

学位論文要約

英語の読解訓練における読み方が聴解成績に及ぼす影響
—大学生の必修英語を通じた実践研究—

広島大学大学院教育学研究科
教育学習科学専攻 心理学分野

D175893 安山 秀盛

目次

第 1 章 本研究の背景と目的

- 第 1 節 大学英語教育における聴解指導の現況と課題
- 第 2 節 聴解力の定義と読解力との共通要因
- 第 3 節 英語の読解訓練が聴解に及ぼす効果に関する研究
- 第 4 節 読み方が読解成績に及ぼす影響の違い
- 第 5 節 本研究の目的

第 2 章 英語の黙読訓練と聴解訓練が聴解成績に及ぼす影響（研究 1）

第 3 章 英語の黙読訓練と音読訓練が聴解成績に及ぼす影響（研究 2）

第 4 章 英語の黙読訓練とつぶやき読み訓練が聴解成績に及ぼす影響 （研究 3）

第 5 章 英語の読解訓練による語彙量増大と聴解成績向上との関連 （研究 4）

第 6 章 総合考察

- 第 1 節 本研究の成果
- 第 2 節 今後の課題

引用文献

第 1 章 本研究の背景と目的

第 1 節 大学英語教育における聴解指導の現況と課題

近年の大学の英語教育においては、聴解や会話といった音声英語スキル向上へのニーズが高い。TOEIC に代表される英語標準テストが大学や企業で利用される頻度は高まり続けており、聴解力向上を目指した訓練法も開発されている。その代表的な方法がシャドーイング法である。その効果は実証されているものの (門田, 2007, 2012; 玉井, 2005), 学習者の語学レベルによっては遂行が困難であることや, CALL 教室等の設備環境が前提であることなど, 導入には制限がある。さらに, 多くの実践研究にはシャドーイング以外のタスクや訓練も含まれており, 聴解力向上がシャドーイング自体によるかが不明瞭である。聴解力向上のニーズの大きさを考えれば, これらの課題や制限にとらわれない汎用性の高い聴解指導法もまた必要である。

第 2 節 聴解力の定義と読解力との共通要因

英語教育のリスニング研究における 1 つの焦点は, 英単語を聞いたときなどの入力段階における情報の正確な聴き取りであった (小山, 2011)。一方で, 音声を聴いてその内容を知る「聴解」は, そのような聴き取り段階にとどまらず, 入力された音声情報から意味を組み立てたり, 既有知識と関連づけたりする能動的な過程とされている (福田, 2002)。特に, 長い文章の聴解においては, Anderson (1985) が提唱した言語理解過程の 3 段階「知覚的処理」「文法的解析」「利用」のうちの「利用」, すなわち, 既有知識を用いて意味を構築する過程が必要であるとされている (松見, 1993)。

このような言語理解過程は, 読解にも聴解にも共通であると考えられている。Gough & Tunmer (1986) が提唱した Simple View of Reading (SVR)

によれば、文章読解力は、大きく分けて文字の音韻符号化能力と聴解力から成る。多くの研究により、この2つの能力で読解力の90%以上を説明できること (Adolf et al., 2006; Lonigan et al., 2018)、様々な言語、様々な言語発達段階において聴解力が読解力に大きな役割を果たしていること (Florit & Cain, 2011) が実証されてきた。細かく分けると、語彙知識、文法知識、背景知識、推論やモニタリングなどの高次認知スキル、ワーキングメモリなどは、読解にも聴解にも含まれる (Kim et al., 2020)。したがって、読解を用いた聴解指導は、汎用性の高い聴解力指導法となる可能性が十分にある。

さらに、TOEICのようなテストで測定される聴解力向上を主目的とするならば、読解が有効である可能性はさらに高まる。TOEICのListening Section (計100問)のうち、特に比重の高い会話問題と放送問題は英文を聴きながら英語の設問や選択肢を読んで解答する問題であり、実際には読解力も要求されているためである。

