

唇読みを取り入れた授業が読解力の向上に及ぼす影響 —唇読みと音読の比較から—

TAKECHI Mika

抄録

本研究の目的は、唇読みを取り入れた授業を実践することで、学習者の読解力が向上するかを検討することである。研究対象者は、英検準2級の取得を目指す高校2年生75名である。調査の結果から、唇読みを取り入れた授業を実践することで、学習者の読解力の向上に効果的だったということが明らかになった。唇読みをすることで、構音運動は伴うものの、音声としては発しないために、音声化することに注意を注ぐ必要がないことから、内容を理解することに注意を集中させることができ、学習者にとっては有効な一つの学習方法になりうるということが明らかになった。その一方で、読解力の低い学習者にとっては、必ずしも効果があるとは言い切れないことから、クラス全体で一つの方法を実践させるのではなく、個々の学習者に合わせて、音読と唇読みを選択させたり併用したりする授業を実践することが有用だと考えられる。

1 はじめに

ベネッセコーポレーションによる「中高の英語指導に関する実態調査2015」によると、授業での活動内容で一番多いのは「音読」（中学校：98.1%，高等学校：94.7%）である。「音読」は「言語教育，特に，外国語教育における最も基本的な活動」（小原，2010，p. 31）だと考えられるが，得意でない学習者が多数いるのが現状である（小原，2016）。有働・小原（2014）によると、「音読」と効果が比較される読解方法には「聴解（いわゆる「読み聞かせ」）」、「黙読」，「つぶやき読み」があるということである。「聴解」は受動的な活動であるのに対して、「音読」，「黙読」，「つぶやき読み」は能動的な活動を読み手に求める活動だと考えられる。寺尾他（2019）によると，音読時には黙読時の認知処理に加えて，書かれた文字を読み上げるために口を動かす構音運動を行い，その読み上げた文字についての音声情報がフィードバックされるということである。「音読」の対語とされるのが「黙読」であるが，「黙読」は書かれた文字を読み上げるために口を動かす構音運動は伴わないものだと考えられる。一方，「つぶやき読み」は，「自分に聞こえる程度の声を出して読む」（有働・小原，2014，p. 57）活動のことであり，「黙読」よりも「音読」に近い活動であることが示唆されている（後藤，2007）。

つまり、読解する際に、構音運動も音声も伴わなければ「黙読」、構音運動に音声があれば「音読」または「つぶやき読み」ということであるが、構音運動に音声があればどうだろうか。Rummer & Schweppe (2005) の言葉を借りると、silently mouthing という活動であり、高橋・田中 (2011) は「構音運動を伴う黙読」と記している。この活動は、在外教育施設の1つとされる補習授業校で勤務する教師のために作成・配布された『補習授業校教師のためのワンポイントアドバイス集』(文部科学省, 2002) においては、「唇(くちびる)読み」として記されている。その説明として「唇だけを動かして読む。黙読では、難しい語を飛ばして読んだり、誤読に気づかなかつたりする。ほとんど聞こえないくらいの音量だが、唇を動かすことでそれらが防げる。ほかの人が読むのを聞いているときは、これをさせる」(p. 18) と記されている。

これまで「音読」について「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が多く示されてきた」(有働・小原, 2014, p. 55)。日本語による文の理解に関しては、高橋・田中 (2011) が「統語構造が複雑な文や文章の読解が求められる段階においては、音読の有用性は音声情報のフィードバックよりも、構音運動を行うことにありと考えられる」(p. 189) としているが、構音運動を行うことが日本語による文章の読解に有用であるとするならば、英語による文章の読解においても「構音運動を伴う黙読」(高橋・田中, 2011) つまり「唇読み」を取り入れることは、学習者にとって有用だと考えることができるのではないだろうか。もし「唇読み」をすることで学習効果が見込めるのであれば、音読を得意としない学習者には「唇読み」で代用させることで読解力の向上に効果が期待できるのではないだろうか。

そこで、英語による文章の読解における「唇読み」に関する研究があまり進んでいないという現状を踏まえ、本研究では、英語による文章の読解において「唇読み」を取り入れた授業を実践することで、学習者にとって有用な手段となりうるのかを検討することとする。

2 先行研究

これまで音読活動や黙読活動が学習者の学力に及ぼす影響については多数研究されてきており、双方ともに利点を確認できる。まず、音読活動に関する利点から検討したい。

雪丸 (2011) は、日本人の大学2年生50人を対象として、音読が英語の読解力の向上に及ぼす効果を調べるために、英検2級の問題を用いて調査した。その結果、熟達度が中級程度の学習者に関して、「音読により読解力が向上するとは断言できないということが明らかになった」(p.44) としているものの、調査に参加した学生は「音読に対して概ね肯定的であり、音読に肯定的な学習者の成績が向上していたことが明らかになった」

(p.44) としている。

さらに、井上 (2015) は、習熟度の低い大学 1 年生を対象とした英語の授業で、音読中心の授業を一定期間実践した後に、学習者の意識の変化について調査を行った。その結果、指導前後の意識に大きな改善の跡が見られ、クラス全体による音読を通して、授業のリズムやテンポが改善され、クラスの雰囲気が良好となり、個々の有能感が高められたとしている。

小原 (2016) は、大学 1, 2 年生 52 人を対象として、英語の授業でのペア活動を中心とした音読活動を通して、学生のレベルによってどのような効果の違いがあるのかを英検 3 級の問題を用いて調査した。その結果、全体的に学力の向上が見られ、中でも、一番伸びたのが下位レベルの学生だったとしている。

それぞれの研究は授業に音読を取り入れることで、習熟度の低い学習者において学力が向上していることが読み取れるが、授業に音読だけではなく黙読や聴解など、他の方法も取り入れることで、その影響について比較している研究も見られる。

