

学校教育において作文の学習に必要なジャンル

—選択体系機能理論を基盤としたMary J. Schleppegrellの整理を中心に—

奥泉 香

1. 問題の所在

現在日本の国語科教育では、小学校から高等学校までに扱う文章の種類を、文学的な文章と説明的な文章に大別し、さらに学齢に応じて各々の文種グループ内での種類を多様化させる形で整理・構成している。例えば文学的な文章では、物語や詩、随筆と扱う文章の種類を多様化させている。そして、説明的な文章では、説明文、解説文、論証文等と扱う種類を多様化させている。また、特に作文の学習に焦点化させて考えてみると、上述した国語科教育で扱う全ての文種を書く必要があるとは考えられておらず、運動会や遠足、修学旅行といった通称「出来事作文」、日記、読書感想文、手紙、見学の報告文、新聞記事、小論文といった文章の学習が主に行なわれている。しかし、これらの文章における分類の仕方は、社会的慣例に基づいた文種と学習の必要上列挙された文種とが混合された形となっている。そしてそのことによって、学校教育を通して作文で体系的に学ぶ必要のある学習内容や、そのためにどのような種類の文章を学習する必要があるのかといったことが見えにくくなっている。

そこで本小論では、現在アメリカ合衆国における作文教育で影響力を持つMary J. Schleppegrell (2010) の研究に着目して、学校教育において作文の学習を行う際に必要であるとされている「作文のジャンル」を紹介・提示して考察する。

2. 基盤となっている理論的枠組み

Schleppegrellは、作文教育において言語使用域 (register) というコンテキストに関する枠組みを重視し、単に様々な言語表現や文法的な特徴を学ぶだけでなく、それらを用いて、どのように使用すると効果的であるのかについても学ぶ必要があると述べている。そしてその学習のためには、学校教育における言語使用域の特徴についての整理が必要であると主張している。

この言語使用域という枠組みは、選択体系機能理論 (Halliday, 1994) によってもたらされた。そして選択体系機能理論という理論は、文脈から切り取られた言語構造を分析

したり、言語を抽象的な実態として分析するのではなく、テキストが属する社会的目的や状況に応じて、言語を選択する際の文法構造の違いやそれらの機能を明らかにするという考え方を基盤としている。このため、この機能理論のアプローチによって、学校教育という場におけるテキストやそれらのコンテキストとの関係も、同様の枠組みを使って分析することができる。この理論において、コンテキストを捉える枠組みの一つが、言語使用域という概念である。言語使用域とは、ある特定の意味の集合を具現する語彙や文法資源の布置 (configuration) に関する用語で、Halliday (1978) によれば「意味や議論を発展させる方法、そして既存の要素を新たな組合せに組み込む形も含む」(Halliday, 1978, p. 196) 枠組みであると述べられている。

言語使用域を規定する変数 (register variation) は、①活動領域 (何について述べているか)、②役割関係 (話し手と聞き手、あるいは書き手と読み手との関係)、そして③伝達様式 (記号化の様式と修辭的な構成) という3種類である。この3種類の変数は、言語がどのように多様なコンテキストを具現化するかということ、明らかにするために使用することが出来る枠組みである。その3種類の変数を、Halliday (1994) に基づいて、表1に整理してまとめる。

表1 言語使用域を規定する変数

①Field	②Tenor	③Mode
(Presenting ideas)	(Taking a stance)	(Structuring a text)
活動領域	役割関係	伝達様式
(観念の提示)	(立場の取り方)	(テキストの構成)

本小論で扱う学校教育において作文の学習に必要なジャンルも、上記の言語使用域という枠組み、及びこれらの変数を用いて説明・整理することができる。

3. 学校教育におけるジャンルを学ぶ意義

それでは上記2の理論的枠組みを基に、学校教育特に作文教育に必要なジャンルについて、Schleppegrell (2010) の研究に基づき紹介・提示する。ジャンルとは、テキストの種類を示唆するもので、多様な形で実現される社会的な構成概念である。したがって、ジャンルには無限の表し方があるとも考えられるし、常に変化し進化しているとも考えることができる。しかし、「学校教育というコンテキストに付随する典型的なテキストの特徴は考察が可能」(Schleppegrell, 2010: 83) であり、学習者にとってもテキストをジャンルという観点で眺めてみることは、学習で扱うテキストの言語使用域をコントロールできるようになることにつながり、有益であるとSchleppegrellは述べている。

