

二つの理論を活用したサマリーライティングの指導

Dual Theoretical Approach to Summary Writing

Ayumi Inako

Kobe City University of Foreign Studies

Reference Data:

Inako, A. (2022). 二つの理論を活用したサマリーライティングの指導 (Dual theoretical approach to summary writing). In P. Ferguson, & R. Derrah (Eds.), *Reflections and new perspectives*. JALT. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2021-18>

サマリーライティングは、読解授業において学習内容の理解を確認するのに有効な方法であると同時に、それ自体が読解教材の主旨を選び取るという学習活動そのものでもある。学習者はこうした選択を行うためのスキルや基準を身につける必要がある、それには理論に基づく指導が有効である。本稿では、選択体系機能言語学(SFL)におけるジャンル、および正当化コード理論(LCT)の意味の波という二つの概念の組み合わせを使ったケーススタディを紹介する。前者の概念は教材テキストの社会的目的に注目し、後者は教材に表現された内容の文脈依存性の尺度を提供する。指導には理論的概念の提示、第一稿、教師のフィードバック、学習者の自己評価と修正の各段階が含まれ、この過程によって学習者は選択の過程をより意識するようになった。理論上の概念を学習者にわかりやすく提示することが重要である。

Summary writing is a common classroom activity aimed at confirming the understanding of contents in reading classrooms, but it is also a learning activity of its own in that students choose for themselves the main points from among the variety of information in the material. Students need skills and criteria to make such choices, and to this end, theory-based instruction is useful. In this paper, I present a case study that uses a combination of concepts from two theories, i.e. genre from systemic functional linguistics (SFL), which focuses on the social purpose of the text, and semantic wave from Legitimation Code Theory (LCT), which offers a scale of the degree of context dependency of the content. Through the stages of presentation of theoretical concepts, first-draft writing, teacher's feedback, and student self-evaluation and revision, students have become more aware of the selection process. Making theoretical concepts accessible to students is the key.

英語教育における読解授業は何を目指すべきなのか。筆者は大学の講読授業の教鞭をとる中で、読解授業が目標とすべき内容の中には、教材として扱われているテキストの内容理解だけでなく、将来出会う可能性のあるテキストの読解に役立つ応用可能な技術を身につけることもあると考え、学習者自身が自分自身の読解を導く能力、いわば読解ナビゲーションシステム(Inako, 2019)を身につけることを銘打って授業を進めている。こうした探求の中で最近注目しているのが、サマリーライティングの活動である。

サマリーライティング(以下SWと省略)とは、読解教材などの文章の要点を短くまとめなおす作業であり、言語教育など多様な教育場面で学習内容の理解度を確認するために使われている。加えて、SWはそれ自体、学習者が教材で表現された情報からメインポイントを取捨選択し、新たな意味を作り出すという独自の言語活動でもある(Hood, 2008; Yasuda, 2015)。したがって、その指導においては、個々の読解教材においてメインポイントは何かを選択するという個別的な指導だけではなく、情報の中からメインポイントとなる情報を取捨選択するための応用可能な方法論を身につけることが重要になってくる。その際には、教材に含まれる内容のうち、何がサマリーに含めるべきメインポイントであり、何が省略していい詳細情報にあたるのか、という判断をするための尺度が必要である。

これを可能にするには、第一に、どんな教材にも一貫して当てはめることができるほど高度に一般化・抽象化された尺度が必要である。その尺度は、一貫性を持った理論的枠組みに基づいている必要がある。それを用いて個別の読解教材のメインポイントを判別する練習を行うことで、学習者は将来出会う可能性のあるテキストからメインポイントを抽出するために必要な応用可能な方法を身につけることができる。

本論は、こうした応用可能な方法論として、二つの理論的枠組みに基づく尺度を用いたSW指導を提案する。すなわち、選択体系機能言語学(systemic functional linguistics, 以下SFLと表記)におけるジャンル(genre)の概念、および、正当化コード理論(Legitimation Code Theory, 以下LCTと表記)における意味の波(semantic wave)の概念(Maton, 2014)である。以下の節では、まず、これらの理論的概念と先行研究を紹介し、これらを用いたSW指導を行うに至った経緯を説明する。その後、ケーススタディとして実際の指導内容と学習者から得られたデータの分析に基づき、その有効性を論じていく。

理論的枠組み: SFLとLCT

言語理論であるSFLと教育社会学理論LCT(およびその前身であるCode Theory)は、数十年にわたり車輪の両輪として、初等教育から高等教育まで多様な教育分野で使われ、言語の探求と教育への応用に寄与してきた(Martin et al., 2020)。

