

米国ライティング教育における分析枠組みの批判的検討

ーファルカーソンとバーリンの分類に着目してー

森本 和寿

1. はじめに

私たちが何かを書くとき、そこには書かれる文章や書く行為に対して、何かしらの前提がある。ライティング教育に携わるとき、これはさらに鮮明化する。ライティング教育をどのようにデザインするかは多くのライティング指導者が直面する課題であり、これは大学初年次教育におけるライティング指導においても例外ではない。大学のユニバーサル化とともに、初年次教育の一環として「文章表現入門」「日本語表現法」「言語表現」等の科目が次々と開講され、現在に至るまで文章指導のあり方は日々改良されている。そのようななかで、ライティング教育における優れた実践は百花繚乱の様相を呈しているが、それらのライティング教育実践はどのような視点から、どのように分類できるのだろうか。すなわち、その共通性と独自性に着目し、理論的に概括することはできないだろうか。

このような問題意識からライティング教育を論じた国内の先行研究として、書く力と考える力の育成を目指す文章表現教育について検討した井下（2008）が挙げられる。井下は、日本の高等教育機関におけるライティング教育をディシプリン、学習技術、教養という3つの観点から分析し、学習技術型、専門基礎型、専門教養型、表現教養型に分類している（井下, 2008, p. 18）。井下の研究は、ライティング教育を通して何を習得・修得しているかを、認知心理学の知見に基づいて分析している点で興味深いものであるが、ライティング教育を分析する視点は、書くことをどのように捉えるか、書く行為をどのように教えるかという哲学や教授学の視点を含みこむ、より多角的なものとして分析する余地を残している。

このような分析視角のあり方を考えるにあたり、ライティング教育に関する議論が活発な米国における修辞学や作文に関する研究が参考になる¹。米国ではライティング教育の理論的分類・系譜に関する研究が多数あるが、近年の研究成果のひとつとしてコックスウェル・ティーグとランスフォードの論考を挙げることができる（Coxwell-Teague and Lunsford, 2014）。この論考では、20世紀後半の米国ライティング教育の潮流が5つのメルクマールとなる出来事に基づいてまとめられており、そのひとつとして1970年代後半から1980年代前半にかけて作文・修辞学研究者が集まって行われたライティング教育のセミナーが挙げられている。このセミナーにおいて作文教育をその背後にある哲学に基づいてマッピングすることが試みられ、これに触発されてライティング教育の理論的分類・系譜に関する研究が隆盛した。そのなかでも特に代表的で現代まで影響力をもっているのがファルカーソン（Richard Fulkerson）の研究である。

ファルカーソンは1979年、1990年、2005年とおおよそ10年ごとに米国のライティング教育をマッピングする論文を出している（Fulkerson, 1979; Fulkerson, 1990; Fulkerson, 2005）。最新の2005年の論文ではライティング教育を分析する枠組みが提示されているが、そこでは1980年代のライティング教育を検討したバーリン（James Berlin）が論点化した認知主義のライティングに対する批判的視座が取り入れられていない。1994年に52歳で早世したバーリンの死後、彼を連名にして米国ライティング教育の潮流をまとめたものとしてゴールドらの先行研究がある（Gold, Berlin & Hobbs, 2012）。この研究はバーリンが1980年代までのライティングについてまとめた研究を継承・延長したうえで、2000年代までのライティング教育の潮流がまとめられているものの、ここでも現代における認知主義がもつポリティクスに対するバーリンの洞察が等閑視されている。こうしてみると、バーリンが行った認知主義に対する批判は、ライティング教育の分析枠組みに係る現在の研究において見落とされていることになる。

そこで本稿では、バーリンの研究を手がかりとしてファルカーソンの分類を検討し、ファルカーソンの分析枠組みに修正を加えることを試みる。先述のとおり、米国ライティング教育を分析する枠組みに関する先行研究では、80年代にバーリンが行った研究成果がエアポケットになっている。本稿はこの点を検討することで、米国ライティング教育を分析するためのより妥当な枠組みを提供することを目指す。

2. 米国作文教育の分析枠組み

2-1. ファルカーソンの分析枠組み

ファルカーソンは大学におけるライティング教育について論証（argumentation）を中心として研究・実践している研究者である。彼の分析枠組み研究の萌芽である1979年の論考「作文の4つの哲学（Four Philosophies of Composition）」では、エイブラムス（M. H. Abrams）の『鏡と

表1. ファルカーソンによる米国作文教育の分析枠組み

作文に関する観点 Perspective on Composition	評価論 Evaluative Theory	プロセスの視点 View of Process	教授学の視点 View of Pedagogy	想定されている 認識論 Epistemology Assumed
現代的伝統修辞学 Current/Traditional Rhetoric				
表現主義 Expressivism				
批判的／文化研究 Critical/Cultural Studies				
手続きの修辞学 Procedural Rhetoric				

（Fulkerson, 2005, p. 658 より筆者訳出）

ランプ (The Mirror and the Lamp)』(1953 年)における文芸批評理論の4分類(実用、模倣、表現、客観)をモチーフとして、作文の哲学を①形式主義、②表現主義、③模倣的アプローチ、④修辞学的アプローチに分類している。このような分類を行うことによってファルカーソンは作文教育の背後にある哲学を分類し、それまでの作文教育のなかに存在していながら言語化されていなかった各立場を明らかにすることで、「作文のクラスで何が起きているのかについて首尾一貫した見方」を可能にすることを企図している (Fulkerson, 1979, p. 343)。

