



現代米国におけるアカデミック・ライティングの理論と実践に関する研究－大学における学習支援体制に着目して－

西口, 啓太

(Degree)

博士 (教育学)

(Date of Degree)

2019-03-25

(Date of Publication)

2020-03-01

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲第7382号

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1007382>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



博 士 論 文

現代米国におけるアカデミック・ライティングの
理論と実践に関する研究
—大学における学習支援体制に着目して—

2019年1月17日 提出

神戸大学大学院
人間発達環境学研究所
人間発達専攻 学び系講座

135D834D

西 口 啓 太

指導教員 渡邊 隆信 教授
船寄 俊雄 教授
山下 晃一 准教授

目次

序章 問題の所在と研究の目的	1
第1節 問題の所在	1
第2節 先行研究の検討	9
第3節 研究の目的	17
第4節 用語の整理と分析の対象	18
第5節 論文の構成と研究の方法	23

第I部

第1章 米国大学におけるライティング教育に関する理論の歴史的変遷： 1860年代から1980年代までに着目して	34
第1節 初年次ライティング科目の起源とその成立過程	34
1. 第一次・第二次モリル法によるランド・グラント・カレッジの拡大	36
2. ハーバード大学における古典的カリキュラムの改革と初年次ライティング	37
3. 復員兵援護法 (G.I. Bill) とオープンアドミッションによる学生の増加と多様化	38
第2節 ライティング教育のカリキュラムとプログラム開発： 学術的地位の確立と全米規模の専門団体による教育方針の提言	40
1. ライティング教育の学術的地位の確立	40
2. ライティング・プログラムの開発	44
第3節 認知革命によるライティング教育観と教育方法の転換： プロダクト重視の教育からプロセス重視の教育へ	44
1. 認知革命によるライティング教育観の変容	45
2. ライティング・プロセスへの着目と理論的枠組みの構築	47
第4節 ライティングにおける評価方法の開発と運用： 多肢選択式からポートフォリオを中心とした評価まで	51
第5節 正課カリキュラム外で支援をおこなうライティング・センターの成立： 多様な学生を支援する組織的取り組み	53
1. ライティング・ラボの誕生	54
2. ライティング・センターへの転換	55

3. スタッフの養成法と研修制度	56
小括	58
第2章 米国大学におけるライティングの教育内容	63
第1節 初年次ライティングの教育方針と教育内容	63
第2節 Writing Program Administrators (WPA) による 初年次ライティングにおける学習成果の提言	66
1. 第一次初年次ライティングにおける学習成果声明	67
2. 第三次初年次ライティングにおける学習成果声明	70
第3節 <i>Framework for Success in Postsecondary Writing</i> による 学習成果の提言	72
1. 認知的および情緒的特性を培うライティング教育	72
2. 大学教育における思考習慣の育成の提言	74
第4節 テーマ型のライティング・プログラムによる 学生の知的好奇心・探求心の涵養	76
1. 初年次ライティング科目の類型	77
2. テーマ型ライティング科目の特徴	81
3. ハーバード大学におけるテーマ型ライティング科目	82
4. 興味関心を誘発するテーマの設定	85
5. テーマ型ライティングにおける課題	88
第5節 相互作用を重視したストレッチ・プログラムの開発と運用	90
小括	91
第3章 アカデミック・ライティングにおける教育方法	96
第1節 プロセス重視のライティング教育	96
1. ライティング教育における理想的なクラス規模の提言と実態	96
2. 少人数制クラスにおける標準的な教育方法としてのプロセス・ライティング	98
3. プロセス・ライティングの理論的発展	100
4. プロセス・ライティングの効果と課題	101
第2節 ライティング・カンファレンスによる個別化指導	105

1. 指導法としてのライティング・カンファレンスの特徴	105
2. カンファレンスの方法と手順	108
3. 効果的なカンファレンス	111
第3節 ライティングへの動機づけを高める手法	113
1. 学生同士の相互作用による学び合い：ピアレビューと小集団学習	114
2. 自己調整スキルと自己効力感の向上による学習のレディネス形成	117
第4節 ライティング教育による文章の変化と学生の成長	120
小括	122
第4章 アカデミック・ライティングにおける評価方法	127
第1節 ライティング教育における評価観の転換	127
1. スペリングス・レポートによる評価観の変化	128
2. 大学における学習成果としての文章表現力	130
3. ライティング評価における理論と実践	131
第2節 ルーブリックによる評価の効果と課題	133
1. 初年次ライティングにおける評価モデル：	
ローカル・ルーブリックの開発と使用	133
2. ケンタッキー大学における初年次ライティング・プログラムと評価モデル：	
コース目標と指標としての学習成果	134
3. メタ・ルーブリックの開発：	
全米カレッジ・大学協会による全米規模の評価基準	137
第3節 フィードバックによる評価の効果と課題	139
1. 教員による文章へのコメントの効果	139
2. 教員による文章へのコメントの課題	143
第4節 努力値を基準にした評価	144
小括	146
第5章 正課カリキュラム外の支援組織としてのライティング・センター	150
第1節 ライティング・センターの理念と機能	150
1. ライティング・センターの運営体制	150

2. ライティング・センターの理念と活動	152
第2節 ライティング・センターの発展	155
1. ライティング・センターの機能と範囲の拡大	155
2. Center for Writing Excellence への発展	156
第3節 ライティング・センターのスタッフとその能力開発	157
1. ライティング・コンサルタントへの概念転換	157
2. スタッフの養成法と研修制度	160
3. スタッフ養成の効果と課題	160
小括	161

第Ⅱ部

第6章 モントクレア州立大学における

初年次ライティング・プログラム	164
-----------------	-----

第1節 モントクレア州立大学における

初年次ライティング科目の位置づけと特徴	164
---------------------	-----

1. 教育課程におけるライティング教育の位置づけ	164
2. 初年次ライティング科目の授業構造	166

第2節 シラバスからみる伝統的なライティング教育の授業内容

1. サンプル・シラバスにみる教育内容	167
2. 初年次ライティングで期待される学習成果	168

第3節 教育方法と評価方法：

授業への参与観察からみるライティング教育	169
----------------------	-----

1. 共通ルーブリックにおける評価規準	169
2. エッセイの評価と要件	172
3. 授業内評価活動	173
4. ファカルティ・ディベロップメントによるプログラム改善の組織的取り組み	174

第4節 共通テキストからみるライティング教育の指導内容

1. 共通テキストにみる学習内容	175
2. インプットのための読解方略	178
3. 読解方略に関するワークショップ：初年次ライティング授業の参与観察から	178

小括	180
第7章 モントクレア州立大学ライティング・センターと スタッフの養成法	183
第1節 Center for Writing Excellence モデルの採用と運営	183
1. Center for Writing Excellence の基礎情報	183
2. モントクレア州立大学におけるライティング支援の理念と目標	184
第2節 コンサルタントの養成法と研修制度	185
1. 2つの事前研修	185
2. 3段階の研修制度：「観察」「訓練」「実践」の3段階の研修生期間	187
3. 専門的職業能力開発のための週ミーティング： 質の高いコンサルタントの養成と維持	189
第3節 ライティング・センターにおける支援方法	190
1. オンライン型の個別指導（セッション）	190
2. 個人プロフィールの作成と管理	191
小括	191
終章 米国大学におけるライティング教育と日本への示唆	194
第1節 米国のライティング教育の特質	194
第2節 日本への示唆	198
第3節 今後の課題と展望	201
参考文献一覧	207

序章 問題の所在と研究の目的

本研究は、現代米国の大学におけるアカデミック・ライティング教育（以下、ライティング教育）の理論と実践について、教育内容、教育方法、評価方法、支援組織の観点から、その特質を解明しようとするものである。また、そこから日本の大学におけるライティング教育の改善・充実に向けた示唆を探り、提言を試みるものである。

学生の増加と多様化を経験し、大衆化した日本の大学では、アカデミック・ライティングへの関心が高まり、学術的な知見に基づいた体系的なライティング教育の必要性が叫ばれるようになった。1980年代に始まる大学におけるライティング教育の萌芽期から、現在では発展期に入り、より効果的な教育方法や評価方法の模索、学習成果の明示が求められるようになる。さらに、能動的な学習（以下、アクティブラーニング）へと大学における教育観の転換が求められるなかで、大学における高度な学びの基盤として、ライティング教育が果たす役割や、ライティング教育への期待は大きなものとなっている。

大学におけるライティング教育を通じて、学習者がどのように思考を深めたり感受性を高めたりするのか。また、どのようにして正確かつ効果的な情報伝達力や表現力を高めるのかを、教育内容、教育方法、評価方法、支援組織の観点から検討する。そして、日本の大学におけるライティング教育の改善と充実に向けて、これらの課題に先進的に取り組んできた米国の事例から、効果的な学習支援体制についての知見を探りたい。

本章の第1節では、日本におけるライティング教育の実態と問題点を明らかにし、第2節では、関連する先行研究を概観する。第3節では、本研究の目的を述べる。第4節では、本研究で用いる主要な用語について整理し、分析の対象と枠組みを示す。また、分析対象として、米国の事例を取り上げる意義について述べる。第5節では、本論文の構成を解説し、本研究の方法と手順について述べる。

第1節 問題の所在

文章を書く行為は、複雑かつ高度な力であり、計画的な訓練が必要とされる領域である。Cremin & Myhill (2012)によると、「たいていの人々が社会的相互作用を通じて自然と学ぶ話すこととは異なり、書くことは、学習を必要とする、より計画的な活動である」とされる¹。また、Kellog (2008)は、知識表出型 (knowledge telling)、知識変換型 (knowledge

transforming), 知識創造型 (knowledge crafting) という 3 段階を長い時間をかけながら、書き手のライティング能力 (以下、文章表現力) が熟達すると述べる²。

知識基盤社会では、多くの人々が社会生活で文章を書くことが求められる。また、情報化が進むことで、ライティングが持つ意味も拡大し、白い紙に文字を書くことだけでなく、レポートや報告書、電子メールなど、さまざまな形で文章を書く機会が増えた。それに伴い、ライティングがより市民的かつ相互交流的なものとなってきた現代では、精緻な研究に裏打ちされた教育プログラムを通じて、文章表現力を育成することが必須の課題であるといえる。

ここでは、日本の大学におけるライティング教育の実態と問題点を、次の 2 点から明らかにする。第一に、大学教育研究における一般教育とライティング教育の問題である。第二に、大学におけるライティング教育と社会との接続の問題である。以下では、これらの問題意識について整理し、日本のライティング教育が抱える課題について論じる。

1. 大学教育研究における一般教育とライティング教育の問題

本研究の課題を述べるために、日本の大学におけるライティング教育をめぐる研究の位置づけと課題について、大学教育研究と一般教育³の視点から検討する。

まず、大学教育研究は比較的新しい研究分野とされるが、大学のマス化・ユニバーサル化に伴って大学教育研究を展開することは、世界的な動向となっている。一般教育学会 (1997) は、「現代の大学が『アイデンティティ』を持続し、又は回復して大学教育の責務を遂行し得る最善の方途は、大学自体ないしファカルティ (教授団) が、大学教育に関し、自己否定や責任転嫁、ひいてはアイデンティティ喪失に至ることのないよう、より普遍的な・より客観的な、つまり学問的なレベルの認識判断を追求すること」であると述べる⁴。つまり、大衆化した現代の大学のあり方を追求するためには、大学や大学教員の主導で大学教育に関する学問的なレベルの研究活動をおこない、大学教育改革を実行することが求められているといえる。

しかし、一般教育学会 (1997) は、研究活動の展開は必ずしも円滑でなく、新規分野である「大学教育研究」の成立を白眼視する一部の意識状況も見過ごせないとし、それらの問題への対処を含め、「大学教育研究」のあり方を不断に追求することが、基本的な課題であると指摘する⁵。世界的な趨勢として大学教育に関する研究を進める動きがある一方で、日本の大学教育研究は後れをとっている状況がうかがえる。

一般教育学会（現在の大学教育学会）は、こうした新規分野において、一般教育を通じて学生が現代人として必須となる一般教養を涵養することを重要な課題として取り組んできた。大山（2003）によると、戦後の大学改革で米国大学から日本に導入された一般教育は、「専門分化する前に学問を幅広く通覧させ、バランスのとれた人間性の涵養をめざすものであった」とある⁶。専門教育重視に対する反作用として起こり、専門分化する前段階で幅広く学問に触れ、人間性の涵養を目指す一般教育は、米国をモデルとして、戦後の大学教育改革のなかで日本の大学に導入され、概念としては定着する。

日本で一般教育の概念は、大学教育の概念の中に包摂され定着するが、広い支持を得て安定しているわけではなかった。小林（1980）によると、日本の場合「一般教育の理念は、イギリスやアメリカのように伝統や実績の上に立っている」というよりも、制度的に規定されて成立しており、「外からの強い影響の下に短期間に、しかもより徹底的に導入されたという特色をもっている」とある⁷。日本における一般教育は、制度的に規定されている側面が大きく、伝統や実績の上にその理念が成り立っていない点で問題も抱えている⁸。

このような一般教育をめぐる問題について、天野（2013）は、「伝統的な専門教育・職業教育重視の大学の中で、一般教育の課程についてはその担当者は、専門教育や専門学部に対して一段低く見られ、予算面の措置も十分でなく、また教育よりも研究を重視する大学文化の中で、いわば大学の底辺部分に位置づけられていた」と指摘する。また、学生の間でも、「一般教育」を「パンキョウ」などと呼び軽視する傾向が強かったと述べる⁹。専門教育や職業教育を重視し、教育よりも研究を重視してきた日本の大学文化では、伝統や実績の上に一般教育の理念が成り立っていない弊害として、一般教育課程やその担当者は非常に低い立場に位置づけられていたことがわかる。そして、「パンキョウ」と揶揄されるように、学生にとっても一般教育は価値の低いものとして認識されている状況がうかがえる。

設置基準の大綱化によって、米国のリベラルアーツ・カレッジに似た、新しい「教養学部」の出現を期待する声もあったが、実現されたのは、4年間の学部教育の専門教育による支配の貫徹であった¹⁰。こうした状況もあり、一般教育を担う部分の整備充実は実現されず、一般教育課程は解体し、教養部が消滅することで、専門教育が学部教育を占めるに至った¹¹。

天野（2013）は、設置基準の大綱化によって引き起こされた一般教育課程や教養部を廃止について言及し、「もう一度、学部教育のその部分を強化しなくてはならない。カリキュラムの見直しを、入学してくる学生の学力に対応した方向で再検討しなくてはならない」と指摘する。2008年には、初年次教育学会が設立されるなど、大学初年次生に対して、大学

への円滑な移行を促す教育が、全国的におこなわれるようになってきている。「初年次教育」や「共通教育」という言葉で、一般教育が取り組んできた問題が再考されていることがわかる。

こうした背景には、1970年代初め以降、急激に進んだ大学の大衆化の動向がある。寺崎(1999b)は、「1993年をピークとする18歳人口の膨張のプロセスで、政策的な臨時定員増にも支えられながら、この動向は大学教育現場の状況を大きく変えた。しかも次いで起きた少子化の流れと学習指導要領の変化のもとで、大学入試は次第に易化し、その一帰結が、大学生の学力低下問題として現在問題化している」と述べる¹²。学生人口の増加と多様化、それに伴う大学の大衆化によって、大学生の学力低下問題が顕在化している。

大学生の学力低下に関する調査では、「学力全般」および「論理的思考力」「理解力」「表現力」等の基礎能力の低下が指摘されている¹³。学力低下の具体的内容としては、「自主的・主体的に課題に取り組む意欲が少ない(84.8%)」「論理的に思考しそれを表現する力が弱い(77.3%)」があげられる¹⁴。学力低下問題の内実としては、学習意欲の低下と、論理的に思考し表現する能力の低下が大きな課題とされているといえる。

このように、授業についていけない学生の増加と、学習への動機づけを欠いた学生たちが少なからずいることが、1980年代ごろから明らかになってきた。天野(2013)は、「こうした学生の学力や学習意欲の低下は、マス化やユニバーサル化と呼ばれる高等教育の規模拡大の避けがたい産物」であり、入学後の教育の重要性を指摘し、補習教育や初年次教育が、「いまでは一握りの大学に限らず、おおかたの大学で必要になってきている」と述べる¹⁵。

設置基準の大綱化・自由化によって、日本の大学教育における一般教育の地位は低いものとなった。しかし、現在までに大学の大衆化が加速する過程で、学力低下問題を契機に、大学教育を通じた教養ある人材の育成の必要性が、一般教育課程に代わり、初年次教育のようなプログラムのもとで再考されている。学力低下問題でも指摘されるように、論理的に思考し、表現する能力の低下が大きな課題とされ、なかでもライティング教育の必要性が強く叫ばれている状況がある。

学生が自身の思考を深め、感受性を高めるライティング教育は、大学での学びを支えるだけでなく、その後の社会生活においても基盤的能力となるといえる。しかし、米国流の一般教育の理念が十分に理解されないまま導入された結果、一般教育課程が姿を消すことになり、大学でライティング教育を本格的かつ重点的に取り組むことは少なかった。寺崎(2002)は、高校までの教育・訓練の中で決定的に欠ける部分として、文章をどう書くかという力をあげている¹⁶。また、学士課程教育修了までの期間に、「学習を支える基礎的・基本的な力」

を身につけることに注力すべきであると述べる。こうした視点から、学士課程教育を構築し、低年次教育を編成することが 21 世紀の大学にとって不可欠であると問題提起する¹⁷。大学教育においては、その後の実社会においても継続する学習を支える基盤・基礎となる能力の育成が必要とされているといえる。そうした教育が、21 世紀の大学のあり方を考えるうえで非常に重要であることが読みとれる。

また、式部（1995）は、日本語表現力を教育することについて、ライティング「教育を必修とするところの多いアメリカの大学と比較して従来の日本の教育で遅れていることの一つであり、全国的な規模で努力がはらわれて然るべきであろう」と指摘する¹⁸。そして、清水（1980）も、大学教育を受けた教養人の第一条件として、明快かつ効果的に思考し、文章がけくことができなければならないとするハーバードの事例を取り上げながら、大学生の文章表現力の育成の重要性を指摘する¹⁹。さらに、寺崎（1999a）は、大学生の「読み書き能力」の問題として、「コトバや概念と、具体的な事物への感受力、自己の経験、感情・情念などを生き生きとつなぎ、その両者の間にダイナミックな往復運動をつくり上げていく力が、立ち枯れているのではないか」と指摘している²⁰。

こうした問題が顕在化するなかで、教育に対する意欲のある教員が、大学生の文章表現能力の形成を目指して取り組みを始める。堀地（1982）は、「読み書きが今日の大学教育にとって単なる補助的手段の補強となるにとどまらず、大学教育の、さらには全教育体系の本質、究極的には人間形成にかかわる問題の打開につながることを示唆している。そこに、読み書きを主題として一般教育学会が本課題研究を設定することの最も重要な意義がある」と述べる²¹。これは、大学教育における読み書きを主題とした科目によって人間形成につながる可能性を示唆している。ただし、教育意欲の高い教員によって主導されてきたライティング教育は、その必要性和緊急性が十分に自覚されていないという課題がある²²。

鈴木（1982）は、米国ではライティング科目を設置し、学生の文章表現力の向上を目指している大学も多いことを指摘し、「このことは、ハーバード大学の影響も見逃すわけにはいかないと思うが、アメリカの高等教育において、その必要性を各大学が認識していることに外ならない」と述べる²³。大学教育研究の文脈で、一般教育を担う科目として、また学生の人間形成の機会として大学におけるライティング教育を探求し、理論的基盤に基づいたプログラムや教育方法、評価方法を開発することが課題であるといえよう。

2. 大学教育におけるライティング教育と社会との接続の問題

大学においてライティング教育が広くおこなわれるようになった背景には、大学までの教育段階で学習者の文章表現力を十分に育成できていない実情がある²⁴。たとえば、高等学校の国語教育において、学習者は文章を書くことを十分に経験しておらず、「論理的に文章を書く力」の育成が十分におこなわれていないという状況が、大学初年次生を対象にした調査で明らかにされている。

島田・渡辺（2015）は、7つの総合大学 598名の初年次学生を対象に、高校「国語」で経験した学習指導について調査し、国語の授業で実際に学ぶ内容が「読むこと」に偏る傾向があることを明らかにした²⁵。読解重視の指導に関して、島田（2011）は、読解に偏ってきた大学入試や、それに対応しようとする国語の学習のあり方が、教科書の編集や採択に影響を及ぼしており、考えを述べる文章を書く学習の時間が十分に確保されているとは言い難いと述べる²⁶。高校の国語教育においては、大学進学が主要な進路となる場合、大学入試へ対応するための教育内容、つまり文章の読解が重視される傾向にあることがわかる。そして、書き手の主張や意図を正確に伝えるために、文章を書くことに学習時間が十分に割り当てられていないことも指摘されている。

論理的に文章を書く経験の不足、あるいは、その経験不足からくる苦手意識や不安感によって大学におけるライティング教育の必要性が高まってきたことがわかる。近年では、学習指導要領の改訂によって、論理的に文章を書く力を育成すること提言されているが、実態としては大学入学のための試験対策に重点が置かれ、十分に機能しているとはいえない。

寺崎（2002）でも指摘されるように、高校までの教育・訓練の中で文章表現力を育成することは、以前から大きな課題であった。21世紀に入り大学教育の変容が叫ばれる中で、こうした教育の問題に本格的に取り組み、人間形成の場として機能させる必要性がうかがえる。実態としては、大学に入学するまでの段階で、十分に書く行為を経験せず、文章を書く訓練の不足した学生が、これまで以上に大学に入学するようになった。そのため、大学教育では学生の増加と多様化が進み、高度な学びを確実なものにするために日本語の基礎リテラシーの育成に取り組む必要性が高まり、大学教育全体の課題として取り組まれるようになった側面もあるだろう。

日本の大学教育全体で、学生の文章表現力を含む基礎リテラシーの育成に向けた動きが活発になってきている²⁷。たとえば、文部科学省（2017）の調査「大学における教育内容等の改革状況について」では、日本の大学における初年次教育²⁸の実施状況が明らかにされた²⁹。2015年には、初年次教育を実施している日本の大学は、721大学（97%）であること

が報告されている。同調査によると、学部段階における初年次教育の具体的内容で最も多く実施されている項目として、「レポート・論文の書き方などの文章作法を身につけるためのプログラム」があげられている。このプログラムを実施している大学は、661大学(88.6%)である。濱名(2004a)によると、大学入学後、2ヶ月で顕著に改善がみられるのは「文章作成能力」とされる³⁰。大学初年次における文章表現力の向上は大学への円滑な移行を目指す初年次教育の中核であるといえる。

これらの調査で示されるように、大学教育では、これまで以上に基礎教育の重要性が高まっている。基礎教育を重視する動きを促進したものに、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」(いわゆる「学士課程答申」)がある。ここでは、専門教育での知的探求・課題探求能力育成のために、大学初年次における基礎リテラシーの育成と習得が強調され、学士課程教育の柱のひとつとして初年次教育が提唱されている。

専門教育については、大学院の役割が大きくなっており、学士課程教育では、完成教育よりも、専門分野を学ぶための基礎教育や学問分野の別を超えた普遍的・基礎的な能力の育成が強調されている。(中略)目的意識の希薄化、学習意欲の低下等、学生の多様化により、大学側の対応の困難性は増している。最終的には課題探求能力という高等教育に相応しい高次の目標の達成に努める必要があるが、一方で、基礎的な読解力や文章表現力などを習得させることも重要である³¹。

学生の多様化が進む学士課程教育では、知的活動および社会生活、職業生活において必要となる読解力や文章表現力といった学問分野を横断する基礎的技能(汎用的技能)を育成することが、現代の高等教育の使命のひとつであるといえる。初年次教育は、こうした基礎的技能を培う場として期待されているといえよう。

また、中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」では、「初年次教育は、高等学校で身に付けるべき基礎学力の単なる補習とは一線を画すべきであり、高等学校教育から大学における学修に移行するに当たって、大学における本格的な学修の導入、より能動的な学修に必要な方法の修得等を目的とするものとして捉えるべきである」とある³²。大学教育では、導入教育や補習教育(リメディアル教育)、初年次教育など、さまざまな概念が混在している状況にあり、それらが同一視されているところもある。しかし、答申で述べられているよ

うに、初年次教育は「高等学校で身に付ける基礎学力の単なる補習とは一線を画すべき」であり、そこでは主体的かつ自律的な学習に必要な能力や方略の獲得・習得が目指される必要がある。

専門教育だけでなく、基礎教育でも、アクティブラーニングを通じて自律的な学習態度を育み、読解力や文章表現力、プレゼンテーション能力を高めることが重要視されている。なかでも、大学生の書く力の向上を図ったアカデミック・ライティングへの取り組みが広くおこなわれており、学生の論理的な文章表現力を高めることが期待されているといえる。

近年では、大学内部だけでなく、卒業後の社会生活および職業生活においても、文章を書く力が強く求められるようになってきている。そして、大学におけるライティング教育の達成度や満足度を把握するために各種調査もおこなわれている。ただし、これらの調査では、学生が自身の思考や感情を表現し、情報を伝達する能力が、大学教育を通じて十分に育成されていないことが示されている。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（2008）の「全国大学生調査」では、「論理的に文章を書く」の項目について、55.5%の学生が「役立っていない」あるいは「あまり役立っていない」と回答している³³。そして、「論理的に文章を書く」ことに対して、自身の「実力が不十分」と回答している学生は70.5%であった³⁴。アカデミック・ライティングへの取り組みは現在も増加しているが、効果的に学生の文章表現力や、書くことに対する自己効力感を高めることなど、力量形成において課題があることがわかる。

大学と社会の接続に関して、大学卒業後に社会人として求められる文章表現力について明らかにする動きもある。井下（2002）では、「大学でのレポートは課題として提出するために書くのであり、相手に伝えるという明確な目的意識もなければ、その必要性を強調されることもない。一方、仕事では情報を正確に相手に伝え、自分の意見を明確に述べる能力が要求される」とある³⁵。多くの大学生は、大学卒業後には社会人・職業人として仕事をすることになり、そこでは複雑な情報や主張を、相手に正確かつ効果的に伝える必要があることを意味する。そのため、大学在学中に、相手に伝える力やコミュニケーション力といった資質・能力を培っておくことが、社会から強く求められていることがわかる。

日本の大学では、基礎教育を重視する動きが活性化し、多くの教育実践事例の報告もおこなわれるようになったが、学生や教員への満足度の調査結果などに示されているように、研究に基づいた体系的なライティング教育やプログラム開発には至っていない実情がある。鈴木（2009）は、日本の大学や社会で求められる書く力が、これまでの教育でおこなってい

たもの異なる点を指摘し、大学で体系的なライティング教育がおこなわれていないと述べる。また、その多くは、数回程度の実習で書式や形式を教えるものが多く、「精緻な研究に裏打ちされた教育プログラムの開発にはまだ至っていない。これはライティングの支援や指導を目的としたライティングセンターの設置も進んでいる米国の大学と対照的である」と指摘する³⁶。学術的な地位を確立し、研究を土台としたライティング教育がおこなわれている米国の実践と比べると、日本の大学も、理論に基づいた研究と実践の蓄積によって、人間形成の場として機能するプログラムを開発する必要があるといえる。

第2節 先行研究の検討

まず、本研究の分析の視点である教育内容、教育方法、評価方法、支援組織が対象とする範囲について整理する。第一に、教育内容は、「教育理念と目標（学習成果）、正課カリキュラム、個別のプログラム」を指す。第二に、教育方法は、「教育実践の場面で用いられる教授法や支援策」を意味する。第三に、評価方法は、「学生が書いた文章（作品）や、学習成果としての文章表現力を評価するためのツールや手法」を指す。第四に、支援組織は、「正課カリキュラム外でのライティング教育を支援するライティング・センターなどの学習支援組織」とする。

1. 日本におけるライティング教育に関する先行研究

日本の大学教育においては、大学教育学会や近年発足した初年次教育学会が中心となり、一般教育や共通教育におけるライティング教育の実践や研究をおこなっている。そのため、本研究では、大学教育学会と初年次教育学会、各大学の実践報告による、研究と教育実践事例の検討をおこなう³⁷。

ここでは、本研究の分析の枠組みである、①教育内容、②教育方法、③評価方法、④支援組織の観点から先行研究を検討する。

(1) 教育内容

教育内容に関する先行研究としては、井下（2002, 2008, 2018a, 2018b）の一連の研究がある³⁸。井下（2008）は、日本の大学におけるライティング教育の変遷過程を整理し、体系的なカリキュラムの構築について論じている³⁹。また、学士課程教育を通じて、学生が学んだ知識を自らの人生にとって意味のあるように構造化することが重要であると指摘する

40.そして、伊藤（2014）は、初年次生を対象におこなわれたライティング教育が、どのような体系のなかに位置づけられ、どのような学習成果が期待されているかについて明らかにされていないと述べる⁴¹。

さらに、関田（2018）によると、初年次教育において、ライティング科目を独立させて教えている大学は、23.9%である⁴²。大学におけるライティング教育は、部分的に組み込まれていることが多く、たいていの場合、論理的に文章を書く行為に焦点を当てて訓練しているわけではない実情がうかがえる。これらの研究では、高大接続と学士課程における体系的かつ継続的なライティング教育の必要性が指摘されているといえる。そして、ライティング教育を、大学初年次にとどまらず垂直型のカリキュラムを構築するなど、学士課程のカリキュラム全体でおこなう必要があるといえる。

(2)教育方法

ライティングの教育方法に関する先行研究としては、認知心理学を応用したアプローチの井下（2002, 2008）や、ピアレビュー等の協働学習によるライティング指導について論じる大島（2005, 2010）、協働・協調学習環境を設定することによるライティングの支援を検討する鈴木（2009）、国語教育の文脈から大学におけるライティング教育の効果を検証した金子（2009, 2016）、文章へのコメントの効果について検討した坂本・中島・宇都・渡・嶋田・佐渡島（2018）、パーソナル・ライティングによる自己表現の視点から研究する谷（2015）、といったものがある⁴³。

近年では、段階的にレポートや論文を作成しながら文章を練り直し、書くことによって思考の発達を目指すプロセスを重視したライティング教育が、日本の大学教育の実践において認められるようになった⁴⁴。大島（2010）は、「レポート作成プロセスの各段階をクラス全体の協働活動中心で進めると、個々の学習者の進度や理解度の開きへの対応が次第に難しくなり、把握しきれなくなりやすい」と述べている⁴⁵。プロセスを重視した指導が実践に取り入れられるようになってきた一方で、各学生の状況に応じて柔軟に対応するという点で課題もある。

さらに、中西（2013）は、日本の国語教育における書くことの教育の課題のひとつに、米国で長きにわたっておこなわれている「プロセス・ライティング」の実践の全体的な把握とその検討があると述べる⁴⁶。標準化した教育方法であるプロセス・ライティングを大学教育の文脈で検討した先行研究や、先進的に取り組んできた米国大学におけるライティング教育の動向について検討した研究は、管見の限り少ない。全体的な把握をおこなうためにも、

大学での実践事例を収集し、検討する意義があるだろう。

(3) 評価方法

評価方法については、検討された研究は非常に少ない。たとえば、大場・大島 (2016) は、大学でのライティング教育の実践事例論文をレビューし、ライティングの評価に関して、「総括的評価である成績評価はもとより、文章作成段階での形成的評価について詳述されたものはきわめて少なかった」と述べる⁴⁷。

国語教育の視点からは、桑原 (2013) が、「認知能力の評価に対して情意能力の評価は、見取りの難しさもあり進展がみられない」と指摘している⁴⁸。日本のライティング教育において、評価方法は発展途上にある分野であり、教育内容や教育方法、支援組織以上に今後の進展が期待されているといえる。

(4) 支援組織

近年、日本の大学では、学生の文章表現力の向上を目的としたライティング教育が広くおこなわれるようになった。しかし、正課カリキュラム内の科目だけでは十分に文章表現力の向上を保証することができていない状況がある。こうした状況を補う支援組織として、日本の大学内でもライティング・センターが設立されるようになる⁴⁹。吉田・Johnston・Cornwell (2010) によると、日本でライティング・センターが認知され始めたのは最近のことであり、支援策のひとつとして、その役割に注目した大学が 2000 年代半ばに始めたとされる⁵⁰。

正課カリキュラム外でライティング教育を支援するライティング・センターに関する先行研究には、大きく運営に関するものと、スタッフの能力開発に関するものがある。

ライティング・センターの運営に関する先行研究には、早稲田大学における学生アンケートをもとに支援に対する学生の意識について調査をした渡・中島・佐渡島 (2016)、津田塾大学における活動報告をした飯野・稲葉・大原 (2015)、日本のライティング・センターの歴史や理念について整理した吉田ほか (2010) と井下 (2008)、がある⁵¹。

ライティング・センターの理念を実践できるかどうかは、実際に支援をおこなうスタッフの資質と能力にかかっている。こうしたスタッフの能力開発に関する先行研究として、スタッフの養成や研修制度を検討し継続的な訓練の効果と必要性を指摘する佐渡島 (2009) や佐渡島・太田 (2013)、太田・可児・久本 (2014)、広島大学における活動を報告した上田・尾崎・高橋 (2017)、追手門学院大学の現況と課題を報告した梅村 (2018)、研修制度の確立の必要性を述べる畠山 (2011)、愛知淑徳大学における個別相談の満足度を調査した永井ほか (2016)、全体研修や実践を振り返る機会の重要性を指摘する増地 (2018) などがある

52. ライティング・センターがうまく機能するかどうかは、スタッフの意識と技能にかかっており、採用後の継続的な研修が不可欠であるとされる⁵³。

そして、センターの活動を効果的にするには、有能な人材を確保するだけでなく、研修によるスタッフのクオリティの向上と維持が重要である。しかし、日本では、各支援施設の活動報告が多く、そのなかで部分的に研修を紹介するに留まっている。増地（2018）が「個々のライティング支援施設におけるチューター研修の内容に焦点を当てた具体的な報告は、ほとんど存在しない」と指摘するように、スタッフの能力開発について十分に検討されているとはいえない⁵⁴。

運営予算の問題や支援の中核を担う質の高いスタッフの確保といった問題を多くの大学が抱えている。今後の増加と拡大の発展過程で、日本のライティング・センターは限られた予算や資源のなか、幅広い相談に対応できる優れたスタッフをどのように確保し、育成するかを検討する必要があるといえる。

2. 日本における米国のライティング教育に関する先行研究

以上のような日本の大学におけるライティング教育の現状をふまえたときに、大学の大量化と、それに伴う学生の質的低下問題を早期に経験し、これらの課題に対応してきた歴史を持つ米国のモデルは、日本の教育実践に示唆を与えるだろう。

しかし、日本で米国のライティング理論や教育実践を紹介・検討したものは、国内の実践報告に比べてはるかに少ない。ここでは、日本における米国の理論研究や教育実践に関する関連研究について整理する。検討の枠組みとして、日本の先行研究と同様に、①教育内容、②教育方法、③評価方法、④支援機関の視点から検討する。なお、本研究では、大学教育、国語教育、第一言語に関する教育の視点からの分析を試みるため、第二言語としての英語教育は主な検討の対象とはしないこととする。

(1) 教育内容

米国大学におけるライティング教育は、19世紀後期に起源があるとされる。日本よりも100年近く前から同様の課題に向き合う米国大学の事例が、大学教育や国語教育の文脈から紹介・検討されたものは少ない。

米国のライティング教育の内容に関連する研究には、米国における作文教育の基礎的特徴をまとめた湊（1982）や、米国大学におけるライティング教育について概観し、ハーバード大学の事例を取り上げて説明する森（1986）がある⁵⁵。また、米国におけるジャンルの取

り扱いについて整理した佐渡島（2003）や、初等教育段階における日米のライティング教育について比較検討し、米国のライティング教育が「型」の習得に主眼を置いていることを指摘する渡辺（2004）も有名である⁵⁶。

これらの佐渡島や渡辺の研究では、大学教育に主眼が置かれているわけではない。湊や森の研究では、大学におけるライティング教育を中心に扱っているが、いずれも1980年代までの動向を示したものであり、近年も発展を続ける米国の実態を明らかにしたものは、管見する限りみられない。

(2) 教育方法

米国のライティング教育における方法論について検討した先行研究としては、プロセス・ライティングを紹介・考察したものが多く、たとえば、初等・中等および高等教育におけるプロセス・ライティングについて検討した入部（1990, 1991b, 1996）や、プロセス・ライティングの構成要素のひとつである推敲活動について概観した深谷（1999）がある。また、初等教育段階のプロセス・ライティングによる指導の一部であるカンファレンスの手法について検討した堀江（1991, 1992）、米国におけるカンファレンスの関連研究を整理し、日本の高等学校における教育実践について報告している木村（2006, 2007, 2008）がある⁵⁷。

教育内容で検討したものと同様に、これらの研究においても、米国大学のライティング教育における理論や実践に焦点を当てたものではない。そのため、近年の動向を捉えるうえで、教育実践の事例の紹介や分析が、今後期待されるものとなるだろう。

(3) 評価方法

米国のライティング教育においては、評価方法について理論的に検討したものや、実践事例を分析したものなど、非常に多くの先行研究がある。評価を主な研究対象とした学術雑誌には、*Assessing Writing*や*Journal of Writing Assessment*などがあり、米国では、ライティング評価が学術的な地位を獲得していることがわかる。

日本における米国のライティング評価に関連する研究には、イリノイ州における到達度評価と1997年以降の評価研究の動向について論じた佐渡島（1998, 2003）、全米カレッジ・大学協会によるVALUEルーブリックの開発について検討した松下（2012, 2014a）がある⁵⁸。

州レベルや全米規模での評価についての動向が紹介されており、大きな文脈で米国の評価方法についての理解が得られている。一方で、個別大学の事例や実践といったローカルな視点で検討したものは少なく、事例分析を通じて、より具体的に評価方法について分析・検

討することも必要であるといえる。

(4) 支援組織

ライティング・センターは、米国大学で誕生したとされ、研究の理論的基盤も実践事例も非常に豊富である。ライティング・センターに関する研究は、*The Writing Center Journal* や *Writing Lab Newsletter* が主要な情報源となっている。また、International Writing Center Association (IWCA) といった世界規模でライティング・センターに関する情報を提供するものもある⁵⁹。

日本で米国のライティング・センターについて検討したものには、ライティング・センターの運営と支援について紹介した佐渡島 (2001) や、チューター研修やチューターの意識について概観した佐渡島・太田 (2012)、個別大学の事例からライティング・センターの利用実態を紹介した岩本 (2010)、米国におけるライティング・センターの理論と実践についてまとめた Fujioka (2011) がある⁶⁰。

これらの研究は、ライティング・センターやスタッフの養成についての全体像を把握する手がかりとして有益な情報を提供しているといえる。一方で、ライティング・センターを運営するディレクターに焦点を当てた研究や、さらに発展をみせる近年の学術的な動向を検討したものはみられない。

以上の点から、日本では、米国大学におけるライティング教育に関する知見は、十分に検討されていない状況がうかがえる。この間、大学におけるライティング教育を効果的なものとするための具体的なモデルを提供してきたのは、米国の教育実践であった。なかでも、高等教育におけるアカデミック・ライティングは、19世紀後期からその課題に取り組んできた長い歴史をもつ。

3. 米国におけるライティング教育の先行研究

大学教育におけるアカデミック・ライティングが教育改革の課題になった背景には、学生の増加と多様化による学習者の基礎リテラシーの質的低下に対する批判があった。19世紀後期のモリル法の制定やハーバード大学におけるカリキュラム改革、第二次世界大戦後の復員兵援護法、オープンアドミッションの導入、アファーマティブ・アクションによる格差是正制度など、さまざまな施策の影響を受けて、米国大学はユニバーサル・アクセス段階に突入することになる。学生の増加と多様化が進むなかで、学生の質的低下が問題視され、その解決の糸口のひとつとして、大学でライティング教育に取り組むことが提起されてきた。

19世紀後期に始まったアカデミック・ライティングは、廃止論者と継続を望む者たちとの間で議論が繰り広げられつつも、現代までほぼすべての大学の必須科目として、学びの基盤を作る機能を果たしてきた。

ここでは、米国大学におけるライティング教育の先行研究について、日本の先行研究と同様の枠組みで検討する。

(1)教育内容

教育内容について論じたものには、Coxwell-Teague & Lunsford (2014) がある。ここでは、初年次ライティング科目についてのさまざまな事例を紹介しながら、大学初年次生を対象としたライティング教育について検討している⁶¹。また、授業構造についての関連研究のほかに、授業課題について主に検討したものに、Melzer (2014) や Eodice, Geller, & Lerner (2016) がある。Melzer (2014) では、大学の授業におけるライティング課題のタイプについて全米規模で調査をおこなった。そこでは、相互交流を目的としたライティング課題が頻繁に与えられることが明らかにされた⁶²。そして、Eodice, Geller, & Lerner (2016) は、これらの研究をふまえ、学生にとって意味があるライティング・プログラムが、どのような要素を含むのかを明らかにしている⁶³。

(2)教育方法

ライティングの教育方法について検討した先行研究には、Beaufort (2007) や, Sommers & Saltz (2004), Carroll (2002) がある。Beaufort (2007) は、特定の学生の事例を経年変化の点から分析し、大学における授業構造と、そこでの学生の成長について論じる⁶⁴。Sommers & Saltz (2004) は、ハーバード大学の初年次生を対象に、大学におけるキャリアを通じて、学生のライティング能力の発展と成長に影響を与える要素について考察した⁶⁵。同様に、Carroll (2002) は、大学生が書き手として、どのように発展を遂げていくのかを検討する⁶⁶。これらの長期にわたる縦断研究は、学生が専攻分野に新たに加わった新参者として、そのアイデンティティを形成するために大学におけるライティング教育が不可欠であることを示している。

また、大学におけるライティング教育に関する研究には、Isaacs (2018) や Bruffee (1999) がある。Isaacs (2018) では、106の州立総合大学を分析し、ライティング教育における主な教育方法や教育形態など、近年の動向を明らかにしている⁶⁷。Bruffee (1999) は教育方法の具体的な手法のひとつである、協働的に文章を書く (collaborative writing) 手法について検討している⁶⁸。

(3) 評価方法

ライティングの評価方法に関連する研究としては、Huot (1996, 2002) や、Broad (2003), O'Neill, Moore, & Huot (2009), Sommers (1982, 2012) がある。たとえば、Huot (1996, 2002) は、ライティング評価の理論と実践について再検討したものである⁶⁹。Broad (2003) は、ルーブリックの視点からライティング評価の規準について分析する⁷⁰。O'Neill, Moore, & Huot (2009) では、大学におけるライティング評価について歴史的変遷をたどりながら、評価における基本概念や評価基準の事例等を提示している⁷¹。そして、教員によるコメントが、学生の文章に与える影響を検討したり、フィードバックの指針や手順を示した Sommers (1982, 2012) の一連の研究もある⁷²。

(4) 支援組織

ライティング・センターに関連する研究としては、ライティング・センターに関する意識調査をおこなった Grutsch McKinney (2013), 7大学のライティング・センターの各ディレクターによる運営等に関する意識調査をおこなった Caswell, Grutsch McKinney, Jackson (2016), ライティング・センターにおける指導方法の検討をおこなった Mackewicz & Thompson (2015) がある⁷³。

また、スタッフ養成に関する研究も多い。たとえば、スタッフ教育について調査研究をおこなった Hall (2017) や、スタッフ養成に頻繁に使用される Ryan & Zimmerelli (2010) や Gillespie & Lerner (2008), スタッフの専門性を高めるために利用される、ライティング・センターの学術研究を集めた論集である Murphy & Sherwood (2011) などもある⁷⁴。

以上のように、日本のライティング教育に関する研究では、実践事例分析が中心であり、理論的に検討されたものは少ない状況がある。日本の大学におけるライティング教育の課題を整理すると、次のようになる。教育内容に関しては、研究に基づいたカリキュラムや、精緻なプログラムの開発である。また、教育方法については、プロセスを重視した指導を日本の教室の実態に合わせた形で導入する方法について検討することである。評価方法については、総括的評価および形成的評価を含む、全般的に多くの課題が残されている。支援組織については、今後の発展に伴うスタッフの確保と養成法、研修システムの構築に関する知見の蓄積と共有が課題である。

一方で、ライティング教育やその支援に長きにわたって取り組んできた米国では、理論と実践の両研究が非常に多岐にわたっておこなわれていることがわかる。そのため、本研究では、19世紀後期から100年以上にわたって、大学におけるライティング教育に先進的に取

り組んできた米国の事例を分析・検討し、そこで得た知見から、日本の大学におけるアカデミック・ライティング教育が抱える問題や課題の解決策への示唆を得ることができると考えられる。なお、米国を分析対象として取り上げる意義については後述する。

第3節 研究の目的

そこで本研究は、現代米国の大学におけるライティング教育の理論と実践について、1990年以降の時期に着目し、教育内容、教育方法、評価方法、支援組織の観点から、その特質を解明することを目的とする。また、そこから日本の大学におけるライティング教育の改善・充実に向けた示唆を探り、提言を試みるものである。

本研究は、米国大学におけるライティング教育について、理論と実践の特質について解明を試みるものであるが、教室における具体的な問題解決を追求し、実践的な場面で効果的な学習を促進するための「教授（教え）と支援」を主な研究対象とする。そのため、副題である「学習支援体制」は、正課カリキュラム内外の両側面から包括的に学習者の学びを支える教授と支援に焦点を当てたものである。なお、正課カリキュラム外に位置するライティング・センターは「支援組織」とし、「学習支援体制」とは区別する。また、「学習支援体制」は、そのなかに「支援組織」を含むものとする。

ここでは、ライティングを単なる技術的問題として捉えるのではなく、学習者の認知的および情緒的特性の高まりに伴い、言語によって思考や感情を正確かつ効果的に情報伝達・表現することが可能になると仮定する。そして、学習者が自らの思考力および感受性を高め、正確かつ効果的に情報を伝達・表現できるようになるために、どのような資質・能力を育むべきなのかを、主に情緒的特性の育成に着目して考察する。

また、1990年代以降の時期に着目するのは、1980年代までのライティングに関する理論的枠組みを基盤としながら、現代米国のライティング教育が発展を遂げるようになったためである。この時期の特徴としては、専門職集団により全米規模で教育目標や学習成果の提言がおこなわれたこと、プロセス・ライティングによる教育方法が実践の場面に広く浸透したこと、ライティングの評価が理論的に発展を遂げ始めたこと、正課カリキュラム外の学習支援の高度化が推進され始めたことがあげられる。そのため、1990年以降の時期に着目し検討することで、現代米国の大学におけるライティング教育の特質を明らかにすることができると思われる。

第4節 用語の整理と分析の対象

1. 用語の整理

ここでは、本研究における基本概念である「アカデミック・ライティング」「初年次ライティング」「リテラシー」の3点について整理する。本研究では、アカデミック・ライティングを、大学において獲得すべき文章表現力として仮定する⁷⁵。

(1) アカデミック・ライティング

ボイヤー（1988）は、「学生たちが感覚や概念を効果的に把握したり、表現したりするには言語を必要とする」と述べ、学部課程教育で基本的に重要な要素として、十分に読み書きできる言語能力をあげる。そして、「大学で成功するには、明瞭に書いたり話したりできなければならないし、読んだり聞いたりすることによって理解できなければならない。言語と思考が分かちがたく結びついており、学生は言語能力を発達させるにしたがって、自分の思考の質に磨きをかけ、知的で社会的な能力を向上させることができるようになる」と述べる⁷⁶。ボイヤーの提言からは、米国大学において、学習を成立させ学術的および社会的に成功するためには、言語能力を発達させる必要がある点が指摘されていることがわかる。そして、言語能力の発達によって、知的かつ社会的な能力の向上が果たされるといえる。

このボイヤーにおける言語能力の位置づけは、ハーバード大学の一般教育改革と共通にするところがある。鈴木（1982）は、ハーバード大学における「論述作文」科目を取り上げ、そこでは「教養人は、明快且つ効果的に思考し、文章を書くことができなければならない。学生は学士号を取得する時には、正確に説得力を持ってコミュニケーションする能力を持っていないといけない」というスタンダードがあることを述べている⁷⁷。また、米国の多くの大学においても、一般教育科目として「読み・書き」に重点を置いた科目を開講し、「各大学とも、言語によって情報や意見を明快に、効果的に表現・伝達するための方法論を教授することを目的にしている点で一致している」と述べる⁷⁸。これらの点からは、米国大学では、教養人の育成が目指され、それを支える能力として言語能力、なかでも言語によって情報や意見を明快かつ正確で、効果的に表現・伝達する能力を発達させることが重要とされているとわかる。

したがって、本研究においては、アカデミック・ライティングを、論文などの学術的な文章を書くことに限定せず、大学における書くという行為に関わる言語能力とし、「言語によ

って情報や意見を明快かつ正確で、効果的に表現・伝達する能力」とする。

(2) 初年次ライティング

このようなアカデミック・ライティングと関連性が高く、本研究における主要な用語（ターム）である「初年次ライティング」についても併せて整理する。

初年次ライティングは、大学初年次生を対象としたライティング教育を総称するものであり、時期区分を明確に区別して表す用語として使用する。本研究におけるアカデミック・ライティングが、学士課程教育の全体を通じて「言語によって情報や意見を明快かつ正確で、効果的に表現・伝達する能力」を獲得するという最終的な教育目標に対して、初年次ライティングは、その能力の基盤となる認知的および情緒的特性を培うことを目標とした教育を意味するものとする。

そのため、初年次ライティングは、アカデミック・ライティングの基礎的なレベルであり、基盤的教育を示すものでもある。

(3) リテラシー

また、ライティングと関連の深い概念であるリテラシーについても補足的に整理する。リテラシーは、ライティングと密に関わり、それを包摂する上位概念であると考えられる⁷⁹。

まず、佐藤（2003）によると、「リテラシー」の本義は、「(高度で優雅な) 教養」にあり、「読み書き能力」あるいは「識字能力」という意味は、教育用語として後に付加されたものである⁸⁰。そして、リテラシーが担ってきた意味として、次の2点をあげている。第一に、「教養」としてのリテラシーという伝統的な概念は、近年では「共通教養 (common culture)」あるいは「公共的な教養 (public culture)」を意味するものへと変化していることである⁸¹。第二に、19世紀末に登場した「識字」あるいは「読み書き能力」としてのリテラシーであり、これは学校教育の概念として登場し、社会的自立に必要な基礎教養を意味する「機能的識字」という概念に支えられて普及してきたことである⁸²。そして、この2つの系譜を総合して、「リテラシー」を「書字文化による共通教養」と定義し、学校において教育される共通教養であり、社会的自立の基礎となる公共的な教養を意味しているとされる⁸³。

また、塚田（2003）は、学習事象としてのリテラシーについて、『リテラシー実践』ないし『社会的実践としての言語』といった用語が示唆するように、生きた社会的文脈のなかで遂行される言語行為がリテラシーの実質であると述べる⁸⁴。そして、松下（2014b）では、その概念の多様性に関して、リテラシーが公教育の制度化により、人々が共通に身につけるべき教育内容にかかわる概念として登場した点を指摘し、「リテラシーが辞書的な意味での

単なる識字能力をこえて、社会参加に必要な読み書き能力という意味をもつようになったのは、1950年代のグレイ（Gray, W. S.）の研究によるところが大きい」と述べる。グレイのリテラシー概念は、機能的リテラシーと呼ばれる。塚田（2003）によると、この機能的リテラシーは『『成人ないしそれに近いものが職場での責任能力を果し得る読み書きの知識や技能』である』とされる⁸⁵。

さらに、近年では、PISA リテラシーのような新たな種類のリテラシーも提示されている。松下（2014b）によると、PISA 型リテラシーに共通し一貫する点は、「言語や知識を理解し利用し、それにもとづいて判断することで、思慮深い市民として社会に参加する能力」であると述べる⁸⁶。

これらの点から、本研究においては、リテラシーの概念を「教育によって涵養される共通教養および社会的自立の基礎となる公共的な教養であり、社会的文脈において言語や知識を理解し利用し、それに基づいた判断によって社会参画する能力」を意味するものとする。

2. 対象の限定

(1) 分析対象の枠組み

本研究の対象は、米国大学におけるアカデミック・ライティングの教育内容および教育方法、評価方法、支援組織である。その際、本研究は、国語教育における基礎リテラシー、なかでも文章表現力の育成を主な分析対象とするため、第二言語教育や留学生を対象としたライティング教育は対象としない。さらに、このような大きな枠組みでアカデミック・ライティングの理論と実践を検討し、日本のライティング教育の改善・充実に向けた観点や示唆を探るため、言語や性差、文化差のような細部に及ぶ要因については本研究では主な検討対象とはしないこととする。

(2) 米国の事例を検討する意義

米国の教育を研究することの意味は4点ある。第一に、初年次ライティングという分野を大学教育において確立した点があげられる。米国大学におけるライティング教育は、19世紀後期に始まるとされ、100年以上の歴史を持つ。そこでは、初年次学生に対する必須科目として文章表現力を育成する機能と役割を担っていた。長きにわたってその重要性が叫ばれ続け、現在でも学際的な広がりを見せながら、ライティング教育は発展を続けている。その過程で、ライティングの理論的背景の構築と教育実践の蓄積に取り組み、学習者の認知的および情緒的資質（affective disposition）の形成という課題に対して、積極的に応えようと

した実績がある。

第二に、ライティング教育がひとつの学術分野として確立されている点があげられる。大学内で独立した学部・学科としてライティングに関する研究を担う部署があり、主専攻や副専攻を提供している。また、学士課程教育に限らず、大学院教育においてもライティング教育がおこなわれ、専門的な知見を学び研究することで修士号や博士号の学位を取得することが可能である。

第三に、全米規模でライティングに関する教育方針の検討や提言をおこなう学術専門団体が複数存在している点があげられる。たとえば、全米国語教師評議会（National Council of Teachers of English：以下、NCTE）や、NCTEにおける大学でのライティング教育に関する専門性を有する大学コンポジション・コミュニケーション評議会（Conference on College Composition and Communication：以下、CCCC）、ライティング・プログラムの管理や運営に関連するライティング・プログラム・アドミニストレーター（Writing Program Administrators：以下、WPA）といった全国規模の組織が複数ある。こうした組織によって、全米規模でライティング教育に対する方針や指針が提言されるなど、専門的な支援体制が整備されている。

第四に、米国の教育と日本の教育との関係の深さである。なかでも、大学教育研究における一般教育に関して、米国のモデルを導入し、戦後大学改革をおこなってきた日本の大学は、制度面で密接な関係にあることは先述した。米国の一般教育では、教養を備えた人材を育成するという使命のもと、書くことを授業に取り入れることが重視され、人間形成の場としての役割を担っている。ただし、理念面に関して、米国大学における一般教育とは異なり、伝統や実績に基づかない日本の大学文化における一般教育には、多くの課題が残されている。

また、米国のライティング教育は、日本の作文教育に大きな影響を及ぼしたとされる。たとえば、コンポジション理論がある。米国大学におけるライティング教育は、コンポジションという科目名で長く実践されてきた。コンポジションとは、「明晰で統一性の高い文章であり、主題文・主題の展開（文章のアウトライン）・段落・文法的正しさ等の項目を、体系的・機能的に指導する点に特徴がある」と定義される⁸⁷。その特徴には、「段落を重視し、個々の段落に高い独立性を求め、パラグラフ・センテンス（段落の要点を伝える文）を意識する。主題の展開（材料の配置）を重視し、この作業の中で作文内容を検討すること」もあげられている。ここからは、ライティング教育において、客観的に情報を伝達すること、また表現することが目指されていることがわかる。

このように、米国のライティング教育は、大学教育で初年次ライティング科目を創設し学術的な地位を確立してきた点、歴史的にアカデミック・ライティングの理論化と実践知の統合を進めてきた点、日本における戦後大学改革が米国大学と深い関係を持つ点から、日本の実践に示唆を与えると見える。また、伝統的に言論による説得を重んじ文化的背景の異なるもの同士がことばによるコミュニケーション（共有できる型）によって結びついているため、言語により意見や情報を効果的に表現・伝達する力を培うことが集中的に取り組みられてきた。そのため、米国大学のライティング教育は、大学教育におけるアカデミック・ライティングの意味を解明し、実践を検討するうえで、格好の素材となるだろう。

以上の点から、米国大学におけるライティング教育の理論と実践は、正確かつ効果的な情報伝達能力・文章表現力の育成を検討するうえで参考になると見える。

(3) モントクレア州立大学を事例として取り上げる意義

本研究では、米国における実践事例の分析対象として、モントクレア州立大学の初年次ライティング・プログラムと、同ライティング・センターを取り上げる。まず、これらを事例として取り上げる理由はそれぞれ2点、計4点ある。

第一に、大学におけるライティング教育に関する学術専門団体である CCCC のライティング・プログラム認証制度の評価指標を、モントクレア州立大学の初年次ライティング・プログラムが満たしているためである⁸⁸。これは、CCCC が設定した評価指標を満たしたプログラムに与えられる。これまでに 68 のプログラムが受賞しているものであり、受賞したプログラムは、米国における一定の水準を満たした優れたプログラムであるといえる。

第二に、ライティング学科 (Department of Writing Studies) が創設され、独立したプログラムとして初年次ライティングが再始動し、多様化する学生に柔軟かつ効果的なライティング教育に取り組んでいるためである。また、同学科は、主専攻 (major) と副専攻 (minor) を設けており、ライティングに関する学位も取得可能である。モントクレア州立大学は比較的選抜度の高い州立大学であり、個別大学の事例に留まるものではあるが、効果的なカリキュラム開発やプロセス・ライティングの教育実践、その評価方法を把握する手がかりとしての示唆を与えると考えられる。

第三に、同大学は、CCCC のライティング・プログラム認証制度で、初年次ライティング・プログラムとセンターの2部門が受賞している。これまでに 68 のプログラムが受賞しているが、そのうちライティング・プログラムとライティング・センターの両部門で受賞しているのは、モントクレア州立大学を含めて8大学だけである。なかでも、近年のライティ

ング・センターのモデルであるセンター・フォー・ライティングエクセレンス（Center for Writing Excellence : 以下, CWE）と、スタッフ養成の専門職モデルであるコンサルタントをモントクレア州立大学は採用しており、近年の動向を把握する手掛かりになるだろう。

第四に、モントクレア州立大学のライティング・センターは、国際チューター研修プログラム認証制度（International Tutor Training Program Certificate : ITTPC）を受けており、高い水準の研修プログラムを提供しているとされる。そのため、質の高いスタッフの確保と育成が課題となる日本にとって、モントクレア州立大学で採用されている専門的に訓練された支援者であるコンサルタントは、近年のスタッフ養成法を探求するうえで参考になるだろう。

以上の4点から、米国大学におけるライティング教育と支援組織の事例として、モントクレア州立大学を取り上げることに意義があるといえる。

第5節 論文の構成と研究の方法

1. 論文の構成

本研究は、大きく2部に分けられる。第I部は、第1章から第5章までを指し、アカデミック・ライティングの理論を中心に扱う。第1章では、米国大学でアカデミック・ライティングが成立する経緯として、その起源と発展の過程を明らかにする。ここでは、1860年代から1980年代までの時期を分析対象とし、教育内容、教育方法、評価方法、支援組織の観点から、その理論的基盤の構築についても論じる。

続く第2章から第5章までは、主に1990年代以降の動向を取り上げながら、4つの枠組みからライティングの理論について検討する。第2章では、ライティング教育における教育内容として、カリキュラム上の位置づけと目指される学習成果について明らかにする。ここでは、主にWPAによる初年次ライティング声明を中心に論じる。また、カリキュラムの一部として、個別のライティング教育プログラム（テーマ型ライティング・プログラムとストレッチ・プログラム）を取り上げ、大きな枠組みから教育内容について考察する。第3章では、ライティングの教育方法として標準化しているプロセス・ライティングについて検討する。また、ライティングの教育実践の場面で、学生の動機づけを高め、相互作用を促進する具体的な手法として活用される、ピアレビューと自己調整スキルを取り上げる。第4章では、ライティング教育による学習成果をはかる一般的な評価方法について明らかにする。ここ

では、主に評価指標であるルーブリックと、形成的な評価であるフィードバックについて検討する。さらに、学習者の努力値をはかる評価の視点が検討されている点を取り上げ、情緒的資質に着目した評価についても論じる。第5章では、正課カリキュラム外の支援組織であるライティング・センターについて検討し、その実態と機能について考察する。

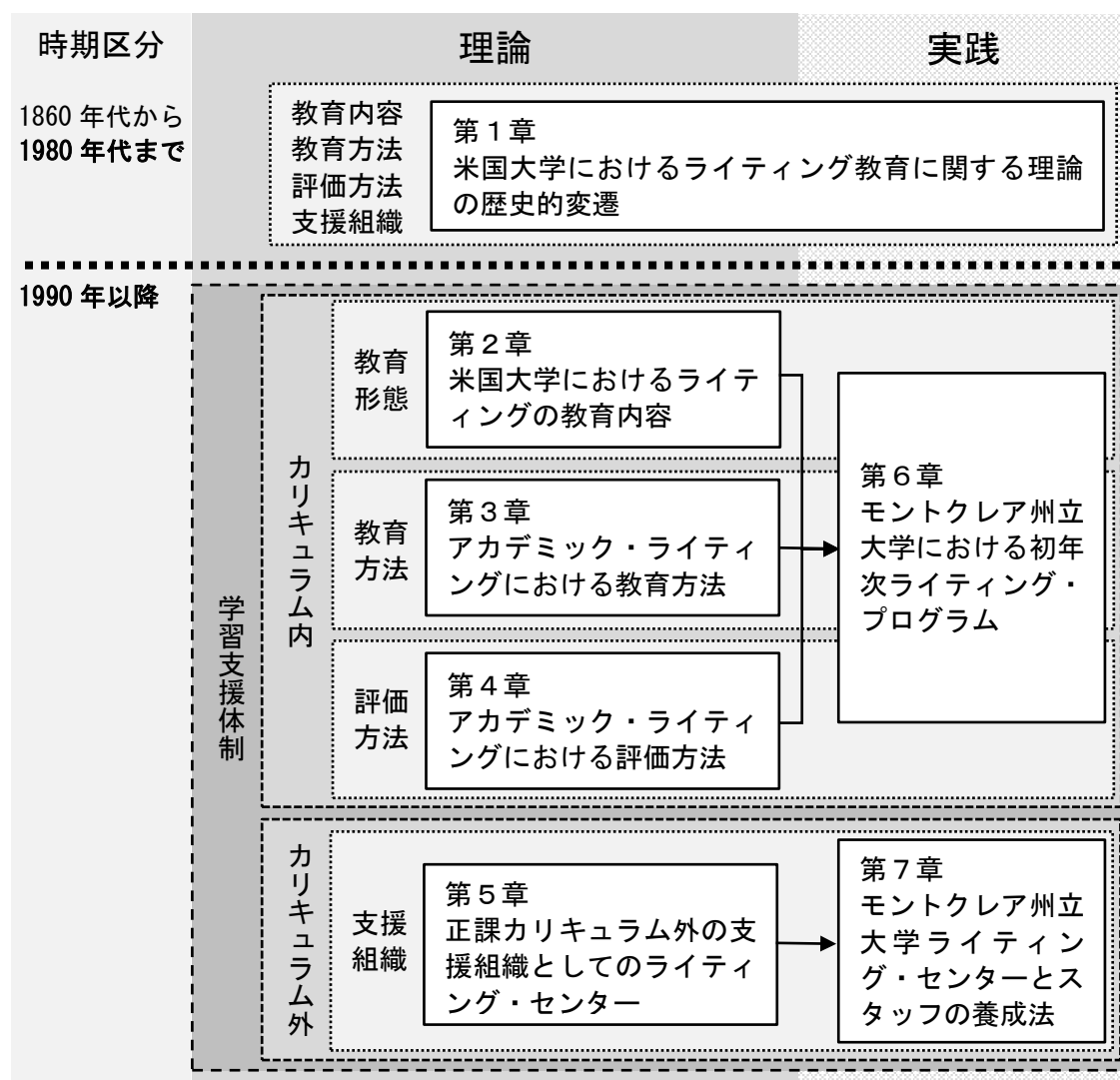


図1 本論文における各章の関係

第II部は、第6章と第7章を指し、アカデミック・ライティングの教育実践を扱う。ここでは、初年次ライティング・プログラムとライティング・センターの事例を分析する。第6章と第7章では、米国のニュージャージー州にある4年制の総合大学であるモントクレア州立大学を取りあげて具体的に分析し、初年次におけるアカデミック・ライティングの指導

と評価について確認する。そして、同大学におけるライティング・センターを取り上げ、学習支援組織としてのあり方について検討する。

図1は、本論文における各章の関係を図式化したものである。このように、本研究は、第I部の第1章で、1980年代までの理論的基盤の形成について①教育内容、②教育方法、③評価方法、④支援組織の観点から歴史的に検討する。第2章から第5章は、1990年代以降の現代に焦点を当て、同観点から理論的に分析したものである。

続く第II部は、第I部で検討した4つの理論的枠組みから、個別大学の教育実践事例を考察するものである。ここでは、第6章のモントクレア州立大学初年次ライティング・プログラムを、①教育内容、②教育方法、③評価方法の3点から分析し、第7章の同大学ライティング・センターを④支援組織の観点から検討する。そのため、本研究の独自性としては、米国大学におけるライティング教育の理論と実践を、学習支援体制に着目して、4つの枠組みで包括的に検討したことがあげられる。

終章では、本論での考察を踏まえながら、本研究のまとめとして、現代米国の大学におけるライティング教育の特質について論じる。その上で、大学におけるアカデミック・ライティングの教育内容、教育方法、評価方法、支援組織の課題を明らかにする。さらに、日本の教育を改善・発展させるための知見を示したい。

2. 研究の方法

米国大学におけるライティング教育の教育内容および教育方法、評価方法、支援組織の枠組みから、正確かつ効果的な情報伝達力や文章表現力を育成するための要件について検討する。

第I部では、主に米国におけるライティング教育の理論と実践に関する主要文献をもとに考察する。主要文献としては、Bruffee (1999), Carroll (2002), Beaufort (2007), Palmeri (2012), Grutsch McKinney (2013), Melzer (2014), Eodice, Geller, & Lerner (2016), MacArthur, Graham, & Fitzgerald (2016), Isaacs (2018) など、があげられる。

また、米国では、大学におけるライティング教育に関して、専門的な学術団体が複数存在する。そこで発行される機関紙やジャーナルの研究を中心に検討を試みる。具体的には、初年次ライティングに関する理論や教育実践については、*College Composition and Communication* や、*College English*, *WPA: Writing Program Administration*, *Written Communication* があげられる。また、評価方法に関しては、*Assessing Writing* があげら

れる。さらに、ライティング・センターに関しては、*Writing Center Journal* や *Writing Lab Newsletter* があげられる。これらの米国の先行研究を中心に、大学のライティング教育についての理論面の検討を試みる。

そして、米国のライティング教育の歴史や実態について整理するために、日本における米国のライティング教育に関する先行研究を取り上げながら適宜補足的に説明をする。

第Ⅱ部では、米国への現地調査でおこなった、教育実践事例の参与観察、担当者へのインタビュー調査、現地で収集した資料をもとに検討する。初年次ライティング・プログラムに関しては、2017年9月12日から16日の4日間、現地の初年次ライティング・プログラムの授業に参加観察した。また、その際に授業の担当教員とプログラム・ディレクターにおこなったインタビュー調査をもとに、モントクレア州立大学の初年次ライティング・プログラムの特徴について検討する。

ライティング・センターに関しては、2016年6月27日と28日、2017年2月7日から9日の5日間、現地のライティング・センターに訪問した際に収集した資料とアシスタント・ディレクターへのインタビュー調査をもとに考察する。なお、モントクレア州立大学では、主にセンター外部や学内の他部門との交渉関係をディレクターが担当し、アシスタント・ディレクターはセンター内部の実務を担当している。そのため、スタッフを監督・教育する立場にあるアシスタント・ディレクターへの聞き取り調査により、スタッフの養成法である研修制度の内実を明らかにできると考えられる。

以上の検討を通して、米国大学におけるライティング教育の理論と実践、その特質が明らかになるはずである。そして、学習者が正確かつ効果的に意見を表現したり、情報を伝える力を向上させるための教育内容、教育方法、評価方法、支援組織についての知見を得ることができるだろう。

註

¹ Cremin, T. & Myhill, D. *Writing Voices: Creating Communities of Writers*, New York, NY: Routledge, 2012, p. 10.

² Kellog, R. T. "Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective." *Journal of Writing Research*, 1(1), 2008, pp.3-4.

