

〈論文〉

日本人大学生に対する音読指導が英語読解能力向上に与える効果

雪丸 尚美

要約

近年、音読指導が日本人英語学習者の読解能力の向上に効果があることが明らかになっている。しかし、その効果は学習者の熟達度の相違により異なっており、どの程度の熟達度の学習者までその効果が期待されるかを考慮して研究を進めることが必要であると予想される。そこで本研究は、熟達度の分布範囲が広い中級程度の大学生英語学習者を対象とした音読指導が、英語読解能力の向上に効果をもたらすという仮説を検証した。本論文では、初めに音読と読解能力との関係についての理論的背景と日本人英語学習者を対象とした先行研究を概観する。その上で、音読指導が読解能力向上に与える効果について、日本人大学生の英語学習者を対象に実施した約4カ月にわたる実証的研究の成果を報告する。調査の結果、熟達度が中級程度の英語学習者に対しては、音読により読解力が向上するとは断言できないということが明らかになった。また、アンケートの記述より、調査参加者は音読に対して概ね肯定的であり、音読に肯定的な学習者の成績が向上していたことが明らかになった。

1. 先行研究

読解力の向上のために必要な要素として、Grabe (2004, p.44) は、語の解読 (decoding: デコーディング) の流暢さ、語彙知識、背景知識の活用、文章構造や談話構造の理解、方略的な読解、読解の流暢さや速度の向上などを挙げている。とりわけ、英語を第二言語または外国語として英語を学習する環境では、眼球運動研究 (eye movement studies) や発達研究 (developmental studies) の成果により、デコーディングなどの読解におけるボトムアップ処理が注目されている (Koda, 2005, p. 30)。この背景には、近年、流暢な読みには下位レベルの技術の自動化が必要不可欠であることが認識されてきた経緯がある (Grabe, 2009; Koda, 2005)。このようなボトムアップ処理の自動化に向けた訓練は、英語を外国語として学習する日本のEFL (English as a Foreign Language) 環境では、特に必要なものと考えられる。ボトムアップ処理の自動化を育成する手段の一つとして、音声の指導、とりわけ音読やシャドーイングの有効性が注目されている (門田, 2007, 2010; 清水, 2009)。

門田 (2007, pp. 36-37) によると、音読が読解力向上に与える効果に関する理論的根拠は、次の二点に集約される。第一にデコーディング過程を高速で行うことによる読みのボトムアップ処理の自動化、第二にワーキングメモリの一部である音韻ループ内の内語反復 (subvocal rehearsal) 過程を効率的かつ顕在的に行うことによる新規学習項目の内在化である。第一の根拠を詳細すると、デコーディングの処理効率の向上が読解力を高める効果へと波及するということである (門田, 2007, p. 24)。つまり、音読の訓練により、書かれた単語の処理や文の分析ならびに操作を促進し、その過程の高速化 (自動化) を図ることで、

デコーディングなどの読みにおける下位レベルの処理を自動化できるようになる。このことにより、より多くの認知資源を内容理解などのより高次な認知処理に充てることができる。

Samuels (1994) のモデルは、下位レベル処理の自動化による学習者の読みにもたらされる変化について説明している。図 1 が示すように、初級の読み手はデコーディングと上位レベルの処理である内容理解の二つの処理を並行して行うことができず、一度にどちらか一方を行いながら読んでいると考えられる。この際、注意 (attention) には容量制限があるため、デコーディングに認知負荷がかかり、内容理解に至らないと推察される。一方、流暢な読み手は、デコーディングが自動化されているため、内容理解に十分な注意を払うことができ、二つの処理を並行して行うことが可能になる。音読の目的は、デコーディングの過程を表出させる練習を繰り返すことで、この流暢な読み手のようにデコーディングを自動化し、内容理解により多くの認知資源を費やせるようにすることにある。ただし、Samuels (1994) が想定しているのは母語話者であり、EFL 学習者においてどの程度の熟達度の学習者に音読の効果があるかということは未だ明らかになっていないため、実証的研究が必要である。

