

外国語を読む力を構成する要因

本 岡 直 子

序文

読解力の姿をとらえるため、これまで多くの研究がなされている。そして、読解過程に関する研究や、心理言語学的側面からの取り組みなどにおいて、さまざまな能力が、外国語を「読む力」に関係することが指摘されている。そして、読み手の認知活動の重要性が強調されていた傾向に対し、近年言語処理過程の重要性があらたに主張されている。外国語を読む力を構成する要因に対しては、さまざまな要因が指摘されているが、これらの要因の相対的關係についてはまだ整理されていない。また、外国語を読む力に、メタ認知能力が重要であることも指摘されているが、どのように外国語を読む力を説明するかということはまだ明らかになっていない。外国語を読む力を構成する要因は何なのか、この疑問を明らかにすることで、英語教育のリーディング指導に対する示唆が得られると考えられる。

本論文は、外国語を読む力を構成する要因を明らかにし、その要因の相対的重要性が学習者のレベルによりどのように変化するかを明らかにするものである。それにより、日本人英語学習者がリーディング能力を向上させるための具体的な学習方法とそれにいたる手段の可能性を探る。

最後に、本論文をまとめるにあたってご助言をいただいた、広島大学の小篠敏明先生、森敏昭先生、三浦省五先生、山元隆春先生に心より感謝の意を表したい。

2001年

本岡 直子

目次

序章 本研究の背景

- 第1節 読めるとはどうか
- 第2節 L2 リーディング理論とその動向
- 第3節 L2 リーディングに関する用語

第1章 先行研究の概観による本研究における問題の所在

第1節 読解過程に関する研究

- 第1項 トップ・ダウン処理を重視する研究
- 第2項 ボトム・アップ処理を重視する研究
- 第3項 相互作用処理を重視する研究

第2節 L1 リーディングに関する研究

- 第1項 音韻レベルの処理について
- 第2項 語認知に関する研究

第3節 L2 リーディングに関する研究

- 第1項 Linguistic Threshold Hypothesis (LTH)
- 第2項 Linguistic Independence Hypothesis (LIH)
- 第3項 LTH と LIH からみちびかれる疑問

第4節 メタ認知能力に関する研究

第5節 本研究の意義

第2章 研究の目的と方法

第1節 本研究の目的

第2節 調査対象者

第3節 調査内容

第4節 調査手順

第3章 結果と考察 (1) —L1 読解力と L2 言語能力の面から—

第1節 L2 読解力に関わる L1 読解力と L2 言語能力

第2節 英語読解力による比較

第1項 英語読解上位者と下位者との比較

第2項 読解力の変化に伴う重要性の変化

第4章 結論と考察 (2) —メタ認知能力に関して—

第1節 読解に働くメタ認知能力

第1項 メタ認知能力の量的分析

第2項 メタ認知能力の質的分析

第2節 読解の説明要因としてのメタ認知能力

第3節 読解力の違いによるメタ認知能力の働きの違い

第1項 英語読解における読解上位者と下位者

第2項 日本語読解における読解上位者と下位者の比較

第3項 言語の違いによるメタ認知能力の違い

第4節 外国語読解の説明要因

第5章 結論と教育的示唆

第1節 主要な発見と教育的示唆

第2節 残された課題と今後の研究の方向性

参考文献

付録 調査で使したテスト

序章 本研究の背景

第1節 読めるとはどういうことか

外国語を「読める」とはどういうことか。学習者の「どうやったら英語が読めるようになるのですか?」という質問の「読める」とはどのような概念だろうか、そしてどのように、読めるようになるのだろうか。

読解の問題を取り扱うときには、まず考えなければならない大きな2つの問題がある。ひとつは、読解力をどのように定義するか、ということであり、もう一つは語学力をどのように考えるかということである。このうち、本節ではまず、読解力の定義の問題を扱う。

「リーディング」は広義には、高梨・高橋(1987:31)にあらわされるように「4技能のひとつで、読解(reading comprehension)と音読(oral reading または oral interpretation)に分けられる。」このとらえ方以外にも、金谷(1995:9)が示すように速読や多読などさまざまな活動がリーディングに含まれる。

しかしながら、リーディングとは何か、読解力とは何か、を定義することは非常に困難である。Eye movement(眼球運動)といわれる目の動きなどの視覚的情報処理過程や、短期記憶や長期記憶などの記憶の問題もリーディングに関係している。また、アルファベットの認識、単語を知っているかどうかという知識の問題、単語と文の関係、文と文章の関係、文章とその内容に対する背景知識の関係など、リーディングに関わっている問題は多々挙げられる。さらに、ライティングやリスニングなどの他の技能との関係も指摘される。

このような複雑なリーディングを学習者は母語においては自然に行っており、ことさら「読めた」と実感しながら、リーディングを行っているというわけではなく、「どうやったら読めるようになるか?」という疑問をもちながら読んでいるわけでもない。これに対し、外国語においては、なぜ「読める」ということが問題となるのだろうか?これは、学習者が外国語を読むために必要な能力を備えていないため、と考えられる。それでは、外国語を

読むとき、必要とされるのはどのような能力なのだろうか？その能力はどのように明らかにすることができるのだろうか？

外国語を読む能力をとらえるために、リーディングのプロセスを明らかにするとか、関係すると考えられる能力を取り上げその関わり方を調べる、などさまざまな方法が考えられる。

それでは、外国語が「読める」とは、どのような行為なのだろうか。また、たとえ、「読んで内容を理解する」ということが「読解」とであると定義しても、何を読んで理解するかという問題が残る。一文を理解してもそれは「読める」ということであり、本を1冊理解してもやはり「読める」ということになる。さらに、かなりの速さで「読み取る」ことができる人もいれば、ゆっくり何度も読まなければ内容を「読み取る」ことができない人もいる。また、どの程度理解したならば、「読める」ということなのか、という問題もある。このように速度や理解の深さの問題も含めると「読解力とは何か」を定義することは非常に困難な作業だと考えられる。

しかしながら、外国語の学習者が英文を読むという状況、または英語が「読めない」と感じるときの状況は、一文のみを読むという行為というよりむしろ、ある程度の長さの文章を読むことが多いと考えられる。高梨・高橋(1987: 13)は、読解は一文レベルで成り立つものではないとしている。

「読解」というのは、文章レベルではじめて成立する概念であって、ひとつの文(sentence)の意味がわかっただけでは、読解のスタートラインについたに過ぎない。

本研究においても、読解は、書いてある文章の内容を理解すること、と考え、「読む」という活動に即した理解を取り上げる。

第2節 L2 リーディング理論とその動向

リーディングの研究は、プロセスの研究、能力の研究、指導に関する研究、測定・評価の研究など多岐にわたる。Bernhardt(1991)は、第一言語（以下 L1 と略す）におけるリーディング研究に比べると、第二言語（以下 L2 と略す）におけるリーディング研究の数が少ないことを指摘した上で、1974年から1988年間のL2リーディングに関する121の研究を分析している。この分析においてはそれぞれの研究を、語認知の研究、背景知識に関する研究、テキスト構造に関する研究、統語的な要因に関する研究、言語間のプロセスのストラテジーに関する研究、メタ認知および情緒的な要因に関する研究、テストに関する研究、指導に関する研究に分けている。

また、Grabe(1991)においても、これまでのリーディング研究における実証研究を検討し、その内容を大きく、リーディングプロセスの研究、スキーマ理論、言語スキルと自動性の問題、語彙習得、読解ストラテジー、リーディングとライティングの相関関係についての研究に整理している。また、その結果、L1とL2におけるリーディング研究の相違点を明らかにしながら、L2分野独自のリーディング研究の必要性を述べている。

このような、L2リーディングに関する研究を概観した研究、またはL2リーディング理論の動向を概観すると、L2リーディングに関する研究は、書かれたテキストの情報に起因する要因に関するものと、そのテキストを読む読み手側に起因する要因に関するものに分けられる。書かれたテキストの情報に起因する要因とは、文字や単語の認識能力、単語や文法に関する言語的能力、テキスト構造に関する分析など文字としてのテキストに焦点を置いて読解を考えようとする立場である。逆に、テキストを読む読み手側に起因する要因とは、読み手が読むプロセスにおいて行う心理的な働きかけに焦点を当てたものである。近年の動向としては、特に、テキストを読む読み手の側の要因に着目し、心理言語学に基づいた研究や、読み手の側の心理的要因に基づいた研究が多く行われるようになってきている。

L1 読解理論において、Goodman(1967)と Smith(1971)が読み手側の積極的な働きかけ

を提案して以来、リーディングの研究において読み手の持つ心理言語学的な要因が注目されてきている。従来の理論においては、読み手が機械的に一つ一つの文字や単語を認識することで、読解が行われていると考えられていたが、Goodman と Smith によると、読み手が持っている知識を活用して積極的に予測を立て、その予測を確認したり修正することで読解が成り立つと主張している。それまで、読み手にテキストの一字一句を識別させてから意味を取らせるといった、テキスト中心の読解指導を行われていたが、このような心理言語学的モデルにより、読解に対し新しい視点、つまり読み手側の心理的作用に関する視点をもたらされ、と同時に新しい指導法、すなわち読み手中心とする指導法が取り入れられるようになったといえる。そして、心理言語学的な枠組みを取り入れた研究が L1 のみならず L2 リーディングに対しても多々行われるようになってきた。

この心理言語学的枠組みに関して、L2 が日本語である場合の研究は、天満(1989)や津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ(編)(1992)を代表として、様々な試みが行われている。しかしながら、これらの研究のほとんどが、L1 における心理言語学の理論を L2 に対してあてはめ、L1 で立証されたことが、L2 にも当てはまるかどうかという枠組みで行われている。1970 年代以降語学教育の分野で盛んに行われてきたスキーマ理論を応用した研究がこれにあたる。Rumelhart(1980)および Rumelhart and Ortony(1977)などが L1 リーディングにおいてスキーマ理論を応用した研究を行い、L2 リーディングにおいては、Carrell and Esterhold(1988)や、Carrell(1983,1984,1985)などが研究をおこなっている。また、学習者の用いるストラテジーに関しても、従来は英語を母語とする人の読みに限られてその研究が行われていた(Brown 1980, Baker and Brown 1984)。しかし次第に、L2 リーディングに対して同様に検証できるかどうかを検討されるようになった。Block(1986), Carrell(1989)などが ESL の学習者を対象にそのストラテジー使用に関して検討を行っている。

これらの心理言語学的研究がさらに進むと、ストラテジー研究でみられるように、読解熟達者の用いるストラテジーと読解未熟者の用いるストラテジーを比較し、熟達者のスト

ラテジーを未熟者に教授しようとする試みもおこなわれるようになった。訓練などにより読解に向上が見られるとする主張(Kern 1989)と、効果は見られないという主張(Kimura et al. 1993)がある。赤松(1993)は、読解ストラテジーおよびメタ認知に関する 32 の研究結果の有効性を検討し、その有効性に疑問がある研究がかなりあることを指摘している。読解に対する心理言語学的枠組みの必要性は疑いようもないが、このような心理面への訓練が果たして有効に行われるものなのか、大いに疑問がある。また、第 1 節で述べたように、外国語を「読める」ための能力が明らかにならなければ、例えばストラテジー使用を訓練したとしても、読解熟達者ではそのストラテジーを使用できる能力を持っているが、読解未熟達者はそのストラテジー使用のための十分な能力を持っていないことが考えられ、未熟達者にそのような指導を行うことは、適切な指導法とはいえないのではないかと考えられる。言い換えれば、これまで行われていた研究はリーディングのための基本的な能力の不足をどのように補うことができるか、という方向に偏って重点が置かれているように思われる。

これまで述べた近年の心理言語学の枠組みへの傾倒、トップ・ダウン処理の重視の傾向に対して、リーディングはトップ・ダウン処理とボトム・アップ処理の相互作用であり、ボトム・アップ処理も再認識しなければならないという主張も出てきている。たとえば Paran(1996)は、L2 リーディング指導の目的のひとつは、学習者に、よりトップ・ダウン処理に頼らないように仕向け、リーディングの技能が熟達するにつれて、よりボトム・アップ処理に頼るように進ませることであると述べている。

このようにこれまでの L2 リーディング研究においては、読解に関わると考えられるさまざまな要因が、それぞれ個々に検討されてきた。そしてその要因は、いわゆるトップ・ダウン処理に焦点が置かれた要因とボトム・アップ処理に焦点が置かれた要因とに分かれている。しかしながら、リーディングの姿を、「読める」能力を明らかにするためには、トップ・ダウン処理やボトム・アップ処理で重視される技能を個々に検討するのではなく、関わっている要因すべてを同じ条件で比較することにより、より読解力を明らかにする可能

性が考えられる。

これまで研究されてきた、L2 リーディングに関係する要因を個々に取り上げるのではなく、説明要因としての貢献度を測ることが必要であり、また、それぞれの説明要因が学習者のリーディング能力を向上させるための教育的手法としての観点からは未だ十分に研究されていないと考えられる。

第3節 L2 リーディングに関する用語

L2 リーディングの問題を取り上げるために、本節においては、L2 リーディングに関する研究に伴うさまざまな用語を定義づける。

まず、リーディング能力の問題を論じる際、研究によって、または出版物によって、「リーディング力」という用語と「読解力」という用語がさまざまに見られる。この2つの用語は同じ能力を指している場合もあれば、異なった意味で使われている場合もある。「読解力」という言葉は、厳密に言えば読んで理解する能力だと考えられるが、「リーディング力」または「リーディングの能力」とした場合は、識字に関する能力、速く読む速読力なども含まれると考えられる。本研究においては、リーディングに関わるすべての能力に関する記述を「リーディング力」、その一部であり、読んで理解する能力を「読解力」と定義する。

第2節でまとめた L2 リーディングに関する研究の動向においても表れているように、リーディング研究において不可欠の用語である、読解のプロセスに関する用語として、トップ・ダウン処理(top-down processing)とボトム・アップ処理(bottom-up processing)がある。トップ・ダウン処理およびボトム・アップ処理は、読解過程における情報処理の方向性を示すものであり、ボトム・アップ処理は、読み手がテキストを読むとき、単語一つ一つの音声、または文字の知覚分析から始まり、語の意味が読み手の知識から引き出され、句、文、段落、段落間の意味理解へと進み、テキスト全体を把握するといった積み木を積み上げるような読み方のことである(渡部 1996)。これに対しトップ・ダウン処理とは、「テ

キスト理解に必要と思われる情報を選び、予測を立てながら、その予測が正しいかどうか試し、時には修正したり、時には確認したりしながら、読み進めていく」(Carrell & Eisterhold, 1983: 554)読みのプロセスのことである。

外国語読解を取り扱うため整理するべきもうひとつの大きな問題である語学力について、読解過程に関係する知識や能力の問題を含めて整理した。

また、近年の研究でリーディングへの関与を指摘されている「メタ認知能力」について小池(1994: 271)は以下のように定義している。

通常、読みにおけるメタ認知能力とは、自分の読みの理解度を客観的に認識し、通常おこなっている作業をモニターして問題解決のストラテジーを立てる能力のことを言う。

つまり、認知をしている自分を自覚する能力が「メタ認知能力」であり、具体的には読解におけるメタ認知能力とは、わかっているかわからないかを見極めることができる能力であり、さらに、それぞれの場合に応じて適切なストラテジーが使える能力である。

第1章 先行研究の概観による本研究の問題の所在

外国語を読む力を構成する要因とは何か？この疑問に取り組むためには、これまでの研究で何が、どこまで明らかになっているのか、これまで行われてきた研究を整理することが必要である。本章では、これまで行われてきた先行研究を概観し、本研究のわが国の英語教育界における意義を明らかにする。

リーディングの研究は、序章で述べたように、大きく分けて、読解の過程(プロセス)の研究、リーディング能力の研究、リーディングの学習と指導に関する研究、リーディング能力の測定および評価に関する研究がある。このうち、本章では、読んで理解するとき、どのような働きが起こっているかに関するプロセスの研究と、読解にどのような知識や能力が関係するかというリーディング能力の研究を概観する。

第1節 読解過程に関する研究

読解力の問題に取り組むために、読んで理解するメカニズム、つまり読解のプロセスに関する研究を整理することがまず必要である。読解力の構造をとらえる際、読解力を構成する能力としてプロセスの働きにそくした能力が抽出され検討される場合が多い。Barnett(1989)や Richards(1990)も、効果的な指導のためには、どのような過程を経てリーディングがなされるのかについての理論を踏まえることが必要であると述べている。

読解の過程に関する研究は、前章で述べたようにしばしばボトム・アップ処理と、トップ・ダウン処理に大別される。また、言語処理過程に関する研究と読み手側の認知能力に関する認知過程の研究の大きく2つにも分けることができる。トップ・ダウン処理とボトム・アップ処理の過程には、言語処理過程と認知過程の両方が含まれており、読解の過程の主なモデルとされている。しかしながら、この2つのモデルのうち、どちらがより読解の過程を説明するに足るものであるかについては、トップ・ダウン処理を重視したリーデ

イングモデルとボトム・アップ処理を重視したモデルの間で議論が繰り返されている。例えば、1980年代以降、読み手の認知活動の重要性が強調されていた傾向に対し、近年ではボトム・アップ処理があらためて重視されてきている。現在のところ、両方の処理が必要であるということは同意が得られているが、どちらを重視するかということについては結論が得られていない。

また、プロセスにおけるL1とL2の違いに関しても、様々な指摘がなされている。例えば金谷(1995)は、英語がL1の学生の読みに比べ、英語をL2として学習している学生の読みの過程では、言語処理能力の語彙知識が不足しているため、読みが困難になりがちであると指摘している。一方、認知過程においては、L1においては推測力や予測などのいわゆるトップ・ダウン処理が重要な要素となっているのに対し、L2においてはボトムアップ処理にリーディングを作用する大きな意味があるのではないかと、などL1とL2でのプロセスの違いに注目する必要も考えられる。本節においては、トップ・ダウン処理とボトム・アップ処理の面から、読解力の問題を考える。

第1項 トップ・ダウン処理を重視する研究

読み手の持つ知識を活用し、必要と思われる情報を取捨選択し、予測を立て、言語材料にあわせてその予測を修正したり確認したりして読解を進めるというトップ・ダウン処理を重視したモデルに対する研究は、近年では特にスキーマ理論や読解ストラテジーに焦点をあて、行われている。

このようなトップ・ダウン処理に注目した理論は、最初に Goodman(1967)や Smith(1971)によって提案された。両者の理論は、従来の読解理論である、読み手が一つ一つの文字や単語を識別することにより意味解釈を行っているとする考え方に大きな転換を起こした。読み手が蓄積した知識を活用して、言語材料の中から必要と思われる情報を選択し、予測を立て、その予測を修正したり確認して読解を進める、読み手が積極的に働きかける行為が読解過程であるとしている。特に、Smith においては、視覚情報だけでなく、非視覚情

報を読解に用いているとしている。Goodman や Smith の理論は、L2 におけるリーディングに言及したものではなかったが、それまでの L2 読解過程の理論が読み手の働きを考慮していなかったものであると指摘する論文がその後出てくるようになった。

読み手の働きかけを重視した読解理論は、1980 年代に新たにスキーマ理論という枠組みを加えた。Rumelhart(1980)は、スキーマ(schema, schemata)という、記憶の中に蓄えられている、既存の知識を構造化したデータ機構が、読解モデルにおいてどのような役割を果たすかということに関して説明している。その後、Adams & Collins (1979), Anderson & Pearson(1984)などの研究が行われている。Carrell & Esterhold (1988)によれば、スキーマ理論においては、スキーマの活性化の方向は、下層部の具体的スキーマから情報を引き出して上層部の概念的スキーマへと情報処理を進めていくボトム・アップ処理と概念的スキーマから情報を引き出し具体的なスキーマへと情報処理を進めていくトップ・ダウン処理の 2 つの方向があり、この 2 つの処理過程が相互作用するとしている。

さらに読解のトップ・ダウン処理を重視した理論としてあげられる読解ストラテジーに関しては、1979 年に Coady(1979)が概念的能力(conceptual abilities)、背景知識(background knowledge)、言語処理ストラテジー(process strategies)の要素を加えた L2 学習者に対する読解モデルを提示し、十分に背景知識を持つ読み手はそれによって文法的知識の不足を補うことができると背景知識の重要性を指摘している。

読解ストラテジーの研究がさらに進むと、読解力の優れた学習者と読解力の低い学習者の読解ストラテジーの特徴を比較した研究が L2 リーディングに関して見られるようになった。Hosenfeld(1977)や Clarke(1980)、Block(1986)などの研究において、読解力の優れた読み手とそうでない読み手の読解過程におけるストラテジーの使用の比較を行い、読解力の優れた学習者は、テキストに書かれている情報を、一語一語読むのではなく、テキスト全体の意味に注意を払いながら読むというストラテジーを使用する傾向、つまりトップ・ダウン的な処理をする傾向にあることが指摘されている。逆に読解力の低い学習者は、文法構造や単語の意味などに注目するが、全体としての意味をとらえられない傾向、つまり

ボトム・アップ的な処理をする傾向にあることも指摘されている。同様の研究に、Barnett(1988), Carrell(1989), Akaike(1995), 津田塾大学言語文化研究所読解グループ(1992)などの研究がある。

これらの読解力の優れた学習者とそうでない学習者を比較した研究においては、読解力の優れた学習者の使用する読解ストラテジーを、読解力の低い学習者に教授することにより読解力の向上をはかることができると示唆し、トップ・ダウン処理を重視した読解方法がリーディング指導に取り入れられるようになってきた。

第2項 ボトム・アップ処理を重視する研究

リーディングの過程を文字認識から、単語認識、文理解へと小さな部分の理解から全体の理解へと進むと考える、ボトム・アップ処理を積極的にとらえる研究も古くから見られる。Goodman らにより心理言語学的見地が取り入れられるまでは、読解過程は、このいわゆるボトム・アップ処理の積み重ねだと考えられていたが、心理言語学的枠組みが取り入れられた後では、トップ・ダウン処理に対する処理過程としてとらえられることが多い。近年のボトム・アップ処理を積極的にとらえる立場では、ボトム・アップ処理の automaticity(自動性)が欠けると、必要以上にトップ・ダウン処理へ依存してしまい、その結果、L2 のリーディングの異常を引き起こしてしまうという点が主張され、トップ・ダウン処理を行うための基礎としてボトム・アップ処理の必要性が再び強調されている。

L1 読解においては、Perfetti(1985)らが、L2 読解においては Eskey(1988)や Segalowitz(1991)などが文字認識や単語認知などの言語処理能力の自動性(automaticity)の重要性を主張し、読解のボトム・アップ処理の重要性を主張している。

例えば、Eskey(1988)は、L2 の読み手は、L1 の読み手よりもよりボトム・アップ処理を使わなければならないと指摘している。つまり、熟達した読み手と未熟な読み手の違いは、推測ではなく、decoding skill(解読作業)にあり、L2 の初学者の読みは、言語知識が足りないだけで、文脈や推測に頼っていると主張している。

Grabe(1991)も、読解力の不足している学習者が、ボトム・アップ処理的戦略を使用するのは、彼らが読んでいる最中にそれぞれの語を自動的に認識する能力(automaticity)に欠けているため、語や文の意味を推測することができないからであると述べている。トップ・ダウン処理的戦略を使用しないから、読解力へ結びついていないのではなく、ボトム・アップ処理が自動化していないということは、言い換えれば、トップダウン処理の戦略を使用するレベルへ到達していないことであり、語の認識段階でつまづいているのだと主張している。

さらに、L2において読解力の優れた学習者は、全体の意味に注目した読みをするだけでなく、文字認識や語彙理解にも注目しながら読んでいるので、優れた読み手はボトム・アップ処理が自動的に行え、その結果、トップ・ダウン処理を使用することができるという主張もある。McLaughlin (1990)は、L1 および L2 習得における文法と語彙習得、また習得過程における戦略使用の変化に関する実験結果を認知心理学的観点から分析し、語彙や文法の学習過程における自動化の発達と再構成(restructuring)の現象に注目し、言語習得においては、訓練によって文法や語彙の理解が自動的に行われるようになると、習得の効率が向上し、さらに習得が促進する、そして習得したスキルや言語に関する知識が再構築され、累積されながらスキルの向上に結びついていくと述べている。

このように、ボトム・アップ処理を重視する研究においては、トップ・ダウン処理を使用するためには、ボトム・アップ処理の自動性を獲得することが重要であると主張し、トップ・ダウン処理が重視された近年の傾向に対し、ボトム・アップ処理の重要性を再認識している。

第3項 相互作用処理を重視する研究

このようなトップ・ダウン処理、ボトム・アップ処理のみでは、リーディングの過程を説明しきれないとし、トップ・ダウンとボトム・アップの両方がリーディングの過程において必要だという相互作用モデル(interactive model)が提唱された。

Just & Carpenter(1980)は、目線の動き (eye movement) によって相互作用モデル (Interactive Models of Reading)を提示した。

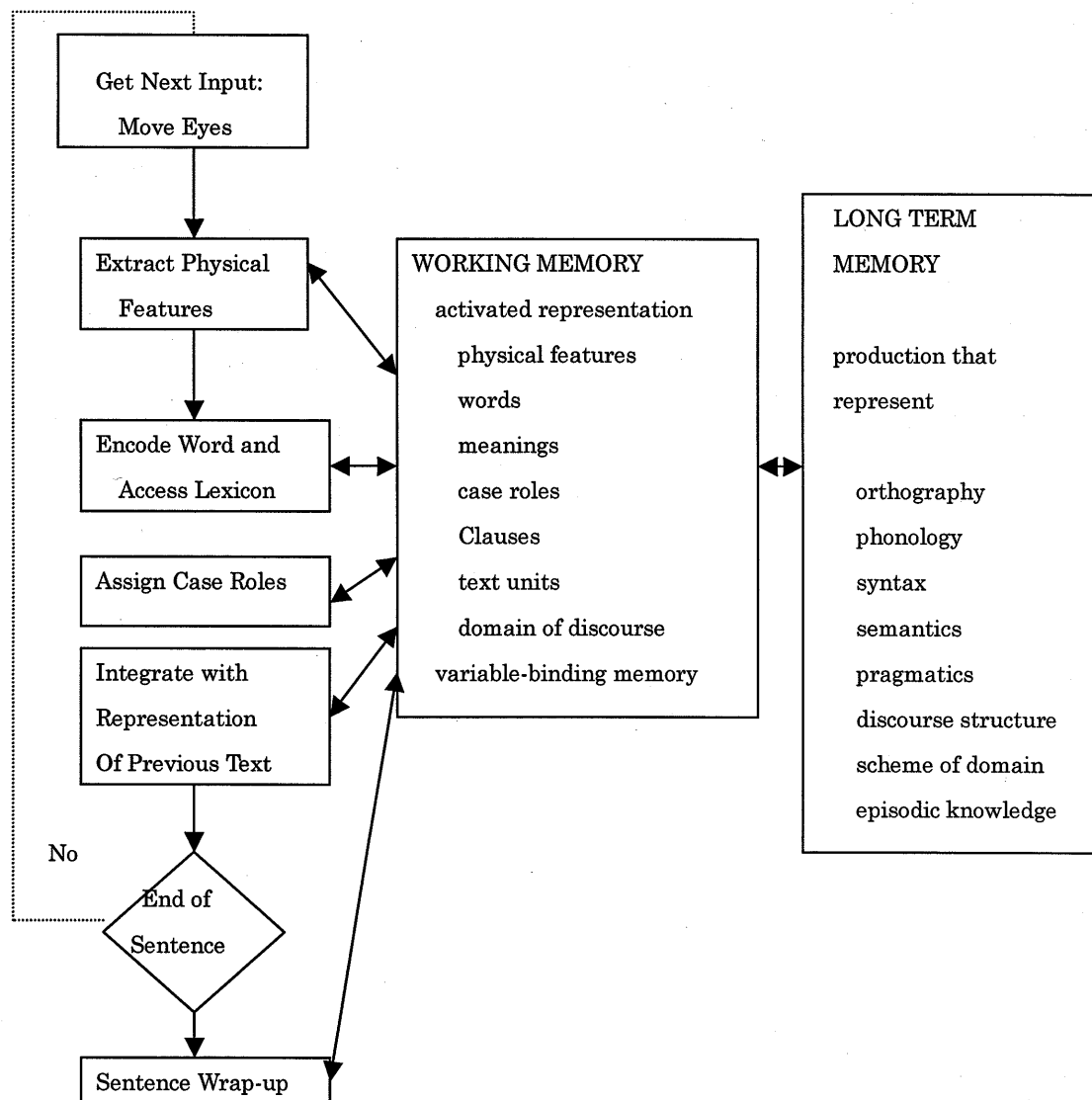


図1 Just & Carpenter(1980)による相互作用モデル

このモデルにおいては、読み手は単語の形の認識からはじめ、単語を認識し、語に格の役割を与え、以前読んだテキストと統合させて文を理解するとしている。どの言語処理過程においても短期記憶、および長期記憶と相互に作用しあう。

