

文章内容を他者に説明する意識が 日本語の文章理解に及ぼす影響

— 中国語を母語とする上級日本語学習者を対象とした読解前教示操作による検討 —

徐 芳 芳

Effects of Explanation Expectancy-to-Others for Reading Comprehension from a Japanese Text:

A Study on Instruction of Pre-reading for Advanced Chinese Learners of Japanese

Fangfang XU

キーワード：読解、読解前教示、説明予期、文章理解、中国語母語話者

1. はじめに

第二言語 (second language: 以下, L2) としての読解では、単語や文の意味が分かるが、全体の内容がつかめない (佐藤, 2005)、読み終わったあとで何が書いてあったのか母語で読むときほどははっきりとは覚えていない (高橋, 2012)、といった困難点が指摘されている。その原因の1つとして、上級学習者になっても、読解力が低い読み手はボトムアップ的な読みに偏重するため、文章全体の内容が統合された一貫性のある表象を構築しきれていないことが考えられる。

では、文章理解を促進する活動にはどのようなものがあるだろうか。文章の理解に影響を与える要因として、読み手要因と材料の属性以外に、読みの目的が挙げられる。同じ読み手、同じ文章であっても、その文章をどのように、何の目的で読むのかによっても文章の理解が異なる (甲田, 2009) ことが言われている。読解目的の影響に関して、母語話者の文章読解研究における他者説明の研究が有益な示唆を与えてくれる。「他の人に学習内容を説明すること」(他者説明) を目標として教示することが、相手の理解を想定することでメタ認知的な働きを促し、状況モデルの形成を促進する活動として捉えられることが多く (深谷, 2014)、その学習効果が実証されつつある。

また、説明のプロセスは、説明することを意識しながら学習する段階 (説明予期) と、実際に説明を産出する段階 (説明産出) とに大まかに分けられる (深谷, 2011)。文章理解が促進されるのは、説明予期 (説明意識を持たせるだけで、実際に説明産出をさせない) によるものなのか、それとも実際に説明

産出も伴ったトータルな活動によるものなのだろうか。母語話者を対象とした文章読解の先行研究では、説明予期でどのような学習効果が生じるかを検討する研究は、複数行われており (e.g., Bargh & Schul, 1980; Fukaya, 2013; 深谷, 2011; 深谷, 2014)、その効果も検証されつつある。それに対して、L2 学習者を対象とする場合、説明産出を伴った説明活動の効果を検討する研究は少ないながらもあるが (e.g., 白石, 1999)、説明予期の効果を取り上げた研究は見当たらない。説明予期と説明産出に着目し、各段階の効果を明らかにすることによって、他者説明活動の有効性を高める教育的示唆を与えることができると考えられるため、研究の蓄積が必要であろう。

したがって、本研究では、日本語学習者の読解における他者説明の効果を検証する基礎研究の第一歩として、既存の母語話者研究の知見を踏まえ、他者への説明予期が学習者の文章理解にどのような影響を及ぼすかを明らかにすることを目的とする。本研究の結果と考察から導出される知見は、日本語教育現場の読解指導に有益な情報を提供するであろう。

2. 先行研究

2.1. 文章を理解するということ

文章を理解するとはどういうことなのだろうか。文章理解の枠組みとして Kintsch (1994) の文章理解理論が多くの研究によって広く採用されている。Kintsch (1994) の理論によると、文章理解は3つの段階から構成される。文字や音声で文章を受け取ってから、文章全体の意味内容について整合性のある表象を作るまでに、文章の表層構造、命題テキストベース、状況モデルの3つのレベルの処理が行

われる。表層構造のレベルは、入力された語や句などの言語形式が記憶される段階である。命題テキストレベルは、言語形式を統語的、意味的に理解し、文章自体の意味を捉える段階である。状況モデルは文章から得られた情報を、読み手の既有知識と統合する段階である。文章の深い理解とは、状況モデルの形成までを意味する（甲田, 2009）。本研究は、文章理解の枠組みとして Kintsch (1994) の文章理解理論を用いて、説明予期が学習者の文章理解の程度に影響を及ぼすか否かを検討する。