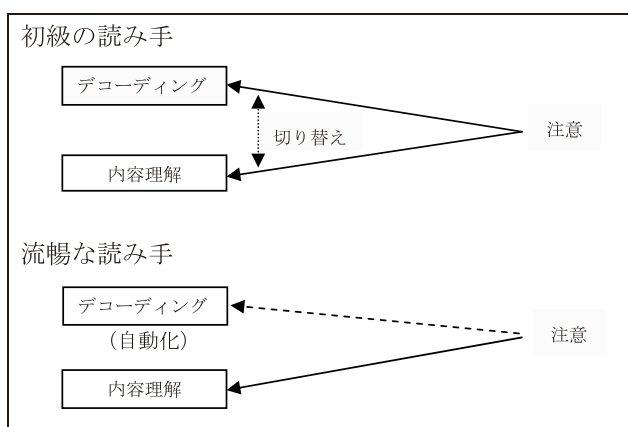


図 1. 初級の読み手と流暢な読み手の読み (Samuels, 1994)

次に第二の根拠について詳述する。第二の根拠として、音読で音韻化の過程を顕在化することで意識的に音韻ループを活用することにより、新規の語彙や文法の習得が可能になるということが挙げられる。近年の研究では、ワーキングメモリ内の音韻ループの活性化は、外国語学習において新出語彙および文法の内在化に寄与し、ひいては新規学習項目を習得する上で重要な役割を果たしていることが明らかになっている (Baddeley, Gathercole, & Papagno, 1998)。これらの理論的根拠から分かるように、音読は読解に直接関与するのではなく、音読知覚の顕在化とデコーディングの自動化を通じて間接的に関与していると推測できる。

音読の効果に関して、英語の熟達度が初級程度の日本人学習者を対象とした実証的研究も行われている。Miyasako (2008) では、英語学習経験が 3 年の 111 人の高校生を対象に、6 週間の音読指導を行った。その結果、特に習熟度の低い実験群の学習者において読解能力が顕著に向上したことが明らかになった。このことより、熟達度が初級程度の学習者に対しては音読が読解力の向上に効果があることが示唆された。また、Kuramoto, Shiki, Ito and Nishida (2007) は、英語熟達度が初級の日本人大学生を対象に、シャドーイング、パラレルリーディング、音読の各課題の訓練を 4 カ月間受けた群と受けなかった群の読解能力の変化を検証した。その結果、群間に統計的に有意な差は見られないものの、いずれの課題の訓練においても、実験群の方が統制群よりも読解能力の伸び率が大きかった。特に、シャドーイングに比べ認知負荷が低い音読の効果が最も高いことが明らかになった。さらに、倉本、氏木、西田、伊藤 (2008) では、日本人大学生 226 人を対象に、Kuramoto, et al. (2007) と同様の調査を 8 カ月間行ったが、Kuramoto, et al. (2007) での調査参加者に比べ英語熟達度がさらに低い初級程度の学習者においては、音読訓練の効果は見られなかった。この結果について倉本他 (2008) は、英語熟達度がさらに低い初級程度の学習者においては、音読のような音声を自己生成する練習を行うために要求される英語の音韻知識が、十分に備わっていない可能性を挙げている (倉本他, 2008, p. 44)。

Miyasako (2008) や Kuramoto, et al. (2007) の研究の結果は、概ね、熟達度が初級の学習者を対象とした読解指導における音読の有効性を示唆するものと言える。また、音読指導によりデコーディングが円滑になり、読み手が文章を読む際に内容理解により多くの認知資源を費やすことができるという門田 (2007, 2010) や Samuels (1994) の考え方を支持するものである。しかし、倉本他 (2008) が行ったさらに熟達度が低い学習者を対象とした研究では、音読の効果は表れなかった。また、いずれの研究も初級学習者を対象にしており、より熟達度が高い学習者に対する音読の効果については未だ明らかになっていない。さらに、倉本らの研究では音読に一定の効果があることが実証されたが、比較的規模の大きい調査であり調査を実施した教室環境や授業実施者が複数であったことから、結果の解釈には注意が必要である。