Stanovich(1980)は、従来提示されていた相互作用読解モデルを更に改良し、Interactive Compensatory Model of Reading(相互作用補完モデル)をL1リーディングに対して提示した。StanovichはInteractive Models of Readingにおいては、情報処理過程のどのレベルにおいても起こる、不足している知識や読解ストラテジーの補充作用についての説明が不十分であるとし、読み手がひとつの知識源に欠けるとその代償として他の知識源に頼る現象があり、初期の、すなわち熟達していない読み手は、言語的能力の不足を補うために、文脈や推測に頼らなければならないと述べ、読解過程における知識や読解ストラテジーの補完作用を組み込んだこの新しいモデルを提唱している。読解過程の弱点がどのレベルにあっても、それは他のレベルでの処理によって補われるというモデルで、読解力の低い読み手のほうが、読解力の優れた読み手よりもより多くの類推というストラテジーを用いることがあるという事実も説明できる。

Samuels and Kamil(1984)も、Stanovichの相互作用補完モデルを支持し、優れた読み手よりもそうでない読み手のほうが、時に文脈にいつそう依存する現象があると述べている。本岡(1991)が日本語をL2とする学習者を対象にリスニングに関して行った研究においても、リスニングの未熟達者の方が、より文脈を必要としているという結果が表れている。

McClelland & Rumelhart(1981)は、Stanovichと同様に単語認識の研究から相互作用活性化モデル(interactive activation model)を提示するが、このモデルにおいても、単語の形態的特徴から単語を特定するボトム・アップ処理と文脈情報から単語を特定するトップ・ダウン処理の両方が重視されている。

このように、読解のプロセスに関して様々な見方があるが、これまでのところ、トップ・ダウン処理もボトム・アップ処理も両方が読解において作用することが必要だという考え方が最も一般的である。実際、トップ・ダウン処理やボトム・アップ処理、および相互作用の定義にはあいまいな部分が多く存在するので、各プロセスにおいて必要な能力についても未確定な部分が多い。結局、これらの処理過程において強調されている様々な能力が、

バランスよく作用することが最も「読める」という能力に結びつくと考えられる。これらの先行研究から得られたプロセスの能力を考慮し、さらに L2 リーディング独自の要素を取り入れて、読解力の姿をとらえようとする必要がある。

第 2 節 L1 リーディングに関する研究

第 2 節においては、L1 リーディングに関する先行研究により、L1 リーディングにおいては読解力をどのように取り上げているかという観点から整理する。

L2 リーディングに対する研究は、L1 で提唱された理論を L2 リーディングに対してどこまで当てはまるのかという枠組みで応用されてきた。L1 リーディングに関する研究から読解力に関係した要因を探ってみると、大きく、アルファベットや単語などの認識力とリスニング力の 2 側面に分けられる。例えば Carver(1998)は、L1 におけるリーディングの結果から、リーディングの正確さは、リスニング力と word decoding (語認知) によって決定されると述べている。

第 1 項 音韻レベルの処理について

L1 の研究においては、語の内部構造に関する知識が発達していることを示す音韻レベルでの知識(Phonological awareness)が、子供のリーディング能力発達の程度と関連していることが指摘されている。また、より発達の進んだ学習者の場合、音韻面以外の側面での知識の発達を示す形態素レベルでの知識(morphological awareness)が、リーディング能力の発達の程度と関連していることも知られている。さらに、作業記憶 (Working Memory) における言語情報処理をつかさどる音韻ループ(phonological loop)が、認知的な役割をはたすことも指摘されている。このような音韻レベルの知識の重要性は、Ellis(1996)においても、音韻的要因と記憶体系とのかかわりにおいて指摘されている。

Carlisle & Nomanbhoy(1993)は、L1 の小学校 1 年生の児童の被験者に関して、音韻レ

ベルでの知識と形態素レベルでの知識の両方がリーディング能力に貢献していたが、音韻レベルでの知識の影響のほうが大きかった、ということが判明したとしている。音韻レベルの処理に関しては、Bar-shalom et al.(1993)は、L1 の 7 歳から 8 歳の小学生を被験者とした研究において、リーディングにおける困難さが、読み手の文法が未発達であることに起因すると考える立場(The Structural Lag Hypothesis)と、音韻レベルの処理ができないことが要因であるとする立場 (The Processing Limitation Hypothesis) があり、この論文において、理解における困難さは、文法知識の欠如によるものではなく、音韻レベルでの処理に必要な作業記憶が効率的に機能していないことに起因すると結論付けている。

第 2 項 語認知に関する研究

アルファベットや単語の認識に関する研究として、Perfetti(1985)や Stanovich(1986)が自動的な低次レベルの言語処理能力、いわゆる decoding(解読作業)の重要性を主張している。ほかにも、Riley(1996)は、アルファベットを認識する力がリーディングの発達を促すと述べている。また、van den Bosh et al.(1995)は、語認知の重要性を強調している。

Muter & Snowling(1998)は、9 歳児における読みの正確さを同時に予測する最も良い組み合わせは、文法知識、音素認識、スピーチ速度であり、それらは研究によると読みの能力における分散の約 90%を説明するものであったとしている。

このように見てみると、英語を母語とする L1 リーディングにおける研究は、その大部分の被験者は小学生レベル、または初級学習者であり、初級学習者におけるリーディングにおいて、音韻面および単語認知の面が重要視されていることがわかる。音韻面、および単語認知の面が L2 リーディングにおいても重要な説明要因となりうる可能性がうかがえる。

L1 が日本語である場合の、読解要因の研究としては心理学的枠組みに注目した研究がいくつも見受けられる。例えば、高橋(1996)は、文字の形態的な処理、語彙、知識、作業記憶の容量、モニタリングスキルを L1 の読解の要因として、以下のようなモデルを提案し

ている。

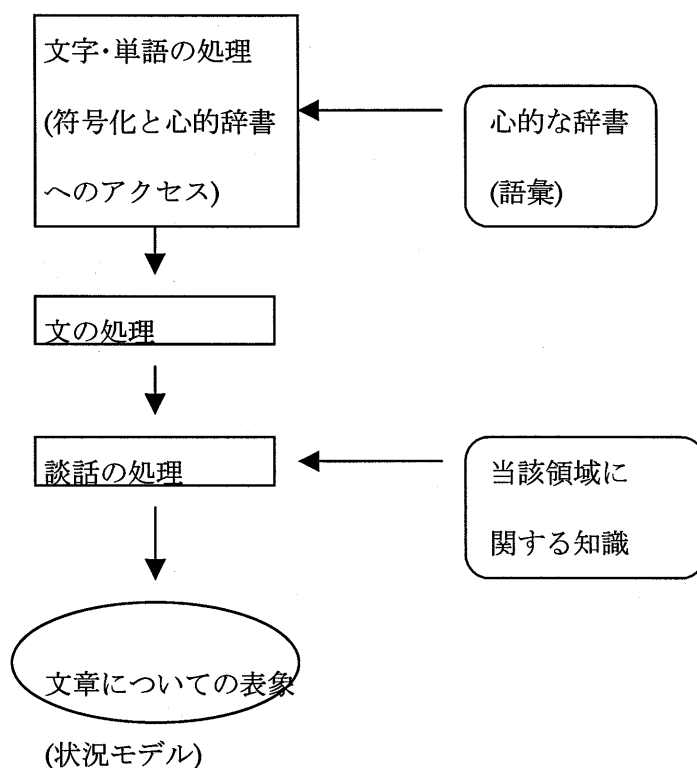


図2 高橋(1996)による読解モデル

さらに、文字の読みを習得する前提として、音韻的自覚(phonemic awareness)と呼ばれる、音声言語に対するメタ言語的な理解が必要であると主張している。

また、同様に日本語のリーディングに対する研究として、秋田(1997)は、読書を行うのに必要とする心理的要因として以下の4点を挙げている。

1. 読書行為を動機付ける読書興味、関心
2. 読字、語彙、文法などの理解の基礎にある言語知識：能力
3. 読書、鑑賞、情報の収集検索などの理解に必要な知識や能力
4. 読書に親しむ習慣・態度

そのほか、L1 の読解の研究においては、作業記憶(working memory)の役割も重視され

ている。つまり、作業記憶の大きさとリーディング能力の間には高い相関が見られ、文章を読み進める過程では、意味的に符号化された情報は次々と作業記憶内に蓄積される。そして、それまでに処理されてきた文章との間で一貫して整合的、意味的な表象が生成されれば作業記憶内のその情報は消去され、次の情報が入力される。従って、作業記憶の容量が大きくなれば一時的に保存できる情報量は多くなるわけであり、それだけ文章の処理は容易になると考えられる。

これらの、日本語を含めた L1 のリーディングに関する研究から、リーディングの過程では、音韻的な面に関する能力、および語認知に関する基礎的な言語知識や能力と心理的な要因とが同時に作用することが考えられる。

第3節 L2 リーディングに関する研究

“Is second language reading a language problem or a reading problem?” (L2 リーディングの問題は、言語的な問題か、それともリーディングの問題か。) L2 リーディングに対して Alderson(1984)が投げかけたこの疑問が、L2 リーディングの特異性をあらわしている。つまり、外国語での読みは、外国語の能力に問題があるのか、あるいは母語での読みに問題があるのかということである。これは L1 リーディングには存在しない問題であるが、L2 リーディングでは、非常に大きな問題である。

Alderson のこの問いかけに対する答えは、この問いかけ以後、またはこの問いかけ以前から、いろいろな理論で主張されている。

第1項 Linguistic Threshold Hypothesis (LTH)

外国語のリーディングにおいて、絶えず問題とされるのは、何が大きく寄与しているかという問題である。1979年に Clarke(1979)がまず、ショート・サーキット仮説 (Short circuit hypothesis of ESL reading) の考え方を述べている。この理論は、L2 でのモデルにおい

ては、優れた読み手とそうでない読み手といった観点からよりも、優れた読み方とそうでない読み方という視点から捉えることを提案し、読み手が難しい言語的处理を要求された場合には、即座に有効な読解ストラテジーを捨ててしまうという主張である。L2 の語学力に「天井効果」(ceiling effect)が存在し、L2 の言語的な習熟度がある水準に達していない場合、有効な読解ストラテジーが働かないことも述べている。その後、Alderson(1984)が外国語の読みの問題は母語の読みの問題に問題があるのか、言い換えれば、言語に関わらずリーディングという行為は共通であるとする **reading universal hypothesis** なのか、それとも外国語の読みの問題は、L2 の言語的な問題なのか、という疑問を呈している。Alderson 自身はこの疑問に対し、外国語のリーディングには両方が関係すると述べているが、と同時に、「特に外国語能力の低い学習者にとっては言語的な問題である確かな証拠がある。」(Alderson 1984: 24)と述べ、L2 リーディングの問題は L2 の言語処理に問題があるとしている。

Cummins (1979) は、L2 での語彙力、文法力の重要性を強調し、読み手がスキーマを使うためにはある程度の L2 の語彙力、文法力が必要であると次のように主張している。“The threshold hypothesis assumes that those aspects of bilingualism which might positively influence cognitive growth are unlikely to come into effect until the child has attained a certain minimum or threshold level of competence in a second language” (読み手が認知的な能力を用いるためにはある程度の L2 の語彙力、文法力が必要であり、その言語能力が **threshold level** である。)

Lee and Schallert (1997) においては、韓国の EFL の学習者を対象にして、**threshold level hypothesis** を確認している。L2 の言語能力テストとしては、同意語、反意語、定義、類推などの語彙テスト、文法判断テストを用い、L2 リーディングテスト、および L1 リーディングテストは多肢選択の読解テストを用い、その結果、1) L2 の言語能力と L2 のリーディング能力の関係は、L1 のリーディング能力と L2 のリーディング能力の関係よりも強い、2) L2 リーディングに関して、言語能力の **threshold level** が存在し、L2 の言語能力が低

い学習者は L1 と L2 のリーディング能力にはほとんど関係が見られないが、L2 の言語能力が高い学習者は、L1 と L2 のリーディングに positive な関係が見られる、としている。

Cziko(1980)の提唱した Linguistic threshold hypothesis では、L2 の語彙力、文法力の重要性が強調され、読み手がすでに持っている背景知識または階層化された知識（スキーマ）を使うためにはある程度の L2 の語彙力、文法力が必要であると主張している。

さらに、L2 言語能力を語彙力と文法力の 2 点とし、L2 リーディングに対する、L1 リーディング、L2 語彙力、L2 文法力の貢献度を分析した Brisbois(1995)は、L2 文法力よりも L2 語彙力の貢献度のほうが大きかったという結果を得ている。そのほか、L2 リーディングに対する L2 の語彙力と統語力の貢献度を比較している Barnett(1986)の研究がある。

Taillefer(1998)は、L1 リーディング能力と L2 の言語能力が読解力の二つの重要な変数だとし、Carrell(1991)、Taillefer(1996)の研究と同様に、L2 言語能力が、より読みの成功を予測する変数であると述べている。これらの研究は、L2 リーディングには L2 の言語能力の threshold level が存在するという立場にたっている。

そのほか、L2 リーディング研究において、単語、構文など読解の下位レベルのプロセスが自動的に行えること(automaticity)が読解力発達に重要だと主張する研究も見られる(Eskey 1988; McLaughlin 1990; Segalowitz 1991; Eskey & Grabe 1988; Paran 1996)。また、L1 の読解力と L2 の読解力の相関を調べた研究は、他には Perkins et al.(1989)、Ikeno(1998)などがある。

第2項 Linguistic Independence Hypothesis (LIH)

逆に、L2 読解においてもっとも影響を及ぼすのは L1 での読解技能であるとするのが Linguistic independence hypothesis(Cummins 1979)である。Linguistic threshold hypothesis においては、リーディングに最も関与した要因は L2 の言語能力であり、L1 のリーディング能力との関係は threshold level をこえた後生じると主張するのに対し、Linguistic independence hypothesis においては、L1 のリーディング能力が L2 のリ

ーディングに最も関与した能力になり、したがって L2 リーディングと L1 リーディングとの関係は threshold level と無関係に生じるとしている。リーディングプロセスは普遍的なものであり、一つの言語で獲得された能力は他の言語へも転移が可能であり、言語は異なっても同じプロセスが働いて読むという活動が行われ、リーディングストラテジーは転移するとするという理論である。Common Underlying Proficiency, Reading Universals Hypothesis と呼ばれる。

Bernhardt & Kamil(1995)においては、L2 の読解には L2 の言語的知識が必要不可欠であるとする Linguistic threshold hypothesis と L2 読解に最も影響を及ぼすのは L1 での読解技能であるとする Linguistic independence hypothesis のどちらが正しいか検証しようとしてみたが、この論文においてはどちらも支持するという結果が表れている。また、L2 の言語的知識と L1 での読解技能で L2 の読解の 50%を説明するとしている。

Block(1986)は、ストラテジー使用に関して、言語に特定されず、L1 の優れたストラテジーは転移し、L2 においても働くとしている。

Carrell(1991)は、L2 の読解力が L1 の読解力に依存するのか、L2 の言語能力に依存するのか調査し、その結果、どちらも重要な要素であると認めている。しかも、母語の違いを指摘し、スペイン語を母語とする学習者の場合は、L1 の読解力のほうが L2 の言語能力よりも L2 の読解力の予測力が高く、英語を母語とする学習者の場合は、L2 の言語能力のほうが L1 の読解力よりも L2 の読解力への予測力が高いと指摘している。

これらの研究では母語の読解力は外国語の読解に影響を与えるということが主張されているが、その影響力は外国語の言語能力からの影響力より一般に小さいと考えられ、外国語の言語能力が低い場合、母語の読解力は外国語の読解に影響を与えにくい、ということがいえる。

第3項 LTH と LIH からみちびかれる疑問

Linguistic threshold hypothesis および linguistic independence hypothesis から、

これまでの先行研究で L2 リーディングに関する要因は、L2 の言語能力として語彙力および文法力、そして L1 のリーディング能力が取り上げられていると整理できる。これらの研究において、まだ以下のような疑問点が整理されていないと考えられる。

(1) L2 言語能力の **threshold level** は具体的に特定できるか？

threshold level とは、高梨・卯城(2000)によれば、第二言語で読むためには、その言語である程度の言語能力を獲得して初めて読むことができる、この言語能力を **threshold level** である、とされている。L2 を読むため必要な言語能力のレベルであると考えられるが、研究により以下のような定義の違いも見られる。

- (1) L1 リーディングと L2 リーディングの間の相関が、統計的に優位な点に達するレベルを **threshold level** とする。 (Lee and Schallert, 1997)
- (2) L2 リーディングにおける L1 リーディングと L2 の言語能力の相対的重要性が逆転するレベルを **threshold level** とする。 (Taillfer, 1996)

そのほか、Hudson(1982)が、**threshold level** は固定的なものではなく、読み手の背景知識、興味、テキストの難易度で変化する変動的なものであると指摘するように、読み手の心理的要因が影響する可能性がある。

(2) L2 の言語能力は、文法、語彙で測るのみで充分か？

L2 リーディング能力に対する、L1 のリーディング力と L2 の言語能力の関係を調べた研究においては、以下のような方法で検討がおこなわれている。

(A)L1 のリーディング能力

- (1) 多肢選択型の読解問題 (Carrell 1991, Bossers 1991, Brisbois 1995, Bernhardt & Kamil 1995, Taillefer 1996, Lee & Schallert 1997)
- (2) 文章想起 (Brisbois 1995), 文章予測 (Ikeno 1998)

(B)L2 の言語能力

- (1) 文法力および語彙力 (Bossers 1991, Brisbois 1995, Taillefer 1996, Lee & Schallert 1997)

(2) 教育現場で設定されたコースのレベル(Carrell 1991, Bernhardt & Kamil 1995)

大多数の研究において、L1 のリーディング能力の測定は、多肢選択型の読解問題、L2 の言語能力の測定については、文法力および語彙力が用いられている。しかしながら、L2 の言語能力を測るのに、文法、および語彙の面からのみで充分かという疑問が残る。

例えば、これらの要因を L2 読解力の説明の分析に取り入れた研究として、以下のよう
な研究がある。木下(1987)は、日本人高校生を対象に、リーディングに關与する諸変数の中
中で重要であると思われる、語彙力、文法力、構文力、聴解力、文科系の知識、理科系
の知識という変数について個々の相対的重要性を調査した。その結果、構文力がもっとも大
きい寄与を、その次に語彙力が寄与していたと報告している。大まかに、構文力 5、語彙
力 2、文科系知識 1 の割合であるとしている。このように、読み手のもつ背景知識なども
考慮する必要があると考えられる。

また、Grabe(1991)は、優れた読解過程を説明するために、構成要素を以下のように分
類している。

- (1) Automatic recognition skills(認知能力の自動性)
- (2) Vocabulary and structural knowledge (語彙および文法知識)
- (3) Formal discourse structure knowledge(テキスト構造知識)
- (4) Content-world background knowledge(内容および背景知識)
- (5) Synthesis and evaluation skills/strategies(総合評価能力)
- (6) Metacognitive knowledge and skills monitoring(モニターに関するメタ認知能力)

背景知識やストラテジーなどのメタ認知能力や、認知力なども構成要素として含めな
ければならないと考えられる。

さらに、L2 のリーディング能力に対する L1 のリーディング能力の関わり方を調べる方
法として、ほとんどの場合読解問題を用いているが、文章想起や文章予測などの方法を用
いている場合がある (Brisbois 1995, Ikeno 1998)。そのような研究においては、他の研

究とは異なり、L1 のリーディング能力の影響が L2 の言語能力よりも強く表れている。これは、L1 のリーディング能力を文章想起や文章予測のようなメタ認知能力に関わる能力の側面から見た場合、より影響が出ると考えられ、L1 リーディングのメタ認知能力が L2 リーディング能力に及ぼす影響を検討する必要があると考えられる。

L2 リーディングにおける読解力には、文法力や語彙力の L2 の言語能力、L1 の読解力が関係していると考えられるが、さらにメタ認知能力や文字認知や単語認知における自動性の獲得なども含めて検討するべきである。

第4節 メタ認知能力に関する研究

読解の過程において、メタ認知能力が働くことは、近年の研究から多く指摘のあるところである(Barnett 1988, Carrell 1989, Block 1992)。序章で述べたように、メタ認知能力は、わかっているかわからないか見極めることが出来る能力であり、またそれぞれの場合に応じて適切なストラテジー(方略)を用いることが出来る能力である。Bernhardt(1991)にも示されているように、読解過程で用いられているストラテジーやメタ認知に焦点を当てた研究は近年多く見られる。本章第1節第1項で述べたトップ・ダウン処理に関する研究も含まれる。これまでのリーディング研究においては、メタ認知能力のうち、ストラテジーに対する研究が多く、読解力のレベルとの関係からどのような読解ストラテジーを用いているかを比較検討した研究が多く報告されている。Block(1986), Barnett(1988), Carrell(1989), Akaike(1995), 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ(1992)などの研究では、L2 学習者を対象にメタ認知の働きの分析を行っている。

Barnett(1988)は、フランス語学習者を対象に、ストラテジー使用による個人差を検討している。文脈に注意しながら読む読み手のほうが、そうでない読み手よりも理解度が高く、ストラテジー使用を自覚している読み手のほうがそうでない読み手よりも理解度が高いという結果を得ている。Carrell(1989)は、メタ認知的自覚(metacognitive awareness)

と文章の理解度との関係を調べたが、その際メタ認知的自覚として①読解力についての自信、②読解がうまくいかなかったときの修正方法、③より効果的に読むための方法、④読解を困難にさせるもの、の4点を挙げている。そしてスペイン語話者を被調査者に行った研究において、読解能力が高い学習者は文章全体に意識を働かせる全体的ストラテジーを用いるのに対し、読解能力が低い学習者は細部に意識を働かせるという局所的ストラテジーを用いるという結果を得ている。日本人対象では、津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ(1992)が同様の研究により類似の結果を得ている。

母語話者とそうでない読み手を比較した研究には、Cziko(1980), Knight et al. (1985), McLeod and Mclaughlin(1986), Block(1986), Hayes(1988), Koda(1990)などがある。たとえば、Knight et al. (1985)は、スペイン語を母語とし、英語を第二言語として学ぶ学習者と、英語を母語とする学生が英語を読むときの読解ストラテジーを比較している。実験の結果、英語を母語とする学生の方がより多くのストラテジーを使用していることが指摘されている。また、英語を母語とする学生が集中したり、細かい点に注意を払ったりというストラテジーを使用するのに対し、スペイン語を母語とする学生の場合は、教師の期待を知覚しようとするストラテジーを使用するという違いが現れている。Block(1986)は、think-aloud protocols という、自分の考えや読んでいる最中の行動を、読みをしている最中に口頭で述べる手法を用い、ストラテジーを調査し、英語をL1とする学生と英語をL2として学習する学生との比較を行った。その結果、ストラテジーの使用は特定の言語特性には結びつかない現象であり、L1の優れたストラテジーはどの言語にも転移することが可能であるという結論を出している。

母語と学習中の言語の読みを比較した研究には、Clarke(1980)と Ijuro(1986)がある。Clarke(1980)においては、スペイン語を母語とする学習者がスペイン語を読む場合と英語を読む場合を比較し、スペイン語の読解に優れた読み手は、スペイン語においても英語においても意味中心の読み方をすると指摘している。しかしながら、Ijuro(1986)においては、母語と類似しているイディオムに対しては母語の干渉が見られたのに対し、母語と相

違っているイディオムは干渉が見られなかったとしている。

このような具体的なストラテジーを比較する研究をさらに発展させ、ストラテジーを因子分析で捉えようとした研究が最近いくつか見られる。飯島(1998)は、英文読解ストラテジーに関するアンケート調査を行った結果、要点把握因子、構造注目因子、既知情報活用因子、感情移入因子、訳読重視因子、テキスト情報活用因子の 6 因子を抽出している。また、外国語学習ストラテジー研究グループ(1998)も、同様のアンケートから、文法情報利用に関する因子、スキーマ利用に関する因子、和訳に関する因子、工夫読みに関する因子、Test-Taking に関する因子の 5 因子を抽出している。

また、これらの研究におけるメタ認知能力の測定方法については、学習者がどのようなストラテジーを使用しながら読解を行っているか、読解の過程に対してアンケート形式で回答を求める、またはリーディングの過程の間 *think aloud*、つまり、自分の考えていること、思い浮かんだことをすべて声に出していうというプロトコルの手法で学習者自身が自分のメタ認知の過程を明示する形式が多い。アンケート形式の研究で多く用いられているアンケートは、Block(1986)、Barnett(1988)、Carrell(1989)などの研究で用いられている形式、またはその変形のアンケート(Taillefer 1998)である。

これまでのメタ認知能力に関する研究を概観すると、読解力の優れた読み手と読解力の劣った読み手のストラテジー使用を比較するなど、メタ認知能力の質的な面に焦点を当てた研究が多い。しかしながら、メタ認知能力が L2 リーディングに対して説明要因として持つ説明率、特にそのメタ認知能力を構成するにあたり重要な意味をもつと考えられる学習者のこれまでの学習背景や、リーディングに対して学習者が持っているストラテジーや知識などがリーディングにどのように関わっているかということに対しては、まだ十分明らかにされていない。また、このメタ認知能力のリーディングに対する説明率が、学習者のレベルによってどのように変化するかということは、まだ説明されておらず、それぞれの説明要因が学習者のリーディング能力を向上させるための教育的手法としての観点からは、十分に研究されていないと考えられる。Pardon and Waxman(1988)のように、読解

力と正の相関があるストラテジーと負の相関があるストラテジーの存在を指摘した研究は見られるが、メタ認知能力が読解力に対してどれくらいの説明をなすものかということに対しては、更なる調査を必要としている。

第5節 本研究の意義

これらの先行研究の概観により、以下のような問題点が指摘できる。

第一に、読解過程と読解に必要な能力とを混合している点があげられる。読解に必要な能力は、読解のプロセスから導き出される場合が多いが、その能力のうち、自動性を獲得して、プロセスとしては存在するのだが、読解能力に直接結びつかない過程が、他の読解に必要な能力と混合して論じられている場合あると考えられる。いわゆる、読解の「過程」としては重要かもしれないが、読解という「結果」に対して作用するものではない能力が、「結果」に作用する能力と同列に論じられているのではないか。例えば、文字認識の能力は、読解の過程では必要だが、文章読解に対し影響を与えないかもしれない。「過程」には必要だが、「結果」に直接表れるものではない能力がどの能力か、「結果」に直接表れる能力がどの能力かを区分することが必要である。

第二に、L2 のリーディング能力に対する L2 の言語能力の関わり方を調べる際の、L2 の言語能力は、多くの研究で文法力と語彙力の面からのみ検討がおこなわれている。これ以外の要素を含める必要性がないだろうか？

第三に、メタ認知能力に関しては、読解力の優れた学習者と読解力の低い学習者のメタ認知能力の違いについては多くの研究が見られるが、L1 読解と L2 読解におけるメタ認知能力の働きの違いについての研究はまだ少ない。ストラテジーの転移の問題とも重なるが、ストラテジー使用を含めたメタ認知能力として、L1 読解時に働くメタ認知能力と L2 読解時に働くメタ認知能力がどのような点で類似が見られ、またどのような点で相違が見られるかを調査する必要がある。

第四に、読解力を分析する際、L1 の読解力と L2 の言語能力を要因として検討した研究は多いが、さらにメタ認知能力を加えた研究は見られないことである。メタ認知能力の重要性が様々な研究で指摘されているが、L1 の読解力や L2 の言語能力と比較した研究は少ない。

外国語を読む力を構成する要因とは何か。この問題に取り組むためには、これらの点を整理しなければならない。外国語を読む力を構成する要因を明らかにするため、これまでさまざまな取り組み方がなされてきた。しかしながら、これまでの取り組み方は、例えば外国語の言語的要素の中で語彙認知が読解に関係すると考えるならば、その語彙認知という一つの要素と読解の関係を見るというやり方で行われてきた。もちろんそのようなやり方は必要なものであるし、一つの要素に対して深く追求できるという利点があるが、L2 リーディングに対してさまざまな要素が提案され、どの要素も重要であるという主張のみでは、外国語を読む力を構成する要因とは何か、という問題に対する答えは得られない。また、高校生や大学生のレベルで、自分の読解力をどのように伸ばせばよいか悩んでいる学習者に対し、「読解力は複雑でいろいろな要素が絡んでいる」という指導では、学習者に対してかえって混乱を与えてしまう。まず、読解力に関する要因をあげ、その中でどの要因が有効に働くか、または特に重要であるかを明らかにする必要がある。また、先行研究の問題点であげた、読解力に関する「過程」と「能力」の区別も検討する必要がある。本研究の意義として、まず、読解力とは何かという問題に取り組み、その構成要素を明らかにすることにより、自分の読解力をどのように伸ばせばよいか悩んでいる学習者に具体的指標を示すという点があげられる。

