



## 第1部 大学ライティング教育の目的

ライティング教育は近年、多くの大学で大規模におこなわれるようになりました。もちろん、従来から、学位論文（卒業論文、修士論文、博士論文）の執筆に向けたライティング指導は、さまざまな形で専門教育の中でおこなわれています。それに加え、現在は多くの大学が、基本的なアカデミック・ライティングの知識・スキルを身につけることを目的とするライティング科目を学部初年次向けに開講しています。就職活動をおこなう高年次学生向けに、履歴書や志望理由書の書き方についての授業がおこなわれる大学もあります。また、こうしたライティングを主題とする科目以外でも、レポート課題を用いることで、学生のライティングの知識・スキルの向上を間接的に目的としている授業は多いでしょう。しかし、ライティング教育とは何をおこなうことであり、何を目的としておこなわれるのでしょうか。また、ライティングに関する知識・スキルの向上とは何を意味するのでしょうか。こういった点について、教員の側が十分な知見をもつ機会や、自分の理解を他の教員の理解と比較する機会をもつことはまれです。

これらの点について英語圏では、多くの実証的・理論的研究が存在します。本ハンドブック第1部「大学ライティング教育の目的」では、こうした研究を参考にしつつ、大学ライティング教育の背景と方針についての知見を紹介します。まず、大学教育の中でのライティング教育の役割を説明しつつ、とくに学生が出会うライティングの多様性がどのようなものなのかを詳しく解説します。大学のライティング教育は、このライティングの多様性に学生を適応させることが目的となります。実のところ、現在の大学教育におけるアカデミック・ライティングも、その重点は専門分野やジャンルに応じて多様なものです。後半では、初年次の一般アカデミック・ライティング教育から専門アカデミック・ライティング教育を通じ、この多様性への適応を念頭に置いて教育を進める際の方針を提示します。

### 大学教育とライティング教育

大学のライティング教育は、高校までの国語教育を少なくとも部分的に引き継ぐものです。また、言うまでもなく、大学で学生が身につけることになる書くための知識やスキルは、卒業後にも（少なくともある程度は）活用可能なものでなければなりません。簡略に言えば、高校までの教育との接続（高大接続）、大学外の社会との接続ができるようにライティングに関する知識・スキルを育成することは大学教育の重要な課題です。さらに、初年次から卒業（または大学院修了）までには、一般教育から専門教育への移行もおこなわれるため、学生が身につけるライティングに関する知識・スキルは専門教育でも活用可能であることも重要です。つまり、初年次教育でライティングについて学んだことがその後の専門教育と関連しているだけでなく、専門教育が進むにつれそれがさらに深化したり、社会でも活用できるように拡大したりすることが可能でなければなりません。このように、高大接続、専門への接続、社会への接続という3つの接続を意識して、大学ライティング

教育は制度化される必要があります。

しかし、これら3つの接続を可能にするような教育をおこなうことは、教員単位では非常に困難です。第一に、教員がどの教育段階を担当するのか（初年次なのか、高年次なのか、大学院なのか）、どのような形態で教育をおこなうのか（ライティングを主題とする授業を担当するのか、他の授業でライティング課題を通じてライティング教育を間接的にこなうのか、卒論・修論・博論の個人指導やゼミを通じて各学生を個別的に指導するのか）で、3つの接続のどれを重視すべきなのか、~~どのよう~~に重視する接続（そして相対的に重視しない他の接続）を意識した教育をどのようにこなうべきなのかは変わるからです。第二に、大学入学以前・以後にそれぞれの学生がどのようなライティング教育を受け、どのようなライティング経験をもっているのか、そして今後もつことになるのかは、教員には完全に知ることができないからです。第三に、最も重要な点として、大学の外だけでなく、大学内に限っても、学生が書くことになるものは、その目的、読者、媒体、ジャンルに応じて非常に多様であり、それらに共通する「書き方」なるものを取り出して教えることが極めて困難だからです。

この第三の点は、ライティング指導においてとくに重要です。大学ライティング教育についての研究では、1990年代から、現実のライティングは、目的、読者、ジャンルを含む特定の社会的状況内で常におこなわれ、状況ごとに適切なライティングをおこなうために何が要求されるかは変わるということが、理論的にも実証的にも繰り返し指摘されてきました(Beaufort 2007; Carter 2007; Downs & Wardle 2007; Kaufer & Young 1993; Nowacek 2011; Petraglia 1995; Smit 2004; Wardle 2009; Yancey et al. 2014 など)。これが意味するのは、あらゆる状況に適用可能な一般的なライティングの知識・スキルというものではなく、特定の状況ごとに適切なライティングをおこなうための知識・スキルの内実が変わるということです（状況間で比較的共通性の高いものがあるとしても、それは文法や句読点のうち方くらいでしょう）。学生が大学内外で書くことになるものは非常に多様です。それらに共通して適用可能な知識・スキルがないにもかかわらず、多様なライティングの必要性に備えることができるように学生を教育するというのは、非常に困難な課題です。また、特定の状況に最適化されたライティングの知識・スキルだけを取り上げて、それが汎用的なものだと教えることで、学生が他の状況にもそれを画一的に適用したり、学生が他の状況に適応することを阻害したりしてしまうという危険性も明らかになっています(Beaufort 2007; Bergmann & Zepernick 2007; Reiff & Bawarshi 2011; Tinberg & Nadeau 2013; Wardle 2007; Yancey et al. 2014)。