2.2. 説明予期の効果に関する先行研究

母語話者を対象とした説明予期の効果について、Bargh & Schul (1980) 以来複数の研究により検討がなされてきたが、文章材料の属性や実験デザインの違いにより必ずしも一致した結果が得られているわけではない。

Bargh & Schul (1980) は、英語母語話者の大学生を対象に、説明予期の学習効果を検討した。実験では、説明予期群（実験群）とテスト予期群（統制群）が設けられた。命題テキストベースレベルの内容理解テストの成績が評価尺度として採用された。その結果、説明予期群の方が統制群よりも内容理解テストの成績が高いことが示され、説明予期の効果がみられた。

ただし、Bargh & Schul (1980) では、文章内容の理解を測定するテストは、命題テキストベースレベルの問題しか用いられなかったため、説明予期が状況モデルの表象形成に寄与するかどうかと言及できない。

深谷 (2014) は、説明予期が母語話者の文章理解の成績への影響を調べるために、7つの先行研究から収集された効果量を用い、メタ分析を実施した。その結果、説明を予期することで、理解成績（内容推論問題の成績）が向上することが明らかになった。したがって、説明予期は母語話者の文章の状況モデルの表象形成を促進すると考察されている。

ただし、L2 学習者を対象として、説明予期の効果を検討する研究は見当たらない。本研究では、説明予期が学習者の文章理解のどのレベルの表象形成に影響を及ぼすかをより詳しく調べるために、Kintsch (1994) の3段階モデルに応じた問題を作成し、テストバッテリーを充実させる。

2.3. 異なる説明対象者を扱った先行研究

説明産出を伴った説明活動の効果を検討する研究には、誰に向けて説明を産出するか、という観点から文章理解を検討したのは、柏崎・吉村・費・松見 (2013) がある。

柏崎他 (2013) は、日本語母語話者の大学生を対象に、論説文を読む際に、想定する説明対象者の言語発達段階の違いによって、どのような心的処理が行われるか、また、文章の理解と産出に違いがみられるかを検討した。実験では、想定する説明対象者の違いに、大学2年生と中学1年生が設定された。文章理解を測定する尺度として、内容理解テストと文の重要度評定が採用された。

実験の結果、以下の2点が示された。(1) 説明対象者の違いが逐語的情報の記憶成績に影響を及ぼし、相手が同年齢の方が、逐語的情報がよく保持されること、(2) 説明対象者の違いによって、文章の重要箇所の認知が異なること、の2点であった。

これらの結果に対して、柏崎他 (2013) は、成人日本語母語話者が読解内容を他者に伝える意識を持つことは、文章の逐語的情報の記憶や、例示情報の評定に影響し、説明対象者の理解しやすさを考慮した表象を形成する可能性があると考えしている。

上記の知見を踏まえ、本研究でも、想定する説明対象者の違いを、文章理解に影響を及ぼす一つの要因として設定し、説明予期の効果を検討する。

3. 本研究の目的

本研究では、中国語を母語とする上級日本語学習者（以下、中国人上級学習者）を対象に、以下の2つの研究課題を設け、実験的検討を行う。

(1) L2 として日本語を学ぶ日本語学習者は、日本語の文章を読む際に、読んだ内容を他者に説明しようとする意識（説明予期）を持つことで、文章理解が深まるのであろうか。

(2) 想定する説明対象者が異なると、文章理解の様相は異なるのであろうか。

具体的には、学習者が日本語の文章を読む前に、同年齢または低年齢の他者に母語で説明文を作成する教示を与え、他者に読んだ内容を説明しようとする意識を持たせる。そのことが、文章の内容理解および各文の重要度評定にどのような影響をおよぼすかを検討する。

