



Title	読書リテラシーを支援する日本語科目のカリキュラム・デザイン
Author(s)	脇田, 里子
Citation	間谷論集. 2021, 15, p. 23-44
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/83213
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

〈研究論文〉

読書リテラシーを支援する 日本語科目のカリキュラム・デザイン

脇田 里子

〈キーワード〉 読解、読書、読書リテラシー、読書技術、LTD

1. はじめに

大学生活において、問題解決能力や批判的思考力を育成する上で、読書が重要であることは異論を俟たない。昨今、日本人大学生の読書習慣は二極化し、不読者の増加が問題になっている。全国大学生生活協同組合連合会が2019年に実施した「学生生活実態調査」では、1日の読書時間が0分の不読者の割合は48.1%、一方、60分以上読む学生は26.8%であった。また、2017年の学部留学生（N=219）を対象にした読書活動の調査によれば、1日の読書時間が0分の不読者の割合は25%、そして、60分以上読む留学生は16%であった（脇田・村上, 2018）。このデータから学部留学生においても、読書をしない留学生は4人に一人いること、その差は日本人ほど大きくないが、読書習慣の二極化の傾向があると言えよう。また、筆者は日本語学習者が執筆したレポートの中に剽窃された文章を発見することがある。日本語学習者は日本語ライティング科目において他人の著作物の盗用・剽窃の犯罪性や他人の著作物の引用方法を学んでいる。それにも拘わらず、剽窃が起こるのはなぜだろうか。

日本語学習者が剽窃をする原因の一つは、レポートを執筆するための読書技術が十分ではないことが挙げられるのではないだろうか。学習者が書物を読んでも必要な情報が収集できない、あるいは、それを適切に引用できていないことが考えられる。学部の日本語リーディング科目では、ある一定の字数の文章を読み解く「読解」が取り上げられることが多い。この読解力とレポート執筆などのアカデミックな活動に必要とされる読書リテラシーとは異なる読む力であるとい

う立場に立ち、本研究では後者の読書リテラシーに着目する。本研究における読書リテラシーは2-2.にて詳述するが、「読み手の目的を達成するために、テキストを理解、解釈し、読み手の知識や経験から価値判断し、活用する力」を指す。学部日本語リーディング科目において、読書を対象にした授業実践の多くは、管見の限り、多読を扱っている（浅津, 2020 など）。多読で想定されている読書は、フィクションを対象にした感動を享受するための読書である。そのため、アカデミックな活動に必要となるノンフィクションを対象にした情報収集のための読書や、思考深化のための読書には異なる読み方が望まれる。

本研究は、人文系学部の日本語学習者が成熟した読み手になるために、読書リテラシーを支援する日本語科目のカリキュラム・デザインを提案することを目的とする。この目的を達成するために、読書習慣が形成されていない日本語学習者を対象に、研究課題1「読書の意義をどう伝えればよいか」、そして、研究課題2「読書技術をどのように育成するか」について検討する。

研究の方法について述べる。研究課題1に関して、読書論に関する先行研究から複数の読書の意義を分析し、どのような意義が日本語学習者を読書に向かわせることができるのか検討する。研究課題2については、学部でのアカデミックな活動に必要となる読書技術の要素を抽出する。最後に、研究課題1と研究課題2を統合し、カリキュラム・デザインを考察する。

本論文の構成は次の通りである。2.にて、読書の概念について述べる。3.にて、上記に示した二つの研究課題について取り組む。4.にて、読書教育のカリキュラム・デザインを示す。5.にて、本論のまとめと今後の課題について述べる。

2. 読書の概念

2-1. 読書の定義

読書に関する学術的な研究分野である読書科学において、広義の読書は次の三つのレベルに分けられている（塚田, 2014）。①文字を記号と認知し、これを意味化するレベル（文字認知）。②文章の意味内容を理解するレベル（読解）。③書物の読みによる人格形成や社会的適合のレベル（狭義の読書）。これを言語教育に

置き換えて考えると、「読む力」は①文字認知レベル、②読解レベル（文章の意味内容理解）、③読書レベル（書物／テキストの内容理解、解釈・評価）の三つのレベルに分けることができる。この三つの読みのレベルは、「文字」から「文章」、「文章」から「書物」へと連続しており、明確に区別することは難しい。しかし、研究対象を明確にするために、三つのレベルに分けて議論する。本研究では③読書レベルを対象にし、読書とは「読み手の目的を達成するために、テキストを理解、解釈し、読み手の知識や経験から価値判断し、活用すること」と定義する。この定義は OECD（経済協力開発機構）の PISA（Program for International Student Assessment）¹ 2018 の Reading Literacy の定義「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、テキストを理解し、利用し、評価し、熟考し、これに取り組むこと。」（国立教育政策研究所, 2019）に負うところが極めて大きい。

日本語教育においても、②レベルの読解教育が多く実践されている。③レベルの読書は学校で体系的、かつ、継続的に指導されることは少なく、学習者の自主性に任される傾向が強い。そのため、読書教育の必要性があると考ええる。