続く1990年の論考では、「作文の完全な『理論』には4つの構成要素が含まれており、そのうち私がかつて『哲学』と呼んだものは第一のものにすぎない」と述べ、1979年の自らの論考で提示した分析枠組みを更新している (Fulkerson, 1990, p. 410)。この4つの構成要素とは、①「効果的な指導の結果として学生の書き手に何を達成してほしいか」(価値論 axiology)²⁾、②「書き手はどのように文章を作成していくのか、どのように文章を作成していくべきか」「書き手が価値論で指定された目的に到達するための手段」(プロセス process)、③「学生が価値ある類の文章を書くことを可能にするのに適した教室での手順やカリキュラムの設計」(教授学 pedagogy)、④「テキストがどのように作成され、どのような授業方法が効果的であるかについての私たちの認識」「何が知識に値するかについての仮定」(認識論 epistemology)である (Fulkerson, 1990, pp. 410-411)。ファルカーソンはこの4つの分析視角に基づいて、1979年の論考で示した4つの立場(形式主義、表現主義、模倣的アプローチ、修辞学的アプローチ)を再検討している。

2005年の論考では、彼はこの枠組みを分析視角と立場の両面において更新し、表1を提示している。分析視角(視点 view)においては、「価値論」とされていたものが「評価論」と変更された(この変更については本稿後段で詳しく検討する)。立場(観点 perspective)においては、「形式主義」、「模倣的アプローチ」、「修辞学的アプローチ」がなくなり、「現代的伝統修辞学」、「批判的/文化研究」、「手続き的修辞学」という用語が新たに登場している。ファルカーソンの論考を比較し、その違いを踏まえながら彼の理論の継承関係をまとめると図1のようになる。

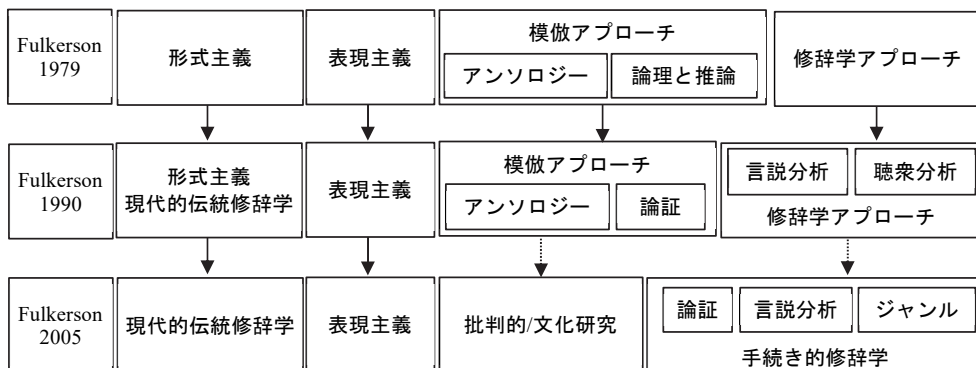


図1. ファルカーソンの分類枠組みの継承関係

(Fulkerson, 1979; Fulkerson, 1990; Fulkerson, 2005 をもとに筆者作成)

「形式主義」と「表現主義」は、それぞれ「現代的伝統修辞学」と「表現主義」に継承されている。しかしながら、「模倣アプローチ」から「批判的／文化研究」へ、「修辞学アプローチ」から「手続き的修辞学」へという流れは、必ずしもシームレスに接続するものではない。たとえば、「模倣的アプローチ」はすべての言説には記載されていない前提が含まれていると考え、死刑制度や検閲、中絶等の論争的な問題について賛否両方の立場のエッセイを読むことで、学生はそのトピックについて書くだけの十分な知識を得て、プロパガンダ分析に隠された前提の検出や推論における誤りを認識することが期待されている点で、「批判的／文化研究」と共通点を有している。しかしながら、80年代の「模倣的アプローチ」において重視されていたスタシス理論やトゥールミン・モデルのような論証は、2000年代の論文では「批判的／文化研究」ではなく、ファルカーソンが支持する「手続き的修辞学」に属するものとされている。同じような違いは「修辞学アプローチ」と「手続き的修辞学」の間にも見受けられる。したがって、ファルカーソンの1990年の分類と2005年の分類では、少なくとも前者において「模倣的アプローチ」と「修辞的アプローチ」とされていたものが、「批判的／文化研究」と「手続き的修辞学」と部分的な接続関係を持ちながら、かなりドラスティックに再構成されたと考えるべきである。

2-2. バーリンによるライティング教育の分類

一方、バーリンのライティング分類研究の先駆けとなったのが、1982年の「現代の作文：主要な教授学理論 (Contemporary Composition: The Major Pedagogical Theories)」である。この論考において彼は、ライティング教育の背後にあるイデオロギーに着目することで、古典主義（新アリストテレス派）、実証主義（現代的伝統）、表現主義（新プラトン派）、新修辞学という4分類を提唱した (Berlin, 1982)。1988年には、80年代を通じた作文教育の動向を踏まえた論考「ライティング・クラスにおける修辞学とイデオロギー (Rhetoric and Ideology in the Writing Class)」において、先述の4類型を引き継ぎながら、80年代を代表する作文教育の立場を認知主義、表現主義、社会的認識論の3つに絞り込んでいる (図2)。

