

「俯瞰的多読と比較レポート」の実践 —2016年度「初年次演習」の産出文章からの検証— 牧 恵 子

1 問題の所在と研究の目的

本研究は、2013年度より、初年次教育における「俯瞰的多読と比較レポート」教育の開発とその検証という両面を並行させつつ進めているものである。

本稿は、本実践を開始して4年目の、2016年度愛知教育大学国語・書道専攻「初年次演習」の受講生40名を対象として、「俯瞰的多読と比較レポート」教育を取り込むことの有意性を「表現性」「方向性」「振り返り」から確かめることを目的としている。

本実践は、初年次教育の「レポートの書き方」指導に加え、知識や情報を取り込む「読み方」や「比較するという思考方法」に焦点を当てている。授業では、はじめに、1冊60分程度でメモやマップを書きながら読み、対話しながら読み取ったことを確認するという活動を「あらし読み」と名づけて実施している。学生が慣れてくると授業外学習時間にも拡大し、半期で複数冊読むことになる。次に、学生は他者との交流のなかで「比較レポート」を書くというアクティブ・ライティングに発展する。本実践では、授業外の読む書く学習時間が平均1人10.6時間、「あらし読み」平均7.1冊という調査結果となった。

2017年度段階で、高等学校、短期大学、大学の教員数名とともに「あらし読み」(牧、2014、2016)、(松浦、2017)として共有しているところである。

本実践に至った経緯は、「レポートの書き方」指導で「どうやって書くか」以前に、「何を書くのか」に戸惑う学生の姿に出会ったことによる。「書き方指導」以前に、「読み方指導」の必要があるのではないかと考え、「読むこと」の定義を次の3点で見直した。第1に、昨今の高校生や大学生の不読率が5割前後という状況¹⁾を踏まえ、まずは「情報読書」²⁾に注目した。読むことが的確な読解の正解探しになるのではなく、思考の契機となるような行為に置き換えていく読書を目指した。第2に、中等教育の段階での不読を嘆く前に、Wiggins & McTighe (2012)を援用し「逆向き時計」の見方から問うことにした。本実践では、高等教育の初年次段階からの情報読書の推進、書く機会の増加、本をまるごと使用した対話的な学習の場を作ることに向かっている(牧、2017)。第3に、「生涯読書」という発想も広がるなか、日本語による情報読書を推進することである。高校・大学の英語教育分野で英語での多読が話題になっているが、日本語(国語)の中等教育レベルでの多読教育についての実践は、入試制度の歪みからか一部の私立高校に限定されてしまっている現状がある。

2 調査内容

2.1 調査時期と対象

[調査時期] 2016年度前期 「初年次演習」授業

[対象] 愛知教育大学国語・書道専攻1年生2016年度1クラス受講生40名のレポートを対象とする。具体的には、以下の3点である。

- ①受講生が開講初期に提出した「1冊読書レポート」(仮称「1冊レポート」)
- ②受講生が開講最後に提出した「2冊比較読書レポート」(仮称「比較レポート」)
- ③半期の活動への振り返り文を自由記述させたアンケートの文章

2.2 調査項目と方法

初年次生のレポートの評価観点は、稿者の授業実践体験を通して、以下の3領域から設定している。

第1領域は、レポートに書かれた内容が読み手に伝わりやすいものになっているかという「表現力」をみることである。具体的には、文章記述量、接続表現の書き方、引用文献の書き方ルール徹底という3項目に限定している。従来の初年次教育の評価観点は第1領域に限定している場合が多い。

第2領域は、「レポート」を4年間の学びのポートフォリオと捉え、学びの方向性が伸びているかという視点で調査したものである。本実践の独自のレポート評価である。具体的には、①「自分で選書ができているか」、②「レポートの題名が的確か」、③「自分の課題発見の記述があるか」、④「レポートの目的や体験の記述から、なぜレポートを書くのかという理由を持っているか」、⑤「考察が深められているか」、⑥「今後の課題が書けているか」の6項目である。

第3領域は、半期の授業活動を通して、学生自身の学びへの意識がどのように変化したかを自由記述させた結果を調査したものである。本稿では、「より」(格助詞・副詞)の使用から、学生の多読と比較に関する意識を抽出し調査した。

調査方法は、評価の加わる場所では、オリジナルに作成したループブリックに沿った判定を行った。2つのレポート比較では、「対応のあるt検定」から判断した。自由記述文は、“ChaSen”による形態素分析を行い、品詞分類から語彙の特徴を調べる方法を用いている。

