

KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

選択体系機能言語学（SFL）を取り入れた日本語教員養成ワークショップの開発： 簡略化と時短化の試みについて

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 関西外国語大学留学生別科 公開日: 2025-04-11 キーワード (Ja): 日本語教員養成, 日本語ライティング指導, 選択体系機能言語学(Systemic Functional Linguistics), ジャンルアプローチ キーワード (En): 作成者: 川光, 真二 メールアドレス: 所属: 関西外国語大学
URL	https://kansaigaidai.repo.nii.ac.jp/records/2000350

選択体系機能言語学 (SFL) を取り入れた日本語教員養成ワークショップの開発

—簡略化と時短化の試みについて—

川光真二

要旨

本研究ノートでは、日本語教員養成段階の学生を対象に、選択体系機能言語学の理論を取り入れたワークショップの開発と実践について記録する。本ワークショップは、学生の日本語ライティング（指導）に関する知識の拡充および教師としての自己成長を目的としており、非専門家でも理論を概観できる簡略化を重視した。本研究ノートでは、教材開発における簡略化および時短化の試みについて記述する。具体的には、教材開発全体における簡略化および時短化の工夫、テキストとコンテキストの効率的な紹介を目指した取り組みおよび、状況のコンテキストと文化のコンテキストを簡潔に提示するための試みについてそれぞれ振り返り、記述する。

【キーワード】日本語教員養成、日本語ライティング指導、選択体系機能言語学 (Systemic Functional Linguistics)、ジャンルアプローチ

1. はじめに

本研究ノートの筆者は、2021 年度より日本語教員養成の学生を対象にしたワークショップの開発に取り組んでおり、2024 年 11 月には開発したワークショップの実践を行った。このワークショップは、選択体系機能言語学 (Systemic Functional Linguistics ; 以下 SFL) の理論を取り入れており、養成段階の学生の日本語ライティング（指導）に関する知識の拡充および、教師としての自己成長の促進を目的としている。

これまで、諸外国語教育の教員養成・職業訓練の領域においては、SFL の理解や習

得を目標に掲げた研究の有用性が報告されている。また、近年ではそのような研究を体系的にまとめた文献も散見され、SFL が諸外国の教員養成で注目を集めている手法であることが分かる。一方、SFL の理論についてはその難解さが指摘されており、あまり馴染みのない専門用語も多い。従って本ワークショップの開発および実践では、この課題に対応するため、言語学を専門としない大学生でも理論を概観できるような枠組みの構築を目指した。

本研究ノートの目的は、ワークショップの教材開発における簡略化および時短化の試みについて振り返り、今後の研究および実践の方向性を検討するための資料として記録することである。具体的には、まず本研究の背景についてまとめ、開発したワークショップの概略を述べる。その後、教材開発における簡略化および時短化における取り組みについて、以下の3点を具体的に記述する。第一に、教材開発全体における簡略化および時短化の取り組みを記述する。第二に、テキストとコンテキストの関係性を効率的に参加者に提示することを目的とした活動の設計と実践について述べる。第三に、複雑で多面的なコンテキストの概念を簡潔に提示するための活動の設計と実践について記述する。これらの記述を通じて、教材開発における試みの透明性を高め、今後の研究および実践に向けた課題を検討したい。

2. 本研究の背景

近年、日本語学習者は多様化の一途を辿っている。文化庁（2019）によると、2017年末時点での外国人居住者数は256万人を超え過去最高を記録し、中でも留学生、技能実習生、日本語教育が必要な児童の数は特に増加傾向にある。このような状況において、日本語教師は、どのような日本語教育を行う必要があるのかを教師自身が考え、実践し、振り返りを通して、自己成長することが求められている（藤原ほか2021；古屋ほか2021）。

教師の自己成長については多くの議論が展開されている一方で、ライティング指導における自己成長に関する研究は管見の限り見当たらない。さらには、日本語教員養成においてライティングの指導方法は体系的に取り扱われていないことが多く、学生は教師になった後に「手探り」でライティング指導の方法を身に付ける傾向があることが指摘されている（鎌田ほか2021；布施2020）。この問題に取り組むため、筆者は2021年度より、日本語教員養成段階の学生を対象にしたライティング指導ワー

