

英語チャンクの文字と音声との同時提示直後の  
一斉音読による WPM 上昇効果と学習者の認識の変化

Chunk-based EFL Training Followed by Oral Reading: Its  
Effect on WPM and Learners' Perception of the Effect

山口 高領  
早稲田大学

**Abstract**

This paper reports the effects of a four-month, chunk-based EFL training followed by oral reading: (1) on the four English skills (reading comprehension, words per minute (WPM), reading efficiency (RE), and listening comprehension) and (2) on learners' perception of how they read passages in English and how they feel about reading. In the course of the training, learners were exposed to chunk-based stretches of English simultaneously in two forms: both as written words on the screen and as sound provided through the audio system. After that, they participated in oral reading activities. From the data observed in the English tests and the questionnaires carried out before and after the learning treatment, I conclude that (i) the relatively low-level learners improved their RE and WPM, and that (ii) the training method may contribute to the improvement of learners' perceptions mentioned above.

キーワード: 音読, 読解効率, WPM, チャンク, 文字と音声の同時提示

科目名	英語 (必修科目)
対象者とクラス人数	大学2年生 2クラス合計47名
学習の目標	リーディングの力を高める。

## 1. 概要

筆者が大学で2012年度前期に行った英語授業の中で、リーディング力を高めることを目的とした2クラスの授業の報告をする。この授業では、英語の文字と音声を同時にチャンク単位で提示させた後に一斉音読をさせた。この同時提示と、読解力の測定には、ミント音声教育研究所制作のMultimedia Player Mintを使用した<sup>1</sup>。

また、前期開始時（プレ）と前期終了時（ポスト）の時点で、英語力の4側面（読解効率・WPM・読解スコア・聴解スコア）の測定を分析した結果、WPMに統計的有意な上昇が見られた。また2つの時点の両方で、自らの英語力などを問う16項目からなる5件法のアンケートを行った結果、15項目で統計的有意な変化が見られた。さらに、読解効率（読解スコアにWPMを乗じたもの）の点で上位者と下位者をそれぞれ23名ずつ抽出した仮想のクラスを想定して、英語力の4側面の変化を分析した結果、下位群に、WPMと読解効率の統計的有意な上昇が見られた。また、この2群についてもアンケート項目の変化を分析した結果、WPM上昇実感効果・チャンク意識効果・直読直解効果・音声化自覚効果・音読を得意と思わせる効果・読解への不安低減効果が観察された。

## 2. 学習処遇内容と調査方法

### 2.1 リサーチクエスト

チャンク単位での提示の学習効果について、音声活動を伴わない速読のみを行ったクラスと比較して、文字と音声の同時提示後の一斉音読のクラスの方が、WPM上昇効果があったとの報告がある（神田他 2012）が、学習者自身がその上昇を感じているのか、リーディングについてのメタ認知などの変化が起きたのかなどについては、これまで明らかでなかった。今回の報告では、チャンク単位での文字と音声の同時提示後の一斉音読を行った学習者の英語力と、認識の変化を報告する。

### 2.2 学習処遇内容

この2クラスの学生は、相対的に英語力が低い学生が受講する授業の履修者であったため、基礎的英語力の育成と、英語学習への動機づけが最重要課題だと考えた。以下に、教室環境、使用した教科書、授業の進行状況を報告しながら、どのような授業が行われていたかを述べていくが、チャンク単位の音声と文字の同時提示が比較的特殊と思われること以外、特別変わった授業を行っていない。

教室環境は、インターネットに繋がったPC教室で行った。この教室には中間モニタが

設置されており、学生用の PC のすぐ横に中間モニタがある。中間モニタを見せる場合に筆者は教壇にいたが、学習者の反応を見るためにも、机間巡視も時々行った。音声は、教室設置のスピーカーから流れた。従って、PC からプロジェクタなどを使って投影でき、教室内で音声出力ができれば、他の環境でも再現可能である。

使用した教科書は Macmillan Publishers の *Essential Reading 2* であり、これは TOEIC レベルで 500-600 の難易度と謳われている。この教科書は、インターネットにて音声データを提供しており、この授業で教室内に流した音声は、これを利用した。

