

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

Validity of book reading

– An experimental approach to first-year experience at university –

次世代教育学部学級経営学科

高木 悠哉

TAKAKI, Yuya

Department of Classroom Management

Faculty of Education of Future Generations

次世代教育学部学級経営学科

熊田 岐子

KUMADA, Michiko

Department of Classroom Management

Faculty of Education of Future Generations

次世代教育学部学級経営学科

松岡 律

MATSUOKA, Tadashi

Department of Classroom Management

Faculty of Education of Future Generations

次世代教育学部学級経営学科

住本 克彦

SUMITOMO Katsuhiko

Department of Classroom Management

Faculty of Education of Future Generations

次世代教育学部学級経営学科

筒井 愛知

TSUTSUI, Yoshitomo

Department of Classroom Management

Faculty of Education of Future Generations

キーワード：初年次教育, 読書, メタ認知

Abstract : Recently decline in scholastic ability of university students has become one of the major problems in university education in Japan. Especially, a decline in literacy is a crucial problem because it composes the base of any scholastic learning. In this paper, we have tentatively made a “competitive book reading program” which intended to improve the student’s motivation for reading. The participants of this program were 78 university students (49 males). They were grouped as Higher-readers and Lower-readers according to the amount of book they read in usual life and measured the program’s effects. In the result, we found students in both groups show positive attitude to book reading and metacognition (monitoring). This result indicates that “competitive book reading program” provides a considerable effect irrespective of the usual amount of book read.

Therefore, building the program in first-year experience at university will also be effective.

Keywords : first-year experience, book reading, metacognition

はじめに

1960年代ごろから、児童・生徒を中心に読書離れや本を読む習慣がない「不読者」の増加が問題となっている(小森, 2009)。それに伴い、読書活動の推進が行政単位で進められてきた(米谷, 2011)。たとえば、文部科学省は平成13年に「子どもの読書活動の推

進に関する法律」を施行し、平成14年には「子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画」を策定し、国民、特に児童、生徒の読書活動の推進を試みている。

このような全国的な読書推進の試みによって、子どもの読書離れは改善傾向を示していると考えられる。たとえば、2010年度の毎日新聞社による読書世論調査によれば、小学生の1ヶ月間の平均読書量は10.0冊

(2000年度6.1冊)、中学生で4.2冊(2000年度4.2冊)、高校生1.9冊(2000年度1.3冊)であり、2000年度調査から増加する傾向にあった。また、1カ月に1度も本を読まない「不読者」が全児童・生徒に占める割合も、小学生6.2%(2000年度16.4%)、中学生で12.7%(2000年度43.0%)、高校生44.3%(2000年度58.8%)と減少傾向にあった。ただし、これらのデータを年代間で比較すると、小学校から中学、高校と進学するにつれて、平均読書数が減少し不読者の割合が増加していることが見て取れる。1カ月の平均読書数は高校生で、小学生の約10分の1に留まり、1カ月間本を読まない不読者は、小学生の6.2%に対し高校生ではその約6倍の44.3%に達している。

一連の読書世論調査は、小学校から高校に進学するにつれて読書量が減少し不読者が増加する傾向を示している。しかし、この調査では大学生の読書の実態は明らかとなっていない。単純に考察すれば、大学生の読書量は高校生より少なく、不読者は高校生より多い可能性がある。

上述した考察を、直接ではないが支持する報告もある。たとえば、毎日新聞社が2005年に全国有権者3000名を対象に行った世論調査では、その半数の51.9%が過去1カ月に本を読まなかったと回答している(詳細は森・千家・堂田、2006)。これらのデータに含まれる20歳代は12%と小数であった。したがって、調査対象の多くは社会人であると考えられる。つまり、半数の有権者が読書を行っていないことが示されたと言える。また、森ら(2006)は、近畿福祉大学の学生1463名を対象に、大学生の読書に関する調査を行い、読売新聞社の世論調査と比較した。つまり、これは社会人と大学生との読書量比較と考えられる。その結果、学生の中で過去1カ月に本を読まなかった学生が全学生に占める割合は39.0%であった。さらに、堀(2001)は、大阪教育大学・宮城教育大学・東京学芸大学・愛知教育大学の4大学の2年次生と3年次生1316名に調査を行った結果、1日の読書時間がほとんどないと回答した学生が全体の43%であることを示した。これらの結果は、毎日新聞社による読書世論調査の高校生不読者の割合44.3%に近い割合と言えよう。

毎日新聞社の読書世論調査、読売新聞社の世論調査、森ら(2006)は、それぞれ調査対象者の人数や調査実施日等が大きく異なるため、直接その割合を比較することは難しい。しかし、これらのデータは、現代の日本国民の読書をめぐる現状として、年齢を重ねるほどに本を読まなくなる者が増加するという可能性を