4. 方法

4.1. 実験計画

1 要因 3 水準の配置を用いた。要因は読解前教示で、3つの水準を設けた。読解前に、「後で読んだ文章について、『これを読んだことがない中国人の大学3年生に分かるように、中国語で内容を説明する文章(説明文)』を書いてもらいます。そのことを意識しながら、文章を読むようにしてください」と教示する条件(以下、大学生条件)、同様に中学1年生に母語で説明文を書く条件(以下、中学生条件)、文章を読んだ後に問題に解答する条件(以下、統制条件)であった。要因は参加者間変数であった。

4.2. 実験参加者

中国人上級学習者46名であった。全員が実験時に中国の大学の日本語学科に在籍している学部生であり、日本語能力試験N1を取得していた。無作為に3条件(大学生条件14名、中学生条件17名、統制条件15名)に割り当てられた。N1の読解成績は3群間

で有意差がみられなかった($F(2, 43)=0.11, p=.893, \eta^2=.01$)ことから、3群間の日本語の読解力はほぼ同質だと判断された。

4.3. 材料

4.3.1. 読解文章

柏崎他(2013)と同じ文章を用いた。論説文「『しきり』の文化論」(柏木, 2004)から抜粋し、一部を使用した。全文は1456字、35文であった。文章中の単語の難易度は日本語学習者のための読解学習支援システム「リーディング・チュウ太」で判定した結果、「少し難しい」であった。中国人上級学習者6名を対象とした予備実験の結果、文章で使用した単語の既知率は約98%であった。jReadabilityによる文章難易度分析を行ったところ、中級後半レベルであった。易しすぎず、かつ難しすぎない文章であると判断された。なお、文章中に存在した旧日本語能力試験の級外語彙にあたる未知語5語には、日本語での意味説明および中国語の対訳語がつけられた。本実験で用いられた文章の全文を、表1に示す。

表1 読解文章の全文¹⁾

①わたしたちは、日常的な感覚として、「わたし」と「あなた」あるいは「わたし以外の人」の間に、しきりがあることを知っているし、また感じている。

②もちろん幼い時代には、母親のような存在は、「わたし」とどこか共有する部分をもっており、分かちがたい存在のように感じられている。③常に、「わたし」は母親からの視線を浴びているように感じられる。

④母親には、何も話さなくても、了解し理解してくれと幼い子供は感じている。⑤ところが、何かのきっかけで、母親すらも自分が感じたり考えたりしていることを、共有してはいないのだと気付くことになる。⑥つまり、なんらかの言葉によるコミュニケーションが必要であることに気付くのである。⑦言いかえれば、どのような人も、それぞれしきりされている「他人」「他者」であることに気付くということだ。

⑧ルソーは、10歳の時に、従兄弟とともに、牧師ランベルシエのもとに預けられる。⑨ある時、ランベルシエ嬢の櫛が壊れているという事件が起こった。⑩「わたしは台所に続いた部屋で、ひとり学課を勉強していた。⑪(中略)わたしのほかに部屋に入った者はなかった。⑫わたしが尋問された。⑬わたしは櫛なんか触らないと言う。⑭…みんなはわたしの仕事と信じきっているから、いくら抗弁してもきいてくれなかった。⑮事は重大化した。」⑯(中略)ルソーは、家族のようにしてくれる人々は、さらには母親のようなランベルシエ嬢は、言葉にしなくとも自分のことを理解してくれると思っていたのだ。⑰つまりなんの「障害」もない「透明」なつながりがあると感じてきたのである。⑱しかし、結局、自分の考えていることや感じていることを、言葉がなくともわかってくれていることはないのだということを知ったのである。⑲事態は「暗黒になった」のだ。⑳親しい人との間にも言葉が必要であることを知ったのである。㉑ルソーは「もうあの人たちを自分の心をくまなく読んでくれる神々のように考えるなくなった。」㉒と述懐する。㉓しきりがあるがゆえの言葉によるコミュニケーションの必要性に気付く瞬間のなんと悲しく美しい物語だろうか。

