

フォーカス・リーディングを活用した読書指導が 大学生の読書習慣にもたらす効果

寺田 正嗣

(九州大学大学院・人間環境学府)

大学生らに読書を促すことを目的として、フォーカス・リーディング (FR) と呼ばれる読書法を採用し、内容的に平易な書籍 (自己啓発書等) を対象として、大学生 33 名に対して 3 日間の読書指導と 2 週間の読書演習のサポートをおこなった。FR とはスキミングを活用し、PQRS ストラテジーと呼ばれる学習方略に従って読む手法である。この指導により一般的な書籍の読書量は指導前と比較して有意に増加し、指導対象としていない大学のテキスト等についても、まったく読まなかった学生がいたものの有額平均ではやはり有意に増加した。

1.問題の所在と研究の目的

1-1.大学生の読書の現状

大学教育における読書指導の必要性がたびたび指摘されるが、守・川島 (1991) は大学教育における読書指導の方向性として、「読めるようになる」こと、「読むようになる」ことの 2 点を挙げている。近年、リーディングスキルを含む初年次教育も広がりを見せており (高木・松岡・熊田・住本・筒井, 2012), 前者「読める」を志向した指導が多くの大学で取り込まれていることは、諸大学の紀要等からも伺える。その一方、全国大学生協連合会 (2021) によれば、大学生の不読率 (過去 1 ヶ月間の読書量が 0 の者の比率) は過去数年間にわたり 50%前後で推移しており、後者「読む」を促すことの難しさがうかがわれる。しかし、「読むようになる」ことは「読める」ための不可欠な前提である。大学における専門科目を理解するためには、専門用語、学術用語と呼ばれる語彙、およびそれらを支える語彙や概念が必要であり、その獲得には読書を通じた大量のインプットが必要 (佐藤, 2011) とされるからである。

この「読むようになる」ことの指導が、そもそもどのような大学生らの、読書のどのような課題を解消する必要があるのかを検討する必要があるが、大学生らを対象とした読書指導に関する研究は管見の限り極少数に留まる。その一つ、守・川島 (1991) の調査では、大学生らが本を読まない原因を読書習慣および面白くと思える本を読む機会の欠如にあるとし、「読書の面白さ」を体験さ

せ、「読書習慣」をつけさせるべく、授業において副読本を課題図書として読了させ、その書籍に関してディスカッションさせている。その結果、2 年経過した段階で、実験群の学生は対照群と比較して読書量の平均値では有意な差がなく、平均以上に読む学生の割合が有意に多かったという。この結果は読書を促す効果が限定的であったことを示唆している。もう一つ、高木ら (2012) では授業で図書館を活用して書籍を読了させ、その内容をプレゼンテーションさせている。これにより書籍への興味が喚起され読書意欲が高まるとの考えであるが、書籍の読書量は増加せずマンガを読む量のみが増加しており、読む意識は高まったものの本を読むというハードルを越えられなかった可能性を指摘している。

本を読まない大学生の増加について、大学生協連合会 (2021) からは、これが 1 日あたりの読書時間が 60 分に満たない学生の減少と軌を一にすることが読み取れる。大学生協連合会 (2018) では「高校までの読書習慣が全体的に下がっていることの影響」を指摘しているが、高校生が本を読まない理由としては、読書習慣がない、読みたいと思う本がなかった、時間がなかったといったものが多く挙げられている (浜銀総合研究所, 2016)。その一方で、ベネッセ教育総合研究所 (2017) によれば高校 1・2 年生の 1 日当たりのスマートフォン (以下、スマホと略す) 使用時間は平均で約 100 分にも及ぶとされ、彼らの「時間が無い」は「読書の優先度はスマホより低い」ことの裏返しであり、「読書は時間がかかる」という

意識の表れとも考えられる。大学生になるとスマホ使用時間が平均 177.3 分に及び (大学生協連合会, 2018), 本を読まない学生らに読書を促すには, スマホに対抗しようのような, ちょっとした時間でも気楽に楽しめる要素, 少なくとも高木ら(2012)で示されたマンガと同じレベルの手軽さが必要だろう。

1-2.本研究で目指す読書指導

そこで本研究では, 守・川島 (1991), 高木ら(2012)の両研究を踏まえ, 以下の2つの点で独自の工夫を採り入れ, 「読むようになる」ことを促すための読書指導を試みる。工夫の一つ目は「読む対象」である。両研究では学問的な書籍を前提としているものと考えられる。これに対して本研究では, マンガと同レベルで気軽に読めるものとして, 若者向けに書かれた自己啓発書やノウハウ書と呼ばれる書籍を対象とする。

二つ目は「読み方」の問題である。両研究は学生らの現状の本の読み方を前提としたものと考えられる。学生らが学んできた文章読解は多くの場合, 文法規則や修辞法に基づいて読解を進める, いわゆるボトムアップ型の処理が中心であると考えられる。通常の読解過程ではボトムアップ処理とトップダウン処理の相互作用によって進むものではあるが (天満, 1989), 現実の読み方としてはボトムアップ的な意識で読み通す者が多いものと予想される。ページ数の多い書籍を読む場合, そのような読み方では論旨がつかみづらく, 難しい内容になるとうまく読み進められず負担感が大きくなるものと考えられる。これに対しては, トップダウン型の読み方を採り入れ読書の負担感を下げることが有効であろう。

このような「読み方」の工夫として寺田 (2008) に示される「フォーカス・リーディング」(以下 FR と略す)を一部修正した上で採用する。この読書法は, 何かを学ぶために説明的なテキスト(書籍)を読むことを前提に, 意識的なトップダウン型の読み方としてスキミングと呼ばれる速読技法(拾い読み的一种)を採り入れている。書籍を楽に, 短時間で読み通すことで, 読書をより身近に感じさせることが期待できるものであり, 「読むように

なること」の指導に適したものと考えられる。

1-3.FRに含まれる方略

本研究では, 寺田 (2008) に示される FR を, 以下に示すようにスキミングを発展させた読書の柔軟性を発揮するスキル(狭義の FR)と, それを活用しシステムティックかつ効果的に読むための方略(重ね読み・TPO 設定), その中に組み込まれ, 理解をより確かなものにするための方略(構造把握・理解明確化)の計5つのスキルと方略を内包した高い学習効果を期待できる読書法として再構築している。

