

英語アカデミック・ライティング教材の 可能性と活用法

—自習教材としての観点から¹⁾—

隅 田 朗 彦

1. 序論

平成29年（2017年）に小中学校、平成30年（2018年）に高等学校の新しい学習指導要領が告示され、すでに小中学校では新学習指導要領に基づいた英語学習活動が行われている。高等学校は令和4年度から順次、低学年から新しい学習指導要領に基づいた英語学習活動が行われる。今回の改定では、個々の文法や語彙の知識がどれだけ身に付いたかではなく、むしろ、得た知識を利用して何ができるようになるかということに重点が行われている点が注目に値する。主要4技能つまり、「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」について、その目標などの表記において平成20年（2008年）・21年（2007年）に告示された学習指導要領と比較してより充実した記述がなされるとともに、高等学校では産出技能について特に発信力の強化を図るための、より言語活動を充実させることを意図した科目が新設されている。²⁾

学習指導要領に表出されているとおり、昨今の英語学習に求められている要素は知識・技能の充実ではなく、英語をツールとして使うことによって、自らの考えや情報を発信するところにある。つまり、これまで比較的正確に話したり書いたりすることが重視されてきたが、これからは伝えたい内容を的確に伝えることが重視されてきている。したがって、正確さ（accuracy）重視の傾向から流暢さ（fluency）重視の傾向へとシフトしていると言える。

このような新学習指導要領の変革は、文部科学省によって設置された「英語教育のあり方に関する有識者会議」によって平成26年（2014年）に出された「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」³⁾による影響が大きいが、このような英語教育改革推進は、前年の平成25年（2013年）に出された「これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）」において、大学生の実践的な英語力の習得（による海外留学）や、将来の初等・中等教育における目標言語による英語授業の実現に向けた実践的な英語運用能力を持つ教員の養成など、グローバル化に対応した教育内容と教育環境への目標作りが後押ししている。つまり、将来のグローバル人材を育てるためには、グローバル人材の教育を推進する大学の教育内容の変革が求められていることが、学習指導要領という教育のコアとなるポリシーの基盤となっているとも言える。

グローバルな活躍が求められるということは当然、自らの考えや発信したい情報を効率的に外国語（大半は英語）で発信できる訓練が必要であるということである。それはつまり、学生であれば自身の研究やレポートを英語で書いたり、口頭でプレゼンテーションしたりするようなアカデミック・スキルが必要だということにつながる。ここでは、本論の趣旨に沿い、大学生の「書くこと」に話題を限定するが、そのようなレポートや研究論文のような、いわゆるアカデミック・ライティング（Academic Writing: AW）を訓練する必要性は多くの大学が認識しており、英語ライティング・コースやライティング・センターにおける指導に反映されている（Hansen, 2009；木村・佐藤・ムーディ・鈴木・小島, 2013）。

近年の大学におけるライティング・センターの発展はめざましく、様々なプログラムにおいて日本人学生および外国人留学生に対する、レポートや論文の作成をサポートが行われている（Hansen, 2009；池田・橋場, 2020；岩崎・多田・寺島・佐々木・古川ほか, 2019；木村ほか, 2013；松田, 2011；館野, 2019；上田・尾崎・高橋, 2017；渡邊, 2011；吉田・Johnston・Cornwell, 2010）。日本大学文理学部においても、国際的な視野に立つ研究を行うための拠点としてのセンターの構築が必要とされ、AWプログラムとライティング指導者育成のためのプログラム作りが喫緊の課題となっている。その重要な部分を占める学部生および大学院生に対するAWをサポートするプログラムの整備が急務とされる中、プログラム作りに必要な参考資料としての教材研究が不可欠である。

大学においてライティング・センターが必要とされる所以として、基礎教育あるいは一般教育科目および各種専門科目においてレポートやエッセイの提出が求められることが挙げられるが、多くの場合それは日本語で行われる。したがって、日本人学生はもちろんのこと、留学生の日本語のレポートや論文についてのAWが論じられることが多い（近藤・中村・向井, 2016；正宗, 2009；松田, 2011；村岡, 2014；上田ほか, 2017）。しかしながら、昨今のグローバル化への対応のため、英語のAWに関するニーズにも応える必要がある。

その目的は多様であるにせよ、どのようなライティング・プログラムにおいても、教材の果たす役割は大きい（Okeeffe, 2013; Richards, 2001, 2014）。ただし、プログラム内容や参加者のニーズ分析に基づいて教材を作成することは多くの労力を要することであり、多くの場合、市販された教科書の中からプログラムのニーズにあったものを選定し、工夫して活用する方法がとられる。したがって、既存の教科書の分析を行うことはプログラムの構築・運営にとって有益な基礎資料となりうる。

そこで、本研究では外国語教育におけるAWのニーズに対応するための参考資料として、英語のAW教材の分析を行うこととした。本研究ではAWをいわゆるEAP（English for Academic Purposes: 学術目的の英語）のうち、一般学術目的の英語EGAP（English for General Academic Purposes:）に限定し、専門分野に特化した特定学術目的の英語（ESAP: English for Specific Academic Purposes）については扱わないこととした。専門的な英語については学生の所属学科や指導教員が専門教育として指導する機会が多く、本研究の前提とす

る学科等の枠を超えたライティング・センターでの指導は、比較的一般的な学術内容を扱うことが多いと考えたためである。したがって、分析に使用した教材は、日本国内および英語圏（米・英国）において出版された英語学習教材のうち、論理的なまとまった長さのライティング作成能力養成を目標とする教科書である。そして、これらの教科書について、AW教材としての利用可能性や自主学習教材としての使用可能性などに関して、後述する複数の観点に基づいて分析した。

2. ライティング教科書分析の研究

どのような教育プログラムにおいても、開発の際に特定の教材を作成することはかなりの労力が要求されるため、多くの場合、市販されている教材の分析を行なった上で、プログラムにあった教材を選定することが多い。教材の中でも教科書の選定は重要な位置を占めており、これまで多くの研究によってライティング教科書の分析は行われてきた。多くの場合、それは教材の言語的な性質を探る研究が多く（新井・吉田, 1987；伴・森・大藪, 1997；田中, 1985など）、例えば、教材において使われている語彙の性質や頻度について検証するものがこれに当たる（飯島・堀江, 2016など）。また、近年ではAW教材への学習者や教師の見解を報告する研究も増加している（AB Prabowo, Saleh & Sofwan, 2013; Ghufron & Saleh, 2016; Jou, 2017; Li & Cui, 2020; Shahmohammadi, 2018など）。しかし、ライティング教材が全体の傾向としてどのような構成で学習者のライティング能力を向上させようとしているのか、あるいはAWに求められる要素、例えば、引用の仕方や冗長性の回避などを教材がどのように扱っているかというような研究（近藤ほか, 2016；内藤・小森, 2016など）は今後の発展に期待するところが大きい。

もちろん、ライティング・センター等における指導プログラム構築のためのライティング教材の研究はなされてきてはいるが、分析された教材について詳細な報告をするものは少なく、ライティング教材がどのような傾向にあるのか、また、どのような構成で学習者のライティング能力を向上させようとしているかというような研究が望まれる（Putri, 2019）。今回の研究が、そのベースとなったライティング・センターにおけるAW教育のための基礎資料となるためには、ある程度の数の英語AW教材を広い範囲で分析する必要がある。

