

論文要約

**Effects of Explicit Reading Strategy Instruction:
Focusing on Enhancement of Metacognitive Awareness**

広島大学大学院教育学研究科

文化教育開発専攻

瀧 由紀子

論文目次

第1章 序論

第2章 文献レビュー

- 第1節 言語学習ストラテジーの発達
- 第2節 読解ストラテジー
- 第3節 効果的な読解ストラテジーの特徴
- 第4節 テキストの難易度と読解ストラテジー
- 第5節 言語相互依存仮説と言語閾値仮説
- 第6節 習熟度に応じた読解ストラテジー使用の研究
- 第7節 明示的読解ストラテジー指導の研究

第3章 横断的研究

- 第1節 Study 1: 習熟度に応じた EFL 学習者の読解ストラテジー
- 第2節 Study 2: テキストの難易度と読解ストラテジー

第4章 縦断的研究

- 第1節 Study 3: 明示的読解ストラテジー指導 1
- 第2節 Study 4: 明示的読解ストラテジー指導 2

第5章 ストラテジー使用と習熟度

- 第1節 習熟度に応じたストラテジー使用
- 第2節 2つの難易度の異なるテキストのストラテジー使用

第6章 明示的読解ストラテジー指導

- 第1節 読解ストラテジーの使用頻度とメタ認知意識に関する明示的指導の効果
- 第2節 読解力に関する明示的指導の効果

第7章 まとめ

参考文献

付録

論文要約

本論文の目的は、日本人 EFL 学習者を対象に、効果的な読解ストラテジーを明示的に指導し、参加した学習者の読解ストラテジーの使用頻度と意識の変化、読解力の変化、教えた各ストラテジーの定着度を調べ、その指導効果を明らかにすることである。

第1章 序論

この章では本論文の目的、読解ストラテジーにおけるメタ認知の意識向上、および明示的読解ストラテジー指導の背景と課題を述べた。

まず、L1 や L2 のほとんどの教室において、読解力向上の礎となるストラテジーの明示的指導が体系的・組織的に実施されていない現状を述べた。次に日本人 EFL 学習者がすぐれた読み手になるためには、日々の授業において、読解ストラテジーの明示的指導を行い、学習者に自分の読み方やリーディングプロセスを意識させ、読解力向上の可能性を高める明示的指導が必要であると述べた。

次に今までの明示的読解ストラテジー指導の問題点を論じた。明示的指導の実施において、選んだストラテジーが参加者にとって適切であるかを確認した調査はほとんど報告されていない点と、読解ストラテジーの明示的効果を複合的に検証する研究が少ないことに言及した。そこで本論文では、横断的手法 (Study 1, Study 2) と縦断的手法 (Study 3, Study 4) を組み合わせ、読解力に影響を与える要因である習熟度やテキストの難易度に注目して学習者の読解ストラテジーの使用傾向を調査し、明示的指導における参加者の意識変化、読解ストラテジーの使用頻度の変化、読解力の変化、教えた各ストラテジーの指導効果を包括的に調査する必要性を論じ、本研究が明示的読解ストラテジー指導において果たす役割を述べた。

第2章 文献レビュー

第1節では、言語学習ストラテジーの発展を論じた。まず言語学習ストラテジーの定義 (Oxford, 1990; Cohen, 2011) を述べ、言語学習ストラテジー、読解ストラテジーの研究に不可欠なメタ認知、メタ認知ストラテジーの定義と機能について説明した。そして学習者が自己の読解プロセスを自分で把握する能力 (メタ認知) について説明し、メタ認知と読解能力の関連性を調査する重要な研究分野について論じた (Kadota & Noro, 2001)。次に言語学習ストラテジーの概念化について Oxford (1990), O'Malley & Chamot (1990) の言語学習ストラテジーの分類に言及しながら説明した。

第2節では、読解ストラテジーについて述べた。まず読解ストラテジーの定義を述べ、次に読解ストラテジーの種類を説明した。先行研究から読解ストラテジーを認知ストラテジー（全体的ストラテジーと局所ストラテジー）、メタ認知ストラテジー、サポートストラテジーの3グループに分類し、さらに局所ストラテジーについては、習熟度の高い学習者がよく使用する局所的・集中的な問題ストラテジー (Mokhtari & Sheorey, 2002) についても言及した。

