

【特集：日本法教育研究センターにおける法学と日本語教育学の多元複層的なアーティキュレーション】

アカデミック・ライティングの視点から見た大学における専門日本語教育*

Teaching Japanese for Specific Purposes at Universities

— With a focus on academic writing

村岡 貴子**

MURAOKA Takako

Abstract

The purpose of this article is to discuss what is needed in teaching Japanese for Specific Purposes at universities with a focus on teaching academic writing, based on: 1) findings of previous studies; 2) my teaching experience; and 3) the results of analysis of that experience.

The article first establishes a definition of Japanese for academic purposes, referring to similar studies on English for Academic Purposes. Based on that definition, we explain the state of teaching Japanese for Specific Purposes at Nagoya University Research and Education Center for Japanese Law.

The article then introduces the concept of a “schema for academic writing” based on all knowledge and skills acquired during academic activities. These skills are necessary for learners to cultivate during their learning of academic writing. Using that schema, Muraoka (2014) established a hypothesis, namely that academic writing skills are acquired only after learners are able to evaluate text, focusing on its structure and logic properly. Based on this hypothesis, we report on the practical education in Japanese academic writing classes which were offered at a Japanese University. In classes at the university, we used “text analysis tasks” to raise students’ text evaluation and meta recognition ability on their own.

Thirdly, we report on the several students’ reflections on academic writing. These students learned academic writing by way of “text analysis tasks.” We also analyze the reflections of three professors who were formerly international students at Japan and who now teach at universities both inside and outside Japan.

Consequently, we obtained four perspectives that were helpful in the formation of the academic writing schema; 1) cultivating a meta-perspective, 2) developing self-reflection and a collaborative attitude, 3) developing written communication skills in various genres required of professionals in real world, and 4) continuing extensive learning.

* 本稿は、2016年3月12日に名古屋大学アジア法交流館落成記念シンポジウムの第1セッション「日本法教育研究センターにおける法学と日本語教育学の多元複層的なアーティキュレーション」における発表の内容に加筆・修正作業を施し、まとめ直したものである。(2016年7月30日脱稿)

** 大阪大学国際教育交流センター副センター長、大学院言語文化研究科兼任教授、専門日本語教育学会代表幹事。

目次

はじめに

I. 専門日本語教育とは

II. AW 教育の関連研究

III. 名古屋大学日本法教育研究センターにおける専門日本語教育

IV. テキスト分析タスクによる教育実践

1. 学習者の AW に関する問題

2. テキスト分析タスクに関する仮説：ライティング能力獲得過程

3. AW の学習成功者

4. AW のカリキュラム、学習活動および教育リソース

V. 留学生・元留学生の大学教員による AW についての内省

1. 授業後のアンケート記述の例

2. 元留学生の大学教員に対するインタビューデータの例

まとめと今後の課題

はじめに

本稿の目的は、アカデミック・ライティング（以下、AW）の視点から見た、大学における専門日本語教育に必要な要素を検討することである。本稿では、先行研究である村岡（2014）に基づき、関連の先行研究を概観し、次に、筆者の教育実践、特に後述する、「テキスト分析タスク」による教育実践に基づいた研究成果、および留学生・元留学生の大学教員による AW についての内省を分析した研究成果を示す。以上の成果をもとに、現在求められている大学における専門日本語教育について議論を展開することとする。

I. 専門日本語教育とは

「専門日本語教育」は、英語教育学で示されている ESP にならい、JSP として、特別な目的のための日本語教育と定義する。本稿では、その中でも大学における専門日本語教育を扱い、アカデミック・ライティングの視点から、書記言語コミュニケーションを重点的に扱う。以下、関連の先行研究に言及する。

まず、佐野（2009）は、学会誌『専門日本語教育研究』への寄稿において、英語教育学分野で議論されてきた ESP（English for Specific Purposes）関連の研究の軌跡をたどった上で、目的別日本語教育を JSP（Japanese for Specific Purposes）とし、「明確な特定

のニーズに基づく日本語教育」(pp.10-11)と定義した。

さらに、佐野(2009)は、JSPを、以下の2つに分けている。

- 1) 専門別日本語教育 (Japanese for Academic Purposes)
- 2) 職業別日本語教育 (Japanese for Occupational Purposes)

佐野(2009)においては、Hutchinson & Waters (1986) や Dudley-Evans & St. Johns (1998) 等の ESP の解釈を参照し、JSP (Japanese for Specific Purposes) の中でさらに JAP (Japanese for Academic Purpose) を認めた上で、この JAP の学習者グループについて次のように述べている。