McGrath (2002) は教材分析の手法として、まず、教材を概観した評価、チェックリストを用いた評価、そして、カリキュラムにおける教科書の利用者（教師・学習者）の役割も考慮に入れた評価 (in-depth method) などを奨励している。AB Prabowo, et al. (2013) や Widodo (2007) はこのような手法のうち、1つの教材を段階に分けて深く分析する方法を踏襲し、特定のカリキュラムにおけるライティング教科書の有用性を検証している。両者とも、検証した教科書はそれぞれ1冊で、それぞれの研究者の所属する大学でのAWプログラムでの有用性を、3つの段階によって質的に分析している。

第一段階は教科書が求める目標および教科書の構成についての分析であり、教科書を最も

包括的に捉える。目標とは例えば、その教科書が、エッセイ・ライティングの力を養成しようと考えているのか、学術論文を執筆できるようになるのを目標としているのかというような、教科書を学習し終えた段階での学習者の能力を目標として表す。構成とは比較的表層的な教科書の作り、例えば、章の数、章の中のユニットの構成、ユニット内のインプット（モデル・エッセイなど）、練習問題、課題等の流れ等を示す。第二段階は教科書の内容を吟味する段階である。ここでは、第一段階で分析した構成に属するそれぞれの部分の内容を詳細に検討している。第三段階は第一段階・第二段階の分析を踏まえ、教科書のプログラムへの適性を検証する段階である。この段階では、表層的な構成や内容を検討するだけではなく、著者のライティング理念や学習者および教授者の役割などを踏まえ、教科書がプログラム中で果たす役割を綿密に吟味する。このように、第二段階で第一段階の綿密な（*in-depth*）分析、第三段階で第一段階、第二段階のさらに綿密な分析を行うことにより、同一の教科書を複数回にわたり分析していくことになる。

Lee (2003) はそれまでの教材分析方法のモデル (Breen & Candlin, 1987; McDonough & Shaw, 2000: Lee, 2003より引用) を再検討しながら、独自の分析モデルを構築し、大学のライティング授業で使われている教科書を分析している。Leeにおいても教科書の分析は3段階に分かれており、基本的にMcGrathと同様、第一段階でごく表層的な分析をした後、第二段階でそれを綿密に分析し、さらに第三段階で同一の教科書を複数回にわたり分析している。分析の内容も同様である。

Richards (2014) はライティング教材に限定していないが、教科書の評価方法について、同様に3つの段階による分析法を提唱している。第一段階は、評価に向けた分析段階の初段階であり、前述の分析方法同様、目標、想定する学習者、構成（ユニットの数や長さ）などを比較的表層に分析し、第二段階ではそれらを綿密にチェックリストに従って分析する。チェックリストには教科書が採用するシラバス、理論的枠組み、方法論、言語的要素（扱うスキル、レベルなど）、学習者、授業者へのアピール、価格などの観点が設けられている。ただし、Richardsはここまで段階で、McGrathやLeeが採用する3段階の*in-depth*分析を網羅しており、第三段階は教科書を使用している最中および使用後の評価を考慮する段階を設けている。

以上のとおり、教科書分析の指針となる研究を概観したが、大枠において教科書の分析には、まず表層的な部分を分析した後、内容についてさらに綿密な分析を行いつつ、使用者やプログラムの性質を加味した上でプログラムへの有用性を段階的に評価することが求められていると言えよう。その際、複数の研究において、分析する要素はかなり共通する点が多く、教科書のライティングに対する著者の理念、目標とするレベル、シラバス、ユニット構成、教授法（練習問題の方法論等も含む）、言語内容、使用者の性質などが分析対象になっている。

3. 研究方法

3. 1 教科書分析の観点

本研究はプログラムが運用を開始する前の段階での教材分析であるため, Richards (2014) のような使用中・使用後の評価に至ることはできないが, Lee (2003) などの先行研究で使用された分析観点を利用するとともに, 「教科書の評価は基本的に主観的な経験則であり, 公式, 基準尺度あるいはシステムによる明確な基準を提供することはない」という Sheldon (1988, p. 245) などの指摘も踏まえ, 補足的に独自の分析観点を設け, 段階的に教材を分析する方法を探ることにする。第一段階では教科書の比較的表層的な構造に焦点を当て, 第二段階では比較的深い内容に焦点を当てる。さらに, 最終段階では2段階の分析に基づき, ライティング教科書の, ライティング・センターにおける使用を視野に入れた有用性や活用法について考察する。

上記のような考えに基づき設けた分析観点は以下の15項目である。

第一段階分析項目

1. 養成するライティングの種類: 文, パラフラフ, エッセイ, 論文
2. 対象学習者レベル
3. ユニット数
4. シラバス種: 文法, 機能・概念, 場面など
5. シリーズの一部か否か
6. 教育言語: 日本語・英語

第二段階分析項目

7. ユニット内構成
8. モデルの有無
9. モデルの活用度
10. アカデミック・ライティングへの意識
11. フォーカス (Accuracy/Fluency)
12. スキルの発展性: 発展型・同レベル推移型
13. タスク完成へのヘルプ度合⁴
14. 協働学習の可能性
15. 自習教材としての利用可能性

先ずは第一段階の分析に用いる表層的な観点として, 1~6を設定した。先行研究では, 教科書の目標を観点としていたが, 今回の調査では, 元々, AW力の養成を目標とした教科書を選定しているため, 全ての教科書の目標が「学術的なライティング力の養成」ではある。

しかし、単に学術的なライティングといっても、そこにはパラグラフ、エッセイ、レポート、論文など、ライティングの種類にある程度の幅がある。どのレベルに焦点が当てられているのか傾向を知るためには、目標とする文章のレベルを区別しておく必要があると考える。なお、文レベルの作文力は、おそらく、AWの範疇には入らないと思われるが、シリーズ化されたライティング教科書の中で、最も初級レベルの教科書に文レベルのトレーニングが設定されていることを考慮し、シリーズに文レベルの作文力を養成する教科書が入っている場合は、分析に組み込むこととした。

次の「対象学習者レベル」、「ユニット数」、「シラバス種」は、先行研究の観点にも含められていたものである。次の「シリーズの一部か否か」とは、その教科書がシリーズの中の1冊なのか、単体で出版されたものなのかを区別する観点である。これは後に綿密な分析を行う際に、著者あるいは出版社のライティングに対する理念を反映しているものとして機能するとして設定した。つまり、教科書をシリーズ化することにより、ライティングを段階的に長期的に養成していくものと捉えているのか、単体で一定の効果を上げようとしているのかが、シリーズ化の有無で区別できるのではないかと考えた。

そして、表層的な観点群の最後の観点として教科書の教育言語を加えた。外国語としての英語を学ぶ教科書のうち、日本で大学教科書として目にするものは、日本で出版された教科書と英語圏の出版社で作成され国際的に出版される教科書が大半である。日本の出版社が出版している教科書は多くは説明や練習問題の指示文は日本語で書かれ、モデル文等が英語で書かれたバイリンガルの教科書が主流である。この型の教科書の教育言語を「日本語」とし、説明や練習問題の指示文等全てが英語で書かれた教科書（教育言語：英語）と区別した。海外の出版社の教科書はもちろん全て英語で書かれているが、日本の出版社の教科書が全てバイリンガルであるわけではなく、中には英語モノリンガルなものも存在する。

