

個別活動における評価：多読授業での教師の内省から  
 Assessment of Individualized Activities:  
 A Teacher's Reflections on Extensive Reading Courses

瀬瀬憲子, ノートルダム大学  
 Noriko Hanabusa, University of Notre Dame

## 1. はじめに

2020年春、急遽オンライン授業に移ったことによって、それまでの自分の教え方や役割を見直した教師も少なくないだろう。特に、當作(2021)は、形成的評価の重要性が増すなど、パンデミックを機に評価に関する思潮が変化していると説く。ポストパンデミックの社会を迎える今こそ、教師が評価について振り返る絶好のタイミングであるに違いない。

筆者の場合、8年前に多読を導入したことが、教師としての自分の姿勢や考え方に大きな変化を与えてきた。本稿では、その中で評価に対する教師の内省に焦点を当てる。

## 2. 評価をめぐる問題

### 2.1 学習者参加型評価の模索

「評価」という言葉を聞くと、すぐにテストやクイズといったものを思い浮かべる教師は多いだろう。評価とは、とかく数値化されるテストや試験と同一視される傾向が強い(佐藤・熊谷 2010)。市嶋(2013)も、日本語教育の評価研究の分野では、評価方法や信頼性といった教育技術の問題に関心が偏りがちだと述べる。

教師の役割は、知識を与えその定着度を試験によって測ることだけではなく、学習者を支援することである(佐藤・熊谷 2010)。90年代になると、評価のパラダイムシフトが起こり、教師中心の評価から学習者中心の評価に変化した(當作 2013)。さらに、當作(2013)は、代替的評価の特徴をまとめ、その形式として、プロジェクトワーク、ポートフォリオ、教師とのコンファレンス、自己評価、ピア評価などを挙げている。

トムソン(2008)は、自己評価を「自分の学習環境の設定→ニーズ・目標の自覚→学習計画の立案→活動・リソース選択→学習の実施→自己評価」の自律学習の総合的サイクル内の必須要素と位置づける。自律学習促進の目的で、筆者は2008年から7年にわたり、様々なレベルの日本語クラスで、個人学習、ブログ、社会問題などのプロジェクト活動に学習者参加型評価を取り入れた(瀬瀬 2014)。自己評価、ピア評価の形で、学生にコメントを書いてもらったり、10段階で評価してもらったりし、全体成績に占める割合も5%から40%に至るまでいろいろ変えてみた。学生が小テストを順番に作成したり、学生同士の話し合いでシラバス上の各活動の成績の割合を決定したこともある。学習者たちをなんとか評価活動に巻き込もうと、試行錯誤したのである。

学びを振り返る学習者参加型評価の活動そのものは、とても意義あることだ。しかし、筆者が一番悩んだのは、学生にコメントだけでなく数字で点数評価を出してもらった場合、それを最終成績に反映させるべきかどうかという点であった。

自己相互評価を実際の成績づけに取り込んだ日本語教育の実践は、数が限られている。武（2007）は、学習者による相互自己評価を成績の50%にした実践において、学習者自身が評価の主体になることを自然なこととして認識していたと報告している。しかし一方で、教師が評価をしていないことの懸念があった（武2007）。筆者も同様に感じていたが、毎学期アンケートをとりながら、何度も学生の出した数字を成績に入れる試みを繰り返した。多くの学生は、自分たちにたくされた重い責任を感じ、真摯に評価活動に取り組み、成果はあったと考えている。

しかしながら、どうしても学習者個人による過大評価、過小評価が起り、ピア評価だと問題はさらに大きくなる。そして、この問題の根源は、成績を点数化することではないかと考えるに至った。結果筆者は、学習者参加型評価をやればやるほど、数値を出して最終的に Letter Grade の成績づけをするという現行の成績制度への疑問を、どんどん感じるようになっていったのである。

## 2.2 成績づけの弊害

テストやクイズなどは、点として数値化されて成績づけに使われるが、その問題点は数々指摘されている。Blum（2020）は、“Grading requires uniformity,” “Grades don’t provide adequate information,” “Grades don’t truly motivate students,” “Grades are arbitrary, even if they appear scientific, objective” とその弊害を列挙する。倉地（2010）によると、学習者は、評価者の持つ権威性、評価の結果（GPA）、評価の影響（序列化）を意識するあまりに、より創造的で独自性の高い自己表現を指向するよりは、極力間違いをおかさない無難な表現にとどめる傾向に陥りやすいと言う。Cooke（2020）は、学びの楽しさではなく成績による競争をあおる現在の教育、すなわち Grade Centric Culture に警鐘を鳴らす。また、細川（2004）は、評価とは本来主観的なものであり、テスト結果を数字にするからといって、主観的なものが客観化されるわけではないと主張する。

