Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2026-11-25

米国大学の初年次ライティング指導における学習者への動機づけの効果と課題 : プロセス・ライティング指導に着目して

西口, 啓太

(Citation)
研究論叢, 24:67-77

(Issue Date)
2018-06-30

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81010519

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81010519

KOBE UNIVERSITY

米国大学の初年次ライティング指導における学習者への動機づけの効果と課題

ープロセス・ライティング指導に着目してー

西口　啓太
（神戸大学大学院博士後期課程）

1．はじめに

現実的な問題として，多くの大学の教室には，論理的に書く力が低いため，積極的な授業参加や効果的な学習をおこなえていない学生がいる。教員の授業運営において，すべての書く力の異なった学習者に合わせた授業をおこなうことは難しいと考えられる。書く力の低い学生を放置できないとすれば，どのような対応がなされるべきであろうか。

中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」では，成熟社会において，大学で学士力の重要な要素を有する質の高い人材を育成することが，社会全体で取り組むべき課題として重要視されている[1]。そこでは，能動的学修（アクティブラーニング）[2]が推進されている。積極的な授業参加を促すためにも，学生の基礎リテラシー能力や学習技術の獲得を促進し，自律的な学習態度をいかに形成していくかが重要であるといえる。

米国大学では，19世紀後期からアカデミック・ライティング指導がおこなわれ始めるなど，学生の基礎リテラシー能力の不足に対処してきた歴史がある。1869年のハーバード大学による選択カリキュラム制の導入を契機に，各大学はカリキュラム改革をおこなったが，結果的に学生の学力水準の低下を招き，なかでも初年次学生の読解力や文章表現力の低下が議論の対象となる[3]。その後，学生の書く力の低下に対処するために，初年次ライティング（First-Year Writing）といった科目が設けられるようになる。20世紀に入っても，復員兵援護法（GI Bill）や留学生の増加によって，学生の増加と多様化が進み，高等教育の大衆化が一段と進むことで，多様な背景を持つ学生にいかに学術的な文章を書かせるかが問題となる。現在までに，初年次ライティングはその他の学問分野とは切り離された一般教育における基礎的スキルを訓練するための必修科目となった[4]。

米国の国語教育においては，読みの教育と並んで，言語技術（language arts）の教育が伝統的に重要な領域となっている。こうした言語技術教育が重視される根本的な理由として，井上は，国内に文化的背景の異なる種々雑多な民族を抱え，移民など読み書きのまっ

1　中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」，2012, pp. 8-10.（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf）（2018年2月27日閲覧）

2　溝上によると，アクティブラーニングは「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での，あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には，書く・話す・発表するなどの活動への関与と，そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」ものと定義される（溝上慎一「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」松下佳代・京都大学高等教育研究開発センター（編）『ディープ・アクティブラーニング　大学授業を深化させるために』勁草書房，2015, p. 32.）。

3　小貫有紀子「アメリカ高等教育における学習支援プログラムの基準と評価システム」『大学教育学会誌』27（2），2005, p. 82.

4　Beaufort, A. *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction.* Logan, Utah: Utah State University Press, 2007, p. 9.

たくできない者の多い多民族国家であるという特殊性と，言論による説得を重んずる民主主義国であるという点を挙げている[5]。また，渡辺は，日米の思考表現スタイルの違いについて調査し，次のように述べる[6]。高等教育の大衆化と中産階級精神が広まることで，訓練に時間がかかりなおかつ評定の難しいスタイルの美しさではなく，「正しい英語」を書くことに作文の重点は移っていく。正しい英語を書けることは，出自にかかわらず人々の社会的な上昇を助けることになった。

米国では，初等・中等教育段階から始まり，高等教育までを通じて，論理的な文章を書く力を高める取り組みが系統的かつ体系的におこなわれていることがうかがえる。

しかし，大学入学段階では，書く力が大学で求められる水準を満たしている学習者は少ない状況にあり，初年次ライティングを含むアカデミック・ライティング科目で論理的に文章を書く力の発達を支援することが必要とされている。Intersegmental Committee of the Academic Senatesは，大学で出される課題と学生のレディネス[7]にはミスマッチがあることを示した[8]。大学の授業でよく課される情報分析や，情報を統合する課題に取り組む準備ができている学生は，全体の約3分の1に過ぎないことが明らかにされた。大学が求める水準を満たした学生は少なく，大学の要求水準と学生の準備状態の間には不一致がある。