2-2. アカデミックな活動のための読書リテラシー

2-1. で上述したように、日本語のリーディング科目の授業内容は読解が主流である。読解レベルと読書レベルでは、読み方が異なるため、読解力をいくら鍛えても、それがそのまま読書リテラシー（読書力）へ繋がらない。また、読書と言えば、一般的に娯楽を目的にした読書が想定されるが、フィクションを対象にした読書は読者の自由な読みに任されている。そのため、読書リテラシーを意識して学習する必要がある。本研究では、アカデミックな活動に必要とされる読書リテラシーを「読み手の目的を達成するために、テキストを理解、解釈し、読み手の知識や経験から価値判断し、活用する力」と定義する。これは読書の定義と同様に、PISA の Reading Literacy を反映しており、次の3項目に下位分類する。

＜アカデミックな活動のための読書リテラシー＞

(1) 読書技術（書物の読み方、3-2. にて詳述）

- (2) 読書に関する知識
- (3) 読書による思考活動

アカデミックな活動のための読書リテラシーには、(1) 1冊の書物をどのように読むかといった「読書技術」、(2) 書物の構造、読書の意義などの「読書に関する知識」、(3) テキストを批判的に思考するなどの「読書による思考活動」が含まれる。なお、(1)「読書技術」については、3-2.にて詳述するため、本節での説明を割愛する。次節に(2)「読書に関する知識」と(3)「読書による思考活動」の要素について述べる。

2-2-1. 読書に関する知識

「読書に関する知識」の要素は次の項目などが挙げられる。

- ①書物の構造（カバー、帯、見返し、扉など）、書物の構成（タイトル、はじめに、目次、本文、おわりに、奥づけなど）を知る。
- ②読書の分類（「情報収集」「思考深化」「娯楽」、2-3.にて詳述）を知る。
- ③書物のサイズと種類（B6判は単行本、新書判は新書本など）を知る。
- ④読書の意義（なぜ書物を読むのか、3-1.にて詳述）を確認する。
- ⑤集団で書物を読み合う方法（読書会など）を知る。

2-2-2. 読書による思考活動

「読書による思考活動」の要素は次の項目などが挙げられる。

- ①テキストの展開を論理的に読む。（論理的思考）
- ②テキストを批判的に思考し、評価する。（批判的思考）
- ③自分の読みを高次のレベルから捉える。（メタ認知）

図1は読書リテラシーと論理的思考、批判的思考、メタ認知の関係について図式化したものである。紙幅の都合上、読書によって論理的思考、批判的思考、メタ認知をどのように育成するのかについては言及しない。

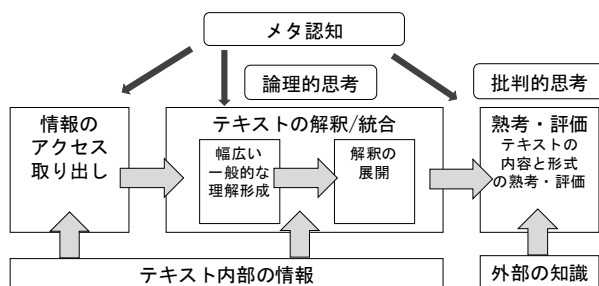


図1 読書リテラシーと思考活動(楠見, 2018)に筆者が一部加筆修正

2-3. 読書の目的による分類

読書はどのように分類できるのだろうか。表1は、吉田（2014）を基に、塚田（2014）、鎌田（2018）、渡辺（2019）を参考にして、読書の分類を示したものである。読書の目的によって、読書は概ね次の三つに分けられる。

＜読書の目的による分類＞

- A「情報収集」：表面的で一時的なフローの知識を得るために、必要な情報を取捨選択する読書
- B「思考深化」：長期的で本質的なストックの知識を得るために、深く掘り下げて読む読書
- C「娯楽」：娯楽のために、趣味として気楽に楽しむ読書

書物の種類が、主として、フィクション（文学作品など）であれば、娯楽を目的とした読書に、主として、ノンフィクション（実用書、ビジネス書、専門書など）であれば、情報収集や思考深化を目的とした読書になる。一般的に、読書とって想定されるのはC「娯楽読書」であろう。C「娯楽読書」は、心に栄養を与えるために、個人の楽しみとして趣味で自由に読むものであり、読むという行為による「知的消費」にあたる。語学の授業でしばしば取り上げられる多読(Extensive Reading)は「学習者が自分の能力に応じてやさしい読み物から難しいものへの段階的になるべく辞書を使わずに、楽しみながらたくさん読むこと」

(栗野他, 2012) と定義されている。定義にも「楽しみながら」とあるように、多読は、主に、C「娯楽読書」に該当し、読み方の指導は必要とされない。

本研究では、C「娯楽読書」は対象とせず、アカデミックな活動に必要とされるA「情報収集読書」とB「思考深化読書」を対象とする。A「情報収集読書」は「時が経ったり場が変わったりしたら使えない情報（フローの知識）」を得るための読書で、「知的消費」を目的としている。フローの知識の特徴は、表面的、短期的、技術的なものである。そのため、スピードをもって（速読）、多くの情報にアクセス（多読）し、効率よく情報を集めることが重要である。一方、B「思考深化読書」は「自分の中に蓄積されていき、長い間生きる知恵（ストックの知識）」を得るための読書で、その知識をもとにレポートや論文を書くなどのアウトプットを伴う「知的生産」という面をもつ。ストックの知識の特徴は、本質的、長期的、精神的なものである。そのため、時間をかけて深く掘り下げて読んだり（精読）、三回繰り返し読んだり（三読）して、質の高い学びを行い、その知識を使いこなすことが期待される。このように、読者は読書の目的を認識し、目的に合わせて読み方を切り替えることが求められる。

