

# 既有知識の共有がリーディングに及ぼす 学習効果についての調査

——初年次学生を対象として——

松原 久子

MATSUBARA Hisako

## 1. はじめに

愛知淑徳大学では初年次学生を対象として「日本語表現 2」（学科専攻によって必修または選択／以下、「本科目」とする）を後期に開講している。本科目では PowerPoint を使用したグループでの口頭発表（15分）を行い、その後、これを個人でレポート（4000字）にまとめるのが主な取り組みである。

本科目では「授業の概要」において、「大学における学修に不可欠な日本語の「読む・書く・話す・聞く」技術の総合的な養成」を授業の目的として掲げている<sup>(注1)</sup>。いずれの技術にかんしても口頭発表やレポート執筆においては不可欠であるために、場面に応じた指導を行っている。しかしこのなかで、学修成果を把握しづらいのが「読む」技術である。

授業では何事につけ「読む」行為を伴うが、リーディングにかんして、現時点で十分な学習効果を上げているのかを把握するのは難しい。

「読む」という行為自体、「何が起きているか」が見えるものではないために、各学生の能力把握も容易ではない。「読む」授業について、あらためて考えてみたい。

表 1 全額共通履修科目「日本語表現 2」  
授業計画（2022 年度）

授業計画	
グループ (4名程度)	第1回 オリエンテーション
	第2回 資料を収集する
	第3回 資料を使って概要をつかむ
	第4回 アウトラインを考える
	第5回 中間報告をする
	第6回 発表資料を作成する
	第7回 文献を批判的に読む
	第8回 グループ発表をする(1)
	第9回 グループ発表をする(2)
	第10回 グループ発表をする(3)
	第11回 グループ発表をする(4)
個人	第12回 レポートの書き方を学ぶ(1)
	第13回 レポートの書き方を学ぶ(2)
	第14回 レポートを推敲する
	第15回 授業のまとめ

全 15 回の授業（表 1）のうち、「読む」ことを主軸とした回として、第 3 回「資料を使って概要をつかむ」や、第 7 回「文献を批判的に読む」などを挙げるができる。

例年の学生の様子をみると、資料の要点把握や、資料内容の正確な理解に関して不安を覚える学生は少なくないように思われる。これをふまえて本論では、学生自身の手で収集した資料を初めて読むこととなる第 3 回授業（以下、「本時」とする）について取り上げる。

本時では「今回のねらい」として、次の 2 点を掲げている。

1. 発表テーマの概要が分かる資料を読んで、項目ごとに情報を分類・整理する。
2. 発表テーマで注目されていることがらや関心をもった話題に絞り、本格的に先行研究を調査する。

ここから、資料精読後におけるグループでの情報共有や、その情報の分類・整理に重点が置かれていることがわかる。この取り組みによって、グループで等しくテーマの概要把握ができるため、資料精読後の情報共有は重要といえよう。しかし同時に、資料精読前における情報共有が個人の「読み」の助けとなることにも目を向けてみたい。

そこで今回は、筆者が担当するクラスにおいて、精読後の情報共有を重視する従来型の授業を行うグループと、精読前の情報共有を重視する既有知識の共有を行うグループとに分け、資料を読む能力についてどの程度違いがみられたかアンケート(自己評価)による調査を行った。

## 2. 第 3 回授業における学修活動の流れ

### 2.1 授業における主な取り組み

まずは、本時の主な取り組みについて、順を追って説明する。本時は「資料を使って概要をつかむ」とある通り、入手した資料を精読し、発表テーマの概要を把握するのが主な取り組みである。第 2 回授業をふまえて収集した資料を持参する<sup>(注2)</sup>のだが、その資料数は決して少なくないため、まずは授業時間内に読むべき本数を絞っている。その際、発表テーマの把握に役立つものを中心に、資料の優先順位づけをおこなっている。

資料を読むにあたっては、模造紙と付箋（4色）をそれぞれ配付している。付箋は、「基本概念は青」、「議論の背景は緑」のように内容ごとに色を分け<sup>(注3)</sup>、各色付箋の担当者をグループ内で分担している。青の付箋担当者は基本概念を探しながら読むこととなり、緑の付箋担当者は議論の背景や経緯について探しながら読むこととなる。資料全体に目は通すが、方法としては「スキミング（検索）」を中心とした読みと捉えることもできよう。

