

# PROCEEDINGS OF JASFL

Vol. 16 October 2022

---

## 論文

児童の予測を引き出す英語絵本読み聞かせ：  
小学校外国語教育における読み聞かせ技術の向上を目指して.....1  
早川知江

日本語教員養成のためのワークショップをデザインする.....15  
川光真二

**Examination of writing tasks in English textbooks for lower  
secondary schools in an EFL context: A genre perspective** .....29  
OSAWA, Koji

日本機能言語学会第29回秋期大会プログラム .....41

## Proceedings of JASFL 2022 第 16 号 発行によせて

新型コロナウイルスによって社会的な環境は変化し、テレワークや遠隔授業、マスクを介してのコミュニケーションが当たり前になりました。それにつれて教育や研究を取り巻く環境も変化しつつあります。学会の開催も従来の対面での開催が難しい中、昨年は Zoom によるオンライン開催となりました。一昨年の Web 開催という発表形式から一段階進み、モニター越しにオンラインで発表や講演を聞くことができ、回復への一步を実感することができました。またそれと同時に、対面でしか得られない直接的な繋がりがどれほど大切かを改めて知る機会にもなったように思います。

教育環境も対面授業へと戻りつつも、オンライン、ハイブリッドとの併用など教員に対しては、なおも大きな負担がかかっています。そのような中でも精力的な研究活動が継続され、秋期大会の開催とその成果を第 16 巻として発行できますこと、学会を代表する者として大きな喜びであり、会員諸氏の研究活動と学会活動へのご尽力にあらためて感謝を表します。

今回発行されました **Proceedings of JASFL Vol. 16 2022** は昨年 10 月 23 日から 24 日までオンラインで行われた日本機能言語学会第 29 回秋期大会の研究発表内容を論文に改定した論文集です。昨年は研究発表に加えて、神戸学院大学名誉教授の野口ジュディ先生をお迎えして、「ジャンル：ESP からの観点と英語教育への可能性」のタイトルでオンラインでのご講演をいただき、ジャンル理論と ESP で論じられる特定の表現形式が SFL のレジスターと重なり、相補的に語学教育に有用であることを、改めてご教示いただきました。

さて、本論文集には、3 編収録され、絵本を使った小学生への英語の読み聞かせというマルチモダリティーと教育の融合に関するもの、ジャンル理論をベースにして現在日本の中学校で実施されている英作文課題がどのようなものか検証を行うもの、そして日本語教育についてジャンルアプローチから日本語教員を養成するワークショップのデザイン案を提言するものです。

これら教育を主眼とする研究が集まったことは、SFL を応用した語学教育に大きな可能性があることを示すだけでなく、社会変化とそこから求められる言語教育のあり方に一石を投じるものと言えるでしょう。

コロナウイルス禍にあっても研究活動の歩みを止めず、言語機能の探求が記された **Proceedings of JASFL Vol. 16 2022** が会員諸氏にとって今後の SFL 研究の一助になれば、本学会を代表する者として、これにまさる喜びはありません。

日本機能言語学会会長  
佐々木 真

# PROCEEDINGS OF JASFL

Vol. 16 October 2022

---

## 論文

児童の予測を引き出す英語絵本読み聞かせ：  
小学校外国語教育における読み聞かせ技術の向上を目指して.....1  
早川知江

日本語教員養成のためのワークショップをデザインする.....15  
川光真二

**Examination of writing tasks in English textbooks for lower  
secondary schools in an EFL context: A genre perspective .....29**  
OSAWA, Koji

日本機能言語学会第 29 回秋期大会プログラム .....41

『機能言語学研究』  
Proceedings of JASFL  
編集委員

Editorial Board of *Japanese Journal of Systemic Functional Linguistics and Proceedings of JASFL*

**編集長 Chief Editor**

飯村龍一（玉川大学） IIMURA, Ryuichi (Tamagawa University)

**副編集長 Vice Chief Editor**

三宅英文（安田女子大学） MIYAKE, Hidefumi (Yasuda Women's University)

**編集委員 Editorial Board Members (Alphabetical Order)**

綾野誠紀（三重大学） AYANO, Seiki (Mie University)

福田一雄（新潟大学名誉教授） FUKUDA, Kazuo (Niigata University, Professor Emeritus)

伊藤紀子（同志社大学） ITO, Noriko (Doshisha University)

岩本和良（杏林大学） IWAMOTO, Kazuyoshi (Kyorin University)

角岡賢一（龍谷大学） KADOOKA, Ken-ichi (Ryukoku University)

パトリック・キアナン（明治大学） KIERNAN, Patrick (Meiji University)

バージニア・パン（立命館大学） PENG, Virginia (Ristumeikan University)

佐々木真（愛知学院大学） SASAKI, Makoto (Aichi Gakuin University)

佐藤勝之（武庫川女子大学） SATO, Katsuyuki (Mukogawa Women's University)

龍城正明（同志社大学名誉教授） TATSUKI, Masa-aki (Doshisha University, Professor Emeritus)

鷺嶽正道（愛知学院大学） WASHITAKE, Masamichi (Aichi Gakuin University)

# 児童の予測を引き出す英語絵本読み聞かせ： 小学校外国語教育における読み聞かせ技術の向上を 目指して

## **Picturebook Storytelling Technique to Bring Out Children's Prediction: Improving the Picturebook Storytelling Skill of Foreign Language Teachers in Elementary School**

早川 知江  
**Chie Hayakawa**  
名古屋芸術大学  
**Nagoya University of the Arts**

### **Abstract**

English education in elementary school is becoming more and more important as the new subject “Foreign Language (English)” became obligatory for 5th and 6th graders in 2020. This paper is a part of the research which tries to improve the English picturebook storytelling skill of college students in the elementary school teacher training course.

Good storytelling is expected to bring out children's prediction so that they can make more comments about the story. Researches on elementary school English education, however, show very few techniques teachers can use to question students to elicit such prediction.

This paper proposes to seek “patterns” in picturebooks. “Patterns” refer to regulatory repetition of phrases or regulatory change in days of the week or numbers of characters. I categorize the patterns into three types based on the framework of Systemic Functional Linguistics: 1) ideational, 2) interpersonal and 3) textual. Teachers can ask different questions according to the patterns picturebooks show. Such technique has the following benefits: 1) teachers know what they should ask to students, 2) students take more interest and attention to picturebooks to find patterns, and 3) realizing patterns in the words enable students to comment in English more easily.

### **1. はじめに**

2020年度から5、6年生で「外国語」が教科化されるなど、小学校での英語教育が重要性を増す中、小学校教師の英語絵本読み聞かせ技術の向上も求められている。本稿は、大学の小学校教員免許状取得課程（以下「小免課程」）で英語絵本読み聞かせ訓練を行う際、児童の予測を引き出し、英語でのやり

取りを活発化させるために学生が用いることのできる問いかけを、Systemic Functional Linguistics（以下、SFL）の枠組みを利用して提案することを試みる。

絵本読み聞かせは、単に、本文を淀みなく、正しい発音で読めればいいわけではない。適切な間の取り方、声音の使い分け、児童の興味を引く適切な解説、児童の発話を促す問いかけなど、さまざまな技術を複合的に用いる。本稿では特に、教師（をを目指す学生）が、読み聞かせの合間に英語による問いかけを発せられるようになることを目指す。そのため、絵本の中に各種の談話的「パターン」を見つけ、それを利用して児童に絵本の続きを予想させるという技術を提案する。

この研究の目標は、英語絵本読み聞かせ技術の訓練に SFL の枠組みを応用することで、① 小学校教師を目指す大学生の読み聞かせ技術を向上させること、② SFL が小学校英語教育の質向上に有効であると示すこと、の 2 点である。

以下、まず第 2 節で小学校英語教育と大学の小免課程の現状について簡潔にまとめる。第 3 節では、絵本読み聞かせにおけるやり取りの必要性と、児童の「予測」を引き出すことの重要性述べる。第 4 節では、絵本の「パターン」を問いかけることで予測を引き出す技術について、典型例を用いて紹介する。続く第 5 節で、SFL の枠組みから見る 3 種類の「パターン」を紹介し、絵本が示すパターンの種類によって、教師が尋ねるべき「問いかけ」の種類も異なってくることを論じる。

## 2. 現在の小学校英語教育と大学の小学校教員養成課程

2020 年度からの新学習指導要領施行後の小学校英語教育の概要を表 1 にまとめた。小学校の外国語教育は大きく分けて、「外国語活動」と「外国語」という科目で扱われる。正確には、「外国語活動」は教科ではなく領域と呼ばれ、文科省検定済教科書がなく、成績評価もない。一方の「外国語」は、「国語」「算数」などの教科と同様に教科書が存在し、成績評価も行われる。

2020 年度からこの両方が、すべての公立小学校で必修となった。それぞれ時間数も内容も異なっており、「外国語活動」は年間 35 単位時間（小学校の 1 単位時間は 45 分）で、聞く・話すのみを扱うのに対し、「外国語」は年間 70 単位時間で、聞く・読む・話す・書くの 4 技能すべてを扱う。

表 1：小学校「外国語活動」「外国語」（2020 年度より）

	「外国語活動」（領域）	「外国語」（教科）
実施学年	3-4 年生	5-6 年生
年間授業時間数	35 単位時間（週 1 単位時間*） * 小学校の 1 単位時間は 45 分	70 単位時間（週 2 単位時間）

<p>目標</p>	<p>外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を育成する</p>	<p>外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成する</p>
<p>扱う言語領域</p>	<p>聞くこと・話すこと [やり取り] ・話すこと [発表]</p>	<p>聞くこと・読むこと・話すこと [やり取り] ・話すこと [発表] ・書くこと</p>

こうした変更に合わせて、大学の小免課程で身につけるべき知識・技能の内容（コア・カリキュラム）も変わってきている。以下に表2として、小免課程のコア・カリキュラムのうち、外国語教育に関わる一部を示す。このうち、「外国語科」とは、主に「外国語活動」「外国語」で教えるべき内容や、授業実践に必要な英語運用力を身につけるための科目であり、「外国語科指導法」は、主に「外国語活動」「外国語」を担当するための指導技術を身につける科目である。

表2：大学の小学校教員免許状取得課程（外国語関連；下線は早川による）

科目名称	内容（コア・カリキュラム）*一部抜粋
<p>外国語科</p>	<p>「外国語活動」「外国語(英語)」の授業実践に必要な、実践的な英語運用力と英語に関する背景的な知識を身に付ける</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 英語の音声、語彙、文構造、文法、正書法等</li> <li>・ 第二言語習得理論</li> <li>・ <u>児童文学（絵本、子ども向けの歌や詩等）</u></li> <li>・ 異文化理解</li> </ul>
<p>外国語科指導法</p>	<p>「外国語活動」「外国語(英語)」の学習、指導、評価に関する基本的な知識や指導技術を身に付ける</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 小学校外国語教育（変遷・教材・中学校との連携 etc）</li> <li>・ 児童期の第二言語習得の特徴</li> <li>・ 指導技術 <u>児童の発話につながるよう、効果的に英語で語りかけることができる</u> <u>児童の英語での発話を引き出し、やり取りを進めることができる</u></li> <li>・ 授業づくり（教材選定・指導計画作成・ICTの活用・ALTとの連携・評価）</li> </ul>

表2の中で、本稿の議論に特に関わる部分を下線で示した。注目したいのは、「外国語科」で身につけるべき必須の知識として、「児童文学（絵本、子ども向けの歌や詩等）」が挙げられていること、および「外国語科指導法」で身につけるべき指導技術として「児童の発話につながるよう、効果的に英語で語りかけることができる」「児童の英語での発話を引き出し、やり取りを進めることができる」の2点が挙げられていることである。

