

【研究論文】

ジャンル理論の観点から日本語教育初級の ライティングを考察する

川光 真二*

概要

本稿では、日本語教育初級におけるライティングの周辺的な扱われ方を問題視し、その問題に立ち向かう試みの一つとして「ジャンルアプローチ」を提案する。具体的には、まずジャンルアプローチの背景にあるジャンル理論 (Genre theory) と言語使用域 (Register) を説明し、ジャンルアプローチを用いた外国語教育実践例を挙げる。次に、ジャンルアプローチを日本語初級クラスに導入する上で考慮すべき点を明示しながら、可能なカリキュラム作成の一例を提示する。

キーワード

ジャンル理論, ジャンルアプローチ, 言語使用域, ライティング, 日本語初級

1. 日本語教育初級におけるライティング

日本語教育初級におけるライティング指導が周道的に扱われている感は免れない。その一般的な理由として、以下の3つが考えられる。

第一に、日本語の複雑な表記体系が挙げられる。日本語には、ひらがな・カタカナ・漢字の3つの表記体系があり、日本語学習者はそれらを短時間で覚えなければならない。教師は何度も文字を書かせる練習をさせる必要があり、効率良くそれらを習得させられるような教授法・活動が求められている。そのような環境では、「以下のカタカナを～回書いて練習しなさい」「クラスで勉強した漢字を使って、以下の文章を日本語に訳しなさい」といった設問は一般的であり、教師はそれらの活動を通して学習者の上達をモニターする。疑う余地もなく、この記憶させることを目的に掲げる生産活動は（特に初級レベルにおいて）大切であるが、このような活動が日本語教育の「ライティング」という概念を支配しているのではという疑問が残る。言い換えれば、Reichelt,

Lefkowitz, Rinnert, and Scheltz (2012) が指摘したように、日本語の複雑な表記体系のせいで、日本語教育にはパラグラフやエッセイなどの構成を考える時間が十分でない。

第二に、ライティングとスピーキングの区別が曖昧に扱われていることが挙げられる。ライティングを通して行うコミュニケーションに焦点を当てた論文もあるが、それらの研究ではコミュニケーションで何を伝えるかに関心が向いており、内容やテキストの種類によって変動する言語の領域、そしてそれに従った学習者の言語使用に関してはあまり討論がされていないようである。加えて初級クラスのライティングの評価においては、学習者は「話し言葉」で書き、それは「ライティング能力」として評価される傾向があるのではないだろうか。言い換えれば、話し言葉・書き言葉の言語学的差異はしばしば度外視され、「話すことができれば書くこともできる」という直線的な考え方、もしくは指導的思い込みが、体系的なライティング指導から教育現場を遠ざけているように思われる。

第三に、日本人のライティングの経験不足が挙げられる。ライティングに教育的価値を大きく与える北米の教育システムとは違い、日本の小学校では漢字や語彙を増やすことに焦点が当てられ、

* マサチューセッツ大学アマースト教育研究科
(Eメール: skawamit@educ.umass.edu)

その後は文学作品などを通して、読む能力の向上が設定される。そのような背景から、ライティングは読み物活動のフォローアップ活動として位置付けられ、体系的なライティング指導は行われていない (Hatasa, 2011)。Hatasa (2011) はこの状況を指摘し、以下のように述べている。

Since the majority of Japanese language instructors in the US are native speakers of Japanese, their lack of writing experience and formal training in L1 writing puts a limitation of their ability to teach composition in Japanese. This may be another reason writing is rarely explicitly taught in Japanese language classrooms. (p. 105)

上の畑佐の指摘に加え、ライティングの下位的な位置付けに関係しているのが、日本語教員養成課程でのライティング指導の不足ではないだろうか。一般的に、日本の大学における日本語教員養成過程ではあまりライティングが教えられることはなく、日本語学、第二言語習得、教授法に時間が費やされる傾向がある。それに加え、教育実習は口頭能力にターゲットを絞った教室で行われることが多く、「実習生はライティングを教えるトレーニングを受けない」「ライティングに意識が向かない」「ライティングを指導しない」のスパイラルが形成されるのかもしれない。

もちろん、初級レベルでライティングに関する研究が行われていないわけではない。上に挙げたものは古くから日本語教育で着目されている課題であり、初級作文をテーマにした教材開発や実践報告が長年行なわれている (例えば、石毛, 2011, 2013, 2014; 小笠, 2007; 門脇, 1999; 小島, 2010; 小宮, 1987, 1988, 1992; 藤森, 2005; など)。しかし、これらの研究の中でもしばしば指摘されているように、日本語教育初級でライティングが広く一般化されているとは言い難い。

ピア・レスポンスは社会構築主義的観点からライティングの周辺的な扱われ方に立ち向かう一つの試みであろう。言語の構造より言語使用の多様性、個別性に着目するピア・レスポンスは、ライティングを相互行為として位置付ける教室活動と

して注目を浴びている。また、ピア・レスポンスは広瀬 (2015) で「省察的対話」と再概念化され、他者との関わりの中で自分自身の声を見出す、学びを促す対話であると定義付けられている。つまり、広瀬のいうピア・レスポンスは、他者との境界や距離を柔軟に動かし、その他者との関係や自分自身を変えていく、自己への内省を促す対話でもあるようだ。寅丸 (2017) による書評論文では、「省察的対話」は「作文の内容や書き手の内面に踏み込んだ深い議論を行うための方略であり、より広い範疇で捉えれば、学習者のアイデンティティ形成や人間形成を促すための仕掛け」(p. 75) であると説明されている。このような省察を前景化したピア・レスポンスの再概念化は、寅丸 (2014) が唱える第3の教室観「人間形成の場」に近づくものとされ、日本語教室から社会への扉をひらく新たな試みとしてまとめられている (寅丸, 2017)。

このようなライティングの社会性が注目される日本語教育において本稿が射程とするのは、それに伴った言語的選択 (linguistic choice) の体系化である。つまり、学習者の言語的選択と、その言語的選択によって作り出される意味を可視化し、それを体系的に社会コンテキストに関連付けたライティング環境の探究である。社会コンテキストにおける学習者の言語的選択——言い換えれば、学習者の「意味を作り出す行為」(meaning-making) —— は、ことばの個別性、多様性、そして、自分自身や学習のゴールと深く結びつくものであり、今後日本語ライティングという領域が、社会への扉をひらく新たな試みとしてさらなる展開をしていく上で、非常に大切であると筆者は考える。逆に言えば、それらを明確化しないことには、書き手の内面に踏み込んだ深い議論を行うという目的を掲げても、抽象的なレベルに留まり、高度な知識があり優れた研究技術を持つ、ごく限られた研究者にしかできないのではないだろうかという感は免れない。特に初級レベルにおいては、上述したように、ライティングは「意味を作り出す行為」としては扱われておらず、まるで社会コンテキストがない下位的なものとして扱われているため、社会コンテキストとの意味のある繋がりを可視化する必要があると考える。

従って、本論では社会コンテキスト、言語的選択、そして学習者の意味を作り出す行為について

掘り下げることを主軸とし、社会コンテキストとライティングに焦点を当てる「ジャンルアプローチ」を用いて、日本語教育初級クラスでのライティング指導の可能性を示唆する。具体的には、第2章でジャンルアプローチの背景にあるジャンル理論 (Genre theory) と言語使用域 (Register) を説明し、第3章でジャンルアプローチを用いた外国語教育実践例を挙げる。第4章ではジャンルアプローチを日本語初級クラスに導入する上で考慮すべき点を明示しながら、可能なカリキュラム作成の一例を提示し、実行可能性を示唆する。

