速読教材の語彙頻度レベルと英文の長さが読解速度に与える影響

―日本人英語学習者の読解時間データの分析から―

田　中　菜　採

概　要

本研究は，英文速読教材への応用を念頭に，日本人英語学習者を対象に速読教材の語彙頻度レベルと英文の長さが読解速度に与える影響を検討した．速読教材は学習者のレベル別に段階的に英文に含まれる単語の難しさや英文の長さが設定されている．研究では，英文中で使用される語彙の難易度（CEFR の A1, A2, B1 レベル）と英文の長さ（200 語，300 語）の条件を設定し，それぞれの条件で学習者の読解速度や内容理解度を分析した．研究に参加したのは日本人 EFL 大学生 40 名で，英文読解タスクと語彙サイズテストをオンラインで実施した．分析の結果，英文中に使われる語彙が簡単なほど，また英文が長いほど，学習者の読解速度が向上する傾向が見られた．学習者の語彙サイズが読解速度に与える影響は見られなかった．これらの結果を踏まえ，速読教材の作成において，学習者のレベルに応じた語彙や英文の長さを考慮する必要があることが示唆された．教育現場では，適切な教材の選定が速読訓練の効果を高めるために重要であると考えられる．

Ⅰ．はじめに

1.1　速読活動とは

熟達した読み手は文章を正確に速く読むことができる．

速読活動とは，英文を理解しながらなるべく速く読む活動で，読解速度を向上させるために，読解時間を測定し読解速度を算出して記録していくことが多い．読み手が理解せずに読み終わることを防ぐため，内容理解問題を読解後に行う．内容理解問題においておよそ 70% 程度の正答率を得ることが目標とされている（Nation, 2009）．

読解の速度は，１分間に読めた単語数（words per minute; wpm）を基準に計測される．母語話者のスキミング（文章の概要をつかむ）の際の読解速度は 450 wpm（Carver, 1992）で，英語学習者を対象に行った研究では 220 wpm（Fraser, 2007）であった．速読活動の目標として，教材によって異なるものの 250 wpm～300 wpm（Millet, 2017a, 2017b; Nation, et al., 2018）が挙げられることが多い．ただ，そこまで英文を速く読解できる日本人英語学習者はまれであるため，音読の平均的な速度（150 wpm）

を超えれば速読と解釈する場合もある（門田，2020）.

英語を外国語として学ぶ（EFL）学習者を対象に，継続的（10〜13 週）に速読の効果を検証した以下の研究では，プレ・ポストテストを比較して読解速度と理解度の両方が向上した（表 1 参照）．ここで取り上げた研究からは，半期の授業の速読活動で読解速度が 15〜50 wpm 程度速くなっていることが分かる.

表 1．先行研究による速読活動の効果

	読解速度の変化		内容理解の変化	
Chang & College（2010）*	118 wpm → 147 wpm	（+ 29 wpm, 25%）	8.13 → 8.76 /13 点	（+ 0.63 点，4 %）
Chang & Millett（2013）**	100 wpm → 145 wpm	（+ 45 wpm, 45%）	9.23 → 12.46 /19	（+ 3.23 点, 66%）
Chang & Wu（2012）*	102 wpm → 152 wpm	（+ 50 wpm, 49%）	16 → 20 /30	（+ 4 点, 25%）
Shimono（2018）	93.54 → 108.96 wpm	（+ 15.42, 16%）	56.94 → 70.83%	（+ 13.89%, 24%）

* プレ・ポストテストで使用している英文が同じ．** プレテストには 300 語の英文，ポストテストには 2058 語の英文を使用している.

1.2　速読活動で使用される英文の読みやすさ

英文の読解速度に与える影響として，読み手の英文読解熟達度・読解の目的・英文の読みやすさ等の要因が挙げられる（Nation, 2009; Grabe, 2009）．速読活動で用いられる速読教材では，英文に使われている語彙の難しさ（使用頻度レベル）や英文の長さ（総語数）などが段階別に調整されている.