授業の予習に関しては、推奨はしたが、強制とはしなかった。授業内で当てて答えさせた反応を総合的に判断すると、予習を行っていた学生は多くないというのが印象であった。

授業の進行としては、中間モニタにて、文字をチャンク単位で、音声と同時に提示し、筆者と一緒に一斉音読させた点が、他の英語の授業と異なっていると思われる。

チャンク単位の提示には、ある 1 チャンクを提示した後、次のチャンクにて前の文字チャンクが消えない提示（現れ残る提示）と、次のチャンクに移った場合に、直前のチャンク文字提示が消える提示の 2 つがある。過去に行われた音声なしのチャンク文字提示研究から、英語力上位群に対して短いチャンクの提示が読解の精度と速度を落とすといった指摘（湯舟他 2007）や、「現れ残る」群で学習者の満足度が高かった（湯舟他 2009）という指摘があることを踏まえ、この授業では、古いチャンクを消すことはなく、新しいチャンクにアンダーラインが引いてキャレットが移動させることによって、どこに注目したらよいかというわかりやすさに配慮しつつも、戻って視認ができるように配慮した（図 1）。

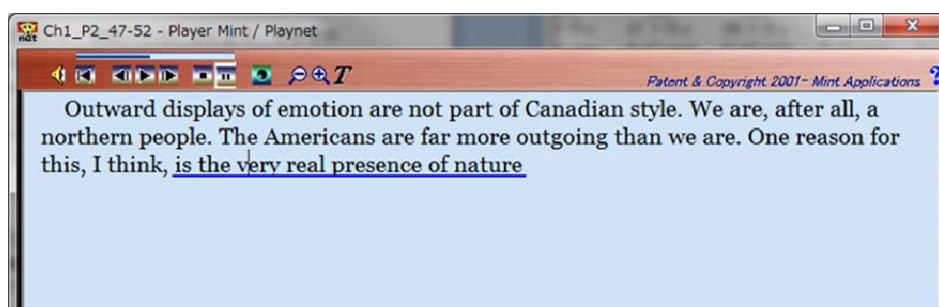


図 1. 「現れ残る」チャンク提示法

なお、この文字と音声の同時提示方法は、学習者が文字、音声のどちらも自由に確認することができ、また、ある程度の英語力がある学習者にとっては両方を確認することができるため、文字のみの提示、音声のみの提示をそれぞれに行う方法に比べて、インプット量は多いと思われる。また、この文字と音声とを同時に提示する方法は、両者の結びつきを強化する効果を生むと考えられる。確かに、学習者の文字認識能力が極めて低い場合は、

この限りでなく、むしろ音声提示が文字認識を邪魔するという指摘は考えられる。しかし、ある程度文字認識ができる学習者の場合は、上述の効果は十分考えられる。仮に、文字と音声との対応強化が1回の提示では無理であるとしても、今回の研究においてそうしたように同時提示を2回行えば、文字と音声を時間的にずらして提示した場合に比べて、その効果は期待できると言える。

また、筆者は、こういう提示をした授業をして以来、文字を理解してから音声理解をさせるといった別々の作業が1回にまとめられるからか、以前に比べて授業の進行が速くなったように感じている。これは、時間短縮効果と呼べるかもしれない。

こうした提示をした後、必要な箇所では、日本語の訳を伝えたり、文の構造や指示語の指すものなどを確認したりして、意味を理解しないまま音読することのないよう配慮した。また、日本人の発音とは異なる英語の音声現象などについての解説を簡単に行った。しかし、基本的には、筆者が解説する時間を少なくし、提示と音読に時間が割けるよう努めた。最低1回はチャンク一斉音読が筆者とともに行われた。一斉音読の際には、教員は学習者を観察するべきであり、教員と一緒に音読活動に参加すると、その観察が難しくなるとの指摘もある(鈴木・門田 2012)が、英語学習動機の低い学習者には、教員も参加することで醸成されると思われるクラス全体の一体感を与えることが重要だと考えた。また、パラグラフを読み終えた毎に、再度、その段落について、チャンク同時提示の直後に一斉音読を行った。従って、最低3度の同時提示と2回の一斉音読が行われたことになる。

