

アカデミック・ライティング指導の果たすべき役割とは何か —留学生のための日本語支援を通して—

白 杵 美由紀*

(平成20年9月30日受付；平成20年11月14日受理)

要 旨

上越教育大学では、留学生のための特別入試のシステムはなく、大学院入学後も留学生は日本人学生と同様に扱われている。基本として研究活動に十分な日本語能力を有する者を入学対象として受け入れているため、留学生のための日本語教育の必要性を表面に打ち出していない。しかし、日常のコミュニケーションには困らないため認識しにくい、日本人学生と比べて論文活動に支障をきたす留学生を無視すべきではない。特に、本学の留学生のための日本語教育は、アカデミック・ジャパニーズを念頭においた総合的な日本語運用能力の育成が目指されるべきであり、新たな日本語教育分野を本学の特徴として位置づけ、開発・検討すべきである。「学習者が自律的に学び主体的に生きる」ための日本語教育は、従来の日本語教育よりもより多角的な視野にたち、学習者の将来的見通しにまで踏み込んだ形での協働の構築を目指さなければならないことを提言したい。

本稿では、まず、本学の留学生の抱える問題点として6つの視点を具体的な留学生の実態から考察する。その上で、それぞれの問題点に対する方策を先行研究から検討し、上記の提言を理論として裏づけるとともに、今後の授業実践の可能性について考える。さらに、アカデミック・ジャパニーズについての再考と専門日本語教育としてのアカデミック・ライティング指導とのつながりについても新たな視点を提示する。

KEY WORDS

アカデミック・ジャパニーズ、ライティング指導、学習者主体、内容重視の日本語教育、リフレクション、ピア・ラーニング

1. 上越教育大学の日本語教育

上越教育大学は創立30周年を迎え、これまでの実績を振り返り、その基盤をもとに新たな方向付けを持って進むべき岐路に立っている。大学院教育における現職教員再教育を大きな使命としてかかげる本学で、外国人留学生の受け入れが始まったのは昭和60年である。現在、約50名の留学生が在籍し、そのほとんどが大学院を目指す研究生と大学院生とで占められている。留学生受け入れに対しては、特別の留学生選抜試験を設けておらず、大学院入学後の課程においても日本人学生と同様に扱われる。研究生受け入れには日本語能力試験2級以上が求められ、大学院修士課程入学には日本人学生と同じ筆記試験と面接試験が課せられる。本学のカリキュラムは教員養成・教師教育を主眼に置いていることから、教員志望を目的とする日本人学生とは異なり、留学生の受け入れは本学にとって定員充足の手段、そしてその存在は日本人学生に対する異文化理解教育の意味を持っていた。留学生数が30名を超えた当時、日本語・日本事情担当教員の配置がなされたことにより、一時的に留学生を対象とした日本語教育の科目が学部と大学院に設定されたが、その教員がいなくなるとそれも長くは続かず、逆に日本語能力を備えた留学生の受け入れを全面的に押し出し、日本語教育はサービス科目の補講として片隅に追いやられてしまった。

このように上越教育大学における日本語教育は、正規の科目としてではなく、留学生の位置付けも、教員を目指す日本人学生に国際的視野を備えるための存在であって、そのマイノリティー的な価値観のもとに受け入れをおこなってきたことを否認しない。そもそも日本の教員養成課程には日本語教育分野が含まれておらず、そのために、日本語教育が国語教育と同一視されるなど、脇に追いやられた形で軽視されてきた。一般的には、日本語教育そのものが留学生や外国人在住者など成人を対象として行われ、学校教育の外に存在するものであった点が、国内の日本語教育の今日の形態を作ってきたとも言える。