近年発行されている速読教材の多くは，教材の全体的な難易度や対象を示す指標として，Common European Framework of Reference for Languages（CEFR; ヨーロッパ言語共通参照枠）を使用している．CEFR は学習者の言語能力を評価するための国際的な指標であり，A1（Breakthrough; 初心者）レベルから C2（Mastery; 最上級）まで 6 段階が設定されている（Council of Europe, 2001）．表 2 は Nation et al.（2018）による“Reading for Speed and Fluency”と Nation & Malarcher（2017）による“Timed Reading for Fluency”というシリーズ教材の難易度設定である．語彙サイズはどれくらい多くの語彙を知っているかの指標となるもので，対象者の熟達度が上がるごとに必要とされる語彙の知識も増えていくことが分かる．一般的には段階別に設定されている速読教材は対象レベルが上がるほど英文が難しく，頻出度の低い難しい語彙が含まれ，英文が長くなる．ただし，同じ対象レベルに設定されていても，教材によって長さや語彙の難易度が異なっており，英文の読みやすさに差がある．例えば表 2 の 2 つの速読教材は同じ筆者が携わっているため，おおむね同じ難易度設定ではあるものの，それぞれの Book 2 に注目すると，対象はどちらも A2 上級レベルだが，英文の語数や使用される語彙サイズが異なることが分かる．これらが速読や読解速度にどのように影響するか検討したい.

表２．速読教材“Reading for Speed and Fluency”と“Timed Reading for Fluency”シリーズ（Nation et al., 2018）の難易度設定

	Reading for Speed and Fluency				Timed Reading for Fluency			
	1	2	3	4	1	2	3	4
英文の長さ（語数）	200	250	300	350	200	275	350	400
語彙サイズ /	500	700	1000	1400				
見出し語					800	1100	1500	2000
CEFR レベル	A2+	A2+	B1	B1+	A2 Mid	A2 High −B1 Low	B1 Low −B1 Mid	B1 High

以上のように先行研究では英文の読みやすさが読解速度に与える影響について検証されてきたが，速読教材への応用を念頭に，どのような英文の特徴が読解速度に影響し得るのかを本研究では検討したい．特に本研究では，速読教材の英文の長さや使用されている語彙の使用頻度レベルが，日本人英語学習者の英文読解速度にどのように影響するかを検証する．研究課題（RQs）は以下の通りである．

RQ1：英文中の単語の語彙頻度レベルが日本人英語学習者の読解速度に影響するか．

RQ2：英文の長さが日本人英語学習者の読解速度にどの程度影響するか．

今回の研究では，３段階の語彙頻度レベル（A1・A2・B1）と２種類の英文の長さ（200 語・300 語）を組み合わせて検証した．

Ⅱ．研究の手法

2.1　協力者

協力者は EFL 大学生 40 名であった．英語学習歴が６年以上ある学習者であった．このうち，すべてのタスクを完遂できなかった者や留学生のデータを削除し，日本人大学生 35 名分のデータを分析した．文部科学省の対照表によると，協力者の英語熟達度を CEFR で示すとおおよそ A2 レベル（英検準２級，TOEIC L&R 225～545，GTEC CBT 700～999 程度）だと考えられる（文部科学省，2015）．

2.2　マテリアル

2.2.1　英文

英文の長さと語彙が統制されている速読教材を用いた．速読教材には英文と内容理解確認のための簡単な選択肢の問題がセットとして構成されている．“Reading for Speed and Fluency”シリーズ１～４（Nation et al., 2018）と“Timed Reading for Fluency”シリーズ１～４（Nation & Malarcher, 2017）の中から短い条件として 200 語の英文，長い条件として 300 語の英文を使用した．300 語条件は長い英文として設定するにはやや短いかもしれないが，協力者が負担なく読解できるという判断のもと選択した．

この中から英文の読みやすさと英文に含まれる単語の語彙頻度レベルで以下のように選定した.