第3節 英語の読解訓練が聴解に及ぼす効果

聴解と読解に共通する要素があること、さらにはTOEICにおける聴解力測定が読解も含むことを考えれば、読解訓練がTOEICの聴解成績向上につながる可能性は十分にある。しかし、英語の読解訓練が聴解力を向上させたという知見はほとんどない。数少ない研究の1つが小山 (2009) である。小山 (2009) は、速読訓練群と英語筆写訓練群の聴解成績を比較し、速読訓練群においてのみ事後の聴解成績が向上したことを報告している。しかし、聴解と読解に共通する要素を想定するならば、速読訓練という特殊な方法でなくても、読解訓練によって聴解力が向上する可能性はある。本研究では、TOEICの聴解問題の成績を聴解力の指標とし、読解訓練が聴解力の向上に及ぼす影響を明らかにする。

第 4 節 読み方による違い

読解時には、通常、黙読や音読を行う。この読み方の違いによって読解成績が異なることは、多くの研究によって示されている (Elgart, 1978; 國田・山田・森田・中條, 2008)。一般的に、逐語記憶成績は、黙読時より音読時に高い。音読が音声情報のフィードバックや構音運動を伴い、正確な記憶に役立つためであると考えられている (高橋・田中, 2011)。一方、文章理解成績は、黙読時と音読時で差がない、あるいは黙読時に高い (Miller & Smith, 1985 ; 森, 1980)。音読時には発話により処理資源が消費されるためであると考えられている (國田他, 2008)。音声情報のフィードバックや構音運動は伴いつつ、発話による処理資源の消費が小さいと考えられる読み方が、つぶやき読み (自分にだけ聞こえる程度につぶやくような声で、口を動かしながら文章を読む読み方; 黒岩, 1993) である。読解訓練時にも、読み方によって訓練効果が異なれば、読解訓練のどのような要素が聴解力向上につながるかを明らかにすることができる。例えば音読が有効であれば、明確な音声情報のフィードバックや構音運動がその要因であると推測できる。黙読が有効であれば、むしろ多くの単語や文章に触れることや理解しながら読むことが有用であると推測できる。

第 5 節 本研究の目的

本研究は、TOEIC の聴解力測定法による聴解力を指標とし、TOEIC 用の読解素材を用いた英語の読解訓練が聴解力に影響を与えるかを探索的に検討する実践研究である。研究を通し、独立変数は 2 種類ある。第 1 は訓練方法である。上で述べたように、読み方によって影響が異なることが予測され、それが効果の背後にある要因の解明にもつながる。第 2 は学習者の聴解力である。もともとの学習者の聴解力によって訓練効果

が異なる可能性があるためである。

研究 1 では、研究 2・3 の前提として、読解訓練が聴解訓練に比べて効果的でありうるかを検討するため、読解・聴解訓練の効果を比較する。研究 2 では黙読と音読、研究 3 では黙読とつぶやき読みによる読解訓練効果を比較する。研究 4 では、研究 2・3 を補強するため、聴解成績向上の 1 要因と考えられる語彙量と聴解成績向上の関連を検討する。

第 2 章 英語の黙読訓練と聴解訓練が聴解成績に及ぼす影響（研究 1）

方法

参加者 大学生 130 名（男性 78 名，女性 52 名）。全員が中学校高等学校で 6 年間の英語教育を受けており，英語圏への 3 週間を超える短期留学・ホームステイ経験者はいなかった。

実験計画 訓練法（黙読・聴解・統制）×聴解力（高・低）×時点（プレ・ポスト）の 3 要因計画。時点は参加者内要因，他は参加者間要因であった。

聴解力による群分け TOEIC 公式問題集の Listening Section の中から合計 50 問を用いてプレテストを行った（50 点満点）。この成績に基づき，参加者を聴解成績高群と低群に分けた。高群（68 名）の聴解成績は 29.57 点（ $SD = 5.78$ ），低群（62 名）の聴解成績は 21.09 点（ $SD = 3.57$ ）であった。