ジャンルは、特定の社会的目的に資するために存在する。したがって、Schleppegrellは「この特定の社会的コンテキストの特徴を示すジャンルを具現する能力を持つことによって、これらのコンテキストに参加し、相互に理解することが可能になる」と指摘する。そして「学校は、特定の言語使用法に関して独自の期待事項を持つ一つの文化であるから、学習者は学校教育のジャンルとそれを活用する目的を学ぶ必要がある」と述べている (Schleppegrell, 2010: 83)。彼女の論に従うならば、学習者がそれらの価値と目的を現実的に理解するためには、多様なジャンルが期待される活動に参加する経験を積む必要がある。

しかし学習者のために、「特定のジャンルの特徴を定義してしまうと問題も抱えてしまう」とSchleppegrellは述べている (Schleppegrell, 2010: 83)。どのテキストも、ジャンルを包括的に定義通りの形で具現するわけではないからである。ジャンルは、その目的が達成される文化的コンテキストに対応する。従って、さまざまなコンテキストの中で新しい形で形成されるたびに、ジャンルの具現化は変化し進化する。しかしSchleppegrellは、「学校教育における学習の課題を理解するためには、学習者たちが書くことを期待される型のテキストが存在すること、またそれらのテキスト・タイプは、期待される種類のテキストにする働きを持つ語彙的資源や文法的資源で構成されるということ認識することが重要である」と言う (Schleppegrell, 2010: 83)。そして彼女は、学校教育に適しているとされるいくつかのジャンルを分析して、語彙的な問題と文法的な問題を明らかにした。

あるジャンルのテキストを書くということは、言語を使用して、そのジャンルに特有の一連の展開における段階を進むことを意味する (Christie, 1985: 24)。例えば、物語のジャンルでは、「要約 (Abstract)」「方向づけ (Orientation)」「複雑化 (Complication)」「評価 (Evaluation)」「解決 (Resolution)」「終結 (Coda)」といった諸段階を含むことが特徴である (Rothery & Stenglin, 1997)。論証的なテキストは主張を提示し、それを議論で裏付ける。したがって、これらのさまざまな種類のテキストに用いられる言語を分析すれば、学校教育のさまざまなジャンルの読み書きにおいて、何が言語学的な課題なのかが明らかになる可能性がある、とSchleppegrellは指摘している。

4. 学校教育におけるジャンルの種類

ジャンルの分類・整理に関して、Martin (1989a) は次のような3つのカテゴリーを提示している。a「私的なテキスト」、b「事実に基づくテキスト」、c「分析的なテキスト」の3種類である。この3つのカテゴリーは、ジャンルの一般的な目的を表している。すなわち、aは私的な体験について報告するもの、bは事実に基づく情報を提示するもの、cは分析を加え主張を展開するものである。Schleppegrellはこの3種類の分類を使って、

学校を基盤とした7つの典型的なジャンル（時系列的再話、物語、手順、報告、因果的説明、説明、論証）の目的と文法的な特徴を分析・整理して、表2にまとめた。

表2 学校教育における代表的なジャンル

ジャンル	目的	言語的使用域の特徴
私的なジャンル		
時系列的再話	私的体験を引合いに出し、順を追って事象を語る。	物質過程 ¹⁾ と行動過程 ²⁾ 。特定の参与要素 ³⁾ 、人称代名詞、一般に登場人物は一人。累加的接続詞と時を示す接続詞。過去形。(Christie, 2002b; Martin, 1989a; Rothery & Stenglin, 1997)。
物語	問題のある事象とその結果を報告し、評価する。ストーリーの全体的な要点となる複雑なアクションが含まれる。問題の対処に向けた複数の参与要素のアクションに焦点を当てる。	過去の事象を報告するための多様な過程型と動詞の時制、および時を意識しない一般化。複数アクターによる参与要素の役割変化のパターン。埋め込み節が名詞群を拡充。描写の段階に応じて接続関係が変化。副詞が様態に関する情報を示し、行動についての判断を表明。主題が時間の経過を示し、物語の構成を助ける。(Christie, 1986; Rothery & Stenglin, 1997)。
事実に基づくジャンル		
手順	一般的な参与要素を伴う事象を順序立てて述べる。命令と指示は手順のサブジャンルである。	物質過程。時間を意識しない。単純な現在形または命令形。命令は、一般化された登場人物として「あなた (you) / 私たち (we) / 人 (one)」を使用し、単純現在形の平叙節を使用する傾向。指示は命令形を使用。(Martin, 1989a)。
報告	一般的発言を裏付けるために具体的発言を使用し、一組の事実を説明する。分類、または部分と全体の関係によって整理する。個々の物事ではなく、物事の集合に焦点化。	関係過程 ⁴⁾ と存在過程 ⁵⁾ で、特性と現在の一般化を説明する。物質過程と行動過程で活動を説明する。一般的な参与要素。時間を意識しない単純な現在形の動詞。(Kress, 1994; Martin, 1989a; McCarthy & Carter, 1994)
分析的ジャンル		
因果的説明	時系列的再話に因果関係を加える。物事がなぜ起きたのかを順序立てて述べる。	事象の名詞化。因果関係を表す関係動詞。(Coffin, 1997)
説明	現象を説明し解釈する。	時間的構成ではなく論理的な構成。関係過程。時を意識しない動詞。名詞群の拡張。多様な節主題。(Martin, 1989a; Coffin, 1997)