示唆している。したがって、小学校で培われた読書習慣を、各発達段階、特に高校・大学において取り戻す、あるいは維持する方策が必要と考えられる。なぜなら、読書は我々の認知活動の向上に有益であるということが示されているからである。

読書の効用については、たとえば、「朝の読書」運動で多く報告されている。「朝の読書」運動とは、授業開始前の10分間、生徒と教師が好きな本を読むという運動である。朝の読書の直接的な効果は、静かな環境で読書し、精神状態を落ち着けること、読書が好きになること、言語能力が身につくこと、授業にスムーズに入れ、授業への集中力が、高まること(葉袋、2010)、などが指摘されている。実際に、白根(2011)は、朝の読書によって集中力がつく、読解力がつく、といった好影響を学生が感じると報告している。また、朝の読書の学力への派生的な影響として、西谷(2010)は、朝の読書を実施している中学校ほど国語の学力が向上することを示した。

大学生においても、読書習慣の重要性が指摘されている。例えば、佐藤・近森・酒井(2007)は、「読書は学びの基礎であり、単なる知識の吸収だけではなく、読解力の向上は学習・研究の質の向上へと結びついている」とし、「読書を通じ、①広い視野や社会への問題意識を持つ、②思索の力や想像力を養い、人間性を磨く、③教養を培う(生涯学習や楽しみとしての意義も含む)」という点も期待できる。すなわち学生時代のうちに読書の習慣化を図ることで、豊かな人間性と教養を持って社会へ巣立つことができる。」と指摘している。また、柴田・横山・坂部・山崎・守田・張(2010)は、情報システム工学科の大学生を対象に、良書を読書する傾向が高いものほど、論理的思考を愛好し、その結果としてプログラミングへの愛好度が向上することを示した。さらに、長谷部(2010)は、短期大学生を対象とし、自ら進んで物事を調べる、といった主体的思考能力と読書量との間の正の相関関係が有意であることを示した。

これらの指摘やデータを総合すると、大学生においても、学力の土台として読書習慣を高める介入を行う意義があると言えよう。実際に、いくつかの大学において、大学関連組織による読書習慣を高める取り組みが行われている。たとえば、佐藤・近森・酒井(2007)は、立命館大学の生協で行われている「読書マラソン」について紹介した。これは、読後にコメントカードを提出し、一定枚数に達すると書籍割引券などが提供され、カードは実際の本と一緒にポップと

して店頭に出される、という読書促進の取り組みである。しかし、佐藤ら（2007）の実態調査では、必ずしも大学生の読書離れに歯止めをかけるには至っていない。

大学機関で、読書習慣の形成、維持、促進を行う場として、初年次教育の利用が有効であると考えられる。初年次教育は、中央教育審議会答申（2008）では、「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的に作られた教育プログラム」と定義されている。初年次教育は、国立教育政策研究所（2010）の調査によれば、全国の国立私立大学1419校の内、1360校で実施されている、大学教育への導入として一般的な講義であり、本校でも実施されている。

初年次教育の具体的な内容は、（1）大学生生活への適応、（2）学習スキルの習得（リーディング・レポートライティング・批判的思考力・調査・プレゼンテーション・タイムマネジメントなど）、（3）当該大学についての理解と適応、（4）自己分析、（5）人生設計・キャリアプランづくりへの導入、（6）学習目標・学習動機の獲得、（7）専門教育への導入など多岐にわたる（大田、2010）。

読書を取り入れた初年次教育としては、京都ノートルダム女子大学生生活福祉文化学部の取り組みが挙げられる（詳細については、河合塾（2010）を参照）。ここでは、講義名を「基礎演習Ⅰ」として、指定された新書を読み、400字で内容を要約し、意見を述べ、調べ、ディスカッションし、レポートを書き、パワーポイントを使用して口頭発表する、という流れを学生に経験させる。課題図書の設定の際には目標を設定させ、毎回の自己評価を義務付けている。ただし、その効果の測定は行っていない。したがって、講義の中で読書をさせることが、どの程度の影響を学生に与えるのかはまだ明らかでない。

本研究の目的は、試験的に1ヶ月間の協働型読書プログラムを作成、実施することで、読書による初年次教育の有効性を検討することである。協働型読書プログラムの作成に関しては、ビブリオバトルの手法を導入した。ビブリオバトルとは、2007年、京都大学の谷口忠大によって考案された、協働型の読書プログラムである。ルールとしては、それぞれが気に入った本を持ち寄り、順番に5分間本を紹介する。その後、2から3分間のディスカッションを行い、最終的にどの本を一番読みたくなったかを投票し、1番を決定する。

このように、プレゼンテーションを作成し、発表することは、大学生の本に対する興味を向上させることが知られている。たとえば、須曾野・鏡・下村（2009）は、「教育工学」の講義で、大学生に読書感想文を2分間でデジタルストーリーテリングすることで、その本に興味がわき、読書意欲が向上する、という自己報告が多くなることを示している。したがって、本プログラムでもプレゼンテーション形式を採用した。

