

小学校国語科における音読教育の目的と効果

文献レビューによる検討

松 浦 年 男

小学校国語科における音読教育の目的と効果 文献レビューによる検討

松 浦 年 男

目次

1. 序論
2. 平成29年公示学習指導要領
での扱い
3. 調査方法
4. 調査結果
5. 考察
6. 結論

【要旨】

音読は特に国語科において盛んに行われている活動であるが、その効果については議論の分かれるところである。本研究では小学校国語科において行われている音読活動について、教師が設定する目的と効果に焦点を当て、文献レビューを行った。まず、平成29年告示の学習指導要領において音読は理解に関わるという側面と語感などを味わう方法という側面があることを確認した。その上で、CiNiiを用いた検索とそれらの内容検討から14本の文献を選抜し、レビューを行った。レビューの結果、多くの実践が理解の向上を狙ったものであることが確認された。また、音読の効果については主観的評価によるものが多く占めるが、ほぼ全ての文献において効果があるとしていた。

1. 序論

音読は特に小学校の国語教育で行われる基本的な作業のひとつである。音読に関わる一般書籍を見ると大きく2つに分類される。ひとつは記憶力等を高める手段として用いられているもので、もうひとつは名作を味わう、リズムを体に刻むための手段として用いられるものである（例えば斎藤（2001）など）。音読の効果については心理学からの知見がある。例えば内田（1975）は幼児を聞き取った音声を繰り返し口にする群（外言群）と口にせず言わば心で言う群（内言群）と何もしない群（統制群）に分け再認記憶の実験を行い、外言群と内言群が統制群よりも理解度が高いことを示している。これは何らかの形で

の言語化が理解度を高めることを示している。一方で音読と黙読の比較については議論が分かれるところである。重野（2004）は音読の方が効果があるとした一方で、竹田・赤井（2012）は黙読の方が記憶の保持率が高いという結果を示している。このように、音読が一般向け書籍で言われるほどの効果を持っているとは必ずしも言えないところではある。とは言うものの、言語化の一手段として読んだことを確認できるという点で音読は教育現場で有用であるとも言えよう。それでは、教育現場の中で特に音読活動が盛んに行われていると思われる小学校の国語教育において、音読はどのような目的で行われ、どのような効果があるとされるのだろうか。本稿ではこのような疑問を解決すべく、音読に関

キーワード：初等教育、音読、文章理解、言語感覚、音声技能

する指導を行った論文をレビューする。そして、これまでの実践論文を 4 つの観点から分析していく。

以下、第 2 節では平成 29 年公示学習指導要領において音読がどのように扱われているのかを確認する。第 3 節では低学年、中学年、高学年に分けて結果を示す。第 4 節では 5 つの観点からこれらの結果の分析を行う。第 5 節は結論である。

2. 平成 29 年公示学習指導要領での扱い

検討に入る前に「平成 29 年公示 小学校学習指導要領 国語」(以下、H29 指導要領とする)における音読の位置づけを確認しておく。本稿でレビューする論文はいずれもこの指導要領とは関わらないが、音読が国語教育でどう位置づけられているかを知ることはより良い国語教育を考える上で有効であろう。H29 指導要領では国語科の内容を「知能及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」に分けているが、音読は「知識及び技能」の中で漢字や語彙とともに「言葉の特徴や使い方に関する事項」に位置づけられている。これは音読の指導が「読むこと」だけでなく「話すこと」「聞くこと」に関連づけて指導することも重要と考えているためである。H29 指導要領における学習内容を表 1 に示す(解説 p.22)。

まず音読の機能については(1)自分の理解を確かめることと、(2)自分の理解を表出することという 2 つに分けている(解説 p.49)。その上で、音読によって、響きやリズムなどを感じながら言葉を理解することに繋がるとい

う。しかし、自分の音読を聞いて自分の理解を確かめることは言うほど簡単な行為ではない。実際、音読をしているときに字を読み飛ばしたり、読み違えたりしても本人が気付いていないようなことは小学生に限らず例えば大学生でも見られる。そうすると、単に音読の回数をこなすだけではこのねらいに応えることはできない。その意味で、特に低学年では音読が宿題として出てくることが多いが、これは「音読」として機能しているのか改めて考え直す必要があるだろう。もっともこの宿題の目的は文字から音声への変換ということにもあると思われるので、また別に捉える必要があるのかもしれない。

次に各学年での内容を見ていこう。音読の単位について、第 1 学年及び第 2 学年での学習はほぼ一文単位ないしは短いまとまりでの音読を念頭に置いているのに対して、第 3 学年及び第 4 学年では、文章全体の内容や登場人物の行動、気持ちの変化を大づかみに捉えることを狙っている。ただし、第 1 学年及び第 2 学年の「読むこと」において内容を大体つかむために音読や読み聞かせが効果的だという説明もある(解説 p.70)ので、必ずしも活動を一文単位にするということではない。それに対して第 5 学年及び第 6 学年はそれまでの学年と異なり、文章の構成などの理解を前提とし、その上で「自分の思いや考えが聞き手に伝わるように音読や朗読をすることが求められる」としている。音声面の指導については音読の項目ではほとんど明記されておらず、第 5 学年及び第 6 学年においてようやく抑揚などが登場する程度である。これは音声で「話し言葉と書き言葉」の項目において

表 1 H29 指導要領における音読の学習内容(解説 p.22)

第 1 学年及び第 2 学年	第 3 学年及び第 4 学年	第 5 学年及び第 6 学年
ク 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。	ク 文章全体の構成や内容の大体を意識しながら音読すること。	ク 文章を音読したり朗読したりすること。

表2 H29指導要領における伝統的な言語文化の学習内容（解説p.26）

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
ア 昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞くなどして、我が国の伝統的な言語文化に親しむこと。	ア 易しい文語調の短歌や俳句を音読したり暗唱したりするなどして、言葉の響きやリズムに親しむこと。	ア 親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章を音読するなどして、言葉の響きやリズムに親しむこと。

扱われていることによるのだろう。「話し言葉と書き言葉」では、第3学年及び第4学年において「相手を見て話したり聞いたりするとともに、抑揚や強弱、間の取り方などに注意して話すこと」とされている。

この他に、伝統的な言語文化の項目でも、昔話、神話、短歌、古文、漢文などに親しむための方法として音読が挙げられている。表2に示す学習内容を見ると、H29指導要領では第3学年から短歌や俳句の音読が導入され、第5学年から古文や漢文などに親しむために音読が導入されていることが分かる。

上述したとおり、音声面の指導は「話し言葉」の項目で行う。ただ、「響き」という用語については音読の項目でも伝統的な言語文化の項目でもたびたび登場するが、特に指導があるものではなく、かつ明確な定義がなされているものではないので注意が必要である。(1)に解説に出てくる「響き」の含まれる部分を抜粋する。

(1) H29指導要領の解説に現れる「響き」（太字は松浦）

- a. 語のまとまりや言葉の響きなどに気をつけて音読すること。（解説p.22）
- b. 各学年のアは、音読するなどして言葉の響きやリズムに親しむことを系統的に示している。（解説p.25）
- c. このため、声に出して読むことは、響きやリズムを感じながら言葉のもつ意味を捉えることに役立つ。（解説p.49）
- d. 明瞭な発音で文章を読むこと、ひと

