

# 日本語中上級学習者の 読解活動の自律化を促すプロセス

長尾 和子

## 【要旨】

日本語中上級読解では教師主導の精読のプロセスに習熟する指導が行われることが多いが、2022年度後期教養教育科目「日本語中上級読解B」では、これを自律学習において学び方を学ぶ（Learning How to Learn）とされるアカデミックジャパニーズの読解のストラテジーとして捉え、他の技能「話す」「聞く」「書く」などと関連付け、内容に関する理解をさらに深めることを促した。また、実践的な最終課題として、学習者は自分の選んだ書籍の一章を読み、クラスメートに紹介し、ブックレポートを提出した。教室活動では、他のクラスメートの読んだ本の紹介を聞いて、ワークシートに印象に残ったことや感想をメモし、最も読みたいと思った1冊を選んだ。本稿では、以上のような学習者自らの意思決定を含む「読解活動の自律化を促すプロセス」の詳細と日本語テストシステム J-CAT の読解のセクションの受講前後の結果や、学習者の反応について言及する。

キーワード 学び方を学ぶ 読解のストラテジー 読解活動 自律化のプロセス

## 1. 外国語教育における読解の位置づけ

外国語教育において、19世紀後半から、事前に文法や語彙を学んでから、翻訳を通して、文章を理解するという文法訳読法（Grammar Translation Method）が一般的だったが、以前、

日本の学校や大学の第2外国語でもその方法がとられることが多かった。その反動で、構造主義言語学や行動主義に根差したオーディオリンガルメソッド (Audio-lingual Method) では、音声中心の教育が行われるようになり、文学は外国語教育から遠ざけられるようになった。

その後、1970年代に盛んになったコミュニカティブアプローチでは、読解も実生活のコミュニケーションで使われるものになり、実生活に役立つ言語を教えるという視点が強調されている。近年、国際交流基金により開発された『まるごと』『いろいろ』といった教科書でも、初級・中級レベルでは、メモ、メール、ブログ、お知らせ、掲示、旅行計画を読むなど、日常生活での読解が取り入れられている。

一方、日本語中上級レベルの読解では、一般的に、新聞や雑誌の記事、エッセイ、小説などの一部分が切り取られ、言語知識（文法・語彙）を増やすために読解が使われることが多く、形式中心であるため、その文章の内容やテーマについて深く考え、議論するということがその中心的な目的となっていない教材や教科書が多い。

2000年代以降、日本語教育でも多読が取り入れられるようになり、2010年代には、初級・中級レベルを対象とした『レベル別日本語多読ライブラリー にほんごよむよむ文庫』のような多読教材も出版され、盛んに多読が行われるようになった。レベル別の多読の進め方としては、NPO 法人多言語多読の「やさしいレベルから読む」「辞書を引かずに読む」「わからないところは飛ばして読む」「進まなくなったら、他の本を読む」という4つのルールを採用し、興味のあるものを読むという方針を取っている（大越，2019）。

また、日本語教育の中級以上の教材で小説やエッセイが読解教材として取り入れられているものとしては、『日本語中級 J301 —中級前期 改訂版 英語版』、『日本語を楽しく読む本 中上級』、『中上級学習者向け日本語教材 日本文化を読む』等があげられるが、教科書の編者が選択し、提案する文章であり、学習者が読解のモチベーションを維持して読み続けられるものであるかどうかは検証の余地がある。

さらに、読解を授業で行ったとしても、自分で興味を持っている本を手にとって、原文の日本語で読んでみるということには自信のない学習者が多い。日本文学には興味があるものの、自分で原書を読むにはハードルが高く、図書館や書店から足が遠のいてしまう学生もいる。

そのため、リッチングス（2020）が指摘するように、日本語教育では文学を扱う重要性は意識されているものの、英語教育に比べ、多くの教材があるとは言えず、オーセンティックな読解資料が取り入れられていても、文章の内容について考えを深めるというより、言語知識の語彙や文法を学ぶためのものが多い。