SFLとジャンルの概念

選択体系機能言語学(systemic functional linguistics: SFL)は、Michael Hallidayによって創設され、言語を文脈における社会的活動としての意味作りの資源と捉える言語理論である(Halliday, 1978)。SFLでは、言語と文脈の関係はrealization hierarchyと呼ばれる具現化の関係として概念化されている(Halliday & Matthiessen, 1999; Martin, 1992; Martin & Rose, 2007, 2008)。すなわち、文脈は、言語が使用される文脈を社会において言語が果たす目的に着目するジャンル(genre)の層と、言語選択に直接かかわる内容(field)、発信者と受け手との関係(tenor)、伝達形式(mode)から成るレジスター(register)と呼ばれる層の二層構造を成すとされ、これらの文脈の層を具現化(realization)する意味づくりの資源として言語を概念化するのである。逆方向から見ると、文脈の層のうち上部に位置するジャンルはレジスターの要素のパターンから成り、レジスターの各側面は言語のパターンから構成される。このような多層的・多面的な枠組みを用いることで、例えば日常生活の文脈と自然科学などの学術的な文脈では語彙文法の選択にどのような違いがあるのかを分析・説明することが可能になり、その成果を教育に活用する方法も議論されてきた(e.g., Christie & Martin, 1997; Halliday, 2004; Martin & Rose, 2012; Martin et al., 2020)。

SWに関する研究もその一つである。Hood (2008)は、多様な学術分野で書かれるサマリーを、原文(source text)とは異なるテキストであると捉え、原文の意味を短くまとめる(pack up)ための語彙文法上の手法として、動詞を含む節を名詞化するなどの文法的比喩をはじめとするSFLの言語研究から得られる知見が有効であることを示した。Yasuda (2015)は、この枠組みを第二言語としての英語教育におけるSWの指導に活用し、指導を通して学習者のサマリーがどのように改善したか、また学習者のジャンルに対する意識化について調査した。

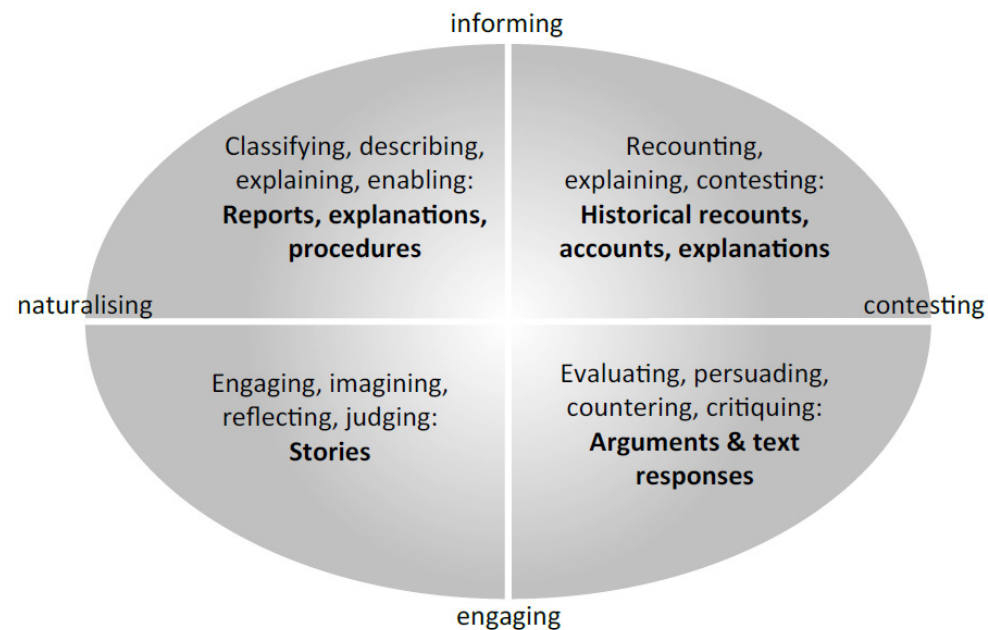
Yasuda (2015)も着目しているように、読解教育の一環としてのSW指導においてはとりわけ、言語使用の社会的目的であるジャンル、すなわちテキストタイプ(Martin & Rose, 2008)が重要な観点となる。ジャンルとはstaged, goal oriented social process (段階を持った目標志向の社会的過程)であると定義されている(Martin & Rose, 2008, p. 6, 訳・注は引用者による)。ただ、Hood (2008)やYasuda (2015)の分析においては、ジャンルよりも語彙文法のほうに注意が向けられているが、サマリーを書く際にどのような語彙文法表現を使って書くかよりも前に問題となってくるのは、本文テキストの内容のうちどの部分をメインポイントとしてサマリーに含めるか、ということであり、かつ、テキストにおいて何がメインポイントなのかを判断するためには、テキストが何のために書かれたのか、すなわち、テキストの社会的目的としてのジャンルを理解することが不可欠である。こうした意味で、SW指導においてジャンルの概念は欠くことのできない重要な要素なのである。

ただ、SFLにおけるジャンルの概念を教育に活用する際の問題点として、Martin and Rose (2008)などで提示されているジャンルタイプは、高度に抽象化された概念の組み合わせとして詳細に定義・分類されているために、学習者にとって理解しにくいものであるということであった。それに対し