Elgart (1978) は、小学校の 3 年生 45 人を対象として、15 人ずつの 3 つのグループに分け、音読、黙読、聴解が理解力に及ぼす影響を調査した。その結果、明らかに音読をすることがより効果があったとしている。その理由として、音読をすることで個々の単語により注意を払うようになるということを挙げている。黙読や聴解をする時は、一度に一つの感覚しか用いないが、音読をする時には、単語を見るだけではなく音声化することで一度に二つの感覚を用いることができるのが利点だとしている。

Miller & Smith (1984) は、小学校の 2～5 年生 94 人を対象として、事実発問と推論発問から成る読解力テストを行った。その結果、読解力の低い生徒のグループでは、黙読よりも音読をする方が理解力が高まり、主題や因果関係を問う問題が含まれている推論発問の方が成績が良かったとしている。一方、平均的な読解力の生徒のグループでは、黙読をする方が理解力が高まり、事実発問および推論発問の両方において成績が良かったとしている。さらに、読解力の高い生徒のグループでは、音読も黙読も両方とも上手くこなすことで理解力に差が出ず、問いにおいても、事実発問の方がより成績が良かったものの、両方の問いの成績が良かったとしている。

いずれの研究も小学生を対象としているが、成人を対象とした研究に安山 (2016) がある。安山 (2016) は、TOEIC スコアの向上を達成目標とした授業を受講している大学生を対象とし、黙読と音読が聴解成績にどのような影響を与えるかを検証した。その結果、学習者のレベルにかかわらず、音読群には有意な聴解成績の伸長が見られなかった一方で、黙読群では有意な聴解成績の伸長が確認されたとしている。

しかし、安山 (2020) は、「読み方を音読と黙読の 2 種類に限定した考察や実証研究を

批判的に論じている研究者も少数存在する。そのような研究者が定義・提唱するのが『ツブヤキ』という概念もしくは『つぶやき読み』という読み方である」(p.40)としている。「ツブヤキ」という概念は田中(1983)によるものであるが、そもそも田中(1983)は内田(1975)の研究に対して批判的に検討し、「ツブヤキ」という言語化様式を導入した。

内田(1975)は、1972年4月～5月の期間に幼稚園年長児(5才児)51人に対して、物語を聞き取る過程で外言化、内言化という2つの言語化経験が、物語の記憶と理解に対してどのような効果を及ぼすかを検討するために調査を行った。内田(1975)によると、外言化とは、聞き取った文を一文ごとに外言で復唱させること、つまり、聞き取った文を一文ごとに大きな声で復唱させることであり、内言化とは、聞き取った文を一文ごとに内言で復唱させること、つまり、聞き取った文を一文ごとに心の中で復唱させることである。調査の結果、一文ごとに外言化することにより、文章の逐語的構造の記憶が促進される証拠が得られた一方で、内言化することにより、基本的伝達内容の把握に最も効果的であることが明らかになったとしている。

内田(1975)の研究に対して、田中(1983)は、外言と内言の過渡的形態である自己中心的言語をモデルとした言語化様式を導入することを試みた調査を行った。田中(1983)は、この言語化様式を「ツブヤキ」と呼んでいるが、ヴィゴツキー、柴田訳(2001)によると、「自己中心的言語は、現象的には意味のないつぶやきに見えるが、本質的には自己との対話すなわち思考にほかならない」(p.62)ということである。調査の結果、外言や内言と比べて、「ツブヤキ」は幼児が物語の因果関係を把握するのに効果的であることが明らかになったとしている。この田中(1983)の「ツブヤキ」という概念を読みの形態に取り入れられたのが、黒岩(1993)による「つぶやき読み」という読み方である。

黒岩(1993)は、小学校6年生の児童91人を対象として、つぶやきを積極的に使用する読みの形態(つぶやき読み)を設定し、児童の文章理解におけるその効果を検討した。黒岩(1993)によると、つぶやき読みでは、自分には聞こえる程度の声で文章を読ませ、思考内容を自由に表出することを積極的に行わせることにし、その効果を検証するための対象条件として、音読および黙読の読みの形態を用いたということである。その結果、高学年児童におけるつぶやき読みを積極的に使用することは、文章内容の意味的把握に対して妨害的には機能しないものの、必ずしも友好的な形態ではないことが示唆されるとしている。

このように「ツブヤキ」という概念もしくは「つぶやき読み」という読み方を取り入れた研究が行われているが、いずれも幼児もしくは児童を対象としたものである。黒岩(1993)が「成人の読書においては、特に理解困難と考えられる部分でのつぶやきを観察できる」(p.80)としているように、成人を対象とした研究がわずかに存在する。

後藤（2007）は、英語の文章における音読、黙読、および、つぶやき読みのそれぞれの読み方が文章理解に及ぼす影響を調べるために実験を行った。その結果、音読が文章理解に必ずしも高い効果があるとは言えず、内容理解には負の影響がある可能性を示唆した上で、特に難易度の高い文章の理解を求める際は、音読やつぶやき読みよりも黙読の方が有効だと言えるとしている。

安山（2020）は、週2回の英語選択必修クラスを受講している大学生を対象とし、つぶやき読みと黙読の二種類の読み方による読解トレーニングが学習者の聴解力成績に及ぼす影響について検証した。その結果、つぶやき読みでは、上位グループにおいてのみ成績の向上が確認され、下位グループにおいては成績の向上が確認されなかった。一方で、黙読では、学習者のレベルにかかわらず、聴解力成績の向上が確認されたとしている。

