

日本語専攻生の卒業論文作成に対する意味付けおよびその変容プロセス —中国の大学日本語専攻における実践事例に対する分析から—

楊 秀娥

要 旨

本研究では、中国の大学日本語専攻における実践事例から、日本語専攻生の卒業論文作成に対する意味付けおよびその変容プロセスを分析した。その結果、学習者は、卒論作成の意味を「卒論作成を通じた思考と表現の経験から、思考力、表現力が育成され、思考志向と表現志向が育まれ、自己認識を深め、自分作りをする」点、そして、「その経験は、学習者の卒業後の社会生活に活用される」点に置いていることが明らかになった。また、学習者の卒論作成に対する意味付けは卒論作成中に新たに生成し、深化する変容のプロセスも見えてきた。最後に、(1) アカデミック・ライティングの意義を再認識すること、(2) 日本語専攻課程における卒論支援の方法論を見直すことを、本研究からの示唆として提示した。

キーワード

卒業論文作成 アカデミック・ライティング 意味付け 日本語専攻

1. 本研究の背景と目的

アカデミック・ライティング（以下、AW）は一般的に高等教育におけるレポートや論文など学術目的で書くこと、及びその文章であると認識されている。日本国内では、大学基礎教育段階において日本人学習者を対象とした「日本語表現」、「言語表現」などのAW教育、留学生を対象とする日本語AW教育が拡大されている。それだけでなく、日本語AW教育は、日本国外で日本語を学んでいる学習者にも求められている。中国の場合、大学の日本語専攻課程におけるAWの典型は、卒業論文（以下、卒論）作成である。日本語専攻課程においては、卒論が重視され、教育大綱（中国教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组2000、日本の「学習指導要領」に相当）では、「一般的に、学生は、卒業するま

で卒業論文を書かなければならない」(pp.7-8) こと、そして「基本的には日本語で執筆する」(p.8) ことが明記されている(筆者和訳)。

しかしながら、中国の大学における卒論は、多くの問題に直面している。ここ数年、卒業研究の質が低下し、卒論の剽窃まで頻発するようになっており、学士教育、特に文科系の学士教育における卒論の廃止についての議論が行われている(時 2011)。日本語専攻課程における卒論は、日本語での執筆が要求されており、より問題が多いことが想像される。実際、日本語を含む外国語専攻生は卒論作成の意味を認識しておらず、彼らが卒論に取り組む態度に問題があるとの批判が後を絶たない(王・比嘉 2003、王 2004 など)。

本研究では、学習者が卒論作成の意味(価値)をメタ的に考えることを卒論作成に対する「意味付け」と呼び、日本語専攻生の卒論作成に対する意味付けを対象に調査を行う。具体的には、中国の大学日本語専攻課程における実践事例に対する分析から、①日本語専攻生の卒論作成に対する意味付けおよびその変容プロセスを明らかにすること、②日本語 AW 教育、日本語専攻課程における卒論支援への示唆を提示することを目的とする。

2. 先行研究

2.1 日本の先行研究で述べられる日本語 AW の意義

これまで、日本語 AW の意義については、いくつかの論述が見られる。因他(2012)は、論文執筆に代表されるアカデミック・ジャパニーズ教育は、「母語においても発揮され得る思考力や論理性などの基盤的知的能力と精緻で豊かな表現技能の両者を涵養できる」(p.35)としている。門倉(2006)は、AW を含むアカデミック・ジャパニーズは教養教育であると考えており、そして、教養教育の本義が「受動的な学習から主体的な<学び>への「転換」を促す「転換期教育」」(p.6)になると述べている。また、細川(2008)は、「自分にとっての問題を発見し解決するための研究の方法論」を、論文を書く活動だけでなく、「知的な活動の指針として日々の生活や仕事に活かしていく」(p.35)ことが重要であると指摘している。二通他(2004)は、「アカデミック・ライティングで目指す論理的な思考及び論理的な文章の書き方は、学術分野のみならず、学生の将来の社会生活や職業生活にも役立つものである」(p.285)と述べている。そして、村岡・因(2015)は、「大学で AW 技術を獲得した者は、「目的に適合させる」「読み手に配慮する」「一定の様式や作成期限を遵守する」等の AW の原則に基づき、職業的必要に応じて文章を作成していると考えられる」(p.35)と推測している。

これらの論述からわかるように、AW から「論理的な考え方、表現方法、主体的な学び方」を学ぶことができ、またこれらの学びが「大学や大学院での勉強に必要なだけでなく、学習者の将来の社会活動にも大いに活かされる」ことが期待される。しかし、一方で、当事者である学習者にとっての AW の意味が問われることは少なく、学習者が AW に対してどのように、そして、どのような意味付けをしているのかについては注目されていない。