2. 本論文の理論的枠組み

この章では、社会記号論から発達した「ジャンル理論」、そしてジャンル理論を構成する「言語使用域」、「ステージ」を説明し、それに基づいた「ジャンルアプローチ」を紹介したい。

2. 1. ジャンル理論 (Genre Theory)

ジャンル理論は、ナラティブやレポートなど、様々なテキストの種類を機能言語学的観点から体系化したものである¹。ジャンル理論提唱者の Martin (1992) の記述によるとジャンルは “staged, goal-oriented social process through register” と定義されている。翻訳すると、ジャンルは「幾つかのステージで構成され、目標指向であり、社会的過程である」ということである。Rose & Martin (2012) はこれを以下のように説明している。

Social because we are inevitably trying to communicate with readers (even if they don't immediately read or respond to our work), goal-oriented because we always have a purpose for writing and feel frustrated if we don't accomplish it, and

staged because it usually takes us more than one step to achieve our goals. (p. 48)

つまり「社会的過程」とは、人は読み手とコミュニケーションするよう努め、「目標指向」とは、人々はライティングに目的を持ち、「ステージで構成される」とは、目的を達成するのに幾つかのステップを用いるという意味である。例えば、料理雑誌でよく見る「レシピ」には、読み手（実際に料理をする人間）に料理の作り方を教えるという目的でステージ（パラグラフ）が構成され、読み手に指示を与えるような言語的選択（例えば、「ほうれん草の根元を切り落とす」など）がされる (Eggs, 2004, pp. 66-69)。一方、学校に提出する「レポート」は、観察に基づいた事象を読み手（教師）に説明するという目的があり (Martin & Rose, 2008), 「レシピ」のパラグラフ構成・言語的選択と異なるのは明らかである。このように、ジャンルによって目的・ゴール・読み手は異なり、当然、テキスト内の言語的選択も異なる。ジャンル理論では、テキストの目的によって変動する言語的選択は、「言語使用域」を用いて多面的に説明される。

2. 2. 言語使用域 (Register)

言語使用域提唱者の Halliday の記述によると、言語使用域は3つの局面があり、テキストの社会コンテキスト（意味が交換されている環境）を理解するのに役立つ概念的枠組みであるとされている (These concepts serve to interpret the social context of a text, the environment in which meanings are being exchanged) (Halliday & Hasan, 1989, p. 12)。それは「活動様式 (field)」「役割関係 (tenor)」「伝達様式 (mode)」に分けられる (図1)。

2. 2. 1. 活動様式 (Field)

活動様式は起こっている事柄や行われている活動を指す。つまり、「誰がどこでいつ何をしたか」は、動詞の種類（運動的、精神的等）、その動詞の関与者・関与物（名詞、名詞句、形容詞等）、それらと結びついた環境の要素（時間、原因、所作等）によって意味が作られる。活動様式では同時に、その「誰がどこでいつ何をしたか」の意味が節の間でどのように繋がっているか（因果関係等）の意味も作られる。

1 「ジャンル」はフランス語で、「カテゴリー」や「種類」という意味であり、物事を分類する時に用いられる。従って、本稿で挙げている「ジャンル」は「テキストの種類」に言い換えることができる。これに関しては諸論あるが、本稿ではそこには触れない。詳しくは Rose & Martin (2012), Cope & Kalantzis (1993), Knapp & Watkins (2005) などを参照されたい。

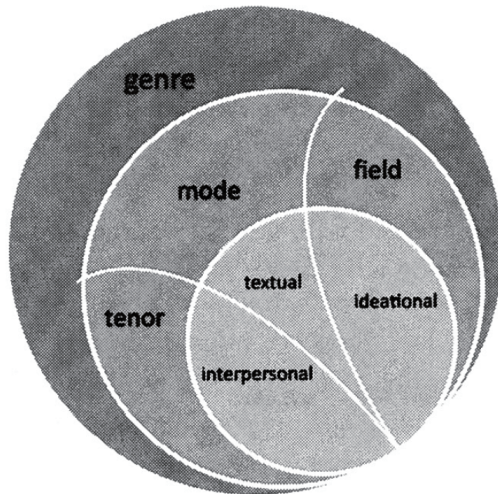


図1. ジャンルと言語使用域（活動様式，役割関係，伝達様式）の関係性*

* 出典：Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School* (p. 23). Sheffield, UK: Equinox. Copyright 2012 by David Rose and J.R. Martin.

2. 2. 2. 役割関係 (Tenor)

役割関係は，上で挙げたような活動に誰が参加し，その関与者がどのように関係しているか，誰の態度がどのような形でテキストに含まれているか，の関係を指す。例えば「彼はハンサムだ」は話し手，もしくはナレーターから「人」への判断・評価であり，「この花は綺麗だ」は「物」への評価である。ところが，「嬉しい」は人や物への評価ではなく，その感情のターゲットはない。つまり，役割関係の局面はテキスト内でどのように感情や立場関係が形成されているか解釈するのに役立つ。

2. 2. 3. 伝達様式 (Mode)

伝達様式は，言語に与えられた役割を指す。この局面では，主題，情報，テキストの結末が作られ，言語の役割によって生じる違いが具現化される。例えば，話し手と聞き手が同じ時間と場所を共有した状況で行われる1対1の話し言葉は，節の接続は複雑であるが，1節内の語彙数は少ない傾向がある（例：昨日図書館に行って日本語を勉強したかったけど，図書館が開いてなかったから，帰って家で勉強した）。一方で時間や場所を共有しない典型的な書き言葉は，節の接続はさほど複雑ではないが，名詞化などがあり，1節内の語彙数は多い傾向がある（例：この論文では筆者が2014年に北米の大学で行ったクラス実践につ

いて報告することを目的としている）。言い換えれば，話し言葉は文法的には複雑であるが，1節内の語彙は希薄である。一方，書き言葉は話し言葉ほど複雑ではないが，1節内の語彙は密度が濃い傾向がある（Halliday, 2001）。

2. 3. ステージ (Stage)

ステージは目的・ゴールを持って意図的に構成された順序 (sequence) であり，作者の目的を達成させるための必要な手段と位置付けられている（Hyland, 2004, p. 198）。「導入」「本論」「結論」などの形式的な名前が与えられるパラグラフとは違い，ステージは機能的な名前が与えられる（Eggs & Slade, 1997, p. 233）。

例えば，文化を投影しそれを再産出するという目的を掲げるナラティブのジャンルは「オリエンテーション」「複雑化」「評価」「解決」「コーダ」のステージで達成され，それぞれのステージ内で異なる言語使用域が展開すると報告されている（Martin & Rose, 2007；Rothery, 1996；Rothery & Stenglin, 1997）。具体的には，「オリエンテーション」のステージで物語の状況を描写する言語的選択が見られ，登場人物，場所，時間などが前面的に描かれる。次の「複雑化」のステージでは登場人物が解決しなければならない幾つかの問題が現れ，出来事の連続が接続詞や行動の連続体で表現される。「評価」のステージでは感情などの対人的意味が前景化され，「解決」のステージでは「誰がどこでいつ何をしたか」の意味はしばしば反転する（主人公が悪を倒す，など）。最後のステージ「コーダ」は筆者の締めくくりのコメントを含み，物語の解釈や締めの言葉などが用いられる。ジャンルを構成するのに必須のステージとオプションのステージがあり，それらはジャンルによって異なる。

2. 4. ジャンルアプローチ (Genre approach)

とは

本質的に，ジャンルアプローチでは様々なジャンルをステージ，そして言語使用域の3つの局面から比較し，類似・相違した点を見つけ，その活動で得られた言語使用に関する知識を自身のテキスト産出に結びつけることを目的としている。ジャンルアプローチは，研究者・教師によってクラスの取り入れられ方に違いが見られるが（本

