

〈研究・教育・社会活動の報告〉

## リメディアル教育における基礎的読解力向上プログラムの実践

鈴木貴史 平賀篤 松影香子 松本ディオゴけんじ 仲山英之 釘田強志

帝京科学大学

The Development of Basic Reading Skills in Remedial Education

Takashi SUZUKI Atsushi HIRAGA Kyoko N. MATSUKAGE Diogo Kendy MATSUMOTO  
Hideyuki NAKAYAMA Tsuyoshi KUGITA

Teikyo University of Science

キーワード：リメディアル教育、読解力  
Keywords: remedial education, reading skills

### 1. はじめに 現状の課題

本稿はリメディアル教育における基礎的読解力の養成を試みた実践報告である。リメディアル教育検討部会（以下「検討部会」）では、全学的なリメディアル教育の必要性からその内容について検討してきた。その際の視点として、①3学部13学科に共通する学力面の課題に対応すること、②各種国家試験等に対応できる学力の基礎を培うこと、③一斉授業の講義形式ではなく個に応じた段階的な指導を行うことの3つをその方針とした。検討した結果、本学で共通する最も深刻な課題として文章の読み書きが困難であることが挙げられるため、基礎的な読解力の向上を目指すプログラムの構築を試みた。

その基礎的読解力向上を目指すプログラムの構築のため理論的な基盤として、新井（2018,2019）において紹介されたリーディングスキルテスト（Reading Skill Test、以下「RST」）に着目した。RSTとは提示された短文を正確に読むという基礎的な読解力を測定するテストである。新井が「基礎読解力がなければ、教科書だけでなく、試験問題の問題文も速く正確に読めない」と指摘していることから、検討部会では本学におけるリメディアル教育の趣旨に沿うものであると判断した<sup>1)</sup>。

本プログラムでは医療科学部理学療法学科の学生を対象として、RSTを参考とした独自の問題を作成した。この独自の問題を活用して基礎的読解力向上のための独自のプログラムを実践し、その考察を試みた。

### 2. 読解力とは何か

新井（2018）によってRSTの結果から「多くの人が成人するまでに教科書を正確に理解する読解力を獲得していない」という状況が報告され、いわゆる「読解力の危機」が注目されるようになった<sup>2)</sup>。しかし、この「読解力」については、論者によってその捉え方が異なっていることが指摘されてきた<sup>3)</sup>。そのため、本報告で扱う基礎的読解力について検討する前に、「読解力」の捉え方の差について確認しておかなければならない。

はじめに、「読解力」を広く捉える見方として佐藤（2021）は、「相手を正しく理解し、適切に対応する力」と定義して、有意義なコミュニケーションを成立させる条件として捉えている<sup>4)</sup>。こうした読解力の捉え方は、文字言語の理解にとどまらず、音声言語によるコミュニケーションまで包括したものである。

次に2005（平成17）年の「読解力向上プログラム」における文部科学省のPISA型「読解力」の定義では、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」とであるとされる<sup>5)</sup>。村越はPISA型読解力と従来の国語教育における読解力を明確に区別し、従来の読解力が文法性を重んじていたのに対して、PISA型読解力が社会性を重んじていると述べており、こうした捉え方は文章を読み解くだけでなく、それらを活用する能力として捉えていることが確認できる。

また、阿部（2020）は「読解力がない」という状況を生じせしめる原因について、「読み手」「書き手」

「もう一人の読み手」「他者性」「内容」の6つに分類している。具体的に10項目を挙げて説明しており、その中で本プログラムにおいて検討すべき「読み手」の問題とされる項目を挙げると以下のとおりである(②および⑥～⑩は「書き手」などその他の原因)<sup>6)</sup>。

- ①そもそも基本語彙や文法知識が足りず、読む人が言葉の仕組みを理解できていない。
- ③読み手が誤解や曲解を行っていたり、あるいはイデオロギー的に受け付けず特殊読みをしてしまうために、内容の理解がずれる。
- ④読み手の不注意や怠慢の結果、読むべき内容を読んでいない。
- ⑤読み手が文脈をとりちがえ、ニュアンスを読み損ねたり、意味の方向を読み取れていない。どこまで「裏」を読むかで読み手が判断を誤り、過剰に意図を読んだり、逆に全然意図が読めていなかったりする。