クショップの開発に取り組んでいる。ワークショップは、ハリデー (M.A.K. Halliday) の選択体系機能言語学 (Systemic Functional Linguistics) を理論的枠組みとし、とりわけジャンルアプローチ (Rose & Martin 2012) の理解を目標に掲げながら、効果的なライティング指導方法の習得および教師の自己成長を目指している。

これまで、教員の SFL およびジャンルアプローチの理解と習得を目標に掲げた研究は、諸外国語教育の教員養成・職業訓練の領域において成果を上げており、例えば、参加者の自信の増幅 (Brisk & Zisselsberger 2010 ; Fenwick et al. 2014 ; Gebhard et al. 2013 ; Twaite 2015 ; Zhang 2018)、言語／コンテキストに対する意識の拡充 (Aguirre-Muñoz et al. 2008 ; Chavarria & Correa 2020 ; Fenwick et al. 2014 ; Gebhard et al. 2013 ; Twaite 2015 ; Zhang 2018)、サポートイブなライティング指導の習得 (Aguirre-Muñoz et al. 2008 ; Brisk & Zisselsberger 2010 ; Chavarria & Correa 2020 ; Fenwick et al. 2014 ; Gebhard et al. 2013)、参加者自身の言語能力の向上 (Aguirre-Muñoz et al. 2008 ; Emilia & Hamied 2015) などといった有用性が報告されている。また近年では、そのような研究を体系的にまとめた文献も散見されており (Accurso & Gebhard 2021 ; de Oliveira & Smith 2019 ; Matthiessen & Yousefi 2022)、SFL が諸外国の教員養成で注目を集めている手法であることが分かる。

一方、SFL の理論はその難解さが指摘されており (Gebhard et al. 2008 ; 2013 ; Thwaite 2015 ; Zhang 2018)、使用される用語もあまり馴染みのないものが多い。研究者や現職の教員でさえ理解に苦勞する理論や用語を、教員養成段階の学生でも理解できるよう導入するのは容易ではない。さらに、英語以外の言語においては、SFL に関連する文献や例文は限られており、学生が自身の母語で SFL を学ぶための資源は少ないのが現状である。加えて、大学生という立場上、教員養成課程以外の学業や学業以外の活動との両立が求められるため、時間的な制約や、モチベーション維持の困難も決して無視できるものではない。このような背景を踏まえ、SFL の普及と習得には、限られた時間枠で理解者を増やすことができる枠組みの構築が課題であると考えられる。本研究は、日本語教員養成段階の学生の日本語ライティング (指導) に関する知識の拡充および自己成長の促進を目指すとともに、SFL の定義や用語を非専門家にも理解しやすく言い換えることを 1 つの課題として掲げ、ワークショップの開発および実践を行った。

3. ワークショップの概略

筆者が開発したワークショップは、「理論編（前半）」「理論編（後半）」「分析編」「教案作成編」の4部構成となっている。2024年11月に行ったワークショップでは、それぞれのセッションに約3時間割き、全体で4日間にわたって実施した。対象者は、日本語教育をはじめ、読み書き指導やライティングに関心を持つ学生を対象に募集し、ワークショップ日程の調整を経て、最終的に7名の学生が参加することとなった。

「理論編（前半）」では、後述するSFLの基本理念であるテキストとコンテキストの関係および、コンテキストの考え方を紹介した。「理論編（後半）」では、コンテキストがどのようにテキストに影響を与えているのかを明らかにするための分析方法を紹介した。具体的には、評価表現 (Martin & White 2005)、動詞の名詞化 (Sato & Barnard 2013)、節と節の接続 (照屋 2022 ; Teruya 2006) といった分析方法を紹介し、練習問題に取り組んでもらった。次の「分析編」では、3つのグループに分かれて興味のあるサンプルテキストを分析し、コンテキストがいかにテキストに影響を与えているかを考察してもらった。サンプルテキストは、文化庁 (2019) がまとめた日本語教育の6つの活動分野 (「留学生」「就労者」「生活者としての外国人」「児童・生徒等」「難民」「海外の学習者」) を視野に入れ、大学の「アカデミックレポート」、小学校の「昔話」、介護施設の「介護記録」を分析対象のテキストとして準備した。最後の「教案作成編」では、ジャンルアプローチの基本的な理念や活動例 (Rose & Martin 2012) を紹介し、教案のサンプル (森 2019) を確認しながら、教案を書く手順を確認した。その後、ワークショップの最後の活動として、自分が日本語教員であれば、どのような活動分野で、どのようにSFLを取り入れ、どのようなテキストのライティング活動をデザインするかを考えてもらい、3クラス分の教案を作成し後日提出してもらった。

