

大学初年次における読解力向上のための基礎的研究

著者名(日)	上村和美, 西川真理子, 横川博一, 堀井祐介
雑誌名	研究紀要
巻	10
ページ	137-149
発行年	2009-03-31
URL	http://id.nii.ac.jp/1084/00000287/

大学初年次における読解力向上のための基礎的研究

A study on developing reading literacies for first-year college students

上村和美* 西川真理子**
Kazumi Uemura Mariko Nishikawa
横川博一*** 堀井祐介****
Hirokazu Yokokawa Yusuke Horii

抄録

従来、読解力を身に付ける方法は国語教育、英語教育、日本語教育などの各分野において実践されてきたが、それらは個々に独立したものであり、有機的に結びついてはいない。各分野の教授法を有機的に結びつけることで、効率的に読解力を向上させる方法が得られるのである。そのためには、まず各分野の教授法の特徴を探ることが必要である。本研究では、日本語教育、英語教育の分野でこれまで行われてきた教授法と日本語表現の実践を中心に検証した。その結果、多読を行うこととピア・リーディングという学習形態が有効であることが明らかとなった。

Abstract

The current comprehension education, has been practiced in the fields of national language education, English Language Education, and Japanese-language education, etc. However, they are the independent fields, and are not related. If "how to teach" in these fields is related, it will not be difficult to determine an efficient method of improving reading comprehension. And, it is necessary to search for the features of how to teach each field. In this thesis, we explained the features of how to teach the reading method in each field. We also reported the practice of a Japanese expression. by the class. As a result, it has been understood that the studying pattern of the extensive reading and Pierre reading are effective.

* 関西国際大学人間科学部

** 関西国際大学教育総合研究所研究員（甲子園大学総合教育研究機構）

*** 関西国際大学教育総合研究所研究員（神戸大学国際コミュニケーションセンター）

**** 関西国際大学教育総合研究所研究員（金沢大学大学教育開発・支援センター）

1. はじめに

大学教育のユニバーサル化が進行する昨今、大学生の低学力化が語られるときには、同時に本を読まない「活字離れ」の問題がとりあげられることも多い。大学の教育現場においても、指定された共通テキスト（いわゆる教科書）をほとんど読んでいないケースや、読んでいても内容の理解に至っていないケースに遭遇することがしばしばある。このような学生の多くは、読書習慣がない上に、教室外での予習・復習などの学習習慣もない。活字を目にする習慣がないゆえに、わからない単語を調べる、大切な部分にマーキングする等の「読むための基本的なスキル」を知らないのである。つまり、「本を読まない」のは「本を読めない」ことと同義なのである。

OECD（経済協力開発機構）が15歳児を対象に実施したPISA（Programme for International Student Assessment）の調査結果がある。レベル1未満からレベル3の範囲ではOECD平均値より低く、レベル4から5の範囲ではOECD平均値よりも高いという結果が出ている。これは読解力の高い生徒がいる一方で、平均以下の生徒が数多く存在すると言えるだろう。また、PISAが定義する読解力とは、単なる読解（Reading）ではなく、読解力（Reading Literacy）である。本研究においても、この調査中の「読解力」の結果に特に注目したい。

アメリカの多くの大学では、フレッシュマンセミナー（入学前教育）として、コモンリーディングを実践している。入学までに課題図書を読んでおき、入学後にはその課題図書の著者の講演会が催されるので、大学での学習に対する動機付けを醸成するというものである。日本の大学でも、早期に入学が決まった学生（たとえばAO入試や推薦入試などの合格者）に対して、指定図書の要約や感想文を課題として提出させることがある。これも入学後のモチベーションを高めるための方策ではあるが、読書習慣のない学生にとっては新書1冊の内容全てを読み終えること自体が困難なのである。また、そもそも学生が「本を読めない」理由には、本を読んで理解する具体的な方法について学ぶ機会がなかった（あるいは少なかった）ということに大きく起因すると考えられる。「大学生になったのだから新書1冊程度は読みなさい」と課題図書を与えられても、読み方のスキルがない上に、そのような分量を読み慣れていない学生にとって、この課題のハードルは高い。このことは大学生以前、たとえば小学校の国語教育で夏休みの宿題として課される課題図書の感想文でも同様である。課題図書を読んで感想文を書く、という以前に本1冊をどのように読み込めばよいのかという具体的な方法について教授されることはほとんどないのである。