専門領域を持つ大学院生や研究生が中心であり、理工系、人文学系、社会科学系のそれぞれにまた細分化された領域がある (p.12)。

本稿でこれから議論する「専門日本語教育」は、この JAP に該当するものである。

さらに、春原(2006)は、専門日本語教育では、第一に内容が問われるという点を以下のような例から説明している。なお、以下の引用部分の冒頭で用いられている「非専門日本語教育」という用語は、本稿では「一般日本語教育」として解釈する。

非専門日本語教育のように、受身動詞を練習するためにどんな場面や話題が相応しいかという筋道とは正反対である。まず特定の世界、病院や企業、小学校や野菜農家など、固有の現場がある。その現場を構成する内容、知識、技能、役割、参加の仕方等がまずあり、参加の入会手続き (イニシエーション) に従って、言葉も学んでいく (pp.13-14)。

「専門日本語教育」の枠組みにおいては、先の佐野(2009)の指摘の通り、学習者は特定のニーズを有しており、また、日本語学習の目的は、基本的には教師が一方的に決めるのではなく、学習者が明確に持っていることが前提である。それは、上記の春原(2006)が言及したように、学習者は、日本語が必要とされる「固有の現場」のメンバーに既になっているか、あるいは今後そのメンバーになる予定であるかのどちらかであると考えられることから、言えることである。

その上で、「専門日本語教育」とは、上記の「固有の現場」で必要とされる日本語を、適宜、場面や対人関係、情報伝達の媒体に応じて学習していく形態であることが求められ、その特性を前提にコースデザインが行われる必要があると考えられる。

したがって、「専門日本語教育」は、実際にその「固有の現場」を熟知しない日本語

教師が、学習項目を独断的に設定し教授するものではなく、むしろ、学習者自身の背景知識や、その現場に関与する多くの人的リソースの活用が必要とされる「固有の現場」に特化した日本語の教育であると言える。

なお、固有の現場に特化した日本語の教育とは、専門用語等の語彙・表現を、教師側が教授項目として教える教育ではない。学習者の個々の専門分野すべてに応じて、教師がその日本語を教えていくことは、事実上不可能である。むしろ、そういった語彙・表現は、学習者が固有の現場で自律的に習得していくことが期待されるものであると考える。したがって、専門日本語教育においては、学習者のそのような自律的な態度を涵養することが必要である。学習者自身は、固有の現場という環境の中で用いられる日本語を自ら観察して分析しつつ、必要な運用能力を獲得し、かつ、それをモニターすることにより、必要に応じて日本語運用の方法や学習の方法自体を改善していくことも可能な、狭義の語学能力を超えた能力が求められるものと言える。

以上のことから、専門日本語教育にかかわる教師は、学習者が、徐々に固有の現場とそこでの日本語使用状況を自律的に把握した上で、自ら学んでいく能力の養成、および適切な学習スタイルの形成に貢献する必要があるとまとめられる。

加えて、本稿における専門日本語としての AW 教育に関与できる教師は、後述する論文スキーマを有しておく必要があることも、当該教育の前提として指摘しておきたい。それは、特定の専門分野の内容に精通しているという意味ではなく、当該教師自身が、本稿で扱う大学院レベルの研究を行う上で必要なライティング活動を日本語で行えるスキルを有するということである。こうした学術活動を日本語で行えるスキルを有している教師が専門日本語教育に従事すべきであるということも、コースデザインにおいて重要な点であると言える。

II. AW 教育の関連研究

ここでは、まず、日本語教育学が影響を受けた英語教育学の関連研究から一部、本稿の議論に特に関係する内容を紹介する。

はじめに、教育研究の流れとしては、学習者の作成した文章の評価だけでなく、文章産出過程や修正フィードバック、といった多様な観点に着目した教育開発と研究が行われるようになった (Silva1990; Matsuda2003; 畑佐2003; 大島2003)。その過程において、熟達した書き手や学習成功者の研究も行われてきた (Raims1985; 竹内,2003)。また、メタ認知方略 (Metacognitive Strategies) といったストラテジーについて

(O'Mally & Chamot 1990; Oxford 1990)、さらに、学術研究のための EAP (English for Academic Purposes) に関する研究などが行われてきた (Swales1990)。

Swales(1990)は、次の図 1 に示すような CARS モデル(“Create Research Space Model”)を提唱し、英語論文の序論部が、ムーブとステップという要素から構成されていることを示している。このモデルは、Swales (1990) による、Discourse Community (以下、ディスコース・コミュニティ) の考え方、すなわち、特定分野の学術論文には、その分野の構成員が所属するディスコース・コミュニティにより作成され、繰り返し用いられてきた文章の構造と表現のパターン化が見られるという前提に基づいている。一般に、言語の違いに関わらず、専門分野や研究手法によって論文の構成方法は多様性が認められると考えられるが、このようなモデル構築の考え方自体は、有意義なものである。次章の教育実践の関連議論において言及する。