本研究では、試験的プログラムとして、第1回の講義で図書館から自由に本を借り、その後ルールを教示した。第2回の講義で、ビブリオバトル形式によるプレゼンテーション、ディスカッションおよび投票によるクラス代表の決定を行い、第3回の講義で、学年全員の前でのクラス代表の10分のプレゼンテーション、および投票による学年1位の決定を行った。

試験的な協働型読書プログラムの有効性に関しては、第1回目の講義後と、第3回目の講義後に、読書に対する全般的な態度がポジティブに変化するかを検討した。また、メタ認知が向上するかを指標とした。

メタ認知とは、認知に対する認知を意味する言葉である（三宮、2008）。研究者間の共通認識として、メタ認知には、認知についての知識（メタ認知的知識）と認知の制御（モニタリング、コントロール）の2つの側面が存在する（赤間、2007）。メタ認知的知識とは、たとえば、漢字の書き取りよりも計算の方が得意、といったメタ認知に関する信念である（三宮、2009）。モニタリングの例としては、認知についての気づき、フィーリング、予想、点検、評価などがある（三宮、2008）。たとえば、算数のテスト前に問題を見て、その問題がどのくらい難しいかを評価したり、正しい方法で計算が出来ているかを点検したりする能力である。コントロールの例としては、認知に関する目標設定、計画、修正などが挙げられる（三宮、2008）。たとえば、算数のテストで、どのくらいの時間配分で問題を解くか、どのような公式を使用するか、といった能力である。メタ認知と、学習力の間には、多くの領域で密接な関連があることが示されているため（詳細は、阿部・井田、2010；三宮、2009を参照）、今回の試験的な協働型読書プログラムによって、学習力を支えるメタ認知に好影響を与えるかを合わせて検討する。

方法

調査参加者

岡山県内の私立大学に通学する2年生78名（男性49名、女性29名）を対象に調査を行った。平均年齢は19.00（0.59）歳であった。

質問紙

プロフィール用紙

各参加者の匿名化、年齢、性別、および普段の読書量に関して回答させるプロフィール用紙を用いた。匿名化に関しては、自身の卒業小学校、母親の名前、卒業中学校、出身都道府県、の頭文字をアルファベットで記入させた。また、自分の誕生日と誕生月を足した数を2桁で記入させた。これらの合計6桁をID番号として、個人情報を管理した。

普段の読書量は、過去3ヶ月間に読了した本の冊数、漫画の冊数、雑誌の冊数をそれぞれ記入させた。さらに、新聞を読む頻度は、毎日読んでいた、週に一度は読んだ、月に一度は読んだ、読まなかった、という設問の当てはまるものに丸をつける形式で回答させた。また、1日のおおよその読書量について、30分未満、約30分、約1時間、約2時間、それ以上、という設問に新聞の頻度と同様に回答させた。

読書意欲・態度

吉田・川島（2004）による、読書の意欲を支える社会的・心理的要因尺度を用いた。「読書ポジティブ」「読書ネガティブ」「感情移入」「学習価値」「感動・感化」「絵本好き」「読書環境」「想像力・好奇心」「メディア・イメージ」「ふれあい重視」の10の下位尺度から構成され、全質問項目は68項目だった。本研究では、個人の読書全般に対する態度を測定する目的であったため、絵本に対して特化した態度である「絵本好き」の下位尺度を省き、9つの下位尺度、計62項目を用いた。評定方法は、「1. あてはまらない」から「5. あてはまる」の5件法である。

「読書ポジティブ」には“好きな本は繰り返し読む”，「読書ネガティブ」には“分厚い本は読む気がしない”，「感情移入」には“読書は自分を広げてくれると思う”，「学習価値」には“読書感想文を書く自分の考えや感じ方を改めて知ることができる”，「感動・感化」には，“テレビで紹介

された本は読んでみたくなって買うことがある”，「読書環境」には，“家に100冊以上本があった”，「想像力・好奇心」には“冒険小説が好きだ”，「メディア・イメージ」には“テレビがない生活は考えられない”，「ふれあい重視」には“親が子どもに本を読んであげるのは成長にとってよいことだ”，といった項目がそれぞれ含まれていた。

メタ認知

阿部・井田（2010）の成人用メタ認知尺度を用いた。この尺度は、「モニタリング」「コントロール」「メタ認知的知識」の3つの下位尺度で構成され、全質問項目は28項目である。「1. 全くあてはまらない」「2. あまりあてはまらない」「3. ややあてはまらない」「4. ややあてはまる」「5. だいたいあてはまる」「6. とてもよくあてはまる」の6件法で評定させた。

手続き

協働型読書プログラム

2年次生配当の隔週授業である基礎ゼミナールの講義を利用した。1講義は1時間30分だった。調査参加者はそれぞれ、講義担当者5名にほぼ均等にクラス分けされた。以下のプログラムの実施は、各講義担当者の監督の下クラス単位で行われた。各プログラムは以下の3フェイズで構成された。1クラスの学生数は約20名だった。

