

米国における教科を横断した作文指導運動に関する一考察

A Consideration on the Writing across the Curriculum Movement in the United States

中 野 和 光

(Kazumitsu Nakano)

第4部 教育科

(1999年9月7日受理)

1 はじめに

作文の指導は、国語科の中で行われるのが普通である。しかし、読んだり書いたりすることは、国語科以外の他の教科でも行われる。各教科の背景にある学問芸術は、それぞれの分野における言語を用いて行われる。各教科の学習においてはこれらの言語について習熟することが必要である。今日、米国においては、各教科を横断して作文を指導する運動 (Writing Across the Curriculum Movement) がある。本稿は、この各教科を横断して作文を指導する運動について検討して見たい。

2 弁論術、対話、専門的学問

最初に、言語教科と他の教科を並列するようになった起源を問って見たい。

バーザーマンら Charles Bazerman and David R. Russell によれば、最初の専門的な言説は、医術、農業、船の建造、音楽、数学、などの技術的マニュアルであった。

これに対して、ソフィストたちは、弁論術をいかなる主題についても話す技術と考えた。弁論家にとってすべての知識は、弁論の目的のための手段である。生徒はあらゆるタイプの知識を教えらるべきである (イソクラテス) とされる。

この弁論術を非難したのはプラトンであった。プラトンによれば、それぞれの学問 (art) は、それ自身の種類の知識を持ち、それ自身の言説を持っている。知識は専門家の会話の中から生まれる。弁論術を学ぶだけではそれらを学ぶことはできない。弁論術は特定の主題を持たない。したがって教えるべき価値ある何物をも持たない。

ソフィストとプラトンのこの対立を折衷したのはアリストテレスであった。

アリストテレスは、説得を目的とする弁論術と、一般的真理を探究する弁証法と、数学のような専門的ディスコースと、3つの種類の認識があるとした。

このように、アリストテレスは、弁論術と専門的言説を並列させている。

弁論術と専門的学問の関係をさらに追求して見よう。

ソフィストの立場はローマ時代にキケロ、クインティリアヌスによって継承された。

キケロは、雄弁家にとって、政治的法的目的に必要な限り、すべての種類の専門的知識を必要とするのであって、専門家が専門家に語るためではない、と述べた。クインティリアヌスは、弁論術以外の他の分野は道具的なものに過ぎない、それらは専門分野に従事しない人の判断を仰がなければならない、と述べた。

ヨーロッパの中世においては、ギルドが発展し、専門的知識が発達した。大学もギルドの一つであった。大学においては、法学、神学、医学という専門的学問の下位に教養部があり、その中で弁論術が教えられた。弁論術は専門的学問の予備学問であったが、専門的学問に影響を与えた。

ルネッサンスにおいては、人文主義的教育が復活した。⁽¹⁾

弁論術は、近代科学の方法に影響を与えたが、近代科学の発達とともに、徐々に衰退し、19世紀には、作文 (writing) の研究 (修辞学) を意味するようになった。

20世紀の後半には、科学もレトリックの一分野と考えられるようになった。レトリックの研究が再び活発に行われるようになった。

3 教科を横断した作文指導運動（WAC）の起源

教科を横断した作文指導運動の背景にはこのレトリックの復権がある。なぜなら、科学もレトリックの一分野とする考え方の下においては、教科はレトリックのジャンルに他ならないからである。

ペーザーマンらは、米国のWAC運動は1970年代に始まったが、その起源は、1966年から1976年の間に、英国のロンドン大学教育学部で行われた、ブリットン James Britton らの研究であると述べている。⁽²⁾

ファレル・チルダース Pamela Farrell-Childers らは、米国のWACの起源は、英国のブリットン James Britton らとロンドン大学学校評議会プロジェクトによる「カリキュラムを横断した言語（language across curriculum）」の「言語はすべての教科におけるコミュニケーションだけではなく、学習にとって統合的である」という考えであると述べている。⁽³⁾

米国のWAC運動は、この英国の改革が触媒となり、1971年のベイ・エリア作文計画（中等レベル）に始まったものである。この計画においては、作文は学習の統合的部分とされた。WACは、米国においては、無試験入学の大学において広まった。⁽⁴⁾