このように、音読指導の効果は学習者の熟達度の相違により異なっており、どの程度の熟達度の学習者までその効果が期待されるかという点に考慮して研究を進めることが必要である。そこで本研究では、先行研究では網羅していない中級以上の学習者に対する音読の効果について明らかにすべく、英語の熟達度が中級程度の日本人大学生を対象に、音声指導が読解力向上に与える効果を実証的に調査した。

2. 本研究

2.1. 参加者

私立総合文系大学の日本人大学 2 年生 50 人を対象とした。参加者はすべて非英語専攻で、所属大学や学科の入試難易度に鑑みると英語の熟達度は中級程度であった。英文読解を中心とした二クラスの授業の受講生で、24 人を実験群 (音読指導強化群) に、26 人を統制

群に設定した。分析には事前テストと事後テストを受けた者のみを対象とした。

2.2. 授業方法

指導は 2010 年 4 月から 7 月の前期授業期間中に、週 1 回 90 分の授業 15 回のうちの 14 回で行った。表 1 は毎回の授業の流れを示したものである。実験群と統制群で共通した活動として、英文パラグラフ構成の理解のための演習を中心に行った。授業での使用教材は『Reader's Ark (英語リーディングへの冒険)』(卯城, 中川, Le Pavoux, 2008) であった。

表 1. 授業の手順

手順	実験群	統制群
1	単語テスト	単語テスト
2	前回学習した内容の復習	前回学習した内容の復習
3	英文の内容理解	英文の内容理解
4	音読練習 ① 前週に録音した音読データを確認する。 ② 各自 CALL 機器を使用して音声モデルを聞き、音読の際に注意する部分に下線を引いたり、意味の切れ目にスラッシュを記入したりする。(教員は机間巡視をし、必要に応じて個人または全体にフィードバックを行う。) ③ 各自 CALL 機器を使用して、音声モデルに合わせてリピーティングやパラレルリーディングを行う。(教員は CALL 機器を使用して学生の活動をモニターし、必要に応じてフィードバックを行う。) ④ ペアの相手に自分の音読を聞いてもらい、コメントをもらう。同様に相手の音読を聞き、コメントをする。 ⑤ 一斉またはペアで、文の意味を考えながらリード・アンド・ルックアップを行う。 ⑥ 音声を録音する。(音声は CALL 機器を使用して回収し、教員が授業後に確認して次回の授業でフィードバックを行う。)	調べ学習・作文 ① 内容理解をした文章に関する事柄について調べ学習をする。 ② 内容に関連したトピックについて英作文をする。

教材の主な目的は英文読解技術の習得であり、重要な情報や概念（メインアイデア）の理解、指示語の把握、パラグラフ構造の理解や重要な情報を要約する技術などを指導した。また、初回の授業で実施した授業アンケートから、語彙増強の必要性を感じている参加者が多いことが明らかになったため、語彙増強のための小テストを毎時間実施した。

小テストと英文読解技術の習得のための演習を行った後、実験群に対してCALL機器を使用して音読活動を行った。音読活動の所要時間は、1回の授業につき25分から30分であった。活動の詳細は表1のとおりである。表1の手順4の②から④については、学生の様子や授業の進度に応じて活動内容や時間を調節した。実験群が音読活動を行った間、統制群では内容理解した文章に関する事柄について調べる活動や、内容に関連したトピックについて英作文を書く活動を行った。

2.3. データ収集

調査参加者の読解及び音読能力の変化を確認するために、第1回と第14回目の授業時に読解と音読に関して事前テストと事後テストを実施した。また、いずれのテスト時にも、英語学習に関する意識について質問紙によるアンケート調査を実施した。実験群に対しては、事後テスト時に音読活動に対する意識についても質問した。

読解課題にはSTEP英検2級の過去問題から抜粋した長文読解問題を用いた。各回一問一点で、17点満点であった。音読課題では、授業で使用した教科書から抜粋したそれぞれ200語程度の英文を用いた（Flesch Reading Ease スコア¹ 平均66.6）。音読課題の実施にはCALL機器を使用し、個々の参加者の音声を一斉に録音した。音読課題の採点には山口・清水（2009）の採点基準を使用し、英語教育経験が5年以上の日本人教員二名（うち一名は筆者）により採点を行った。採点基準は5項目からなり、各項目5点満点であった。採点基準の詳細については巻末資料を参照されたい。評価者間信頼性は、事前テストが $r=0.88$ 、事後テストが $r=0.92$ であった。

