

文学テキストを使用した文献講読授業

はじめに

近年日本語教育においてはコミュニケーション能力の育成が第一の目標として掲げられ、読解においてもコミュニケーションやタスクの遂行に必要な情報を取り出すことに主眼が置かれることが多い。中上級で比較的長文が読まれる場合も、インターネットや新聞雑誌からの時事的記事や学術論文など、知識や情報の伝達を主目的としたテキストが教材として選ばれる傾向にある。

一方、文学テキストを読解教材に用いることに対しては、高橋 (2009) が英語教育に関して述べているように、文学的言語が特殊であるという強い認識や、文学教材＝文法訳読式教授法という定式化でとらえられ、コミュニケーション能力の育成には向かないと考えられがちである。

本論文では、上記の点を検証しながら、ハンブルク大学で 2008 年から毎学期行ってきた日本学主専攻の上級学習者を対象とした文献講読授業の実践概要を紹介し、オリジナルの現代文学テキストを使った授業の可能性を考察していく。まず、文献講読授業の目的と文学テキストの読解について整理し、コースの目的を明確にした上で、コースでの読解上の着目点、学生の課題、評価方法など具体的なコース運営について述べる。

上級の読解に求められる能力

Can-do の記述

はじめに、現在の日本語教育において読解に関するどのような能力の養成が目指されているかを見るために、国際交流基金の JF スタンダードおよび CEFR の Can-do から書きことばの受容カテゴリーの記述を紹介してみる。

まず、JF スタンダードから Can-do を取り出してみると、A1 から B2 までの書きことばの受容のカテゴリーは「手紙やメールを読む」「必要な情報を探し出す」「情報や要点を読み取る」「説明を読む」(国際交流基金 2016: 10-16) となっており、書かれたテキストは、主としてやりとりの手段または情報のソースとしてとらえられていることがわかる。

文学に関しては、**Can-do** のカテゴリーとしても **Can-do** の記述内でテキストジャンルとしても言及されていない。類似のテキストジャンルと考えられるものは、漫画および SF 短編小説が挙げられているのみである。その内容を引用してみると、

B1 「情報や要点を読み取る」 簡単なセリフで書かれていれば、漫画を読んで、あらすじを理解することができる。(国際交流基金 2016: 14)

B2 「情報や要点を読み取る」 SF短編小説などを読んで、出来事の経過や登場人物の行動の動機など、内容を理解することができる。(国際交流基金 2016: 13)

となっており、あらすじや出来事の経過、行動の動機など、テキストに書かれている情報を取り出すことに注目されている点で、他のテキストジャンルの読みとあまり差異を持たされていないと言えよう。

一方、CEFR には、A1～C2 までのすべてのレベルの書きことばの受容活動に「読むこと全般」というカテゴリーがあり、B2 以上のレベルでは、例えば以下のような記述がある。

B2 適切な参考資料を選択して使いながら、さまざまな目的やテキストの種類に合わせて、読むスピード、読み方を変えながら、独力でかなりのところまで読み解ける。広汎な語彙力を持っているが、頻度の低い慣用句にはいくらか手こずることもある。

C1 長くて複雑なテキストでも、難しい節を繰り返して読めるのであれば、自分の専門に関係がなくても、中身を詳細に理解できる。

C2 抽象的で構造的に複雑な、もしくは口語表現の非常に多い文学、および文学以外の書き物を含めて、書かれた言葉のあらゆる形式を実質的に理解して批判的に解釈できる。意味や文体の微妙な違いを味わい、明示的な意味と同時に暗示的な意味も味わいながら、幅広い分野にわたって、長い複雑なテキストを理解できる。

(吉島・大橋 2004: 73)

「目的やテキストの種類に合わせて(中略)読み方を変えながら(中略)読み解く」、「中身を詳細に理解」、「暗示的な意味も味わう」、「書かれた言葉のあらゆる形式(...)を理解」、「批判的に解釈」といったように、コミュニケーションの仲介物=情報ソースとしてテキストをとらえ、そこから情報を取り出すことを目的とするだけでなく、読み手とテキストとのかかわりにも焦点が当てられている。