4 教科を横断した作文指導運動の発展

科学もレトリックの一分野という考えを検討して見よう。

この考えの端緒をもっとも良く表すのは、科学は真理の発見ではなく、発明であるという1950年代に起こった、当時、新唯名論と呼ばれた考えである。

この考えを推し進めたのはクーン Thomas Kuhn の『科学革命の構造』であった。それによれば、パラダイムの転換で起こっているのは、「説得」である。すなわち、一つの科学的絵が勝ち、一方が負ける。勝った方が実験的に真実であったからで

はなく、より説得的であったからである。⁽⁵⁾

このような科学をレトリックとしてとらえようとする考えに対して、当然、批判があった。

ノーベル化学賞を受賞したペリー Max Perry は、1995年に、「良い研究にレトリックはいらない。明確さだけがあればよい」と述べた。⁽⁶⁾

科学研究のもっとも中心的部分にある実験報告も実は特別の種類の物語であると述べたのは、ペイザーマン Charles Bazerman である。ペイザーマンによれば、実験報告も、他の文学的ジャンルと同じく、ある文学的状況に対する反応として構想される。実験はその核心において経験の説明である。事象の世界を言葉の世界に還元することにおいて文学やレトリックの世界と同じである。実験報告の歴史は、いかに、ある種の実験の絵が標準となり、特定の情報が成功的な発言に不可欠となるかを示している。⁽⁷⁾

科学をレトリックの一分野と見なす考えからは、理論もレトリックの構想の一部である。⁽⁸⁾「二重らせん」も、物語りであり、レトリックである。⁽⁹⁾

それでは、WAC運動の起源となった英国の1966年から1976年の研究はどのようなものであったかを検討して見よう。

この研究は、マーチン Nancy Martin らによって『カリキュラムを横断した作文と学習』（1976）として次のように要約されている。

「作文は何のために？」（作文の機能）「作文は誰のために？」（作文の読み手）と言う問いをもとに、11-18歳の生徒の作文が約2000集められる。

作文の読み手は次の6つのカテゴリーで分析された。

- 1 自分へ
- 2 信頼する大人へ
- 3 会話のパートナーとしての教師へ
- 4 試験官あるいは評価者としての教師へ
- 5 同級生へ
- 6 読者へ（未知の大人へ）

分析結果は表1、表2のように表される。

表1 学年ごとの分析 (%)

	第1学年	第3学年	第5学年	第7学年
自 分	0	0	0	0
信頼する大人	2	3	2	1
生徒－教師の会話	5 1	4 5	3 6	1 9
教師－試験官	4 0	4 5	5 2	6 1
同級生	0	0	0	0
一般読者	0	1	5	6
その他	7	6	5	1 3

表1 教科ごとの分析 (%)

	英 語	歴 史	地 理	R E	理 科
自 分	0	0	0	0	0
信頼する大人	5	0	0	4	0
生徒－教師の会話	6 5	1 7	1 3	6 4	7
教師－試験官	1 8	6 9	8 1	2 2	8 7
同級生	0	0	0	0	0
一般読者	6	6	0	0	0
その他	6	6	6	1 0	6

この表によって伺われるように、パートナーとしての教師への作文と試験官あるいは評価者としての教師を意識した作文が多い。パートナーとしての教師への作文は学年が進むとともに減る傾向があるのに対し、試験官－評価者としての教師への作文は学年が上がるごとに増えている。

英語はパートナーとしての教師への作文が多いのに対し、歴史、地理、理科という内容教科は試験官－評価者としての教師への作文が多い。

作文の機能は、次の3つのカテゴリーで分析された。

仕事の作文——表現的——詩的

仕事の作文—書き手の言っていることが正しいか論理的かが公的に問われる文章である。

科学、技術、貿易、計画、報告、などに用いられる。

表現的作文—事実から思索へ、個人的逸話へ、感情の爆発へ、と飛躍しても、自由な文である。

詩的 作文—読み手が書き手が体験したやり方で書かれたことを体験するような文章である。

分析結果は表3、表4のように表される。

表3 学年ごとの分析 (%)

	第1学年	第3学年	第5学年	第7学年
仕 事 的	5 4	5 7	6 2	8 4
表 現 的	6	6	5	4
詩 的	1 7	2 3	2 4	7
そ の 他	2 3	1 4	9	5