英文の読みやすさの指標である Flesch Kincaide Grade Level（FKGL）が 5.0〜6.0 の英文を選んだ. FKGL は，文章中に含まれる単語の総数や 1 つの文に含まれる単語の総数，さらに単語の音節数などから文章の読みやすさを計算して，アメリカの学校教育の学年レベルで示す指標である．すなわち，音節数の少ない短い単語や短い文が多く含まれているような読みやすい英文の FKGL 値は低く，長い単語や 1 文の長い文が多く含まれているような読みにくい英文の FKGL 値は高くなる（Crossley，Allen，& McNamara，2011）．FKGL の値は英文の長さで影響されるため，200 語・300 語条件で文の構造の難易度の指標として, Coh-Metrix で Syntactic simplicity を算出した. トピックも条件間でおおむね合わせた.

英文に含まれる単語の語彙頻度レベルについては，速読教材で設定された対象レベルとは別に CEFR-based Vocabulary Level Analyzer（CVLA: Uchida & Negishi, 2018）を用いて分析した. CVLA では単語ごとに CEFR-J のレベルをタグづけし，英文全体のレベルと使用されている語彙頻度のレベルを CEFR-J で推定することができる．この推定に基づいて，協力者のレベルに対して同程度（A2），易しい（A1），難しい（B1）レベルの 3 段階の英文を準備した．本研究で使用する各条件の英文の読みやすさや語彙の特徴は表 3 の通り．なお，B1 レベルの 300 語の英文については，協力者に負担が大きい可能性を考慮して省略した.

表 3．各条件の英文の読みやすさの平均

	読みやすさ		Coh-Metrix	CVLA
条件	語数	FKGL	Syntactic simplicity	語彙
A1 レベル　200 語	200	5.17	0.32	1.26（A1.1）
A1 レベル　300 語	300	5.21	0.66	1.26（A1.1）
A2 レベル　200 語	200	5.29	0.39	1.39（A2.1）
A2 レベル　300 語	300	5.59	0.55	1.41（A2.1）
B1 レベル　200 語	200	5.22	0.59	1.53（B1.1）

2.2.2　内容理解問題

読解後の内容理解確認用の問題は，シリーズによって形式が異なっていた．“Reading for Speed and Fluency”シリーズでは，1 つの英文につき計 5 問の内容理解問題があった．1 問は 4 つの選択肢から main idea を選ぶ問題で，残り 4 問は詳細情報を問う True or False 問題だった（付録参照）．一方で，“Timed Reading for Fluency”シリーズは main idea を選ぶ問題が 1 つと詳細情報を問う問題 4 つで，すべて 4 つの選択肢から選ぶ形式であった．今回の使用する教材は“Reading for Speed and Fluency”シリーズの問題形式に合わせて，理解問題を改編した．問題の内容自体は変更していないが，英文を修正する必要がある際には英語母語話者による英文校正を受けた.

2.2.3　語彙サイズテスト

協力者の語彙サイズ測定のために，Nation & Beglar（2007）の英語の語彙サイズテスト（14,000 語・日本語版）を使用した．語彙サイズテストは，1,000 語レベルに 10 問ずつ選択肢で解答する問題が含まれている．協力者の英語熟達度を加味して，5,000 語レベルまでを実施したため，計 50 問の問題を使用した．実際の問題の例は以下の通りで，目標語となる単語と，それが使用されている簡単な英文が示され，目標語の日本語訳を 4 つの選択肢から選ぶ（以下の例参照）．

see: They **saw** it.	a. 切った	b. 待った	c. 見た	d. 始めた	（1000 語レベル・正答 : c）
nun: We saw a **nun**.	a. ミミズ	b. 大事故	c. 修道女	d. 空中の謎の光	（5000 語レベル・正答 : c）

2.3 手順

lab.js を用いてオンライン上で読解活動できるプログラムを作成した．協力者は授業の一環として各自のコンピューターを用いてこの課題に取り組んだ．協力者は 1 回の授業で 5 条件のうち 3 条件の英文を 1 つずつ読解した．英文読解後に内容理解問題 5 問ずつに本文を参照せずに解答した．3 週間で 5 回の読解活動を実施した後，オンラインにて語彙サイズテストを行った．このうち，英文の読解時間と問題の解答をオンライン上で記録した．