本研究の意義の第 2 点目は、これまでストラテジー研究などその質的側面にのみ焦点が置かれていたメタ認知能力を量的にはかることである。序章第 2 節の L2 リーディング理論の動向においても触れたが、リーディングにメタ認知能力が重要な意味を持っているという研究が近年なされてきている。しかしながら、その質的側面の解明に対しては多く取り組まれているのに対し、メタ認知能力を、他の能力と同様に量的に測ろうとする試みは

いまだ少ない。もし、メタ認知能力が、他の言語能力と同様、リーディングに対して重要な意味を持つものならば、単なるメタ認知能力の質的側面の記述のみで終わるのではなく、他の言語能力などと同様の測定をすることが必要であるのではないだろうか。

そして、メタ認知能力を測定することによって、メタ認知能力が読解力の説明要因としてどの程度寄与するかを明らかにすることが可能となると考えられる。本研究における意義の第3点目としては、メタ認知能力を他の言語的能力などと同様に調査し、他の能力と比較することによって、その重要性を明らかにすることである。

最後に、本研究の意義の第4点目として、メタ認知能力、語学力などが読解力の説明要因として寄与する割合が学習者のレベルによってどのように変化するかということを明らかにし、またその変化にどのような意味があるかということを検討することがあげられる。メタ認知能力に関しては、これまでの研究において、読解熟達者と未熟者のストラテジーの違いに着目した研究など、質的側面に関しては行われていたが、読解力の説明要因として寄与する割合を比較した研究はまだ見当たらない。本研究においては、様々な研究で別々に取り扱われていた様々な読解力の要因を、同時に比較し、また学習者の読解力のレベルにより、その要因の働きがどのように変化するかを明らかにする。

英語教育に関する研究は、金谷（1995：8）によると、指導に密着した疑問から生まれる「指導実践」を中心とした側面と、一般性を持った疑問、例えば言語使用のプロセスやその習得などに関する疑問から生まれる「基礎研究」を中心とした側面を持つ。本研究は、この「基礎研究」にあたる問題を取り扱うが、「読める」という問題に対して基礎的な要因を整理しておくことが、今後の実践研究へと結びつくと考えられる。

第2章 研究の目的と方法

第1節 本研究の目的

読解力に対する先行研究を概観した結果、外国語を読む力を考えるためには、以下のよう
な、まだ整理されていない部分があることが明らかになった。

(1) 読解力を説明する能力は何か？

これまでの研究において、様々な能力が様々なプロセスで読解に関わっているということが明らかになっている。各プロセスに必要な能力と、読解力はまったく同じであると言うわけではないと考えられる。例えば、ボトム・アップ処理において強調されている単語認知の自動性(automaticity)について考えてみると、文字認識や単語認知における自動性は確かに読解の過程の中で必要なものである。しかしながら、その自動性を獲得する重要性は、他の能力を獲得することに比較すると、非常に小さい可能性も考えられる。または、その自動性はプロセスの中に組み込まれて、読解力を左右する要素とはならないかもしれない。プロセスに必要な能力と読解のため必要とする能力はまったく同じではない可能性もある。従って、読解力に、プロセスに必要な能力がどれくらい関わるか確かめる必要がある。

逆の面から見れば、多くの研究では、L2 読解に関わる L2 の言語能力は、文法力と語彙力として検討がおこなわれているが、果たしてそれだけなのだろうか。ボトム・アップ処理などで、強調されている文字認知や単語認知を L2 の言語能力に含めて検討する必要があると考えられる。

(2) メタ認知能力は、どのように関わるのか？

これまでの研究において、スキーマやストラテジーの使用が読解に作用するということが明らかであるが、単に作用するというだけではなく、どのような重要度で作用するかということはまだあまり明らかになっていない。

また、このメタ認知能力に関して、日本人学習者を対象とし、日本語読解と英語読解、つまり L1 読解と L2 読解との相違については、まだ検討されていない。L1 読解においても、L2 読解においても、同じように働くのか、言い換えれば、日本語読解においても英語読解においてもメタ認知能力は共通に存在するのか、それともそれぞれの言語特有のメタ認知能力が頭の中に存在するのか、という疑問はまだ解明されていない。そして、そのメタ認知能力は、それぞれの読解においてどのような重要度で働くのか、そこに L1 と L2 で違いがあるのかということもまだ整理されていない。

これらの疑問を解明するため、本研究を行う。

本研究の目的は、大きく分けて以下の 3 点である。(1) 外国語を読む力を構成している要因を明らかにする。(2) メタ認知能力の外国語を読む力に対する寄与を量的に測定し、読解力の説明要因としてのメタ認知能力を明らかにする。(3) 読解能力の上位者と下位者のうち、特に下位者の外国語を読む力の構成要素を明らかにする。

第2節 調査対象者

本調査では、大学生を調査対象者とした。基本的な文法、および語彙については習得している、または学習済みであると考えられる対象者である。読解力を構成する様々な能力の基礎力については学習済みであると考えられる。

本研究の調査対象者は大学 1 年生 63 名、短期大学 2 年生 53 名、計 116 名である。調査用紙への記入に不備があった被調査者、およびすべての調査に回答していない被調査者はこの中には含めていない。調査対象者の英語力のレベルは、CELT の得点が 150 点前後のレベルである。

第3節 調査内容

本調査で対象とする，L2 の読解力への関わる要因を図示すると，以下の図であらわされる(図 3)。

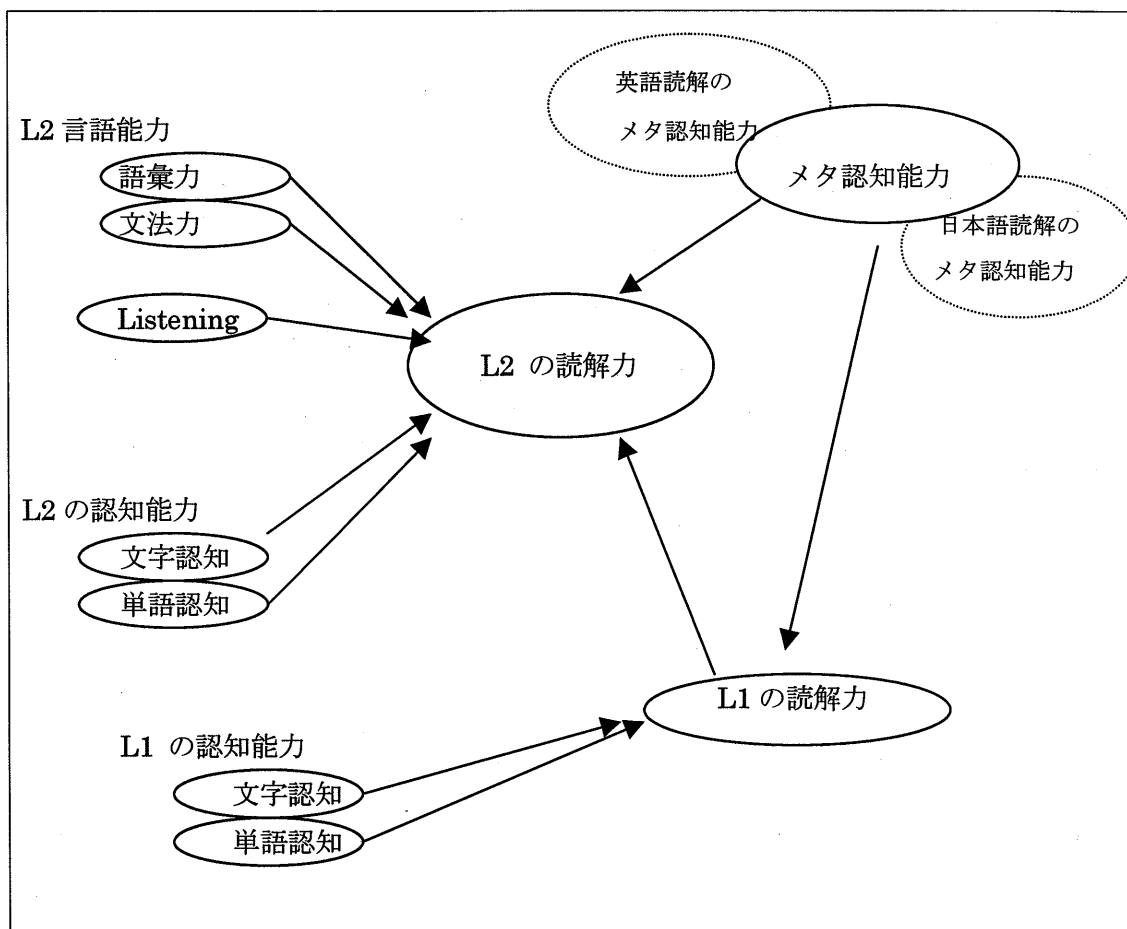


図 3 L2 読解に関わる要因

本研究では，被調査者に対し，以下の項目の調査をおこなった。(調査で使ったテストは付録参照)

L1 読解力に関して

- (1) 日本語読解テスト
- (2) 日本語文字認識テスト (検査 A, 以下日 A)
- (3) 日本語単語認知テスト (検査 B, 以下日 B)

L2 言語能力に関して

- (4) 語彙力テスト (CEL_T V-A)
- (5) 文法力テスト (CEL_T S-A)
- (6) リスニングテスト (CEL_T L-A)
- (7) 英語文字認識テスト (検査 A, 以下英 A)
- (8) 英語単語認知テスト (検査 B, 以下英 B)
- (9) 英語読解テスト
- (10) cloze test

メタ認知能力に関して

- (11) メタ認知能力アンケート (英語用)
- (12) メタ認知能力アンケート (日本語用)

L2 言語能力をはかる調査に関する、(4) 語彙力テスト、(5) 文法力テスト、(6) リスニング力テストは、*Comprehensive English Language Test for Learners of English (CEL_T Form A)*を用いた。語彙力、および文法力は多くの研究において L2 言語能力を測る指標として用いられており、本研究においても L2 の言語能力として含めて検討するが、標準化されたテストで一般的な、語彙力および文法力を測定するためである。リスニングに関しては、L1 リーディングにおいてその重要性が強調されており、また、作業記憶による処理量、または L2 の総合力との関係が示唆されるとして調査内容に含めた。同様に、L2 言語能力の総合力を示唆するテストとして cloze test を含めている。

L1 におけるリーディング研究でその必要性を強調されている読解の下位技能である文字認識に関する、(7) 英語文字認識テストおよび (2) 日本語文字認識テストは、検査 A の方法で行った。検査 A は、ランダムに並べたアルファベット (日本語の場合はひらがなまたはカタカナ) の並び方と同じ並び方をしているものを、4 つの選択肢の中から選ぶ検査でおこなった。30 秒間で 10 問のタスクに取り組む検査を 10 回おこなう。

例：検査 A (英語) uiaek

a. uieak

b. uikea

c. uiaek

d. iukea

また、同じく L1 リーディングの分野でその重要性を強調されている、読解の下位技能である単語認知能力に関する、(8) 英語単語認知テスト、および(3) 日本語単語認知テストは、検査 B の方法で行った。検査 B は、提示された単語に関係した語を5つの選択肢の中から選ぶタスク 10 問を 25 秒間で取り組む検査を 10 回おこなう。

例：検査 B (英語)

楽器 (newspaper guitar work hotel world)

最後に、(1) 日本語読解テストおよび(9) 英語読解テストについては、エッセイおよび論説文の2種類を選択した。

これまでの先行研究において使用されてきた読解力の測定法は、

- (1) cloze test(クローズテスト)
- (2) reading comprehension test(読解テスト)
- (3) direct content questions(内容に関して文で答えるテスト)
- (4) 想起や要約などのプロトコル法

の4つに分類できる。このうち、これまで多くのリーディングの研究で用いられていた測定法は(2)多肢選択型テストまたは true/false tests 形式の読解テストである。読解テストには、独自に作成した読解テストを使用したものと、標準テストとして作成されている以下のようなテストを使用したものがある。

(1) Descriptive Test of Language Skills-Reading Comprehension Test

[Educational Testing Service, 1977] (Anderson, N. J., L. Bachman, K. Perkins, A. Cohen. 1991) アメリカの合衆国の多くの大学で、母語話者、および非母語話者に対する remedial program, ESL reading program への選抜試験、適正試験として採用されている。

(2)Michigan Placement Test

(3)SRA Reading Laboratory Placement Test[Science Research Associate Reading Laboratory Placement Test](Ando & Payne 1996)

(4)TOEFL

(5)TOEIC

など、標準化されたリーディングテストはいくつか存在する。しかしながら、本調査においては母語読解におけるメタ認知能力の比較を試みるため、母語読解と英語読解のテキストをある程度統一する必要があるので、このような標準化されたテストは使用していない。

また、テキストの内容によって読解力が影響されることがいくつかの研究により指摘されている。テキストの内容に関する背景知識がテキスト理解に影響を与えることを指摘している研究には、Carrell(1987)、Johnson(1981)、Anderson and Urquhart(1988)などがある。このような研究では、語彙・文法知識などの言語能力よりも背景知識のほうが理解度により強い関係を示している。

また、文章構成にも読解力は作用されることが指摘されている。Carrell(1984)は、説明文の読解では、内容再生テストの成績が良いと指摘しており、展開が予測できるテキストとそうでないテキストでは理解が異なることを示している。

従って、本調査においては、文章構成、および背景知識により極端な偏りが出るのを防ぐため、テキストのタイプをエッセイ文と論説文の2種類準備し、テキストタイプによる偏りが出ないようにした(付録参照)。日本語読解テストの難易度は、センター試験に準拠したものである。

また、解答形式については、他の要因と比較検討する目的のため、読解力を数値化する必要性があり、数値化の可能な多肢選択型の reading comprehension test を読解テストとして使用した。

(11)メタ認知能力アンケート(英語用)および(12)メタ認知能力アンケート(日本語用)に関しては、以下の2種類からなる。

(a) 読解テストの解答に対する確信度

(b) 自分の用いたストラテジーに関するアンケート

これまでの研究においては、メタ認知能力についてのアンケート、または think-aloud などによるストラテジー解明を中心とした質的な面にのみ注目がなされていた。しかしながら、第1章で述べたメタ認知能力の定義によると、メタ認知能力は、わかっているかわからないか見極めることができる能力と、またそれぞれの場合に応じて適切なストラテジー(方略)を用いることができる能力の2側面から考えることが必要だと考えられる。従って、本研究においては、メタ認知の種類だけではなく、自分の理解度を測るという量的な側面からもメタ認知を考慮する。

(a) 読解テストの解答に対する確信度

本研究においては、わかっているかわからないかを見極めることができる能力については、確信度を指標にメタ認知能力の測定を行う。

被調査者は、多肢選択問題である読解問題の解答に対し、それぞれの解答に対してどの程度自信があるかを、とても自信があるを5とし、まったく自信がないを1として5段階評価する。解答が正当だった場合、被調査者の出した評価をそのまま用いる。例えば、解答に対してとても自信があると考え5と回答していて、被調査者の自信どおり解答が正解だった場合は、わかっているかわからないかに関するメタ認知能力がきちんと働いたと考えてそのまま5の評価とする。逆に、被調査者の解答が誤答だった場合は、被調査者の出した評価を逆の評価とする。例えば、被調査者がその解答に自信があるとして5の評価をしても、解答が誤答であった場合は、被調査者のメタ認知能力が正確に働いていなかったと考えられ、逆転して1の評価を与える。このようにして、すべての解答に対する確信度を評価し直したものを平均化した数値を、その被調査者の確信度とする。

(b) 自分の用いたストラテジーに関する質問紙

どのようなストラテジーを用いているかについては、これまでの先行研究の多くで用いられている、Carrell(1989)が作成したアンケート項目を少し変更した質問紙(付録参照)

により調査を行った。それぞれの項目に対して「強くそう思う」を5、「決してそう思わない」を1とし、中間段階を1点段階で得点した。

メタ認知能力アンケート以外の各テストはすべて100点満点で採点した。

第4節 調査手順

次に、調査手順について、各テストの提示順序、および方法を述べる。

まず、各テストの提示順序を示す。

文法力テスト75問(CELTS-A)は45分間、語彙力テスト75問(CELT V-A)は30分間、リスニング力テスト50問(CELT L-A)は30分間で、順に提示され、被調査者は回答を求められる。各テストは100点満点で採点される。別の時間に、英語および日本語に関する、文字認識テストおよび単語認知テストをおこなう。これらのテストも100点満点で採点する。

英文読解テストおよびメタ認知能力アンケートについては、まず、英文読解テストをおこなう(50分間)。英文読解テストを行った直後に、英文読解ストラテジーに関するアンケート調査を行った。英文読解を課さずに、一般的なリーディングでどのようなストラテジーを使用するかを質問した場合、調査対象者がどのような状況を念頭において回答するのかが統制が取れない。できるだけ具体的イメージを保持した状態で回答してもらうため、アンケート調査は読解テスト直後に実施した。

日本語読解テストおよび日本語用メタ認知能力アンケート調査についても同様である。日本語読解テストを50分間で調査し、その直後にアンケートをおこなう。なお、日本語読解テストは、英文読解テストを実施した3週間後に実施した。メタ認知能力の統制のため、英語読解テストおよび日本語読解テストではできるだけテキストのテーマを同じに設定したので、先にした英語読解テストの影響をできるだけ排除するため、3週間の期間をあけて実施した。

また、別の時間に cloze test をおこなった。

最後に、各調査の解析手順について示す。分析方法は、因子分析（柳井 1990 参照）および重回帰分析（奥野 1995 参照）を用いた。読解力を L2 の言語能力および L1 のリーディング能力がどのように説明しようとするものかに関して重回帰分析で分析した。メタ認知能力に関しては、まず、メタ認知能力アンケート(英語用)およびメタ認知能力アンケート(日本語用)を因子分析で分析し、どのような認知的な働きがあるかを整理する。その後で、重回帰分析で、それらのメタ認知能力が L2 読解力をどのように説明するものかを分析する。

分析に用いた統計ソフトは、STATISTICA 98edition である。

第3章 結果と考察 (1)

—L1 読解力と L2 言語能力の面から—

第1節 L2 読解力に関わる L1 読解力と L2 言語能力

まず、被調査者全体の、L1 読解力および L2 言語能力に関わる各調査の平均値は表 1 のとおりである。

表 1 被調査者全体の平均値

	Mean	SD
英語読解テスト	58.1	15.8
英 A	56.9	8.9
英 B	52.4	10.4
リスニング(CELT L-A)	40.8	8.8
語彙力(CELT V-A)	34.4	8.4
文法力(CELT S-A)	54.5	12.4
cloze test	23.9	10.7
日 A	61.5	10.8
日 B	66.8	9.8
日本語読解テスト	81.5	3.7

次に、英語読解テストに対し、L1 リーディング力および L2 の言語能力がどのように関わっているかを調べるため、重回帰分析を行った。英語読解テストの結果を従属変数とし、L1 読解力および L2 言語能力に関わる各調査の結果を独立変数として被調査者全体の結果に対して行った重回帰分析の結果は表 2 のとおりである。

結果に示された標準偏回帰係数は、リスニング力が 0.23、語彙力が 0.18、およびクローズテストの結果が 0.20 と、英語の読解力に対して大きな意味を持っていることを示している。リスニング力やクローズテストの結果は被調査者の総合的な言語能力を示しており、学習者の総合的な英語の言語能力が、読解力と連動していると考えられる。また、語彙力も重要な要素の一つだと考えられ、語彙力がある読み手ほど読解力が高いことが推

測できる。

表 2 英語読解力に対する重回帰分析結果の標準偏回帰係数

回帰 従属変数：英語読解テスト			
R= .49690229 R ² = .24691188			
F(9,107)=3.8980 p<.00026 推定値の標準誤差: 2.2698			
	β	標準誤差	p-値
切片			0.27
英 A	0.089	0.131	0.50
英 B	0.008	0.137	0.96
リスニング(CELT L-A)	0.231	0.103	0.03
語彙力(CELT V-A)	0.181	0.103	0.08
文法力(CELT S-A)	0.017	0.125	0.89
CLOZE TEST	0.201	0.097	0.04
日 A	-0.082	0.129	0.53
日 B	-0.062	0.122	0.61
日本語読解テスト	0.054	0.089	0.54

それに対して、アルファベット認知力や単語認知の力は、あまり英語読解に対する予測変数とはならないと考えられる。また、L1 である日本語の能力も、読解力全般、および文字認識や単語認知の能力どちらも英語読解に対して関係を示さないと推測される。

これらの結果から、文章読解の段階では、文字認識や単語認知の能力は直接関係しない潜在化した能力であることが考えられる。文字認識や単語認知は、読解のためのプロセスではあるが、そのプロセスがうまく働かないからといって直接読解を妨げるものではないと考えられる。

英文読解に対しては、語彙力がひとつの重要な要素となっている可能性が示唆されている。

第2節 英語読解力による比較

第1項 英語読解上位者と下位者との比較

次に、英語読解上位者と下位者を比較する。英語読解テストの得点により、被調査者群を英語読解上位者群 (n=57) と英語読解下位者群 (n=59) に分ける。各群の各調査の平均値は表 3 のとおりである。

表 3 被験者全体および上位群下位群の平均値

			good readers		poor readers	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
英語読解テスト	58.1	15.8	70.8	8.1	45.8	10.8
英 A	56.9	8.9	57.8	9	56	8.9
英 B	52.4	10.4	54	10.6	50.9	10
リスニング(CELT L-A)	40.8	8.8	43	8.8	37.8	7.7
語彙力(CELT V-A)	34.4	8.4	36.8	8.8	32.1	7.2
文法力(CELT S-A)	54.5	12.4	57.8	10.8	50.5	12.5
cloze test	23.9	10.7	26.4	10.3	21.5	10.6
日 A	61.5	10.8	60.5	10.8	62.6	10.7
日 B	66.8	9.8	65.7	10.1	67.8	9.5
日本語読解テスト	81.5	3.7	82.7	3.5	80.3	3.6

英語読解テストの結果分けた、英語読解力上位者と下位者の違いを比較するため、各調査群の英語読解テストに対する L1 リーディング力と L2 の言語能力の関係を、重回帰分析を用いて分析した。それぞれ、英語読解テストを従属変数とし、L1 リーディング力および L2 の言語能力に関わる各調査の結果を独立変数として行った重回帰分析において、英語読解力上位者においては有意な変数は表れず、英語読解上位者の読解力は重回帰モデルに当てはまらないことが示されている。(表 4)

同様にを行った英語読解下位者の分析結果においては、語彙力の標準偏回帰係数が 0.39 を示し、英語読解下位者にとっては、語彙力が重要な意味を持っていることを示している(表 5)。読解下位者にとっては、語彙力があればあるほど、読解力に結びついている、言い換えれば、語彙力がない学習者は読解力を示すことができないということを示している。

表 4 英語読解上位者の英語読解力に対する重回帰分析結果

回帰 従属変数：英語読解テスト			
R= .34042321 R ² = .11588796			
F(9,47)=.68452 p<.71894 推定値の標準誤差: 1.3203			
		標準誤差	
	β	β	p-値
英 A	-0.406	0.272	0.14
英 B	0.089	0.244	0.72
リスニング(CELT L-A)	0.133	0.157	0.40
語彙力(CELT V-A)	0.074	0.155	0.63
文法力(CELT S-A)	-0.165	0.193	0.40
CLOZE TEST	0.117	0.159	0.47
日 A	0.306	0.246	0.22
日 B	0.029	0.218	0.90
日本語読解テスト	0.067	0.153	0.66

表 5 英語読解下位者の英語読解テストに対する重回帰分析結果

回帰 従属変数：英語読解テスト			
R= .48322035 R ² = .23350190			
F(9,49)=1.6586 p<.12505 推定値の標準誤差: 1.6445			
		標準誤差	
	β	β	p-値
英 A	-0.154	0.193	0.43
英 B	-0.065	0.211	0.76
リスニング(CELT L-A)	0.197	0.177	0.27
語彙力(CELT V-A)	0.394	0.172	0.03
文法力(CELT S-A)	-0.175	0.185	0.35
CLOZE TEST	0.240	0.159	0.14
日 A	0.056	0.193	0.77
日 B	0.179	0.178	0.32
日本語読解テスト	-0.074	0.135	0.59

この上位者群と下位者群の標準偏回帰係数の関係を図にすると、以下のようになる(図4)。

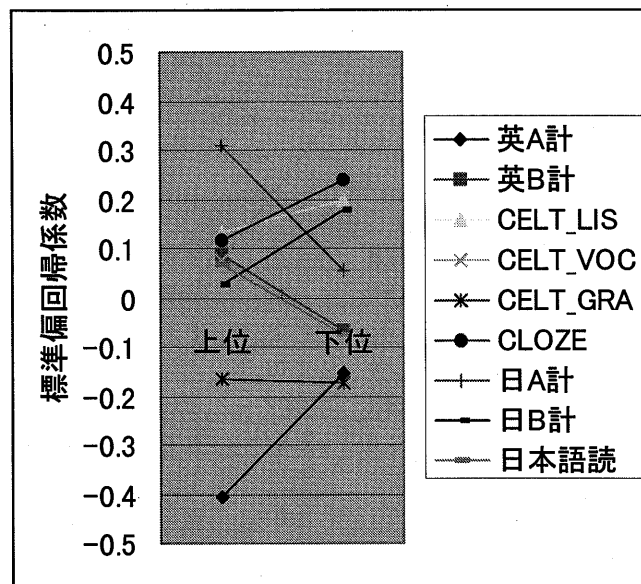


図 4 読解上位者と読解下位者の各要素の標準偏回帰係数の比較

概して、読解上位者は読解下位者に比べて L1 である日本語に関する能力に対する標準偏回帰係数が高い傾向がうかがえ、逆に読解下位者は、L2 である英語に関する能力において偏回帰係数が高い傾向になっていると推察される。これは、L2 の言語能力があるレベル(threshold level)を超えると、L1 の読解能力の移行が可能となるとする Linguistic threshold hypothesis とかかわりがあるとも考えられる。

第 2 項 読解力の変化に伴う重要性の変化

さらに、被調査者全体を英語読解力により 4 段階のグループ（最も読解力のあるグループ 1 から最も読解力のないと考えられるグループ 4 まで）に分け、その英語読解力に対する標準偏回帰係数の変化をしてみる。なお、各グループ別平均点は表 6 のとおりである。また、各グループ別に、英語読解力を従属変数として行った重回帰分析結果の標準偏回帰係数は表 7 に示す。図 5 において、その標準偏回帰係数の変化の傾向を示す。

表 6 各グループ別平均点

	group1(best)		group2		group3		group4(worst)	
	(n=22)		(n=35)		(n=34)		(n=25)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
英語読解テスト	79.5	5.2	65.4	3.2	52.9	3.2	36	9.8
英 A	57.3	8.9	58.2	9.2	55.8	10.5	56.3	6.3
英 B	54.4	10.5	53.7	10.8	52.4	10.4	48.9	9.3
リスニング(CELT L-A)	44.2	10.8	43.4	7.2	39.2	6.6	36.1	9.3
語彙力(CELT V-A)	37.5	10	36.3	8.1	34.2	7.5	29.1	5.7
文法力(CELT S-A)	57.3	12.8	60	9.4	52	13.8	48.4	10.4
CLOZE TEST	27	11.5	26	9.6	23.4	10.1	18.8	10.9
日 A	61.2	9.1	60	11.8	62.2	10.9	63.1	10.7
日 B	67	9.9	64.9	10.2	67.7	9.2	67.8	10.2
日本語読解テスト	83.1	1.8	82.5	1.8	81.2	1.7	79.1	2.1

表 7 英語読解力別標準偏回帰係数

	Group1(best)	group2	group3	group4(worst)
英 A	-0.133	0.032	0.618	-0.367
英 B	-0.048	-0.225	0.020	-0.350
リスニング(CELT L-A)	0.319	0.114	-0.252	0.341
語彙力(CELT V-A)	0.016	-0.059	-0.180	0.191
文法力(CELT S-A)	-0.155	0.144	0.314	0.050
CLOZE TEST	0.387	0.003	0.112	0.135
日 A	0.223	-0.037	-0.380	0.463
日 B	-0.230	0.097	-0.114	0.332
日本語読解テスト	0.227	0.126	-0.477	0.124