国頭・八田（2008）は決まった文章を学生が読み、教師が解説するという上級での読解活動のあり方に疑問を持ち、「学習者が自分の力で読むことができるような指導のあり方」を模索する必要性に言及し、教師がサポートし、自分で選んだ本を主として授業時間に読み進める実践と実践後のアンケートやインタビューの結果をもとに「自分のペースで最後まで読む力」「読むことを楽しむ力」「自分の力で読みたいものを探せる力」が獲得されたかどうかについて検証している。その中で、「自律的に学習できる」ようになるために「自分で目標を設定し、自分自身でフィードバック、評価をする自己モニターの機会」を設け、教師主導の学習内容の獲得以外の学びを段階的に活動の中に組み入れていくことの重要性について述べている。

日本語能力試験で問われる問題のように文章を正確に読む力をつけることも、もちろん重要だが、その文章を読んで、背景や内容の理解を深めることも同じように重要だと思われる。以上のことから、正確に読むことのストラテジーを身に付けると同時に読むことを楽しむための準備を弘前大学日本語中上級読解のコースでも行い、コース後にも自分で読み続けられるように自律化を促すことを目指した。そこで、中上級読解コースの目標を「正確に読む力をつけること」、また、「テーマについて考え、意見を共有すること」、「自分で選んだ本を読

むのを楽しむこと」に設定した。

そこで本稿では、学習者自らの意思決定を含む「読解活動の自律化を促すプロセス」の詳細と日本語テストシステム J-CAT の読解の受講前後の結果や、学習者の反応について言及する。

## 2. 日本語中上級読解のレベルと目的

「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment; CEFR)」(2001<sup>1)</sup> における日本語中上級の読解のレベルは B2 レベルで、B1 と B2 の自立した言語使用者の上のレベルである。その B2 レベルでは、大学教育に必要な読解に関する能力記述文の中のアカデミックジャパニーズの分野を中心に研究や仕事で日本語が使えるレベルを目指し、「自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容が理解できる」とある (吉島・大橋, 2004)。

日本語中上級のレベルは日本語能力試験の N2 レベル程度で、読解に関する認定レベルは、「幅広い話題に書かれた新聞や雑誌の記事・解説・平易な評論など、論旨が明快な文章を読んで文章の内容を理解することができる。」「一般的な話題に関する読み物を読んで、話の流れや表現意図を理解することができる」とある。

2022 年度後期教養教育科目「日本語中上級読解 B」の受講生は 26 名で弘前大学の協定校から来ている交換留学生 20 名、日本語日本文化研究生 2 名、国費留学生 1 名、研究生 3 名であった。その国籍は、漢字圏の学生が 14 名 (中国 11 名、台湾 3 名)、非漢字圏の学生が 12 名 (韓国 3 名、イタリア 3 名、タイ 2 名、インドネシア 1 名、ブラジル 1 名、オランダ 1 名、ドイツ 1 名) であった。最終課題提出者は 23 名で、研究生であった中国の学生 2 名と

ドイツの学生1名以外は科目を修了した。

弘前大学国際連携本部ではクラス分けの目安として J-CAT というオンラインで行う試験を実施しているが、その結果、本科目の受講生の間にはレベル差があり、中級 11 名、中上級相当 13 名<sup>a</sup>、上級 2 名であった。中上級相当の学生の人数が一番多いものの、中級レベルの学生も同程度数おり、授業の進め方は、中級レベルの学生でも行いやすいレベルの課題から始めて、徐々に中上級本来の課題に慣れていくという調整が必要だった。



グラフ1. 受講前プレースメントテスト後のレベル分け

### 3. 使用した教科書とコースの目的

本コースでは、小野恵久子・遠藤千鶴・大久保伸枝・山中みどり (2016) 『話す・書くにつながる！日本語読解』アルクに基づき、コースを進めた。その目標は以下のとおりである。各課の読み物とその目的を参照されたい。まず、一般向けに書かれたアカデミックな文章を読む際の目的の設定、次に、的確に読み取るためのストラテジーの使用、最後に、読んだ後で文章についてなんらかの見方や視点を述べるということがあげられている。表1は本コースで使用した課で扱われているテーマの分野と文章の題名と読解の目的である。