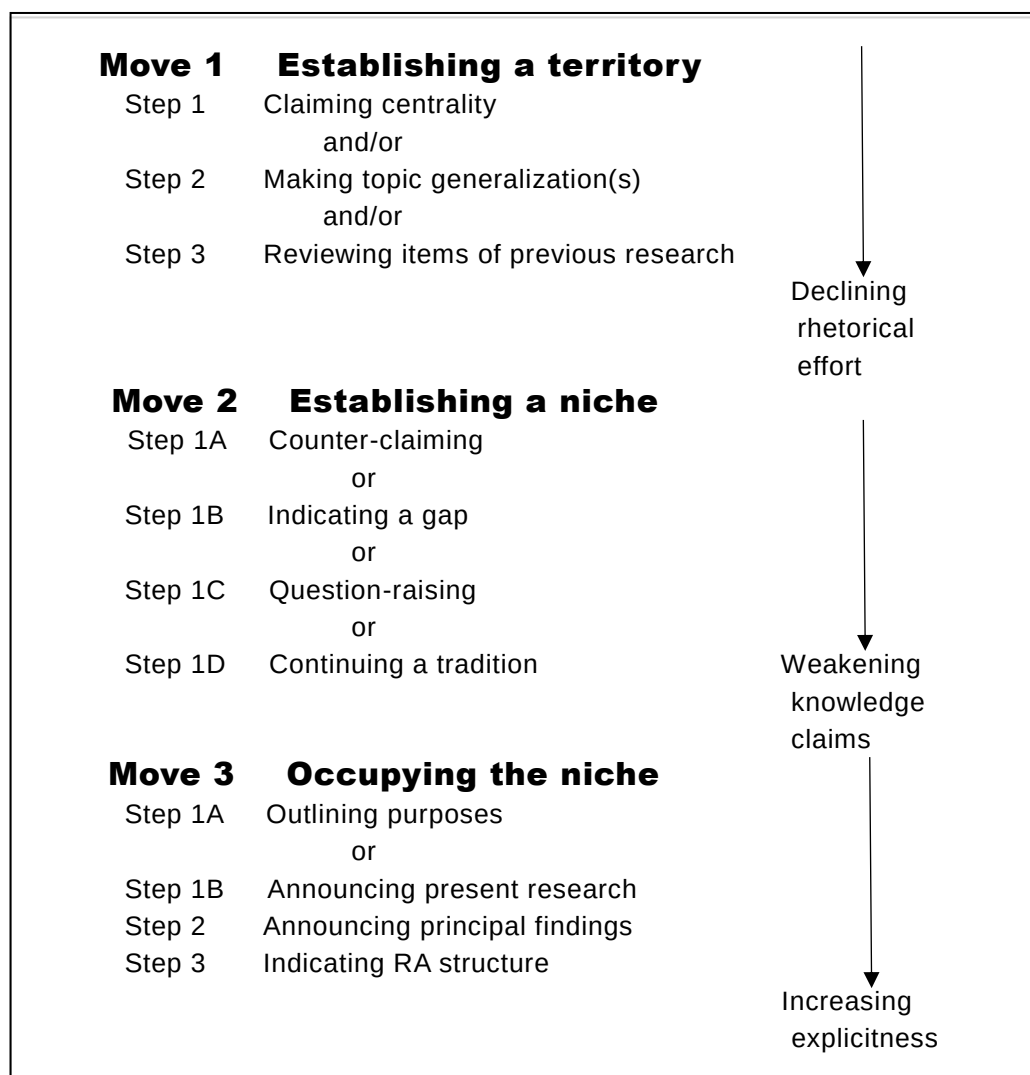


図 1 A CARS model for article introduction (Swales,1990: p.141)

一方、日本語教育学においても、いわゆる日本語作文の教師添削において、誤用分析による文法の正確さ重視の段階から、より広い視野に立った、文章構造や論理展開

の重視という流れが見られる（村岡 2014）。関連して、それらを扱うピア・レスポンスなどの協働学習の教材開発や実践報告（池田 1999；二通 2001；大島 2003；大島他 2005；村岡他 2010；村岡他 2013a）も行われるようになり、昨今ではフィードバックや評価（村岡他 2013b；田中他 2014）に関する研究の進展も認められる。

以上の関連研究の成果をふまえ、次章では名古屋大学日本法教育研究センターにおける専門日本語教育について述べる。

Ⅲ. 名古屋大学日本法教育研究センターにおける専門日本語教育

名古屋大学日本法教育研究センターにおける専門日本語教育について、名古屋大学公式ウェブサイトの情報および名古屋大学法学研究科/名古屋大学法政国際教育協力研究センター（2009）等に基づき、表 1 のように、在学段階、背景や環境、日本語レベル、ニーズ、時間的制約をまとめた。このように、法学系の専門職に就くために、その過程での大学院進学も含めて、法学系日本語を学ぶ専門日本語教育であると言える。