論証	判断を裏付ける主張を1つ以上示し、その命題を掲げた理由を論じる。一般化、分類、カテゴリー化に依拠。	抽象化を用いながら、使用する主張を名詞表現で列挙する。モダリティーは、主張を可能性として表す。名詞、動詞、前置詞を使用した論法。従属と圧縮を要する。対照、分類、論理的順序のマーカー。(Applebee, Durst, & Newell, 1984; Christie, 1986; Coffin, 1997; Crowhurst, 1980;; Martin, 1989a)
----	---	---

上の表2は、多様な言語使用域の特徴が、さまざまなジャンルを具現化させる働きを持つことを示している。ジャンルの3つのカテゴリーの各々には、Martin (1989a)によれば、独自の発達の順序がある。また、各カテゴリーの中で、学習者が例えば時系列の再話を書くことから物語を書くことへ、または手順を書くことから報告を書くことへ、あるいは理由を書くことから説明や論証を書くことへと移行する過程で、学習における言語使用域の特徴を増やす必要性が増していくとSchleppegrellは述べている。そしてChristie (2002b) は、学習者がこれらのさまざまな方法で文章を書く能力には発達の道筋があると指摘している。

4-1. 私的なジャンル

小学校低学年の児童が一般に書くのは時系列的な再話であり、それは物語を書くことへの発達の第一歩だとChristieは言う。そして時系列的な再話の特徴を、Schleppegrellは次のように分析し、典型的な作文例を提示している。「時系列的な再話は、私的な体験の再現であり、人称代名詞と何らかの行為を行う動詞型を使って活動および活動の参与要素について語ることを特徴とする。また、接続詞、特に累加的接続詞と時を示す接続詞で節を連結することや、過去形を使用することが多い」(Schleppegrell, 2010:84)。下の [1] は、彼女が研究の中で示した、英語を母語としない小学1年生が書いた基本的な時系列の再話の一例である。

[1] ある日、ぼくはともだちとそとでサッカーをしました。ぼくたちはサッカーがおわったとき、みんなでクラブハウスをそうじしました。クラブハウスはきれいでした。そうじがおわったので、もういちどそとにでてサッカーをしました。たのしい1日でした。

このテキストでは、人称代名詞「ぼく、ぼくたち」や、動詞の過去形「サッカーをしました。そうじしました。」で表される節や文、及びテキストの中で事象の順序を確立するための「～したとき」(時を表す接続詞)が使われている。2つの評価的な節「クラブハウスはきれいでした。たのしい1日でした。」は、この書き手が、さらに複雑なストーリー性のあるテキストを書く技能を身に付けたときに書けるようになる、評価を含んだ

文の方向に向かっているとSchleppegrellは分析している。Christie (1998a) は、学習者が成長すると、時系列的な再話をするテキストだけでなく、経験から示唆を引き出すテキストを書くようになると述べている。時系列的な再話から「そしてそれは～を示す (and that shows)」等の表現を用いた示唆へのリンクを形成するためには、文法的な進歩が必要であるとSchleppegrellは述べている。また、時系列的な再話の一部ではなく、時間を超越した意味を提示するために、過去形から現在形に移行することも必要となる点であると指摘している。

これらの発達を経て、学習者は物語を最後まで書けるようになる。すなわち、問題を含んだ出来事とその結果を含むテキスト、そしてストーリーの全体的な要点を導く複雑な言動を書けるように準備を整えていく。動詞のさまざまな時制変化は、学習者が参与要素の役割パターンの変化や多様な接続関係、評価を表す語彙を使って、多様な時間と視点の変化の間を行き来する上で役に立つ、とSchleppegrellは分析する。Christie (2002a) は、単純な時系列の再話から、状況要素の拡充、様態の副詞、文法的比喩の使用による、より複雑な物語に学習者が移行する過程で生じる文法的な発達を、次のように説明している。これは、書き手が自分のストーリーに複雑性と評価の段階を取り入れようとして、意味と一致しない方法で経験的な情報を構築するためであると。