4. 簡略化および時短化の試み

ここからは、ワークショップ開発および実践における簡略化および時短化の試みについて記述していく。具体的には、1) 教材開発全体における簡略化および時短化の工夫、2) テキストとコンテキストの効率的な紹介を目指した取り組み、3) 状況のコンテキストと文化のコンテキストを簡潔に提示するための試みについてそれぞれ

振り返り、記述する。

4.1 教材開発全体における簡略化および時短化の工夫

ワークショップにおける理論の説明は、Eggins (2004) と Derewianka & Jones (2016) を参考にした。これらの文献は入門書と位置付けられているものの、英語で記述されているため、大学生にとっては理解が容易でない場合もある。従って本ワークショップでは、これらの文献に掲載された例やテキストを日本語に翻訳して活用した。

理論の説明や分析活動に用いる日本語の例文については、特に照屋 (2022)、Teruya (2006)、Thomson & Armour (2013)、および Thomson, Sano, & de Silva Joyce (2017) を参考にした。例文は可能な限りこれらの日本語の文献から引用するよう努めたが、例文数に限りがあったため、必要に応じて筆者が他の文献の英語例文を日本語に翻訳し、使用した。

また、ワークショップ参加者の負担を最小限に抑えるよう心がけ、参加者の作業を可能な限り削減した。例えば、「理論編 (前半)」でテキストとコンテキストの関係について学ぶ際、多数のテキストを提示するのではなく、少数のテキストを繰り返し使用する形式に設定し、読解時間が短縮されるようにした。また、「理論編 (後半)」で詳細な分析方法を学ぶ際、内容理解確認のための練習問題は多肢選択問題を中心に構成し、記述を伴う作業は極力避けるよう配慮した。下の活動例 1 は、「理論編 (後半)」にて評価表現の種類 (Martin & White 2005) を学んだ際に行った多肢選択問題である。

活動例 1

考えてみよう①

評価表現に下線を引いて、それぞれ、「感情」「人に対する評価」「事象に対する評価」に分類しましょう。

1. ゆいさんはかわいいです。
(感情 人に対する評価 事象に対する評価)
2. お寺はつまらないです。
(感情 人に対する評価 事象に対する評価)
3. 私は恥ずかしかったです。
(感情 人に対する評価 事象に対する評価)
4. 駅の東口はきれいです。
(感情 人に対する評価 事象に対する評価)
5. ソラさんは泣きました。
(感情 人に対する評価 事象に対する評価)

また、「分析編」で実際にテキストを分析する際は、原本（オリジナル）のテキストではなく、分析しやすいよう加工したテキストを用意し、それに従って分析する活動を行ってもらった。下の活動例 2 は、介護記録のテキスト（梅沢 2015）を Microsoft Word に書き起こし、参加者が節と節の接続（照屋 2022 ; Teruya 2006）に集中して分析できるよう教材化したものである。

活動例 2

分析対象テキスト：介護記録（分析ツール：節と節の接続）

7月20日10:30 記録内容

1. 入浴前のバイタルサイン：血圧132/80mmHg、脈拍67回/分、体温36.4度で異常なし。
2. () 「大好きな風呂の時間だね。体調はいいよ」と
3. () 笑顔で話す。
4. 介助にてゆっくりと服を脱いだ。
5. () 本人がタオルで顔をふき、
6. () () 体幹の前面をタオルに石けんをつけて
7. () 洗った。
8. それ以外の部位と髪をスタッフが洗った。
9. () 湯船につかると
10. () () 「気持ちがいい。ずっと入っていたい」と
11. () 笑顔で話していた。

4.2 テキストとコンテキストの効率的な紹介を目指した取り組み

SFL の理論的枠組みの一つに、テキストとコンテキストの関係が挙げられる。この関係は後に詳述する「状況のコンテキスト」および「文化のコンテキスト」の理解において重要な役割を果たすため、基礎知識としてテキストとコンテキストの説明を行った。