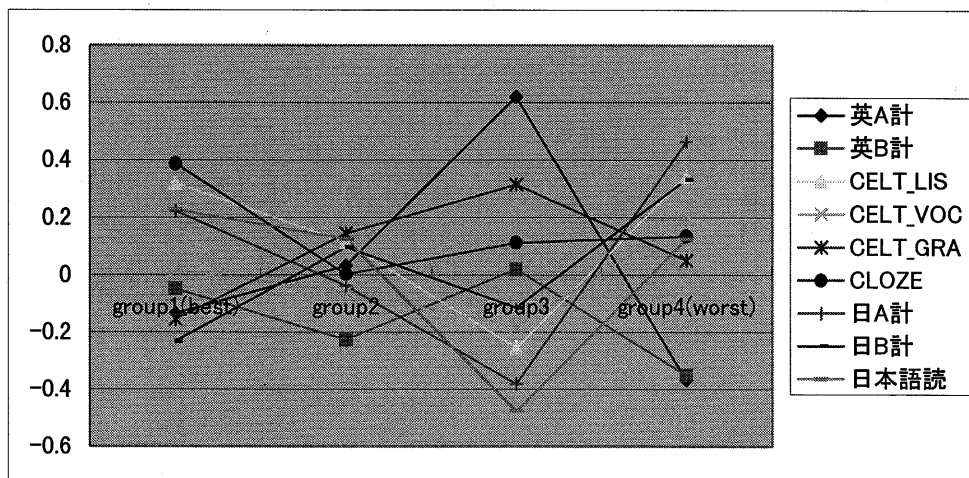


図 5 英語読解力に伴う変化

また、各能力と英語読解力との相関は表 8 および図 6 においてあらわされる。

表 8 読解力別による各能力と英語読解力との相関

	Group1(best)	Group2	Group3	Group4(worst)
英 A	-0.184	-0.100	0.153	0.101
英 B	0.019	-0.083	-0.047	0.192
リスニング(CELT L-A)	0.273	0.144	0.038	0.304
語彙力(CELT V-A)	0.066	0.017	-0.082	0.243
文法力(CELT S-A)	0.335	0.100	0.115	0.243
CLOZE TEST	0.426	-0.004	0.015	0.388
日 A	0.192	-0.094	-0.100	0.191
日 B	0.007	-0.055	-0.067	0.349
日本語読解テスト	0.217	0.172	-0.503	0.108

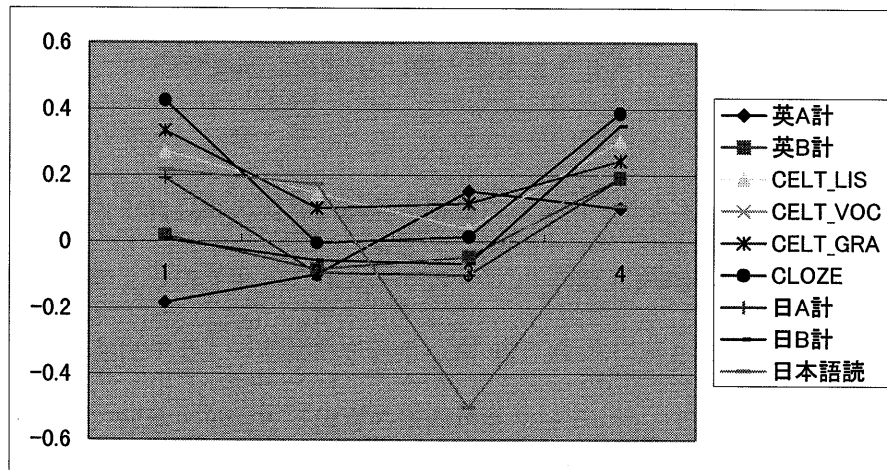


図 6 英語読解力と各要素とのグループ別相関

(1) 変化の傾向

グループ 1 からグループ 3 までの傾向を見てみると、読解力が高くなるにつれて、文法、アルファベット認識などの重要度が低くなり、リスニング力やクローズテスト、日本語読解能力との関係が強くなる傾向がうかがえる。この結果は、読解力上位者は文法など

をきちんと習得しており、また、文字認識は自動性を獲得したプロセスとなっているのに対し、読解下位者にとっては、文法や文字認識が読解にとって重要な要因となっていることが推察される。

(2) poor reader の要因

しかしながら、もっとも読解力がないと考えられるグループ 4 は上で述べた傾向から外れている。もっとも読解力のあると考えられるグループ 1 ともっとも読解力がないと考えられるグループ 4 を比較すると、重回帰分析における標準偏回帰係数、および英語読解力との相関係数において、似た傾向を示している (表 7 および表 8)。ほとんど似た傾向を示しているにもかかわらず、この 2 つの群を読解上位者と読解下位者に分けている要素は、本研究の結果、語彙力にあるのではないかと推察できる。表 7 および図 5 に示されているように、読解下位者の語彙力の標準偏回帰係数は 0.191 を示しており、読解上位者の語彙力の標準偏回帰係数(0.016)とは大きく異なっている。つまり、読解力のない学習者にとっては、語彙力がつけばつくほど読解力が高くなると予測できるが、あるレベルを超えるとそれ以外の要素が読解に重要になってくると考えられる。

加えて、このようにグループ 1 からグループ 3 の群とグループ 4 の 2 群を分類する何らかの境界が存在することが推測される (図 5)。図 5 に示されるように、グループ 3 のところを境に、読解上位者と下位者の傾向が異なっている。この境界は、いわゆる読解力に必要なとされる言語能力を示す **threshold level** とは異なったものであると考えられる。本研究において、その境界はグループ 3 のレベルあたりにあると推察できる。このグループ 3 あたりの読解力を境目に、このレベルより上位の reader は、読解力がつくにつれて、文法力やアルファベットの認識などの力よりも次第に L1 の読解力やリスニングなどのいわゆる **comprehension** 能力を示す要素との関係が深まると考えられる。

Lee and Schallert(1997)において、L2 の読解力に対する L2 の言語能力 (**vocabulary, grammatical judgement**) と L1 の読解力の影響を比較し、**language proficiency** の **threshold level** が存在し、L2 の言語能力が低い学習者は L1 と L2 の読解力にほとんど関

係が見られないとしている。この研究の結果において、L2 の言語能力があるレベルを超えると L1 読解力と L2 読解力の間に関連が比例の関係で見られている。しかしながら、最も L2 の言語能力が低いグループにおいては L1 読解力との相関が比較的強く表れる結果も示している。Lee and Schallert はそれについては特に考慮する必要はないと述べ、L2 言語能力において threshold level があると結論を述べている。(図 7)

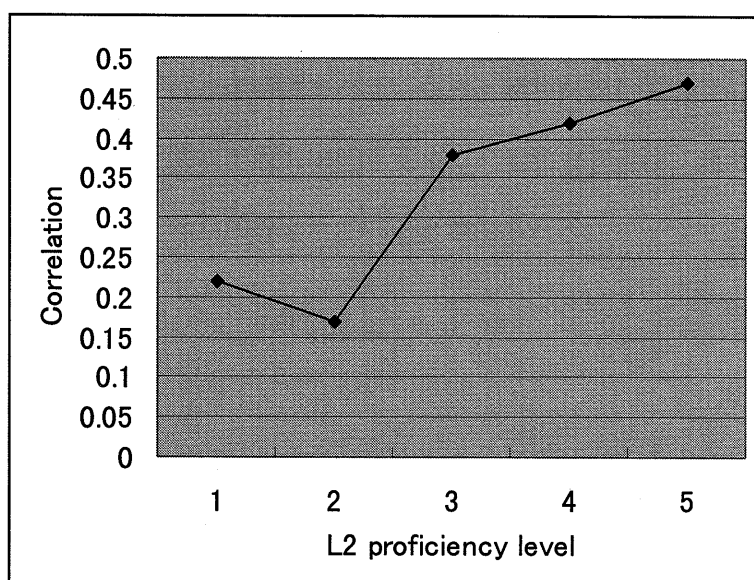


図 7 L1 リーディングと L2 リーディングの相関

Lee and Schallert.(1997)

しかしながら、本研究の結果とあわせて考えると、Lee and Schallert (1997)の研究で最も言語能力が低いグループにおいて相関が現れたことには意味があると考えられる。本研究においても、もっとも読解力のないと考えられる poor reader において、good reader と同様の要因が読解力に影響を及ぼしている傾向が示されている。しかし、何らかの要素が作用して good reader と同様の働きかけをしながらも poor reader は読解がうまくいかないのではないだろうか。Lee and Schallert(1997)においては、L1 の読解力と L2 の読

解力の相関を検討し、L2 言語能力の最も低いグループには L2 言語能力の高いグループと同様の高い相関が表れているが、このことは L2 言語能力の最も低いグループには何らかの要素が作用して L2 読解力の相関が読解にうまく結びついていないことを表しているのではないだろうか。その何らかの要素が作用するかどうかの境界線が変化の傾向の変わるあたりであり、その境界線を越えるとある一定の方法で読解力は向上するが、その境界線を越えないと何らかの要素がその向上を妨げていることが考えられる。そして、本研究においては、読解下位者の読解を妨げるその要素は語彙力の欠如として現れているのではないかと考えられる。読解下位者は語彙力がないため、読解が妨げられているのではないだろうか。本研究において、読解に最も困難を覚えている学習者には、語彙力の面で問題があるのではないかということが示唆されていると推測される。

第4章 結果と考察 (2) —メタ認知能力に関して—

本章では、外国語読解におけるメタ認知能力の働きを中心に、心理的な要因が、読解においてどのように働くのかを解明する。

第1節 読解に働くメタ認知能力

まず、読解においてどのようなメタ認知能力が働いているかということ、メタ認知能力に関するアンケート（付録参照）の結果から、分析する。

第1項 メタ認知能力の量的分析

わかっているかわからないかということに対する指標を、本研究においては確信度を用いてはかる試みを行ったが、各言語の読解テストにおける確信度の平均は、英語読解テストについては 3.28、日本語読解テストについては 3.45 であり、日本語読解テストのほうがやや高いが、英語読解テストとほとんど差が見られないといえる。

つまり、日本語読解と英語読解において、学習者の理解度に対する判断はほぼ同等の量が働いていると考えることができる。それでは、何が外国語読解と母語読解で異なるのだろうか？次に、質的な分析を行う。

第2項 メタ認知能力の質的分析

メタ認知能力の質的分析は、メタ認知能力アンケート結果の因子分析によって行うこととする。質問紙項目については、5段階で回答を得、表 9 は英語および日本語読解に関する各項目の平均値、標準偏差を示したものである。

英語読解に関するメタ認知能力アンケート、および日本語読解に関するメタ認知能力アンケートを主成分分析法（基準化バリマックス法）により英語読解および日本語読解に関

わる因子をそれぞれ抽出した。

英語読解テストに対するアンケートより 9 因子（表 10）が，日本語読解テストによるアンケートより 8 因子（表 11）が抽出され，バリマックス回転後の各項目の因子負荷量は表 10（英語読解におけるメタ認知能力） および表 11（日本語読解におけるメタ認知能力）に示すとおりである。因子負荷量の絶対値 0.40 以上を示した項目の内容を参考に各因子を解釈した。メタ認知能力の質的分析を表す因子分析について，表 10 の結果から英語読解の因子はそれぞれ以下のように考える。

表9 メタ能力（読解ストラテジー）に関する質問項目および各平均値

項目	英語(SD)	日本語 (SD)
あなたがこの英語（国語）読解テストの時にとった行動について答えて下さい。		
1.読みながら、展開が予想できた。	2.61(0.97)	3.26(0.90)
2.それぞれの段落の重要な部分(topic sentence)がわかった。	2.72(0.93)	3.41(0.77)
3.代名詞などの指している内容がよくわかった。	2.72(1.04)	3.69(0.68)
4.これまで知っていたことが英語を読む時役に立った。	3.06(1.03)	3.18(1.00)
5.全体として大体内容がわかった。	3.07(0.95)	4.02(0.67)
わからないところがあった時、どのようにしましたか？		
6.無視して読み続けた。	3.8 (1.01)	2.72(1.09)
7.わからない部分をもう一度読み直した。	3.59(0.84)	3.91(0.83)
8.わからない部分よりも前の箇所から読み直した。	3.45(1.02)	3.98(0.83)
9.あきらめて読むのをやめる。	2.18(1.07)	1.65(0.78)
効果的に読むために注意したことは		
10.単語（文章）の一部を心の中で声を出して読んでみた。	2.57(1.2)	3.45(1.17)
11.それぞれの単語（言葉）の意味を理解しようとした。	3.12(1.13)	3.19(0.85)
12.文章全体の意味を取ろうとした。	3.95(0.86)	4.02(0.67)
13.文法的な構文に注意した。	2.82(1.02)	2.7 (0.95)
14.そのトピックについて知っていることを思い出そうとした。	2.96(1.09)	2.52(1.03)
15.文章全体の構造に注意した。	3.05(0.99)	3.12(1.02)
あなたにとって、読解を難しくしていることは		
16.個々の単語の音がじゃましている。 (漢字やカタカナ、ひらがなが入り交じっていること。)	2.51(1.17)	2.08(0.93)
17.単語の発音が出来ないこと。(漢字が読めないこと)	2.25(1.01)	2.42(1.07)
18.単語（言葉）の意味が分からないこと。	4.43(0.70)	3.46(1.10)
19.文法構造が分からないこと。	3.48(1.04)	2.71(1.00)
20.アルファベット（漢字）そのもの。	2.02(0.96)	2.28(0.92)
21.そのトピックについて既に知っていることが少ないこと。	2.84(1.06)	2.83(1.11)
22.文章全体の内容をとることが出来ないこと。	3.73(0.92)	3.38(1.14)
23.文章全体の構造が分からないこと。	3.39(0.94)	3.02(1.07)
英語を読むのが上手な（国語が得意な）人はどのような人だと思いますか？		
24.単語の意味が分かる。(いろいろな言葉を知っている)	4.28(0.87)	4.22(0.81)
25.単語が発音できる。(漢字が読める)	3.29(1.20)	3.88(0.93)
26.文章全体の意味が分かる。	4.53(0.73)	4.42(0.70)
27.辞書が使いこなせる。	3.3 (1.15)	2.86(1.18)
28.単語（言葉）の意味が類推できる。	4.45(0.71)	4.25(0.71)
29.すでに知っていることと読んでいる文章とを結びつけられる。	3.95(0.96)	3.8 (0.94)
30.文章の細部に注目できる。	3.55(1.03)	3.75(0.97)
31.文章全体の構造がわかる。	4.38(0.71)	4.19(0.89)

*日本語読解の後に行ったアンケートでは、英語読解の後のアンケートの下線部分が括弧内の言葉にかわる。

表 10 英語読解におけるメタ認知能力の因子分析

因子負荷量 (基準化バリマックス法) (英メタ全.sta)

抽出法: 主成分分析

(マーク: 負荷量 > .700000)

	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	因子7	因子8	因子9
項目1	0.724	-0.113	0.138	0.187	-0.193	-0.088	0.145	0.079	0.172
項目2	0.786	-0.155	-0.003	0.077	-0.239	0.014	0.077	-0.089	0.096
項目3	0.796	-0.008	-0.098	0.048	-0.199	0.026	0.029	-0.012	0.069
項目4	0.730	-0.023	-0.133	-0.222	0.151	-0.030	0.105	0.046	-0.081
項目5	0.737	0.024	-0.032	0.089	-0.162	-0.156	0.043	0.189	0.192
項目6	-0.086	0.070	-0.025	-0.702	-0.007	-0.057	-0.235	-0.143	0.082
項目7	0.238	0.124	0.153	0.069	0.047	-0.067	0.714	0.113	-0.008
項目8	0.078	0.003	-0.133	0.020	0.101	0.289	0.794	-0.029	0.000
項目9	-0.334	0.005	0.370	-0.289	0.220	0.074	-0.027	-0.486	-0.144
項目10	0.039	-0.024	0.176	0.050	0.137	0.362	0.150	0.645	0.089
項目11	0.119	-0.003	0.041	-0.189	0.308	0.633	0.112	0.012	-0.164
項目12	0.096	0.014	-0.340	-0.427	-0.126	0.140	0.241	-0.013	0.538
項目13	0.476	-0.187	-0.030	-0.106	0.079	0.384	-0.016	-0.159	0.431
項目14	0.244	-0.021	0.292	-0.497	0.042	-0.023	0.016	0.251	0.453
項目15	0.309	0.065	0.082	0.015	0.057	-0.065	-0.112	0.075	0.708
項目16	-0.132	-0.069	0.691	-0.034	-0.104	0.069	0.014	0.233	0.086
項目17	0.068	-0.193	0.686	-0.060	0.163	0.217	-0.032	0.134	-0.212
項目18	-0.285	0.400	-0.102	-0.518	0.132	0.046	0.243	-0.010	-0.111
項目19	-0.063	-0.006	0.036	-0.074	0.757	0.121	-0.055	0.115	-0.148
項目20	0.033	-0.104	0.532	0.320	-0.076	0.088	-0.122	-0.073	-0.024
項目21	-0.059	-0.031	0.665	-0.032	0.104	0.166	0.175	-0.315	0.186
項目22	-0.239	0.210	-0.060	0.010	0.651	0.064	0.136	-0.115	0.177
項目23	-0.316	0.115	0.077	0.034	0.751	-0.012	0.129	-0.057	0.126
項目24	-0.019	0.710	-0.088	-0.098	-0.062	0.230	-0.078	0.194	-0.092
項目25	-0.199	0.150	0.256	0.206	-0.014	0.592	0.037	0.156	0.085
項目26	-0.020	0.732	-0.187	0.018	0.072	0.021	-0.006	-0.270	0.043
項目27	-0.177	0.087	0.280	-0.049	-0.156	0.629	0.151	0.057	0.038
項目28	-0.130	0.765	-0.107	-0.104	0.107	0.026	0.140	-0.022	0.003
項目29	-0.091	0.562	0.376	-0.021	0.234	-0.088	0.103	0.158	0.346
項目30	0.015	0.378	0.030	0.327	0.272	0.554	-0.091	-0.013	0.067
項目31	-0.009	0.413	-0.064	0.091	0.275	0.299	0.142	-0.391	0.361
説明済	3.806	2.652	2.506	1.727	2.268	2.146	1.575	1.356	1.772
寄与率	0.123	0.086	0.081	0.056	0.073	0.069	0.051	0.044	0.057

表 11 日本語読解におけるメタ認知能力の因子分析

因子負荷量 (基準化バリマックス法) (日メタ全.sta)
 抽出法: 主成分分析
 (マーク: 負荷量 > .700000)

	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	因子7	因子8
項目1	-0.131	-0.141	0.340	0.155	-0.034	0.542	-0.244	0.049
項目2	-0.060	0.191	-0.021	-0.054	0.030	0.770	-0.091	-0.030
項目3	-0.010	0.254	-0.181	-0.029	-0.031	0.747	-0.120	0.122
項目4	-0.078	0.019	0.306	-0.064	0.071	0.642	0.072	0.035
項目5	-0.148	0.466	0.135	-0.075	0.219	0.387	-0.314	0.071
項目6	0.179	-0.697	0.037	-0.006	0.250	-0.104	-0.060	0.140
項目7	0.019	0.689	0.055	0.158	0.067	0.151	0.142	0.085
項目8	0.086	0.681	0.025	0.091	0.252	0.042	-0.025	0.113
項目9	0.235	-0.657	0.107	0.047	0.029	-0.044	0.056	-0.152
項目10	0.164	0.081	-0.142	-0.064	0.771	0.122	-0.011	0.013
項目11	0.053	0.224	0.413	0.112	0.535	-0.044	0.011	-0.424
項目12	-0.139	0.299	0.181	0.024	0.188	0.294	-0.029	0.367
項目13	0.095	0.017	0.791	0.102	-0.088	0.063	-0.008	0.123
項目14	0.181	-0.138	0.742	0.172	0.093	-0.021	-0.096	-0.275
項目15	0.061	0.109	0.724	-0.046	-0.013	0.191	-0.013	0.279
項目16	0.716	-0.126	0.203	-0.007	0.009	-0.194	0.151	-0.026
項目17	0.860	-0.085	0.128	0.086	0.011	-0.141	-0.042	0.096
項目18	0.681	0.113	-0.112	0.149	0.150	-0.002	0.236	0.014
項目19	0.335	-0.098	0.234	0.138	0.236	-0.117	0.628	0.154
項目20	0.759	-0.166	0.065	0.113	-0.050	0.028	0.199	-0.066
項目21	0.438	-0.121	-0.017	0.330	0.073	0.011	0.322	-0.377
項目22	0.143	0.100	-0.273	0.089	-0.022	-0.081	0.790	0.055
項目23	0.184	0.038	0.030	0.164	-0.066	-0.128	0.866	0.012
項目24	0.111	0.161	-0.042	0.752	0.062	-0.009	0.217	0.133
項目25	0.263	0.154	0.093	0.798	-0.077	0.031	-0.004	-0.122
項目26	0.171	0.369	0.059	0.298	0.036	0.023	0.115	0.612
項目27	0.322	-0.210	0.216	0.511	0.191	0.270	0.145	0.049
項目28	0.005	0.203	-0.091	0.666	0.204	-0.042	-0.011	0.458
項目29	0.029	-0.061	0.147	0.776	-0.061	-0.149	0.090	0.053
項目30	-0.180	-0.083	0.069	0.463	0.535	-0.047	0.077	0.158
項目31	-0.045	-0.024	0.257	0.375	-0.061	0.166	0.234	0.549
説明済	3.139	2.753	2.567	3.289	1.595	2.412	2.367	1.703
寄与率	0.101	0.089	0.083	0.106	0.051	0.078	0.076	0.055

因子 1・・・読んだ文章に対する理解度認知

因子 2・・・読解全般に対する読解ストラテジー認知

因子 3・・・英語に対する知識

因子 4・・・注意拡散型因子

因子 5・・・構造把握

因子 6・・・細部把握

因子 7・・・意味一貫性

因子 8・・・集中力、焦点化

因子 9・・・discourse に関する因子

次に、日本語読解に関しておこなわれたアンケートから分析される因子は、表 11 の結果から以下のように考える。

因子 1・・・日本語に対する知識

因子 2・・・意味一貫性

因子 3・・・discourse に関する因子

因子 4・・・読解全般に対する読解ストラテジー認知

因子 5・・・細部把握

因子 6・・・読んだ文章に対する理解度認知

因子 7・・・構造把握

因子 8・・・全体像把握

英語における読解ストラテジーを分析した飯島（1998）は、同様の英文読解ストラテジーに関するアンケートをおこなった結果、要点把握因子、構造注目因子、既知情報活用因子、感情移入因子、訳読重視因子、テキスト情報活用因子の6つの因子を抽出している。また、外国語学習ストラテジー研究グループ(1998)も同様のアンケートから、文法情報利用に関する因子、スキーマ利用に関する因子、和訳に関する因子、工夫読みに関する因子、Test-Taking に関する因子の5因子を抽出している。

本研究では、それらの研究において検出された因子と似た因子も抽出されているようにも考えられるが、より多い因子、異なった因子が抽出されている。

表 12 英語読解に現れたメタ認知能力因子と日本語読解に現れた因子間の相関

相関係数 有意確率(強調表示) $p < .05000$ N=31 (欠測値は、ケースワイス削除)	英 因 子								
	英因子 1	英因子 2	英因子 3	英因子 4	英因子 5	英因子 6	英因子 7	英因子 8	英因子 9
日因子 1	-0.48*	-0.20	0.67*	-0.10	0.07	0.07	-0.17	0.04	-0.38*
日因子 2	0.31	0.18	-0.44*	0.32	-0.11	-0.01	0.66*	0.25	0.05
日因子 3	0.29	-0.32	0.08	-0.16	-0.08	0.06	-0.20	0.04	0.51*
日因子 4	-0.44*	0.69*	0.08	0.21	0.05	0.35	-0.03	-0.01	-0.05
日因子 5	-0.08	0.00	-0.18	-0.10	0.09	0.41*	0.09	0.41*	-0.24
日因子 6	0.83*	-0.30	-0.36*	0.17	-0.54*	-0.19	0.11	0.01	0.13
日因子 7	-0.58*	0.18	0.03	0.07	0.80*	0.01	0.03	-0.21	-0.15
日因子 8	0.00	0.52*	-0.54*	0.09	-0.01	-0.18	-0.01	-0.17	0.23

英語読解に現れた因子と、日本語読解の際に現れた因子を比較してみると、同じ、または類似していると考えられる因子が数多く見られる。たとえば、英語の因子 1 に負荷量が高い項目は日本語の因子 6 にも負荷量が高い(相関係数：表 12)。英語および日本語の読解に見られる因子としては、読んだ文章に対する理解度認知(英語因子 1 と日本語因子 6)、読解全般に対する読解ストラテジー認知(英語因子 2 と日本語因子 4)、言語に対する知識(英語因子 3 と日本語因子 1)、構造把握(英語因子 5 と日本語因子 7)、細部把握(英語因子 6 と日本語因子 5)、意味一貫性(英語因子 7 と日本語因子 2)、discourse に関する因子(英語因子 9 と日本語因子 3)が共通に見られる。これらの因子は完全に同一のものをあらわしているとは言い難いが、類似した因子がどちらの読解の際にも存在していると推察する。ただし、それぞれの読解に対する関わり方は異なる。英語読解における各メタ認知能力因子と日本語読解における各メタ認知能力因子の寄与率は異なっている。

たとえば、英語読解におけるメタ認知能力の中で最も寄与率の多い因子である、読んだ文章に対する理解度認知因子は、日本語読解においては第6番目に位置する。学生が英語で因子1を意識する力と日本語で因子6を意識する力は異なると考えられる。

各因子がどのようなメタ認知能力の働きを示したものであるかを考えると、以下のように整理できる。まず、読んだ文章に対する理解度認知因子とは、自分が今読んだばかりの文章に対して、きちんと理解できているかどうか、どの程度理解できているかに関する因子であると考えられる。文章中の重要な部分がわかり、全体の意味がだいたいわかるという、文章を読みながらの理解度認知である。

読解全般に対する読解ストラテジー認知因子は、文章を読むということに対して、どのようにすれば読解ができるかというストラテジーをどの程度知っているかということに関する因子である。文章を読解できるためには、どのようなことができないといけないかということを知っているかどうかというメタ認知能力だと考えられる。

言語に対する知識因子は、アルファベットや文字に対する知識、背景知識等が関係する。単語の発音や漢字が読めることなどもこのメタ認知能力に関係する。

構造把握因子は、文法構造や、文章構造に関するメタ認知能力だと考える。

細部把握因子は、単語の発音や、単語の意味等文章の細部に注目する因子であると考えられる。

意味一貫性因子は、わからない部分に対してもう一度取り組む姿勢を示し、文章の意味欠落部分をなくし意味を一貫して取ろうとする因子であると考えられる。

Discourse に関する因子は、文章全体の構造に注意しながら、トピックに取り組むという姿勢を示すメタ認知能力だと考える。

さらに比較してみると、それぞれの読解にのみ見られる因子も存在すると考えられる。まず、英語読解においては、集中・焦点化の因子8が英語読解特有のものであると推察される。相関係数(表 12)より、この因子は日本語読解の細部把握の因子5とも関係が見られるが、日本語読解における細部把握の因子5は、英語読解の細部把握の因子6および集

中・焦点化の因子8の両方に弱い相関を示している。このことは、日本語読解においては一つにまとめられる認知的働きが、英語読解においては、さらに集中・焦点化という特徴を示すということを示しているのではないだろうか。つまり、英語読解においては、わからない部分が文章中に出てきた場合、その部分を繰り返し読んだり声を出したりするという学習者の行動に一致すると考えられ、読解中にわからない部分に集中し、その部分を焦点化しようとする学習者の傾向を示していると推察できる。

逆に日本語読解において特徴を示している因子は、全体像把握因子であり、これは、あまり細部にこだわらず、全体的な意味を既知情報を活用しながら取ろうとする因子である。文章全体の意味を取ることで、わからない単語の意味などは類推するメタ認知能力の働きであり、母語読解である日本語読解の特徴を示していると考えられる。

このような、本研究の因子分析の結果から示される学習者のメタ認知能力の働きは、学習者の日常のそれぞれの言語の読み方に反映されていると考えられる。たとえば、英語の特徴である焦点化という因子は、理解しにくい部分は声を出して読んだりして集中力を高め、焦点化を図っている行動に反映されていると考えられる。

最後に、英語読解において表れた注意拡散型因子は、英語読解の大きな特徴をあらわすもうひとつの因子であると考えられる。この因子は、読解のあらゆるレベルにかかわらず、読解を難しいと学習者に認知させるメタ認知能力の働きである。このメタ認知能力はわからない部分に対して無視して読みつづけることもできないが、文章全体の意味を取ることも、単語の意味がわかるということもできない、学習者自身がどうしてよいかわからない、従って注意が拡散してしまうメタ認知能力の働きだと考えられる。

以上のような読解におけるメタ認知能力にかかわる因子の働きを図にすると以下のような図であらわされる。(図8)