多くの教師は、疑いを持つことなく学期末に成績を出しているが、これはあくまで学校機関にそのシステムがあるからであろう。横溝（2002）は、学習者がどのレベルにいるかという位置づけを外部に示すことこそが、成績づけの目的であり、教育機関の責任であると説明する。たとえば、米国大学機関では学生の成績が GPA という数値に置き換えられて、様々な場面で重要な意味を持っている。しかしながら、本来の意味での学習者の学びの評価を、単なる ABC や数字で表すことには無理があるのではないか。このことを筆者は以前から感じていたのだが、多読を始めてから確信に変わってきたのである。

## 3. 日本語多読

### 3.1 多読とは

多読は、1980年代から英語教育で提唱されてきたアプローチである。しかしながら、英語以外の外国語での歴史はまだ浅い。日本語多読に関しては、日本にある NPO 多言語多読が、レベル別多読用読みものの執筆・出版のほか、世界各国での普及にも力を入れている。米国では、2015年ごろから日本語多読に関す

る学会発表が現れ始めた。研修会なども開催され、2021年現在に至るまでにかなり認知度が高まった感がある。また、図書館と協働する機関が多いことから、日本語教員だけでなく、東アジア専門の図書館司書の間でも近年多読が注目されていると聞く。

Day & Bamford (1998)によると、英語多読とは“Quickly reading large amounts of self-selected, easy, varied, and interesting material”である。栗野他 (2012) は、多読を「やさしい日本語から始めて、わからない言葉は飛ばして、楽しみながらどんどん読み進めていく読み方」と定義する。多読の一番の特徴は、一人ひとりが別々のものを読む個別活動だということだ。通常の一斉授業のように、全員に共通する教材は使わない。よって、教師には、従来の「教える」役割が通用しなくなり、意識の転換が求められる。

多読で授業内活動の中心になるのは、個人読書である。一人でできる活動であるなら、全員で集まる必要はなく教室外課題にすればよいのではないかと、という意見も多いであろう。しかしながら、高瀬 (2010) は、授業内読書時間を設けることが多読成功の決定的な要因であると主張する。その理由として、意欲があっても物理的な時間の確保が難しい学習者にとって、授業時間中に多読を行うことが必要だと述べる (高瀬 2010)。ここに、筆者は読書コミュニティの存在を加えたいと思う。本学では、正規多読授業を立ち上げる前、2013年秋からの1年間多読クラブを行ったのだが、その際別々の本を読んでいる学生たちが、なぜか図書館の一角の狭いスペースに集まっていた。初めはよく理解できなかったのだが、同じように静かに読書を楽しんでいる仲間がいることが、お互いにより影響を与えているのだとを感じるようになった。活動中は、全員がそれぞれの読書に集中し、しんとした空気が流れる。その時間と空間を仲間と共有することこそ、スムーズな多読活動に不可欠なものだと言えるだろう。

### 3.2 米国ノートルダム大学での日本語多読授業

本学では、通常日本語コースとして、教科書などの共通教材を用いる1年生から4年生までの授業がある。筆者が多読に特化した授業を始めたのは2014年秋学期であり、以来毎学期開講している。多読は、1-2単位の選択科目として初級・中上級の2コースがあり、学生は週1度教室に集まる。過去7年間でのべ300人近くが受講した。単位数は少ないが、何度も受講できるため、継続履修者の割合が半分近くに上る。4-5単位の通常授業が履修できない学生も、多読だけを細く長く続けるケースが多い。

授業内での個人読書には、最低40分は確保するよう努めている。初日の授業で多読のやり方を説明し、リラックスして楽しむことを強調する。1冊読むごとに、学生は授業中に読書記録に記入する。授業の初めには、読み聞かせやブックチャットなどの全体活動を行うことも多い。個人面談も頻繁に行っており、学期最後の授業は、プロジェクト発表に当てている。