7以降の「第二段階分析」に挙げた観点は、比較的深い分析を必要とするものである。先行研究では該当する分析項目が複数の段階に分けられるものもあるが、本研究では分析項目を表層的なものと深層的なものとに分け簡素化し、後者は様々なレベルにあるものを第二段階として1つのカテゴリーにまとめた。⁵⁾

項目7～9はいくつかの先行研究で内容（contents）としているものに相当する。「ユニット内構成」とは教科書に設定された各ユニットあるいはチャプターのモデルや練習問題の構成を表す。「モデルの有無」、「モデルの活用度」とは、各ユニットで目標としたライティングを完成させるために参考とすべきモデルが提示されているか否か、そして、提示されている場合は、そのモデルが学習者自身で作文を作成する際にどれだけ活用できるか、その度合いを分析した。ライティングにおけるモデルの必要性については賛否両論があるが、教科書にどのようなモデルがあるかを分析することで、次に述べる、教科書著者のライティング・モデルに関する信念を見ることもできる。大半のライティング教材は、各ユニットに何かしらのメッセージが置かれているが、ユニットで目標とされているライティングを達成するた

めのモデルとしてはレベルが高すぎたり低すぎたりして不適切な場合もある。このような場合、そのメッセージはモデルではなく、単なる表現のインプットやトピックを提示する役割を果たす。

10～12の3項目は、教科書作成者のライティング観が表出されている観点で、先行研究における「著者のライティングに関する信念」という観点にあたる。この観点群については、先行研究では、第三段階の分析に含めるものもあり、前段落の3つの項目よりも深い分析項目である。まず、「アカデミック・ライティングの意識」とは、その教科書が学術的な文章を書く力を養成しようとしているのか、それとも単に作文力の養成を狙って教科書作成を行なっているのかということを観点とし、今回のAWプログラムに向けた教材分析としての有用性を狙ったものである。厳密に言えば、AWは学習者があるトピックについて問題を分析し、論理的な思考の展開をもとに、根拠に裏づけされた結論を持った文章のことであり、多くの場合、文章産出の過程においてpre-writing, writing, revision等のプロセスを辿る(小)論文やレポートを指すが、教科書にそのような発展的な意識が現れているか、さらに引用の規則や方法、パラフレーズの方法、数値データの読み方やまとめ方、調査の方法などについて、説明や練習が多く割かれているかどうか。つまり、レポート等のアカデミックな文章を書くための学習要素があるか否かを検証することにした。

第11項目の「フォーカス」とは教科書の狙いに関し、学習者のライティングの正確さを養成する度合いが強いのか、流暢さを要請する度合いが強いのかを比較するために設定した。序論でも述べたとおり、少なくとも我が国の外国语教育制作においては、近年の傾向として正確さよりも流暢さに重点が置かれている。AWではもちろん両者が重要ではあるが、事実や考えを読み手に伝えるという目的を考えれば、まずはまとまった長さの文章が書けるようになるという意味でも、流暢さに重点を置くべきであるという考えは妥当である。しかし他方で、ライティング指導の伝統としては、訂正フィードバック研究に代表されるような正確さに焦点を当てた指導も必要であり、研究として確立した分野でもある。したがって、どちらに重点を置くかは教科書著者のライティングに関する信念にも関係する。どちらの傾向が強いかは興味深いトピックである。最後の「スキルの発展性」とは、1冊の教科書の中で同レベルのスキルを維持しながら様々なトピックでライティングを行っていくのか、あるいは漸次的に学習者に求めるスキルを上げながらチャプターやユニットが発展していくのかという観点である。これについても、教科書作成者のライティング指導のあり方に関する信念に左右される点である。これらの観点については、教科書の前書きに明示しているものもあるが、教科書の中身を吟味して初めてわかるものもある。したがって、比較的深い分析観点として設定した。

項目13～15は本研究で独自に設定した。この3つの項目は上記の12項目と比較し、さらに深い分析を必要とするものだが、AWプログラムにおいて使用するための評価には不可欠である。まず、「タスク完成へのヘルプ度合」とは、ユニット内の最終的なライティング課

題をこなすために、多くの練習や語句の助けなどを設け、無理なくライティング課題を終えることができるか否かの度合いを主観的に評価するものである。ライティング・センター等でAWの指導を行う場合、通常のライティング授業のように全てを指導者が指導することはできない。ある程度は、教科書に指導を委ねることになるが、その際、作文を完成させるためのガイドや使用する文法や表現の補助が豊富にあれば、自分で学習を進めることができる。この項目はそのような自習への可能性を教材が有しているかを分析しようとするものである。次の「協働学習の可能性」は比較的個人作業の多いと思われるAWにそぐわない項目のようであるが、Hartley (2008) や Murray (2009) がAWに不可欠な要素として collaborative writing を推奨していることから分析項目として採用した。最後に掲げている「自習教材としての利用可能性」は多分に主観的な判断を要する評価項目であるため、第二段階の分析項目には含めているが、項目1～14を分析した後に改めて独立して考察する項目として設定した。項目13でも述べたとおり、AW指導をライティング・センターで行う場合、チューター等の指導者あるいはmentorがライティングの全てを指導することはできないため、ある程度、教科書を使用した自学によりライティング練習をする必要も生じるであろう。自習教材として使い勝手が良ければ、センター推奨の教材として紹介することもできる。果たして、多くがコース・ワーク用の教材として出版されている教科書にどこまでそのような可能性を期待できるかが分析として有益であると考えた。

3. 2 教科書の選定

前項で少し触れたとおり、本調査の分析には日本で出版されているライティング教科書と、海外で出版された教科書の2種類を設定した。本調査の目的は、ライティング・センターを視野に入れたAW指導のための資料分析である。したがって、将来の使用者として考えられる日本人学生と留学生を想定し、分析者の分析が可能な英語および日本語を指導言語とする教科書とした。内訳は日本の出版社の教科書が全20点中9点、海外の出版社の教科書が11点である。分析した教科書は書名、出版年、出版社、シリーズか否かの情報とともに「付録」にリストを掲載する。⁶⁾

選定の際には、日本で比較的手に入りやすい出版社のカタログから2000年以降に出版された比較的広く利用されていると思われる教科書をランダムに選定した。⁷⁾できるだけその教材がAWを指導対象としているものを選択することにした。中にはAWの指導を明記していない教科書もあるが、その場合は、本研究者の判断で同等の目的を持つ教科書として分析に含めたものもある。また、数冊の教科書を一通り学習することで一連のライティングを学習するような効果を狙ったシリーズは、1つの教材として極力まとめて分析している。⁸⁾

3. 3 教材分析・評価者

教材分析には英語学研究あるいは英文学研究を専門とする3名の大学院生（博士前期課程

2名、博士後期課程1名) が行った。3名それぞれが別の教材を共通の観点で分析した。分析者はそれぞれに長短はあるが、少なくとも数年の英語の教授経験を有していた。分析者3名と本研究者で分析観点の確認と簡単な分析の訓練を行った後にライティング教材の分析を実施し、本研究者が分析結果をもとに最終的な評価を行った。

