

筑波大学審査学位論文（博士）

論文題目

中国語文科におけるジャンルの研究
—機能の観点からみた文章表現指導の検討—

人間総合科学研究科 学校教育学専攻

鄭 一葦

序章.....	9
第一節 研究の背景.....	9
第二節 問題の所在.....	11
第三節 先行研究.....	14
第四節 研究の目的.....	16
第五節 研究の課題と方法.....	16
第一項 検討対象の設定.....	17
1. 英語圏におけるライティング教育.....	17
2. 日本における書くことの教育.....	18
第二項 研究課題.....	19
第三項 研究方法.....	19
第六節 「ジャンル」、および「ジャンル論」についての説明.....	20
第一章 中国の文章表現指導におけるジャンルをめぐる問題点.....	22
第一節 本章の目的と概略.....	22
第二節 文章表現指導におけるジャンルの必要性.....	22
第一項 文章表現におけるジャンルの必要性.....	22
1. 文章表現の意図を達成するために.....	22
2. 書き方にヒントを与えるために.....	23
3. 得意分野を見つけるために.....	23
第二項 学校教育におけるジャンルの必要性.....	24
1. カリキュラム計画のために.....	24
2. 発達研究のために.....	24
3. 評価のために.....	25
第三項 まとめ.....	25
第三節 文章表現指導におけるジャンル論の諸相.....	26
第一項 英語圏の文章表現指導およびジャンル論.....	26
1. 英語圏における文章表現指導の歴史的概観.....	26
1.1 レトリックからコンポジションへ.....	26
1.2 20 世紀後半からの文章表現指導.....	28
2. 英語圏におけるジャンル論.....	29

第二項	日本の文章表現指導およびジャンル論	33
1.	日本における文章表現指導	33
2.	日本におけるジャンル論	35
第三項	中国の文章表現指導およびジャンル論	39
1.	中国における文章表現指導	39
1.1	中国における文章表現理論——「写作学」について.....	39
1.1.1	「写作」の定義	39
1.1.2	「写作学」の成立	41
1.2	古代期.....	41
1.3	伝統期.....	43
1.4	現代期.....	44
2.	中国におけるジャンル論	45
第四節	英語圏と日本から見る中国における文章表現指導及びジャンル論の問題点	50
第一項	中国における文章表現指導の問題点	50
第二項	中国におけるジャンル論の問題点	51
第三項	まとめ.....	52
第五節	アンケート調査からみる中国の文章表現指導の問題点	53
第一項	調査の概要.....	53
第二項	教員の調査結果.....	53
1.	教員の基本状況.....	53
2.	作文指導の現状.....	54
3.	ジャンルについて	56
第三項	生徒の調査結果.....	57
1.	生徒の基本状況.....	57
2.	作文指導の現状.....	58
3.	ジャンルについて	60
第四項	調査結果からみる文章表現指導の問題点	63
第五項	まとめ.....	64
第六節	本章のまとめ.....	64

第二章 ジャンルの機能を重視した文章表現指導の実態	66
第一節 本章の目的と概略	66
第二節 本章の課題と調査項目	66
第三節 英語圏の文章表現指導におけるジャンルの取り扱い方 ―選択体系機能言語学に着目し―	68
第一項 選択体系機能言語学に着目する理由	68
第二項 選択体系機能言語学の概要と言語観	69
1. 選択体系機能言語学の概要	69
2. 選択体系機能言語学における言語観	69
第三項 選択体系機能言語学におけるジャンル論	71
1. ジャンル論研究の背景	71
2. 選択体系機能言語学におけるジャンル論	72
2.1 レジスター	72
2.2 ジャンル	73
2.3 レジスターとジャンルの関係	74
第四項 学校教育で取り上げられるジャンルの種類	76
第五項 ジャンルについての知識と評価	79
1. ジャンル分析の一般的な方法	79
2. 具体例 ―論証的文章の知識と評価―	79
2.1 論証的文章の定義	80
2.2 論証的文章についての知識	80
2.2.1 マクロ構造（同書、p. 128）	80
2.2.2 レジスターの選択（文法の知識）	80
2.3 典型的な論証的文章および評価のポイント	81
第六項 教授理論から見るジャンルの書き方についての知識	86
第七項 まとめ	93
第四節 日本の書くことの教育におけるジャンルの取り扱い方	97
第一項 日本における文章観	97
第二項 「書くこと」の教育におけるジャンルの定義	98
1. 辞典におけるジャンル	98

2. カリキュラムにおけるジャンル	101
第三項 学校教育で取り上げるジャンルの種類	103
1. 中学校教科書の調査結果	104
1.1 取り上げる教科書についての説明	104
1.2 抽出した教材についての説明	104
1.3 調査項目の説明	104
1.4 作文教材の調査結果	105
1.5 結果分析	112
1.5.1 ジャンルの種類及び位置づけ	112
1.5.2 ジャンル配置の順序	115
2. 国語総合教科書の調査結果	115
2.1 取り上げる教科書についての説明	115
2.2 調査項目の説明	115
2.3 調査結果	115
2.4 結果分析	116
第四項 教科書におけるジャンルについての知識	117
1. 意見文の知識と評価	117
1.1 意見文の定義	117
1.2 意見文についての知識	118
1.3 典型的な意見文と評価	119
2. 意見文以外のジャンルについての知識と評価	122
第五項 教科書におけるジャンルの書き方についての知識	125
1. 調査の目的と対象の説明	125
2. 調査の課題と項目	125
3. 中学校教材の調査結果と考察	128
3.1 物語文についての調査結果	128
3.1.1 調査項目の説明	128
3.1.2 調査結果	128
3.2 手紙文についての調査結果	131
3.2.1 調査項目についての説明	131

3.2.2 調査結果	131
3.3 意見文（小論文も含め）についての調査結果	135
3.3.1 調査項目についての説明	135
3.3.2 調査結果	135
3.4 調査結果のまとめと考察	139
4. 高校教材の調査結果と分析 ―意見文を例として―	139
第六項 まとめ	142
第三章 ジャンルを中心とした文章表現指導の取り組み方の検討 ―機能に着目し―	145
第一節 本章の目的と概説	145
第二節 文章表現指導におけるジャンルの再定義 ―機能に着目し―	145
第三節 何の種類のジャンルを学習するか	146
第四節 ジャンルについて何を学習するか	147
第一項 ジャンルそのものについての知識	147
第二項 ジャンルの書き方に関する知識	148
第五節 まとめ	148
第四章 中国の文章表現指導におけるジャンルの取り扱いの再検討	151
第一節 本章の目的と概要	151
第二節 中国における文章観	151
第三節 作文教育におけるジャンルの定義	153
第一項 辞典におけるジャンル	153
第二項 カリキュラムにおけるジャンル	154
第四節 学校教育で取り上げられるジャンルの種類	155
第一項 中学校教科書の変遷と現状	155
1. 取り上げる教科書についての説明	155
2. 1990年代の教科書の特徴	156
3. 1990年代以来の教科書における作文教材の動き	159
3.1 「世紀末大議論」	159
3.2 教科書の改訂	160
4. 2013年版教科書における作文教材の特徴	163
5. 2013年版教科書における作文教材に関する調査	165

5.1	調査結果	165
5.2	結果分析	170
5.2.1	ジャンルの種類およびジャンルの位置づけ	170
5.2.1.1	「写作」教材	171
5.2.1.2	「総合性学習」教材	171
5.2.1.3	まとめ	171
5.2.2	ジャンル配置の順序	172
5.3	まとめ	172
第二項	高校教科書におけるジャンル	172
1.	取り上げる教科書についての説明	172
2.	調査結果と分析	173
第五節	教科書におけるジャンルについての知識	173
第一項	議論文の知識と評価	174
1.	議論文の定義	174
2.	議論文についての知識	174
3.	典型的な議論文と評価	175
第二項	議論文以外のジャンルの知識と評価	180
第六節	教科書におけるジャンルの書き方についての知識	181
第一項	調査の概要	181
第二項	調査結果	182
第七節	中国の文章表現指導におけるジャンルの取り扱いの再検討	191
第一項	中国の文章表現指導におけるジャンルの取り扱いの問題点	191
1.	文章観	191
2.	ジャンルについての認識	191
3.	学校教育で取り上げられるジャンル	192
4.	ジャンルについての知識	192
5.	ジャンルの書き方についての知識	193
第二項	今後のために	193
1.	ジャンルについての認識の更新	193
2.	学校教育で取り上げられるジャンルの種類の更新	194

3. ジャンルについての知識の更新	195
終章 研究の総括と今後の課題	196
第一節 研究の総括	196
第二節 研究の成果	203
第三節 今後の課題	205
引用・参考文献一覧	207
資料一 中国の大学生は実際にどのような文章を書いているだろうか	215
資料二 教師に配布したアンケート	223
資料三 生徒に配布したアンケート	232

序章

第一節 研究の背景

中国における語文科¹教育は、二つ大きな問題点を抱えていると言われている。一つ目は効率が悪いということで、二つ目は実用性が足りなく、学んだ知識は生活の中で応用できないということである（葉、2000、p. 1）。特に中等教育段階における作文教育の領域において、この二つの問題点は顕著的となっている。具体的に言うと（葉、2000、p. 1）、①小学校から高校まで、国語授業の時間数は全部で 2700 時間を超えたにもかかわらず、高校を卒業しても文法的な間違いがなく、筋道の通った文章が書けない人が多くいる。文章を書くことをマスターした人々も、それが作文教育の成果だと認めない。②高校や大学を卒業して、社会に出て様々な仕事に就いても、職業の場面に応じて適切な書き方を選び、実用的な文章を書くことができない人が多くいる。

また、近年、中国において、大学生は文章がうまく書けないということは頻繁にニュースになっている。大学に在学中の場合、学生が「論理的に思考できない」、「学術的な文章が書けない」、「ネット上使われている話し言葉を使うばかりで、まともな書き言葉が使えない」と言われている²。

では、そもそも中等教育段階を終えた大学生は、実用的・論理的な文章を書く場合、どのように考えを持っており、そして書いたものにはどのような問題点があるのだろうか。

魯・杜（2014）は当時蘭州城市学院における、言語および教育を専攻している学部³に在学していた、大学一、二、三年生 200 名を対象として、アンケート調査を行った。実用的な文章を書くことに関して、半分の人はあまり興味がないと示している一方、全員は書けることが大事だと考え、その中 70% の人は非常に大事だと思っている。また、実用的な文章を書くことは難しいと思うかという質問に対し、96% の人は書く際に困難があると主張し、その中 41% の人は大変難しいと述べている。何が難しいかという、66% の人は書き方が分からない、60% の人はジャンルの間の区別がつかない、58% の人は論理的に書

¹ 中国の語文科は日本の国語科に相当する科目である。

1904 年、「奏定中学堂章程」の公表によって、語文科が成立した。当時は初等小学堂（五年）、高等小学堂（四年）、中学堂（五年）という学制で、初等小学堂では「中国文字」、高等小学堂、中学堂では「中国文学」が設立された。ここでいう文学は「文章の学問」を指す。それから、この科目は「国語」や「国文」などの名称を経て、今日の「語文」科に変遷してきた。義務教育段階において、語文科は必修科目であり、課程標準の規定によって、主に五つの学習領域がある。学年段階によって名前が違うが、中学校段階において、「識字と習字」、「閱讀」、「写作」、「口語交際」、「総合性学習」という領域がある。

² 「大学生写作能力频频被吐槽 浙江农林大組了写作教学团体」『浙江新聞』（2018 年 11 月 01 日）

http://zjnews.zjol.com.cn/zjnews/zjxw/201811/t20181101_8631396.shtml

けない、56%の人は言葉遣いの正確さが難しいと述べている。

また、書かれた作品に関して、李（2008）は大学生が書いた調査報告は、内容に実用性が欠けていると述べている。つまり①ネットからコピーしてきた情報が多く、本当のことを書いていない、②調査の目的が不明で、課題範囲が大きすぎる、③調査の内容が古く、オリジナリティが足りない、という問題がある。また、調査報告として論述の厳密性が欠けており、①主張のポイントがまとめられていない、②主張を支える根拠が典型的なものではない、③論証の過程が科学的ではない、などの問題点が指摘されている。最後に、書き方として、規範性が欠けており、つまり①構成が整えられていない、②調査報告にふさわしい言葉遣いがされていない、③句読点の使用が間違えられやすいなどの問題が見られた。

以上のことを検証するために、筆者は 2018 年 7 月に、中国の D 市にある公立大学の大学三年生（A、B）二人に、自分の意見・主張を表す文章を書いてもらった。A は中国語専攻の学生で、大学でさらに文章表現に関する授業を受けた。B は体育を専攻している学生で、比較的に学力が低かった。大学に入ってから、文章表現に関する授業を受けたことがなかった。また、中国における大学生の文章の特徴を明らかにするために、比較の対象 C を設定した。小学校三年まで中国で教育を受けたが、その後オーストラリアに移住し、2018 年時点でオーストラリアの大学で金融について勉強していた C にも、同じ課題を書いてもらった。C も当時、大学三年生であり、大学に入学してからはライティングに関する授業を受けていなかった。文章課題、および送ってもらった文章は資料一に添付している。

エッセイに関して、国際的に共通している基準があるとは言えないが、C の文章と比較したら、A と B の文章には、いくつかの問題点があると言えよう。

まず、言語面や形式面から言うと、①句読点が適切に使われていない。②ところどころに話し言葉が見られる。③段落はほぼ分けられていない、文章の構成に関する工夫が見られない。

また、今回、課題を三人に与え、何か不明なところがあるかと聞いた際に、C だけから質問があった。それは、「参考文献のリストは必要か」という質問だった。当時は「必要ない」と伝えた。このことと関わり、文章の内容面からいうと、④自分の観点を求める文章が要求される際に、C に比べ、A と B は先行研究を検討したり、引用したりする意識が弱い。実際の文章においても、引用の部分はなかった。⑤C に比べ、A と B の文章における

理由づけは単一的である。⑥C に比べ、A と B の文章における論点を支える根拠は単一的である。

中国の大学は秋学期から学年が始まるので、A と B は当時、もうすぐ大学四年生になる。卒業論文を控えていた時期であったが、以上の六つの点問題点からいうと、A も B も、アカデミック・ライティングの能力が十分に身につけているとは言えないだろう。

第二節 問題の所在

では、このような結果を招いてしまった中等教育段階における作文教育の現状はどうなっているのだろうか。榮 (2010, p. 2) は 1979 年～2009 年の間に行われていた 141 回作文に関するアンケートや調査を分析した結果、「作文」と言ったら、生徒は「書きたくない」、「書く内容はない」、「書き方がわからない」という三つの困難に面しており、教師は「教えるのが怖い」、「教えられない」、「教えない」というイメージを持っている人が多いことが分かった。中国現在の語文科課程において、そもそも有効な作文指導は行われていない (王、2007, p. 4) と言われている。

作文教育の問題は最近指摘され始めたわけではない。様々な視点からこの問題を検討する論文は数多くあるが (たとえば 2007 年一年間だけでも一万篇以上発表されていた³⁾、作文教育において根本的な変化が起きていないと言われている (榮、2010, p. 2)。それはなぜだろうか。

榮 (2010) は、作文教育における二つの問題点、つまり「効率が悪い」と「実用性が足りない」を解決するために、それぞれ必要としているアプローチが異なると述べている (p. 3)。前者は主に教育方法の改善を求めているが、後者は教育内容の更新が必要だとしている。中国における作文教育に関する議論は、長い間教育方法の面だけに集中してきた (榮、2010, p. 3)。21 世紀初頭に行われた語文科カリキュラムの改訂も、教育方法の転換に力を入れていたが、問題はいまだに改善されていない。そのため、榮 (2010) は、「どのように教える／学ぶか」というより、先に「何を教える／学ぶか」の研究が必要で、つまり「課程内容の再構築」は「教授法の改善」より重大な意義を持っていると主張している (p. 4)。こうして作文教育の教育内容についての研究は、2000 年代に入ってからなされるようになったが、まだ問題認識や理論提唱の段階にとどまっている研究が多い。たとえば、

³ ここで検索されたキーワードは「作文教学」である。(榮維東、2010, p. 2)

魏小娜（2009a）は中国の伝統的な思想や文化に着目し、現在の作文教育に与えている影響を分析した。また、榮維東（2010、2016）は、中国における百年間の間の作文教育の課程内容を整理し、課程内容を検討する必要性を強調している。

では、中国の作文教育における現在の教育内容は何だろうか。

中国の作文教育において、中等教育段階では、1990年代まで、「教学文体」と呼ばれている「記叙文、説明文、議論文」と、広範的に実生活の中で使われる文章を指す「応用文」の学習が、20世紀初頭から主な教育内容として取り扱われてきた。

21世紀に入ってから、十年間ぐらいの間、ジャンル別に作文の書き方を教えるというわけではなく、代わりに総合的に読む・書く・聞く・話す能力を運用できる言語活動を取組もうとする時期があったが、現在「教学文体」と「応用文」の学習が復帰している。現行の2011年版「全日制義務教育語文課程標準⁴」において、中学段階では、「記叙性文章、簡単な説明性文章、簡単な議論性文章、日常的な応用文が書ける」ことが目標として設定されている。現在唯一出版されている中学校語文科教科書（中国教育部編・人民教育出版社出版・2016年）の中では、「教学文体」を学習するための文章技法、および手紙文などの「応用文」を教える教材がまた多く配置されるようになった。

このような教育内容はどんな問題点を抱えており、改善するためにどんな視点が考えられるだろうか。もっとも多く議論されているのは、「教学文体」は教育内容として、適切であるかどうかという問題である。

「教学文体」の適切性を認める側は、三つのジャンルおよび表現手法の学習の定着は、中等教育段階にとって、これらの知識が必要とされているからだと主張している。なぜか

⁴ 中国の課程標準は日本の学習指導要領に相当するものである。

中国の歴史上、語文科に関して、初めて制定された課程標準は1902年の「欽定学堂章程」であるが、それが実施されないまま、1904年に「奏定学堂章程」が公表された。両者とも、当時日本に派遣された中国の大臣が日本の学制を真似し、制定したものである。20世紀において長い間、「教学大綱」という名称が使われていたが、21世紀に入り、「課程標準」という名称が定着した。2001年に課程標準が公表されてから、10年間に一度で改訂されている。

2011年版課程標準は三つの部分と五つの付録で構成されている。

まずは「前書き」である。そこで、語文科の課程性質、基本理念、カリキュラム設計の際に考慮したものなどが書かれている。

次に第二部分は「課程目標と内容」であり、全体的な目標と内容、および第一学年段階（1～2学年）、第二学年段階（3～4学年）、第三学年段階（5～6学年）、第四学年段階（7～9学年）の各領域の目標と内容を規定している。

第三部分は「実施の提案」であり、授業づくりの提案、評価の提案、教科書編集の提案とその他の教材開発と利用の提案を提示している。

最後に、「暗記すべきの優秀な古代詩文リストの提案」、「課外読書リストの提案」、「文法修辭知識」、「識字、習字に関する基礎的な漢字」と「義務教育語文課程常用漢字一覧表」という五つの付録が付いている。

という、「教学文体」の学習の本質は、文章を書くことの基礎を作ることであるからと言われている（章、2006、p. 4）。三つのジャンルの使用範囲は、高校までの語文科教育に限られており、社会に出てからの文学創作や実用的な文章を書くことのために、基礎能力を身に付けさせている（章、2006、p. 4）。

一方、適切性を認めない側は、「我が国の作文教育の多々なる問題は、間違えた文章体裁を選んだことに原因がある」（王、2008、p. 62）を言うぐらいに「教学文体」を批判し、「作文教育における文章体裁を根本的に調整する必要がある」（王、2008、p. 62）と主張している。

理由として、まず、「記叙文、説明文、議論文」という三つのジャンルは、名称だけが踏襲され、それぞれのジャンルの定義および分類の基準が何度も変えられ、現在の作文教育において中身が不明瞭になっていることが挙げられている（曹、2009、p. 88）。

次に、教育のために文章を三つの種類に分けるということはおおざっぱすぎて、このような簡単な分類でジャンルの間の区別を明らかにすることが難しいと言われている（曹、2009、p. 89）。また、記叙文などのジャンルは現実生活の中では存在しないため、「教学文体」を勉強しても、実生活の中で使われる文章の様式についての知識がないと、実際に書く必要がある場合、生徒がうまく書けるとは考え難い（魏、2009a、p. 121）と言われている。つまり、「応用文」など、社会における実用的なジャンルとの接点が求められている。

さらに、教科書における「教学文体」に関する知識は、実用性が欠けているという問題点が指摘されている。つまり、について、教科書の中で、文章要素、文章表現技法の特徴など、解説型の知識が強調されるものの、書く過程における具体的なプロセスに関する指導、または書くとき使える策略（たとえば読者を想定する方法）など、実用的な知識はないとは言えないが極めて少ないと指摘されている（葉、2012、pp. 171～175）。

以上の問題点をまとめてみると、つまり教育内容としての教学文体は、①概念や定義の合理性、②課程内容としての適切性、③教科書にある知識の適切性、が問われている。

もう一方、「教学文体」に一定の合理性があることは認めるが、生徒に学習させるジャンルの数を増やし、ジャンルに関する知識を更新する必要があるという意見もある（代・連、2010、p. 29）。

以上でまとめたように、「教学文体」の合理性について、三つの立場はあるが、それぞれの立場は違う視点からこの問題を検討している。つまり、合理性を認める側はだいたい

中等教育という段階に着目し、生徒の実情から論じているが、認めない側は、ジャンルの歴史や内実、実生活の中を書くこととの距離、などの視点から論じている（代・連、2010、p. 30）。そのため、それぞれの立場の研究者は、主張はしているが、ほかの立場の意見を論破することはない（代・連、2010、p. 30）。しかし、作文教育の教育内容として、ジャンルをどのように扱ったらよいかに関して、共通の認識はできていないとはいえ、現状に関しては改善すべきところが多いと言えよう。

一方、以上の三つの立場の意見から、書くことに関して、一つ共通している認識があると言える。つまり、文章を書く際に、ジャンルのことを意識しなければならない（代・連、2010、p. 30）。以上のことから、筆者は中国の作文教育における教育内容の在り方を検討する必要性を感じ、そのためにはジャンルの取り扱い方に着目することにした。

第三節 先行研究

「1. 研究の背景」のところで述べたように、作文教育に関する研究の着眼点が教育内容に移行したが、未だに問題認識や理論提唱の段階にとどまっている研究が多い。

例として挙げた研究者である魏と榮は、二人とも新しい作文教育課程を構築しようとしている。その中、ジャンルに関して、魏（2009b、p. 96）は現在の作文教育において、「現行のジャンル知識の理論基礎や開発ルートを調整し、実用的且つ有効なジャンル知識を開発することがもっとも重要なこと」だと主張している。しかも魏は（2009a）今までの課程標準で設定された語文科の課程目標が「能力に関する目標」であり、「内容に関する目標が不足している」（p. 104）と指摘し、自ら六つの新しい目標⁵を提示したうえ、目標に応じて、「機能的ジャンル知識」、「認知のための書くこと」、「論理的に書く知識」⁶という三つの知

⁵六つの目標は以下の通りである。

①写作は感情を表す道具だけではなく、情報を集める、交流する、発表する道具でもあり、新しい知識を勉強する、認知を深める、問題を解決する、仕事と生活事務を処理する重要な手段でもあることを理解する。

②写作を通じて、写作の過程が思考の過程、つまり読者と写作目的に応じて認知を深め、考え方を調整する過程であることを理解する。

③様々な媒介形式の資料を利用し、意識的に情報を集め、選択し、組み合わせ、認知を深めて問題を解決する。

④文字、図表、タイトルなどを用い、高効率で考えを表現する。

⑤読者や写作目的に応じて適切な文体、表現方法、写作技能を選び、真実の写作任務を完成する。

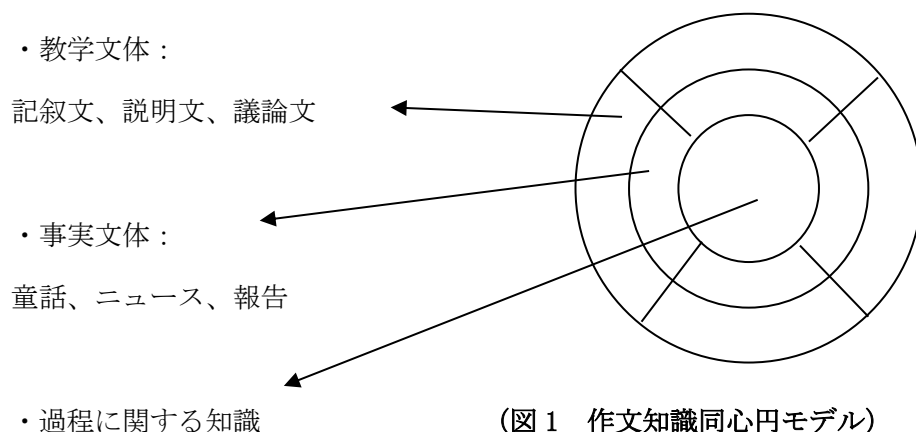
⑥写作任務を通じて、科学的、条理的な思考方式を形成し、真面目な、協働的な学習態度と仕事態度を養う。

⁶「機能的な文体知識」というのは、今まで文章形式、表現方法によって決められる文章様式に対し、適用する場面、読者との関係、言葉自身の特徴（たとえば話し言葉と書き言葉の特徴）の分析を通じて、適切な文体を選ぶ知識である。その上、文章様式、文法、語彙の勉強も含めて、作文の「コンミュ

識カテゴリーを提案している。また、栄（2016）は、コミュニケーション場面から文章表現理論を構築することを提唱し、それを実現させるためには、作文の新しい要素として、「読者、作者、目的、話題、ジャンル、表現」という六つのものを提案している。一方、彼は書くことにはジャンル意識が不可欠であると認めている（p. 439）。

二人は機能やコミュニケーション場面などの視点からジャンルを捉えようとしているが、教育内容としてどのように知識体系を構築していくか、あるいはジャンルの位置づけはどのようなかなど、具体的な話はしていない。

また、ジャンルに着目した研究として、葉（2012）は百年間の語文教科書における作文知識を整理し、「実用性が足りない」という問題点を指摘している。さらに、今までの文章分類法を踏まえ、「同心円モデル」（p. 131）を提示した。



一番外側の円は「教学文体」など、一種類の文章に関する知識であり、二番目の円は、その一種類の中の具体的な「事実文体」に関する知識である。たとえば「記叙文」という類の下には、童話、伝説、日記、紀行文など、様々な「個々」の文章があると考えられる。内側の円はすべての文章を学習するとき、必要とする過程的な知識である。

コミュニケーション機能」を発揮する。

「認知のための書くこと」（Epistemic Writing）は学習、研究を行うとき、研究過程の管理、思考の展開、知識の更新、研究成果の書面化を促進する文章表現を指している。具体的な課程内容というと、学習、研究を行うとき、事前の資料の獲得、処理、学習計画の立て方から、途中で思考を広げる学習ノートなどの書き方、最終に報告書、論文にまとめる方法まで想定されている。これによって、作文の「認知を深めて、勉強を進める」役割が果たせる。

「論理的に書く知識」は「生き生きした、美しい、感動させる」ことを求める個性化、文学化した書く技能に対する、論理性を強調するものである。これは主に言語教育の視点から、文と文、段落と段落の間の関係を重視し、どのように文法的な間違いがなく、順序良く、且つ自分が一番言いたいことが鮮明に見えてくる作文を書くことを論じており、作文を通じて、自分の考えを情緒的ではなく、理性的、且つ論理的に伝えることを強調している。

しかし、まず、先行研究で様々な指摘があるように、そもそも大きな「類」として、「教学文体」は適切であるかどうか、まだ議論の余地がある。

次に、「教学文体」を認める立場を取るとしても、葉（2012）が考えている「事実文体」と呼べるものがないわけではない。中国において、「写作学」という、文章を書くことを研究する学問があり、そこで実社会で通用されているジャンルに関する研究もなされている。しかし、このような実社会で認識されている「個々」のジャンルの数が膨大で、学校教育で全部取り扱う必要性も可能性もないと考えられる。そのため、「事実文体の確定」より、学校教育の立場から、取捨選択、あるいはジャンルを整合する観点が必要となってくると言えよう。

今の状況を打開するためには、「他山の石」、つまり中国以外の文章表現指導に関する理論を参照することが有効だと考えられる。ほかの言語圏における文章表現指導はどのようにジャンルを中心に教育内容を取り組んでいるかを見ることによって、現在の中国にとっての主要な課題としての教育内容の策定に、示唆を与えることができると考えられる。

第四節 研究の目的

以上のことから、本研究は、ジャンルを中心に教育内容を取り組んでいる国や学派の文章表現指導⁷⁾におけるジャンルの取り扱い方を明らかにすることによって、中国の作文教育に改善の視点を提示することを目的とする。そうすることによって、中国における今後の作文指導に資することとしたい。

第五節 研究の課題と方法

以上の目的を達成するために、本研究はまず英語圏における選択体系機能言語学学派および日本の文章表現指導を対象に、ジャンルの取り扱い方を検討する。次に、同じ枠組みで中国の文章表現指導を分析し、中国の問題点及び改善の視点を提示する。検討対象を設定する理由、および具体的な課題と方法はここから詳しく述べる。

⁷⁾児童・生徒を主たる対象として、学校などにおいて意図的、計画的に文章表現の能力の育成をはかるうとして行われる教育の総称。国や地域によって、名称が異っており、中国では「作文教育」、英語圏では「ライティング教育」、日本では「書くこと教育」などの言葉が用いられている。本研究はこれらの教育を総括的に「文章表現指導」と呼ぶ。

第一項 検討対象の設定

作文教育において、そもそも「何」を「どのように」教えるべきかに関して、様々な考え方があある。Roz Ivanič の整理によると、英語圏のライティング教育には次のような6つの立場がある (2004, p. 225)。

- ①A Skills Discourse (言語技術)
- ②A Creativity Discourse (創作)
- ③A Process Discourse (プロセス)
- ④A Genre Discourse (ジャンル)
- ⑤A Social Practice Discourse (社会的実践)
- ⑥A Sociopolitical Discourse (社会政治的文脈)

それぞれの立場によって、教育内容および指導方法も異なっている。例えば、言語技術を重視する人は、書かれた作品に着目し、文法、正しさ、技術、適切さ、句読点などを教える。一方、プロセスを重視する人は、書き手が文章を書く過程に着目し、計画を立てること、取材すること、下書きを書くこと、推敲することなどの指導の力を入れている。これは英語圏のライティング教育について述べているが、ほかの言語圏における文章表現指導にも適用することができると考えられる。

その中、本研究は④のジャンルに着目するため、ジャンルを意識した英語圏の選択体系機能言語学学派、および日本における文章表現指導を中国と比較する対象とする。両者に着目する理由は以下の通りである。

1. 英語圏におけるライティング教育

中国において、殷商時代 (紀元前 17 世紀頃 - 紀元前 1046 年)、甲骨文字が作られ、もっとも原始的な書く活動が始まった。そして、先秦時代に入り、人々は文章を分類するを始めた。『詩経』は当時の詩歌を集めたもので、『尚書』は当時の散文の文集だった。このように、詩歌と文章を別々に集めたことより、当時の人々はすでに文章を分類する意識を持っていたと言えよう (曹、2009、p. 84)。その後、時代によって、種類の数が変わるが、中国におけるジャンル論は、書き言葉に基づいた文章の分類を中心に発展してきた。分類する基準は、言語形式と内容意図に集中してきた (杜、2004、p. 23)。

一方、欧米では、異なる発展の仕方が見られる。欧米のジャンル論は古代ギリシャのア

リストテレスの弁論術に関する分類に遡ることができる。アリストテレスは、自分の著書である『弁論術 (Rhetoric)』の中で、弁論を「議会弁論 (deliberative)」、「演説的弁論 (epideictic)」、「法廷弁論 (judicial/ forensic)」という3種類に分類し、それぞれの相違点や共通点を述べている。その後、欧米のレトリック研究において、ディスコースの分類を中心に、ジャンル論が発展してきた。

しかし、文化や社会的な背景が異なるとはいえ、中国の「教学文体」は20世紀初頭に、欧米のレトリックにおける「Description, Narration, Exposition, Argumentation」を受容した結果であり、中国と欧米はかつて同じ教育内容を取り扱っていた。

そこで、演説が重要な社会的役割を果たす欧米では、その後ジャンル論がどのように発展してきたか、また、中国にとってどのようなところが参考になるかを見るために、英語圏のライティング教育に目を向けた。

一方、英語圏におけるライティング教育において、ジャンルを中心に教育内容を取り組むことは必ずしも主流的なものとは言えない。その中、ジャンルを取り扱っている選択体系機能言語学（以下、SFLと略す）学派に着目ことにした。詳細は第二章で述べる。

2. 日本における書くこと教育

日本は、歴史的に中国の漢文などから影響を受け、しかも20世紀初頭に、中国よりも早く欧米のレトリック理論を受容した。その後、中国は日本を通じて、同じ理論を導入した。1906年、中国では龍伯純の『文字發凡』が出版された。これは中国において、初めて欧米のレトリック理論を紹介した本である（栄、2010、p. 47）。この本において、龍伯純は日本の武島又次郎の『修辞学』⁸を引用し、文章を「記事文、叙事文、解釈文、議論文」に分けた。当時、このような分け方は中国で広範的に受け入れられ、この四つのジャンルは「教学文体」の前身となった。

日本の国語科教育においても、明治末から大正期にわたり、「叙事文、記事文、説明文、議論文」が基本的な四つの文章種類とされ、作文教材が編集されていた（田中、2006）。その後、日常生活の応用による日記、手紙文や、文学作品の分類による詩、台本などのジャンルも取り扱われるようになった一方、第二次世界大戦後にアメリカの影響を受け、言

⁸ 1898年に、武島又次郎がジェナング (GENUNG, John F.) 著『The Practical Element of Rhetoric』(1888年)に依拠し『修辞学』を著した。

語の社会的な機能に着目した国語教育の理論が発展し、作文教育の教育内容は明治期の四種類の文章から、大きく変化している。しかし、現行の中学校国語科学習指導要領（平成20年版）や教科書を見ればわかるように、現在でも、鑑賞文、意見文、批評文など、様々なジャンルの書き方の学習が取り上げられている。

歴史から見れば、日本は中国と似たようなジャンル論の背景を持っていた。また、日本において、中国が現在発展しようとしているコミュニケーション場面や、言語機能を重視する作文理論は六十年前から検討されている。その理論は現在、ジャンルとどのように結びついているのかを見るために、日本を比較の対象にした。

第二項 研究課題

本研究の主要な課題は、以下の三つである。

課題一 本研究で研究対象として取り上げる英語圏、日本、中国における文章表現指導およびジャンルの歴史を概観し、中国の作文教育におけるジャンル論を検討する必要性を明らかにする。

課題二 現在 SFL 学派、日本における文章観とジャンル論、および文章表現指導におけるジャンルの取り扱い方を明らかにし、ジャンルを中心とした教育内容の取り組み方を検討する。

課題三 課題二の結論に照らし合わせ、現在中国の作文教育における問題点を浮き彫りにし、今後の対策を考える。

第三項 研究方法

以上の課題を明らかにするために、本研究は二つの比較を行う。つまり、（１）ジャンルを中心とした教育内容の取り組み方を検討するために、SFL 学派と日本を比較する。

（２）中国の不足と改善の視点を提示するために、中国の作文教育における教育内容を（１）で得た結果と比較する。そのためには、文献整理、アンケート調査、教科書分析を行う。各課題における具体的な説明は以下のとおりである。

課題一において、文献の整理およびアンケート調査を行う。まず、英語圏、中国、日本における文章史、文章表現指導におけるジャンルの歴史を概観し、それぞれの文章・ジャ

ジャンルに関する考え方をまとめる。そこで、ジャンルの機能性を重視する英語圏や日本と比較し、中国のジャンル論の欠点を明らかにし、さらに教育現場で行うアンケート調査を通して、中国においてジャンル論を検討する必要性を強調する。

課題二において、文献の整理および教科書分析を行う。この課題を明らかにするために、英語圏と日本の文章表現指導におけるジャンルの取り扱い方を検討していくが、本研究は、「ジャンルの取り扱い方」を、「ジャンルを中心に組みこんでいる教育内容はどのようなものか」として捉える。具体的にいうと、本研究は「ジャンルとは何か、何のジャンルを学ぶか、ジャンルの書き方について何を学ぶか」を明らかにしたい。そのためには、英語圏のライティング教育について、SFL 学派のジャンル理論および教育実践を検討する。日本にについて、文体論、日本語学などの専門領域に着目し、文章観とジャンル観を整理し、また、教育のための辞書、国語科カリキュラム、教科書を調査して分析し、日本の書くこと教育におけるジャンル取り扱い方を明らかにする。そうしたうえで、SFL 学派と日本を比較し、ジャンルを中心とした教育内容の取り組み方を検討する。

課題三において、文献の整理および教科書分析を行う。まず、中国における写作学などの専門領域に着目し、文章観とジャンル観を整理し、教育のための辞書、語文科カリキュラム、教科書を調査して分析し、中国の作文教育におけるジャンルの定義および取り扱い方を明らかにする。そのうえで、課題二で出した結論に照らし合わせ、中国の問題点を浮き彫りにし、改善策を考える。

第六節 「ジャンル」、および「ジャンル論」についての説明

「ジャンル (Genre)」というフランス語は、もともと動植物分類上の用語であって、「属」という意味である (馬場、2001、p. 588)。現在では芸術作品、たとえば文学や音楽の種類を指している場合も多いが、他にも様々な研究領域、例えば文学研究、レトリック研究、映画研究などにおいても、ジャンルという概念が存在している。これらの研究領域において、典型的なパターンを探し、区別して分類する「ジャンル研究 (Genre Studies)」が行われている。本研究は、文章表現指導の領域を中心に、「ジャンル」について検討する。

そのためには、理論基礎となる文章表現の領域における「ジャンル論」も検討の範囲に入れる。「ジャンル論」は筆者が用いる言葉で、学校教育に限定するわけではなく、一般的な文章を書く行為に関する議論や研究の中で、ジャンルについての理論を指している。つ

まり、ジャンルをどのように認識し、またはどのように分類する理論である。「ジャンル論」の歴史や発展は第一章で詳しく述べるが、現在では、文章表現の領域において、ジャンルはすでに「文章の種類」を超え、さらに広い面で認識されていると言える。また、文章表現領域の「ジャンル論」は、必ずしもこのまま学校教育で適用されているわけではないため、文章表現指導においても「ジャンル論」が検討されている。そこで、学校教育の場で、実際に何のジャンルが取り上げられているか、どのような知識が教えられているかなど、ジャンル指導の実態については、第二章から検討する。

以上のことをまとめて言うと、本研究は、ジャンルについての認識や分類の基準などの理論を「ジャンル論」として捉えている。また、文章表現指導における「ジャンル」の取り扱い方は、「ジャンル論」、および理論による指導の実態という二つのものを含めている。

また、中国の国語科において、一種類の文章は一つの「文体」として取り扱われている（例えば「教学文体」）が、本研究は中国における「文体」を「ジャンル」として捉えて訳す。そのため、固有名詞の場合以外に、中国における「文体」について述べる際には「ジャンル」を用いる。

第一章 中国の文章表現指導におけるジャンルをめぐる問題点

第一節 本章の目的と概略

本章は、英語圏、日本および中国における文章表現指導およびジャンルの歴史を概観し、中国の作文教育におけるジャンル論を再検討する必要性を明らかにすることを目的とする。

そのためには、まず、第二節で文章表現指導においてジャンルを論じる必要性を述べる。つまり、文章表現指導には、様々なアプローチがある中、なぜ「ジャンル」について検討する必要があるのかについて述べる。

第三節では、英語圏、日本、中国における文章表現指導、およびジャンル論の歴史と発展を概観する。

第四節では、英語圏や日本と比較し、中国のジャンル論、および文章表現指導の特徴を明らかにする。

第五節では、アンケート調査を行い、中国のジャンル論や文章表現指導の特徴が教育現場における表し方を明らかにし、本研究の出発点、つまり中国の作文教育においてジャンルを再検討する必要性を述べる。

第二節 文章表現指導におけるジャンルの必要性

文章表現指導には、様々なアプローチがある中、そもそもなぜ「ジャンル」について検討する必要があるのだろうか。

この節では、二つの視点からこの問題を答えていく。つまり、①ジャンルは文章表現にとって必要である、②ジャンルは学校教育にとって必要である、と主張したい。

第一項 文章表現におけるジャンルの必要性

文章を書く際に、ジャンル意識が必要だということは様々な面から論じられている。

1. 文章表現の意図を達成するために

まず、文章表現の目的を達成するために、ジャンル意識が必要なのである。たとえば渡辺（2001）は日米の小学校における作文指導を比較し、米国ではさまざまな作文の様式を技術的に模倣することから様式を体得することが教えられていたと述べた。その結果とし

て、作文における表現やアプローチの仕方に選択肢が与えられ、生徒の作品に多様性が見られた。渡辺（2001、p. 39）は、こうした様式の模倣による訓練は、個人のもっとも主張したいことを表現するために最適な様式を選ぶための選択肢作りには必要不可欠なプロセスであったと評価している。

また、社会の面から見れば、ジャンルは行為の鋳型として機能すると言える。バフチン（1988）は、ジャンルは発話の全体を見通して完結させる機能を持っていると主張し、もし特定のジャンルが必要な場面で、そのジャンルを持たない場合、一般にどんなに有弁な話し手であっても、場の空気にそぐわないぶざまな仕儀とおわるだろうと述べている。ここでは発話について論じられているが、文章表現に関しても同じことが言えるだろう。つまり、ニュースや報道文を書く際に、普通は文学的な書き方をしてはいけないように、ジャンルにふさわしい様式を取っている文章こそ、社会的な機能を果たすことができる（杜、2004、p. 195）。

まとめて言うと、書き手の表現意図にせよ、文章の社会的機能にせよ、文章表現の目的を達成するためには、ジャンルを意識し、最適な様式を選ぶことは役に立つ。

2. 書き方にヒントを与えるために

文章表現の目的を達成するためには、最適な様式がある以上、文章を書く際に、ジャンル意識は書き方に関するヒントは与えてくれる。

つまり、「文章様式は思考、観察、感情の表現、言語の選択と修辭の運用、そして構成、紙幅など、内容から形式まで規定している」（葉、2012、p137）と言われているように、文章の形式特徴や規範が分らないと、適切な文章を書くことができない（杜、2004、p. 195）。ジャンルを意識し、そのジャンルにふさわしい様式の知識が身に付いたら、「何」を「どのように」書くべきかということは自然に分かってくるだろう。

3. 得意分野を見つけるために

杜（2004、p. 195）が述べているように、人間はそれぞれ向きと不向きがあるため、文章の様式について広範的に学習することによって、自分の得意なジャンルを見つけることができる。得意な分野で練習すれば、ある程度文章力が上がっていき、しかも文章を書くこ

とに対する抵抗感が軽減できようと考えられる。

第二項 学校教育におけるジャンルの必要性

文字を用いて文章を書くことは、どの国においても、昔はエリートしかできなかったことだと考えられる。近代化にともない、教育が大衆化し、一般人にでも読み書き能力がつくよう、教育のカリキュラムが設計されてきた。そこで、Harris (1999, p.477) が指摘しているように、「カリキュラム計画」、「発達研究」、および「評価のための適切な基準の確立」という三つの観点から、学校教育において、書くことを分類することは特に重要になっている。

1. カリキュラム計画のために

まず、「カリキュラム計画」において、学校では何が書かれているか、または何が書かれるべきかということを明らかにすることは重要である。なぜかという、学校は児童・生徒が書くことを学ぶ場所であるため、書く課題について実行可能で適切とみなされるものに範囲が制限されている (Harris, 1999, p.477)。学校で書くことは必然的に制度化された活動となり、実社会に存在するテキストの一部しか反映していない (Harris, 1999, p.477)。そのため、文章表現を分類し、その中から学校教育において取り上げる項目を選ばなければならない。

また、文章表現能力は様々な実践を通じて育成されるとはいえ、学校のカリキュラムから大きな影響を受けていると考えられる。学校の外において、文章表現について学習する場があるとしても、児童・生徒は、学校で取り扱っている内容を勉強する可能性が高く、学校で軽視あるいは無視されているものを勉強する可能性が低い傾向がある (Applebee & Langer, 2013)。したがって、実社会の一部しか反映できないとはいえ、社会に出てから必要となる文章表現を、生徒にできるだけ多く接触させた方がいい。そのためにも文章表現の分類について検討しなければならない。

2. 発達研究のために

北元 (1972, p. 238) が指摘しているように、ジャンルに応じて教育すれば、学年の発達段階に即した文章指導ができる。例えば、伝達性の濃い口頭作文は小学校の入門期に位置

付けられるし、意見を述べる論理的文章は、小学校高学年から中学校に位置付けることができるように、文章を書く発達段階に応じてジャンルを配置することができる。

これは発達段階を配慮して教育内容を設定する視点であるが、一方で、書く課題の性質は、発達と達成度に影響を与えていると示されている (Harris, 1999, p.477)。

例えば、Beers と Nagy (2011) はジャンルによるライティングの発達に関する先行研究をまとめた。そこで、生徒は異なるジャンルの文章を書く際に、ジャンルによって異なる言語表現を使う現象があると述べた。特に叙事的 (narrative) 文章と非叙事的 (non-narrative) 文章に着目したら、叙事的文章と比較して、生徒が書いた説明的文章は、より長い句、より複雑な名詞句、より多くの名詞化された形式、より多くの関係詞節と副詞節、およびより多くの受動態構文を持つと報告されている (p.187)。ここからわかるように、異なるジャンルによる、文章表現能力の発達が異なる可能性がある。

一方、上述した研究は、全体の長さ、統合的複雑さ (Syntactic Complexity) などを用いて統計したもので、こうした量的な研究はタスクに強く依存したため、研究結果が疑わしいという評価もある (Harris, 1999, p.477)。ジャンルと文章表現の発達は、今後さらに研究する必要があると言えよう。

3. 評価のために

学校教育において、評価は重要な部分だと考えられる。生徒の発達段階に応じて、学校は教育目標や教育内容を設定し、目標が達成できたかどうかについて評価する。それで、前項で述べたように、もし発達はジャンルと関わっているなら、文章表現の課題における明確な区別は、「発達研究」だけではなく、「評価基準の確立」の前提条件にもなる (Harris, 1999, p.477)。

第三項 まとめ

以上述べてきたように、文章表現指導を行う際に、ジャンルは「文章表現」、および「学校教育」という二つの文脈において検討する必要があると言える。もちろん、本研究はあくまでジャンルという側面に着目するもので、ジャンルがあれば何でも解決できる、あるいはジャンルがなければ、文章表現指導ができないと主張したいわけではない。

第三節 文章表現指導におけるジャンル論の諸相

第二節で、文章表現指導におけるジャンルの必要性を述べてきた。では、異なる文化や言語圏の文章表現指導において、ジャンルはどのように位置づけられてきたのだろうか。

この節では、まず英語圏→日本→中国という順番で、それぞれの国や言語圏における文章表現指導を歴史的に概観する。なぜこのような順序になっているかという点、序章で述べたように、中国の作文教育における「教学文体」は欧米のレトリックを受容した結果であり、しかもそれが日本を通じてのだったからである。次に、歴史的段階に応じて、それぞれの国や言語圏の文章表現・文章表現指導におけるジャンルに関する認識をまとめる。

第一項 英語圏の文章表現指導およびジャンル論

1. 英語圏における文章表現指導の歴史的概観

1.1 レトリックからコンポジションへ

Wright と Halloran (2001) が指摘しているように、欧米の文章表現指導では、19 世紀において、口頭 (oral) から書面 (written) によるディスコースへの移行、およびラテン語 (一部ではギリシャ語) 教育から自国語によるカリキュラム (vernacular curriculum) への移行が見られた。18 世紀から 19 世紀にかけて、最高レベルの教育では、書くことは主に話すことの準備手段として位置づけられていた。その際に、書くことはレトリックと呼ばれ、古代レトリックの遠いが強力な遺産となっていた。それに、高等教育 (当時は通常 college と呼ばれる) においてコンポジションは通常、ラテン語とギリシャ語におけるコンポジションを指していた。

ここから分かるように、英語圏における文章表現指導は、「レトリック」、および「ラテン語、ギリシャ語」と深くかかわっている。

レトリックの起源は古代ギリシャに遡ることができる。当時の民主政という体制の下で、政治上の指導者として活躍する最大の条件は、何よりも「雄弁」であり (萩野、2017、p. 5)、「言葉を媒介にして聴き手を説得する、あるいは効果的に自分の主張を印象付ける」ための能力や技法である「レトリック」 (萩野、2017、p. 1) が発展されてきた。その後、レトリックは学校教育における中等教育の課程の一つとなり、「自由学芸 (リベラル・アーツ)」のうちに位置づけられるようになった (萩野、2017、pp. 19-20)。18 世紀に、イギリスにおいて発展されたレトリックは、当時のレトリック研究における到達点

のひとつとされ、伝統的なレトリック研究に基づいた、①「構想 (inventio)」、②「配置 (arrangement)」、③「修辞 (elocutio)」、④「記憶 (memoria)」、⑤「所作 (actio)」の5領域で構成されていた (森本和寿、2019、p. 402)。

また、ギリシア語を用いた古代ギリシア文明とラテン語を用いた古代ローマ文明は、ヨーロッパの文明の始原になっていると知られているように、ギリシア語とラテン語は、ともにヨーロッパにおいて歴史的に非常に重要な言語として扱われてきた。特にラテン語は、ヨーロッパにおける通用語として大きな役割を果たし、1450年から1650年の間にピークを迎えた (Martyn, 2010, p.61)。中等教育や高等教育においても、ラテン語は教育言語として用いられていた。たとえば17世紀のフランスにおいて、児童・生徒はラテン語の教科書でラテン語の読み書きを勉強し、教師もラテン語で授業を行っていた

(Martyn, 2010, p.62)。18世紀のアメリカにおける旧制大学 (old college) は言語教育中心で、徹底的かつ正確的にラテン語とギリシア語の文法教育を行った (John, 1995, p.4)。古代の言語を勉強することは、精神面での修業 (mental discipline) を提供したり、精神力 (the power of mind) を訓練したりすることだと考えられ、ラテン語とギリシア語の課程では、口語にせよ文語にせよ、言語は極めて細かいところまで教育されていた (John, 1995, p.4)。

19世紀に入ってから、レトリックは学校教育の場で本格的に衰退した (萩野、2017、p. 21)。英語圏において、アメリカを例とするなら、社会状況や高等教育の性質の変化につれて、伝統的なレトリックが退場し、近代のコンポジションが始まった。初めての近代コンポジション・プログラムはハーバード大学において、学長である Charles W. Eliot と彼のクラスメートである Adams Sherman Hill によって開設された (John, 1995, p.8)。大学もその影響を受け、高等教育段階におけるライティング教育は変わり始めた。また、1874年にハーバード大学の入学試験に、初めて英語の作文が課せられた。このことから、中等教育段階の学校におけるライティング教育の改善も要求された (John, 1995, p.27)。

その時期から、後ほど「カレント・トラディショナル・レトリック (current-traditional rhetoric)」と呼ばれる文章表現指導が始まった。

Young (1978) は、「カレント・トラディショナル・レトリック」によるライティング教育について、以下のような特徴があると述べている (p.25、日本語訳は筆者)。

The emphasis on the composed product rather than the composing process; the analysis of

discourse into words, sentences, and paragraphs; the classification of discourse into description, narration, exposition, and argument; the strong concern with usage (syntax, spelling, punctuation) and with style (economy, clarity, emphasis); the preoccupation with the informal essay and the research paper; and so on.

（日本語訳）作成プロセスではなく、作成された製品に重点が置かれている。ディスコースは単語、文、段落レベルで分析される。ディスコースはの叙事、記述、説明、議論へ分類される。使用法（構文、スペル、句読点）およびスタイル（簡潔さ、明快さ、強調）に対して強い関心が示される。非公式のエッセイと研究論文が注目される。等々。

このように、19 世紀末から 1960 年代にかけて、以上のような特徴のあるレトリック、およびライティング教育は「カレント・トラディショナル・レトリック」と呼ばれていた。しかし、この論文が発表されてから、「カレント・トラディショナル・レトリック」は否定的な意味の言葉になった（Taylor, 2019, p.4）。

1.2 20 世紀後半からの文章表現指導

なぜ否定的になったかという、こうした言語技術を重視する教育は 20 世紀半ばから批判され始め、ライティングは作者の趣味、または読者を楽しませること以外、何の社会的機能も持たない創造的な行為だと捉える考え方が現れた（Ivanič, 2004, p.229）からである。この観点に基づいたライティングの学習方法に関する信念は二つあり（Ivanič, 2004, p.229）、第一に、人々は興味深い、啓発的で、個人的に関連性のあるトピックを書く機会があれば、より多く書くので、書き手としても成長する。第二に、他人が書いた良い文章を読むことは、書き方を学ぶためのモデルと刺激を提供する。したがって、書き方について明示的に教える必要はなく、書くことと読むことの行為を通じて習得することができる。

以上のような考え方は、1960 年代から 70 年代の間に、イギリスやアメリカにおける教育に影響を与え、創造的・自己表現的な（creative self-expression）ライティングが推奨されるようになった（Ivanič, 2004, p.229）。しかし、言語の形式より文章の内容やスタイルが重視されるようになったとはいえ、この時期のライティング教育は依然として、書かれ

た文章に重点を置いていた (Ivanič, 2004, p.229)。

20 世紀 70 年代後半、書き手の認知や心理を重点に置くプロセス・アプローチが開発された。ライティングは複雑な一連の認知的行為だと認識され、書かれた作品ではなく、人々が書く前に、書くとき、書いた後の行為が研究され始めた。これらの研究成果と関わり、この時期から、ライティングを教える教師は、書かれた文章よりも、児童・生徒が実際に書く際のプランニング、起草、修正などのプロセスに注意を払うようになった (Ivanič, 2004, p.231)。

しかし、プロセス・アプローチは「どのように書くか」ということを解決しようとしたが、児童が実際に「何を書いた」かについては細かく観察されていないと指摘されており、さらに読み手や書く目的などが取り上げられていない可能性がある (Czerniewska, 1999, p.477)。これらの問題を克服するために、社会的コンテキストやテキストの形態を重視するジャンル (Genre) 理論が提起された。

2. 英語圏におけるジャンル論

英語圏の文章表現指導におけるジャンル論は、古代ギリシャ時代に遡ることができる。

古代ギリシャのアリストテレスは、自分の著書である『弁論術 (Rhetoric)』の中で、説得する相手たる聴衆の種類（もしくはその関心）に応じて、弁論を「議会弁論 (deliberative)」、「演説的弁論 (epideictic)」、「法廷弁論 (judicial/ forensic)」という 3 種類に分類した。

その後、ジャンルは文学や映画などの文芸の領域においても発展されてきた。レトリックにおいて、19 世紀末に、ディスコースを四つのモードに分類する理論が定着した。

四つのモードは「Narration (叙事)、Description (記述)、Exposition (説明)、Argumentation (議論)」を指している。それぞれのモードの定義や特徴は、以下の通りである (O'Rourke, 1996, p.477 から引用、日本語訳は筆者)。

Narration was that mode in which a successive whole was related, rather than the simultaneous whole that is the subject of description. Narration involved the presentation of a sequence of events or an account of changing circumstances. Techniques of narration included cause-and-effect logic, chronological ordering, and internal summaries. The standards of narrative writing

were continuity, unity, emphasis, selectivity, and completeness.

(日本語訳) 叙事の主体は、一つのものの同時進行の様々な部分ではなく、連続的な出来事である。叙事は一連のイベントの提示や変化する状況の説明を含んでいる。叙事の技法として、原因と結果の論理、時系列の順序付け、および内面的な要約などを挙げることができる。叙事的な文章表現の判断基準は、連続性、統一性、強調、選択性、完全性である。

Description was that mode in which the parts of a simultaneous whole (such as an object, feeling, or occasion) were exhibited for a particular purpose. Description involved presentation of the whole and enumeration of the parts in such a way as to convey a comprehensive depiction of the subject. Techniques of description were division, classification, and comparison and contrast. The standards by which descriptive writing was judged included cohesion, clarity, and perspicuity.

(日本語訳) 記述は、特定の目的のために、一つのもの（物体、感情、または場面など）の同時進行の様々な部分を示したモードである。そのものを包括的に描写するために、記述には全体の展示と部分の列挙が含まれている。記述の技法は、分割、分類、比較および対照であった。記述的な文章表現の判断基準は、一体性、明瞭性、および明晰度を含んでいる。

Exposition was the mode in which a general notion was unfolded or explained, and was therefore often allied with scientific discourse. Exposition involved defining the nature of a thing by denoting its general features. Techniques of exposition included analysis (by definition, induction, and deduction) and amplification. The standards of expository writing were clarify, objectivity, and completeness.

(日本語訳) 説明は、一般的な概念が展開されたり説明されたりするモードであり、科学的ディスコースと結びつくことが多い。説明は、物事の一般的な特徴を示すことによって、そのものの性質を定義している。説明の技法として、分析（定義、帰納、および演繹）と拡充を挙げることができる。説明的な文章表現の判断基準は、明瞭性、客観性と完全性である。

Argumentation was that mode by which a proposition was confirmed or proved. Many late-nineteenth-century textbooks were devoted exclusively to argumentation, which included establishing a proposition and proving it through inductive or deductive procedures. These procedures included reasoning by analogy, sign, cause and effect, and example. The standards of good argumentative writing were logical consistency and clarity.

