



---

【関東支部】 2021（令和3）年3月6日／オンライン開催  
**2020年度日本語教育学会支部集会予稿集**

## 2020 年度第 6 回支部集会【関東支部】

### 「私たちの町の日本語教育」

主催：公益社団法人日本語教育学会

日時：2021 年 3 月 6 日(土)10:25-15:00(受付開始 10:10) Zoom によるオンライン開催

参加費：500 円(マイページ事前参加登録にてお支払いください) 定員：100 名(先着順)

※ご参加予定の方は、[学会ウェブサイトのマイページ](#) から3月4日(木)までに必ず事前参加登録をお願いいたします。事前予約の方法については [こちら](#) をご覧ください。

※お申込みいただいた方に予稿集原稿および事前に見られる発表動画等をご案内します。オンライン開催に関する注意事項は 5 ページ目からをご覧ください。

※本支部集会のカラーポスター(チラシ)は [こちら](#) をご覧ください。

#### ◆支部集会日程◆

10:10	受付開始
10:25-10:30	開会式
10:30-11:30	講演「私たちの町の日本語教育—宇都宮コミュニティFM ミヤラジ「あなたの隣の外国人」を通して見えてくる地域の現状と課題—」 講義(45分)／質疑応答(15分)
11:30-11:45	休憩
11:45-13:45	ワールドカフェ「私たちの町の日本語教育」(調査研究推進委員会・支部活動委員会コラボ企画) ※昼食をとりながら行います。
13:45-14:00	休憩
14:00-14:20	口頭発表(意見交換)
14:25-14:50	ポスター発表(意見交換)
14:50-15:00	閉会式

#### 【10:25-10:30】開会のごあいさつ

#### 【10:30-11:30】講演

「私たちの町の日本語教育—宇都宮コミュニティFM ミヤラジ「あなたの隣の外国人」を通して見えてくる地域の現状と課題—」

講師：坂本 文子氏(宇都宮大学 地域創生推進機構)

栗又 由利子氏(株式会社 きぼう国際外語学院)

現在、宇都宮コミュニティFM ミヤラジで月に 1 回、「あなたの隣の外国人」を放送しています。講演では、文化庁の委託事業としてやさしい日本語の普及を目的に始まった活動が、どのように広がっていったのか、その成果や課題を約 8 年間の活動を基にご紹介します。

【11:45-13:45】 ワールドカフェ ※昼食をとりながらご参加ください。

「私たちの町の日本語教育 ワールドカフェ」

調査研究推進委員会・支部活動委員会コラボ企画

地域日本語学習者は何を望んでいるの？「学校」じゃなきゃ日本語を学べないの？ 子供たちの支援はどうしたらいい？ カフェでの気軽なおしゃべりのように、頭や心をやさしくほぐしながら、地域日本語教育の世界をめぐる旅へ出かけませんか。昼食をとりながら、ご参加ください。テーマの詳細は参加申込者に後日ご連絡します。

【14:00-14:20】 口頭発表

※本発表は査読審査を経た学会発表です。

「コロナ禍におけるオンライン授業に対する外国人留学生の評価と課題

—経営学部—in籍する外国人留学生への意識・実態調査から—

伊藤 春子(星城大学)・松本 美紀(同).....p.3

【14:25-14:50】 ポスター発表

※本発表は査読審査を経た学会発表です。

① 【ブレイクアウトルーム1】

「留学生の選書に関する一考察—多読授業への援用—」

浅井尚子(拓殖大学)・大越貴子(同).....p.9

② 【ブレイクアウトルーム2】

「多読における上級レベル学習者の読書傾向とやさしい本を読む理由」

坂井美恵子(大分大学).....p.15

【14:50-15:00】 閉会のごあいさつ

## コロナ禍におけるオンライン授業に対する外国人留学生の評価と課題

—経営学部にて在籍する外国人留学生への意識・実態調査から—

伊藤 春子（星城大学）・松本 美紀（星城大学）

### 1. 本研究の背景と目的

本研究の目的は、コロナウイルス感染症の拡大防止のために実施されたオンライン授業に対する外国人留学生（以下、留学生）の意識・実態調査を行い、留学生の評価と課題を明確にすることである。それらを基に、同様の緊急事態の発生時やオンライン授業の継続実施に備え、留学生への日本語教育及び支援の充実を図ることを目指す。

コロナウイルス感染症拡大に伴い、星城大学経営学部では2020年度前期の全ての科目でオンライン授業が実施された<sup>(1)</sup>。星城大学は「e-University」を特色として掲げ、電子教材が活用されていることから、入学時より全学生がパソコンを所有しており、自宅におけるパソコンでの受講を前提としたオンライン授業を実施した。オンライン授業が全国的に展開されて以来、オンライン授業に関するアンケート調査は各大学で実施されているが、留学生に特化した調査はまだ見当たらない。そのため、留学生の視点でオンライン授業を振り返り、評価と課題を明らかにすることは有用であると考ええる。

### 2. 調査の概要と分析方法

本調査は、星城大学経営学部にて在籍する1～4年次の留学生<sup>(2)</sup>を対象とし、前期終了後の2020年8月31日（月）から9月4日（金）までの期間に、Google Formsを用い、日本語によるオンラインアンケートを実施した。アンケートは、野瀬・長沼（2020）、松河（2020）を参考にし、回答者の属性に関する設問、オンライン授業の受講実態及び満足度に関する設問（多肢選択法、評定尺度法）、オンライン授業に関する感想（自由記述）で構成した。調査の冒頭で調査目的と研究倫理について説明し、調査に同意した6カ国・1地域出身の留学生115名から回答を得た（表1）。多肢選択法及び評定尺度法による回答は単純集計を、自由記述はテキスト分析を行った。

表1 回答者の属性（人数）

	中国	台湾	韓国	ベトナム	ネパール	ミャンマー	スリランカ	総計
1年生	10			28	7	1		46
2年生	6		2	14	5	2	2	31
3年生	5	2		11	3			21
4年生	1	2	1	11	2			17
合計	22	4	3	64	17	3	2	115