授業終了後毎に、オンライン上で授業の感想などを学習者に入力してもらい、学習者からのフィードバックを得られるよう試みた。毎回多くの学生からコメントをもらった。

### 2.3 英語力とその測定法

今回測定した英語力は、読解力と聴解力である。読解力として英語力の3側面を測定した。それらは読解後に4つの選択肢から選ぶ形式の読解問題正解スコア、読解速度の指標であるWPM、読解スコアにWPMを乗じて得られる読解効率である。聴解力として、リスニング問題の正解スコアとした。

こうした側面を測定する際に用いられた英語の題材は、英検準2級の過去の問題から、形式的・内容的に同一であるように選ばれた。読解問題としては、4択の問題5つを含む文章を4つ選び、1問1点20点満点の読解問題とした。聴解問題としては、モノログや対話を聴いた後に、その内容理解に関する問いの音声を聞いて、文字で表されている4つの選択肢から適切なものを選ぶ形式の20の問題を用いて、1問1点20点満点で採点した。

この読解問題を、個人のペースで進め、そのWPMの自動測定をするために、Multimedia Player Mintを用いた。学習者には、読解においては正解率も重要だが読む速度も重要で

あるので速度も測定すること、また、問題を解く際に文章に戻って参照して解くことがないよう注意することが伝えられた。ある文章を読み始めると決めてクリックしてから、文章の内容理解を済ませ次に問題を解くと覚悟してクリックするまで、読解時間が秒単位で計測されたため、4つの文章それぞれについて WPM が計測された。ある時期における各学習者の WPM については、この4つの WPM の平均を、その個人の WPM とみなした。

## 2.4 アンケートの実施

プレとポストの時点では、英語力を測定するだけでなく、自らの英語力などを問う 16 項目からなる 5 件法のアンケートを実施した。このアンケート結果の変化と英語力変化を比較することで、実際の英語力の変化と、学習者の認識の変化とを関連付けて分析できると考えた。Appendix に実際の文面を掲載した。

## 3. 英語力とアンケートの測定結果

この節では、英語力の 4 側面の変化を、最初に、同様の学習処遇を受けた 2 クラス 47 名を全体として捉えた場合の変化の点から述べ、次に、プレ時点での読解効率の点で上位であった 23 名の上位群と、下位であった 23 名の下位群に分けた場合の平均点の変化の点から述べる。最後に、各項目のアンケートの変化を、全学習者の場合と、同様の上位群と下位群に分けた場合とについて報告する (表 1)。

表 1. 英語力についての記述統計量

		読解効率				WPM			
		プレ		ポスト		プレ		ポスト	
群	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
全群	47	51.32	19.97	54.89	23.53	97.28	35.73	109.20	42.59
上位群	23	66.71	16.75	65.46	24.98	111.95	43.62	121.33	55.77
下位群	23	36.13	8.02	43.91	16.92	81.02	14.28	96.25	18.36
		読解スコア				聴解スコア			
		プレ		ポスト		プレ		ポスト	
群	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
全群	47	10.79	3.23	10.30	3.57	11.66	3.51	11.81	2.89
上位群	23	12.70	3.15	11.48	3.73	12.96	3.40	13.30	2.32
下位群	23	9.04	2.06	9.13	3.15	10.61	3.13	10.48	2.68

### 3.1 全体の英語力の変化

時期間の差に対して 5%水準の対応あり  $t$  検定を行った結果、読解効率と読解スコアに有意差はなかったが、WPM については 5%水準で有意に上昇した ( $t(46)=2.49, p<.017$ )。また、Cohen の効果量を計算した結果、 $d=.30$  となり、小から中の大きさであった。なお、聴解スコアには有意差がなかった。

