

自己モニターを伴う1ヶ月集中音読練習のスピーキング力への影響*

高山 芳 樹

英語科教育学**

(2006年8月31日受理)

1. 研究の背景

日本の英語教育において、音読は古くから授業の重要な活動と考えられてきた(土屋, 2004)。また、近年、授業内外に関わらず学習者が繰り返し音読をすることによって英語運用能力を効果的に伸ばすことができると唱える学習書が多数出版され、音読トレーニングによる英語学習がブームとなっている(Yonekawa, 2005)。この音読トレーニングが英語運用能力向上に役立つとする立場の代表的な主張が國弘(2000)で、学習者がただひたすら音読をすること(只管朗読)によって英語の回路を頭の中に作りあげ、語彙・文法などの知的記憶を運動記憶に変えることができると述べている。しかしながら、宮迫(2003)が指摘するように「これまで、英語教育における音読の取り扱い、概して寓話的」(p.10)であり、音読の英語運用能力伸張への効果を実証的に検証した研究は非常に少ない。音読トレーニングによって本当に英語運用能力は伸びるのか、伸びるとすると英語運用能力のうちどの下位能力を特に向上させることができるのか、また、どのような学習者にとって特に有効であるのか、など解明されていないことが少なくない。

継続的な音読トレーニングが日本人英語学習者の英語運用能力に与える影響を実証的に検証した研究としては、渡辺(1990)、安木(2001)、宮迫(2002)、高山(2004)などがある。大学生を被験者とした高山(2004)以外は高校生を対象にした研究である。渡辺(1990)は約4週間(計12回)に渡り、授業時間50分のうち15分を音読トレーニングの時間に充てた高校2年生のクラス(実験群)と音読トレーニングを行わなかったもうひとつのクラス(比較群)を事前・事後のテストで比較した。その結果、事前テストでは有意差がなかったが、事後テストでは聴解力に差が見られなかったものの、初見の英文の音読速度や黙読速度は実験群のほうが比較群よりも有意に速く、それぞれの速度の伸びにも有意差が確認され、音読トレーニングの効果が実証された。

安木(2001)は「音読する前に英文をフレーズに分けて、フレーズ単位で音読する」(p.84)活動を「フレーズ音読」と名づけ、フレーズ音読を8~10回実施したクラス(実験群)と音読は1~2度だけ行うだけで訳読を中心に授業を行ったクラス(統制群)を3回にわたる校外模試の成績で比較した。その結果、第1回目(7月)、第2回目(11月)の模試の結果では有意差が確認できなかったが、第3回目(1月)では実験群(平均点64.18点)が統制群(平均点51.61点)を有意に上回り、フレーズ音読中心クラスで特に読解力が向上したと報告している。

宮迫(2002)は高校生の音読力と英語運用能力の関係を探る一連の研究の中で、3ヶ月間に及ぶ音読練習が音読力を向上させるか否か、また、音読練習が「英語学力」(業者模試等で測定するような高校での学習に基づいた読解や文法力を中心とする英語力)を向上させるか否かを検証した。被験者は高校1年生2クラス73名で、1クラスを音読練習する実験群(36名)、もう1クラスを統制群(37名)とした。実験群の音読指導は、

* Effects of Self-Monitored Intensive Reading-Aloud Program on the Participants' Oral Performance / Yoshiaki TAKAYAMA

