

ブック・トークとポスター発表を通じた読解の方略の獲得支援

大島弥生・大場理恵子

要旨

大学学部留学生に対して、日本語の本を読む経験の獲得と読解の方略の獲得を目的として、ブック・トークとポスター発表およびブック・レポート作成の授業を行った。本実践においては、グループ内で、各自の読んだ本を「主張と根拠」構造を軸として口頭説明を繰り返し、他の本との関連性に着目しながら比較検討を重ね、その結果をポスターにまとめて複数回発表した。この過程で、読解の深まりと読解の方略の獲得がなされることが、学習者の振り返り記述から確認された。また、学習者は1冊の日本語の本を読解・説明・発表する経験による一定の達成感を得ることができた。これらの活動の支援においては、教師が個々の学習者の日本語力や読解進度に配慮しつつ介入する必要性が再確認された。

キーワード

ブック・レポート、引用、学部留学生、読解支援、「主張と根拠」構造

1. 問題の所在と目的

近年、中級から上級レベルの学部留学生の日本語授業の中で、日本語の本や新聞などに頻繁に触れている学習者が少なくなったという印象がある。今は、留学しても、Web や Skype など日常的に母語メディアに触れることができ、生の日本語に触れる時間が少ない学習者が増えている可能性がある。本実践対象者への質問紙調査においても、授業外での日本語の本の読書経験が0～1冊の履修者が56%を占めた（詳細は2.2で後述）ことを考えると、授業において意識的に生の日本語の読書体験をさせる必要があるといえる。

一方、中上級の読解授業においては、精読課題が多いと思われる。しかし、学部留学生が日本語授業以外で課されるレポートや卒業論文においては、多読、しかもライティングに読んだ内容を取り入れて利用するための読解が不可欠といえる。また、小論文や口頭発表の指導では、概して意見述べ課題が多いと思われるが、むしろ情報を本から取り込み、根拠や比較対象として利用しながら意見を述べるのが、大学学部留学生のアカデミック・ジャパニーズとして、より必要ではないだろうか。これらの実現のためには、授業活動の中で、まず生の日本語の本を読めるという自信をつけること、つぎに、ライティングや発表において読み取った情報を利用することを通じ、情報というもののあり方を知り、情報をどう文章に取り込んで利用するかを知ることが重要であろう。本稿では、このような読解のし方、読解した情報の吟味や利用の姿勢までを含めて「読解の方略」と呼ぶ。実践では、読書体験を通じた「読解の方略」の獲得と、読解に基づいて論理的文章を作成する能力の獲得とを目的として、ブック・トークとポスター発表を行った上でブック・レポートを作成するという活動を行った。本稿では、この実践について報告する。

2. 実践の概要

2.1 授業の概要

本実践は、大学学部2年生以上を対象とした上級日本語、後期 16 回の授業である。1 年次に獲得した中級以上の日本語能力を土台に、2 年生前期に書き言葉の文章の基本を獲得したことを受け、2 年次後期の授業目標としては、「効果的な発表」「根拠に基づいた主張展開の理解」「資料をもとにした論理的文章の作成」「論理的文章を書く/読むために必要な文型や語彙の獲得」等をシラバスに挙げている。評価は、各活動への取り組み、レポート等提出物および定期試験を総合して行った。

2.2 実践の対象者

2012 年度の学習者（2 年生および 3 年生）は 16 名で、出身国は中国 11 名、ブラジル 2 名、台湾、パラグアイ、ベトナムが各 1 名だった。学習者のレベルは中級前期から上級までにわたっている。大半の学習者の専門は経済（農業や食品関連ビジネス）分野である。

16 名の学習者に日本語の読書経験と日本語を読む習慣を調査したところ、学習者が生の日本語（本、新聞、ネット等）を読む経験や習慣が少ないことがうかがえた。

読書経験については、アンケート実施時までに読んだことのある日本語の本（教科書・漫画・雑誌を除く）の冊数は平均 2.1 冊であるが、11 冊と突出した 1 名を除くと、平均 1.5 冊にすぎない。内訳をみると、小説・新書・専門書を今まで 1 冊も読んだことのない学習者も多かった。

また、現在の日本語を読む習慣に関して、大学の勉強や宿題以外での新聞・雑誌・インターネット・ツイッター・ブログ・Email・フェースブックを読む頻度を尋ねた。最も頻度が高かったインターネットは、毎日読む学習者も多く（44%）、まったく読まない学習者はいなかった。ただし 50%の学習者は月に数回程度である。また、新聞・雑誌は約半数の学習者がまったく読まず、約 9 割の学習者が週 1 回以下であった。

