

# 中学校英語科における実践的コミュニケーション能力の基礎を育成する指導法に関する研究 - 聞き手に伝えることを目的とした音読指導を通して -

広島市立口田中学校教諭 埜 ゆ かり

## 研究主題設定の理由

音読は、『中学校学習指導要領解説 - 外国語編 -』の「読むこと」の言語活動に位置付けられており、学校教育において一般的に行われている指導法の一つである。

しかし、中学校英語科における授業実践において、音読がどのような効果を生徒に及ぼすのか、その理論も指導方法も現段階では明確な解答は明らかにされていない。

自己の授業実践においても、音読の機能や効果・目的等を生徒に意識化させないまま指導を行ってきたために、生徒は本文の内容を単に文字と音声を結び付けることや、大きな声でできるだけ速く読むこと、繰り返し読むことにより本文を暗記すること等に終始し、中学校英語科の目標でもある「実践的コミュニケーション能力の基礎」を育成するための方向性をも見失う状況に陥っていた感がある。

これらの課題については、複数の原因が考えられるが、教師が音読の機能や効果・指導方法等について認識していないままに授業を展開し、生徒へ音読の意味を意識化させられなかったことが主たる原因ととらえられる。

そこで本研究では、音読指導を通して、中学校英語科における実践的コミュニケーション能力の基礎を育成する指導法を探ることとする。

## 研究の方法

聞き手に伝えることを目的とした音読の指導法を工夫し、その有効性について、授業実践を通して分析・考察する。

## 研究の内容

### 1 研究主題に関する基礎的研究

#### (1) 実践的コミュニケーション能力の基礎について

『中学校学習指導要領解説 - 外国語編 -』では、「実践的コミュニケーション能力とは、実際のコミュニケーションを目的として外国語を運用する能力のことである」と示している。この場合のコミュニケーションとは、聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと等を通して、自己の考えを相手に伝えたり、相手の意向を理解したりする双方向的な活動を意味しており、コミュニケーションには相手（聞き手）の存在が不可欠であることを包含している。

このコミュニケーションにおける概念を実践的コミュニケーション能力の基礎という視点に置換すると、自己の抱く諸概念や情感等を相手（聞き手）に伝わるよう、話すことの表現スキルを工夫しながら伝えようとする意欲ととらえることができる。また、相手（話し手）の意向を理解しようと傾注する姿勢を含めることは必然である。

#### (2) 聞き手に伝えることを目的とした音読について

音読は書かれた文字を音声化して読む活動であるが、聞き手に伝えることを目的とする場合、語気の強弱や声量の大小、または、読む速さを調整するなど、読むことの表現スキルを工夫することが必要となる。その際、読むことの表現スキルは、書かれた内容や書き手の意向等を理解したうえで構成されるべきものである。結果として、聞き手に伝えることを目的とした音読とは、読むことの表現スキルと書かれた内容についての理解が重要な要素となる。

聞き手に伝えるために必要な音読における読むことのスキルと、書かれた内容理解についての整理を

「音読の要件」として表1に示す。

表1 音読の要件

<p>[表現スキル]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>適切な声量と聞き手が聞き取りやすい明瞭さ</li> <li>強弱, 読む速さ, イントネーション, リズム, 区切り 等</li> <li>表情, 身振り・手振り, アイコンタクト 等</li> </ul> <p>[内容理解]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>書き手の意向や登場人物の気持ちの読み取り</li> </ul> <p>* 『中学校学習指導要領解説 - 外国語編 - 』等を参考にした。</p>
---

(3) 実践的コミュニケーション能力の基礎と聞き手に伝えることを目的とした音読の相関について  
音読において聞き手に伝えることを目的とすることにより, 読み手に上述した「音読の要件」を意識化させれば, 読み手は必然的に書かれた内容を理解し, 書き手の意向や感情が読み手の意識や「音読の要件」を経由し, 聞き手に伝わることになる。

したがって, 授業実践において, 聞き手に伝えることを目的とした音読の指導法を工夫することにより, 生徒は「音読の要件」を意識し, 書かれた内容に応じて表現スキルの諸要素を組み合わせたり, 工夫したりして音声化するものと考えられる。また, 書かれた内容理解についても必然的に深化・広域化し, 書き手の意向等を推測しながら音声化することが予想される。

このようなサイクルが達成されたとき, 音読が実践的コミュニケーション能力の基礎の育成につながると考える。

## 2 研究仮説の設定

中学校英語科において, 聞き手に伝えることを目的とした音読指導をすれば, 実践的コミュニケーション能力の基礎を育成することができるであろう。

## 3 授業実践計画の作成

研究仮説を実証するために広島市立A中学校第3学年B組(39名)を対象に, 単元名「Be Proud of Yourself」(SUNSHINE ENGLISH COURSE 3 Program 6)について学習指導計画(全8時間:表2)を作成し, 平成17年10月11日~11月2日に実施した。