³ 一般教育が、「一般教養教育」や「教養教育」と呼ばれ、一般教育課程が「教養課程」、それを担当する組織が「教養部」と呼ばれるようになる。「教養」とは、「教養教育」とは何かについて激しい議論が戦わされ、明確な理念が設定されての呼称ではなかったことに注目すべきであろう。法規上の正式の名称は、あくまでも一般教育であった（天野郁夫『大学改革を問い直す』慶應義塾大学出版会、2013、p.238.）。日本では、一般教育と教養教育が混同されて使用される点が指摘されているが、本稿では両者の区別をするのではなく、一般教育の視点から、大学教育研究における文章表現力の育成について論じること

とどめたい。

- 4 一般教育学会（編）『大学教育研究の課題－改革動向への批判と提言－』玉川大学出版部，1997，p.40.
- 5 同上書，p.43.
- 6 大山泰宏「学生支援論」京都大学高等教育研究開発推進センター（編）『大学教育学』培風館，2003，pp.149-150.；また，杉谷（2004）によると，一般教育は，専門教育の前段階におこなう幅広い教育で，学士課程教育を構成する一要素であり，専門教育が大学の中心となって以降，その反作用として台頭したとされる（杉谷祐美子「アメリカの教養教育の動向」大学教育学会 25 年史編纂委員会（編）『あたらしい教養教育をめざして－大学教育学会 25 年の歩み 未来への提言－』東信堂，2004，p.338.）。
- 7 小林哲也「一般教育概念の国際比較」『一般教育学会誌』2(1)，1980，p.29.
- 8 こうした一般教育をめぐる議論と課題について言及した初期の論考には，海後・寺崎（1969）がある。海後・寺崎（1969）は，日本の高等教育史上からみて，日本の大学が一般教育課程を必ず設けるようになったことは，「高等教育がより多くの国民に解放され，国家のための高等教育から国民のための高等教育に転換された点に求めるとすれば，『市民』育成のための一般教育の導入は，新制大学理念を現実化するための中心的な改革であった」とその歴史的意義について言及している。一方で，「大学をとりまく社会および大学それ自体の内部に，一般教育の実現を困難にする諸要因があり，それらが相乗的に作用しつつ，一般教育の制度的縮小と理念の混乱をもたらしている」と指摘する（海後宗臣・寺崎昌男『大学教育 戦後日本の教育改革 第九巻』東京大学出版会，1969，p.471.）。
- 9 天野郁夫，前掲書，pp.239-240.
- 10 同上書，p.240.
- 11 この点について，天野（2013）では，設置基準の大綱化・自由化と言われた 1991 年の大学審議会答申「大学教育の改善について」に基づき，設置基準の改正が実施されたとき，短期間に一般教育課程の解体と教養部の消滅，担当教員の専門学部属が進んだのは，そうした一般教育の現実があったからであると述べられている（同上書，pp.239-240.）。
- 12 寺崎昌男「大学改革と教養教育－再創造と保障への視点－」『教育学研究』66(4)，1999b，p.388.
- 13 鈴木規夫・荒井克弘・柳井春夫「大学生の学力低下に関する調査結果について」『大学入試フォーラム』22，2000，pp.50-56.
- 14 柳井晴夫・椎名久美子・石井秀宗・野澤雄樹「大学生の学習意欲等に関する調査研究」『大学入試センター研究紀要』32，2003，p.59.
- 15 天野郁夫，前掲書，p.133.
- 16 寺崎昌男『大学教育の可能性－教養教育・評価・実践－』東信堂，2002，p.64.
- 17 同上書，p.66.
- 18 式部久「人間教育としての教養教育」『一般教育学会誌』17(2)，1995，p.19.；式部（1995）は，日本語表現力を「的確で達意な日本語の文章を書き，またグループのなかで自己を表現する能力をもつこと」と定義する。また，「ゼミにおいても，学生の自己表現の意欲は弱く，ほとんどだんまりで過ごすものが多い」と日本の大学教育における問題点を指摘する。
- 19 清水良三「“大学大衆化”時代における一般教育の使命－ハーバード改革：『一般教育の重要性を再主張』」『一般教育学会誌』創刊号，1980，p.11.；清水（1980）は，「ハーバードでは一貫して作文教育を最重視しており，こんどの新カリキュラムを見ましても，大学教育を受けた教養人の第一条件として，『まず明快かつ効果的に思考し，文章を書くことができなければならない』と規定し，一年生に対する作文必修を強化して』いる」と述べる。さらに「東大のみならず日本の場合，大学教師にはたして教育する意欲と責任感があるのかどうか。アメリカの大学人と比較するとき，そんなことを痛感させられる次第です」とも述べている。
- 20 寺崎昌男『大学教育の創造－歴史・システム・カリキュラム』東信堂，1999a，p.6.；また，寺崎（1999a）は，「このような立ち枯れに随伴して，さらに，言語シンボルを介するコミュニケーションの能力が落ちているという問題がある」と指摘する。
- 21 堀地武「第 2 課題研究『大学教育における論述作文，読書及び対話・討議に関する意味づけと方策』について」『一般教育学会誌』4(1)，1982，p.4.
- 22 岩下（2004）は，大学教育の根幹としての，また教養教育としての国語力について取り上げている。目白大学での実践を踏まえながら，「反省すべきは，表現演習が結局，学生に『満足度を与えられなかった』，ということなのだろうが，『大学教育の根幹としての日本語教育』の現実には，必ずしも理解され，その緊急性が自覚されてはいないと思われてならない」と述べる（岩下均「日本語教育－大学教育の根幹として－」大学教育学会 25 年史編纂委員会（編）『あたらしい教養教育をめざして－大学教育学会 25 年の歩み 未来への提言－』東信堂，2004，p.278.）
- 23 鈴木堯士「大学教育における『論述作文』の必要性について－ハーバード大学方式を中心として－」『一般教育学会誌』4(2)，1982，p.17.
- 24 たとえば，国立教育政策研究所（2007）の調査では，「事実をもとに自分の考えを述べる学習は，小学校高学年から行われているが，テキストや資料から得た根拠や証拠を検討し，それを踏まえて自己の考え

を論理的に表現する力はすべての生徒に十分定着しているとは言えない状況である」と述べられている。さらに、「根拠や証拠をテキストや資料から読み取って検討していくことができる力（論証的思考力）や、自分の考えを筋道立てて分かりやすく表現することができる力（論理的表現力）は、これからの日本人に必須の国語力であり、その育成は喫緊の課題の一つである」と指摘されている（国立教育政策研究所「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査 教科・科目別分析と改善点（国語・国語総合）」、2007、pp.14-15.）。

- ²⁵ 島田康行・渡辺哲司「大学新生が高等学校で経験した『国語』の学習内容－教育課程の改訂がもたらす学習の変化を捉えるために－」『大学入試研究ジャーナル』、25, 2015, p.9.; また、島田（2014）は、国立大学104名の大学初年次生を対象として、高校における「国語」に関する内容について調査した。ここでは「読むこと」に比べて、「話すこと・聞くこと」「書くこと」は「あまり指導されていない」と初年次生は感じていることが明らかにされた（島田康行「大学初年次生が経験した高校『国語』の学習内容－『学習指導要領』の指導事項と実際の指導状況－」『大学入試研究ジャーナル』、24, 2014, p.184.）。
- ²⁶ 島田康行「文章表現を課す大学入試と高校生の学習経験」『大学入試研究ジャーナル』(21), 2011, pp.11-12.; また、島田（2011）は、大学進学、なかでも難関大学を目指す高校では、文章を書く活動を相対的に重視しない教材配列の教科書が採択される傾向にあり、読解を中心とした学習指導がおこなわれていると指摘する。
- ²⁷ 筒井（2005）は、富山大学における言語表現科目の事例を取り上げて、日本語リテラシー育成の初期の動向を示している。ここでは、教育実践の課題として、次の3点があげられている。第一の課題は、担当者の確保である。第二の課題は、担当者個人の裁量の幅が大きいため、講義内容の統一性が取れないことである。また、共通テキストを作成するまでには至らなかった点も含まれる。第三の課題は、より根本的なもので、大学教育における言語表現科目の位置づけである。「教員の個人的努力では限界があり、むしろ学部は大学全体の組織的な取り組みによって学生層全体の能力向上を図る」ためにも、外部条件の整備など大学からのサポートが必要である。そして、富山大学における言語表現科目の特徴があげられている。それは、「ことば」の非専門家で科目を担当したこと、全学必修化の流れを作り出したこと、実習を主体とした20名程度の少人数講義であること、シラバスの公開・受容評価の実施・教科報告書の作成・学生向け講演会の開催・教員向けFD研修会を毎年実施していること、基本的には事実や意見をわかりやすく伝えるという日本語の形式を学ぶことを目的としていることであると述べられている（筒井洋一『言語表現とはじめ』ひつじ書房、2005、pp.4-5.）。
- ²⁸ 初年次教育は、「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」と定義される（中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」、2008、p.35.）。
- ²⁹ 文部科学省「平成27年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」、2017、p.15.
- ³⁰ 濱名篤「大学生にとっての円滑な移行」『大学教育学会誌』26(1), 2004a, p.39.
- ³¹ 中央教育審議会、前掲書、p.15.
- ³² 中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」、2014、p.21.
- ³³ 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、p.4.
- ³⁴ そのほかにも、大学教育における満足度を調査したものが複数ある。たとえば、小方（2003）は、大学教育で獲得した能力について、教員と学生の認識を調査している。人文・社会科学系の場合、「文章で事実や考えを説明する力」「文章を読んで理解する力」「論理的な思考力」は、6割以上の教員が「ぜひ身につけさせたい」と考えている一方で、「実力を身につけている」と判断した教員は2～3割程度であった。「実力を身につけている」と判断した学生は3～4割程度であり、教員と同様に学生自身も、実力が十分に身につけているとは考えていないことが明らかにされた（小方直幸「学力形成とその測り方」有本章（編）『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部、2003、pp.78-81.）。そして、作田（2007）では、大学在学中の社会人としての資質・能力の修得について、学生自身の自己評価をもとに、『長い文章の内容を正確に読み取る』や『自分の意見を、まとまった文章で的確に表現する』といった文章読解や文章表現にかかわる能力は、10%前後の学生しか『よく伸びた』と答えていない」とある（作田良三「教職履修学生の『社会人としての資質能力』」『大学教育学会誌』29(1), 2007, pp.147-148.）。さらに、国立教育政策研究所（2016）の調査によると、汎用的能力に関して、学生は、おおむね授業での経験を肯定的に受けとめているとある。しかし、「実力が十分か」を尋ねると、「論理的に文章を書く力」については、58.5%の学生が「不十分」あるいは「やや不十分」と回答した。大学の授業において、これらの能力を高めるための機会が、やや不足しているのではないかと指摘されている（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、p.18.）。
- ³⁵ 井下千子、『高等教育における文章表現教育に関する研究－大学教養教育と看護基礎教育に向けて－』、風間書房、2002、p.12.; また、井下（2002）では、「大学教育に対する企業側の期待としては、卒業後社会で仕事をするための基礎技能として、『相手とコミュニケーションできる力』を大学在学中に身につけてもらいたい」ということを強調しているのである。（中略）自分の意見を好意的に解釈してくれる相手ばかりでないことを覚悟しておかなければならない。複雑な情報や人間関係、新しい提案や企画など

を正確に迅速に相手に伝えられなければ、仕事は成り立たない」とも指摘されている。さらに、社会人の書くレポートに関して、木下（1994）は、「大学生の書くレポートの形式は大体きまっているのに対して、社会人の書くレポートは内容も形式も多種多様である。調査報告、研究報告、技術報告、業績報告、出張報告、等々はみなこれに属する」と述べる。さらに、「これらのレポートの多くは済んだことの記録という性格をもっているが、同時に明日の仕事のための有用な資料になっていなければならない。明日の仕事の役に立たないものは、社会人のレポートとしては失格である」と指摘する。そして、「その意味で、社会人の書くレポートはその内容——そこに盛られた情報——が生命だが、レポートの形式、表現も大切な役割を負っている。ひとが読んでくれないレポートは役に立たない。読みやすく、ズバリと要点をつかめるように書く工夫が肝要だ」とまとめている（木下是雄『レポートの組み立て方』筑摩書房、1994、p.22.）。

- ³⁶ 鈴木宏昭（編）『学びあいが生みだす書く力 大学におけるレポートライティング教育の試み』丸善ブライネット、2009、p.4.
- ³⁷ なお、リメディアル教育は、高校までの補習的機能を担うものである。大学在学時あるいは卒業後の社会生活を円滑におこなうことを可能とする高度な学習の基礎としてのライティング教育について検討する本研究では、リメディアル教育に関する先行研究は主な調査対象とはしないこととする。
- ³⁸ 井下千以子、『高等教育における文章表現教育に関する研究』前掲書.; 井下千以子『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに—』東信堂、2008.; 井下千以子「高大接続に向けた『主体的に思考し表現する力』の育成—2017年度初年次教育学会会員調査と事例分析をもとに—」『初年次教育学会誌』10(1)、2018a、99-105.; 井下千以子「思考を鍛える初年次教育テキストの開発—アクティブラーニングによる授業展開—」初年次教育学会（編）『進化する初年次教育』第11章、世界思想社、2018b、pp.126-136.
- ³⁹ 日本の大学におけるライティング教育は、1980年代が黎明期、1990年代が草創期、2000年代が普及期と転換期、2010年以降が発展期であると述べられている。1980年代頃に学習者の読み書き能力の低下が懸念され、問題意識が芽生え始めた。その後、1990年に実際に少数ではあるが特定の大学で文章表現科目が創設されるようになり、2000年代に入ると初年次教育においてその位置を確立した。そして、各大学の模索によって多様な取り組みが報告されるようになってきた。2010年以降は、その動きが加速し、現在までにほとんどの大学でライティング教育が取り入れられるようになってきている。（井下千以子『大学における書く力考える力』前掲書、pp.12-22.）
- ⁴⁰ 同上書、pp.7-8.
- ⁴¹ 伊藤奈賀子「大学における体系的なライティング教育の課題—高大接続に注目して—」『名古屋高等教育研究』14、2014、p.119.
- ⁴² 関田一彦「2015年度会員調査結果からみた初年次教育の現状と課題」初年次教育学会（編）『進化する初年次教育』世界思想社、p.193.
- ⁴³ 井下千以子、『高等教育における文章表現教育に関する研究』前掲書.; 井下千以子『大学における書く力考える力』前掲書.; 大島弥生「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性—チーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み—」『大学教育学会誌』、27(1)、2005、158-165. 大島弥生「大学生の文章に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み—ライティングのプロセスにおける協働学習の活用へ向けて—」『京都大学高等教育研究』16、2010、25-36.; 鈴木宏昭. 前掲書.; 金子泰子「大学初年次生のための文章表現指導プログラム—評価活動をもとにメタ認知活性化方略の有効性を検証する—」『長野大学紀要』30(4)、2009、9-20.; 金子泰子『大学における文章表現指導—実践の記述と考察から指導計画の提案まで—』溪水社、2016.; 坂本麻裕子・中島宏治・宇都伸之・渡寛法・嶋田大海・佐渡島紗織「ライティング授業で課題文章に付与されたコメントに対する学生の反応」『リメディアル教育研究』12、2018、39-48.; 谷美奈『『書く』ことによる学びの主体形成—自己省察としての文章表現『パーソナル・ライティング』の実践を通して—』『大学教育学会誌』、37(1)、2015、114-124.
- ⁴⁴ 小林至道・杉谷祐美子「ワークシートの利用に着目した論文発展プロセスの分析」『大学教育学会誌』34(1)、2012、p.97.
- ⁴⁵ 大島弥生「大学生の文章に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み」前掲書、p.26.
- ⁴⁶ 中西淳「教育心理学、認知科学などのかかわりに関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会（編）『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書、2013、p.148.
- ⁴⁷ 大場理恵子・大島弥生「大学教育における日本語ライティング指導の実践の動向—学術雑誌掲載実践報告のレビューを通して—」『言語文化と日本語教育』51、2016、pp.8-9.
- ⁴⁸ 桑原哲朗「書くこと（作文）の学習指導の計画・教材・評価に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会（編）『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書、2013、pp.127-128.
- ⁴⁹ 文部科学省（2017）の調査では、72大学（9.4%）が、日本語表現力を高めるためのセンター等を設置していることが明らかになった。日本では、ライティング・センターを設置する大学はまだ少数であるが、設立する大学は増加する傾向にあり、今後の発展が期待される。（文部科学省. 前掲書、p.16.）

- 50 吉田弘子・Johnston, S.・Cornwell, S. 「大学ライティングセンターに関する考察—その役割と目的—」『大阪経大論集』61(3), 2010, p.101.
- 51 早稲田大学ライティング・センターの学生アンケートから、ライティング・センターの支援に対する学生の意識について定量的な分析をした。ここでは、個別指導（以下、セッション）についての有効性が確認された一方で、運営面と指導面で課題があるとする。なかでも、指導面に関しては、チューターに依存的な学生が一定数いることが挙げられ、ライティング・センターの理念である「自立した書き手の育成」という点で課題が残ると述べられている（渡寛法・中島宏治・佐渡島紗織「ライティング・センターにおける文章作成支援の現状と課題」『大学教育学会誌』38(2), 2016, 77-86.）。; 飯野・稲葉・大原（2015）は津田塾大学ライティング・センターの活動について報告している。その特徴として、他大学が論文やレポートなどのアカデミック・ライティングに特化しているのに対して、同大学では、エントリーシートや応募書類などの就職や進学にかかわる書類、手紙やサークル関連などプライベートな内容まで幅広く相談の対象としている点を挙げている。ここからは、単なるリメディアルとしてライティング・センターが機能するのではなく、あらゆる種類の文章に対して幅広く書き手を支援しようとする動きがうかがえる（飯野朋美・稲葉利江子・大原悦子「個別相談とライティング支援の可能性—津田塾大学ライティングセンターの活動分析から—」『津田塾大学紀要』(47), 2015, 133-148.）。; 日本のライティング・センターでは、「自立した書き手」の育成が共通理念として掲げられ、書くことで思考力を発達させることが目指されている（吉田ほか, 前掲書.）。また、井下（2008）によると、日本のライティング・センターの教育のねらいは「学習技術の習得と、論理的思考の育成」という点で共通すると述べられている。学生が自立した書き手となるために、学習技術と論理的思考力の獲得と発達を支援することが目指されている（吉田ほか, 前掲書.; 井下千以子『大学における書く力考える力』前掲書.）。
- 52 佐渡島紗織「自立した書き手を育てる—対話による書き直し—」『国語科教育』66, 2009, 11-18. ; 日本の大学におけるライティング・センタースタッフの能力開発については、先進的に取り組んできた早稲田大学の事例が中心的である。たとえば、同大学ライティング・センターにおける研修制度が紹介されている（佐渡島紗織・太田裕子『文章チュータリングの理念と実践—早稲田大学ライティング・センターでの取り組み—』ひつじ書房, 2013. ; 太田裕子・可児愛美・久本峻平『チューター史』を振り返り語り合う実践研究の意義—学び合う実践共同体構築に向けて—』『言語文化教育研究』12, 2014, 42-87.）。研修生は、オリエンテーションで学術的文章指導の基礎を学び、ベテランチューターのセッションを見学した後、実地研修を経て一人前のチューターとなる。さらに、セッションにおける技能向上を目的とした週研修によって、継続的なトレーニングをおこなう手法がとられている。; 上田・尾崎・高橋（2017）は、広島大学ライティング・センターの活動について報告している。同センターでは、学術的文章を書くための専門的なサポートをおこなうため、特定の科目を受講してトレーニングを受けた大学院生が、チューターとして採用される。大学の方針に基づくミッションを遂行するには、「十分な予算と人的資源が確保できない状況ではその実施は困難である」とされる。予算の獲得と質の高い人材の確保がセンターの運営には必要である（上田大輔・尾崎文代・高橋努「大学図書館の機能を拡張し発展させる広島大学ライティングセンターの取り組み」『大学図書館研究』105, 2017, 75-84.）。; 梅村（2018）は追手門学院大学におけるライティング・センターの現況と課題について報告している。ここでは、学生チューターの発掘と育成、研修制度の確立が最重要課題として位置づけられている（梅村修「考え、表現し、発信する学生を育てる追手門学院大学ライティングセンター—現況と課題—」『基盤教育論集』5, 2018, 19-45.）。; 畠山（2011）によると、研修は運営上最も重要な要素であり、チューターの質向上のために今まで以上に取り組み、研修制度を確立する必要があると述べられている（畠山珠美「ライティング・センター—構想から実現へ—」『情報の科学と技術』61(12), 2011, 483-488.）。; 「スタッフ間での能力、対応の違いを指摘する声があがっており、スタッフの質の向上とともに、文章指導についてのスタッフ間の共通理解や指導方法のある程度の画一化」が、今後の課題とされる（永井聖剛・櫛井亜依・石田莉奈・久保田一充・外山敦子・杉渕洋一・荒木弘子「『対話』を重視する「全学的ライティング支援」の実践的研究」成果報告『愛知淑徳大学メディアプロデュース学部論集』6, 2016, 1-26.）。; 増地（2018）は、「研修の絶対量が少なく、十分な研修を施す前にチューターを現場に出さざるを得なかった運営側の問題点と反省」があると述べ、全体研修や実践を繰り返す機会を確保する重要性を指摘する（増地ひとみ「ライティングサポートデスクにおけるチューター研修の実践報告—他者との対話と共有による意識の変化に着目して—」『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』(3), 2018, 14-17.）。
- 53 太田裕子・佐渡島紗織『自立した書き手』を育成するライティング・センターのチューター研修とチューターの意識—早稲田大学における実践事例と PAC 分析—『Waseda Global Forum』9, 2012, pp.239-240.
- 54 増地ひとみ, 前掲書, p.14.
- 55 湊吉正「諸外国の作文指導—アメリカの作文教育」井上敏夫・倉沢栄吉・滑川道夫（編）『新作文指導事典』1982, pp. 442-449. ; 森（1986）によると「文章が表面的な技巧ではなく思想そのものであり、人格そのものであるとする考え方は、ジョルジュ・ビュフォン（1708-88）の『文は人なり』の系統を引くものであることは明らかで、決して新しい考えではない。しかしそれに基づき、文章表現の能力養成を

- リベラル・エデュケーションの主たる目的の一つとして位置づけたことは、明らかに新しい姿勢を打ち出したものと考えてよく、この一節の『文体』が当局の並々ならぬ自負を物語る」と述べる。また、「学部段階で高度な専門化を目指さないアメリカの大学では、卒業要件 120～30 単位中専攻分野の単位は平均して 30 ぐらいであるが、特にハーバード大学の場合は、幅の広い教養（リベラル・エデュケーション）を備えることを学生に要求する。「教養ある男女の集まり“the company of educated men and women”をもって自認するこの教育・研究の場が、優れた文章表現力を『教養』を支える柱の一つとして重視することは、以上の概観によって明らかである」とも論じている（森晴秀「アメリカの大学における文章表現の授業－日本の大学への適用をめぐる－」『一般教育学会誌』8(1), 1986, pp.15-16.）。
- 56 佐渡島紗織「文章表現における文種の取り扱い－アメリカにおける論争に学ぶ－」『国語科教育』54, 2003, 27-34. ; 渡辺雅子『納得の構造－日米初等教育に見る思考表現のスタイル－』東洋館出版社, 2004.
- 57 入部明子「アメリカの作文教育における近年の動向－作文教育におけるプロトコール分析－」『国語指導研究』3, 1990, 1-12; 入部明子「エミグによる文章作成過程分析のためのカテゴリー・システム・プロセス・アプローチの基礎的研究－」『人文科教育研究』17, 1991a, 55-72. ; 入部明子「アメリカの作文教育におけるコンピュータ利用」『国語科教育』38, 1991b, 123-130. ; 入部明子「アメリカの作文教育－プロセス・アプローチにおける近年の動向－コラボレーティブ・ラーニング（小集団）による作文指導－」『人文科教育研究』19, 1992, 111-121. ; 入部（1996）は、米国大学におけるライティング教育について、「大学1年生の国語の講義であるフレッシュマンイングリッシュを除けば、かなり専門的な知識を必要とする作文学習が展開されることになる。（中略）もちろんジャーナリズム専攻学生に限らず、社会に通用するだけの文章力は各専攻で求められる」と述べる（入部明子『アメリカの表現教育とコンピュータ－小・中・高・大学の教育事情－』教育出版センター, 1996, p.90.）; 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. ; 堀江（1992）によると、「アメリカの作文教育においては、1980年代の大きな変化が見られた。端的に述べると、それは〈分析的・文壇的〉指導から〈全体的・総合的〉指導へという変化である。こうした変化は、財政会をはじめとする各層からの社会的要請による「上からの改革」と、実践と研究をもとに進められた「下からの改革」という上下両方向からくわえられた推進力によって達成された」とある（堀江祐爾「書くことの教育」森田信義（編）『アメリカの国語教育』溪水社, 1992, p.91.）。また、プロセス・アプローチと従来の指導法との違いについて、「ドル的な比較的短い文章を書かせることによって指導していくものであった「伝統的な文章モデルの指導」から脱皮するために、これまでの「作品」中心主義から「プロセス」中心主義へと転換が提唱されたのである」とある（同上書, p.98.）; 堀江祐爾「アメリカの作文教育におけるプロセス・アプローチ－ドナルド・グレイブスの「面談法」の理論と方法－」『長谷川孝教授退官記念論文集言語表現の研究と教育』三省堂, 1991, pp.48-71. ; 木村正幹「作文カンファレンスの発話プロトコル法による構造分析－「作文検討会」の導入の試み－」『人文科教育研究』33, 2006, 45-56. ; 木村正幹「作文カンファレンスによる『励まし』の効果に関する考察」『人文科教育研究』34, 2007, 23-35; 木村正幹『作文カンファレンスによる表現指導』溪水社, 2008.
- 58 佐渡島紗織「アメリカ・イリノイ州の作文到達度テスト－国際化時代における作文の評価過程－」『国語科教育』45, 1998, 63-71. ; 佐渡島紗織「アメリカにおける作文評価研究－1997年以降の動向－」『国語科教育』53, 2003, 42-48. ; 松下佳代「パフォーマンス評価による学習の質の評価－学習評価の構図の分析にもとづいて－」『京都大学高等教育研究』18, 2012, 75-114. ; 松下佳代「学習成果としての能力とその評価－ルーブリックを用いた評価の可能性と課題－」『名古屋高等教育研究』14, 2014a, 235-255.
- 59 IWCAでは、ライティング・センターに関するさまざまな情報が提供されている。IWCA International Writing Center Association (<http://writingcenters.org/>) (2018年9月14日閲覧)
- 60 佐渡島紗織「大学（院）における『書く』ことの指導－米国大学の『ライティング・センター』の指導と運営－」『全国大学国語教育学会発表要旨集』100, 2001, 65-68. ; 太田裕子・佐渡島紗織『自立した書き手』を育成するライティング・センターのチューター研修とチューターの意識－早稲田大学における実践事例とPAC分析－」『Waseda Global Forum』9, 2012, 237-277. ; 岩本直樹「ライティングセンター－アメリカの大学における作文力養成機関－」『香川大学教育研究』7, 2010, 131-140. ; Fujioka Mayumi「アメリカのライティングセンターにおける理論と実践－日本の大学ライティングセンターへの示唆－（U.S. Writing Center Theory and Practice: Implications for Writing Centers in Japanese Universities）」『近畿大学教養・外国語教育センター紀要. 外国語編』2(1), 2011, 205-224.
- 61 Coxwell-Teague, D. & Lunsford, R. F. *First-Year Composition: From Theory to Practice*. Anderson, South Carolina: Parlor Press, 2014.
- 62 Melzer, D. *Assignments Across the Curriculum: A National Study of College Writing*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2014, pp. 21-22.
- 63 Eodice, M., Geller, A. N., & Lerner, A. N. *The Meaningful Writing Project: Learning, Teaching, and Writing in Higher Education*. Logan, Utha: Utah State Univesity Press, 2016, p. 4.
- 64 Beaufort, A. *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Logan, UT: Utah State University Press, 2007.

- 65 Sommers, N. & Saltz, L. "The Novice as Expert: Writing the Freshman Year." *College Composition and Communication*, 56(1), 2004, 124-149.
- 66 Carroll, Lee Ann. *Rehearsing New Roles: How College Students Develop as Writers*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 2002.
- 67 Isaacs, E. J. *Writing at the State University: Instruction and Administration at 106 Comprehensive Universities*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2018.
- 68 Bruffee, K. A. *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge (2nd Ed.)*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- 69 Huot, B. "Toward a New Theory of Writing Assessment." *College Composition and Communication*, 47(4), 1996, 549-566. ; Huot, B. *(Re)Articulating Writing Assessment for Teaching and Learning*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2002.
- 70 Broad, B. *What We Really Value: Beyond Rubrics in Teaching and Assessing Writing*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2003.
- 71 O'Neill, P., Moore, C., & Huot, B. *A Guide to College Writing Assessment*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2009.
- 72 Sommers, N. "Responding to Student Writing." *College Composition and Communication*, 33(2), 1982, 148-156. ; Sommers, N. *Responding to Student Writers*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's, 2012.
- 73 Grutsch McKinney, J. *Peripheral Visions for Writing Centers*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2013. ; Caswell, N. I., Grutsch McKinney, J., & Jackson, R. *The Working Lives of New Writing Center Directors*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2016. ; Mackewicz, J. & Thompson, I. K. *Talk About Writing: The Tutoring Strategies of Experienced Writing Center Tutors*. New York, NY: Routledge, 2015.
- 74 Hall, R. M. *Around the Texts of Writing Center Work: An Inquiry-Based Approach to Tutor Education*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2017. ; Ryan, L. & Zimmerelli, L. *The Bedford Guide for Writing Tutors (5th ed.)*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's, 2010. ; Gillespie, P. & Lerner, Neal. *The Longman Guide to Peer Tutoring (2nd ed.)*. New York: Pearson, 2008. ; Murphy, C. & Sherwood, S. *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors (4th ed.)*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's, 2011.
- 75 米国のライティング教育では、アカデミック・ライティングを補完する概念にパーソナル・ライティングがある。谷 (2017) によると、パーソナル・ライティングとは、大学における伝統的なアカデミック・ライティングと相互補完的関係にある文章表現、あるいはその教育を指し、1970年代に生まれ、1990年代から本格的に広がりを見せたものである。このパーソナル・ライティングは、ピーター・エルボウ (Peter Elbow) らによって創出されたのが起源のひとつとされる (谷美奈「自己形成史におけるパーソナル・ライティングの意味—パーソナル・ライティングを経験した元学生 (当事者) への聞き取り調査から—」『大学教育学会誌』39(1), 2017, p.126.)。そこで、人間にとって「書く」ことが、どのような行為で、どのような意味を持つのか、この根源的な問題と向き合うことから生まれたものである (谷美奈, 『書く』ことによる学びの主体形成, 前掲書, p.115)。パーソナル・ライティングの理論では、エルボウの Free Writing の実践が有名で、学生が自由に自分の感情や考えを出し、そこから何を書きたいのか、その「気づき」を生むことこそが、「書くこと」であるとされる。パーソナル・ライティングは、アカデミック・ライティングを補完するものであり、とくに書き手の考えや感情に内省的に気づき、表現する自己との対話的なものであるといえる (同上.)。ただし、本研究におけるライティング教育では、書き手の思考や感情を表現するだけでなく、情報を正確かつ効果的に伝達する機能も含めて包括的に考えるため、本研究ではパーソナル・ライティングについては、主な分析対象とはしない。
- 76 ボイヤー, アーネスト・L. (著) 喜多村和之・館昭・伊藤彰浩 (訳) 『アメリカの大学・カレッジ』リクルート出版, 1988, p. 96.
- 77 鈴木堯士「大学教育における『論述作文』の必要性について—ハーバード大学方式を中心として—」『一般教育学会誌』4(2), 1982, p.15.
- 78 同上.
- 79 日本の大学におけるライティング教育でも、科目名に「日本語リテラシー」という言葉を冠するものもある。
- 80 佐藤学「リテラシーの概念とその再定義」『教育学研究』70(3), 2003, p.292.
- 81 佐藤 (2003) では、伝統的なリテラシーは、「高度の教養」あるいは「優雅な教養」を意味してきたとある (同上書, p.293.)。
- 82 同上.
- 83 同上.
- 84 塚田泰彦「リテラシー教育における言語批評意識の形成」『教育学研究』70(4), 2003, p.485.
- 85 同上書, p.487.
- 86 松下佳代「PISA リテラシーを飼いならす—グローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容—」『教育学研究』81(2), 2014b, p.155. ; また, 松下 (2014b) では、「PISA リテラシーはリテラシーの一亜種にすぎない。リテラシー (literacy) はオラリティ (orality) と対をなす概念であり、口承文化 (声

の文化) に対し、書字文化(文字の文化)における識字能力をさしている」とある(同上書, p.151.)。

⁸⁷ 柳澤(2015)は、コンポジションをめぐる理論的背景として次のように述べる。「19世紀末はレトリック研究が世界的に衰退した時期で、当時のアメリカのレトリックはカレント・トラディショナル・レトリック(current traditional rhetoric, 通俗化した伝統的修辞学の意, CTRと略される)というある種の蔑称で呼ばれていた。CTRを一言で言えば、構想と文彩(比喩に代表される文章を飾る技術)を除いたレトリックである。構想と文彩はどちらも魅力ある文章に必須の領域であるため、この二領域を欠いたCTRは魅力的な文章とは無縁のレトリックとなったが、明晰さの要求される文章には有効だった。これを論文入門として大学の教養課程に採用し、改良を加えたものがコンポジションである」。(柳澤浩哉「コンポジション」高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春(編)『国語科重要用語事典』明治図書出版, 2015, p.90.)

⁸⁸ Conference on College Composition & Communication. “CCCC Writing Program Certificate of Excellence”, 2018, (<http://cccc.ncte.org/cccc/awards/writingprogramcert>)(2018年9月28日閲覧)

第1章 米国大学におけるライティング教育の歴史的変遷：

1860年代から1980年代までに着目して

本研究では、教育内容および教育方法、評価方法、支援組織の視点から、1990年以降の現代米国の大学におけるライティング教育の理論と実践について解明しようとするものである。そこで本章では、その前提作業として、1980年代までの米国大学におけるライティング教育の歴史的変遷について明らかにする。米国の大学教育をめぐる時期区分として、1862年から1900年までの多様化期、1900年から1945年までの新段階、1945年から1990年の拡大期の3つの時期に焦点を当てて考察する¹。そして、この時期区分におけるライティング教育に影響を与えた事象を取り上げながら、教育内容、教育方法、評価方法、支援組織に関する理論的基盤の構築過程について明らかにする。

第1節では、米国におけるライティング教育が成立する契機について整理しつつ、ハーバード大学による初年次ライティング科目の創設と、その後の成立過程について論じる。第2節では、ライティングの教育内容に影響を与えた1980年代までの動向を整理しつつ、カリキュラムの一部として、個別のライティング・プログラムが展開する経緯についてまとめる。第3節では、教育方法の視点から、1960年代から1980年代にスタンダードとなった教授法であるプロセス・ライティング・アプローチ（以下、プロセス・ライティング）に関する理論的基盤の形成過程について明らかにする。第4節では、1980年代までの評価方法の変遷過程を整理しながら、ライティングの評価が学術的な地位を確立するまでの動向について検討する。第5節では、支援組織の観点から、1930年代に起源を持つライティング・センターが、米国大学において、どのように成立し発展を遂げてきたのか、その歴史的経緯についてまとめる。

第1節 初年次ライティング科目の起源とその成立過程

米国の大学教育におけるアカデミック・ライティングの起源は、19世紀後期にさかのぼる。大学においてアカデミック・ライティングの指導が必須の条件となった背景には、大学の 대중化に伴う学生の増加と多様化があげられる。

図1-1は、1900年から2015年までの期間に、米国の高等教育機関に在籍する学生人口動態の推移を示したものである。全体的な動向をみると、1900年から1947年までに第

一の急激な学生人口の増加が起こっている。1900年に24万人だった学生総数は、1945年には168万人にまで増加する。第二次世界大戦が終結するまでの時期に、学生人口は、およそ7倍になった。そして、1947年には、約234万人まで学生人口はさらに増加した。これは、戦後の復員兵援護法（以下、G.I. Bill）によって、多くの退役軍人が大学コミュニティに加わったことによるものであるといえる。

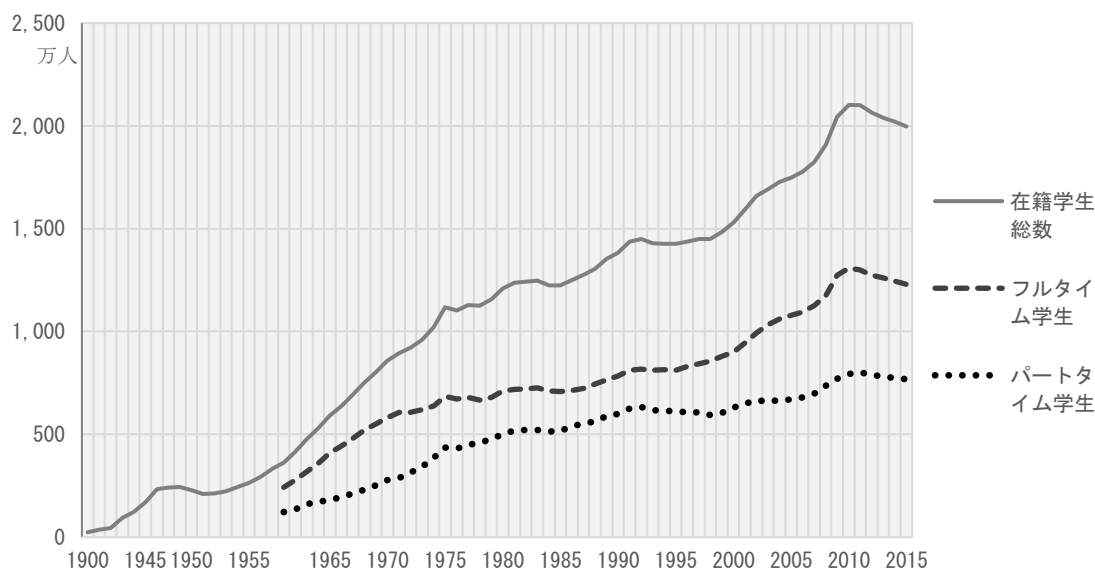


図1-1 高等教育在籍学生総数の推移：フルタイム学生・パートタイム学生別²

また、1960年から1975年の間に第二の学生人口の増加が起こる。この期間には、1970年に始まるオープンアドミッション制度の導入により、大学の門戸が開かれたことが背景にある。そして、2000年から2010年までに第三の急激な学生人口の増加が起こる。

初年次教育に深くかかわる契機となったパートタイム学生の視点からみると、フルタイム学生とパートタイム学生を区別して調査され始めた時期は1959年である。その頃は、パートタイム学生の人口比率は全体の約30%であった。その後、ピーク時には45%近くまで上昇している。学生人口の増加の一因として、パートタイム学生のような非伝統的学生の存在が影響していることがわかる。

さらに、1900年には約24万人であった学生は、2010年には約2000万まで増加しており、約70年間でおおよそ83倍になっていることが読み取れる。このような学生の増加と多様化を経験した米国の高等教育では、初年次教育の必要性が高まり、その内容や教育方法が研究されるようになる。これは同時に、19世紀後期に始まった初年次ライティング科目に

も影響を与えることになったといえる。このような動向は、モリル法によるランド・グラント・カレッジ（土地付与大学）の設立と拡大、ハーバード大学における古典的カリキュラムの改革、G.I. Bill やオープンアドミッション制度による非伝統的学生の増加と多様化の動向から確認できる。

1. 第一次・第二次モリル法によるランド・グラント・カレッジの拡大

米国大学における学生の増加に大きな影響を及ぼしたものが、ランド・グラント・カレッジ法（以下、モリル法）の制定である。1862年の第一次モリル法により、「連邦政府が各州政府に特別補助金を与えるようになり、まったく新しい、大衆向けかつ実務的な感覚の強い大学のネットワークが発達した。政府による無償土地払い下げを得たこれらのカレッジは、1955年までに、アメリカのカレッジ学生総数の20%を受け入れることになった」のである³。

そして、1890年には、第二次モリル法が制定され、ランド・グラント・カレッジに対して定期的な年間支出金を与えるようになる。この法律の規定によると、「人種を理由としてカレッジ入学を拒否した州には、別個ではあっても同等の設備を設置しない限り、支出金が与えられないこと」になっている⁴。つまり、2つのモリル法によって、米国大学は財政的支援を受けることが可能となり、より多くの学生を受け入れる体制が整備されるようになったといえる。

モリル法によって設立された大学は、ランド・グラント・カレッジと呼ばれる。松井(2004)によると、ランド・グラント・カレッジの制度は、次の3点で大学の構造とカリキュラムの両面に貢献したとある⁵。第一に、それぞれ独立したプロフェッショナル・スクールで別個に教えられていた各専門分野が、学問分野として公式に認められる契機となった点である。第二に、農業従事者や産業・労働者階層に教育の機会を与えるためには、高等教育は、それらの階層が経済的に可能な手段の範囲内で提供されなければならないことを示した点である。第三に、特に米国における大学の概念「何人にとっても、いかなる学習をするにも、それが可能な制度」の実施と定着を促した点である。ランド・グラント・カレッジの制度によって、米国大学は、構造的変化が求められ、多くの人々に開かれた大学へとその枠組みを広げることになった。

小貫(2005)によると、南北戦争終結とモリル法の制定を経て、米国大学は「最初の学生急増期を経験し、その結果教育の機能分化が進行した。もはや学長や教員が一人の学生のす

べてに関わることができる状況ではなくなり、業務内容は組織化され、内容も専門的に発展していった」と述べられている⁶。モリル法の制定により、小規模であった米国大学のシステムが、学生数増加を経験することによって変化を余儀なくされたことがわかる。そして、ランド・グラント・カレッジの制度によって、農業従事者や産業・労働者階級の人々へも高等教育を受ける機会が拡大され、門戸が開かれていく。

2. ハーバード大学における古典的カリキュラムの改革と初年次ライティング

ランド・グラント・カレッジの制度は、米国大学の構造的変化に大きな影響を与えた。さらに、ハーバード大学による選択制カリキュラムの導入によって、米国大学は、さらなる構造的変化を遂げることになる。ルドルフ（2003）は、「南北戦争後の教育の発展のうち、もっとも創造的かつ破壊的だったのは、選択制カリキュラムの展開であった」と述べ、「それは、動機づけの問題の原因となっただけでなく、さらに悪化するのを防ぐという矛盾した役割を果たした」と指摘する⁷。

深野（2005）によると、1869年にハーバード大学のエリオット（Elliot, C. W.）学長の下で、「ドイツの近代大学をモデルにした劇的な改革が行われた。それは選択システムの導入であり、作文以外のすべての必修を廃止し、物理、音楽、美術などの選択科目を導入することやドイツ流のゼミナールを導入するなどのカリキュラムの近代化が実施に移された」とある⁸。ここからは、大学におけるカリキュラム改革のなか、他の必修科目は廃止されるが、ライティングだけが必修科目として残るなど、大学教育改革における教養ある人材育成の中核を担うものであったことがわかる。

また、小貫（2005）によると、選択制カリキュラムの導入を契機に、大学は競って個々の学生に適したコースの提供を図り、カリキュラムの改革をおこなったが、選択制の導入は、結果的に学力水準の低下を招いたとある⁹。なかでも、初年次生の読解力や文章表現力の低下は大きな議論の対象となり、それを受けて学習支援に関する実践研究が開始された¹⁰。

「1870年から1900年までの30年間に、アメリカの高等教育機関は、古典的なカリキュラムによって規定されたより小さく排他的な大学から、幅広い専門を学生に用意するより大きな大学へと移行した」とある¹¹。学生の増加と多様化がカリキュラムの近代化を促した一方で、学生の学力低下という問題が生み出されることになった。なかでも、読解力や文章表現力にどのように対応するかが、大きな課題として認識されていたことがわかる。

ハーバード大学による選択制カリキュラムの導入を契機に、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、なかでも初年次生の読解力や文章表現力のような基礎リテラシーの低下が議論の対象となる。その後、学生の文章表現力の低下問題に対処するために、初年次ライティング科目が設けられる動きが起り始める。

初年次ライティングが必須科目となる契機として、ハーバード大学における入試制度改革がある。Knoblauch & Matsuda (2008)によると、学生数の増加と多様化によって引き起こされた学力低下問題に対応するために入学試験が考案され、1874年にハーバード大学のAdams Sherman Hillによって、必須のライティング入学試験がはじめて導入されたとある。これを受けて、多くの他大学もハーバード大学の事例に続いて類似した入学試験を設けるようになった¹²。

この入学試験によって、学生の文章表現力の低さが明らかになったハーバード大学では、2年次生対象のライティング科目を設けた。しかし、大学は入学試験で要求されるライティングが、2年次まで科目として提供されない状況自体に問題点を見出す。そのため、1885年には、「国語 A (English A)」と呼ばれる科目が初年次生対象に変更された。ライティング入学試験の導入と同様に、他大学の多くがハーバード大学の事例に続くことで、1900年までに初年次ライティング科目は米国の大学教育において不可欠な要素となる¹³。

ハーバード大学は、大学教育改革において他大学の模範的な機能を担っていた¹⁴。そのため、他大学の教育改革に与える影響力も大きなものとなっており、ライティング入学試験の導入や、初年次ライティング科目の創設のような先駆的な取り組みが、全米規模の大きな流れを生み出すことにつながったといえる。

このようなハーバード大学における初年次ライティング科目では、教育理念・目標として、教養ある人材の育成が掲げられていた。清水 (1980) では、ハーバード大学は一貫してライティング教育を最も重視しており、大学教育を受けた教養人の第一条件として、「まず明快かつ効果的に思考し、文章を書くことができなければならない」と規定し、大学初年次生に対するライティングの必修を強化しているとある¹⁵。ここからは、大学教育改革、なかでも一般教育を主導する立場にあったハーバード大学が目指す教育理念は、他大学にも影響を与え、大学におけるライティング教育において教養ある人材を育成するという使命を担うに至ったといえよう。

3. 復員兵援護法 (G. I. Bill) とオープンアドミッションによる学生の増加と多様化

松井 (2004) によると、米国の大学教育の特徴のひとつとして、20世紀に入り、ジュニ

ア・カレッジ（私立）やコミュニティー・カレッジ（州立など）が多く設立されている点があげられている。その後、20世紀の前半を通じて、これらのカレッジは、農業技術や技能訓練など、熟練を要する職業的訓練を含む独立した各種の教育を2年で提供するようになったとされる¹⁶。

大学数と学生数が増加するにつれて、そこでおこなわれる教育の内容にも変化が伴う。公立および私立の2年制カレッジは、全米の高等教育機関の約40%を占めるまでになり、ランド・グラント・カレッジと同様に米国の高等教育の主要な特徴の一部となっている¹⁷。

松井（2004）は、「20世紀のアメリカの大学は、学生に就職・職業のために、より有用な準備を与えることに多くの努力を払ってきた。さらに、すべての階層の人々に高等教育がより容易に手に入りやすいように、制度の整備が進められていった」と述べる。ここで言及されている人々とは、性別、年齢、人種、信条、宗教、身体の障害、出身地・国など、あらゆる要因を含むものであり、「抽象的な『全人』』といった概念ではなく、実に具体的なそれぞれの項目を指している。そうせざるを得ないアメリカの社会の要請に答えていった」のである¹⁸。

20世紀に入っても、G.I. Bill やオープンアドミッション制度、留学生の増加によって、学生の増加と多様化が進む。そして、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かに学術的な文章を書かせるかが問題となる。この点について、松井（2004）は、米国を変えたもののひとつが、G.I. Bill であり、もうひとつは1960年代後半の学生運動であったと述べる。G.I. Bill は、第二次世界大戦からの復員兵士を大量に受け入れることによって、それまで比較的エリート志向的であった大学を、大衆に大きく開かれたものにし、学生運動は、それまで権威主義的、押しつけ的であった大学の諸制度、特に授業のやり方・評価などを学生向けのものに転換させた¹⁹。高等教育の大衆化は、はじめGIによったが、その後、成人、社会人、女学生とパートタイムの学生（夜間、週末開講）を受け入れることで急速に進んでいった²⁰。

G.I. Bill が望ましいプログラムとして機能した理由には、大学の学位が社会的成功をおさめるための要因となった点があげられる。アシュワース（1997）によると、1950年代半ばには、「カレッジの学位がアメリカ社会における成功への足がかりを提供することを公衆が認識」するようになり、大学教育は「成功や出世のための容認されたパスポートであるから、もはや特権としてではなくすべての市民が持つ権利とみなされている」と述べられている²¹。

渡辺（2004）によると、米国では、「高等教育の大衆化と中産階級精神が広まることにより、訓練に時間がかかりなおかつ評定も難しいスタイルの美しさではなく、『正しい英語』を書くことに作文教育の重点は移っていった」という歴史的経緯があるとされる²²。そして、現在までに、初年次ライティングはその他の学問分野から独立し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²³。

第2節 ライティング教育のカリキュラムとプログラム開発：学術的地位の確立と全米規模の専門団体による教育方針の提言

1. ライティング教育の学術的地位の確立

1950年以降、大学におけるライティング教育が、学術的地位を確立する動きを促進するさまざまな出来事が起こる。戦後のライティング教育の変化に影響を与えた事象として、まず1957年のスプートニク計画と、その後の国家防衛教育法(National Defense Education Act：以下、NDEA)による財政的支援機会の創出があげられる²⁴。

当時、人工衛星を打ち上げるような科学技術力を旧ソ連が持っているとは思わず、軍事・科学技術で世界の最先端にあったという米国の自信が揺らいだ²⁵。またそれが人工衛星にとどまらず、核爆弾を発射するに足る力を旧ソ連が持っていることを十分に予測させることから、人工衛星打ち上げ成功のニュースは米国国民を不安にさせ、これまでの自分たちの教育のあり方を反省させることとなった²⁶。1958年に国会はNDEAを設立し、科学と数学の教科課程の見直しと教師教育を推進したが、国語科教育はこの対象とはならなかった。それに対して全米国語教師評議会（以下、NCTE）は学校教育における読み書き能力の大切さを主張し、*The National Defence and the Teaching of English*と銘打った報告書を1961年に発表し、国語科教育の重要性を喚起させた²⁷。NCTEの努力が実って、1962年に国会はNDEAを拡張させ、国語科教育の教科課程のために多くの研究所を設立し、調査および研究所を含めた組織は「プロジェクト・イングリッシュ (Project English)」と呼ばれ、国語科教育課程のあらゆる面について批判的な検討がおこなわれた。そして研究の結果、文法や表記等の批正を中心とした赤ペンによるライティング教育は、文章表現力の向上には役立たないことを明らかにし、文法や表記よりも内容を重視する今日のライティング教育の布石となった²⁸。

こうした変化が起こるなかでも、ライティングの教育目標は、大きく変化しているわけで

はない。入部（1996）によると、米国のライティング教育の目標は、ライティングによって効果的なコミュニケーションをおこなえるようにすることであり、コミュニケーション力を育てる場であることには一貫性があると述べられている²⁹。ライティング教育は、コミュニケーション力を高める機会であると古くから認識されていることがわかる。

次に、ライティング教育が学術的な地位を確立する動きとして、1963年の大学コンポジション・コミュニケーション評議会（CCCC）の研究大会と、1966年のダートマスセミナー（Dartmouth Seminar）、1960年代中頃の研究志向の機関紙の発行があげられる³⁰。これらの変化に伴って、ライティングに関する研究では、指導のアイデアやプログラムの説明・共有を主な目的とした論考よりも、理論的に強固な研究志向の論考が発表され始める³¹。

ダートマスセミナーと呼ばれる初の国語教育に関する国際会議によって、1970年代の国語科の方向性が定められていく。入部（1996）によると、ダートマス大学でおこなわれた、このセミナーは、米国のほかイギリスやカナダからも参加者があり、国語教育の問題をいかに解決していくべきかが各国の参加者によって話し合われた。ここでも知識偏重の国語教育は否定され、「自己表現」や「創造性」が強調されて、「学生中心」（student-centered）の国語教育を推し進める原動力となる³²。ダートマスセミナーによって、米国のライティング教育の目標にも変化が生じ、表記や文法などの正確さを最優先させるコミュニケーションから学生の心を伝えるコミュニケーションへと指導の力点が変わり、ライティングの学習に心と心をつなぐ懸け橋としての役目が課されたのである。そして今日、国際化社会のなかで国境を超えたコミュニケーション力の育成が目指されている³³。

スプートニック計画によって、人文科学の必要性が低くなった時期を迎えたが、その後、学術的な理論研究が盛んにおこなわれるようになり、ダートマスセミナーのように国語教育の視点から大衆化に伴う学生のリテラシーの危機にどう対処するかが検討されるようになる。これらは、学生中心の教育観への転換に影響を与えることになる。

米国の大学教育において、1970年代は大きな転換点のひとつといえる。この時期に、オープン・アドミッション（open admission）制度が取り入れられた。1970年にニューヨーク市立大学（the City University of New York）が、初めてオープン・アドミッションを導入し、高校卒業資格を持つ市内在住者の受け入れを保証するアドミッション・ポリシーを採用した。その結果、門戸が広く開放され、伝統的な学生だけでなく、多岐にわたる学生が大量に入学することになる。1969年に174,000人だった入学者数が、1975年には、266,000人へと急激に増加する³⁴。

1960年代から70年代のこうした学生の人口動態の変化は、カレッジや大学における新たな問題を生み出すことになる。つまり、大学で学ぶ準備ができていない学生たちに、どのように教えるのかという問題である。ライティング教育においては、Shaughnessy (1977) が学術的なアプローチを用いて、「学生たちは、文章を書くときに何をおこなうのか」、「不十分かつ不適切で、訓練されていないと思われる文章を、学生たちが書くときにはどのような手順が用いられるのか」を調査・研究し、この問題に取り組んだことで有名である³⁵。

初年次ライティングの必修化による学生の流入は、結果的に不可能な量の学生ライティングへのコメントの問題をもたらすことになる。19世紀後期と20世紀初期のライティング教育の多くは大講義での教授が一般的であった。ハーバード大学のBarret Wendellは約1ページ程度の学生の論文概要を年間で22,000以上読み、ミシガン大学のFred Newton Scottは1年間に少なくとも3,000程度の学生のエッセイ³⁶を読んでいたとされる。そして、その当時の語彙や文法のような表面的レベルの正確さを求めることの非生産性がライティング教育史の研究者から指摘されるようになる³⁷。初年次ライティングの必修化は、大量の文章を確認したり評価したりするといった教員の認知的負荷を増大させていたことがわかる。こうした過程を通じて、文章の形式面を重視した指導や評価に対する批判がおこなわれるようになる。現在では、ライティング理論や教育においては、内容面が高位の関心になり、形式面への関心は比較的低いものとなっている。

こうしたプロダクトからプロセスを重視する教育観の転換は、理想的な完成作品をまねることから、自立した書き手としてのエージェンシー (agency) を発達させることへの移行を意味する³⁸。エージェンシーとは、行為主体 (性)、あるいは主体的行為のことである³⁹。茂呂 (1993) は、「書くということは、つまり、書き手が自分自身でコンテキストを作りながら、そのコンテキストに制限される状況的な行為なのだ」と述べる⁴⁰。この点について、青山 (2012) では、「書く主体のエージェンシーは、作文が終わってはじめてそこに現れるものではなく、作文の最中に、自分の作ったコンテキストに制約を受けながら少しずつ作られていくものではないだろうか」とあり、エージェンシーが行為のプロセスのなかで少しずつ形成されるものであることが指摘されている⁴¹。エージェンシーは、主体を取り巻く複雑な環境要因や状況の中で構築され、変化してくもので、行為者、つまり書き手が主体的に関与することであるといえる。プロセス・ライティングにおいては、文章の構想を練ったり、文章を実際に書いたり、ピアと協働したり、コンテキストを自ら生み出しながら、それに影響を受けて、文章を書く行為者としての主体性を獲得していくことになるだろう。

Palmeri (2007) によると、1960年代、70年代、80年代のライティング教育には、表現主義 (expressivism) のように自己 (self) を対象としたもの、認知主義 (cognitivism) のように思考 (mind) を対象としたもの、古典的および社会認識的レトリック (classical and social-epistemic rhetoric) のように社会 (society) を対象としたものがあると述べられている⁴²。そして、Beaufort (2012) によると、近年の米国では、大学レベルのアカデミック・ライティング科目の目標やカリキュラムについて再考する必要性が指摘されるようになった。そこでは、伝統的なレトリックによるアプローチや、パーソナル・ライティングのような表現主義的アプローチ (expressivist approach)、カルチュラル・スタディーズ (cultural studies) のアプローチに関する課題が言及されている⁴³。

1970年代から80年代にかけて、プロセス・ライティングと呼ばれる個々の書き手の認知プロセスに焦点をあてた指導が広くおこなわれていた。その後、個々の認知プロセスだけではなく、それらを取り巻く社会的コンテクストに焦点があてられるようになる。これらの社会という領域に焦点を移行させた指導法としてあげられるのが、批判的教授法 (critical pedagogy) やカルチュラル・スタディーズである。

たとえば、カルチュラル・スタディーズは、文化一般に対する学問研究の潮流・姿勢である。ここでは、文学や美術のような高級文化だけでなく、マスメディアや漫画、ポピュラー音楽、ファッションといった大衆文化も研究の対象となっているという特徴がある。カルチュラル・スタディーズとは、「文化を特定の歴史や社会状況における構築物として捕らえる。つまりそこで焦点となるのは政治性であり、異なる権力関係のなかでいかに『文化』が『非文化』を排除し『自己』が『他者』を周縁化して、二つのあいだに境界線を引いていくかの過程である」とされる⁴⁴。

このようなカルチュラル・スタディーズによる教授法は、イギリスのバーミンガム大学現代文化研究センター (Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies) にルーツがある⁴⁵。Knoblauch & Matsuda (2008) によると、ライティングの「カルチュラル・スタディーズのアプローチは、文学のテキストと、テレビや映画、広告のような、より『ポピュラーな』テキストの間にある特権階級の障壁を取り壊すことを試みて、ポピュラーカルチャーやマスメディアを教室内に取り入れる傾向にある」とされる。

George & Trimbur (2001) によると、「文学のようなある種のテキストを特権化するヒエラルキー (hierarchies) に抵抗すること、また読まれたり分析されたりする文化的テキストとして、メディアや広告だけでなく教室や職場、日々の生活といった広範囲の社会現象を

想定する (imagining) ことにより、カルチュラル・スタディーズを土台としたライティングの授業は、伝統的な実践とは区別される」と述べられている⁴⁶。さらに、Knoblauch & Matsuda (2008) は、カルチュラル・スタディーズを導入しているコンポジションで重視されることは、社会的コンテキストにおける個人であり、学生はサブカルチャーを分析することを求められるかもしれないと述べる⁴⁷。

米国では、1970年代から80年代にプロセス運動が活発になり、大学のライティング教育でプロセスを重視した教育方法が広く普及するようになる。その後、1980年代後半にポスト・プロセス運動が起こり、社会文化的コンテキストを重視したライティング教育に注目が集まるようになる。そのため、この時期は「ソーシャル・ターン (social turn)」と呼ばれる。

2. ライティング・プログラムの開発

米国大学におけるライティング教育では、初年次ライティングを契機に、幅広く学生のリテラシー、なかでも文章表現力を高める取り組みが盛んにおこなわれるようになった。基礎学力の不足した学生への応急的な対処として始まったライティング教育であるが、大学の大量化が進むにつれて、その必要性はますます大きなものとなっていく。また、大学教育改革において、一般教育の重要性が指摘されるようになり、そのなかで大きな役割を担ったものがライティング教育である。

McLeod (1987a) では、大学運営者たちは、学生の文章表現力を非常に悪いものと認識しており、ベーシック・ライティングのようなプログラムを問題視するが、カリキュラム横断型ライティング (Writing Across the Curriculum : WAC) は、そうしたリテラシーの危機 (literacy crisis) に対して、予算面でも比較的肯定的な反応を示すとある⁴⁸。

また、McLeod (1987a) によると、一般的な定義として、WACは「学生のライティング力を向上させるプログラム」とされるが、「ライティング・プログラムの変化、大学におけるカリキュラムの変化、授業における教員集団の行動様式・態度の変化」を意味するものでもある。さらに言えば、WACは、「大学をリテラシーと学習のための包括的な環境にする」ものである⁴⁹。

第3節 認知革命によるライティング教育観と教育方法の転換：プロダクト重視の教育からプロセス重視の教育へ

1. 認知革命によるライティング教育観の変容

1960年代を通じて、国語教育観の転換が起こり、ライティング教育が学術的な地位を確立し始める。そして、1970年代以降は、オープンアドミッション制度により、米国大学は、さらなる学生の増加と多様化を経験して、大衆化が進むことになった。

小貫（2005）によると、「1960年代以降オープンアドミッションシステムが普及した結果、大学は教育の質について社会への説明責任を強く意識するようになった。例えば、私立大学では学費収入という経営的側面から、また公立大学にとっては政府に対する教育評価指標の提示として、GPA やリテンション率の維持・向上が重要な課題となっている」とある。ここからは、知識の伝達を中心とした大学教育のあり方の変化がうかがえる。つまり、ダートマス・セミナーでも推し進められた「学生中心」の教育観が重視されるようになっていったことがわかる。

この学生を中心とした教育観は、ライティング教育にも大きな影響を与える。その結果、プロセスを重視した指導法が開発され普及した。堀江（1992）によると、米国のライティング教育では、1980年代に「分析的・分断的」指導から「全体的・総合的」指導へという変化が起こったとされる⁵⁰。その後、こうした変化は、プロセス・ライティングによるライティング指導と、ホール・ランゲージ（whole language）による言語指導という2つの指導理論にまとめられていく。主に初等教育の教師の草の根運動として起こった、ホール・ランゲージ運動では、文化的に異なる子どもたちの言語生活のニーズに応じた読み書きの教授法が現場の教師によって模索された⁵¹。

短作文やドリルによって文章パターンを模倣させる従来の「分析的・分断的」ライティング指導が行き詰まり、その解決策として、1980年代にプロセス・ライティングが盛んになった⁵²。堀江（1992）は、「ドリル的な比較的短い文章を書かせることによって指導していくものであった『伝統的な文章モデルの指導』から脱皮するために、これまでの『作品』中心主義から『プロセス』中心主義へという転換が提唱された」と述べる⁵³。

また、入部（1990）によると、1971年以前に多かったクリエイティブ・ライティングは、今では古いアプローチとして認識され、それに代わるものとして、書くプロセスの習得をライティングのカリキュラムの中心に据えたプロセス・ライティングが定着してきているとされる⁵⁴。そして、プロセス・ライティングの「導入によって、作文の評価の対象は作品から記述過程そのものに移り、教師の役割も仕上がった作品の分析よりも学習者の記述過程

での分析に移ってきた」とある。認知心理学の視点から分析することで、学習者の内的な思考様式を明らかにしようとする動きが活発になってきている。

ライティング教育の歴史的変遷の背景には、心理プロセスに焦点を当てる認知心理学の隆盛に伴う、プロダクト（作品）からプロセス（過程）の分析への移行という経緯がある。米国では、こうした認知心理学の隆盛により、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を重視する教育観に変化した点が、ライティング教育におけるひとつのパラダイム・シフトであるといえる。プロセス重視のライティング教育では、有能な書き手を探求したモデルや効果的な教育方法が模索されてきた。そこで、ライティング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。

大井（2002）は、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⁵⁵に焦点が当てられると述べる⁵⁶。これは、ライティングを再帰的なプロセスととらえ、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）、といった各ステップをくり返し経験させる段階的な指導法である（図1-2）。これらの方略を教えることは、文章表現力の未熟な学生がその力を発達させるのに効果的であるとされる⁵⁷。

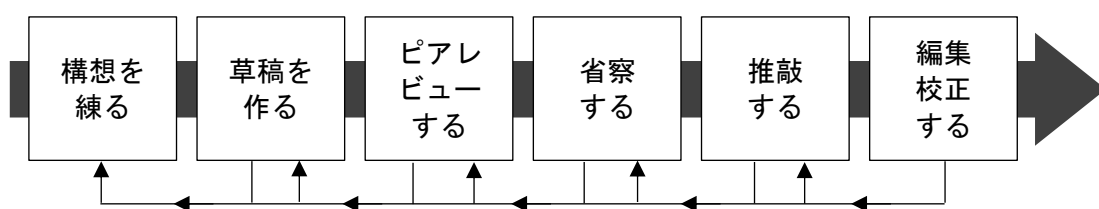


図1-2 プロセス・ライティングのサイクル

プロセス・ライティングでは、教員と学生や、学習者間での対話的相互作用が重要な要素とされる。Downs（2013）では、プロセス・ライティングの実践家たちが「ライティング指導を相互作用的なものへと変え、講義からワークショップやカンファレンスへと変化させた」と述べられている⁵⁸。ここからは、ワークショップやカンファレンスといったプロセス・ライティングの指導による教員と学生、また学生同士の対話的相互作用を通じたアクティブラーニングが、現代のライティング教育の特徴として読みとれる。

2. ライティング・プロセスへの着目と理論的枠組みの構築

ここでは、プロセス・ライティングが教育方法として深く根づくに至った経緯について、主要な理論的研究をもとに概観する。

まず、ライティングのプロセスについて検討した初期の研究には、Rohman (1965) がある。ここでは、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) の段階で構成される。伝統的に文章を書くことでは、完成した作品 (プロダクト) を評価することが中心であったが、書くプロセスに着目し、それを3つの段階で示し、文章を書く前段階 (記述前活動) について言及した点は、その後のライティング理論の発展に貢献するものだったといえる。1960年代に、ライティングは、こうした直線的な過程をたどる、プロセスを有するものだと認識されるようになる⁵⁹。

文章を書くことがプロセスを伴うものと考えられるようになり、書き手 (学習者) の内的な思考プロセスに注目した研究がおこなわれるようになる。代表的かつ影響力の大きかったものには、Emig (1971) のおこなった実証研究である *Composing Processes of Twelfth Graders* がある。入部 (1992) によると、この実証研究は、認知心理学の研究成果に基づきながら、認知プロセスを究明するために使用される発話作文や被験者へのインタビュー調査を積極的に取り入れた初めての試みであると述べられている⁶⁰。さらに、Nystrand (2006) では、Emig の実証研究が、1970年代後期から1990年代前期までのライティングの研究大きな影響を与えたことが読みとれる⁶¹。

1960年代から70年代を通じて、ライティング・プロセスについての研究が盛んにおこなわれるようになった。その過程で、ライティング研究の分析対象が、完成した作品や外から観察可能な作業から、書き手の頭の中でおこなわれている内的な思考プロセスに焦点が移っていく。そして、1980年代初期には、文章産出の認知プロセスをモデル化する研究がおこなわれた。Flower & Hayes (1981) は、個人の認知プロセスに着目して、文章を書きながら頭に浮かんだ言葉を口頭で表現して報告させる発話プロトコル法を使って文章産出のプロセスのモデル化をおこなった (図1-3)。

このモデルは、①課題の状況や自身の持つ知識を用いながら実際に文章産出の処理をおこなう作業記憶内のライティング・プロセス、②書き手が文章を産出する状況に対する認識を表す課題環境、③テーマや構想の仕方などに関わる書き手の長期記憶の3点で構成される。各要素は、それぞれ下位項目を持つ。たとえば、①のライティング・プロセスには、構

想 (planning), 文章化 (translating), 推敲 (reviewing) の3つの過程がある。構想では、発想や構成、目標設定という3つの下位項目で構成される。また、文章化は書き手の記憶にある情報と一致する言葉を産出する過程である。そして、推敲はすでに書かれた文章の質を高めるためにおこなわれ、読み直しと修正の2つの下位項目で構成される。

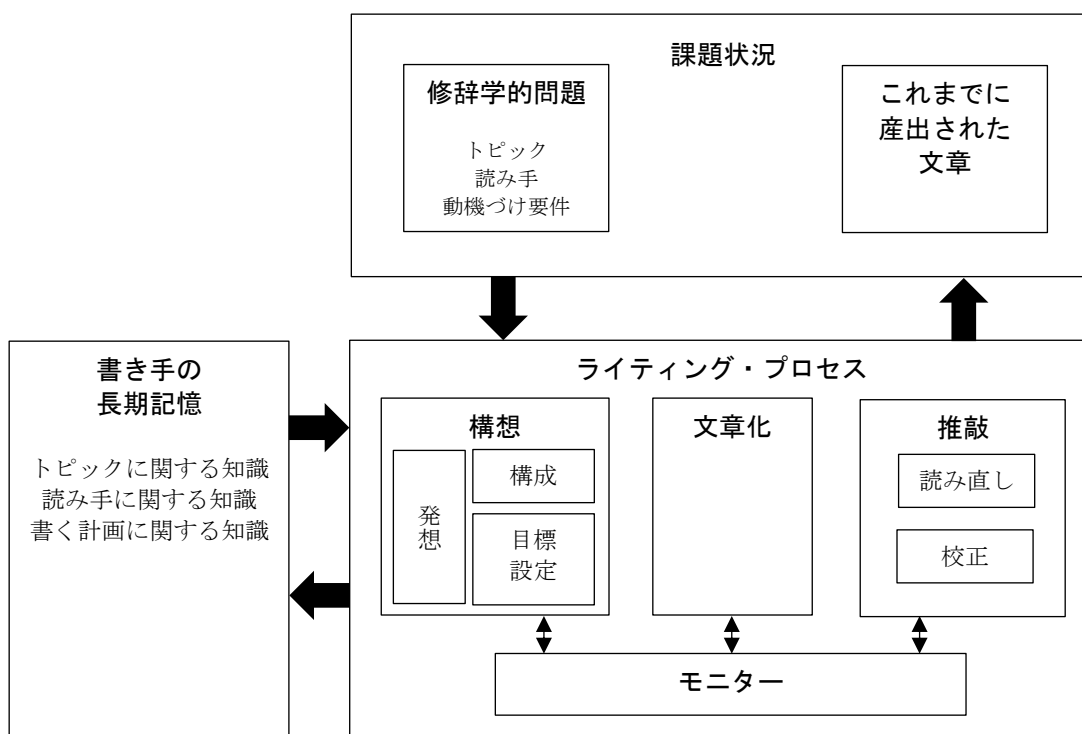


図 1-3 Flower & Hayes による文章産出のプロセス・モデル⁶²

これらは互いに影響を及ぼし合いながら、文章が産出される点を表している。このモデルの特徴として、吉田 (2012) は、文章が生み出されるプロセスを「従来のような単線的な段階モデルではなく、『非単線的』でダイナミックな過程としてとらえているところにある」と述べる。また、伝統的なモデルと最も異なる点として、書くプロセスをモニタリング (monitor) が制御するとした部分であるとする⁶³。自己内対話 (自己の内的過程) を活性化させるような活動を通して、思考と表現をモニターする機能を促進し、より効果的に文章を生み出す支援をすることが効果的な教育方法につながる可以看出。

このような思考と表現を調整する作業は、文章を書く初心者と熟達者の違いに現れることが明らかにされている。Bereiter & Scardamalia (1987) は、知識表出型と知識変換型の2つのモデルによって、熟達者と初心者の文章産出プロセスを説明する⁶⁴。