また，米国では職業選択において書く力が重視されるなど，リテラシー能力の向上に対する社会的要請もある。この点に関しては，専門職の給与所得者にとって，書く力が雇用や昇進に影響を与えることが，企業や政府関係者への調査で明らかにされている[9]。職場や仕事で効果的にコミュニケーションする力や言語スキルを発達させておくことが，大学卒業生に期待されている。

Beaufortによると，多くの学生にとって文章を書くことは，読み手とコミュニケーションするための活動というよりはむしろ成績を得るための手段として理解されているとある[10]。初年次ライティングは，一般教育課程の必修科目であるために，書くことに必要性を感じていない学生や，興味がない学生，卒業単位のために仕方なく受講する学生も増えることになる。書く力や考える力を高める意欲や姿勢が低いという学びのレディネスの不足あるいは欠如という問題点があるといえる。

このような状況のなかで，近年のライティング指導では，学習者の情緒的特性を発達させることに焦点があてられるようになる。Driscoll & Wellsは，ライティング指導における学習者の情緒的特性に対する理解の不十分さを指摘し，好奇心や自己効力感[11]，自己調整といった特性（disposition：以下，情緒

5　井上尚美『思考力育成への方略－メタ認知・自己学習・言語論理－〈増補新版〉』明治図書，2007，p. 137.
6　渡辺雅子『納得の構造　日米初等教育に見る思考表現スタイル』東洋館出版，2004，p. 102.
7　レディネスとは，「学習が効果をもつためには，学習者の心身が一定の発達を遂げていることが必要であるが，このような学習成立のための準備性のこと」を指す（中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁桝算男・立花政夫・箱田裕司『心理学辞典』有斐閣，1999，p. 898.）
8　Intersegmental Committee of the Academic Senates. *Academic Literacy: A Statement of Competencies of Students Entering California's Public Colleges and Universities*, 2002, pp. 21-27.
(http://senate.universityofcalifornia.edu/_files/reports/acadlit.pdf)（2018年2月27日閲覧）
9　National Commission on Writing. *Writing: A Ticket to Work... Or a Ticket Out.* New York, NY: The College Board, 2004, pp. 3-4.
10　Beaufort, A., op. cit., p. 10.
11　自己効力感は「自分が行為の主体であると確信していること，自分の行為について自分がきちんと対応しているという確信」と定義される。自己効力感の起源と考えられるバンデューラによると，人間の

的特性）の観点から研究がおこなわれる必要性を指摘している[12]。

米国では，歴史的に論理的に書く力を育むことに取り組んできており，基礎学力が不足した学生や，学習意欲が低い学生に基礎的スキルや自律的な学習態度を培っていくための教育実践や研究の基盤と蓄積がある。一方，日本では，大学におけるライティング指導が模索されているが，十分に機能しているとはいえない状況がある[13]。大学における教育実践は増加しつつあるが，動機づけのための方策など，学習者の情緒的特性を育む取り組みについては，管見の限り少ない[14]。

そこで本稿では，学習者の論理的に書く力や書くことに対する意欲を育む方法の手がかりとして，米国のライティング指導に関する先行研究を概観し，米国の初年次ライティング指導における動機づけの効果と課題について整理する。その際，米国で標準化した書くことの指導法であるプロセス・ライティングを取り上げる。はじめに，推敲方略に着目してプロセス・ライティングの効果と課題を述べる。次に，書くことへの動機づけを高める条件として，興味と自己調整スキル，自己効力感を取り上げる。

2．プロセス・ライティングの効果と課題

米国では，認知心理学の隆盛に伴って，1970年代から1980年代に，完成したプロダクトを重視する教育観から，文章を書くプロセス[15]を重視する教育観に変化し，有能な書き手を探求したモデルや効果的な指導法が模索されてきた。そこで，書くことの指導において注目を集めたものが，学習者の認知プロセスに着目したプロセス・ライティングである。

このアプローチでは書き手の自由意思が尊重され，ライティングの過程と文章の推敲[16]

行動を次の点で統制しているとされる。「①認知的側面：自分の能力がどれだけあるか，自分の目標を設定する仕方を決定する。②動機づけ的側面：その後の結果を予測し，目標の設定を決定する。自己効力感が達成の努力や肯定的な生き方の必要条件になっている。③情動的側面：自己効力感は個人的な情動経験の性質や強度，不安や自己統制のあり方を決定する。④選択的側面：自己効力感のもてる領域を選んで，そこで挑戦的な生き方を取ろうとする」の4点である（中島ほか，前掲書，p. 330.）。