阿部は、読解力がない原因を「読み手」だけでなく「書き手」やその書かれた内容にまでその拡大して捉えており、個人のスキルを超えたところにある問題として議論を展開している。

これらの三例のように、「読解力」を広く捉えてしまうと本プログラムにおける基礎的読解力の示す範囲が不明瞭になる。

一方で、読解力について、これを文字言語を読む行為に限定し段階に分けて論じたものに、石黒(2010)、塚田(2014)などがある。石黒は「読みのプロセスの四段階」として、以下の四段階を提示している<sup>7)</sup>。

- 1) 画像取得活動(文字列を脳内に取り込む活動)
- 2) 文字認識活動(画像として脳内に取り込まれた文字を、文字として認識する活動)
- 3) 意味変換活動(文字列を意味に変換する活動)
- 4) 内容構成活動(脳内の辞書と文法によって意味に変換した文字列を、知識やその場の状況(あるいは文脈)と結びつけ、実感をともなうイメージを構成する活動)

さらに石黒は、文章理解の処理過程にはボトムアップ処理とトップダウン処理があるとしている<sup>8)</sup>。前者は文字列を要素の組み合わせとして捉え、文法という一定の規則に従って意味を見いだす活動である。すなわち、文字列から地道に意味を見いだしていく処理であり、文章に読み手の頭を合わせる

読み方である。一方、後者のトップダウン処理は、読み手が頭の中に持っている知識から出発し、文字列に意味を付与していく活動である。すなわち、読み手が何の話題かを見ぬいてその話題に関する知識や経験などの記憶に引きつけて読む処理であり、読み手の頭に文章を合わせる読み方である。

塚田(2014)は「読むことの三段階」として以下のように三つのレベルを示している<sup>9)</sup>。

- i) 字面の読み(文字を記号として認知して、これを意味化する段階)
- ii) 文章理解の読み(「字面」を突き抜けて、そこからまとまった意味内容を受け取る段階)
- iii) 読書の読み(一冊の本をどのように読むかという段階)

塚田によれば、従来の国語教育では「正確に読む技術」として、ii)の段階のような「文章理解の読み」、すなわち「読解」が重要視されてきた<sup>10)</sup>。しかし、塚田は発展的にはiii)「読書の読み」のように「解釈に閉じこもるのではなく、批評を楽しむ読書」のできる「成熟した読者」が求められると主張する<sup>11)</sup>。

こうしたそれぞれの論者によって異なる「読解力」の捉え方に対して、新井の主張を確認しておきたい。新井(2018)によればRSTで測定できる読解力とは以下のとおりである<sup>12)</sup>。

読解力と言うと、谷崎潤一郎や川端康成の小説や、小林秀雄の評論文を読んで作者が訴えたいことや行間に隠されている本当の意味などを読み取ることという印象を持たれている方も多いと思いますが、私が疑問を抱いたのはそのような意味での読解力ではありません。辞書にもあるとおり、文章の意味内容を理解するという、ごく当たり前の意味での読解力です。(中略)私は、それまで誰も疑問を持っていなかった「誰もが教科書の記述は理解できるはず」という前提に疑問を持ったのです。

上記のように新井の説く読解力とは、「文章の意味内容を理解する」ことであり、前節で紹介したPISA型読解力などよりも狭く捉えている。石黒の1)～3)、塚田のi)～ii)の段階であると見做すことができる。すなわち、新井が当初から限定的な読解力を想定して「基礎的読解力」と呼称していると判断できる。

本プログラムが目指すリメディアル教育における「基礎的読解力」もこれに倣い、文字を音に変換するデコーディング（decoding）にとどまらず、正確に読み理解する力として捉えている。

### 3. RSTの特徴と課題

前節で述べたように、基礎的読解力を測定するテストとしてRSTが開発されたのである。これを実施している「教育のための科学研究所」において「答えが書いてあるのに解くのが難しい不思議なテスト」として説明されているように、知識を問うためのテストではないことに特徴がある<sup>13)</sup>。

新井（2019）では、RSTを実施した結果から科学的に判明していることを6点挙げている<sup>14)</sup>。

1. 高校のRST能力値の平均とその高校の偏差値には極めて高い相関がある。
2. 中学生は学年が上がるに従ってRSTの能力値が全体としては上がる傾向があるが、分散が大きすぎるため、相関係数は0.1程度に留まる。
3. 高校生では、全体としても個人としても、RSTの能力値が自然に上がるとはいえない。
4. RSTは知識を問う問題ではない。純粋に短文を正確に読める能力を問うている。
5. 中学生では個人のRSTの能力値と学テの成績には中程度の相関がある。
6. 中学生の学校外での学習時間（自己申告）とRSTの能力値に相関はない。