### 3. 調査結果と考察

#### 3-1 オンライン授業の受講実態

まず、回答者がオンライン授業を受講した地域は、大学所在地に隣接した名古屋市が最も多く、次いで大学所在地の東海市であり、母国で受講した回答者もいた（表2）。オンライン授業が決定する前から自宅でインターネットが利用できた回答者が105名（93.8%）、できなかった回答者が7名（6.3%）いた（有効回答数112名）。星城大学では、自宅でインターネットが利用できない学生に対し、Wi-Fi ルーターを貸し出し、受講支援を行った。また、オンライン授業受講に伴って、通信費が「高くなった」は36名（31.9%）、「変わらなかった」は74名（65.5%）、「安くなった」は3名（2.7%）であった（有効回答数113名）。コロナ禍以前より、自宅にインターネットの通信環境が整っていた留学生が多かったことと、オンライン授業の決定に伴い、前期開始時期が4月6日から5月11日に変更されたことにより、授業開始までに自宅のオンライン授業受講環境を整えることができたといえよう。また、オンライン授業受講に伴う通信費の負担増が懸念されたが、通信会社のサービス等により、通信費が高くなった留学生は約3割にとどまったことがわかった。

表2 オンライン授業を受講した地域

地域	人数	割合 (%)
名古屋市	95	82.6%
東海市	13	11.3%
東海市・名古屋市以外の愛知県内	1	0.9%
日本国外（中国・ベトナム）	6	5.2%
	115	100.0%

次に、回答者がオンライン授業の受講で最も多く活用したものはパソコンが100名（86.9%）、スマートフォンが10名（8.7%）、タブレットが5名（4.3%）と続き、回答者の多くがパソコンで授業を受講していたことがわかった。

さらに、回答者が受講したオンライン授業の形態は、双方向型、講義資料掲載型、オンデマンド型であり、最も多かったのが双方向型であった（表3）。また、オンライン授業において、半数以上の回答者が教員やTAに授業で不明な点をチャットで質問をしたり、グループで課題を行ったり、ディスカッションを経験していた（表4）。課題提出については、「問題なく提出できた」という回答が最も多かった一方、課題内容や提出方法がわからず提出できない経験をした回答者も少なからずいたことがわかった（表5）。課題を「問題なく提出できた」のみを選択した回答者は4年生に多く、1年生が最も少なかった。また、「パソコンの使い方がわからなくて、課題・宿題ができなかった」と回答したのは1年生が最も多かった。授業で用いられたツールは、Zoomを中心に、Dropbox、大学ポータルサイトActive Academy、Google Classroom、Google Drive、Google Forms等と教員により様々であったことから、パソコンの習熟度が相対的に低い1年生には負担が大きかったことがうかがえる。

表3 受講したオンライン受講の形態（回答数，複数回答）

双方向型(リアルタイム授業)	100
講義資料掲載型(配布された教材を見ながら，自分一人で課題を行う授業)	52
オンデマンド型(事前に録画された動画を見る)	32

表4 オンライン授業で経験したこと（回答数，複数回答）

授業でわからないことがあったときにチャットを使って先生に質問をした	84
授業の中で，グループに分かれて課題を行った	83
授業で，日本語で発表(スピーチ，プレゼンテーションなど)を行った	77
授業の中で，クラスメートと意見交換(ディスカッション)をした	73
授業でわからないことがあったときにチャットを使ってTAの先生に質問をした	68
授業中に，チャットでクラスメートに質問をしたり，質問に答えたりした	51
授業でわからないことがあったときにメールで先生に質問をした	50
授業で，日本語以外の外国語で発表(スピーチ，プレゼンテーションなど)を行った	44
授業でわからないことがあったとき，TAの先生のサポートを受けた	40
授業中に，SNSでクラスメートに質問をしたり，質問に答えたりした	19
授業中に，授業に関係ないSNS，ゲーム，ネット検索等をした	9

表5 オンライン授業における課題・宿題について経験したこと（回答数，複数回答）

課題・宿題は，問題なく提出できた	86
課題・宿題の内容がわからなくて，提出できなかった	22
課題・宿題のやり方・方法がわからなくて，提出できなかった	17
パソコンの使い方がわからなくて，課題・宿題ができなかった	15
課題・宿題の提出先(URL，メールアドレス)がわからなくて，提出できなかった	15
課題・宿題の提出先(URL，メールアドレス)にアクセスできなくて，提出できなかった	11

### 3-2 オンライン授業への評価と課題

オンライン授業の良い点・良くない点を複数回答可で尋ねたところ，良い点として，自宅からの授業参加，通学費用・時間の節約，チャットで教員・TAへ質問ができる点，チャットでファイルの送受信ができる点が挙げられた(表6)。対面授業においては，名古屋市内に在住する多くの留学生は，自宅から大学まで1時間程度の通学時間及び月額1万円程度の交通費を要するため，自宅でオンライン授業が受けられることで彼らが節約できることが一番の利点となったことがわかる。次いで，双方向授業において，チャットを活用して教員・TAへ直接メッセージを送ったり受けたりできる点，ファイルの授受ができる利便性も良い点として評価されたことがわかる。

一方，良くない点を複数回答可で尋ねたところ，目の疲れ，腰や首などの痛みといった身体の疲労，課題の多さ，日本語使用機会・コミュニケーションの少なさが挙げられた(表7)。授業では，「日本語を話す機会がない，少ない」，「先生やクラスメートとのコミュニケーションが少ない」と感じている回答者が多いことがわかる。同時に，「一人で勉強するのが寂しい」と回答した回答者も45名おり，オンライン授業では，他の学生を気にせず，集中して一人で学習できることが利点となる一方で，日本語で発話機会の少なさや心理的な寂しさが課題となることがわかった。

表 6 オンライン授業の良い点（回答数，複数回答）

自宅から授業に参加できる	100
通学の費用（電車代など）がかからない	91
通学時間がかからない	86
チャットでわからないことを質問できる	79
チャットでファイルを送ったり，受け取ったりできる	79
家で勉強する（予習，復習，課題等）の時間が増えた	77
教材を何回も見ることができる	75
一人で勉強できる	66
チャットで先生やクラスメートにメッセージを送れる	54
他の学生のことを気にしないで，授業に参加できる	46
いつでも課題が提出できる	45
集中して授業が聞ける	43
クラスメートや友達にわからないことを質問できる	32
好きな時間に授業が受けられる	31
良い点はない	2

表 7 オンライン授業の良くない点（回答数，複数回答）

目が疲れる	75
課題が多い	68
日本語を話す機会がない，少ない	64
腰や首等，体が痛くなる	58
先生やクラスメートとのコミュニケーションが少ない	55
図書館が使えない	45
一人で勉強するのが寂しい	45
わからないことを先生に質問しにくい	39
運動しなくなった・体を動かさなくなった	39
わからないことをクラスメートや友達に確認したり，質問したりできない	31
カメラをオンにすると，自分の部屋が見える	27
1つの授業の人数が多すぎる	18
悪い点はない	6