それぞれの研究から、英語で書かれた難易度の高い文章の理解や英語の聴解力成績の向上では、音読やつぶやき読みよりも黙読活動を取り入れることが有効だということ、つまり、構音運動と音声を伴う読み方よりも構音運動も音声も伴わない読みの方が有効だということが読み取れる。次に、構音運動を伴うが音声は伴わない読み方、つまり、「構音運動を伴う黙読」（高橋・田中，2011）に関して検討してみたい。

Rummer & Schweppe（2005）は、ドイツ語を母語とする64人の大学生を対象とした調査を行った。その調査では、Silent Reading, Silent Mouthing, Reading Aloud 1, Reading Aloud 2の4つのグループに分けられ、センテンスと単語リストをそれぞれ20個ずつ提示された。1つ目のグループはSilent Readingであり、提示されたものを黙読するように指示され、2つ目のSilent Mouthingのグループは、声には出さずに、まるで話しているかのように唇や舌を動かすように、つまり、構音運動を伴う黙読をするように指示された。3つ目のグループはReading Aloud 1であり、提示されたセンテンスは音読をするが単語リストは黙読するように指示され、最後のReading Aloud 2は、提示されたセンテンスも単語リストも両方とも音読するように指示された。調査の結果、センテンスの再生においては、提示されたセンテンスの単語を正しい順で正確に再生される否かや単語を省略したり他の単語に置き換えたりして提示されたセンテンスを再生されるか否かに関しては、4つのグループにおいて有意差は確認できなかった。一方、単語リストの再生においては、黙読と構音運動を伴う黙読のグループにおいて、有意差が確認できたとしている。

高橋・田中（2011）は、文の読解過程において、音読における構音運動と音声情報が担う役割を、文中の語順の保持の観点から明らかにすることを目的として、日本語を母語とする大学生および大学院生32人を対象として、日本語の課題文を提示しそれに続く質問文と再認文を答えさせる調査を行った。その調査では、構音無・音声無（黙読）条件、構

音無・音声有（読み聞かせ）条件，構音有・音声無（つぶやき読み）条件，構音有・音声有（音読）条件という4つの条件を設定した。高橋・田中（2011）によると，構音無・音声無（黙読）条件とは，視覚提示された文字情報を構音運動も音声情報も伴わずに処理させる条件のことであり，いわゆる黙読の状態ということである。構音無・音声有（読み聞かせ）条件とは，構音運動は行わないが，視覚提示された文字情報とともにその文字の音声情報が提示される条件のことであり，いわゆる読み聞かせと近似したものとして設定するということである。構音有・音声無（つぶやき読み）条件とは，視覚提示された文字情報について，構音運動を伴って発声するが，その音声情報のフィードバックがない状態であり，日常的なつぶやき読みと近似したものとして設定するということである。なお，この構音有・音声無（つぶやき読み）条件は，（つぶやき読み）と記されてはいるが，ヴィゴツキー，柴田訳（2001）による「自己中心的言語」および黒岩（1993）による「つぶやき読み」とは異なるものだと考える。ヴィゴツキー，柴田訳（2001）では，自己との対話という表現，黒岩（1993）では，思考内容を出させるという表現が使われている。つまり，「思考」が両者のキーワードになると考えられるが，高橋・田中（2011）による構音有・音声無（つぶやき読み）条件では，思考内容を出させるという表現は使われていない。Rummer & Schweppe（2005）による Silent Mouthing では，声には出さずに，まるで話しているかのように唇や舌を動かすように指示され，思考内容を出させるという表現は使われていない。したがって，構音有・音声無（つぶやき読み）条件とは，構音運動を伴いながら発声するものの，音声情報のフィードバックがない状態であることから，Rummer & Schweppe（2005）による Silent Mouthing，つまり，「構音運動を伴う黙読」（高橋・田中，2011）にあたるものだと考えられる。最後に，構音有・音声有（音読）条件とは，視覚提示された文字情報を構音運動によって読み上げ，その音声情報が自分にフィードバックされる条件であり，いわゆる音読の状態ということである。以上のような4つの条件を設定し調査した結果，音読における構音運動と音声情報は，文の読解過程において，異なる種類の語順情報を保持する役割を担うことが示唆されたとしている。つまり，構音運動は，文中の語順の情報がある程度しっかり保持することで，その後の意味処理の基盤をつくることが考えられる一方，音声情報は，文が提示された直後に文中の局所的な語順を保持すると考えられるとしている。その上で，黙読での「声を出さない構音運動」を明示的に指導する必要があるとの提案をしている。

以上のことから，構音運動を行うことで，単語のリストの再生や文中の語順情報の保持が促進されることがわかる。高橋・田中（2011，p.189）によると，「音読の有用性は音声情報のフィードバックよりも構音運動にあると考えられる」ということであるが，英語の文章を音読する際にも同じことが言えるだろうか。学習者が英語を学習する上で，構音運

動に音声情報のフィードバックを伴わない読み方「構音運動を伴う黙読」（高橋・田中，2011）つまり「唇読み」を実践することで、読解力向上に役立たせることができるだろうか。

「唇読み」をすることで学習効果が見込めれば、まわりに人がいて音読ができなかったり、クラス全体で音読練習をさせることが難しい状況であったりする場合に、音読活動の一つの方法として、「唇読み」を提示できるかもしれない。また、音読練習を苦手とする学習者にとっても、「唇読み」で代用することができれば、彼らの苦手意識を軽減することができるかもしれない。そこで、本研究では、英語の授業に「唇読み」を取り入れた試みについて検証することにした。

3 調査の詳細と手順

3.1 リサーチクエスト

これまでの先行研究を踏まえ、本研究では実用英語技能検定（以下、英検と記す）準2級の取得を目指す生徒を対象者とし、唇読みを取り入れた授業を実践することは生徒の読解力の向上に効果があるかを検証することにした。

