

日本語アカデミック・ライティング教育の可能性

— 日本語非母語・母語話者双方に資するものを目指して —

大島 弥生

要 旨

本稿では、欧米の第2言語、第1言語双方のアカデミック・ライティング教育・研究の流れを、特にジャンル・アプローチを中心にたどり、次に日本語アカデミック・ライティングについて、専門日本語教育のみでなく、日本語母語話者を対象とした言語表現教育等の周辺分野の状況を含めて俯瞰する。そこから、日本語アカデミック・ライティングに関する研究と教育を捉えなおし、どのような研究・教育上の課題があるかを考察する。特に、書くことによるコミュニケーションを意識化させるためのタスクとコースを開発することが、日本語非母語・母語話者双方に資するアカデミック・ライティング指導のために必要であることを主張する。

【キーワード】 アカデミック・ライティング、 ジャンル・アプローチ、 ディスコース・コミュニティ、 専門日本語教育、 文章表現教育

1. はじめに

1.1 本稿の目的

本稿では、日本の大学・大学院における学術目的の書くこと（以下、アカデミック・ライティングと呼ぶ）に関する教育・研究を欧米のそれと比較しつつ俯瞰し、今後の教育・研究上の課題を考察する。日本語アカデミック・ライティング分野は、欧米（特に米国）のそれに比べると、一つのまとまった研究分野として確立しているとは言えず、これに関する研究・教育実践は複数の分野に分散して存在しているのが現状である。本稿の目的は、第一に日本の高等教育機関における日本語非母語話者に対するアカデミック・ライティング教育に資する情報提供にある。しかし、日本語母語話者に対するアカデミック・ライティング教育自体が分野として確立されていないため、第2言語教育のための情報提供は、母語話者の大学生を主対象とした教育へ向けても同時に貢献しようとする。本稿は、その両分野のコース従事者へ向けての情報提供・マッピングを目指したものである。

さらに、本稿では、ジャンルという文章の捉え方に特に着目する。ここで、ジャンルとは、特定の目的を共有するディスコースを指す。たとえば、ある

学会誌の論文は、その学会の成員やその分野に興味がある人々の間で、発信したいことがある書き手達はその情報を受信したい読み手達へ向けて文章を書いており、その文章の目的は、学会誌の読み手書き手という集団において共有されている。したがって、学習者にジャンルを意識化させるライティングの指導は、誰へ向けて何のために書くのかに注目させることとなり、書くことによるコミュニケーションの意識化を可能にすると考えられる。

日本語教育においては、学術目的の書き・語彙・読解指導それ自体の蓄積は多い。しかし、そのディスコースの目的は何か、誰に向けて発信しているのかを学習者に意識化させるといった観点は従来乏しかった。そのため、日本語母語話者への論理的な文章の指導等、目的をかなり共有するはずの文章ジャンルの指導との連携も、十分に図られていたとはいえない。そこで、本稿では、ジャンルの視点から、日本語でのアカデミック・ライティングの指導のあり方を捉え直すことを目指す。

1.2 本稿の重点

ライティング教育については、従来、書かれたテキストの言語的分析の蓄積があり、その後書き手の内的側面に関する認知的研究の成果が大きく反映さ

れてきている。しかし、高等教育機関におけるライティングを考える際には、機関および学問分野というコミュニティにおけるコースや支援の位置づけを考慮しなければならない。本稿では、ジャンルとその指導に着目し、従来日本のライティング教育分野では言及されることの少なかった社会的側面に特に重点を置いて論じる。

なお、本稿では、学術研究のみならず高等教育の場を広く指す“academic”と、主に学問研究の場を想起させる「学術」とは語感が違うこと、定訳がまだないこと、「アカデミック・ジャパニーズ」という語が日本留学試験に関連して使われ始めていることを考慮し、“academic writing”の意味ではカタカナ表記の「アカデミック・ライティング」を用い¹、“writing”の意味では「ライティング」「書くこと」「書き」を用いることとする。「作文」は初等中等教育のジャンルとの混同の恐れがあるため用いない。

また、教育の現状について考察するために、学術論文として発表された先行研究だけでなく、市販の教材や関連ホームページからも参照を行っている。

2. 欧米の高等教育機関における第 2 言語の学習者を主対象としたライティング教育の流れ

2.1 概観

まず、欧米における第 2 言語としての英語でのライティング研究の流れを概観したい。

岡崎・岡崎 (2001 : 96-100) は、外国語教育における作文教育の変遷について、Silva (1990) の分類に沿って(表 1 参照)、制限作文アプローチ、新旧レトリックアプローチ、プロセスアプローチ、学術英語アプローチの四つのアプローチを取り上げて説明

している。また、これらに対応して日本語教育における考察課題を提示している。さらに、この四つのアプローチの変遷をまとめた上で、「日本語教育の現場などに端的に見られるように、これら四つのアプローチが並存して行われているのが実態である」とし、「互いに排除するものではなく、個々の学習者の条件に応じて選択されるものかもしれない」と述べている (岡崎・岡崎 2001 : 100)。

作文教育の変遷については、『外国語教育学大辞典』においてもこれと同様の把握がなされている(表 1 参照)。それによると、作文の指導法は、オーディオリンガル法の影響を受けた「制限作文」、パラグラフの型や、長い談話における意味上の単位のつながりを定着させようとする「現代風伝統的修辞法」、ライティングの認知プロセスのモデル化研究による成果を受けてテキストよりも書き手に焦点化した後のプロセスを反映した指導法へと移行してきたとされる。さらに、プロセス重視の指導法の限界を懸念する「学術的な目的のための英語」や「特殊な目的のための英語」(English for Specific Purposes) というように、「テキスト (特に文法形式と修辞法) →書き手 →状況」という観点の置き方の変化を一連の流れとしてとらえている (Miller 1998 : 448-457)。

Johns (1995) もこれに近い流れの捉え方を示すと同時に、対象者による違いを指摘している。それによると、母語話者に対して始まった書きのプロセスを重視する運動 (the Process Movement) 以降、学習者に対して書きのプラン、自己内省、草稿の推敲が勧められてきた。これは相当な貢献があったものの、第 2 言語としての英語教育の教師からは、学術的な読みと書きのカリキュラムでプロセスを中心に置く

表 1. 作文教育の指導法に関する訳語の対照

英文表記	岡崎・岡崎 (2001)	Miller (1998), 窪田訳
Controlled Composition Approach	制限作文アプローチ	制限作文
Current-Traditional Rhetoric Approach	新旧レトリックアプローチ	現代風伝統的修辞法
the Process Approach	プロセスアプローチ	作文プロセスの指導法
English for Academic Purposes Approach	学術英語アプローチ	学術目的のための英語

ことへの疑問が示された。以前の新旧レトリックアプローチ（「比較／対照」「描写」「原因／結果」等の器に内容を注ぎ込むもの）の方法には戻らなかったが、フォームの概念（慣習・内容やディスコース・コミュニティの心的習慣が反映されたテキストのマクロ構造やムーブ単位の分析）が勧められるようになったという。特に、大学院留学生を教える教師にとって、プロセスの指導に代わる選択肢として、ジャンル・アプローチ(2.2において後述)が採られるようになったとしている。

アカデミック・ライティングの社会的な側面を考える上では、ジャンル・アプローチが示すディスコース・コミュニティ(2.2.2 参照)との関わりが基盤となる。そこで、まず、ジャンルに力点を置いたアプローチ(以下、ジャンル・アプローチと称する)の代表的な研究実践である Swales(1990)を取り上げたい。

2.2 ジャンル・アプローチとディスコース・コミュニティ

2.2.1 ジャンル分析の目的と対象

Swales(1990 : 1)はジャンル分析の目的を、学術と研究のための英語教育へのアプローチを提供することとしている。その対象を中等教育後の学術英語の考察と例示のみに限定し、①学術・研究英語を産出する人への訓練は、母語・第2言語・外国語のいずれでも国際的に努力の対象になっていること、②それは公的機関の責任であること、③学術英語の訓練の努力が「作文、スタディスキル、ライティング・アクロス・ザ・カリキュラム運動(writing-across-the-curriculum movement、3.2において後述)、学術英語」等なんと分類されようとも、接触時間はほとんど不十分で資源の奪い合いであり、学術英語プログラムを衰弱させるのは補習一すでに習ってきたもの以外に教えるものはない—という概念であること、を強調している。また、学術コミュニケーション上の運用能力養成にはジャンルに力点を置いたアプローチに価値があるとし、テキスト分析そのものでは、なぜあるジャンルのテキストがある特徴を集約しているかについて説明できない、としている。

2.2.2 ジャンル分析の基軸概念と成果

Swales は、基軸概念としてディスコース・コミュニティ(discourse community)、ジャンル、タスクの三つを挙げている。

ディスコース・コミュニティとは、共通の目的達

成に向けて作用するよう作られた社会修辭学的ネットワークである。その成員は、共通の目的を達成するためのコミュニケーションにおいて使われる、ある特定のジャンルについてよく知っている。

ジャンルとは特定の目的を共有するディスコースのことであり、ある特定のジャンルは、そのディスコース・コミュニティの財産である。ジャンルは個人や、よりひろいスピーチ・コミュニティに属するものではなく、ディスコース・コミュニティに属する。ジャンル特徴は、コミュニケーション上の出来事の類型として表れる。

さらに、タスクを通じ、ある特定ジャンルのテキストを産出し、理解する手続きを知ることができる。ジャンルスキルの習得は、内容スキーマ、先行テキストの知識、フォーマルな知識のスキーマ、適切なタスクの経験によって引き起こされるしたがって、ジャンルスキルの教育には、習得を促進するテキストタスクが必須であるとされている。

Swales は、これらの3要素をつなぐのは、コミュニケーション上の目的である、としている。

これらの概念は、具体的には、次のような関係を指していると考えられる。たとえば、科学技術論文の序論には、研究上の領域確立と未解決の課題の確立、課題解決の言明というコミュニケーションの連続が、典型的に表れる(本節で後述する CARS モデル参照)。このジャンルを共有するディスコース・コミュニティである、その分野の学会誌の書き手読み手達は、このようなジャンル特徴についてよく知っている。成員達は、科学技術論文の序論を書き、読む目的を共有しているからである。科学技術論文の序論を産出し、理解することに習熟するためには、そのテキストに託された目的を考慮しながら書き、読む経験を、タスクとして積まなければならない。このように、ジャンル、ディスコース・コミュニティ、タスクという三つの基軸概念は、書かれたものを通じてどのようなコミュニケーションがなされているかという点で、つながっていると考えられる。

また、Swales は、社会言語学でより広く用いられる概念であるスピーチ・コミュニティとディスコース・コミュニティとを分ける理由として、書くことがリテラシーと結びついており、リテラシーは地域性と偏狭さを取り去り、遠くのメンバーや、過去のライティングにより頻繁に反応することを強調している。特徴としては、スピーチ・コミュニティは求

心性（人々を一般組織に同化させようとする）であり、他方、ディスコース・コミュニティは遠心性（人々を職業や専門興味別のグループにわけける）である。スピーチ・コミュニティのメンバーシップは、典型的には、生まれ、偶発、採用により、ディスコース・コミュニティではメンバーへの説得、訓練、関連した資格付けにより獲得する。ディスコース・コミュニティの原型的コミュニティは「特定の興味グループ」となる、と述べている。

これらの基軸概念に基づき、Swales はアカデミックなディスコース・コミュニティ固有のジャンルである研究論文(research articles)の各部分のディスコースについて分析し、科学技術分野の研究論文の序論(introduction)部分に現れる“Create a Research Space (CARS) model”を呈示している(4.2.4 および表3参照)。このモデルは、文章のムーブ (move) を単位として構成されている。それによると、序論において書き手は、その論文の研究上の領域を確立し (ムーブ1)、研究上の未解決課題を確立し (ムーブ2)、その課題を解決する (ムーブ3) ことを言明するという。さらに各ムーブの中には、より小さな単位であるステップ (step) が置かれている。このような結果を元に、ジャンルの特徴を第2言語としての英語の学習者に対して認識させるタスクを提案している。

2.2.3 ジャンル・アプローチによる実践のケーススタディ

さらに、Swales は、ケーススタディとして3人の第2言語としての英語を学ぶ研究者の事例を紹介している。エジプト人魚類生物学者の例では、彼の書いた緒言のドラフトに関して、次のような問題点を挙げている。

- ・結論なのか論文目標規定文かわからない
- ・文脈上またはメタディスコース上のシグナルがない
- ・「ポイント」不十分の「ぼんやりしたテキスト」
- ・読者に何が進行中かわからせることを考慮していない

これらの点について、レッスン内容を拡充してこのような考慮の大切さに気づかせることが必要であるとしている。この例では、さらに、討論の過程で学習者が研究計画の誤りにも気づいたこと、帰国後ファンドをとって訪問研究を続けようとしていることにも触れ、書き言葉の英語がこの学習者の計画を助

けていることを報告している。

2 例目の中国人経済学大学院生は、ライティングクラスに参加したことをきっかけに、米国経済学者のディスコース・コミュニティに入りたならばエキスパートメンバーの期待を理解する必要があると認識し、学術分野における通信文を書く訓練を通じて表現がどう伝わるか気にするようになってきている。

3 例目のイラン人研究者については、学習者自身が書いたプロジェクトの要旨のドラフトをどう他のメンバーや教授が書き直したかを分析し、ドラフトでは静的だった研究の特性の描写が今日的な歴史の描写に転換し、書き手が重要な役割を演じるような表現へと変化したことに対する気づきを紹介している。

Swales は3例のケーススタディを通じ、学習者が書きのタスクでディスコース・コミュニティとの関連性に気づいたことがその後のキャリアと関わってくることを強調し、レトリック知覚の価値、ディスコース・コミュニティの熟練メンバーがあるライティングにどう反応するかを察知できることの利益を示している。