表 1 名古屋大学日本法教育研究センターにおける専門日本語教育

関連項目	説明
在学段階	学部正規生（進学目的での来日後は大学院生）
学習の背景や環境	専門分野（法学系）、非漢字圏、母国で学習
日本語レベル	入門・初級から上級・超上級
学習ニーズ	日本の大学院への留学、国内外での就職（法曹界での活躍等）
時間的制約	学部のコースワークと並行して学習
教育実施体制	分野横断的協働体制： 日本語教育学と法学の教員間の協働による教材開発等

表 1 の通り、当該課程は、学習者の学ぶ目的が明確であり、将来自身が活躍を目指す専門家となるための課程であることが、学習者にも教師にも共通理解となっている。

また、同課程は、日本語レベルについても、初級から超上級に至るまでの数年間を費やす長期的なものであり、また、学部のコースワークと並行して学ぶことから、通常の学部在籍のみの場合より学習負担がより厳しいものとなっている。

さらに、教材『日本法を学ぶための日本史・公民—2 年生用教材—第 2 版』（2010）や『日本法を学ぶための日本の法システム—3 年生用教材—』（2011）等、すでに実績のある教材開発の面での分野横断的な教員側の協働体制が特徴的である。今後一層この面での研究や教育実践面での協働が推進・強化されることにより、法学系専門日本

語教育のパイオニアとしてのモデル化が強く期待される。特に、この専門日本語教育において、法学系文書の読解や作成の能力を向上させるためには、専門的な知識を含む内容とその言語表現による表示方法を分析的に明らかにして教育するための協働体制が必須のものと考えられる。なお、上記教育課程が行われている地域はいずれも非漢字圏であり、当該の学習者にとって文章の読解や作成の負担が比較的重いものである。この点からも、同課程の維持・発展は、他の専門日本語教育にも示唆を与えるものとして特筆すべきである。

IV. テキスト分析タスクによる教育実践

1. 学習者の AW に関する問題

次に、AW の教育実践について議論する。

まず、学習者の AW に関する問題について事例を紹介し、その問題を克服するために開発した学習活動について説明することにより、教育実践についての議論を行う。

これまでの教育実践の中で、学習者の AW に対する意識化が進んでいない事例として、例えば、1) 文章にタイトルを付けない、2) 段落分けを考えていない、3) 前の文や段落との関係を示す接続表現などのメタ表現を使用しない、といった問題が挙げられる（村岡他 2009；村岡 2011；村岡他 2012）。これらには、AW では避けられるべき、文章の論理展開の不備・不整合といった問題も認められたことから、上記の先行研究においては、いずれの問題も、局所的なレベルの問題ではないため、1 文内の文法や語の選択には起因しないということが明らかにされている。

2. テキスト分析タスクに関する仮説：ライティング能力獲得過程

そこで、1. に示した学習者の問題を克服するために、意識化を促す活動として、文章に対する 3 つの分析基準の内在化を目指した。すなわち、「目的と構造化」、「関連付けと意義付け」、および「厳密さと文体の最適化」である（村岡 2011；村岡他 2012；村岡 2014）。以下に、上記の先行研究に従って説明を加える。

まず、「目的と構造化」は、文章の目的や構造を把握したり検討したりするマクロな視点である。次の「関連付けと意義付け」は、文同士の関連性や、各文の存在意義を考える、よりミクロな視点である。3 つ目の「厳密さと文体の最適化」は、文体や表現の厳密さや適切性を検討する視点である。

以上 3 点の基準を内在化させるため、他者とともに、文章を批判的に読みコメントをし合う協働的な活動、すなわち、「テキスト分析タスク」を用いた学習活動を考案し

た。「テキスト分析タスク」の目的は、文章の展開における巧拙や論理・表現の厳密さに対する意識を向上させることであり、それが文章の適正な評価能力の向上につながると考える。その上で、文章評価能力がまず一定以上に高まれば、自己の学習へのメタ認知の向上が学習への進歩を促す（村岡他 2009）という仮説を立てた。これは、さらに情報を加えて、次の図 2 のように図式化できる。この過程を「ライティング能力獲得過程」と呼ぶ。