* 学長特別補佐

2. 留学生の抱える問題とアカデミック・ライティング指導の必要性

平成 18 年度以来、筆者は研究留学生および大学院留学生のライティング指導にかかわってきた。ともすると、日常におけるコミュニケーションには支障がないと受け取られ、それゆえに留学生の抱える問題にあまり注意が向けられない。平成 16 年に上越教育大学に赴任して以来、実際に留学生対象の授業を受け持つようになるまで、彼らの話す・聴く力と書く力の間に大きなギャップがあることに気付かなかった。平成 18 年度これまで長期に渡り外部講師に任せきりになっていた日本語補講の一部を受け持ち、さらに平成 19 年度大学院 1 年次留学生を対象とした「日本語表現技術 I・II」という正規の科目を立ち上げた。研究留学生に対しては引き続き補講として個別のライティング指導を行っている。鈴木・松本（2008）は、「留学生が抱えるアカデミック・ライティングにおける問題は、語彙力や文法力の不足に加え、構成力も十分に習得されておらず、彼らが全ての面で中途半端な状態にある」（p 2）と指摘している。また、「入学した途端に能力以上の環境に置かれ不十分な日本語力のままで様々な課題に取り組まなければならない」現状について述べている。

本学の留学生の抱える問題として、上記の指摘に加え、さらに下記の点が考えられる：

- ① 自国での経験は教師主導型授業が中心であり、自ら計画し実行していかなければならない論文活動に慣れていない。
- ② 学部では日本語専攻が大半で、修士課程の専門分野の基礎知識の不足や欠如の問題がある。
- ③ 日本語を第二外国語として学習してきたことによる（日本語を母語としない学習者としての）日本語の問題がある。
- ④ 日本語能力試験対策や学部での作文などには精通しているものの、論理的な文章を書く経験を経していない。
- ⑤ 日本語を日本語として学ぶことから、日本語を使って研究活動をするという移行、研究活動のノウハウに通じていない。
- ⑥ 日本人の教員とのかかわり方、日本人学生とのかかわり方、留学生生活（日本の生活）に不慣れな場合がある。

上記の問題を総合的に考えると、アカデミック・ライティング指導は、単に専門分野への橋渡しの日本語の補強では足りないし、日本語そのものの学習のみでは直面する論文活動の解決には結びつかない。また誤用修正や論文を書く技術の練習に終始するだけではアカデミック・ライティング指導の意味を十分に果たさない。上記に掲げた問題は、修士課程に従事する留学生の研究生生活そのものに大きく影響するものであり、個々の目標を達成するために克服すべき原点でもあるからである。次に、3 年間の筆者の実践から、6 つの項目について具体的に考察し、記述する。

3. 問題の所在

3.1. 自国での経験：教師主導型授業

本学の留学生のほとんどは中国出身である。筆者は数年前、中国のハルビンおよび長春の小学校を訪れたことがある。いくつかの小学校を回ったが、いずれも教師が前に立ち、子どもたちは黒板に向かって机の前に行儀よく座っている一斉授業の形態をとっていた。本学に入ってきた留学生に聞くと、こうした形の授業形態は大学まで続けられる様である。自国の大学の日本語授業も四技能別に分けられ、与えられた内容をこなすこと、記憶した知識を確かめることが中心に置かれているようである。筆者が行った他大学での中国人留学生へのインタビュー調査（2005）においても、教室の授業は「先生の話聞く」ことに重点がおかれているということがわかった。池田（2007）もまた、その著書の中で東アジア諸国では現在も一斉授業の講義形式が通常のあり方であろうと指摘している。

3.2. 日本語専攻：専門分野の基礎知識不足

本学の留学生には修士論文を日本語で書くことが課せられ、修士課程の入試も研究活動に対応できる日本語力を有することが基本的な条件になっていることから、本学入学前には、学部で日本語を専攻した学生や日本語を長年学んできた学生がほとんどで、必ずしも修士課程の専門分野の基礎となる知識を学部レベルで学んでいない。従って、学部で専門分野の基礎を学んできた日本人学生と比べ、専門分野における基礎知識の不十分な留学生は、日本語の問題と相まって非常に大きな困難を抱える現状に陥っていると言える。

本学では、特に海外からの留学生に対し、大学院入学前の研究期間として研究留学生の受け入れを推進している。

研究生の間は受け入れ指導教員のゼミに参加したり、日本語補講を受講したり、大学院入試の準備期間にあてる。日本語能力試験2級レベル以上が受け入れの基準であるが、大学院入学に際し、1級レベルまでの日本語力向上が目指される。指導教員からは専門分野に関する基礎知識としての文献を紹介されたり、研究テーマに関するアドバイスを受けたりする。筆者の受け持つ個別ライティング指導では、大学院入試の小論文の練習や、ゼミで扱われた内容に関する自主的取り組みとしてのレポート作成などに関して日本語指導を行う。海外の大学からは、こうした研究生としての受け入れ期間は、経済的な負担と大学院入学までの不安定さから、異議も唱えられることもある。しかし、これまでの傾向を鑑みると、国内の日本語学校や他大学から直接本学大学院に入ってきた留学生に比べ、研究生としての研究期間を経て大学院に入学した留学生のほうが、その後の研究活動への移行が順調に進み、問題は少ないようである。

