

【論文】文学を用いた日本語教育の実践研究とその分析

—コミュニケーション重視の言語教育における文学の役割—

山出 裕子

日本大学大学院総合社会情報研究科後期課程

An Analysis of Japanese Language Education with Literary Texts

—The Role of Literature in Communicative Language Teaching—

YAMADE Yuko

Graduate Student at the Graduate School of Social and Cultural Studies, Nihon University

The objective of this research is to examine the role and meaning of literary texts in communicative language education, especially in the case of Japanese language education, by conducting a pilot (small-sized) research study. As there was no appropriate textbook with literary texts for communicative Japanese language education, first we made a Japanese textbook which includes literary texts. To make this textbook, we used the CLIL theories as they emphasize the meaning of literary texts in the communicative language education. Then, using this textbook, we conducted a pilot research study with two students who are at the advanced level of Japanese language. In this research, before and after the Japanese lessons, we interviewed students about their ideas on literary texts in Japanese language education. After that, we analyzed the interview scripts using the qualitative research methodology. Finally, we reached at conclusions on the role and meaning of literary texts in communicative Japanese language which we found through this research.

1. はじめに

言語教育の歴史を振り返ると、言語教育では、16世紀以降、主に欧州において、外国文献を読み解くための「文法訳読式」が主流として行われていた。これは、外国語で書かれた文章を母語に訳すことで理解するためのものであり、その際には「文学」を用いた言語教育が、当たり前のように行われていた。なぜなら、文学とは文化を読み解くための道具ともなりうると考えられていたためである。しかしながら、近年、言語教育の目的が、円滑なコミュニケーションを行うためのもの、異文化理解を促すもの、へと移り変わってきた中で、近年の日本の言語教育、特に英語教育において、文学が回避される傾向にあることが指摘されている¹⁾。

日本語教育においても、近年、文学が使われないことに関する研究がおこなわれている。現在の日本語教育は、17世紀に来日した宣教師たちの「日本語学習」に端を発し、明治期には、日本人を対象とした「国語教育」が行われるようになった。日清戦争後には、外国人を対象とする「日本語教育」が始められたが、第二次大戦下では、日本語教育が「侵略の道具」としても用いられたこともあったため、戦後、日本語教育が禁止された時期もあったが、1970から80年代にかけて、日本の経済成長などを背景に、海外における日本語教育が再開されるようになった。この時代には、日本国内における日本語教育にも変化が見みられようになった。この頃から、EFL(=English as Foreign Language「外国語としての英語

教育」)などで盛んになった「コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング (=Communicative Language Teaching)」の影響を受け、日本語教育でも、コミュニケーションを重視した教育法が注目されるようになった。そして、その影響により、現在の日本語教育で文学が用いられない傾向にあるのではないかと考えられている。近年の日本語教育において、文学が用いられないことに関して Richings (2015) では、様々な側面から検討がなされている²。

Richings (2015) では、英語教育と日本語教育など、現在の言語教育における文学の取り扱いについて、現在出版されている日本語教科書における文学の使用状況を調査し、現役の日本語教師に文学を授業で扱うことについてアンケート調査を行っている。その結果、現在出版されている日本語教育のための教科書では、文学の取り扱いが少なく、そのため、現役の日本語教師たちは、文学を日本語教育で扱う機会が少ないことを指摘している。そして、現役の日本語教師たちは、必ずしも文学を回避しているわけではなく、文学を取り入れてみたいという意見が挙がっていることも紹介している。さらに、この論文の最後では、文学を用いた日本語教育の展望として、英語教育を中心に、現在、行われているコミュニケーション能力を重視した教授法（または学習法）の例として、CLIL (=Content and Language Integrated Learning 「内容言語統合型学習」) を紹介している。そして、CLIL 型授業では、文学を用いたコミュニケーション重視の授業が可能であり、その際の文学の役割などについて考察し、こうした文学の使用は、日本語教育においても応用できるのではないかとしている。実際、日本語教育においても、文学を用いたコミュニケーション重視の実践研究例は少ないながらも見られており、そのうち、CLIL 型授業における実践例も見られている³。

こうした現状にあって、本論は、近年、コミュニケーション重視の教授法が主流となっている日本語教育において、文学が果たすことのできる役割とその意義を明らかにしようとするものである。ここではまず初めに、これまでに行われている文学を用いた日本語教育の先行研究の例について分析を行い、本論で行う実践研究の足掛かりとすることとする。