教室外課題として、自己評価が2回あり、自分の読書活動を振り返ってもらう。また、学期中間に、読んだ本の中から1冊を選び、Oral Book Report と Written Book Review を提出する。後半になると、学期末プロジェクトの作品づくり、準

備がある。英語多読では、宿題として多読を課すことも多いようだが、筆者はしていない。

筆者は、立ち上げ当初から図書館と協働で多読環境づくりを行ってきた。書籍購入、保管場所の確保、本の管理や並べ方など、担当者と密に連絡をとりながら進めた。現在の多読授業は、日本語多読書棚のすぐ近くの教室で行えるようになっている。本学での多読については、瀬瀬（2019）に詳しい。

なお、パンデミックの影響で、多読授業は2020年3月から2021年5月までオンラインとなり、電子書籍やオンライン教材を使い同期型で行った。2021年8月からは図書館での対面授業に戻り、再び紙の本にアクセスできるようになっている。

### 3.3 多読授業における成績づけ

学生は、学期中間と学期末に、多読活動についての印象、成果、今後の目標などについて記述式で自己評価をし、提出する。学習者の多読活動に対する評価は、全体的にとっても高い。過去の記述を見ると、特に「自分で好きな本が選べる」

「自分のペースで読める」「自分にあった本がある」など、「自分」という言葉が目立って使われている。一斉授業と異なり、多読が学習者が自らの学びをコントロールするきわめて学習者主体の活動であることは、疑う余地がない。筆者は、多読実践を通じて、我々教師が考える以上に学習者は能動的に学習に関わりたいたのだと強く感じるようになった。當作（2021）は、学習者は学習に対する主権を持つべきであり、学習への能動的・積極的関与が起これなければ学習できないと述べる。多読はこのすべてが達成されるアプローチであると考えられる。

しかしながら、個別活動である多読授業では、一体どのように学習者を評価すればよいのか。多読を実践する教師なら、だれしも直面する大きな問題である。英語多読では、出席点、本の要約、紹介、読書量、内容理解テスト、一斉学期末テスト、外部テストなどの方法で成績をつけている（高瀬 2010）。しかし、高瀬（2010）は本来は評価などせず、読書の楽しみを体験させれば十分であると述べる。

筆者は、一人ひとり別の活動をしている多読では、共通テストをすることは不可能だと考えている。また、内容理解チェックなども、読書の楽しさを味わうという本来の目的に相反するだろう。英語多読では語数や冊数を決めて必須にすることも多いようだが、日本語ではそれも該当しないと思われる。筆者は、出席点、読書記録、自己評価、プロジェクトなどの提出、参加をもとに成績付けをしている（資料参照）。学期を通じて、数々の提出物の締め切りがあるため、それを厳守することが条件である。なお、提出物には一切成績づけをせず、期限を守れば満点にしている。

### 3.4 プロジェクト発表

最後の授業で行っているプロジェクト発表は、学期の集大成として確立されてきた。組み込んだ理由は、大きく2つある。普段の授業が個人活動中心なのでクラスメートとの成果の共有の場を作ること、そして、インプットである読む活動を、アウトプットの話す・書くにつなげることである。学生は学期中盤に企画書

を書き、そのあと数回ドラフトを提出する。極力添削はせず、なるべくオリジナルを生かすようにしている。文法など日本語の正確さを求めるのが、プロジェクトの目的ではないからだ。発表当日は、聞き手の積極参加を促す双方向性、リラックスした雰囲気づくりを心がけている。

多読では、学習者は常に自分の好きなものを選んで読んでいる。そのため、発信型プロジェクトでも同様に自分の好きなことを選ぶべきだと考え、トピックや発表方法は完全に自由にしてきた。このことが学習者にとっても好意的に受け止められている。教師側からは「多読授業から inspire されたもの」「準備・作成過程を楽しめるもの」を選ぶよう指示している。また、読む時同様なるべくやさしい日本語を使うこと、聞き手が楽しめる工夫をするようにも伝えている。結果、毎学期様々な作品が生まれてきた。