論第3章で後述)、ここでは一般的によく使われている豪州の「シドニースクール」学派の指導モデル——「脱構築 (Deconstruction)」「合同構築 (Joint Construction)」「独立構築 (Independent Deconstruction)」——を例にとり紹介する。

まず「脱構築」では、読み物活動を通してターゲットとなるジャンルのステージ、言語使用域を分析する。この活動での教師の役割は言語のエキスパートであり、学生がテキスト分析で見つけられなかったものは教師から直接的・間接的な付け加えが行われる。また、この脱構築の活動は読みの活動としても機能し、内容理解、その分野の知識の拡充なども目的としている。

次の「合同構築」の活動段階では、そのジャンルについての知識や経験が話し合わせられ、クラスで共有される。クラス(もしくはグループ)が一つとなり、メタ言語を使いながら話し合いを行い、一つのテキストを構築する。この活動はしばしば、オーバーヘッドプロジェクターやパワーポイントでクラス全体に表示し、共有されることが勧められている。言語能力や知識量の差は足場かけとなり、教師の助けが必要な学習者は教師の助けを受け、そうでない学習者はそのまま活動が続ける。前の段階とは違い、この合同構築では教師はファシリテーターとしての役割を果たす。また、ここでの活動は次の「独立構築」で行う個人によるテキスト産出のリハーサル練習としても機能する。

最後の「独立構築」では、特定された言語使用域・ステージと、クラスで共有された知識に基づいて、目的にかなった、そして読み手を意識したテキストの産出を個々で行う。学習者はいくつかの草案を書いていく中で、教師、クラスメートの両方からフィードバックをもらい、目標を達成するために必要な言語使用域、ステージを構築する。また、クラスでは過去に学習したジャンルとどう違うか、どう似ているかもクラスで話し合い、他のジャンルとの比較も行う。前段階同様、教師はファシリテーターとしての役割がある。

一般的に、これらの3つの学習段階は直線的なものではなく、サイクルで表現され、学校、教員、学生、レベルによって臨機応変に対応することが勧められている。また、必要であれば2度同じ活動段階を踏むことも大切であると言われている (Rose & Martin, 2012)。

以上の通りジャンルアプローチは、学習者自身

で言語的選択、意味形成ができるような言語意識 (language awareness) を拡充させる機会を与え、最終的に学習者の自律性を増幅させることを目的としたアプローチである。この節の冒頭に述べたが、幅広いジャンルを経験する目的は、社会コンテキストに適した言語的選択ができるようになるためであり、従来の状況アプローチや場面シラバスなどの、コミュニケーションの一場面のみに関心を当て、その場面を変え新たに学習していく、吉川 (1991) の指摘する「会話集」のような学習や、松岡 (1991) が批判する「カタログ化された教材」とは違う。ジャンルアプローチは、似たジャンル、異なったジャンルを言語学の理論を用いて学習者が分析していき、新たな、そして直面したことがないコンテキストでも、目的・ゴール・読み手を考えながら、自身で意味を形成していく能力を養うことを目的としている。

3. ジャンルアプローチのクラスルーム実践例

主に英語圏での第二言語学習に取り入れられているジャンルアプローチであるが、近年では外国語教育でも (主に中級、上級クラスで) 注目を集めている。例えば大学レベルのライティングに関する研究は、以下のような分野で行われている: 中国における英語教育 (Wang, 2013), 日本における英語教育 (Yasuda, 2011, 2015), 台湾における英語教育 (Chen & Su, 2012), 北米におけるドイツ語教育 (Byrnes, 2009, 2011, 2012a, 2012b; Ryshina-Pankova & Byrnes, 2013), 継承語としてのスペイン語教育 (Colombi, 2009, 2015)。この章では、これらの研究報告をいくつか例に挙げ、諸外国語のジャンルアプローチの導入背景をまとめながら、それぞれのクラスルーム実践を説明する。

3. 1. 事例1: 日本の英語教育

最初のクラスルーム実践例として Yasuda (2011) を挙げたい。Yasuda (2011) は日本の英語教育におけるライティングが「自由で、文脈がないもの (autonomous and context free)」(p. 112) として捉えられてしまっていることを問題視している。さらに、それが「社会行為としてのライティング (writing as a social action)」(p.

112) を教育現場から遠ざけていると指摘し、自身の初級英語作文のクラスでジャンル理論に基づいたライティング指導を実践・調査している。

Yasuda (2011) ではメールの書き方指導を行っている。実践は大学2年生の必修のクラスで、1学期(15週間)を通して週1回90分のクラスで行われた。ジャンルアプローチにタスク学習を取り入れ、4つの学習段階でシラバスを構成している:

1. タスクインプット (Task Input)
2. タスク練習 (Pedagogic Task)
3. ターゲットタスク (Target Task)
4. タスクフォローアップ (Task Follow-up)

まず、「タスクインプット」では、学生は言語使用域の3つの観点から様々なメール(例えば、感謝、謝罪、予約など)を分析し、ペアで話し合い、クラス全体で共有する。Yasuda (2011) は日本で出版されている英文メール表現本を参考とし、そこから13のテキストを選び、モデルとしてクラスで使っている。次の「タスク練習」では学習者の言語意識を拡充させるようなクラス活動が行われる。学生は、目的は一緒だが(例: 依頼)宛先が違う(例: 一方は教授宛、一方は友達宛)メールを書くというライティング活動をクラスで行う。構成されたメールはクラスメートと共有され、読み手を意識した言語的選択などがクラスで分析され、話し合いが行われる。その後の「ターゲットタスク」では与えられた情報に基づき、メールを実際に個々で書く。そのタスクで教師は様々なシナリオ(状況、目的、読み手)を与え、学習者はジャンル学習で得た知識を使い適切なメールを構築していく。最後の「タスクフォローアップ」で学習者は教師からのフィードバックを参照に自身のライティングのパフォーマンスの長短を省察する。これらの指導を通してYasuda (2011) は学生の言語意識を拡充することができたと論じ、日本の大学の英語ライティングのクラスでジャンルアプローチは有効であったと結論づけている。

3. 2. 事例2: 北米のスペイン語教育

次のクラスルーム実践例として、Colombi (2009) の研究を挙げる。Colombi (2009) は、カリフォルニアにおけるラティーノ・ラティーナ人口の増加を研究背景とし、ジャンル学習の研

究報告を行っている。彼女の研究によると、近年、北米のスペイン語クラスは移民背景や教育背景が多様な継承語話者が増えており、クラス内の言語知識、運用能力の差もまた様々であると説明されている。また、スペイン語を継承語とする多くの学生はスペイン語を専攻とせず、言語能力を生かしてアカデミックな専門分野で活躍することを目標にしている。このような、多様で複雑な背景を持ちながらも共通の目標を掲げる学生のニーズに対応するため、Colombi (2009) は社会コンテキストと言語使用の関係を体系的に示すジャンル理論に着目し、カリフォルニア大学デービス校のスペイン語カリキュラムにジャンルアプローチを統合している。

同論文は3つのジャンルを取り上げ、ジャンルアプローチに基づいた指導を簡潔に説明している。その3つのジャンルは、ダイアログなどを含むショートストーリー、アカデミックな文学選集、そして難易度的にその2つの間に位置するエッセイで、それぞれ、6つの学習段階を通し、ライティング(そしてその他のリテラシースキル)の指導が行われている:

1. 分野の開拓 (Negotiation of the Field)
2. 脱構築 (Deconstruction)
3. テキスト分析 (Text: Identifying Different Levels)
4. 合同構築 (Joint Construction)
5. 構築 (Construction)
6. 編集・修正・編成 (Edition/Revision/Multiple Versions)

まず、「分野の開拓」では学習者はテキストを読んだ後、「テーマは何か」「そのテーマに関して知っていることは何か」など一般的な知識をクラスで共有する。次の「脱構築」ではテキスト内の言語使用域について話し合いが行われる。さらに「テキスト分析」で具体的に文法のメタ機能について分析が行われ、その文法がどのようにして自身の解釈に繋がっているかを話し合う。「合同構築」では与えられたテーマに基づき、グループでテキストを産出し、「構築」では個々でテキストを産出する。最後の「編集・修正・編成」では成績のために提出するテキストの編集・修正や、学習者同士のコメントを含むテキストの編成が行われる。

Colombi (2009) は結論で、社会コンテキスト

によって変動する言語使用域を明確に意識させ、それを拡充する教育アプローチはスペイン語を継承語とする学習者にとってのエンパワメントになり、それを目的としたカリキュラムデザインが必須であるとまとめている (p. 48)。

3. 3. 事例3：北米のドイツ語教育

最後のジャンルアプローチの例として、Byrnes が行う研究を紹介したい。彼女が在籍するジョージタウン大学ドイツ語プログラム（以下、GUGD）はドイツの大学への留学が強く推進されており、全ての学生の四技能を上級レベルまで伸ばすことに力が注がれている (Byrnes, 2011, p. 136)。そのような背景を含め、Byrnes はジャンルアプローチを GUGD のプログラムに統合している。また、彼女が GUGD で行うジャンルアプローチは、外国語教育でジャンルアプローチを行う、いわば基盤を作った研究であると言える。一般的に、ジャンルアプローチは上級レベルの言語教室での事例研究が多いのに対し、Byrnes は学習段階に適したジャンル学習の討論 (Byrnes, Maxim, & Norris, 2010, p. 58)、レベル分けした教授法と評価の枠組みの紹介 (Byrnes, 2002; 2012a)、プログラムレベルでの教育方針の改定と探索 (Byrnes, 2001; Byrnes, Maxim, & Norris, 2010) を行い、ジャンル学習を学部レベルで実施し、ここ数十年研究報告を続けている。ここでは、Byrnes (2009) と Ryshina-Pankova and Byrnes (2013) で議論されているジャンルに基づいたカリキュラムデザインと、Byrnes, Maxim, & Norris (2010) で例証されている実際のライティング指導を取り上げ、GUGD で行われているジャンルアプローチを説明する。

Byrnes (2009) によると、近年、言語学習者のライティング能力に関する研究は著しく発達し、その分野を築いているが、ライティング指導に関する研究・実践は、ただ単にその概念自体が欠如しているだけでなく、プログラム上の厳しい制約があり、分野の発達が停滞していると指摘している (p. 50)。Byrnes (2009) はその原因を以下のように説明している。

This is so because its primary research environment and the educational setting of FL writing scholars are college and

university departments known for a troubled programmatic bifurcation between content-indifferent language courses over the first two to four semesters and language-indifferent content courses for the remainder of the program. It is difficult to imagine such a context to be conducive to worthwhile research and practice in FL writing. (p. 50)

つまり外国語プログラムでは、初級の「言語」に焦点を当てたクラスと、初級・中級以降の「内容」に焦点を当てたクラスが二分化されており、ライティング（そしてライティングの発達）に関する充実した議論を展開するのは難しいと示している。また、これに加え、Byrnes (2011) では、「コミュニケーションアプローチに基づいた言語指導が主流である外国語教育では、ライティングに焦点が当たらない」(... the demon bedeviling FL teaching has been that communicative language teaching has shown little interest in writing) (p. 134) と指摘し、現在の外国語教育におけるライティング研究の欠如を非難している。

これを踏まえ、Byrnes (2009) では1997年から2000年にかけてGUGDで行ったプログラム復興プロジェクトを説明している。そのプロジェクトは主に、口頭会話における言語的選択が典型的なジャンル、書き言葉における言語的選択が典型的なジャンル、そしてそれらを状況に応じて巧みに使い分けるジャンルに基づき、4年間の言語学習のカリキュラム（レベル1～レベル4）を組んでいる (p. 51)。

Ryshina-Pankova & Byrnes (2013) では、Byrnes (2009) で述べられた復興プロジェクトは高い学習効果が見られたとし、復興プロジェクトの第二段階目として、評価と研究方法論に焦点を当てた議論を展開している。同論文では、今後の外国語教育のライティング研究は根本的なパラダイムシフトが必要であると示唆し、ジャンルによって変動する言語の特性を理解し、カリキュラム、教育現場に統合し、長期的な調査を行うことが大切だと主張している。

GUGDにおける実際のライティング指導はByrnes, Maxim, & Norris (2010) で詳しく例証

されている (pp. 121-142)。そこでは以下のような4つの学習段階が紹介されている：

1. 分野の開拓 (Negotiating Field)
2. 脱構築 (Deconstruction)
3. 合同構築 (Joint Construction)
4. 独立構築 (Independent Construction)

「分野の開拓」は、トピックに関しての学習者の知識を建設することを目的とする。例えば、GUGDのレベル3(ドイツ語中級クラス)では輿論(public appeal)をターゲットのジャンルとし、ベルリンの壁崩壊に関する政治的思想と当時の国民の葛藤の2つがテーマとして設けられている。つまり、ここでは当時の主な出来事理解だけでなく、曖昧で複雑であった当時の性質を理解することが目的とされ、読みの活動では西ドイツ、東ドイツの国民の繊細な感情を汲み取る質問が設定されている(p. 123)。筆者らによると、相反した複数の観点を分析し理解することは、学習者が後に自身のテキストを産出する時にも取り入れられるアプローチであり、この学習段階では、テキストを読む前、読んだ後のクラスの話し合いに長い時間が費やされる(p. 123)。

次の「脱構築」ではテキストの分析が行われる。この分析はクラス外課題であり、行われた分析はその後のクラスで話し合われる。テキスト分析は、書き手は誰か、読み手は誰か、目的は何かなどの社会的観点から、それらがどのようにしてテキストに具現化されているかの言語学的観点まで行われる。その後、ステージに焦点を当て、再度テキスト分析が宿題に出される。これに関して筆者らは、コミュニケーションの目的によって変動する個々のステージを理解することが大切であり、ステージの境界を特定することはコミュニケーションの目的が変わる境界を見つけることであると述べている(p. 127)。例証されている輿論のユニットでは、11のテキストがモデルとして使用され、テキスト分析が行われている。

「合同構築」では、脱構築で行った分析を参考にしながら、文字どおり、合同でテキストを構築する。前の脱構築での活動は学習者と教師にとって共有された資源となり、この学習過程でも参考にされる。つまり、ライティング活動を行う際、コミュニケーションの目的に応じて構成されるステージや、その目的を達成するのに必須である言語的選択についての話し合いが、メタ言語を通し

て行われる。また、これらに関する学習者の知識量の差は、足場かけとなり、学習者間の知識の構築に貢献する。また、Byrnes, Maxim, & Norris (2010)では、タスク達成のためにどのような計画を立てるかを事前に学習者に答えさせることで、教師がライティングの過程にさらなる足場かけを作ることが可能であると述べている(p. 137)。例えば、輿論のジャンルに取り組む場合、教師は学習者に、問題の特定や解決策の提案などをどのようにするかを聞く。これを通して、教師はそのグループのさらなる学習が必要な部分を特定することができ、学習者がテキストを本格的に書いていく前に、アドバイスすることができる述べている。