精読後、作成した付箋を模造紙に貼りながらグループで情報を共有する。情報共有後は似た内容の付箋をまとめ、分類や図式化をすることで、発表テーマの情報を把握し、全体像を整理するという流れである。従来の授業で行ってきたこれらの基本的な活動内容について、以下これを「従来」とする。

## 2.2 既有知識の共有を踏まえた取り組み

つぎに、既有知識の共有を踏まえた取り組み（以下、「共有」とする）について説明する。「共有」においても基本は「従来」同様の手順を踏むが、資料の精読に入る前に異なる取り組みを追加している。

「共有」では、読むべき資料を絞ったのち、資料の内容に目を通す前に資料のタイトル・目次・章立て・見出しなどに個別に目を通してある。これをふまえ、発表テーマにかんしてどんな立場や意見があるかについて、学生は各自で予想を立てる。なお、この予想は外れていても問題ないことを伝えている。その後、各自の予想をグループ内で共有する。

タイトルや見出し等から目を通すという手法は、「スキミング（大意取り）」というリーディングの技術として知られている。学生は発表テーマについて、タイトルや見出しなどから得られた情報を参考にしつつ、予想を立てたうえで内容に目を通すこととなる。さらにこれを共有することで、グループメンバーから得た情報も参考とするために、発表テーマについてより広く予想を立てながら精読することができる。

実例として、「高齢ドライバー」をテーマとしたグループの資料名とそこから予想された内容を紹介したい（表2）。これは学生A～Dからなる4名のグループメンバーそれぞれによる資料の内容予想である。例えば学生Aは「運転をやめる弊害と「運転寿命」という資料名から高齢者による運転には何らかの問題が想定されることや、運転をやめる場合にもデメリットがあることなどが資料に含まれているだろうと予想を立てている。これら予想の正誤は措くとしても、発表テーマにおいて盛んに取り上げられている主要な議論について、この段階でおおよそ予想できていることがわかる。学生はここに挙げた予想を共有し、これらの意見を念頭に置いたうえで実際の資料本文に目を通すこととなる。

表2 資料名と学生が立てた内容予想  
(テーマ：高齢ドライバー)

学生	1.資料タイトル	2.資料のタイトル・目次・見出しなどをふまえ、どんな立場や意見があると予想できるか
A	運転をやめる弊害と「運転寿命」	・運転を高齢者がするとよくない ・運転をやめたときのデメリット ・運転がいつまでできるか?
B	認知症と運転	・認知症の方に免許を返納してもらおうにする政策 ・認知症の方の運転の危険さ
C	高齢ドライバーによる交通事故対策	高齢ドライバーによる事故を減らすための対策（車の運転機能）
D	高齢ドライバーにとっての運転	高齢者が生活していくうえで、車の運転はなくてはならないものになっている

## 2.3 それぞれの取り組みの特徴とそのねらい

ここまで紹介した「従来」と「共有」それぞれの取り組みについて、いま一度整理したい。

まず、読解過程の種類としてボトムアップとトップダウンという考え方があがる。ボトムアップはテキストの文字、単語、文といった文章の構成要素の積み上げによって内容を理解していくという過程を持つ。一方のトップダウンはすでに知っている知識を念頭に置きながら文章を読む、再確認を伴った読解過程といえよう。

付箋づくりのためのキーワード探し（スキミング）を主軸とした「従来」の取り組みは、文章の積み上げによる内容把握という点でボトムアップの性格を持つ。その一方で、資料名からテーマの概要をすくい取る（スキミング）「共有」の読み方はトップダウンを狙ったものと言い換えることもできよう。

ただし「従来」においても、学生はスキミングやトップダウン処理をふまえたリーディングを無意識に行っているはずである。資料収集にあたり、入手すべき資料をそのタイトルから取捨選択しているはずであり、また、読むべき資料の優先順位付けにおいても、資料名を参考にしていると考えられる。

それでもなお資料名に注目させ、かつ共有させることによって、普段は無意識下で行っているトップダウン処理を意識させることが「共有」のねらいである。学生は資料の要点把握を苦手としながらも、資料名や見出し、目次などにほとんど見向きもしない。概要把握に役立つ要素には目もくれず、本文冒頭から読み始めるという、そんな光景を授業でもしばしば目にしてきた。