12 Driscoll, D. L. & Wells, J. "Beyond Knowledge and Skills: Writing Transfer and the Role of Student Dispositions." *Composition Forum*. 26, 2012, para. 1-3. (http://compositionforum.com/issue/26/beyond-knowledge-skills.php)（2018年2月18日閲覧）

13 東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター（東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター「全国大学生調査」，2008）や，国立教育政策研究所（国立教育政策研究所「大学生の学習実態に関する調査研究について（概要）」，2016）では，論理的に文章を書く力について，実力が不十分だと考えている学生が半数以上を占めることが示されている。

14 中東・津田（中東雅樹・津田純子「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法の開発」『名古屋高等教育研究』16，2016，305-324.）や，藤間ほか（藤間真・櫛井亜依・向村九音・高良要多・横山恵理「継続性にも配慮したアカデミック・ライティング科目の設計と実践（1）」『桃山学院大学総合研究所紀要』43（2），2017，77-101.）等のように，体系的なライティング教育のための授業開発の必要性も指摘されているが，大学での学習を効果的におこなうために書くことへの動機づけを高めたり，自律的な学習を促したりするようなライティング指導が理論的に十分に検討されているとはいえない。

15 Rohmanにみられるように，初期のライティング・プロセスは，記述前活動（Pre-Writing），文章化（Writing），書き直し（Re-Writing）といった直線的な過程をたどると考えられていた（Rohman, D. G. "Pre-Writing the Stage of Discovery in the Writing Process." *College Composition and Communication*, 16（2）, 1965, p. 106.）。その後，Flower & HayesやBereiter & Scardamaliaのような研究者らによって，文章を書くプロセスは，各段階を進んでは引き返す再帰的な過程をたどるものであると指摘され，個人の認知プロセスに焦点をあてたモデルや，熟達者と初心者の認知プロセスを明らかにしたモデルが提唱された（Flower, L. & Hayes, J. R. "A Cognitive Process Theory of Writing." *College Composition and Communication*, 32（4）, 1981, pp. 366-375. ; Bereiter, C. & Scardamalia, M. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987, pp. 10-12.）。

16 推敲は，「自分のアイディアや意識を明確にするために組み立てメモを作る段階にすでに始まっているのである。時間をかけて考えを練っていく過程でピッタリしたことばに言いあらわし，ものごとの

に焦点があてられている[17]。これは，文章を完成した作品ではなく，くり返し書くプロセスととらえ，学習者に構想を練る（pre-writing），草稿を作る（drafting），ピア・レビューをする（peer review），省察する（reflection），推敲する（revising），編集・校正する（editing & proofreading），といった各段階をくり返し経験させるものであり，書くことの段階的な指導法である。

文章のプランニングや推敲，編集といった方略を教えることは，学習者の書く力を高めることに効果的であることが明らかにされている[18]。特に，成績の低い学習者（low-achieving writers）により高い効果があるとされる。

(1) プロセス・ライティング指導による効果

プロセス・ライティングに関する先行研究では，記録として残る推敲をとりあげたものが多く，有能な書き手は推敲の量が多い傾向にあり，その質も異なるとされる[19]。

学生の推敲では，語彙の言い換えといった表層的な修正が多くおこなわれることが報告されている[20]。学生の書き手と熟達した書き手を比較したSommersの調査によると，学生は推敲を言い換え活動と理解しており，そのために主な目的が語彙的な修正になると述べられている[21]。そして，これらの学生には，論理を整理したり，目的や読み手に関する質問をしたりする一連の方略が不足していると指摘する[22]。論理的に書くための具体的な方略を教えることで，より効果的に文章を書くことができるように支援すべきであるといえる。

同調査では，経験のある書き手の特徴として，文章の全体像をふりかえり，文章の追加や削除，代用，整理をすることがあげられている。初稿の段階では，トピックを定め，提示するアイディアの範囲を制限するため，語彙や文章のスタイルには特別に注意が払われるわけではないとある。学生がうまく実践できる語彙の修正といった小さな単位ではなく，テーマや文章の内容といった全体像から，次第に表現法や文法といった細部の修正へと焦点を移行させていくことが熟達者の文章作成の特徴であることがわかる。

これは，推敲による文章の意味の変化に着目したFaigley & Witteの調査からも読みとれる[23]。この調査では，熟達した書き手と上級クラスの大学生，書く力が未熟な大学生の３グループに分けて，各々が書いた初稿と最終稿の変化が調べられた。表層的な修正と意味の修正の比は，熟達した書き手で約２：1，上級クラスの大学生で約３：1，書く力の未熟な大学生で約７：１であったと報告されている。熟達した書き手や有能な書き手であるほど，表層的な修正よりも意味の修正の割合

筋道をはっきりさせる営み」であるとされる（内田伸子『子どもの文章　書くこと考えること』東京大学出版会，1990，p. 220.）。

17 大井恭子「思考力育成のための作文教育－外国語としての英語教育からの知見－」『千葉大学教育学部　研究紀要』，50，2002，p. 247.