『大学入学時におけるスタディ・スキルズの教材開発と運用に関する研究』（課題番号13610331）（平成13～14年度科学研究費補助金基盤研究(C)(1)研究代表者：上村和美）の研究成果として初年次教育の共通テキスト『知へのステップ』（学習技術研究会編著・くろしお出版・2002年、改訂版2006年）を刊行した。本書では全体の12章の内、第3章「リーディングの基本スキル」、第4章「より深いリーディングのために」と2つの章を割いて「リーディング」について説明している。本書が2006年春には全国の121大学での採用に至っていることから、現在、多くの大学においてスタディ・スキルが身につけていない学生に対する教育を必要としていることがわかる。もはや「大学生になったのだから、自分で創意工夫しながら自主的に行うもの」という教授者側の考え方は通用しない状況なのである。（上村和美）

2. 日本語教育からみた読解力教育

本章では、日本語を第二言語（外国語）とする学習者に対する日本語教育における読解力向上のための研究の成果を概観する中で、日本語を母語とする学習者の読解力を高めるための方策の可能性を探りたい。

2.1 読解力を高めるには

周知のとおり、日本語教育は英語における第二言語教育の成果を取り入れながら発展してきた。読解教育もしかりである。第二言語（英語）教育における読解研究および日本語教育における読解研究の歴史の変遷については館岡（2005）¹⁾に詳しいが、読解過程では、読み手が自分の頭の中にある背景知識（スキーマ）を活性化させ、予測を立て、内容を推測し、テキスト全体を理解していくという『トップダウン処理』と、読み手がテキストの文字や語を認識し、文法知識を使って文の構造を解明し、文、段落、文章へと意味を構築していく『ボトムアップ処理』が相互に作用し合って『読解』という能動的な問題解決活動が行われているとされている。そして、それぞれの処理が行われている読解過程（プロセス）において必要なスキル・知識およびストラテジーは次の表1のように整理される。

表1 読解過程（プロセス）において必要なスキル・知識およびストラテジー

	ボトムアッププロセス	トップダウンプロセス
読解に必要なスキル・知識	<ul style="list-style-type: none"> 語彙知識 文法知識 	<ul style="list-style-type: none"> フォーマルスキーマ（形式スキーマ） ：文章構造知識 コンテンツスキーマ（内容スキーマ） ：既存知識（文化的背景知識など）
読解に必要なストラテジー	<ul style="list-style-type: none"> 新しい言葉を確認する 接続詞や指示語に注目して、文と文の関係を丁寧に考えながら読む 	<ul style="list-style-type: none"> 必要な情報だけ速く探す（スキヤニング） 全体の流れや大意をつかむ（スキミング） 予測しながら読み進む

したがって、読解力を高める教育を行うためには、このようなスキル・知識、ストラテジーの習得や活用ができていのかどうかを評価、チェックできるような教材、発問・タスクが、まずは準備されていることが必要となる。

また、日本語教育における読解研究では、要約やマーキング、キーワード選択、設問作成などのタスクと読解力との相関関係が認められていることから、これらのタスクを取り入れることも読解力の評価、チェックおよび読解力向上に有効だと考えられる。

菊池（1997）²⁾によると、説明文の4つの型³⁾のうち、ゆるやかな構造の記述列挙型とはっきりした構造の比較対照型を取り上げ、テキスト構造の違いが読解に与える影響を調べた結果、日本語学習者においても日本語母語話者においても比較対照型の方が記述列挙型より再生されやすく、読解力が高い学習者の場合、比較対照型では母語話者に近い言語運用能力が見られたが、記述列挙型においては母語話者に近づくのが難しいという結果が得られた。このことにより、教材を選ぶ際には、学習者が興味関心

を持つもの、学習者が読んでためになるもの、といった内容もちろん大切であるが、テキスト構造を考慮に入れることも、フォーマルスキーマを評価、チェックし、向上させるためには必要となってくるであろう。

また、日本語学習者において「読解前指導」の必要性に言及している研究が多く見られる。日本語学習者は日本語母語話者に比べ、トップダウン処理が弱いという研究結果から、トップダウンプロセスに必要なスキル・知識やストラテジーをあらかじめ学習者に読解前に教育しておく必要性を掲げる研究者も多い。ここで、本来は日本語母語話者には備わっているとされるスキーマも、読書量の減少などにより、不足している母語話者も少なくなく、それが読解力の低下につながっていると考えられるので、日本語母語話者においても読解前指導が必要となってくるかもしれない。

