The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	第二言語としての日本語の習得における音読の一考察 : 日本人児童の国語教育における音読活動との比較
Author(s)	金, 珠
Citation	日本語・日本文化. 2024, 51, p. 183-205
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/95219
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

〈研究論文〉

第二言語としての日本語の習得における音読の一考察

―日本人児童の国語教育における音読活動との比較―

金　珠

1. はじめに

日本語母語話者の読解活動の実行方法には大きく分けて、声に出して読む「音読」と声に出さないで読む「黙読」が存在すると報告されている（高橋，2013）。そして、読み能力によって、成人の場合は黙読、児童（小学校低学年）の場合は主に音読によって読解活動を行なっていると言われている（田中，1989；高橋，2013）。

音読は、日本の小学校の国語教育で行われる基本的な作業の一つである。特に就学直後の児童においては、日常的に音読によって読解活動を行なっている。一方で、外国人学習者の日本語教育においても、特に読解授業で日本語教師が学習者に教材の音読をよくさせているという（茂住・足立，2004）。しかし、日本語教育における音読の効果に関する議論がさほど多くなく、音読の役割が十分に明らかにされていない。本稿は、読み手の年齢が若く、成人と比べて読解能力が相対的に低いと思われる児童と日本語学習者の音読活動に関する共通点と相違点を考察するものである。児童の国語科における音読教育と比較しながら、日本語学習において音読はどのような役割を持っているのか、これまでの知見を概観しながら検討を行う。学習者が日本語を習得する過程において、音読がどのように機能しうるかを考察する。

2. 音読の四つの処理

音読は、文字情報を音韻情報に変換して発声する言語行為である。門田（2015）は、日本語母語話者（成人の場合）が音読する際に、以下の四つの処理を同時進

行していくと報告している。この四つの処理のそれぞれは、①音韻処理、②文法・意味処理、③発音、④フィードバックの四つのレベルの処理であると述べている（図 1)。図 1 の①の「音韻処理」とは、視覚から入力されたものを音韻符号化することを指す。音韻符号化というのは、文字を頭の中で音に変換することである。そして、②の「文法・意味処理」とは、文の構造と意味内容を捉えることであり、③の「発音」は、声に出して読む段階、つまり構音運動を意味する。門田（2015）はこの「発音」処理を音読の中心課題とされている。最後に、④の「フィードバック」とは、自分の音読をモニタリングすることであり、読み手が読み上げた文字の音声情報がフィードバックされることである。

図 1　門田（2015）の日本語母語話者における「音読」の 四つの処理
（図 1 は門田（2015）の内容に基づいて筆者が作成したもの）

一般的に、日本語母語話者で、成人の場合は音読する際に上記の四つの処理をすばやく、特別な努力を伴うことなく実現できると考えられる。本稿は日本語母語話者と学習者の音読を比較することを目的にしているため、以下の論述は母語話者と照らし合わせて進めていく。門田（2015）の母語話者に関する音読の四つの処理理論で考えると、日本語学習者の場合はどのように音読しているのか、音読の処理過程にどのような特徴があるのかをさらに研究する余地があると考えられる。

3.「小学校学習指導要領解説　国語編」における音読

外国語としての日本語の習得における音読について考えるにあたって、まず「平成 29 年公示　小学校学習指導要領解説　国語編」（以下、指導要領とする）における音読について確認しておく。

指導要領の「読む」ことの領域に関する記述の中では、音読と朗読の二つの名称を使用している。第 1 学年から第 4 学年までは「音読」の語のみ使用され、第 5 学年と第 6 学年の指導事項においては、「音読や朗読」と併記している。すなわち、読み能力の発達段階によって、「読む」に関する指導方法が変わっていくということである。以下、この解説における音読の学習内容、音声指導、音読する内容といった側面から述べていく。

3.1. 音読の学習内容

音読は、国語科の「知識および技能」という内容に位置づけられ、「言葉の働き」、「話し言葉と書き言葉」、「漢字」、「語彙」、「文や文章」、「言葉遣い」、「表現の技法」とともに「言葉の特徴や使い方に関する事項」に含まれている。各学年の音読の学習内容を以下に示す（指導要領 p.22）。

第 1 学年及び第 2 学年：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。
第 3 学年及び第 4 学年：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。
第 5 学年及び第 6 学年：文章を音読したり朗読したりすること。

そして、第 1 学年及び第 2 学年の「音読に関する指導事項」として、以下の記述が続く（指導要領 p.49）。

> 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を示している。音読には、自分が理解しているかどうかを確かめる働きや自分が理解したことを表出する働きなどがある。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。また、音読により自分が理解したことを表出することは、他の児童の理解を助けることにもつながる。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。文字を確かめ、内容が理解できるか、どのように感じるかなどを、自分の声を自分で聞きながら把握していくことに重点を置くこととなる。

さらに、第 3 学年及び第 4 学年の対する指導事項では、以下の記述がある（指導要領 p.84）。

第 1 学年及び第 2 学年のク（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）を受けて、文章の構成や内容を意識して音読することを示している。第 3 学年及び第 4 学年では、一文一文などの表現だけでなく、文章全体を意識して音読することを求めている。文章全体として何が書かれているのかを大づかみに捉えたり、登場人物の行動や気持ちの変化などを大筋で捉えたりしながら、音読することを示している。なお、黙読を活用し、文章の内容の理解を深めることも重要である。