指導計画の作成にあたっては「聞き手に伝わるように読み方を工夫しよう。」という課題を生徒に与え, section 1における登場人物リーの発話(文レベル)リーの発話に対する由紀の発話(文レベル)

section 2におけるリーの発話 section 3の本文全体へと段階を追って読み方を工夫する活動を取り入れた。

また, 聞き手に伝えることを目的とした音読の具体的な指導の工夫を次のように設定した。

ア 教師の音読を生徒に聞かせ, 生徒が気付いた要件を「音読のポイント」として毎時間提示する。

イ 生徒が登場人物の気持ちを考えながら読み方を工夫できるワークシートを準備する。

ウ 自分の音読が聞き手にどのように伝わっているかを生徒自身が確認できるように, グループや全体でお互いの音読を聞いて感想を伝え合ったり, 評価し合ったりする場を設定する。

エ 生徒が当日の授業を振り返り, 次の授業への目標をもつことができる振り返り用紙を準備する。

表2 学習指導計画

時	主な学習活動	指導の工夫	活動のねらい
第1時	1 ビデオを視聴し, 乙武氏の生き方や考え方について知る。 2 ビデオの内容について気付いたこと, 感じたことをグループ内で交流する。		単元全体の内容に対するイメージをもつ。
第2時	1 単元全体をイメージしながら, 聞き手に伝える音読の要件を意識した教師の音読を聞く。 2 教師の音読を聞いて気付いたことを, グループ内で交流する。 3 グループ内で出た意見を全体で交流する。	ア	聞き手に伝えることを目的とした「音読の要件」に気付く。
第3時	1 section 1における, Really? But he didn't take part in the games, did he? が聞き手に伝わるように読み方を工夫する。	アイ	聞き手に伝わるように音読するためには, 本文の内容を理解することが必要であることに気付く。
第4時	1 section 1における, Yes, he did. Everyone was surprised at his good dribbling. が聞き手に伝わるように読み方を工夫する。 2 グループ内でお互いの音読を聞いて, 感じたことや気付いたことを伝え合う。 3 グループで交流したまとめを, 各グループの代表者が発表する。	アイウエ	本文が聞き手に伝わるように音読するには, 生徒に提示している「音読のポイント」のどの要件が必要であるかを考える。
第5時	1 section 2におけるリーの発話が聞き手に伝わるようにグループで読み方を工夫する。 ・文脈の中での意味をとらえる。 ・とらえた意味を表現する読み方を工夫する。 2 グループごとに音読を発表する。 ・強弱の位置を示し, それに合わせて音読する。	アイウエ	生徒に提示している「音読のポイント」に絞って, 読み方を考える。
第6時	1 section 2におけるリーの発話が聞き手に伝わるように音読する。 ・グループの中でお互いの音読を聞いて評価し合う。	アイウエ	自分の音読が聞き手にどのように伝わっているかということに気付き, 改善点を見つける。
第7時	1 section 3におけるリーの気持ちが聞き手に伝わるように, 個人で読み方を工夫する。 2 個人で工夫した読み方を, グループの中で聞き合う。	アイウエ	登場人物や書き手の気持ちが聞き手に伝わるように音読するためには, 「音読のポイント」のどの要件が必要かを考える。
第8時	1 section 3におけるリーの気持ちが聞き手に伝わるようにグループ内で音読する。 ・お互いのよいところを合わせて section 3全体を音読する。 2 グループごとに発表し, 評価し合う。	アイウエ	自分の音読が聞き手にどのように伝わっているかということに気付き, 改善点を見つける。

#### 4 分析の視点と方法

生徒の「音読の要件」に対する意識の変化について、ワークシートの記述、グループ活動の様子、振り返り用紙の記述から分析・考察する。

#### 5 授業実践の結果と分析・考察

##### (1) ワークシートの記述より

生徒に「音読の要件」を意識させるためには、まず生徒自身が「音読の要件」に気付くことが大切であると考えた。そこで第2時では、教師の音読を聞いて、教師が聞き手に伝えるためにどのような工夫をして音読していたかについて、生徒それぞれが気付いたことをグループ内で交流した。各グループから出てきた意見を次のようにまとめ「音読のポイント」(表3)として毎時間提示した。

表3 音読のポイント

・感情・気持ちを込めて	・演技, なりきる
・語りかけるように	・相手の目, 顔を見て
・大きな声で	・はっきり発音
・速さを変える	
・伝えたいこと, 大切なこと, 重要語句, ポイントを強く発音する	

生徒から出てきた言葉を「音読のポイント」としてまとめたため、本来の「音読の要件」とは表現が異なるところもあるが、生徒は教師が聞き手に伝えることを目的とした「音読の要件」ととらえたことに概ね気付くことができたと思われる。しかし、この段階では、内容理解に関する気付きは見られなかった。

第3時, 4時, 5時, 7時に、本文の内容が聞き手に伝わるように読み方を工夫する活動を行った。その際、生徒が「音読の要件」である表現スキルと内容理解の両方を意識して音読することができるように、図1~図4のワークシートを使用した。