て、Rose (2016)はこれらのジャンルを二つの対立軸における特徴の組み合わせとして四つの「ジャンル族」として分類整理した図1に示すトポロジーとして示している。これによると、ジャンル族は、その目的が、情報提供(informing)にあるのかそれとも人を引き込むこと(engaging)にあるのかという軸と、当然のこととして取り入れていく(naturalising)のかそれとも議論を起こす(contesting)のかという軸の組み合わせとして分類される。

図 1

Topological perspective on genre families and functions (Rose 2016, p. 309)



例えば、ここでいうStoriesはMartin and Rose (2008)では物語(narrative)、経時的な再話(recount)、exemplum(教訓話)などに細かく分類されていたが、一つの呼称にまとめることができればわかりやすい。また、科学的分野のテキストでは、分類・記述・説明など多様な社会的目的が含まれる可能性があるが、これも一つの族にまとめることで細分化による混乱を避けることができる。このように、SW指導においては、ジャンル族の概念を活用することが有効であると考えられる。

SWの次の段階としては、テキストのメインポイントにあたる内容と、そうでない詳細に当たる内容を取舍選択するプロセスがある。この際の判断基準として有効なのが、LCTが意味の文脈依存性を測る尺度として提示する「意味的重力(semantic gravity)」(Maton, 2014)の概念である。

LCTと意味的重力の概念

上述の通り、LCTは、教育社会学者Bernsteinが提唱したコード理論を前身とし、Matonと同僚が発展させた知識実践を対象とする社会学理論の枠組みであり、知識実践を理解するための抽象的な尺度を方法論として提示している(Amundrud et al., 2020)。研究者はまず、次元(dimension)と呼ばれるいくつかの概念グループの中から研究の目的や対象に合わせた次元を選択する。各々の次元は二本の座標軸の組み合わせによって表現され、コード(code)と呼ばれる領域を形成する。座標軸上の尺度や位置づけは、研究ごとに独自の翻訳装置(translation device)を規定することによってなされる。こうした、概念の性質を測るための抽象的な尺度を提供することで、LCTはあらゆる教育・研究実践に即して活用することのできる応用可能性を担保しているのである。

では、この方法論を本研究に当てはめるとどうなるのか。まず、ここで必要としているのは、読解教材のSWに含める内容をどのように取捨選択すればいいかの基準となる尺度である。ということは、読解という知識の実践における意味の側面に注目することになるので、LCTの諸次元の中から、意味の次元であるSemanticsを選ぶ。

Semanticsには、意味的重力(semantic gravity: SG)と意味的密度(semantic density)という二つの軸がある。前者は知識の実践における意味と文脈との間の関係性の強さを示し、意味と文脈のつながりが強ければSG+、弱ければSG-と表記する。後者は実践における意味の密度または凝縮の度合いを示し、多くの意味が凝縮されていればSD+、逆に意味の密度が薄ければSD-となる。組み合わせによって、意味のタイプは潜在的に、(SG-, SD+), (SG+, SD-), (SG-, SD-), (SG+, SD+)という四つのコードとなる可能性がある。とはいえ、実際には日常的なテキストは具体的な出来事について述べることが多いため、意味と文脈のつながりが強く(SG+)かつ意味の密度が低い(SD-)ことが多いのに対して、学術的テキストでは、より一般的・抽象的な内容となるため文脈依存性は低くなり(SG-)、その分専門用語などを使って意味を短く凝縮するため意味の密度は高くなる(SD+)可能性が高いとされている(Matón, 2020)。

一つの実践における(SG+, SD-)と(SG-, SD+)との間の時間的推移は、(SG+, SD-)と(SG-, SD+)の関係性を縦軸とし、時間の推移を横軸として図式化した意味のプロフィール(semantic profile)として可視化される(Matón, 2020, p. 67)。ここでは、(SG+, SD-)は文脈とのつながりが強い日常的・具体的な意味として縦軸の下部にプロットされ、(SG-, SD+)は文脈から離れた一般的・抽象的意味として上部にプロットされる(本稿で分析した意味のプロフィールについては図1~3を参照のこと)。

実践における意味のレベルは、一定であることもあれば大きく変化する可能性もある。時間の推移とともに上下を行き来する意味のプロフィールを意味の波(semantic wave)、上下の動きが少ないものを意味の平地線(semantic flatline)と呼ぶ(Matón, 2016, p. 242)。意味プロフィールを用いた先行研究においては、中等教育におけるエッセイ・歴史・自然科学科目(MacNaught et al., 2013; Matón, 2014, 2020; Matrugiolo et al., 2013)、高等教育における批判的思考(Szenes et al., 2015)、学者による学術テキスト(Hood, 2016)や講義(Noguchi, 2021)など、さまざまな分野・タイプのテキストに関して、意味の波を成すテキストのほうが意味の平地線を成すものよりも内容が伝わりやすくなり、高評価につながるの考察が得られている。