B2 までしか設定のない JF スタンダードと CEFR の C1、C2 の記述を単純に比較することはできないが、「実践的コミュニケーション能力」というキーワードにおける「実践的」という言葉を、単に実用的で具体的な場面といった風に短絡的に解釈するのではなく、読み手がテキストに主体的に関わっていく中で、情報や内容の理解を超えて、いわばテキストとの対話を行いながら読むことが視野に入れられていることは注目に値する。この能力も上級の読解授業で培われるべき目標に含まれると考え、そのようなテキストとの関わり方の一つとして、ここで少し詳しく「文学の読み」を考えてみたい。

文学の読みとは

村田 (2001: 190) は「文章理解は入力情報と自分の知識とを使って読み手が解釈を構成する創造的な過程である」とし、中でも文学作品を読む読解過程では、

意味内容を論理的に理解し、記憶するのみにとどまらず、あらすじを読み取ることを超えたより深い読みや登場人物への共感、読むおもしろさと言った読解にまつわる情動も重要な要因

と述べている。そして、「文学の読み」の具体的な特徴として「丹念さ」と『『空間』の補充』の2点を挙げている。これらは、情報の取り出しのみを目的とするのではない読みと言えるが、これについてももう少し詳しく見てみたい。

村田はまず、俳句から長編小説まで文学と言っても多様であるが、その読解に共通するのは「丹念な読み」であるとする。筋の内容展開とは独立に、描写の詳しさ、といってもテキスト自体が詳細かどうかではなく、結果的に読み手の中に作り上げられる情景なり、登場人物なりが詳しく細やかであることが文学の読みにおいて重要であり、そこから解釈を含めたより深い読みや登場人物や情景への共感など、読むおもしろさにまつわる情動も生まれてくるという。読み手の中に浮かぶ情景や情動は個人的なものであり、それは書き手の意図とは必ずしも関連しないから、「丹念な読み」が行われるとき読み手はテキストに主体的に関わっていると言える。

また、文学テキストでは言語で明示される部分以外の、飛躍・省略やいわゆる行間といった「空間」も特徴として挙げられる。解釈のベースとなるのはテキストに明示された言語表現だが、「空間」を見つけ、自分なりに補って読むという主体的な活動も必要となり、この活動によって読み手は知的な喜びを感じることになる。

ここまでをまとめると、読むことを通して、知識を得るだけではなく、新しいイメージを作り出していくのが文学の読み方であると言えよう。このようなテキスト受容能力は文学テキストだけでなく、既存のスキーマがないテキストを読む力にもなるという点で、あらゆる専門領域に適用されるものであると考えられる。文学テキストを講読授業の教材として用いることにより、主体的な読みを体験したり多様な読みを共有する機会を学習者に与えることは、新たな読み方への気づきを促すことにもつながり、熟達した読み手の育成に有効と言えるのではないだろうか。

加えて、ハンブルク大学日本学科は創設以来古典文学研究を中心研究分野の一つとしており、コースに参加する学生の中に、日本文学の研究を志し、文学を自立して読めるようになる力を身につけることを必要としている者が毎学期一定数含まれている。つまり、文学テキストを読解教材とす

ることに対する学習者および学習機関のニーズも存在していることも挙げしておく。

以上のような理由から、日本学主専攻の上級学習者を対象とした文献講読授業では日本現代文学をテキストとして用いている。

読解教材の役割

ここで読解教材の役割について少し考えておくために、石黒 (2005) から一部引用して紹介する。石黒は、読み方を教えるという観点からすると、現在の読解教材では十分ではないとして、以下のように述べている。

読解教材の本文に書かれてある内容を教えるのではない。読解教材をとおして日本語の文章の読み方を教えるのである。(中略)

現在の読解教材の現状は、当該の教材を読めるようにするための教材であるという傾向が強い。そのため、その教材をとおして、同様の文章に出会ったときの対処法を教えるという側面が弱くなっている。(石黒 2005: 164)

