

日本語の読解における音読・黙読の比較研究 —韓国語母語話者におけるアンケート調査の結果から—

鶴見千津子

要旨

音読は読解指導法として頻繁に用いられている。しかしその是非は音読の定義があいまいなまま論議されてきた。本研究では日本語の文章理解において、韓国語を母語とする日本語学習者を対象に、読みの形態（黙読・音読）の違いがそのプロセスにおける注意の向け方にどのように影響を及ぼし、さらに再生プロトコルにどのような違いを生じるかを実験・検証した。その結果、以下のことが明らかになった。学習者の文章における注意の向け方は、一般的に黙読時には文章の大きな単位に注意が向けられ、音読時には直接音声に関わる項目に注意が集中する。また、黙読により文章の細部に至るまで理解が深められる。他方、音読がこのような影響を及ぼさないテキストもあることが示唆された。このことは、日本語教育における音読指導に適切な教材選択の必要性を示唆するものと考えられるであろう。

【キーワード】 読解、音読、黙読、再生プロトコル、会話文

1. はじめに

1-1 問題の所在と研究意義

現在、第一言語教育においても第二言語教育においても「読み」の授業で音読練習はよく行われている¹⁾。例えば、英語教育では中学・高校のどの段階の授業でも音読をしない授業はないと述べている（新里,1991）。さらにESLの研究報告からも成人の読みの指導に関する調査で、80%以上の教師が授業で常時音読をさせると答えている（Griffin,1992）。第二言語教育においてもさまざまな意見が提出されている。日本語教育では、上級の読解指導にも音読が効果的である（小川,1991）という見解がある一方、音読は内容理解を妨げるという意見も多い（天満,1989）。こうした意見が多いにもかかわらず、音読は読解指導における一般的方法として広く教育現

場で用いられている。

さらに教師がさせる音読について学生はどう評価しているかを尋ねた結果（武田・鹿浦,1993）、何らかに役にたつと答えた人は全体の90%であった。主な理由は「発音の矯正ができる」や「緊張感から学習意欲に繋がる」「他の学生の発音が聞ける」などであった。また、クラスでの音読や自習時の音読について尋ねた結果、全体の94%が役にたつと答えている。理由は「発音が確かめられる」「単語が覚えやすい」「区切りが分かる」「自己診断などができる」などであった。また、「文を読むときに何かいい方策はあるか」との問には、「何回も読む・漢字の意味を推測する」との意見が多かった（p.106）²⁾。これらの結果から、学生は音読にかなり高い評価を置いているが、それらは全般的に語や句のレベルに意識が集中していると考えられる。これは学生の音読に対する意識調査をアンケートによって行ったもので、これらの主観的評価と読解の実態との関係については明らかになっていない。

本稿は、日本語の文章理解について、韓国語を母語とする日本語学習者を対象にした読みの形態（黙読・音読）の違いがそのプロセスにおける注意の向け方にどのように影響を及ぼし、さらに再生プロトコルにどのような違いを生じるかを報告するものである。

1-2 研究目的

本研究の目的は、日本語学習者がテキスト理解を目的とする黙読・音読をしたときに文章のどの部分に注意が向けられるか、さらにそれは再生数にどのような影響を及ぼすかを検証することにある³⁾。本稿では、音読は音声を伴い内容理解を目的とする読み方とし、「文章を声に出し、自分のペースでの読み方」とした⁴⁾。そして黙読と音読後行ったアンケート調査の分析を通して、以下の点を明らかにする。

- 1) 読みの形態により、学習者の読解中の注意の向け方が異なるか。
- 2) それは再生プロトコルの何に影響を及ぼすか。

1-3 先行研究

先行研究に見られる音読の是非に関する論争について、Bernhardt (1983) は、外国語の理解のための音読が今まで、逸話的 (anecdotal) に語られてきたと述べている。その中でPehrsson (1974) は、音読は一般的にbottom-up処理を学習者に強いることになり、学習者の意識を単に語を正しく読