読む活動に感化されて、自分でオリジナルのストーリーを書くケースは毎学期とても多い。手描き絵本やマンガ、ビデオなど、作品を手にして本人も達成感を味わえるようである。中には、自分が好きな多読用読みもののパロディーを作る、レシピ紹介と共に料理を持ちこむなどのケースもある。好きな本について紹介するブックトークでは、みな発表の仕方に趣向を凝らす。聞き手が実際に参加するすごろく、カードゲームなどが過去の例である。テクノロジーを駆使したり、立体作品を作ったりする学生もいる。また、自分の専攻や得意分野を結びつけた作品もある。音楽専攻の学生が詩に作曲したり、政治学専攻の学生が社会問題を取り上げ新聞を作ったりしたこともあった。また、留学経験を語るために、詳細な手描きの立体地図を作成した学生もいた。ノートルダム大学のプロジェクト作品の一部は、本学図書館サイト (<https://tinyurl.com/jpn-er-dec-nd>) にて公開されている。

多くの学生たちがこれほどまでにプロジェクトに情熱を燃やすことは、開講当初の筆者は全く予想していなかったことだった。そしてこの事実が、新たな発見を教師にもたらし、評価への深い内省につながっていったのである。

## 4. 考察

### 4.1 プロジェクトの評価

まず、3.4 で述べた多読のプロジェクト発表作品の評価について、考えてみたい。一般的な日本語授業でプロジェクトを行う場合、使われている日本語やプレゼン方法、内容、準備などの基準に従って、教師が評価することが多いだろう。一方、多読プロジェクトで毎学期筆者が驚かされているのは、作品に対する学習者のアイデア、情熱、創造性、費やしたエネルギーや時間といったものである。これらを通常プロジェクトで使われる基準で的確にはかることは、きわめて難しい。

筆者は、多読開始当初から、プロジェクト作品には点をつけないと決めていた。すると、教師の期待値をはるかに上回る作品が続々と現れたのである。学生たちは成績のために時間をつかったわけではなく、純粹にやりたいから、創造性や自主性を発揮して作品作りに励んだのだ。Mowrer (1996) は“The use of grades causes students to focus chiefly on grade rather than to be creative”と述べる。多読プロ

プロジェクトでは、成績づけをやめたことによって逆に創造性が発揮されたという、まさに証明になっているのではないだろうか。言い換えれば、教師が基準を作ってしまうと、その枠に学習者を入れてしまうことになり、自由な創造性や自主性が生まれなくなるのだとも言える。

一斉授業では、教師が常に教材や課題、評価方法などを決定し、与えてしまっている。成績づけをはじめとする教師のコントロールが、学習者の主体性や自律性を阻害しているのではないだろうか。学習者の自律性を引き出し、生涯学習につなげるためには、学習者が「しなければならないこと」すなわち **requirement** を極力減らすことが肝要だと考えられる。

個別活動である多読では、共通テストはできない。一人ひとり違う活動をしているため、統一の評価基準を作ることもできない。個別活動というものを、公正、公平に数値化し、それによって評価することはおそらく不可能であろう。よって、多読授業における評価は出席や授業参加、締め切り厳守の徹底のみにし、提出物や作品の点数づけはしないことに決めたのだ。このことにより、筆者は、学習者をランクづけすることから開放された。

そして、自律学習促進のために、可能な限り教師のコントロールを外すようにしてきた。重要なのは、学習者を信頼して彼らに任せるということである。これは、実は教師にとって簡単なことではない。学習者と教師との間の信頼関係の構築は、個別に話すチャンスの少ない大人数の一斉授業では難しいからだ。しかし、多読授業では、常に個々の学習者を観察し、頻繁に面談を行うことで信頼関係が築きやすい。このことも、個別活動の大きな利点の一つであろう。

## 4.2 何のために評価するのか

過去7年間様々なプロジェクト作品に接してきたが、特に筆者の深い内省を促したものがあつた。入門レベルの一斉授業で成績が最下位だった女子学生が創作した、手描き絵本である。絵本の中で、シンプルな言葉が実に上手に使えていること、最後のオチを含むストーリー展開の巧みさなどに、心底驚かされた。通常授業での彼女のパフォーマンスからはとても想像できなかったからだ。さらに、教科書では習わない **quotation** の文型が繰り返し使われていて、多読経験から自然に習得したことが明らかだった。Graded Readers のような自然な体裁を持った、質の高い作品に仕上がっていたのである。