2.2 メタ認知の重要性とピア・リーディング

『メタ認知』とは、「認知の認知」と呼ばれ、「メタ認知的知識」と「メタ認知的活動」から成り、読解活動における「メタ認知的知識」というのは、読み手が持つ読解ストラテジーについての知識であり、「メタ認知的活動」というのは、自分の読解の過程でどこがわかっているか、あるいはわかっているかをモニターし、その結果、よくわかっていないからもう一度読みなおしてみよう、もう少し先までとりあえず読んでみようなどと自分の活動をコントロールしたりすることを指す(館岡 2005:20)。そして、読解力を高めるためには、自己評価を行い、効果的にメタ認知を機能させることが必要だと説かれている。

教師は指導中、学生に、「どこがわからないのか」と、つまずきの部分を聞くことがあるが、学生から「どこがわからないかわからない」という答えを聞くことが多い。おそらく学生は課題に取り組んでいる時には、わからない箇所をわかっているのかもしれないが、わからない箇所が複数になってくると、最終的にはどこで自分がつまずいているのかわからなくなってしまうのだろう。そこで、教師や学生が発問やタスクを通じて、チェック、評価し、学習者のつまずきの箇所を明らかにする必要がある。そして、学習者が自分自身で自分のつまずきの箇所を把握し、不足のスキル・知識やストラテジーを補う方向に導いていくことが大切である。しかしながら、学習者ひとりで自分のつまずきの箇所を把握することは難しく、また、たとえ教師がその箇所を学習者に提示できたとしても、それをひとりひとりの学習者にきちんと把握させることも至難の技だといえる。

そこで、協働的学習を読解教育に取り入れた『ピア・リーディング』の有効性が出てくる。『ピア・リーディング』は、館岡氏の用語であり、館岡氏によると、「学習者同士が助け合いながら対話的に問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動」(定義)で、「①読みという問題解決の『過程』そのものも授業で扱う、②教師主導ではなく学習者同士がともに学び合うという『協働的な側面』を含んでいる」(コンセプト)ものだという。ピア・リーディングによって、自分のスキル・知識やストラテジーにおいて外的評価が加わることにより、自己評価が強まり、自己を見直せるきっかけが与えられ、『メタ認知』が増大するだけでなく、仲間の学習者から直接にスキル・知識やストラテジーが学べ、そのことにより読解活動が活発になり、学習者の読解力が高まることが期待できるという(館岡 2005)。

また、ピア・リーディングは、そのような「認知面」での有効性だけでなく、自尊感情の高まりとい

う「情意面」、協調性や共感能力の育成、集団内でのマナーといった「社会面」での効果、さらには「集団全体の成長」という効果もあることが実践結果から明らかにされている。

2.3 多読の重要性

日本語母語話者の読解力低下の大きな要因として、読書量の減少が挙げられるだろう。漢字が読めない、単語の意味がわからない、といった語彙力の不足だけでなく、本や新聞を読むことによって得られる一般常識というコンテンツスキーマもかなり不足し、文章構造というフォーマルスキーマすらしっかりと身につけていない可能性がある。多読は、言語的知識だけでなくスキーマの増大にも貢献するといえる。

また、多読の教材に「生きた教材」である新聞を活用することは、読解力を高める上で有効だと考えられる。語彙力がつくだけでなく、新聞はいろいろな分野（政治面、経済面、文化面、家庭面、スポーツ面、国際面、書評など）から成っているため、学習者が自分の興味にしたがって自主的に読んでいくことができ、その中で日本の文化や社会の背景知識が自然と身につくことにより、読解スキーマにおいても、コンテンツスキーマの増大まで期待できるからである。

多読によって、読解に必要なスキル・知識およびストラテジーが身についてくることにより、教師主導型の受動的で、ある意味行き過ぎともいえる「読解前指導」の必要性がなくなることも期待できる。

2.4 最後に一学習者の「読みたい気持ち」が一番

読解教育では、読解に必要なスキル・知識や読解ストラテジーをいかに習得させ、読解活動に活用させるか、ということが重視されてきたが、まず読解力を高めるためにあたって何よりも大切なことは、学習者を「読みたいという気持ちにさせる」、「最後まで読んでみようという気持ちにさせる」ということだといえる。読解意欲が高まれば、学習意欲も高まり、スキル・知識やストラテジーの獲得はあとからついてくるのが期待できる。学習意欲を高めるためには、仲間と支えあい、励ましあい、刺激を与え合いながら学ぶ、『ピア・リーディング』という学習形態を読解教育に取り入れることが大変効果的だと考える。そして、学習意欲の高まった学習者がより読解力を高めるのに、「多読」という学習者主導型の能動的な学習方法が極めて有効だといえよう。（西川真理子）