第1フェイズ

大学図書館に各講義担当者とともに来館し、調査参加者それぞれが1冊の本を借りるよう担当者が指示した。その後、教室に移動し、次の講義である2週間後までに借りた本を読了し、その本の内容の紹介および感想を5分間でそれぞれ発表させることを教示した。次に、発表の形式はパワーポイントを用いたプレゼンテーションであることも教示した。最後に、発表した内容について、講義担当者、発表者以外の調査者が自由に質問する機会があることを教示した。また、プレゼンテーションの結果、優秀者1名を投票で決定し、クラス代表として調査参加者全員の下で発表し、最優秀者を決定するコンテストを行うことも教示した。

第2フェイズ

第1フェイズの2週間後、読了した本の内容を5分間でプレゼンテーションさせ、それに対して約2分の質疑応答の時間を設けた。全員のプレゼ

ンテーションの終了後、各クラスごとに調査参加者全員が1番評価の高い1名に匿名で投票した。投票の結果はクラスごとに集計され、各クラス1名の代表者を選出した。その後、クラス代表者は、2週間後に10分間のプレゼンテーションを全クラスの下で行うことを教示した。クラス代表者以外は、プレゼンテーションの内容を読書感想文としてまとめ、2週間後までに提出するよう教示した。なお、この教示は、読了した本に触れる機会をクラス代表者とそれ以外で均等にすることを目的のため行った。したがって、クラス代表者以外が行った読書感想文の内容については、本研究では分析を行わない。

第3フェイズ

第2フェイズの2週間後、調査参加者、各クラスの講義担当者全員の下で、クラス代表5名が10分間のプレゼンテーションを実施した。その後、代表者以外の全参加者が、1番と評価するプレゼンテーションに投票した。投票結果集計後、最優秀賞から順に、クラス代表者全員を表彰し、各担当がそれぞれのプレゼンテーションの評価を行い、協働型読書プログラムは終了した。

質問紙

プロフィール用紙、読書の意欲を支える社会的・心理的要因尺度、メタ認知尺度を冊子にし、

第1フェイズ開始前と、第3フェイズ終了後に回答させた。

結果

協働型読書プログラム前後の、各質問紙の回答内容について分析を行った。表1に、協働型プログラム前後の、読書の意欲を支える社会的・心理的要因尺度およびメタ認知尺度の各下位尺度得点の平均値、およびCronbachの α 係数を示す。読書の意欲を支える社会的・心理的要因尺度の「学習価値」の α 係数は0.49、事前の「メディア・イメージ」の α 係数が0.58と低い値を示した。これらの下位尺度は信頼性が低いとみなし、以後の分析から除外した。それら以外の下位尺度は α 係数が高く、内的一貫性が確認された。

表2に、協働型読書プログラムの前後における本の読書数、漫画の読書数、雑誌の読書数の平均値および、 t 検定の結果を示す。事前、事後の本の読書数、雑誌の読書数に有意差は認められなかった（本は $t(63) = 1.21, ns$ ；雑誌は $t(63) = 0.69, ns$ ）。しかし、漫画の読書数には有意差が認められた ($t(63) = 2.79, p < 0.05$)。

表3に、協働型読書プログラムの前後における新聞を読む頻度、および1日の読書時間を示す。なお、この分析で、新聞を読む頻度は、「毎日読んでいた」

表1 各尺度の下位尺度得点の事前事後の平均値（標準偏差）および α 係数

| | 事前 | | | 事後 | | |
|-----------------------------|----------|----------------------|----------|----------|----------------------|----------|
| | <i>N</i> | Average(<i>SD</i>) | α | <i>N</i> | Average(<i>SD</i>) | α |
| 読書の意欲を支える社会的・心理的要因尺度 | | | | | | |
| 読書ポジティブ | 63 | 2.98(0.82) | 0.79 | 63 | 2.98(0.82) | 0.79 |
| 読書ネガティブ | 64 | 3.21(0.88) | 0.71 | 64 | 3.21(0.88) | 0.75 |
| 感情移入 | 60 | 3.09(0.84) | 0.87 | 60 | 3.09(0.84) | 0.89 |
| 学習価値 | 14 | 2.97(0.97) | 0.64 | 14 | 2.97(0.97) | 0.49 |
| 感動・感化 | 63 | 3.30(0.90) | 0.78 | 63 | 3.30(0.90) | 0.76 |
| 読書環境 | 63 | 2.96(0.81) | 0.76 | 63 | 2.96(0.81) | 0.82 |
| 想像力・好奇心 | 63 | 3.06(0.80) | 0.76 | 63 | 3.06(0.80) | 0.73 |
| メディア・イメージ | 60 | 3.83(0.79) | 0.58 | 60 | 3.83(0.79) | 0.58 |
| ふれあい重視 | 76 | 3.72(0.74) | 0.78 | 64 | 3.64(0.82) | 0.82 |
| メタ認知尺度 | | | | | | |
| モニタリング | 62 | 3.22(0.71) | 0.85 | 62 | 3.22(0.71) | 0.88 |
| コントロール | 63 | 3.65(0.86) | 0.87 | 63 | 3.65(0.86) | 0.88 |
| メタ認知的知識 | 63 | 4.06(0.78) | 0.83 | 63 | 4.06(0.78) | 0.87 |