まとまりの語や文として読むこと、言葉の響きやリズムなどに注意して読むことなどが重要となる。（解説p.49）

- e. 短歌の五・七・五・七・七の31音、俳句の五・七・五の17音のリズムから国語の美しい響きを感じ取りながら音読したり暗唱したりして、文語の調子に親しむ態度を育成するようにすることが重要である。（解説p.89）
- f. （文語調の短歌や俳句の【松浦補】）教材としては、響きやリズムを体感できるような作品や親しみやすい作者の作品を選んだり、代表的な歌集などから内容の理解しやすい歌を選んだりすることが考えられる。（解説p.89）
- g. 古文や漢文、近代以降の文語調の文章の音読を通して、言葉の響きやリズムに親しむことを示している。（解説p.127）
- h. 古文や漢文を声に出して読むことで、心地よい響きやリズムを味わうとともに、読んで楽しいものであることを実感させるようにすることが大切である。（解説p.127）

上の用例を見ても、何をもって響きが良いとするかは不明瞭で、例えば古文や漢文は暗黙裏に響きの良いものだという前提があるようにも受け取れる。音と意味の間に有機的なつながりのあるオノマトペのようなものばかり

ではないのだから、響きの良さについてより具体的な解説が必要だろう。

このように、やや定義の不透明な概念も出てくるが、小学校国語科における音読は文章の理解と理解の表出という2つの側面を持っている。以下では文献の調査方法を紹介し、各文献の内容をレビューしていく。

3. 調査方法

小学校の音読指導に関する実践を調べるにあたって、論文検索サービスCiNiiを使用した。キーワードとして「国語 音読」を用いたところ247件ヒットした。この中には「外国語」に関するものや小学校以外のものも含まれたため、タイトル等からそれらを除外し、75件に絞り込んだ。さらにこれらの内容を検討して具体的な実践を含むものをレビュー対象として14本選抜した。個別の実践論文を選んでいるため、例えば伊藤(1988, 1990)や竹田(1995)などといった書籍は含まれていない。これらを含めたより総合的な検討は今後の課題である。

4. 調査結果

本節では調査の結果を学年毎に見ていく。また、全体をまとめたものを表3に示す。

4.1. 低学年の結果

外崎(1989)は音読によって「表現の豊かさや文章読解力を深め、文章を正確に読み取る力を育てることに」つながっていくとして、低学年での音読実践を行っている。外崎は音読を確かなものとするために「きめ細かな手だて」、「意欲づけにつながる評価」、「読む力となっていく継続指導」の3つを重要項目として挙げている。そして、詩や物語文を中心に指導を実践している。「きめ細かな手だて」として聞き手が集中できるように(2)に

ある8つの項目を挙げ、その頭文字「おゆは かあまよき」を学習者に暗記させたという。

(2) 外崎(1989:p.68)の挙げる評価項目

- a. (お) おきな声で…おなかから声を出す
- b. (ゆ) っくりと…「,」「。」に気をつけて
- c. (は) っきりと…口を大きくあけて
- d. (か) んじょうをこめて…「 」文、地の文
- e. (あ) かるい声で…笑顔で
- f. (ま) ちがわないように…何回も練習する
- g. (よ) いしせいで…気をつけの姿勢で、本の持ち方
- h. (き) くたいど…友だちの読みを聞いてあげる

「意欲へつながる評価」に関しては、家庭での自己評価と学校での相互評価の2つを用意している。自己評価のためにカードを用意し、家族に聞いてもらうことで大きな声を出す習慣を付けることを促している。また、自分の音読テープを持ち、それに吹き込むことで自分の音読を振り返るようにしている。相互評価ではグループやクラス全員の前で音読し、グループや同級生、教員から8項目の観点について評価をさせている。「継続指導」に関しては、国語係などが8項目から2つ程度選び、国語の開始時にそれを意識して全員で音読したり、くじで順番を決めて複数の形式段落を読むなどを行っている。

外崎(1989)によれば、これらの実践の結果、学習者は音読の方法が身についてきたという。特に音読指導が作文指導とも結びつき効果的だったことや、内容の読みについても音読の指導を受けた学習者は受けていない学習者と目の付け所などが異なると評価している。

表3 小学校における音読指導の実践に関する要約表

主タイトル	著者	刊年	背景	目標	教材	対象学年	方法	結果と考察
小学校低学年における音読指導	外崎由紀子	1989	・低学年の児童から背筋の伸びた元気あふれた姿が見られる ・音読で筋肉を使うと筋力等にとって良い影響があるのではないか	・読も楽しさを通して、表現の豊かさや文章読解力の深まり、文章を正確に読み取る力を育てる	5種類 (教科書)	低学年	<p>【評価基準】</p> <ul style="list-style-type: none"> 音読の注意点（手立て）を8項目作成 グループ評価、家庭での自己評価に使用 意欲向上へつながる評価 家庭での練習で励ましてもらいリラックスに繋げる 家庭の教育への関心を高める 練習することにより返りできるようにする <p>【相互評価】</p> <ul style="list-style-type: none"> 楽しみつづき自己評価の妥当性を意識づける 録音に対する評価を一覧表にして提示 <p>【継続指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語の時間の開始時に全員で2ページ音読 2ページにある形式段落を指名された児童が音読し相互評価 音読テープを給食時に流す 	<ul style="list-style-type: none"> 音読の方法が身についてきた 教材に関する作業（絵を描くなど）を入れたことで理解が深まり、感情を込めた音読につながり、作文指導とも結びつき効果的だった 授業の発表態度や合唱にも良い効果があつた（感情表現に豊かさを感じる）
読解力向上のための国語科学習指導の研究	松本 亜矢	2016	・読む力は生涯重要な課題で無答率の高さが目立つ ・読解力の向上には想像力や豊かな心が必要	・想像力や表現力の育成を基盤とした読解力の向上 ・想像を広げながら音読する（1年生） ・場面の様子から分かるように音読する ・好きな場面を見つけて工夫しながら音読する	「くじらぐも」 （1年生） 「やまなし」 （6年生）	1年生 6年生	<ul style="list-style-type: none"> 教師と音読（1年生） 音読の方法の説明 好きな場面を見つけて音読練習 登場人物の心情に応じた表現の仕方を考える 朗読記号を使う（6年生） 	
国語	中村久和子	1993	・子供らが自分の思いや考えを適切に表現できていることから表現力育成を重視 ・音声言語による表現を重視し、他教科や日常生活に関わっていく工夫	・音声言語の学習を通して、自分の考えや感情を「自分だけの言葉」で発言したりすること	「たんぽぽ」 「ふきのとう」 「詩を読もう」	2年生	<ul style="list-style-type: none"> 斉読み、指名読みを実施し、抑揚などを重ねる 動作を入れて音読 まとめた段階で音読発表会を実施し、グループごとに分担を相談させた 聞くときによいところを記録させた 朝の短学活で音読の実施 	<ul style="list-style-type: none"> 子供らのイメージが深まり音読に自信が付き大きな声になつていった 音読発表会での工夫がどのグループにも見られ、ひとりの子供を褒めて評価することと詩の世界を満喫し、自己表現力が育つ
多様な音読を取り入れた物語文の学習指導	須藤 彩子	2016	・以前の実習で声を出して読む機会が少なかつた ・音読は文章理解や脳を鍛える上でも重要	・指導事項としての音読の力をどのようにして付けることができるかを検討する	「お手紙」	2年生	<ul style="list-style-type: none"> 登場人物の会話や行動から気持ちを考え、音読を通して表現する 会を実施し、全文を音読し、どのように入力するかをワークシートに記入 どのように入力するかをワークシートに話し合い、毎時間の授業で「役割読み」でその場面の音読発表の音読の振り返りで音読に關する時間、興味・関心についてアンケートを実施 	<ul style="list-style-type: none"> 時間が経つにつれ、技能、興味・関心が高まった 指導者の観察では、登場人物の気持ちの読み取りが深まる様子や、音読を通して自己表現の楽しさ等が見られた 音読による表現力の向上が見られた 音読に対するポジティブな感想が見られた 低学年において音読は家庭に委ねるのではなく、学習事項として位置づけるべき