第3節では、習熟度の高い学習者が使用する効果的な読解ストラテジーについて述べた。テキスト構文や主題を理解するストラテジー、未知語や文の意味を推測するストラテジー、背景知識を活性化するストラテジーや、構文を意識する構文解析のストラテジーを挙げ、先行研究に基づいてその読解プロセスの特徴を説明した。

第4節では、テキストの難易度と読解ストラテジーとの関係について述べた。テキストの難易度は、読み手の習熟度レベルに応じて読解ストラテジーに影響を与える要因 (Kihara, 2008; Kletzien, 1991; Midorikawa, et al., 2001) である。テキストの難易度が高くなるにつれ、良い読み手は下手な読み手よりさまざまな種類のストラテジーを一定に使用するという報告 (Kletzien, 1991) や、テキストの難易度が変わっても、下手な読み手はいつどこでどのようにストラテジーを利用してよいかわからず読解ストラテジーは変わらないという報告 (Anderson, 1991)を述べた。しかしEFL環境ではテキストの難易度の相違によるストラテジー使用の研究が少なく、もっと質的・量的な研究報告が望まれると論じた。

第5節では、言語相互依存仮説 (Cummins, 1979) と言語閾値仮説 (Clarke, 1979) を説明し、L2における習熟度・読解力と読解ストラテジーの関係を考察した。今ではこの2仮説は相反するものでなく、むしろ補完的なものと考えられ、学習者のL2言語能力が低くある一定のレベルに達していなければ、L2読解の困難は、L1読解の問題ではなくむしろL2言語知識の問題であり、一定の言語知識レベルを超えた学習者はL2言語知識よりL1読解能力がより強い要因となると見なされていると論じた (Ikeno, 1998)。

第6節では、読解ストラテジー使用頻度を調査した先行研究をまとめた。読みのうまい学習者・下手な学習者を面接した結果、自己の開発したコーディング・システム (coding system) を使った先駆的研究 (Hosenfeld, 1977), L2学習者に発話プロトコル法 (think aloud protocol method)を実施した研究 (Black, 1993), 日本人EFL学習者を被験者に調査した研究 (Yokoyama & Yamashita, 2004) を述べた。しかしこれらの報告は参加者を習熟度や読解力の高い学習者と低い学習者の2グループに分け、その読解プロセスの明確な相違を論じているが、本研究ではその間に位置する中位グループに注目し、上位・中位・下位グループの習熟度の相違によるストラテジー使用を調査する必要性を論じた。

第7節では、明示的読解ストラテジー指導について述べた。まず「明示的」(explicit)と「明示的読解ストラテジー指導」の概念を定義し、2種類の指導方法—集中型(集中的に指導)と統合型(コースとしてクラスで指導)—について述べた(Ikeda, 2007)。次にこの約30年間のL1, L2における読解ストラテジーの明示的指導の研究報告をまとめ、過去の研究が、参加者の数と年齢、教えたストラテジーの種類、指導方法のデザイン、指導期間など多種多様で、明示的読解ストラテジーの指導効果が一般化しにくい点を指摘した。次に、読解力が向上し訓練効果があったと指摘した報告(Bimmel, et al., 2001; Carrell, et al., 1989; Kern, 1989; Hiromori, 2005)と読解力の向上に効果がなかったという調査結果(Kimura, 1999; Kimura, et al., 1993)に言及し、特に下位レベルの学生の読解力に有意差があったという指摘(Kern, 1989)に注目した。

最後に、これらの先行研究の研究方法を総括し、改善すべき点を明らかにした。参加者に適切なストラテジーは必ずしも習熟度の高い学習者が使用するストラテジーに限らず、習熟度に応じたストラテジー調査が必要な点、今後、量的分析と質的分析を組み合わせ複数のデータを多面的に収集し分析する手法が求められている点に言及し、本研究の調査(Study 1~Study 4)の主なリサーチクエスチョンを提示した。

1. 習熟度(上位・中位・下位)に応じて、読解ストラテジーの使用頻度に相違はあるのか。(Study 1)
2. テキストの難易度は、習熟度(上位・中位・下位)に応じて、読解ストラテジーの使用頻度に影響を及ぼすのか。もしそうなら習熟度に応じてどのような相違があるのか。(Study 2)
3. 明示的読解ストラテジー指導は、読解力を高めるのか。(Study 3, Study 4)
4. 明示的読解ストラテジー指導は、学習者の意識と読解ストラテジー使用の頻度を高めるのか。(Study 3, Study 4)