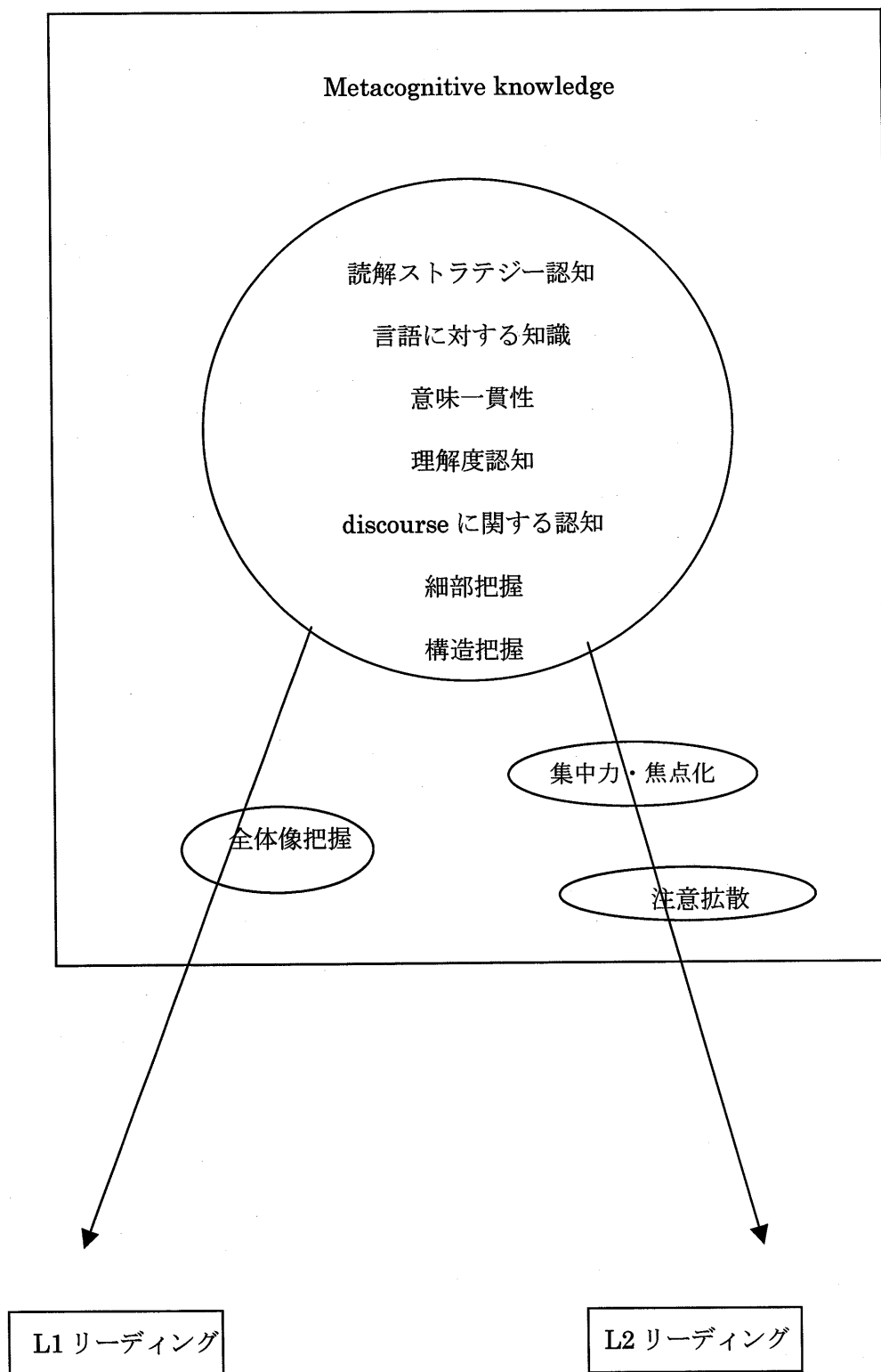


図 8 読解過程におけるメタ認知能力の働き

読み手には、メタ認知能力として、言語読解に共通して存在する部分が存在する。それらは、自分が読んでいる文章に対して理解しているかどうかを認知する理解度認知、どのようなストラテジーを使用しながら読解を進めるかということに関するストラテジー認知、読んでいる言語に対する、特に文字レベルに関する知識、文章の意味のわからない部分を埋めようとして読む意味一貫性、discourse に関する認知、細部把握に関する認知、文章および文に対する構造把握の認知、これらの認知能力は、読んでいる言語が L1 であれ、L2 であれ、共通に存在すると考えられる。そして、被調査者にとって L1 である日本語読解においては、さらに全体像を把握しようとする認知が働いて、読解がおこなわれると推察する。逆に L2 読解においては、集中・焦点化という働きと注意拡散という認知が作用するプロセスを描くことができる。

英語読解においては、わからない部分に集中しようとするのだが、同時に、その注意を拡散してしまう認知も働いて、読解がうまくいかない、というプロセスをたどっていると考えられる。

第 2 節 読解の説明要因としてのメタ認知能力

さらに、それぞれのメタ認知に関する因子が、英語読解および日本語読解にそれぞれどのようにかかわっているかということに関して、読解テストの成績を従属変数として重回帰分析をおこなった（表 13 および表 14）。

それぞれの因子がどのように読解にかかわっているかということに関して、まず、日本語読解と英語読解では、メタ認知能力全体の標準偏回帰係数が大差がないということがいえる。英語読解においても日本語読解においても標準偏回帰係数は約 0.17 を示し、読解に対するメタ認知能力の働く量においてはあまり違いがないということが考えられる。

しかしながら、メタ認知能力の働く内容においては、外国語読解と母語読解において違いが見られる。英語読解においては、理解度認知、つまり、今読んだ文章の理解度に

表 13 英語読解におけるメタ認知能力

回帰 従属変数 : 英語読解テスト			
R= .41187845 R ² = .16964386			
F(9,107)=2.4289 p<.01493 推定値の標準誤差: 2.4563			
		標準誤差	
	β	β	p-値
切片			0
理解度認知	0.274	0.088	0.00*
ストラテジー認知	-0.087	0.088	0.33
言語知識	-0.038	0.088	0.67
注意拡散	-0.226	0.089	0.01*
構造把握	-0.135	0.088	0.13
細部把握	-0.134	0.088	0.13
意味一貫性	0.016	0.088	0.86
集中焦点化	-0.0505	0.088	0.57
Discourse	-0.028	0.088	0.75

ついて自分で確認できるメタ認知能力の働きがあればあるほど、読解に効果的に働くとい
うことがいえる。しかしながら、注意拡散型因子の働きがそれに対して、負の方向で働き、
読解を妨げていると推測される。

表 14 日本語読解のメタ認知能力

回帰 従属変数 : 日本語読解			
R= .41610176 R ² = .17314068			
F(8,108)=2.8268 p<.00691 推定値の標準誤差: 2.0362			
		標準誤差	
	β	β	p-値
切片			0
言語知識	-0.279	0.088	0.00*
意味一貫性	0.025	0.088	0.78
Discourse	-0.112	0.088	0.20
ストラテジー認知	-0.090	0.088	0.31
細部把握	-0.269	0.088	0.00*
理解度認知	-0.095	0.088	0.28
構造把握	-0.003	0.088	0.97
全体像把握	0.108	0.088	0.22

日本語読解においては、言語に対する知識や、細部把握のような、細部にこだわるようなメタ認知能力の働きは、読解に対して負に働き、逆に全体像把握という、母語読解の特徴であったメタ認知能力が読解に対しては効果的に働いているという結果が表れている。つまり、細かい部分にこだわらず全体的な意味に意識を集中したほうがより高い読解力を示すことができると考えられる。

第3節 読解力の違いによるメタ認知能力の働きの違い

では、このようなメタ認知能力は、読解力が異なるとどのような違いが見られるだろうか？英語読解および日本語読解において、それぞれの読解の上位者と下位者のメタ認知能力の働きの違いを比較することとする。

第1項 英語読解における読解上位者と下位者との比較

まず、英語読解における読解上位者と下位者のメタ認知能力の働きの違いを、比較する。

表 15 英語読解における読解力別標準偏回帰係数の比較

英語読解上位者(57名)のメタ認知

英語読解下位者(59名)のメタ認知

回帰 従属変数 : READING

回帰 従属変数 : READING

R= .31194483 R²= .09730957

R= .57755811 R²= .33357337

F(9,47)=.56295 p<.82011 推定値の標準誤差: 1.3341

F(9,49)=2.7252 p<.01165 推定値の標準誤

差: 1.5334

	英語上位者	英語下位者
理解度認知	0.19	0.29
ストラテジー認知	-0.03	-0.03
言語知識	-0.01	0.31*
注意拡散	0.04	-0.33*
構造把握	-0.01	-0.26*
細部把握	0.02	-0.10
意味一貫性	0.17	-0.07
集中焦点化	-0.10	0.10
Discourse	-0.07	0.02

英語読解テストの得点により、読解上位者(n=57)と読解下位者(n=59)に分け、それぞれの被調査者群の英語読解テストの得点を従属変数とし、メタ認知能力の各因子を独立変数として重回帰分析を行い、それぞれの標準偏回帰係数を求めた(表 15)。

その結果、英語読解上位者においては、重回帰モデルにあまり当てはまらないことを示しているが、英語読解下位者においてはメタ認知能力が重要な働きをしていることを示している。特に、注意拡散の働きが読解を妨げていることがうかがえる。同様に、構造把握というメタ認知能力が働くことも、読解を妨げていると推察される。反対に、言語知識もっているという認識は読解に効果的に働くと考えられる。

第2項 日本語読解における読解上位者と下位者との比較

同様に、日本語読解における読解上位者と読解下位者のメタ認知能力の働きを比較する。日本語読解テストの得点により、読解上位者(n=66)と読解下位者(n=50)に分け、それぞれの被調査者群の日本語読解テストの得点を従属変数とし、メタ認知能力の各因子を独立変数として重回帰分析を行い、それぞれの標準偏回帰係数を求めた(表 16)。

その結果、日本語読解においては、読解上位者よりも下位者においてメタ認知能力の読解テストに対する重要性が高いことがうかがえる。読解上位者においても下位者においても、言語知識は読解を妨げる方向で働き、ストラテジー認知も同様である。日本語読解においては、読解下位者ではメタ認知能力は概して読解を妨げる方向に働くのではないかと推察される。反対に、読解上位者では、言語知識は読解を妨げる方向で働くが、意味一貫性や全体像把握など、全体として文章の内容を理解しようとするメタ認知能力の働きが読解を効果的にしていると考えられる。

表 16 日本語読解における読解力別標準偏回帰係数の比較

日本語読解上位者(66名)のメタ認知

日本語読解下位者(50名)のメタ認知

回帰 従属変数：日本語読解

回帰 従属変数：日本語読解

R= .46492738 R²= .21615747

R= .55741092 R²= .31070693

F(8,57)=1.9648 p<.06767 推定値の標準誤差: .83634

F(8,41)=2.3102 p<.03807 推定値の標準誤

差: 1.1227

	日本語上位者	日本語下位者
言語知識	-0.28*	-0.30*
意味一貫性	0.13	0.00
Discourse	0.07	-0.14
ストラテジー認知	-0.19	-0.30*
細部把握	-0.14	-0.22
理解度認知	-0.08	-0.05
構造把握	0.09	-0.17
全体像把握	0.16	-0.03

第3項 言語の違いによるメタ認知能力の違い

このように母語読解と外国語読解においては、そのメタ認知能力の働き方に違いが見られる。

しかしながら、確信度を指標としたメタ認知能力の働きにおいては、言語による違いは見られず、また読解能力による違いも、日本語読解においても英語読解においても見られない(表 17)。

表 17 読解力別確信度の平均値

	確信度の平均値	SD
英語読解	3.45	0.38
英語読解上位者	3.17	0.41
英語読解下位者	3.36	0.32
日本語読解	3.27	0.44
日本語読解上位者	3.46	0.50
日本語読解下位者	3.44	0.35

このことも、第 2 節で述べたように、読解におけるメタ認知能力の働きの言語による相違は、量ではなくその内容において表れることを示していると考えられる。

英語読解においては、読解未熟者においては、言語知識をもっていると知覚することが読解に効果的に働くと考えられる。つまり、読解未熟者にとって、単語を良く知っているとか、文法を良く知っていると思うことは英語に対する心理的なバリアを低くすることだと考えられ、その結果、読解に効果的に働くのではないだろうか？

母語読解においては、上位者においても下位者においても逆に、言語知識のような細部にこだわることは、読解に対して負に働くという、言語による違いが見られる。また、母語読解においては、読むということに対するストラテジーを意識することもまた読解に対して効果をもたらさず、文章全体に意識を向けることが効果的な読み方だと考えられる。

第3節 外国語読解の説明要因

メタ認知能力の働きは、読解に影響を与えるということはわかったが、それでは、メタ認知能力の働きは、L1 のリーディング能力や L2 の言語能力に比べてどれほど重要なのだろうか。L2 の言語能力などを獲得することに比較すると、メタ認知能力を訓練して獲得することは難しいと考えら得るが、L2 の言語能力に比較してその働きが重要なものであるならば、そのような指導法を考えなければならない。

メタ認知能力, および L1 のリーディング能力, L2 の言語能力の, 本調査で検討内容に含めたすべての項目が, 英語読解に対し, どのように関わっているかを検討する。英語読解テストを従属変数とし, L2 の言語能力, L1 のリーディング能力, L2 のメタ認知能力, および L1 のメタ認知能力を独立変数とし, 重回帰分析を行う。その結果の標準偏回帰係数は表 18 のとおりである。

表 18 英語読解に対する重回帰分析結果

R= .63505811 R²= .40329880
 F(26, 89)=2.3136* 推定値の標準誤差: 2.2154

L2 の言語能力	英 A 0.074	英 B 0.011	Cloze 0.168
	Listening 0.145	Vocabulary 0.210	Grammar 0.042
L1 の能力	日 A 0.032	日 B -0.073	日本語読解 -0.012
L2 メタ認知能力	理解度認知 0.103	ストラテジー認知 0.083	言語知識 0.037
	注意拡散 -0.187*	構造把握 0.039	細部把握 0.039
	意味一貫性 0.032	集中焦点化 -0.050	ディスコース -0.049
L1 メタ認知能力	言語知識 -0.135	意味一貫性 -0.020	ディスコース -0.078
	ストラテジー認知 -0.175	細部把握 -0.196	理解度認知 -0.120
	構造把握 -0.101	全体像把握 -0.006	

*p ≤ .05

重回帰分析結果から, L2 のメタ認知能力のうち, 注意拡散の働きが読解を妨げる方向で働くということを示している。他のメタ認知能力はそれほど読解に対し, 影響をもたないようであるが, 自分の理解度を認知するという理解度認知は読解に効果的に影響すると推察できる。また, L2 の言語能力においては, 語彙力が必要であるという結果が表れて

いる。L2 の言語能力のうち、文字認識や単語認知などの能力は L2 の読解力に直接影響を及ぼすものでないことも推察される。L1 のリーディング能力は、あまり L2 の読解力に影響を及ぼさないという結果が示されている。そしてこれらの能力全体で、L2 読解力の 40% を説明することができるとしている。

さらに、英語読解力上位者と下位者を比較した場合、下位者における L2 言語能力とメタ認知能力の働きの重要性が示唆されている（表 19）。英語読解テストの結果から、英語読解上位者群と読解下位者群に分け、それぞれの群において、英語読解テストを従属変数とし、その他の調査項目を独立変数として重回帰分析を行った。その結果示された標準偏回帰係数を、比較すると以下のようなになる（表 19）。

英語読解上位者には重回帰モデルは当てはまらないが、英語読解下位者においては、これらの能力で英語読解力の 45% を説明できるという結果が示されている。その能力のうち特に、メタ認知能力の注意拡散の重要度は高いといえる。注意拡散のメタ認知能力の働きは、読解を妨げる方向で働き、この働きが強ければ、読解はうまくいかないということを示している。また、他のメタ認知能力の働きのうち、読解下位者にとっては、言語知識や集中・焦点化といった、細部にこだわるメタ認知能力の働きは読解に対して効果的に影響を与えていると考えられる。

表 19 上位者と下位者の標準偏回帰係数の比較

上位 57 名		下位 59 名
R= .42848683		R= .67604386
R ² = .18360096		R ² = .45703530
F(18, 38)=.47477 p<.95381		F(18, 40)=1.8705*
推定値の標準誤差: 1.4110		推定値の標準誤差: 1.5319
英 A 計	-0.361	-0.058
英 B 計	-0.064	0.005
CELT_LIS	0.138	0.110
CELT_VOC	0.137	0.257
CELT_GRA	-0.109	-0.160
CLOZE	0.068	0.337
日 A 計	0.296	0.049
日 B 計	0.017	0.157
日本語読	0.095	-0.093
理解度認知	0.138	0.007
ストラテジー認知	-0.015	-0.005
言語知識	0.035	0.225
注意拡散	-0.064	-0.295*
構造把握	0.031	-0.163
細部把握	0.007	-0.077
意味一貫性	0.099	-0.083
集中焦点化	-0.180	0.242
discourse	-0.054	-0.161

*p ≤ .05

第5章 結論と教育的示唆

最後に、本研究の結果と考察を総括し、あわせて今後の研究課題を述べる。

第1節 主要な発見と教育的示唆

本研究では、以下の3点を明らかにすることを目的とした。(1)外国語を読む力を構成している要因を明らかにする。(2)メタ認知能力の外国語を読む力に対する寄与を量的に測定し、読解力の説明要因としてのメタ認知能力を明らかにする。(3)読解能力の上位者と下位者のうち、特に下位者の外国語を読む力の構成要素を明らかにする。

まず、外国語を読む力を構成している要因についてであるが、L2 読解力に関わる、L2 の言語能力および L1 のリーディング能力を検討した結果、L2 の言語能力のうち、語彙力が読解力に対し強い関係を示していることがわかった。また、リスニング力やクローズテストによってははかれる英語の総合力に読解力も関係することがわかる。総合的に英語の力を持っていれば、英文読解もできる、という当然の結果かもしれない。しかしながら、おもに L1 の初級学習者を対象としたリーディング研究でよく指摘されている文字認識や単語認知の能力は、英語読解において重要な意味を示さないことも示唆している。これは、大学生レベルの英語学習者は英語学習において初級学習者ではなく、文字認識や基本的な単語認知などの能力は自動性を獲得したレベルに達しているせいである、とも考えることができる。言い換えれば、日本人初級学習者に対しては、下位技能である文字認識や単語認知を訓練する効果は期待できるかもしれないが、大学生レベルで読解力を伸ばそうとする場合、それらの技能を訓練することはあまり重要ではないといえる。文字認識や単語認知はいわゆる「過程」としては重要であるが、読解という「結果」に対して作用するものではないと考えられる。

さらに、これまでの Linguistic Independence Hypothesis などの先行研究で指摘され

ていたこととは異なり、L1 リーディング能力は、L2 の読解力に対し、あまり関係がないと考えられる。この結果は、Linguistic Threshold Hypothesis の先行研究で指摘されているように、読み手の言語能力が threshold level を越えていないためであると考えられることができる。日本人大学生の英語読解のレベルは、初級学習者ではないが、かといって threshold level を越えた、上級読解者というわけでもないレベルにあるということを示している可能性が考えられる。

本研究では、このようなレベルの読み手において、語彙力が重要な能力であることを示しているが、同時に、読解上位者と下位者を分ける要素としても語彙力の重要性が示されている。これまでの先行研究の中でも L2 リーディングに関わる L2 の言語能力として語彙力と文法力が取り上げられていたが、本研究では文法力よりも語彙力の重要性が高いことを示唆している。これは、本研究では、文法事項を一応既習得している学習者を調査対象としているためであり、文法事項を習得した学習者にとって、読解力を伸ばそうと試みる場合は、まず語彙力をつけようとする試みをするのが重要であることを示していると考えられる。

また、Linguistic Independence Hypothesis を本研究は支持するものではないが、かといってまったく否定することもできない。読み手の読解時のメタ認知能力を調べた結果、かなりの部分において共通のメタ認知能力が存在することがわかった。読解ストラテジー認知、言語に対する知識、意味一貫性、理解度認知、discourse に関する認知、細部把握、構造把握というメタ認知能力の働きである。読解というひとつの行為を行うときに、日本語であれ、英語であれ、言語に関係なく同じような心理的な働きが起こることを示していると考えられる。ということは、Linguistic Independence Hypothesis などで主張されているように、L1 リーディングと L2 リーディングには共通する部分が存在し、それは学習者の言語的な習熟度に関わらず、働くのではないだろうか？ただし、共通には存在するが、母語であるか外国語であるかによりその働き方、作用する内容は異なるということも考えられる。

また、本研究の結果、メタ認知能力が読解に対し、影響を及ぼすことが示されている。共通のメタ認知能力が存在するが、さらに、それぞれの言語特有のメタ認知能力が、それぞれの言語の読解に影響を及ぼしていることを示している。L1 である日本語読解においては、メタ認知能力は、細部把握や言語知識などの細部にこだわる認識は読解を妨げる方向に働き、母語読解の特徴である全体像把握は読解に効果をもたらす働きを示している。それに対して、L2 である英語読解においては、メタ認知能力は英語読解特有の注意拡散の働きが、読解を妨げる方向に働いている。これらのメタ認知能力の特徴から考えても、英語読解においては日本語読解とは異なり全体像を把握しようとするのではなく、文法や語彙などのわからないところに注意がそれてしまい、全体としての意味を取ることに意識が集中しないことが示されている。

第3点目の、読解上位者と下位者の、特に下位者の外国語を読む力を構成する要因を明らかにする目的に関しては、読解上位者のほうが、本研究で取り上げた各能力による重回帰モデルに当てはまりにくいことを示しており、読解上位者の読解力はいっと様々な能力が複合的に働いている可能性が認められる。それに対して、読解下位者の読解力に対しては、語彙力が重要な要素となっており、総合的に英語力をつけることによって読解力が伸びる可能性があり、逆にいえば、読解下位者のほうが読解力を伸ばしやすい状態であると考えられる。

第2節 残された課題と今後の研究の方向性

最後に、本研究で整理できなかった今後の課題について論及し、本研究のテーマをさらに進め、深めていくための今後の研究の方向性を示しておく。

本研究において、外国語を読む力を説明する要因を明らかにすることを目的としたが、これまでの研究で関係あるとされてきた L1 リーディング能力、L2 の言語能力、メタ認知能力を合わせても、全体の 45%しか説明できなかった。つまり、まだ他に、外国語読解に

重要な意味を持つ能力が存在することを示唆している。それは何であろうか。また、読解上位者は、本研究における重回帰モデルに当てはまりにくいことを示しており、読解上位者にとっては読解力を伸ばすため、どのような能力をつければよいかはまだ検討されていない。本研究で取り上げなかった能力を取り上げて、さらに外国語を読む力を説明する要因を明らかにしていくことが今後の課題としてあげられる。

また、対象とする被調査者、読解の課題となる英文のレベル、内容により、L1 リーディング能力、L2 の言語能力、メタ認知能力の説明できる割合が変化する可能性がある。いろいろと異なった条件のもとで検討を重ね、変化するかどうか、また変化するのであれば何がその変化の原因となっているかを確かめていく必要がある。

さらに、本研究においては、語彙力が L2 の読解において重要な要素となっていることを示しているが、それでは、どれくらいの語彙力を持てば、読解にとって十分な語彙を持つこととなるのか、読解のキーポイントとなる語彙力がどのレベルであるかに関して、今後研究していく必要性がある。単純に語彙力といっても、その語彙力の考え方にはいろいろとある。語彙のもつ意味をどれくらいの深さで理解する必要があるのかという語彙の深さの問題と、どれくらいたくさんの語彙を知っている必要があるのかという語彙の広さの問題を兼ね備えている。語彙の深さと広さという両側面から考えなければならない複雑な問題であるが、語彙力を伸ばせば読解力が増すという可能性が示唆されている以上、具体的な語彙力の指標を提示することが、読解力の養成のために必要である。今後、この語彙力の問題に取り組むことがさらに読解力に必要な能力を明らかにするため必要である。

次に、メタ認知能力に関して本研究で整理されなかった問題を示す。本研究では、読解の際に働くメタ認知能力の特性について検討をおこない、本研究においては外国語読解と母語読解におけるメタ認知能力の働きが明らかになり、日本語読解と英語読解では異なる働きをしていることが示唆された。日本語読解に比べ英語読解においては、複雑な心理的動きをしていると推察でき、本研究では明らかにならなかった部分について今後更なる研究が必要だと考えられる。また、英語読解と日本語読解において同じようなメタ認知能力

があることが認められたが、これらのメタ認知能力においても、読み手が、たとえば英語で理解度認知を意識する力と日本語で理解度認知を意識する力は異なるのではないかということが考えられる。英語でも日本語でもそのメタ認知能力の働きを意識できるように指導すると、英語読解においても日本語読解の読み方を取り入れることができ、英語読解が変化する可能性も考えられる。もし、そうであるなら読解にプラスとなるようなメタ認知能力を意識できるようにする教育法を考察する必要がある。

また、同時に日本語読解と英語読解におけるメタ認知能力の違いも見られているが、もしかしたら、このメタ認知能力の働きは、英語読解が母語話者と同等に流暢になれば、日本語読解と同じようなメタ認知能力の働きになることも考えられる。英語読解のさらに熟達した学習者のメタ認知能力の働きを確かめて、言語習熟度とメタ認知能力の働きを確かめてみることも今後の課題として考えられる。

そのうえ、英語読解のメタ認知能力の特徴である注意拡散の働きにおいて、本研究の結果ではメタ認知能力の注意拡散の働きを抑えることで、読解を促進することができる可能性が示唆されている。しかしながら、注意拡散のメタ認知能力の働きをどうしたら抑えることができるのかはまだわからない。そのような心理的な働きは訓練や学習により抑えることができるのだろうか。それとも、L2の言語能力における語彙力や文法力が獲得され、英語力に対し自信がつくと、自然にその働きは抑えられるものなのだろうか。

さらに、本研究の結果は、英語読解においてはメタ認知能力よりも読解の説明要因としては他の要因が重要であることを示している。このことは、近年学習者の背景知識などに着目し、読み手のメタ認知能力を変えようとする読解指導法が提案されてきているが、それ以前に改善しなければ成らない能力があり、その能力に対する読解指導の重要性を示している。本研究において特に、クローズアップされている語彙力を充分考慮した指導法を今後検討する必要がある。

このように、本研究で明らかになったことをどのように英語教育の指導で生かしていくようにするかということは、すべて今後の課題として残されている。あくまで本研究は外

国語を読む力を構成する要因に対する基礎研究であり、今後、その研究をどのように生かしていくかに対する実証研究を進めていく必要があるであろう。この研究をさらに発展させ、わが国の英語教育に最もあったリーディング指導法を構築していきたい。

参考文献

- Adams, M. J., & Collins, A. 1979. A schema-theoretic view of reading. In R. O. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex
- Akaike, K. 1995. The reading comprehension process of good readers among Japanese junior high school students: Evidence from think-aloud protocols. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 6, 63-74.
- Alderson, J. C. 1984. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In Alderson, J.C. and Urquhart, A.H.(eds.) *Reading in a foreign Language*. London: Longman.
- & Urquhart, A.H. 1988. This test is unfair: I'm not an economist. In Carrell, P., Devine, J. and Eskey, D. (eds.) *Interactive approaches to second language reading*, 168-182. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, N. J., Bachman, K. Perkins, A. Cohen. 1991. An Explanatory Study into the Construct Validity of a Reading Comprehension Test: Triangulation of Data Sources. *Language Testing*, 8/1: 41-66.
- Anderson, R. C. and Pearson, P.D. 1984. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In Pearson, P. D. (eds.) *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Ando, H. & Payne, R. M. 1996. Top-down versus Bottom-up Approaches in Reading. *JACET Bulletin*, 27: 1-18.
- Baker, L. and Brown, A.L. 1984. Metacognitive skills and reading. In Pearson, D. (ed.) *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Barnett, M.A. 1986. Syntactic and lexical/semantic skill in foreign language reading: importance and interaction. *The Modern Language Journal*, 70/4: 343-349.
- 1988. Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*. 72/2: 150-162.
- 1989. *More than meets the eye: foreign language reading: theory and practice*. N. J.: Prentice Hall Regents.
- Bar-Shalom, E.G., S. Crain & D. Shankweiler. 1993. A comparison of comprehension and production abilities of good and poor readers. *Applied Psycholinguistics*. 14/2: 197-227.
- Bernhardt, E. B. 1991. *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex Publishing

Corporation.