表1 読書の目的による分類（吉田, 2014）を参考に筆者が加筆

	A 情報収集	B 思考深化	C 娯楽
本の種類	ノンフィクション		フィクション
読書の目的	フローの知識	ストックの知識	心の栄養
	知的消費	知的生産	知的消費
知識の特徴	表面的 短期的 技術的	本質的 長期的 精神的	
読みの特徴	量 スピード 効率	質 掘り下げ 実践	
主な読み方	速読、多読	精読、三読	自由に

3. 研究課題とその研究方法

本研究の目的である読書リテラシーを支援する日本語科目のカリキュラム・デザインを提案するために、読書リテラシーの要素の中から「読書の意義」と「読書技術」を取り上げ、研究課題を提示する。本章では、主として、読書習慣が形成されていない日本語学習者を主な対象に、それらの研究課題をどのように解決していくかを示す。

3-1. 研究課題1 読書の意義

筆者がこの数年間、学部留学生の日本語科目で実施している読書調査の中に、大学生活における読書の重要性に関する項目がある。例年、この項目の回答において、読書活動の重要性を認識している結果と、読書活動の行動に結びついていない結果が見られる。この結果について、ある学習者は、読書は個人の趣味として余暇に行うもので、読書をするに越したことはないが、余暇の過ごし方の中で読書の優先度は低いからだと述べている。筆者は後に述べる実用主義的な観点から、アカデミックな活動において、読書による情報収集や思考の深化は不可欠であることを強調したい。

なぜ読書をすべきなのか、読書によって何が得られるのかなどの読書の意義を中心に論じた読書論は、その内容から教養主義的読書論と実用主義的読書論に分けられる。塚田（2016）によれば、「教養主義的読書論は、人間の本性である知的好奇心や将来への憧れに支えられ、学力の高低や学歴・職種などにかかわらず万人に適用される理念的なものであるため、その理念や牽引力は不滅である」と述べている。古今東西の教養主義的読書論において、数多くの読書人が読書は生きる力であり、読書によっていかに人生が豊かになるかについて、熱く説いていても、昨今、書物を読まないという「読書離れ」は続いている²。また、塚田（2016）も「もはや単純にこの教養主義的な理念によって引き続き読書文化を牽引しようとすることには限界がある」と指摘している。このように、従来の教養主義的読書論だけでは読書活動の行動を促すことが困難になってきている。

一方、実用主義的読書論は、近年、唱え始められている読書論である。例えば、吉田（2019）は、インターネットの普及した現代社会を生きていく上で、読

書からの情報収集は最強で、時間と費用の面から最もコストパフォーマンスが良いと述べている。また、藤原（2015）は、21世紀の成熟社会では、情報収集能力ではなく、情報を編集し、それを知識に変え、活用する能力（情報編集能力）が重視されるが、この力をつけるためには、読書による知識の蓄積しか方法がないと断言している。つまり、高度情報化社会において、Web サイト、SNS（Social Networking Service）、テレビなどのさまざまなメディアから情報を得ることができるようになったが、高度情報化社会だからこそ、書物から体系的で深い知識を得て、それらの知識と知識を結びつけ、生活に活用することが求められているのである。このような実用主義的読書論が人口に膾炙されれば、学習者は読書に対する動機を高め、読書行動に結びつけるだろう。

読書の意義を導入する方法として、初回の授業で、1冊目の読書の前に、読書に対するイメージや読書の意義について議論する。学習者が現在の読書活動について振り返り、読書の意義について意見交換することが重要である。学習者の多くは教養主義的読書論について述べると思われる。そこで、教員が実用主義的読書論を紹介し、学習者が読書の意義について再考する機会を提供する。そうすれば、学習者の読書活動の取り組みに変化が見られることを期待している。

3-2. 研究課題2 読書技術の育成

読書技術の研究は読書科学などの学問分野に限らない。一般人を対象にした読書技術の単行本は、毎月のように刊行されており、枚挙に暇がない。市中に流通している読書技術の多数は、速読や多読をテーマにし、短時間にいかに情報を収集するかに主眼が置かれているが、表面的な情報収集に終始している感がある。

一方、思考力を伸ばすことを目的にした読書技術に関する書物は極めて限定されている。思考力はOECDの「キー・コンピテンシー」（OECD, 2005）や日本の「21世紀型能力」（国立教育政策研究所, 2014）においても中核に位置づけられている。思考力を伸ばすには、情報をインプットするだけでなく、情報をアウトプットすることも必要である。つまり、「読んで考え、考えたことを書く」、そして、また「読んで考え、考えたことを書く」を繰り返すことによって思考力が習得されると考える。

例えば、西岡（2018）は思考力を身につける具体的な 12 の読書技術を提案している。それは「装丁読み、仮説作り、取材読み、質問読み、追求読み、整理読み、要約読み、推測読み、追求読み、パラレル読み、クロス読み、議論読み」である。西岡（2018）の新しい点は、それまで特に名称のなかった読書技術一つ一つに名前をつけ、各読書技術を明示したことである。