第3章 横断的研究

3.1 Study 1: 習熟度に応じた EFL 学習者の読解ストラテジー

3.1.1 目的

この調査目的は、習熟度が上位・中位・下位レベルの日本人 EFL 大学生が、英文テキストを読む時に使用していると考えられているストラテジー(認知ストラテジー)を質問紙で調査し、ストラテジー使用の傾向を明らかにすることである。

3.1.2 方法

参加者はある私立大学の学生130名とある国立大学の学生33名の計163名でこの参加者を TOEIC Bridge・TOEIC の得点により上位(41名)、中位(61名)、下位

(61名)の3グループに分けた。(Bridgeの値はTOEICに換算し、3グループには統計的に有意差がある。)

Ikeda and Takeuchi (2000)を参考に、34個の読解ストラテジーの使用頻度を1から5のリッカート尺度を尋ねる質問紙で調査し、探索的因子分析(最少2乗法・プロマックス回転)を行った。

3.1.3 結果

6個の因子が抽出された。この6因子の信頼度はすべて妥当であった($\alpha > .70$)。これらの因子は次のように名付けられた。

- | | |
|---------------|-------------------|
| F1: 主旨の推測と要約, | F2: 文法的・意味的区切りを意識 |
| F3: 背景知識の活性化 | F4: 再読と速度の調節 |
| F5: 文脈から推測 | F6: 文法と構文を意識 |

各ストラテジー使用頻度の平均値を比較すると、上位グループはF2以外はすべて平均値が他の2グループより顕著に高かった。下位グループはF6以外はすべて3グループで低かった。中位グループの使用頻度の平均値はF6以外は上位と下位グループの間に位置した。

3.2 Study 2: テキストの難易度と読解ストラテジー

3.2.1 目的

この調査の目的は、読解力の異なる日本人EFL学習者(上位・中位・下位)がテキストの難易度と読解力の要因により、使用する読解ストラテジーの使用頻度にどのような影響を与えるかを明らかにすることにある

3.2.2 方法

ある私立大学の英語を専攻していない学生52名。TOEIC/TOEIC Bridgeと読解テストにより上位(16名)・中位(20名)・下位(16名)の3グループに分けた。3グループとも有意差があった。

私大入試問題をもとに、筆者が作成した構文・語彙の難易度の異なる2種類のテキスト(難・易)を使い、読解テストを作成した。英語のクラスでまず難の読解テストを実施し、そのあとすぐに34個の読解ストラテジーの使用頻度を尋ねる質問紙(Ikeda and Takeuchi, 2000を参考)を配った。3カ月後に易の読解テストを実施し、直後に同じ質問紙を配布した。

3.2.3 結果

日本人EFL大学生が使用したストラテジーの頻度は読解力(上位・中位・下

位) に影響を受けたが、テキストの難易度 (易・難) にはほとんど影響を受けなかったことがわかった。

第4章 縦断的研究

4.1 Study 3: 明示的読解ストラテジー指導 1

4.1.1 目的

ストラテジーの明示的訓練を 4 か月間実施し、読解力、読解ストラテジーの使用頻度に変化があるかどうかを明らかにする。

4.1.2 方法

参加者はある私立大学の英語を専攻としない日本人 EFL 大学生 88 名 (統制群 43 名, 実験群 45 名)。教材は, “Crown English Writing” (Shimozaki et al., 2011) や, Ushiro et al. (2009) 等を参考にし, 著者が作成したプリントを使用した。読解テストは G-TELP のリーディングセクション 38 問を使用した。読解テストの直後, Ikeda and Takeuchi (2000) の読解ストラテジーリストを参考に作成したストラテジーの頻度を尋ねる質問紙 (33 問) を配布した。

英語の授業のクラスから無作為に統制群, 実験群を選び, 2 グループとも筆者が教えた。4 か月, 実験群に 30 分ずつ 4 つのストラテジー (フレーズ・リーディング, 指示語の推測, 未知語の推測, 主題の理解・要約) を教え, ストラテジー使用の頻度と読解力の変化を調査した。毎時間 1 つずつ順に 4 ストラテジーを教えた後, 同じ順番で繰り返し, 最終的には 1 つのストラテジーを 2 回指導したことになる。統制群はその間, 英会話の練習をした。残りの 60 分は, 統制群・実験群とも TOEIC 対策テキストを使用した。

4.1.3 結果

実験群と統制群間では, 事前と事後の読解力に有意な差がなかった。従って読解力に関しては, 指導効果がみられなかったと言える。しかし各群内では, 事前・事後で読解テストの平均値が有意に伸びた。