第3時は section 1 における登場人物リーの発話の一部について、聞き手に伝わるように読み方を工夫する活動を行った(図1)。ワークシートの質問項目に対する生徒の記述から、登場人物の気持ちを読み取ろうとしていることがうかがえる。教科書の本文には乙武氏の障害にかかわる記述はなく、乙武氏の著書『五体不満足』の表紙の写真が載っているだけである。生徒は写真やビデオの内容から分かった

ことを手掛かりに、リーの気持ちを「少し驚いた様子。バスケットを本当にできるのかなあと思っている。」と推測している。読み方については、疑問文だから最後は上がり調子にするなど、生徒は既習の知識を使って読もうとする姿勢が見られた。しかし、図1のワークシートの記述からは、本文の内容と読み方の工夫とを関連付けて考えようとする様子は見られない。ここではまだ、内容と読み方を別々にとらえているのではないかとと思われる。



図1 第3時ワークシートの記述

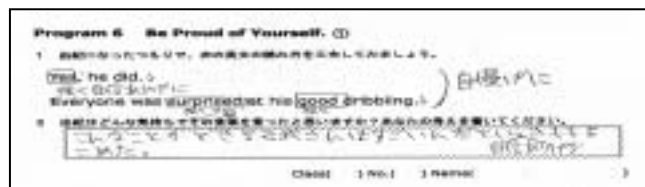


図2 第4時ワークシートの記述

第4時では、第3時で扱ったリーの発話(図1)に対する由紀の発話が聞き手に伝わるように読み方を工夫する活動を行った(図2)。図2の生徒の記述にあるように、生徒は強弱を付けて読もうとしているが、単に強弱を付けるだけでなく、「自信ありげに」など、登場人物の気持ちを表そうとしていることがわかる。この時点では、ワークシートの質問や指示項目に従って登場人物の気持ちの理解に至っているが、「音読のポイント」のどの表現スキルを使えばよいかなど、具体的な手法や、その根拠となる理由はなく、本文の内容理解についても、表面的な理解にとどまっていると思われる。

そこで第5時は、毎時生徒に提示している「音読のポイント」の中から「伝えたいこと,大切なこと,重要語句,ポイントを強く発音する」に焦点を絞り、グループで聞き手に伝わるような読み方を工夫する活動を促した(図3)。グループごとにワークシートとリーの発話を5段階に区別したカード(字の大きさを5種類表記)を配付し、音の強弱だけで内容理解を促す作業を取り入れた。リーがどのような気持ちでセリフを言ったのかを表現するには、音の強弱だけでは難しいことを生徒に実感させたいと考えたからである。本文の内容のどこが重要で、どの部分をどのような大きさの声で読めばよいかを考えさせるため、強弱を付けたい部分を5段階の大きさのカードから選択できるようにした。生徒は聞き手に伝えるために本文の内容を読み取り、登場人物の気持ちになって読み方を模索し始めた。表4は第5時における、一つのグループの活動の様子である。

表4の場面では、生徒はワークシートと単語が書かれたカードを見て、単語の大きさで強弱を表すように読み方を考えようとしているが、ここではまだ生徒は既習の知識をもとに、声に出して読んでみた感覚のみで読み方を考えており、内容を意識するところまでには至っていない。

表4の場面では、強弱に集中した意識を内容理解へも向けさせるために教師が助言を行っている。その結果、生徒は内容について音の強弱との関連付けを模索し始める。しかし、この段階でも男子が内容を考え、女子が強弱を考えるとというように別々に活動を進めており、内容と音の強弱は一体化していない。

表4の場面では、本文の内容と登場人物の気持ちを読み取ったところで、ワークシートにまだ登場人物の気持ちを記入していないことに気付き、そこから4人で登場人物の気持ちを確認し始めている。この段階でグループ全員が、本文の内容について意識できたこととらえられる。

表4の場面では、グループごとの音読の発表に向けて、自分たちが工夫したとおり声に出して読もうとしている様子が見える。読んでみてはじめて、ワークシートどおりに読むことが容易ではな