1-3-1.読書の柔軟性スキル(狭義の FR)

McClusky (1934) によれば, スキミングは書籍等の主張の概要を把握するためにパラグラフ冒頭の一文と最後の一文のみを読むといった指導が行われる。FR では見出しおよび冒頭の一文を丁寧に読む作業をトップダウン処理を促す手法として位置づけ, 続く文章も完全には読み飛ばさず, 理解度と読速度のバランスをコントロールしながら読むものとしている。文章の難易度や読書の目的に照らして精緻な理解が求められる場面では読速度を抑え, その逆の場面では理解度を抑えつつ読速度を高めるわけである。このような読み方のコントロールは「読書の柔軟性 (reading flexibility)」と呼ばれ (Cartwright, 2009), 読書方略の一つとされる (Mokhtari & Reichard, 2002)。

さらに寺田 (2008) では, この読書の柔軟性を高めるために, 後に続く文章の処理について, その内容が平易である場合や, 書籍の概要を把握することに焦点化した場合に読速度を向上させるトレーニングを採用している。具体的には, (a)脳の認知機能と集中力を高める効果があるとされる瞑想 (Slagter, Lutz, Greischar, Nieuwenhuis, & Davidson, 2009) のトレーニング, (b)武道やスポーツにおいて反応速度が高まるとされる周辺視 (石垣, 2015) を活用するトレーニングの2つである。本研究ではこれに加えて, (c)読む際に頭の中で生じる内声化を抑制することで処理速度を高める (森田・小澤, 2016) ためのトレーニングをおこなっている。これらのトレーニングの効

果でさらなる時間短縮効果が期待できる。

このようにスキミングをベースとして高い読書の柔軟性を発揮して読む手法を“狭義のFR”と呼び、FRにおける読みはすべてこれを活用しておこなう。なお、この“狭義のFR”に対して、読書法総体としてのFRを“広義のFR”と呼ぶ。

1-3-2.重ね読み方略

同じテキストを複数回読み重ねるという方略は、難しいテキスト（あるいはその一部）について理解や記憶を高めたい場合に採用するのが一般的であろう。FRではこれを定式化されたアルゴリズム（ステップ・バイ・ステップの読み方）として採用している。アルゴリズムに従った読み方は、規定の学習ステップと複数の方略使用を学習者にガイドし、かつ学習者に進捗をモニタリングさせるものである（Mulcahy-Ernt & Caverly, 2018）。このような読み方として様々なパターンが提唱されているが、そのうちの1つである PQRS ストラテジーは、Preview（本研究では“下読み”と称す、タイトルや見出し、図表といったものを簡単に見ておく）、Question（問い、読みの焦点の設定）、Read（“理解読み”と称す、Qで設定した問いへの答えを探しつつ注意深く読む）、Summarize（整理・要約、テキストから読み取ったポイントや結論等をまとめる、本研究では内容整理のための再読を含めて“振り返り”と称す）という4つのステップで構成され、書籍を読み返そうという意欲を喚起すると同時に、読む書籍に関連する既有知識を活性化させることで読解力を改善する効果があるとされる（Ulu & Akyol, 2016）。寺田（2008）では PQRS ストラテジーという言葉は使用せず、上述のような読み方の手順のみを示している。また Ulu & Akyol (2016) が比較的短いテキストを前提としているのに対して、読む対象を書籍（1冊）とし、下読み・理解読み・振り返りともスキミングで読むものとしている。本研究ではこの読み重ねのステップに、学習効果が高まると期待できる方略を独自に加味した上で、以下のように PQRS ストラテジーとして整理している。

Preview ; 下読み 読書の第一段階として、全体を概

観しつつ、書籍全体のマクロ構造に焦点化したスキミングをおこなう。全体のテーマと各章との関係、章と章とのつながりをとらえやすくするため、メモを作りながら読み進めることを基本とする。まず、これから読む章のテーマを確認させ、トップダウン処理を促すために、各章の読み始めには章のタイトルからキーワードと考えられる単語やフレーズを書き留めさせる。さらに、章を読み終えたタイミングで、章全体を通じてつかんだキーワードを簡潔にメモさせる。これはメタ認知的に章のテーマやポイントを意識させることと、次の章のタイトルからのメモと併せて章と章のつながりや全体の構造を意識させることを狙ったものである。このような下読みで採用するマクロ構造にフォーカスした一連の方略を特に「構造把握方略」と呼ぶ。

Question ; 問い（フォーカス）の設定 精緻な読解に取り組む前の段階として、「この本を読む目的は何か」、「自分は何を知っており、何を学び取る必要があるか」等を問いの形で確認する。

Read ; 理解読み Qで設定したフォーカスに応じて精緻な理解を得ながら読み進める。下読みによって全体を俯瞰的に見ておくことで、把握した本の全体像から理解のための文脈が与えられ、より快適なトップダウン処理が可能になる。McClusky (1934) はスキミングによって下読みした後におこなう通常の読書の読速度（一定時間あたりに読んだ文字数）が向上するとしているが、これもトップダウン処理の効果と考えられる。

Summarize ; 振り返り 理解読み後に、読んだ内容を想起しノートに書き起こしながら理解を整理した上で再読する。この一連の作業を「理解明確化方略」と呼ぶ。齋藤・新国・和田・邑本（2020）によれば読後に想起作業をおこなうことで再読時の認知処理量の増加や読みの方略化が見られるとされ、読書の理解が促進されることを期待している。

1-3-3.TPO 設定方略

読書の柔軟性を発揮するためには読書の目的（Purpose）、アルゴリズム上の位置づけ（状況；

Occasion), そして読みにかける時間, あるいは読むペース (Time) を意識することが重要であると考えられ, 読み始める前にこの 3 点を確認する。この確認作業を「TPO 設定方略」と呼ぶ。

1-4.本研究の目的

FR を採用し, 学生らが興味を持って気楽に読める本を対象とした読書指導をおこなうことで, 学生らに読書を促しうるか確認することが本研究の第一の目的である。指導は大学の授業やゼミで使用されるテキストや副読本等の学術的な書籍 (以下, 「大学のテキスト等」と略す) を想定したものではないが, 読書が習慣化し, 授業やゼミによって動機付けられることでそれらを読むようになることは十分に考えられる。そこで, 本研究の読書指導によって大学のテキスト等の読書が促されるか確認することを第二の目的とする。