2.4　分析

各条件で 3 つの英文の正答率・読解速度の平均値を使用した．

RQ1（語彙の頻度レベルの影響）に解答するために，200 語条件の読解速度（wpm）に対して 3（難しさ，A1/A2/B1；協力者内要因）× 2（語彙サイズ , 上位群 / 下位群；協力者間要因）の 2 要因混合計画の分散分析（ANOVA）を行った．

RQ2（英文の長さの影響）に解答するために，読解速度（wpm）に対して 2（英文の長さ，200 語 /300 語）× 2（難しさ，A1/A2）の対応のある 2 元配置分散分析を行った．

Ⅲ．結果と考察

主要な分析の前に，語彙サイズテストの結果で，協力者を語彙サイズテストの上位・下位群に分割した．t 検定を行って，語彙サイズテストによる分割の妥当性を確認した．この結果，$t(33) = -7.75$, $p < .001$，$d = 0.71$ となり，語彙サイズテストの分割の妥当性は確認された（表 4 参照）．ただし，上位群について天井効果が見られた．

表４．語彙サイズテストの結果

	n	*M*	*SD*	*Max*	*min*
語彙サイズ上位群	17	48.35	0.88	50	47
語彙サイズ下位群	18	41.83	3.65	46	35
全体	35	45.26	4.17	50	35

また，内容理解問題の正答率についても以下の表５に示す．それぞれの英文に対して５問の内容理解問題があり，各条件につき３つの英文があるため，正答率の平均値をパーセンテージで表示した．いずれの条件でも理解度が70%というNation（2009）による基準を上回っているため，内容理解度は十分だったと考えられる．

表５．内容理解問題の正答率（%）

	200 語条件		300 語条件	
	M	*SD*	*M*	*SD*
A1	85.42	12.45	79.59	15.77
A2	75.98	18.13	84.27	13.68
B1	79.29	19.89	–	–

3.1　RQ1：語彙の頻度レベルが読解速度に与える影響

使用されている語彙の頻度レベルが読解速度に与える影響を検証するため，３種類の語彙の難易度が揃っている 200 語条件の読解速度に対して，語彙の難しさ（A1，A2，B1）×語彙サイズ（上位，下位）の２要因混合計画 ANOVA を行った．この結果，難しさ×語彙サイズの交互作用が有意ではなかった $F(2, 33) = 0.67$，$p = .520$，$\eta^2 = .05$．難しさの主効果が有意 $F(2, 33) = 5.59$，$p = .010$，$\eta^2 = .31$ で，多重比較の結果，A1 > A2（$p = .007$），A1 > B1（$p = .011$）であった．語彙サイズの主効果は有意ではなかった $F(1, 33) = 0.00$，$p = .971$，$\eta^2 = .00$.

協力者のおおよその熟達度レベル（推定 A2 レベル）より易しいレベルの語彙を使用した英文（A1）とその他のより難しい語彙を使用した文で読解速度の違いが 10～15　wpm 程度見られた（表６および図１参照）．この差は小さいものの，速読活動の先行研究では半期の速読活動で 15～50　wpm 程度読解速度が向上することが報告されているため，英文で使用される語彙の難易度によって大学での半期の速読活動時の効果分も影響する可能性がある．速読活動では読み手のレベルより少しレベルの低い語彙を含んだ英文を使う重要性が示された．

表６．200 語条件の読解速度（wpm）

		A1 条件		A2 条件		B1 条件	
	n	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
語彙サイズ上位群	17	138.29	21.39	123.37	14.90	124.95	18.17
語彙サイズ下位群	18	141.50	56.11	125.25	31.15	120.99	23.81
計	35	139.78	40.48	124.24	23.39	123.12	20.67

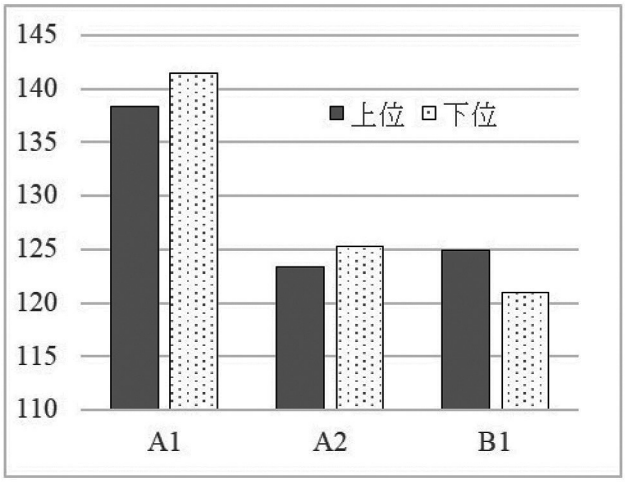

図１．200 語条件の読解速度（wpm）.