表4 第5時グループ活動の様子

生徒	生徒の発言	考察
D A A D A D A D B D A A A D B D B D A D A D A D A D A D A	どうするん? <b>作るんじゃる、これ?</b> <b>じゃけえ、でかいところはでかくするってことじゃる?</b> <b>うん。</b> <b>じゃあどうする?</b> <b>ここが強く読むが普通に読むか・・・。</b> じゃあさ、else が一番でっかく? そう、else が・・・。 一番でっかく?同じでいいよね? What else... 疑問じゃけえさ、do ってでっかいほうがいい? he は小さく・・・。 What は? What? どうじゃる?一緒くらい? did he は? あー、真ん中らへんでよくない、did、 いいよ、真ん中で。 he は? he は・・・。 一番小さく? What else did he do? What else did he do? do は真ん中っぽくない? do は真ん中か? どのくらい?真ん中?	生徒は配られたワークシートと単語が書いてあるカードを見て、単語の大きさによって強弱を考えていくことに気付いて読み方を考え始める。 第4時までの授業を通して内容理解が重要であることや大切なところを強く読むという知識も持っている。しかし、ここでは単語や英文を声に出して読みながら、読んだときの音の感じで強弱を決めていたり、疑問文だから do を強くするというふうに、既習の知識と感覚で強弱を決めており、本文の内容と結び付けて考えるところまでは至っていない。
教師 A 教師 A B D A C B D D A B A A	これは気持ちを考えてね。話は続いているわけでしょう?最後、由紀がここはね疑う気持ちというのを確認したてでしょう?まさか試合にはね、でも出たんだって。すごいドリブルが上手いんだって由紀から聞いて、リーがこう言っているんだから、このときの気持ちからこれを聞いて、ここではどんな気持ちになっているのかな? <b>彼はほかに何をしましたかっという?</b> それなら、きつこういう言い方になるっていう・・・ どういう気持ちでこのセリフを言ったのかっということ <b>気持ちか。リーはどういう気持ちか・・・。これをどういう気持ちで言ったか・・・。</b> <b>じゃけえ、興味をもって訊く?</b> <b>興味、興味っほい感じじゃる?</b> <b>その、興味をもって知りたいたいという感じじゃない?その人のことについてもうちょっと知りたいという感じ。</b> のり貸して。 I'm sure... いいよ、トミー(生徒C)の野生の動で。 わかりました。人気があるんですねっていうことじゃる。 そうじゃね。 He was very active...active どうか?	単語の大きさを決めることに意識が集中し、内容へ意識が向いていなかったため、教師が言葉かけをし、ワークシートへ目を向けさせた。そこで生徒は内容を考え始める。 男子(A、B)が中心となって本文の内容を考えている。女子(C、D)は男子の会話を聞きながら、カードを切ってワークシートに貼る作業をしている。お互いにかかわり合いながらも別々に活動を進めており、ここではまだ内容と読み方をあわせて意識するところまでは至っていない。
A C A D A A B A D D A A C A A D A A D A D A D D	<b>待って、気持ちを書くんじゃる、これって?</b> <b>うん。</b> どんな気持ちで言ったかじゃる・・・。ほかに彼は何をしましたか。 もっと知りたいなーみたい。 知りたいな。でかいね、しかしこれ。 知りたい。 I'm sure he was popular. I'm sure って分かりましたよね。 <b>彼は人気だった?</b> <b>人気だったんですね。</b> <b>人気だったんです。</b> <b>彼は人気だったんですね</b> <b>彼は人気だったんだ。</b> <b>だったんだ、みたい・・・。</b> <b>どういう気持ちで言ったか?これを?分かったっいうことか。</b> <b>乙武さんのことを理解した。</b> ああ、少し理解できた、みたい・・・。 うん。 少し理解・・・。 あっ、彼の人格を少し理解できた。	本文全体の内容と登場人物の気持ちを理解したところで女子からワークシートを受け取り、リーの気持ちをワークシートに記入しなければならぬことに気付き、4人でリーの気持ちを確認し始める。 それまでは別々に活動を進めていたが、ここで、4人でワークシートを見ながら、リーの気持ちを確認し、内容についての共有化ができていく。
D 全員 A D 全員 B 全員 A D A D A D A A A	ああ、全員で言うん?じゃあ、いっせーの一で。 What else did he do? はは・・・やばいじゃん。 せーの。 I'm sure he was popular. せーの。 Very interesting! How long can I borrow the book? けっこう、これとこれの差は激しいね。 ん?How long can I borrow the book? ああ、うーん。 ここが難しいな。 I'm sure he was popular. はは・・・。 どうやってでっかく言えはいいかわからんな。 What... 思いきりつけるか、強弱!What! 小さいのはほんまに小さいね。あ、そんなに小さくないんじゃ、でも・・・。ばり濃いのと、ちょっと濃いのと、薄いのと、OK、一番でかいのを・・・3番目、2番目、これが・・・はあはあ・・・。	全員で本文の内容と登場人物の気持ちを確認し、グループごとに工夫した読み方を発表する活動へ向けて、自分たちが工夫したとおり声に出して読もうとしているが、自分たちが工夫したとおりに強弱を付けて音読することは容易ではないことを感じている。 もう一度ワークシートに戻って、強弱の付け方を確認しながら読み方を模索している。

いことに気付き、ワークシートを確認しながら読み方を模索している。

ワークシートにリーの気持ちを記入する箇所を設けたこと、表現スキルを強弱に絞って読み方を工夫する活動を取り入れたことにより、生徒は内容を理解しようとして、さらに、読み方の具体的な工夫をするまでに至っている。このグループの協議により完成したワークシートが図3である。