3. 外国語教育としての英語教育からみたリーディング指導

本章では、外国語教育としての英語教育におけるリーディング指導の立場から、本章の筆者（横川）らがこれまでに関わってきた英語多読指導（extensive reading）に関する理論的・実践的研究などに触れながら、日本語による読解力向上をめざしたカリキュラムおよび教材開発の方向性について考察したい。

3.1 なぜ「リーディング力」か？

ここ十年ほどの間に、「ムカつき、キレる子どもたち」と言われはじめ、その低年齢化が進んでいる。

場合によっては、「ムカついた」子どもが教師を刃物で殺傷するといったような、最悪の事態も現実のものとなってきている。こうした現象の背景にはさまざまな要因があることは確かだが、筋道をたてて、論理的に物事を考えることができないこと、直接経験だけでなく、間接経験を通して物事の結果を推測・予測することができないことなども重要な要因としてあげることができる。これらのことは、ことばの十分な運用能力を背景として達成できるものである。このような意味で、論理的思考を可能にし、いわゆる想像の世界を楽しむといった能力の育成において、ことばの教育の果たす役割はきわめて大きく、とりわけ、リーディング力は決定的に重要である。

外国語教育としての英語教育では、従来からリーディングの指導に重点が置かれてきたという印象を多くの人がもっているように思われるが、国際的に見れば日本人英語学習者のリーディング力は決して高くない。リーディング力をテストのスコアで測定できるかどうかの議論はともかく、たとえば、日本人 TOEFL iBT のスコアは、先進国の中では最低であり、言語的距離の問題を考慮しても最低グループの中に分類される。また、4技能間のスコアをみても、Reading(16)、Listening(16)、Speaking(15)、Writing(18)とリーディングのスコアが他の技能に比べて高いわけでもない。

インプット理論の提唱者として知られている Krashen, S. D. は、主としてアメリカ国民のことを念頭においているが、「読み書きはできるが、それが自由自在にできる人は少ない」と言う。そして、それは、読書することによって達成可能であり、読書をする人には「チャンスがある」、つまり社会的に成功する可能性が高くなるという (Krashen, 1993)。そこで彼は、自発的自由読書 (free voluntary reading) という表現で、多読を勧めており、これは第二言語教育でも有効であると述べている。このように、リーディング力は、単なるスキル以上の意味を持っており、母語であってもリーディング力を伸ばすことは、人間教育にとっても大変重要な意味を持っていることが分かる。

3.2 リーディング指導の枠組みと多読指導の必要性

3.1 で触れた日本人英語学習者のリーディング力の低さの大きな要因の一つとして、読むという体験と読む量の不足を挙げることができる。量的な面では、かつて筆者らは、ある高等学校の生徒が高校3年間に読んだ量の概数を調査したことがあるが (橋本ほか, 1998)、検定教科書 (英語 I, 英語 II, リーディング) の総語彙数が約 33,500 語、副読本の総語彙数が約 59,400 語、計 59,400 語であった。およそ 6 万語という量は、典型的な英語のペーパーバック小説で約 120 ページ分に相当する分量で、そのときたまたま手元にあった約 200 ページの Agatha Christie, *Murder is Announced* で言えば、その 6 割程度にしか達せず、これでは犯人は分からずじまい、という程度の分量である。これでは、十分な読む力の育成にはほど遠い分量と言えよう。

一方、読む体験という点では、高等学校の場合で言えば、検定教科書を使った指導がリーディング力を育成する上でどのように位置づけられるかが不明確なまま指導されていることが問題点の一つとして挙げられる。それでは、リーディング力を育成するためには、どのような段階で指導すればよいだろうか。それを考える枠組みとして、Allen (1980) が参考になる (図 1 参照)。

Level 1	Level 2	Level 3
Structural	Functional	Experiential
Focus on language (formal features)	Focus on language (discourse features)	Focus on the use of language
(a) Structural control	(a) Discourse control	(a) Situational or topical control
(b) Materials simplified structurally	(b) Materials simplified functionally	(b) Authentic language
(c) Mainly structural practice	(c) Mainly discourse practice	(c) Free practice

図1 第二言語教育におけるコミュニケーション能力の3つのレベル (Allen, 1980)