4. 分析結果と考察

本調査は先行研究が採用する段階的な分析モデルに基づきライティング教科書を分析した。以下に「3. 1 教科書分析の観点」に挙げた項目に基づき、段階を追って分析結果を提示し、適宜、ライティング・センター等での活用法の可能性を探る。

4. 1 分析：第一段階

第一段階の分析項目として挙げた6つの項目について順に結果を示す。まずは、第1項目の教科書が目指すライティングの種類(文、パラグラフ、エッセイなど)であるが、選定の時点でAWを意識しているため、複数のタイプのパラグラフやエッセイ(5パラグラフ程度から成る小論文)が書けるようになることを目的とする教科書が大半である。ただし、「付録」のリストにある③、⑤～⑨のように、1冊の教科書で文レベルのケアをしながらパラグラフやエッセイも網羅するような、複数種のライティング力の養成を狙うものもある。シリーズ化している教科書はこの傾向がさらに強く、シリーズを構成する1冊1冊が、文レベルから研究論文までの段階的に向上するレベルの1つの段階を担い、シリーズ全体でライティングの全ての範囲を網羅する。多くのシリーズは、「Basics」や「Foundation」のようなサブタイトルのついた、最も低いレベルの教科書で文レベルのライティング力の養成を行い、シリーズ最終の教科書で大学のレポートなどに対応すべくエッセイが完成できる程度のAW力を養う。中には⑬*Macmillan Writing Series*や⑭*Great Writing Series*のように、研究論文の書き方や口頭発表の準備までを指導する高度なAWを養成するシリーズもあるが稀ではある。

大半の教科書が対象となる学習者のレベルを明記しているが、教科書独自のレベルを設定しているものとCEFR⁹に基づいた基準を示すものとがほぼ半々を占める。大まかな傾向として、日本で出版されている教科書は出版社独自の基準を設けるところが多いが、海外出版社の特にシリーズ化している教科書はCEFRに基づいた基準を設けていることが多い。CEFRのレベル分けをしているシリーズの場合、半数はA1から、残りはA2からの設定があり、最終的な設定はB1～C1とまちまちである。なお、CEFRを基準として設けていない教科書についても、前書き等を参照する限りは同じような基準で作成されていると見受けられる。しかし、教科書にそのレベルを明記したものは少なく、多くは「大学生レベル」というような表示が教科書に示されている。学習者レベルを明示している教科書においては、同種のライティング作成を目標とする教科書であれば、ある程度は同様の学習者レベルを示している。つまり、パラグラフの入門的なレベルを狙う教科書はB1あるいはlow-intermediate、エッ

セイ作成力を主眼に置く教科書はB2あるいはintermediateを設定している傾向が強い。ただし、⑯*Effective Academic Writing*シリーズではパラグラフはA1-A2となっており、上のレベルのB1はショートエッセイを作成するレベルとなっている。また、⑯*Academic Reading and Writing*シリーズでは、エッセイの作成を要求するレベルでもA1の設定になっているように、教科書による若干のレベル設定の差も見られる。

それぞれの教科書の総ユニット数はまちまちであるが、大方の教科書は12～15のユニット（チャプター）で構成されており、1つのユニットは8～10ページで構成されているものが最も多く、全体の半数近くを占めている。最もユニット数の少ない教科書は⑯の6ユニットであるが、1ユニットに20ページ強が割り当てられており、1ユニットの練習量がかなり多い。①②⑯などの教科書も1ユニットのページ数が20ページ強もあるが、これらの教科書は書名からもわかるとおり、Academic Skillsとして「読むこと」の部分を多く含んでいることを理由とする。

センテンスレベルのライティングを目標としている教科書はシラバスが文法シラバスであることがあるが、分析した教科書は大半がライティングの概念・機能に基づくシラバスに従っている。例えば、パラグラフやエッセイの力を養成することを目標とする教科書は、目標とするパラグラフやエッセイのタイプ別に並べられたユニット分けがなされているものが大半である。ただし、やや他と異なる傾向として、最終目標が研究論文作成能力の養成である⑯や⑯のように、全体的には概念シラバスである一方、シリーズの最初の方の教科書は文法を意識した配列になっているものもある。

第5項目の「シリーズか否か」については既に付録の教科書リストで大まかに分類しているが、日本の出版社から出されている教科書は単行本として出されているものが多く、海外で出版されている教科書はシリーズ化されているものが多い。この傾向は、推測ではあるが、教科書作成者の意図が反映されているというよりは、海外出版社は有名大手の出版社が多くELT教科書を出版しており世界的な市場を有しているため、1つのスキルについてシリーズ化したコストのかかる教科書が出版できるのに対し、日本の出版社は1つのスキルについてシリーズ化し一度に多くの教科書を出版することが、マーケットの制限などの原因で難しいという現状が作用していると考えられる。

第一段階の分析の最後として教育言語に言及する。大方が想像するとおり、教科書の説明や指示文が日本語で書かれている、つまりバイリンガルの教科書はほぼ全てが日本の出版社、英語のモノリンガル教科書はほぼ全てが外国の出版社から出されている。ただし例外的に、極々稀な例として、元は海外に拠点を置くセンゲージ・ラーニングの教科書⑬*Jigsaw*は制作の段階から日本のみをマーケットとしているためか、教育言語は日本語である。また、逆の希少な例として、⑨*Real Writing*は日本の出版社の教科書だが全て英語で書かれている。

4. 2 分析：第二段階

本項では、残りの分析項目について、より詳細な解釈を含めた分析を行なった結果を報告する。今回の教材分析のために選んだ教科書には、ライティングのみを目標としている教科書だけでなく、アカデミック・スキル全般についてその能力を養成しようとする教科書も多い。例えば、教科書リストの①～③、⑯はライティングに加えリーディングの能力を養成する部分が多くを占める。これに対し、④～⑯などは当該ユニットの目標となるモデルを読むことが演習の中に組み込まれているとはいえる、主眼はライティング・スキルのみに置かれている。したがって、教科書間の比較を行う場合、リーディングにも焦点を置くアカデミック・スキルを養成のための教科書については、ライティングに関わる部分のみを比較している。

まず、各教科書の各ユニットの構成に関して比較すると、全ての教科書は大まかに分けて以下の図1に示すパターンのいずれかで構成されている。もちろんのこと、教科書によって目標とするAWのレベルは異なり、パターンの構成要素内の内容や量は異なる。例えば、⑯Great Writingシリーズは目標となる作文実践を、書き方を変えて（一度はガイドに従って着実に、一度は決められた時間内で速く書くなど）1つのユニットにつき2回行う。また、⑯Ready to Writeシリーズは一連のAW実践の後、さらに*Real-Life Writing*などの‘Additional Writing’を課す教科書も含まれている。⑯Pathwaysシリーズのように、語彙学習促進のための練習問題をユニットの最後に備えている教科書もある。このように、詳細を比較すればもちろん異なる所は多いが、当然のことながら、AW力を養成するという点ではどの教科書も目標とするライティングの作文の機会を多く設けることによって習得を進めようとしている。なお、ほぼ全ての教科書に関し、1冊の教科書あるいは1つのシリーズを通じ同じ構成のユニット（チャプター）を繰り返す構造になっており、全体を通して定まった傾向がなくユニットごとの目標に従ってユニット独自の構成を持つ教科書は④*Writing for Fluency and Accuracy*と⑯*3-Point Academic Writing*の2点に留まる。