多読授業では、通常授業で成績がふるわない学生が光る、ということが頻繁に起こる。筆者は、教師が作って与えたテストや宿題の点が低い彼女に「できない学生」というレッテル貼りをしていた。実のところ、彼女はこのようなすばらしいものを作る力を持っていたのである。しかし非常に残念なことに、この学生の持つストーリーの構成力や創造性、さらに読書から習得した日本語力などが、一斉授業で評価されることは全くなかった。すべては見逃され、こぼれ落ちていったのだ。

この学生作品は「自分は果たして学習者を正しく評価しているのか」という深い問いを、筆者に投げかけることとなった。我々教師がいいと信じて作成しているテストで見逃していることが、他にもたくさんあるはずである。市嶋 (2013)

は、テストによって測られている能力は、本当に確実なものといえるのか、と疑問を呈するが、筆者もテストは決して全部の学習者の持つ力を正しく公平に測れるわけではないと考える。教師はこれまで行ってきた評価活動について、もっと謙虚に見直すべきなのではないだろうか。我々は、教師側の都合のいい教材や基準で、学習者を評価しすぎているように感じる。そしてこのことが、自由に羽ばたけるはずの学習者の真の学びを妨げているのではないだろうか。

我々教師は何のために評価をするのだろうか。真嶋（2019）は「教育成果はすべて数字で表せる」という大前提があるけれども、人間中心の日本語教育へと考え直す必要性があると述べる。當作（2021）は、日本語学習を通して、人間として成長する人間形成の日本語教育を提唱する。それに伴って、当然評価の仕方も変わっていくべきだと考えられる。従来の日本語クラスでの評価は、どうしても言語面に偏りがちであった。我々は、言語中心から、学習者の成長、人間形成の観点へと見方を広げ、評価についても捉え直すべきであろう。

池田・池田（2018）は、独学者混在のレベル差のあるクラスでは、評価法の見直しと教師の意識改革が必要だと言う。また、近年プレッシャーやストレスに弱く、intensiveの授業で力を発揮できない学習者が目立つようになってきた。一斉授業からこぼれ落ちてしまう学習者を拾い上げる、許容性のあるクラスの提供も考えるべきなのではないだろうか。個別活動中心の教室では、その要請に答えることができるのだ。

独学者を含め、これからますます学習者の多様化が進んでいこう。多様な学習者それぞれの将来や人間形成を考えた時、より柔軟性がある活動、そして評価方法が求められるのではないか。よって、今後、多読のように、学習者の個性を生かす活動や評価というものが重要性を増していく可能性がある。そこでは、教師の役割も評価の仕方も従来とは異なるため、まず教師側の変化が求められるのである。

## 5. 今後の課題

以上、多読授業による教師の評価観の変化について考察した。学習者の人間形成の観点から見れば、従来のように数字にとらわれすぎるのではなく、より学習者に個別に向き合い、それぞれの学びを支える評価を目指すべきであろう。

そのために、Letter Gradeの成績を出さなければならない現行制度の中で、我々教師には何ができるのだろうか。Blum（2020）は、成績づけの弊害を最小限にする努力をすべきだと言う。その方法として、成績を中心に据えるのを避け、ポートフォリオや個人ゴールの設定を強調すること、学期末自己評価による成績づけや個人面談の実施などを提案している。

そして、成績制度が存在するなら、その固定的枠組みそのものの改革も考えるべきであろう。市嶋（2010）は、数値化によらない成績の提示方法の例を挙げ、評価観の転換は、学習者だけでなく、教師や制度にこそ必要なものであると述べる。三代他（2020）によると、数値以外のナラティブ、ポートフォリオを就職先の企業に提示する試みが始まっているそうである。また、米国やヨーロッパには、

Letter Grade を無くし、ナラティブ評価を採用している大学機関もいくつかある。このような新しい成績提示方法が今後広がっていくかどうかは、注目に値する。

筆者自身は、所属先でできる範囲で、より一層学習者一人ひとりに寄り添った評価活動をめざしたいと考えている。今学期の多読授業では、Blum (2020) の実践にならい、期末自己評価の後で個々の学生と面談し、学期の学びや成績について話し合う予定である。また、一斉授業では、学生を振り落とすのではなく、拾い上げるような柔軟性のあるテスト方法を模索したいと考えている。その際には、昨年のオンライン授業で取り入れたテイクホームやオープンブックテストの経験も生かしていきたい。

また、評価活動は、日本語教育、外国語教育に限ったことではなく、異分野および大学機関以外の教師から学ぶべきことも多々あるはずである。今後、様々な専門や機関の関係者と、評価についての意見交換を行うことも重要であろう。