上記4に見られるように、RSTは知識を問う問題ではないことが強調されている。さらに、新井はRSTが測定できる読解力を下記のように限定的なものとして説明している<sup>15)</sup>。

RSTで測ろうとしているのは「基礎的・汎用的読解力」です。RSTで出題できるのは、事実について書かれた170文字程度の短文と簡単な図だけです。残念ながらRSTでは、段落や文章全体を「読解」した上で、その内容を理解できたか、というような問題を出題することはできません。ですから、短文の正確な読解と、長文の読解が異なる能力ならば、RSTでは長文読解力は測れない、あるいは相関はあるが、RSTだけでは十分ではない、ということになるでしょう。また、文学作品の主人公の心情や、評論の書き手の意図を理解することが短文の正確な読解とは異なる能力ならば、RSTでは心情理解力や書き手の意図理解力

は測れない、ということになります。

つまり、新井はRSTが「基礎的・汎用的読解力」を測定するものであり、「短文の正確な読解」を目指していることを強調しており、「事実について書かれた短文を正確に読むことができないのに、なぜか事実について書かれた長文は正確に読める、ということは考えにくい」という見解に立っている<sup>16)</sup>。さらに新井は、国語教育のように文脈や行間を読むことが必要であることを認めた上で、「行中」を読むために機能語を正しく読めるようにすることが重要であると述べる<sup>17)</sup>。機能語とは、「実質的内容（「語彙の意味」といってもよい）を（それほど）もつ名詞などの実質語と異なり、接続詞のように文法的な機能を果たす語（または形態素）」のことである<sup>18)</sup>。

つまり、RSTは短文の正確な読解を目指していること、接続詞などの文法的な機能を果たす語に着目するという二点に特徴がある。

RSTの特徴に対して、批判的な立場もあり本プログラムを行う上で検討すべき点を確認しておきたい。一つめに阿部（2020）はRSTにより測定できる領域が狭いことを指摘している。具体的にはその作問について、「文章のプロと言われる人が間違えるくらいだから、むしろ問題文の方が不適切なのではないか」、「このテストの測る領域があまりにも狭い」と述べ、この読解力検査で「教科書が読めない」と判断することに対して懐疑的である<sup>19)</sup>。さらに、「読解力がない」という発言を生み出しているのは、「読む人だけではなく、読む人と相対する、語る人や書く人でもある」と主張する。すなわち、読み手個人のスキルの外側（例えば作問者）にもその原因を求めている<sup>20)</sup>。こうして阿部は、RSTが問えるのは前節で紹介した読解力の10項目のうち、④「読み手の不注意や怠慢の結果、読むべき内容を読んでいない」ことのみであることを指摘している<sup>21)</sup>。しかし、逆に言えばRSTがこの注意力に関する領域については有効に測定できる可能性も示唆されている。

二つめとして、RSTの診断結果からこれらを向上させるための手立てが明確に示されていないことが挙げられる。新井（2019）は、RSTが基礎的・汎用的読解力を診断するためのツールであることを強調し、ドリル的に練習させることを否定している<sup>22)</sup>。そのようなドリル的な学習をすることで読解力ががえって低下するという主張がなされて



いるが、その詳細については説明が不十分である。

最後に三つめとして、RSTが読み手のその問題に対する知識量によって結果が左右される場合があることが挙げられる。RSTは短文で構成されていることから内容を文脈から推論していくトップダウン処理ではなく、文法を活用して要素から意味を組み上げていくボトムアップ処理をしながら読んでいと考えられる。そのため、読み手にその問題文に関する語彙がない場合、結果に影響を及ぼすことが考えられる。

以上のようなRSTの特徴と検討事項を踏まえ、本プログラムでは、文章を注意深く読むことを重要視し、これらを解説し丁寧に読み解いていきながら読解力の向上を図ることを試みた。