- & M.L. Kamil. 1995. Interpreting Relationship between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. *Applied Linguistics*, 16/1: 15-34.
- Block, E. 1986. The Comprehension Strategies of Second Language Readers. *TESOL Quarterly*. 20/3: 463-494.
- 1992. See How They Read: Comprehension Strategies of Second Language Reading. *TESOL Quarterly*, 26/2, 319-343.
- Bossers, B. 1991. On thresholds, ceilings and short circuits: The relation between L1 reading, L2 reading, and L1 knowledge. In J. Hulstijin & J. Matter (eds.), *AILA Review*. 8: 45-60.
- Bribois, J.E. 1995. Connections between first- and second language reading. *Journal of Reading Behavior*. 27/4: 565-584.
- Brown, A.L. 1980. Metacognitive development and reading. In Spiro, R.J., Bruce, B.C. and Brewer, W.F. (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Carrell, P.L. 1983. Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*. 33/2: 183-207.
- 1984. Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *Modern Language Journal*. 68/4: 332-343.
- 1985. Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*. 19/4: 727-752.
- 1987. Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*. 21: 461-481.
- 1989. Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal*. 73/2: 121-134.
- 1991. Second language reading: reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics*. 12: 159-179.
- and Esterhold, J. 1988. Schema theory and ESL reading pedagogy. In Carrell, P., Devine, J. and Eskey, D. (eds.) *Interactive approaches to second language reading*, 73-92. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlisle, J.F. & D.M. Nomanbhoy. 1993. Phonological and Morphological Awareness in First Graders. *Applied Psycholinguistics*. 14/2: 177-195.
- Carver, R.P. 1998. Predicting reading level in grades 1 to 6 from listening level and decoding level: Testing theory relevant to the simple view of reading. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal* 10: 121-154.

- Clarke, M. A. 1979. Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL learners. *Language Learning*. 29: 121-150.
- 1980. The short circuit hypothesis of ESL Reading –or when language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal*. 64/2: 203-209. Reprinted in P. L. Carrell, Devine, J., and Eskey, D. E. (eds.). 1988. 114-124.
- Coady, J. 1979. A psycholinguistic model of the ESL reader. In Machaky, R., Barkman, B. and Jordan, R. R. (eds.) *Reading in a second language: hypotheses, organization, and practice*. MA: Newbury House.
- Cummins, J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*. 49, 222-251.
- Cziko, G. 1980. Language competence and reading strategies: A comparison of first- and second-language oral reading errors. *Language Learning*. 30: 101-116.
- Ellis, N. 1996. Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*. 18: 92-126.
- Eskey, D. E. 1988. Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. In Carrell, Devine and Eskey (eds.) 1988. 93-100.
- and W. Grabe. 1988. Interactive models for second language reading: perspectives on education. In P. L. Carrell., J. Devine., & D. E. Eskey. eds. 1988. 223-238.
- Goodman, K. S. 1967. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*. 6: 126-135.
- Grabe, W. 1991. Current development in second language reading research. *TESOL Quarterly*. 25: 375-406.
- Hayes, E. B. 1988. Encoding strategies used by native and non-native readers of Chinese Mandarin. *The Modern Language Journal*. 72: 188-195.
- Hosenfelt, C. 1977. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and nonsuccessful second language learners. *System*. 5: 110-123.
- Hudson, T. 1982. The effect of induced schemata on the 'short circuit' in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. *Language Learning*. 32: 1-31.
- Ijuro, S. 1986. Don't put your leg in your mouth: Transfer in the acquisition of idioms in a second language. *TESOL Quarterly*. 20: 287-304.
- Ikeno, O. 1998. Assessing the nature of L1 and L2 readers' text structure predictions. *JACET Bulletin*. 29: 65-81.

- Johnson, P. 1981. Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL Quarterly*. 15: 169-181.
- Just, M.A. & Carpenter, P.A. 1980. A theory of reading: from eye fixations to comprehension. *Psychological Review*. 87/4: 329-354.
- Kern, R. 1989. Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and world inference ability. *Modern Language Journal*. 73: 135-149.
- Kimura, T., Masuhara, H., Fukuda, A., and Takeuchi, M. 1993. Effectiveness of reading strategy training in the comprehension of Japanese college EFL learners. *JACET Bulletin*. 24: 101-120.
- Knight, S., Pardon, Y.N. & Waxman, H.C. 1985. The cognitive reading strategies of ESL students. *TESOL Quarterly*. 25: 73-87.
- Koda, K. 1990. The use of L1 reading strategies in L2 reading: Effects of L1 orthographic structures on L2 phonological recoding strategies. *Studies in Second Language Acquisition*. 12: 393-410.
- Lee, J.W. & Schallert, D.L. 1997. The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly*. 31/4: 713-739.
- McClelland, J.L. & D.E. Rumelhart. 1981. An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review*. 88: 375-407.
- McLeod, B. & McLaughlin, B. 1986. Restructuring or automaticity?: Reading in a second language. *Language Learning*. 37: 109-123.
- McLaughlin, B. 1990. Restructuring. *Applied Linguistics*, 11/2: 113-128.
- Muter, V. & M. Snowling. 1998. Concurrent and longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*. 33/3:210-237.
- Paran, A 1996. Reading in EFL: facts and fictions. *ELT Journal*. 50/1: 25-34.
- Padron, Y.N. and Waxman, H.C. 1988. The effect of ESL students' perceptions of their cognitive strategies on reading achievement. *TESOL Quarterly*. 22/1: 146-150.
- Perfetti, C.A. 1985. *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perkins, K., Brutten, S.R., & Pohlmann, J.T. 1989. First and second language reading comprehension. *RELC Journal*. 20: 1-9.
- Richards, J.C. 1990. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riley, J.L. 1996. The ability to label the letters of alphabet at school entry: A

- discussion on its value. *Journal of Research in Reading*. 19/2: 87-101.
- Rumelhart, D.E. 1980. Schemata: The building blocks of cognition. In Spiro, R. J., Bruce, B. C. and Brewer, W.F. (eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- and Ortony, A. 1977. The representation of knowledge in memory. In Anderson, R. C., Spiro, R.J. and Montague, W.E. (eds.) *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Samuels, J.S. & Kamil, M.L. 1984. Models of the reading process. In D. Pearson (ed.) *Handbook of Reading Research*. New York. Longman.
- Segalowitz, D. 1991. Does advanced skill in a second language reduce automaticity in the first language? *Language Learning*, 41: 59-83.
- Smith, F. 1971 *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stanovich, K. E. 1980. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*. 16: 32-71.
- 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. 21/4: 360-407.
- Taillefer, G. 1996. L2 reading ability: further insight into the short-circuit hypothesis. *The Modern Language Journal*. 80: 461-477.
- 1998. Strategies for professional reading in L1 and L2. *Journal of Research in Reading*. 21/2: 96-108.
- van den Bosch, K., W.H.J. van Bon & R. Schreuder. 1995. Poor readers' decoding skills: Effects of training with limited exposure duration. *Reading Research Quarterly*. 30/1: 110-125.
- 赤松信彦 1993. 読解ストラテジーおよび教授法に関する研究成果の有効性について。大学英語教育学会第32回大会研究発表。
- 秋田喜代美 1997. 読書の発達過程—読書に関わる認知的要因・社会的要因の心理学的検討— 風間書店
- 飯島博之 1998. 日本人高校生学習者の英文読解ストラテジーの特徴とその学年差に関する研究: 論説文の読解に関して, 関東甲信越英語教育学会研究紀要第12号. 1-8.
- 奥野忠一・久米均・芳賀敏郎・吉澤正 1995. 『多変量解析法《改訂版》』日科技連出版社。
- 外国語学習ストラテジー研究グループ 1998. 英文読解タスク遂行時のストラテジー調査: 日本人英語学習者を対象として, 大学英語教育学会全国研究大会発表資料集
- 金谷 憲(編著) 1995. 『英語リーディング論—読解力・読解指導を科学する』河源社。
- 木下 徹 1987. 外国語としての英語の Reading に関与する変数の相対的重要性について。

- 『垣田直巳先生退官記念英語教育学研究』大修館書店. 289-298.
- 小池生夫(監修) SLA 研究会(編) 1994. 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』 大修館書店.
- 高橋 登 1996. 就学前後の子供たちの読解の能力の獲得過程について—縦断研究による分析— 教育心理学研究. 44 巻 2 号, 166—175.
- 高梨庸雄・高橋正雄 1987. 『英語リーディング指導の基礎』 研究社出版.
- 高梨庸雄・卯城祐司 2000. 『英語リーディング事典』 研究者出版.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ(編) 1992. 『学習者中心の英語読解指導』 大修館書店.
- 天満美智子 1989. 『英文読解のストラテジー』 大修館書店.
- 本岡 直子 1991. 日本人 EFL 学習者におけるリスニングの困難性に関する一考察. 松山東雲短期大学研究論集, 第 22 巻, 81—86. (英語学論説資料 第 26 号第 5 分冊 448—451 再掲)
- 柳井晴夫・繁樹算男・前川眞一・市川雅教 1990. 『因子分析—その理論と方法—』 朝倉書店.
- 渡部時夫(編著) 1996. 『新しい読みの指導—目的を持ったリーディング』 三省堂.

付録 調査で使ったテスト

英文読解テスト

次の英文を呼んで、質問の答えとして最も適当なもの、または英文に続くものとして最も適当なものをそれぞれひとつ選びなさい。

Read the following selection. Form a picture of the speaker in your mind from what he says and how he says it. Then answer the questions that follow.

I haven't been scared of nothing but I'll tell you I was scared then. See, I'm big, and most guys won't mess with me, but this was different. It wasn't anything you could fight.

I drove my car over to the school...s' posed to be a first meeting'. I sat in my car and gripped the steering wheel. I thought of all the other things I could be doing... staying home to watch TV, or stopping at Arnie's...the guys are usually hanging around most nights.

I got out of the car. I walked toward the building. It was all lit up like a shopping center having a sale. Other people were walking in, too. I looked at them. Some of them were dressed pretty good... probably smart too... smarter than me. I knew they are probably smarter than me because I always felt so dumb in school. That's why I dropped out...I got behind because my folks moved a lot and I never could catch up, so I quit to get a job so I could get a car. When you're young, you think like that... think the only thing in the world is a job and a car so you can impress the girls.

Anyhow, as I say, I stood there watching and feeling stupid. Finally I turned on my heel and went back to the car. I got in and sat there with the keys in the ignition and my right hand about to turn them when I thought of Peg and the kids. They were depending on me. Now that I got them, I gotta get a better job, and I can't with the education I got. I'm 'last hired and first fired' as they say.

So I got back out of the car and fought my gut that was in a knot and found the room and walked in.

That's how I got here, and I'm sure glad I did. I'm going to get my diploma at night school. I know it. And I also found out we're all in the same boat. I am not the only one who needs to learn the stuff I missed out on before. We're all the same — isn't nobody here any different.

1. In this passage, who is speaking?
 1. a student
 2. a bartender
 3. a teacher

4. a child
 5. You can't tell from the passage.
-
2. Which of the following phrases best describes the speaker?
 1. small and shy
 2. big and strong
 3. violent and angry
 4. lonely and single
 5. quiet and athletic
 3. How does the speaker feel at the beginning of the selection?
 1. pleased because he has a good job
 2. sad because he is divorced
 3. happy to be going to work
 4. afraid others are smarter than he is
 5. excited because he is going to be a father
 4. How does the speaker feel at the end of the selection?
 1. Tricked and cheated
 2. angry and hurt
 3. comfortable and confident
 4. sad and disappointed
 5. unloved and alone
 5. How does the school look?
 1. dark and gloomy
 2. brightly lit
 3. dirty and messy
 4. old and run-down
 5. You can't tell from the passage.
 6. What can you predict will probably happen next?
 1. The speaker will get a divorce.
 2. The speaker will buy new clothes to wear to class.
 3. The speaker will get in a fight with other people in the class.
 4. The speaker will drop out of school again and never go back.
 5. The speaker will have ups and downs but will stick with school.

“Empty your desk—you’re fired” With these words, a boss stunned his employee. She was a hard worker. She got along well with others. Why was she fired? Because, she found out later, she was pregnant. In the early 1950s, that was reason enough. The woman was Betty Friedan. After she was fired, Friedan stayed home while her husband worked. Meanwhile, she wrote a book called *The feminine Mystique*, published in 1963. Friedan’s book, experts say, helped spark the modern women’s-rights movement. How far have women come in the years since *The Feminine Mystique* was published? How are Americans’ lives changing as new attitudes about women’s roles work and home take hold? What challenges lie ahead for women?

Throughout this article, you’ll read of gains that will make you proud of the progress that women have achieved. “Now we have the opportunities,” says Julie Roberg, a 16-year-old junior. “It is up to us to make something of ourselves.”

How far have women come? One measure of progress is to look back at some attitudes and conditions that were common just 20 years ago. In most states, a woman could not sign an apartment lease, obtain a credit rating, or apply for a loan unless her husband or a male relative agreed to share responsibility.

Many people believed that it was smart for a woman to act dumb. “Many of my friends’ parents wouldn’t send their daughters to college,” says Sylvia Kramer, executive director of the Women’s Action Alliance. “They said it wasn’t good for a girl to be too smart.” Experts advised that “too much” exercise was unhealthy for women. The idea of women taking up running or weight lifting was unheard of. Fifty-one percent of men thought that women were “temperamentally unfit for management” positions, according to a 1965 study. Clearly, the women who joined the cause of feminism — the idea that women should be treated as men’s equals — achieved many breakthroughs in the 1960s and 1970s. The winners of their battles are today’s young women. Julie Roberg, for example, hasn’t settled on a career choice, but she’s leaning toward becoming a doctor. She also wants to marry someday, and she says her husband will “share the responsibilities.” These expectations would have seemed radical 20 years ago, but Roberg says she is not a feminist.

“There has been a very deep change in the way young women view themselves,” Kramer says. “They think of themselves as equal to boys. They feel they are entitled to equal pay and equal opportunities. They don’t feel that’s feminism, but it is.” Young women can point with confidence to their already impressive gains in the workplace. According to the United States Bureau of Labor statistics, in 1985, women accounted for 17 percent of all doctors, 18 percent of all lawyers, and 44 percent of all accountants. Consider these:

More than 1,000 women serve in state legislatures—three times the number 15 years ago.

Women mayors head more than 80 cities with populations over 30,000.

Some 1,300 women are state judges, up from 600 a few years ago.

Women own more than 3 million businesses. This has jumped 300 percent since 1979.

Women own or run more than 60 corporations with yearly sales of greater than \$ 15 million.

More than half of all U.S. professionals are women.

Women earned 30.4 percent of the medical degrees awarded in 1985.

Still, women continue to bear most of the daily work of managing a family. According to one recent study, women do two to six times as much work at home as their husbands.

Many women are calling for new ways to help them work and meet their families' needs. Few employers offer women flexible work hours or leaves of absence to meet parental duties. Most U.S. companies do not even guarantee a woman her job back if she leaves temporarily to have a child. The U.S. is the only industrialized Western nation without a national child-care policy.

Many experts believe that the well-being of America's children and families, the institution of marriage, and the productivity of U.S. workers depends on taking these final steps. As U.S. Secretary of Labor William Brock say, "Women's issues are America's issues."

7. Betty Friedan was fired because she

1. didn't work hard enough.
2. was pregnant.
3. was "temperamentally unfit " to work.
4. was a woman.

8. While Betty Friedan was at home, she

1. wrote a book.
2. decided to accept her role as a household.
3. started a business.
4. started the women's-rights movement.

9. Julie Roberg wants to be a

1. lawyer.
2. doctor.
3. housewife.
4. politician.

10. Twenty years ago, some parents wouldn't send their daughters to college because

1. there were few women's college available.
2. parents wanted to educate their children at home.
3. people didn't think a girl should be too smart.
4. girls could get a job rather easily even without a college degree.

11. Feminism means that

1. smart women should act dumb.
2. women should be treated as men's equals.

3. women are smarter than men.
 5. women should be treated more politely.
12. Many women now work outside the home because
1. men no longer need to work.
 2. the unemployment rate has decreased.
 3. women have worked hard for equality.
 4. their husbands alone cannot make enough money for the family.
13. Which problem still needs to be solved?
1. Women do more work at home than husbands.
 2. Women cannot sign rental agreement.
 3. Women are fired when they get pregnant.
 4. Women still cannot enter the political world easily.
14. Secretary of Labor William Brock said, "Women's issues are America's issue." What does this mean?
1. Women are very important part of American society.
 2. More women deserve management positions.
 3. What women have achieved is a symbol of American dream.
 4. We cannot understand the American history without learning about feminist movement.
15. Just 20 years ago,
1. women could not rent a car unless her husband or a male relative agreed to share responsibility.
 2. women did not think about taking up running or weight lifting.
 3. over 90% of men thought women were "temperamentally unfit for management" positions.
 4. some men recognized the importance of the anti-feminist movement.
16. In order to help women work and meet their family needs, we need to
1. make a law on the punishment of sexual harassment.
 2. offer flexible work hours.
 3. introduce a four-day work week system.
 4. get rid of the widespread negative image of a divorce.

日本語読解テスト

第一問 次の文章を読んで、後の問い(問1〜6)に答えよ。

いったい、文字の発明というものは、人類の歴史のうちでも、大変な発明であったと思われるのであるが、しかし最初はごく狭い範囲にその使用が限られていたようである。政治とか経済とかの方面で、後日のために記録を取るといふような場合が、その最も重要なヨウエツトであつたと思われる。これに対して書物というようなものが出てくるのは、それよりも後だと考えなければならぬ。無論しかしプラトンの時代には、すでに書物が行われていて、彼がいろいろの書物を知っていたらしいことは、今日からも十分推測されるのである。しかしながら、A当時の読書の事情というものは、必ずしも今日と同じではなかつた。著者が書物を公にする形式は、書店から出版するのではなくて、どこかの集まりで人々の前にこれを朗読することだつたのである。つまり書物は台本であつて、著者は人々に耳と口で交渉するのであつた。その書物は無論、他の人によつて筆写されることがあり、版権も印税もなかつた当時のことであるから、これを勝手に多数の職人に書き取らせて売り出す商売人もいたわけである。しかしこれを読む人は、やはりこれを他人に朗読させて聞くといふようなことをしたり、あるいは自分で暗記して、忘れたところや不確かなところを、ただ書物に当たつてみるといふようなことをしたりしつたらしいケイセキがある。書物はそれだけで独立したのではなく、これをもう一度声に直して、耳で聞かなければならぬといふような事情が、当時なお存在したのではなかつたかと疑われる。したがつて、文字に記された言葉といふものは、実際に話される言葉に対して、何か影のような、ジュウゾク的なものと考えられる傾向があつたのではないかと思われる。プラトンが文字や書物を重く見なかつたのは、おそらくこのような社会的な事情によるものであろうと思われる。しかしながら、今日では、文字とか書物とか読書とかいふものが、あまりに普通な事柄になつてしまつて、われわれはこれについて疑問も反省もなくなつてしまふ傾向があるから、そういうものがなお目新しく、問題視されていた時代の議論から、かえつてこれらについての反省を与えられることがあるのではないかと思う。

プラトンは『パイドロス』という書物の中で、一、文字は記憶を助けるよりも、むしろ記憶を弱める。二、書物は何か考えがあつて語つていふように見えるけれども、これに質問しても何も答えずに、同じ言葉を繰り返すだけで、それはちょうど絵に描かれた動物が、話しかけても返事をしないと同じで、はなはだ頼りないものである。三、書物は人を見て法を説くといふように、はいてを選ぶことができずに、誰の手にも渡る。このところからして、不適當な人間が書物を読んで、書物の本来の心を問うことなしに、ひとり合点で、勝手にこれを解釈して、何か分かつたような気になる。つまり書物は生半可通やにせ智者を作ることになるといふことを語つていふ。

ところで、ここに面白いことは、このように書物を悪く言つたプラトンが、実際には大変たくさん書物を書いていふことである。今日に伝えられているプラトンの著作は、悲劇作品のまとめ方にしたがつて、四部ずつ一組にして、九組あり、全部で三十六あるが、そのうちには一部で十巻とか、十二巻とかに別れるようなものもあつて、一通りころを読み上げるのも、なかなか大変な仕事である。これは悲劇

作家を理想国から追放しようとしたプラトンが、自分自身偉大なドラマチストであったという事実にも似た、一つの矛盾と考えられるであろう。しかしプラトンの立場からすれば、これは哲学の第一義を直接に書いたものではなく、あるいはソクラテスの立場を弁明するためのパンフレットとして書かれたものであり、あるいは一般の思想や他の学説などを批判するために書かれたものであり、あるいは政治上の主張のために書かれたものであるというであろう。事実、プラトンはこれらの書物を書くことだけを主な仕事としたのではなく、むしろ大学と研究所とを兼ねたような、彼のアカデミアにおける教育と共同研究とを最も大事な仕事としていたのである。そしてその学校内の講義というようなものは、二三その筆記が外に出たこともあるらしいのであるが、書物として公にされることはなく、その内容は今日のわれわれには、間接的な推測による以外、まったく何も知られていないのである。

考えてみると、B今日のプラトン研究者の立場は妙なものだと思わなければならない。プラトンは自ら第一義と考えたものを、そのままの形では書物に残しておかなかつたので、他の目的で書かれた書物のなかから、その片言隻句によつて、プラトンの本心をいわばスパイしなければならぬ事情にある。

重大な利害関係を持つ書物を前にした実業家や、いろいろな情報を前にした外交官のように、あるいはあいまいな恋愛の手紙を前にした青年のように、プラトンのテキストの前に、全精神を緊張させてかくれたい意味をさぐらなければならぬわけである。何も答えてくれない書物を前にして、辛抱よく自問自答しながら、他の研究者とも意見を交わさなければならぬことになる。読書術というものは、この場合には専門的な解釈技術として訓練され、Cプラトンが単なる読書の欠点としてあげたものを克服しようとしている。そしてプラトンのほとんどの前著策が、二千数百年のあらゆる困難をしのいで、今日に伝わり、それは不適當な人々にも読まれたかもしれないが、またその暗示にしたがつて自分で考えることのできる人々の手にも渡つて、長い歴史の間に幾多の思想家を動かしたことを思うと、やはり書物はFキエウしたほうがよかつたのだと思う。ただ、心して読むということが、大事なのである。それについて質問してみても、何の答えも得られないような、いかめしいけれども、無意味な文字だけにとらえられるようなことなく、文字スウ³ハイ³というような習性を捨て、自分も著者と一緒に観察したり、考えたりして、文字に尽くされぬ、上述の哲人の精神そのものを得るようにすることが肝心で、外国語の書物を読む場合によくあるような、訳さえつけば、読めさえすれば、それで満足するような皮相な読み方を警戒すべきである。これは無論敵しい意味の読書についてなのであるが、しかしこのような読書の心得は、必ずしも哲学や古典の学徒にのみかぎられるべき事柄ではないであろう。

(田中美知太郎『古典の知恵』による)

問1 傍線部(ア)〜(オ)葉熟語の一部であるが、これに当たる漢字を含むものを、次の1〜5のうちからそれぞれ一つずつ選べ。

- (ア)ヨウト
1. 建物をペンキでトソウする。
 2. 財産を子供にジョウトする。
 3. 自分の心情をトロする。
 4. 努力がトロウに終わる。
 5. この町は開発のトジョウにある。

(イ)ケイセキ

1. 会長のシヨクセキを果たす。
2. 土地のメンセキを調べる
3. 議論にイッセキを投じる。
4. 京都のシセキをたずねる。
5. 列車のゼセキにつく。

(ウ)ジュウソク

1. 人の意見にツイジュウする。
2. ガスが部屋にジュウマンする。
3. 高速道路がジュウタイする。
4. 体がジュウナンである。
5. 飛行機をソウジュウする。

(エ)フキユウ

1. キユウシキの道具を見直す。
2. ロウキユウ化した建物を建て替える。
3. 新しい知識をキユウシユウする。
4. 台風がキユウソクに接近する。
5. 重要な問題にゲンキユウする。

(オ)スウハイ

1. 映画ハイユウにあげられる。
2. 先生の講演をハイチヨウする。
3. ハイスイの陣を敷く。
4. 土砂をハイジヨする。
5. 古い規則をハイシする。

問2 傍線部A「当時の読書の事情というものは、必ずしも今日と同じではなかった」とあるが、これはどのようなことをさしているのか。

1. 書物に文字で書かれた言葉は話される言葉より重んじられていたので、書物を朗読する人よりも書物を書く人のほうが人々から信用されていた。
2. プラトンのような知識人が文字や書物を批判的に見ていたので、書物を読むことは学問のためでなく経済や政治の方面で行われるに過ぎなかった。
3. 書物はそれだけで独立した価値を持つものではなく声に出して読まれるのが普通であって、今日ほど書物自体は重要視されていなかった。
4. 著者が書物を公にする形式はどこかの集まりで人々の前で朗読するのが普通であって、書店から出版される書物是人々から信頼を得ることができなかった。
5. 書物は他人に朗読させて聞いたり自分で暗記したりするものではなく、議論する際に常にそばにおいて参照されるものであった。

問3 傍線部B「今日のプラトン研究者の立場は妙なものだと思わなければならない」とあるが、なぜ著者は「妙なものだ」と考えているのか、その理由として最も適当なものを選べ。

1. プラトンが自分の最も主張したいことを直接書物に書いておかなかったにもかかわらず、プラトン研究者はそれを残された書物だけからくみとらなければならないから。

2. プラトンが書物を悪く言いながらも実際にはたくさん書物を書いているので、プラトン研究者は彼の学問的な姿勢を疑いながら研究を進めなければならないから。
3. プラトンが悲劇作家を理想国から追放しようとしたので、プラトン研究者はプラトンの行為を非難する立場を取りながら研究しなければならないから。

4. プラトンが師のソクラテスを擁護していたにもかかわらず、プラトン研究者は必ずしもソクラテスを擁護する立場で研究しているとは限らないから。

5. プラトンが彼のアカデメイアにおける教育と共同研究を最も大事な仕事としていたにもかかわらず、プラトン研究者はその内容の解明を研究の中心にすることができないから。

問4 傍線部C「プラトンが単なる読書の欠点としてあげたものを克服しようとしている」とあるが、プラトン研究者は具体的にどのよう克服しようとしているか。最も適当なものを、選べ。

1. 書物に書かれた文字は記憶を助けるよりもむしろ記憶を弱めるものなので、プラトン研究者はプラトンの書物をよく読んだ上で内容をしっかりと記憶する。
2. 書物は何を質問しても同じ言葉を繰り返すだけの頼りないものなので、プラトン研究者は書物自体よりも書物の著者に関して研究を行う。
3. 書物を読むことは研究者以外の人にとっても重要なことと考えて、プラトン研究者はそれらの人々の見本となるような読書の方法を提示する。

4. 書物は長い年月の間に生半可通や偽智者を作ってしまうことがあるので、プラトン研究者は自分自身がそうならないようにできるだけ多くの書物に目を通す。

5. 書物を読んでいるうちに一人合点でわかったような気になるのを警戒して、プラトン研究者は他の研究者とも意見を交わしながらプラトンの書物の読みを深める。

問5 本文において、筆者は、どのように論旨を展開しているか。最も適当なものを選べ。

1. 古代の人々の文字観を説明した上で、プラトンの読書観の重要性を明らかにして、プラトンが残した著書の研究が続けられている意義を述べている。

2. 古代ギリシャの読書事情を説明した上で、プラトンの考え方とプラトン研究のあり方を述べて、現代の読書のあるべき姿を示唆している。

3. 古代における文字の発明の意味を説明した上で、プラトンの著書『パイドロス』の記述を示して、現代の読書のあり方を批判している。

4. 古代ギリシャでの読書の形態を説明した上で、プラトンの仕事を紹介して、現代でも真剣に読書を行っている人々のいる意義を強調している。

5. 古代の人々の読書における苦勞を説明したうえで、プラトンの書物に対する考え方を紹介して、現代の読書の方法の誤りを指摘している。

問6 本文における筆者の読書観に合うものはどれか、最も適当なものを選べ。

1. 人々との交流を通して幅広く情報を集め、必要に応じて書物からも知識を得る。
2. 情報の洪水から距離を置き、古典といわれる書物に集中して読書をする。
3. 書物とともに新聞や雑誌も重視して、活字中心に新しい情報や知識を得る。
4. 書かれた言葉だけに頼らないで、様々な方法を用いて書物の内容を読み取る。

5. ひとり静かに書物を向き合うことで、書物の内容の理解を深める。

第二問 次の文章は、阿部昭の小説「あの夏の一節」である。これを読んで、後の問いに答えよ。

おふくろが庭先に放り出してある壊れた椅子にぐったりもたれて、砂いじりしている幼い孫を見張っている。孫というのは、よちよち歩きを始めたばかりの僕の三人目の息子である。その光景を、僕は少しはなれたところからガラス戸越しに見ていた。そうして、おやおや、あの椅子はあぶないな、あれは足が一本折れて今にもぐしゃつといきそうなので女房に外へ出させたのだが、と思う。けれども、おふくろの干からびた体を支えるのには壊れた椅子でも十分なのか、A椅子はびくともしないのだ。

幸か不幸か、この年までおふくろを負ぶったり、抱き上げたりしたことは、僕にはなかった。こんな老婆になっても、やはりおふくろの体に触れるのはぞぞつとしないというわけなのだ。しかし、そうして壊れた椅子に楽々と体重をあずけているのを見ると、おふくろの体の悲しい重さがわかるようだった。