最後に、第 5 学年及び第 6 学年の対する指導事項の記述は以下の通りである（指導要領 p.123）。

第 5 学年及び第 6 学年においては、文章の構成や内容を理解して音声化することに加え、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。音読では、これまでに身に付けてきた、声の大きさや抑揚、速さや間の取り方といった音読の技能を生かすことが重要である。朗読は、読者として自分が思ったことや考えたことを踏まえ、聞き手に伝えようと表現性を高めて、文章を声に出して読むことである。音読が、文章の内容や表現をよく理解し伝えることに重点があるのに対して、朗読は、児童一人一人が思ったり考えたりしたことを、表現性を高めて伝えることに重点がある。

3.2. 音読の音声指導

音声面の指導については音読の項目では明記されず、「話し言葉」の項目で行なっている。第 5 学年及び第 6 学年についてはほとんど指導がなく、抑揚に気をつける程度である。第 1 学年から第 4 学年の音声指導に関して以下の記述がある。

第 1 学年及び第 2 学年：

イ）音節と文字との関係、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くとともに、姿勢や口形、発声や発音に注意して話すこと。

ウ）長音、拗音、促音、撥音などの表記、助詞の「は」、「へ」及び「を」の使い方、句読点の打ち方、かぎ（「 」）の使い方を理解して文や文章の中で使うこと。また、平仮名及び 片仮名を読み、書くとともに、片仮名で書く語の種類を知り、文や文章の中で使うこと。

第 3 学年及び第 4 学年：

イ）相手を見て話したり聞いたりするとともに、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意して話すこと。

第 1 学年及び第 2 学年は文字を音声に変換することに重きを置きながら音読することに対し、第 3 学年及び第 4 学年は音読を通して自分の理解を表出することである。

3.3. 音読の内容

指導要領解説における伝統的な言語文化の学習内容において、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（指導要領 p.26）。

第 1 学年及び第 2 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。

第 3 学年及び第 4 学年：

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。

第 5 学年及び第 6 学年：

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。

また、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が、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が求められている。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、「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。

3.4. まとめ

指導要領を基づいて、学年ごとの音読学習内容とその役割を図 2 にまとめる。第 1 学年と第 2 学年は文字を確かめ、内容が理解できるか、どのように感じるかを自分の声を聞きながら音読する。したがって、この時期の音読の役割は自分が理解しているかどうかを確かめることである。第 3 学年及び第 4 学年になると、音読を通して自分が理解しているかどうかを確かめることと共に、自分の理解を相手に伝えることが求められる。理解したことを表出することは、他の児童の理解を助ける役割も持つ。第 5 学年及び第 6 学年の場合、これまでに獲得した音読の技能を生かしながら自分の思いや考えを伝えるために、音読がその表現性を高める手段の一つとして用いられる。このように、第 1 学年から第 6 学年の 6 年間を通じて音読が「言葉の確認」、「文章全体の確認」、「思いの確認」に役に立つことが分かる。

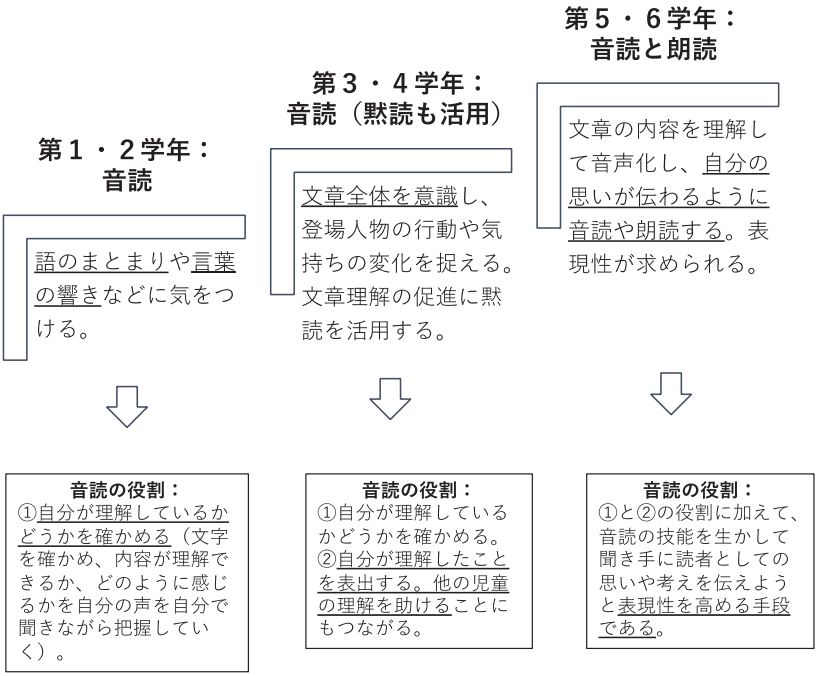

図 2　学年ごとの音読学習内容と役割について

4. 児童における音読の役割

第 4 章では、先行研究を踏まえて、児童における音読の役割を概観する。書かれた文や文章を声に出して読むという音読の活動（構音運動）は、黙読と異なり、文字情報が視覚的に入力されるだけでなく、それを読み上げることで自分の音声のフィードバックを受ける。髙橋（2013）は、就学直後の児童にとっての音読の有用性は、構音運動の実行と音声情報のフィードバックのそれぞれにあることを考察している。