4-2. 事実に基づくジャンル

事実に基づくジャンルの中で、学校教育の初期の段階に書かれるのは、「手順」である。一般に手順は、一連のステップを通じて他者の行動を指示する文章である。そして、命令を与えることが、一つの手順というテキストを生み出す。ここでは、一般化された行動について述べるために、「現在形動詞による陳述の叙法」が用いられる場合が多いとSchleppegrellは分析する。例えば、「階段を上まで上って右に曲がる」のような叙法である。また、手順では、他者の行動を指示するために命令形の動詞が用いられる場合もある (Christie, 1998a)。例えば、「紙を一枚取って自分の名前を書きなさい」のような書き方である。

次に、中学生や高校生になると、「報告」を頻繁に書くようになる。報告では、分類することと説明することが必要である。書き手は、具体的言及ではなく一般的な言及をするために、現在形を用いる書き方が必要になるとSchleppegrellは分析している。下のテキスト [2] は、中学生が書いた絵の説明である。このテキストには、報告ジャンルの特徴がいくつか現れている。

[2] シラサギは大変大きく細長い。シラサギは食糧を求めて魚を捕る。この絵に描かれたシラサギの目が決然として見えるのはそのためである。シラサギは、絵の背景とそっくりな雨林に生息する。シラサギはロングアイランド沿岸に生息する。シラサギはそこ

で長くて堅いくちばしと脚を使って獲物を獲る。

上記 [2] の例文について、Schleppegrellは次のように分析している。この文章の書き手は、総称的な呼称（シラサギ）を使用すると同時に、自分が説明しようとする特定の絵に言及するという方法で、自分が説明しようとする「対象を紹介する名詞群」でテキストを書き始めている。この「節の主題」は、「総称的なシラサギ」に焦点を終始絞っており、シラサギ全般に関する報告としてテキストを構成している。しかし、「節の題述」としては、この女生徒は、説明しようとする絵画に言及し、この鳥に関する情報を紹介している。このことは、「絵に描かれた」や「絵の背景とそっくり」のような書き方からわかる。従って、このテキストには、少し離れた立場からの報告と、この絵との関係の中に入り込んだ記述の両方の特徴が含まれている。このように、一つのテキストの中に異なるジャンルや使用域の特徴が見られるケースは珍しくない。Schleppegrellは、このような作文に見られる現象は、学習者がより高度な書き方に移行しようとして努力している証しであると指摘している。

4-3. 分析的ジャンル

学習者は分析的な作文に移行すると、「因果的説明」や「説明」、「論証」といったジャンルの文章を書くようになる。因果的説明は、時系列の再話や物語と同じように時間の順番で構成されるが、同時に因果関係も取り入れて書く文章である。これは、何が起きたかだけでなく、その理由も書き手が述べる文章である。

次のステップは「説明」である。ここでは、時系列の順序付けは使わずに、現象を提示し説明する（例えば「我が国の政府はどのように構成されているか」などである）。これに対し、効果的な説明においては、「何らかの形の論理的構成を發展させなければならない」とSchleppegrellは指摘している（Schleppegrell, 2010: 86）。例えば、「政府には3つの部門がある」のような書き方が必要になってくる。説明では、「関係過程や専門用語の選択・使用、多様な接続関係」を用いる必要も出てくる。「名詞群の拡充」と「状況要素的な情報の頻繁な使用」は、こうした発達に伴って進むので、多様な（節の）主題をコントロールすることが重要となってくるとSchleppegrellは分析する。こういったジャンルでは、書き手が一貫した第三者を意識できるようになると、より権威や説得力のある意見が書けるようになる（Christie, 1998a）。

説明のジャンルを超えて進むと、学習者は論証的なテキストを書き、その中で「立場を主張したり、さまざまな見解を比較評価したりするようになる」（Schleppegrell, 2010: 87）。書き手は、展開し主張すべきポイントを挙げるために、「名詞群を拡充」して「抽象概念」を創り出す。節の配置方略を上手に使いこなせるようになると、書き手は文法的比喩も使って論理的な主張をしやすくなる。「文法的比喩は、因果関係と立場を、

より簡潔に客観的な方法で表現するための重要な資源」である (Schleppegrell, 2010: 87)。またモダリティーは、可能性や必要性を表現するのに役に立つ。さらに、主張の足場づくりのために、態度的接続詞 (しかしながら、～にもかかわらず) が主題としてしばしば用いられるようになる。