2.2.4 ジャンル・アプローチの利点

Swales は、ジャンル・アプローチの教育価値は、学術テキストの理解と、書きのスキルの拡大にあるとしている。まず、テキスト全体を構成する概念的ブロックとそれを構想的に整理させる階層的関連性とを知覚する能力によって、学術テキストの深い理解がすすむ。さらに、論文のレトリック区分の知識とその区分の持つ論文中の機能の知識が、第2言語として英語を学ぶ学習者の読みと書きのスキルを拡大すると主張する。彼は、IMRD (論文の「緒言・材料と方法・結果・考察」) パターンのようなテキスト構造についての意識化(consciousness raising)が文法のそれと同じぐらい重要であると強調し、レトリック構造をコースの中心要素として紹介する利点として、下記の点を挙げている。

1. クラスの学習者間で内容的な興味が分かれてしまふという問題を、当面かわして軽減できる。
2. レトリック構造について知れば、研究上の読みにも書きにも役立つ。
3. 文章の具体的細部を吟味する前に、一般的特性を扱える。
4. レトリック構造について討論することによって、

参加者のメタ言語(知識を主張するための交渉、自己引用、メタディスコース等) コントロールを向上させられる。その中で、自己や他者の書きを批評するための観点を得られる。

5. レトリック構造は目新しさという価値がある。クラスを、参加者が体験したほかのものとする。
6. レトリック要素の指導をすることで、インストラクターは、単なる方法論を越える何かを提供する役割を果たしやすくなる。

2.2.5 内容とプロセスの扱いの問題

上述したジャンル・アプローチの利点に対して、書きの内容と産出プロセスの問題に触れていないという批判が考えられる。これらの批判に対し、Swalesは、反論を行っている。

書きの内容の問題をどう扱うかについて、Spack(1988a)は「レトリックを教えることは内容を教えることから分離できない。したがってある専門にほとんどまたは全く知識がない英語教師団は、専門を特定した書きを教えられない」とのディレンマを示している。これに対し、Swalesは、ジャンル分析やライティング・アクロス・ザ・カリキュラム運動(3.1で後述)や学術目的の英語教育にとっての「教えること」とは、意識高揚、テキストの討論、関連ジャンルのプロトタイプ的例を示すこと、学習者にディスコースがなぜ重要か理解させることであると見て、Spackの見方は保守的であると批判している。

一方、書くプロセス重視の指導に対しては、Swalesは以下のような立場をとっている。書くプロセスの重要性については第1言語・第2言語教育の両分野で確立しており、基本的にもはや論証すべきことはないと認めている。また、書きでの産出時における書き手の内的側面(たとえば、プレ・ライティングや創案ストラテジーを発達させること、学習者自身のライティングプロセスへの気づきを養成すること、下書きを書き直すことの重要性を教え込み、個人的興味トピックの選択を鼓舞すること)は無視できないとしている。だが、このような指導から得た自信と感受性のみでは、学習者の特定ジャンルにおけるスキル習得に十分ではないと警告している。

同時に、ライティングコース成功に不可欠な条件は学習者にとって彼らの努力が尊重されるだろうと確信できるような実用的環境だと強調し、書き手自身と書き手の内的世界との認知的つながりよりも、

書き手が読者の反応を予期することに重点を置くべきだとしている。このように、ジャンル・アプローチでは、アカデミック・ライティングが課される状況そのものにも注目している。

2.2.6 Swalesのジャンル分析のまとめ

以上のことから、ジャンル・アプローチの特徴をまとめると、あるディスコース・コミュニティ固有ジャンルのテキストについての談話的特徴の分析を、ディスコース・コミュニティが共有するコミュニケーション上の目的に注目して行う点がまず挙げられる。さらに、ジャンルの特徴の指摘にとどまらず、学習者にディスコース・コミュニティメンバーのレトリックを考えさせるタスク、さらにそれをきっかけとしたディスコース・コミュニティでのキャリア形成の戦略的行動までに発展していることが分かる。すなわち、ジャンル・アプローチは単なる文章上の約束事の練習ではなく、学習者に対して、あるジャンルテキストの背景にあるディスコース・コミュニティはどのようなものか、そこではどのようなコミュニケーションが行われているか、学習者はそこへどう参画するかを考えさせる糸口となりうるといえる。

2.3 ジャンル・アプローチによる実践(大学院生へのコース)

それでは、ジャンル・アプローチによる実践は、どのように行われているのだろうか。ジャンル分析の成果は、Dudley-Evans(1995)の英国での下記の実践例のように、プログラムに反映されている。この実践例では、学習者は、南米、アジア、中東、アフリカ等の出身の修士、博士課程の大学院生で、英語力の幅は広い。プログラムは、以下の①~③の三つのタイプからなり、応用研究での発見を教室ベースでの経験と同調させる試みであるという。

① 共通核クラス (common-core class) :

学術コミュニティが一般的に要求する言語と慣習をクラスで学習する。はじめに論文の慣習についてのレトリック上の気づきを促す。練習の中で、たとえば「考察と結論」部分の構造と、なぜその構造がディスコース・コミュニティから好まれているかが問われる。次に各部分の表現とムーブへの気づきが促される。Swalesの論文序論におけるムーブのパターン(2.2.2 および4.2.4 表3参照)以外に、Jacoby、Leech & Holten(1995)の「考察」部分のムーブのサイクル

(情報・結果の宣言・発見・予測した／しなかった結果・先行研究との比較・説明・主張・限定・課題、の中の組み合わせが表れるとするもの)の成果に基づく練習が課される。第三に各自のアイデアとデータを論理的な「語り」に配列する能力に気づかせる。

②チームティーチングによる特定分野のクラス (team-taught class) :

多くの修士の大学院生が所属する学科でのその分野特有の書きタスク (試験答案、提出課題、修士論文等) への導入クラスであり、専門科目の教師と言語教師が同一のクラスでともに教えるところに特徴がある。ここで学習者は、内容・構造・言語のタスクをより総合的に理解でき、共通クラスで学んだジャンル慣習の知識を実際の課題で応用でき、書き課題の定義とジャンル特有の期待への洞察を得る。

③ライティングクラブ (the writing club) :

上記の二つのクラスができあがった文章に焦点を当てているのに対し、ライティングクラブではプロセスに注目している。慣習知識を得た後、学習者が書きタスクや準備中の論文の草稿を持ち寄り、学習者同士で話し合うもので、ピアレビューに近い。学習者はかなり読者として経験をつんできたので、分野が異なっても論証の弱点を指摘できるという。

2.4 ジャンル・アプローチによる実践 (学部生へのライティング教育)

学部生は特定のディスコース・コミュニティへの帰属可能性が明らかでない場合が多く、大学院生に比べ、ジャンル・アプローチの成果が適用しにくい。学部アカデミック・ライティングにおける問題がより大きいことは、Spack (1988b) にも指摘されている。ここでは、プロセスを重視する教授アプローチの成果とジャンルへの配慮を統合させた形での、中等教育から高等教育への転換期教育の一例としての1年生のための橋渡しクラスの実践を紹介する。

Johns (1995) は、学術目的のクラスでプロセスを促進した時の問題点、プロセスと産出物とのバランス、様々な学部1年生のための学術英語の橋渡しクラスでの教室ジャンル (classroom genres、たとえば課題レポートや論述試験) と現実のジャンル (authentic genres、たとえば申請書、メモ、報告書、雑誌論文等) を通しての学習の転移について論じて

いる。Johnsによれば、1年生は、学問分野でのプロの間におけるコミュニケーションのテキストである現実のジャンル (雑誌論文など) に触れはするが、これらを書かされることはほとんどなく、むしろ教室ジャンル (論述試験、まとめまたは評論、注釈付き文献解題、講義録、課題研究、情報源からの総合等) が要求されている。このため、教室ジャンルを身につけることで現実のジャンルへの基礎を作り、現実のジャンルに触れることでディスコース・コミュニティとの接点を持つことが目標とされた。具体的には、書きのタスク (データに基づくまとめのような教室ジャンルタイプと、地理学の雑誌論文のような現実のジャンルに基づく要旨作成といったタイプを組み合わせる) をポートフォリオ化している。このようなジャンル統合のクラスを通じて、学習者に対して、

①専門科目の教師に対して必要な質問 (未知のジャンルの構造、引用参照のスタイル、学術用語等) を行える、

②教室ジャンルの限定的目的と教師から学部生へ向けられる期待を理解する、

③現実のジャンルの本質とコミュニティで果たす目的を理解する、

④一つの参照や要旨のスタイルやテキスト構造にのみ固執せず、柔軟になり、すべてのスタイルやテキストに開かれる、

⑤書きにおける読み手の重要性を知り、読み手がその個性やコミュニティでの役割に応じて異なる期待を持っていることを知る、

という点で準備させることができるとしている。

ここまで、2.3、2.4 ではジャンル・アプローチによる第2言語としての英語教育での実践を見てきた。上述の2例から、ジャンル・アプローチが排他的なものではなく、他の方法論と統合して行うことが可能なものであることがわかった。この点は、日本語アカデミック・ライティングにおいても、対象学習者に応じたコース設計を考える上で、非常に参考になる。以下では、第2言語として英語を学ぶ学習者のアカデミック・ライティングを取り巻く状況について、評価と支援の問題をさらに見ていく。

2.5. アカデミック・ライティングに対する評価と支援の問題

先に紹介したSwalesが主張したように、ライティングコースの成否は、学習者にとって彼らの努力が

報われる環境が整備可能かどうかにかかってくる。それには、評価と支援が問題となってくる。

Leki (1995) は、第 2 言語として英語を学ぶ学部生 20 人の小論文の順位付けを非英語母語話者の書き手、母語話者の書き手、専門科目の教師に課し、その基準が教師間でさえばらつきがあること、第 2 言語として英語を学ぶ学習者は教師のランク付けを予想するスキルに欠けること等を指摘した。

学術目的の英語教育分野では、学習者の置かれた状況に関する多くのケーススタディが発表されている。たとえば、Schneider & Fujisawa (1995) は、大学院での学習が成功しなかった台湾人学習者のケーススタディの中で、学習者自身のジャーナル、彼と周囲の第 2 言語としての英語コース教師および専門科目教師へのインタビューを通じ、彼が母文化のアカデミック・ライティングの慣習、スタイルとの違いに気づきながらも、問題に対して「もっと一生懸命やる」という決意を固めるのみで新たなストラテジーを獲得できなかった様子を描いている。その考察から、「より高いレベルの第 2 言語としての英語コースは、大学院生の専門化されたニーズに沿うために作られており、大学院科目の成員との間に接触を確立することが肝要である。それは個人の危機の解決だけでなく、コース開発のためにも役立つ」

(Schneider & Fujisawa 1995 : 21) と述べている。Prior (1995) は、エスノグラフィーによって大学院セミナーでの学習者の書きとそれへの反応を質的に分析し、タスクを再定義して意識高揚の重要性を指摘している。Angelova & Riazantseva (1999) は、4 名の母語母文化の異なる大学院留学生を対象に、米国での初年次の専門分野での書きの状況を考察し、質的データ、観察、書き産出の分析、参加者のジャーナルの分析した。留学生は、米国の教室へ異なる書きの経験を持ち込んでくる。彼らが、新たな学術環境での要請に容易に適応できるような援助が、大学側からもなされるべきであると主張している。その際には、アカデミック・ライティング慣習が文化によってどう異なるかを明示的に学べるようにすべきであると指摘している。

このように、第 2 言語としての英語教育においても、アカデミック・ライティングの評価の明示性と共有の問題、個々の第 2 言語としての英語学習者への支援の問題は、いまだ解決されていないことがわかる。この点は、3.4 で後述するリテラシーの再定義と

も関わってくる。

3. 母語話者を主対象としたライティング教育の流れ

3.1 概観

つぎに、アメリカの高等教育機関における第 2 言語以外のライティング教育の趨勢について概観する。その際のキーワードとして、ライティング・アクロス・ザ・カリキュラム運動、リンクトコース、アカデミック・リテラシーを取り上げたい。これらのキーワードは、いずれも従来のアカデミック・ライティング教育では対応しきれなかった問題を解決しようとする取り組みであり、前章のジャンル・アプローチ同様、書き手と読み手の関係性自体を捉えなおそうとする動きである。次章以降で変容期にある日本のアカデミック・ライティングをめぐる状況を考える上で、これらの取り組みは有用な示唆を含むと考える。

3.2 ライティング・アクロス・ザ・カリキュラム運動と非伝統的な書き手という存在

大学のライティングにおける 80 年代以来の大きな動きとして、ライティング・アクロス・ザ・カリキュラム運動がある。学問分野特有の言語の役割を重視し、各科目において内容に関連したさまざまな書き課題を学習者に与えるというもので、Russel(2002 : 271)によれば、「言語の指導を通じ、かつては排除されてきた学生達を同化させ、差別をなくし、(昨今の表現で言えば)手ほどきをする(initiate) ために設けられた」もので、大学入学者の拡大に対応したものであるという。この運動の発展に従って、90年代には 1 年生のためのフレッシュマンセミナー、学習者支援のためのライティング・センターの設置、コンピュータによる支援等へと広がっていった。Swales(1990 : 5-6)によれば、学術目的の英語とライティング・アクロス・ザ・カリキュラムという二つの運動は職業的興味(学生評価、教師に対する談話分析やエスノグラフィーの訓練、方法論)を共有してはいるが、今は隔たっており、ライティング・アクロス・ザ・カリキュラム運動は主に母語話者、学術目的の英語は非母語話者の様々な学生が中心となっているという。

なお、大学入学前の米国の児童・生徒に対する作文教育については、入部(2002a)が、プロセスアプローチの広がり解説している。

ライティング・アクロス・ザ・カリキュラム運動

運動の背景になっている大学入学者の拡大・多様化という現象は、日本とも共通する。この問題への対応は、日本のアカデミック・ライティングの問題整理をする上でも参考になる。

Lilis & Turner (2001)は、科学技術高等教育で明晰な文を書くことが求められる際に、非伝統的書き手には混乱が見られることを指摘している。アカデミック・ライティングのよりよい教育方法を理解するためには、現在のアカデミックな実践がより広い歴史的・認知的枠組みに位置づけられるべきであることを主張している。