日本語であまり本や文章を読まない理由として多かったのは「難しい」「読むのに時間がかかってめんどろ」「読みたいが時間がない」で、それぞれ 38%であった。日本語力の足りなさや周囲の環境に言及した回答もあった。

このように、学習者は授業以外では日本語で読む経験も習慣も乏しく、日本語で読む、情報を得ることに自信を持ってない状態であった。授業において、日本語の本を読む経験を通じて自信と方略とを獲得させることがまず必要と考え、以下の実践を行った。

2.3 授業の内容と活動意図

授業は表 1 の内容からなる大島ら（2012）の教材に沿って進行した。16 回のうち、第 1 回から第 4 回は各自の読む本⁽¹⁾を決め、宿題として少しずつそれを読む段階である。学習者は、教師がいくつかのテーマ⁽²⁾（「環境」「食生活」「マーケティング」「農業」）ごとに数冊ずつ準備した新書から自分の読む本を選択した。教師は毎回各自の読解進捗状況を確認、アドバイスおよび学習者からの質問への応答をした。また、学習者の実力や進捗状況に応じて、読む範囲などを指導した。第 5 回から第 8 回で、同一テーマの班内で各自の本の内容を主張と根拠を中心に説明しあった。また、班内ではテーマは同一だが、各自の選んだ異なる本を読んでおり、各自の本の共通性や相違点などの関連性を述べあった。この間も教師は引き続き各人の読解への指導をした（読み誤りの指摘や質問への応答、読解

の進まない学習者への指導等)。第 9 回から第 11 回は班での発表準備で、発表内容の検討や発表用ポスターの作成、発表練習を行った。第 12 回で発表、第 13 回でそのフィードバックを行った後に、第 14~15 回で各自の本のブック・レポートを作成し、お互いに読みあってピア・レスポンスを行った。

表 1 授業日程表 (後期 16 回)

回	内 容	具体的活動	活動の意図
1	ガイドランス	教師の用意した本の中から興味のある本を選び、3 分間読んで、班内で簡潔に説明する。宿題としてさらに読む。	本の概要のつかみ方 (どこを見たらいいか) を理解する。
2	ミニ・ブック・トーク	宿題として読んできた自分の本について班内で簡潔に説明する。	聞き手が理解しやすい説明のし方を考える。
3 4	資料の ・ 読解	新聞記事を読んで、その主張と根拠を説明する (教師は各自の本の読解フォロー)。	「主張+根拠」で文章を分析し、その説得力の違いを、複数記事を比較することによって理解する。
5 6	ブック・ト ーク 第 1 段階	各自の本の「主張+根拠」の構造メモを作成し、それに基づいて班で説明+質問しあう。(教師は読解フォロー)。	自分の本の「主張+根拠」の構造を把握する。説明+質問によって、自分の読み取り不足の部分に気づく。
7 8	ブック・ト ーク 第 2 段 階	より深く読み込んだ各自の本の主張とその根拠を班内で説明+質問する (2 回目)。同一テーマ班内で、複数の本の共通点や相違点について分析する。	聞き手にわかりやすい説明のし方を考える。複数の本の関係性を分析することによって、「主張+根拠」の構造を把握する必要性を理解する。
9 11	発表準 備	発表内容を検討する。班内の本同士の関連性がわかるようなポスターの作成、発表練習、リハーサルを行う。	聞き手にわかりやすい発表となるように、内容構成と発表方法とを工夫する。
12	発表会 (2 コマ 分の時 間)	日本人学生、他クラス留学生を招いて発表 (各 10 分を 2 回) と質疑応答を行う。1 回目の発表と質疑で気づいた点を修正し、2 回目の発表をする。	聞き手にわかりやすい発表のための工夫を理解し、それを実践する。他者の発表への質疑・コメントを考える。
13	発表会 振り返 り	録画を見ながら、お互いの発表についてコメントを述べあう。	よりよい発表に必要な要素を考える。
14 15	ブック・レ ポート	各自の本について、資料を正しく引用しながら各自のレポートを書く。レポートを読みあい、ピア・レスポンスを行う。	資料の引用のし方を理解し、実践する。よりよいレポートに必要な要素を理解し、ピア・レスポンスに反映させる。
16	定期試 験	教材にある、話し合いや説明時によく使用する語彙・文型等の試験、振り返りの設問への回答を行う。	語彙・文型の習得を確認する。 活動を振り返り、読解の方略についての学びを確認する。