しかしながら、ELTの読解教材、とくに大学・社会人レベルで扱う上級レベルの教材には独自の難しさがある。Inako (2019)では、一つ読解教材の中に日常的な内容と自然科学など、複数の専

門分野が混在している場合に内容理解が難しくなるということに着目した。そこで、SFLにおける内容に関わる文脈の要素として概念化されているfieldの概念に加えて、LCTにおける意味的重力を利用して読解教材を分析した。学習者自身が読解ナビゲーションシステムを構築することを目標に、読解教材の中での意味の波、すなわち日常的な内容と科学的内容がどのように移行するのか、学習者に意識させるべきポイントを指摘したが、Inako (2019)の時点では読解教材の社会的目的であるジャンルについては考慮に入れなかった。が、その後の実践で、複数のジャンルが組み合わさった読解教材が存在し、そうした教材の内容把握を学習者が困難に感じる傾向にあることがわかってきた。そこで、読解指導にはジャンルの把握が欠かせないと考えるに至ったのである。言い換えれば、SWの改善を通して読解能力自体の向上につなげていくためには、テキストが何のために書かれたものなのかという観点は欠かせないということである。

このように、著者は先行研究の成果と限界の両面を踏まえて指導実践を積み重ねる中から、SFLとLCTの両理論からの概念を組み合わせたSW指導のアプローチを着想するに至った。ここからは、ケーススタディを通して二つの理論に基づくSW指導の潜在的有効性について論じていく。

方法論: シングルケーススタディ 概要

本研究は、読解授業実践の改善を目指して行うケーススタディであり、理論的概念を活用することによってどのような成果が得られるかを模索するという意味で探求型のアプローチをとる。具体的には、筆者が2020年度に担当した一科目二クラスの読解授業におけるSFLのジャンルの概念とLCTの意味の波を活用したSW指導の成果と学習者のコメントを情報源とし、それを今後の実践研究にいかに関与するかということがテーマとなる。

対象となる科目は、外国語学部国際関係専攻の一年生が必修とする講読の授業である。この科目はレベル分けのない二クラスで実施され、各クラスは47名からなり、総じて英語学習に対する動機付けは高い。筆者は後期の授業15回を担当し、教材としてReading and Vocabulary Focus 4 (Mazur-Jefferies, 2014)を使用した。二回の授業で一本読解教材を読み、二回目の授業の後の宿題としてSWを課するというペースで授業を進めた。本稿では、四回目と五回目の授業で扱ったInto the Volcanoというタイトルの読解テキストに焦点を当てる。このテキストに関する授業は、Zoomを用いた同期オンライン形式で行われた。

分析対象となるデータは、授業で使用した読解教材テキストと、学習者から提出されたSWの第一稿、修正稿および学習者が記した修正コメントで、いずれも一義的には教育目的で使用されたものである。これらの提出物に関して受講した二クラスの学習者94名のうち25名からデータ使用の同意を得た。本稿では、そのうち、一連の活動を通して指導に即したSWの成果が明確に示された一名の学習者に焦点を当てて一連の提出物をたどることで、指導内容と学習者の成果とともに、一人の学習者の中でどのような意識の変化が見られたかを関連づけながら、指導の有効性を探っていく。

授業での概念の再文脈化と導入

授業において、高度に抽象化された理論上の概念や用語を使用する際には、学習者にとってアクセスしやすい形で再文脈化する(recontextualize) (Bernstein, 2000; Maton 2014; Rose 2020)必要がある。本研究でも、SFLにおけるジャンル族やLCTにおける意味的重力などの理論的概念はいずれも抽象度が高いため、学習者にとってわかりやすくなるよう以下の通り再文脈化して導入した。

本稿で扱うInto the Volcanoは、防災をおおまかなテーマとするテキストで、一人の火山学者が噴火予知を目的として火口湖のへりから溶岩を採取するまでの過程を描いている。図1のジャンル族区分から見ると、困難を乗り越えて問題を解決するまでを描くことで読者を引き込むstoriesに当てはまる。その一方で、このテキストには、火山・火口湖付近の記述や溶岩採取の目的などの科学的知識や手順に関する情報も含まれており、これらはreports, explanations, proceduresの区分に当てはまる。この点に関してLCTのsemanticsの観点から見ると、storiesとしてのジャンルは、テキストの中では具体的・個別的な出来事の意味、すなわち意味的重力の強いSG+として具現化されるのに対して、科学的なreports, explanations, proceduresに当てはまる内容は、抽象的・一般的な知識の意味として、すなわち意味的重力の弱いSG-として具現化される。

今回の実践では、これらの概念のうち前者をevent-based、後者をknowledge-basedと置き換える再文脈化を行った。そのうえで、授業では、各paragraphについて、そこで表されている内容がどちらのタイプに当てはまるかをZoomのチャットを使ったクイズ形式で確認しながら、テキストを読み進めていった。

データ:SWとフィードバック・自己評価・修正

本論で分析するInto the Volcanoというテキストは、教科書のUnit 2, Reading 2として掲載されており、コースで扱う二本目の読解教材であった。一本目の読解教材のSWの実施状況を踏まえたうえで、このテキストに関しては、学習者に英文150語前後のSWを宿題として課した。さらに、その後もう一本の読解教材を含めて合計三回分のSWの提出が完了したのち、別の授業での以下の情報を提示しながらフィードバックを行った。

Summary writingのポイント

- Knowledge-based informationとevent-based informationのバランス
- General vs. specific (main idea vs. details)の区別
- Information on the first few paragraphs tends to be long (Trim off details!)
- Avoid repetitions!