中でも問題にされているのが、現在の読解教材には先行オーガナイザーや事後的説明が加えられているという点である。これらは、その教材を使って未知の文章を読む訓練をするという意味では役に立たないし、質問と回答まで用意されているので、「空間」を埋める行為が必要とならないというのがその理由である。

わたしたちが文章を読もうとする場合、その線状的な構造にしたがって前から順に読んでいくはずである。文章を読むまえに、文章全体の内容に関するヒントが提示されていたり、文章構成のあり方が示されていたりしていることはない。読解教育では、そうした内容上、構成上のヒントがなくても文章を読み進めることができるようになる力を養成しなければならない。(石黒 2005: 166)

このように枠組みを予め与えられずに読むことで、テキストとの主体的な関わりが可能になり、書き手の意図や教師の期待とは必ずしも関連しない、自分なりの読みを行う力を培うことができるのではないだろうか。

これらの点を考慮して、上級生を対象にした文献講読の授業では、読解教材としてできあがった教科書を使用せず、オーセンティックな文学作品をそのままテキストととして用いることにした。その際に、テキストが未加工というだけの、狭い意味でのオーセンティックという語の理解ではなく、読む行為・環境を含めたオーセンティシティへの移行訓練をする機会として授業を行う。教材としての加工を排除するので、単語リストや文法の説明などはなく、また、時事的なもの、流行ものや流行語、背景知識が必要なものがあっても、先に解説を与えることも基本的にはしない。具体的な到達目標としては参加者の言語知識のレベルも考慮して、上述の CEFR Can-do の中の

B2 適切な参考資料を選択して使いながら、さまざまな目的やテキストの種類に合わせて、読むスピード、読み方を変えながら、独力でかなりのところまで読み解ける。広汎

な語彙力を持っているが、頻度の低い慣用句にはいくらか手こずることもある。(吉島・大橋 2004: 73)

を掲げる。各学生が独力で読み解いた内容を皆で確認し、必要に応じて訂正や補足をするのが教室活動の中心となる。単にあらすじを読み取ることを超えたより深い読みや登場人物への共感、読むおもしろさなど読解から生じる情動など、学生同士の意見交換にふさわしい場面などでは、話し合いの場を設けることも行う。このようにして、文学テキストの読みに必要な主体的なテキストとの関わりにも学生の意識を向けていき、将来的に先に挙げた CEFR の C2 レベルで求められるような読みの力を身につけることをも射程に入れて授業を行う。

コース運営の実際

参加学生

ハンブルク大学では日本学専攻の全学生に卒業要件として最低半年の日本留学が義務づけられている。文献講読の授業は 2015 年 10 月入学以前の BA 課程の学生の必修科目で、その留学前後の時期の履修を想定している¹。具体的には、夏学期は、6 学期（3 年生後期）以降の日本留学前の学生中心、冬学期は 7 学期（4 年生前期）以降で日本留学を終えて帰国後の学生が中心となる。留学前の 6 学期と留学を終えた 7 学期とでは読解能力ならびに口頭での表現能力も差があるが、コースの進め方はほぼ同じである。能力差を考慮した点については、次節で個別に述べることとする。

一学期の流れ

授業は週 1 回 90 分で、一学期間で計 13~14 回行われる。まず学期の導入時にテキストを紹介し、作家や作品に関する基本情報を与える。場合によっては複数のテキストを紹介して、学生の希望によって最終決定することもある。また作家や作品に関しては、翌週までに各自で調べてくるよう課題にしたり、タイトルや最初の部分から想像して話し合ったりといったことも行う。その場合も学生にはできるだけ日本語を使ってみるように促している。

初回あるいは 2 回目からテキストを読み始めるが、最初の数回は教師が授業を行う。その後は授業の運営を学生が順番に担当することになる。必

¹ 2015 年 10 月以降は新しい履修規定により当該の読解コースは選択必修科目の一つとなっている。

修科目であるため学期末には成績評価も行う必要がある。学生の課題と評価方法は学期によって多少異なるが、基本的には授業での発表（日本語）と学期末レポート（ドイツ語）を合計して学期の成績を算出している。具体的なレポート課題と評価項目に関しては後述する。