Allen (1980) は、第二言語教育においてコミュニケーション能力を育成するには3つのレベルが必要であることを示している、第1段階は、言語の構造に焦点を当てた指導、第2段階は、文脈における機能に焦点を当てた指導、第3段階はさまざまな場面で実際に使用してみる指導である。このことはリーディング指導にも当てはめることができる。日本の英語教育では、読むために必要な語彙や文法の指導は行っているが、実際に読むという体験が不足している。検定教科書ですべての段階をカバーすることは難しい。教科書でできることは、言語材料（語彙・表現、句型・文法）を導入することが中心であり、文脈の中で読み方を教えること、題材がしっかりしていれば読む楽しさを教えることも可能であろう。しかし、おもに第3段階に相当する、学習した言語材料をランダムに使う機会を与えること、あるいは学習した言語材料の別の側面に触れる機会を与えること、リーディングのストラテジーを使えるようにすることなどは、教科書を使った指導では難しく、いわゆる多読（指導）によって達成可能になるものと思われる。日本の英語教育におけるリーディング指導では、この第3段階が欠落しているために、十分なリーディング力が育成できていないと考えることができる。こうしたことは、母語でも同様のことが言える。

3.3 多読アプローチと読みを深めるためのタスクの工夫

3.2 ではリーディング力の養成には、Allen(1980)の言う第3段階が必要不可欠であることを述べたが、その一つの方法は、多読のアプローチを採ることである。まず、英語多読指導の効果について見てみたい。外国語教育における多読指導の効果に関する実証的研究は国内外で行われているが、それほど多くない。橋本ほか(1997)では、高等学校1年生200名に対して、授業内外で1年にわたってタスクを課すことなく多読指導を実施した結果、多読学習による読破ページの増加に伴って、学習者の熟達度に関係なく、読解力(読解速度および理解度)が有意に向上することが明らかになった。また、やはり読破ページ数の増加に伴って、(1) 英文を読むのが苦にならなくなり、むしろ英文を読むのが楽しいと感じるようになる、(2) 辞書に頼らずに英文を読めるようになり、日本語に訳さずに読めるようになる、(3) 読書の習慣が身につく、英語が好きになる傾向がある、といったように学習者の意識・態度も変容することが明らかになった。このように、多読アプローチは、リーディング力の向上と学習者の意識・態度にも

よい影響を与える効果的な方法の一つと言えるであろう。

多読指導の実施にあたっては、(1)対象者、(2)実施時間帯、(3)実施期間、(4)タスクの有無と種類などの点においてさまざまなオプションが考えられるため、一口に多読と言っても、その実施形態は様々ではない。過去に筆者の勤務校で実施した多読指導は、上で言及した橋本ほか(1997)とは実施形態がやや異なり、短期大学学生1年生約80人を対象に、授業内で(80分授業)、全員が同じ読み物教材を使い、タスクを課すものであった。ここでは、主にタスクのあり方について検討してみたい。

授業の形式は、一冊40ページ前後の比較的やさしい英語で書かれた読み物(例えば、*The Phantom of the Opera* (Oxford University Press; Bookworm series), *Muhammad Ali: King of the Ring* (松柏社), *Helen Keller* (桐原書店)など)を用いて、毎回10ページ程度を範囲とし、教員が要したタスク・シートをこなすというものであった。授業の進め方は次の通りであった。約60分間、指定の範囲を各自読み、タスクに回答する。時間内にできなかった者は、次の授業開始時に提出する。話しが前後するが、前回の授業で回収したタスク・シートには教員がコメントを記入し、授業開始時に返却し、その際いくつか学生の回答を匿名で紹介した。

問題は、タスク・シートの作り方であるが、学習者(読み手)が積極的にテキストに働きかけ、楽しんで読む体験ができるよう、読後感をもつことができるように工夫した。例えば、*Helen Keller* の場合には、以下のようなタスクを作成した。実際には、B4縦用紙を用いて、以下の課題が印刷されている。

表2 タスク・シートの課題

Helen Keller [pp.1-10]
① Chapter 1 には、Helen の幼い頃の様子が描かれていますが、あなたはこの章を読んで、どんなことを感じましたか。
② 私が Chapter 2 を読んで印象に残った文の1つは、“Helen felt new footsteps coming toward her. Her curiosity was bursting” (p.9, ll.2-3) です。
ヘレンは耳も聞こえず、目も見えなかったけれども、人間には本来旺盛な好奇心が備わっているのだということを再認識しました。
あなたは、どの文や内容が印象的に残りましたか。また、それはなぜですか。