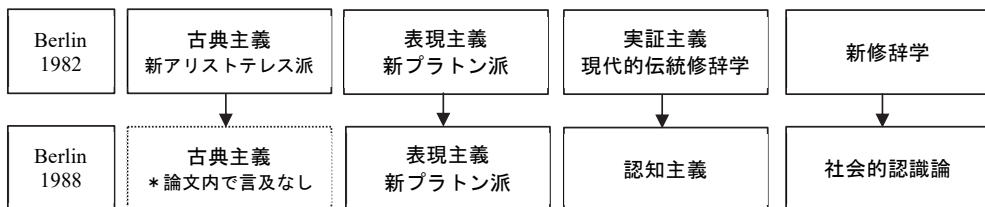


図2. バーリンの分析枠組みの継承関係
(Berlin, 1982; Berlin, 1988 をもとに筆者作成)

作文教育を認知主義、表現主義、社会的認識論という3つの立場に分類する考え方は、バーリンに限ったものではない。彼と同じく作文教育がもつ社会的・文化的な側面に着目したフェイグリー (Lester Faigley) やビゼル (Patricia Bizzell) らも、バーリンと同時期に作文教育の分類を試み、同様にこの3分類に行きついている。フェイグリーは、19世紀の米国大学における

ライティング指導について分析したバーリンの研究 (Berlin, 1984) を参考にして、作文教育におけるプロセス理論を認知的視点、表現的視点、社会的視点の3つに分類した (Faigley, 1986)。ビゼルは個人のスタイルに焦点を合わせたモデル、認知プロセスの研究指向モデル、社会的・文化的指向モデルの3つに分類している (Bizzell, 1986)。彼らに続く形で、バーリンは認知主義、表現主義、社会的認識論という3分類に至る (Berlin, 1988)。三者の間には用語上の僅かな差があるものの、いずれも共通して認知的、表現的、社会的という3つの分類に基づいている。

2-3. 認知主義に対するファルカーソンとバーリンの捉え方の相違

バーリンらの分析枠組みとファルカーソンのものとを比較してみると、ファルカーソンの分析枠組みでは認知主義の立場がないことがわかる。バーリンらの研究以後に提唱され、バーリンの論文を引用したうえで批判しているファルカーソンの枠組みに認知主義が入れられていないのは意図的なものである。では、なぜファルカーソンは認知主義を自らの枠組みに取り入れなかったのか。この点を明らかにするため、以下、認知主義という立場の特徴、バーリンによる認知主義批判、ファルカーソンによる認知主義の取り扱いに関する主張を見ていく。

(1) 認知主義の特徴

認知主義修辞学の最大の特徴は、その名のとおり、認知心理学に基づいている点である。米国では1950年代に生じた認知革命、そして1957年のスプートニク・ショックに端を発するカリキュラム改造運動に伴う実証研究への傾斜に伴って、ライティング教育においても認知主義の立場が隆盛した。たとえば、認知主義の代表的な論者であるエミグは「12年生の作文プロセス (*The Composing Process of Twelfth Graders*)」(1971)において、ピアジェ (Jean Piaget) の発達心理学を観察指針としながら、12人の生徒の作文行動で観察された認知スキルの科学的・実証的な検討を試みた。同じく認知主義の代表的な論者であるフラワー (Linda Flower) とヘイズ (John Hayes) は、作文プロセスについて、経験に基づく調査結果、データに基づく研究、熟達した書き手と経験の浅い書き手の作文のプロトコル分析を行っている。

フラワーとヘイズは、熟達した書き手のプロトコルには「首尾一貫した基礎となる構造」があるという前提に基づいて、作文を目標指向のプロセスと捉えている (Flower & Hayes, 1981, p. 377)。フラワーは、書くことは「人々が毎日使用する問題解決プロセス」の一例であり、最も重要なのは「チェスの達人や発明家、成功した科学者、ビジネスマネージャー、芸術家」等の専門家のプロセスに焦点化すること、熟達した書き手と初学者の書き手の書くプロセスにおける違いを明らかにすることだと考えた (Flower, 1985, pp. 2-3)。「大学と仕事の実世界」(Flower, 1985, p. 4)の接続に関心を寄せるフラワーは、工業経営学部の同僚の要請に応じてコンサルティング・レポートや提案書、通常の学術研究報告書等のライティング教育について検討し (Flower 1985, p. vi)、書くことを通した思考力や認知能力、問題解決戦略の策定能力の向上を謳っている。

(2) バーリンによる認知主義への批判

バーリンは、彼の支持する社会的認識論の立場から認知主義を批判した。社会的認識論は、言語が用いられた状況がもつイデオロギー的立場を自覚的に認識することをライティング教育の中心に据える。社会的認識論にとって文章を書くという行為は、対象世界に対する自己の認

識の表出という側面をもつ。主体とは社会的構成物であり、個人、共同体、物質世界の言語的に制限された相互作用を通して現れる。したがって社会的認識論では、文章を書く者＝認識主体である自己は常に特定の歴史的・文化的なダイナミクスのなかにあると考えられている。