訓練内容・手続き 6 週間にわたり，毎週 10 分ずつ，6 回の訓練を行った。黙読群は TOEIC 公式問題集の放送問題のスク립トを読解した。4～5 個のスク립ト（それぞれ平均 95 語）を印刷した A4 用紙 1 枚の読解材料を，繰り返し声に出さずに読むよう指示した。聴解群には，黙読群が使用している読解材料と全く同一内容の放送音源を合計 10 分間繰

り返して聴かせた。統制群は、いずれの訓練も行わなかった。6週間の訓練期間終了後、プレテストと同形式のポストテストを実施し、聴解力を測定した。プレテストと同程度の難易度で異なる問題を用いた。

結果と考察

プレ・ポストテストにおける各群の聴解成績を Table 1 に示す。3 要因分散分析を行った結果、訓練法の主効果が有意であり、黙読群の得点が統制群より高く、聴解群と統制群の得点の差は有意傾向であった。また、聴解力、時点の主効果のいずれも有意であった。訓練法と時点の交互作用が有意であり、黙読群・聴解群でのみ、プレテストとポストテストの差が有意、統制群では有意傾向であった。ポストテストにおいてのみ、訓練法の単純主効果が有意であり、黙読群の得点が聴解群より高く、かつ聴解群の得点が統制群より高かった。訓練法と聴解力の交互作用が有意傾向であり、聴解力の高い群では聴解群が統制群より得点が高く、黙読群と統制群の得点差は有意傾向であった。聴解力の低い群では、黙読群が聴解群・統制群より得点が高かった。

黙読訓練は、聴解力が低い読み手に特に有効な方法であるが、全体的に効果が高い。一方聴解訓練は、聴解力の高い読み手にのみ有効であった。音声呈示された英文がある程度理解できるには聴解訓練も有効であ

Table 1. 研究 1 における各群のプレ・ポストテストの聴解成績

聴解力	時点	訓練の種類		
		黙読 (<i>n</i> =43)	聴解 (<i>n</i> =45)	統制 (<i>n</i> =42)
高群 <i>n</i> =68	プレ	29.3 (5.3)	30.9 (6.9)	28.4 (4.7)
	ポスト	33.6 (5.5)	34.0 (5.6)	29.2 (6.8)
低群 <i>n</i> =62	プレ	21.9 (3.6)	20.9 (3.3)	20.3 (3.7)
	ポスト	26.9 (3.6)	21.7 (3.4)	22.3 (4.3)

るが、十分に理解できない聴解力低群にとっては効果が小さかったと考えられた。少なくとも、聴解訓練が読解訓練より全般的に有効であるという結果は得られなかったため、読解訓練の有効性をさらに検証する意義があるといえる。

第 3 章 英語の黙読訓練と音読訓練が聴解成績に及ぼす影響（研究 2）

研究 2 では、黙読訓練と音読訓練を比較した。音読時に音声情報のフィードバックや構音運動を伴うなど、音声情報の処理を明確に行うことを考えると、音声情報の理解を求める聴解力向上には、音読が黙読より訓練効果が高いと予測される。一方、黙読は発話に伴う負荷がかからず、文の意味を理解しながら読んだり、多く読んだりすることが可能であるため、音読より訓練効果が高い可能性もある。

方法

参加者 研究 1 と同様の条件を満たした大学生 87 名（男性 64 名，女性 23 名）。

実験計画 訓練法（黙読・音読）×聴解力（高・低）×時点（プレ・ポスト）の 3 要因計画。時点は参加者内要因，他は参加者間要因であった。なお，研究 1 で統制群に対して黙読群の効果が確認されたため，研究 2 では，黙読群と音読群を直接比較した。