㉔なんらかの言葉によるコミュニケーションが必要なのは、「わたし」と「他者」との間にしきり(障害)があるからだ。㉕では、言葉はそのしきりを取り払うことができるのだろうか。㉖言葉の存在そのものがどこまでもしきりの存在を前提にしている。㉗とすれば、わたしたちは、お互いにしきりを超えてわかり合える状態、しきりを「透明」なものにすることは不可能なのである。㉘わたしたちは、どこまでもコミュニケーション不能の部分(障害)を抱えているからこそ、コミュニケーションし続けるのである。

ことを意識しながら、文章を読むようにしてください。」という教示内容であった。

中学生条件群では、「これを読んだことがない中国人の中学校1年生に分かるように、中国語で内容を説明する文章（説明文）を書いてもらいます。そのことを意識しながら、文章を読むようにしてください。」という教示内容であった。

統制条件群では、「後でこれから読んでもらう文章の内容について問題に答えてもらいます。そのことを意識しながら、文章を読むようにしてください。」という教示内容であった。

4.4.2. 文章の読解

参加者は教示内容を理解した後、調査者の合図にしたがって、次のページにめくり、用意された文章を黙読した。文章を最初から最後まで自分のペースで読み通すように指示された。読む際にメモを取ったり下線を引いたりマーカーをつけたりすることが禁じられた。読解後、通読回数が報告された。読む時間は12分であった。制限時間が来たら、実験参加者は調査者の合図で課題1の質問冊子を封筒に戻した。

4.4.3. 内容理解テスト

実験参加者は最初に課題2の空欄補充問題のテストを受けた。制限時間は8分であった。その後、真偽判断問題、内容推論問題の順で課題3のテストを受けた。制限時間は15分であった。各課題が終わるたびに、質問冊子を封筒に戻すように指示された。

4.4.4. 文の重要度評定、読解後アンケート調査

内容理解テストが実施された後に、課題4の文の重要度評定が行われた。読解原文が一文ずつに分けられ、番号が順に振られた。参加者は各文の重要度を5段階（1：重要ではない～5：非常に重要である）で評定するように指示された。制限時間は8分であった。

最後に、読解後アンケート調査が行われた。筆記式で学習歴や文章難易度の評定、文章内容への興味関心といった情報が報告された。すべての課題が完了後、封筒は一斉に回収された。

なお、本実験では、読んだ内容を他者に説明しようとする意識の有無のみを問題とするため、読解前に説明文作成の教示をしたが、実際には説明文は書かせなかった。読解後には、3群に対し内容理解テストへの回答が同様に求められた。これらの成績を比較することで、説明予期の効果が評価される。

4.5. 分析方法

内容理解テスト、文の重要度評定の結果に対して、それぞれ1要因分散分析を行う。

5. 結果

5.1. 内容理解テスト

各群における平均得点を表3に示す。3種類の問題ごとに1要因3水準の分散分析を行った結果、どの問題においても読解前教示要因の主効果は有意ではなかった（空欄補充： $F(2, 43)=1.02, p=.369, \eta^2=.05$ ；真偽判断： $F(2, 43)=1.64, p=.206, \eta^2=.07$ ；内容推論： $F(2, 43)=0.14, p=.867, \eta^2=.01$ ）。これは、文章の表層構造、命題テキストベース、状況モデル構築の3つのレベルの理解において、いずれも読解前教示の効果はみられなかったことを示している。

表3 内容理解テストの平均得点(括弧内は標準偏差)

読解前教示	空欄補充 12点満点	真偽判断 12点満点	内容推論 5点満点
大学生条件	4.36 (1.63)	7.93 (1.67)	3.57 (1.29)
中学生条件	5.24 (2.26)	8.18 (1.20)	3.71 (1.13)
統制条件	5.40 (2.12)	8.80 (0.98)	3.80 (0.91)