(日本語訳) 議論は、命題を確認するか、証明するモードである。多くの 19 世紀後半の教科書は、命題を確立し、帰納的または演繹の手順によってそれを証明することを含んだ議論に重点を置いた。これらの手順には、類推、記号、原因と結果、および例による推論が含まれている。良い議論的な文章の基準は論理的な一貫性と明瞭性である。

この分類法に基づいた文章表現指導は、英語圏のライティング教育において、長い間続けられてきた。さらに、国境や言語圏を越えて日本や中国にも伝わり、かなり影響力を持っていた。英語圏における実際の教育現場において、「Narration (叙事)、Description (記述)、Exposition (説明)、Argumentation (議論)」はそれぞれ「Story (物語)、Report (報告)、Essay (エッセー)、Composition (コンポジション)」に対応していた (Harris, 1999, p.477)。中等教育段階の生徒は科学的エッセーや報告、あるいは歴史的なエッセーを書いたのに対し、小学校教師はさらに狭い範囲でカリキュラムを捉え、事実的文章と虚構的文章を区別し書かせていた (Harris, 1999, p.478)。20 世紀 50 年代から、創作的なライティングは学校教育に影響を与え、叙事的、個人的、自伝的な書くことへの強調が強くなり、また記述的な書くことが学校の外には存在しないと批判されたが、文章表現指導に扱われた課題はほとんど変化していなかった (Harris, 1999, p.478)。

こうした分類法は、書く目的や書く動機などの要素が欠けており、しかも書くことを学習のプロセスから分離したと指摘され (Harris, 1999, p.478)、1980 年代から、社会的、状況的コンテクストを重視するジャンル論が提起された。

よく知られているように、英語の中では、「種類」という意味を表す単語はたくさん存在する。たとえば「kind」、「type」、「class」などがあり、しかも四種類のディスコースは四つの「mode」と呼ばれてきたように、文章表現指導における「Genre (ジャンル)」という言葉は「書かれたテキストの種類」という意味を越えている。

『The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing』の中では、「Genre」は

以下のように定義されている (pp.95-96、日本語訳は筆者)。

1. a category used to classify literary works, usually by form, technique, or content.

(日本語訳) 文学作品を分類するために使用されるカテゴリ。通常は、形式、技法、またはコンテンツによって分類される。

2. any type of discourse that possesses typified, distinguishable conventions of form, style, or content in recurring contexts.

(日本語訳) 反復的なコンテキストにおける、慣習として認められている典型的で、区別可能な形式、スタイル、またはコンテンツを有するあらゆる種類のディスコース。

3. complex genre, two or more related genres, as in a prose poem or a discourse event such as a church service.

(日本語訳) 複雑なジャンル、2つ以上の関連ジャンル、たとえば散文詩や教会の礼拝などの談話イベントなど。

さらに、この辞書は、2ページの紙面を使いジャンル研究の動向を紹介した。ジャンル論は文学分析におけるテキストの形式的な特徴から、反復的な状況に基づいたあらゆる形式のレトリック的行為のコミュニケーション目的に重点を移したことによって、ジャンル論の着眼点だけではなく、検討の範囲も変わったため、ジャンルの定義が難しくなっている (p.96) と述べた。また、ジャンルと社会における実践の間の関係性を認め、教育者は、学校で求められるジャンルと、様々な社会的背景を持っている生徒が認識しているジャンルが一致しないことに注意しなければならないと指摘した (p.96)。

そこで、ライティング教育におけるジャンル研究に関して、英語圏では、1990年代までに、オーストラリア選択体系機能言語学学派 (Australia Systemic Functional Linguists)、ESP (English for Specific Purposes 特別な目的のための英語) 学派、アメリカニューレトリック学派という、三つのジャンル理論研究の学派が形成した (Hyon, 1996, p.693)。それぞれの学派が主張しているジャンルの定義は違っており、また対象としての学習者、指導方法なども異なっているが、どの学派でも、文章表現は社会的行為と関連付けられている。

第二項 日本の文章表現指導およびジャンル論

日本は、漢詩・漢文の渡来によって、中国の文字や言語から大きな影響を受けている。一方、この漢詩・漢文を翻訳するためにカタカナが生まれ、そしてひらがなが完成し、和歌・和文の文体ができた。さらに、近代から、西欧の言語を吸収し受容した。したがって、日本における文章表現は、東西の言語や文化を反映していると言えよう。

1. 日本における文章表現指導

日本において、古代から近代までの時代における文章表現について、文章や文体などの面からの研究が多いが、何をどのように教えたかに関する資料は少ない。ただし、唐澤富太郎（1951）は日本古代の教育史を検討する際に、「古代の学制をはじめ、教育はすべてシナの模倣である」（p. 31）と述べたことから、文章表現指導に関する内容も中国と似ていたと推測ができる。

また、橋本（1972）は、古代の人々が文字、つまり漢字を習得する際に、中国から渡来した『千字文』はある段階の教材として重要な意味を持っており、そして定まった教材のほかにも、洗練された手跡はそのまま手本として利用されるものもあった（p. 259）と述べている。さらに、「習得した基本を生かすためには、内容との調和がなければならない」ため、「女房の語る物語を聞いたり、『古今集』を暗誦したりすること」などを通じて、文字習得と関連する教養を身に付けさせる（p. 259）。このような総合的教養の上に、「筆をとる道」は成り立っていた（p. 259）ため、ここからも、文章表現を習得するために、手本を模倣したり、名作を読んで暗誦したりすることなどが行われていたと推測ができる。

1872年に、日本において初の近代的学校制度を定めた基本法令である「学制」が頒布された。それ以降の作文教育の様子と発展は明らかにされている。ここでは、中列・足立（1974、pp. 417-428）に従い、簡単に整理する。

日本において、1870年代から1890年代にかけて、既成のおとなの文章（文語文）を対象とした、模倣による型はめの作文学習が行われた（p. 424）。この時期に、「型」を習得し（文章型態、修辞法等が規範として与えられる）、社会の実地に役立つことを目的として教育が行われていた（p. 418）。

20世紀になって、言文一致運動の結実にともなう、口語文による綴り方作品への切りかえがなされ、それにあいまって、「児童・生徒の生活を中心に」、「題材を自由に」、「児童・

生徒のことばで」という綴り方教授の指標が確立した。このことは、作文教育の目的が、20世紀初頭以来、単なる「社会生活への適応」をこえて、人格形成のための「精神生活の充実と深化」を目指したことを意味する（p. 424）。この時期に、子どもたちに自ら自由に題を選ばせ作文を書かせる芦田恵之助の「随意選題」による自由作文と、課題を取り組み、文章表現の基礎力とでもいうべき作文能力を系統化していくとする、友納友次郎の課題作文など、作文教育に関する様々な試みがなされた（p. 433）。

1930年代から1940年代にかけて、「生活を綴らせることによって、生活を知り、生活を高める知性と意欲を育てていこうとする、日本独自の教育運動」として、「生活綴り方」運動が展開される。これは、社会生活と個人の精神生活との結節点に生成したとみることができる（p. 425）。当時の作文カリキュラムは、人間形成をめざす作文教育の体系を明らかにするものと考えられ、正しく豊かな物の見方・考え方・感じ方を育てるための具体的な活動や内容が組織化されるようになってきた。しかも一方では、表現機能の究明もなされ、取材・構想・記述・推考・鑑賞・批評という、文章制作過程の面からも指導が系統化されてきた（p. 434）。

戦後においては、アメリカの経験主義に基づく新教育の模索時期をへて、「生活綴り方教育」の復興が呼びかけられる一方、社会的通じ合いの機能を重視した「書くことの教育」の樹立がめざされた（p. 426）。

特に後者は、その主旨を「学習指導要領」の中に組み入れつつ、社会的通じ合いの機能を軸にして、「正確さと平明さとを主眼とする文章表現能力の育成」を一貫して目指してきた（p. 427）。今日は社会生活に適応する文章表現の基礎力の養成の必要性が正しく認識されており、文章制作過程を指導の柱にしていくことは一般的なこととなった（p. 435）。

以上引用した文献の「今日」は、1970年代であったが、現在でも同じことが言えるだろう。つまり、一番新しい、平成二十九年版中学校学習指導要領において、国語科の目標は、以下の通りになっており（p. 11）、社会生活における言語使用を重視している。

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。

(2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。

(3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

また、書くことの指導事項は、「題材の設定、情報の収集、内容の検討」、「構成の検討」、「考えの形成、記述」、「推敲」、「共有」で構成されており (p. 32)、書くプロセスに応じて設定されている。

2. 日本におけるジャンル論

日本において、文章の種類に関して、「文体」や「ジャンル」など、様々な概念がある。

日本において、平安時代までは、朝廷で用いる公の書き言葉は漢文であった。当初漢文は中国語音で読まれたとみられるが、日本語と中国語の音韻体系は相違が大きいため、この方法はやがて廃れ、日本語発音に合わせた音読みと翻訳をする訓読みと、それを表記する手段を作り出した。漢文の翻訳文は訓読文として表記されて、文章体を形成した。

日本の文章史について検討する際には、「口語」と「文語」を分け、さらに「文語」に関して、時代的類型、つまり「文体」ごとにまとめる傾向がある (林、1976、p. 185－187)。

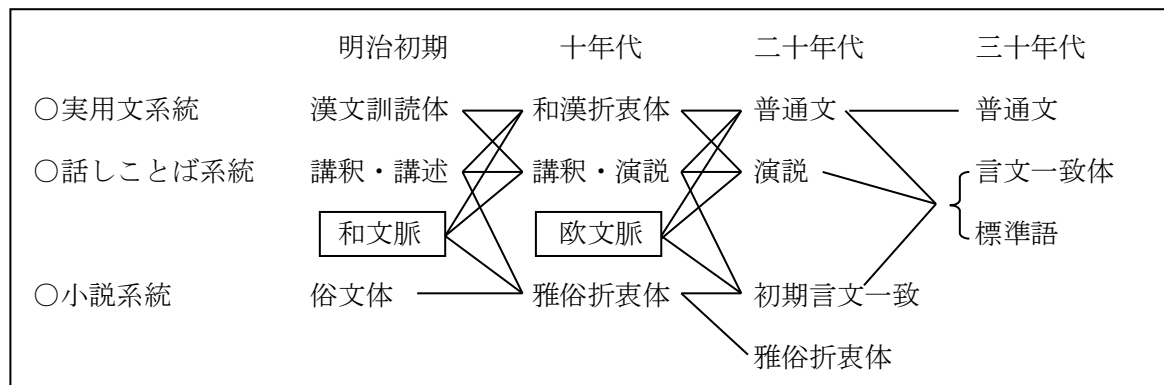
近代以前、複数の種類の文字が発展し、使われていたため、まず使用文字の獲得と形成及び記載形式によって、文章は分類されていた。例えば、純漢文、準漢文、仮名文、混淆文などの文体がある (林、1976、p. 209)。また、文字配列の文法によって文体が認識されることもあり、韻文、散文、漢詩、和歌などの種類がある。

さらに、内容や用途によって、文体は分けられていた。たとえば漢字を用いたものとして、詔勅、公用文書などがあり、和文を用いたものとして宣命、祝詞、消息文、紀行文などがある。しかも、それぞれの文体には、一定の書式があった。たとえば宣命において、漢字の正訓による体言、用言の語幹は大書きにしており、助詞、助動詞、接尾辞的なもの、用言の活用語尾などは小書きにしている (前田、1972、p. 79)。また、祝詞は、宣命と同じような表記法を取っている一方、同一語、類義語、重ね語、譬喩などを使い、リズムのあるなめらかな文体となっている (前田、1972、p. 80)。

明治時代に入ると、日本国内において「言文一致運動」が行われ、しかも西洋からのレトリックが伝えられ、文章や文体に関する認識が大きく変わった。

森岡（1972）は、明治初期から 30 年代の間における、文体の変遷を、図 2 のように示している。

図 2 明治期における文体の成立（森岡、1972、p. 428）



この図からわかるように、文体は様々な領域において検討されるようになった。

一方、明治初期に、近代的学校制度が始まった。明治期は全般的にみて、成人社会の実用的な文型や、美文調の文型や、擬古調の文型を模する範文模倣主義の作文教育の時代であった（中冽・足立、1974、p. 431）とはいえ、明治前・中期と後期における教育内容には、違いが見られる。

明治前・中期において、初等教育においては、内容面では、「実学的知識を主とし、生活に役立つ（おとなの社会生活での）実用文が重んじられた」（野地、1971、p. 16）のである。具体的にどのようなものを学習するかというと、例えば甲斐（2006）は、明治 16 年に始まった教科書認可制に通過した教科書の内容を検討し、それらの教科書において、様々な文種への習熟という課題が共通していると述べた（p. 110）。田中鼎編『小学作文的例』（全五巻、明治 13 年、松田周平刊）を例として取り上げると、通過された巻一から巻四までは、口上書類、正式書類、公用文類、証券文類など、日用文系列で構成されていた（p. 110）。

また、中等作文教育に関して、「中学校教則大要」には学科の内容に対する規定が示されていないため、田中（2007、第一章）は、一例として大阪中学校の「各学科授業ノ要旨」を検討し、和文では中世・近世の雅馴の文体に倣い、漢文では古雅の文体に倣って書くように求めるなど、範文模倣を主とした作文教育であったと述べた。

明治後期、日本は欧米のレトリックを受容し、学的体系化を志向した修辞学書が相次いで出版される。たとえば、佐々政一は、ヒルの『修辞法原理』を翻訳し、『修辞法』（大日本図書、1901）を出版した。『修辞法』は「文法の純正」、「修辞的洗練」、「文体各論」の三編で構成され、「文体各論」は、文章を「記述の文」、「説話の文」、「説明の文」、「議論の文」に分けた。

優れた教育実践者でもあった佐々は、レトリックの理論を作文教育にも応用した。彼は『修辞法』と『修辞法講話』（明治書院、1917）を理論的な拠り所として、中学生用に平易にまとめられた作文教科書『日本作文法』と、自学独習にも適応するように編集された作文自習書『中学作文講話』を著した。『日本作文法』では、巻一に書翰文と記事文、巻二に記事文と叙事文、巻三に伝記文、巻四に議論文を配している。『中学作文講話』では、第一編に書翰文、第二編に記事文と叙事文、第三編に説明文、第四編に議論文を配している。

以上のことからわかるように、明治期において、文章の種類に関するジャンル論は発展してきたが、この時期における文章のジャンルは、依然として「文体」として認識されていた。

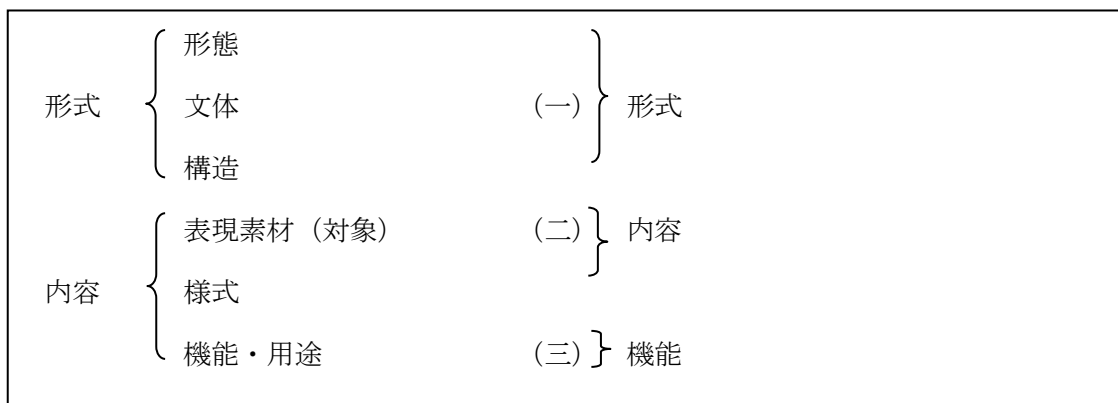
大正時代に入り、芦田恵之助による随意選題的な作文教育や、鈴木三重吉が文学における「写生」と同様の観点から教育にもたらした「写生文」指導をへて、生活綴り方教育が行われていた。そこで、「生活綴り方」、あるいは「生活文」という、日本特有のジャンルが形成された。この時期に、明治の形式模倣主義への反省から、型を壊して子どもらしい文章表現を重視する作文指導によって、結果として「子どもが見たまま、感じたままを綴る学校作文」という唯一の型を作り上げてしまった（渡辺、2006）。

一方、「文体」という言葉は、今日の日本において様々な意味を持っている。福井（2004）が指摘しているように、「現代日本語における『文体』なることばは、なかなか意味が確定しにくい」（p. 292）。なぜかというところ、この語、いちおうは『文の体』、つまり『文章のスタイル』ぐらいの基本的了解はあるかもしれない。…中略…問題をややこしくしているのは、現代日本語の『文体』には、日本語本来の意味内容に加えて、ドイツ語の *stil* や英語・フランス語の *style* などの概念も流入していることである」（pp. 292-293）からであると言われている。文章表現指導だけではなく、たとえば文学教育、特に英語教育において、言語学的視点から文学的談話を研究する文体論（*Stylistic*）がある（池田、2009、p. 43）。文章の類型に関して、「文章形態」、「文種」や「ジャンル」などの

言葉が用いられるようになった。

林（1981）は、日本において、「文章の分類を形態・内容・機能によって」（p. 140）分類する立場があると述べ、日本における文章ジャンルの分類基準を、図3のように紹介している。このモデルにおいて、「文体」は「ジャンル」の一つの分類基準となっている。

図3 日本における文章ジャンルの分類基準（林、1981、p. 100）



異なる基準によって、ジャンルの分類も異なっている。

例えば、形態による分類とは、文章史の流れの上で、韻律的であるかないかによって（一）散文、（二）韻文、言語の時代差によって（一）口語文、（二）文語文、文や語の連ね方によって（一）和文脈、（二）漢文脈、（三）欧文脈、文末の表現形態によって（一）敬体「です・ます体」、（二）常体「だ・である体」、文字の相違によって（一）漢字専用文、（二）かな文、（三）かな混用文、（四）ローマ字文、等々に類別してゆく立場である（林、1981、p. 102）。また、明治期において、文章は表現の素材、表現の対象によって分類され、一般的に記事文（記実文）、叙事文、説明文（解説文）、議論文（誘説文）、叙情文などの分類がある（林、1981、p. 120）。そして、第二次世界大戦後、文章分類の基準として、文章の具体的な機能という観点が重視されるようになってきている。たとえば、西尾実の「立場の分かり合った一対一のやりとり」、「立場の分かり合った一対多の通じ合い」、「立場の分かっていない公衆を相手とした、いわゆるマス・コミュニケーション」という分類法、または西尾の理論を踏まえた市川孝の「特定の相手に向けて表現される文章」、「不特定の相手に向けて表現される文章」、「後日の相手（特定または不特定）に向けて表現される文章」という分類法などがある。

文章表現指導において、文体は文末の表現や敬体常体など、文章の様式に関わるものとなった。一方、文章表現の類型に関して、日常的な表現と意図的な表現とがあることが意

識され、意図的な表現には、論理的な表現と文学的な表現（形象的な表現）とが見分けられるようになった（中渕、2002、p. 46）。表現のジャンルとして、伝統的な「生活文」から、物語的、文学的な表現、実用的な表現、さらに説明的、論理的な表現へ発展してきた（中渕、2002、p. 48）。戦後、コミュニケーション作文やコンポジション作文が発展し、機能によってジャンルが分けられるようになり、日常的な表現を基盤とした生活文に出発して、しだいに論理的な表現や文学的な表現に分け入っていくようになった（中渕、2002、p. 46）。

第三項 中国の文章表現指導およびジャンル論

欧米の言葉は発声や発話を基盤としているのに対し、中国を含めた東アジアの言葉は、文字、書字を基盤している（石川、2013、p. 57）。したがって、中国における文章表現指導やジャンル論は、欧米と異なる形で発展してきた。

1. 中国における文章表現指導

1.1 中国における文章表現理論——「写作学」について

中国において、「文章を書く」行為は「写作」だと呼ばれている。また、「写作」活動を研究対象とし、その本質、特徴、過程と法則を研究する学問（杜、2004、p. 239）、つまり「写作学（Writingology）」がある。ではまず、「写作」とは何なのだろうか。

1.1.1 「写作」の定義

写作の定義について様々な議論はあるが、陳（2006、p. 2）は、現在一番多くの人に受けられている定義は「書き言葉を使う創作すること、あるいは表現すること」であると述べている。ほかの定義について、たとえば、陳（2008）は、「写」が記述すること、「作」が心から創作することで、「写作」は「心から創作したことを記述する」、つまり今日言っている「文章を書く」ことであると定義している。また、「全日制義務教育語文課程標準」⁹において、「写作」は表現する、あるいは交流するとき、言語文字を使った重要な方式であり、「世界を認識し、自我を認識し、創造的な表述を行う過程である」と述べられている。

⁹ここで引用しているのは2011年版である。

以上挙げた「写作」のいくつかの定義は、視点や文言が異なるが、「創作（創造）」という部分が共通している。

一方、歴史をさかのぼると、「写作」という言葉は誕生した時代から、「情意を伝達し、人間の精神世界を披露する（传情达意、展示人的精神世界）本質を持っている」と王・西（2014、p. 1）は述べ、さらに詳しい説明が以下のとおりである（日本語訳は筆者）。

《说文》释“写”为“去此注彼”。段玉裁作注说：“小雅曰‘我心写兮’、传云‘输写其心也’。按凡倾吐曰写。”可见，“写”虽然是由物的“倾泻”、“倾注”发展而来、但早在《诗经》时代就用来表达“心灵的倾吐”。而“作”、《说文》释为“起也……为也……始也……生也”。指实践性十分突出的动态活动、既有起始、生发、必有完成、归结、是一个有始有终、有收有放、由内而外的发展过程、是一个从内部倾吐到外部撰写的整个精神产品的制作过程。

（日本語訳）『説文』は、「写」を「物をうつしとる」と解釈している。段玉裁は注を付ける際に、『小雅』曰く、『（心の中のものをすべて吐き出したように）私は気分がすっきりしている。』また、『毛伝』において、『心の中のものを吐き出す』という文がある。そのため、『写』は『吐き出す』ということの意味している」と説明している。ここから分かるように、「写」はもともと、物事が「流れ落ちる」こと、「降り注ぐ」ことを意味していたが¹⁰、『詩経』の時代から、「心の中の思いを吐き出す」ことを表していた。一方、「作」について、『説文』は「起きることなり…為すことなり…始まることなり…生じることなり…」と解釈している。実践性が特徴となっている動態的な活動を指しており、起始や発展があれば、完成、帰結も必ずあるように、「（作）は」始めもあれば終わりもある、内から外へ発展する過程であり、内部における気持ちを吐き出すことから、外部で執筆することまでという、精神の産品を制作する全過程である。

ここの説明から分かるように、「写作」は内の感情の発生から外の行動まで含めた完全な過程であり、人間はまず内部に表現したい感情が生じ、そして「書く」という外部の手段を

¹⁰ 「写」の旧字体は「寫」で、「瀉」と通じていた。

使ってそれを実現し、最終的に「文章」という製品を完成する。。

「写作」の現代の定義、および語源から、「写作」という行為に関して、三つの特徴があると言えよう。①「創作（創造）」を強調しているため、書かれた文章において、独特性はいつも求められている。②人間の感情発生も「写作」の一部であるため、文章を書く際に、結果としての文章だけでなく、主体としての人間自身も注目されている。③社会的応用など外在の目的のためより、自分の感情を表すために文章を書くのが、従来の「写作」の概念によるもっとふさわしい行動である。

1.1.2 「写作学」の成立

「詩文の大国」として知られる中国において、文章を書く歴史は長い。殷商時代（紀元前 17 世紀頃 - 紀元前 1046 年）、甲骨文字が作られ、もっとも原始的な書く活動が始まった。春秋戦国時代（紀元前 1046 年頃 - 紀元前 256 年）にいたり、当時の文人が写作の経験をまとめ始めた。20 世紀 20 年代、新文化運動¹¹によって、従来の写作に関する理論を新たに考えなおしたり、現代学校での教育と関連付けたりする学者が現れた。そして 70、80 年代、写作学は独自の理論体系を形成して「現代写作学」に発展し、世間に普遍的に認識されている一つの学科となった（杜、2004、p. 2）。そこで、「写作教育」、つまり文章表現指導は、「写作学」の応用として、位置づけられている。

以上のことから、写作学の今までの発展は主に三つの時期、つまりに先秦時代から清代までの「古代期」、20 世紀初頭から 70 年代までの「伝統期」と 20 世紀 70 年代末からの「現代期」に分けることができると考えられる（杜、2004、p. 2）。ここからは、この三つの時期における文章表現指導を概観していく。

1.2 古代期

古代期では、文字の使用が貴族の特権であり、書き言葉と話し言葉も分けられていた。書き言葉で書かれた文章は「文言文」と呼ばれていた。唐代から、話し言葉に近い書き言葉、いわゆる「白話」で書かれた小説、台本も現れてきたが、日常生活や社会活動の場合は依然として「文言文」が圧倒的に多かった（董・劉、2014、p. 2）。

¹¹中国で、1917 年から 21 年にかけて展開された文学・思想の改革運動。科学と民主主義を標榜して中国革命を妨げる儒教的・封建的な文化・制度を批判した。

先秦時代において、官学や私学における言語教育は、言説、つまり口頭のものが多かった。そこで、教育の目的に関して、「修己（自己を修める）」が一番重視されていた（潘、1997、p. 5）。たとえば、孔子は、「有徳者必有言。有言者不必有徳。¹²（修養して徳を得た人は必ず良いことを言う。しかし良いことを言う人は必ずしも徳のある人とは限らない。）」と述べているように、重要なのは「言」があるかどうかではなく、「徳」があるかどうかということである（潘、1997、p. 5）。また、孟子は、「我知言。我善養吾浩然之氣。¹³（私は（他者の）言葉をよく理解する。私は自らの浩然の気をよく養っている。）」と述べているように、「気を養う（自分を高める）」ことを、「言葉を理解する」ことの必要条件として論じていた（潘、1997、p. 6）。そのため、儒教の学者は文章表現に関する教育を行った際には、言語の運用も重視していたが、これは「己を修める」ことの必然的な結果だと考え、言語や文章を書くスキルの訓練はわざとやらなくてもいいと思っていた（潘、1997、p. 6）。

漢の時代から、「文辞取士（文辞で官僚を選抜する）」の制度が始まり、文章を書くことは直接に、「功績」、「功名」と関わるようになった（潘、1997、p. 6）。文章や詩がうまく書けるなら、官僚に選抜される可能性があるため、文章の地位が自然に上がってきた。このことは文章を書く動機、あるいは文章表現を学習する動機に影響を与え、選抜試験で求められる書き方の教育が始まった。このような、「功名」を求めるために文章を書くこと、あるいはそのような文章の書き方の教育は、しばしば批判されていたが、封建社会における選挙制度、および科挙のような試験制度の必然的な結果なので、結果としては、清の時代の末まで続いた。

この時期に、教育は「よい文章」を目標とし（葉、2012、p. 73）、言語学、修辞学、文章学など、文章そのものに関する学問によって、教育の内容が決められた。具体的に言うと、言語学から文章の言語、文法が適切であるかどうかを分析したり、修辞学から文章の芸術性を求めたり、文章学から文章の「主旨、内容、構成」を勉強したりすることがされていた（葉、2012、p. 18）。このように文章を静態的¹⁴に分析し、「一篇の完全なる文章の在り方」を教えることが、「文章作法」と呼ばれている（葉、2012、p. 75）。

また、当時は主に二種類の教材を使っていた。一つは直接作文の知識を教える教材で、

¹² 『論語・述而』

¹³ 『孟子・公孫丑上』

¹⁴ 文章を書く過程、心理的プロセスなど動態的に分析することに対して、結果としての文章だけを分析することを静態的と呼ぶ。

「テーマを決め、主旨を立て、文章の構成と言葉遣いを考える」という作文の過程を紹介する知識もあり、文章の様式に関する知識（一番典型的なのは「起承転結」）もある。もう一つの教材は模範文の分析、つまり一つの文章を「字、単語、句、文、篇」に分割し教え、学生に書き方を考えさせることを通じ、作文指導を行うというものである。

さらに、文章表現の学習方法について、「熟読唐詩三百首、不会吟詩也会吟。（唐詩三百首を暗記できるまで読めば、詩が作れなくても作れる）」¹⁵や「読書破万卷、下筆如有神。（たくさん読めば、うまく書けるようになる）」¹⁶などの詩が示したように、良い手本としての作品をたくさん読むことが基礎だと思われていた。

1.3 伝統期

20 世紀に入り、中国国内では「廃科举（科举制度を廃止する）」や「五・四新文化運動」のような文化的な変革運動が勃興し、従来の貴族化した文言文の写作は一般人向けの白話文写作に転じた。そして、20 世紀 20 年代、教育の普及に伴い学校が続々と設立され、学校での教授法と関連付けながら、写作を論じる学者、教師が現れた。代表的な人物は陳望道、葉聖陶、夏丏尊、朱自清など、作家でありながら、語文科教育学者でもある人たちである。これらの人の理論は写作学だけでなく、語文科の作文教育にも非常に大きな影響を与えた。

しかし、この時期において、古代における文言文での文章表現は否定されたが、白話文に関する理論や知識は中国国内にほとんどなかったため、海外から理論を受容し始めた。その際に、初等・中等教育段階までの文章表現と、高等教育段階の文章表現は、別々で知識体系が作られるようになった。

大学の文章表現において、20 世紀 50 年代におけるソ連の文芸学、欧米の言語学、論理学から写作に関する知識を抽出して導入し、知識体系が作られた（陳、2006、p. 13）。具体的に説明すると、「八大塊」という理論は文章表現の基礎知識として教えられていた。つまり、文章を書く際に、文章の基礎である「主題」、「題材」、「構造」、「表現方法」、「言語」、「文風」、「修正」、「文体」という八つの部分を重視しなければならない。この理論は現在、強く批判されているが、当時は代表的な理論として広く受けられていた。

¹⁵孫洙《唐詩三百首序》、清代。

¹⁶杜甫《奉贈韋左丞丈二十二韻》、唐代。

一方、初等・中等教育段階の文章表現において、欧米のレトリック理論やデューイの経験主義が導入され、四つのジャンルの学習、および生活を表現する「真実の作文」を重視してきた。

「真実の作文」は、語文科作文教育の方針として 20 世紀 20 年代に「核心的な内容」が確立され（魏、2009、p. 28）、現在でも続いて強調されている。

「核心的な内容」には三つの方面がある。それは、

①真実な作文目的：生活と実用のために、

②真実な作文内容：客観的な現実の描写（現実生活を正確に反映する）と真実な主観的な表現（本当の感情を表す）、

③誠実な作文態度：誠実に話を書く、

ということである。言い換えれば、児童・生徒がどのように生活を認識し、どのような感情が生じたかをありのままに書くことが求められている。

以上のような観点は、20 年代から 70 年代に間に、研究者の著作に集中的に提出され、一部の教科書においても散見したが、正式的なカリキュラムにおいては言及されていなかった（魏、2009、p. 28）。

また、教育方法に関して、この時期に、すでに科举制度が終わったとはいえ、作文は依然として、1904 年に小・中学校の課程に設立された語文科の試験において一番大きな部分であり、「命題作文」で作文の指導や評価を行うことは続いている。

「命題作文」は科举制度などで行われている試験なども含め、「出題者は文章の題目を受験者に与え、規定された時間、場所において、規定された文字数の文章を書いてもらう」ことを指している（劉、2010、p. 20）。そこで、教師は自分の訓練意図、教育目標に基づいて、適切な題目を出すことができ、また生徒の実情に合わせて、題目を制限することによって苦手な部分を重点的に訓練することができる（劉、2010、p. 22）。

1.4 現代期

1980 年、「中国写作学会」が創立され、当時まで様々な呼び方、たとえば作文法、文章学、写作理論、創作論、写作基礎知識を経てきた写作学は初めて一つの学問科目として成立した。現在、領域の違いによって、「学」、つまり基礎理論の研究と、「術」、つまり実践の理論の研究はともに行われている（董・劉、2014、p. 55）。そして基礎理論の方ではさ

らに写作原理学、写作心理学、写作美学、写作文体学などに分かれ、より広い面で文章表現について検討している。

しかし、この時期において、依然として、高等教育段階で応用されている文章表現そのものに関する研究と、中等教育段階までの学校教育における文章表現指導に関する研究が、異なる視点でやられている。写作学における上記の研究成果は、基礎教育ではほとんど反映されていない。

中等教育段階までの学校教育において、「真実作文」の方針が続いており、「自分の本当の気持ちをありのままに書く」ことは、80年代から、語文科の『教学大綱』において要求されるようになった。このことは現在でも強調され、2011年版「語文科義務教育課程標準」において、作文の部分に関する目標は、「自分の見聞、体験と考えを具体的、かつ明確的に表現し、筋の通っている文章を書く」ことから始まっており、中学校段階における具体的な目標は、「作文を書くとき、自分が自然、社会、人生に関する感受、体験や思考を表現するよう、本当の気持ちを込めなければならない」を始めとしている。

また、「命題作文」に関して、「題目を規定する」という出題の方法から、「半命題作文（題目の半分を規定し、補完してもらってから作文を書く）」、「材料作文（材料を提供し、それに基づいて作文を書く）」、「話題作文（提供された話題について作文を書く）」などが発展してきたが、教師はテーマを与えて、生徒に作文を書いてもらう教育方法及び評価方法は変わっていない。

2. 中国におけるジャンル論

中国において、「ジャンル」は昔から「文体」として認識されてきた。

文章を分類することは先秦時代まで遡ることができる。『詩経』は当時の詩歌を集めたもので、『尚書』は当時の散文の文集だった。このように、詩歌と文章を別々に集めたことより、当時の人々はすでに文章を分類する意識を持っていたと言えよう（曹、2009、p. 84）。

しかし、ジャンルの分類について検討することは、魏晉の時代（220年-420年）から始まり、齊梁以降にさかんになったと言われている（褚、2004、p. 27）。褚（2004）が述べているように、「中国では、ジャンルの分類は、文学選集の出現や文学批評の発生にともなって、こころみられ、出現してきた」（p. 301）。ジャンル論の一つ目の目的は、「文献の

保存と普及」で、ジャンルに応じて作品を分別することは、「検索に便ならしむるためであるが、また同時に後学の者に手本を示す効果もあった」(p. 301)。もう一つの目的は「文学批評」で、「批評の基準を確立し、創作活動を指導するためにも、各作品を分類して批評してゆく必要があった」(p. 302)。

中国において、最初にあらわれたジャンル別編纂による有名な文学選集は、梁代の蕭統による『昭明文選』であると言われている(楮、2004、p. 34)。『詩経』や『尚書』は、詩歌や散文を集めたものとはいえ、網羅的に集めてきたものに過ぎず、詩歌と散文の各ジャンルに着目して、何かの弁別をした結果というわけではない(楮、2004、p. 34)。『文選』において、周から梁にいたる約七、八百年間の名文・詩歌が七百余篇集められ、賦、詩、騷に始まり、弔文、祭文にいたる 39 のジャンルに分類されていた。『文選』は、いかなる作品を採録するかによって、文学と非文学との境界を明確にしようとし、後代、文学が独立して発展してゆくのに、大きな推進力をあたえるようになったと同時に、ジャンルの分類においても、重大な貢献をしている(楮、2004、p. 38)。

魏晉南北朝時代において、劉勰は『文心雕龍』を著し、中国で最初の体系的な文学理論書を出した。この本において、劉勰は文学の原理論や批評基準、創作論、作家と作品論、ジャンル論などの各方面に、見解を提示している。『文心雕龍』において、文章は 34 種の大分類があり、さらに多くの小分類がある。それぞれのジャンルの起源や変遷、名称の意味、代表的な作家の名作及び評価、創作の方法や理論が示されている。さらに、『文心雕龍』は、すべてのジャンルを「文」、「筆」と二大別し、「文」とは韻文を指し、「筆」とは韻文以外のもの(無韻の文)をさす(楮、2004、p. 43)。

しかし、古代の文学概念は、ずっと明瞭ではなかった。そのため、最初は文学のジャンル論とはいえ、しばしばすべての文章への分類となりやすく、しだいに煩瑣になった(楮、2004、p. 302)。

古代期を概観して言うと、文章を分類する基準は三つにまとめることができる(杜、2004、pp. 196～198)。

一つ目の基準は文章の性質で、文章は文学的な文章(「文」と呼ばれた)、と非文学で実用的な文章(「筆」と呼ばれた)に分けられていた。

二つ目の基準は文章の言語特徴で、対句¹⁷を用いた文章は駢儷文、用いてない文章は散文

¹⁷ 修辞法の一。並置された二つの句が語形や意味上、対応するように作られた表現形式。詩歌・漢文・漢詩・ことわざなどによく用いられる。「万丈の山、千仞(せんじん)の谷」「男は度胸、女は愛敬」な

と呼ばれた。

三つ目の基準は文章の内容および用途で、文章を分類するにはもっとも通用された基準であった。たとえば、皇帝の命令は「詔」、「策」、「令」、「制」、「敕」と呼ばれ、臣下が皇帝に上書するときの書類は「奏」、「議」、「対」、「表」、「折」と呼ばれていた。そのほかにも、他人を強く非難するための「檄文」、死者への哀悼の意を表すための「弔祭」などの文章がある。

先秦時代から、文章の分類はだんだん細くなり、明の時代において文章を 132 種類に分けた学者がいた。それと同時に、多様で複雑なジャンル分類を簡素化にする動きもあった。代表的なものとして、宋の真徳秀が著した『文章正宗』があり、その中では、文章は「辞命、議論、叙事、詩賦」に分類されている。

20 世紀 20 年代、新文化運動によって、古代の文章形式、種類は通用しなくなり、文章分類法は徹底的に更新された。この時期では、文章を分類する新しい基準は三つある（杜、2004、pp. 198～200）。

一つ目の基準は文章の社会的な機能で、実用的なのか、あるいは実用性を越えた、つまり審美的なのかによって、文章を文学類、実用類という二種類に分けられた。文学類の文章は小説、散文、詩歌、戯曲という四種類があり、それ以外の実用的な文章は実用類に属していた。

二つ目の基準は文章の目的や具体的な用途で、文章を文学類、公文書類、報道類、外交類、科学技術類、財經類、司法類に分けた。

三つ目の基準は文章の表現手法で、もっとも大きな影響力を持っていた。

1906 年、中国では龍伯純の『文字發凡』が出版された。この本において、龍伯純は日本の武島又次郎の『修辞学』を引用し、文章を「記事文、叙事文、解釈文、議論文」に分けた。また、1919 年に、傅斯年は『怎樣做白話文（白話文の書き方）』の中で、西洋の言語学や修辞学を用いて、白話文を書くことを推奨し、そこで散文において比較的に必要性が高い四つのジャンル、つまり「解説(Exposition)、辯議(Argumentation)、記叙(Narration)、形状(Description)」を検討した（栄、2010、p. 47）。

こうした分類法は、国内の歴史から見れば、宋の『文章正宗』における分類の継承で、国外から見れば、西洋のレトリックの受容であるため、中国において広範的に受け入れら

れていた（榮維東、2010、p. 47）。

20 世紀 30 年代において、文章を「記載文、記叙文、解釈文、論弁文、誘導文」、「記事文、叙事文、説明文、議論文、小品文」、「記叙文、議論文、抒情文」などに分類する方法があった。名称は異なっているが、基本方針が同じだと言える。

以上の三つの分類基準の中で、三つ目の表現手法によるジャンル分類は学校教育においても適用されるようになった。

中国現代の「文章学系統」の基礎を作った（王榮生、2008、p61）と言われている、1935 年から 1938 年まで出版された中学校教科書『国文百八課』の中で、教科書編集者である夏丏尊、葉紹鈞は文章を「作者の意思を表さない」という「記叙文」と、「作者の意思を表す」という「論説文」に分けた。そして「記叙文」を「記述文」と「叙述文」、「論説文」を「説明文（一時期に解説文とも呼ばれた）」と「議論文」に分けた。さらに詳しい説明は以下の通りである（pp. 39-40）。

「記述文」は「物事の形状、光景を記する」文章で、「叙述文」は「物事の変化の過程を叙する」文章である。そして「説明文」は「物事と事理を説明する」文章で、「議論文」は「物事を評価し、主張を発表する」文章である。それに、「これはあくまで大概の分類方法であり、実際に一つの文章には二つ以上の性質を持ったり、記述の以外、叙述や説明の部分もあったりする。全文は一つの性質しか持っていない文章はないとは言えないが、少ないのである。

同じ教科書に、「文章を四つに分類すること以外、観点と基準を変えて、二つに分類することもできる」という説明があり、「生活の中で事務的なことを処理しなければならないときに書く文章」を「応用文」と呼び、それ以外のすべての文章を「普通文」と呼んだ（pp. 51～52）。

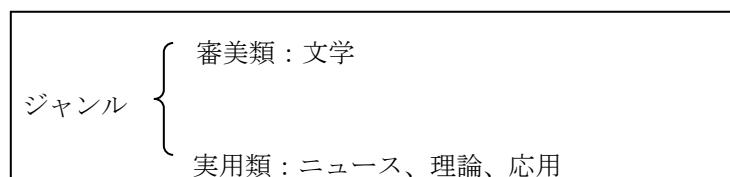
1980 年代から、写作学は現代期に入り、現在、ジャンルは依然として「文体」だと認識されている。

2.1 で述べたように、文章表現そのものに関する研究と、中等教育段階までの学校教育における文章表現指導に関する研究が、異なる視点でやられている。ジャンル論に関しても、その違いが見られる。

文章表現の理論に関して、『中国写作学大辞典』（1988）において、「文体」は、「文章の

体裁。内容、形式、機能の特徴によって分類される種別」(p. 7)だと定義されている。また、具体的な分類方法は「現在でも絶えず発展している」(p. 7)と言われ、統一した認識があるわけではない。その中、例えば董・劉(2014)は、図4で示されているように、中国における文章を大きく審美類と実用類に分類している。

図4 写作学における文章のジャンル (董・劉、2014、p. 14)



審美類には文学、実用類にはニュース、理論、応用といったジャンルにまた細分化することができる。ここでいうジャンルは機能、用途によって分けられている。文学文体は「散文」、「詩歌」、「小説」、「演劇文学」、「映画・テレビ文学」の五つあり、主に審美的な作用を持っている。ニュース文体は情報を伝達するために使われ、「消息」、「通信」、「深度報道」などの種類ある。理論文体は論理性と分析力を求めるジャンルで、分析する対象の違いによって、「社会評論」、「文芸評論」、「学術論文」に分類することができる。応用的ジャンルは「行政公文」、「事務文書」、「教学文書」のような種類があつて、実際の職場と一番関連付いている。

一方、語文科における作文教育において、ジャンルは依然として表現手法によって分類されている。20世紀30年代に教科書に取り上げられていた「記述文、叙述文、説明文、議論文」は、60年代に「記述文」と「叙述文」が「記叙文」に統一されることによって、「記叙文、説明文、議論文」という、三つの「教学文体」に発展した。

「教学文体」の定着は、中等教育段階にとって、これらの知識が必要とされているからだと主張している。なぜかという点、「教学文体」の学習の本質は、文章を書くことの基礎を作ることであるからと言われている(章、2006、p. 4)。三つのジャンルの使用範囲は、高校までの語文科教育に限られており、社会に出てからの文学創作や実用的な文章を書くことのために、基礎能力を身に付けさせている(章、2006、p. 4)と言われている。

第四節 英語圏と日本から見る中国における文章表現指導及びジャンル論の問題点

第一項から第三項までは、英語圏、日本、中国における文章表現指導、およびジャンル論を概観してきた。では、英語圏や日本と比較したら、中国はどのような問題点を抱えているのだろうか。

第一項 中国における文章表現指導の問題点

英語圏、中国、日本における文章表現指導は、20 世紀以降、ともに形式を重視し、型にはめさせるような教育から、書き手である児童・生徒の自己表現を重視し、生活から言いたいことを書かせる動きがあった。

しかし、英語圏および日本において、自己表現だけではなく、社会生活における機能も重視されるようになった。指導方法に関して、児童・生徒の心理や認知を配慮し、書く過程に応じた教育が行われている。

それに対し、中国では、文章を書く目的は自分の生活を表現することにとどまっており、指導方法に関して、古代から継承してきたものは現在でも強い影響力を持っている。

中国の伝統的な思想は、主体としての人間の内部に着目し、主体的な感受から外部の世界を描くことを強調している（魏、2009、p. 35）。魏（2009）によると、中国の伝統的な思考方式には三つの特徴があり、それは「一体性」、「直感性」と「意向性」である。とくに「意向性」特徴は現在の「文章表現」の概念、さらに作文教育に影響を与えている。

「一体性」というのは物事の相互関係と全体的な機能を強調し、天、地、人、物の統一を求める系統的な考え方である（たとえば「天人合一¹⁸」思想）。このような抽象的な一体化した有機体の本質を認識しようとする際に、論理的に分析することができなく、言葉で解釈することもできない。「直感」で感じて、悟るしかない。結局、人は客観的ではなく、自分の「意志」、感情で世界を認識してしまうようになった。したがって、人は自然を認識する際に、まずは先に自己を認識しなければならない。文章を書く際にも、主観的な感受で客体を反映することが強調されていて、何よりも重要なのは自分の感情表現であった。

以上のような思想の影響で、①書く準備段階において、人は書こうとする物の客観的な

¹⁸ 筆者注：天人合一：人間と自然は一つの統一体で、自然がなければ自然現象などが起こらないのはもちろんだが、人間がなければ現象が認識されるわけがない。こういう唯心論的な考え方の基で、人間の主観的な意思を客観的な自然から完全に切り離すことが難しい。特に古代の思想家が求めていたのは人間やら自然やらを超えた「真理」、「道」のような抽象的なもので、同じくパッと咲いて、数日後雨に降られ散った桜を見ても、「ピンク色で開花期が短い花だ」という認識より、「もののあわれ」を感じてほしい。

資料を集めたり、研究したりするのではなく、書く主体の主観状態に注目する。②文章表現という行為が行われる理由は主体の感情発生なので、学校において、生徒に書く動機をつけさせれば、ほかに一切問題なしという認識がある。③写作過程における核心的な要素は主観的な「感情」で、文章の主題として、論理的な演繹や実証研究など理性的なものより、一人一人の感受が重視される。④文章は心を満足させるものであり、評価する際には審美性が求められる。学校においても、生徒が作文を書くとき、巧みな言い回しを用いたり、修飾を加えたりすることが高く評価される。これらの考え方は現在でもかなりの影響力を持っており、書き手はどんな文章体裁を選んでも、結果としては自分の意志を表すことが目的で、抒情的、芸術的な書き方が推奨されていた。

また、中国において科举制度が長い間続いてきたが、科举の試験は「代聖人立言（聖人の代わりに発言する）」が主旨で、自分の意志を表してはいけなかった。そこで、20 世紀 20 年代に、伝統的な思想の伝承、および科举制度への否定として、自己表現を重視する「真実作文」が提起されてきた。文章表現における自己表現自体は否定しないが、実社会におけるそれ以外の書く行為が重視されないのが問題となっている。

さらに、科举制度を否定したとはいえ、現在の高校入学、および大学入学の語文科試験において、作文は三分の一ぐらいの点数を占め、そのための訓練がなされているが、生徒の実情や心理に配慮した指導は行われていない。

第二項 中国におけるジャンル論の問題点

ジャンルに関して、様々な捉え方や基準があるとはいえ、三つの言語圏の共通する認識として、それぞれのジャンルには機能（用途）があり、それを実現させるための一定の形態があるということがあげられる。

しかし、中国のジャンル論は、二つの問題点がある。

一点目は、ジャンル論の検討範囲によるジャンルについての認識である。

英語圏の文章表現指導において、口頭から書面へ、ラテン語から英語へという転換が見られた。それぞれの国において、もともとは異なる場面において異なる言語が使われていた。たとえばノルマン征服（1066 年）の後のイングランドでは、教会や王室の場面ではラテン語、新しいノルマンの上流階級の日常的な言語はフランス語、一般人にとっての日常的な話し言葉は英語となっていた（Martyn, 2010, pp.24-25）。それぞれの言語には独自の目

的があり、書くのに用いられる言語は必ずしも家族や友達との日常会話で使用される言語である必要性はなかった (Martyn, 2010, p.25)。そのため、一つの言語の内部における文語と口語の違いは、中国ほどではなく、言語表現を分類する際にも、書き言葉と話し言葉を区別せず、両者を一つとして取り扱い、ディスコースとして分類している。

しかし、中国において、文語と口語の違いが著しく、近代以前の時代において、庶民が話す言葉と文章に書かれる言葉の間にはかなりの乖離が見られた。言文一致運動が行われたとはいえ、現在でも、書き言葉と話し言葉は別々で論じられることが多い。ジャンルについて検討する際に、発話が検討の範囲に入ることはいないため、発話の場合では必須の要素、例えば相手や場面などは、文章の場合では軽視されている。

二点目は、ジャンル論と学校教育における文章表現指導の関係である。

英語圏と日本において、ジャンル論の研究成果は学校教育において反映されることが多い。さらに、学校教育のためにジャンルについて検討する場合もある。

一方、中国では、文章表現理論自体が発展している一方、学校教育において適用されていない。学校教育における文章表現指導において、ジャンルに関する知識は更新されていない。

20 世紀初頭から提起されてきた「教学文体」は、最初から「訓練」の目的が強かった。つまり、これらのジャンルの学習は「一つ教育の過程で、目的が基礎的な能力の育成であり、学生の多くの練習は実社会ではほぼ見られない」(章、2002、p. 208) と言われている。また、2000 年代から、語文科の学習指導要領は、「コミュニケーション能力」の育成を提起してきましたが、理念にとどまり、知識が更新されたわけではなかった(王、2002、p. 25)。

第三項 まとめ

まとめていうと、学校教育にだけ着目すると、中国における文章表現指導は、英語圏や日本のと比べて、①児童・生徒の心理や認知を配慮した指導が欠けている一方、②ジャンルに関する知識が古くて長い間更新されていない、という問題点がある。学校の外で、用途によってジャンルを分ける文章表現理論は存在しているとはいえ、それを学校教育の場に適用するなら、どのように調整すればよいかに関する検討はなされていない。

では、実際の教育現場はどうなっているのだろうか？以上の二点の問題点は反映されているのだろうか？

第五節 アンケート調査からみる中国の文章表現指導の問題点

以上の問いを明らかにするために、筆者はアンケート調査を行い、中国の教育現場における文章表現指導の現状、およびジャンルについての認識をまとめた。

第一項 調査の概要

まず、アンケート調査の目的について、主に以下の四つの課題を明らかにしたい。

課題① 学校現場で作文の授業はあるのか？あるなら、どのような頻度で、そしてどのようなタイミングで行われているのか？

課題② 作文の授業が行われる場合、何が教材として扱われており、そして教員／生徒にとって、何が重視されているのか／指導してほしいと思っているのか？

課題③ 作文指導において、ジャンルについて教えるのか／学ぶのか？教える／学ぶなら、何のジャンルを教える／学ぶのか？

課題④ 教員と生徒はジャンルに対してどんな考えを持っているのか？

そこで、筆者は中国の研究者に協力してもらい、D市における5つの中学校と2つの高等学校を対象として、アンケート調査を行った。調査対象は、中・高の国語科教員、中学二年、三年、および高校三年の生徒である。回収した教員用アンケートは78部で、学生用アンケートは615部である。D市は中国におけるいわゆる「二線都市」で、全国から見れば経済や教育が非常に発展しているわけではないため、ある程度で中国の現状を表すことができると考えられる。以上の四つの課題について、教員用の問題は、Q3からQ8→①、Q9からQ15→②、Q16からQ18→③、Q19からQ21→④のように、対応しており、生徒用の問題は、Q3からQ8→①、Q9からQ13→②、Q14からQ16→③、Q17からQ19→④のように、対応している。アンケート用紙は資料二、資料三の通りである。調査結果は以下のとおりである。

第二項 教員の調査結果

1. 教員の基本状況

表 1 基本状況

Q1	0～4 年	5～9 年	10～14 年	15～19 年	20 年以上	無回答	全体
回答数	7	2	15	4	48	2	78
	9%	2.5%	19%	5%	62%	2.5%	100%
Q2	男	女				無回答	全体
回答数	12	65				1	78
	15%	83%				2%	100%

表 1 で示されているように、今回アンケートを回答してくれた教員は、85%ぐらいが教壇に立ってから 10 年以上が経った。さらに 60%ぐらいの人は 20 年以上の経験を持っている。その中、女性の教員は 83%を占めている。

2. 作文指導の現状

表 2 生徒に作文を書かせる頻度

Q3	一週間一回	二週間一回	一か月一回	その他	無回答	全体
回答数	24	46	5	3	0	78
	31%	59%	6%	4%	0%	100%

90%ぐらいの教員は二週間一回以上に生徒に作文を書かせている。その中、30%の教員は一週間一回の頻度で作文の課題を設けている。

表 3 作文授業の頻度及びタイミング

Q4	はい	いいえ			無回答	全体
回答数	76	2			0	78
	97%	3%			0%	100%
Q6	一週間一回	二週間一回	一か月一回	その他	無回答	全体
回答数	7	41	24	4	0	76
	9%	54%	32%	5%	0%	100%
Q7	書く前	書くとき	書いた後		無回答	全体
回答数	46	2	76		0	76
	61%	3%	100%		0%	100%
Q8	書く前	書くとき	書いた後		無回答	全体
回答数	10	0	64		2	76
	13%	0%	84%		3%	100%

作文の授業を設けているかどうかに関して、97%の教員は設けていると答えた。ないと答えた教員は、理由について二人とも、もともと授業を設けたことがあるが、効果がなかったと述べた。

授業を設けている教員は、半分ぐらい二週間一回の頻度で、そして 30%が一か月一回

の頻度でやっている。全員が生徒が作文を書いた後に指導をするが、60%の教員が書いた前にも指導を行う。しかし、一番多いのが書いた後の作文授業で、全体の84%を占めている。

表4 授業で扱う作文教材の状況

Q9	はい	いいえ				その他	全体
回答数	38	38				0	76
	50%	50%				0%	100%
Q10	2001 版	2013 版	2016 版			無回答	全体
回答数	3	22	35			16	76
	4%	29%	46%			21%	100%
Q11	合理	欠点がある				無回答	全体
回答数	37	18				21	76
	49%	24%				27%	100%
Q12	考えたことない	使っている人がいない	よくない	使いにくい	もっといいものがある	その他	全体
回答数	2	5	6	19	30	3	76
	3%	7%	8%	25%	40%	4%	100%
Q13	市販	ネット	共同作業	自作	入試問題	その他	全体
回答数	12	30	26	15	22	5	76
	16%	39%	34%	20%	29%	7%	100%

作文の授業で教科書を使うかという点、半分の教員は使っている。現在、ほとんどの教員は人民教育出版社が発行している、2013 版や 2016 年版の教科書¹⁹を使っており、半分の人は教科書の作文教材が合理的だと思っている。そして、23%の教員は欠点があると考えており、理由としては、教材自身の順序性がない、教材の中に模範文がない、単元における読むテキストのジャンルと一致しないなどがあげられている。一方、教科書を使わない、あるいは教科書を使ってもほかの教材を扱う教員は、教科書より優れている教材があると考えている人が一番多く（40%）、次に教科書が授業で実際に使うことが難しいと考えている人も 25%いる。教科書の他に、ネットから教材をダウンロードして指導する教員は 40%いる。34%の教員は同僚と共同作業で教材を開発し、29%の教員は高校入試の過去問を授業で扱っている。

¹⁹ 2011 年に新しく公表された「課程標準」によって、人民教育出版社は 2013 年から 2016 年まで、「試行版」として新しい中学校教科書を発行した。そして 2016 年に、同じ出版社より国定の新しい教科書を発行し始めた。

表5 教員の作文指導に対する考え方

Q14	一貫性	書きやすさ	実用性	試験	生活性	読むこととの連携		順序	論理性	全体
回答数	25	25	22	7	5	4		3	2	78
	32%	32%	28%	9%	6%	5%		4%	3%	100%
Q15	言語	書く意図	内容	詳略	主旨	深さ	真実	訓練意図		全体
回答数	39	23	21	3	11	7	8	3		78
	50%	29%	27%	4%	14%	9%	10%	4%		100%

教員は生徒に与える作文の課題を設計する際に、三年の知識の一貫性（32%）、生徒が書きやすいかどうか（32%）、および作文の実用性（28%）という三つの要素を最も重視している。ただし、重視の理由を述べた教員が少ない中、作文の実用性を重視していると答えた教員が3人、「実際に試験の中で応用できるようなものを指導すべきだ」と述べ、ここでいう実用性は、必ずしも生活の中で使えるという意味を指しているわけではないと考えられる。一方、調査用紙に例として挙げられている要素以外に、受験のこと、生徒の生活と緊密にかかわること、そして読むテキストと連携できることを重視している教員がいる。

また、教員は生徒の作文を評価するとき、言語が流暢で優美であること（50%）、書く意図が明確であること（29%）、内容が積極的であること（27%）を重視している。その中で、「文章は美しい言語と充実した内容で成り立っている」、「内容が健康で積極的でなければならない」などの理由が見られた。そのほかに、主旨が明確であること、本当のことや本当の気持ちを書くこと、作文に深みがあることなどを評価することも、何人かの教員から共同の答えとして挙げるができる。

3. ジャンルについて

表6 ジャンルについて

Q16	はい		いいえ									全体	
回答数	67		7									78	
	86%		9%									100%	
Q17	考えたことない		教科書にない		試験に必要ない		役に立たない		書くことに必要ない				全体
回答数	1		3		2		2						8
	13%		38%		25%		25%						100%
Q18	記叙文	説明文	議論文	記事	手紙	物語	詩	報告	紀行文	スピーチ原稿	読書感想文	全体	