### 3.2 上位群と下位群の英語力の変化

3.1と同様の $t$ 検定を行った結果、上位群ではどの英語力の側面にも有意な変化は見られなかった。下位群では、読解スコアに有意差はなかったが、読解効率 ( $t(22)=2.88, p=.009$ ) と WPM ( $t(22)=4.18, p=.000$ ) には、1%水準で有意な上昇が見られた。また、Cohen の効果量を計算した結果、読解効率では、 $d=.59$  となり、中程度の大きさであり、WPM については、 $d=.92$  となり、大きかった。なお、どちらの群にも、聴解スコアに有意な変化がなかった。

### 3.3 学習者全体の認識の変化

プレとポストの2つの時期で行われた16項目の5件法アンケートそれぞれを、時期間の差に対して5%水準の対応あり $t$ 検定を行った結果、有意差があった15項目中で、項目6と項目13と項目14のみ有意に下がり、他は有意に上昇した(表2)。

例えば「q1-1」とは、プレの時点でのアンケート項目の1番目を表し「q2-1」とは、ポストの時点でのアンケート項目の1番目を表している。この項目1の変化について、 $p<0.001$  であり、Cohen の効果量  $d$  は.72であり、その程度は中から大の程度であったことを示している。

表 2. 16 項目のアンケート平均値についてのプレポスト間の全体の変化

項目内容		全体の統計量			全体の変化	
		N	M	SD	$p$	$d$
内容をイメージしながら読んでいる (読んだ内容を頭の中で画像化している)	q1-1	47	3.53	1.16	0.000	0.717
	q2-1	47	4.28	0.90		
頭の中で文字を音声化している (頭の中で英語を発音している)	q1-2	47	3.68	1.25	0.002	0.578
	q2-2	47	4.28	0.74		
頭の中で一度日本語に訳さずに 理解している	q1-3	47	1.62	0.97	0.000	0.751
	q2-3	47	2.43	1.17		
文構造を考えながら読んでいる	q1-4	45	2.73	1.34	0.004	0.545
	q2-4	45	3.40	1.10		
意味の切れ目(チャンク)を 意識しながら読んでいる	q1-5	47	2.96	1.32	0.001	0.560
	q2-5	47	3.66	1.18		
英文は速く読むよりは じっくり読む方だ	q1-6	46	3.85	1.19	0.000	0.703
	q2-6	46	3.04	1.09		
英語リーディングの速度は速い方だ	q1-7	46	1.61	0.88	0.000	0.560
	q2-7	46	2.15	1.05		
自分の中では、リーディングは 得意な方だ	q1-8	47	1.72	1.04	0.002	0.398
	q2-8	47	2.15	1.10		
自分の中では、音読は得意な方だ	q1-9	47	2.45	1.32	0.005	0.362
	q2-9	47	2.89	1.15		
自分の中では、リスニングは得意な方だ	q1-10	47	1.89	1.15	0.148	0.229
	q2-10	47	2.15	1.08		
文の切れ目(チャンク)を 見つけるのが得意だ	q1-11	47	1.83	0.99	0.000	0.761
	q2-11	47	2.57	0.97		
英文は正確に読むよりも 速く読むことが重要だと思う	q1-12	47	2.68	1.25	0.007	0.456
	q2-12	47	3.19	0.97		
リーディングは不安だ	q1-13	47	4.30	0.95	0.022	0.383
	q2-13	47	3.89	1.15		
リーディングは疲れる	q1-14	47	4.43	0.93	0.000	0.711
	q2-14	47	3.70	1.10		
リーディングは楽しい	q1-15	46	2.50	1.24	0.017	0.406
	q2-15	46	3.02	1.32		
英語が好きだ	q1-16	47	2.96	1.33	0.003	0.374
	q2-16	47	3.45	1.28		

### 3.4 上位群と下位群に分けた場合の学習者の認識の変化

上位群23名と下位群23名に対して、同様の $t$ 検定を行った結果、有意差が見出された15項目中で、項目6と項目13と項目14のみ両群ともに有意に下がり、他は両群ともに有意に上昇した(表3)。