4.1. 児童の音読における構音運動の役割

この節では音読における構音運動の役割についてまとめる。髙橋（2013）は、成人においては構音運動の実行によって、文中の単語配列の保持を促進する可能

性を示している。構音運動は能動的な活動であるが、児童の構音運動は成人のものよりも自動化されておらず、負荷が高い可能性も指摘している。しかし、音読では個々の単語に注意を焦点化することを余儀なくされるため、読解能力の低い読み手の注意機能の低さを補ったのではないかとも報告している。そして、この注意の焦点化は、1 字 1 字構音するという音読の特徴から生起すると考えられるという。読解に熟達していない児童にとっての音読のもう一つの利点として、構音運動によって心的努力を大きくすることで文字情報の記憶が促進される点が考えられると述べている。構音運動の実行には認知資源が必要とされるが、資源の剥奪を伴ってでも文字に対して能動的に関わり、頑健な記憶表象を構築することで、意味理解へ到達する土台を築くことが考えられる。

4.2. 児童の言語理解における音声情報の役割

音読においては、読み手が読み上げた文字の音声情報がフィードバックされる。このような音声情報は児童の書き言葉の理解を促進するかを考察している髙橋（2013）は、読解能力を習得する以前の就学前の幼児は、話し言葉（音声言語）を使用しており、書き言葉の理解能力、すなわち読解能力は就学後に体系的に指導されると述べ、書き言葉よりも話し言葉に親和的な就学直後の児童にとっては、音読の音声情報のフィードバックという側面が理解を支える役割を持つことが考えられる。

そして、髙橋（2012）は、話し言葉と書き言葉の理解成績が発達とともにどのように変化するのかを小学校 1 ～ 6 年生を対象に調査した。対象児には、同一内容の単文を聞かせた後（聴解テスト）と、自力で読ませた後（読解テスト）で、文に適合した絵を選択する課題を課した。その結果、小学校 1・2 年生では聴解テストの成績が読解のものに勝り、3・4 年生でその差が縮まり、5・6 年生で聴解と読解の能力の差がなくなることが示された。就学直後の児童は書き言葉の処理、例えば内的な音声情報への変換にまだ習熟せず、理解が難しいため、文字の音声情報が外的にも提示される音読を好むのではないかと述べられている。この研究結果から、小学校 1・2 年生の児童においては読解能力よりも聴解能力が優位であるが、学年があがるにつれて聴解能力の優位性がなくなること、そして聴

解能力が優位な児童は黙読より音読のほうがわかりやすいと評定する傾向にあることが考えられる。これは、小学校低学年の児童においては、成人と異なり、音読の音声情報のフィードバックの側面が読解を支えている可能性が示されている。

4.3. 児童の音韻表象の生成と利用

書き言葉を読んで理解する能力（読解能力）は活字媒体から情報を取得するために必要な能力であり、これを効果的に育成することは学校教育の大きな目標の一つであると考えられている（髙橋、2013）。読解能力を習得させるためには、まず書かれた文字情報の音韻表象を生成して利用する過程の実行を促す必要があるという。就学直後の児童への読解指導で多用される音読では、構音運動の実行と音声情報のフィードバックによって読み手が意図せずに音韻表象を生成し利用することができる。しかし、読解に習熟していない児童においては、内的に音韻表象を生成し実行する過程が十分に機能しない可能性が指摘されている（髙橋, 2007）。特に、読み手の認知資源の少ない場合に読解の基礎的なプロセスの実行が困難であることが考えられる。音韻的な処理もこのプロセスに含まれることが推測されるため、読解中に利用可能な認知資源の少ない児童は、内的に音韻的な符号化を行ったり、生成された音韻表象を利用したりすることができず、結果として黙読での読解が困難である可能性が指摘している。髙橋（2013）は認知資源の量が少ないと、文字に対する注意の方向づけを効率的に実行できない可能性や読解にかかわる単語の符号化の効率性を低下する可能性、そして、内的に生成された音韻表象の利用が困難になる可能性が指摘している。これらはすべて読解過程の基礎的なプロセスであり、これらをクリアしないと文や文章についての意味内容の表象を構築することができない。一方、音読は読み手の認知資源の量にかかわらず一定の内容理解が可能であることが示されている。音読時には構音運動の実行に認知資源が必要となるが、それに伴って読解の基礎的なレベルである、文字への焦点化や音韻的な符号化、音韻表象の利用が可能となり、これを土台として内容理解に到達する可能性が開けることが考えられる。したがって、就学直後の児童が音読を使用する理由については、音声情報や構音運動が理解を支える

という音読の有用性の側面からだけでなく、読解中に利用できる認知資源が少ないためそもそも黙読での読解が困難であるという点からも説明ができるという。

図 3 は髙橋（2013）が提案している音読から黙読への移行モデルである。このモデルでは、音韻表象の生成と利用を構音運動によって物理的に実行できる音読が、黙読における内的な過程の処理方法の見本としての役割を果たすことが考えられる。読解に習熟した成人は、内的な音声化を自動化して高速に音韻ルートを使用できる可能性や、内的な音声化を伴わずに直接ルートのみを使用して意味にアクセスできる可能性も指摘している。