これらの点を総合すると、小学校で英語教育を担当するには、単に英語の絵本について知識がある、読み聞かせができる、というだけでなく、絵本読み聞かせ時に、児童の英語による発話を引き出すような語りかけができる技術が求められているといえるだろう。

### 3. 絵本読み聞かせにおけるやり取りの必要性

前節に見た「児童の英語による発話を引き出す読み聞かせ」の必要性に関しては、すでに多くの先行研究が行われており、総じて、教師が絵本を介して生徒と「やり取り」することを求めている。

まず、絵本が「本物のやり取り」の材料を提供するという指摘について、いくつかの引用を挙げたい（強調はすべて早川による）：

例えば、「ミカン、リンゴ、バナナの果物3つから選んで質問に答えましょう」というペア活動で、“What fruit do you like?” “I like apples.”という会話をしたとする。そこでやりとりされる情報は、既に選択肢が限定されているので、あまり「知りたい情報」ではない。こうしたコミュニケーション活動は、現実のコミュニケーションとは異なり、疑似的なコミュニケーションといえるだろう。[中略] 小学校外国語活動でこそ、受け渡しする「情報の質」を大切にし、より本物に近いコミュニケーション活動で積極性を高める配慮をしていただきたいと思う。

（直山 2014: 4-5）

[絵本は] ストーリーを伝えようすることで、はっきりしたテーマが生まれ、そのテーマが教室内にコミュニケーション環境を作り出し、オーセンティック（本物）な目的のコミュニケーションの機会を生み出すことができる。

（恵泉英語教育研究会(KEES) 2014: 7）

上記の直山の指摘にあるように、英語習得のみを目的とした「つくられた」やり取りではなく、対人的必要性のもとで行われる「本物の」やり取りが、生きた英語力の獲得には不可欠である。そうした「本物の」やり取りを生み出す題材を、絵本が提供してくれると KEES は指摘している。確かに、絵本は児童に身近で明確なストーリーを提示してくれるため、それに対する感想や



コメントを「言いたい」「聞きたい」という欲求を、児童に起こさせることができるだろう。

こうした、絵本を介した「本物のやり取り」の中で、とりわけ児童に「予測」させることが、児童の発話を引き出しやり取りを活発にするという指摘も多くされてきている：

わくわく感は変わることはありません。これを、授業で最大限に活用しましょう。ページをめくる前に「次はどうなると思う？」と問いかけ、予測・推測する力を育てることが大切です。

(外山 他 2010: 21)

このように絵本の読み聞かせは、子供の自発的な発話を引き出し、意味のやりとりを大切にしながら、英語の表現もさりげなく印象づけることができるという点で、中学校段階でのより明示的な「覚えさせる」指導手法と対照的である。つまり、「言わされる」より、「言いたい」という子供の気持ちを優先させた言葉のやり取りを通じたより自然な言語習得である。

(萬谷 2009: 79)

[絵本を用いる際は] 子どもが内容を推測したり反応したりしたくなるような「内容」を設定する。

(外山 他 2010: 15)

このように、児童に絵本の続きを予測させることが児童の発話を促すという指摘は枚挙にいとまが無い。しかし本稿では、まさにこの「予測させる」ことが、教師にとって容易でないという問題点を指摘したい。

というのも、「やり取り」や「児童に予測させる」ことの必要性を論じた文献の中にも、具体的に「どうやって予測させるか」「何を予測させるか」「どのような問いかけが予測を引き出すか」に関する記述はほとんど見られないのが現状である。What happens next? では問いかけが漠然としすぎており、英語を学び始めたばかりの児童は、何を答えてよいか戸惑ったり、答えたことを英語で表現するのに困難を覚えるだろう。

また、早川（2021）における調査は、小免課程に在籍する学生でも、特別な訓練なしには、児童の予測を引き出すような問いかけが満足にできないことを示した。この調査は、小免課程の学生に3回にわたって同一の英語絵本を読み聞かせてもらい、①訓練前、②手本となる読み聞かせ動画視聴後、③読み聞かせに用いることのできる教室英語訓練後、のどの時点で児童の発話を促すようなやり取りができるようになるか調査したものである。その結果、①の「訓練前」においては、どの学生もただ絵本本文を朗読するのみで、それ以外のやり取りや問いかけは何も発することができなかった。その理由として、多くの大学生は日頃、自分自身が絵本に親しんでおらず、「そもそも

児童に何を問いかけたらいいか分からない」という根本的な問題を抱えている。

本稿は、この課題を解決し、小免課程学生の読み聞かせ技術を向上させる一助として、児童に「予測させる」ために教師が用いることのできる方法をSFLの理論枠組みを用いて提案する。それは、絵本の本文中に「パターン」を見つけ、そのパターンに基づき児童に問いかけることである。

#### 4. 絵本の「パターン」を問いかけ、予測を引き出す技術

絵本の「パターン」とは、概略、本文の談話構造の中に見られる反復のパターンのことである。分かりやすい例として、小学校英語教育の場で頻繁に使用される、Eric Carlの*The Very Hungry Caterpillar*（邦題『はらぺこあおむし』）の一部を見てみる：

On Monday he ate through one apple.  
But he was still hungry.  
On Tuesday he ate through two pears,  
but he was still hungry.  
On Wednesday he ate through three plums,  
but he was still hungry…

上記の部分には明らかに反復のパターンがあり、ほぼ同じフレーズが何度も繰り返される。その中で下線部が規則的に変化していき、一重下線部の曜日は月曜日から順に土曜日へと進んでいく。二重下線部は常に果物で、その数（破線部）が1から順に1つずつ増えていく。

このように、同じフレーズを反復したり、あるいは、一部を規則的に変えながら反復するパターンは、多くの絵本に見受けられる。このようなパターンをうまく利用すれば、児童に「その先」を予測させることができる。上記の絵本で児童の予測を引き出すため、教師は例えば以下のような問いかけを発することができるだろう：

- What day comes next? Monday, Tuesday, …and? → 予想される児童の発話は Wednesday.
- What will he eat next? (学年によっては、Next, what fruit?のように質問を簡略化しても良い) → 予想される児童の発話は Strawberries など。
- How many? One apple, two pears, …and? → 予想される児童の発話は Three、または Three plums.

第5節では、こうしたパターンをいくつかの種類に分類し、それぞれの種類に応じた教師の問いかけを提案する。その前にここで、パターンを問う利点についてまとめておきたい。

本稿の主張は、パターンを用いなければ問いかけができないとか、パターンになっている部分しか問いかけてはいけないうことではない。教師は、

可能であればパターン以外のことを問いかけてもよいし、そもそもパターンがない優れた絵本も多くある。例えば、先ほど見た *The Very Hungry Caterpillar* は、冒頭の部分にはまったくパターンが見られない：

In the light of the moon a little egg lay on a leaf.

One Sunday morning the warm sun came up and—pop!—out of the egg came a tiny and very hungry caterpillar.

この部分を授業で扱っていけないわけではもちろんなく、例えば教師は以下のような問いかけをすることができるだろう：

- Whose egg is this?
- He is very hungry. What will he do?

本稿の主張はあくまで、教師が絵本中にパターンを見つけ、それを利用して問いかけを行うことが、児童に続きを予測させる効果的なテクニックのうちの1つだということである。というのも、以下の3つの理由により、パターンに注目することが英語によるやり取りを引き出しやすいと考えるためである：

- 1) 絵本中のパターンが、問いかける内容を考えるためのヒントを教師に提供してくれる（＝「何を問いかけたらいいかわからない」という教師（や教師を目指す学生）にヒントを与えてくれる）
- 2) 絵本中のパターンを見つけさせることで、児童が絵本に興味をもち、より集中して読み聞かせに参加するようになる
- 3) 絵本本文中のパターンを利用して応答するため、既に児童に対して言語材料が何度も提示されており、児童が英語で答えやすい

こうした利点をもつパターンには、実際どのようなバリエーションがあるのだろうか。次節では、それらを分類・整理し、パターンに応じて教師が用いることのできる問いかけを考える。

## 5. SFLの枠組みから見る3種類の「パターン」

本節では、絵本に見られるパターンを3種類に分類し、どのパターンが示されているかによって教師が利用できる「問いかけ」が異なってくることを指摘したい。この3種類のパターンは、SFLが提唱する3種類の「意味」に対応する。つまり、絵本本文に見つかるさまざまなパターンを分析していくと、この3種類の意味に関わるものに分けられるのである：

- Ideational（観念構成的）：「いつ・どこで・誰が・何を・どうする」ということばの内容
- Interpersonal（対人的）：情報やモノ・サービスをやり取りしたり、相手

との人間関係を調整するための意味

- Textual (テキスト形成的) : ことばをコンテキストに合わせて適切に並べ替え組織する意味

(Halliday and Matthiessen 2004: 29-31)

以下で、それぞれの意味に関わるパターンの実例を1つずつ挙げつつ、教師の問いかけがどのように異なってくるか見ていく。

### 5.1 Ideational なパターン

Ideational な意味にパターンが見られる場合というのは、「いつ・どこで・誰が・何を・どうする」という、絵本の中身がパターンになっている場合である。例えば、本文に登場するモノの数が順に増える、同じカテゴリーのモノが順に登場する、曜日が順に変わる、といった場合である。

この典型例は、すでに第4節で取りあげた *The Very Hungry Caterpillar* の一部だろう (強調は早川による) :

On Monday he ate through one apple.  
But he was still hungry.  
On Tuesday he ate through two pears,  
but he was still hungry.  
On Wednesday he ate through three plums,  
but he was still hungry...

この場合、教師が発するべき問いかけとしては、*What day comes next?* のように、パターンを構成するモノの今後を児童に予測させるのがもっとも適切だろう。

Ideational なパターンの中にも、易しいものから高度なものまであり、続きを予測するのに、テキスト外の知識が必要となる場合もある。一例として、Ellen Stoll Walsh 作 *Mouse Paint* の一部を紹介する (強調は早川による) :

The red mouse stepped into a yellow puddle and did a little dance.  
His red feet stirred the yellow puddle until...  
“Look,” he cried.  
“Red feet in a yellow puddle make orange!”

この部分は、赤色と黄色が混ざると橙色になるという知識がないと理解できない。そして、上記の部分とパターンを成す本文が、色の組み合わせを変えて繰り返される :

The yellow mouse stepped into a blue puddle.  
His feet mixed and stirred and stirred and mixed until...  
“Look down,” said the red mouse and the blue mouse.  
“Yellow feet in a blue puddle make green!”