高橋・田中（2011）の調査で設定された4つの条件の一つである構音有・音声無（つぶやき読み）条件においては、「参加者に声を出さずに口を動かすだけの読み方を教示するという方法もあったが、予備実験において参加者からこの読み方が不自然で余計な負荷がかかるという意見が多数出たために、自然な読みの状況に近づけるようにヘッドフォンから単調なノイズを提示した」（p.184）としている。一方、Rummer & Schweppe（2005）の調査で分けられた4つのグループの一つである Silent Mouthing においては、声に出さずに唇や舌だけを動かして読むように指示しており、調査方法が異なっている。

「はじめに」でも触れたように、『補習授業校教師のためのワンポイントアドバイス集』（文部科学省，2002）では、「唇読み」として、「ほかの人が読むのを聞いているときは、これをさせる」（p.18）としていることから、声に出さずに唇や舌だけを動かす状況が不自然な状況だとは言い難いものだと考えられる。したがって、対象者には、Rummer & Schweppe（2005）の調査で使用されたのと同様の方法で、唇や舌だけを動かして声には出さずに読むように指導することとする。

統制群は、音読群とする。高等学校の英語の授業で一番多く取り入れられている活動が音読であるということと、雪丸（2011）や小原（2016）が、英語検定試験の問題を教材として音読活動を取り入れた授業を行った研究で、学習者の英語力の向上が見られたということから、本研究でも統制群として、音読をするように指導することとする。

3.2 研究対象

関西にある中堅私立 A 高等学校 2 年生 75 名である。この 75 名は英検準 2 級の取得を目指し、英検の勉強会に参加した生徒である。なお、本勉強会は短期間ということもあり、リーディングとリスニングの 2 技能の向上を目指すことを目的とする勉強会となっており、対面授業で実施された。この 75 名の中で、英検準 2 級を受験したことがある生徒は一人もいなかった（図 1）。

なお、本研究への参加ならびにデータ提供に関しては、事前に調査の意義や手順について十分に説明をしたうえで対象者全員から同意を得た。

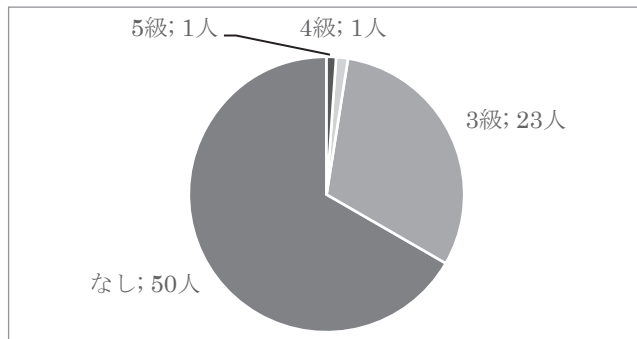


図 1 英検の取得級と人数 (n = 75)

3.3 使用教材

唇読みおよび音読の教材として、『英検準 2 級 文で覚える単熟語』（2021）を使用した。本書によると、「オリジナルの英文と過去問からの抜粋を収録している」（p.005）ということであり、音読をしながら語彙力を強化し、英文読解に繋げるにも相応しい教材だと判断した。

事前テストおよび事後テストの教材として、『英検準 2 級過去 6 回全問題集』（2021）を使用した。事前テストとして 2020 年第 1 回検定（2020 年 6 月 28 日実施）の筆記試験（ライティング問題を除く）（以後、筆記試験と記す）及びリスニングテストを 7 月の講義の初日に実施し、事後テストとして 2020 年第 2 回検定（2020 年 10 月 11 日実施）の筆記試験およびリスニングテストを 8 月の講義の最終日に実施することとした。事前テスト、事後テストともに 67 問（筆記試験 37 問、リスニングテスト 30 問）ずつあり、1 問につき 1 点で 67 点満点とした。

3.4 実施期間

2022 年 7 月後半から 8 月末にかけて、夏期講習の期間を利用して、唇読みおよび音読

を取り入れた授業を1週間に2回、合計6週間で12回行った。授業の手順を図2に示す。なお、②および④については、唇読みを取り入れたクラスには唇読みをさせ、音読を取り入れたクラスには音読をさせた。その他の点では、同時間、同方法での授業を試みた。なお、唇読み、音読については、やり方を十分に説明し、練習時間も十分に取り入れた。

- ① 使用教材の中の英文を1題ずつ用いて、CDを用いて英文を2回聞き、語句や構文等の説明をし、内容を理解できるようにする。(約30分)
- ② CDを用いて英文を2回聞いた後に、CDを用いてクラス全体で唇読み／音読をする。その後、個人で唇読み／音読の練習をする。(1セット約20分を2回行う。合計約40分)
- ③ 本勉強会で学習した英文の中の重要単語(語句)のテストをする。(約10分)
- ④ CDを用いながらテストの答え合わせをした後に、CDを用いて英文を1回聞いた後に、CDを用いてクラス全体で唇読み／音読を1回する。(約10分)

図2 授業の手順(90分)

3.5 方法

3.5.1 事前テストによる実験群の設定

上記75名を平均的に同等の学力のクラスになるように、事前に高等学校側で2クラスに分けてもらった。この2クラスに対して、事前テストを実施した結果、1つのクラス(39名)の筆記試験およびリスニングテスト合計の平均点が26.79点、標準偏差が6.17であり、筆記試験の平均点が15.72点、標準偏差が3.22であり、リスニングテストの平均点が11.05点、標準偏差が4.23であった。もう1つのクラス(36名)の筆記試験およびリスニングテスト合計の平均点が29.08点、標準偏差が4.48であり、筆記試験の平均点が16.22点、標準偏差が3.20であり、リスニングテストの平均点が12.86点、標準偏差が2.81であった。