市嶋 (2013) は、評価は、教師としての教育目標や哲学を起点として構築されるべきであると述べる。日々評価活動を行う際、常にこのような視点に立ち返ることを忘れずに、引き続き評価の方向性を模索していきたい。

## 参考文献

- 栗野真紀子・川本かず子・松本緑 (編著) (2012) 『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版
- 池田雅美・池田朋子 (2018) 「クラスを構成する学習者の多様化をどう評価し、どう向き合うか-独学者混在クラスのこれから-」 2018 CAJLE Annual Conference Proceedings, 114-121 .
- 市嶋典子 (2010) 「対話的アセスメントの実践研究」 佐藤慎司・熊谷由理 (編) 『アセスメントと日本語教育』 125-152 くろしお出版
- 市嶋典子 (2013) 「学習者はどのように評価基準を構築したか」 秋田大学国際交流センター紀要 2, 25-37.
- 倉地暁美 (2010) 「ジャーナル・アプローチとアセスメント」 佐藤慎司・熊谷由理 (編) 『アセスメントと日本語教育』 215-232 くろしお出版
- 佐藤慎司・熊谷由理 (2010) 「アセスメントの歴史と最近の動向」 佐藤慎司・熊谷由理 (編) 『アセスメントと日本語教育』 1-17 くろしお出版
- 高瀬敦子 (2010) 『英語多読・多聴指導マニュアル』大修館書店
- 武一美・市嶋典子・キム ヨンナム・中山由佳・古屋憲章 (2007) 「活動型日本語教育における評価のあり方について考える」 WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告, 1-10.
- 當作靖彦 (2013) 「壁ではなく、橋をつくる-「つながる」評価-」 *The Proceedings of the 17<sup>th</sup> Japanese Language Symposium in Europe*, 9-14.
- 當作靖彦 (2021) 「ニューノーマル、ネクストノーマル時代の日本語教育：日本語を教えない日本語教育」 American Association of Teachers of Japanese/Japan Foundation Los Angeles Webinar
- トムソン木下千尋 (2008) 「海外の日本語教育の現場における評価—自己評価の活用と学習者主導型評価の提案—」 『日本語教育』 136, 27-37.



- 瀬瀬憲子 (2014) 「プログラム内アーティキュレーションを目指して：学習者参加型評価の実践」 *Proceedings of the South East Association of Teachers of Japanese 2014 Conference*, 220-236.
- 瀬瀬憲子 (2019) 「内容重視教育につながる日本語多読授業」 *Proceedings of 27<sup>th</sup> Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese*, 75-89.
- 細川英雄 (2004) 「クラス活動の理念と設計」 細川英雄+NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ『考えるための日本語』 8-43 明石書店
- 真嶋潤子 (2019) 「学習者の多様性と日本語教育における「評価」-何のために何をもって「評価」するのか-」 *Journal CAJLE 20*, 1-22.
- 三代純平・南浦涼介・佐藤慎司・中川祐治・石井英真 (2020) 「ナラティブによる評価-社会とつながる日本語教育実践における学びを評価するために-」 *アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル 12*, 35-44.
- 横溝紳一郎 (2002) 「学習者参加型評価と日本語教育」 細川英雄 (編) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 172-187 凡人社
- Blum, S. (2020). Just One Change (Just Kidding): Ungrading and Its Necessary Accompaniments. In Blum, S. (Ed), *Ungrading* (pp. 53-73). West Virginia University Press.
- Cooke, C. H, (2020). Emotional Personal Japanese over Practical Useful Japanese. *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese*, 121-136.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Extensive Reading in Japanese @ Notre Dame: Stories (Re)told by Students. Honeycomb Online Exhibitions (selected student projects). <https://tinyurl.com/jpn-er-dec-nd> (2021年8月29日)
- Mowrer, D. E. (1996). Giving up the Grade Chase for a Competency-Based Education. *National Student Speech Language Hearing Association Journal 23*, 69-77.

資料：2021年秋学期 日本語多読授業成績基準

Attendance and participation	20%
Book chat and other group activities	5%
Reading journal	15%
Book review (written)	5%
Oral book report	5%
Project (preparation and presentation)	30%
Self-evaluations, Individual meetings	20%
Total	100%