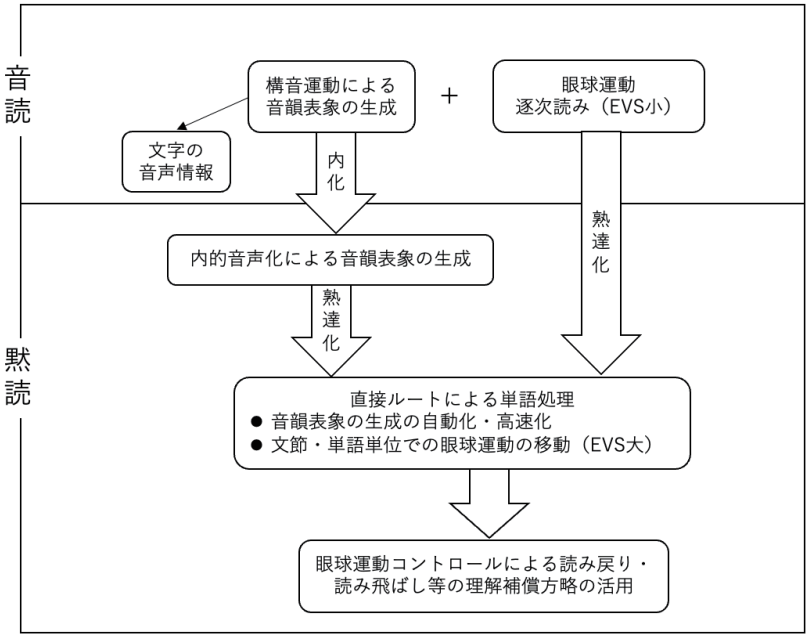

図 3　髙橋（2013）が提案している音読から黙読への移行モデル[1]

（論文から直接に引用）

4.4. 児童における音読の有用性

髙橋（2013）では児童における音読の有用性が以下の 3 点に集約できる。1 点目に、構音運動という能動的な活動が含まれることが挙げられる。構音運動は心的努力を必要とするが、その分、文字情報の保持を促進して理解を支える可能性が指摘できる。2 点目に、音読の音声情報がそれまでの言語理解体系に親和的であることが挙げられる。就学前の児童は話し言葉のみを使用しており、書き言葉の理解能力を習得させるためには、音声情報を伴う音読による指導から始めることが効果的であると考えられる。3 点目に、読解中に利用できる認知資源が少ない児童にとっても、音読によって読解の基礎的な認知プロセスをクリアできる点が挙げられる。認知資源が少ないと、黙読での読解活動中に注意の焦点化や音韻的処理といった基礎的なプロセスの効率性が低下する可能性が指摘された。音読する際には、読み手の認知資源の量にかかわらずこれらの基礎的なプロセスを確実に実行するため、内容理解といったより高次の処理への到達が可能になると考えられる。

5. 日本語の習得における音読の役割

日本語母語話者は日常的に新聞、書籍などを音読することは自然な活動ではないと述べている（茂住・足立，2004）。しかし、日本語教育においては、音読はよく行われている活動であり、会話教材はもとより、日常生活では黙読しているような論説文や小説なども授業では個々に、または一斉に声を揃えて繰り返し音読することも指摘している。しかしその一方で、学習者における音読の効果については賛否両論がある（茂住・足立，2004）。一番の問題点は、音読の目的・意義が明確にされないまま行われていることである。段階的な指導がなされていないため、学習者が意味を考えず読むことや、退屈な作業になってしまうことなどの問題点があると指摘されている。

5.1. 日本語教師がどのような目的で音読を行っているか

足立・鎌田・茂住（2002）は現場の日本語教師に対する調査では、回答者の約 9 割が学習者のレベルに関係なく読解授業において音読を行なっていると報告

している。また、日本語教師が考える音読の目的はどのようなものなのかをアンケート調査を行った茂住・足立（2004）では、日本語教師が考える音読の目的としては、学習者の＜気づきを促す＞という目的が 83.6%、＜内容理解＞を目的とした音読が 67.2% と、日本語力の向上を目指すために音読をさせる教師が大部分をしめしていることを示している。そして、教師のチェックのため、つまり一人一人の学習者の学習状況の把握のために音読をさせるという教師も 4 割以上いることも述べている。さらに、＜クラス運営上のテクニック＞という日本語習得を直接の目的とはしていない音読のさせ方も約 3 分の 1 に上ったという。一方、＜体感・体得させる＞という、具体的な学習項目を習得させるという目的ではなく、声に出して読むこと自体を重視する目的の音読も 3 割近くを占めたことが明らかになった。

日本語教師が考える音読の目的として最も多かったのが、音読することで学習内容に対する気づきを促すという目的である。つまり、学習者自身が声に出して読むことで表記・語句・文単位までの理解や習得を促そうというものである。教師は、学習者自らが理解していない部分に気づく、これから何を学習するか、発音の正誤や単語のまとまり、また漢字をどう読むかを音読することで学習者自身に確認させようとしている。声に出して発音することで文中の語彙の意味を確認し、文章読解の後、どんなことを学習したのか、新しい文法、語彙、言い回し等を確認できることを期待していることが分かる。

日本語教師が考える音読の目的として次に多かったのは読解のためであるという。音読によって文章レベルでの意味を理解させ、文章の内容を確認させようとするものである。文章の大意を音読させてつかませようとする教師が多かったという。また、教師は学習者の理解度を知るためにも音読を用いることも多かったことが判明した。読解文章を初めて見た学習者がどのくらい正しく読めるか、また予習をしてきたかどうかを音読させてその学習状況を把握するという目的もあると述べている。これは、音読により学習者に何かを学ばせようとするのではなく、意味がわかっているか、正しい読み方を知っているかなどをその学習者の音読の巧拙により教師が判断しようとするものであるという。音読に対する日本語教師の目的意識の多様な様相が窺われる。

5.2 日本語学習レベルと音読の目的

茂住・足立（2004）は、日本語学習者の学習レベルと音読の目的にはどのような関係があるのかについて以下のように分析している。

初級レベルにおける音読は、読解文章を初めて見た時にはまず内容理解よりも既習事項と文字、発音の確認に重点がおかれ、内容理解のための音読は授業を進めながら、そして、授業終了時に行われることが多いということである。