SFL におけるテキストについて、Eggs (2004) は “a complete linguistic interaction (spoken or written), preferably from beginning to end” (p. 5) と概説している。本ワークショップではこれを「始まりと終わりのある、まとまった文章」と日本語訳し、参加者に説明した。加えて、作文、小論文、広告、物語、LINE のメッセージ、電話のや

りとり、会話文など具体的な例を提示することで、テキストという概念の理解を深める機会を提供した。

テキストの基本的な定義を説明した後は、テキストの具体例として、Eggs (2004) で用いられている3つのテキストA～Cを提示した。これらはいずれも「赤子が泣くこと」に関するテキストであるが、それぞれ「書き手」「読み手」「コミュニケーションの手段」が異なる点に特徴がある。具体的には、テキストAは「雑誌記者が保護者を対象に書いた雑誌記事」、テキストBは「専門家が医学部生を対象に書いた教科書」、テキストCは「保護者同士の立ち話」と設定されている。

ワークショップでは、効率化のため、これらのテキストを日本語に翻訳し、一部を中略した形で提示した。参加者にはまず各テキストを黙読してもらい、その後、それぞれの書き手、読み手、コミュニケーションの手段について推論してもらった。この推論活動では、参加者がスムーズに活動が進められるよう、以下のような選択問題形式で提供した。

活動例 3

考えてみよう①

右のテキストA、テキストB、テキストCは、どれも「赤ちゃんが泣くこと」について書かれています。しかし、テキストの「書き手」「読み手」「コミュニケーションの手段」は、それぞれ異なります。それぞれのテキストを読み、テキストAからCは、以下の1から3のどれに当てはまるか、考えましょう。

- _____ 1. 「専門家」が / 「医学部生」に / 「教科書」で
- _____ 2. 「保護者」が / 「保護者」に / 「立ち話」で
- _____ 3. 「雑誌の記者」が / 「保護者」に / 「雑誌」で

上の活動例3は、日本語母語話者にとっては易しい選択問題であるが、それがなぜ易しいのか、またなぜ参加者全員が同じ回答に至ったのかについて考察し、意見を出し合ってもらった。この活動を通して、テキストの中には読み手、書き手、コミュニケーションの手段に関する情報が明確には記述されていなくても、ある程度テキストからそれらが想像可能であることを理解してもらった。

その後、コンテキストの概念について学習を進めた。ワークショップでは、コンテキストを「ことばの使われ方に影響を持つもの（いわゆる、『文脈』）」と説明し、例として、「幼児向けに書かれた物語（絵本） vs 成人向けに書かれた物語（小説）」と「恋人へのLINE vs 家族との電話 vs 先生へのメール」を挙げた。最初の例では、読み手の違いがことば使いに与える影響を確認し、次の例では、やりとりする相手や方法、さらには内容も異なることを確認した。これにより、コンテキストは多面的にことばの使われ方に影響していることを確認した。

その後、参加者には、読み手、書き手、コミュニケーションの手段、内容などの情報をもとに、具体的なテキストを想像してもらった以下の活動を行った。

活動例 4

考えてみよう②

下のコンテキストA、コンテキストB、コンテキストCでは、どのようなことばが使われるでしょうか。

コンテキストA

友達同士が、次の休日に何をするかについて、立ち話をしている。

コンテキストB

日本の学生が大学の先生に、進路について相談するために、アポイントメントを取るメールを作成している。

コンテキストC

介護士が各専門スタッフと、利用者のケア方針を確認しあい、ケアカンファレンス記録を取っている。

コンテキスト A に関しては、学生をペアで指名し、その場で自由に演じてもらった。コンテキスト B では、隣同士の学生がペアとなり、具体的なメール文を話し合って作成し、それぞれ作成したものを板書してもらった。板書してもらったメール文は、後の活動で再利用するため（詳細は第 4 章 3 節 2 項を参照）、消さずにそのまま残しておいた。これらの活動を通じて、内容、読み手、書き手、コミュニケーションの手段といった情報が揃っていれば、ある程度まとまった文章を産出できること、すなわち、コンテキストからテキストを想像し、作成できることを確認した。最後のコンテキスト C については、どのようなテキストかを参加者に考えてもらった。ここでは、