また、鎌田（2018）は大学教員の著者が書物を読むことが得意でない大学生向けに著したもので、読書が苦手な人に福音となる考え方や技術が披露されている。例えば、「読み始めても最後までたどり着かなくてもよい」、「15 分だけ集中して読む」といった読書技術が示してある。このような観点による読書技術の書物はあまり類がなく、読書の苦手な人の敷居を低くするだろう。

3-2-1. 読書技術の要素

本研究では、西岡（2018）、鎌田（2018）で示されている読書技術を参考に、さらに、筆者の読書技術の体験も踏まえた読書技術を提示する。授業で扱う書物は学習者にとって、難易度が高すぎも低すぎもしないレベルの入門書や概論書、新書を想定している。はじめに、読書の壁を低くする心構えを示す。次に、読書の時間軸に沿って、書物を読む前（読書前）、書物を読んでいる間（読書中）、書物を読み終わった後（読書後）に分けて、読書技術の 6 つのスキルとその下位項目を以下に提示する。

<読書の壁を低くする心構え>

- ①手を伸ばせば書物（電子書籍）に触れられる状況を作る。文庫や新書などの小型本であれば、出かける時は携行する。
- ②短時間でも空き時間があれば書物に触れる。できるだけ 15 分間集中して読む。
- ③書物の中には自分に合わないものもある。その時はその書物を読まなくてよい。
- ④書物の最初から最後まで読まなくてもよい。読み手の問いの答えが見つければ、そこで読書を中止してもよい。
- ⑤書物から得られる新しい知識が一つあればよしとする。

<読書前>

(1) 書物を探すスキル

- ①「問い作り」：知りたいことや疑問を明確にする。
- ②「書物の検索」：図書館やインターネット書店で書物を検索する。あるいは、図書館や大型書店に行き、テーマに関する本棚の前に立つ。
- ③「選書の見極め」：書物の題名、目次、はじめに、著者のプロフィール、本文の一部に目を通し、問いを明らかにする書物か見極める。
- ④「レビュー読み」：インターネット書店や書評が書かれているページで書物を検索する。レビューが掲載されている場合、高評価と低評価の書評を読み、必要な書物か見極める。

(2) 書物を読む前のスキル

- ①「目的設定」：どのような情報や知識を得たいのか、読む目的を決める。
- ②「時間管理」：読む期限や読む時間など時間管理を設定する。思考深化読書の場合、読書時間や読み方を変えて3度読み、理解を深める。
- ③「装丁読み」：表紙、裏表紙、帯、カバーの見返りからその内容を推測する。
- ④「目次読み」：目次に目を通し、内容の構成を把握する。
- ⑤「はじめに・あとがき読み」：「はじめに」や「あとがき」に目を通し、その書物が書かれた背景や骨子をつかむ。

<読書中>

(3) 内容を理解する能動的読みのスキル

- ①「取材読み」：記者が取材をするように、本文に同意するところに相槌を打ったり、疑問点を考えたりする。
- ②「質問読み」：本文の情報を鵜呑みにせず、質問や疑問を考え、それに対する回答を考えてみる。回答がわからない時は調べる。
- ③「記憶定着」：記憶に定着させるため、本文に下線／傍線を引く。付箋を貼る。ドックイヤー（ページの角を折る）。余白にメモする。

(4) 筆者の考えを学習者の頭で考え直すスキル

- ①「整理読み」：著者の主張とその具体例や根拠を示しながら読む。
- ②「要約読み」：書かれている内容を章ごとなど短くまとめて表現する。

③「推測読み」：文章を先取りし、次の展開を考える。

(5) テーマの理解を深め、広げるスキル

④「並行読み」：同じテーマの書物を同時期に2冊以上読み、意見の偏りを防ぐ。

複数の書物の共通点や相違点に目を向ける。

<読書後>

(6) 得た知識をアウトプットするスキル

④「目的達成確認」：(2) ①の目的が達成できたか、確認する。

⑤「知識の文章化」：書物から得た知識や考察したことを確実に自分のものにするために、文章化する。

3-2-2. LTDによる授業実践での導入

授業実践において、教員は学習者が全ての読書技術を積極的に実践することを薦める。また、これらの読書技術は予習段階において一人で読書する時の「個人読み」の技術であるが、教室では協同学習による「集団読み」で進めていく。

本研究の授業実践において、協同学習の枠組みの一つである LTD (Learning Through Discussion：話し合い学習法) の方法論をベースにしたものを用いる。協同学習の中で LTD の枠組みを利用する理由は主に三つある。一つ目は学習者間で教え合いながら学ぶ学習スタイルであること、二つ目は LTD の協同学習過程が具体的に決まっているため、実践しやすいこと、そして、三つ目は批判的思考スキルなどの言語技術の向上が期待されるためである。

LTD は、学習者が一人で行う「個人思考 (予習)」と仲間と話し合いながら行う「集団思考 (ミーティング)」から成っている (安永・須藤, 2014)。LTD の協同学習の精神は「ともに心と力を合わせて、仲間と自分のために学ぶ。仲間と交流して、ともに新しいものを創り上げる。」である。ミーティングに臨む基本姿勢には「①協同の精神を大切に、②予習する、③時間を守る、④役割を固定しない、⑤積極的に参加する」が挙げられている。このように、LTD は個人学習と集団学習が相乗効果を出す仕組みになっている (安永・須藤, 2014)。