むことにのみ集中させ、その結果音読することは理解を妨げることになる
と述べた。また、Coady (1979) によれば、教室での指導場面で、教師は
しばしば音読練習をさせるが、それは学生に語に対する注意を強調するこ
とになり、文章の深い内容理解に至らず、表面上の読みに終わらせる結果
となることを指摘する。こうした批判にもかかわらず、実際の授業では教
師は様々な場面で頻繁に音読をさせるがその理由はどこにあるのか。

Paulstan and Bruder (1976) は、音読は理解を測るための重要な指標にす
ぎず、それは発音練習でしかないと述べている。

さらに Been (1979) は、文章を理解するためには、学習者の注意が文
章の表面上に向けられるのではなく、内容に注意が向けられるような読み
方が必要であると述べている。したがって学生にすべての語を見、聞き、
産出することを強いる音読は、結果として必要以上に細かい注意を語に集
中させることになり、テキストの意味把握を失わせることになる (p.94)。

読解プロセスの観点から上手な読み手と未熟な読み手の差は、語の注意
からどれだけ文章の理解にその労力をまわせられるかということが考えら
れるが⁹⁾、Levin (1979) は音読の長所として、音読は聴覚を使うことで
理解を助けることになる。特に未熟な読み手は、上手な読み手より自分の
声を聞くこと、そして注意し続けるという点で効果があるとの仮説を提示
した。しかし、まだこの仮説は検証されていない。

2. 実験の概要

2-1 被験者

初中級日本語学習者（以下、初中級学習者）は、学習時間が600時間程
度で、日本語能力試験 2 級を目指している38名、中上級日本語学習者（以
下、中上級学習者）は、900時間程度で日本語能力試験 1 級を目指してい
る37名、上級日本語学習者（以下、上級学習者）は、文系大学院生と学部
生33名である。被験者はすべて韓国語母語話者である。学生の母語により
漢字の読み能力に差が出ることが考えられるので母語を統一した。

2-2 方法と手順

テキスト①は『振り向き賃』（イランでのエピソード。露天商で買い物
をする時は、相手の言いなりにならずに買うそぶりをしながら値切ること）
テキスト②は『いつもとちがう』（几帳面で文句ひとつ言わず生活パター

ンを崩さない佐藤さんは、いつも行くレストランで珍しくウェイターに注文をつけた。その理由がわからないウェイターと佐藤さんのやりとり)である。どちらも『日本語を楽しく読む本・中級』産能短期大学日本語教育研究室編から採用し、それぞれ670字前後の文章に抜粋した。両テキストの難易度は語彙・文法・構文において同レベルと評価された。

実験の実施時期は、1997年4月から8月。被験者に渡した用紙には実験の目的、読後すべてを思い出して母語で記述するように書かれている。これはLee (1986) の再生プロトコルの実験で、目標言語より母語の方が再生数が高いとの報告があったためである。黙読と音読は2回ずつ行うこととし、音読はすべてテープに録音し2回行ったことを確認した。テキスト提示の順番と読みの形態(黙読/音読)の指示は、ランダムに行った。テキストの本文以外の指示は被験者の母語で書いてある。本研究の音読の定義を徹底するために、本実験に入る前に簡単な一文を提示し、読み方を教示した⁶⁾。

テキストは Carrell (1992) に従い、二人の評価者によってidea unitに分けられ、各idea unitをmain idea(テキストの内容を伝えるときに重要なもの:以下main)とsupporting idea(それ以外のもの:以下sup)に分けた。

(資料1)。なお二人の評価者間信頼度は0.90であった。各テキストのidea unit数を以下に示す。テキスト① idea unit数52 (main idea 30 supporting idea 22) 会話文の割合は、20% (24文中5文)、テキスト② idea unit数54 (main idea 18 supporting idea 36) 会話文の割合は53% (19文中10文)

