

音読・黙読・つぶやき読みがテキストの
記憶と理解に及ぼす影響

鈴木 玲・佐藤 浩一

群馬大学教育実践研究 別刷
第41号 217～223頁 2024

群馬大学共同教育学部 附属教育実践センター

音読・黙読・つぶやき読みがテキストの 記憶と理解に及ぼす影響

鈴木 玲¹⁾・佐藤 浩一²⁾

1) 山形市立滝山小学校

2) 群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

Effects of oral reading, silent reading, and whispering
on memory and comprehension of texts.

Rei SUZUKI¹⁾, Koichi SATO²⁾

1) Takiyama Elementary School, Yamagata

2) Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

キーワード：読解, 読み, テキスト

Keywords : Comprehension, Reading, Texts

(2023年10月23日受理)

1 問題と目的

1.1 はじめに

学校教育の現場では、国語の教材や算数の問題文を音読・黙読したり、家庭学習で音読の宿題が出されたりする。教科書を音読・黙読させるという指導は国語科にとどまらず、他の教科でも取り入れられることが多くある。さらに、教室で児童生徒が文章を読むときには、音読とも黙読とも異なる読み方をすることがある。それが「つぶやき読み」である。これは、自分だけ聞こえるくらいの小さな声で読むことである。

それでは、音読・黙読・つぶやき読みという読み方は、テキストの記憶や理解にどう影響するのだろうか。教育関連のインターネット情報のなかには音読について、記憶力、語彙力、読解力、集中力、学習意欲などを向上させる効果を謳うものもある（例：ベネッセ教育情報 <https://benesse.jp/kyouiku/202107/20210706-1.html>）。

しかしこのあとの文献レビューで見ると、音

読・黙読・つぶやき読みという読み方の効果は様々であり、一貫した結果が得られているとは言いがたい。さらに詳細に検討すると、研究方法上、いくつもの問題が指摘できる。

本研究は先行研究における方法上の問題を解決したうえで、音読・黙読・つぶやき読みがテキストの記憶と理解に及ぼす影響を検討する。なお先行研究にはテキストとして文章を用いたものと、単文を用いたものの（例：高橋, 2007）がある。本研究では、学校教育での指導に資する知見を得るために、単文ではなく文章を用いる。そこで先行研究も、文章を用いたものに限って検討する。また研究によっては読み方以外の変数を操作しているものもあるが（例：二重課題の有無, 國田・山田・森田・中條, 2008）、以下の文献レビューでは、読み方の効果に焦点をあてる。

1.2 音読と黙読を比較した研究

音読と黙読を比較した研究を、初期のものから順を追って検討する。実験参加者はいずれも大学生あるいは

は大学院生である。

森 (1980) は400字程度の物語文一つをテキストとして用いた。3分間かけてテキストを読み、その後あるいは6分間の遅延後に、自由再生テスト・内容記憶テスト・内容読解テストを行った。内容記憶テストと内容読解テストでは、音読群と黙読群の間に差は見られなかった。自由再生は逐語記憶と内容記憶の二つの基準で採点された。その結果、直後の逐語記憶では音読群が優れていたが、遅延後の逐語記憶と内容記憶では黙読群の方が優れていた。しかしこの研究では、テキストとして一つの物語文しか用いておらず、結果の信頼性に疑問がある。また読み時間を3分間としていたが、読み回数は統制されていなかった。

森田・松本 (2008) は音読・黙読に朗読聴取の条件を加えて参加者内で比較検討した。テキストとして200文字程度の説明文を9つ用意し、各条件に3つずつ振り分けた。実験は小集団で実施され、逐語記憶テストと要約テストを行った。その結果、逐語記憶テストの成績は黙読が音読よりも優れていた。要約テストでは黙読と音読に差は見られなかった。しかし小集団で実験を行ったため、周囲の参加者の音声が邪魔になった可能性がある。またテキスト材料が各条件3つずつと少ない。加えて、読み返しを自由に行って良いこととしたために、読み回数が統制されていなかった。

國田・山田・森田・中條 (2008) は200字程度の文章テキストを18用いて、逐語記憶テストと内容推論テストを行った。読みは参加者ペースで、読み時間を測定した。その結果、逐語記憶テストの成績は黙読群の方が優れていたが、同時に、読み時間も黙読群の方が長かった。一方、内容推論テストの成績は音読群と黙読群で差が無かったが、読み時間は黙読群の方が短かった。ここから黙読は効率的な理解につながる事が示唆された。しかし、黙読群では何度も読み返したとの内省報告が得られており、読みの回数が統制されていなかった。