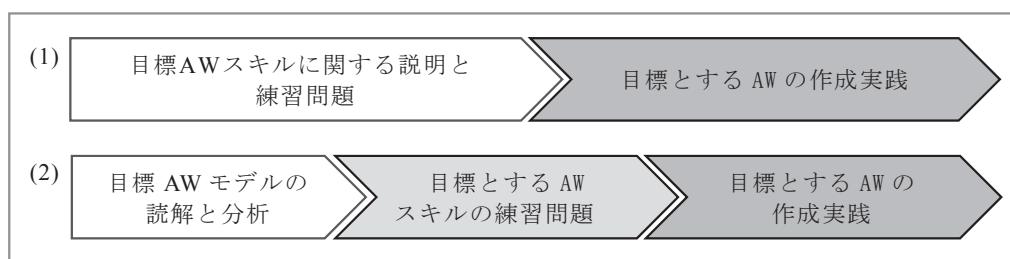


図1 各ユニットの構成パターン

上記の2つのパターンの違いは、目標とするライティングのモデルの有無に左右される。20点の教科書のうち半数は目標とするモデル文を備えAWの例を示している。そのうちのさらに半数は複数のモデルを示し、段階的に目標のライティングの養成を行なったり、モデルに関してそれぞれに異なるタスクを課したりするなどの多様性を持たせている。モデルの有

無とその効果については研究が進んでいるところではあるが、ここには教科書作成者のライティング観が大いに現れる。モデルの有無が半数ずつという結果になったことは、モデルに対する賛否両論の存在を示しているとも言える。

モデルが提示されていて且つモデル活用の演習が用意され、それが十分に利用できる構成になっていれば、問題なくモデルがライティング・スキルの習得につながる可能性が高い。しかし、モデルがあってもそれが単なる作文の例示に終わってしまう場合もある。そこで「モデルの活用度」を分析項目に含めた。これは、モデルとして提示された文章が同ユニットの演習や目標とするライティングにどれほど貢献しているか、あるいは後の演習やライティングがモデルをどれだけ活用しているかを見る項目である。¹⁵*From Reading to Writing*シリーズ、¹⁹*Academic Reading and Writing*シリーズ、²⁰*Pathways*の3点は活用度が高かったが、他は「教師の補助があれば活用はできる」あるいは「活用が難しい」という評価になった。確かにモデルとしては優れている作文が掲載されているものの、レベルが高すぎたり量が多すぎたりするため同様の作文をするためにはかなりの時間を費やす必要があるという事例は多い。モデルが提示はされているが、それがモデルとして機能していないということは十分にある。

同様に、教科書作成者のライティングに対する意識が顕著に現れる要素は分析項目10～14の中にも含まれている。ただし、これらの項目は教科書にも明記されていないことが多く、前述のとおり主観的な判断を含まざるを得ず、教科書内の説明やユニットの雰囲気を汲みとることになる。したがって、以降の分析はやや恣意的になるかもしれない。

まずは、AWへの意識、つまり、教科書が単なるライティング力の養成ではなく、学習者のAW力の養成を意識して作られているかを見た。AWを目標としていることが紙面に明記されている教科書はもちろんだが、その他の教科書にも半数程度の教科書にはレポート等の学術的なライティングに必要なスキルを養成するための何かしらの意識が見られた（①、②、④、⑤、⑪、⑬、⑯、⑰、⑲、⑳）。残念ながら、AWが意識されているものの、要求されるタスクのレベルがAWと呼べるほどの高さには設定されていないと判断される教科書もあった（⑩、⑫、⑯）。例えば、²⁰*Pathways*シリーズのように、シリーズ化された教科書の中には、教科書のレベルが上がらないとAWを念頭に置いた質の高いライティング訓練が行われないものもある。また、例えば、¹³*MacMillan Writing Series*のように、シリーズ全体ではAWへの配慮があるものの、初級者向けの*Sentences: The Basics of Writing*ではAWは意識されていないというような、シリーズ内での差が見受けられた。

教科書がaccuracy/fluencyのどちらに焦点を置いているかについては、¹⁷*Reason to Write*シリーズのように「たくさん書くこそが成功の要である」（p. vi）と明記していることは稀で、判断が難しい分析項目ではある。但し、詳細に内容を確認すると、比較的多くの教科書はaccuracyに重点を置いており、fluencyに焦点を当てていると見られる教科書は3分の1程度である。ただし、どちらも同等に重視していると思われる教科書も7点ほどに上る。中

でもセンゲージ・ラーニングより出版されている④*Writing for Fluency and Accuracy*は、同一トピックについて流暢さ向上のためのライティング・タスクと正確さ向上のためのタスクの両方で行うというユニークな構成をなす教科書である。国内ではfluencyへの意識改革が進んでいるが、学術的なライティングの養成という目標の性格上、accuracy重視の傾向は強い。

シリーズを展開する教科書はもちろんのこと、単独展開の教科書もほとんどが教科書内のタスクは徐々に難易度や量を多くしていく傾向にあった。例外は③*Jigsaw*と⑭*Great Writing Series*で、⑭はもちろん6冊展開のシリーズのため、シリーズ内では徐々に発展があるものの、1冊の教科書の中では同レベルのユニットが進んでいく傾向にあった。興味深いことに、ユニット内のタスク完成へのヘルプ度合いと、教科書内のスキルの発展性は同様の傾向を示し、③⑭の例外を除き、全ての教科書は目標とするライティングを完成するためのヘルプが充実していた。

では最後に、Hartley (2009) などがAWには不可欠であるとした協働学習はどれだけ取り入れられていたのか。今回分析した教科書内については、協働学習を意識しているものは少なく、協働学習のタスクが「充実している」と評価されたのは20点中3点の教科書に留まった。他は、その意識が「やや見られる」(14点) や「ほとんど見られない」(3点) と評価された。充実していると評価された教科書はいずれも、ライティングに限らず学術的なスキルの向上を狙う教科書であった。例えば、*Academic Encounters* (教科書リスト①、②) は、設定されたそれぞれのタスクにおいて学習者同士のディスカッションを通じてタスクを進めていく作りになっている。このシリーズはシリーズ内での言語的レベルは徐々に発展していくが、1冊1冊の扱うトピックがそれぞれ異なる専門分野に特化しており、単行本的な要素が多い。教科書が焦点を当てるスキルもライティングに限らず、CLIL¹⁰⁾の性格が強い教科書である。また、⑬*Macmillan Writing Series*についてはシリーズ全体ではなく、シリーズ最後の“Writing Research Papers”のみについて協働学習が充実しているという評価が与えられた。この教科書も①②同様、パートナーとの協働作業を求めるタスクが比較的多い。また、⑫*A Guide with Models for Process Writing*のように、作成した作文に対して peer feedback を促す形の協働学習を多く取り入れる教科書も存在するが、peer feedback の訓練までを詳細に指導してくれる教科書はなかった。