「共有」の取り組みによって資料の概要把握に意識的になることで、読む技術の向上につなげたい。さらにこの取り組みの効果をはかるため、アンケートによって学習効果を客観的に確認することとした。

### 3. 資料を読む能力についての調査方法

#### 3.1 方法

##### 3.1.1) 対象

筆者が2022年に本科目で担当した5クラスにおいて調査を実施した。選択3クラス・必修2クラスをそれぞれ2グループに分けた。従来型の授業を行うグループ（選択1クラス+必修1クラス）。回答者は38名（男性9名、女性29名）であった。既有知識の共有を行うグループ（選択2クラス+必修1クラス）。回答者は51名（男性21名、女性30名）であった<sup>(注4)</sup>。調査は2022年10月に実施した。

##### 3.1.2) 調査項目

調査は本時の授業後に実施した。質問用紙を配付し、以下の(a)「普段」と(b)「今回」の2項目について同じ用紙に同時に回答するよう求めた<sup>(注5)</sup>。

(a)「普段」に関する調査 「普段資料を読むにあたり、以下の内容はどれくらいできていると思うか」を訊ねた。その際、「①資料の内容を予想して読むこと」「②資料の内容を正確に理解して読むこと」「③資料の重要な箇所を見つけ出すこと」「④資料を速く読むこと」の4項目について、「1.全くできない」「2.あまりできない」「3.少しできない」「4.まあまあできている」「5.よくできている」「6.十分できている」の6件法でそれぞれ回答するよう求めた。

(b)「今回」に関する調査 「今回の授業をふまえ、以下の内容はどれくらいできたと思うか」を訊ねた。

(a)と同様に、「①資料の内容を予想して読むこと」をはじめとする4項目について、「1.全くできなかった」「2.あまりできなかった」「3.少しできなかった」「4.まあまあできた」「5.よくできた」「6.十分できた」の6件法でそれぞれ回答するよう求めた。

#### 3.2 結果

##### 3.2.1) 「普段」と「今回」における資料を読む能力の変化

従来グループと共有グループの「普段」と「今回」について平均値を算出してt検定を行い、その結果を表3に示した<sup>(注6)</sup>。なお、表3の①～④はそれぞれ、資料を読むことに関する4項目の質問と対応している。

分析の結果、「従来」においては、4項目すべてにおいて有意差がみられないという結果が得られた。ここから、「従来」と「普段」それぞれの取り組みの効果について、学生はほとんど違いを感じていないということがわかった。

一方の「共有」においては、「普段」に比べ、「今回」で得られた回答の得点が4項目すべてで有意に高かった。ここから、既有知識の共有をふまえた取り組みは、資料を読むにあたって一定の効果があつたと学生は感じているという結果が得られた。

##### 3.2.2) 「従来」と「共有」における「普段」の有意確率

次いで、「従来」と「共有」それぞれのサンプルに偏りがないかを確認したい。「従来」と「共有」という対応のない2群における「普段」のデータをt検定にかけたところ、有意差はみられなかった(表4)。2群の差は誤差の域を出ておらず、これにより、調査をした対象の違いによって結果がわかれたわけではないことがわかる。

表4 「資料を読むことに関する質問」の従来クラスと共有クラスにおける「普段」の有意確率

	N	M	SD	t値	df	p
従来クラス	38	3.58	1.05	1.43	87	ns
共有クラス	51	3.85	1.21			

表3 「資料を読むことに関する質問」の従来クラスと共有クラスそれぞれの「普段」と「今回」における価値の平均値、標準偏差、t値、自由度、有意確率

	従来 n=38								共有 n=51							
	普段				今回				普段				今回			
	M	SD	M	SD	t	df	p	M	SD	M	SD	t	df	p		
①	3.34	0.93	3.53	1.04	1.48	37	ns	3.65	1.27	4.22	1.03	3.42	50	.001		
②	3.87	0.73	3.97	0.93	0.94	37	ns	3.98	0.94	4.37	0.95	4.41	50	<.001		
③	3.84	1.09	3.76	1.27	0.57	37	ns	4.06	1.06	4.47	0.82	4.21	50	<.001		
④	3.26	1.23	3.21	1.24	0.53	37	ns	3.71	1.47	3.96	1.34	2.64	50	.01		
計	3.58	1.05	3.62	1.16	0.47	37	ns	3.85	1.21	4.25	1.07	6.00	50	<.001		