この2つのグループの平均点の差を確認するために、 t 検定により分析した。その結果、2つのグループの筆記試験およびリスニングテスト合計の平均点と筆記試験の平均点において有意な差を確認することができなかった($t(73) = 1.85, p = .069, r = .22$); ($t(73) = 0.68, p = .499, r = .08$)。一方、リスニングテストの平均点においては、有意差が認められた($t(67) = 2.20, p = .031, r = .26$)。よって、この2つのグループの筆記試験は同等の学力だと判断し、上記75名を本研究の対象者とした。

そこで、上記2クラスの内の1つのクラス(39名)を唇読みを取り入れたクラス(以

下、唇読み群と記す)とし、もう1クラス(36名)を音読を取り入れたクラス(以下、音読群と記す)とした。

3.5.2 事後テストおよびアンケートの実施

事後テストと学習者の意識に関するアンケート調査を講義の最終日に行った。事後テストでは、本勉強会の目的を鑑み、事前テストと同様、筆記試験およびリスニングテストを実施したが、筆記試験のみを分析に用いることとした。学習者の意識に関するアンケート調査は、リカートスケール5件法(5:そう思う > 1:そう思わない)を用いて調査した(図3)。また、自由記述欄を設けることで、自由に意見や感想を述べてもらった。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1 授業の内容を理解できましたか。2 音読/唇読みはうまくできましたか。3 音読/唇読みは英文を理解するのに役立ちましたか。4 音読/唇読みは英文を聞くのに役立ちましたか。5 音読/唇読みは英文を読むのに役立ちましたか。6 音読/唇読みは単語を暗記するのに役立ちましたか。7 音読/唇読みは英語の能力向上に役立つと思いますか。8 今後、音読/唇読みを続けようと思いますか。 |
|---|

図3 アンケート項目

4 結果と考察

4.1 事後テスト(筆記試験)の結果

唇読み群の事前テストおよび事後テストの結果を表1に、音読群の結果を表2に示す。まず、唇読み群の平均点は19.46点であり、最高点が30点であり、25点、24点、23点、22点と続いた。最下位の生徒の得点は7点であり、12点、14点、16点、17点と続いた。一方、音読群の事後テストの平均点は19.61点だった。最高点は31点であり、29点、28点、27点、26点と続いた。最下位の生徒の得点は11点であり、12点、13点、14点、15点と続いた。

表1 唇読み群の事前テストおよび事後テストの大問ごとの結果 (37点満点) (n = 39)

	事前		事後		t(38)	p	r
	M	SD	M	SD			
①短文・語句空所補充 (20点)	8.28	2.10	10.49	2.59	-6.32	.000***	.72 (大)
②会話文・文空所補充 (5点)	2.54	0.91	2.72	0.79	-1.27	.213	.20 (小)
③長文・語句空所補充 (5点)	2.08	0.87	2.72	0.94	-3.68	.000***	.51 (大)
④長文・内容一致 (7点)	2.82	1.25	3.54	1.14	-3.35	.000***	.48 (中)
合計 (37点)	15.72	3.22	19.46	4.37	-6.97	.000***	.75 (大)

*** $p < .001$

表2 音読群の事前テストおよび事後テストの大問ごとの結果 (37点満点) (n = 36)

	事前		事後		t(35)	p	r
	M	SD	M	SD			
①短文・語句空所補充 (20点)	8.22	1.87	10.08	2.74	-3.79	.001**	.54 (大)
②会話文・文空所補充 (5点)	2.56	0.97	2.83	1.36	-1.22	.230	.20 (小)
③長文・語句空所補充 (5点)	3.17	1.03	3.22	1.24	-0.22	.824	.04 (無)
④長文・内容一致 (7点)	2.28	1.16	3.47	2.10	-3.36	.002**	.49 (中)
合計 (37点)	16.22	3.20	19.61	6.22	-3.34	.002**	.49 (中)

** $p < .01$

そこで、この2つのグループの事前テストおよび事後テストの変化を検証するために t 検定を行った。有意水準を5%に設定し分析した結果、唇読み群、音読群ともに、有意差が認められた ($t(38) = -6.97, p = .000, r = .75$); ($t(35) = -3.34, p = .002, r = .49$)。設問ごとの結果に関しては、唇読み群では、①短文・語句空所補充、③長文の語句空所補充問題 (以下、③長文・語句空所補充と記す)、④長文の内容一致問題 (以下、④長文・内容一致と記す) において、有意差が認められた。一方、音読群では、①短文の語句空所補充問題 (以下、①短文・語句空所補充と記す) および④長文・内容一致において、有意差が認められた。③長文・語句空所補充問題に関しては、唇読み群においてのみ有意差が認められるという結果になった。

次に、唇読みの効果をより正確に検証するために、共分散分析を行った。事前テスト (筆記試験) の点数を共変量として、勉強会前の実力を取り除いた比較を行うにあたり、共変量の独立性、回帰直線の平行性および有意性の検定をそれぞれ行い、共分散分析のす

べての前提条件が満たされていることを確認した。その上で、事前テスト（筆記試験）の点数を共変量とし、音読群および唇読み群を独立変数、事後テスト（筆記試験）の点数を従属変数とした共分散分析を行った。その結果、事後テストの点数の平均値について、有意な差を確認することはできなかった ($F(1, 72) = .039, p = .843$)。効果量も確認できなかった ($\eta^2 = .000$)。

