

<研究ノート>

言語行動としての朗読：L2学習における位置づけと 日本語朗読授業参加者の意識

渡 邊 知 積

要 旨

第二言語・外国語（L2）の学習において、書かれたテキストを声に出して読み上げる行為は「音読練習」として広く行われるが、このような「将来の言語使用のための」プラクティスは、CEFRの行動中心の言語教育観において定義される「個人が社会の中で課題を遂行する際の言語行動」であるとは考えにくい。一方、類似の活動である文学作品の朗読については、CEFRにおいて「美的な言語使用」の中の言語行動として定義されている。本論考では、朗読を言語行動の文脈に位置付けた日本語中上級クラスの参加者に対するアンケート調査と「朗読コンテスト」の結果を分析した。朗読コンテストのパフォーマンスとプラクティスに対する意欲は相関せず、「発声意欲」のみに有意な相関が見られ、プラクティスとしての音読と言語行動としての朗読は質的に異なる可能性が示唆された。

【キーワード】日本語教育 朗読 音読 プラクティス 行動中心アプローチ

1. はじめに

1. 1 L2のプラクティスと音読

第二言語・外国語（L2）の学習活動には、広義のコミュニケーション上の目的を持った言語運用を直接行うもの（会話、独話、作文、聴解、読解等）と、語彙や文法、音韻等の言語項目の知識・メタ知識の積み上げ学習があるが、それら言語知識の定着の助けとして、あるいは発音や文字のデコーディング等の下位スキルの向上を目的として、日本語教育や日本における英語教育においてはシャドーイングや音読などの反復的なプラクティスも行われることがある。反復的なプラクティスは、過去にはしばしばオーディオリンガル法の機械的で脱文脈化されたドリルと結び付けられ、否定的な評価がなされていたが（Lightbown 2019; Suzuki, 2023）、DeKeyserがスキル獲得理論に基づき「L2の知識と技能を向上させる目的で、体系的かつ意図的に行われるL2による具体的な活動」（DeKeyser 2007, p.1）と再定義して以降、より広範な活動を含む概念として捉え直されている。DeKeyserがプラクティスの例として主に念頭に置いたのは、形式ではなく意味に基づいた、スクリプトを使わないスピーキングタスクの繰り返しなどであったが、Suzuki（2023）は、シャドーイン

グや暗唱、音読を、豊かな文脈をともなったテキストに繰り返し接するタイプのプラクティスとして分類している。特に、書かれたテキストを声に出して読み上げる音読練習はアジア圏においてよく行われており (Butler, 2017; Suzuki, 2023)、教師にこれを行うよう指示されたり、自習の一環として自ら進んで行ったりした経験は、多くの学習者が持っているであろう。意味内容を意識した音読は、文字インプットの音韻符号化、文法・意味処理、発音 (発声)、聴覚フィードバックという多重の処理を含み、言語項目の記憶・定着を中心に多くの波及効果があるとされる (門田2020)。音読プラクティスによる書記素と音素の対応の強化、言語事例の内在化、構音スキルの発達などは、コミュニケーション能力の基礎となる下位の言語スキルへの働きかけとして、積極的に評価すべきという考えがある (Suzuki, 2023)。また、弥永 (2014) は、音読が学習・教授活動として支持される背景に、限られた学習時間の中で難易度の高い読解テキストを用いざるを得ないことを挙げ、その制約の中で少しでも発信に近く実行可能な活動として、賢明な選択肢の一つであるとする。

1. 2 学習は言語行動の準備か、学習と言語行動は不可分か

プラクティスを「知識と技能の向上」という目的の下に位置付けた場合、その是非は別として、そのプラクティスはL2を将来使用するための学習段階であるということ、つまり学習と使用 (真正な言語行動) を分けて考えることを前提としていると考えられる。L2の学習と使用を別のものとして見なし、学習はあくまでも将来の言語使用のための準備であると納得できるのであれば、音読等のプラクティスの意義そのものを疑うことはないであろう。一方、「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR: Common European Framework of Reference for Languages)」 (Council of Europe, 2001) によって提唱された行動中心アプローチ (Action-Orientated Approach)、およびそれに準拠した「日本語教育の参照枠」 (文化審議会国語分科会2021) においては、言語使用と学習は同時に行われるものであり、学習者を「将来の」言語使用者と見なすのは適切ではないとされる (Piccardo & North, 2019, p.224.)。