中級では、初級でも多かった＜気づきを促す＞という目的が多く、音声による確認を読解文章を初めて見る授業開始時及び授業を進めながら行い、漢字の読みの確認をさせ、精読後に内容理解の確認をさせることが多いということである。

上級レベルでは、音声による確認のために授業の開始時に音読を行うことが最も多く、特に漢字の読みを確認させようとする目的が目立つことや、上級レベルの授業中のいかなる時点においても音読する時は内容理解をしながら読むことを学習者に対し教師は期待していると述べている。

以上、学習レベルによって音読の目的に違いが見られるものの、音読することによる漢字の読みを確認することがどのレベルにおいても目立つことが明らかになった。

5.3. 学習者の内容理解における音読の役割

学習者の音読と内容理解の関係について論じている研究には、朱（2013）、岡崎（1996）、オーリガ（2015）がある。朱（2013）によれば、日本語学習者にとって、音読における読解は容易ではなく、音読と内容理解の同時遂行にはかなり認知負荷がかかると報告されている。岡崎（1996）は、読解授業において音読をすると言語能力のそれほど高くない学習者ほど黙読に比べ内容理解が落ちると述べている。また、音読をさせると特に中級以降、学習者の関心が意味理解より発音やイントネーションに向けられるようになるとも述べ、音読中心の授業には批判的立場をとっている。オーリガ（2015）によると、日本語学習者が日本語文のボトムアップ処理を考えた際には、まず「文字の解読」や「単語認知」の問題がでてくるとされる。日本語母語話者にとって簡単な文章でさえ、日本語学習者にとってはあらゆる問題を抱えており、10 文字を超えるやや長い、ひらがなを含

む文字列をどこで区切ればいいのかわからずに途方に暮れる学習者がいるという。日本語母語話者は言語要素を知識として持っているのみならず、素早く検索でき活性化されるために特に問題ないが、学習者は文字列を「分解」する段階で困難に直面するのであると報告されている。

一方、佐藤・松見（2013）は、単語処理の自動性の観点に立った教育的示唆を示している。表現形態だけでなく意味内容の記憶も想定した日本語の文の読みでは、単語の音韻符号化の高速性が決定的な要因となると述べている。佐藤・松見（2013）は第二言語としての日本語の音読では、母語話者の場合以上に、文の音韻情報処理への注意配分が求められるので、学習者の個人内における意味情報処理への注意配分が少なくなると指摘しているが、第二言語としての日本語の語彙学習では初級段階から、目で見る単語をより速くより正しく音読できる力を養う必要があると主張している。視覚呈示された個々の単語の処理能力が高くなると、文や文章の熟達した読みの獲得を実現させる可能性も高くなり、音読が読解力の獲得過程の最初のステップとして利用されうることを報告している。よって、日本語の語彙学習では初級段階から、目で見る単語をより速くより正しく音読できる力を養う必要があるとされる。音読では、日本語学習者が日本語文を 1 回、2 回と繰り返して読めるときは、音韻処理への注意配分が最初の読みに比べて少なくて済み、「声に出して明確に発音しながら読むこと」を保ちつつ、次第に意味情報の処理にも一定の注意が配分できるようになると考えられる。

5.4. 学習者の音読における音声面の特徴

山中（2007）によれば日本語学習者がテキスト音読を行う際には、学習者は文の意味について考えているものの、区切れや修飾関係には意識が向いていないことを報告している。特に初級レベルでよく見られるような不自然な区切りが多い場合には、聞き手にも分かりやすい音読を行うために、文構造や意味をしっかりと捉えさせることが必要だと主張されている。テキスト音読では、教師が事前に教科書の記載形式や、構文などを確認し、さらに意味のまとまりを把握させることが効果的な音声指導の一助となりうると述べられている。

金（2022）は初級学習者が音読材料文の文構造や大意について把握させた上で

音読を実施し、その音読音声を分析した結果、以下の 2 点が明らかになった。第一に、初級日本語学習者は音読材料文の内容を理解したものの、音声処理に時間かかる学習者が多く、発話速度は一定ではないことが判明した。学習者間の発話速度の差が大きく、学習者内にも大きなばらつきがあった。初級段階からモーラの等時性を強調し、発話速度を重視した読み方の指導が大切であると述べている。第二に、初級学習者は間の取り方（ポーズを置く位置とポーズの長さ）がわからないことが明らかになった。学習者が音読する際に、文末にポーズを置くことを意識できていても、文中の場合、どこにポーズを置くべきかをあまり意識していないことが観察されたという。これについては、日本語の文字列の分節能力が原因であると指摘し、語の一部を独立要素として認識してしまい、一語一語で読んでしまう可能性があると報告している。したがって、教師が音読させる前に、学習者と共に「読む際の一まとまり」を視覚的に表示する等の指導が必要であると考えられる。

学習者の場合、文字を音に変換することが困難であると、音読が非流暢で逐次的な読み方となる。書かれた文字や単語とその音声を対応づける、すなわち音韻意識を習得させることを目的とした指導が必要ではないかと思われる。学習者の認知特性によって、音読そのものの流暢性の向上を目指すものと、音読を活用することで理解を深めるものとに大きく分けることができると筆者は考える。