有意に上昇した項目を見ると、上位者も下位者も上昇した項目として、項目1、3、4、7、11、16が挙げられ、上位者のみ有意に上昇した項目には、項目8と12があり、下位者のみ有意に上昇した項目としては、項目2と項目5と項目9と項目15であった。有意に下降した項目は、項目6と13であり、この2つの項目はどちらの群でも下降した。

表 3. 16 項目のアンケート平均値についてのプレポスト間の 2 群の変化

群	上位群			上位群の変化		下位群			下位群の変化	
	N	M	SD	$p$	$d$	N	M	SD	$p$	$d$
q1-1	23	3.57	1.20	0.006	0.680	23	3.48	1.16	0.003	0.986
q2-1	23	4.26	0.81			23	4.43	0.73		
q1-2	23	3.78	1.13	0.071	0.425	23	3.52	1.38	0.006	0.763
q2-2	23	4.17	0.65			23	4.39	0.84		
q1-3	23	1.83	0.98	0.004	0.744	23	1.43	0.95	0.005	0.825
q2-3	23	2.70	1.33			23	2.22	0.95		
q1-4	21	2.76	1.37	0.044	0.560	23	2.65	1.34	0.009	0.677
q2-4	21	3.48	1.17			23	3.43	0.95		
q1-5	23	3.04	1.46	0.236	0.248	23	2.83	1.19	0.000	1.109
q2-5	23	3.39	1.34			23	4.00	0.90		
q1-6	22	3.50	1.30	0.019	0.447	23	4.17	1.03	0.001	0.951
q2-6	22	2.95	1.13			23	3.17	1.07		
q1-7	23	1.70	0.88	0.007	0.611	22	1.55	0.91	0.016	0.428
q2-7	23	2.30	1.11			22	1.95	1.00		
q1-8	23	1.78	1.00	0.015	0.486	23	1.70	1.11	0.073	0.320
q2-8	23	2.30	1.15			23	2.04	1.07		
q1-9	23	2.48	1.34	0.184	0.261	23	2.48	1.31	0.016	0.428
q2-9	23	2.78	0.95			23	3.04	1.33		
q1-10	23	1.96	1.22	1.000	0.000	23	1.87	1.10	0.076	0.454
q2-10	23	1.96	0.93			23	2.39	1.20		
q1-11	23	1.87	1.01	0.001	0.722	23	1.83	0.98	0.002	0.834
q2-11	23	2.61	1.03			23	2.61	0.89		
q1-12	23	2.74	1.18	0.043	0.495	23	2.65	1.37	0.102	0.391
q2-12	23	3.26	0.92			23	3.13	1.06		
q1-13	23	4.04	1.11	0.083	0.444	23	4.52	0.73	0.148	0.359
q2-13	23	3.52	1.24			23	4.22	0.95		
q1-14	23	4.22	1.04	0.000	0.602	23	4.61	0.78	0.004	0.873
q2-14	23	3.57	1.12			23	3.78	1.09		
q1-15	23	2.87	1.29	0.528	0.133	22	2.18	1.10	0.015	0.698
q2-15	23	3.04	1.33			22	3.05	1.36		
q1-16	23	3.04	1.26	0.045	0.383	23	2.96	1.40	0.030	0.390
q2-16	23	3.52	1.24			23	3.48	1.27		

## 4. 考察

### 4.1 英語力の変化

47名全体の英語力の変化としては、WPM 上昇効果が観察されたが、上位群と下位群に分けた場合には、下位群でのみ WPM 上昇効果と読解効率上昇効果が観察されたことから、今回の下位群と同程度の英語力を持つ日本人英語学習者に対しては、チャンク単位の文字と音声の同時提示ならびにその後の一斉音読の効果は、WPM 上昇効果をもたらすことが



推察できる。

## 4.2 学習者の認識の変化

項目7「英語リーディングの速度は速い方だ」が両群で上昇したが、実際の測定では下位群でWPMが上昇した。下位群では実際のWPM向上と、自らの読解速度が速いという認識の変化が一致している。今回の学習処遇が、実際のWPM向上だけでなく、学習者自らが速度の上昇を実感していることが伺える。