言語の学習者は実社会において様々な言語的・非言語的課題 (tasks) を遂行する社会的存在、つまり言語行動の主体として捉えられる。言語の習得は、それ自体が目的ではなく、より深く社会に参加し、より多くの場面で自分らしさを発揮できるようになるための手段である (文化審議会国語分科会2021)。L2の使用とは、個人あるいは社会的存在として言語行動を行うことであり、その際、音声や文字テキストによる言語の理解と表出という「言語処理」を伴うが (Council of Europe, 2001, p.9)、認知的にも、言語処理と言語学習は同時に進行するものとされる (小柳2020, p.14)。反面、伝統的なプラクティスでは言語処理がほとんど生じない (Lightbown, 2019)。

また、第二言語習得研究から提唱され、行動中心アプローチとの重なりも少なくない TBLT (Task-Based Language Teaching) においても、「練習 (exercise)」と「タスク」が対置され、音読練習などは真正性のあるタスクとは見做されない (Ellis, 2000, p.197)。音読やシャドーイングといった日本の教室場面で発生する活動は、あくまでも教室内で起こる特殊な活動でしかなく、それ自体が言語行

動目標とはなり得ない（田村2017）。また、CEFRにおいても、機械的な音読は「人工的で好ましくない副作用があるため不人気である」とされる（Council of Europe, 2001, p.100）。

プラクティスを学習者が自発的に行うことの是非、そしてプラクティスの言語項目定着や言語の低位スキル向上の効果について疑義はない。しかし、オーセンティックな言語行動のかわりに、はっきりしない将来の言語使用のためのプラクティスを教師が学習者に何度も繰り返し行わせることの是非については留保が必要である。音読プラクティスには通常多くの繰り返しが求められ、20～30回にも及ぶ実践例もあり、多くの学習者は有用性を感じている（高山2007；Suzuki, 2023）が、反復的で単調なプラクティスを面白くないと感じる学習者もあり（Gibson, 2008）、受け止め方は様々である可能性がある。

1. 3 言語行動としての朗読

一方、文学作品の「朗読」は、音読と同じように書かれた文章を声に出して読む活動であるが、その目的はL2技能向上のための授業や自習の枠内に閉じられた練習ではなく、作品の主體的な解釈を他者に伝えるコミュニケーションであり、オーセンティックな言語活動であると考えられる。朗読の定義は「話し手が文章内容を理解し、自分なりの解釈を施し、聞き手の存在を意識し、聞き手の理解を促進させるような読み方」（福田・楯原2015；藪中2008）、「音声言語を用いて、文章の理解の成果を表現すると同時に、その読み手自身をも表現する言語行為」（小林1992）など様々ある。CEFRでは「そのこと自体に価値がある創造的・芸術的な言語使用」とであるとされ、「美的な言語使用」のリストに記述されている（Council of Europe, 2001, p.56）。

そこで、本研究の報告者は、日本語中上級授業の実践において、プラクティスとしての音読を真正性のある言語行動の文脈に定位させるべく、詩を題材とした内容重視のディスカッションと朗読の試行を行いながら、文学作品等の朗読発表を授業内のコンテストとして企画した。

2. 先行研究および本研究の目的

朗読の授業実践について、学校教育の国語授業において行われた報告は多数あるものの、日本語教育における研究や報告は非常に限られている。中村・福富・土居・佐藤・藤本（2022）は、日本語中級クラスにおいて展開した朗読プロジェクトについて報告し、「表現を追い求めるプロセスの中で、日本語の諸相を体感したり日本の文化・社会・歴史の背景を学んだりしながら、そのプロセスの中で形成した自分なりの考えを他人と共有し、さらに深めることができる活動」（p.68）として朗読実践を評価している。

前述の行動中心アプローチにおいては、言語を学習してから使用するのではなく、社会的行動者として真正な言語使用に携わることにより学習が起きると想定する。ただし、そのことは機械的で文脈から切り離されたプラクティスをどうしても避けるべきだという意味ではなく、それを社会的かつ文

化的な文脈に組み込むことにより教育的目的を持たせ、コミュニケーションや行動への準備段階として機能させられる可能性がある (Piccardo & North, 2019, p.217.)。TBLTにおいても、真正性のあるタスクを取り入れることは「活動が練習的色彩を帯びることを回避」することができる(とされる (松村2017, p.24)。本研究が対象としたL2日本語クラスにおける朗読授業実践は数年にわたって継続されたが、初期においては朗読という言語行為に先立つ「準備としての」シャドーイング・音読等プラクティスにより重点を置き、プラクティスを課題として課し、詳細な方法の指導を行っていた。しかし、その際の参加者のプラクティスに対する意識と朗読のパフォーマンスの関連を探究した研究 (渡邊2023) では、授業中に教師の指示に従いプラクティスに注力した参加者は朗読のパフォーマンスが若干悪くなる傾向が見られ、指示に従ってプラクティスを行うことと朗読という創造的な行為が本質的に相反する可能性が指摘された。