5.5. 音読の四つの処理：児童と学習者の比較

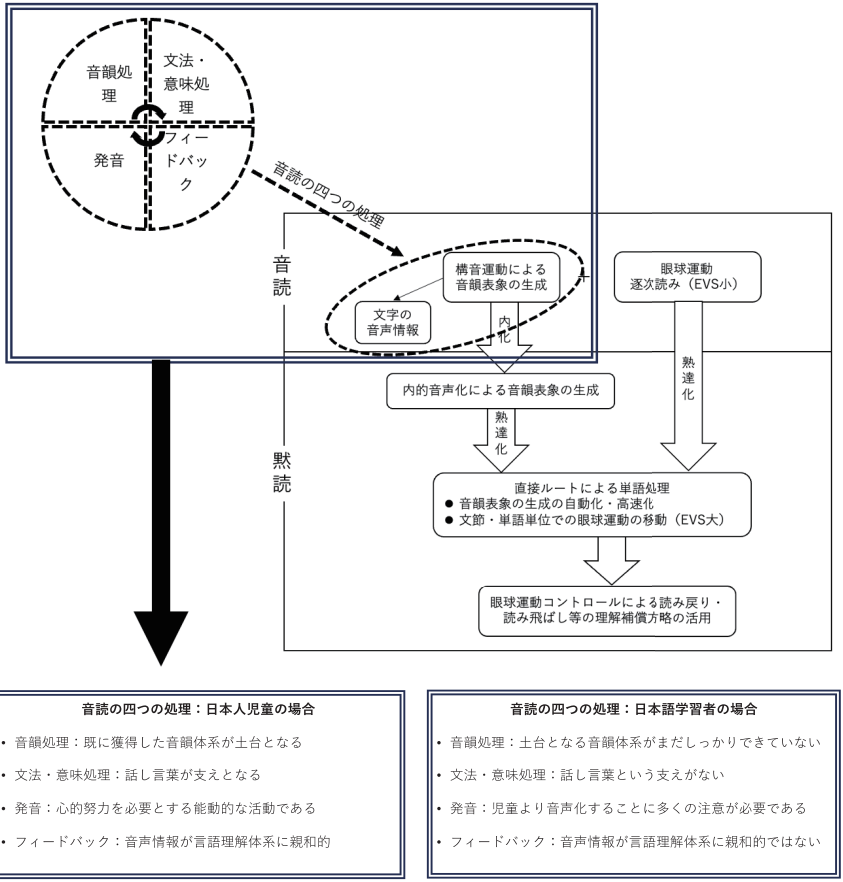

図 4　髙橋（2013）の音読から黙読への移行モデルと門田（2015）音読の四つの処理過程（筆者が加筆・修正した部分を点線および二重線で表示）

この節では、音読の四つの処理について、児童と学習者を比較して考察を行う。図 4 は髙橋（2013）の音読から黙読への移行モデルに門田（2015）の音読の四つの処理過程を合わせたものである。図 4 の点線および二重線で表示している部分は筆者が加筆・修正した内容である。

髙橋（2013）の音読から黙読への移行モデルの音読の段階において、音読の構音運動による音韻表象の生成が大切であり、音韻表象が内化することで黙読での読解力向上につながるということが分かる。音韻表象の生成に関して、音読の四つの処理を考えると、児童の場合は音韻処理において既に獲得した日本語の音韻体系が土台となっているが、学習者の場合は音韻体系がまだ確定しておらず、文字を音に変換することにまだ慣れていないことが考えられる。そして文法・意味処理に関しても、児童の場合はこれまでに使用している音声言語（話し言葉）という支えがあるが、学習者の場合はその支えがなく、話し言葉も書き言葉も一つ一つが全て学習対象になるということが考えられる。発音過程においては、児童にとっては心的努力を必要とする能動的な活動であるが、学習者の場合は音声化することに児童と比べてより多くの注意が必要になる。フィードバックに関しては、音声情報は児童にとってはこれまでの言語理解体系（話し言葉）に親和的であるが、学習者にとってその親和性が必ずしも存在しないことが分かる。

6. 全体の考察とまとめ

日本の小学校国語教育や日本語教育において、音読はよく行われている活動である。音読は深い読みへとつながっているため、音読指導の価値が国語教育においては認められるようになってきている。しかし、第二言語としての日本語の習得における音読の効果に関する議論が少なく、音読の役割が明確にされていない現状である。そこで、本稿は、日本人児童の音読を日本語学習者と比較することによって、音読に関する共通点と相違点を考察した。具体的には、まず、文部科学省が 2008 年に公示している小学校学習指導要領における音読の位置付けを確認し、各学年の音読の学習内容や役割をまとめた。次に、先行研究を踏まえながら児童と学習者の音読に関する共通点と相違点を検討した。その結果、以下の 4 点が明らかになった。

(1) 日本人児童と日本語学習者は音読の学習目的が異なっている。

児童の場合、第 1 学年と第 2 学年は文字を確かめ、内容が理解できるか、どのように感じるかを自分の声を聞きながら音読することに対し、第 3 学年及び第 4 学年は、音読を通して自分が理解しているかどうかを確かめることと共に、自分

の理解を他者に伝えることが求められる。第5学年及び第6学年の場合、これまでに獲得した音読の技能（声の大きさや抑揚、速さや間の取り方）を生かしながら自分の思いや考えを伝えるために、音読がその表現性を高める手段の一つとして用いられる。このように、第1学年から第6学年の6年間において音読が「言葉の確認」、「文章全体の確認」、「思いの確認」に役に立つことが分かる。国語教育の音読活動を通して、最終的に黙読での読解能力を習得させることが学校教育の大きな目標の一つであると言える。

