

国際コミュニケーションに必要とされる英語読解能力

—読解演習から得られた困難事例の分析—

奥西 有理¹・竹野 純一郎²・藤城 孝輔³・西野 友一朗⁴

(岡山理科大学教育学部)

本研究は、日本の学校で英語の読解指導を受けてきた学習者を対象とし、そのつまづきの原因や背景についての示唆を得ることを目的とした。英検準2級～2級程度の平均的英語学力を持つ大学生を研究協力者として、アメリカの公民権運動に関する読解課題に取り組みせ、理解困難と認識された事項について言語面と内容面に分けて記述を求めた。この読みの困難さに関する記述データを質的に分析し、その原因や背景の特定を試みた。分析の結果、言語面については文法ルールの理解の不徹底や、単語の文中での使われ方について適切な判断ができないことを含む複数の要因が抽出された。内容面に関する分析からは、歴史や当時の社会状況についての背景知識の欠如など、言語的側面以外の要因が、英語の読解における致命的ハンディキャップとなっている可能性が示唆された。得られた示唆を踏まえて教育上の課題と期待される教育指導について考察された。

キーワード：国際コミュニケーション、英文読解、スキーマ、質的分析

1. 序論

1.1. 国際コミュニケーションの手段としての英語技能

国境を越えた人の移動やオンライン上のコミュニケーションが益々さかんになっている現代において、国際コミュニケーションの手段としての英語技能習得の必要性については疑う余地がない。英語は、貿易、商取引、多国籍組織、科学コミュニケーション、外交、研究、学術会議、国際教育のために欠かせないグローバル言語となっている (Jackson, 2023)。佐藤 (2020) は財務省関係の報告書で、英語が重要視される理由について言語影響力指数 (Chan, 2016) を取り上げてその重要性を具体的に議論している。当該指数は、「地理」「経済」「コミュニケーション」「知識・メディア」「外交」の5つの分野における各言語の影響力の強さを測定したものであるが、英語は全ての分野において他の言語をしのいでトップであると評価されていたという。特に、経済の面における英語の活用が個人レベルでの賃金や雇用への前向きな影響をもたらすだけでなく、ビジネス機会の創出や高度な知識の吸収といった形で、マクロ経済にも望ましい効果を及ぼす可能性があるとして論じている。

経済分野にとどまらず、英語を使用したコミュニケーションの機会は増加しており、その影響力は一般の人々の日常生活へと拡大している。2024年1月の時点で英語は52パーセントのウェブサイトで使用されており、2位スペイン語の5.5%、3位ドイツ語の4.8%を大きく引き離し (Statista, 2024)、ネット上のリンガフランカ (国際共通語) として確固たる地位を築き上げている。日常生活においても、一般市民が自然と英語に触れるといった機会は、日本国内でも格段に増加している。例えば、海外から輸入された工業製品において、全ての文字情報が日本語に翻訳されているわけではないため、海外製品のマニュアルに記載された文字や、パソコンのスクリーン上に表示される英語が読めないことによって、不便を感じる状況が生じている。このような状況において、望むと望まざるに関わらず、英語が21世紀を生き抜くための必須のスキルとして認識され、その重要性について多くの人々が共感するようになっているといえるだろう。

1.2. 英語リーディング技能の獲得

このように、グローバル化の進展を背景に、国際コミュニケーション手段としての優れた英語技能獲得への関心

は高まっており、学校における教育内容の改善も試みられてきた(文部科学省, 2017, 2018)。しかし、日本人の英語力育成に関しては課題があるとの見方は依然として継続している。中でも、スピーキング力の低さに注目が集まることが多く、義務教育課程から高等教育に至るまでの長期にわたり学習しているにもかかわらず、英語で簡単なやり取りさえもできないといった批判が最も一般的である。平成 29 年公示の中学校学習指導要領外国語編には(文部科学省, 2017)、「授業では依然として、文法・語彙等の知識がどれだけ身に付いたかという点に重点が置かれ、外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に『話すこと』及び『書くこと』などの言語活動が適切に行われていないことや『やり取り』・『即興性』を意識した言語活動が十分ではないこと、読んだことについて意見を述べ合うなど、複数の領域を統合した言語活動が十分に行われていないことなどの課題がある」(p.6) と記されている。

確かに、話す・書くという発信の技能は、外国人とコミュニケーションを取る際に直接的に必要となるため、これらの技能が未発達であれば、国際コミュニケーションにおいて分かりやすい不利益を生じさせる可能性がある。一方で、他者から発信された音声情報や文字情報を正しく受信する技能であるリスニングやリーディングの技能も、英語コミュニケーションの重要側面であり、話すことや書くことの基盤として欠かせないものである。海外との直接的な接触や交渉の機会を持たない日本国内に暮らす人々にとっても、英語が読めることで世界に流通する様々な情報へのアクセスが容易となる。その結果、物事を多角的・多面的に見て考える能力が広がる可能性がある。これは、グローバルな知識基盤社会への個人レベルでの参加を意味しており、「英語が使える日本人」(文部科学省, 2003)の裾野を拡大するための現実的道筋ではないかと思われる。本研究は、このような観点から優れたリーディング技能の習得について検討する。