ライティングに関する知識・スキルが単一ではない以上、個々の状況に適用可能な知識・スキルの種類が多いほど、さまざまなものを書き分けることが可能になるという意味で、ライティングをよく知っており、そのスキルが高いということになります。したがって、大学のライティング教育では、(1) 特定の状況（読者、目的、ジャンルなど）の書き方を学生に習得してもらうという個別目標と、(2) 新しい状況を分析して、書き方をそれに適応させるための準備を学生が自分でできるようにするという一般目標の両方を念頭に置かなければいけません。とくに(2)の目標については、学生に生じるライティングの必要性

は多用なものであるため、学生が自分の状況や目的に応じて、能動的に適切なライティングの方法を探し、それを実行できるような状態にすることが重要になります。もちろん、個々の授業では(1)の目標がより重視され、特定の状況でのライティングに習熟することが学習目標として定められることもあるかもしれませんが、しかし、その場合でも、それが他の状況でのライティングとどの程度の共通性や相違をもつのかを、学生がある程度は理解する必要があります。したがって、これら2つの目標は完全に別個というわけではなく、特定の状況での適切な書き方を教える際に、異なる状況にどのようにそれを応用できるのかという点も含めて教えることも意識しなければならないという形で関連しています。

## ライティングに関する知識・スキル

先に述べたように、ライティングをどのようにおこなうのが適切なのかは、読者、目標、ジャンルという3つの要素に応じて変わります。まず、ライティングには日記や個人的な記録のように、書き手が自分以外の読者を想定しないものもありますが、多くの場合は、書き手以外の人物が読者として想定されます。想定する読者の読解力に応じて、語彙や表現を書き手は変える必要がありますし、主題についてどの程度の知識を伝えるのかも、読者の知識や関心の程度によって変える必要があります。次に、ライティングの目標にも、単に読者に特定の情報を伝えるというだけではなく、現象の説明を提示する、反対意見とその根拠を提示するなど、さまざまなものがあります。そして、書き手は自分が設定した目標に応じて、表現だけでなく、書くものの構成や書くための媒体を変える必要があります。さらに、ライティングにはさまざまなジャンルが存在し、ジャンルに応じて（程度は異なるにせよ）慣習化・標準化された書き方が存在します。以下、「ジャンル」はライティング教育の専門用語でもあるため、やや詳しく解説しておきます。

表1 ジャンルの例 (Bean 2011: 47)

個人的ライティング	手紙 自伝的エッセイ (ノンフィクション) ブログ Tweet	日記 携帯メッセージ 個人的エッセイ Facebook ページ	自己反省 Eメール
アカデミック・ライティング	学術論文 総論 エスノグラフィ	本/章 実験レポート	要旨 ポスター
ポピュラー・カルチャー	雑誌記事 グラフィティ 新聞記事	広告 趣味ウェブサイト 挨拶状	歌詞 漫画
公的ライティング	編集者へのレター 白書 市民問題についての雑誌記事 ドキュメンタリー映画	論説記事 政治的ブログ	支援ウェブサイト 支援ポスター 政策表明
職業的ライティング	カバーレター 弁論趣意書 提案書 マネージメント・レポート	履歴書 パンフレット マーケティング・プラン プレス・リリース	ビジネスメモ 説明書

表1は、われわれが実際に書くさまざまなジャンルを例示したものです。ライティング研究では、ジャンルをどのように定義するのかには幾つかの異なる見解がありますが、ここではジャンルを再帰的なコミュニケーション状況下での社会的行為とする見解だけを紹介しておきます(Carter 2007; Devitt 2004; Miller 1984; Russell 1995, 1997; Swales 1990)。何かを書くという行為は、書き手が特定の行為（情報を記述する、現象の説明を提示する、反対意見とその根拠を提示するなど）を通じて、特定の読者の共同体に対して特定の行為（特定の情報を知る、特定の説明を理解する、書き手の意見とその根拠を批判的に検討するなど）をおこなってもらう目的でおこなわれます。多くの書き手が特定のタイプの行為を繰り返すことで、特定のタイプの読者と目的に対して最適になるように、書く際の表現、形式、構成、内容、媒体などがある程度固定されていきます。その結果、そのタイプの行為を促すならばこう書くのが適切であるとか、こう書くべきであるといった期待がその共同体内で慣習的に共有され、多くの人はその期待に従って書くようになります。特定の目的のために共同体内で共有される、書く際の特定の慣習的行為の集合が「ジャンル」と呼ばれます(ジャンルが確立された結果、読者や目的を明確に自覚しなくても、慣習に従うだけで、ある程度適切と共同体に評価されるものが書けるという利点が生れます)。