** 東京学芸大学(184 8501 小金井市貫井北町4 1 1)

週3回の英語Ⅰの65分間の授業中に15-20分実施し、授業外の練習も勧めた。音読の材料は検定教科書の既習の本文5課分で12セクションに分割、1回分は110-230語のパスセージとなった。音読練習の手順は國弘(2001)を参考に、(1)テキストを見ないでテープを聞く(1回)、(2)テキストを見ながらテープを聞く(1回)、(3)テキストを黙読して意味を確認する(1回)、(4)1文ずつテープを聞いて音読する(1回以上)、(5)テープに合わせてテキストを音読する(1回以上)、(6)シャドーイング(適宜)、(7)仕上げの音読をする(2回以上)、を基本とした。音読指導の事前事後に行った音読力テストでは、英検準2級の過去問題のパスセージを使用し、発音、イントネーション、文節の区切り、内容の伝達の4項目からなる分析的評価(日本人教師2名が採点)とし、英語学力の事前事後テストではベネッセの進研模試のTスコアを用いた。反復測定による分散分析の結果、(a)実験群は統制群よりも音読力や音読速度が有意に向上したが、(b)英語学力は両群とも向上したものの、両群の向上に有意差はなかった。この結果から、宮迫(2002)は音読を取り入れた指導が通常の授業と同様に英語学力を伸ばさせながら音読力や音読速度を向上させた点で評価できると述べている。

高山(2004)は英語を専攻とする大学生が1ヶ月間自律的に音読トレーニングを行う集中英語音読プログラムを企画し、「音読マラソン」と名づけた。音読マラソン参加希望者は音読セット(携帯用カセットテープレコーダー、音読用英文7種類、音読録音用カセットテープ、模範朗読録音済みカセットテープ)を貸与され、自己管理の下、1ヶ月間で音読回数150回達成をめざした。参加者はこの間、音読練習を10回行う毎に自己の英文音読をテープに録音し、自分の音読を聞いて自己モニター(self-monitoring)をするという作業を続けた。与えられた英文を計30回音読したら、次の種類の英文の音読練習に移れるというルールとし、7種類の英文のうち5種類を合計150回音読した者をこのマラソンの完走者とみなした。自己モニターを促進するため、参加者は与えられた「トレーニング記録用紙」(高山, 2004のp.131参照)に自己の音読を聞いた感想を毎回記録しておくように指示された。音読用英文は國弘(2000)および國弘(2001a)に収録されている文部科学省検定済みの中学1, 2, 3年生用英語教科書の英文7種類である。この音読マラソンの特徴は、教師主導による音読トレーニングではなく、学習者が与えられた音読素材を自身の音読パフォーマンスを定期的にモニター(1種類の英文につき4回、計20回、録音した自分の音読を聞き、コメントを書く)しながら、自己管理の下で1ヶ月という制限期間中に音読回数150回達成を目標に進めていくことにある。

音読マラソン参加者20名(実験群)と不参加者20名(統制群)のTOEIC IPテスト(以下、「TOEIC」と記述する)によって測定したマラソン開始前の英語運用能力は等質であったが、マラソン終了後に t 検定で比較した結果、TOEICのリーディング・パートの実験群の平均点が263.75点(標準偏差58.85)、統制群の平均点が230.00点(標準偏差61.92)であり、実験群のほうがリーディング能力が向上したという有意傾向($t(38) = -1.767, p = 0.09$)が見られた。また、マラソン実施前と実施後でどれだけTOEICの得点が伸びたかについても、実験群のリーディング・パートの得点の伸びのほうが統制群の得点の伸びよりも1%水準で有意に大きく、音読マラソンがリーディング能力の向上に非常に効果的であることがわかった。さらに、音読回数を重ねることによってリスニング能力の向上にも寄与すること、マラソン終了後に実施したアンケート調査からは参加者の学習意欲喚起に肯定的影響を与えたことが確認された。しかし、参加者による課題英文の音読パフォーマンスをマラソン開始前と終了後に録音し、英語母語話者である英語教師13名に5段階で全体的評価してもらった結果では有意差が確認されなかったことから、音読マラソンは音読技能それ自体の向上には顕著な効果を与えなかったと報告している。

高山(2004)は教師によって与えられた英文の音読パフォーマンス・タスク、いわば「規定演技」に関しては、音読マラソンがあまり効果的なプログラムでなかったことを示しているが、プログラム参加者が自分の考えを述べるスピーキング力(いわば「自由演技」)への影響についても同様のことが言えるであろうか。つまり、自己モニターを伴う1ヶ月集中英語音読練習は、参加者が英語を使って口頭で自己表現する能力に対して何らかの影響を与えるのか否かという疑問である。この疑問が本研究を行うにあたっての出発点である。