その後、学習者自身に三本のサマリーから一つを選んで第一稿を修正する課題を出し、何に気を付けて修正したかのコメントも書くように指示して宿題とした。今回の分析で扱うデータは、読解教材本文データ、使用の同意が得られたうち一人の学習者によるSWの第一稿、修正稿である。また、同じ学習者が修正稿提出の際に記載した修正コメントも参照する。

分析方法

上述の通り、意味のプロフィールを作成するためには、意味の尺度における強弱の度合いを判定する基準、すなわち翻訳装置を、研究者自身が研究対象に即して個別的に独自に設定する必要がある。本研究について翻訳装置を作成する際に注意する必要があったポイントが、まさにテキストの社会的目的すなわちジャンルである。Into the Volcanoは、九段落からなる長文であり、一人の科学者が困難を乗り越える物語を語ると同時に科学的知識を伝えるという二つの目的を持ち、その中間地点に社会生活における防災というテーマがあつて物語と知識の両極をつないでいる。そこで、翻訳装置を作る際には、意味重力の強度を科学・技術・災害・科学者の行動・その詳細という5段階に設定した。それが表2である。

表 1

Into the Volcanoの翻訳装置

尺	内容の記述	Into the Volcanoからの例
SG--	現象(およびその可能性)の科学的記述	Nyiragongo is one of the most active volcanoes on the planet. . . a zero sample, a piece of lava, freshly cooled from the edge of the boiling lake.
SG-	社会生活との関係における現象(およびその可能性)の技術的評価	The fact of the matter is that another eruption is inevitable. Anticipating such an event could potentially save thousands of lives. Part of the team's dangerous mission was to obtain a zero-age sample
SG0	特定の出来事に関する事実情報、職業活動に関する一般情報	In 1977, eruptions sent lava racing down the mountain at more than 60 miles (96 kilometers) per hour, killing several hundred people. Volcano science has never been a safe occupation., In 2011, U.S. volcanologist Ken Sims joined Dario Tedesco, an Italian volcanologist, on a three-week scientific expedition to study Nyiragongo's rocks and test its gases.

尺	内容の記述	Into the Volcanoからの例
SG+	特定の出来事に関する詳細情報、特定の職業活動	the team followed the lava up the mountain, carrying camping gear ... The lake was high above him ... the soup-bowl he had seen from the summit. Sims himself has a scar on his right arm from Sicily's Mount Etna. ..
SG++	特定の出来事の個人的体験	But he hesitated briefly, thinking of his wife and two young children. With a hard slam of his fist, Sims broke off a piece of fresh lava.

翻訳装置と呼ばれる尺度が決まると、今度はテキストの流れに沿って表現される意味が尺のどこに位置づけられるかをプロットしていく。これは一般的に研究者によって描画ツールを使った手作業で行われるDoran (2021)。本研究ではオンライン上からアクセスできるMorton (n.d.)でおおまかなプロットを行い、それをテンプレートとしてPowerpoint上の描画ツールを用いて波を描いた。

分析結果: 教材本文の分析結果

今回のケーススタディで使用した読解教材Into the Volcano本文について、表2の翻訳装置を使って分析した意味的プロフィールが図2である。

図 2
Into the Volcanoの意味プロフィール



意味の波は、SG- とSG++の間を大きく波打っている。これは、このテキストが科学的知識の情報を伝えることと一人の科学者の物語を伝えるという複合的なジャンルとなっていることと合致する。テキストの前半部分では、コンゴにあるニラゴンゴ火山の描写や噴火予測という一般的な科学的な目的を伝える部分で意味的重力が弱く(SG-)、物語の主人公である一人の火山学者を紹介する部分では文脈への依存度が高く意味的重力が重くなっている(SG+)。中盤では、火山学者が危険を冒して火山湖に溶岩を取りに行く物語の科学的目的を紹介する部分で意味的重力が弱い(SG-)。後半に入ると、固まったばかりの溶岩を手にするまでの危険な旅路の具体的・個別的な詳細が、主人公の個人的な感情を交えて記されており、文脈依存度が高いために意味的重力は強くなる(SG++)。最後に、手に入れた溶岩のサンプルを使って行われるであろう今後の科学的過程(SG-)と防災とのかかわり(SG-)を述べてテキストが終わる。