読解ストラテジーの使用頻度の平均値は, 実験群が統制群と比べ伸びた。実験群は, 教えたストラテジーだけでなくそのほかのストラテジーにおいても使用頻度の平均値が伸びた。

4.2 Study 4: 明示的読解ストラテジー指導 2

4.2.1 目的

ストラテジーの明示的訓練を 4 か月間実施し, 読解力, ストラテジーの使用頻度の差, 意識の変化を調査する。また教えた各ストラテジーの指導効果に相違が

あるのかどうかも明らかにする。

4.2.2 方法

参加者は、ある私立大学の英語を専攻としない1年生69名（実験群36名，統制群33名）である。使用した教材は1. 著者が作成した授業教材のプリント（4.1.2参照）；2. 読解ストラテジーの頻度を尋ねる質問紙33問（Ikeda and Takeuchi, 2000を参考に作成）；3. 読解テスト（G-TELPのリーディングセクション38問）；4. ストラテジーテスト（筆者が作成。教えた各ストラテジーを使用して問題に答える英語読解問題）；5. ポートフォリオ（ストラテジーに対する学生の意識変化を見るために毎回学生に回答・記述）であった。

英語必修の1年生のクラスから無作為に2クラス選び、1クラスを実験群、もう1クラスを統制群とし、4か月間、実験群は筆者が、統制群は同僚が教えた。実験群はリーディングストラテジーの訓練とそれに伴う読解力の向上、統制群は文学作品を読み、読解力を向上させることが各クラスの目的であった。同僚と話し合っ、指導法について確認した。両グループとも事前・事後に読解テストをし、そのあとただちに質問紙を配って、テストを解答した時に使用したストラテジー使用の頻度をリッカート尺度で尋ねた。実験群のみ事前・事後にストラテジーテストを実施した。さらに実験群から有志5名を選びストラテジーテストを使用した発話プロトコル法を行った。

指導したストラテジーはフレーズ・リーディング，指示語の推測，未知語の推測，シグナルワードの理解，トピックセンテンスとメインアイディアの推測の5つのストラテジーを教えた。10回の授業で，1回の授業で1つずつ順に5ストラテジーを教えた後，同じ順番で繰り返したので最終的には1つのストラテジーを2回指導したことになる。

4.2.3 結果

実験群と統制群における事前の読解テストの平均値は統計的に有意な差は見られなかった。ストラテジー指導後，同様に実験群と統制群において有意な差がみられず，これにより明示的指導効果がなかったことがわかった。しかし各群内で事前・事後において読解力テストの平均値が統計的に有意に伸びたことがわかった。なお統制群の成績のほうが実験群より少し伸びた。

質問紙の結果は2グループのストラテジー使用の頻度の平均値に相違がみられた。実験群の方が，事前・事後で伸びたストラテジーの数が多く，統制群を上回った。しかし統制群においても使用頻度が伸びたストラテジーもあった。

ストラテジーテストの結果，それぞれのストラテジーを使用し解答した5セクションの正解率が異なることがわかった。事前と事後の読解力の得点の平均値が

統計的に有意に伸びたのは、フレーズ・リーディング、未知語の推測、シグナルワードの理解である。特にシグナルワードの理解の正解率が最も高かった。一方、指示語の推測やトピックセンテンスや主旨の推測のテストの平均値は、事前と事後を比べ、統計的に有意差がなく、得点が有意に伸びなかった。特に指示語の推測の正解率が最も低かった。

質的調査の発話プロトコルに参加した5名のストラテジー使用も、おしなべて上記の正解率を裏付ける結果であった。

読解テストとストラテジーテストの得点が伸びた5名の学生（発話プロトコル法の5名とは異なる）のポートフォリオをまとめた。その結果5名ともストラテジーの頻度が伸び、ストラテジーに対する意識が伸びたことがわかった。これらの学生はおしなべて明示的指導に好意的で、各ストラテジーの指導を有効であると考えていることがわかった。