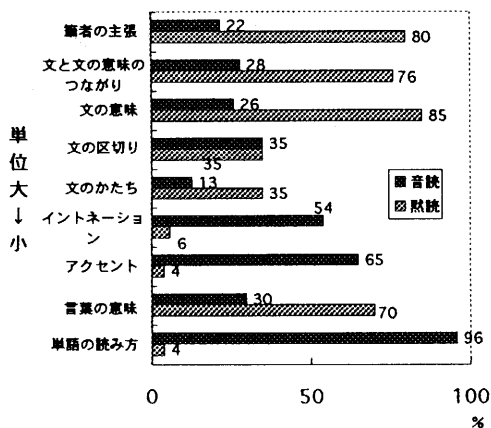
再生プロトコルは韓国語のものを日本語に直訳した後、テキスト①②のideaのうちいくつ一致しているかを数えた。言葉は違ってても内容がかわらないものは採用した。評定は3人で行い、評定者間信頼度は平均0.93であった。読後のアンケートでは、今テキストを読んだ時何に注意したかをたずねた。選択肢は9つからなっている。それぞれ小さい単位から大きな単位に並べられていて、被験者は音読、黙読それぞれを行ったときに注意した項目番号を書き、複数回答とした。(資料2)

3. 実験の分析結果

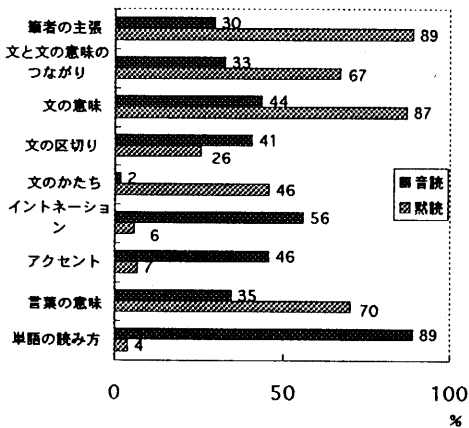
黙読と音読で各項目毎に、それに注意したグループとしなかったグループに分け再生数の平均値と標準偏差を出した(資料3)。さらにそれぞれ

のテキストで黙読時と音読時に何に注意する人が多いかを見るためにその割合を出した。〔図1・図2〕

〔図1〕テキスト①：注意した人の割合



〔図2〕テキスト②：注意した人の割合



これによると、テキスト①もテキスト②も黙読ではより大きな単位に注意した人の割合が多くなっている。逆に音読では、より小さい単位に注意が集中している。特に「文の意味」から「筆者の主張」に至る大きな単位では、黙読時に注意すると答えた人が多かった。また、音読では「単語の読み方」などの直接音声に関わる項目に注意する人が集中している。

テキスト別に見ると、「文のかたち」において違いが現われ、テキスト②では黙読時に注意した人がより多くなった。

次に再生数と注意の向け方の関係を見るために、t検定を行った。

〔表1〕〔表2〕は各テキスト別にそれぞれの読みの形態で、各項目に注意したグループとしないグループで有意差が生じた項目に不等号記号(<)をつけたものである。記号の向きはどちらが再生数が多かったかを示す。なお、等号記号は有意差が生じなかったことを示す。

その結果、テキスト①で、読みの形態に於いて、音読はどの項目にも有意差がなかった。しかし黙読では有意差が生じた項目があった。黙読で有意差があったのは、「文のかたち」「文の意味」「筆者の主張」であった。文章を読みながら、その項目に注意したグループの方が注意しなかったグループより有意に多く再生した結果となった。また、idea unit別では、「文のかたち」「筆者の主張」では、Main ideaもSup. ideaのどちらにも有

意差が生じた。一方、「文の意味」はSup. ideaのみ有意であった。いずれも、注意したグループがしなかったグループより再生数が多かった。

〔表1〕テキスト①：注意項目と再生数の検定結果

		小→					→大			
		単語の読み	言葉の意味	アクセント	イントネーション	文のかたち	文の区切り	文の意味	文と文の意味のつながり	筆者の主張
総再生数	黙読	=	=	=	=	N<Y**	=	N<Y*	=	N<Y*
	音読	=	=	=	=	=	=	=	=	=
Main idea	黙読	=	=	=	=	N<Y**	=	=	=	N<Y*
	音読	=	=	=	=	=	=	=	=	=
Sup. idea	黙読	=	=	=	=	N<Y**	=	N<Y*	=	N<Y*
	音読	=	=	=	=	=	=	=	=	=