教室における社会的認識論の「最も完全な理解」の例としてバーリンは、ショア (Ira Shor) の『批判的教育と日常生活 (Critical Teaching and Everyday Life)』を挙げている (Berlin 1988, p. 488)。ショアは、自己を取り巻く言説がもつ力を認識することを作文教育の目的としている。たとえばショアの実践では、ファーストフードのハンバーガー研究が例示されている。この実践では、「書くこと、読むこと、概念分析の使用における英語と哲学だけでなく、ハンバーガーを市場に投入するコモディティ関係の研究における経済学、ハンバーガー登場以前には日々の食事がどのようなものであったかを評価するための歴史学、社会学、そして支配的なハンバーガーに関する栄養価の観点からの健康科学をも含んで」おり、「隠された社会史の解明」や、自文化における性差別と人種差別のルーツを検証することにつながるものである (Shor, 1987, pp. 114-115)。このように、社会的認識論の作文教育実践では、「経験主体としての学生の形成に影響を及ぼしている競合する言説、すなわち文化的コードを学生に意識させること」に焦点が合わせられ、「より民主的で個人的、人道的な経済的、社会的、政治的取り決めをもたらすために、学生がこれらの規範 (これらの覇権的言説) に抵抗し交渉すること」が目指されたのである³ (Berlin, 1992, p. 27)。

このような社会的認識論に立脚するバーリンは、認知主義が無自覚にもっているポリティクスを暴き、批判することを試みた。彼は、認知主義がその政治的中立性の装いとは裏腹に、企業の生産性向上の場としての大学の機能を担うことで、資本主義に親和的な政治性を呼び込んでいることを指摘している⁴。彼はボウルズ (Samuel Bowles) とギンタス (Herbert Gintis) の『資本主義アメリカの学校教育 (Schooling in Capitalist America)』を援用し、能力主義的な大学のイデオロギーと認知主義が共鳴して、「大学認定の専門家 [大学を卒業・修了する者]」を「認知スキルと問題解決のためのトレーニングを受けた個人」として育成することに傾斜していると述べた (Berlin, 1988, p. 483)。たとえば、フラワーは「専門家」の書くプロセスに焦点を合わせていると述べて、コンサルティング・レポートや提案書、通常の学術研究報告書等のライティングについて記しているものの (Flower, 1985, p. vi)、フラワー自身が「専門家」の一例として挙げている芸術家についてはほとんど書いていない。この点を踏まえてバーリンは、認知主義による「専門家」の活動への焦点化は、実社会での有用性と個人の能力強化を強調し、個人的・経営的な観点に偏っていると批判した。

バーリンによれば、「認知心理学の修辞学は、イデオロギーの問題を拒絶し、その代わりに作文過程の科学的検証において安全を保っている」ように見せているものの (Berlin, 1988, p. 482)、その実、「企業資本主義の世界への準備に対する現代の大学のコミットメントと一致して」おり、認知主義における「専門性志向、すなわち『現実の世界』における専門家の『分析的ライティング』 ([Flower, 1985] p. 4) への没頭は、このような流用に対して特にオープンである」 (Berlin 1989, p. 482)。バーリンは、書くことを通した思考力、問題解決、メタ認知能力向上を謳う認知主義の実践が、実際のところは大企業資本主義の論理への馴致を促す職業訓練と化している可能性を批判的に検討したのである。

(3) ファルカーソンの分析枠組みにおける認知的ライティング研究の位置づけ

バーリンとファルカーソンの立論には、認知心理学の知見に基づくライティング教育研究に対する捉え方への違いが表れている。バーリンはこのようなライティング教育研究に対して「認知主義」という名称を与えることでひとつの「立場」として扱い、科学的中立性の陰に隠されたそのポリティクスを批判した。一方、ファルカーソンはそれを「プロセスの視点」という名称で、ひとつの「分析視角」として扱い、すべての作文教育を横断的に貫くものとみなした。これはバーリンが認知主義をひとつの立場として分析・批判した見解と対立する。

ファルカーソンはバーリンによる認知主義批判は、作文理論の異なる要素（価値論、プロセス、教授学、認識論）を混同しているものとみなしている。たとえば、認知主義者とされるフラワーの研究は、現実世界のいくつかの特徴を「経験論的に研究することができるという信念」を有している点で、「現代的伝統主義者[バーリンの分類では実証主義者に当たる]といくつかの認識論的前提を共有している」が、「価値論、プロセスの視点、問題解決の教授学の点で異なっている」としている（Fulkerson, 1990, p. 422）。つまり、ファルカーソンは、バーリンが認識論に基づく分析に固執したために、認知心理学に基づくライティング教育がもつ価値論、プロセス、教授学の視点を見落とし、単純化したと批判したのである。

ファルカーソンはプロセス・ライティングの起こりである 1970 年代の「プロセス革命」が表現主義と認知主義の影響を色濃く受けて成立したことを確認したうえで、プロセス・ライティングが表現主義の価値論を前提とすることが自明視されている傾向に対して、「プロセスに対する自らの視点をアプローチの全体的な目的と同一視することは、分類の誤りである」と異議を唱えている（Fulkerson, 2005, p. 669）。そのうえで、プロセス・ライティングには表現主義の他に認知主義や修辞学からの影響があることを例示し、「プロセス」を「視点 (view)」として、先述の表 1 のとおり、各立場を貫く分析視角として設定することを提起したのである。