2. 研究の目的

本研究は上記の高山(2004)の継続研究である。その目的は自己モニターを伴う1ヶ月集中英語音読練習プログラム(音読マラソン)が参加者の実際の音読技能を向上させるのに貢献するのかどうか、さらに、この音

読マラソンがスピーキング力向上にも効果があるのかどうかを検証することである。なお、ここで言う参加者の「スピーキング力」とは、英語による質問に対して参加者が口頭で応答する能力のことを指す。

3. 研究の方法

3.1. 被験者

被験者は、音読マラソンに参加した私立女子大学生20名（1年生8名，3年生12名）で、全員が英語を専攻とする学生である。高山（2004）で明らかとなったように、被験者の音読マラソン参加前のTOEICの総点の平均は501.50点（標準偏差94.72）、参加後は565.50点（標準偏差101.59）であり、繰り返しありの*t*検定により検討した結果、これらの平均値の差は統計的に有意であった（ $t(19) = -4.65, p < 0.01$ ）。全参加者の平均音読回数は138.6回、マラソン完走者（目標である1ヶ月間で音読回数150回を達成した者）は13名、未完走者が7名（平均音読回数107.4回）であった。

3.2. 音読評価・応答評価の材料

音読マラソン開始前と終了後の2回にわたって、被験者を筆者の研究室に個別に呼び出し、用意した英文を音読させた。英文は英検2級二次試験で過去に使用された61語からなる以下のものである。

Buying New Products

Technology is constantly developing. New models of such items as mobile phones and computers keep appearing in stores. It is true that new products can make life more convenient. However, to keep up with new trends, people frequently replace items that are still in good condition. To reduce this waste of valuable resources, people should think carefully before buying something new.

音読後に、筆者が英文の内容に間接的に関係する“Do you think it's necessary to have a mobile phone?”という質問（英検2級二次試験で使用された質問と同一）をし、肯定的回答の場合も否定的回答の場合もその理由を述べさせた。音読、応答ともに音声を録音した。

このように、マラソン開始前（20名分）と終了後（20名分）あわせて40の音読記録および応答記録をそれぞれ別にアトランダムな順序で編集し、音読評価用テープ（20名分×2）、応答評価用テープ（20名分×2）とした。

3.3. 音読・応答評価者

英文音読記録と応答記録の評価者は、日本の大手英会話学校に勤務する英語を母語とするアメリカ人のベテラン教師3名である（表1参照）。3名ともに教師のトレーナーであり、日本人への英語指導経験は、8年、10年、10年4ヶ月である。高山（2004）の音読評価者はこの3名を含む13名であったが、音読評価に加えて応答評価も依頼することができたのは教師トレーナーであるこの3名のみであった。

表1 音読・応答評価者の概要

評価者	国籍	日本滞在期間	日本人への英語指導期間
1	アメリカ	9年	8年
2	アメリカ	10年	10年
3	アメリカ	10年4ヶ月	10年4ヶ月

3.4. 音読評価・応答評価の方法

音読評価用と応答評価用のテープをそれぞれ評価者に聞かせ、1（poor）から5（excellent）までの5段階の全体的評価をしてもらった。音読・応答評価者3名の評定者間信頼性分析を行ったところ、音読評価については信頼性係数が0.90、応答評価が0.79と高い信頼性が確認された。

4. 結果

4.1. マラソン実施前・実施後の音読評価・応答評価の比較(参加者全員)

音読マラソン参加者全員の音読評価および応答評価について、マラソンの実施前と実施後の平均値の差を有意水準5%で t 検定により検討した。その結果は表2の通りであり、音読評価において平均値の差は有意であった。つまり音読マラソン参加者の参加後の音読技能が向上したと言える。これは音読マラソンはTOEICにより測定されたリーディング力やリスニング力を向上させるものの、音読技能自体の向上には役立たなかったという高山(2004)の結果とは異なるものである。また、応答評価についてはマラソン実施前の平均が2.68、実施後が2.40、有意確率が $p=0.06$ であり、マラソン実施後のほうが評価の点が低いという有意傾向が確認された。このことから音読マラソンは、スピーキング力(英語による質問に対して口頭で応答する能力)の向上に効果がないばかりか、むしろ低下させる可能性があることがわかった。この結果の解釈は5の「まとめと考察」で述べる。