一方、教師からプラクティスについての指示をされずとも、参加者が朗読発表を行うにあたっては、その準備としてモデル音声を聴いたり音読を繰り返したりという行動を自発的・主体的に行うであろう。それは学習者にとって、言語項目の学習やスキル向上目的のプラクティスとしても、真正な言語行動のプロセスの一部としてもとらえることが可能である。そこで本研究は、渡邊 (2023) の授業実践からプラクティスの指示をなくし、授業内の朗読コンテストに関する事前のガイダンスを充実させた上で、参加者の朗読に対する構えおよび、プラクティスに対する意識、特にそれが言語項目の定着や言語の下位スキル向上のために有用に感じる度合いと実際のパフォーマンスとの関連を探索的に調査することとした。

また、プラクティスの繰り返しに対する意識、そして実際に練習を繰り返した回数にも着目した。言語項目の定着効果とプラクティスの繰り返し回数に関する知見として、新規単語の意味—形式マッピングの意図的学習については5回 (Nakata, 2017)、コロケーションの偶発的学習では少なくとも15回 (Webb et al., 2013) などの実証的目安が示されている。また、新規単語の意味—形式マッピングの偶発的学習においては、20回までは回数が多ければ多いほど学習効果が大きくなる (Uchihara, et al., 2019) 等、10回以上の繰り返しにも学習上の利益が認められる。一方で、Taguchi et al. (2021) がアメリカ人日本語学習者に対し読みの流暢さの向上を目的として行った繰り返し読みプラクティスの事後アンケートでは、「4回の繰り返しで飽きてしまった」という回答が参加者の過半数を占めていた (Taguchi et al., 2023)。そこで、本授業実践の参加者がどの程度繰り返し練習を行い、どのような意識を持ったのかも調査項目とした。

3. 方 法

3. 1 参加者

日本国内の大学の学部生または交換留学生として日本語中上級スピーキング授業を履修する日本語学習者31名を対象とした。なお、サンプル数を確保するために、同一内容の授業2期分の参加者を

プールした。出身地はヨーロッパ、アメリカ、東アジア、東南アジア等で、日本語レベルはN2受験レベルからN1合格レベルまでであった。

3. 2 授業内容および朗読コンテスト

授業が行われる季節の推移にあわせ、「桜」および「雨」についての日本語の詩を題材とし、意味に焦点をあてた講義とディスカッション、言語形式に焦点をあてた学習活動、それら両者を統合する朗読練習を行った。そしてそれらの活動の最終的な言語行動目標として朗読コンテストを実施した(表1)。朗読コンテストの課題は授業内で扱った詩のなかから1編を選択するもの(選択課題)、および、参加者自らが読みたい1編を選ぶものとした(自由課題)。選択課題には朗読の音声モデルを用意し、授業内においてもディスカッション等に使用した。自由課題は2分以内に読める分量を抜き出す限り内容に制限を設けなかった。参加者が自ら選んだ自由課題は表2のとおりであった。

表1 朗読授業の内容

回	授業内容
1	日本文化と桜：講義とディスカッション
2	茨木のり子「桜」(1)導入・聴解・内容確認/朗読について
3	茨木のり子「桜」(2)読解・ディスカッション
4	宮沢賢治：講義とディスカッション
5	宮沢賢治「雨ニモマケズ」(1)導入・聴解・内容確認タスク
6	宮沢賢治「雨ニモマケズ」(2)読解・内容確認タスク・ディスカッション
7	朗読コンテスト発表準備
8	朗読コンテスト