1.3. 理論の概観

1.3.1. リーディングとは何か

リーディングは、書き手により符号化された言語的表層表現に対し、読み手が意味を構築することであると定義されている (Goodman, 1993)。現在リーディングに関する主流な考え方は、言語情報を読み手が受け入れていくという点で受容的なプロセスであるが、意味を構築していくという点においては積極的関与を必要とするため、能動的プロセスであるというものである。

このような読み手の認知の積極的役割が指摘されたのは、Goodman (1967) の “Reading: A psycholinguistic guessing game” (リーディング：心理言語学的推測ゲーム) においてであり、これ以前、リーディングの本質については、活字が順を追って厳密に音声化され、その後順次意味解釈がなされる厳密な過程であるという捉え方に終始していた (津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ, 1994)。読むことで言語と思考の本質的な相互作用が起こり、書き手は自らの思考を言語として符号化し、読み手はこの符号化された言語を思考へと解釈するといわれている (Goodman, 1993)。このような読み手の認知の働きの関わりを強調した説明は、今日では多くみられるようになっている。

リーディングが受容的な過程でありながらも、読み手による主体的・能動的な関わりが必然であることは、重要でありながら見落とされがちな観点であるかもしれない。優れたリーディングに伴う読み手の関わりとは、どのようなものであるのか。これについて明確にし、そのスキル育成のための教育的課題について検討することは意義ある試みであると思われる。

1.3.2. リーディングができるとは

リーディングについての定義を踏まえた上で、ここでは優れたリーディング技能にはどのような条件が必要かについて論じる。優れた読み手は、幅広い言語的知識を活用して音韻・形態・構文・意味・談話レベルでテキストを処理し、迅速かつ効率的に単語を認識し、情報を予想し、談話構成を識別し、自らの理解について適宜修正を行うことができるという (Grabe & Yamashita, 2022)。テキストの「意味」は、リーディング研究の初期には、読み手から切り離されて単語や文章の中に存在すると捉えられていたが (Carrell & Eisterhold, 1993)、今日では、読み手の持つ言語心理的側面からリーディングにおける言語情報処理と意味の取得が捉えられるようになっている。

読み手のリーディング技能を支える重要な概念にスキーマがある。スキーマとは学習者が持っている世界につい

ての知識であり (Cook, 1989)、「スキーマ理論」として定式化されている。この理論の基本的な考え方は、テキストそれ自体は意味を持たないが、読み手自身が先に獲得していた知識により、意味の取り出しと構築が行われているというものである (Carrell & Eisterhold, 1993)。言語理解におけるスキーマの果たす役割は小さいものではなく、Carrell & Eisterhold (1993) は、Kant (1781/1963) の “new information, new concepts, new ideas can have meanings only when they can be related to something the individual already knows” (新しい情報、新しい概念、新しい考え方は個人が既知に知っている何かと関連付けることができ初めて意味を持つことができる) (p.73) という言説を引用し、第二言語のリーディング読解におけるスキーマの重要性を強調している。

リーディングによって活性化されると考えられているスキーマの実態は、階層化された構造であり、ボトムアップ処理とトップダウン処理という2つの情報処理様式が関わっている (Rumelhart, 1980)。トップダウン処理は概念主導型といわれ、読み手が既に持っている上位層の一般的スキーマに基づいて予測が行われ、この予測と適合する言語情報を探し出すことで起こる。ボトムアップ処理はデータ主導型といわれ、具体的な言語データが下位層のスキーマへと入り、より上位層である一般的スキーマへと変換されていく (Carrell & Eisterhold, 1993)。そして、リーディングが行われている時には、トップダウンとボトムアップの2種類の情報処理があらゆる階層で同時に起こり (Rumelhart, 1980)、効果的に機能している状態であると考えられている。欧州評議会 (Council of Europe, 2020) も、“Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment” (外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠) に関する解説の中で、リーディングをボトムアップ及びトップダウンの方略と結び付けて説明し、内容と形式上のスキーマを使うことで理解が進むものであるとしている。

1.4. 研究上の問いと目的

以上、リーディングに関する先行研究からは、読むことには複雑な認知プロセスが関わっており、その能力や技能の育成には、学習者の現状を的確に踏まえた適切な指導方法を探索することが重要であることがわかる。日本の学校で英文読解の指導を受けてきた英語学習者は、読解に関わる諸要素の中で、特にどのような点につまずきを抱えているのだろうか。そして、背景にはどのような要因が想定されるのだろうか。効果的な学びについて解明するためには、学習者がどのようなときに、なぜつまずくのかを探究することが重要であるとの指摘がある (今井, 2024a)。本研究も、優れたリーディング技能育成に関する知見の獲得に向けて困難の要因特定を試みる。本研究の対象は、平均的な英語力を持つ日本人大学生である。平均的な学力集団を調べることで、義務教育課程や高校において多くの学習者に共通する英語教育の課題が浮かび上がることが期待できる。読解力の研究では、数値測定を用いた量的手法が多く用いられるが、本研究では質的手法により学習者が何についてどのような困難を抱えているのかを丁寧に拾い上げることで、そこから得られた知見に基づき効果的な教育実践について考えたい。