2.3 実践のプロセス

2016年度4月から、オリジナルな「あらし読み」という俯瞰的多読方法を学生に実践させた。活動開始時には選書の失敗に気づく学生もいた。しかし、多めに設定した繰り返しの授業のため、やり直しのきく範囲のなかで各自その失敗を乗り越え、次第に、受講生は読みの方法を習得し、自分の課題発見につないでいったようである。その結果、半期で本実践に関わる本を平均7.1冊、同時期に

本実践以外の科目の本、平均1.7冊を「あらし読み」した。

半期レポートの課題は、4月初めに取り上げたテーマ「大学生・若者とは」「働くとは」から、1冊の本をもとに考えたことをレポートにして提出することである（6月提出課題「1冊レポート」）。授業の最終期では、読むことに関する分野の本2冊を比較し、レポートにまとめさせた（8月提出課題「比較レポート」）。

両レポートとも、構成形式は以下のように事前に規定した。「序論」には自分で決めた小課題と体験やレポートの目的を、「本論」には2冊の本の要約を、「結論」には内容の整理（共通点と相違点）、自分の考え、今後の課題を書くように指示した。また、「比較レポート」の提出時には、半年間の「あらし読み」の複数冊読書と比較レポートに関してのアンケート調査を自由記述させた。以上の提出された産出テキストの調査結果を、「3 分析」に報告する。

3 分析

3.1 表現力

3.1.1 文章記述量

レポートに記述された総字数と「結論章」の字数を、「1冊レポート」と「比較レポート」に分けて調査した（表1・表2・図1）。ここで、受講生へは字数制限を加えることはなかったことをことわっておきたい。

表1 総字数の基本統計量（N = 40）

	1冊レポート	比較レポート
平均	1018.23	1890.68
中央値（メジアン）	956.50	1894.00
最頻値（モード）	#N/A	1571.00
標準偏差	314.87	359.78
分散	99144.59	129440.69
尖度	1.54	1.30
歪度	0.89	1.02
範囲	1550	1657
最小	490	1310
最大	2040	2967
合計	40729	75627
データの個数	40	40
最大値(1)	2040	2967
最小値(1)	490	1310
信頼度(95.0%)(95.0%)	100.70	115.06

表2 「結論章」の基本統計量 (N = 40)

	1冊レポート	比較レポート
平均	389.35	954.30
中央値 (メジアン)	357.50	907.00
最頻値 (モード)	#N/A	#N/A
標準偏差	190.15	255.58
分散	36155.67	65319.04
尖度	0.99	-0.38
歪度	1.18	0.34
範囲	809	1088
最小	109	415
最大	918	1503
合計	15574	38172
データの個数	40	40
最大値(1)	918	1503
最小値(1)	109	415
信頼度 (95.0%) (95.0%)	60.81	81.74

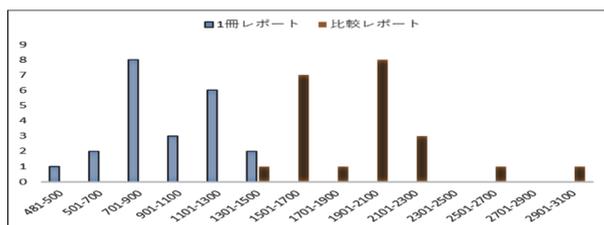


図1 2種レポートの総字数の分散

表1・表2・図1から、「1冊レポート」よりも「比較レポート」の方が相対的に多くの字数を書くことができることが明らかになった。具体的な分析を以下の9点として記す。

- ① 40名の総字数に関して、「1冊レポート」40729字、「比較レポート」75627字となり、その差は34898字の増加であった。
- ② 中央値は「1冊レポート」956.5から「比較レポート」1894にプラスに移動し、937.5字増えた。
- ③ 1冊の総字数の最頻値は指定できなかったが、200字単位の計測（図1）から701-900字と推定できる。一方、比較レポートのデータ分析では最頻値1571字である。ここから、最頻値も671字から870字の幅のなかで増加している。
- ④ レポート総字数の標準偏差値は、314.9から359.78と増加し、ばらつきの割合は増えている。「比較レポート」では、書ける学生と書けない学生の字数のばらつきが増えた。