聴解力による群分け 研究 1 と同様に，プレテスト成績に基づいて群分けを行った。高群（35 名）の聴解成績は 27.68 点（ $SD = 4.94$ ），低群（52 名）の聴解成績は 19.63 点（ $SD = 3.91$ ）であった。

訓練内容・手続き 10 週間にわたり，毎週 10 分ずつ，10 回の訓練を行った。訓練に用いた読解材料は研究 1 と同一であった。黙読群には声に出さずに繰り返し読むよう，音読群には声を出して繰り返し読むよう

Table 2. 研究 2 における各群のプレ・ポストテストの聴解成績

聴解力	時点	訓練の種類			
		黙読 ($n=39$)		音読 ($n=48$)	
高群 $n=35$	プレ	27.8	(3.9)	27.6	(5.8)
	ポスト	30.9	(5.0)	29.1	(6.2)
低群 $n=52$	プレ	20.4	(3.2)	19.1	(4.4)
	ポスト	22.6	(4.5)	20.7	(3.5)

教示した。10 週間の訓練終了後、聴解力のポストテストを行った。ただし、研究 2 ではプレテストとポストテストの内容は同一であった。

結果と考察

プレ・ポストテストにおける各群の聴解成績を Table 2 に示す。3 要因分散分析の結果、訓練法の主効果は有意ではなかった。聴解力の主効果は有意であり、高群のほうが得点が高かった。時点の主効果が有意であり、プレテスト時よりポストテスト時の得点が高かった。いずれの交互作用も有意ではなかった。黙読・音読いずれの訓練によっても聴解成績が向上し、その効果の程度には差がないという結果である。音読と黙読の両者のメリットが存在するため、結果として、聴解成績に及ぼす効果に差がみられなかったと考えられる。ただし、本研究でプレテストとポストテストの問題が同一であり、統制群も設定しなかったことから、解釈には留意が必要である。

第 4 章 英語の黙読訓練とつぶやき読み訓練が聴解成績に及ぼす影響 (研究 3)

研究 3 では、黙読訓練とつぶやき読み訓練の効果を比較した。つぶやき読みでは、小さな声で発声するだけで良く、他者に聞こえる必要がな

いため、音声化に伴う負荷が小さいと考えられる。加えて、黙読訓練にはない構音運動の利点を生かすことができることも考えられる。研究 2 の結果をふまえると、つぶやき読み訓練は黙読訓練以上に有効である可能性がある。

方法

参加者 研究 1 と同様の条件を満たした大学生 117 名 (男性 72 名, 女性 45 名)。

実験計画 訓練法 (黙読・つぶやき読み・統制)×聴解力 (高・低)×時点 (プレ・ポスト) の 3 要因計画。時点は参加者内要因, 他は参加者間要因であった。

聴解力による群分け 研究 1, 2 と同様に, プレテスト成績に基づいて群分けを行った。高群 (50 名) の聴解成績は 27.84 点 ($SD = 4.11$), 低群 (67 名) の聴解成績は 23.11 点 ($SD = 3.57$) であった。

訓練内容・手続き つぶやき読み群の教示以外は, 研究 1 と同様であった。つぶやき読み群には自分にだけつぶやくように繰り返し読むよう教示した。

結果と考察

プレ・ポストテストにおける各群の聴解成績を Table 3 に示す。3 要因分散分析の結果, 訓練法の主効果が有意であり, 黙読群とつぶやき読み群の得点が統制群の得点より高かった。また, 聴解力, 時点の主効果のいずれも有意であった。そして, 訓練法と時点の交互作用が有意であり, 黙読群とつぶやき読み群でのみ, プレテストとポストテストの得点に有意差がみられた。ポストテストにおいてのみ訓練法の単純主効果が有意であり, 訓練群 2 群の得点が統制群より高かった。さらに, 訓練法と聴解力の交互作用が有意であり, 聴解力の高い群でのみ, 統制群に比