学習者の第一稿・修正稿の分析結果と学習者コメント

これに対して学習者が書いたSWの第一稿(185語)、修正稿(155語)の意味プロフィールはそれぞれ図3と図4である。

Inako: 二つの理論を活用したサマリーライティングの指導

図 3

学習者SW第一稿

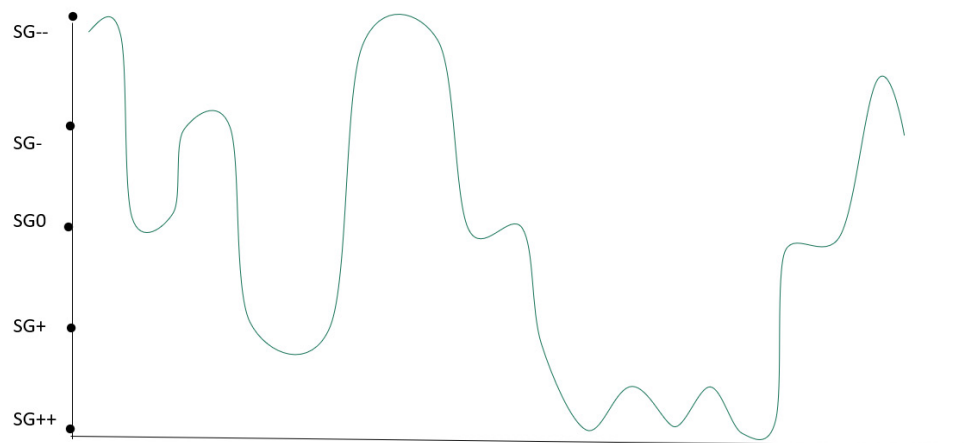
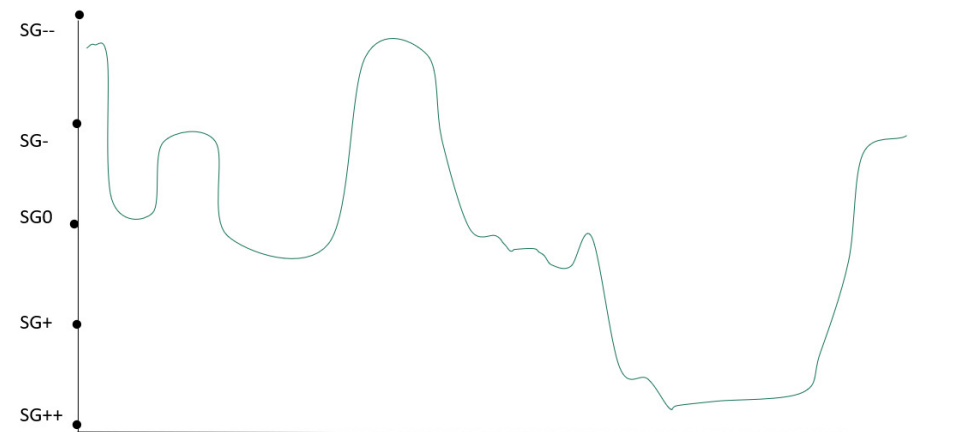


図 4

学習者SW修正稿



第一稿と修正稿の違いは、まず語数が30語減っている面である。これに関して学習者はコメントで、

字数が少なくなるような表現に変えたり、具体的な年や細かい描写、説明などを少しずつ削りました。重複している内容があったので、最小限の内容だけになるようにまとめました。

とコメントしている。この結果、意味の波がより平坦になり、意味重力がより弱くなっている。具体的な表現としては、例えば、第一稿では、“... eruptions largely damaged Goma in 1977 and in 2002.”のように具体的な年代まで明示していたものが、修正稿では、“... eruptions largely damaged the area before.”となり、意味の重力としてもSG-の形になっている。

また、第一稿で“The most important task was to obtain a lava sample that could lead them to predict **when the volcano might erupt again**. Someone had to approach the boiling lava lake to retrieve the sample”となっていた部分は、修正稿では“A lava sample was needed to predict **the next eruption** but the task of obtaining the sample was so dangerous because they had to approach the boiling lava lake.”となり、“when the volcano might erupt again”が“the next eruption”になるなど、出来事の名詞化という文法的比喩(Hood 2008, Yasuda 2015)も使われている。

サンプルを取りに行く後半の部分は、

He first hesitated, thinking of his family, **but finally he made up his mind**. He rappelled into the volcano and carefully advanced in the extremely hot space, **communicating with Tedesco by radio**. Finally, he **got the lava sample with his hands** and carried it up to the team.

から

he took it up, though he first hesitated, thinking of his family. He rappelled into the volcano and carefully advanced in the extremely hot space. Finally, he **retrieved the lava sample** and carried it up to the team.