本実践の授業設計では、同一の活動がくり返される。ブック・トークは4週にわたって行い、その都度、学習者は足りない読みを次週までに補っていく。発表準備段階では、班における互いの本の関連性をポスターにする過程で、さらに必要な読みを深めていく。発表は2回行い、1回目の発表への質疑を通じ不備な点を修正し、2回目に反映させる。これらのくり返しを通じ、各自の読解の不足を自覚させ、読みを深めることを意図している。

3. 授業実践の結果と考察

3.1 授業実践の結果

以下では、全4班のうち2つの班（「食生活のウソ」班⁽³⁾と「マーケティング」班⁽⁴⁾）のブック・トークの経過について紹介する。前者は日本語力が相対的に低い非漢字圏学習者と相対的に高い漢字圏学習者の混成班、後者は全員漢字圏学習者で構成された班であり、それぞれ他の班と異なる過程をたどっていたことから、特徴的とみなして取り上げた。

表2 2つの班のブック・トークの経過

回	段階	「食生活のウソ」班の経過	「マーケティング」班の経過
1 2	本の選択	各自の本を選択。特に非漢字圏の2名に教師が概要をある程度説明。	アルバイト経験を生かして読んでほしいと伝えて動機づけ。
3 4	記事の読解練習・本の読解	朝日新聞の主張が異なる3名の論者の記事を各自が担当し、読んできて「主張と根拠」の構造図に書き込み、翌週班で報告することを通じ、主張と根拠を探す読み方を導入。教師が各自の本の読解の経過を尋ねて助言。	
5 6	ブック・トーク第1段階	各自が「主張+根拠」構造図を書いて報告したが、内容は表面的で、前書きや本文をそのまま読み上げるケースが多く、教師介入で更に読解すべき箇所を指示。非漢字圏学習者には読解対象を1~2章に絞らせた。	読み手によって読解の進捗・理解度に差があり、読みが浅いメンバーへの質問や要求が多く出た。進捗の遅れた1名が本人の希望により本を変更。母語での話し合いになりがち。
7 8	ブック・トーク第2段階	報告が数巡した後に本の関連性や比較についての発言が出はじめ、各自の担当の本の特徴を自分の言葉で語れるようになってきた。	2名は本の事例を自己のアルバイト体験に照らして語れるほど読み込めたが、1名の進捗が遅れ、教師が個別に読むべき箇所を指示。
9 11	発表準備 ポスターの作成・リハーサル	レイアウトの検討で非漢字圏学習者Aがリード。リハーサルで全体の関係が初めて見えた旨の発言あり。発表のまとめ部分について担当者Bの確認要求により関連の把握が進む。	母語での話し合いを重ねた結果、事例中心の2冊の説明に店舗の写真を使い、全体の抽象的なまとめに3冊目の引用を用いる形に集約（図1参照）。リハーサルで時間超過。
12	発表会（約10分+質疑）各班2回	1回目の発表への「バランスよく食べるという結論はよくあるものではないか」という質問に触発されて2回目でも説明を詳細化した。	1回目の説明が詳しすぎて時間超過。2回目では強調すべき点を絞り込んで時間調整に成功。

13	発表会 フィード バック	新情報部分を紙で隠して徐々にめくる等の聞き手配慮が他の班や日本人学生から評価された。	写真や絵を多用し、具体的に事例を詳しく説明した点が他の班の学習者や日本人学生から評価された。
14 15	ブック・ レポート ピア・レ スpons	漢字圏学習者はモデル文の表現を使いつつ各章のポイントを抜粋引用。クラス全体に教師から「本への評価と批判」「学んだこと」をより具体的に書き込むように指示。翌週までに書き足したものでピア・レスポンス活動。書式や文体統一などの相互チェックが中心。	
16	定期試験 振り返り	漢字圏の3名が多く気づきを記述。非漢字圏の2名は本を読む難しさと面白さ、読み方の変化に言及。	読解の方略や他のメンバーの読み方からの気づきに言及。進度が遅れた学習者は作業の負担感にも言及。