表1. 各課の内容 (全12課のうちの7課)

課	分野と文章の題名	読解の目的
第1課	目指すのは本物	プロジェクトについての文章
第3課	科学「記憶を犠牲、言語が進化？」	文章構成の把握・学習の振り返り
第4課	人生「はじめての冬」	筆者の置かれた状況を想像する、人生での体験について
第6課	環境「江戸時代はエコ時代」	筆者の考えや根拠を理解する
第7課	メディア「だれもがジャーナリストになれる」	SNS について 社会的影響
第10課	仕事「新しいタイプ「ちよだ」の挑戦」	働き方の変化 支援の企画案
第11課	学習「メタ認知」	語の定義・序論・本論・結論・文章構成の把握・学習の振り返り

また、本コースでは、各課において発展的な活動として、以下のように動画や他の文章を使った活動を行った。こういった活動は教科書の文章の内容を自分と関係のある事柄として認識し、理解を深めるために役立つものであった。

### 第1課「目指すのは本物」

提出課題 キーワードについての説明、短い動画2本を見て、ユーズドジーンズについて分かったことを書く

### 第3課「記憶を犠牲、科学が進化？」

日経サイエンス記事「人間の高度な言語が生まれた理由、何が可能にしたのか」

### 第4課「はじめての冬」

世良啓『弘前多曇』「巡礼の旅路」

提出課題 今までの人生で、一番大きな意味を持つ体験（400字）

### 第6課「江戸時代はエコ時代」

からくり人形の動画を見たあと、江戸東京博物館のデジタルアーカイブスで気になるものを選び、用途を考える

## 4. 読解の自律化のプロセスと授業の進め方

青木（2011）は、学習者オートノミーとは「自分の学習に関する意思決定を自分で行うた

めの能力」と定義し、「学習の目的、目標、内容、順序、リソースとその利用法、ペース、場所、評価方法を自分で選べるということ」であり、Holec（1981）の言う「自分自身の学習を管理する能力」や「自分の学習に責任を持つ」についても述べている。本コースでは、最終的に自分の読みたい本を読むということを目指とし、学習のリソース、ペース、それを行う場所を選ぶことで読解活動の自律化を図った。

自律学習においては、「学び方を学ぶ」ことを重要視しており、それは自律学習センターでのアドバイジングやワークショップで行われることが多い。それを鑑み、本講座では、文章読解のストラテジーを読解自体と教師との問答法で学び、「学び方を学ぶ」（Learning How to Learn）への布石とする読解の自律化への基礎固めを行った。

具体的な授業の進め方の流れは以下のとおりである。

- ① それぞれの文章を読む時の目標を確認する
- ② 読解の内容に関するブレインストーミング（背景知識の活性化）
- ③ 個人読解
- ④ 内容確認 わからなかった部分についてクラスメートとのピアリーディングなど
- ⑤ 教師との問答法によるクラス全体での内容確認
- ⑥ 発展活動
  - a. 内容に関する自分の意見をまとめる
  - b. ほかに人との意見交換 小グループでのディスカッション・発表

詳しい進め方は、次のように読解をする前、読みのプロセス、読解後の活動に分かれる。以下のプロセスは文章の長さにより、前半と後半の2回の授業に分けて読解を行うこともあった。