國田・岡・黒田 (2012) は國田ら (2008) と同じテキストを用いて、読み回数を統制した追試を行った。その結果、逐語記憶テスト・内容推論テストともに、音読群と黙読群の差は有意ではなかった。

柄本・岸・硯 (2012) は1000字程度の文章テキスト二つを用い、逐語記憶テストと内容理解テストを行っ

た。いずれのテストでも音読群と黙読群の間に差は見られなかった。しかしこの研究では、大学生と大学院生が参加しており、読解力のばらつきが大きい。用いたテキストが難解な説明文であったことから、読解力のばらつきが結果を曖昧にした可能性がある。またテキストは二つの文章だけであり、結果の信頼性に疑問が残る。

竹田・赤井 (2012) は、小説と詩をテキストとし、それぞれについて難解な作品と易しい作品、計4つを用いた。読み返しを禁止し、文章を一度読んでもらった後、逐語記憶テストを実施した。その結果、易しいテキストでは読み方の効果は無いが、難しいテキストでは黙読群の方が得点が高かった。この研究では散文 (小説) と韻文 (詩) という異なる種類のテキストを用いたが、小説も詩も同じ文学的なテキストである。説明文のようにジャンルの異なるテキストを用いて結果の再現性を確認する必要がある。

森田・高橋 (2019) は、小説・エッセイ・説明文の一部を用いて、270字程度の文章テキストを12用意した。逐語記憶テストと内容理解テストを行った。音読は黙読に比べると読み時間が長くなったが、逐語記憶・内容理解のいずれも音読と黙読に差は無かった。

以上の研究を、音読・黙読が記憶と内容理解に及ぼす影響としてまとめてみよう。逐語記憶に関しては、音読優位 (森, 1980)、黙読優位 (森, 1980; 森田・松本, 2008; 國田ら, 2008; 竹田・赤井, 2012)、音読と黙読で差が無い (國田ら, 2012; 柄本ら, 2012; 竹田・赤井, 2012; 森田・高橋, 2019) と、結果が混在している。内容の記憶や理解・推論に関しては黙読優位という結果が得られたが (森, 1980; 國田ら, 2008)、音読と黙読では差が無いという研究も多い (森, 1980; 森田・松本, 2008; 國田ら, 2012; 柄本ら, 2012; 森田・高橋, 2019)。

さらに次のように、様々な方法上の問題が指摘できる。第一に、読み回数や読み返しが統制されていない研究がある (森, 1980; 森田・松本, 2008; 國田ら, 2008)。第二に、森田・高橋 (2019) 以外はテキストの種類 (物語文, 説明文) や数が限定的であり、結果の信頼性に疑問が残る。第三に小集団で実験を行ったため、周囲の参加者の音声が邪魔になった可能性がある (森田・松本, 2008)。第四に、読解力のばらつきが交絡した可能性がある (柄本・岸・硯, 2012)。

1.3 音読・黙読・つぶやき読みを比較した研究

音読と黙読に加えて、つぶやき読みの効果を検討した研究を、初期から順を追って検討する。参加者は小学校児童のものと大学生のものがある。

黒岩（1993）は、小学校6年生を対象に1200字程度の物語文を用い、学級単位で集団で実験を行った。13分間文章を読んだのち、逐語記憶テスト、音韻記憶テスト（擬音語・擬態語の再認）、内容推論テストを実施した。その結果、音韻記憶において、つぶやき読み群が黙読群より優れていた。逐語記憶と内容推論では、群間に有意な差は見られなかった。この研究では、読み時間を13分に設定していたが、読み回数は統制されていなかった。また、テキスト材料が一つのみで、結果の信頼性に課題がある。さらに学級単位で一斉に実験を行っているため、他の児童の音声は課題遂行の邪魔になった可能性がある。

熊谷・尾山（1994）は黒岩（1993）と同じ材料を用いて、大学生で追試した。読み回数は1回に統制し、個別での実験であった。その結果、逐語記憶についてはつぶやき読み群が他の群よりも優れていた。音韻記憶では音読群が黙読群より優れていた。内容推論では、黙読群とつぶやき読み群が音読群よりも優れていた。しかしこの研究も黒岩（1993）と同様に、テキスト材料が一つだけという問題があった。