LTD のミーティング (授業時の協同学習) では、図 2 に示すように、LTD 過程プランは八つのステップがあり、各ステップの時間が設定されている。授業

では他の活動も行うため、LTD 過程プランで指定された時間配分の通りに授業で実践することは難しい。よって、LTD 過程プランの時間配分通りではないが、各ステップの主な項目内容について協同学習を行う。具体的には、授業実践では LTD 過程プランの主なステップの項目内容を反映した「読書ノート」について話し合う。「読書ノート」の項目の中に「キーワード、筆者の主張の理解、自分の知識や経験との関連づけ」を含めている。このように、学習者間で意見交換する中で、学習者は新しい発見や学びを深めることが可能となる。

段階	ステップ	活動内容	配分時間
導入	Step1	雰囲気づくり	3分
理解	Step2	言葉の理解	3分
	Step3	主張の理解	6分
	Step4	話題の理解	12分
関連づけ	Step5	知識との関連づけ	15分
	Step6	自己との関連づけ	12分
評価	Step7	課題文の評価	3分
準備	Step8	振り返り	6分
(合計60分)			

図2 ミーティング用 LTD 過程プラン (安永・須藤, 2014)

4. 読書教育のカリキュラム・デザイン

4-1. 到達目標、履修者、授業形態

本研究では、某大学人文系学部の初年次春学期の日本語リーディング科目（2単位、週1回90分×15週間）のカリキュラム・デザインを対象にする。この学部では初年次のみ日本語科目が設定されており、春学期と秋学期に、リーディング科目、ライティング科目、コミュニケーション科目の3科目（各2単位、週1回90分×15週間）の履修が義務づけられている。

これまで日本語リーディング科目は、批判的読解の教科書を用いた読解だったが、今回、読書教育に変更する。授業の到達目標は、次の二つを設定している。

1. 日本語の書物を読む方法（読書技術）がわかるようになる。
2. 日本語の新書を読み、内容について情報発信できるようになる。

履修者は、例年 30 名前後で、東アジア出身が 8～9 割、東南アジアが 1～2 割、欧米の学生は年によるが、0～2 名である。履修者の日本語レベルは、日本語能力試験 N1 レベルが 8～9 割、N2 レベルが 1～2 割である。

授業形態は、同時双方向型オンライン授業で実施する。使用する学習管理システムは Microsoft 社 “Office365” の “ClassOneNote”、コラボレーション・プラットフォームは同社 “Office365” の “Teams” である。

4-2. なぜ読むか

3-1. の読書の意義について考えた上で、読書に取り組む。初回の授業で、読書とは何か、なぜ書物を読むのかについて学習者間で意見交換する。教養主義的読書論以外に、実用主義的読書論や読書時の心構えについて導入し、高度情報化社会の中での読書の意義について改めて考える機会を設ける。

4-3. 何を読むか

授業で何を読むかは非常に重要である。2-2. で述べたように、学習者は読書リテラシーを知らない可能性がある。そこで、3-2. に示した読書技術を中心に言及している 2 冊の読書論を読むことが最善の策であると考えた。2 冊の読書論（単行本と新書）を読むのは、読書技術（5）①「並行読み」（2 冊以上の本を並行して読む）を実践するためである。その後、多くの学習者が関心を持っている日本語に関する書物を読む。日本語に関する新書は下記の①から③の 3 冊の中から 1 冊を選択することとした。学習者が何千という新書から自由に 1 冊を選択した場合、読書に対する意欲は高まる一方、クラス内で同じ新書を選ぶ確率が低くなり、同じ新書を読むという協同学習が成立しなくなることが考えられる。そこで、選択肢は三つに限られるが、読みたい書物を選択できる方法を取った。

<授業で取り上げる書物>

- (1) 西岡竜誠（2018）『東大読書』東洋経済新報社（単行本）
- (2) 鎌田浩毅（2018）『理科系の読書術』中公新書
- (3) 日本語に関する新書（①から③の中から 1 冊を選ぶ。）

- ①池上彰 (2009)『わかりやすく伝える技術』講談社現代新書
- ②桜井邦朋 (2009)『日本語は本当に「非論理的」か』祥伝社新書
- ③齋藤孝 (2020)『日本語力で切り開く未来』インターナショナル新書

上記の選書方針は二つある。一つは、初年次の学部留学生が関心をもちそうな内容で、著者の主張や構成が明確であると筆者が判断したものである。読書論の書物に関しては、筆者が30冊以上読んだ中から、書物を読むことが苦手な学習者に強く推薦できるもの、大学生生活を通じて利用できるものを選択した。日本語に関する新書についても、日本語に対する理解を深められるものを選択した。

もう一つの選書方針は、電子書籍 (Amazon 社の Kindle 版) で購入できるものである。電子書籍でも読める書物を選択した理由は、漢字や語彙が不得意な学生に強く薦めるためである。Kindle 版には辞書機能が備わっており、本文の漢字や語彙をマウスでクリックすれば、その言葉の読み方や意味が表示される。筆者が毎年、実施している読書調査において、学習者が日本語の書物を読む時に難しいとする漢字・語彙の問題を解決できる。また、Kindle 版には、本文に線を引く機能やメモ機能も備わっており、電子書籍においても「印刷書籍」を読む時と同じような読書活動の環境が用意されている。