主タイトル	著者	刊年	背景	目標	教材	対象学年	方法	結果と考察
物語文を音読しよう	羽場 邦子	1999	・勤務校で課題解決的な学習を実施	・自分で考えを深める	「モチモチの木」	3年生	・セリフに着目して音読する ・音読発表会の実施する ・登場人物の気持ちを考え音読する ・音読の注意点を子供たちに問いかけて考えさせる ・書き込み用のコピーを与えて記号を入れる ・指名読みと一人読みで相互に評価する	・音読の工夫をする時間が十分に取れなかった ・相互評価の評判がよくなかった ・音読を楽しみにする子供が増えた ・意欲面でプラスの効果がある
『モチモチの木』の三役はきみだ！	須佐 宏	2004	・勤務校の目標として「伝え合う力」を高めている ・音声表現を苦手にする児童にも音読は抵抗感がない ・それまでの活動で音読の観点を示したり相互評価を行ったり読み段階の子どもが、特にその子ならではの上手な表現が認められ、作品によって作品の理解が追いついていないところがあった	・音読を読解に効果的に活用する ・音読を通じて「伝え合う力」を高める ・作品を劇として演じることと深い読みを促し、自信を持って音読に繋げる	「モチモチの木」	3年生	・文章から読み取ったことをメモし、クラスで出し合い、音読について話し合い、実際に音読をして相互評価を行う ・明示的に書かれていない文章から分かることなどを記録し、そのあとで音読の工夫点を話し合った ・相互評価のパートナーは時間の許す限りバリエーションを持って読ませた ・類似表現についてどう読むべきか話し合った	・音読の方法について、子供らがそう読む根拠を自発的に求める姿が見られた ・相互評価で安易に高評価(◎)を出すことが減った ・話し合いの活性化が見られた ・着目見について、音読声量の小さかった児童の音量が増えたり、集中力が欠けた児童が意欲的に取り組む姿が見られた
読み書きに困難がある児童への指導法に関する研究	吉野 圭子	2007	・読み書きに困難のある非LD児童のケアの必要性	・音読に関して到達感を持たせる	「わすれられないおくりもの」	3年生	・WISC-III知能検査の実施 ・拡大教科書を使用 ・新出漢字に振り仮名を振る ・漢字のイメージを持つために視覚的の手がかりを提示シートの使用 ・一行読みシートの使用	・漢字(熟語)や平仮名の連続につきまづきが見えなかったが新出漢字やマークは音読をする上で有効に働いていくことは有効に機能していた ・自分で区切り記号を付けるようになった ・少しずつ全体での音読にもついて行けた ・音読のスピードが上がっていった
叙述をもとにした文章の読み取り内容を育く学習指導	工藤 泰治	2010	・文章の理解がおぼつかない児童が3～4割程度いる ・文章と向き合うには1人で音読することが必要	・1人読みで発音から内容まで自分なりに理解して読み取れること、本文中に心情などの根拠を探し、クラスメートの意見を聞いて内容理解を深める	「わすれられないおくりもの」	3年生	・クラスス全体に関する記録と、3名の児童の個別記録 ・ワークシートに考えを書き ・ワークシートでは抑揚や間の取り方で注意すること、さらに読んでいる段階では、一人読みにおいて必要に応じて一緒に読んで手助けをした	・一人読みによる音読は、登場人物の気持ちや場面を自分なりに理解させるのに有効 ・音読発表台本作りは、本文を根拠に登場人物の気持ちや場面の様子を理解させるのに有効
昔話の魅力「伝説文化」を生かす「伝説文化」の授業開発	佐藤 室賀 美紀	2015	・伝統的な言語文化事項の理解を深めることと、昔話、民話、神話は指導が断片的	・伝統的な言語文化事項の理解を深めることと、昔話や日本語に特有のリズムや表現に気づく	「ばけくらべ」 (主) 茂吉のねこ (補助)	3年生	・昔話・日本語特有のリズムや表現の魅力(擬音語・擬態語、繰り返しの表現、方言等)に気付かせる ・場面面の移り変わりや情景を想像しながら音読する ・ワークシートに音読のポイントを書く	

小学校国語科における音読教育の目的と効果

主タイトル	著者	刊年	背景	目標	教材	対象学年	方法	結果と考察
国語科における音読指導の体系的実践	星原 貴光	2010	・学習指導要領の「読むこと」の下の「音読」が位置づけられた ・一方、学習後の伸びや学習意欲があまり感じられなかった ・体系的な指導を考えた ・系統的に指導する	・系統的に音読を取り入れ、より学習効果の高い音読指導の在り方を探る	「3つのお願ひ」ほか	4年生	・自分の声の出し方を自覚化 ・音読記号の導入 ・短文を使った声の出しのトレーニング ・群読では声の重ね方を変えた ・えんぴつ読みで内容理解を深め、より深い理解のもとに音読を進めた ・音読劇で成果を発表	・音読の能力向上 ・スピーチに関する能力も向上
音読と変身物語の理解を深める授業	金山 剛志	1997	・国語では作品を読んだ上で、作品の背景や登場人物の心情や考えを深めることが重要 ・一人でも読めるようになることが重要	・声を工夫して読めるようにすること ・音読によって物語の世界との接点から得る（空想の）世界に没入すること ・物語に没入することによって理解を深める ・声に出すことで優れた表現の価値に気づくことができる	「ガオーツ」	4年生	・リレー読み（1行ずつ交替して読む） ・役割読み、群読など様々な読み方を導入 ・1時間の授業の中の「導入」「展開」「まとめ」の部分に音読を導入 ・技術的な面は無理のない範囲で取り入れる	
確かに読む力を身につけたための国語科指導法	大塚 美春	2004	・国語における読書の重要性は、子供に読書の楽しさや面白さを伝えることが重要 ・子供に読書の楽しさや面白さを伝えることが重要	・音読を導入すること ・読む力を身につけること ・高学年の児童に受け入れやすい音読の方法を実施	「命の水」	6年生	・場面ごとに繰り返し音読して場面を想像 ・音読記号の導入 ・読み方のパターンを変えて音読を繰り返す ・実験群と統制群に分けて指導法を変えてみる ・最後に自分の音読の工夫を記録（実験群のみ）	・最後のスライドショー発表で実験群は特に意欲的に参加できた ・読み方のパターンを変えた音読を入れることで授業に緊張感を持たせられた ・音読記号を導入することで音読の効果を高めた ・実験群の方が音読の効果を感じ、授業によく取り組んだという回答が多い
音読・朗読の効果的な実践	今村 弘	1977	・学習指導要領に示された目標を達成するには音読は必要である	・場面などに応じた適切な読み方ができること ・場面などに適切な読み方ができること	「海」	6年生	・内容の読み取りを行うために、気づいたことを行間に書き込ませたり、他に書く作業を積極的に導入 ・抽出した表現などについてどう朗読したら良いかを考えさせる ・朗読の助けとなる記号を書き込ませる ・聴いていて児童に朗読の良かった点、悪かった点をメモさせる	・朗読前の作業を充実させることで、朗読が平板にならないかった ・場面や人物の様子がよく想像できていた
音読指導に関する一考察	涌井 基之	2007	・音読はただの道具とみなされがち ・「言葉の力」を育てるだけでなく、「言葉の楽しさ」を伝えることが重要 ・音読を継続的に実施することによって、児童の自己肯定感が向上する	・グループ活動や自己表現を促す ・モニターでマンネリ化を防ぐ ・音読の効果を検証	様々な（1年間継続して実施）	6年生	・国語の時間に5～10分程度音読の時間を設ける ・様々なバリエーションの音読を取り入れる ・初見の文章は教師の範読を入れる ・グループでの取り組みはグループ内で相談しながら進める ・音読を録音してそれを聞いて話し合いをする	・自己モニターによって客観的に活動をと振り返り、練習に前向きに取り組むことができた ・グループ活動によって創造的な読み方を自分から開発していった ・継続的な音読によって児童の自己肯定感を高めることができた ・自己モニターによって自分から読み方の課題に気づき修正が促された