2. 方法

2.1. 研究参加者

第一筆者が授業を担当する A 大学の文科系学部で、英検準 2 級～2 級程度の英語力を持つ大学生を研究協力者として調査を実施した。文部科学省 (2021) では、日本人大学生の TOEIC Listening and Reading の平均スコアが 523 点であったというデータが紹介されているが、これは CEFR の A2 の上位層に相当し、英検に換算すると準 2 級～2 級の合格レベルにあたる (日本英語検定協会, n. d.)。本研究の協力者の英語力は、この学力層に位置していた。協力者の中に海外留学で英語を学んだ者はおらず、全員日本の中・高等学校で標準的なリーディング指導を受けてきた学習者であった。

2.2. 手順

高等学校の英語教科書 *UNICORN English Communication 2* から“The Problem We all Live With”を読解の教材として授業の中で与えた。この教材は、アメリカの公民権運動に運命を翻弄された黒人女性が自らの体験を振り返るといった内容のエッセイで、難易度としては CEFR で A2～B1 レベルであると想定される。アメリカの公民権運動に関する教材を選定した理由は、中学校英語教科書で Martin Luther King, Jr.による“I Have a Dream”のスピーチが取り上げられており、海外の社会や出来事を扱った教材の中で日本人学習者にとって馴染みがあると判断できるため

あった。

まず、受講者一人一人に授業内で教材を熟読させた。長い読み物であったため、数回の授業にわたり実施した。熟読の後、あらかじめ用意していた理解度チェックのための英文質問を読み上げ、英語で答えさせた。更にストーリー全体や語彙・文法のポイントについて、解説を行った。解説は一方的に情報を与えるのではなく、言語面に関しては特定の単語の文中での意味を確認したり、ある文章が特定の構文を使って表現されたりしているのはなぜか、内容面に関してはストーリーの中でなぜある状況が生じていたのか、登場人物がなぜ特定の行動をしたのかなどについて問いかけながら、学習者との対話を心がけた。

これらの後に、文章を一文ずつ日本語にしていって課題に取り組みさせた。ストーリーの理解度を確認するための読解課題であったが、日本語にする際、直訳的な日本語訳にすべきか意識的な日本語訳にすべきかについて特に指示は行っていない。この課題に取り組みさせた際、言語面と内容面についてそれぞれ、理解が困難であった部分について別紙に記述してもらった。この記述内容は、個人で熟読に取り組んだ際には理解できなかったが授業の解説を通して最終的には理解できるようになったものと、授業での解説を聞いた後でもまだ理解に至っていないものの両方が含まれていた。なお、理解が不十分な内容については、授業最終日に個別学習の時間を設け、他の受講者や教員から学習サポートを受けながら、自らが書き出した疑問点や困難点全てについて理解してもらい、疑問点への答えを筆記させて理解に到達できたことを教員が確認した。

研究協力の依頼と実施にあたっては、アメリカ心理学会 (APA: American Psychological Association) の倫理原則を踏まえて細心の注意を払い人権への配慮に努めた。研究の目的は、口頭及び書面にて伝えられた。プライバシーには十分配慮し、匿名であること、授業の成績評価には無関係であることについても十分に確認を行った。研究協力に合意する場合にのみ、授業の課題を研究対象として使用させてほしい旨を伝えた。その結果、研究協力を希望しない学習者によっていくつかの課題が持ち帰られ、最終的に研究対象となったのは 10 名から得られた 21 課題であり、その中に記載されていた 82 項目 (言語面 38 項目、内容面 44 項目) が分析の対象となった。これらについては匿名化された文字データとして処理し、言語面と内容面に分けてエクセルに入力した。

2.3. 分析

客観性確保のため、分析は複数名で行われた。英語教育を研究のバックグラウンドに持つ研究者 4 名で、エクセルに入力されている読解困難事項に対して、その原因や背景に関するそれぞれの解釈を書き込んでいった。一つの困難事例に対して、それぞれの研究者の解釈が合致するものもあったが、見解が分かれるものもあった。困難要因に関してあらゆる可能性を探索的に検討するため、抽出された解釈の全てについて延べ数で整理した。分析の結果は、言語面と内容面について、それぞれ表 1 と表 2 にまとめた。表の中の「件数」とは、分析者による解釈の延べ数である。