3.3 コース連携の試み

Luebke(2002)はウィスコンシン大学教養課程でのコース連携(1年生の英語科目と環境関連科目を連携させ、環境に関連したライティングを英語のクラスで行うという試み)を紹介し、学習者の共同体意識と、学習者と教師間のクラス外での接触を増すことを利点として、学びの共同体としてのコース連携の有益性を主張している。

その方法は日本語アカデミック・ライティングでの専門科目の教師とのチームティーチングを考える上でも参考となるので、やや詳しく紹介したい。

- ・環境問題を専門とする教師と英語教師とで事前協議を行う
- ・授業の資料は環境の教師から英語教師へ渡す形で授業を連携させる
- ・内容は常に同時並行しているわけではない
- ・環境クラスでは推計の見方を教える
- ・書くことの宿題として投書(事実を用いて論証するもので、読み手を意識して公平に、反論を予想したもの)を英語のクラスで書くが、全ての書き課題が並行しているわけではない。

というのがその主な内容である。

この実践の結果から、以下の問題点が挙げられている。

- ・教師の時間的拘束が大きい
- ・教師が他分野を学ばなければならない
- ・教師のスタイル差と縄張り意識

しかし、教師同士の互いのクラスへの訪問が学習者の振る舞いを知る上で有用であり、討論を示しやすいテーマや例題を工夫することで、「真実の共同体」としてクラス内で学習者が会話するように

表2 Lea & Street(1998)による高等教育機関におけるライティング教育の総括

<p>①スタディスキル重視の教育段階</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学生に不足していることを教える ・リテラシーは細分化されたスキルのセットとして捉えられる ・表面的言語・文法・綴りに重点 ・理論的背景: 行動・実験心理学; プログラムされた学習 ・学生のライティングの捉え方: 技術的・道具的スキルとしての学生の書き
<p>②アカデミックな社会化を重視する段階</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アカデミックなディスコースに対する学生の文化獲得 ・学生に新しい「文化」を教え込む ・学習タスクの解釈と学習へ向けて学生の指導を焦点化する ・「深い学習」「表面的学習」「ストラテジーの学習」というアプローチ ・アカデミーを均質の文化と捉える ・機関の実践と変化やパワーについては、十分に理論化されていない ・理論的背景: 社会心理学; 人類学; 構築主義 ・学生のライティングの捉え方: 表象の透明な媒体としての学生の書き
<p>③アカデミック・リテラシーを重視する段階</p> <ul style="list-style-type: none"> ・衝突するリテラシー実践へ向けての学生の交渉 ・社会的実践としてのリテラシーを、認識論とアイデンティティーのレベルで捉える ・機関をディスコースとパワーのサイト、または構成要素として捉える ・コミュニケーションのレパートリーの変異、たとえばジャンル・分野・学問分野による違いに重点 ・言語学的実践、社会的意味とアイデンティティーを切り替える ・理論的背景: 「新しいリテラシー研究(New Literacy Studies)」; クリティカルディスコース分析; 選択体系機能言語学; 文化人類学 ・学生のライティングの捉え方: 構成的で論争的なものとしての学生の書き

なると指摘している。

環境の科目を履修した75名のうち、リンクした英語クラスにも参加したのは25名であり、リンクの有無での成績の差はリンククラス履修者のほうがわずかに高いものの、有意ではなかった。リンクによる利点は学習者の共同体意識と学習者と教師間のクラス外での接触に表れ、相互作用を増して、学習機会の増加につながると結論づけている。教師にとっては学際的経験となり、専門外の知識と教育方法を学べ、リンクのような学際的な努力はキャンパスの雰囲気改善すると述べている。

3.4 アカデミック・リテラシーという視点からのライティングの捉え方

リテラシーという視点からアカデミック・ライティングのあり方を捉えなおした研究もある。Lea & Street(1998)は、高等教育機関におけるライティング教育の変化を、①スタディスキル、②アカデミックな社会化、③アカデミック・リテラシーをそれぞれ重視する3段階で捉えている(表2参照)。

ここに示されているように、英語母語話者へのライティング教育においても、文法・綴りのような表面的言語の指導の段階から、新しい文化としてアカデミックなディスコースを教え込む段階を経て、学生自身のアイデンティティのあり方という水準にまで関わるような、他者との交渉能力としてのリテラシーの育成へと、その重点が変遷してきていることがわかる。つまり、高等教育機関において書くという行為を、単なる技術訓練の問題としてではなく、学生が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いえる。

4. 日本の高等教育機関における第2言語学習者を主対象としたライティング教育の流れ

4.1 概観

以下では、まず、アカデミック・ライティングを考える上で、それを支える知見を提供してきた日本の学術目的の専門日本語教育における成果を紹介していく。専門日本語教育の分野では、学習者に対するニーズ分析を受け、個々の専門分野のテキストに頻出する語彙・文型の調査が行われ、その成果が、読解支援や自律学習支援に反映されている。さらに近年では、論文を書くこと自体の教材化に結びついている。本章では、これらの流れを追い、さらに、

学習ストラテジーの問題に触れる。

4.2 専門日本語教育の流れ

4.2.1 専門日本語教育の対象者

専門分野での日本語教育では何が焦点になっているのか、以下では、まず、専門分野での書きの能力育成に大きく影響する語彙と読解面での支援も含めて、その流れを見ていきたい。

専門分野での日本語学習に関する先駆的なニーズ分析である仁科・武田(1991)によれば、理工系大学院留学生(東京工業大学223名対象の調査)では、非漢字圏と漢字圏学習者の間で学習状況の差が大きく、漢字圏は専門書の読みについて日本語と英語が59%、日本語のみ27%、英語のみ13%、論文を書く際に使う言語について日本語および日本語と英語が63%、英語37%であるのに対し、非漢字圏は読みがそれぞれ34%、5%、59%、書きが28%、50%以上と、英語のみで専門の読み書きを行うものが多くなっている。にもかかわらず、日本語授業ではほしいこととしては、論文・レポートの書き方が非漢字圏の2位、漢字圏の1位とどちらにも上位に入っている。これらの結果から、専門用語や文型の提示の効率化、専門用語学習支援CAIシステムの開発の必要性を提唱し、さらに研究室での意思疎通トラブル回避の表現方法、専門科目教官との協力を課題として指摘している。

4.2.2 専門日本語教育での語彙教育

かねてより、大学・大学院留学生への日本語教育の中心は、専門日本語教育、特に分野別の語彙教育であったといえる。以下では、経済系の基本語彙・漢字の特定から指導への流れを追う。

志柿(1992)は経済学の古典的教科書2冊と白書4冊の語彙・漢字の使用率を調査し、上位約450字で90%をカバーすることを明らかにし、うち150字程度は初級基本漢字に含まれていることから、新たに300字を加えれば経済学研究に必要な基礎漢字力が養成されると主張している。

岡(1994)は経済系の専門への橋渡し教育の中で、高校の「現代社会」「政治経済」教科書の索引から日本経済を理解するために留学生が最優先して学習すべき基本用語400項目を選定した。漢字語彙、アルファベット語彙、カタカナ語彙それぞれに学習上の問題があることを指摘し、辞書的説明のみでなく、語の背景にある日本経済の動きの説明も必要であると主張している。

さらに、小宮(1995)は、「文章・談話を構成する専門語」の抽出に重点をおき、高校の「政治経済」の教科書の本文部分を資料として「経済の基本的な専門語」799語を特定している。これをさらに「日常＝専門語」304語、「中心的専門語」133語、「周辺の専門語」362語に分類し、経済の基本的な専門語には日常語が大きく関連していることを明らかにした。

村田(1996)は経済分野入門期の語彙指導を目的として、経済学の専門家と協同で製作した教科書『はじめての経済学』の本文から専門用語1015語を抽出した。うち75%が漢語で特に四字漢語が多かったことから、その語構成を分類し、97%が「景気回復」のような二字の語基の結合であることを明らかにしている。その結果から、語基を分類し、自動詞か他動詞か、ナ形容詞か、単独で用いられるか、前語基・後語基・両語基として多用されるか等を、指導上の留意点として挙げている。

このように、特定分野の語彙のレベルを確認し、指導上の指針を得るための研究の流れを見てくると、分野のテキストの多くをカバーする語の特定からその構成の分析を通じ、指導の効率化をめざしてきたことがわかる。その成果は、経済分野でも理工系分野でも教材として結実している。日本語の書き言葉における漢字語彙の理解・産出の負担の重さを考えると、特に非漢字圏学習者にとっての恩恵は大きい。

4.2.3 専門日本語教育の読解指導

つぎに、専門分野の読解指導を検討する中で、専門分野の文章のどのような特徴が指摘されてきたかに触れる。

深澤(1997)は、理工系の大学や大学院で学ぶ留学生が、初級日本語修了の段階で、専門教育に入るとすぐに実験書、マニュアル、専門書を使って研究を行わなければならないという状況に対応するため、初級後期から中級前期の段階での科学技術日本語の準備的な読解教材の作成を試みている。

深尾(1994)は、工学系の専門読解(大学院レベルの専門知識、最新の研究論文を読むという意味)について、名古屋大学工学部の調査から留学生の指導教官が日本語教師に期待するのは内容理解を目的とした専門読解指導ではなく、専門文献を読むための基礎読解力の養成であるとしている。さらに、初級読解練習、科学的読み物読解練習の指導は日本語教師が、学習者の分野の概論・入門書を対象とした専門読解入門段階は理工系出身の日本語教師が担当

するのが望ましいと述べている。そして、日本語教師が必要に応じて利用できる、レベル別、分野別のテキストを集めたテキストバンク、学習者自身が自習できる読解支援システムの充実を提唱している。さらに、読解指導に導入可能な専門書・研究論文の日本語の特徴として、以下の点を挙げている。

- ・語彙面:漢語・助詞相当句・外来語・専門分野の造語の多さ、専門分野独特の語彙の使い方
- ・表現面:主語が人でなければならない動詞は、筆者が主語の場合を除いてほとんど受身の形になること、漢語が多いために品詞がわかりにくいこと、語句の意味がわからなければ文の構造が判断できない場合があること、長い修飾句のような不自然な表現があること
- ・文章構造面:専門書の文章に省略が多いこと

このような読解支援の専門日本語教育における研究の蓄積は、4.6に述べる論文・レポート作成指導の教材の中でも生かされてくる。

4.2.4 専門日本語教育での学術論文のテキスト分析

学術論文に頻出する文型・表現に関しても、近年多くの調査研究がある。以下では、五つの研究の結果を紹介し、日本語で書かれた学術論文の文型・表現使用の特徴を挙げていきたい。

村岡(2000)は、農学系8学会の学術雑誌から5編ずつ計40編の日本語論文の「緒言」で用いられている文型の使用頻度を調査し、以下の点を明らかにした。

- ・総文数401の83%が動詞述語類(特にテイル形、タ形、ル形)で占められる
- ・「受身形」の使用が多く、特に「受身形+テイル」が先行研究に関する議論が行われる際に多く用いられている
- ・「検討」「考察」「比較」「推定」「分類」「遺伝分析」等の漢語名詞に「～をした」を付加したものが見られず、「～を行った」が用いられていた
- ・「ル形」の半数は「(発見した)ので(～を)報告する」、「～がある」、「～ことができる」であった
- ・名詞述語文60文のうち53文までが「AはBである」であり、その多くが緒言の冒頭文において論文タイトルにある専門用語のキーワードについて説明・定義づけするものであった
- ・「ナ形容詞」述語は「重要・必要・不可欠・不

明・容易・可能である」であった
 ・文末モダリティ表現「～らしい・だろう・ではないか」等は全く出現しなかった

これらの結果から、「調査した文型は、ヴァリエーションが少なく、文体的に単調であった」と述べている。

このほか村岡・柳(1995)は、農学系学術論文 57 編の動詞・形容詞・副詞・接続詞の使用頻度を調べ、ナ形容詞の異なり語数が多いこと、各品詞の使用頻度 10 以上の見出し語が述べ語数に占める割合が平均 80%だったことを明らかにした。そこから、「日本語学習者は、まず使用頻度の高い語彙を格関係等に注意しながら習得して、その後論文のテーマによって使用頻度の低い語彙をコンテキストに注意しながら徐々に習得していくことが望ましい(村岡・柳 1995:88)」と結論づけている。

村岡・影廣・柳(1997)は、農学系学術論文 40 編に高頻度で現れる動詞・イ形容詞・ナ形容詞・副詞・接続詞を示した。その結果、「接種する」等一部の漢語動詞を除き、高頻度の語彙には「なる」「示す」「行う」「みられる」「認められる」「高い」「明らかな」「ほぼ」「ほとんど」「および」「また」のような専門性の低いものが多かった。この結果から、これらの頻出語彙の指導は日本語教師が行い、使用頻度が低く専門性が高い動詞は農学の専門教員が指導するという方法を提案している。

一方、文系の論文においては、安藤(2002)によれば、文系論文 59 編に現れた異なり語数 50 語の接続詞のうち、頻度 10 以上(25 語)で 80%以上カバーされる論文の割合は 54 編 (92%) と重なりが大きいという。これに対し、中上級学習者 5 名の作文 19 課題

では、論文高頻度の接続詞のうち「そして」「しかし」「また」等は使用されたが、「つまり」「すなわち」「したがって」等の使用がほとんど見られなかったという。

学術論文の文型・表現使用の特徴を追及したこれらの研究からは、特定の接続詞、ナ形容詞、文末表現の出現頻度が高く、それらに集中して指導することで学習効率を一定程度上げられると推測できる。これらの諸特徴は、すでに市販の教材の学習項目にも反映されている。