3.3. 第二外国語としての日本語の問題

会話力には長けていても文を書かせるとその会話力にはマッチしない—こうした問題が、留学生指導に実際にかかわるようになって見えてきた。「書く」ことに対する練習が十分でないことに加え、語彙・文法の誤用、母語の干渉、文の構成など、日本語を論文レベルで使用し表現する上で、第二外国語として日本語を学習してきた学習者の問題が大きく立ちはだかる。ときには、母語で書かれた文献を日本語に訳し使用しようとする留学生もいるが、意味のある日本語文にはなりにくい。授業や個別指導では、留学生の共通する日本語の問題を10項目の見直し事項（資料参照）として提示し、文章を書き終わった後の自己点検・自己修正の視点として利用した。

3.4. 論理的文章作成に不慣れ

これまでの留学生の日本語学習は、日本語能力試験対策に見られるように「書く」ことに中心が置かれてこなかった。「書く」ことは作文として自分の体験や日々の想いなどの自由トピックのエッセイなど、日本語の使い方や伝えたい内容が正しく表現されているかということが焦点であったと考えられ、文献に基づく論理的文章やレポート作成には不慣れな傾向にある。この点について、池田（2002）は、「言語学習がコミュニケーション手段の獲得を目指すものであるという立場がすでに周知のこととなった今日でも、日本語教育の現場での作文指導は、いまだ文法や読解の補強的な位置づけのもとに行われている現実が多くみられる」（p. 306）として作文指導の問題点を指摘している。

3.5. 研究活動の不慣れ

留学生に共通するのは、4月に大学院に入学し、まず何をどうしてよいかわからず、また、それに対してどう対処していいかわからないという戸惑いを感じることである。

過去に経験してきた学習とは異なり、個々のテーマに応じてどう進めていくかを自分自身が選択していかねばならないという自覚からスタートしなければならない。特に、留学生のほとんどが日本語を専門としてきた学生であることから、これまでの学習スタイルと大学院での研究活動との間には、大きな相違があることは容易に想像できる。日本語クラスではレベル別、技能別にクラスが分けられ、教師により学習者の学習内容がコントロールされ、練習を繰り返すことにより段階的に日本語習得を目指す形態が一般的であろう。

また、研究テーマは設定したものの漠然としていて資料が集めにくい状態、資料を集めようと思っても、どのような方法で検索していったらよいかかわからない、興味関心が散漫していて、いつまでも迷った状態のまま進まないなど、動き出すまでに問題を抱えてしまう者もいる。また指導教員に問題点を指摘されても、それをどのように解明するか、ひとりで悩んでしまう者もいる。

3.6. 教師とのかかわり、他者とのかかわり

研究活動の進め方に対する留学生自身の問題に加え、留学生の声として耳にするのは、論文作成を間に挟んだ指導教員と留学生の関わりに関する戸惑いである。これまで、学習内容は与えられるもの、教員から教えられるものであるという経験しかない留学生にとって、自ら指導教員に対して積極的な接触を求めることに抵抗を感じる者もいる。『指導教員はいつも忙しそうで、自分のために時間を作ってもらえそうにない』、『まだ自分の考えがあいまいで、相談に行っても何をどう話したらよいかかわからない』、『何か聞かれたら答えられないので、研究室に行けない』というような訴えを留学生の声としてよく聞く。こうした思いは、留学生の自信のなさ、不慣れ、ためらい、遠慮などによる。