5.2. 文の重要度評定

各文の重要度の平均評定値を文末の補助資料1に示す。各文における読解前教示条件3群間の重要度の平均評定値を見て、最大値と最小値の間に、平均値が0.8以上の違いがある文のみを分析対象とした。本実験では、この基準をみたしたのは34文目(表1の下線部を参照)の1文のみであった。したがって、34文目の平均値について、読解前教示条件1要因3水準の分散分析を行ったところ（有意水準を5%に設定）、読解前教示条件の主効果は有意であった（ $F(2, 43)=3.62, p=.035, \eta^2=.14$ ）。Ryan法による多重比較を行ったところ、中学生条件群の方が統制群よりも平均評定値が有意に高い（ $t(43)=2.69, p=.010, r=.38$ ）ことがわかった。

なお、読解後アンケート調査の結果から、文章難易度の評定、文章内容への興味関心、平均通読回数のいずれにおいても、読解前教示条件の3群間に有意差がみられなかった（文章難易度： $F(2, 43)=0.40, p=.673, \eta^2=.02$ ；興味関心： $F(2, 43)=0.56, p=.573, \eta^2=.03$ ；平均通読回数： $F(2, 43)=0.08, p=.925, \eta^2=.00$ ）。読解後アンケート調査の結果を表4に示す。

表4 読解後アンケート調査の結果
(括弧内は標準偏差)

読解前教示	文章難易度	興味関心	平均
	5段階評定	5段階評定	通読回数
大学生条件	2.71 (0.80)	3.36 (0.61)	2.50 (0.73)
中学生条件	2.71 (0.75)	3.35 (0.76)	2.53 (0.70)
統制条件	2.47 (0.96)	3.07 (1.06)	2.60 (0.61)

6. 考察

まず、内容理解テストの結果について考察する。内容理解テストのいずれにおいても、読解前教示条件間の成績差は有意ではなかったため、上級学習者の文章理解では、説明予期の効果はみられなかった。この結果は、Bargh & Schul (1980) や深谷 (2014) と異なる。この結果について以下の2点が考えられる。

1点目は、説明予期は文章の逐語的情報の保持を促進することができないということである。特に本研究では、説明文の作成を学習者の母語で行うように教示されたことによる可能性が高いと考えられる。推測の域を出ないが、読んだ内容を中国語に翻訳して理解・記憶したことにより、日本語の逐語的情報の保持が促進されなかったと考えられるだろう。一方、統制群では、読解後に問題に答えてもらうという教示が出されたため、学習者の立場からすれば、日本語で書いた問題に解答することが予測されやすい。そうであるならば、日本語の表現自体が記憶に残りやすいと考えられるだろう。しかし、逐語的情報の保持を問う問題では、統制群が他の2群に比べて成績が有意に高くならなかったことから、学習者は文意をとらえることに主に注意を配分し、日本語の表現自体の記憶には十分な注意配分がなされなかった可能性が高いと言えるだろう。

2点目は、命題テキストベースレベルと状況モデル構築レベルの理解では、説明予期の有無で成績差が有意ではなかった。この結果から、中国人上級学習者が日本語の文章を読む際は、眼前の言語情報の理解・記憶に認知負荷がかかり、他者の理解状態の推論や他者への説明に適切な注意配分がなされなかったと考えられる。

ただし、命題テキストベースレベルの理解では、3群間の成績差が有意ではなかったものの、中程度の効果量がみられた。統制群の方が、大学生条件群と中学生条件群の2群よりも成績が高いことが示唆された ($F(1, 27)=2.78, p=.107, \eta^2=.09$; $F(1, 30)=2.39,$

$p=.133, \eta^2=.07$)。大学生条件群と中学生条件群の間には効果量がほとんどみられなかった。この結果から読解の後に問題を解答してもらうように教示する場合の方が、他者に向けた説明予期の教示をするよりも、文章に明確に書かれた内容がよりよく理解できている可能性が高いことが示唆された。この結果については、中国人上級学習者は普段、日本語能力試験の受験対策として問題解答のための読解活動に慣れているため、他者に説明するためよりも、問題解答のためと教示した方が、学習者はテストに臨む意識が高まり、明示的に示された内容をよく理解できた可能性が考えられる。この点を明確にするためには、さらなる研究が必要であろう。