3. 作文教育分析視角の再検討：ファルカーソンの枠組みの修正

前節の検討のとおり、ファルカーソンとバーリンの分析枠組みの間には、認知主義の扱い方に違いが見られる。ファルカーソンは認知主義を「プロセスの視点」とし、すべての作文教育を横断的に貫く分析視角として設定しているが、バーリンは認知主義を作文教育におけるひとつの立場として扱い、認知主義がもつ政治性を批判的に検討している。では、両者の主張を踏まえたうえで、どのような分析枠組みが設定可能だろうか。ここではバーリンの認知主義批判を参照しながら、ファルカーソンの枠組みを再検討・修正することを試みる。再検討に際して、前節で確認した①認知心理学研究の知見を認知主義という立場として扱うべきかどうかという点、②認知心理学研究の知見がプロセスの視点とされている点、③価値論の視点が評価論の視点に変更されている点の 3 点を検討する。

3-1. 認知主義の追加

先述のとおり、ファルカーソンは認知心理学の知見に基づくライティング教育研究を「認知主義」という立場ではなく、「プロセスの視点」として設定することを主張した。しかし、ファルカーソンのこの枠組みでは、バーリンらが批判した認知主義のポリティクスを分析する視角

が失われてしまい、バーリンらの研究蓄積が見落とされたままになってしまう危惧は否めない。試みに、ファルカーソンの枠組みにおいて提示されている4つの立場（現代的伝統修辞学、表現主義、批判的／文化研究、手続き的修辞学）のうち、どれが認知心理学の知見に基づくライティング教育研究における「プロセス」、すなわち問題解決や認知能力向上を強調する「プロセス」に基づいているかという、いずれもこれに当たらない。

これに対しては反論も想定される。ディシプリンがもつ専門性の基礎をなすものとして汎用的な高次認知能力や問題解決能力等を養おうとする立場のいくつかは、論証に重きを置く手続き的修辞学と結びつきながら推進されているのではないかとの指摘である。このような立場は、「学士の学修成果」、「汎用的スキル」、「高等教育コンピテンス」、あるいは批判的思考、問題解決、コミュニケーションという「認知的コンピテンス」等といった高次認知能力を、高等教育機関において学生が身につけるという目標を強く支持し（Barrie, 2006; Arum & Roksa, 2010; Bok, 2006; Blömeke et al., 2013; Voogt & Roblin, 2012）、ライティング教育を通して「学生が非常に洗練された方法で問題を解決し、問いに答え、論点を扱い、立場を批判したり擁護したりすること」を期待するものである（Sadler 2020, p. 102）。

しかしながら、汎用的な高次認知能力や問題解決能力等を育成しようとする立場は、手続き的修辞学と必ずしもその射程を一にするものではない。たとえば、認知心理学に基づくライティング教育研究の代表的なものとして、先に挙げたフラワーとヘイズの他、ベライター（Carl Bereiter）とスカダマリア（Marlene Scardamalia）の研究が挙げられる（Bereiter & Scardamalia, 1987）。ライティング方略を「知識伝達型（knowledge-telling）」と「知識変形型（knowledge-transforming）」に分類したこの研究は、日本の認知心理学研究においても基礎をなすものとして参照されることが多い（たとえば井下 2008、大井 2006）。また、現代では主に第二言語習得と多文化リテラシー、教育工学の分野で心理学に基づく作文教育の実証研究が盛んである（Gold, Berlin & Hobbs, 2012, pp. 268-269）。では、これらが論証等の手続き的修辞学と同様の価値論や教授学、認識論に基づいているかという、そうではない。論証に重点を置く手続き的修辞学においては一般的に、三段論法やトゥールミン・モデル等、形式／非形式論理に基づく論証プロセスの習得が目指されるが、それは必ずしも汎用的な高次認知能力や問題解決能力等の育成を志向するものではない。こうしてみると、認知的なものを含みこむライティングは、無理に手続き的修辞学に分類するよりも、認知主義というひとつの立場を設けて検討する方が理にかなっている。以上を踏まえ、本稿の結論ではファルカーソンの分析枠組みに対して、作文教育の主要な立場として認知主義を追加する。

3-2. 教授学へのプロセスの組み込み

ファルカーソンは、プロセスの視点を「書かれたテキストはどのようにして生み出されるか」という問いによって、また、教授学の視点を「どのようにして学生に効果的に教えるか。特に命題的知識よりも手続き的知識が目標である場合、どうするか」という問いによって特徴づけている（Fulkerson, 2005, pp. 657-658）。ファルカーソンはプロセスと教授学を異なる視点として別立てしているが、果たしてこれらは分けて考えるべきものなのだろうか。