4. アカデミック・ライティング指導の役割と方向性

4.1. 従来の日本語教育から現在の日本語教育の在り方への移行

筆者がこれまでかかわりを持ってきた日本語教育の在り方は、国内の場合には、日本語を日本語で教える直接法、海外の場合には、媒介語を使用することによる間接法であり、いずれの場合も成人学習者を対象としてきた。初期段階では文法積み上げ法、中級レベルでは機能シラバスや場面シラバスによる実際のコミュニケーションへの応用練習、上級レベルでは、日本語を使って学習者の興味・関心のあるテーマに沿ったプロジェクト・ワークなど、自律的学習を促すという形態をとることが多かった。ほとんどの場合、学習者の日本語レベルや目的に応じて教材、指導方法、教えるべき語彙・文型が検討され、当然のことながら日本語学習そのものがすべての活動の焦点であった。

館岡 (2007) は、その著書の中で、言語教育観の変遷により、日本語教育にかかわる教師の関心も、「言語のしくみ」から「教え方 (教授法)」へ、さらに「学習者の学びとその支援」へと移ってきたことを繰り返し指摘している。それは、「どのようにしたら学習者はより自律的に学び主体的に生きることができるのか、その時に教師はどのように学習者の学びを引き出し支援していくことができるのか」といった観点へ (p. 45), 「知識やスキルを伝える、使えるように練習する、身につけさせるといった教育観から、学習者自身の学びを引き出す、より自律的に学べるように支援する、という教育観への転換」 (p. 46) であると述べている。筆者自身も、これまで教師主導型から学習者中心へ、さらに学習者主体への授業形態の変化、「教える」ことから「学ぶ」ことへの視点変化を考えてきた。しかし、上記の館岡のことを熟慮するならば、「学習者が自律的に学び主体的に生きる」ための日本語教育は、従来の日本語教育よりももっと多角的な視野にたち、学習者の将来的見通しにまで踏み込んだ形での協働を構築しなければならないことを提言したい。つまり、大学院修士課程での研究活動の基礎として、留学生自らの目標を達成させるための原動力を支えることが日本語教育の役割であると考えている。

4.2. 統合的、多角的視点からの日本語教育へ

論文を作成するための技術を知ること必要だが、それ以上にどのように文章を構成するか、分析的スキル向上や読み手に対する意識化を目指した日本語学習が必要であり、実際のデータを利用して分析的な視点から説明文を作ったり、実際の論文を読んで文章の作成のしかたを学んだりすることを繰り返し練習することが有効であると考えている。加藤 (1996) は、『言語表現法講義』の中で、「言葉を書く」ということは、「考えていることを上手に表現する技法の問題」ではなく、「むしろよりよく考えるための、自分と向かいあうための一つの経験の場」だと捉えている。鈴木・松本は、「活性化タスク」を提示し、学習者自身の思考や学習活動をモニタリングする能力を高める必要があることを主張している。「活性化タスク」とは、「1) 先行研究の論文を批判的に購読させる、2) 学習者の研究内容を要約して発話させる、3) 学習者自身の執筆した論文と専門分野の論文とを比較分析させる」 (p. 4) という一連のタスクである。

「日本語表現技術 I」では、新聞などに報道された生データを利用し、基本的な分析や提示のための表現を学んだあと、図表やグラフの説明文を作る練習を繰り返し行った。自分の視点を持ち読者を意識しながら分析的に説明することに焦点を置き、グループでの話し合い後、説明文をまとめたり、手本となる先輩留学生の文章を全員で読んだりした。全体的にグラフや図表を正確に説明することはできるが、自らの視点を持って分析し判断して結果を自分のことばでまとめることが困難な傾向にあった。オリジナリティーに欠け、表面的な日本語の表現にのみ思考が集中している状態で、図表を分析し、思考し、自分の視点でまとめるという段階に至るまでには、まだ時間がかかる。池田 (2002) は、「作文学習が全ての言語技能を総動員して行われる高度な学習である点、また書くことが思考を深める活動である点を考えれば、書きのプロセスの重視、現実のインターアクションの中で書くことの意義、書くことと他技能との統合的活動のあり方の視点から、今後の日本語作文教育の明確な位置づけを確立していくことが必要なのではないだろうか。」 (p. 306) としている。