表2 事前、事後の読書量の平均値および *t* 検定の結果

| | <i>N</i> | 事前 | 事後 | <i>t value(df)</i> |
|-----------|----------|--------------------|--------------------|--------------------|
| | | <i>Average(SD)</i> | <i>Average(SD)</i> | |
| 本の読書数(冊) | 64 | 1.20(1.64) | 0.67(2.50) | 1.21(63) |
| 漫画の読書数(冊) | 64 | 2.55(2.00) | 16.78(40.91) | 2.79(63)* |
| 雑誌の読書数(誌) | 64 | 2.66(1.85) | 3.53(9.58) | 0.69(63) |

* $p < 0.05$

を4、「週に一度は読んだ」を3、「月に一度は読んだ」を2、「読まなかった」を1として中央値を算出した。また、日常での1日のおおよその読書量について、「30分未満」を1、「約30分」を2、「約1時間」を3、「それ以上」を4として中央値を算出した。新聞を読む頻度、1日の読書時間の事前事後の中央値にWilcoxonの順位付符号和検定を行った。その結果、新聞の頻度に有意差は認められなかった ($z=1.01$, *ns*) が、1日の読書時間には有意差が認められた ($z=2.40$, $p < 0.05$)。

協働型読書プログラムが、読書に対する態度に及ぼす影響を検討するため、プログラム期間中の1日のおおよその読書量が30分未満の調査参加者を低読書時間群、30分以上の者を高読書時間群とし、読書時間を被験者関要因、それぞれの下位尺度の事前、事後の得点を被験者内要因とする、2要因の分散分析を行った。群分けは、読書量が多いほど、読書に対する態度がポジティブになることが示されている(松尾, 2001)ため、プログラム実施前の読書量を変数に加える必要性あると考えを行った。それらの結果を表4に示す。読書ポジティブ尺度得点において、前後の主効果 ($F(1,61) = 15.86$, $p < 0.05$)、群の主効果 ($F(1,61) = 9.39$, $p < 0.05$) が有意であった。交互作用は有意でなかった ($F(1,61) = 0.02$, *ns*)。つまり、プログラム実施前に、読書ポジティブ感が高読書量群のほうが高く、どちらの群も、プログラム実施後に読書に対するポジティブ感が同様に増加することが示された。また、読書環境において、事前、事後の期間の主効果が有意傾向 ($F(1,61) = 3.10$, $p < 0.10$) であった。群の主効果 ($F(1,61) = 2.38$, *ns*)、交互作用 ($F(1,61) = 0.04$, *ns*) は有意でなかった。つまり、両群とも、プログラム実施後に、自身の読書環境がより整ったと感じていた。また、想像力、好奇心において、群の主効果が有意傾向であった ($F(1,61) = 2.83$, $p < 0.10$)。事前、事後の期間の主効果 ($F(1,61) = 0.06$, *ns*)、交互作用 ($F(1,61) = 0.90$, *ns*) は有意でなかった。つまり、読書に対する想像力・好奇心は、高読書時間

群が一貫して高いことが示された。読書ネガティブ、感情移入、感動・感化、ふれあい重視の下位尺度については、事前事後の期間の主効果(読書ネガティブ ($F(1,62) = 2.14$, *ns*), 感情移入 ($F(1,58) = 0.25$, *ns*), 感動・感化 ($F(1,61) = 0.01$, *ns*), ふれあい重視 ($F(1,61) = 1.89$, *ns*)), 群の主効果(読書ネガティブ ($F(1,62) = 0.06$, *ns*), 感情移入 ($F(1,58) = 0.97$, *ns*), 感動・感化 ($F(1,61) = 0.60$, *ns*), ふれあい重視 ($F(1,61) = 0.06$, *ns*)), 交互作用(読書ネガティブ ($F(1,62) = 0.28$, *ns*), 感情移入 ($F(1,58) = 1.71$, *ns*), 感動・感化 ($F(1,61) = 0.14$, *ns*), ふれあい重視 ($F(1,61) = 0.46$, *ns*))とも、有意でなかった。