#### 4. 「基礎的読解力」育成の実践記録

本プログラムでは医療科学部理学療法学科（東京西キャンパス）を対象として本学リメディアル教育の視点に準じて実践を試みた。具体的な進め方を以下に述べる。

今回の取り組みは一斉授業の講義形式でなく、双方向性を念頭に置いた個別・小グループ指導を想定

したため、まずは対象者の選出を行った。理学療法学科1年生～3年生を対象とし、各学年80名中10名の計30名を選出目安人数として選出のための基礎的読解力理解度テスト（以下プレテスト）を行った。

RSTでは具体的に「事実について書かれた短文を正確に読むスキル」を以下の6分野に分類して実施されている<sup>23)</sup>。

- I 係り受け解析：文の基本構造（主語・述語・目的語など）を把握する力
- II 照応解決：指示代名詞が指すものや、省略された主語や目的語を把握する力
- III 同義文判定：2文の意味が同一であるかどうかを正しく判定する力
- IV 推論：小学6年生までに学校で習う基本的知識と日常生活から得られる常識を動員して文の意味を理解する力
- V イメージ同定：文章を図やグラフと比べて、内容が一致しているかどうかを認識する能力
- VI 具体例同定：言葉の定義を読んでそれと合致する具体例を認識する能力

表1 RST問題例（新井、2019）

<p>I 「係り受け解析」 以下の文を読みなさい。 水にしずむ鉄でできたボルトもナットも、鉄より密度の大きい水銀にはうかぶ。</p> <p>この文脈において、以下の文中の空欄にあてはまる最も適当なものを選択肢のうちから1つ選びなさい。 ボルトは（ ）にうかぶ。 ①水銀 ②鉄 ③水 ④氷</p> <p style="text-align: right;">正解：①</p>
<p>II 「照応解決」 以下の文を読みなさい。 穀類・いも類・砂糖の主な成分は炭水化物である。穀類・いも類には炭水化物のうちでんぷんが多く、砂糖はそのほとんどがしょ糖である。</p> <p>この文脈において、「そのほとんど」とは何のほとんどを指すか。最も適当なものを1つ選びなさい。 ①穀類・いも類 ②炭水化物 ③でんぷん ④たんぱく質</p> <p style="text-align: right;">正解：②</p>
<p>III 「同義文判定」 以下の文を読みなさい。 かぜを引き起こす原因は、外からやってくるウイルスや細菌である。のどや鼻の奥にとりついて炎症を起こし、熱やせき、鼻水などの症状となって表れる。</p> <p>上記の文が表す内容と以下の文が表す内容は同じか。「同じである」「異なる」のうちから答えなさい。 かぜを引き起こす原因は、外からやってくるウイルスや細菌である。熱やせき、鼻水などの症状となって表れることで、のどや鼻の奥にとりついて炎症を起こす。</p> <p>①同じである ②異なる</p> <p style="text-align: right;">正解：②</p>
<p>IV 「推論」 以下の文を読みなさい。 グリーンランドの大部分や南極は氷雪気候で、夏でも平均気温が0℃以下のため、一年じゅう雪や氷で覆われている。</p> <p>上記の文に書かれたことが正しいとき、以下の文に書かれたことは正しいか。「正しい」「まちがっている」、これだけからは「判断できない」のうちから答えなさい。 グリーンランドの一部は氷雪気候ではない。</p> <p>①正しい ②まちがっている ③判断できない</p> <p style="text-align: right;">正解：①</p>

ここから本プログラムでは、直接的に結び付けやすい「Ⅰ係り受け解析」「Ⅱ照応解決」「Ⅲ同義文判定」「Ⅳ推論」の4分野について扱うこととした。新井（2019）において紹介されたⅠ～Ⅳの例題は表1のとおりである<sup>24)</sup>。

理解度テストはRSTの分野のうち国家試験等の対策として関連が深いと思われるⅠ～Ⅳに関する選択問題計24問を検討部会が独自に作成した。その中でも文章読解の基盤となるⅠ係り受け解析、Ⅱ照応解決、Ⅲ同義文判定に関する16問の成績を重視した。プレテストの結果、全学年の平均点は $8.9 \pm 2.4$ 点であったが、この部分の成績が顕著に低かった学生28名（1年生12名、2年生7名、3年生9名：平均点 $5.8 \pm 1.4$ 点）をプログラム対象者として選出した。

実践プログラムは1回90分、週1回の頻度で2022年10月より開始し、計9回の内容とした（表2）。1回のプログラムにおいて、『時間内に問題を解く→解いた後に学生同士で各々その答えを選んだ理由を述べ合いその根拠を議論する→学生同士の議論の内容を十分に聞き取りながら対話形式で教員が解説する→学習段階に応じた演習を追加する』の流れを基本とし、各回完結型として行った。