3. 結果と考察

3.1. 言語面

言語面 (表 1) に関して、読解困難やつまずきの原因や背景として抽出された要因は、件数の多い方から、「文法 (ルール) 理解」(36 件)、「単語・熟語表現の正確な理解」(19 件)、「辞書参照」(11 件)、「文法 (ルール) 適用」(10 件)、「語用論的・社会言語学的解釈」(9 件)、「単語・熟語の基本的意味理解」(9 件)、「文法 (態・時制・品詞) 理解」(7 件)、「文脈読み取り」(6 件)、「隣接文同士のつながり把握」(4 件)、「共感・想像力」(3 件)「教材の注や視覚情報活用」(2 件)であった。

最も件数が多かったのは、「文法 (ルール) 理解」であったが、これは文法のルールを知らない、あるいは知っていたとしても十分な理解となっていないというものである。2 番目には「単語・熟語表現の正確な理解」が続くが、これは、ある単語の意味を一応知っているものの、その単語が文の中で使われた時に、正しい意味をあてることができないという、単語表現の選択に関連した困難さである。一つの英単語には複数の意味があり臨機応変なセクションが必要であるが、これができないために文の意味が分からなくなってしまう。続く 3 番目は「辞書参照」であり、ある単語の意味が分からないという学習者の困難は、辞書を参照していないことにより引き起こされているという分析である。4 番目の「文法 (ルール) 適用」は、文法のルールを知っているが、その正しい適用に失敗

してしまうことに関連した困難である。文法の知識があっても、特定の文章の中で正しい適用ができなければ、読む上でのハードルとなってしまふ。5番目の「単語・熟語の基本的意味理解」は、単純に文章の中の単語の意味を知らないことで引き起こされる困難である。同じく5番目の「語用論的・社会言語学的解釈」は、言外の意味を含むメッセージについて、状況を考慮しながら真意を汲み取って解釈できないために発生する困難である。語彙・文法をそのまま直訳してしまうと筆者の表現の意図は伝わらないため、筆者の置かれた社会的立場や心情に配慮した解釈が求められる。

これら上位に位置づけられた言語面の困難さは、中学校や高等学校における基本的な語彙と文法の習得と関連しており、学習の不徹底が読みの困難さを引き起こしていると考えられた。しかしながら、分析結果からは、語彙や文法の忠実な習得のみが困難さの克服に貢献するものではないことも示唆されている。例えば、「語用論的・社会言語学的解釈」からは、正しい文法規則に基づいて機械的に翻訳するだけでは文章を読み取ることができないという壁に学習者がぶつかっていたこと、そして「教材の注や視覚情報活用」からは、文章を読んだだけでは完全に意味が分からない場合に、教材の中に配置されている写真や絵などの情報を手掛かりとして理解にたどり着くという技能の欠如が不利に作用しているということが明らかとなった。英語の読解指導を純粋な語彙・文法指導から更に広げていくことの重要性が示唆されたといえるだろう。

3.2. 内容面

次に、内容面(表2)に関して学習者が理解困難と認識した事例の分析を見ていく。件数の多かったものから、「歴史認識・背景知識」(31件)、「隣接文同士のつながり把握」(10件)、「共感・想像力」(9件)、「単語・熟語表現の正確な理解」(8件)、「単語・熟語の基本的な意味理解」(7件)、「文脈読み取り」(7件)、「比喩理解」(7件)、「文法(ルール)理解」(6件)、「芸術や学びについての本質的理解」(5件)、「教材の注や視覚情報活用」(4件)、「話全体の流れ把握」(3件)、「段落構成理解」(3件)、「偏見・思い込み」(3件)、「論理を駆使した解釈」(2件)、「ニュアンス理解」(2件)、「翻訳技法」(1件)、「文法(ルール)適用」(1件)、「文法(態・時制・品詞)理解」(1件)、「辞書参照」(1件)、「活字慣れ」(1件)であった。

内容面に関して抽出された困難要因の中で、圧倒的に件数の多かったものは「歴史認識・背景知識」である。当該教材は、ある黒人女性が公民権運動という歴史の波に巻き込まれた幼少期の体験を回想しながら、自分の人生と黒人が歩んできた差別との闘いについて語るという内容のエッセイである。しかし、アメリカの黒人差別の具体的な内容や公民権運動という概念について背景知識がない学習者の場合は、英文を日本語に訳しても、意味理解には至らず、頭の中でイメージの形成が出来ないという問題が生じていた。先行研究において背景知識の重要性は指摘されてきたが、本研究の結果からも、背景知識が欠落していればリーディングの致命的なハンディキャップとなりうる可能性が示唆されている。