また、想定する説明対象者の違いは文章理解に影響を及ぼさなかった。この結果について、上級学習者の読解では、説明対象者の認知発達面の違いは文章理解に影響を与えるほど大きく働く要因ではない可能性が高いと考えられる。

次に、文の重要度評定の結果について考察する。文の重要度評定では、柏崎他 (2013) と一致しない結果が得られた。柏崎他 (2013) では、他者に伝える意識を持つ場合は、筆者の主張を支える例示情報がより重要視されることが示されたが、本研究では同じような現象はみられなかった。

一方、本研究では、中学生に向けて説明予期を持つ場合、筆者の主張を補強するための議論部分を局所的にまとめる文(34文目、表1の下線部を参照)が、統制群よりも重要視されることが示された。34文目は30文目から33文目の内容を統合した文である。この結果から、中国人上級学習者は認知発達段階が比較的低い説明対象者に向けて文章内容を説明しようと読解する際に、議論を述べた後のまとめが大切だと考えていることが示唆された。

なお、本研究で用いた内容理解テストは、逐語的情報の記憶テスト以外に、真偽判断や多肢選択形式の再認問題であった。聞かれた内容に関する理解しか測定できないという限界点があると言えよう。今後、学習者は文章を読んで理解し、どのような心的表象を形成したのか、その様相をより詳しく調べるためには、再生形式のテストも並行して採用する必要があると考えられる。

7. 本研究のまとめ

本研究では、中国人上級学習者が日本語の文章を読む際に、読んだ内容を他者に説明しようとする意識（説明予期）を持つことで、文章内容の理解が深まるか、また、想定する説明対象者が異なると、理解の深さが異なるか、の2点を調べた。その結果、説明予期の効果がみられず、説明予期群は統制群に比べて文章内容の理解が深まらなかった。また、想定する説明対象者の違いは文章理解の深さに影響を及ぼさなかったことがわかった。本研究の結果から、中国人上級学習者の文章読解では、読んだ内容を他者に説明しようとする意識を持つことが、必ずしも内容理解を促進するとは限らないことがわかった。ただし、文の重要度評定において、中学生に向けた説明予期を持つ場合は、文の重要度評定値に違いがみられたため、説明予期の有無が上級学習者の読み過程に影響を及ぼしていることが示唆された。

今後は、学習者の習熟度や文章材料の難易度を設定・操作し、読解内容を実際に説明させる、再生形式のテストを並行して実施する、といった手続きを用いて、体系的な実験を行い、他者説明と学習者の文章理解・記憶との関連性をさらに探究する必要がある。

付記 本稿は、2014年度留学生教育学会第19回JAISE 研究大会での口頭発表の内容を加筆・修正したものである。

注

- 1) 表1の文章の各文頭につけた番号及び引かれた下線は読解課題で使用した文章には付けていないが、分析の便宜上、用いたものである。

引用文献

- Bargh, J.A., & Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 72, 593-604.
- 深谷達史 (2011). 「学習内容の説明が文章表象とモニタリングに及ぼす影響」『心理学評論』54, 179-196.
- Fukaya, T. (2013). Does metacognitive knowledge about explanation moderate the effect of explanation expectancy? *Psychologia*, 56, 246-258.
- 深谷達史 (2014). 「説明予期が文章理解に及ぼす影響—実験とメタ分析による検討—」『心理学研究』85, 266-275.
- 柏木 博 (2004). 『「しきり」の文化論』講談社.
- 柏崎秀子・吉村拓三・費 暁東・松見法男 (2013). 「読解内容を他者に伝える意識が文章の理解度と重要度評定に及ぼす影響—読解前の紹介文・要約文作成教示を用いた検討—」『日本教育心理学会第55回総会発表論文集』, 219.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49, 294-303.
- 甲田直美 (2009). 『文章を理解するとは—認知の仕組みから読解教育への応用まで—』スリーエーネットワーク.
- 佐藤礼子 (2005). 「日本語学習者の説明文理解に及ぼす質問作成・質問解答の効果」『読解科学』49, 13-21.
- 白石知代 (1999). 「日本語記事文の読解における再話の効果—再話プロトコルの観察を通して—」『日本語教育』101, 11-20.
- 高橋亜紀子 (2012). 「上級中国人日本語学習者の読解の問題点—再話・筆記再生タスクの分析を通して—」『宮城教育大学紀要』47, 357-371.