### 読む前に

- ① 扉を見ながら、背景知識の活性化 テーマについてのQ&A
- ② 読解の目的の提示



- ③ 段落に番号をふる

### 読みのプロセス

- ④ 数段落ごとに黙読

未知語に線を引き、すぐには辞書で調べず、前後の文脈 で類推する

その後、辞書で調べる語を選び、意味を確認

- ⑤ 各段落の内容で最も大切なことは何か問う

- ⑥ 数人の学生に音読してもらう 漢字の読みや語彙・表現文型の意味を確認

- ⑦ 教科書の問題に答え、なぜそう思うか、本文のどの部分からそれが分かる

かを問う 接続詞や段落内の構造に注意しながら、指示語、連体修飾節などについての  
質疑応答と解説

- ⑧ 段落間の関係について問う

導入部、例、筆者の主張、反論、結論 等

段落の役割を問う なんのためにその段落があるのか

### 読んだ後で

- ⑨ 文章全体を読み終えたうえで、どのような構成になっているかを問う

- ⑩ 文章の内容と関連するテーマでグループディスカッションや活動

- ⑪ 話し合いの内容を Microsoft Teams のスライドに記入し、発表（時間のある場合は全グループ、そうでなければ、一部）

- ⑫ 同様のテーマで動画を見たり、違うテキストを読んだりする活動

（テーマについて調べ、内容を自分事として捉えることを目的とする）

1つの文章に関し、筆者が意図する内容を正確に読みとる力を養うには、まず、内容に関

し、背景知識を活性化する必要がある。学生たちがどの程度その内容について知っているか、考えたことがあるかを見極め、必要な情報があれば補足する。

読むプロセスにおいては、意味の分からない言葉に関し、まず文脈から類推することを推奨し、辞書で調べる場合も、分からない言葉の中からどれを調べるかを決めるように伝えた。また、接続詞の役割や指示詞、連体修飾節の内容を細かく確認していくことと各段落の役割や段落同士の関係を重視し、精読と文章全体の流れや大意を取ることをのストラテジーが使えるようになることを目標とした。

これは一見すると従来の教師主導の読解という印象を与えるかもしれないが、そういった読解のプロセスを教師からの問いをもとに学習者が考え、答えることを繰り返すことにより、自分が選んだ文章を読む際もそのようなストラテジーが使えるという応用力を付けることを目指した。それが、「学び方を学ぶ」 Learning How to Learn ということにつながっている。

さらに、読解活動の自律化において重要視したことは、文章を読んだ後で、内容を自分と関連させて捉えるという最後のプロセスである。これは、コース最後の課題である自分で選んだ本の文章を読む際や今後学習者が選ぶであろうテキストの読解でも求められることだと考えられる。

例えば、第1課の「目指すのは本物」では、「ユーズドジーンズ」について良いと思う点、問題だと思う点、このプロジェクトに参加したいと思うか思わないかについて小グループで話し合った結果を Microsoft Teams のスライドに書き込んでもらい、それぞれのグループがそれを見せながらクラス全体に発表した。概ね「ユーズドジーンズ」のプロジェクトに共感できないという意見が多数派だったが、1グループだけは、環境に配慮し、ファストファッションに対抗するスローファッションを良いとしていた。そのため、クラス全体で多角的な側面から読解の内容について考えることができた。更に、宿題として、「ユーズドジーンズ」について語られている動画やプロジェクトについて説明している動画を見て、動画の内容の

要旨、学んだこと、自分の感想などを書く課題を出し、次の授業でまとめを行った。

背景知識の活性化の時点で読んだプロジェクトについてのサイトや備後地域が広島県東部と岡山県西部が合わさった場所であることなど、日本事情や社会的な課題についてそれぞれが持つ意識の違いが学生にとって新たな学びとなった。

## 5. 最終課題へのプロセス

最終課題に関しては、学期初めのガイダンスと学期半ばで詳細な説明を行った。受講生はそれぞれ好きな本を選び、それについて授業で話し、選んだ本の1章を読み、内容をまとめ、クラスメートに紹介するというものだ。また、そのまとめをレポートとして提出する。選ぶ本はマンガ以外であれば、専攻と関連する専門書でも、小説でも、随筆でも良いとした。以下にプロセスの詳細を示す。本の読解は、12月に始まり、冬休みを挟んで、1月半ばまで行われ、クラスメートへの紹介は計3回行われた。

### (1)最終課題へのプロセス

- ① 自分で選んだ本を教室に持ってくる  
なぜその本を読みたいのかをクラスメートに話す
- ② 翌週、どのぐらい読めたか、共有する  
その時点で難しいと気付いたり、興味を失ったりしていたら、別の本に変える学生もいた。教師に何度も相談に来る学生もいた。
- ③ 選んだ本の1章を読み、内容をまとめ、クラスメートに紹介する  
グループをいくつか回り、時間の許す限り本を紹介し合う  
聞いている人はワークシート「読みたい本を見つけてみよう！」に情報を記入し、5つの作品の中から最も読みたいと思った本を1冊選び、は