2.研究の方法

2-1.研究のデザイン

本研究は読書指導の効果の検証という点において, 比較のための対照群を設けず, 構成法を用いた研究として実施する。これは参加者の一部を「指導しない」ことで対照群とすることが難しいためである。構成法とは, 牛島・阪本・中野・波多野・依田 (1995) によれば, 特定の行動がいかなる要因によって形成可能か, その要因の組み合わせによって実際に形成してみることによって, 未知の因果関係を見出そうとする方法である。本研究においては, 「読む対象として学生らが気軽に読める書籍を採用すること, 読書法として FR を採用することという 2 つの要因を採り入れ, 大学生らに読書法を指導することで, 彼らに読書の習慣化を促すことができ, ひいては大学のテキスト等の読書量の増加につながる」という仮説が立てられる。組み合わせる要因は「読む対象」としての書籍と「読み方」としての広義の FR を構成する 4 つの方略および狭義の FR である。これらは互いに関連し合う関係にあり, 個別の要因としての寄与率を判断することは難しい。しかし本研究の目的は, 採用する読書指導総体としての有効性を明らかにすることであり, 対

照群を設けないものの, 2 つの先行研究の結果と大学生の読書離れが指摘され続けている現状, そして本研究における事前と事後の読書量その他の調査結果を考慮することで十分に判断可能であると考えられる。なお, 読書指導の効果をより具体的に検証するため, 高木ら (2012) に倣い指導の前年度の読書量により参加者を 2 群に分けた上で, 群間の差を検証する。

2-2.参加者

インターネットを利用して就職活動情報を提供する会社のメールマガジンを通じて呼びかけ, 全国から大学生計 36 名の参加を得て調査をおこなった。今回の調査は一般的な書籍を対象とした読書法指導であるため, 学部や学科, 学年といった条件を設定していない。“わざわざ集まった”という点で, 「読書の必要性を感じていること」だけが共通であろう。この「必要性」という条件がなければ, 本研究の指導によって何ら変化が出なかった場合, その原因が指導にあるのか, そもそも学生が読書の必要性を感じていなかっただけなのかが判断できない可能性があり, この条件は重要である。

なお全参加者に対して, 本研究で求める各種のアンケート結果および記録については個人が特定されない形で研究・発表に使用する許可を得た上で, 3 日間の指導および 2 週間のサポートは無償でおこなっている。また, 2 週間のサポート終了時点とその 3 ヶ月後のアンケート提出時に, お礼としてインターネット書店のギフトカードを提供している。

2-3.指導目標および指導原則

次のような目標および原則を設定した上で, 読書指導がその後の読書習慣に及ぼす影響を調査することとした。指導の主眼は, とにかく新しい読書法を体験させることであり, 4 つの目標もそれに沿って設定している。

目標 1 何かを学ぶための読書は, 学ぶ目的からのトップダウン, 書籍のタイトルや章の見出しからのトップダウンで処理することで楽に読めることを体験させる。

目標 2 読書の目的と読みの焦点にふさわしい理解が得られるよう, 主観的な理解の手応えをモニタリングし,

読速度をコントロールするスキルを身につけさせる。換言すれば読書の柔軟性のスキル、狭義のFRを活用できるようにするということである。

目標3 書籍を一回の読みで理解するのではなく、複数回の重ね読みをすることで、一回々々の読みの負担感と時間を減らしながら読み終わられることを体験させる。

目標4 1～3の目標を実現することで、読書を手軽なものと感じさせ、読書への意欲を喚起し読書を促す。

これら4つの目標を達成するために、指導目標に応じて、以下のような指導原則を設定した。

原則1 目標1に対応し、書籍のタイトル、章のタイトル、パラグラフの見出しを意識して丁寧に読み、後に続く文章については1-3-1に示した3つのトレーニング（瞑想、周辺視活用、内声化抑制）で得られた読み方を活用させる。

原則2 目標2に対応し、様々な種類や難易度の書籍を使って概要把握のスキミングと精緻な理解を得るための読みとに組み合わせる。TPO 設定方略により得たい理解を明確にさせた上で、理解モニタリングとコントロールを徹底させる。モニタリングを意識させるために読書演習の記録用紙にはマイクロ・マクロの理解度のモニタリング結果を、都度記録させ、どのような本をどのような読み方で読み進めると、どのような理解度・読速度になるのかを逐一確認しながら読書演習をおこなう。

ただし、学生らは理解のモニタリングに慣れていないことが予想されるため、7段階の順序尺度として表1のような「読み方と理解の状態のイメージ」を寺田(2008)に示されたものを一部アレンジして提示し、モニタリングの参考にさせる。その後、慣れてきたところで、それぞれの段階を表中の最右列のような数値（順序尺度）として再定義し、理解度を自由な数値で評価、記録させる。なお、例えば「理解度90」という数値は読み手個人内の相対的な感覚値であり、より細やかにモニタリングをおこなうことを促すための基準に過ぎず、書籍の内容の90%を理解または記憶できていることを意味しない。

■表1 主観的な理解の7段階（順序尺度）の説明

尺度	読み方と理解の状態のイメージ	数値化
A	精読・熟読と同じレベルの読み方	95
B	日常的な丁寧な読み方	85
C	やや軽く読み流す読み方 だいたい理解できているという状態	70
D	効率優先で大雑把な流れを把握する読み方 半分くらいは理解できたという状態	50
E	あらすじだけを把握する読み方 大雑把な流れくらいは分かったという状態	30
F	キーワードを拾うだけの読み方 内容はほとんど理解できていない状態	15
G	まったく理解できていない状態	0

ここで示す理解度のモニタリングは、DとEにマクロ構造の理解を含意しているものの、実際にはマイクロ構造の理解に偏った判定になる可能性が高い。マイクロ構造に焦点化すると、“スキミングで通読する”ことは“理解度が下がる”というネガティブな評価になる可能性がある。そこで、マクロ構造の理解度について「書籍全体の論の構造の理解」、「章と章のつながり・関係の把握」という限定的に定義した規準を提示し、モニタリングを促す。この理解モニタリングの手応えと読後のメモの書き出しの結果から4段階の順序尺度（十分に把握できた・ある程度把握できた・あまり把握できなかった・まったく把握できなかった）で記録させる。マクロ構造の理解度という規準を持たせることで、スキミングのポジティブな価値を理解でき、読書の柔軟性を高める効果が得られるものと考えられる。