日本語教育の場合、音読に対する日本語教師の目的意識が多様で、最も多いのは音読することで「学習内容に対する気づきを促す」という目的である。つまり、教師は学習者自らが理解していない部分に気づき、これから何を学習するか、発音の正誤や単語のまとまり、また漢字をどう読むかを音読することで学習者自身に確認させようとしている。そして、日本語教師が考える音読の目的として次に多いのは、「読解のためである」というものである。音読によって文章レベルでの意味を理解させ、文章の内容を確認させようとするものである。また、教師は学習者の理解度を知るためにも音読を用いることも多いということである。最後に、日本語学習者の学習レベル（初級・中級・上級）によって音読の目的に違いが見られるものの、音読することで「漢字の読みを確認すること」がどのレベルにおいても目立つことが明らかにされている。

(2) 日本人児童と日本語学習者は音読に使用する教材や内容が異なっている。

国語教育において、日本の伝統的な言語文化に親しむために昔話や神話、易しい文語調の短歌や俳句を音読したり暗唱したり、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が期待されている。一方で、学習者は日本語教育の会話教材はもとより、日常生活では黙読しているような論説文や小説なども授業では個々に、または一斉に声を揃えて繰り返し音読することがよくあることである。

(3) 日本人児童と日本語学習者は音読する際に日本語の話し言葉の獲得状況が異なっている。

児童の場合はこれまでに使用している音声言語（話し言葉）という支えがあるが、学習者の場合はその支えがなくなり、話し言葉も書き言葉も全てが学習対象

になるということが考えられる。したがって、音読の四つの処理過程において、児童よりも学習者の負担が大きいことが考えられる。児童と学習者、特に初・中級レベルの学習者における音読の四つの処理過程を比較してみた。表 1 に比較した結果をまとめた。児童の場合は、音読の四つの処理において、既に獲得した日本語の音韻体系が土台となり、これまでに使用している話し言葉という支えがあるため、音韻処理、文法・意味処理及び発音の過程がさほど難しくないと言えるが、学習者の場合は日本語の音韻体系がまだ確定しておらず、文字を音に変換することにまだ慣れていないことが考えられる。また、文法・意味処理に関しても、児童のような話し言葉という支えもなく、話し言葉も書き言葉も全てが学習対象になる。発音過程が、児童にとっては心的努力を必要とする能動的な活動であるが、学習者の場合は文字を音声化することに児童より多くの注意が必要である。フィードバックにおいてでも音声情報が児童にとってはこれまでの言語理解体系に親和的であるが、学習者にとってその親和性が低いため、文章の理解への効果を検証する必要があると考える。

表 1　音読の四つの処理過程における日本人児童と学習者の比較

	音韻処理	文法・意味処理	発音	フィードバック
日本人児童	さほど 難しくない	さほど 難しくない	さほど 難しくない	意味理解に有利
日本語学習者 （初・中級）	容易ではない	容易ではない	容易ではない	意味理解への 効果が不明

（4）日本人児童と日本語学習者の文章理解における音読の役割が異なっている。

音読は個々の単語に注意を焦点化することを余儀なくされるため、読解能力の低い低学年の児童の注意機能の低さを補うものであり、音読の音声情報のフィードバックが児童の文章理解を支える役割を持つ。そして、児童が音読を多用することで、つまり構音運動の実行と音声情報のフィードバックによって読み手（児童）が意図せずに音韻表象を生成し利用することができる。

学習者の音読と文章の内容理解の関係について、児童の場合と異なり、音読が内容理解に不向きであることが多くの研究において指摘されている。しかし、初

級段階から音読を個々の単語を速く正しく処理することに利用することで、文や文章の熟達した読みの獲得を実現させる可能性が高くなるという報告もある。音読することにより、視覚呈示された個々の単語の処理能力が高くなることから音読が読解力の獲得過程の最初のステップとして利用されうることが示されている。

以上、本稿では、日本人児童と日本語学習者の音読に関する共通点と相違点を検討し、日本語教育における音読活動のあり方について以下の示唆が得られる。

まず、日本の小学校における音読は、学年ごとに異なる学習目的を持っている。初学年から上級学年に至るまで、音読を通じて言葉の確認、文章全体の理解、そして思いの確認など、幅広いスキルの習得が図られている。一方、日本語教育では、学習者のニーズに応じた音読が必要である。音読は、日本語能力の向上、文章理解の促進、発音の改善、漢字学習の支援など、多岐にわたる側面で重要な役割を果たしていることが明らかになっている。音読の目的が多様であるため、教師は学習者がどのような部分に気づき、どのような点を学習すべきかを理解し、それに合わせた音読の活動を提供する必要がある。

次に、学習者の学習目的や日本語レベルに応じて、適切な音読教材を選択する必要がある。日本人児童向けの音読教材が数多く存在しているが、学習者向けの音読教材は限られている。児童向けの音読教材が日本語学習者の学習目的に十分適合していない可能性が高いため、そのまま利用することが難しいことが考えられる。学習者向けの音読教材の開発が重要であると考える。教師は学習者の理解度を考慮し、適切な教材を選び、音読活動を提供する必要がある。

そして、日本語教育における音読の指導法には工夫が求められる。特に、日本語学習者は日本語の音韻体系や文章理解において負担を抱えていることが多い。教師は適切なフィードバックや支援を提供し、学習者の負担を軽減するための方法を模索する必要がある。