次に，表 8 はオンライン授業に関する 16 項目について，「とてもそう思う」，「そう思う」，「あまり思わない」，「そう思わない」を 4 から 1 の数値で選択する 4 件法によって尋ねたものである。オンライン授業が楽しかった・わかりやすかった，質問がしやすかったと評価する一方，日本人学生との交流，日本語の使用機会，日本語でのコミュニケーションの量に対する評価が低かった。

さらに，オンライン授業に対する感想（自由記述欄の回答）を KH Coder（Version 3. Beta. 01g）を用いてテキスト分析を行い，抽出語（頻出語）による共起ネットワークを作成したところ，「良い・わかる」，「日本語・少ない」，「コミュニケーション・寂しい」といった結びつきが見られた（図 1）。感染症予防対策としてのオンライン授業そのものや，授業に集中できたとことを「よかった」と評価する一方で，日本語を話すチャンスや日本語でのコミュニケーションの少なさ，日本語の会話能力の低下，自宅において一人で勉強する寂しさが指摘された。また，大学での授業を望む回答や，1 年生からは「大学の環境

はぜんぜん経験できない」という回答もあった。これは、1年生は大学での学びや学生生活を体験することなく、オンラインでの授業が始まったことに起因するものであろう。

これらから、オンライン授業における心身の疲労や日本語でのコミュニケーションの機会の少なさがデメリットとして浮き彫りとなった。

表8 オンライン授業に関する意見

	平均値	中央値	最頻値	標準偏差
1 オンライン授業は楽しかった	2.9	3	3	0.85
2 オンライン授業はわかりやすかった	2.6	3	3	0.85
3 オンライン授業では、日本人学生とコミュニケーションが取れる	2.1	2	1	0.93
4 オンライン授業では、日本語を使って話す機会がたくさんある	2.1	2	2	0.90
5 オンライン授業は、対面授業(教室での授業)と同じ学習の効果(こうか)がある	2.6	3	3	0.86
6 オンライン授業では、授業を担当する先生とコミュニケーションが十分取れる	2.6	3	3	0.84
7 オンライン授業では、授業中にわからないことがあったとき、先生に質問ができる	3.0	3	3	0.77
8 オンライン授業では、他の受講生(クラスメート)と十分コミュニケーションが取れる	2.2	2	2	0.88
9 オンライン授業を通して、パソコンの能力・スキルが上がった	3.3	3	4	0.78
10 オンライン授業でカメラをオンにするのは、はずかしい	2.8	3	3	1.01
11 オンライン授業では、先生に質問しにくい	2.4	2	2	0.92
12 オンライン授業では、なかなか日本人学生と交流できない	2.9	3	3	0.93
13 オンライン授業では、なかなか日本語を使うチャンスがない	2.7	3	3	0.99
14 先生によって、使うソフトやアプリケーションがバラバラで困った	2.5	3	3	1.00
15 コロナウィルスが収まったら、オンライン授業ではなく、大学の教室で授業を受けたい	2.9	3	4	1.05
16 コロナウィルスが収まった後も、一部の授業をオンラインで行ってほしい	2.7	3	4	1.13

#### 4. まとめ

コロナ禍におけるオンライン授業に対する留学生の意識・実態調査から、オンライン授業に対する一定の評価が見られたものの、日本語でのコミュニケーションの機会の確保が課題となることが明らかになった。また、自宅において一人で学習することに対して心理的負担を感じる留学生がいることも明示された。オンライン授業において、グループディスカッションやチャットが活用できるものの、実際の教室での学びとは異なるため、留学生が日本の大学での留学に対し、十分な日本語の使用機会、教室での日本語を通じた学び、学生・教員とのコミュニケーションの機会を求めているといえよう。

これらから、オンライン授業実施下においては、交流を含めた日本語によるコミュニケーションの機会の確保が必要であると考えられる。加えて、留学生の心理に配慮した教育や支援が欠かせない。コロナ禍における新しい生活様式の下、留学生が日本に留学した意義と意味を実感できるような工夫が大学に求められる。



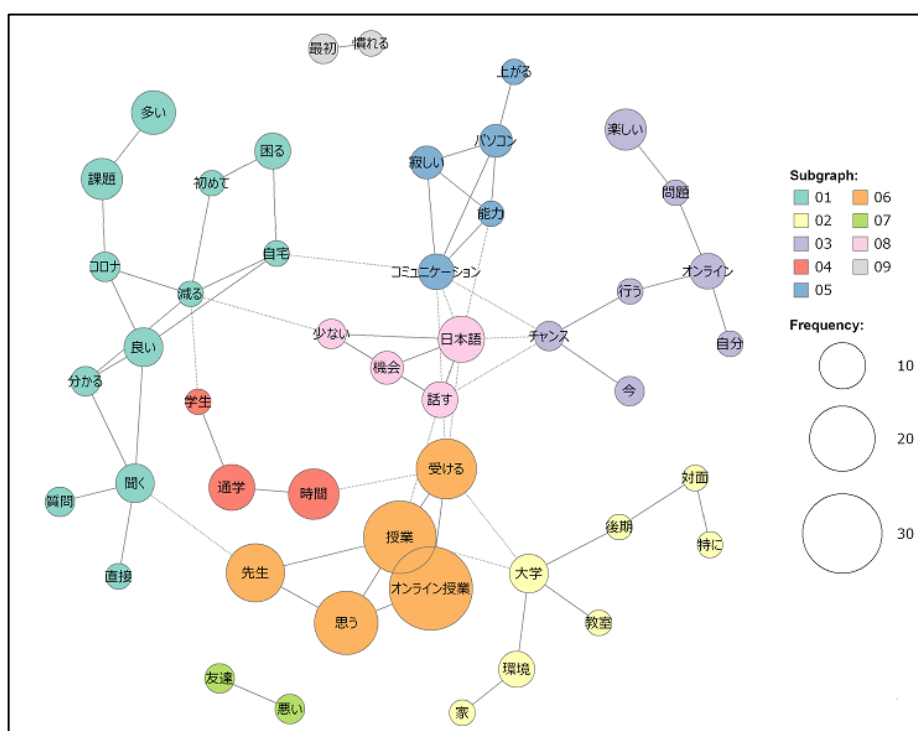


図1 自由記述欄の抽出語による共起ネットワーク

注

- (1) 星城大学は、愛知県東海市に東海キャンパス、名古屋市に丸の内キャンパスがある。経営学部在籍する留学生は東海キャンパスで学んでいる。2020年度前期は、コロナウィルス感染症拡大の影響を受け、2020年5月11日から8月28日まで、15週間にわたって実施された。
- (2) 経営学部在籍する留学生は216名（2020年5月1日時点）である。