一方で，語彙サイズテストの天井効果の問題か，語彙サイズによる読解速度の差は見られなかった．語彙サイズが読解速度に影響しないことは考えにくいが，表６・図１から分かるように有意差はみられないものの，語彙サイズ上位群の方が読解速度が遅い条件もある．内容理解問題に解答するためなどの理由で意図的に読解速度を落とすというように語彙サイズに関係なく個人の読解方略が影響した可能性もある．

3.2　RQ2：英文の長さが読解速度に与える影響

表７に示す通り，協力者の読解速度に対して，英文の長さ（200 語 , 300 語）×難しさ（A1, A2）の対応のある２元配置分散分析を行った．この分析では英文の長さと単語の難易度を比較するため，対応する 300 語条件がない，200 語の B1 レベル条件の読解速度のデータは使用しなかった．この結果，長さ×難しさの交互作用が有意ではなかった $F(1, 34) = 2.59$, $p = .118$, $\eta^2 = .08$. 長さの主効果が有意 $F(11, 34) = 58.73$, $p < .001$, $\eta^2 = .66$ で，200 語 ＜ 300 語条件であった．一方で，語彙の頻度レベルの主効果が有意 $F(1, 34) = 8.44$, $p = .007$, $\eta^2 = .21$ で，A1 ＞ A2 条件であった．

表 7．英文の長さの違いによる読解速度の結果（$N = 35$）

	200 語条件		300 語条件	
	M	*SD*	*M*	*SD*
A1	139.78	40.48	162.50	37.54
A2	124.24	23.39	156.73	35.40

ここで，英文の長さが長い方が読解速度が速いという結果は一般的に想定しづらいため，協力者が内容理解を犠牲にして英文を速く読んだという可能性が考えられた．そこで，内容理解問題の結果が 60% 未満の読解速度のデータを削除して，同じ分析を行った．先行研究において速読の際の内容理解問題の結果が 70% だと理想的であるとされているため（Nation，2009），今回の速読教材に適用して 60% 未満と設定し，正答が 5 問中 2 問以下のデータを削除した（表 8 参照）．

内容理解問題の正答率が 60% 以上の読解速度に対して，同様の分析を行ったが，結果は同様だった．長さ×難しさの交互作用が有意ではなかった $F(1, 27) = 1.39$，$p = .249$，$\eta^2 = .05$．長さの主効果が有意 $F(1, 27) = 35.98$，$p < .001$，$\eta^2 = .57$ で，200 語 ＜ 300 語条件であった．難しさの主効果が有意 $F(1, 27) = 8.90$，$p = .006$，$\eta^2 = .25$ で，A1 ＞ A2 条件であった（図 2 参照）．

表 8．読解速度の結果（理解度 60% 以上）

	200 語条件		300 語条件	
	M	*SD*	*M*	*SD*
A1	144.03	39.23	163.44	35.44
A2	130.06	23.93	157.75	36.91

英文に使用される語が易しいと読解速度が速くなるのは先行研究でも明らかであるため，特に英文の長さに注目して考察する．長い英文の方が学習者の読解速度が速くなるのは想定していなかったが，英文の長さが長い条件（300 語）で，平均して 20〜25 wpm 程度短い条件（200 語）よりも速く読めていた．また，２回目の分析結果は内容理解問題の結果が 60% 未満のデータは削除したため，内容理解も伴っており，正確さを犠牲にしているということもない．読解速度の影響の大きさを統計的に比較しているわけではないが，記述統計の比較からは英文に使用されている単語の頻度レベルよりも，英文の長さの方が影響が大きいと考えられる．