このような主観的な理解の評価に対しては不正確で信頼性に欠けることが指摘されている（Glenberg, Wilkinson, & Epstein, 1982）。しかし、本研究の読書は「学ぶために読む」ものであり、読者自身の設定する目的に照らして自身の既知と未知を検討し、何をどう読むべきかを考えながらおこなわれものである。それが適切であったかどうかは読後のノート作りや大学の授業やゼミなど他者とのコミュニケーションの中で検証可能であり、それらをフィードバックとして受け止めることで、日常の読書活動におけるモニタリングおよびコントロールの正確さや信頼性を高めていけるであろう。重要なことは、モニタリングをおこない、自分の読み方をコントロール

できるようになることである。

原則3 目標3に対応し、読書演習に際しては必ず同じ箇所から下読みと理解読みの2回、ないし振り返りまで含めた3回の重ね読みに取り組みさせる。学生らは一冊の書籍を授業課題の必要に応じて複数回読むことは経験済みであろう。しかし、全体の構造等の把握のための下読みや、アルゴリズムに従って焦点を変えながらシステムティックに読み重ねる経験はあまりないものと考えられる。3回で理解を完成させることを前提とするため、1回の読みの心理的な負担感が下がるだけでなく、構造把握方略や意味明確化方略により理解と記憶を点検しながら読むことで、高い学習効果を実感できるものと期待している。

以上の指導原則1～3に沿った指導により指導目標1～3が達成でき、従来とは異なるトップダウン型の効率的な読書を実現することによって読書へ意欲が高まり、目標4も達成できるものと期待できる。

2-4.実施の時期および期間と進行

講座は春休み・夏休みの2回開催し、どちらも連続3日間の講座と、その後2週間にわたるインターネット上での読書演習のサポートをおこなっている。指導はともに同一のプログラムにのっとり、すべて筆者が一人でおこなっている。大学生らはいずれかの講座を自由に選択して参加している。どちらの講座もサポート終了後に新学期が始まっており、直後のセメスター3ヶ月間の読書の状況について、インターネット上のシステムを利用してアンケート調査している。

3日間の講座は、すべて午前9時半から午後4時半まで、途中で1時間の昼食休憩をはさみ約6時間おこない、およそ90分ごとに10分程度の休憩をはさんでいる。また初日および2日目の夜には1.5時間の復習（トレーニング）を課した。この3日間の講座および事後2週間の読書演習は次の5つのパートから成り立っている。

①初日～2日目の午前中 指導原則1に則った指導の前段階として、1-3-1に示す読書の柔軟性を高めるための基礎となるトレーニングをおこなっている。当然、読速

度と理解度はトレードオフの関係にあり、複数の文章を読みながら読速度と理解度のバランスをモニタリングしながらコントロールするスキルを高めていく。

②2日目午後 指導原則1および2に則って、トップダウン型の読み方について学んだ上で、その実践としてスキミングによる概要・流れに焦点化した読みと精緻な理解に焦点化した読みの演習をおこなう。その際、読みの焦点を設定した上で、それにふさわしい理解度と読速度のバランスを、①で得たスキルを活用しつつコントロールする練習をおこなう。

③3日目午前 広義のFRを使いこなすために、まず重ね読み方略およびTPO設定方略を活用した読書演習をおこなう。1回の演習は基本的に5分または10分であり、都度、ミクロ・マクロの理解度を記録をしながら取り混ぜ、読むプロセスのモニタリングを促している。

④3日目午後 指導原則3に則って、重ね読み方略・TPO設定方略と併せて、構造把握方略・理解明確化方略の演習としてメモを取りながら読書演習に取り組みさせる。

⑤事後2週間 FRを使いこなすための実践演習である。1日1冊を目安にFRを活用した読書に取り組み、2日に1回程度のペースで、ソーシャル・ネットワーキング・サービスの1つであるTwitterに実践の結果（書籍のタイトルとページ数、下読み・理解読み・振り返りそれぞれにかかった時間と理解度、手応え・感想など）を提出し、それに対するFR活用についての簡単なアドバイスを指導者から受ける。この期間に読書を習慣にしつつ、様々な書籍に触れることで本を読む楽しさを体験することを期待している。

2-5.読書の対象となる書籍

読書対象の書籍は、一つのテーマについて一貫して説明されている文章であり、本文の内容を要約的に示した見出しが付けられているものに限定している。その条件の下、演習で読む書籍を参加者自身の興味に従って自由に選ばせている。Allington & Gabriel (2012)によれば、読者が自分で読む本を選択する機会を得たとき理解度と読書の意欲が高くなるとされる。ただし新しい読み方に

十分慣れるまでは、平易な自己啓発書やノウハウ書を中心とした無理なく読める内容、語彙のものであることも条件とした。その上で、慣れるに従い新書等を読むようアドバイスしている。さらに、3日目の午後には、あえて難易度が高いと感じる書籍を使った演習をおこなっている。ここでは、岩波新書もしくは自身の大学での専攻に関係するジャンルの入門書等から、やはり自由に選ばせている。いずれの場合も、選書に際しては適宜、筆者が個別にアドバイスした。読書実践のサポート期間中は、あまり難易度の高い書籍に挑まず、読書法を使いこなせるようになることを重視するようアドバイスした。

2-6.効果の測定・検証

「2-3.指導目標および指導原則」に沿い、次の4つの項目について学生らの記録および事前・事後のアンケート調査の結果から効果を測定・検証する。

2-6-1.読書法指導の効果

本研究で指導する読書法はトップダウン型の読みを基本としながらも、狭義のFRおよび4つの方略の不可分の組み合わせによって成立するものである。したがって指導目標1に関し、トップダウン処理の効果だけを確認することは不可能である。そこで、読書指導により読書に対する意識がどのように変わるのか、読書の手応えと読書への意欲の発露について、3日間の講座終了時点および3ヶ月後の時点の2回のアンケートで確認する。なお、実際にトップダウン処理で読んでいるかどうかという点は、狭義のFRはトップダウン型の処理を前提としたものであり、指導目標2の成果と併せて確認することが妥当であろう。