付記 本調査は、星城大学研究倫理委員会の審査を経て、実施したものである。

参考文献

- (1) 野瀬 健・長沼 祥太郎 (2020) 「九州大学のオンライン授業に関する学生アンケート（春学期）について」、『【第12回】4月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム』（7月10日オンライン開催），[https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200710-08\\_NoseNaganuma.pdf](https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200710-08_NoseNaganuma.pdf)（資料），2020年7月18日アクセス
- (2) 樋口 耕一 (2020) 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して【第2版】』ナカニシヤ出版
- (3) 松河 秀哉 (2020) 「東北大学のオンライン授業に関するアンケートについて」、『【第11回】4月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム』（6月26日オンライン開催），[https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200626-5\\_Matsukawa.pdf](https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200626-5_Matsukawa.pdf)（資料），2020年7月2日アクセス

## 留学生の選書に関する一考察

—多読授業への援用—

浅井尚子（拓殖大学）

大越貴子（拓殖大学）

### 1. はじめに

近年、多読は、日本語教育においても注目されており、日本語多読に関する実践や研究も進められてきている（渡部 2015；高橋 2016 等）。学習者が自律的に多読活動を行うためには、学習者の目標言語レベルに合致し、読みたいと思う本を充実させた環境作りが必要である。しかし、日本語学習者の読書に際しての選書傾向についての調査と日本語多読教材とを関連付けた研究は、筆者らの知る限りあまりなされていない。

現在、日本語多読用の段階的読み物として、NPO 多言語多読監修の「レベル別読みもの」が 133 冊出版されており、国際交流基金関西国際センターを始め、インターネット上に無料の多読用読み物が数多く公表されている。

しかし、坂野（2019）によると、「学習者のレベルに合い、学習者自身が読みたいと思える本となると、その数は少なくなり、利用できる段階別読み物だけで多読を行うのは、まだ難しい状況である」という。多読授業を実践する教師は、学習者のニーズに答えるために適切かつ、効果的な読書材（調べる本とは区別した「読書のための資料」）案内を行う必要がある。

そこで、本研究では、先行研究の少ない日本語学習者の選書傾向を知り、多読授業の選書及び、学習者への読書材アドバイスに活かすことを研究の目的とする。

### 2. 先行研究

日本人の中高生を対象にした選書に関する研究に関しては、いくつかの研究がある。

和書に関しては、桑田（2006）が「読書材」をあげ、図書館での行動と読みたい読書材を決定する要因を明らかにし、その特徴を明確にする調査を行っている。その中で、「選択要因の調査結果では、『あらすじ』『表紙』をもとに読みたい図書を選択する傾向が多く生徒に見られた」としている。また、この調査では、「先生の推薦や授業での紹介など、『他者からの推薦』の要因を重要視して選択する生徒は総じて少ない」と分析している。

佐藤・橋内（2006）では、中学校での英語多読について調査し、「多くの生徒が映画の原作本やすでに話の話題を知っている本をもっと多く用意すべきだと感じており、マンガ本などは全集読めるとより楽しみながら継続的に読める」としている。また、生徒の選書行動について、「レベルで図書を選ばず、表紙を見て手に取り、中を数ページめくり絵から判断して、興味があれば席に戻って読んでいる」としている。

江竜(2019)では、高校生の英語多読について、2011年に生徒にアンケートを行っている。その結果、「日本語で読んだことのある図書、映画化やドラマ化などである程度物語の筋を知っている図書が好まれることが明らかになった」としている。

日本語多読に関しては、坂野(2019)が、読書記録をもとに日本語学習者の選んだ本の理解度と評価について報告を行っているが、具体的な選択要因については述べていない。高橋(2019)は、日本語多読支援者セミナーの参加者に対し、質問紙調査を行っているが、参加者が「多読に関してさらに知りたいこと」として、「どのような図書を準備すればいいのか、ふりがなのない図書は、多読に適切かという図書に関する質問が挙げられた」とし、多読に適した図書の選定方法について、具体的に扱っていく必要性を強調している。

### 3. 調査の目的と方法

日本語学習者はどのように本を選んでいるのか。多読用の読書材の準備や、授業で学習者に読書案内をする上で、先行研究の少ない日本語学習者の選書要因について、調査をする必要性を感じ、実施することとした。

2020年1月に拓殖大学別科日本語教育課程に通う日本語学習者93名を対象に、留学生の読書に関する質問紙調査を行った。学習者の日本語レベル別の内訳は、初級(日本語能力試験N3レベル未満)22名、中級(N3~N2レベル)45名、上級(N2~N1レベル)26名である。

本研究では、その中の選書選択要因に関する問い「図書館で自由に日本語の本を選ぶとしたら、あなたは、下の項目について、どのくらい大切だと思いますか。」に対する研究結果に注目した。質問は、18項目の選書選択要因をあげ、下記4.に述べる4件法で回答を求めた。(稿末資料参照)

### 4. 調査結果

調査結果の分析にあたっては、選書選択要因の各項目について「とても大切」4点、「まあまあ大切」3点、「あまり大切ではない」2点、「大切ではない」を1点とし、平均値を産出した。次に被調査者93名を①日本語レベル(初級23名、中級45名、上級25名)②漢字圏・非漢字圏(漢字圏49名、非漢字圏44名)③多読<sup>(注1)</sup>経験の有無(多読経験あり67名、なし21名、不明5名)によりグループ分けし、Excelの解析ツールを用いて上記3種類の各グループの平均値に有意差があるかどうか分析し、以下の結果を得た。

①日本語レベルグループ間で、有意差が認められた項目(一元配置分散分析による)

初級・中級の平均値のほうが有意に大きいという結果が以下の2項目に見られた。

・項目9「自分の国のことが出ている」平均値=初級 2.5, 中級 2.44, 上級 1.83 (F(2,86)=4.19,p<0.05)

・項目15「漢字にふりがながある」平均値=初級 3.41, 中級 3.07, 上級 2.5 (F(2,86)=6.07,p<0.05)

②漢字圏・非漢字圏グループ間で、有意差が認められた項目(t検定による)