表2 朗読自由課題

ジャンル	作者・作品
詩	谷川俊太郎「私は私」「春に」 新川和江「わたしを束ねないで」 中原中也「月夜の浜辺」「北の海」「汚れっちまった悲しみに」「六月の雨」 金子みすゞ「こたまでしょうか」「私と小鳥と鈴と」 茨木のり子「十二月のうた」「わたしが一番きれいだったとき」 藤乃澄乃「愛してる 会いたい」 氷見敦子「川」 吉野弘「沈丁華」 高丸もと子「今日からはじまる」
小説	坂口安吾「桜の森の満開の下」 三毛「雨季は二度と来ない」(翻訳)
歌詞	MISIA「逢いたくていま」 小山薫堂「ふるさと」 北川悠仁「友～旅立ちの時～」 紗希「恐れ入ります、すみません」 草野正宗「空も飛べるはず」 王榆鈞「月が昇るとき」
映画・ドラマ	吉村公三郎(監督)「千羽鶴」 中島哲也(監督)「嫌われ松子の一生」 安達奈緒子(脚本)「コード・ブルー―ドクターへリ緊急救命―」 清水依与吏「高嶺の花子さん」
古典	『万葉集』巻五「梅花歌三十二首并序」 清少納言「枕草子」 ウィリアム・シェイクスピア「ハムレット」(翻訳)

表3 朗読コンテスト評価基準

10	読むのがとても上手で、感情もよく伝わる。
9	↓
8	読むのが上手で、感情が伝わる。
7	↓
6	読むのが上手、または、感情が伝わる。
5	↓
4	読み間違いがあつて、感情が伝わりにくい。
3	↓
2	読み間違いが多くて、聞いているのがつらい。
1	

た。朗読コンテストの発表評価は課題1、2を総合し、参加者および日本人学生のゲスト審査員2名が表3の基準により行った。参加者自らの評価には10ポイントをつけるよう指示した。なお、各回の朗読コンテストの順位は上記の評価ポイントによって決定したが、本研究では評価者や出場者数等が異なる2回のコンテストの評価ポイントを統合して分析するために、各回の評価ポイントを標準化したものを「朗読ポイント」とした。

3. 3 参加者アンケート

一連の授業終了後、参加者に対してアンケートを行った。まず、朗読コンテストの練習回数を重ねるほど朗読ポイントが高くなると考え、「練習で1つのテキストを何回ぐらい読みましたか」という質問を設けた（「反復回数」）。また、過去に朗読をした経験も尋ねた。そして、朗読コンテストに対する構えや準備を問う質問群Aとして、表4の項目について「とてもそう思う」「そう思う」「どちらかというそう思う」「どちらかというそう思わない」「そう思わない」「ぜんぜんそう思わない」の6件法で回答するアンケートを実施した。これは、過去に実施した同様のコンテストにおいて、準備不足と感じられる参加者が一定数見られ、その原因として参加者が朗読コンテストに必要な準備を過少に見積もっていたのではないかと思われたためである。テキストを読み上げるといったタスクは、自由で即興的な発話が要求されるタスクと比べて認知負荷が小さいため、一見、簡単そうに見えるかもしれない。そこで、そのように朗読の難易度を過小評価した参加者は準備が不足し、結果として朗読ポイントも低く、コンテスト後に過小評価を後悔するのではないかと考え、表4にあげる項目を設定した。さらに、朗読練習および言語学習についての意識、特に声に出して読むプラクティスを繰り返すことの楽しさや学習上の有用性を感じているかどうかを問う質問群Bを尋ねた（表5）。

表4 質問群A 朗読コンテストに対する構えと結果を問う項目

- | | |
|-----|-----------------------------------------|
| A 1 | この授業で朗読コンテストのことを最初に聞いたとき、読むだけなら簡単だと思った。 |
| A 2 | 朗読コンテストの練習をたくさんした。 |
| A 3 | 朗読コンテストで朗読することは簡単だった。 |
| A 4 | 発表を終えて、練習が足りなかったと感じた。 |

表5 質問群B 朗読およびプラクティスについての意識を問う項目

- | | |
|-----|------------------------------------------|
| B 1 | 朗読の練習をすると、気分がよくなる。 |
| B 2 | 声に出して読む練習は、あまりしたくない。 |
| B 3 | 朗読の練習をすると、難しいテキストが理解できるようになる。 |
| B 4 | 同じものをくりかえし練習しても、日本語の勉強にはならない。 |
| B 5 | 朗読の練習をすると、日本語の発音が良くなる。 |
| B 6 | 朗読の練習をすると、日本語の言葉や表現をよく覚えることができる。 |
| B 7 | 日本語やその他の外国語の勉強のために、声に出して読む練習をしたい。 |
| B 8 | 同じものをくりかえし練習するのはおもしろくない。 |
| B 9 | 日本語やその他の外国語の勉強のために、同じテキストを何回もくりかえし練習したい。 |