松見・古本・見附（2004）は音読は用いず、黙読とつぶやき読みを比較した。実験は小学校6年生を対象に、学級単位で集団で行われた。1300字程度の説明文一つがテキストとして用いられた。10分間でテキストを文章を読んだのち、逐語記憶テスト、音韻記憶テスト、内容記憶テスト、内容推論テストが行われた。その結果、内容記憶において、つぶやき読み群が黙読群よりも優れていた。逐語記憶・音韻記憶・内容推論では群間に有意な差は見られなかった。しかしこの研究でも、テキストが一つしか用いられていない、読み回数や読み返しが統制されていない、といった問題があった。

つぶやき読みの効果を検討した研究は少なく、逐語記憶や音韻記憶では、つぶやき読み優位という結果（黒岩、1993；熊谷・尾山、1994）と、つぶやき読み・音読・黙読の間に差は無いという結果（黒岩、1993；松見ら、2004）が混在している。内容の記憶や理解・推論といったレベルでは、つぶやき読みが黙読より優

れているという結果（松見ら、2004）、つぶやき読みは黙読と差が無いが、いずれも音読よりは優れているという結果（熊谷・尾山、1994）、つぶやき読み・音読・黙読の間に差が無いという結果（黒岩、1993；松見ら、2004）が混在している。

さらに音読と黙読を比較した研究と同様に、読み回数・読み返しが統制されていない（黒岩、1993；松見ら、2004）、単一のテキストしか用いていない（黒岩、1993；熊谷・尾山、1994；松見ら、2004）、教室で実験を行っているため周囲の参加者の音声は課題遂行を妨げた可能性がある（黒岩、1993；松見ら、2004）という、方法上の問題が指摘できる。さらに黒岩（1993）も熊谷・尾山（1994）もともに、つぶやき読み群では「書いていないことでも、自分の心に浮かんできたことは、小さい声で自分に話しかけるように言います」と教示をしていた。これは自己説明（望月、2019）を求める読み方である。この読み方はテキストの学習を促進することが示されているが、学校現場で行われる「つぶやき読み」とは異なる。

1.5 本研究の目的

音読・黙読・つぶやき読みの効果については、様々な理論的な観点から結果を解釈できる。例えば、音読より黙読の方が成績が優れていたという結果は、音読という課題がワーキングメモリに負荷をかけたためと解釈できる（竹田・赤井、2012）。つぶやき読みの優位性については、つぶやき読みが外言による音韻処理の促進と内言による意味処理の促進という機能を併せ持っていたと解釈することができる（松見ら、2004）。

しかし文献レビューで検討してきたように、結果が混乱し、その背景に方法上の課題があると推測できる状況では、まず方法上の課題を解決したうえで、確かな知見を得ることが重要であろう。そこで本研究では、先に指摘した方法上の問題を解消した方法で、読み方の効果を比較する。具体的には次のように、先行研究の方法を改善する。

第一に、読み回数・読み返しが統制する。読み回数は1回とし、読み返しも禁止する。第二に、材料が一つしか無かったり、説明文・物語文の一方のみだったりすると、結果の信頼性に疑問が残る。そこで物語文と説明文という異なるテキストを用いる。また物語文、説明文それぞれ9つずつのテキストを用意する。

第三に、小集団ではなく個別対面で実験を行う。第四に、参加者の読解力をできるだけ揃えるために、大学1年生と大学2年生を参加者とする。第五に、つぶやき読みはあくまでテキストに書かれていることを読むこととし、頭に浮かんだことをつぶやきは含めない。

2 方法

2.1 実験計画

2要因6条件の実験計画であった。独立変数は文章の読み方（音読、黙読、つぶやき読み）とテキストの種類（物語文、説明文）であり、いずれも参加者内で操作された。従属変数は逐語記憶テストと内容理解テストの成績であった。

2.2 実験参加者

国立G大学共同教育学部1・2年生30名（男性9名、女性21名）が実験に参加した。

2.3 材料

テキストとしては小学校6年生と中学校1・2年生の国語教科書、小学校6年生と中学校1年生の道徳教科書から抜き出した物語文または説明文から、300字程度のテキストを作成した。物語文、説明文ともに9つずつ作成した。