このような方法での授業は筆者自身も初めての試みであったが、授業実践を通して、経験的にではあるが、いくつか知見が得られた。学習者には意味の分からない語があれば辞書を引いてもかまわないということにしたが、ほとんど辞書を引いている者はおらず、内容理解に集中していたように思われる。また、これまで英文和訳の授業形態に慣れ親しんでいるはずであるが、英文を和訳しなければ気がすまなかったり、和訳をほしがるといことは見られなかった。タスク・シートの課題は、表2のような形式を採用したが、テキストには以下のような「伝統的な」問題が用意されている。両者の問題を実際に行ってみるとすぐに分かるが、明らかに読後の印象が異なる。

表3 内容理解確認問題の例

Helen Keller (pp.1-10)
1. ヘレンが腰掛けていたのは、季節はいつで庭には何が見えたり聞こえたりしていましたか。彼女の体の特徴はどうでしたか。
2. ヘレンの病気の後、両親はどのようにして彼女の目や耳が感じなくなっているのに気づきましたか。
3. ヘレンの6歳の誕生日はどんなものになりましたか。
4. What did Dr. Bell invented?
5. How old was Annie Sullivan when she came to Helen Keller?

このような種類の質問は、よく見受けられる形式であるが、いわゆる「事実発見 (fact-finding) 型」の質問形式は、一般に多読指導のような読書体験を行う段階には不向きであると思われる。非常に興味深いのは、表2タイプの課題の場合は、質問数は少ないが、この質問に答えるにはテキストを隅から隅まで読ませることができる。それに対して、表3タイプの設問は、この5つの質問に正解したとしても、どのような話しであったかという印象が残りやすく、読後感が意外にないという特徴がある。

タスクを作成する上での実践ノウハウとしては、以下のような点が重要になると思われる。表1タイプのタスクは、以下のような性質を備えていたように思われる。

- (1)「思わず読んでいた」と思わせるように工夫をする。
- (2)「全部読まなければならない」ような発問になるように工夫する。
- (3)「読み方」を暗黙的 (implicit) に教えるような「気づかせるような」発問にする。
- (4)「読み方」を暗黙的 (implicit) に教えるような「気づかせるような」コメントを返す。
- (5)「読んだ」という実感があるような発問になるように工夫する。

3.4 まとめ

本章では、外国語教育としての英語教育におけるリーディング指導を取り上げ、多読指導の重要性やタスクのあり方について見てきた。大学生初年次を対象とした、アカデミック・スキルの育成をめざした日本語によるリーディング教育においては、高等学校までに受けた国語教育からの学習方法の転換を図り、いわゆる多読アプローチを中心に据え、一定の量の文章を読むことを通して、言語的知識の涵養とスキーマの増大に努めるという方向が正しいように思われる。 (横川博一)

4. 金沢大学導入科目における「新聞から学ぶ」実践報告

本章では、2008年度に、金沢大学導入科目「大学・社会生活論」内で、読売新聞の協力のもと実施された「新聞から学ぶ」の実践報告を行う。この「新聞から学ぶ」は、リーディング力強化だけでなく、広く日本語運用能力育成に効果があったと考えられる。

4.1 導入科目「大学・社会生活論」

「大学・社会生活論」は、金沢大学における2006年度のカリキュラム刷新で、「初学者ゼミ」、「体力リフレッシュ」とともに「導入教育（大学でのアカデミックな生活を過ごす上で不可欠とされる学習技能や態度を獲得させるための教育）」を行うための授業科目群（導入科目）の一つとして開講されたものである。その学習目標は、①できるだけ早く大学に慣れ、大学生らしい学習法、学習態度・生活態度を身につける、②人権・共生の時代に必要とされる社会人としての知識・教養に触れ、その基本を理解する、③就職・留学・進学・ボランティア活動などについての知識を身につけ、大学4年間（6年間）の過ごし方やその後の将来のあり方を自ら設計できるようになることである。すなわち、大学生活・社会生活に必要な知識・問題意識・イメージを与え、大学の理念や自らの将来像について考えさせる授業科目である。その授業形態は、①1年前期、全学必修、学部・学科（2008年度からは学類）ごとにクラス設定⁴⁾、②授業は複数教員によるオムニバス形式⁵⁾、③全体の授業企画は導入科目企画部会（共通教育機構長・副機構長及び学部選出の共通教育委員会委員等で構成）が行う、④1単位、2段階評価（保留制度を適用し可能な限り不可は与えない）、である。この「大学・社会生活論」では、必携PC⁶⁾活用として、レポートの提出、学生の感想へのフィードバック、「消費者被害に遭わないために」についてのアンケート、授業改善のための学生アンケートなどを学習管理システムと連動したアカンサスポータル⁷⁾を通して行う。また、復習用や欠席学生および保留学生の再履修用に授業をビデオ撮影し、アカンサスポータル上で公開している。特に、保留者用の補習授業は、Web上での収録ビデオ視聴→レポート作成→提出→採点→合格判定もしくは書き直し指示という流れで全てをアカンサスポータル上で実施した。また、2008年度からは金沢大学における学域・学類制への改組⁸⁾に伴い、内容、実施方法等を大幅に改訂している。以下に、一例として、2008年度人文学類の講義スケジュールをあげておく。