また、英語学習に関する質問紙では、英語の各技能に対する意識を5段階のリカート尺度（Likert Scale）で測定し、現在までの英語学習経験と読解や音読の活動に対する意識を自由記述形式で調査した。データを詳細に分析する目的から、質問紙は記名式であった。そのため、調査実施時にデータの取り扱いについて説明し、承諾を得た対象者のデータのみを分析した。

2.4. 分析

事前及び事後テストにおける読解課題および音読課題の成績について、統制群と実験群で伸長率を比較し、群別に t 検定を行った。また、個々の参加者の成績の変化と質問紙の記述内容についても比較検討した。

3. 結果と考察

3.1. 音読課題

図2は、音読課題における各群の事前テストと事後テストの得点の変化を示したものである。いずれの課題も満点は25点であった。実験群における事前テストの平均得点は13.66点、標準偏差は3.20であり、事後テストでは14.75点、標準偏差は3.73であった。統制群では事前テストの平均得点は12.90点、標準偏差は2.95であり、事後テストでは12.90点、標準偏差は3.02であった。

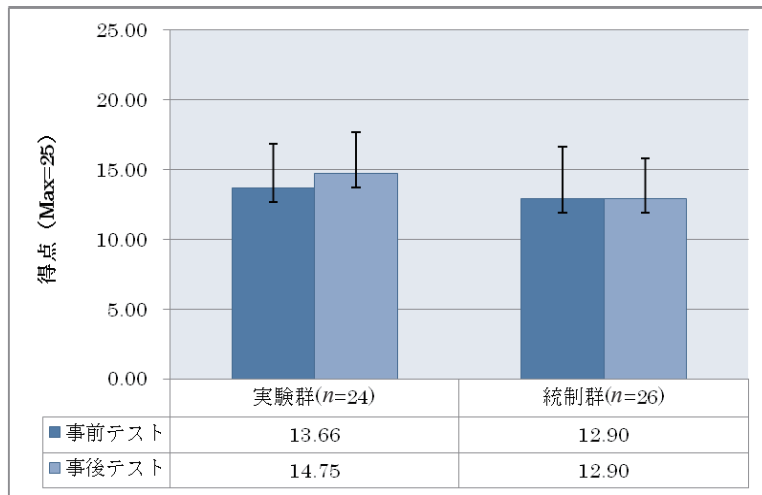


図 2. 音読課題の得点の変化 (N = 50)

事前調査の各課題の成績について、群間の平均得点に有意な差があるか否かについて対応のない t 検定を行ったところ、統計的に有意な差は認められなかった（読解 $t(48)=0.12$ 音読 $t(48)=0.85$) また、対応のある t 検定の結果、実験群においては事前テストと事後テストの得点間に有意な差が認められた ($t(23)=-2.09, p<0.01$)。一方、統制群においては、事前テストと事後テストの得点間には有意な差は認められなかった ($t(25)=-1.15$)。この結果より、実験群の音読能力の向上は13回の音読指導によるものと考えられる。つまり、毎回の授業におけるCALL機器の使用やペアワークによる音読活動は、音読能力の育成には一定の効果があると推察される。

3.2. 読解課題

読解課題における各群の事前テストと事後テストの得点の変化を図3に示す。事前テスト、事後テストとも、課題の満点は17点であった。実験群の事前テストの平均得点は6.58点、標準偏差は2.61であり、事後テストの平均得点は8.67、標準偏差は2.91であった。一方、統制群の事前テストの平均得点は6.38点、標準偏差は3.16であり、事後テストの平均得点は9.71点、標準偏差は2.67であった。いずれの群でも事前テストより事後テストの得点の方が高いことが分かる。対応のある t 検定の結果、実験群においては前テストと事後テストの得点間には有意な差が認められた ($t(23)=-3.05, p<0.01$)。また、統制群においても、