4-4. どう読むか

書物を読むペースは、15週で3冊読むため、1冊を読むのに約1か月かかる計算になる。1冊が200ページとすれば、1週間に50ページを読むことになる。学習者は予習課題①「内容理解問題」(図3)と、②印象に残った文章について考察する「読書ノート」(表2)に取り組み、授業中に協同学習とクラス全体で予習課題を確認する。①「内容理解問題」は、学習者、協同学習、クラス全体で本文のポイントとなる箇所の情報共有を目的としている。そのため、内容に対する細かい問いではなく、30～50ページで三つほどの問いを立てている。なお、この二つの予習課題は学習者ごとに Web 上の“Google Spreadsheets”に提示する。毎週、学習者は問題の解答や読書ノートの項目を記入する。このシートへのアクセス・編集権は各学習者と教員がもつ。

読書の定義「読み手の目的を達成するために、テキストを理解、解釈し、読み手の知識や経験から価値判断し、活用すること」に基づき、どのように読み進めるのかについて述べる。まず、読書の定義の前半「読み手の目的を達成するために、テキストを理解」することは、「内容理解問題」に取り組むこと、そして、「読書ノート」の「①（印象に残った）テキスト（の引用）、②①のキーワード・優れた表現」項目が該当応ずる。なお、「読書ノート」の項目②は LTD 学習の過程プラン「Step2 言葉の理解」に対応している。

内容理解問題 『わかりやすく伝える>技術』池上彰（いけがみ あきら）

- (1) 「読む前に（タイトル、表紙、帯から）」
 - 1 わかりやすく伝えるために、あなたはどのように工夫していますか。
 - 2 筆者はどのような人ですか。
 - 3 表紙や帯から本の内容についてどんなことがわかりますか。
- (2) 「はじめに」 + 読書ノート
 - 1 「ここはユニバーサルデザインの駐車場です」という看板は、どのような駐車場を意味しているか、説明しましょう。
- (3) 「目次」
 - 1 第何章を最も読みたいと思いましたか。それはなぜですか。
- (4) 「おわりに」 + 読書ノート
 - 1 筆者の同級生が「池上君がテレビに出るたびに、私の子どもに、高校の同期なのよと言ってきましたが、まさか同じクラスだったとは思いませんでした」と言いました。下線部は筆者がどのような人物だったことを意味しているか、説明しましょう。
- (5) 目標設定
 - 1 この本を読む「目標」を書きましょう。文末は「～がわかるようになる」にしましょう。
- (6) 「第1章 まず話の「地図」を相手に示そう」 + 読書ノート
 - 1 「話にはリードをつける」において、「わかりやすい説明とは、相手に「地図」を渡すようなものだ」と述べています。これはどのようなことを意味していますか。
 - 2 「時間が足りなくなっても大丈夫なように」において、時間が足りなくなっても大丈夫なようにするためには、どうしたらいいと言っていますか。
 - 3 「内容整理のポイントは「対象化」（見える化）だ」において、池上氏は内容を整理する方法には、デジタル方式（ワープロソフト）とアナログ方式（ポストイット：付箋紙）の「見える化」があると言っています。どちらか1つを選んで、説明しましょう。

図3 「内容理解問題」の一部

表2 「読書ノート」の見出し

日付	章／見出し	①テキスト（直接引用部分、ページ数）	②キーワード・優れた表現など	③筆者の主張／説明を自分の言葉で言い換える	④自分の知識や経験から考えたこと、疑問に思ったこと	⑤授業時、ピアと話したこと、新しくわかったことなど

次に、読書の定義の半ばに記された「(テキストを) 解釈し、読み手の知識や経験から価値判断」することは、「読書ノート」の「③主張の理解／解釈、④自分の体験や知識との関連づけ」項目が該当する。なお、「読書ノート」の項目③、項目④は、LTD 学習の過程プラン「Step3 主張の理解」「Step6 自己との関連づけ」に対応している。また、「内容理解問題」の一部にも、学習者の解釈、学習者の知識・経験からの関連づけ、価値判断に関する問題文が含まれている。

最後に、定義の終わりにある「活用すること」は、LTD 学習の過程プラン「Step7 課題文の評価」「Step8 振り返り」に対応し、学習者が得た知識をアウトプットすることにより、知識を整理し、情報発信を行うことと捉えている。1冊読み終わるごとに、三つのアウトプットを行う。①書評、②「読書マラソン」カード³、③「読書マップ」(図4)である。①書評は、それまでに書いた「読書ノート」や協同学習の議論を参考に1000字程度の書評を作成する。②「読書マラソン」カードは、クラス内での学習者の読後感の共有や教室外への働きかけとして、書評で書いた内容を要約して200字程度でまとめる。授業では、“ClassOneNote”に学習者が「読書マラソン」カードを提出し、学習者全員のカードを読めるようにする。③「読書マップ」は岩波書店の「読書マップ」⁴よりも簡略化した読書履歴マップで、学習者が自分の読書履歴を内省するために作成する。「読書マップ」は学習者がそれまでに読んできた書物をマップで示すため、読書リストよりも書物と書物の関係を視覚的に把握しやすい利点がある。