このような場面で予測を引き出すには、**green** という部分を教師がすぐに読んでしまわないように、**make** の後に間を空ける工夫が必要となる。問いかけ方法としては、**Yellow feet in a blue puddle make… what color? Yellow and blue make…?** のように、答え (= **green**) を言う前に十分に間を空け、必要ならヒントを与えて、児童に（他教科や日常生活で得た）知識の応用を喚起することが重要だろう。

## 5.2 Interpersonal なパターン

次に、Interpersonal なパターンというのは、本文中の「問いかけ—応答」などの **Speech Function** の反復がパターンになっている場合である。例えば、一人の登場人物が同じ質問を繰り返し、もう一方の登場人物が毎回それに答えるといったパターンや、一人が類似した指示を反復し、もう一方が毎回その指示に応じる、といったパターンである。

典型例として、五味太郎 作 *Where's the Fish?*（『きんぎょが にげた』英語版）の本文を見てみる。これはいわゆる「探し絵」の作品で、金魚鉢から逃げ出した金魚が、植木鉢の赤い花の中に紛れたり、キャンディーに扮したりするのを絵の中から見つけ出す趣向となっている。そのたびに、本文では **Where's Fishy? — There's Fishy!** というやり取りが繰り返される。

こうしたパターンを利用して児童に先を予測させるには、教師は質問や指示（この場合は **Where's Fishy?**）の部分を読み上げた時点で間をとり、続きとなる応答を児童に言わせるという方略を用いることができる。その際、実際に児童が金魚を見つけれられるよう十分な間を与え、**Where's Fishy?** という台詞を児童を見渡しながらか発することで、児童の反応を喚起することが重要だろう。

こうした Interpersonal なパターンにも、Ideational な場合と同じく、高度なパターンが存在する。それは、最初から最後まで同じパターンが繰り返されるのではなく、絵本の終盤（いわゆる「オチ」）において、意図的にパターンが崩される場合である。この典型例として、Eric Hill の *Where's Spot?* という作品を見てみる。これは、いなくなった子犬の **Spot** を探して、母犬が家中の家具を順に開けてみるという作品で、読者も一緒に家具の扉や蓋をめくって中を探ることができる仕掛け絵本になっている。新しい家具が出てくるたびに、**Is he behind the door? — No.** というやり取りが反復されるため、既に述べた Interpersonal なパターンを利用し、教師が **Is he behind the door?** と言いながら扉や蓋をめくって見せ、児童に **No.** と言わせることはもちろん可能である。

しかしこの作品でさらに注目したいのは、絵本の終盤、上記のようなやり取りが 7-8 回繰り返された後に、今までと異なるパターンが繰り返されることである。部屋の絨毯の片隅が丸く盛り上がっているのを見つけた母犬は、今までのように **Is he under the rug?** と疑問文を用いるのではなく、**There's Spot! He's under the rug!** と平叙文を用いる。それにより、今度こそ **Spot** が見つかるという期待を盛り上げる。その期待に反し、絨毯をめくると現れるの

は亀で、亀も今までのように **No.** という応答ではなく、**Try the basket.** というアドバイスを与える。次ページで、アドバイスどおりバスケットの蓋を持ち上げるとやっと **Spot** が見つかり、物語はハッピーエンドで終わる。

このような作品は、反復のパターンを崩しているようで、逆にそのパターンをうまく利用して、読者にさらに高度な「予測」をさせている。つまり、「いつものパターンと違うことが起きたなら、その結果もいつもとは違うだろう」という予測である。物語中で **Is he behind the…?** という問いかけが繰り返されているうちは、結果も常に同じで、**Spot** は見つからないことが予想される。しかし、**There's Spot! He's under the rug!** という、いつもと異なる台詞がくることで、物語がクライマックスに差し掛かったことを読者に予想させる。そこで **Try the basket.** という助言に従えば、今度こそ **Spot** が見つかるだろうことが予測できるのである。

このような場面で教師が用いるべき手法としては、**Is he inside the basket? No?** のように、今までのパターンと同じ返答 (= **No.**) を上げ調子で発することで、「今回は違う」という児童の回答を引き出すことだろう。教員が意図的に **No?** と問いかけることによって、逆に児童からの **Yes!** という反論を引き出すという図式である。

### 5.3 Textual なパターン

最後に、textual なパターンとは、つみあげ歌・繰り返しなど、本文自体の構造がパターンになっている場合のことである。既に見た *The Very Hungry Caterpillar* は、5.1 節においては Ideational なパターンの典型例として見たが、少し見方を変えれば、Textual な例として見ることもできる（強調は早川による）：

On Monday he ate through one apple.  
But he was still hungry.  
 On Tuesday he ate through two pears,  
but he was still hungry.  
 On Wednesday he ate through three plums,  
but he was still hungry…

つまり、「On 曜日 he ate through 数 果物」というフレーズの後には必ず **But he was still hungry.** が反復されるという textual なパターンを形作っているのである。このような場合、教師の問いかけとしては、反復になっている部分の前で朗読を一時停止し、最初の数語のみを言いかけることで、続きを児童に予測させ言わせることができるだろう。具体的には、**On Wednesday he ate through three plums, but…?** のような問いかけで、**but** を上げ調子で発音することにより、児童に、続きの **he was still hungry.** を言いたい気持ちにさせるのである。

こうした Textual なパターンにはさまざまなバリエーションがあり、いわゆる「つみあげ歌」と呼ばれる形式もここに含まれる。つみあげ歌の典型例

として、Eric Carle 作 *Today Is Monday* の冒頭部を見てみる：

Today is Monday  
Monday, string beans  
Tuesday, spaghetti  
Monday, string beans  
Wednesday, ZOOOOP  
Tuesday, spaghetti  
Monday, string beans […]

このように、月曜から順に、それぞれの曜日に何を食べるかを述べる本文だが、火曜日に食べるものを述べた後には、月曜日に食べるものがもう一度反復され、水曜日に食べるものを述べた後には、火曜日と月曜日に食べるものが繰り返される。このように、新しいフレーズが出てくるたびに、今までのフレーズを頭から反復し直す、という意味で詞が「つみあげ」られていく。そのため、こうしたパターンを「つみあげ歌」と呼ぶ（有名な *Mother Goose* の *This is the house that Jack built...* も同じパターンである）。この場合、教師は談話の構造を利用して、*Thursday roast beef. And...?* のように、新しいフレーズだけを読み上げ、続き（＝今までの本文の繰り返し）を児童に言わせるよう促すことが効果的だろう。もちろん、つみあげ歌の場合、単なる短いフレーズの反復とは異なり、先に進むほど反復部が長くなるため、児童にとっては予測する負荷が増えていく。このため、全てを正確に言わせる暗記を目的とするのではなく、チャレンジを楽しむゲームとして利用するのがふさわしいだろう。

## 6. まとめと今後の課題

本稿では、絵本読み聞かせ時に児童の予測を引き出すテクニックの1つとして、絵本本文中のパターンを利用する技術があることを指摘した。そして、この「絵本本文中のパターン」は、SFLの3種の意味それぞれと関連して3種類存在すること、そしてそのパターンの種類によって、教師の問いかけ方も異なってくることを指摘した。各パターンで教師が使用すべき問いかけの案を以下にまとめる：

- Ideational なパターンの場合：What day comes next? のように、パターンを構成するモノの次の状態を児童に予測させる
- テキスト外の知識を必要とするパターンの場合、結果を言う前に間を空け、必要ならヒントを与えて知識の応用を喚起する
- Interpersonal なパターンの場合、「質問」や「命令」の部分のみを朗読し、「応答」を児童に言わせる。児童を見渡しながらい、児童の反応を喚起する

- 絵本の終盤だけパターンが変わる場合、教師が意図的に今までのパターンと同じ返答をして「とぼける」ことで、「今回は違う」という児童の反論を引き出す
- Textual なパターンの場合、反復になっている部分の前で朗読を一時停止し、最初の教語のみ言いかけ、児童に続きを言わせる

今回の研究では、内容的・語彙文法的に異なるレベルの絵本を一律に扱ってしまったため、本文の難易度、対象となる児童の年齢といった諸条件を考慮することができなかった。また、実際の小学校英語教育では、複数の授業回に渡り、同じ絵本を複数読み聞かせするのが通常だが、今回は、「それが何度目の読み聞かせか」という条件も考慮することができなかった。

今後の課題としては、1) 対象となる児童の年齢によって、どのパターンの含まれる絵本なら理解できるか、2) 対象となる児童の年齢によって、教師の問いかけは変えるべきか、3) 同じ絵本を複数回読み聞かせる場合、何度目の読み聞かせでどの問いかけを用いるべきか、などの点を整理する必要があるだろう。このような検討を続けることで、小学校英語教育の現場で実際に用いることのできる読み聞かせ技術の提案に結びつけたい。

## 参考文献

- 福井県教育研究所 調査研究部 英語ユニット 吉村美幸、吉田朋世、今井信義、福島安希子(2017)「小学校における英語絵本の読み聞かせの研究——担任が無理なく取り組める手法を探る——」福井県教育研究所研究紀要 122 号. pp122-133.
- Halliday, M.A.K. and Christian M.I.M. Matthiessen. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd edition. London: Hodder Arnold.
- 早川知江 (2021)「小学校「外国語」「外国語活動」における絵本読み聞かせ技術の向上をめざして」『名古屋芸術大学研究紀要』第 42 巻 pp267-288.
- 樋口 忠彦、加賀田 哲也、泉 恵美子、衣笠 知子 編著 (2017)『新編 小学校英語教育法入門』研究社
- 恵泉英語教育研究会(KEES)編 村岡 有香、須藤 桂子、飯窪 実香 著 (2014)『外国語活動で使える！読み聞かせ絵本&活動アイディア』(成功する小学校英語シリーズ) 明治図書
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 外国語活動・外国語編』
- 直山 木綿子 (2014)『小学校外国語活動のツボ』教育出版
- 外山 節子 監修・著、入江 智子、坂井 邦晃、佐藤 貴子、渋谷 徹、藤澤 京美 著(2010)『小学校の外国語活動で成果を上げる 指導案付き 英語の絵本活用マニュアル』コスモピア株式会社



早川：児童の予測を引き出す英語絵本読み聞かせ：  
小学校外国語教育における読み聞かせ技術の向上を目指して

萬谷隆一(2009)「小学校英語活動での絵本読み聞かせにおける教師の相互交  
渉スキルに関する事例研究」北海道教育大学紀要 教育科学編 60(1).  
pp.69-80



# 日本語教員養成のためのワークショップをデザインする Designing a Professional Development Workshop for Pre-service Japanese Language Teachers

川光 真二  
KAWAMITSU, Shinji  
関西外国語大学  
Kansai Gaidai University

## Abstract

In the area of Japanese language education, researchers have identified some issues related to writing. They include the stagnation of progress in writing education research (Reichelt et al., 2012), the lack of writing experience among Japanese language teachers (Hatasa, 2011), and the lack of writing experience among Japanese language learners (Nitsu, 2002). Recently, policies have been formulated for promoting Japanese language education and improving the qualifications and abilities of those involved in Japanese language education. Therefore, teacher education on writing instruction is imperative. At present, in the field of second language education, there is a growing interest in research on teacher education with the goal of understanding and mastering genres and genre approaches. The present study will overview the research which integrates genres and genre approaches into teacher education and will explore the issues to be taken into account when integrating them into Japanese language teacher education. More specifically, the study will draw on the findings and issues identified in the literature to design a professional development workshop considering the current situation of Japanese language teacher education.