2-6-2.狭義のFR活用

指導目標2が達成できているかどうか確認するため、2週間の読書演習期間最終日に自己啓発書と新書の2種類の本を自由に選ばせ、PQRSストラテジーに従って重ね読みをおこない、概要・流れに焦点化した「下読み」と精緻な理解に焦点化した「理解読み」の読速度と主観的な理解度を記録させた。測定は各自が自宅にてストップウォッチを使って計時しながら取り組み、1冊を読み

切るのにかかった時間と読み終えたページ数から10分あたりのページ数に換算している。

この読速度および理解度の記録から、読書の柔軟性が発揮できているか検証する。この記録は主観に基づくものであり、人によって読む書籍が違うものであるため、それらを一括して評価することについては議論の余地がある。しかし、本人なりの読書法活用の傾向を検討する材料にはなるものと考えられる。

2-6-3.広義のFRの活用

指導目標3に関するものであるが、FR総体としての効果は2-6-1で確認できる。個別の方略の効果は日常的にそれらの方略を採用しているかどうかで、ある程度判断可能であろう。活用の程度は、読み手の目的意識と書籍の内容次第であるが、効果が高いと思えば使うであろうし、そうでなければ使わなくなるはずである。そこで、それら方略の活用の程度（の変化）を、事前および3ヶ月後にアンケートで調査する。調査項目は、小学生から社会人まで広く読書方略活用の調査に用いられる「読書方略使用に関するメタ認知的知覚リスト」(Mokhtari & Reichard, 2002)の全30項目から本研究の読書法に関連すると考えられるものを7項目抽出し、日本語に訳した上で（一部意識を含む）作成した。

2-6-4.読書量の変化

指導目標4が達成できたか確認するために、講座を受ける前後の読書量（冊数）の変化と、受講後の読書に対する意識、行動の変容について確認する。読書量の調査の対象は、大学のテキスト等を含みマンガや雑誌を除く書籍全般、大学のテキスト等の2種類である。講座後の読書量は読書実践をサポートする期間終了直後に開始した Semester の最初の3ヶ月間に読んだ冊数を記録させている。Semesterは通常4ヶ月（およそ4～7月、10～翌1月）であるが、最終月は試験直前もしくはレポート提出の時期と重なり、日常的な読書とは異なる数値になりうることを考慮し、データ収集期間をそれぞれ4～6月、10～12月の3ヶ月ずつとしている。受講前の読書量については、先行研究に倣い記憶を頼りに回答させて

いる。大学のテキスト等は前年度1年間に読んだ冊数を数値で求めた。それらを含めた書籍全般については年間の概数を、6つの選択肢「まったく読んでいない」、「5冊以下(ほとんど読んでいない)」、「25冊程度(2週に1冊程度)」、「50冊程度(週に1冊程度)」、「100冊程度(週に2冊程度)」、「その他」から択一式に回答させ、「その他」と回答した場合には具体的な数値の記入を求めた。講座前後の数値は厳密には比較しうる対象ではないが、およその傾向を確認することは可能である。

ここで問題となるのは、読書量が増加しただけでなく「習慣化」し得たかどうかである。Yilmaz (1993, ただし Erdem, 2015 の引用による)によれば、読書が習慣化した状態とは、必要性や楽しさの意識から、継続的・規則的で不可欠な形で営まれるものとされる。この点については自由記述から頻度や時間、習慣化につながる行動などが見られるか検証している。

3.結果と考察

参加者 36 名のうち途中で連絡が取れなくなった者および提出されたデータに不備があった者を除外し、33 人のみを分析の対象とした。この 33 人の内訳は、春休み 16 名・夏休み 17 名、男性 18 名・女性 15 名、2 年生 7 名・3 年生 22 名・4 年生 4 名(2019 年 4 月現在)であった。なお、夏期開催の講座に 4 年生は含まれない。

この 33 名の前年度 1 年間の書籍全般の読書量は、「まったく読んでいない」が 0 名、5 冊以下が 8 名(24.2%)、25 冊程度が 18 名(54.5%)、50 冊程度が 3 名(9.1%)、100 冊程度が 3 名(9.1%)、「その他」が 1 名(3.0%)であった。

「その他」と回答した学生は、具体的な冊数を「月 100 冊程度」と回答している。この学生を外れ値として除外した 32 名の平均は月 2.5 冊 ($SD=2.4$) となり、守・川島 (1991) とほぼ同じ結果であり、参加者らが特別に読書に熱心な学生というわけではでないことが分かる。むしろ読む必要性を感じているにも関わらず読んでいないという、まさに現在の大学生の典型とも考えられる。

同じく大学のテキスト等の 1 年間の読書量は、0 冊 3 名(9.1%)、1-2 冊 7 名(21.2%)、3-5 冊 10 名(30.3%)、7-

9 冊 3 名(9.1%)、10-15 冊 6 名(18.2%)、それ以上が 4 名(12.1%)、平均で 7.6 冊($SD=9.1$)となり、月あたりに換算すると 0.6 冊($SD=0.8$)という結果であった。

これらの数値を元に、書籍全般については中央値である「年間 25 冊」、大学のテキスト等については中央値「年間 5 冊」をそれぞれ区切りとして 4 群に分けた上で、「書籍全般 25 冊以下・大学のテキスト等 5 冊以下」を「少読群(16 名)」、「書籍全般 25 冊以上・大学のテキスト等 6 冊以上」を「多読群(12 名)」とし、これ以降の分析はこの 2 群を対照して分析することとした。この分析対象から除外された 5 人のうち 1 名は大学のテキスト等を年 8 冊読んでいるものの、それ以外の書籍をまったく読んでおらず、授業やゼミの課題図書を読んだだけという可能性から特殊なケースとみなした。その他の 4 人は書籍全般については年間 50~100 冊を読んでいるものの大学のテキスト等は年間 5 冊以下としており、今回の調査における「多読群」からは除外することとした。

なお、事前アンケートにおいて大学での読書指導の経験の有無について確認したところ、全員が「ない」と回答し、スキミングについても同様であった。

3-1.読書法指導の効果

3 日間の読書演習では、読んだ部分を再読しながら自身の理解の確かさを確認するなど、スキミングによる理解の程度を評価するべく試行錯誤している様子であった。理解モニタリングに基づく理解度の数値化については、当初、表 1 に示した 7 段階の説明を参考にして大雑把に記録する様子であったが、徐々にスムーズかつ自由に数値を記録するようになった。また、マクロ構造の理解については、構造把握方略にしたがって章の変わり目で立ち止まってメモを取り、理解を整理しながら自分の理解の程度を評価していった。最終日には、ミクロ構造に焦点化した精緻な読み方と流れやマクロ構造に焦点化した読み方を使い分ける重ね読みトレーニングを繰り返し、広義の FR を使いこなすための演習を繰り返した。