4.2 アンケート調査の結果

学習者の意識に関するアンケート調査の結果を表3に示す。その結果、数値にややばらつきが見られるものの、項目1「授業の内容を理解できましたか」および項目2「音読／唇読みはうまくできましたか」を除くすべての項目において有意な差は確認できなかった。

表3 アンケート調査の結果（5件法）（唇読み群 $n = 39$, 音読群 $n = 36$ ）

	A	B	$t(73)$	p	r
1 授業の内容を理解できましたか。	4.28	3.94	-2.76	.008**	.31(中)
2 唇読み／音読はうまくできましたか。	3.00	3.47	2.95	.004**	.33(中)
3 唇読み／音読は英文を理解するのに役立ちましたか。	3.97	3.86	-0.69	.495	.08(無)
4 唇読み／音読は英文を聞くのに役立ちましたか。	3.13	3.31	0.92	.361	.11(小)
5 唇読み／音読は英文を読むのに役立ちましたか。	3.38	2.92	-1.91	.060	.22(小)
6 唇読み／音読は単語を暗記するのに役立ちましたか。	3.51	3.89	1.84	.071	.21(小)
7 唇読み／音読は英語の能力向上に役立つと思いますか。	3.59	3.92	1.71	.093	.20(小)
8 今後、唇読み／音読を続けようと思いますか。	3.38	3.72	1.69	.095	.19(小)

A 唇読み群 / B 音読群 ** $p < .01$

次に、自由記述であるが、その内容は「唇読みに関する感想」と「唇読みを用いて実施した授業に関する感想」に大別できる。まず、「唇読みに関する感想」であるが、「唇読みに関する肯定的な感想」の一例を図4に示す。①～④のように、単語の暗記に役立てたり、わからない単語を飛ばさずきちんと読もうとしていたりする様子が読み取れる。さらに、⑤～⑩から、唇読みをうまく行えており、学習法の一つとして今後も続けていこうと考えている様子が読み取れる。

①自習時間の時にやったら単語が頭に入ってきた／②CDに合わせて読むのは難しかったけどわからない単語が読めることができた／③単語が覚えやすかった／④英文が読めるようになった／⑤音読をするよりも良いと思った／⑥今までやったことがなかったけどこんなやり方もあるんだなあと思った／⑦難しかったが良いことを見つけられた／⑧声を出さなくても良かったのでそれほどしんどくなかった／⑨口を動かして自分がその人になったような気持ちでできたためとても良い勉強法の一つとしてこれからも活用したいと思った／⑩これからも続けようと思った

図4 「唇読みに関する肯定的な感想」の例

その一方で、図5からわかる通り、①～④のように、音読を取り入れる方が良いと考えている様子が読み取れる。さらに、⑤～⑥のように、CDの再生速度についていこうとするだけで精一杯だったと感じていた様子や⑦～⑨のように、唇読み自体に否定的な感想を抱いていた様子が読み取れる。

①唇読みより音読の方が覚えやすい／②声に出して読みたかった／③耳から聞こえるわけではないので覚えやすいのかわからない／④自分の発音が正しいのかわからない／⑤とにもかくにも再生速度が全体の足を引っ張っていた／⑥CDの再生速度が速すぎてついていけず、ついていこうとするだけで精一杯だった／⑦唇読みをやってもあまり意味がない／⑧音読の方をしたかった／⑨唇読みが難しかった

図5 「唇読みに関する否定的な感想」の例

次に、「唇読みを用いて実施した授業に関する感想」についてである。まず、「唇読みを用いて実施した授業に関する肯定的な感想」の一例を図6に示す。①～④のように、英語が聞き取れたり、問題が解けるようになったりすることで、手応えを感じている様子が読み取れる。さらに、⑤～⑦のように、リスニングや単語テストをうまく利用することで自分の弱点を発見したり、⑧～⑪のように、学習意欲の向上に繋がったりした様子が読み取れる。

①英語がとても聞き取れるようになった／②成績が最初の時より上がった／③長文がわかるようになったのでよかった／④英語はもともと得意科目なので英検を受けるというのは大丈夫だと思っていたけど自分が想像していたのとは全く異なり、色々と焦った部分はあったが、最終的には自分の身に付いたと思う／⑤リスニングや単語テストもあったので自分の弱点がわかってとても良かった／⑥今回、講座に参加したことでこれからの自分の課題を見つけることができた／⑦初めはあまり点数が伸びず自分でも悩んでいた時があったが、この講座を受けてその不足していた部分を身に付けることができたと思う／⑧第2問，3問，4問は比較的できるようになったので第1問を頑張ってみようと思う／⑨しっかり復習して合格できるように頑張りたい／⑩自分の弱点を復習していきたい／⑪これからもこの勉強方法を続けていきたい

図6 「唇読みを用いて実施した授業に関する肯定的な感想」の例

その一方で、図7の①～⑥のように、英検準2級の問題や授業で扱ったリスニングの難しさに圧倒されていたり、⑦～⑧のように、授業自体に否定的な感想を抱いていた様子が見取れる。

①英検準2級の問題が難しかった／②英検準2級の問題が全然解けなかった／③リスニングがわからなかった／④全くわからなかった／⑤理解できなかった／⑥正直、英語の文章とか長文が全然読めなかったりしてすごくボロボロだった／⑦授業が辛かった／⑧コロナ禍である以外に存在意義を見出せなかった

図7 「唇読みを用いて実施した授業に関する否定的な感想」の例

4.3 考察

本研究では、英検準2級の取得を目指す生徒を対象者とし、唇読みを取り入れた授業を実践することは生徒の読解力の向上に効果があるか、という点について検証することが目的であった。まず、唇読み群の事前テストと事後テストの結果の差において、有意な差を確認することができたということは、唇読みを取り入れた授業を実践することは、生徒の読解力の向上に効果があったと考えられる。特に、唇読み群だけが、難易度が高いと考えられる③長文・語句空所補充において、有意差を確認することができたということは、唇読みを実践することで、空所の前後の流れや段落および文の繋がりに注意しながら読解する力の向上に効果があったものだと考えられる。このことは、安山（2016）が黙読に関して「音読と違って声に出す行為自体に注意資源が消費されることがなく、その資源を効率