- ⑤「尖度」は0から離れるほど正規分布から離れる。総字数に関して、「比較レポート」は尖度が小さくなっていることから、正規分布に近づいている。
- ⑥「歪度」は0よりも大きくなるにつれて、右にずれた図形になる。「1冊レポート」では、0.89という左にずれた図であったが、「比較レポート」では1.02と右にずれた分布となっている。「比較レポート」は右にずれ、レポートの総字数は伸びをみた。
- ⑦最小値は、「1冊レポート」の490から「比較レポート」の1310へ移行し、受講生のなかで、6月に一定の記述量が達成できなかった学生が書ける字数を増やした。
- ⑧最大値は、「1冊レポート」2040字から「比較レポート」2967字と増えている。
- ⑨95%の信頼度の幅は、「1冊レポート」100.7から「比較レポート」115.1に広がっている。

以上の9項目から、「比較レポート」は「1冊レポート」よりも相対的に記述量が増えたといえる。ただし、「1冊レポート」が6月、「比較レポート」が8月という時期に書かれたため、「あらまし読み」や「比較レポート」という方法の違いだけでなく、書き慣れからくる記述量増加、他科目の学習からの影響も考慮しておかなければならない。

表2は「1冊レポート」と「比較レポート」の第3章「結論章」の記述量である。「1冊レポート」の「結論章」は、その本をもとに考えたことを記述させた。一方、「比較レポート」の「結論章」は、学生の選択した2冊の本の共通点と相違点を整理させ、そこから一段高次レベルから考えた内容を3点、記述させるというハードルの高い課題で書かれた章である。本実践では、この課題設定に思考を促す土台があると考えている。

「1冊レポート」では、総字数に対して「結論章」の割合が38.2%であった。それに対して「比較レポート」の「結論章」の割合が50.5%と、12.3ポイント増加している。ここは、2冊の著者の見方の整理と学生自身の思考の深まりと推測できる箇所でもある。

現在問題にしている初年次のレポートとは異なる「一般的な論文」の場合、結論章の記述は1、2割程度と、解明された結論を端的に記述する傾向になる場合が多い。それに対して、大学1年生の初めてのレポートでは、思考のプロセスを読み手に伝わりやすく丁寧に表現できるところから出発させることが必要であると稿者は考えている。そこで、本実践のように、結論章が「共通点、相違点、思考内容」という順番に思考回路に沿って書けるということは、大学で書くレポートや論文の第1歩として貴重なスタートであったと捉えている。

3.1.2 接続表現

「接続表現」は、読む立場からみると内容を予測する方向に向かわせる鍵となるものである（石黒、2010、2017）。反対に、書く立場からみると、的確な「接続表現」が使えることは、読み手に内容をより理解させることにつながる。レポート表現を論理的に書くための接続語の必要性を検証してみた。授業内では教科書を用いてレポート表現の「接続表現」について簡単に説明し、学生相互の文章の読み合いや先輩のレポートを読ませる活動を挟み込んで実施した。

両型のレポートの文章を“ChaSen”で形態素解析し、品詞別ピボット分析を行った。「副詞」「名詞」「接続詞」から、「順序」、「対立」、「総括」、「例示」の機能をもった7種の接続表現を度数の多いところから抽出した。本文内に記述された接続表現の度数と寄与度や伸長度を一覧した結果が表3である。表3は、「1冊レポート」と「比較レポート」の場合に分けて、それぞれ順序を表す接続表現「第(1に)」類、「まず」、「つぎ(次)に」、反対・他面を表す接続表現「しかし」「一方」、前述を総括した接続表現「ここから」、例示の接続表現「たと(例)えば」の7種の接続表現のレポート全文の使用度数の合計と寄与度³⁾・伸長度⁴⁾を表した。「たとえば」の場合、「例えば」「一例」「具体例」などの表現も含めた。

表3 接続表現の度数変化 N = 40

接続機能	第(0に)		まず		つぎ(次)に		しかし		一方		ここから		たと(例)えば	
	順序		順序		順序		反対		他面		総括		例示	
レポート種類	1冊	比較	1冊	比較	1冊	比較	1冊	比較	1冊	比較	1冊	比較	1冊	比較
度数	15	40	7	14	16	19	13	21	4	18	9	8	12	10
平均値	0.38	1	0.18	0.35	0.4	0.48	0.33	0.53	0.1	0.45	0.23	0.2	0.3	0.25
標準偏差	1.3	2.04	0.53	1.07	1.01	1.26	0.85	1.07	0.38	0.75	0.63	0.62	0.82	1.04
寄与度(%)	10.92		3.06		1.31		3.49		6.11		-0.44		-0.87	
伸長度(%)	166.67		100		18.75		61.54		350		-11.11		-16.67	

表3から、「1冊レポート」に比べて、「比較レポート」はこの7種の接続表現の度数が増えている場合が5種あった。「伸長度」を中心にみると、「一方」は、350%となっている。また、自分の考えを3点で整理させたことから、「第1に」「第2に」「第3に」という表現も166.67%の伸長度であった。