4. 3 アカデミック・ライティング教科書の活用法

ここでは、第二段階の最終分析項目である「自習教材としての利用可能性」を含めたライティング教科書利用の可能性について考察する。元来、本研究はライティング・センターを視野に入れたAW指導における資料としての教科書の利用を考えている。ライティング・センターの運営方針やAW指導方法の詳細については、今後整備されていくものであり、かなりの部分で予測に基づいた議論になってしまふが、AW科目を含めたプログラムがすでに

進行し指導も始まっているため、今回分析した教科書の使用は、主に科目外の自主学習教材としての活用を考慮する必要があると考えた。

まず、第一段階の分析に限って利用可能性を考える。今回分析した教科書については、シリーズ、単行本に関わらず、パラグラフやエッセイ作成のライティング力を養成しようとするものばかりであるが、全体では複数のライティング観が反映されており、使用者の使い勝手に合わせた選択の幅は広い。ただし、研究論文を扱う教科書を選定しようとすれば選択の幅は狭まる。次に、厳格なレベル設定とその記述は、学習者に合わせた教科書選択という点では有効であり、今回分析した教科書でも半数近くは、このシステムを採用している。教科書独自にレベルを設定しているものやCEFR基準に準じた設定をしているものもとがあり、大方は同様のレベル設定をしているが、中には同じ種類の作文をさせるのに、異なる学習者レベルを設定しているものもある。このことは、一定程度ではあるが、は学習者レベルに合わせた教科書選択の可能性が広がることを意味する。教科書内の教育言語にも偏りがあり、教科書が学習者を選ぶことになる。学習者の英語力がある程度高ければ、英語のみで書かれた教科書を選べるが、学習者によっては日本語の解説がなければスムーズにタスクをこなせない者もいる。逆も然りで、日本語が堪能な留学生でなければ、英語のモノリンガル教科書を利用した方が良い場合もあるだろう。

次に、第二段階の分析を含めた利用可能性を考える。まず、アカデミック・スキル全般を扱う教科書には、リーディングも含めた総合的な力を養成することを狙いとする教科書も多い。ただし、前述のように、リーディングとライティングが大きく関連している教科書は少なく、ライティングの箇所のみに絞って学習することは可能である。いくつかのユニットのみを選択して学習することもでき、1ユニットの設定が長く自主学習には向かないと思われる教科書も、ライティングの部分だけを学習するという選択により、ほぼ全ての教科書は分量の面でも自習用に使える。また、難易度の調整についても、ほぼ全ての教科書がシリーズ内でも教科書内でもスキルが徐々に発展するように作られており、学習者のライティング・レベルに合わせて適当なところから始め、ある程度のスキルが発展するところまで教科書を自主的に学習してもらうという使い方は可能である。さらに、多くの教科書が、タスクに従って学習を行えば目標のライティングを達成することまで能力を引き上げてくれる可能性を持っている。したがって、特に教科書を深く吟味せずとも、上記の観点についてはどんな教科書も自主的なAWの学習に適していると判断できる。

反対に、選定に際してかなり吟味しなければならない項目もある。まず、目標とするライティングへのモデルの有無あるいはその活用度合いについては、教科書によって違いが大きい。モデルの必要性については賛否両論があり、指導者によっても意見は分かれるところである。あらかじめモデルを設定しておいた方が、学習者のライティングを促進するという意見もあるが、モデルによって自由度が制限されてしまうという意見もある。また、モデルの後のタスクによっては、モデルを十分に活用できるように設定した教科書とそうでないもの

とがあり、学習者のニーズに従つてある程度汎用的に使用する場合には、どちらのタイプの教科書を選定すればよいのかということに関して、実際の学習者や指導者の資質を参照しなければ判断が難しい。

さらに、その教科書がAWを意識した指導項目を積極的に取り入れているか、正確さと流暢さのどちらに焦点を当てているかの2つの項目については、教科書による差が大きいため教材として選定する際には留意が必要である。引用、要約、パラフレーズ、データの挿入、図表作成、調査方法など、学術的な活動に付随する知識や技能を意識して取り入れていると判断された教科書は10点ほどであった。このようなタスクは自習用にも有効なタスクであり、必要に応じて選択して自習に利用できる。次に、Accuracy/Fluencyの重点度の違いにしても教科書によってまちまちであるため、教科書の内容をよく吟味する必要があるだろうが、文法の説明や演習、エラーの同定演習などが比較的多い教科書は多くが正確さを重視する傾向にある。どちらを重要視するかは、AWを指導する指導者やライティング・センターの方針、あるいは学術的な文章の提出を要求する科目担当の教員にも左右されるため、様々な要素を総合的に判断して教材選択に当たる必要がある。

同様のことはAWと協働学習との関連でも言える。アカデミック・スキルとして協働学習を必須とし、教科書に協働学習的な要素を取り入れるのか、必ずしも協働学習を必須とすべきではないのかの判断は、上記のようなプログラムの方針やプログラム従事者によって意見の分かれるところである。したがって、協働学習が必要であると判断される場合は僅かな選択肢の中から選定を行う必要があるが、自主学習を個人的な作業と位置付けた指導を行えば教材選定の幅は広がる。

では最後に、分析項目14までの分析結果やそれに基づく考察を踏まえ、今回分析した教科書の自主学習教材としての使用可能性を考える。関係する「分析項目15」は第3章、第1項で言及したとおり、第二段階の分析項目に含めてはいたが、実際の分析の際には1～14の全ての項目を分析した上で、自習教材として使用する可能性の大小を判断することにし、比較的独立した判断基準としていた。教材の使用法が大きく左右されるのは、第二段階の分析項目、特に、モデルの活用法、教科書に含まれるAW的な要素の多少、タスク完成への補助度、協働学習の有無であった。これらの点を考慮し、学習者自身が自分の学習スタイルや学力を考慮してどの教科書を利用して自身のライティングの糧とすべきかを見極めるのは難しい。加えて、教科書1冊全体、ましてやシリーズ全部をこなすことは時間的にも労力的にも困難であるため、恐らくは一部を利用して補助的な学習をする機会を得る程度になるかと思うが、学習者が自分の英語ライティング力を見極めた上で、教科書のどこを学習すべきかを選定する際には、大部分についてライティング・センター所属の専門家に指導を仰ぐ必要があるだろう。また、学習中に疑問点が出てきた場合の質問やそれに対するアドバイス、作成したライティングへのフィードバック等が必要になる。