表 4 教科ごとの分析

	英 語	歴 史	地 理	R E	理 科
仕事の	3 4	8 8	8 8	5 7	9 2
表現的	1 1	0	0	1 1	0
詩 的	3 9	2	0	1 2	0
その他	1 6	1 0	1 2	2 0	8

これらの表を見ると、仕事の作文が圧倒的に多い。表現的作文は少ない。教科では内容教科において仕事の作文が圧倒的である。表現的作文は皆無である。詩的作文も内容教科においてはほとんど無い。

学校の作文は教師を相手として書かれたものがほとんどであり、その内容は、仕事の作文が多く、表現的に、あるいは詩的に、率直にコミュニケーションするものが少ない。

こうした結果から、この報告書は、次のことを勧告している。

1 全教科の教師が、生徒達の作文に多様な読み手を用意し、教師が試験官－評価者と見なされないようにすべきである。

2 全教科の教師が、生徒達が多様なやり方－表現的、仕事の、詩的－で自分の考えを表現できるように幅広い作文の目的を用意すべきである。

3 より幅広い思考のために、話し言葉だけではなく書き言葉を用いることを奨励すべきである。：記録、報告、一般化、分類だけではなく、解釈、反省、創造的思弁的思考、においても。

4 全教科の教師がいかに言語（話し言葉と書き言葉）がもっとも効果的に生徒の学習を助けるかと言うことを共同討議すべきである。

以上が、WAC運動の起源となった英国の中等教育の作文に関する研究の要旨である。⁴⁰⁾

米国のWAC運動は、英国のこの改革の影響を受けて、第1に、生徒のコミュニケーション能力－機能的リテラシー、批判的リテラシー、学問的リテラシーと呼ばれているもの－を高めること、第2に、生徒の学習者としての能力－積極的な学習者、批判的思考者、問題解決者－を高めることを目指す運動として始まった。1980年代に入って、このような認識の視点から社会的視点に重心が移った。すなわち、第1、第2の前提に加えて、第3

に、作文は社会的過程である、第4に、作文は社会的行為である、と言う前提が加わった。第3の作文は社会的過程であるということは、作文は社会的文脈の中で行われるということである。もし、生徒達によいコミュニケーター、成功的な技師、歴史家になることを求めるなら、形態と内容、書くことと知識、行為と内容を分離すべきではない。共同学習、読み手の役割、社会的文脈を重視すべきである。教室と教室、学校と地域社会、学区、州とを結合すべきである。第4の、作文は社会的行為である、ということは、書き手は個人的社会的目的を前に進めるために書いているということである。書き手は世界に対する自分たちの認識を変え、世界に対する他者の認識を変えるために書いている。生徒は教室を越え、電氣的ネットワーク上で書いている。

このような4つの前提に基づいて、WACのプログラムにおいては、作文が、科学、社会科学、人文科学、数学、芸術と統合されて行われている。⁴¹⁾

バー Mary A. Barrらは、米国におけるWAC運動の定着を次のように描いている。

第一段階は、WACが表面的に理解された時代である。作文の目的や文脈を明確にすることよりも作文の過程を各教科の授業の中にいれることが奨励された。生徒の作文は各教科の評価の枠組みと一致しなかった。その結果、作文の意義を見出した生徒が多肢選択問題で評価された。それぞれの教科で訓練された教師は、日誌、ジャーナル等を書くことに訓練されないまま、授業の中で作文を用いることが期待された。多くの教師は授業の中で作文を用いることに失敗した。個々の教師がそれぞれ工夫することが期待され、共同して実践することは奨励されなかった。

第二段階は、思考と学習の性質に対する理解がより深まり、教師の研修が用意され、共同的な学習と授業が奨励されるようになった。⁴²⁾

5 WACのプログラム(1)―大学

キニーヴィー James L. Kinneavy は、大学におけるWACの取り組みには、次の2つがあると述べている。

(1) 特定の学科がその専門分野の論文の書き方を教える。

(2) 作文に中心的に関わる学科が各専門領域の論文の書き方を教える。

(1) の場合は、論文が開拓的あるいは発表的になる。(2) の場合は、書き手は一般の人に解るように書くから、説明的となる。

キニーヴィーによれば、この両方の取り組みが必要であり、両者は両立する。

そのためには、次のことが注意される必要がある。

- ① シークエンスが必要である。
- ② 作文の指導者は訓練が必要である。
- ③ 一般的に読み手が大学の中にいる事が必要である。
- ④ 同級生や目上の人に見せる良い論文を書くためには、時間が必要である。
- ⑤ すべての大学教員の関心事であると言う認識が必要である。
- ⑥ シークエンスには説明責任が必要である。