非漢字圏の平均値の方が有意に大きいという結果が、以下の2項目に見られた。

・項目12「先生・友達から紹介された」平均値=漢字圏 2.71, 非漢字圏 3.15

( $t=2.71, df=86, p<0.05$ )。

- ・項目 15 「漢字にふりがながある」 平均値=漢字圏 2.08, 非漢字圏 3.25 ( $t=2.29, df=87, p<0.05$ )
- ③日本語多読経験の有無によるグループ間で有意差が認められた項目 (t検定による)  
多読経験ありの平均値の方が有意に大きいという結果が、以下の4項目に見られた。
  - ・項目 7 「テレビ・インターネット・映画・アニメで見たことがある」 平均値=多読経験あり 3.14, なし 2.45 ( $t=3.02, df=81, p<0.05$ )
  - ・項目 8 「母語や他の外国語で、ストーリーを知っている」 平均値=多読経験あり 2.84, なし 2.20 ( $t=2.83, df=79, p<0.05$ )
  - ・項目 15 「漢字にふりがながある」 平均値=多読経験あり 3.21, なし 2.45 ( $t=3.33, df=81, p<0.05$ )
  - ・項目 18 「日本での生活に役立つ」 平均値=多読経験あり 3.32, なし 2.85 ( $t=2.08, df=81, p<0.05$ )

## 5. 考察

調査の結果分析から、以下に述べる4つのことが判明した。

1つ目は、本の中の「漢字にふりがながある」ことは、被調査者の①日本語能力レベル、②漢字圏非漢字圏の区別、③多読授業の経験の有無によるグループ分けにかかわらず、全てのグループで有意差がある項目であるということである。さらに①においては、確かに日本語レベルが上がるほど漢字にふりがながあるかどうかを重要視しなくなる傾向はあるものの、上級レベル内においても、他の選書要因の項目に比べると、選書要因として重要視する人が多いことがわかった。このことから、レベルが上がっても基本的に全ての漢字にふりがなを振って出版している日本語段階別読み物は、日本語学習者が読書材にもとめるニーズに沿っていると言える。

2つ目は、留学生が本を選ぶ際、その日本語能力が本の内容に「自分の国のことが出てくる」かどうかと関係しているということである。その背景には、自身の日本語力不足を第一言語による既知の知識や経験で補って予測読みしたいという期待があるのではないかと思われる。

3つ目は、非漢字圏学習者が漢字圏学習者よりも教師や友人など他者の薦める本を選ぶ傾向にあるということである。これには、被調査者のうち、非漢字圏学習者が初級・中級レベルに多いということが影響していると考えられる。初級から自力で本のタイトルにある漢字をヒントに選書をする漢字圏学習者に比べ、初級・中級の非漢字圏学習者は未知の漢字は情報源とならないため、選書の判断材料が少ない。そのため、自力よりも他者の薦めに選書の判断を委ねようとする意識が働くのではないかと推察する。

最後に4つ目として、多読授業の経験者は未経験者よりもより多くの項目に重要性を見出して、選書の手がかりとしていることがわかった。実は本別科では、被調査者93名中、7割以上を占める初級・中級レベルの学生の大半が、在学中に「日本語(多読)」授業を選択履修するか、総合日本語授業の読解授業の一部で多読を体験している。多読経験者は、担当

教員から選書に関してのアドバイスや、読書案内を受けた経験や、自身が多読のために選書をした経験が、回答時の具体的なイメージに繋がって、より多くの項目で非多読経験者との有意差が出たものと思われる。

## 6. まとめ

本研究では留学生の選書の傾向を明らかにし、日本語のレベル、漢字力、多読経験の相違が、選書に際して大切だと考える項目との関係性について検討した。今後はインタビューにより結果を検証し、多読授業における教師の観察記録と照合して、研究を発展させていく必要がある。

本別科では、以前から多読授業を読解授業の一部に取り入れるなどの実践を行う教師がいた(大越 2018)が、2019年度からは選択必修日本語科目として、「日本語(多読)」の授業を行うようになり、読書材の保管場所を兼ねた多読教室を開設した。多読教室の効用の一つとして、より多くの教師が、学期中に多読の時間を設けることが物理的に容易になった。限られた多読授業時間内において、教師は読書好きな留学生だけでなく、読書習慣がない留学生たちにも、自分の日本語レベルに合致し、かつ読みたいと思える本を整えて手にとりやすい環境を準備する必要がある。

今回の調査で判明した学習者の選書の傾向をもとに、今後は、多読教室に漢字にふりがなのある読書材、在席する学生たちの母国の話題の本や写真集、他のメディアで知っているアニメや映画などの関連本をより充実させ、日本での生活に役立つ情報がある旅行雑誌やファッション誌、タウンマップのような読書材も揃え、学習者への効果的な本紹介を心がけ、選びやすい展示を工夫していきたい。

## 注

(注1) 本別科では、2019年4月より、選択必修科目として「日本語(多読)」授業を週2回(1回約90分)1期30回行っている。「多読経験あり」とは、この授業を履修したか、総合日本語の読解などの授業で部分的に多読を取り入れた授業を経験した学生たちのことである。

## 参考・引用文献

- 江竜珠緒(2019)「学校図書館における英語多読用図書の提供と支援の効果-アクション・リサーチによる分析を基に-」『図書館情報メディア研究』1, 1-17
- 江竜珠緒・村松教子(2012)「明治高等学校における英語多読-生徒の洋書選択についての考察-」『明高研叢』11, 75-95
- 大越貴子(2018)「『総合日本語』授業における初級段階からの多読授業の検討」『拓殖大学日本語教育研究』3, 73-94
- 桑田てるみ(2006)「生徒の読書材選択行動および選択要因の特徴-有効な読書案内に向けての考察-」『三田図書館・情報学会研究大会発表論文集』2006年度 73-76
- 佐藤大介・橋内幸子「中学校での多読指導実践が及ぼす影響に関する一考察」『中国学園紀要』5, 75-81

- 高橋亘（2016）「日本語多読研究に向けた基礎研究-多読類型化の試み-」『言語・地域文化研究』22, 369-386
- 高橋亘（2019）「日本語多読活動開始に対する支援事例」『日本語教育方法研究会誌』25, No. 2, 48-49
- 坂野永理（2019）「日本語学習者による多読用書籍の選書とその評価」『岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要』4, 88-100
- 渡部倫子（2015）「日本語多読アセスメントの課題と展望」『第二言語としての日本語習得研究』18, 32-51

稿末資料

＜留学生の読書に関するアンケート＞

2020/01/09 実施

質問8. 図書館で自由に日本語の本を選ぶとしたら、あなたは、下の1～18について、どのくらい大切だと思いますか。(重視しますか。) 4つの( )の中から一つ選んで、✓してください。(1～18 全部、答えてください。)