また一つのテキストについて、逐語記憶を問うテスト問題3問と、内容理解を問うテスト問題3問を作成した。逐語記憶テストでは、テキスト中の表現そのままの選択肢と、語を同義語に入れ替えたり一語増減したりした選択肢とを提示し、正しい選択肢を選ぶよう求めた。内容理解テストでは、提示された文がテキストの意味内容に合っていれば○を、間違っていれば×をつけるよう求めた。

作成した材料を用いた予備実験を、本実験と同じ学部の2年生・4年生計3名に実施し、特に正答率が高かったテキストと問題を他のものに入れ替えて、本実験用の材料とした。用いたテキストとテスト例を付録に示す。

2.4 手続き

実験は参加者一人ずつ、個別対面で行われた。

まず初めに、パソコンに提示される文章を読んで、

文章内容の記憶や理解に関する問題に解答してもらうことを説明した。その後、読み方について教示を行った。音読条件では、文章を声に出して読むことを求めた。黙読条件では声に出さずに、口も動かさずに読むことを求めた。つぶやき読み条件では、自分だけが聞こえるくらいの小さな声で読むことを求めた。いずれの条件でも読み返しは禁じた。

物語文と説明文一つずつで練習問題を行ったうえで、本試行に移った。本試行では一つのテキストとそれに対する逐語記憶テスト3問、内容理解テスト3問を1セットとし、18セットを実施した。18セットは、6セットずつ3ブロックにわけて、ブロックごとに読み方の条件を変えた。各ブロックの読み方条件への割り当てについては、参加者間でカウンターバランスをとった。例えば、ある参加者は第1ブロックとしてテキスト1～6を音読、第2ブロックとしてテキスト7～12を黙読、第3ブロックとしてテキスト13～18をつぶやき読みした。別の参加者は第1ブロックとしてテキスト1～6をつぶやき読み、第2ブロックとしてテキスト7～12を音読、第3ブロックとしてテキスト13～18を黙読した。一つのブロック内の6テキストは、物語文3つと説明文3つから構成されていた。物語文と説明文は一つずつ、交互に提示された。

1セットの流れは、以下の通りであった。ノートパソコン上に、一つのテキスト全体が1行・35文字×9行の形式で提示された。参加者は指示された読み方でテキストを読み、その後1分間、妨害課題として実験者と口頭でしりとりを行った。その後、逐語記憶テスト3問と内容理解テスト3問がノートパソコン上に一度に提示された。参加者は口頭で解答し、実験者がそれを記録した。1ブロック（6セット）ごとに2分間の休憩をとった。実験の最後に3条件の読み方について、「あの読み方は覚えていた、あの読み方は内容が残らなかった」等の内省報告を求めた。実験全体では約60分を要した。

2.5 倫理的配慮

感染症予防に配慮し、換気・消毒を十分行ったうえで実験を開始した。また声を出してもらうことを説明し、参加者から了承を得た。実験後は目的等のデブリーフィングを行い、謝礼を渡した。

3 結果と考察

表1～4に、説明文と物語文それぞれの、逐語記憶問題の得点と内容理解問題の得点の結果を示す。得点は0～9点の範囲である。

分散分析の結果、説明文の逐語記憶テストで、読み方の効果が有意であった ($F(2, 58)=5.815, p < .01$)。Ryan法による多重比較 ($p < .05$) の結果、音読条件の成績が、黙読・つぶやき読みよりも優れていた。説明文の内容理解テスト ($F(2, 58)=0.073$)、物語文の逐語記憶テスト ($F(2, 58)=2.121$)、物語文の内容理解テスト ($F(2, 58)=0.265$) では、読み方の効果は有意でなかった。

参加者による内省報告を表5に整理して示す。「テキストが頭に入ってきた」という内省は音読が最も多く、つぶやき読みがそれに続き、黙読は最も少なかった。表5に示した以外に、「音読では声を出すことに集中してしまった」、「黙読では読み飛ばしてしまった」という内省も示された。