上述の研究が論文に使用される語彙・文型を単位としていたのに対し、杉田(1997)は、Swales のジャンル分析の手法を援用し、論文の書き手が序論において何をしようとしていたのかという構造的要素によって分析を試みている。30 編の日本史学関連雑誌論文の序論を対象に構造的要素を分析し、要素 1~4 と名づけている。これと Swales(1990)の論文序論のムーブを単位とする分析を対照したものを、簡略化して表 3 に示す。構造的要素の表れ方には、「冒頭では研究テーマの性格やその背景が一般的、客観的に語られ (要素 1、要素 4)、それに関する学史的な流れを紹介した (要素 2) 後に、末尾で書き手のその論文における立場を記述する (要素 3) という流れが見られた」(杉田 1997:57)としている。要素 1~3 は Swales のムーブ 1~3(2.2.2 参照)と概ね対応するが、先行研究についての叙述の占める位置が大きいことからそれを大項目とし、かつ歴史学の論文序論特有の新たな要素 4 (“史実”の解説)を設けた点に違いがあるという。

杉田は、読み手となる学習者に序論の構造への注意を高めることによる読みの効率化を主張する一方

表 3 論文序論部分の構造に関する Swales(1990) および杉田(1997)の比較

Swales(1990) CARS モデル(主に科学技術論文の序論部分)	杉田(1997) 日本史論文序論における構造的要素
ムーブ 1: Establishing a territory 「論文が扱う領域を確立する」*	要素 1: 研究テーマとしての価値
ムーブ 2: Establishing a niche 「研究されるべきテーマや新しい視点を指摘する」*	要素 2: 先行研究への言及
ムーブ 3: Occupying a niche 「自分の論文を位置づける」*	要素 3: その論文についての説明
—	要素 4: “史実”の解説

*:表中の Swales(1990)のムーブの説明部分は、杉田(1997)による訳を用いた。

で、専門領域による構造的要素の違いに言及し、専門別日本語教育におけるジャンル分析の重要性を示している。これらの結果を通じ、従来の形式段落の区切りから文章の意味のまとまりに迫ろうとする手法に疑問を呈し、「構造的要素を手がかりに、ある内容が文章化された結果としての形式段落を分析する(杉田 1997 : 58)」というアプローチを提唱し、それが、読み手としてだけでなく、書き手としての学習者の指導にも有効となると主張している。

また、村岡(2000 : 215)は、「上級レベルの日本語を習得した留学生であっても、専門分野の日本語に習熟していなければ、日本語による研究活動に支障をきたす場合があると思われる」として、「従来の日本語教育の枠を広げ、専門分野に踏み込んだ、効果的な専門日本語教育の方法を開発する必要がある」と主張している。

このような語彙面や表現上の特徴が研究の蓄積によって明らかにされ、それが教材化されて広範囲の書き手に明示的に認識されることの社会言語学的な意味は大きいと考える。研究論文のジャンルは元来着想の独創性を重視するものであって、選択する表現自体の個性を競うものではないので、使用される表現や選択される文章構造の共通性が高い。それにより、読み手にとっても書き手にとってもむしろ既得のスキーマを活用しやすくなり、効率性を増すと考えられる。教材化によってそれが広範囲な書き手に広がることは、言語的負荷の大きい留学生にとって特に有利に働くと考えるからである。このように、特定ジャンルの文章が教材化を通じて再生産され、広域に流通する可能性を考慮すると、将来の読み手にとって、スキーマの活用が、さらに容易になるだろう。その意味で、杉田(1997)が指摘する専門領域固有の文章構造の特徴を明らかにしていくことの重要性は、一層高いものと考えられる。

4.3 アカデミック・ライティングと自律学習支援ツール

英語学習者と異なり漢字の負担が大きい日本語学習者にとって、専門分野固有の語彙の特定は、学習の効率化に利益をもたらしている。しかし、少しでも専門がずれていれば、使用される語彙がずれてしまい、蓄積されたものの恩恵を受けられない。ここで重要になってくるのが、自律学習を支援するシステムである。個別の専門分野は限りなくあるので、学習者にとっては、コンピュータ上で使える漢字辞

書・日英辞書の存在は非常に重要である。

語彙支援の方法論として、たとえば深田(1994)は、瞬時に語彙の翻訳や文構造を表示できる読解支援システム CATERS (Computer Assisted TEchnical Reading System) の設計理念を説明するなかで、文法・漢字・語彙の学習を読解のプロセスを中断する形で行うことよりも、筆者の伝達意図を汲み取る内容志向の読みを大量に行い、初級から読解ストラテジー訓練を通じて日本語の合目的な読書習慣を養うことのほうが、専門読解の特殊性(日本語教師の専門知識欠如、専門の異なる学習者の一斉指導の問題、研究に忙しく受講できない学習者、専門分野の教師とのチームティーチングの運営・制度上の困難さ)を考慮しても有効である点を指摘している。また、山元(1995)は、CATERS システムを利用したアメリカ人 11 名と教師に対するアンケートの結果から、学習活動性・論理性下位の学習者に対してシステムが文構造の分析に役立ったとし、意味支援領域をガイドするプロセスが次の課題であるとしている。

漢字力の低い学習者にとっては、漢語の多い専門の文章をライティングに利用しようとしても、手作業では読みを調べるだけでも大変な負担である。その際に、インターネットを使って文章を貼り付けるだけで読みと意味のわかるシステム²は、多くの学習者にとってアカデミック・ライティングの負担を減らす上で、大きな効果があるだろう。

このように、IT化が進む中、様々な自律学習支援ツールが開発され、大きく学習形態、ひいては専門日本語教育の教育形態を変える可能性がある。一般に、アカデミックな日本語を必要とする学習者は、日本語授業に長時間参加する時間的余裕に欠けるが、コンピュータの操作スキルは高い場合が多い。その点を考慮すると、アカデミック・ライティングのコスやタスクを考える上で、この分野での蓄積は大きな影響力をもっているといえる。

4.4 専門教官とのチームティーチング

分野別日本語の教育の課題は、専門性への対応である。その中から、日本語教師と専門科目教官との協働が生まれてきており、チームティーチングの実践報告やその可能性への言及も、90年代以降は頻繁になされてきている(五味 1996; 中村 1991; 西谷 2001; 深澤 1994; 山本 1995; 横田 1990 等)。以下では理工系の実践を紹介し、示唆されることを述べたい。

山本(1995)はマサチューセッツ工科大学夏季日本語集中講座での、日本語教師と日本人材料化学研究者のチームティーチングによる専門文献読解指導を報告している。科学者による指導の特長として、

「(1)文章で説明されていることを数式に変えて提示する等、高度な専門知識の裏付けをもって文献の内容理解に関する質問を行い、または返答する」

「(2)専門語彙の説明に際し反対語、類義語、関係語等を提示し、同時に専門語彙の拡充、補強を図る」

「(3)専門用語としてのカタカナ語と日本人研究者による用法の説明。また、専門分野における特定の漢語の読み」(山本 1995: 199-200)

を挙げている。また、学習者の研究者に対する質問が、技術者として批判的に文献を読み内容理解に係わる質問として発せられており、読み本来の目的を保持する上で有効であったことを指摘している。さらに、マネージメントの重要性に触れつつ「チームティーチングによる指導法の確立は時間のかかる過程とは言えるが、その指導法の可能性、将来への展望は明るいと確信する」(山本 1995: 201)と結んでいる。

また、五味(1996)は、東京工業大学で95年度に開設された大学院留学生向け「科学技術日本語」科目の実践を紹介、専門教官の日本語による専門の講義と日本語教員の授業(講義に出た表現から専門用語の読み方・漢字、専門分野特有の文型・表現、講義特有の言い回し等を教える)を交互に行い、専門科目講義の聴解練習を中級以上の大学院留学生に対して行っている。「日本語教育の中で言語と内容の統合の問題、そして専門教員の役割をどのように考えたら良いのか」「専門性の高度化と専門用語の細分化・特殊化」への対応を今後の課題としている(五味 1996: 10)。また、これを推進した専門教官が留学生の日本語教育の必要性を高く認識していたこと背景として、研究室の活性化(「留学生のゼミへの積極参加、日本人学生との交流、情報交換等において、日本語の役割が重要」と留学生の割合の高さを挙げ、専門教官の述べた「日本語学習は遠回りのようだが、研究室での日本人とのコミュニケーション、情報獲得などの点で、得るところの大なるものがある。」「理工系大学院留学生の場合、日本語なしで『研究』はできるかもしれない。しかし、日本語なしで彼らに

対する『教育』はできない。日本留学の成否を決する鍵として日本語の占める比重は大きい。」との発言を紹介している(五味 1996: 3)。

深澤(1994)は、論文作成のための作文指導における専門教官と日本語教師の視点の違いに着目した研究である。工学部大学院留学生2名の作文に対する添削の観点を比較している。その結果から、一般的日本語と専門用語との間に、語としては一般的であっても、科学技術の文章の中では正確さのために意味や使い方が限定される「準専門用語」といえるもの(例:「効果」と「影響」の厳密な使い分け)があり、その指導に注意を要することを指摘している。

これらの報告から、専門教官と日本語教員の適切な役割分担が成否の鍵となることの方がうかがえる。専門教官にしか説明し得ない分野特定の語の使い方、および深澤(1994)の指摘する「準専門語」を抽出することのような、語彙指導面での協力も確かに重要である。それと同時に、文献や講義といったフォーマットの中でどこに焦点を当てて読解、聴解を行うかということへの意識づけは、日本語教師によって訓練、タスク化が可能な部分であろう。また、山本(1995)が指摘する専門教官特有の発問・説明の仕方や、五味(1996)の報告のように協同を計画する中で専門教官が留学生にどのような産出を求めているかについて知ること、ライティング指導へも還元できるだろう。今までに報告されたチームティーチング事例は講義理解、読解のように理解の過程を支援する形態が中心で、産出に直接かかわる事例は少数である。ライティング指導での蓄積と発信が望まれる。

4.5 日本語アカデミック・ライティングとしての論文指導

上述の専門日本語教育での語彙・文型・読解支援の蓄積に比べ、レポート・論文の作成へと向かう指導法については、コース全体の実践としては発表されたものが少ない。

佐藤(1993)は中級日本語補習授業(90分15回、専門分野、言語的・文化的背景、日本語学習歴の異なる25名のクラス)の実践であり、様々な分野の学習者に共通する学習項目として、

- i) 文章の基本的な処方(原稿用紙の使い方、記号、比較・列挙等の表現)
- ii) 話し言葉と書き言葉の相違
- iii) 数値・図表の扱い方

iv) 引用の仕方・注の付け方

v) 文章の構成の仕方

が挙げられている。「図表を提示・解説する表現」の項では『AERA』や『子どもの科学』、「引用の仕方／書き言葉」では『Quark』のように、雑誌や新聞記事等から各項目の指導のための教材を取り出しており、その理由を「極度に専門化され細分化された各分野の研究課題をそのまま授業でとりあげるわけにはいかない」(佐藤 1993: 141)と述べている。

学習のために実際に論文を書くものとして、靱山・須沢(1997)は、レポート・論文を日本語で書き上げることが目標とし、その過程で総合的日本語力の向上と日本(日本文化・日本事情)に対する理解を深めるプログラムを紹介している。そこでは、学習者が各自の知的好奇心に基づいて研究したいテーマを主体的に進めることを重視している。学習プロセスとしては、

- (1) アンケート・面接によるニーズ分析→
- (2) 入門講義(ある分野の概説的・基礎的な講義のなかで、その分野の基本的な知識、考え方、研究方法を示す)→
- (3) レポート・論文作成のための基礎訓練(書き言葉と話し言葉の違い、引用の仕方、図表・グラフの活用方法、論文の展開、調査等に必要の手紙の書き方等。例と練習を教材化する)→
- (4) 学習者各自が研究テーマを考える→
- (5) 学習者と教師の面接による研究テーマの修正・決定及び研究計画の立案→
- (6) 分野別ゼミ(類似テーマの学習者と教師とで基本文献を読み、発表・討論する)→
- (7) 個人指導のもとでの研究・調査→
- (8) 中間発表→
- (9) 執筆・添削指導→
- (10) 原稿完成→
- (11) 最終発表

となっている。そして、このプログラムを指導する教師の条件を、「理想的には教師には学習者が取り組む分野の専門的知識、専門家としての研究経験があること」、および自ら研究発表・論文執筆をした経験があることが望ましいとし、指導上の留意点として、「学習者主体のプログラムであることを十分に認識」することを挙げている。

このプログラムはたしかに日本に対する理解を深

めつつ、論文の書き方を学習するという目的にかなった方式であるが、教師の専門分野(または、日本文化・日本事情に関連し、教師の知識が学習者のそれより優位であるもの)にテーマが限られる。また、授業時間以外の調査・文献購読・教師との面接・分野別ゼミ等に相当の時間が必要となるため、開始時に学習者・教師・機関の間に十分な合意が必要となる。とはいえ、合意と学習意欲の維持に成功すれば、学習者にとっては論文に準じた文章の執筆を体験できる貴重な機会となるだろう。文中にも、「誘導と励まし」(靱山・須沢 1997: 209)、「添削者のスタイルを押しつけることは避けたい」(同: 226)のように、学習意欲の保持への配慮が見られる。仮に全ての学習者がここで扱う分野で将来論文を書く予定でなかったとしたら、これらの課題がどの程度各自の専門での書きと関連・相違しているか、学習者相互の発表によって知識を交換することにどのような意義があり、お互いに貢献となりうるかという点について、十分な理解を図っておく必要があるだろう。

4.6 専門日本語教育の蓄積としての日本語アカデミック・ライティング教材

先駆的な研究である佐藤(1993: 137)に「大学院レベルの留学生が主体の、論文作成をめざす作文のクラスにおいては、何をどのように指導すればよいのだろうか」「外国人留学生を対象とする、論文指導をめざした作文指導については、参考にすべき論著はごく僅かしかない」と記されてから10年の間に、この分野の状況は変化してきている。それは、アカデミック・ライティング教材の相次ぐ発行である。これらには前述の専門日本語教育の蓄積ばかりでなく、ジャンル分析による論文構造解明の成果、母語話者向けのライティング教育・教材・実用書の成果がかなり反映されている。