回答数	66	36	52	37	33	18	24	0	31	31	38	67
	99%	54%	78%	55%	49%	27%	36%	0%	46%	46%	57%	100%
Q19	はい		いいえ									全体
回答数	68		6									76
	89%		8%									100%
Q20	目的		表現手法		構成		用途		言語形式			全体
回答数	48		63		44		47		51			78
	62%		81%		56%		60%		65%			100%
Q21	目的		表現手法		構成		用途		言語形式			全体
回答数	41		39		9		14		14			78
	53%		50%		12%		18%		18%			100%

作文を指導する際に、86%の教員はジャンルの書き方を教えている。具体的に何のジャンルを取り扱っているかという、最も多く教えられているのは記叙文（99%）と議論文（78%）である。次に、説明文、新聞記事、手紙、紀行文、スピーチ原稿と読書感想文は、約半分の教員は教えている。そして約30%の教員は詩や物語などの創作について教えているが、調査報告を教えたことがある教員は一人もいなかった。

では、そもそも文章を書く際に、ジャンルは必要なのだろうか。89%の教員は必要だと思っている。理由としては、文章の規範（構成等）を決めている（9人）、実生活の中で不可欠である（4人）、読むことに役立つ（1人）などが述べられている。ジャンルの知識はどのようなものを含めているかという、候補として挙げられている五つの選択はどれも半分以上の教員から支持を得ている。その中から一つ決定的な要素を選んでほしかったが、筆者の意図が伝わらなかったか、あるいは決められなかったか分からないが、一つ以上選んだ教員がたくさんいた。それでもすべての結果を数えてみたら、書く目的と表現手法が一番多く選ばれ、どれも半分ぐらいの割合を占めている。

第三項 生徒の調査結果

1. 生徒の基本状況

表7 基本状況

Q1とQ2	男子	女子	全体
全学年	252	363	615
	41%	59%	100%
	男子	女子	全体

	108	134	242
	45%	55%	100%
中三	男子	女子	全体
	123	156	279
	44%	56%	100%
高三	男子	女子	全体
	21	73	94
	22%	78%	100%

今回アンケートを回答してくれた生徒は、女子が男子より少し多い。高校に関して、文科系のクラスにお願いしたため、女子の方が人数が多かった。

2. 作文指導の現状

表 8 生徒が作文を書く頻度

Q3	一週間一回以上	二週間一回	一か月間一回	その他	全体
全学年	328	160	99	28	615
	53%	26%	16%	5%	100%
中二	153	43	36	10	242
	63%	18%	15%	4%	100%
中三	97	106	59	17	279
	35%	38%	21%	6%	100%
高三	78	11	4	1	94
	83%	12%	4%	1%	100%

80%ぐらいの生徒は二週間一回以上に作文を書いている。その中、50%の生徒は一週間一回以上の頻度で作文を書いており、高三になるとこの数値はさらに 83%になっている。

表 9 作文授業の頻度及びタイミング

Q4 と Q5	ある					ない	全体
	一週間一回以上	二週間一回	一か月間一回	その他	全体		
全学年	181	158	125	79	543	72	615
	29%	26%	20%	13%	88%	12%	100%
中二	35	45	57	65	202	40	242
	14%	19%	24%	27%	83%	17%	100%
中三	88	96	53	11	248	31	279
	32%	34%	19%	4%	89%	11%	100%
高三	58	17	15	3	93	1	94
	56%	18%	16%	3%	99%	1%	100%

Q6 と Q7	作文授業			一番多い作文授業			全体
	前	中	後	前	中	後	
全学年	274	232	358	133	108	283	543
	50%	43%	66%	24%	20%	52%	100%
中二	90	79	135	40	31	119	202
	45%	39%	67%	20%	15%	59%	100%
中三	129	110	144	77	53	112	248
	52%	44%	58%	31%	21%	45%	100%
高三	55	43	79	16	24	52	93
	59%	46%	85%	17%	26%	56%	100%

作文の授業はあるかどうかに関して、88%の生徒はあると答えた。学年が上がるに連れて、授業が設けられる頻度が上がっていることが分かる。また、タイミングについて、書く前、中、後には作文の授業はあるが、一番多いのが書いた後の作文授業で、全体の52%を占めている。

表 10 授業で扱う作文教材の状況

Q8 と Q9 と Q10	教科書使用						
	2001 年版		2013 年版		2016 年版		全体
中二、中三	役に立つ	役に立たない	役に立つ	役に立たない	役に立つ	役に立たない	
	39	0	25	2	105	6	177
Q11	教科書不使用						
全学年	配布教材	作文課題	過去問	その他	全体		
	134	216	332	62	366		
	37%	59%	91%	17%	100%		
中二	55	86	78	22	86		
	64%	100%	91%	26%	100%		
中三	61	83	187	25	187		
	33%	44%	100%	13%	100%		
高三	18	47	67	15	93		
	19%	51%	72%	16%	100%		

現在手元にある教科書における作文教材は、書くことに役立つかどうかに関して、答えてくれた生徒はほぼ全員、役立つと思っている。一方、教科書以外に扱われている教材について、教員が与える作文課題は59%、過去問は91%を占めている。

表 11 生徒の作文指導に対する考え方

Q12	テーマ理解	構想	取材	構成	全体
-----	-------	----	----	----	----

全学年	171	245	225	121	615
	28%	40%	37%	20%	100%
中二	49	88	99	43	242
	20%	36%	41%	18%	100%
中三	83	114	102	53	279
	30%	41%	37%	19%	100%
高三	39	43	24	25	94
	41%	46%	26%	27%	100%
Q13	読んでほしい		読んでほしくない		全体
全学年	409		185		615
	67%		30%		100%
中二	157		77		242
	65%		32%		100%
中三	191		85		279
	68%		30%		100%
高三	61		23		94
	65%		24%		100%

作文を書く際に、一番指導してほしい部分は何かというところ、構想（40%）と取材（37%）が一番多く、次はテーマ理解（28%）と構成（20%）である。学年が上がるにつれて、テーマ理解に関する指導の需要が上昇する。また、30%の生徒は自分の作文をほかの人に読んでほしくないと思っている。

3. ジャンルについて

表 12 生徒の知っているジャンル

Q14	記叙文	説明文	議論文	記事	手紙	物語	詩	報告	紀行文	スピーチ原稿	読書感想文	全体
全学年	580	572	569	535	516	484	504	353	408	499	566	615
	96%	93%	93%	87%	84%	79%	82%	57%	66%	81%	92%	100%
中二	212	207	198	185	186	177	179	160	167	190	208	242
	88%	86%	82%	76%	77%	73%	74%	66%	69%	79%	86%	100%
中三	278	276	278	278	256	236	247	144	185	237	274	279
	99%	99%	99%	99%	92%	85%	89%	52%	66%	85%	98%	100%
高三	90	89	93	72	74	71	78	49	56	72	84	94
	96%	95%	99%	77%	79%	76%	83%	52%	60%	77%	90%	100%

ジャンルについて、中三以上の学年の生徒はほぼ全員、教学文体を知っている。その以外に、教科書の中で言及されたことがあるジャンルについて、調査報告（57%）と紀行文

(66%) は生徒にとって、あまり馴染みのないジャンルであると言えよう。

表 13 ジャンルを知る手段

Q15	教科書	授業	教科書以外の教材	補助資料	教員以外の指導者	全体
全学年	457	446	237	217	144	615
	74%	73%	39%	35%	23%	100%
中二	189	145	88	89	63	242
	78%	60%	36%	37%	26%	100%
中三	201	229	106	89	54	279
	72%	82%	38%	32%	19%	100%
高三	67	72	43	39	27	94
	71%	77%	46%	41%	29%	100%

ジャンルを知る手段に関して、70%の生徒は教科書、および授業での言及を通じている。

表 14 生徒の書いたことがあるジャンル

Q16	記叙文	説明文	議論文	記事	手紙	物語	詩	報告	紀行文	スピーチ原稿	読書感想文	全体
全学年	561	348	409	195	397	349	264	138	230	303	548	615
	91%	57%	67%	32%	65%	57%	43%	22%	37%	49%	89%	100%
中二	228	152	121	112	177	138	89	67	119	136	218	242
	94%	63%	50%	46%	73%	57%	37%	28%	49%	56%	90%	100%
中三	274	149	198	46	160	160	119	51	78	120	254	279
	98%	53%	71%	16%	57%	57%	43%	18%	28%	43%	91%	100%
高三	86	47	90	37	60	51	56	20	33	47	76	94
	91%	50%	96%	39%	64%	54%	60%	21%	35%	50%	81%	100%

生徒は実際に何のジャンルを書いているかとうい、全体的にいうと、一番多いのは記叙文、二番目は読書感想文、両者はともに 90% ぐらいの生徒が書いている。次に多いのが議論文と手紙であるが、比率は 65% ぐらいに下がっている。しかし、学年別にみると、高 3 の生徒はほぼ全員、議論文を書いている。また、新聞記事、報告、紀行文などのジャンルについて、高 3 の生徒であっても、書く比率が 20% から 40% ぐらいの間になっている。

表 15 生徒のジャンルについての考え

Q17	はい	いいえ	全体
全学年	571	37	615
	93%	6%	100%
中二	224	13	242
	93%	5%	100%

中三	260			17		279
	93%			6%		100%
高三	87			7		94
	93%			7%		100%
Q18	目的	表現手法	構成	用途	言語形式	全体
全学年	356	431	521	250	443	615
	58%	70%	85%	41%	72%	100%
中二	167	175	203	103	179	242
	69%	72%	84%	43%	74%	100%
中三	136	196	237	108	190	279
	49%	70%	85%	39%	68%	100%
高三	53	60	81	39	74	94
	56%	64%	86%	41%	79%	100%
Q19	目的	表現手法	構成	用途	言語形式	全体
全学年	96	76	110	44	72	405
	24%	19%	27%	11%	18%	100%
中二	34	21	45	13	23	139
	25%	15%	32%	9%	17%	100%
中三	47	43	47	22	43	206
	23%	21%	23%	11%	21%	100%
高三	15	12	18	9	6	60
	25%	20%	30%	15%	10%	100%
Q19'	目的	表現手法	構成	用途	言語形式	全体
全学年	189	205	265	117	165	615
	31%	33%	43%	19%	27%	100%
中二	72	81	120	47	88	242
	30%	33%	50%	19%	36%	100%
中三	91	94	108	51	51	279
	33%	34%	39%	18%	18%	100%
高三	26	30	37	19	26	94
	28%	32%	39%	20%	28%	100%

作文を書く際に、ジャンルを知ることが必要であるかどうかに関して、ほぼ全員が必要だと思っている。理由に関して、「書くことに役立つ」、「よりよく表現するために」、「書く際には適切なジャンルを選ぶ必要がある」などが多く挙げられている。また、ジャンルは何を基準にして分けられているかについて、上位の三つは構成、表現手法、言語形式となっている。その中一つだけを選ぶと指示したが、教員のところと同じように、二つ以上を選んだ生徒がたくさんいた。二つ以上の答えがあったアンケートを廃棄し、統計したのが Q19 の表で、二つ以上選んでも全部統計の範囲に入れたのが Q19' である。いずれにせよ、構成と目的が一番多く選ばれている。

第四項 調査結果からみる文章表現指導の問題点

まずは、学校現場における作文指導の現状について考察する。

設定した課題①について、表 2 から、中国の中学校において、教員はかなり頻繁に生徒に作文を書かせていると言えるだろう。しかし、表 3 から分かるように、毎回の作文課題に必ずしも指導がついているわけではない。表 11 から、生徒はプランニングや記述などの段階において指導がほしいと考えていることが読み取れるが、作文授業が書いた後に集中しているおり、作文の指導が十分に行われているとは考え難い。また、表 9 の生徒の結果から、作文授業のタイミングは教員とずれているので、両方が考えている「作文授業」が異なっている可能性がある。

課題②について、半分の教員しか、実際に授業で教科書を使うということが表 4 から分かった。その中、教科書が合理的だと考えている教員は 50% しかいないが、生徒は肯定的な態度を取っており、教科書への依頼を示している。また、表 4、表 5、表 10 で示されているように、過去問をそのまま課題として与えたり、試験で点数が取れるように練習したり作文を評価したりすることが少なくないから、高校入学の試験が作文指導に影響を与えていることが分かった。一方、教員は作文の課題を設計する際に、生徒の実情や生活を配慮するが、作文を評価する時は「作品本位」のような傾向があり、文章における言葉遣いや主旨を重視してしまう傾向が見られる。

次に分析するのは、学校現場におけるジャンルについての指導である。

課題③について、様々なジャンルの作文の書き方を教えている教員は少なくない。しかし、教えるジャンルの選択には偏りがある。伝統的に「三大教学文体」と呼ばれてきた記叙文、説明文、議論文は依然として指導の中心であるが、ほかの両者と比べたら説明文の割合がずいぶん低かった。生徒の調査結果からも、同じことが言える。そして、紀行文、手紙、読書感想文など、比較的に生徒の実生活と関わる人が多いジャンルについて、教員はある程度で取り扱っているが、物語や詩を書くなど創作活動を行う教員は少ない。これらのジャンルについて、知っている生徒が多いが、書く経験から言うと、読書感想文だけ、書いた経験がある生徒が多い。また、新聞記事を教える教員は半分いるが、調査報告を教える教員は一人もいなかった。生徒の調査結果から見ると、この両者はまったく書いていないといえないが、比率が一番低かった。

では、ジャンルごとに作文を教える必要はあるのか？そもそも、何によってジャンルが分けられるのだろうか？課題④について、ジャンルそのものの存在意義について、肯定している教員と生徒が多い。しかし、ジャンルとは何かという問題について、教員と生徒が抱えているジャンル像が異なっている。教員内部においても、統一した考えがあるわけではなく、書く意図に着目してジャンルを教える場合と、表現手法に着目してジャンルを教える場合において、作文指導の方針は全然違うと想像できる。一方、生徒が一番重視している構成が、教員の回答の中では最下位になっており、認識のずれがあることが分かる。

第五項 まとめ

アンケート調査の結果からまとめると、現場において以下のいくつかの問題があると言える。

I 課題①の結果→ 書く前や書く際の指導は少なく、教員は生徒が指導してほしいところを指導していない。

II 課題②の結果→ 教科書教材は、生徒には頼られているが、教員から肯定されるとは言えない。

III 課題③の結果→ 取り上げられているジャンルは、自分の生活を記録したり、自分の感情や考えを表現したりすることに集中している。

IV 課題④の結果→ ジャンルは必要だと認められているが、ジャンルとは何かについて様々な考え方があり、さらに教員と生徒の間に認識のずれがある。

第六節 本章のまとめ

この章ではまず、文章表現指導を行う際に、ジャンルは「文章表現」、および「学校教育」という二つの文脈において検討する必要があると言える。

次に、英語圏、日本、中国における文章表現指導およびジャンル論を歴史的に概観してきた。その結果、学校教育にだけ着目すると、中国における文章表現指導は、英語圏や日本のと比べて、①児童・生徒の心理や認知を配慮した指導が欠けている一方、②ジャンルに関する認識が古くて長い間更新されていない、という問題点がある。

また、この二つの問題点は、教育現場においてどのように反映されているかを明らかに

するために、アンケート調査を行った。その結果、中国の教育現場において、①作文を書く前や書く際の指導が少ない一方、②教員や生徒がジャンルの定義や内実についての考え、学校で取り上げるジャンルの種類、教科書の位置づけなどの面において問題がある。

以上の両方面の問題点は、ある意味で関連していると考えられる。つまり、ジャンルとは何か、ジャンルについて何を教えるべきかが分からなければ、教員は適切な指導を行なうことも難しいと考えられる。

これらの問題点を解決するためには、文章表現指導において、ジャンルそのものをどう捉えるべきか、および指導を行う際には、ジャンルについてどのような知識が必要なのか、を明らかにしなければならない。中国におけるこれらの課題について示唆を得るために、次の章では、英語圏、および日本の国語教育の文章表現指導におけるジャンルの取り扱い方について検討していく。

第二章 ジャンルの機能を重視した文章表現指導の実態

第一節 本章の目的と概略

本章は、選択体系機能言語学（以下、SFL と略す）学派、および日本国語教育の文章表現指導におけるジャンルの取り扱い方を明らかにし、ジャンルを中心とした教育内容の取り組み方を明らかにすることを目的とする。

第二節では、本章の枠組み、つまり SFL 学派、および日本における文章表現指導の実態を明らかにするために、調査する予定の項目と理由を述べる。

第三節では、SFL 学派の文章表現指導におけるジャンルの取り扱い方を明らかにする。

第四節では、日本の国語教育における文章表現指導におけるジャンルの取り扱い方を明らかにする。

第五節では、SFL 学派と日本の文章表現指導を比較し、ジャンルを中心とした教育内容の取り組み方について検討する。

第二節 本章の課題と調査項目

本章は、SFL 学派および日本の国語科文章表現指導におけるジャンルの取り扱い方を検討していくが、序章で述べたように、本研究は、「ジャンルの取り扱い方」を、「ジャンルを中心に取り組んでいる教育内容はどのようなものか」として捉える。「ジャンルの取り扱い方」を明らかにすることは、「教育内容」、つまり「ジャンルとは何か、何のジャンルを学ぶか、ジャンルの書き方について何を学ぶか」を明らかにすることを意味する。そのため、本章においては、SFL 学派および日本の文章表現指導において、以下のような課題及び調査項目を設定する。

まず、「ジャンルとか何か」について、両方面の内容、つまりジャンルへの認識や定義づけ、およびその認識や定義に影響を与えている言語観、文章観などを調査する。そこで、課題一と課題二を設定する。

課題一 ジャンルへの認識や定義づけに影響を与えている言語観や文章観はどのようなものなのか。

課題二 ジャンルへの認識や定義づけ、および分類基準はどのようなものなのか。

次に、「何のジャンルを学ぶ」について、学校教育において取り上げられているジャンルを調査する。そこで、課題三を設定する。

課題三 学校で取り上げているジャンルの種類は何なのか。

最後に、「ジャンルの書き方について何を学ぶか」について、書き方についての知識を調査する。ここでいう知識は、「ジャンルについての知識」と「文章表現の知識」を含めている。

「ジャンルについての知識」は、「ジャンルの機能、形態、内容」などの知識を指している。第一章でまとめたように、林（1981）は、日本において、「文章の分類を形態・内容・機能によって」（p. 140）分類する立場があると述べている。つまり、ジャンルは少なくともこの三つの面から捉えることができる。

また、文章表現指導を行う際に、「ジャンルについての知識」以外に、実際に文章を書く際に関わる文章表現の知識、または生徒の心理的・認知的な負担を減らすための書き方に関する方策なども工夫しなければならないと考えられる。

そこで、課題四と課題五を設定する。

課題四 ジャンルそのものについて、何の知識が教えられているのか（機能、内容、形態）。

課題五 ジャンルの書き方について、何の知識が教えられているのか（文章表現の方法、書くための方策など）。

これらの課題を明らかにするためには、国語教育に関する研究の枠組みを取り上げて調査を行う。

たとえば典型的なものとして、王（2003）のものがある。王（2003）は、語文科教育研究について「①理論（価値や概念）、②課程内容、③教材、④教授法、⑤評価」という五つの層があると述べている。この章は、SFL 学派および日本の文章表現指導における以上の五つの層において、四つの課題に関する内容を調査する。

具体的に言うと、課題一・二（文章表現、およびジャンルについての認識）は①②の層を中心に、文献やカリキュラムにおいて調査を行う。

課題三（学校教育で取り上げられるジャンルの種類）は②③の層を中心に、カリキュラムや教科書の全体構造を調査する。

課題四・五（ジャンルの書き方についての知識）は③④⑤の層を中心に、教科書教材の中身、実践例などを調査する²⁰。ここでは、個別のジャンルを例に、調査を行う予定である。それぞれのジャンルについて、教える知識が異なることは当然であるが、本研究はあくまでいくつかのジャンルを例として、知識を策定する観点を明らかにしたい。

第三節 英語圏の文章表現指導におけるジャンルの取り扱い方 ―選択体系機能言語学に着目し―

第一項 選択体系機能言語学に着目する理由

英語圏において、ジャンルを意識したライティング教育に着目すると、1990年代までに、オーストラリア選択体系機能言語学学派（Australia Systemic Functional Linguists）、ESP（English for Specific Purposes 特別な目的のための英語）学派、アメリカニューレトリック学派という、三つのジャンル理論研究の学派が形成した（Hyon, 1996, p.693）。それぞれの学派が主張しているジャンルの定義は異っており、また対象としての学習者、指導方法なども異なっている。

東條（2015、pp.19-20）がまとめているように、ESP 学派は、学習者がアカデミックな場面やプロフェッショナルな場面で必要とする言語能力を習得することを目的としたジャンル分析を提唱した。主たる対象者は、非母語話者の大学生や大学院生である。代表的な提唱者は Swales や Bhatia らであり、彼らはジャンルをプロフェッショナルまたはアカデミックな共同体の構成員間で共有される、固有な目的を実現するためのコミュニケーションイベントであると捉えている。他方ニューレトリック学派は、レトリックやプロフェッショナルライティング研究との結びつきが強く、ジャンルを取り巻く状況やコンテキストに焦点をあて、なぜそのようなジャンルが生まれたのかといったジャンルの社会性に注目している。対象学習者は大学生や駆け出しの専門家（novice professionals）で、これらの学習者がジャンルの社会的機能を理解することを目標に据えている。

一方、オーストラリア機能言語学学派は、Michael Halliday の選択体系機能言語学に依拠

²⁰ その中、課題三四（ジャンルの書き方についての知識）を調査する際に、教授法や評価も検討の対象に入っているが、教育方法を検討したいわけではなく、こうした教授や評価によって、生徒に何の知識を身に付けさせたいかという、教育内容を調査する。もちろん、こうした内容は同時に教育方法でもある可能性があるが、本研究はあくまで教育内容として捉える。

し、言語と社会的機能の関係性を重要視する。同理論に基づくジャンル分析は、オーストラリアの初等・中等学校のリーディングやライティング、あるいは、同国の移民を対象とした ESL（第二言語としての英語（English as a Second Language））教育や職業トレーニングプログラムに応用されている。この学派の理論と実践は、もっとも初等、中等教育段階における母語教育に関連しているのではないかと考え、検討の対象にした。

第二項 選択体系機能言語学の概要と言語観

まずは課題一、つまり文章観について分析する。しかし、SFL 理論は文章表現のための理論ではなく、言語使用全般についてのものなので、ここではまず文章観ではなく、言語観、つまり言語使用についての認識を明らかにしていく。

SFL 学派における文章表現指導は、主に SFL 理論とヴィゴツキーのスキヤフォールディング理論（発達の最近接領域説）に依拠して発展してきた（Carstens, 2009, p.76）。前者は教育内容を提供し、後者は主に指導法に影響を与えていると考えられる。ここではまず SFL 理論について紹介し、この理論における言語観を明らかにする。

1. 選択体系機能言語学の概要

SFL 理論は、M.A.K.Halliday によって始められた言語研究の枠組みで、言語が社会の中でどのように機能するか、言語の構造と言語を取り巻く環境という観点からとらえようとするものである（石川・佐々木、2017、p. 255）。この理論の枠組みでは、テキストとコンテキストの関係が核心的なもので、両者の相互作用を明らかにするために、社会的環境を見なければならない（Hyland, 2004, p.26）。

2. 選択体系機能言語学における言語観

欧米では、読み書き能力は古代から、社会的権力や社会参加に関連するものとして捉えられてきた。

古代エジプトにおいて、文字を書くことができる人は1%しかいなかったと推定され、この小さいグループはファラオ、ファラオの部下、軍隊の指揮者などの権力者から構成されていた（Martyn, 2010, p.13）。18世紀から、読み書きができる人がだんだん増えたことによ

って、社会を支配していたエリートは不安を感じ、支配される階級の人々に読み書きを習得させないように政策を立てた。例えばアメリカの植民地（南カロライナ、1740 年；ジョージア、1755 年など）では、黒人にライティングを教えることは禁止されていた（Martyn, 2010, p.101）。また、19 世紀 60 年代、フランスのコニャック地方の地主が集まり、読み書きができない農民と従業員のみを受け入れることで合意した（Martyn, 2010, p.102）。

読み書きは、一般的教育とともに、労働者階級の知的小おび政治的解放の願望の中心であり続けた。19 世紀になってから、それは個人の解放と社会的状況をより明確な認識するための不可欠な前提条件のように思われた（Martyn, 2010, p.102）。読み書き能力は現在、知能の発展と現代社会への完全な民主的参加の鍵を握っていると信じられている（Martyn, 2010, p.102）。

SFL 理論も同様に、社会参加の面から言語使用を検討している。この理論は Bernstein の「教育コード」など、学校教育と社会階級や文化の関係に関する研究と深くかかわっている。民族グループや社会階級において非主流の人々は様々な社会制度や社会活動の参加の機会が奪われてしまわないよう、SFL 理論は言語が意味を解釈構築する方法や社会的なコンテキストを具現する方法を生徒たちが認識できるように手助けをするようなツールを提供している（Schleppegrell, 2017, pp.37-59）。

SFL 理論では、「今日の複雑な世界において、読み書き能力は特定の個別的タスクを達成するための読み書きの学習をはるかに超えた意味をも」ち、「読み書き能力は言語とコンテキストが意味生成に協働参加する社会的行為の 1 形態なのである」（Schleppegrell, 2017, p. 12）と言われているように、言語使用は社会参加と結びつけられている。子供は就学する際に、「新しいモード、すなわち作文という方法で言語を使い始めなければならず、作文は新しい文法的な構成をもたらす。このような新しい意味の作り方によって、もっと幅広い課題や多様な状況に参加することができるようになる」（Schleppegrell, 2017, p. 31）と考えられている。

また、SFL 理論の背後には、教育の不平等という現象がある。つまり、「学校は私たちの社会の専門職、技術職、官僚職制度を特徴付ける言語使用の方法に価値を置き、それらの資源と形式を尊重するために、典型的にそれら以外の資源と形式の価値を低く評価する。生徒・学生の知能と学業達成度の評価は、教師と生徒・学生、およびテスト施行者と生徒・学生の間の相互やり取りで遂行され、そのような相互やり取りは生徒・学生の持つ言語技能に関する判断によることが多い。しかしながら、これらの判断の言語的基盤はまれにし

か明らかにされない」(同上、p. 10)。その結果、「特定の社会階層を背景にもつ生徒・学生は学習、評価、昇進において特権を持ち続け、他の者たちは不利な境遇であり続けるので、今日見られる明らかな不平等を永続させることになる」(Schleppegrell、2017、pp. 9-10)。

そのため、SFL 理論は「言語使用の社会的コンテキストとそれらのコンテキストが特定の文法的、語彙的選択によって具現される方法」(Schleppegrell、2017、p. 13)に注意を注ぎ、しかもそれを明示的な知識として、児童・生徒に教えようとしている。

第三項 選択体系機能言語学におけるジャンル論

この項では課題二、つまり SFL 学派における「ジャンル」への認識や定義づけについて検討していく。

1. ジャンル論研究の背景

第二項で述べたように、SFL 理論では、子どもは学校で文章表現スキルを習得することによって、さらに社会参加ができるようになると主張され、そのために知識を明示的に教えなければならないと考えられている。そこで、社会参加のためには、学校でどのような文章表現を教えるべきかということの検討が必要となってくると考えられる。

この問題に答えているのは、SFL 学派の中のシドニー学派である。

序章で述べたように、シドニー学派 (Sydney School) という呼び方は Green & Lee (1994) によって提示されたもので、Halliday の教え子である J.R.Martin を中心に行っている、ジャンルに基づいた言語研究や教育研究を指している (頼良濤、2014、p. IV)。

Martin は、1979 年から、言語教育に関する研究を始めた。Martin に影響を与えた Bernstein は 1978 年にオーストラリアを訪問し、しかもこの時期に、オーストラリアにおける文章表現指導は、伝統的なアプローチから進歩的な教育法 (プロセス・ライティングやホールランゲージ・プログラム) へ転換した (Martin, 1999, p.123)。オーストラリアを訪問した Bernstein は、こうした方向転換の危険性を指摘し、つまり、書かれた文章から子供の本当の言葉へ注意点を移すことによって、子どもが「現在形」に囚われてしまう可能性がある と述べた (Martin, 1999, p.123)。

Martin は自分の研究を通じて、この観点を認める立場を取った。彼は 1983 年から、オーストラリアにおける幼稚園や小学校における文章表現指導を観察してきた。これらの学校

は 1982 年から、プロセス・ライティングを始めた。観察した結果、子どもは学校において、記述的な (Narrative) 書くことが中心で、それ以外のものがほとんどなかったことが分かった (Martin, 1984, p.44)。すべての教師が明示的に、記述的に書くことを指示したわけではないが、コンファレンスの際に聞いた質問、支援としてのフィードバック、子どもに提供した読む材料は、そのような方向へ導いた。子どもに話題の選択権を与えれば与えるほど、記述的な書くことが推奨される (Martin, 1984, p.44)。

そのため、子供たちは個人の日常的な体験の記録に縛られ、しかも家庭的背景が主流的でなければならないほど、縛られがちである (Martin, 1999, p.123)。Martin (1984, p.44) は、こうした教育に二つの問題点があると述べている。まず、このようなやり方は中等教育のニーズに対応していると言えず、なぜかという、中等教育の段階で取り扱われているエッセーなどの書き方を教えていないからである。また、子どもたちが自分の生活のある程度管理するために必要となる種類の文章に接触させていない。

以上のことから、Martin は、学校で子供を様々なジャンルに、特に主流的階級によってコントロールされているジャンルに接触させることを目的として (Martin, 1999, p.123) 研究してきた。

そこで、Martin を含めたシドニー学派の学者は、SFL 理論を用いジャンルを分析し、言語教育に適用させている。

2. 選択体系機能言語学におけるジャンル論

SFL 理論に基づいたジャンル論において、テキストは、2 つのレベル、つまり「レジスター」と「ジャンル」で、特定のコンテキストに関連していると言われている (Hyland, 2004, p.26)。

2.1 レジスター

レジスター (言語使用域 (register)) とは、ある特定の意味の集合を具現する語彙や文法資源の配置に関する用語である (Schleppegrell, 2017, p.64)。人々はテキストを作るとき、まずレジスターにおける三つの面で、言語選択をする (Hyland, 2004, p.26 ; Schleppegrell (2017) の訳を参照) :

フィールド（活動領域（field））— 一人々が関与している社会的活動、およびテキストが何について書かれているか

テナー（役割関係（tenor））— 相互作用における参加者（読み手と書き手）の関係

モード（伝達様式（mode））— 言語の役割（書かれる（書き言葉）、話される（話し言葉）、図など）

この三つの要素は、書き手が言葉を選択することにどのように影響を与えているかという、Ken Hyland は以下のように説明している（2004、p27、筆者訳）。

たとえば、法律や科学などの領域では、かなり予測できる特徴を持っている語彙や文法が用いられているが、意味や形式の制約が少ないテキストでの、個人的で非公式なレジスターは、よりオープンになる傾向がある。レジスターにおけるこれらの変化要素は、私たちの直感を基本的に解釈している。つまり、私たちは書くときと話すとき、上司に話すときと恋人に話すとき、ライティングについて話すときと魚釣りについて話すときは、言葉を同じように扱うことはない。

つまり、人々は実際に言語を運用する際、話題や相手、表現形式などの要素を考慮し、言葉を選択している。レジスターはこれらの要素を言語学の面から理論化したもので、テキストと、テキストの背後にある特定のコンテキストの間にあるつながりを理解するのに役立っている。

2.2 ジャンル

テキストとコンテキストの相互作用において、「ジャンル」は第二のレベルである。このレベルでの言語の選択は、書き手の社会的な目的によって行われている（Hyland, 2004, p.27）。

ジャンルの定義については、同じ学派の中でも学者によって異なるが、ここでは、Martin, J.R. の理論を中心に検討していく。

Martin は、ジャンルを「段階的で、明確な目標を設定した、社会的プロセス（a staged, goal

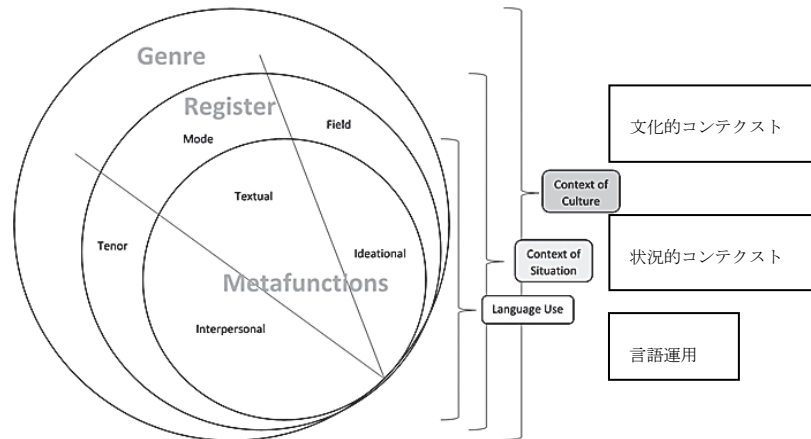
oriented social process)」(Martin, 1992, p.505) として捉えている。たとえば、お医者さんを予約することを例として、Martin (1984) は、以下のようにジャンルの説明している。つまり、「お医者さんに病気を診てもらう」ことが「目的」で、それを達成するためには、おそらく、①お医者さんの電話番号を見つける、②電話をかける、③挨拶をする、④予約をお願いする、⑤名前を教える、⑥時間に同意し、予約を確定する、⑦もう一度日付と時間を確認する、⑧お別れの言葉を交換する、⑨得られた情報をメモに書く、というプロセスを経る (pp. 34-35)。もちろん、同じテーマだとしても、様々なやり方があると考えられるが、実際にこうした予約をする際には、共通の文化背景を持つメンバーは、この種の目標を達成するために用いるやり方には、かなりの共通点があり、こうしてジャンルを共有している (Martin, 1984, p.35)。

以上の定義や説明からわかるように、SFL 学派における「ジャンル」は、テキストを指しているわけではなく、社会的な行為とも言える概念である。一つのジャンルにおいて、対話やテキストは、その行為に伴った言語使用だといえよう。それを文章表現指導の領域に適用すると、ジャンルの社会的目的、及びこれらの目的を達成するために発展してきた修辭的構成が重視されている。大まかにいうと、同じ目的を持っているいくつかのテキストは、同じ構成を持っていることが多く、そしてこれらのテキストは同じジャンルに属していると言える (Hyland, 2004, p.25)。

2.3 レジスターとジャンルの関係

レジスターとジャンルの関係を簡単にまとめていうと、レジスターは状況的コンテキストに対応しているものであり、ジャンルは文化的コンテキストに対応している。Martin はこの両者および言語使用のメタ機能 (Metafunction) について、以下のような図 5 で説明している：

図5 Context of Language (Martin, 2009, p.12)



Hyland は、書き手が実際に文章を書く際に、レジスターとジャンルはどのように働くかに関して、例を挙げている (2004, p27, 筆者訳)。

ある学習者が、「環境汚染」という書く課題が与えられたとき、様々な選択をしなければならない。この学習者は、これが何かを書く（モード）こと、教師が高い可能性で唯一の読み手になることを知り、上位者か平等の仲間かなどの関係（テナー）について考える。この活動の話題あるいは焦点は、使える語彙の範囲を設定する（フィールド）。そして、この学習者はまた、自分の目的を達成するために、エッセイの構成を最適にする必要があり、そこでジャンルを選ばなければならない——特別な状況を伝えるか、その状況の原因を解釈するか、何らかの結論を主張するかなど。レジスターの概念は、幅広い活動分野を指しており、時々重複することが多いが、ジャンルは、読み手が書き手の目的を認識できるように、メッセージを作成するときの慣例などを含んだ、フィールド、テナー、モードのより具体的な表現である。

つまり、文章を書く際に、書き手は「目的」、つまりジャンルに従い、「相手」、「話題」、「様式」などの面、つまりレジスターにおいて、言葉を選んでいる。

第四項 学校教育で取り上げられるジャンルの種類

ここまでは、SFL 理論におけるジャンルの定義や捉え方をまとめてきた。では、実際の学校教育において、ジャンルはどのように取り扱われているのだろうか。ここからはシドニー学派の代表者である、オーストラリアで実践している J.R.Martin、および Martin の理念に賛同し、アメリカで実践している Mary J. Schleppegrell、またはジャンルに関する理論および指導法を系統的にまとめている Ken Hyland の著作を中心に、検討していく。

この項では課題三、つまり学校教育で取り上げられるジャンルについて検討していく。

ジャンルの分類に関して、Martin (1989) は、三つのカテゴリー、つまり私的 (Personal)、事実に基づく (Factual)、分析的 (Analytical) を使って、経時的再話 (Recount)、手順 (Procedure)、解釈 (Explanation)、論証 (Exposition) などのジャンルを取り上げている。

学校教育において、教育内容として何種類のジャンルを取り扱うべきかに関して、答えは一つに限っているわけではない。例えば、Schleppegrell (2004) は Martin (1989) の三つのカテゴリーを使って、学校を基盤とした 7 つの典型的なジャンル (時系列的再話、物語、手順、報告、因果的説明、説明、論証) の目的と文法的な特徴を表 16 に分析・整理している。

表 16 Schleppegrell のジャンル例 (奥泉訳、2017、pp. 122–123)

ジャンル	目的	レジスターの特徴
私的ジャンル		
経時的な再話 (Recount)	私的体験を引合いに出し、時間的な順を追って出来事を再話する。	物質過程と行動過程の節。特定の参与要素、人称代名詞、一般に行為者は一人。添加の接続詞と時を示す接続詞。過去形。
物語 (Narrative)	問題を含んだ事象とその結果を報告し、評価する。ストーリー全体に及ぶ要点に帰結するような複雑なアクションを含む。問題に対処する際の、複数の参与要素のアクションに焦点を当てる。	過去の事象を報告するための多様な過程型と動詞の時制、および時を意識しない一般化。複数の行為者による参与要素の役割変化のパターン。埋め込み節が名詞群を拡充。物語の段階に応じて接続関係が変化。副詞が様態に関する情報を示し、行動についての判断を表明。主題が時間の経過を示し、物語の構成を助ける。
事実に基づくジャンル		
手順 (Procedure)	一般的な参与要素を伴う事象を、順序立てて述べる。命令と指示は手順のサブジャンルである。	物質過程の節。時間を意識しない。単純な現在形または命令形。命令は、一般化された行為者として「あなた (you) / 私たち (we) / 人 (one)」を使用し、単純現在形の平叙節を使用する傾向。指示は命令形を使用。
報告	一連の事実を、特定の陳述を使って一	関係過程と存在過程の節で、特徴と現時点で

(Report)	一般的な陳述に関連付けるように説明する。分類、または部分と全体の関係によって整理する。個々の事象ではなく、事象の集合に焦点化。	の一般化を説明。物質過程と行動過程の節で活動を説明する。一般的な参与要素。単純現在形の時間を意識しない動詞。
分析的ジャンル		
因果的説明 (Explanation)	経時的な再話に因果関係を加える。物事がなぜ起きたのかを順序立てて述べる。	事象の名詞化。因果関係を具現する関係過程の動詞。
説明 (Description)	現象を説明し解釈する。	時間的構成ではなく論理的な構成。関係過程。時間を意識しない動詞。名詞群の拡張。多様な節主題。
論証 (Exposition)	判断を裏付ける論拠を 1 つ以上使って、その命題を掲げた理由を論じる。一般化、分類、カテゴリー化に依拠する。	抽象化を用いながら、使用された論拠を名詞表現で表す。モダリティは、主張を可能性として表す。名詞や動詞、前置詞を使用した論法で。従属と圧縮を要する。対照、分類、論理的順序のマーカー。

Hyland (2004) はさらに、表 16 の 7 つのジャンルについて、可能性としての社会的なロケーションを表 17 にまとめている。ジャンル名の日本語訳は奥泉 (2017) の訳を参照している。

表 17 Hyland のジャンル例 (Hyland, 2004, p.29, 筆者訳)

ジャンル	社会的目的	社会的ロケーション
経時的な再話 (Recount)	オリジナルな順序で事件を再び語ることによって、過去の経験を再構築する。	個人書簡、警察の調書、保険金請求、インシデント・レポート
手順 (Procedure)	何かがどのように行われるかを示す。	取扱説明書、科学的報告、料理本、DIY 本
物語 (Narrative)	経験のリフレクションを通じて、楽しませるか、何かの教訓を示す。	小説、短編小説
説明 (Description)	想像あるいは現実の出来事を説明する。	旅行案内書、小説、製品詳細
報告 (Report)	主に物事を分類し、特徴を描くことを通じて、現実における情報を提示する。	案内書、政府やビジネス報告
因果的説明 (Explanation)	ある状態や事件、あるいは判断の原因を提示する。	ニュース報道、教科書
論証 (Exposition)	ある命題がなぜ提案されているかについて議論する。	社説、エッセイ、評論

また、別の案として、David Rose (2010) は、もっとも一般的な社会的な目的、およびリテラシー教育の目標を考慮したら、学校教育において「物語的 (Stories)」、「通知的

「Informing」]、「手順的 (Procedural)」]、「評価的 (Evaluating)」という四つのカテゴリーのジャンルを学ぶべきだと主張している (p. 3)。

それぞれのカテゴリーの下に、ジャンルはさらに詳しく分けられている (Rose, 2010, p. 4)。

「物語的 (Stories)」は読者を楽しませるためのもので、「時系列 (Time Structured)」と「非時系列 (Not Time Structured)」などのジャンルがある。「通知的 (Informing)」は情報を提供するためのもので、「歴史的 (Histories)」]、「因果的説明 (Explanations)」]、「報告 (Reports)」などのジャンルがある。また、「手順的 (Procedural)」は活動の手順についてのもので、「提案的 (Proposing)」]、「再話的 (Recounting)」などのジャンルがある。最後に、「評価的 (Evaluating)」は観点やテキストを評価するためのもので、「議論的 (Arguments)」]、「読書感想 (Text Responses)」などのジャンルがある。

Rose (2010) は、以下のような図で、これらのジャンルを示している。

図 6 Rose のジャンル例一部 (Rose, 2010, p.3, 筆者訳)



Rose は、一つのテキストには、複数の目的があることも考えられるが、ジャンルはもっとも主要な目的を示していると主張している (2010, p. 3)。図 6 における矢印は、ジャンルの間の関連性を示している (2010, p. 3)。

ここまでは二つのジャンル例を述べてきたが、分類の観点やジャンルの数は異なるとはいえ、共通している部分が多い。つまり、両案とも個別のジャンルを詳しく分ける前に、大きなカテゴリーを作る。また、取り上げられているジャンルも共通しているものが多い。

第五項 ジャンルについての知識と評価

ここ項では一課題四、つまり SFL 学派は文章表現指導を行う際に、ジャンルについてどのような知識を教えるかについて調査する。

1. ジャンル分析の一般的な方法

学校でよく学習者に書かせる、上記の典型的なジャンルをさらに明確にするために、SFL の研究者は、各ジャンルの分析を行っている。そこで、テキストにおける典型的な言語特徴、および構成が明らかにされている。文章表現を行う際に、コミュニケーションという目的から始まり、次に目的を達成するためのテキストの特徴について指導することに移すことによって、教師は学習者がジャンルの違いを見分けること、および効率的に書くことに支援することができる。

たとえば、簡単な説明 (Description) と経時的な再話 (Recount) を教える際に、

- ・説明 (Description) は現在形を使うことが多いが、経時的再話 (Recount) は過去形を使うことが多い。

- ・説明 (Description) は「be」、「have」を使用することが多いが、経時的再話 (Recount) は動作類の動詞を含むことが多い。

など、文法面での違いを教えれば、効果的であると言われている (Hyland, 2004, p31)。

一方、ジャンルは「ステージ (stage)」の面から説明することもできる。つまり、書き手の目的を表現するために、テキストはいくつかの段階を踏まなければならない。例えば、物語のジャンルは、任意の要素あるいは必須の要素として、「要約 (Abstract)」、「導入 (Orientation)」、「複雑化 (Complication)」、「評価 (Evaluation)」、「解決 (Resolution)」、「終結 (Coda)」の諸段階を含むことが特徴である (Schleppegrell, 2017, p.119)。

2. 具体例 —論証的文章の知識と評価—

ここからは、Schleppegrell (2017) が取り上げた「論証的文章 (Exposition)」の指導と評価を一つの具体的な例として、ジャンルについての知識を分析する。

2.1 論証的文章の定義

Hyland (2004, p.29) の分類によると、論証 (Exposition) は、「ある命題がなぜ提案されているかについて議論する」ジャンルである。また、奥泉 (2015) は、Schleppegrell のジャンル分類を提示し、そこで、論証 (Exposition) は「判断を裏付ける主張を 1 つ以上示し、その命題を掲げた理由を論じる。一般化、分類、カテゴリー化に依拠」を目的としたジャンルとなっている (p. 17)。

2.2 論証的文章についての知識

Schleppegrell (2017, p.128) は、論証文に関して、「第一に注目すべきは論証文のマクロ構造」、「次に文法に焦点を移す」と述べている。この二つの詳細は以下の通りである。

2.2.1 マクロ構造 (同書、p.128)

論証的な文章においては、導入部でそのテキストの方向性と目的を述べる。一般には、それは主題文 (thesis statement 論点を提示する文) において表明される。テキスト本文では主張が展開され、事例や論拠を通じて詳述される。最後に、主張してきた論点を結論で概括し、評価する。よって、文章のマクロ構造は、展開の予告 (前触れ)・主張・概括という構造をとる。同時に、論証の各論拠において同様の構造がしばしば生じる。ここでも、各論拠に関して提示される証拠とともに論拠が述べられ、提示された後、概括される。

2.2.2 レジスターの選択 (文法の知識)

論証的な論述において機能する文法的特徴は、表 18 (同書、p. 136) の通りまとめられている。

表 18 論証的な論述において機能する文法的特徴

知識を披歴する観念構成的資源
・ 主張を列挙する抽象的名詞群
・ 情報を縮合する拡充された名詞群

<ul style="list-style-type: none"> ・ 複数の名詞構造を結合し、抽象化と一般化を構築する動詞 ・ 適切なコロケーション（連語）および過程構成の構造とともに使用される専門的で抽象的な語彙
権威性を具現する対人的資源
<ul style="list-style-type: none"> ・ 客観性を具現する叙述法及び三人称 ・ 評価を可能にする名詞化および関係過程 ・ 立場を表すための資源（コミットメントのよりどころをある命題に帰するための明示的および暗示的目的語の選択のコントロールを含め） ・ 態度的意味を形成するためのモダリティ及びその他の資源のコントロール
テキストを構成するテキスト形成的資源
<ul style="list-style-type: none"> ・ キーポイントを強調できるように情報を構成する主題選択 ・ 情報の縮合を可能にする節結合の選択 ・ 文法的比喻を通じた語彙密度の高さ ・ 結束性連結を形成するための接続的資源の使用 ・ 命題の提示と主張における抽象から具体へのシフトのための資源

つまり、言語表現に関しては主にレジスターの三つの領域における文法知識を学習する。具体的に言うと、ジャンルに適する語彙の範囲、対人関係を表す文法表現、および文章の構成や流れを表明するための文法表現などについて学習する。

2.3 典型的な論証的文章および評価のポイント

Schleppegrell は著作の中で、論証的な文章 140 例のコーパスを使い、発達途上にあるアカデミック・ライティングの書き手による、このジャンルの構成の仕方を実例で示している。課題に関する詳細は以下の通りである（p. 127）。

書き手は **Wendell Berry**（1981）が書いた文の一節を読み、これに対して答えるよう指示された。書き手はこの文章の中で、「充足感」は努力から得られるが、技術が我々の今日の仕事の多くからその充足感を奪ってしまったという主張を展開する。生徒たちにはこの課題の取り組むための時間として、2 時間が与えられた。作文は手書きで、

下書きや推敲の過程を経ていない。

その中、専門家の読み手が、大学1年生に期待される要件を満たしていると判断した文章の例は、以下の通りである (pp. 128–131)。

According to the novelist, poet, essayist, and farmer, Wendell Berry, people should receive satisfaction from accomplishments, from completing a job and completing it well. Berry also thinks that people are already on their way to a world of “efficiency,” “production” and “consumption” with little satisfaction. I completely agree with Berry and have experienced both satisfaction from accomplishment and dissatisfaction from having a task done for me.

I personally have gained satisfaction from washing and waxing a thirty-six foot Motorhome. In the process I began to understand why the person paying me would rather have someone else do the job for them. The job was difficult and time consuming and made my body sore. Although it was hard work, once I was done, I felt proud. I could then step back and say, “I did that.” From this accomplishment, I received great satisfaction knowing that I did a job well done. Of course the question of whether or not my employer received satisfaction needs to be answered.

My father helped me with my science project in Junior High. I could have probably done it myself but I was too lazy and just thought of it as a waste of time. After the project was completed and ready to be presented, that feeling of accomplishment didn’t come to me. I was happy to have it done and out of the way but in no way did I feel satisfied. My employer most likely felt the same way. Happy to have his motorhome clean but not really having any satisfaction.

Science is now quickly coming up with new ways to make people happy with little satisfaction. As Berry pointed out in “Home of the Free,” “What these people are really selling is insulation-cushions of technology, ‘space age’ materials, and the menial work of other people-to keep fantasy in and reality out.” Another author that would agree with this statement is Aldous Huxley, the author of *Brave New World*.

In *Brave New World* Huxley uses William Shakespeare’s Hamlet to show that it is better “to suffer the slings and arrows than to just remove them and not have to deal with them.” Huxley also points out that “Happiness is never Grand” as compared to the struggling and overcoming of a difficulty and the satisfaction received. Huxley’s Novel is based on Berry’s same idea that this ‘World of the

A

future' is already established among us, and is growing."

B

In this "world of the future" satisfaction is becoming a thing of the past and is being overcome by what science says should make people happy and comfortable. I agree with Wendell Berry that true satisfaction comes from accomplishment and that both are being pushed out by scientific and futuristic comfort. People need to realize that satisfaction doesn't come from removing anything considered uncomfortable or tedious. Only from accomplishing something for one's self will true satisfaction come.