本研究では、先行研究について指摘した実験方法上の課題を解消したうえで、音読・黙読・つぶやき読みの効果を検討した。以上の結果より、説明文に限定的ではあるが、音読が逐語記憶に有効であることが示された。これは「音読は内容が頭に残った」という内省を多くの参加者がしていたこととも整合する。音読の場合、音韻的な表象が生成される(高橋, 2013)。逐語記憶テストでは課題例に示したように「迫っていききたい」と「探っていききたい」、「モアイ像」と「巨像」、「最初に」と「初めて」などの弁別が求められる。音韻的な表象はこの弁別に有利に働いたと考えられる。国語科での読みに限らず、教科の重要語句等を逐語的に覚えることが必要な場面では、音読は有効な読み方であると言える。

一方、内容理解テストでは、特定の読み方が優れているという結果は得られなかった。内容理解のレベルでは、読み方がパフォーマンスを直接規定するのではなく、読解方略などとの交互作用が生じるのであろう。例えば柄本ら(2012)の研究では、音読に比べて黙読では「分からないところをゆっくり読む」といったコントロールを行いやすいことが示された。しかし一方で黙読の場合、本研究の内省にもあったように「読み飛ばし」のリスクも高まる。音読やつぶやき読

表1 説明文 逐語記憶テストの得点

	音読	黙読	つぶやき読み
平均	6.77	5.70	5.83
SD	0.96	1.39	1.42

表2 説明文 内容理解テストの得点

	音読	黙読	つぶやき読み
平均	6.83	6.73	6.83
SD	1.32	1.41	1.04

表3 物語文 逐語記憶テストの得点

	音読	黙読	つぶやき読み
平均	7.10	6.53	6.70
SD	1.16	1.12	1.13

表4 物語文 内容理解テストの得点

	音読	黙読	つぶやき読み
平均	7.37	7.20	7.37
SD	1.20	1.25	1.17

表5 参加者による内省報告 人数

音読は内容が頭に残った。	19
音読は内容が頭に残らなかった。	1
黙読は内容が頭に残った。	3
黙読は内容が頭に残らなかった。	13
つぶやき読みは内容が頭に残った。	8
つぶやき読みは内容が頭に残らなかった。	6

みの場合、読み飛ばしのリスクは少ないが、音声レベルの浅い処理にとどまる可能性もある。このように、本研究で検討した読み方の効果に加えて、読解方略とも関連付けて、内容理解にプラスになる読み方やその指導方法を検討することが必要である。

引用文献

柄本健太郎・岸学・硯しずか(2012). くり返し読みで文章理解と読解方略は変わるのか—音読と黙読の比較— 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, **63**, 171-180.

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 山口大学教育学部研究論叢, **44**, 33-48.

國田祥子・岡直樹・黒田智弘(2012). 音読は文章理解に有効か 中国学園紀要, **11**, 181-188.

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及ぼす効果の比較—読み方の指導方法改善に向けて— 広島大学心理学研究, **8**, 21-32.

黒岩督(1993). 児童の文章理解におけるつぶやき読みの効果 教育心理学研究, **41**, 79-84.

- 松見法男・古本裕美・見附藍 (2004). 児童の文章記憶・理解に及ぼすつづき読みと黙読の効果 広島大学大学院教育学研究科紀要, **53**, 219-225.
- 望月俊男 (2019). 自己説明 大島純・千代西尾祐司 編 主体的・対話的で深い学びに導く 学習科学ガイドブック, 北大路書房, pp. 25-28.
- 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.
- 森田愛子・松本かすみ (2008). 読み方が文章理解に及ぼす効果—音読・黙読・朗読聴取の比較— 広島大学大学院教育学研究科紀要, **57**, 159-166.
- 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.
- 高橋麻衣子 (2007). 文理解における黙読と音読の認知過程—注意資源と音韻変換の役割に注目して— 教育心理学研究, **55**, 538-549.
- 高橋麻衣子 (2013). 人はなぜ音読をするのか—読み能力の発達における音読の役割— 教育心理学研究, **61**, 95-111.
- 竹田真理子・赤井美晴 (2012). 長文の音読と黙読が記憶に及ぼす効果—難易度の異なる散文と詩を用いて— 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **22**, 81-85.