事前テストと事後テストの得点間には統計的に有意な差が認められた ($t(25)=-5.91, p<0.01$)。

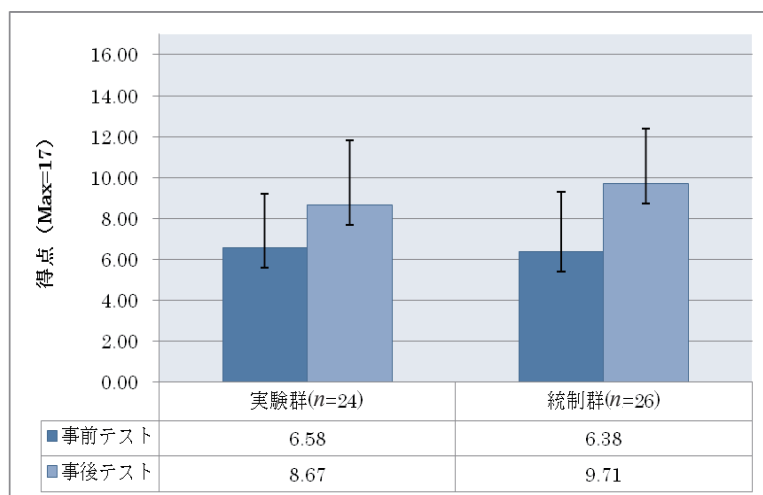


図 3. 読解課題の得点の変化 (N=50)

事前テストと事後テストの結果より、音読活動を行った実験群においてのみ読解能力が著しく向上したとは言いがたい。このことから、今回対象にした中級程度の英語学習者においては、音読活動が必ずしも読解能力の向上に直結するわけではないことが推測される。これは、熟達度が中級の学習者においては、デコーディングが既にある程度自動化しており、音読の効果の一つとされているデコーディングの自動化に関しては効果がなかったためと推察される。そのため、Miyasako (2008) や倉本ら (2007, 2008) が対象とした初級程度の英語学習者に対する効果ほどは顕著な効果が得られなかったと考えられる。

また、共通して用いた教材で読解力向上のための包括的な読解スキルの指導を行ったことが、実験群と統制群の両方に良い効果をもたらした可能性がある。さらに、音読活動の代わりに、教材の内容に関する調べ学習や英文文をさせていたことが、統制群で読解能力が向上したことと関係していることも考えられる。つまり、中級程度の英語学習者に対しては、音読によりデコーディングなどの読解の下位レベルの技能を向上させることよりも、調べ学習や作文などの自律性を促すような学習が、読解能力の育成には効果がある可能性があるということである。

3.3. 英語学習に対する意識調査

本調査では、調査参加者の英語学習に対する意識についても調査した。統制群と実験群を対象に実施した事前アンケートでは、英文読解が苦手な読解能力を向上させたいと感じている者が両群ともに4割程度いた。またその中では、まとまった量の文章を速く読むことが苦手であることや、未知語が多いことを挙げた者が目立った。

また、実験群に対しては、事後アンケートで音読活動に対する評価を5段階のリカート

尺度による評価と自由記述により調査した。まず、「音読の練習は、自分の読解能力を伸ばすのに役立ったと思う」、「音読の練習は楽しかった」という2項目について質問した。表2に示すように、いずれの質問に対しても概ね肯定的な評価をしていることが分かる。

さらに、表3より、音読を重点的に指導した授業に対する学生の評価は、音読により読解力が向上したという実感につながっているような意見は見られなかったものの、概ね肯定的であったことが分かる。

学習者 a-j は、音読に対する肯定的な意見を記述している。特に、学習者 d-g は、CALL 機器を使って自分の音声を聞くことに対して肯定的な評価をしている。実験群の中には、これまでに CALL 機器を使用して音読の活動を経験した者はおらず、参加者にとって CALL 機器を使用した音読の活動は目新しかったようである。このことから、CALL を活用した音読活動は、英語学習に対する動機付けになるといえよう。個人の成績の変化と意識調査の記述内容とを比較検討した結果、音読に対して肯定的だった参加者（学習者 a-j）については、概ね読解や音読の得点が上昇していた。それゆえ、個人差はあるものの、音読を強化した指導が読解能力の向上に効果がある可能性がある。また、音読活動が英語学習に対する動機づけになり、その結果として読解や音読の能力が向上した可能性がある。