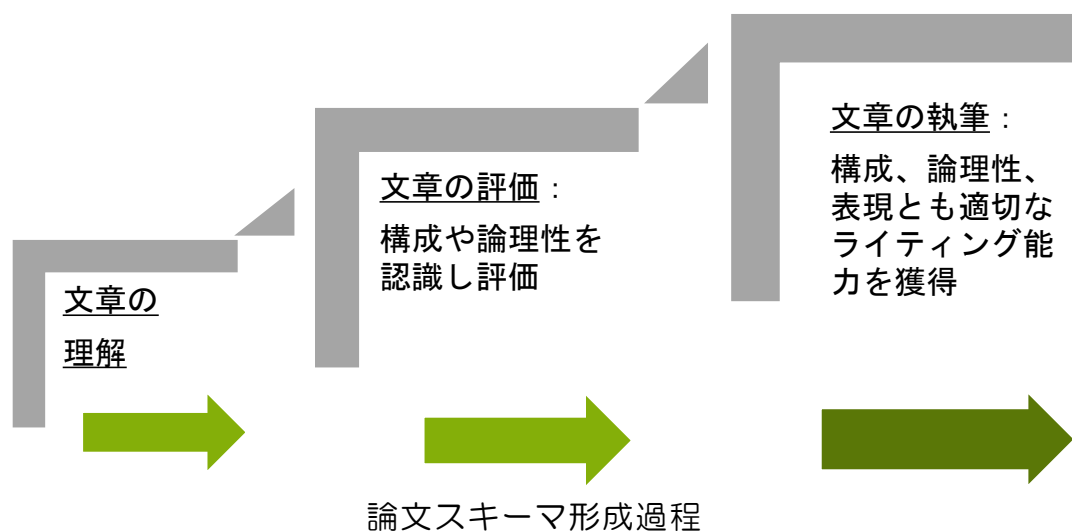


図 2 ライティング能力獲得過程の模式図（村岡 2014）

この仮説は、図 2 の下にある 3 つの矢印が右を指し示しているように、ライティング能力が獲得されていく過程として、まず、文章理解が正確に行えるようになり、次に、文章の構成や論理性を認識して可能となる文章評価能力が高まり、最後に、文章の構成、論理性、表現とも適切なライティング能力が向上していくというものである。この過程は、「論文スキーマ形成過程」と呼ぶ。論文スキーマとは、論文とは何か、研究とは何かの概念に関する知識の総体である（村岡他 2009: 村岡 2014）。

このように、ライティング能力獲得過程は、換言すれば、語彙や文型の知識量で測られる狭義の言語能力ではなく、論文スキーマを獲得していくものと捉えることが可能である。その過程は学術研究活動に必須のメタ認知能力を向上させるものであることから、先述したように、学習者による自身の学習へのメタ認知能力の向上が学習全体の進歩を促すと考えられる。

上記のメタ認知能力、およびテキスト分析タスクで求められる他者との協働の姿勢は、本来的に学術的な活動には必須である。すなわち、学術的な活動においては、時空間を超えた先行研究からの引用や直接の議論において多くの他者から学び、また、コメントの授受や学術雑誌における査読等を通じ、他者から批判を受けることによっ

て、研究の内容や方法、あるいは考察をさらに精緻化し、より洗練された表示方法によって発信を行う作業が求められるためである。したがって、上記の学習活動は学部・大学院の双方における専門日本語教育に適したものであると言える。

なお、このような仮説に基づいて、テキスト分析タスクを中心として開発した教材村岡他（2013b）を開発した。この教材は、文章を分析あるいは作成する前の、自身の学習活動や学習経験を振り返る内省、文章の分析・リバイズ、文章の執筆といった複数のタスク活動から構成されている。ここでは教材に関するさらなる記述を割愛する。

3. AW の学習成功者

上述した教育実践において、学習者の中に、習得の速い、あるいは学習を円滑に進められるケースとそうではないケースが存在した。そこで、ここでは、AWの学習成功者とはどのような人と言えるかについて述べる。

まず、本稿における学習成功者とは、先述した「論文スキーマ」を有する者であって、言語項目の知識の多寡にかかわらず、文章の目的や全体の構成を見る目を持ち、また、AW学習を研究活動と結び付けて位置づける巨視的な視点を持つ学習者であると言える（村岡他2012；村岡2014）。これは、語や文法の正誤判断のみにとらわれずに、先に引用したSwales（1990）から引用した図1に示したような、構成や全体を広く俯瞰する視点とも通ずるものである。

上記の「巨視的」は「メタ的」とも言い換えられる。このような視点は、自分の学習研究活動全体の中に、AW活動を位置づけ、取るべき方策を認識しようとする視点である。例えば、人的・物的リソースの活用や、期限までの実行可能な行動計画が作成できるといったことである（村岡他 2013b）。