協働型読書プログラムが、メタ認知に及ぼす影響を検討するため、読書に対する態度と同様、低読書時間、高読書時間を被験者関要因、それぞれの下位尺度の事前、事後の得点を被験者内要因とする、2要因の分散分析を行った。モニタリングに関しては、前後の期間の主効果 ($F(1,60) = 5.32$, $p < 0.05$)、群の主効果 ($F(1,60) = 4.00$, $p < 0.05$) が有意であり、交互作用は有意でなかった ($F(1,60) = 0.47$, *ns*)。つまり、プログラム開始前のモニタリングは高読書時間群の方が高く、またプログラムを経験することで、モニタリングが両群とも同様に増加することが示された。コントロールに関しては、前後の期間の主効果 ($F(1,61) = 0.56$, *ns*)、群の主効果 ($F(1,61) = 1.81$, *ns*)、交互作用 ($F(1,61) = 0.32$, *ns*) とも有意でなかった。つまり、コントロールはプログラム前には、群間に違いはなく、プログラムを経験することによって影響を受けなかった。メタ認知的知識に関しては、前後の期間の主効果 ($F(1,61) = 0.68$, *ns*)、群の主効果 ($F(1,61) = 1.01$, *ns*)、は有意でなく、交互作用 ($F(1,61) = 3.47$, $p < 0.10$) に有意傾向が認められた。多重比較の結果、プログラム開始前のメタ認知的知識は群間に違いはないが、プログラムを経験したのちに、高読書時間群のメタ認知的知識が増加したことが示された。

表3 事前、事後の新聞を読む頻度、1日の読書時間の中央値および検定の結果

| | N | 事前 | | 事後 | | z value |
|---------|----|------------|--|------------|--|---------|
| | | 中央値(四分位偏差) | | 中央値(四分位偏差) | | |
| 新聞の頻度 | 64 | 2.00(2.00) | | 2.00(1.50) | | 1.01 |
| 1日の読書時間 | 63 | 1.00(1.00) | | 2.00(1.00) | | 2.40* |

* $p < 0.05$

表4 1日の読書時間群におけるプログラム前後の読書態度の下位尺度得点の平均値と2要因分散分析の結果

| | Average (SD) | | F value | | |
|----------------|--------------|------------|---------|-------|------|
| | 事前 | 事後 | 読書ポジティブ | 読書時間群 | 交互作用 |
| 読書ポジティブ | | | | | |
| 低読書時間群(N = 31) | 2.71(0.74) | 3.23(0.97) | 15.86* | 9.39* | 0.02 |
| 高読書時間群(N = 32) | 3.23(0.81) | 3.73(0.81) | | | |
| 読書ネガティブ | | | 前後の期間 | 読書時間群 | 交互作用 |
| 低読書時間群(N = 31) | 3.31(0.69) | 3.23(0.83) | 2.14 | 0.43 | 0.28 |
| 高読書時間群(N = 33) | 3.12(1.03) | 3.20(0.99) | | | |
| 感情移入 | | | 前後の期間 | 読書時間群 | 交互作用 |
| 低読書時間群(N = 29) | 2.91(0.89) | 3.15(0.91) | 0.25 | 0.97 | 1.71 |
| 高読書時間群(N = 31) | 3.25(0.78) | 3.15(0.77) | | | |
| 感動・感化 | | | 前後の期間 | 読書時間群 | 交互作用 |
| 低読書時間群(N = 31) | 3.20(0.92) | 3.25(0.83) | 0.01 | 0.60 | 0.14 |
| 高読書時間群(N = 32) | 3.39(0.85) | 3.36(0.97) | | | |
| 読書環境 | | | 前後の期間 | 読書時間群 | 交互作用 |
| 低読書時間群(N = 31) | 2.78(0.78) | 3.01(0.90) | 3.10† | 2.38 | 0.04 |
| 高読書時間群(N = 32) | 3.11(0.83) | 3.28(0.98) | | | |
| 想像力・好奇心 | | | 前後の期間 | 読書時間群 | 交互作用 |
| 低読書時間群(N = 30) | 2.91(0.73) | 2.99(0.81) | 0.06 | 2.83† | 0.90 |
| 高読書時間群(N = 33) | 3.19(0.84) | 3.19(0.72) | | | |
| ふれあい重視 | | | 前後の期間 | 読書時間群 | 交互作用 |
| 低読書時間群(N = 30) | 3.77(0.71) | 3.70(0.88) | 1.89 | 0.06 | 0.46 |
| 高読書時間群(N = 33) | 3.80(0.73) | 3.59(0.77) | | | |