そもそも「プロセス」とは何か。一言に「プロセス」と表現してみても、その意図するとこ

ろは立場や文脈によって異なる。たとえば、表現主義におけるプロセスの考え方と認知主義におけるプロセスの考え方は、両者とも書かれた文章（プロダクト）ではなく書き手の文章産出過程（プロセス）の重視を主張する点で共通しているが、文章産出過程でどのような教授・学習プロセスを望ましいものとするかという点では異なっている。表現主義は自己について書くことを通して自己を知り、自己を見つめることを重視するため、自分の言葉や独自の比喻表現等を用いることを求める（これにより、相手に伝わるかどうか拘泥することを避ける）。それゆえに日常生活において自らが感じたことや考えたことを観察・取材したり、日記にしたためたりすることを教授・学習プロセスに組み込む傾向にあり、そのライティング・プロセスは複線的・生成的である。一方、認知主義は他者の説得やそのための学習者の認知能力の向上を目指して行われるため、たとえば大学におけるライティングであれば、そこで想定される他者＝研究者共同体がもつ言説への接近を重視する。そのため、書くことは目標指向の行為とされ、階層化された目標を前提としながら、書くことの指針や計画を自律的に調整することが求められる傾向にある。そのため、認知主義のライティング・プロセスは単線的・発達のである。表現主義と認知主義を一例として比べてみたが、このようにライティング教育における教授・学習プロセスは、立場や文脈によって必然的に違いが生じるのである。

このような「プロセス」概念の多様性を同定しようとする試みは、80年代からすでに行われてきた。先述したバーリンやビゼル、フェイグリーらの認知主義、表現主義、社会的認識論という分類も、「誰もがライティングのプロセスを教えているが、誰もが同じプロセスを教えているわけではない」（Berlin, 1982, p. 777）という問題意識の下に、「プロセス」の内実を明らかにすることを企図したものである。近年では、「プロセス」の仮想敵とされた「現代的伝統修辞学」という旧来のライティング教育と「プロセス」という用語とを比較することで、「プロセス」概念が曖昧であったことを指摘する研究もある（たとえば Matsuda, 2003）。

たしかに「プロセス」という概念を厳密に規定しようとする、その輪郭の曖昧さは問題になるが、その一方で確実に言えることもある。そもそもプロセス・ライティングとはプロダクト＝成果物を重視する従来のライティング教育に対して、書き手の文章産出過程に焦点を合わせる必要性を主張するものであった。換言すれば、書き手が何をどのような手順で書くべきか、文章を書くことはどのような方法や環境で教え、学ばれることが望ましいかということである。こうして考えてみると、プロセスに関する議論は、何を、どのような順序で、どのように教えるかという論点に収束するため、教授・学習過程における教育内容と教育方法の問題と捉えるのが妥当である。以上を踏まえ、本稿の結論では、ファルカーソンが「プロセスの視点」としたものを教授学の一部を構成するものとして扱うこととする。

3-3. 価値論と評価論の分離

ファルカーソンは2005年の分析枠組みにおいて、それまで「価値論」という名称で分析視角のひとつとしてきたものを「評価論」へと変更し、「評価論（価値論）」と論文中で表記する等、両者を一体のものであるとみなしている（Fulkerson, 2005, p. 658）。しかし、ライティング教育に限らず、価値論と評価論において論じられる対象は必ずしも射程を同じくするものではない。価値論では「よいライティングとは何か」が論じられ、書くことの目的・目標やその背景にあ

る思想が語られる。評価論は価値論に基づきながらも、実際の評価活動をどのようにデザインするか、ライティング評価における妥当性と信頼性をどのようにバランスするか等の論点を含みこむものであり、それらは価値論とは異なる論点である。そのため、価値論と評価論は分けて考えるのが、より適切であると考えられる。

価値論と一体の分析視角として扱うならば、評価論よりもむしろ認識論であろう。両者には論点を共有する部分が多い。たとえば、社会的認識論＝批判的/文化研究としてのライティング教育において、「よいライティングとは何か」という価値論の問いと「それはどのような認識に基づくか」という認識論の問いは、ライティング「教育」として分析するならば、共通して論じることが十分可能である⁵。以上を踏まえ、本稿の結論では、ライティング教育の価値論と認識論をひとまとまりの分析視角とすることを提案する。

4. おわりに

本稿ではバーリンの研究を手がかりとしてファルカーソンの分析枠組みにおいて見落とされている点を明らかにし、ファルカーソンの分析枠組みを再検討した。バーリンらの研究が提供する理論をもとにファルカーソンの枠組みを見てみると、ファルカーソンの枠組みでは認知心理学の知見に基づくライティング教育研究が、ひとつの立場としてではなく、「プロセスの視点」として扱われたために、認知主義のポリティクスが後景に退いてしまうという問題点が浮き彫りになった。この点を踏まえ、本稿ではファルカーソンの分析枠組みを修正し、価値論／認識論（目的・目標と認識）、教授学（教授・学習過程における教育内容と教育方法）、評価の3つの観点と現代的伝統修辞学、認知主義、表現主義、批判的／文化研究、手続き的修辞学という5つの立場で構成される新しい分析枠組みを提示する（表2）。

表2. 米国ライティング教育の新しい分析枠組み

分析視角 主要な立場	価値論／認識論	教授学	評価論
現代的伝統修辞学			
認知主義			
表現主義			
批判的／文化研究			
手続き的修辞学			

（筆者作成）

本稿でファルカーソンの枠組みに対して行った修正は、①認知主義の追加、②プロセスの視点を教授学へ組み込むこと、③価値論と評価論の分離の3点である。この修正により、ライティング教育の分析視角に対して、①従来のファルカーソンの枠組みにおいて後景に退いていた認知主義のポリティクスへの分析視角が保障される、②その曖昧性が指摘されていた「プロセス」概念を教授学（何を、どのように教え学ぶか）に組み込むことで分析視角が明瞭になる、