## 1. はじめに

これまで日本語教育では、ライティング教育研究における課題が指摘されている。例えば、Reichelt et al. (2012) は、北米における日本語教育のライティング教育研究は諸外国語教育と比べ、進歩が停滞していることを指摘している。日本語はひらがな、カタカナ、漢字とそれぞれ使い分けるわけだが、Reichelt et al. (2012) は、そのような複雑な文字体系は習得に時間がかかり、パラグラフやエッセーの構成を学ぶ時間を奪っていると指摘している。また、Hatasa (2011) は、日本語を母語とする日本語教員のライティング経験不足を指摘している。Hatasa (2011) によると、ライティングに教育的価値を大きく与える米国の教育システムとは違い、日本の小学校は漢字や語彙力を増やすことに焦点を当て、その後は文学作品などを通して、読む能力の向上に焦点が移行するようである。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

ないようである。また、教員だけでなく日本語学習者のライティング経験不足も指摘されている。二通 (2002) の調査では、調査を行った日本の大学において、学部留学生は母国語においても、アカデミックライティング (例えば、説明型レポート) の経験が限られており、ライティングに関して知識・経験が少ないことを明らかにしている。

上に挙げた指摘は、日本国内外および、日本語運用レベルの異なる環境における指摘を十把一絡げに列挙したものであるが、これらの指摘から、今後も精力的に日本語教育のライティング教育研究に取り組む必要があることは明らかである。

近年の日本語教育の多様化、それに伴う一連の政策・施策を考慮すれば、ライティング教育研究の必要性は今後ますます加速化されるだろう。2019年3月、文化庁・文化審議会国語分科会によって日本語教員に求められる資質・能力が取りまとめられた (文化庁, 2019)。この報告では、日本語教育人材の役割 (日本語教師、日本語教育コーディネーター、日本語学習支援者)、段階 (養成、初任、中堅)、活動分野 (対留学生、対外国人児童、対就労者など) が整理され、それぞれに求められる資質・能力が示された。同年6月、日本語教育の推進に関する法律が公布・施行され、翌年2020年には、日本語教育推進および日本語教師の資質・能力向上のための方針が策定された (文化庁, 2020)。その方針に基づき今後は日本語教員の公的資格制度の創設、日本語教員養成課程のカリキュラムの改訂などが議論される予定である。

今後ますます多様化する日本語学習者、そして活動分野別の資質・能力の向上が求められている動向において、日本語教育人材のライティング知識・経験の不足は危機的であり、日本語教育人材のライティング知識・経験の拡充は喫緊の課題であろう。

## 2. 本研究の概要

本研究の目的は、ジャンルおよびジャンルアプローチの視座から上述の課題に取り組み、日本語教育人材の資質・能力の向上の促進に貢献することである。具体的には、ジャンルおよびジャンルアプローチの理解・習得を目標に掲げたワークショップをデザインおよび実施し、日本語教育人材のライティング知識・経験の拡充を目指す。

本研究は三ヶ年の研究課題である。三つの段階を通して進行する課題であり、具体的には、ワークショップデザインの提案 (第一段階)、本実施およびデータ収集 (第二段階)、データ分析および調査のまとめ (第三段階) を行う予定である。本稿は第一段階のワークショップデザインの提案にあたる。本稿では、ジャンルおよびジャンルアプローチを取り入れた諸外国語教員養成・職業訓練研究を概観し、現在の日本語教員養成の言説を踏まえ、日本語教員養成に特化したワークショップのデザインを提案する。

### 3. 先行研究の概観

諸外国語教育の領域では、ジャンルおよびジャンルアプローチの理解・習得を目標に掲げた教員養成・職業訓練研究が展開している。この章では関連する先行研究を概観する。対象とする研究は、ジャンルおよびジャンルアプローチの理解と習得を目標にした教員養成・職業訓練、実証研究、教員養成課程在籍者または現教員を対象にした研究、第二言語または外国語教育の要素を内包する研究である。これら全ての要素のある計9つの研究論文を概観する。基礎資料とするには数が少ないため、ここでは関連する領域の動向を概観するレベルに留めたい。以下、研究背景、活動内容、調査結果、課題の順にまとめていく。

#### 3.1 研究背景

研究背景においては、表1のような背景が述べられている。

表 1: 研究背景

No	項目	文献
1	教育人材のライティング知識不足	Aguirre-Munoz et al., 2008; Fenwick et al., 2014; Gebhard et al., 2013; Thwaite, 2015
2	米国の NCLB 法施行	Aguirre-Munoz et al., 2008; Brisk & Zisselsberger, 2010; Gebhard et al., 2008
3	豪州の新カリキュラム施行	Fenwick et al., 2014; Thwaite, 2015
4	大学プログラム再構築	Chavarria & Correa, 2020
5	教員への遠隔教育 (distance education)	Zhang, 2018

上の表1から、外国語教員養成・職業訓練においても、教員のライティング知識の不足を出発点とした研究があることが分かる(項目1)。また、それらの研究は米国のNCLB法(No Child Left Behind)や豪州の新カリキュラムの施行に応える形で研究が展開しており(項目2、3)、本研究と似た背景がある。

#### 3.2 活動内容

活動内容に関しては、表2のような活動が行われているようである。やはりほぼ全ての研究論文がSFL理論の理解を目標に掲げた講義を取り入れている(項目1)。例えば、文法概念(grammar as choice; Chavarria & Correa, 2020)、異なる目的を持つテキストにおける過程の種類(process type; Fenwick et al., 2014)、学校教育におけるテキスト・コンテキストの動的な関係(Gebhard et al., 2008)、言語使用域や文法的比喩(grammatical metaphor;

表 2: 活動内容

No	項目	文献
1	SFL 講義	Aguirre-Muñoz et al., 2018; Brisk & Zisselsberger, 2010; Chavarria & Correa, 2020; Emilia & Hamied, 2015; Fenwick et al., 2014; Gebhard et al., 2008; Thwaite, 2015;
2	課題 (読み物、学校訪問など)	Aguirre-Muñoz et al., 2018; Emilia & Hamied, 2015; Gebhard et al., 2008; Thwaite, 2015
3	期末試験	Fenwick et al., 2014
4	伝統的な文法の指導	Fenwick et al., 2014
5	評価の練習	Fenwick et al., 2014
6	共同で教案作成	Aguirre-Muñoz et al., 2018
7	ロールプレー	Aguirre-Muñoz et al., 2018
8	ペアワーク	Emilia & Hamied, 2015; Fenwick et al., 2014
9	チューター・メンター	Fenwick et al., 2014
10	一対一のコーチング	Brisk & Zisselsberger, 2010;
11	仲介 (mediation)	Zhang, 2018
12	シェルター式指導 (sheltered instruction)	Aguirre-Munoz et al., 2008
13	遠隔教育 (distance education)	Zhang, 2018
14	マルチリテラシー (multiliteracies model) と融合	Chavarria & Correa, 2020
15	専門用語の不使用	Aguirre-Munoz et al., 2008.

Aguirre-Muñoz et al., 2018)、主題の展開 (thematic progression; Aguirre-Muñoz et al., 2018; Emilia & Hamied, 2015) を講義や活動に取り入れているものが見られた。

SFL 講義と関連して、参加者に課題を与えるものもあった (項目 2)。SFL 関連の読み物を与える課題が主であったが、中には実際に学校現場を訪れ、学校や児童生徒等の様子を観察する課題を出している研究も見られた (Thwaite, 2015)。また、教員養成課程の講義の一部として研究を行なっている場合は、期末試験としてテキストの分析をさせるものも見られた (項目 3)。続いて、他の参加者と一緒に教案を作成したり、評価を練習したり、ロールプレー、ペアワークといった、参加者同士で行う活動も行われている (項目 5、6、7、8)。教師教育実践者がチューター、メンター、仲介の役割を担ったり、一対一のコーチングをするものもあった (項目 9、10、11)。

参加者の SFL 理論の理解度を高めるため、敢えて専門用語は使わず、噛み砕いた用語で活動を進める研究も見られた (項目 15)。

### 3.3 調査結果

続いて、調査結果であるが、表 3 のような結果が報告されている。

表 3: 調査結果

No	項目	文献
1	参加者の自信の増幅	Brisk & Zisselsberger, 2010; Fenwick et al., 2014; Gebhard et al., 2013; Twaite, 2015; Zhang, 2018
2	参加者の言語・コンテキストに対する意識の拡充	Aguirre-Munoz et al., 2008; Chavarria & Correa, 2020; Fenwick et al., 2014; Gebhard et al., 2013; Twaite, 2015; Zhang, 2018
3	参加者のサポータティブなライティング指導の習得	Aguirre-Munoz et al., 2008; Brisk & Zisselsberger, 2010; Chavarria & Correa, 2020; Fenwick et al., 2014; Gebhard et al., 2013
4	参加者の満足・興奮	Aguirre-Munoz et al., 2008; Brisk & Zisselsberger, 2010; Emilia & Hamied, 2015
5	参加者の価値の認識	Brisk & Zisselsberger, 2010; Emilia & Hamied, 2015; Fenwick et al., 2014;
6	参加者の情熱	Aguirre-Munoz et al., 2008
7	深い言語知識の拡充	Fenwick et al., 2014
8	参加者の言語能力の向上	Aguirre-Munoz et al., 2008; Emilia & Hamied, 2015
9	「おもしろいが現実的な態度」 (“interesting yet realistic attitude”)	Zhang, 2018
10	参加者の児童生徒の学業成績や能力の向上	Aguirre-Munoz et al., 2008; Brisk & Zisselsberger, 2010; Fenwick et al., 2014
11	参加者の受け入れ	Chavarria & Correa, 2020
12	柔軟なカリキュラムの必要性	Brisk & Zisselsberger, 2010
13	その他のリテラシーへの影響	Emilia & Hamied, 2015

参加者の自信がついた、参加者の言語・コンテキストに対する意識が拡充した、サポータティブなライティング指導の技能が身についた、といった報告が見られた (項目 1、2、3)。加えて、参加者自身の言語能力の向上 (項目

8)、研究に参加した教員の児童生徒等の学業成績や能力の向上も報告されている (項目 10)。興味深いのは、ライティングに関するワークショップを行ったあと、その他のリテラシースキル、例えばリーディングやスピーキング能力も向上したというコメントが参加者からあったと報告があった (項目 13)。

### 3.4 課題

最後に、課題においては、表 4 のような課題が挙げられている。

表 4: 課題

No	項目	文献
1	継続したサポートの必要性	Aguirre-Munoz et al., 2008; Brisk & Zisselsberger, 2010; Cahavrria & Correa, 2020; Emilia & Hamied, 2015; Gebhard et al., 2008; Zhang, 2018
2	SFL 理論の難しさ	Gebhard et al., 2013; Twaite, 2015; Zhang, 2018
3	ジャンルはテンプレートではないというリマインダーの必要性	Brisk & Zisselsberger, 2010; Gebhard et al., 2013
4	参加者の反発・反抗	Brisk & Zisselsberger, 2010; Cahavrria & Correa, 2020; Gebhard et al., 2013
5	参加者の混乱	Aguirre-Munoz et al., 2008; Brisk & Zisselsberger, 2010; Zhang, 2018
6	参加者の不満	Brisk & Zisselsberger, 2010;
7	参加者の警戒	Cahavrria & Correa, 2020
8	参加者の知識や経験の欠如	Fenwick et al., 2014
9	参加者の言語運用能力の低さ	Gebhard et al., 2013
10	将来・現在の職場の影響	Aguirre-Munoz et al., 2008; Gebhard et al., 2013
11	過去の外国語学習の影響	Gebhard et al., 2013
12	伝統的な文法からの脱却	Gebhard et al., 2013
13	扱う SFL の項目によって変動する参加者の反応	Cahavrria & Correa, 2020
14	tenor を指導する難しさ	Aguirre-Munoz et al., 2008



15	教師教育実践者の注意深い観察	Cahavrria & Correa, 2020
16	表面的なピアフィードバック	Emilia & Hamied, 2015
17	理論と実践を繋げられるような具体的な方向づけ	Brisk & Zisselsberger, 2010
18	十分に計画された教員養成デザイン	Brisk & Zisselsberger, 2010

多くの研究が、教員養成および職業訓練以外の時間、または終了後も、継続したサポートが必要だと報告している (項目 1)。また、SFL の理論が難しく、理解するのが難しかったという報告も多くあった (項目 2)。加えて、参加者の反応として、新しいことを学ぶことに対する反発、反抗、混乱、不満、警戒が報告されている (項目 4、5、6、7)。将来、現在、過去の職場の影響から、ジャンルアプローチを自身の実践には取り入れないといった参加者の声もあったようである (項目 10、11)。興味深いのは、扱う SFL の項目によって参加者の反応が違うこと (項目 13)、tenor の指導が困難であった (項目 14) という報告があった。

#### 4. ワークショップデザイン案

この章ではワークショップデザイン案を考える。日本語教員養成および職業訓練の実情においては、冒頭でも挙げた通り、今後は活動分野別 (対留学生、対外国人児童、対就労者など) における専門性が求められる。従って、活動分野における書き言葉を通じたコミュニケーション、そしてそのコミュニケーションの目的を効率的に達成するジャンルが存在することを参加者が理解できるような活動を設ける必要がある。