2. 先行研究

日本語教育における、文学教材を用いた実践研究としては、池田 (2004; 2005; 2006) がある。これは、日本語教育を初めとした言語教育における文学教材の役割に関する一連の研究論文である⁴。日本語教育における文学教材に関する研究が少ない中、これらの研究は本研究の先行研究として大きな意味を持つと考える。ここで池田は、外国語教育に関する研究の例として、日本語教育の教材を例に検討している。このうち、池田 (2004) は、英語教育における文学の役割を参照し、英語教育における文学の役割を説く Carter (1986) や Brumfit (1986) らの言説を引用しながら「意味を構築するという作業に文学作品の教材としての価値を見出している」(p.26) とし、また Scholes (1985) の言説を例に「新聞記事や論説文などが、あいまいさを排除し、書き手の意図することや事実を誤解なく伝えるように書かれているのに対し、文学作品は表現の意外性、意味の不確定性にそのおもしろさと存在価値がある」(p.26) としている。さらにここでは、コミュニケーション重視の教育法が主流になりつつある近年の日本語教育において、文学を通して「新聞や専門書を読む場合とは異なる読みへのアプローチに触れることができる」(p.31) ことの重要性が論じられている。このことは、EFL や CEFR (=Common European Framework of Reference of Languages 「欧州言語共通参照枠」) において強調される、言語教育における文学の果たす役割と同じ立場であると考えられる。また、池田 (2005) では、言語教育の文学教材論を参照し、これを日本語教育に応用することを試みており、特に国語教育における 5 つの読みの技術について論じた鶴田 (1996) を参照し、「構成を捉える技術」「表現を捉える技術」「視点をとらえる技術」「人物をとらえる技術」「文体をとらえる技術」をあげ、実際の文学作品の分析を行っている。こうした教材分析の最後にまとめとして、池田は「技術を習得すること自体が目的になってはならない」(p.33) とし、これらの教材分析が「自分で読み進めることのできる自立した日本語読者を育てていくことにつながっていく」(p.33) としている。

さらに、奥山 (2016) では、日本語教育において、CLIL を用いた実践例が紹介されている。奥山は、こ

れまでの日本語教育において文学が用いられる際には、文学の「道具的」な側面に注目したものであったとし、この実践研究では「小説を読みたいという学習者のニーズに応えること」や「考えたことを日本語で伝えあう力を育む」ことが目的とされている。この目的実現のために、CLIL を用いるとしているが、以上の目的は、CLIL が 4C と称して掲げる目標に一致していることから、この目的のために CLIL を使うことは適当であると考えられる⁵。

3. 実践研究の方法

3.1 文学を用いた日本語教育のための教材の作成

本研究では、文学を用いたコミュニケーション重視の日本語教育における文学の役割とその意義を、実践研究を行い、分析することで明らかにすることを目的としている。しかしながら、現在、コミュニケーション重視の日本語教育において文学を用いることを重視した適当な日本語教科書が見当たらないため、本研究では、まずはじめに、奥野（2018）などを例に、パイロット的な「文学を用いた CLIL 型教材」（2 課分）を作成し、それを使った実践研究を行うこととした。この教材は、CLIL 型の教科書で見られるような画像や映像、グラフなどを多用したものとし、CLIL 理論に沿った学習が行えるように工夫をした。具体的には、CLIL 理論にしばしば援用されるブルームの「思考のピラミッド」（図 1）に沿って学習が進められるような構成とした。特に、各課の最後の「創造」の箇所に文学を用いることで、「文学」に創造性を育むための役割を与えるよう工夫をした。



図1 思考のピラミッド⁶

3.2 質的研究におけるインタビューデータの分析手法

先に紹介した奥山（2016）の実践研究では、実践調査をどのように分析したかが、詳細に示されていた。特に近年の日本語教育では、質的研究の実践研究結果をどのように分析し、その結果をどのように示すかは、研究成果を評価するうえで、重要になっている。そのためここでは、近年の質的研究に用いられる分析方法について多角的に検討し、本研究で用いる分析方法を示すこととする。