③価値論・認識論に関わる論点と評価論に関わる論点を個別に検討できるという改善が得られた。このような分析枠組みの改善によって、ライティング教育にあたって、各々の立場がもつポリティクスを分析することや、実践における価値論／認識論—教授学—評価が齟齬なく一貫したものになっているかを検討することへの展望が拓かれる。本稿が示したこのような展望は、書くという行為を通して言説がもつ力を認識することを目指したバーリンの問題意識と、書くことの実践が百花繚乱の状態であったライティング研究に一貫した理論的な分析枠組みを提供することを目指したファルカーソンの問題意識に基づいている。

ただし、分類そのものは個別の特徴に固執すれば無制限に細分化しうるものである。本稿で示した枠組みについても、たとえば「表現主義」とされる立場のなかに、さらに複数の立場があると主張することは可能である。本稿で示した枠組みは、ライティング教育実践がもつこのような個別の差異や複雑性を捨象することを正当化するものではなく、そのような差異や複雑性の輪郭を明確化するための足がかりとなるものとして、より大きな区分を提供することを企図したものである。

註

¹ 米国の初年次向けライティングは、コンポジション (composition) と呼ばれている。米国では公教育の整備、教育の大衆化に際して、英国修辞学 (rhetoric) を簡略化してコンポジションとし、実用に供するものとした歴史がある。1980年代以降には Rhetoric and Composition として博士課程コースが設けられ、*A Guide to Composition Pedagogies* (Gary Tate et al., 2001; 2013) 等のコンポジションを大学で学ぶためのテキストや、コンポジション研究のメルクマールの論考を蒐集した大著 *Cross-Talk in Comp Theory* (Victor Villanueva et al., 1997; 2003; 2011) のような論集も充実しており、新興の研究領域ではあるものの学術的地位が確立されつつある。本稿ではこのような歴史的流れをもつ “composition” を、文章を書くこと、段落を構成すること、思考・感情をまとめること等の包括的な含意をもつ語として「作文」と訳すこととする。

² ここで用いられている「価値論」という用語についてファルカーソンは、「哲学の専門用語で、1902年にフランスの哲学者ポール・ラピー (Paul Lapie) によって導入された。『倫理学』や『美学』というより具体的な用語とは対照的に、単純に一般的に考えられた価値理論 (value theory) を意味している」と説明を加えている (Fulkerson, 1990, p. 411)。

³ 社会的認識論の実践に対しては、その問題点も指摘されている。そのひとつが、社会的認識論は「多様性よりも教義を、技術 (craft) よりも政治性を、批判的思考よりもイデオロギーを、そして学生の教育的ニーズよりも教師の社会的目標を優先」しており、「必修であるライティング・コースを、学生が書き手としての自信と能力を身につけるために設計されたワークショップというよりも、社会改造のための道具とみなしている」という点で、ライティング指導者が自らのイデオロギーを正当化するあまり、学生に悪影響を与えているというものである (Hairston, 1992, p. 180)。イデオロギーの問題を教室活動の中心にすることを謳うバーリンとショアの教育実践に対しては、ファルカーソンも「ライティングのコースというよりも、単一の社会的アジェンダを推進するためにライティングを利用したコースであるように私には思える」と批判している (Fulkerson, 1990, p. 421)。

⁴ パーリンは認知主義の修辞学が隆盛した事実を、高等教育の変化と重ね合わせる。「19 世紀の古いカレッジは、教会と州で正しい指導的地位を引き継ぐためのエリートを養成して」おり、学術と経済が分離していたのに対して、19 世紀に競争資本主義と能力主義が登場したことにより、「大学はこの経済的不安定性を管理するための戦略の重要な部分」として「生産のすべての機能を合理化し、より効率的に、より管理しやすく、そしてもちろんより収益性の高いものにするための『科学的』研究に従事する専門家のためのセンターを提供する」役割を担うようになり、学術と経済は結合されるようになった (Berlin, 1988, p. 480)。

⁵ 価値論と認識論との間にある差異を厳密に捉え、両者を異なる分析視角として別立てする枠組みを提示することも可能ではある。しかしながら、たとえば 100 を超える分析視角をもつ枠組みが実際的にはもはや枠組みとしての意味をなさないことは想像に難くないように、分析視角が細分化されすぎると、結果として分析枠組みそのものの意義が失われる。この点を踏まえて、本稿では価値論と認識論をひとつの分析視角としてまとめることとした。