第5章 ストラテジー使用と習熟度

第3章 Study 1 と Study 2 の結果から、示唆として次の4点が考えられる。

1. 習熟度が高くなるにつれ、一部のストラテジーを除き一般的にストラテジー使用頻度の平均値が高くなり、習熟度の高い学習者は読解ストラテジーを高頻度で使うことがわかった。
2. 日本人 EFL 大学生はテキストの難易度よりも習熟度により影響を受けることがわかった。読解ストラテジーの使用頻度は、テキストの難易度によりあまり影響を受けなかった。これは参加者の習熟度にその起因があるのか、情意フィルターが高いためなのか、EFL の学習環境で同じ種類のストラテジーを使用する指導を受けたためなのかさらなる要因の究明が必要である。しかし上位グループはテキストが難しくなると「文法的・意味的な区切りを意識する因子」をより多く使用したことからトップダウン/全体的ストラテジーとボトムアップ/局所ストラテジーをうまく組み合わせて対処するのではないかと推測された。
3. 上位グループが下位・中位グループと大いに異なる点は、トップダウン/全体的ストラテジー因子が一般的に高く、特に推測の中でも高度な認知プロセスであるトピックレベル構造 (Meyer & Rice, 1982) を理解できる主旨の推測と要約の因子を使用すると考えられることであった。
4. 中位グループの使用するほとんどのストラテジー頻度の値が上位・下位グループの間に位置していることから、習熟度に応じたストラテジー使用の発展に相

違があるのではないかと示唆された。これは上位・下位グループという 2 極分化だけでは観測できない傾向であった。

第 6 章 明示的読解ストラテジー指導

第 4 章の Study 3 と Study 4 の結果から、以下の 4 点が示唆される。

1. 5 つのストラテジーを 4 か月間指導した結果、ストラテジーの種類によって指導効果が異なった。指示語の推測やトピックセンテンス/主旨を見つけるストラテジーは統計的に有意に伸びず、一方フレーズ・リーディングやシグナルワードは統計的に有意に伸びた。このことは、ストラテジーはすべて同じように定着するのではなく、獲得しやすいストラテジーと獲得しにくいストラテジーがあるのではないかと示唆された。
2. 明示的指導後、Cohen (2011)が提唱したように、教えたストラテジーだけでなく、それに関連して教えていない一連のストラテジー(特にトップダウンの認知ストラテジー)の使用頻度も連鎖反応で伸びた。この点もストラテジー指導では今まで見逃されていた点である。
3. 参加者のストラテジー使用の頻度が増したので読解ストラテジーに関する意識が高揚したと考えられる。質的調査で英語力の伸びた学生のメタ認知の意識も向上した。しかし明示的指導を施さない統制群においてもその数は少ないがストラテジーの使用頻度が上がるのがわかった。
4. 英語の読解力に関して言えば、実験群は統制群と比較して、統計的に有意に伸びなかった。その要因として、まず指導法の改善が考えられる。使用した教材の難易度(Kimura, 1999)と量をさらに検討したり、指導したストラテジーが参加者に有効であったかどうかを検証する必要がある。また教える読解力の目的・ゴールを明確にし、毎時実施するテストとして、指導したストラテジーを有効に使用できたかどうか測定するテストを考案する必要もある。毎時前回に習ったストラテジーを復習し繰り返す時間が必要であったのかもしれない。

次に指導するストラテジーが学習者にとって今まで使ったことのない新しく効果的なストラテジーであるかどうかが大切である。

ストラテジーの明示的指導は参加者に効果がなかったとは言いきれない。意識を高める指導が読解力の効果として顕著に現れるのにはさらなる時間が必要なのかもしれない。

第7章 結論

第7章は、結論として本研究を総括し、第5, 6章で述べた本研究の成果をまとめ、本論文の研究手法などに関する今後の課題を述べた。読解ストラテジーは学習者の習熟度により使用頻度に相違があり、明示的指導により、学習者の意識が向上し参加者のストラテジー使用頻度が伸びたが、読解力に関しては統制群と比べ有意に伸びなかった。学習者が自律した読み手に成長することは、学習ストラテジーにおいて重要な課題である。今後、どのような指導を行い、どのくらいの期間で読解力に効果が現れるのか、個人の学習スタイル・動機・興味にも注意を払い、明示的読解ストラテジー指導を組織的にかつ継続的に指導・研究していきたい。