\*「計」は①～④の平均値をとったもの。

#### 4. まとめと今後の課題

アンケート調査により、精読前における既有知識の共有は、普段資料を読むときと比べて効果があったと学生は感じているという結果が得られた。そして同時に、「従来」の指導手順では「普段」と「今回」にあまり差がみられなかったことから、単に資料を読む時間を確保し、作業手順を示すだけでなく、「読む技術」養成につながる新たな指導方法について考えることが今後も必要だといえる。

ただし、授業には時間的な制約があるため、精読前における既有知識の共有を行った場合は、精読後の情報共有のための十分な時間確保が困難となる。精読後の情報共有によってグループ内の学生たちが等しくテーマの概要把握をできるという効果があるが、こちらがおろそかになるのも望ましくない。それぞれの取り組みによって得られる効果は異なるため、妥協点を見定める必要がある。また、本来であれば、授業時間内にもう少し多くの資料に目を通させたいが、教員側から働きかける指示が多ければ多いほど、資料の本数を絞ることになるという点も今後の課題である。

なお、「共有」においては、(1)資料名から内容を予測したうえで、(2)予測した内容をグループで共有する、という2段階の取り組みを行っているのだが、この(1)と(2)それぞれによって得られる効果はいま一度切り分けて考える必要がありそうだ。まず、(1)において予想を立てることができた学生と、うまく予想を立てられない学生とがいることが想定できる。その後それぞれの学生は(2)において、他の学生に伝えるために予想を言語化する必要が生じることもあれば、他の学生が立てた予想によって刺激を受け、新たなアイデアに思い至ることも想定される。(2)のやりとりは、単に情報共有によって予想のアイデアを増やすだけではない、それ以上の効果が期待できるものである。(1)と(2)それぞれの効果を捉えなおすためにも、より詳細な調査を試みたい。

さらに、今回は精読後の情報共有によるテーマ概要の把握がもたらす効果についての調査は行っていないため、授業を通しての成果把握とまではいえないことが心残りとなった。今後は、精読後の情報共有によって得られる効果も含め、本時の取り組み全体を視野に入れて引き続き調査を行う必要がある。

#### 注

1 本科目における「授業の概要」全文は以下の通り（愛知淑徳大学初年次教育部門編『日本語表現 2 第 12 版』愛知淑徳大学、2022 年）。

レポートの書き方と口頭発表の仕方を中心とした、大学における学修に不可欠な日本語の「読む・書く・話す・聞く」技術の総合的な養成を目的とする。具

体的には、①テーマ設定、②資料収集とその分析、③発表資料の作成、④グループ発表、⑤レポート作成、というそれぞれの作業に、順を追って実践的に取り組むことによって、論文や資料を集めて読む力、形式やルールにしたがってレポートを書く力、聞き手を意識した発表をする力、発表を聞いて要点をつかむ力をつける。

- 2 第 2 回授業をふまえて収集する資料は、本学図書館指定図書コーナー、本学図書館 OPAC、ジャパンナレッジ、新聞データベース（朝日、読売ほか）などによる。学生はグループにおいて上記のいずれかを担当し、入手した資料の現物を第 3 回に持参する。入手できる資料数はテーマやデータベースによって異なるが、1 人につき 1～6 本程度が目安となっている。
- 3 付箋の色はそれぞれ青・緑・黄・ピンクの 4 色となる。各色の内容は以下の通りである。  
青：基本用語や概念に相当する内容  
緑：議論にはどんな背景・経緯があるか  
黄：誰がどんな意見を述べているか  
ピンク：どんな問題点や課題があるか
- 4 筆者は言語聴覚クラス（必修/2 コマ）と学科混成クラス（選択/3 コマ）をそれぞれ担当している。サンプルの偏りを小さくするため、これを組み合わせ、それぞれのグループとした。
- 5 調査にあたっては、以下の注意点を紙面上にて提示し、併せて口頭でも説明を行った。率直な感想を回答すること、回答内容が本科目の評価に関わらないこと、回答は個人が特定されないように処理すること、研究以外の目的には使用しないことなどである。そのうえで、以上の注意点を確認し、了承を得られた回答のみを用いた。
- 6 データの分析ソフトとして Excel を用いた。