この新しい読書法を学んだ手応え(ポジティブ 4 項目、ネガティブ 2 項目)とその後の読書への意欲(2 項目)

について、3日間の講座終了時点と3ヶ月後のアンケートの結果を表2に示す。アンケートは全8項目から当てはまるものを多肢選択で選ばせている。3ヶ月後の結果を見ると「手応えを感じられなかった」とするものが少読群に4名いるが、うち3名はポジティブな手応えの項目も1つずつではあるが選択している。このポジティブな手応えと意欲6項目のうち学生らが選択した数を見ると、3日間終了時点で少読群は平均2.5項目($SD=1.3$)、多読群平均3.2項目($SD=1.9$)、3ヶ月後には少読群平均2.1項目($SD=1.3$)、多読群平均2.8項目($SD=1.8$)と時間の経過とともに減少しているものの、新しく学んだ読書法の効果を実感できていることが伺える。3ヶ月後の多読群における「理解・記憶のレベルが上がった」以外の項目は選択が分散しており、新しい読書法がもたらした効果を具体的に特定することは難しいが、指導目標1については概ね達成できたと言っていいだろう。

■表2 講座の手応えおよび意欲

選択肢 (多肢選択)	3日目	3ヶ月後
読書が楽しくなった	少: 9 (56.3%) 多: 8 (50.0%)	少: 5 (31.3%) 多: 5 (41.7%)
本を楽しく読めるようになった	少: 8 (50.0%) 多: 6 (50.0%)	少: 5 (31.3%) 多: 7 (58.3%)
以前より読書が好きになりそう (// 好きになった)	少: 4 (25.0%) 多: 4 (33.3%)	少: 6 (37.5%) 多: 3 (25.0%)
理解・記憶のレベルが上がった	少: 6 (37.5%) 多: 7 (58.3%)	少: 5 (31.3%) 多: 9 (75.0%)
大学のテキストも積極的に読みたい (// 読んでいる)	少: 3 (18.8%) 多: 7 (58.3%)	少: 2 (12.5%) 多: 4 (33.3%)
本を読み積極的に学んでいきたい (// 学んでいる)	少: 8 (50.0%) 多: 8 (66.7%)	少: 9 (56.3%) 多: 5 (41.7%)
あまり手応えを感じられなかった (// 感じられない/なくなった)	少: 0 (0.0%) 多: 0 (0.0%)	少: 4 (25.0%) 多: 0 (0.0%)
かえって読書が難しく感じられた	少: 0 (0.0%) 多: 0 (0.0%)	少: 1 (6.3%) 多: 0 (0.0%)

※少読群 $N=16$, 多読群 $N=12$

3-2. 狭義のFRの活用

自己啓発書および新書の重ね読み時の下読み・理解読みそれぞれの読速度・理解度の記録を表3に示す。

新書については、理解読みの理解度が非常に低い者が両群に見られた。狭義のFRが読速度を上げるものであるため、読速度を抑え丁寧に読むことを躊躇した可能性がある。速さのために理解をおろそかにすることは本末転倒であり、今後の指導の課題である。しかし、その点を除けば、理解読みに対する下読みの読速度は自己啓発書で多読群1.7倍($SD=.8$)、少読群で1.7倍($SD=.6$)、新

書では多読群1.7倍($SD=.8$)、少読群で2.1倍($SD=.8$)と、概要把握に焦点化した下読みと詳細な理解に焦点化した理解読みとで読速度を明確に変えることができている。このことから指導目標2については概ね達成できたと言っていいだろう。同時に、指導目標1の「トップダウン処理の読書の実現」も確認されたとみなしていいだろう。なお、アンケートの自由記述欄に自己啓発書と比較して新書を読むことの難しさについて言及したものが少読群に5件、多読群にも4件見られた。楽に楽しく読めるという手応えを感じさせるという目的から、最初の一步として平易な書籍を読ませた効果は得られたものと推察される。

表3 自己啓発書・新書の下読み・理解読みの記録
■自己啓発書

	読速度	理解度
下読み	少 M:140, R:140 (78-218)	M:40, R:50 (30-80)
	多 M:205, R:341 (53-394)	M:45, R:55 (15-70)
理解読み	少 M:92, R:200 (35-235)	M:80, R:20 (70-90)
	多 M:111, R:337 (67-404)	M:80, R:20 (65-85)

■新書

	読速度	理解度
下読み	少 M:113, R:137 (54-191)	M:35, R:45 (25-70)
	多 M:121, R:133 (37-170)	M:35, R:55 (20-75)
理解読み	少 M:49, R:92 (35-127)	M:80, R:40 (50-90)
	多 M:71, R:146 (43-189)	M:75, R:28 (57-85)

※自己啓発書は少読群 $N=15$, 多読群 $N=11$, 新書は少読群 $N=15$, 多読群 $N=10$ 。提出されたデータに不備があったものを除外したため少読群16, 多読群12となっていない。

※読速度は「M:中央値, R:レンジ (最小値-最大値)」を示しており、単位は「ページ数/10分」。理解度は表1に示した主観に基づく順序尺度。小数となる場合、小数第一を四捨五入して整数化した。

3-3. 広義のFRの活用

本研究で指導した読書法に関連する読書方略の活用に関するアンケートの結果を表4に示す (すべて少読群 $N=16$, 多読群 $N=12$)。ただし、アンケートは5段階の順序尺度 (5:とてもよく当てはまる, 4:まあ当てはまる, 3:どちらともいえない, 2:あまり当てはまらない, 1:まったく当てはまらない) で回答を求めたが、結果は5と4をまとめて「当てはまる」、1と2をまとめて「当てはまらない」として集計した。