普段慣れ親しんでいないコンテキストであれば、テキストを想像、作成することが難しいことも強調した。

上述のテキストとコンテキストの関係を総括するため、その関係性を表す図を提示した。この図は、ゆで卵を半分に切った断面のようなイラストであり、SFL では頻繁に使用されるものである。卵黄の部分が「テキスト」を、卵白の部分が「コンテキスト」を表している。ワークショップでは、この図のテキスト・コンテキスト間に矢印 (⇒) を加え、テキストからコンテキストを想像できること (活動例 3)、またコンテキストからテキストを想像できること (活動例 4) を示し、両者が相互に影響し合っていることを強調した。この説明では、SFL の専門的な説明や用語 (例えば、“realization” など) は避け、「想像できる」「相互に影響する」「導き出す」といった、馴染みのある表現を代用して説明した。

4.3 状況のコンテキストと文化のコンテキストを簡潔に提示するための試み

状況のコンテキストと文化のコンテキストは、テキストを適切に理解するために不可欠な構成要素であるとされている (Halliday & Hasan 1989)。概括すると、状況のコンテキストは言語が使用される直接的な環境を指し、文化のコンテキストは言語使用を形作る文化的・歴史的な環境を示すものである (Halliday & Hasan 1989)。本節ではまず、状況のコンテキストと文化のコンテキストが何かを概説し、関連する SFL の理論 (レジスターとジャンル) について説明する。

状況のコンテキストと文化のコンテキストの概念は、もともと人類学者マリノフスキー (Bronislaw Malinowski) によって提唱されたものである。マリノフスキーはトロブリアンド諸島での調査において、現地住民との対話は可能であったが、彼ら彼女らの文化について、英語話者に効果的に説明することに困難を感じたと報告している (Halliday & Hasan 1989)。彼は、言語や文化の要素を伝える方法として意識や直訳を試みたものの、いずれも十分に意味を伝達するには至らなかった。最終的に、マリノフスキーはテキストが置かれた具体的な生きた環境を詳細に解説する方法を取り入れ、テキストの理解にはその発話が行われた状況を表す概念が不可欠であると結論づけた (Halliday & Hasan 1989)。

さらに、マリノフスキーは単に直接的な環境にとどまらず、テキストに影響を及ぼす文化的背景、つまりその背後にある歴史全体についても説明する必要があると指

摘した (Halliday & Hasan 1989)。例えば、彼は住民が集い物語を聞く場面を観察し、その物語が共同体の福祉や団結を促進する役割を果たしていたことを示した。このような広義のコンテキストが存在し、これが「文化のコンテキスト」として、ことばの使用に影響を与えると彼は考えた (Halliday & Hasan 1989)。

レジスター (register) は、上述の状況のコンテキストを言語学的に記述するSFLの理論的枠組みである。レジスターは意味がどのように作られるかを示す概念であり、言語の多様性が状況に対応することを示している。レジスターは「活動領域／フィールド (field)」、「役割関係／テナー (tenor)」、「伝達様式／モード (mode)」の3つの要素で構成されており、それぞれ、何が起きているか、誰が参加しているか、言語が果たしている役割は何か、を示す。

活動領域は「何が起きているか、現在行われている社会的行為の性質」を指す (Halliday & Hasan 1989)。テキスト内でどのような参加者 (participant; 人、物、トピックなど)、過程 (process; 動詞の種類)、状況 (circumstance; 時間、場所、方法など) で表現されているかがこの要素に関連する。また、それらの過程は論理的に繋がれ、テキストに組み込まれる。役割関係は「参加者の性質、彼らの地位と役割」を示し (Halliday & Hasan 1989)、テキストで構築される社会関係を指す。例えば、文は聞き手に情報を提供しているのか、情報を要求しているのか、サービスを提供しているのか、サービスを要求しているのかなどが、役割関係の要素に関連する。最後の伝達様式は「言語が果たしている役割」を指し (Halliday & Hasan 1989)、言語がどのように活動に参加するかを区別する。例えば、対面での会話では意見が異なればすぐに反論できるが、ラジオを聞いている場合は即時のフィードバックはない (Egins 2004)。話しことばと書きことばの基本的な違いやテキストの結束性を際立たせるのも、この伝達様式の要素に関連する。