表2 音読マラソン参加者のマラソン実施前・実施後の音読・応答評価

	マラソン実施前		マラソン実施後		$t(19)$	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p
音読評価	3.08	0.97	3.40	0.95	-2.23	0.04
応答評価	2.68	0.69	2.40	0.75	2.03	0.06

注：有意水準5%とした両側検定

4.2. マラソン実施前・実施後の音読評価・応答評価の比較(完走者のみ)

音読回数150回を達成したマラソン完走者13名に限定して調べてみると、表3が示すように音読評価においても、応答評価においても統計的有意差は確認できなかった。つまり音読マラソン完走者の音読力やスピーキング力は音読マラソン実施前と実施後で大きな変化がなかったと解釈できる。

表3 音読マラソン完走者のマラソン実施前・実施後の音読・応答評価

	マラソン実施前		マラソン実施後		$t(12)$	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p
音読評価	3.36	0.83	3.41	0.91	-0.35	0.73
応答評価	2.59	0.81	2.33	0.86	1.30	0.22

注：有意水準5%とした両側検定

4.3. マラソン実施前・実施後の音読評価・応答評価の比較(未完走者のみ)

7名のマラソン未完走者に限定して調べてみると、表4が示すとおり、音読評価に関して有意差が確認されたが、応答評価の有意差は確認できなかった。つまり音読マラソンの目標である1ヶ月150回の音読は達成できなかったものの平均107.4回の音読練習をこなした7名はスピーキング力の向上は見られなかったものの、音読力については向上したことになる。

表4 音読マラソン未完走者のマラソン実施前・実施後の音読・応答評価

	マラソン実施前		マラソン実施後		$t(6)$	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p
音読評価	2.57	1.05	3.38	1.10	-3.97	0.01
応答評価	2.86	0.38	2.52	0.50	1.87	0.11

注：有意水準5%とした両側検定

4.4. 音読回数と音読評価に見る「音読技能の伸び」の相関(未完走者のみ)

音読マラソン完走者13名は全員が音読回数150回を達成してマラソンを終了したが、音読回数150回に届かなかった未完走者7名については、1ヶ月のマラソン期間中の音読回数がひとりひとり異なる(90回3名、110回1名、120回1名、122回1名、130回1名で7名の平均音読回数は107.4回)。そこで、未完走者の音読回数

と音読評価によって判断される「音読技能の伸び」の相関を調べた結果、強い相関があることが確認された($r = 0.74, p = 0.06$)。つまり音読をした回数が増えれば増えるほど音読パフォーマンスの能力が向上したことになる。このことが4.3.で示した未完走者7名全体の音読力向上に結びついていると考えられる。

4.5. 音読回数と応答評価に見る「応答力の伸び」の相関(未完走者のみ)

上記同様に、音読マラソン未完走者7名の音読回数と応答評価によって判断される「応答力の伸び」の相関を調べてみた。その結果、 $r = -0.37$ と弱い負の相関がある数値が得られ(ただし、 $p = 0.42$)、音読回数が増えてもスピーキング力は向上せず、むしろ低下する傾向があることがわかった。

4.6. マラソン完走者と未完走者の相違

音読マラソンへの参加は希望制であったがこれまでの結果より、音読マラソンの完走者と未完走者にいくつか質的な違いがあることが考えられる。そこで、両者の等分散性を確認した後に t 検定を行い、まとめた結果が表5である。

表5 音読マラソン完走者と未完走者との比較

	完走者(13名)		未完走者(7名)		($n = 18$)	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p
音読評価(参加前)	3.36	0.83	2.57	1.05	-1.85	0.08
(参加後)	3.41	0.91	3.38	1.10	-0.06	0.95
音読技能の伸び	0.05	0.52	0.81	0.54	3.06	0.01
応答評価(参加前)	2.59	0.81	2.86	0.38	0.82	0.42
(参加後)	2.33	0.86	2.52	0.50	0.53	0.60
スピーキング力の伸び	-0.26	0.71	-0.33	0.47	-0.26	0.80