論文以前の段階のレポートを書くものとしては、斉山・沖田(1996)『研究発表の方法 留学生のためのレポート作成・口頭発表の準備の手続き』、二通・佐藤(2000)『留学生のための論理的な文章の書き方』等がある。札野・深澤(1996)『留学生・技術研修生のための使える日本語』は、初級レベルからの理科系の留学生に必要なコミュニケーション能力育成に対応可能である。山崎ら(1992)『理工学を学ぶ人のための科学技術日本語入門』は学部段階の実験レポートに対応しているが、理工系の論文ライティングの指導に十分応用できる。論文を主目的としたもの

には、文系留学生だけでなく一般大学生も対象とした浜田ら(1997)『大学生と留学生のための論文ワークブック』がある。

また、アカデミック・ジャパニーズ研究会による一連の教材『大学・大学院留学生の日本語』(①読解編、②作文編は 2001、③論文読解編、④論文作成編は 2002)は、学習者の日本語力およびアカデミックな学習の進行段階にも配慮したものであり、専門日本語教育研究の集大成ともいえるものになっている。④論文作成編は論文各部分の構成要素の提示とそれに先立つクイズ、展開パターン、文型と表現、練習に加え、その課で学習したことを用いてデータ等を見て文章化する課題が設けられている。それだけでなく実際の論文 45 編から収集した例文集も付され、例文の文系理系の別も示されている。

このようにわずか 10 年の間に留学生のアカデミック・ライティング教材は急速に充実してきた。この分野の教師は、何を題材とするかについての負担が相当程度軽減されたといえる。次の課題は、個々のコースの教師が、これらの題材を通じて、どのようなアプローチで教えるのかということに移ってきている。

4.7 日本語のアカデミックなコミュニティとストラテジー

どのようなアプローチで教えるか、アカデミック・ライティングの授業の中で何を意識化させようとするかを考えるとき、学習ストラテジー研究の知見が参考になる。

マリオット(1999: 198)はオーストラリアの大学で学ぶ日本人大学生の勉強ストラテジー使用と不選択についての研究を総括し、留学生には「新しい教育的な文脈への幅広い適応が求められ」ていることを指摘している。さらに、「新しいアカデミック文化におけるインターアクションの規範は、話し言葉、書き言葉を取り巻く慣習を含めて明示的ではない」中で、「利用可能なリソースを十分に使うことは非常に重要である」とし(マリオット 1999: 206)、レポートの訂正の受け方等についての助言を提示している。

浜田(2000)は従来のストラテジー研究における「文脈」(ストラテジー使用の個別文脈、社会文化的文脈、学習の文脈すなわち学習環境への着目)の欠如を指摘し、成功、不成功両方の場合の具体的なストラテジー使用の文脈の記述、絶えず変化する学習環境と学習者の行動との関係の重視を主張している。

さらに、学習者中心主義の中で学習の失敗の原因は学習者にあるとしてしまう危険性がある点を指摘し、学習者が変わるだけでなく環境と教師とが変わることの必要性を提起している。

留学生にとっては、留学先の機関の持つアカデミックな文化は母文化のそれとは異なったものである。これらの研究には、そのような新しいアカデミックなコミュニティに参画する留学生への指導において、ストラテジーをいつ使用し、いつ使用しないかという文脈をより詳細に見ていく必要があることが示されている。このような視点を持たなければ、浜田の指摘するように、失敗の原因は学習者側に帰結され、日本の大学文化という環境の側の問題、環境が十分なリソースを提供できているかどうかという問題が見過ごされる恐れがあるだろう。

4.8 アカデミック・ジャパニーズと日本留学試験

アカデミック・ジャパニーズに対する関心の高まりの背景に、日本留学試験の開始がある。実施団体である日本国際教育協会ホームページによれば、「日本留学試験は、外国人留学生として、日本の大学(学部)等に入学を希望する者について、日本の大学等で必要とする日本語力及び基礎学力の評価を行うことを目的に実施する試験」であり、この試験によって渡日前の入学許可を行う大学もある。日本語科目の目的については、「日本の大学等での勉強に対応できる日本語力(アカデミック・ジャパニーズ)を測定する」と明示されている。これに対して、門倉(2001)は試行試験の問題例が学習スキルより生活スキルを重視しすぎているとの懸念を示し、堀井(2002: 154)は「上位成績者の幅があまり測れないこの試験で、『大学の授業にすぐ入れる力』が判定できるのだろうか」と疑問視している。

このように、アカデミック・ジャパニーズをどう特定するかは、日本語留学試験の影響力和相まって、大きな論点となっている。当然、この分野の研究の進展は、日本語アカデミック・ライティングの範囲・方法の問題と直結してくる。

4.9 日本語アカデミック・ライティングへの発信

以上に述べてきたように、日本語教育においては、アカデミック・ジャパニーズとは何かを考え、その育成のためにどのような支援が可能かを検討してきた教育・研究上の蓄積がある。その成果は、母語話者をも対象に入れた日本語アカデミック・ライティング教育においても、有用なものであるといえる。堀

井(2002:154)は、「ますます多様化する留学生に、真剣に対応していくためにも、日本の大学のアカデミックスタイルを分析し、それにのっとった、日本語補習体制を含めた受け入れ態勢の整備を、泥縄式ではなく、システマティックに各大学の関係部署が連携して、再構築していくことが必要だろう(下線ママ)」と主張している。さらに、「アカデミック・ジャパニーズが明確になれば、当然、大学の日本人学生にも共通のものとなり、日本の大学の質的向上に大きく貢献することとなる」(堀井 2002:155)としている。後述するような母語話者への高等教育機関におけるアカデミック・ライティング教育の状況を考えると、その充実に向け確かに日本語教育からの発信が生かされる余地があると考えられる。

5. 日本の高等教育機関における母語話者を主対象としたライティング教育の流れ

5.1 概観

本章では、日本語母語話者の大学生を主対象とするライティング教育の流れを追っていく。なお、ここでは、「大学生」または「学生」という表現に、短大、専門学校、大学院等、他の高等教育機関の学生も包括的に含める。まず、日本語母語話者の大学生を主対象とするライティング教育についての記述が、なぜ第2言語でのアカデミック・ライティングにも参考になると考えるかを以下で述べておきたい。

第一に、両者のディスコース・コミュニティが共通しているからである。第1言語の学習者も第2言語学習者と同じく大学・大学院の成員であり、同じディスコース・コミュニティへの参画を期待されている状況にある。したがって、母語話者のライティングへの対応を整理することは、彼らだけでなく第2言語学習者へも向けられた、ディスコース・コミュニティからの非明示的な期待を探ることに役立つと考えるからである。

第二に、手法上の利点がある。母語話者を主対象とするライティング教育には様々な分野の教師が従事しており、その理論的なバックグラウンドは多岐にわたる。その手法を眺めることは、日本語教育におけるアカデミック・ライティングを考える上で参考になる。

第三は、時機の点である。ちょうど現在、大学生の言語表現能力育成の内容と方法の論議が高まっており、新たな科目・コースの開設が広まっている。

この背景には、大学入学者の増加による層的拡大、IT化にともなう情報発信機会の増加、所謂「若者の日本語力低下」という言説の広まりの影響が考えられる。このような状況は、大学生に期待される言語能力に対する新たな規範が形成されつつあると見なすことができるため、この時期に日本語教育の側からも日本語アカデミック・ライティング教育の分野的な確立に向けて発信することは、意義があると考えられるからである。留学生を含めたアカデミック・ライティングの読み手書き手の関係性と分野ごとの規範を探る上で、またその教育の内容的量的改善を提案する上で、言語を担当する教師以外の大学の教師一般にこの方面への興味が生じている時期は、一つの好機であるといえる。

以上の理由から、以下では母語話者の大学生を主対象とするライティング教育を概観していきたい。

5.2 状況としての日本の母語話者へのライティング教育

大学における言語表現能力育成授業は、「日本語表現法」「言語表現法」等の科目名称でなされることが多い。このような表現法的授業は、近年、全国の大学で広がりを見せている。筒井(1997)によれば、80年代の学習院大学、桜美林大学での試みを皮切りに、90年代前後に私立大学で新設されたのち国立大学に波及し、高知大学、広島大学、愛媛大学等で96、97年に全学必修科目となったという。この分野では富山大学と高知大学がホームページを通じて際立って多くの情報発信を行っている。富山大学では、93年から「言語表現科目」が情報処理科目と選択必修として実施され、担当者は全学部の文科系理科系の様々な専門からなるという。

大学生に対する言語表現能力育成は、特に1年生に対する導入教育に組み込まれることが多い。その現状は、導入教育プログラムに関する調査報告に詳しい。山田らが2001年に全国私立大学の学部長を対象に行った調査³(1170学部のうち636学部から回答)によると、536件(84.3%)が導入教育を授業として行っている。科目類型と授業内容の傾向をみると、スキル・方法論型科目130科目のうち65.4%、ゼミナール型科目58科目のうち71.1%が、レポート・論文の書き方等の文章作法を授業内容として取り上げている。このことは、レポート・論文の書き方が現在の大学生に対して明示的に指導しなければならない項目であるとの認識が、過半数の大学に広

まっていることの表れである。とはいえ、学部系統別にみると、レポート・論文の書き方等の文章作法は、人文系・社会系・その他（学際系）ではそれぞれ50.8%、49.0%、38.7%と項目中最多だが、理系では18.4%で、高校で学習する教科の補習教育42.5%に比べ大幅に低い。導入教育においても、アカデミック・ライティングの重みづけは分野間に差があると思われる。

このような表現法的授業の広がりの中で、問題となってくるのは、「何を、誰が、どう」教えるのか、ということである。まず、「誰が」についてだが、この分野は専門的な従事者がほとんどいないことがむしろ特徴となっている。筒井(1997)や吉倉(1999)の例のように、学部全体から自然科学を含めた様々な分野の教師が集まり、実施するというケースも多い。この背景には、状況即応的に教員を増やせない大学側の事情とともに、高校までの国語科の授業で養成されてきた文章力とは異なるタイプの文章が大学生活において要求されていることがうかがえる。

少人数の1年生ゼミを複数開講する場合や、学内から集まった様々な専門分野の教員が担当する場合は、クラス間の共通性をどう実現するかが課題となる。吉倉(1999)のような共通マニュアル作成の努力や、向後(1999、2002)のような、コア部分のベシック・コースを設定することが必要となってくる。この問題の解決のため、言語担当の教師と専門教官とのチームティーチングを行った実践もある(大島ら、2002)。学習者と同じ学部・学科の教員が担当する場合は、言語表現科目での学習内容と、その後の専門の中で要求される文章表現との隔たりは、おそらく相対的に小さいと考えられる反面、言語コースの設計経験のない教師にとっての教育面での負担は大きいだろう。一方で、学習者と異なる専門の教師が表現法的科目を担当する場合もある。たとえば、国語教育、日本語教育、テクニカル・ライティング、創作、教育工学等の出身者のケースがある。この場合は、言語表現そのものの訓練に関しては経験がある場合が多いだろう。しかし、当該学部・学科の専門分野で要求される言語表現と、教師自身の出身分野のそれとは、必ずしも一致しているとは限らない。そのため、内容は、社会生活での言語表現等を視野に入れた一般的なものとなるか、教師自身の言語に対する関心や規範が反映されたものとなる可能性が相対的に高い。

小中高の言語教育を担っている国語教育の分野からも、大学生の表現能力育成へ向けて新たな動きが見られる。日本国語教育学会は2001年度より校種別部会に新たに大学部会を設置した。その趣旨・目的及び活動内容の第一は「大学における国語(科)教育だけでなく、大学、専門学校等における「国語」に関する事柄の調査・研究・情報の収集及びその振興を図る。なお、「国語」とは、国語表現、音声表現、情報、メディア・リテラシー、読書テクノロジー、コミュニケーション、漢字検定、フィールドワーク、その他の内容をさす」(日本国語教育学会大学部会2003:序)となっており、カバーする範囲の広さが見て取れる。同学会が大学における「国語」の教育の実態について2001年に大学・短大に勤務する会員にアンケート調査(日本国語教育学会大学部会2002)を行ったところ、有効回答数57のうち「なし」は3のみであった。また、講座設定に対する問題点についての自由回答からライティングに関連するものを取り上げると、『文学』など教養的科目が一般科目としては多い。表現力の育成や国語学的なものもあってよいし、一部コミュニケーション能力を意識した科目が必要だと感じている」「一般に国語教育の専門性に対する認識が薄く、表面的な文章作成講座的な設定しか考えにのぼらない」「文章力をつける」講座は、人数制限をしないと指導や処理が困難である」「大まかな分野・領域の指定があるだけなので、開講講座内容に偏りがある」等があり、内容・方法の統一、クラス規模、表現力育成の必要性に対する認識の差が問題となっていることがうかがえる。

大学で必要とされる言語表現能力の共通項をどこに設定し、内容・方法をどう共有化し、機関の中で科目としてどう位置づけ、誰がそれを担うかについて、日本の大学は過渡期的状況にあると捉えることができる。向後(2002)は富山大学での実践の中で自発的に教員グループが形成されてきたことを評価しつつも、言語表現を専門として、常にその設計と運営に従事する専任スタッフを置くことを、組織的改善点として挙げている。この方面の教育が分野として確立し、方法論が整備され発信・共有化されていくことが待たれている。

5.3 ライティング教材に見る規範と文章作成技術の広まり

前項では大学における表現法的科目の内容・方法論の整備は過渡期的状況にあると述べたが、この分

野の教材・実用書は、実のところ、膨大な量が出版されている。それは、学生を含めた一般の人々がこの技術について「必要なのに習っていない」と感じているためとも受け取れる。出版物には大学生向け、ビジネスマン向けのように対象が特定されたもの、文系・理系のように分野が特定されたものもある。その中で、多くの教材が目標としているのが論理的で明快な文章という目標である。