3. 4 分析

上記の質問群Aと朗読ポイントおよび練習の際の反復回数について相関分析を行った。また、質問群Bについては、同様の相関分析および主成分分析を行った。

4. 結果

4. 1 朗読ポイント

実施年度が異なる朗読コンテストにおける参加者の朗読に対する評価（素点）は、第1期の平均が7.81 ($n=21$, $SD=0.54$)、第2期の平均が8.69 ($n=10$, $SD=0.56$)であった（表6）。

表6 朗読ポイント素点

	n	平均	標準偏差
授業第1期	21	7.81	0.54
授業第2期	10	8.69	0.65
合計	31	8.09	0.70

4. 2 朗読経験

参加者の朗読経験については、1) 外国語としての日本語教育を受ける中で体系的に行われたもの、2) 母語の学校教育の中で明確にコンテストとして行われたもの、3) 外国語と母語とを問わず、自ら進んで朗読を行ったものだけを「あり」としたところ、半数近くが何らかの経験を有していた（表7）。朗読経験の有無と朗読ポイント（Zスコア）については、「あり」の平均が0.02 ($SD = 0.91$)、「なし」の平均が-0.18 ($SD = 0.97$)となったが、t検定を行ったところ、有意差は見られなかった ($df=29$, $t=.60$, $p=.27$, Cohen's $d=0.22$)。

表7 朗読経験

	あり	なし
授業第1期	12	9
授業第2期	2	8
合計	14	17

4. 3 反復回数

参加者は朗読コンテストに向けた練習として、同一素材について最小4回、最大50回、平均14回程度の反復を行っていた（表8）。反復回数と朗読ポイントの相関は $r=.08$ となり、関連性はほとんど認められなかった（表10）。

表8 反復回数

	n	平均	標準偏差
反復回数	31	14.09	11.53

表9 質問群A 記述統計量

	n	平均	標準偏差
A 1 この授業で朗読コンテストのことを最初に聞いたとき、読むだけなら簡単だと思った。	31	3.45	1.52
A 2 朗読コンテストの練習をたくさんした。	30	3.61	1.23
A 3 朗読コンテストでうまく朗読できた。	30	3.54	1.09
A 4 発表を終えて、練習が足りなかったと感じた。	31	4.30	1.26

表10 質問群A 相関表

	Z. 朗読ポイント	Z. 反復回数	A 1 この授業で朗読コンテストのことを最初に聞いたとき、読むだけなら簡単だと思った。	A 2 朗読コンテストの練習をたくさんした。	A 3 朗読コンテストで朗読することは簡単だった。	A 4 発表を終えて、練習が足りなかったと感じた。
Z. 朗読ポイント	1	.12	.26	.08	.15	-.12
Z. 反復回数	.12	1	.15	.32	.46**	-.12
A 1 この授業で朗読コンテストのことを最初に聞いたとき、読むだけなら簡単だと思った。	.26	.15	1	.20	.34	.04
A 2 朗読コンテストの練習をたくさんした。	.08	.32	.20	1	.16	-0.18
A 3 朗読コンテストで朗読することは簡単だった。	.15	.46**	.349	.163	1	-0.26
A 4 発表を終えて、練習が足りなかったと感じた。	-.12	-.12	.04	-.18	-.26	1

* $p < .05$ ** $p < .01$

4. 4 質問群A

記述統計量は表9のとおりである。必要な準備を過少に見積る程度を計測する目的で尋ねた項目「朗読コンテストのことを最初に聞いたとき、読むだけなら簡単だと思った」については、朗読ポイントとは若干の正の相関 ($r=.20$)、朗読コンテストの自己評価「朗読コンテストでうまく朗読できた」とは中程度の有意な相関 ($r=.48$)、練習量の自己評価「朗読コンテストの練習をたくさんした」とは若干の正の相関 ($r=.10$)、過小評価の後悔を表すと考えられる「発表を終えて、練習が足りなかったと感じた」とは若干の負の相関 ($r=-.09$) であった (表10)。この「必要な準備の過小評価」については、朗読経験がない参加者 ($M=0.30$, $SD=1.06$) は経験がある参加者 ($M=-0.19$, $SD=0.93$) に比べて高い傾向があった。