Table 3. 研究 3 における各群のプレ・ポストテストの聴解成績

聴解力	時点	訓練の種類					
		黙読 (<i>n</i> =35)		つぶやき読み (<i>n</i> =37)		統制 (<i>n</i> =45)	
高群 <i>n</i> =50	プレ	28.1	(3.1)	29.6	(4.6)	26.5	(4.1)
	ポスト	32.3	(5.4)	35.1	(4.6)	27.3	(4.8)
低群 <i>n</i> =67	プレ	23.4	(4.4)	23.3	(3.8)	22.7	(2.6)
	ポスト	27.8	(5.4)	25.3	(3.9)	24.0	(4.5)

べ、訓練を実施した 2 群の成績が高かった。さらに、3 要因の交互作用が有意傾向であった。ポストテストにおいてのみ、単純交互作用が有意であり、聴解力高群のポストテストでは、黙読群・つぶやき読み群の得点が統制群より高かった。しかし、聴解力低群のポストテストでは、黙読群の得点がつぶやき読み群・統制群より高いという結果であった。

黙読群もつぶやき読み群も、統制群よりポストテストの得点が高かったという結果から、いずれの訓練も聴解成績を向上させるという効果がみられたといえる。ただし、聴解力が低い場合は黙読のみ有意な効果がみられた。聴解力低群にとっては、つぶやきによる音声化も依然として負担になった可能性がある。また、研究 1～3 を通じて、黙読の効果が再現されたことから、その効果が頑健であることが確認された。

第 5 章 英語の読解訓練による語彙量増大と聴解成績向上の関連

(研究 4)

黙読が聴解力向上に有効であるという研究 1-3 の結果をふまえると、音声化を伴わない読解が何らかのスキルの訓練になり、それによって聴解力が向上したと解釈できる。上に述べたとおり、SVR によれば、語彙知識や文法知識は、聴解力と読解力の両方に共通する要素である。また、

読解・聴解に関わらず、文章理解に語彙知識が重要な役割を果たしていることは多く指摘されてきた（三國・小森・近藤，2005；斎藤，1997；Underwood, 1989）。有路（2016）は、語彙意味処理の巧拙が読解・文理解の際に及ぼす影響力の強さを強調している。

黙読時には音声言語には接しないため英語を聞き慣れることはないが、音読やつぶやき読みより読み速度が速いため、読解材料の読み回数が多い。英語の語彙知識の増加や英単語への親密度（familiarity）の向上、英語の文構造への慣れについては、音読やつぶやき読みより効果的であると考えられる。そこで研究4では、黙読訓練により聴解成績が向上する1要因として学習者の語彙知識の増大に着目し、聴解成績の向上と語彙知識の増大とが関連しているかを検討した。

方法

参加者 研究1～3と同様の条件を満たした大学生92名（男性56名，女性36名）。

実験計画 訓練法（黙読・統制）×聴解力（高・低）×時点（プレ・ポスト）の3要因計画。時点は参加者内要因，他は参加者間要因であった。

聴解力による群分け 研究1～3と同様に、プレテスト成績に基づいて群分けを行った。高群（49名）の聴解成績は27.37点（ $SD = 4.32$ ），低群（43名）の聴解成績は24.05点（ $SD = 3.82$ ）であった。

語彙知識テスト 聴解力プレ・ポストテスト実施時に、語彙知識プレ・ポストテストを実施した。英語文の空欄部に相当する適語を4つの選択肢から選ぶ問題であった。TOEIC用単語集から600～730点レベルの語彙項目100問を取り出してプレテスト50問とポストテスト50問にランダムに振り分け，難易度が同程度になるよう統制した。正答以外の選択肢には接頭辞や接尾辞が部分的に異なる単語を配置するか，語幹が共通