* $p < 0.05$, † $p < 0.10$

表5 1日の読書時間群におけるプログラム前後のメタ認知の下位尺度得点の平均値と2要因分散分析の結果

| | Average (SD) | | F value | | |
|----------------|--------------|------------|---------|-------|-------|
| | 事前 | 事後 | 前後の期間 | 読書時間群 | 交互作用 |
| モニタリング | | | | | |
| 低読書時間群(N = 30) | 3.11(0.79) | 3.28(0.66) | 5.32* | 4.00* | 0.47 |
| 高読書時間群(N = 32) | 3.33(0.62) | 3.65(0.80) | | | |
| コントロール | | | 前後の期間 | 読書時間群 | 交互作用 |
| 低読書時間群(N = 30) | 3.56(0.93) | 3.58(0.84) | 0.56 | 1.81 | 0.32 |
| 高読書時間群(N = 33) | 3.73(0.79) | 3.89(0.89) | | | |
| メタ認知的知識 | | | 前後の期間 | 読書時間群 | 交互作用 |
| 低読書時間群(N = 31) | 4.06(0.81) | 3.96(0.84) | 0.68 | 1.01 | 3.47† |
| 高読書時間群(N = 32) | 4.07(0.76) | 4.32(0.79) | | | |

* $p < 0.05$, † $p < 0.10$

考察

本研究の目的は、試験的に1ヶ月間の協働型読書プログラムを作成することで、読書による初年次教育の有効性を検討することであった。調査参加者の読書の冊数は本、雑誌とも増加しておらず、読書の冊数という観点からは、協働型プログラムの有効性を見出せたとは言い難い。ただし、漫画の読書冊数はプログラム実施後に増加していた。この点に関して、プログラムの実施によって、読むという意識が高まったが、本を読み始めるまでには至らず、より読みやすく親しみやすいと考えられる漫画を読む冊数が増加したとも考えられるが、考察の域を出ないため、今後の検討が必要であろう。漫画を読むことの効用としては、無気力の際に気分転換を図れる（宮本・坂入, 2010a）、自己形成の一端を担う（宮本・坂入, 2010b）といった報告もあるため、今後も有効性の検討対象として調査に含めていく必要があるといえよう。

本研究では、プログラム実施前と比較して1日の読書時間が増加していた。しかし、この質問項目に本と漫画の区別が明示されていなかったため、漫画読書量の増加が、この結果をもたらしているとも考えられる。今後の検討では、読んだ本の内容ごとに読書時間を検討し、より詳細なデータを収集する必要がある。

読書に対する態度のプログラム実施前後の評価では、プログラム実施前の1日の読書時間にかかわらず、プログラム実施後に読書に対するポジティブ感が増加することが示された。ポジティブ感が高まったものの、本の読書量自体は増加していないため、この感情の変化は実際の行動に影響を及ぼすまでには至っていない。しかし、長期間にわたり本プログラムを実施することで、読書へのポジティブ感が、実際の読書量を増加させる可能性があるため、今後は、さらに長期のプログラムを実施することで、本プログラムの有効性をさらに検討する必要がある。

また、読書に対する想像力・好奇心は、実施前の読書量が高いほど強いことが示された。読書ポジティブ感と同様、これらの態度が読書量を増やす可能性は考えられよう。しかし、読書に対する態度が読書時間の増加に結び付くか否かは、我々が知る限り検討がない。この点に関しては、本プログラムの改良とは別に、読書に対する態度と読書量との関係を実証的に検討する研究が望まれる。

読書ポジティブ感以外の、読書に対する態度として、読書時間に関わらず、読書環境が本プログラムを

経た後に、相対的に整っていると考えている傾向が示された。有意傾向であるため、積極的な考察は出来ないが、読書時間に関わらず、本プログラムを経験することで、自身の読書環境を見直し、実際に改善した可能性がある。普段の読書環境が良いものほど、読書時間が長くなる可能性が考えられる。大学における図書環境とは、本学では図書館のみである。したがって、図書館の有益性をより学生に認知させることで、読書時間が増加する可能性が考えられる。本プログラムでは、図書館に関しては選書の際に足を運ばせることしか介入を行っていない。今後のプログラムでは、図書館の有益性をより学生に認知させるようなセッションを増やす必要があるだろう。

読書プログラム実施前後のメタ認知に関しては、プログラム開始前のモニタリングは高読書時間群の方が高く、またプログラムを経験することで、モニタリングが両群とも同様に増加することが示された。読書習慣がある者でも、無いものでも、同様にモニタリングが上昇することは興味深い。本プログラムを実施することで、課題の困難度や達成可能性についての気づきを向上させる可能性があるため、この点では、有効性が示されたといえよう。メタ認知的知識に関しては、プログラム開始前のメタ認知的知識は群間に違いはないが、プログラムを経験したのちに、高読書時間群のメタ認知的知識が増加したことが示された。本プログラムは、特に読書習慣がある者の、何が苦手・得意か、といった認識や、課題の際に使う方略の適切性が向上する可能性があり、有効性が示されたと言えよう。ただし、コントロールに関しては、プログラムを経験することによって影響を受けなかった。つまり、課題の際の目標設定や計画などの向上に対して本プログラムは有益でなかった。この点については、図書を有効に使う課題を設けることや、より厳密に目標を設定することによって改善する可能性がある。大学の講義場面では、副読本を用いたディスカッションをすることで、読書量が増加することが示されており（守・川島, 1991）、今後のプログラムには何らかの課題を解決する場面で、読書を補佐的に使用する要素を追加する必要があるだろう。