	とても 大切	まあまあ 大切	あまり 大切 ではない	大切 ではない
1. タイトル	( )	( )	( )	( )
2. 表紙のデザイン・色	( )	( )	( )	( )
3. 文字が多い	( )	( )	( )	( )
4. 本の厚さ	( )	( )	( )	( )
5. 好きな絵や写真がある	( )	( )	( )	( )
6. 好きなトピック・ジャンル	( )	( )	( )	( )
7. テレビ・インターネット・映画・アニメで見たことがある	( )	( )	( )	( )
8. 母語や他の外国語で、ストーリー(話)を知っている	( )	( )	( )	( )
9. 自分の国のことが出ている	( )	( )	( )	( )
10. 本の中身を少し読んでみる	( )	( )	( )	( )
11. 雑誌・インターネットの紹介	( )	( )	( )	( )
12. 先生・友達から紹介された	( )	( )	( )	( )
13. 図書館からのおすすめ	( )	( )	( )	( )
14. 本についている簡単な本の紹介やPOPを見る	( )	( )	( )	( )
15. 漢字にふりがながある	( )	( )	( )	( )
16. 漢字が多い	( )	( )	( )	( )
17. 受験や勉強の役に立つ	( )	( )	( )	( )
18. 日本での生活に役に立つ	( )	( )	( )	( )

\*その他、本を選ぶときに大切なこと  
があれば、書いてください

## 多読における上級レベル学習者の読書傾向と やさしい本を読む理由

坂井美恵子（大分大学）

### 1. はじめに

近年、日本語教育においても『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』（以下、『よむよむ文庫』とする）（日本語多読研究会）、『にほんご多読ボックス』（以下、『多読ボックス』とする）（NPO 多言語多読）など、初級から中級レベルを対象とした多読用の教材が発行されており、多読の実践報告や多読の効果についても多くの研究がある（魚住他 2017, 坂野 2019, 渡部他 2015 など）。特に上級レベルの学習者を対象とした研究では、川名（2012）は、『よむよむ文庫』など多読用教材のレベル 0 からレベル 4 を使用し、学習者は日本語で本を読む楽しさを実感し、完読した達成感を得ることができたと報告している。また、桂（2019）は多読用教材以外にも絵本、児童書、漫画などを準備し、学習者は辞書を引かずに読むことで読書を楽しみ、評価も高かったと報告している。栗野他（2012）では、多読のルールとして「やさしいレベルから読む」ことを挙げているが、上級レベルの学習者はやさしいものを読むことに対する抵抗はないのだろうか。また、やさしいレベルから始めて、その後はどのようなものを読むよう指導すればよいのだろうか。

本研究では、このような疑問に答えるため、多読授業の受講者 17 名の読書記録を分析し、1 学期間の授業の中でどのような読み方をしているのかを調査する。その中で特に上級レベルの学習者に注目し、彼らの読書傾向を他のレベルと比較した。さらに上級レベルの学習者が、自身のレベルより下のやさしい読み物である多読用の教材を読む意義をどのように捉えているか、読書レポートを通じ考察した。

### 2. 多読授業の概要

2019 年前期に行った多読の授業「多読で日本語を学ぶ」は、初級以外のすべてのレベルを対象としたクラスで、この授業を受講した履修者は初中級から上級まで 17 名であった。この 17 名をレベル別に 4 グループに分けた。まず、日本語能力試験 N1 合格、且つ本学の日本語プレースメントテストで最も高いレベル 6 と判定された学習者 4 名を本研究の上級レベル（レベル 6）とする。次にプレースメントテストの点数でレベル 5 と判定された学習者 5 名を中上級レベル（レベル 5）とし、プレースメントテストの点数でレベル 4 と判定された学習者 4 名を中級レベル（レベル 4）とする。最後に同様にレベル 3 と判定された 3 名を初中級レベル（レベル 3）とする。それぞれのレベルの国籍の内訳は表 1 のとおりである。

授業では 1 学期 15 週のうち 1 週目の授業はオリエンテーション、2 週目から授業内で多読を始め、8 週目に物語を書くプロジェクト、14 週目と 15 週目の最後の 2 回はおすすめ



表1 履修者（17人）のレベル分け

レベル	6（上級）	5（中上級）	4（中級）	3（初中級）
国籍 (人数)	中国1, 韓国3	中国2, 韓国2, ハンガリー1	中国2, 韓国1, ハンガリー1	中国1, 韓国1, 英国1
合計	(計4人)	(計5人)	(計5人)	(計3人)

本を発表するプロジェクトを行った（表2参照）。多読の授業では、週1回90分のうち約70分を読む時間とし、授業外の読書も推奨し、できるだけ多くの本を読むように指示した。教材は『よむよむ文庫』や『多読ボックス』など初級から中級の多読用に作成された段階別読み物（以下、「段階別」とする）や、児童向け図書、絵本等を用意したほか、漫画や日本人向けの一般図書の選択も自由とした。最初のオリエンテーションで栗野他（2012）にある次の多読の四つのルールを説明し、段階別のやさしいものから読むよう指示した。

- ・ルール1 やさしいレベルから読む
- ・ルール2 辞書を引かないで読む
- ・ルール3 わからないところは飛ばして読む
- ・ルール4 進まなくなったら、他の本を読む

宿題として、読んだ本の題、読んだページ数と感想を書く読書記録と、自身の読み方や気づきを書く読書レポートを毎週提出させ、読書傾向の把握と分析に利用した。また、各授業の最初に、前回の授業から1週間間に読んだ本の中から1冊選び、小グループで紹介し合う時間を約15分設けた。授業は図書館の中にあるグループ演習室で行った。

表2 1学期間の授業の構成

週	内容	週	内容
1	オリエンテーション	8	W8 プロジェクト(物語を書く)
2	W1 多読	9	W9 多読
3	W2 多読	10	W10 多読
(祝日)	W3 (自室での多読)	11	W11 多読
4	W4 多読	12	W12 多読
5	W5 多読	13	W13 多読
6	W6 多読	14	W14 おすすめ本の発表
7	W7 多読	15	W15 おすすめ本の発表

### 3. 読書傾向の結果

#### 3.1 読書量

表3は、各レベルの学習者が一学期間に読んだ本の冊数とページ数である。ただし、各レベルの人数が異なるため、一人当たりの値で比較している。段階別はページ数は少ないが1冊として扱った。冊数はレベル5が31.6冊と最も多いが、ページ数ではレベル6が1,653ページと最も多く、レベル6の学習者はレベル5よりもページ数の多い本を読んで