4.3. リフレクションとピア・ラーニングを取り入れた教室活動

論文作成には、学習者の自律的活動が必要であるが、自律性向上にはリフレクションが重要な役割を担う (Usuki, 2007)。リフレクションは、自分の学習活動について振り返り、方向性を見出すためのものであるが、やまだ (2007) によれば、それは、「自己の内面に向かう「反省」や、自己の内面を他者に「内省」報告するだけのものではなく、他者にひらかれ、公共化していく循環運動を含む、対話的プロセス」 (p. 24) であるとする。大学院での研究活動を

進めていく上で、その研究テーマをなぜ選んだのか、どのように自分自身と関わりを持っているのか、自分の研究で何を導き出したいのか、そのテーマについて、何がわかっていて、何が明確でないか、これまで、何をどのようにどこまで進めることができ、またできなかったのか、自分自身に問うことで、解決策を導き出すことが必要である。そこで、「日本語表現技術Ⅰ・Ⅱ」では、定期的に自分の研究活動を振り返り、どのようなことを考え、行動してきたか、何が問題で、それを解決するため、どのようなことを試みたかを書きつづるリフレクション活動を取り入れた。また、クラスで、リフレクションを発表し合ったり、文集としてまとめ、互いに読み合ったりした。本学では、正規科目は「日本語表現技術Ⅰ・Ⅱ」を除き、すべて日本人学生と留学生とが一緒に受講する。そのシステムの中で、定期的に留学生が集まる授業空間を持つこと、共通する悩み、論文活動そのものについてのリフレクションや情報交換を行うことが可能であることは、留学生にとって研究活動への不安を解消する場として意味が大きいようである。

学習者自律は、学習者の孤立を意味するのではなく、逆に他者との協働によって高められる (Usuki, 2007)。協働の場をもたすために、「日本語表現技術Ⅰ・Ⅱ」の教室活動には、常に、ピア・ラーニングを取り入れた。ピア・ラーニングとは、「対話をとおして学習者同士が互いの力を発揮し協力して学ぶ学習方法である」(館岡, 2007)。グループに分け、お互いに交換し合い、修正すべき箇所を指摘したり、書き上げた文章に対するコメントを述べ合ったりする機会を持った。まず、ピア・ラーニング (<http://www.jpff.go.jp/j/japanese/survey/tsushin/lab033.html> 参照) の効果について授業で紹介し、書き上げた文章について、グループで読み合い、コメントを述べあったり、個々の文章において、修正すべき箇所についてクラスで取り上げ、全員で検討を行ったりした。

Fiona Hyland (2000) は、特に、外国語を使用しなければならない留学生にとって、新しい文化や環境に対して自分を表現する能力に自信がなく、ピア・フィードバックというのは、教師の権威に従わせるのではなく、学生にコントロールさせる意味でも、効果的であると指摘している。

ピア・ラーニングから自律性、そして協働の学びを成立させることは、今後のアカデミック・ライティング指導の方向性ではないだろうか。協働の意義について、池田 (2007) は、「構成員となる多文化背景の者同士の「対等」を認め合い、互いに理解し合うために「対話」を重ね、対話の中から共生のための「創造」を生み出すものであるべきだ」(p. 5) としている。そして、「協働することの最大の意義は、参加者が協働に参加する以前にはもち得なかった新たな成果を作り出すこと」(p. 6) であり、さらに、「協働する主体同士のかかわりのプロセスやその成果が両者にとって意義あるものとなることを意味する「互惠性」(p. 7) も提示している。やまだもまた、協働は、「互いが同じ問題状況を意識し、その解決を活動の対象として位置付け、ともに取り組むことによって追求される」(p. 256) としているように、留学生にとっての研究活動が、一人で悩みを抱えてしまうものではなく、アカデミック・ライティング指導の場によって、協働の学びの構築を実現していくことを目指すべきではないかと考える。このことは、単に教室内の受講生だけではなく、先輩から後輩へと縦のつながりも築くことを意味している。