注：有意水準5%とした両側検定

音読マラソンのスタート前に行った音読タスクの成績に関しては、完走者のほうが未完走者よりも成績がよいという有意傾向が確認された。音読技能の伸びについては、未完走者のほうが完走者よりも伸びを示した。マラソン開始前の段階では音読技能が劣っていた未完走者が、マラソン参加により音読技能を著しく伸ばし、マラソン期間終了後には完走者の音読技能に並んだことから、音読マラソンは音読技能の低い学習者にとって即効性のある音読活動であったと言える。応答評価については、完走者と未完走者の間で統計的有意差は確認されなかった。

5. まとめと考察

自己モニターを伴う1ヶ月集中英語音読練習が音読技能およびスピーキング力の向上に効果があるかどうか検証することを目的とした本研究の結果は以下のようにまとめられる。

自己モニターを伴う1ヶ月集中音読マラソンは、

参加者の音読技能を向上させる。特に、音読技能の低い学習者にとっては即効性のあるプログラムである。

参加者の応答能力向上にいくぶんマイナスの影響を与える。

の結果は、高山(2004)と異なるものである。高山(2004)では音読マラソンはTOEICで測定されたリーディング力・リスニング力の向上に大いに役立つことが検証されたものの、音読技能自体の顕著な向上は確認できなかった。今回、音読技能向上にも役立つという結果が得られたのは、音読評価者の質の違いと考えられる。本研究での音読評価者は高山(2004)の評価者13名(評定者間信頼性係数0.96)の内、日本人英語学習者への指導経験が8年以上(平均で9年5ヶ月)もある英語を母語とするベテランの教師トレーナー3名であっ

た。残りの10名全員の母語も英語であるが、教師トレーナーではない普通の英語教師であり、この10名の指導経験期間の平均は1年7ヶ月であった。ベテランの教師トレーナーには、一般の英語教師が気づかなかった被験者の音読技能の微妙な向上も見分けられたのだらうと推察される。

音読マラソン完走者と未完走者との比較では、マラソン開始前にすでに高い音読力を有していた完走者にはこの集中音読練習の効果が顕著に現れず、マラソン開始前に音読力で劣っていた未完走者が音読練習回数を重ねることによって音読技能を顕著に向上させ、マラソン期間終了後には完走者の音読技能に並ぶまで成長した。今回の音読マラソンは音読技能の低い学習者にとって即効性がある学習プログラムだったが、すでにある程度音読技能を身につけている学習者にとってはあまり効果がなかったといえる。その理由としてはいくつかの可能性が考えられるが、ひとつは音読練習に使用した英文素材の難易度が適切であったかどうかということである。音読用英文は國弘(2000)および國弘(2001a)に収録されている中学1, 2, 3年生用英語教科書の英文5種類であった。高山(2004)はこれらの英文は「参加者にとって内容理解が容易にでき、しかも未習語の極力少ない音読に適するものという観点から探した」(p.125)と述べているが、今回の音読マラソン完走者がマラソン参加前からある程度の音読力を有していた大学生1, 3年生であったことから、もう少し難易度の高い英文、例えば、國弘(2001b)に収録されている高等学校「英語I」の検定教科書の英文を利用していたら今回とは異なる結果が出ていたかもしれない。

マラソン完走者の音読技能が向上しなかった理由のもうひとつの可能性は音読マラソンの達成目標として設定された音読回数の適切さの問題である。上記の音読用英文の難易度の問題とも密接に関係するが、「計150回(5種類×各30回)達成」というこのマラソンのゴール設定自体が、マラソン完走者にとってみれば苦勞なく到達できる「負荷の低いゴール設定」であった可能性がある。「トレーニング記録用紙」を確認してみたところ、未完走者が1ヶ月かけても150回の音読目標に届かなかったのに比べ、完走者の中にはわずか20日間で完走してしまった者もいた。