松本 (2016) は PISA2012 の読解問題において平均無回答率が OECD の平均より 5 ポイントほど高かったこと、および全国学力・学習状況調査の報告書において指摘された「読むこと」の課題について言及し、「想像力や表現力の育成を基盤とした読解力の向上」を目標として、文学的文章の指導法に関わる研究に取り組んでいる。その中で、「豊かに読み取るための想像力」と「読み取ったことを表現する力」という 2 つを目指す読解力として位置づけ、音読を軸にした指導を展開している。

そして松本 (2016) は 1 年生「くじらぐも」、6 年生「やまなし」の単元において単元構想案を作成し、実践を行った。1 年生では教師と一緒に音読することを通して物語の内容を掴み、個別の音読で好きな場面を見つけるようにした。そして、音読発表会を実施し、そこへ向けて音読の工夫の仕方を指導した。具体的には、1 年生では発達段階を考慮し、動作化を取り入れている。それにより、学習者が読み取れているかを把握するのに効果的だったと評価している。その一方で音読の工夫については重点的に取り扱う必要があったという課題を挙げている。また、音読に関しては 6 年間の系統的な指導が必要であることが指摘され、音読に関する指導事項に関わり深い教材についてそれらの系統性を考察している。松本は「音読・朗読」の 5 つの読み方として「挿絵等をもとに想像を広げる読み方」、「感想の交流等による工夫した読み方」、「好きな場面を見つける読み方」、「役割を決めて工夫した読み方」、「音読記号を活用した読み方」を挙げている。これらの検証そのものは行われておらず、今後の検討が望まれる。

中村 (1993) は児童が自分の思いや考えを目的に応じて適切に表現できていないという実態から表現力に焦点を当てた教育目標を具現化することをねらい、国語において「音

声言語による表現」の指導を重視し、それを他教科や日常生活に波及させようとした。音声言語に焦点を当てるという目的の中で、音読に関しては重点指導項目を洗い出し、学年の実態をもとに系統的に指導を行うとしている (中村 1993 : p.86)。また、音読と朗読は理解と表現の 2 つの能力が関連し合っているとして、「理解を深める音読」と「表現を深める音読」のあり方を考えることと、「話すことにも自信を持てるようにする」ことを目標としている。これらの目標を達成するために、中村は次の 3 つを具体的な活動として入れている。

(3) 中村 (1993 : p.87) による音読・朗読の活動詳細

- a. 自分の頭の中で自分なりに感じたイメージを大切に、それを自由な表現で音声化したり、動作化を取り入れたりする。
- b. 文章中のひとつひとつの言葉の意味や語感を考え、自分の声で文章の表情を出す。
- c. 「読む力」や「聞く力」をさらに高めるために「音読発表会」を開く。
- d. ワークシート等を使って聞く観点をもとに感想を記入する。

中村 (1993) は 2 年生を対象とした実践例を示している。特に「音読・朗読で自己を表現できる子を育てるには、自信を持って声が出せるように指導していくことが大切である」(中村 1993 : p.88) として、声を出せるようになる工夫を取り入れている。例えば「ふきのとう」では、登場するお日様や春風の行動を動作化することで、登場人物のリアリティを高めている。また、音読の回数を重ねることで学習者の理解を深め、イメージを豊かにさせることで、大きな声を出すことができるようにしている。

須藤（2016）は彼女自身の実習において音読にそれほど成果や成長が見られなかったとして、音読の力をどのようにして付けることができるかを検討している。須藤は2年生「お手紙」において音読を通して登場人物の気持ちを表現し、それを音読の技能を活用する音読発表会へと繋げた。授業では、ワークシートを用いて全体や各ポイントでどのように読むか、どういう気持ちかなどを確認し、どのように音読するかを話し合った。また、音読の機会は多く用意しており、毎時間のまとめで役割読みを行っている。そして最後の時間には音読発表会を行った。

須藤（2016）は実践の検証として毎時間の振り返りでアンケートを実施している。アンケートでは(4)に示す5項目について質問している¹。

(4) 須藤（2016）のアンケート項目

- a. 大きく元気な声で読むことができた。
- b. むずかしい漢字が読めるようになった。
- c. 丸や点の所で間をあけて読むことができた。
- d. 声に出して読むことは楽しかった。
- e. がまくんやかえるくんの気持ちを考えて読むことができた。

回答を見ると授業回を経るごとに「はい」の割合は増していた。なお、項目を比較するとaの伸びが大きく、bの項目は相対的に低かった。さらに考察として、繰り返しの音読により、声の大きさや間の取り方への注意力が向上したことや、音読に対してポジティブに評価する学習者が増えたことを指摘している。音読発表会についても普段声を出すのが苦手な学習者がしっかりと声を出していたと評価している。

4.2. 中学年の結果

羽場（1999）は勤務校国語科が課題解決的な学習を進める中で、自分なりに物語文を読むことができるようにしたいと考え、音読を中心に物語文を読む学習について検討した。教材は3年生「モチモチの木」としている。学習者が自分なりに読めるようにするために、書き込みを行うことで、自分の考えを持つ場を設定し、さらに保護者を招いた音読発表会を行うことで、学習への意欲を持たせるようにした。授業計画では授業内で設定した共通課題に沿って一人読みでどのように音読したいかや登場人物の心情などを書き込み、それをもとに音読し合ったりすることで課題解決を図るとしていた。