5. アカデミック・ジャパニーズの再考と専門日本語教育としてのライティング指導への新たな視点

最近の外国人児童生徒の増加により、学校現場での JSL (Japanese as a Second Language) 児童・生徒への日本語指導として、日本語と教科を結びつけた内容重視の考え方による実践が目ざされている。これは、言語そのものではなく、言語を道具として目的を達成する過程でことばを運用しながら学ぶ方法論 (斎藤, 2002, p. 30) である。学校教育における日本語教育は、在籍学級での教科学習とのつながりを意識しなければ、効果を生むより逆に外国人児童・生徒への負担を招く。また、成人学習者対象の文法的理解を念頭に置いた学習活動は、感覚的・本能的に言語を習得していくこどもたちへの教育としては不適切である。また、レベル別に枠を設け、学習者に同一内容を段階的に指導するこれまでの日本語教育の方法をあてはめることは難しい。まず、それぞれの子どもがどのような日本語能力を持っているのか、どのような問題をかかえているのかをレベル分けすることが困難であるし、従って支援の必要な部分もそれぞれの子どもにより異なることが予想される。

川上は、JSL のこどもたちへの日本語指導の観点として、「個別化」「文脈化」「統合化」(2006, p. 25) を主張している。「個別化」は、母語能力も日本語能力も異なるこどもたちへ統一的に、同じ教科書を使って段階的に進めることは難しく、ひとりひとりに応じた指導が必要だという点である。「文脈化」は、場面や状況に応じて、ことばの意味をとらえて使うことが必要であり、それは単なる機械的な文型練習からは得られないという点である。「統合化」は、自らが体験したこと、思うこと、伝えたいことをことばの力で統合し、他者とのかかわりを持つとし、また、その中でことばを獲得していこうとする点である。

大学院レベルの日本語教育は、学校教育における外国人児童・生徒への日本語教育につながるものがある。それは、先に述べた内容重視の考え方による目的を達成するための日本語使用を促す必要があるということと、「個別化」「文

脈化」「統合化」の観点を踏まえた日本語教育でなければならないことからである。主となる教科（専門分野）と日本語の統合教育という視点から言えば、両者、アカデミック・ジャパニーズとして通じるところがある。本学の留学生の存在が、単に異文化理解のための道具であってはならない。現実には、日本に住み、日本の教育を受け、学校（大学）を修了して外に出ることを考えれば、日本語ということばの力は、すべての可能性の原点となる。その意味でも、学校における外国人児童・生徒と、本学の留学生は、つながるのである。

「アカデミック・ジャパニーズ」は、本来、大学での勉学に必要な日本語力の育成が根本にあり（門倉・筒井・三宅、2006）、その定義づけが論議されている。その著書の中では、アカデミック・ジャパニーズは「教養教育」であって、「受動的な学習から主体的な学びへの転換」（p. 7）、「現代社会において市民として生きていくために必要な教養」（p. 8）、「論理的思考、批判的思考、判断力、分析力を基盤として、日本語を使って問題を発見し解決することができる能力、そして自分の考えを表現し、他者とコミュニケーションする能力の育成」（p. 65）、「自分を見つめ、自分を生かし、それが社会貢献につながる「自律的な市民」を育てる教育」（p. 202）といった視点で述べられている。筆者は、「アカデミック・ジャパニーズ」を学校教育に位置づけられている外国人児童生徒への日本語教育も含め、教育現場にかかわるすべての日本語教育という広範囲で考えていくべきではないかと考える。前述したように、大学院留学生のライティング指導で得た視点は、学校教育現場における外国人児童生徒への日本語教育と根本的には重なる部分が多いからである。

6. おわりに

本稿では6つの項目について事例を挙げながら、アカデミック・ライティング指導の意味と方向性について述べてきた。本学の留学生受け入れについて真剣に考えた時、留学生への日本語指導は、単なる日本語支援にとどまらず、大学院における研究活動を進める過程でその基盤をなす重要な領域である。指導教員自身は、日本人学生と比べ留学生の指導には大きな負担を認めないことを認識しているとしても、専門分野にかかわる以前の問題となると、指導教員の受け持つべき範囲を超える。本学では日本人学生のチューター制度を設け、留学生支援を行っている。しかし、単に機械的・表面的な日本語修正をチューターに任せることが妥当なやり方だとは思えない。何よりも留学生自身のためにならない。

本学における留学生は少人数である。それゆえに、きめ細かい指導や支援が様々な角度から実施されることは重要であり、その成果として上越教育大学から輩出される留学生の将来が期待され、本学の教育の意味が再確認されることになる。