レジスターが状況のコンテキストを言語学的に記述する枠組みであるのに対し、ジャンル (genre) は、文化のコンテキストを言語学的に記述する枠組みである。ここで言う文化とは、国や民族の服装、食生活、慣習、宗教といった一般的な意味合いではない。SFLでは、文化とは、繰り返し出現する状況が、習慣化され、最終的に制度化されることにより発展したパターンであると考えられている (Egins 2004)。換言すると、それは特定の目的を達成するための典型例であり、効率的かつ文化特有の言語行動であると考えられている。

ワークショップでは上述のレジスターとジャンルの概念をワークショップ参加者に説明したが、複雑な枠組みを導入するため、Derewianaka & Jones (2012) で提示された図を参考にし、前述のテキストとコンテキストの図を修整していく形式をとった。具体的には、コンテキストの層（ゆで卵の断面図でいうと、卵白の部分）を2つの層に分け、内側の層が「テキストを取り巻く直近の状況」（例：誰が、誰に、どうやって、何を、書いているのか）を、外側の層が「テキストやその状況を取り巻く背景」（例：文化や社会）を表していると説明した。以下の節では、それらを導入した「理論編（前半）」で実際にどのような活動を行ったかを記述していく。

4.3.1 状況のコンテキストおよびレジスターの導入に関して

状況のテキスト（テキストを取り巻く直近の状況）が及ぼすテキストへの影響を説明するため、テキストとコンテキストの説明で使用した赤子のテキスト（テキストA～C）を再度使用した。具体的には、3つのテキストは「赤子が泣くこと」について書いてあり内容はある程度共通しているものの、テキスト内のことば使いが大きく異なっていることを再度確認した上で、具体的に言語のどのような部分が異なっているのかに注意を向けてもらった。

機能言語学の考えでは、直近の状況は複数の要素で成り立っていると説明し、レジスターの3つの要素である活動領域、役割関係、伝達様式の紹介をした。これらの用語自体が何を意味しているのか大学生にとってはあまり明確ではないと考えたため、それぞれを「内容」「社交関係」「手段」に言い換え、英語の正式名称は脚注での説明にとどめた。

活動領域を「内容」に言い換えた理由としては、SFLの文献ではしばしば content と概説されることがあり、それを内容と言い換えても今回のワークショップでは問題ないと考えたためである。活動領域が影響を与える過程（動詞）の種類や参与者に関しては、今回のワークショップでは詳細を扱わないため説明は省略し、その代わりに国語学や日本語学で用いられる「述語」（何がどうする、何が何だ、何がどうだ）に言い換えた。役割関係を「社交関係」に言い換えた理由としては、「役割関係」が大学生にとって直感的に理解しにくい可能性があると考えたためである。役割関係が影響を与える発話機能（speech function）に関しては、学生がイメージしやすいように「ことばのはたらき」と言い換えた。同様に、伝達様式に関しても、大学生の理

解度を考慮し、「手段」という表現に言い換えた。伝達様式が影響を与える結束性は、同様の理由で「ことばのまとまり」とした。

状況のコンテキストが及ぼすテキストへの影響を明らかにする言語学的分析は、時短化のため、生成 AI の ChatGPT (GPT-3.5) を活用した。教室のプロジェクターに筆者の ChatGPT の画面を映し、以下のような活動を行った(活動例 5)。なお、ChatGPT に対する指示においては、具体性を高めるために、述語や発話機能といった国語学や日本語学で用いられる用語を使用した。

活動例 5

考えてみよう③

先ほどのテキストA、テキストB、テキストCをもう一度見てみましょう。それぞれの状況のコンテキスト(内容・社交関係・手段)は、どのようにテキストに影響を与えているでしょうか。簡易的な分析結果を見るために、ChatGPTに以下のような指示を入れて、結果にどのような違いがあるか見てみましょう。

- **内容に関する指示：**
次の文章から動詞とその動作主を抜き出してリストして：(それぞれのテキストを貼り付ける)
- **社交関係に関する指示：**
次の文章のそれぞれの発話機能(平叙文、命令文、疑問文)をリストして：(それぞれのテキストを貼り付ける)
- **手段に関する指示：**
次の文章のとりたて助詞「は」によってマークされている語群を抜き出してリストして：(それぞれのテキストを貼り付ける)