羽場（1999）は実践の結果、5つ設定された共通課題についてどのように音読すればいいかを話し合い、「豆太、じさま、医者様（登場人物【松浦補】）の会話文に注意して音読する」、「語り手の言葉に注意して音読する」、「豆太のしたことに注意して音読する」というまとめを得ている。そして、音読については各部分でなぜそのように音読したのかなどを書き込むほかに、音読記号を導入して音読のポイントを記入させている。これらの活動について、児童の自己評価には書き込みをすることで技能面での工夫が増えたというものや、音読することで登場人物の気持ちを考えることができたなど、好意的な評価が目立っている。

須佐（2004）は、「伝え合う力」の育成が勤務校の重点テーマとして設定されている中で、比較と音読に重点を置いた指導を行った。その中で音読の実際的な使用場面が読解の道具や読解後のまとめにあることに問題があると考え、「伝え合う力」の育成のためにも音読に力点を置いた指導が必要だとした。また、声を出すことが苦手な学習者の苦手意識解消を図ることが上記の「伝え合う力」の育成にも必要だと考え、音読を効果的に活用した。

須佐 (2004) はそれまでの実践でも複数の観点を設定して音読指導を行うことで、学習者の音読が改善されてきていたという。ただし、その一方で音読の達成度について個人差が非常に大きく、個別に良さを評価する方法の必要性を感じていたという。この点を改善するために須佐 (2004) は老人福祉施設への訪問で劇を演じることを前提に、学習者たちが読み取ったことを話し合い、音読に生かすという方法で学習を展開した。授業では、本文に書かれてないがそこから分かることを書き込みした後、音読の工夫点を話し合いしていった。それにより、音読の工夫点について学習者が出した提案に対して他の学習者が根拠を聞くという姿が観察されるなど、読みが深まったと評価している。

須佐 (2004) は音読の評価として、相互評価と自己評価を用いている。このうち相互評価については評価者間のばらつきが大きくなると考え、様々なバリエーションを付けることで、評価が甘くなりすぎず、自分の表現を高めようとする姿勢を作っていた²。また、須佐 (2004) では「読み」の目標として比較の視点を重視しているが、この点について音読の表現に違いが付くところはそれを聞き比べることによって違いを考えさせることができたとして述べている。また、須佐 (2004) は着目点を 4 名設置し、個別評価を行っている。これについては、(1)声量を増すことができた、(2)相互音読において表現豊かに音読した、(3)音読の工夫について自分なりにこなすことができた、(4)劇化によって意欲的に学習に参加できたと評価している。

吉野 (2007) は読み書きに困難のある非 LD の学習者 (2 年生) に、音読への到達感を持たせるために行った実践を報告している。この学習者は給食の段取りを覚えたりすることが困難で、授業中も「できん」「わからん」など大声で言うなどしていた。生活環境も母親が外国籍で普段の生活に漢字があまり登場

しないということだった。吉野 (2007) はこの児童に対する個別ケアとして(5)を行った。

- (5) a. 読めない漢字に振り仮名を付ける
- b. 単語や文節にマークを入れる
- c. 教材文を拡大する
- d. 1 行ずつ指でなぞって読む
- e. 読む行だけが分かるシートを置いて読む
- f. 事前に音読の練習をする

これらのケアの中でも流暢性に関しては、読むときに区切りに誤りが見られた例がいくつか報告されている。これは例えば、「おおい／かく／し／て」と区切ってしまうというものである。やや蛇足になるが、区切り方の誤りについて吉野 (2007) は練習によって修正されたとしているが、その原因を考えることも必要だろう。この例について考えられるのは「おおい」を「多い」と解釈し、「かく」を「書く」と解釈したというものである。これらはそれぞれ高頻度語であることから、語の分割において引っ張られたとしても不思議ではないだろう。「し」と「て」の分割については十分にはわからないが、特に機能語ないしは述語の形態構造 (国文法で言えば語幹に語尾がついて 1 つの語となるような構造) の習得が遅れている可能性を検討してもいいのかもしれない。なお、吉野 (2007) は全体の考察として(5)の作業は音読に有効であったとしているが、1 行シートについては拡大教科書との併用がむしろ学習者にとってスムーズな読みを阻害したと報告している。

工藤 (2010) は、PISA 調査や平成 19 年度の学力調査から読解力の向上が課題となっていること、及び自身の経験において物語文を扱ったときでも全体を何となく理解しているに過ぎない学習者が全体の 3～4 割程度いることから、文章の内容の読み取りをより正確

にできるようになる活動を行いたいとしていた。そのための方法として本文を読み取らせるために、一人読みによる音読を行うという実践を行っている。工藤（2010）は一人読みによって「一人ひとりが本文とじっくり向き合えて、発音や文章のまとまり、読む速さ、文章の内容などを自分なりに理解しながら取り組むことができる」ことを期待している。さらに読みを深めるために台本作りも行っている。工藤（2010）によれば台本は物語の内容と関連づけて意見を持つ必要があるので、読みを深める効果が期待できるという。

工藤（2010）は音読に対する意識調査を実施している。それによると、「一人読み」については26名中19名が「好き」または「どちらかというが好き」と回答しているのに対して、「みんなの前で、教科書の文を声に出して読むこと」については「好き」または「どちらかというが好き」が13名だが「嫌い」「どちらかという嫌い」も9名という評価であった。

授業は全体を第一次と第二次に分け、それぞれ7時間、5時間の計12時間により構成されている。第一次は読み取りが中心で、第二次では音読台本作りを行っている。工藤（2010）では3名の抽出児を設定して観察している。それぞれの学習者の特徴を(6)に示す。

(6) 工藤（2010）における抽出児の特徴

A児：音読ではつかえがある（単語の区切りなど）。アンケートは「一人読み」「みんなの前」とともに「嫌い」と回答。音読の自信を付けさせることと、登場人物の心情や場面の様子について自分なりの考えを持たせることが目標。

B児：音読はそれなりにできるが、自分なりに読み取って考えることができていない。アンケートは「一人読み」を「好き」と回答。自分と

異なる考えに触れて自分の考えと比較し本文に着目することが目標。

C児：音読のつかえはなし。アンケートはどちらも「好き」と回答。自分の考えを回りに伝えるとともに、より深く物語を読み取らせることが目標。

各時における全体および抽出児の様子について工藤（2010）は詳細に報告しているの以下で見ていく。第一次ではまず「一人読み」の際に速度をゆっくりにさせ、つかえる学習者には正しい読み方や区切り方を教えながら一緒に読むことで、止まらずに読ませることができている。抽出児についても目標どおりできたと評価している。ただし、A児はやや突っ込んだ質問については回答できても根拠が分からないままだったなどの違いがある。第二次では音読台本を作るに当たって、読み方に工夫の必要なところにシールを貼らせている。シールは最初に「句読点がなくとも間を開ける箇所」（黄色）と「強く読む箇所」（赤色）という2つを用意し、授業が進んでから「ゆっくり読む箇所」（青色）と「小さくやさしく読む箇所」（緑色）を用意した。そして授業では指名された人が音読をして、どのような気持ちを工夫に表したのかを発表させた。その考えとシールの対応は次のようになっている（工藤2010：p.30）。

- (7) a. 小さくやさしく（緑）…動物たちのあったかい気持ち
- b. 間を開けて（黄）…空けるとゆっくりになって、うれしさがわかる
- c. ゆっくり（青）…あなぐまの愛情や動物たちの幸せな気持ち
- d. 強く（赤）…あなぐまのおくりもののよさがわかる