小説家であり詩人であり随筆家であり農夫である Wendell Berry によれば、人は物事の達成や仕事の完遂、そしてそれを首尾よく完遂したことによって充足感を得るべきである。Berry はまた、人はすでに、ほとんど充足感のない「効率」「生産」「消費」の世界に向かって進んでいると考えている。私は Berry の考えに全く同感である。私は、物事の達成によって得られた充足感と、自分の代わりに誰かに仕事をしてもらったことで感じた欠乏感との両方を経験している。

A

私自身は、36 フィート（約 11 メートル）もあるキャンピングカーを洗車し、ワックスをかけることで充足感を得た。この過程で、私に報酬を払う人が、誰かにこの仕事をしてもらう理由を、私は理解するようになった。この仕事は大変で時間がかかった。そして、体のあちこちが痛くなった。これは重労働だったが、終えたときには誇らしく感じた。その時、私は一歩下がって眺めながら「僕がやったんだ」と言えた。この仕事を達成したことで私は大きな充足感を得た。私がこの仕事を立派にやり遂げたことが分かったからである。もちろん、私の雇い主が満足したかどうかという疑問には答える必要がある。

中学時代に科学の課題を父に手伝ってもらったことがある。おそらく自分でもできたのだろうが、私はとても怠け者で、そんなことは時間の無駄だと単純に考えたのだった。課題が完成し、発表する段になったとき、私に達成感は無かった。課題が終わり、その課題から解放されたことは嬉しかったが、充足感は決して得られなかった。私の雇い主もおそらく同じように感じているだろう。彼はキャンピングカーがきれいになって嬉しいだろうが、本当の意味での充足感は得られない。

今や、科学は、ほとんど充足感を与えずに人々を喜ばせる新しい方法を次々と生み出すようになった。Berry が「自由の故郷」で指摘するように、「これらの人々が本当に売っているのは、空想を取り入れ、現実を排除しておくための絶縁材—技術のクッション、『宇宙

時代』の素材、そして他人の単純動労一である」。この言葉に同意しそうな作家がもう一人いる。それは『すばらしい新世界』の著者 Aldous Huxley である。

『すばらしい新世界』の中で、Huxley はウィリアム・シェークスピアの『ハムレット』を引用し、「暴虐な運命の矢弾」をただ取り除き、それに対処しなくて済むようになるよりも、「矢弾を受けながらじっと耐え忍ぶ」ほうがよいことを示した。Huxley は同時に、困難に苦しみ、それを克服することや、得られた充足感と比べて「幸せというものは、決して壮麗なものではない」と指摘している。Huxley の小説は、「未来の世界はすでに我々の中で出来上がっており、どんどん広がっている」という Berry の考えに基づいている。

この「未来の世界」の中では、充足感は過去のものになり、人々を幸福かつ快適にするはずだと科学が主張するものによって圧倒されつつある。本当の充足感が物事の達成から得られるという点、またどちらも科学的な快適さや未だ経験したことのない快適さによって排除されるという点で、私は Wendell Berry に同感である。不快と思われることや退屈と思われることを取り除いても充足感は得られないことを人々は認識する必要がある。自分自身のために何かを成し遂げることによってのみ本当の充足感が得られる。

Schlepppegrell は、「この作文の導入部で、生徒はこの作文で何を論じるかを前触れの形で予表し、これを裏付けるために充足感と欠乏感に関する個人的な経験を用いて、自分がベリーの見解に同調することを示唆している」と分析し、さらに「生徒は、Berry のものの見方と Berry への同意で作文を書き出している。…中略…この目的のために、名詞化と名詞化を通じた文法的比喩が用いられていることに注意してほしい」と述べている。

また、Schlepppegrell は A と B という段落を抽出し、さらに詳しく分析した (pp. 132-134)。

A 段落に関して、

第 1 文は「達成」を節が名詞化された参与要素（「36 フィートもあるキャンピングカーの洗車とワックスがけ (washing and waxing a thirty-six foot Motorhome)」）として導入し、段落のポイントをあらかじめ示している。これは、作文全体への導入部が今後の展開を同時に前触れするやり方を反映した典型的なトピック・センテンスである。第 2 文は心理過程（「私は理解するようになった (I began to understand)」）を用いている。生徒は重労働の苦痛とそこから得られる爽快感を対比させながら、この段落全体

に広がる評価を導入した。キャンピングカー洗車の実体験の描写は、意味と一致した（「日常的」）文法を使用して体験（「この仕事は大変で時間がかかった（The job was difficult and time consuming）」）を経時的に語り、それを評価している（「誇らしさを感じた（I felt proud）」）。誇りは、達成感を表す経時的な節で表されている（「その時、私は一歩下がって眺めながら『僕がやったんだ』と言えた（I could then step back and say, "I did that"）」）この段落のこの部分は接続詞による単純な結合を用い、名詞化を使用していない。評価を表す言葉は、大変な仕事について述べる時も、書き手の達成感を表現するときも明確である。しかし、この段落をまとめる時、この生徒はもう一度名詞化された「この達成（this accomplishment）」を使用し、第1段落で取り入れた「充足感（satisfaction）」を繰り返している。これにより、はじめに暗示された結束的な結合が生じる。日常のものに近い文法を使用した、名詞化が少ない作文のこの部分は、名詞化と概括において用いられるより抽象的な言語の部分と対照的ある。

と分析されている。

B 段落に関して、

生徒はここで再び、（上級の読み書き能力を示す）「意味と一致しない文法」を使用している。

ここでもまた、節の主題がここでの展開方法を示している。生徒は、Berry の随筆を引用し、Berry の論点を想起させ（「この「未来の世界」において…（In this “world of the future”…）」）、自らの見解を取り入れ（「同感である（I agree）」）、次に1つの特定の見方を促すにあたって勧告的な立場を取り入れている（「人々は…を認識する必要がある（People need to realize…）」；「自分自身のために何かをやり遂げることによってのみ…（Only from accomplishing something for one's self…）」）。複雑な名詞群（「人々を幸福かつ快適にするはずだと科学が主張するもの（what science says should make people happy and comfortable）」；「不快と思われることや退屈と思われること（anything considered uncomfortable or tedious）」）は、それまでに紹介した考えを要約している。こうして、それらの考えは、この評価の結びの段落において節の参与要素として働くことができる。従って、この作文の概括にも、それまでの部分で与えられた情報を、要約するための文法的要素が必要とする。

と分析されている。

以上からわかるように、SFL 学派は論証的な文章を評価する際に、文章の構成と使われている語彙や文法に着目しており、特に「名詞化」、「評価」、「結束性」、「接続詞」、「意味と一致する／しない文法」を使用している文章を、良い論証的文章だと評価している。

第六項 教授理論から見るジャンルの書き方についての知識

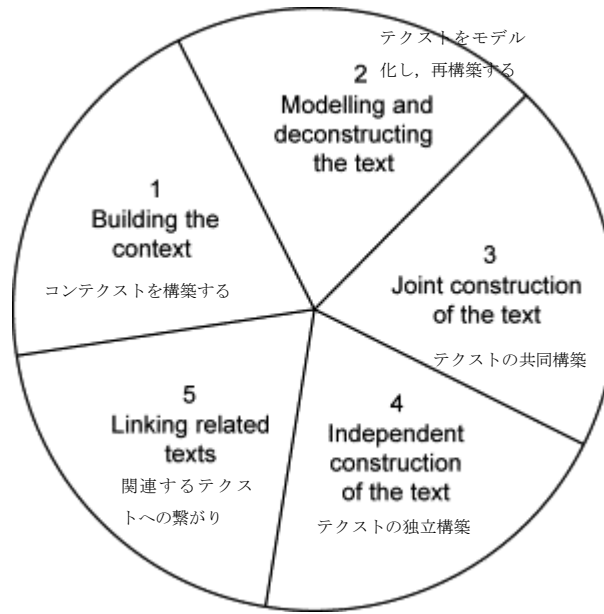
この項では、課題五、つまり文章表現指導を行う際に、ジャンルそのものについての知識以外に、どのような文章表現についての知識を生徒に教えているのかを明らかにしたい。

SFL 学派の文章表現指導における教授法について、Vygotsky のスキヤフォールディング (scaffolding) 理論が一つ核心的な概念である。

そこで、学習者を支援するために、スキヤフォールディング (scaffolding) と共同構築 (joint construction) の考え方に基づいて、明白な指導モデルが設計されている (Hyland, 2004, p.123)。スキヤフォールディングは、教師が初期において明白な知識及びガイド付きの練習を提供することを指しており、共同構築は、学習者が独立して作業できるまで、教師が学習者とともにテキストを構築していくことを指している (Hyland, 2004, p.123)。

具体的な指導方法として、教授—学習サイクル (Teaching-Learning Cycle) というものがあり、もっとも簡単で代表的なもの (Hyland, 2004, p.128) として、Feez(1998, p.28)の図を挙げることができる。

図7 The teaching-learning cycle (Feez, 1998, p.28 筆者訳)



それぞれの段階について、Hyland (2004) は以下のように説明している (筆者訳)。

(1) コンテキストを構築する (Building the context) 段階で、教師は扱われているジャンルの典型的なテキストを学習者に紹介し、そのジャンルの文化的コンテキスト、および社会的な目的を学習者に理解してもらう (Hyland, 2004, p.130)。そのためには、たとえば以下のような質問を設けることができる (Hyland, 2004, p.130) :

- ・このテキストは何について書かれているか？
- ・何の目的を達成しようとしているか？
- ・誰が誰のために (潜在的な読者) このテキストを作ったか？
- ・このテキストを書くために、作者としてどのような能力や素質を備えなければならないか？
- ・作者がテキストを書くとき、形式、語彙、話題などにおいて、どのような選択肢があったか？
- ・このテキストを使う人々の身分及び関係は？彼らの相対的な社会地位、権力、社会関与の程度？
- ・何の社会的活動において、このジャンルを使うことが多いか？ (たとえば、仕事探し、取引関係、学術論文など)
- ・このテキストを読むためのルートは？ (日記、手紙、学習者新聞、ウェブサイトなど)

これらの質問をすることによって、学習者が自分の経験を思い出しながら、このテキストが置かれていた状況、達成しようとする社会的目的、ジャンルの文化的コンテキストを理解することができる (Hyland, 2004, p.130)。そのなかには、かなり答えにくい質問もあるが、幼い子どもでも、違う視点で書かれた同じ物語の各バージョンを区別することができる。その思考を促すために、たとえば以下のような学習活動が有効だと考えられる (Hyland, 2004, p.131) :

- ・写真、映像、関連書類資料、新聞雑誌資料、実物、訪問調査、遠足、ゲストスピーカーなどの手段を通じて、テキストの文化的コンテキストを示し議論させる。
- ・文化的コンテキストを明らかにするために、学習者に分析の課題を与え、テキストから答えを探してもらう。(誰に書いた？作者と読者の関係？どのような共有知識が相当されている？)
- ・扱われているテキストと、そのテキストに似ている、学習者の故郷の文化を背景にしたテキストを比較し、異文化間の共通点と相違点について議論する。
- ・扱われているテキストの文化的コンテキストを背景とした、シミュレーション、ロールプレー、ケーススタディーおよび他の活動に学習者に参加させる。

以上のような活動を通じて、作者がテキストを書くときどのような選択をしたか、これらの選択がテキストにどのような影響を与えているかを学習者に意識させることができる。

(2) テキストをモデル化し、再構築する (Modelling and deconstructing the text) 段階で、テキストの構成、言語の特徴を調査し、モデルとなっているテキストと同じジャンルのほかのテキストを比較する活動などが行われる。ここで、(1) の段階で示され、分析され、比較されたテキストが再び展示される。重要なのは、ジャンルの各ステージ、主要の文法的小および修辭的特徴を明らかにすることである。そうすることによって、学習者にジャンルの書き方の特徴を意識させ、異なるジャンルの書き方が違うことを理解してもらうことができる。(Hyland, 2004, p.132)

テキストを作ることに当たって、言語的リソースをコントロールし操ることが極めて重要なことと言われ、学習者に適切な言語的選択をすることを練習させ、そして教師が明白な文法説明を提示することが望ましい。(Hyland, 2004, p.132)

学生の言語能力をあらかじめ評価することで、学生が必要とする支援をより正確に提供することができる。そしてこの段階では、取り組む主要な問題として以下の項目を挙げる
ことができる (Hyland, 2004, p.132) :

- ・このテキストの各段階、および各段階の機能は何か？
- ・それぞれの段階はテキストの社会的目的を果たすためにどのように働いているか？
- ・機能を表現するための言語的特徴は何か？
- ・テキストの内容を私たちはどのように知ったか？
- ・作者と読者の間の社会的関係はどのように符号化されているか？
- ・このジャンルの主要な言語的特徴は何か？

これらの問題に取り組むために、様々な課題が設定されている。一方、テキストをモデル化することはジャンルを異なるレベルで再構築することを含めており、このことと関わり、例えば以下のような課題がよく知られている (Hyland, 2004, p.133) :

・テキスト・レベルの課題

- ・段階を命名し、目的を識別する。
 - ・テキストの段階を順番に配列する、再編成する、マッチングする、ラベリングする。
 - ・元のテキストを省略された、書き換えられた、あるいは異なる構成で書かれたテキストと比較する。
 - ・特定のジャンルと異なるあるいは類似するテキストを識別する。

・言語レベルの課題

- ・スクランブルされた、あるいは完成されていないパラグラフを再編成するか書き換える。
- ・フォーマットの手がかりから、穴埋め式読解の問題を完成させる。
- ・一つの特徴を置き換える。(たとえば時制、モダリティ、トピックセンテンスなど)
- ・最小限の情報しか含まれていないテキストを使い、言語の形式や意味を予測

する。

- ・グループワークで間違った部分を直し、特定の言語的特徴を見出し、一つの特徴をほかの特徴にマッチさせるなど。

学習者は一つのジャンルが一つ正しい書き方しかないという考え方を持たないように、この段階では、学習者にある程度に多くのテキストを読ませ、共通点や相違点に関してリフレクションさせる必要がある。そして、文法に関する課題が多いが、あくまでライティングのために学習活動が行われていることを意識しなければならない。完全に文法の勉強になってしまい、学習者が退屈だと感じることを防ぐために、文章の細部よりは、全体から分析していったほうが望ましい。つまり、まずは目的を達成し、特定の読者に関連させるために、テキストの各段階はどのように組織されているかを考える。そして一つのコミュニケーションとして効果的に機能するために、テキストの各部分、たとえばパラグラフやセンテンスがどのように構成され書かれているかを分析する。(Hyland, 2004, pp.133-134)

(3) テキストの共同構築 (Joint construction of the text) の段階で、教師はディスカッションなどの活動を通じ、すべての学習者と共同に、扱われているジャンルのテキストを一つ作る。そして学習者が独立してテキストを作る力を身に付けさせるよう、徐々にサポートを減少していく。(Hyland, 2004, p.134)

学習者は指示を受け、そのジャンルのテキストを書くことができないことはないが、依然として教師のスキヤフォールディング的課題や指導を必要としている。ここで、教師はファシリテーターとして学習者とともに、たとえば以下のような学習活動を行う (Hyland, 2004, p.135) :

- ・黒板、またはプロジェクターにおける、教師主導で全クラスが参加するテキストの構築。
- ・調査やインタビューを通じて情報を集める。
- ・グループでテキストを構成し、全クラスの人にプレゼンテーションする。
- ・最小限の情報しか含まれていない、あるいは完成されていないテキストを完成させる。
- ・提示されたモデル文を真似して、似ているテキストを作る。

- ・完成されているテキストを意味、構成、形式などの面で編集する。
- ・情報やオピニオンのギャップについて交渉し、テキストを構成する。

これらの活動は普通全クラス規模で行うが、場合によって、比較的に行える学習者をグループで共同作業させ、教師は比較的に行えない学習者に主に支援を提供することもある (Hyland, 2004, p.135)。

(4) テキストの独立構築 (Independent construction of the text) の段階で、学習者は学習したものを応用することが望まれ、独立して一つのテキストを書く。教師は様子を見ながら、時々アドバイスを出す。この段階で、学習者は内容、プロセス、言語、コンテキスト、ジャンルに関する知識を総合的に運用しなければならない。そして教師も、学習者が確かにこのジャンルの書き方が身についているかどうかについて、この段階で確認できる。そのため、この段階は核心的な段階とでも言えよう。(Hyland, 2004, pp.136-137)

ここで、学習者が書くことの各プロセスにおいて、支援を必要としている。つまり、教師はプランニング、下書き、編集、推敲などの面で、以下のような学習活動を設計することができる (Hyland, 2004, p.137) :

- ・書く前の段階での活動を行う (ブレインストーミング、自由作文、キュービングなど)。
- ・行った活動に基づいて下書きをする。
- ・一つのテキストをほかの目的で書き換える (つまりジャンルを変える)。
- ・他人のコメントの下で下書きを修正する。
- ・下書きの文法と修辭的特徴について校正する。
- ・他人の下書きを読み、主旨／言語についてコメントを発表する。
- ・特定の相手、目的のために調査して、テキストを書いて修正する。
- ・職場や学問的な領域で調査して、テキストを書いて修正する。

(5) 関連するテキストへの繋がり (Linking related texts) の段階で、学習者に、勉強したテキストと、同じジャンルで同じ状況のテキスト、同じジャンルであるが違う状況のテキスト、あるいはまったく違うジャンルのテキストなど、を比較する機会が提供される。そ

うすることによって、学習者はテキストが独立しているものではなく常に連鎖的な関係の中にあることを知り、自分が書いたテキストも対話的な関係を持っており、ほかのテキストへ応答していることを確かめることができる。(Hyland, 2004, pp.137-138) 主な学習活動は以下の通りである (Hyland, 2004, p.138) :

- ・異なる学科、制度、文化における同じジャンルの使い方について比較する。
- ・異なる読者や目的のために書くとき、情報提示の仕方における変化を調査する。
- ・テキストをほかのメディアに変換させる：口頭発表、プリントアウト、電子化など。
- ・同じ状況で使われるほかのジャンルを調査し、学習目標としてのジャンルとの関係を探る。
- ・同じコンテキストにおける、話し言葉と書き言葉のジャンルを比較する。
- ・このジャンルをほかのコンテキストで使ったらどのような影響があるかについて、シミュレーションを行う。
- ・このジャンルの専門的使用者にインタビューし、テキストの意味およびジャンルの実践に関してどのような印象を持っているかを聞く。

この段階の活動を通じて、学習者は、ジャンルはテキストという意味を超えていること、そしてテキストが社会生活の中でどのように役割を果たし、関係を築くことを知ることができる。さらに、ジャンルは柔軟なもので、まったく変えられないことはないということを知ることでもある。(Hyland, 2004, pp.138-139)

以上が一つ典型的文章表現指導の学習サイクルである。このようなサイクルを使い、一つのコースを設計することもできれば、コースの中の一つの単元を組み立てることもできる (Hyland, 2004, p.139)。

まとめていうと、以上の五つのステップを通じて、SFL 学派はジャンルの文章形態以外の書き方について、生徒に以下のような知識を身につけさせようとしている。

まず、(1) のステップは、テキスト分析の視点についての知識であり、具体的にいうと分析の視点として、作者の目的や意図、作者と読者の関係、使われる場面などがあるとい

うことを教えている。そうすることによって、ジャンルの社会的なコンテキストなどについて、生徒に理解してもらう。

次に、文章形態において、SFL 学派はジャンルに適切な構成や言語を選択することを重視しているが、(2) のステップから分かるように、やり方として、パラグラフをマッチングしたり、ラベリングしたりする方法などが用いられている。そうすることによって、適切な構成とは何か、および自分がテキストを書く際に、正しい言語的選択をするためには、どのような検討の方法があるかについて、生徒に理解してもらう。

さらに、(3) (4) のステップにおいて、主に書くプロセスについての指導がなされている。具体的にいうと、プランニング、下書き、修正などの段階において活動が行われ、教師が主導の共同作業から生徒の独立作業へ徐々に移行し、書くプロセスに関する知識を生徒に身に付けさせる。

最後に、(5) のステップは、テキストが社会生活における役割、つまりジャンルの機能についての知識を生徒に身に付けさせる。

第七項 まとめ

この節では、SFL 学派の文章表現指導におけるジャンルの取り扱い方を明らかにした。第二節で設定した五つの課題を回答していく形で、本節の内容をまとめる。

課題一 ジャンルへの認識や定義づけに影響を与えている言語観や文章観はどのようなものなのか。

SFL 学派の研究は、実社会において必要とされる書く能力が身に付いていない人々が、社会的に不利な立場に陥ってしまう可能性が高いという問題点から出発している。そこで、「文章を書く」ことは「社会参加」とつながっており、通常 of 社会生活の中で不可欠な能力だとされている。そのため、テキストと社会的コンテキストの間における関係性の解明は特に重要となっている。

課題二 ジャンルへの認識や定義づけ、および分類基準はどのようなものなのか。

第三項で述べたように、SFL 学派において、ジャンルを研究する代表的な学者である Martin は、ジャンルを「段階的で、明確な目標を設定した、社会的プロセス (a staged, goal oriented social process)」(Martin, 1992, p.505) と定義している。つまり、SFL 学派において、ジャンルは社会生活における様々な目的を持った行動と関わっている。また、共通の社会環境、あるいは文化背景を持つ人々は、同じ目的を持って行動しようとする際に、共通の「やり方」を用いると言われているように、文章表現はその中の一つ重要な「やり方」だと考えられる。

したがって、SFL 学派におけるジャンルは、社会的な目的、およびその目的を達成するためのやり方の両方面を含めている。文章表現指導の領域からいうと、そのやり方はテキストを指している。

そこで、分類基準に関して、SFL 学派において、ジャンルは「社会生活においての様々な目的」を持った行動であるため、目的によって分類されている。また、文章表現指導の領域においても、テキストはその目的を達成するための一つの手段であり、同じく社会的な目的によって認識し分類すべきだと考えられる。

課題三 学校で取り上げているジャンルの種類は何なのか。

SFL 理論は学校教育と社会階級や文化の関係に関する研究と深くかかわっている。当時、オーストラリアにおける教育カリキュラムにおいて、創造的・想像的な記述や物語を書くことが中心であって、テキストに関する顕性的評価基準にしる、暗黙の評価基準にしる、感情豊かな表現しているかどうかなどの条目があり、事実にもどついたテキストを評価するには向いていなかった (Martin, 1996, p.9)。そのため、結局家庭内で教わってこなかった子は社会に出ても実際に必要とするテキストが書けない、権力的な意味で比較的不利な立場に陥ること (Martin, 1996, p.61) を問題視し、Martin はジャンルに関する理論を提示し、実践してきた。

このことと関わり、Martin の著作『Factual writing』(1989)の名称からもわかるように、SFL 学派での文章表現指導では、社会生活に備えるためのジャンル学習が中心になっている。研究者によって、提示される分類の観点やジャンルの数は異なるが、大きく三種類のもの、つまり「記述的なジャンル」、「事実に基づいた説明的なジャンル」、「自分の考えを表すジャンル」がある。それぞれの枠組みにおいて、さらに細かいジャンルがある。

課題四 ジャンルそのものについて、何の知識が教えられているのか（機能、内容、形態）。

SFL 学派において、ジャンルは、目的、その目的を達成するためのテキストにおける言語運用、およびジャンルを生み出す社会背景など、複数の面で分析することができる。表 19 で Martin (1996, p8) がまとめているように、同じく何かを記述することでも、着目するところの違いによって、ジャンルの書き方および機能も異なっている。

表 19 経時的再話、手順、説明、報告—普遍性と焦点における相似性と相違性

	特別性	普遍性
事件に着目する	経時的再話 (Recount)	手順 (Procedure)
物事に着目する	説明 (Description)	報告 (Report)

また、ジャンルにおける文章形態面における分析に関して、第五項で取り上げた例からわかるように、特に文章の構成と用いられる文法が判断の基準となる。

構成は、文章の必要な要素を並べる順序を規定しており、ここでは内容と形式の両方が含まれている。つまり、内容に関しては要素を揃うことと、形式に関しては要素を一定の順序に従って並べることが要求されている。

文法に関しては、主に形式の面から分析されている。人称の選択、動詞中心か名詞群の使用、文脈を考慮した接続詞など、言語レベルでの形式の分析によって、ジャンルに適切な書き方がなされているかどうか判断される。

課題五 ジャンルの書き方について、何の知識が教えられているのか(文章表現の方法、書くための方策など)。

SFL 学派におけるジャンル・アプローチは、五つのステップがあり、最後のステップ、つまり知識の拡張を除けば、主に二つ核心的なものがあると言えよう。一つはコンテクス

トの解析と構築、もう一つは共同作業から独立作業への発展である。

コンテキストの解析と構築において、教師は主にテキストの解析方法、学習するジャンルの社会的役割と位置づけ、および自分でテキストを書く際に、コンテキストを構築する策略などの知識を教えている。そのためには、取り上げるジャンルにおいて典型的だと捉えることができるモデル文、および教師がジャンルについての知識を詳しく把握していることは肝心だと言えよう。

共同作業から独立作業への発展について、生徒が独立で一つのテキストが書けるまで、他人と協力しながら書き方を身に付けさせる意図がある。そうすることによって、生徒は主に書くプロセスに関する各段階の文章表現知識を身に着ける。

第四節 日本の書くことの教育におけるジャンルの取り扱い方

ここでは第三節と同じように、第二節で設定した五つの課題を検討していく。

第一項 日本における文章観

この項では課題一、つまり文章観について、主に日本戦後の文章観を検討する。

まず、文章表現の意義について、たとえば飛田・大熊（1984）は次のように述べている。

われわれが日々の社会生活を円滑に推進するためにも、自らの考えをまとめ思想形成を図るためにも、さらにまた、進歩の象徴である文化の創造のためにも、表現という生きた事実を無視することができない。それが、どのような手段に基づく表現行為であろうとも、広い立場での社会形成、人間形成、文化形成に何らかの意味でかかわりを持っているからである。

ここから分かるように、日本における文章表現の意義は、「社会形成」、「人間形成」、「文化形成」という三つのものがあると考えられている。また、倉沢（1982）は作文教育の意義や本質が、以下の三点であると述べた（p. 39）。

- ①人間が果たさなければならない自己形成および自己充実のために
- ②社会や国家を形成し、発展させるために必要な伝達と意思疎通のために
- ③個人や社会を発展させるのに必要な言語文化を生産し向上させるために

この三点も、言葉を換えれば人間形成、社会形成、文化形成にまとめることができると言えよう。つまり、日本では、文章表現や文章表現指導の意義は、人間自身、社会、文化の三つの面から認識されることが多い。

また、文章の成立条件について、神尾（1989、p. 123）は塚原（1968）の理論を引用し、次の九条に整理している。

第一に、表出主体すなわち話し手あるいは書き手である。第二は、受容主体すなわち聞き手あるいは読み手である。第三に、成立の時で、成立時代あるいは背景の時期に相当する。第四に、成立の場所である。

第五に、表出主体の意図すなわち表現の動機や趣旨である。第六に、文章の主題、すなわち、文章表現の成立対象である。第七に、素材すなわち文章表現の構成対象である。

そして、第八に、構想すなわち作品の構成である。最後に、第九に、表現の手段である。
これには、音声や文字による表現手段が存在する。

つまり、文章は書き手、読み手、成立の背景、動機、主題、素材、構成、表現手段などの面を有している。

一方、言語学における言語機能の面から文章表現を論じることが多く、たとえば千野（1981、p. 36）は、「言語学からみたよい文章」は「その文章の持つ機能が十分に発揮されている文章のことである」と述べている。

第二項 「書くこと」の教育におけるジャンルの定義

この項では課題二、つまり日本の国語科における「書くこと」の教育において、ジャンルはどのように認識されているかについて検討していく。

1. 辞典におけるジャンル

まず、日本で発行されている国語科教育、作文指導のための辞典を調べた。調査した日本の辞典は表 20 でまとめた。

表 20 調査対象とする日本の辞典

辞典名	出版年	著者・編者名	出版社／発行所
『国語教育辞典』	1956 年初版 2001 年復刻	西尾実／倉澤栄吉／滑川道夫／飛田多喜雄／増淵恒吉	朝倉書店
『生活綴方事典』	1958 年初版 1975 年八版	日本作文の会 代表：今井誉次郎	明治図書出版株式会社
『国語教育用語辞典』	1960 年初版	興水実	明治図書出版株式会社
『作文指導事典』	1971 年初版	井上敏夫／倉澤栄吉／滑川道夫／藤原宏	第一法規出版株式会社
『新作文指導事典』	1972 年初版	井上敏夫／倉澤栄吉／滑川道夫	第一法規出版株式会社
『新国語科指導法事典』	1979 年初版	興水実	明治図書出版株式会社
『学習指導要領 言語事項用語辞典』	1979 年初版	永野賢／市川孝	教育出版株式会社
『作文指導事典』	1980 年初版 1986 年三版	樺島忠夫／中西一弘	東京堂出版
『国語教育指導用語辞典』	1984 年初版 2011 年四版	田近洵一／井上尚美	教育出版株式会社

『国語教育資料大事典—言語事項事典—』	1986 年発行	林大／藤原宏	株式会社全教図
『国語教育研究大辞典』	1988 年刊	国語教育研究所	明治図書出版株式会社
『「作文技術」指導大事典』	1996 年初版	国語教育研究所	明治図書出版株式会社
『国語教育辞典』	2001 年初版	日本国語教育学会	朝倉書店
『国語教育総合事典』	2011 年初版	日本国語教育学会	朝倉書店

以上の辞書における、ジャンルについての調査した結果は表 21 でまとめた。

表 21 日本の辞典における「ジャンル」と関わる項目

辞典名	項目
①『国語教育辞典』	× （「口頭作文の指導」「通信文の指導」「通達文の指導」「報告文の指導」「記録文の指導」「感想文の指導」「創作の指導」「社交的手紙の指導」「実用的手紙の指導」「生活文の指導」「日記の指導」「絵日記」「学級日誌の指導」「読書記録の指導」「読書日記」「見学記録の指導」「観察記録の指導」「メモの指導」「シナリオの指導」「脚色の指導」「詩集の指導」「文集の指導」「新聞の指導」「かへ新聞の指導」「学級新聞の指導」「学校新聞の指導」）
②『生活綴り方事典』	× （「手紙文」「通知書」「掲示文」「ポスター・標語」「広告文」「日記文」「記録文」「報告文」「説明文」「叙事文」「記事文」「叙情文」「写生文」「随筆」「小品文」「擬人文」「論文」「つづりかた」「メモ」）
③『国語教育用語辞典』	「文章の基本な分類」「文章の種類」
④『作文指導事典』	× （「文章の形態別による指導法」における「生活文」「日記」「観察文」「感想文・意見文」「手紙」「記録・報告文」「紀行文」「脚本・脚色」「童話・物語」「小説」「詩」「短歌」「俳句」「角説」「論文・論説」「批評・評論」「随筆・小品」「文集」「新聞」「標語」「届などの書式」「メモ・ノート」）
⑤『新作文指導事典』	「文章表現の種類（「学校教育と書くこと・作文活動」に属している）」「文章の形態、文種、ジャンル」
⑥『新国語科指導法事典』	「文章の種類」「文章の基本的な分類」「目的に応じていろいろな文章を書く」
⑦『学習指導要領 言語事項用語辞典』	「文章の種類」
⑧『作文指導事典』	× （「表現形態」における「生活文」「描写文」「説明文」「意見文」「議論文」「ジャンル」における「日記」「手紙」「新聞」「観察文」「記録」「報告文」「読書感想文」「想像作文」「物語作文」）
⑨『国語教育指導用語辞典』	× （「作文指導」における短作文」「日記」「手紙」「記録・報告文」「生活文」「説明文」「意見文」「文集・新聞づくり」「創作」「紹介・案内／コンポジションにおけるジャンル」）
⑩『国語教育資料大事典』	「文章一般の分類」
⑪『国語教育研究大辞典』	「文章の表現形態」
⑫『「作文技術」指導大事典』	× （「ジャンル別表現の技術」における「日記文」「手紙文」「生活文」「感想文」「意見文」「記録文」「説明文」「報告文」「通知・PR 文」「報道文」「対談・インタビュー」）

⑬『国語教育辞典』	「文章表現の機能と形態」「文章表現の種類」
⑭『国語教育総合事典』	「どのような種類の文章を書かせるのか」（「書くことの教育」に属している）

「ジャンル」そのものの概念を説明する項目が設けられている場合、項目の名称を記入した。設けられていない場合は×を記入したうえで、ジャンルと関係がある項目の名称を（ ）の中に記入した。なお、ジャンルと関係があるか否かは、辞典の目次の配置位置、および項目の内容で筆者が判断した。

日本の半分以上の辞典（⑤⑥⑦⑩⑪⑬⑭）は、「ジャンル」そのものを説明する項目を設けていた。項目の名前としては、「文章の分類／種類」、「文章の（表現）形態」が使われることが多い。これらの項目において、ジャンルを分類する際の基準・視点は、次の三つに大別することができる。

- a. 文体、文章の構造・仕組み（⑤⑦⑩⑪）
- b. 叙述内容・表現対象（③⑥⑭）
- c. 具体的な機能・用途（⑤⑥⑦⑩⑪⑬⑭）

これらの辞典はジャンルを分類する際、共通的に、文章の機能、用途を一つの基準として認めている。具体的にどのような分類法があるかという点、一番多く取り上げられているのは、西尾実の「立場の分かり合った一対一のやりとり」、「立場の分かり合った一対多の通じ合い」、「立場の分かっていない公衆を相手とした、いわゆるマス・コミュニケーション」という分類法、および西尾の理論を踏まえた市川孝の「特定の相手に向けて表現される文章」、「不特定の相手に向けて表現される文章」、「後日の相手（特定または不特定）に向けて表現される文章」という分類法である。

文章表現の基本として、記述、描写、説明、議論に言及している辞典はいくつかあるが（⑩⑭）、明治初期のように、欧米のレトリックの視点に基づいてジャンルを分類している辞典は同じ編者による二つのものしかない（③⑥）。一方、このような分類の方式は、「具体的な文章を位置づけるのに、必ずしも有効であるとは言えない」と主張している辞典（⑦）もある。

また、「ジャンル」そのものの概念を説明する項目がない辞典においても、必ずそれぞれのジャンルや表現形態の定義、あるいはジャンル別の指導法に関する項目が設けられている。

まとめて言うと、日本における作文のジャンルは、文章の種類を指しており、辞典にお

いてそれぞれのジャンルは「〇〇文」と呼ばれることが多い。分類する際に、文章の機能と用途が一つ重要な基準となっている。

ここでいう「機能」は何かというと、例えば、1979年に出版された『学習指導要領 言語事項用語辞典』において、文章の種類について以下のような説明がある（p. 109）。

具体的な文章を、より实际的に分類の基準とするためには、文章の具体的な機能（あるいは用途）を、分類の基準とすることが考えられる。具体的な機能は、主として、表現の相手（理解者）と表現の目的とに規定される。

また、『国語教育研究大辞典』の中で、なぜ機能の面からジャンルを捉える必要があるかに関して、以下のように述べている（p. 750）。

国語科表現指導の立場から取り上げる表現形態は…中略…児童生徒の現在および将来の言語生活に要求される文章表現力を養うことを目的とする。そのために表現のあり方の指標となる表現形態を問題とするのである。したがって、その表現形態は、まず、言語生活における文章の機能や用途といった観点からとりあげられる必要がある。

ここで、「機能」というものに関する説明はないが、例として、上記した西尾実の分類法などがあげられている。

以上のことからわかるように、日本におけるジャンルの機能は、「書き手の表現意図」を意味している。つまり、書き手はどんな人を相手にし、何を表現したいかによってジャンルの機能を捉えている。

2. カリキュラムにおけるジャンル

カリキュラムについて、日本の『中学校学習指導要領解説 国語編』（平成二十年版）、『中学校学習指導要領解説 国語編』（平成二十九年版）において、作文のジャンルについてどのような説明があるのかを調査した。

日本の平成二十年版『中学校学習指導要領解説 国語編』では、書くプロセスの各段階

に応じて、「書くこと」の指導事項が設定されている。そして、これらの指導事項を指導する際の言語活動例として、「ア 関心のある芸術的な作品などについて、鑑賞したことを文章に書くこと」など、八つの項目が挙げられている。『中学校学習指導要領解説 国語編』で示されているように、これらの言語活動は大別すると三種類あり、(1)物事について感じたことを書く言語活動、(2)物事を整理し、考えや意見を書く言語活動、(3)事実や思いなどを伝える文章を書く言語活動、に分けることができる。ここでは、手紙、詩歌という明確なジャンル以外、「〇〇文」という記述がないが、中学三年の「書くこと」の指導内容について解説する箇所（p. 91）で、

生徒は、小学校から、目的や課題に応じて、それに見合った様々な文章の形態があることを学習してきている。例えば、事実や事柄を正確に伝えるためには説明や記録の文章、調べたことなどを整理して人に分かりやすく伝えるためには報告の文章、物事や作品などに対する自分の思いや考えを述べるためには感想や意見の文章がそれぞれふさわしいことを学んでいる。（下線部執筆者）

というように、文章の目的と内容が明確に示されている。

平成二十九年に公開された次期の中学校学習指導要領においても、同じく書くことの各ステップを中心に、学習目標と指導事項を取組んでおり、指導する際の言語活動を挙げている。ただし、次期の学習指導要領では、言語活動の内容に関して、「事実やそれを基に考えたことを書く言語活動、実用的な文章を書くなど、伝えるべきことを整理して書く言語活動、感じたことや考えたことを書く言語活動」が挙げられ、平成二十年版学習指導要領と比較すると、さらに実用的、論理的な文章表現の学習が重視されるようになっている。

また、書くことの指導事項において、「イ 文章の種類を選択し、多様な読み手を説得できるように論理の展開などを考えて、文章の構成を工夫すること」（p. 120）という項目があり、この項目の説明の中で、「文章の種類」に関する説明は以下の通り（p. 121）である。

文章の種類には、例えば、文学的な文章として詩歌、物語、小説、随筆、戯曲など、説明的な文章として説明、解説、論説など、実用的な文章として記録、報告、報道、手紙などがある。

文章の種類を選択するには、これまでに読んだり書いたりした様々な種類の文章を

想起し、書く目的や意図に応じて、伝えたいことを表現するのに適したものかどうかを判断する必要がある。

文章は特定の読み手に対して書く場合もあるが、不特定多数の多様な読み手に対して書く場合もある。その場合、読み手は様々な立場にあったり様々な考えをもっていたりすることを想定し、どのような読み手からも一定の理解が得られるよう論理の展開を工夫することが求められる。

ここからわかるように、平成二十九年の中学校学習指導要領において、ジャンルは「文学的な文章」、「説明的な文章」、「実用的な文章」の三種類に分けられている。また、書く目的のほか、ここでは読み手のことが配慮されている。

また、高等学校の学習指導要領（平成二十年版）においては、国語総合の書くことにおける言語活動例として、「詩歌や随筆などを書く」、「説明や意見などを書く」、「手紙や通知などを書く」ことが挙げられている。中学校の学習指導要領と比較してみると、平成二十九年に公開された次期のもので言及されている「文章の種類」の分類に似ており、つまり文学的、説明（論説も含め）的、実用的なものの三つが基本的な枠組みとして設定されている。

第三項 学校教育で取り上げるジャンルの種類

この項では課題三、つまり学校教育において何のジャンルが教育内容として取り上げられているかについて検討する。そのためには、日本の現行（2019年現在）の中学校国語科教科書を中心に、調査を行う。

なぜ中学校の教科書を調査対象にしたかという点、二点理由がある。（1）中学校段階は義務教育の最終段階で、中等教育の最初段階である。小学校で学んだ知識と、これから高等学校で学ぶ知識をうまく接合させるために、重大な役割を果たしていると考えられる。

（2）一方、理論上、生徒は中学校を卒業したら社会に出ることができる。そのため、中学校では、生徒に社会に出てもよいぐらいの能力を身に付けさせなければならない。以上の二点のことを考え、中学校の教科書を調査対象とした。

具体的にいうと、平成二十年版学習指導要領のもとで編集されている中学校国語科教科書における「書くこと」の教材を調査した。全部で五種類の教科書はあるが、今回は採択

率が比較的に高い三種類の教科書を調査対象とした。また、中等教育の後半も考慮に入れ、高校の必修科目である国語総合についても、目次における文章表現とかかわるものを調査した。国語総合を調査する理由は、生徒に身に着けさせる必要最低限のものを確認したいからということである。調査した教科書会社は、中学校の教科書も発行しているところ限定した。

1. 中学校教科書の調査結果

1.1 取り上げる教科書についての説明

取り上げる日本の教科書は光村図書（以下、光村と省略する場合がある）、教育出版（以下、教出と省略する場合がある）、東京書籍（以下、東書と省略する場合がある）、三省堂（以下、三省と省略する場合がある）が発行している、平成 28 年版の教科書である。この三社の教科書の採択率が平成 24 年においても、平成 28 年においても、前四位になっており²¹、ある程度で日本現在の作文教材の状況を表していると考えられる。

1.2 抽出した教材についての説明

今回は、上記の教科書から、「文章表現を学習する」ことを意図している教材を抽出した。用語に関して、「教材」や「学習材」などの言い方があるが、本研究では統一に「教材」と呼ぶ。

具体的にいうと、中学校の教科書における、「書くこと」の領域の教材および関連の教材（教科書の中に「書くこと」の教材との関係が明示されているもの）、付録や資料の中に「書くこと」の領域に位置づけられているものを抽出した。

1.3 調査項目の説明

今回は六つの内容を調査する。設定した項目は以下の通りである。

- ①学年配置、②教材名、③ページ数、④学習目標・ねらい/学習内容、⑤ジャンル
- ④学習目標・ねらいについて、教材にはっきりと書いてある場合はそのまま原文を記入

²¹ 「内外教育」2015 年 12 月 8 日、時事通信社

し、書いていない場合は×を記入した。

⑤ジャンルについて、教材名や課題要求に書いてある場合（たとえば日本の教材における「意見文」、「鑑賞文」など）はそのままジャンル名を記入した。生徒に様式を選ばせ、どんな様式でも構わない場合は「限定なし」と記入し、様式について全く説明と要求がない場合は×を記入した。ジャンルと直接な関係がない技能の学習（たとえば編集など）については、「その他」と記入した。

なお、付録や資料について、④の内容を分析することができないため、空欄にした。

これらの内容の調査を通じて、日本の教科書における作文の指導事項に関して、主に二つのことを明らかにしたい。つまり、

- a. ②④⑤→何のために、何種類のジャンルを取り上げるのか
- b. ①③→それぞれのジャンル教材をどのように学年を配慮し配置しているか

1.4 作文教材の調査結果

調査結果は以下の通り、表 22、表 23、表 24、表 25 でまとめた。

その中、教材名のところ、※がついている教材は作文単元²²である。

表 22 光村図書 H28 版中学校用国語教科書作文教材概要一覧

学 年	教材名	ペー ジ数	学習目標・ねらい	ジャンル
1	「書く」ことおよび関連教材			
	言葉に出会うために一書き留める	2	×	学習記録
	言葉に出会うために一調べる	2	×	その他 (調べ方)
	※わかりやすく説明しよう 一観点を立てて書く	4	①説明する目的や相手を明確にし、観点を立てて情報を集める。 ②集めた情報を整理し、分かりやすい構成を考えて書く。	×
	練習 記録のしかたを工夫する	1	×	記録
	言葉を集めよう—もっと 「伝わる」表現を目ざして	1	×	その他 (言語表現)

²²学び手の問題発見や問題追究の過程を作文として表現する単元を作文単元という。(田近洵一、井上尚美編(2009)『国語教育指導用語辞典』第四版、教育出版、p134)ここでは、ほかの基礎基本の練習教材や読むことの学習の手引きを区別するために、作文単元を標記した。

	練習 わかりやすい案内文を書く	1	×	案内文
	※調べたことを報告しよう ーレポートにまとめる	5	①課題に合わせて、集めた材料を整理する。 ②調べた内容が分かりやすく伝わるように、構成に沿って文章にまとめる。	レポート
	故事成語を使って体験文を書こう	1	×	体験文
	根拠を明確にして書こう	1	×	×
	練習 感じたことを整理する	1	×	その他 (観点整理)
	※根拠を明確にして魅力を伝えようー鑑賞文を書く	6	①作品を鑑賞し、その魅力が伝わるように根拠を明確にして文章にまとめる。 ②書いた文章を互いに読み合い、作品の捉え方や表現の仕方について考えを深める。	鑑賞文
	別の人物の視点で書こう	1	×	物語風の文章
	※印象深く思いを伝えよう ー新入生へメッセージを書く	5	①伝えたい自分の考えや気持ちを、相手や目的を考えながら書く。 ②文章を読み返し、分かりやすく、印象深いものになっているかを推敲する。	メッセージ
	一年間の学びを振り返ろう ーポスターセッションをする	6	①学んだことの中から題材を選び、材料を集めながら考えをまとめる。 ②発表内容の構成を工夫し、聞き手の反応に注意しながら話す。	ポスター
	資料			
	発想を広げるー表現テーマ例集	2		×
	いろいろな発想方法	1		×
	情報を集める	1		×
	資料の工夫	2		×
	いろいろな通信文	2		手紙、はがき、ファクシミリ、電子メール
	文章の推敲・原稿用紙の使い方	1		×
	敬語を使う	1		×
2	「書く」ことおよび関連教材			
	自分流「枕草子」を書こう	1	×	×
	※多様な方法で情報を集めようー職業ガイドを作る	5	①社会生活の中から紹介する事柄を決め、多様な方法で情報を集めながら、自分の考えをまとめる。 ②書いた作品を読み合い、まとめ方や情報の活用仕方などについて助言し合う。	ガイド
	練習 説明のしかたを工夫する	1	×	×
	短歌を創作しよう	1	×	短歌
	言葉を比べようーもっと	1	×	その他(言語表現)、物語

	「伝わる」表現を目ざして			
	練習 推敲して適切な文章に直す	1	×	その他 (推敲)
	※気持ちを込めて書こう— 手紙を書く	4	①伝えたい内容を明確にし、気持ちや用件が的確に伝わるように表現や構成を工夫する。 ②手紙の基本的な書き方を知り、相手や目的に応じた手紙を書く。	手紙
	人物の特徴を捉えて論じよう	1	×	×
	練習 意見文の説得力を考える	1	×	×
	※根拠を明確にして意見を 書こう—意見文を書く	4	①社会生活の中から課題を決めて、情報を集め、自分の意見を持つ。 ②自分の意見とその根拠を明確にして、文章構成を工夫して書く。	意見文
	文章の形式を選び、表現を 工夫して書こう	1	×	新聞記事、短歌、作品紹介文
	※表現のしかたを工夫して 書こう—「ある日の自分」 の物語を書く	4	①場面の様子や人物の気持ちが効果的に伝わるように、描写を工夫して書く。②書いた文章を互いに読み合い、意見や感想を交流し、自分の表現に役立てる。	物語
	一年間の学びを振り返ろう— 国語学習の報告書をまとめる	6	①資料や機器などを効果的に活用して、自分の考えの要点を簡潔に説明する。 ②互いの考えについて意見を述べたり助言をしたりしながら、自分の考えを広げ、文章に活かす。	報告書
	資料			
	発想を広げる—表現テーマ 例集	2		×
	手紙の書き方	2		手紙
3	「書く」ことおよび関連教材			
	練習 文章の形態を選んで書く	1	×	物語、報道文、意見文、随筆、短歌俳句詩など
	※魅力的な紙面を作ろう— 修学旅行記を編集する	4	①内容にふさわしい文章の形態や素材を選び、紙面構成を工夫して書く。 ②書いた文章を善い返し、文章構成や表現、紙面の体裁を整える。	旅行記、その他（編集）
	俳句を創作しよう	1	×	俳句
	言葉を選ぼう—もっと「伝 わる」表現を目ざして	2	×	その他 (言語表現)
	練習 推敲して文章を整える	1	×	×
	論理の展開を工夫して書こ う	1	×	×
	古典の言葉を引用し、メッ セージを贈ろう	1	×	メッセージ
	練習 観点を立てて分析する	1	×	×
	※説得力のある文章を書こ う—批評文を書く	4	①社会生活の中から関心のある事柄を決め、観点を立てて分析し、考えを深める。	批評文

			②論理の展開や表現の仕方を工夫し、説得力のある文章を書く。	
	※三年間の歩みを振り返ろうー学びについて語り合う	5	①三年間の学びを振り返りながら自分の考えを深め、構成を工夫してまとめる。 ②発表内容や書いた作品を評価しあい、ものの見方や考え方を深める。	その他 (編集)
	発想を広げるー表現テーマ例集	2		×
	いろいろな文章形態	1		説明文など計 30 種言及

表 23 教育出版 H28 版中学校用国語教科書作文教材概要一覧

学 年	教材名	ペー ジ数	学習目標・ねらい	ジャンル
1	「書く」ことおよび関連教材			
	記録しよう	1	×	学習記録
	※体験したことを文章にする	3	①自分の体験を振り返り、随筆を書く。 ②題名を決め、時間の順序にそって、文章を書く。	随筆
	※芸術作品の鑑賞文を書く	3	①芸術作品から受けた印象を、鑑賞文にまとめる。 ②根拠を明確にして、文章を書く。	鑑賞文
	※行事などの案内文を書く	2	①行事の案内文に必要な内容や構成を理解する。 ②「推敲のポイント」に従って文章を推敲する。	案内文
	※意見文を読み合う	2	①具体例や体験を根拠にして、意見文を書く。 ②互いに読み合い、文章の良さを発見しあう。	意見文
	※図表を用いて報告する	4	①図表から情報を読み取り、レポートを書く。 ②相手や目的に応じたわかりやすい文章を書く。	報告
	付録			
	アイデアの出し方	1		×
	表現テーマ例集	1		×
	原稿用紙の使い方と推敲	1		×
	さまざまな案内や報告	1		案内状、手紙
	文章を書くときの注意点	1		×
2	「書く」ことおよび関連教材			
	※新聞の投書記事を書く	2	①自分の意見（立場）にそって投書記事を書く。 ②「構成の型」を用いて、文章を書く。	投書記事
	※写真から物語を創作する	3	①表現の仕方を工夫して、物語を創作する。 ②描写や比喩などを用いて、心情を効果的に伝える。	物語
	※お礼の手紙を書く	3	①相手や目的に応じて、お礼の手紙を書く。 ②「推敲のポイント」にそって手紙を推敲する。	手紙
	※意見文を読み合う	2	①筆者の主張に対する意見文を書く。 ②互いに読み合い、文章の表現を高める。	意見文
	※四コマ漫画から意見文を書く	6	①複数の考え方がある問題について、意見文を書く。 ②自分の主張の根拠を示して、文章を書く。	意見文
	付録			
	表現テーマ例集	1		×

	レポートの書き方	2		レポート
	新聞の作り方	2		その他 (新聞編集)
3	「書く」ことおよび関連教材			
	※広告を批評する	2	①広告を比較して、批評文を書く。 ②効果的な構成について自分の考えを深める。	批評文
	※図表などの資料から文章を書く	2	①図表を読み取り、条件を踏まえ、意見文を書く。 ②引用の仕方や論理の展開に注意し、文章を書く。	意見文
	※和歌の鑑賞文を書く	2	①自分の表現を高めるために、和歌の鑑賞文を書く。 ②より適切な表現をめざし、文章全体を整える。	鑑賞文
	※自己PR文を読み合う	2	①中学校生活を振り返り、自己PR文を書く。 ②文章を読み合い、自分の表現に生かす。	自己PR文
	※自分の作品集を作る	3	①テーマを決めて、作品集を作る。 ②テーマに合った、文章の形態などを選択する。	その他 (編集)
	付録			
	アイディアの出し方	1		×
	引用の仕方	1		×
	原稿用紙の使い方と推敲	1		×
	様々な文章	2		手紙、記録文、報告文 (レポート)、意見文、 批評文

表 24 東京書籍 H28 版中学校用国語教科書作文教材概要一覧

学 年	教材名	ペー ジ数	学習目標・ねらい	ジャンル
1	「書く」ことおよび関連教材			
	学びの扉 1 鮮やかに表現する	1	×	×
	※小さな発見を詩にしよう	2	言葉を選び、表現を工夫して、詩を仕上げる。	詩
	学びの扉 3 分類する	1	×	×
	※構成を考えて書こうー 「私」の説明文	8	①普段の生活や自分について振り返り、書くための材料を集め、伝える内容を考える。 ②材料进行分类するなどして整理し、段落の役割を考えて、伝えたい内容にふさわしい文章構成で書く。	説明文
	※根拠を明確にして書こうー 一意見文	5	①説得力のある根拠を考え、根拠を明確に示して自分の意見を書く。 ②書いた文章を互いに読み合い、根拠の明確さや説得力などを確かめ合う。	意見文
	※案内や報告の文章を書こう	2	必要な情報を選びだし、分かりやすい構成でまとめる。	案内状、報告記事
	※学校新聞の記事を書こう	3	図表を用いて情報を効果的に伝える。	新聞記事
	※作品の良さを表現しようー 一歌の鑑賞文	6	①作品の良さを伝えるという目的に沿って、鑑賞文を書くための材料を集め、自分の考えをまとめる。 ②作品中の表現を根拠にして、感じたことや考えたことがよく伝わるように鑑賞文を書く。	鑑賞文
	資料編			

	学習を始める前に	5		ノート、メモ
	話すこと・書くこと題材例	2		×
	発想・整理の方法	2		×
	原稿用紙の使い方・推敲の観点	1		×
	手紙の書き方	1		手紙
	新聞の作り方	1		その他 (新聞編集)
	レポートの書き方	1		レポート
	著作権と引用	1		×
2	「書く」ことおよび関連教材			
	※短歌のリズムで表現しよう	2	自然や体験の書き方を工夫して、短歌を作る。	短歌
	学びの扉2 テーマを立てて説明する	1	×	×
	※調べて考えたことを伝えよう―「食文化」のレポート	6	①ふだんの生活やメディアなどで見聞きすることからテーマを決め、調査して自分の考えをまとめる。 ②調べて分かった事実や自分の考えが明確に伝わるように、構成を工夫してレポートを書く。	レポート
	※反対意見を想定して書こう―意見文	6	①自分の立場を明確にして、わかりやすい構成で意見文を書く。 ②意見が効果的に伝わるように、根拠を具体的に記述したり、ほかの立場への反論を盛り込んだりする。	意見文
	※依頼状やお礼状を書こう	2	書いた文章を読み返し、語句や文の使い方について注意して推敲する。	手紙
	学びの扉6 想像を誘うように表現する	1	×	×
	※生き生きと描き出そう―短歌から始まる物語	7	①情景や心情などを生き生きと表すように、描写を工夫して物語を作る。 ②書いた物語を読み合っ、材料の活用の仕方などについて意見を交換し、自分の考えを広げる。	物語
	資料編			
	話すこと・書くこと題材例	2		×
	発想・整理の方法	2		×
	手紙の書き方	2		手紙
	原稿用紙の使い方・推敲の観点（条件作文）	1		条件作文（例：意見文）
3				
	※俳句を作って句会を開こう	2	俳句を作って互いに読み合い、作品の良さを評価する。	俳句
	学びの扉2 素材を生かして表現する	1	×	×
	※編集して伝えよう―「環境」のミニ雑誌	7	①知識や体験をもとに、構成を工夫し、内容を膨らませて文章をつかう。 ②書いた文章を読み返し、推敲して紙面を仕上げる。	その他 (雑誌編集)
	学びの扉3 比較する	1	×	×
	※観察・分析して論じよう	9	①批評の対象について、観察・分析したり、比較したり	批評文

一批評文		して、自分なりの判断を下す。 ②論の進め方を工夫し、資料を参考にしたり引用したりして、説得力のある批評文を書く。 ③書いた批評文を読み合って評価し、物の見方や考え方を深める。	
※今の思いをまとめようー時を超える手紙	5	①中学校生活を振り返ったり将来を展望したりして、思いを手紙にまとめる。 ②下書きした手紙を読み返し、文章を整えて清書する。	手紙
資料編			
話すこと・書くこと題材例	2		×
手紙の書き方	1		手紙
原稿用紙の使い方・推敲の観点（自己紹介文）	1		自己紹介文

表 25 三省堂 H28 版中学校用国語教科書作文教材概要一覧

学 年	教材名	ペー ジ数	学習目標	ジャンル
1	「書く」ことおよび関連教材			
	※調べたことを整理して、わかりやすくするーレポート	6	①調べて集めた情報を分析・整理して、まとまりや順序を考えて文章を構成する。 ②わかりやすい説明になるように、表・グラフ・イラストなどを効果的に用いる。	レポート
	※目的や相手に応じて、情報を編集するー行事案内リーフレット	5	①目的と相手を明確にして集めた情報を分類・整理して、わかりやすく構成する。 ②文章を読み返し、表記や表現の仕方などを確かめて、相手にとって必要な情報が正しくわかりやすく伝わるものにする。	その他 (編集)
	【表現プラザ1】 変わり身の上話	3	なり変わったものの特徴のとらえ方や発想のおもしろさ、表現の工夫などについて交流する。	お話し（創作）
	※多角的な視点で作品を読み解くー鑑賞文	7	①想像を広げたり、いろいろな視点で分析したりして、自分の受け止め方や考えを明確にして書く。 ②書いた文章を読み合い、作品の捉え方や根拠の明確さ、表現の仕方などについて意味を交流する。	鑑賞文
	※思いや感覚に向き合い、考えを確かなものにー意見文	4	①日常生活の中から課題を決め、問いと対話によって、自分の考えをまとめる。 ②事実や体験から導き出した自分の考えを、根拠を明確にして書く。	意見文
	※一年間の自分とクラスを振り返ってーグループ新聞	5	①取材して集めた情報を、編集会議によって検討したり整理したりする。 ②文章を読み返し、表記や表現の仕方などを確かめて、正しく読みやすいものにする。	その他 (新聞)
	参考資料			
	手紙・はがき・メールの書き方	2		手紙、はがき、メール
2	「書く」ことおよび関連教材			
	※読みたくなるしくみを工夫するー創作文	4	①作品の魅力や特徴が効果的に伝わるように、描写や展開などを工夫して書く。	創作文

			②作品の生かし方などについて意見を交流し、自分の考えを広げる。	
	※推論と対話で考えを広げる—主張文	6	①自分の立場や考えとともに、それを支える事実や事柄を明らかにして、文章の構成を工夫する。 ②書いた文章を読み合い、互いの主張や表現の仕方について意見を交流し、自分の考えを広げる。	主張文
	※わかりやすく、心を込めて書く—手紙	4	①自分の立場と伝えたい事柄や気持ちを明確にして、手紙の形式を踏まえてながら構成を工夫して書く。 ②相手や目的に応じて、事柄が正しくわかりやすく、気持ちが十分に伝わる書き方になるように推敲する。	手紙
	【表現プラザ2】 対話劇を体験しよう	2	対話劇とその振り返りの話し合いをとおして、話しことばの特徴やコミュニケーションについての考えを広げる。	その他 (台本の一部のセリフの作り変え)
	※ふるさどを見つめなおす—地域情報誌	5	①目的に応じて会議を開き、互いの発言を検討して考えを広げる。 ②地域の特色や課題について、取材や調査など集めた情報を検討し、文章にまとめる。	その他 (情報誌)
	参考資料			
	手紙・はがき・メールの書き方	1		手紙、はがき、メール
3	「書く」ことおよび関連教材			
	※論理の展開を工夫して、説得力をもたせる—小論文	6	①論理的展開や引用の仕方を工夫して、説得力のある文章を書く。 ②書いた文章を読み返し、語句の使い方、構成、引用の仕方などに注意して文章全体を整える。	小論文
	【表現プラザ1】 句会をひらこう	2	それぞれの作品についての意見や感想、評価を活発に交流できるように進行の仕方を工夫する。	俳句
	※観察や分析をとおして、判断する—批評文	6	①取材や分析をとおして課題に対する自分の立場や考えを定め、論理展開が明解な文章構成を工夫して書く。 ②書いた文章を互いに評価し合うことによって、表現をよりよいものに高め、ものの見方や考え方を深める。	批評文
	※中学校生活を振り返って—名言集	5	①聞き取った内容を判断したり評価したりして、自分のものの見方や考え方を深める。 ②目的や課題に応じて文章を集め、効果的な形態を選び、適切な構成を工夫する。	その他 (名言集)
	参考資料			
	手紙・はがき・メールの書き方	1		手紙、はがき、メール

1.5 結果分析

1.5.1 ジャンルの種類及び位置づけ

まずは「a. 何のために、何種類のジャンルを取り上げるのか」という課題についての結果分析である。

目標、ねらいについて、日本の作文教材は主に三つの能力を目指していると考えられ

る。一つ目は、材料を集め伝えたい内容を頭の中で形成したり、分かりやすく伝えるよう表現を工夫したりする話し言葉を含めた言語表現にかかわる能力で、二つ目は一定の構成や書式に従い、考えを文章でまとめる文章表現力である。そして三つ目は記録するなど、書くことを用い勉強する能力である。

その中、特に生徒に二つ目の能力を身に着けさせるためには、ジャンルの書き方を学ぶ教材が配置されている。それぞれの教科書会社によって、教材数に違いがあるが、大体は一冊の教科書に4～6の作文単元がある。中学生は一年間を通して、三、四つぐらいのジャンルを学ぶわけである。以下表22'、表23'、表24'、表25'は、作文単元だけを取り上げてまとめたものである（下線部は筆者）。

表22' 光村図書 H28 版中学校用国語教科書における作文単元一覧

学年	作文単元名	取り上げられているジャンル：
一年	わかりやすく説明しよう—観点を立てて書く	説明的文章 レポート 鑑賞文 メッセージ
	調べたことを報告しよう—レポートにまとめる	
	根拠を明確にして魅力を伝えよう—鑑賞文を書く	
	印象深く思いを伝えよう—新入生へメッセージを書く	
二年	多様な方法で情報を集めよう—職業ガイドを作る	手紙 意見文 物語 旅行記 批評文
	気持ちを込めて書こう—手紙を書く	
	根拠を明確にして意見を書こう—意見文を書く	
	表現のしかたを工夫して書こう—「ある日の自分」の物語を書く	
三年	魅力的な紙面を作ろう—修学旅行記を編集する	旅行記 批評文
	説得力のある文章を書こう—批評文を書く	
	三年間の歩みを振り返ろう—学びについて語り合う	

表23' 教育出版 H28 版中学校用国語教科書における作文単元一覧

学年	作文単元名	取り上げられているジャンル：
一年	体験したことを文章にする	体験を記述する文章 鑑賞文 × 2 案内文 意見文 × 3 報告 投書記事 物語 手紙 批評文 自己PR文
	芸術作品の鑑賞文を書く	
	行事などの案内文を書く	
	意見文を読み合う	
	図表を用いて報告する	
二年	新聞の投書記事を書く	投書記事 物語 手紙 批評文 自己PR文
	写真から物語を創作する	
	お礼の手紙を書く	
	意見文を読み合う	
	四コマ漫画から意見文を書く	
三年	広告を批評する	自己PR文 自分の作品集を作る
	図表などの資料から文章を書く	
	和歌の鑑賞文を書く	
	自己PR文を読み合う	

表 24' 東京書籍 H28 版中学校用国語教科書における作文単元一覧

学年	作文単元名	取り上げられているジャンル：
一年	小さな発見を詩にしよう	詩 説明文 意見文 × 2 案内文や報告 新聞記事 鑑賞文 短歌 レポート 依頼状やお礼状 物語 俳句 批評文 手紙
	構成を考えて書こう―「私」の <u>説明文</u>	
	根拠を明確にして書こう― <u>意見文</u>	
	<u>案内</u> や <u>報告</u> の文章を書こう	
	学校 <u>新聞</u> の <u>記事</u> を書こう	
	作品の良さを表現しよう―歌の <u>鑑賞文</u>	
二年	<u>短歌</u> のリズムで表現しよう	鑑賞文 短歌 レポート 依頼状やお礼状 物語 俳句 批評文 手紙
	調べて考えたことを伝えよう―「食文化」の <u>レポート</u>	
	反対意見を想定して書こう― <u>意見文</u>	
	<u>依頼状</u> や <u>お礼状</u> を書こう	
	生き生きと描き出そう― <u>短歌</u> から始まる <u>物語</u>	
三年	俳句を作って句会を開こう	俳句 批評文 手紙
	編集して伝えよう―「環境」のミニ雑誌	
	観察・分析して論じよう― <u>批評文</u>	
	今の思いをまとめよう―時を超える <u>手紙</u>	

表 25' 三省堂 H28 版中学校用国語教科書における作文単元一覧

学年	作文単元名	取り上げられているジャンル：
一年	調べたことを整理して、わかりやすくする― <u>レポート</u>	レポート 案内文 鑑賞文 意見文 新聞記事
	目的や相手に応じて、情報を編集する―行事 <u>案内</u> リーフレット	
	多角的な視点で作品を読み解く― <u>鑑賞文</u>	
	思いや感覚に向き合い、考えを確かなものに― <u>意見文</u>	
	一年間の自分とクラスを振り返って―グループ <u>新聞</u>	
二年	読みたくなるしくみを工夫する― <u>創作文</u>	創作文 主張文 手紙 小論文 批評文
	推論と対話で考えを広げる― <u>主張文</u>	
	わかりやすく、心を込めて書く― <u>手紙</u>	
	ふるさつを見つめなおす― <u>地域情報誌</u>	
三年	論理の展開を工夫して、説得力をもたせる― <u>小論文</u>	小論文 批評文
	観察や分析をとおして、判断する― <u>批評文</u>	
	中学校生活を振り返って― <u>名言集</u>	