プログラム内の使用問題はRST分野Ⅰ係り受け解

析：2問、Ⅱ照応解決：1問、Ⅲ同義文判定：1問、Ⅳ推論：1問の計5問を1パッケージとして事前にオリジナル問題集を作成した。また学習段階に応じた演習では、一般的な文章から学生自身が作問をする、絵を言葉で表現して他者に伝える、長文の要約を行うなど基礎的読解力を高めるうえで必要となる技能を多角的に補う目的で適宜追加実施した。

なお、本プログラムでは多くの問題数をこなすことは重要ではなく、むしろ1問ごとの理解度や捉え方を重視しているため、1回で解答する問題数は多くとも10問（2パッケージ分）までとした。本プログラムでは学生同士の議論を重視した。学生を4人程度のグループに分け、問題の答えを知らない段階で、なぜ自分はそれを正解だと考えたのかをグループ内で議論させた。問題に正解することそのものを主たる目的とせず、自分の文章の読み方の癖、自分の足りない部分、勘違いに気づく“装置”としてオリジナル問題集を利用する方針とした。

初回プログラムでは小学生相当の問題レベルで計10問を実践したが、全問正解者は一人もおらず、またどのような思考過程を経て解答を導き出したかを言語化できない学生が大半であった。「なんとなく」「雰囲気」といった極めて抽象的な解答をする学生

表2 2022年度後期の読解力養成試行記録

	実施日	オリジナル問題	追加演習
1	10月12日	1・2(10問)	なし
2	10月19日	3(5問)	なし
3	10月26日	4(5問)	1.「命をかけた世界一周: ナショナルジオグラフィック日本版(2022)」の音読 2. 上記文章を用いた学生による作問
4	11月2日	5(5問)	1. 学生による前週作成問題 2. 「雪が降る」演習(単純な文章に修飾語を一語ずつ正しく付けていく文章作成演習)
5	11月16日	6・7(10問)	1. 「黒い目のきれいな女の子」という文章の解釈を手がかりにした読解演習 2. 「黒い目のきれいな女の子」を用いた“伝えたい内容が明快に伝わる文章”の作成演習
6	11月30日	8・9(10問)	理学療法に関する教科書の文章を題材にした学生による作問と議論、教員による解説
7	12月7日	10・11(10問)	なし(1時間弱で終了)
8	12月14日	12・13(10問)	理学療法に関する文章の要約
9	12月21日	14・15(10問)	言葉だけで図形や模様を表現し相手に伝える演習

もあり、主語・述語・目的語といった文の基本構造自体を理解していない学生も一定数見受けられた。そのため基礎的な部分から再度教示を行い、文章の捉え方についての理解を促した。

2回目以降徐々に問題の難易度を上げるよう設定し、徐々に満点を取る学生が見られるようになり、自身の思考過程を言語化できる場面も増えてきた。一方で大きく正答率が変わらず、言語化に難渋する学生も変わらず見られた。そこで発言する機会を増やすべく学生同士での小グループディスカッションや全員に発言機会のある演習などを追加実施した。

プログラム後半では参加率が低下する回が目立つようになったが、継続して参加している学生については積極的に発言ができるようになり、論理立てた説明や具体的理由などが表現されるようになった。また問題解答の際に文章自体を丁寧に読む習慣が付き、主語や述語に下線を引き、関係性を矢印で結ぶなど注意して読み解こうとする姿勢が見て取れた。

## 5. 実践の結果

全てのプログラム終了後に再度理解度テスト（以下ポストテスト）を1～3年生全学生に実施した。なおポストテストはプレテストの問題の選択肢部分のみ順番を入れ替える形で問題難易度が変わらないよう考慮した。ポストテストの結果は全学年平均点  $9.1 \pm 2.3$  点とプレテストの結果とほぼ変化がなかったが、プログラム対象学生は  $8.7 \pm 2.8$  点とプレテストに比べて平均値の上昇がみられた。一方標準偏差がプレテストに比べて大きくなっていることから、プログラム対象学生間の差が生じる結果となった。