本論では質的研究を用いた分析を行うが、本田（2019）ではインタビューデータをもとにした質的研究の分析方法が示されている。ここでは、インタビューデータの分析手法として、①「インタビューデータを文字起こし」し、②「切片化」する。この手順により、データにみられた主観性がそぎ落とされる。そして③「切片をコーディング」し、④「再構築」することで、⑤「ストーリーを作る」、という手順が紹介されている。以上の手順をまとめると以下の図2のようになる。

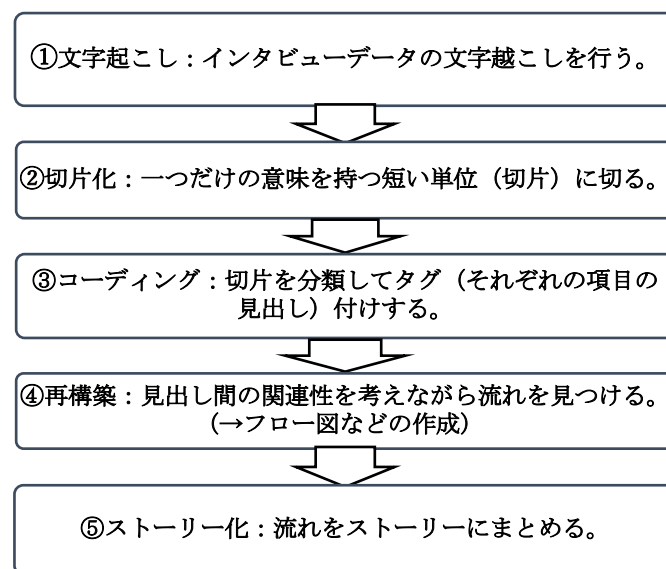


図2 質的研究の分析手順⁷

本研究では、図2に示した手法を参照し、分析を行う。しかしながら、本田他（2019）では、⑤「ストーリー化」（理論化）の手順が詳しく示されていないため、インタビューデータからの、概念、カテゴリ

一抽出までの手順については、和田・井崎（2020）の手順に倣った。和田・井崎（2020）では、概念からカテゴリー抽出の過程において、KJ法（川喜多 1967）を用い、カテゴリーからサブ・カテゴリーへと分類する手順が、詳細に説明されている。そして、カテゴリー、サブ・カテゴリーの分類が済んだデータから⑤「ストーリー化」を行う。

また、本論の実践研究では、「文学」を用いた日本語教育があまり行われていない状況を鑑み、「文学」を用いた日本語授業を実践研究に持ち出し、館岡（2015）の論じるような、「ローカルな理論」を立ち上げることを目的とする。そのため、特に本研究では、図2の⑤の段階で、「ローカルな理論」の立ち上げをすることとする。また、ここで「ローカルな理論」を立ち上げることは、本論の実践研究の成果として、特に重要であるため、図2の⑤の「ストーリー化＝理論の立ち上げ」の手順については、次節で論じる、本論のまとめとともに、述べることにする。

ここでの「ローカルな理論」とは、本田他（2019）では、インタビューデータを「ストーリー化すること」とされるものである。本田他（2019）では、「ストーリー化」することを研究のまとめとしているのに対して、館岡（2015）では、「ローカルな理論を立ち上げる」ことを研究のまとめとしており、本研究ではこの館岡（2015）の立場を用いている。さらに館岡（2015）では、「日本語教育のフィールドから立ち上がった疑問や課題を解決するのにふさわしい研究とは、そして、その方法とは、どんなものかということ」（p.iii）を検討し、Denzin & Lincoln（2006a, 2006b, 2006c）の立場に立ち、「（質的研究とは）世界を可視化する解釈的で、自然構成的な一連の実践からなる」としている。つまり、館岡（2015）では、「質的研究」は「その特徴を克服して科学的にするのではなく、むしろその質の特徴を活かす方向で洗練すべきだ」（p.8）としている。このため、日本語教育における質的研究では、自分のフィールドを理解するための「ローカルな理論」（館岡 2015 p.19）を立ち上げるための研究がなされるべきである、としている。こうして導かれた「理論」には「汎用性」がないが、このような「ローカルな理論」が個別の独立したものとして終わらずに、「ローカルな知」から「イ