その他の内容面においても、第3番目に「共感・想像力」、第5番目に「文脈読み取り」、第7番目に「芸術や学びについての本質的理解」、第9番目に「偏見・思い込み」がきており、このことから、言語面ではない資質・能力の欠如も、内容理解においてかなりの障壁となってしまう可能性が明らかとなった。語彙・文法など純粋な言語技能を取り扱うという狭義の英語学力形成から、広義の英語学力形成のための教育とは何かについて議論を進めていくべき必要性が示唆されたといえるだろう。学校教育の中で、試験で高得点を取るために速く効率よく読む指導が行われてきた結果、読むことを楽しんだり、時間をかけて内容を味わったりする経験は減少している。このような状況に対して、読むことそのものを楽しみ、深く味わう機会を提供することも重要であろう。また、読書を通じて学びを深め、視野を広げさせることを意図した指導も求められる。例えば、英文のテーマについて意見を出し合うことで、自らの考えを形成し、問題意識を持つことができる。また、異なる文化や視点を含む題材を読むことで、読者の視野が広がり、世界に対する理解が深まっていく。母語であれば可能な深い読みを英語でも体験させることが理想である。

内容面に関して得られたもう一つの興味深い結果は、言語面の熟達度の高さが文章の内容理解に大きな貢献を果たすということであった。「隣接文同士のつながり把握」、「単語・熟語表現の正確な理解」、「単語・熟語の基本的な意味理解」が上位にきており、単語学習と文章の前後関係を意識した着実な読み取りが、読み手の内容理解を支えることが分かる。特に豊かな語彙をいかにして形成していくかという課題がここでも確認されたといえるだ

ろう。

以上、言語面と内容面に関する分析結果について報告した。探索的検討の結果、リーディングの困難を解明する多様な観点を抽出することができたが、今後は研究協力者が書き出した困難事項と分析結果との対応関係の明確化や分析者間でのすり合わせを行い、研究結果の確実性を更に高めることを課題としたい。

表1 読解困難要因にかかる分析結果：言語面

降順	困難/つまずきの原因や背景の分析	件数	分析結果具体例
1	文法 (ルール) 理解	36	(I began looking after his daughters, who happened to be students at William Frants.この時の who が誰のことなのか分からなかった) に対して：関係代名詞の非制限用法を知らない。
2	単語・熟語表現の正確な理解	19	(All I did there was watch the other children leaving school. All I did が分からない) に対して：私がしたこと全体→それしかできなかった、という表現方法・バリエーションを知らない。
3	辞書参照	11	(I fully understood how much my first-grade year shaped my entire life.で shape の和訳が分からない) に対して：shape にはどんな意味があるのかは、辞書を引くしかない。引いて語彙の意味を拡大していく。
4	文法 (ルール) 適用	10	(Everyone seemed more agitated: screaming, shouting, carrying hateful signs.で carrying=運ぶが、興奮していることにどう関係しているのか) に対して：A, B, & C の構造。朝顔を洗って、歯磨きをして、荷物を家の外に運んだと同じ構造だが、動作の種類が異なった並列になると訳せなくなる。
5	単語・熟語の基本的意味理解	9	(I began looking after his daughters, who happened to be the students of William Frants.なぜ彼の娘を捜そうとしたのか) に対して：look after (世話をする) と look for (探す) を取り違えている。
5	語用論的・社会言語学的解釈	9	(Though she looked like the people outside, she was nothing like them.がどういふことか分からなかった) に対して：外にいる人々と同様に白人だったが、外にいる差別主義者とは全く違う親切な先生だったという意味だが、字面を追うだけで精一杯で「要するに」どういふことなのかという意味把握ができていない。
6	文法 (態・時制・品詞) 理解	7	(dead quiet が訳せない)に対して：本来形容詞である語を副詞に転用している品詞の転換 (conversion) の例。dead が形容詞を修飾する副詞であることが分からないため、形容詞が2つ並列していることに戸惑いを覚えたと推測できる。
7	文脈読み取り	6	(Everyone seemed more agitated: screaming, shouting, carrying hateful signs.は Screaming も shouting も叫ぶという意味。carrying 運ぶが興奮していることにどう関係しているのか) に対して：付帯状況を示す分詞が並列されているがこれは文法的な問題ではなく、文脈が理解できていないことが意味理解の妨げになっている。差別的抗議活動は近年日本でもクルド人問題などニュースになっている。
8	隣接文同士のつながり把握	4	(I just thought this new school was really easy.で easy の意味が分からない) に対して：他の生徒が帰っていくのを見て授業が簡単だからさっさと帰っているのだろうと主人公が誤解する場面。学習者は“watch the other children leaving school”と“I just thought this new school was really easy”という隣接する文同士の論理関係 (coherence) を把握し損ねている。
9	共感・想像力	3	(She said, “Hi, my name is Mrs. Henry. I’m your teacher.” の Mrs. Henry を先生で訳すべきか、～さんで訳すべきか) に対して：生徒に対して先生が「ヘンリーさんですよ」なんて言うわけがない。先生の立場になったらどんなセリフになるか、他者の視点に立って想像すれば分かる。
10	教材の注や視覚情報活用	2	(Everyone seemed more agitated: screaming, shouting, carrying hateful signs.で carrying hateful signs の意味がわからない) に対して：教科書の写真を見て考えること。