また、音読マラソンは自己モニターというメタ認知ストラテジー(metacognitive strategy)を活用させる学習プログラムであるが、ある程度の音読技能をすでに身につけたマラソン完走者レベルの学習者に対しては、このストラテジー使用によって自己の音読技能をさらに向上させるには限界があったのかもしれない。自己モニターだけでなく、英語教員によるモニターと適切なフィードバックがこのレベルの学習者の音読力伸長には必要なかもしれない。

の応答力の低下という結果は我々の予想外のものであった。TOEICで測定された英語運用能力や音読技能にはプラスの影響を与える可能性のある音読マラソンが、なぜ英語による口頭での受け答えにはマイナスの影響を与えたのであろうか。その理由のひとつとしては、音読マラソン参加者が自分の英語の発言に対して過剰なモニターをかけるようになったことが考えられる。音読マラソン期間中、参加者は英文を音読した自分自身の英語を何度も耳で聞き、評価をするという活動を繰り返し行ってきた。この結果、自身が英語で発言する際に、発話しながらも、その発話を客観的に自己モニターするという習慣を得たのではなからうか。過度の自己モニターは、自由な発言を抑止し、対話のスムーズな流れを妨げるが、自己モニターを伴う1ヶ月集中音読マラソンの参加者も、発言の際に自己モニターを働かせすぎた可能性が考えられる。Oxford(1990)は“Self-monitoring is important for speaking, but students should not become obsessed with correcting every speech difficulty, because this would kill communication.”(p.161)と述べ、自己モニターによって自分の英語運用能力に過度に神経質になることへの警鐘を鳴らしている。今回の実験ではマイナスの影響を与えるという傾向が出たものの、発言の際の適度な自己モニターというのは自分の伝えたいことを相手に正確・的確に伝えるためには不可欠なものである。音読マラソンを長期にわたって継続した場合に、今回のような応答力に対するマイナスの影響がより顕著に出てくるのか、それともむしろプラスに転じ、より流暢で正確な応答ができるようになるのかは今後の研究の結果を待ちたい。

本研究の結果から、自己モニターを伴う1ヶ月集中音読練習によって音読技能は高まるものの、スピーキング能力は向上せず、むしろ過剰モニターによってスピーキングの際に何らかの悪影響を及ぼす可能性があることがわかった。この悪影響がスピーキングの際の正確さに対するものなのか、流暢さに対するものなのかについては不明である。今後は本研究の被験者の英問に対する実際の応答内容と評価者の評価内容を詳細に記述・分析することでその答えを探ることが必要であらう。

最近の音読ブームによって、英文を繰り返し音読することで英語運用能力の向上につながるという主張を以前にも増して聞くようになったが、英語運用能力の異なる学習者が音読する際の素材としてそれぞれのどのようなレベル・内容の英文を用いることが適切で、こういった種類の音読練習をさせるかという質の問題や、どのくらいの時間を目処にどれだけの頻度で何回音読させるかという量の問題など、実証的に検証されていない問題は山積している。また、音読が英語運用能力を構成する能力のうち、何にとって有効な練習方法なのかということもわかっていない。本研究は、音読とスピーキング力との関係に特に焦点を当て、これらの疑問のうちいくつかを解明しようと試みたものだが、この分野の実証的研究は質的にも量的にもまだまだ不十分といえる。今後、科学的に一層厳密な方法による音読研究がますます増えることによって、これらの疑問が徐々に明らかになっていくことを期待したい。

注

本稿は、第42回大学英語教育学会（JACET）全国大会（2003年9月6日、東北学院大学）における口頭発表「自己モニターを伴う音読プログラム参加者の音読力と応答力の変化」の一部を加筆・訂正したものである。