表3 レベル別読書量（一人当たり）

レベル	6	5	4	3
冊数	25.8	31.6	20.3	24.3
ページ数	1653	1304	962	977

いることが分かった。一方、レベル4とレベル3を比較すると、冊数、ページ数ともレベル3の方が多く、レベルが低くても意欲的に多読に取り組んでいることが分かった。

### 3.2 一学期間の読書量の推移

次に学習者が毎週どのくらい読んだかを見るため、多読を行ったW1からW13まで週毎に読んだページ数をレベル別に集計した(図1)。W3の週は祝日のため授業はなかったが、自宅で読んだ本があったため集計に入れている。全体の結果は、前半はW6が最も高く、後半はW10から徐々に読むページ数が増えW12が最も高くなった。授業内で多読を行わなかったW3が最も低く、物語を書くプロジェクトを行ったW8とW9も準備と提出物の締め切りに重なったことが、ページ数の減少に影響を及ぼしていると思われる。

レベル別に見ると、上級のレベル6は前半はW4が高く、それ以降は徐々に減少しているが、W10以降徐々に増えて、最終週のW13が最も高くなった。反対に他の3つのレベルは最後の週は前の週に比べ減少しており、レベル6のみ最後の週まで熱心に読んだことが窺える。最も多くのページを読んだ週に注目すると、レベル5はW4で、それ以降このページ数を超えることはなかった。レベル4のピークはW6、レベル3のピークはW11で、それぞれのレベルでピークは異なっている。読書レポートによると、他の受講科目の試験やレポートと重なって本を読むことができなかったという記述が見受けられた。

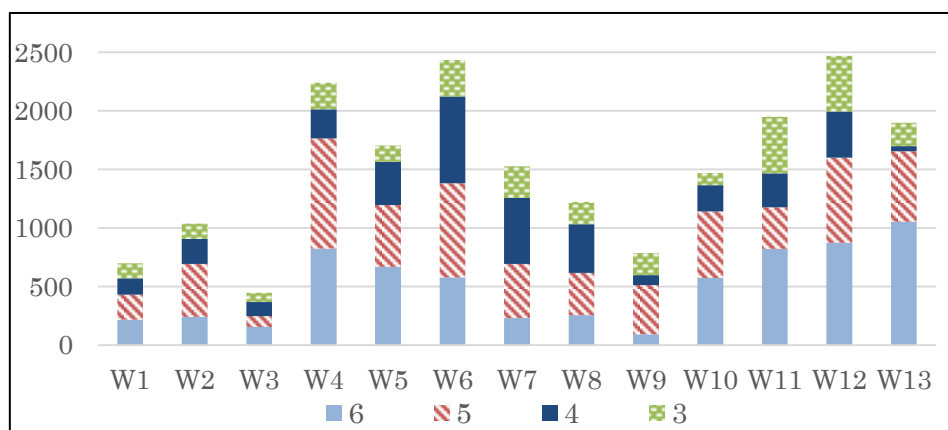


図1 レベル別読んだページ数の週毎の推移

### 3.3 ジャンル

次に、各レベルの学習者がどのようなジャンルの本を読んでいたのかを集計した。読んだ本のジャンルは、段階別、日本人向けの一般の図書（漫画、児童向け図書以外）（以下、「一般書」とする）<sup>(1)</sup>、漫画<sup>(2)</sup>、児童向けの図書<sup>(3)</sup>に分けられた。絵本を選択した学習者

はいなかった。図2は全体の冊数に占める各ジャンルの割合をレベル別に示したものである。段階別の割合はどのレベルも最も高く、よく読まれていることが分かる。上級レベルであるレベル6の学習者が読んだ103冊の内訳は、段階別58.3%、一般書23.3%、漫画18.4%、児童向けの図書0%であった。他のレベルと比較すると、レベル6は段階別の割合が最も少なく、漫画と一般書の割合が最も多かった。また、このレベルは他のレベルと異なり、児童向けの図書の選択はなかった。一方、段階別が最も多かったのはレベル3で、90.4%であった。この初中級レベルに適した読み物は段階別以外にはあまりないため、他のジャンルの本の選択が少なかったと見られる。

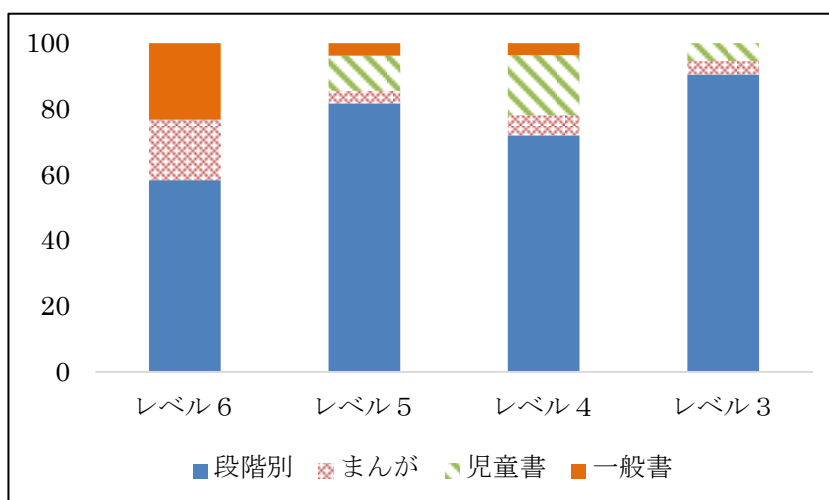


図2 各レベルが読んだ本のジャンルの割合 (%)

### 3.4 レベル6の週毎の推移

レベル6の4名の学習者(A, B, C, D)の読み方を探るために、週毎にどのジャンルの本を読んだかを表4に示した。最初は全員指示通り段階別から始めたが、選んだ段階別のレベルはそれぞれ異なっている。また、4名全員が易しい本から難しい本へと徐々に移行しているわけではなかった。学習者Aは漫画一冊を除き、W9までは段階別ばかり読み、W11から漫画と一般書を読むようになった。段階別の読み方も最初は徐々にレベルを下げるという読み方をしている。一方、学習者BはW4以降、段階別と一般書や漫画を交互に読む読み方をしている。学習者Cは、最初から段階別と一般書を両方読み、その後漫画が加わり、後半は段階別には戻らず一般書と漫画を読んでいる。学習者Dは前半は段階別の複数のレベルを読み、後半に漫画と一般書に移り、最後に段階別に戻るといった読み方であった。

### 3.5 レベル6の学習者が段階別を読む理由

上級の学習者がやさしい段階別を全体の中で58.3%選択し読んでいるということは、何か意義を見出しているのだろうか。4名の学習者が段階別を読んだ週に書いた読書レポートからそれを探った。

1～2週目には、「単語は全部知っているので、読みやすくて楽しかった。論文を書いた

表 4 週毎のジャンル (レベル 6)