なまる🌸をつけ、ワークシートは教師に提出する



写真1. 3回目の活動の様子

- ④ 自分の読んだ章についてまとめたブックレポートを最終課題として提出する

次の表は、最後の授業でのクラスメートへの紹介で使用されたものである。各自、本を紹介してくれたクラスメートの名前、本のタイトル、本を書いた人の名前、内容、感想や心に残った部分、そのほかのコメントを書き込み、教師に提出した。ワークシートは5名分の本について書けるようになっている。すべて書き込めた学生も多かったが、中には、3～4名分にとどまった学生もいた。感想はその本の内容に肯定的なものも否定的なものも見られ、相手の本の選択に付度することなく、書いているのがわかった。

表 2. ワークシート

本を紹介してくれたクラスメート
本の名前 / 書名
本を書いた人の名前 / 著者
内容
感想や心に残った部分
コメント

## (2) 学生たちが選んだ本と投票結果

学生たちに選んだ本と投票結果は以下のとおりである。✿印は学生たちがクラスメートの紹介を聞いて読みたいと思った本の投票数だが、全ての学生が全てのクラスメートの本の紹介を聞いたわけではないので、それぞれに好みが分かれており、バランスの取れたリストとなっている。大学院進学を目指して、専攻の経済学の本を読んだ研究生や、近現代の小説や短編を選んだ学生、自己啓発本の随筆やアーティスト本を選んだ学生もいた。

難易度は様々であるが、学生たちは本を選ぶ際、少し読んでみて、自分の興味やレベルに合っているかを探り、最終的にどの本にするかを決めていた。実際に読みたい本を教室に持ってきて、紹介したり、他の人が読む本について聞いたりしながら、参考にするという場合もあったと思う。普段の教科書を読む時より幾分楽しそうだったのは、やはり、自分の興味や関心に合わせた本を選び、それについて自分の見解を自由に語ることができるという自律化によるものだと思う。

もちろん、それが自分のレベルに合っていない場合、変更を余儀なくされる場合もあった

であろうが、それも自らの読解力を評価し、今後の学習計画を立てる際に参考になる。

表3. 学生たちが選んだ本

- 🌸🌸 高瀬隼子『水たまりで息をする』
- 🌸🌸 村上春樹『ノルウェーの森』
- 🌸🌸 東野圭吾『悪意』
- 🌸🌸 村田紗耶香『コンビニ人間』
- 🌸 森沢明夫『おいしくて泣くとき』
- 🌸 夏目漱石『吾輩は猫である』2名
- 🌸 村田紗耶香『殺人出産』
- 🌸 ROLAND 『俺か、俺以外か ROLAND』
- 🌸 柊野俊明『おだやかみに、シンプルに、生きる』
- 🌸 三島由紀夫『金閣寺』
- 🌸 太宰治『走れメロス』
- 🌸 星新一『ボッコちゃん』
- 吉本ばなな『キッチン』
- 星野源『働く男』
- 松浦弥太郎『今日も丁寧に』
- 東野圭吾『ナミヤ雑貨店の奇蹟』
- クルベウ『大丈夫じゃないのに、大丈夫なふりをした』
- 高山羽根子『首里の馬』
- ハル・ヴァリアン『入門ミクロ経済学』
- 夏目漱石『こころ』
- 岸見一郎『嫌われる勇気』

### (3)ブックレポート

次に、ブックレポートの構成を紹介する（Appendix 1を参照のこと）。最初に、基本的なデータを書き込む部分がある。所属、名前、本のタイトル、著者、読んだ章とページである。それから、本を選んだ理由、本全体の内容とあらすじ、段落（章）ごとの内容、調べた語彙・表現のリスト、印象（心）に残った部分や場面、そして、本の感想と自分の意見である。学習者にもよるが、5ページほどのブックレポートをMicrosoft Teamsに課題として提出した。