第一に、知識表出型モデルは、初心者の文章産出モデルである（図1-4）。これは、思いついたことを単に文字、あるいは文章として表現する産出過程のことである。まず書き手は与えられた課題から素朴な表象を構成し、それに基づいたトピックやジャンルに関連するキーワードを設定する。そして、それらのキーワードを手がかりにして、長期記憶の検索をおこない、そこで思いついた内容を直接書き出していく。このような手順をたどることから、知識表出型モデルは「書き手がキーワードから連想した項目を、次々に書き連ねていく」ものであるといえる⁶⁵。そのため、計画・構想を立てて文章を書くことに比べて、知識表出モデルは、書き手にとって文章を書く行為における認知的負荷が軽減されるものとなる。

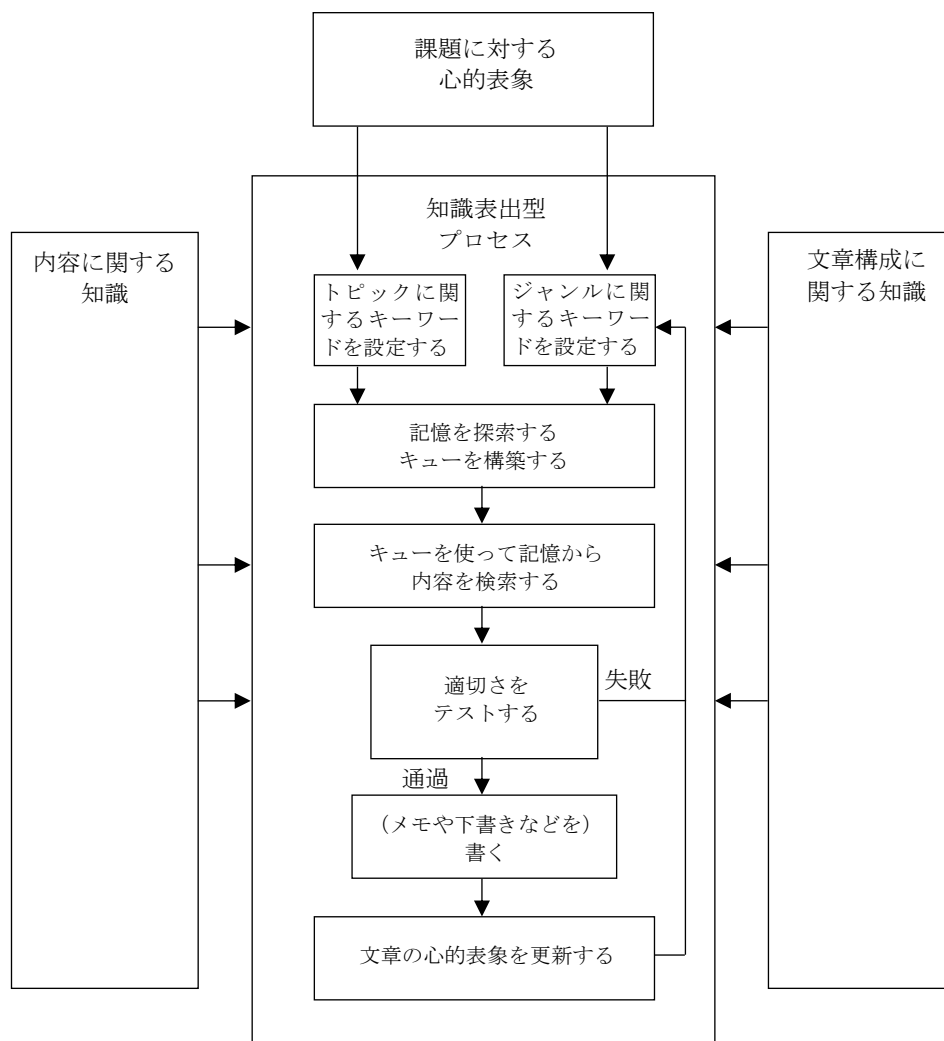


図1-4 Bereiter & Scardamalia の知識表出型モデル⁶⁶

しかし、吉田（2012）は、この方法の問題点として、文章作成過程でモニタリングが発動

しにくい点を指摘する。このモデルでは、初期のプランニングがあいまいなものとなり、「どのような目的で」「どのような構成で」「どのように内容を組織化するか」がはっきり意識されないまま、想起された内容をそのまま書き出すことになり、ズレを意識化するための基準自体が漠然としていると述べる⁶⁷。つまり、文章を書く前段階で、計画が入念に作られないため、書いている途中や読み直しの段階でも、内容と計画（目的）のズレが認識しづらい状態にあり、調整活動であるモニタリングの機能がうまく働かないことを示している。書くプロセスを再帰的に経験しないという意味で、初心者の文章産出モデルであることがわかる。

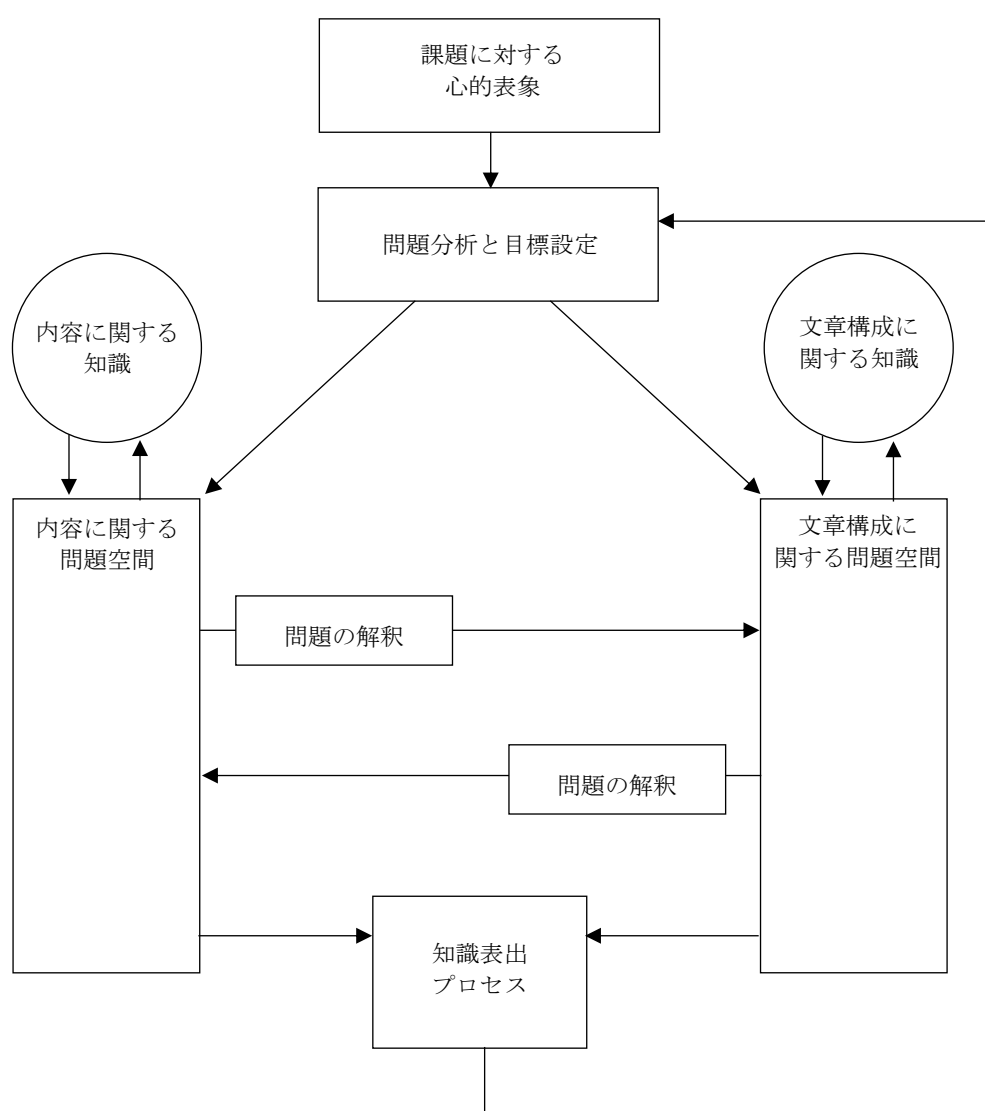


図 1-5 Bereiter & Scardamalia の知識変形型モデル⁶⁸

一方で、第二の知識変換型モデルは、熟達者の文章産出モデルである（図 1-5）。この

モデルは、知識表出型モデルのように、想起したことをそのまま文字にして表現するものとは質的に異なる特徴をもつ。熟達者は、思いついた内容を、そのまま書き続けていくことはせず、文章化する前段階に目標を設定する。そして、「内容（何を書くか）」と「文章構成（どのように書くか）」の間で、相互交渉がおこなわれることに熟達者の特徴がある⁶⁹。

これらの研究の蓄積によって、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ことが指摘されるようになり、個人の認知プロセスに焦点を当てたモデルや、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てきた。米国のライティング教育では、プロセスを重視した教育方法が標準化し、長い時間をかけて計画的な訓練のもとに文章表現力は培われるものであることが共通認識となっている。

第4節 ライティングにおける評価方法の開発と運用：理論と実践の乖離を埋めるための取り組み

ライティング評価は、ライティング理論における学術分野のひとつとして、比較的新しく成立した領域である。量的および質的研究によってライティングの理論的基盤を固めながら、ライティング評価に関する研究は発展を遂げている。

1950年から1999年までのライティング評価に関する歴史分析をおこなった先行研究がある。Yancey (1999)によると、ライティングの評価には次のような3つの潮流がある⁷⁰。

第一の流れは、1950年から1970年までの期間を指す。ここでは、ライティング評価は客観テストの形式をとり、評価の信頼性の概念が普及した。特に語法や語彙力、文法についての多肢選択式のテストが重視される間接評価がおこなわれた。第二の流れは、1970年から1986年までの期間を指す。ここでの評価は、主にエッセイ採点の形式がとられ、評価の信頼性から妥当性に関心が向けられるようになった。この時期から、ライティング評価では、学生が書いた文章の直接評価が用いられるようになる。第三の流れは、1986年から1999年までの期間である。ここでは、ポートフォリオ評価やプログラム評価の形式が採用され、第二の直接評価と妥当性を重視する流れが続いた。特にポートフォリオ評価は、各クラスの実践に深く結びつく評価の手段や学習の方法として使用され始めた。

第一の期間は、文法的正確さのような完成作品の精度を高めるスキルや形式を重視した教育が目標とされていた。そのため、多肢選択式の客観テスト形式が主流となっているといえる。第二の期間は、アイデアや内容が教育目標として重視される傾向にあったため、学

生が産出した文章を直接評価することで、その性質を測定しようとしているといえる。第三の期間は、プロセス重視の教育観への転換がおこった時期であり、社会的行為としてのライティングや、社会文化的コンテキストといったライティングにおける状況性が注目され始めた⁷¹。そこで、学生の成長のプロセスを示すポートフォリオのような評価が導入されるようになったといえる。

1970年代から80年代を通じて、プロセスを重視するライティング教育が活発になったため、80年代後半から学生のライティングの発達記録として、プロセス・ライティングと親和性の高いポートフォリオによる評価が大きな位置を占めるようになったといえよう。

Huot (1996) は、1960年代から1980年代を通じて、ライティングの教育方法は、完成した作品の評価から、学習者の認知能力に焦点を当てたプロセス・ライティング、そして社会文化的アプローチに移行していった。一方で、ライティング評価は、書かれた文章の質についての理想的な型と画一化を重視する従来型のままであり、教育方法の変化に対応していない点を指摘する⁷²。また、Huot (2002) によると、研究分野としてのライティング評価では、1990年代初期までの研究は、ライティングの評価方法を確立・維持することが重点的に取り組まれていたと述べられている⁷³。

米国のライティング教育において、その評価に関する分野は、学術的な地位を高めながら発展を続けている。理論的な進展をみせるなかで、教育実践の場面では、依然として従来型の教育観・評価観に基づいたものになっており、理論と実践における乖離も指摘されていることがわかる。

1980年代には、ライティング評価において、形成的な評価であるフィードバックに関する研究も盛んにおこなわれた。この時期のフィードバック研究の分析対象は、主に教員によるコメントに関するものが多い。たとえば、図1-6は、Sommers (1982) の教員によるコメントの事例を示したものである。

ここでは、教員から学生に向けて多くのコメントが示されていることがわかる。これらは、学生に多くの表現や文法的な修正が必要であることを指摘するものである。また、左右の余白に書かれているコメント (marginal comment) では、「この段落を、読者をひきつけるような、より興味深いものにする必要がある」と述べられている。これは、学生が文章の編集作業のような表層レベルの推敲ではなく、より多くの調査をおこない意味を発展させる必要があることを示している。2つの異なる推敲作業を要求する教員からのコメントは、学生を混乱させることになる可能性がある⁷⁴。

wordy - be precise *which Sunday?* *comma needed*
 Every year [on one Sunday in the middle of January] tens of millions of
word choice
 people cancel all events, plans or work to watch the Super Bowl. This
wordy
 audience includes [little boys and girls, old people, and housewives and
Be specific - what reasons?
 men.] Many reasons have been given to explain why the Super Bowl has
and why? *what spots?*
 become so popular ~~that~~ commercial (spots cost up to \$100,000.00.
awkward
One explanation is that people like to take sides and root for a team.
another what? *↓ spelling*
Another is that some people like the pageantry and excitement of the
too colloquial
 event. These reasons alone, however, do not explain a happening as big as
 the Super Bowl.

you need to do more research (left margin)
This paragraph needs to be expanded in order to be more interesting to a reader. (right margin)

図 1-6 フィードバックの事例⁷⁵

ライティングの評価に関する研究は、1990年代以降に活発となる。それは、ライティング研究のなかでも、評価方法に関する理論的検討がおこなわれるようになり、独立した分野としてライティング評価が確立されたためである。1990年代には、*Assessing Writing*や*Journal of Writing Assessment*のような学術誌が創刊されたことで、より理論的枠組みから評価を検討する動きが大きくなる。

第5節 正課カリキュラム外で支援をおこなうライティング・センターの成立：多様な学生を支援する組織的取り組み

多くの教育機関や学術団体が、大規模なデータ収集によって、ライティングやライティング指導の研究を促進し、間接的に学生の社会的成功のための支援をおこなっている。一方で、個別の教育機関のなかで、直接的に学生のライティング支援をおこなうライティング・センターと呼ばれる代表的な学習支援組織が存在する。

實平（2012）によると、ライティング・センターとは、教育助手（Teaching Assistant：

TA) やチューターとの対話セッションを重ねることで、文章表現力を高め、自立した書き手になることを指導する場であり、大学初年次の必修ライティング科目から卒業論文や修士論文、博士論文に至るまでさまざまな形で学生を支援する場となっていると述べられている⁷⁶。

このようなライティング・センターの起源は、アイオワ大学 (University of Iowa) のライティング・ラボであるとされる。米国で最も古いライティング・センターとして知られるアイオワ大学のライティング・ラボは、1934年にスタンリー (Stanley, C. E.) 教授の時代に生まれた発想である。ここでは、ライティング・センターの歴史の変遷について概観する。

1. ライティング・ラボの誕生

ライティング・センターは米国大学で発足し拡大してきた。1930年代に基礎学力が不足した学生に対する治療的措置 (リメディアル) として、ライティング・センターは始まる。Boquet (1999) によると、ライティング・センターは、19世紀初期には、指導法のひとつとして認識されていたが、1940年以降は、個別指導をおこなう場所へとその役割を変えていったとある⁷⁷。

こうした動向を示す初期の事例には、アイオワ大学やノースカロライナ大学のライティング・ラボがある。The University of Iowa によると、同大学ライティング・センターの歴史は、次のように述べられている⁷⁸。

その構想は1934年に生まれ、当時はライティング・ラボと呼ばれていた。そこでは、書くことに問題を抱えた学生に対して、1対1の個別指導がスタンリー教授によっておこなわれていた。1945年には、Communication Skill Program が開発され、スタンリーのライティング・ラボが公的に認知され、大学における書くことの支援組織として機能するようになる⁷⁹。アイオワ大学の事例からは、書くことに問題を抱えた学生に対処するために発足したライティング・ラボが、その後、単なる補習の場ではなく、多くの学生を支援する場として発展してきたことがわかる。

別の自律的ライティング・ラボとして、ノース・カロライナ大学 (the University of North Carolina : 以下、UNC) の事例がある。UNC では、ライティング・センターは、当時 Composition Condition Laboratory と呼ばれ、文法の修正場所として創設された。受講生が文章表現力を改善する必要があると考えた教員は、成績 (final grade) に「CC」を付ける。これは、学生が Composition Condition (CC) であることを意味し、またライティン

グ・ラボで試験・分析 (be tested) されるべきであることを意味した⁸⁰。

この事例からも、ライティング・ラボは、多様な学生を支援するものではなく、書くことに問題を抱える未熟な学生たちを通常の状態へと修正するための組織であったことがうかがえる。

Carino (1996) によると、G.I. Bill やオープン・アドミッションによる非伝統的学生の入学によって、学生人口の増加と多様化を経験した米国大学では、ライティング・ラボやライティング・クリニックが多くの大学で設置されるようになる⁸¹。その機能は、依然として補習・治療的なものと認識されていた。その後、書く力の未熟な学生という限られた書き手だけを支援するのではなく、文章表現力を向上させようとする多様な書き手を支援対象にする動きが広まる。アイオワ大学の事例からも、書くことに問題を抱えた学生に対処するために発足したライティング・ラボが、その後、補習の場ではなく、多くの学生の能力向上を支援するライティング・センターに発展してきたことがわかる。

2. ライティング・センターへの転換

米国では、20世紀後半から社会的弱者集団の不利な状況を歴史的な経緯や社会的環境を踏まえた上で是正するアファーマティブ・アクション (affirmative action)⁸²の導入や大学のユニバーサル化の進行によって、1960年代以降に大学での勉学に耐え得る基礎学力が不足した学生の入学者数が増加した。この対処としておこなわれたリメディアル教育の一環で、ライティング・センターが国語教育の役割を担うようになる⁸³。

米国大学におけるライティング・センターは、1930年代にはじまり、1950年代から1970年代を通じて拡大した⁸⁴。このライティング・センター拡大期の主な目的は、文法や句読点などの基礎的なライティングについて問題を抱える英語母語話者に対して、標準英語の教授により大学教育への準備を支援することであった。その後、適切な文章表現方略を備えた書き手の発達支援へと、その目的は移行していく。そして、1980年代に入ってからさまざまな国や地域出身の留学生が大学で学ぶようになり、第二言語教育における文章表現力の育成という役割が加わっていった歴史的経緯がある⁸⁵。

大衆化した大学教育が直面する課題に応じて、ライティング・センターは発展を遂げてきた。これとは別に、その過程で起こったライティングに関する教育観と教育方法の変化は、ライティング・センターが発展し拡大した要因のひとつとしてあげられる。North (1984)によると、1970年代以降には、ライティング教育における2つの現代的視点を象徴する新

たなライティング・センターが誕生した⁸⁶。第一に、ライティングをプロセスとしてとらえるプロセス志向型アプローチ⁸⁷である。第二に、ライティングのカリキュラムが学習者を中心とした学生中心型アプローチ⁸⁸である。このように、1970年代から80年代にかけて、ライティング教育は、完成作品（プロダクト）を重視する従来の教育方法から、文章を書くプロセスを重視する教育方法へと教育観と指導法が変化した。

吉田・Johnston・Cornwell（2010）によると、この新しい教育方法は、各プロセスで学生に、より時間をかけて文章を書くための準備をおこない、ライティングに向き合うことを促す。そして、ライティング・センターがそのプロセスを手助けする役割を担うものとして、単なるリメディアル（修正・補習）を提供する場から発展を遂げてきたと述べられている⁸⁹。書くプロセスを重視する教育観への変化は、その教育方法や支援体制にも大きく影響を与えた。ライティング・センターが発展する要因となった大学のユニバーサル化、学生の増加と多様化のような高等教育をとりまく状況の変化を経て、米国大学でライティング・センターは定着するようになる。

3. スタッフの養成法と研修制度

ライティング・センターでは、書き手に効果的な支援をおこなうために、そのスタッフの養成と、研修によるスタッフの資質・能力の向上に力がそそがれている。

個別の教育機関毎に実施形態や内容は多様であるが、スタッフ養成法の一定のモデルも存在する。Bannister-Wills（1984）は、スタッフ研修の手法について調査し、一般的なモデルとして次のように述べている⁹⁰。

研修の手法は、多くの使用可能な技術について明らかにした。たとえば、相互批評や資料の使用（use of handouts）、コンポジションや個別指導に関する最新の文献について議論すること、自己評価（self-evaluation）、文章を構成するプロセスについて検討（勉強）すること、ロールプレイ（role playing）、対人スキルや学習スタイルを探求すること（investigation of interpersonal skills and learning styles）、ハンドブックの使用、スタッフ・ミーティングである。研修のタイプや、研修で強調する点は、各支援組織で異なるかもしれないが、ディレクターはたいてい大きな懸案事項を胸にいただきながら、スタッフを訓練する。その懸案事項とは、学生がより有能かつゆとりのある書き手であり、考える人にさせるために適切で必要なものは何かをスタッフに発見させるこ

とである⁹¹。

スタッフの養成法として一般化した手法には、複数の種類があることがわかる。ロールプレイによる模擬練習や、スタッフ・ミーティングによる継続的な研修は、頻繁におこなわれるものであることがわかる。

また、Bannister-Wills (1984) は、ディレクターが採用あるいは適用できるスタッフ研修プログラムとして、フォーマルな研修とインフォーマルな研修に大別して、次の6点をあげている（表1-1）。

表1-1 スタッフ研修プログラムにおける6つの手法⁹²

フォーマルな研修	インフォーマルな研修
演習科目 (practicum)	フローティング・チューター ("Floating Tutors")
課題論文 (assigned articles)	チーム・チュータリング (team tutoring)
スタッフ・ミーティング (staff meeting)	見習いチューター (apprentice tutors)

公式の研修としては、演習科目、課題論文、スタッフ・ミーティングがある。また、非公式の研修としては、フローティング・チューター、チーム・チュータリング、見習いチューターがある。スタッフの状態や抱える課題を日々の業務のなかやコミュニケーションを通じて把握し、これらの手法を適切なタイミングで取り入れ、研修を通じて訓練する必要があるといえる。

さらに、Bannister-Wills (1984) は、ライティング・センターの運営だけでなく、スタッフを指導・教育し、彼らの能力開発や成長を促すディレクターが抱える課題意識について、次のように述べている。

ライティング・センターのディレクターの多くは、スタッフが不安を減らし自信を高めるために、学生との関係を構築することが重要であることに同意する。(中略) スタッフも同様に、書くことだけでなく彼ら自身の支援者としての能力に不安を抱えている。経験はよい教師であるが、方略指導 (strategic instruction) やカウンセリングが与えられるときに、スタッフは非常に容易にセッションを運営する (operate) ことができる。日常的に助言がなければ、スタッフはハンドブックや文法用語に頼った単なる歩く

文法書，あるいは素早い校正者になる。(中略) スタッフは，型にはまるよりも，むしろ状況に柔軟に応じることができなければならない⁹³。

ライティング・センターで実際に業務に携わり，学生への支援をおこなう立場にあるスタッフに対して，ディレクターは戦略的な成長計画を立てることで，他者を援助することに対するスタッフの自信を高める。また，スタッフの対人コミュニケーション力を向上させることは，ディレクターの果たす役割であることがわかる。このような意味で，ライティング・センターを運営するディレクターの専門性やリーダーシップの形成は，円滑な支援組織の構築や運営に影響をあたえるものとなるだろう。

米国大学におけるライティング・センターでは，スタッフ養成に関する研究が広くおこなわれてきた。たとえば，ピアレビューやロールプレイ，省察，文章を書く過程や対人スキルの探求，スタッフ・ミーティングは，効果的な養成法であるとされる⁹⁴。1970年代以降は，協働学習者の視点を取り入れたピア・チューターの養成についての研究も増えてきている。

小括

以上の検討に基づいて，1980年代までの米国大学のライティング教育の特質について整理する。

教育内容に関しては，第一に，米国大学で初年次ライティング科目が創設され，現在まで一般教育課程の必修科目として大学生の基盤的能力の育成に貢献してきたことである。ハーバード大学を出発点としながら，他大学も独自に初年次ライティング科目を設置し，大学初年次生の論理的思考力と効果的な文章表現力の向上への使命を担ってきたことは，他国に類をみない特徴であるといえる。第二に，ライティング教育が学術的な地位を確立したことである。学術専門団体が組織され，初年次ライティングを理論的に精緻化する取り組みが始まった。同時に初年次ライティング科目にとどまらない，2年次以降に続く垂直型のカリキュラムを視野に入れた新たなプログラムの開発がおこなわれるようになる。

教育方法に関しては，プロセス・ライティングという段階的かつ再帰的な教授法が開発されたことである。1970年代から80年代にかけて認知心理学の隆盛に伴い，ライティングの理論も進展し，認知プロセスのモデル化や，熟達者と初心者の違いを明らかにする研究もおこなわれるようになる。これは，従来の完成作品（プロダクト）を重視する教育観から，書く過程（プロセス）を重視する教育観へのパラダイム・シフトが起こったことを契機とす

る。学習者を中心とする教育観に支えられて、プロセス・ライティングは、初等中等段階から高等教育段階に至るまで、ライティング教育の実践に深く根づいていく。

評価方法に関しては、第一に、教員からのフィードバック研究が盛んにおこなわれ、学生 の書いた作品に対してどのような評価や判断を下しているのかが検討されてきたことである。第二に、ポートフォリオによる評価が、実践の場面に導入されるようになり始めたことである。1980年代を通じてプロセス重視の教育観に転換し、学習者を主体とした教育方法が進展した。これに呼応する形で、ライティング評価では、ポートフォリオによる発達のプロセスを評価対象にする動きが生まれ始める。ただし、実践の場面でポートフォリオが導入されるようになった一方で、評価方法に関する理論的な発展は1990年代以降に活発となる。その意味では、1980年代までのライティング評価は、理論的に大きな発展を示していなかったといえる。

支援組織に関しては、基礎学力の不足した学生に対して、個別指導を施すことで、大学での高度な学びに耐えうる力を準備させる学習支援組織として土台を形成したことである。アイオワ大学の事例のように、1930年代にライティング・ラボが誕生し、意欲のある教員によって個別指導がおこなわれていた。こうした取り組みが認められ、大学における公的な学習支援組織としての地位を築き始める。この流れは他大学でも活発になるが、大学の大衆化や、学生人口の増加と多様化によるリテラシーの危機に対応することがライティング・センターの役割となっていた。そのため、リメディアル学生を対象とした治療的処置という不名誉な状況を生み出すことになり、1980年代までに学習支援組織としてのあり方が再考され始めることになる。

これらの大学のライティング教育における学習支援体制が、1990年以降にどのような展開をみせるのかについては、次章以降で検討する。

註

¹ カウリーとウィリアムズは、アメリカ革命と南北戦争に続いて、1900年を境とする19世紀から20世紀への移行と、第2次世大戦の終結を画期として、米国の高等教育の歴史を、①「萌芽期(1636～1776年)」、②「探索期(1776～1862年)」、③「多様化期(1862～1900年)」、④「新段階(1900～1945年)」、⑤「拡大期(1945～1990年)」の5つの時期に分けている(江原武一『現代アメリカの大学—ポスト大衆化をめざして』玉川大学出版部、1994、p.21.)。

² National Center for Educational Statistics, Digest of Education Statistics 2016, p.423.をもとに著者作成。

³ ルドルフ, F. (著) 阿部美哉・阿部温子 (訳) 『アメリカ大学史』玉川大学出版部, 2003, pp.236-237.

⁴ 同上書, p.245.

⁵ 松井範惇『リベラル教育とアメリカの大学』西日本法規出版, 2004, pp.9-10.

- 6 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.
- 7 ルドルフ, F. 前掲書, p.275.
- 8 深野政之「ハーバードのカリキュラム改革—コア・プログラムからカレッジ・コースへ—」『大学教育学会誌』27(1), 2005, p.132.
- 9 小貫有紀子. 前掲書, p.82.
- 10 同上.
- 11 Knoblauch, A. A. & Matsuda, P. K. “First-Year Composition in Twentieth-Century US Higher Education: A Historical Overview.” Patricia Friedrich (Ed.). *Teaching academic writing*. New York: Continuum, 2008, p.6.
- 12 Ibid.
- 13 Ibid., p.7.
- 14 鈴木 (1982) は、「ハーバード大学はアメリカの教育界にとって風見鶏の役割を演じているだけあって、アメリカの応答教育の進路に、どの大学にもまして大きな影響を及ぼしていることは確かである」と述べる (鈴木堯士「大学教育における『論述作文』の必要性について—ハーバード大学方式を中心として—」『一般教育学会誌』4(2), 1982, p.17.)。
- 15 清水畏三「“大学大衆化”時代における一般教育の使命—ハーバード改革：『一般教育の重要性を再主張』—」『一般教育学会誌』創刊号, 1980, p.11.
- 16 松井範惇『リベラル教育とアメリカの大学』西日本法規出版, 2004, p.11.
- 17 同上書, pp.11-12.
- 18 同上.
- 19 シラバスや、学生による授業・教員の評価の制度も、1960年代後半に導入され、急速に定着していった (同上書, p.12.)。
- 20 同上.
- 21 アシュワース, ケネス・H (著) 高木英明・井口千鶴・秦由美子 (編)『アメリカの高等教育—質的低下克服への道』教育開発研究所, 1997, pp.33-34.
- 22 渡辺雅子『納得の構造—日米初等教育に見る思考表現のスタイル—』東洋館出版社, 2004, p.102.
- 23 Beaufort, A. *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2007, p.9.
- 24 Knoblauch, A. A. & Matsuda, P. K. op. cit., pp.8-9.
- 25 石坂和夫「スプートニック・ショック (Sputnik Crisis)」アメリカ教育学会 (編)『現代アメリカ教育ハンドブック』東信堂, 2010, p.134.
- 26 入部明子『アメリカの表現教育とコンピューター—小・中・高・大学の教育事情—』教育出版センター, 1996, p.30.
- 27 同上書, p.31.
- 28 同上.
- 29 同上書, p.32.
- 30 Knoblauch, A. A. & Matsuda, P. K. op. cit., pp.8-9.
- 31 Ibid.
- 32 入部明子. 前掲書, p.32.
- 33 同上.
- 34 Shaughnessy, M. P. *Errors and Expectations: A Guide for The Teacher of Basic Writing*, New York, NY: Oxford University Press, 1977, pp.1-2.
- 35 Couture, B. “Modeling and Emulating: Rethinking Agency in the Writing Process.” In T. Kent. (Ed.) *Post-Process Theory: Beyond the Writing-Process Paradigm*. Carbondale, SI: Southern Illinois University Press, 1999, p.32.
- 36 大井 (2006) は、「日本語の『エッセイ』は『随筆』という意味で、比較的自由に書き手の心情を綴るという意味で使われるのに対して、英語の“essay”はより厳格な定義と型があるという点で、この両者には大きな違いがある」と述べる。また、エッセイは一貫したテーマについて誰もが納得するような論理的かつ客観的な文章のことであり、知的・思弁的営みであると述べている (大井恭子「クリティカルにエッセイを書く」鈴木健・大井恭子・竹前文夫 (編)『クリティカル・シンキングと教育—日本の教育を再構築する—』世界思想社, 2006, p.105.)。
- 37 Knoblauch, A. A. & Matsuda, P. K., op. cit., p.11.
- 38 Couture, B. op. cit., p.32.
- 39 松下佳代「大学から仕事への移行と大学教育—〈構造—エージェンシー〉という観点から—」『現代社会と大学評価』9/10, 晃洋書房, 2014c, p.128. ; ほかにも、エージェンシーの概念について検討したものは、青山 (2008a, 2008b, 2012) や倉田 (2011) などがある (青山征彦「アクターネットワーク理論が可視／不可視にするもの：エージェンシーをめぐって」『駿河大学論集』35, 2008a, 175-185. ; 青山征彦)

- 彦「人間と物質のエージェンシーをどう理解するか: エージェンシーをめぐって(2)」『駿河大学論集』37, 2008b, 125-137.; 青山征彦「エージェンシー概念の再検討: 人工物によるエージェンシーのデザインをめぐって」『認知科学』19(2), 2012, 164-174.; 倉田良樹「構造化理論から知識の社会学へ(2)」『一橋社会科学』3, 2011, 1-24.)。
- 40 茂呂雄二「語ること・語らせることー対話としてのプロトコル」海保博之・原田悦子(編)『プロトコル分析入門 発話データから何を讀むか』新曜社, 1993, p.31.
- 41 青山征彦「エージェンシー概念の再検討: 人工物によるエージェンシーのデザインをめぐって」『認知科学』19(2), 2012, p.170.
- 42 Palmeri, J. *Multimodality and Composition Studies, 1960-Present* (Dissertation). The Ohio State University, 2007, p.7.
- 43 Beaufort, A. "College Writing and Beyond: Five Years Later." *Composition Forum*, 26, 2012. (<http://compositionforum.com/issue/26/college-writing-beyond.php>) (2018年9月28日閲覧)
- 44 本橋哲也「文化研究とトランスナショナルライゼーション」『立教アメリカン・スタディーズ』21, 1999, p.7.
- 45 George, D. & Trimbur, J. "Cultural Studies and Composition." In G. Tate, A. Rupiper, & K. Schick. (Eds), *A Guide to Composition Pedagogies*. New York, NY: Oxford University Press. 2001, pp. 73-74.
- 46 Ibid, pp.80-82.
- 47 Knoblauch, A. A. & Matsuda, P. K. op. cit., pp.18-20.
- 48 McLeod, S. "Defining Writing Across the Curriculum." *WPA: Writing Program Administration*, 11(1-2), 1987a, p.19.
- 49 Ibid., pp.23-24.
- 50 堀江祐爾「書くことの教育」森田信義(編)『アメリカの国語教育』溪水社, 1992, p.91.
- 51 渡辺雅子. 前掲書.
- 52 堀江祐爾. 前掲書, p.98.
- 53 同上.
- 54 入部明子「アメリカの作文教育における近年の動向ー作文教育におけるプロトコル分析ー」『国語指導研究』3, 1990, p.1.
- 55 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.)。
- 56 大井恭子「思考力育成のための作文教育ー外国語としての英語教育からの知見ー」『千葉大学教育学部研究紀要』, 50, 2002, p. 247.
- 57 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.
- 58 Downs, D. "What Is First-Year Composition?" In R. Malenczyk. (Ed.) *A Rhetoric for Writing Program Administrators*, South Carolina: Parlor Press, 2013, p.58.; マクローリー (Macrorie) やドナルド・グレイブス (Donald Graves), ピーター・エルボウ (Peter Elbow), ジャネット・エミグ (Janet Emig), サンドラ・パール (Sondra Perl), ドナルド・マレー (Donald Murray) らがプロセス・ライティングの実践家として有名である。
- 59 Rohman, D. G. "Pre-Writing the Stage of Discovery in the Writing Process." *College Composition and Communication*, 16(2), 1965, p. 106.
- 60 入部明子「エミグによる文章作成過程分析のためのカテゴリー・システムープロセス・アプローチの基礎的研究ー」『人文科教育研究』17, 1991a, p. 59.
- 61 Nystrand, M. "The Social and Historical Context for Writing Research." In C. A. MacArthur., S. Graham., & J. Fitzgerald. (Eds.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford, 2006, p.14.
- 62 Hayes, J. R. & Flower, L. S. "Identifying the Organization of Writing Processes." In L. W. Gregg. (Ed.) *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p.11.; Flower, L. & Hayes, J. R. "A Cognitive Process Theory of Writing." *College Composition and Communication*, 32(4), 1981, p. 370.をもとに作成(訳は著者による)。
- 63 吉田茂樹『対話による文章表現指導ー(個に即した支援)の理論と方法ー』溪水社, 2012, pp.28-29.
- 64 Bereiter, C. & Scardamalia, M. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987, p.8.
- 65 吉田茂樹, 前掲書, p.40.
- 66 Bereiter, C. & Scardamalia, M., op. cit., pp.10-12.
- 67 吉田茂樹, 前掲書, p.41.
- 68 Bereiter, C. & Scardamalia, M., op. cit., p.12.
- 69 吉田(2012)は、次のように例示する。たとえば、文章構成に関する問題空間で自分の意見を主張しなければならぬという問題が生じた場合、その意見の裏付けとなる具体例を内容的空間で生成したり、

- 逆に内容的空間で手詰まりになったときには、「わかりやすい具体例を出そう」「二つのものを対比して述べよう」などといった修辭的知識を利用したりする（吉田，前掲書，pp.42-43.）。
- ⁷⁰ Yancey, K. B. "Looking Back as We Look Forward: Historicizing Writing Assessment." *College Composition and Communication*, 50(3), 1999, pp.484-494.
- ⁷¹ Behizadeh, N. & Engelhard Jr., G. "Historical View of the Influences of Measurement and Writing Theories on the Practice of Writing Assessment in the United States." *Assessing Writing*, 16, 2011, pp.192-193.
- ⁷² Huot, B. "Toward a New Theory of Writing Assessment." *College Composition and Communication*, 47(4), 1996, p.561.
- ⁷³ Huot, B. (*Re*) *Articulating Writing Assessment for Teaching and Learning*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2002.
- ⁷⁴ Sommers, N. "Responding to Student Writing." *College Composition and Communication*, 33(2), 1982, pp.150-151.
- ⁷⁵ *Ibid.*, p.150.
- ⁷⁶ 實平雅夫「日本語日本文化教育におけるライティングセンターに関する一考察」『神戸大学留学生センター紀要』18, 2012, p.37.
- ⁷⁷ Boquet, E. H. "'Our Little Secret': A History of Writing Centers, Pre- to Post-Open Admissions." *College Composition and Communication*, 50(3), 1999, p.465.
- ⁷⁸ University of Iowa. "History of the Writing Center." (<https://writingcenter.uiowa.edu/history-writing-center>) (2018年9月28日閲覧)
- ⁷⁹ Kelly, L. "One-on-One, Iowa City Style: Fifty Years of Individualized Writing Instruction." *The Writing Center Journal*, 1, 1980, pp.4-5.
- ⁸⁰ Boquet, E. H. *op. cit.*, pp.468-469.
- ⁸¹ Carino, P. "Open Admissions and the Construction of Writing Center History: A Tale of Three Models." *Writing Center Journal*, 17(1), 1996, p.31.
- ⁸² アファーマティブ・アクションとは，積極的差別是正措置あるいは差別撤廃のための積極的措置と和訳され，教育的には社会的な差別を減少させるために，教育的資源を優先的にマイノリティ・グループに振り分けようとする一連の制度的措置といえる（高野良一「アファーマティブ・アクションとしての実験学校—チャータースクールの現実的な可能性—」『教育学研究』73(4). 2006. p.56）。
- ⁸³ 實平雅夫，前掲書，p.37.
- ⁸⁴ Fujioka Mayumi「アメリカのライティングセンターにおける理論と実践—日本の大学ライティングセンターへの示唆— (U.S. Writing Center Theory and Practice: Implications for Writing Centers in Japanese Universities)」『近畿大学教養・外国語教育センター紀要. 外国語編』2(1), 2011, p.207.
- ⁸⁵ 實平雅夫，前掲書，p.37.
- ⁸⁶ North, S. M. "The Idea of a Writing Center." *College English*. 46(5), 1984, p.438.
- ⁸⁷ プロセス志向型アプローチ (process-oriented approach) とは，現在，英語を第一言語とする者と第二言語とする者のライティング指導で広く実践されているものである。ここでは，ライティングを発想から草稿，編集までのプロセスとしてとらえるものである。詳細は第2章第3節を参照 (Fujioka Mayumi, 前掲書，pp.207-208)。
- ⁸⁸ 学生中心型アプローチ (student-centered approach) とは，さまざまな文脈に応用可能な効果的なストラテジーを学習することで，書き手としての発達を際立たせるものである (同上書，p.208)。
- ⁸⁹ 吉田弘子・Johnston, S.・Cornwell, S.「大学ライティングセンターに関する考察—その役割と目的—」『大阪経大論集』61(3), 2010, p.100.
- ⁹⁰ Bannister-Wills, L. "Developing Peer Tutor Program." In G. A. Olson. (Ed.) *Writing Centers: Theory and Administration*, Urbana, IL: NCTE, 1984, pp. 136-142.
- ⁹¹ *Ibid.*, pp.136-137.
- ⁹² *Ibid.*, pp.138-142.
- ⁹³ *Ibid.*, p.137.
- ⁹⁴ スタッフ研修について言及している論考には， Bannister-Wills, L. "Developing Peer Tutor Program." In G. A. Olson (Ed.) *Writing centers: theory and administration*, Urbana, IL: NCTE, 1984, pp.142-152. ; Bell, J. "Tutor Training and Reflection on Practice." *The Writing Center Journal*, 21(2), 2001, 79-98. ; Hall, R. M. *Around the Texts of Writing Center Work: An Inquiry-Based Approach to Tutor Education*. Logan, UT: Utah State University Press, 2017. ; Ryan, L. & Zimmerelli, L. *The Bedford Guide for Writing Tutors (5th ed.)*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's, 2010.等がある。

第2章 米国大学におけるライティングの教育内容

前章では、米国大学におけるライティング教育、なかでも大学初年次生を対象とした教育内容や教育方法、評価方法、支援組織が、どのように成立し発展を遂げてきたのかを19世紀後期から1980年代までの歴史的変遷から整理した。本章では、1990年以降の現代の動向として、ライティング教育に関する専門職団体が提言する学習成果声明に着目し、米国大学におけるライティング教育で育成することが目指される学習成果やカリキュラム、個別のプログラムの特徴について検討する。

まず、第1節では、ライティング教育が大学のカリキュラム上でどのように位置づけられているのかを概観する。第2節では、初年次ライティング・プログラムの教育方針について、ライティング教育に関わる学術専門団体であるライティング・プログラム・アドミニストレーター（Council of Writing Program Administrators：以下、WPA）を中心に考察する。第3節では、認知的および情緒的特性の涵養を提言した「高等教育におけるライティングに関する成功の枠組み（*Framework for Success in Postsecondary Writing*）」をもとに、ライティング教育の学習成果をめぐる近年の動向について整理する。第4節では、初年次ライティング・プログラムを類型化し、テーマ型ライティングによるプログラムについてハーバード大学の事例を取り上げながら検討する。第5節では、教員とピアとの社会的相互作用を重視するプログラムの事例として、アリゾナ州立大学で開発されたストレッチ・プログラムについて論じる。

第1節 初年次ライティングの教育方針と教育内容

米国の国語教育では、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（2007）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あげている¹。また、日米の思考表現スタイルの違いについて調査した渡辺（2004）は、大学の大量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、ライティングの重点は移ったと述べる²。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。

大学におけるライティング教育は、19世紀後期から始まり、100年以上の長い歴史を持つ。そして、大学で学生に論理的な文章を書く力を養うことに先進的に取り組んできた。一部の例外を除いて、現在までに一般教育課程の必修科目としてアカデミック・ライティングを教える初年次ライティングは大学に定着している。そこでは、大学初年次の半期、あるいは1年間を通じて、学生の論理的に書く力や批判的に考える力、問題解決力を向上させることが目指されている。これまでの多くの教育実践や研究の蓄積により、ライティングの効果的な指導法や評価法が探求されてきた。また、授業への参加や書く意欲を高めるライティング課題についても明らかにしようとする取り組みもある。さらに、2年次以降に受講できる発展的なライティング科目がカリキュラムに用意されており、より専門的に文章を書くことについて学ぶこともできる。

これらの点から、米国大学が、ライティング教育に関する体系的なカリキュラム開発に取り組んでいることがわかる。また、初等・中等教育段階から始まり、高等教育までを通じて、論理的に文章を書く力を高める取り組みを系統的かつ体系的におこなっていることがうかがえる。

このように体系的なカリキュラム開発が進む米国のライティング教育は、一般教育課程における言語習得、なかでも文章表現力の習得を重要視する大学の教育理念との関係が大きい。清水（1984）では、米国大学における一般教育のリバイバルについて言及されている。そこでは、1981年の時期には、一般教育の新カリキュラムのなかでライティングを必修にしている大学が98%を占めているとある³。ハーバード大学においても一般教育の改革で、ライティングを重視して必修科目にしている。歴史的にハーバードに主導される形で発展してきたライティング教育は、100年以上たった1980年頃でも重要度の高い科目として大学のなかに位置づいていることがわかる。

これは、米国の近代的大学の成立との関係が深い。清水（1984）は、米国流の4年制大学（カレッジ）には2つの理念と機能が共存すると述べる。第一に、人間形成や一般教育を中心とするカレッジの理念があり、第二に、研究や専門教育を中心にするユニバーシティの理念がある⁴。米国大学の「前期2年間は、カレッジ理念に基づく人間形成の教育機関」である。「そこでは知的かつ自立的な1人前の人間に成長させる期間がカレッジ教育の段階であり、その段階を担当するカリキュラムが一般教育である」⁵。このように、大学教育のあり方として、一般教育は学生を成長させる重要な時期と認識されており、大学・教員の問題意

識の持ち方が、他国とは大きく異なるといえる。米国大学において、初年次ライティングが必修科目として一般教育課程に組み込まれ、長きにわたって継続的に取り組まれている意味がうかがえる。

また、近年の動向は、106の州立総合大学を調査した Isaacs (2018) で示されている(図2-1)。ここでは、初年次ライティング科目が、①「必修ライティング科目を設けていない」、②「1つの必修ライティング科目を設けている」、③「2つの必修ライティング科目を設けている」の3点で調査がおこなわれた。

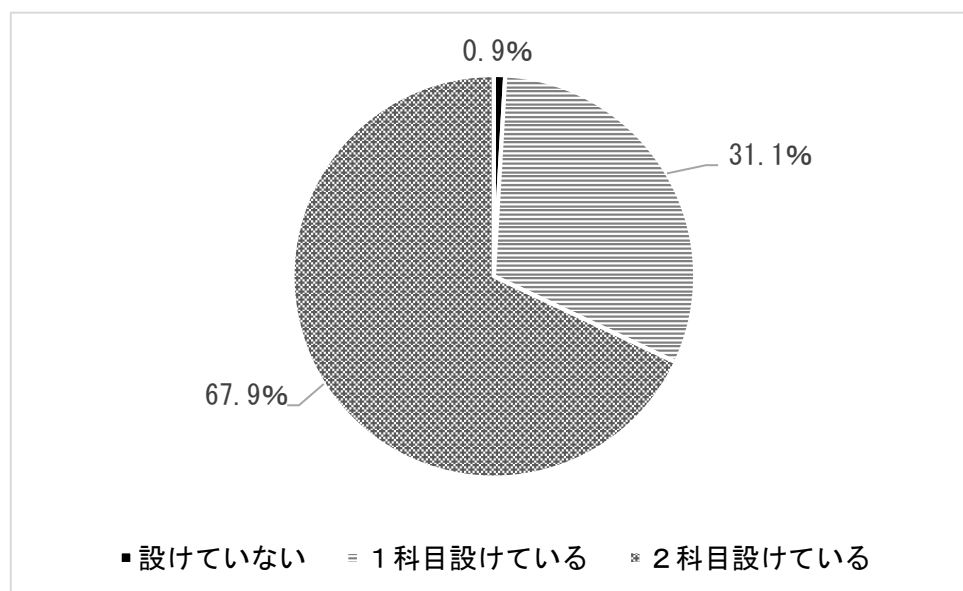


図2-1 初年次ライティング科目における必修制の実施状況

ここからは、99%の大学が、1つあるいは2つの必修ライティング科目を設けていることがわかる。なかでも、約68%の大学が2科目の必修を設けており、初年次の1年間をライティングに費やすカリキュラムとなっている。また、Isaacs & Knight (2013) でも、90%以上の大学が、初年次ライティングを必修科目として設定していることが示されている⁶。1980年ごろの状況と同様に、ほぼすべての大学が初年次ライティング科目を開講し、学生に知的探求の機会を保障しようとする状況がみえる。

これらの調査データで示されるように、長期間にわたって、初年次ライティングは大学教育で必修科目として開講され続けてきた。これは、初年次ライティング科目のような一般教育課程で、書くことや表現することを学生に多く経験させ、文章表現力を訓練し向上させる場として機能してきたことを示す。また人間形成の場として、その重要性が叫ばれてきたこ

ともうかがえる。

第2節 Writing Program Administrators (WPA) による初年次ライティングにおける学習成果の提言

米国では、大学入学段階で文章表現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る。そのため、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依然として大学教育で必要とされている。Intersegmental Committee of the Academic Senates (2002) は、大学で出される課題と学生のレディネスにはミスマッチがあることを示した⁷。ここでは、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ない学生は、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、職業選択において文章表現力が重要視されるなど、基礎リテラシーの向上に対する社会的要請も大きい。この点に関して、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。主要な米国企業の人事部長120人を対象に調査をおこなったNational Commission on Writing (2004) によると、文章表現力は雇用や昇進に影響を与える「手段 (ticket)」となることが示された⁸。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。

大学教育における説明責任の観点から、学習成果を明示することが求められている。米国では、以前からこの傾向が強く、現在では当然果たされるべき社会的責任とみなされている。Nusche (2008) は、学習成果を「学習の結果としてもたらされる個人の変化や利益を意味」し、「そうした変化や利益は、能力または達成度という形で測定することができる」ものであると述べる⁹。また、山田 (2009) によると、学習成果は「知識の習得や知識を使って理論付けや論理構成などができるという認知面 (cognitive) と感情、態度、価値観、信念、自己概念、期待感や社会的および人的相互関係の構築に関連するような情緒面 (affective) もしくはnon-cognitive) に分類できる」とある¹⁰。このように学習成果は大きく認知的成果と情緒的成果に分類される。

認知的成果には、教科・領域別の知識や学習能力、批判的思考力、基礎学習技術、特殊技

能、学習達成度が含まれている。情緒的成果には、価値や関心、自己概念、態度、信念、大学満足度などが含まれる。山田（2009）が指摘するように、近年では「学習行動や価値観などをベースとした学習意欲、動機付け、学習態度や習慣などの情緒的な要因を重視するアセスメントが多く利用されており、これらの力をどのように育成していくかが重視される傾向にあるといえる¹¹。

米国には、大学での文章表現力育成に関連する学術的専門団体が多数存在する。なかでも、WPA と全国国語教師評議会（NCTE）の取り組みに着目して、米国大学において、どのような資質・能力の獲得が目指されているかを以下で論じる。

1. 第一次初年次ライティングにおける学習成果声明

初年次生を対象としたライティング教育に関する包括的な学習成果声明（outcome statement）としては、WPA が提示したものがあげられる。WPA の声明では、米国大学における初年次ライティング・プログラムで目指される共通の知識や技能、態度について、4つの領域で説明されている。

WPA は、現在までに初年次ライティングにおける学習成果に関する声明を 3 度提唱した。まず、1999 年に第一次初年次ライティング声明が出される（表 2-1）。次に、2008 年にそれが修正され第二次声明が示される。そして、2014 年には、第三次の学習成果声明が提言される。

1999 年に提示された第一次の学習成果声明では、米国の大学教育における初年次ライティング・プログラムで目指される共通の知識や技能、態度について、「修辞学的知識」、「批判的思考や読解、ライティング」、「プロセス」、「伝統的表現法についての知識」の 4 つの領域があげられている。各領域では、まず、初年次ライティングの終了時まで学生が獲得すべきこととして、22 項目があげられている。そして、これらの点を獲得させるために、プログラムや学科の教授陣が、学生の学習を支援する点として、12 項目があげられている。

ここでは、基準（standards）や正確な達成レベルではなく、あくまで成果（outcomes）や結果のタイプが定義されている。WPA は、教育機関の独自性や学生人口動態に適した形で、これらの観点を取り入れることを奨励する¹²。

WPA の声明は、ライティング教育における教育目標の共有をはかる取り組みであるといえる。ただし、これは各大学に方針を強要するものではなく、各大学の教育理念やプログラムの目標、その必要性に応じてローカライズしながら適切な形で取り入れられることが望

まれていることがわかる。WPAのような学術専門団体からこのような学習成果を定義した声明が提言されたことは、米国大学におけるライティング教育に対する共通認識の構築を促す点で特徴的なものである。これは、より幅広い規模で研究と教育実践を推進し、大学初年次生に対して、どのような能力を獲得させ、それを大学としてどのように支援するのかを検討する取り組みといえる。

表2-1 WPAによる初年次ライティング・プログラムの学習成果声明（1999年版）¹³

観点	学生が獲得すべきこと	学生に対して支援する項目
修辞学的知識	<ul style="list-style-type: none"> ・目的に焦点を当てる ・異なる聞き手のニーズに応える ・異なる種類の修辞学的状況に適切に応える ・修辞学的状況に適した形式や構造のような表現法を使用する ・適切な意見や論調、形式を用いる ・どのようにしてジャンル（文種）が読解とライティングを形成するかを理解する ・さまざまなジャンルで書く 	<ul style="list-style-type: none"> ・専攻分野におけるライティングの主な特徴を学ぶ ・専攻分野におけるライティングの主な使用法を学ぶ ・専攻分野における読み手への期待を学ぶ
批判的思考や読解、ライティング	<ul style="list-style-type: none"> ・探求や学習、思考、コミュニケーションのためにライティングと読解を使用する ・適切な一次資料や二次資料の発見や評価、分析、統合を含む一連のタスクとしてのライティング課題についての理解する ・他者の意見と書き手の意見を統合する ・言語や知識、権力の関係性を理解する 	<ul style="list-style-type: none"> ・批判的思考ツールとしてライティングの使用法を学ぶ ・批判的思考や読解、ライティングの相互作用について学ぶ ・専攻分野における言語や知識、権力の間の関係性を学ぶ
プロセス	<ul style="list-style-type: none"> ・優れた文章を作成、完成させるために複数の原稿を作成する必要があることを認識する ・発想や推敲、編集、再読するために柔軟な方略を発達させる ・書き手が作品を推敲するために、のちに考案、再考を使用できるようにするオープン・プロセスとしてライティングを理解する ・ライティング・プロセスの協働的および社会的側面を理解する ・自他の作品の批評法を学ぶ ・他者に依拠する利点と役目を果たすという責任のバランスのとり方を学ぶ ・幅広い読み手に情報（意見）を伝えるために、さまざまなテクノロジーを使用する 	<ul style="list-style-type: none"> ・段階的に最終結果を形成することを学ぶ ・編集以外の目的で協働的なピアグループにおける作成途中の作品を再考することを学ぶ ・ライティング・プロセスの後半の詳細な編集作業を保存することを学ぶ ・一般的に研究に使用されるテクノロジーを利用したり、専攻分野内でのコミュニケーションのとりかたについて学ぶ
伝統的表現法についての知識	<ul style="list-style-type: none"> ・さまざまな種類の文章のために共通の形式を学ぶ ・構造や段落から論調や技巧に及ぶジャンル表現法に関する知識を発達させる ・作品を文書化する適切な方法を実行する ・構文や文法、句読点、つづりのような表面的特徴をコントロールする 	<ul style="list-style-type: none"> ・語法や専門用語、形式、専攻分野における文章化の表現法を学ぶ ・優れた表現法のコントロールを通じて達成された方略を学ぶ

Beaufort (2007) は、熟達した書き手が利用する知識領域に関する概念モデルを提示する(図2-1)。このモデルは、専門職集団に関する知識(discourse community knowledge)、主題に関する知識(subject-matter knowledge)、ジャンルに関する知識(genre knowledge)、修辞学的知識(rhetorical knowledge)、書くプロセスに関する知識(writing process

knowledge) という、文章を書く行為に伴う特定の5領域で構成される。各領域は、互いに重なり合いながら相互作用するものである。

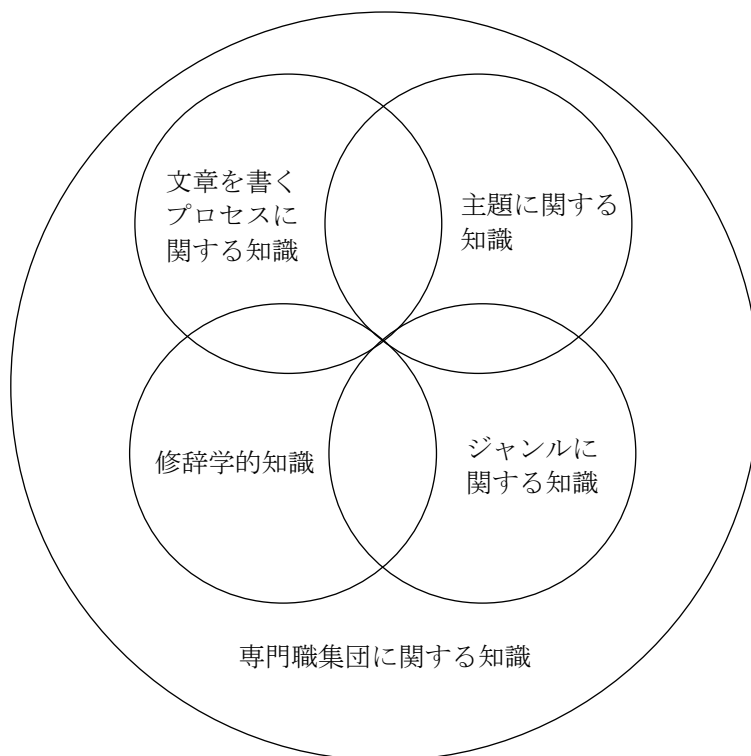


図2-1 概念モデル：熟達した書き手が利用する5つの知識領域¹⁴

初年次ライティング声明の学習成果のうち、専門職集団に関する知識、修辞学的知識、プロセス、伝統的表現法についての知識は、Beaufrot の概念モデルにおける有能な書き手の用いる知識と関連性があるといえる。一方で、主題に関する知識は、初年次ライティング声明に対応する具体的な記述は含まれていない。この知識は、授業におけるテーマやトピックの設定に関わる部分が多いため、学習成果として明確に定められていないのであろう。

初年次ライティング声明で示された学習成果からは、大学教育において培う文章表現力として、5つの知識領域が提示されていることがわかる。学習成果という形で、これらの知識領域を提示することは、初年次ライティングにおける教育目標に関する合意形成をはかる施策であるといえる。Isaacs & Knight (2013) でも、「WPA による学習成果声明に焦点を当てることは、初年次ライティングにおける教育方法やカリキュラムについての方向性に関する示唆を与える」ものとされる¹⁵。

2. 第三次初年次ライティング声明と学習成果

ここでは、WPA によって提言された初年次ライティングにおける学習成果に関して、2008 年と 2014 年に修正された際、どのような変化があったのかを整理する。表 2-2 は、2008 年に改訂された第二次学習成果声明で追加された項目である。

表 2-2 第二次初年次ライティングの学習成果声明（2008 年度改訂版）

観点	学生が獲得すべきこと	学生に対して支援する項目
インターネット環境における構成	<ul style="list-style-type: none"> 文章化，ふり返り，推敲，編集，テキスト共有のためにインターネット環境を使用する 図書館データベースやその他の公式データベース（連邦政府のデータベース），非公式の電子ネットワーク，インターネットの情報源を含む電子の情報源から収集した研究資料を位置づけ，評価し，構成し，使用する 	<ul style="list-style-type: none"> 専攻分野に共通する電子的研究や構成プロセスに従事する方法を学ぶ 専攻分野における紙および電子媒体でテキストを発信する方法を学ぶ

2008 年度版では、あらたに「インターネット環境における構成」が項目として追加され、情報の活用方法に関する内容が、ライティング教育を通じて培われる必要が指摘されている。ただし、この項目は、2014 年度版では削除され、「批判的思考，読解，ライティング」のなかに組み込まれている。このように、2014 年に初年次ライティング声明の 2 度目の改訂がおこなわれ、第三次初年次ライティング声明を提言した。表 2-3 は、第三次初年次ライティング声明における学習成果の内容を示したものである。

各領域では、初年次ライティングの終了時まで学生が獲得すべきこととして、22 項目があげられている。そして、これらの点を獲得させるために、プログラムや学科の教授陣が、学生の学習を支援する点として、13 項目があげられている。項目について、量的な観点で比較すると、学生が獲得すべきことに関しては、第一次声明と同数の項目があるが、学習を支援する点に関しては、第三次声明の方が 1 項目多くなっている。

第二次声明との違いは、「インターネット環境における構成」の項目がなくなり、第一次声明と同じ項目の「修辞学的知識」「批判的思考や読解，ライティング」「プロセス」「伝統的表現法についての知識」の 4 領域に戻されたことである。内容に関しては、各領域で「学生が獲得すべきこと」「教員が学生に対して支援する項目」の記述がより具体的になった点があげられる。

これらの点からは、大学におけるライティング教育では、初年次ライティング科目が学士課程教育のなかで入門的・導入的役割を担っていることがわかる。初年次ライティングは、初年次教育の一部として機能し、一般教養プログラムによる全学的な取り組みとして位置

づけられている。

表 2-3 第三次初年次ライティング学習成果声明（2014 年修正版）¹⁶

観点	学生が獲得すべきこと	学生に対して支援する項目
修辞学的知識	<ul style="list-style-type: none"> 多様なテキストの分析および構成を通じて重要な修辞学的概念を学び、使用する 読み手と書き手の実践と目的毎に、ジャンルの伝統的表現法がどのように構成されるかを理解するために、いくつかのジャンルで読解と構成の経験をする 意見や論調、形式を厳守するレベル、デザイン、媒体、構造の意図的な変化を必要とする多様な状況や文脈に応じる器用さ（facility）を発達させる 広範囲な読み手に伝える（address）ために多様なテクノロジーを理解し、使用する さまざまな環境（プリントや電子媒体）への反応能力を、変化する修辞学的状況に適合させる 	<ul style="list-style-type: none"> 専攻分野における読み手への期待を学ぶ 専攻分野におけるジャンルの主要な特徴を学ぶ 専攻分野で構成することの主な目的を学ぶ
批判的思考や読解、ライティング	<ul style="list-style-type: none"> さまざまな修辞学的状況で探求、学習、批判的思考、コミュニケーションのために、文章の構成と読解を用いること 主張と根拠の間にある関係性、言語・非言語の相互作用、さまざまな読み手や状況で機能する特徴はどのようなものかに関心を向ける幅広い分野のテキストを読む 論文やエッセイ、文献（学術書）、学術的および専門的に発行・維持されたデータベースやアーカイブ、非公式の電子ネットワークやインターネットの情報源を含む1次・2次資料（信頼性・充足性・正確さ・適時性・バイアスなど）を位置づけ、評価する 適切な情報源を用いて、書き手の意見をまとめるような文章を構成するために（解釈・統合・反応・批評・設計と再設計のような）方略を用いる 	<ul style="list-style-type: none"> 専門分野において重要となる批判的思考の種類を学ぶ それらの専門分野を定義するような疑問や問題、根拠の種類を学ぶ 専攻分野の幅広いテキストを読むための方略を学ぶ
プロセス	<ul style="list-style-type: none"> 複数回の原稿作成を通して文章を書くプロジェクトを発展させる 読解、文章化、見直し、協働、推敲、書き直し、再読、編集のための柔軟な方略を発達させる 考えを発見し再考する手段として文章構成のプロセスとツールを用いること 文章を書くプロセスの協働的および社会的側面を経験する 作成中の作品に生産的なフィードバックを与えたり、それに基づいて行動することを学ぶ 文章構成のプロセスを、さまざまなテクノロジーやモダリティに適応させて使う 文章校正の実践の発展度や、これらの実践が作品にどのような影響を与えるかを振り返る 	<ul style="list-style-type: none"> 専攻分野における調査研究やコミュニケーションに共通して使用される手法やテクノロジーを用いる 専攻分野に特有のプロセスを用いるプロジェクトを進める 表面レベルの編集をする前に、意見を発展させる目的のために、作成中の作品を見直す
伝統的表現法についての知識	<ul style="list-style-type: none"> 文章を構成し推敲する実践を通して、文法、句読点、つづり字を含む言語構造の知識を発達させる 構造や段落分け、論調、構成のためのジャンルに伝統的表現法が異なる理由を理解する ジャンルの表現法における変化に折り合いをつける経験を得る さまざまな種類のテキストにおける共通の形式やデザイン特性を学ぶ 文書参照の表現法を動機づける（公正使用や著作権のような）知的財産の概念を探求する 自身の作品に引用法を体系的に適用する練習をする 	<ul style="list-style-type: none"> 専攻分野における語法、専門用語、形式、引用法の背景にある理由を学ぶ 専攻分野や専門分野で伝統的表現法をコントロールする方略を学ぶ 専攻分野で、作品がデザインされ文章化され広められる方法に影響を与える要因について学ぶ 専攻分野において共通のジャンルや様式と関連する知的財産の問題について、詳細な情報を得たうえで意思決定する方法を学ぶ

さらに、WPA の学習成果声明にみられるように、専門家集団による組織的な方針の提案

がおこなわれることにより、多種多様な形態や特徴を有する教育機関間で、ひとつの方向性や共通認識の構築が促進されたといえる。これらの選択肢の提示は、強制的なものではなく、各大学の独自性や特徴に適応させた形で取り入れられることが望まれており、目指されるべき方向性についての組織的な認識の共有であるといえる。

米国では、ライティング教育に関する学術専門団体が複数あり、それらが協力関係を築きながら、全米という広い規模での情報交換や学術研究を促進する推進力となっている。WPAのような組織以外にも、国語教育に関わる学術団体である NCTE や、その部会の一つであり、大学におけるライティング教育に深く関連する大学コンポジション・コミュニケーション協議会 (CCCC) がある。こうした学術団体が協働して、全米規模でライティング教育の方向性や指針について提言している特徴があるといえる。

第3節 *Framework for Success in Postsecondary Writing*による学習成果の提言

1. 認知的および情緒的特性を培うライティング教育

1980年代までのライティング研究は、歴史的に技術に焦点を当てており、情緒的な領域を無視する傾向にあった¹⁷。この傾向に関して、Hidi & Boscolo (2006) は、ライティングにおける認知的および情緒的側面が、自己調整や動機づけに関する研究に基づいて探究される必要性を指摘する¹⁸。本来、ライティングは認知的プロセスおよび情緒的要素 (affective components) を含む複雑な活動である¹⁹。McLeod (1987b) は、ライティングが認知的および感情的活動であり、人が文章を書くときには、考えると同時に感情をもつと述べている²⁰。つまり、ライティング指導においては、学生の論理的に考える力を高めるだけでなく、同時に感じとる力を高める必要性があるといえる。

文章表現力や自己効力感に関する学生の自己認識に注目した Pajares & Valiante (2006) によると、学生の文章表現力に対する自信の有無や程度が、ライティングに関する学習成果や書くことに対する意欲に影響を与えるとされる²¹。たとえば、自信を持ち、自身の成功に対して肯定的な期待感をもっている学生は、与えられた課題に対して楽観的に取り組み、困難に直面しても達成するために努力し続ける傾向があることが判明している。一方で、自信がなく、自身の成功に対する期待感が低い学生は、努力を避けたり、目標をあきらめたりする傾向にあるとされる。

そのため、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²²。Hayes (2012) によると、人が文章を書くかどうか、文章を書くことにどれだけ時間を費やすか、書いた文章の質にどれだけこだわるのか、これらはすべて書き手の意欲に大きく左右されると述べられている²³。

また、Zimmerman & Risemberg (1997) によると、一般的に書き手は、文章の作成を単独でおこない、個人的水準を満たすためにアウトプットしたものをくり返し修正すると述べられている²⁴。このような自己の要求水準を満たすための取り組みは、書き手が長期的な実践経験のなかで、その効果を高めるために「自己規律 (self-discipline)」に関するさまざまな技術を発達させることに通じるとされる。ライティングに対して、自己効力感を持つことができるかどうかは、ライティングを継続する意欲やライティングに対する姿勢に影響を与え、さらには効果的に情報を伝達・表現するための土台となる自己規律の発達に大きく関係することがわかる。

Beaufort (2007) 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²⁵。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。

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²⁶の観点から、大学におけるライティング教育が検討されるようになってきている。Driscoll & Wells (2012) は、先行研究を再検討し、ライティング教育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²⁷、自己調整といった特性（disposition）の観点から研究がおこなわれる必要があると述べる²⁸。また、このよう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教育を考える必要があると指摘している²⁹。

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ことがわかっている。しかし、認知的スキルを訓練する指導だけでは、学生のライティング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ラ

ライティング教育を検討する必要があるといえる。Warnock & Warnock (1984) が、「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であると指摘するように、ライティング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、ライティングの技術の向上につながるという教育観がある³¹。

2. 大学教育における思考習慣の育成の提言

近年では、情緒的特性の涵養を目指したライティング教育が、全米規模で指針として提唱されている。Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English & National Writing Project (2011) による「高等教育におけるライティングに関する成功の枠組み (*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 (表 2-4)³²。

表 2-4 大学のライティング教育で獲得が目指される 8 つの思考態度

観点	説明
好奇心	社会について知ろうとする熱意
寛容さ	社会に存在する新たな方法や新しい思考方法を考える意欲
関与	学習への投資や関与に関する判断力 (分別)
独創性	アイデアを創出・調査・象徴するために新たなアプローチを用いる力
粘り強さ	長期計画や短期計画のために興味・関心を持続させる力
責任	自らの行動に対する責任をもつ力や行動がもたらす結果を理解する力
適応力	状況や条件, 要求に適応する力
メタ認知	知識を構造化するために自身の思考をふり返る力

この思考態度には、好奇心 (*curiosity*)、寛容さ (*openness*)、関与 (*engagement*)、独創性 (*creativity*)、粘り強さ (*persistence*)、責任 (*responsibility*)、適応力 (*flexibility*)、メタ認知 (*metacognition*)、の 8 つの観点が設けられている。ここには、好奇心や粘り強さのような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。