18 Graham, S., & Perin, D. *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education, 2007, p. 15.

19 深谷優子「適切な文章にするための推敲とは」『東京大学大学院教育学研究科紀要』39，1999，p. 314.

20 Sommers, N. "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers." *College Composition and Communication*, 31（4），1980, p. 381.；Isaacs, E. J. "Process Writing Instruction in Practice: When Revising Looks Like Editing." *Journal of Teaching Writing*, 27（1），2012, pp. 97-98.

21 Sommers, N. op. cit., p. 381.

22 ibid. p. 383.

23 Faigley, L. & Witte, S. "Analyzing Revision." *College Composition and Communication*, 32, 1981, pp.406-408.

が高いことがわかる。一方で，未熟な書き手であるほど，語彙や文法の修正といった表層的な部分に注意が向けられている。教育実践の場面では，表層的な修正よりも，主題や内容といった意味の修正により時間を費やす工夫をすることが重要となる。

杉本が，「既に知っていたことや思いついたことを単に書き連ねるだけではなく，このように様々な疑問から既有知識を吟味し明確化・統合しながら生成的に文章を産出していく」[24]と述べるように，書き手は推敲プロセスの中で自己やトピックに対する理解を深化させ，文章を洗練させていく。また，Sommersも，経験のある書き手がおこなっているように，未熟な書き手は，意見の不一致や食い違いを修正する過程で，よい文章を探求する必要があると述べる[25]。

内田は，子どもや専門家の文章を手がかりにして，推敲することの意義について，次のように述べる[26]。

> 表現と思想のズレが生じたとき，思想と表現の調整過程が開始される，その調整の過程では，思想に合わせて適切な表現を選択する場合は少なくない。「思想」とは呼べない程度のぼんやりした表象ができあがってきた段階で具体的表現の探索がはじまり，具体的な表現を生成することにより，表象に初めて形が与えられたり，変形されたり，自覚化される場合がむしろ多いのである。…（中略）…。外的表現を正確にし，より洗練するということは，単に言語表現の変化だけでなく，内的表現の変化を伴っているのである。作文教育において，文章の推敲が何らかの意義をもつとしたら，推敲によって，書き手の認識が変化したり，書く以前には自覚されなかったことが新たに発見されたりする場合であろう。

推敲活動では，書き手が自らの思考過程を言語化し，それらを省察することでさらに思考を深めていく。そして，文章を精緻化することで，書き手は自己やトピックについての理解をさらに深め，思考力を高めるといえる。書き手は自己認識や思考様式を変容させることを通じて，物事に対する考え方や感じ方を洗練させていくとわかる。

(2) プロセス・ライティング指導における課題

このようなプロセス・ライティングには，指導する教員の力量による影響や，単発的な方略指導による教育効果の低下といった課題がある。Graham & Perinは，11項目のライティング指導法の効果量（effect size）についてメタ分析をおこなった[27]。この調査によると，プロセス・ライティングの効果は，系統的なトレーニングを受けた指導者とトレーニングを受けていない指導者で異なるため，効果量に差が生じることが示されている。

National Commission on Writingは，初年次ライティングを含む大学でライティングを指導する正規科目に，よく訓練された質の高い専門スタッフを設ける必要性を提言している[28]。この点からも，アカデミック・ライティングの理論や実践に関して専門的に訓練され，深い理解を持った指導者が必要とされていることがわかる。

---

24 杉本明子「意見文産出における内省を促す課題状況と説得スキーマ」『教育心理学研究』，39 (2)，153-162，1991，p. 153.
25 Sommers, N., op. cit., p. 387.
26 内田伸子，前掲書，p. 218.
27 Graham, S., & Perin, D. op. cit., pp. 19-20.
28 National Commission on Writing. *Writing and School Reform.* New York: The College Board, 2006, p. 6.