上記のような選択が学習者にも可能で、解答例を参照すれば自習を進められそうなものが

今回分析した教科書にも存在はした（例. ⑬*Sentences: The basics of Writing; MacMillan Writing Series*）。しかし、それは全てシリーズの中の最も基礎的な文レベルの訓練をする教科書であり、パラグラフ以上のライティングを課す教科書の中には専門家の助けなしに学習を進めることができると判断できるものはなかった。ただしこれは、教科書というものが本来、専門家の補助が大いに得られる授業で使用されることを前提としているため、仕方のないことではある。そこで、もう一段踏み込んで、上記のようなヘルプがあれば、自習に利用できる教科書はないかを判断した。すると、大多数の教科書（③, ⑤-⑯）は、授業で使用するのが望ましいが、多くの補助があれば、自習教材としての利用もできなくはないという評価であった。例えば、⑯*Effective Academic Writing*シリーズは大いにその傾向が強く、内容は非常に充実しているため、その名の通りAWには大変適しており、専門家の補助によって必要な箇所を選んでもらうのが良いだろう。また、⑪*3-Point Academic Writing: Organization, Content, Language*は学術的な英文を書くためのガイドブックのようなもので、AWについて一通りを学んだ学習者に対し、手元に置いておいておき、必要に応じて自身が課題等でライティングをする際に振り返ることが可能な復習教材として利用するという活用法もある。このように、専門家のヘルプが全くない状況下でのAW教科書の自習教材としての使用は困難であるものの、適切な指導を十分に行うという前提があればその可能性は広がる。

5. 結論

本研究の目的は、ライティング・センター等における指導を視野に入れたアカデミック・ライティング指導に供する教材として、市販教科書がどのように活かせるかという問い合わせに応えることであった。本学部で計画されているAW指導の方針やライティング・センターの指導体制などの明確な方針は今後の発展に寄ることが大きい。そのため、今回の分析は対象となる学習者のニーズや実際に指導にあたる専門家の指導感など、使用者との関連を踏まえた分析は行えず、既存のAW科目および一般的なライティング科目の枠外での使用を想定し、市販教科書の活用可能性を考察した。AWに関わる基礎的なスキル養成を含めたライティング教科書を分析した結果、複数の学習者レベルやライティングに対する意識が想定されており、AWの種類、教育言語、学習者の学力、指導者・学習者のライティング観によっては選択の幅が狭まる可能性があるものの、大まかには多くのニーズにとって選択の幅は広いことがわかった。また、使用者の学力や指導者のライティング観に従って、適宜、使用箇所を絞って利用できる可能性も示唆された。しかし、大学のカリキュラム以外の場で自主教材的に使用するにはかなりの制限もあることが示唆された。

このように、自主学習教材として市販の教科書を利用するには、教材の選択や学習方法などの決定、さらにライティング学習を進めていく上でのフィードバックなど、専門家の助けを要する場面が多くなるざるを得ない。指導を受ける大学生・大学院生がカリキュラム上で

十分にAW科目を受講でき、十分なAW教育を受けてから自身の受講する科目や自身の研究にそれを活かせば問題ないが、諸事情により十分なAWカリキュラムを受講できないケースも少なくないと思われる。ある時期に突然、たまたま受講した科目で要求されたなどの理由で学術的な文章を急に英語で書かなければならなくなつた際の救護所としてライティング・センターが利用されることがあった場合、学生の様々なニーズに応える教材をセンターが独自に用意しておくことは難しい、そこで市販の教科書を学生のニーズにうまく合わせてカスタマイズした使用ができれば良い。今回分析した教科書は比較的、我が国でも手に入れやすい優れた教材である。ただし、自主学習用の教材として活用するためには、上記のような教材選択のヘルプに加え、学習者が作成したライティング・プロダクトにフィードバックを与える要素が不十分である。最近では、文法の誤り等の簡単なフィードバックであれば、自動で行ってくれるウェブ・サービスも増加している (Mubarok & Syafi'i, 2020など)。少なくとも機械（コンピュータ）ができるところは機械任せ、英語文章の構成的・内容的な洗練さを向上させるためのアドバイス指導に専念するだけでも、ライティング・センターの労力軽減にはなる。そのような便利ツールを利用しながらであれば、市販教科書を利用した自習中心のAW指導も可能であると考える。

本調査は、既存の教科書に関し、予測に基づいて想定した分析項目による教材分析に留まっている。今後は、正規カリキュラムあるいは課外で本学部独自のAW指導が発展していくにつれ整備が進めば、例えば、カリキュラム上で使用している教材の欠点を補うための教材としての活用法、カリキュラムから漏れた学生用の教材としての活用法など、実績に即した活用法が考えられる。外国語学習のために一般学生や留学生の利用する、いわゆる語学センター的な場所で、作文の添削などの指導を小規模で行なっている状態であれば、個々の学生のライティング指導を充実させる可能性はあるが、ライティング・センターによる比較的大規模なAW指導プロジェクトが始まれば、学生のニーズも増え、利用者も増加することが期待される。そのような大規模な体制になった場合、ベースとなる作文力はある程度自主学習に頼る可能性が出てくる。そのような場合に、ニーズにあった教材を提供するためにも、今回のような分析はさらに続けるべきであると考える。

注

- 1) 本研究は平成31年度（2019年度）、日本大学文理学部人文科学研究所総合研究費による、「国際的な研究・教育交流を視野に入れたプログラム構築のための基礎研究」の目的のうち、「アカデミックライティングプログラムとライティング指導者育成のためのプログラム作りのための各種基礎調査」の一部として行なった。ご協力くださった先生方およびご自身の多忙な研究活動を犠牲に資料分析にご協力くださった3名の大学院生の皆様に感謝申し上げたい。また、草稿に対し大変有意義なご指摘をくださった2名の査読者の方々にも併せて感謝申し上げる。

- 2) 平成 21 年版では産出活動に重点を置く「英語表現」を冠する科目は選択 2 科目であったが、平成 30 年版では「論理・表現」と名称を変え、21 年版にあった「英語会話」が廃止されたのと引き換えに選択 3 科目の設定となった。
- 3) この提言は主に初等・中等教育の改革に関する提言で、高等教育については入試改革に言及するものを主旨とする。
- 4) ここでタスクとは、Task-Based Language Teaching で定義されるタスクとは異なり、ライティング活動を表すが、単なる活動の意とは異なり、目標とするライティングを完成させるという意味合いからタスクとしている。
- 5) したがって、同段階にある項目でも分析の深さが異なることがある。中でも、項目 15 は後に述べるとおり、他の要素と比較して主観的な判断を多く含む性質の異なる観点である。
- 6) シリーズとなっている教科書については、1 シリーズを 1 点としている。1 シリーズ中の複数の教科書を分析したため、実際に分析した冊数は約 30 冊となった。
- 7) 使用の頻度について統計的なデータを利用したわけではなく、あくまでも主観的に選定している。
- 8) シリーズの中には、本来は AW 用の教材と呼べない、単なるライティング力を養成する目的で作られた教科書が初級レベルの教科書として含まれているものがあるが、分析に必要な教科書がシリーズに多く含まれていて、当該シリーズ全体を見渡す必要がある場合、AW 用でない教科書もそのシリーズの 1 冊として分析を行なった。
- 9) Common European Framework of Reference for Languages (ヨーロッパ言語共通参考枠)。言語の習得状況を評価するために開発されたすべての言語に共通の評価基準。A1 (初級者) から C2 (ネイティブスピーカーに劣らない熟練者) までの 6 段階で評価される。
- 10) Content and Language Integrated Learning (内容言語統合型学習)。従来の内容中心教授法 (Content-Based Teaching: CBT) では目標言語を使用して教科を教える方法が採られるが、言語形式には焦点が当たらないため学習者の言語習得が不十分になる可能性がある。CLIL では内容の定着に加え、言語形式や語彙の習得も同時に考慮に入れた学習活動が行われる。

引用文献

- AB Prabowo K. A., Saleh, M., & Sofwan, A. (2013). An evaluation of process-based academic writing textbook. *Ragam*, 13, 161–165.
- 新井三郎・吉田義法 (1987). 英語教材分析への試み:『ワインズバーグ・オハイオ』の作品をとりあげて. 『京都産業大学論集：人文科学系列』14, 353–413.
- 伴浩美・森俊也・大藪多可志 (1997). ジャンル別英文における文体の通時・共時的比較と教育への応用. 『電子情報通信学会技術研究報告. ET, 教育工学』97, 57–64.
- Ghufron, M. A., & Saleh, M. (2016). Evaluating academic writing textbook: Teachers' and students' perspectives. *Arab World English Journal*, 7, 326–340.
- Hansen, J. (2009). Mandated writing center utilization among 1st year English students in Japan. 『大阪女学院大学紀要』6, 65–84.
- Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing: A practical guide*. New York: Routledge.