ここで日本語教員養成の言説について触れておきたい。日本語教育の多様化に伴い、日本語教員の養成・研修の在り方は絶えず変動している。佐々木 (2010) によると、これまでは教師教育実践者が日本語教育人材を「訓練する」という風潮があったが、近年の在留外国人の増加と多様化に伴い、教員自身で何が必要かを考え、成長することができる自律的な教員の養成が求められると論じている。従って、ある活動分野ではどのようなジャンルがあるのかを教員自身で見つけ、言語使用域を理解し、それを実践に取り組み、その実践の振り返りができるような活動を設ける必要があるだろう。以上のことを踏まえ、5つのモジュールで構成するワークショップをデザインした (表5)。

表 5: ワークショップの流れ (案)

No	項目	時間配分	活動内容
1	話し合い	1 時間	プロジェクトの説明 コンセントフォーム 話し合い 日本語教育における課題
2	講義	5 時間	ジャンルについて 言語使用域について 名詞化について 分析練習
3	体験	3 時間	ジャンルアプローチについて 説明 体験 話し合い
4	教案作成	4 時間	活動分野の選択 選んだ活動分野の探索 ジャンルの選択 教案の作成
5	模擬授業	2 時間	模擬授業 フィードバック 省察 まとめ

このワークショップでは、5つのモジュールを計 15 時間かけて行う。このワークショップは 2022 年度に実施をする予定で、日本語教員養成課程にいる学生を対象にして行う。養成課程にいる学生を対象にした理由は複数あるが、筆者が学生へ案内可能な環境にいること、また、今後の研究課題で初任や中堅といった上の段階へ拡大したいことなどが主な理由である。募集形式は、ボランティアという形でワークショップの参加者を募集する。先行研究の中に、参加者の学年に幅があると興味深い考察ができるのではないかという省察 (Fenwick et al., 2014) があったことから、本研究で参加者を募る際は特に学年に制限は設けないことにする。以下、それぞれのモジュールの活動内容をまとめる。

#### 4.1 モジュール 1 : 話し合い

最初のモジュールでは、まず、プロジェクトの概要を説明し、参加者から同意を得る。その後、参加者のライティングに対する自信、考え、経験などを話し合い、ライティング観、ライティング指導観を形づけるような活動を行う。この話し合いを行う目的は、先行研究の一つの Fenwick et al. (2014) を参考にしている。Fenwick et al. (2014) は、プロジェクト前の参加者

のことばに対する自信をプロジェクト後に聞いたため、プロジェクト前にデータを収集しておけばよかったと振り返っている。この Fenwick et al. (2014) の省察を踏まえ、SFL に関する講義を受ける前に話し合いをする時間を設けた。また、日本語教育のライティングに関わる課題も紹介し、参加者と共有する。具体的には、本稿の序章に述べたような、日本語教育におけるライティングは文章レベルの産出が多いこと (Reichelt et al., 2012) や日本語を母語とする日本語教員のライティングの経験が不足していること (Hatasa, 2011) などを紹介する。文脈から切り離されたライティング研究例もいくつか紹介し、脱文脈的な傾向のあるライティング指導は何が問題なのかを話し合い、共通の問題意識を持つことを目的とする。

#### 4.2 モジュール 2：講義

このモジュールでは、SFL の理解を目標に掲げた講義を行う。まず、ジャンルという概念を導入するにあたり、読み手と目的に参加者の意識を向けるため、日本語で書かれた「レシピ」と「レポート」を参加者と一緒に概観する。「レシピ」には、読み手に料理の作り方を教えるという目的でステージが構成され、読み手に指示を与えるような言語的選択がされる (Eggins, 2004)。一方、学校に提出する「レポート」は、観察に基づいた事象を、読み手に説明するという目的があり (Martin & Rose, 2008)、「レシピ」のステージ構成・言語的選択とは異なる。このような導入を通して、ジャンルとは「社会的過程」であり、「目標指向」であり、そして「ステージで構成される」 (Martin & Rose, 2007) という SFL のジャンルの基本理念の理解を促したい。加えて、ステージとは、目的を持って意図的に構成された順序であり、作者の目的を達成させるための必要な手段として説明する。ここで、形式的な名前が与えられる日本語の「段落」との違いを強調したい。二通 (2004) によると、日本語の文章においては、段落の区切りを示す改行はそれぞれ書き手の個人的な感覚で行われている場合があるとされている。このことから、ステージについて参加者と共通の認識を持つことは大切であると考えられる。

続いて、言語使用域の導入を行う。Aguirre-Munoz et al. (2008) では、SFL の理解度を高めるべく、field、tenor、mode といった専門用語は使わず、Schleppegrell et al. (2004) の “what’s going on” “point of view” “textual structure” という用語を使ったと記述があった。そちらを参考にし、本ワークショップでは、石川他 (2017) の「概念の提示」「立場の取り方」「テキストの構造」を使いたい。まず、「概念の提示」では、動詞の種類、その動詞の関与者・関与物、それらと結びついた環境の要素によって意味が作られることを紹介する。また、意味が節と節の間でどのように繋がっているかも考える。次に、「立場の取り方」では、先程の概念の提示で挙げた活動に誰が参加し、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考える。最後に「テキストの構

造」では、言語に与えられた役割によって生じるテキストの結束や主題の違いについて考えていく。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一対一の話し言葉と、時間や場所を共有しない典型的な書き言葉について考え、言語の役割によって生じる違いを考えていく。講義で使う例文は、日本語を SFL の観点から記述した専門書から引用する。

また、学習の言語使用域に関する知識を深めるため、名詞化についても考えていきたい。この名詞化に関して、Sato and Barnard (2013) は、*cline of nominalization* (名詞化の連続体) を提案している。この名詞化の連続体は、レベルを分けた説明がされている。Sato and Barnard (2013) によると、名詞化の連続体はレベル 0 から始まる。このレベル 0 では、Event は節によって具現される (例: その政治家は～献金を受け取った)。読み手は「～ない」を加えることで内容を否定することができ、また、終助詞の「か」を加えることで内容に疑問を投げかけることもできる。続いて、レベル 1-1 では、Event は *projected clause* によって具現される (例: 新聞は、その政治家が～と報じた)。そして、レベル 1-2 では、Event は *embedded clause* で具現される (例: その政治家が～こと)。レベル 1-3 では、Event は、名詞句の中の Thing で具現される (例: 不正な政治資金の受け取り)。Sato and Barnard (2013) によると、レベルが上がれば上がるほど名詞性が上がり、*negotiation* をするのが難しくなると論じている。名詞化の連続体はレベル 2 で終わり、レベル 2 では Thing は名詞で具現される (例: 収賄)。Thing として確立した状態であるため、内容を否定することも疑問を投げかけるのも難しいと論じている。このモジュールでは、Sato and Barnard (2013) で用いられた例を参考にし、どのようなジャンルでどのような名詞化が見られるか、話し合いを行う。

最後にテキスト分析の練習を行う。この分析練習では、例として、日本語初級レベルのパーソナルナラティブと日本語中級レベルの説明文を読み、それぞれジャンル、言語使用域、名詞化を調べていく。これらの分析練習を通して、このモジュールでは、ことばとコンテキストの流動的な関係について理解を深めることを目指す。

### 4.3 モジュール 3 : 体験

このモジュールでは参加者に実際にジャンルアプローチを経験してもらう。まず、ジャンルアプローチについての説明であるが、ジャンルアプローチの基本的原理である、共通の経験、平等のアクセス、明示的教授 (Derewianka, 1990; Rose & Martin, 2012) について説明する。その後、Teaching Learning Cycle の三つの活動段階 (Rose & Martin, 2012) を紹介し、それぞれの段階における活動を確認する。概括すると、「脱構築」では、読み物活動を通してターゲットのジャンルのステージ・言語使用域を分析する。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を話し合い、クラスで共有する。その後クラスもしくはグループが話し合いを行

い、一つのテキストを構築する。最後の「独立構築」では、特定した言語使用域・ステージとクラスで共有した知識に基づいて、読み手を意識したテキストの産出を個々で行う。

ジャンルアプローチについて理解した後は、実際にジャンルアプローチを体験してもらおう。筆者が教員役、参加者が日本語学習者役で模擬授業を行う。この体験ではパーソナルナラティブをターゲットにして、「脱構築」「合同構築」「独立構築」を通して授業を行う。その後の話し合いでは、ジャンルアプローチを経験して、思ったことなどをクラスで話し合う。これらの活動を通して、このモジュールでは理論を実践につなげる場を体験することを目的とする。

#### 4.4 モジュール4：教案作成

このモジュールでは、これまでのモジュールで得た知識をもとに、参加者が教案を作成する。この教案は最後のモジュールの模擬授業で使用するものとする。養成課程修了後、学生は多様な職場へ就職することから、活動分野は各自で選んでもらう。文化審議会国語分科会(文化庁, 2019)が定めた活動分野は、「生活者としての外国人」「留学生」「児童生徒等」「就労者」「難民等」「海外」の6つである。卒業後はどのような分野の日本語教育に従事したいかを考え、この中から興味のあるものを一つ選んでもらう。続いて、選んだ活動分野の探索をしてもらう。先行研究でも重要視されていた個別のミーティングを適宜行いながら、参加者が活動分野を探索するのをサポートする。サポートの際は、Zhang (2018) で述べられていた、「ある程度方向づけを行いながらも、主体性が育つような場を提供」できるよう努め、自身で何が必要かを考え、成長することができる自律的な教員養成を目指す。具体的には、「どのような言語・文化背景を持った学習者が多いか」「どのようなテキストをよく読み書きしているか」などをまとめる点検表を与え、どの程度探索できたかを記録してもらい、いつでも振り返れるような環境を整える。ジャンルの選択に関しても同様に点検表を与え、「選んだジャンルはどのようなステージで構成されているか」「どのような言語使用域が見られるか」をまとめてもらう。ここでも適宜個別のミーティングをしながらか、テキスト分析をサポートする。その後は、そのジャンルを教えるという想定で教案を作成する。実際に教案を作成することについて、de Oliveira and Smith (2019) は、参加者はテキストの分析をするだけでなく、その分析で得た知識を実際のクラスを組み立てる際に使うべきだと主張している。従って、このモジュールの最後は、活動分野の探索やジャンルの分析を通して得たメタ言語知識を教案作成に生かし、理論を実践につなげることを目指す。

#### 4.5 モジュール5：模擬授業

最後のモジュールは、実際に参加者に模擬授業を行ってもらおう。まず模擬授業に関して、模擬授業実践者が教員役、他の参加者が日本語学習者役

で模擬授業を行う。Teaching Learning Cycleのどの活動段階(「脱構築」「合同構築」「独立構築」)の模擬授業をするかは、参加者と相談し、決定する。模擬授業後のフィードバックは、ジャンルアプローチ、ジャンル、言語使用域、名詞化の観点から多面的にピアフィードバックを行う。省察に関しても、ピアフィードバック同様、多面的な省察を行う。今後どうすれば改善できるかを複数の観点から客観的に振り返り、改善を図ることができるようになることを目指す。

## 5. 今後の課題

最後に、この研究における今後の課題をまとめたい。まず、講義のモジュールに向け、筆者の SFL およびライティングの知識を高める必要がある。これに関しては、引き続き専門書の精読や文献購読が必須である。また、ワークショップ案の具体化および修正を続けていく必要がある。特に、どのような教材を使ってどのように説明を行うのかを具体化する必要がある。Brisk and Zisselsberger (2010) では、ワークショップ参加者全員に大きなバインダーを配布してそこに全て関連資料を揃えておくという報告があった。そちらを参考にして、参加者がいつでも関連資料にアクセスできる環境を整えたい。

また、研究方法についても今後具体化する必要がある。Cahavrrria and Correa (2021) では、扱う SFL の項目によって参加者の反応が異なっていたという調査結果から、教師教育実践者は参加者がどの項目に苦戦しているか注意深く観察する必要があると論じている。従って、研究方法として、個人の参加者を分析ユニットとする事例研究を考えている。参加者募集に関しては、合計 15 回のワークショップに参加できる学生がいるかどうか、現実的な判断が必要である。参加人数が極端に少ない場合は、日本語教員養成の講義の一部として実施する、大学院生も含める、他大学へも募集案内を送る、オンラインで実施し、海外で日本語教員を目指している学生も含めるなど、対応が必要かもしれない。

## 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

- 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.