ライティング教育の目標(1)で挙げたように、特定の状況で適切なライティングができるようになるために、書き手は自分が書くジャンルがどのようなものなのか、つまりそのジャンルを構成する慣習について知ることが必要不可欠です。ただし、書き手がそのジャンルを書くときは常にそうした慣習に従う必要があるかという点、必ずしもそうではありません。ジャンルを構成する慣習は、ある程度の裁量を書き手に認める場合が多いですし、実際に書き手が設定する具体的な目的や読者に合わせるために、ジャンルの慣習からやや逸脱して、微調整することも許容される場合があるからです。また、ジャンルの慣習を逸脱することで、書き手の創造性や新規性が発揮されることもあります。さらに、ジャンルの慣習そのものも、こうした新しい書き方の普及によって変化することもあるため、決して固定されたものではないのです。

書き手として習熟するために必要になる知識・スキルがどのようなものかについて考えるために、図1の概念図が有益です。この概念図によれば、最も重要で包括的なのが、言説共同体(discourse community)についての知識です。ジャンルが共同体内で形成されることはすでに述べましたが、いったん確立されたジャンルは複数の共同体内で用いられ、それぞれの共同体ごとにローカルな慣習が付け加えられることとなります。たとえば、学術論文というジャンルであっても、さまざまな分野で異なる慣習が付加された結果、各分野が扱う主題の理解や論じ方、さらにその主題についての言語使用(専門用語などの表現、特定ジャンルの構成、形式)、さらに書かれたものの評価基準まで異なるようになります。優れた書き手になるためには、読者と自分を含む共同体のローカルな慣習や言語使用について知る必要があります。この言説共同体についての知識は、ライティング・プロセスについての知識、主題についての知識、修辭的知識、ジャンルについての知識という4種類の知識を含んでいます。ライティング・プロセスについての知識は、ライティングの構想

段階からの各段階をどのように経て、どのような手段で完成に至るまで書き進んでいくのかというライティングの進め方についての知識です。主題についての知識は、文字通り、ライティングの内容となる主題についての知識です。修辭的知識とは、書かれたものを読む側の知識やニーズに応じて、どのようにライティングの表現、構成、形式、内容を変えるのかという点に関する知識です（これらの点をまとめて「修辭的状況」と呼び、修辭的知識とは特定の修辭的状況に対応するための知識です）。ジャンルについての知識は、先に述べたような特定のジャンルを構成する慣習についての知識です。このような4種類の知識は、言説共同体についての知識に含まれ、言語共同体ごとに異なります（異なる言語共同体間で共通する部分もあります）。

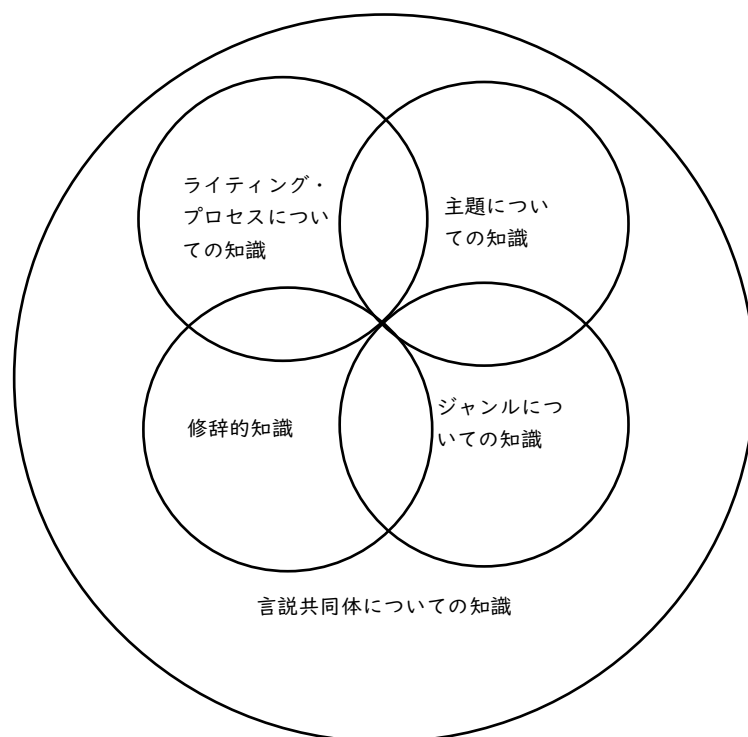


図1 ライティングに関する知識 (Beaufort 2007: 19)

## ■ アカデミック・ライティング

大学ライティング教育が3つの接続を意識する必要があると先に述べました。しかし実際には、社会への接続はキャリア教育などの一部の科目でしか主題化されず、高大接続と専門への接続は、「アカデミック・ライティング」と一口にまとめられる傾向にあります。しかし、「アカデミック・ライティング」は、その名を関した教本が数多く出版されている割には、内実が明確ではない用語です。アメリカの大学教員を対象とした調査(Thaiss & Zawacki 2006)では、「アカデミック・ライティング」とみなされるものについての一般的特徴は、(1) 一貫性をもちつつも他の見解に開かれ、かつ規律に従う探究に基づき、(2) 感情や感覚を理性によって統制する書き方によって、(3) 書き手と同様の知識と合理性を備えた読者に向けて書かれる、という3点だと考えられていると報告されています(ibid.:

4-8)。しかし、このような抽象的な特徴については多かれ少なかれ合意があるとしても、実際のところ各教員のライティング評価基準は、以下の幾つかの属性に応じて異なるということを、同調査は示しています。

- 専門分野（教員の分野の方法と慣習に合致しているか）
- 研究分野（専門分野内で教員がとくに研究関心を向ける分野の方法と慣習に合致しているか）
- 地域・制度（地域・大学の基準や実践に合致しているか）
- 個人的選好（教員固有の観点や関心に合致しているか）

多くの教員は自分の評価基準は、「アカデミック・ライティング」の3つの一般的条件と合致すると考えています。しかし、この調査が示すのは、この3つの条件を満たす具体的な仕方についての教員たちの理解は多様であるということです。そして、この相違には、各教員の専門分野、研究分野、地域・制度、個人的選好が反映されます。論文をはじめとする実際の学術的な資料の書き方は、専門分野ごとに異なるだけでなく、専門分野の内部でさえも複数の異なる書き方や評価基準が存在するという意味でも、多様なものです。こうした自分の基準と他の教員の評価基準との相違を意識している教員もいましたが、自分の評価基準は普遍的なアカデミック・ライティングの評価基準であり、自分の属性とは無関係だと考えている者もいました。

上述の調査と同時におこなわれた、学生を対象にした調査によれば、アカデミック・ライティングの一般的条件については、学生たちは教員とほとんど同じ理解をしていました( *ibid.*: 104)。しかし、興味深いことに、異なる教員が担当するさまざまな授業を受講することを通じて、学生たちは、教員の専門分野、研究分野、個人的選好によって評価基準が異なることも理解していました( *ibid.*: 105-112)。ただし、このような教員固有の評価基準がどのようなものかは通常明示的に説明されないため、学生たちはそれを正確に把握することができず、教員の期待するものを書くのが難しいということを調査結果は示しています。

同調査は、学生が評価基準の多様性に気づいた後に、分野内の評価基準の相違も理解しつつ、専門分野の書き手となるのに必要な要因を分析しています( *ibid.*: 112-122)。以下、それらの要因をすでに述べたことと関連づけつつ、解説します。

- (a) **専門分野への情熱**：現在の大学内での学問の分類は多分に歴史的、制度的な偶然も関与していますが、問題群やその研究方法の区別にある程度対応しています。しかし、そうした方法論の共有だけでなく、それを興味深いと感じる感受性、つまり情熱をもっていることが、専門分野の共同体のメンバーであるための重要な条件です。アカデミック・ライティングは、先に述べたように感情を理性で統制するという面もありますが、情熱によって理性を駆動し、その情熱を伝えるために書かれるという側面もあります（この点は、学術論文がしばしば「面白い」かどうかという観点から評価される点に現れていると思われる）。教員がこの

情熱を伝え、学生と共有することは、学生が専門分野の書き手になるために重要です。

- (b) **新規性と書き手自身の声**：大学でのライティングでは、先行研究を活用したり、学習した理論や方法論に従うように求められる一方で、自分自身が新規な成果を報告したり、自分自身の見解を論じたりしなければいけないことに学生は大きな困難を感じます。しかし、こうした新規性や独自性は、専門的な研究者に求められるような高度なものである必要はありません。教員が学生に対して、求めるのはどのような新規性なのかを説明したり、学生の草稿や発表の新規な点を具体的に指摘し、その方向性を奨励したりすることで、学生は徐々に既知のものをなぞるだけの書き手を超えていくことができます。
- (c) **書き手の個人的目標との関連づけ**：それぞれの学生は、大学内の研究であれ、卒業後のキャリアにおいてであれ、そこで追求したい個人的な関心や目標を持っています。専門内のライティングの慣習と矛盾しない限りで、そうした個人的な関心や目標を追求することは、(b)の新規性や書き手自身の声を獲得するためにも重要です。また、レポート課題も、こうした点を意識して設計されるのが望ましいです。つまり、設定された課題に学生が応えることは当然ですが、その範囲内で自分の関心や目標と関連づけたり、それを追求することができるようにレポートが設計されたりしていることが望ましいのです。そのようなレポートは、学生が自分の関心を追求できるだけでなく、そうしてもよいのだという自信を獲得する機会を与えることにもつながります。
- (d) **ライティングについての内省**：上で述べたように、ライティングの多様性は、それが属する言説共同体の相違に由来します。専門的なライティングに習熟するとは、その専門家から構成される言説共同体に加わることであり、その共同体の言語使用についての多くの知識をもっていることを意味します。この知識が、ライティング・プロセスについての知識、主題についての知識、修辭的知識、ジャンルについての知識に大別されることは、すでに述べたとおりです。大学でおこなわれるライティングについても、それをどのようなライティング・プロセスで書いたのか、どのような読者にどのような目的で書いたのか、どのようなジャンルに属していたのかを後から自覚的に振り返ることで、学生は徐々に言説共同体のメンバーとして成長し、専門分野の書き手となることができます。
- (e) **教員の評価基準を学ぶ**：学生は初年次からさまざまな専門分野や研究分野をもつ教員の授業を受講し、教員が用いるライティングの評価基準が多様であることに教員よりも気づきやすい立場にあります。しかし、教員がこうした多様性を自覚しているかいないかを別にしても、教員が自分の評価基準を明示し、何を学生のライティングに期待するのかを説明することは稀です。学生は断片的に言及される教員の評価基準を手掛かりに、教員が用いる評価基準をある程度推測するしかありません。また、推測が正しければ、学生は優れたライティングをおこなうことができますが、全ての学生が推測に成功するわけではありません。学生が教員の評価基準を学ぶことができる最大の機会は、ライティング課題についての教員のフィードバックを通じてです。具体的に学生が何をこなうことを期待しているのかを説明するフィードバックを通じて、学生はその教員の評価基準を学習することができます。さらに、専門分野や研究分野が同じ教員たちが繰り返し同じ期待を述べるならば、それがその分野内の評価基準であるということを学生は知ることができます。