読解速度に関連する先行研究をまとめた Brysbaert（2019）のメタ分析においては，英文の長さは読解速度に影響しないとしていた．一般的な英文では，文が長くなるほど文構造や内容が複雑になり読みにくくなる．しかし，本研究では，英文の長さの影響を比較するために，長さが異なる英文でも読みやすさの指標である FKGL をなるべく同程度に統制していたことから，長い英文でも読みやすく，結果として読解速度も速くなったと考えられる．

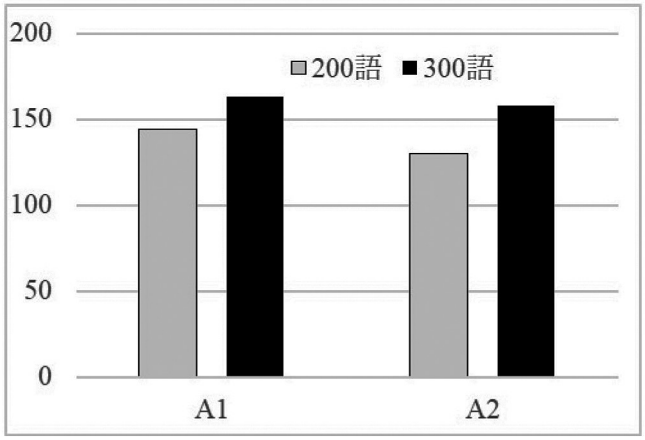

図２．内容理解度 60% 以上のときの 200 語・300 語条件の読解速度（wpm）.

Ⅳ．結論

本研究で得られた結果から，英文中の語彙頻度レベルが易しい方が速く読めるという先行研究と同様の結果が得られた．特に，学習者の熟達度レベルより易しいと推測できるレベルを使用した英文で速く読めていた．次に，英文の長さに関して，200 語と 300 語の英文を比較すると，長い 300 語条件で理解も伴いながら速く読めていた．これは先行研究（Brysbaert，2019）と反する結果であるが，本研究では長い条件でも短い条件と同程度の読みやすさを保つように統制したことからこの違いが生じたと考えられる. 読解速度の変化としては, 英文中の語彙頻度レベルよりも英文の長さの影響の方が大きかった.

これらの結果を踏まえて，速読教材の作成と速読活動について以下のような示唆が得られた．速読教材では内容理解問題を本文参照なしで解くことが多いため, 多くの速読教材では短い英文（200～400 語）を使用している．特に英語熟達度の低い学習者を対象とした教材では英文が短くなっているが，本研究の結果から，ある程度長い英文でも使用している語彙が易しければ学習者はむしろ速く読解できていたため，語彙の難易度はそのままで，より長い英文を使用すると効率的な速読を体験させることができるかもしれない．また，英文の長さが読解速度に影響を与える可能性が高いことから，速読活動の効果を検証する際に使用する指導前後に実施するプレ・ポストテストの英文選定にも注意が必要である．例えば，速読活動の開始前に短い英文を使用していて，速読活動後に長い英文をポストテストとして使用した場合，学習者の読解速度が向上したとしても，それが速読活動によるものなのか英文の長さが影響したのか効果があいまいになってしまう．したがって，速読活動の効果を検証するためのテストとしてはプレ・ポストテストでおおよそ同じくらいの長さの英文を使用すると良い.

最後に今後の課題について述べたい．今回は長い条件に設定したのが 300 語の英文だったが，一般的にはあまり長いとは言えない．本研究では 200 語と 300 語のみの比較であったが，より長い英文でも今

回の結果と同様に読解速度が速くなる効果があるのか，また内容理解も伴っているかを検討する必要がある．今回の研究では協力者が英文を読んだ期間は 3 週間で 5 回であったが，より長い期間の速読活動でも英文の長さの効果が持続するかという点も必要な検討であろう．最後に，オンライン実施における語彙サイズテストのレベル設定を再考する必要がある．今回は協力者の英語熟達度レベルを考慮した上で，5,000 語レベルまでに設定したが，上位群は天井効果が見られていたことから，従来設定されている 15,000 語レベルまで実施すると，他の要因との関連が明確に示されたかもしれない．