5. 考察と今後への課題

以上、学校教育における作文の学習に必要なジャンルについて、Schleppegrell (2010) の研究に基づいてその分類を紹介・提示した。そこで最後に、この整理や表2の活用の仕方に焦点を当てて考察を行いたい。

このように学校教育におけるジャンルを分類して見てくると、各カテゴリーのジャンルには、いくつかの共通する機能があることに気づくことができる。例えば、私的ジャンルには、「時系列」でまとめられ、「具体的事象について報告」という共通の特性がある。このことは、時系列的な再話や物語などの私的な記述では、構成をまとめる技能はあまり必要ないことを意味する。なぜなら次々と展開するテキストでは、事象自体が一つの構造を創り出すからである (Kress, 1994: 79)。

また、事実に基づくジャンルと分析的なジャンルにおいても、「時系列」でまとめられた要素が部分的に含まれることがわかる。事実に基づくジャンルの場合には「手順」で、分析的なジャンルの場合には「因果的説明」において、時系列に沿った「因果関係や理由」が記述される。しかし、学年が上がるにつれて、情報を提示したり主張を展開したりして、判断や評価で裏付けたりするために、テキストを「時系列ではなく論理的にまとめる必要」が生じてくる。そして「学校教育におけるジャンルでは、学習者が時系列の物語的な表現方法から先に進むために、節レベルの選択と書きことばの文章構成の両面で変化を起こすことができなければならない。一つの命題を提示し、それを裏付けるためには、名詞化や、内的連結関係、その他のより高度な文法的方略の使用が必要である」 (Schleppegrell, 2010: 87)。

Schleppegrellのこの分析に着目するならば、これらジャンル間に見られる共通する要素を活かして作文の指導を行う方法が考えられる。学習者は新しい書き方を学ぶ時、それまで自分が使ってきた書き方の方略を資源として新たな書き方を体得していく。したがって、Schleppegrellの分析を活用すれば、作文の指導におけるより詳しい順序性を検討することが可能となる。本小論を基に、この具体的な順序性の枠組みを検討・構築していくことが、本研究の今後への課題である。

<註>

- 1) 物質過程、2) 行動過程、4) 関係過程、5) 存在過程とは、選択体系機能理論において、我々が経

験を解釈構築するための基本的枠組みであると考えられている「過程型」の種類である。以下の6種類が同定されている。出来事や行為といった外的経験の諸過程に対応するのが、1)の「物質過程」である。意識や想像といった内的経験の諸過程に対応するのが「心理過程」である。そして対象の性質や属性を同定する諸過程に対応するのが4)の「関係過程」である。さらに上記「物質過程」と「心理過程」の境界に位置し、内的作用の外的表出の諸過程に対応するのが2)の「行動過程」である。「関係過程」と「物質過程」の境界に位置し、事物の存在に関わるのが「存在過程」である。これらの枠組みを用いて言語化してみると、人は出来事の際限ない連続した変化や流れに、ある秩序を与えることができると考えられている。

- 3) 参与要素とは、言語化した場合その多くが名詞群に対応する行為者や対象等のことで、行動や会話、思考、リアクション等の「過程に参与する存在」という意味でこの語に訳されている。

<文献>

- Applebee, A.N., Durst, R.K., & Newell, G.E. (1984). The demands of school writing: In A.N. Applebee (Ed.), *Contexts for learning to write: Studies of secondary school instruction*: Norwood, Nj: Ablex.
- Cristie, F. (1985). Language and schooling. In S. Tchudi (Ed.), *Language, schooling and society*. Upper Montclair, N: Boynton/Cook.
- Cristie, F. (1986). Writing in schools: Generic structures as ways of meaning. In B. Couture (Ed.), *Functional approaches to writing: Research perspectives*. London: Frances Pinter.
- Cristie, F. (1998a). Learning the literacies of primary and secondary schooling. In F. Christie & R. Misson (Eds.), *Literacy and schooling*. London: Routledge.
- Cristie, F. (2002a). *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. London: Routledge.
- Cristie, F. (2002b). The development of abstraction in adolescence in subject English. In M. Schleppegrell & M.C. Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*. Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school history. In F. Christie & J.R. Martin (Eds.), *Genre and institutions: Social process in the workplace and school*. London: Cassell.
- Halliday, M.A.K. and Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. London: Arnold.
- Kern, R. (2008). *Literacy and Language Teaching*. London: Oxford University press.
- Kress, G. (1994). *Learning to write* (2nd ed.). London: Routledge.
- Martin, J.R. (1989a). *Factual writing*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Schleppegrell, M. J. (2010). *The Language of Schooling*. NY: Routledge.

(非常勤講師)