## ライティング教育の方針

「大学教育とライティング教育」節で述べたように、大学のライティング教育には、(1) 特定の修辭的状况（読者、目的、ジャンル）の書き方を学生に習得してもらおうという個別目標と、(2) 新しい状况を分析して、それに適応する準備を学生が自分でできるようになるという一般目標があります。これらは完全に別個の目標というわけではなく、(1)の個別目標を追求する際にも、そこで扱う特定の修辭的状况では適切な書き方が、他の修辭的状况では適切ではないかもしれないという点を同時に学生に教える必要があります。つまり、(2)の一般目標も同時に（少なくともある程度は）意識する必要があります。特定の修辭的状况での書き方のみを過度に標準化することは、学生がライティングの多様性を軽視し、さまざまなものを柔軟に書き分ける知識・スキルを習得する可能性を阻害するかもしれないからです。

別の言い方をすれば、特定の状况での書き方のみを重視することは、専門への接続、社会への接続を難しくしてしまうかもしれません。また、実のところ、高大接続が必要なのも、高校までに親しんできたものとは異なる修辭的状况での書き方を学生が自分で把握することが難しいからです。上で述べたように、3つの接続を意識するとは、異なる言説共同体の間の移行を意識するという他にありません。理想的には、そうした複数の言説共同体の慣習や評価基準を理解した上で、それに即して書き分けることが学生には求められます。

アカデミック・ライティングに限っても、その言説共同体は専門分野、さらにより細かくは研究分野ごとにさまざまに異なります。このようなさまざまな言語共同体の相違すべてを教員が知ることはできません。そのため、(2)の一般目標を（完全ではないにせよ）が述べるように、自分が書くものにどのような慣習や評価基準が存在するのかを学生自身がその都度ある程度調査し、その理解に基づいて書くことができるようにするという方向性を目指すこととなります。また、学生が経験するアカデミック・ライティングも評価基準が教員ごとに異なるとすれば、この点は大学内のライティングにとっても重要です。

以下、こうした点を踏まえたライティング教育の方針を、初年次などでアカデミック・ライティングの一般教育をおこなう場合と、特定分野の専門的な書き方の教育をおこなう場合に分けて、より具体的に記述します。

### 【一般的アカデミック・ライティング教育】

とくに初年次向けのライティング教育は、特定分野に特化しない形で一般的なアカデミック・ライティングのための知識・スキルを涵養することを目標とする場合が多いはずですが、しかし、この目標を達成するのは極めて困難です。すでに述べたように、特定の社会的状况で書くという行為を適切に遂行するためには、共同体についての知識（ライティング・プロセスについての知識、主題についての知識、修辭的知識、ジャンルについての知識）を習得する必要がありますが、専門教育が始まる前に提供される一般的アカデミック・ライティングの指導では、特定の主題について踏みこんで教えることができません。その



主題に関連づけられる形で存在する特定のライティング・プロセス、特定の修辭的状況(読者、目的など)やジャンルも教えるのが困難だからです。

教員の中には、自分の親しんでいる専門分野、研究分野内の特定の状況で適切な書き方が一般化可能だと思える人がいます(ibid.: 67-75)。しかし、実際には、アカデミック・ライティングは多様なものであり、専門分野、研究分野だけでなく、状況によっても、教員によっても評価基準は異なります。教員が親しんでいる特定の書き方のみを標準化してしまうと、学生はその後の大学教育で(ひいては社会で) 出会う多様なライティングに適応することが難しくなります。

また何より、高大接続で問題になっているのも、高校までに形成された、テストの記述問題への回答、感想文や小論文といった特定ジャンルを中心とする学生のライティングについての知識を、どのようにすれば学生が相対化し、大学でのライティングに適応することができるのかという点です。学生は、大学でのライティングが高校までのライティングと異なることは理解しているにしても、具体的にどのように異なるのか、その相違にどのように対応するのかという点を把握するのが難しく、高校までに身に付けた知識を使って書いてしまいがちです(Tinberg & Nadeau 2013)。