最後の「独立構築」で学習者は個々でライティングを行う。Byrnes, Maxim, & Norris (2010)はこの段階では教師・学習者間のインタラクションは基本的には書面でのフィードバックを通して行われると述べている。GUGDではこのフィードバックは2つの観点から行われる。一方は形式的なフィードバックであり、学習者の間違いは記号(例えば、動詞のテンスの間違いには“T”など)により指摘される。もう一方はタスク・内容・言語の3つのカテゴリーからフィードバックが行われる。学習者はそれぞれのカテゴリーをどの程度満たしているか、書面でのフィードバックを受け取る。この3つのカテゴリーは相互に関係しているため、学習者がタスクを達成するのに必須のステージを省いてしまった場合は、必然的に言語と内容の評価も下がる。そのため、第一草案でのフィードバックが大切だと筆者らは述べている。

4. 日本語初級クラスでの実行可能性

このように、分野によってジャンルアプローチが取り入れられる背景は様々であり、その目的に応じてジャンルアプローチがカリキュラムに統合されている。状況に応じて改訂することが必要だというジャンル理論提唱者同様、Byrnes, Maxim, & Norris (2010)もまた、ジャンルアプローチは全てに当てはまる“one-size-fits-all approach”ではなく、状況に応じて改訂されるべきだとしている(p. 121)。この章では、日本語初級クラス

でジャンルアプローチを実践するにあたり、どんなことを考慮し、どのような議論の展開が必要かを論じたい。序論でも述べたように、ジャンルを日本語教育初級に取り入れる主な目的は、学習者がライティングを通して作り出す意味とその行為に焦点を当てることであり、本章はその目的に応じたジャンルアプローチの試みを議論する。

4. 1. ジャンルの選択

前章で紹介した研究では、メール (Yasuda, 2011), ショートストーリー・アカデミックペーパー (Colombi, 2009), 輿論 (Byrnes, Maxim, & Norris, 2010) などのジャンルが選択された。これらは無作為に選ばれている訳ではなく、本質的に、初級クラスは「簡単なジャンル」、上級クラスは「難しいジャンル」に分けられている。言い換えれば、これらのジャンル選択は Halliday の唱えた社会記号論に基づき、テキスト内で発展していく名詞化や主題の展開、因果関係の配置などを考慮し、言語運用能力が上がれば、日常会話のようなテキストから、書き言葉やアカデミックな専門用語が見られるテキストへ移行するように議論がされている (Byrnes, 2002, 2012a; Byrnes, Maxim, & Norris, 2010)。つまり、初級の言語クラスでは一般的にナラティブなどの物語が主に取り上げられ、中級、上級などに上がるにつれ、要旨、輿論、議論、説明、などと設定がされる。従って、日本語初級でジャンルアプローチを行う場合も、理論上、ナラティブ、手紙、メール、物語などが適していると考えられる。

一方、クラス内で使用するテキストの数は慎重に考えなければならない。例えば、Yasuda (2011) では一学期に 13 のテキスト、Byrnes, Maxim, and Norris (2010) では 11 のテキストが脱構築の段階で設定された。しかし、日本語「初級」クラスの性質を考えると、それらはあまりにも多過ぎる。ライティングのクラスではない限り、毎回ライティングの指導はできない。また、冒頭にも述べた通り、日本語の表記体系は複雑であり、初級の学習者は辞書を引いたり、書いたり (タイプしたり) するのに時間と労力が掛かる。日本語を勉強し始めた学習者に 10 以上のテキストを読ませ、分析、話し合いまで行わせるのは、テキストの長さに関係なく、現実的ではない。従って、700～900 文字のテキストを 3～4 使用し、ゆっ

くり丁寧に読み、分析する活動を行っていくのが妥当であると考え (使用するテキストについては下の「教師の読み教材作り」で後述する)。

4. 2. カリキュラムデザイン

ジャンルアプローチを取り入れるタイミングは、て形の学習が済み、複文が書けるようになってからが適当だと筆者は考える。教科書やカリキュラムにより違いはあるが、て形を勉強するまでには、動詞の過去形、形容詞、時間、場所、接続詞などの、結合力 (cohesive)、首尾一貫した (coherent) テキストを産出するのに必要最低限の文法を学習している場合が多い²。また、後述する教師の読み教材作りにもこれらの文法が必須であることから、ジャンル学習はて形学習以降が好ましいと考える。

これはほんの一例であるが、北米の大学の日本語プログラムを例にとり、ジャンルをどのようにカリキュラムに取り入れることができるか記述したい。一般的に、て形は学期の半ば頃 (Week 7～Week 8 あたり) から導入される傾向がある。つまり、その週以降にジャンルアプローチを始めるとなると表 1 のようなカリキュラムデザインが可能である。

ここでは「省察」(Reflection) の段階を加えた。自分が産出したテキストについて話すことはそこに含めることができなかつた意味、つまり、書きたかつたが書けなかつた文法を説明する機会であり、「意味を作り出す」という活動を学習者自身も深く考える、有意義な段階だと考える。特に日本語初級クラスの一学期目ではこのような段階を通し、今後の方向付けに繋げるのがいいかもしれない。また、4 年間続けて日本語を履修する学生や日本語を専攻にする学生が少ないという北米大学の日本語プログラムの現状を考慮し、初級クラスでは、学習したジャンルで今後何がしたいのか、またどんなジャンルを今後学習したいかを、自身の目的、動機、将来設定を踏まえながら省察し、その省察を前景化することも日本語初級クラスでは大切であると筆者は考える。

2 現在、ジャンル理論を用いた中上級学習者向けの教科書『ジャンル別日本語——日本をクリティカルに読む』(Iwasaki & Kumagai, 2016) はあるが、現段階ではジャンルに基づいたライティングの初級向けの教科書はない。従って、ここでは現存する教科書を使うと仮定し、カリキュラムを組んでいる。

表 1. 日本語初級クラスでのジャンルカリキュラム一例*

週	段階	学習内容	宿題
Week 9	プロジェクト開始	言語使用域・ステージの分析の仕方	分析の仕方シートを読む
Week 10	脱構築 (1)	テキスト分析 #1 について話す	テキスト分析 #1
	脱構築 (2)	テキスト分析 #2 について話す	テキスト分析 #2
Week 11	脱構築 (3)	テキスト分析 #3 について話す	テキスト分析 #3
	合同構築 (1)	3~4 人のグループを構成する	
Week 12	合同構築 (2)	グループでテキストを構築する	(クラス後) アウトライン提出
	合同構築 (3)	口頭発表: グループで学んだこと・難しかったこと	グループ最終案
Week 13	独立構築 (1)	トピック, 読み手, ゴールについて 教師とミーティング	トピック, 読み手, ゴールのアイデアを考 える
	独立構築 (2)	1. クラスメートの草案 #1 を読む 2. コメント・フィードバック	草案 #1
Week 14	独立構築 (3)	1. クラスメートの草案 #2 を読む 2. コメント・フィードバック	草案 #2
	省察 (1)	口頭発表: プロジェクトで学んだこと・ 難しかったこと	最終案
Week 15	省察 (2)	他のジャンルとの比較	

* 例は、ライティングを7週間かけて行う学期末プロジェクトとしてデザインしている。クラス数の少ないカリキュラムの場合は、学生が提出する草案の数を減らす、クラスメートの草案を読んでコメントする活動は宿題にする、などして調整を図ることができる。