ンターローカルな知の構築」（p.20）へ向かうことで、汎用性を獲得することができる、とここでは主張されている。

以上の質的研究手法では、「きわだった特徴」（本田他 2019 p.256）や「ローカルな理論」（館岡 2015 p. 19）といった、汎用性のない事象を取りあげることが可能である。さらに、これらの汎用性のない理論は、対話（＝コミュニケーション／コミュニティ）を通して、質的研究を積み重ねることで、対象となる研究分野を発展させていくことが可能となる、という考え方である。ゆえに、本研究もこの立場に立ち、これまでの日本語教育学においてまだ十分に論じられていない「コミュニケーションを重視した日本語教育における文学の役割と意義」について、「非汎用的」な実証研究から「ローカルな理論」を導き出すことを目的に、実践研究、ならびにデータ分析を行うこととする。

4. 実践調査とその分析

4.1 本研究で行った実践調査の内容

今回の実践調査は、パイロット的なものと位置づけ、日本語の学習経験のある2名の協力者に対して行った。この調査は、2020年9月に行ったが、この時期は新型コロナウイルスが発生しており、対面授業が難しい状況であったため、遠隔会議システム「ZOOM」を用いて遠隔授業を行った。2名の協力者についての概要をまとめると、以下の表1のようになる。

表1 実践調査協力者の概要

	協力者 A	協力者 B
国籍	香港	カナダ
性別	男性	女性
年齢	20代	30代
母語	広東語	フランス語
使用可能言語	広東語、中国語、英語、日本語	フランス語、英語、日本語
日本語学習歴	5年以上	10年以上
日本語レベル	N1	N1
職業	学生（都内M大学）	契約社員（関東地方の研究施設勤務）

上記の2名に対し、調査実施前に、本研究で作成した「文学を用いた日本語教材」の電子版を送っておき、授業前の予習をするように依頼した。この教材は2部から構成され、第1部は「日本の世界遺産」を、第2部は「SDGs（持続可能な発展目標）」をテーマとし、パイロット版としてそれぞれ1課分の教材を作成した。第1部の教材は、1994年にユネスコに世界遺産（文化遺産）として登録された「古都京都の文化財」の構成要素の一つである金閣寺（正式名称は鹿苑寺）をトピックとして取り扱い、文学作品として、三島由紀夫の『金閣寺』（1956）の一部を抜粋し、それに対する問題を付した。第2部の教材は、SDGsの17の達成目標のうち、⑥「安全な水とトイレを世界中に」と⑭「海の豊かさを守ろう」を念頭に、「水資源を大切にしよう」をトピックとし、文学作品として、吉本ばななの『海のふた』（2004）の一部を抜粋し、問題を付した。

教材は、90分（あるいは100分）授業を想定して作成したが、ZOOMによる遠隔授業では、通信機器や学生や教員の負担を鑑み、45分程度の授業を行うことが多いため、今回のZOOMによる調査のために、教材の再編集を行い、短縮版を作成し、これを用いた⁸。

今回の調査で使った縮小版では、通常の言語教育の教科書の初めに掲載される「教材の特徴」や「教材の使い方」についての記述が省略されていたため、授業の初めに授業担当者がこれらの内容の簡単な説明を加えることで対応した。また、再編集に当たって、CLILの特徴である「LOTS」と「HOTS」をバランス良く保つことを念頭に置き、「LOTS」→「HOTS」の順で学習が進むように配慮した⁹。以上のような教材を用いて、今回の調査は協力者ごとに、それぞれ同じ内容で行った。以下の図3に今回の調査の実施手順を示す。