一般的アカデミック・ライティング教育は、このように高大接続の役割を果たすと同時に、専門への接続の導入という困難な役割をもっています。この困難さが正確にどのようなもので、どのように克服するのかについては、多くの研究があります(Driscoll et al. (2020)は、さまざまな研究の比較を含む総説として有益です。また、Council of Writing Program Administrators (2014)も参考になります)。そうした研究に基づき提示されている教育の方向性に共通するのは、「どのように書くかを学生に教えるよりも、書くことをどのように学ぶかを学生に教える」(Bergmann & Zepernick 2007: 141-142)という方針です。この方針を具体的にどのように実践するのかには、さまざまな提案がありますが、大まかには以下の3つの点にまとめられます。

- **ライティングの多様性理解**: ライティングが主題、修辭的状況、ジャンルに応じてその適切な書き方や評価基準が多様であり、ライティング・プロセスもまた変わることを理解する
- **修辭的意識**: 新しいジャンル、修辭的状況、課題に遭遇したときに、それが自分が親しんでいるジャンル・修辭的状況とどのような共通点と相違点をもつのかを意識することができる
- **メタ認知**: こうした共通点と相違点によって、ライティング・プロセスや書き方で変える必要がある点はどこか、また変える必要がない点はどこかを把握することができる

これら3つの点は、独立しているわけではありません。ライティングの多様性理解を促進するためには、主題、修辭的状況、ジャンルが異なるライティングに触れ、それがどのように書かれたのかというライティング・プロセスも含めて理解する機会を学生に提供す

ることが重要です。そのためには、学生に読書課題を課すだけでなく、それぞれの課題の主題、修辭的状况、ジャンル、ライティング・プロセスについて明示的に説明することが必要です。アカデミック・ライティングに限っても、主題だけでなく、修辭的状况やジャンルも多様であることはすでに述べたとおりです。読書課題がどのようなジャンルに属し、どのような目的と読者に向けて書かれており、そしてそのためにどのような構成、文体、表現方法を採用しているのかという点を学生が意識し、これらの点を自分で分析できるようになることが理想です。こうした分析ができるようになるためには、読書課題を読み、それについて考えるだけでなく、他の資料を読んで比較したり、同じ種類のものからパターンを抽出したりといったことが必要になる場合もあります(具体的なやり方については、たとえば、Beaufort (2007)、Nelson (2010)、Yancey et al. (2014)などを参照してください)。このため、ジャンルを意識することとメタ認知は密接に関係しています(Negretti 2012)。また、ライティング・プロセスについても、アカデミック・ライティングの多くは、研究や調査を含み、何度も改稿を繰り返すという過程を経るという特徴をもつことを、なぜそのようなプロセスを経る必要があるのかという理由とともに学生が理解し、そのようなプロセスで実際に書けるようになることが大学教育を通じた目標になります。

### 【専門アカデミック・ライティング教育】

大学内で学生がおこなうアカデミック・ライティングの評価基準が、教員の専門分野や研究分野、個人的選好、または地域・制度によって多様であるということはすでに述べました。学生は大学で学ぶ中で、こうした多様性に徐々に気づき、ある程度それに応じて書き分けるようになりますが、評価基準の細かい相違を十分理解し、細かい書き分けができるという段階に至ることは非常に少ないという調査結果があります(Thaiss & Zawacki 2006: 139-141)。この調査結果に基づき、幾つかの教育方針が提案されています(ibid.: 142-156)。ここでは、それを敷衍しながら、専門アカデミック・ライティング教育の方針について示唆を書いておきます。

#### ● 方針1：教員が学生のライティングに期待することを明確に述べ、専門分野の文脈に位置づける

多くのアカデミック・ライティングの教科書やルーブリックは、一般的な観点から書かれており、専門分野や研究分野に固有の特徴を反映したものになっていません。さらに問題なことに、ライティングを説明したり、その評価基準を記述したりする用語の意味は、分野によって異なることが調査によって明らかになっています(Burke 2004)。「調査」、「分析」などの内実が分野によって異なることは明白ですが、「論じること(argumentation)」(Wolfe 2011)、「クリティカル・シンキング」(Jones 2007; Moore 2013)、「問題解決」や「コミュニケーション」(Jones 2009a, 2009b)などの語も、分野によってかなり内実が異なると報告されています。多くの異なる分野の授業を経験するほど、学生はこれらの抽象的な語の意味に混乱することになりがちです。その結果、その専門分野や研究分野の修辭

的状況に適切に応答することができずに、自分の知っている範囲でこれらの語を解釈し、既知の書き方を踏襲してしまうという接続の失敗が起こってしまいます。また、ライティングの評価基準は、分野の相違だけでなく、教員の個人的選好によっても異なると学生は理解していますので、どこまでが分野の慣習で、どこまでが自分の選好の範疇なのかを十分に教員が説明しないと、学生は評価基準が分野の慣習を反映したものであるという点を理解せずに、単なる教員の選好の反映だと考えたままになってしまいます。したがって、教員は自分の用いる評価基準がどのようなものをできるだけ明示的に解説し、それがどの程度分野に共通するものなのか、なぜその分野がそうした基準を用いるのかを説明する必要があります。