的に文章理解に傾注することが可能であったかもしれない」(p. 90)と述べているのと同様、唇読みにおいても、構音運動は伴うものの、音声としては発しないために、音声化することに注意を注ぐ必要がないことから、内容理解および段落や文の繋がりに注意を集中させながら読むことができたものだと考えられる。

さらに、唇読み群の事後テストの結果を音読群と比べたところ、有意な差を確認することができなかったということは、唇読みを取り入れた授業を実践することは、中学校や高等学校の英語の授業での活動内容として主流となっている音読を取り入れた授業を実践することと同程度の効果があるものだと考えられる。

その一方で、唇読みをすることは、注意資源を内容理解に回すことができるという黙読することから得られる利点と「音読の有用性は音声情報のフィードバックよりも構音運動にあると考えられる」(高橋・田中, 2011, p.189)というように、構音運動をすることから得られると考えられる利点を併せ持っている想定すると、唇読み群と音読群との事後テストの差において、有意な差を確認することができたはずであるが、本研究の結果はその限りではなかった。

その要因を考察するために、アンケート調査および自由記述を見ると、大きく分けて2つの要因が考えられる。まず、使用教材の難易度が一部の生徒にとっては相応しくなかったということである。Krashen (Krashen & Terrell, 1983, p.182)は、インプット仮説 (Input Hypothesis) という仮説を提唱している。“ $i+1$ ”とも表されるこの仮説について、和泉 (2009)は「学習者の現在のレベルを“ i ”とすると、それに多少知らない単語や文法などが含まれている“ $i+1$ ”のレベルのインプットに触れていくことが、言語習得では大事とされる」(p.56)と説明している。片岡 (2015)は、この仮説について言及したうえで、「外国語の学習教材について、対象学習者の現在の外国語習得段階より、少しレベルの高い学習教材を用いた方が、学習効果が高まると推察される」(p.189)としている。今回の使用教材は、英検準2級の取得を目指す学習者向けの教材であり、本研究の対象者よりも少しレベルの高い教材であったが、一部の生徒にとっては、「少しレベルが高い」ではなく、「レベルが高すぎた」ものだと考えられる。このことは、「唇読みを用いて実施した授業に関する否定的な感想」(図7)の中の「①英検準2級の問題が難しかった」や「②英検準2級の問題が全然解けなかった」といった意見から読み取れる。また、事後テストの結果において、37点満点で7点や12点や14点といった点数しか取れなかったということからも裏付けられる。ただ、Krashen (Krashen & Terrell, 1983)は、インプットを学習者の習得能力の段階に厳密に合わせる必要はなく、実際には学習者の能力段階が多様なので、厳密に合わせるができないとしている。教材においても、学習者全員のレベルに合わせた教材を使用することは難しいと考えられるものの、今回使用した教材の

ように、生徒にとって「レベルが高すぎる」と感じるような教材の場合には、教材をそのまま用いるのではなく、「少しレベルが高い」教材になるように工夫するべきだったと考える。

2つ目の要因として考えられるのは、生徒にとって必ずしも唇読みが相応しい学習手段であるとは言い切れず、不自然で余計な負担をかけてしまう場合もあったということである。高橋・田中（2011）が、構音有・音声無（つぶやき読み）条件において、「参加者に声を出さずに口を動かすだけの読み方を教示するという方法もあったが、予備実験において参加者からこの読み方が不自然で余計な負荷がかかるという意見が多数出た」（p.184）と記していたように、本勉強会の対象者の中にも「唇読み」という読み方自体に不自然さを感じていた生徒が一定数いたものだと考えられる。このことは、「唇読みに関する否定的な感想」（図5）の中の「③耳から聞こえるわけではないので覚えやすいのかわからない」や「⑦唇読みをやってもあまり意味がない」、「⑧音読の方をしたかった」、「⑨唇読みが難しかった」という意見から読み取れる。このような否定的な意見を述べていた生徒の事後テストの結果は20点以下であったが、彼らにとっては、唇読みをすること自体が負担になっていたものと推察する。さらに、アンケート調査の項目2「音読／唇読みはうまくできましたか」において、「そう思う／どちらかといえばそう思う」と回答した生徒の割合が、音読群の方が有意に高かったということは、構音運動を行うことで、たとえ発声していなくても、個々の単語の発音に注意を向け、口の動かし方に注意資源が注がれ、文理解に注意資源を配分することができず、理解度に影響を及ぼしたものだと考えられる。というのも、Miller & Smith（1984）が読解力の低い生徒の注意力は音読時に過度な負担をかけられるという仮説に反して、個々の単語に対する注意力を要することで成績の向上に効果があったとしているように、上記のような否定的な意見を述べている生徒は、音声化しないために自分の発音が正しいか否かがわからないまま構音運動を続けることで、一語一語に注意資源を注ぐのではなく、構音運動そのものに注意資源を注ぐことで、個々の単語が口を動かすための素材と化し、内容理解には至らなかったものだと推察する。このことは、「唇読みに関する否定的な感想」（図5）の中の「④自分の発音が正しいのかわからない」という意見からも確認できる。

以上のように、使用教材の難易度が一部の生徒にとっては相応しくなかったということと、音声情報のフィードバックがない状態で構音運動を続けることで、個々の単語が口を動かすための素材となってしまったということから、唇読みをしても、黙読することから得られる利点と構音運動をすることから得られると考えられる利点を併せ持つことができなかつたものだと推察する。