抽出児の一人読みの様子はそれぞれ目標どおりであったが、A児は自分の作業はよくできていたものの、同級生の発表には興味を示していなかったという。

最後に、工藤(2010)による実践全体に対する評価を(8)にまとめる。

(8) 工藤による自己評価(工藤2010: pp.33-34)

- a. 一人読みによる音読は、登場人物の気持ちや場面の様子を自分なりに読み取らせるのに有効であった。
- b. 音読台本作りは、友だちの意見を参考にしながら、本文を根拠に登場人物の気持ちや場面の様子を想像させるのに有効であった。

「一人読み」については物語の全体像、登場人物の関係性を捉えるのに有効だったと評価している。また、「音読台本作り」についてはシールなどの導入で、工夫や根拠を思いつけない学習者でも、他者の意見を参考に自分なりに活動に取り組めたと評価している。

佐藤・室賀(2015)は伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項の実践として音読を含めた授業開発を行っている。教材は「ばけくらべ」(3年生,主教材)と「茂吉のねこ」(4年生,補助教材)を使用している。音読に関する学習目標は「特徴的な擬音語や狐と狸の警戒でユーモラスなやりとり(会話文)を通して、「語り」のもつ魅力・日本語のリズムを感じてすらすらと音読することができる(意味・展開、場面のまとまりごとに音読させる)」ということ挙げている。ここでは学習指導要領で不明瞭だった「響き」について「擬音語」という形で扱っているとも解釈できるかもしれない。

佐藤・室賀(2015)の授業実践において音読によって「昔話・日本語特有のリズムや表現の魅力(擬音語・擬態語,繰り返しの表現,

各地域に残る方言等)に気付かせ」ることを重視している。具体的には、第1時に音読を行い、その後に面白いと思った場面や不思議だと思った場面等について線を引かせた上で感想を書かせている。そして、第4時にクラス内の交流で何度か音読練習を行うことでリズムを意識しながら取り組ませている。音読の際には声の大きさ・強さ・速さを工夫することで場面の様子が伝わるように工夫すること、なめらかに読み聞かせること、読み聞かせるときの表情や姿勢に気をつけるよう学習シートに記載している。

星原(2010)は2011年からの学習指導要領において音読が「読むこと」の中に位置づけられ、高学年まで指導されることになったのに対して、学習後の明確な伸びが確認されないことを問題視した。星原はこの原因が音読において系統的な指導がなされていないことにあると考え、4年生を対象に文学的文章を扱う時間において、年間を通して系統的な指導を実施した。具体的には学年末に行われる半成人式でスピーチを行うことをゴールとして、「原稿を暗唱できること」、「聞き手をモニタリングしながら話すこと」、「適切な声で話すこと」などを挙げ、年間を通してスモールステップで音読の技術を学習していった。

星原(2010)は実践の具体的内容として「声の自覚化」、「声の出し方の指導」、「群読の指導」、「読んだことを音読に活かす指導」、「音読劇の指導」という6つを挙げている。星原(2010)の特徴的なところは声に関する指導を明示的に行っていることだろう。「声の自覚化」については、「大きさ」「速さ」「抑揚」「アクセント」「間」に分けてレーダーチャートの形にしたシートを作成し、相互評価を通して自分の出している声を自覚化させた。「声の出し方」については、3種類のセリフと3種類の感情(慌てている、怒っている、困っている)と音読記号を用意し、組み合わせを変えながら読むことで、場面や心情に合わせ

た読み方を学んでいった。成果発表の機会である音読劇では、4月の時点ではすらすら読めるのは1割程度だったのに対して、多くの学習者が大きな動作を付けたり自分の感動や思いを音読に乗せて発表できたという。このように星原（2010）は継続的な音読指導を行っていった結果、音読の力が高まるのはもちろん、スピーチに関わる能力まで育ったと評価している。

金山（1997）は物語の中の表現に基づいて考え続けようとするのが大事だと考え、そのための基盤として「一人読み」を重視している。そして、「聞く人によく分かるように、声の大きさや早さ（ママ）を考えながら音読することができる」（金山1997：p.13）ことをねらいとした授業を行った。金山（1997）は音読の利点として「物語との出会いの場（接点）を作ることが出来る」こと、「音読を繰り返し行うことで、物語の中に浸っていくことが出来る」ことを挙げている。1点目の「接点」というのは、学習者を物語の中の空想の世界から現実に戻すためのものと考えており、その際に音読が有効であるという。2点目では「会話文あるいは擬音語や擬態語などを声に出して読む」ことが人物・情景の理解に繋がるという。「擬音語や擬態語」をわざわざ出しているのはこの教材に繰り返しの表現や気持ちを表す擬態語が多く出てきていることによるのだろう。

実際の授業では音読の形式として、リレー読み（1文ずつ交替する）、役割読み、群読など様々な方法を取り入れることで、楽しさを出して意欲を出そうとしている。また、授業の「導入」「展開」「まとめ」の各部分に音読を入れることで、機会確保を行っている。特徴的な活動として読みにおいて意見が分かれたときに一人ひとりが改めて音読して、自分の意見の根拠を探すことである。なお、音読の技能的な面に関しても若干の導入を行っているようである。

4.3. 高学年の結果

大塚（2004）は文化審議会国語分科会において読書活動の重要性が指摘されていたにも関わらず子供らが関心を寄せず、それゆえ読解力（人物の言葉や行動から心情を読むこと）が低くなっていることを問題視している。そして、内容を正しく読むことが必要で、そのために音読が有効であると考えた。大塚（2014）は、音読の効果として、第一に目、耳、口を使って読むため言語活動が活発になることを挙げており、第二に声に出して読むことで文章をどれくらい読めているかがはっきりすることを挙げている。ただ一方で、高学年は音読をあまり好まないため、苦手意識を取り除くための工夫が必要であったという。実際、6年生105名に対してアンケート調査を行ったところ、「本をよく読むか」という項目は「よく読む」が52%、「あまり読まない」が48%だった。また、「音読は好きか」という項目は「好き」が27%、「嫌い」が63%、「どちらでもない」が10%だった。この結果は大塚にとって意外だったという。大塚（2004）はさらに「音読が好き／嫌いなわけ」を聞いている。それによると、「好きなわけ」は「書いてあることがよく分かる」が最も多く、その半分程度の数で「友達の声が聞ける」「すらすら読める」「音読すると楽しい」が続く。一方、「嫌いなわけ」は「黙読の方が好き」という回答が最も多いが、「すらすら読めない」が次に多かった。この結果から、大塚（2014）はすらすら読め、ほめられることで音読が好きになる可能性があると考えた³。

実践では「海の命」を繰り返し音読しながら登場人物の生き方、考え方を読み取ることが目標とした。音読に関する学習活動としては、めあてをはっきりとさせた音読を繰り返し、授業の最後にも音読の時間を取り入れている。そして単元の終わりに成果発表として全員でスライドショーの作成を行っている。