### ● 方針2：教員が自分の評価基準を専門分野・研究分野の観点から、また個人的選好という観点から内省し、専門ライティングの教育方法を考える

方針1を実行するには、教員自身が専門分野・研究分野のよいライティングの評価基準を把握した上で、そこからの逸脱や変化をどの程度まで認めるかを含め、専門教育の中で学生のライティングに何を期待するのかを明確化することが必要になります（専門分野内でも、自分の研究分野特有の事情があるかもしれません）。また、自分の選好による評価基準が分野の標準的なものと異なる場合は、どう異なるのか、なぜ異なるのかについても明確化しておく必要があります。

学生にどのようなライティングを期待するのかは、担当科目によっても、受講する学生の学年によっても異なることが多いはずですが、そうした相違についても十分に考えてください。専門的なアカデミック・ライティングは、研究や調査の計画から始まり、何度も改稿を経て完成するという過程をたどります。また、一人だけで書くわけではなく、他の人の意見を求め、それを取り入れるという過程もあるかもしれません。学生がどのようなライティング・プロセスを経て書きあげていくことを期待するのかという点についても明確化し、それを学生に伝えるようにしてください。

### ● 方針3：学生の提出物に対して、できるだけ早い段階で学生に応じたフィードバックをおこなう

学生が専門分野・研究分野の評価基準を身につけ、それに応じた書き方ができるようになるには、明示的な評価基準の提示だけでは不十分であり、学生が書いたものへの教員からのフィードバックを通じて学生が書き方を学習することが重要です。ライティングについての知識・経験は学生ごとに異なり、提示された評価基準の理解も学生ごとに異なるため、それぞれの学生に応じた指導をおこなうには、フィードバックが最適だからです。フィードバックについては、本ハンドブック第3部「ライティング課題とフィードバック」で詳しく説明します。手短かに述べれば、フィードバックは、詳細な添削である必要はありません。どのように改稿したらよりよいものになるのかを、提示した評価基準との関連で説明する短いコメントでも、十分な場合があります。

#### ● 方針4：学生が自分自身の「情熱」を見つけ、その情熱を専門内で実現する「専門家」となる手助けをする

上で述べたように、学生が専門分野の書き手となるためには、(a) 専門分野への情熱、(b) 新規性と書き手自身の声を習得する必要があります。しばしば学生は、専門分野の研究上の慣習を遵守しなければならないと感じたり、既存の研究の膨大さに圧倒されたりしてしまい、これらを習得することを困難だと感じます。この困難さを克服するには、(c) 書き手の個人的目標との関連づけを教員が促すという方針で教育を進めることが効果的だとされています。このような関連づけがなされない場合、学生はしばしば授業内でのライティングに意味を感じることができず、課題に真剣に取り組まないということにつながってしまいます（この点は、本ハンドブック第2部「ライティング課題の設計」で再度触れます）。

また、教員自身がライティングについて個人的嗜好をもっているように、学生にも個人的に好む文体やスタイルがあるかもしれません。研究内容やその手法だけでなく、ライティングについても学生が自分の興味と接続し、自分自身で選択ができるという余地を残しておくことも重要です。

#### ● 方針5：学生が書き手としての自分の成長について内省する機会を提供する

大学内でのライティング教育を通じて、学生は徐々に書き手として成長していきます。しかし、多くの場合、自分がどのような知識・スキルをえたのかを意識する機会が学生には与えられません。そのような機会を設けることは、成長を実感し、自信をつけるだけでなく、学生の知識・スキルについてのメタ認知を発達させるためにも重要です。このためには、ライティング・プロセスについての知識、主題についての知識、修辭的知識、ジャンルについての知識といった点で、自分が以前と比べてどのように変化したのかを学生にまとめてもらったり、以前と現在でどのようにレポートの書き方が変化したのかを考えてもらったりすることができます。このような機会は、学生が成長を実感し、専門家としての自覚を深めるためにも重要です。

#### ● 方針6：学生が修辭的状況の多様性を理解し、それを探求する機会を提供する

専門分野内のライティングも、ジャンルや修辭的状況に応じて多様です。その多様なライティングの書き方すべてを網羅的に教えることはできないため、専門的ライティング教育においてもジャンルについての意識やメタ認知を涵養することは重要です。専門教育内のライティングでは、特定の主題、ジャンル、修辭的状況、ライティング・プロセスを対象に、どのように書くのが適切なのかを明示的に伝えることが重要だと、方針1は述べていました。それだけでなく、それが他の種類のライティングとどのように異なっているのかについても学生に知ってもらい、その相違がどのような書き方や評価基準の相違を生み