表11 質問群B 記述統計量

	<i>n</i>	平均値	標準偏差
B 1 朗読の練習をすると、気分がよくなる。	31	3.96	1.08
B 2 声に出して読む練習は、あまりしたくない。	30	2.53	1.27
B 3 朗読の練習をすると、難しいテキストが理解できるようになる。	30	4.26	1.17
B 4 同じものをくりかえし練習しても、日本語の勉強にはならない。	31	2.19	1.13
B 5 朗読の練習をすると、日本語の発音が良くなる。	31	4.61	1.20
B 6 朗読の練習をすると、日本語の言葉や表現をよく覚えることができる。	31	4.64	1.08
B 7 日本語やその他の外国語の勉強のために、声に出して読む練習をしたい。	31	4.74	1.03
B 8 同じものをくりかえし練習するのはおもしろくない。	31	3.03	1.27
B 9 日本語やその他の外国語の勉強のために、同じテキストを何回もくりかえし練習したい。	31	3.64	0.98

4. 5 質問群B

朗読練習およびプラクティスについての意識を尋ねる質問項目群の記述統計量は表11に掲げた。主成分分析では、6件法によるアンケート項目のポイントを標準化した。なお、欠損値はリストワイズ削除を行った。データセットのKMO値は0.63、バートレッ

トの球面性検定結果は $\chi^2(36) = 85.21, p < .01$ となり、主成分分析が実行可能であると判断した。固有値 1 以上を基準として、3つの主成分を抽出した。これらの主成分のデータの全変動に対する説明率は66.4%であった。さらに、主成分の解釈を容易にするために、独立クラスター回転を適用した。第1主成分は言葉や表現を覚え、難しいテキストを理解するためにくりかえし練習を行う態度と解釈できるため「言語項目学習志向」とした。第2主成分は発音の向上を意識してくりかえし練習を行う態度と解されるため「発音練習志向」とした。第3主成分は声に出すことそのものに対する意欲と解されるため、「発声意欲」とした。それぞれの主成分と朗読ポイントとの相関は、「言語項目学習志向」は $r = .00$ 、「発音練習志向」も $r = -.00$ であったのに対し、「発声意欲」は $r = .52 (p < .01)$ となり、この主成分のみ朗読パフォーマンスとの有意な相関が見られた。個別の変数においても、「声に出して読む練習は、あまりしたくない」および「日本語やその他の外国語の勉強のために、声に出して読む練習をしたい」のみが、それぞれ朗読ポイントと有意な相関を示した ($r = -.43 ; .37$) (表12)。

表12 質問群B朗読およびプラクティスについての意識 相関表および主成分分析結果

(網掛け内は独立クラスター回転後の主成分負荷量)

朗読ポイント	【主成分1】 言語項目学 習志向性	B 3 朗読の 練習をする と、難しい テキストが理 解できるよう になる。	B 4 同じもの のくりかえし 練習しても、 日本語の勉強 にはならない。	B 8 同じもの のくりかえし 練習するのは おもしろくない。	B 6 朗読の練習 をすると、日本 語の言葉や表 現をよく覚える ことができる。	【主成分2】 発音練習志 向性	B 5 朗読の練習 をすると、日本 語の発音が良 くなる。	B 1 朗読の練習 をすると、気分 がよくなる。	B 9 日本語やそ 他の外国語の 勉強のために、 同じテキストを 何回もくりかえ し練習したい。	【主成分3】 発声意欲	B 7 日本語やそ 他の外国語の 勉強のために、 声に出して読む 練習をしたい。	B 2 声に出して 読む練習は、あ まりしたくない。
朗読ポイント	.00	.02	.03	-.17	-.11	-.00	-.15	-.03	-.18	.52**	.37*	-.43*
言語項目学習志向性	.00					.39*				.11		
B 3 朗読の練習 をすると、難し いテキストが理 解できるよう になる。	.02	0.87	-.56**	-.52**	.47**		.25	.02	.23		-.13	.08
B 4 同じものを くりかえし練習 しても、日本語 の勉強にはなら ない。	.03	-0.81	-.56**	.38*	-.53**		-.28	-.13	-.23		-.04	.26
B 8 同じものを くりかえし練習 するのはおもしろ くない。	-.17	-0.73	-.52**	.38*	-.40*		-.14	-.19	-.20		-.12	.21
B 6 朗読の練習 をすると、日本 語の言葉や表 現をよく覚える ことができる。	-.11	0.59	.47**	-.53**	-.40*		.78**	.36*	.25		.15	-.16
発音練習志向性	-.00									.41*		
B 5 朗読の練習 をすると、日本 語の発音が良 くなる。	-.15		.25	-.28	-.14	0.78		.47**	.33		.26	-.04
B 1 朗読の練習 をすると、気分 がよくなる。	-.03		.02	-.13	-.19	0.67	.47**		.24		.14	-.06
B 9 日本語やそ 他の外国語の 勉強のために、 同じテキストを 何回もくりかえ し練習したい。	-.18		.23	-.23	-.20	0.54	.33	.24		.23	.02	
発声意欲	.52**		-.13	-.14	-.21	.14	.14	.05	.11		.81**	-.81**
B 7 日本語やそ 他の外国語の 勉強のために、 声に出して読む 練習をしたい。	.37*		-.13	-.04	-.12	.15	.26	.14	.23	0.62		-.29
B 2 声に出して 読む練習は、あ まりしたくない。	-.43*		.08	.26	.21	-.16	-.04	-.06	.02	-0.90		-.29
固有値	3.22					1.56				1.19		
累積説明率 (%)	28.2					50.5				66.4		