	A	B	C	D
W1	段*4*	段 2	段 2, 4, 一般	段 3
W2	段 5	段 3, 4	段 4, 一般	段 3, 4
W3	段 4	段 3	一般	段 4
W4	段 2, 3	段 4, 一般	段 4, 漫画	段 4
W5	段 3, 4, 漫画	漫画	漫画	段 4
W6	段 2	段 3, 4, 一般	段 2, 漫画	段 3, 4
W7	段 1, 2	段 3, 4	段 4, 一般	一般
W8	段 4	段 4	漫画	一般
W9	段 5	一般	漫画	一般
W10	一般	段 3, 4, 漫画	一般	一般
W11	段 4, 漫画, 一般	段 4, 漫画	一般	段 3, 漫画
W12	一般	段 3.4	漫画	段 4
W13	漫画	漫画	漫画	段 4

\*「段」は段階別、数字は段階別のレベルを表す。「一般」は一般向け図書を表す。

めに資料を読んでいるが、難しくとても苦しい。多読の方法はすごくいい。本を読む楽しさが分かった (A)」「簡単な本を読むのはあまり勉強にならないと思っていたが、自分の勉強が足りていないと知った (D)」という記述があり、段階別を読むことで多読の魅力や意義に気付いている。

4～5 週目になると、「(段階別の) 古典を多く読んだ。物語の中でもいろいろと種類があることを知ることができた。さすがに原文は無理だから、この機会を利用してもっと古典を読もうと思った (B)」、「厚い本に挑戦しようと借りて帰ったが、読まないで終わった。次からはもっと読みやすい本を借りる (D)」というように、ジャンルの豊富さや一般書の挫折経験から段階別に戻っていることが分かった。

7～9 週目には、「前より読むスピードが速くなった (C)」、「普段なら決して選ばないような本をあえて読んでみた。意外とおもしろいものもあったから驚いた。普段読まなそうな本もたまにはいいと思った (A)」と、段階別の読みやすさが、読む力の向上の認識や興味を幅を広げることに繋がっている。上級レベルであってもやさしい本を読むことに意義を見出し、積極的に選択していることが明らかとなった。

#### 4. まとめ

一学期間の多読授業の読書記録から窺える上級レベルの学習者の読書傾向は、他のレベルよりページ数の多い本を読んでいるものの、段階別の選択が 50%以上を占めていた。一般書と漫画の割合も他のレベルよりも多く、児童書の選択はなかった。上級レベルの学習者の一学期を通した読み方は、やさしいものから難しいものへと徐々に移行するのではなく、段階別と一般書や漫画を交互に読むなど、自由に本の選択をしていることが分かった。上級レベルの学習者がこれほど多くの段階別を読むのは意外であったが、「段階別を読むこ

とで本を読む楽しさが分かった」と読書の魅力や意義に自ら気付き、積極的に段階別を選択していた。段階別の読みやすさが読むことに対する自信を生み、これまで興味がなかった分野を読んでみて、興味の対象を広げることにもつながっている。上級レベルの学習者は明らかに子供向きの児童書を読むことには抵抗があるようだが、段階別から一般書にスムーズに移行できるよう、一般書の中でも彼らにとって読みやすいものについて紹介することも必要であろう。

## 注

- (1) 学習者が読んだ一般書：『精霊の守り人』、太宰治の小説、『かがみの孤城』『雨ふる本屋』『あなたはそのまま愛されている』『もものかんづめ』『5分後に意外な結末（シリーズ）』『星の王子さま』『それは桜のような恋だった』『ファストフードの恐ろしい話』『欲張り恋愛論』など
- (2) 学習者が読んだ漫画：『日本人の知らない日本語』『有名すぎる文学作品をだいたい10ページくらいの漫画で読む』『鬼滅の刃』『ゴールデンカムイ』『キングダム』『となりの関くん』『ヒナまつり』『チーズスイートホーム』『イジらないで、長瀨さん』『ふだつきのキョーコちゃん』など
- (3) 学習者が読んだ児童向け図書は主に小学生を対象とした図書で、次のとおりである。『5分後に意外な結末シリーズ』『魔女の宅急便』『千と千尋の神隠し』『名探偵ホームズ』『世界の歴史』『呼んでいる階段 青い本』『日本史人物 55人のひみつ』、『夜カフェ 新しい自分になる!』『新・学校の怪談』『世界の歴史（シリーズ）』など

## 引用文献

- (1) 栗野真紀子・川本かず子・松田みどり（2012）『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版。
- (2) 魚住友子・高橋伸子（2017）「初級初期段階から初級全体を通しての多読の実践とその報告：教材の作成と3期にわたる実践の過程に焦点を当てて」『名古屋大学日本語・日本文化論集』24：pp. 61-84.
- (3) 桂千佳子（2019）「日本語初級後半～上級クラスにおける多読授業実践告一ケーススタディから見えた課題 支援の一助として一」『マテシス・ユニヴェルサリス』20-2, pp. 293-321.
- (4) 川名恭子（2012）「上級学習者を対象とした多読授業—夏期日本語教育 C7 クラスにおける実践—」『ICU 日本語教育』9, pp. 61-73.
- (5) 坂野永理（2019）「日本語学習者による多読用書籍の選書とその評価」『岡山大学全学教育・研究機構教育研究紀要』4, pp. 88-100.
- (6) 渡部倫子・徐芳芳・山下順子（2015）「日本語多読アセスメントの課題と展望」『第二言語としての日本語の習得研究』18, 32-52.

**公益社団法人日本語教育学会**

**支部活動委員会**

委員長：中川祐治

副委員長：金庭久美子・永井涼子・橋本直幸

委員：御館久里恵・雁野恵・亀田美保

川口直巳・菊池哲佳・木下謙朗

近藤有美・佐野由紀子・島崎薫

世良時子・田川恭識・鄭惠先

中河和子・中園博美・林朝子

札幌寛子・船橋瑞貴・山下直子

山路奈保子・山元淑乃・吉川達

ルチラ パリハワダナ

**審査・運営協力員**

葦原恭子・加藤恵梨・来嶋洋美

佐藤正則・田島ますみ・寅丸真澄

早川杏子・費暁東・松浦康世

三代純平・三輪聖・山根（吉長）智恵

**公益社団法人日本語教育学会**

**2020年度第6回支部集会【関東支部】予稿集**

---

発行 2021年1月15日

発行者 公益社団法人日本語教育学会

〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会 2F

TEL 03-3262-4291 FAX 03-5216-7552 E-mail office@nkg.or.jp

URL <http://www.nkg.or.jp>