同時に指摘しておきたいことは、自己との対話および他者との協働の重要性である。これは、自己をモニターし、他者とともに学ぶ、言わば動的・自律的な学習方法を身に付けることであり、単にモデルの模倣や暗記をする学習ではなく、他者との意見交換による協働学習を志向することである（村岡 2013a）。

以上の内容をもとに、以下、カリキュラム、学習活動、および教育のためのリソースについて説明する。

4. AW のカリキュラム、学習活動および教育リソース

AWのカリキュラムは、基本的に「論文スキーマ形成過程」を重視する必要がある、そのためには、批判的読み、他者からの学びや、引用について等を、学習活動の中に適切に取り入れる必要があると考えられる。

また、そのための具体的な学習活動としては、次の図 3 の通り、前作業、本作業、後作業と分ければ、本作業のところにるように、文章作成と自己推敲、そのあとに続くテキスト分析タスクと文章の修正過程を最も重要な活動として捉える必要があると考える。それこそが AW の要諦であると言えるであろう。

1. 前作業

文献や資料の選択、読解によるインプット

【内容、論理構成、表現、書式】⇒自身の言葉で言語化

2. 本作業

(1) 文章作成と自己推敲

(2) テキスト分析タスクによるコメントの授受

(3) 文章の修正

《以上の(1)から(3)の繰り返し》

3. 後作業

学習についての振り返り

図 3 AW 教育における具体的な学習活動

加えて、教育と研究の両方の観点から重要であると思われることは、種々のリソースを活用することである。1 回の授業、1 学期のコースだけのためでなく、学習者の文章や成功者のコメント、学習過程の記録等は、次の授業、次のコースのために、有用な資料や知見を提供してくれるものと期待できる。例えば、筆者はコース開始前に作成した文章をコース最後に学習者自身が自分で添削をしてみるという試みを授業で採用している。これによって、個々の言語表現の改訂のみならず、文章構成や論理性、首尾一貫性等についても修正を施し、章や段落によっては全面的に書き直すケースも見られる（村岡他 2012）。学習者は、必ずしも数字では測れない AW 能力の向上や自身の成長を実感できる貴重な経験が 1 つできると推測される。

V. 留学生・元留学生の大学教員による AW についての内省

最後に、筆者の最近の調査研究で得られた、ライティング授業を受講した学生や、元留学生の大学教員によるアカデミック・ライティングについての内省データをもとに、ライティング学習についての示唆を求めることとする。ここでは内省データを紙面の都合上、3 種類のものから一部を抜粋して紹介する。まず、2013 年に海外の某大学において、先述したテキスト分析タスクを用いた実験授業を行った際のアンケート

の自由記述の一部、次に、筆者の授業実践後に行ったアンケートによる回答の一部、および、日本の大学院で博士学位を取得した元留学生の大学教員によるインタビューデータの一部である。上記 3 種類のうち、以下には、まず、授業関係として、次にインタビューデータとしてそれぞれ 1 節ずつにまとめて記述する。

1. 授業後のアンケート記述の例

以下に、まず 2 例（村岡他 2014）を示す。以下は、台湾の大学において、テキスト分析タスクを用いた実験授業実施後のアンケート記述の一部である。なお、以降、自由記述における日本語表現は、必要に応じて文法の誤用のみ修正して示す。

記述例 1：

今回の活動は、ロジックの練習にとって助けになった。学生に一つ一つの接続詞の用法や一つ一つの関連性が適切か否かを考えさせることができる。

記述例 2：

構成とか、因果関係とかは、論文に対して大切な要素だと思います。

上記の 2 例の通り、ロジックの練習、文同士の関連性の適否、構成や因果関係といったキーワードがあるように、文章における論理の重要性への気づきが見られた。

同様に、もう 1 例（村岡他 2014）示す。

記述例 3：

卒業論文を書くときに自分が考えたことだけに夢中になり、完成さえすればよいと思っていましたが、結局他人が読んでわかりにくい部分がたくさんありました。今日の授業を通して、まず自分が何を变えるべきかに気づきました。

記述例 3 では、卒業論文執筆の経験を想起して、当初、自分が考えたことだけに夢中になっていた学習者が、その後、他者の視点から振り返り、まず、自分が何を变えるべきかに気づいた、と語っている。この実験授業は、現在のみならず、過去に自身が経験してきたことを内省して改善策を見出していく機会が提供されたと言える。

次の記述例 4（村岡他 2012）は、大学院レベルの日本語学習者向けコースの終了後のデータである。ここでは、学期当初に作成した文章を、テキスト分析タスクで学んだコースの最後に、自身で添削するという活動を行った際のコメントである。

記述例 4 :