各項目に関する下位項目は、次のように設定され、説明されている。まず、社会についてより多くのことを知りたいと望むことである好奇心は、「さまざまな専門分野内の本物の読み手（authentic audience）に関わる疑問を発展させるためのプロセスとして探求を用いる」「信頼できる関連情報を見つけようとし、その情報が持つ意味や価値を認識（評価）する」「専門分野にふさわしい問題を追及する手法を用いた調査をおこなう」「分野に応じた表現法を用いて、学校内外のさまざまな読み手に文章で表現して発見（した内容）を伝える」の4点によって養われるものとされる。

次に、社会にある新たな方法や思考法を考える意欲を指す寛容さは、「関連性を見つけるために自分自身の見方を他者の視点から検討する」「情報を収集したり、調査したり、発展させたり、提供したりする、さまざまな方法を練習する」「ライティングに対する、ピアや教員のような他者の意見や反応に耳をかたむけ、ふり返る」の3点によって養われるものとされる。

学習への投資や没頭に関する感覚を示す関与は、「自身の意見と他者の意見を結びつける」「彼らにとっての新たな意味を見出したり、結びつきの結果としてすでに存在する意味を足場としたりする」「発見した新たな知識に基づいて行動する」の3点によって養われるものである。

また、意見を生み出したり、調査したり、象徴したりする新たなアプローチを用いる能力である創造性は、「彼らにとっての新たな疑問やトピック、意見を探求する危険を冒す」「疑問やトピック、意見を探求するために彼らにとって新しい手法を用いる」「彼らが学んだことをさまざまな方法で表現する」「独創性のある選択の効果や結果を評価する」の4点で養われるものである。

短期的および長期的なプロジェクトに興味関心を維持する能力である粘り強さは、「文章に書くことで、トピックや意見、困難な課題を探求する努力をする」「興味をそそられるような意見やテキスト、プロセス、プロジェクトに取り組む」「課題やプロセス、プロジェクトを終えるために長い時間をかけて最後までやり抜く」「彼らの作品を改善し精緻化させるためにクラス内以外の機会（ピアや教員のレスポンスや、ライティング・センターや学習支援センター）を着実に活かす」の4点で養われるものである。

そして、自身の行動について当事者意識を持ち、行動がもたらす結果を理解する能力である責任は、「学習における自身の役割を認識する」「学習は書き手と他者（書き手の持つ問題

意識や興味を持つ分野に従事する人と同様に、学生や教員、教育機関)に共有されることへの理解に努める」「適切な属性 (appropriate attribution) を用いることで他者の考えを信用し、それらの意見に従事し、取り入れる」の3点で養われるものである。

さらに、状況や条件、要求に応える能力である適応力は、「課題や書き手の目的、読み手に応じて、さまざまな方法でライティング課題に取り組む」「(内容に関する公式および非公式のルール、構成、スタイル、根拠、引用法、構造、語法、方言のような) 表現法は専門分野や文脈に左右されることを認識する」「文脈や目的、読み手の観点から選択をふり返る」の3点で養われるものである。

最後に、知識を構造化するために用いられる個人的および文化的プロセスやシステムと同様に、自身の思考をふりかえる能力であるメタ認知は、「さまざまな専門分野や文脈で考えたり書いたりするために用いたプロセスを調べる」「さまざまな文脈で産出したテキストをふり返る」「テキストの中で彼らがおこなった選択を、テキストで意図された読み手や目的と結びつける」「その後のプロジェクトで書く文章を向上させるために、以前のライティング・プロジェクトをふり返ることで彼らが学んだことを使う」の4点で養われるものである。

これらの思考態度は、ライティングや読解、批判的分析の経験を通じて培われるものとされる³³。これは、獲得が目指される情緒的特性について、個別の教育機関ではなく、ライティングに関する専門組織によって全米規模で共有される指針が提示されたところに特徴がある。また、大学教育全体を通じて、これらの認知的および情緒的特性の涵養に取り組むことが提言されており、WPAの初年次ライティング声明に続く、2年次以降の垂直型のカリキュラムを視野に入れたライティング教育の重要性が求められているといえる。

このように自己効力感や自己調整のような視点から、ライティング教育における情緒的発達の重要性が指摘されている。これらの自己効力感の高まりや自己調整機能の高度化により、学生は自己イメージを変容させ、その結果として、効果的に情報を伝達・表現するために主体的に努力し、困難に直面したときに粘り強く取り組む姿勢を示すといえる。

第4節 テーマ型のライティング・プログラムによる学生の知的好奇心・探求心の涵養

この手法で重要な点としては、社会的相互作用によって、学びを促進することである。Rogers (2008) は、ライティングに関するスタンフォード研究 (Stanford Study of Writing :

SSW) の調査データを分析し、学生が社会的相互作用によって自身の能力を発達させることを明らかにした。この社会的相互作用は、「カリキュラムとの相互作用」と「教員やピアとの対話的相互作用」の2つのレベルを含む。

ここでは、まずカリキュラムとの社会的相互作用に焦点を当て、ライティング・プログラムとの関連について論じる。授業におけるテーマやトピックの設定と、学習教材である授業課題 (assignment) について取り上げる。なかでも、選抜度の高い研究大学から、州立大学まで広くおこなわれているテーマ型ライティング (theme-based writing, あるいは thematic writing) を取り上げ、大学初年次におけるライティング・プログラムについて考察を試みる。

1. 初年次ライティング科目の種類

米国では、CCCC の設立に象徴されるように 1940 年代からライティング教育は学術的な地位を高めてきた。そして、伝統的なレトリックによるアプローチや、パーソナルライティングのような表現主義的アプローチ、文化やメディアのような大衆文化を分析対象としたカルチュラル・スタディーズ、ライティングに関する研究そのものを授業で教えるべきとする Writing About Writing (以下、WAW) など、多様な立場が混在するようになる。その結果、ライティング・プログラムの運営者や担当教員がどのような学術的立場をとるかが、授業形態を決定する状況が生まれている。これらの点から、多様な授業内容や様式が存在することがうかがえる。

米国のライティング教育は、さまざまな学術的な立場を有するが、伝統的な初年次ライティングの基本的構造として2つの形態をもつ。Kaufer & Young (1993) は、典型的な初年次ライティング科目の特徴として、特定の内容を設定しないライティング (writing with no content in particular : Writing-WNCP) と、具体的な内容を設定するライティング (writing with a specific content : 以下、Writing-WSC) があると述べる³⁴。ここからは、ライティング教育で扱う内容が、特別指定されない形態と、具体的に内容を設定する形態の2種類が存在することがわかる。

米国大学で 19 世紀後期に始まったライティング教育は、多くの大学で必修科目として設けられ、現在までほとんどの初年次生が受講することになっている。しかし、この科目には、多くの問題も含まれている。Lovitt & Young (1997) は、「学生にただエッセイの書き方を教えることは、彼らが別の科目で出会うライティング課題 (宿題) への備えになるという想

定は現実的であるのか」と疑問を呈している³⁵。また、Fitts (2005) は、コンポジションやレトリックの理論が、批判的思考 (critical thinking) なしのライティング指導は不可能であることを強調する一方で、ライティング指導が文法的正確さを教えるという理論に基づかない考えが、問題として認識されないまま依然として大きな影響力 (insidious hold) を持っているとして指摘する³⁶。文法的な正確さのような文章を書くための技術的側面を強調することでは、学生の能力を十分に育めないといった課題意識が、研究者間で理論的に共有されるだけでなく、実際に学生の指導にあたる教育実践の場面においても認識される必要があるといえよう。

このような課題に取り組む米国大学では、ライティング教育の役割が再考されるようになり、認知的スキルの発達を促すだけでなく、学生の情緒的特性を育むこと目指されるようになる。これは、大学におけるライティング教育において、知識や能力、スキルといった認知的特性とは別に、それらをどのように扱うかを決定する情緒的特性が重要視されるようになったことから読みとれる。

また、文章を書く行為に対する自己効力感を高めることが、ライティング能力やスキルの発達を促すうえで効果的である。そのような自己効力感を高めるためには、ライティングの授業で学生にとって興味深いトピックや、やりがいのある課題を与えることが必要となる。初年次ライティング科目では、興味を誘発するトピックや課題によって、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有益な手法となるだろう。

米国大学では、初年次ライティングが必修科目として一般的に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、文章表現力を高める必要性を感じない学生や、このような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の基礎学力が不足した学生など、多種多様な学習者が教室内には存在している。教員は、こうした状況に柔軟に対応することが求められている。伝統的な初年次ライティングの授業では、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があり、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³⁷。

学生の興味を引き出し、ある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がある。たとえば、ポピュラーカルチャーのようなテーマは、学生の興味を引き

出し、文章を書くスキルを獲得する手助けとなるといった点から、これらを題材にした初年次ライティング科目が設けられるようになる。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、ジョージワシントン大学、コーネル大学、プリンストン大学、スタンフォード大学、デューク大学、テンプル大学などがある³⁸。また、フロリダ州立大学のような公立大学でも、この方式は導入されており、米国において広く実施されている教育プログラムであるといえる³⁹。これらの点からは、Writing-WSC に属するタイプである、特定のテーマを探究する過程で、論理的に文章を書く力や批判的に考える力を高めることを目指すプログラムが、教育実践の場面に取り入れられていることがわかる。

Bamberg (1997) は、伝統的なライティング教育の代替モデルとして、4つの分類を示した⁴⁰。なかでも、内容を重視したモデルは、初年次ライティング・セミナーと呼ばれ、伝統的な初年次ライティングに代わるものの1つであるとされる。

このような初年次ライティング・セミナーには、コーネル大学の事例があげられる。Gottschalk (1997) によると、コーネル大学では、各学期に独立したプログラムであるJohn S. Knightライティング・プログラムが、人類学 (anthropology) や生態学 (ecology)、歴史学 (history) といった30以上の学部やプログラムによって専門分野内で指導される広範囲に及ぶ初年次ライティング・セミナーを提供しているとある。そこでは、100を超えるテーマが準備されており、学生は自身の興味関心に基づいてクラスを選択することができる⁴¹。Beaufort (2007) は、米国大学では、ライティング教育に対して学生の意欲が低いという問題が生じていると指摘する⁴²。こうした課題に実際的に対処するために、興味関心に基づいて選択が可能なテーマ型ライティングが、対応策として講じられている側面もあるだろう。

カルチュラル・スタディーズの導入は、米国大学におけるライティング教育が書くプロセスを重視した教育から移行するきっかけとなった。Rinto & Cogbill-Seiders (2015) によると、カルチュラル・スタディーズがライティング科目に導入されたことを契機にして、学生が何を書くかではなく、書くプロセスを強調する、ライティング・プログラムにおける基本原理 (basic tenet) がわずかにシフトしたとある⁴³。

これは、米国のライティング教育において標準化し、教育実践の場面で大きな影響力をもった教育方法であるプロセス・ライティングに、新たな視点が入り入れられたことを示している。Rinto & Cogbill-Seiders (2015) によると、学生を引き込んだり、関与 (engagement) を増加させたりする手段として、ポピュラーカルチャーを扱うことが議論されるようにな

り、これらを題材としたものが、標準的なライティング科目のテキストの論集 (readings) として現れたとされる⁴⁴。また、George & Trimbur (2001) も、多様なアプローチを提供しているカルチュラル・スタディーズに関連するテキストが多数現れたと述べる。たとえば、一連の際立った米国の神話に焦点を当てた *Rereading America*, ポピュラーカルチャーの文章や論集を指導するために記号論を頼りにする *Signs of Life in the USA: Readings on Popular Culture for Writers*, 体験 (lived experience) と表現の問題 (problem of representation) として文化に注目する *Reading Culture: Contexts for Critical Reading and Writing*, 有名なメディアとメディア批評に焦点をあてた *Media Journal: Reading and Writing about Popular Culture* など、文化の視点からさまざまなテーマを扱ったテキストが出版された⁴⁵。

ライティング科目におけるポピュラーカルチャーの人気は、部分的に次の2点に起因する。George & Trimbur (2001) によると、ライティングを指導する教員にとって、これらのトピックが、第一に、学生の経験に身近で、自己に親密な (close to the self) トピックで文章を書き始めること、第二に、文章の精読 (close reading) と解釈を教えること (この場合、文学のテキストをポピュラーカルチャーやメディア研究に置き換える)、という2つの実践 (practice) を保持できるようにしたと述べられている⁴⁶。学生自身に身近なテーマを題材にして文章を書くことで、ライティングのプロセスに慣れ親しむことを容易にし、既知知識や経験を土台にしてより深く内容を探求することに焦点を当てさせることができる。初年次生にとって、大学というアカデミックなコミュニティに参画するための機会として、ライティング教育をとらえた場合、ポピュラーカルチャーのような親しみやすいトピックを題材として取り上げることが円滑な移行に結びつくと考えられる。

さらに、Fitts (2005) によると、「一般教育におけるライティングは、批判的思考 (critical thinking) の重要性についての理解力を身につけることを必要とする」とされる⁴⁷。Lovitt & Young (1997) では、プロジェクト型ライティングを通じて、学生は教室の枠を越えて聞き手を特定する方法や分析する方法を習得し、多くの場合グループで、学生自身や読み手にとって興味深い話題についての行動志向的な研究をおこなうとある⁴⁸。カルチュラル・スタディーズに端を発し、そこから展開されるプロジェクト型のライティング科目では、文化を批評する力を高めるなど、批判的思考力を育成することや、対象を特定したり分析したりする手法を習得することが目指されているといえる。

しかし、Rinto & Cogbill-Seiders (2015) では、ポピュラーカルチャーを題材とした教材

や課題は、まだ幅広い主題 (subjects) に及んでおり、適切なテーマ (cogent theme) を中心に扱っていない可能性が指摘されている⁴⁹。文章を書くプロセスに学生に従事させる手段として、授業のテーマを明確化し、テキスト開発をすることで、学生が自身の興味関心に基づきテーマを探求することを促進させようとしていることがうかがえる。しかし、同時に、テーマ型ライティングの教材や課題は、複数のテーマに及ぶなどその範囲が広いために、効果的な形で思考を深めることにつながらない可能性が示されているといえる。

2. テーマ型ライティングの特徴

Beaufort (2012) では、ライティング科目では学問分野としてライティングの内容を扱うという、WAW運動が近年勢いを増していると述べられている⁵⁰。Adler-Kassner (2012) は、初年次ライティングにおける「ノー・ヴァンパイア (no vampire)」という方針を掲げている⁵¹。ここでは、「ヴァンパイア」は、ポピュラーカルチャー等の内容の比喩である。そのため、ノー・ヴァンパイアとは、ライティング科目において、ポピュラーカルチャーのような内容を扱うのではなく、学問分野としてのライティング研究や理論やを扱うべきであるという方針を意味する。Adler-Kassner (2012) は、このような初年次ライティングのモデルでは、ライティングの研究者が、他分野出身の部外者 (outsiders) よりも確実に有利であり、ライティング研究で訓練された者だけが初年次ライティングを指導することができることを意味すると述べる⁵²。

このように、これまでに培われてきた学術的な観点から大学におけるライティングの指導内容を規定し、教育することを重視する立場がある。一方で、ジョージワシントン大学 (George Washington University) で、テーマ型ライティングを実践するFriedman (2013) は、初年次ライティングが機能するためには、学問分野としてのライティングに焦点を当てる必要はないと述べる⁵³。また、「ヴァンパイアの追放 (banishing vampires) は最良の方針ではなく、Adler-Kassnerが警告したとしても、ライティング研究に授業の主眼がおかなくてもよい」とする。それは、この科目が、学生の興味を引き出し、ライティング能力の獲得を促進する可能性があるためであり、たとえ必須科目であったとしても、それは主題への好奇心や興味からくる、学生が知的課題 (intellectual projects) を追求する場であると述べている⁵⁴。

学問分野としてのライティングを重視する立場や、学生の経験からテーマを探求することを重視する立場など、多様な立場が存在する。これらの議論に関して、Beaufort (2012)

は、初年次ライティングを「構造化する最善の方法について、ライティング研究者の間で広く合意に達したものはない」と述べる。また、「ライティング科目のための主題やコーステーマの選択する際に、ライティングの教員をガイドするような包括的な発見的問題解決法 (overarching heuristic) があるわけでもない」とも指摘する⁵⁵。ここからは、依然として初年次ライティングにおいて、最も効果的なカリキュラムについてモデルは明確にあるわけではなく、議論の段階であることがわかる。

3. ハーバード大学におけるテーマ型ライティング科目

ハーバード大学は、大学におけるライティング教育に先駆的に取り組んできた。ここでの初年次ライティングの始まりは、19世紀後期までさかのぼる。Knoblauch & Matsuda (2008)によると、1885年に「国語 A (English A)」と呼ばれる科目が、初年次生対象の科目として再設定され、これをきっかけにして、初年次ライティングが、他大学でも開講されるようになり、米国大学における必須要素 (staple) となったとされる。

現在、ハーバード大学の初年次生が受講する必修科目のひとつが、Expository Writing 20である⁵⁶。このプログラムが1872年に設立されて以来、すべての学生に必要とされるアカデミックな経験のひとつが、Expository Writingのコースである。このコースの理念は、書くことと考えることは密接に関連しており、よい思考はよいライティングを必要とするものである。ここでは、学生は文章の構想から推敲のプロセスを通して、説得力のある意見や根拠を発見したり整理したりする論証の方略に多くの時間を費やすことになる。

Expository Writing 20は、テーマ型ライティングの方式が採用された授業である。2017年度に開講された授業には、次のものがある。たとえば、「黒人の自叙伝 (Black Autobiography)」「ルールを破ること (Breaking the Rules)」「階級と文化 (Class and Culture)」「ダーウィン説的デート (Darwinian Dating)」「生活の文章化 (Documenting Lives)」「米国大陸におけるドラッグと精神、戦争 (Drugs, Mind, and War in the Americas)」「食文化 (Eating Culture)」「食べ物 (Food)」「神と政治 (God and Government)」「文化におけるHIVとAIDS (HIV/AIDS in Culture)」「歴史としての人間の権利 (Human Rights as History)」「人間と自然、環境 (Human, Nature, and the Environment)」「米国文化におけるユダヤ人のアイデンティティ (Jewish Identity in American Culture)」「公衆衛生における矛盾 (Paradox in Public Health)」「プライバシーと監視 (Privacy and Surveillance)」「身体を理解すること (Reading the Body)」「米国における宗教多元主義

(Religious Pluralism in the United States)」「米国の民主主義と政治の表現 (Representations of American Democracy and Government)」「上品な女性, 反抗的な女性 (Respectable Ladies, Rebellious Women)」「人種差別とボストンスクール: 平等のための権利 (Segregation and Boston Schools: The Right for Equality)」「奴隷の体験談 (Slave Narratives)」「ハーバードにおける友情関係の社会 (Social Worlds of Friendship at Harvard)」「社会と魔女 (Society and the Witch)」「我々の知っている世界の終わり (The End of the World as We Know It?)」「魔性の女 (The Femme Fatale)」「危うい状況 (The Knife's Edge)」「自己の物語 (The Narrative Self)」「成功と失敗の心理学 (The Psychology of Success and Failure)」「感情の科学 (The Science of Emotion)」「権威ある人 (鶴の一声) (The Voice of Authority)」「悲劇と日常生活 (Tragedy and Everyday Life)」「戦争物語 (War Stories)」「荒廃した状態 (Wasteland)」「誰が権力を手にするか (Who's Got the Power?)」「なぜシェイクスピアか (Why Shakespeare?)」である。

ここからは、文化を中心にした 35 テーマの科目が設けられていることがわかる。人種や社会階級に関するものや、宗教や政治を扱ったもの、食文化に関連するもの、健康や公衆衛生にまつわるもの、自己やプライバシーに関わるもの、文学や歴史に取り上げたもの、などテーマは多岐にわたる。

表 2-5 Expository Writing 20 のシラバス例 1

成功と失敗の心理学 (概要)

米国では、誰がビジネスで成功をするのか。なぜいくらかの人たちは成功し、ほかの人たちは失敗するのか。ある人の背景知識を与えられたなら、私たちはその人が成功するかどうかを予測することができるのか。また、家族や地域社会、社会を含む多様で複雑な要素の影響についてどのように説明するのか。この科目では、心理学の通説のレンズを通して、成功や失敗、達成、アイデンティティについての疑問を詳細に調べる。東海岸の公立高校の学生が感じている学業成績のプレッシャーについて、ベストセラーかつジャーナリズムで高い評判の *The Overachievers* で始める。そして、情熱や動機、競争のすべてが、どのようにして成功のための個々のモチベーションに貢献するのかについて考える。次に、Malcolm Gladwell の *Outliers: The story of success* を読み、それを 12 人の米国人の子どもたちの縦断的で民族誌的研究を分析のレンズとして適用する。ここでは、人種やジェンダー、家族の裕福さ、子ども時代の生活体験に影響を与える資質 (resource)、その後のうまく大学に入学する機会について探求する。科目の最後の單元では、セルフコントロールや意志力、マインドフルネス、創造力が、成功にどのように貢献するのか独自のリサーチペーパーを修了させるための出発点として、習慣についての有名な心理学の文献を使用する。科目を通して、社会における人間の行動についての疑問と解答を動機づけるために心理学の理論を使用する。そこでは、成功に対する需要は高く、失敗への怖れは絶え間なく続く。

表2-5と表2-6は、Expository Writing 20のシラバスにある科目概要を示したものである。

成功と失敗の心理学では、米国の職業生活に関するテーマを取り上げ、社会生活において成功と失敗を左右する要因について心理学視点から検討し、トピックについての知識を増やし、理解を深めながら、それらをくり返し文章化する。ここでは、情熱や動機、競争が成功に与える影響を探るユニット1、人種やジェンダー、家庭環境や経験が与える影響について考えるユニット2、そして、セルフコントロールや意志力といった要素が与える影響についてリサーチするユニット3、の3つの単元で構成されている。

表2-6 Expository Writing 20のシラバス例2

階級と文化（概要）

米国では、社会に深く、持続的に階級格差が拡大しているにもかかわらず、大部分の人びとが「中産階級」であると自己認識していることには、注意が必要である。アイデンティティと社会構造の間にあるこの不一致は、日常生活において我々が社会階級を経験する複雑かつ矛盾する方法を示している。この科目は、一般的な米国市民の日常生活や文化に焦点を当てることで、民族誌的視点から米国における社会階級の主観的体験について探求する。そこでは、次のような疑問について考えるだろう。個人の実績や能力主義という理想にそそがれる社会における労働者階級の人々とはどのようなものか。高校や大学のような教育機関が、ある者にとって社会階層の流動性をどのように支援するのか、また別の者にとって不利な立場をどのように再生産するのか。どのような種類の階級文化が、ハーバードのようなエリート大学で育てられるのか。第一単元では、寛容さや多様性、能力主義の様相を維持するなかで、エリート教育機関が階級格差を再生産するという議論について考える。第二単元では、不平等な世界で肉体労働者が自身の立場をどのようなものだと考えるのかを調査することで、金融恐慌（Great Recession）前後の労働者階級の人々について考える。第三単元では、学生は、エリート大学のキャンパスにおける階級区分が果たす役割に関する独自の研究計画を発展させる。科目のリーディングスは、とくに人類学と社会学といった社会科学から集められたものである。

階級と社会では、米国社会における階級と格差の問題についてのテーマを取り上げ、市民生活や文化に焦点を当てながら社会階級について検討するものである。ここでも同様に、エリート教育機関において再生産される階級格差について検討するユニット1、金融恐慌前後の不平等な社会のなかで労働者階級の人々が自身をどのように位置づけるのかを調査するユニット2、大学キャンパスにおける階級区分の役割に関してリサーチをおこなうユニット3、の3つの単元で構成されている。

これらのシラバスの事例から、テーマ型ライティングでは、文章を批判的に読んだり検討したりしながら特定のテーマを段階的に深く掘り下げ、トピックについての知識と理解、経

験を増やし、論理的な文章を書く行為を反復的におこないスキルを習得する。そして、考える力をそのものも同時に高めていくことが目指されている科目であるといえる。

テーマ型ライティング科目である **Expository Writing 20** からは、初年次ライティングにおける授業構造のひとつのモデルを読みとることができる。まず、米国大学におけるライティングの授業は、複数のユニットを組み合わせることで、テーマやトピックに関連する文献を批判的に検討し、文章をくり返し書くことを経験する。ここでは、特定のテーマを、3つのユニットで構成し、段階的に内容理解を深めていく。それに伴い、求められるエッセイの量や質が変わっていく。このような授業をユニット化することで、米国のライティング教育で浸透しているプロセスを重視したライティングについての理解を深め、その能力やスキルを確実に向上・習得させようとする試みであるといえる。同時に、学生が持つ知識や経験を土台とした授業構成にすることで、より活発な議論や授業への関与を促進させようとしていることがうかがえる。つまり、知的格闘を通じて認知的および情緒的特性の向上を目指したライティング教育の実践がおこなわれている。

4. 興味関心を誘発するテーマの設定

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。興味に関する理論では、状況的興味と個人的興味に分けられ、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⁵⁷。文章を書く行為においては、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される。

また、MacArthur & Graham (2016) 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る⁵⁸。この点について、1年の終了時に422名の大学初年次生にライティング課題の重要度を調査したSommmers & Saltz (2004) のハーバード大学における縦断研究がある。そこでは、ライティング課題が、科目への興味をもたらしたこと(66%)、新たなアイデアを探求および調査すること(57%)、新たな興味を発掘したこと(54%)、が「非常に重要である」あるいは「重要である」と回答されていた⁵⁹。初年次ライティング科目を通じて、学生は彼ら自身の興味の幅を広げ、それらを深める経験を重要視しているとわかる。授業のなかでどのような課題が出されるのかは、授業への積極的な関与を初年次生に促す要因となるだろう。

また、同調査では、学生が文章を書く行為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⁶⁰。自身のことを初心者とみ

なす初年次生は、新たなスキルを学習する能力がある。また、ライティングを単なる課題以上の意味があるとみなす学生や、学生自身にとって重要であると思われる内容を文章に書く学生は、大学でのキャリアを通じて、論理的に文章を書くことへの興味を最も維持することができたとある。大学初年次生は、学生自身にとって重要で意味があると思われるテーマやトピックに関して、精読や分析、批判的検討を重ねながら文章を書くことが、大学教育における学びの基礎を築くうえで重要な経験となっているといえる。

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⁶¹。これは、興味ある話題について文章を書く過程で、ライティング・スキルを発達させることを示している。ハーバード大学における縦断研究の結果からも、同様の知見が読みとれる。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 (2016) は、トピックに関する興味と知識の関連性について、知識と興味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持つと述べる⁶²。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必ずしも結びつくわけではないことを意味している。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るとの指摘もある。

テーマやトピック、ライティング課題（宿題）を、学生自身の知識・経験に照らし合わせて検討できたり、学生自身の将来やキャリアにとって意味があり、やりがいがあると思える内容に設定することは、ライティングの動機づけを高めることになるだろう。その際、大学初年次生の発達段階を考慮し、彼らの生活経験や思考経験、つまり知識と経験に基づいて深く検討できるような課題設定を検討する必要があるといえる。

大学のライティング科目における分野横断型の課題について検討した研究として、Melzer (2014) がある。ここでは、2,101 のライティング課題が収集され、その目的ごとに分類された（表2-7）。

大学におけるライティング教育では、相互交流（transactional）を目的とした課題が全体の81%を占めていることが明らかにされた。そのうち、情報伝達（informative）を目的としたものは66%であり、説得すること（persuasive）を目的としたものは17%である。つまり、大学におけるライティング課題では、正確かつ効果的に情報を伝達する力を培う課題が多く与えられているといえる。

表 2-7 ライティング課題の目的ごとの区分⁶³

目的	課題の数	全体の割合
相互交流的（全体）	1,751	83
－情報伝達の	1,399	66
－説得的	352	17
表現的	62	3
探求的	279	13
詩的	9	1%以下

一方で、個人的な考えや感情を表明するような表現的な（expressive）課題や詩的な（poetic）課題は、圧倒的に少ない。パーソナル・ライティングやクリエイティブ・ライティングのような分野は、現代のライティング教育では重要度が低いといえる⁶⁴。これらの点からは、大学におけるライティング課題は、自己の考えや感情を自由に表現するものよりも、他者への情報伝達を主な目的とした課題が与えられることがわかる。

Lovitt & Young（1997）によると、初年次ライティングは、「学生に大学、職場、公的な場（public sphere）におけるライティングを備えさせるとされる。それは、クリエイティブ・ライティング科目ではなく、読み書き科目でもなく、相互交流的ライティング（transactional writing）であり、学生に日々の生活の営みを相互交流（transact）したり、参加型民主主義（participatory democracy）で市民として貢献したりするための書き方を指導する科目である」と述べられている⁶⁵。1990年代後期からは、ライティングが、市民的なものへとその範囲を拡大させていったこともあり、社会生活や職業生活といった実社会において有効な能力として育成されることが強く意識されている。そのため、手紙やメール、メモ、指導書、業務報告書のような相互交流的ライティングが、大学におけるライティング教育においても取り扱うことが多くなっているといえる。

大学における意味のあるライティング・プロジェクト（meaningful writing projects）について検討したものがあ。Eodice, Geller, & Lerner（2016）によると、意味のあるライティング・プロジェクトは、エージェンシー（行為主体性）の機会、教員やピア、教材との関わりの機会、過去の経験や熱意や、将来の夢やアイデンティティーにつながる学習をする機会を学生に提供することを明らかにした。また、学生は、個人的なつながりの力や、思考

やライティング、研究に没頭する興奮 (thrill)、学生自身が生み出した作品が適応可能で関連性があることや現実世界について理解する満足感について説明する⁶⁶。そのため、教員は、これらの点を指導やカリキュラムに計画的に組み込んで、教育実践する必要があると指摘されている。つまり、ライティング教育が学生にとって意味のあるものとするには、書く行為の主体である書き手 (学生) が、自己や社会に積極的かつ深く関与・没入する機会を、文章を書く過程を通して教員やピア、教材との関係の中に築くことが重要であるといえる。

米国大学におけるライティング教育では、学生により身近なテーマを取り上げながら、批判的思考力や、対象の分析方法、日常場面や社会生活において有効な文章表現力の習得といった、汎用性の高い力を育成することが、目指されるようになっている状況がうかがえる。

5. テーマ型ライティングにおける課題

テーマ型ライティングにおいては、複数のテーマを扱ったコース (multi-themed course) には欠点があるとされる⁶⁷。これは、複数の主題を扱った論集や議論では、10週から15週という短期間に、学生に詳細な主題に関する知識を獲得させることができないためである。テーマ型ライティングでは、さまざまな角度から単独のテーマが探求され、より深い理解に基づいて文章を書くことができるようになることが求められているといえる。

また、Friedman (2013) は、学生が複数のテーマに触れることを意味するシェアド・テキストブック (shared textbook) から論集を選別することよりも、テーマ型プログラムは学生に特定の分野やトピックにおける専門知識や技能 (expertise) を発展させ始めることを可能とすると述べる⁶⁸。Beaufort (2007) は、熟達した書き手が利用する5つの知識領域の概念モデル (conceptual model) を提示している (図2-1)。そこでは、専門家集団に関する知識、主題に関する知識、ジャンルに関する知識、修辞学的知識、書くプロセスに関する知識、が互い重なりあいながら相互作用すると述べる⁶⁹。なかでも、ライティングがうまく機能するためには、そのうち主題に関する専門知識と技能が必要であり、主題についての正しい理解がなければ、学生が書く文章はあいまいで、不明確で、取るにたらない (insignificant) ものになるとされる⁷⁰。

また、Sponenberg (2012) によると、学者が分析や議論 (arguments) の基礎とする専門知識を模倣する効率的な手段としてテーマ型科目を利用するとある⁷¹。Friedman (2013) は、テーマ型ライティングの事例として、ジョージワシントン大学の初年次ライティング・プログラムをとりあげている。同大学では、多様な学問分野出身の指導者が、興味を引く話

題 (topics of interest) でセミナーを教えており、そのコースのテーマは広範囲に及ぶ。たとえば、ホロコーストに関するセミナーでは、学生は the National Holocaust Memorial Museum についてリサーチしたり、サービスラーニング (service learning) のコースでは、学生は地元の非営利団体 (non profit) でボランティアをして、これらの組織についての文章を書いたりする。ほかにも、ビデオゲームのコースや、古典的なハリウッド映画 (classic Hollywood films) のコースなどがある⁷²。

Sponenberg (2012) によると、テーマは、ライティング・プログラムで必要とされるスキルを磨きながら、学生が思うままに知的かつ多方面にわたる興味を発達させる余地を提供すると述べられている⁷³。また、Heiman (2013) は、初期のアカデミックな経歴で、学生が国語の授業 (あるいはその他の授業) で奇妙なトピック (odd topic) を見つけることは、トピックや問題、意見のつながりを発見するためのオープンマインドを備えさせると述べる⁷⁴。

しかし、授業で扱うテーマとして、ポピュラーカルチャーは、必ずしも効果的ではないとの指摘もある。たとえば、学生は、ハリーポッター (Harry Potter) やマッドメン (Mad Men)、ビデオゲームといったポピュラーカルチャーの特徴をもつコースに魅力を感じる。一方で、プログラム・ディレクターは、このようなテーマが授業評価で知的課題 (intellectual challenge) に低評価がつくリスクがあると考えられる⁷⁵。大学でより高度な学習をすることを想定した場合、ポピュラーカルチャーは、身近かつ経験に基づいて検討できるという面とは別に、知的探求という点を考慮する必要があるといえる。

Rinto & Cogbill-Seiders (2015) によると、テーマは発達の適切で、知的にやりがいがある (challenging) といった規準 (criteria) を満たすテーマを開発することは、個々のライティング・プログラムや教員にとって負荷がかかると指摘されている⁷⁶。この点に関して、Beaufort (2012) は、アカデミック・ライティングの授業における適切なコーステーマを選択する規準として次の2点をあげている⁷⁷。第一に、複数のトピックによるアプローチよりも、1つの焦点化されたテーマや主題のほうがはるかによいことである。第二に、テーマは、幅広く関連のある知的探求を可能にするのに十分な広義なものであり、発達上適切である必要があることである。後者に関しては、主題が、ある年齢層の学生の生活体験や興味関心に関連すべきであることを意味する。

Friedman (2013) は、学生が大学に実際的でキャリア志向のアプローチをとるよう圧力をうけるとき、必修科目では、とくに内容を選択することができることが重要であると論

じる⁷⁸。それは、目標志向の科目で、専門的な大学でのキャリアの前に、必要なスキルや資格を得るためのステップというよりはむしろ、知的好奇心を理由に学生が自身ために興味を持たせる何かを探求する数少ない機会である。

第5節 相互作用を重視したストレッチ・プログラムの開発と運用

米国大学では、リメディアル教育の一環としてライティングの指導が広くおこなわれている。それらは、一般的にベーシック・ライティング (basic writing) と呼ばれる科目である。ベーシック・ライティングは、一定の水準に達していない学生の基礎的能力の不足を補うものである。初年次ライティング科目の授業内容につまずく学生を事前に支援し、円滑な授業への参加を可能とする学習支援のひとつといえる。

しかし、単位が付与される初年次ライティングと異なり、ベーシック・ライティングは、単位を付与されないものが多い。そのため、これらのリメディアル科目は、予算の問題だけでなく、大学評価に与える影響を考慮して廃止されやすい傾向にある⁷⁹。基礎学力の不足に対応し、授業運営や学生の成長を確実なものとするためには、こうしたベーシック・ライティング科目を廃止する状況に対応する必要がある。この事例として、アリゾナ州立大学があげられる。

アリゾナ州立大学では、単位を付与しないベーシック・ライティング科目の廃止に対応して、1990年代に単位付与型ベーシック・ライティングのプログラムを開発した。これは、ストレッチ・プログラム (Stretch Program) と呼ばれるものである。

同大学のストレッチ・プログラムでは、次のような流れをとる。まず、ストレッチ・プログラムコースを受講し、その後に2つの初年次ライティングコースを受けることになる。このプログラムは、1年間、同じ教員と同じメンバーで授業が構成されるため、ある種のコミュニティが形成される。そのため、リテンション率や GPA、学生の満足度に影響があるとされる。また、ベーシック・ライティングを受講する必要がある学生にとっては、リメディアルの位置づけにあるベーシック・ライティング (ENG079) よりも、アカデミック・ライティングの位置づけにあるストレッチ・プログラム (WAC101) が効果的であるとのべられている⁸⁰。

さらに、ボイシ州立大学 (Boise State University) におけるストレッチ・プログラムの導入事例もある。アリゾナ州立大学の事例と同様に、リテンション率や GPA、学生の満足

度においてポジティブな影響を与えるとある。Peele (2010) によると、なかでも、教員と学生の相互作用 (student-faculty interaction) が、学生の学習に対する強化に影響を及ぼす特徴としてあげられている⁸¹。

小括

以上の検討をもとに、1990年以降のライティング教育における教育理念と教育目標、カリキュラムと個別プログラムに関する動向とその特徴について整理する。

第一に、教育目標について、学術専門団体から指針として学習成果声明の提言されたことである。代表的なものに、WPAによる3度の初年次ライティングにおける学習成果声明がある。全米規模の学術専門団体が存在し、ライティング教育に関する方針を提示していること、そして、教育目標についての共通認識を築こうとする活動が広くおこなわれている点は注目に値するだろう。ここに示された教育目標や学習成果は強制的なものではなく、あくまで教育目標や指標を示すことにとどめており、各大学やプログラムで独自にローカライズされることが推奨されている。

第二に、ライティング教育を通じて情緒的特性を培うことが教育目標として提言されたことである。3つの学術専門団体が協働で発表した「高等教育におけるライティングに関する成功の枠組み」がある。ここでは、8つの思考態度を涵養することを目指す指針が提言されており、現代米国のライティング教育の動向を示すものといえる。なかでも、大学のライティング教育で、学習者の情緒的資質の育成を教育目標として明示した点は注目に値する。これは、ライティング教育が人間形成の場として位置づけられている点を明確に表しているといえよう。

第三に、個別プログラムについては、興味関心を誘発し探求心を育むプログラムが開発されている点である。たとえば、テーマ型ライティングやストレッチ・プログラムである。これらのプログラムは、大学の大量化や専門教育の重視の傾向により生じた、学生の一般教育科目や基礎教育に対する学習意欲低下の問題、学生の質的低下の問題への対処法である。同時に、学生が自己や他者、社会に深く関与し、知的好奇心を駆り立てながら興味関心を探求する機会を保障するプログラムが設計されている。また、ストレッチプログラムに象徴されるように、教員や学習者同士の対話的相互作用を通して、授業により深く関与することを促すプログラムとして設計されている。単なる教育実践の蓄積にとどまらず、研究志向の教育実践が広く米国大学におけるライティング教育でおこなわれていることを示している。

註

- 1 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.
- 2 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.
- 3 清水畏三「言語系一般教育のあり方について」『一般教育学会誌』6(2), 1984, p.21.
- 4 同上.
- 5 同上書, pp.21-22.
- 6 Isaacs, E. & Knight, M. “Assessing the Impact of the Outcomes Statement.” In N. N. Behm., G. R. Glau., D. H. Holdstein., D. Roen., & E. M. White. (Eds.) *The WPA Outcomes Statement: A Decade Later*. Anderson, SC: Parlor Press, 2013, p.294.
- 7 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)
- 8 National Commission on Writing. *Writing: A Ticket to Work... Or a Ticket Out*. New York, NY: The College Board, 2004, pp.3-4.
- 9 Nusche, D. (著) 深堀聰子 (訳) 「高等教育における学習成果アセスメントー特筆すべき事例の比較研究ー」国立教育政策研究所, 2008. (Nusche, D. *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: A Comparative Review of Selected Practices*. OECD Education Working Paper No. 15, 2008.), p.8.
- 10 山田礼子「アセスメントの理論と実践」山田礼子 (編)『大学教育を科学する: 学生の教育評価の国際比較』東信堂, 2009, p.17.
- 11 同上.
- 12 McLeod, S. H. (Ed.) *Writing Program Administration*. Indiana: Parlor Press & The WAC Clearing house, 2007, p.85.
- 13 Council of Writing Program Administrators. “WPA Outcomes Statement for First-Year Composition.” *WPA: Writing Program Administration*. 23(1/2), 1999, pp.60-63. ; Harrington, S., Malencyzk, R., Peckham, I., Rhodes, K., & Yancey, K. B. “WPA Outcomes Statement for First-Year Composition.” *College English*, 63(3), 2001, pp.323-325.; WPA Outcomes Statement for First-Year Composition. (<http://wpacouncil.org/positions/outcomes.html>)(2013年11月23日取得)
- 14 Beaufort, A. *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*, Logan, UT: Utah State University Press, 2007, p.18.
- 15 Isaacs, E. & Knight, M., op. cit., p.285.
- 16 Council of Writing Program Administrators. “WPA Outcomes Statement for First-Year Composition (Revisions adopted 17 July 2014).” *WPA: Writing Program Administration*, 38(1), 2014, pp.144-148.
- 17 McLeod, S. “Some Thoughts about Feelings: The Affective Domain and the Writing Process.” *College Composition and Communication*, 38(4), 1987b, p.426.; Pajares, F. & Valiante, G. “Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development.” In C. A. MacArthur., S. Graham., & J. Fitzgerald. (Eds.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford, 2006, pp.158-160.
- 18 Hidi, S. & Boscolo, P. “Motivation and Writing.” MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford, 2006, pp.144-147.
- 19 Ibid.
- 20 McLeod, S. “Some Thoughts about Feelings.” op. cit.
- 21 Pajares, F. & Valiante, G. op. cit.
- 22 Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. “Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective.” *Contemporary Educational Psychology*, 22, 1997, p.74.
- 23 Hayes, J. R. “Modeling and Remodeling Writing.” *Written Communication*, 29(3), 2012, pp.372-373.
- 24 Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. op. cit.
- 25 Beaufort, A. *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2007, p.10.
- 26 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.
- 27 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動機づけの側面: 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(中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・

- 繁樹算男・立花政夫・箱田裕司『心理学辞典』有斐閣, 1999, p.330.)。
- ²⁸ 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)
- ²⁹ Ibid., para.46-47.
- ³⁰ Warnock, T. & Warnock, J. “Liberatory Writing Centers: Restoring Authority to Writers.” In G. A. Olson. (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ー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ー」『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.
(<http://wpacouncil.org/files/framework-for-success-postsecondary-writing.pdf>) (2018年9月28日閲覧)
- ³³ Ibid., p.2.
- ³⁴ Kaufer, D. & Young, R. “Writing in the Content Areas: Some Theoretical Complexities.” In L. Odell. (Ed.) *Theory and Practice in the Teaching of Writing: Rethinking the Discipline*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1993, pp.77-85.
- ³⁵ Lovitt, C. & Young, A. “Rethinking Genre in the First-Year Composition Course: Helping Student Writers Get Things Done. *Profession*, 1997, p.116.
- ³⁶ Fitts, K. “Ideology, Life Practices, and Pop Culture: So Why Is This Called Writing Class?” *The Journal of General Education*, 54(2), 2005, p.90.
- ³⁷ 伝統的な初年次ライティングに代わるモデルの一つとして、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. op. cit., p. 10.)。
- ³⁸ Friedman, S. “This Way for Vampires: Teaching First-Year Composition in “Challenging Times”.” *Currents in Teaching and Learning*, 6(1), 2013, pp. 78-79.
- ³⁹ Yancey, K. B., Robertson, L., & Taczak, K. *Writing Across Contexts: Transfer, Composition, and Sites of Writing*, Logan, UT: Utah State University Press, 2014, p.3.
- ⁴⁰ Bamberg, B. “Alternative Models of First-Year Composition: Possibilities and Problems.” *WPA: Writing Program Administrators*, 21(1), 1997, pp.9-11.
- ⁴¹ Gottschalk, K. K. “Putting—and Keeping—Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines.” *Language and Learning Across the Disciplines*, 2(1), 1997, p.23.
- ⁴² Beaufort, A. *College Writing and Beyond*. op. cit., p.10.
- ⁴³ Rinto, E. E. & Cogbill-Seiders, E. I. “Library Instruction and Themed Composition Courses: An Investigation of Factors that Impact Student Learning.” *The Journal of Academic Librarianship*, 41(1), 2015, p.15.
- ⁴⁴ Ibid.
- ⁴⁵ George, D. & Trimbur, J. “Cultural Studies and Composition.” In G. Tate, A. Rupiper, & K. Schick. (Eds), *A Guide to Composition Pedagogies*. New York, NY: Oxford University Press. 2001, p.82.
- ⁴⁶ Ibid.
- ⁴⁷ Fitts, K. op. cit., p.90.
- ⁴⁸ Lovitt, C. & Young, A. op. cit., p.117.
- ⁴⁹ Rinto, E. E. & Cogbill-Seiders, E. I. op. cit., p.14.
- ⁵⁰ Beaufort, A. “College Writing and Beyond: Five Years Later.” *Composition Forum*, 26, 2012.
(<http://compositionforum.com/issue/26/college-writing-beyond.php>) (2018年9月28日閲覧)
- ⁵¹ Adler-Kassner, L. “The Companies We Keep or the Companies We Would Like to Try to Keep: Strategies and Tactics in Challenging Times.” *WPA: Writing Program Administration*, 36(1), 2012, p132.
- ⁵² Ibid.
- ⁵³ Friedman, S. op. cit., pp.77-79.
- ⁵⁴ Ibid, pp.82-83.
- ⁵⁵ Beaufort, A. “College writing and beyond: Five years later.” op. cit, para.14.
- ⁵⁶ 小林 (2010) では、ハーバード大学のカリキュラムに関して、卒業に必要な共通の履修要件として、① Expository Writing 20, ② Foreign Language, ③ General Education (Gen Ed) Requirement, ④ Concentration Requirement, ⑤ Secondary Field Requirement (任意) の5つがあげられている。そして、①に関して、次のように述べる。「Expository Writing とは、高校レベルのライティングから質・量ともに大きくレベルが異なる大学レベルのライティング (レポートや論文など) への変化に対応するために1年の内に履修が義務づけられているコースである。ライティングを専門に扱うデパートメントの

もと、同名で異なる指導教官による 20 以上のコースが提供されており、芸術、政治、写真など、自分の扱いたい、書きたいテーマに沿ったクラスを選択することが可能となっている。Expos 20 のコース内では、読み物、映画、絵画など様々な素材に触れながら、少人数のクラスがディスカッションを中心に行われ、個々がテーマに従ってエッセーを書きあげる。指導教官と密な相談を重ねながらリバイズ（改訂）を重ね、学期で 3 枚のエッセーを仕上げる事となる。入学後に行われるクラス分け試験においてライティングスキルが Expos 20 を履修するレベルにいたっていないと判断された場合、あるいはライティングスキルに不安がある場合は、そのひとつ前のレベルにあたるコースである、Expos 10 を履修することも可能である。Expos 20 はよりコースの内容を重視した総合的ライティングコースになっているのに対し、Expos 10 はライティング自体の初歩、「書き方」を学びたい生徒が履修できるように設定されており、英語が母国語であるか、留学生であるかどうかを問わず履修されている。このようなライティングコースを必修としているのは、リベラル・アーツ教育が教養を重視するとともに、アウトプットを中心にした学者としての基本的な能力を非常に重視していることを象徴しているといえる。1 年目に履修を要求されているこのコースを通し、リサーチの方法から、引用の仕方や論理の組み立て方まで、アカデミックな論文に要求される基本的な一連のスキルを習得することができるように設計されている」とある。（小林亮介「ハーバード大学で学ぶということ」一橋大学『講義＝演習連結型授業の創出、実践、普及－単位実質化の試み－』, 2010, pp.17-18.）

- ⁵⁷ Hidi, S. & Boscolo, P. “Motivation an Writing.” In C. A. MacArthur., S. Graham., & J. Fitzgerald. (Eds.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford, 2006, p.146. ; Hidi, S. & Renninger, K. A. “The Four-Phase Model of Interest Development.” *Educational Psychologist*, 41(2), 2006, p.111.
- ⁵⁸ MacArthur, C. A. & Graham, S. op. cit., p.36.
- ⁵⁹ Sommers, N. & Saltz, L. “The Novice as Expert: Writing the Freshman Year.” *College Composition and Communication*, 56(1), 2004, pp.131-132.
- ⁶⁰ Ibid., pp. 144-145.
- ⁶¹ MacArthur, C. A. & Graham, S. op. cit., p. 36.
- ⁶² Ibid.
- ⁶³ Melzer, D. *Assignments across the Curriculum: A National Study of College Writing*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2014, pp. 21-22.
- ⁶⁴ Isaacs (2018) は、初年次ライティング科目の近年の動向として、パーソナル・ライティングのような表現主義のライティングに関与する機会の不在を指摘する (Isaacs, E. J. *Writing at State U: Instruction and Administration at 106 Comprehensive Universities*. Logan, UT: Utah State University Press, 2018, pp.122-123.)。
- ⁶⁵ Lovitt, C. & Young, A. “Rethinking Genre in the First-Year Composition Course: Helping Student Writers Get Things Done. *Profession*, 1997, p.114.
- ⁶⁶ Eodice, M., Geller, A. E., & Lerner, N. *The Meaningful Writing Project: Learning, Teaching, and Writing in Higher Education*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2016, p. 4.
- ⁶⁷ Beaufort, A. *College Writing and Beyond*. op. cit.; Beaufort, A. “College Writing and Beyond: Five Years Later.” op. cit.
- ⁶⁸ Friedman, S. op. cit., p.78-79.
- ⁶⁹ Beaufort, A. *College Writing and Beyond*. op. cit., pp.18-19.
- ⁷⁰ Beaufort, A. “College Writing and Beyond: Five Years Later.” op. cit.
- ⁷¹ Sponenberg, A. “Course Theme and Ideology in the Freshman Writing Classroom. *Pedagogy*, 12(3), 2012, pp.544-549.
- ⁷² Friedman, S. op. cit., p.79.
- ⁷³ Sponenberg, A. op. cit.
- ⁷⁴ Heiman, J. ““Odd Topics” and Open Minds: Implementing Critical Thinking in Interdisciplinary, Thematic Writing Courses. *Pedagogy*, 14(1), 2013, pp.107-135.
- ⁷⁵ Friedman, S. op. cit., p.81.
- ⁷⁶ Rinto, E. E. & Cogbill-Seiders, E. I. op. cit., p.16.
- ⁷⁷ Beaufort, A. “College writing and beyond: Five years later.” op. cit.
- ⁷⁸ Friedman, S. op. cit.
- ⁷⁹ 濱名 (2004b) では、「ユニバーサル化の進行とともに新たに注目された教育プログラムとしてはリメディアル教育（補習教育）が知られているが、本家であるアメリカでは近年の大学財政逼迫という状況下で開講科目が圧縮される傾向にある。学生が科目受講料を払って自らに学力不足のスティグマがおさされるような科目の受講をしなければならないというシステムや、機関にとっては多様な躰きに多様なレベルのクラスを準備することが必要になるリメディアル教育は、正規授業としては縮小され続けている」とある（濱名篤「初年次教育とリメディアル教育」大学教育学会 25 年史編纂委員会（編）『あたらしい教養教育をめざして－大学教育学会 25 年の歩み 未来への提言－』東信堂, 2004b, p.221.）。
- ⁸⁰ Glau, G. R. “The “Stretch Program”: Arizona State University’s New Model of University-Level Basic Writing Instruction.” *WPA: Writing Program Administration*, 20(1/2), 1996, pp.80-81. ; Glau, G. R.

“Stretch at 10: A Progress Report on Arizona State University’s Stretch Program.” *Journal of Basic Writing*, 26(2), 2007, pp.30-34.

⁸¹ Peele, T. “Working Together: Student-Faculty Interaction and the Boise State Stretch Program.” *Journal of Basic Writing*, 29(2), 2010, pp.63-65.

第3章 アカデミック・ライティングにおける教育方法

前章では、WPA や CCCC といった学術専門団体の提唱する学習成果声明を中心に、大学におけるライティング教育の内容として、教育目標やカリキュラム、個別プログラムの実態について明らかにした。本章では、実際のライティング科目の教室内でおこなわれる教育方法について考察を試みる。

第1節では、現在でも根強く支持されている教育方法であるプロセス・ライティングの1990年以降の理論的発展について整理しつつ、その効果と課題について考察する。第2節では、プロセス・ライティングの主な構成要素のひとつである、ライティング・カンファレンス（以下、カンファレンス）について、その形態や特徴、実践の手順、効果的な手法について検討する。そして、第3節では、学生の動機づけを高める手法として学生同士が協働でおこなうピアレビューと、自己調整スキルの獲得による自己効力感を高めるライティングの手法について整理する。第4節では、大学におけるライティング教育による学生の成長や変化について、縦断研究の成果をふまえて論じる。

第1節 少人数クラスにおけるプロセス重視のライティング教育

1. ライティング教育における理想的なクラス規模の提言と実態

大学におけるライティング教育では、ワークショップやカンファレンスなど、教員やピアとの相互作用を重視する教育方法が採用されており、一般的に少人数制のクラスで運営されている。

CCCC が 1989 年に発表し、2013 年と 2015 年に修正された「高等教育におけるライティング指導の原理と基準に関する声明 (*Statement of Principles and Standards for the Postsecondary Teaching of Writing*)」によると、ライティングのクラス規模は、20 人以下に設定することが推奨されており、15 人以下のクラスが理想的であるとされる¹。また、教員が1学期中に受け持つ学生数は、60 人以下であることが望ましいとされる。ここでは、効果的なライティング教育をおこなうための指針が提言されている。この提言を考慮すると、指導する教員が1学期中に担当するクラスは、3クラスまでに制限することが期待されている。米国ではライティング教育が、個々の学生に十分な学習の機会を与えるために指導の個別化を企図しているといえる。

さらに、米国では、アカウンタビリティに対する社会的要請も働き、大学で何を学び、何を獲得したかという学習成果を明示することが求められている。少人数クラスの有無や、その割合が大学ランキングに影響するなど、小集団による学習や指導の個別化には関心が寄せられているといえる。少人数制クラスや小集団によるアクティブラーニング型授業は、教員やピアとの相互作用を促進する機能を果たしているといえるだろう。

クラス規模に関する実態調査のひとつに、Haswell (2015) がある。これは、米国の 310 大学におけるさまざまなライティング・プログラムのクラス規模の実態についての基礎情報（上限人数）を集めたものである。ここでは、CCCC で理想的とされる 15 人以下のクラス規模の大学が、310 大学中 36 大学（約 12%）であることが明らかにされている。同調査では、最も大きなクラス規模として報告されたものは、40 名が上限のクラスであった。また、最も小規模なクラスは、受講者の上限を 12 人に設定している大学である²。たとえば、ハーバード大学やプリンストン大学、ボストン大学、デューク大学が、小規模クラスで運営している事例としてあげられる。これらの選抜度の高い大学において、小規模でライティング・クラスがおこなわれている実態が読みとれる。

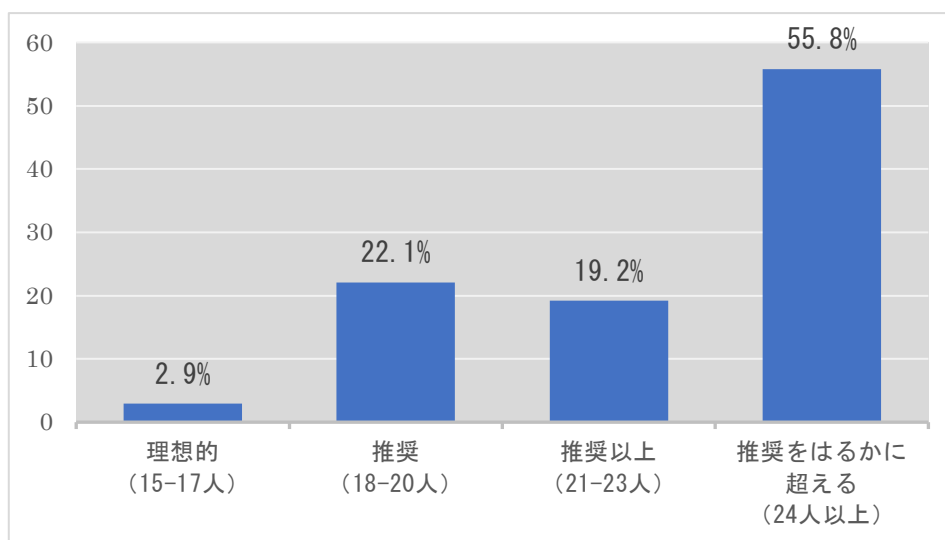


図 3-1 初年次ライティング科目におけるクラス規模³

また、106 の州立総合大学のライティング教育の動向について調査した Isaacs (2018) では、クラス規模に関する調査結果として図 3-1 が示されている。初年次ライティング科目における受講者の上限人数は、CCCC で理想的とされるクラス (15-17 人) は全体で 2.9% で、推奨されるクラス (18-20 人) が 22.1% であった。一方で、推奨以上のクラス (21-23

人と24人以上)は、それぞれ19.2%と55.8%で、全体の75%を占めている。Haswell(2015)の結果と同様に、理想的なクラス規模による授業の実施は非常に限られており、選抜度の高いエリート大学において実施される傾向があるといえる。また、推奨される20名を超えたクラスは、全体の75%を占めており、理想的なクラス運営を実際におこなっている大学は少ないことがわかる。

実態としては、少人数制クラスを運営することは、非常にコストがかかるために実行するのが困難な側面もあるが、質の高い教育を提供するという点から、一貫して少人数制クラスでの運営が、CCCCやWPAといった全米規模の専門団体から推奨され続けている。Horning(2007)は、少人数制ライティング・クラスの利点として、文章をよりよく改善するための関与(engagement)と動機づけ(motivation)に大きな違いを生む点をあげている。一般的に、初年ライティング科目では、批判的読解や文章表現のスキルが教授されるため、大学初年次の期間にこれらの能力を向上させておくことは、その後の大学教育のプロセスを円滑に進めることが可能となる点を指摘する。そして、少人数クラスでは、20ページ(あるいはそれ以上)の最終原稿を学期中に作成するような、大がかりなライティング(extensive writing)を求められることがあるので、ライティングに対する関与や動機づけに大きな影響を与えると報告した学生の事例が示されている⁴。

米国大学において、このような少人数クラスが重視される背景には、大学ランキングの影響もある。Monks & Schmidt(2010, 2011)は、*U.S. News and World Report*を取り上げ、クラス規模が大学ランキングに影響を及ぼしている点を指摘する。ここでは、20人以下のクラスが肯定的な評価を受ける一方で、50人以上のクラスは否定的な評価を受けるとある⁵。

ライティング科目のように書くプロセスや、そこでの教員やピアとの相互作用を重視した指導をおこなう場合には、授業や書くこと自体への関与や動機づけを高める効果があるという点で、少人数による授業の実施が望まれていることがわかる。こうした授業形態は、コストもかかるが、大学ランキングへの影響があるなど、大学運営や学生の確保に直接かわる点でも、少人数による授業の実施は評価指標のひとつとされている。

2. 少人数制クラスにおける標準的な教育方法としてのプロセス・ライティング

初年次生が、高校から大学への円滑な移行を果たし、学問的および社会的な成功の基盤を築くために、ライティング教育では、こうした少人数制クラスが理想的な形態として採用さ

れている。15名程度の理想的な少人数クラスの実施は、まだ困難な状態にあるが、20世紀初期のような大規模クラスでライティング教育をおこなうことは、現在では非常に稀なケースとなっていることがわかる。

このような授業形態のなか、実際の教育場面では、どのような教育方法が用いられているのか。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を重視する教育観に変化する。プロセス重視のライティング教育では、有能な書き手を探求したモデルや効果的に教育する方法が模索されてきた。そして、ライティング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。

プロセス・ライティングでは、文章を書く行為を単線的なものではなく、再帰的なプロセスととらえている。そのため、文章を書く前段階である構想を練る、実際に文章を書く段階である草稿を作る、書いた文章をふり返り段階であるピアレビューをする、省察する、文章の修正をする段階である推敲する、編集・校正する、といった各ステップを進んでは戻りながら、何度もくり返し文章を書く経験をさせる段階的な教育方法である。この手法は、広義の意味では、教育理念の側面を含んでおり、狭義の意味では、教育実践の場面における教授法の機能を果たしているといえる。

これは、教員と学生や、学生同士の対話的相互作用を重視する教育方法でもある。1970年代から1980年代を通して、プロセス運動を支えた実践家や研究者たちは、ライティング指導を相互作用的なものへと変え、講義による知識伝達型からワークショップやカンファレンスによるアクティブラーニングへと変容させた⁶。ワークショップやカンファレンスで学習者は教員やピアとの対話的相互作用を通して、教室で文章を書く活動に没頭し、自身の思考を深めたり、学習への関与を高めたりしながら能動的に学ぶことが、現代のライティング教育の特徴として読みとれる。Astin (1993) でも、ライティングの授業をどれだけ受講したか、また授業内で教員からどのくらいフィードバックを受け取ったのかは、学生の関与 (involvement) と肯定的な関係があると述べられている⁷。

大学のライティング教育においても、このプロセス・ライティングは、標準的な教育方法として浸透している。Isaacs (2018) は、106の州立総合大学におけるライティング教育についての実態調査をおこなった⁸。そこでは、①68.6%の大学がプロセス・ライティングの手法に、②63.5%が修辞学的指導に、③62.0%がアーギュメンテーション指導に、④25.0%がスキル指導に、⑤22.1%が文法指導に、重点を置いていることが明らかにされた。同調査

からは、プロセス・ライティングの手法が最も頻繁に実践される教育方法である状況がうかがえる。一方で、スキルや文法指導といった文章の書き方といった形式的な面は、大きく取り上げられていない実態も明らかにされている。つまり、能動的に学習に関わる手法としてプロセス・ライティングが根づいているだけでなく、形式面を重視した従来型の教育観は実践場面において重要視されない項目であることが、共通認識として築かれているといえる。

プロセス・ライティングは、教員間で効果量に差が生じるなど課題も指摘されるが、現在も大学におけるライティングの教育実践の場に深く根づいていることがわかる。

3. プロセス・ライティングの理論的発展

ここでは、1990年以降のプロセス・ライティングをめぐる理論的発展について概観する。

Bereiter & Scardamalia (1987) で示された知識表出型と知識変形型モデルを、さらに発展させたものにKellog (2008) がある。ここでは、ライティング・スキルの発達は、3つのステージを経ることで進行すると述べられている。そして、少なくとも20年間の成熟や指導、訓練によって、①書き手自身の知っていることを述べる初心者（初級）の段階（知識表出型）から、②書き手の利益となるように、書き手自身の知っていることを変容させる中級段階（知識変換型）、③読み手の利益となるために、書き手自身の知っていることを精緻化する最終段階（知識創造型）に進むとされる⁹。長期間の計画的な訓練によって、書き手として成熟することが示されているといえる。

20世紀の米国におけるライティング教育を、教育測定とライティング理論、評価方法との3者関係から歴史的に分析した Behizadeh & Engelhard (2011) の研究がある。ライティングの理論研究では、「ライティングとは何か」という問いに対する答えが模索されている¹⁰。その答えとして、①形式としてのライティング (writing as form)、②アイディア・内容としてのライティング (writing as idea and content)、③社会文化的コンテクストにおけるプロセスとしてのライティング (writing as socially and culturally contextualized process)、の3つの答えが提示されている。形式には、構成、文法、個別のスキルが含まれ、アイディア・内容には、創造的な解決策、現実場面における応用力、想像力や示唆に富んだ内容が含まれる。コンテクストには、書き手を取り巻く社会文化的な状況が含まれており、これらは書く過程で考慮される¹¹。

1990年代後期から2000年代の時期に、ライティングがより市民的なものへと変化したため、パブリック・ターンと呼ばれる新たな局面に入る。Heilker & Vandenberg (2015)

によると、1980年代のライティングの「ソーシャル・ターン (social turn)」は、1990年代後期から2000年代にかけて「パブリック・ターン (public turn)」に移行した¹²。「理論的、教育的、職業的、制度的な発展の結果、デジタルメディアの影響だけでなく、米国における大学レベルのライティング教育の一般的なテロス (telos) は、1996年以降、学術的な文脈から、公共圏と市民集団へと根本的に移行した」のである¹³。ライティング教育が包含する範囲が、拡大していることがわかる。

また、ライティング教育が対象とする範囲の広がりとともに、ライティングが包含する意味も拡大している。Lunsford (2007) によると、ライティングは、「かつて、白い紙に黒いマークで、左から右へ、上から下へ向かう文章 (print text) を意味していたが、今日の『ライティング』はテクニカラー (Technicolor) である。それは、音や声、イメージなど、あらゆる種類のものとともにあり、直線的でなく (nonliner)、活動的 (alive) なものである」とされる¹⁴。紙の上の文字・文章といった伝統的なライティングだけでなく、音声や映像などマルチメディアの影響を受けたマルチモーダル (multimodal) なライティングへと広がりをみせている¹⁵。

ライティングの理論は、プロセス・ライティングに象徴されるプロダクトからプロセス、つまり学習者中心の教育観に転換することで、伝統的な教育方法から脱却してきた。そして、個人の内的な思考プロセスに焦点を当てた時期を経て、ライティングが書き手の個人的な思考にとどまるものではなく、社会とのかかわりの中で意味を持つ活動であるという観点が指摘されるようになる。そして、社会文化的コンテキストを重視したライティングへと理論的に発展を続けている。

4. プロセス・ライティングの効果と課題

このように発展を続ける中でも、教育実践の場面では、1970年代から80年代にかけて発展したプロセス・ライティングが依然として中心的な役割を担っている。プロセス・ライティングの構想、文章化、ふり返り、ピアレビュー、推敲、編集といった流れを通じて、個人の内的な思考を深める作業と、教員やピアとの対話的相互作用に支えられる形で、教員たちは学生の文章表現力の向上に努めてきた。

プロセス・ライティングは、具体的な教育方法であると同時に教育理念の側面を併せ持つものである。これは、ホール・ランゲージや、学習者中心の教育観に支えられてきた点からもうかがえる。ここでは、プロセス・ライティングによる指導の効果と課題について整理し

たい。

(1) プロセス・ライティング指導による効果

まず、標準化した教育方法であるプロセス・ライティングの効果を検査したものがある。Graham & Perin (2007) は、米国の中等教育におけるライティング指導 (11 要素) をメタ分析し、その効果量 (effect size) を測定した¹⁶。効果量は、「0.20=小さい、あるいは若干」、「0.50=中程度、あるいは適度」、「0.80=大きい、あるいは強い」で示される。

表3-1は、ライティングの教育方法として効果の現れたものを示している。まず、「書くための方略を教える」について、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が高い。特に、成績の悪い学習者 (low-achieving writers) にとって、その効果は高い (1.02) とされる。

表3-1 効果的なライティングの指導法とその効果量

指導内容	効果量
書くための方略を教える (writing strategies)	0.82
要約する (summarization)	0.82
協働で書く (collaborative writing)	0.75
具体的な目標を設定する (specific product goals)	0.70
文章作成ソフトを使う (word processing)	0.55
文章をつなげる練習をする (sentence-combining)	0.50
書く前の段階を教える (prewriting)	0.32
探究的な活動をおこなう (inquiry activities)	0.32
プロセス・アプローチを教える (process writing approach)	0.32
手本や模範 (モデル) を検討する (study of models)	0.25
他分野を学習するために書く (writing for content learning)	0.23

つぎに、「要約する」については、文章の要約を教えることは、全体的に一貫した強いポジティブな効果を持つ。そして、「協働で書く」について、協働で計画や草稿、推敲、編集することは、学習者の書く力を改善することに強い影響を与える。「協働で書く」取り組みのひとつとして、成績のよい学習者をチューター (tutor) として、成績の悪い学習者 (tutee)

と組ませるものがある。チューターは、意味、構成、スペル、つづり、アイデアを出すこと、草稿、読み直し、編集、最終作品の評価などの手助けをする。ここでの教員の役割は、学習者を観察し、鼓舞し、称賛し、不安を取り除くことである。

また、同調査では、伝統的な文法指導はネガティブな効果を与えるため、学生の書く力を高めることにはつながらないことが明らかにされた。このタイプの指導は、成績の悪い生徒にとって、特にネガティブな結果を生み出すとされる。一方で、この種の文法指導が、文章作成の文脈のなかに組み込まれて実際的に指導される場合には、学習者の文章表現力にポジティブな効果を与えるとある。文法指導のような単なる形式的な指導ではなく、一連のプロセスのなかで、プランニングや推敲の方略を教えたり、文章をまとめたり、ペアやグループワークによって協働で文章を書いたりすることが、効果的な手法であるといえよう。

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¹⁷。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¹⁸。まず、学生の推敲に関する Sommers (1980) や Faigley & Witte (1981) のフィードバック研究について整理する。

学生の書き手と熟達した書き手を比較した Sommers (1980) 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の修正になると述べられている¹⁹。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される²⁰。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、整理をすることをあげている。初稿の段階では、トピックを定め、提示するアイデアの範囲を制限するため、語彙や文章のスタイルに特別に注意が払われるわけではない。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 (1981) の調査からも読みとれる²¹。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。教育実践の場面で教員が介入する場合は、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だろう。

杉本(1991)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」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²²。また、Sommers(1980)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²³。

推敲活動²⁴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。11項目のライティング指導法の効果量についてメタ分析をおこなったGraham & Perin(2007)では、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²⁵。

National Commission on Writing(2006)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課カリキュラムの科目に、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²⁶。これらの点からも、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。

Isaacs(2012)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²⁷。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による力量形成のように教員の専門性をいかに高めるかを考える必要がある。また、単発的な方略指導による教育効果の低下を改善するために、包括的な方略指導が重要になるといえる。

第2節 ライティング・カンファレンスによる個別化指導

文章をくり返し書くプロセスを含む教育方法の総称がプロセス・ライティングである。カリフォルニア州の国語科教育のカリキュラムを分析した堀江（1992）によると、初等学校から高等学校まで、「文章を読む」「話し合う」「理解を深める」「作文する」という授業の流れが共通する。ライティング活動において、それまで習った方法を駆使しながら、より高度な文章形態である論文の作成へ向かわせようという意図があると述べられている²⁸。長期にわたって共通の授業構造を用いることで、系統的な指導をおこない、高度な文章表現力の育成を目指していることがわかる。