4. 3. 教師の読み教材作り

ジャンルアプローチは読みのテキストが必要である。しかし、ネットや図書館でターゲットのジャンルを見つけ、尚且つ初級レベルにあった日本語のテキストを見つけることは非常に困難である。従って、ジャンルアプローチを日本語初級クラスで実行するにあたり、教師がクラスに合った読み教材を作成することが大切であると筆者は考える。読み教材を作成する手順としては、まず、ターゲットとなるジャンルを決め、そのジャンルのテキストを幅広く読む。目的・ゴール・読み手を明確に理解し、そのジャンルを構成する典型的なステージ、言語使用域を導き出す。そこから、特定されたステージ、言語使用域を既習の文法を使って学習者のレベルに合わせ再現する。既習の文法で再現が難しく未習の文法を使う場合は、脚注をつけ、意味を英語や学習者の母語で説明するのもいいかもしれない。

また、学生がジャンル学習を通して産出したテキストは、同意に基づき、次年度の読み教材として使用するのも可能である。教師の作業時間の削減の他に、学生の産出したテキストが日本語プログラムの教材として残るという利点がある。また、そうすることで権威的な立場になりがちな教師も、

自身の立場からステップバックし、役割をシフトすることができるのではないだろうか。

4. 4. 投資可能な学習環境の設定

しばしば必修科目として設定される英語とは異なり、外国語としての日本語は選択科目である場合が多い。そのため、学習者の履修理由も様々である。また、近年の日本語教育の履修人口の多様化を考え、学習者の社会的、文化的アイデンティティに軸を据えた教室活動も行われるべきである。本論はこれらの多様性を踏まえ、日本語初級クラスのライティングでは、それを学習資源としてライティング活動に取り入れることを提案する。つまり、ジャンルが教師により設定された後は、学習者が自身の履修目的に基づき、それを誰に書くか³、目的は何か、そのテキストが達成するゴールは何かを具体的に設定し、構成していく。教師はその基準に基づいた学習者のライティングを評価する。

このような学習環境の設定は目的・ゴール・読み手などのテキスト産出に関わるだけでなく、

3 想像の(架空の)読み手を考えるのも有効であると筆者は考える。

クラス内での言語活動にも設定することができる。本稿の冒頭にも述べた通り、筆者がジャンルアプローチを試みる目的は、日本語学習者の能動的な意味を作り出す行為を重要視するためである。言い換えれば、学習者の主体性を重んじ、それをライティングに繋げるといった目的がある。そうした観点から、多面的に投資可能な学習環境を整えることは、日本語教育初級でジャンルアプローチを行う、大切な構成要素であると筆者は考える。

例えば、表1の「合同構築(1)」で1つのテキストをグループで書く場合、学習者には前もって自分が書きたいテキストの目的・ゴール・読み手を決めさせておき、その設定に基づき、クラスでグループを構成させるタスク活動を行うのも有益かもしれない。活動前に「～さんの目的は何ですか」「読み手は誰ですか」「私も～です」「一緒に書きませんか」などの簡単な会話例をいくつか復習し、日本語でグループを組む活動をクラス内で行う。このように、教師がグループを割り当てるのではなく、テキストの目的・ゴールに沿ったペア組を学習者自身が行うタスク活動も、意味を作り出す行為の一部であると考えられる。同じく、「独立構築(2)」「独立構築(3)」で、個人で書いたテキストをお互い読み合いフィードバック活動をする際も、「トピックは～です」「読んでください」などの会話例を前もって復習し、学習者にクラス内でフィードバックをくれるクラスメートを選ばせるタスク活動を行う。この活動を通して、学習者は似たような経験や知識を持ったクラスメートか、全く違うものを持ったクラスメートかを、目的に応じて選ぶ事ができる。自身のテキストに適した読み手をクラス内で選ぶ行為は、これもまた、意味を作り出す行為の一部ではないだろうか⁴。

4. 5. ライティングの評価

ジャンルアプローチに限らず、言語学習で重要になってくるのが、その学習の先に何ができるようになるかを学習者が理解することである。例えば、ナラティブの書き方は勉強したが、そのジャ

ンルで何ができるかを理解していないのであれば、ただの書き方指導のレベルで留まってしまう。そのため評価では目的・ゴール・読み手をしっかりと把握し、それに適した言語的選択・意味形成ができる能力を含めるべきであり、またそれを学習者に明確にルーブリックなどで事前に提示する必要があると考える。ジャンル学習はそれを繰り返すことで学習者も首尾一貫したテキストを書いているという自信が生まれ(Knapp & Watkins, 2010, p. 21)、コンテキストに特化した言語的選択ができる自律した学習を目指す。

例えば、図2のように、学習者が目的・ゴール・読み手を書いた「コンテキスト付録」なるものを課題のテキストと一緒に提出させるのも有効な手段かもしれない。教師はそれに基づき、学生が書いたテキストは的確なステージ・言語使用域で構成され、文法的に正確かどうかを「読み手の観点」「指導者の観点」の両方から評価することができる。

本稿第3章で見たように、ジャンル学習は「付け加える」のではなく、カリキュラム・学期を通してジャンルを経験させることが大切である。特定の目的を達成するために、自分でジャンルを選び、テキストを構成することがジャンル学習の最終的なゴールである。従って、上級レベルの学習者の場合は、ジャンル自体の選択も評価基準に入れ、学生がどうしてそのジャンルが適していると思ったのか説明させてもいいかもしれない。そうすることでジャンル使用に関する知識が明確化され、ライティングを使ったコミュニケーションにおける幅の広がり、そして一種の自律した学習への足がかりとなるのではないだろうか。

4. 6. 今ある初級ライティング指導との差異⁵

この章の最後として、近年の初級ライティングの研究をいくつか取り上げ、それらがジャンルアプローチとどう違うかを筆者なりに考察したい。差異を明確にするため、下に挙げた研究はジャンルアプローチと大きく異なるもの、一部共通するものを意図的に選んだ。従って、ここで取り上げた研究が初級ライティング研究を代表するものだ

4 もちろん学習者によっては、ただ隣に座っていたから、仲が良いから、などの理由でペア組をする学生もいると思うが、そこに自由度を設定するということは、能動的に意味を作り出す行為に焦点を当てる必要なステップだと筆者は考える。

5 指導法と合わせて、研究方法やその研究方法がどの思想に位置しているかも同じく重要であるが(例: 実証主義, 批判理論, ポスト構造主義など), 本稿ではスペースの都合上立ち入らない。

Who is your audience?

What is your purpose/situation?

What is your goal?

How are these constructs related to your goal of learning Japanese?

-----Evaluation Rubric-----

Note: Instructors will evaluate your writing based on the audience, purpose/situation, and goal that you design for your writing.