N=注意しない Y=注意する 等号n.s. 不等号*p<.05 **p<.01

〔表2〕テキスト②：注意項目と再生数の検定結果

		小→					→大			
		単語の読み	言葉の意味	アクセント	イントネーション	文のかたち	文の区切り	文の意味	文と文の意味のつながり	筆者の主張
総再生数	黙読	=	=	=	=	=	=	=	=	=
	音読	=	=	=	=	=	N<Y*	=	=	=
Main idea	黙読	N>Y*	N>Y*	=	=	N>Y*	=	=	=	=
	音読	=	=	=	=	=	=	=	=	=
Sup. idea	黙読	=	=	=	=	=	=	=	=	=
	音読	=	=	=	=	=	N<Y**	=	=	=

N=注意しない Y=注意する 等号n.s. 不等号*p<.05 **p<.01

テキスト②で、読みの形態については黙読で有意差が生じた項目は、「単語の読み方」「言葉の意味」「文のかたち」であり、いずれも注意しなかったグループの方が再生数は多かった。音読で有意差が生じたのは、「文の区切り」のみで、注意したグループの方が有意に再生数が多かった。idea unit別で見ると、「単語の読み方」「言葉の意味」「文のかたち」ではMain ideaには有意差が生じたが、Sup. ideaには有意差がなかった。いずれの項目も注意しなかったグループが再生数が多かった。一方、「文の区切り」では、Sup. ideaは有意であったが、Main ideaは有意でなかった。ここでは、注意したグループの方が再生数が多かった。

以上の結果から、テキスト①においては、黙読時には「文のかたち」以上の大きな単位に注意し、再生結果を上げたと言える。また「文の意味」では、注意を向けたことがSup. ideaの再生数を上げたが、Main ideaの再生には影響を与えなかった。一方テキスト②においては黙読時に、より小さな単位に注意を向け再生数を下げた結果となった。

4. 結果の考察

Levin and Buckler (1979) は、音読は望ましい大意把握の読みの習慣を妨げるとした。その理由として、音読により学習者は「句」よりも小さい単位である「語」に注意がいてしまい、一度により多くの情報を獲得する習慣を妨げるとした。

本研究ではテキストを読んだ後、被験者はそれぞれのテキストで何に注意したかを該当する項目番号で答えた。その結果から、「イントネーション」及び「アクセント」などは学習者の注意を引き付けるが、これらは直接音声に関わるものであり、学習者が音読時に発音等を確認しながら読み進めていることがわかった。「言葉の意味」と「文の意味」の項目ではどちらも黙読時に注意が集中していることから、注意の向け方は語や文あるいは文章といった単位の大小により異なるのではなく、「意味」に注意が向けられるか否かによるものと考えられる。以上のことはテキストのタイプが異なっても共通する。

次に注意と再生数の関係においては、テキスト①では黙読することは、より大きな単位に注意しながら読み進めることとなり、再生数をあげる結果になったと言える。さらに、注意をすることはSup. ideaの再生数を上げ、結果として文章の細部に至るまで理解が深められると考えられる。逆にテキスト②では黙読をするとより小さな単位に注意することとなり、それが逆に再生数を下げる結果となったと言えよう。さらにそれはMain ideaに影響を及ぼし、文章の重要部分の内容理解を妨げると考えられる。

したがって、テキスト①は黙読することにより、より深い理解を可能にし、一方、テキスト②は音読がマイナス要因とならなかったテキストであったと考えられる。

以上述べたように、注意の向け方と再生数の関係は、単に読みの形態の違いだけによるものではなく、テキストのタイプによっても異なってくると考えられる。

上記の要因を文章中の会話文の割合から考察を試みる。全文における会話文の割合は、テキスト①では20% (24文中5文)、テキスト②では53% (19文中10文)であった。私たちが通常使用する会話を観察すると、一文が短くリズムカルに構成されていると言える。そのリズムについてOng (1982)は、リズムは生理学的にみても、何かを思い出すことに有効に作