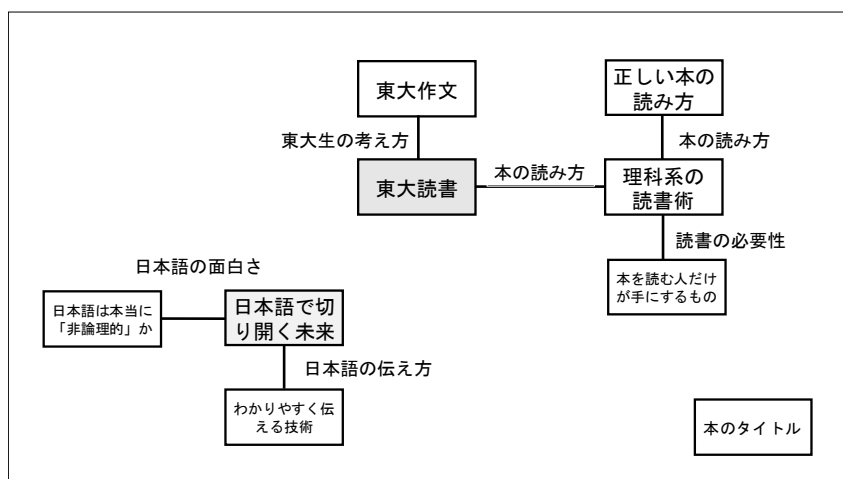


図4 「読書マップ」の例

4-5. 授業の進め方と評価

毎回の授業（90分）の進め方を述べる。出欠確認・全体連絡に5分、LTDによる協同学習（個人発表と議論）に30～40分、クラス全体での議論（解答確認）に40～50分、次週までの課題や連絡に5分である。

次週までの課題は、書物ごとに、下記の三つがある。

1. 読書前課題（「装丁読み」「目次読み」「はじめに・おわりに」の「内容理解問題」、「目標設定」、「はじめに・おわりに」に関する「読書ノート」の執筆）
2. 読書中課題（指定した30～50ページごとの読書、指定箇所に関する「内容理解問題」、指定ページに関する「読書ノート」の執筆）
3. 読書後課題（書評、「読書マラソン」カード、「読書マップ」の作成）

第1回の授業では、授業ガイダンスと読書活動に関するアンケート調査を行う。そして、読書やその意義について議論し、1冊目の読書前課題を宿題として示す。

第2回の授業で、新書とは何か、LTD学習とは何か、解説する。1冊目の読書前の課題について、協同学習、クラス全体での議論を行う。読書中課題を宿題

として示す。

第3回から第4回は、読書中の課題を扱う。第5回は読書後の課題に取り組む。

第6回から第10回は、2冊目の書物の課題に取り組む。

第11回から第15回は、3冊目の書物の課題について議論する。最後の授業では、終了アンケートを書いて、今学期の授業を振り返る。

授業内の LTD 学習の進め方について説明する。教員は書物ごとに、4名前後のグループを作る。そして、そのグループごとに“Teams”の「チャンネル」を設定する。LTD の時間に学習者は指定された「チャンネル」入室する。グループ内で、その日の司会、時間係、記録係を決める。そして、予習課題の「内容理解問題」の解答や「読書ノート」に記載した自分のコメントを発表し、議論する。なお、3-2-2. の図2で示したミーティング用過程プランにある60分の時間を確保することは難しいため、厳密な LTD の実践とは言えない。しかし、グループワークをする際に、協同学習の基本理念を尊重し、理解から関連づけに思考する過程を重視している。話し合った内容はグループごとの“Google Spreadsheets”に記録を残す。なお、このグループ活動記録には学習者全員がアクセス・編集権をもつ。教員は基本的に協同学習には関わらず、グループごとの活動記録を確認する。また、「チャンネル」を巡回し、沈黙が長いグループには進捗状況を尋ね、話し合いが円滑に進むようアドバイスなどを行う。

クラス全体の活動では、最初に、内容理解問題の解答の確認を行う。教員が指名した学習者やグループが解答を発表し、教員はそれに対するフィードバックや解答例を示す。また、教員は学習者の「読書ノート」や LTD 学習のグループの記録をいくつか表示し、内容確認や質問をする。

最後に、授業評価について述べる。「内容理解問題 30%、読書シート 30%、書評 30%（「読書マラソン」カードを含む）、読書マップ 10%」である。成績評価にあたり、予習課題のインプットと書評などのアウトプットを評価する。

5. おわりに

本研究は、人文系学部の日本語学習者が成熟した読み手になることを目的に、読書リテラシーを支援する日本語科目のカリキュラム・デザインを提案した。研究課題1「読書の意義」については、1回目の授業で、読書やその意義について学習者間で議論した後、実用主義的読書論の考えを示し、意義について再考する。研究課題2「読書技術の育成」については、「読書の壁を低くする心構え」「読書前」「読書中」「読書後」に分けて読書技術の要素を抽出し、それらを「内容理解問題」、「読書ノート」、読後のアウトプットに反映させる。