表4 2008年度人文学類の講義スケジュール

回数	テーマ
第1回	ガイダンス
第2回	図書館の利用法
第3回	大学の使命・学類の使命
第4回	人権論
第5回	薬物乱用問題を知ろう
第6回	消費者被害に遭わないために
第7回	留学と国際交流
第8回	就職・進学論
第9回	新聞から学ぶ
第10回	ボランティアと地域貢献
第11回	大人の交通マナー

4.2 「新聞から学ぶ」

2008年度の改訂の柱は、テキスト『知的キャンパスライフのすすめ』の導入、アカンサスポータル

による確認テスト、期末テストの実施、eラーニング授業ビデオを活用し、学生が授業への集中力を無くしてくる7月までに授業を終了することなどであるが、新たな授業内容としての「新聞から学ぶ」導入も大きな変更の一つであった。「新聞から学ぶ」は、読売新聞社会部の協力により5月から6月にかけて3回（法学類・地域創造学類、自然システム学類・薬学類・創薬科学類、人文学類・国際学類、200人弱から250人規模）実施された。「新聞から学ぶ」導入は、2007年の日本リメディアル教育学会第3回大会において、「金沢大学の「大学・社会生活論」紹介」（全体コーディネータ古畑徹教授担当）と「新聞をどう読むか（大学生が社会に興味を持つためのきっかけ!）」（読売新聞社会部長中井一平氏、松本美奈記者担当）がデモ授業として実施されたことがきっかけとなっている⁹⁾。デモ授業終了後、古畑先生と読売新聞社会部との間で2008年度より「大学・社会生活論」の一コマとしてリーディング力強化のために新聞を題材とした授業を新しく始める方向での検討が始まった。金沢大学で実施された具体的内容は、既に他大学で実施されているものと大差ないが、学生に、1.「資料を基に記事を書く」、2.「記事の見出し付け」の2つの作業を行わせるものである。1.「資料を基に記事を書く」では、警察から配布されたある事件の記者会見用資料をもとに、原稿用紙に記事を書くというものであり、資料だけではわからない内容を、読売新聞社会部の担当者2名が警察側と記者側に扮し模擬記者会見を行い、それに学生からの質問を加える形で情報の不足を補い、その後、15分程度で学生に記事をまとめさせた。全員の原稿をチェックする時間は無いので、実際に新聞に載った記事を配布し、記事を書く上での注意点、記者・デスク・編集など、記事作成における流れなどを解説するとともに、記者の目から見た文章のポイントについても詳しく説明がなされた。2.「記事の見出し付け」では、見出しを消した実際の新聞記事2件について、文字数などのヒントを与えて、学生が実際に見出しを書く作業を5分程度で行った。こちらは、短いこともあり、数名の学生に発表をさせる時間を取ることが出来た。その後、実際に記事になった見出しと比較しながら、読売新聞社会部担当者が講評を行い、学生たちは、言葉の妙について学んだ。

4.3 まとめ

改訂された「大学・社会生活論」の2008年度授業評価アンケート結果は、それまでに比べて大幅に改善された。残念ながら、「新聞から学ぶ」が全ての学類で行われたわけではないので、この結果への影響は限定的なものではある。しかし、「新聞から学ぶ」を直接参観した経験からは、「記事を書く」、「見出しをつける」という明確な目標を持って配付資料等を読む作業を行うことは、学生たちにとっても興味深いものであり、非常に熱心に取り組んでいた。新聞における記事、見出しは、分量的には短いものであるが、「新聞から学ぶ」の授業において、読む、書く、表現するという日本語運用能力を広く活用する機会が学生たちに与えられたことは、今後の学生たちのリーディング力強化という観点からも非常に有益であったと思われる。（堀井祐介）