どちらの事例からも、途中で学習者間の読解の進度差が生じたものの、複数回のブック・トーク、ポスター作成、発表と質疑という積み重ねの中で理解を深めたことがうかがえる。

「食生活のウソ」班は、当初から読解作業には意欲的に取り組んだ学習者が多かったが、最初は本文の読み上げなどの単純化した再生に終始していた。5冊の本の内訳は、いわゆる正しい／間違っただ食生活の紹介とその栄養学的な理由を述べたものが3冊、間違っただ、あるいは偏った健康情報がなぜ流布するかを説明した本が2冊という構成だった。当初は、各自の本の著者が事例として用いた「缶コーヒー」「肉」「牛乳」などの特定の食品の摂取について単純な説明を繰り返し話しており、その事例を著者が何を言いたいがために用いているかまでは十分に活動の中で伝えられていなかった。教師介入により、何度も各自が読んだ本と他のメンバーの本との共通点と相違点を説明させ、ポスター発表のための紙面とストーリーの割り振りを考える中で、やっと相互の関連性を全員が認識するにいたった。1回目の発表で受けた質問について2回目の発表までに答えを考える中で、「発表のまとめ」として述べたメッセージも明らかに深まりを見せた。



図1 「マーケティング」班のポスター

この班とは対照的に、「マーケティング」班は、全員の読解力が相対的に高いものの、たびたび欠席者が出て進度に差が生じるなどして、班としての協力体制が瓦解するかとまで思われた。しかし、特に3名中2名は選んだ本に思い入れが強く、「コンビニ」「行列ができる店」で使われている様々な集客の技術を熟読し、何も見ないでも詳しい事例を延々と説明できるほどにまで読み込んでいた。この班も、ポスターの紙面レイアウトを話し合う中で、具体的内容の2冊を事例紹介の位置づけとし(図1の左上・右上部分)、抽象的なマーケティング理論の1冊からの引用でそれらをまとめる(図1の左下・右下の黄色い紙)という配置にすることで、3冊の関係性を全員が認識するにいたった。この班は全員が同国人であったため、話し合いが白熱すると、母語に切り替わっていた。それが、時間の迫った中で進度の遅れを取り戻せた理由とも言える。途中経過でのつまずきに比して、

発表は、店の写真などの視覚情報も有効に利用しながら具体的事例を詳しく説明し、情報伝達が豊富で、当日招いた聴衆、特に日本人学生からの評価が高かった。

3.2 ブック・レポートの結果

ブック・レポートは、「Ⅰ. 概要、Ⅱ. 各章の主な内容、Ⅲ. 評価と批判、Ⅳ. 本書を読んで学んだこと」という構成を基本に書き、可能であれば、最終章の前に「Ⅳ. 班の他のメンバーが読んだ本」という章を入れて、他の本との比較考察を書くように指示した。これは、前述の大島ら（2012）12 課のモデル文の構成をアレンジしたものである。教材のモデル文には、「第 2 章「失われた海」で著者は、海的环境について住民全体が責任を持つべきだと主張している (p. 23)。その根拠は、現地調査で得たデータである。調査によれば、…という状況だという (pp. 25-32)。…」というように、数種類の間接・直接引用の文や著者の立場を書いた文が示されており、学習者の多くはこの枠にはめてレポートを書いていた。すなわち、モデル文を参照すると、必然的に本から引用を行うことになる。

たとえば、「Ⅲ. 評価と批判」のモデル文は「本書に対して、評価したい点が二つ、批判したい点の一つある。評価したい点の一つは、著者の姿勢だ。著者は…」という文で始まっている。この枠を援用した学習者のレポートの文章を紹介する。

レポート A（「食生活のウソ」班の非漢字圏学習者）：

評価したいところ：

この本は缶コーヒーのことだけではなく、いろいろな砂糖を入れた物の問題です。そのことの中でたくさん砂糖を体に入ったら、血糖値がバランスできない。著者がいつも缶コーヒーと甘い物の悪い点だけ話します。グラフもいっぱい出る、この調査結果がわかりやすいと思います。（以下は批判が続く）

レポート B（「食生活のウソ」班の漢字圏学習者）

本書に対して、評価と批判が一つずつある。評価したい点は、著者が一品健康食品を否定するだけではなく、その健康食品がどうやって人に信じられることも書いた。批判したい点は、著者の姿勢である。著者が本の最後までずっと栄養家として、自分が学んだ知識で健康食品を批判している。たとえば、牛乳は骨が丈夫になるために役に立たないなら牛乳の良さは何？すると毎日牛乳を飲むいみはないじゃないか？そこの説明が少したりない。