図3 第5時ワークシートの記述

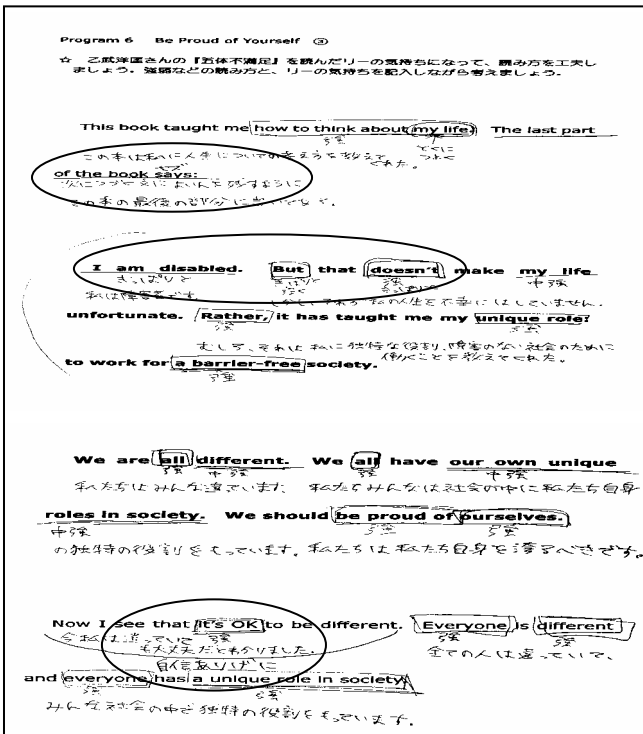


図4 第7時ワークシートの記述

図3にある「リーの気持ち」における記述に、「もっと知りたい」「乙武さんを少し理解できた」「おもしろいので興味が深まった」とあり、由紀とリーとの会話の内容からリーの乙武氏に対する関心が高まっていく様子を読み取っていることが分かる。また、強弱の付け方については十分であるとはいえないが、「popular」という単語を強く読むこととしていること、表4 の場面の様子から、生徒は内容理解に結

び付けて読み方の強弱をとらえようとしていることがうかがえる。

第7時では、『五体不満足』を読んだリーの感想文が記載されている本文の箇所を、生徒個人が聞き手に伝わるように読み方を工夫する活動を行った(図4)。ここでは、生徒に意識させる表現スキルを限定せず、第1時から第6時まで学習したことをもとに読み方を考えさせた。図4はそのワークシートである。

図4中に、「次につづく文によいんを残すように」「きっぱりと」「自信ありげに」等の記述が見られる。これらの記述から、ただ内容を読み取って強弱を付けようとしているだけでなく、リーの気持ちを聞き手に伝えることを意識して読み方を考えようとしていることがうかがえる。

(2) 振り返り用紙の記述より

生徒の「音読の要件」に対する意識の変化は、振り返り用紙の記述からもうかがうことができる。表5は第4時から第8時までの生徒の振り返り用紙の記述(同一生徒ではない)を抜粋したものである。

表5の第4時から第7時の生徒の記述から、グループや全体での交流を通して気付いたことを次時の授業の音読に生かそうとしている様子が見える。

第6時と第8時には、図5の評価カードを用いて、お互いの音読を評価し合う活動を取り入れている。お互いの音読を聞くだけでなく、お互いに評価し合うことにより、音読における自己の課題をより具体的に意識することができている(表3,第6時,第8時の生徒の記述より)のではないかと考える。また、交流を通して気付いたことや自己の音読の振り返りにより、次時の授業へ向けての課題が明確になり、「音読の要件」についてのより多角的な視点での意識化を図ることができたのではないと思われる。

音読評価カード		( )へ			
1 他のグループの人の音読を聞いて、次のあてはまるものをつけてみよう。 A:できている B:だいたいできている C:あまりできていない D:全くできていない					
リーが気持ちよく聞けるように読んでいたか。		A	B	C	D
相手(聞き手)の目や顔を見て、音読していたか。		A	B	C	D
相手に伝わるような声の大きさをだしたか。		A	B	C	D
強弱をつけて音読することができていたか。 (伝えたいこと、大切なこと、重要ポイントを強く)		A	B	C	D
2 よかったところを一言、言葉で伝えてあげてください。( )より					