キニーヴィーは、説得的な作文の意義を次のように述べている。

大学においては、論理的な文章、説明的な文章に注意が払われる。美的な表現に注意を払うものもある。しかし、説得に注意を払うものはいない。その結果、(1) 人文学と市民生活の結合を破壊している。(2) 専門的な論文に終始する結果、読み手は専門家か同僚に限られ、科学の倫理的・道徳的責任を分離した。⁴³⁾

具体的な3つのプログラムとその評価をあげて見よう。⁴⁴⁾

(1) シンシナティ大学WACプログラム

シンシナティ大学は約36000人の学生を擁する大学である。このプログラムは1989年に始まった。広い学問領域からの20-30人の大学教師が2日間のWACの研修を行った。1991年からは新たな指導者の下に、2日間の研修が続けられた。1995年までに新たに337人の大学教師が参加した。

(2) トウソン州立大学 (Towson State University) WACプログラム

トウソン州立大学はボルティモア市の近くにある、約15000人の学生を擁する大学である。WACプログラムは1976年に始まった。同じように研修を行った。

(3) フィットワース大学 (Whitworth College)

フィットワース大学は、ワシントン州にある私立のリベラル・アーツ・カレッジである。約2000人の学生がいる。WACプログラムは1987年に始まった。学生の作文能力の欠如に不満を感じた教授会が作文集中コースを主専攻にしたのである。3-5日の研修を行った。26人の教師がボランティアで参加した。研修の主題は、作文課題の出し方、同級生同士の修正、草稿についての教師の討議、文法や語法をどうするか、評価の時間をどうするか、と言った問題であった。

ワルヴード Barbara E. Walvoord らは、これら3つのプログラムについて、教師の自己報告、インタビュー、学生へのインタビュー、観察などの方法を用いて分析し、次のように結論している。

- 1 大学教師たちは既に自分たちの計画、哲学、論題を持っていた。
- 2 大学教師たちにとって、自分たちに意味のある結論を出すことが重要であった。WACの定義は「何が役に立つか」と言うことほどには重要ではなかった。
- 3 WACが大学教師に貢献した最大のことは、自己啓発の材料を与えたことである。
- 4 研修の雰囲気、研修集団の性格が長く記憶され、教師に対する影響に対して重要であった。
- 5 個々のやり方よりは、哲学や態度に対する影響の方が意味があった。
- 6 新たなやる気の源泉となった。
- 7 継続職業能力開発支援ネットワークとして意味があった。

6 WACのプログラム(2)―中等学校

マックスウエル Rhoda J. Maxwell は、各教科における書く例として次のような例をあげている。

数学
コミュニケーション
説明を書く
物語り的作文
グループ活動

理科

詩

詳細な記述

子供向けの本を作る

科学者は何をしているか

科学情報の伝達

学習日誌

社会科

小さな主題についての論文を書く

旅行のパンフレットを作る

憲法の修正条項についてのパンフレットを作る

植民地時代の求人のキャンペーンを書く

先入観を検討する作文

レポートを書く

手書きで書く

宣伝を検討する

伝記にもとづいて書く

フィクションを書く

美術

美術的経験についての個人的歴史を書く

美術作品についての反応を書く

ゴッホの自画像を見て、自分の自画像を書くことと平行してゴッホあての手紙を書く

詩や新聞記事を書く

音楽

音楽と詩を結び付ける⁹⁵⁾

7 WACのプログラム(3)－中等学校と大学の連携

中等学校と大学が共同でWACを追求したプログラムがある。

プロジェクト・サウンド文学プロジェクト⁹⁶⁾

ワシントン大学の公開講座(3週間の夏季コース)として行われた文学のプロジェクトである。

ハイスクール／大学WACプロジェクト⁹⁷⁾

ニューヨークのブルックリンのハイスクールで

大学との連携において行われたWACのプログラムである。大学側が一人の教師、ハイスクールが二人の教師で行われた。教科は社会科である。困難点は大学の教師とハイスクールの教師のWACに対する認識のずれであった。ハイスクールの教師が自分たちの責任は作文の課題を出し、後は、大学で完成してもらえばよいと考えたのに対し、大学の教師は、作文は社会科の授業の統合的部分であり、教師は、生徒のさまざまな書く活動(ノートをとる、要約する、研究の技能、論文の構造と組織化、日誌を書く、問いを出す)に対して責任があると考えたことである。生徒が自分たちのやっている事が皮相なことであると感じたり、教師が日誌(log)の意味を感じられなかったときはうまく行かない。