上記の学習者 A は、日本語力が相対的に低い中で、「評価したい点は、(名詞句) だ」という文は作れなかったものの、評価すべき点・批判すべき点に焦点を絞り、少ない語彙でもある程度の説明を達成している。A は、現有の日本語力以上の課題に取り組む中で、著者の主張とそれを支える根拠の示し方とに注目してレポートを書き上げたといえる。

漢字圏学習者 B は A より読解力・表現力ともに高く、モデル文に、より近い形で文章を作成した。「著者の姿勢」というモデル文中の「評価したいこと」で使われた語を、批判したいことに転用し、「牛乳」に関する著者の批判自体を批判している。たしかに、この著者は「牛乳」を戦後の占領下の給食体制がもたらした「神話」の象徴として一貫して取り上げていた。この例でも、主張を支える根拠の提示に着目していたことがわかる。

3.3 振り返りに現れた結果

以下では、最終日に書かれた振り返り内容を大別し、学習効果について考察したい。

<相互の読み方の違いへの気づきとみなせる記述>

- ・自分は好みのある部分から読み始めた。他の人は著者の紹介や目次から読み始めた…。
- ・班の他の人が皆の本の概要を知った上で、自分が本を読むときに皆の本と共通点があるような所をメモしながら読んでいくことに気がついた。

<読解の方略の発見、あるいは読解の深まりの表れとみなせる記述>

- ・文章の中の頻出語に注目すること、文の最初の紹介をよく読むこと、各章のタイトルをよく理解すること
- ・…その主張や結論を支える根拠は何かをさがしながら本を読んだほうがいいことに気がついた。
- ・引用のほうがもっとも重要だ。…その引用はレポートの根拠になる。
- ・最初、グループメンバーの本はあまり共通点がないと思ったが、ポスターを作る過程で、自分の本のポイントを絞り出したことから、共通点が見つけた…

<日本語の本の読み方は変わったかという問いに対し：変わった（16名中13名）>

- ・前は1ページから読み始めて、急に面白くなくなってすぐあきらめていた。今は、いちばん興味があるところから読むようになった。
- ・本を読むときはまず著者または作者が何を言いたい、主張は何だを読み取って、この主張の根拠をさがすということだ。
- ・…その根拠は主張を支えるのに足りるか足りないかを考えながら本を読むのが大事だと気づいた。それは将来、自分が卒論を書くにも非常に役に立つと思う。
- ・授業のレポート整理や作成には…速く資料を整理できてポイント絞りだすことができるように変化した。

<日本語の本の読み方は変わったかという問いに対し：変わらなかった

（16名中3名）>

- ・でも音読が好きになった。母国語ではないの本を音読することはもっと覚えやすくなります。
- ・先生のおかげでできたと思いますが、一人ならば、非常にきびしいと思います。

<活動の負担感と楽しさ>

- ・文法がとてもむずかしい、本の読み方がおもしろい。（上記の非漢字圏学習者A）
- ・中級から上級の差がけっこう大きくて、授業をおいつけられませんでした。
- ・今次の体験を通じて、日本語で書いた本はそんなに難しいではないことがわかる。

まず、各自の読み方の違いへの気づきなどを通じ、読解の方略を発見していたことがわかる。特に、授業で教師が強調した「主張を支える根拠」の構造の読解には多くの学習者が言及し、浸透しつつあるといえる。ポスター作成過程で読解のポイントが絞られ、読んだ内容の相対化が進み、読解が深まった。授業で得た方略はレポートや卒業論文作成で有用との感触も見て取れる。一方で、非漢字圏学習者を中心に負担感も大きかったが、「日本語の本を読むのはおもしろい、難しくない」という実感にもつながったことがわかる。

4. 指導の留意点

今回は教師があらかじめいくつかのテーマの新書をそれぞれのテーマごとに数冊ずつ準備したが、同一テーマで対立構造や相違のあるものを複数冊準備することで、より活動の意図を達成しやすくなり、活動に不適切な本を避けることも可能になる。一方で、選択の幅をある程度確保することによって、学習者に「自ら選んだ本である」という意識を持たせやすい。テーマと本は、対象学習者の興味を牽引する力があるものを準備する必要がある。本の難易度のバリエーションも必要で、学習者の日本語力のばらつきを調節するために、新書にこだわらず、状況によっては新聞や雑誌記事、教科書などの利用も可能であろう。