本学にとって、本学留学生のための日本語教育と、学校教育における日本語教育の両者について新たな教育・研究領域を設けることは、同じ原点をなす新たな日本語教育分野の開発を可能にする。両者マイノリティーの立場に置かれている存在という共通点も、本学の取り組みによって、光のあてられる存在へと移行される。今後、本学のカリキュラムの中に日本語教育・研究を位置づける検討がなされるべきである。さらに、本学の日本語教育・研究は、従来のレベル別・技能別日本語学習を念頭においた日本語力向上を想定するのではなく、日本語を使い、自分の目的を達成するための総合的な日本語運用能力の育成にかかわるものの特徴として考えるべきである。それは、マイノリティーの存在に光をあて、大学生活、学校生活を豊かで実りあるものとするために、そして将来を明るく希望あるものにするために、必要不可欠な日本語支援の在り方を原点とするものであり、地域の教育大学としての本学の新たな使命であると考えられる。

参考文献

- 池田玲子（2002）「第二言語教育でのピア・レスポンス研究—ESLから日本語教育に向けて—」『言語文化と日本語教育』5月号特集号：289-308
- 池田玲子「第1章 協働とは」池田玲子・館岡洋子著（2007）『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 白杵美由紀（2005）「上級中国人学習者の日本語学習に対する意識と成功への鍵：インタビュー調査からの考察」『上越教育大学研究紀要』第24巻、第2号：531 - 543
- 加藤典洋（1996）『言語表現法講義』岩波書店
- 門倉正美・筒井洋一・三宅和子編（2006）『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- 川上郁雄編著（2006）『移動する子どもたちと日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える—』明

石書店

斎藤ひろみ (2002) 「学校教育における日本語学習支援」『日本語学』第 21 巻, 第 6 号: 23-35

鈴木秀明・松本順子 (2008) 「論文作成支援活動における日本語教師の役割を考える—ラウンドテーブルのフィードバックをもとに—」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』: 1 - 10 (2006 年研究集会発表)

館岡洋子「第 3 章 ピア・ラーニングとは」池田玲子・館岡洋子著 (2007) 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房

やまだようこ (2007) 『質的心理学の方法—語りをきく—』新曜社

Hyland Fiona (2000). "ESL writers and feedback: giving more autonomy to students". *Language Teaching Research*. 4(1) pp. 33-54.

Usuki Miyuki (2007) . *Autonomy in Language Learning: Japanese students' exploratory analysis*. Sankeisha.

<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/tsushin/labo33.html>

資料

【自己修正の視点】

1. 自分で書いた文章を見直し, それぞれの項目について問題がないかどうか確かめましょう。
2. 他の人の書いた文章を読み, それぞれの項目について問題が無いかどうか, 気がついたことを指摘してあげましょう。
3. もう一度, 自分の文章を読み, 自己修正してみましょう。

【見直しのための事項】

- ① 助詞は正しく使われているか
- ② 助詞が足りないところはないか
- ③ 口語の表現が使われていないか
- ④ 漢字は間違っていないか
- ⑤ 送りがなは正しいか
- ⑥ 主語と述語が合っているか
- ⑦ 同じ意味の言葉を繰り返していないか
- ⑧ 文章が長すぎて, わかりにくくないか
- ⑨ 文法的におかしいところはないか
- ⑩ 分かりやすい文の構成か

The Teaching Academic Japanese Writing

— Through Japanese Language Skill Support for International Students —

Miyuki USUKI *

ABSTRACT

There is no special entrance examination system for International Students in Joetsu University of Education, so International Students are treated equally as Japanese students. Basically, the university accepts students who have enough Japanese skills for research activities. This might be one of the reasons why Japanese language education for International Students has not been much emphasized. However, the fact is that most of International Students seem to have problems with writing their thesis in their non-native language, which is Japanese. Not only their Japanese language skills, but also their cultural background and past learning experiences seem to be influenced their work. Based on the above point, it is suggested that Japanese language education in our university should promote self-directed & autonomous learning as the basis for research activities and for the students' future planning.

In this paper, at first, the tendency of the problems faced by International Students will be considered. Secondly, the possible ways of solving their problems will be identified through literature review. Thirdly, the role of Academic Japanese connected with Academic Writing will be concerned from a new perspective.

* Special Assistant to the President