2.2 中国の大学における日本語専攻生の卒論作成に対する意味付け

前述したように、中国の大学における日本語専攻生は卒論に対して意味を見出せていな

いという批判がある。しかし、調査に基づいた学習者の意味付けに関する研究は、孟(2009)と楊(2011、2013)以外には見られない。そのため、英語専攻生を対象にした穆(2001)と孫(2004)も合わせて紹介する。

英語専攻生 165 人を対象に調査した穆(2001)によると、一部の学習者は卒論作成の意味を見出せず、大学院に進学して研究を行う者にしか意味がないと認識しているという。英語専攻生 147 人を対象に調査した孫(2004)は、卒論作成は自分の研究能力、書く能力の向上に「すこしだけ役立つ」と思っている学習者が半分程度おり、「ほぼ役立たない」と思っている学習者も一部いると報告している。孟(2009)は、日本語専攻生を対象にアンケート調査を行い、一部の学習者が「卒論を軽視し、学校が課する宿題だと思込んで、就職の邪魔あるいは負担として思」(p.356) っていることを指摘している。

一方、学習者が卒論作成を積極的に捉えているところに注目する研究もある。楊(2011)では、卒論作成途中の日本語専攻課程の 4 年生 10 名を対象とした自由記述形式と選択形式のアンケート調査を通して、学習者が「卒論を書くプロセスを通して、大学四年間で学んだ知識を活性化しながら、さらに新しい考え方、方法論、知識を構築していく」(p.390) と意味付けていると推測している。楊(2013)は、卒論作成を終えた日本語専攻生 116 人を対象とした調査から、「卒論作成の意味は何だと思いますか」という質問に対する回答を分析している。その結果、大半の学習者(79%)は卒論作成を積極的に意味付けているものの、2 割超の学習者は卒論作成に意味を見出せていない。さらに、学習者が行った積極的な意味付けから「能力の向上」、「知識の学習」、「学習成果の測定」、「学習成果のまとめ」、「自己発見、自己同一性」、「研究の展開」といった 6 つのカテゴリーが抽出された。

このように、穆(2001)、孫(2004)と孟(2009)の調査結果から、日本語専攻生を含めた外国語専攻生は、あまり卒論作成から意味を見出せていないことがうかがえる。そして、楊(2011、2013)の報告から、学習者が積極的に卒論作成を意味付けている一面も見られた。これらの先行研究は、2 回にわたって調査した楊(2011、2013)を除けば、全て一回のアンケート調査に基づいている。学習者がどのような卒論指導を受け、どのような卒論作成のプロセスを経験したか、その内容が調査されておらず、それらのプロセスと学習者の卒論作成に対する意味付けとの関連が問われていない。そして、卒論作成の中でどのように卒論作成に対して意味付けを生成、変容させていたのかは縦断的に検討されていない。学習者の意味付けを明らかにするには、量的な調査にとどまらず、具体的な文脈におかれた学習者を対象に行う縦断的な分析・考察も、不可欠であると考えられる。

3. 本研究の内容

前節の先行研究に対する指摘を踏まえ、本研究では、日本語専攻生に着目し、筆者が行った卒論支援の実践を紹介した上で、日本語専攻生の卒論作成に対する意味付けおよびその変容プロセスについて分析結果を述べる。さらに、そこから、今後の日本語 AW 教育と日本語専攻課程における卒論支援への示唆を提示する。

具体的には、卒論作成に対する意味付けが行われた時間順に、次の 3 点について分析した。まず、1 名の学習者の事例を取り上げ、支援活動において学習者がどのように卒論作

成を意味付けていたのかについて分析した。次に、アンケート調査のデータを用いて、卒論作成終了直後の学習者の意味付けを分析した。最後に、学習者が卒業した1年後に行った追跡調査を通して、卒論作成が学習者のその後の学習や仕事にどのような影響を与えたのかについて分析した。これらの分析を通して、縦断的に学習者の意味付けおよびその変容プロセスが浮き彫りになるのではないかと考えられる。

4. 実践の概要

4.1 実践の全体像

支援活動は、2010年12月～2011年6月に2つのグループでそれぞれ22回実施された。日本語専攻課程における卒論指導は、個人指導が主流で、指導の回数、回毎の指導時間は指導教師によって決定される。1人の教師は、大抵1～3人の学習者を担当する。筆者が行った支援活動は、正規の授業ではなく、自分の担当する学習者の卒論作成を支援するための活動である。そのため、1つのグループに2～3人の学習者を配置し、1人の学習者に対して平均で30分程度の支援活動の時間を設定した。

支援活動の目標は、「思考と表現の往還の活性化」(細川 2003: 42)を通して、学習者の物事に対する思考力と言葉の表現力を育成することであった。そして、支援活動は、佐藤(1995)と池田・館岡(2007)が提示する、学習者が他者との対話、学ぶ対象との対話、自己との対話からなる三位一体の対話的実践の実現を目指して、教室内の話し合いを中心に展開するように設計した。支援活動の時間は、G1は90分、G2は60分であった。グループメンバーは、次のように構成されている。筆者は教師として二グループともに参加した。