参考文献

- 井下千以子 (2008) 『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。
- 大井恭子、石川直美 (2006) 『『知識伝達モデル』から『知識変形モデル』への発展を志向するアカデミック・ライティング指導』『千葉大学教育学部研究紀要』第 54 巻, pp. 105-117.
- Arum, R. & Roksa, J. (2010). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
- Barrie, S. C. (2006). "Understanding What We Mean by the Generic Attributes of Graduates." *Higher Education*, 32(4), 439-458.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berlin, J. (1982). "Contemporary Composition: The Major 4 Pedagogical Theories." *College English*, Vol. 44, No. 8, pp. 765-777.
- Berlin, J. (1984). *Writing Instruction in Nineteenth-Century American Colleges*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Berlin, J. (1988). "Rhetoric and Ideology in Writing Classroom." *College English*, Vol. 50, No. 5, pp. 477-494.
- Berlin, J. (1992). "Poststructuralism, Cultural Studies, and the Composition Classroom: Postmodern Theory in Practice" *Rhetoric Review*, Vol. 11, No. 1, pp. 16-33.
- Bizzell, P. (1986). "Composing Processes: An Overview." In A. Petrosky & D. Bartholomae (eds). *The Teaching of Writing*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 49-70.
- Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C. & Fege, J. (eds). (2013). *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education: Tasks and Challenges*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bok, D. (2006). *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Coxwell-Teague, D., and Lunsford, R. (2014). "Setting the Table: Composition in the Late Half of the Twentieth Century." Coxwell-Teague, D., and Lunsford, R. (eds.) *First-Year Composition: From Theory to Practice*. Parlor Press, pp. xiii-xxvii.
- Emig, J. (1971). *The Composing Process of Twelfth Graders*. Research Report No. 13. Urbana: NCTE.
- Faigley, L. (1986). "Competing Theories of Process: A Critique and a Proposal." *College English*, 48, pp. 527-542.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing." *College Composition and Communication* 32, pp. 365-387.
- Flower, L. (1985). *Problem-Solving Strategies for Writing*. 2nd ed. San Diego: Harcourt.
- Fulkerson, R. (1979). "Four Philosophies of Composition." *College Composition and Communication*, Vol. 30, No. 4, pp. 343-348.
- Fulkerson, R. (1990). "Composition Theory in the Eighties: Axiological Consensus and Paradigmatic Diversity." *College Composition and Communication*, Vol. 41, No. 4, pp. 409-429.
- Fulkerson, R. (2005). "Composition at the Turn of the Twenty-First Century" *College Composition and Communication*, Vol. 56, No. 4, pp. 654-687.
- Gold, D., Berlin J. & Hobbs, C. (2012). "Writing Instruction in School and College English: The Twentieth Century and the New Millennium," Murphy, James J. (ed.), *A Short History of Writing Instruction from Ancient Greece to Contemporary America* (3rd edition), Routledge.
- Hairston, M. (1992). "Diversity, Ideology, and Teaching Writing." *College Composition and Communication*. Vol. 43, No. 2, pp. 179-193.
- Matsuda, P. K. (2003). "Process and Post-process: A Discursive History." *Journal of Second Language Writing*, Volume 12, Issue 1, February 2003, pp. 65-83.
- Pauli, M. & Kligerman, J. (1972). "Invention, Composition, and the Urban College." *College English* Vol. 33, No. 6, pp. 651-659.
- Sadler, D.R. (2020). Assessment tasks as curriculum statements: a turn to attained outcomes. *The Japanese Journal of Curriculum Studies*, 29, 101-109.
- Shor, I. (1987). *Critical Teaching and Everyday Life*, University of Chicago Press.

(日本学術振興会特別研究員 教育方法学・発達科学コース 博士後期課程3回生)
(受稿2020年8月31日、改稿2020年11月10日、受理2020年12月7日)

米国ライティング教育における分析枠組みの批判的検討

ーファルカーソンとバーリンの分類に着目してー

森本 和寿

本稿は、ライティング教育はどのような視点から、どのように分類できるかという問題意識の下、米国におけるジェームズ・バーリンとリチャード・ファルカーソンの分類に着目し、ライティング教育の理論的な分析枠組みを描くことを試みた。先行研究において見落とされていた1980年代のバーリンの研究成果を検討することで、ファルカーソンの分析枠組みを修正し、より妥当な枠組みを提供することを目指した。本稿では、価値論／認識論、教授学、評価の3つの観点と現代的伝統修辞学、認知主義、表現主義、批判的／文化研究、手続き的修辞学という5つの立場で構成される新しい分析枠組みを提示した。これにより、①認知主義のポリティクスへの分析視角が保障される、②「プロセス」概念を教授学に組み込むことで分析視角が明瞭になる、③価値論・認識論に関わる論点と評価論に関わる論点を個別に検討できるという改善が得られた。

A Critical Review of Frameworks of Teaching Writing in the United States: Focusing on the Richard Fulkerson's and James Berlin's Classifications

MORIMOTO Kazuhisa

This paper describes a theoretical analytical framework for teaching writing by focusing on Richard Fulkerson's and James Berlin's classifications of Writing Studies in the United States, with the question of how writing education can be classified and from what perspective. By examining the findings of Berlin's works in the 1980s, which had been overlooked in previous research, this paper modifies Fulkerson's analytical framework and provides a more valid framework. This study identifies a new analytical framework consisting of three views—axiology/epistemology, pedagogy, and assessment—and five perspectives—current-traditional rhetoric, cognitivism, expressionism, critical/cultural studies, and procedural rhetoric. This has resulted in the following improvements: (1) an analytical view on the politics of cognitivism is guaranteed; (2) the integration of the “process” into pedagogy makes the analytical view clearer; and (3) issues on axiology/epistemology and issues on evaluation theory can be examined separately.

キーワード：ライティング教育、コンポジション、作文、修辞学、アメリカ合衆国

Keywords: Writing Pedagogies, Composition, Rhetoric, the United States of America