項目4「文構造を考えながら読んでいる」は、上位群でも下位群でも上昇したが、項目5「意味の切れ目（チャンク）を意識しながら読んでいる」が下位群でのみ上昇したことを考慮すると、下位群では「文構造」をチャンクという小さい言語単位、上位群では「文構造」をチャンクに留まらない大きな単位で捉えていた可能性がある。

項目1「内容をイメージしながら読んでいる（読んだ内容を頭の中で画像化している）」と項目3「頭の中で一度日本語に訳さずに理解している」が上位・下位両群で上昇したことは、今回と同様な学習処遇によって、英語の文字チャンクを認識後に日本語を経由して理解する割合が下がる効果を指摘できる。

なお、項目2「頭の中で文字を音声化している（頭の中で英語を発音している）」という発音をしないリーディングを想定した項目が、下位群でのみ上昇したことから、今回と同様な学習処遇が、英語力が相対的に低い学習者群に対して、音読を行わないリーディングにも、音声化を自覚させる可能性が指摘できる。

項目11「文の切れ目（チャンク）を見つけるのが得意だ」が上位・下位両群で上昇した一方で、項目5「意味の切れ目（チャンク）を意識しながら読んでいる。」は下位群でのみ上昇したことから、今回と同様な学習処遇は、音読を伴わない通常の読解にも、チャンク読みが得意であるという意識を高め、相対的に英語力の低い学習者に対しては、チャンク読みしているという意識を強めることが伺える。

項目9「自分の中では、音読は得意な方だ」は下位群でのみ上昇したことと、下位群でのみWPM上昇効果が観測されたことから、今回と同様な学習処遇が、下位群には、WPM上昇効果だけでなく、一斉音読という英語学習作業そのものに抵抗感を軽減させる効果がある可能性が指摘できる。

項目14「リーディングは疲れる」が両群で下降したが、項目13「リーディングは不安だ」は、上位でも下位でも有意な下降が見られなかった。今後のリーディングに対する不安感が払拭されないまでも、リーディングという作業を実際に行うことによる疲労感は軽減されたのではないかと考えられる。

項目16「英語が好きだ」は両群で上昇したものの、項目15「リーディングは楽しい」は

下位群のみ上昇したことから、今回と同様な学習処遇が、比較的英語が苦手な学習者に対してリーディングの楽しさを感じさせる効果、また、そのように感じさせることによって英語が好きだと思わせる可能性が指摘できる。

## 5. まとめ

今回の学習処遇によって、WPM の上昇がもたらされ、望ましい意識の変化が、アンケート分析の多くの項目で観察された（WPM 上昇実感効果・チャンク意識効果・直読直解効果・音声化自覚効果・音読を得意と思わせる効果・読解への不安低減効果）。そのため、授業に参加した学習者の英語学習観が概して肯定的に変わったことが伺える。今回と同様の学習処遇以上に、個々の学習者それぞれに合った学習法は存在するはずであるが、英語力の相対的に低い学習者の英語力を上げるスタートとして、また、英語学習への動機付けの道具として、文字と音声のチャンク単位の同時提示ならびに一斉音読作業が今以上に注目されてよいと思われる。

今回、読解スコアの上昇を引き起こすほどの効果が観測されなかったことから、読解スコア上昇のためには、提示や音読作業の質を高めるか、読んだ後に問題に答えるといった作業を併用していくことなどが必要と思われる。

今回と同様な結果が、文字と音声のチャンク単位の同時提示にあるのか、一斉音読作業にあるのか、あるいは両方の相互作用にあるのかは今後の実証的な研究を待つ必要がある。

本報告は、チャンクで区切った字幕付き音声提示を伴う音読訓練で読解能力の向上を目的とした科学研究費課題番号24501196 「英文速読能力を向上させるチャンク音声提示法の研究」によって行われたものである。

## 注

1. 文字と音声とを同時に提示するには、Multimedia Player Mint を使用しなくても、例えば、音声編集をした後にプレゼンテーション用ソフトウェアを利用する（鈴木・門田 2012）ことによって類似の教授環境を作ることができる。

## 参考文献

McAvoy, J. (2008). *Essential Reading 2*. Macmillan Publishers.