プロセス・ライティングが米国で広くおこなわれるようになることで、このような要素を持つ指導法がいくつか開発された。そのなかでも教員たちに歓迎された教育方法がドナルド・グレイブス（Graves, D.）のカンファレンスである。Graves は、カンファレンスの意義として、「赤ペンで作文の添削指導をしても、子どもたちは教師に対して作文を書くだけで他の読み手を意識しなくなったという経験から、自分の書いた文章のどこが仲間に理解され、どこが理解されないのかを知ることが子どもたちには必要」であると述べている²⁹。茂呂（1988）によると、カンファレンスは、「書こうとしているものを直ちに作品に仕上げるのではなく、アイデアや草稿を誰か聞いてくれる人に話したり、読んだりして、書こうとすることの意味を確かめながら書き進めていく」ものであるとされる³⁰。カンファレンスは、プロセスを重視した教育方法として展開されたものであることが明らかにされている。

1. 指導法としてのライティング・カンファレンスの特徴

カンファレンスは、書き手の状態に応じて柔軟に対応することを可能とする手法であり、教室内のさまざまな対象や状況を想定している。

このカンファレンスについて、堀江（1991）は、「リハーサル段階（rehearsing）」「草稿の段階（drafting）」「推敲の段階（revising）」の3つの段階のくり返すなかで、カンファレンスによる指導を組み込んだことをグレイブスの理論的特徴としてあげている³¹。文章の書きはじめでは、カンファレンスにおいて、主に何を書くかを扱うリハーサルの段階に焦点が当てられる。そして次第に、どう書くかを扱う草稿段階についての事柄がカンファレンスの中心となる。ある程度文章が書き進められると、今度はその文章を見直す段階である推敲の段階についての指導がカンファレンスのなかでおこなわれる。このように、教員は学習者が3つの段階のどこにいるのか、またどこに問題を抱えているのかを見抜き、適切な形態でのカンファレンスを設定する。

カンファレンスでは、教員は話し合いを通じて学習者のライティング活動をサポートするが、教員だけではなく、次のように、カンファレンスの相手、その焦点に応じて多彩な手法が用意されている（表3-2）。カンファレンスには、教員との1対1で個別に話し合う個人カンファレンス、ピア（仲間・同級生）と一緒にこなう1対1のピアカンファレンス、小集団で取り組むグループカンファレンスがある。たとえば、他の学習者にとってどこがわかりにくいのかを見通す力がない学習者のために、どこがわかりにくいのかを教えてもらう場を設けることを意図してピアカンファレンスやグループカンファレンスが設定される。これは明確な読み手を意識して書く力を養うことを目的としているといえる。

表3-2 多彩なカンファレンスの手法³²

カンファレンスの相手	カンファレンスの焦点
① 教員（1対1）	① 題材に焦点を当てる
② ピア（1対1）	② 説明不足部分の検討する
③ グループ（1対多）	③ 情報の削除・追加について検討する
	④ 文章構成について検討する
	⑤ つづり、文法などを訂正する
	⑥ 文集にまとめる

教員と個別でおこなうカンファレンスについて、Murray（1985）は、Graves（1983）のカンファレンスの基本パターンを用いて説明する³³。まず、学生は草稿（下書き）についての意見を述べる。次に、教員は草稿（下書き）を読む、あるいは批評する。教員は学生のコメントに反応する。そして、学生は教員のレスポンスに反応する。このような流れをたどって、個別カンファレンスはおこなわれる。

また、Calkins (1986) は、ピアカンファレンスの基本的枠組みを、次の4点で説明する³⁴。まず、書き手は文章を読み上げる。次に、聞き手は主張がわかりにくい場合、質問をするなどして、それに反応する。そして、主張について質問をする場合、聞き手は内容に焦点を当てる。書き手は、テーマについて聞き手に教える。最後に、その焦点を文章に移し、書き手が次に何をおこない、それをどのようにおこなうのかに意識を向ける。このような順序をたどって、ピアカンファレンスはおこなわれる。

このようにカンファレンスでは、第一に、書き手(学生)が、読み手(教員)に文章を読み上げ、自身のコメントを述べる。第二に、読み手は、書き手に対して、読み手としての見解を述べる。第三に、書き手がそれに応じる。この流れは、個人カンファレンスとピアカンファレンスに共通していることがわかる。

このようなカンファレンスの特徴として、「予測性(predictability)」「焦点化(focused)」「解決策の提示(solutions demonstrated)」「役割交換(reversible roles)」「表現の検討(heightened semantic domain)」「ユーモア(playful structures)」の6つの要素があげられている(表3-3)³⁵。これらの要素は、学習者の文章表現力を高めるための足場作り(scaffolding)として、カンファレンスに取り入れられることが推奨されている。木村(2006, 2008)は、Gravesの研究を踏まえながら、カンファレンスが「指導(コーチング)の場ではなく、自立のための足場作り(スキヤホールディング)の方策であるという考え方」が示されていると述べる³⁶。Graves(1983)は、すべての問題がカンファレンスで解決されるわけではなく、問題点が指摘されることが重要であり、カンファレンス以外の場面や次に文章を書くときに解決されることが重要であるとする³⁷。

表3-3 ライティング・カンファレンスの特徴

特徴	説明
予測性	書き手の反応を予測しながらカンファレンスを進める。
焦点化	書き手の文章の問題点を2, 3点に限定してカンファレンスをする。
解決策の提示	教員が文章を作るのではなく、問題点の解決策を提示し、学習者が文章をつくる。
役割交換	文章をどう直せばよいのかを、学習者が教員に教える。
表現の検討	カンファレンスを通して、ライティングの表現内容を向上させる。
ユーモア	問題の解決は、ユーモアある態度から生まれる。

これらは、初等教育段階のカンファレンスを中心に扱っているが、Graves(1983)は、

この手法は、いかなる年齢の生徒に対しても同様に応用でき、容易に学習者を導けると述べている³⁸。初等教育だけでなく、高等教育のライティング指導においても、カンファレンスの効果は期待できるといえる。

2. カンファレンスの方法と手順

米国のライティング教育は、教員中心の学習観から学習者中心の教育観に移行した。そこで、学習者中心の教育観に適合した手法であるカンファレンスは、教育方法として実践の場で活用されている。このカンファレンスに該当する手法としては、「書き換え前の読みなおし」や「個人懇談」がある。

書き換え前の読みなおしでは、「学生同士で作品を交換し、批判し合いながら、弱点を取り除いていく。グループ単位で、この批判作業を行うなうことも効果的である。ばく然と批判するのではなく、1つずつ問題点をとりあげ、討論する方法が採られてもよい。つづりとか文法的なまちがいは、教師の採点に待つまでもないのである」と述べられている³⁹。教員と学生の個別カンファレンスではなく、学生同士のグループ・カンファレンスを取り入れることで、問題点の特定とその解決策が話し合われる。

また、個人懇談については、次のように述べられている。

生徒が作文を書いている間に、1人ずつ教師の机に読んで、小声でその生徒の書いた作品について話し合う。この機会を利用して、生徒に、声を出して、作品を読ませてもよい。声を出して読むうちに、生徒がほんとうは何を言いたかったのかははっきりしてくるかもしれないし、生徒自身、言いたいことを言っていないのに気づく例も多い。この方法は、他にも2つの利点がある。ア) 批判を書くよりも、口で説明する方が楽であり、生徒が教師の評を理解したかどうかわかりやすい。イ) 教師と生徒のつながりが緊密になり、生徒にとって励ましとなる⁴⁰。

カンファレンスのなかで、教員が学生の弱点やつまずきを特定することで、場当たりの対応ではなく、それらに計画的に対処していくことが可能となる。こうした手法は、文章でコメントをするよりも、コミュニケーションのなかで助言や提案し、改善を促すことができる。つまり、対話的相互作用を促進することができる。また、記述コメントに費やす時間が減少するなど、教員にとっての認知的負荷も減少する。さらに、教員と学習者の関係性が緊

密なものとなり、励ましとなることが示されている。

カンファレンスには、ナッジング (nudging) という励ましの効果がある。ナッジ (nudge) とは、正しい方向に少し押すことを意味する。また、ナッジは、正当な観察や学習者の声を聴くこと、注意深く文章を読むことに基づいている。ナッジの準備ができている学習者 5 ～ 6 人で始めることが、カンファレンスでは勧められている⁴¹。

カンファレンスを円滑におこなう方法として、次の点があげられている⁴²。まずカンファレンスでは、教えることを 1 点に限定することである。教員は、学生に教える過ぎる傾向があり、それは学生を混乱させることになる。カンファレンスを始めてから、数か月が過ぎると、教員と学生の間、カンファレンスの機能についての理解が増えるため、個別カンファレンスに費やす時間は短くなる。また、カンファレンスでは、第一に、何について書いているのか、第二に、書き手としての自分の立場はどこにあるのか、第三に、どのような助けを必要としているのか、の 3 点を話すことが学生には期待される。計画的かつ継続的な実践によって、教員と学生の間に共通見解が作られ、互いに求めていることを了解し、円滑なカンファレンスがおこなわれることがわかる。

図 3-2 は、カンファレンスの段階性と、そこでの焦点を表したものである。カンファレンスの第 1 段階では、書き手がテーマを見つけることに焦点を当てた検討がおこなわれる。次に、カンファレンスの第 2 段階では、文章の構成に焦点を当てた検討がおこなわれる。第 3 段階では、文章表現の形式的ルールに焦点を当てた検討がおこなわれる。第 1 と第 2 段階では、内容面が主に検討されるが、第 3 段階では、その焦点が移行し、カンマや句読点などの、より細部の検討に入ることになる⁴³。ライティング理論では、形式面よりも内容面が、重要度の高いものとして認識されている状況がよく反映されている。

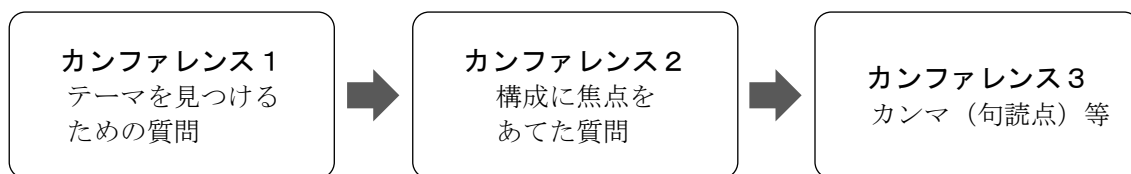


図 3-2 カンファレンスの段階性とその焦点

木村 (2008) は、「文法的に間違いのない作文を求めて生徒を苦しめるのではなく、生徒の書きたいという意思を尊重することで、作文を書く力を与えようとする」ところに Graves の考え方が反映されていると述べている。しかし、中等教育段階に入ると、ライティングに

もより高度な内容が要求され、修辭的技法をどのように活用できるかが、熟達者と初心者の差となると指摘する。初等教育から中等教育、高等教育へと段階を上がることによって、効果的な文章表現力としてのスキルも必要になってくるといえる。

また、スキルの指導については、書くプロセスの中に組み込まれて指導されない場合、ネガティブな効果を持つことが明らかにされている。Graves (1983) は、一部の文章表現スキルは、個別のドリルでの練習する場合、ツールとしての有用性を失うことにつながるため、カンファレンスの過程で効果的に指導される必要があると述べる⁴⁴。学生が書いた文章について検討する過程でスキルの指導がおこなわれる場合、書き手の力量形成の助けとなる。

ライティングの指導では、スキルに焦点を当てる前に教員は、書き手の意図（意味へのこだわり）、スキルの問題の頻度、下書き（原稿）における書き手の立場、の3点を考慮する必要があるとされる⁴⁵。「初期の草稿では、機械的なスキルの指導がおこなわれることはほとんどない。しかし、スキルの不足が書き手の意図を伝達することを阻害する場合、スキルの指導が選択される」。

カンファレンスでは、それぞれ焦点化された問題点について話し合われる。はじめは、文章の内容やトピックのような全体的な部分に焦点が当てられ、徐々に文法などの細部に焦点が移行する。スキルや技術的なものよりも、文章の内容がカンファレンスでは重視される。堀江 (1991) は、全体的な指導から部分的な指導への移行のなかで、教員によるきめ細かな記録による見通しに基づいた教員の判断が、カンファレンスによる指導を有益なものにする⁴⁶と述べる。また、カンファレンスが、一斉指導のなかで個別指導を実現しようとした方法であるとも述べている。教員による計画的なカンファレンスの導入は、一斉指導のなかで個々のニーズに対応する個別指導としての側面を持っていることがわかる。カンファレンスによる指導は、「全体から部分へ」というホール・ランゲージの理念が反映されている。

中等教育段階で、カンファレンスを実践している Atwell (1987) は、その評価観点として次の6点をあげている（表3-4）⁴⁶。評価の観点は、「文章の内容 (content)」「文章の明瞭さ (clarity)」「文章の構造 (mechanics)」「主題の焦点 (focus)」「コミットメント (commitment)」「リスクテイク (risk-taking)」である。「内容」では、適切で重要な情報が与えられているかが評価される。「明瞭さ」では、内容が読み手にわかるように表現されているかが評価される。「構造」では、つづり字や発音など、文章の形式的ルールが評価される。「主題の焦点」では、文章のテーマが具体化されているかが評価される。「コミットメント」では、内省や校正といった、自身の文章に対する姿勢が評価される。「リスクテイク」

では、新しい方法を積極的に使用しているかといった、学習意欲が評価される。

表3-4 ライティング・カンファレンスでの評価観点

項目	配分	内容
文章の内容	20点	適切で重要な情報を提供しているか
文章の明瞭さ	20点	読み手のニーズを満たす内容を構成しているか
文章の構造	20点	つづり字、発音、余白、段落、字の読みやすさはよいか
主題の焦点	15点	テーマが絞られているか
コミットメント	15点	生産的に時間を使うか；省察や校正はおこなわれているか
リスクテイク	10点	新しい表現法、話題、形式、テクニックを試す意欲があるか

文章の内容、文章の明瞭さ、主題の焦点は、文章の内容面の評価であり、文章の構造は、文章の形式面の評価である。これらは、学生の認知面についての評価であるといえる。一方で「コミットメント」「リスクテイク」は、セルフコントロールや学習意欲といった学生の情緒面についての評価であるといえる。内容面に関する評価が、全体の55%を占め、行動・態度を図る項目が25%、残りの15%が形式的側面に割り当てられている。ここからも、カンファレンスでは、書き手の意図や考えといった内容に関する項目が重視されていることがわかる。また、文章の形式よりも、書き手のライティングに対する行動・態度的側面、成長する意欲をはかろうとする意図があるといえる。

Graves (1983) は、ライティングの授業におけるカンファレンスの時間配分と流れを提示している⁴⁷。まず、週に1度、はじめの5分程度、授業内で個人的に文章を書くようにさせる。次に、教員は10分程度クラスをまわりながらここに学習者の状況を観察する。その後、約20分間グループカンファレンスをおこなう。教員は再度教室をまわり学習者を観察する。そして、教員は状況をみながら15分程度で個人カンファレンスをおこなう。最後におよそ10分で全体のまとめとして、共有の時間をとる。学習者の人数にも大きく影響をされると思われるが、比較的少人数でおこなうことが多いライティングの授業では、カンファレンスによって、グループ指導と個別指導を両立させることができるといえる。

3. 効果的なカンファレンス

授業内で文章を書くプロセスを、学習者の発達段階に応じながら柔軟に対応していくカンファレンスの効果を高める方法について検討する。Murray (1985) は、カンファレンスについて、次のように述べる。

カンファレンスにおけるライティングの指導は、最も効果的かつ実践的な手法である。1対1の個別化指導は、指導者に（グループ指導においては問題となる）個々の学生や文章における個人差を活用することを可能とする。また、カンファレンスは、学生が文章の読み方や改善（修正）の方法を学ぶ機会となり、学習の必要不可欠な形態を励まし、指導者がモニターすることを可能にする。多くの人はカンファレンスが理想的な指導法であると認めているが、一方で、一般的な大学においては、実践的ではない（実行が困難である）と考えられている。方法論的には課題はあるが、実践的かつ効果的である。現実的に救済が必要なリメディアル学生が増えたり、学生が多様化したりすると、カンファレンスに基づいたカリキュラムを開発することが重要となる⁴⁸。

ここからは、ライティング教育において、カンファレンスが現実的な問題に対処する、実践的かつ効果的な手法であることが示されている。大学教育では、学生が多様化したために、個々の学生に柔軟に対応することが求められるようになった。そのため、カンファレンスの手法を導入することで、教員と学生の対話的相互作用を促進させ、緊密な関係の構築し、より効果的に文章表現力の向上とスキルの習得が目指されているといえる。

Murray (1985) は、カンファレンスにおいて、教員から何が正しくて、何が間違いかを指摘されることに受容的でない。それは、文章の問題を特定したり、解決策を考えたりすることを教員に依存するようになる危険性のためである。書き手にとって重要なことは、ドラフト（下書き・草稿）の読み方や評価の方法を学ぶことである⁴⁹。自立した書き手を育成することに重きを置く米国のライティング教育では、介入しすぎることで学生が教員に依存するリスクがあることを考慮し、文章の読み方や評価の仕方について学ぶ足場づくりを意識する必要性が指摘されている。

カンファレンスの成否を決める要因について検討したものに Walker & Elias (1987) がある。そこでは、大学におけるカンファレンスを分析し、次の3つ点を明らかにした⁵⁰。第一に、学生が話す量は、カンファレンスがうまくいくかどうかの決定的な要因にはならないことである。第二に、カンファレンスの中で教員や学生が何について話すのか、という検討課題 (agenda) が重要な決定要因になることである。第三に、うまくいったカンファレンスの焦点は、教員や教員の活動ではなく、学生や学生自身の活動にあることである。

また、同調査では、「明確な規準 (criteria) がある」「評価 (evaluations) がおこなわれ

る」「評価させる (request for evaluation)」の3つの活動があるカンファレンスは、高い評価につながる事が明らかにされた。しかし、「説明させる (requests for explanation)」ことが多いカンファレンスは、低い評価につながることも示された⁵¹。さらに、教員と学生の両者に好まれるカンファレンスは、専門家との協働的な活動や対話を通じて、学生が評価のプロセスに参加することであると述べられている⁵²。カンファレンスは、学生を中心とした教育観に基づいた活動であり、同時に専門家としての教員と評価のプロセスを共有する作業でもある。これは、Beaufort (2007) の有能な書き手の用いる知識のうち、専門家集団に関する知識に関連し、大学というアカデミックなコミュニティへの適応を促す効果があるといえよう。

また、検討する課題を学生自身に関わるものにし、そこでは明確な規準のもとに、教員が評価をしたり、学生に評価を求めたりする活動をおこなうことで、効果的なカンファレンスになるだろう。また、対話を通して、学生が文章をどのように評価し、どのように改善していくのかを協働作業の中で学ぶことが効果的であることがわかる。このようなプロセス重視の姿勢は、米国ではすべての教科を通じて共通の姿勢となってきた⁵³。それが、一人ひとりの学習者の学びを確かなものにしようとする「学習の個別化」を基盤としている。

第3節 ライティングの動機づけを高める

Downs (2013) によると、初年次ライティングの理想的な目標には、アクセス (access) や相互作用 (interaction) といった特徴があると述べられている⁵⁴。アクセスとは、学生がアカデミックなコミュニティや文化に円滑な移行を果たす機能を担っていることを意味する。そして、相互作用とは、知識伝達型の講義形式ではなく、個人カンファレンスなどによるアクティブラーニング型の形式が中心となることである。

プロセス・ライティングにみられるように、米国のライティング教育は、文章を書く過程を再帰的なものと捉え、その各段階で教員やピアとのカンファレンスによる対話的相互作用を通じて、ライティングについての理解を深める。そして、その過程をくり返し経験することで、正確かつ効果的に意見を表現し、情報を伝達する技能を向上させるアプローチが、標準的な教育方法として浸透していることがわかる。

こうした教育方法に関連して、学生の動機づけを高める手法として、学習者仲間（以下、ピア）の存在が注目されている。ここには、対等な立場にある存在であり、同じ教室で学ぶ仲間であるピアと互いに学び合い、高め合う構図が取り入れられているといえよう。

カリキュラムとの相互作用と、教員やピアとの対話的相互作用の2つのレベルの社会的相互作用によって、学生が自身の能力を発達させることは先述した。こうした社会的相互作用のなかでも、教員やピアとの対話的相互作用が重要であるとされる⁵⁵。この対話的相互作用に関して、Rogers（2010）は、①現在進行中の、アクティブな反応（active response）を促進するような会話や、②書き手の個人的な意見や考えに注意を向けるような会話を重要視する⁵⁶。

ここでは、対話的相互作用の効果に着目して、対等な立場にあるピア同士が、互いの文章を検討し合うピアレビューの手法について取り上げる。

1. 学生同士の相互作用による学び合い：ピアレビューと小集団学習

ライティング教育では、教員との相互作用による文章表現力の発達が促進されるだけでなく、ピアとの対話的相互作用によって、さらなる能力の向上が目指されている。

大学のライティング教育の実践場面で、よく用いられる手法のひとつが、ピアレビューである。このピアレビューの同義語には、相互編集（peer editing）や相互批評（peer critique）、相互評価（peer assessment）、ピアフィードバック（peer feedback）があり、一般的に形成的かつ成績を付けないプロセスとして用いられる⁵⁷。対等な立場にある学生同士が、互いの文章を読んで、評価や判断を下し、作品を改善するためにフィードバックをおこなう。

ピアレビューは、教員からの評価やフィードバックに代わる手法であり、対面型および記述コメント式のタイプがある。実施方法にもよるが、ピアレビューは、教員に負荷をかけずに、フィードバックによって推敲を促す多様な機会を学生に与える⁵⁸。

多くの学生は、レポート提出の締め切り期限が近づいてから文章を作成し始めることが多いため、場当たりの文章を書くことは、ライティングの生産性およびクオリティを低下させることになる。そこで、Baker（2016）は、大学3年生を対象としたライティング科目で、学生の文章を書くプロセスを改善する手法であるピアレビューを授業に導入するための適切なタイミング（時期）について検討している⁵⁹。ここでは、最終稿の提出1ヶ月前に、ピアレビューをおこなうことで、文章を推敲するための時間を確保することを提示している。その際、次の4点が条件として設定される。

第一に、ピアレビューをおこなう 24 時間前に原稿を提出することである。第二に、授業内でピアレビューをおこなう際には、誰の原稿かわからない (blinded draft) ようにしたうえで、査読者 (reviewer) に原稿を割り当てることである。第三に、ピアレビューを実施するときに、評価手順を示した資料とループリックを手渡すことである (表 3-5 と表 3-6)。第四に、ピア・レビューをおこなう前に、形成的評価をどのようにして与えるのかに関する 20 分間のミニレクソンをおこなうことである。

表 3-5 ミニレクソンで使用する有益なコメントとそうでないコメント例

<p>「役立つ」コメントの例：</p> <ul style="list-style-type: none"> • ここには、いくらかのよい情報はあるが、あなたが主張しようとしている内容は理解しにくい。読み手が内容 (話の流れ) を理解しやすいように、文章 (段落) の構成をもう少し考える必要がある。 • 多くの形式的な問題がある。とくに、句読点の使い方と、文章が長すぎる点が気になる。書き手は、基本的な文法や様式を検討する必要があると思う。 • ぎこちない表現があるいくつかある。アカデミックな表現で書こうとしすぎて、言葉の使い方が不適切なように感じられる。書き手は、もっと文章を解釈して自分の言葉で表現し直したほうがよい。 • 文章では、「○○○○○○○○○○」と主張しようとしているが、根拠が示されていない。ほかの研究 (書籍や論文) から根拠を示して主張が妥当であることを実証する必要がある。 <p>「役立つ」とは言えないコメント例：</p> <ul style="list-style-type: none"> • よかった • 何を言っているのかわからない (理解できない) • もっと修正する必要がある <p>※役に立つコメントは、レポートをどのように改善すればよいかわかる、具体的で目安となるものである。役に立たないコメントは、どのように改善したらよいかかわからない、あいまいなものである。</p>
--

ピアレビューを実際におこなう前には、有益なコメントとそうでないコメントに関するミニレクソンで学生と共通認識を作り、実際にピアレビューをおこなう手順をとる。単なる感想や意見ではなく、改善につながるような具体的なコメントをするように指示されている。Inoue (2014) でも、このようなコメントに対する同様の指摘がある。たとえば、評価は形成的におこなわれるものであり、学生は、「これは良い (This is good)」, 「これは悪い (This is bad)」のようなあからさまな判断を与えるのではなく、「この文章は明快である (This sentence is clear)」 「第 4 段落はわかりにくい (I'm confused in paragraph four)」のような記述的判断 (descriptive judgement) をおこなうことが求められると述べられて

いる⁶⁰。

表3-6は、セクションごとに分けられたループリックと追加コメントをするワークシートの一部である。ピアの査読者 (reviewer) は、まずは与えられたループリックをもとに、セクションごとに質的な評価を項目から選択する。選択後、ミニレッスンで学んだことを反映させながら、各セクションへの形成的なコメントを追加する。ここでは、各セクションは、独立して評価されるようにデザインされている。

表3-6 各セクションにおけるループリックの事例

1. はじめに (書き手は、ペーパーのはじめの部分で、詳細な議論の方針を提供すべきである)
_____ よく書けている。すべての要件が含まれている。ただ、あなたが書いた文章を精緻化させる必要はある。
_____ 必要な要素はほとんどあるが、何点かはもう少し発展させる必要がある
_____ 議論がわかりにくく、話の流れをたどるのが困難である
_____ このセクションは、あまり発展されておらず、もう少し努力する必要がある
_____ このセクションは、まだ原稿に含まれていない。
_____ その他
追加コメント

同実験では、第一に、学生はより早い段階から文章を書き始めること、第二に、ピアは形成的なフィードバックを提供できること、第三に、学生の推敲は主に意味レベルの変化であること、の3点が明らかになった。これらの結果から、形成的なフィードバックを提供するためのフォームを構造化することで、学生は高いレベルのフィードバックを提供する能力をもつ可能性が示唆された⁶¹。

つまり、レポートの提出1ヶ月前に期限を設定することで、推敲によって文章や内容が精緻化された最終原稿が、提出されることになる。そして、形成的なフィードバックを与えるためのフォームと簡単なトレーニングによって、多くの学生は、問題点を特定するようなコメントができる。さらに、ピアレビュー後の推敲では、表面レベルの修正が21.1%で、意味レベルの修正は78.9%であったことから、ピアとの相互作用によって内容面に踏み込んだ修正が多くおこなわれることが示されている。

また、ピアレビューの評価者の違いによる効果を検証した Cho & MacArthur (2010) がある。ここでは、①教員 (専門家) からのフィードバック (single expert : 以下, SE), ②

単独のピアレビュー (single peer : 以下, SP), ③複数のピアレビュー (multiple peers : 以下, MP), の3種類のフィードバックによる効果の差異について検討されている。

同調査によると, SEによるフィードバックでは, 単純な修正がおこなわれることが示された。MPによるフィードバックでは, SEとSPと比べて複雑な修正がおこなわれたことがわかった。そして, SPによるフィードバックと比べても, 内容を精緻化するような修正がおこなわれることが明らかになった⁶²。つまり, SEによるフィードバックは表層的な修正を促す一方で, ピアによるフィードバックはテキストの意味レベルの修正を促すといえる。

さらに, 複数人のピアからのフィードバックは, 専門家としての教員からのフィードバックよりも, 学生にとって理解しやすいものとなり, 推敲で用いられやすいという特徴がある⁶³。複数のピアからフィードバックは, より多くの推敲の機会を獲得するだけでなく, ピアという同等の立場にある人から評価やコメントを与えられることで文章の修正を容易にする効果があるといえる。記述コメントは, 学生にとって理解可能なものとなっていなければ, フィードバックの効果が低下する可能性があるだろう。

このように, ピアレビューによる相互評価は, 学生が意味レベルの文章を修正することを促す手法となるだろう。また, これは, 学生同士による評価活動であるため, 教員が直接評価を下す必要がなくなり, 教員の評価に対する認知的負荷を軽減させることにもつながる手法のひとつでもある。ミニレッスンを効果的にするための評価手順のフォームの作成と, 事前のミニレッスンによる訓練によって, 推敲のような書き直しの作業を円滑にすることが示唆される。

また, より詳細な評価やコメントをおこなうことができる学生は, 彼ら自身の文章に対しても批判的な視点で見直す力を持つなど, ピアレビューのクオリティは評価者のライティング力を表す指標にもなることが指摘されている。単に批判的に考えたり, 修正を円滑にしたりする手法としてだけでなく, ピアレビュー自体が評価の指標となるため, 指導と評価の機能を兼ね備えたものであるといえる。

2. 自己調整スキルと自己効力感の向上による学習のレジリエンス形成

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いる。Zimmerman & Risemberg (1997) 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⁶⁴。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 (1994) 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⁶⁵。さらに、Pajares & Valiante (2006) 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⁶⁶。

Graham & Perin (2007) 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⁶⁷。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⁶⁸。表3-7は SRSD モデルの段階を表したものである。

表3-7 SRSD モデルの6段階⁶⁹

段階	説明
①背景知識を発展・活性化させる	課題に必要なスキルを発達させ、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 (2014) 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」⁷⁰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 (2016)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⁷¹。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 (2016)によると、ライティング・プロセスの模倣 (modeling) は、学習者が文章表現方略をうまく実行できると信じるように促し、ネガティブな感情をコントロールする手助けをするとある⁷²。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、自己効力感を高めることにはならないとも述べられている。

Cox (2009) 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⁷³。ここでは、80%の学生が、これまでのライティングで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なった。そして、ライティングでの失敗を経験した多くの学生が、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、自己効力感が高められる。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。単なる基礎リテラシー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⁷⁴。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) 科目を受講することになる。しかし、このような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 (1999) 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」と述べる⁷⁵。そのため、大学入学前の段階でつまづき、失敗体験をした学生を、初年次ライティングでどのようにし

て成功体験を積みませ、文章表現力を高めるのかを検討する必要があるだろう。

第4節 プロセス・ライティングによる文章の変化と学生の成長

1980年代までは、伝統的に完成した作品を重視する教育から、プロセスを重視した教育方法へと教育観だけでなく、教育方法も変化した。そして、新たな教育方法であるプロセス・ライティングに関する研究が盛んにおこなわれるようになる。そこでは、学生の書いた文章がどのように修正されたのかを推敲に焦点を当てたものが多かった。

その後、1990年代に入ると、大学教育を通じて個々の学生がどのように成長したのかを追跡した縦断研究がおこなわれるようになる。この縦断研究のひとつに、Curtis & Herrington (2003)がある⁷⁶。そこでは、インタビュー調査から、ある学生の個人的成長について、次のように述べる。

私が増え、自分自身に対してより自信を持ち始めたことで、文章が増えた。(中略)
私はまだ書き手として成長し発展している。(中略) 学校に関しては、多くの成長の機会を逃したように感じる。私は、初年次ライティングの授業を受けたときには、どれほど自尊心が低かったかをまだ覚えている。本当にライティングが大嫌いだった⁷⁷。

そして、書き手として成長・発展した要因について特定するように求めた。そこでは、「努力したこと」「教員の手助けを求めたこと」「できる限り習慣的に文章書くように決断したこと」「より強固な自尊心を持つようになったこと」の4点が、成長や発展を促した要因としてあげられている⁷⁸。

表3-8の文章は、同学生が大学教育を通じて作成したライティングである。①は、大学初年次にベーシック・ライティング科目(リメディアル科目)で作成した最も初期の文章である。②は、ベーシック・ライティング修了後の春学期に初年次ライティングで作成した文章である。そして、④は、大学5年目に作成した文章であり、大学におけるライティング教育を通じてどのように発展したかが、これらの変化から読みとれる。

これらのライティングは、学生が個人的に関心のある分野に基づいて探求を続けていったことを示すものである。④では、個人的な興味関心に基づきながらも、それらを一般化することで、客観的な視点からテーマを探求したものとなっている。

表 3-8 大学教育を通じて作成した文章の事例

<p>① The Symptoms of Suicide In the story, So Tsi-Fai, the main character was a hopeless case. saw the bad in him. She couldn't help him because of her pessimistic parents couldn't help him either. They didn't care enough about is that they didn't know him because they didn't spend any time with him. Twenty-three years later the students in his class realized that seeing him for who he was. Their teacher made him out to be students were led to believe that he was bad. If only the students him before it was too late. He died a tragic death at the age of fourteen. When I was a sophomore in high school I had a friend that cide. The day after it happened it was as if we had just had an member running out of my class crying when I saw his empty total state of shock. Thinking about the days when he was alive and kicking, I don't remember ever seeing any signs of depression. The only characteristics about him were that his moods always changed quickly. One minute he was happy and the next minute he was depressed. ... I guess what I am trying to tell you is that if you suspect someone is thinking about committing suicide tell someone about it or get them some help. Don't give up! You are their only hope! And if you feel guilty about telling someone think of it this way would you rather have a dead friend or a living one. If you really care about him/her get them help. Don't let it go or pass it off. Life is a gift that shouldn't be taken for granted. Live life to its fullest and you will be the happiest!</p>	<p>② Free to Be You and Me What is homosexuality? One day in 1981, I looked up this word in the dictionary because I had heard someone talking about it in school. When I read the definition I was astonished because I knew then that I was gay. I had a few sexual encounters with boys my own age. At that time I was confused and I told my mother that I was a homosexual. She didn't know what to say so we never talked about it again until January of 89. However, I think she suspected it over the years because I never went out with many girls and she knew about the boys that I experimented with. ... Even if some people had the opportunity to take advantage of the many programs that there are to help prevent homophobia, many wouldn't bother because some people just will never understand. There are many reasons why this is true because of religion, plain ignorance or the way one is brought up so that they have internalized homophobia as well as prejudice. However, one must not give up hope because the fact that Massachusetts has passed "The Gay Rights Bill" is only one of the many incredible things to come as we become educated about different facets of life.</p>
<p>③ Dead or Alive A cry for help! This was what I was thinking when I wrote a suicide note last Friday night. I was thinking about how I really don't have a home because my family is distant with me now that they know that I'm gay. My grandfather no longer speaks to me. My aunt says, "It's your own fault that you're being harassed since you are openly gay. Your being gay should be your business and to know." In other words, she thinks that no one else should ashamed of me or something. Actually, I was just feeling that wouldn't have to suffer anymore. Although if I killed myself thing, I would be dead to the world. This suicide note made me realize how much I really do living. After I wrote the note I showed it to some friends and much I do have to live for... ... Suicide is the result of a person's giving up because he/she doesn't want to deal with anything anymore. I think this is one of the reasons why it is so prevalent in teenagers. For instance, today in our society suicide is the third leading cause of death in teenagers ... As we grow up we are socialized to believe what is "right" and what is "wrong" by the norm of that time period. For example, in the sixties high waters were in but now in the nineties they are not. If one goes against the norm then they are ... rejected by their friends and family. Then they may feel that they are alone and something is wrong with them. Depending on the person, suicidal feelings may exist... ... Believe what's in your heart and don't let anyone tell you different just because they might not agree with you. Fight for what you believe in and make sure whoever knows you that you won't tolerate their ignorance. Remember the serenity prayer: God grant me the serenity to accept the things I cannot change. To change the things I can. And the wisdom to know the difference. Keep up the fight! In the end you'll know what you did was right and it will mean more than anything to you because you didn't give up. You can do it. You can survive! It's your choice whether to be happy or sad!</p>	<p>④ Madonna: The Queer Queen Madonna has been an object of the media's gaze since her debut album Holiday was released in 1983. Eleven years later, after eight albums, five bombshell movies (including a documentary of her life on the road), five concert tours and many appearances on television and in the news, she has millions of fans, including a large number of gay men. This essay explores the construction of the gay male identity in our society and why gay males identify strongly with the feminine and come to rely so heavily on female stars, in particular their fascination with pop culture's sex icon, Madonna. In order to illustrate the importance of gay men's interpretation of camp, camp and gay male camp will be distinguished from one another. Thus, Madonna's alias the "Queer Queen" (Doty 10) will be presented as another. Thus, Madonna's alias the "Queer Queen" (Doty 10) will be presented as resulting from the combination of gay men's identification with women and camp. Camp is used to make light of the serious. According to Susan Sontag, "the whole point of Camp is to dethrone the serious. Camp is playful, anti-serious. More precisely, Camp involves a new more complex relation to 'the serious. One can be serious about the frivolous, frivolous about the serious" (288). The reversal of being serious about the frivolous emphasizes the necessity of having fun and being relaxed in a stressful world. Furthermore, camp is employed to take a break from the monotony of everyday life. It is expressed through "life as theater" which means everyone has a part to play in life just as actors have parts to play in movies. In other words, life is the stage. Theater provides a place for individuals to play a wide variety of roles because "life itself is role and theatre, appearance and impersonation" (Babuscio 44). Everyone takes on an identity given to them from society whether they realize it or not. Thus, people aren't being their authentic selves because of who they have been taught to be. As a result, people are impersonating the qualities that society wants them to be composed of...</p>

各縦断研究から導出される共通の見解は、学生が自身の興味関心に基づいてテーマやトピックを探求する機会、それに従事する機会が設けられることで、文章表現力の発達がよりはやく進むことである。学生の成長や発達を追跡した初期の縦断研究である Sternglass (1997) では、個々の経験が学生を動機づけを高め、個々の知識や経験を、テーマやトピックに統合することが、新たな知識を構成する主要な方法であることが指摘されている⁷⁹。また、Sommers & Saltz (2004) のハーバード大学における縦断研究でも同様に、個人の興味関心に基づいてテーマを探求することが、自己の成長につながり、大学教育全体を通じて、明快に意見を述べ、正確に情報を伝達する力を発展させ続けていることが明らかにされている。

そして、ペパーダイン大学 (Pepperdine University) で縦断研究をおこなった Carroll (2002) は、テーマを主体にしたライティングでは、文章表現力と同様に学生の価値観を変えることを目的としており、大学のライティング教育の初期段階から複雑なリテラシー課題 (literacy tasks) に挑戦させることを推奨している。ただし、アカデミック・ライティングのあらゆる側面を習得する必要はないとも述べたうえで、リテラシーの問題を修正するためではなく、学生がコンフォートゾーン (comfort zone) を乗り越えて挑戦し、問題解決をおこなうのであれば、転換期として初年次ライティングに重点的に取り組むことは効果的となる⁸⁰。多様な形式と観点から特定のテーマを分析し、自己の知識や経験を統合する過程で、複数回の原稿作成をすることは、アカデミックなコミュニティに参画し、学びの基盤的能力を形成する助けになるといえるだろう。

小括

以上の検討を踏まえて、1990年以降の現代米国のライティング教育における教育方法の動向と特徴を整理する。

第一に、少人数クラスによる運営が基本方針として提言されており、それ適合したプロセス・ライティングが、依然として標準的な教育方法として定着していることである。現代の米国大学におけるライティング科目では、学生が文章を書くプロセスを重視し、自己や他者との対話的相互作用を再帰的におこなうことで、書き手自身が思考を深め、文章表現力を高めることが重要視されている。これは、1970年代から80年代にかけて発展した学習者を主体とした教育観に基づいている。1980年代後半には、書き手(個人)だけでなく、それを取り巻く読み手や教材を含む周囲の環境・状況との相互作用に着目した社会文化的コン

テキストを重視する教育方法に関する検討がおこなわれるなど、理論面でも発展していく。ただし、教育実践の場面では、再帰的にくり返し文章を書く過程を経験するプロセス・ライティングが、深く根づいていることが明らかになった。

第二に、動機づけを高める手法として、対等な立場にある学習者仲間が互いの文章を検討し合うピアレビューが積極的に活用されていることである。つまり、書くプロセスの中にピアレビューをうまく取り入れ、ピア同士での対話的相互作用を促進する手法がおこなわれるようになった。1980年代までは、主に専門家としての教員との相互作用に着目されていたところから、ピア同士へと視点が拡大されたことが読みとれる。そして、ライティング教育の特徴である対話的相互作用を促進し、学生が自身の文章を効果的に推敲できるように、ピアレビューを導入する適切な時期や条件が検討されるようになってきている。

第三に、自己調整スキルの獲得を目指した文章表現方略の指導がおこなわれるようになったことである。SRSDモデルのように、学生が文章を書く行為をコントロールする能力、つまり自己規律（self-discipline）の獲得を促進するような教育方法が注目されるようになった。書くという行為は、計画的かつ長期的な訓練によって培われるため、自身の興味関心を維持し、粘り強く思考や感情、資料と向き合う姿勢を要求する点に応じたものであろう。1990年以降は、学生の個人としての成長に焦点を当てた縦断研究がおこなわれるようになる。そこでは、ある学生が大学教育の期間を通じて、文章表現力をどのように発達させていったかを、各学年で書かれた文章や、インタビュー調査をもとに分析がおこなわれている。これらの縦断研究に共通する見解として、学生が個々の興味関心に基づいてテーマを探求する機会を設け、自身の知識や経験を一般的な事象に統合することで文章表現力を発展させることが示されている。

註

¹ Conference on College Composition and Communication. “Principles for the Postsecondary Teaching of Writing.” 2015. (<http://cccc.ncte.org/cccc/resources/positions/postsecondarywriting>) (2018年9月28日閲覧)

² Haswell, R. H. “Class Size for Writing Courses – Regular, Advanced, Honors, and Basic for 310 Institutions: Self-Reported Data Collected through the Writing Program Administrators Listserv, 1998-2015.” 2015. (<http://comppile.org/profresources/classsize.htm>) (2018年9月28日閲覧)

³ Isaacs, E. J. *Writing at the State U: Instruction and Administration at 106 Comprehensive Universities*, Logan, Utah: Utah State University Press. 2018, pp. 68-69.

⁴ Horning, A. “Definitive Article on Class Size.” *WPA: Writing Program Administration*, 31(1-2), 2007, pp.11-12.

⁵ Monks, J. & Schmidt, R. “*The Impact of Class Size and Number of Students on Outcomes in Higher Education* [Electronic version].” 2010, pp.1-2. (<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/workingpapers/114/>) (2019年1月6日閲覧); Monks, J. &

- Schmidt, R. "The Impact of Class Size on Outcomes in Higher Education," *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 11(1), 2011, p.1.
- ⁶ Downs, D. "What Is First-Year Composition?" In R. Malenczyk. (Ed.) *A Rhetoric for Writing Program Administrators*, South Carolina: Parlor Press, 2013, p.58.
- ⁷ Astin, A. W. *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey Bass, 1993, p.228.
- ⁸ Isaacs, E. J. *Writing at the State U: Instruction and Administration at 106 Comprehensive Universities*, Logan, Utah: Utah State University Press. 2018, pp. 123-124.
- ⁹ Kellog, R. T. "Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective." *Journal of Writing Research*, 1(1), 2008, pp.3-4.
- ¹⁰ Behizadeh, N. & Engelhard Jr., G. "Historical View of the Influences of Measurement and Writing Theories on the Practice of Writing Assessment in the United States." *Assessing Writing*, 16, 2011, p.192.
- ¹¹ Ibid., pp.191-192.
- ¹² Heilker, P. & Vandenberg, P. *Keywords in Writing Studies*. Logan, UT: Utah State University Press, 2015, p. xii.
- ¹³ Ibid.
- ¹⁴ Lunsford, A. *Writing Matters: Rhetoric in Public and Private Lives*. Athens: University of Georgia Press, 2007, p. xiii.
- ¹⁵ Palmeri, J. *Remixing Composition: A History of Multimodal Writing Pedagogy*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 2012. pp.4-6.
- ¹⁶ 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, pp.15-21.
- ¹⁷ 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.
- ¹⁸ 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.
- ¹⁹ Sommers, N. op. cit., p. 381. ; こうした傾向は, Isaacs (2012) でも同様に, 学生は表層的な修正をおこなうことができると述べられている (Isaacs, E. J. op. cit., pp.97-98.)
- ²⁰ Sommers, N. op. cit., p.383.
- ²¹ Faigley, L. & Witte, S. "Analyzing Revision." *College Composition and Communication*, 32, 1981, pp.406-408.
- ²² 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. 32.
- ²³ Sommers, N., op. cit., p. 387.
- ²⁴ 内田 (1981) 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。「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」とある (内田伸子『子どもの文章—書くことと考えること』東京大学出版会, 1990, p. 218)。
- ²⁵ Graham, S., & Perin, D. op. cit., pp. 19-20.
- ²⁶ National Commission on Writing. *Writing and School Reform*. New York: The College Board, 2006, p.6.
- ²⁷ Isaacs, E. J., op. cit., p. 94.
- ²⁸ 堀江祐爾「書くことの教育」森田信義 (編)『アメリカの国語教育』溪水社, 1992, pp.111-112.
- ²⁹ 木村正幹『作文カンファレンスによる表現指導』溪水社, 2008.
- ³⁰ 茂呂雄二『なぜ人は書くのか』東京大学出版会, 1988, p.150.
- ³¹ 堀江祐爾「アメリカの作文教育におけるプロセス・アプローチドナルド・グレイブスの「面談法」の理論と方法」『長谷川孝教授退官記念論文集 言語表現の研究と教育』三省堂, 1991, pp.49-51.
- ³² 堀江祐爾「書くことの教育」, 前掲書, p.104.
- ³³ Murray, D. M. *A Writer Teaches Writing*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 1985.
- ³⁴ Calkins, L. M. *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann. 1986, pp. 129-130.
- ³⁵ Graves, D. H. *Writing: Teachers & Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1983.
- ³⁶ 木村正幹「作文カンファレンスの発話プロトコル法による構造分析—『作文検討会』の導入の試み—」『人文科教育研究』33, 2006, 45-56. ; 木村正幹『作文カンファレンスによる表現指導』前掲書.
- ³⁷ Graves, D. H. op. cit.

- 38 木村正幹「作文カンファレンスによる『励まし』の効果に関する考察」『人文科教育研究』34, 2007, 23-35.
- 39 奥田邦男・奥田久子・森田信義「アメリカの作文教育」野地潤家(編)『世界の作文教育』文化評論出版, 1974.
- 40 同上書.
- 41 Graves, D. H. *A Fresh Look at Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994, p.95.
- 42 Graves, D. H. *Writing*. op. cit.
- 43 Ibid.
- 44 Ibid.
- 45 Ibid., p. 276.
- 46 Atwell, N. *In the Middle: Writing, Reading and Learning with Adolescents*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1987, p.120.
- 47 Graves, D. H. *Writing*. op. cit.
- 48 Murray, D. M. op. cit., p. 147. ; 1960年から1985年の間に、多くの学校がこうしたプログラムを開発し、多くの経験ある教員たちが、関連するレポートを出版してきた。ニュー・ハンプシャー大学(University of New Hampshire)では、Freshman English や Introduction to Prose Writing (advanced composition) の学生は、授業外に毎週、個別に指導者と会う。ここでは、年間 64,000 以上のライティング・カンファレンスがおこなわれている。
- 49 Ibid.
- 50 Walker, C. P., & Elias, D. “Writing Conference Talk: Factors Associated with High- and Low-Rated Writing Conferences.” *Research in the Teaching of English*, 21(3), 1987, pp.281-282.
- 51 Ibid.
- 52 Ibid.
- 53 入部明子「アメリカの作文教育におけるコンピュータ利用」『国語科教育』38, 1991b, p.123.
- 54 Downs, D. “What Is First-Year Composition?” Malenczyk, Rita.(Ed.) *A Rhetoric for Writing Program Administrators*, South Carolina: Parlor Press, 2013, p.58.
- 55 Rogers, P. *The Development of Writers and Writing Abilities: A Longitudinal Study Across and Beyond the College-Span*. Doctoral Dissertation, University of California, Santa Barbara, 2008.
- 56 Rogers, P. “The Contributions of North American Longitudinal Studies of Writing in Higher Education to Our Understanding of Writing Development.” In C. Bazerman., R. Krut., K. Lunsford., S. McLeod., S. Null., P. Rogers., & A. Stansell. (Eds.) *Transitions of Writing Research*. Oxford, UK: Routledge, 2010, p.373.
- 57 Crossman, J. M. & Kite, S. L. “Facilitating Improved Writing among Student through Directed Peer Review.” *Active Learning in Higher Education*, 13(3), 2012, p.220.
- 58 Cho, K. & MacArthur, C. “Student Revision with Peer and Expert Reviewing.” *Learning and Instruction*, 20, 2010, p.328.
- 59 Baker, K. M. “Peer Review as a Strategy for Improving Students’ Writing Process.” *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 2016, pp.180-181.
- 60 Inoue, A. B. “A Grade-Less Writing Course That Focuses on Labor and Assessing.” In Coxwell-Teague, D. & Lunsford, R. F. (Eds.). *First-Year Composition: From Theory to Practice*, Anderson, SC; Palor Press, 2014, p.76.
- 61 Baker, K. M. op. cit., pp.187-188.
- 62 Cho, K. & MacArthur, C., op. cit., p.334.
- 63 Ibid.
- 64 Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. “Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective.” *Contemporary Educational Psychology*, 22, 1997, p.74.
- 65 Zimmerman, B. J. & Bandura, A. “Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment.” *American Educational Research Journal*, 31(4), 1994, p.859.
- 66 Pajares, F. & Valiante, G. “Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development.” In C. A. MacArthur., S. Graham., & J. Fitzgerald. (Eds.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford, 2006, p.159.
- 67 Graham, S., & Perin, D., op. cit., pp.15-16.
- 68 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.
- 69 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。
- 70 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.

-
- ⁷¹ Harris, K. R. & Graham, S., op. cit., p. 80.
- ⁷² MacArthur, C. A. & Graham, S. op. cit., pp. 24-40.
- ⁷³ 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.
- ⁷⁴ 吉田文「アメリカの大学・高校の接続ーリメディアル教育と一般教育ー」『高等教育研究』, 2, 1999, p.239.
- ⁷⁵ 同上書, p.240.
- ⁷⁶ 同様の縦断研究には Herrington & Curtis (2000) もある (Herrington, A. & Curtis, M. *Person in Process: Four Stories of Writing and Personal Development in College*, Urbana, IL: NCTE, 2000.)。
- ⁷⁷ Curtis, M. & Herrington, A. "Writing Development in the College Years: By Whose Definition?" *College Composition and Communication*, 55(1), 2003, p.75.
- ⁷⁸ Ibid., pp.75-76.
- ⁷⁹ Sternglass, M. S. *Time to Know Them: A Longitudinal Study of Writing and Learning at the College Level*. New York: Routledge, 1997, pp.53-54.
- ⁸⁰ Carroll, L. A. *Rehearsing new roles: How college students develop as writers*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 2002, pp.121-123.

第4章 アカデミック・ライティングにおける評価方法

前章では、大学のライティング教育における指導法について、少人数制クラスによるプロセス・ライティングの効果と課題について論じた。また、プロセス・ライティングの主要な要素のひとつである、カンファレンスの手法を整理し、集団授業における個別化の手法について確認した。そして、プロセス・ライティングにおいて注目されている、学習者仲間であるピアとの学び合いの構図を取り入れたピアレビューや、自己効力感を高める自己調整スキルを取り入れた手法について整理し、書くことへの動機づけを高める教育方法について検討した。

本章では、現代のライティング教育において特徴的である評価方法の理論的發展について、1990年以降の動向を整理しながら、その特質について検討を試みる。第1節では、ライティング教育における評価観の変遷について、スペリング・レポートを契機とした学習成果の明示化の動向を取り上げながら整理する。第2節では、評価法として一般化しているルーブリックによる評価について、各大学で用いられるローカル・ルーブリックと、既存のローカル・ルーブリックを収集し作成したメタ・ルーブリックの2つの視点から分析する。そして、第3節では、教員のコメントによるフィードバックの効果と課題について検討する。第4節では、学生の努力値を評価する取り組みに関する近年の動向について論じる。

第1節 ライティング教育における評価観の変遷

まず、米国大学におけるライティング評価をめぐる歴史的背景について概観する。Klein, Kuh, Chun, Hamilton & Shavelson (2005) は、1990年代以降、州議会が学生の学習について責任を負うように大学への圧力を強めていることを指摘する¹⁾。そのため、学生の学習の達成度を評価するための最適な方法が、各教育機関で模索されている。現在でも、学生の学習成果の明示化に大きな関心が集まっている。

このように、大学教育における説明責任(アカウンタビリティ)の必要性の高まりにともない、学生の学習成果を明示することが求められている。このような学習成果の測定は、初等・中等教育の成果向上政策の動向の延長線上にある。1983年の『危機に立つ国家(*A Nation at Risk*)』は、米国の初等・中等教育の質的低下に警鐘を鳴らすものであったが、同様の懐疑的な視線が高等教育にも向けられるようになった²⁾。また、2002年の「落ちこぼれをつく

らないための初等中等教育法 (No Child Left Behind Act)」が制定されたことによって、学習内容の進捗を評価する基準 (standard) の設定と学力テストの開発などが成果向上政策として取り組まれた³。このように教育を受けた結果を、学習成果として提示することや標準テストで成果を測定することは、初等・中等教育の延長線上で高等教育においても重要な位置を占めるようになる。

ボイヤー (1988) では、「学部教育課程を持つ大学にとって第一の義務は、文章と口頭で表現する能力を学生に身につけさせること」と述べられている。その理由は、「学習・研究面で成果を挙げていくためには、すべての学生が自分の感情や考えを十分に効果的に表現できなければならないと考えるからである。このように、英語を効果的に用いるということを強調するのは、学生の言語能力が向上するにしたがって、彼らは自分の思考をみがき、知的にも社会的にも豊かになっていくと信じるからである」⁴。

そして、「言語能力の評価は非常に重要な目標のひとつである。しかし、その目標のためには、評価の規準と方法が何といても大切である。今日において高等教育は、大学卒業ですら読み書きや計算が満足にできない者がいることに対して、厳しい批判を受けている」とある⁵。「大学では、高度の言語能力が身につけられねばならない。学生は、批判的に考え、推理を働かせ、文章や口頭での効果的な意思伝達による微妙な意味のニュアンスも表現できなければならない。こうした知的・言語的水準の評価は、すべての授業において、すなわち学部教育全体を通してなされるべきである。そして、学生の言語能力は、最終的には、注意深く指導された卒業論文や口頭発表によっても評価され得るであろう」とある⁶。

1. スペリングス・レポートによる評価観の変化

教育の成果向上政策動向のなかでも、大学教育における学習成果の明示化を促進する契機になったものに、高等教育未来構想委員会 (Commission on the Future of Higher Education) による「リーダーシップの試練 (*A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education*)」がある。ここでは、連邦政府が高等教育機関に対して、学生が応分の学習成果を獲得していることを、より客観的かつ統一的なかたちで示すことを求める勧告が出されたのである。

学習成果の明示化を促進させた答申「リーダーシップの試練」は、教育省長官であるマーガレット・スペリングス (Spellings, M.) の名をとって、「スペリングス・レポート」と呼ばれる。スペリングス・レポートでは、21世紀の知識基盤社会における米国の大学教育の価

値が強調されており、国際競争下にある大学改革の必要性が叫ばれている⁷。ここでは、「アクセス (access)」「費用と費用負担 (cost and affordability)」「財政的援助 (financial aid)」「学習 (learning)」「透明性と説明責任 (transparency and accountability)」「イノベーション (innovation)」の6つの視点から現状分析と提言がおこなわれている。

透明性と説明責任では、21世紀の米国大学は、名声や威信といった視点からパフォーマンスの視点に基づいた仕組みへと変化する必要性があるとされる。また、「高等教育機関は、学生の有益な学習成果について評価・報告すべきである」と指摘されている⁸。ここでは、「学習成果を評価するためのツールの使用」「付加価値 (value-added) の測定」「アクレディテーション団体の評価観の転換」についての言及がある。

学習成果を評価するためのツールの使用では、具体的に、大学での学習の成長度をはかるCLA (Collegiate Learning Assessment) や学士課程における一般教育の学習成果を測定するMAPP (Measure of Academic Proficiency and Progress) といった標準テストの使用が促されている。これらは学習成果を直接的に評価するツールに分類される。学生の学習成果の間接的な評価ツールとしては、NSSE (National Survey of Student Engagement) があげられている。

時間とともにどのように学生のスキルが改善されたかを示す指標として、付加価値の測定がおこなわれる。そして、付加価値の測定を含む学習成果の評価結果が示され、利害関係者らに利用可能になることが提言されている。アクレディテーション団体の評価観の転換については、現状のインプットやプロセスの重視から修了率や学習成果といったパフォーマンスの重視へと評価観を転換する必要性があると述べられている。その視点として、学習成果やその他のパフォーマンスの指標に関する教育機関間での比較を可能にすることが提言されている。このスペリングス・レポートに関して、吉田 (2009) は、学生の学習成果を測定するために標準テストの導入が提言されたこと、そして質の向上を目指して連邦政府が大学に直接に介入することを意図しているところに特徴があると述べる⁹。

米国大学では、スペリングス・レポートを契機に、これまで以上に学習成果の客観的な形で示すことが標準化した。ここでは、時間とともにどのように学生のスキルが改善されたかを示す指標として「付加価値」の測定が提示される。これらの付加価値による学習成果の評価結果は、利害関係者に対して公開され、情報共有することが求められている。

また、現状のインプットやプロセスの重視から修了率や学習成果といったアウトプットの重視へと評価観を転換する必要性が指摘されている。これらの伸び率を明示する「付加価

値」による学習成果の測定やアウトプット重視の評価観は、大学におけるライティング・プログラムやライティングの評価に大きな影響を与えることになった¹⁰。

近年の米国大学における評価観が、知識のようなインプット偏重の評価観から、パフォーマンスを重視した「真正の評価」を目指す評価観への転換が迫られているといえる。さらに、それらのパフォーマンスを含めた学習成果がより客観的な形で示され、利害関係者間で広く共有されることで、大学の教育機関としての価値を示す指標となることが目指されている。

2. 大学における学習成果としての文章表現力

このような学習成果のひとつに、文章表現力があげられる。一般社会に優秀な人材を輩出するという観点から、アカデミック・ライティング等の基礎リテラシーの獲得が必要とされている。Hart Research Associates (2015) は、企業と学生の両者を対象にした調査をおこなった¹¹。ここでは、63%の大学生が特定の分野の知識や技能だけでなく、分野横断型の幅広い知識や技能も必要であると考えていることが明らかになった。なかでも、ライティングによる効果的な情報伝達能力（文章表現力）が、学習成果として重要だと回答した大学生は75%で、企業側の回答は82%であった。しかし、大学を卒業した学生が十分な文章表現力を備えているのかについては、65%の大学生が十分に備わっていると回答している一方で、企業側の回答は27%にとどまっていることも明らかにされている。ここからは、社会との接続に関して、学生側と企業側の間にミスマッチがあることがわかる。

米国では、ライティングは社会や他者との重要なコミュニケーション能力として位置づけられている。たとえば、大学入試エッセイでは、受験者本人の人生哲学や信念、こだわりなどを書くことを通して語らせることで、社会的自我の成熟度と発展性が見極められる¹²。また、大島（2005）によると、「英語圏の大学教育においても、書くという行為を、単なる言語の技術的訓練の問題としてではなく、学習者が大学というアカデミックなコミュニティとどう関わっていくかという問題として扱うように変わってきている」と述べられている¹³。

このように、高等教育における重要な学習成果として認識されている文章表現力は、単なる言語技術の熟達度の問題ではなく、社会的な関わり（社会的状況）の中で意味を持ち、書き手の精神的成熟度を測るものとして認識されているといえる。こうした評価観は、ハーバード大学のライティング教育の目標にもあらわれているように、米国ではライティングが、

人間形成の一部を担うものであり、個人の知的および精神的発達度を示すものとして重要視されていることがわかる。

3. ライティング評価における理論と実践

このような状況の中で、ライティング評価は1990年代に新たに学術分野として成立する。まず、1994年に学術誌である *Assessing Writing* が創刊される。その後、*The Journal of Writing Assessment* が電子ジャーナルとして発行された。学術的な研究をおこなう基盤が形成されたことで、ライティングの評価に関する研究は進展をみせるようになる。

1950年から1999年の米国におけるライティング評価の歴史の変遷については、次のとおりである。ライティングの評価は、第一に、客観テスト（1950-1970年）、第二に、エッセイ採点（1970-1986年）、第三に、ポートフォリオ評価とプログラム評価（1986-1999年）の3つの潮流がある¹⁴。近年の動向であるポートフォリオ評価は、各クラスの実践に深く結びつく評価の手段や学習の方法として使用され始めた。1970年代から80年代を通じて、プロセスを重視するライティング教育が活発になったため、80年代後半から学生のライティングの発達記録として、ポートフォリオによる評価が大きな位置を占めるようになったといえる。

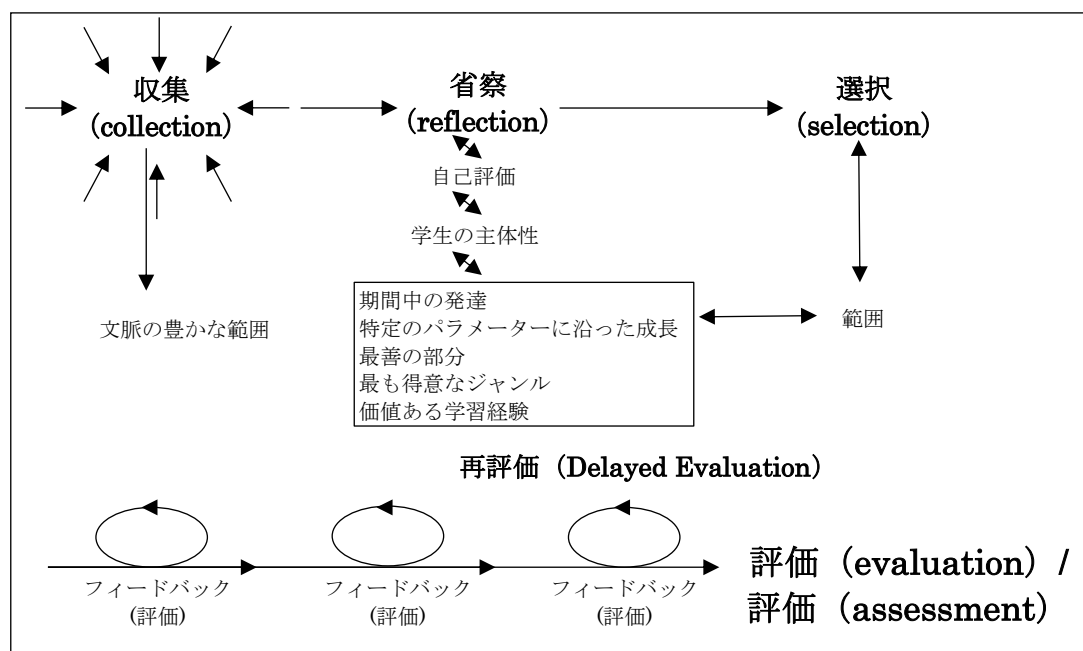


図4-1 ポートフォリオ評価の基本的特徴¹⁵

1980年代から実践の場面で用いられるようになったポートフォリオ評価は、学習者を中心とした学習観に適合する評価法として研究も盛んにおこなわれるようになる。Hamp-Lyons & Condon (2000) は、こうしたポートフォリオが持つ基本的な特徴を図式化した(図4-1)。ポートフォリオの基本的特徴は、収集(collection)、文脈の豊かさ(context-richness range)、省察と自己評価(reflection and self-assessment)、学生の主体性(student-centered control)、特定のパラメーターに沿った成長(growth along specific parameters)、期間中の発達(development over time)、選択(selection)、再評価(delayed evaluation)、範囲(range)の9点である¹⁶。なかでも、重要な特徴は、収集とふり返り、選択の3つである。

授業で作成した文章(作品)を収集し、省察と自己評価を学習者自身がおこないながら、自己の評価基準に基づいてポートフォリオに入れる作品を選択する。佐藤・森(2004)は、省察と選択をくり返しおこなうことによって単なる作品の収集物から自信を持って見せられる作品集へと変化させることができるため、この2つを含む循環構造が非常に重要であると述べる¹⁷。

また、ポートフォリオ評価では、再評価の要素が含まれることも必要である。よいライティングの授業では、「A」「B」「C」のような成績評価を受けとる代わりに、フィードバックが頻繁かつ豊富におこなわれる¹⁸。ひとつのポートフォリオを完成させるには、長い時間を必要とするため、再評価までにくり返しフィードバックを受けとり、修正をおこなう過程が求められることを表している。このようなふり返りと修正の循環的な過程を経験するポートフォリオは、プロセス・ライティングとの親和性が高いといえる。そのため、1980年代以降にポートフォリオが実践で活用されるようになったことに関連するといえよう。

Behizadeh & Engelhard (2011) では、近年、アイデアとしてのライティングと、社会的文化的コンテクストにおけるライティングが、伝統的なライティングの専門家集団と、1990年代に新たな学術分野として成立したライティング評価の専門家集団のなかで議論の中心になったと述べる¹⁹。しかし、ライティング評価の実践場面では、いまだにライティングの形式的側面を重視したスキルとしてのライティングという従来の概念に基づいていることが課題となっている。

Huot (2002) によると、研究分野としてのライティング評価では、1990年代初期までの研究は、ライティングの評価方法を確立・維持することが重点的に取り組まれていたとされる。しかし、近年では、現在の伝統的なライティング評価の実践を批判し始めたとも述べられる²⁰。米国のライティング教育において、その評価に関する分野は、学術的な地位を高め

ながら発展を続けている。理論的な進展をみせるなかで、教育実践の場面では、依然として従来型の教育観・評価観に基づいたものになっており、理論と実践における乖離も指摘されていることがわかる。

第2節 ルーブリックによる評価の効果と課題

米国のライティング教育では、一般的にルーブリックによる評価がおこなわれる。このようなルーブリックによる評価は、学生が書いたエッセイを実際に採点する際や、ピアレビューなど学生間で評価活動をおこなう際に利用されることもある。また、シラバスのなかで具体的に示されたり、各大学ライティング・プログラムのホームページ上で公開されるなど、教員と学生の間で、どのような規準に基づいて評価をおこなうかの共通認識を作るために利用されている。

1. 初年次ライティングにおける評価モデル：ローカル・ルーブリックの開発と使用

森（2012）は、近年の米国大学における学生の学習成果の記録ツールとして、ジョージア州のスペルマン・カレッジのルーブリックとeポートフォリオ・システムの導入例をあげている。スペルマン・カレッジでは、「MAPPと呼ばれる標準化された学外テストが、学生の学修アウトカムを計測するツールとして広く使われていた」が、2011年3月時点では、標準テストの使用の「規模はより限定的になっており、教員集団は標準化テストよりこれらのルーブリックとeポートフォリオをより信頼している」ことが言及されている²¹。標準テストの問題点に対する批判から、ルーブリックによる評価やポートフォリオによる評価への転換がおこなわれつつある状況がうかがえる。

ライティング教育に関する学術専門団体であるライティング・プログラム・アドミニストレーター（以下、WPA）は、2年制大学から研究大学まで、多岐に渡るさまざまな教育機関における具体的な評価モデルを提供している。これらは、全米国語教師評議会（以下、NCTE）とWPAによる白書（white paper）にあるストラテジーを、効果的に機能させるために活用されるモデルである。ここでは、8つの大学の評価モデルがあげられている。そのうち初年次学生を対象にしたライティングについては、ケンタッキー大学（University of Kentucky）とフレデリック・コミュニティ・カレッジ（Frederick Community College）の評価モデルがある。ここでは、必修科目として初年次ライティング・プログラムを位置づ

けているケンタッキー大学の事例を取り上げる。

2. ケンタッキー大学における初年次ライティング・プログラムと評価モデル：コース目標と指標としての学習成果

ケンタッキー大学では、ENG 104 が、新たな初年次ライティング科目として設けられている。ここでは、コース目標の達成度を測る指標として、次のような成果が定義されている（表4-1）。

ケンタッキー大学における初年次ライティング・プログラムは、年間で約 4,000 人の学生を 100 名程度の助手やティーチング・アシスタント、非常勤講師のような指導者が関わる大規模なものである。そのため、学習成果に含まれる効果的な文章表現方略や批判的思考力が、どの程度一貫してコース・デザインや指導者の教育実践に取り入れられているかを測る目的で評価が使用される。また、授業の経験によって、学生の方略とスキルの使用レベルを知ることを目的として評価が用いられる。

表 4-1 目標達成のために目指される学習成果

学習成果の内容
意見や事実のような幅広い形式を考慮する態度を発達させること
見方や経験を表現・探求するためにさまざまなライティング活動に参加すること
解釈（判断）を論証や態度で表現すること、主題を徹底的に研究すること
ライティング課題をわかりやすくまとめること・効果的に体系化すること
複眼的思考の促進、研究成果の共有、調査のためにクラスメンバーと協同すること
段落や文章における標準文語英語（Standard Written English）の表現法を遵守すること
効果的に見直し、校正、修正をすること
ライティングの目的に適した熟練した口語表現を発達させること

(1) 学習成果を評価するための3つの重点領域とルーブリック

これらの成果を評価するために、3つの重点領域が設けられている。第一の領域は、指導者が出す課題（instructor assignment）が、学生の批判的思考力と効果的な文章表現スキルの発達にどの程度関係するのかを調査することである。これは、すべての初年次ライティング科目で課される10ページの研究志向型エッセイによって、学習成果と定着度が3段階

のルーブリックで測定される。

第二の領域は、ライティング教育の質についての学生と指導者それぞれの認識の調査である。ここでは、指導が認識力の発達や批判的思考力に関する情緒的資質がどの程度育成できるのかが調査される。また、学生と指導者の認識と指導の質が調べられる。