大学生の文章表現の教材として古典的ともいえるのが、木下是雄の『理科系の作文技術』(1981)と『レポートの組み立て方』(1994)である。木下(1981)では、論文・レポートの書式といった約束事のほかに、「明快な文章」を書くために「重点先行主義」「パラグラフ」「事実と意見の区別」「逆茂木型の文、文章を避けること」が重要であることを強く主張している。木下(1994)では、これらの要件に加え、文章を書く前の構想、構成、情報収集のプロセスを重視し、「概要・序論・本論・論議-型」の構成、「アウトライン」の作成、レポート作成の指標としての「目標規定文」の活用を提案している。

これらの後に出版された教材・実用書でも、文芸的・情緒的な文章を扱ったものでない限り、木下の著作に表れる文章作成技術と文章規範の影響を必ずといってよいほど受けている。特に、留学生対象のものも含め、アカデミック・ライティング分野の教材、実践に与えた影響は大きい。市販されている教材・実用書に表れる文章作成技術の指標の変遷と伝播を分析することは、社会でどのような文章規範が期待されるかを探る上で、意味のあることだろう。

5.4 「論理的文章」を支えるレトリックとプロセスの教育

アカデミック・ライティングの目標は「論理的文章」とされることが多い。それを支える論理的思考力の養成の必要性は、国語教育の中でも以前から指摘されており、井上(1989)の提唱する「言語論理教育」はその代表的なものである。その中で井上は、論理学と一般意味論、およびアメリカのレトリック復権の動きを踏まえ、「言語論理」の範囲を「文(命題)と文(命題)との結びつき方の形式的妥当性を問題とする狭義の(形式)論理的思考のほか、推論の前提となっていることがらの内容の真偽や、そこに表されていることが果たして現実に照らし合わせて適当なものであるかどうかの適合性についての評価判定(価値判断)までも含め」とし、「アメリカ

の国語教育等で使われている『批判的思考』とほぼ同じ内容の概念」と規定している(井上 1989 : 20)。この立場から、日米の国語教科書の比較を踏まえて、「教材を、レトリックや論理という観点から(も)見て、論の組み立てや思考の展開の仕方を理解させることに重点を置くべきだ」と強調している(井上 1989 : 175)。さらに、小学校高学年から中学生を想定した言語論理教育のプログラムを提示し、「概念がはっきり規定され定義されているか」「結論は前提から正しく導かれているか」といった具体的な「思考の文法」(井上 1989 : 211)指導の焦点を、語・文・文章の段階に分けて例文を挙げながら示している。なお、この他の国語教育の中での新しいレトリック理論と関連した近年の動向については、大西(2002)に詳しい。

また、井上(1989 : 87-88)は論理的な思考力を養うための「論証の構造」の押さえ方を説明する中で、イギリスの分析哲学者トゥルミンのモデル「ある主張 C (claim, conclusion) がなされるためには、それを支える根拠としての事実 D (data) が必要であり、更にどうして D から C が主張できるのかという理由づけ W (warrant) がなければならない。しかしこれだけではまだ十分でなく、その理由づけの確かさの程度を示す限定 Q (qualifier)、反証(「～でない限りは」)を示す R (rebuttal)、W を支えるための、理由の裏づけ B (backing) がつけ加えられる」という「論証の型」に着目し、この論の骨組みのユニットを議論や論文の全体構成に広げるといふアイデアを詳しく展開している。

一方、入部(1996)はプロセスを重視する作文教育にコンピュータが占める重要性を指摘している。また、入部(2002b)では、Emig や Rico の文章作成プロセス研究を理論的背景に、論理的文章を書くために、ソフトウェアの機能を活用しつつ思考マップ、構想マップ、構成、アウトライン、読み手からのコメント、推敲、編集、刊行していくプロセスを具体的に示している。

5.5 井下(2002)による文章表現教育の総括と検証

井下(2002)は日本の高等教育における文章表現教育の状況、理論的背景、関連研究、検証、プログラム提案を扱った、おそらく唯一の包括的研究である。プログラム開発と検証は、認知心理学の手法に多くを依っている。

井下は、大学教育、作文教育、大学での一般情報

教育、卒業後の社会人・職業人としての文章表現力の問題とあわせて高等教育における文章表現の実状と問題点を捉え、さらに、認知心理学における文章産出研究、国語教育での作文研究、日本語教育での作文指導、言語技術教育といった関連研究をたどっている。そこから、文章表現教育を「表現力や思考力を高めるための教育」として高等教育機関に位置づけることを提起している。

そのプログラム開発の基礎研究の一つとして、木下の指摘する「事実と意見」の識別が文章を書くときどのような効果があるかについての実験を行っている。大学生45名を統制群、識別群と「情報を伝えることを目的とした文章は事実がもとになって書かれています。どのような事実のもとに文章が展開され、書き手の意見が述べられているのかをじっくり考えながら読んでください。」との分析的教示を行った後に識別問題を行った分析群との3群に分け、その後被験者が産出した意見文を「意見の実証性」「文章の論理性」の2評価基準によって得点化している。その結果、識別課題のみでなく分析的教示を加えた群でどちらの実証性、論理性ともに効果があったことから、「事実と意見の学習」を文章表現指導に取り入れていくための課題として、実践場面に即した具体的で適切な教示条件の開発、自分が書いた文章を対象化し表現を調整するメタ認知的な活動を促す学習内容の明確化を訴えている。

さらに、大学教養教育における留学生に対する文章表現教育と看護基礎教育に向けた看護記録作成指導の実践の結果から、高等教育の様々な分野における文章表現プログラムの開発に向けて、分野の専門性を越えた基本学習モデルとして「メタ認知を促す3段階学習モデル」(6.2.2において後述)「学習者の能力や目的に応じた学習項目の組み合わせのモデル」「学習指導における教師と学生の関係モデル」の三つを提案している。

これらのモデルは学習者の条件による調整をすでに考慮に入れており、汎用性が高く、背景を異にする教師が従事する大学での文章表現教育やアカデミック・ライティング指導において特に効力を発揮するものと思われる。

5.6 実践の中で何をどう教えるか

大学教養段階のアカデミック・ライティングの訓練においても、

1)社会生活での書き言葉のコミュニケーションに

つながるより汎用的な「論理的な文章」

2)「論理的な文章」作成過程での論理的思考力の育成

3)専門分野での論文・レポート作成

4)専門分野の論文作成には直結しないが当該の専門と言葉との関わりを意識させること

のどれを強く志向するかによってコースの重点は変わってくる。実際には、どれか一つに分類されるというより、1)~4)のどれに重点を置くかという段階的な違いとして表れる。

三宅(2002)は、学習者のレポート、コメントの中に現れた表現能力の問題点を、言語技術的側面、思考的側面、認知的側面にわけて論じ、今後取られるべき教育の方向性について、教育体制面では表現法的科目の新入生全員に対する必須化、初等中等教育との連携、教師には従来良しとされてきた知識や学び方のみへの偏りの自覚、学生には批判的思考力が必要であるとしている。

向後(2002:98)は富山大学での実践の分析を通じ、大学での言語表現系の科目の設計に関して『何を教えるべきか』ということはトップダウンで設計することができる。しかし、それを誰がどうやって教え、どう組織化していくかということは、実施・評価と改善のサイクルの中でしか明らかになってこない」とし、教える内容の中核部分の共通化が問題であるとしている。そして、言語表現科目を情報処理科目と一本化して必修化し、そのベーシック・コースの内容として、必須度が高い順に、1.文献検索とレポートの構成法、2.構想マップとショートエッセイの書き方、3.パラグラフ・ライティング、4.タームペーパーの書き方、5.スピーチの方法、6.スライド作成とプレゼンテーション、7.議論の組み立て方、を取り上げることを提案している。この実践では、前述の1)と3)が強く表れているといえる。

豊澤(2002)は、「大学・短大の『国語』教育を、高校から大学・短大への導入教育、リテラシー教育、専門教育への導入教育のどれに位置づけるかによってその性格に差が現れる」と述べ、自己の実践では、テキスト・リテラシー科目として「国語表現法」「思考の技術」を、メディア・リテラシー科目として「情報リテラシー」「プレゼンテーション」「読書のテクノロジー」を配置し、リテラシーの獲得を通じ専門教育への基礎力の充実を図ったことを報告している。これは複数科目にまたがって1)~3)を配置した稀有

な例である。

4)のタイプとしては、体育専門学群の1年生にコーチングと言葉の関わりを考えさせる実践(石塚1997)、医学専門学群の1年生に「医師に求められる言語能力とは」「インフォームドコンセントとは何か」というタイトルでの作文や「患者と信頼関係を築くにはどうしたらいいか」というレポート等の活動を課し、医師に求められる言語能力を考えさせる実践(石塚2001)等がある。狭義のアカデミックな文章ジャンルの導入ではない形で、学習者の専門における言語表現の果たす役割を意識化させる実践例として参考になる。

日本語母語話者へのアカデミック・ライティングの教育を欧米の母語話者へのそれと比較すると、現在公表されている実践は、より汎用的な「論理的な文章」をめざし、その過程で論理的思考力とリテラシーとを養うことを志向する傾向があるといえる。

5.7 日本の母語話者へのライティング教育の今後

この分野では、これまでは方法論の整備・発信・共有化が進んでいなかったが、向後(2002)のベーシック・コースの提案、井下(2002)の「メタ認知を促す3段階学習モデル」「学習指導における教師と学生の関係モデル」「学習者の能力や目的に応じた学習項目の組み合わせのモデル」3モデルの提案が近年、相次いで発表されたことにより、今後急速に蓄積の共有化が進んでいくものと思われる。

6. 日本語アカデミック・ライティングの捉えなおし

5章においては、井下(2002)を除いて、日本ではアカデミックな目的の文章表現教育に関して包括的な研究がなされていないことを示した。一方、4章では留学生に対する日本語教育でのアカデミックな文章に関して、語彙・文型面では蓄積があることを報告した。これらの様々な分野での蓄積について、もう一度、アカデミックな文章やその指導においては、ディスコース・コミュニティでのコミュニケーション目的を果たす上で何が必要とされているのか、という視点から捉えなおせば、アカデミック・ライティング教育に資する、新たなリソースを獲得できると考えられる。以下では、論文に現れる引用とモダリティ表現について、専門日本語教育および教育心理学分野の研究を取り上げ、それをふまえて、アカデミック・ライティングの基礎力を支える指導法の重要性の指摘を行いたい。上述の視点から論文に現れ

る表現の研究を捉えなおすことは、ディスコース・コミュニティでのコミュニケーションを意識したアカデミック・ライティングのタスクを開発する上で、知見を提供するものと思われる。

6.1 論文に現れる表現の研究をめぐって

6.1.1 引用表現の指導をめぐって

アカデミック・ライティングの重要なポイントは、他から取り入れた情報を自己の文章の主張を支えるためにどう利用するかである。大学に入学し、これからアカデミック・ライティングに取り組もうとする学習者は、非母語ではもちろん、母語であっても、困難に直面する。この困難点の克服支援のためには、引用表現に関して、言語学的な研究ばかりでなく、学習者の実際の使用についての研究が必要であると考える。

第2言語での引用研究は読解能力との関係からなされている。八若(1999)は、学習者は母語話者・上級学習者・中級学習者の3群ともに「引用」が見られず、「独自の説明」が多く、「言いかえ」「ほぼコピー」「コピー」が少ないというのが共通点であったこと、言語能力が情報使用の「正しさ」に影響すること等を指摘している。また、八若(2001)は、韓国人中級日本語学習者に対して3篇の読解資料(環境ホルモン等の話題)を読んでから説明文を書かせる実験を行い、結果を読解能力上位群・下位群と比較している。上位群は読解材料から有意に多く、適切な情報使用を行っていること、5種の「変形のタイプ」の中で下位群は「コピー」を有意に多く、「言いかえ」を少なく使っていることを明らかにした。

これらの研究は認知的能力(読解能力)と書かれたものとの関連を探る研究として詳細なものである。とはいえ、流通している日本語の書き言葉においては、引用(情報の取り入れ)と様々な表現形式の関係、選択基準に関して、それらが何を要因として分布しているか、必ずしも明らかとはいえない。読解能力が極めて高いと推測できる母語話者の職業的書き手による文章であっても、「引用」形式を採択する場合としない場合がある。そのため、学習者が「情報の取り入れ」の結果をどう文章化すればよいか判断しようとしても、目標言語での単一の基準の設定を行うことは難しい。おそらく、書き手の情報に対する(想定される)態度・スタンスが、文章ジャンル毎の文体(引用のような特定の表現形式の選好度合い)の分布に影響しているだろう。「作文」「レ

ポート」と「論文」との文体の差異は、この選好の基準が移行する過渡期として表れていると見なすことが可能ではないか。

そこで、引用のような論文に頻出する表現において、言語的側面・認知的側面のみならず、書き手がディスコース・コミュニティに向けてどのようなコミュニケーションをなしているのかを考慮に入れた分析が、新たに必要であると考え。その際には、Hyland(2000)のアカデミックな文章ジャンルの特徴を社会的相互作用の視点から分析した研究や、Bloch & Chi (1995)の中国語英語の引用における文化的側面の違いを考慮に入れた研究が参考になる。さらに、「書き手の情報へのスタンス」が異なるジャンル間での、情報の取り入れ、表現の分布を調べることも有用だろう。

6.1.2 論文に現れるモダリティ表現をめぐって

同様に、論文に現れるのモダリティの研究も、「書き手の情報へのスタンス」を説明し、アカデミック・ライティングのタスク開発を考える上で有用であろう。

佐藤・仁科(1997)は工学系 100 論文に現れた断定保留形式の用法を分析している。頻度は「と考えられる」類が 54.7%と最多で、「と言える」類 12.7%、「と思われる」類 11.9%がこれに次ぎ、「と思う」「にちがいない」「のではないだろうか」等がほとんど使われていないことを指摘し、工学系学術論文の判断表現が「日本語読解・作文教育において判断を表す表現として教えられているものと必ずしも一致していない(佐藤・仁科 1997:63)」と述べている。さらに、表現と根拠提示の有無との関連を調べ、根拠提示率が「と言える」「と考えられる」「と思われる」の順に高く、根拠不提示の用例は、特に実験の結果と考察を述べた部分での予測と現実の実験結果とのずれの説明の際に多いことを指摘している。ここで、「と考えられる」の使用について、根拠をとまなう判断と根拠を欠いた判断ではたらきが同じかどうかを検討している。それによると、根拠が明確で「と考えられる」を使用するケースについては、浅野(1996a)の、日本語では他の判断の可能性が低い場合でも十分な証拠のないことはいわないという語用論的ルールを援用し、「意味するところは、『もしかすると他の判断の余地があるかもしれないが、このように判断することが少なくとも可能だ』ということになる」とし、「可能の意味が優勢」で「確かな根拠