おふくろはまた、庭の隅にあるぶらんこに孫とさし向かいで乗って、じつとしていることもあった。なんだかひどくぼんやりしてしまって、ぶらんこを揺るでもなく、ただ風に吹かれている。頭の上にごぶつ繁みを作っている気の青いかげが、おふくろの白い髪やこけた顔に移ってちらちらする。七十年こうして生きてきたのだもの、もうだいぶんぼんやりしてきましたよ、とでもいいたげにきよとんととしていて。誰だつて七十年も生きたら、たいがいぼんやりしてしまうだろう、と僕や想像してみる。いろいろな

ことがありましたよ、と老女たちは僕らにいう。けれども、いろいろあったとは思われこそすれ、そんな時ですら彼女たちは何ひとつしつかりと覚えてはいないみたいだ。それらが昔の博覧会の絵ハガキのように浮かんできるのでない。具体的な日々の記憶はうすれて、ただ悲しみだけがのこっている。そうして、忘れるべきはほどよく忘れたという、そんな思い出だけがじつと胸の中に居すわっている。感情の処理がなんて上手なんだろう。だから老人たちの悲しそうな顔は、時とすると、Bひどくずるそうに見えることもあるのだ。

かとおもうと、突如として壊れたラジオが鳴り出すみたいに、何十年も昔のことをことまかにしゃべり出して僕らを奇妙な気持ちにさせたりもする。ある日、おふくろは上の二人の孫が裏の高い椎の木にのぼっているのを見て、ふつと死んだおやじのことを思い出したらしかった。

「うちのおじいちゃんも、小さい時分は、それはまあいたずらで悪かつたつて……。」
そういつて僕と女房を相手にやりだした。

「あるとき、何やら悪いことをしたので、おじいさん一つまりこの子らの曾おじいさんやねーおじいさんが追いかけなさつたら、はだして庭へとびおりて高い高井柿の木にのぼつてしもうたそうや。そしたら、その曾おじいさんという人が、えらいまたこわい人で、長い長い竹ざおを持ち出なさつて、うちのおじいちゃんのお尻をつついて落とそうとしなかつた。ところが、うちのおじいちゃんほとんどどんどん柿の木をのぼつて、てっぺんまで行ってしもうて、それでもまだ曾おじいさんが竹ざおでつつきなざるもので、しまいにその高い木のてっぺんからそのまま飛びおりなかつた。飛びおりて、またどこまでも逃げなかつたそうや。あとで、柿の木をのっぺんを見ると、うちのおじいちゃんの着物から下着から、着てたもの全部が右の片袖だけ、飛びおりたひょうしにきれいにちぎれて枝に引っかかっていたそうや。……。」

もちろんおふくろは、おやじの少年時代のことを自分の目で見たわけではない。曾おじいさんなる人物も、おふくろがおやじと結婚した時にはもういなくなっていたはずだ。誰からそんな話を聞いたのか、おやじが新婚当時にでも話したのか、それはおふくろにさえもはつきりしない。

年をとったおふくろには、さきに死んだ自分の亭主さえもが幼い子供のように、孫のように見えてくるのだろうか。横暴で、ありふれた軍人だったおやじも、たしかに最後には子供のようになって、おふくろに見とられて死んで行った。死に追いつめられたおやじは、その時ときも一度七十年の昔に帰って、C おふくろの見ている前で「高い高い柿の木」のてっぺんから飛びおりたのかもしれない。

食うだけがやつのようなドン底暮らしの中でおやじが死んだとき、おふくろはまだすこぶるしゃんとしていた。長い間の看病づかれを別にすれば、本当にはれはれした顔をしていたものだ。それははたで見ている僕らにさえ、あんまりあつさりしていて、拍子ぬけがした。この人が生きているうちは自分には一日として安寧がなかった、という意味のことを、弔問にくる人ごとに吹聴するので、いくらなんでもいすぎじゃないか、と思っただくらいだ。

しかし、僕ら若い者のコトバでいえば、おふくろはじっさいついていない女だった。おやじのような男といつしよになったのが間違いだった。軍人というものは、殊におやじのような海軍の軍人は、平時でも内地の軍港を転々とする。自分の家すら、いつまでも持てないで借家すまいが続いた。それに、おやじはシヤバは住みにくいなどと勝手なことをいって、家庭はおふくろまかせだった。どこで何をしているのかもおふくろには知れなかった。じっさい、戦争まえでも、僕も兄貴もろくにおやじと暮らした覚えがない。それから、戦争になった。おやじの感化で兄貴も海軍に行った。そして、敗けた。おやじは帰ってきたが、兄貴は帰ってこなかった。おやじは追放され、まもなく解除されたが、軍人上がりのおやじにやれる職業といっても、ろくなものはなかった。あつても、おやじのほうにおさまりきれなかった。けつきよく、長い貧乏暮らしのあげくおやじは死んだのだが、たった一つおふくろにいいことがあったとすれば、それはこんなおやじの晩年にはじめて人並みの夫婦生活がおとずれたということだった。

「さんさんしたいことをして、あたしに苦勞をさせて、死ぬときはさつさと先に死んで、……勝手な人。」ものをいわなくなったおやじを前にして、おふくろは子供でも叱りつけるみたいにぷりぷりしていた。それは強がりでも自分をなぐさめるためでもなくて、本当に実感だったのだろう。ああ、本当にそんな気持ちでいてくれるなら助かる、と僕は思った。

けれども、いざおやじの棺に花を入れて、蓋をするとき、おふくろはやつぱり泣いた。

「さよなら、おとうさん。……」

D おふくろがそういつた時の、消え入るような関西弁の「さよなら」の哀れさが、やりきれなかった。な
んてついていない一生なんだ、なんてついていない女なんだ、とそのときも僕は思った。

問1 傍線部(ア)～(ウ)の語句の本文中の意味として最も適当なものを、それぞれ一つずつ選べ。

1. 気が滅入る
2. 気持ちが悪い
3. 不安を覚える
4. 恐怖にかられる

5. 抵抗を感じる

(イ) 吹聴する

1. じっくりと言いつ聞かせる
2. だれかれとなく言いつふらす
3. むやみやたらと言いつ張る
4. あらためて言いつ直す
5. ゆがめて言いつ伝える

(ウ) おさまりきれなかった

1. 安心できなかった
2. 管理できなかった
3. 順応できなかった
4. 努力できなかった
5. 容赦できなかった

問2 傍線部A「椅子はびくともしないのだ」という表現には「僕」のどのような思いが込められているか。最も適当なものを選べ。

1. 今にも壊れそうに見えた椅子なのに案外に丈夫で、年老いて軽くなったおふくろを支えるには十分であり、まだまだ使えそうだと、という思い。
2. 今にも壊れそうな椅子に身を任せて平気なのは、おふくろが年老いて何かにつけ注意力が衰えてきたからで、見るからに危ない、という思い。
3. 今にも壊れそうな椅子なのに、おふくろが座ってもしっかきりして壊れないのは、年老いてもう体が軽くなってしまったからなのだ、という思い。
4. 今にも壊れそうな椅子を女房に外へ出させたことは間違いで、椅子を部屋の中において、おふくろの体をこれからもゆつくりと休ませてやりたい、という思い。
5. 今にも壊れそうな椅子なのに、年老いたおふくろの体と同じで案外しっかきりしていることが、これまでに経てきた年月の重みを感じさせる、という思い。

問3 傍線部B「ひびくするそうにも見える」ともあるのだ」とあるが、なぜ「するそうに見える」のか。その理由として最も適当なものを選べ。

1. 老人は都合の悪いことを適当に忘れてしまい、目の前の出来事に気を取られているように思われるから。
2. 老人は過去の具体的な出来事を上手に忘れて、思い出の中の悲しい気分だけに浸っているように思われるから。
3. 老人になると自分の不遇を嘆くようになるが、他人から見ると必ずしも不遇とは言いきれないと思われるから。
4. 老人は過去と現在との関係をあいまいにして、過去の出来事と現在の出来事をすりかえているように思われるから。
5. 老人になると楽しかったことを忘れてしまい、過去の悲しかったことだけをいつまでも覚えていようと思われるから。

問4 傍線部C「おふくろの見ていよう前」『高い高い柿の木』のてっぺんから飛び降りた」とはどういう

ことか。その説明として最も適当なものを選べ。

1. 母親の目のとどろとどろで遊ぶ子供のようになり、おふくろのおおらかな愛情につつまれて、安らかな死を迎えることができたということ。
2. 柿の木のとっぺんで周囲を遠くまで見渡すように、それまでの自分の人生を振り返って、満足して死んでいったということ。
3. おふくろに死への恐怖を見せることなく、着物を脱ぎ捨てるようにこの世への執着を振り払い、潔くあの世へ行つたということ。
4. 後に残されるものを思いやることもなく、大人のもとから逃げ出す子供のように、勝手にあの世へ行つてしまったということ。
5. まるで遺言であるかのように、子供のころの思い出話をあらためておふくろに語ることで、思い出を残すことなく死んでいったということ。

問5 傍線部D「おふくろがそういつた時の、消え入るような関西弁の『さよなら』の哀れさが、やりきれなかった」とあるが、その内容の説明として最も適当なものを選べ。

1. 関西弁の別れの言葉は、おふくろからおやじへの愛情を込めた最後の贈り物であったが、おやじにそれがもう伝わらないように思われて残念だった。
2. 関西弁の別れの言葉に、おやじの死に対して取り乱したおふくろの気持ちをはっきりと表れているように思われてかわいそうで見ていられなかった。
3. 関西弁の別れの言葉は、ほとんど夫婦らしい生活を遅らせてもらえなかったおふくろの悔しさを表しているように思われていたまねなかった。
4. 関西弁の別れの言葉に、報われないまま心の奥に持ちつづけていたおふくろのおやじへの思いがにじみ出ているように思われて切なかった。
5. 関西弁の別れの言葉に、身勝手なおやじをこれまで許しつづけてきたおふくろの人の良さがあらためて示されているように思われてはがゆかった。

問6 本文において「おやじ」と「おふくろ」はどのような人物として描かれているか。その説明として最も適当なものを選べ。

1. 「おやじ」は世間知らずな男として、「おふくろ」はそうした夫に愛情をもてないながらも子供たちを立派に育て上げることに徹した女として描かれている。
2. 「おやじ」は近づきたい怖い存在として、「おふくろ」はそうした夫に従順に連れ添いしつかりと家庭の和を保ってきた賢明な女として描かれている。
3. 「おやじ」は妥協を知らない正義感の強い人物として、「おふくろ」はそうした夫を表面的にしか受け入れることのできなかった心の狭い女として描かれている。
4. 「おやじ」は融通のきかない頑固者として、「おふくろ」はそうした夫と最後まで人並みな夫婦生活を送ることができなかった不幸な女として描かれている。
5. 「おやじ」は自分勝手な生き方をした男として、「おふくろ」はそうした夫にさんざん苦勞させられながらも気丈に最後まで連れ添ったやさしい女として描かれている。

英語文字認識テスト

1. idaynt

- a. iynayt
- b. iydnat
- c. idyant
- d. iadynt

2. qsubai

- a. qsubai
- b. qusbai
- c. qsubia
- d. qusbia

3. jpzqno

- a. jpqzno
- b. jpzqon
- c. jpzqno
- d. jzpqno

4. genoptd

- a. genopdt
- b. genoptd
- c. geonptd
- d. goneptd

5. CAWSJO

- a. CAWSJO
- b. CAWSOJ
- c. CAOWJS
- d. CWASJO

6. fahoyew

- a. hafoyew
- b. fahowey
- c. fahoywe
- d. fahoyew

7. ZDDPLMX

- a. ZDPDLMX
- b. ZDDPLMX
- c. ZEEPLMX
- d. ZDDPLMY

8. xtelnv

- a. xtelnv
- b. ztelnv
- c. xtehny
- d. xtelyn

9. rgknhmk

- a. rgknhmk
- b. rgknhmk
- c. rgkhmnk
- d. rgknhmk

10. muiharki

- a. mihuarki
- b. muiharki
- c. muhiarki
- d. muihakri

11. kehsvj

- a. kehsvi
- b. heksvi
- c. kehsvj
- d. keshvj

12. zbhecr

- a. zbhcer
- b. zbhecr
- c. zbhecr
- d. zbhcrc

13. ntyxao

- a. ntyxao
- b. ntxyao
- c. ntaxyo
- d. ntayxo

14. quwzorv

- a. qwuzorv
- b. quworzv
- c. quwzorv
- d. quwzorc

15. EHGIYO

- a. FHGIOY
- b. EHGIYO
- c. EHGIOY
- d. EHIGYO

16. YEC PQBL

- a. YEC PQBL
- b. YEPCQLB
- c. YECPOBL
- d. YECBQPL

17. admiro

- a. adnio
- b. abmiro
- c. admior
- d. admiro

18. ctaeaou

- a. cateaou
- b. atceaou
- c. ctaeaou
- d. cteaou

19. nnatfil

- a. natfilm
- b. nnatifl
- c. nnaitfl
- d. nnatfil

20. hgrcsne

- a. hcrsne
- b. hgrcsne
- c. hgrcsne
- d. hgrcsen

21. osdwrh

- a. osbwrh
- b. osdwhr
- c. osdwch
- d. osdwrh

22. bdqltv

- a. bdqltc
- b. bdqltv
- c. boqltv
- d. baqhtv

23. rgknpsu

- a. rghnpsu
- b. rgkhpsu
- c. rgknpsu
- d. rghnqsu

24. ygvxafh

- a. ygvafh
- b. ygvxafh
- c. yqvahf
- d. ygvxalh

25. DYECFJ

- a. DYFECJ
- b. BYFCDJ
- c. DYECJF
- d. DYECFJ

26. WLCEMAP

- a. MLCEWAP
- b. WLCEMAP
- c. WLCFMAP
- d. WLCEWAP

27. lraygth

- a. rlaygth
- b. lragyth
- c. lraytgh
- d. lraygth

28. hpixou

- a. hqiyou
- b. hpixuo
- c. hpixou
- d. lpixuo

29. unkhmepe

- a. unkhmepe
- b. umhknepe
- c. unklneqp
- d. umkhnepe

30. rnrfvucd

- a. rnrfvucd
- b. rnrhvucd
- c. rnrfuvcb
- d. rnrfvucd

31. phtamt

- a. phtant
- b. pltmat
- c. phtamt
- d. phtmat

32. etnsza

- a. etmsza
- b. etnzas
- c. etnzsa
- d. etnsza

33. dfhpacl

- a. dfhpacl
- b. dfnpach
- c. dhfpacl
- d. bhfpadl

34. fhmyni

- a. fnmyni
- b. fhmyni
- c. fhnzmi
- d. dhmyni

35. ISYCHWR

- a. ISXCHMR
- b. IYSCHWR
- c. ISYCHRW
- d. ISYCHWR

36. BGEASCXO

- a. BFBASCXO
- b. BGEASCXO
- c. BGAESXCO
- d. BGEASCOX

37. cbwzdye

- a. cbwzdye
- b. cdwzbye
- c. cbzwdye
- d. cbmzbye

38. toawlkgh

- a. toamklgh
- b. toawlgkh
- c. toawlkgh
- d. taowlkhg

39. niphzrt

- a. niphzrt
- b. miphzrt
- c. niqhqrt
- d. nipnzrt

40. bhmasypd

- a. bhmsaypd
- b. bhmaspyd
- c. bnmsasyb
- d. bhmasypd

41. aijkno

- a. ajikno
- b. aijkno
- c. aijkon
- d. aijhno

42. zefqxa

- a. zefqxa
- b. zefpxc
- c. zafqxe
- d. zefqua

43. htgyral

- a. htqyral
- b. htgryah
- c. htgyral
- d. ntgyrah

44. cabdhz

- a. capdhz
- b. cabdnz
- c. cadbhz
- d. cabdhz

45. PMLISAP

- a. PNLISAB
- b. PMLISAP
- c. PMLIASP
- d. PNILASB

46. ACHCBMDM

- a. ACHCBMOM
- b. AHCBCNON
- c. ACHCBMDM
- d. ACHCBNDN

47. vqacdefj

- a. wpacdefj
- b. vaqcbejf
- c. vqacdefj
- d. vqadceff

48. amilcdne

- a. amilcdne
- b. anilcdme
- c. amlicbne
- d. amildcme

49. ecroaes

- a. ecroaeps
- b. ecroaes
- c. ceroeasp
- d. ecoreaps

50. qkrmhdnkc

- a. pkrnhdmkc
- b. qkrnhdmkc
- c. qkrmhanck
- d. qkrmhdnkc

51. gyneloco

- a. gymehoco
- b. gyenlooc
- c. gyneloco
- d. gynecolo

52. orpedtho

- a. orpedtho
- b. oredptho
- c. orqebtho
- d. orpedthe

53. mcbdueat

- a. ncbduaet
- b. mcdbueat
- c. mcbdueat
- d. mdbcueat

54. grsefyuwk

- a. grsefyuwk
- b. grefsywku
- c. gresfuywk
- d. gsrefyukw

55. APATCGLF

- a. ABATGCLF
- b. APATCGLF
- c. APATGCFL
- d. APTAFGCL

56. TMAHJCAHO

- a. TMHAJCAOH
- b. TNAHJDAHO
- c. TMAHJCAHO
- d. HMAJHCAOH

57. nauosese

- a. noaueses
- b. nauoese
- c. nauoeses
- d. nauosese

58. dumtfaeg

- a. dumtfaeg
- b. duntfaeg
- c. dumfceagt
- d. dumftaeg

59. xwiahrhne

- a. zwaihrhne
- b. xuaihrhre
- c. xwiahrhne
- d. zwiahrhne

60. fzlepoyah

- a. fzhepoyal
- b. fxlepzyoh
- c. fzleqoyha
- d. fzlepoyah

61. yiwcgmpl

- a. wiycgmpl
- b. yiwcgmpl
- c. wimcgwlp
- d. wiycgpm

62. gsdhpybx

- a. gsdhpybx
- b. gsdhbypx
- c. gsbhpybc
- d. gsdhybypx

63. isowdcmuh

- a. ioswdcwmh
- b. isombcnuh
- c. iosbdnhuc
- d. isowdcmuh

64. kdsutarfe

- a. kbsutafer
- b. kdusterfa
- c. kdsutarfe
- d. kdsutraef

65. DQNELUKR

- a. ODNELKUR
- b. DQNELUKR
- c. DOMELUKR
- d. DQNEULRK

66. TIMSYCOJ

- a. TIMSYCOJ
- b. TINSYCCJ
- c. TIMYSCOI
- d. TJMSYCOI

67. cnrdiwpeg

- a. crndiwpeg
- b. cnrdiwpeg
- c. cnrbimpeg
- d. cnrdiwpe

68. asoyngvm

- a. asowngum
- b. asoygunvn
- c. aouyngvm
- d. asoyngvm

69. kwahblpozq

- a. kmahblqozp
- b. knohblpozp
- c. kwahblopqz
- d. kwahblpozq

70. uhragvjgex

- a. unragvigex
- b. uhragvjgex
- c. vhragujgex
- d. uhragivgey

71. oagmhwtb

- a. oapmhmtb
- b. oagmhwtb
- c. oagwhmtd
- d. aogmhtwb

72. hmsatqtxi

- a. hmstaptxi
- b. hsmatptix
- c. hnsatptyi
- d. hmsatqtxi

73. zwcsolni

- a. zwcsolni
- b. zmcsolmi
- c. zwcoslin
- d. swcsolni

74. caytkifab

- a. cyatikfab
- b. caythifad
- c. caytkifab
- d. cyatkifad

75. EDNQUONG

- a. EONQUDNG
- b. EDNQUONG
- c. EDNUQNOG
- d. EDQNUNOG

76. LFUHRFCNG

- a. LEUHRECNG
- b. LFUHRFCNG
- c. LfvHEFCNG
- d. LFUREHCNC

77. pctyuimbv

- a. pcytumibv
- b. pdtyvinbu
- c. pctyuiwvb
- d. pctyuimbv

78. hesnfdwbo

- a. hesmfdwbo
- b. hesnfdow
- c. hesnfdwbo
- d. haesfdbow

79. yftdapbsjf

- a. yftbadbsjf
- b. yftdapbsjf
- c. yftdabpsjf
- d. yftdapbsfj

80. rbawtpojdn

- a. rdawtpojnd
- b. rbawtpojdn
- c. rdamtpodjn
- d. rbamtopjnd

81. bmlsgjzxac

- a. bmlsgjzxac
- b. bwlsjgzxac
- c. bmlzgisxca
- d. blmsgjzyac

82. rbmeutnvis

- a. rdmevtunis
- b. rbmuetvnis
- c. rdneutimvs
- d. rbmeutnvis

83. gcftthauii

- a. gdfthawii
- b. gcftatuii
- c. gcftthauii
- d. gcftthauii

84. mfbhliqabo

- a. mfbblipabo
- b. nfbhliquob
- c. mfbhliqabo
- d. mfbhlipaob

85. AMRUOJICE

- a. AMRUOJICE
- b. ANROUJICE
- c. AMUROJCIE
- d. AMUROJECI

86. NJFIKSTCDT

- a. MJFKISTCDT
- b. NJFIKSTCOT
- c. NJFISKTCCTD
- d. NJFIKSTCDT

87. jozuhbpvm

- a. joushbbvm
- b. jozuhbpvm
- c. jousbbpvm
- d. jozuhbpun

88. bogndaiwvl

- a. bongbaiwvl
- b. bogudaiwvl
- c. bogndawilv
- d. bogndaiwvl

89. xtcsadmbr

- a. xtcsadmbr
- b. ytcsadwbr
- c. xtascbmdr
- d. xtdsabmcr

90. chbwafertn

- a. dlbwaaftrn
- b. chbwafertn
- c. chdwafretn
- d. cbhawfertn

91. smnhsiyob

- a. snmhsioby
- b. smnbsiyob
- c. smnhsiyob
- d. snmnsyiob

92. wfkabttcdo

- a. mfkabtctdo
- b. mfkattbcc
- c. wfkabttcdo
- d. wfkabttcod

93. idtomngqp

- a. idtomngqp
- b. ibtonmgap
- c. idtonmgap
- d. idotnmgqp

94. yoqbwahljzw

- a. yoqbwahljzw
- b. ycqbwhlizw
- c. yopbwhilzw
- d. yoqpmhlizqj

95. TTIAUWFBC

- a. TITAUMFBC
- b. TTIAVWFBD
- c. TITAUFWBC
- d. TTIAUWFBC

96. BMTZWQYUIU

- a. BWTNWOUYIU
- b. BMTNWQYUIU
- c. BMTZWQYUIU
- d. BMTZWOUYUI

97. cemnjtbeaf

- a. comnitbeaf
- b. cemntjbaef
- c. cemnjbtefa
- d. cemnjtbeaf

98. ilgtbnshor

- a. ihgtbnhlor
- b. iolgtbsnor
- c. ilqtdnshcr
- d. ilgtbnshor

99. ycwgtfwime

- a. ycmgtfmiwe
- b. ycwgtfwime
- c. xcwqtfmiwe
- d. xdwgtfwmei

100. aedndetrxz

- a. aedndetrxz
- b. eadndertzx
- c. eadmdertzx
- e. aebndterxz

英語単語認知テスト

1. 都市： Toyota	New York	Japan	London	Sony
2. 家具： church	cup	chair	capital	desk
3. 花： pencil	hair	drama	tulip	brother
4. 本： noble	novel	spoon	nose	sea
5. 食器： table	computer	knife	glass	eraser
6. 季節： spank	robot	ocean	winter	spring
7. 仕事： teacher	paper	afternoon	singer	song
8. 生き物： fish	television	airplane	coffee	bag
9. 食べ物： chalk	cake	spring	roof	rock
10. 色： red	blue	white	read	yes
<hr/>				
11. 飲み物： necktie	wine	juice	key	text
12. 国： China	Yokohama	king	child	hand
13. 数字： memo	tape	nice	ship	nine
14. 曜日： Sydney	Thatcher	Sunday	Wendy	Tuesday
15. 家族： doctor	father	moon	teacher	son
16. 顔： month	finger	knee	berry	mouth
17. 月： December	April	Mary	Jupiter	August
18. 野菜： tuna	noodle	potato	postcard	salmon
19. 家： ring	apple	close	dining room	junior
20. 文房具： window	scissors	seat	marriage	pork
<hr/>				
21. 洋服： salt	door	man	sweater	shirt
22. 職業： doctor	bank	card	pilot	prettier
23. 乗り物： bath	taxi	bus	fire	cook
24. 建物： post	actor	box	walk	station
25. 体： hip	leg	shoulder	peace	country
26. ペット： elephant	paper	language	cap	cat
27. 人名： Tom	Paris	London	English	Fuji
28. 動作： war	sea	run	study	upon
29. ヨーロッパ： Australia	Osaka	Canada	Chicago	Germany
30. フルーツ： game	orange	door	bread	beef

31. 宇宙 : month	son	sign	moon	nation
32. 手紙 : stamp	air	water	postcard	building
33. お金 : ground	sport	coin	this	match
34. スポーツ : shape	north	joke	baseball	soccer
35. 時間 : ear	year	art	store	lemon
36. 代名詞 : that	than	plant	chair	it
37. 鉱物 : rice	water	plane	car	gold
38. 言語 : January	Anne	Spain	English	Monday
39. 食物 : family	egg	box	boy	lion
40. 学校 : park	street	fight	test	poison

41. 食べ物 : cake	copy	cloth	carbon	cheese
42. 機械 : exam	engine	festival	breath	dance
43. 医学 : earth	volleyball	medicine	wall	swim
44. 名詞 : song	soon	at	stage	sick
45. 動物 : stone	oxygen	party	horse	project
46. 住宅 : hour	apartment	toilet	dictionary	blue
47. 天候 : success	shock	cloudy	bridge	bat
48. 野球 : bone	tube	golf	album	glove
49. 音楽 : goal	song	flag	record	city
50. 飲み物 : milk	knock	beef	quiz	town

51. 花 : gift	lily	table	time	queen
52. 教科 : math	path	food	flower	music
53. 化学物質 : cotton	water	silk	plastic	love
54. 調味料 : girl	sugar	coffee	salt	soap
55. 複数形 : gap	less	lilies	chess	men
56. お金 : street	pond	doll	yes	dollar
57. 装飾品 : kitchen	tomato	beef	ring	eraser
58. 趣味 : gardening	golf	family	red	blood
59. あいさつ : who	was	hello	hold	stamp
60. 数 : too	thirteen	for	fifty	sick

61. Be 動詞 : swim	is	are	aim	do
62. 食事 : breath	desert	dinner	shoes	computer
63. 交通手段 : taxi	baby	bath	yellow	busy
64. 病院 : island	hat	beautiful	nurse	market
65. スポーツ用品 : violin	racket	video	race	coin
66. 行楽地 : zoo	school	park	type	suit
67. 方角 : eat	waist	west	world	east
68. 持ち物 : bag	journey	history	buy	noise
69. アメリカ : Chinese	California	Arabic	Spanish	B.C.
70. 劇 : tennis	plan	shell	actor	car

71. 形容詞 : age	old	smile	stand	sell
72. 楽器 : guitar	ball	window	piano	beer
73. 人名 : American	John	London	Rome	Smith
74. 雨 : sunny	bread	right	eye	umbrella
75. 穀物 : rice	letter	onion	chicken	peach
76. 表情 : easy	smile	use	test	support
77. 距離 : mine	name	must	mile	meter
78. 文房具 : notebook	moon	job	imagine	heat
79. 家 : head	leg	anywhere	boat	garden
80. 地名 : Tom	Hawaii	Indian	Internet	Japanese

81. 洋服 : police	fish	coat	banana	bird
82. いろ : birth	blow	bell	black	block
83. 動作 : health	energy	study	floor	very
84. 比較級 : ever	farther	mother	feet	more
85. 政治 : government	monster	fire	woman	if
86. 本 : volleyball	snow	rather	page	some
87. 時間 : she	write	subject	table	afternoon
88. 女性 : boy	gentleman	lady	small	both
89. 明暗 : dark	but	event	cut	clock
90. 食器 : dish	foreign	ear	camera	cold

91. 助動詞： many	stay	may	want	should
92. 顔： north	nose	photo	pencil	dress
93. 家電製品： refrigerator	yard	air	purse	onion
94. 温度： heart	young	enough	everything	cold
95. 価格： mean	expensive	junior	loose	minute
96. 親類： next	ice	machine	nephew	god
97. フルーツ： port	grape	spirit	shop	apple
98. アンケート： radio	question	queen	picture	quick
99. 食べ物： toast	world	worst	home	sandwich
100. 人間関係： spring	rain	station	penpal	friend