- 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\\_jinzaiyos ei/](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoiku_jinzaiyos ei/)
- 文化庁 (2020) 『日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針』  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/index.html](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/index.html)
- Chavarría, Y., & Correa, D. (2020). Pre-service EFL teachers' responses to a systemic functional linguistics pedagogical unit: An experience in a public university in Colombia. *Ikala*, 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*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.494>
- Derewianka, B. (1990). *Exploring how texts work*. Laura Street Newtown, NSW: Primary English Teaching Association.
- Eggs, 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>
- Hatasa, Y. (2011). L2 writing instruction in Japanese as a foreign language. In Cimasko, T. & Reichelt, M. (Eds.). *Foreign language writing instruction: Principles and practices*. USA: Parlor Press.
- 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.
- 二通信子 (2002) 「専門科目でのレポート課題の実態とレポート作成上の問題点：専門教員及び留学生へのインタビューから」  
<http://academicjapanese.jp/publications02.html#list01>

- 二通信子 (2004) 「アカデミック・ライティング教育の課題：日本人学生及び日本語学習者の意見文の文章構造の分析から」  
<http://academicjapanese.jp/publications02.html#list01>
- Reichelt, M., Lefkowitz, N., Rinnert, C., & Schultz, J. (2012). Key issues in foreign language writing. *Foreign Language Annals*, 45(1), 22-41.  
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01166.x>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, UK: Equinox.
- 佐々木倫子 (2010) 「日本語教師養成講座の充実を求めて：民間教師養成講座用の自己評価表試案」『桜美林論考 言語文化研究』, 1, 89-106.
- 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.
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M., & Oteiza, T. (2004). The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly*, 38(1), 67–93. <https://doi.org/10.2307/3588259>
- シュレツペグレル、M. (2004) 石川彰、佐々木真、奥泉香、小林一貴、中村亜希、水澤祐美子 (訳) (2017) 『学校教育の言語：機能言語学の視点』ひつじ書房
- 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>



# **Examination of writing tasks in English textbooks for lower secondary schools in an EFL context: A genre perspective**

**OSAWA, Koji**  
**Kyoto University of Advanced Science**

## **Abstract**

There has been an increasing demand to develop L2 literacy in ESL/EFL contexts to facilitate communication in the rapidly globalizing world; thus, it is crucial for TESOL educators to promote writing practice that can meet such demand. However, previous studies on English literacy education in Japan have demonstrated that the teaching practice focuses heavily on lexico-grammatical accuracy, and that learners consequently lack writing skills with regards to text structure. Therefore, this study suggests including the notion of genre in writing instruction. The study aims to analyze English textbooks currently used in Japanese lower secondary schools based on the concept of genre, and to clarify the distribution of genres among the textbooks. The findings demonstrated that the most dominant genre was reports, followed by stories and arguments. Interestingly, atypical report and argument genres were frequently identified in the textbooks. The findings can contribute to a better understanding of how the concept of genre can be applied to writing instruction in English education in Japan.

## **1. Introduction**

There has been an increasing demand to develop L2 literacy, particularly writing skills, in the ESL/EFL contexts to facilitate communication in the rapidly globalizing world (Yasuda, 2014). Literacy is a form of social action in which meaning making is co-realized through language and context (Halliday, 1978), and it is a requisite for fully preparing individuals to participate in society (Christie and Derewianka, 2008). Existing research highlights the importance of promoting L2 writing practice to enable learners to meet the said demands. However, research and surveys into English literacy education in Japan have shown that the greatest challenges are that the writing skills among the learners and a global focus on writing instruction among teachers are lacking. Yasuda (2014) examined teachers' writing practice and student writing experiences at both upper secondary school (USS; Year 10-12) and university levels, and demonstrated that the main writing tasks carried out in USSs were either decontextualized sentence production or translation; multi-paragraph text writing was seldom undertaken. This study also showed that USS teachers commonly focused on lexico-grammatical accuracy rather than on the structure and content of writing due

to the heavy demands of university entrance examinations. In addition, about half of the freshman-year students felt unprepared for the university-level writing tasks of English courses. At lower secondary school (LSS) level (Year 7-9), several surveys identified an apparent lack of writing skills among students. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan (MEXT) administered the national standardized test in public LSSs, and the results demonstrated that students faced difficulties in text organisation and logical connection (MEXT, 2015). Similarly, the report on the nationwide academic performance test implemented for year-9 students in public LSSs highlighted a lack of text organization skills (National Institute for Educational Policy Research, 2019).

This study proposes that applying the concept of genre to writing instruction could help resolve the aforementioned problems. A major advantage of this concept is its focus on both context and text (Martin and Rose, 2008). From the perspective of the social semiotic tool—systemic functional linguistics (SFL)—genre is defined as ‘different types of texts that enact various types of social contexts,’ and characterized as ‘a staged, goal oriented social process. Social because we participate in genres with other people; goal-oriented because we use genres to get things done; staged because it usually takes a few steps to reach our goals (Martin and Rose, 2008, p. 8).’ Genre is configured through three register variables: tenor (i.e., role relationships between interactants), field (i.e., social activity), and mode (i.e., role of language). Each dimension is realized by a particular social function of language, or metafunction of language. The interpersonal metafunction is to enact relationships, the ideational metafunction is to construe experience, and the textual metafunction is to organize text (Martin and Rose, 2008).

Previous researchers in SFL have discovered the genres required for enabling students to attain the competencies necessary for successful academic lives, i.e., school genres (Rose and Martin, 2012). School genres are classified into three families based on their central purpose: engaging, informing, and evaluating. Engaging genres (or story genres) consist of narrative, anecdote, exemplum, and recounting. Informing genres consist of histories, procedures, reports, and explanations. Finally, evaluating genres consist of arguments and responses. Each genre has a distinct social purpose, text structure, and lexico-grammar features. Previous research has clarified how social activity, discourse, and lexicogrammar are interconnected within each school genre, and developed the necessary pedagogy based on the concept of genre (i.e., genre-based pedagogy) (Rose and Martin, 2012). The deep insights gained from the research have helped teachers provide L2 learners with explicit knowledge about the interconnection between text and context, and contributed to their improvement of writing skills. Thus, applying the concept of genre to writing instruction in English education in Japan might help learners overcome the current difficulties in writing.

## **2. Literature review: Genre analysis in EFL contexts**

Genre analysis was initially developed in Australia, and has since spread to many countries (e.g., North America, South America, and Asia) within vastly different academic areas (e.g., science, history, literature). There are several studies that have focused on school genres of English textbooks in EFL contexts (e.g., Dalimunte and Pramoolsook, 2020; Na and Lee, 2019). In the Japanese educational context, several studies have analyzed textbooks from the perspective of school genres (e.g., Hayakawa, 2007; Watanabe, 2017, 2018). In Hayakawa's (2007) study, which analyzed reading textbooks used at university, discovered 10 types of school genres (e.g., reports, explanations, stories); however, 10 out of the 14 texts in the textbook did not contain the typical features of text structure and/or lexico-grammar needed to achieve their social purposes. Watanabe (2017) analyzed 73 writing tasks used in textbooks in both public USSs and commercially available textbooks for USS students. The analysis revealed that the school textbooks included wide varieties of school genres (e.g., reports, arguments, recounts) while the commercial ones contained a limited range of genres (e.g., expositions, and atypical expositions). Additionally, Watanabe (2018) examined 50 writing tasks used in the entrance examinations of Japanese universities, and discovered that the tasks mainly consisted of two genres, i.e., expositions (42.8%) and atypical arguments (41.1%).

While these studies have contributed to our understanding of school genres at the levels of USSs and universities in Japan, there are few studies that have analyzed English textbooks at LSS level from the perspective of genres. This study aims to address this research gap by answering the question: How are school genres distributed in the writing tasks among six MEXT-approved English textbooks currently used in Japanese LSSs? The findings could help teachers in providing L2 writing instruction for EFL learners.

## **3. Methodology**

### **3.1 Material**

The material used for this study was English textbooks employed from 2021 at LSSs in Japan. Six types of textbooks were published by private publishing companies in accordance with the Course of Study (COS) guideline (2017)—an English curriculum created and issued by MEXT. All the textbooks were approved by MEXT after verifying that all learning outcomes and requisite items specified in the COS guideline were included in these textbooks. Once they were approved and published, each board of education situated in the nearly 1000 districts across Japan selected one of the textbooks. Each textbook consists of 3 graded reader series: Blue Sky (BS; Keirinkan, 2021); Here We Go (HWG; Mitsumura Tosho Shuppan, 2021); New Crown (NC; Sanseido, 2021); New Horizon (NH; Tokyo Shoseki, 2021); One World (OW; Kyoiku Shuppan 2021); and Sunshine (SS; Kairyudo, 2021). All the textbooks were selected

and analysed to clarify the distribution of school genres.

### 3.2 Data Analysis

The current study uses a qualitative research approach based on the concept of school genres. The first step of the procedure was to extract the data on writing tasks, including instructions, and model texts from the textbooks. During the process, decontextualized single-sentence writing tasks were excluded since this does not require a knowledge of genres. Spoken mode tasks (e.g., writing conversational exchange) were also excluded since the focus of this study is on school genres (i.e., written mode). Once the samples were extracted, they were categorized into particular school genres based on the framework of the school genre (Derewianka and Jones, 2016; Rose and Martin, 2012; see Table 1). Texts that were mostly analogous to typical genres but partly different from their social purpose, text structure and/or linguistic feature, were categorized as atypical genre. Furthermore, the genres that do not belong to school genres (e.g., different types of letters, emails, and text messages) were described as others due to the limitation of words in this paper.

**Table 1. Analytical framework of school genre**

Genre families		Social purpose	Sample genres identified
Engage	Stories	To entertain readers by telling a story	Personal recount
Inform	Histories	To inform readers by telling chronologically sequenced events from the past	Autobiography Biographical recount
	Explanations	To explain the cause and effect of something	N/A
	Procedures	To direct readers to do something	Protocol
	Reports	To inform readers by classifying and describing entities	Descriptive report
Evaluate	Arguments	To persuade someone to think or act in a particular way by expressing points of view	Hortatory exposition Analytical exposition
	Responses	To express feelings, and evaluate and interpret the message of a work	Personal response
Macro-genre	Inquiry	To describe investigation with multiple purposes (e.g., observation, report on results)	Inquiry

## 4. Findings and Discussion

### 4.1 Overview of school genres in English textbooks for LSSs of Japan

Table 2 displays the overview of the distribution of school genres among the 6 textbooks. The total number of writing tasks were 292. It is clear that the wide range of tasks were designed in each textbook, with NC being the highest (n=62), and OW the lowest (n=35). The most dominant school genre was reports (43.2%), followed by non-school genres (17.8%), stories (17.1%), and arguments (10.3%). Histories, procedure, and inquiries were rarely identified among the textbooks.