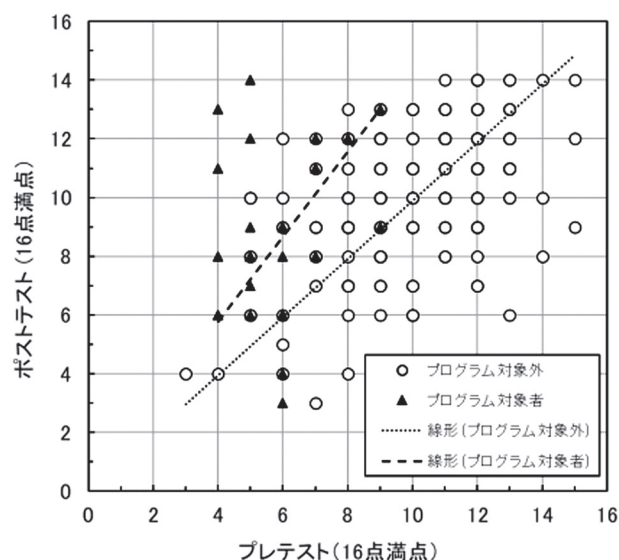


図1 プレテストとポストテストの得点分布

図1に本プログラムの対象学生と対象外学生のプレテストとポストテストの得点分布を示す。プログラム対象者、非対象者ともに得点分布は大きくばらついていることが見て取れる。プログラムの対象外となった学生の得点分布は、プレテスト、ポストテストで差は認められず、プレテストで3点～15点、ポストテストにおいて3点～14点であった。また結果の分散は大きいものの弱い正の相関がみられたため線形フィットを行った。その結果、プレテストとポストテストで得点が1:1となる点を通る近似直線が得られた。これはプレテストとポストテストで基本的に出来が変わらないことを示している。一方、プログラム対象者においては、プレテストとポストテストの結果に優位な差が認められ、その得点分布はプレテストで4点～9点なのに対し、ポストテストでは3点～14点となった。2名を除き、プレテストよりもポストテストで高い得点を取っており、明らかな向上がみられた。

図2にポストテストにおける点数の伸びとプログラム出席率の関係を示した。出席率が0.56（9回中5回出席）までは出席して講義を受けるほど、点数の伸びが大きくなっており、得点が最大で9点上がった学生もいる。出席率がそれ以上であった学生の点数の伸びは、半分程度まで出席した学生よりも小さくなったがその中で出席率と得点の伸びには正の相関がみられた。

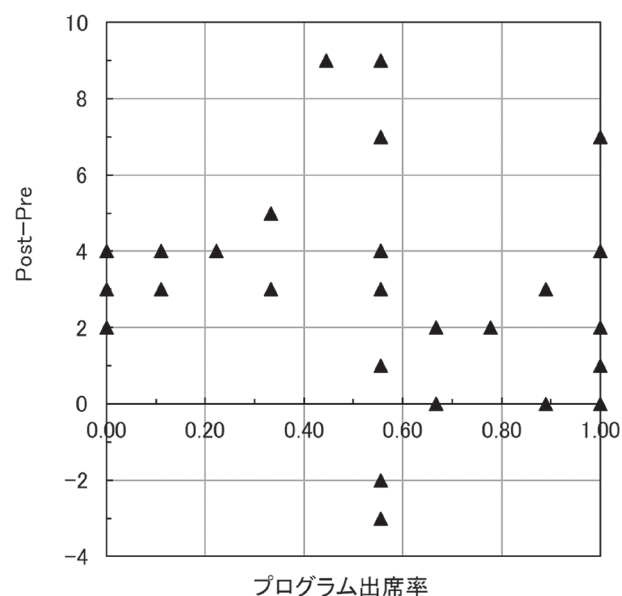


図2 プログラム出席率とプレテストに対するポストテストの差の関係。縦軸のPost-Preは16点満点としたときのプレテストとポストテストの点差を示しており、正の場合はプレテストよりもポストテストの得点の方が高かったことを示している。



## 6. 考察

今回基礎的読解力に焦点を当て、検討部会独自の対策プログラムを実践した。その成果として受講学生の基礎的読解力の向上が見られた。具体的には以下の二点を挙げることができる。