補助資料1 各文の重要度の平均評定値(5段階評定)

1：重要ではない～5：非常に重要である

(括弧内は標準偏差)

文の番号	大学生条件	中学生条件	統制条件
1文目	4.43 (0.90)	4.29 (0.82)	4.13 (0.96)
2文目	2.71 (1.10)	3.12 (1.13)	2.33 (0.79)
3文目	2.29 (0.59)	2.18 (0.78)	2.00 (0.89)
4文目	2.71 (1.03)	2.76 (1.00)	2.53 (0.96)
5文目	3.79 (0.86)	3.88 (1.02)	3.33 (1.07)
6文目	4.79 (0.41)	4.65 (0.68)	4.53 (0.72)
7文目	4.07 (1.03)	4.06 (1.16)	4.00 (0.97)
8文目	1.36 (0.71)	1.47 (0.61)	1.13 (0.50)
9文目	1.86 (0.83)	2.12 (1.18)	1.73 (0.77)
10文目	1.71 (0.88)	1.88 (1.02)	1.67 (0.87)
11文目	1.93 (1.16)	2.18 (1.10)	1.93 (1.12)
12文目	1.71 (0.96)	2.06 (0.94)	1.80 (0.75)
13文目	2.21 (1.15)	2.53 (1.19)	2.00 (0.73)
14文目	3.21 (1.26)	3.47 (1.09)	3.40 (1.08)
15文目	2.00 (1.07)	1.88 (0.90)	2.27 (1.18)
16文目	3.50 (0.82)	3.76 (0.88)	3.80 (1.05)
17文目	3.79 (1.08)	4.00 (0.77)	3.87 (0.88)
18文目	4.50 (0.73)	4.53 (0.61)	4.47 (0.72)
19文目	1.79 (0.94)	1.94 (1.06)	1.67 (0.79)
20文目	4.64 (0.90)	4.47 (0.70)	4.73 (0.44)
21文目	2.93 (1.10)	3.00 (1.08)	3.13 (0.81)
22文目	1.43 (0.82)	1.65 (0.76)	1.47 (0.88)
23文目	4.00 (0.93)	3.94 (1.06)	4.40 (0.71)
24文目	4.71 (0.45)	4.71 (0.46)	4.53 (0.81)
25文目	3.29 (0.96)	3.47 (0.92)	3.53 (1.20)
26文目	4.29 (0.80)	4.35 (0.84)	4.33 (0.87)
27文目	4.14 (0.64)	4.24 (0.81)	3.87 (0.72)
28文目	4.21 (0.94)	4.41 (0.77)	4.27 (0.77)
29文目	4.29 (0.45)	4.53 (0.78)	3.87 (1.02)
30文目	3.21 (0.67)	3.35 (1.03)	3.33 (0.87)
31文目	3.21 (0.86)	3.12 (1.13)	3.20 (0.91)
32文目	3.21 (0.86)	3.53 (0.78)	3.07 (1.06)
33文目	2.79 (0.67)	2.94 (1.06)	2.93 (1.00)
34文目	4.14 (0.74)	4.53 (0.61)	3.67 (1.19)
35文目	3.50 (0.91)	3.41 (1.14)	3.73 (0.85)