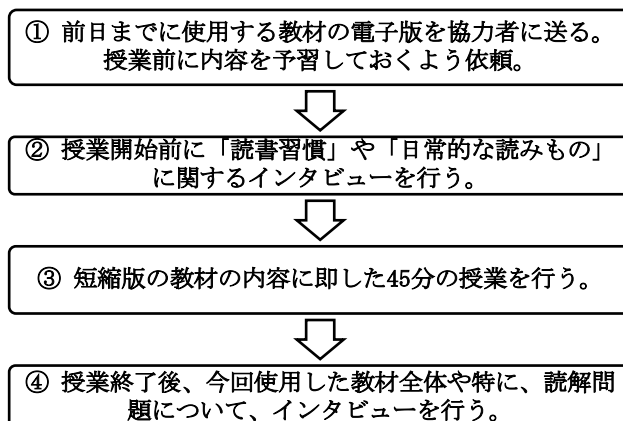


図3 文学を使った日本語 CLIL 授業調査の手順

4.2 実践調査の概要とその分析

ここでは、実践調査とその分析の手順について説明する。まず、協力者2名に対して個別にZOOMによる授業を行ったことから、インタビューも個別に行った。それぞれ、授業実施前に10分程度、読書習慣や日本語学習の習慣についてインタビューを行い、授業実施後に、「文学を用いた授業」について、20分程度インタビューを行った。その後、図2で示した手順で分析を行った。具体的には、まず、インタビュー後、音声データを文字起こしした（図2の手順①）。その後、文字データを切片化し（同②）、タグ付け（コード化）した（同③）。また、本研究では「授業実施前」と「授業実施後」に分けてインタビューを行ったため、本研究の独自性として、この点を分析に取り入れた。

以上のような手順で行った図2の③「タグ付け（コード化）」の結果をまとめると、表2のようになる。

表2 2名の協力者に対して行ったインタビューのカテゴリー（サブ・カテゴリー）・インタビュー内容（要約）一覧

カテゴリー	サブ・カテゴリー	インタビュー内容（要約）
「文学を用いた CLIL 教材」を使った授業実施前		
読書習慣	文学以外	インターネットで新聞や漫画を読む（A）
		仕事関連本を読む（B）
		子供に読み聞かせる（B）
	文学	母国で母語で文学作品を読まされた（A）
		学生時代に文学をたくさん読んだ（B）
		現代版に書き換えられた文学を読む（B）
日本語学習	文学以外	日本語学習では論説文を読む（A）
		日本語能力試験のために論説文を読む（A）
	文学	日本語学習では文学を読まない（A）
		日本語学習でも、読書習慣でも読む（B）
「文学を用いた CLIL 教材」を使った授業実施後		
日本語学習 における文学	スキヤフオールディング	文学を読むには教師の助けが必要（A）
	言語習得	様々な種類の教材を使うことで脳に刺激が与えられ言語学習が進む（B）
	語彙力	会話で使う語彙が学べる（A）
		見たことのない語彙が学べる（A）

表2では、「文学を用いた授業」実施前のインタビューの分析結果を表の上方に、授業実施後のインタビューの分析結果を表の下方に示してある。なお、表2において、読書習慣について「文学」という際には、協力者たちの母国の文学など、日本文学以外にも含むが、日本語学習に関する「文学」は、日本文学を意味する。

次の手順として、分析結果を、フロー図で示したものが、以下の図4である。この「フロー図作成」は、図2の④にあたる。以下の図4の中で、「カテゴリー」を示す際は《 》を用い、「内容（要約）」は□の中に書き込んだ。カテゴリー内は、「カテゴリー」に対して、日本語学習における「文学」をどちらかといえば肯定的に捉えているもの（+）を上方に、必ずしも肯定的に捉えていないもの（-）を下方に配置した。

例えば、《読書習慣》に関して、「古典小説の現代版書き換え」は、文学を読むことを肯定的（+）に

捉えていると判断し、カテゴリーの枠の上のほうに配置した。一方で、「仕事関連の本」は、仕事についての知識を得るための読書習慣であり、文学を読むことの意義を重視していない（-）とし、同枠のなかの下方に配置した。図4で示した学習者の態度の流れを「文学」を中心に考察すると、「文学を用いた授業」の（1）「実施前」と（2）「実施後」では、以下の点が考察される。