やはり時間内で成果ができることが大切です。段落の最初に何を書くのか最初から決めておきます。テーマの内容を書いて、第 2、第 3 の説明をすること、原因、対策についても決めました。(学期当初の作文には) 繰り返しの内容がありました。原因や現象を日本語で書くことがあまりできませんでした。(それを見て今) 矛盾があったところをチェックしました。

記述例 4 においても、学習者の意識として、推敲を繰り返したことや、フォーマットを守って執筆し、締め切りを意識していた努力の過程について語られている。換言すれば、時間管理を強く意識するようになった変化が語られ、また、学期当初には意識にのぼらなかった、自身の文章の中の繰り返しや冗長さがについても気づきがあったことが言語化されていると言える。

2. 元留学生の大学教員に対するインタビューデータの例

まず、村岡他 (2015) から 1 例を示す。

A は、漢字圏の東アジア出身で、日本の大学院で日本語により博士論文を作成して学位を取得し、母国の大学で教鞭をとっている。A のケースは、卒業論文の指導において、学生から自分は就職するため卒論は無駄ではないかと言われたものである。

A のコメント :

論文執筆を通して学ぶ資料収集やデータ分析の技術、相手を説得する論述を考案する技術等は、就職後に重要なもの。

この教員は、就職するか、大学院で研究をするかを問わず、卒業論文の執筆を通して、データの収集や分析、相手を説得する論述等、それぞれの段階において、就職後にも重要となる学習活動が含まれていることを認識し、そのように論じている。

次に、村岡他 (2015) からさらに 1 例を示す。

B のケースは、大学教員になる前に企業に勤めていた時のものである。B は非漢字圏の南米出身で、日本の大学院で博士学位を取得した工学系の研究者である。

B のコメント :

報告書執筆より、E メール送付や業務連絡にストレスと感じていた。見直す時間がとりにくいが、社長や部長を含む人々への伝達で間違いを犯せば実務能力が低いと判断される。そのため、自分の文章と日々戦っていた。E メールは、直接相

手以外の関係者にも「CC」で送られ評価される。ニュアンスを調整する必要の高い「断り」等の伝達には、Eメールか電話か、手段の選択が重要。

Bは、日頃のEメールや業務連絡によりストレスを感じ、それらの能力の高低が職場での実務能力の評価に直結すること、さらには、目的や場面によってはEメールか電話かといった手段の選択も必要であることを指摘していた。

さらに、村岡（2016）の例を1例示す。

Cは、非漢字圏の東南アジア出身である。日本で日本語により博士論文を執筆して学位を取得し、帰国して母国の大学で大学教員として勤務している。

Cのコメント：

大学教員になっても論理的とは言えない論文を書いている人もいる。たくさん読んで勉強を続けることが重要。学生の文章を読むと、読み手を意識した文章を書いていない。説得力を持たせるためには、情報を論理的に並べる必要がある。よくできる人もいるが、できない人の方が多い。どの情報を先に提示するかといった順序やストラテジー等が大切。

Cは、論文を書く必要のある学生や研究者が必ずしも論理的な文章を明確に作成しているわけではないという現状を厳しく指摘し、さらには、読み手を意識し、情報の提出順序等に関わる文章の構成に意識が及ぶことの必要性に言及していると言える。これらは、論文スキーマの形成の必要性につながる重要な指摘である。

まとめと今後の課題

以上、AWの教育実践と関連研究から得られた知見をもとに、AW教育に絞って議論を行った。その結果、AW教育の視点から見た大学での専門日本語教育に必要な要素は、論文スキーマ形成の促進であるとまとめられる。具体的には以下の4点である。

- 1) メタ的な視点の涵養
- 2) 内省および他者との協働的姿勢の志向
- 3) 専門家としての社会人に必要な多様なジャンルの書記言語コミュニケーション能力の養成
- 4) 大量の継続的な学習

これらは、いわゆる日本語教育に従事している教員だけではなく、専門分野の違いを超えて、教員が学習者のため教育や研究指導を行う際に、重要な視点として共有することが必要であると言えるものであり、今後、さらなる教育開発と研究の進展が求められる。