に修正され、SG++に属する内容である「決意」「チームメイトとの無線でのやり取り」「手に(とった)」などの詳細が省略され、意味的重力がやや弱まった。この部分について学習者は「Simsがサンプルを取りに行く描写をかなり詳しく書いていたので、そこを簡潔にして」とコメントしている。

また、学習者は修正コメントにおいて、「Main Ideaであるその目的にしっかりと言及すべきだということが分かりました」と述べている。第一稿で“Sims **was chosen for the danger(ous) task** because of his climbing skills and scientific knowledge.”としていた部分を修正稿で“Sims **was the best person for the mission** because of his climbing skills and scientific knowledge”としてthe missionという語を選択した部分がこれにあたる。また、was chosenという出来事からwas the best personという属性へと意味が移行する(Matruglio et al., 2013)ことで、意味的重力が弱められている点も注目に値する。

Inako: 二つの理論を活用したサマリーライティングの指導

さらに、学習者のコメントにある「Main Ideaであるその目的にしっかりと言及すべき」は、学習者がテキストの社会的目的を意識して修正を行っていることも示している。修正を含む一連の学習活動を通して、テキストの持つジャンルの複合性について意識することになったことが示唆される。

考察

上記の分析から、以下のような示唆が得られる。第一に、SFL理論に基づくジャンルの概念の有効性である。あらゆる言語使用には社会的目的があり、学習者が遭遇する読解教材も同様である。本稿で扱ったように、一つの読解テキストが物語と科学という複合的なテーマを扱っている場合、学習者にとっての内容理解を妨げることがある。とくに、筆者が実践を積み重ねる中で、Into the Volcanoのようなテキストの場合、学習者にとってなじみのある物語のジャンルに学習者の意識が向いてしまい、学習者がほとんど知識を持たない科学的知識への理解がおろそかになりがちだという印象を持った。そこで、今回ジャンルの視点を持ちこみ、SWの指導に明示的に組み込むことで、より一般的な内容理解に寄与するのではないかと考えたのである。今回の分析を見ると、修正までの過程を経て学習者の意識がジャンルに向けられたことがわかり、特にRose (2016)が提供するジャンル族の観点が役立つ可能性が示唆されている。

次に、LCT理論に基づくSemanticsの次元が提供する視点についても、SW指導への有効性が示唆されている。LCTの意味のプロフィールを活用すれば、意味的重力の強度を意味の波として可視化することができる。それによって、学習者自身が、本文テキストをたどりながら、各paragraphで表現されている内容が強い出来事なのか意味的重力の弱い一般的な知識に関するものなのかを判別し、そしてそれに基づいて、SWの際に含めるべきメインポイントは何かを判断できる。また、今回の分析では意味的重力に注目して翻訳装置を作成したのだが、Semanticsの次元には意味的密度 (semantic density) の概念もある。出来事など、節や文として表現されていたものを名詞化すれば、個々の表現の意味的密度は強くなる。こうした、SFLに基づくSWの先行研究で議論された文法的比喩などの語彙文法表現 (Hood, 2008; Yasuda, 2015) の選択についても、今回分析した学習者で改善が見られた。実は授業内でしばしば、「出来事をぎゅっとまとめて名詞化する」などの形でジェスチャーを交えて指導してきたことによる成果であるかもしれない。いずれにしても、SFLとLCTの二つの理論的概念に関して、学習者の中から学習の成果を示すSWの改善が見られたことが重要である。

結語

今回のケーススタディは限られたデータに関する探求型の研究であり、この結果が直ちにあらゆるケースに応用可能な方法論としての一般化につながるわけではない。とくにこのコースは、コロナ禍一年目の後期にZoomで行われたオンライン授業であり、教員も学習者も試行錯誤の連続であった。実際に、すべての学習者が今回紹介したようなSWの意識化や改善を示したわけではない。SW指導の有効性を示すには、今後より多様な読解教材について、さらなる実践の改善と分析を積み重ねることが必要である。

しかしながら、このシングルケーススタディには、実践の成果を確認し今後の改善につなげるという意味で、それ自体に意義があったと言える。そもそも、この研究の出発点は、読解授業の目指す目標として学習者自身の読解ナビゲーションシステムの構築を掲げ、その育成のためにSWという

学習活動をどのように活用できるかを探求することであった。その方法として、SFLとLCTという二つの理論に属する概念を活用する授業をデザインし、教育実践を行い、結果である学習者の提出物をデータとして分析を行った。授業で提示した概念、学習者の第一稿、フィードバックで再提示した概念と学習者の修正稿を、読解教材の本文テキストと照らし合わせることで、指導による学習者のSWの改善を確認した。また、学習者が記した修正コメントから、授業で学んだ概念が修正に活用されていたことがわかり、指導が成果につながったことが確認できたことで、翌年の授業計画を立てる際の情報源となった。