●「文学を用いた授業」実施前の考察

（1）日本語の学習では論説文が中心であったことは、2名の協力者に共通している。

（2）「文学」は量の差こそあれ、両者とも読んでいた。

（3）日本語の学習では文学は読まれない傾向にある。

以上のように、授業実施前の時点では、日本語の学習に関しては、「文学」はあまり重要でなく、論説文を読むことが中心であったことが読み取れる。

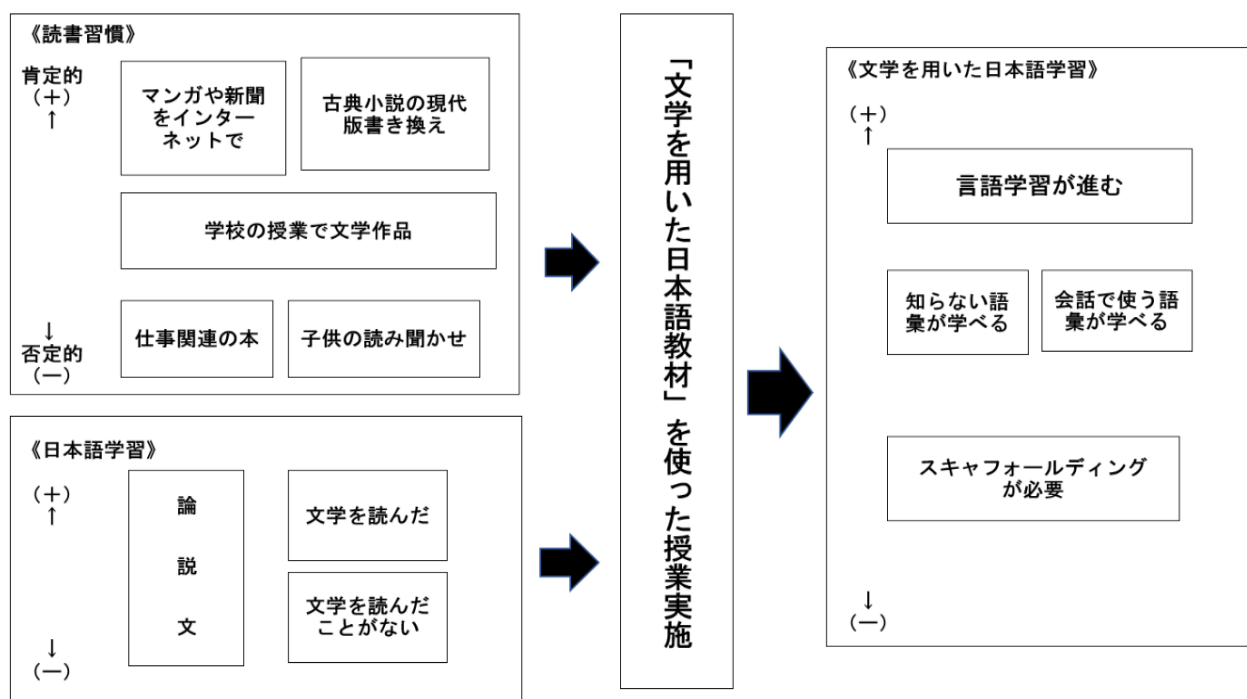


図4 「文学を用いた授業」前後の「文学」に対する態度のフロー図

●「文学を用いた授業」実施後の考察

- (1) 日本語の学習に「文学」を用いることに対して、肯定的な意見がより多く見られる。
- (2) これまでの言語学習に関する「ビリーフ」と結びつけ、文学を刺激の一つとし、刺激を与えと言語学習が進む、という「ビリーフ」と結びつけている。
- (3) 教師の助けがあることで、内容的に難しい文学を用いた教材であっても、理解できることを発見している。
- (4) 文学であれば会話で使う語彙が学べることの「気づき」が見られる。そこから、文学を用いることで、読解学習と会話学習を結びつけることが可能であることを理解するようになる。

ここで示したように、単に「文学を用いた教材」を学習者自身に学習させるだけでなく、授業において教師と「コミュニケーション」をとりながら学習することで、特に「文学を用いた授業」の後に、より「文学」を用いて日本語を学習することの「意義」（「言語学習が進む」「知らない語彙が学べる」「会話

で使う語彙が学べる」など）に対する「気づき」が促されていることが読み取れる。

5. 本研究による「ローカルな理論」の立ち上げと今後の課題

今回の調査では、表1に示したように、2名の文化的背景の異なる協力者に対して行った。そのため、「文学を用いた授業」実施前には、「読書習慣」「文学」というカテゴリーに対して、肯定的な内容と否定的な内容が常に共存しているような状態が見られていたことが、図4からも読み取れる。

そして「文学を用いた授業」の実施後は、日本語学習や読解問題について「文学」というキーワードを使って答えた内容が多く、それらは特に肯定的なものが多く見られた。比較的否定的と思われる「教員の助け（スキャフォールディング）があれば、文学を読むことが可能」という発言は「文学を用いた授業」は「中上級の学習者には問題ないが、中級以下の学習者には、「語彙」や「表現」が難しいと思われるが、教師の助けがあれば読むことができる」（協力者A）、という肯定的な意見を述べるためのもので