大塚（2014）は授業の成果を検証するた

めに、抽出児の観察とクラス単位での比較を行っている。大塚は事前授業から抽出児2名を置き、観察結果を報告している。A児もB児も事前授業の段階で音読はどちらも「すらすら読めない」ことを理由に「嫌い」と回答していた。A児はめあてをはっきりさせ、パターンを変えた音読により、授業をきちんと受けるようになり、緊張感を持って読むようになったという。また、音読記号を入れることによって、読み声が変わったと評価している。ふり返りでも、自己中心的だった考え方が少し改まり、自分に厳しい評価をするようになっていたという。スライドショーでも、以前は音読が嫌だったが、読んでみて面白くなり、またやりたいという旨のことを述べたという。B児はやや文字に対する抵抗があったものの、教師の指示どおり読むことができたという。音読記号についても自分なりに付けることができたとしている。特に毎時間最後の学習チェックによって自分の学習のふり返りを行うことができ、充実感へつながったとしている。

クラス単位での比較については、事前に読書や音読を苦手としている学習者を抽出し、その変容を見ている。学習者は音読記号を取り入れ、音読を繰り返すクラス(実験群)と、それらをやらないクラス(統制群)に分けた。その2クラスで事後アンケートを取った結果を見ると、内容理解、音読の効果、関心・意欲いずれについても実験群の方が統制群よりも理解に関する自己評価が約10ポイント程度高かった。この結果から大塚(2014)は音読記号を使って音読させることで、音読の技能が向上し、登場人物の心情や場面の理解にも有効だと結論づけている。

今村(1977)は音読・朗読の効果的な指導を通して当時の学習指導要領「読むこと」にある「国語による理解と表現を通して知識を身につけ、心情を豊かにする」という目標を達成したいと考え音読・朗読学習の実践に

ついて報告している。今村は学習指導の前に学習者の実態を探るべく児童に対するアンケート調査を行っている。調査では友達の朗読に対する評価と自分の朗読に対する評価を「声の大きさ」や「発音」などといった技能面での項目に分けて聞いている。結果は友達に対してはどの項目もおおよそ80～90%程度が否定的なもので、自己評価はほぼ拮抗ないしは60%程度が否定的だった。ただし例外的に抑揚に関しては90%が工夫していないと自己評価している。この調査から今村は主に技能面についての課題を多く取り上げてそれを伸ばす指導を行うべきだとしている。

実践では、音読について読解指導を充実させたうえで、こういった気持ちで朗読すればよいかを話し合い、それに合うよう音声面での注意を記号化して教科書に書き込ませるという方法をとっている。また、朗読した後に反省を言わせる、録音したものを聞かせて考える等の活動を行っている。その結果、朗読が平板になることがなくなるなどポジティブな評価をしている。

涌井(2007)は「語感や言葉の使い方に対する感覚」への関心を高めるためには音読を行うときにすらすら読めるようになる必要があることから、音読の技能を高める教育が必要だと考えた。しかし、音読教育はマンネリ化してしまうという問題がある。そのため、マンネリ化を防ぐ教育方法として「音読のバリエーションを増やす」、「暗唱する」、「グループ音読する」などの活動が有効であると考え、それを実践を通して検証した。

対象は6年生18名で、年間を通して音読の時間を確保し、継続的な指導を行った。指導の要点は3つで、第一に、様々なバリエーションでの音読を行うことで技能の向上を狙った。具体的には「追い読み」、「一文交代読み」、「たけのこ読み」などを行うことや、教師の範読に続けて学習者が読むことで、音読への苦手意識を軽減するなどしている。第

二に、名文や簡単な文語文の暗唱を行っている。これは「語感や言葉の使い方に対する感覚」を体で覚えることを目指したもので、教科用図書に載っているものや市販の音読教材を使用している。範囲を教師が指定して期日を決めて試験を実施している。第三に、グループでの音読学習と自己モニターを取り入れている。グループ学習では教師による説明を減らし、学習者たちの自発的な態度を尊重している。学習の時間は1回15分程度である。涌井（2007）は学習を成立させるポイントとして「モデル（手本）があること」と「客観的に自分の取り組みを振り返ることができること」という2点を挙げ、それらをクリアするために話し合いや音読の様子を録音し、それを聞かせることで自己モニタリングさせた。自己モニターの成果として、学習者同士で様々な音読の形態を作っていたこと（創造的な学習）などを挙げている。

涌井（2017）は実践の成果をアンケートと自己モニターの観察結果を報告している。アンケートについては学習者は音読や朗読を続けてよかったという肯定的な評価が18名中17名に見られたこと、自由記述でも技能面での向上を自覚している記述が見られたことを報告している。また、これらの技能面での向上が、さらなる意欲を引き出しているとしている。一方、「語感」や「言葉の使い方」に対する回答は特に得られていないということである。自己モニターについても、児童は自分の音読音声についてギャップを感じ取ることができ、直接教師が指示・指導するよりも効果的であったとしている。また、自分の音声に足りないものが見えることで、より良く音読したいという意欲面での向上も見られたとしている。なお、グループでの会話に「リズム」や「テンポ」などといった言葉が現れたことから語感や言葉の使い方についても一定の成長があったと解釈している。

5. 考察

本節では5つの観点から結果について考察していく。

第一に、音読の目的について見ていくと、大きく理解力（読解力）の向上を目的としたものと、言語感覚を育てることを目的としたものに分けられる。この分類そのものはH29指導要領とも整合性がある。今回レビューの対象とした文献を見ると、必ずしも明示的ではないものもあるが、ほとんどは「理解力の向上」を目的としている。「言語感覚を育てること」を目的としたものは中村（1993）、佐藤・室賀（2015）、涌井（2007）である。ここで注意する必要があるのは、「理解向上」とは言うものの、論理的に読み取るというよりも「感じ取る」のように感覚に根付いた表現を用いていることがやや目立つことである。H29指導要領でも改訂の趣旨はPISA2012や全国学力・学習状況調査の調査結果にもとづいた読解力の向上の必要性や情報処理力、表現力の育成にあるし、それ以前の指導要領であっても技能的な側面はたびたび出てはいる。しかし、実際には感覚に関わる事柄を重視している様子が窺える。

第二に、音読の音声技能的な面での指導について見ていく。音読での音声指導というと特に抑揚のことが想像されやすいと思われる。H29指導要領でも抑揚や強弱の重要性が指摘されている。ただしこの面についてどこまで明示的に技能として指導するかについてはその方法論を含め多様である。代表的なものとしては、外崎（1989）のように項目を提示し、それを評価に使用するような実践がある。また、星原（2010）のように、項目を明示的にして理解させた後、レーダーチャートの形にして視覚化を行い、自己評価を繰り返すという方法もある。この他に、話し合いによって相互評価させるものが比較的目的目立ったが、これらがどの程度評価者とし

ての安定性を持っているかについてはやや疑問の残るところであった。その意味では須佐(2004)のように評価者を頻繁に変えることで安定性を確保するという方策は有効だろう。一方で音声面の評価の基準作りについてはほとんど明示されていなかった。抑揚や間の開け方など、教師の経験や感覚で教えることができるように思われるが、学術的知見を踏まえたものにしていく方が望ましい。この点については例えば杉藤・森山(2007)や杉藤(2003)のような音声学による知見を生かした指導方法を作っていくことが考えられる。

第三に、音読の方法の表現法について見ていく。どのように音読すればいいかということについては実践間で一致するところが多い。また、いくつかの実践では音読記号を用い、教科書等にかかせることで、音読の技術を向上させようとしている。この方法を用いることで確かにその文章の音読技能は向上するだろう。ただ、音読記号が多くなりすぎると学習者側で処理しきれなくなる可能性がある