Isaacsは，初年次ライティング科目におけるプロセス・ライティングについて，文章へのレスポンスやピア・レビューの実施，導入の書き方の直接指導といった，単独の方略を実践するだけでは，最終稿の改善につながらないと述べる[29]。さらに，文章を提出する数日前に即興的なピア・レビューをおこなうという部分的な推敲活動のために，プロセス・ライティングが教育実践の場面でうまく機能しないと指摘する。単発的かつ部分的な推敲では，学生が方略を使用するスキルを高めるのには不十分であるといえる。

米国で指導法として標準化しているプロセス・ライティングは，文章を書くことの段階的な指導法であり，各活動を通じた思考法や方略，スキルの獲得を促進する。一方で，教員による指導効果の差が生まれるために専門的なトレーニング，また単発的な方略指導による教育効果の低下のために包括的な方略指導が必要であるといえる。

3．学習者の書くことへの動機づけを高める初年次ライティング

米国では，これまで論理的に書くための技術が重視されてきた歴史的経緯がある。プロセス・ライティングや推敲の先行研究で示されているように，書き手が自己理解を深め，思考様式を変化させることで書く内容も変容するといった一定の効果があるとわかる。しかし，認知的スキルを訓練する指導だけでは，学習者の書く力の発達を十分に支援できていないという課題もある。

これらの点から，推敲といった認知的スキルだけではなく，学習者の情緒的特性からも検討する必要があるといえる。「学生のライティングを変える最善で唯一の方法は，彼ら自身の態度を修正する手助けをすること」[30]であるというように，米国では，書くことを通じた書き手の自己認識の変容や自己規律の獲得，態度変容といった情緒的特性が発達することで，書く技術の向上につながるという教育観がある[31]。

近年では，情緒的側面の育成を目指したアカデミック・ライティング指導が，全米規模で指針として提唱されている。Framework for Success in Postsecondary Writingでは，大学における多様な専門分野のなかで学習者の成功を支援する要素として，思考態度（habits of mind）があげられている[32]。この思考態度には，好奇心や寛容さ，粘り強さといった情緒的特性が含まれており，大学で文章を読み書きしたり，批判的に検討したりする経験を通じて，これらの態度を高めることが目指されている。自律的かつ能動的な学習態度を築くことが重要とされているのである。

知識やスキル，能力といった知的特性（認知的特性）ではなく，学習者が自身の知識をどのように使い，応用するかを決定する情緒的特性[33]の観点から，大学におけるライティング指導が検討されるようになる。Driscoll & Wellsは，先行研究を再検討し，このよう

29　Isaacs, E. J., op. cit., p. 94.
30　Warnock, T. & Warnock, J. "Liberatory Writing Centers: Restoring Authority to Writers." Olson, G. A. (Ed.) . *Writing Centers: Theory and Administration.* Urbana, IL: NCTE, 1984, p. 19.
31　西口啓太「アメリカ合衆国におけるアカデミック・ライティングとその評価－ライティングを通じた学生の情緒的発達と評価活動としてのフィードバック－」『初年次教育学会誌』，8（1），2016，pp. 159-160.
32　Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, & National Writing Project. *Framework for Success in Postsecondary Writing*, 2011, pp. 4-5.
33　Perkins, D., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., & Andrade, A. "Intelligence in the Wild: A Dispositional View of Intellectual Traits." *Educational Psychology Review*, 12（3），2000, p. 269.

な特性が学習者とその学習にどう影響するのかを把握して，大学での効果的なライティング指導を考える必要があると指摘している[34]。

また，MacArthur & Graham は，書くことへの動機づけを構成する要素として，自己効力感と達成目標，興味をあげている[35]。そして，Hidi & Boscol は，ライティングにおける認知的および情緒的側面を，自己調整や動機づけの観点から研究する必要があると指摘する[36]。

米国大学におけるライティング指導では，学習者の認知的および情緒的特性を発達させることが目指されるようになっている。以下では，情緒的特性として扱う動機づけに関連する興味と自己調整，自己効力感の観点から，その効果について述べる。

(1) 授業テーマやトピックによる興味の誘発

文章を書く意欲に影響を与える要因には，トピックに関する興味がある。興味は，状況的興味と個人的興味に分けられ[37]，これらの興味はアカデミック・パフォーマンスや注意力，学習レベルと関連があることが示されている[38]。書くことに関して，興味深いトピックや課題は，学習者に状況的興味を引き起こすといわれる。また，MacArthur & Graham は，学習者にとって興味深く，やりがいのある課題や，意味があると思える課題を与えることが重要であると述べている[39]。