図5 第6時音読評価カード

表5 振り返り用紙の記述

時	振り返り用紙の質問項目	生徒の記述	考 察
第4時	グループでお互いの音読を聞き合って、気付いたこと、感じたことを書きましよう。 次はどんなことに気を付けて読もうと思いますか。	由紀やリーへの気持ちをみんな読み取ろうとしていた。強く言うことで気持ちが伝わりやすくなるんだと思った。 気持ちを強く伝えられるように頑張りたい。	振り返り用紙に記入することにより、グループの中でお互いの音読を聞き合う活動から気付いたことを振り返り、その気付きを次の授業へ生かそうと意識していると思われる。
第5時	他のグループの音読を聞いて、気付いたこと、感じたこと、他のグループのよかったところを書いてください。 他のグループの音読を聞いて、自分もその読み方や考え方を取り入れてみようと思ったことを書いてください。 次はどんなことに気を付けて読もうと思いますか。	else や borrow とか、みんな強調していた。 なんか、リーの気持ちを表しているところとかを、もっと強く言ってみればよい。 何を伝えたいのか、話し手の気持ちを考える。	他のグループが強弱を付けた箇所と自分のグループが強弱を付けた箇所との共通点を見つけたりしながら、またはつきりではないが、強弱と登場人物の気持ちの関係性に気付いている。気付いたことを次の授業へ生かそうと意識していると思われる。
第6時	グループの人たちの音読を聞いて、気付いたこと、感じたことを書きましよう。 グループの人たちから評価してもらったり、感想や気付きを言ってもらったりしました。それに対してあなたはどう感じましたか。 次はどんなことに気を付けて読もうと思いますか。	声が小さいと、いくら気持ちを込めても伝わらない。 全くその通りだと思った。アドバイスもいくつかもらったので、今から直そうと思います。 気持ちを込めて、大きな声で、意識して読む。	グループの仲間から評価を受けることにより、自分の音読が他の生徒から聞き手にどう伝わっているかを認識し、指摘を受けたところを次の時間への課題または留意点として意識している。
第7時	グループの人たちの考えや音読を聞いて気付いたこと、感じたことを書きましよう。 次はどんなことに気を付けて読もうと思いますか。	いるんな読み方をしていたけど、みんなちゃんと内容とかをつかんでいるから、言いたいことはわかった。 リーや乙武さんの気持ちとか、伝えたいことが伝わるように気を付ける。	グループでの交流を通して、明確ではないが、内容を理解することの大切さに気付く、それを次の授業へ生かそうとしていると思われる。
第8時	他のグループの音読や、もらってコメントから気付いたこと、感じたことを書いてください。	聞いている人にはオーバーなくらいに表現しないと伝わらなくて、厳しい意見が多かった。	他のグループから評価を受けることにより、自分たちの意識と聞き手が感じたことにずれがあることに気付いている。

クラス全体の意識の変化は図6のとおりである。これは、生徒の振り返り用紙の記述の中から「音読の要件」を意識した文言を拾い、図の下方に示した1～15の「音読の要件」に係る項目別に分類し、その数値をグラフ化したものである。

第4時では、「お互いの音読を聞いて気付いたこと、感じたこと」の質問項目において、項目14に関する記述が最も多い。この時点では、生徒はまだ「音読のポイント」からどの表現スキルを使えばよいか、具体的な意識をもっていないためであると考えられる。しかし、「次はどのようなことに気を付けて音読しようと思うか」という質問項目に対しては、1～15の項目に記述が分かれている。これは、振り返り用紙の「次はどのようなことに気を付けて音読しようと思うか」という問いかけにより、生徒が当日の授業を振り返り、黒板に提示している「音読のポイント」を見ながら次時の授業の目標を考えたためであると思われる。

第5時は、「音読のポイント」から、「伝えたいこと、大切なこと、重要語句、ポイントを強く発音する」という項目に絞って読み方を考える活動をしたために、グラフのように生徒の意識は「強弱」の項目に集中したものである。しかし、グラフでは、意識にばらつきが見られる。特にグラフでは見られなかった「内容理解」や「感情・気持ちを込める」という項目を意識した記述が多く見られる。この時間は生徒に強弱に絞って読み方を考えさせた後、グループごとに強弱を付けた箇所を示し、それ

に合わせて音読を発表した。生徒は音読を発表したり、他のグループの音読を聞いたりして、強弱のみを意識した音読に違和感を覚え、読み方の工夫は強弱を意識するだけでよいものか否かと、読み方を模索していることが考えられる。また、図7の振り返り用紙を用いたことにより、生徒は強弱だけでなく、他の表現スキルも必要であると気付いたのではないと思われる。

第6時は、グラフのように強弱に対する意識が強いが、項目2「感情・気持ちを込める」を意識している記述も見られる。この時間では、第5時でグループごとに読み方を考えた section 2 におけるリーの発話について、全体で強弱を付ける位置を確認し、音読の練習をした後、グループ内で図5の音読評価カードを用いて評価活動を行った。グラフの項目2「感情・気持ちを込める」、項目5「声の大きさ」、項目6「相手の目や顔を見て」は、それぞれ音読評価カード(図5)の評価項目、に当てはまる。このことから、評価カードを用いて評価活動を行なうことにより、生徒の「音読のポイント」に対する意識が強弱だけでなく、他の項目へも広がったものと思われる。

第7時は section 3 の本文全体について個人で読み方を工夫し、工夫した読み方をグループ内で交流する活動を行った。次時の授業では、単元のまとめとして、section 3 の本文全体を、一人一人の音読をつなぎ合わせて、グループの音読として全体で発表することを伝えた。第4時から第6時においても