一点目は、受講学生が自らの思考過程に自覚的になり、これを言語化できるようになってきたことである。本プログラムでは教員が問題文の解答や考え方を解説するだけでなく、学生同士や指導者・学生間の応答を通してそれぞれの問題について丁寧に自己分析させたことが効果的であったと考えられる。二点目は、問題文を集中して丁寧に読む習慣が形成されたことである。回を重ねるごとに主述の関係や係り受けについて注意深く丁寧に読み取ろうとする学生が増加した。これは、2節で紹介した阿部の指摘のとおり、RSTが注意力の領域に効果的であることが示唆されたといえる。

プログラム対象者で、途中で講義に出席しなくなった学生にプログラム終了後にその理由を聞き取った。正規の講義が忙しくて任意参加の本プログラムまで手が回らなくなってしまったと回答した学生がいた一方で、前半の講義に参加しているうちに、自分の読解方法の間違いや欠点に気がつき以前よりも文章が理解できるようになったと感じて後半参加しなくてもいいと思って行くのをやめた、と回答した学生が複数いた。聞き取りの後に行ったポストテストで、このような学生は実際に得点率が大きく上昇していることが示された。本プログラムは、いわゆる「気づきのプログラム」として機能したといえそうである。

今回の結果より、基礎的読解力が低いと思われる学生にはいくつかのパターンがあることが推察された。例えばプログラム序盤で成績の向上が認められた学生は、文章構造を知識として理解していないことが基礎的読解力低下につながっていた可能性が高い。そのため基本構造を理解し、考え方の原則を教示することですぐに応用が可能になったと考えられる。またプログラム後半まで成績が伸び悩んだ学生は、文章構造の理解に加えて教示内容を他の問題に应用できないなど、前者とは異なる要因が考えられる。学生が文章読解に難渋している要因を詳細に捉えることは今後のリメディアル教育において極めて重要な部分であることが明らかとなった。

本プログラムにおける今後の課題として二点指摘することができる。

一点目はRSTがボトムアップ処理に基づいてい

るため、読み手の問題文に対する知識や経験が正答率に影響を及ぼしている可能性が否定できない点である。RSTが機能語の理解を重視しているため見落とされがちであるが、この点については今後検証していくことが必要である。

二点目として、本プログラムでは学生参加率の維持向上が課題として挙げられる。これはリメディアル教育全般における課題として捉えられる問題であるが、学生自身が自らの能力に向き合い、能力を向上させたいという意思を持つことが必要不可欠である。この意識が高まることが参加率に大きく影響すると考えられるため、学生の意欲を削がずに現状を自覚させていくことが喫緊の課題と言える。

今回は基礎的読解力の現状把握と支援方法の構築を目標としてプログラムを遂行した。今後の展開として、基礎的読解力の向上が大学の授業内容の理解度向上や専門科目の成績向上、国家試験等の試験成績向上などに影響を及ぼすかを検証し、適切な支援方法を構築していく。

## 参考文献

1. 新井紀子：AI vs. 教科書が読めない子どもたち，東洋経済新報社，東京，2018，p.220.
2. 新井同上，p.243.
3. 阿部公彦：「読解力」とは何か―「読めていない」の真相をさぐる，東京大学文学部広報委員会編，ことばの危機 大学入試改革・教育政策を問う，集英社，東京，2020，pp.30-31.
4. 佐藤優：読解力の強化書，クロスメディア・パブリッシング，東京，2021.
5. 村越行雄：読解力の意味について―文部科学省「読解力向上プログラム」を考える―，コミュニケーション文化，11：17-28，2017.
6. 阿部前掲書，pp.36-37.
7. 石黒圭：「読む」技術―速読・精読・味読の力をつける―，光文社，東京，2010，p.20-22.
8. 石黒同上，p.32.
9. 塚田泰彦：読む技術―成熟した読書人を目指して―，創元社，大阪，2014，pp.32-34.
10. 塚田同上，p.58.
11. 塚田同上，p.86.
12. 新井前掲書，2018，pp.184-185.
13. 新井紀子：AIに負けない子どもを育てる，東洋経済新報社，東京，2019，p.25.
14. 新井前掲書，2019，p.144.
15. 新井同上，pp.129-130.

16. 新井同上, p.130.
17. 新井同上, p.36.
18. 菊地康人：形態素，日本語文法学会編，*日本語文法事典*，大修館書店，東京，2014，pp.145-146.
19. 阿部前掲書，p.34.
20. 阿部同上，p.35.
21. 阿部同上，pp.42-43.
22. 新井前掲書，2019，p.166.
23. 新井同上，pp.25-26.
24. 新井同上，pp.50-78.