表4 読書の柔軟性および読書方略の活用意識について
 ■読んでいる内容や目的に応じて、読むスピードや理解度をコントロールしている。【狭義のFRに関連】

		当てはまる	どちらとも いえない	当てはま らない
事前	少読群	11(68.8)	0(0.0)	5(31.3)
	多読群	8(66.7)	2(16.7)	2(16.7)
3ヶ月後	少読群	11(68.8)	4(25.0)	1(6.3)
	多読群	9(75.0)	2(16.7)	1(8.3)

■読む際に、全体像を知るために、まず書籍全体を下読みしてから読書に取りかかる。【重ね読み方略に関連】

		当てはまる	どちらとも いえない	当てはま らない
事前	少読群	3(18.8)	1(6.3)	12(75.0)
	多読群	2(16.7)	3(25.0)	7(58.3)
3ヶ月後	少読群	8(50.0)	3(18.8)	5(31.3)
	多読群	10(83.3)	1(8.3)	1(8.3)

■本の理解を深めるために、同じ本を何度も読むようにしている。【重ね読み方略に関連】

		当てはまる	どちらとも いえない	当てはま らない
事前	少読群	5(31.3)	1(6.3)	10(62.5)
	多読群	4(33.3)	5(41.7)	3(25.0)
3ヶ月後	少読群	7(43.8)	3(18.8)	6(37.5)
	多読群	8(66.7)	2(16.7)	2(16.7)

■本を読むときは、自分が何を知りたいのか明確にするために、問いを立てるようにしている。【TPO設定方略に関連】

		当てはまる	どちらとも いえない	当てはま らない
事前	少読群	3(18.8)	1(6.3)	12(75.0)
	多読群	5(41.7)	1(8.3)	6(50.0)
3ヶ月後	少読群	9(56.3)	3(18.8)	4(25.0)
	多読群	9(75.0)	3(25.0)	0(0.0)

■本の全体像をつかむためにスキミングなどの速読技法を使う。【構造把握方略に関連】

		当てはまる	どちらとも いえない	当てはま らない
事前	少読群	0(0.0)	3(18.8)	13(81.3)
	多読群	3(25.0)	0(0.0)	9(75.0)
3ヶ月後	少読群	7(43.8)	0(0.0)	9(56.3)
	多読群	8(66.7)	2(16.7)	2(16.7)

■読む際に、理解や記憶をよくするためにノート(メモ)をとるようにしている。【意味明確化方略に関連】

		当てはまる	どちらとも いえない	当てはま らない
事前	少読群	7(43.8)	1(6.3)	8(50.0)
	多読群	4(33.3)	2(16.7)	6(50.0)
3ヶ月後	少読群	3(18.8)	1(6.3)	12(75.0)
	多読群	2(16.6)	4(33.3)	6(50.0)

■読む際に、読んでいる内容の理解を深めるために、何を知り、何を理解できたか考えるようにしている。【意味明確化方略に関連】

		当てはまる	どちらとも いえない	当てはま らない
事前	少読群	9(56.3)	3(18.8)	4(25.0)
	多読群	6(50.0)	2(16.7)	4(33.3)
3ヶ月後	少読群	11(68.8)	3(18.8)	2(12.5)
	多読群	10(83.3)	2(16.7)	0(0.0)

※すべて少読群 N=16, 多読群 N=12

「理解や記憶をよくするためにノート(メモ)を取るようにしている」を例外として、どの方略も指導前後を比較すると、両群とも明らかに意識して活用できている学生が増え、多読群の学生の方がより活用できている傾向にある。ノート(メモ)の項目については、両群ともに事前と較べて大きく減少し、80%を超える学生が「どちらともいえない」もしくは「当てはまらない」としている。これは「ノート(メモ)をとる」という文言を、指導後では記憶を頼りにノートに整理するというハードルの高いものとして捉えられた可能性がある。

これら方略を活用しつつ、重ね読み方略によって読書の負担感を減らすことが指導目標3であった。アンケートの自由記述で重ね読み方略の効果について肯定的に言及した者が少読群3名、多読群6名おり、「教科書の下読みすることによって必要なところだけ後からじっくり読むことができた」、「重ね読みストラテジーをよく使うようになり、難しい文章でも理解を深めやすくなった」など概ね期待通りの効果が得られたと考えられる記述であった。ただし、少読群で重ね読み方略を活用できたとする者は半数程度であり、効果を実感できず、かえって負担に感じた可能性がある。以上より、指導目標3も概ね達成できたものの、読書経験が少ない者については限定的であったと言わざるを得ない。

3-4. 読書量の変化

本研究の読書指導によって、学生らの読書量が指導前と比較してどう変化したのかを示したのが表5である。全期間終了時点の読書量は3ヶ月間の読書量を単純に4倍して、年間の読書量として指導前と比較している。

表5 読書量の変化(少読群 N=16, 多読群 N=12)

		指導前	指導後
書籍全般	少	25 20(5-25)	52 260(20-280)
	多	25 1175(25-1200)	94 420(20-440)
大学の テキスト等	少	2.5 5(0-5)	12 60(0-60)
	多	11 33(7-40)	44 440(0-440)

※上段：中央値，下段：レンジ(最小値-最大値)

両群とも書籍全般の読書量の増加が著しく、大学のテ

キスト等の量も全体として増加している。アンケートの自由記述には「習慣化」とみなしうる意見が複数見られた。「通学時間は読書をしないと落ち着かない」、「電車の中や寝る前に読む」、「電車の時間を携帯ではなく、本を読む時間に変えた」といったものである。この他、本を持ち歩く（16名）、寝る前や通学中など時間を設定する（5名）、図書館や書店に努めて足を運ぶ（7名）などの記述も見られた（重複含む）。ただし、大学のテキスト等の読書量が0の学生が少読群に6名、多読群に1名おり、大学のテキスト等の読書量についての効果は限定的であったことが伺える。この7名の学生らの書籍全般の読書量は年換算で中央値52、最小値32、最大値64であり、書籍全般については全員前年度と比較して多く読むようになっていた。大学のテキスト等の読書量について参加者33名全体の指導前後のデータからスピアマンの順位相関係数を求めたところ、0.46とやや相関が見られた。つまり、もともと大学のテキスト等を読んでいたかどうかに関わっていることになるが、読む読まないの要因が専攻や履修している授業・ゼミといった環境にあるのか、個人的な習慣や大学での学問への意欲等にあるのかは定かでない。なお、書籍全般および大学のテキスト等の両方の読書量に変化のなかった学生が多読群に1名のみ見られたが、その理由について自由記述欄に「ボランティア活動とインターンとで疲れ切っていた」と記述している。以上より、指導目標4について、書籍全般については「習慣化」も含め概ね達成できたものの、大学のテキスト等については限定的であったと結論づけられる。