用すると述べている。

また、文章の構成について荒木（1989）は「地の文だけが長く続いている文章ではなく、地の文と会話文が巧みに配置され、短い対話で語られている文章は、音声表現しやすい」（p.79）とし、音読指導に適した教材の条件にあげている。会話文を適度に含む文章は音声を伴う内的言語により、自然と相手を自覚し、脳裏に会話の場面を思い浮かべることになり、結果として比較的容易に理解を深めていけるのではないかと考察できる。

荒木の説は、日本語母語話者一般について述べられているものであるが、本研究の結果から日本語を学ぶ学習者においても有効であることを示唆されよう。

5. まとめと今後の課題

読みの形態の違いは、学習者の読解中の注意の向け方に影響を与え、黙読では一般的により大きな単位に、音読は直接音声に関わる項目に注意が向けられた。さらに「意味をつかむ（とる）」ためには、語の単位であっても、黙読時に注意が集中した。また、より小さい単位に注意を向けることにより、再生数を下げる結果となることが示された。

本研究では、タイプの異なるテキストを2題用いたために、再生結果が読みの形態だけによるものか、あるいはテキストタイプによる違いかを特定することができなかった。今後は、内容を同じものにし、一方は会話文だけで構成されているもの、一方は地の文のみで構成されているものとし、テキストによる検討を行う必要がある。

さらに本研究では、音読を「意味の理解を伴い、さらに自分に向けられた音声を伴う読み方」と定義づけたが、録音機材を前にした読み方は、実際には声をテープに入れることを意識したものだったと思われる。熊谷・尾山（1994）は完全に「自分に向けられた声」を実現するために、学習者にヘッドホンを装着させて実験を行ったが、この点の正確さを期すためにさらなる工夫が必要である。

また、日本語教育への提言として次のことが言えよう。読解教育の初期の段階では、特に文字の一語一語に注意がいかないように会話文が地の文と適度に組みあわされて構成されているテキストの使用が効果的である。特に初級学習者に対する読み教材は話しことばを中心とする教材が負担に

ならないと考えられる。

〈注釈〉

- 1) 「音読」は昭和52年の学習指導要領改訂の際、指導内容として特に強調された事項である。しかしそれ以前の読みの中心をなしたものは「黙読」であった。(略) 黙読が中心になったのは戦後のことである。それが、現在ふたたび音読が注目されてきている。(石田,1990:p.1)
日本における英語教育では「学習指導要領」の求める「読むこと」の言語活動について、次の様なものを掲げている。中学校第1学年では「語句や文をはっきりと正しく音読すること」第2学年では「文や文章の内容を考えながら黙読すること」高等学校英語ⅠⅡでは「文や文章の内容を考えながら黙読し、そして音読すること」としている。
- 2) 他に様々な個人的な工夫が述べられている。例えば「主語を確実にとらえる」「文型を理解する」「助詞などに注意」「段落の音読で大まかな意味をつかむ」など。(武田・鹿浦,1993:p.106)
- 3) 本稿は音読、黙読の文章理解における違いを論ずるものである。音読・黙読の読解における有効性の比較研究は、田中敏(1989)「読解における音読と黙読の比較研究」『読書科学』第33巻第1号、に詳しい。
- 4) 金谷(1995)では、「音声の有無」と「内容理解という目的の有無」という2つの観点から、音読・黙読を次の4つのパターンに分類している。
①内容理解を目的とする音読 ②内容理解を目的とする黙読
③内容理解を目的としない音読 ④内容理解を目的としない黙読
本研究の音読・黙読は、上記の①と②に相当する。
- 5) 未熟な読み手と上手な読み手の読解プロセスの違いは、「一般に優れた読み手はボトムアップ読みには必要以上に時間をかけずに、主にトップダウン読みを行い、適切なスキーマを用いながら、テキストの内容を統合していく。一方、未熟な読み手はボトムアップ読みやトップダウン読みのどちらか一方に固執するために、読解に失敗すると考えられている(岡崎・中條,1989)」との報告がある。
- 6) 実験当日の新聞記事の天気予報文の一部を抜き出し提示した。例えば「関東は雲が多く、南部は夜遅く雨が降り出す」を提示し、黙読は決し