		3 pts	2 pts	1 pts	0 pt
Staging		Addresses all the essential stages	Addresses some of the necessary stages	Addresses at least the most essential stage	No identifiable stages
Language use	Lens A	Appropriate use of nouns, verbs, location words, etc.	Moderate use of nouns, verbs, location words, etc.	Scant use of nouns, verbs, location words, etc.	Not enough to evaluate
	Lens B	Appropriate topic markers and good information flow	Moderate topic markers and satisfactory information flow	Scant use of topic markers and poor information flow	Not enough to evaluate
	Lens C	Appropriate employment of emotions, tense, etc.	Moderate employment of emotions, tense, etc.	Scant employment of emotions, tense, etc.	Not enough to evaluate
Formal accuracy		Using sentence structure and vocab correctly with no significant errors.	Using sentence structure and vocab satisfactorily with minimal errors.	Using sentence structure and vocabs incorrectly with significant errors.	Not enough to evaluate
Punctuation		Punctuation is used accurately	Most punctuation is used accurately	Punctuation is not used accurately	Most punctuation is wrong
Spelling		Words are spelt accurately	Most words are spelt accurately	Some words are not spelt accurately	Most words are not spelt accurately

図2. 目的・ゴール・読み手を書かせる「コンテキスト付録」と評価ルーブリックの一例

として例示しているわけではないことを明記したい。

まず、初級ライティングの研究では、ライティングの目的・ゴール・読み手が定められていないものが多い印象がある。例えば、初級学習者の作文過程を調査している石毛（2011, 2013, 2014）では、初級学習者の母語の使用の詳細な分析が行われているが、作文の目的・ゴール・読み手は定められていないようである。調査で学習者は「男と女」といったテーマが与えられ、比較をするように指示されるが、その作文の読み手は誰なのか、比較をしながら何を読み手とコミュニケーションするのか、といったものは明確には記されておらず、ライティングの本質的な部分が下位的に扱わ

れている感は免れない。また、藤森（2005）では、初級学習者が産出するテキストとモデルテキストの談話構造が比較されている。この作文課題では、テーマ別で目標が設定されており、例えば「自己紹介」の作文では、名詞文・形容詞文・動詞文など既習語彙・文型を使って自分の出身・専門を紹介する、と目標が設定してある。一方、石毛と同じく、藤森（2005）でも読み手は明記されていない。おそらく石毛同様、藤森（2005）の読み手もその作文を課した「教師」（もしくは「研究者」）であると推測できるが、藤森（2005）の実践報告では教師は自己紹介の「受け手」ではなく、「添削者」（もしくは「分析者」）として学習者の作文を読んでおり、広瀬（2015）の指摘する「宛

先不在の状況」となっている。ジャンルアプローチとこれらの研究が異なる点は、初級レベルであっても、目的・ゴール・読み手を明確にし、言語的選択を考えさせる点であろう。ライティング課題の目的・ゴール・読み手を明確にし、そのコンテキストにおける学習者の言語的選択を可視化した上で（つまり、「ジャンル」を明らかにした上で）、指導や調査が可能になると筆者は考える。逆に言えば、目的・ゴール・読み手が不明であれば、学習者の言語的選択は形骸化され、踏み込んだ議論や考察ができないのではないかという疑問が残る。

次いで、読み手への意識を前景化した作文実践を挙げたい。総合活動型をアカデミック・ジャパニーズの領域に取り込んだ松本、手島（2015）では、レポートを書く作文過程で学習者がどのように学んだかを調査している。対象となる参加者は中級レベルであるが、この総合活動型に基づく作文では、テーマを自己と繋げ、読み手を納得させることが重要視され、ジャンルアプローチと共通する点がある。一方、「日本語表現、構成、内容面で質量ともに改善された」（p. 1）と活動型学習の効果を確認しながらも、具体的にどんな言語的選択の変化があったのかは明記されていない。松本、手島（2015）は学習者の課題達成までのプロセスを調査することが目的であるため、言語的選択の詳細な記録は射程ではないだろう。しかし、ここでジャンルアプローチとの違いを挙げるとすれば、ジャンルアプローチでは、作文教育を受けることで深まった学習者のテーマ理解が、どのような言語的選択によって作文内で具現化されたかを掘り下げる点であろう。具体的には、レポートの改善された部分が「活動様式」の変動なのか（他動性、節の構成、など）、「役割関係」の変動なのか（感情、態度、モダリティなど）、「伝達様式」の変動なのか（テキスト性、結束性、など）を分析し、学習者のテーマ理解や自己との繋がりを、意味を作り出す行為と関連付けて明確化を目指す部分であろう。

次に、言語使用域の一つに焦点を当てた実践研究を挙げたい。小島（2010）では、学習者の目の前で話し言葉を書き言葉に展開していく Language Experience Approach（LEA）に注目し、実践報告を行っている。LEAでは、まず、学習者はあるテーマについて口頭で話し合い、その後

代表者の一人が体験を語り、教師はそれを文字化する。次いで教師によって文字化された代表者の体験を全員で音読し、その後同じテーマの読み物を精読して、それぞれ作文を書く、といった段階を踏むようである。小島（2010）の実践報告では、「アンケート調査」をテーマとしている。学習者に実際にアンケートを取らせ、その報告を話し言葉から書き言葉に展開することによって、書き言葉特有の文章の構成が明らかになったとし、LEAの効果を報告している。一方、話し言葉・書き言葉で変動する言語的選択（つまり「伝達様式」）を前景化することで、「活動様式」（トピック）や「ジャンル」（テキストの種類）によって流動的に変化する言語的選択に関しては踏み込んだ考察は行われていない。実際、小島（2010）が行った日本語教育学会でのラウンドテーブルでは、「自由作文には応用しにくい」との指摘があったことも報告ではまとめられており（p. 6）、おそらくそれは上述した流動性が考慮されていないという懸念からきたものだと考えられる。

最後に、社会コンテキストとライティングの関係掘り下げた研究として、恵谷（2011）を取り上げたい。恵谷（2011）では枠組みの提案として「文型の文脈化」を目指している。学習者に「場」「内容」「目的」「語り方」の枠組みを理解させ、文型の機能を把握させることを目指したもので、例えば、論文やレポートといったライティングをするのであれば「公的な場で」「社会の状況を」「事実として」「客観的に語る」文型などが使われる傾向があるとしている（例：XにもかかわらずY）。この枠組みは、学習者のメタ言語知識を拡充させることを目的としている点で、ジャンルアプローチと共通するものがある。一方、同論文は機能語の文型の文脈化を目指したものであるのに対し、ジャンル理論は文法を文脈化したものである。つまり、ジャンルアプローチで焦点が当たるのは接続詞や助動詞のような機能語のみならず、社会コンテキストによって変動する語彙や活用含む文法を、包括的かつ体系的に掘り下げる目的がある。

以上、ジャンルアプローチと近年のライティング研究との差異を筆者なりに考察した。本節の冒頭でも述べたように、上に挙げた研究は、ジャンルアプローチとの差異を明確にするために意図的に筆者が選んだものである。現存する日本語初級

ライティング研究とのさらなる比較を行うことで、ジャンルアプローチのより明確な輪郭がなぞられるだろう。しかし、本稿が強調したいのは、筆者がジャンルアプローチを試みる理由は、初級ライティングの下位的な扱い、そして初級学習者のライティングが「意味を作り出す行為」として扱われていない背景にある。従って、本稿が掲げるジャンルアプローチの最終的なゴールは、ライティングにおける初級学習者を「意味を作り出す行為者」と位置付ける体系の確立である。本稿の掲げるジャンルアプローチが、効率的・効果的な作文指導をゴールとしたアプローチとは本質的に違うことをここで強調しておきたい。

5. まとめと今後の課題

本稿では日本語初級におけるライティングの周縁的な位置付けを問題視し、ジャンルアプローチを用いてライティングの可能性を考察した。また、具体例を用いて、目的・ゴール・読み手を意識した言語使用がジャンルアプローチの目指すものだとし、日本語初級クラスの実行可能性を示唆した。

最後になるが、ジャンルアプローチが全能の教授法・教授技術だとして例証しているのではないことを明記したい。ジャンル理論提唱者のMartinは、ジャンル学習はすぐに使える道具箱としてではなく、カリキュラム・プログラムを通して達成することのできる教育指導だとしている。また、ジャンル理論に基づいた言語教育方法はしばしば「ジャンル教授法」(Genre pedagogy)、「ジャンルに基づいた教授法」(Genre-based pedagogy)と呼ばれることがあるが、本稿で筆者は意図的に「教授法」ではなく、「アプローチ」と呼ぶことにした。アプローチは教育を活性化させる「土壌」のようなもの(岡崎, 1991)という意味も込め、本稿の筆者はその言葉を使っている。つまり、「第二言語教育(特に英語教育)でうまくいっているようだから、日本語教育でも」といった安易な教授技術の輸入ではなく、日本語教育のライティングの下位的な位置づけ、社会コンテキストからの逸脱を問題視し、ジャンルの概念が日本語教育でどう役に立つのかを考察するための一種の試みとしてジャンルアプローチの実行可能性を議論した。次の取り組みとしては、実際のティーチングに基づき、日本語学習者の多様性