学生主体の授業運営と述べたが、具体的には各回の授業で読み進める範囲を予め決めておき、学生が交代で発表者となって授業を行う形をとる。一回の授業の発表者は基本的に二人で、45分ずつ教室の前でクラスでの読解を主導していく。授業では発表者もその他の学生も基本的に日本語だけを使用することになっているが、伝えたいことが表現しにくい場合や、微妙なニュアンスの説明や内容に関する意見交換、議論を行う場合など、ドイツ語も使用できることにしている。特に留学前の6学期生中心のクラスの場合、学生のドイツ語使用に対してはなるべく寛容に対応し、日本語でやりとりが完了した場合も、確認のため内容をドイツ語で要約してもらうことも行う。発表者はクラスメートの理解を確認しながら担当箇所を読み進め、語彙や文法、内容や解釈について参加者に質問して理解を確認し、必要に応じて説明を補足する。発表者以外の学生も予習を前提とし、各自が予習したテキスト理解の検証を授業で行い、それに基づいて議論や意見交換をするという形になる。

そのための準備として発表者の学生はまず独力で単語や文法を調べ、文意、テキストの内容を理解する。授業にTAがいる場合は、授業前にTAと個別に相談時間を設けるが、いない場合は教師と個別に面接し、前日までに授業前の打ち合わせを行う。打ち合わせではまず担当箇所について確認し、予習した中での疑問点を解消する。その上で、授業中にテキストのどの点をどのように質問するかも話し合う。

とくに着目するのは、文法項目、テキスト理解、心情や今後の展開の予測などである。6学期生中心のクラスでは文法項目やテキスト理解を中心として授業を行うが、7学期生中心の場合はテキストの内容や学生の理解度に応じて「文学の読み」も示唆し、上述の「空間の補充」や「丹念な読み」だけではなく、場面や登場人物の心情の解釈などに複数の可能性があることに意識を向け、授業での議論を提案していく。

実際の授業では進行および議論では学生が中心となり、各学生がそれぞれの役割で授業に参加することを通しての学びを目指している。とはいえ、6学期または7学期目の学生の日本語能力でカバーできないことも多いため、事前準備の段階ではTAが、授業においては教師がテキスト理解や内容や解釈面でサポートしながら、全体の流れを決定していく役目を担っている。

以上のような発表の準備および授業の実施を通しての学生の学びとしては、次のような点が挙げられる。まず担当箇所の発表準備は、一参加者として予習を行うよりかなり詳細に渡って行わなければならないことに気づ

く。その準備を通して、大意をつかむだけにとどまらず、テキストを分析的に読むことで内容の理解が深まることも体験に裏付けられて実感する。また、発表者は参加者に質問しながら授業を進めていくので、予め質問項目とその答えや説明を、自分であるいは教師・TAと共に準備する。この作業によって、テキストの読解上のポイントを理解する。さらに、発表者の視点から他の学生の反応をとらえたり、進行役として授業の時間配分なども意識するようになると学生自身からのフィードバックも見られた(Kiso/Sugihara 2017)。

テキストの選定と読解上の着目点

テキストの選定

次に、具体的にテキストをどのように選定しているかについても簡単に述べておきたい。選定に際して考慮するポイントとその判断基準を順に挙げていく。

長さに関しては、全体を参加者人数で等分し、その分量が一週間の授業で扱う量として適当であることがおおまかな基準となっている。長編の抜粋、短編読み切り、どちらも一長一短あるが、短編を読み切った場合は、作品全体への感想や疑問点などについて、授業中やレポートで議論もできるため、読み切りを選ぶことが多い。

内容面では、主題が読み手である学生の関心から大きくそれないことに配慮している。リアルか空想的か、いわゆる「古典」か同時代的作品か、という基準も考えられるが、空想的な作品は古典でも同時代的作品でも読む楽しみを見だしやすいようである。マンガやアニメなどで空想的な世界になじみがあること、「テキストの空白」の余地が大きくなり自分の解釈が可能になることなどが、理由として考えられるかもしれない。また、学生が読み進める上で内容そのものへの興味を持つことは動機として重要であるため、ストーリー展開に一定のスピード感があることも大切である。

