を再現できるまで繰り返し同じ英文を声に出して読みながら、チャンクごとに意味を捉え、チャンキングをして次々と把握した内容を更新しながら読み進んだ。繰り返しについてEllis (1997) は、初見のチャンクの短期記憶における繰り返しの頻度が長期記憶の強化と相関があることを証明し、長期記憶におけるチャンクの強化が統語規則の習得にとって重要であると指摘している。音読によるチャンクとチャンキング処理の繰り返しが手続きをスムーズにし、構文把握力の向上を実感するに至ったと考えられる。

黙読実践対象者もチャンクを意識して内容を把握しようとした。しかし句単

位の処理を終えてから文単位の処理を行うのではなく、文末のピリオドまですべて目を通してから意味処理のために文の解析作業をしようとしたり、チャンクがわからないときには構文解釈を行わず、語彙の意味をつなげて文意を推測しようとした。文意がつかめなかった箇所を日本語訳で確認した後は、音読実践と違って、チャンクや統語構造に関してわからなかったところを考えたり、間違っていて理解していたところを直すというような取り組みは見られなかった。音読ではチャンクの区切りでポーズを置いて読むためにチャンクを意識した読みになるが、黙読ではそれが無い分、音読に比べてチャンク把握に注意が向けられることが少なかったのかもしれない。

上述したように音読には、チャンク認識に注意を向けさせ、チャンクを意識しながらの音読実践を通じてその習得を促進する可能性を内包していると考えられる。認識したチャンクは、滞りなくチャンキング処理をしながら音読の速さで内容を理解していかなければならない。音読では立ち止まって考えることも戻り読みも許されず、その上限りある認知資源を音声化と内容理解処理で奪い合うことになる。音読に多くの資源を使ってしまうと処理に回せる分がそれだけ減り、内容理解が妨げられる。音読によるリーディングはこのような制約の中で進んでいく。英文の意味を日本語に訳しながら把握していた対象者は、制限のある条件下で行われる音読によるリーディングでは、日本語訳をしている時間がないことを実感し、英語のまま理解するという方法に変わった。一方黙読は、音読と違って読み方を制限されることがない。ピリオドまで目を通してから戻って意味を解釈することもできるし、理解できないところは立ち止まって考えることもできる。黙読を実践した対象者は、自分が持っていた理解方法が実践によって変わることはなかった。音読には、本実践で見られたように、英文を英語のまま理解する読み方の習得を促進する作用があることを確認できた。

6. おわりに

本研究では、分析的枠組みとして M-GTA を使い、中級学習者の音読および黙読学習の体験プロセスをたどることにより、学習者はリーディングにどのように取り組み、自身のリーディング力がどのように変わっていったと捉えているかを記述した。本実践で対象とした中級学習者は、リーディングに必要とされる基礎的な構文把握力はあるものの、複雑な構文は解釈できないこともあり、

チャンク認識とチャンキングに関しても、完全に理解できるわけではなかった。このような学習者が、音読の実践によってチャンクを認識できるようになると共に、把握したチャンクの文中での働きを理解できるようになり、構文把握力の向上を実感した。さらに、音読をしながらのリーディングでは戻り読みをすることも立ち止まって考えることもできず、認知資源を音声化に取られるという制約がある中で音読の速度で内容を理解することになるため、文意を日本語で考える時間がなく、英語のまま理解する習慣が身についた。黙読を実践した学習者は、リーディング処理を繰り返し行ったため手続きがスムーズになり、リーディング速度が向上したと感じるに至ったが、英文を理解する方法に変化はなかった。黙読では、英文を一旦ピリオドまで読んでから戻ることも、時間をかけて意味を考え日本語に訳すこともでき、どのような方法で理解するかは学習者の裁量で決めることが可能である。学習者はそれまで身につけていた読み方を変えることはなかった。音読では、ポーズを置きながら読むためチャンクを把握する必要があり、さらに上述した制限があることから、ある程度学習者の読み方を規定する。だからこそ、この規定があるためチャンク認識と統語構造の把握、そして英語のままの理解を学習者に促すという作用を及ぼしたのである。