している異なる品詞を配置した。解答時間は 13 分であった。

訓練内容・手続き 黙読群の訓練内容と手続きは、研究 1, 3 と同様であった。統制群は訓練を行わなかった。

結果と考察

プレ・ポストテストにおける各群の聴解成績を Table 4 に、語彙成績を Table 5 にそれぞれ示す。聴解成績について、研究 1-3 と同様に 3 要因分散分析を行った。訓練法の主効果が有意であり、黙読群の得点が統制群より高かった。また、聴解力、時点の主効果のいずれも有意であった。訓練法と時点の交互作用が有意であり、黙読群でのみ、プレテストとポストテストの差が有意であった。ポストテストにおいてのみ、訓練法の単純主効果が有意であり、黙読群の得点が統制群より高かった。研究 4 でも黙読訓練の有効性が再現された。

語彙成績についても同様に 3 要因分散分析を行った。訓練法の主効果が有意であり、黙読群の得点が統制群より高かった。また、聴解力、時点の主効果のいずれも有意であった。訓練法と時点の交互作用が有意であり、黙読群でのみ、プレテストとポストテストの差が有意であった。ポストテストにおいてのみ、訓練法の単純主効果が有意であり、黙読群の得点が統制群より高かった。さらに、語彙プレ・ポストテストの正答数の差分をとった正答増加数を語彙成績伸長得点、聴解プレ・ポストテストの正答数の差分をとった正答増加数を聴解成績伸長得点として相関分析を行ったところ、両群では $r=.325$ ($p<.001$)、黙読訓練群のみでは $r=.548$ ($p<.001$)、統制群のみでは $r=.079$ ($p=.598$) であった。

黙読訓練によって語彙成績が向上したこと、語彙成績の伸びと聴解成績の伸びに関連が認められたことから、語彙知識の増大が聴解成績向上の要因の 1 つとして関与している可能性が示された。

Table 4. 研究 4 における各群のプレ・ポストテストの聴解成績

聴解力	時点	訓練の種類			
		黙読 ($n=45$)		統制 ($n=47$)	
高群 $n=49$	プレ	27.3	(4.4)	27.5	(4.4)
	ポスト	32.0	(6.0)	28.3	(8.2)
低群 $n=46$	プレ	24.4	(4.9)	23.8	(2.6)
	ポスト	30.6	(5.4)	25.7	(5.8)

Table 5. 研究 4 における各群のプレ・ポストテストの語彙成績

聴解力	時点	訓練の種類			
		黙読 ($n=45$)		統制 ($n=47$)	
高群 $n=49$	プレ	40.1	(4.6)	38.4	(5.0)
	ポスト	43.0	(3.7)	39.3	(6.3)
低群 $n=46$	プレ	30.7	(7.8)	31.4	(5.2)
	ポスト	36.4	(8.7)	32.1	(7.7)

第 6 章 総合考察

第 1 節 本研究の成果

本研究では、TOEIC 用読解素材を用いた英語の読解訓練によって TOEIC の聴解成績が向上し得るかを検討した。その際に、大学等の通常授業での読解指導で用いられる複数の読み方を取り上げ、読み方の違いによる効果の差異について検討した。

まず、研究 1 で読解訓練が TOEIC の聴解成績の向上に有効であることが実証された。次に、これまで検討されていなかった読み方による効果の違いによる影響に関して、研究 2・3 の結果は、黙読訓練の有効性を示している。音読との比較では効果の違いは見られなかったものの、つぶ

やき読みとの比較を行った研究 3 と併せて考えれば、黙読が最も有効である可能性が高い。SVR をふまえると、聴解力向上のためには、音声言語としての語彙や文法にとどまらず、むしろ文字言語を通した一般的な語彙知識や文法知識の増大が聴解力向上に有効であることが推察される。研究 4 では、それを一部支持する結果が得られた。さらに、TOEIC の聴解問題において、本文中の語句や表現がパラフレーズされた選択肢から解答を選んだり、本文中の記述から推測する必要があったりすることをふまえると、読解にも聴解にも必要な、推論を伴う高次認知スキルが、読解によって習得されやすい可能性もある。