この点について，1年の終了時に422名の初年次学生にライティング課題の重要度を調査した Sommers & Saltz のハーバード大学における縦断研究がある[40]。そこでは，科目への興味をもたらしたこと（66%），新たな興味を発掘したこと（54%），が「(非常に)重要である」と述べられていた。授業の中でどのような課題が出されるかは，授業への積極的な関与を促す要因となるといえる。

さらに，同調査では，学生が書くことに対してどのような信念を持つかが，大学教育のなかで能力を発展させるかどうかの違いを生じさせるとある[41]。自身のことを初心者とみなす初年次学生は，新たなスキルを学習する力がある。また，書くことを単なる課題以上のものとみなす学生や，自身にとって重要であると思われることを文章に書く学生は，大学でのキャリアを通して，論理的に書くことへの興味を最も維持することができたとある。

米国大学では，初年次ライティングが必修科目として位置づけられているために，多様な学生が受講することになる。そこには，書く力を高める必要性を感じない学生や，こうした学習技術を習得する意欲の低い学生，大学での学習に耐えるだけ基礎学力の不足した学生など，多様な学習者が存在し，教員はこの状況に柔軟に対応することが求められる。

伝統的な初年次ライティングの授業では，

34 Driscoll, D. L. & Wells, J., op. cit., para. 46-47.
35 MacArthur, C. A. & Graham, S. "Writing Research from a Cognitive Perspective." MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.) *Handbook of Writing Research Second Edition.* New York: Guilford, 2016, p. 34.
36 Hidi, S. & Boscolo, P. "Motivation and Writing." MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.) *Handbook of Writing Research.* New York: Guilford, 2006, p. 154.
37 ibid., p. 146.
38 Hidi, S. & Renninger, K. A. "The Four-Phase Model of Interest Development." *Educational Psychologist,* 41 (2) , 2006, p. 111.
39 MacArthur, C. A. & Graham, S., op. cit., p. 36.
40 Sommers, N. & Saltz, L. "The Novice as Expert: Writing the Freshman Year." *College Composition and Communication,* 56 (1) , 2004, pp. 131-132.
41 ibid., pp. 144-145.

学生の意欲を向上させることが十分に達成できていない状況もある。その対応策として，伝統的な手法に代わる現代的な初年次ライティングのカリキュラムや授業設計にもプログラム運営者や教員は取り組んでいる[42]。なかでも，学生の興味を引き出し，特定のテーマについて読解し批判的に検討したり，それらについての文章を書いたりする経験を通じて，能動的な学習を促進しようとするテーマ型ライティング（Theme-Based Writing）がある。テーマ型ライティングの方式を採用している大学には，ハーバード大学やプリンストン大学，スタンフォード大学，デューク大学，ジョージワシントン大学がある[43]。この方式は比較的選抜度の高い大学でも導入されている。

人は得意なことに興味を持つ傾向にあり，自身の興味に基づいてスキルを発達させる傾向にある[44]。初年次ライティングの授業では，興味を誘発するテーマやトピックによって，学生がやりがいのある課題に粘り強く取り組む姿勢を維持させ，関連する知識や，より高度なスキルを獲得したり，実践したりするように促すことが効果的であろう。

MacArthur & Graham は，トピックに関する興味と知識の関連性について，興味と知識はライティングのクオリティに影響を与えるが，知識はより大きな影響力をもつと述べる[45]。これは，興味深いトピックを与えることが，学生の文章を書く動機づけを高める一方で，この動機づけが，文章の改善には結びくとは限らないためである[46]。そのため，知識がライティング・パフォーマンスを改善する要因となっているとの指摘もある。

(2) 自己調整スキルと自己効力感の向上による学習者のレディネス形成

自己調整や自己効力感といった要素は，文章を書く動機づけを高めることが明らかにされてきた。Zimmerman & Risemberg によると，文章を書いたり，その修正をくり返したりするなかで，自己規律に関わるスキルを発達させるとある[47]。こうした自己調整スキルの獲得は，困難や障害に直面しても努力を続けるように動機づける自己効力感に影響を与えると述べられている。また，Zimmerman & Bandura によると，自己効力感は，学習者が設定した目標や自己満足を得るために文章のクオリティを高め，ライティングの達成度に大きな影響を与えたとある[48]。さらに，Pajares & Valiante は，書く力に対する自信の有無やその度合いが，学習成果や意欲に影響を与えると述べる[49]。

---

42 伝統的な初年次ライティングに代わるモデルの１つとして，初年次ライティング・セミナー（Freshman Writing Seminar）があげられている。初年次ライティング・セミナーは，大学初年次生のためにデザインされた科目で，多様なテーマやトピックの授業が用意され，その中から学生は自分の興味に合わせてクラスを選択することができる。そして，学生は特定のテーマについての知識を増やし，課題に取り組み過程でさらに理解を深め，論理的に文章を書くための技術を獲得するモデルである（Bamberg, B. "Alternative Models of First-Year Composition: Possibilities and Problems." *WPA: Writing Program Administration*, 21（1）, 1997, p. 10.）。

43 Friedman, S. "This Way for Vampires: Teaching First-Year Composition in 'Challenging Times'." *Currents in Teaching and Learning*, 6（1）, 2013, pp. 78-79.