あった。

「文学を用いた授業」に対する2名の協力者の反応はおおむね肯定的であったことが今回の質的研究から、明らかとなった。そして、協力者たちのうち、これまでに文学を読んだ経験はあったが、日本語の学習において文学を読んだことがなかった場合（協力者A）は、文学の持つ「語彙の豊かさ」や「コミュニケーション力（会話力）」と言った側面に対する「気づき」があった。また、「論説文」のみによる読解の授業からは得ることのできなかった学習経験を与えてくれることに、「文学を用いた授業」の意義を見いだしている。

一方、これまでに文学を読んだ経験があり、文学を用いた日本語学習を行った経験があった場合（協力者B）においても、CLILを用いた授業で文学を読んだ経験がなかったことから、文学の持つ語彙のより実践的な側面（「会話で使う語彙が出てくる」）についての「気づき」があった。また、CLIL型教材で文学を読むことで、「脳が活性化され、刺激を受け、言語の学習が進む（と感じる）」という側面が、自身の持っている「ビリーフ」とつながっている様が、この実践研究から明らかになった。

以上の点を今回の実践研究によって得られた「ローカルな理論」とし、以下にまとめておく。

- ・「文学を用いた授業」の利点として、「新たな語彙や表現の学習」が可能となる。
- ・「文学を用いた授業」の後で、学習者はそれぞれ、日本語教育に「文学」を用いることに「意義」を見出している。
- ・これまでとは異なる学習法により学習者の「気づき」があり、学習が進む。

今回の研究では、研究目的が「文学を用いた日本語授業を行うことで、どのような効果が見られるか」を探ることであったため、できるだけ、文化的背景や様々な特徴が相異なる2名の協力者を抽出した。これにより、少数の協力者を対象とした調査であったにもかかわらず、比較的多様な「内容」を導き出すことができた。今回の調査・分析結果から、調査実施者自身も「文学を日本語教育で用いること」の

効果に対する「気づき」や「発見」が多くあった。これは、先にあげた舘岡（2014）にも見られたように、「実践者＝研究者」であるからこそ見いだされた「気づき」や「発見」であったと言える。また、今回の実践研究で得られた「ローカルな理論」は、他の日本語教育の現場でも、応用可能であると考えられる。そして、対象者の持つ文化的背景や特徴（習慣）、学習態度が異なれば異なるほど、多様な「ローカルな理論」が立ち上がってくることは必然である。以上のことから、この「文学を用いたコミュニケーション重視の（ここではCLIL型）日本語教育の例」が、本論を通じて「日本語教育のコミュニティ」に「持ち込まれた」ことは、一つの意義があったと思われる。

さらに、ここで立ち上げた「ローカルな理論」が他の教育現場に持ち出され、今回とは異なる様々な文化的背景を持つ学習者に対して実践研究を行うことが繰り返され、「汎用性を持った理論」へと変容していくことは、十分に可能であると考えられる。そのため、今後、文学を用いたコミュニケーションを重視した日本語教育の実践研究を重ね、グローバルな理論を構築するための足掛かりを作り続けていく必要があると考える。

注

1. 高橋（2015）、久世（2019）など、参照のこと。
2. Richings（2015）など。
3. 例えば、奥山（2016）など参照のこと。
4. 「外国語教育における文学教材の役割」（2004）；「日本語教育における文学教材」（2005）；「上級日本語学習者のための読解教材：芥川龍之介『羅生門』教材化の観点」（2006）は、いずれも『茨城大学留学生センター紀要』に掲載されたものである。なお、出典の詳細については、本論最後の参考文献を参照のこと。
5. CLILの「4C」理論としては、笹島（2011）、渡部他（2012）、池田他（2016）など参照のこと。
6. 笹島（2011）を参照し独自に作成。
7. 本田他（2019）を参照し独自に作成。
8. 2020年4月より一定期間の間、遠隔授業を行うにあたり、複数の大学教員と遠隔授業に関して意見