バーらは、中等学校と大学のWACプログラムの接続について次のように述べている。

公立学校と大学は目的、組織、権力の配分において異なっている。公立学校は生徒全員を教育しなければならない。公立学校の教師はカリキュラムや方法上の決定においてさまざまな拘束に従わなければならないが、大学の教師ははるかに拘束から自由である。学生の学習において書くことの役割においては、公立学校も大学も同じである。公立学校と大学のWACプログラムの接続は、それぞれのプログラムの文脈に応じた開発の相互理解に依存する。⁹⁸⁾

8 おわりに

マクリード Susan H. McLeod によれば、WAC運動は現在、新しい段階に入っている。大学教師のワークショップは日常的に行われている。数学、経営学、化学における作文の使用に関する論文が定期的に雑誌に掲載されている。今や、WACは新入生の英語として定着している。⁹⁹⁾

9 引用文献

- (1) Bazerman, Charles, and David R. Russell, The Rhetorical Tradition and Specialized Discourses, in Charles Bazerman and David R. Russell, ed., Landmark Essays on Writing across the Curriculum, Hermagoras Press, 1994, pp.xvii—xxxiii.
- (2) Bazerman, Charles, and David R. Russell, Writing across the Curriculum as a Challenge to Rhetoric and Composition, in Charles Bazerman and David R. Russell ed. op. cited, p.xiii.
- (3) Farrell-Childers, Pamela, Anne R. Gere, and Art Young ed., Programs and Practices, Boynton/Cook, 1994, p.2.
- (4) Russell, David R., American Origins of the Writing-across-the-Curriculum Movement, in Charles Bazerman and David R. Russell, ed. op. cited, pp.3—22.
- (5) Harris, Randy A., Introduction, in Randy A. Harris ed., Landmark Essays on Rhetoric on Science, Hermagoras Press, 1997, pp.xiii—xvii.
- (6) Gross, Allan G., The Rhetoric of Science, Harvard University Press, 1990, vii.
- (7) Charles Bazerman, Reporting the Experiment, in Randy A. Harris, ed. op. cited, pp.169—186.
- (8) Gross, Allan G., op. cited, pp.7—9.
- (9) Ibid, pp.54—65.
- (10) Maritin, Nancy, Pat D'Arcy, Brian Newton, and Robert Parker, The Development of Writing Abilities, in Charles Bazerman and David R. Russell, op. cited, pp.33—49.
- (11) Farrell-Childers, Pamela, Anne R. Gere, and Art Young, Introduction, in Pamela Farrell-Childers, Anne R. Gere, and Art Young, op. cited.
- (12) Barr, Mary and Mary R. Healy, School and University Articulation : Different Context for Writing Across the Curriculum, in Susan H. McLeod, ed., Strengthening Programs for Writing Across the Curriculum, Jossey-Bass, 1988, pp.31—42.
- (13) Kinneavy, James L., Writing across the Curriculum, in Charles Bazerman and David R. Russell, op. cited, pp. 65—78.
- (14) Walvoord, Barbara E. et al, In the Long Run, National Council of Teachers of English, 1997.
- (15) Maxwell, Rhoda J., Writing Across the Curriculum in Middle and High School, Allyn and Bacon, 1996.
- (16) Kollar, Mary E., The Puget Sound Literature Project : Secondary and University Instructors in a Teaching Team, in Pamela Farrell-Childers et al, op. cited, pp.122—136.
- (17) Greene, Branda and Lorraine Kuziw, A High School/College Writing Across the Curriculum Project : Success and Constraints, in Pamela Farrell-Childers et al, op. cited, pp.19—58.
- (18) Barr, Mary A. and Mary K. Healy, op. cited, pp.43—44.
- (19) McLeod, Susan H., Writing Across the Curriculum ; The Second Stage, and Beyond, in Charles Bazerman and David R. Russell, ed., op. cited, pp.79—86.