語彙・表現のリストは、キーワードを中心に表にそのことば、読み方と意味を記入するようになっている。これは、読解のストラテジーとして、未知語は文脈から意味を推測することを推奨していたため、調べることを限定して選ぶということを伝えてあったことによる。

ある学生は、吉本ばななの「キッチン」を選んだ理由として、高校生の時、先生に進められて、その時、読んでみたが読み終わることができなかったため、初めて読んだ日本文学を最後まで読み終わらなかつたことと書いていた。印象に残った部分としては、「主人公とおばあさんの結び（つき）は強いので、私と私のおばあさんの関係に似ていると思った」「みかげがある（持っている）台所に（関する）興味は本当に面白いと思う。私も心配しているとき、そんな場所（が）あったら嬉しいが、まだ見つけられなかった（見つけられていない）。」としている。感想として、「この本は読みやすいが、本当に重いテーマについて話してくれてありがたい。死去や追悼や、トランスジェンダーについてタブーではないように（なく）なりそうだ。みかげと他の人物も私の心に入れ、難しくてもっと考え、勉強になった」と書いている<sup>iii</sup>。

このように、本を選択する上でも、現在も持ち続けている文学への興味について再認識し、本を読み進める中で主人公の人間関係を自分と重ね合わせ、本の深いテーマについて想いを巡らせているということがわかる。

## 6. まとめ

以上、2022年度後期教養教育科目「日本語中上級読解B」で行った読解活動の自律化を促すプロセスについて、自律学習の考えを元に考察してきた。

上記のように読解活動の自律化を試みた際に、どのぐらい読解力が伸びたのかを本コースの受講生で2022年後期が始まる前(2022年9月)と2023年前期が始まる前(2023年3月)のJ-CATを受験した17名について受講前後を比べた結果は以下のとおりである。

J-CAT(Japanese Computerized Adaptive Test)は、日本語学習者を対象とし、日本語能力をインターネット上で判定するアダプタティブテスト(適応型テスト)であり、聴解・文法・語彙・読解のセクションで構成され、それぞれ100点満点、合計400点満点で、弘前大学国際連携本部がプレースメントテストとして採用している。その中で、読解能力は100点満点で測られる。その読解の試験の平均点、最高点、最低点を比較した結果は以下の通りであり、t検定を行ったところ、点数の伸びに有意差が見られた。

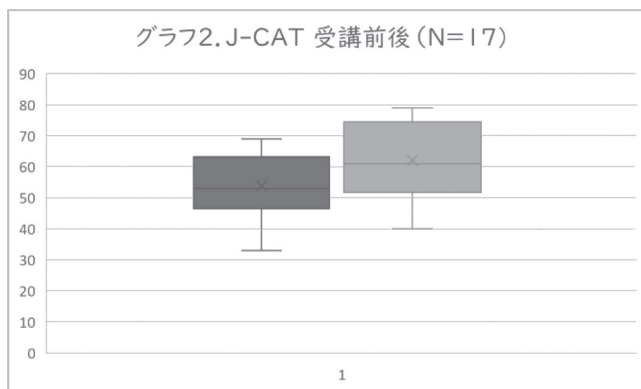
平均点 53.77⇒62.05

最高点 69⇒79

最低点 33⇒40

t検定  $t(17)=2.79, p=0.12, p<.05$





グラフ2. J-CAT 受講前後 読解 (2022年9月/2023年3月)

ある非漢字圏で大学院生の受講生は、J-CAT の読解の点数が、全体の伸びの 37 点中 19 点上がっており、読解の伸びが全体の伸びに占める割合が高かった (51.35%)。その旨を告げ、理由は何だと思うかと訊ねたところ、「教科書の文章のほかにもリアルな文章を読むことができたのがよかった。日本に留学しているのだから。」と答えていた。また、「漢字の知識のなさを感じ、休みに自分で勉強した」と読解活動を行う中で、自分の次の目標が明らかになり、自律学習が行われたことを語っている。