付記：本研究は平成27年度科学研究費補助金基盤研究(B)（課題番号22320096，研究代表者：村岡貴子）の助成を受けた。

参考文献

- 池田玲子（1999）「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果 ―中級学習者の場合」『言語文化と日本語教育』第17号，お茶ノ水女子大学, pp.36-47
- 大島弥生（2003）「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―」『言語文化と日本語教育』11月増刊特集号, pp.198-224
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂（2005）『ピアで学ぶ大学生の日本語表現 プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房
- 佐野ひろみ（2009）「目的別日本語教育再考」『専門日本語教育研究』第11号, pp.9-14
- 竹内理（2003）『より良い外国語学習法を求めて ―外国語学習成功者の研究―』松柏社
- 田中真理・阿部新（2014）『Good Writing へのパスポート ―読み手と構成を意識した日本語ライティング』くろしお出版
- 名古屋大学大学院法学研究科/名古屋大学法政国際教育協力研究センター（2009）『名古屋大学 日本法教育研究センター ―軌跡と展望―』
- 名古屋大学大学院法学研究科/名古屋大学法政国際教育協力研究センター（2010）『日本法を学ぶための日本史・公民 2年生用教材 第2版』（文部科学省 平成22年度「国際協力イニシアティブ」教育協力拠点形成事業「社会科学を学ぶ外国人学生のための体系的な専門基礎教材開発」）
- 名古屋大学大学院法学研究科/名古屋大学法政国際教育協力研究センター/名古屋大学日本法教育研究センター（2011）『日本法を学ぶための日本の法システム 3年生用教材』（文部科学省 平成22年度「国際協力イニシアティブ」教育協力拠点形成事業「社会科学を学ぶ外国人学生のための体系的な専門基礎教材開発」）
- 二通信子（2001）「アカデミック・ライティング教育の課題 ―日本人学生及び日本語学習者の意見文の文章構造の分析から」『北海学園大学学園論集』100号, pp.61-77

- 畑佐由紀子（2003）「第二言語における作文研究の現状」畑佐由紀子編『第二言語習得研究への招待』くろしお出版, pp.87-100
- 春原憲一郎（2006）「専門日本語教育の可能性 一多文化社会における専門日本語の役割一」『専門日本語教育研究』第 8 号, pp.13-18 中級学習者の場合」『言語文化と日本語教育』第 17 号
- 村岡貴子・因京子・仁科喜久子（2009）「専門文章作成支援方法の開発に向けて 一スキーマ形成を中心に一」『専門日本語教育研究』第 11 号, pp.23-30
- 村岡貴子・因京子・仁科喜久子（2010）「専門日本語ライティング能力の獲得を目指す日本語テキスト分析タスク活動を通じたスキーマ形成」『世界日本語教育大会発表論文集』論文番号 1325, pp.0-9, 国立政治大学, 台北
- 村岡貴子（2011）「『論文スキーマ』の観点から見た日本語学習者の文章に見られる構成と論理展開に関する問題分析 一専門日本語ライティング教育の観点から一」『銘傳日本語教育』第 14 期, pp.1-22
- 村岡貴子・因京子・仁科喜久子（2012）「論文スキーマ形成から見た専門日本語ライティング能力獲得過程 一学習者の文章と推敲作業の分析およびインタビュー調査から一」2012 年日本語教育国際研究大会（ICJLE）, C124, p.209, 2012 年 8 月, 名古屋大学
- 村岡貴子・因京子・仁科喜久子（2013a）「研究コミュニティ新規参入者のための日本語文章力向上を目指す教材の開発と評価」『第 15 回専門日本語教育学会研究討論会会誌』 pp.20-21
- 村岡貴子・因京子・仁科喜久子（2013b）『論文作成のための文章力向上プログラム 一アカデミック・ライティングの核心をつかむ一』大阪大学出版会
- 村岡貴子（2014）『専門日本語ライティング教育 一論文スキーマ形成に着目して一』大阪大学出版会
- 村岡貴子・因京子（2014）「日本語アカデミック・ライティングの核心をつかむ 実施報告および受講者へのアンケート調査の結果と考察」『銘傳日本語教育』第 17 期, 銘傳大学（台湾）
- 村岡貴子・因京子（2015）「国内外の大学教員が語る日本語アカデミック・ライティング教育への期待と課題 一自身の学習・研究・教育の経験から一」『専門日本語教育研究』第 17 号, pp.35-40
- 村岡貴子（2016）「第 3 部第 3 章 大学に在学する留学生への日本語 AW 教育の再考 一來日前日本語教育との接続および社会への橋渡しを視野に一」三牧陽子他編『インターカルチュラル・コミュニケーションの理論と実践』くろしお出版, pp.239-255.
- Dudley-Evans, T. and St John M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hutchinson, T& Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes, a learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matsuda, Paul Kei (2003) Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective., Kroll, B. (Ed.) *Exploring the dynamics of second language writing*. New York: Cambridge University Press. 15-33.
- O'Mally, J.M. & A.U. Chamot. (1990) *Learning Strategies in second language acquisitions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Raimes, A. (1985) What Unskilled ESL Students Do as They Write: A Classroom Study of Composing. *TESOL Quarterly*, 19, No.2, 229-258.
- Silva, Tony. (1990) Second language composition instruction: developments, issues, and direction in ESL. In Kroll, B. (Ed.) *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge University Press, 11-23.
- Swales, John. M. (1990) *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.