表2 読解困難要因にかかる分析結果：内容面

降順	困難/つまずきの原因や背景の分析	件数	分析結果具体例
1	歴史認識・背景知識	31	(We drove to my new school with the marshals.なぜ政府の人と一緒にだったか) に対して：黒人が白人の学校に通い始めることでリンチや抗議活動が起こる差別社会という背景知識を共有していないため、内容理解に至っていない。
2	隣接文同士のつながり把握	10	(他の生徒が帰るのを見送るだけだったのはなぜ?) に対して：前の文で書かれている内容を踏まえて文章を理解していない。
3	共感・想像力	9	(空っぽの教室とは?) に対して：なぜ教室が空っぽか、共感・想像力を働かせながら読み取れば理解できる。
4	単語・熟語表現の正確な理解	8	(I felt I had been brought back in touch with my past for some great cause.いくつかの大きな理由のために自分の過去に触れたように感じた、とは?) に対して：for some great cause=「何か大きな使命のために」を誤読しているため意味理解が崩壊している。
5	単語・熟語の基本的な意味理解	7	(I was wearing a white dress.の文で、なぜ白いドレスなのか?) に対して：「ドレス」というカタカナ語で把握し、日本語でいう「ワンピース」の意味だと理解し損ねている。
5	文脈読み取り	7	(Though she looked like the people outside, she was nothing like them.の文章はヘンリーだけが親切にしてくれる白人であることを表している?) に対して：外で金切り声をあげている白人達の様子と、対比的に描かれているヘンリー先生。英文から状況を読み取れる。
5	比喩理解	7	(When I was six years old, the civil rights movement came knocking at the door of our house.の文で、家まで訪ねてきた理由が分からない) に対して：比喩が分かっていない。
6	文法 (ルール) 理解	6	(Since then, I have been traveling around, telling my story and seeing how the civil rights movement is taught の意味が分からない) に対して：付帯状況を示す分詞構文を習得していない。
7	芸術や学びについての本質的理解	5	(ロックウェルがなぜその絵を描いたのか理解出来なかった) に対して：歴史的に重要な出来事を記録するという芸術の意義が理解できていない。
8	教材の注や視覚情報活用	4	(ロックウェルがなぜその絵を描いたのか理解出来なかった) に対して：Rockwell についての注を見ましょう。
9	話全体の流れ把握	3	(人々はロックウェルの絵の少女のことを思い出し彼女についてもっと知りたいとあるがなぜ知りたいのか。絵の中の少女というのは？ 物語が続いており話がつかめなかった) に対して：ストーリーが追えず、物語の展開に参加できていない。
9	段落構成理解	3	(その日と次の日を結ぶ内容について、立って待っていたのに、次の日なの？と少し話がつながらなかった) に対して：段落が変わるとストーリーが新たに展開するということを知らない。
9	偏見・思い込み	3	(there was a large crowd of people outside.外側にいたのは黒人達か白人達か?) に対して：暴徒＝黒人という学習者の偏見があり、読解に歪みをもたらしている。
10	論理を駆使した解釈、ニュアンス理解	各2	(Until that day, I had never seen a white teacher.白人の先生は見たことがないとあるが、黒人の先生はいたのか?) に対して：白人の先生は見たことがない。という表現が使われている裏には、黒人の先生は見たことがあるという前提があることは論理学の手法を取れば分かる。
11	翻訳技法、文法 (ルール) 適用、文法 (態・時制・品詞) 理解、辞書参照、活字慣れ	各1	(dead quiet→死んだように静かという意味は分かるが、その表現を使うと訳しづらい) に対して：静まり返っていたと、直訳ではない大意を捉えた翻訳をすればよく、翻訳技能の不足がみられる。

4. 総合考察

本章では、前章の分析結果について、マクロな視点から考察を行う。

濱田 (2022) では、Grabe & Stoller (2019, p. 27) の“fluent reader”が2秒以内に行うと想定されるプロセスを次の7

つの認知プロセスにまとめ、これらが無意識に行うことが推奨された。7つのプロセスとは、「1. 単語の意味を理解する」「2. 単語が持つ文法情報(品詞など)を読み取る」「3. 区や節といった意味のかたまりに文を区切る」「4. 今読んでいる内容とすでに理解した内容をつなごうとする」「5. パラグラフ構造やディスコース・マーカーから本文のメイン・アイデア(要旨)を読み取る」「6. 必要に応じて背景知識を活用する」「7. 内容を正しく理解できているかどうかを判断し、必要な推論をしたり、ストラテジーを使ったりして、誤った理解を正そうとする」(p. 92)である。