* $p < .05$ ** $p < .01$

5. 考察と今後の課題

本研究では、言語行動としての朗読について、日本語学習者のコンテストに対する構えや準備、朗読およびプラクティスについての意識、および過去の朗読経験と反復練習の回数と朗読パフォーマンスとの関連を探求した。

過去の朗読経験については、ない場合に、必要な準備の過小評価を表すと考えられる質問項目「A1 この授業で朗読コンテストのことを最初に聞いたとき、読むだけなら簡単だと思った。」のポイントが高くなる傾向が見られたものの、最終的な朗読パフォーマンスへの影響は減じられていた。これは、授業の中で行った詩の解釈と読み方についての議論、過去の朗読コンテストの様子の紹介、朗読らしい読みの研究紹介（福田・楢原2015）などを通して、朗読コンテストで求められる行動目標が理解され、当初の過小評価を修正できた可能性がある。

朗読コンテストの準備として、参加者は指定課題および自由課題の同一テキストを平均で14回繰り返し返していた。この繰り返しには、プラクティスとしての音読と、言語行動としての朗読のリハーサルの両方の性質が分かちがたく含まれると思われる。プラクティスの言語項目の定着という側面に注目した場合、前述のとおり一般的には10回以上の繰り返しにも学習上の利益は認められる。音読プラクティスの目標はたんなる回数や時間以外のものを設定する必要があるとされるが（飯村・高波2016）、本研究の授業実践の参加者は、繰り返しの音読を「課される」のではなく、自ら選んだテキストを含む朗読発表という目標の下、通常なら飽きてしまうであろう回数の繰り返しを自主的に行ったと言えるかもしれない。

しかし、上述のような「将来の言語使用のための」プラクティス効果が仮にあったとしても、言語行動としての朗読のパフォーマンスそのものには音読 / 朗読練習の繰り返し回数はほとんど関連しなかった。また、朗読練習およびプラクティスについての意識を尋ねる質問で浮かび上がった「言語項目学習志向」と「発音練習志向」は、語彙等の言語項目を覚えるためであったり、言語の下位スキルである発音の向上のためであったりという合目的性と、「言語行動の準備としての学習」を重視する態度であると考えられるが、これらの志向性も朗読パフォーマンスとの間に関連性を全く示さない結果となった。言語項目学習のためのプラクティスを有用と感じて繰り返しを行うことが朗読コンテストのパフォーマンスに結びつかないとすれば、朗読という言語行為と音読というプラクティスは、同一の学習文脈に置かれたとしても、本質的に異なる営みである可能性を示唆している。

唯一、朗読パフォーマンスとの間に顕著な相関を示した「発声意欲」をどのように解釈するかは今後の課題としたいが、「声を届け、声を受けとめる言語行為」（高橋2008、p4）そのものに価値を見出すことや、「声による身体性」（小林2012、p.83）を開示する意欲などを表している可能性がある。

最後に、本研究は日本語学習者の小規模なサンプルに基づいており、また、質問項目の構成概念は先行研究やパイロット調査などを踏まえたものではないことから、結果の一般化には慎重である必要がある。今後の研究においては、言語の創作的かつ芸術的な使用としての朗読と、プラクティスとし