鈴木寿一・門田修平 (2012). 『英語音読指導ハンドブック』 大修館書店.

神田明延・湯舟英一・田淵龍二・山口高領・池山和子・鈴木政浩 (2012). 「チャンク単位の音声訓練が読解効率に与える影響」 LET 全国大会発表.

湯舟英一・神田明延・田淵龍二 (2007). 「CALL 教材における英文チャンク提示法の違いが読解効率に与える効果」 *Language Education & Technology*, 44, 215-229.

湯舟英一・神田明延・田淵龍二 (2009). 「CALL によるチャンク提示法を用いた英文速読訓練の学習効果」 *Language Education & Technology*, 46, 247-262.

## Appendix アンケート用紙

■ 英文を読む際の、現在のあなたの状態を5段階で回答してください。

質問1) 内容をイメージしながら読んでいる(読んだ内容を頭の中で画像化している)。

1 いいえ 2 どちらかと言えればいいえ 3 どちらとも言えない 4 どちらかと言えればはい 5 はい

質問2) 頭の中で文字を音声化している(頭の中で英語を発音している)。

1 いいえ 2 どちらかと言えればいいえ 3 どちらとも言えない 4 どちらかと言えればはい 5 はい

質問3) 頭の中で一度日本語に訳さずに理解している。

1 いいえ 2 どちらかと言えればいいえ 3 どちらとも言えない 4 どちらかと言えればはい 5 はい

質問4) 文構造を考えながら読んでいる。

1 いいえ 2 どちらかと言えればいいえ 3 どちらとも言えない 4 どちらかと言えればはい 5 はい

質問5) 意味の切れ目(チャンク)を意識しながら読んでいる。

1 いいえ 2 どちらかと言えればいいえ 3 どちらとも言えない 4 どちらかと言えればはい 5 はい

質問6) 英文は速く読むよりはじっくり読む方だ。

1 いいえ 2 どちらかと言えればいいえ 3 どちらとも言えない 4 どちらかと言えればはい 5 はい

質問7) 英語リーディングの速度は速い方だ。

1 いいえ 2 どちらかと言えればいいえ 3 どちらとも言えない 4 どちらかと言えればはい 5 はい

質問8) 自分の中では、リーディングは得意な方だ。

1 いいえ 2 どちらかと言えればいいえ 3 どちらとも言えない 4 どちらかと言えればはい 5 はい

質問9) 自分の中では、音読は得意な方だ。

1 いいえ 2 どちらかと言えればいいえ 3 どちらとも言えない 4 どちらかと言えればはい 5 はい

質問10) 自分の中では、リスニングは得意な方だ。

1 いいえ 2 どちらかと言えればいいえ 3 どちらとも言えない 4 どちらかと言えればはい 5 はい

質問11) 文の切れ目(チャンク)を見つけるのが得意だ。

1 いいえ 2 どちらかと言えればいいえ 3 どちらとも言えない 4 どちらかと言えればはい 5 はい

質問12) 英文は正確に読むよりも速く読むことが重要だと思う。

1 いいえ 2 どちらかと言えればいいえ 3 どちらとも言えない 4 どちらかと言えればはい 5 はい

質問13) リーディングは不安だ。

1 いいえ 2 どちらかと言えればいいえ 3 どちらとも言えない 4 どちらかと言えればはい 5 はい

質問14) リーディングは疲れる。

1 いいえ 2 どちらかと言えればいいえ 3 どちらとも言えない 4 どちらかと言えればはい 5 はい

質問15) リーディングは楽しい。

1 いいえ 2 どちらかと言えればいいえ 3 どちらとも言えない 4 どちらかと言えればはい 5 はい

質問16) 英語が好きだ。

1 いいえ 2 どちらかと言えればいいえ 3 どちらとも言えない 4 どちらかと言えればはい 5 はい