3.1.3 引用文献の書き方

高等教育のスタートでは、「剽窃」をすることを禁じ、参考とする見方を「引用文献」や「参考文献」として列挙する方法を学ぶことが必須の学習内容となっている。

本実践では、番号方式を用いて本文に番号を記し、レポート本文の最後に「引用文献」として番号順に書誌を記入する APA スタイルを用いた。こうした参考文献の引用ルールの徹底は、学生が「事実」と「意見」、「他者の見方」と「自分の見方」を区別するために必要なことである。そこで、表 4 の「引用ルール」の評価ルーブリックをもとに、表 5 の評価変化をみる事ができた。以下に、明らかな点を整理する。

①「1冊レポート」の引用評価より向上した人は 26 名（65%）である。②評価 B から評価 A となった人が一番多く 16 名（40%）であった。③評価 A ランク（3 点）に達成できた人は 26 名（65%）であった。④A から B、C へ評価が下がった 2 名は、引用番号のミスによるものである。⑤評価 B、C のまま変わらなかった人は、9 名（22.5%）で「引用ルール」に関する厳密な表記ができず、ルールそのものへの理解不足であった。

表 4 引用ルールの評価ルーブリック

ランク（点数）	評価基準
A (3)	引用文献が 2 冊以上で、本文注番号と末尾引用文献の書き方が的確
B (2)	本文注番号と末尾一覧番号が照合されているが、末尾引用文献の書き方が不的確。
C (1)	本文注番号と末尾一覧番号が照合されていない。もしくは、本文注番号がない。
D (0)	引用・参考文献に関する記述がまったくない。

表 5 引用ルールの評価結果

1 冊レポート	比較レポート	度数（人数）
A	A	3
A	B	1
A	C	1
B	A	16
B	B	7
B	C	0
C	A	7
C	B	3
C	C	2

3.2 レポートの持つ方向性

「レポートの表現性」に加えて、初年次演習のレポート作成を大学での学びのスタートラインと捉える継続的な評価も必要になってくる。本節では、「方向性」を取り上げたい。具体的には、本実践から経験的に以下の 6 観点（表 6）を提示し、調査を実施した。（表 7）

表6 レポートの方向性を示す6観点のルーブリック

ランク (点)	① 選書	② 題名	③ 課題 発見	④ 目的・ 体験記述	⑤ 気づき	⑥ 今後の 課題
A (3)	自由選 択2冊 以上	的確な 主題 —副題—	関心に相 応しい具 体的課 題	課題に合 った体験 や目的 的	共通点や相 違点を高 次に把握 している	課題の見 直しや具 体的資料 の提示
B (2)	指定内 選書2 冊以上	内容に応 じた題名	課題設定 曖昧	課題と体験 の結びつき	共通点や相 違点に留 まる	今後の方向 性への曖 昧な記述
C (1)	指定内 選書1 冊	選書題名 の写し	一般論に 留保	体験を少し 記述	感想文を述 べる	ステレオタ イプの記述
D (0)	選択不 可	題名なし	課題記述無	記述無	記述無	記述無

表7 方向性6観点の各項目の変化

	①資料の選択		②題名の記述		③課題の発見		④目的の記述		⑤結論章の気づき		⑥今後の課題	
	1冊レ ポート	比較レ ポート										
評価合 計点	41	117	50	96	54	95	38	84	34	90	52	78
平均	1.03	2.93	1.25	2.40	1.35	2.38	0.95	2.10	0.85	2.25	1.30	1.95
平均値差	1.90		1.15		1.03		1.15		1.40		0.65	
SD	0.16	0.27	0.59	0.50	0.89	0.67	0.68	0.93	0.80	0.81	0.88	0.75
P値	p<0.05											

方向性の調査(表7)は、1冊のあらまし読み後にレポートを書き、同じ学生があらまし読みの複数冊の練習を経て、比較レポートを書いた検定であり、対応のあるt検定を行う。6項目に関して、対応する2種のレポートはいずれも $p<0.05$ となり有意となった。そこで、2つのレポートの各観点の平均値の差をみると、差の大きい順に、①資料の選択1.90、⑤「結論章」の気づき1.40、②題名の記述1.15、④レポートの目的の記述1.15、③課題の発見1.03、⑥今後の課題0.65となった。①が最も高い値であることから、レポートを書くにあたって自分で資料(本)を見つけることに積極的に意識が働いたことが明らかになった。最後の「⑥今後の課題」は、2回程レポートを書いた経験だけでは見つけにくい難度の高い課題であったことが順位にも現れ、6位となった。