出すのかを考えてもらう機会を設けることが重要です。

たとえば、学生が最初に提出した草稿とフィードバックを受けて改稿したものを比較して、その相違や改善点について学生に考えてもらうことは、学生がその分野の評価基準を理解するためにも有益です。また、ジャンルが異なる課題を用意し、それらを経験した後で学生にその相違を考えてもらったり、専門分野のライティングと（過去に学生がおこなった）他分野のライティングの相違を考えてもらったりすることで、修辭的状況間の相違を考えてもらうこともできます。

## 参考文献

- Beaufort, A. (2007). *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. University Press of Colorado.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. John Wiley & Sons.
- Bergmann, L. S., & Zepernick, J. S. (2007). "Disciplinary and Transfer: Students' Perceptions of Learning to Write." *Writing Program Administration*, 31(1-2): 124-149.
- Burke, J. (2004). "Learning the Language of Academic Study." *Voices from the Middle*, 11(4): 37-42.
- Carter, M. (2007). "Ways of Knowing, Doing, and Writing in the disciplines." *College Composition and Communication*, 58(3): 385-418.
- Council of Writing Program Administrators. (2014). "WPA Outcomes Statement for First-Year Composition (3.0)." *WPA: Writing Program Administration*, 38 (1): 129-143.  
[\[http://wpacouncil.org/aws/CWPA/pt/sd/news\\_article/243055/\\_PARENT/layout\\_details/false\]](http://wpacouncil.org/aws/CWPA/pt/sd/news_article/243055/_PARENT/layout_details/false)
- Devitt, A. J. (2004). *Writing Genres*. Southern Illinois University Press.
- Downs, D. & Wardle, W. (2007). "Teaching About Writing, Righting Misconceptions: (Re)Envisioning 'First-Year Composition' as 'Introduction to Writing Studies'." *College Composition and Communication*, 58(4): 552-84.
- Driscoll, D. L., Paszek, J., Gorzelsky, G., Hayes, C. L., & Jones, E. (2020). "Genre Knowledge and Writing Development: Results from the Writing Transfer Project." *Written Communication*, 37(1): 69-103.
- Jones, A. (2009a). "Generic Attributes as Espoused Theory: The Importance of Context." *Higher Education*, 58(2): 175-191.
- Jones, A. (2009b). "Re-disciplining Generic Attributes: The Disciplinary Context in Focus." *Studies in Higher Education*, 34(1): 85-100.
- Jones, A. (2007). "Looking over Our Shoulders: Critical Thinking and Ontological Insecurity in Higher Education." *London Review of Education*, 5(3). 209-222.
- Kaufert, D. & Young, R. (1993). "Writing in the Content Areas: Some Theoretical Complexities." In L. Odell (ed.), *Theory and Practice in the Teaching of Writing: Rethinking the Discipline*. Southern Illinois University Press: 71-104.
- Miller, C. (1984). "Genre as Social Action." *Quarterly Journal of Speech*, 70(2): 151-167.
- Moore, T. J. (2013) "Critical Thinking: Seven Definitions in Search of a Concept." *Studies in Higher Education*, 38 (4): 506-522.
- Negretti, R. (2012). "Metacognition in Student Academic Writing: A Longitudinal Study of Metacognitive Awareness and Its Relation to Task Perception, Self-regulation, and Evaluation of Performance." *Written Communication*, 29(2): 142-179.
- Nelson, G. (2010). "Teaching Rhetorical Analysis to Promote Transfer of Learning." *Journal of*

- Adolescent & Adult Literacy, 53(5): 376–385.
- Nowacek, R. S. (2011). *Agents of Integration: Understanding Transfer as a Rhetorical Act*. Southern Illinois University Press.
- Petraglia, J. (ed.). (1995). *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*. Erlbaum.
- Reiff, M. J. & Bawarshi, A. (2011). “Tracing Discursive Resources: How Students Use Prior Genre Knowledge to Negotiate New Writing Contexts in First-year Composition.” *Written Communication*, 28(3): 312–337.
- Russell, D. R. (1997). “Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis.” *Written Communication*, 14(4): 504–54.
- Russell, D. R. (1995). “Activity Theory and Its Implications for Writing Instruction.” In J. Petraglia (ed.), *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*. Lawrence Erlbaum: 51–79.
- Smit, D. (2004). *The End of Composition Studies*. Southern Illinois University Press.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Thaiss, C. J., & Zawacki, T. M. (2006). *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life*. Boynton/Cook.
- Tinberg, H. & Nadeau, J-P. (2013). “What Happens When High School Students Write in a College Course? A Study of Dual Credit.” *English Journal*, 102(5): 35–42.
- Wardle, E. (2009). ““Mutt Genres” and the Goal of FYC: Can We Help Students Write the Genres of the University?” *College Composition and Communication*, 60(4): 765–789.
- Wardle, E. (2007). “Understanding “Transfer” from FYC: Preliminary Results of a Longitudinal Study.” *WPA Journal*, 31(1/2): 124–149.
- Wolfe, C. R. (2011). “Argumentation across the Curriculum.” *Written Communication*, 28(2): 193–219.
- Yancey, K., Robertson, L., & Taczak, K. (2014). *Writing across Contexts: Transfer, Composition, and Sites of Writing*. Utah State University Press.

〈執筆 者 笠木雅史〉