読解活動のプロセスでは、教師の介入が重要であった。教師は学習者の読解進捗状況や読解内容を確認しつつ誤読を修正し、学習者の質問に答える必要がある。学習者の日本語力や取り組む姿勢の差を考慮し、状況によっては読む箇所を限定して指定するような調整も行った。授業設計の際には、読む期間を十分に確保しておく。なお、話し合いで各人の日本語力が言いたいことの抽象度や難度に追いつかなくなった際には、英語や母語の使用をある程度許容し、結果を日本語で書かせて提出させた。また、パワーポイントではなくポスターというツールを使用したことは、スライドを個人で分けて準備するといった方策がとれないため、授業中に班内で折衝する必要性をより高めるのにも有効であった。

この活動の欠点として、精読等に比べて誤読が起きやすい点がある。これについては前述のような教師の細かな介入が有効である。また、文型・文法や語彙の学習につながりにくいというこの活動の欠点を補うために、授業では使用テキストでの「便利な語彙・文型」（主に本の紹介や引用に使う表現等）を導入し、その点を補完するようにした。また、これだけ口頭での説明機会があっても、レポートでは部分的な丸写しが生じがちである。それに対しては、3.2 で述べた引用のモデル文に内容を入れるよう指示し、剽窃の回避を強調した。このように対処すべき欠点はあるが、読んだ内容を繰り返し口頭で述べるこの実践の授業設計は、各人の読解を支援し、読解の方略を獲得するのに有効であると考えられる。

5. まとめと今後の課題

本稿では、ブック・トークとポスター発表を通じて「主張と根拠」構造に着目した読解を進め、「モデル文」を利用しながらブック・レポートを作成するという実践について報告した。前章で述べたとおり、本実践は精読に比べて誤読や読解漏れの危険性があるが、「日本語の本をとにかく読めた」「読んだ本の情報を利用して発表やレポートができた」という達成感を得ることを重視して上述の設計とした。実践の分析から、他者とのやり取りの中で、読解内容の口頭説明や比較検討、統合や批判を繰り返すことを通じて、読解の深まりと読解の方略の獲得がなされることが確認された。その支援に際しては、教師が個々の学習者の日本語力や読解進度に配慮しつつ介入することの必要性が確認された。

学部留学生のアカデミック・ジャパニーズとしての読解においては、多くの情報を批判的に読み取りつつ、それを再生し、取り込んだ情報から自らの新たな主張を構築して発信することの支援という側面を、さらに重視すべきではないか。その拡充のために、誤読のリスクを防ぎ、個々の学習者の読解の深まりと方略の獲得を支援する具体的な方策の追究を進めたい。

(大島弥生 おおしまやよい・東京海洋大学・yayoi@kaiyodai.ac.jp)

(大場理恵子 おおばりえこ・東京農業大学・rieko_oba@nyc.odn.ne.jp)

注

1. 使用した本はおもに新書が中心で、教師が準備したものから 1~2 回目までに各自に選ばせた。(一部、同テーマで自分が選んだものを読みたいと申し出た学習者に対しては、相談の上、了承した。これらには新書以外も含む。)
2. テーマは、教師が学生の専門や興味関心に沿ったものをいくつか設定し、それぞれのテーマについて数冊ずつ、類似点や相違点の比較検討のしやすいようなものを準備した。活動の班は、同一テーマの本を選択した学習者からなるため、人数にはばらつきが見られる。班内での発話時間の確保のために、6 名を限度とし、最少は 3 名であった。
3. 「食生活のウソ」班の読んだ本は『成功する人は缶コーヒーを飲まない』(学習者 A)、『「健康食」のウソ』(学習者 B)、『メディアバイアスーあやしい健康情報とニセ科学』、『甘い物は脳に悪い』、『あと 5kg がやせられないヒトのダイエットの疑問 50』である。
4. 「マーケティング」班の本は『なぜコンビニで毎日買ってしまうのか』、『行列ができる店はどこが違うのかー飲食店の心理学』、『マネジメントー基本と原則ー』である。

参考文献

大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂・池田玲子 (2012) 『ピアで学ぶ大学生・留学生の日本語コミュニケーションープレゼンテーションとライティング』 ひつじ書房