Ⅴ．謝辞

本研究は科研費若手研究「英語学習者向け速読教材の言語特性の検討と教材作成基準の提案」（20K13108）の助成を受けて実施した．

Ⅵ．引用文献

門田修平．（2020）．『音読で外国語が話せるようになる科学：科学的に正しい音読トレーニングの理論と実践』．サイエンス・アイ新書．

文部科学省．（2015）．「各試験団体のデータによる CEFR との対照表」．https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/117/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2015/11/04/1363335_2.pdf

Brysbaert, M. (2019). How many words do we read per minute?: A review and meta-analysis of reading rate. *Journal of memory and language*, *109*, 104047.

Carver, R.P. (1992). Reading rate: Theory, research, and practical implications. *Journal of Reading*, *36*, 84–95.

Chang, A. C-S., & College, H-W. (2010). The effects of a timed reading activity on EFL learners: Speed, comprehension, and perceptions. *Reading in a Foreign Language*, *22*, 284–303.

Chang, A. C-S., & Millett, S. (2013). Improving reading rates and comprehension through timed repeated reading. Reading in a Foreign Language, 25, 126-48.

Chang, A. C-S., & Wu, Hsing. (2012). Improving reading rate activities for EFL students: Timed reading and repeated oral reading. *Reading in a Foreign Language*, *24*, 56–83.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of references for languages: Learning, teaching, assessment*. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Crossley, S.A., Allen, D.B., & McNamara, D.S. (2011). Text readability and intuitive simplification: A comparison of readability formulas. *Reading in a Foreign Language*, *23*, 84–101.

Fraser, C.A. (2007). Reading rate in L1 Mandarin Chinese and L2 English across five reading tasks. *The Modern Language Journal*, *91*, 372–394.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.

Millet, S. (2017a). *New Zealand speed readings for ESL learners 1000*. English Language Institute Occasional Publication, 25.

Millet, S. (2017b). *New Zealand speed readings for ESL learners 2000 Book one*. English Language Institute Occasional Publication, 19.

Nation, I.S.P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.

Nation, I.S.P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher, 31*, 9–13.

Nation, P., Benevides, M., Broardbridge, J., & Siegel, J. (2018). *Reading for speed and fluency 1～4*, Seed Learning.

Nation, P., & Malarcher, C. (2017). *Timed reading for fluency 1～4*. Compass Publishing.

Shimono, T.R. (2018). L2 reading fluency progression using timed reading and repeated oral reading. *Reading in a Foreign Language, 30*, 152–179.

Uchida, S., & Negishi, M. (2018). Assigning CEFR-J levels to English texts based on textual features. *Proceedings of Asia Pacific Corpus Linguistics Conference 4*, 463–467.

Ⅶ. 付録

A2 × 200 語条件の使用英文例 (Nation et al., 2018):

All workers have important things they need, like making enough money to live and working in a safe place. The ITUC is one group that helps workers in different countries throughout the world. Every year, they look closely at how companies look after their workers.

The ITUC looks at a country's rules about how workers can meet each other and talk about their workplace. Worker meetings are an important way for them to talk about money, how long they can work, and how to do their jobs safely. If companies try to stop these meetings, they can get a bad report from the ITUC.

In 2016, the ITUC named the countries with the best workers'rules. They were all in Europe. The only country outside of Europe to get a good report was Uruguay. Countries with very bad reports were in Africa and the Middle East. In those countries, there are very few rules that help workers.

Groups like the ITUC also try to make the workplace the same for both men and women, and for all groups of people. In some countries today, all the good jobs go to men or to people from one group. This must change.

Circle the right answer.

1. The main idea in this reading is:
   a. One group tries to make companies look after their workers better.
   b. The ITUC works in many countries.
   c. Many countries do not look after their workers.
   d. Worker meetings are important to make workers safe
2. The ITUC tries to help companies.
3. Meetings are important to help workers get enough money.
4. Companies in Europe are often good places to work.
5. Countries in Asia get low scores from the ITUC.