書かれた言葉の形式やスタイルを理解するために、会話、書かれた文の引用、内的独白など文のタイプの多様性にも注目し、テキストにおける会話文の割合や重要性が比較的高いものを選ぶ。語りや語りの視点などが複雑になりすぎない程度で、単なる記述文以上の構成を持っていればなお望ましい。登場人物の置かれた状況や感情、心理状態などが間接的に表現されているテキストは、言語表現の含意にも学生の注意を向けられ、各自の自分なりの読みを行ったり、それを基にした議論のテーマとしても役立つ。語彙の難易度に関しては、複雑そうに見える語彙でも辞書で母語の意味を調べればすぐ理解できる場合も多いし、ストーリーの流れが把握しやすい

場合、語彙や表現の理解が不足しても大意が理解できる場合もあるので、選択の基準として重要視していない。

文学作品だけでなく、過去には文学批評を扱ったこともある。ただし、批評の場合、対象となる作品や作家・事象自体を知らずに読む困難さが加わるので、補うべき背景知識が非常に多くなってしまう。また、批評は広い意味では文学テキストに含められるが、筆者の主張や評価を述べて情報や知識伝達を目的とするテキストという性格上、埋めるべき「空間」が狭いという点もある。

オリジナルが日本語で書かれたテキストを選んでいるが、ドイツ語・英語の翻訳が出版されている作品もある。学期末レポートを書く際にテキスト全体を再読することを意図しているので、なるべく翻訳のないもの、入手しにくいものを選んでいる。ある新刊書を選択した際、学期の途中でドイツ語訳が出版されるということがあり、学生の半分がドイツ語訳を自主的に購入した。主たる動機は授業で読んだ以外の部分も読みたいというもので、これをきっかけに直接読んだ作品以外の同じ作者の作品を読みたいと思う学生も何人か現れた。レポート課題は読解箇所のドイツ語訳のコピーを配布し、翻訳比較とそこからの解釈の違いという形で与えた。

以上、多様なテキストの選定基準を挙げてきたが、これらがすべて満たされるテキストを見つけるのは簡単ではない。また学年によって言語能力や関心など傾向が異なることもあり、その点も考慮して重点を変えながら毎学期教材を決定している。

読解上の着目点

それでは、テキストの選定を行った後、どう読むかを考えていきたい。まず、授業および予習で注目する具体的なポイントの一覧を以下の通り挙げてみる²。文法ならびに言語知識が中心となっているが、それ以外にも、テキスト内の「時間」や背景知識など、より深い理解に必要な要素も考察の対象としている。

- こ・そ・あ
- 主語と主題、視点、会話文の話し手の特定
- 格助詞
- 省略や倒置
- 名詞修飾とその効果
- 物語に流れる時間
- 表記

² 山田 (2009: 6-9) の目次に列挙された項目一覧を参考にした。

- 待遇表現・敬語
- 複文と接続表現
- 呼応の副詞と主観的な文末表現
- 書き言葉的、文語的表現
- 明喩、隠喩
- 背景知識

授業では予習を前提としてこれらの点を確認したり、理解したことを共有したりする。特に話し手の特定、省略部分の確認、明喩・隠喩の解釈などを授業で行うことにより、あらすじや場面の正確な理解を全体で確認しながら読み進める。

ところで、テキストの一箇所を読解上の着目点が複数含まれていることも多い。例としてここで過去に実際に使用したテキストから一例として角田光代の「ミツザワ書店」という短編小説の一部を紹介してみたい。

ある文芸雑誌の新人賞に応募したのが去年の春、応募したことすら忘れかけていた今年の夏、サイシュウセンコウに残りましたと見知らぬ人から電話を受け、サイシュウセンコウが最終選考と漢字変換され意味がようやく飲み込めたその二ヶ月後、受賞が決まりましたとまた見知らぬ人から電話をもらった。(角田 2008: 143)