にもとづく結論的な判断を、断定を保留しつつ示す機能」と分析している(佐藤・仁科 1997:68-70)。一方、根拠を欠いた判断における「と考えられる」の用例では「自発の意味が主体」で『「と自然に考えられる』の意である」とし、「確かな根拠をもたない推論的な判断を必然的なものとして示す機能がある」ことを明らかにし、これら二方向の意味が文脈に応じてある程度使い分けられているのではないかと考察している(佐藤・仁科 1997:69-70)。

単に頻出文型としてではなく、その表現を選択するコミュニケーション上の意図をも射程に入れたこれらの研究(佐藤・仁科 1997; 浅野 1996a, 1996b)は、ジャンル・アプローチによるアカデミック・ライティング指導の基盤となりうると考える。

6.2 アカデミック・ライティングのタスク開発をめぐって

ここまで、アカデミック・ライティング指導の要所にはタスクが必要とされていることに触れてきた。ここで、アカデミック・ライティングにおける指導とタスク開発を新たな視点から考えるために、以下の研究を紹介する。

6.2.1 西條(1999)の「弁証法的作文過程」

内容と表現の問題について新たな可能性を提示しているものに、西條(1999:97-114)の「弁証法的作文過程」の研究がある。ここでは、考える過程を深める作文過程を「自分が書いたこと、書こうとすることについて心の中で自問自答し、その過程を通じて、書き手の試行と作文の表現が変化し、その結果、今までの考えとは違った作文内容が産出される過程である」と定義し(西條 1999:100)、教師のどのような支援が学習者の推敲作文における新しい内容の産出に役立つのかを検討している。シンガポール国立大学日本研究学科3年生8名に対する実験の結果、発表した作文に対して受けた質問と答えを対応したメモを渡された学習者のほうが、自分の答えのみのメモを渡された学習者よりも、推敲後の作文に取り入れた新規のアイデアユニット数が顕著に多く、メタ言語の使用とも関連があった。この結果は、自分の答えだけでなく他者の質問や意見をメモとして受け取った群では、他者の見解を推敲作文に統合するために表象の一貫性探索の努力が必要となり、異質なアイデアユニットを破綻なく統合しようとしてメタ言語を使用したためと解釈されている。

さらに、西條(1999:126-127)では、メタ言語使用

を発見的自律学習（学習者が自分の学習過程を意識し、個人的な発見をすることによって学習すること）につなげるためには、「異質な見解を統合する必要のある具体的な課題で、かつ自分で談話の結束性をチェックできるような課題を教師が計画する必要がある」、「メタ言語をあらかじめ決めた語彙としてではなく、談話を一貫性ある構造に構造化する方略として教授することが必要なのだ」と主張している。

この指摘は、学術のためのライティング訓練にとって有用な観点を示している。学術的文章の大きな特徴の一つは、書き手独自の見解と他者の見解との書き分け、両者の位置関係を明らかにしながら書き進めることにあるだろう。未熟な書き手にとって困難が予想される点である。西條(1999: 116)は、メタ言語の機能分類の一つに、「他者発話を自分の談話に取り入れる（焦点化）」ことを挙げている。誰の見解かを文章上に表す表現が引用表現であり、それと書き手独自の見解とはどう関係づけられるかを表すのがメタ言語であるといえる。「異質な見解を統合する必要のある具体的な課題で、かつ自分で談話の結束性をチェックできるような課題」の検討は、アカデミック・ライティングのタスク開発を考える上で重要な視点といえるだろう。

6.2.2 井下(2002)の「メタ認知を促す3段階学習モデル」

井下は「メタ認知を促す3段階学習モデル」(井下2002: 130-133)の基本を「知識学習」→「メタ認知を促す学習」→「自己学習力の習得」の3段階におき、「I. 文の構造を把握し、論理的に書く力を養う」「II. 事実と意見の区別を学習し、情報を正確に伝えることを学ぶ」という2目標のそれぞれに配された3課題に対し、上述3段階の内容を配置している。たとえば、II.の課題Cでは「データを基にレポートを作成する手順を知る」という知識学習段階→「主題文を書かせ、根拠のある意見となっているかどうかモニターする」というメタ認知を促す学習段階→「テーマを設定し事実に基づいた意見文(レポート)が書ける」という自己学習力の習得段階を配置している。

このように「メタ認知を促す学習」という視点から段階的に題材と学習の配置を考えなおすことで、今まで散発的に扱われてきた学習材料やタスクの捉えなおしと再編集が可能となるだろう。このモデルは大学教養教育までを対象としているが、ここで提

示された視点は、より広域のアカデミック・ライティングのタスクとプログラムを開発する上でも、有用であると考えられる。

7. むすび

7.1 第2言語での日本語アカデミック・ライティングのこれからの課題

7.1.1 アカデミックなジャンルの多様性

7.1においては、第2言語としての日本語アカデミック・ライティング分野でのこれからの課題をまとめたい。第一の課題としては、留学生の直面するアカデミックなジャンルの多様性が挙げられる。とりわけ、研究論文そのものを目標とする大学院段階の指導より、大学学部での書きの熟達および指導に特有の困難さがあるといえる。これは、Johns(1995)の指摘する現実のジャンルと教室ジャンルの違いによるもので、教室ジャンルの特徴および規範にむしろ多様性があるためと考えられる。

岡崎・岡崎(2001: 100)は、「読むことによって、それぞれのジャンル独自の書くことに関わる約束事を無意識のうちに理解・獲得して行くことができるのだ」という考えが妥当なものであるとするなら、熟達した書き手養成に向けた一つの条件は、十分読ませることで満足させることができる。」と主張する。しかし、あるジャンルにおいて書くことを学ぶ際に、教材の文章例が学生の専門分野のものであっても、文章ジャンルが異なっていたとしたら、ジャンル特有の文章構造や表現を習得するためには、十分ではない。

具体的には、たとえば生物学を学ぶ留学生の教材に大学の生物学の教科書からの文章があったとしても、教科書の文中の情報について述べる立場は学生と著者である専門家とは隔たりがあるため、その文章ジャンルを模して学生が書くことは実は期待されていない。同じ分野のものでも、教科書とレポートとでは、語彙の共通部分は大きいですが、頻繁に選択される表現は異なってくる。母語話者・非母語話者ともに、学生として生物学のトピックに関して書くジャンルは、学習レポート、調査・実験レポートが中心であり、後には卒業論文や修士論文等の研究論文であろう。このうち、学習レポート、調査・実験レポートは、出版されて流通する文章ジャンルではなく、一般には学生が教師に提出して完結するジャンルであるため、書き手である学生は、このジャン

ルの文章を読む機会がほとんどない。このため、書きの熟達に必要な「読む量」は、保証されていない。学習者の書こうとする文章のジャンルが出版される学術論文の形式に近づくほど、近似のジャンルの文章を量的に多く読むことは容易になる。そのため、むしろ、一見専門性が低い「学部のレポート」に対して評価者である大学教師が持つ規範についての社会的・社会言語学的面からの考察が必要ではないだろうか。

もちろん、研究論文のような現実のジャンルにおいても、杉田の指摘するように専門領域による違いがあり、その点への対応も必要となっている。

7.1.2 日本語学習者の条件の多様性

つぎに、日本語のアカデミックな分野の学習者は英語学習者とは置かれた条件が違うということに、どう対応するかが問題だといえる。英語は学術の世界共通語と見なされる傾向があり、英語圏への留学生は英語を学ぶことが専門の学習の基盤となる場合が多いだろう。しかし、日本語の場合は、特に理工系において研究論文は英語で書く、文献は英語で読むというケースも多い。読み書きは英語だが、研究室のコミュニケーションは日本語というケースもある。このように、学術面で英語と日本語の位置づけは異なるが、分野ごとの学術言語の重層性も論じられていない。

また、留学生がアカデミックな読み書きに日本語をどのように生かすかには、留学生の指導教官の意向が大きく影響するが（伊勢田 1990）、この点を取り上げた研究は少ない。周囲のディスコース・コミュニティは留学生にどのような言語行動を期待しているかについての研究がさらに必要であろう。

また、学術日本語での文章作成においては、第1言語でも未習熟であるケースもある一方、「大学院レベルの学生は母国語では論文の書き方を知っているが、日本語では書けないという場合が多い」（仁科・武田 1991: 121）という場合もある。訓練経験の有無が大きく影響する分野であり、第2言語ライティング一般の教育とは区別して考えなければならない。

さらに、アカデミック・ライティングの前提にある作文観の隔たりも論じられていない。たとえば、日本国内における高等教育機関の留学生の大半を占める東アジア、特に中国出身の学習者が初等・中等教育で（場合によっては大学教育で）培ってきた作文観は日本語アカデミック・ライティングにどう影響

しているのか。この面の研究は少ない。

岡崎・岡崎（2001: 101）は、「書くことにかかわる約束事を取り出し、それとして教えること」については、「このことによる教育効果についてはあまり肯定的な研究結果は出ていない」としながらも、書き手の条件、読み手の条件、テキストの条件等のある一定の条件下では「こうしたアプローチも一定の効果があると見なされるかもしれない」という理由から、どんな条件下でも効果がないと断定することは留保している。まさに、上述したような条件の多様性を考慮して、それに応じたコースとタスクを開発し、アプローチを選びとっていくことが教師に要求されているといえよう。

同時に、異なる条件下にある留学生のアカデミック・ライティング支援を、授業以外の場でどう組織化していくかについても、検討が必要となってくるだろう。

7.2 日本語非母語・母語話者双方に資するアカデミック・ライティング教育の必要性

7.2.1 分野協働の必要性と日本語教育からの貢献可能性

日本語アカデミック・ライティングの質的・面的の拡大を可能にするには、日本語教育分野とそれ以外の分野との研究・実践の交流、情報交換、協働が必要である。4章から6章まででたどってきたように、専門日本語教育、母語話者を中心とする大学生のための言語表現教育、教育心理学分野における書きの産出の研究は、それぞれにおいては蓄積がある。しかし、相互の蓄積や手法を統合させた形でのアカデミック・ライティング教育は、十分に実現されているとはいえない。ディスコース・コミュニティという視点から見れば、日本の高等機関における母語話者の学習者も、第2言語学習者と書くことの目的を共有しているはずだ。

同時に、日本語教育から第1言語のライティング教育への発信・貢献も可能である。なぜなら、コースとタスクの開発においては、日本語教師の職業的「得意分野」が活きる余地があるからである。このような異分野との協働の成果は、日本語教育へも、研究・教育上の利益をもたらすと考える。

7.2.2 コース（プログラム）とタスクの再考の必要性

日本語アカデミック・ライティングのあり方を考える上では、目的を共有するディスコース・コミュニ

ニティに向けてのコミュニケーションとして書くことを意識化させるタスクを開発し、それをライティングのプロセスの中で位置づけるようなコースを考えることが、特に必要だと思われる。

ここまで、ジャンル・アプローチによるアカデミック・ライティング指導は、単に論文の約束事の教育ではなく、そこに表れるディスコース・コミュニティの期待に対する気づきの促しであり、そこから学習者自身がアカデミックなキャリア形成に主体的にどう参画していくかを意識化させることへも発展する可能性がある点を見てきた。このように考えると、アカデミック・ライティングにおけるアプローチとして、プロセスを採るか状況を採るかは二項対立ではないといえる。状況へ働きかける学習者としての気づきを、ライティングプロセスの中で促していく方法も可能なのではないか。その際には、6.2.2の井下「メタ認知を促す3段階学習モデル」が参考になるだろう。プロセスアプローチによる指導は一回性のものではない。学習者の段階に応じた状況を意識した上で、本来のアカデミックな学習の成功をライティングのプロセスの中で実現していくことが新たな焦点といえるのではない。

アカデミックな学習の成功をライティングのプロセスと結びつけて考えるには、単に目標言語のレベルのみで学習者の段階を判断するのではなく、アカデミックな学習においてどの段階にあるか、どのような学習が期待されているかに目を向ける必要があるだろう。そう考えると、有効なアカデミック・ライティング教育のためには、単独の授業を単位とするのではなく、数年間に渡るコース（プログラム）を視野に入れることが重要ではないだろうか。

同時に、気づきを促すタスクを段階に応じて開発していくことが必要となる。その際には、前章で述べたように、すでにある専門日本語教育および教育心理学分野の研究や教育方法のリソースを新たな視点で捉えなおしていくことも、新たな研究同様に重要であると考ええる。

7.2.3 社会学的小および社会言語学的側面からの研究の必要性

日本語アカデミック・ライティングの対象や手法を考える上では、社会学的小および社会言語学的側面からの研究がさらに必要だろう。なぜなら、7.1においてすでに触れたように、日本語アカデミック・ライティングにおいては、異なるタイプの学習者に対し

てどのような期待が言語教師以外から向けられているのかを考える上で、いまだ情報が少ないからである。

そこで、社会的な相互作用としてのアカデミックなディスコース・コミュニティの文章の分析、それも現実のジャンルだけでなく教室ジャンルについての分析が、必要であると考ええる。高等教育機関における書きの実践の分析には、アカデミック・リテラシー(3.4 参照)の育成のあり方までもが関わっているからである。それを分析するためには、語彙・文型の言語的分析だけでなく、文章談話レベルのジャンル分析、規範や評価視点、教育機関・教師・学習者の関係性までも含めた社会学的小、社会言語学的研究が必要となるだろう。

注

1. ただし、「English for Academic Purposes Approach」は既に「学術英語アプローチ」と訳出されているので、「学術英語」「学術目的の英語」という表現を用いることとする。
2. 寺朱美氏らの開発した WWW ブラウザを利用した日本語読解支援システム「DL-MT」(<http://www.jaist.ac.jp/~tera/dl.html>)や、川村よし子氏らが提供している「チュウ太の道工具箱」(英語名: Reading Tutor, <http://language.tiu.ac.jp/>)が代表的なものとして挙げられる。
3. 「効果的導入カリキュラムの開発」研究グループ(2003)「私立大学における一年次教育の実態—『学部長調査』(平成13年)の結果から—」研究代表者山田礼子 日本私立大学協会附置私学高等教育研究所調査報告書 1-27. (同研究所ホームページ、http://www3.ocn.ne.jp/~riihe/fresh_people.html、2003年7月アクセス)を参照。

参照文献

- アカデミック・ジャパニーズ研究会(2001)『大学・大学院留学生の日本語①読解編』アルク
- アカデミック・ジャパニーズ研究会(2001)『大学・大学院留学生の日本語②作文編』アルク
- アカデミック・ジャパニーズ研究会(2002)『大学・大学院留学生の日本語③論文読解編』アルク
- アカデミック・ジャパニーズ研究会(2002)『大学・大学院留学生の日本語④論文作成編』アルク
- 浅野裕子(1996a)「「と思われる」にみる日英の語用論的原理」『日本語教育』88, 35-47.
- 浅野裕子(1996b)「情報のなわ張り」と日英の文系選択基準:「と思う」を中心に」『世界の日本語教育』6, 169-184.
- 安藤淑子(2002)「上級レベルの作文指導における接続詞の扱いについて—一文系論文に用いられる接続詞語彙調査を通して—」『日本語教育』115, 81-89.