しかしながら、学習者 m-q のように音読の活動に関して消極的な意見も見られた。学習者 m や n の意見は、音読の指導における課題を示している。また、学習者 q や r のように、音読に意味を感じられないという意見もあった。学習者 m-q の事前テストの成績は実験群全体の平均得点（6.58）程度であったが、事後テストの成績は平均得点（8.67）を下回っていた。音読に意味を見出すことができずに取り組んでいたことが、読解力向上への妨げとなった可能性がある。このような学習者に対しては、音読の意義やその効果について、より詳しく説明することで、活動に対する動機を上げることが可能であろう。また、学習方法の好みには個人差があることから（Ellis, 2008; Reid, 1998）、音読以外の学習方法を紹介することも考えられる。

表 2. 音読の活動に関する評価 (n=24)

質問項目	平均	標準偏差
Q1. 音読の練習は、自分の読解能力を伸ばすのに役立ったと思う。	3.65	1.04
Q2. 音読の練習は楽しかった。	3.31	1.03

表3. 音読の活動に対する自由記述

学習者	記述内容
a.	(音読は) 役立つと思った。
b.	音読活動が好きになった。
c.	もっとうまく読めるようになりたいと思った。
d.	自分がだんだんうまく読めるようになるのが分かって良かった。
e.	自分が読んだのを後日聞けるというのが、ためになった。
f.	音読の仕方を詳しく教えてもらったので、自分の身についたと思う。発音に気を付けて読むだけで、印象が変わってくるものなんだと思った。
g.	自分の音読は聞くに堪えないほどのものだが、the の読み方をはじめ、読みにくい部分を説明してもらったおかげで、少し改善できたと思う。
h.	今まであまりやったことのない音読で、新しい角度から英語に触れられた気がする。
i.	今までではだらだらとした読み方になっていたと思うが、抑揚を付けたりと、英語の読み方が分かってきました。
j.	音読は今まで授業でやってきていない分野だったので、楽しかった。
k.	音読は印象に残った。聞くことは簡単だが、自分が言うとなるとすごく難しかった。
l.	あまり声に出して英語を読んだことがなかった。音読して自分がどれだけしゃべれないかが分かった。
m.	もう少し音読の指導をしてほしかった。
n.	(音読のモデル音声) 速すぎて、単語とか良く分かりませんでした。
o.	音読は苦手で難しかった。
p.	特にしなくても良いと思う。
q.	(音読に) 意味があるかどうか分からなかった。

4. 結論

調査の結果より、音読の指導を受けた実験群の学習者の音読能力と読解力が上昇したと、音読の指導を受けていない統制群の読解力が上昇したことが明らかになった。また、事後アンケートの記述より、調査参加者は音読の活動に対して概ね肯定的であり、音読に肯定的な学習者の成績は向上していたことが明らかになった。本研究の目的は、音読を通じてデコーディングの自動化を促進することにより、熟達度が中級程度の学習者の読解力が向上するか否かを検証することであった。調査の結果、実験群において読解テストの得点が上昇していたことから、約4カ月にわたる音読指導には一定の効果があったといえよう。しかしながら、統制群においても同様に読解課題の点数が上昇していたことから、その要因が音読指導のみによるものとは言いがたい。

本研究の限界として次の三点が挙げられる。第一に、本調査では授業の形態上、調査対象者の人数が全体で 50 人と少なかった。そのため、調査結果の一般化が困難である。今後は調査参加者の数を増やし、結果の信頼性を高める必要がある。第二に、調査期間が短期間だったことである。本調査は前期授業開講期間の 4 カ月で音読訓練を行い、その直後の結果を検証した。しかしながら、より長い期間指導を行ったり、より長い期間を置いて追調査をしたりすることで、長期的な視点からその効果の有無を検証することも必要であろう。第三に、音読テストの評価者の一人が授業実施者であったことである。授業実施者が評価を行う場合、客観的な評価につとめるとはいえ、授業実施者の主観が入る危険性は否めない。今後は評価者を増やすことで評価の信頼性を高める必要がある。