3.3 学習者のメタ認知

3.1 表現性、3.2 方向性の変化に加えて、本節では、学習に対する振り返りの自由記述文を形態素分析し、限定的に副詞や比較の基準を表す格助詞の「より」に注目して考察を行う。

自由記述テキスト全体 (N = 40) のなかに「より」という表現が19例あった。この「より」を選んだのは、「1冊のあらまし読み」と「2冊の比較レポート」という比較実践を通して、学生が活動を比較している点が最も表出されていると判断したためである。

表8 表現「より」からみえる学生のメタ認知視点

学生の意識	度数
考え方や知識の幅が広がる。新たな発見。	8
深く掘り下げて考えていける	7
慣れると充実した活動になる	2
少ない時間で多くの意見を取り入れる	1
他者に説明する力	1
確実に頭の中で整理できる	1
文章力が上がった感じ	1
面白い	1
共通点から信憑性が高まる	1

表8から明らかのように、見方が広がる、深まるという指摘が多い。表8以外にも、「始めは疑っていたけれどやってみてよかった」、「他科目へ応用した」という報告も提出されている。小松泰信・川崎千加(2011)では、ポジティブな意見やネガティブな意見を両面から検証しているが、今後、学生の振り返りを多角的に調査・分析し、検証する必要がある。

補足的に、今期に読んだ「あらまし読み」の本への扱いについての質問調査(複数回答可、N = 40)を実施した。そこからは、「今回のあらまし読みでじゅうぶん」66%、「もう一度読むか、その本を横に置いておきたい」25%、「次に読みたい本が見つかった」9%、「他の本を探したい」6%という学生の意見が得られた。

4 結果と考察

「俯瞰的多読と比較レポート」の教育の有意性を3領域に渡って検証した。第1領域「表現性」に関して、「比較レポート」の記述文字数の伸長が認められた。なかでも思考の整理と深まりを期待した「結論章」の記述が12.3ポイントの上昇をみた。第2の「方向性」は、学生自身が「本」を求めて身体を動かし探すという行動を起こしたところが平均値差1.9と最も大きかった。読めるのに読まない大学生が、大学図書館や地域図書館へ何度も出向き検索した結果である。第3の活動への振り返りでは、本実践に関しての学生の思考の広がりや深まりを確認できた。

本稿で提示した数字が本来の学び基準からどのような位置づけになるのかを明確にすることは困難である。今後も、初年次教育段階での日本語の俯瞰的多読を土台とした「主体的で対話的で深い読みのできる読書からのレポート指導」の実践とその検証を続けていきたい。

註

- 1) 全国学校図書館協議会・毎日新聞社「第 63 回学校読書調査」によると、高校生の不読率は、50.4%である。全国大学生生活協同組合連合会「第 52 回学生生活実態調査の概要報告」では、大学生の読書時間 0%の割合は 49.1%である。
- 2) 塚田泰彦 (2014) によると、読書のタイプは「教養読書」「情報読書」「娯楽読書」に区分されるという。
- 3) 寄与率% = 各要素の (今期の値 - 前期の値) ÷ 全体の (今期の値 - 前期の値)
- 4) 伸び率% = (今期の値 - 前期の値) ÷ 前期の値 × 100

参考文献

- Grant Wiggins & Jay McTighe 著、西岡加名恵訳：理解をもたらずカリキュラム設計（「逆向き時計」の理論と方法）、日本標準、2012。
- 石黒圭：「読む」技術（速読・精読・味読の力をつける）、光文社、2010、pp.120-169。
- 石黒圭：文章予測（読解力の鍛え方）、角川書店、2017。
- 小松泰信・川崎千加：初年次教育における小論文作成過程の質的研究、大阪女学院短期大学紀要、41、2011。
- 牧恵子：学生のための学び入門、ナカニシヤ出版、2014
- 牧恵子：愛知教育大学国語・書道専攻「初年次演習」の実践報告 2014（読書指導と対話を重視して）、教養と教育、15、愛知教育大学紀要、2016。
- 牧恵子：「レポートを書くこと」と「読むこと」の再定位、国語研究、25、愛知教育大学国語教育紀要、2017。
- 松浦照子編、入口愛、大竹志保美、久木田恵、小出祥子、長澤理恵著：実践日本語表現、ナカニシヤ出版、2017。
- 塚田泰彦：読む技術（成熟した読書人を目指して）、創元社、2014。

（まきけいこ 昭和 62 年 3 月本学修士課程修了 平成 29 年度本学非常勤講師）