第三の領域は、スコアリング・ルーブリック (scoring rubric) の作成である。これは、10 ページの研究志向型エッセイの直接評価を通して、初年次生のライティングで効果的な文章表現方略や批判的思考力が、どの程度実践されているかを測るための分析的ルーブリックである。この評価規準策定のプロセスは、プロジェクトの重要な部分であり、ケンタッキー大学の公約 (commitment) を反映させて設計・開発された。このエッセイ採点用ルーブリックは、体系的な審議と修正のプロセスを通じて開発されたものである。ここでは、効果的なライティングについての5つの特徴が決定された (表4-2)。

スコアリング・ルーブリックの5つの特徴をまとめると、エートスでは、読み手意識が重視される。構造では、トピックなどの論理性が問われる。分析では、書き手が展開する論理・主張がみられ、根拠では、書き手の主張を支える根拠の適切さが判断される。そして、表現法では、文法や引用法などの形式的側面が確認される。

表4-2 ケンタッキー大学におけるスコアリング・ルーブリック

カテゴリー	説明
エートス (ethos)	問題・討議への従事, 聞き手意識の実践, 独自の意見と論調の使用
構造 (structure)	書き手の目的を補足する配列, 論理的構造, 修辞学的ムーブの意識
分析 (analysis)	自身の立場を明示することで, 複眼的思考の考慮, 安易な結論の回避
根拠 (evidence)	適切な情報源の選択と統合, 均衡のとれた形での証拠の提示, 意見を提示するための情報源の使用
表現法 (conventions)	標準文語英語の表現法と適切な引用方法の使用, 研究課題の目標に適した文章レベルでの配慮

それぞれの特徴は、熟達レベルを類型化するために、十分 (substantial development) 適度 (moderate development), 最低限 (minimal development), 不十分 (scant development) の4段階で採点される。これらのルーブリックは、ダイナミック・クライテリア・マッピング (Dynamic Criteria Mapping : 以下, DCM) をもとに作成されている。

DCMは、ライティング・プログラムの評価ダイナミクスを説明する現代的な質的調査法であり、大学におけるライティング・プログラムに有益であるとされる²²。

第2のルーブリックは、学生のライティングを直接評価した後におこなう、指導者課題を評価するために作成された。この指導者課題ルーブリックでは、スコアリング・ルーブリックと同じ5つの規準が使用される。しかし、ここではリッカート尺度²³の代わりに、明確 (explicit)、不明確 (implicit)、不在 (absent)、の3段階の尺度が採用された。

(2) 評価をするうえでの原則

ケンタッキー大学における初年次ライティング・プログラムを再検討するうえで、大学のニーズと目標の最重要項目として、次の4つの評価原理があげられる²⁴。

第一は、助手や非常勤講師などを含めたさまざまな教員によるライティング・コミュニティを形成することである。

第二に、評価については、指導者が授業で取り扱うべき内容を十分に理解できるように十分な説明がなされる必要がある。また、指導者の授業の改善や学生の授業目標の達成に役立つ、十分かつ有益な情報を提供するデータであることが必要である。

第三に、学生が書いた文章の評価は、文章作成プロセスにもたらず指導者の修辭学的価値観の影響を考慮に入れたうえで、状況に合わせて計画・実行されなければならない。さらに、初年次学生のライティングの状況の報告書は、教員がおこなう直接的評価によって収集されたデータに制限されるのではなく、学生と指導者の認識やライティング課題の効果など、さまざまなデータが含まれるべきであるとされる。

第四に、初年次ライティング・プログラムを再検討するための評価は、指導者や学生にとって影響力の低いものでなければならない。また、さまざまな方法でリスクを最小限におさえる必要がある。例えば、学生や指導者への調査は、参加自由の任意のもので、5分から10分程度で完了する簡易なものにする。また、各学期の終了時に課される授業評価でおこなわれることなどがあげられる。ここでは、身分が特定できる情報は、調査やライティング課題、小論文などの収集されたすべての資料から除外され、報告データは集約される。当然、評価は科目成績や指導者評価に影響することはない。

エッセイの直接評価による研究結果として、初年次ライティングを終えた学生は、標準アメリカ英語 (Standard American English) の使用方法や一般的な文章作法に精通していたことがあげられる。一方で、ケンタッキー大学の文脈における優れた文章に関連する要素である、洗練された分析の使用、エートスの意味の確立、効果的な証拠の使用、トピック・課

題に対する複眼的思考への意識を明示することなどを、学生が実践する割合が低くなっていることが示された。授業を再検討するうえでの評価から導き出されたこれらの要因から、学生の批判的思考力の発達を育成するためのライティング・プログラムの必要性が指摘されている。

3. メタ・ルーブリックの開発：全米カレッジ・大学協会による全米規模の評価基準

Rhodes (2008) によると、近年の米国における国家的、あるいは州レベルでの学生の学習成果と達成度についての議論は、複数の大学間で比較可能となるスコアや質的指標の必要性に焦点が当てられているとある。そのような議論の過程で、標準テストの使用が提案されたが、標準テストの問題点として、特定の教育機関のサンプルとなった学生のみを測るものであり、ある時点でのスナップショット的な状況を反映するものにすぎないことがあげられている²⁵。

そのような標準テストの問題点への対応として、全米カレッジ・大学協会 (Association of American Colleges and Universities : 以下, AAC&U) は、大学や他の組織が独自に開発したローカル・ルーブリックを全米から収集し、専門家チームが編成され、ルーブリックを開発した。収集したルーブリックから学習成果について教育機関間での共通の期待や規準を特定することで、メタ・ルーブリックとしてのVALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) ルーブリックが開発された²⁶。このルーブリックは、学習成果の質について、全米規模で共有された判断基準であるといえる。教育目標を全米規模で共有しようとする取り組みであるWPAの初年次ライティング声明と同様に、全米規模で評価指標を策定し、共有を試みる取り組みとしてVALUEルーブリックは注目に値するだろう。

16種類あるVALUEルーブリックのうち、文章表現力 (written communication) に関するものが、表4-3のルーブリックである。VALUEルーブリックは、個々の大学・学科・科目の文脈にあわせてローカライズされるメタ・ルーブリックとしての性格を持つので、それによって大学をこえた「共通性」と大学ごとの「多様性」の統一が図られている²⁷。しかし、質的な評価手法としてのVALUEルーブリックを分析した松下 (2014a) は、問題解決やコミュニケーションのような一般的能力は評価できるが、知識や理解を評価できず、評価の対象も限定的であることを指摘する²⁸。知識や理解といった認知的側面を十分に評価できないことに加えて、ライティングに関するVALUEルーブリックにおいても、情緒的側面を評価するようにはデザインされていないといえる。

表 4-3 文章表現力に関するVALUEルーブリック²⁹

	キャップストーン	マイルストーン		ベンチマーク
	4	3	2	1
文章作成の文脈と目的 読者・目的や、課題をとりまく状況の考慮を含む	文脈・読者・目的について完璧な理解を示し、それによって、与えられた課題に対応し、作品のあらゆる要素に焦点をあてている。	文脈・読者・目的について適切な理解を示し、与えられた課題（例えば、読者・目的・文脈を結びつけること）に明確に焦点をあてている。	文脈・読者・目的や与えられた課題（例えば、読者の認知や了解事項への気づきを見せ始めること）への自覚を示している。	文脈・読者・目的や与えられた課題（例えば、読者としての授業者や自己の期待）に対し最低限の注意を示している。
内容の展開	適切で関連性があり説得力に富む内容を用いることによって、科目の習得ぶりを示すとともに、書き手の理解したことを伝え、作品全体を形づくっている。	適切で関連性があり説得力に富む内容を用いることによって、学問分野の文脈の中でアイデアを探求し、作品全体を形づくっている。	適切で関連性のある内容を用いることによって、作品の大半を通じて、アイデアを展開・探究している。	適切で関連性のある内容を用いることによって、作品の何か所かで、シンプルなアイデアを展開している。
ジャンルと学問分野の約束事 特定の形式や学問分野の文章作成に期待される公式・非公式のルール（用語集参照）	特定の学問分野や文章作成課題に関連する広範な約束事（構成、内容、提示、書式、文体選択を含む）に対し、細かい注意を向けうまく遂行している。	特定の学問分野や文章作成課題に関連する重要な約束事（構成、内容、提示、文体選択を含む）を一貫性をもって使用している。	特定の学問分野や文章作成課題にふさわしいものとして、期待されることがら（基本的構成、内容、提示など）に従っている。	基本的構成や提示のしかたについて、一貫した体系を使おうとしている。
資料（ソース）と根拠（エビデンス）	当該の学問分野やジャンルにふさわしいアイデアを展開するために、質が高く、信頼でき、関連性のある資料をうまく使いこなしている。	当該の学問分野やジャンルの中に位置づくアイデアを裏づけるために、信頼でき、関連性のある資料を一貫して使っている。	当該の学問分野やジャンルにふさわしいアイデアを裏づけるために、信頼できる（もしくは関連性がある）資料を使おうとしている。	アイデアを裏づけるために、資料を使おうとしている。
構文と技法を操ること	読み手に明確かつ流暢に意味を伝えることができる格調ある言葉遣いをしている。ほとんど全く誤りがない。	読み手に意味を伝える直截的な言葉遣いをしている。滅多に誤りがない。	文章に数か所誤りを含むが、明確に意味を伝える言葉遣いをしている。	用語法に誤りがあるために、意味の伝達が妨げられるような言葉遣いをしている。

松下（2012）は、レポートや論文などのライティング評価は、これまで個々の教員の主観にゆだねられてきたと述べる³⁰。しかし、自分の考え方や感じ方といった内面の精神状況を言語などの媒体を通じて外面に表出すること、または表出されたものを、数値的な尺度で表すことができるルーブリックは、より客観的な形で学習成果を示す指標として活用されている³¹。学生の内発的な学びの姿勢を引き出し、育むことを目指したパーソナル・ライティングの分野では、学生の情緒面の発達に主眼を置いたライティング研究がおこなわれている³²。一方で、アカデミック・ライティングの分野では、指導を通じて獲得が目指される情緒的側面を評価する指標が、十分に検討されているとはいえない。

第3節 フィードバックによる評価の効果と課題

1. 教員による文章へのコメントの効果

ライティングの評価法としては、ルーブリックのように成績をつけたり、得点化したりするもの以外に、学生の書いた文章に対するフィードバックがある。プロセスを重視した指導が中心の米国では、文章を作成する段階で他者からのフィードバックを受けることが多い。表4-4は、National Survey of Student Engagement (2008) によっておこなわれた、大学におけるライティング課題について調査結果を示したものである³³。

表4-4 全米大学生生活調査結果

Percent Responding "Some," "Most," or "All" Assignments to Selected Writing Items*	初年次	4年次
	ライティング課題のためにおこなったこと	
下書きの前に指導者と意見の展開について話をした	67%	67%
原稿についてのフィードバックを指導者から受けた	75%	63%
原稿についてのフィードバックをクラスメイト、友人、家族から受けた	74%	64%
支援を受けるためにキャンパス内のライティング・センターを訪れた	31%	19%
ライティング課題としておこなったこと		
読書・研究・観察したものを分析・評価する	91%	91%
論拠や証拠の使用態度について議論する	80%	73%
数値データや統計データの意味を書くことで説明する。	43%	50%
マルチメディアを使った企画をつくる(ウェブ・ページやポスターなど)	45%	68%
ライティング課題で指導者がおこなったこと		
何を学んでほしいかについて事前に説明があった	84%	82%
使用する成績評価基準について事前に説明があった	90%	91%
成績に関わらない短いライティングが求められた	54%	36%
原稿についてのクラスメイトへのフィードバックを求められた	65%	38%

* Response option included 1 = no assignments, 2 = few assignments, 3 = some assignments, 4 = most assignments, and 5 = all assignments. To view all 27 questions and their exact wording visit www.nsse.iub.edu/pdf/Writing_Questions_2008.pdf.

ここからは、実際に、ライティング指導や課題のなかで、75%の初年次生が教員からのフィードバックを受けたことがあることが明らかにされた。米国大学においては、授業内外で他者からフィードバックを受けとることが、一般的であるといえる。一方的に評価を与えるのではなく、相互作用を通じて他者がどのように文章を読み、また他者の文章をどのように

評価するののかについて理解を深めることが、広く重要と認識され、実践されている。

1990年以前のライティングにおけるフィードバック研究では、教員によるコメントが効果的に学生の文章表現力を高めるものであるのかに焦点があった。これに関して、学生の文章に対する実際の教員のコメントを分析することで、Sommers (1982) は2つの結果を明らかにした³⁴。第一は、教員によるコメントが、学生の文章を書く目的への注意を削ぎ、コメントの内容に意識を向けるようにさせることである。これは、主に語法や文章のスタイルなどの誤りについて指摘することで、学生はその誤りを修正することに意識を集中させるようになり、結果的に本来の書く目的を見失うことにつながると指摘している。第二は、教員によるコメントの多くが、個々の学生の文章に対応したものではなく、形式的なことである。教員によるコメントが、一般的あるいは抽象的な指摘であるために、学生は対応に困惑することが示された。教員には、学生の認識力や文章作成の段階に応じた多様なフィードバックをおこなうことが求められている。

1990年以降では、より効果的なコメントについての調査もおこなわれるようになっていく。Straub (2000) は、自身の実践からフィードバックに関する7つの原則を提示した³⁵。①コメントを会話に変えること、②学生の文章をコントロールしないこと、③文章のスタイルや正確性を過度に意識するのではなく、内容や構成、目的に重点を置くこと、④コメントの範囲や数を制限すること³⁶、⑤文章作成の段階や成熟度に応じてコメントを焦点化すること、⑥個々の生徒に応じてコメントを調整すること、⑦頻繁に賞賛すること、である。ここから、教育観と同様にライティングの評価においても、結果重視型のライティングに代表される従来の形式面から、内容面の重視への転換の必要性が示されている。また、フィードバックに対話の形式を導入することで、教員は学生との1対1の関係を築き指導や評価を個別化することを可能にする。このように特定のクラスにおける実践の分析を通じて、効果的にコメントをおこなうことについての探究がおこなわれている。

Sommers (2012) では、学生が書いた文章に対するコメントは、初稿のような未完成原稿 (rough draft) と最終原稿 (final draft) で、その目的が異なることを指摘する。未完成原稿では、教員は一般的な推敲方略を提案する。たとえば、初期の原稿へのコメント例としては、次のものがある。

第一段落で述べられている主題は、議論の余地のある提案ではなく、もっと事実を提示したほうがよい。ただし、最終段落は、興味深いアークギュメントと主張を示唆している。

そのため、結論部分を導入部分にする可能性を考えてみてください³⁷。

ここでは、作成中のペーパーを発展させるために、事実を明確に示すように促しながら、どのような点が問題提起として成り立つかを提案という形で示している。最後は、こうした提案を書き手としてどのように扱うかを学生にゆだねるコメントを加えている。事実を示す点については、その後の文章の展開においても転用可能なグローバルな視点を与えている。また、問題提起についての助言は、内容をより発展させるための視点を与えているといえる。

次に最終原稿では、学生が原稿や課題を横断して使うことができる転移可能な知見（transportable lessons）を与える必要がある。最終原稿へのコメント例としては、次のようなものがあげられる。

次のペーパーに取り組むときに、はじめに好奇心をかりたてる部分から始める。とくに、あなたが説明するのが困難だと思うもので始めてください。このような方法で書き始めることは、読者をひきつけるだけでなく、書き手として、テキストの問題ある部分に取り組ませる。それは、以前は注意を払っていなかった重要な側面であることが多いものである。次に、これは、あなたの主張やアーギュメントに集中させることができる³⁸。

ここでは、次のペーパーを作成する際に、導入部分で読者をひきつけるような文章で書き始めることで、よりよい問題提起をおこなうことができることを助言している。評価を与えるというよりは、書き手が、次の作品を書く際に活用できる知見を与えるようなコメントとなっている。この事例では、どちらも内容面を発展させるためのコメントが意識的におこなわれていることがわかる。

また、図4-2は、初年次ライティングである学生が書いた初稿に対するフィードバックの事例を示したものである。ここでは、①「よいタイトルですね。タイトルとあなたが分析した問題を結びつけようとしている。子どもの喫煙によって、どのような問題が提起されているのでしょうか」、②「導入では、読み手をひきつけるような問題提起をしてください」の2つのコメントが教員から与えられている。

<p>① Good title: Try to connect your title to the problem you are analyzing. What problem is posed by children smoking?</p>	<p style="text-align: right;">Santos 1</p> <p>Lena Santos Professor Sommers English 101 28 September 2011</p> <p style="text-align: center;">From Cradles to Cigarettes</p> <p>Every day of our lives we pass billboards, read magazines, watch television, but we never really think in depth about what the visual text is actually saying. By not truly analyzing visual texts, you end up being manipulated by what a photographer is telling you to do. If you take the time to sit down and really analyze what is in front of you, you can really receive a much stronger message than just glancing at it.</p>
<p>② State the problem in your introduction to hook your readers.</p>	<p>When comparing two visual texts, I chose two photographs, which involve the illustration of children who are smoking cigarettes. The first one is titled <i>Amanda and Her Cousin Amy</i> and features a young girl with a cigarette in her hand. The second one, <i>New Year's Eve</i>, is of a five-year-old French boy who is smoking a cigarette on New Year's Eve with his father blessing his head as he smokes. When comparing the two texts, a viewer sees many similarities and differences between the two photographs.</p>

図 4-2 初稿へのフィードバック事例 1³⁹

これらの一連の事例からは、レポートにおける問題意識や課題意識を重要視していることがわかる。とくに、導入部分では、読み手を意識し、議論にひきつけるように促すことで、書き手としての問題意識を掘り下げ、それらを明確に述べる重要性を示しているといえる。

このようなフィードバックの機能に関して、ハーバード大学の学生 400 人を対象とした 4 年間の調査をおこなった Sommers (2006) は、大学生が書き手として成長するためには、教員によるフィードバックが重要な役割を担うことを指摘している⁴⁰。この調査では、建設的な批判は、称賛以上に学生をライティング活動への参加を促すと述べられている。反対に、不相応な称賛は、その後のライティング活動や改善を軽視させることにつながるとされる。

また、同調査では、学士課程教育におけるライティングの発達に関する予測因子が、初年次生の意欲であると述べられている⁴¹。初年次生の間では、能力的な差異は小さく、コメントに対する寛容さ (openness) や受容力 (receptivity) に違いが生じる。これらは、フィードバックを受容する意欲であり、フィードバックを有益な指導とみなす姿勢である。初年次生にとって教員からのフィードバックを受けることは、大学におけるライティングやそ

の文化に直接ふれることであり、相互作用する場となりうる。ここでの教員と学生による協働関係の構築によって、学生は他者からの評価や批評を受容する意欲や姿勢を高める⁴²。学習意欲に通じる自己評価能力の形成を可能とするためには「外的な評価」と「内的な評価」の双方向の関係性が重要である⁴³。教員のフィードバックを学生が自己の評価や判断と照らし合わせ内面化していく。

このような関係性を通して、学生が自らの認識や他者に対する認識を変容させる。認識の変容の結果として、ライティングに関する学習技術の発達も促進されると考えられる。

2. 教員による文章へのコメントの課題

ライティングの評価法に関する理論的検討をおこなった Huot (2002) や Behizadeh & Engelhard (2011) でも指摘されていたように、ライティング評価は理論的に発展を続ける一方で、教育実践の場面では、依然としてスキルのような技術的側面を重視して評価する傾向にあり、理論と実践の乖離が課題とされている。

James Baldwin, an American novelist, once said "I love America more than any other country in this world, and, exactly for this reason, I insist on the right to criticize her perpetually." Baldwin speaks about America the way a parent speaks about her small child. Baldwin criticizes, as any concerned and involved parent would, to nurture the country he loves so deeply and to help it mature. This ability to criticize and to voice your opinion, whether you are for or against America is one of the options unique to Americans. We, like Baldwin, can say whatever we like about America and our government without fear of repercussions. We are children with a very unusual privilege to voice any number of negative, dissenting views about our parent country without ever being punished. Americans have a unique and complex relationship with our country. As a result of our unusual rights and privileges, we can act as both critical parents and difficult children.

Cite your source!

Let's hear more of Baldwin's words

Confusing. Who is "We"?

Why "unique"?

Too general. Develop with specifics.

Confusing analogy. Is the relationship between a country and its citizens the same as a parent-child relationship?

図4-3 初稿へのフィードバック事例2⁴⁴

こうした問題は、フィードバック研究においても同様の指摘がおこなわれている。Stern & Solomon (2006) の調査によると、実際の教員によるフィードバックの多くは、文法な

どの技術面に関する指摘に偏っており、文章の内容に関するフィードバックは非常に少ないとある⁴⁵。また、Sommers (2012) では、フィードバックに関する検討が広くおこなわれている。図4-3は、大学入学後のはじめてのライティングで、学生が書いた初稿へのフィードバックの事例を示したものである。

ここでは、学生が書いた文章に、教員から多くのコメントが書き込まれていることがわかる。表現の修正のような表層的な推敲を促すコメントが確認できる一方で、引用文献の解釈を促すコメントや、内容をより発展させるよう指示するコメントなど、さまざまな問題点が同時に指摘されている。これは、Sommers (1982) で示される教員のコメントが効果的に機能しない点が含まれている⁴⁶。たとえば、教員からのコメントが、複数の異なる推敲作業を要求するため、学生を混乱させることになる可能性があるといった点があげられる。

また、Inoue (2014) は、ライティング評価における課題として、「多くの学生は、依然として内容やアイデアではなく、(形式的な) 誤りに焦点を当てた、教員からの低評価を受け取る経験をする事」や、「初稿に対して、まるで最終稿を評価するような指摘を受けること」をあげている⁴⁷。図4-3の事例は、こうしたライティング評価における課題が象徴されているといえる。

ライティング評価に関する理論においては、形式面ではなく、内容面に焦点を当てながら、コメントの範囲を限定するなど、効果的なコメントや評価についての知見が蓄積されてきている。しかし、実践の場面においては、Sommers (2012) や Inoue (2014) に示されるような、ライティング評価の課題が依然として残されている。Sommers (1982) によると、ライティングに携わる教員は、教員養成やワークショップのなかで文章を書く技術や成績のつけ方などは育成されるが、学生の文章をどのように読み、応じるかについてはほとんど教育されないとある。これらの点からは、従来の形式的側面に焦点をあてた評価活動よりも、内容面にふみ込んだ指導のできる教員の育成が課題となっている⁴⁸。

また、Huot (2002) は、教員が学生の書いた文章を「読む」ことで、フィードバックが発生することに言及し、実際のコメントの仕方などに関心を向ける以上に、教員の読解方略を理解することの重要性を指摘している⁴⁹。ここからは、より専門的に訓練された教員を養成するための仕組みづくりも視野に入れる必要があるといえる。

第4節 努力値を基準にした評価

ライティング教育においては、認知的および技術的側面に焦点をあてた評価をすることが一般的である。しかし、そうしたなかで、学生の努力値を評価しようとする動きもある。

たとえば、Inoue (2014) は、ライティング評価における「努力 (labor)」について言及している。そこでは、「典型的に、教員がライティングに成績をつけたり、フィードバックを提供したりする際には、これらの文章を生み出すための労力や努力を軽視する」と指摘する⁵⁰。優れている、あるいは効果的な文章を生み出すためには時間や労力が必要である。そのため、「プロジェクトや活動を実行するのに費やされた時間や労力」、すなわち「誠実さ (honest)」という意味で「努力」という概念を用いて、ライティングの評価について再考することを提示している⁵¹。

生み出す苦しみや苦勞を伴う「努力」は、同時に達成感や充足感、成功や誇り、成長をもたらすものでもある。エッセイを作成することを通して、創造するプロセスを楽しみ、理解するためにも、教員はうまく努力と創造を成功に導く環境と状況を生み出すことが重要となる⁵²。そのための授業計画として、次の点をあげている。

各週の終わりには、実行した読解とライティング活動に対するふり返しをおこなう。ここでは、メタ認知的思考（ふり返りの努力）を促すプロンプトを用いて授業で考えたことや、授業中に生まれた疑問などを示すことが含まれる。この読解およびライティングの「努力」と定義される活動は、多くの場合、20分から30分程度のライティングと、20分程度のピアの原稿の読解（とその反応）で構成される⁵³。

この「努力」を評価するためのガイドとして、期待 (expectation) やルーブリックを協働的に作成する2つの活動を取り上げている。第一に、プロジェクトにおける期待のセット (a set of project expectation) を作ることである。たとえば、プロジェクトの最終稿では、何を明示する必要があるのかといった期待の作成である。第二に、努力の期待 (labor expectation) を作ることである。たとえば、プロジェクトを産出するために、授業内外でどのような「努力」を行動によって示すか、その評価指標を作ることである。評価は、多くの場合、形成的におこなわれるものである。そのため、学生は、「これは良い (This is good)」、「これは悪い (This is bad)」のようなあからさまな判断 (overt judgement) ではなく、「この文章は明快である (This sentence is clear)」 「第4段落はわかりにくい (I'm confused in paragraph four)」 「ウィルソンについての主張は、一方的な判断に思われる (The statement about WSilson feels judgmental)」 のような所感、いわゆる記述的判断 (descriptive judgement) をおこなうことが求められる⁵⁴。

授業開始後の約6週から8週間に、ライティングのグループは最高潮に達する。Inoue (2014) の評価活動の実践では、学生に少なくとも45分から60分の時間（文章を読む時間も含まれる）を与えて評価させる。そこでは、①文章を読んでどのような学びがあったか、そしてそれはなぜかを説明すること、②書き手がおこなった意思決定（指示に従っていない等）を覚えておくことの2点が合言葉となっている。学期の終盤では、学生は、グループのメンバーに対して、アセスメント・レター（assessment letters）を書く。このアセスメント・レターは、教員と学生の個別カンファレンスで用いるものである⁵⁵。

Inoue (2014) の実践では、成績評価と切り離れた形で、学生の努力を測定しようと試みていることがわかる。ライティング評価の実践場面における課題をふまえて、このような努力値を評価しようとする取り組みが、注目され実施され始めている。米国大学では、ライティング教育において情緒的特性を培うことが期待されており、こうした情緒面を評価する指標作りは、今後さらなる発展が期待される分野といえる。

小括

以上の検討をもとに、1990年以降の現代米国のライティングに関する評価方法の動向と特徴を整理する。

第一に、客観性の高い評価を成立させるためにルーブリックの開発と運用が積極的におこなわれていることである。ライティング評価に関する学術誌の創刊など、学術的基盤が形成されたことにより、1990年以降、評価方法は大きな進展をみせることになった。そして、スペリングス・レポートを契機に、学習成果を明示することに大きな関心が寄せられるようになる。また、1980年代にポートフォリオ評価による学生の書くプロセスの発達度や成長プロセスを示す評価法が米国で広く取り入れられる。そして、学生の作品や文章表現力、その発達のプロセスの評価の客観性を担保する手法として、評価指標であるルーブリックによる評価法の開発が進み、標準化する。各大学は、それぞれのプログラムに応じて独自の評価指標を作成し、評価に関する共通認識を構築することが一般的となっている。現在では、VALUE ルーブリックのような、全米規模で評価指標を検討するプロジェクトが進むなど、評価方法に関する研究が発展を続けている。

第二に、学生の書き手としての成長を促進する評価手法として、フィードバックに関する研究が進展したことである。以前からフィードバックに着目した研究がおこなわれてきたが、1990年以降は、教員からのフィードバックだけでなく、ピアからのフィードバックに

注目した研究がおこなわれるようになる。また、フィードバックを単に文章を修正することと捉えるのではなく、教員やピアとの社会的相互作用を通じて、大学の文化に円滑に移行する手助けをしたり、他者からの助言を受け取る学習姿勢、つまりレディネスの形成に効果がある点が注目されるようになる。個々の学生に対して、長期的なサイクルの中で具体的なフィードバックを与えることが、学生の情緒的資質を高め、その結果として文章表現力の向上やさらなる探求心を強めていくことが追跡調査から明らかにされている。

第三に、情緒的資質の形成に着目した評価方法が検討されるようになったことである。ルーブリックによる客観性の担保や、フィードバックによる対話的相互作用のほかに、努力値を基準にした評価についても検討され始めている。学生の知的成長意欲や成熟度を正確に評価しようとする動きがうかがえる。ただし、こうした評価方法は、まだ十分に検討されているわけではなく、一部で模索されている状況にある。そのため、情緒的資質を正確に測定する評価指標や評価基準のさらなる開発と運用が今後の課題であるといえる。

註

- ¹ Klein, S. P., Kuh, G. D., Chun, M. Hamilton, L., & Shavelson, R. "An Approach to Measuring Cognitive Outcomes Across Higher Education Institutions." *Research in Higher Education*, 46(3), 2005, pp.251-252.
- ² 川嶋太津夫「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」『名古屋高等教育研究』8, 2008, p.178.
- ³ 吉田文「大学生の学習成果の測定をめぐるアメリカの動向」山田礼子（編）『大学教育を科学する—学生の教育評価の国際比較』東信堂, 2009, p.249.
- ⁴ ボイヤー, アーネスト・L. (著) 喜多村和之・館昭・伊藤彰浩 (訳)『アメリカの大学・カレッジ』リクルート出版, 1988, p. 284.
- ⁵ 同上.
- ⁶ 同上書, pp. 284-285.
- ⁷ Commission on the Future of Higher Education. *A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education*. Washington, D.C., 2006.
- ⁸ Ibid.
- ⁹ 吉田文, 前掲書, pp. 242-263.
- ¹⁰ Pagano, N., Bernhardt, S. A., Reynolds, D., Williams, M., & McCurrie, M. K. "An Inter-Institutional Model for College Writing Assessment." *College Composition and Communication*, 60(2), 2008, pp.286-287.
- ¹¹ Hart Research Associates. *Optimistic About the Future, But How Well Prepared? College Students' Views on College Learning and Career Success*. Washington, DC: Association of American College & Universities, 2015, pp.10-19.
- ¹² 木村博是・木村友保・氏木道人 (編)『リーディングとライティングの理論と実践—英語を主体的に「読む」・「書く」』英語教育学体系第10巻, 大修館書店, 2010.
- ¹³ 大島弥生「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性—チーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み—」『大学教育学会誌』, 27(1), 2005, p.159.
- ¹⁴ Yancey, K. B. "Looking Back as We Look Forward: Historicizing Writing Assessment." *College Composition and Communication*, 50(3), 1999, p.484.
- ¹⁵ Hamp-Lyons, L. & Condon, W. *Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory, and Research*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2000, p.122.
- ¹⁶ Ibid, pp.31-38.

- 17 佐藤史子・森朋子「ポートフォリオ評価の現状」『東京家政学院大学紀要』44, 2004, p.174.
- 18 Hamp-Lyons, L. & Condon, W. op. cit., p.122.
- 19 Behizadeh, N. & Engelhard Jr., G. “Historical View of the Influences of Measurement and Writing Theories on the Practice of Writing Assessment in the United States.” *Assessing Writing*, 16, 2011, pp.202-203. ; また、コンテキストが、今まで以上に理論と評価を形成するうえで考慮されるようになると述べている。さらに教育測定におけるスケーリング (scaling) やライティングにおける社会文化的コンテキストのような支配的な研究様式は、状況に適した信頼性のあるライティング評価を考案するために統合されていくとされる (Ibid.)。
- 20 Huot, B. *(Re)Articulating Writing Assessment for Teaching and Learning*. Logan, UT: Utah State University Press, 2002.
- 21 森利枝「アメリカにおける学習成果重視政策議論のインパクト」深堀聰子 (編)『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究(国立教育政策研究所プロジェクト研究 研究成果報告書)』第 5 章, 2012, pp.112-113.
- 22 Broad, B. *What We Really Value: Beyond Rubrics in Teaching and Assessing Writing*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2003.
- 23 伝統的な態度尺度の 1 つで、リッカート (Rensis Likert) によって提唱されたものである。これをリッカート法といい、評定加算法(method of summated ratings)ともいわれる。その方法は、態度対象についての評価の意味を内包する複数の単文を被験者に提示し、そのおのおのについて、通常は 5 段階の評定尺度によって、積極的な賛成から積極的な反対のいずれに当たるかを測定するものである。態度を数量として分析処理することが容易であるため、今日多用されている態度尺度の 1 つである (中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁樹算男・立花政夫・箱田裕司『心理学辞典』有斐閣, 1999.)。
- 24 日本においても学生による授業評価アンケートなど、授業の質的向上を目指した取り組みは比較的広くおこなわれているが、授業を再検討するための評価について、原則や基準の策定およびその活用は部分的なものとしてとどまっているように思われる。
- 25 Rhodes, T. L. “VALUE: Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education.” *New Directions for Institutional Research*, 1, 2008, pp.59-70.
- 26 Ibid.
- 27 松下佳代「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」『京都大学高等教育研究』18, 2012, p.89.
- 28 松下佳代「学習成果としての能力とその評価—ルーブリックを用いた評価の可能性と課題—」『名古屋高等教育研究』, 14, 2014a, p.246.
- 29 松下佳代「パフォーマンス評価による学習の質の評価」前掲書, p.103.
- 30 同上書, p.76.
- 31 田中耕治『教育評価』岩波書店, 2008, p.154.
- 32 谷美奈「『書く』ことによる学びの主体形成—自己省察としての文章表現『パーソナル・ライティング』の実践を通して—」『大学教育学会誌』, 37(1), 2015, p.118. ; ただし、パーソナル・ライティングは、近年の米国大学におけるライティング教育では、中心に扱われない分野となっている。
- 33 National Survey of Student Engagement. *Promoting Engagement for All Students: The Imperative to Look within*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research, 2008. (http://nsse.indiana.edu/NSSE_2008_Results/) (2018 年 9 月 28 日閲覧)
- 34 Sommers, N. “Responding to Student Writing.” *College Composition and Communication*, 33(2), 1982, pp.150-153.
- 35 Straub, R. “The Student, the Text, and the Classroom Context: A Case Study of Teacher Response.” *Assessing Writing*, 7, 2000, pp.28-46.
- 36 内田 (1990) は、学校教育の場では、教員が赤ペンで学生の文章を訂正する指導方法が、思考の育成にとってはネガティブに働く可能性を指摘している。また、「書くことによって認識が深まる」という一般に受け入れられている、いわば『自明なこと』が、やり方によっては全く達成されないこともある」と述べる (内田伸子『子どもの文章』東京大学出版会, pp.219-220.)。
- 37 Sommers, N. *Responding to Student Writers*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's, 2012, p.5.
- 38 Ibid.
- 39 Ibid., p.37.
- 40 Sommers, N. “Across the Drafts.” *College Composition and Communication*, 58(2), 2006, pp.252-255.
- 41 Ibid.
- 42 Ibid.
- 43 田中耕治, 前掲書, p.129.
- 44 Sommers, N. *Responding to Student Writers*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's, 2012, p.3.
- 45 Stern, L. A. & Solomon, A. “Effective Faculty Feedback: The Road Less Traveled.” *Assessing Writing*, 11, 2006, p.38.
- 46 Sommers, “Responding to Student Writing.” op. cit., pp.150-151.

⁴⁷ Inoue, A. B. “A Grade-Less Writing Course That Focuses on Labor and Assessing.” In Coxwell-Teague, D. & Lunsford, R. F. (Eds.). *First-Year Composition: From Theory to Practice*, Anderson, SC; Palor Press, 2014, pp.72-73.

⁴⁸ Sommers, N. “Responding to Student Writing.” op. cit.

⁴⁹ Huot, B. *(Re)Articulating Writing Assessment for Teaching and Learning*. op. cit.

⁵⁰ Inoue, A. B., op. cit., p.73.

⁵¹ Ibid., p.73. ; また, Inoue (2014) の実践では, 主に成績付与と切り離れた (decouple grade) 評価について検討されている (Ibid., p.84.)。

⁵² Ibid., p.74.

⁵³ Ibid., pp.75-76.

⁵⁴ Ibid., p.76.

⁵⁵ Ibid., pp.76-77.

第5章 正課カリキュラム外の支援組織としてのライティング・センター

前章までは、現代米国のライティング教育について、教育内容、教育方法、評価方法の3つの視点から正課カリキュラムにおける学習支援体制に注目して、その特徴を探ってきた。本章では、正課カリキュラム外のライティング教育の支援組織であるライティング・センターについて検討する。

第1節では、ライティング・センターの理念とその機能について整理する。第2節では、大学教育の変容とともに発展を遂げるライティング・センターについて、近年の動向を考察する。第3節では、ライティング・センターにおける活動・支援といった実務の中核を担うスタッフについて、その役割と機能、能力開発の手法について分析する。

第1節 ライティング・センターの理念と機能

1930年代に、基礎学力が不足した学生を支援するために始まったライティング・ラボが、大学教育の変容と改革の過程を通じて、その機能と範囲を拡大させてきた。現在では、ライティング・センターは、米国のほぼ全ての大学に定着しており、成績評価を伴わない正課カリキュラム外の学習支援組織として存在している。

大学図書館内に設置されるものもあれば、独立した支援組織として運営するものなど、その規模や運営方法は、各教育機関で非常に多様である。ここでは、まず現代米国におけるライティング・センターの運営体制に関して整理する。

1. ライティング・センターの運営体制

ライティング・センターの形態を、Carter-Tod (1995) は、大学との協力関係の視点から、国語学科や大学ライティング・プログラムのニーズと直接的に関係するタイプ、学習センター (learning center) と結びついたタイプ、個別の学科との協力関係にないタイプ、の3つのタイプに分類している¹。つまり、ライティング・センターは、第一に、大学の学務部に所属するセンター、第二に、大学の学生支援部に所属するセンター、第三に、独立したセンター、の3つの運営体制をとっていることがわかる。

これらの3つの分類について、Fujioka (2011) は、それぞれ事例をあげて次のように述べている²。第一のライティング・センターのタイプは、国語学科が学部生のライティング

教育や新入生対象のライティング講座の開講に対して責任があるという事実に基づいて作られている。結果的に、必須のライティング科目を受講する新入生は、授業でおこなうライティングの支援を求めてセンターを訪れる。ライティング・センターの支援を必要とする学生集団は、大学レベルで必要とされるアカデミック・ディスコースや修辞学への適応が困難な奮闘する新入生 (*struggling freshman*) である。

第二のライティング・センターのタイプは、アイダホ州立大学 (*Idaho State University*) の事例からみることができる。このセンターは、全学的な学術支援センターである学生サクセス・センター (*Student Success Center*) の一部である。例えば、2008年から2009年の間に、ライティング・センターでは、合計で約1600時間の個別指導が提供された。

第三のライティング・センターのタイプは、インディアナ大学 (*University of Indiana*) のライティングの個人指導サービス (*Writing Tutorial Services* : 以下、*WTS*) の事例からみることができる。個人指導サービスを全般的に監督するディレクターを持つ *WTS* では、学部生から大学院生まであらゆる種類の学生に対してサービスが提供される。例えば、2009年から2010年の期間では、毎週250から300セッションの合計75,000以上の個別指導が、インディアナ大学のメインキャンパス内でおこなわれた。

近年では、これらの分類を引き継ぎつつ細分化し、大学におけるライティング・センターの傾向を量的に示した事例もある。Isaacs & Knight (2014) は、米国大学におけるライティング・センターの動向を調査した³。調査結果によると、学務部 (*Academic Affairs*) に所属するライティング・センターは、53大学 (55%) である。学務部に属するセンターは、さらに4つに細分化できる。①国語学科 (*English Department*) や人文学科 (*Humanities Department*) に所属するセンター (17大学 18%)、②国語学科のライティング・プログラムに所属するセンター (10大学 10%)、③独立したライティング・プログラムに所属するセンター (21大学 22%)、④近年の新たなモデルであるセンター・フォー・ライティングエクセレンス (*Center for Writing Excellence* ; 以下、*CWE*) (5大学 5%) である。第二のタイプであるが学生支援課に所属するセンターは、32大学 (33%) であった。そして、第三の独立型のライティング・センターは、12大学 (12%) であった。米国では半数以上のライティング・センターが、学務内部 (*academic side*) に属する一方で、3割のライティング・センターは、学務外の組織に属する。残りの1割は、学務内外の識別が困難なセンターであった。

2. ライティング・センターの理念と活動

ライティング・センターは米国で始まり、現在では国際的な広がりをもつ学習支援組織として知られている。このようなライティング・センターの理念に関して、国際ライティング・センター協会（International Writing Center Association：以下、IWCA）は、そのコンセプトを示している。IWCAのコンセプトによると、ライティング・センターの形態や規模は多種多様であり、さまざまな設備の中に含まれているとある。一般的にはライティング・プログラムやラーニングセンターの一部であることが多く、中等教育と高等教育の各レベルで全学的に運営されている。また、ライティング・センターは、規模やサービス、人材、組織などさまざまであるが、次の6つのアプローチが共有されている⁴。

第一に、1対1の個別指導である。スタッフはピアや専門家、大学院生、非常勤講師、専任講師である。センターでは、15分から20分程度の短時間から1時間程度の長時間の個別指導がおこなわれる。利用者は、その目的に応じて、センターを訪れる。数回だけ利用する者や定期的に利用する者、自ら利用する者や教員によって強制的に利用させられる者、授業の必須課題として与えられるなどさまざまである。

第二に、指導者・協力者としてスタッフである。スタッフの役割は、あくまで学生の支援であり、指導や評価をすることではない。利用者との協働や話し合いによって、書くプロセスを支援し理解を促進させる。これらのプロセスを通じて、書くための方略を提案したり、情報不足や誤解を引き起こす表現など、ライティングの問題点や課題について吟味したり、新たな観点を獲得するためにフィードバックを与える。

第三に、各個人のニーズに対応した個別指導である。センターでの個別指導は、学生のニーズを出発点にし、そのニーズを特定することから始まる。個別指導のための課題設定をおこなうことで、スタッフは学生の現状や授業課題の必要条件、過去のライティング経験、文章表現の癖、学習姿勢、態度、意欲などを把握する。それらを踏まえて、スタッフは、学生との時間の使い方について積極的に話し合いをおこなう。

第四に、実験と実践の促進である。書き方の習得には実践や挑戦、推敲が含まれるため、ライティング・センターは学生の実験と試行錯誤が促進される場であることが望まれる。また、成績評価とは切り離された状態に置くことで、書くことに対する学生の自由な取り組みを奨励する。「ライティング・センター」や「ライティング・ラボ」、「ライティング・プレイス」、「ライティング・ルーム」といったさまざまな名称は、格式張らず実験的な活動の場としてのセンターの目的を反映したものである。これらの活動は、書き手が声に出すことで

考えを系統化する練習を、話し合いや文章を書くことを通しておこなわれる。

第五に、さまざまな科目におけるライティングへの取り組みである。ライティング・センターは、個別化した支援を提供することで、ライティング科目を補完する。一方で、レポートや論文作成からライティング・コンテストなど書くことに関わるさまざまな活動に協力することにより、全学的なサービスも提供する。学生はスタッフとの相互作用によって、さまざまなライティング科目での不慣れなライティング課題などに取り組む。特にカリキュラム横断型ライティング（WAC）に熱心な教育機関では、ライティング・センターは必要不可欠な要素となる。また、文章表現力テスト（writing competency tests）に臨む学生も、試験準備やスキル向上ためのリソースとしてライティング・センターを利用する。一部のライティング・センターでは、教員やスタッフ向けにサービスも提供している。さらに、スタッフ研修のための単位講座を提供しているセンターもあり、スタッフは個別指導やライティングについての学習を通じて将来的な専門職としての準備をおこなう。

第六に、あらゆるレベル・段階の学生への対応（利用可能であること）である。ライティング・センターでは、利用者を制限することはない。どのような文章表現スキルの学生にも協働的に取り組む。ライティング・センターを利用する大多数の学生は、さまざまなライティング講座を受講するが、発達段階の学生は、センター主催の特別プログラム（個別指導型の支援に主眼をおいた単位科目を含む）を利用することもできる。さらに、第二言語として英語を学ぶ学生は、ライティングやリスニング、スピーキング能力向上のためにセンターを利用する。

このような6つのアプローチのもとに、ライティング・センターでは、書き手の個人的ニーズと同様に、その独自性が認められており、個別の配慮がおこなわれる。ここでのスタッフの機能は、評価を伴わない直接的な口頭のフィードバックをおこなうことであり、学生の積極的な計画や草稿、推敲に関与することである。また、スタッフの目的は、学生の全体的な文章表現力の発達を支援することである。多くの研究によって、個別指導は利用者への貢献と学生の意欲や態度の向上に影響を与えることが指摘されている。ライティングについての懸念は、有益な指導や正の強化（positive reinforcement）、聞き役としてのスタッフによって減少させることができる⁵。

ライティング・センターとは、あらゆる段階でのライティングを支援することで、「自立した書き手」の育成を目指した学習支援組織である。佐渡島（2009）によると、米国のライティング・センターの理念は、次の3点にあると述べられている⁶。

第一は、「自立した書き手を育てる」ことである。「書かれた文章の最終的な出来栄よりも、書き手が独りになったときに自分の文章の問題点が診断でき、どのようにしたらよりよい文章になるのかの方策を立てられるようにすることを重要視する。要するに、診断や方策が立てられるようになるために必要な文章作成の技能を書き手に身につけさせることを目指す」ものである。

第二は、「書く過程 (writing as a process)」を支援することである。「ライティング・センターは、書き手が文章を作成する『過程』において支援することに意義があるとする。従って、最終稿のみならず構想や下書きの段階で訪れることを奨励する。まだ一行も書いていない構想段階で利用することもできる。同じ文章を繰り返しもって訪れることもできる」とされる。

第三は、「専門領域を横断する独自の領域 (writing across the curriculum)」として「書くこと」を支援することである。『書くこと』には、どの専門領域においても当てはまる共通の問題があり、従って『書くことの指導』には、専門領域を貫く独自性があるとする。その独自性をもって、横断的に専門領域を支援することが出来るのだという。そのため、専門領域によりレポートや論文の書き方には違いがあるが、ライティング・センターでは、チューターと書き手の専門領域が一致する必要はないとする。むしろ、チューターが『一読者』として文章を見ることが重要だ」とされる。

そして、ライティング・センターでの指導は、「書く」過程を重視すること、「添削」ではなく「指導」をすること、の2点が基本方針としてあげられる⁷。「書く」過程の重視では、ライティングのどの段階であっても助言を得ることができる。また、「添削」ではなく「指導」では、あくまでも「援助」と「指導」の立場に徹することが重視され、書き手自身が書く力を高めることで、「自立した書き手」となることが目指されている。

以上のようなライティング・センターの理念を象徴する考えとして、「よりよいライティングではなく、よりよい書き手 (better writers, not better writing)」という表現がある⁸。これは多くの関係者によって支持され頻繁に引用されるものである⁹。現在に至るまでのライティング・センターに関する研究の過程で、そのコンセプトや実態の変容が幾度となく起こってきた。そして、North (1984) の「よりよい書き手」という表現やこれらの状況から、現在の米国大学におけるライティング・センターが、まさに「自立した書き手の育成と支援」を重視し、その達成のための支援組織として大学内に存在しているといえるだろう。

第2節 ライティング・センターの発展

1. ライティング・センターの機能と範囲の拡大

ライティング・センターの原型は、1934年にアイオワ大学で生まれた。当時はライティング・ラボと呼ばれ、書くことに問題を抱えた学生に対して、1対1の個別指導がスタンリー教授によっておこなわれていた。その後、ライティング・ラボが公的に認知されるようになり、大学における書くことの学習支援組織として機能するようになる。ただし、この時期は、あくまでも基礎学力の不足した学生が、大学での学習に適応するのを支援するための組織として認識されていたといえる。

その後、1999年には、「ラボ」という表現が病気の診断やその処置という臨床的・医学的モデルの印象を与えるために、ライティング・センターに名称が変更される。この名称変更からは、ライティング・センターを訪れる学生は、基礎学力が不足しているという不名誉な印象を払しょくしようとする取り組みであることが読みとれる。そして、アイオワ大学の事例からも、書くことに問題を抱えた学生に対処するために発足したライティング・ラボが、その後、補習の場ではなく、多くの学生を支援する場として発展してきたことがわかる。

また、米国大学におけるライティング・センターは、1950年代から1970年代を通じて拡大した¹⁰。このライティング・センター拡大期の主な目的は、文法や句読点などの基礎的なライティングについて問題を抱える英語を第一言語とする者に対して、学習支援によって大学教育への準備をさせることであった。その後、適切なライティング方略を備えた書き手の発達支援へと目的は移行する。1980年代には、多くの留学生が大学で学ぶようになり、1990年代以降は英語を第一言語としない留学生や移民の多くも大学で学ぶようになった経緯がある¹¹。

発展の過程を通じて、大学に所属する多くの学生を支援する組織として認知され、拡大してきたライティング・センターであるが、その機能は、依然として補習・治療的なものと認識されていた側面もある。アイオワ大学の事例にも象徴されるように、限られた学生だけを支援するのではなく、大学コミュニティに所属する多様な書き手を支援対象にする動きが起り始める。これは、書くことに問題を抱えた学生に対処するために発足したライティング・ラボが、補習および治療の場として機能するところから、文章表現力を向上させようとする意欲のある多様な学生を支援するライティング・センターに発展してきたことを表している。

2. Center for Writing Excellence への発展

大学教育をめぐる状況や、教育観、教育方法の変化に伴って、支援組織としてのあり方をライティング・センターは変容させてきた。ライティング・ラボやライティング・クリニックから、ライティング・センターへの変化が起こったが、近年はさらなる変容が迫られている。

Grutsch McKinney (2013) は、ライティング・センターをめぐる近年の学術的な動向として、大きく2点取り上げている¹²。第一に、マルチリテラシー・センターを設置する動きが進んでいることである。マルチリテラシーセンターは、基本的にはピアフィードバックを提供するライティング・センターのモデルに基づいており、MS Word ファイルのエッセイだけでなく、さまざまなプラットフォームの多様なテキストへのフィードバックを提供するものである。

第二に、ライティング・センターをCWEモデル、あるいは、包括的ライティングセンター (comprehensive writing centers) へと移行させることである。Isaacs & Knight (2014) は、2000年代に入ると、問題を解決しようと奮闘する学生だけでなく、大学コミュニティのすべての書き手を支援することを目指すCWEと呼ばれる新たなモデルも現れたと述べる¹³。CWEは、「一般的にライティング・センターよりも幅広いミッションを明言する」とあり、学生へのピア・チュータリングに加えて、教員へのワークショップや、ライティングに焦点を当てたキャンパスでのイベントの開催、キャンパスにおけるライティング指導の改善指導もおこなう¹⁴。ライティング・センターの改革を先進的におこなう大学では、このCWEモデルが導入され始めている。

また、Isaacs (2011) によると、CWEは、即座のニーズや長期的な制度面の変化に対応し、最終的には大学キャンパス内で知的風土 (intellectual climate) を確立、維持、向上させる中心的な役割を果たす、柔軟でダイナミックなものである¹⁵。モントクレア州立大学 (Montclair State University) では、学部生や大学院生だけでなく、教員や地域のコミュニティにも開かれており、支援の対象とする書き手は、非常に多様である。たとえば、地元図書館と協力し、若い書き手を対象としたワークショップ (young writers workshop) をおこなうなど、地域社会に向けた支援活動もある。

これらの点からは、あらゆる書き手を支援する組織として、ライティング・センターが拡大し、さらなる発展を続けている米国の状況がうかがえる。

第3節 ライティング・センターのスタッフとその能力開発

ライティング・センターの主な構成員は、ディレクターとスタッフである。ライティング・センターは、基本的に単独あるいは複数のディレクターによって運営される。その構成員であるスタッフには、学部生や大学院生といったピア・チューター (peer tutor) と、ライティングについての専門的教育を受けたプロフェッショナル・チューター (professional tutor) がいる¹⁶。

ライティング・センターでは、このチューターが一方向的に文章を添削するのではなく、書き手が文章の問題点や修正方法に自ら気づけるよう、質問や作業を取り入れながら、書き手の主体的な文章作成を助ける¹⁷。チューターは、研修会やワークショップへの参加を通じて、ライティングに関する専門性を高めることで、能力開発をおこなっていく。

1. ライティング・コンサルタントへの概念転換

ライティング・センターでは、特別に訓練を受け、実際に支援するスタッフは、一般的にチューターと呼ばれる。彼らは、センター内での実際の業務に携わる中核となる人材である。米国大学におけるライティング・センターのスタッフに関する議論のひとつに、チューターからコンサルタントへの概念転換がある。

コンサルタントとは、チューターに代わる用語として 1990 年代に注目され始めたものである。まず、1980 年代にチューターの役割や機能についての検討が始まる。Harris (1980) は、チューターの機能について検討し、コーチ、コメンテーター、カウンセラーの 3 点について考察した¹⁸。まず、コーチの機能には、考えるための沈黙の時間を学生に与えたり、質問することで考えさせたりすることで、気づきを促すことがあげられる。次に、コメンテーターの機能には、状況を伝えるだけでなく、それを評価し、より大きな視点を提示することがあげられる。また、セッションで話し合った内容をまとめることも含まれる。そして、カウンセラーの機能としては、アドバイスを提供したり、学習を妨げる外部干渉を特定したり、協働関係を築く方法を模索することがあげられる。

その後、Trimbur (1984) によって、ピア・チューターという用語の矛盾点が指摘される¹⁹。チューターの役割が再考され始めた後、Runciman (1990) や McCall (1994) らによって、チューターはライティング・センターの活動や実態を適切に示すものではないとの指

摘がなされ、チューターに代わる用語が提案された。なかでも、ライティング・コンサルタントが広まることになる。

Runciman (1990) は、ライティング・センターにおけるチューターという用語の使用について検討し、新たな定義の必要性を指摘した²⁰。そこでは、アシスタント、コンサルタン、フェローをといた代替案が提示された。また、チュータリングに代わり、ディスカッションやコンサルティング、チューティー (tutee) の代わりに、書き手を使用することが奨励された。

チューターは、リメディアルの印象を与えるため、支援対象が書くことに問題を抱える学生に限定されるという誤解につながるとの指摘がある。Corcoran (1994) も、チューターは指導的および治療的援助を示唆する用語であると指摘する²¹。ライティング・ラボからライティング・センターへの概念転換と同様に、単なる名称の変更ではなく、その役割を再検討する必要性が高まった結果、チューターからコンサルタントへの変化が起こり始めたことがわかる。

McCall (1994) によると、コンサルタントは、クライアントの目標を援助するために協働する支援的聞き手 (supportive listener) として認識されているとある。また、コンサルタントは助言や提案をし、それを受けてクライアントが最終決定を下すという関係にあるとされる²²。ここには、ライティング・センターで目指される「よりよい文章ではなく、よりよい書き手」、つまり「自立した書き手」の育成を実現するための書き手と支援者の協働関係があるといえる。

このようなコンサルタント・モデルについて、Isaacs & Knight (2014) は、コンサルタントという用語の使用には、専門職化 (職業化) の動きがみられると指摘する²³。近年では、専門的職業訓練の場としてライティング・センターが検討されている事例もある。たとえば、ライティング・センターが、言語技術 (Language Arts) の教員養成の場として位置づけられている事例である。ライティング・センターと中等教育の互惠関係について調査した Isaacs & Kolba (2009) は、「教員養成課程の学生がライティング・センターでチューターとして働くことは、学生と1対1で協働する機会を提供するだけでなく、書くことの指導の最も効率的なモデルを経験する機会も提供する」と述べる²⁴。ここからも、ライティング・センターで働くことが、教員養成に活用されるなど、職業的専門訓練の場として機能していることもうかがえる。

このコンサルタントという用語の使用には、ライティング・センターにおけるスタッフの

役割の拡大と位置づけの変化もある。Grutsch McKinney (2013) は、WCENTER と SSWC の電子メール送付システム (listservs) のメンバーを対象に、それぞれの持つライティング・センターに関する認識について調査した²⁵。この調査では、チューターやチュータリング、チュートリアルという言葉が、186 回使用された一方で、コンサルタントやコンサルティング、コンサルテーションという言葉は 36 回の使用にとどまっていたことが示された。また、米国の 101 大学のライティング・センターを調査した Isaacs & Knight (2014) によると、56 大学 (64%) がスタッフをチューター、7 大学 (8%) がピア・チューター、15 大学 (17%) がコンサルタントとして扱っていることが明らかになった²⁶。ここからは、多くのライティング・センターやそのディレクターたちは、コンサルタントよりも、これまでに広く浸透している概念であるピア・チューターを採用する傾向にあることがわかる。

しかし、より最近の調査によると、この状況は変化していることが示されている。Writing Centers Research Project (以下、WCRP) と呼ばれるライティング・センターの実態に関する継続的な調査がある。2014-15 年度の WCRP の調査によると、スタッフをチューターとして採用していると回答した大学は、全体の 41.9% (129) であった。一方で、コンサルタントとして採用している大学は、29.6% (91) であった²⁷。そして、2016-17 年度の WCRP の調査によると、総回答数 325 のうち、スタッフをチューターと表記する大学は全体の 35.4% (115) になり、コンサルタントと表記する大学が 36.3% (118) であった。

ライティング・センターにおいては、スタッフをチューターとして扱うことが、長く一般的であった。しかし、スタッフをコンサルタントと表記して用いる大学が増加する傾向にあり、近年では、チューターが優位を占めていた状況から、コンサルタントが若干の優位を示す状況へと逆転し始めていることがうかがえる。

McCall (1994) は、「チューターが失敗した人のためにあり、コンサルタントは改善を望む人のためにある」と述べる²⁸。そして、ライティングの成功と失敗を決定づけるものは書くことに対する書き手の態度であり、その違いが重要であると指摘する。チューターやコンサルタントという表現は、支援者のスタンスを反映しており、支援を受ける書き手に影響を与えることを意味する。スタッフをどのように位置づけるのかといった運営者の認識や立場が、ライティング・センターにおける支援のあり方に反映されているといえる。

現在、米国では、チューターに代わってコンサルタントを使用するライティング・センターが増加している。センターの活動を適切に示し、大学コミュニティに利益を還元していくために、このような専門職モデルが採用され、より高度化しようとする文化が醸成されてき

ているといえる。また、ライティング・センターにおけるスタッフの名称変更によって、担当者だけでなく、そこで支援を受ける書き手にとっての不名誉や不利益を取り除こうとする動きが読みとれる²⁹。

2. スタッフの養成法と研修制度

米国大学におけるライティング・センターでは、スタッフ養成に関する研究が広くおこなわれてきた。たとえば、ピアレビューやロールプレイ、省察、文章を書く過程や対人スキルの探求、スタッフ・ミーティング等は、効果的な手法であるとされる。また、1970年代以降は、協働学習者の視点を取り入れたピア・チューターの養成についての研究も増えている。

IWCAは、ライティング・センターにおけるスタッフの研修制度について、「チューター・トレーニングでは、トレーニングに費やされる総時間は非常に多様である。(中略)トレーニングは、典型的には、『どのようにすることで協働学習がうまくいくか』『ライティング・スキルとは何か』『どのようにして書くことのニーズは診断されるか』『チューターが使用するストラテジーは何か』などを含む」と述べる³⁰。研修に費やされる時間や形態は各教育機関で異なり、一定のモデルが存在しているわけではないことがわかる。

3. スタッフ養成の効果と課題

各教育機関におけるライティング・センターで、よりよい人材の確保や育成のために模索されている。このような模索は、*Writing Center Journal* や *Writing Lab Newsletter* のような学術誌を通じて、広く共有されている。チューター研修制度の紹介や、チューターの成長に焦点を当てた研究もおこなわれている。

米国のライティング・センターは、その歴史的背景のために、リメディアルを象徴するライティング・ラボやクリニックから、大学コミュニティに関わる人々が自立した書き手になる支援するためのセンターへと、その概念を転換させた。これに呼応する形で、実務を担うチューターも同様に、概念的転換が求められた。現在では、チューターに代わってコンサルタントの概念が浸透してきている。

ライティング・センターのような学習支援組織にとっては、運営費等のコストは深刻な問題である。運営費に制限がある大学には、比較的低コストである学部生等のピア・チューターを採用する利点があると思われる。しかし、ライティング・センターの運営に先進的に取り組んでいる大学や本格的に取り組んでいる大学だけでなく、運営予算の削減など、ライテ

イング・センターの役割を再検討する必要性に直面した大学も、新たなモデルを模索してコンサルタントを採用している。WCRP の調査で示されるように、コンサルタントの概念は米国大学ライティング・センターのなかで広がりを見せていることが明らかになった。

しかし、このようなコンサルタントの養成や研修制度に関する研究は少ない。たとえば、正課カリキュラム内の授業の一環としての研修に焦点を当てた研究はみられるが、ライティング・センター内部での日常業務や週ミーティングのようなオン・ザ・ジョブ・トレーニング (OJT) のようなスタッフ養成法や研修制度に関するものになるとさらに少なくなる。コンサルタントへの概念転換が進む一方で、その養成法のスタンダードが確立されているわけではないといえる³¹。

人材としてのコンサルタントについて調査した Devet (2016) によると、センターの実務を担うコンサルタントに自らの行動や仕事に対して権限を与え、職業人としてのコントロール感を体験させることが、質の高い人材の確保につながると述べられている³²。また、コンサルタントが実務経験のなかで職業人として発達しているという具体的な証拠を受けとることで自己効力感を高めることが、優れた人材を確保するうえで有益な手段であると述べられている。

大学院生のコンサルタントには、各々に責任ある立場を与え、そのなかで職業人としての資質を高めることが期待されていた。また、コンサルタントは、単なる学生としてではなく、センターの活動に従事する専門家として認識されている。定例のスタッフ・ミーティングも、これらの人材の高度化を図るための専門的職業訓練の場として位置づけられている。Isaacs & Knight (2014) が、コンサルタントは職業化の動きがあると述べたように、質の高い人材を確保するには、大学院生等をどのように位置づけて雇用するかが重要となるだろう。

小括

以上の検討を踏まえて、1990年以降の正課カリキュラム外の支援組織としてのライティング・センターの動向と特徴を整理する。

第一に、マルチリテラシーセンターや CWE といった新たなライティング・センターのモデルが設立されるようになったことである。この傾向は、2000年以降に顕著に表れる。ライティング・ラボとして始まったライティング・センターは、設立初期には、基礎学力の不足した学生を補習・治療するために拡大する。しかし、こうした不名誉な状況を解消するために、新たにライティング・センターという名称が設けられ、支援対象を広げることで、よ

り多くの学生の文章表現力の向上を支えようとした。そして、近年では、大学生の増加や多様化がさらに進むなかで、より高度な支援を提供する学習支援組織として、ライティング・センターが学術的なレベルで発展し続けていることを象徴している。

第二に、ライティング・センターの実務の中核を担うスタッフの概念転換が起こったことである。スタッフに関する概念転換は、1990年頃を境に議論されるようになった。これまでスタッフの名称として、長く一般的であったチューター（あるいはピア・チューター）から、学生に限らずライティング・センターに関わるすべての書き手を対象に、より専門的な支援を提供するコンサルタントへの変更が起こり始める。この動きは先進的にライティング・センター改革に取り組む大学において採用されてきたが、WCRPの2016-17年調査によると、スタッフをコンサルタントとして扱うライティング・センターが大部分を占めるようになったことがわかる。ここには、ライティング・ラボからライティング・センターの概念転換に象徴されるように、名称変更に伴う不名誉さや不利益の払しょくが意図されているといえる。そして、コンサルタントへの発展は、ライティング・センターの学習支援組織としてのあり方の高度化を意味し、より専門的かつ書き手に寄り添った支援を提供しようとする範囲と機能の拡大が読みとれる。

註

- ¹ Carter-Tod, L. S. *The Role of the Writing Center in the Writing Practices of L2 Students* (Doctoral Dissertaiton). 1995, pp.28-29.
- ² Fujioka Mayumi. 「アメリカのライティングセンターにおける理論と実践—日本の大学ライティングセンターへの示唆— (U.S. Writing Center Theory and Practice: Implications for Writing Centers in Japanese Universities)」『近畿大学教養・外国語教育センター紀要. 外国語編』2(1). 2011, pp. 206-207
- ³ Isaacs, E., & Knight, M. “A Bird’s Eye View of Writing Centers: Institutional Infrastructure, Scope and Programmatic Issues, Reported Practices.” *WPA: Writing Program Administration*, 37(2), 2014, pp.46-47.
- ⁴ Writing Center Concept. (<http://writingcenters.org/resources/writing-center-concept/>) (2013年12月9日取得)
- ⁵ Ibid.
- ⁶ 佐渡島紗織「自立した書き手を育てる—対話による書き直し—」『国語科教育』66, 2009, pp.11-12.
- ⁷ 佐渡島紗織「大学(院)における『書く』ことの指導—米国大学の『ライティング・センター』の指導と運営—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』100, 2001, p.68.
- ⁸ North, S. M., “The Idea of a Writing Center.” *College English*. 46(5). 1984, p. 438.
- ⁹ Carter-Tod, L. S.. op cit., p. 37
- ¹⁰ Fujioka Mayumi. op. cit., p. 207
- ¹¹ 實平雅夫「日本語日本文化教育におけるライティングセンターに関する一考察」『神戸大学留学生センター紀要』18, 2012, p.37.
- ¹² Grutsch McKinney, J. *Peripheral Visions for Writing Centers*. Logan, UT: Utah State University Press, 2013, p. 90.
- ¹³ Isaacs, E., & Knight, M. op. cit., p.54.
- ¹⁴ Grutsch McKinney, J. op. cit., p. 90.
- ¹⁵ Isaacs, E. “The Emergence of Centers for Writing Excellence.” In N. Mauriello, W. J. Macauley, Jr., & R. T. Koch, Jr. (Eds.) *Before and After the Tutorial: Writing Centers and Institutional Relationships*,

-
- Creskill, NJ: Hampton Press, 2011, p.139.
- ¹⁶ Carter-Tod, L. S. op cit.
- ¹⁷ 太田裕子・佐渡島紗織『『自立した書き手』を育成するライティング・センターのチューター研修とチューターの意識—早稲田大学における実践事例と PAC 分析—』『Waseda Global Forum』9, 2012, pp.238-239.
- ¹⁸ Harris, M. “The Roles a Tutor Plays: Effective Tutoring Techniques.” *The English Journal*, 69(9), 1980, pp.63-65.
- ¹⁹ Trimbur, J. “Peer Tutoring: A Contradiction in Terms?” *The Writing Center Journal*, 7(2), 1987, p.22.
- ²⁰ Runciman, L. “Defining Ourselves: Do We Really Want to Use the Word Tutor?” *The Writing Center Journal*, 11(1), 1990, pp.30-31.
- ²¹ Corcoran, A. I. “Accountability of Writing Center Consultants: How Far Can It Go?” *Writing Lab Newsletter*, 19(3), 1994, pp.11-14.
- ²² McCall, W. “Writing Centers and the Idea of Consultancy.” *The Writing Center Journal*, 14(2), 1994, p.167.
- ²³ Isaacs, E., & Knight, M. op. cit., p.50.
- ²⁴ Isaacs, E. & Kolba, E. “Mutual Benefits: Pre-Service Teachers and Public School Students in the Writing Center.” *The Writing Center Journal*, 29(2), 2009, pp.52-74.
- ²⁵ Grutsch McKinney, J. op. cit., p.64.
- ²⁶ Isaacs, E., & Knight, M. op. cit., pp.49-50.
- ²⁷ Purdue Online Writing Lab. Writing Centers Research Project Survey. (https://owl.purdue.edu/research/writing_center_research_project/index.html) (2018年10月5日)
- ²⁸ McCall, W. op. cit., p.167.
- ²⁹ 奥村 (2017) では、次のようにある。「ハーバードにて 1938 年に試験的に開講されたリメディアルリーディングコース (Remedial Reading Course) は、入学後の試験で低い点数をとった学生が、任意で履修できるクラスであった。後に、ハーバード大学の学習相談局 (Bureau of Study Counsel) が、同リメディアルクラスでテストを実施したが、当時の全米高等教育機関の新入生の 85% よりも高いスコアを記録する結果となった。その後、そのクラスの名称は、リメディアルリーディング科目から remedial を取り、リーディングクラス (Reading Class) へと変更された。名称変更により、1938 年には 1 年間に 30 人だった履修者は後に 800 人へと飛躍的に増加することになる (Wyatt, 1992)。単位にならない科目に対するネガティブな感情を除去するために、remedial というタームを科目名から外したのである」。また、「大学におけるリメディアルクラスとそれを提供する部局・組織名称変更が、リメディアル科目の不名誉さを取り除くことになった。その結果、リメディアル科目の受講をやめてしまう学生や、同クラスへの再履修者は減少していった。リメディアルクラスの名称の変更により、担当教師と受講する学生のやる気が高まった結果であろう」とある (奥村玲香「組織的な学習支援部局の設置期 1870 年代—1940 年代」谷川裕稔 (編)『アメリカの大学に学ぶ学習支援の手引き 日本の大学にどう活かすか』ナカニシヤ出版, 2017, pp.73-74.)。
- ³⁰ IWCA International Writing Center Association (<http://writingcenters.org/>) (2018年9月28日閲覧)
- ³¹ 日本のライティング・センターでは、次のような 4 つの新人研修がおこなわれる。1 点目は、新人チューターオリエンテーションである。これは 2 時間のオリエンテーションに参加することである。2 点目は、セッションの見学である。ここでは、新人チューターは、ベテラン・チューターによるセッションを最低 5 回は見学することになっている。3 点目は、セッションの実地研修である。これは、新人チューターがベテラン・チューターの代わりにセッションを担当することである。4 点目は、週研修である。ここでは、模擬セッションや文章診断、気づきを促す研修、自身の弱点を克服するための研修立案と実施など、状況に応じてさまざまな課題に取り組む (佐渡島紗織・太田裕子『文章チューターリングの理念と実践—早稲田大学ライティング・センターでの取り組み—』ひつじ書房, 2013, pp.191-206.)。
- ³² Devet, B. “Retaining Writing Center Consultants: A Taxonomy of Approaches.” *Writing Lab Newsletter*, 41(3-4), 2016, pp.20-21.