本論文は、以下の点で、英語教育に貢献していると考えられる。

- (1) 明示的読解ストラテジー指導を日本人 EFL 学習者に実施し、読解ストラテジーの使用頻度が向上し、メタ認知の意識が高揚したこと。
- (2) 教えたストラテジーの指導効果を測定するために、独自にテストを作成し、ストラテジーの獲得し易さに違いがあることがわかったこと。
- (3) 読解ストラテジーを明示的に指導することにより読解力が向上し、英語に興味を持つようになった学習者がいることから、この方法の有効な可能性を示したこと。
- (4) 発話プロトコル法やポートフォリオによる質的調査を実施し、明示的読解ストラテジー指導の過程における意識変化や、問題解決の過程における読解ストラテジー使用のデータを提供したこと。
- (5) 語彙・構文の難易度の異なるテキスト（易・難）を作成し、日本人 EFL 学習者の読解ストラテジー使用は習熟度・読解力に影響をうけ、テキストの難易度によりほとんど影響を受けない結果を提示したこと。
- (6) 明示的読解ストラテジー指導効果において統制群と比べ、有意に読解力が向上しなかった要因を複合的に総括し、今後の改善に提言したこと。

References

- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75, 460-472.
- Bimmel, P. E., van den Bergh, H., & Oostdam, R. J. (2001). Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 509-529.
- Black, J. H. (1993). Learning and reception strategy use and the cloze procedure. *Canadian Modern Language Review*, 49, 418-445.

- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73, 121-134.
- Carrell, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL Reading. *TESOL Quarterly*, 23, 647-678.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language* (2nd ed.). Edinburgh Gate: Pearson Education.
- Clarke, M. A. (1979). Reading in Spanish and English evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 29, 121-150.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Hirromori, T. (2005). Metacognitive strategy instruction in L2 reading. *Research Bulletin of English Teaching*, 2, 1-19.
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 5, 110-123.
- Ikeda, M. (2007). *EFL reading strategies: Empirical studies and an instructional model*. Tokyo: Shohakusha.
- Ikeda, M., & Takeuchi, O. (2000). Tasks and strategy use: Empirical implications for questionnaire studies. *JACET Bulletin*, 31, 21-32.
- Ikeno, O. (1998). The Relationship between L1 reading, L2 linguistic knowledge, and L2 reading: A critical review". *Bulletin of the Faculty of Education, Ehime University. Section 1, Educational Sciences*, 44, 141-155.
- Kadota, S., & Noro, T. (Eds.). (2001). *Eigo riidingu no ninchi mekanizumu (How the minds works in EFL reading)*. Tokyo: Kuroshio.
- Kern, R. G. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *The Modern Language Journal*, 73, 135-149.
- Kihara, N. (2008). How does text difficulty affect uses of reading strategies in L2 reading?: A case study. *The Journal of Nagasaki University of Foreign Languages*, 12, 151-160.
- Kimura, T., Masuhara, H., Fukada, A., & Takeuchi, M. (1993). Effectiveness of reading strategy training in the comprehension of Japanese college EFL learners. *JACET Bulletin*, 24, 101-120.

- Kimura, Y. (1997). Nihonjin EFL gakushusha no dokkai sutoratejii ni kansuru chosa (Research on reading strategies by Japanese EFL learners). *JACET Kansai Journal*, 4, 66-75.
- Kimura, Y. (1999). Metacognitive awareness training and reading comprehension of Japanese EFL learners. *JACET Bulletin*, 30, 45-58.
- Kletzien, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, 26, 67-86.
- Meyer, B. J. F., & Rice, G. E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text*, 2, 155-192.
- Midorikawa, H., Takashina, T., & Ono, N. (2001). *Ninchikatei no bunsekini motozuki gengoshorinouryoku wo takamerutameno reading kyozaai moderu no kaihatsukenkyu [Reading materials to improve language processing abilities based on the analysis of cognitive processes: Study on model development]*. Grant-in-Aid for Scientific Research (C).
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25, 2-10.
- O'Malley, J., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, Ma.: Heinle & Heinle publishers.
- Taki, Y. (2013a). Effects of explicit instruction in reading strategies on strategy use and English reading ability of Japanese EFL college students. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 24, 47-62.
- Taki, Y. (2013b). Effects of reading strategy training on Japanese EFL learners. *International Journal of Curriculum Development and Practice*, 15, 41-54.
- Taki, Y. (2013c). Text complexity as a factor of Japanese EFL learners' reading strategy. *School of Education, Hiroshima University. Part. II, Arts and Science Education*, 62, 217-226.
- Ushiro, Y., Nakagawa, C., & Pavoux, M. L. (2009). *Reader's ark basic: Setting out on a voyage*. Tokyo: Kinseido.
- Yamashita, J., & Yokoyama, Y. (2004). ESL learners' L1 use as reading strategies: The effects of L2 text types and L2 reading proficiency. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 15, 169-178.