4.まとめと討論

本研究の目的は、大学生らにFRを活用し、気楽に読める書籍を対象として読書指導をおこなうことで、大学のテキスト等を含む書籍を読むよう促しうるか検討することであった。指導の結果、書籍全般の読書量が大幅に増加することが示された。大学のテキスト等については、全体としての読書量は増加しているものの、まったく読んでいない学生が33名中7名(21.2%)おり、その効果には限界があることも示された。3ヶ月経過時点での各種

の読書方略の活用については、全体的に向上の傾向は見られるものの、やはり限定的であった。にも関わらず読書量が増加し、習慣化が見られており、これはFRの効果というよりは、読書方略を学び、楽しく読みやすい書籍を集中的に読んだことで読書に対するポジティブな感情が高まり、守・川島(1991)が指摘する「習慣化」したことによるものとも考えられる。ひとまず指導目標1～3が概ね達成され、それによって指導目標4が達成できたものと考えられる。これにより各要因の寄与率は明らかでないものの総体として効果を発揮し、本研究の仮説は支持されたと言っていいだろう。

ほとんど本を読むことのなかった学生らに対しても、読書習慣を身につけさせる第一歩として、読書量を大幅に増加させることができたことは先行研究には見られなかった成果であり有意義なものである。もちろん、読書についての研究に参加しているという意識から生じる「ホーソン効果」の影響も否定できず、さらにわざわざ3日間の講座に参加するという意欲の高さを考えた時、この結果を大学生全般にそのまま適用できるものではない。しかし、そのことも今回の指導の効果の可能性を否定するものではない。参加した大学生らも、自らの進路を前向きに考え、読書の必要性を感じていたにも関わらず、受講前は多くの学生があまり本を読まずに過ごしていたわけである。少なくとも学生らの学ぶ意欲を読書の習慣化に結びつける第一歩の方策の一つとして、今回のような「読むようになること」を志向した指導を採用することはメリットがあると考えられる。今後は、授業やゼミにおける学習・研究指導あるいは大学における初年次教育等との連携の中で、本を読まない大学生の問題を解消し、大学生らにより高い専門性を身につけさせる読書指導のあり方について、実践的な研究を積み上げていく必要がある。

5.引用文献

- Allington, R. L., & Gabriel, R. E. (2012). Every child, every day. *Educational Leadership*, 69(6), 10-15.
- ベネッセ教育総合研究所 (2017) .子どもたちの読書活動

- の実態に関して,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/04/0/shiryo/_icsFiles/afildfile/2017/09/21/1395532_001_1.pdf
- Cartwright, K. B. (2009). The role of cognitive flexibility in reading comprehension. In Israel, S. E., & Duffy, G. G. (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp.115-139). Routledge.
- Caverly, D. C., Nicholson, S. A., & Radcliffe, R. (2004). The effectiveness of strategic reading instruction for college developmental readers. *Journal of College Reading and Learning*, 35(1), 25-49.
- Erdem, A. (2015). A research on reading habits of university students:(Sample of Ankara University and Erciyes University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3983-3990.
- Glenberg, A. M., Wilkinson, A. C., & Epstein, W. (1982). The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension. *Memory & Cognition*, 10(6), 597-602.
- 浜銀総合研究所 (2016)「高校生の読書に関する意識等調査 報告書」文部科学省委託研究, Received from <https://www.kodomodokusyo.go.jp/happyou/datas.html>
- 市川伸一.(2000). 勉強法が変わる本, 岩波書店
- 石垣尚男.(2015). スポーツ選手なら知っておきたい「眼」のこと, 大修館書店
- McClusky, H. Y. (1934). An experiment on the influence of preliminary skimming on reading. *Journal of Educational Psychology*, 25(7), 521-529.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249-259.
- 守一雄, & 川島一夫. (1991). 大学生への読書指導の効果-副読本とディスカッションによる読書指導. *読書科学*, 35(3), 104-110.
- 森田愛子, & 小澤郁美. (2016). 視野と内声化のトレーニングが読み速度に与える影響. *日本教育工学会論文誌*, 39(Suppl), 45-48.
- Mulcahy-Ernt, P. I., & Caverly, D. C. (2018). Strategic study-reading. In Flippo, R. F., & Caverly, D. C. (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 191-214). Routledge.
- 齋藤玲, 新国佳祐, 和田裕一, & 邑本俊亮. (2020). 初読後の想起練習が再読時の読み処理に及ぼす影響 眼球運動を指標として. *読書科学*, 62(1), 1-11.
- 佐藤尚子. (2011). 大学での学びに必要な語彙力の養成. *リメディアル教育研究*, 6(1), 6-9.
- Slagter, H. A., Lutz, A., Greischar, L. L., Nieuwenhuis, S., & Davidson, R. J. (2009). Theta phase synchrony and conscious target perception: impact of intensive mental training. *Journal of cognitive neuroscience*, 21(8), 1536-1549.
- 高木悠哉, 松岡律, 熊田岐子, 住本克彦, & 筒井愛知. (2012). 大学教育への導入に読書を用いることの有効性に関する試験的検討. *環太平洋大学研究紀要*, 5, 69-77.
- 寺田昌嗣 (2008)『フォーカス・リーディング』, PHP研究所
- 天満美智子 (1989)『英文読解のストラテジー』, 大修館書店
- Ulu, H., & Akyol, H. (2016). The Effects of repetitive Reading and PQRS Strategy in the Development of reading Skill. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 225-242.
- 牛島義友, 坂本一郎, 中野佐三, 波多野完治, & 依田新編 (1995)『教育心理学新辞典』第14版, 金子書房.
- 全国大学生協連合会 (2018). 第53回回学生生活実態調査の概要報告, <https://www.univcoop.or.jp/press/life/report53.html>
- 全国大学生協連合会 (2021). 第56回回学生生活実態調査の概要報告,<https://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html>

付記

本研究は、筆者がビジネス上利益を得ている講座を基に、九州の某私立大学における通年の授業で実施した読書指導の内容について、その効果を検証したものである。