第6章 モントクレア州立大学における初年次ライティング・プログラム

第1章から第5章までは、現代米国の大学におけるライティング教育に関する歴史的背景、教育内容、教育方法、評価方法、支援組織について、理論的および実践的に広く検討してきた。本章では、これまでの理論と実践の分析をふまえながら、教育実践事例としてモンクレア州立大学（Montclair State University：以下、MSU）における初年次ライティング（First-Year Writing：以下、FYW）プログラムを取り上げ、考察を試みる。

2017年9月12日から15日までの4日間、MSUのFYWプログラムに関する現地調査を実施した。現地では、FYW科目への参与観察、プログラム・ディレクターと各教員へのインタビュー調査、資料収集をおこなった。本章では、現地調査の結果を中心に、シラバスや共通ルーブック、現地で収集した資料とインタビュー調査をもとに分析し、MSUのFYWを、教育内容、教育方法、評価方法の観点から検討したい。なかでも、論理的なエッセイ作成能力の向上を目指したWRIT 105を分析対象とする。なお、分析対象として取り上げたクラスは、伝統的クラスに分類される一般的な授業形態である。

第1節では、FYW科目の教育課程上の位置づけについて整理する。第2節では、シラバスを分析を通して、FYWにおける教育内容と形態について明らかにする。第3節では、教育方法と評価方法について検討する。ここでは、主に授業内外における評価活動に着目して論じる。第4節では、共通テキストである*Little Seagull Handbook*を分析し、FYWで取り扱う内容について考察する。

第1節 モントクレア州立大学における初年次ライティング科目の位置づけと特徴

ここでは、調査対象であるMSUのFYWプログラムの基本情報について整理する。MSUは、米国のニュージャージー州モンクレア市にある4年制の州立大学である。同大学は、学部生が16,800人、大学院生が4,177人、学生総数が20,000人を超える大規模な総合大学である。

1. 教育課程におけるライティング教育の位置づけ

MSUでは、一般教育課程のコミュニケーション科目として、WRIT 105とWRIT 106の2科目が各3単位の必修科目として設けられている。表6-1は、MSUの一般教育課程に

におけるコミュニケーション科目の履修必修である。

表 6-1 一般教育課程のコミュニケーション科目における履修必修

分類	科目		単位
ライティング	WRIT 105	カレッジ・ライティング I	3
	HONP 100	名著とアイデア・パート I	
文学	WRIT 106	カレッジ・ライティング II	3
	HONP 101	名著とアイデア・パート II	
コミュニケーション	CMST 101	スピーチの基礎: コミュニケーション必修	3

MSU の学生は卒業までに、コミュニケーション科目の全 9 単位を取得する必要がある。HONP 100 と HONP 101 は、オナーズ・プログラムの学生だけを対象とした科目である。そのため、実質的には、WRIT 105 と WRIT 106 を初年次学生は受講する。

次に、表 6-2 は 2016 年から 17 年度の FYW 科目の開講数と受講者数を示したものである。

表 6-2 2016-17 年度の FYW の開講数と受講者数¹

	2016 年秋		2017 年春		FYW 合計	
	開講数	受講者数	開講数	受講者数	開講数	受講者数
WRIT 105	160	3,044	34	266	194	3,693
WRIT 106	34	649	148	2,702	162	2,968

MSU では、年間で約 6,000 から 6,500 人の学生が、FYW を受講している。レポートなどの論理的な文章の書き方を学ぶ講座である WRIT 105 では、約 3,700 人が受講し、194 のクラスが開講されている。また、年間で 300 以上のクラスが開講されている。

MSU の FYW プログラムでは、テニユア教員が 2 名、フルタイムの講師が 28 名、パートタイムの講師が 58 名いる。例年、約 80~85 名の教員が FYW プログラムで授業を担当することになっている。

WRIT 105 と WRIT 106 は、それぞれクラス規模が、1 クラス最大 19 人までに制限されている。クラスでは、複数回にわたるドラフト（以下、原稿）の作成、ピアレビュー、1 対

1の個別カンファレンスによる、プロセス・ライティングが重視されており、学生一人ひとりに柔軟に対応することがプログラムの理念として目指されているといえる。そのため、多くの少人数クラスを、テニユア教員や常勤講師、非常勤講師の教員団によるグループで指導する体制がとられていることがわかる。さらに、MSUでは、多様な学術分野出身の教員が指導にあたることに特徴があるとされる。これらの手法は、ライティング教育で標準化した教育方法を採用しており、米国の一般的な授業モデルとみることができよう。

また、初年次生を対象としたライティング教育のほかに、2年次以降の学生を対象とした発展的なライティング科目もカリキュラムに用意されている。たとえば、職場におけるライティング (WRIT 206)、レトリック：アーギュメントの方略 (WRIT 280)、ライティングを個別指導するための理論と実践 (ENWR 385)、コミュニティ・ライティング：理論、実践、パートナーシップ (WRIT 400) といった科目がある。MSUでは、ライティングに関する主専攻 (major) と副専攻 (minor) 科目が設けられており、2年次以降もライティングについて専門的に学ぶ機会が保証されている。科目の位置づけや、クラスの開講数、多様な分野出身の教員団など、カリキュラム全体を通して、学生支援がおこなわれている状況がうかがえる。

2. 初年次ライティング科目の授業構造

MSUでは、クォーター制が取り入れられており、第1期 (fall) が9月から12月、第2期 (winter) が12月から1月、第3期 (spring) が1月から5月、第4期 (summer) が5月から8月となっている。WRIT 105は主に第1期に、WRIT 106は第3期に開講されている。授業時間は75分間で、週2回の計15週間約30回の授業で構成されている。

また、授業形態としては、大きく3つの種類がある。第一に、最も基本的な形態である伝統的なクラス (traditional) である。第二に、ハイブリッド型のクラス (hybrid) である。第三に、ワークショップ型のクラス (workshop) である²。

伝統的クラスでは、小集団によるディスカッションや講義、クラス内での読解とライティングがおこなわれる。これらの授業内アクティビティを中心としたものは、米国のライティング教育における標準的なクラス運営方法であるといえる。

ハイブリッド型クラスでは、伝統的クラスでおこなう内容に加えて、週に1000語から2000語程度の追加エッセイを書くことになる。つまり、通常よりも多くのライティングが課されることになる。また、学生は、週2回のうち、1回は講義室での対面型授業を受け、

残りの1回はオンラインで授業を受講する。ICTを積極的に活用した授業形態であるといえる。自宅からの通学者も一定数いるMSUでは、オンライン授業の活用によって、柔軟な授業参加が可能となっているといえる。

ワークショップ型クラスは、近年、新たに開発されたモデルである。このモデルは、レギュラークラスに加えて、週1回50分の追加の少人数クラスを受講するものである。通常、WRIT 105は3単位の授業であるが、ワークショップ型クラスは4単位の科目になる。その特徴には、FYW担当の教員によるティームティーチングと、訓練を受けた学部生チューターによるサポートがある。このワークショップ型クラスは、ストレッチ・モデル(stretch model)に倣ったものである。ストレッチ・モデルは、アリゾナ州立大学で開発された指導方式であり、リテンション率や学生の満足度にポジティブな影響を与えるとされる³。これは、小集団での指導による対話的相互作用を促進する効果的な授業形態であるといえる。

これらのクラスでは、多くの学生が授業にラップトップ(ノートPC)を持参しており、授業で使用する教材を見たり、グループワークで話し合った内容をその場で編集したりすることができる。また、Canvasと呼ばれるサイトを利用して、シラバスの内容や授業に関連するデータ・資料を確認したり、レポートを提出したり、ピアレビューをしたり、オンラインの活動を通じて授業に参加することが必須となる。

第2節 シラバスからみる伝統的なライティング教育の授業内容

ここでは、教員向けに提供されているサンプル・シラバスと、実際に使用されているシラバスをもとに、FYWの授業形態について論じる⁴。

1. サンプル・シラバスにみる教育内容

FYWは、大きく3つのユニットに分けられる。各ユニットでは、それぞれ中心となるテーマが設定されており、テーマやトピックに関するさまざまなテキストを読解することから始まる。その後、原稿を書き進め、各ユニットの最後に完成したエッセイを提出する。

各ユニットでは、読解力と文章表現力を伸ばすことを目的として、授業内外で宿題が課される。ここでは、週に8時間の自習を費やすことが期待されている。また、学生は作成した文章を授業内で共有することが求められ、教員とピアからフィードバックを受けとる。そして、最終試験の代わりに課されるポートフォリオの作成と提出では、教員やピアから受けと

ったフィードバックを反映させた修正稿（最終稿）を提出することが求められる。すなわち、テーマ型ライティングによるプログラムを実施しており、ユニット化によって書くプロセスを再帰的に経験させ、そのなかで文章表現力の育成に取り組んでいることがわかる。

米国では、多くの学生は、大学に入学するまでの教育段階で、10年以上にわたって何らかの形で文章を書く経験をしている。そのため、FYWの授業の目的は、文章の仕組みを教えるのではなく、アカデミックなディスコースと思考法を身につけることにあるとされる。つまり、学生は、文章を書くことを通じて、単なる書き方ではなく、大学というアカデミックなコミュニティに参加する手法について学ぶ。また、文章を書く過程で批判的に考えたり、他者のアイデアや自身の経験に照らし合わせたりしながら思考力を高め、他者と生産的にコミュニケーションする力を培うことを目的としているといえる。

テキストのひとつにあげられる『探求からアカデミック・ライティングへ (*From Inquiry to Academic Writing*)』が象徴するように、FYWでは、アイデアを形作るために好奇心と疑問を持つことが重要であるとされる。ここから、学生が大学コミュニティに関わるうえで、批判的かつ創造的なアイデアを生み出すために、知的好奇心を持ち、問題意識を持ち続ける資質を高めることが目指されているといえる。

このような学生の情緒的資質の重要性への言及は、「高等教育におけるライティングに関する成功の枠組み (*Framework for Success in Postsecondary Writing*)」でも指摘されている⁵。ここでは、大学における多様な専門分野のなかで、好奇心や粘り強さといった思考態度 (*habits of mind*) が、学習者の成功を支援する要素としてあげられている。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によって、これらの態度を高めることが目指されている。

2. 初年次ライティングで期待される学習成果

MSUの初年次学生は、FYW科目であるWRIT 105の授業の経験を通じて、表6-3に示される学習成果 (*course outcomes*) を身につけることが期待されている。

ここでは、他者の見解や根拠の分析・批判的検討を通して、文章のなかで優れたセントラル・クレームを築くことが、期待される学習成果の中心にあるといえる。このセントラル・クレームを重視する姿勢は、学習成果に示されるだけでなく、共通ルーブリックにおける評価規準の中にも明確に示されている。

表 6-3 期待される学習成果一覧

学習成果の内容
重要で興味深く、優れた知的アイデアについてのセントラル・クレイムを作ること
適切な根拠や分析でセントラル・クレイムを裏づけること
修辭的効果を最大化させる文章を構成すること
適切な導入や引用、要約、言い換えを用いて、アイデアや情報を文章に統合すること
本文や参考文献リストに情報源の注釈をつけること
正確さと洞察力をもって、他者の考えを分析すること
適切な代名詞の使用や、文法的一致・呼応（代名詞、先行詞、主語、動詞）、文章を結ぶフレーズ、文章構造に関連する表層的な問題を理解することと修正すること

第3節 教育方法と評価方法：授業への参与観察からみるライティング教育

1. 共通ルーブリックにおける評価規準

MSU では、次の評価規準 (assessment criteria) が、アーギュメント志向のアカデミック・エッセイの要件である。これらの評価規準は、セントラル・クレイム (central claim)、展開 (development)、分析 (analysis)、構成 (organization)、文章の明瞭さ (clarity of prose)、推敲 (revision) の6つの観点で構成される⁶。

セントラル・クレイムは、主題文やメイン・ポイントと呼ばれるもので、書き手と読み手をガイドするものである。また、セントラル・クレイムは、特定の読み手に向けてアーギュメントを組み立てる書き手の立場を示すものである。さらに、それはエッセイの根幹であり、議論を進める土台でもある。よいコンポジションは、一貫してセントラル・クレイムに注意を向け、焦点を当てる。

展開は、効果的なアーギュメント型エッセイで根拠と分析を発展させ、議論にまとめていくものである。効果的な展開は、他の書き手、一次資料や二次資料、学術的あるいは一般的調査、逸話、経験からくる事例や根拠を豊富に使用する。また、効果的な展開は、単なる事例の紹介に留まらず、セントラル・クレイムとの密接なかかわりを探究し、書き手が独自の意見を構築することで読み手を引きつけるものである。

分析は、文章と根拠、事実、セントラル・クレイムのつながりや関連性を統合するコンポジションの核心である。また、分析は、「どのように」「なぜ」といった疑問を探究し、それ

らに答えるものである。これらの疑問は、学生が書き手として、意見と事実のつながりの根拠を示すように促す。最もよい分析は、複雑性と重要性を実証することで、セントラル・クレイムを支持し促進する。

構成は、①エッセイで一貫して示されるコア・アーギュメントと、②構造化されたパラグラフによって支えられるサブ・クレイムを含むものである。効果的な構成を備えたコンポジションでは、各サブ・クレイムは、論理的に展開され移行する。

文章の明瞭さに関して、よいエッセイでは、MLAの書式や引用方法と同様に、文法や使用法、技法の習熟が必要とされる。また、そのような習熟は、書き手が探求している修辞学的目的 (rhetorical purpose) に役立つ、さまざまな文章や構造、正しい言葉の選択、慎重な校正を含む。

推敲は「見直し」のプロセスと定義される。このプロセスは、優れたコンポジションを作成するなかで、新たな発見をしたり、既存のアイデアをさらに高めたりするものである。書き手は、ピアやインストラクターから受け取ったフィードバックやレスポンスに応えることで、推敲をうまく達成する。ここでは、書き手は、オリジナルの文章を練り直すことで、フィードバックの意味を解釈し、取り入れていく必要がある。

評価規準のなかでも、「推敲」は、学生の成長のプロセスをより具体的に評価できるように、新しく追加された項目である。この評価項目が追加された背景として、プログラム・ディレクターは、インタビュー調査のなかで「これまでの評価規準だけでは、学生のレポートが『非常に悪い』状態から『悪い』状態に改善されたとしても、評価は依然として『低い』ままであった」と述べている。このような学生の努力や変化の度合いを適切に評価し、学生の成長のプロセスを反映できるように、「推敲」の観点が追加された。ここには、プログラム評価を通じて、付加価値 (value-added) としての学生の伸び率を評価するための MSU の工夫と改善の努力がうかがえる。

米国では、各大学やプログラムの学習成果や目標を適切に評価するために、独自にルーブリックを開発・運用することが一般的である。そのため、数多くのローカル・ルーブリックが存在している。全米カレッジ・大学協会 (Association of American Colleges and Universities: 以下、AAC&U) は、米国大学で使用されるローカル・ルーブリックを収集し、その共通点を抽出することで 16 種類のメタ・ルーブリックを作成した。これらは VALUE ルーブリックと呼ばれる。そこには文章表現力を測るためのルーブリック (written communication rubric) もあり、ライティング教育で広く共通する評価観点とみなすこと

ができる。評価の次元には、「文章作成の文脈と目的」「内容の展開」「ジャンルと学問分野の約束事」「資料（ソース）と根拠（エビデンス）」「構文と技法を操ること」の5つがあり、0点から4点の5段階で評価するものとなっている。AAC&Uのメタ・ルーブリックとMSUのルーブリックを比較すると、「セントラル・クレイム」と「推敲」の2つの観点にMSUの独自性があるといえる。

表6-4 WRIT 105 のレポート評価のベンチマーク⁷

評価	ベンチマーク
A	<ul style="list-style-type: none"> ・力強く、魅力的なアーギュメントとセントラル・クレイムを示している。 ・書き手のセントラル・クレイムが、明確で、複雑かつ洗練されている。 ・エッセイのセントラル・クレイムとコア・アイデアは、説得力のある根拠と論理的推論、分析に基づいている。 ・関連する情報源は、適切に統合され、文章化されている。 ・エッセイは、読み手が理解しやすいように構成され、段落や文章が明確かつ精巧に書かれ、エッセイの全体的な有効性を高めるため、非常に読みやすいものになっている。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・根拠や論理、分析によく支えられた強固なセントラル・クレイムとアーギュメントを示している。 ・関連する情報源は、適切に統合され、文章化されている。 ・「A」ペーパーほどの文章の明瞭さはないが、エッセイは適切に構成されており、文章も明確になっている。
C	<ul style="list-style-type: none"> ・読み手が理解できるセントラル・クレイムとアーギュメントを示すが、根拠や事例が部分的である。 ・構成の主眼と分析は弱く、多くの推敲が必要であることを示唆している。 ・多くの場合、書き手は、分析される文章や情報源を読み間違えているか、表面的にしか読みとっていないという証拠がある。 ・また、情報源はうまく統合されていない、あるいは適切に文章化されていない。 ・文章は必ずしも明確ではなく、誤りが注意をそらすか、一般的には読みやすいものになっている。
D	<ul style="list-style-type: none"> ・セントラル・クレイムとアーギュメントを示すのに失敗している、あるいはサポートされていないアーギュメントを示している。 ・長さが異なる場合があり、段落は読み手をガイドするのではなく、むしろ混乱させる形で構成されている。 ・多くの場合、外部の情報源（external sources）は示されていない、あるいはよく統合されていない。 ・また、情報源は、適切に文章化されていない。 ・わかりにくい形で書かれたペーパーは、「D」評価を受けとるが、全ての「D」ペーパーがわかりにくい文章ではない。
F	<ul style="list-style-type: none"> ・セントラル・クレイムを含んでいない、あるいはセントラル・クレイムがよく展開されていないため、アーギュメントを示したり支持したりすることに失敗している。 ・エッセイは、わかりにくく構成されて書かれており、読み手にとってアクセスしづらいものとなっている。 ・情報源は、通常文章化されていないか、正しく文章化されていない。 ・多くの場合、エッセイは、課題で示されている条件を満たしていない。

表6-4は、WRIT 105におけるレポート評価のベンチマーク (benchmark language) である。これは、基準を複数に分けずに全体的に評価する、全体的ループリックである。

例年、専門職能開発 (professional development) として、成績評価を標準化するためのワークショップ (grade norming workshop) がおこなわれ、教員間での評価のゆれを減少させる取り組みがおこなわれている。MSU では、FYW を担当する教員が多く、パートタイムの講師は他大学でも同様に FYW を受け持つ者もいるため、評価の標準化は重要になる。

2. エッセイの評価と要件

各ユニットで作成するエッセイは3つであり、それぞれ次の点に従う必要がある (表6-5)。エッセイ1とエッセイ2は、1750語程度 (約5頁) で、それぞれ15%と20%が成績に反映される。各エッセイでは、ピアレビューと教員のフィードバックの支援によって、推敲と書き直しが経験される。推敲では、第三稿で得た教員のコメントを最終稿 (ポートフォリオ) に組み込む必要がある。学生は、各エッセイで書いた文章のクオリティだけでなく、その推敲の量と深さについて評価される。また、すでに強固なエッセイであっても、大幅に修正することが期待される。ただし、教員は、コメント内容について学生と話し合いはするが、修正方法については指導しない。

表6-5 エッセイの要件と評価の割合

	要件	割合
エッセイ1	1750語 (約5頁)	15%
エッセイ2	1750語 (約5頁)	20%
エッセイ3	① 2100~2450語 (約6~7頁) ② ユニット3に関連するトピックについてリサーチし、詳細なアーギュメントを書く ③ トピックは、教員からの承認を必要とする	30%
ポートフォリオ	① エッセイ1と2の推敲 ② 修正点を示した個人声明 ③ 期限内の提出	20%

エッセイ3は、2100語から2450語程度 (約6から7頁) で、30%が成績に反映される。そのうち、20%がエッセイに対する評価で、残りの10%は修正 (推敲) の程度が評価される。学生は、教員からの承認を受けたトピックについてリサーチをおこない、詳細なアーギ

コメントを書く。さらに、エッセイを修正するプロセスにどのようにアプローチしたかを示した個人声明 (personal statement) が必要となる。これに関するワークショップは授業内でおこなわれる。

最終試験の代わりに提出するライティング・ポートフォリオは、20%が成績に反映される。ポートフォリオの要件は、①最初の2つのエッセイの推敲、②エッセイをどのように修正したかを示す個人声明、③期限内の提出、の3点である。つまり、学生は、ユニット1と2で作成した2つのエッセイをフィードバックの内容を反映させて加筆修正し、改善した最終稿をポートフォリオとして提出することで最終成績が出される。その際、教員は第三稿と最終稿を比較し、どのような修正が、どの程度おこなわれたかを評価する。これは評価規準にある「推敲」の観点が重要視されていることを示している。そして、こうした修正の量や変化を評価する取り組みは、Inoue (2014) で検討されている「努力 (labor)」を評価しようとする試みに通じるところがあるといえる⁸。

表6-5で示されているように、2つの説明的エッセイが35%、テーマ設定をしたエッセイとその修正が30%、ポートフォリオの作成(2つのエッセイの最終稿作成)が20%で、エッセイだけで最低85%の成績を占めることが指定されている。そのため、授業の参加度が15%であり、授業への関与は成績に大きな影響を与えない。授業への積極的な参加や、授業内外での活動は、前提条件として想定されていることがうかがえる。

3. 授業内評価活動

また、授業内では、ピアレビューや中間レビュー (midterm review) といった評価活動に携わることになる。ピアレビューは、授業内のグループワークだけでなく、授業外の宿題 (事前課題) としてオンラインを使用した活動も含まれる。

中間レビューは、教員が担当する学生の進捗状況を把握するための方法として利用されるものである。この中間レビューの結果をもとに、追加講座の受講する必要がある学生を教員は特定する。また、これは、ライティング・プロセスの発達度を学生自身にふり返させるためのものでもある。

中間レビューは、ユニット2が終わる段階でおこなわれるもので、早期に学生支援をおこなうためにシステム化されたものである。WRIT 105を受講することで、学生が必要な能力やスキル、期待される学習成果を確実に獲得させようとする、FYWプログラムの取り組みのひとつであるといえる。

表6-6は、学生が書いたエッセイに対しておこなわれる評価活動とその段階を示したものである。学生は、ひとつのユニットで3つの原稿を書く。それぞれの文章に対する評価活動としては、初稿では、ピアレビューがおこなわれ、学生同士で文章が批評される（第1段階）。ピア同士で評価を与え合うことで、対話的相互作用を促進するだけでなく、教員の認知的負荷を軽減させる効果があるといえる。

第二稿では、教員が文章に対してフィードバックをおこなう（第2段階）。たとえば、オフィス・アワーを利用した1対1の個別カンファレンスがおこなわれる。まず、第1段階でピアレビューをおこない、多くのピアレビューを経験することで推敲の機会を設けておく。その後、第2段階の教員との個別カンファレンスによって、さらなる推敲や内容の発展につながる流れが作られている。

そして、第三稿は、教員が成績を付けてフィードバックを返すという3段階を経て、ひとつのエッセイが完成する（第3段階）。この流れは、3つのユニットで同様におこなわれる。つまり、学生は、3つのエッセイを作成する過程で、教員とピアから、9回のフィードバックを受けることになる。また、学生自身も一人の読み手として、ピアの文章に対して3度のフィードバックをおこなう。

表6-6 エッセイに対する3段階の評価活動

段階	評価活動	評価者
第1段階	ピアレビュー	学生
第2段階	フィードバック	教員
第3段階	成績をつけてフィードバック	教員

ひとつのエッセイを時間をかけて完成させるのではなく、特定のテーマに基づいて異なる3つのトピックに関する文章を作成し、そのプロセスを複数回くり返すことで、ライティング・プロセスについての理解を深め、論理的に意見を表現し、明快に情報を伝達する力を高める。プロセス・ライティングによる指導で、文章を書くプロセスを何度も経験するだけでなく、評価活動においても再帰的なプロセスを経験する。このような形で、文章を書くプロセスと評価のプロセスを学生が体験的に学ぶように保証されている。

4. ファカルティ・ディベロップメントによるプログラム改善の組織的取り組み

専門的能力の開発は、ライティング・プログラム内で提供される。各秋学期に、成績の標準化のワークショップがあり、とくに新人教員にとって必要性の高いものである。これは、ディレクター、あるいはアシスタント・ディレクターによってファシリテートされる。春学期には、個別対応を基本として、奮闘する教員をターゲットにする傾向にある。とくに、1つ以上の教育機関で指導する非常勤講師は、プログラムのなかでの成績評価の実践を調整する険しい挑戦に向き合うことになる。

専門分野の異なる多くの教員を有するプログラムでは、成績評価およびエッセイ評価のゆれを減少させるワークショップは、重要な活動である。また、このような成績標準化のためのワークショップ以外にも、教員間での知見を共有する機会として、さまざまなタイプのファカルティ・ディベロップメント（FD活動）が実施されている。

第4節 共通テキストからみるライティング教育の指導内容

1. 共通テキストにみる学習内容

WRIT105では、共通テキストとして *The Little Seagull Handbook* を使用することがすべての教員に義務化されている。そのため、新人教員もベテラン教員も、授業内容に同テキストに関する読解課題を設けることになる。ここでは、MSUで共通する読解課題について整理する。

表6-7は、現地調査で収集した WRIT 105 のシラバスで示されている授業スケジュールをまとめたものである。15週間で計30回の授業のうち、授業内におこなう活動と、予習・復習としての授業外の活動に分けて示している。

第1回から第7回までが、ユニット1の単元である。次に、第8回から第14回までが、ユニット2の単元である。そして、第15回から第24回までがユニット3の最終単元である。ユニット3は、ユニット1やユニット2と比べて、比較的長い期間が設けられている。

表6-7からは、共通テキストの読解が、授業外の予習・復習として課されていることがわかる。まず、共通テキストにおいて、どのような項目が事前課題として与えられているかについて整理する。第2回、第6回、第9回、第15回、19回、第20回、第24回、第28回の、合計8回のテキストの事前読解課題が与えられている。

まず、共通テキストでは、①書く（WRITE）、②リサーチする（RESEARCH）、③編集する（EDIT）、の3つのセクションに分けられている。表6-8は、同テキストである *The*

Little Seagull Handbook の内容を示したものである。下線部分は、シラバスで示された事前読解課題に対応する箇所を示したものである。

表 6-7 WRIT 105 の授業スケジュール (15 週 30 回の構成)

回	授業内活動	授業外活動 (予習・宿題)
1	○科目の導入 (紹介)	シラバス
2	○事前読解課題のディスカッション	○Plato, "The Cave" ○ <i>Little Seagull</i> , 83-88.
3	○事前読解課題のディスカッション	○Kolbert, Elizabeth. "That's What You Think."
4	○事前読解課題のディスカッション ○セントラル・クレイム・ワークショップ	○Gladstone, Brooke. <i>The Influencing Machine</i> . 3-34.
5	○事前読解課題のディスカッション ○引用と解釈のワークショップ	○Carr, Nicholas. "Is Google Making Us Stupid?"
6	○エッセイ 1 のワークショップ	○ <i>Little Seagull</i> , 1-12
7	○エッセイ 1 のピア・レビュー ○引用のワークショップ	
8	○事前読解課題のディスカッション	○Gladstone, Brooke. <i>The Influencing Machine</i> . 35-56.
9	○事前読解課題のディスカッション ○構成のワークショップ	○ <i>Little Seagull</i> , 13-30.
10	○事前読解課題のディスカッション	○Demby, Gene. "How Black Reporters Report On Black Death."
11	○事前読解課題のディスカッション	○Gladstone, Brooke. <i>The Influencing Machine</i> . 57-70.
12	○事前読解課題のディスカッション ○視聴課題のディスカッション	○Sinclair Broadcast Group: <i>Last Week Tonight with John Oliver</i> ○Articles of viewing assignment as assigned to groups
13	○エッセイ 2 のワークショップ	
14	○事前読解課題のディスカッション ○トランジション・ワークショップ	○Gladstone, Brooke. <i>The Influencing Machine</i> . 71-110.
15	○エッセイ 2 のピアレビュー ○文章スタイルのワークショップ	○ <i>Little Seagull</i> , 43-48
16	○リスニング課題のディスカッション	○Glass, Ira. "Fear and Loathing in Homer and Rockville." <i>This American Life</i> . mp3
17	○事前読解課題のディスカッション	○Gladstone, Brooke. <i>The Influencing Machine</i> . 111-128.
18	○事前読解課題のディスカッション	○Sontag, Susan. "Regarding the Pain of Others"
19	○図書館でのスカベンジャーハント	○ <i>Little Seagull</i> , 90-107
20	○文献解題 ○ブレイクストーリーミングとピアレビュー	○ <i>Little Seagull</i> , 74-78
21	○事前読解課題のディスカッション	○Gladstone, Brooke. <i>The Influencing Machine</i> . 129-156
22	○事前読解課題のディスカッション	○Sanders, Sam. "What Should We Make of the 'Tweestorm' or 'Thread' or Whatever You Call It?"
23	○事前リスニング課題のディスカッション	○Thorn, Jesse. <i>The Turnaround</i> , episode of your choice.
24	○マルチモーダル・ワークショップ	○ <i>Little Seagull</i> , 30-36
25	○マルチモーダルな推敲のピア・レビュー	
26	○マルチモーダルな原稿についての非公式のプレゼンテーション	
27	○ポートフォリオの計画	
28	○文章によるふり返しワークショップ	○ <i>Little Seagull</i> , 70-73
29	○ポートフォリオの作成期間	
30		

「書く」セクションでは、「ライティング・コンテキスト」「アカデミック・コンテキスト」「ライティング・プロセス」「パラグラフを展開すること」「書くことをデザインする」「アーギュメント」「ふりかえり・省察」「文献解題」「読解方略」が、事前読解課題として事前に読むことが課される。ここでは、プロセス・ライティングに関する理解を深める内容とな

っている。

表 6-8 *The Little Seagull Handbook* の内容⁹

書く <u>W-1: ライティング・コンテキスト</u> <u>W-2: アカデミック・コンテキスト</u> <u>W-3: ライティング・プロセス</u> <u>W-4: 段落を展開すること</u> <u>W-5: 書くことをデザインする</u> <u>W-6: プレゼンテーションをすること</u> ライティングの種類 <u>W-7: アーギュメント</u> W-8: 修辞学的分析 W-9: レポート W-10: パーソナル・ナラティブ W-11: 文芸批評 W-12: 企画書・提案書 <u>W-13: ふりかえり・省察</u> <u>W-14: 文献解題</u> W-15: アブストラクト <u>W-16: 読解方略</u> リサーチする <u>R-1: リサーチをすること</u> <u>R-2: 情報源を評価すること</u> <u>R-3: 意見を統合すること</u> R-4: 情報源を統合すること, 剽窃を避けること 文章化 MLA: MLA スタイル APA: APA スタイル CMS: Chicago スタイル CSE: CSE スタイル	編集する 重要なエラーを編集する 文章 (センテンス) S-1: 文の要素 S-2: 文の断片 S-3: コンマ結合, 無終止文 S-4: 動詞 S-5: 主語と動詞の一致 S-6: 代名詞 S-7: 並列法 (対句法) S-8: 等位接続, 従位接続 S-9: Shifts 言語 L-1: 適切な言葉 L-2: 正確な言葉 L-3: イディオム L-4: 言葉の意味が通じない場合 L-5: 前置詞 L-6: 不必要な言葉 L-7: 形容詞と副詞 L-8: Articles L-9: 共通の基盤のための言葉 L-10: Englishes 句読法/技巧 P-1: コンマ P-2: セミコロン P-3: 終わりの句読点 P-4: 引用符 P-5: アポストロフィー P-6: その他の句読点 P-7: ハイフン P-8: 大文字にすること P-9: イタリック体 P-10: 省略・短縮 P-11: Numbers 用語 (語彙) 解説/索引 ドキュメントディレクトリ
---	--

次に、「リサーチする」セクションでは、「リサーチすること」「情報源を評価すること」「アイデアをまとめること」が同様に、事前読解課題として課される。ここでは、より効果的に意見を表現したり、情報を伝達したりするための手法に関する内容となっている。

そして、基本的に「編集する」セクションは、形式面に関わる注意事項等が示されている。ただし、事前読解課題として課されていないことがわかる。形式的側面に関しては、授業の一環としておこなうのではなく、自習課題として設定されているといえる。

2. インプットのための読解方略

次に、実際のシラバスや共通シラバスでも、必ず WRIT 105 の初期の段階で課される項目である、W-16 の「読解方略」について整理する。

まず、文章を書く前段階として、読解方略について学ぶことが課されていることがわかる。この点について、基本テキストである *The Little Seagull Handbook* の読解方略 (reading strategy) をもとに、アウトプットの前に、どのようなインプットがおこなわれるのかを確認する¹⁰。

読解方略として、大きく「批判的な視点を持った読解」「アーギュメントの分析」「ビジュアルテキストの読解」の3点が取り上げられている。

批判的な視点を持った読解では、「トピックについて何を知っているのか」「文章を見直す (preview)」「文章を書く文脈を考える」「最初の反応について考える」「注釈をつける (annotate)」「『信じるゲーム』と『疑うゲーム』をする」「どのようにすれば文章がうまく機能するかを分析する」「要約する」「パターンを特定する」「より大きな文脈を考える」「難しいテキストに粘り強くあること」が構成要素にある。

アーギュメントの分析では、「その主張は何か」「その主張のために書き手は、どのようなサポートを示しているのか」「書き手はどのくらい公正に問題について述べているのか」「どのような根拠 (authorities) や情報源が引用されているのか」「書き手はどのくらい読みとしてのあなたたちに向き合っているのか」がある。

ビジュアルテキストの読解では、「ビジュアルを重要視すること」「表やグラフを読解する方法」について述べられている。

このように、大きく3つの視点を持って文章を読解することが、文章を書く前に共通認識として作られ、授業でのワークショップを通じて訓練される。読解方略のなかでも、授業の初期には、アノテーションについてのワークショップが授業でおこなわれることが一般的である。ここでのアノテーションとは、文章を読んで、意見と事実を識別したり、書き手の重要な主張を特定することを含むものである。

3. 読解方略についてのワークショップ：初年次ライティング授業観察の分析

ここでは、参与観察した WRIT 105 の授業分析をおこなう。参与観察した授業は、第3回目の講義である。第3回の授業では、主にユニット1のテーマについての文章を書くため

の準備段階として、テーマに関する文章を読むことが授業の中心にある。そこでは、主にアノテーションに関するリーディング・ワークショップがおこなわれる。

宿題で出された事前読解課題は、ニューヨーカー (*the New Yorker*) に掲載された書評 (book review) である。まず、各学生からのコメントを求める。その後、書評の目標は何かについて質問をおこなう。ここでは、①人に何かを知らせる、②自分の意見を述べる、の2点があげられていた。表6-9は、授業のタイムスケジュールを示したものである。

表6-9 授業の流れ (タイムテーブル)

約 25 分	リーディング・ワークショップ
約 10 分	アノテーションの個人ワーク
約 10 分	アノテーションについての解説
約 25 分	アノテーションのグループワーク
約 5 分	次回のアナウンスと宿題の確認

まず、初めの 25 分間で、共通テキストの事前読解課題の内容について確認するリーディング・ワークショップがおこなわれる。ここで読解方略についての理解を深めたあとに、10 分間の個人ワークに取り組む。個人ワーク終了後、クラス全体でアノテーションについての理解を深める。教員が質問をしながら、学生がアノテーションの方略について説明 (発表) する。その後、アノテーションについてのブレインストーミングをおこない、アノテーションの必要条件を明らかにしていく。その後、約 2 分間の動画をみてから、グループワークがおこなわれる。

グループワークでは、3 人から 4 人のグループにランダムに分けられ、そのメンバーで学生がおこなったアノテーションの部分について共有する。読んだ文章で興味深かった部分や、関心を持った部分について説明する際、根拠 (理由) とセットで述べさせるようにさせている。グループワークの終盤では、各グループで話し合った内容について、クラス全体で共有してまとめをおこなう。

読解課題は、文章だけではなく、イメージ図も挿入されており、それらについて教員が質問をしながら、解釈の方法を提示する。たとえば、図 6-1 は、事前読解課題と、そのなかで教員が解釈の事例を示すために使用したイメージのひとつを示したものである。

THE CRITICS

BOOKS

THAT'S WHAT YOU THINK

Why reason and evidence won't change our minds.

BY ELIZABETH HOLBERT

IN 1975, RESEARCHERS at Stanford invited a group of undergraduates to take part in a study about suicide. They were presented with pairs of suicide notes. In each pair, one note had been composed by a random individual, the other by a person who had subsequently taken his own life. The students were then asked to distinguish between the genuine notes and the fake ones.

Some students discovered that they had been given the real note. Out of twenty-five pairs of notes, they correctly identified the real one twenty-four times. Others discovered that they were hopeless. They identified the real note in only ten instances.

As is often the case with psychological studies, the whole setup was a put-on. Though half the notes were indeed genuine—they'd been obtained from the Los Angeles County coroner's office—the scores were fictitious. The students who'd been told they were almost always right were, on average, no more discerning than those who had been told they were mostly wrong.

In the second phase of the study, the deception was revealed. The students were told that the real point of the experiment was to gauge their responses to *thinking* they were right or wrong. (This it turned out, was also a deception.) Finally, the students were asked to estimate how many suicide notes they had actually categorized correctly, and how many they thought an average student would get right. At this point, something curious happened: The students in the high-score group said that they thought they had, in fact, done quite well—significantly better than the average student—even though, as they'd just been told, they had zero grounds for believing this. Conversely, those who'd been assigned to the low-score group said that they thought they had done significantly worse than the average student—a conclusion that was equally unfounded.

"Once formed," the researchers observed shyly, "intensions are remarkably permanent."

A few years later, a new set of Stanford students was recruited for a related study. The students were handed packets of information about a pair of firefighters, Frank K. and George H. Frank's bio noted that, among other things, he had a baby daughter and he liked to scale trees. George had a small son and played golf. The packets also included the men's responses on what the researchers called the Risky-Conservative Choice Test. According to one version of the packet, Frank was a successful firefighter who, on the test, almost always went with the safer option. In the other version, Frank also chose the safer option, but he was a lousy firefighter who'd been put "on report" by his supervisors several times. Once again, midway through the study, the students were informed that they'd been misled, and that the information they'd received was entirely fictitious. The students were then asked to describe their own beliefs. What sort of attitude toward risk did they think a successful firefighter would have? The students who'd received the first packet thought that he would avoid it. The students in the second group thought they'd embrace it.

Even after the evidence "for their beliefs has been totally refuted, people



図 6-1 読解課題とイメージ図の事例¹⁾

このように、文章を書く前段階として、まず批判的に文章を検討したり、意見と事実を識別して客観的に情報を示す手法を学ぶなど、一連の読解方略をインプットしたうえで、実際に課題に関するエッセイを作成する。その際、共通テキストによって読解方略の理解を深めておく。そして、授業内では各テーマに関連する文章課題を用いて、同テキストで学んだ方略を、個人ワークとグループワークを通して実際に使う練習をする。

この授業形態は、MSUの伝統的なクラスの授業様式であるが、ハイブリッド型の授業形態でも同様の手法が用いられていることが参与観察を通じて明らかになった。MSUでは、テーマ型ライティングのプログラムが採用されており、授業ごとにテーマは異なるので、アノテーションの訓練に使用される教材も異なる。ハイブリッド型の授業では、メディアに関連するテーマを授業で採用しているため、インターネット上にある記事が題材にされていた。そこで述べられている内容について、同様の方法でアノテーションに関するワークショップがおこなう。共通シラバスや共通ルーブリック、共通テキストの設定など、多様な専門分野出身の教員集団が一貫性を持った授業をおこなえるような仕組み作りがおこなわれているといえる。

小括

以上の検討を踏まえて、モントクレア州立大学の初年次ライティング・プログラムの特徴について整理する。

第一に、教育内容については、テーマ型ライティングを用いた初年次ライティング・プログラムを実施していることである。特定のテーマについて探求する機会を設けることで、テーマやトピックの理解を深める。そして、自身の興味関心や知識・経験を、テーマやトピックに統合するプロセスを通じて、自己や他者、社会への認識を深めながら自己規律の獲得する。このような自己成長の結果として、効果的な文章表現力を育成しようとしていることがわかる。米国のライティング教育の目標として掲げられる、より深く思考し、言語によって明快かつ正確に意見を表現したり、情報を伝達する文章表現力の向上が目指されているといえよう。

第二に、教育方法については、標準的な指導法であるプロセス・ライティングに加えて、授業のユニット化による再帰的に文章を書くプロセスを経験させる手法を用いていることである。15週間30回の授業を3つのユニット(単元)に分割することで、書くプロセスと評価活動であるピアレビューやフィードバックをくり返し経験し、3つの作品を完成させる。3つの作品のうち、最初の2つは一度完成させた状態から、推敲し再度書き直す必要がある。文章を書き直す過程で、教員やピアとの対話的相互作用を通じて、思考を深めたり感受性を高めたりする。つまり、認知的および情緒的特性を培うプロセスを促進する機会を初年次ライティングのなかで確保しようとしているといえる。

第三に、評価方法については、「推敲」の観点を取り入れたルーブリックの作成にみられる、情緒的特性を測定する試みをおこなっていることである。これは、学生の成長意欲や発達度を努力値によって評価しようとするものであるといえる。Inoue (2014) のように、同様に努力値(labor)を基準にした評価が検討されている。ライティング評価の理論においても、情緒的資質を評価する方法について検討がおこなわれていることがわかる。MSUの初年次ライティング・プログラムの成果を蓄積し、ルーブリックのような評価指標だけでなく、具体的な評価の手順が明確になることで、他のプログラムにも適応可能なものとなるだろう。

註

¹ Restaino, J. *Department of Writing Studies Annual Report 2016-2017*, 2017. (https://www.montclair.edu/media/montclair.edu/chss/departments/first-yearwriting/FYW-Annual-Report_16-17.pdf.) (2018年9月28日閲覧)

-
- ² Ibid.
- ³ Glau, G. R. “The “Stretch Program”:
Arizona State University’s New Model of University-level Basic Writing Instruction.” *WPA: Writing Program Administration*, 20(1/2), 1996, pp.80-81. ; Glau, G. R. “Stretch at 10: A Progress Report on Arizona State University’s Stretch Program.” *Journal of Basic Writing*, 26(2), 2007, pp.30-34.
- ⁴ Montclair State University. “Syllabi Basics Requirements & Options: First-Year Writing.” (<https://www.montclair.edu/chss/first-year-writing/first-year-writing-program-faculty/designing-your-course/syllabi-basics-requirements-options/>) (2018年9月28日閲覧)
- ⁵ Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, & National Writing Project. *Framework for Success in Postsecondary Writing*. 2011. (<http://wpacouncil.org/files/framework-for-success-postsecondary-writing.pdf>) (2018年9月28日閲覧)
- ⁶ Montclair State University. “Student Writing Assessment.” (<https://www.montclair.edu/chss/first-year-writing/first-year-writing-program-students/student-writing-assessment/>) (2018年9月28日閲覧)
- ⁷ 資料をもとに著者作成。
- ⁸ Inoue, A. B. “A Grade-Less Writing Course that Focuses on Labor and Assessing.” In Coxwell-Teague, D. & Lunsford, R. F. (Eds.). *First-Year Composition: From Theory to Practice*, Anderson, SC; Palor Press, 2014, pp.72-73.
- ⁹ 下線部分は事前読解課題（宿題）で読むことが指定されている範囲を示したものである（下線は著者による）。
- ¹⁰ Bullock, R., Brody, M., & Weinberg, F. *The Little Seagull Handbook (3rd Ed.)*. New York, NY: W.W. Norton, 2017, pp.83-88.
- ¹¹ Kolbert, E. “That’s What You Think: Why Reason and Evidence Won’t Change Our Minds.” *The New Yorker*, Feb 27, 2017. (<https://www.newyorker.com/magazine/2017/02/27/why-facts-dont-change-our-minds>) (2018年12月20日閲覧)

第7章 モントクレア州立大学ライティング・センターとスタッフの養成法

前章では、大学における正課カリキュラム内におけるライティング教育の実践事例として、モントクレア州立大学（Montclair State University：以下、MSU）の初年次ライティング・プログラムについて考察した。本章では、正課カリキュラム外の学習支援組織であるライティング・センターとして、MSUのセンター・フォー・ライティングエクセレンス（Center for Writing Excellence：以下、CWE）を取りあげ、大学におけるライティング教育の現代的支援モデルの検討を試みる。

2016年6月27日と28日、2017年2月7日から9日、2017年9月12日から16日の計10日間、CWEに関する現地調査を実施した。ここでは、主にCWEに訪問した際に収集した資料とアシスタント・ディレクターへのインタビュー調査をもとに考察する。なお、モントクレア州立大学では、主にセンター外部や学内の他部門との交渉関係をディレクターが担当し、アシスタント・ディレクターはセンター内部の実務を担当している。そのため、スタッフを監督・教育する立場にあるアシスタント・ディレクターへの聞き取り調査により、スタッフの養成法である研修制度の内実を明らかにできると考えられる。

第1節では、MSUにおいて新しい支援モデルであるCWEを採用するに至ったのか、その経緯を整理し、外部支援の実態について概観する。第2節では、実務を担うスタッフに関して、専門職モデルであるコンサルタントの養成と研修制度を分析し、力量形成の手法について検討する。第3節では、CWEにおける支援方法について、対面型の個別指導（以下、セッション）と、オンライン型のセッションについて論じる。第4節では、個人プロフィールに関して、オンライン・システムの視点からまとめる。

第1節 Center for Writing Excellence モデルの採用と運営

調査対象であるMSUは、米国ニュージャージー州モントクレア市にある4年制の州立大学である。同大学は、学部生が16,810人、大学院生が4,177人、学生総数が20,000人を超える大規模な総合大学である。

1. Center for Writing Excellence の基礎情報

MSUでは、書き手を支援するモデルとして、CWEが採用されている。Isaacs（2008）

は、MSUにおけるライティング・センターの改革とCWEモデルの採用について、次のように述べる。

2005年に大学院助手（Graduate Assistant, 以下GA）の割当制度が変更され、その割当が11名から5名に減少した。ライティング・センターは、GAをスタッフとして配属させていたため、この実質的な予算削減を受けてセンター改革を開始する。その結果、ライティング・センターの名称も戦略的に修正され、ペンシルベニア州立大学やマイアミ大学、ウェストヴァージニア大学で使用されているCWEが、MSUでも用いられた。ここには、問題の修正や治療といったリメディアルから明確に距離をとることで、外部の利害関係者にセンターの役割を的確に伝えようとする意図がある¹。

CWEは、一般的なライティング・センターと同様に、「自立した書き手」としての成長を促すことが目標であり、あらゆる段階で書くことの支援がおこなわれる。ここでは、1対1の対面でのセッションと、インターネットを使用したオンラインのセッションがある。

2. モントクレア州立大学におけるライティング支援の理念と目標

ピアによる個別指導を採用している大学とは異なり、MSUでは、ライティング・センターの方式として、専門職モデルが採用されている。米国大学では、このモデルを採用している大学は、近年増加する傾向にある。一方で、ピアによる個別指導のモデルを採用している大学も依然として多い。その理由のひとつは、専門職モデルが高コストであり、ピア・チュータリングは低コストで運営できるという点があげられる。これらの運営方法の違いは、運営資金の問題によるところが大きいとされる。

ライティング・センターの運営に関しては、大学のサポートが非常に重要となる。MSUのCWEは、初年次ライティングの学生が1学期間に複数回利用するような仕組みづくりをすることで、確実な利用者を獲得するなど、大学全体にその利益を還元する体制づくりがおこなわれている²。

まず、サービスを体験させることで確実な利用者数の増加を実現しようとしている。ほかにも、CWEを運営するうえで重要な要素は、スタッフに関するものがあげられる。ルールや規則等に関しては、ライティング・センターごとに厳しさは異なるが、MSUでは、ミーティングへの参加を必須化するなど、厳格化しているルールがある。ここには、常に学び続けていくことが支援者の基本姿勢として求められていることが読みとれる。こうした継続的な学びの習慣をスタッフに求めることは、CWEを円滑に運営するための要因のひとつで

あるとされている。

このようなスタッフの採用については、次のような流れでおこなわれる。第一に、面接がおこなわれる。ここでの評価の観点は、①自分自身に対する自信、②他者に対する姿勢（とくに他者をサポートしようとする資質）である。たとえば、面接では「ライティングとはどういったものか」「あなたはどのようにしてライティングができるようになってきたか」「（書くことで）他者を助けるために必要なことは何か」などが質問される。候補者の自己や他者、社会についての考え方や感じ方を確認し、その力量をはかる。また、長期目標に関する質問する。たとえば、「将来は教員になりたいのか」「編集者になりたいのか」などあげられる。教員志望の学生の方が、スタッフには比較的向いているとされる。面接の際は、専門家（職業人）として、身だしなみ（服装や自身のケア）も重視しているという。

2017-18年度のCWEの構成員は、次のとおりである。プログラム・ディレクターが1名、アシスタント・ディレクターが1名、プログラム・コーディネーターが1名、シニア・コンサルタントが4名、コンサルタントが8名、受付が2名である³。例年、コンサルタントは15名程度の人員が確保される。

スタッフの対象となる学生は、主に修士課程あるいは博士課程に在籍する大学院生やGAである。GAは大学独自の奨学金制度を利用しており、スタッフとして雇用することでセンターの運営コストを削減することができる。そのため、新規スタッフには、GAが優先的に採用される。

スタッフの勤務時間は、週20時間で1日4～5時間以内に設定される。そのうち、15時間はセッションに費やされ、残りの5時間はミーティングなどのスタッフの能力開発に使用される。

第2節 コンサルタントの養成法と研修制度

1. 2つの事前研修

MSUでは、①2つの事前研修、②3段階の研修制度、③週ミーティング、の3つの活動でコンサルタントが養成される。

まず、新人コンサルタント（以下、研修生）は、研修生だけの事前ミーティングと、8月末に実施される3日間の研修セミナーに参加する。基礎テキストである *The Bedford Guide for Writing Tutors*⁴を研修日までに読んでおく事前課題が与えられる。同書は、1994年の

初版から、2015年には第6版まで発行されているライティング・センターとスタッフに関する基礎文献である。また、論集である *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors*⁵ もあり、コンサルタントの専門性を高めるために、週ミーティング等で適宜使用される。

表7-1 3日間の研修セミナーの課題項目⁶

<p>読解課題1 : Britton, “Writing and Reading” 文章作成課題1 : 読解課題に対するレスポンス (シングルスペースで1～2頁) 1日目 : 導入 演習 : 去年あなたが読んで影響を受けたものは何か。 カンファレンス・モデル : コンサルタントの体験</p> <ul style="list-style-type: none"> ・はじめに ・課題の設定 : 課題, 書く過程の段階, 目標 ・ライティング・センターのツール : 積極的傾聴, 読み手としての反応による手助け, 沈黙と待ち時間 ・セッションのまとめ : 簡潔にまとめて持ち帰る, フォローアップ, 正の強化, 報告, 調査 <p>読解課題へのレスポンスペーパーを使ったロールプレイ : 研修生は経験のあるコンサルタントとチームを組む。書き手とコンサルタントを交代で実践する。25分間でロールプレイする。 セミナーリーディングのディスカッション : 主要な議論とCWEの活動の有用性 プレゼンテーション : レトリックの理論と実践 <i>Part 1</i> ビデオクリップ <i>Part 1</i> のレビュー 効果的に報告書を書くこと 就業時間 (時間管理の確認/給与プログラム) おわりに</p> <hr/> <p>読解課題2 : Brannon and Knoblauch, “On Students’ Rights” 文章作成課題2 : 1～2頁 (シングルスペース), ライティング・センターでの仕事と読解課題2の関連を議論する 2日目 : 大学警察によるセキュリティ問題に関するプレゼンテーション レトリックの理論と実践 <i>Part 2</i> ライティング・センターの仕事と書き手との協働 : 新しいチームで課題に関するロールプレイ リーディングについてのディスカッション MLAスタイルの引用方法の再確認 <i>Part 1</i> 方針と手順についてのレビュー ビデオクリップ <i>Part 2</i> のレビュー おわりに</p> <hr/> <p>読解課題3 : Bartholomae, “Inventing the University,”と Bartholomae & Schilb, “Inventing the University’ at 25” 課題3 : 文法や句読点, 引用方法の問題点を1つ以上特定する 3日目 : 読解課題を小グループで議論 プレゼンテーション : 科学におけるライティング APAスタイルの引用方法の再確認 <i>Part 2</i> ビデオクリップ <i>Part 3</i> のレビュー : アクティビティ : 校正と文法の指導 CWEのミッションと背景 おわりに</p>
--

研修セミナーを終えると、研修生は実際に経験のあるコンサルタントとチームを組み、本格的な研修が始まる。そのため、ディレクターとアシスタント・ディレクターは、観察によって研修生の不足する資質や能力を特定していく。そして、グループワークやそこでのコミュニケーション、研修生とコンサルタントの性格特性や能力を考慮し、研修生の不足を補う形でチーム編成がおこなわれる。研修を効果的にするために、チーム編成には学び合いの構造が組み込まれているといえる。

2. 3段階の研修制度：「観察」「訓練」「実践」の3段階の研修生期間

2つの事前研修を終えた研修生は、研修期間に入る。ここには、観察 (observe)、訓練 (train)、実践 (consult)、の3つの段階がある⁷。

観察の段階では、約2～3週間、研修生は経験のあるコンサルタントのセッションに参加観察する。訓練の段階に進む準備ができた研修生は、チームを組んでいるコンサルタントに各自報告する。ここでは、自己申告のみで、特別な審査はおこなわれない。

訓練の段階では、研修生は、経験のあるコンサルタントと役割交換をして、実際にセッションを担当する。チームを組んでいるコンサルタントは、研修生のセッションを観察し、コンサルタント・トレーニング観察シート（以下、観察シート）に観察内容を記入する（表7-2）。これは、CWEで独自に作成されたものである。

まず、研修生の名前と観察者名、日時、内容を記入する。そして、①セッションの始め方、②訪問者の目標、③使用した効果的な方略とその理由、④セッションの終え方（なかでも、訪問者の目標が達成されたかどうか）、⑤改善点の提示や補足等、の5つの観点からコンサルタントは研修生のセッションを観察する。

コンサルタントは、観察シートをもとにアシスタント・ディレクターと話し合いをする。なかでも、③、④、⑤の3点で改善点が確認される。基本的には、研修生と直接観察シートの内容について話し合うことはなく、研修生は観察シートを持ち帰ることができる。ライティング・センターの業務に関して初心者である研修生は、セッションをすることに不安を抱えていることが多い。そのため、観察者であるコンサルタントは、肯定的なフィードバックを与えることを心がけるように指導されている。

また、観察シートは、研修生が冷静な状態で実践を省察できるようにするための資料として利用されているといえる。指導的省察の実践を取り上げたBell (2001) によると、研修で省察することは、スタッフの考え方と実践に一定の効果があるとされる⁸。即興的かつ柔軟

な対応が求められるコンサルタントにとって、実践のふり返りは非常に重要な活動である。観察シートは、実践したセッションのなかで、何が有益で効果的な方略であったかを、研修生がふり返り改善するツールとなっているといえる。

表7-2 コンサルタント・トレーニング観察シートの具体例

モントクレア州立大学	
センター・フォー・ライティングエクセレンス	
コンサルタント・トレーニング観察シート	
コンサルタント名:	研修生1 (以下, T1)
観察者名:	経験のあるコンサルタント1
セッション日時:	2015年10月6日 13時30分～
<p>1. セッションはどのように始められたか。 T1はどのような手助けができるかを尋ねた。T1は課題の締切日、原稿、フィードバック、プロンプトについて尋ねた。T1は、学生が質問に答えるのに十分な時間を与えていた。また、目標を明確に述べるために十分な時間を与えた。</p> <p>2. 観察によると、このセッションの書き手の目標は何か。 全体のフィードバック、アイデアの明瞭さ、文章の焦点</p> <p>3. コンサルタントが使った効果的な方略は何か（なぜそれらが効果的であったか）。 プロンプトについてのT1の理解を示したこと、書き手のためにセッションの進め方を構成したこと（予想を設定する；T1の質問にガイドするためにプロンプトを参考にさせる） 生産的な批判をする前にポジティブな側面を強調したこと（書き手にプロセスについて考えさせ、率直に議論させる）</p> <p>4. セッションはどのように終わられたか。観察によると、書き手の目標は達成されていたか。 T1は強みについて簡潔にまとめ、修正目標について話し合った。目標は達成された。</p> <p>5. セッションへの提案や、観察による追加情報を共有してください。 T1は、セッションを通して書き手に考え、応えるのに十分な時間を与えた。より明白な（鋭い）指摘をもう少し考えたほうがよい（たとえば「このパラグラフはどう思いますか」は避ける）。</p>	

実践の段階に進むには、準備のできた研修生が、アシスタント・ディレクターに各自報告する。アシスタント・ディレクターは、チームを組んでいるコンサルタントに聞き取り調査をおこなう。そこで問題がないと判断された場合、研修生は実践の段階に進む。

実践の段階では、研修生はひとりでセッションをおこなう。アシスタント・ディレクター

は、研修生のセッションに突然参加したり、研修生からは見えない場所から間接的に観察したりするなど、さまざまな形で最終審査がおこなわれる。形式的な審査会を開くのではなく、普段のセッションでの対応や様子が、最終試験となっている。このような期間を経て、約6週間後には、研修生はコンサルタントとしてひとり立ちをする。

3. 専門的職業能力開発のための週ミーティング：質の高いコンサルタントの養成と維持

ひとり立ちをした研修生は、コンサルタントとして本格的に業務に携わっていく。その際、継続的な研修として、専門的職業能力開発のための週ミーティングへの参加が義務づけられている。このミーティングは、毎週水曜日の13時から75分間でおこなわれる。

週ミーティングでは、ダウンタイムの課題、セッションの検討、アイデアの共有やプレゼンテーション、専門性を高めるための研修、といった多様な活動がおこなわれる⁹。たとえば、セッションの検討では、まず問題の特定から始まり、他のコンサルタントらと情報共有をする。また、各授業で出された課題のプロンプトを共有し、効果的な指導法を検討したり、セッションでの対応が困難な学生の事例を取り上げたりすることでスタッフ間の共通見解を作る。さらに、問題解決の参考になる文献を持ち寄ったり、ディレクターらが適宜必要な文献を提示したり、コンサルタントとしての専門性を高めるためにミーティングがおこなわれる。Hall (2017) によると、スタッフ研修と専門性の開発が広く有益であるためには、省察が他のコンサルタントらと対話的に共有される必要があるとされる¹⁰。

MSU では、アカデミックなものだけでなく、レジュメや履歴書の書き方、志望理由書といった学生のキャリアにとって重要な内容も扱われる。また、指導案の検討という形で、新入大学教員の授業練習に対応することもある。ここには、あらゆる種類の文章を支援するCWEのスタンスが明確にあらわれている。多様な状況や課題に、柔軟に対応する力がコンサルタントには求められるため、自分の専門分野だけでなく、その他の分野の知見を積極的に吸収し学び続ける姿勢が重視されている。

事前研修と3段階の研修制度、週ミーティングによる継続的なトレーニングによって、ライティング・センターの業務・支援の中核を担うコンサルタントの維持と向上に努めていることがわかる。なかでも、週ミーティングによって、専門性の開発と継続的な学びの機会が保証されることで、コンサルタントは資質・能力を発達させている。Devett (2016) によると、コンサルタントがワークショップをおこなったり、プレゼンテーションを作成したり、研修生のトレーニングをしたりすることは、質の高い人材の維持に貢献するとある¹¹。週ミ

ーティングでおこなわれる活動は、研修としての機能だけでなく、有能な人材を確保・維持する役割も担っているのである¹²。

コンサルタントがライティング・センターの活動に携わりながら、研修制度や週ミーティングの中で学び合うことは、所属するコミュニティを学習する組織にしようとする取り組みである。Hall (2017) も、コンサルタントを支援業務に従事させることの目的は、スタッフが個人として成長するだけでなく、ライティング・センターを学習する組織にするためであると述べる¹³。コンサルタントの養成にみられる支援の高度化は、同時に支援組織としてのライティング・センターの高度化を意味しているといえよう。

第3節 ライティング・センターにおける支援方法

1. オンライン型の個別指導（セッション）

MSU では、WCONLINE^{®14}を使用したオンラインによる個別指導もおこなっている。これは、スタッフのスケジュール管理やセッションの予約、スタッフのセッション報告がシステム化されたものである。コロンビア大学やその他の多くの大学でも同じシステムが使用されている。

一回のセッションは、約 25 分間である。ダブルポイントといって、50 分の予約をとる学生もいる。ダブルポイントを利用するのは、大学院生や留学生、教員であることが多い。場合によっては、時間制限なく、できるまでセッションをおこなうこともある。ただし、これは成績などに大きく関係する場合だけである。

オンライン・セッションでは、リアルタイムで文章を修正・反映する。文章の修正と同時に、コンサルタントと利用者は、チャットを用いて会話をおこなう。コンサルタントは、利用者間違いのパターンを見抜いて指摘をするが、すべての文章を修正するわけではない。目的やニーズに柔軟に対応していくことがコンサルタントには求められている。ここでは、間違いを指摘するとき「なぜ間違いなのか」「なぜ修正したのか」等、詳細に説明することが重要であるとされる。

コンサルタントは、セッションのなかで、文章を書くための方略を教えて練習させる。これは学生が次に文章を書くときに、使用できるようにするためである。文法のミスなど、複数回の指導が必要なものに関しては、積極的に次回のセンターの利用を促す。たとえば、留学生であれば、とくに文法に関するセッションを利用することが多い。しかし、次の利用が

あるかどうかは個人で差がある。

2. 個人プロフィールの作成と管理

ライティング・センターを利用する学生は、オンライン上に検討する文章を事前にアップロードすることになっている。そして、担当するコンサルタントは、事前に文章を確認できるようになっている。そのため、基本事項として事前準備をしっかりとこなうように指導される。オンラインでの報告書は、スタッフの仕事の状況をチェックする機能でもある。

コンサルタントの報告書は、オンライン上ですべて入力する。そのため、MSUでは、紙媒体の個人プロフィールは使用していない。セッションでは、何を検討したのかをチェックリストで確認する。このチェックリストは、各教育機関でカスタマイズ可能である。たとえば、ノート (note) の項目では、セッションの状況を文章で簡単に記入する。レポート内容は、利用した学生にも通知可能だが、基本的にはセンター内での利用にとどめる。オンラインのため、スタッフの誰もがレポート内容やセッション内容を確認できる利点がある。また、担当者を変更した際も対応がスムーズにおこなえるという利点がある。さらに、週ミーティングでは、困難だったセッションの事例として話し合うことにも活用される。

WCONLINE®では、統計データも利用可能である。たとえば、昨年度は文法の対応がどれだけおこなわれたか、予約数や対応者数 (%), セッションの依頼数 (分布) などもある。

小括

以上の検討を踏まえて、MSUのライティング・センターを学習支援組織の視点から、その特徴について整理する。

第一に、ライティング・センターの近年のモデルであるCWEを採用していることである。2005年にライティング・センターの予算削減に伴う規模縮小の問題に直面し、学習支援組織としての大学コミュニティに利益を還元できるようにセンター改革を推進し始めた。そして、研究活動で議論されるようになった最先端のモデルであったCWEに注目し、より幅広い書き手に、より高度な支援を提供する学習支援組織として再始動することになる。そして、ライティング理論に関する専門家をディレクターに採用し、アシスタント・ディレクターと役割分担をおこないながら、学習支援組織としての高度化を進めている。ここでは、大学コンポジション・コミュニケーション協議会の(CCCC)のライティング・プログラム認証制度や、国際チューター研修プログラム認証制度を受けており、質の高い研修プログラ

ムを提供するものとされている。

第二に、スタッフを専門職モデルであるコンサルタントとして養成していることである。MSUでは、①2つの事前研修、②3段階の研修制度、③週ミーティングの3つの研修制度によって、コンサルタントを養成していることが明らかになった。①2つの事前研修では、コンサルタントとしての基本的な心構えを形成することが試みられている。次に、②3段階の研修制度では、新人コンサルタントは、経験のあるコンサルタントとチームを組み、互いに長所を学んだり、不足点を補ったりしながら学び合う構図が組み込まれている。新人コンサルタントは、ここでの対話的相互作用を通じて省察し、コンサルタントとしての責任感と力量を高めていく。同時に、経験のあるコンサルタントは、同僚に知識を伝達したり、獲得した知見を共有したりすることで専門性と学び続ける姿勢を高めていく。

そして、③週ミーティングでは、専門性の開発と継続的な学びの機会を保証するものである。CWEのスタッフとして、各コンサルタントが自身の能力開発を続けることで、学習する組織として文化を形成する。研修制度や週ミーティングによって、有能な人材の確保と維持のサイクルを作り出しているといえる。MSUの事例からは、米国大学ライティング・センターが、学習支援組織として高度化を目指す姿がうかがえる。

註

- ¹ Isaacs, E. "After the Fall: Rebuilding a Writing Center." *Writing Lab Newsletter*, 33(3), 2008, pp.6-8.
- ² 日本でライティング・センターを新たなるに開設する場合、第一に、1年生の利用を必須化すること、第二に、大学の教員との協力体制を構築すること、第三に、サービスをまず体験させること、といった点を戦略的におこなう必要があるとアシスタント・ディレクターはインタビューのなかで述べる。例えば、イベントの開催やホームページ、フェイスブックを使用した広報などもある。こうした活動を積極的におこなっていても、卒業するまでライティング・センターの存在を知らない学生もいる。
- ³ Montclair State University. "Staff." (<https://www.montclair.edu/center-for-writing-excellence/about-us/staff/>) (2018年9月28日閲覧)
- ⁴ Ryan, L. & Zimmerelli, L. *The Bedford Guide for Writing Tutors (5th Ed.)*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's, 2010.
- ⁵ Murphy, C. & Sherwood, S. *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors (4th Ed.)*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's, 2011.
- ⁶ 現地調査で収集した資料をもとに著者が訳したものである。
- ⁷ 以前の研修システムは、観察と実践の2段階だけで、研修のためのスタンダードなどはなかった。年次ごとに改善していく過程で、現在の体制になったことが、インタビュー調査より明らかになった。
- ⁸ Bell, J. "Tutor Training and Reflection on Practice." *The Writing Center Journal*, 21(2), 2001, p.90.
- ⁹ 専門的な内容についてのトレーニングやセッションに関しては、対応可能なコンサルタントがいる場合、基本的には、その人がトレーナーとなり、ミーティングで情報共有をする。対応中のセッション内容が、専門的でコンサルタントが対応するのが難しい場合、学生に質問をしながらそれに答えてもらう。そこでの発言やその内容をふまえて、文章に書かれている内容と一致しているかを確認しながらセッションをおこなう。セッションの後は、学生にアンケートに協力してもらっている (Montclair State University. "Center for Writing Excellence (CWE)." (<http://www.montclair.edu/center-for-writing-excellence/>) (2018年9月28日閲覧))。
- ¹⁰ Hall, R. M. *Around the Texts of Writing Center Work: An Inquiry-Based Approach to Tutor Education*.

Logan, UT: Utah State University Press, 2017.

¹¹ Devet, B. “Retaining Writing Center Consultants: A Taxonomy of Approaches.” *Writing Lab Newsletter*, 41(3-4), 2016, pp.20-21.

¹² 週ミーティングへの参加を必須化するなど、ルールを厳しく設定したことがよい結果をもたらしている。週ミーティングでは、「問題を発見」「ミーティングでほかのコンサルタントらと情報共有」「次回フォローアップ」「結果をミーティングで共有」といった流れをとり、問題を解決する仕組みを設けている。担当が同じ場合と異なる場合の差異も考慮に入れている。また、問題への対処に参考になる論文などを shared reading するなど、問題解決のための情報共有の仕組みづくりがおこなわれている。

¹³ Hall, R. M., op. cit.