本研究では、大学生の読書に関する動機づけに対して考慮していない。読書課題の理解には、自己関連付けを行った方が学習を深めることも示されている（長濱・安永, 2003）ため、読書プログラムについても、それに対する動機づけを高める介入を追加する必要がある。また、本研究は介入研究であるが、統制群との

比較は行なわなかった。したがって、今回示された効果が、単純に学生の成長に伴う変化である可能性を全く排除することはできない。このような介入研究に統制群を設定することは難しいが、同世代、同学力の学校間比較なども考えられるため、今後検討する必要がある。

以上のように、協働型読書プログラムは、行動としての読書量には結びつかなかったものの、読書に対するポジティブな態度や、メタ認知のモニタリング、メタ認知的知識を向上させることが明らかとなった。今後は、本プログラムに図書館の有益性や、自己評価シートの作成によるセルフチェック、副読本を用いた課題を行う、といったプログラムを追加することで、更なる効果測定を行い、最終的に初年次教育の講義に導入していくことを目指したい。

引用文献

- 阿部真美子・井田政則 (2010). 成人用メタ認知尺度の作成の試み 立正大学心理学研究年報, 1, 23-34.
- 赤間健一 (2007). 課題遂行時の自己調整過程におけるメタ認知的経験の役割の検討 同志社大学大学院文学研究科心理学専攻 博士課程論文
- 長谷部比呂美 (2010). 短期大学生の自己教育力に関する検討 (2): 保育学生の自己教育力の推移 淑徳短期大学研究紀要, 49, 111-121.
- 堀薫夫 (2001). 大学生の読書と電子メディア利用に関する調査研究 - 読書とインターネットの親近性 - 大阪教育大学紀要 教育科学, 50, 147-156.
- 河合塾 (2010). 初年次教育でなぜ学生が成長するのか - 全国大学調査からみえてきたこと - 東信社 国立教育政策研究所 (2009). 大学生における初年次教育に関する調査 - 基本集計 - 国立教育政策研究所
- 小森伸子 (2009). 大学生の「読書」概念に関する予備的検討 摂南大学教育学研究, 5, 33-44.
- 毎日新聞社 (2011). 2011年度版読書世論調査 毎日新聞東京本社広報局
- 米谷優子 (2011). 日本における読書教育と読書推進策 - 情報リテラシー教育との観点から - 園田学園女子大学論文集, 45, 19-40.
- 松尾直博 (2001). 読書の心理的効果に関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集 43, 410.
- 葉袋秀樹 (2010). 朝の読書の効果に関する議論について: 朝の読書関係単行書における説明の分析 日本生涯教育学論集, 31, 23-32.
- 宮本友弘・坂入笑美 (2010a). 青年期におけるマンガ読書の効果 (1): 気分の変容に着目して 日本教育心理学会総会発表論集, 52, 702.
- 宮本友弘・坂入笑美 (2010b). 青年期におけるマンガ読書の効果 (2): 自己形成に着目して 日本教育心理学会総会発表論集, 52, 703.
- 守一雄・川嶋一夫 (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 日本教育心理学会総会発表論文集, 33, 635-636.
- 森忠繁・千家令子・堂田いつみ (2006). 学生の読書に関する調査 - 世論調査との比較 - 近畿福祉大学紀要, 7, 151-158.
- 長濱文与・安永悟 (2003). 学習を深める関連づけ効果 久留米大学心理学研究, 2, 27-36.
- 西谷香奈 (2010). 「朝の読書」の教育的意義 同志社大学図書館学年報 別冊, 同志社図書館情報学, 21, 157-178.
- 三宮真智子 編 (2008). メタ認知 学習力を高める 高次認知機能 北大路書房
- 三宮真智子 編 (2009). メタ記憶 記憶のモニタリングとコントロール 北大路書房
- 太田弘一 (2010). 初年次教育の意義と課題 教養と教育, 10, 41-55.
- 佐藤由紀・近森節子・酒井克彦 (2007). 大学生の読書実態と生協組織を通じた学生主体の読書推進運動の構築 大学行政研究, 2, 61-73.
- 柴田雅雄・横山威信・坂部創一・山崎秀夫・守田孝恵・張建国 (2010). 良書の読書と情報系大学生との関係性の研究 日本社会情報学会学会誌, 22, 31-41.
- 白根恵子 (2011). 「朝の読書」の現状と課題 佐賀女子短期大学研究紀要, 45, 29-34.
- 須曾野仁志・鏡愛・下村勉 (2009). 大学生による「読書」をテーマとしたデジタルストーリーテリングの実践 三重大学教育学部附属研究実践総合センター紀要, 29, 89-92.
- 吉田真弓・川島一夫 (2004). 読書への意欲と読書の意味づけ: 読書量と読書に対する評価 信州大学教育学部紀要, 112, 169-179.