まず、言語面の読解困難要因について論じると、上記の7つのプロセスのうち、1, 2, 4が強く関連すると考えられる。3に関しては特に目立った記述はなかったが、読解時には言語面で必要な認知プロセスであることは間違いない。これらのプロセスは読解時のボトムアップ処理に貢献すると考えられるが、本研究の対象者は語彙や文法に関して、知識や運用力の不足が顕著であったといえる。英文テキストを正しく読解するためには、その95%から98%以上の語彙を知っておく必要がある(Laufer, 1989; Hu & Nation, 2000)。読解指導において、未知語(句)があれば推測するように指導されるが、未知語が20語中1語程度であれば、まだ正しい理解に至る可能性はある。しかし、それ以上になると、英文読解は背景知識を基にした想像力に頼らざるを得なくなる。こうした知識や技能は重要であるが、正確な読解には豊富な語彙力が不可欠である。文法について、扱われている文法項目を覚えていないのであれば学び直す必要がある。一方、既知の文法項目でありながら英文解釈の際に活用できていないのであれば、アクティブなリーディングの経験を積むことが求められる。中高英語教科書の総語数は約50,000~60,000語(中学校3年間で12,000~17,000語、高校3年間で37,000~47,000語)であり(卯城・濱田, 2017)、Nation & Waring (2020)による読書量の目安では、初心者レベルであると濱田(2022)は指摘している。

次に、内容面の読解困難要因について考察する。上記の7つのプロセスの言語面と同様に、1, 2, 4との関連も見られるが、4, 5, 6が強く関連すると考えられる。特に本研究で用いた教材の読解には、トップダウン処理を助ける6の背景知識の活用が内容理解に欠かせなかったようだ。読み手の注意が単語や構文の解釈に向かうほど誤解に気づかなくなるという指摘(Ushiro et al., 2018)があるように、ボトムアップ処理に偏らず、全体像を見渡すトップダウン処理を行うことが重要である。

トップダウン処理としては、スキーマの活性化を促す教育的試みが有効であると考えられる。スキーマには段落等の構造に関する知識である形式スキーマと、文の内容に関する背景知識である内容スキーマがあるとされている。内容スキーマは、一般的知識に加え文化特有の知識も含まれるが、その知識の欠如は読解困難の要因となってしまう(橋内, 2002)。学校の教科書教材の内容は形式スキーマとも内容スキーマとも関連があるが、リーディング指導において十分に意識して教育が行われてきたとはいえない。スキーマの活性化が、英語技能の習得に強い結びつきがあるという認識を持つ教師が少なかったからなのかもしれない。しかし、本研究の結果は、スキーマの脆弱さがリーディングにおいて致命的困難要因となる可能性を示唆している。学習者が英語を読めるようになるためには、スキーマの活性化を意図した指導も欠かせない。そこに焦点化した教材開発や指導法の検討が進んでいくことが期待される。

5. おわりに

本研究は日本人英語学習者の読解困難について調査し考察を行った。興味深いのは、今回の研究参加者が抱えていた問題点に、日本人の小中学生が日本語読解において直面する課題との重なりがみられたことである。今井(2024b)は、算数の文章問題を読む際、日本の小学生が単語の意味を記憶から取り出し文法の知識と合わせて文の意味を構築することができない、文のトピックに関連したスキーマを想起して行間を埋めて意味理解をすることができない、そして文章としての意味の一貫性を評価し辻褄が合わなければ単語や文の意味を調整することができないという3つの困難を経験することを報告している。そしてこの困難さの根底には、体験的に獲得され、生きた知識となった語彙力の不足があることを指摘している。語彙力を駆使してスキーマで行間を埋めながら意味を解釈することが必要な読むという行為を行うことで、自分の視点から離れて他者の視点で世界を捉えることができるようになり、知識と思考を拡張させることができるようになると今井は主張する。この能力が育っていなければ、単語が文章の中で自分の知っている意味と違う使われ方をしている場合も、文としての意味の一貫性に関わらず知っている意味を強引に当てはめ、意味が分からなくなってしまうといった現象が起こってしまうのだという。結果、読

む行為から遠ざかるようになり、世界が広がらないという悪循環に陥ってしまう。

もし、母語の読みで健全な能力形成ができていなければ、外国語の読解において優れたリーディング技能が発揮されることは、極めて現実的ではないだろう。とすれば、英語の読解について考えるとき、母語の力の育成も含めたより広い教育の問題に目を向けざるをえない。

英文の読解教育が、テキスト内容の本質的理解に迫ることのないまま、苦痛を伴う個々の文章の解説作業となっ
てしまいがちであるという指摘はかなり以前からあった(津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ, 1994)。現代社会は、魅力的なデジタル英語学習アプリやAI翻訳等の飛躍的進化がみられるが、それゆえに人間の知的好奇心や楽しみを刺激するような読みの指導が、以前にも増して求められているのかもしれない。国際コミュニケーションに有益なリーディングとは、人間らしい深さと広さを持った読みができるようになることであり、これには教師自身が自ら読むことを楽しみ、その体験を生徒と共有できるような指導が不可欠である。リーディングは単なる情報の取得作業ではなく、思考を深め、異なる視点を理解し、自己の意識を広げる重要な手段となり得る。英語学習によって英語の知識を強固にし、スキーマを活性化させた読みを通じて、英語での深く広い読みの実現を目指すべきである。今後、リーディング教育のあり方について、さらなる探究と改善が求められる。