初年次の最初の学期に取り組む読書教育としては、半期に3冊の書物を読むことを提案した。授業で取り上げる3冊のうち、2冊が読書論で、もう1冊が日本語に関する書物である。また、授業内の活動として、LTDにおける読書活動を導入することで、学習者自身や他の学習者の読みを認め合うことで対人関係のスキルや、話し合いの過程で批判的思考のスキルも身につくと考えられる。LTDは集団思考を促進するために、個人思考として予習をしっかり行うことが前提とされている。そのため、予習課題が重要になる。教員は読書の過程に応じて「読書前」「読書中」の予習課題を作成する。「読書後」、学習者は書評、「読書マラソン」カード、「読書マップ」をアウトプットし、学んだことを知識として定着させる。

今後の課題としては、読書リテラシーの評価の問題がある。授業の評価は、課題の提出状況から成績を評定している。しかし、それは、学習者の読書リテラシーの評価とは少し異なると思われる。読書リテラシーの評価とは何かについて、今後の研究で継続して取り組みたい。

注

- 1 PISAはOECDに加盟した国の15才の生徒を対象にした学習到達度調査である。PISAで測定される「Reading Literacy（読解力）」は15才の生徒に限らず、21世紀を生きる全ての人間に必要な「Reading Literacy」と本研究では捉えている。

- 2 「読書離れ」の具体的なデータは、1.の全国大学生生活協同組合連合会（2020）と脇田・村上（2018）において言及している。
- 3 「読書マラソン」は全国大学生生活協同組合連合会が大学生に読書を推進する活動である。「読書マラソン」カードに200字程度のコメントを書いて、各大学の大学生協の窓口に提出する。（2020年10月1日閲覧）<https://www.univcoop.or.jp/fresh/book/index.html>
- 4 「読書マップ」は「岩波新書フェア2019」の「読書マップ」を参考にしたものである。（2020年10月1日閲覧）https://www.iwanami.co.jp/files/fair/shin_fair2019/imodule.pdf

参考文献

- 浅津嘉之（2020）「対話と問いかけが支える日本語読解授業」『日本語教育』176号、pp.95-109
- 栗野真紀子他編（2012）『日本語教師のための多読授業入門』アスク
- 鎌田浩毅（2018）『理科系の読書術』中公新書
- 楠見孝（2018）「リテラシーを支える批判的思考ー読書科学への示唆ー」『読書科学』第60巻第3号、pp.129-137
- 国立教育政策研究所（2014）「資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理」https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h25/2_1_allb.pdf（2020年12月20日閲覧）
- 国立教育政策研究所（2019）「OECD 生徒の学習到達度調査2018年調査（PISA2018）のポイント」https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf（2020年12月20日閲覧）
- 全国大学生生活協同組合連合会（2020）「第55回学生生活実態調査」<https://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html>（2020年12月20日閲覧）
- 塚田泰彦（2014）『読む技術ー熟達した読書人を目指してー』創元社、
- 塚田泰彦（2016）「読書の現在」『情報の科学と技術』第66巻第10号、pp.508-512
- 西岡竜誠（2018）『「読む力」と「地頭力」がいつきに身につく東大読書』東洋経済新報社
- 藤原和博（2015）『本を読む人だけが手にするもの』日本実業出版社
- 安永悟・須藤文（2014）『LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版
- 吉田裕子（2014）『人生が変わる読書術』樫出版社
- 脇田里子・村上康代（2018）「学部留学生の読書活動に関する調査報告」『日本語教育方法

研究会』第24巻第2号、pp.74-75

渡辺知明（2019）『読書の教科書—精読のすすめ—』芸術新聞社

OECD（2005）*The definition and selection of key competencies: Executive Summary*

<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>（2020年12月20日閲覧）

謝 辞

本研究は科研費基盤研究（C）（課題番号17K02873研究代表者：脇田里子）の助成を受けた。

ワキタ リコ（同志社大学グローバルコミュニケーション学部）

Curriculum Design for Japanese Language Class to Support Reading Literacy

WAKITA Riko

The curriculum design of Japanese language courses that support reading literacy, with the purpose of assisting Japanese language learners in the humanities to become mature readers, will be examined in this study. The significance of reading will be discussed among learners during the first class. Thereafter, the notion of utilitarian reading theory will be presented and the significance thereof reconsidered. In relation to the development of skills, the elements of reading skills will be extracted by dividing them into preparation for lowering the reading barrier, before reading, during reading, and after reading. Subsequently, these elements will be reflected in the content comprehension questions, reading notes, and post-reading output.

For the reading education to be undertaken in the first semester of the first year, a syllabus of three books to be read in six months was proposed. Two of the three books deal with reading theory and the other is on the Japanese language. In addition, the introduction of reading activities in Learning Through Discussion (LTD) as an in-class activity has the advantage that students will recognize their own reading and that of their peers and, subsequently, view reading activities as enjoyable. Therefore, pre-reading assignments are important. The teacher should create pre-reading, during-reading, and post-reading assignments in relation to the reading process. For each book they read, they are expected to write a book review and complete a reading marathon card and reading map as their output.

The evaluation of reading literacy is an issue that needs to be addressed in the future. In relation to the evaluation of the class, grades are given based on the submission of preparatory assignments and output book reviews. It is acknowledged that it appears to be a little different from the evaluation of learners' reading literacy. However, I would like to examine the evaluation of reading literacy in a future study.