¹⁴ WCONLINE®. (<https://mywconline.com/>) (2018年9月28日閲覧)

終章 米国大学におけるライティング教育と日本への示唆

本研究は、現代米国の大学におけるライティング教育の理論と実践について、教育内容、教育方法、評価方法、支援組織の観点から、その特質を解明しようとするものであった。また、そこから日本の大学におけるライティング教育の改善・充実に向けた示唆を探り、提言を試みるものであった。

そして、大学におけるライティング教育を通じて、学習者がどのように自身の思考を深めたり感受性を高めたりするのか、どのようにして正確かつ効果的な情報伝達力や表現力を高めるのかを、これらの4観点から検討した。その際、日本の大学におけるライティング教育の改善と充実に向けて、大学での一般教育改革のもとに、これらの課題に先駆的かつ先進的に取り組んできた米国の事例から、効果的な学習支援体制について考察した。

第I部では、第1章で、大学におけるライティング教育の起源とされる19世紀後期から、1980年代の時期までのライティングに関する理論的背景を、教育内容および教育方法、評価方法、支援組織の観点から整理した。続く第2章から第5章は、1990年代以降の現代の動向について、同観点から理論的に検討した。第II部では、第I部で検討した理論的枠組みをもとに、個別大学の事例としてモンクレア州立大学と同ライティング・センターを分析対象に取り上げ、その教育実践を考察した。ここでは、第6章のモンクレア州立大学初年次ライティング・プログラムを、教育内容、教育方法、評価方法の3点から分析し、第7章の同大学ライティング・センターを、支援組織の観点から検討した。このように、米国大学におけるライティング教育の理論と実践を、正課カリキュラム内外の教授と支援による学習支援体制に着目し、4つの理論的枠組みで包括的に検討を試みた。

本章では、本論での考察を踏まえながら、本研究のまとめとして、現代米国の大学におけるライティング教育の特質について論じる。その上で、大学におけるアカデミック・ライティングの教育内容、教育方法、評価方法、支援組織の課題を明らかにする。そして、日本の教育を改善、発展させるための知見を示す。最後に、本研究において残された課題について整理する。

第1節 米国のライティング教育の特質

ここでは、教育内容、教育方法、評価方法、支援組織の観点から、1990年代以降の現代

米国大学におけるライティング教育の特質について論じたい。

1. 教育内容

米国のライティング教育の大きな特徴として、大学における初年次ライティング科目の創設と必修化があげられる。大学でのライティング教育は、19世紀後期に始まり、100年以上その重要性が叫ばれ続け、理論および教育実践の蓄積と共有が図られてきた。そこでは、大学教育を受けた者の第一条件として、思考を深めることで意見や情報を明確かつ効果的に表現し、伝達する力を身につけることが掲げられ、その育成が幾度となく起こる大学教育改革のなかで強く求められてきた。米国では、大学教育の理念・目標のひとつとして、このようなりテラシーの育成があり、現在まで続いていることが明らかになった。

1990年以降の教育内容をめぐる動向として、初年次ライティングを通じて育成が目指される学習成果が、学術専門団体から指針として提言されたことが大きな特徴としてあげられる。代表的なものは、ライティング・プログラム・アドミニストレーター (WPA) による初年次ライティングにおける学習成果声明である。これは現在までに修正がくり返され、計3回発表されている。全米規模の学術専門団体が複数存在することと、それらがライティング教育に関する方針を提示し、教育目標についての共通認識を築こうとする活動が広くおこなわれている点は注目に値するだろう。このような学習成果は、各大学でローカライズされたものが作成され明示されることが多い。

そして、3つの学術専門団体が協働で発表した「高等教育におけるライティングに関する成功の枠組み (*Framework for Success in Postsecondary Writing*)」では、認知的および情緒的特性をライティングを通じて涵養することを目指す指針が示された点は、現代米国のライティング教育の動向といえる。なかでも、大学のライティング教育で、学習者の情緒的特性の涵養を教育目標として明示した点は、ひとつの特徴である。これは、ライティング教育が人間形成の場として位置づけられている点を明確に示しているといえよう。

また、各大学におけるカリキュラムや各種プログラムの開発と運用、改善が継続的におこなわれている。年次報告書の発行に示されるように、プログラム評価による改善のプロセスを通して、より精緻化されたプログラムの開発が目指されている。これは、教育実践の蓄積にとどまらず、研究志向の実践が広く米国大学のライティング教育でおこなわれていることを示している。個別のプログラムでは、テーマ型ライティングやストレッチ・プログラムが開発されている。これらのプログラムは、大学の大衆化や専門教育の重視の傾向により生

じた、学生の一般教育科目や基礎教育に対する学習意欲低下の問題や、学生の質的低下の問題への対処法である。同時に、学生が自己や他者、社会に深く関与し、知的好奇心を駆り立てながら興味関心を探求する契機としてライティング教育は実施されているといえる。

2. 教育方法

現代の米国大学におけるライティング科目では、学生が文章を書くプロセスを重視し、自己や他者と再帰的に対話的相互作用することで、書き手自身が思考を深め、文章表現力を高める教育方法が標準化している点が特徴としてあげられる。これは、1970年代から80年代にかけて開発・実践されたもので、学習者を主体とした教育観に基づいており、教育理念の側面を含む教育方法でもある。1980年代後半には、書き手だけでなく、それを取り巻く読み手や教材を含む周囲の環境・状況との相互作用に着目した社会文化的コンテクストを重視する教育方法に関する検討がおこなわれるなど、理論面でも発展する。ただし、教育実践の場面では、再帰的にくり返し文章を書く過程を経験するプロセス・ライティングが、依然として深く根づいていることが明らかになった。

これは教育形態の面にも深くかかわり、大学でもライティング科目は15人を理想とする少人数クラスでの運営が広く推奨されている。この傾向は、選抜度の高い大学になるほど、少人数によるクラス運営の実施が顕著にあらわれる。少人数クラスは、大学ランキングへの影響もあり、大学運営としても利点となる一方で、非常に高いコストがかかるという面も備えている。そのため、ライティング・プログラムの常勤の専任教員は、学科内でも少数である傾向が高く、多くは非常勤講師や大学院生が担当しているという状況もある。

また、モントクレア州立大学の事例でも確認されたように、1990年以降の教育方法の特徴としては、学生の質的低下や変容の問題に伴って現れた学習意欲の低い学生に対して、書くことへの動機づけを高める手法が検討されるようになった点があげられる。第一に、書くプロセスの中にピアレビューをうまく取り入れ、ピア同士での対話的相互作用を促進する手法がおこなわれるようになったことである。1980年代までは、主に専門家としての教員との相互作用に注目されていたところから、ピア同士の相互作用へと視点が拡大されたことが読みとれる。第二に、自己調整スキルの獲得を目指したライティング方略の指導があげられる。SRSDモデルのように、学生が文章を書く行為をコントロールする能力、つまり自己規律の獲得を促進する教育方法が実践されている。書く行為は、計画的かつ長期的な訓練によって培われるため、自身の興味関心を維持し、粘り強く思考や感情、資料と向き合う姿

勢を要求する点に応じたものであろう。

3. 評価方法

現代米国の大学におけるライティング教育に関する顕著な特徴のひとつとして、評価方法の研究とその発展があげられる。1980年代までの教育方法の発展に伴って、1990年以降は、ライティング評価法が学術的な地位を獲得する動きが大きくなる。それを象徴するのが、学術誌である *Assessing Writing* の発行である。また、スペリングス・レポートに象徴されるように、大学教育の学習成果を明示する説明責任が社会から要求されるようになった。これらを契機に、評価方法の学術的研究が盛んにおこなわれるようになる。

ポートフォリオ評価による学生の書くプロセスの発達度や成長過程を示す評価方法が浸透する。また、学生の作品や文章表現力、その発達プロセスの評価の客観性を担保する手法として、評価指標であるルーブリックの開発が進み、米国では標準化する。各大学は、それぞれのプログラムに応じて独自の評価指標を作成し、評価に関する共通認識を構築することが一般的となっている。近年では、VALUE ルーブリックのような全米規模で評価指標を検討するプロジェクトが進むなど、評価方法に関する研究は発展を続けている。

学生の書き手としての成長を促進する評価手法として、以前からフィードバックに着目した研究がおこなわれてきたが、1990年以降は、教員からのフィードバックだけでなく、ピアからのフィードバックに注目した研究がおこなわれるようになる。ここでは、フィードバックを単に文章を修正すると捉えるのではなく、教員やピアとの社会的相互作用を通じて、大学文化に円滑に移行する手助けをしたり、他者からの助言を受けとる学習姿勢、つまりレディネスの形成に効果がある点が注目されるようになる。

このような情緒的資質の形成に着目した評価が、近年の動向のひとつといえる。ルーブリックによる客観性の担保や、フィードバックによる対話的相互作用のほかに、努力値を基準にした評価についても検討され始めている。学生の知的成長意欲や発達度を正確に評価しようとする動きがうかがえる。ただし、こうした評価方法は、まだ十分に検討されているわけではなく、一部で模索されている状況にあるため、情緒的資質を正確に測定する評価指標や評価基準のさらなる開発と運用は今後の課題であるといえる。

4. 支援組織

学習支援組織であるライティング・センターは、ほぼすべての大学に設置されており、米

国大学におけるライティング教育や支援体制を象徴する特徴のひとつである。正課カリキュラム外の支援組織として、20世紀初期から多くの学生を支えてきた歴史を持ち、その規模や運営方法、スタッフの能力開発は、多種多様である。これは、米国大学やその制度の多様性にも関連があるといえる。

ここで注目したいことは、近年の大きな動向である。それは、マルチテラシーセンターやセンター・フォー・ライティングエクセレンス（CWE）といった新たなライティング・センターのモデルが2000年以降に探求されるようになったことである。モンクレア州立大学の事例でもみられたように、支援対象が拡大したことや、より高度な支援を提供しようとするライティング・センターが、学術的なレベルで発展を続け、高度化する文化を醸成していることをあらわしている。

また、そこで働くスタッフに関する概念転換も、1990年頃を境に議論されるようになった。これまでスタッフの名称として、長く一般的であったチューター（あるいはピアチューター）から、より専門的な支援を学生に限らずライティング・センターに関わるすべての書き手を対象とするコンサルタントへの変化が起こる。この動向は、先進的にライティング・センター改革に取り組む大学において採用されてきたが、2016-17年には、スタッフをコンサルタントとして扱うライティング・センターが大部分を占めるように変化してきた点は注目に値するだろう。ここには、ライティング・ラボからライティング・センターの概念変化に象徴されるように、名称変更に伴う不名誉さや不利益の払しょくが意図されているといえる。そして、コンサルタントへの転換は、ライティング・センターの学習支援組織としてのあり方の高度化を意味し、より専門的かつ書き手に寄り添った支援を提供しようとする範囲と機能の拡大が読みとれる。

ただし、概念として浸透してきたコンサルタントであるが、身につけるべき資質・能力の指標や、それらをどのように育成するかといった能力開発の手法、それをどのように評価するのかといった評価方法についてのスタンダードは確立されているとはいえない。そのため、これまでのチューター養成との差異が明確に示されているわけではない点でも課題がある。

第2節 日本への示唆

現代米国の大学における初年次ライティング・プログラムとライティング・センターの特

質を踏まえると、多様化する学生への対応を求められる日本の教育実践に示唆を与えると
思われる点は、以下のとおりである。

1. 教育内容

分野横断型ライティング（WAC）やテーマ型ライティングのようなプログラムで実施さ
れている、特定のテーマに絞って 15 回の授業を構成することがあげられる。1 つのテーマ
を探求するプロセスを経験することで、トピックに関する知識や理解を深めながら、知的な
格闘を通じて、知的好奇心や探求心を高めていくことが可能となる。これを段階的にくり返
しおこなえるように、初年次だけでなく、続く 2 年次以降にも提供可能なコースとして設定
することも重要である。教育方法で述べるユニット化の手法と組み合わせることで、より効
果的なものとなるだろう。そこでは、学生が自身の興味関心に基づいてテーマを選択できる
ように、幅広い科目テーマを提供することが望まれる。ただし、多様な学問分野出身の教員
の確保が大きな問題となることが想定される。教員の確保が実現できた場合には、文章を書
くことを教育するための手法や知見について、それらの教員団にライティングの理論に基
づいた指導・共有する体制を大学全体として提供できる状態を作ることが必要となる。

また、米国のライティング教育における特徴のひとつである、社会的相互作用を促進する
プログラムの開発があげられる。ストレッチ・プログラムのように、通年科目として設定し、
そこでの教員やピアとの協働関係の構築により、授業をひとつのコミュニティとして形成
する。こうした対話的相互作用を促進する授業設計により、大学文化に円滑に移行し、適応
できる基盤的能力の獲得を促進することができるだろう。

2. 教育方法

初年次ライティング科目を、3 段階でユニット化された授業構造にすることである。モン
トクレア州立大学では、計 30 回の授業を 3 つのユニットに分け、各ユニットで 3 つのドラ
フトを作成させていた。米国の実践では、このような書くプロセスを実際にくり返し経験さ
せることで、文章を書くプロセスに対する実感と理解を促進させていた。ピアレビューやフ
ィードバックのような評価活動も、同様に 3 段階の活動が、各ユニットで再帰的におこなわ
れる。書き手と読み手の経験を往還するなかで、より深い議論の分析方法や効果的な情報伝
達の手法について理解を深めながら文章表現力を高める。

日本に導入する場合、前期 15 回、後期 15 回の 1 年間の通年科目として、初年次ライテ

イングを設定することが理想的であるといえる。前期にユニット1と2のレポート作成をおこない、後期にユニット3で総括的なレポートを作成し、後期に獲得したスキルを用いて、学期末にポートフォリオとして前期のレポートを改善したものを作成する。こうしたプロセスを経て、ふり返りと書き直しによる、思考の深化と文章表現スキルの獲得が促進されるといえる。

授業のユニット化に伴って、学生に書くプロセスをくり返し経験させ、1つの科目のなかで、複数回の作品を生み出す機会を保障する。カンファレンスやピアレビューによる対話的相互作用を通して、思考を深めたり感受性を高めたりする。つまり、認知的および情緒的特性を培うプロセスを促進する機会を初年次ライティングのなかで確保することにつながるだろう。

3. 評価方法

学生の学習意欲など情緒的資質を適切にはかる観点を取り入れたルーブリックの開発である。モントクレア州立大学で学生の努力値を正しく評価し、学生に還元できるようにする試みとして、推敲の観点がルーブリックに明確に組み込まれていた。推敲が評価規準として定められることで、学生の認知的能力やスキルだけでなく、情緒的資質を評価するバランスの取れた評価法の開発と運用が促進されると思われる。

この評価規準は、ユニット化した初年次ライティング科目と組み合わせることで、より正確に資質・能力の変化を確認することができる評価法となるだろう。

4. 支援組織

米国のスタッフ養成モデルを日本に導入するための条件としては、次の3点が考えられる。第一に、ライティング・センターで働くスタッフの役割を責任ある専門家・職業人として明確に定めることである。ライティング・センターの実務を担当するコンサルタントに自身の行動や仕事に対する権限を与えることは、専門家としてのコントロール感を与えることになり、質の高い人材の確保につながるとされる。さらに、コンサルタントが、実務経験のなかで専門家として成長している具体的な証拠を受けとることが、自己効力感を高めることにつながる。モントクレア州立大学の事例でも、コンサルタントには、各々に責任ある立場を与え、そのなかで職業人としての資質を高めることが期待されていた。コンサルタントは、単なる学生としてではなく、センターの活動に従事する専門家として認識されている。

週ミーティングも、これらの人材の高度化を図るための専門的職業訓練の場として位置づけられている。

第二に、学習する組織としてライティング・センターの文化・環境を構築することである。コンサルタントを支援業務に従事させる目的は、スタッフが個人として成長するだけでなく、ライティング・センターというコミュニティに所属するメンバーが共に成長していく学習する組織にすることが重要である。たとえば、週ミーティングへの参加は、コンサルタントが抱える課題やその問題解決に向けてディレクターや他のコンサルタントらと協働する機会を保証しており、スタッフの資質・能力の開発を可能にしているといえる。ライティング・センターを学習する組織として位置づけ、専門家たちが協働し、継続的に学び続ける文化を醸成することが必要である。そのためには、センターを管理・運営する専門家の養成や、その人材のリーダーシップの形成が必須となるだろう。

第三に、スタッフを確保するためのシステムを構築することである。たとえば、モンクレア州立大学の事例では、他者への支援をおこなったり、書き手と協働的に関わったりするという点で、教員を志望する学生が、コンサルタントにより適しているとされる。専門的職業訓練の文脈からも、教員養成課程の大学院生をコンサルタントとして雇用することには利点があるといえる。また、大学院助手 (GA) のような学生を採用することがあげられる。モンクレア州立大学では、これらの学生は、大学独自の奨学金制度に該当し、授業料等が免除される代わりに、センターでの業務に携わることが条件となっている。奨学生をスタッフとして採用することで、人件費といったコストを抑えることが可能となる。そのため、大学独自の奨学金制度との連動を考慮することも1つの手段であると考えられる。たとえば、1年間の学費を全額免除、あるいは一部免除する代わりに、週15～20時間の勤務を義務づけること、勤務時間分は時給で追加の支払いをすることがあげられる。

第一と第二は、米国大学においてライティング・センターが発展を続ける過程で、学術的な議論として近年注目されているものである。ライティング・センターが発足し拡大し始めた日本においても、将来的に、類似した課題に直面する可能性がある。そのため、米国の取り組みの知見を検討する意義があるといえよう。また、第三は、継続的なスタッフの確保が課題のひとつである日本では、雇用システムを早期に築くことで、その後の研修を通じたスタッフの能力開発に関する研究も促進するといえる。

第3節 今後の課題と展望

以上のように、本研究では、米国大学におけるライティング教育の理論と実践の特質を解明することを試みた。そして、認知的および情緒的特性の形成の視点から、学習者の思考や感情を、正確かつ効果的に伝達・表現する力を培う効果的なライティング教育について考察した。ここでは、本研究で残された課題と展望について整理する。

1. 残された課題

まず、本研究で残された課題を、分析の枠組みである教育内容、教育方法、評価方法、支援組織の観点から整理する。

(1)教育内容

教育内容については、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、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である。また、体系的なカリキュラム構築の視点から、米国大学で実践されているテーマ型ライティング・プログラムで、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・表現する力を向上させるための具体的なテーマやトピックについて明らかにすることである。そして、ライティング教育において重要とされる剽窃防止に向けた研究倫理教育についての言及や、使用教材やテキストの分析を通じて、より具体的な教育内容まで踏み込んだ分析をおこなうことがあげられる。

(2)教育方法

教育方法については、プロセス・ライティングや、書くことへの動機づけを高める手法として利用されるピアレビューによって、学生の書く文章や思考様式にどのような変化・成長をもたらすのかを明らかにすることである。つまり、教授と学習のなかでも、学びに焦点を当てて、学生の成長とその過程について解明することである。

(3)評価方法

次に、評価方法に関しては、第一に、学生の考え方や感じ方といった認知的および情緒的特性の発展度を測るための評価法を、さらに詳細に検討することである。第二に、フィードバックを通じた情緒的資質を発達について、教員の読解方略の視点から探ることである。さらに、モントクレア州立大学のような米国の上位ランクの大学だけでなく、コミュニティ・カレッジなど他大学における教育実践や支援体制について検討し、日本の大学にも広く適

応可能なプログラムや支援のあり方について探ることが課題としてあげられる。

(4) 支援組織

支援組織に関しては、米国のライティング・センターにおけるスタッフ養成の動向のひとつであるコンサルタントの養成について検討した。コンサルタント養成の取り組みは、個別大学の事例に留まるものではあるが、大学内外のコミュニティすべての書き手を支援するスタッフの養成法の動向やその一端を明らかにするうえで、示唆を与えるだろう。

スタッフとしてのコンサルタントへの概念変化の動向については明らかになったが、次の点で課題が残る。第一に、チューターからコンサルタントへの概念転換に伴う教育内容と方法の変化について明らかにすることである。第二に、MSUのコンサルタント養成と研修制度において、求められる資質・能力をどのように評価するのかといった、研修効果の評価法について検討することである。これらの2点について、他大学の事例を踏まえながら、コンサルタントの養成に必要となる教育内容と方法、その評価法について今後明らかにしたい。

2. 今後の展望

本研究の対象は、米国の大学教育におけるアカデミック・ライティングの教育内容および教育方法、評価方法、支援組織であった。ここでは、主に国語教育としての基礎リテラシー、なかでも文章表現力の育成を主な分析対象とした。そのため、第二言語教育や留学生を対象としたライティング教育は対象としなかった。

さらに、学習支援体制という教授に焦点を当てた枠組みでアカデミック・ライティングの理論と実践を検討してきた。そのため、言語や性差、文化差のような細部に及ぶ要因については言及しなかった。米国という文化的多様性を持つ国における大学教育、なかでもライティング教育の理論と実践、その特質のさらなる解明に向けて、このような細部に及ぶ要因も分析の対象としたい。

そして、米国大学のライティング教育に関する研究を進展させるために、次の5点を今後の展望としたい。第一に、言語的差異によって生じる教育方法の違いについて検討することである。第二に、ポスト・プロセス運動に象徴される社会文化的コンテクストに着目した教育方法や評価方法について検討することである。第三に、高等教育段階におけるアカデミック・ライティングと初等・中等教育段階の書くことの領域の接続について、教育課程に着目して検討することである。第四に、高大接続の課題と取り組みの実態について検討

することである。第五に、2000年前後からおこなわれ始めた縦断研究のように、学生の人的発達と文章表現力の変化の関係性について検討することである。

資料 ライティング教育に影響を与えた出来事：年表

年代	出来事
1862	○土地付与大学を設置した第一次モリル法の制定
1874	○ハーバード大学は、初めて一連の入学試験の一部として英語コンポジション試験を義務づける
1885	○ハーバード大学で、初年次生対象の「国語 A」が開講される
1890	○土地付与大学を設置した 1862 年のモリル法の拡張
1900	○大学入学試験協会 (CEEB) は、統一された大学入学条件を定めた
1904	○Charles Spearman は、“The Proof and Measurement of Association between Two Things” と “General Intelligence Objectively Determined Measured” を出版した
1911	○全米国語教師評議会の設立
1912	○Hillegas の “Scale for the Measurement of Quality in English Composition by Young People” が出版される ○Starch・Elliot は、学生のエッセイ (レポート) を採点する信頼性に関するエッセイを出版する
1915	○米国大学教授協会は「アカデミック・フリーダム」という概念 (コンセプト) を形成し確立した
1916	○John Dewey の『民主主義と教育 (Democracy and Education)』が出版される
1917	○米国陸軍アルファ/ベータ・テストが、メンタルアビリティに応じて、新兵 (recruits) を読み書きのできる人とそうでない人を選別するために使用される ○米国は第一次世界大戦に参戦する
1917-1924	○米国連邦議会は、リテラシーテストを通過 (合格) する能力のような、その他の評価規準と同様に、国家の起源に基づいて規定された一連の移民法を可決した。
1926	○大学進学適性試験 (SAT) は、陸軍アルファ/ベータ・テストに取り組んだ心理学研究者である Carl Cambell Brigham によって初めて施行された
1900-1930	○18 歳から 24 歳の大学生の比率は、1900 年の 2% から 1930 年には 7% に上昇する。それに伴って、大学の平均サイズは、243 から 781 学生に上昇する
1937	○SAT は、CEEB のレギュラーオプションであり、試験が課され点数がつけられる前に、春か夏に応募する (apply) 必要のある奨学生によって使用される
1941	○CEEB は、限られた反応テストの使用によって、軍事的努力の一部であった大学生の努力をより効果的に処理するための選択肢としてのエッセイ検査を一時中断する
1942	○米国は第二次世界大戦に参戦する
1943	○CEEB は、大学の入学者選考のためのエッセイ・ライティングを廃止することに対する国語教師の異議 (反論) の声に応じて、英語コンポジション・テスト (ECT) を始める
1944	○米国連邦議会は、大学への基金や第二次世界大戦の退役軍人への職業教育を提供する復員兵援護法 (GI Bill) を可決する
1947	○Educational Testing Service (ETS) が設立される
1949	○大学コンポジション・コミュニケーション評議会 (会議) ができる
1950	○Paul Diedrich は、特定の教育機関出身の評価者が高い割合でエッセイスコアについて意見がまとまったという研究を出版する
1954	○米国心理学会 (APA) と米国教育研究協会 (AERA)、米国教育測定学会 (NCME) の合同委員会は、テストングの最初のスタンダードとして “Technical Recommendations for Psychological Tests and Diagnostic Techniques” を出版する
1957	○旧ソ連が人工衛星スプートニクの打ち上げに成功する
1958	○公的および私的教育への経済的援助を提供する国家防衛教育法が可決する
1964	○米国連邦議会在が、学校や公共施設、職場における分離政策を禁止する公民権法を可決する
1966	○Diederich, French & Caletton が、読み手の反応を分析するための要因分析を用いた研究を出版する ○Ellis Page が、自動評価のための最初のプログラム (PEG) を開発する ○Godschalk, Swineford & Coffman が、エッセイ試験において、読み手が評価者間信頼性の許容可能な変化量 (acceptable rate) の実現性 (possibility) を確立する研究を出版する
1970	○ニューヨーク州立大学で始まったオープンアドミッションで最初の学生たちが入学を認められる
1973	○多肢選択式およびエッセイを含むテストがファカルティによってデザインされた、カリフォルニア州立大学新入生資格検定試験の最初の施行 (First administration)
1974	○全米学力調査 (National Assessment of Educational Progress: NAEP) に取り組んでいた Richard Lloyd-Jones らは、特定要因の評価 (Primary Trait Scoring) を開発した ○CCCC が、「母語で受ける学生の権利 (The Students' Rights to Their Own Language)」を承認する ○のちのナショナル・ライティングプロジェクト (NWP) を生じさせるベイエリア・ライティングプロジェクトが、カリフォルニア大学バークレー校大学院教育学研究科で始まる
1976	○Paul Diederich が、全米国語教師評議会 (NCTE) で <i>Measuring Growth in English</i> を出版する
1977	○Charles Cooper & Lee Odell が、NCTE に <i>Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging</i> を編集する ○広くライティング能力を測定するための多肢選択式の標準文語英語試験が、カレッジボードの試験のレパートリーの一部となる

	○Mina Shaughnessy が, <i>Errors and Expectations: A Guide for the Teacher of Basic Writing</i> を出版する
1980	○Miles Myers が, NCTE に <i>A Procedure for Writing Assessment and Holistic Scoring</i> を出版する
1982	○ETS が, 尺度と採点手続きを開発するために試験的なライティング・ポートフォリオの研究を開始する
1983	○最初の National Testing Network in Writing (NTNW)会議が開かれる ○レーガン大統領の卓越した教育に関する国家委員会が, 学校教育が失敗し, 地方・州・連邦政府が教育改革の取り組みを開始する一因となった『危機に立つ国家 (<i>A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform</i>)』を発表する
1984	○Edward M. White が, <i>Teaching and Assessing Writing</i> (初版) を出版する
1986	○Peter Elbow & Pat Belanoff が, 時間制限付きのライティング卒業試験を, ポートフォリオ評価プログラムに取りかえることに関する作品を出版する
1989	○William L. Smith が, 熟達した読者システム (のちに Hays と Williamson & Huot の 2 章の結果を出版する) につながる CCCC で発見した研究の報告する
1990	○最後の NTNW 会議が開かれる
1991	○最初のインターネットブラウザであるワールド・ワイド・ウェブ (<i>WorldWideWeb</i>) が発表される
1994	○(ライティング評価に関する最初の学術雑誌である) <i>Assessing Writing</i> の創刊号が発行される ○Ellis Page が, 自動評価プログラムである PEG の新版を発表する ○カレッジ・ボードが, 試験のレパトリーから TSWE を除外する
1995	○CCCC が, ライティング評価に関する最初の基本方針表明 (position statement) を採択する
1999	○AERA, APA & NCME が, <i>Standards for Educational and Psychological Testing</i> を出版する
2000	○ <i>Council of Writing Program Administrators (WPA)</i> が, 「初年次ライティングにおける学習成果 (<i>Outcomes for First Year Writing.</i>)」を発表する
2002	○連邦政府が, 「落ちこぼしのない教育法 (<i>No Child Left Behind legislation</i>)」を成立させる.
2005	○(限定的な対応と時間制限付きのエッセイ) ライティング・セクションが, 大幅な修正点として大学進学適性試験 (SAT Reasoning test) に加えられる
2006	○CCCC が, 「ライティング評価: 基本方針表明」(修正版) を発表する ○米国高等教育未来構想委員会が, 報告書「リーダーシップの試練 (<i>A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education</i>)」を発表する.
2007	○CCCC が, 「電子ポートフォリオにおける原理と実践 (<i>Principles and Practices in Electronic Portfolios</i>)」を採択する
2008	○WPA が「初年次ライティングにおける学習成果」(第二次修正版) を発表する
2011	○WPA と NCTE, NWP が協働で「高等教育におけるライティングに関する成功の枠組み」を発表する
2014	○WPA が「初年次ライティングにおける学習成果」(第三次修正版) を発表する

出典: O'Neill, Peggy., Moore, Cindy., & Huot, Brian. *A Guide to College Writing Assessment*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2009, pp. 157-160.をもとに著者が作成・加筆した。

参考文献一覧

- Adler-Kassner, L. "The Companies We Keep or the Companies We Would Like to Try to Keep: Strategies and Tactics in Challenging Times." *WPA: Writing Program Administration*, 36(1), 2012, 119-140.
- 天野郁夫『大学改革を問い直す』慶應義塾大学出版会, 2013.
- 青山征彦「アクターネットワーク理論が可視／不可視にするもの: エージェンシーをめぐって」『駿河大学論集』35, 2008a, 175-185.
- 青山征彦「人間と物質のエージェンシーをどう理解するか: エージェンシーをめぐって(2)」『駿河大学論集』37, 2008b, 125-137.
- 青山征彦「エージェンシー概念の再検討: 人工物によるエージェンシーのデザインをめぐって」『認知科学』19(2), 2012, 164-174.
- アッシュワース, ケネス・H. (著) 高木英明・井口千鶴・秦由美子 (編)『アメリカの高等教育—質的低下克服への道』教育開発研究所, 1997.
- Astin, A. W. *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey Bass, 1993.
- Atwell, N. *In the Middle: Writing, Reading and Learning with Adolescents*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1987.
- Baker, K. M. "Peer Review as a Strategy for Improving Students' Writing Process." *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 2016, 179-192.
- Bamberg, B. "Alternative Models of First-Year Composition: Possibilities and Problems." *WPA: Writing Program Administrators*, 21(1), 1997, 7-18.
- Bannister-Wills, L. "Developing Peer Tutor Program." In G. A. Olson (Ed.) *Writing centers: theory and administration*, Urbana, IL: NCTE, 1984, pp.142-152.
- Beaufort, A. "College writing and beyond: Five years later." *Composition Forum*, 26, 2012. (<http://compositionforum.com/issue/26/college-writing-beyond.php>) (2018年9月26日閲覧)
- Beaufort, A. *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2007.
- Behizadeh, N. & Engelhard Jr., G. "Historical View of the Influences of Measurement and Writing Theories on the Practice of Writing Assessment in the United States."

- Assessing Writing*, 16, 2011, 189-211.
- Bell, J. "Tutor Training and Reflection on Practice." *The Writing Center Journal*, 21(2), 2001, 79-98.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.
- Boquet, E. H. "'Our Little Secret': A History of Writing Centers, Pre- to Post-Open Admissions." *College Composition and Communication*, 50(3), 1999, 463-482.
- ボイヤー, アーネスト・L. (著) 喜多村和之・館昭・伊藤彰浩 (訳) 『アメリカの大学・カレッジ』リクルート出版, 1988.
- Brannon, L., Knight, M., & Neverow-Turk, V. *Writers Writing*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, 1982.
- Broad, B. *What We Really Value: Beyond Rubrics in Teaching and Assessing Writing*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2003.
- Bruffee, Kenneth A. *Collaborative Learning: Higher Education, interdependence, and the Authority of Knowledge (2nd Ed.)*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- Bullock, R., Brody, M., & Weinberg, F. *The Little Seagull Handbook (3rd Ed.)*. New York, NY: W.W. Norton, 2017.
- Calkins, L. M. *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.
- Carino, P. "Open Admissions and The Construction of Writing Center History: A Tale of Three Models." *Writing Center Journal*, 17(1), 1996, 30-48.
- Carroll, Lee Ann. *Rehearsing New Roles: How College Students Develop as Writers*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 2002.
- Carter-Tod, L. S. *The Role of the Writing Center in the Writing Practices of L2 Students* (Doctoral Dissertation), 1995.
- Caswell, Nicole I., Grutsch McKinney, Jackie., & Jackson, Rebecca. *The Working Lives of New Writing Center Directors*. Logan, UT: Utah State University Press, 2016.
- Cho, K. & MacArthur, C. "Student Revision with Peer and Expert Reviewing." *Learning and Instruction*, 20, 2010, 328-338.
- 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」, 2008

- 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.
(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)
- 中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について (答申)」, 2014
- Commission on the Future of Higher Education. *A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education*. Washington, D.C., 2006.
- Conference on College Composition & Communication. “CCCC Writing Program Certificate of Excellence.” 2018.
(<http://cccc.ncte.org/cccc/awards/writingprogramcert>)(2018年9月28日閲覧)
- Conference on College Composition and Communication. “Principles for the Postsecondary Teaching of Writing.” 2015.
(<http://cccc.ncte.org/cccc/resources/positions/postsecondarywriting>) (2018年7月18日閲覧)
- Corcoran, A. I. “Accountability of Writing Center Consultants: How Far Can It Go?” *Writing Lab Newsletter*, 19(3), 1994, 11-14.
- Council of Writing Program Administrators, Assessment Narrative-University of Kentucky. (<http://wpacouncil.org/UK>) (2014年5月26日閲覧)
- Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, & National Writing Project. *Framework for Success in Postsecondary Writing*, 2011.
(<http://wpacouncil.org/files/framework-for-success-postsecondary-writing.pdf>) (2018年9月28日閲覧)
- Council of Writing Program Administrators. “WPA Outcomes Statement for First-Year Composition.” *WPA: Writing Program Administration*, 23(1/2), 1999, 59-70.
- Council of Writing Program Administrators. “WPA Outcomes Statement For First-Year Composition.” 2000/2008. (<http://wpacouncil.org/positions/outcomes.html>) (2014年5月26日閲覧)
- Council of Writing Program Administrators. “WPA Outcomes Statement For First-Year Composition (3.0).” 2014. (<http://wpacouncil.org/positions/outcomes.html>) (2018年9月28日閲覧)

- Council of Writing Program Administrators. "WPA Outcomes Statement for First-Year Composition (Revisions adopted 17 July 2014)." WPA: Writing Program Administration, 38(1), 2014, 144-148.
- Couture, B. "Modeling and Emulating: Rethinking Agency in the Writing Process." Kent, T. (Ed.) *Post-Process Theory: Beyond the Writing-Process Paradigm*, Carbondale, SI: Southern Illinois University Press, 1999, 31-48.
- Cox, R. D. "It Was Just That I Was Afraid: Promoting Success by Addressing Students' Fear of Failure." *Community College Review*, 37(1), 2009.
- Coxwell-Teague, Deborah. & Lunsford, Ronald F. *First-Year Composition: From Theory to Practice*. Anderson, South Carolina: Parlor Press, 2014.
- Cremin, T. & Myhill, D. *Writing Voices: Creating Communities of Writers*, New York, NY: Routledge, 2012
- Crossman, J. M. & Kite, S. L. "Facilitating Improved Writing among Student through Directed Peer Review." *Active Learning in Higher Education*, 13(3), 2012, 219-229.
- Curtis, M. & Herrington, A. "Writing Development in the College Years: By Whose Definition?" *College Composition and Communication*, 55(1), 2003, 69-90.
- 大学教育学会 25 年史編纂委員会 『あたらしい教養教育をめざして—大学教育学会 25 年の歩み 未来への提言—』 東信堂, 2004.
- Devet, B. "Retaining Writing Center Consultants: A Taxonomy of Approaches." *Writing Lab Newsletter*, 41(3-4), 2016, 18-25.
- Downs, D. "What Is First-Year Composition?" Malenczyk, Rita. (Ed.) *A Rhetoric for Writing Program Administrators*, South Carolina: Parlor Press, 2013, pp. 50-63.
- Driscoll, D. L. & Wells, J. "Beyond Knowledge and Skills: Writing Transfer and the Role of Student Dispositions." *Composition Forum*, 26, 2012.
(<http://compositionforum.com/issue/26/beyond-knowledge-skills.php>) (2018 年 9 月 28 日閲覧)
- 江原武一 『現代アメリカの大学—ポスト大衆化をめざして』 玉川大学出版部, 1994.
- Eodice, Michele. Geller, Anne Ellen., & Lerner, Neal. *The Meaningful Writing Project: Learning, Teaching, and Writing in Higher Education*. Logan, UT: Utah State University Press, 2016.

- Faigley, L. & Witte, S. "Analyzing Revision." *College Composition and Communication*, 32, 1981, 400-414.
- Fitts, K. "Ideology, Life Practices, and Pop Culture: So Why Is This Called Writing Class?" *The Journal of General Education*, 54(2), 2005, 90-105.
- Flower, L. & Hayes, J. R. "A Cognitive Process Theory of Writing." *College Composition and Communication*, 32(4), 1981, 365-387.
- Friedman, S. "This Way for Vampires: Teaching First-Year Composition in "Challenging Times"." *Currents in Teaching and Learning*, 6(1), 2013, 77-84.
- Fujioka Mayumi 「アメリカのライティングセンターにおける理論と実践—日本の大学ライティングセンターへの示唆— (U.S. Writing Center Theory and Practice: Implications for Writing Centers in Japanese Universities)」『近畿大学教養・外国語教育センター紀要. 外国語編』2(1), 2011, 205-224.
- George, D. & Trimbur, J. "Cultural Studies and Composition." In G. Tate, A. Rupiper, & K. Schick. (Eds), *A Guide to Composition Pedagogies*. New York, NY: Oxford University Press. 2001, pp. 71-91.
- Gillespie, P. & Lerner, Neal. *The Longman Guide to Peer Tutoring (2nd ed.)*. New York: Pearson, 2008.
- Glau, G. R. "The "Stretch Program": Arizona State University's New Model of University-level Basic Writing Instruction." *WPA: Writing Program Administration*, 20(1/2), 1996, 79-91.
- Glau, G. R. "Stretch at 10: A Progress Report on Arizona State University's Stretch Program." *Journal of Basic Writing*, 26(2), 2007, 32-50.
- Gottschalk, K. K. "Putting—and Keeping—Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines." *Language and Learning Across the Disciplines*, 2(1), 1997, 22-45.
- 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.
- Graves, D. H. *Writing: Teachers & Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1983.
- Graves, D. H. *A Fresh Look at Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

- Grutsch McKinney, J. *Peripheral Visions for Writing Centers*. Logan, UT: Utah State University Press, 2013.
- Hall, R. M. *Around the Texts of Writing Center Work: An Inquiry-Based Approach to Tutor Education*. Logan, UT: Utah State University Press, 2017.
- 濱名篤「大学生にとっての円滑な移行」『大学教育学会誌』, 26(1), 2004a, 37-43.
- 濱名篤「初年次教育とリメディアル教育」大学教育学会 25 年史編纂委員会 (編)『あたらしい教養教育をめざして—大学教育学会 25 年の歩み 未来への提言—』東信堂, 2004b, pp.217-222.
- Hamp-Lyons, L. & Condon, W. *Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory, and Research*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2000.
- 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, 77-84.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. “Developing Self-Regulated Writers.” *Theory into Practice*, 41(2), 2002, 110-115.
- Harris, M. “The Roles a Tutor Plays: Effective Tutoring Techniques.” *The English Journal*, 69(9), 1980, 62-65.
- Hart Research Associates. *Optimistic About the Future, But How Well Prepared? College Students’ Views on College Learning and Career Success*. Washington, DC: Association of American College & Universities, 2015.
- Harvard College Writing Program. “Expos20.”
(<https://writingprogram.fas.harvard.edu/pages/expos-20-0>) (2018 年 9 月 28 日閲覧)
- Harrington, S., Malencyzk, R., Peckham, I., Rhodes, K., & Yancey, K. B. “WPA Outcomes Statement for First-Year Composition.” *College English*, 63(3), 2001, 321-325.
- 畠山珠美「ライティング・センター—構想から実現へ—」『情報の科学と技術』61(12), 2011, 483-488.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. “Identifying the Organization of Writing Processes.” In Gregg, L. W. (Ed.) *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, pp.3-30.
- Hayes, J. R. “Modeling and Remodeling Writing.” *Written Communication*, 29(3), 2012,

369-388.

Heilker, P. & Vandenberg, P. *Keywords in Writing Studies*. Logan, UT: Utah State University Press, 2015.

Heiman, J. ““Odd Topics” and Open Minds: Implementing Critical Thinking in Interdisciplinary, Thematic Writing Courses. *Pedagogy*, 14(1), 2013, 107-135.

Herrington, A. & Curtis, M. *Person in Process: Four Stories of Writing and Personal Development in College*, Urbana, IL: NCTE, 2000.

Hidi, S. & Boscolo, P. “Motivation and Writing.” MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford, 2006, pp.144-157.

Hidi, S. & Renninger, K. A. “The Four-Phase Model of Interest Development.” *Educational Psychologist*, 41(2), 2006, 111-127.

堀江祐爾「アメリカの作文教育におけるプロセス・アプローチドナルド・グレーブスの「面談法」の理論と方法―」『長谷川孝教授退官記念論文集 言語表現の研究と教育』三省堂, 1991, pp.48-71.

堀江祐爾「書くことの教育」森田信義(編)『アメリカの国語教育』溪水社, 1992, 91-136.

堀地武「第2 課題研究「大学教育における論述作文, 読書及び対話・討議に関する意味づけと方策」について『一般教育学会誌』4(1), 1982, 2-7.

Horning, A. “Definitive Article on Class Size.” *WPA: Writing Program Administration*, 31(1-2), 2007, 11-34.

深野政之「ハーバードのカリキュラム改革―コア・プログラムからカレッジ・コースへ―」『大学教育学会誌』27(1), 2005, 131-137.

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, 313-317.

Huot, B. “Toward a New Theory of Writing Assessment.” *College Composition and Communication*, 47(4), 1996, 549-566.

Huot, B. *(Re)Articulating Writing Assessment for Teaching and Learning*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2002.

飯野朋美・稲葉利江子・大原悦子「個別相談とライティング支援の可能性―津田塾大学ライティングセンターの活動分析から―」『津田塾大学紀要』(47), 2015, 133-148.

- 井下千以子、『高等教育における文章表現教育に関する研究—大学教養教育と看護基礎教育に向けて—』、風間書房、2002.
- 井下千以子『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに—』東信堂、2008.
- 井下千以子「高大接続に向けた「主体的に思考し表現する力」の育成—2017年度初年次教育学会会員調査と事例分析をもとに—」『初年次教育学会誌』10(1)、2018a、99-105.
- 井下千以子「思考を鍛える初年次教育テキストの開発—アクティブラーニングによる授業展開—」初年次教育学会（編）『進化する初年次教育』第11章、世界思想社、2018b、pp. 126-136.
- Inoue, A. B. “A Grade-Less Writing Course That Focuses on Labor and Assessing.” In Coxwell-Teague, D. & Lunsford, R. F. (Eds.). *First-Year Composition: From Theory to Practice*, Anderson, SC; Palor Press, 2014, pp.71-110.
- 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.
- Intersegmental Committee of the Academic Senates. *Academic Literacy: A Statement of Competencies of Students Entering California’s Public Colleges and Universities, 2002*. (http://senate.universityofcalifornia.edu/_files/reports/acadlit.pdf) (2018年9月28日閲覧)
- 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.
- 一般教育学会（編）『大学教育研究の課題—改革動向への批判と提言—』玉川大学出版部、1997.
- 入部明子「アメリカの作文教育における近年の動向—作文教育におけるプロトコール分析—」『国語指導研究』3、1990、111(12)-123(1).
- 入部明子「エミグによる文章作成過程分析のためのカテゴリー・システム—プロセス・アプローチの基礎的研究—」『人文科教育研究』17、1991a、55-72.
- 入部明子「アメリカの作文教育におけるコンピュータ利用」『国語科教育』38、1991b、123-130.
- 入部明子「アメリカの作文教育—プロセス・アプローチにおける近年の動向—コラボレーティブ・ラーニング（小集団）による作文指導—」『人文科教育研究』19、1992、111-121.
- 入部明子「アメリカの大学における作文教育—パブリケーション・アプローチによる作文指

- 導一』『国語科教育』40, 1993,
- 入部明子『アメリカの表現教育とコンピューター-小・中・高・大学の教育事情-』, 教育出版センター, 1996.
- Isaacs, E. “After the Fall: Rebuilding a Writing Center.” *Writing Lab Newsletter*, 33(3), 2008, 5-8.
- Isaacs, E. “The Emergence of Centers for Writing Excellence.” In N. Mauriello, W. J. Macauley, Jr., & R. T. Koch, Jr. (Eds.) *Before and after the tutorial: Writing centers and institutional relationships*, Creskill, NJ: Hampton Press, 2011, pp.131-150.
- Isaacs, E. J. “Process Writing Instruction in Practice: When Revising Looks Like Editing.” *Journal of Teaching Writing*, 27(1), 2012, 91-110.
- Isaacs, E. J. *Writing at the State U: Instruction and Administration at 106 Comprehensive Universities*. Logan, Utah: Utah State University Press. 2018.
- Isaacs, E. & Knight, M. “Assessing the Impact of the Outcomes Statement.” Behm, N. N., Glau, G. R., Holdstein, D. H., Roen, D., & White, E. M. (Eds.) *The WPA Outcomes Statement: A Decade Later*, Anderson, SC: Parlor Press, 2013, pp.285-301.
- Isaacs, E. & Knight, M. “A Bird’s Eye View of Writing Centers: Institutional Infrastructure, Scope and Programmatic Issues, Reported Practices.” *WPA: Writing Program Administration*, 37(2), 2014, 36-67.
- Isaacs, E. & Kolba, E. “Mutual Benefits: Pre-Service Teachers and Public School Students in the Writing Center.” *The Writing Center Journal*, 29(2), 2009, 52-74.
- 石坂和夫「スプートニック・ショック (Sputnik Crisis)」アメリカ教育学会 (編)『現代アメリカ教育ハンドブック』東信堂, 2010, pp.134-135.
- 伊藤奈賀子「大学における体系的なライティング教育の課題ー高大接続に注目してー」, 『名古屋高等教育研究』14, 2014, 117-138.
- 岩本直樹「ライティングセンターーアメリカの大学における作文力養成機関ー」『香川大学教育研究』7, 2010, 131-140.
- IWCA International Writing Center Association (<http://writingcenters.org/>) (2018年9月28日閲覧)
- 海後宗臣・寺崎昌男『大学教育 戦後日本の教育改革 第九巻』東京大学出版会, 1969.
- 金子泰子「大学初年次生のための文章表現指導プログラムー評価活動をもとにメタ認知活

- 性化方略の有効性を検証するー』『長野大学紀要』30(4), 2009, 9-20.
- 金子泰子『大学における文章表現指導ー実践の記述と考察から指導計画の提案までー』溪水社, 2016.
- Kaufer, D. & Young, R. “Writing in the Content Areas: Some Theoretical Complexities.” Odell, L. *Theory and Practice in the Teaching of Writing: Rethinking the Discipline*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1993, pp. 71-104.
- 川嶋太津夫「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」『名古屋高等教育研究』8, 2008, 173-191.
- Kellog, R. T. “Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective.” *Journal of Writing Research*, 1(1), 2008, 1-26.
- Kelly, L. “One-on-One, Iowa City Style: Fifty Years of Individualized Writing Instruction.” *The Writing Center Journal*, 1, 1980, 4-19.
- 木村博是・木村友保・氏木道人（編）『リーディングとライティングの理論と実践ー英語を主体的に「読む」・「書く」』英語教育学体系第10巻, 大修館書店, 2010.
- 木村正幹「作文カンファレンスの発話プロトコル法による構造分析ー「作文検討会」の導入の試みー」『人文科教育研究』33, 2006, 45-56.
- 木村正幹「作文カンファレンスによる『励まし』の効果に関する考察」『人文科教育研究』34, 2007, 23-35.
- 木村正幹『作文カンファレンスによる表現指導』溪水社, 2008.
- 木下是雄『レポートの組み立て方』筑摩書房, 1994.
- Klein, S. P., Kuh, G. D., Chun, M. Hamilton, L., & Shavelson, R. “An Approach to Measuring Cognitive Outcomes Across Higher Education Institutions.” *Research in Higher Education*, 46(3), 2005, 251-276.
- Knoblauch, A. A. & Matsuda, P. K. “First-Year Composition in Twentieth-Century US Higher Education: A Historical Overview.” In P. Friedrich (Ed.), *Teaching Academic Writing*. New York, NY: Continuum. 2008, pp. 3-25.
- 小林至道・杉谷祐美子「ワークシートの利用に着目した論文発展プロセスの分析」『大学教育学会誌』34(1), 2012, 96-104.
- 小林亮介「ハーバード大学で学ぶということ」一橋大学『講義＝演習連結型授業の創出, 実践, 普及ー単位実質化の試みー』, 2010, 14-35.

- 小林哲也「一般教育概念の国際比較」『一般教育学会誌』2(1), 1980, 23-30.
- 国立教育政策研究所「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査 教科・科目別分析と改善点(国語・国語総合)」, 2007.
- 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
- Kolbert, E. “That’s What You Think: Why Reason and Evidence Won’t Change Our Minds.” *The New Yorker*, Feb 27, 2017.
(<https://www.newyorker.com/magazine/2017/02/27/why-facts-dont-change-our-minds>) (2018年12月20日閲覧)
- 倉田良樹「構造化理論から知識の社会学へ(2)」『一橋社会科学』3, 2011, 1-24.
- 桑原哲朗「書くこと(作文)の学習指導の計画・教材・評価に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会(編)『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書, 2013, 121-128.
- Lovitt, C. & Young, A. “Rethinking Genre in the First-Year Composition Course: Helping Student Writers Get Things Done.” *Profession*, 1997, 113-125.
- MacArthur, C. A. & Graham, S. “Writing Research from a Cognitive Perspective.” In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research (2nd Ed.)*. New York: Guilford, 2016, pp. 24-40.
- MacArthur, C. A., Philippakos, Z. A., & Graham, S. “A Multicomponent Measure of Writing Motivation With Basic College Writers.” *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 2016, 31-43.
- Mackiewicz, Jo. & Thompson, Isabelle Kramer. *Talk About Writing: The Tutoring Strategies of Experienced Writing Center Tutors*. New York, NY: Routledge, 2015.
- 増地ひとみ「ライティングサポートデスクにおけるチューター研修の実践報告ー他者との対話と共有による意識の変化に着目してー」『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』(3), 2018, 14-17.
- 松井範惇『リベラル教育とアメリカの大学』西日本法規出版, 2004.
- 松下佳代「パフォーマンス評価による学習の質の評価ー学習評価の構図の分析にもとづいてー」『京都大学高等教育研究』, 18, 2012, 75-114.
- 松下佳代「学習成果としての能力とその評価ールーブリックを用いた評価の可能性と課題ー」『名古屋高等教育研究』, 14, 2014a, 235-255.

- 松下佳代「PISA リテラシーを飼いならすグローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容」『教育学研究』81(2), 2014b, 150-163.
- 松下佳代「大学から仕事への移行と大学教育ー〈構造ーエイジェンシー〉という観点からー」『現代社会と大学評価』9/10, 晃洋書房, 2014c, 128-142.
- McCall, W. “Writing Centers and the Idea of Consultancy.” *The Writing Center Journal*, 14(2), 1994, 163-171.
- McLeod, S. “Defining Writing Across the Curriculum.” *WPA: Writing Program Administration*, 11(1-2), 1987a, 19-24.
- McLeod, S. “Some Thoughts about Feelings: The Affective Domain and the Writing Process.” *College Composition and Communication*, 38(4), 1987b, 426-434.
- McLeod, S. H. (Ed.) *Writing Program Administration*. Indiana: Parlor Press & The WAC Clearing house, 2007.
- Melzer, D. *Assignments Across the Curriculum: A National Study of College Writing*. Logan, UT: Utah State University Press, 2014.
- 湊吉正「諸外国の作文指導 アメリカの作文教育」井上敏夫・倉沢栄吉・滑川道夫（編）『新作文指導事典』1982, pp. 442-449.
- 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, pp. 31-51.
- 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について（概要）」, 2013
- 文部科学省「平成 25 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」, 2015
- 文部科学省「平成 27 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」, 2017
- Monks, J. & Schmidt, R. *The Impact of Class Size and Number of Students on Outcomes in Higher Education* [Electronic version], 2010, 1-23.
(<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/workingpapers/114/>) (2019 年 1 月 6 日閲覧)
- Monks, J. & Schmidt, R. “The Impact of Class Size on Outcomes in Higher Education,” *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 11(1), 2011, 1-17.
- Montclair State University. “Center for Writing Excellence (CWE).”
(<http://www.montclair.edu/center-for-writing-excellence/>) (2018 年 9 月 28 日閲覧)
- Montclair State University. “Staff.” (<https://www.montclair.edu/center-for-writing->

- excellence/about-us/staff/) (2018年9月28日閲覧)
- Montclair State University. "Student Writing Assessment."
(<https://www.montclair.edu/chss/first-year-writing/first-year-writing-program-students/student-writing-assessment/>) (2018年9月28日閲覧)
- Montclair State University. "Syllabi Basics Requirements & Options: First-Year Writing."
(<https://www.montclair.edu/chss/first-year-writing/first-year-writing-program-faculty/designing-your-course/syllabi-basics-requirements-options/>) (2018年9月28日閲覧)
- 森晴秀「アメリカの大学における文章表現の授業ー日本の大学への適用をめぐるー」『一般教育学会誌』8(1), 1986, 12-18.
- 森利枝「アメリカにおける学習成果重視政策議論のインパクト」深堀聰子(編)『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究(国立教育政策研究所プロジェクト研究成果報告書)』第5章, 2012, pp.106-117.
- 茂呂雄二『なぜ人は書くのか』東京大学出版会, 1988.
- 茂呂雄二「語ること・語らせることー対話としてのプロトコル」海保博之・原田悦子(編)『プロトコル分析入門 発話データから何を読むか』新曜社, 1993, pp.13-36.
- 本橋哲也「文化研究とトランスナショナルイゼーション」『立教アメリカン・スタディーズ』21, 1999, 7-27.
- Murphy, C. & Sherwood, S. *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors (4th ed.)*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's, 2011.
- Murray, D. M. *A Writer Teaches Writing*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 1985.
- 永井聖剛・櫛井亜依・石田莉奈・久保田一充・外山敦子・杉渕洋一・荒木弘子「「対話」を重視する「全学的ライティング支援」の実践的研究」成果報告『愛知淑徳大学メディアプロデュース学部論集』6, 2016, 1-26.
- 西淳「教育心理学, 認知科学などのかかわりに関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会(編)『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書, 2013, 145-148.
- 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榎算男・立花政夫・箱田裕司『心理学辞典』有斐閣, 1999.
- National Center for Educational Statistics, *Digest of Education Statistics 2016*.
- National Commission on Writing. *Writing: A Ticket to Work...Or a Ticket Out: A Survey*

- of Business Leaders*. College Board, 2004.
- National Commission on Writing. *Writing and School Reform*. New York: The College Board, 2006.
- National Survey of Student Engagement. Promoting Engagement for All Students: The Imperative to Look within, Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research, 2008. (http://nsse.indiana.edu/NSSE_2008_Results/) (2018年9月28日閲覧)
- 西口啓太「アメリカ合衆国の初年次教育におけるアカデミック・ライティングの評価法ーケンタッキー大学におけるライティング・プログラムとその評価法に着目してー」『初年次教育学会誌』7(1), 2015, 119-126.
- 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ー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に着目してー」『初年次教育学会誌』8(1), 2016, 157-165.
- 西口啓太「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」『研究論叢』24, 2018a, 67-77.
- 西口啓太「アメリカ合衆国の大学における初年次ライティングの教育実践に関する一考察ーモンタクラ州立大学の事例に着目してー」『教育実践学研究』20(1), 2018b, 9-21.
- North, S. M. "The Idea of a Writing Center." *College English*, 46(5), 1984, 433-446.
- Nusche, D. (著) 深堀聰子 (訳) 「高等教育における学習成果アセスメントー特筆すべき事例の比較研究ー」国立教育政策研究所, 2008. (Nusche, D. *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: A Comparative Review of Selected Practices*. OECD Education Working Paper No. 15, 2008.)
- Nystrand, M. "The Social and Historical Context for Writing Research." MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford, 2006, pp. 11-27.
- O'Neill, Peggy., Moore, Cindy., & Huot, Brian. *A Guide to College Writing Assessment*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2009.
- 小方直幸「学力形成とその測り方」有本章 (編) 『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部, 2003, pp. 75-88.
- 奥田邦男・奥田久子・森田信義「アメリカの作文教育」野地潤家 (編) 『世界の作文教育』

- 文化評論出版, 1974.
- 奥村玲香「組織的な学習支援部局の設置期 1870年代-1940年代」谷川裕稔(編)『アメリカの大学に学ぶ学習支援の手引き 日本の大学にどう活かすか』ナカニシヤ出版, 2017, pp.66-77.
- 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, 81-87.
- 大場理恵子・大島弥生「大学教育における日本語ライティング指導の実践の動向-学術雑誌掲載実践報告のレビューを通して-」『言語文化と日本語教育』51, 2016, 1-10.
- 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,
- 大井恭子「クリティカルにエッセイを書く」鈴木健・大井恭子・竹前文夫(編)『クリティカル・シンキングと教育-日本の教育を再構築する-』世界思想社, 2006, pp. 100-136.
- 大島弥生「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性-チーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み-」『大学教育学会誌』, 27(1), 2005, 158-165.
- 大島弥生「大学生の文章に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み-ライティングのプロセスにおける協働学習の活用へ向けて-」『京都大学高等教育研究』16, 2010, 25-36.
- 太田裕子・可見愛美・久本峻平「『チューター史』を振り返り語り合う実践研究の意義-学び合う実践共同体構築に向けて-」『言語文化教育研究』12, 2014, 42-87.
- 太田裕子・佐渡島紗織「『自立した書き手』を育成するライティング・センターのチューター研修とチューターの意識-早稲田大学における実践事例と PAC 分析-」『Waseda Global Forum』9, 2012, 237-277.
- 大山泰宏「学生支援論」京都大学高等教育研究開発推進センター(編)『大学教育学』培風館, 2003, pp.135-151.
- Pagano, N., Bernhardt, S. A., Reynolds, D., Williams, M., & McCurrie, M. K. "An Inter-Institutional Model for College Writing Assessment." *College Composition and Communication*, 60(2), 2008, 285-320.
- 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, pp.158-170.
- Palmeri, J. *Multimodality and Composition Studies, 1960-Present* (Dissertation). The Ohio State University, 2007.
- Palmeri, J. *Remixing Composition: A History of Multimodal Writing Pedagogy*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 2012.
- Peele, T. "Working Together: Student-Faculty Interaction and the Boise State Stretch Program." *Journal of Basic Writing*, 29(2), 2010, 50-73.
- 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, 269-293.
- Purdue Online Writing Lab. Writing Centers Research Project Survey.
(https://owl.purdue.edu/research/writing_center_research_project/index.html)
(2018年12月18日閲覧)
- Restaino, J. *Department of Writing Studies Annual Report 2016-2017*, 2017.
(https://www.montclair.edu/media/montclair.edu/chss/departments/first-yearwriting/FYW-Annual-Report_16-17.pdf) (2018年9月28日閲覧)
- Rhodes, T. L. "VALUE: Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education." *New Directions for Institutional Research*, 1, 2008, 59-70.
- Rinto, E. E. & Cogbill-Seiders, E. I. "Library Instruction and Themed Composition Courses: An Investigation of Factors that Impact Student Learning." *The Journal of Academic Librarianship*, 41(1), 2015, 14-20.
- Rogers, P. M. *The Development of Writers and Writing Abilities: A Longitudinal Study Across and Beyond the College-Span*. (Doctoral Dissertation, University of California, Santa Barbara), 2008.
- Rogers, P. "The Contributions of North American Longitudinal Studies of Writing in Higher Education to Our Understanding of Writing Development." Charles Bazerman, Robert Krut, Karen Lunsford, Susan McLeod, Suzie Null, Paul Rogers & Amanda Stansell. (Eds.) *Transitions of Writing Research*. Oxford, UK: Routledge, 2010, pp. 365-377.
- Rohman, D. G. "Pre-Writing the Stage of Discovery in the Writing Process." *College*

- Composition and Communication*, 16(2), 1965, 106-112.
- ルドルフ, F. (著) 阿部美哉・阿部温子 (訳) 『アメリカ大学史』 玉川大学出版部, 2003.
- Runciman, L. “Defining Ourselves: Do We Really Want to Use the Word Tutor?” *The Writing Center Journal*, 11(1), 1990, 27-34.
- Ryan, L. & Zimmerelli, L. *The Bedford Guide for Writing Tutors (5th ed.)*. Boston, MA: Bedford/St. Martin’s, 2010.
- 佐渡島紗織「アメリカ・イリノイ州の作文到達度テスト－国際化時代における作文の評価過程－」『国語科教育』 45, 1998, 63-71.
- 佐渡島紗織「アメリカにおける作文評価研究－1997年以降の動向－」『国語科教育』 53, 2003, 42-48.
- 佐渡島紗織「自立した書き手を育てる－対話による書き直し－」『国語科教育』 66, 2009, 11-18.
- 佐渡島紗織「大学（院）における『書く』ことの指導－米国大学の『ライティング・センター』の指導と運営－」『全国大学国語教育学会発表要旨集』 100, 2001, 65-68.
- 佐渡島紗織・太田裕子「文章チュータリングに携わる大学院生チューターの学びと成長－早稲田大学ライティング・センターでの事例－」『国語科教育』 75, 2014, 64-71.
- 佐渡島紗織・太田裕子『文章チュータリングの理念と実践－早稲田大学ライティング・センターでの取り組み－』 ひつじ書房, 2013.
- 坂本麻裕子・中島宏治・宇都伸之・渡寛法・嶋田大海・佐渡島紗織「ライティング授業で課題文章に付与されたコメントに対する学生の反応」『リメディアル教育研究』12, 2018, 39-48.
- 作田良三「教職履修学生の『社会人としての資質能力』」『大学教育学会誌』 29(1), 2007, 146-154.
- 實平雅夫「日本語日本文化教育におけるライティングセンターに関する一考察」『神戸大学留学生センター紀要』 18, 2012, 37-50.
- 佐藤史子・森朋子「ポートフォリオ評価の現状」『東京家政学院大学紀要』 44, 2004, 171-178.
- 佐藤学「リテラシーの概念とその再定義」『教育学研究』 70(3), 2003, 292-301.
- 関田一彦「2015年度会員調査結果からみた初年次教育の現状と課題」初年次教育学会（編）『進化する初年次教育』 世界思想社, pp.191-200.

- Shaughnessy, M. P. *Errors and Expectations: A Guide for The Teacher of Basic Writing*, New York, NY: Oxford University Press, 1977.
- 式部久「人間教育としての教養教育」『一般教育学会誌』17(2), 1995, 17-20.
- 島田康行「大学初年次生が経験した高校『国語』の学習内容—『学習指導要領』の指導事項と実際の指導状況—」『大学入試研究ジャーナル』, 24, 2014, 179-186.
- 島田康行「文章表現を課す大学入試と高校生の学習経験」『大学入試研究ジャーナル』(21), 2011, 7-13.
- 島田康行・渡辺哲司「大学新生が高等学校で経験した『国語』の学習内容—教育課程の改訂がもたらす学習の変化を捉えるために—」『大学入試研究ジャーナル』, 25, 2015, 7-12.
- 清水畏三「“大学大衆化”時代における一般教育の使命—ハーバード改革:「一般教育の重要性を再主張」—」『一般教育学会誌』創刊号, 1980, 1-11.
- 清水畏三「言語系一般教育のあり方について」『一般教育学会誌』6(2), 1984, 18-22.
- Sommers, N. “Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers.” *College Composition and Communication*, 31(4), 1980, 378-388.
- Sommers, N. “Responding to Student Writing.” *College Composition and Communication*, 33(2), 1982, 148-156.
- Sommers, N. & Saltz, L. “The Novice as Expert: Writing the Freshman Year.” *College Composition and Communication*, 56(1), 2004, 124-149.
- Sommers, N. “Across the Drafts.” *College Composition and Communication*, 58(2), 2006, 248-257.
- Sommers, N. *Responding to Student Writers*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's, 2012.
- Sponenberg, A. “Course Theme and Ideology in the Freshman Writing Classroom.” *Pedagogy*, 12(3), 2012, 544-549.
- Stern, L. A. & Solomon, A. “Effective Faculty Feedback: The Road Less Traveled.” *Assessing Writing*, 11, 2006, 22-41.
- Sternglass, M. S. *Time to Know Them: A Longitudinal Study of Writing and Learning at the College Level*. New York: Routledge, 1997.
- Straub, R. “The Student, the Text, and the Classroom Context: A Case Study of Teacher Response.” *Assessing Writing*, 7, 2000, 23-55.

- 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), 1991, 153-162.
- 鈴木宏昭(編)『学びあいが生みだす書く力 大学におけるレポートライティング教育の試み』丸善プラネット, 2009
- 鈴木規夫・荒井克弘・柳井晴夫「大学生の学力低下に関する調査結果について」『大学入試フォーラム』22, 2000, 50-56.
- 鈴木堯士「大学教育における「論述作文」の必要性についてーハーバード大学方式を中心としてー」『一般教育学会誌』4(2), 1982, 15-17.
- 高野良一「アフターマティブ・アクションとしての実験学校ーチャーター・スクールの現実的な可能性ー」『教育学研究』73(4), 2006, 376-390.
- 田中耕治『教育評価』岩波書店, 2008
- 谷美奈「『書く』ことによる学びの主体形成ー自己省察としての文章表現『パーソナル・ライティング』の実践を通してー」『大学教育学会誌』, 37(1), 2015, 114-124.
- 谷美奈「自己形成史におけるパーソナル・ライティングの意味ーパーソナル・ライティングを経験した元学生(当事者)への聞き取り調査からー」『大学教育学会誌』39(1), 2017, 125-134.
- 寺崎昌男『大学教育の創造ー歴史・システム・カリキュラム』東信堂, 1999a
- 寺崎昌男「大学改革と教養教育ー再創造と保障への視点ー」『教育学研究』66(4), 1999b, 386-394.
- 寺崎昌男『大学教育の可能性ー教養教育・評価・実践ー』東信堂, 2002
- 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
- Trimbur, J. "Peer Tutoring: A Contradiction in Terms?" *The Writing Center Journal*, 7(2), 1987, 21-28.
- 塚田泰彦「リテラシー教育における言語批評意識の形成」『教育学研究』70(4), 2003, 484-497.
- 筒井洋一『言語表現ことはじめ』ひつじ書房, 2005.
- 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.
- 上田大輔・尾崎文代・高橋努「大学図書館の機能を拡張し発展させる広島大学ライティングセンターの取り組み」『大学図書館研究』105, 2017, 75-84.
- 梅村修「考え, 表現し, 発信する学生を育てる追手門学院大学ライティングセンター 現況

- と課題」『基盤教育論集』5, 2018, 19-45.
- University of Iowa. “History of the Writing Center.”
(<https://writingcenter.uiowa.edu/history-writing-center>) (2018年9月28日閲覧)
- Walker, C. P., & Elias, D. “Writing Conference Talk: Factors Associated with High- and Low-Rated Writing Conferences.” *Research in the Teaching of English*, 21(3), 1987, 266-285.
- Warnock, T. & Warnock, J. “Liberatory Writing Centers: Restoring Authority to Writers.” Olson, G. A. (Ed.). *Writing Centers: Theory and Administration*. Urbana, IL: NCTE, 1984.
- 渡辺雅子『納得の構造－日米初等教育に見る思考表現のスタイル－』東洋館出版社, 2004
- 渡寛法・中島宏治・佐渡島紗織「ライティング・センターにおける文章作成支援の現状と課題」『大学教育学会誌』38(2), 2016, 77-86.
- 山田礼子「アセスメントの理論と実践」山田礼子（編）『大学教育を科学する：学生の教育評価の国際比較』第1章, 東信堂, 2009, pp. 13-38.
- 柳井晴夫・椎名久美子・石井秀宗・野澤雄樹「大学生の学習意欲等に関する調査研究」『大学入試センター研究紀要』32, 2003, 57-126.
- 柳澤浩哉「コンポジション」高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春（編）『国語科重要用語事典』明治図書出版, 2015, p. 90.
- Yancey, K. B. “Looking Back as We Look Forward: Historicizing Writing Assessment.” *College Composition and Communication*, 50(3), 1999, 483-503.
- Yancey, K. B., Robertson, L., & Taczak, K. *Writing Across Contexts: Transfer, Composition, and Sites of Writing*, Logan, UT: Utah State University Press, 2014.
- 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, 223-245.
- 吉田文「大学生の学習成果の測定をめぐるアメリカの動向」山田礼子（編）『大学教育を科学する－学生の教育評価の国際比較』東信堂, 2009, pp. 242-263.
- 吉田弘子・Johnston, S.・Cornwell, S.「大学ライティングセンターに関する考察－その役割と目的－」『大阪経大論集』61(3), 2010, 99-109.
- 吉田茂樹『対話による文章表現指導－〈個に即した支援〉の理論と方法－』溪水社, 2012.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. “Impact of Self-Regulatory Influences on Writing

Course Attainment." *American Educational Research Journal*, 31(4), 1994, 845-862.

Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. "Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective." *Contemporary Educational Psychology*, 22, 1997, 73-101.

謝辞

本論文は筆者が神戸大学大学院人間発達環境学研究科人間発達専攻博士課程後期課程に在籍中の研究成果をまとめたものです。博士学位論文を提出するにあたり、多くの方々のご指導とご助力を賜りました。心より感謝申し上げます。

神戸大学大学院人間発達環境学研究科教授渡邊隆信先生には指導教員として、本研究の実施の機会を与えていただき、その遂行にあたって終始、暖かい激励とご指導をいただきました。また、渡邊先生には、兵庫教育大学大学院学校教育研究科修士課程在学中より、お忙しい中でも丁寧かつ親身なご指導を賜り、私の中にある問題意識が研究につながるように、様々なご助言をいただきました。わがままな筆者の研究テーマの選択にもかかわらず温かく見守っていただき、博士学位論文のとりまとめに至るまで、ご指導ご鞭撻を賜りました。渡邊先生のもとで送った研究生生活では、研究だけでなく多くのことを学ぶ機会となり、私にとって貴重な財産となりました。ここに深謝の意を表します。

神戸大学大学院人間発達環境学研究科教授船寄俊雄先生、並びに、同准教授山下晃一先生には、副査としてご助言をいただくとともに本論文の細部にわたりご指導をいただきました。また、先生方には、私の研究テーマだけでなく、私の研究者としてあり方についても貴重なご助言をいただきました。ここに深く感謝の意を表します。

学位論文審査において、貴重なご指導とご助言をいただきました神戸大学大学院人間発達環境学研究科准教授川地亜弥子先生、同准教授目黒強先生に心より感謝申し上げます。

学位論文作成にあたり、現地調査の際に多くのご支援とご協力、ご指導をいただきましたモントクレア州立大学 Center for Writing Excellence の Melinda Knight 博士、並びに、Alicia Yi Remolde 氏に心より感謝申し上げます。また、資料を提供していただくとともに、有益なご助言をいただきましたモントクレア州立大学の Jessica Restaino 博士、並びに、同講師の先生方に心より感謝申し上げます。

また、研究を進めるにあたり、ご支援、ご協力をいただきながら、ここにお名前を記すことができなかった多くの方々に心より感謝申し上げます。

最後になりますが、これまで自分の思う道を進むことに対し、温かく見守り、そして辛抱強く支援してくれた両親に対しては深い感謝の意を表して謝辞といたします。

平成 31 年 1 月 17 日

西口 啓太