この四つの表から分かるように、学習指導要領では言語活動の形式で提示されているが、教科書では作文のジャンルに関して「〇〇文」という表現が用いられることが多い。四社に共通するジャンルとして、鑑賞文、案内文、意見文、物語（創作文）、手紙、批評文、報告（レポート）などが挙げられる。ただし、学習指導要領はジャンルについて、言語活動例をあげているだけで、「〇〇文」という用語まで規定しているわけではないため、ジャンルの選択、およびジャンルの名称において、違いが見られるのである。たとえば、教育出版は鑑賞文と意見文の教材を複数回で学習させている一方、東京書籍は詩、短歌、俳句の教材を配置し、ほかの三社より創作を重視している。

1.5.2 ジャンル配置の順序

日本の教科書会社は「b. それぞれのジャンル教材をどのように学年を配慮し配置しているか」というと、すべての教科書は、第一冊で、学習記録や資料の調べ方から始まり、基礎的な学習の力を身に付けさせようとしている。そして、ジャンルの学習について、全体的に、自分の感情を表す感性的な文章や、事実を伝えるための説明的な文章の学習から、論理的に自分の考えを述べる文章の学習へ進んでいる傾向が見られる。それに、「意見文」のような、一つの教科書に学年にわたり複数の教材で学習するジャンルもある。

2. 国語総合教科書の調査結果

2.1 取り上げる教科書についての説明

取り上げる国語総合の教科書は、東京書籍が発行している『精選 国語総合』、『新編 国語総合』、教育出版が発行している『国語総合』、『新編 国語総合』、三省堂が発行している『明解 国語総合 改訂版』、『精選 国語総合 改訂版』である。これらの会社は、中学校の教科書も発行しているため、中学校で取り上げたジャンルとの共通点や相違点がみられると考えられる。いずれも平成 28 年の検定を通過しており、現行の教科書である。

2.2 調査項目の説明

今回は、上記の教科書の目次から、「書くこと」の領域に位置付けられているもの、および「表現」、「言語活動」などの領域に位置付けられており、しかも筆者の判断で文章表現の学習を目的としているものをまとめた。これらの教材の①教材名、②ジャンル、を記入した。

①について、文章を書く課題がない教材の前に、※をつけた。

②について、ジャンルが言及される場合はジャンルを記入し、一つのジャンルを学習するのではなく、そのほかの書く課題が設けられる場合は、() をつけ課題を記入した。

2.3 調査結果

調査結果は以下の通り、表 26 でまとめた。

表 26 国語総合教科書作文教材概要一覧

教科書名	教材名	ジャンル（課題）
東京書籍		
『精選 国語総合』	随筆を書く	随筆
	意見文を書く	意見文
	通知文を書く	通知文
	※情報を読み取る	
	※実用文について考える	
『新編 国語総合』	俳句をつくる	俳句
	意見文を書く	意見文
	通知文を書く	通知文
	※情報を読み取る	
	※実用文について考える	
教育出版		
『国語総合』	自分だけの物語を作ろう（創作）	物語
	文章や図表を引用してレポートを書こう（報告）	レポート
	本の紹介文を書こう（紹介）	紹介文
	説得力のある企画書を作ろう（説明）	企画書
	自分の意見を書こう（意見）	意見文
	※広告のしかけを読み取ろう（広告）	
	※実用文について考えよう（実用的な文章）	
『新編 国語総合』	メールと手紙	メール、手紙
	小論文を書こう	小論文
	詩歌を作ろう	詩歌
三省堂		
『精選 国語総合 改訂版』	随筆を書く 一枚の写真から	随筆
	手紙を書く 依頼の手紙	手紙
	レポートを書く 見取り図をもとにして	レポート
	意見文を書く 新聞投書	意見文
	※情報を読む 統計資料の読み方・扱い方	
	※広告を読む 実用的な文章	
『明解 国語総合 改訂版』	隣の友達	紹介文
	情報の読み方・扱い方	意見文
	私の発見や変容を伝える 感想文・報告文	感想文、報告文
	原作と勝負！	（比喩を練習する）
	マンガの楽しみ	（セリフを書く）
	新聞に投書してみよう 意見文	意見文

2.4 結果分析

表 26 で分かるように、国語総合の教科書は中学校の教科書と同じく、ジャンル別の教材が中心になっている。取り上げられているジャンルの数に区別はあるが、基本的には①創作、②情報を伝達する文章、③論理的な文章、の三種類がある。中学校の教科書と比較

すると、生活的な作文から創作の文章への転換はみられるが、基本的な枠組みは同じだと言えよう。

ただし、細かいジャンルに関して、それぞれの教科書に違いがみられる。つまり、基本的に三種類のものがある中、創作に関して、物語や詩もあれば、俳句、随筆などの教材もある。また、事実を伝達する文章に関して、メールや手紙など特定の人に伝えるものもあれば、レポート、紹介文、企画書など、不特定の人を対象とするものもある。

一方、ほとんどの教科書には、実用的文章について考える教材を設けている。その中で書く課題はないが、日常生活で身近なもの、たとえば新聞記事が取り上げられる場合が多く、学校での学習を生活の中における応用に結びつけている。

第四項 教科書におけるジャンルについての知識

この項では課題四、つまり日本の文章表現指導におけるジャンルについての知識を明らかにしていく。

しかし、日本では、SFL 学派のようなジャンル分析の一般的な理論がない。そのため、教科書におけるいくつかのジャンルを取り上げ、知識や評価を分析する。また、SFL 学派の調査と比較できるよう、同じく論理的なジャンル、つまり意見文を一番細かく分析する。

1. 意見文の知識と評価

今回は光村図書が発行している平成二十八年版の中学校国語科教科書（以下、「中学校の教科書」とする）、および東京書籍が発行している平成二十八年版『精選国語総合』（以下、「高校の教科書」とする）を対象として、中等教育段階における意見文の作文教材を調査し、意見文の定義、意見文に関する知識、および典型的だと思われる文章をまとめる。

1.1 意見文の定義

中学校の教科書において、意見文の定義は載せられていないが、意見文を書く行為に関して、以下のような説明がある。つまり、「体験したことや身の回りで見聞きした出来事、また、さまざまなメディアを通して伝えられる世の中の出来事に対して、私たちは納得、

賛同、疑問、批判などさまざまな意見をもつ。こうした意見を深め、発信するためには、自分の意見を見つめ直し、根拠を明確にして書くことが大切だ」(p. 172)。

高校の教科書において、「意見文とは、ある問題について、自分の意見や主張を論理的に述べる文章である」(p. 220) という説明がある。また、意見文には、「取り上げる問題を自分で決めるもの」と、「与えられた課題に対するもの」の二種類がある (p. 220) とされている。

両方とも、教材の最初に、学習するジャンルの定義や、適用する場面について説明している。

1.2 意見文についての知識

中学校の教科書において、「意見→根拠→反論への考え→意見」という順番の、双括型の構成メモ例がある。また、モデル文を用いて、具体的な書き方を示しているものと、「学習の窓」という、明確な意見文を書くためのポイントを示しているものがある。筆者はこの両者を以下の表でまとめた。

表 27 中学校の教科書（光村）における意見文についての知識

モデル文から 学ぶ書き方	<p>書き出し：課題を示し、それに対する自分の意見を簡潔にまとめる。</p> <p>根拠：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の意見を支える根拠を説明する。具体的な事実と、それに対する見方や考えを書く。 ・事実や調べたことを表す文末表現と、考えを表す文末表現とを使い分ける。 <p>反論を踏まえた考え：反論と、反論を踏まえて考えたことを書く。</p> <p>まとめ：根拠や反論を踏まえ、改めて自分の意見をまとめる。</p>
学習の窓 明確な意見文を 書くには	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の意見は、書き出しとまとめを示す（双括型）とわかりやすい。 ・賛成か反対かが求められる課題や、複数の選択肢のある課題の場合には、自分がどの立場に立つのかを明確にする。 ・意見を支える根拠を具体的に示す。 根拠は、意見を強く支えるものに絞る。 必要に応じて、具体的な名称や数値を示す。 ・反論を予想し、それに対する考えを示す。

また、高校の教科書の中で、構成に関する以下のような知識表がある (p. 221)。

表 28 東京書籍『精選国語総合』における意見文の構成

㊦序論 (導入)	問題提起	取り上げる問題を示す。
		問題について自分の考えを示す。
㊦本論 (展開)	考察	㊦で示した問題や主張について、自分の意見を詳しく述べる。
	根拠・理由①	資料などを引用し、自分の意見の補強をする。
	根拠・理由②	想定される反論がある場合には、それについての自分の意見も述べる。
	…	
㊦結論 (まとめ)	主張	㊦㊦を踏まえて、自分の意見をまとめる。
		提起した問題についての解決策がある場合には、それを示す。

いずれにせよ、構成、それぞれの部分の要素、および書くべき中身が示されている。中学校の教科書は、すこしだけ文末表現について触れている。

1.3 典型的な意見文と評価

中学校の教科書において、以下のようなモデル文が示されている。

日本では、使用済みのパソコンは、パソコンメーカーなどが回収し、リサイクルすることが法律で義務付けられている。そのため、国内でのリサイクル率はたいへん高い。しかし、世界にはそうでない国もある。私は、リサイクルの問題は、日本だけでなく、地球全体の視点でみるべきだと考える。

アフリカのガーナのある地域では、外国から輸出されてきた使用済みのパソコンが、廃棄物として山積みになっている。これらは外国から中古パソコンとして輸出されてきたものの、実際には使い物にならず廃棄されたものや、部品をリサイクルするにも、専門的な知識や技術が不足して置いて放置されたものである。パソコンなどの電子製品には、部品に有毒な物質を含むものもあり、現地で深刻な環境汚染や健康被害を引き起こしているそうだ。このことは、環境問題としても、また、人道的な面からもとうてい許されることではないだろう。

日本国内で、資源の循環ができていれば問題ないと思う人もいるかもしれない。しかし、そのような考え方を続けていけば、このような被害はますます拡大するだろう。そし

て、いずれ地球規模の環境破壊として、私たちの身にも降りかかってくるだろう。

人やお金や物が国境を越えて活発に動く現代では、私たち一人一人の行動や考え方が、世界のどこかで何らかの影響を与えずにはおかない。このことを肝に銘じ、リサイクルやごみ問題について地球全体の視点で考えていく必要があると思う。

また、モデル文のほかに、以下のような推敲の観点と学習の振り返りの観点が提示されている。

表 29 中学校国語科教科書（光村）における意見文の評価観点

推敲の観点例	<ul style="list-style-type: none">・ 文章の構成は明確になっているか。（双括型のほか、頭括型〈意見→根拠〉、尾括型〈根拠→意見〉がある。）・ 内容に応じて段落を分けているか。・ 段落どうしのつながりはわかりやすいか。
学習を振り返る	<ul style="list-style-type: none">・ 自分の意見をもつことができたのか。 十分な情報を集めて、意見を決めたのか。・ 説得力のある意見文となるように工夫したか。 文章構成を工夫して書いたか。 根拠となる事実を具体的に書いたか。 反論を想定し、それに対する考えを示したか。

また、高校の教科書において、「筆者の見解に対して、自分の意見を書く」文章のモデル文、つまり、茂木健一郎『「脳」整理法』による一部の内容について意見を述べた例文が挙げられている。文章は以下のとおりである。

筆者の見解に同意であるが、一部不満もある。

「ネガティブな感情を持つこと自体をまずは容認することが大切」という点には賛成である。人間は誰でも不安な気持ちになることがある。つまり、ネガティブな感情を持つことから逃れることはできない。そうであるならば、そのネガティブな感情に対して、見て見ぬふりをするのではなく、むしろ直視することによって、不確実性と積極的に向き合えば、新しい発見や経験をすることができる。

なかには、「ポジティブ」こそが大事だという人もいる。確かに、ポジティブな感情は、

不確実性や困難に立ち向かうエネルギーになる。しかし、誰もがそれだけで生きていけるわけではない。ネガティブな感情に苦しんでいる人に向かって、もっとポジティブな感情を持ちなさいと声をかけても、声をかけられた人にとっては何の解決にもならない。

もちろん、ネガティブな感情ばかりでは、生きていくのが楽しくなくなってしまう。筆者もいうように、「感情のエコロジー」が大切なのだ。

ただし、問題はその先である。そうすれば、ネガティブな感情を直視し、受容したうえで、それを乗り越えていくことができるのかということである。最も重要で、しかも困難な課題である。しかし、この点について、筆者は少なくとも例文の範囲では触れていない。これは、それぞれがこれからの人生で不確実性に出会うたびに、そのつど、自ら考え、探っていくしかないということなのであろうか。

また、文章を書いてから、自分で推敲する、あるいはほかの人の文章を評価する際に使える、以下のような評価表の例が挙げられている。

表 30 東京書籍『精選国語総合』における意見文の評価表の例

内容・構成	問題提起は明確に示されているか。
	根拠は適切で説得力があるか。
	反論の想定がなされているか。
	事実と意見、引用は区別されているか。
	段落構成や展開は適切か。
	自分の考え、結論は明確か。
表現	誤字・脱字や送り仮名の誤りはないか。
	句読点や括弧の使い方は適切か。
	語句の使い方は適切か。
総合	特によかった点
	改善が必要な点
	その他

以上のことからわかるように、日本の教科書は意見文を評価する際には、中学校と高校

で共通しているのは「内容」と「構成」である。「内容」と「構成」は関わっており、書くべき中身や並ぶ順序に関する評価の観点を示している。また、高校では、さらに「表現」に関する評価の観点を提示している。「表現」は形式に関わるもので、句読点や語句について評価する。

2. 意見文以外のジャンルについての知識と評価

以上は意見文について検討したが、ほかのジャンルにおいても同じことが言えるだろうか。

筆者はさらに上記した中学校の教科書における手紙、物語の作文教材、および高校の教科書における随筆、通知文を調査した。それぞれの教材におけるジャンルについての知識、および評価の観点は以下のとおりである。

表 31 中学校国語科教科書（光村）における手紙と物語教材の知識と評価

光村図書 中学校教科書 平成 28 年版	
気持ちを込めて書こう 手紙を書く	
手紙に関する説明	お礼の気持ちを伝える。何かを依頼する。近況を報告する。おわびをする。このように、手紙には多様な用途がある。
モデル文から学ぶ書き方	<p>前文：初めの挨拶</p> <ul style="list-style-type: none"> ・頭語 「拝啓」など。 ・時候の挨拶 季節感のある言葉。 ・相手の安否を尋ねる文 こちらの状況を記すこともある。 <p>主文：手紙の中心</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本文 手紙の趣旨や要件。 <p>末文：結びの挨拶</p> <ul style="list-style-type: none"> ・結びの言葉 別れの挨拶・相手の健康を気遣う言葉など。 ・結語 「敬具」（「拝啓」に対して）など。 <p>後付け：日付・署名・宛名</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日付 本文より少し下げて書く。 ・署名 下方に書く。 ・宛名 署名の後に、上方に書く。一般的に「様」を用いるが、「先生」などを用いる場合もある。相手が個人でないときは「御中」と書く。

プランニング	<ul style="list-style-type: none"> ・伝えたいと思ったきっかけとなる出来事や印象に残った言葉など、相手との具体的なエピソードを入れる。 ・自分の感想や気持ちの変化、相手に対する思いなどを入れる。
下書き	<ul style="list-style-type: none"> ・相手との関係を考え、相手に応じた言葉遣いで書く。 ・相手や目的、分量に応じて、まとめ方を考える（縦書き・横書き・封書・はがき、手書き・ワープロソフトなど）。
学習の窓 手紙を書くとき には	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が伝えたいことを明確にする。 ・相手や目的に応じて、言葉遣いやまとめ方を選ぶ。 ・気持ちや用件が伝わるように、具体例を入れたり表現を工夫したりする。 ・相手の立場に立って、文章を推敲する。
評価	
推敲	<ul style="list-style-type: none"> ・相手にとって失礼がないか（敬語の使い方、誤字・脱字など）。 ・時候の挨拶の内容は適切か。 ・気持ちや用件が伝わるように、わかりやすく書かれているか。
学習を振り返る	<ul style="list-style-type: none"> ・伝えたい内容を明確にするために、どんな点に注意したか。 相手や目的を意識して書いたか。 気持ちや用件が的確に伝わるように、表現や構成を工夫したか。 ・手紙の書き方を理解したか。 相手や目的に応じた言葉遣いやまとめ方を選んだか。 形式に沿って書き、文章を推敲したか。
表現の仕方を工夫して書こう 「ある日の自分」の物語を書く	
モデル文から 学ぶ書き方	<ul style="list-style-type: none"> ・登場人物の呼称 ・風景の描写 ・気持ちそのものを書いた表現 ・比喩表現 ・行動から気持ちを表す表現
学習の窓 描写を工夫して 書くには	<ul style="list-style-type: none"> ・周囲の風景や天候などの描写を通して人物の気持ちを表す。 ・人物の行動や様子を通して気持ちを表す。 ・人物の気持ちそのものを書く。
評価	
学習を振り返る	<ul style="list-style-type: none"> ・物語を書くとき、どのような工夫をしたか。 場面の様子が効果的に書けたか。 人物の気持ちが生き生きと書けたか。

	<p>・書いた作品を読みあい、意見や感想を伝え合ったか。</p> <p>工夫された表現方法を見つけたか。</p>
--	--

表 32 東京書籍『精選国語総合』における随筆と通知文教材の知識と評価

東京書籍 『精選国語総合』 平成 28 年版	
随筆を書く	
随筆についての説明	見たことや感じたことを文章に書く時には、情景や心情を的確に描写することが大切である。ここでは、随筆（随想・エッセー）を書くことを通じて、そのことを学習しよう。
学習のポイント	<p>①内容を工夫する</p> <p>自分しか書けないような発想や視点を見つける。</p> <p>②構成を工夫する</p> <p>思いや考えを読み手に伝えるための構成が必要となる。</p> <p>③表現を工夫する</p> <p>情景描写</p> <p>心情描写</p>
評価のポイント	<p>情景や心情の描写を工夫して随筆を書くことができたか。</p> <p>他の人の随筆を読むことで、自分の表現に役立てることができたのか。</p>
通知文を書く	
通知文の定義	通知文とは、広義には手紙に属するが、そのうち、公的な通知や実用的な連絡のためのもののことをいう。
書式	<p>①「日付」「宛名」「差出人氏名」を先に置く。</p> <p>②「件名」を中央に、大きめの太字で目立つように示す。</p> <p>③本文では、挨拶や通知の概要を書く。</p> <p>④「記」の下に、日時や場所などを、項目ごとに示す。</p>
評価のポイント	<p>相手や目的に応じて、文章の形態や文体、語句などを工夫して通知文を書くことができたか。</p> <p>適切な表現を使って分かりやすく書くことができたか。</p>

この二つの表から分かるように、伝達的なジャンル（手紙や通知文）、創作的なジャンル（物語や随筆）について何を学ぶ、またはどう評価するかということに関して、意見文と同じことがいえよう。つまり、知識と評価の観点は主に内容、構成と表現で、内容と構成

が中心となっている。手紙にエピソードを入れるか、物語に情景や心情を描写するかなど、何を書くべきかについての知識が多い。表現に関して、手紙や通知文など、一定の書式があるものは書式について細かく学習するが、それ以外のものはほとんど言及されていない。

第五項 教科書におけるジャンルの書き方についての知識

この項では課題五、つまり日本において文章表現指導を行う際に、ジャンルについての知識以外の、文章表現などジャンルの書き方に関する知識を明らかにしていく。

1. 調査の目的と対象の説明

第一章で日本の文章表現指導について概観する際に、日本は現在書くプロセスに応じて指導項目を立てていると述べた。そこで、それぞれの段階において、どんな文章表現の知識が教えられているかを明らかにために、教科書分析を行う。

調査する教科書は第三項と同じように、中学校のものを中心とする。

抽出する教材は、①創作的な文章、②情報を伝達する文章、③論理的な文章、に属するものとする。なぜこの三つのものを選ぶかというと、第三項の調査で得た結果から分かるように、異なる出版社の教科書においても、この三つのカテゴリーは共通のものとして取り上げられることが多いからである。具体的に言うと、①については物語文、②については手紙文、③については意見文や小論文の教材を抽出する。

2. 調査の課題と項目

今回は主に、以下のような大きく二つの課題を調査する。

課題一 教材の配置学年、学習内容などの概要

課題二 書くプロセスにおける各段階の指導

以上の内容に応じて、さらに細かく調査する観点を設定した。

まずは、三つのジャンルについて共通のものとして、教材の概要、つまり①学年・巻、②教材名、③ページ数、④学習目標・ねらい/学習内容、をまとめた。

「④学習目標・ねらい/学習内容」について、目標が明示されていない、あるいは学習

目標ではなく、教材説明のところに作文教材との関連性が示されている教材がある。これらの教材には、×を記入したうえ、() の中で教科書の教材説明、あるいは筆者が読み取った学習内容を書いた。

そして、文章表現に関する知識を明らかにするために、清道（2013）が日本の「書くこと」の教材を心理的プロセスの視点から分析するときに提示した、「プランニング（テーマ・材料・構成）、記述、推敲、交流」というプロセスを参考にして、書くことの各段階を設定した。さらに四段階の中に、本調査の目的に照らして、特にプランニングについて、筆者は細かく調査項目を設けた。

そこで、プランニング、記述、推敲、交流という四つ段階において、調査項目としては、プランニング（⑤ジャンル名、⑥課題の範囲、⑦テーマの題材、⑧課題の内容、⑨書く課題提示の仕方、⑩テーマに関する指導、⑪模範文の有無、⑫材料の内容、⑬取材に関する指導、⑭文章の構成、⑮構成に関する指導）、記述（⑯記述に関する指導）、推敲（⑰推敲に関する指導）、交流（⑱書くまでの交流に関する指導、⑲書いた後の交流に関する指導）、を設定した。

「⑤ジャンル名」について、教材の中で言及されているジャンル名、あるいは課題要求として提示されているジャンル名を記入した。

「⑧課題の内容」について、それぞれの教材は学習目標・ねらいに達成するために設定した学習課題の内容を調査した。ただし、書く課題以外にも、文章表現力を育てるための読み比べといった内容が考えられる。このような活動も調査対象とした。

「⑨書く課題提示の仕方」について、書く課題が提示されている教材において、最終的に「何を書くか」という、生徒に書かせる文章の内容がどのように示されているかを調査した。材料に応じて書かせる場合は材料の種類を記入し、ただ「文章を書いてください」と指示した場合は「書く教示」と記入した。

「⑪模範文の有無」について、ある場合は○、ない場合は×で表記した。

⑩⑬⑮⑯⑰⑱について、これらの項目の分析は、清道（2013、pp. 139～140.）が提示した分析の枠組みを用いる。

「⑩テーマに関する指導」、つまり書き始める前に何を主題として書くか考えることについて、(a) 具体的な活動（話し合う、思いっくだけメモする、等）や考える観点が示されている、(b) 複数のテーマ例が示されている、(c) 具体的活動・観点とテーマ例がともに示されている、(d) 「テーマを考えよう」という教示だけであるか、テーマ選びに関する

言及がない、という 4 段階で評価し、a 段階は◎、b 段階は○、c 段階は△、d 段階は×と記入した。

「⑬取材に関する指導」、つまり書くための材料を集めることについて、(a) 具体的な活動（調べる、話し合う、等）や材料集めの観点が示されている、(b) 集めた材料のメモ例やカード例が示されている、(c) 具体的な活動・観点とメモ・カードがともに示されている、(d) 「材料を集めよう」という教示だけであるか、材料集めに関する言及がない、という 4 段階で評価し、a 段階は◎、b 段階は○、c 段階は△、d 段階は×と記入した。

「⑮構成に関する指導」、つまり材料をどのように組み立てるかを考えることについて、(a) 具体的な活動（カードを並び替える、話し合う、等）が示されている、(b) 構成例が示されている、(c) 具体的な活動と構成例がともに示されている、(d) 「構成を考えよう」という教示だけであるか、構成に関する言及がない、という 4 段階で評価し、a 段階は◎、b 段階は○、c 段階は△、d 段階は×と記入した。

「⑯記述に関する指導」、つまり実際に書く上での表現の仕方や書き方について、(a) 具体的な注意点が示されている、(b) 「工夫しよう」、「分かりやすく書こう」等の抽象的な教示だけである、(c) 「書こう」という教示だけであるか、記述に関する言及がない、という 3 段階で評価し、a 段階は○、b 段階は△、c 段階は×と記入した。

「⑰推敲に関する指導」、つまり文章を書いた後に見直すことについて、(a) 具体的な観点が設定されている、(b) 「見直そう」、「推敲しよう」等の教示だけである、(c) 推敲に関する言及がない、という 3 段階で評価し、a 段階は○、b 段階は△、c 段階は×と記入した。

「⑲書いた後の交流に関する指導」、つまり書き上げた文章を使った交流活動や相互評価を行うことについて、(a) 具体的な評価基準や感想例が示されている、(b) 「読み合おう」等の教示だけである、(c) 交流に関する言及がない、という 3 段階で評価し、a 段階は○、b 段階は△、c 段階は×と記入した。ただし、本資料では文章を書くために行われた交流活動、つまり書くまでの交流も考察の対象とするため、「⑳書くまでの交流に関する指導」という項目も設けた。この項目について、(a) 具体的な観点が設定されている、(b) 「意見交換しよう」等の教示だけである、(c) 交流に関する言及がない、という 3 段階で評価し、a 段階は○、b 段階は△、c 段階は×と記入した。

なお、教材に書く課題がない場合、調査できない項目は空欄にした。⑥⑦⑫⑭の項目に関して必要となる説明は、ジャンル別での調査でさらに記す。

3. 中学校教材の調査結果と考察

3.1 物語文についての調査結果

3.1.1 調査項目の説明

上記のもので言及していない項目に関して、以下のような説明を記す。

⑥「課題の範囲」について、課題が限定されているかどうかを調査した。つまり、指定されているテキストの続編を書くなど、やることが明確であり、限定されている場合は○、自分で題材を見つけ物語を書いたりするなどの場合は×と記入した。

⑦「テーマの題材」について、物語の内容はどのような題材を扱っているかを判断することは難しいが、ここでは創作のタイプ、つまり何に基づいて創作するかを調査した。作品を書き換えたりさせる場合は「作品に基づく創作」とし、写真や詩歌から発想し文章を書かせる場合は「材料からの創作」とした。生活を見つめ直し、体験したこと出来事を書かせる場合は「生活経験を基にする創作」とし、何の基もなく、生徒に自分で題材を決めさせる場合は「0からの創作」とした。

⑫「材料の内容」について、創作する文章の内容を調査した。人物を設定し、どのように行動するかを創作する場合は「ストーリー」とし、ものの説明や場面の描写など、静態的なものを創作する場合は「描写・説明」とした。作品の世界観を念頭におき、書き換えたり続編を書いたりする場合は「作品の書き換え」とした。

⑭「文章の構成」について、創作の場合は構成にこだわるが少ないと考えられるため、あらすじの整理の仕方を調査した。

3.1.2 調査結果

調査結果は、表 33 と表 34 にまとめた。

表 33 日本中学校国語科教科書における物語文教材の概要

教科書 会社	学年 ・巻	教材名・ 活動主題名	ページ 数	学習の目標・ねらい
教出 H28	2	1. 写真から物語を創作する	3	(1)表現の仕方を工夫して、物語を創作する。 (2)描写比喻などを用いて、心情を効果的に伝える。
東書 H28	2	2. 学びの扉 想像を誘うように表現する	1	× (基礎的な言葉の力を身に付ける。③番の教材で生かせるものを学ぶ。)
		3. 生き生きと描き出そうー短歌から始まる物語	7	(1)情景や心情などを生き生きと表すように、描写を工夫して物語を作る。 (2)書いた物語を読み合って、材料の活用の仕方などについて意見を交換し、自分の考えを広げる。
光村 H28	1	4. 別の人物の視点で書こう	1	×
	2	5. 言葉を比べようーもっと「伝わる」表現を目指して	1	×
		6. 表現の仕方を工夫して書こうー「ある日の自分」の物語を書く	4	(1)場面の様子や人物の気持ちが効果的に伝わるように、描写を工夫して書く。 (2)書いた文章を互いに読み合い、意見や感想を交流し、自分の表現に役立てる。
三省 H28	1	表現プラザ 7. 代わり身の上話	2	なり変わったものの特徴の捉え方や発想の面白さ、表現の工夫などについて交流する。
	2	8. 読みたくなるしくみを工夫するー創作文	4	①作品の魅力や特徴が効果的に伝わるように、描写や展開などを工夫して書く。 ②作品を読み合い、表現の工夫や元の作品の活かし方などについて意見を交流し、自分の考えを広げる。

表 34 日本中学校国語科教科書に物語文についての指導

教科書 会社	教材 番号	様式	テーマ					模 範 文	材料		構成		記 述	推 敲	交流	
			課題 限定	題材 (創作のタイプ)	課題内容	課題提示の仕方	指 導		創作の内容	取 材	あらすじの 整理の仕方	指 導			前	後
教出 H28	1	物語	○	材料からの創作	二枚の写真から人物像を設定し、ほかの写真との関連を考え、取る可能性がある行動を想像し、物語を書く。	発想させる写真を提示する。	◎	○	ストーリー	◎	発端→山場→結 末	◎	○	△	×	△
東書	2				二つの文を読み比べ、続きを知りたいと思わ											

H28					せる表現の仕方について考える。											
	3	物語	×	材料からの創作	好きな短歌を一首取り上げ、短歌に描かれている場面や人物、および人物の心情や行動を想像し、物語を書く。	発想させる短歌例を提示する。	◎	○	ストーリー	◎	時、場所、人物、出来事	◎	○	○	×	○
光村 H28	4	物語風の文章	○	作品に基づく創作	「僕」以外の人物を語り手にして、「少年の日の思い出」を書き換える。	テキストと関連する。	◎	△	作品の書き換え	◎	時、場所、人物の関係	○	×	×	×	○
	5	物語	×	材料からの創作	言葉を使い、その場の状況が想像できるような物語を書く。	活動を行わせ、書く教示を提示する。	◎	○	描写・説明	×	×	×	×	×	×	×
	6	物語	×	生活経験を基にする創作	自分が体験した出来事を基にして、生活の一場面を物語にする。	書く教示+テーマ例を提示する。	◎	○	ストーリー	◎	時間順：場面一気持ち	◎	○	×	×	○
三省 H28	7	お話し	×	0からの創作	何かに成り変わって、その立場からお話を書く。	書く教示だけを提示する。	○	○	描写・説明	×	×	×	×	×	×	○
	8	創作文	×	作品に基づく創作	学習した物語や小説などをもとに、創作する。	書く教示+テーマ例を提示する。	△	○	作品の書き換え	○	×	×	○	×	○	○

テーマ・材料・構成：◎=具体的な活動・観点+テーマ例・メモ例・構成例、○=具体的活動・観点、△=テーマ例・メモ例・構成例、

×=教示だけか言及なし

記述：○=具体的注意点、△=「工夫する」等の教示、×=言及なし

推敲・交流：○=具体的観点、△=教示だけ、×=言及なし

3.2 手紙文についての調査結果

3.2.1 調査項目についての説明

上記のもので言及していない項目に関して、以下のような説明を記す。

⑥「課題の範囲」について、課題が明確であるかどうかを調査し、通信する相手やを具体的設定している場合は○、生徒に自分で決めさせる場合は×と記入した。この項目は表 35 において、「事項限定」にした。

⑦「テーマの題材」について、相手が実在しており、実生活の中の場면을題材にした場合は「実生活」と記入し、そうではなく、虚構な場面で手紙を送らせる場合は「虚構」と記入した。

⑫「材料の内容」について、さらに読み手（誰に）、時期（どんな場面で）、事項（何の目的で手紙を送る）にわけて調査をした。

⑭「文章の構成」について、手紙の様式に関する記述を記入した。

3.2.2 調査結果

調査結果は、表 35、表 36 でまとめた。

表 35 日本中学校国語科教科書における手紙文教材の概要

教科書 会社	学年 ・ 巻	教材名・ 活動主題名	ページ 数	学習の目標・ねらい
教出 H28	2	1. お礼の手紙を書く	3	(1)相手や目的に応じて、お礼の手紙を書く。 (2)「推敲のポイント」に沿って手紙を推敲する。
東書 H28	2	2. 依頼状や礼状を書こう	2	書いた文章を読み返し、語句や文の使い方に注意して推敲する。
	3	3. 今の思いをまとめよう一時を超える手紙	5	(1)中学校生活を振り返ったり将来を展望したりして、思いを手紙にまとめる。 (2)下書きした手紙を読み返し、文章を整えて清書する。
光村 H28	2	練習 4. 推敲して適切な文章に直す	1	×
	2	5. 気持ちをこめて書こうー手紙を書く	4	(1)伝えたい内容を明確にし、気持ちや要件が的確に伝わるように表現や構成を工夫する。 (2)手紙の基本的な書き方を知り、相手や目的に応じた手紙を書く。
三省 H28	2	6. わかりやすく、心を込めて書くー手紙	4	①自分の立場と伝えたい事柄や気持ちを明確にして、手紙の形式を踏まえながら構成を工夫して書く。 ②相手や目的に応じて、事柄が正しくわかりやすく、気持ちが十分に伝わる書き方になるように推敲する。

表 36 日本中学校国語科教科書における手紙文についての指導

教科書 会社	教材 番号	ジャンル	テーマ					模 範 文	材料				構成		記 述	推 敲	交流	
			事項 限定	題材	課題内容	課題提示の 仕方	指 導		読み手	時期	事項・目的	取 材	手紙の様 式	指 導			前	後
教出 H28	1	手紙	○	実生活	感謝の気持ちを込めて、手紙を書く。	書く教示だけを提示する。	△	○	お世話になった方 ※模範文： 職場体験の受け入れ先	限定なし 職場体験した後	お礼を言う。 お礼を言う。	△	前文→主 文→末文 →後付	△	△	○	×	△

東書 H28	2	手紙	○	虚構	職場体験の依頼状を推敲する。				※推敲する作品： 職場体験の受け入れ先（虚構）	職場体験する前	事前打ち合わせを依頼する						
		手紙			職場体験を終えて、お礼状を書く。	状況設定のメモを提示する。	○	×	職場体験学習でお世話になった人（虚構）	職場体験した後（虚構）	お礼を言う。	×	前文→主文→末文→後付	△	×	×	×
	3	手紙	×	虚構	自分の思いを伝える手紙を書く。	書く教示+テーマ例を提示する。	◎	○	「過去の人物」、あるいは「未来の自分」	卒業を控えた時期	自分を見つめなおし、思いを伝える。	◎	×	×	×	○	×
光村 H28	4				仮名遣い／漢字／言葉の使いや意味／一文一文の読みやすさ／読む相手の配慮を注意し、手紙の下書きを推敲する。				※推敲する作品： 小学校の恩師	音楽鑑賞会であった後・吹奏楽部定期演奏会の前	近況報告・定期演奏会へ誘う。						
	5	手紙	×	実生活	相手と目的、内容を決め、手紙を書く。	書く教示+テーマ例を提示する。	△	○	自分で決める ※模範文： 職場体験の受け入れ先	限定なし 職場体験した後	限定なし お礼を言う。	○	前文→主文→末文→後付	△	○	○	×
三省 H28	6	手紙	×	実生活	相手と目的、内容を決め、手紙を書く。	書く教示+テーマ例を提示する。	△	○	自分で決める ※模範文： 職場体験学習でお世話になった人	限定なし 職場体験した後、学習発表会を開く前	限定なし 出席を依頼する。	△	前文→主文→末文→後付	△	△	○	×

テーマ・材料・構成：◎=具体的な活動・観点+テーマ例・メモ例・構成例、○=具体的活動・観点、△=テーマ例・メモ例・構成例、

×=教示だけか言及なし

記述：○=具体的注意点、△=「工夫する」等の教示、×=言及なし

推敲・交流：○=具体的観点、△=教示だけ、×=言及なし

3.3 意見文（小論文も含め）についての調査結果

3.3.1 調査項目についての説明

「⑥課題の範囲」について、話題が限定されているかどうか調査した。話題が明確であり、話題の中の複数の立場から一つを決めさせ、意見を述べさせる場合は○、生徒に自分で話題を見つけさせる場合は×と記入した。この項目は表 37 において、「話題限定」にした。

「⑦テーマの題材」について、話題を生活、社会、読書関係の三種類に設定した。他人の言説、理論、あるいはテキストに対して自分の考えを述べる時の題材は「読書関係」とした。課題要求から明確に題材を判断することができない場合、一つの課題に複数の題材領域を記入した。

「⑫材料の内容」について、意見を支える材料である根拠の類型を調査した。模範文がある場合は模範文で挙げられた根拠を調査した。根拠は大きく「事実」と「推論」の二種類に分けた。「事実」については、自分の生活経験から挙げた根拠は「経験」、調査活動を行い、調査したデータや事例は「資料」とした。事実ではなく、他人の言説、理論、あるいは課題が提供している材料を用い、分析し推論する場合の根拠は「推論」とした。ほかの説明がなく、ただ「根拠を上げてください」と指示した場合は「教示だけ」と記入し、それすら要求していない場合は「言及なし」と記入した。この項目は表 11 において、「根拠の類型」として提示した。

「⑭文章の構成」について、模範文がある場合は模範文の様式を記入した。三段構成は「序論、本論、結論」という構成で、ほかの説明がない限り、「結論→事例・説明→結論」構成は「双括」型とし、「問題提起→事例・説明→結論」構成は「尾括」型とした。この項目は表 11 において、「文章の型」として提示した。

3.3.2 調査結果

調査結果は表 37、表 38 でまとめた。

表 37 日本中学校国語教科書における論理的作文教材の概要

教科書 会社	学年 ・巻	教材名・ 活動主題名	ペー ジ数	学習目標・ねらい/学習内容
教出 H28	1	1. 意見文を読みあう	2	(1)具体例や体験を根拠にして、意見文を書く。(2)互いに読みあい、文章の良さを発見しあう。
	2	2. 新聞の投書記事を書く	2	(1)自分の意見（立場）にそって投書記事を書く。(2)「構成の型」を用いて、文章を書く。
		3. 意見文を読みあう	2	(1)稿者の主張に対する意見文を書く。(2)互いに読み合い、文章の表現を高める。
		4. 四コマ漫画から意見文を書く	6	(1)複数の考え方がある問題について、意見文を書く。(2)自分の主張の根拠を示して、文章を書く。
	3	5. 図表などの資料から意見文を書く	2	(1)図表を読み取り、条件を踏まえ、意見文を書く。(2)引用の仕方や論理の展開に注意し、文章を書く。
東書 H28	1	6. 根拠を明確にして書こう	5	(1)説得力のある根拠を考え、根拠を明確に示して自分の意見を書く。 (2)書いた文章を互いに読み合い、根拠の明確さや説得力などを確かめ合う。
	2	7. 反対意見を想定して書こう	6	(1)自分の立場を明確にして、わかりやすい構成で意見文を書く。 (2)意見が効果的に伝わるように、根拠を具体的に記述したり、ほかの立場への反論を盛り込んだりする。
光村 H28	2	練習 8. 意見文の説得力を考える	1	×
		9. 根拠を明確にして意見を書こうー意見文を書く	4	(1)社会生活の中から課題を決めて、情報を集め、自分の意見を持つ。 (2)自分の意見とその根拠を明確にして、文章構成を工夫して書く。
	3	練習 10. 推敲して文章を整える	1	×
三省 H28	1	11. 思いや感覚に向き合い、考えを確かなものに	4	(1)自分で日常生活の中から課題を決め、問いと対話によって、自分の考えをまとめる。(2)事実や体験から導き出した自分の考えを、根拠を明確にして書く。
	2	12. 推論と対話で考えを広げる	6	(1)自分の立場や考えとともに、それを支える事実や事柄を明らかにして、文章の構成を工夫する。 (2)書いた文章を読み合い、互いの主張や表現の仕方について意見を交流して、自分の考えを広げる。
	3	13. 論理の展開を工夫して説得力を持たせるー小論文	6	(1)論理の展開や引用の仕方を工夫して、説得力のある文章を書く。 (2)書いた文章を読み返し、語句の使い方、構成、引用の仕方などに注意して文章全体を整える。

表 38 日本中学校国語科教科書における論理的作文教材についての指導

教科書会社	教材番号	ジャンル	テーマ					模範文	材料		構成		記述	推敲	交流	
			話題限定	題材	課題の内容	書く課題提示の仕方	指導		根拠の類型	指導	文章の型	指導			前	後
教出 H28	1	意見文	○	社会、読書関係	①「ら抜き言葉」について、意見文を書く。 ②意見文を読みあう。	テキストの学習の手引きとしての書く教示を提示する。	○	○	事実（資料、経験）	×	三段構成（双括）	△	×	△	×	○
	2	新聞記事	×	生活、社会	新聞などから課題を見つけ、自分の考えを持ち、投書記事を書く。	書く教示だけを提示する。	◎	○	事実（経験）	△	三段構成（双括）	◎	×	△	×	△
	3	意見文	○	社会、読書関係	①テキストの作者の主張に対する意見文を書く。 ②意見文を読みあう。	テキストの学習の手引きとしての書く教示を提示する。	○	○	事実（経験）、推論	×	三段構成（双括）	△	×	△	×	○
	4	意見文	○	生活、社会	四コマ漫画から課題を見つけ、意見文を書く。	四コマ漫画を二つ提示する。	◎	○	事実（資料、経験）	○	三段構成（尾括）	△	△	△	○	○
	5	意見文	○	生活、社会	図表から読み取った課題を意見文に書く。	図表を提示する。	○	○	事実（経験）	×	三段構成 （問題提起→主張・意見→意見の根拠）	△	○	△	×	△
東書 H28	6	意見文	○	生活	物語にふさわしい挿絵を選び（二者択一）、その理由を意見文で述べる。	物語、挿絵を提示する。	◎	○	推論	◎	三段構成（双括）	△	○	×	×	○
	7	意見文	×	生活、社会	様々な問題（二項対立）について自分の立場を決め、反論を想定しながら意見文を書く。	テーマ例を提示する。	◎	○	事実（資料）	○	三段構成（双括、反論含め）	△	○	○	○	△
光村 H28	8			社会	二つの意見文（過剰な容器包装について）を読み比べ、根拠の示し方について考える。											
	9	意見文	○	社会	環境問題について情報を集め、意見文を書く。	テーマ例を提示する。	◎	○	事実（資料）	◎	三段構成（双括、反論含め）	△	○	○	×	○
	10			社会	構成や内容にかかわる点に注目して、主張が明確に伝わるように文章を整える。											
三省	11	意見文	×	生活	自分で日常生活の中から課題を決め、問いと対話による	グループ活動でテーマについて	○	○	事実（経験）	○	二段構成（体験→	△	○	×	○	△

H28					って、自分の考えをまとめ、根拠を明確にして意見文を書く。	てディスカッションする。					意見)					
	12	主張文	○	生活	防災学習に関する課題文を読み、その内容に基づいて主張文を書く。	課題文とメモ例を提示する。	◎	○	推論	○	三段構成(双括、反論含め)	△	○	×	○	○
	13	小論文	○	生活	友情について、自分の考えをまとめ、論理の展開や引用の仕方を工夫して、説得力のある文章を書く。	参考できる他人の言説とメモ例を提示する。	◎	○	推論	◎	①三段構成(尾括) ②四段構成(起承転結、双括)	△	○	○	×	○

テーマ・材料・構成：◎=具体的な活動・観点+テーマ例・メモ例・構成例、○=具体的活動・観点、△=テーマ例・メモ例・構成例、

×=教示だけか言及なし

記述：○=具体的注意点、△=「工夫する」等の教示、×=言及なし

推敲・交流：○=具体的観点、△=教示だけ、×=言及なし

3.4 調査結果のまとめと考察

日本の教材は主に一つの課題を取扱い、テーマの決め方から書いた後の交流まで、課題を解決しながら相応の文章表現指導を行う。

三つのジャンルの調査結果をまとめて言う、プランニングの段階においてテーマの決め方、および取材に関する指導が一番詳しく記載されている。つまり書きたいものを見つける方法が一番重視されている。

一方、構成、記述、推敲などの段階に関して、それぞれのジャンルにおいて指導の重点が置かれている段階に違いが見られる。物語教材では推敲以外の指導は全部丁寧に行われているが、手紙教材では推敲が一番重視されている。論理的文章教材において、全段階で指導が行われているが、比較的に記述と推敲に関する説明が少ない。すべての教材は模範文を取り扱っており、模範文を用いて構成や記述についての説明をしている。

4. 高校教材の調査結果と分析 ー意見文を例としてー

高校の教科書については、意見文の調査結果は表 39、表 40 でまとめた。

表 39 日本国語総合教科書における論理的作文教材の概要

教科書 会社	教材名・ 活動主題名	ペー ジ数	学習目標・ねらい/学習内容
東京書籍 『精選 国語総合』	1. 意見文を書く	4	(1)問題についてさまざまな角度から検討し、根拠を明確にして自分の意見を述べる。 (2)論理の展開や構成を工夫し、自分の考えを文章にまとめる。 (3)書いた文章について気づいた点を話し合い、自分の考えを豊かにする。
『新編 国語総合』	2. 意見文を書く	4	(1)話題についてさまざまな角度から検討し、根拠を明確にして自分の意見を述べる。 (2)論理の展開や構成を工夫し、自分の考えを文章にまとめる。 (3)書いた文章について気づいた点を話し合い、自分の考えを豊かにする。
教育出版 『国語総合』	3. 自分の意見を書こう	2	(1)根拠に基づいて、自分の意見を文章にまとめる。 (2)論理の展開や構成を工夫し、自分の考えを文章にまとめる。
『新編 国語総合』	4. 小論文を書く	4	(1)小論文とはどのような文章かを理解する。 (2)小論文の書き方を身につける。
三省堂 『明解 国語総合 改訂版』	5. 意見文を書く 新聞投書	4	× (1)新聞投書を読んで、感想を交流する。 (2)立場を明確にし、自分で新聞投書を書く。)
『精選 国語総合 改訂版』	6. 新聞に投書してみよう 意見文	6	× (1)新聞投書を読んで、感想を交流する。 (2)立場を明確にし、自分で新聞投書を書く。 (3)書いたものを読みあって、実際に投書する。)

表 40 日本国語総合教科書における論理的作文教材についての指導

教科書 会社	教材 番号	ジャ ンル	テーマ					模 範 文	材料		構成		記 述	推 敲	交流	
			話題 限定	題材	課題の内容	書く課題提示の仕方	指 導		根拠の類型	指 導	文章の型	指 導			前	後
東書	1	意見文	×	社会	(1)自分で問題を決めて意見文を書く。	教示だけ提示する。	×	○	事実(資料)	○	三段構成(双括、反	○	△	○	×	○

精選					(2)与えられた課題に対して、自分の意見を書く。					論含め)						
新編	2	意見文	○	社会	「公園の中のごみ問題」をテーマに選び、意見文を書く。	テーマ例を提示する。	◎	○	事実（経験）	◎	三段構成（双括）	◎	◎	○	×	○
教出 総合	3	意見文	○	社会	(1)ボランティア活動についての新聞投書を読み、筆者の主張とその根拠をまとめる。 (2)自分の体験と導かれた意見を書く。 (3)教科書に載っている評論の主張に対して、自分の意見を書く。	(1)材料を提供する。 (2)モデル文を提示する。 (3)材料を提供する。	×	×	事実（経験）	×	言及なし	×	×	×	×	×
新編	4	小論文	○	社会	(1)教科書に挙げられている論題から、意見提示ができるような「問い」を導く。 (2)論題について、それぞれ三点セットメモを作ってみよう。 (3)挙げられている論題で、小論文を書く。	テーマ例を提示する。	△	○	推論	×	三段構成（双括、反論含め）	◎	×	×	◎	×
三省 明解	5	意見文	○	生活	「最近気がついたこと」「最近気になること」を題材に、新聞投書を書く。	テーマ例を提示する。	◎	○	事実（資料、経験）	×	言及なし	×	×	○	×	○
精選	6	意見文	○	生活	「最近気がついたこと」「最近気になること」を題目に、新聞投書を書く。	テーマ例を提示する。	◎	○	事実（資料、経験）	×	言及なし	×	◎	○	○	○

テーマ・材料・構成：◎=具体的な活動・観点+テーマ例・メモ例・構成例、○=具体的活動・観点、△=テーマ例・メモ例・構成例、

×=教示だけか言及なし

記述：○=具体的注意点、△=「工夫する」等の教示、×=言及なし

推敲・交流：○=具体的観点、△=教示だけ、×=言及なし

高校の教科書における作文教材は、中学校と同じように一つの課題に取り組み、ジャンルの学習をしている。

指導の内容からいうと、教科書会社によって中学校の教科書より詳しい教科書もあれば、少ない教科書もある。その中、記述と推敲について、高校の教材は中学校の教材より多くの指導がみられる。模範文を取り扱っている教材は、模範文を用い、記述に関する具体的な注意点を説明している。推敲について、評価表、あるいは具体的な評価のポイントが提示されている。

第六項 まとめ

この節では、日本国語科の文章表現指導におけるジャンルの取り扱い方を明らかにした。ここでは同じく、第二節で設定した五つの課題を回答していく形で、本節の内容をまとめる。

課題一 ジャンルへの認識や定義づけに影響を与えている言語観や文章観はどのようなものなのか。

日本において、「文章を書く」ことの意義は、「社会形成」、「人間形成」、「文化形成」という三つのものがあると考えられている。つまり、人々は社会生活を推進するために、自らの考えをまとめ思想形成を図るために、さらに文化の創造のために書く。また、「文章」というものは、「書き手、読み手、成立の背景、動機、主題、素材、構成、表現手段」などの面を有している。一方、文章は機能を持っている認識もある。

課題二 ジャンルへの認識や定義づけ、および分類基準はどのようなものなのか。

日本において、ジャンルを表す言葉は様々であるが、基本的にジャンルは文章の種類として捉えられている。

形式や内容に着目して分類されることもあるが、国語科教育において、戦後から文章機能が重視されるようになってきている。ここでいう「機能」は「書き手の表現意図」を意味している。つまり、書き手はどんな人を相手にし、何を表現したいかによって、ジャン

ルの機能が認識されている。

課題三 学校で取り上げているジャンルの種類は何なのか。

日本の国語科教科書の調査結果から分かるように、学校で取り上げられているジャンルの種類は大きく言うと四種類がある。つまり、「生活を記述するジャンル」、「創作的なジャンル」、「情報を伝達するジャンル」と「自分の考えを述べるジャンル」などのものがある。中学校の教科書は四種類の教材を揃えているが、高校の教科書は生活を記述するジャンルを取り上げていない。

課題四 ジャンルそのものについて、何の知識が教えられているのか（機能、内容、形態）。

日本のジャンル学習に関して、まず教材の最初のところに、ジャンルの定義や機能は提示されている。

次に、文章の形態面からいうと、主に構成について学習する。ここの構成は、今回の例の教科書の中では「内容・構成」の形で表示されており、必要な要素と並べる順序について規定する。

また、文章を評価する際に、構成以外には、表現に関する観点も挙げられている。しかし、構成についても表現についても、評価の観点は示されている一方、具体的な評価基準は示されていない。つまり、「(段落構成や展開、語句など) ○○は適切か」などの観点は書いてあるが、適切であるかどうかの判断基準は、知識としても評価の内容としても示されていない。しかし、SFL 学派の機能文法の枠組みを用いて日本のモデル文を分析してみれば、実は適用できるところが多いと言える。例えば、情報と情報の間の関連性を示すための接続詞を運用すること、名詞化の使用によって論点を強調すること（例えば、「人やお金や物が国境を越えて活発に動く現代」など）、または論題によって明示的／暗示的・主観的／客観的に自分の考えを述べること（…である、…であろうの使い分け）など、教科書の中では明示的な知識として示されていないが、実際に書くときに求められている可能性が高い。

課題五 ジャンルの書き方について、何の知識が教えられているのか(文章表現の方法、書くための方策など)。

日本における書くことの教材は、主に一つの課題に取り組み、ジャンルの書き方を学習させる。そこで、課題を解決しながら書くことに関する各段階の指導を行う。具体的にいうと、書く前にテーマを決める観点、テーマを決めてから材料の集め方、材料を並ぶ際にカードを使うなど構成を立てるための策略、記述や推敲のための評価表などが提示されている。また、すべての段階において、生徒の間の交流やグループ活動が行われ、共同作業が見られる。ただし、異なるジャンル学習において、指導の重点が置かれる段階に違いが見られる。

第三章 ジャンルを中心とした文章表現指導の取り組み方の検討 ―機能に着目し―

第一節 本章の目的と概説

本章は、SFL 学派および日本を統合的にみることによって、ジャンルをどう捉えるべきか、機能的なジャンル指導をどのように取り組むべきかを検討することを目的とする。

第二節では、「機能」に着目する際に、文章表現指導においてジャンルをどう捉えるべきか、その「機能」は何を意味しているかを検討する。

第三節では、機能でジャンルを認識する際に、学校教育で何の種類のジャンルを取り上げるべきかについて検討する。

第四節では、ジャンルについてどのような知識を学ぶべきかについて検討する。

第二節 文章表現指導におけるジャンルの再定義 ―機能に着目し―

第一章でまとめたように、英語圏と日本における文章表現指導は、それぞれ異なる文化背景や歴史的な背景を持っている。19 世紀から 20 世紀にかけて、両方とも四つのディスコースを文章表現指導の教育内容として取り扱っていたが、その後別々の発展を見せてきた。しかし現在、ジャンルに着目すると、英語圏の SFL 学派および日本の国語教育は、同じくジャンルを機能の面から捉えており、文章表現指導を行っている。また、第二章では、SFL 学派および日本の文章表現指導におけるジャンルの取り扱い方を明らかにしてきた。ではまず、ジャンルと何か、またジャンルの機能とは何だろうか。

SFL 学派の研究から分かるように、英語圏において、ジャンル研究は社会的な行動などとかかわっており、ジャンルという概念はとくに文章の種類から離れている。これは欧米の伝統にも関係しており、つまりジャンル論はもともとレトリックの分類から発展している。

そこで、SFL 学派はジャンルを「社会的な目的を持った行動」として捉え、文章表現はその目的を達成するための重要な手段だと位置づけている。個々人は社会参加を実現するためには、目的にあった適切な行動をとる必要があり、そこで適切な文章表現の力を身につけなければならない。SFL 学派はこうして、社会生活において必要な言語能力から、ジャンル論を発展している。

一方、日本におけるジャンルは、依然として文章の種類として認識することが多い。とはいえ、分類する際の基準に関して、戦後、文章の形態や内容に、「機能」が一つの基準として加えられている。ここでいう「機能」は、「書き手の表現意図」として捉えられることが多い。つまり、書き手の表現意図を実現することは、ジャンルの機能だといえよう。

以上のことをまとめて言うと、ジャンルについて様々な捉え方があるとはいえ、文章表現指導の領域に限定すると、本研究はジャンルを「特定の機能を持った文章表現」として捉えたい。ここでいう機能は、「社会的な目的」と「書き手の表現意図」という両面から認識することができる。

第三節 何の種類のジャンルを学習するか

SFL 学派は、実社会における言語運用の場面から出発し、帰納的にジャンルをまとめている。一方、日本のジャンル論は、書き手の心理や認知が出发点として、演繹的にジャンルを分類している。

しかし、学校教育において何のジャンルを取り上げるかに関して、SFL 学派と日本は似たような枠組みを作っている。つまり、まずは大きく三つや四つのカテゴリーを提示し、それに基づいてさらに細かくジャンルを分ける。

SFL 学派および日本において、取り上げられている共通のカテゴリーとして、①「記述的なもの」、②「客観的な事実を伝達するもの」、および③「自分の考えを述べるもの」がある。①には旅行記などがあり、②には説明文や報告などが含まれている。また、③には意見文、批評文などがある。

ただし、自分の感じたことを感性的記述する、あるいは想像力を用いた創作するなどのジャンルをどう扱うべきかに関して、検討の余地がある。日本は積極的に取り扱っている一方、SFL 学派の中で、否定的に思う研究者がある。

つまり、ジャンルの機能性に関して、「社会的な目的」と「書き手の表現意図」の両面があるとはいえ、必ずしも両方を統合できるわけではない。書き手にとって、想像力を発揮し、読者を楽しませる創作は意義あるものではあるが、社会参加から見れば絶対的に必須の表現能力とは言えない。ジャンルの機能に関するこの二つの視点をどう統合し、学校で学習するジャンルを決めるかに関して、SFL 理論が強調しているように、それぞれの国や社会の事情によって検討すべきなのである。

第四節 ジャンルについて何を学習するか

ジャンルの機能を生徒に理解してもらい、書き方を身に着けさせるためには、ジャンルそのものについての知識、およびそのほか文章表現などについての知識が必要だと考えられる。

第一項 ジャンルそのものについての知識

ジャンルそのものの知識に関しては、まず、それぞれのジャンルの定義や機能を明らかにしなければならない。ジャンルには社会的な目的や書き手の表現意図などの機能があれば、社会生活における適用できる場面、書き手にとっての意義を整理する必要がある。簡単に機能で捉えられない、たとえば創作に関するジャンルは、また別の面で検討する必要がある。

次に、その機能を効果的に果たすための文章形態に関する知識が必要である。ここでいう「文章形態」は、文章そのものから分析できることを指し、「内容」と「形式」という二つの側面がある。

「内容」は、一つのジャンルとしてどのような文章の「要素」が必要かということを示している。例えば意見文の場合は、主張、根拠、理由付けなどの要素を必要としている。

「形式」に関して、「構成」と「効果的な言語表現」の二種類の知識が必要だといえよう。前者に関しては、主に文章の「要素」を並べる順序などを指している。後者に関しては、それぞれの要素内部においてどのような効果的な言語表現をもちいるかなど、「文法」に関する知識が必要である。SFL 学派の理論では、レジスターの概念を作り、三つの面から文法知識を開発している。つまり、ジャンルの機能を発揮するためには、ジャンルに適する語彙の範囲、対人関係を表す効果的な文法表現、および文章の構成や流れを表明するための効果的な文法表現などを明らかにしなければならない。