交換を行った。その際、遠隔授業に際しては、授業時間時間の半分で学生が個別に課題を解答し、残りの半分の時間で教員が課題の解説を行うことで、通常の対面式に近い授業を行うことができるとの意見が多数聞かれた。本論文筆者も、担当する授業を遠隔で行う際には、そのような時間配分により授業を行った。

9. CLIL では、表面的な理解（低次思考力）から、深い理解（高次思考力）へと思考力を伸ばしていくと考えられている。表面的な理解（低次思考力）とは、LOTS (Lower-Order Thinking Skill) と表され、記憶（暗記・再生）、理解（解釈・要約・比較）、応用（適用、活用・実践）を意味する。そして、深い理解（高次思考力）とは、HOTS (High-Order Thinking Skill) と表され、分析（分解・特徴づけ）、評価（判断・批評）、創造（計画・創出）を意味する。

引用文献

<日本語文献>

- 池田真・渡部良典・和泉伸一（編著）（2016）『CLIL（内容言語統合型学習）—上智大学外国語教育の新たな挑戦 第3巻 授業と教材』ぎょうせい
- 池田庸子（2004）「外国語教育における文学教材の役割」『茨城大学留学生センター紀要』2: 25-34
- 池田庸子（2005）「日本語教育における文学教材」『茨城大学留学生センター紀要』3: 25-34
- 池田庸子（2006）「上級日本語学習者のための読解教材：芥川龍之介『羅生門』教材化の観点」『茨城大学留学生センター紀要』4: 23-31
- 奥山貴之（2016）「思考に支えられた言語の使用を促す小説読解授業の可能性—内容言語統合型学習 CLIL (Content and Language Integrated Learning) として「羅生門」と「レキシントンの幽霊」を教材とした場合—」『富士論叢』61: 39-59
- 奥野由紀子（2018）『日本語教師のための CLIL（内容言語統合型学習）入門』凡人社
- 川喜多二郎（1967）『発想法—創造性開発のために』中央公論社。
- 久世恭子（2019）『文学教材を用いた英語授業の実例研究』ひつじ書房

笹島茂（2011）『CLIL 新しい発想の授業—理科や歴史を外国語で教える！？』三修社

高橋和子（2015）『日本の英語教育における文学教材の可能性』ひつじ書房

舘岡洋子（2015）『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版

鶴田清司（1996）『言語技術教育としての文学教材の指導』明治図書出版

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2006a) 『質的研究ハンドブック 第1巻 質的研究のパラダイムと眺望』平山満義監訳、北大路書房

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2006b) 『質的研究ハンドブック 第2巻 質的研究の設計と戦略』平山満義監訳、北大路書房

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2006c) 『質的研究ハンドブック 第3巻 質的研究資料の収集と解釈』平山満義監訳、北大路書房

本田弘之・岩田一成・義永美央子・渡部倫子（編著）（2019）『〔改訂版〕日本語教育学の歩き方—初学者のための研究ガイド—』大阪大学出版会

三島由紀夫（1980）『金閣寺』新潮文庫

吉本ばなな（2006）『海のふた』中公文庫

Richings, V.A. (2015) 「日本語教育・日本語学習における文学教材—現状と展望—」関西学院大学院

渡部良典・池田真・和泉伸一（編著）（2012）『CLIL（内容言語統合型学習）—上智大学外国語教育の新たな挑戦 第1巻 原理と方法』ぎょうせい

和田由美子・井崎美代（2020）「幼児におけるネガティブではない泣きの直接観察事例の分類—保護者への質問紙調査から—」『心理・教育・福祉研究』19: 49-59

<外国語文献>

- Brumfit, C.J. (1986) Reading Skills and the Study of Literature. *Literature and Language Teaching*. C.J. Brumfit and R.A. Carter eds. Oxford UP, Oxford, UK.
- Carter, R. (1986) Linguistic Models, Language, and Literariness: Study strategies in the Teaching of Literature of Foreign Students. *Literature and Language Teaching*. C.J. Brumfit and R.A. Carter eds.

Oxford UP, Oxford, UK.

Scholes, R. (1985) *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. Yale UP.

< Web 資料 >

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2010).
<https://rm.coe.int/16802fc1bf> (2021 年 3 月 8 日閲覧)

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume with New Descriptors (2018).
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (2021 年 3 月 8 日閲覧)

(Received: June 19, 2022)

(Issued in internet Edition: July 1, 2022)