テキストに用いた教材

- 『国語 6』光村図書出版 平成26年検定済
- 『国語 6』光村図書出版 平成31年検定済
- 『中学校国語 1』学校図書 平成27年検定済
- 『伝えあう言葉 中学国語 2』教育出版 令和2年検定済
- 『国語 2』光村図書出版 平成27年検定済
- 『国語 2』光村図書出版 令和2年検定済
- 『新・みんなの道徳 6』学研教育出版 平成31年検定済
- 『小学道徳 生きる力 6』日本文教出版 平成29年検定済
- 『中学道徳 1』光村図書出版 平成30年検定済

謝辞

テキスト・逐語記憶テスト・内容理解テストの作成にあたり、森田・高橋 (2019) を参考にさせていただき、森田愛子先生 (広島大学) からは貴重な資料をご教示いただきました。感謝申し上げます。

注

本論文は、第一著者の令和4年度卒業研究『テキストの読み方が記憶と理解に及ぼす影響—説明文・物語文における音読・黙読・つづき読みの比較—』に基づく。第二著者の指導のもと実験が計画され、第一著者が実験の遂行、分析、研究のとりまとめを行った。今回、第二著者が全編を再検討してまとめ直したうえで、最終的には両名が内容と表現を確認した。

(すずき れい・さとう こういち)

付録 実験材料の例

物語文の例

終戦の年の4月、小学校1年の末の妹が甲府に学童疎開することになった。すでに、前の年の秋、同じ小学校に通っていた上の妹は疎開をしていたが、下の妹はあまりに幼く不憫だというので、両親が手放さなかったのである。ところが、3月10日の東京大空襲で、家こそ焼け残ったものの命からがらのめに遭い、このまま一家全滅するよりは、と心を決めたらしい。妹の出発が決まると、暗幕を垂らした暗い電灯の下で、母は当時貴重品になっていたキャラコで肌着を縫って名札を付け、父はおびたしいはがきにきちようめんな筆で自分宛ての宛名を書いた。「元気な日はマルを書いて、毎日1枚ずつポストに入れなさい。」と言ってきかせた。妹は、まだ字が書けなかった。

逐語記憶テスト

問1

- 1 終戦の年の4月、小学校1年の末の妹が甲府に学童疎開することになった。(○)
- 2 終戦の年の4月になって、小学校1年の末の妹が甲府に学童疎開することになった。

問2

- 1 しかし、3月10日の東京大空襲で、
- 2 ところが、3月10日の東京大空襲で、(○)

問3

- 1 このまま一家全滅するよりは、と心を決めたらしい。(○)
- 2 このまま一家全滅するよりは、と心を決めたらうだ。

内容理解テスト

- 問1 両親は小学生の娘2人を今まで疎開させていなかった。(×)
- 問2 父は、きちようめんな筆で自分宛ての宛名を書いたはがきを、疎開する娘に持たせた。(○)
- 問3 空襲によって家も失い、命からがらの目に遭ったので娘を疎開させることに決めた。(×)

説明文の例

これまでにわかってきたイースター島の歴史について述べながら、モアイの秘密に迫っていきたい。絶海の孤島の巨像を作ったのは誰か。謎が謎を呼び、宇宙人がやって来て作ったのではないかという説まで飛び出した。しかし、最近になって、それは西方から島伝いにやって来たポリネシア人であることが判明した。墓の中の化石人骨の分析や、彼らが持ってきたヒョウタンなどの栽培作物の分析から明らかになったのだ。さらに、初期の遺跡から出土した炭化物を測定した結果、ポリネシア人が最初にこの島にやって来たのは、5世紀頃であることも明らかになった。その頃、人々はポリネシアから運んできたバナナやタロイモを栽培し、豊かな海の資源を採って生活していた。

逐語記憶テスト

問1

- 1 モアイの秘密に迫っていききたい。(○)
- 2 モアイの秘密を探っていききたい。

問2

- 1 絶海の孤島のモアイ像を作ったのは誰か。
- 2 絶海の孤島の巨像を作ったのは誰か。(○)

問3

- 1 ポリネシア人が最初にこの島にやって来たのは、(○)
- 2 ポリネシア人が初めてこの島にやって来たのは、

内容理解テスト

- 問1 モアイ像を作ったのは宇宙人という説まであった。(○)
- 問2 ポリネシア人は5世紀頃、イースター島にやって来て、モアイ像を作ったとされる。(○)
- 問3 ポリネシア人は、バナナやタロイモなどをイースター島からポリネシアに持ち帰った。(×)