参考文献

- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow : Longman.
- O'Malley, J. and Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies : What every teacher should know*. Boston : Newbury House.
- Richards, J. C. and Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press. (新里眞男訳『英語教育のアクション・リサーチ』研究社出版.)
- Takayama, Y. (1996). *Self-Evaluating as a Language Learning Strategy*. 第22回 全国英語教育学会仙台研究大会 (東北学院大学) 問題別討論会 口頭発表
- Yonekawa, A. (2005). A Study on the Effectiveness of Oral Reading. *Leo*, 34, 1-22.
- 阿久津仁史・飯野厚・清水由起子・鈴木政浩・間中和歌江 (2003). 「音読指導再考」『新英語教育』, 404, 7 - 9.
- 飯野厚 (2003). 「音読が苦手な生徒にこそ音読を！」『英語教育』, 52, 6, 24 - 25.
- 國弘正雄 (編). (2000) 『英会話・ぜったい・音読』 講談社.
- 國弘正雄 (編). (2001a) 『英会話・ぜったい・音読 入門編』 講談社.
- 國弘正雄 (編). (2001b) 『英会話・ぜったい・音読 挑戦編』 講談社.
- 宮迫靖静 (2002). 「高校生の音読と英語力は関係があるか？」 *STEP Bulletin*, 14, 14 - 25.
- 宮迫靖静 (2003). 「データから見た音読の効果」『英語教育』, 52, 6, 10 - 12.
- 佐久間康之 (2000). 「音読の指導」高梨庸雄・卯城祐司 編『英語リーディング事典』研究社出版. 134 - 146.
- 鈴木政浩・飯野厚・間中和歌江・清水由起子 (2002). 「外国語学習環境における音読指導再考」第41回 大学英語教育学会全国大会 口頭発表
- 高山芳樹 (1995). 「音読が読解に与える影響」金谷憲 編著『英語リーディング論』河源社. 181 - 192.
- 高山芳樹 (2004). 「自己モニターを伴う英語音読プログラムの効果」, 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 18, 123 - 131.
- 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.
- 渡辺浩行 (1990). 「音読再考 黙読の速度化を促す音読指導の意義と在り方」 *Leo*, 19, 101 - 130.
- 安木真一 (2001). 「フレーズ音読を中心にした授業の効果と問題点」 *STEP Bulletin*, 13, 84 - 93.
- 安木真一 (2003). 「読解力を養成するためのフレーズ音読」『英語教育』, 52, 6, 17 - 19.

自己モニターを伴う1ヶ月集中音読練習のスピーキング力への影響

Effects of Self-Monitored Intensive Reading-Aloud

Program on the Participants' Oral Performance

高山 芳 樹

Yoshiki TAKAYAMA

英語科教育学*

要旨

本研究は、「自己モニター」(self-monitoring)を伴う1ヶ月集中英語音読プログラム(以下、「音読マラソン」と記述する)が、プログラム参加者の英語運用能力へ与える影響を実証的に検証した高山(2004)の継続研究である。

音読マラソンでは、参加希望者は7種類の音読用英文とともに携帯用カセットテープレコーダーや音読録音用カセットテープを貸与され、自己管理の下、1ヶ月間で音読回数150回達成をめざす。参加者はこの間、音読練習を10回行う毎に自己の英文音読をテープに録音し、自分の音読を聞いて自己モニターをするという作業を継続する。

本研究では、音読マラソン参加者に参加前・後に課された高山(2004)の英文の音読パフォーマンス・タスクに加え、英問英答のスピーキング・タスクの成績の変化を調査し、音読マラソンが参加者の実際の音読技能を向上させるのに貢献するかどうか、さらに、スピーキング力向上にも効果があるかどうかを検証した。成績の評価者は、日本の大手英会話学校に勤務する英語を母語とするアメリカ人のベテラン教師3名である。

実験の結果、自己モニターを伴う1ヶ月集中音読練習によって音読技能は高まること、特に音読技能の低い学習者にとっては即効性があることが明らかとなった。一方で、スピーキング力は向上せずに、むしろ過剰モニターによってスピーキングの際に何らかの悪影響を及ぼす可能性があることがわかった。

キーワード：音読，自己モニター，スピーキング

* Department of Teaching English as a Foreign Language