本稿では、読解活動の自律化のプロセスについて記述したが、その過程で読解力が有意差で伸びたことがわかり、自律学習への意識が高まるのではないかとという考察に至った。今後の課題としては、他の学習者へのインタビューまたは質問票による調査を実施することが期待される。また、読解の点数が下がった学習者も 4 名いたため、その理由を探ることや、漢字圏と非漢字圏の学習者の伸びに差はあるのか、また、学習者オートノミーの伸びをいかに測るか、などが新たなリサーチクエスチョンとして考えられる。

## Appendix 1. ブックレポート内容・構成

所属

名前

本のタイトル

著者

読んだ章

ページ

1. この本を選んだ理由
2. 本全体の内容・あらすじ
3. 段落（章）ごとの内容
4. 調べた語彙・表現のリスト キーワードを中心に（表）

ことば	読み	意味

5. 印象（心）に残った部分・場面
6. 本の感想と自分の意見

## 謝辞

本稿は、2023年11月18日に行われた弘前大学国語国文学会第64回大会講演2の内容を元に加筆・修正したものである。講演後には、質疑応答が行われ、学習者の選んだ本のジャンルや、小説や随筆の中には母語での翻訳本があることとその活用の可能性について、本学大学院の近現代文学ゼミでの読解やディスカッションとの関連など、活発な意見交換が行われ、国語国文学会の中の幅広い分野を超えた討論ができたことは有意義だった。本大会の運営委員・登壇者・参加者の皆様にお礼申し上げる。

また、本コースで自分のレベルより上の課題に意欲的に挑戦した受講生や修了生が、今後も日本語の文章を読むことに挑戦し、それを楽しめることを願いつつ、感謝の意を表したい。

## 参考文献

- (1)青木直子, 中田賀之(編)(2011)『学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房
- (2)石沢弘子, 新内康子, 関正昭, 外崎淑子, 平高史也, 鶴尾能子, 土岐哲(2016)『日本語中級 J301 —中級前期—改訂版 英語版』
- (3)NPO 法人多言語多読『レベル別日本語多読ライブラリー (にほんご よむよむ文庫) Japanese Graded Readers』アスク出版
- (4)大越貴子(2019)「入門・初級レベルにおける授業内多読に関する一考察 —読書コミュニティの出現と効果—」『拓殖大学日本語教育研究』4, pp77-100
- (5)小野恵久子, 遠藤千鶴, 大久保伸枝, 山中みどり(2018)『話す・書くにつながる! 日本語読解』アルク

- (6)京都日本語教育センター (2012) 『中上級学習者向け日本語教材 日本文化を読む』
- (7)国頭美紀, 八田浩野 (2008) 「上級レベルにおける「読書の時間」—楽しみながら自律的に読むことを目指した試み—」『文化外国語専門学校日本語課程紀要』21, 文化外国語専門学校, pp77-108
- (8)国際交流基金 J Fスタンダード [https://www.jfstandard.jp/f.go.jp/pdf/cando\\_6levels.pdf](https://www.jfstandard.jp/f.go.jp/pdf/cando_6levels.pdf)
- (9)国際交流基金, 阿部洋子, 木谷直之, 築島史恵 (2007) 『日本語教授法シリーズ7 読むことを教える』ひつじ書房
- (10)産能短期大学 (編) 小出慶人 (2008) 『日本語を楽しく読む本 中上級』産能大学出版部
- (11)世良啓 (2021) 「巡礼の旅路」『弘前多憚』北方新社
- (12)日本語能力試験 N1～N5 認定の目安 <https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>
- (13)日本語教材リスト編集委員会 (2022) 『日本語教材リスト No.49』凡人社
- (14)リッチングス, ヴィッキー・アン (2020) 「JFL 及び EFL 教科書における文学テキストの比較研究」『関西学院大学日本語教育センター紀要』(9)5-20 2020年3月
- (15)吉島茂, 大橋理枝 (訳・編) (2004) 『外国語教育II—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ参照枠—』朝日出版社
- (16)Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).

---

i 2018年に続き、2020年に増補版の Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment– Companion volume. が出版され、仲介、オンライン・インターアクション、複言語・複文化能力、手話の能力等の能力記述文が追記された。

ii うち、中上級相当の1名は第2回目以降履修を取りやめた。

iii 本人のコメントに筆者による補足（括弧内の部分）を記述した。