- 石塚修 (1997) 「言葉と人間の関わりを理解させる「国語」の授業—体育専門学群生を対象として—」『人文科教育研究』24, 1-13.
- 石塚修 (2001) 「医師に患者とのコミュニケーションを理解させるための「国語」教育」『読書科学』45-4, 135-141.
- 伊勢田涼子 (1990) 「日本語教育における大学と社会」『日本語教育』70, 60-69.
- 井上尚美 (1989) 『言語論理教育入門—国語科における思考』明治図書出版
- 井下千以子 (2002) 『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
- 入部明子 (1996) 『アメリカの表現教育とコンピュータ』冬至書房
- 入部明子 (2002a) 「書くこと (作文) の教育について 比較教育学的研究の成果と展望」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』明治図書出版 201-209.
- 入部明子 (2002b) 『論理的文章学習帳 コンピュータを活用した論理的な文章の書き方』牧野出版
- 大島弥生, 加納なおみ, 池田玲子, 影山陽子, 大場理恵子, 中村和夫, 鈴木健, 根本雅生, 遠藤英明, 鈴木直樹 (2002) 『東京水産大学<大学生のための表現法>平成13年度成果報告書』東京水産大学
- 大西道雄 (2002) 「新しいレトリック理論・文体論・文章心理学・文章論と関わらせた書くこと (作文) の研究の成果と展望」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』明治図書出版 210-216.
- 岡益巳 (1994) 「経済学部留学生のための経済用語の指導について」『日本語教育』82, 23-33.
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザイナー—言語習得過程の視点から見た日本語教育—』凡人社
- 門倉正美 (2001) 「日本留学試験のねらいと問題点—「日本留学試験」の「最終報告書」を読む」『横浜国立大学留学生センター紀要』8, 93-112.
- 木下是雄 (1981) 『理科系の作文技術』中央公論社
- 木下是雄 (1994) 『レポートの組み立て方』ちくま学芸文庫
- 向後千春 (1999) 「表現法授業実践の共有化と流通を教育工学から考える」『大学教育学会誌』21-2, 87-90.
- 向後千春 (2002) 「言語表現科目の9年間の実践とその再設計」『大学教育学会誌』24-2, 98-103.
- 小宮千鶴子 (1995) 「専門日本語教育の専門語—経済の基本的な専門語の特定をめざして—」『日本語教育』86, 81-92.
- 五味政信 (1996) 「専門日本語教育におけるチームティーチング—科学技術日本語教育での日本語教員と専門科目教員による協同の試み」『日本語教育』89, 1-12.
- 西條美紀 (1999) 『談話におけるメタ言語の役割』風間書房
- 齊山弥生・沖田弓子 (1996) 『研究発表の方法 留学生のためのレポート作成・口頭発表の準備の手続き』産能短期大学
- 佐藤勢紀子 (1993) 「論文作成をめざす作文指導—目的に応じた教材の利用法—」『日本語教育』79, 137-147.
- 佐藤勢紀子・仁科浩美 (1997) 「工学系学術論文にみる「と考えられる」の機能」『日本語教育』93, 61-72.
- 志柿光浩 (1992) 「経済学専攻の非漢字圏学習者にはどんな漢字を教えればよいか—経済学文献を対象とした漢字使用頻度調査の結果と分析」『日本語教育』76, 67-87.
- 杉田くに子 (1997) 「上級日本語教育のための文章構造の分析—社会人文科学系研究論文の序論—」『日本語教育』95, 49-60.
- 筒井洋一 (1997) 「大学生の表現能力をどのように学問へと導くのか—日本語表現法科目の全国的広がりとその課題」『げんごひょうげん 言語表現部会 1997 年度報告書』5, 富山大学表現部会 27-33.
- 豊澤弘伸 (2002) 「大学・短大における「国語」教育」『月刊国語教育研究』358.
- 中村重徳 (1991) 「専門教員と日本語教員との協働による社会科学系留学生のための上級日本語教育—一橋大学に於ける実践報告—」『日本語教育』74, 172-185.
- 西谷まり (2001) 「内容中心の日本語教育」『留学生教育』6, 19-33.
- 仁科喜久子・武田明子 (1991) 「理工系大学における外国人留学生の日本語能力に関する調査分析—東京工業大学大学院課程を中心に—」『日本語教育』75, 113-123.
- 二通信子・佐藤不二子 (2000) 『留学生のための論理的文章の書き方』スリーエーネットワーク.
- 日本国語教育学会大学部会 (2002) 『大学における「国語」教育関連科目の実態調査報告』日本国語教育学会大学部会.
- 日本国語教育学会大学部会 (2003) 『平成14年度大学部会活動報告』日本国語教育学会大学部会.
- 日本国際教育協会ホームページ
<http://www.aiej.or.jp/examination/efjuafis.html> (2003年7月アクセス)
- 八若壽美子 (1999) 「日本語母語話者と日本語学習者の作文における読解材料からの情報使用について」『言語文化と日本語教育』18, 12-24.
- 八若壽美子 (2001) 「韓国人日本語学習者の作文における読解材料からの情報使用—読解能力との関連から—」『世界の日本語教育』11, 103-114.
- 浜田麻里・平尾得子・由井紀久子 (1997) 『大学生・留学生のための論文ワークブック』くろしお出版.
- 浜田麻里 (2000) 「学習者ストラテジー再考」吉田彌壽夫先生古稀記念論集編集委員会編『日本語の地平線 吉田彌壽夫先生古稀記念論集』くろしお出版 179-189.
- 深尾百合子 (1994) 「工学系の専門読解教育における日本語教育の役割」『日本語教育』82, 1-12.
- 深澤のぞみ (1994) 「科学技術論文作成を目指した作文指導—専門教員と日本語教師の視点の違いを中心に—」『日本語教育』84, 27-39.
- 深澤のぞみ (1997) 「理工系留学生を対象にした「読む本番」を意識した読解教材開発について」『日本語教育』92,

- 25-35.
- 深田淳 (1994)「専門日本語読解教育の方法 読解支援システムの設計と開発」『日本語教育』82, 13-22.
- 札幌野子・深澤のぞみ (1996)『科学技術基礎日本語：留学生・技術研修生のための使える日本語』金沢工業大学出版社, 紀伊国屋書店
- 堀井恵子 (2002)「『日本語試験』とその『日本語試験』：今後の活用へ向けての課題と提案—シラバスと試行試験を分析して—」『留学生教育』7, 145-158.
- ヘレン・マリオット (1999)「留学生のマクロ学習ストラテジー」宮崎里司・J.V.ネウストブニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』くろしお出版 197-208.
- 三宅和子 (2002)「『日本語能力を育てる』とは—大学生の日本語能力をめぐる問題と教育の方向性—」『文学論叢』76, 東洋大学文学部紀要第55集 18-32.
- 村岡貴子・柳智博 (1995)「農学系学術雑誌の語彙調査—専門分野別日本語教育の観点から—」『日本語教育』85, 80-89.
- 村岡貴子・影廣陽子・柳智博 (1997)「農学系8学術雑誌における日本語論文の語彙調査—農学系日本語論文の読解および執筆のための日本語語彙指導を目指して—」『日本語教育』95, 61-72.
- 村岡貴子 (2000)「農学系日本語学術論文の『緒言』における文型—農学系専門日本語教育における論文の読解と作成の指導のために—」吉田彌壽夫先生古稀記念論集編集委員会編『日本語の地平線 吉田彌壽夫先生古稀記念論集』くろしお出版 215-225.
- 村田年 (1996)「経済学専門用語四字漢語の語構成—専門分野導入期の日本語教育の方法を探る—」『日本語教育』91, 84-95.
- 初山洋介・須沢千恵子 (1997)「レポート・論文作成を最終目標とする総合演習」藤原雅憲・初山洋介編『上級日本語教育の方法』凡人社 195-230.
- 山元啓史 (1995)「専門日本語読解支援システムの評価と方法」『日本語教育』85, 90-100.
- 山崎信寿・富田豊・平林義彰・羽田野洋子 (1992)『理工学を学ぶ人のための「科学技術日本語案内」』創拓社
- 山本一枝 (1995)「科学技術者のための専門文献読解指導—チームティーチングによる MIT 夏期集中日本語講座—」『日本語教育』86, 190-203.
- 横田淳子 (1990)「専門教育とのつながりを重視する上級日本語教育の方法」『日本語教育』71, 120-133.
- 吉倉紳一 (1999)「全学必修科目『日本語技法』の新設とそのマニュアル作成の経験」『大学教育学会誌』21-2.
- Angelova & Riazantseva (1999) If you don't tell me, how can I know?, *Writing Communication*, 16(4), 491-526.
- Bloch, J. & Chi, L. (1995) A comparison of the use of citation in Chinese and English academic discourse, In Belcher, D. & Braine, G. (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*, Norwood, NJ: Ablex, 231-274.
- Dudley-Evans, T. (1995) Common-core and specific approaches to the teaching of academic writing, In Belcher, D. & Braine, G. (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*, Norwood, NJ: Ablex, 293-312.
- Hyland, K. (2000) *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*, England: Pearson Education Limited.
- Jacoby, S., Leech, D., & Holten, C. (1995) A genre-based developmental writing course for undergraduate ESL science majors, In Belcher, D. & Braine, G. (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*, Norwood, NJ: Ablex, 351-374.
- Johns, A. M. (1995) Teaching classroom and authentic genres: Initiating students into academic cultures and discourses, In Belcher, D. & Braine, G. (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*, Norwood, NJ: Ablex, 277-292.
- Lea, M. & Street, B. (1998) Student writing and staff feedback in higher education: An academic literacies approach, *Studies in Higher Education* 23(2), 157-172.
- Leki, I. (1995) Good writing: I know it when I see it, In Belcher, D. & Braine, G. (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*, Norwood, NJ: Ablex, 23-46.
- Lilis & Turner (2001) Student writing in higher education: Contemporary confusion, traditional concerns, *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57-69.
- Luebke (2002) Using linked course in the general education curriculum, http://wac.colostate.edu/aw/articles/luebke_2002.htm (2003年7月アクセス)
- Miller, K. S. (1998) teaching writing, In Johnson, K. & Johnson, H. (Eds.) *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, Oxford: Blackwell. (窪田三喜夫訳「ライティング指導」『外国語教育学大辞典』大修館書店 448-457)
- Prior, P. (1995) Redefining the task: An ethnographic examination of writing and response in graduate seminars, In Belcher, D. & Braine, G. (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*, Norwood, NJ: Ablex, 47-82.
- Russel, D. R. (2002) *Writing in the academic disciplines: A curricular history, Second edition*, IL: Southern Illinois University Press.
- Schneider, M. & Fujisawa, N. (1995) When practice doesn't make perfect: The case of a graduate ESL student, In Belcher, D. & Braine, G. (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*, Norwood, NJ: Ablex, 3-22.
- Silva, T. (1990) Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL, In Kroll, B. (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*, New York: Cambridge University Press, 11-23.
- Spack, R. (1988a) The author responds to Braine. *TESOL*

Quarterly, 22, 703-705.

Spack, R. (1988b) Initiating ESL students into the academic discourse community: How far should we go? *TESOL Quarterly*, 22, 29-52.

Swales, J. M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

おおしま やよい / 東京海洋大学海洋科学部
yoshima@s.kaiyodai.ac.jp

Possibility of Japanese academic writing for native and nonnative speakers

OSHIMA Yayoi

Abstracts

The aim of this paper is to offer an overview of writing education in the academic field. First, the paper reviews research findings and pedagogical practices of academic writing for native and nonnative speakers of English, focusing on the genre approach. Secondly, this paper discusses previous studies and pedagogical issues of Japanese academic writing, including Japanese for Specific Purposes for nonnative speakers and the language arts programs organized mainly for native students. This paper attempts to reconsider Japanese language training in the academic field and to develop language-learning tasks and courses that deepen students' consciousness towards communicative functions necessary in academic discourse.

【Keywords】 academic writing, genre approach, discourse community, Japanese for Specific Purposes, language arts program

(Faculty of Marine Science, Tokyo University of Marine Science and Technology)