この長い一文には、上記の読解着目点のうち以下のような点を見つけることができる。まず、はじめに目につくのが表記の問題であろう。「サイシュウセンコウが最終選考と漢字変換され」という部分で、この文の主語(主人公)が電話で聞いた単語の音から意味を理解したということが、表記で表されている。この表記の差によるイメージの伝達効果や、この部分をどうドイツ語に翻訳可能かといった点についても議論が広がった。

次に、この部分では名詞修飾とその効果として、「今年の夏」「その二ヶ月後」という時間を表す部分がそれぞれ「応募したことすら忘れかけていた」、「サイシュウセンコウが最終選考と漢字変換され意味がようやく飲み込めた」という名詞修飾節で括られている。それにより、長い文ではあっても全体の出来事が、「去年の春→今年の夏→その二ヶ月後」と一つの流れで理解できる。さらに、長い文に流れを感じることで、独特のリズムが生じていることを感じ、その感じ方を話し合うこともできる。

また、この文の中では主語(主人公)と「見知らぬ人」と複数の行為者がいるのだが、文の視点は一定である。「(電話を)受ける、もらう」といった動詞が使われている必然性も、実際のテキストの中で理解することができる。

このように、言語知識レベルで理解するだけではなく、ある文法や表現が使われている理由やその効果などについても考えたり、話し合ったりすることも随時行う。また人物や動物などのしぐさや動作、情景や風景など、言語として書かれたものを読んで、それを頭の中で、または実際に絵や映

像として再現することなども心がけている。隠喩や暗喩、あるいは筆者が前提としている知識や習慣などの解釈についても、意見交換を行うこともある。一人一人のイメージの違いが、議論のきっかけになる場合もあり、そこに正しい答えがあるのではなく、読み方の広がりの可能性に気づくよう促していく。卒業要件として日本留学が必須であるため、自分の留学体験を元に考察したり、日本で起こりうる場面を想定するなどの活動を取り入れることも可能で、テキスト理解のための背景知識の活用の動機を高めることにも努めている。

レポート課題

このような形で一学期を通して読んだテキストを、もう一度読み直し考察するために、学期末にレポート課題を出す。課題は、テキスト全体を通しての考察を要する内容となっている。学生は、課題として与えられた問題意識を持ってテキストを再度読み、自分の理解や解釈を母語であるドイツ語で記述する。読解に基づいての解釈であることが条件であるため、解釈では自分の意見の根拠となる部分を引用・翻訳することとする。レポート自体は、テキストそのものの理解の確認とテキストについての考察から成り立っており、その意味では語学の授業の課題から専門研究としてのテキストの読みへつなげる橋渡しの課題であるとも言えるかもしれない。

ここで実際のレポート課題例を一つ挙げてみよう。たとえば三浦しん著の長編「舟を編む」の第一章を読んだ学期の課題は以下の通りであった。

- ① テキストの最後の部分 (p. 27 の 5 行目から最後まで) を日本語からドイツ語に翻訳してください。
- ② 「舟を編む」の第一章をもう一度読んで、荒木公平とはどういう人かについて、ドイツ語で 4 ページ (A4) 以内にまとめてください。特に次の 2 点について、それに関係のあるテキストの部分を引用・翻訳しながら説明してください。
 - (1) 辞書づくりに対する荒木の気持ち
 - (2) 周りの人 (松本先生、西岡、馬締) との関係、話し方

レポートは、次のような評価項目を、ルブリックを使用して評価し、成績を算出している。

- テキスト全体の流れが理解できているか
- 課題にそったテキストの読み直しがされているか
- その課題を根拠づけるための引用箇所は適切か
- またその引用箇所の理解と翻訳は妥当か

などであり、特に授業の中で確認したり議論した点に関する場合は、授業の内容を踏まえたものであるかどうかも考慮する。言語面での理解では正確さが評価の基準となるが、解釈面ではその上に自分自身の意見や考察が加わっているかどうかも評価の対象となる。