日本語文字認識テスト

1. そしくかてや
a. そしくかてや
b. そしくやかて
c. そくしてやか
d. そくしかてや
2. イトキラノレ
a. イトラキノレ
b. イトキラレノ
c. イトキラノレ
d. イキトノラレ
3. えなとはるめ
a. なえとはるめ
b. えなはるとめ
c. などはめるえ
d. えなとはるめ
4. ジャアトダシ
a. ジシヤアトダ
b. ジャアトダシ
c. ジャアダトシ
d. ジャダアトシ
5. つにせほどゆ
a. につせほどゆ
b. つにほせどゆ
c. つにせどほゆ
d. つにせほどゆ
6. マノカスゴワミ
a. マカノスゴミワ
b. マノカスゴワミ
c. マノスゴミワカ
d. マカスノゴミワ
7. こひつはすいよ
a. こひつはすいよ
b. にひつはすいよ
c. こひはついよす
d. こはいすひつす
8. ばばたてとふう
a. ばはたてとうふ
b. ばばたてとふう
c. ばばたてとふう
d. ばばてたとうふ
9. ぶつべりかでせ
a. ぶべりつかでせ
b. ぶつりべかせで
c. ぶつべりかでせ
d. ぶつべりでせか
10. ゲモムヒクンエ
a. ゲムモヒクンエ
b. ゲモムヒクエニ
c. ゲモクヒンエム
d. ゲモムヒクンエ

11. よあとじまも

- a. よあとしまも
b. よあとじまも
c. よめとじまも
d. よあとまじめ

12. プアキュヒツ

- a. プアキュヒツ
b. プアキュツヒ
c. アプキュヒツ
d. アプキュツヒ

13. はすいよしゆ

- a. はいすよしゆ
b. はすよいしゆ
c. ほついよしゆ
d. はすいよしゆ

14. ビバセタアヤ

- a. ピバセタアヤ
- b. ビセタパアヤ
- c. ビバセタアヤ
- d. ピバアタセヤ

15. ゆうあてんは

- a. ゆうあてんは
- b. ゆうあんては
- c. ゆんあてうは
- d. ゆんあてほう

16. フェヨグブウツ

- a. フヨウエグブツ
- b. フツウエグブヨ
- c. フェヨグブウツ
- d. フェヨブツウツ

17. いそしめべこと

- a. いそめしべこと
- b. いそしめべこと
- c. こそしめべいと
- d. こそめしべとい

18. ダダギョロリテ

- a. ダグギョロリテ
- b. ダダギョロリテ
- c. タダテギョロリ
- d. ダダテギョロリ

19. かつよまがすお

- a. よかまつがすお
- b. つかまよがすお
- c. かつよまがすお
- d. かつまよすがお

20. キゼヒザドアツ

- a. ギセヒザドアツ
- b. キヒゼドザアツ
- c. ギヒゼダトアツ
- d. キゼヒザドアツ

21. ちゅらえんく

- a. ちえらえんく
- b. ちゅらえんく
- c. ちゅんらえく
- d. ちゅらえくん

22. ゲニビジュシ

- a. ゲニビジュシ
- b. ゲエビジュシ
- c. ゲニビジュン
- d. ゲニビシユシ

23. るごけなほみか

- a. るごけほなみか
- b. るごけなほみか
- c. ろごけほみなか
- d. るごけなみほか

24. キャロボトロ

- a. キャレボロトロ
- b. キャレロボトロ
- c. キレヤロボトロ
- d. キャロボトロ

25. のじうくなば

- a. めじうくなば
- b. のひうくなは
- c. のじうなくば
- d. のじうくなば

26. シンテチヨ

- a. シンテチヨ
- b. シイシテチヨ
- c. シンテチヨ
- d. インシテチヨ

27. らじあこあべら

- a. らしあこあべら
- b. らじあこあべら
- c. らじおあこべら
- d. らじああこべら

28. クラウソイキヨ

- a. クラソウイキヨ
- b. クラウソイキヨ
- c. クウソウイキヨ
- d. クラウソキヨイ

29. むぞいやゆらわむ

- a. むいぞやゆらわむ
- b. むぞいやゆらわむ
- c. むぞいやゆらわむ
- d. むいぞゆらやわむ

30. メゾヨネヌノラカ

- a. メヨゾネヌノラカ
- b. メゾヨネヌノラカ
- c. メヨゾネヌラノカ
- d. メゾヨネノヌラカ

31. でんたちもち

- a. てんたちもち
- b. でんたちもち
- c. てんたらもち
- d. でんたちもち

32. ミジダラゾチ

- a. ミシタラゾチ
- b. ミジダラゾチ
- c. ミンダラゾチ
- d. ミジタラゾチ

33. づげちかちに

- a. づげちかちに
- b. づげちかちに
- c. づげちかちに
- d. づげちかちに

34. ニャンネピヤン

- a. ニャンネピヤン
- b. ニャンネヒヤン
- c. ニュンネヒョン
- d. エヤンネピヤン

35. ほくびぬろうね

- a. ほくびぬろうね
- b. ほくびくうぬろね
- c. ほくびうぬろね
- d. ほくびくぬろね

36. ヘダメナマジド

- a. ヘダメナマジド
- b. ヘダメナマジド
- c. ヘダメナマジド
- d. ヘダメナマジド

37. んしょつほりゆ

- a. んしょつほりゆ
- b. んしょりゆほつ
- c. んつしょほりゆ
- d. んしょつほりゆ

38. トチミニトクニ

- a. トチミニトクニ
- b. トミニトクニニ
- c. トチミニトクニ
- d. トチミニトクニ

39. あるくまほめけゆ

- a. あるくまほめけゆ
- b. あるくまほめけゆ
- c. あるくまほめけゆ
- d. あるくまほめけゆ

40. コチャロヘリコレ

- a. コチャレヘリコレ
- b. コチャロヘリコレ
- c. コチャレヘリコレ
- d. コチャロヘコレリ

41. いしょんみて

- a. いしょんてみ
- b. いんしょみて
- c. いしょんみて
- d. いしょみんて

42. カミツフワジ

- a. カミツフワジ
- b. カミツフワジ
- c. カミツフワジ
- d. カミツフワジ

43. あだぶどうが

- a. あたふとうが
- b. あだふとうが
- c. あぶだとうが
- d. あだぶとうが

44. ツエチュキマネ 45. ずうきんもよこ 46. ニノラノナテゲン
- a. ツエマネチュキ a. つうきもんよこ a. ニノラナテノゲン
- b. ツマチュキマエ b. ずうきんもよこ b. ニノラノナテゲン
- c. ツエチュキマネ c. づうきもんこよ c. エノラノテナゲン
- d. ツエキチュマネ d. ずきんもようこ d. ニラノナノゲテン

47. われろよがえもん 48. ラハナモナキブラ 49. もにぞめおきらん
- a. わろれよがえもん a. ラナハナモキブラ a. もぞにめおきらん
- b. われろよがえもん b. ラハモナキナブラ b. もにめぞきおらん
- c. わろれよがもえん c. ラハナモナキブラ c. もにぞめきおんら
- d. われろよもえがん d. ラハナモナキラブ d. もにぞめおきらん

50. コナヨヌゴダヒロキ
- a. コヌナヨダゴヒキロ
- b. コナヨヌゴダヒキロ
- c. コナヌヨダゴヒロキ
- d. コナヨヌゴダヒロキ

51. えぬうめみなずも 52. チミニノンナビュ 53. みぎよにみちびゆ
- a. えぬうめみなずも a. チニミノンナビュ a. みきよにみちひゆ
- b. えうぬめなみずも b. チミニノナンビュ b. みぎよにみちびゆ
- c. えうめうみなずも c. チミエノナンビョ c. みぎよひみちびゆ
- d. えぬめうみおなずも d. チミニノンナビュ d. みぎよみにらびよ

54. ノナモチャニボウ 55. けにざえりまなぬら 56. アヘモグリポピトチ
- a. ノモナチャニホウ a. けぜにえりなまぬら a. アヘモグリポピトチ
- b. ノナモチャニボウ b. けにざえりぬまなら b. アフモグリピポトチ
- c. ノモノチャニボウ c. けざにえりぬまなら c. アモフグリピポチト
- d. ノナモチヨニウボ d. けにざえりまなぬら d. アフモグリポピチト

57. ろはなじやもにけつ 58. サオベルクツツナト 59. きよびえあくにもなみ
- a. ろなはじやもにけつ a. サベルクツツナト a. きよびえあくにもなみ
- b. ろはなじやもにけつ b. サオベルクツツナ b. きゃびえあくにもなみ
- c. ろはなじやにもけつ c. セオベルクツナチト c. きよえびくあにもなみ
- d. ろはなじやかもにつ d. サオベルクツツナト d. きよびえあくもにみな

60. キコキタキョクカレリ

- a. キキタコカキョクラリ
- b. キコキタキョクカレリ
- c. キキコタカキョクラリ
- d. キキコタキョカクレリ

61. みよなんかつちゆ

- a. みやなかんつちゆ
- b. みよんなかつちゆ
- c. みよなんちゆつか
- d. みよなんかつちゆ

62. ネファナトベホウ

- a. ネファナトベホウ
- b. ネファトナベトホ
- c. ナファネトベホウ
- d. ネファトナベウホ

63. くどうしにとちみ

- a. くうどちにみしと
- b. うくどしにちとみ
- c. くどうしにとちみ
- d. くどしにちとみう

64. ボビヤチミドチュ

- a. ボビヤチミドチュ
- b. ボビヤチミドチュ
- c. ボピヤチミトチュ
- d. ホピヤチミドチュ

65. みつちようでんじよ

- a. みつちようでんしよ
- b. みつちよでんうじよ
- c. みつちようでんじよ
- d. みつちよでんじよう

66. チモニミニミジュチ

- a. チモエミニミシュチ
- b. チエモンニミジュチ
- c. チモニミニミジュチ
- d. チニモニミジュチモ

67. シャぼろだいびにば

- a. シャぼろだいびにば
- b. シャぼろだいひには
- c. シャちほろだいびば
- d. シャぼろだびにいば

68. ノナキラスイニリク

- a. ノナキラスヒリイク
- b. ノキナライスニリク
- c. ノナキラスイニリク
- d. ナキノライスリニク

69. はねなくばまるぐきた

- a. はねなくばまふぐきた
- b. はなねくばまぐきた
- c. はねなばくるまきぐた
- d. はなねくばるぐまきた

70. ネグチミカミトドチャ

- a. ネチグミカミトドチャ
- b. ネチグミカミトトチャ
- c. ネグチミカミトトチャ
- d. ネグチミカミトドチャ

71. いちゆみらとらす

- a. いすちゆみらとら
- b. いちゆみらとらす
- c. いちゆみとららす
- d. いみらとちゆすら

72. ルチカニヤラシヤ

- a. ルチカニヤラシヤ
- b. ルカチニヤラシヤ
- c. ルチカラニヤシヤ
- d. ルチカニヤラシヨ

73. しゆなぐのなふゆ

- a. しゆぐなのなふゆ
- b. しゆなぐなのなふえ
- c. しえなぐのなふゆ
- d. しゆなぐのなふゆ

74. ミトチニヂテチヅニ 75. となもなかつらくに 76. カゼガラミラニチヨ
- a. ミトチニヂテチヅに a. となもなかつらくに a. ガセカラミラニチヨ
- b. ミトチニヂテチヅニ b. とまなかなづらくに b. カゼガラニラミチヨ
- c. ニトチミヂテチヅニ c. となもなかつくらに c. カゼガラミラニチヨ
- d. ミチトニチテチヅニ d. ともならづかくにら d. カセカラミニラチヨ

77. なぶれいるうにすだ 78. チパラクピチソウミ 79. にくしゅぎこうきやら
- a. なぶれいるうにすた a. チハラクヒチソウミ a. にくしえぎこうきよら
- b. なぶれいるうにすだ b. チパクラピクソクニ b. にしゅくぎうこきやら
- c. なぶれるいうにだす c. ナバラクピクソウミ c. にこしゅぎにうきやら
- d. ふれないうにすだ d. チパラクピチソウミ d. にくしゅぎこうきやら

80. ケボカイゲカラソクニ
- a. ケボカイゲカラソクニ
- b. ケホカイケカラソクニ
- c. ホケイカゲカラソクニ
- d. ケボカイケカラソクミ

81. すでにりゅみでなす 82. ミヤナテセテチカアツ 83. りちんせれふよしお
- a. すでりゅにみでなす a. ミヨナテセテチカアツ a. りちんせれふよしお
- b. すでにりゅみでなす b. ミヤテナセテチカアツ b. りらんせれふおしお
- c. すでにりゅみでなす c. ミヤテナテセチカアツ c. ちりんせりふよしお
- d. すにでりゅみなです d. ミヤナテセテチカアツ d. りちんせれふおしよ

84. カハウスペゴンストブ 85. かうばはくぶかちす 86. ポザオワキュピヨイ
- a. ガハウスペゴンストブ a. かうはばくぶかちす a. ポザオワキュピヨイ
- b. カハウスペゴンストブ b. がばはうくぶかちす b. ホサオワキュヒヨイ
- c. カポウスペゴンストブ c. かうばはくかぶすち c. ボサオワギュピヨイ
- d. カハウスペコンストフ d. かうばはくぶかちす d. ボザオウキュピヨイ

87. もじびよらしよぺかな 88. ギュカミイミペチスチ
- a. もしひよらしよへかな a. キュカミイミヘチスチ
- b. もじびよらしよぺかな b. ギュカニイニペラスチ
- c. もじびよらしよぺかな c. ギュカミイミペチスチ
- d. もびよじらべしよかな d. ギュカイミペミチスチ

89. ごみゆいだじやしゅう

- a. ごみゆいだじえしゅう
- b. こみゆにたしゅしゅう
- c. ごみよいだじえしゅう
- d. ごいみゆだしゅじゅう

90. ピジョミナニミドバラ

- a. ヒショミニミナトハラ
- b. ピジョミナニミドバラ
- c. ビジュミナニミドバラ
- d. ピニジェナニミドバラ

91. おゆはぜじずぐあみ

- a. おはゆぜじずぐあみ
- b. おゆはぜじずぐあみ
- c. おゆはじぜじずぐあみ
- d. おはゆぜずじぐあみ

92. ロマモヨヒボクテシモ

- a. ロモモヨヒボテクシモ
- b. トマモヨヒボクテシモ
- c. ロモモヨヒボテクモシ
- d. ロマモヨヒボクテシモ

93. るちりそくひやくすき

- a. るちそりくひやくすき
- b. るちりそひやくすき
- c. るちりくそひやくすき
- d. るちりそくひやくすき

94. フノエナトコロールケテ

- a. フノエナトコロールケテ
- b. フェノナトロコケルケテ
- c. フノエトコロールケテ
- d. フノエナトロコルケテ

95. ちゃぱつくろりよのら

- a. ちゃくぱつくろりよら
- b. りゃぱつろくりやのら
- c. ちゃpつくろりよのら
- d. ちゃつぱろりよらの

96. ノナンミニョダグチ

- a. ノナミニダグチオン
- b. ノミナンニョダグチ
- c. ナンノミニョダグチ
- d. ノナンミニョダグチ

97. もちだぜがつかません

- a. もちだぜがつかません
- b. もちだせがつかません
- c. もだちぜがつかません
- d. もちだぜがかつぜん

98. ラムクラヒオボシユス

- a. ラクラムヒオボシユス
- b. ラムラクオヒボシユス
- c. ムラクラヒボシユオス
- d. ラムクラヒオボシユス

99. でいきちよじゅかしや

- a. できいちよじゅかしゅ
- b. ていきちえじゅかしや
- c. てきいちよしゅしやか
- d. でいきちよじゅかしや

100. フィックユキビボギヤ

- a. フィックユキビボギヤ
- b. フュックユキビボギヤ
- c. フィックスキヒボギヤ
- d. フュックキユボビギョ

日本語単語認知テスト

1. 都市： みゆんへん リポーター にほん へるしんき めたん
2. 家具： 箆筒 机 茶碗 絵本 資本
3. 花： かたな かさ びでおてーぷ べにやいた さくら
4. 本： トンガ コンガ マンガ バンダナ トランプ
5. 食器： せいか ちゃわん りもこん おさら けしごむ
6. 食物： ぼそこん かぼん うどん らいおん がぼん
7. 季節： 春 冬 初夏 髪 海
8. アルコール： ジュウタン ミシル マンション コンプ リン
9. 魚： ひらめ ろぼっと おんがく まゆげ さんま
10. どうぶつ： ねぎ ぞう は ぼれろ ねこ

-
11. いろ： ユニホーム キ バット ダイヤモンド アカ
 12. 家族： 祖父 小説 電灯 曾孫 布団
 13. てれび： どらむ らんぷ どらま にちようび ぱわー
 14. ノミモノ： ネクタイ ワイン シカゴ ノミ クリスマス
 15. ようび： しわす てれび くち きょうか にちようび
 16. スポーツ： ジュウドウ コイン メモ ナイフ ラグビー
 17. 祝日： アイヒ コドモヒ キロウカシヤヒ キネヒ ハヒ
 18. 国名： ジュネーブ ペルー シェイクスピア ボストン イトウ
 19. かぞく： ともだち しりあい ちち むすこ むしば
 20. 顔： 月 膝 指 堤 口

-
21. 野菜： まぐろ うどん じゃがいも はがき さけ
 22. いえ： 指輪 騒動 大会 台所 解析
 23. 文房具： マド ハサミ データ ブタニク コップ
 24. ヨウフク： セーター シオ カタカナ ドア シャツ
 25. 職業： いしゃ ぎんこう かみ そうじゅうし しじ
 26. のりもの： バス タクシー カード ピーク ホテル
 27. タテモノ： ぼすと はこ えき とほ かんがえ
 28. からだ： 尻 方 足 男 国
 29. ペット： ぞう へいわ ことば ねこ びでお
 30. 人名： トム ハナコ パリ メモ カタカナ

31. よーろっぱ： おーすとريا おおさか どいつ おれ ひろ
32. フルーツ： ゲーム オレンジ ビーフ カモ ドア
33. どうさ： 歩く 海 走る 勉強する 厄介な
34. ウチュウ： ツキ タイヨウ カワ トセイ セカイ
35. 手紙： きって くうき みず はがき たてもの
36. おかね： 地面 札 試合 効果 硬貨
37. スポーツ： さっかー ずぼん じょうだん やま それ
38. ジカン： ミセ レモン トシ カイガ ダム
39. こうぶつ： 米 水 車 店 金
40. 言語： さいご すぺいんご えいご かいご こっこ
-

41. タベモノ： かぞく たまご こども さぼう じめん
42. 学校： 公園 街路 火災 試験 講演
43. キカイ： コップ エンジン マツリ ダンス タンス
44. いがく： ちきゅう くすり かべ およぎ りもこん
45. 名詞： ウタ スグニ ステージ ナク ツイテ
46. てんこう： 成功 橋脚 衝撃 岩石 快晴
47. ジュウタク： じかん じしょ さんそ といれ あおい
48. やきゅう： ほね はっと ばっと あるばむ くだ
49. 音楽： ゴール ハタ フォト レコード ワーク
50. ノミモノ： みるく くいず のつく まち かまぼこ
-

51. はな： ギフト ユリ テーブル クイーン バラ
52. 教科： こみち たべもの しんねん けんがく すうがく
53. 化学物質： メン キヌ モデル プラスチック コウジ
54. ちょうみりょう： くーぼん さとう こーひー しお ひ
55. ドウブツ： 馬 布 赤 象 新
56. あくせさりー： キッチン トマト ユビワ ナワ ヒモ
57. 趣味： がーでにんぐ ごるふ くりんとん ち かけい
58. オカネ： しりあ ぱーていー ちっそ ゆーろ どの
59. あいさつ： だれ おはよう きゃつ うん もって
60. 数： えん しゅうし じゅうに しゅうごう ごじゅう

61. けん： しぶや ひろしま さいじょう かがわ まつえ
62. ショクジ： タカラクジ イキ ユウショク ヘンショク キ
63. 交通： 電報 電気 電話 電灯 電車
64. びょういん： しま うつくしい かんごふ あかちゃん いた
65. すぼ一つ： バイオリン ラケット ビデオ レース ペン
66. 行楽地： 学校 公園 国会 南極 動物園
67. ホウガク： キシ ミナト タキ ニシ ミナミ
68. もちもの： りょこう ことば たべる かばん れきし
69. あめりか： かりふおるにあ しかし あらぶ やし みず
70. 劇： テニス カラ ケイカク ヤクシャ タイ
-

71. けいようし： とし わかい たかい ほほえむ わかめ
72. 楽器： ぎたー まっぷ ちきん びーる びあの
73. つき： 茶道 霜月 入試 年齢 先生
74. ジンメイ： カビン スマイル タロウ クリスマス ヘレン
75. 表情： 付属 保健 工学 微笑 保存
76. きより： まいる なまえ てすと めーたー ほくろ
77. コクモツ： テガミ コメ タマネギ ピーチ バス
78. 文房具： ノート キク ハクイ ソフト スーツ
79. いえ： 頭 脚 船 所 庭
80. チメイ： トム インディアン インターネット ハワイ ナラ
-

81. 洋服： タラ スト コート バナナ バイト
82. いろ： たんじょう べる くろ ぶろつく そら
83. ドウサ： もつ けんこう ゆか のむ みの
84. 番組： トウセン シンリ カント ドラマ アニメ
85. セイジ： 政府 怪物 鍛冶 女性 心配
86. ほん： てつどう ページ ひのき かぶか ばれー
87. ジカン： ゴゴ オモチャ スズ ラテン ショウゴ
88. ジョセイ： しょうねん ちいさい そば しょうじょ そぼ
89. めいあん： イベント クライ カット シュショウ パル
90. ショッキ： 茶碗 皿 昭和 期末 冷凍

91. 家電製品： ないせん げんば れいぞうこ さいふ つぼ
92. カオ： ハナ エンピツ キャベツ マユ トケイ
93. がくもん： たいとる てつがく むがく かかく こい
94. きこう： 冷夏 杞憂 関係 書店 猛暑
95. シュミ： アジア ガイド カメラ バイク キムチ
96. ふる一つ： わいん ぶどう えいご りんご どーる
97. 親類： おい あい ほとけ めい まい
98. ケイザイ： インド リス インフレ ビルマ エビス
99. タベモノ： あんけーと ぼーと おすろ ばー とーすと
100. 人間関係： 友人 変人 国際人 季節 親類

CLOZE TEST

次の空欄に、文脈上最も適切と思われる英語の単語一語を埋めよ。各空欄には以下の例のように、ただ一語しか入らない。ただし、"don't"のような短縮形や"John's"のような所有形は一語とみなす。

例: Boys and girls go to school./ At (1) they learn to read. They also learn how (2) write.

答: 1. school 2. to

Ben Yamada was not a tourist; (1) was in Osaka to (2). He has arrived from America (3) day before on a Japanese cargo (4). During his last year in (5) school, his uncle had invited (6) to spend a year in (7) and to help him in (8) garage. Ben accepted the invitation (9) he wanted to become a (10); he thought that the (11) would be good experience for (12). He would also have an (13) to learn more about the (14) where his parents were born.

(15) several months he had studied (16) Japanese language at night school (17) his home town. He wanted (18) speak it as well as (19) and to be able to (20) signs, at least, when he (21); but now he wished he (22) have practiced it more with the (23) on the ship.

They first (24), Ben woke up and looked (25) at the unfamiliar room. Everything (26) strange to him. From his (27), he could see Osaka Castle (28) the bright blue sky. Then (29) remembered; he was in Osaka! (30) happy he was to be (31)!

He got dressed quickly and (32) his aunt and uncle in (33) kitchen. They seemed pleased when (34) said "Good morning" in their (35) language, but it was difficult (36) him to continue. They knew (37) little English, and at first (38) was afraid to try his (39). Before long, however, they were (40) talking and laughing together.

After (41), Ben and his uncle left (42) go to work. They walked (43) fast because his uncle was (44) a hurry; in fact he (45) later than usual that morning. (46) would have liked to walk (47) slowly in order to enjoy (48) unfamiliar sights along the way.

メタ認知能力アンケート（英語用）

次の質問について5段階で答えてください。	強くそう思う	5
	そう思う	4
	わからない	3
	そう思わない	2
	まったく思わない	1

あなたがこの英語読解テストの時にとった行動について答えて下さい。

1.読みながら、展開が予想できた。	5	4	3	2	1
2.それぞれの段落の重要な部分(topic sentence)がわかった。	5	4	3	2	1
3.代名詞などの指している内容がよくわかった。	5	4	3	2	1
4.これまで知っていたことが英語を読む時役に立った。	5	4	3	2	1
5.全体として大体内容がわかった。	5	4	3	2	1

わからないところがあった時、どのようにしましたか？

6.無視して読み続けた。	5	4	3	2	1
7.わからない部分をもう一度読み直した。	5	4	3	2	1
8.わからない部分よりも前の箇所から読み直した。	5	4	3	2	1
9.あきらめて読むのをやめる。	5	4	3	2	1

効果的に読むために注意したことは

10.単語の一部を心の中で声を出して読んでみた。	5	4	3	2	1
11.それぞれの単語の意味を理解しようとした。	5	4	3	2	1
12.文章全体の意味を取ろうとした。	5	4	3	2	1
13.文法的な構文に注意した。	5	4	3	2	1
14.そのトピックについて知っていることを思い出そうとした。	5	4	3	2	1
15.文章全体の構造に注意した。	5	4	3	2	1

あなたにとって、読解を難しくしていることは

16.個々の単語の音がじゃましている。	5	4	3	2	1
17.単語の発音が出来ないこと。	5	4	3	2	1
18.単語の意味が分からないこと。	5	4	3	2	1
19.文法構造が分からないこと。	5	4	3	2	1
20.アルファベットそのもの。	5	4	3	2	1
21.そのトピックについて既に知っていることが少ないこと。	5	4	3	2	1
22.文章全体の内容をとることが出来ないこと。	5	4	3	2	1
23.文章全体の構造が分からないこと。	5	4	3	2	1

英語を読むのが上手な人はどのような人だと思いますか？

24.単語の意味が分かる。	5	4	3	2	1
25.単語が発音できる。	5	4	3	2	1
26.文章全体の意味が分かる。	5	4	3	2	1
27.辞書が使いこなせる。	5	4	3	2	1
28.単語の意味が類推できる。	5	4	3	2	1
29.すでに知っていることと読んでいる文章とを結びつけられる。	5	4	3	2	1
30.文章の細部に注目できる。	5	4	3	2	1
31.文章全体の構造がわかる。	5	4	3	2	1

メタ認知能力アンケート（日本語用）

次の質問について5段階で答えてください。	強くそう思う	5
	そう思う	4
	わからない	3
	そう思わない	2
	まったく思わない	1

あなたがこの国語読解テストの時にとった行動について答えて下さい。

1.読みながら、展開が予想できた。	5	4	3	2	1
2.それぞれの段落の重要な部分(topic sentence)がわかった。	5	4	3	2	1
3.代名詞などの指している内容がよくわかった。	5	4	3	2	1
4.これまで知っていたことが英語を読む時役に立った。	5	4	3	2	1
5.全体として大体内容がわかった。	5	4	3	2	1

わからないところがあった時、どのようにしましたか？

6.無視して読み続けた。	5	4	3	2	1
7.わからない部分をもう一度読み直した。	5	4	3	2	1
8.わからない部分よりも前の箇所から読み直した。	5	4	3	2	1
9.あきらめて読むのをやめる。	5	4	3	2	1

効果的に読むために注意したことは

10.文章の一部を心の中で声を出して読んでみた。	5	4	3	2	1
11.それぞれの言葉の意味を理解しようとした。	5	4	3	2	1
12.文章全体の意味を取ろうとした。	5	4	3	2	1
13.文法的な構文に注意した。	5	4	3	2	1
14.そのトピックについて知っていることを思い出そうとした。	5	4	3	2	1
15.文章全体の構造に注意した。	5	4	3	2	1

あなたにとって、読解を難しくしていることは

16.漢字やカタカナ、ひらがなが入り混じっていること。	5	4	3	2	1
17.漢字が読めないこと。	5	4	3	2	1
18.言葉の意味が分からないこと。	5	4	3	2	1
19.文法構造が分からないこと。	5	4	3	2	1
20.漢字そのもの。	5	4	3	2	1
21.そのトピックについて既に知っていることが少ないこと。	5	4	3	2	1
22.文章全体の内容をとることが出来ないこと。	5	4	3	2	1
23.文章全体の構造が分からないこと。	5	4	3	2	1

国語が得意な人はどのような人だと思いますか？

24.いろいろな言葉を知っている。	5	4	3	2	1
25.漢字が読める。	5	4	3	2	1
26.文章全体の意味が分かる。	5	4	3	2	1
27.辞書が使いこなせる。	5	4	3	2	1
28.言葉の意味が類推できる。	5	4	3	2	1
29.すでに知っていることと読んでいる文章とを結びつけられる。	5	4	3	2	1
30.文章の細部に注目できる。	5	4	3	2	1
31.文章全体の構造がわかる。	5	4	3	2	1