謝辞

研究に協力してくださった学生の皆さんと、研究に関する貴重な資料を提供してくださった橋内武先生(桃山学院大学名誉教授)に心より感謝申し上げます。

引用文献

- Carrell, P. L. (1993). Introduction: Interactive approaches to second language reading. In Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D.E. (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 1-7). Cambridge University Press.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1993). Schema theory and ESL reading pedagogy. In Carrell, P.L., Devine, J. & Eskey, D.E. (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp.73-92). Cambridge University Press.
- Chan, K. L. (2016). Power language index: Which are the world's most influential languages?
http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf (2024年11月7日閲覧)
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford University Press.
- Council of Europe (2020). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
(2024年12月1日閲覧)
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 6 (1), 126-135.
- Goodman, K. (1993). The reading process. In Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D. E. (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp.11-21). Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading* (3rd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315726274> (2024年12月23日閲覧)
- Grabe, W., & Yamashita, J. (2022). *Reading in a second language: Moving from theory to practice* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- 濱田彰 (2022). 「リーディングの学習」 中田達也・鈴木祐一 (編)『英語学習の科学』(pp. 92-111). 研究社.
- 橋内武 (2002). 『ディスコース——談話の織りなす世界』くろしお出版.
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13 (1), 403-430.
- Jackson, J. (2023) *Introducing language and intercultural communication*. (3rd ed.). Routledge.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Eds.), *Special language: From human thinking to thinking machines* (pp. 316-323). Multilingual Matters.
- 今井むつみ (2024a). 『学力喪失——認知科学による回復への道筋』岩波書店.
- 今井むつみ (2024b). 『学びとは何か——<探究人>になるために』岩波書店.
- 文部科学省 (2003). 「英語が使える日本人」 育成のための行動計画
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04031601/005.pdf (2024年12月28日閲覧)
- 文部科学省 (2017). 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語編 平成29年7月
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_010.pdf
(2024年12月3日閲覧)
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 外国語編 英語編 平成30年7月
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/28/1407073_09_1_1.pdf (2024年12月3日閲覧)
- 文部科学省 (2021). 総合的な英語力の育成・評価が求められる背景について
https://www.mext.go.jp/content/20210216-mxt_daigakuc02-000012828_11.pdf (2024年12月28日)
- Nation, I. S. P., & Waring, R. (2020). *Teaching extensive reading in another language*. Routledge.
- 日本英語検定協会 (n.d.). 英検 CSE スコアとは——CEFR レベルと英検 CSE スコアの対比
<https://www.eiken.or.jp/cse/> (2024年12月28日閲覧)
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In Spiro, R., Bruce, B. & Brewer, W. (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp.33-58). Erlbaum Associates.

- 佐藤栄一郎 (2020). 英語力がもたらす経済効果 財務総合政策研究所財務総研スタッフ・レポート 20, 1-8.
- Statista (2024). Languages most frequently used for web content as of January 2024, by share of websites.
<https://www.statista.com/statistics/262946/most-common-languages-on-the-internet/#statisticContainer> (2024年12月8日閲覧)
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ編 (1994). 『学習者中心の英語読解指導』大修館書店.
- 卯城祐二・濱田彰 (2017). 「新課程の英語教科書コーパスに基づく TOEIC 語彙の特徴と難易度の推定」 『TOEIC Research report』 6, 1-33. https://www.iibc-global.org/hubfs/library/default/toEIC/official_data/lr/research_02/pdf/6_J.pdf (2024年11月20日閲覧)
- Ushiro, Y., Hamada, A., Mori, Y., Hosoda, M., Tada, G., Kamimura, K., & Okawara, N. (2018). Goal-oriented L2 reading processes in maintaining the coherence of narrative comprehension. *JACET Journal*, 62, 109-128.
https://doi.org/10.32234/jacetjournal.62.0_109 (2024年12月20日閲覧)

English Reading Comprehension Skills for International Communication: An Analysis of Difficulties in Reading Comprehension Exercises

Yuri Okunishi¹, Junichiro Takeno², Kosuke Fujiki³, Yuichiroh Nishino⁴

(Faculty of Education, Okayama University of Science)

Using qualitative analysis, this study explores the causes and background of the difficulties experienced by English learners who have received English reading instruction in Japanese schools. Students were asked to read an essay on the American Civil Rights Movement from a high school textbook and describe the difficulties they experienced in terms of both language and content. Four researchers conducted a qualitative analysis of this data, identifying multiple problems in reading comprehension. While the issues were mainly related to the language aspect, such as a lack of thorough understanding of grammatical rules and an inability to properly interpret the meaning of words in certain sentences, the chief impediment could have been a lack of familiarity with the content, marked by limited background knowledge about the history and social conditions of the time. Based on the findings, the study discusses suitable educational practices for English language education in Japanese schools.

Keywords: International communication, English reading comprehension, Schema, Qualitative analysis,