ただし、分析した結果として、文章形態面における要求、あるいはあり方を、すべて明示的に児童・生徒に教えなければならないかという問題に関しては、各国や言語圏の事情を配慮すべきなのである。例えば日本の作文教材の中で、文法に関する記述はないが、SFL 理論を用いて提示されている模範文を分析してみたら、適用できる部分はたくさんある。模範文を提示し暗示的に文法を教えてもいいかもしれない。また、たとえばそもそも文法教育は行われていない場合でも、別の形で文章形態を検討する必要があると考えられる。

第二項 ジャンルの書き方に関する知識

SFL 学派におけるジャンル・アプローチは、五つのステップがあり、最後のステップ、つまり知識の拡張を除けば、主に二つ核心的なものがあると言えよう。一つはコンテキストの解析と構築、もう一つは共同作業から独立作業への発展である。

コンテキストの解析と構築において、教師は主にテキストの解析方法、および自分でテキストを書く際に、コンテキストを構築する策略などの知識を教えている。そのためには、取り上げるジャンルにおいて典型的だと捉えることができるモデル文、および教師がジャンルについての知識を詳しく把握していることは肝心だと言えよう。

共同作業から独立作業への発展について、生徒が独立で一つのテキストが書けるまで、他人と協力しながら書き方を身に付けさせる意図がある。生徒と生徒、および教師と生徒の間の交流と連携によって、生徒にとって認知的な負担を減らすことができるだろう。そこで、コンテキストの構築以外に、書くプロセスに関する知識が必要となってくる。

日本における書くことの教材は、主に一つの課題を取り扱っている。例として挙げられている論理的な文章における課題内容に関して、話題が限定されており、具体的な課題が明確であるものが多い。それに、題材に関して、日常生活だけではなく、社会現象（たとえば「ら抜き言葉」）や社会問題（たとえば「環境問題」）も取り上げ生徒に考えさせている。また、指導の内容に関して、課題を解決しながら各段階の指導を行う。具体的にいうと、書く前にテーマを決める観点、テーマを決めてから材料の集め方、材料を並ぶ際にカードを使うなど構成を立てるための策略、記述や推敲のための評価表などが提示されている。さらに、すべての段階において、生徒の間の交流やグループ活動が行われ、共同作業が見られる。ただし、教科書の目次からわかるように、異なるジャンル学習において、指導の重点が置かれる段階に違いが見られると考えられる。

第五節 まとめ

この章では SFL 学派と日本の文章表現指導の実態を踏まえ、ジャンルを中心とした教育内容の取り組み方を検討した。

まず、文章表現指導の領域において、ジャンルは特定の機能を持った文章表現として捉えるべきで、その「機能」は書き手にとっての意義、および社会における実際の用途の二つの面がある。

そこで、学校で取り上げるジャンルの種類について、以上の二つの「機能」を両方とも配慮したものが一番良いが、すべてのジャンルは条件を満たせるというわけではない。特に自己表現や、文学創作などのジャンルは、必ずしも実社会において適用できる場面があるというわけではないが、母語教育の立場を取る場合、書き手の言語感覚や想像力を育てたり、古典文化を伝承したりする意義があると考えられる。そのため、情報を伝達する説明的なジャンル、意見を述べ他人を説得する論理的なジャンル以外に、母語教育の場合、ある程度に生活的、創作的なジャンルも取り上げるべきなのである。

また、ジャンルの機能を発揮するためには、「内容」と「形式」の両方から文章形態を分析する必要がある。ここでの「内容」は主に、ジャンルを成立させるための「文章要素」を指しており、例えば意見文の場合は、「意見」、「根拠」などを書く必要がある。「形式」は主に「構成」と「効果的な言語表現」などを指しており、これらの文章要素をどの順序で学ぶか、各パーツはどのような接続詞でつなげるか、または各パーツの内部にどのような文法表現を用いるかを規定している。特に「形式」における「構成」以外のものは、母語教育の場合に軽視されがちなのである。確かに、母語教育の場合、文章表現を指導するために、そこまで文法的な事項を教えなくても、今までの習慣、あるいはモデル文を模倣することによって、ある程度は書けると考えられる。しかし、SFL 学派のように、そこまでジャンルに適した文法を詳しく分析する必要性がなくても、書き言葉と話し言葉の区別、各パーツの関係性を示す接続詞の使用、または因果関係や時間順などを示す文法表現など、基本的なものは示すべきだと考えられる。

さらに、それを生徒に身に付けさせるためには、ジャンルが適用する場面に関する知識、および書くプロセスに関する知識も開発しなければならない。これらの知識は生徒に文章表現およびジャンルの本質を意識させると同時に、授業を行う際にも不可欠なのである。SFL 学派および日本を統合的にみると、授業を行う際には、知識と指導法はこの三つの面でつながっている。第一に、コンテキストの解析と構築についての指導は、それぞれのジャンルの社会的な位置づけや機能、およびそれを分析するための知識を生徒に身につけさせている。第二に、課題に取り組み、書くプロセスについての指導は、文章表現は目的のある問題解決であることを生徒に意識させながら、認知面における負担を減らし、各段階で使える策略を教えている。第三に、共同作業の活動を行うことは、他者の存在を生徒に意識させていると同時に、他人との交流が書くことに役立つということも知らせている。

最後に、以上のような知識を生徒に身に付けさせるためには、モデル文の選出と提示が

重要になってくると言えよう。ここでのモデル文は、実社会における文章でもよければ、教材の課題のために提示されたものでも構わない。生徒は前者によって実際にジャンルのコンテキストと機能を理解し、後者によって今回の課題でどのようなものが求められているかを知ることができる。

では、現在中国における文章表現指導において、現在ジャンルについてどのような知識があるのだろうか。また、ジャンルの機能を重視している文章表現指導と比べたら、どのような欠点があり、今後どのように改善していくべきなのだろうか。

第四章 中国の文章表現指導におけるジャンルの取り扱いの再検討

第一節 本章の目的と概要

本章は、中国の作文教育におけるジャンルの取り扱い方を明らかにし、第二章で検討した SFL 学派や日本と比べ、その問題点と改善の視点を提示することを目的とする。

そのために、第二節から第六節までは、第二章と同じ枠組みを用い、中国における作文教育の教育内容を明らかにする。

つまり、以下のような五つの課題を設定し、調査を行う。

課題一 ジャンルへの認識や定義づけに影響を与えている言語観や文章観はどのようなものなのか。

課題二 ジャンルへの認識や定義づけ、および分類基準はどのようなものなのか。

課題三 学校で取り上げているジャンルの種類は何なのか。

課題四 ジャンルそのものについて、何の知識が教えられているのか（機能、内容、形態）。

課題五 ジャンルの書き方について、何の知識が教えられているのか（文章表現の方法、書くための方策など）。

第七節では、第二章の結論と照らし合わせ、中国の作文教育におけるジャンルの取り扱い方の問題点、および改善する視点を提示する。

第二節 中国における文章観

まずは課題一について、中国における文章観を述べる。

第一章で述べたように、中国において、古代から、文章を書くことは「修己（自分を修める）のため」か、「功名を立てるため」かという二つの考え方がある。現在の「写作学」においても、文章を書くことの意義について、こういった認識の違いが見られる。たとえば、中国写作学会の副会長を務めた潘（2002、p. 312）が以下の通りに述べているように、

中国の伝統的な考え方によると、人間の価値は主に「立德」、「立功」と「立言」の三つの出来事に表現される。そして「立言」というのはすなわち写作行為である。写作主体の違う価値観によって、道徳や人文性を重視する「審美性写作」と功名や社会

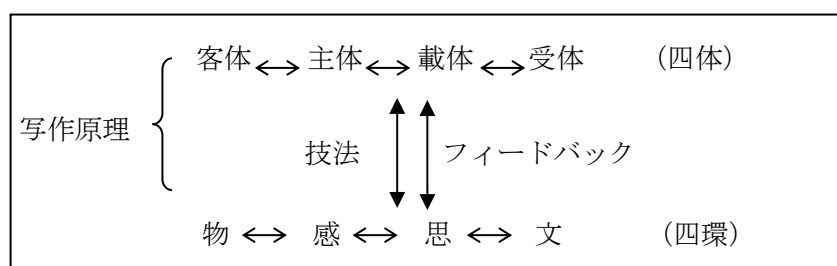
性を重視する「功利性写作」が分けられた。前者の写作主体は強い「生きる衝動」を持ち、写作を命の存在方式として認識し、自発的主動的に文章を書く。現代においては、これらの人は写作を精神ストレスの解消方法として行い、技術化、商品化によって変えられた人格を修復する。最終的に求めるのは「自我実現」である。後者の写作主体は明らかに「自我抑制傾向」があり、全般を考慮し「服従」的な考え方をもち、適応的被動的に文章を書く。彼らは写作を社会になじむ手段とし、社会の評判を評価の基準だと認識している。最終的に求めるのは「社会の認め」である。この二つの考え方は写作の二つの価値を示している。

つまり、写作を通じて目指すのは「自我実現」、あるいは「社会の認め」である。

しかし、写作の価値は二種類あるとは言え、潘（2002、p. 22）は「写作は功利性を求めてはいけないというわけではないが、功利性を超えて、自我実現の人生を目指さなければならない」と述べているように、自己を表現するための審美的な書くことを推奨している。清末科举制が廃止された後、教育に関して「社会に適応するために」という方針が確立され、一時期論説文、手紙、契約などの実用文が教えられていた。しかし、このことについて、潘（2002、p. 505）は「それは「創作」ではなくただの「操作」だ。そういう操作は今の時代ならパソコンに任せてもいいぐらい無意味な行動だ」と評価している。

また、文章を書くこととはどのようなことなのだろうか。写作学において、もっとも基礎的で普遍的な意味を持っている、写作の原理についての理論がある。その理論の核心は図9で示されている「四体」と「四環」である。

図9 写作の原理（董・劉、2014、p. 14）



四体というのは写作の「主体」、「客体」、「载体（媒体）」と「受体」で、もっとも基本的な四つの要素である。「主体」は写作を行う人間のことを指している。そして「客体」

は「主体」の認識範囲内のすべての物事である。「载体」は写作の最終的な完成品、つまり内容を含めた文章およびほかの形式の文字製品で、「材料」、「主題」、「構成」と「言語」の四つの要素を必要としている。「受体」はその完成品を読む人である。四体は「誰（主）が、誰（受）のために、何（客）を、どうやって（載）書く」のを決定し、どれも欠くことができない。その中、「主体」は主導的な役割を果たしており、核心的な位置を占めていると言われている（潘、2002、p. 335）。

四環というのは写作過程の四つの部分である。まずは物事など客観的な存在をそのまま感受し、そしてその感受を思考へ移行する。最後に考えたものを言語文字でまとめ、文章を書く。部分と部分の間の転化はさらに「内化（物→感）」、「意化（感→思）」、「外化（思→文）」と呼ばれている。

第三節 作文教育におけるジャンルの定義

この節では課題二、つまり中国の作文教育におけるジャンルについての認識や定義づけ、および分類の基準を調査する。

第一項 辞典におけるジャンル

まず、中国で発行されている国語科教育、作文指導のための辞典を調べた。調査した中国の辞典は表 41 でまとめた。

表 41 調査対象とする中国の辞典

辞典名	出版年	著者・編者名	出版社／発行所
『実用語文教学詞典』	1989 年初版	主要編集者：羅大同	天津教育出版社
『学校教学实用全書』	1994 年初版	主要編集者：張健	北京師範大学出版社

調査結果は表 42 でまとめた。

表 42 中国の辞典における「ジャンル」と関わる項目

辞典名	項目
①『実用語文教学詞典』	×

	(「記叙文」「説明文」「議論文」)
②『学校教学実用全書』	× (「記叙文を書くことをどう指導するか」「説明文を書くことをどう指導するか」「議論文を書くことをどう指導するか」)

中国の辞典の数はかなり少ない。二つの辞典には同じく「ジャンル」そのものの概念を説明する項目がないが、記叙文、説明文、議論文という三つのジャンルに関する定義、指導法の項目は設けられている。説明文を例にとると、辞典①において、説明文は「説明を主要な表現手法とした、物事の特徴、本質および規律性を解説する文章である」と定義され、それにかかわる内容として、「説明文の類型」、「説明方法訓練」、「説明文構成訓練」がある。そして辞典②において、説明文は「説明を主要な表現手法とし、工農業生産、科学技術研究を反映する文章である」と定義され、「この種類の文章は、物事の形状、性質、構造、成因、効用を解説し、最終的に物事が「どうしてこうなっているか」を説明する」と説明されている。

まとめて言うと、中国における作文のジャンルは、中国の同じように文章の種類を指しており、それぞれのジャンルは「〇〇文」と呼ばれている。分類する際に、表現手法、表現内容が基準となっている。

第二項 カリキュラムにおけるジャンル

カリキュラムについて、中国では、義務教育段階に関して、2011年に一番新しい「語文科課程標準」が公表された。

この課程標準において、中学校段階における作文学習の内容と目標については、

記叙性文章を書くとき、表現の意図の明確さと内容の充実さが求められる。簡単な説明文性文章を書くとき、わかりやすく書かなければならない。簡単な議論性文章を書くとき、観点の明確さと根拠のある観点を述べることが望まれる。生活の需要に応じて、日常的な応用文を書く。(下線部執筆者)

というジャンルに関する規定がある。

『義務教育語文課程標準（2011 年版）解説』によると、下線部の内容はジャンルに対する「明確な要求」である。さらに、『解説』において、「適切な表現方法を選ぶ能力を身に付けることも、ジャンル意識を育てるという高い要求を意味している」という記述もある。

また、2003 年版「普通高校²³語文課程標準」において、ジャンルは「論述類」と「実用類」に分けられているが、詳しい説明はなされていない。

第四節 学校教育で取り上げられるジャンルの種類

この節では課題三、つまり学校で学習するジャンルの種類について調査する。第二章で日本の教科書を検討する際と同じ理由で、ここでも中学校の教科書を中心に検討していく。高校の教科書について、目次から作文教材の一覧をまとめることにする。

第一項 中学校教科書の変遷と現状

1. 取り上げる教科書についての説明

この項では、中国人民教育出版社が発行している中学校語文科教科書を取り上げ、作文教材におけるジャンルの位置づけを検討する。

1949 年に中華人民共和国が成立し、教科書の編集と出版が集中的に管理され、「一つの教学大綱に一つの教科書」という「一綱一本」制度ができた。当時この一種類の教科書の編集と出版のために設立されたのは人民教育出版社である（鐘、2009、p1）。1970 年代改革開放政策が実行され、全国各地で教科書多様化が求められ始め、ついに 1986 年に「全国中小学教材審定委員会」と「学科教材審定委員会」が設立され、教科書検定制度が始まった（鐘、2009、p1）。「一綱一本」が「一綱多本」になり、一つの教学大綱のもとで、複数の教科書の出版が許されるようになったが、2017 年の秋から、義務教育段階における語文科の教科書は統一され、一種類しかない状況になった。小学校、中学校の教科書は中国教育部が編集したもので、2016 年から人民教育出版社によって出版され始めた。

第一章で概観してきたように、現在中国における作文教育は、大きく二つの歴史的な流れを受け継いでいる。一つは中国古代の「文章作法」であり、もう一つは 20 世紀初頭の

²³ 普通高校は専門学校などと区別され、大学への進学を目指している高校である。

「新文化運動」時期の文章ジャンル論である。この二点の影響で、20 世紀の作文教育において、「文章作法」における「文章本位」という考え方のもとで、「教学文体」の学習、特に表現手法に関する練習が、長年にわたり重要視されてきた。本研究は、このように文章の要素、あるいは文章作成の過程を分割し、一つ一つの要素、作成のステップを単一的に訓練する作文指導を「技法訓練」だととらえる。時代によって「技法」の中身が違いますが、教学文体が提唱されてから、「記叙文、説明文、議論文」の文章要素、および「記叙、説明、議論」という三つの表現手法の練習が技法の中心になっていた。

中国人民教育出版社が発行している語文科教科書（中学校用）も、長い間「技法訓練」を中心に作文の教材を組み立てていた。しかし、2001 年に改訂された教科書において、「技法訓練」ではなく、言語活動を通じて作文能力を育てることが重要視された。ところが、2013 年の改訂においては、約十年間続いた活動重視が影をひそめ、作文教材は「技法訓練」へ回帰している。

この項は、この教科書の二十年近くの変化の経緯を明らかにしたいため、人民教育出版社が出版した、1990 年代から現在までの教科書を検討する。ただし、最新版について、2016 年版の教科書の出版はまだ終わっていないため、本稿は一つ前の版、つまり 2013 年版教科書（2013 年から 2016 年まで使用）における作文教材の目次を表 8 でまとめた。

中学校の語文科教科書は一学年で上、下二冊に分けられ、全部で六冊ある。また、一冊の教科書には六つの単元があり、それぞれの単元において一つの独立した作文教材が配置されている。

2. 1990 年代の教科書の特徴

1932 年に公表された「小学課程標準国語」（当時の学習指導要領）中の「付録」には、ジャンルに関する説明がある。当時の課程標準は文章を「普通文、実用文、詩歌、演劇」という四つの種類に分け、さらに普通文を「記叙文、説明文、議論文」に分けていた。これが今日に至る「三つの教学文体」＋「応用文」枠組みの始まりだと言える（栄、2010、p. 49）。

その後、1963年に公表された「全日制小学語文教学大綱」と「全日制中学語文教学大綱」においては次のように語文教育の目標が明示された。

語文はほかの知識を勉強するとき、あるいはさまざま仕事に就くとき、基本的な道具である。小（中）学校語文科の教育目的は、児童生徒に祖国の言語文字を正しく理解し運用することを教え、基本の読み書き能力を身に付けさせることである。

ここに見られるように、「基礎知識と基本技能」の訓練がますます重要視されるようになったのである。作文教育に関しても、「小学校の段階では一般的な記叙文と応用文が書ける。中学校の段階では記叙文、応用文と簡単な説明文、議論文が書ける。高校の段階では、複雑な記叙文と応用文及び一般的な説明文と議論文が書ける」という要求が出され、「三つの教学文体」＋「応用文」枠組みがさらに明確にされた。この傾向は1990年代まで続いている。

ここで、人民教育出版社 1992 年版教科書（中学校用）の目次を見てみよう。当時の作文教材は「作文訓練」という名称でまとめられていた。

表 43 人民教育出版社 1992 年版中学校語文教科書作文教材一覧

教科書	作文教材名	教科書	作文教材名
第一冊	自分が話したいことを書く	第四冊	一つの事件に一つのコメント
	話は嘘偽りがあってはならない		事実にしゃべらせる
	筋道が通った話をする		読書感想文を書く
	適切な表現手法で生活を反映する		分析を加えよう
	細かく観察すれば作文がより具体的になる		理屈で人を説得する
	想像して思考ツールを広げる	第五冊	応用写作：新聞報道
第二冊	人を描写し事件を記述するとき、記叙の要素は揃うはずだ		応用写作：ラジオ原稿と手紙
	人を描写し事件を記述するとき、記叙の順序に注意しよう		小説や感想文を書く
	主旨をめぐって材料を選ぶ		詩とほかのものを書く
	主旨に従って詳細と概略を決める		テキストを台本に書き換えるおよび他
	叙述と描写をつなげる	第六冊	応用写作：伝記
第三冊	記叙しながら議論する		応用写作：事理説明文
	物事の特徴を説明しよう		応用写作：短い批評
	適切な説明方法を使う		応用写作：調査報告
	説明の順序を合理的に決める		応用写作：感想文
	説明的言葉の多様性と柔軟性		応用写作：総括
	応用的説明文		応用写作：作文の修正

1992 年版教科書は、基本的な知識→記叙→説明→議論→応用文という流れで、作文の

学習指導を進めていた。全体的な特徴としては、作文の内容より、文章様式、表現手法など形式的なものが重要視されており、しかも各学年段階においての教育内容が明確である。

具体的に言うと、第一冊の教科書で作文の原理、基本を確かめたうえで、第二冊の教科書では、記叙文の要素、記叙の順序、材料の整理、二つの表現手法の総合運用を学習する。第三冊で説明対象、説明方法、説明順序、説明的言葉の特徴をそれぞれ学習した後、第四冊では議論文の内容に入る。

「三つの教学文体」＋「応用文」という枠組みは、基礎基本的な作文能力を身に付けさせてから、実生活に応用できる文章を教えることを意図している（葉、2012、p.9）。したがって、様々な技法のほかにも、応用文の学習内容があった。教科書の付録に載ったものを含め、全部で26の応用文が紹介された（張、2007、p.42）。

それに、当時の教科書単元はジャンルによって生まれ、テキストを通じ作文を指導しようとしていた。第二冊の教科書を例として説明しよう。

表 44 人民教育出版社 1992 年版中学校語文教科書第二冊の単元目標と作文教材

単元	テキスト学習の重点	作文教材名
一	記叙要素：記叙要素が文章の中での応用	人を描写し事件を記述するとき、記叙の要素は揃うはずだ
二	記叙の順序を理解し運用する	人を描写し事件を記述するとき、記叙の順序に注意しよう
三	主旨をめぐって材料を選ぶ	主旨をめぐって材料を選ぶ
四	詳細なことと概略のことをバランスよく書く	主旨に従って詳細と概略を決める
五	記叙の手がかり：記叙の中の叙述と描写	叙述と描写をつなげる
六	表現手法の総合運用	
七	記叙の中の議論と議論の中の記叙	記叙しながら議論する
八	古今の抒情詩歌を味わおう	

単元の目標だけではなく、それぞれのテキストの中でも、作文訓練の内容が学習の手引きとして取り入れられた。第一冊の教科書の中の「春」という春の景色を描いた散文のテキストを例にとるならば、以下のような内容である。

テキストの学習に入る前に、「訓練重点」が提示されておる。そこで、「春」は「風景を描写した抒情散文である」と解説され、三つの訓練重点が挙げられている。一つ目は、風景を細かく観察し、特徴をつかんで描写することである。二つ目は、比喩、擬人の修辞方

法を学習することである。三つ目は、景色を描写することを通じ、感情を表現することである。こうして作文のことを常に念頭に置き、テキストを教えるのも当時の教科書の特徴である。

3. 1990年代以来の教科書における作文教材の動き

3.1 「世紀末大議論」

「技法訓練」の傾向は1990年代まで続いた。20世紀の終わりにかけて、80年代から始まった語文科の性質に関する「工具性」「人文性」議論が全国に広がり、教育界の人々だけではなく、文学界、マスコミ界の人々も積極的に参加するようになった。

「工具性」は言語の学習を強調した性質で、語文を含めすべての教科を勉強する時必要とする、基礎的な言語知識、技能を身に付けさせようとしている（倪、2007、p. 5）。「人文性」は本来「思想性」だと呼ばれ、文章の中に含まれている思想を理解したり、自分で考えを生み出したり表現したりすることを求めている（倪、2007、p. 5）。前者は言語技能教育と深くかかわっているが、後者は主に文学教育によって実現されている。

当時の論争は主に1960年代から強調され始めた語文科の「工具性」性質への批判であった。そこでは作文教育において、形式に関する知識を重視しすぎ、内容は生活から離れ、生徒に自分の本当の考えを述べさせていないことが指摘された（張、2011、p. 25）。

1963年前後、「三つの教学文体」＋「応用文」枠組みが確定され、その上、『国文百八課』の中で、「表現手法を用いた一種類の文章」だと説明されていた記述文、説明文などは、この時期に「一つ様式が確定されている文章」になってしまった。特に表1と表2を見ればわかるように、作文指導がテキストの指導と関連付けられていたので、作文を教えるために、テキストの学習指導においても文の様式に関する知識中心の教育が行われていた。すなわち記叙文に当てはまる文章はすべて記叙文の六つの要素である「時間、場所、人物、原因、過程、結果」によって分析され、説明文に分類された文章は「説明対象、説明手法、説明順序」で解説されていた。議論文の指導においても「論点、論拠、論証」を見つけることが常に求められていたのである。こうした知識中心の教育は当時導入された標準化テストとともに社会的な不満を引き起こした（魏、2009、p. 119）。さらに、教科書に関しても、生徒の実際のニーズに配慮せず、教材の全体的な系統性が見られないなどの指摘があった（張、2011、p. 24）。このような教育は文章、言語の知識、能力を育てることができる

が、人間の感性的な感情や自由を求める精神など、本来教育が養うべきものを養うことはできないと言われていた（摩・余，1999，p6）。

その結果、発音・語彙・文法・文章様式など、「言語を正しく使う」ことが求められる「工具性」的な知識が薄められ、生徒の「コミュニケーション能力などを含めた総合的な語文素養」を育てようとする、今まで明確に示されていなかった語文課程の「人文性」性質が確実に 2001 年版課程標準に入れられた（張，2011，p. 26）。

3.2 教科書の改訂

この論争は、2001 年版課程標準の中に「語文課程の基本的な特徴は工具性と人文性の統一である」という文が入れられたことによって、結論がつけられた。しかし、当時の「工具性批判」風潮の影響によって、課程標準の中で、「語文課程は生徒の語文素養の形成と発展に力を尽くすべきだ」ということが規定され、「生徒の道德修養、審美眼を養う」ことが明示された。作文の領域において、依然として「記叙文、簡単な説明文、議論文と一般的な応用文を書く」能力が求められているが、それぞれのジャンルの知識と要求は課程標準から消された。「文章様式を薄める」という暗黙の合意ができ、大学入試においても、1998 年まで作文課題の要求としてジャンルが指定されることが多かったが、1999 年からは「ジャンル自由」ということになった。

これらの影響を受け、人民教育出版社の教科書は「工具性と人文性を融合させ」ようとした一方、「人文教育を強化する」という方針を徹底した（劉，2003，p. 5）。今までジャンルで単元を組み、言語知識、技法訓練を中心に練習問題を設計した教科書は、話題を中心に単元を構成し、さらに「写作・口語交際²⁴・総合性学習」という、聞く・話す・読む・書く技能が総合的に運用できる学習教材という言語実践活動を実現しようとした（劉，2003，p. 7）。作文教材の変化を言うと、文章知識や書き方の指導が全部消えてしまい、「総合性学習」における活動の一環として、作文練習が位置付けられる。一冊の教科書の中で六つの単元があり、一つの単元の中で、5 篇のテキストと一つの「総合性学習」教材²⁵がある。全六冊の教科書の「総合性学習」教材の目次は以下の通りである。

²⁴日本の「話すこと」に相当する領域である。

²⁵総合性学習の教材は二種類ある。「総合性学習・写作・口語交際」は「大総合」と呼ばれ、そこで主題活動が行われる。「写作・口語交際・総合性学習」は「小総合」と呼ばれ、活動も行われるが、話すことと作文の練習が中心である。「大総合」は「小総合」より活動の数が多く、時間が長く、内容も複雑である。本研究は両者を厳密に区別しないことにし、合わせて「総合性学習」教材と呼ぶ。

表 45 人民教育出版社 2001 年版中学校語文教科書作文教材一覧

学年	主題	学年	主題
七学年 上	これは私だ	八学年 下	母への歌
	語文の世界で漫遊する		春の痕跡を見つける
	自然を感じる		科学の海を船で漂う
	月の秘密を探求する		故郷を調べよう
	我が家愛する		古詩苑漫歩
	人類の起源を探る		あっちこっち旅に出る
七学年 下	成長の悩み	九学年 上	雨の語り
	黄河、わがマザーリバー		演説：笑って生活しよう
	私も「スター」を追いかける		青春の随想
	演劇大舞台		「好読書、読好書」 ²⁶
	冒険を語ろう		お金、誰にでも共通する話題
	馬の世界		千古風流人物を語る
八学年 上	世界はいつ平和になれるだろう	九学年 下	足の下には土がある
	世界を愛で満たそう		小説の天地に入ろう
	話しきれない「橋」		コミュニティに目を向けよう
	ディベートしよう		音楽の翼に乗る
	蓮文化の魅力		私が知っている孔子と孟子
	資料の集め方		歳月は歌のよう——私の中学生生活

総合性学習の内容は単元の主題とテキストの内容に基づいて設定された。具体的に何を
するかというと、一つの例を用いて説明する。たとえば七学年下の教科書において、最後
の単元の主題が「動物」で、五篇のテキストがそれぞれ猫、虎、馬、ゴールル（山地の岩
場にすむ野生ヤギ類の一種）、オオカミに関する文章である。総合性学習「馬の世界」では、
五つの活動が行われる。一つ目は「漢語漢字の中の馬」という主題で、「馬」という漢字の
歴史と「馬」が含まれている熟語を調べたり、調べたものを生徒同士で読みあったりする
活動が行われる。二つ目は「歴史伝説の中の馬」で、馬に関する歴史的な物語を調べ他人
に伝えることが求められる。三つ目は「芸術作品の中の馬」で、馬に関する芸術作品、た
とえば音楽や彫刻を集め、生徒に展示会を開催させようとしている。四つ目は「文学作品
の中の馬」で、馬を描写した文学作品を読ませ、クラスの中で朗読会をやらせる。最後は
「馬とともに舞う」という主題で、調べた資料の中で一つ好きなものを選び、物語に書き
直したり、全体的な活動を通し、感想を書いたりする作文活動が行われる。

作文の課題は主に活動の最後の一環として出される。活動の内容によって文章の種類が

²⁶ 「本を読むのが好きになり、そして良い本を読もう」という意味である。

違うが、小説を書いたり、調査報告を書いたり、感想を書いたりするなど様々な課題がある。

以上述べたように、作文も含め、全体的に言語活動が非常に充実していると言えるだろう。2001年版教科書はこうして実際の言語運用場面を設け、活動を通じて生徒の作文能力を育てようとしていた。

「総合性学習」は本来、作文と並列している、語文課程の一つの独立した領域である。2001年版「全日制義務教育語文課程標準」の中、中学校段階における「総合性学習」領域の目標は、以下の通りである。

1. 自主的に文学的活動を開催し、雑誌を編集したり、演出や議論したりするなどの活動を通じ、協力や成功の喜びを味わう。
2. 学習や生活の中から興味のある問題を見つけ、他人と議論し、研究の主題を決め、簡単な研究計画を立てる。新聞や書籍から資料を集め、問題を分析し、自分で、あるいは他人と協力して簡単な研究報告を書く。
3. 学校、地域、国内外の事件に関心を持ち、他人と共同な興味関心を持っている問題について、資料を集め、調査を行い、議論をし、文字、図表、絵、写真などで学習の成果を展示する。
4. 資料を集める、資料を引用する基本的な方法を学び、原始資料と間接資料の主な区別を知る。引用する資料の出典を明示する。

目標を見ればわかるように、「総合性学習」自体は作文の能力を育てることを目指しているわけではない。しかし、この教科書において、総合性学習以外に作文の教材がなく、結局のところ、教科書の中では作文を書くために必要な知識は記述されておらず、活動の場面に応じて書かせる課題だけが載せられていた。具体的にどのように指導するかに関しては書かれていないため、教師が実際に授業を教えるときには、個人の能力に頼ることが考えられる。そして、活動によって生徒に書く動機付けをすることが重要視されたが、主題によって組まれた各単元間の関係性が極めて薄いため、教科書全体の系統性と学習順序の合理性があるとは言い難い（肖、2014、p. 10）。それに、規範性を求める実用的な作文訓練が欠けてしまったうえ、作文の篇数と文字数を求める一方、作文ごとの評価方法や修正指導が教科書からは見えてこない（肖、2014、p. 13）。

4. 2013 年版教科書における作文教材の特徴

2011 年、語文科課程標準が改訂された。語文科の性質に関して、依然として「工具性と人文性の統一」が強調されているが、「語文素養」についての説明がなくなり、代わりに「語文課程は言語文字の運用を学習する総合的、実践的な課程である」という文が加えられた。ジャンルに関して、「記叙文、説明文、議論文」という言い方が「記叙性文章、説明性文章、議論性文章」になり、「教学文体」がまた、一つの固定された文章から種類の文章へ回帰しているように見える。

課程標準の内容変更に従い、人民教育出版社も教科書の内容を調整した。2013 年版教科書においては、一つの単元の中で 5 篇のテキストと一つの作文教材がある。そして「総合性学習」教材の数が半分減ったということで、第二、四、六単元の中に設置されている。総合性学習の中で本来あった作文の課題がだいぶ消され、作文教材に集中された。全六冊の教科書の「写作」教材の目次は以下の通りである。

表 46 人民教育出版社 2013 年版中学校語文教科書作文教材一覧

学年	作文教材名	学年	作文教材名
七学年 上	①生活の中で作文を学ぶ	八学年 下	⑲叙述の手がかり
	②本当の考えを書く		⑳物の描写を通じ感情を表す
	③文従字順 ²⁷		㉑説明の順序を合理的に決める
	④主旨を強調する		㉒叙述の中の描写と抒情
	⑤文章の筋道をはっきりする		㉓手紙を書く
	⑥連想力と想像力を発揮する		㉔旅行記を書く
七学年 下	⑦まとまった叙述をする	九学年 上	㉕詩歌を書く
	⑧適切な抒情の方式を選ぶ		㉖スピーチ原稿を書く
	⑨特徴をつかんで人を描写する		㉗物語を書く
	⑩自分の観点を述べよう		㉘読書感想文を書く
	⑪作文を修正する		㉙文章を広げ/縮めよう
	⑫生き生きとした描写をする		㉚文章の続編を書こう/新しい文章に書き換えよう
八学年 上	⑬新聞記事を書く	九学年 下	㉛テーマを推敲し主旨を決める
	⑭「詳略得当」 ²⁸ に書く		㉜材料を選び加工する
	⑮特徴をつかんで説明する		㉝文章の構成を考える
	⑯適切な説明方法を選ぶ		㉞事実を書くことと虚構
	⑰理屈のある文章を書く		㉟個性と創造
	⑱多視点で風景を描写する		㊱文彩を重んじる

²⁷ 文章が流暢で字句が適切であること。

²⁸ 詳細なことと概略のことをバランスよく書く。

教科書の編集者の一人である劉真福（2013）によると、今回の改訂は「理性的回帰」ということで、「人文的要素、言語の実践を重視することには変わりはないが、語文知識、能力に関する内容を増や」（劉、2013、p. 4）した。特に作文の部分に関して、「活動に頼りすぎ、訓練を軽んじ、知識目標、能力目標も十分に配慮していない」（劉、2013、p. 6）ことを反省し、作文教材を独立させた。

作文教材の内容がどのような原理で構成されているのかというと、2001年版教科書の「総合性学習」教材と同じく、テキストの主題によって作文の学習内容が決められる。すべての作文教材が厳密にテキストの主題と一致しているというわけではないが（たとえば七学年上第三単元のテキスト主題は自然風景であり、作文教材の内容は文従字順である。）、教科書編集者の意思としては、テキストと作文の関連学習が常に求められている（劉、2013、p. 4）。

目次から見れば、1992年版教科書と同じく、作文教材の内容を大きく二つの部分に分けることができると言えよう。一つ目は「新聞記事を書く」や「手紙を書く」など、ジャンルの学習である。全部で7つの種類の文章を勉強する（教材⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲）。もう一つは、文章を書くための様々な作文能力、技能に関する学習である。7つのジャンル類以外の作文教材はこの部分に当てはまる。

また、ジャンルが特定されていない29の作文教材は、さらに三つの枠に分類することができると考えられる。

一つ目は、どんな文章にでも適応できる知識、能力の教材である。それは「作文の原則」（劉、2013、p. 4）に関するもの（①②）であったり、モデル文章を用いて様々な工夫をする練習（⑳㉑）であったりし、もっとも基礎・基本的なものを学習するものである。

二つ目は、表現手法を練習する教材である。『義務教育語文課程標準（2011年版）解説』によると、日常生活の中でよく使われている表現手法は五つある。それは叙述、描写、抒情、議論と説明であり²⁹、それぞれの学習は教材⑦⑱（叙述）、⑨⑫⑬（描写）、⑧（抒情）、⑩⑰（議論）、⑮⑯⑲（説明）に対応することができ、二つ以上の表現手法を同時に練習する教材もある（㉒㉓）。

三つ目は、いわゆる「文章作法」を勉強する教材である。具体的にいうと、教材③は言語を鍛える練習で、④⑤⑭⑳は文章の形式上の在り方を示した。⑥⑪⑳㉓は文章作成の

²⁹義務教育語文課程標準修訂組編（2012）『義務教育語文課程標準（2011年版）解説』高等教育出版社、p199

過程を分割し指導するもので、③④⑤は文章の内容面の指導である。

この中の、二つ目と三つ目の学習内容が本研究のいう「技法訓練」である。全部で 36 の教材の中、技法訓練の教材は 25 あり、全体の 70 パーセントを占めている。動向として、人民教育出版社の作文教材は技法訓練へ回帰していると言えよう。

5. 2013 年版教科書における作文教材に関する調査

以上は、教科書の目次から分かった、教育内容の変遷であるが、中の教材における学習課題として、ジャンルに言及することもありうる。そのため、中国の教科書に関しても、日本の教科書と同じような調査を行う。

調査対象は 2013 年版の中学校教科書の中における、作文課題がある「写作」、「総合性学習」とする。調査項目は日本の教科書を調査した際に設定した、①学年配置、②教材名、③ページ数、④学習目標・ねらい/学習内容、⑤ジャンルに、新たに⑥課題内容を加える。課題内容を調査するのは、中国の教科書は書く課題を与えて書いてもらう練習を重視しているので、教材の説明のところではなく、課題のところではジャンルについて言及する場合が多いからである。

また、④学習目標・ねらいについて、中国の教科書について、すべての教材には学習目標が書かれていない。したがって、ここでは執筆者が読み取った教材の主題だけを記入した。

日本と同じように、これらの内容の調査を通じて、中国の教科書における作文の指導事項に関して、主に二つのことを明らかにしたい。つまり、

- a. ②④⑤→何のために、何種類のジャンルを取り上げるのか
- b. ①③→それぞれのジャンル教材をどのように学年を配慮し配置しているか

5.1 調査結果

調査結果は表 47 でまとめた。

表 47 人民教育出版社 2013 年版中学校用語文教科書作文教材概要一覧

学 年	教材名	ペー ジ数	主題	ジャンル	課題内容
七 上	写作				
	生活の中で作文を 学ぶ	3	生活の中で観察し、感受し、 考えたことを書く。	言及なし	秋の花、草、木などを観察し、200字程度で観察し たものと考えたことを記録する。
				言及なし	印象に残った、人と出会った瞬間を書く。
				言及なし	事例を挙げ、自分のことを思っている家族のこ とを書く。
	本当の考えを書く	3	本当に書きたいことを書く。	言及なし	自分が「嘘」を書いたことがあったら、それを真実に 書き直す。
				言及なし	「あの時、私は〇〇」をタイトルに、事件を記述する 文章を書く。
				記叙文	今までの勉強生活の中で、印象に残ったことを書く。
	文従字順 ³⁰	3	内容が伝わるよう、言葉の表 現を工夫する。	その他 (段落)	好きな景色やものを書く。
				言及なし	課題一のもとで、段落を一つの文章に拡充する。景色 や物の描写を通じ感情を表す。
				言及なし	「月」をタイトルに、文章を書く。
	主旨を強調する	4	文章を書くとき、主旨を強調 するのが重要である。	その他 (図表)	「カバン」から連想したものを表に書く。
				言及なし	「テレビの前の（食卓に座る）ファミリー」をタイト ルに、文章を書く。
				言及なし	校外活動の経験を振り返り、「学校を出る」を話題とし て、文章を書く。
	文章の筋道をはっ きりする	4	文章を書くとき、筋道をはっ きりする。	その他 (要綱)	学校が行う「鳥類を守る」活動を宣伝するための文章 の要綱を書く。
				言及なし	「〇〇の自叙」をタイトルに、文章を書く。
				記叙文	「私が家に帰った一番暑い日」をタイトルに、文章を 書く。
	連想力と想像力を 発揮する	4	文章を書くとき連想力と想像 力を使う。	物語	グループで物語を書く。
				言及なし	教科書が提示しているいくつかの言葉から一つを選 び、文章を書く。
				想像作文	「私が〇〇なら」をタイトルに、文章を書く。
	総合性学習				
	語文の世界で漫遊 する	2	生活の中でも語文を学習す る、運用することができるこ とに気づかせる。	言及なし	「生活の中ではどこでも語文がある」という言葉から 分かったことを書く。
				言及なし	「〇〇から語文を勉強した」をタイトルに、文章を書 く。
				言及なし	町中の文字の使いを規則よく正す提案を書く。
				言及なし	テレビ番組などにおける誤字を論じる。
	成長の悩み	3	悩みに対して前向きな考え方 を持つ。	日記	悩んでいることを日記に書く。
				言及なし	インタビューした内容を文章でまとめる。
				手紙	虚構の友達悩みを知り、それを解消するよう手紙を書 く。
写作					

³⁰文章が流暢で字句が適切であること。

七 下	まとまった叙述をする	4	叙述の六つの要素を揃って文章を書く。	その他	順序が乱れている文を時間順で調整する。
				記叙文	テキストの人物の立場に立って、文章を書く。
				言及なし	「私の初めて」を話題として、文章を書く。
	適切な抒情の方式を選ぶ	3	文章の中で感情を表し、文章の魅力を増やす。	その他 (段落)	200字程度で一つの感情を描写する。
				言及なし	「愛」を話題として、文章を書く。
				言及なし	「私の悩み」をタイトルに、文章を書く。
	特徴をつかんで人を描写する	4	人の外見や言語、動作などの特徴をつかみ、描写する。	その他 (段落)	クラスメートを300字程度で描写する。
				言及なし	課題一で書いた段落を拡充し、「私のクラスメート〇〇さん」をタイトルに、文章を書く。
				記叙文	「私の偶像」をタイトルに、文章を書く。
	自分の観点を述べよう	3	叙述、描写を主とした文章の中で、自分の考えを加える。	その他 (文)	テキストや課外の読書から叙述や描写の段落を抽出し、自分から読み取った観点を表す文を書く。
				言及なし	興味のあるニュースを一つ選び、事件の経過を記述し自分の考えを述べる。
				言及なし	身近にあった印象に残った、あるいは思考を起こした事件を記述し、考えを述べる。
	作文を修正する	4	文章修正の仕方を学ぶ。	物語	古典のテキストを現代語で書き換える。
				その他 (修正)	最近書いた文章を修正する。
	生き生きとした描写をする	3	描写という手法を用い、人や物事を生き生きと表現する。	その他 (段落)	家にあった古い写真を200字程度の段落で描写する。
				言及なし	課題一を拡充し、写真の背後にある背景などを記述し、「古い写真の物語」をタイトルに、文章を書く。
				言及なし	「動物」を話題として、文章を書く。
総合性学習					
	演劇大舞台	3	演劇の魅力を感じる。	日記、週記	演劇を見て、日記や週記を書く。
八 上	写作				
	新聞記事を書く	3	新聞記事の書き方を学ぶ。	新聞記事 (短い)	交流会をやったことについて100字程度の新聞記事を書く。
				新聞記事 (長い)	課題一を拡充し、背景や過程を加え、500字程度の記事を書く。
				新聞記事 (長い)	最近身の回りにあった面白いことを調査し、記事を書く。
	「詳略得当」 ³¹ に書く	4	主旨をめぐって、詳細に記述する事件と概略的に記述する事件をバランスよく考える。	記叙文	テキストの学習の手引きとして書いた「幼いとき印象に残った一般人」の段落を拡充し、文章を書く。
				記叙文	「うちのクラスのすごい人」をタイトルに、文章を書く。
				記叙文	「私の休み生活」をタイトルに、文章を書く。
	特徴をつかんで説明する	3	よりよく説明をするよう、特徴のつかみ方を学ぶ。	その他 (段落)	興味があるものを選び、「〇〇の自叙」をタイトルに、説明的な段落を書く。
				説明文	故郷の建物の特徴や印象に残った建物を書く。
				説明文	故郷のグルメを他人に勧めるための文章を書く。
	適切な説明方法を選ぶ	4	説明の仕方を学ぶ。	その他 (表)	資料を表にまとめ、図表で表すことの長所を話す。

³¹ 詳細なことと概略のことをバランスよく書く。

				説明文	お年寄りにパソコンやスマホの使い方を紹介する文章を書く。
				説明文	当たり前だと思っていること（たとえば毎朝青色）の原理を説明する文章を書く。
	理屈のある文章を書く	4	叙述、描写を主とした文章の中で、（自分の考えを抽象化した）道理を述べる。	その他（文）	梅を描写した段落を読んで、自分が考えたことを書く。
				言及なし	「電灯」から悟ったことを書く。
				言及なし	印象に残ったことを記述し、哲理がある考えを加える。
	多視点で風景を描写する	4	風景を描写する手法を学ぶ。	言及なし	風景のある一か所を選び、視点を変え観察する。観察できる視点と効果を記録する。
				言及なし	以前書いた風景を描写した作文を「多視点で描写する」という要求に従い、書き直す。
				言及なし	「故郷の秋」を多視点で描写する。
	総合性学習				
	世界を愛で満ちたそう	2	他人への思いやりを育てる。	限定なし	悩み、困難を抱えているクラスメートに対して、何らかの形で（たとえば手紙）励んであげる。
				限定なし	様々な一般人（たとえば町の掃除をする人、屋台を出している人）に目を向け、彼らの生活状況や感情世界について理解を深め、何らかの形で（たとえば写真、詩歌、台本）で記録する。
				言及なし	活動の展開を記録する文章を書く。
八下	写作				
	叙述の手がかり	3	手がかりを決めて文章を書く。	×	×
				言及なし	「懐かしむ」を話題として、文章を書く。
				言及なし	「今年の春、私は〇〇」をタイトルに、文章を書く。
	物の描写を通じ感情を表す	4	間接的に感情を表す手法を学ぶ。	その他（段落）	同じ風景を、楽しいとき見た感想と悲しいとき見た感想を想像して書く。
				言及なし	「木を仰ぎ望む」をタイトルに、文章を書く。
				言及なし	「祝祭日において」をタイトルに、文章を書く。
	説明の順序を合理的に決める	4	順序良く物事を説明する。	その他（綱要）	二種類の順序を設計し、他人に地域の観光地を紹介する。紹介の文章の綱要を書く。
				説明文	課題で書いた要綱のもとで、説明文を書く。
				説明文	教科書が提示している日常用品の言葉から一つを選び、特徴と機能を紹介する説明文を書く。
	叙述の中の描写と抒情	3	描写と抒情を加え、叙述を主とした文章の魅力を増やす。	その他（段落）	「感動したシーン」をタイトルに、200字程度の段落を書く。
				言及なし	「幸せなこと」をタイトルに、文章を書く。
				記叙文	「本当の友達」をタイトルに、文章を書く。
	手紙を書く	4	手紙の書き方を学ぶ。	手紙	テキストの主人公の立場に立って、友達に事情を説明する。
				手紙	「お父さんとお母さんへ」をタイトルに、自分の思いを伝える手紙を書く。
				手紙	好きな文学家を選び、「〇〇先生へ」をタイトルに、作品の理解や、作家の人格、理想に関する考えを伝える。
	紀行文を書く	3	紀行文の書き方を学ぶ。	その他	参観したことがある観光地を選び、一か所の風景を2

			(段落)	0 0字程度の段落を書く。	
			紀行文	紀行文を一篇書く。	
総合性学習					
九 上	春の痕跡を見つける	3	春を感じる。	日誌	植物や動物の成長変化を観察し、日誌を書く。
				詩	春の絵や写真を選び、それにふさわしい詩を書く。
	故郷を調べよう	3	故郷への愛情や民俗への理解を深める。	その他 (辞書言葉)	辞書の内容を参照し、いくつか方言の項目を編集する。
				新聞記事、評論	展示会について新聞記事を書く。あるいは何か問題点を見つけたら、評論を書く。
				研究報告	「〇〇の起源」をタイトルに、研究報告を書く。
	あっちこち旅に出る	4	旅行の魅力を感じる。	紀行文	故郷を観光し、紀行文を書く。
				対聯	興味がある人は、対聯を創作する。
	写作				
詩歌を書く	3	詩歌の書き方を学ぶ。	詩	「〇〇が語る」をタイトルに、詩を書く。	
			詩	自分の感情を表す詩を書く。	
スピーチ原稿を書く	3	スピーチ原稿の書き方を学ぶ。	スピーチ原稿	生徒会や部活における興味がある職に立候補されるよう、スピーチの原稿を書く。	
			スピーチ原稿	「恩を受けて感謝する」を話題として、クラスで行うスピーチの原稿を書く。	
物語を書く	3	物語の書き方を学ぶ。	物語	教科書が提示している文に続き、物語を書く。	
			物語	「〇〇の物語」をタイトルに、文章を書く。	
			物語	「二十年後の一日」をタイトルに、文章を書く。	
読書感想文を書く	3	読書感想文の書き方を学ぶ。	読書感想文	今学期勉強したテキストや読んだ本の読書感想文を書く。	
			読書感想文	教科書が提示している材料を読み、感想文を書く。	
文章を広げ/縮めよう	3	想像力を使い、文章を広げたり、主旨を読み取り、まとめたりする。	物語	古代の物語を現代語で書き換える。	
			その他 (あらすじ)	本単元のテキストを一篇選び、あらすじを書く。	
			発表原稿	読書報告会で、「みんなにお勧めの本」をタイトルに発表する。発表の原稿を書く。	
文章の続編を書こう/新しい文章に書き換えよう	3	原文の意思に従い、文章の続編を書く。あるいは新しい文章に書き換える。	その他 (文)	教科書が提示している段落の続きの文を書く。	
			言及なし	教科書が提示しているいくつかの文から一つを選び、続きの文章を書く。	
			物語	本単元で学んだ五つの詩から一つを選び、物語に書き換える。	
総合性学習					
青春の随想	6	青春を謳歌する。	その他	希望や人生について、一人で、あるいは自分の人と協力して、「青春の宣言」を書く。	
			言及なし	好きな名言を選び、自分の感想を書く。	
	「好読書、読好書」 ³²	7	読書への愛情を育てる。	その他 (格言)	有名人の格言を参照し、自分で本に関する格言を書く。
言及なし				読書の経験などを踏まえ、文章を書く。	
九 下	写作				
	テーマを推敲し主旨を決める	4	出された作文の問題の意図を読み取り、それにふさわしい	その他	教科書が提示しているいくつかの作文の問題に対する理解を書く。

³² 「本を読むのが好きになり、そして良い本を読もう」という意味である。

			主旨を決める。	限定なし	教科書が提示している材料を読み、感じたことを文章で書く。
				限定なし	「生活に砂糖を入れよう」をタイトルに文章を書く。
	材料を選び加工する	5	作文の素材である材料の選択と加工を工夫する。	その他	教科書が提示しているいくつかの材料の中から、「感動はいつもそばに」をタイトルに書かれる文章にふさわしいものを選ぶ。そして自分が考えた材料も書く。
				記叙文	「私の〇〇の母」をタイトルに、文章を書く。
			限定なし	「私の幸福」をタイトルに、文章を書く。	
文章の構成を考える	4	文章の構成を工夫する。	その他 (図表)	「思いもしなかった」をタイトルに、小説の構想を練る。その構成を図で描く。	
			ショートショート	課題一のもとで、ショートショートを書く。	
			限定なし	教科書が提示している材料を読み、「快樂」を話題として、文章を書く。	
事実を書くことと虚構	3	事実を書くことと虚構なものを書くことを学ぶ。	記叙文	「あなたのそばにいる」をタイトルに、文章を書く。	
			記叙文	「色々な味の中学」をタイトルに、文章を書く。	
			小説	自分で小説を創作する。	
個性と創造	3	文章を書くとき、個性を表すよう、創造性のある内容や形式を工夫する。	詩	教科書が提示しているものを描写した詩を真似し、自分で詩を書く。	
			限定なし	「私の自叙」をタイトルに、文章を書く。	
			議論文	真理だと思われる名言をほかの視点から議論し、文章を書く。	
文彩を重んじる	4	表現力のある文章を書く。	その他 (文)	教科書が提示している文の特徴を分析し、それを真似して文を書く。	
			その他	自分が書いた、比較的いいと思っている作文を選び、「文彩を重んじる」という要求に従い、言葉遣いなどを工夫する。	
			限定なし	「人生の中の〇〇を楽しむ」をタイトルに、文章を書く。	
総合性学習					
小説の天地に入ろう	3	小説に親しむ。	ショートショート	生活の中から小説の素材を見つけ、ショートショートを書く。	
歳月は歌のようー私の中学生活	5	中学生生活を振り返り、きちんとまとめる。	その他	卒業記念のノートを用意し、他人への贈り言葉を書く。	
			総括文	中学生生活をまとめる総括的な文章を書く。	

5.2 結果分析

ここでは、設定した二つ課題に応じて、以上の調査結果を分析する。

5.2.1 ジャンルの種類およびジャンルの位置づけ

まずは「a. 何のために、何種類のジャンルを取り上げるのか」という課題についての結果分析である。

中国の教科書において、「総合性学習」の数が半減したとは言え、そこで作文の練習課題は設定されている。「写作」という名の作文教材と、「総合性学習」という名で作文の学習を内包した教材にかなりの違いがある。

5.2.1.1 「写作」教材

「写作」の教材について、第一章で分析したように、表現技法の学習が中心である教材と、ジャンルの学習が中心である教材という二種類の教材がある。比較的に表現技法を学習する教材が多いのである。これらの教材において、具体的な文章様式について言及されていない、あるいは「ジャンル限定なし」という指示が出される場合が多い。文章の様式にこだわらず、技法の運用に重点を置いていることが言えよう。こうした教材において、課題として文章だけではなく、文、段落を書くこともある。ジャンルに言及がある場合は、記叙文、説明文、議論文の三つのジャンルに集中している。

表現技法のほか、ジャンルの学習を中心とした教材もいくつかある。人教 2013 年版教科書において、新聞記事、物語（童話、小説も含め）、手紙、紀行文、詩、スピーチ原稿、読書感想文の学習がある。

5.2.1.2 「総合性学習」教材

一方、「総合性学習」教材は、作文の書き方などを学ぶというより、活動を通じて書く能力を運用させ、そして書くことを通じてまた活動の主題への考えを深めることを意図している。これらの教材は日常生活や自然、社会事象との関連性が強い。

「写作」教材には見られないジャンル学習として、日記、週記、評論、研究報告、対聯、格言、ショートショート、総括文などが挙げられる。

5.2.1.3 まとめ

中国の教科書において、「写作」教材と「総合性学習」教材は両方とも作文の課題を取り入れているが、教材の内容を見たらわかるように、それぞれの内容は異なっている原理で編集されており、それぞれ独立した分野だと言える。

両者をまとめてみると、ジャンルに関して、まずは「教学文体」と「応用文」の並立がみられる。教学文体は、表現手法の学習が中心であるが、応用文の学習は一つのジャンル

を取り上げて行っている。そこで、応用文の種類に関して、記述的、創作的なジャンルが一番多く取り上げられている一方、伝達的、論理的な作文に関する教材が少ない。また、教学文体と応用文の間の接点がみられない。

5.2.2 ジャンル配置の順序

そして、「b. それぞれのジャンル教材をどのように学年を配慮し配置しているか」 ことについて、一定の順序があるとは言えない。「写作」教材について、中学一年の最初は生活を観察するなど基礎的なもの、そして自分の意見を述べたり、何らかの問題について論じたりする課題は一年後半や二年から始まるということはある程度で生徒の発達に配慮をしているが、それ以外の技法やジャンルに関して、学習の順序は読み取れない。

5.3 まとめ

2013 年版中学校教科書における作文教材をまとめていうと、a. 記述的、創作的なジャンルの学習は重視されている一方、実用的・論理的なジャンルはあまり取り上げられていない。

b. ジャンルの順序について、生活を観察するなど基礎的なものから始まっているが、その後の順序は読み取れない。

第二項 高校教科書におけるジャンル

1. 取り上げる教科書についての説明

今回取り上げる高校の教科書は、中学校用と同じく、人民教育出版社が発行しているものである。2003 年に高校の語文科課程標準が公表され、2004 年に教科書が発行され始めた。この教科書は 2004 年の秋から 2019 年の夏まで使用されていた。一方、2017 年に、新しい高校の課程標準が公表され、新しい国定教科書は 2019 年から発行され始めたが、現時点では二冊しか出されていないため、2004 年の教科書を検討することにする。

2004 年版高校の必修科目の教科書は五冊あり、それぞれの教科書において、四つの作文教材がある。

2. 調査結果と分析

調査結果は以下のとおりである。教材の名称について、前半は主題で、後半太字になっているのは訓練する技法である。

表 48 人民教育出版社 2004 年版高校用語文必修科目教科書作文教材一覧

教科書	主題	教科書	主題
必修一	心音共鳴 心に触れる人と物事を書く	必修四	時間を解読する 論点を横に展開する
	教師の賛歌 記述する際は視点を選ぶ		幸福を発展させる 論点を縦に展開する
	人間性の輝き 人を書く際には個性を描く		自信を確立する 反論を学ぶ
	黄河九曲 起伏があるように物事を書く		よく思弁する 弁証的な分析を学ぶ
必修二	自然に親近 特徴をつかんで風景を描写する	必修五	物事から道理を分析する 深刻に書くことを学ぶ
	挫折に直面 描写を学ぶ		家族愛を謳歌する 充実に書くことを学ぶ
	美の発見 抒情を学ぶ		思想を練る 文才があるように書く
	想像世界 虚構を学ぶ		新機軸を打ち出す 斬新さがあるように書く
必修三	よく思考する 論を立てる視点を選ぶ		
	寛容を学ぶ 論拠の選択と使用を学ぶ		
	命に親切に接する 論証を学ぶ		
	愛の奉献 論証の中の記述を学ぶ		