44 MacArthur, C. A. & Graham, S., op. cit., p. 36.

45 ibid.

46 Hidi, S. & Boscolo, P., op. cit., p. 147.

47 Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. "Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective." *Contemporary Educational Psychology*, 22, 1997, p. 74.

48 Zimmerman, B. J. & Bandura, A. "Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment." *American Educational Research Journal*, 31（4）, 1994, p. 859.

49 Pajares, F. & Valiante, G. "Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development." MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J.（Eds.）*Handbook of Writing Research*. New York: Guilford, 2006, p.

Graham & Perin の調査では，ライティング方略の指導は効果的な手法であると示されており，Self-Regulated Strategy Development（以下，SRSD モデル）という自己調整の視点から提案された指導法が取りあげられている[50]。SRSD モデルは，米国では小・中学生から大学生，大人を含む一般的な学習者から，書くことに困難を抱える学習者まで，幅広い書き手を対象に使用されている[51]。表1は SRSD モデルの段階を表したものである。

表1 SRSD モデルの6段階[52]

段階	説明
①背景知識を発展・活性化させる	課題に必要となるスキルを発達させ，主題について学習者が知っていることを活性化させる
②方略について議論する	学習者にとって必要な方略について，その目的や利点を指導者と話し合いながら決める
③方略を模倣する	指導者やピア（仲間）が使用する方略を模倣する
④方略を記憶する	方略を記憶し実践する
⑤方略を支援する	方略をひとりで使用できるようになるまで支援する
⑥ひとりで実行する	方略の効果や使用について評価する手法を発達させる

この SRSD モデルは，まず学習者が持つ知識を活性化させることから始まる。テーマやトピックについて何を知っており，何を知らないか，知る必要があることは何かを明らかにしていく。次に，必要な方略について，指導者と学習者が話し合いながら決定していく。それらの方略を指導者やピアが使用する場面を見て模倣をする。模倣した方略を記憶し，ひとりで使用できるようになるまで指導者は手助けをする。そして，方略の効果やその使用について評価したり，判断を下したりする手法を発達させる流れでおこなわれる。

犬塚・椿本は，SRSD モデルの特徴として，「認知プロセスの一部に焦点化するのではなく，プランニングから推敲までの一連の認知プロセスを視野に入れた方略のセットとしていること」[53]をあげている。このモデルは，単独での方略の使用ではなく，包括的な方略指導としての性質を持つといえる。

また，Harris & Graham によると，SRSD モデルは，自己調整や動機づけ，書くことに対する前向きな態度，有能な書き手としての信念の発達において，指導者が意図的にくり返し支援する助けになると述べられている[54]。たとえば，第3段階の指導者やピアが使用する方略を模倣することは，自己効力感を高める効果があるとされている。MacArthur & Graham によると，ライティング・プロセスの模倣（modeling），学習者がライティング方略をうまく実行できると信じること，ネガティブな感情をコントロールすることは，学習者の自己効力感を高めるとある[55]。これは効果的な指導であるが，このような努力が成功体験に結びつかなければ，自己効力感を

159.

50 Graham, S., & Perin, D., op. cit., pp. 15-16.

51 Harris, K. R. & Graham, S. "Self-Regulated Strategy Development in Writing: Policy Implications of an Evidence-Based Practice." *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3（1）, 2016, p. 77.；MacArthur, C. A., Philippakos, Z. A., & Graham, S. "A Multicomponent Measure of Writing Motivation With Basic College Writers." *Learning Disability Quarterly*, 39（1）, 2016, p. 31.

52 Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. "Developing Self-Regulated Writers." *Theory into Practice*, 41（2）, 2002, pp.112-113. をもとに作成。

53 犬塚美輪・椿本弥生『論理的読み書きの理論と実践 知識基盤社会を生きる力の育成に向けて』北大路書房，2014，pp. 96-97.