て唇を動かさずに黙って読むこと、音読は自分にだけ聞こえる位の声を出して読むこと。どちらも内容を理解するように読むこと」とした。

〈参考文献〉

- 1) Been, S. (1979) Reading in the Foreign Language Teaching Program, Reading in a Second Language : Hypotheses, Organization and Practice, ed. Ronald Mackay, Bruce Barkman & R. R. Jordan, Rowley, MA : Newbury House, 99-102
- 2) Bernhardt, E.B. (1983) Three Approaches to Reading Comprehension in intermediate German, *The Modern Language Journal*, 67, 111-115
- 3) Carrell, P.L. (1992) Awareness of Text Structure: Effects on Recall, *Language Learning*, Vol.42, No.1, 1-20
- 4) Coady, J. (1979) A Psycholinguistic Model of ESL Reader, *Reading in a Second Language: Hypotheses, organization, and Practice*, ed. Ronald Mackay, Bruce Barkman & R.R. Jordan, Rowley, MA: Newbury House, 5-12
- 5) Griffin, S.M. (1992) Reading Aloud, *TESOL QUARTERLY*, 26, 4, 784-787
- 6) Lee, J.F. (1986) On the use of the recall task to measure L2 reading comprehension, *SSLA*, 8, 201-212, Printed in the United States of America.
- 7) Levin, H. (1979) Reading Silently and Aloud. *Perception and its development*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 169-182
- 8) Levin, H. & Buckler, A. (1979) *The eye-voice span*. 19-38. MIT Press.,
- 9) Ong, W.J. (1982) *Orality and Literacy*, The Technologizing of the Word, London and New York, Methuen
- 10) Paulston, C.B., & Brucer, M. N. (1976) Teaching English as a Second Language, *Techniques and Procedures*, 34-202
- 11) Pehrsson, R.S.V. (1974) How Much of a Helper Is Mr. Gelper? , *Journal of Reading*, May 617-621
- 12) 荒木茂 1989 『音読指導の方法と技術』 一光社
- 13) 小川貴士 1991 「読みのストラテジー、プロセスと上級の読解指導」 『日本語教育』 75号、78-86
- 14) 熊谷信順・尾山貴美 1994 「文章理解における黙読と音読の効果」 『山口大学教育学部紀要』 第44巻、33-48

- 15) 小出慶一 (編) 1991 『日本語を楽しく読む本・中級』 産能短期
大学日本語教育研究室編 産能短期大学国際交流センター
- 16) 新里真男 1991 『音読の意義と指導法』 英語教授学の視点
三省堂
- 17) 武田千恵子・鹿浦佳子 1993 「初級後半における読解指導の問題点
と提言—非漢字圏の学習者を対象にして—」『関西外国語大学留学生
別科日本語教育論集』第39号、99-112
- 18) 天満美智子 1989 『英文読解のストラテジー』第5版 大修館書店

(お茶の水女子大学大学院人間文化研究科比較文化学専攻1年)

資料1：使用したテキスト (M：main idea, S：supporting idea)

テキスト1：(S) 今はどうなっているかわからないが (M) 以前、イランの首都テヘランには (M) 露天商が (S) 2500軒あった (M) そこで買い物をするときの (M) ルールが3つあると (S) 昔、教えられたことがある (S) 店には正札がないから (M) 値段は交渉して (S) 決めなくてはいけない (M) そこで、まず第一のルール (S) 値段を交渉するときは (S) 相手の調子に合わせないで (M) 自分の思った値段を (M) 言わなければいけない (M) 「この花びんいくら？」 (S) と露天商に聞くと (S) すぐに、彼の頭の中で (M) コンピュータが動き出す (以下略)