本研究は、音読と黙読の実践を経験した学習者の視点を取り込んで、音読を用いた自律的なリーディング学習を黙読との比較において問い直し、チャンク認識、統語構造の把握、英語のままの理解を促進する方法としての音読の可能性を示唆できた。しかしながら本研究は対象者の少ない質的研究であるため、その結果を一般化することはできないという点で限界がある。とは言え、本実践の結果から教育および研究への示唆となることもあると考えられる。教育の面では、リーディングの授業に音読を取り入れて、ポーズを置く位置、チャンクの区切りに注意を払い、意味を考えながら読むように指導すると、チャンク認識力と統語構造の把握力を高め、英語のままの理解を促す可能性がある。研究面に関して、本研究では、学習者のリーディング学習体験プロセスをたどることにより、実践中学習者の中で実際に何が起きているのかを知り得た。学習者が学びの過程でどのような状態にあるのかを教師が把握して指導に役立てることができるという点で、学習者の体験プロセスを解明する研究はさらなる蓄積が望まれる。そのような研究が、リーディングの授業において何らかの示唆となり得るなら意義のあることである。その貢献となるような研究の継続が望まれる。

参考文献

- Amma, K. (2009). *Parsing strategies of Japanese low-proficiency EFL learners*. Tokyo: Hituzi Syobo Publishing.
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Filippo, R. F. (1984). Evidence of the cognitive and metacognitive effects of punctuation and intonation: Can the new technologies help? ERIC Document Reproduction Service No. 258138.
- Grabe, W. (2002). The nature of reading abilities. In W. Grabe & F. L. Stoller (Eds.), *Teaching and researching reading* (pp. 3-33). Essex: Pearson Education.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Holmes, V. M. (1987). Syntactic parsing: In search of the garden path. In M. Coltheart (Ed.), *The psychology of reading (Attention and performance XII)* (pp. 587-599). Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.
- 石川慎一郎. (2008). 「上級学習は語彙をどのように理解しているか: 反応時間と脳賦活から考える」. 『英語教育』 56(11), 21-24.
- Ishikawa, S., & Ishikawa, Y. (2008). L2 proficiency and word perception: An fMRI-based study. *ARELE*, 19, 131-140.
- 石塚博規. (2003). 「チャンク学習による言語規則の習得の可能性について」. *HELES journal*, 3, 3-22.
- 門田修平. (2002). 『英語の書きことばと話しことばはいかに関係しているか』 くろしお出版.
- 門田修平. (2007). 『シャドーイングと音読の科学』 コスモピア.
- 門田修平. (2012). 『シャドーイング・音読と英語習得の科学』 コスモピア.
- 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』 弘文堂.
- 木下康仁 (2007). 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』 弘文堂.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Loewen, S., & Philp, J. (2006). Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *The Modern Language Journal*, 90, 536-556.
- McMillion, A., & Shaw, P. (2009). Comprehension and compensatory processing in advanced L2 readers. In C. Brantmeier (Ed.), *Crossing languages and research methods* (pp. 123-146). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Miyasako, N. (2008). Is the oral reading hypothesis valid? *Language Education and Technology*, 45, 15-34.
- Myles, F., Hooper, J., & Mitchell, R. (1998). Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning*, 48 (3), 323-363.
- Samuels, S. J. (2004). Toward a theory of automatic information processing in reading, revised. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.) (pp. 1127-1148). Newark, DE: International Reading Association.
- Snow, D. (1982). Parsing tasks in reading comprehension research. ERIC Document Reproduction Service No. 223987.

- 鈴木寿一. (1998). 「音読指導再評価：音読指導に関する実証的研究」. 『LLA 関西支部研究集録』 7, 13-28.
- 高梨康夫・高橋正夫. (1984). 「リーディングに関する 12 の質問 (9) 音読は必要悪か」. 『英語教育』, 9 月号, 32-34.
- 田中茂範. (2006). 「チャンキング・メソッド—会話と読解」. 『英語感覚が身につく実践的指導—コアとチャンクの活用法』. 田中茂範・佐藤芳明・阿部一 (編) (pp. 183-236). 大修館書店.
- 寺島美紀子. (2002). 『英語直読直解への挑戦』 あすなろ社.
- 土屋澄男. (2004). 『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』 研究社.
- Upshur, J. A., & Homburg, T. J. (1983). Some relations among language tests at successive ability levels. In J. W. Oller, Jr. (Ed.), *Issues in language testing research* (pp. 188-202). Massachusetts: Newbery House.
- 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*, 13, 84-93.