**Table 2. Distribution of School genres in LSS textbooks in Japan**

Genre families		BS	HWG	NC	NH	OW	SS	Total	(%)
Engage	Stories	14	13	9	8	3	3	50	17.1%
Inform	Histories	1	0	2	1	1	3	8	2.7%
	Procedures	1	1	0	3	1	0	6	2.1%
	Reports	28	23	24	23	13	15	126	43.2%
Evaluate	Arguments	7	3	6	4	5	5	30	10.3%
	Responses	1	0	3	0	3	9	16	5.5%
Macro	Inquiries	0	0	1	1	2	0	4	1.4%
Non-school genres		3	7	17	12	7	6	52	17.8%
Total Tasks		55	47	62	52	35	41	292	100.0%

#### 4.2 Engaging family genres: stories

Table 3 shows the distribution of engaging genres among the textbooks, and apparently the most frequent was observation/comment (n=27), followed by personal recount (n=12), and imaginative story (n=9). Common school genres within story genres (e.g., narrative) were not identified.

**Table 3. The distribution of engaging (story) genre families**

Engaging genres	BS	HWG	NC	NH	OW	SS	Total
Observation/comment	8	8	5	3	3	0	27
Personal recount	4	2	1	3	0	2	12
Poem	0	1	0	1	0	0	2
Imaginative stories	2	2	3	1	0	1	9
Total	14	13	9	8	3	3	50

##### 4.2.1 Observation/Comment

The observation/comment genre was identified among 5 out of the 6 textbooks. It economically wraps up events that happened by observing personal experience and reflecting on it; however, its description of experience is not developed to include sequenced temporal events (Rose and Martin, 2012). The typical staging of observation/comment texts go through ‘observation’ (e.g., *I watched a soccer game on TV yesterday.*), and ‘comment’ (e.g., *It was exciting.*). The sample tasks identified among the textbooks were ‘*Diary,*’ ‘*Yesterday’s event,*’ and ‘*Events during vacation.*’

##### 4.2.2 Personal recounts

Personal recount was also identified among 5 out of 6 textbooks. Personal recount is a text that involves a more detailed description of events involving personal experience compared to the observation/comment text (Derewianka and Jones, 2016). Excerpt 1 shows an extracted model text whose staging starts with ‘orientation’ that provides background information for readers (e.g., *I went to an amusement park [...]*), followed by a ‘record of events’ that recounts events in their chronological order (e.g., *We rode many attractions [...]; We ate a lot of food [...]*). ‘Comment’ is optionally added to evaluate the event or to describe emotional response (e.g., *We had a great*

time.). The sample tasks identified were ‘Diary,’ ‘My school days,’ and ‘My favorite event this year.’

**Excerpt 1. Personal Recount (Blue Sky: English Course 1, 2021, pp. 115-117)**

Instruction: Write a diary following the text structure presented below: 1. a place where you went; 2. two events you experienced; 3. a comment.	
Orientation Record of events <i>event 1event 2Comment</i>	I went to an amusement park with my friends. It was very crowded.We rode many attractions. The roller coaster was exciting.We ate a lot of food, too.We had a great time.

One interesting finding was that all the textbooks had at least one task for observation/comment and/or personal recount. This finding may be explained by the policy of the COS guideline, which states that a main learning outcome is to develop the writing skill for describing personal everyday topics, and recounting sequenced events in the past chronologically (MEXT, 2017). Thus, to meet the requirements of the COS guideline, story genre tasks could be included in all the textbooks. However, there were some issues identified among the tasks. OW designed only observation/comment tasks, and SS did not give explicit instruction on the text structure for personal recount. These findings suggest that LSS learners might miss opportunities to improve their fundamental skills in recounting the past. In addition, such skills are required to write more demanding and elaborated history genres (e.g., autobiography, biography, historical recount) in their successful academic career (Derewianka and Jones, 2016). Thus, teachers should be aware of the task design of the textbooks they currently use, and provide students with explicit instruction and/or extra story writing experiences, if necessary.

**4.3 Informing genre families**

Table 4 presents the distribution of informing genres (n=140) among the textbooks. It is noticeable that report genres significantly dominated within the informing genre (n=126). Histories (n=8) and procedures (n=6) were rarely identified, and no explanation genres were found.

**Table 4. Distribution of informing genre families**

Informing genres		BS	HWG	NC	NH	OW	SS	Total
Histories	Factual	0	0	1	0	0	0	1
	Autobiographical	0	0	0	0	0	1	1
	Biographical	1	0	1	1	1	2	6
Procedures	Protocol	1	1	0	3	1	0	6
Reports	Descriptive report	9	13	10	6	4	7	49
	Atypical report	19	10	14	17	9	8	77
Total		30	24	26	27	15	18	140

### 4.3.1 Descriptive reports

The finding showed all the textbooks included descriptive report genres (n=49). Descriptive report genre organizes an entity with its description, classification, or composition (Derewianka and Jones, 2016). Although descriptive reports were frequently identified, other report genres (e.g., classifying reports, compositional reports, and historical reports) were not identified. Excerpt 2 presents an extracted text, which introduces a traditional Japanese festival, ‘*Shichi-Go-San.*’ Its staging starts with a ‘general statement,’ which identifies an entity, classifies it into a category, defines it (e.g., *It is a festival [...].*), or locates it in time and space (e.g., *Shichi-Go-San is held in November.*); and ‘description,’ which describes particular features, characteristics, activities, and behaviours of the entity without attitudinal wordings (e.g., *They visit shrines to [...].*). It was also found that the entities described in the tasks varied within the continuum of generality from the personal (e.g., *my family, my friend*) to more generalised ones (e.g., *elephant, Japanese culture*). The sample tasks identified were ‘*My friends,*’ ‘*Quiz on a celebrity,*’ and ‘*Traditional Japanese cuisine.*’

#### Excerpt 2. Descriptive report (Blue Sky: English Course 3, 2021, pp. 90-91)

Instruction: Write a text to introduce an event in Japanese culture on a website.	
Title	<b>Shichi-Go-San - The Seven-Five-Three Children’s Festival</b>
General Statement	Shichi-Go-San is held in November. It is a festival for seven, five, and three-year old children.
Description	They visit shrines to pray for a long healthy life with their families.

### 4.3.2 Atypical reports

Table 4 demonstrates that the frequency of atypical reports (n=77) greatly exceeded that of descriptive reports (n=49). Excerpt 3 shows an extracted atypical report, whose title is ‘*My favorite person.*’ The text describes an entity, going through ‘general statement’ (e.g., *This is Tanakashi Sara.*), and ‘description’ (e.g., *She is a great jumper.*) by staging it similar to descriptive reports. However, unlike descriptive reports, atypical texts include the writer's attitudes interspersed within the whole text (e.g., *great, well, want*); and the ‘comment’ stage is optional (e.g., *I want to be a great jumper like her.*). In other words, this genre describes a particular entity with the combination of facts and evaluations. Although atypical reports evaluate an entity, it was not categorized in the argument genre since the social purpose appears to mainly inform us of an entity, rather than arguing a case with internal conjunction, which is a key linguistic feature of argument genres (Rose and Marin, 2012). The sample extracted tasks were ‘*Self-introduction,*’ ‘*Introduction of family and friends,*’ and ‘*Visitor information.*’

**Excerpt 3. Atypical report (One World: English Course 1, 2021, p. 44)**

Instruction: Write about your favorite person	
General StatementDescriptionComment	This is Takanashi Sara. She is a professional ski jumper. She is a great jumper. She can speak English well. I want to be a great jumper like her.

The frequent appearance of atypical reports may be explained by the policy of the COS guideline, which states that one main goal is to enable students to write a text about a particular fact by including their attitudes and feelings towards it (MEXT, 2017). Given that students in Japan do not usually use English outside the classroom, and begin practicing writing from Year 7, atypical report genres (e.g., self-introduction, introduction of friends and family) could be an essential step towards developing skills in describing entities of their everyday, personal world. However, all tasks of report genres lacked explicit instruction on the difference of linguistic features between typical and atypical reports. This might make it difficult for students to differentiate them, and consequently they might fail to improve the factual writing skills required for science in their later academic life. Thus, teachers should be aware of such difference, and provide scaffolding that enables students to write appropriate report genre texts based on the context, if necessary.

**4.4 Evaluating genres**

Table 4 shows the distribution of evaluating genre tasks (n=46). The argument genres constituted 30 tasks, and the frequency of analytical/hortatory expositions (n=8) was significantly lower than atypical arguments (n=22). Additionally, a common argument genre (i.e., discussion) was not identified. Meanwhile, response genres comprised only personal responses (n=16), and other response genres (e.g., reviews, interpretations) were not identified.

**Table 4. Evaluating genre families**

		BS	HWG	NC	NH	OW	SS	Total
Arguments	Analytical exposition	1	1	0	2	2	1	7
	Hortatory exposition	0	0	0	1	0	0	1
	A. exposition	6	2	6	1	3	4	22
Response	Personal response	1	0	3	0	3	9	16
Total		8	3	9	4	8	14	46

**4.4.1 Analytical exposition**

Excerpt 5 shows an extracted text of analytical exposition whose social purpose is to persuade readers by arguing a point of view (Rose and Martin, 2012). The staging mainly consists of ‘statement of position,’ ‘argument,’ and ‘reiteration.’ The ‘statement of position’ expresses the writer’s position on a particular topic (e.g., *I do not think [...].*) with the optional preview phrase (e.g., *I have two reasons.*). The



‘argument’ includes the point phase, in which the writer’s points are made (e.g., *First, sometimes we really need [...].*), and the elaboration phase, which provides readers with more specific details of the points (e.g., *If you are looking [...].*). Finally, the ‘reiteration of position’ (e.g., *We cannot ban everything.*) reviews the whole arguments previously made, and restates the writer’s position on the issue (e.g., *I do not think [...].*). The sample tasks identified were ‘*City life or country life?*’ and ‘*School lunch or packed lunch?*’

**Excerpt 5. Analytical Exposition (New Horizon: English Course 3, p. 45)**

Instruction: Write your opinion on electronic device use on the street, and explain the reasons for it.	
Statement of Position <i>positionpreview</i>	Argument 1 I do not think we need laws for electronic device use on the street. I have two reasons. First, sometimes we really need to use those devices outside. If you are looking at a map, it is a bother to stop looking when you cross the street. Second, we can make our own decisions. Bike accidents are common, but many people choose to ride them anyway. We cannot ban everything. I do not think we need such a law.
<i>point</i>	
<i>Elaboration</i>	Argument 2
<i>pointelaboration</i>	Reiteration of Position

**4.4.2 Atypical exposition**

Table 4 demonstrates that atypical argument tasks were designed more frequently than exposition genres among all textbooks. Excerpt 6 shows an extracted text, whose staging is closely analogous to that of typical expositions, consisting of ‘topic introduction,’ ‘reasoning,’ and ‘comment.’ First, ‘topic introduction’ introduces the writer’s main opinion about a particular topic (e.g., *I want to go to Brazil.*). The subsequent ‘reasoning’ stage includes the point phase (e.g., *First, I want to play with [...].*) and the elaboration phase (e.g., *They will teach me [...].*). Finally, the ‘comment’ stage is often added to the text to conclude the writer’s opinion. In addition, the key linguistic features of atypical exposition were similar to those of expositions. (1) Mental processes were often used to express opinions and reactions (e.g., *want, hope*). (2) Attitudes towards the topic (e.g., *want, best, hope*) were frequently expressed. (3) The text was cohesively organized through text openers (e.g., *I want to go to Brazil*) and paragraph openers (e.g., *I want to play with...*). (4) Text connectives were often used to signpost how the topic will be developed (e.g., *First, Second*). However, most importantly, atypical arguments do not appear to persuade readers to act or think in a particular way, but to merely introduce the author’s opinions about a particular topic in logical, evaluative, and cohesive ways. From the perspective of linguistic features, personal pronouns (e.g., *I, my, me*) were frequently used, rather than general, abstract, technical entities, which are common in the exposition genre. The sample tasks identified were ‘*My dream,*’ ‘*A place I want to visit,*’ and ‘*My favorite person.*’

**Excerpt 6. Atypical argument (New Crown: English Course 2, pp. 58-59)**

Instruction: Describe a place you want to go.	
Title/Topic introduction	<b>Brazill</b> want to go to Brazil.First, I want to play with the best soccer players.
Reason 1 <i>point</i>	They will teach me some soccer skills.Second, I want to travel up the
<i>elaboration</i> Reason 2	Amazon and go on jungle hikes.Guides will show me the amazing
<i>point</i> elaborationComment	plants and animals of the jungle.I hope that I can go there someday.