5. おわりに

従来、読解力を高めるための教授法については、国語教育、英語教育、日本語教育などの分野におい

て実践されてきた。しかし、それらは個々に独立したものであり、有機的に結びついてはいない。本研究の目標は、国語教育、日本語教育、英語教育の各分野で実践されている教授法を評価し、それらの効果的な方法を本研究に取り入れて、新たに大学初年次向けの読解力向上のための教授法を作り上げることである。その基礎的研究として、本稿では日本語教育、英語教育、日本語表現の実践から各々の特徴を述べた。その結果、多読を行うこととピア・リーディングという学習形態が有効であることが明らかとなった。

今後は、教授方法にアクティビティ（活動）を効果的に取り入れたアクティブ・ラーニングの手法（学生に能動的な学習を行わせるための授業方法）を取り入れることを検討し、効率的な教授方法を探っていくこととしたい。

注・引用文献

- 1) 館岡洋子：『ひとりで読むことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過程と対話的協働学習ー』ひつじ書房 2005
- 2) 菊池民子：「日本語の読解におけるテキスト構造の影響と読解前指導の効果」『日本語教育』, 95号 1997 25-36 頁
- 3) 説明文を内容構造によって、① collection of description（記述列挙）、② causation（因果関係）、③ problem-solution（問題解決）、④ comparison（比較対照）の4種類に分けた、Meyer, B.J.F.(1985) Understanding Expository Text: A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text. Eds by Pritton, B.K., Black, B., Lawrence Erlbaum Assoc. Inc., New Jersey の分類に基いている。
- 4) 学生の学部、学類への帰属意識を高めるため。
- 5) 全部で二十数個の内容を用意し、核となる部分を除いて、各学類がその教育方針に合った内容を選ぶことで構成されている。
- 6) 金沢大学では、2006年度入学生から携帯型PCを必携としている。
- 7) 学習管理システムと連動したポータルシステムで、休講・補講などの大学からの情報や、レポート提出、テスト実施など授業情報へアクセスできるワンストップサービス。こちらも2006年度より本格的にサービスを提供している。
- 8) 金沢大学では、2008年度から学部・学科制を廃止し、「学類」という学科より幅広い枠組みでの入学、「経過選択制」採用など、新しい学域・学類体制に移行した。
<http://www.kanazawa-u.ac.jp/reorganization/index.html>
- 9) この全国大会準備のために金沢大学と読売新聞への働きかけは2006年秋頃より既にあった。

参考文献

- 1) Allen, J. P. B. "A Three-Level Curriculum Model for Second Language Education" Keynote address at the Annual Conference of the Ontario Language Teachers' Association, Toronto, April 1980.

- 2) 学習技術研究会：『知へのステップ - 大学生からのスタディ・スキルズ -』 くろしお出版 2002（改訂 2006）。
- 3) 橋本雅文・高田哲朗・磯部達彦・境倫代・池村大一郎・横川博一：「高等学校における多読指導の効果に関する実証的研究」『STEP Bulletin』, 9号 1997 118-126 頁 日本英語検定協会。
- 4) 国際交流基金著：『国際交流基金 日本語教授法シリーズ7 読むことを教える』 ひつじ書房 2006。
- 5) 国立教育政策研究所：『生きるための知識と技能2 - OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2003 年調査国際結果報告書』 ぎょうせい 2004。
- 6) Krashen, S. “The Power of Reading: Insights from the Research” Library Unlimited, Inc. 1993.
- 7) 元田静：「協働的学習活動に関わる日本語学習者の情意的・社会的変数」『東海大学紀要留学生教育センター』, 第26号 2006 19-32 頁
- 8) 佐藤礼子：「第二言語の読解におけるメタ認知研究の史的発展と課題」『広島大学大学院教育学研究科紀要』, 第二部 第54号 2005 213-220 頁
- 9) 高橋重紀子：「中上級韓国人学習者の読解に見られる特徴—タスク活動を中心とした読解授業を通して—」『言語科学論集』, 第4号 2000 63-74 頁
- 10) 近松暢子：「第五章 外国語としての日本語の読み」, 畑佐由紀子編：『第二言語習得研究への招待』 くろしお出版 2003 67-85 頁
- 11) 上村和美：「本の読み方」『AERA Mook 勉強のやり方がわかる。』, 2004 36-41 頁