4.3.2 文化のコンテキストおよびジャンルの導入に関して

状況のコンテキストがテキストに与える影響を確認した後は、文化のコンテキストが状況やテキストに与える影響について理解を深める活動を行った。具体的には、コンテキスト B で各ペアが作成・板書したメール文(活動例 4)を再度検討し、今回はテキストの共通点に目を向けるよう促した。板書されたメール文には、構成(例えばメールは学生自身の名前や学生番号や所属を名乗ることから始めること)や、こと

ば使い（例えば敬語）といった点で共通していることを確認した上で、メールでアポイントメントを取る際に用いられる効率的な言語表現のパターンについて、参加者は特に指導を受けなくても大学生生活を通して既に認知・習得していることを明らかにした。また、その説明においては、「日本の大学における効率的なパターン」である点を強調し、その限定的な性質を明確にした。

その後、ChatGPT にランダムで国を 1 つ選ばせ、その国の大学教員にその国の言語でメールを作成することを想定し、実際に書けるかどうかを尋ねた。言語能力は度外視した上で、効率的なメールを作成できる国と、全く作成が難しい国が存在する可能性があることを確認した。この活動を通して、各国やその文化に応じたコミュニケーションの慣習が存在することに気づいてもらうことを目指した。この活動の総括として、状況のコンテキスト（学生が大学の教員にメールでアポイントメントを取る状況）が同一であっても、そのテキストが置かれている文化のコンテキスト（目的達成のための効率的かつその文化に応じた典型的な言語行動）に関する知識が不十分な場合は、効果的なテキスト産出は困難であることを確認した。

「理論編（前半）」の最後として、ことばの経済性について紹介した。具体的には、コンテキスト B で作成した参加者のメール文を例に出し、各ペアが特に話し合いや調整を行わなくても、それらが類似している点について、その類似する構成やパターンが効率性に関係することを紹介した。パターンがない状態でゼロからメール文を考案する作業は困難であり、多大な時間と労力を要する。一方で、集団や文化の中で形成されたパターンを利用することにより、作業の効率化が可能となり、時間やエネルギーの節約になる。このように、パターン化された表現は経済的であると説明し、ワークショップの「理論編（前半）」を終了した。

5. 今後の課題

本研究においては、日本語教員養成段階の学生の日本語ライティング（指導）に関する知識の拡充および自己成長の促進を目指すとともに、非専門家でも SFL の理論を概観できるよう理論の簡略化を重視し、ワークショップの開発および実践を行った。一方で、いくつかの課題やリスクが浮き彫りとなったことも事実である。例えば、本研究ではレジスターの活動領域を「内容」と言い換えたことにより、一部の学生の混乱を招いたことは、その典型例である。また、簡略化や時短化の試みは、広範かつ

難解な SFL の理論を凝縮して参加者に伝えることが求められ、その結果、ワークショップ主催者である筆者の知識や準備の不十分さが露呈する場面も見られた。このような状況は、簡略化および時短化したワークショップの実施における 1 つのリスクとして捉えられるだろう。簡略化および時短化の試みがどの程度有効であったかは、今後慎重に評価、検討していく必要がある。

また、ワークショップの主要な目的である、日本語教員養成段階の学生による効果的なライティング指導方法の習得および教師としての自己成長に関しては、今後データ分析を行い、ワークショップが参加者にどのような影響を与えたかを明らかにする必要がある。いずれにせよ、今回の調査は最終的なものではなく、今後も研究を継続して行う予定である。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 21K13045 の助成を受けたものです。

参考文献

- Accurso, K., & Gebhard, M. (2021). SFL praxis in U.S. teacher education: A critical literature review. *Language and Education*, 35(5), 402-428.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1781880>
- Aguirre-Muñoz, Z., Park, J. E., Amabisca, A., & Boscardin, C. K. (2008). Developing teacher capacity for serving ELLs' writing instructional needs: A case for systemic functional linguistics. *Bilingual Research Journal*, 31, 295-322.
<https://doi.org/10.1080/15235880802640755>
- Brisk, M.E. & Zisselsberger, M. (2010). "We've let them in on the secret:" Using SFL theory to improve the teaching of writing to bilingual learners. In T. Lucas (Ed.) *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms. A resource for teacher educators*, New York: Routledge.
- Chavarria, Y., & Correa, D. (2020). Pre-service EFL teachers' responses to a systemic functional linguistics pedagogical unit: An experience in a public university in Colombia.