を考え、教師の観点から・学習者の観点から検証し、改善し、日本語初級ライティングの可能性を論じたい。

文献

- 石毛順子(2011). 英語または韓国語を母語とする初級日本語学習者の作文過程——母語使用の観点から『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3, 1-8.
- 石毛順子(2013). 中国語を母語とする日本語学習者の日本語作文過程での中国語使用『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』5, 29-37.
- 石毛順子(2014). 英語・韓国語・中国語を母語とする初級日本語学習者の作文過程『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』6, 75-83.
- 恵谷容子(2011). 「文脈化」にもとづく中・上級文型学習の枠組み試案『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3, 99-107.
- 岡崎敏雄(1991). コミュニカティブ・アプローチ——多様化における可能性『日本語教育』73, 1-11.
- 小笠恵美子(2007). 初級作文授業における協働的な学習活動『WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』<http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/ogasa.pdf>
- 門脇薫(1999). 初級における作文指導—談話展開を考慮した作文教材の試み『日本語教育』102, 50-59.
- 小島祐子(2010). 学習者の体験に基づいた作文・読解の教室活動——Language Experience Approach (LEA)を用いて『WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2010RT2_kojima.pdf
- 小宮千鶴子(1987). 文章構成法による作文指導の試み——初級後半における内容作り・構成を中心として『日本語学校論集』14, 69-92.
- 小宮千鶴子(1988). 初級の最終段階におけるプランの指導『日本語学校論集』15, 121-140.
- 小宮千鶴子(1992). 日本語教育における初級段階の作文指導『中央学院大学教養論叢』4(2), 49-69.
- 寅丸真澄(2014). 日本語教育実践における教室観の歴史の変遷と課題——実践の学び・相互

- 行為・教師の役割に着目して『早稲田日本語教育学』17, 41-63.
- 寅丸真澄 (2017). 第二言語教育における「読み書き」再考——日本語教室から社会への扉をひらく『リテラシーズ』20, 71-80.
- 広瀬和佳子 (2015). 『相互行為としての読み書きを支える授業デザイン——日本語学習者の推敲過程にみる省察的対話の意義』ココ出版.
- 藤森弘子 (2005). 結束性の観点からみた初級日本語学習者の作文『留学生日本語教育センター論集』31, 95-109.
- 松岡弘 (1991). コミュニカティブ・アプローチを駁す——ソフト化社会の理念なき教授法『日本語教育』73, 44-57.
- 松本陽子, 手島利恵 (2015). 「総合活動型日本語教育」を取り入れたレポート活動——中級日本語クラスにおける課題達成までのプロセス『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』7, 1-9.
- 吉川武時 (1991). コミュニカティブ・アプローチについて『日本語教育』73, 23-32.
- Byrnes, H. (2001). Reconsidering graduate students' education as teachers: "It takes a department!" *Modern Language Journal*, 85, 512-530.
- Byrnes, H. (2002). The role of task and task-based assessment in a content-oriented collegiate foreign language curriculum. *Language Testing*, 19, 419-437.
- Byrnes, H. (2009). Emergent L2 German writing ability in a curricular context: A longitudinal study of grammatical metaphor. *Linguistics and Education*, 20(1), 55-66.
- Byrnes, H. (2011). Beyond writing as language learning or content learning: Construing foreign language writing as meaning-making. In R. M. Manchon (Ed.), *Learning to write and writing to learn in an additional language*. Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing Company.
- Byrnes, H. (2012a). Conceptualizing FL writing development in collegiate settings: A genre-based systemic functional linguistics approach. In R. M. Manchon (Ed.), *L2 writing development: Multiple perspective* (pp. 190-218). Berlin: de Gruyter Mouton.
- Byrnes, H. (2012b). Of frameworks and the goals of collegiate foreign language education: Critical reflection. *Applied Linguistics Review*, 3(1), 1-24.
- Byrnes, H., Maxim, H., & Norris, J. (2010). Realizing advanced L2 writing development in a collegiate curriculum: Curricular design, pedagogy, assessment. *Modern Language Journal*, 94(Supp. 1), 222-230.
- Chen, Y., & Su, S. (2012). A genre-based approach to teaching EFL summary writing. *ELT Journal*, 66(2), 184-192.
- Colombi, C. (2009). A systemic functional approach to teaching Spanish for heritage speakers in the United States. *Linguistics and Education*, 20(1), 39-49.
- Colombi, C. (2015). Academic and cultural literacy for heritage speakers of Spanish: A case study of Latin@ students in California. *Linguistics and Education*, 32(Part A), 5-15.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The power of literacy: A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Eggs, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Continuum.
- Eggs, S., & Slade, D. (1997). *Analysing casual conversation*. London: Cassell.
- Halliday, M. A. K. (2001). Literacy and linguistics: Relationships between spoken and written language. In A. Burns & C. Coffin (Eds.), *Analysing English in a global context: A reader* (pp.181-193). The Open University, London: Routledge.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hatasa, Y. (2011). L2 writing instruction in Japanese as a foreign language. In T. Cimasko & M. Reichelt (Eds.), *Foreign language writing instruction: Principles & practices*. Parlor Press.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: The University of

- Michigan Press.
- Iwasaki, N., & Kumagai, Y. (2016). *The Routledge intermediate to advanced Japanese reader: A genre-based approach to reading as a social practice (Routledge Modern Language Readers: Bilingual ed.)*. New York: Routledge.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: UNSW Press.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Sheffield, UK: Equinox.
- Reichelt, M., Lefkowitz, N., Rinnert, C., & Schultz, J. (2012). Key issues in foreign language writing. *Foreign Language Annals*, 45(1), 22-41.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, UK: Equinox.
- Rothery, J. (1996). Making changes: Developing an educational linguistics. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp. 86-123). London: Longman.
- Rothery, J., & Stenglin, M. (1997). Entertaining and instructing: Exploring experience through story. In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (pp. 231-263). New York: Cassell.
- Ryshina-Pankova, M., & Byrnes, H. (2013). Writing as learning to know: Tracing knowledge construction in L2 German compositions. *Journal of Second Language Writing*, 22(2), 179-197.
- Wang, C. (2013). A study of genre approach in EFL writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(11), 2128-2135.
- Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 111-133.
- Yasuda, S. (2015). Exploring changes in FL writers' meaning-making choices in summary writing: A systemic functional approach. *Journal of Second Language Writing*, 27(1), 105-121.

Research Paper

Exploring elementary-level Japanese language writing from a genre perspective

KAWAMITSU, Shinji*

Abstract

This study problematizes the subordinate position of writing in elementary Japanese language education and suggests a genre approach as an alternative. This study first illustrates genre theory and register—major theoretical constructs of genre approaches—and addresses some instructional studies which successfully integrate genre approaches in the field of world language education. This study then highlights some constructs that Japanese instructors would need to consider when integrating a genre approach in their curricula. This study ultimately provides one possible example of curriculum design.

Keywords

Genre theory, genre approach, register, writing, elementary Japanese

* College of Education, University of Massachusetts Amherst.
E-mail address: skawamit@educ.umass.edu