本研究の肝は、二つの理論的概念を活用した指導活動の探求であり、今後の探求においてその有益さと留意点を確認しておくことが重要である。SFLは、二層に概念化された文脈から語彙文法の選択に至るまで、言語と文脈のあらゆる層と側面にかかわる一貫性を持った理論的枠組みを提供しているものの、その複雑さと詳細さゆえに、学習者にわかりやすく提示することが困難な場合がある。Rose (2016) のジャンル族のような全般的なモデルを使いながらも、それぞれのジャンルタイプが言語として具現化される際には、どのような意味や語彙文法が選択されるかを知っておき、必要に応じて指導に活用することは役に立つだろう。

それに比べて、LCTの意味のプロフィールは、概念を尺度という形で抽象化しているために、どんな文脈にも柔軟に適用することができ、意味の波のような形で可視化できることから授業で提示するには使いやすい。しかしながら、LCTの方法論では、それぞれの研究・実践目的に合わせて研究者が個別に翻訳装置を作成する必要があり、研究者はこの部分で分析の妥当性を担保する必要がある。また、量的データに対応するにはそのための処理能力も必要となる。

どの理論的枠組みや概念を用い、どの程度詳細に指導すればよいかの判断は、授業の目標・教材・学習者のレベルなどの諸要因によっても変わるだろう。本稿は読解ナビゲーションシステムの構築を目標とする授業の実践において、SFLのジャンル族とLCTの意味の波という二つの理論的概念の応用可能性を探求するものであった。実際に、この年の成果は翌年の改善に役立てられ、より多くの学習者からのデータ使用同意につながった。今後こうした実践と分析の蓄積を通してSFLとLCTを組み合わせたSW指導の可能性をさらに探求していきたい。

Bio Data

Ayumi Inako, PhD is a linguist and teaches at Kobe City University of Foreign Studies. She is interested in using SFL and LCT in language education, as well as using those frameworks to understand various kinds of discourse in English and Japanese. <ayumi-inako.3l@inst.kobe-cufs.ac.jp>

References

Amundrud, T., Inako, A., & Edsall, D. (2020). Looking at knowledge and knowers through Legitimation Code Theory: An interview with Professor Karl Maton. *The Language Teacher*, 44(5), 18-21.

Inako: 二つの理論を活用したサマリーライティングの指導

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Revised Edition ed.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.). (1997). *Genre and institutions: Social practices in the workplace and school*. Cassell.
- Doran, Y. (2021). Personal communication.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2004). *The language of science*. Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. Continuum.
- Hood, S. (2008). Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change. *Linguistics and Education*, 19(4), 351-365. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.06.003>
- Hood, S. (2016). Ethnographies on the move, stories on the rise. In K. Maton, S. Hood, & S. Shay (Eds.), *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory* (pp. 117-137). Routledge.
- Inako, A. (2019). Focus on field in an advanced language classroom. In P. Clements, A. Krause, & P. Bennett (Eds.), *Diversity and inclusion* (pp. 318-323). JALT.
- MacNaught, L., Maton, K., Martin, J. R., & Matruglio, E. (2013). Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training [Article]. *Linguistics and Education*, 24, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.008>
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. John Benjamins Publishing Company.
- Martin, J. R., Maton, K., & Doran, Y. (Eds.). (2020). *Accessing academic discourse: Systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory*. Routledge.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause* (2nd ed.). Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2012). *Learning to write/reading to learn: Scaffolding democracy in literacy classrooms*. Equinox.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers*. Routledge.
- Maton, K. (2016). Starting points: Resources and architectural glossary. In K. Maton, S. Hood, & S. Shay (Eds.), *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory* (pp. 233-243). Routledge.
- Maton, K. (2020). Semantic waves: Context, complexity and academic discourse. In J. R. Martin, K. Maton, & Y. J. Doran (Eds.), *Accessing academic discourse: Systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory* (pp. 59-85). Routledge.
- Matruglio, E., Maton, K., & Martin, J. R. (2013). Time travel: The role of temporality in enabling semantic waves in secondary school teaching. *Linguistics and Education*, 24(1), 39-40. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.007>
- Mazur-Jefferies, C. (2014). *Reading and vocabulary focus 4*. Cengage.
- Morton, A. (n. d.). *Semantic profiler*. Retrieved May 5th, 2022 from <http://sg-plotter.herokuapp.com/form>
- Noguchi, J. (2021). *Genre: From an ESP viewpoint and its possibilities for language education* JASFL 2021, Online.
- Rose, D. (2016). Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. In N. Artemeva & A. Freedman (Eds.), *Genre studies around the globe: Beyond the three traditions* (pp. 299-338). Inkshed.
- Rose, D. (2020). Building a pedagogic metalanguage II: Knowledge genres. In J. R. Martin, K. Maton, & Y. J. Doran (Eds.), *Accessing academic discourse: Systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory* (pp. 268-302). Routledge.
- Szenes, E., Tilakaratna, N., & Maton, K. (2015). The knowledge practices of critical thinking. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 573-591). Palgrave Macmillan.
- Yasuda, S. (2015). Exploring changes in FL writers' meaning-making choices in summary writing: A systemic functional approach. *Journal of Second Language Writing*, 27, 105-121. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.008>