したがって、唇読みを取り入れた授業を実践することは、音読を取り入れた授業を実践

することと同程度の効果が見込めることから、授業での一方法になりうる活動だと考えられる。しかし、その一方で、必ずしもすべての学習者にとって有効な手段になるわけではないということを念頭に置いておかなければならない。特に、読解力の低い学習者は、音声化することで一語一語に注意資源を注ぎ、自分の発音の正誤性を確かめたり、自分が発音した英文を自分の耳から聞くことで理解を促進しようとしたり暗記に繋げようとしたりしていると考えられることから、唇読みを取り入れた授業を実践することに、必ずしも効果があるとは言い切れない。

以上のことから、クラス全体で一つの方法を実践させるのではなく、個々の学習者に合わせて、音読と唇読みを選択させたり併用したりする授業を実践することで同程度の学習効果が期待できるだろう。特に、授業での音読練習を苦手とする学習者にとっては唇読みで代用することで、読解力の向上に効果が期待できる一方法だと考えられる。さらに、まわりに人がいて音読ができなかったり、クラス全体で音読練習をさせることが難しい状況であったりする場合には、唇読みをさせることで、読解力の向上に効果が期待できる一手段になる可能性がある。

5 おわりに

以上のように、唇読みを取り入れた授業は、生徒の読解力の向上に効果が見られ、一つの授業形態として有用なものになる可能性がある。

今後の課題として、以下の点が考えられる。一点目に、黙読との違いを検証できなかった点である。構音運動を伴うか否かにより、唇読みか黙読になるが、音声化することによる負荷を伴わないという点では両者ともに同じである。したがって、今後、構音運動そのものの効果を検証することで、さらに有用な授業形態を提案できると考えられる。二点目として、希望者を対象とした夏期講習の期間を利用しての授業であったために、1週間に2回、合計6週間で12回という短い期間であった。今後、長期間に渡り実施することで、さらに有用な検証ができると考えられる。

参考文献

- Elgart, D.B. (1978). Oral Reading, silent reading, and listening comprehension: A comparative study. *Journal of Reading Behavior*, 10, 203-207.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford, NY: Pergamon Press.
- Miller, S.D. & Smith, D.E. (1984). Differences in literal and inferential comprehension after reading orally and silently. *Journal of educational Psychology*, 77, 341-348.

- Rummer, R., & Schweppe, J., (2005). Evidence for a modality effect in sentence retention. *Psychonomic Bulletin & Review*, 12 (6), 1094-1099.
- 和泉伸一 (2009). 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』. 東京:大修館書店
- 井上聡 (2015). 「教科書本文の音読が学習者にもたらす効果 (指導法と動機づけの関係)」。『リメディアル教育研究』, 第 10 巻, 71-79.
- 内田伸子 (1975). 「幼児における物語の記憶と理解におよぼす外言化・内言化経験の効果」。『教育心理学研究』, 第 23 巻, 第 2 号, 19-28.
- ヴィゴツキー (2001). 柴田義松 (訳). 『新訳版・思考と言語』. 東京:新読書社
- 有働裕・小原亜紀子 (2014). 「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—」。『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』, 第 4 巻, 55-61.
- 小原弥生 (2010). 「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 創刊号』, 31-42.
- 小原弥生 (2016). 「ペア活動を中心とした音読指導の影響—学力テストとアンケートの結果から—」。『関西英語教育学会紀要』, 第 39 号, 37-54.
- 旺文社 (2021). 『英検準 2 級過去 6 回全問題集』. 東京:旺文社
- 旺文社 (2021). 『英検準 2 級文で覚える単熟語』. 東京:旺文社
- 片岡晴美 (2015). 「TOEIC リスニング学習活動の状況に関する調査研究—自律的な大学生英語学習者の育成を目指して—」。『近畿大学教養・外国語教育センター紀要外国語編』, 6 (2), 57-75.
- 黒岩督 (1993). 「児童の文章理解におけるつぶやき読みの効果」。『教育心理学研究』, 第 41 巻, 第 1 号, 79-84.
- 後藤靖宏 (2007). 「音読が英文の内容理解に及ぼす負の影響—音読・つぶやき読み・黙読の比較—」。『第 49 回日本教育心理学会総会発表論文集』, 486.
- 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, 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』, 第 31 巻, 第 1 号, 1-9.
- 寺尾尚大・高橋麻衣子・清河幸子 (2019). 「音読時の構音運動と音声情報が文章理解に果たす役割」。『心理学研究』, 2019, doi.org/10.4992/jjpsy.89.17312
- 藤田亮子・横内裕一郎・松岡大地・仲村圭太・平井明代 (2016). 「英検 2 級のテスト問題の分析—CEFR レベル, 学習到達目標, 波及効果の観点から—」。『関東甲信越英語教育学会誌』, 第 30 巻, 85-97.

- ベネッセ教育総合研究所. (2015). 「ダイジェスト版 中高の英語指導に関する実態調査 2015」 Eigo_Shido_all.pdf (benesse.jp)
- 文部科学省 (2002). 『補習授業校教師のためのワンポイントアドバイス集』 <https://www.mext.go.jp>
- 安山秀盛 (2016). 「黙読の効果の再検討：聴解成績における黙読と音読の比較研究」. 『英米文化』, 46, 77-94.
- 安山秀盛 (2020). 「黙読トレーニングが聴解力成績向上に及ぼす利点—黙読とつぶやき読みを比較して—」. 『リメディアル教育研究』, 第14巻, 39-50.
- 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』, 第1巻, 44-55.