テキスト2：(S) 佐藤さんは (S) 東京の銀座で (S) 小さな出版会社を
経営しているが (M) なんでもきちょうめんである (S) 仕事はきちんと
片づけるし (M) 食事も同じである (S) 佐藤さんは、昼に (M) もう20
年も (M) 同じ店で同じものを食べている (S) 12時ちょうどに (S) 会社
を出て (S) 10分後に (S) そのレストランに着き (S) 同じ席にすわり
(S) そして必ずチキン・スープとサラダとチキン・ソテーを食べ (S) コーヒーを飲んで (S) 1時5分前に (S) 会社に戻る (M) いつも同じものを食べるので (S) 20年前には (以下略)

資料2：アンケート

※今の文章を読んでいるとき、注意したことの番号を下から選んで書いてください。

1) 声を出して読んだとき _____

2) 声を出さないで読んだとき _____

- ①単語の読み方 ②言葉の意味 ③アクセント ④イントネーション
 ⑤文のかたち ⑥文の区切り ⑦文の意味 ⑧文と文の意味のつながり
 ⑨筆者の言いたいこと

資料3：有意差が生じた項目についての再生数の平均値と標準偏差

テキスト①：各項目の注意したグループとしなかったグループの再生数の平均値と標準偏差

			単語の読み方	言葉の意味	文のかたち	文の区切り	文の意味	筆者の主張
Main idea (総30)	黙読	しない	15.9±6.1	13.7±5.1	14.1±5.6	15.3±6.1	12.5±4.5	12.4±5.1
		する	19.0±2.8	16.9±6.1	19.4±5.2	17.2±5.8	16.6±6.0	16.9±5.9
	音読	しない	16.5±7.7	13.8±5.5	13.5±5.4	13.4±5.5	13.3±5.5	12.8±5.2
		する	13.4±5.6	12.8±6.1	13.0±7.7	13.5±6.1	14.1±6.3	15.8±6.8
Sup. idea (総22)	黙読	しない	9.3±4.3	8.8±3.4	8.2±4.1	9.2±3.7	6.2±3.1	7.1±3.9
		する	13.5±0.7	9.7±4.6	11.8±3.7	10.0±5.2	10.0±4.2	10.1±4.2
	音読	しない	6.0±4.2	6.6±3.6	6.5±3.5	6.6±3.3	6.5±3.3	6.1±3.4
		する	6.4±3.6	5.8±3.6	5.2±4.3	5.9±4.1	6.0±4.4	7.1±4.4

テキスト②：各項目の注意したグループとしなかったグループの再生数の平均値と標準偏差

			単語の読み方	言葉の意味	文のかたち	文の区切り	文の意味	筆者の主張
Main idea (総18)	黙読	しない	9.0±3.1	10.6±2.5	9.8±3.2	9.2±3.0	8.8±3.0	8.0±1.8
		する	4.0±5.6	8.1±3.3	7.7±3.0	7.8±3.9	8.8±3.3	9.0±3.4
	音読	しない	9.3±3.1	7.9±4.0	8.1±3.6	7.8±3.7	7.6±4.0	8.4±3.7
		する	8.1±3.6	8.8±2.7	8.5±3.9	8.8±3.4	9.0±2.8	7.7±3.4
Sup. idea (総36)	黙読	しない	16.6±6.0	17.6±4.4	16.5±5.4	16.4±5.5	14.5±5.9	13.5±3.8
		する	13.0±16.9	16.0±7.0	16.4±7.5	16.5±8.7	16.4±6.4	16.8±6.5
	音読	しない	16.3±7.4	14.5±6.3	14.9±6.5	13.2±5.9	13.8±6.6	14.8±5.7
		する	15.1±6.7	16.6±7.3	17.1±7.5	18.3±6.7	17.1±6.4	16.3±8.8