2003 年の高校課程標準、および 2004 年版のこの教科書は、「ジャンルを薄める」風潮の影響を受けているため、ジャンルについて具体的な言及や内容は書かれていない。一方、教科書の目次は、2013 年版中学校教科書と同じように、技法の訓練が主要となっている。必修一から必修四までにおいて、「記叙文」と「議論文」に対応している技法の教材は設置されており、必修五は文章全体に関するもの、つまり深みや文才などを学習させている。

第五節 教科書におけるジャンルについての知識

では、教科書において、一つのジャンルを取り上げる際に、ジャンルについて何を勉強し、文章をどのように評価するのだろうか。この節ではこの課題四を明らかにしていく。日本と同じように、中国においても、ジャンルを分析する一般的な方法があるわけではない。そのため、第二章の調査に合わせるために、ここでは同じく論理的なジャンル、つまり議論文に着目し、知識、典型的な文章、および評価の観点を詳しく検討する。また、議論文以外に、手紙と物語についても、教科書にある知識をまとめる。

調査の対象は、第四節で検討した、2013年版の中学校教科書、および2004年版の高校教科書。

第一項 議論文の知識と評価

1. 議論文の定義

「教学文体」の中、「議論文」は自分の考えを主張する文章ジャンルとして位置づけられている。しかし、この二つの教科書は、ジャンル意識を薄める影響を受けているため、ジャンルの定義については触れていない。そこで、辞書において「議論文」はどのように定義されているかという点、例えば『中国写作学大辞典』の中で、議論文は「議論を中心に、または概念、判断、推理などの論理的な方法で、物事、人物の本質的な特徴を論述し、作者の見解と主張を表明し、理知で読者を説得する」(p. 1389) 文章だと定義されている。同辞典では、「どのような議論文でも、論点、論拠³³、論証の三つの要素で構成されている」(p. 1389) と説明されており、議論文の特徴は、「科学性、創造性、論弁性、説得性」(p. 1389) だと述べられている。

2. 議論文についての知識

教科書の中で、ジャンル自体の説明はないが、「議論」という表現手法に関わる様々な知識が載せられている。例えば先に取り上げた中学校と高校の教科書において、以下のような教材がある。

表 49 中国の中学校語文科教科書における議論文教材（筆者作）

自分の観点を述べよう	
注意すべきところ	①自分の考えは、叙述と描写をしてから述べる。 ②簡明で簡潔。
理屈のある文章を書く	
注意すべきところ	①描写と叙述の後に、自然に道理を提示する。 ②出来事を叙述しながら、道理を述べるのも一つの方法である。 ③風景や物事を描写することを通じて、深刻な道理を述べる。

³³日本によく言われている「根拠」と同じ意味で、「論点（観点）を支える根拠」を指している。

表 50 中国の高校語文教科書における議論文教材（筆者作）

必修第三冊（高校一、二年生使用）		必修第四冊（高校一、二年生使用）	
教材名	ポイント	教材名	ポイント
論を立てる 視点を選ぶ	①斬新さ、②焦点化	論点を横に 展開する	観点をめぐって、同じレベルで異なる視点から論じる。これらの視点は並列的な関係。
論拠の選択 と使用	論拠の選択：①典型的、②斬新、③論点の証明になる。 論拠の使用：①事例は詳細に記述か簡略に記述か判断する、②道理を引用する際は的確であるべき、③論拠の配列に一定の順序が必要である。	論点を縦に 展開する	観点をめぐって、段階が進むように、異なるレベルで異なる視点から論じる。これらの視点は程度の差があるため、順序を間違っはいけない。
論証を学ぶ	①例証 ³⁴ 、②引証 ³⁵ 、③喩証 ³⁶ 、④対比	反論を学ぶ	①論点に反論する、②論拠は本当ではないことを指摘する、③論拠は本当であるが、論点の証明にはならないと指摘する。
議論の中の 記叙を学ぶ	①議論の前提の背景を紹介する、②論拠として提示する。	弁証的な分析を学ぶ	論点が一面的にならないよう注意する。そのためには、①分析が全面的でなければならない、②発展的な目で物事を見る、③対立面の転換に気を付ける。

中学校の教科書は、「導入」と「実践」の二つの部分で構成されており、「導入」の部分で、注意すべきところを述べている。また、高校の教科書は、「話題提示」、「書き方の参考」、「練習」の三つの部分で構成されており、「書き方の参考」の部分で、書くポイントを示している。

この二つの表から分かるように、議論文の文章形態について、文章の各要素（種類、性質）および並ぶ順序などの知識が教科書に載せられている。中学校より、高校の教科書は知識を細かく記載している。

3. 典型的な議論文と評価

では、中国において、良い文章だと評価される議論文は、どのようなものなのだろうか。

教科書にモデル文と評価の観点は載せられていないため、今回は、2013 年に行われた全国統一の大学入試における、語文科試験の中で、満点を取った作文を典型的な文章として

³⁴例を挙げて論証する。

³⁵引用して論証する。

³⁶比喩を用いて論証する。

取り上げる。試験の問題、および満点を取った作文は、以下の通りである（馬（2014）から引用）。

2013 年広東省の試験問題（p. 196）：

阅读下面的文字，根据要求作文。

有一个人白手起家，成了富翁。他为人慷慨，热心于慈善事业。

一天，他了解到有三个贫困家庭，生活难以为继。他同情这几个家庭的处境，决定向他们提供捐助。

一家非常感激，高兴地接受了他的帮助。

一家犹豫着接受了，但声明一定会还。

一家谢谢他的好意，但认为这是一种施舍，拒绝了。

要求：①自选角度，确定立意，自拟标题，文体不限。②不要脱离材料内容及含意的范围。③不少于 800 字。④不得套作，不得抄袭。

以下の文字を読み、要求に従って作文を書いてください。

ある人は全く何も無い状態から事業を起こし、お金持ちになった。彼は人に対してとても気前がよく、慈善事業に熱心になっている。

ある日、このお金持ちは、生活が続けられないぐらいに貧しい三つの家庭のことを知った。これらの家庭に同情の意を表し、彼はお金を寄付することにした。

一つ目の家庭は非常に感激し、喜んでお金を受け取った。

二つ目の家庭はためらったが、最終的にお金を受け取り、いつか絶対に返すと宣言した。

三つ目の家庭は感謝の意を申し上げたが、この行為が施しだと考え、お金を拒否した。

要求：①自ら視点を選び、意見を立てる。自らタイトルをつける。ジャンルの選択は自由。②材料の内容、および含まれている意味から離脱しない。③800 字以上。④剽窃は禁止。

満点を取った作文（pp. 199－200）：

慈善，也要维护他人的尊严

材料中，富翁打算向三个贫困家庭提供捐助。一家高兴地接受了捐助。一家犹豫地接受了，但声明一定会还。一家谢谢了富翁的好意，但认为这是一种施舍，拒绝了。

我很赞赏第三个家庭的做法，处事大方，不卑不亢，丝毫没有感到低人一等，在拒绝中告诉富翁我们在人格上是平等的。这也启示了我们：在做慈善的过程中要维护受赠者的尊严。

孟子在辨析义与利时曾说：“一箪食，一壶浆，得之则生，弗得则死。呼尔而与之，行道之人弗受；蹴尔而与之，乞人不屑也。”虽然孟子谈的是义与利的辩证关系，但这些话也道出了每个人都是有尊严的，侮辱性的施舍就连乞丐也不会接受。孔子曾说：“君子不饮盗泉之水。”因此，我们在帮助他人的时候，如何维护他人的尊严就显得尤为重要。

二战中，英国国王霍华德巡视被轰炸后的伦敦贫民区，在一栋破烂的大楼门前，他脱下帽子，向主人询问：我可以进来吗？询问中体现的人文关怀和尊重让人心生敬佩。

又如，美国公立学校在大雪时一般都会停课，但有间学校却没有这样做，在大雪时依然上课。当家长向学校投诉时，校方的回答是：学校来自贫寒家庭的孩子很多，但学校停课时，他们就不能有免费午餐，就得忍饥挨饿。家长又问是否能只让穷孩子来上课呢？对此校方解释道：我们不想让他们觉得是在被施舍。

不要让受帮助的人觉得是被施舍，这或许就是慈善的最高目标了吧！这样的帮助就像一缕温暖的阳光，既温暖了受赠者，又不至于灼伤他们的心；就像是一阵凉爽的春风，既抚慰了受赠者，又不至于吹乱他们的心绪。

然而，在生活中我们也不少见一些“暴力”慈善，他们行慈善之实，却又在漠视受赠者的尊严。如高调做慈善的陈光标，我们否定他确实帮了不少人，但他的方式却让人不得不思考这样做对吗？有一张照片，陈光标与受赠者们举起手中的钱，陈光标笑容满面，但我却看不到几个受赠者开怀的笑脸。他们是被帮助了吗？还是他们又成了“暴力”慈善的受害者？

在当今时代，“微公益”，“志愿活动”层出不穷，似乎是一个全民慈善的时代。但是，当我们准备做慈善时，千万提醒自己：不要伤害了受赠者脆弱的尊严。

我们在帮他人，同时也是在帮自己。永远不要以为自己了不起，放低姿态，请小心呵护受赠者的尊严吧！

慈善でも、他人の尊厳は守るべきだ

材料の中で、お金持ちは三つの貧しい家庭に寄付しようとしている。一つ目の家庭は喜

んでお金を受け取った。二つ目の家庭はためらったが、最終的にお金を受け取り、いつか絶対に返すと宣言した。三つ目の家庭は感謝の意を申し上げたが、この行為が施しだと考え、お金を拒否した。

私は、三つ目の家庭のやり方を称賛したい。彼らはおおらかでさっぱりしている、卑屈でもなく傲慢でもない態度を取っており、他人より一段劣ると感じることはちっともなかった。拒否を通じて、お金持ちに、「私たちは人格上平等なんだ」と訴えかけている。それに、私たちにも示唆を与えてくれた——慈善事業をやるときも、受け取り側の尊厳を守らなければならない。

孟子は義と利を弁別分析する際に、「一簞食、一豆羹³⁷、得之則生、弗得則死、噉爾而與之、行道之人弗受、蹴爾而與之、乞人不屑也。」³⁸と述べていた。この話は義と利の関係について論じているが、誰でも尊厳を持っており、侮辱的な施しは乞食さえ受け取ろうとしないことを示した。孔子は、「君子は盗まれてきた水を飲まない」と述べていた。したがって、私たちは他人を助けるとき、どのように彼らの尊厳を守るかということが特に重要なのである。

第二次世界大戦の時、イギリスの国王であるエドワードは、爆撃後のロンドン貧民区に訪問した。彼はボロボロになった建物の前に立ち、「入ってもいいですか？」と主人に尋ねた。この尋ねから見えた人間味および尊重には、とても感心した。

また、アメリカの公立学校は、大雪になった場合、休校となることが多いが、ある学校はそうしなかった。大雪にもかかわらず、いつも通り授業をやっており、それに対して学校にクレームを言ってきた親が現れた。学校は、「貧しい家庭から来た子が多くいる。学校が休んだら、彼らは無料で昼ご飯を食べることができなくなり、ひもじい思いをしなければなくなる。」「では貧しい子だけが学校を休まなければ？」と親が聞いたら、学校側は、「彼らに施しをされていると思ってほしくない」と説明した。

受け取り側に施しだと思ってほしくないことは、慈善の最高な目標になるだろう！このような助けは一縷の暖かい日光のように、受け取り側の心を温めた上に、彼らの心を熱傷させることまでには至らない。また、ひとしきりの涼しい春風のように、受け取り側を慰

³⁷作文の原文は「一壺漿」となっているが、それが執筆した生徒の間違えで、孟子の原文は「一豆羹」となっている。

³⁸ 「たとえば飯一かごに吸い物一杯で生死が別れるような餓死寸前の状態であっても、『食え！』とどなられて出されたら、通りの浮浪者も受け取らないだろう。足ですくって出されたら、乞食でも受けるのをいさぎよしとしないだろう。」

めた上に、彼らの心の緒を乱すぐらいに吹くことまでには至らない。

しかし、生活の中で、「暴力」的な慈善も少なくない。彼らは慈善事業をやっているとは言え、受け取り側の尊厳を軽視している。例えば、大げさに慈善事業をやっている陳光標が、確かにおおぜいの人を助けたことは否定しないが、彼のやり方に疑問が生じる。ある写真の中で、陳光標は受け取り側の人々とともに、お金を持ちあげた。陳光標は満面の笑顔であったが、笑っている受け取り側の人はいあまり見当たらなかった。彼らは本当に助けられていたのか？あるいはただの「暴力」慈善の被害者？

この時代に、「ミニ公益」、「ボランティア活動」が次々に行われ、全員が慈善をやる時代になっているようである。しかし、私たちは慈善をやろうとするときは、くれぐれも自分自身に、「受け取り側の脆弱な尊厳を傷つけるな」と注意する必要がある。

私たちは他人を助けると同時に、自分自身をも助けている。自分が偉いと思わずに、低姿勢な態度を取り、受け取り側の尊厳を守っていこう！

この作文の後に、満点をつけた理由が、出版された本の編集者（馬俊強）による説明的な文章がある。それは以下の通りである（p. 200）。

給分理由

这是一篇议论文佳作。文章始终紧扣“在做慈善的过程中要维护受赠者的尊严”这一中心展开行文，论题集中，论点鲜明。文章在兼顾古今，中外，正反的基础上精心选用了不少理论论据和事实论据，论据较为充实，这大大增强了论点的说服力。文章主要采用了引证，例证，比喻论证，对比论证等方法，有力地论证了维护受赠者尊严的重要性和效果。全文按照“提出论点——分析论点——联系现实——深化论点”的顺序行文，层层递进，论证严密，思路清楚，结构严谨。

満点を付けた理由：

これは議論文の傑作だ。文章は「慈善をやるときは受け取り側の尊厳を守るべきだ」という観点を中心に展開し、内容が論題に集中しており、論点が鮮明である。文章は古今、国内外、正反を同時に配慮した上に、理論的論拠³⁹と事實的論拠を使っている。充実した論

³⁹理論的論拠は、有名人の言葉を指す場合が多い。

拠によって、論点の説得力が増している。文章は主に、引証、例証、比喩論証、対比論証などの方法を用い、受け取り側の尊厳を守る重要性及び効果を論証した。全文は、「論点提示——論点分析——現実との関連——論点を深める」という順序で展開し、次々と話が進み、論証が厳密で、筋がよく通っており、構成も厳密である。

以上の説明から分かるように、中国は議論文を評価する際に、「論題」、「論点」、「論証」、「論拠」および「構成」が評価のキーワードとなっている。また、

- ①文章全体の内容は「論題」、つまりテーマを中心に論じている、
- ②「論点」、つまり観点が鮮明である、
- ③多種多様な「論証」方法を使う（引証、例証、比喩論証、対比論証）、
- ④引証と例証を用いる際、多種多様な「論拠」を上げる（古今、国内外、正反、理論的論拠と事実に論拠）、
- ⑤「構成」が順序良く厳密である、

文章を、良い議論文として評価している。

第二項 議論文以外のジャンルの知識と評価

議論文のほかに、今回は中学校の教科書では手紙と物語の作文教材、高校の教科書では記叙文に関する四つの教材におけるジャンルについての知識と評価を調査した。調査の結果は以下のとおりである。

表 51 中国の語文科教科書における作文教材の知識

人民教育出版社 中学校語文科教科書 2013 年版	
手紙を書く	
書式	①前文 呼称語、必要とする挨拶 ②本文 内容簡明、一貫とした表現 ③末文 敬意や願いを表す祝福の言葉
物語を書く	
注意すべきところ	①記述・叙述の要素を揃い、出来事を丸ごと記述するうえで、起伏があるように書く。 ②人物が個性があるように、生き生きと描く。

人民教育出版社 高校語文科教科書 2004 年版	
心音共鳴 心に触れる人と物事を書く	
ポイント	①細部をつかんで再現する。 ②心に触れる人や物事から、自分が受けたこと、感じたことを書く。
教師の賛歌 記述する際には視点を選ぶ	
ポイント	三つの人称から適切なものを選ぶことによって、記述の視点を決める。
人間性の輝き 人を書く際には個性を描く	
ポイント	①人物の個性を描くために、個性を表現できる事件を書く。 ②人物の個性的な言語、外見、動き、心理などを描写し、個性を表現する。
黄河九曲 起伏があるように物事を書く	
ポイント	①サスペンスを設け、読者の好奇心を引く。 ②抑揚の手法を用いる。 ③意外な事件を書く。

この表から分かるように、手紙の教材は、書式に関する指導があるが、それ以外の教材は、内容、つまり何を書くべきかだけを教えている。また、評価の観点は一切、提示されていない。

第六節 教科書におけるジャンルの書き方についての知識

では、生徒が一つのジャンルが書けるようにためには、文章形態以外に、書き方に関するどのような知識は教科書にあるのだろうか。この節では、課題五について検討していく。

第一項 調査の概要

このことを明らかにするために、第二章で日本の教科書と同じような調査を行う。つまり、人民教育出版社が発行している、2013 年版中学校語文科教科書を対象として、「物語文」、「手紙文」、「議論文」を抽出して調査を行った。

調査項目としては、プランニング（⑤ジャンルの名、⑥課題の範囲、⑦テーマの題材、⑧課題の内容、⑨書く課題提示の仕方、⑩テーマに関する指導、⑪模範文の有無、⑫材料の内容、⑬取材に関する指導、⑭文章の構成、⑮構成に関する指導）、記述（⑯記述に関する

る指導)、推敲 (⑰推敲に関する指導)、交流 (⑱書くまでの交流に関する指導、⑲書いた後の交流に関する指導)、を設定した。各項目の詳細は第二章で述べたので、ここでは省略する。

また、高校の教科書についても、議論文を例として、人民教育出版社が発行している、2004 年版高校必修語文科教科書を調査した。

第二項 調査結果

調査結果は表 52、表 53、表 54、表 55、表 56、表 57 でまとめた。

表 52 中国中学校語文科教科書における物語文教材の概要

教科書会社	学年・巻	教材名・活動主題名	ページ数	学習内容
人教 2013	七上	1. 連想力と想像力を発揮する	4	連想力や想像力を運用し、文章を書く。
	七下	2. 作文を修正する	4	作文を修正する方法を学ぶ。
	九上	3. 物語を書く	3	物語を書く。
		4. 文章を広げ/縮めよう	3	(1)想像力を使い、原文を広げる。 (2)ポイントを押さえ、原文をまとめる。
		5. 文章の続編を書こう/新しい文章に書き換えよう	3	(1)原文の続編を書く。 (2)内容を変えず、体裁や様式など形式的なものを変え、原文を書き換える。
	九下	6. 総合性学習 小説の天地に入ろう	3	小説に親しむ。
		7. 文章の構成を考える	4	文章の基本構成の仕方を勉強する。
		8. 事実を書くことと虚構	3	事実を書くことと虚構することを勉強する。

表 53 中国中学校語文科教科書における物語文についての指導

教科書 会社	教 材 番号	ジャンル	テーマ					模 範 文 指 導	材料		構成		記 述	推 敲	交流	
			課題 限定	題材 (創作のタイプ)	課題内容	課題提示の仕方	創作の内容		取 材	あらすじの 整理の仕方	指 導	前			後	
中国																
人教 2013	1	物語	×	0からの創作	グループで一人一文ずつ物語を創作する。	書く教示+テーマ例を提示する。	△	×	限定なし	×	×	×	△	△	×	○
		想像 作文	×	0からの創作	「もし私は○○」をタイトルに、文章を書く。	タイトルを与える。	△	×	ストーリー	◎	×	×	×	×	×	
	2	物語	○	作品に基づく創作	「夸父逐日」を現代語で書き換える。	テキストと関連する。	○	×	作品の書き換え	◎	×	×	△	×	×	×
	3	物語	○	材料からの創作	教科書が提示している文に続き、物語を書く	書き出しを提示する。	△	×	ストーリー	×	×	×	△	×	×	×

[illegible]

表 54 中国中学校語文科教科書における手紙文教材の概要

教科書会社	学年・巻	教材名・活動主題名	ページ数	学習内容
人教 2013	七上	1. 総合性学習 成長の悩み	3	悩みに対して前向きな考え方を持つ。
	八下	2. 手紙を書く	4	手紙の書き方を学ぶ。

表 55 中国中学校語文科教科書における手紙文教材についての指導

教科書 会社	教材 番号	テーマ					模 範 文	材料				構成		記 述	推 敲	交流	
		事項 限定	題材	課題内容	課題提示の仕方	指 導		読み手	時期	事項・目的	取 材	手紙の様 式	指 導			前	後
中国																	
人教 2013	①	○	虚構	手紙を書く。	テーマ例を提示 する。	◎	×	友達 (限定なし)	友達の悩みリスト を読んだ後	友達の悩みを解消す る。	×	×	×	×	×	○	×
	②	○	虚構	主人公の立場に立って、 友人に手紙を書く。	テキストと関連 する。	○	×	テキストの人物	テキストの中の場 面	事情を説明する。	○	前文→本 文→末文	×	△	×	×	×
		×	実生活	手紙を書く。	書く教示を提示 する。	×	×	両親	限定なし	自分の思いを伝える。	×		×	△	×	×	×
		×	虚構	手紙を書く。	タイトルを与え る。	×	×	文学者	限定なし	作品の理解や、作家の 人格、理想に関する考 えを伝える。	△		×	×	×	×	×

表 56 中国中学校・高校語文科教科書における論理的作文教材の概要

教科書 会社	学年 ・巻	教材名・ 活動主題名	ペー ジ数	学習の目標・ねらい
人教版 2013 (中学校)	七下	1. 自分の観点を述べよう	3	(1)物事に関する自分の意見を持つ。(2)叙述、描写を主とした文章の中で、自分の考えを加え、議論という手法を練習する。
	九下	2. 個性と創造	3	文章を書くとき、個性を表すよう、創造性のある内容や形式を工夫する。
人教版 2004 (高校)	必修 三	3. よく思考する 論を立てる視点を選ぶ	3	論点を立てる際に、視点の選び方について学ぶ。
		4. 寛容を学ぶ 論拠の選択と使用を学ぶ	3	根拠の選択と使用について学ぶ。
		5. 命に親切に接する 論証を学ぶ	3	論証の方法について学ぶ。
		6. 愛の奉獻 論証の中の記述を学ぶ	3	論証の中の記述について学ぶ。
	必修 四	7. 時間を解釈する 論点を横に展開する	3	観点をめぐって、同じレベルで異なる視点から論じることについて学ぶ。
		8. 幸福を発展させる 論点を縦に展開する	4	観点をめぐって、段階が進むように、異なるレベルで異なる視点から論じることについて学ぶ。

		9. 自信を確立する 反論を学ぶ	3	反論について学ぶ。
		10. よく思弁する 弁証的分析を学ぶ	3	論点が一面的にならないよう注意する。

表 57 中国語文科中学校・高校教科書における論理的作文教材についての指導

教科書 会社	教材 番号	ジャン ル	テーマ					模 範 文	材料		構成		記 述	推 敲	交流	
			話題 限定	題材	課題の内容	書く課題提示の仕方	指 導		根拠の種類	指 導	文章の型	指 導			前	後
人教版 2013 中学校	1	×	×	読書関係	テキストや課外の読書から叙述や描写の段落を抽出し、自分が読み取った観点を表す文を書く。	書く教示だけを提示する。	○	×	事実（経験）	×	言及なし	×	△	×	×	×
		×	×	生活、社会	興味のあるニュースを一つ選び、事件の経過を記述し自分の観点を述べる。	書く教示だけを提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	○	△	×	×
		×	×	生活	身近にあった印象に残った、あるいは思考を起こした事件を記述し、考えを述べる。	書く教示だけを提示する。	○	×	事実（経験）	×	言及なし	×	○	×	×	×
	2	議論文	×	読書関係	真理だと思われる名言をほかの視点から議論し、自分の観点を述べる。	書く教示だけを提示する。	○	×	教示だけ	×	議論文	×	×	×	×	×
人教版 2004 高校	3	議論文	○	読書関係	詩に書かれている「理想」に関する視点を分析し、その中一つを選らんで議論文を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	読書関係	材料を読み、視点を選び、議論文を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	読書関係	『庄子』の句を異なる視点から解釈し、その中一つを選んで議論文を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	生活、社会	「もっとも長い距離」を題に、議論文を書く。	題目に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	生活、社会	水に関する議論文を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
	4	議論文	○	生活、社会	「寛容について」を題に、議論文を書く。	題目に関するヒントを提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	生活、社会	材料を読み、視点を選び、議論文を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	生活、社会	材料を読み、視点を選び、議論文を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	生活、社会	アンケート調査の結果を読み、材料を集め、	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×

				議論文を書く。												
		議論文	○	読書関係	テキストにある筆者の観点について、議論文 を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
5		議論文	○	生活、社会	「命の灯台」を話題に、議論文を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	生活、社会	材料を読み、「命の三つの境界」を話題に、議 論文を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	生活、社会	「持っているものを大切に作る」を話題に、 議論文を書く。	書くヒントを提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	生活、社会	「命の質」について、議論文を書く。	書くヒントを提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	生活、社会	挫折で死にたくなったクラスメートに、命を 大切にしよという主旨の議論文を書く。	場面を設定している。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
6	×	○	生活、社会	様々な立場を取り、「愛とは何か」を解釈す る。	例文を提示し、立場を設定する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×	×
	×	○	生活、社会	「平凡生活の中の愛について」を題に、文章 を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×	×
	議論文	○	読書関係	「安得廣厦千萬間」から」を題に、議論文を書く。	書く教示だけを提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×	×
	×	○	生活、社会	材料を読み、「気にかける」を話題に、文章を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×	×
	×	○	生活、社会	材料を読み、「手と手をつなぐ」を話題に、文章を書 く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×	×
7	×	○	生活、社会	「時計の外の世界」を話題に、文章を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×	×
	議論文	○	生活、社会	「『人生の時間に関する支出』を感じたこと」 を題に、議論文を書く。	題目に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×	×
	×	○	生活、社会	マンガを読み、文章を書く。	マンガを提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×	×
	議論文	○	生活、社会	材料から一つの側面を取り上げ、議論文を書 く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×	×
	×	○	生活、社会	「早いと遅い」を題に、自分の観点を述べる。	題目に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×	×
8	議論文	○	生活、社会	「幸福はどこから来たか」を題に、議論文を書 く。	題目に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×	×

		×	○	生活、社会	二つを材料を読み、その中一つを選び、そこから得た考えたことや感じたことを書く。	材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		×	○	生活、社会	材料を読み、文章を書く。	材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		評論	○	生活、社会	可能なら、「幸福指数」を主題にアンケート調査を行い、調査結果に基づいて評論を書く。	アンケート調査についてのヒントを提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
	9	ディベート稿	○	生活、社会	「挫折」に関するディベートに参加し、一つの視点を選び原稿を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	生活、社会	材料を読み、視点を選び、反論を含める議論文を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	生活、社会	材料を読み、視点を選び、議論文を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		×	○	生活、社会	材料を読み、視点を選び、議論文を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		×	○	生活、社会	材料を読み、視点を選び、議論文を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
	10	×	○	生活、社会	与えられた題目で文章を書く。	題目に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	生活、社会	材料を読み、視点を選び、議論文を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	生活、社会	「自由」に関する議論文を書き、自分の観点を述べる。	話題に関するヒントを提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	生活、社会	材料を読み、「中国文化」を話題に議論文を書く。	話題に関する材料を提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×
		議論文	○	生活、社会	「人と道」を題に、議論文を書く。	話題に関するヒントを提示する。	○	×	言及なし	×	言及なし	×	×	×	×	×

テーマ・材料・構成：◎=具体的な活動・観点+テーマ例・メモ例・構成例、○=具体的な活動・観点、△=テーマ例・メモ例・構成例、

×=教示だけか言及なし

記述：○=具体的注意点、△=「工夫する」等の教示、×=言及なし

推敲・交流：○=具体的観点、△=教示だけ、×=言及なし

以上の調査結果から分かるように、中国の教科書は、技法を中心に教材を編集しているが、具体的な作文課題に関して、ジャンルを限定して書かせる場合が多い。

書くプロセスについて、テーマの決め方や取材に関する指導は少々みられるが、全体的には少ない。書く課題はたくさん設けられている一方、そこからどのように文章を書くかに関する知識は中学校から高校にわたり、ほとんど提示されていない。また、すべての教材に、模範文は載せられていない。

第七節 中国の文章表現指導におけるジャンルの取り扱いの再検討

第一項 中国の文章表現指導におけるジャンルの取り扱いの問題点

この項では、中国の文章表現指導におけるジャンルの取り扱い方をまとめながら、SFL 学派や日本と比較し、問題点を指摘する。

1. 文章観

まず、文章を書くことの意義について、「文章を書く」ことは「自我実現」や「社会の認め」を目的としていることのため、自己を表現するために書くことと、社会に適応するために書くことがある。しかし、最終的には前者、つまり「自我実現」だけが認められているように見える。もちろん、自己表現による自我実現は一つの意義として否定はしないが、それだけを肯定すると、文章表現のほかの機能は軽視されてしまう可能性が高い。

SFL 学派や日本の言語観や文章観から分かるように、現在では文章表現は社会参加のための一つ重要な能力だと言える。それを意識しないと、文章表現指導において、社会生活の中で必須の表現能力を育てることが疎かになる可能性が高い。

2. ジャンルについての認識

中国の辞典からわかるように、基本的な教学文体は現在でも、表現手法によって分類されている。語文科義務教育課程標準（2011 年版）において、表現手法については言及されていないが、『義務教育語文課程標準（2011 年版）解説』を確認すると、「適切な表現手法を選ぶ能力を身に付けることも、ジャンル意識への高い要求を意味している」（p. 199）という記述もある。日本では「文章の種類と表現は、必ずしも一対一で対応しているとは限らないので、文章の種類と表現の関係を常に固定したものとして教える方針は危険である」（全国大学国語教育学会、2011、p. 156）と言われているように、別の視点から捉えなおすことが必要なのだろう。

また、教学文体以外の応用文はどのようなものなのか、何を基準して分類するかなどに関しては、どこでも言及されることなく、不明瞭のままとなっている。

3. 学校教育で取り上げられるジャンル

語文科義務教育課程標準（2011 年版）は、「記述的な文章、説明的な文章、議論的な文章、応用文」を取り上げ、学習内容として規定しているが、それ以上の説明はしていない。

そのため、教科書における作文教材の編集、特に選択の範囲が広い応用文の扱いに関して、教科書会社に任せることになる。その中、代表的な人民教育出版社の教科書において、記述的、創作的なジャンルが一番多く取り上げられている一方、伝達的、論理的な作文に関する内容が少ない。

4. ジャンルについての知識

SFL 学派と日本の文章表現指導から、ジャンルの機能、および機能を果たすための文章形態に関する知識が必要だということが分かった。

しかし、中国の作文教材において、ジャンルの定義や説明がなく、モデル文も提示されていない。結局書く課題だけを与えて、何のためのものなのか、理想像としてどのようなものが求められているのかは不明である。

高校の教科書における議論文の教材に関して、単独の教材ではなく、全体から見ると、内容面での指導が一番多い。つまり、揃わなければならない要素、および関連する技法が教材として設置されている。また、形式面では、根拠を並べる順序、つまり構成に関する指導がある。文章を評価する際にも、主に文章要素、技法および構成に着目しているが、それ以外の形式面でのジャンル分析が弱い。議論文以外のジャンルは、構成さえ言及せず、書くべき内容以外の知識を提示していない。

このことは作文教育に限定している話ではない。文章表現を研究する写作学に領域においても、例えば董と劉（2014）は、ジャンルの分析を行っているが、全体的に内容に関する分析が中心になっている。例えば、「社会評論」と「文芸評論」は、同じく「理論」のジャンルに入っているが、「社会評論」の書き方に関して、①材料の選択と切口、②対比と連想、③逆思考、④当事者の立場をとる、⑤抜粋と引用、などが挙げられている。一方、「文芸評論」の書き方に関して、①文芸作品の作者と内容を紹介する、②文芸作品に潜まれている思想を解釈する、③文芸作品における芸術的な主体（人物、描写など）を評価する、④文芸作品の芸術的な手法を分析する、などが説明されている。共通している枠組みがないとは言え、二つの例から分かるように、ジャンルの書き方について論じる際に、書く技

法、あるいは具体的な書く内容が一番重視されている。

しかし、これらの内容は何のためのものなのか、どのような形式で書いていくべきなのだろうか。ジャンルの機能、および文章形態の形式面での検討が欠けている。

5. ジャンルの書き方についての知識

SFL 学派および日本の文章表現指導から、ジャンルについて指導する際に、一つの課題に取り組み、その課題を解決しながら、場面についての知識や書くプロセスにおける各段階の策略を生徒に身に着けさせる。

しかし、中国の作文教材において、書く課題がたくさん設けされている一方、必要とするジャンルの知識はほとんど提示されていない。応用について、中国のどの教材においても、作文を書いたことで学習が終わってしまい、実生活での運用や他教科との連携は見られない。また書くプロセスについて、各段階に着目すると、テーマ設定と記述の部分にしか、言及されていないことが多い。

第二項 今後のために

この章では、SFL 学派および日本における文章表現指導から得られた知見に照らし合わせ、中国における作文教育の問題点を明らかにした。ここからは、改善の視点を提示し、中国の作文教育におけるジャンルの取り扱い方を再検討する。

1. ジャンルについての認識の更新

ジャンルを中心に教育内容を策定するなら、まずジャンルとは何かということを改めて認識する必要がある。

中国において、今までずっとジャンルを「文章の体裁」として取り扱ってきた。そこで、文章を書く意義は自己表現に限定されてしまう傾向がある。これは古代から伝わってきた伝統的な認識であり、現在でも広く受けられている。しかし、現代社会において、文章表現には、自分の感情を表す以外にも、社会に適応するために、人とコミュニケーションするためになどの意義がある。自己表現そのこと自体は否定しないが、機能という視点から文章表現の意義を認識しなおす必要がある。

また、作文教育におけるジャンルについての認識に関して、中国における「教学文体」は表現手法によって分類されている。しかし、そもそもジャンルと表現手法は、一対一という対応関係になっていない。また、こうした分類基準は文章そのものだけに着目しており、書く目的、相手、適応できる場面など、実際に書く際に意識しなければならないことを考慮していない。

そこで、「機能」面でジャンル进行分类することは今後、一つの考え方として重視すべきだろう。ここでいう「機能」は、書き手にとっての表現意図、および社会の場面適応という二つの面から捉えることができる。生徒にとって、自分がなぜ様々なジャンルの書き方を学ぶか、学んでから何の役に立つか、ということ意識しながら学ぶことができる。

2. 学校教育で取り上げられるジャンルの種類の更新

ジャンルについての認識と関わり、中国の語文科教科書において、記述的、創作的なジャンルが多く取り入れられている。説明的、論理的なジャンルがないわけではないが、数が少なく、しかも前者は活動に任せてしまい、書き方に関する指導内容はない一方、後者は論理性が欠けている課題が多いなどの問題がある。

SFL 学派および日本の教育内容を参考するなら、今後はこの四つのカテゴリー、つまり「記述（生活）」、「創作（虚構）」、「説明」、「論理」から、中国の作文教育の教育内容を検討すべきだろう。検討する際には、「写作学」におけるジャンル論も参考になると考えられる。「写作学」で検討されているジャンルは、実社会において必要とされているものである。作文教育に取り上げられているジャンルは、必ずしも実社会のジャンルと完全に一致する必要はないが（実際に日本も SFL 学派もそのふうにやっていない）、基本認識や分類基準があまりにも違いがあるようにはならないほうがいいだろう。また、両者は関連して捉える方が、生徒にとって学習の意義が分かるため、実社会のジャンルを、アレンジして学校教育を通じて生徒に身に付けさせることも考えられる。

この際に注意しなければならないのは、分類基準の一致性である。「機能」には二つの面があるため、同じ報告文であっても、表現意図からいうと情報を説明・伝達するためのジャンル、社会的な位置づけからいうと実用的なジャンルに分類することができる。二つの基準が混在してしまうと、混乱が生じる危険がある。そうならないように、表現意図から出発し、社会的な位置づけに帰結するのが一つの案だと考えられる。つまり、「記述（自分

のために自分の生活を記録する)」、「創作（想像力を発揮する）」、「説明（事実を説明したり、伝達したりする）」、「論理（自分の考えを論理的に述べる）」という四つの機能からジャンルを取り上げ、最終的にこれらのジャンルが実社会における用途について生徒に理解してもらう。

3. ジャンルについての知識の更新

ジャンルの文章形態に関して、中国において、文章の内容面から指導することが多い。内容面は、ジャンルが成立するためにどんな要素を揃うべきかを規定しているが、これらの要素をどのように書くかという、形式面についての分析が少ない。全体的な構成をはじめ、各要素の内部の書き方や、接続詞など細かい言語遣いは、ある程度評価の項目、および知識として取り入れるべきだろう。また、内容面での知識でさえ、中学校段階では少ししか言及されず、高校の段階から細かく指導され始めている。モデル文も載せられていない中学校教科書から、理想としてどのような文章が求められているか読み取れにくい。もっと早い段階で、文章の形態面に関する知識と指導を取り入れるべきだろう。

最後に、ジャンルの書き方について、中国の作文教材において、書くプロセスに関する知識が少ないなどの問題点がある。

SFL 学派や日本の課題解決型作文教材と比べたら、中国の作文教材において、書く教示だけで課題を提示していることが多い。これは教師にも生徒にも負担を掛けており、実際に何の知識も教えていない。ただし、中国の作文教材において複数の課題があることが常態であるため、一つのメインの課題を拡充し、ほかの課題を練習問題として提示することもできると考えられる。そこで、メインの課題に関して、SFL 学派と日本を参照し、コンテキストの構築、および書くプロセスに関する知識は補充すべきだと考えられる。

書き方の知識の補充によって、今後はさらに教育方法の検討もできるようになる。つまり、課題解決型の文章表現指導を行うためには、課題の意義、課題解決の手順（書くプロセス）を明らかにしなければならない。そのうえで、生徒同士の交流、教師のカウンセリングも教育方法として提唱すべきだと考えられる。

終章 研究の総括と今後の課題

第一節 研究の総括

本研究の目的は、英語圏及び日本の文章表現指導におけるジャンルの取り扱い方を検討することによって、中国の作文教育の問題点と改善の視点を提示することである。

本研究の課題は、以下の三つである。

課題一 本研究で研究対象として取り上げる英語圏、日本、中国における文章表現指導およびジャンルの歴史を概観し、中国の作文教育におけるジャンル論を検討する必要性を明らかにする。(第一章)

課題二 現在 SFL 学派、日本における文章観とジャンル論、および文章表現指導におけるジャンルの取り扱い方を明らかにし、ジャンルを中心とした教育内容の取り組み方を検討する。(第二章)

課題三 課題二の結論に照らし合わせ、現在中国の作文教育における問題点を浮き彫りにし、今後の対策を考える。(第三章)

以下、これらの三つの課題に応える形で各章の内容について概説する。

第一章においては、文章表現指導においてジャンルを論じる必要性を述べてから、英語圏、日本、中国におけるジャンル論を歴史的に概観し、中国の作文教育におけるジャンル論の問題点をまとめた。

第一節では、本章の目的を述べた。

第二節では、なぜ文章表現指導においてジャンルを論じる必要があるかについて、「文章表現」と「指導」という二つの視点から検討した。つまり、文章表現にとって、①文章表現意図を達成するために、②書き方にヒントを与えるために、③得意分野を見つけるために、という三つの意義がある。また、指導に関して、つまり学校教育という文脈の中で、④カリキュラム計画のために、⑤発達研究のために、⑥評価のために、という三つの意義がある。

第三節では、英語圏→日本→中国という順番で、それぞれの国や言語圏における文章表現指導を歴史的に概観してから、歴史的段階に応じて、文章表現、および文章表現指導におけるジャンル理論をまとめた。

まず、英語圏において、文章表現指導は、「レトリック」、および「ラテン語、ギリシャ語」と深くかかわっている。19 世紀において、レトリックからコンポジションへ、ラテン

語・ギリシャ語から自国語によるカリキュラムへ、という動きがあった。後ほど「カレント・トラディショナル・レトリック (current-traditional rhetoric)」と呼ばれる文章表現指導が 19 世紀から始まった。「Narration、Description、Exposition、Argumentation」という四つのディスコースを中心に、書く過程より書いた作品を強調し、単語のスペル、文法、句読点など言語面を重視する教育が行われてきた。こうした教育は 1960 年代から批判され始め、書き手の認知や心理を重点に置くプロセス・アプローチが開発された。しかし、プロセス・アプローチは「どのように書くか」ということを解決しようとしたが、児童が実際に「何を書いた」かについては細かく観察されていないと指摘されており、さらに読み手や書く目的などが取り上げられていない可能性がある。これらの問題を克服するために、社会的コンテキストやテキストの形態を重視するジャンル (Genre) 理論が提起された。ジャンル論に着目すると、英語圏では、①古代ギリシャのアリストテレスは、自分の著書である『弁論術 (Rhetoric)』の中で、弁論を「議会弁論 (deliberative)」、「演説的弁論 (epideictic)」、「法廷弁論 (judicial/ forensic)」という 3 種類に分類した。これはジャンル論の始まりだと考えられている。②文学や映画などの文芸の領域において、ジャンル論が発展してきたが、19 世紀から始まるライティングのカリキュラムにおいては、ディスコースの分類が中心であった。当時、「Narration、Description、Exposition、Argumentation」は四つのディスコースの「Mode」だと呼ばれていた。③1980 年代から提起されてきた「ジャンル (Genre)」は、文章表現指導の領域において、特別な意味を持っている。今までの文章種類は「kind」や「type」と呼ばれてきたように、「ジャンル」はテキストの社会的コンテキスト、公共的目的などの側面を強調している。

次に、日本における文章表現指導理論とジャンル論をまとめた。日本において、古代から近代までの時代における文章表現指導は中国と似ていたと推測ができる。1872 年に、日本において初の近代的学校制度を定めた基本法令である「学制」が頒布された。1870 年代から 1890 年代にかけて、既成のおとなの文章（文語文）を対象とした、模倣による型はめの作文学習が行われた。20 世紀になって、言文一致運動の結実にともなう、口語文による綴り方作品への切りかえがなされ、それにあいまって、「児童・生徒の生活を中心に」、「題材を自由に」、「児童・生徒のことばで」という綴り方教授の指標が確立した。1930 年代から 1940 にかけて、「生活綴り方」運動が展開される。戦後においては、アメリカの経験主義に基づく新教育の模索時期をへて、「生活綴り方教育」の復興が呼びかけられる一方、社会的通じ合いの機能を重視した「書くことの教育」の樹立がめざされた。ジャンルに着目

すると、日本では、①文章の類型はもともと文体として認識されていた。②近代になると、文体論は多くの場合、個人文体の研究として捉えられている。③文章表現指導において、最初は「文体」ごとに教科書が編集されていた。生活綴り方によって、日本特有の「生活文」というジャンルが形成した。戦後、コミュニケーション作文やコンポジション作文が発展し、機能によってジャンルが分けられるようになり、日常的な表現を基盤とした生活文に出発して、しだいに論理的な表現や文学的な表現に分け入っていくようになった。

最後に、中国における文章表現指導理論とジャンル論をまとめた。中国において、文章表現の歴史は先秦時代から清代までの「古代期」、20世紀初頭から70年代までの「伝統期」と20世紀70年代末からの「現代期」に分けることができる。古代期から、文章を書くことは、個人にとっても、国家や社会にとっても、大変意味があることだと認識されてきた。伝統期に入り、古代において少数の貴族しか文字が使いえなかったことと違い、一般の民衆でも、書き言葉を用いて、白話文の文章を書くことを習得しなければならないと思われるようになった。この時期に欧米の教育思想やレトリックを受容し、「記叙文、叙述文、説明文、議論文」という四種類の文章の学習が中心になり、生徒がありのままの生活を描く「真実作文」の教育が始まった。また、この時期から、一般的な文章表現理論と、中等教育段階までの学校教育における作文教育に関する理論は別々で論じられるようになった。現代期に入ってから、両者のかかわりはさらに薄くなってきた。ジャンル論に着目すると、中国では、①古代から現在まで、ジャンルは継続して「文体」、つまり文章の体裁として捉えられている。②ジャンルの分類について検討することは、魏晉の時代（220年-420年）から始まり、齊梁以降にさかんになった。ジャンル論を提起する一つ目の目的は、「文献の保存と普及」で、もう一つの目的は「文学批評」だった。③古代期におけるジャンルの分類基準は、a. 文章の性質（文学か、文学でないか）、b. 文章の言語特徴（対句を用いたかどうか、韻文であるかどうか）、c. 文章の用途、の三つにまとめることができる。④欧米のレトリックを受容してから、四つのディスコースは四つの「文体」として認識され、作文教育に適用された。分類基準は、表現の手法になっている。一方、一般的な文章表現理論において、文学、実用的文章という二種類に準じて、ジャンル論が発展してきた。こちらのジャンル論の分類基準は、文章の社会的用途である。

第四節では、英語圏、日本の文章表現指導およびジャンル論の歴史から、中国における文章表現指導およびジャンル論の問題点をまとめた。学校教育にだけ着目すると、中国の文章表現指導およびジャンル論は、英語圏や日本のと比べて、①児童・生徒の心理や認知

を配慮した指導が欠けている、②ジャンルに関する知識は古くて長い間更新されていない、という弱点があることが分かった。

第五節では、アンケート調査を行い、第四節で明らかにした問題点が現在の教育現場においてどのように反映しているのかを明らかにした。その結果、生徒が欲しがっている書く前の指導はなされておらず、教員と生徒の間にジャンルに関する認識にずれがあり、取り上げられているジャンルに偏りがあるなどの問題があることが分かった。

第二章において、英語圏における選択体系機能言語学（以下、SFL と略す）学派、および日本の国語教育に着目し、ジャンルの機能を重視した文章表現指導の実態を明らかにした。

第一節では、本章の目的を述べた。

第二節では、SFL 学派および日本の文章表現指導を明らかにするための課題、および調査項目を設定した。つまり、文章観、ジャンル論、学校で取り上げるジャンル、ジャンルの文章形態についての知識、ジャンルの書き方についての知識という五つの面から検討する。

第三節では、SFL 学派におけるジャンルの取り扱い方を明らかにした。

第一項では、英語圏におけるジャンルを研究する三つの学派の中、SFL 学派を選んだ理由を述べた。つまり、SFL 学派の理論と実践は、もっとも初等、中等教育段階における母語教育に関連しているからである。

第二項では、SFL 学派における言語観を検討した。SFL 理論は、M.A.K.Halliday によって始められた言語研究の枠組みで、言語が社会の中でどのように機能するか、言語の構造と言語を取り巻く環境という観点からとらえようとするものである。そこで、言語使用は社会参加と結びついている。また、SFL 理論の背後には、教育の不平等という現象がある。そのため、SFL 理論は「言語使用の社会的コンテキストとそれらのコンテキストが特定の文法的、語彙的選択によって具現される方法」に注意を注ぎ、しかもそれを明示的な知識として、児童・生徒に教えようとしている。

第三項では、SFL 学派におけるジャンル論を検討した。SFL 理論において、テキストは、2つのレベル、つまり「レジスター」と「ジャンル」で、特定のコンテキストに関連していると言われている。「ジャンル」は第二のレベルである。このレベルでの言語の選択は、書き手の社会的な目的によって行われている。Halliday の教え子である Martin は、彼はオー

ストライアの小学校における作文教育を観察し、①「文章を書く」ことは「社会参加」とつながっているのに、小学校では記述や物語ばかりがやられていた。社会参加にとって実用的なものが足りないことと、②プロセス・アプローチが当時主流だったが、出来上がる文章に関する明示的な評価基準がなく、学校以外のところでライティングを学ぶことができない子はいつまでたっても書けない状態で、教育の不平等という現象が続くままである、という二つ結論を出した。そのため、Martin は 1980 年代からジャンルについて検討し始めた。彼はジャンルを「段階的で、明確な目標を設定した、社会的プロセス (a staged, goal oriented social process)」として捉えている。

第四項では、学校教育で教育内容として取り上げられるジャンルをまとめた。ジャンルの分類に関して、Martin は、三つのカテゴリー、つまり私的 (Personal)、事実に基づく (Factual)、分析的 (Analytical) を作った。学校教育において、以上のカテゴリーの下で、経時的な再話 (Recount)、手順 (Procedure)、解釈 (Explanation)、論証 (Exposition) などのジャンルが取り上げられてる。

第五項では、ジャンルについての知識を検討するために、論理的文章を例として、SFL 学派の実践報告を取り上げた。その結果、SFL 学派は、ジャンルについて指導する際には、文章構成および語彙、文法に着目し、最終的にジャンルに適した構成、語彙、文法の選択を評価する。

第六項では、SFL 学派が用いる典型的な教授法である教授—学習サイクル (Teaching-Learning Cycle) を取り上げ、そこで読み取れる書き方に関する知識をまとめた。つまり、SFL 学派、①コンテキストを構築する、②モデル文を用い再構築する、③一つの課題を取り上げ、クラスで共同作業をやる、④独立で一つのテキストを書く、⑤関連するテキストへのつながりを説明する、という五つの段階で文章表現指導を行う。これらの段階を通じて、ジャンルのコンテキスト、コンテキストを構築する方法、書くプロセスなどの知識を生徒に身につけさせている。

第四節では、日本の書くことの教育におけるジャンルの取り扱い方を明らかにした。

第一項では、日本における文章観を検討した。文章表現の意義について、「社会形成」、「人間形成」、「文化形成」という三つのものがある。また、文章の成立条件について、書き手、読み手、成立の背景、動機、主題、素材、構成、表現手段などが整理されている。一方、言語学における言語機能の面から文章表現を論じることもある。

第二項では、辞典とカリキュラムから、日本の書くことの教育におけるジャンルの分類

基準を明らかにした。まず、①辞典において、ジャンルを分類する際の基準・視点は、a. 文体、文章の構造・仕組み、b. 叙述内容・表現対象、c. 具体的な機能・用途、に分類することができる。特に、c. 具体的な機能・用途が共通の基準として、取り上げられている。②学習指導要領において、日本の平成二十年版『中学校学習指導要領解説 国語編』で文章の「ジャンル」に関する直接的な説明はないが、中学三年の「書くこと」の指導内容について解説する箇所を書いてあるように、文章の様々な形態を分類する際には、書く目的と内容が基準となっている。

第三項では、教科書から、日本の書くことの教育内容、およびジャンルの位置づけを明らかにした。教科書において、基本的にはジャンル別で作文教材が編集されている。全体的に、自分の感情を表す感性的な文章や、事実を伝えるための説明的な文章の学習から、論理的に自分の考えを述べる文章の学習へ進んでいる傾向が見られる。

第四項では、ジャンルについての知識を検討するために、意見文を具体例として日本の作文教材を分析した。その結果、日本は、ジャンルに適した構成と内容の選択、および相手を意識した文章表現を指導して評価することが分かった。

第五項では、物語文、手紙文、意見文を取り上げ、日本の教科書におけるこれらのジャンルの書き方に関する知識をまとめた。その結果、日本の教科書は書くプロセスに着目し、プランニングから書いてからの段階まで活用できる知識を載せている。

第五節において、SFL 学派および日本の文章表現指導から、ジャンルの機能性とは何か、それを取り入れた文章表現指導はどのようなものなのかをまとめた。

第一項では、ジャンルの定義および機能性を検討した。その結果、SFL 学派と日本は、「ジャンル」というものの定義は異なっているが、文章表現指導の領域においては、同じく特定の目的を持った文章表現として捉えている。SFL 学派のジャンル論は実社会における言語運用の場面から出発し、帰納的にジャンルを分類している。日本のジャンル論は書き手の心理や認知が出发点として、演繹的にジャンルを分類している。

第二項では、SFL 学派および日本にの学校教育において取り上げられているジャンルの種類をまとめた。SFL 学派と日本は似たような枠組みを作っている。つまり、まずは大きく三つや四つのカテゴリーを提示し、それに基づいてさらに細かくジャンルを分ける。SFL 学派および日本において、取り上げられている共通のカテゴリーとして、①「記述的なもの」、②「客観的な事実を伝達するもの」、および③「自分の考えを述べるもの」がある。ただし、ジャンル自分の感じたことを感性的記述する、あるいは想像力を用いた創作する

などのジャンルをどう扱うべきかに関して、検討の余地がある。日本は積極的に取り組んでいる一方、SFL 学派の中で、否定的に思う研究者がある。

第三項では、SFL 学派および日本におけるジャンルについて学習する知識をまとめた。ジャンルについての知識に関して、両方とも文章構成を重視しているが、それ以外のものに関して、SFL 学派は主に形式を評価するのに対し、日本は主に内容を評価している。また、ジャンルの書き方に関して、SFL 学派は、課題を取組み、コンテキストの解析と構築を中心に指導している。日本も同じく課題を取組んでいるが、活動を取り入れながら、書くプロセスの各段階に応じた知識を教科書に載せている。

第三章では、中国の作文教育におけるジャンルの取り扱い方をまとめ、その問題点と改善の視点を提示した。

第一節では、本章の目的と概要を述べた。

第二節では、中国における文章観を検討した。文章を書く意義について、「自我実現」、あるいは「社会の認め」が挙げられているが、前者を目的とした書くことが推奨されている。

第三節では、辞典とカリキュラムから、中国の作文教育におけるジャンルの分類を明らかにした。現在の語文科辞典およびカリキュラムなどによると、基本的な「教学文体」は表現手法、表現内容によって分類されている。一方、実用文に関する説明があいまいである。

第四節では、教科書から、中国の作文教育の教育内容、およびジャンルの位置づけを明らかにした。2013 年版中学校の教科書において、ジャンル別に教材が設置されており、「教学文体」にかかわる表現手法や基本的な文章技法の訓練が中心となっている。また「教学文体」とは別で提示されているジャンルもあるが、記述的、創作的なものが多い。

第五節では、議論文を中心に、中国の教科書におけるジャンルについての知識をまとめた。中国の作文教育におけるジャンルの文章形態について、技法および構成に着目して指導することが多く、技法の運用、表現内容の選択、およびジャンルに適した構成の選択を評価している。

第六節では、物語文、手紙文、議論文を取り上げ、中国の教科書における書き方に関する知識をまとめた。つまり、中国の教科書において、テーマだけを与え、生徒に書かせる課題が多く、書き方に関する知識はほとんどないことわかった。

第七節では、本章でまとめた中国の作文教育におけるジャンルの取り扱い方を、第二章

の結論に照らし合わせ、中国の問題点を明らかにし、改善の視点を提示した。

中国における文章観・ジャンル論、学校で取り上げるジャンル、ジャンルについての知識、という三つの面から問題点を改善の視点をまとめた。つまり、①自己表現に限定してしまう文章表現の意義を、さらに広い面で捉え、表現手法によって分類されているジャンルを、機能の視点で捉えなおす、②記述的、創作的なジャンルが中心になっている教育内容に、実用的、論理的なジャンルを増やす、③内容に集中したジャンルの文章形態指導および評価について、ジャンル機能および文章形式面での検討も必要で、その上、書くプロセスの各段階、およびコンテキストの構築に関する知識が望まれる、ということである。

第二節 研究の成果

本研究は主に、二つの成果がある。

①一つ目は、英語圏、日本、中国における文章表現指導の現状を明らかにしたことである。

英語圏のレトリックにおいて、19 世紀の後半に、「Narration、Description、Exposition、Argumentation」という、談話（ディスコース）の基本的な四つのモードが確立された。この四つのモードの基づくライティング教育は、長い間続いてきた。明治時代に、日本は欧米のレトリックを受容し、上記の四つのモードを「叙事文、記事文、説明文、議論文」として受け止めた。日本の国語科教育においても、明治末から大正期にわたり、「叙事文、記事文、説明文、議論文」が基本的な四つの文章種類とされ、作文教材が編集されていた。さらに、日本を通じ、この四つのジャンルは中国に伝わり、「教学文体」として成立した。

つまり、英語圏、日本、中国は、文章表現指導において同じような教育内容を取り扱った時期があった。

しかし、それぞれの言語圏や国の社会的・文化的状況、および文章表現指導の理念や方針によって、その後は各自、異なる発展の様子を見せてきた。

中国と日本において、レトリックは「修辞学」と訳されていることはあるが、陳（2012、pp. 3-5）が述べているように、東西における「修辞」の性質は異なっている。すなわち、欧米のレトリックは、古代ギリシャの公共演説（public speech）から起源しているため、「公共修辞」と呼ぶことができ、公の場で演説で民衆の意思を反映したり、他人を説得したりすることに用いられた。一方、古代の中国における社会制度によって、修辞者は社会事業

に自分の意思を反映するためには、君主一人を相手にしなければならなかったことから、「個体修辞」が発展してきた。先秦時代において、話し言葉についての修辞も存在したが、その後の修辞は書き言葉に集中してきた。

また、日本は歴史上、中国渡来の漢詩文から影響を受けていたため、修辞意識においても、ある程度中国と似たような部分があると考えられる。欧米のレトリックを受容してから、20世紀初頭までの短期間に、哲学、美学、詩学、文学評論、心理学、論理学、言語学、文章学、文体、文法などを網羅するような高度な成熟した修辞学を発展させたが、20世紀20年代後半から急速に衰微してしまった（テレングト・アイトル、2013、p. 62）。

以上の認識などの影響で、文章表現指導に関して、中国において、記事文と叙事文は「記叙文」として統一され、「記叙文、説明文、議論文」という三大「教学文体」は現在でも基本的な教育内容として取り扱われている。英語圏において、20世紀後半に、この四つのディスコースに関して批判され始め、児童・生徒の心理や認知の面を重視し、プロセス・アプローチを開発してきた。しかし、80年代になってから、「ジャンル」が注目されるようになってきた。また、日本において、生活綴り方や言語機能理論、コンポジション理論などが提起され、独自のジャンル論が発展してきた。