ての音読に対する学習者のエンゲージメントの比較や言語項目学習に対する効果の違い、学習レベル、自己開示意欲等のかかわりなどがトピックになり得ると考える。

参考文献

- 文化審議会国語分科会 (2021) 『日本語教育の参照枠 報告』 https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugohokoku/pdf/93476801_01.pdf (閲覧日2023年12月20日)
- Butler, Y. G. (2017). ISLA in East Asian contexts. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp.321-338). New York: Routledge.
- DeKeyser, R. (Ed.). (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language teaching research*, 4(3), pp.193-220.
- 福田由紀・橋原拓真 (2015). 「何が朗読らしく思わせるのか？」『法政大学文学部紀要』 71, pp.125-134.
- Gibson, S. (2008). Reading aloud: a useful learning tool? *ELT journal*, 62(1), 29-36.
- 飯村英樹・高波幸代 (2016). 「模倣音読」活動が音読技能およびスピーキング力に与える影響『全国英語教育学会紀要』 27, pp.293-308.
- 弥永啓子 (2014). 「音読と第二言語習得」『京都橘大学研究紀要』, (40), pp.127-144.
- 小林順一 (1992). 「音読・朗読を活用した授業改善の試み(1): 音読・朗読指導システムを取り入れた「ごんぎつね」の指導」『研究報告／新潟県立教育センター』 pp.135, 1-90.
- 小林良枝 (2012). 「国語教育と朗読」『ソシオサイエンス』 18, pp.81-96.
- 小柳かおる (2020). 『第二言語習得について日本語教師が知っておくべきこと』 ころしお出版
- Lightbown, P. M. (2019). Perfecting practice. *The Modern Language Journal*, 103(3), 703-712.
- 松村昌紀 (2017). 「タスク・ベースの発想と言語教育の方法論」松村昌紀 (編) 『タスク・ベースの英語指導—TBLTの理解と実践—』大修館書店, pp.5-36.
- 茂住和世・足立尚子 (2004). 「クラス授業で行われる音読に対する教師の目的意識〜外国人学習者に対する日本語教育現場での調査から〜」『東京情報大学研究論集』 8(1), 35-44.
- 中村透子・福富七重・土居美有紀・佐藤恵美・藤本純子 (2022). 「日本語中級クラスにおける朗読プロジェクトの試み」『南山大学外国人留学生別科紀要』 5, pp.65-85.
- Nakata, T. (2017). Does repeated practice make perfect? The effects of within-session repeated retrieval on second language vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 653-679.
- Piccardo, E., & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education* (Vol.72). Multilingual Matters.
- Suzuki, Y. (2023). Introduction: Practice and automatization in a second language. In *Practice and Automatization in Second Language Research* (pp.1-36). Routledge.
- Taguchi, E., Gorsuch, G., & Mitani, K. (2023). Using repeated reading for reading fluency development in a small Japanese foreign language program. *Pedagogies: An International Journal*, 18(1), 97-114.
- 高橋俊三 (2008). 『声を届ける—音読・朗読・群読の授業—』三省堂
- 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, pp.123-131.
- 田村祐 (2017). 「中学校・高等学校での英語指導の考え方と工夫」松村昌紀 (編) 『タスク・ベースの英語指導—TBLTの理解と実践—』大修館書店, pp.165-200.
- Uchihara, T., Webb, S., & Yanagisawa, A. (2019). The effects of repetition on incidental vocabulary learning: A

meta-analysis of correlational studies. *Language learning*, 69(3), 559-599.

渡邊知積 (2023). 「中上級日本語学習者の音読・シャドーイングに対する意識と取り組み—朗読コンテストの評価と質問紙調査の探索的分析—」『日本語教育方法研究会誌』29(2), pp.62-63.

Webb, S., Newton, J., & Chang, A. (2013). Incidental learning of collocation. *Language learning*, 63(1), 91-120.

藪中征代 (2008). 『朗読聴取に関する教育心理学的研究』風間書房

Public Reading as Language Behavior: Positioning in L2 Learning and the Perceptions of Participants in Japanese as a Second Language Classes

Tomoseki Watanabe

Abstract

Reading aloud is one of the deliberate 'practices' for learning a second or foreign language (L2). However, the 'practice' is not typically aligned with the authentic 'language behavior' in performing societal tasks, as outlined in the Action-Oriented Approach of language education in CEFR. Conversely, the public reading of literary works, also termed 'recital' or 'oral interpretation,' is listed in the CEFR as part of 'aesthetic language use.' This exploratory research presents an analysis of survey results from intermediate to advanced learners of Japanese as a second language who participated in classes that contextualized public reading competition within the framework of language behavior. The study found a significant link between competition performance and 'motivation to vocalize,' but no correlation with motivations for practices.