る。この点については、工藤(2010)のようにシールを用いるというのは負担が減るという点では優れていると言えるかもしれない。

第四に、成果発表について見ていく。低学年と中学年の実践では、成果を発表するために音読発表会を実施するものが多かった。これは成果発表という分かりやすい目標を設定することで学習者にモチベーションや緊張感を持たせることにつながると考えられる。高学年の実践では特にそのような成果発表の機会は設けていないこともその反映だろう。以上の結果を表4にまとめる。

最後に、音読指導の検証について検討する。本稿でレビューしてきた文献では基本的には教師自身ないしは学習者の主観的評価によっている。序論でも述べたとおり、音読の効果については、何もしないよりも理解が深まるという点では実証されているが、黙読との差については十分な証拠があるとはいいがたい。音読そのものや様々な音読方法について実証を積み重ねることで、音読活動をより効

表4 考察事項のまとめ

著者	刊行年	理解向上	言語感覚	音声技能	音読記号	発表会
外崎由紀子	1989	○		○		
松本 亜矢	2016	○			○	○
中村久和子	1993	○	○			○
須藤 彩子	2016	○		△		○
羽場 邦子	1999	○		○	○	○
須佐 宏	2004	○				
吉野 圭子	2007				○	
工藤 泰治	2010	○			○	
佐藤 洋一 室賀 美紀	2015		○			
星原 貴光	2010	○		○	○	○
金山 剛志	1997	○		○		
大塚 美春	2004	○			○	
今村 弘	1977	○		○	○	
涌井 基之	2007		○			

果的なものにしていくことができるだろう。また、音声そのものの評価についても十分とは言えない。例えば田中（1995）などが行っている音響音声学的手法を用いて検証する手段もあるが、手間を考えるとやはりまだ難しいところがある。それを考えると評価者内の安定性を上げていくことによって対応するのが現実的だろう。さらに、本稿で見てきた実践は1年間にわたる長いものもあるが、実践を行ってすぐに評価を行っているものが多い。もちろんその時点での成果が出ることも大切だが、より長期的な評価も見てみることで指導がより洗練化されることも考えられる。そのためには例えば、3年生に行った指導事項がその後どの程度安定して残っているのかを調べるコホートの研究も視野に入る必要がある。

6. 結論

以上、本稿では小学校で行われている音読の実践論文についてレビューを行い、目的と成果という点を中心に考察を行った。その結果、小学校の実践では理解の向上をめざして行われるものが多く見られた。また、注意点を視覚化するために音読記号を用いている点が特徴的であった一方で、評価の方法や音声指導に関しては課題も見られた。

本稿で用いたデータベースはCiNiiのみであり、その点で不十分なものである。例えばこのデータベースには『国語教育』（明治図書）が含まれていない。これだけのものでも一応の傾向などを知ることができたが、今後はデータを広げて検討しなおす必要があるだろう。また、音声面での指導など、ここで見られた課題を解決する方法についてもより詳細に検討し実践に移すことで、より高度な音読指導を行うことができると思われる。

注

- ¹ 回答方法の詳細は書かれていないが、おそらく「はい」と「いいえ」の2件法と思われる。
- ² 松浦は評価者に多様性を持たせることの意義は、評価を受ける学習者が、1人の評価を絶対視しないようになるという点の方が大きいように思えるが、その点についての言及は特になされていない。
- ³ 大塚は「ほめられたりする子どもは音読を好む」としているが、これはアンケートの結果と食い違っている。「好きな理由」で「ほめられる」は1～3名程度で（グラフで示しているため正確な人数はわからない）、「嫌いな理由」で「注意される」も10名程度と少ない。大塚がなぜこのような解釈を出しているのかはわからないが、この部分に関しては注意しておく必要がある。

参考文献

- 伊藤経子（1988）『音読の授業』国土社。
 伊藤経子（1990）『続 音読の授業』国土社。
 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』23（2），pp.87-96。
 今村弘（1977）「音読・朗読の効果的方法とその実践」『国語国文 研究と教育』5，pp.66-75。
 大塚美春（2004）「確かに読む力をつけるための国語科指導法：めあてをはっきりさせた音読をくり返し取り入れて」『教育実践総合センターレポート』24，pp.85-100。
 金山剛志（1997）「音読と変身作文により、物語の理解を深めていく授業」『国語教育論叢』7，pp.12-24。
 工藤泰治（2010）「叙述をもとに想像しながら文章の内容を読み取る力を育てる国語科学習指導：一人読みや音読台本づくりを通して」『教育実践総合センターレポート』29，pp.19-34。
 斎藤孝（2001）『声に出して読みたい日本語』草思社。
 佐藤洋一・室賀美紀（2015）「昔話の魅力を生かす「伝統的な言語文化」の授業開発」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』5，pp.45-52。
 重野純（2004）「音読・黙読による再認記憶の比較」『日本心理学会第68回大会発表論文集』，p.625。
 竹田真理子・赤井美晴（2012）「長文の音読と黙読が記憶に及ぼす効果：難易度の異なる散文と詩を用いて」『和歌山大学教育学部教育実践

- 総合センター紀要』22, pp.81-85.
- 杉藤美代子 (2003)『声にだして読もう! : 朗読を科学する』明治書院.
- 杉藤美代子・森山卓郎 (2007)『音読・朗読入門 : 日本語をもっと味わうための基礎知識』岩波書店.
- 須佐宏 (2004)「「モチモチの木」の三役はきみだ! : 登場人物像にせまり, 音読で表現しよう!」『和歌山大学教育学部付属小学校紀要』28, pp.45-48.
- 須藤彩子 (2016)「多様な音読を効果的に取り入れた物語文の学習指導 : 小学校第 2 学年国語科「お手紙」の授業を通して」『帝京大学大学院教職研究科年報』7, pp.218-219.
- 竹田幸正 (1995)『音読・朗読による国語教室 : 私の教育実践』教育出版.
- 田中俊弥 (1995)「小学生の説明文音読に関する調査研究 : 異学年間における個別事例の比較を通して」『大阪教育大学紀要 V 教科教育』44 (1), pp.17-30.
- 外崎由紀子 (1989)「《実践報告》小学校低学年における音読指導」『弘前大学国語国文学』11, pp.67-70.
- 中村久和子 (1993)「国語 : 自信をもたせる音読・朗読」『児童心理』47 (16), pp.1522-1524.
- 羽場邦子 (1999)「物語文を音読しよう : 第 3 学年感想を大切に「モチモチの木」(国語科)」『研究紀要 平成10年度』(広島大学) pp.13-18.
- 星原貴光 (2010)「国語科における音読指導の系統的实践 : 小学校第 4 学年「読むこと」の授業を通して」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』20, pp.311-320.
- 松本亜矢 (2016)「読解力向上のための国語科学習指導の研究 : 文学的文章における音読・朗読の系統的指導について」『国語論叢』6, pp.1-10.
- 吉野圭子 (2007)「読み書きに困難がある児童への指導法に関する研究 : 音読と漢字の読み書きの指導を通して」『教育実践総合センターレポート』27, pp.92-107.
- 涌井基之 (2007)「音読指導に関する一考察 : 語感や言葉の使い方に対する感覚を高め, 意欲的に音読する児童をめざして」『教育実践研究』17, pp.25-30.