それに加えて本研究では、学習者の聴解力によって読解訓練時の読み方の効果が異なることも明らかにした。聴解力の低い学習者にとっては、特に音読やつぶやき読みのように発声を伴う訓練は認知的な負荷が大きいため、語彙（や文法）の知識の増大に寄与しにくかった可能性がある。この知見は、大学等における第二言語教育の方法を検討するうえで、学習者の特性に応じた指導法を検討する際に、有用な示唆となりうる。

第 2 節 今後の課題

本研究は、TOEIC の聴解テストによって問われている能力を聴解力と定義し、TOEIC の読解材料を用いて訓練を行った実践研究である。他の材料・測定方法による聴解や読解においても、本研究の結果が一般化できるかを検討し、適用可能性を広げる必要がある。特に日本人英語学習者の場合、従来から、単語レベルでの音の認識が難しいと考えられているため、入力段階における情報の正確な聴き取りに読解訓練が及ぼす影響については、特に、検証が必要である。

引用文献

- Adolf, S., Catts, H., & Little, T. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing, 19*, 933–958.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive Psychology and its implications*. 2nd ed. New York: W. H. Freeman.
- 有路憲一 (2016). 文理解における語彙意味用ワーキングメモリの役割 F 研究, *10*, 92-107.
- Elgart, D. B. (1978). Oral Reading , silent reading , and listening comprehension: A comparative study. *Journal of Reading Behavior, 10*, 203-207.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies?. *Educational Psychology Review, 23*(4), 553-576.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10.
- 福田 倫子 (2002). 第 2 言語の聴解に関する研究の展望 広島大学大学院教育学研究科紀要第二部, *51*, 367-374.
- 門田 修平 (2007). シャドーイングと音読の科学 コスモピア株式会社
- 門田 修平 (2012). シャドーイング・音読と英語習得の科学 コスモピア株式会社
- Kim, Y. S. G. (2020). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Educational Psychology, 112*(4), 667.
- 國田 祥子・山田 恭子・森田 愛子・中條 和光(2008). 音読と黙読が文章

理解におよぼす効果の比較—読み方の指導方法改善へ向けて— 広島大学心理学研究, 8, 21-32.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Schatschneider, C. (2018). Examining the simple view of reading with elementary school children: Still simple after all these years. *Remedial and Special Education, 39*(5), 260-273.

松見 法男 (1993). 第 2 言語の対話聴解におけるボトム・アップ処理とトップ・ダウン処理の有効性 広島大学教育学部紀要第一部, 42, 149-152.

Miller, S. D., & Smith, D. E. (1985). Differences in literal and inferential comprehension after reading orally and silently. *Journal of Educational Psychology, 77*, 341-348.

三國純子・小森和子・近藤安月子 (2005). 聴解における語彙知識の量的側面が内容理解に及ぼす影響—読解との比較から— 日本語教育, 125, 76-85.

文部科学省 (2003). 「英語が使える日本人」育成のための行動計画 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/04031601/005.pdf. (閲覧日:2022年3月6日)

森田 愛子・高橋 麻衣子 (2019). 音声化と内声化が文章の理解や眼球運動に及ぼす影響 教育心理学研究, 67, 12-25.

森 敏昭 (1980). 文章記憶に及ぼす黙読と音読の効果 教育心理学研究, 28, 57-61.

小山 義徳 (2009). 英文速読指導が日本人大学生の英語リスニング能力の伸長に与える影響の検討 日本教育工学会論文誌, 32, 351-358.

小山 義徳 (2011). 日本人大学生の英語リスニングにおけるワーキングメモリと継時処理スキルの関係の検討 認知科学, 18, 559-568.

齋藤洋典 (1997). 心的辞書. 単語と辞書. 岩波書店

高橋 麻衣子・田中 章浩 (2011). 音読での文理解における構音運動と音声情報の役割 教育心理学研究, 59, 179-192.

玉井健 (2005). リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究 風間書房

Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. Longman.