- Íkala*, 26(1), 97-116. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a11>
- de Oliveira, L., & Smith, S. (2019). Systemic functional linguistics in teacher education. *Oxford research encyclopedia, Education*. Oxford University Press USA.
- Derewianka, B., & Jones, P. (2016). *Teaching language in context*. Australia: Oxford University Press.
- Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Continuum.
- Emilia, E., & Hamied, F., A. (2015). Systemic functional linguistic genre pedagogy (SFL GP) in a tertiary EFL writing context in Indonesia. *TEFLIN Journal*, 26(2), 155-182.
- Fenwick, L., Humphrey, S., Quinn, M., & Endicott, M. (2014). Developing deep understanding about language in undergraduate pre-service teacher programs through the application of knowledge. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1).
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.4>
- Gebhard, M., Chen, I., Graham, H., & Gunawan, W. (2013). Teaching to mean, writing to mean: SFL, L2 literacy, and teacher education. *Journal of Second Language Writing*, 22, 107-124. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2013.03.005>
- Gebhard, M., Demers, J., Castillo-Rosenthal, Z. (2008). Teachers as critical text analysts: L2 literacies and teachers' work in the context of high-stakes school reform. *Journal of Second Language Writing*, 17, 274-291. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.05.001>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave/MacMillan.
- Matthiessen, M. I. M., M & Yousefi, M. (2022). Systemic functional linguistics as a resource for teacher education and writing development: Emerging properties and applications. *Language Context and Text: The Social Semiotic Forum*, 4(1), 114-145.
<https://doi.org/10.1075/langct.20005.mat>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, UK: Equinox.
- Sato, K. & Barnard, C. (2013). Nominalisation and nouniness as meaning strategies in Japanese political manifestos. In Thomson, E., & Armour W. (Eds.), *Systemic functional perspectives of Japanese: descriptions and applications*. Sheffield, UK: Equinox.

- Teruya, K. (2006). *A systemic functional grammar of Japanese*. London: Continuum.
- Thomson, E., & Armour W. (2013). *Systemic functional perspectives of Japanese: descriptions and applications*. Sheffield, UK: Equinox.
- Thomson, E., Sano, M., & de Silva Joyce, H. (2017). *Mapping genres, mapping culture: Japanese texts in context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Thwaite, A. (2015). Pre-service teachers linking their metalinguistic knowledge to their practice: a functional approach. *Functional Linguistics*, 2(4).
<https://doi.org/10.1186/s40554-015-0019-4>
- Zhang, X. (2018). Mitigating suburban English writing teachers' constrained professional development through distance education: One case study. *International Review of Research in Open and Distinguished Learning*, 19(5), 238-254.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i5.3665>
- 古屋憲章・伊藤茉莉奈・木村かおり・小畑美奈恵・古賀万紀子 (2021) 「日本語教師の専門性」の捉え方という問題：私たちはどのような専門性観に立脚するか」
館岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』 3-19. 東京：ココ出版
- 布施悠子 (2020) 「ライティング指導不安尺度開発の試み」『2020年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 109-114.
- 文化庁 (2019) 『日本語教育人材日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改訂版』
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoiku_jinzaiyosei/
- 梅沢佳裕 (2015) 『カラー版そのまま使える！介護記録の書き方&文例集』西東社
- 森篤嗣・太田陽子・奥野由紀子・小口悠紀子・嶋ちはる・中石ゆうこ・柳田直美 (2019) 『超基礎：日本語教育』くろしお出版
- 照屋一博 (2022) 「意味作りのリソース」照屋一博 (編) 『意味がよくわかるようになるための言語学：体系機能言語学への招待』 51-98. 東京：くろしお出版
- 藤原恵美・王晶・加藤真実子・倉数綾子・小林北洋・高木萌・松本弘美(2021) 「学会誌『日本語教育』に見る日本語教師養成・研修に関する言説の変遷：政策・施策に照らして」館岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』 55-73. 東京：ココ出版
- 鎌田美千子・坪根由香里・副田恵理子・脇田里子・村岡貴子・菅谷奈津恵・松

岡洋子 <共同研究者>布施悠子 (2021) 「大学で日本語を教える教師が抱えるライティング指導の難しさ：日本語教師養成・研修の具体的検討に向けて」『2021年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 81-86.

(skawamit@kansaigaidai.ac.jp)