The frequent appearance of atypical arguments could be explained by the policy of the COS guideline (2017), stating that one main goal of writing is to enable students to simply express their opinion about personal topics (e.g., *their interest; places they want to go*) along with the reasons and supporting arguments in a logical and cohesive way (MEXT, 2017). In this sense, the task design of atypical arguments could contribute towards achieving its goal. However, the guideline also highlights the need to develop the skill in expressing opinions about more general topics (e.g., environmental problems, human rights). That is, writing expositions is a skill, which LSS students must improve. While 5 out of the 6 textbooks provided one or more exposition writing tasks, NC did not provide any analytical exposition tasks. This might cause students to miss the opportunities to practice writing this genre. Given the above points, teachers should be aware of the difference between expositions and atypical arguments in terms of their social purposes and linguistic features, and provide the necessary opportunities to achieve the intended learning outcomes.

**4.4.3 Responses: Personal Response**

The analysis shows that only personal response genre was identified (n=16) in the response genre. Personal responses are texts that respond to a work by expressing feelings (Rose and Martin, 2012). Excerpt 7 shows an extracted model text whose staging consists of optional ‘summary/description’ (e.g., *Eagles have been flying [...]*), and ‘opinion/comment.’ The sample tasks identified were ‘*Response to a narrative,*’ ‘*Response to a blog.*’ The task below appears to show explicit instruction on how the text will be developed. However, the tasks designed by NC and SS did not give any explicit instruction on the text structure. Additionally, HWG and NH did not provide any response writing tasks in their textbooks. Given that the COS guideline demands students to write a personal response cohesively (MEXT, 2017), the lack of explicit instruction and experience could cause learners to struggle with writing response genre texts.

**Excerpt 7. Personal response (One World: English Course 3, pp.24-25)**

Instruction: Write a summary of the reading text, following the text below. Then, write your opinion about the situation with one sentence.	
summary	Eagles have been flying over Hokkaido for centuries.

#### **4.5 Macro-genre: Inquiry**

There were 3 tasks categorized as inquiries, which refers to a text that has multiple purposes within the overall system of investigation (Derewianka and Jones, 2016). The staging goes through several embedded genres (e.g., methods, results, discussion). It is interesting to note that the COS guideline does not state that students are required to develop this type of writing skills at the LSS level (MEXT, 2017). However, inquiry tasks might provide valuable opportunities for students to combine the basic genre-writing skills they have already learned (e.g., describing procedure, observing what happened, asking questions, reporting the results) within the overall purpose of inquiring.

#### **5. Conclusion**

This study examined the distribution of school genres among six MEXT-approved textbooks for LSSs in Japan. The results demonstrate that the most dominant genre family was ‘informing,’ followed by ‘engaging’ and ‘evaluating.’ The second finding was the detailed distribution of each genre family as follows: (1) Informing genres mostly comprised of reports, while the frequency of typical reports were far below that of atypical ones that often include evaluation of an entity, rather than objective facts. (2) The engaging genre mainly consisted of observation/comment and personal recounts; however, a lack of explicit instruction on the text structure of personal recounts was identified. (3) Within the evaluating genres, the most frequent genre was atypical arguments, which are similar to the text structure and linguistic features of expositions, but whose social purpose lacks its persuasive nature.

The present study appears to be the first study to examine the writing tasks designed in English textbooks used in LSSs, in Japan, from the school genre perspective. The findings of this study have practical implications. It is recommended that the teachers should be aware of the difference between typical and atypical school genres in terms of social purpose, staging, and linguistic features. This knowledge could enable teachers to explicitly instruct students on L2 writing in a culturally appropriate way, and provide learners with valuable writing experiences that lead to more successful academic lives. However, this study has a limitation, as it only examined writing tasks based on school genres, without exploring non-school genres, such as different types of emails, letters, and text messages. Thus, further research is required to better understand students’ writing experiences more comprehensively.

## References

- Dalimunte, A. A., and Pramoolsook, I. (2020). Genres Classification and Generic Structures in the English Language Textbooks of Economics and Islamic Economics in an Indonesian University. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13(1), 1-19.
- Derewianka, B., and Christie, F. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*.
- Derewianka, B., and Jones, P. (2016). *Teaching language in context*. Oxford University Press. 198 Madison Avenue, New York, NY 10016.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotics*. London: Edward Arnold.
- Hayakawa, C., (2007) Genre in English textbooks used in Japan. *Proceedings of Japan Association of Systemic Functional Linguistics*, 1, 89-103.
- Kairyudo. (2021). *Sunshine: English course* (Vols. 1-3).
- Keirinkan. (2021). *Blue sky: English course* (Vols. 1-3).
- Kyoiku Shuppan. (2021). *One world: English course* (Vols. 1-3).
- Martin, J. R., and Rose, D. (2008). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Bloomsbury Publishing.
- MEXT. (2015). *Eigoryoku chosa kekka: Chugaku 3 nensei no sokuhou*. [The report on the results of English abilities of Year 9 students]
- MEXT. (2017). *Chugakko gakushu shido yoryo: Kaisetsu gaikokugo hen*. [The course of study guideline: Foreign languages]
- Mitsumura Tosho Shuppan. (2021). *Here We Go!: English course* (Vols. 1-3).
- Na, E., and Lee, H. (2019). The Analysis of Writing Tasks in High School English Textbooks: A Process-Genre Based Approach. *English Teaching*, 74(4), 105-129.
- National Institute for Educational Policy Research. (2019). *Heisei 31 nendo zenkoku gakuryoku gakushu jokyō chosa no kekka: Gaiyō*. [The outline of the results of the national standardized text]
- Sanseido. (2021). *New crown: English course* (Vols. 1-3).
- Tokyo Shoseki. (2021). *New horizon: English course* (Vols. 1-3).
- Rose, D., and Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Watanabe, H. (2016). Genre analysis of writing tasks in Japanese university entrance examinations. *Language Testing in Asia*, 6(1), 1-14.
- Watanabe, H. (2017). An examination of written genres in English language textbooks in Japan. *Journal of Asia TEFL*, 14(1), 64.
- Yasuda, S. (2014). Exploring changes in FL writers' meaning-making choices in summary writing: A systemic functional approach. *Journal of Second Language Writing*, 27, 105-112.

## 第 29 回日本機能言語学会秋期大会プログラム

会期：2021 年 10 月 24 日（日）

会場：オンライン（Zoom）

\* オンライン学会向け Zoom マニュアル（日本語のみ、リンク先のページ中ほどにマニュアルがあります）

\* 発表者への質問・コメントはこちらから（10 月 24 日～30 日）

10:00 – 10:10

開会の辞 日本機能言語学会会長 パン バージニア（立命館大学）

10:15 - 10:55 研究発表 1 司会: 鷲嶽正道（愛知学院大学）

早川 知江（名古屋芸術大学） [発表言語: 日本語]

「児童の予測を引き出す英語絵本読み聞かせ：小学校外国語教育における読み聞かせ技術の向上を目指して」

11:00 - 11:40 研究発表 2 司会: 飯村龍一（玉川大学）

川光 真二（関西外国語大学） [発表言語: 日本語]

「日本語教員養成のためのワークショップをデザインする」

11:40 - 12:40 休憩

12:40 - 13:20 研究発表 3 司会: Patrick Kiernan (明治大学)

大澤 康二（京都先端科学大学） [発表言語: 日本語]

「中学校英語教科書におけるライティング・タスクのジャンル分析」

13:30 - 14:40 特別講演 司会: Virginia Peng（立命館大学）

特別講演者：野口 ジュディ（神戸学院大学名誉教授） [発表言語: 英語]

「ジャンル：ESP からの観点と英語教育への可能性」

14:50 - 15:30 総会 司会: 三宅英文（安田女子大学）

15:30 – 15:40

閉会の辞 日本機能言語学会副会長 佐々木 真（愛知学院大学）

## The Program of JASFL 2021

Date: October 24 (Sun) 2021

Venue : Online Zoom meeting

\*Questions and Comments Form (available Oct.24th – Oct.30th)

10:00 – 10:10

Opening Remarks President of JASFL **Virginia Peng (Ritsumeikan University)**

10:15 – 10:55

Paper Session 1 Chair: Masamichi Washitake (Aichi Gakuin University)

**Chie Hayakawa (Nagoya University of the Arts)** [To be presented in Japanese]  
'Picturebook Storytelling Technique to Bring Out Children's Prediction: Improving the Picturebook Storytelling Skill of Foreign Language Teachers in Elementary School'

11:00 – 11:40

Paper Session 2 Chair: Ryuichi Iimura (Tamagawa University)  
**Shinji Kawamitsu (Kansai Gaidai University)** [To be presented in Japanese]  
'Designing a Professional Development Workshop for Pre-service Japanese Language Teachers'

11:40 – 12:40

Lunch Break

12:40 – 13:20

Paper Session 3 Chair: Patrick Kiernan (Meiji University)  
**Koji Osawa (Kyoto University of Advanced Science)** [To be presented in Japanese]  
'Genre Analysis on Writing Tasks in English Textbooks for Japanese Junior High School'

13:30 – 14:40

Special Lecture Chair: Virginia Peng (Ritsumeikan University)  
Guest Speaker: **Dr. Judy Noguchi (Professor Emerita at Kobe Gakuin University)**  
[To be presented in English]  
'Genre: From an ESP Viewpoint and its Possibilities for Language Education'

14:50 – 15:30

AGM

Chair: Hidefumi Miyake (Yasuda Women's University)

15:30-15:40

Closing Remarks

Vice President of JASFL **Makoto Sasaki (Aichi Gakuin University)**

# PROCEEDINGS OF JASFL

## Proceedings of JASFL (第 16 卷)

発行	2022 年 10 月 1 日
印刷	2022 年 10 月 1 日
編集・発行	日本機能言語学会
代表者	佐々木真
編集者	飯村龍一
印刷所	株式会社 あるむ 〒460-0012 名古屋市中区千代田 3-1-12 Tel. 052-332-0861 (代)
発行所	日本機能言語学会事務局 〒460-0008 名古屋市中区栄 2-13-1 名古屋パークプレイス 3F (旧 白川第 2 ビル) TEL : 052-201-7533 FAX : 052-221-7023 (株) 株式会社マイ.ビジネスサービス内

# PROCEEDINGS OF JASFL

Vol. 16 October 2022

---

## Articles

**Picturebook Storytelling Technique to Bring Out Children's Prediction:  
Improving the Picturebook Storytelling Skill of Foreign Language  
Teachers in Elementary School** ..... 1  
HAYAKAWA, Chie

**Designing a Professional Development Workshop for Pre-service  
Japanese Language Teachers** ..... 15  
KAWAMITSU, Shinji

**Examination of writing tasks in English textbooks for lower  
secondary schools in an EFL context: A genre perspective** ..... 29  
OSAWA, Koji

**The Program of JASFL 2021** ..... 42