まとめ

以上、ハンブルク大学の授業実践の具体例を挙げながら、オーセンティックな文学テキストを授業に用いることの有効性とそのポイントを紹介してきた。言語知識の拡大や定着を図ることはもちろんであるが、知識としてのみ習得されていた言語形式や語彙が、テキストの中で使われている効果や背景、理由を考えることで読む楽しみを生み出すことを感じることができるとはその大きな利点であると言えよう。また、発表者をおくという授業形式をとるため、学生は発表者としてこれまでとは違った視点からも、テキストや授業に取り組むことにもなる。さらに意見や感想を交わし、解釈などを議論することで、多様な読みの可能性にも気づいていく。

このように、主体的にテキストに取り組み、「空間」を埋めながら、先行オーガナイザーなしで線状的に読み進め、情報を取り出すだけでなく丹念に読む、ということに学生の意識を向け、そのための読解ストラテジーの習得をめざす授業を行うことで、知識を得るだけではなく、新しいイメージを作り出しつづける熟達した読み手へのステップになることができるのではないかと願っている。授業と並行して実施されたポートフォリオの分析結果からも、学生が文構造の理解や、文に明示されていない内容の理解、さらに文脈や状況の把握や理解などの点において気づきを得ており、テキストへのアプローチが自覚的になったことがわかっている (Kiso/Sugihara 2017)。

2008 年から行ってきた文献講読授業だが、毎回異なるテキストを使用するだけでなく、その実践方法やテキストへの違った角度での取り組みにおいて、今後も様々な挑戦を行いたいと考えている。たとえば、2014 年冬学期に TA と共に実施したポートフォリオの導入³による自律学習の促しなどはその好例であると言えよう。テキストをとりまく様々なメディアもこれからは積極的に取り入れたいと考えており、テキストの映画化を授業の中で考察に取り入れていくこと、演劇や朗読などで、読んだテキストをパフォーマンスしていくこと、などはすでに実施したり、あるいは具体

³ ポートフォリオ実施の詳細については Sugihara/Kiso (2017) ならびに木曾 (2016) を参照されたい。

的な計画として近い将来に実施することになっている。また、古典の現代語訳など、扱うテキストの選択の幅も広げていくだけでなく、多読を推奨し、その感想やポートフォリオの共有、ピアリーディングなど、協働学習面も強化していきたいと考えている。

参考文献

- 石黒圭 (2005) 「理解課程と読解教育」 松岡弘・五味政信編著『開かれた日本語教育の扉』スリーエーネットワーク pp.162-175.
- 角田光代 (2008) 「ミツザワ書店」 角田光代著『さがしもの』新潮社 pp.141-166.
- 木曾美耶子 (2016) 「小説を使用した授業における指導項目の一考察：ドイツの大学のTA活動を通して」 『神戸大学留学生センター紀要』22号 pp. 59-88.
- 国際交流基金 (2016) 「JF日本語教育スタンダード2010 JF Can-do一覧 カテゴリーごと2016年6月23日版」
https://jfstandard.jp/pdf/20160623_JF_Cando_Category_list.pdf (2016年8月31日閲覧).
- Sugihara, Saki and Kiso, Miyako (2017): “Reading Lessons for Advanced-level Learners Using Modern Japanese Literature: Learners’ and Teachers’ Observations from Portfolios”. In: Kazashi, Nobuo and Mariotti, Marcella (ed.): *New Steps in Japanese Studies* (=Ca’ Foscari Japanese Studies 5), pp. 99-130.
[http://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/libri/978-88-6969-153-9/reading-lessons-for-advanced-level-learners-using-/](http://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/libri/978-88-6969-153-9/reading-lessons-for-advanced-level-learners-using/) (2017年11月3日閲覧).
- 高橋和子 (2009) 「文学と言語教育－英語教育の事例を中心に－」 斎藤兆史編『言語と文学』朝倉書店 pp. 148-171.
- 村田夏子 (2001) 「文学を味わう」 大村彰道監修『文章理解の心理学 認知、発達、教育の広がりの中で』北大路書房 pp. 190-201.
- 山田敏弘 (2009) 『国語を教える文法の底力』くろしお出版.
- 吉島茂・大橋理枝 (他) 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共通参照枠』朝日出版社.