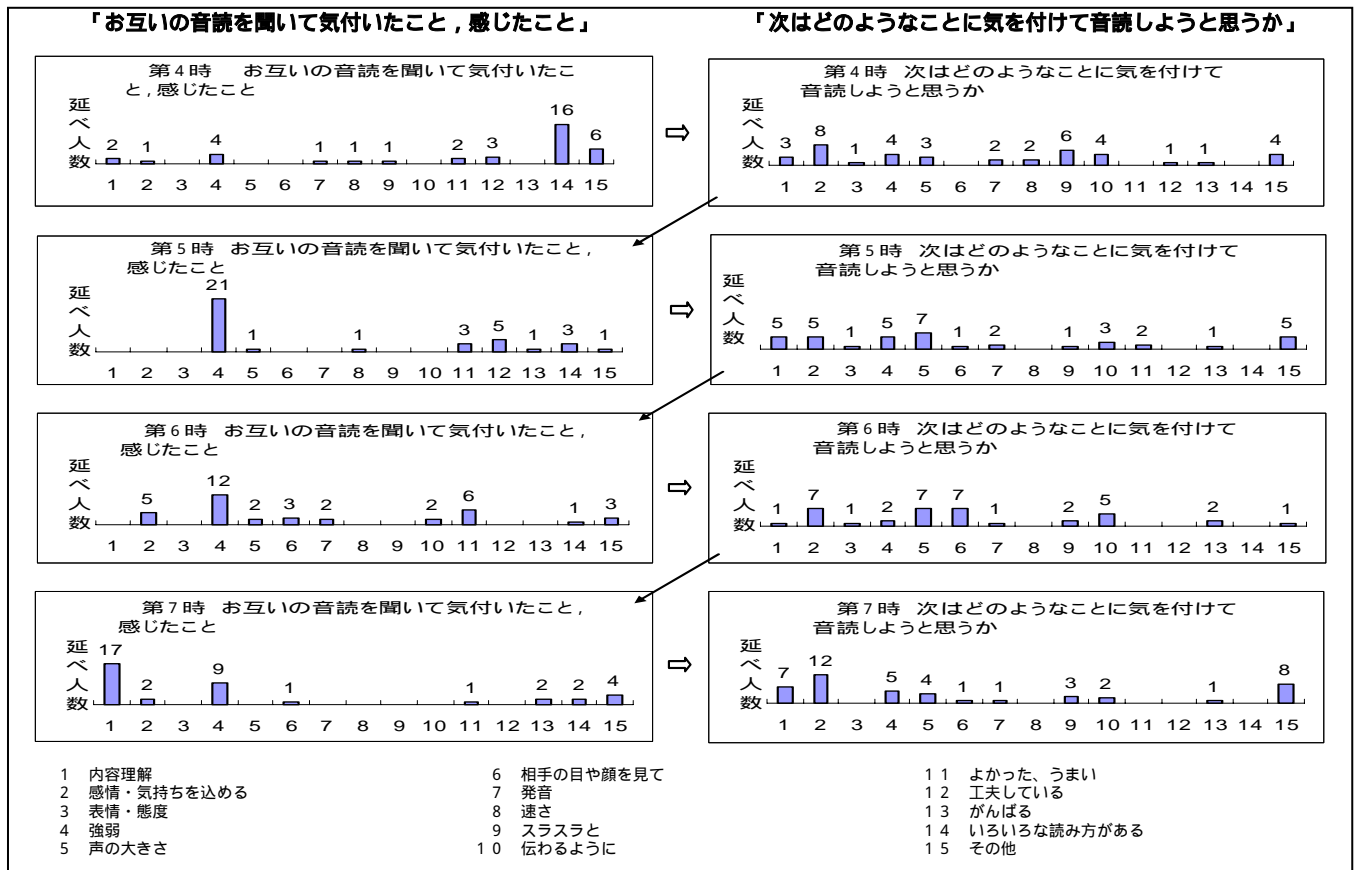


図6 「音読の要件」に対する意識の変化

生徒の経験をふりかえって

1. 最初に発表した音読のポイントも意識して活動することができましたが、あえて発表者のものに気づけてください。

(A) 本文の内容を要約して読み方を考えることができました。	A	B	C	D
(B) 登場人物や場面などの気持ちを意識して音読する（声を出して読む）ことができました。	A	B	C	D
(C) 感情・気持ちを込めて音読することができました。	A	B	C	D
(D) 感情・気持ちを場面や場面ごとに合わせて音読することができました。	A	B	C	D
(E) 相手（聞き手）の目や顔を見て、音読することができました。	A	B	C	D
(F) 相手に伝わるように「大きな」声で音読することができました。	A	B	C	D
(G) 強弱をつけて音読することができました。	A	B	C	D
(H) 強弱をつけて音読するのと合わせて、場面（サント）も意識することができました。	A	B	C	D

2. グループの中で話し合いのポイントを意識して、グループのみんなの経験を聞いて気づいたこと、感じるところを記入しよう。

3. グループのみんなの経験を聞いてもらったり、感想が気づきにくいところがありました。それに対して気づきを得るために気づかれましたか。

4. 感想について、次の授業で発表しようと思うことを書いてください。

Class: No.: Name:

図7 第5時振り返り用紙

グループ内や全体で音読を発表する場を設定してきたが、section 1 では登場人物リーの発話の一部と由紀の発話の一部、section 2 ではリーの発話というように、音読する英文の量は少ない。また、発表の場については、グループ内での発表や、全体での発表ではあったが、グループ全員で声を合わせて一斉の発表であったため、第8時の音読発表は、生徒