最後に、日本語教育のカリキュラムにおける音読の位置付けと改善について検討する必要がある。学習者の視点を取り入れながら、より効果的な音読活動をカリキュラムに組み込むことが求められる。今後は、学習者のフィードバックや意識調査を通じて、音読活動の改善に試行する予定である。学習者が音読をどのよ

うに受け止め、どのような効果を感じているかを理解し、それに基づいて効果的な日本語教育プログラムを構築していきたい。

付記：本研究は科学研究費補助金・若手研究（22K13146）の助成を受けたものです。

注

1　音読時には 1 文字ずつ発声を行うため、眼球運動の自由度は黙読時と比較すると低下することが考えられる。成人の音読においては、視点が発生している箇所から日本語にして 2、3 文字程度先行していることが報告されている。この視点と発声点のズレの大きさは Eye-Voice Span（EVS）として示されている。読解能力の低い読み手は直接ルートよりも音韻ルートによる意味アクセスが一般的であり、1 文字 1 文字を順に処理してボトムアップ的に単語や文節の理解を行った結果、視点と発声点が同期して EVS が小さくなることが考えられるという（髙橋，2013）。児童に文字をまとめて処理する能力を習得させるためには、例えば、文節ごとに分かち書きされている文章を使用して文節全体を見ることを明示したり、助詞に着目させて文節の区切りを意識化させたりといった指導が効果的である。このような音読時の眼球運動が素地となり、黙読時に自由に眼球を動かして効率的な読解を達成できるようになることが推測できるという。

参考文献

足立尚子・鎌田実樹・茂住和世（2002）「音読に対する教師の意識―マイナス面を中心に―」平成 14 年度日本語教育学会春季大会予稿集 .

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』4、pp.55-61.

門田修平（2015）『シャドーイング・音読と英語コミュニケーションの科学』コスモピア

金珠（2022）「初級日本語学習者の音読音声に見られる特徴―予備調査の音響分析結果より―」『日本語教育方法研究会誌』29(1) 、pp.72-73.

佐藤智照（2013）「第二言語としての日本語文の繰り返し音読における文の音韻・意味処理過程―単語の音韻符号化の高速性と音声・意味重視教示の視点から―」『広島大学大学院教育学研究科紀要　第二部』62、pp.261-270.

佐藤智照・松見法男（2013）「第二言語としての日本語文の表現形態と意味内容の記憶に及

ぼす音読と黙読の効果─漢字圏日本語学習者における単語の音韻符号化の高速性を操作した実験的検討─」『日本総合学術学会誌』12、pp.27-34.
朱仁媛（2013）「韓国人日本語学習者の日本語文章の音読時における内容理解度と作動記憶容量の関係」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部（文化教育開発関連領域)』62、pp.271-280.
高橋麻衣子（2007）「文理解における黙読と音読の認知過程─注意資源と音韻変換の役割に注目して─」『教育心理学研究』55、pp.538-549.
髙橋麻衣子・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、pp.179-192.
高橋麻衣子（2012）「読解能力の発達における読み聞かせの有用性─聴解と読解での理解成績とわかりやすさ判定の比較から─」『読書科学』54、pp.89-102.
高橋麻衣子（2013）「人はなぜ音読をするのか─読む能力の発達における音読の役割─」『教育心理学研究』61、pp.95-111.
田中敏 (1989)「読解における音読と黙読の比較研究の外観」『読書科学』33、pp.32-40.
松浦年男（2019）「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」『北星学園大学文学部北星論集』56（2）、pp.25-42.
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、pp.35-44.
ポクロフスカ・オーリガ (2015)「ウクライナ人中級日本語学習者の読解における文字列文節の課題」『一橋日本語教育研究』3、pp.49-60.
安原順子 (2002)「音読指導による日本語音声指導の問題点とその課題─より良い音読指導を目指して─」『神女大国文』13、pp.93-104.
山中都（2007）「テキスト音読に見られる発音上の問題点─区切りを中心に─」『日本語教育方法研究会誌』14(1)、pp.14-16.
Yamashita J., Ichikawa S. (2010) Examining reading fluency in a foreign language: Effects of text segmentation on L2 readers. Reading in a Foreign Language. Vol. 22, No.2, 263-283
文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説　国語編』

A Study on Oral Reading in Acquiring Japanese as a Second Language: A Comparison with Oral Reading in Japanese Language Education for Native Children

Zhu JIN

Oral reading is a common practice in Japanese elementary school education, where its value has been recognized as a precursor to developing deeper reading skills. However, discussions regarding the effectiveness of oral reading in the context of learning Japanese as a foreign language are limited, and its role remains less defined. This paper aims to explore the commonalities and differences in oral reading between Japanese elementary school children and beginner to intermediate Japanese language learners. Firstly, we examine the position of oral reading in the Japanese elementary school curriculum based on the Elementary school curriculum guidelines (MEXT, 2008), summarizing the learning content and roles of oral reading in each grade. Secondly, drawing on previous research, we discuss the roles of oral reading for both elementary school children and language learners. The results reveal four key points:

1) Japanese elementary school children and Japanese language learners have different learning objectives for oral reading.
2) The materials and content used for oral reading differ between Japanese elementary school children and Japanese language learners.
3) Japanese elementary school children and Japanese language learners exhibit differences in their acquisition of spoken Japanese during oral reading.
4) The role of oral reading in text comprehension differs between Japanese elementary school children and Japanese language learners.

These findings shed light on the distinctive aspects of oral reading in the two contexts, contributing to a better understanding of its role in Japanese language education.