- 飯島優雅・堀江郁美 (2016). コーパスベース単語リストを使った大学英語ライティング教科書の語彙分析. 『情報学研究』 5, 78-84
- 池田史子・橋場論 (2020). ピア・サポートによるライティング支援の現状と課題. 『山口県立大学学術情報』 13, 33-42.
- 岩崎千晶・多田泰紘・寺島紀衣・佐々木楓・古川智樹・山田嘉徳・池田佳子・倉田純一・久保田賢一・中澤務 (2019). 高等教育におけるアカデミック・ライティング力の育成を目指した教育システムのデザイン. 『関西大学高等教育研究』 10, 91-97.
- Jou, Y. (2017). Hidden challenges of tasks in an EAP writing textbook: EAL graduate students' perceptions and textbook authors' responses. *Journal of English for Academic Purposes*, 30, 13-25.
- 木村友保・佐藤雄大・ムーディ美穂・鈴木穂子・小島由美 (2013). 日本のライティングセンター調査：日本人のための英語ライティングセンター構築の可能性. 『名古屋外国語大学現代国際学部紀要』 9, 127-144.
- 近藤裕子・中村かおり・向井留実子 (2016). アカデミック・ライティングにおける引用指導の課題：教材分析を通して. 『日本語教育方法研究会誌』 23, 8-9.
- Lee, Y. (2003). A package for an English paragraph: An evaluation of the coursebook used in two EFL writing courses. *English Teaching*, 58, 165-188.
- Li, J., & Cui, X. (2020). Evaluating college English textbooks for Chinese students' English academic writing: Voices of students and teachers'. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 47-58.
- 正宗鈴香 (2009). 文章力支援のためのティーチング・アシスタント向けマニュアル素案：ライティングセンター（仮称）設置にむけて. 『麗澤大学紀要』 89, 109-205.
- 松田佳子 (2011). 金沢大学における留学生を対象としたライティング支援体制作りに向けて. *Forum of Language Instructors*, 5, 27-44.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh University Press.
- 村岡貴子 (2014). 上級日本語アカデミック・ライティング授業の実践報告：文章の比較・分析・評価タスクによる教材を用いて. 『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集』 18, 99-112.
- Murray, R. (2009). *Writing for academic journals*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Mubarok, N. M. F. A., & Syafi'i, A. (2020). Grammarly: An online EFL writing companion. *ELTICS Journal*, 5(2). <https://journal.upy.ac.id/index.php/eltics/article/view/912>.
- 内藤真理子・小森万里 (2016). アカデミック・ライティングにおける重複がもたらす冗長性を回避するための方策：卓立性・結束性・論理性・一貫性の観点からの分析. 『日本語教育』 164, 1-16.
- Okeeffe, L. (2013). A framework for textbook analysis. *International Review of Contemporary Learning Research*, 2, 1-13.
- Putri, M. R. (2019). The implementation of research-based teaching methods in the English for academic writing course: A case study. *Acitya: Journal of Teaching & Education*, 1, 88-99.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J. C. (2014). Evaluating a textbook. <https://www.professorjackrichards.com/evaluating-textbook>.
- Shahmohammadi, S. (2018). Textbook evaluation: Looking at *Prospect* series through teachers' perspective. *Research in English Language Pedagogy*, 6, 182–204.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42, 237–246.
- 田中芳文 (1985). 機能的視点からの教材分析：Excuse me/I'm sorry の場合. 『中国地区英語教育学会研究紀要』15, 7–11.
- 館野佐保 (2019). 学術的文章作成の基礎：論文執筆の支援とライティングセンター. 『化学と生物』57, 304–310.
- 上田大輔・尾崎文代・高橋努 (2017). 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, 75–84.
- 渡邊淳子 (2011). ライティング教育に向けた指導法および教材開発：2010年度 基礎セミナー共通講義「レポート作成の基本」報告. 『大学教育年報』14, 25–32.
- Widodo, H. P. (2007). Textbook analysis on college academic writing. *TEFLIN Journal*, 18, 109–122.
- 吉田弘子・Johnston, S.・Cornwell, S. (2010). 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, 99–109.

付録：分析した教科書

書名・シリーズ名	出版社*	出版年	シリーズ
① <i>Academic Encounters, Reading-Writing: Life in Society</i> (2nd ed.)	CUP	2012	
② <i>Academic Encounters, Reading-Writing: American Studies</i> (2nd ed.)	CUP	2013	
③ <i>Jigsaw: Insightful reading to successful writing</i>	Ceng.	2020	
④ <i>Writing for Fluency and Accuracy</i>	Ceng.	2017	
⑤ <i>Academic Writing Strategies: Focus on Global Issues for Sustainable Development Goals</i>	金星堂	2020	
⑥ <i>Writing Facilitator</i> (Revised ed.)	松柏社	2019	
⑦ <i>Writing Frontiers</i>	金星堂	2010	
⑧ <i>Working Up to Paragraph Writing</i>	朝日出版	2011	
⑨ <i>Real Writing: From structured paragraph to complete essay</i>	南雲堂	2019	
⑩ <i>Writing Techniques for College Students</i>	金星堂	2007	
⑪ <i>3-Point Academic Writing: Organization, Content, Language</i>	金星堂	2019	
⑫ <i>A Guide with Models for Process Writing</i>	松柏社	2015	
⑬ <i>Macmillan Writing Series</i>	MacM.	2009	✓
⑭ <i>Great Writing Series</i>	NGL	2014	✓
⑮ <i>From Reading to Writing</i>	P. Ed.	2010	✓
⑯ <i>Effective Academic Writing</i>	OUP	2012	✓
⑰ <i>Reason to Write: Strategies for Success in Academic Writing</i>	OUP	2003	✓
⑱ <i>Ready to Write Series</i>	P-L	2010	✓
⑲ <i>Academic Reading and Writing</i>	ABAX	2018	✓
⑳ <i>Pathways: Reading, Writing, and Critical Thinking</i> (2nd ed.)	NGL	2018	✓

*出版社略号

ABAX: ABAX ELT Publishing

Ceng. : Cengage Learning

CUP: Cambridge University Press

MacM. : MacMillan

NGL: National Geographic Learning

OUP: Oxford University Press

P. Ed. : Pearson Education

P-L: Pearson-Longman