本研究は、上記した言語圏や国は、現在どのように文章のジャンル分類を認識し、作文教育においてどのようにジャンルを扱っているかを明らかにした。

②二つ目は、英語圏、日本との比較によって、中国の作文教育の問題点と改善する視点を提示した。

まずは、文章観やジャンルについての認識を更新することが望まれる。現在の中国の作文教材は様々表現技法を中心に学習を展開しており、自己表現を練習するために様々な書き方を教えているように見える。文章の形式より、自分が言いたいことを言うのは重要視されている。作文には自己表現の他、社会生活において様々な機能もある。これらの作文はコミュニケーション場面で相手と目的を意識し、場面に合わせ、言葉遣いや文章の構成を工夫する必要がある。それに、思ったまま述べるだけでなく、自分の考えを整理し、論理的に述べることも重要である。中国の課程標準も作文教材も、作文の実用性、および論理性について、十分に意識しているとは言えない。

次に、学校教育で取り上げられる教育内容について、ジャンルの分類についての検討が望まれる。近年の研究では、文章様式だけでジャンルを決めるではなく、書く目的や相手を意識するようになっており、児童生徒の書く行為に目を向けている。また、今までは記

叙文、説明文、議論文、応用文というおおざっぱな類別で文章を分類してきたが、近年の研究動向としてはこうした分類法を否定し、実生活の中で使われている具体的な文章様式を教える考えがある。しかし、実際に分類の基準がなく、一個ずつのジャンルを学習の指導事項として確定していくことが難しいと考えられる。そもそもジャンルとは何か、どのような基準で文章の種類を決めるかなどに関しても、中国ではまだ十分に検討されているとは言えない。そこで、SFL 学派と日本は参考になれると考え、つまり「抽象化した一種類の文章の書き方を学ぶ」という考え方を否定せず、作文の機能や書く目的を考慮しながら、現在の「教学文体」をさらに細かい類別に分け、そこで実生活での応用を例示することも考えられるのではないだろうか。

さらに、ジャンルの文章形態について、形式面での評価と分析が望まれる。中国で一時期に、文章の形態に関する指導が強く批判されたが、SFL 学派と日本の作文教材を見るとわかるように、要素も形式、もそれぞれのジャンルの機能を発揮するために必要となっている。現在の作文評価は、主に内容面に集中しているが、今後は形式面での評価と分析も視野に入れた方がいいだろう。

最後に、書き方の指導について、書くプロセスに関する指導を補完することと、コンテキストを構築することに関する知識の開発が望まれる。1990 年代までの教科書は、テキストを例文として扱い、それを真似することを通じて作文を教えていた。そして 2001 年版の教科書において、活動重視という方針で、作文に関する指導はなかった。近年、「どのように書くか」という指導の必要性はついに意識され始めているが、日本の教材と比べたらまだ不十分であり、特に構成、推敲、交流についてまだ検討すべきところがある。

第三節 今後の課題

今後の課題として、次の四つを挙げることができる。

①取り上げる学年に関して、本研究は主に中等教育段階を検討した。小学校から高等学校までの 12 年間の中、それぞれの国や言語圏はどのように教育内容を配置し、それぞれの発達段階に応じてどのような工夫を行っているかは、さらに検討する必要がある。

②文章表現指導における教育内容と教育方法を検討する際に、本研究は主に理論書や教科書に着目した。しかし、教科書知識はあくまで一つの方面に過ぎない。それぞれの国や言語圏の授業実践における教科書の扱い方や、テストなどの面についても、今後学校現場

に見学することが可能であれば、研究を深めたい。

③日本において、平成 29 年に新しい学習指導要領が改訂され、令和 2 年から新しい教科書が出版される。中国においても、2016 年と 2019 年に新しい中学校、高校国定教科書が出版され始めた。これからも両国の作文教材の動向を見続ける必要がある。

④本研究はあくまで中国の作文教育に対して改善の視点を提示したが、それを具体的にどのように教育内容にするかに関しては、今後一番大きな課題となる。

引用・参考文献一覧

【日本語文献】

- 『アリストテレス 弁論術』 戸塚七郎訳 岩波文庫 1992 年
- 石川九楊 (2013) 『書スタイル・文スタイル』 筑摩書房
- 池田庸子 (2009) 「読解教育における文体に関する一考察」『茨城大学留学生センター紀要』、7、 pp. 41-51
- 石川彰・佐々木真 (2017) 「『学校教育の言語』を読むにあたって選択体系機能言語学の基本概念と本書の概要」(Mary J. Schleppegrell (石川彰・佐々木真・奥泉香・小林一貴・中村亜紀・水澤祐美子訳) (2017) 『学校教育の言語 機能言語学の視点』 ひつじ書房出版)
- 奥泉香 (2015) 「学校教育において作文の学習に必要なジャンル—選択体系機能理論を基盤とした Mary J. Schleppegrell の整理を中心に—」『学習院女子大学紀要』(17)、pp. 13-21
- 甲斐雄一郎 (2006) 「国語科の成立過程における作文科の変容」『人文科教育研究』第 33 号、pp. 109-120
- 金子泰子 (2014) 「大学における文章表現指導—その実践分析と評価を中心に—」早稲田大学大学院教育学研究科博士論文
- 神尾 暢子 (1989) 「文章の種類」『講座 日本語と日本語教育 5 日本語の文法・文体(下)』 明治書院
- 川上繁 (1972) 「書く目的と文章の形態、機能」(井上敏夫・ほか編 (1972) 『新作文指導事典』 第一法規出版株式会社)
- 北本融教 (1982) 「目的や形態に応じた指導」(井上敏夫・ほか編 『新作文指導事典』、第一法規出版株式会社)
- 魏育隣 (2001) 「日本語教育のための文体分類及び文体論指導の理論的認識について」『神戸学院大学論集』、48 (1)、pp. 99-109
- 倉沢栄吉 (1982) 「作文教育」(井上敏夫・ほか編 『新作文指導事典』、第一法規出版株式会社)
- 小林一郎 (2017) 「意味へのアプローチ：ハリデー言語学の観点から」『認知科学』、24 (1)、

pp. 8-15

後藤隆昭 (2010) 「英文ライティングにおけるジャンル分析方法論の比較研究」『熊本大学
社会文化研究』、8 号、pp. 179-187

後藤隆昭 (2011) 「英文記事ライティングのジャンル分析と教育的応用に関する研究—「見
聞録コーパス」に基づく言語学的分析を中心に—」熊本大学社会文化科学研究科文化学
専攻英語教授学領域博士論文、未公刊

佐渡島紗織 (2003) 「文章表現指導におけるジャンルの取り扱い—アメリカにおける論争に
学ぶ—」『国語科教育』54 号、pp. 27-34

清道亜都子 (2013) 『書くことの教育における理論知と実践知の統合』溪水社

全国大学国語教育学会編 (2011) 『新たな時代を拓く 中学校・高等学校国語科教育研
究』学芸図書株式会社

田中宏幸 (2007) 「中等作文教育におけるインベンション指導の研究 : 発想・着想・構想
指導の理論と実践」早稲田大学大学院教育学研究科博士論文

田中礼子 (1958) 「芦田恵之助の綴方教育思想の成立過程について 随意選題思想の萌芽を
探る」『教育学研究』1958 年 25 巻 3 号、pp. 33-42

丁秋娜 (2015) 「日中共通国語科教材の教材化と指導法に関する研究」早稲田大学大学院
教育学研究科博士論文

テレント・アイトル (2013) 「東洋における修辞学の変遷: 日中の修辞学の比較を兼ねて」『北
海学園大学人文論集』(54)、pp. 61-82

千野栄一 (1981) 「言語学から見たよい文章」『現代作文講座・I 文章とは何か』明治書
院

中刈正堯・足立茂美 (1974) 「日本の作文教育」(野地潤家(編)『世界の作文教育』文化評
論出版株式会社)

難波博孝 (2008) 「ジャンル意識を育てて記述力を伸ばす」『教育科学 国語教育』、11、pp.
9-12

野地潤家編 (1971) 『作文・綴り方教育史資料』上巻、桜楓社

西尾実 (1957) 『国語教育学序説』教育出版(引用は『西尾実国語教育全集第五巻』、1975、
教育出版)

萩野弘之 (2017) 「レトリックについて—その歴史と構造—」上智大学哲学科『哲学科紀要』
pp. 1-25

- 橋本四郎（1972）「古代の言語生活」（佐藤喜代治（編）『講座国語史第6巻 文体史・言語生活史』、大修館書店）
- 浜本純逸監修・田中宏幸編（2016）『ことばの授業づくりハンドブック/中学校・高等学校「書くこと」の学習指導—実践史を踏まえて』 溪水社
- 林巨樹（1976）『近代文章研究—文章表現の諸相—』 明治書院
- 林巨樹（1981）「文章のジャンル」『現代作文講座・I 文章とは何か』 明治書院
- 飛田多喜雄・大熊五郎（1975）『文章表現の理論と方法』 明治図書
- 馬場正男（2001）「文のジャンル」（『国語教育辞典』復刻版、朝倉書店、初出 1956 年）
- 東條加寿子（2015）「大学英語教育の中のジャンル分析—その影響力の検証—」『大阪女学院大学紀要』、12 号、pp. 17-26
- バフチン（1988）「ことばのジャンル」（佐々木寛訳、『ことば対話テキスト』（バフチン著作集 8）新時代社）
- 東條加寿子（2015）「大学英語教育の中のジャンル分析—その影響力の検証—」『大阪女学院大学紀要』、12 号、pp. 17-26
- 前田富祺（1972）「古代の文体」（佐藤喜代治（編）『講座国語史第6巻 文体史・言語生活史』、大修館書店）
- 森岡健二（1972）「現代の言語生活」（佐藤喜代治（編）『講座国語史第6巻 文体史・言語生活史』、大修館書店）
- 森本和寿（2019）「アメリカの作文教育における創造性の史的展開 —19 世紀末から 20 世紀初頭の議論に焦点を合わせて—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』、65、pp. 401-413
- 文部科学省（2008）『中学校国語科学習指導要領解説 国語編』 東洋館出版社
- 文部科学省（2018）『中学校国語科学習指導要領解説 国語編』 東洋館出版社
- 柳澤浩哉（1985）「佐々修辞理論研究：カレント・トラディショナル・レトリックにおける位置付け」『人文科教育研究』12 号、pp. 62-72
- 渡辺雅子（2001）「作文指導に見る個性と創造力のパラドックス—日米初等教育比較から—」『教育社会学研究』第 69 集
- 渡辺雅子（2006）「日米仏の思考表現スタイルを比較する」（Benesse 教育研究開発センター [編]『BERD』、No. 06、
https://berd.benesse.jp/berd/center/open/berd/backnumber/2006_06/fea_watanabe

【英語文献】

- Applebee, A. N., & Langer, J. A. (with Wilcox, K. C., Nachowitz, M., Mastroianni, M., & Dawson, C.). (2013). *Writing instruction that works: Proven methods for middle and high school classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Beers, S. F., & Nagy, W. E. (2011). "Writing development in four genres from grades three to seven: syntactic complexity and genre differentiation. " *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 183-202.
- Brereton, John C., ed. (1995). "Introduction." *The Origins of Composition Studies in the American College, 1875–1925: A Documentary History*. Pittsburgh: U of P Press
- Carstens A. (2009). "The effectiveness of genre-based approaches in teaching academic writing: subject-specific versus cross-disciplinary emphases. " Doctor Philosophiae in Linguistics in the Faculty of Humanities at the University of Pretoria.
- <https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/24689/Complete.pdf?sequence=7>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993) *The Powers of Literacy: A Genre approach to Teaching Writing*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Czerniewska, P. (1999). "Writing: Process Approach." Spolsky, Bernard (ed.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Amsterdam/New York: Elsevier.
- Feez, S (1998) *Text-based syllabus design*. McQuarie University/AMES, Sydney
- Harris, J. (1999). "Writing in School." Spolsky, Bernard (ed.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Amsterdam/New York: Elsevier.
- Harris, T. L. & Hodges, R. E. (ed.) (1995) *The literacy dictionary : the vocabulary of reading and writing*.
- Hyland, K. (2004) *Genre and second language writing*. University of Michigan Press
- Hyon, S. (1996) *Genre in Three Traditions: Implications for ESL*. TESOL Quarterly, 30(4), 693-722
- Ivanič, Rosalind. (2004) "Discourses of writing and learning to write. " *Language and Education*, 18(3), 220-245. ISSN 0950-0782
- Lyons, Martyn. (2010). *A history of reading and writing in the western world*. Palgrave Macmillan
- Martin, J.R. (1984). "Types of writing in infants and primary school. " *Reading, writing, spelling:*

Proceedings of the fifth Macarthur reading/language symposium , 34-55

- Martin, J.R. (1989). *Factual writing*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Martin, J.R. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J.R. (1996). *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Australia: Deakin University Press.
- Martin, J.R. (2001). " Language, register and genre. " In A. Burns & C. Coffin (Eds.), *Analyzing English in a global context: A reader* ,149-166.
- Martin, J.R. & Rose D. (2008) *Genre Relations: Mapping Culture* (『語類關係与文化映射』、2014年、外語教学与研究出版社)
- Martin J.R. (2009) "Genre and language learning: A social semiotic perspective. "*Linguistics and Education*, 20, 10-21
- Mary, J. Schleppegrell .*The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates. (石川彰・佐々木真・奥泉香・小林一貴・中村亜紀・水澤祐美子訳) (2017) 『学校教育の言語 機能言語学の視点』 ひつじ書房出版
- O'Rourke, Sean, Patrick. (1996). "Modes of Discourse. "Theresa Enos (ed.) *Encyclopedia of Rhetoric and composition*. New York / London: Garland
- Rose, D. (2010) "Genre in the Sydney School. "*The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. James Paul Gee and Mike Handford (eds) London: Routledge
- Taylor, Leslie S. (2019). "Current-Traditional Rhetoric and the Hodges Harbrace Handbook: A Study in the Disconnect Between Theory and Practice." Dissertation, Georgia State University, 2019.
- The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Intl Literacy Assn (1995/9/1)
- Wright, A. A., & Halloran, S. M. (2001). "From rhetoric to composition: The teaching of writing in America to 1900." In J. J. Murphy (Ed.), *A short history of writing instruction: From ancient Greece to modern America* (213-246). Mahwah, NJ: Hermagoras Press.

【中国語文献】

- 曹建召 (2009) 「論文体知識的演變」『課程. 教材. 教法』第一期、pp. 84-90
- 陳冬雲 (2012) 「新課標人教版初中語文教材写作内容研究」華東師範大学語文課程与教学專攻修士論文 (未公刊)
- 陳菲菲 (2006) 「論写作学研究的缺失与对策」雲南師範大学・課程与教学論專攻修士論文

(未公刊)

- 陳果安 (2008)『現代写作論引論 第二版』中南大学出版社
- 陳汝東 (2012)「論公共修辭学的理論建設」『國際修辭学研究』(第 2 号、世界中国語修辭学会) 高等教育出版社、2012 年 10 月、pp. 3-12
- 褚斌杰 (1990)『中国古代文体概論』北京大学出版社 (福井佳夫 訳 (2004)『中国の文章——ジャンルによる文学史』汲古書院)
- 代順麗・連志榮 (2010)「新課改以来作文文体知識的岐見及啓示」『現代中小学教育』第三期、pp. 28-30
- 杜福磊 (2004)『中国写作学理論研究与發展』中央編訳出版社
- 董小玉・劉海濤 (主編) (2014)『現代写作教程 第三版』高等教育出版社
- 顧振彪 (2004)「走進新教材—21 世紀初初中語文教材 (人教版) 的改革—人教版課標《語文》(7-9 年級) 介紹」『語文教学通訊：初中 (B)』2004 年第 7 期、pp. 28-32
- 孔慶東、摩羅、余傑主編 (1999)『審視中学語文教育』汕頭大学出版社
- 李楊 (2008)「大学生調查報告写作存在的問題及对策初探」『今日南国』2008 (4)、广西日報社、pp. 83-85
- 劉真福 (2003)「人教版義務教育課程標準實驗教科書『語文』(七年級上冊) 說明」『中小学教材教学』2003 年第 17 期、pp. 5-7
- 劉真福 (2013)「人教版初中語文課本七學年上冊修訂概述」『語文學習』2013 年 9 月期、pp. 4-6
- 劉光成 (2010)「百年中学命題研究」湖南師範大学・課程与教学論 (語文) 專攻博士論文 (未公刊)
- 魯彩平・杜永仁 (2014)「当前大学生写作現狀的調查与对策——以蘭州城市学院為例」『西北成人教育學報』第 5 期、pp. 100-104
- 馬俊強 總編集 (2014)『2010-2014 五年高考滿分作文精選』作家出版社
- 倪文錦 (2007)「我看工具性与人文性」『語文建設』2007 年第 7~8 期
- 潘新和 (1997)『中国現代写作教育史』福建人民出版社
- 潘新和 主編 (2002)『高等師範写作三能教程 第二版』人民教育出版社
- 榮維東 (2010)「写作課程範式研究」華東師範大学語文学科教育專攻博士論文 (未公刊)
- 榮維東 (2016)『交際語境写作』語文出版社
- 王榮生 (2002)「簡論制約語文課程与教学目標的知識狀況」『学科教育』第 10 期、pp. 23-26

- 王榮生（2007）「中國的語文課為什麼幾乎沒有寫作教學？」『語文教學通人（初中刊）』第12期
- 王榮生（2008）「從文體角度看中小學作文教學——從『國文百八課』說起」、『上海教育科研』2008年第三期、pp. 61-62
- 王榮生主編（2014）『寫作教學教什麼』華東師範大學出版社
- 魏小娜（2009）「語文科真實寫作教學研究」、西南大學課程與教學論專攻博士論文（未公刊）
- 魏小娜（2009）「中西方作文文體知識開發的比較研究」『課程·教材·教法』第一期、pp. 91-96
- 夏丐尊·葉紹鈞編『國文百八課』再版、生活·讀書·新知三聯書店出版（2008年）
- 肖紅艷（2014）「初中語文寫作教學知識狀況研究——以人教版義務教育語文教科書為例」、四川師範大學語文教育專攻碩士論文（未公刊）
- 葉黎明（2000）「中學作文教學的反思和前瞻」華東師範大學學科教學專攻碩士論文（未公刊）
- 葉黎明（2012）『寫作教學內容新論』上海教育出版社
- 義務教育語文課程標準修訂組編（2012）『義務教育語文課程標準（2011年版）解讀』高等教育出版社
- 尹均生 主編（1998）『中國寫作學大辭典』中國檢察出版社
- 章熊（2002）『章熊語文教育論集』人民教育出版社
- 章熊（2006）「關於中學寫作教學的幾點思考」『中學語文教學』2006年10月期、pp. 3-6
- 張佩玲（2007）「90年代以來初中語文教科書「寫作」教學內容的發展——以人民教育出版社1992年版、2001年版教科書為研究對象」北京師範大學課程與教學論專攻碩士論文
- 張潤秀、朱揚生、王長江（1999）「混沌·演化·有序——重構文體語體教學分類體系」、『語文學習』1999年第4期、pp. 4-6
- 張宇（2011）「20世紀以來語文教育大討論研究」南京師範大學課程與教學論專攻碩士論文（未公刊）
- 中華人民共和國教育部制定（2012）『義務教育語文課程標準（2011年版）』北京師範大學出版社
- 鐘啓泉（2009）「一綱多本：教育民主的訴求——我國教科書政策述評」『教育發展研究』2009年4月期、pp. 1-6

資料一 中国の大学生は実際にどのような文章を書いているだろうか

筆者は 2018 年 7 月に、中国の D 市にある公立大学の大学三年生（A、B）二人に、自分の意見・主張を表す文章を書いてもらった。A は中国語専攻の学生で、大学でさらに文章表現に関する授業を受けた。B は体育を専攻している学生で、比較的に学力が低い。大学に入ってから、文章表現に関する授業を受けたことがない。また、中国における大学生の文章の特徴を明らかにするために、比較の対象を設定した。小学校三年生まで中国で教育を受けたが、その後オーストラリアに移住し、2018 年時点でオーストラリアの大学で金融について勉強していた C にも、同じ課題を書いてもらった。C も当時、大学三年生であり、大学に入学してからはライティングに関する授業を受けていなかった。

課題は以下のとおりである。

有不少人认为，初高中准备中考和高考特别辛苦，但是只要上了大学就如同进了天堂一般，大学的生活比初中和高中都要轻松，包括你可能也听说过这样的讲法。那么在经历过大学生活之后，你同意这个观点吗？请结合你自己或者你身边的例子，谈一谈你对这个观点的看法。不少于 300 字。

多くの人は、中学校と高校は、高校入試、大学入試に直面しているので、生活が非常に大変だが、それを乗り越えて大学に入ってから、天国のような生活が待っている、と思っています。あなたもかつて、このような話を聞いたことがあるかもしれません。では、大学の生活を経験してから二年間がたった現在、あなたはこの観点到賛成しますか？自分や周りの人の例を挙げながら、自分の主張を述べてみてください。300 字以上書いてください。

三人ともメールでやりとりをしたため、書く過程は見られなかった。また、締め切りを設けなかったため、書き終わったら、文章を送ってもらうことになった。三人が書いた文章は以下のとおりである（日本語訳は筆者が作った）。なお、C さんは英語と中国語、両方で書いてもらったので、二つの文章とも参照しあい、日本語訳を作った。

A :

(原文)

我不同意上述观点，大学生活其实也不轻松。

初中高中备考的过程，在某种意义上来说，是在相对固定的时间内做一定量的任务，我们的身边有老师家长同学随时可以帮助我们，一般上来说，所谓的辛苦就是学习，我们不需要担心其他任何事情。那么在大学呢就不一样了。每一天我们同样需要在固定的时间规矩的在教室上课。每门课一周一次，因为课时的限制，老师会讲的非常的快。课后更多的需要我们自己查阅更多的书籍，去补充钻研，弄清楚问题，以及进一步提出自己的观点见解。我们如果想对一个问题研究的越深刻，就越需要花时间阅读以及主动和老师沟通交流。这些时间都会在课后的时间中完成。除了学习，我会参加学院学校的比赛。既然参加了一个活动就希望做的好。那我就需要提前进行准备，那比赛呢有分为好多轮，每一轮都有不同的要求。以参加朗诵比赛为例。参加初赛我需要自主准备稿子，那我就需要在课余进行练习。决赛呢有许多环节，我需要和自己的小组成员进行配合，以及完成自己单独的朗诵，还需要准备自我介绍等等，为了取得一个更好的成绩呢，还需要指导老师帮忙纠错改正。参加完一个完整的比赛需要二到三个星期，时间紧任务重。再或者加入了一个组织，我还需要完成工作，组织策划活动，要考虑的比别人更仔细更全面。除了这些之外，越往后，越容易开始考虑自己未来的发展方向会面临着进一步深造或者就业的压力与选择。

相对于初中高中的辛苦，大学里没有每周每月的定期测验，有更加充足的自由分配时光。但是当我把每一件事情安排好，充分利用自己的时间之后，其实会觉得时间很紧张甚至在特殊时期会觉得时间不够用，大学生活也并不是那么轻松的。

(日本語訳)

私は上述した観点に賛成しない。大学生活も実は楽ではない。

高校入試と大学入試の受験勉強は、ある意味で、相対的に固定的な時間内に、一定量の任務を遂行することで、私たちは身のまわりに、助けてもらえる教員、親、クラスメートがおり、一般的に言うと、いわゆる大変なのは勉強で、ほかに心配することはない。しかし、大学に入ってから、状況は違う。私たちは毎日、固定的な時間帯に、礼儀正しく教室で授業を受けなければならない。すべての授業は週一回で、授業時間数の制限で、教員は非常に速いスピードで話す。授業の後、私たちは自らさらに本を読んで探求し、問題をはっきりにして、そして自分の観点を提示する。私たちはもし、ある問題について深く探究したいと思えば思うほど、時間をかけて本を読み、そして積極的に教員とコミュニケーションをとる。これらの時間はすべて

授業外の時間になる。勉強以外に、私は学校や学院のコンテストに参加する。コンテストに参加する以上、良い成果が収めたい。そうすると、私は事前に準備しなければならないし、コンテストはラウンド制で、各ラウンドに要求が異なる。朗読のコンテストを例として説明しよう。初回戦の時、私は自分で原稿を用意し、授業外の時間で練習する必要がある。決勝戦になると、いくつかのコーナーがあり、私はグループのメンバーと協力したり、また自分の単独の朗読をしたり、自己紹介を準備したりすることをしなければならないし、良い成績をとるために、指導教員の指導も必要になってくる。一つのコンテストは大体二、三週間の時間がかかり、時間が短いわりに任務が重い。あるいは何らかの組織に所属すると、私は仕事を完成し、活動を計画したり取組んだりし、ほかの人より細かく全面的に考える必要がある。これらのこと以外に、時間がたてばたつほど、自分の未来の発展に関して、進学するか就職するかというプレッシャーと選択を考え始めてしまう。

中学校と高校の大変さに比べたら、大学において、毎週毎月の定期的なテストもなく、充足的で、自由に使える時間がある。しかし、私はやるべきことをすべて整理し、自分の時間を十分に利用すれば、逆に時間がギリギリ、特別な時期なら時間が足りない漢字もして、大学生活は楽だと言えないだろう。

B：

(原文)

我的初中和高中跟大多数的读书人是一样的，每天早上起来吃完早饭就去读书了，每天完成功课然后不停的读书，我觉得日子是非常的枯燥无味的，在这期间，也有老师或者同学跟我说过，他们说只要熬过了这几年，等到上了大学，你的日子就好了，大学的生活是很轻松的，跟初中高中完全不一样，当时的我也是半信半疑的，姑且就认为大学的生活是美好的，为了一个好大学而用过。等到上了大学之后，我对于他们的看法我就有点不敢苟同了，的确在大学里，基本没有人会去管你，你愿不愿意读书，你想跟谁好，不想跟谁好，这都是你自己的事情，没人会去限制你，你也有空闲的时间去做一些自己喜欢做或者高中没有做完的事情，时间完全由自己合理分配，但到了后面我会觉得大学生活其实也是很累的，因为有时候你不得不去做一些自己不喜欢的事情，到了后面也许会面临许多的麻烦，而且有时候事情一多会忙的你喘不过气来，而且大学生活的丰富导致了我有时候会心累，所以我觉的大学生活相对于高中来说轻松一点，但也不是天堂那么美妙。

(日本語訳)

私は中学校と高校の時、大多数の学生と同じ、毎朝起きて朝ご飯を食べてからは学校に行き、毎日宿題を完成しそして勉強し続けて、非常につまらない日々だと思っていたが、当時、教員やクラスメートは私に、ここ数年間がんばったら、大学に入ってから、生活がよくなるし、大学の生活は中、高と違って楽だからと言ったことがあって、私も半信半疑で、一応大学の生活は幸せだと考え、いい大学に入れるように頑張った。しかし、大学に入ってから、彼らの観点到賛成できなくなり、確かに大学では、基本的に自分にしつける人もいないし、勉強するかどうか、誰と仲がいいか悪いかは完全に自己責任で、制限されることもなく、暇なときは自分が好きなこと、あるいは高校でやり遂げていないことをやってもいいし、完全に自分で時間を管理しているが、後になると、大学の生活も実は疲れると感じて、なぜかという、自分が好きじゃないことをやらなければならない場合もあるからで、たくさんのトラブルに面する可能性もあり、さらにやるが多くなると呼吸ができないぐらいに忙しくて、しかも大学生活は豊富だからこそ疲れてしまっ、なので大学生活は高校に比べたら、楽は楽だが、天国ぐらいに素晴らしくはない。

C :

(原文 1)

From multiple cases with international students, especially the portion who has experience the Senior High School Entrance Examination (Junior High school graduation examination, path to senior high school) and The National College Entrance Examination (NCEE, senior high school graduation examination to university) period, that these are extremely difficult processes; however, once passed the exams, the succeeding remaining few who enters into university, enjoys the heavenly lifestyle. University in China is considered by majority of the people I have had contact with, a 'hard-in, easy-out' experience. Similarly, this stereotype was again introduced into foreign universities, an opinion, which I beg to differ. Education that my fellow peers and I have experienced are way different, and are challenging on a similar level compared to those of who bears the above idea mentioned in the question.

Research has shown, the most typical education style in Asia could be represented through top developing countries in Asia (i.e. Japan, China, South Korea). In this style, students from the same year group is expected to learn the same material within the individual cohorts. For example, a Professor once told me, his niece in Year 1 Japan, has been forbidden to present her name in Kanji characters, due to its

complexity. The reason to be: using over complicated Kanji will make other students in the class feel left behind. Comparing this with the education I have experienced, students in Australia are divided into different classes for every subject, based on individual improvement, since kindergarten. For example, each student is assigned with weekly reading objectives, and depends on individual performance, they were assigned different level texts to read. Through levels being piled down, the competition seems to be limited only within the class; however, done through a complex way, the strong competition exists the minute you are associated with the education system.

After entrance into university, the level of difficulty is taken up to a whole new level. At this stage, students are expected to study individually and with evidence of team interactions. These could be evidenced through the increase amount of harder level essays, examinations, weekly quizzes, weekly tutorials and lectures participations, seminar presentations, conference attendances, group assignments and group presentations. The best example would be third year finance students currently enrolling in their last semester of undergraduate life: on top of the weekly tutorials, workshops, consultations, lectures, and seminars they are expected to attend (at least 24 hours/week), the off-campus hours are divided into researches, group meetings, assignments, essays, presentations and exercise. For one hard working student who is one year above us (postgraduate), his university life is 4:30AM – 10PM daily, including weekends and school vacations. He has expressed the phrases, ‘there is no such thing as a ‘break’ for us actual postgraduate’, and ‘you should be prepared to work hard if you’ve chosen this research path’. Through all cases and students, it can be concluded that the pressure from their life in university is only equivalent to or in more cases, harder than the high school journey.

The amount of effort that has been placed into NCEE is obviously shocking; however, through these examinations, students are mainly assessed on individual ability to memorize materials taught. In university, simple memorization does not work – it might only give you at maximum, a passing grade. For all assessments, one is expected to demonstrate the ability to link all related material taught, and creativity. For example, in the third year Finance course, you are expected to link all the points taught from foundation class in the first and second year, as well as relevant subjects such as Mathematics, Statistics and Economics etc. This is a huge barrier for many students, as this was not expected through their familiarity with the high school study approach (examined on individual topics, weaker/ no bonds between subjects). Thus, this has resulted in unsatisfying scores and raise of complains.

From the above examples, it is obvious that through the advance in education levels, the competition

increases, level of difficulty increases, effort input increases, and the expected and assumed knowledge also increases. Thus, based on experience and cases witnessed over the years, the life in university is definitely not easier than life experienced in high school.

(原文 2)

根据很多经历过中国中考和高考的国际学生案例，从而了解到从中学到大学的晋升是个非常困难的过程。但是，能通过的人群一旦进入大学，那就是享受着天堂一般的生活。在和我交谈过的人群普遍认为中国大学是个‘难入易出’的地方。这种对大学类似的刻板影响同时也被带入的国外的大学中。对此认识我报以相反的意见。我周遭的人以及我所经历过的教育历程对问题所提出的认识是不一样的。

研究表明，亚洲的传统的教育方式可以被发展较好的国家代表（例如：日本，中国和韩国）。在这种教育方式里，同年级的学生被要求学习完全一样的东西。比如过，一位教授曾对我说过，他的兄弟的孩子在日本就读一年级。那个孩子被阻止用汉字来写自己的名字，因为他名字的汉字过于复杂，而过早使用复杂的汉字会使班上的同学们因差距而产生失落感。这样的情况和我所经历过的教育模式相比，澳大利亚的学生从幼稚园开始，就因每科的能力而被分入不同等级的班级。比如说，幼稚园的孩子每周都需要读一本书，并提供一篇读后感。然后老师会通过学生的阅读能力，给每个孩子不一样等级的阅读书籍。经过层层过滤，到最后竞争力似乎只存在在每个班级里面（约二十人左右）。其实，通过一个更加复杂的系统，学生之间的竞争力早已被加强到只要和教育挂上钩，那么竞争就开始了。

在进入大学以后，学习的难度已经被提高到了更新的层次。在这个阶段的期待是学生完全的完成自主学习，同时还有展示出和小组一起完成课业的工作能力。这点可以从加大难度和次数的论文、考试、每周小考、辅导班和大课的准备、研讨会演讲、出席会议、小组作业和小组演讲。最好的例子就是准备毕业的大学三年级的金融系学生的每周日常生活：除去必须要参加的辅导班、工作坊、问答时间、大课和研讨会（每周至少 24 小时），课外时间除了日常需求（睡觉，吃饭等），剩余时间可以被分成：资料查询、小组会议、作业、论文、演讲和练习。一位比我们高一年，非常勤奋的研究生曾向我透露他的每日安排：从早上四点半到晚上十点，他都是在学校度过的。这包括的周末和学校假期。他曾对我说：“真正的研究生是没有所谓的‘假期’的”，以及，“既然选择了研究的道路，那么你就要准备努力工作”。从我见到的所有学生案例，可以总结说他们的大学生活压力之会等同于，甚至大于他们在中学时期的压力。

学生们投入中国高考的努力是让人震惊的。但是这些考试中，学生们被测试的主要点是他们

背诵获得的资料的能力。在大学里面，单靠” 背诵课件” 这个功能是远远不够的—这种技能最多能使你及格。在所有我们获得的测试当中，我们必须展现连接之前一切知识点的能力，同时还要加上创造性。比如说，在三年级的金融科目，学生会被期待能够将之前两年所学的，和现在教学有关的知识点（数学、统计、经济等）全部连接。这对许多学生来说，是个特别大的障碍。因为这样的教学模式和中学时所经历的有很大的差别。所以，这让大部分学生们得到了不满意的成绩，然后抱怨也同时增加。

从上面的这些例子，可以很清楚的看到随着教育等级的增加，竞争力、学习难度、勤奋程度、以及要求和期待都在增加。所以，通过经验和所观察的案例来看，大学生活绝对不会比中学生活要简单。

（日本語訳）

中国における高校入試及び大学入試を経験したことがある国際的な学生のケースを通じて、私は、中等教育段階から大学に進学するプロセスが極めて難しいと分かった。しかし、それを通過した少数の人々は一旦大学に入ると、天国のような生活を送るそうだ。私とお話したことがある人々も普遍的に、中国における大学は「入りにくい、出やすい」ところだと思っている。また、「大学生活が楽だ」という認識は海外の大学まで持ち込まれているが、私はこの認識に対して、異論を唱えたい。私、及び私の周りの人が経験した教育から、この認識と異なる結論が出る。

調査によると、アジアで最も典型的な教育スタイルは、比較的に発展している国（たとえば、日本、中国、韓国）を通じて表すことができる。このような教育スタイルにおいて、同じ学年の生徒は、完全に同じものを学ぶことが要求される。例えば、ある教授はかつて、日本の小学校一年生になった自分の姪っ子は、名前の漢字が複雑なので、漢字で自分の名前を書くことが阻止されたということを、私に言ったことがある。なぜかというと、複雑すぎる漢字を使うことは、クラスのほかの児童に劣等感を感じさせる可能性があるからである。これを、私が経験した教育と比較したら、オーストラリアの学生は幼稚園から、各教科において、個々の学力に基づいて、別々のクラスに分けられる。例えば、幼稚園の子供は毎週、読書する課題があるが、教員は子供の読み書き能力によって、異なるレベルのテキストを与える。レベル別の選別によって、競争は各クラス内に制限しているように見えるが、実際は非常に複雑なシステムがあるため、個々人は教育システムと関わる瞬間から、競争が始まった。

大学に入ると、学習の困難度がさらに一段上がる。この段階では、学生は自主的な学習、及

びチームでの協同学習が望まれる。これは、難しいレベルのエッセイ、試験、毎週のクイズ、毎週のチュートリアルと講義への参加、セミナーのプレゼンテーション、会議への出席、グループの割り当て、グループのプレゼンテーションの増加によって証明できる。

一番いい例として、現在卒業を控えている金融学部三年生の生活は、以下の通りである：毎週のチュートリアル、ワークショップ、相談、講義、セミナーに参加すること（少なくとも24時間/週）；学校外の時間は、研究、グループ会議、課題、エッセイ、プレゼンテーション、運動に分けられている。私たちの1年上にある勤勉な学生（大学院）の場合、彼の大学生活は週末と学校の休暇も含み、毎日午前4時30分から午後10時までとなっている。彼は「私たちのような本当の大学院生にとって「休憩」というものはない」と「この研究の道を選ぶなら、一生懸命に勉強する覚悟が必要だ」と述べている。すべてのケースや学生の事情を通して結論付けることができるように、大学での生活のプレッシャーは、高校と同等か、あるいは多くの場合、高校以上にある。

学生は大学入試に掛けている努力は、明らかに衝撃的なものである；しかし、ただし、これらの試験を通して、学生は主に、教えられた教材を記憶する能力が評価される。大学では、簡単な暗記はうまくいかない—最大で合格点しか与えられないかもしれない。すべての評価について、教えられてきたすべての教材を結びつく能力、及び創造性が期待される。たとえば、3年次の金融学部では、1年目と2年目に基礎クラスから教えられたすべての知識を、数学、統計、経済学などの関連科目に結びつくことが期待される。これは高校での学習で求められていなかった（個々のトピックを調べ、科目間の結びつきが弱い/ない）、多くの大学生にとって、非常に大きな障壁となっている。したがって、このことはよくない成績と苦情の発生をもたらしてしまった。

上記の例から分かるように、教育レベルが上がるにつれて、競争度が上昇し、難易度が上昇し、インプットする努力が増加し、求められる知識と必要とする知識も増加することが明らかである。したがって、長年にわたって見てきたケースや自分の経験に基づいて、大学での生活は間違いなく高校での生活より楽だというわけではない。

エッセイに関する、国際的に共通している基準があるとは言えないが、Cの文章と比較したら、AとBの文章には、いくつかの問題点があると言えよう。

まず、言語面や形式面から言うと、①句読点が適切に使われていない。Aの文章において、一文は長すぎる、あるいは変なところで終わってしまったところはある。Bの文章全体がさら

に二つの句点でまとめられている。②ところどころに話し言葉が見られる。この問題は特に A の文章において、顕著的である。たとえば、「那我就需要提前进行准备, 那比赛呢有分为好多轮, 每一轮都有不同的要求。(そうすると、私は事前に準備しなければならないし、コンテストはラウンド制で、各ラウンドに要求が異なる。)」というのは、話し言葉が混在している典型的な文である。③段落を分ける意識が弱く、文章の構成に関する工夫が見られない。A の文章は、「観点を表す→根拠を上げる→まとめる」といった構成を取っているが、真ん中の段落が長い。また、B の文章は段落を分けていない。

そして、今回、課題を三人に与え、何か不明なところがあるかと聞いた際に、C だけから質問があった。それは、「参考文献のリストは必要か」という質問だった。当時は「必要ない」と伝えた。このことと関わり、文章の内容面からいうと、④自分の観点を求める文章が要求される際に、C に比べ、A と B は先行研究を検討したり、引用したりする意識が弱い。実際の文章においても、引用の部分はなかった。⑤C に比べ、A と B の文章における理由づけは単一的である。つまり、三人とも、「中、高より大学の方が楽だ」という観点を否定したが、なぜそう思うかに関して、A も B も、大学が忙しく、時間的余裕がないと述べた。それに対し、C は時間的な面だけではなく、大学では中、高で求められていない能力が求められているため、一層学習の努力の必要があるとも述べた。⑥C に比べ、A と B の文章における論点を支える根拠は単一的である。④とも関連しているが、A と B は自分の経験しか書かなかった。それに対し、C は自分の経験のほか、身の回りの人の事例なども挙げている。

中国の大学は秋学期から学年が始まるので、A と B は当時、もうすぐ大学四年生になる。卒業論文を控えていた時期であったが、以上の六つの点問題点からいうと、A も B も、アカデミック・ライティングの能力が十分に身につけているとは言えないだろう。

資料二 教師に配布したアンケート

作文教学情况问卷调查

您好, 我是日本筑波大学国语教育专业的博士生, 正在进行一项关于作文教学情况的调查, 想邀请您用几分钟时间帮忙填答这份问卷。本问卷实行匿名制, 所有数据只用于统计分析, 请您放心填写。题目选项无对错之分, 请您按自己的实际情况填写。感谢您的帮助。

一、关于作文教学的概况

Q1: 您的教龄是? (_____年)

Q2: 您的性别? (单选)

☐ 男 ☐ 女

Q3: 您让学生写作的频率是(包括考试中的作文)? (单选)

☐ 一周一次 ☐ 两周一次 ☐ 一个月一次 ☐ 其他(_____一次)

Q4: 您平时是否会开设作文课(包括作文点评课)? (单选)

☐ 是 (如选是, 跳至 Q6) ☐ 否

Q5: 您不开设作文课的原因是? (多选)

- ☐ 课时太紧, 没有时间。 ☐ 认为作文课没有必要。
☐ 以前开设过, 但是发现没有效果。 ☐ 不知道作文该怎么教。
☐ 其他(_____)

(跳至 Q14)

Q6: 您开设作文课的频率是? (单选)

☐ 一周一次 ☐ 两周一次 ☐ 一个月一次 ☐ 其他(_____一次)

Q7: 您开设作文课通常是在什么样的时机? (多选)

☐ 学生写作前 ☐ 学生写作中 ☐ 学生写作后

Q8: 其中开设最多的时候是? (单选)

☐ 学生写作前 ☐ 学生写作中 ☐ 学生写作后

Q9: 您上作文课是否会使用教科书? (单选)

☐ 是 ☐ 否 (如选否, 跳至 Q12)

Q10: 您现在使用的是哪个版本的教科书? (单选)

初中:

- ☐ 人教 2001 年版 (综合性学习)
- ☐ 人教 2013 年版 (和 2001 年版大小相同, 有单独的写作教材)
- ☐ 人教 2016 年版 (最新版, 彩色大版)

高中:

- ☐ 苏教版
- ☐ 人教版

Q11: 您认为该教科书的作文教材编排是否合理? (单选)

- ☐ 比较合理
- ☐ 有不足之处 (具体请在下方横线叙述。)

Q12: 您不使用教科书作为作文课教材的理由是? (多选)

- ☐ 执教以来从来没有使用过也没有考虑过
- ☐ 身边同事也并没有人在使用, 受了影响
- ☐ 认为教科书教材知识编排不合理
- ☐ 认为教科书教材在课堂上实际难以运用及操作
- ☐ 认为手头使用的其他教材比教科书有优势
- ☐ 其他 (_____)

Q13: 您现在在使用的教材是? (多选)

- ☐ 市面上售卖的作文教材
- ☐ 在网络上搜索到的教材
- ☐ 与同事们共同备课、讨论后制作的教材
- ☐ 自己编排的教材
- ☐ 历年的中考/高考题
- ☐ 其他 (_____)

Q14: 您在布置作文题目的时候最注重的是什么？以及为什么？

（比如说，注重三年知识的连贯性、注重作文的实际应用性、注重学生是否好写等等。）。

注重：

理由：

Q15: 您在评改作文的时候最注重的是什么？以及为什么？

（比如说，注重语言表达的流畅优美、注重内容是否积极向上、注重写作目的是否明确等等。）。

注重：

理由：

二、关于文体教学的情况

Q16: 您在上作文课（或者仅是布置作文课题）时是否会涉及到文体的内容？（单选）

☐ 是 （如选是，跳至 **Q18**） ☐ 否

Q17: 您不涉及文体内容的原因是？（多选）

- ☐ 没有思考过这个问题
- ☐ 教科书/教材上没有涉及这方面的内容
- ☐ 中考/高考不需要这方面的内容学习
- ☐ 认为学习文体对学生写作没有任何帮助
- ☐ 认为对于写作来说，认清文体没有必要
- ☐ 其他（_____）

（跳至 **Q19**）

Q18: 您做过对哪些文体的指导? (多选)

- ☐ 记叙文 ☐ 说明文 ☐ 议论文 ☐ 新闻 ☐ 信件 ☐ 故事 ☐ 诗歌
☐ 调查报告 ☐ 游记 ☐ 演讲稿 ☐ 读后感
☐ 其他(_____)

Q19: 您认为对于写作来说(抛开学校、语文课、考试等等顾虑),文体的知识是否有必要?

- ☐ 是 ☐ 否

理由:

Q20: 您认为 Q18 与 Q19 中所说的“文体”知识是指? (多选)

- ☐ 写作的目的、对象 ☐ 运用的表达方式 ☐ 文章的结构形式
☐ 文章的用途 ☐ 文章的语言形式
☐ 其他(_____)

Q21: 在这些内容里,您认为对文体起决定性作用的是?

(也就是说,判断一篇文章是什么文体主要是看?)(单选)

- ☐ 写作的目的、对象 ☐ 运用的表达方式 ☐ 文章的结构形式
☐ 文章的用途 ☐ 文章的语言形式
☐ 其他(_____)

十分感谢您的配合!

(日本語訳) 作文指導実態調査

こんにちは。私は日本における筑波大学の博士後期課程の院生で、国語教育について研究しています。今回は作文指導の実態について、ご回答いただきたい。本アンケートは匿名性で、すべてのデータは論文の統計分析用だけということで、ご安心ください。選択肢

には正解があるわけではないので、ご自身の実際の状況に基づいて書いてください。ご協力ありがとうございます。

一、作文指導に関する概況

Q1：教職経験合計年数（_____年）

Q2：あなたの性別は？（単一選択）

☐ 男 ☐ 女

Q3：ひとまとまりの文章を書かせる頻度は（テストの作文も含めて）？（単一選択）

☐ 一週間一回 ☐ 二週間一回 ☐ 一か月間一回 ☐ その他（_____一回）

Q4：普段は作文の時間を設けていますか？（単一選択）

☐ はい（Q6 へ） ☐ いいえ

Q5：作文の時間を設けない原因は？（多項選択）

☐ 語文科の時間数が限られており、作文を指導する時間がない。

☐ 作文の時間の必要性は感じない。

☐ 設けたことがあるが、効果がないと感じた。

☐ どのように授業で作文を指導すればいいかわからない。

☐ その他（_____）

（Q14 へ）

Q6：作文の指導をする頻度は？（単一選択）

☐ 一週間一回 ☐ 二週間一回 ☐ 一か月間一回 ☐ その他（_____一回）

Q7：どのようなタイミングで作文の授業を設けていますか？（多項選択）

☐ 生徒が書く前 ☐ 生徒が書く途中 ☐ 生徒が書いた後

Q8：その中一番多いタイミングは？（単一選択）

- ☐ 生徒が書く前 ☐ 生徒が書く途中 ☐ 生徒が書いた後

Q9：授業で作文を指導するときは教科書を使いますか？（単一選択）

- ☐ はい ☐ いいえ (Q12 へ)

Q10：現在使っている教科書は？（単一選択）

中学校：

- ☐ 人民教育出版社 2001 年版（総合性学習）
☐ 人民教育出版社 2013 年版（2001 年版とサイズが同じだが、「写作」の教材がある）
☐ 人民教育出版社 2016 年版（カラーで大きいサイズの一番新しい教科書）

高校：

- ☐ 江蘇教育出版社
☐ 人民教育出版社

Q11：その教科書の作文教材についてどう思いますか？（単一選択）

- ☐ 合理的だと思う。
☐ 足りないところがある。（具体的な内容は下線に記述してください。）

(Q14 へ)

Q12：どうして作文の授業で教科書を使わないのでしょうか？（多項選択）

- ☐ 教職に就いてから使ったこともないし考えたこともない。
☐ 周りに教科書を使っている同僚はいないため、影響を受けた。
☐ 教科書の作文教材編集に問題があると思う。
☐ 教科書の作文教材は授業で実際に使うことは難しい。
☐ 今手元にあるほかの教材は教科書より優れている。
☐ その他(_____)

Q13：現在ご自身が使われている作文教材は？（多項選択）

- ☐ 市販の作文教材
- ☐ ネットでダウンロードした教材
- ☐ 同僚と共同に授業準備をし、議論して開発した教材
- ☐ 自分が作った教材
- ☐ 高校入試、大学入試の作文過去問
- ☐ その他 (_____)

Q14: 作文の課題を考えると、一番重視しているのは何でしょうか？そしてなぜでしょうか？

(たとえば、三年の知識の一貫性を重視する、作文の実用性を重視する、生徒が書きやすいように気を付けるなど)。

重視しているところ：

理由：

Q15: 作文を評価するとき、一番重視しているのは何でしょうか？そしてなぜでしょうか？

(たとえば、言語が流暢で優美であるかどうか、内容が積極的であるかどうか、作文の目的が明確であるかどうかなど)。

重視しているところ：

理由：

二、ジャンル指導の状況

Q16: 作文の授業（あるいはただ作文の課題を生徒に与えるだけ）のとき、作文のジャンル

について言及しますか？（単一選択）

☐ はい （Q18 へ） ☐ いいえ

Q17：ジャンルの内容について言及しない原因は？（多項選択）

- ☐ このことを考えたことはない。
- ☐ 教科書／教材にはジャンルに関する内容はない。
- ☐ 高校入試／大学入試においてこの内容は必要がない。
- ☐ ジャンルの勉強は生徒に役に立たないと思う。
- ☐ 文章を書くとき、ジャンルに関する知識は必要がないと思う。
- ☐ その他(_____)
- （Q19 へ）

Q18：何のジャンルを指導しましたか？（多項選択）

- ☐ 記叙文 ☐ 説明文 ☐ 議論文 ☐ 新聞記事 ☐ 手紙 ☐ 物語 ☐ 詩歌
- ☐ 調査報告 ☐ 旅行記 ☐ スピーチ原稿 ☐ 読書感想文
- ☐ その他 (_____)

Q19：文章を書くことには（学校、国語科の授業、試験などの要素を除いて）、ジャンルの知識は必要だと思いますか？（単一選択）

☐ はい ☐ いいえ

理由：

Q20： Q18 と Q19 で聞かれている「ジャンル」というのは何を指していると思いますか？（多項選択）

- ☐ 文章を書く目的、相手 ☐ 文章で使われている表現手法
- ☐ 文章の構成 ☐ 文章の用途 ☐ 文章の文体／言語風格
- ☐ その他 (_____)

Q21：これらのものの中で、ジャンルを決定するには一番重要なのはなんだと思いますか？

（つまり、一つの文章は何のジャンルの文章なのかを判断するとき、もっとも重要な判断基準は？）（単一選択）

- ☐ 文章を書く目的、相手 ☐ 文章で使われている表現手法
- ☐ 文章の構成 ☐ 文章の用途 ☐ 文章の文体／言語風格
- ☐ その他（_____）

資料三 生徒に配布したアンケート

作文学習情况问卷调查

你好，我是日本筑波大学国语教育专业的博士生，正在进行一项关于作文教学情况的调查，想邀请你用几分钟时间帮忙填答这份问卷。本问卷实行匿名制，所有数据只用于统计分析，请放心填写。题目选项无对错之分，请你按自己的实际情况填写。谢谢你的帮助。

一、关于作文学习的概况

Q1：你的年级是？（_____年级）

Q2：你的性别？（单选） ☐ 男 ☐ 女

Q3：你平时写作文的频率是（包括考试中的作文）？（单选）

☐ 一周一次 ☐ 两周一次 ☐ 一个月一次 ☐ 其他（_____一次）

Q4：你上过作文课吗（包括作文点评课）？（单选）

☐ 是 ☐ 否（如选否，跳至 Q12）

Q5：作文课的频率大概是？（单选）

☐ 一周一次 ☐ 两周一次 ☐ 一个月一次 ☐ 其他（_____一次）

Q6: 作文课通常是在什么样的时机? (多选)

☐ 写作文前 ☐ 当堂写作文时 ☐ 写作文后

Q7: 其中最多的时候是? (单选)

☐ 写作文前 ☐ 当堂写作文时 ☐ 写作文后

Q8: 作文课是否有使用教科书? (单选)

☐ 是 ☐ 否 (如选否, 跳至 Q11)

Q9: 你现在使用的是哪个版本的教科书? (单选)

初中:

☐ 人教 2001 年版 (综合性学习)
☐ 人教 2013 年版 (和 2001 年版大小相同, 有单独的写作教材)
☐ 人教 2016 年版 (最新版, 彩色大版)

高中: ☐ 苏教版 ☐ 人教版

Q10: 你认为该教科书的作文知识对平时写作文有帮助吗? (单选)

☐ 非常有帮助 ☐ 有一定帮助 ☐ 没有什么帮助

(跳至 Q12)

Q11: 老师在课上使用的教材是? (多选)

☐ 老师自己发的教材 ☐ 老师自己出的作文题目 ☐ 历年的中考/高考题
☐ 其他(_____)

Q12: 你在写作文时最想获得的指导是什么? 以及为什么?

(比如说, 审题、构思、取材、行文结构等等。).

指导:

理由:

Q13: 实际上, 你希望自己的作文被其他人(老师、同学、家长等)看以及点评么? 为什么?

☐ 希望 ☐ 不希望

理由:

二、关于文体教学的情况

Q14: 你知道下面哪些文体? (多选)

☐ 记叙文 ☐ 说明文 ☐ 议论文 ☐ 新闻 ☐ 信件 ☐ 故事 ☐ 诗歌
☐ 调查报告 ☐ 游记 ☐ 演讲稿 ☐ 读后感

Q15: 你知道这些文体的途径是? (多选)

☐ 教科书 ☐ 老师的作文课 ☐ 老师在作文课上使用的教科书以外的教材
☐ 自己买的作文辅导书 ☐ 从老师以外的人那里得到辅导(家长、家教等等)
☐ 其他(_____)

Q16: 你写过下面哪些文体? (多选)

☐ 记叙文 ☐ 说明文 ☐ 议论文 ☐ 新闻 ☐ 信件 ☐ 故事 ☐ 诗歌
☐ 调查报告 ☐ 游记 ☐ 演讲稿 ☐ 读后感

Q17: 你认为对于平时写作文, 知道各个文体的特征是否有必要?

☐ 是 ☐ 否

理由:

Q18: 你认为 Q17 中所说的“文体”知识是指? (多选)

- ☐ 写作的目的、对象 ☐ 运用的表达方式 ☐ 文章的结构形式
- ☐ 文章的用途 ☐ 文章的语言形式
- ☐ 其他(_____)

Q19: 在这些内容里, 你认为对文体起决定性作用的是?

(也就是说, 判断一篇文章是什么文体主要是看?)(单选)

- ☐ 写作的目的、对象 ☐ 运用的表达方式 ☐ 文章的结构形式
- ☐ 文章的用途 ☐ 文章的语言形式
- ☐ 其他(_____)

十分感谢你的配合!

(日本語訳) 作文指導実態調査

こんにちは。私は日本における筑波大学の博士後期課程の院生で、国語教育について研究しています。今回は作文指導の実態について、ご回答いただきたい。本アンケートは匿名性で、すべてのデータは論文の統計分析用だけということで、ご安心ください。選択肢には正解があるわけではないので、ご自身の実際の状況に基づいて書いてください。ご協力ありがとうございます。

一、作文学習に関する概況

Q1: あなたの学年は? (_____年)

Q2: あなたの性別は? (単一選択) ☐ 男 ☐ 女

Q3: ひとまとまりの文章を書く頻度は(テストの作文も含めて)? (単一選択)

☐ 一週間一回 ☐ 二週間一回 ☐ 一か月間一回 ☐ その他（_____一回）

Q4：作文の授業を受けたことがありますか？（単一選択）

☐ はい ☐ いいえ（Q12 へ）

Q5：作文の授業の頻度は？（単一選択）

☐ 一週間一回 ☐ 二週間一回 ☐ 一か月間一回 ☐ その他（_____一回）

Q6：どのようなタイミングで作文の授業を受けていますか？（多項選択）

☐ 書く前 ☐ 授業で書く途中 ☐ 書いた後

Q7：その中一番多いタイミングは？（単一選択）

☐ 書く前 ☐ 授業で書く途中 ☐ 書いた後

Q8：作文の授業で教科書は使われていますか？（単一選択）

☐ はい ☐ いいえ（Q11 へ）

Q9：現在使っている教科書は？（単一選択）

中学校：

☐ 人民教育出版社 2001 年版（総合性学習）

☐ 人民教育出版社 2013 年版（2001 年版とサイズが同じだが、「写作」の教材がある）

☐ 人民教育出版社 2016 年版（カラーで大きいサイズの一番新しい教科書）

高校：

☐ 江蘇教育出版社 ☐ 人民教育出版社

Q10：教科書における知識は普段作文を書くときに役に立つと思いますか？（単一選択）

☐ 非常に役立つ ☐ 役立つ ☐ 役立っていない

（Q12） へ

Q11：先生は作文の授業で使っている教材は？（多項選択）

- ☐ 先生が配布した教材 ☐ 先生が設計した作文課題
- ☐ 高校入試、大学入試の作文過去問 ☐ その他（_____）

Q12：普段作文を書くとき、一番指導してほしいところはどこですか？なぜですか？

（たとえば、テーマの理解、構想、取材、構成など。）。

指導してほしいところ：

理由：

Q13：自分の作文がほかの人（先生、クラスメート、親など）に読んでほしいと思っていますか？なぜですか？

- ☐ 読んでほしい ☐ 読んでほしくない

理由：

二、ジャンル学習の状況

Q14：以下のジャンルから、知っているものを全部選んでください。（多項選択）

- ☐ 記叙文 ☐ 説明文 ☐ 議論文 ☐ 新聞記事 ☐ 手紙 ☐ 物語 ☐ 詩歌
- ☐ 調査報告 ☐ 旅行記 ☐ スピーチ原稿 ☐ 読書感想文

Q15：どこで知りましたか？（多項選択）

- ☐ 教科書 ☐ 作文の授業 ☐ 作文の授業で使われた教科書以外の教材
- ☐ 自分が買った作文の補助教材 ☐ 先生以外の人からの指導（親、家庭教師など）
- ☐ その他（_____）