にとってはこれまでの中で最も大きい発表の場であるといえる。発表の場がこれまでよりも大きくなったことにより、生徒の聞き手に伝えようとする意識が強くなり、そのため必然的に内容を読み取るようとする意識が強くなったのではないかと考える。その結果、第7時の「お互いの音読を聞いて気付いたこと、感じたこと」の質問項目に対して、項目1「内容理解」に関する記述が増えたと思われる。さらに、「次はどのようなことに気を付けて音読しようと思うか」という質問項目により、生徒が読み取った内容を聞き手にどのように伝えるかを意識し、グラフでは、項目1「内容理解」に関する記述よりも、項目2「感情・気持ちを込める」に関する記述が多いのではないかと考える。また、項目8の記述も増えているが、「みんなで協力する」「みんなと息を合わせて読む」等の記述をしており、「音読の要件」とは直接関係はないが、次時の音読の発表を意識したものであると考える。

第8時は前時に読み方を考えた section 3 の本文



について、グループごとに発表し、図5の音読評価カードを使って、お互いの音読を評価し合った。生徒の振り返り用紙には表5の生徒の記述に示したように、「厳しい意見が多かった」「自分が思っていたのと相手を感じていたのでは違う」という記述が見られた。しかし、第8時の振り返り用紙の「聞き手に伝えることを目的とした音読のよさを感じることができたか」という質問項目に対して、37人中36人が肯定的な回答をしている。

また、「聞き手に伝えることを目的とした音読のよさは何か」という質問項目に、「相手に気持ちが伝わる」「書いた人の気持ちがわかる」というコミュニケーションや内容理解等について意識した記述(表6)が見られた。

第7時、第8時の活動は、読み方を考える英文の量が多く、生徒にとっては難易度の高い活動であった。また、グループでの音読練習の時間も十分であったとはいえ、この8時間の授業を通して生徒は達成感を得ることができなかったのではないかと心配したが、予想以上の反応が記述によって理解できた。この振り返り用紙への記述から、生徒は8時間の授業実践を通して、音読の意味を実感することができたのではないかと考える。

表6 聞き手に伝えることを目的とした音読のよさ

<p><b>コミュニケーション(相手に伝えること)について</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・気持ちを伝えられる。目と目を見て、感情を込められるから。</li> <li>・読み方に気を付ければ、相手に気持ちを伝えることができる。登場人物の気持ちを考えて読めば、伝えることができるから。</li> <li>・同じ文でも読み方によって、感じ方が違ってくるのがおもしろい。身振り手振り、表情、声の大きさ、トーンで色々変わるから。</li> </ul> <p><b>内容理解について</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・人物の気持ちを考えて相手に伝えるところ。人の気持ちを考えられるから。</li> <li>・読んでいて、主人公の気持ちがよく伝わってくるような気がします。英語が読めるようになる。</li> <li>・書いた人の気持ちを考えられること。強弱をつけることで、気持ちがわかる気がしたから。</li> </ul>
--

## 成果と課題

聞き手に伝えることを目的とした音読指導を通して、生徒の「音読の要件」に対する意識について分析・考察した結果、次のような成果と課題が明らかになった。

### 1 成果

聞き手に伝えることを目的として音読指導をすることにより、生徒に「音読の要件」を意識化させる

ことができた。また、授業実践において次のような指導の工夫をしたことが、生徒に「音読の要件」を意識化させるうえで有効であることが分かった。

ワークシートに読み方の工夫や登場人物の気持ちを記入する箇所を設けることにより、生徒に「音読の要件」である表現スキルと内容理解の両方を意識して読み方を考えさせることができた。

グループや全体でお互いの音読を聞いて評価し合うことにより、生徒は自己の音読の課題を具体的に意識することができた。

振り返り用紙に「グループや全体での交流を通して気付いたこと」や「次の授業ではどのようなことに気を付けて音読するか」を記入することにより、生徒は交流や自己の音読について振り返ることができ、次時の活動に向けての課題を明確にすることができた。

## 2 課題

本研究では、聞き手に伝えることを目的とした音読指導を通して、生徒に「音読の要件」を意識化させることを目指して実践授業を行ってきたため、表現スキルを身に付けさせる指導は取って行っていない。今後は生徒に音読の表現スキルを身に付けさせるための指導法の在り方を探るとともに、各単元における音読指導について、3年間を見通して計画的に行っていきたい。

## 参考文献

- 高橋俊三・愛知県設楽町立田口小学校『音読で国語力を確実に育てる - 子どもの声と笑顔があふれる学校 - 』 明治図書 2001
- 田中武夫・田中知聡『「自己表現活動」を取り入れた英語授業』 大修館書店 2003
- 新里眞男『音読の意義と指導法』『英語授業学の視点』 三省堂 1991
- 文部省『中学校外国語科指導資料コミュニケーションを目指した英語の指導と評価』 開隆堂 1993
- 文部省『中学校学習指導要領解説 - 外国語編 - 』 東京書籍 1999