54 Harris, K. R. & Graham, S., op. cit., p. 80.

55 MacArthur, C. A. & Graham, S., op. cit., p. 35.

高めることにはならないとも述べられている。

Coxは，6つのコミュニティ・カレッジでライティングを受講する学生にインタビュー調査をおこなった[56]。ここでは，約80%の学生が，ライティングでの過去の失敗体験や，失敗の恐怖感について言及していることが明らかにされた。そして，多くの学生が，授業を放棄したり，授業で話すことを避けたり，論文を提出しないといった負の効果をもたらすことが報告されている。

模倣がうまくおこなわれ，文章を書く成功体験を積み重ねることで，自己効力感は高められる。一方で，書くことの失敗体験が多くなると遂行回避行動をとることになる。そのため，指導では，個々の能力を見極めながら，適切な方略指導をおこなうことで，学習者の自己効力感を高めていくことが必要である。

単なるリテラシー能力の技術的向上だけでなく，動機づけ方略や自己調整スキルを獲得し，大学における専門的な知見や学びを効果的に習得するための自律的な学習態度を育くむ役割を，初年次ライティングが部分的に担うことができるだろう。

入学者選抜システムにおいてアカデミックな規定力が弱い米国大学は，学力不足とみなされる学生を抱え込み，その補習を引き受けてきたという歴史を持つ[57]。たとえば，論理的に書く力が一定の水準を満たしていない学生は，大学の学習に耐える基礎学力を補うために，一般的にベーシック・ライティング（Basic Writing）を受講することになる。しかし，リメディアル科目は大学コミュニティの中から廃止される傾向にある。吉田も，「近年の財政削減のなかで，全米的にリメディアル教育に対する風当たりは強く，リメディアル教育縮小のためにさまざまな改革がなされている」[58]と述べている。そのため，大学入学前の段階でつまずいた学生や，失敗体験をした学生に，初年次ライティングでどのように成功体験を積ませ，書く力を向上させるのかについて検討する必要がある。

4．おわりに

以上のように，米国の初年次ライティング指導における学習者の動機づけの効果と課題について述べてきた。米国では，国語教育観として，読みと同様に書きの教育が伝統的に重要視されてきた。それは大学におけるアカデミック・ライティングに関する研究や各大学の取り組みからも明らかである。また，企業等の産業界から，学生の基礎リテラシー能力を養成することが求められる点も大きな影響を与えている。職業人としての効果的なコミュケーション能力の育成と言語スキルの獲得が，大学教育の学習成果として期待されている。

米国では，認知的スキルの獲得が目指されてきたが，近年では認知的および情緒的特性やスキルの両側面からアカデミック・ライティング指導をおこなうことが求められるようになる。標準化した指導法であるプロセス・ライティングでは，一定の教育効果が認められている。しかし，教員の力量形成と包括的な方略指導の点で課題が残る。また，多種多様な学生の存在と，初年次ライティングの必修化に伴う課題にも対処しなければならない。なかでも基礎学力が不足し，学習意欲の低い学生にいかに対応していくかは，情緒的特性にアプローチすることで解決していく

56　Cox, R. D. "It Was Just That I Was Afraid: Promoting Success by Addressing Students' Fear of Failure." *Community College Review*, 37（1）, 2009, p. 66.
57　吉田文「アメリカの大学・高校の接続―リメディアル教育と一般教育―」『高等教育研究』, 2, 1999, p. 239.
58　同上書, p. 240.

ことが重要となるだろう。

書くための方略といった認知的スキルだけでなく，自己調整スキルのような情緒的特性を発達させることで，学生が自己効力感を高めることが可能となる。それはより積極的な授業参加や学ぶ意欲の増進に結びつき，さらなる知識やより高次なスキルの獲得につながると考えられる。これは大学における学びのレディネスの形成を助け，大学４年間の学習に対してポジティブなサイクルを生み出すことに通じるだろう。

文章を書くことへの動機づけを高める方法としては，学生自身の興味関心を深めたり，新たな興味を発掘したりするためのテーマ設定や課題設定が重要になるといえる。学生は興味深いテーマやトピックを探究する過程で，ライティングの方略やスキルを獲得させることが容易となる。そのため，書くことへの動機づけを高める手法として，米国大学で実践されているテーマ型ライティングの授業構造や体系的なカリキュラムの視点から，学生の能動的な学習への関与を促進し，正確かつ効果的に心的イメージを伝達・表現する手法を探りたい。今後の課題としては，①テーマ型ライティング科目の授業構成やカリキュラムの構造について明らかにすること，②そこでのテーマ設定や授業課題の作成方法についてより具体的に解明すること，があげられる。