本研究の結果から、熟達度が中級程度の英語学習者に対しては、音読がデコーディングの自動化を促進することで読解力が向上するとは断言できないであろう。その一方で、音読指導を行わなかった統制群においても読解課題の成績が向上していたことから、今回対象にしたような学習者にとっては、調べ学習や作文など自律的学習を促進する指導がより効果的である可能性がある。それゆえ、今後は上述した限界点を改善するとともに音読以外の指導方法についても検討することで、より効果的な読解能力の育成を図っていきたい。

参考文献

- Baddeley, A. D., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105, 158-173.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed). Oxford: Oxford University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 門田修平 (2007) 『シャドーイングと音読の科学』 東京：コスモピア
- 門田修平 (2010) 「第二言語における語彙処理とそのモジュール性」 木村博是・氏木道人・木村友保 (編) 『リーディングとライティングの理論と実践—英語を主体的に「読む」・「書く」』 (pp. 74-89) 東京：大修館書店
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuramoto, A., Shiki, O., Nishida, H., & Ito, K. (2007). Seeking for effective instruction for reading: the impact of shadowing, text-presented shadowing, and reading-aloud tasks. *LET Kansai Chapter Collected Papers*, 11, 13-27.
- 倉本充子・氏木道人・西田晴美・伊藤佳世子 (2008) 「音読・シャドーイングを活用した異なる読解指導法間の比較—短期・中期指導の分析—」 『英語教育研究』 第 31 号, 37-46.
- Miyasako, N. (2008). Is the oral reading hypothesis valid? *Language Education and Technology*, 45, 15-34.
- Reid, J. M. (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Samuels, S.J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading revisited. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.). (pp. 816-837). Newark, DE: International Reading Association,
- 清水真紀 (2009) 「音読」 卯城祐司 (編) 『英語リーディングの科学』 (pp. 63-74) 東京：研究社
- 卯城祐司・中川知佳子・Mari Le Pavoux (2008) 『Reader's Ark (英語リーディングの冒険)』
東京：金星堂
- 卯城祐司 (2009) 『英語リーディングの科学』 東京：研究社
- 山口陽弘・清水真紀 (2009) 「英語学習者のための音読テストの信頼性の検討」 『群馬大学教育学部紀要人文・社会学編』 第58 巻, 155-168

注

1. Microsoft Office Online によると, Flesch Reading Easeは, 最高スコアを100として読みやすさを評価している。スコアが高いほど読みやすい文章といえる。

資料. 音読評定基準（山口・清水，2009）

観点1. 発音・アクセント（単語レベルの音の高低）

5. 発音・アクセントに問題はない。
4. 誤った発音・アクセントが一部ある。
3. 誤った発音・アクセントがある。
2. 誤った発音・アクセントが多い。
1. 誤った発音・アクセントがかなり多い。

観点2. イントネーション（文全体の高低の調子）

5. イントネーションに問題はない。
4. 誤ったイントネーションが一部ある。
3. 誤ったイントネーションがある。
2. 誤ったイントネーションが多い。
1. 誤ったイントネーションがかなり多い。

観点3. 文節の区切り

5. 文節の区切りに問題はない。
4. 誤った文節の区切りが一部ある。
3. 誤った文節の区切りがある。
2. 誤った文節の区切りが多い。
1. 誤った文節の区切りがかなり多い。

観点4. 流暢さ

5. 流暢さに問題はない。
4. 流暢さに欠けることが一部ある。
3. 流暢さに欠けることがある。
2. 流暢さに欠けることが多い。
1. 流暢さに欠けることがかなり多い。

観点5. 全体的な内容の伝達

5. パッセージの内容を正確に伝達している。
4. パッセージの内容をおおむね伝達している。
3. パッセージの内容を一応伝達している。
2. パッセージの内容の伝達が不十分である。
1. パッセージの内容をほとんど伝達していない。