G1: 学習者(3名: W、H、L)、教師(2名: T)、ボランティア(1名: V)

G2: 学習者(2名: Li、R)、教師(2名: T)、ボランティア(1名: V)

表1 支援活動のスケジュール

時期	週	支援活動を構成する各活動	事前課題
前期 (12月～ 1月)	1	ガイダンス	—
	2～7	読みの検討	タスクシート
		テーマの検討	—
8	相互・自己評価会	—	
後期 (2月～ 6月)	9～20	研究全般の検討	発表レジュメ
		表現項目の発表 (10～16週)	表現項目まとめ のレジュメ
	21	口頭発表の練習	卒論、発表資料
	22	相互・自己評価会	—

支援活動のスケジュールは、表1の通りである。主要な活動は、課題論文の読みについ

て話し合う「読みの検討」活動、学習者のテーマについて話し合う「テーマの検討」活動、研究の具体的な展開について話し合う「研究全般の検討」活動、AWジャーナルの「約束事」になる「引用」、「文体」、「パラグラフライティング」などについて発表し、話し合う「表現項目の発表」活動である。

4.2 学習者の意味付けを促す取り組み

支援活動においては、学習者が卒論作成に対する意味付けを意図的に促すための取り組みも2つ行った。1つ目は、第2週目の「読みの検討」活動である。この活動で、学習者は卒論作成の意味が書かれた配布資料（新聞記事と市販の卒論作成ハンドブックなど）を批判的に読み、共感したこと、疑問に思ったこと、新たに思ったことについてタスクシートにまとめる。特に疑問に思ったことについては、教室内で話し合い、ほかの学習者、教師、ボランティアと考えを共有した。たとえば、教室内で配布資料に書かれている「大学4年間に学んだ知識を系統化させることができる」といった文について、ある学習者が疑問を示し、他のグループメンバーがそれぞれの考え方を述べていった。もう1つの取り組みは、毎週振り返りシートを書かせることである。毎週、前回の支援活動で感じたこと、過去一週間の研究活動についての感想を書く振り返りシートを事前課題として課した。振り返りシートは、学習者の自己との対話を促すために取り入れた。以下分析する、学習者の意味付けと見られるデータの多くは、学習者の振り返りシートから抽出されたものである。

5. 分析結果

5.1 分析①：学習者Liの意味付けのプロセス

本節では、学習者Liの事例を取り上げ、学習者の意味付けがどのように変容しているのかを縦断的に分析する。

5.1.1 分析方法

学習者Liを分析の対象にしたのは、5名の学習者の中で学習者Liが比較的多くの思いを振り返りシートに書いており、卒論作成に対する意味付けのバリエーションが多く観察されたためである。学習者Liはクラスにおいて平均かそれ以下の成績の女性で、日本語使用と関係のない職場に就職する予定であった。

分析データとして、次の資料を使用した。支援活動前のインタビュー資料、支援活動途中のグループインタビュー資料¹、支援活動後のアンケート調査資料（以下、アンケートとインタビュー資料）、及び支援活動の記録の文字化資料、学習者の振り返りシートである。佐藤（2008）を参考に、分析の手順を以下の通りにした。

- ① アンケートとインタビュー資料、学習者の振り返りシートから、「私にとって卒論作成は～だ」「私にとって卒論作成は～の意味がある」のような内容を取り出し、セグメントを作る。
- ② セグメントごとに、コーディングする。例えば、「卒論は、自分の考えていること

を表現するチャンスかもしれない」というセグメントからは、「自分の考えを表現する」というカテゴリが抽出される。このカテゴリを【】で表示する。

- ③ 得られたコードを中心に、再び上記手順①に使用した資料に戻り、支援活動の記録の文字化資料も併用し、学習者の意味付けの変容をストーリーラインとして構築する。

5.1.2 分析結果

分析資料から学習者 Li が卒論作成に対して行った意味付けについてのセグメントは、12個認められた。同内容のセグメントもあるため、最終的に6つの意味付けの概念が抽出できた。以下、この6つの意味付けが行われた時間順に詳細を見ていく。

(1) 【自分の考えを表現する】

支援活動に参加する前の学習者 Li にとって、卒論作成は「自分の考えていることを表現するチャンス」であった。

次に示す資料1は、支援活動前のインタビューで卒論の意味を聞かれた学習者 Li の語りである。学習者 Li は、卒論までの大学での学習はすべて大学や教師に決められていたが、卒論だけは自分の意志で決定することができるため、卒論で「自分の書きたいテーマを見つけて」自分の考えを書いて「すっきりしたい」と語っていた。資料1から、決められた勉強をさせられてきた学習者 Li は自分の考えを表現したい気持ちが強かったと言えよう。

資料1 支援活動前のインタビュー（筆者和訳）（下線は、筆者による。以下の資料も同じ）

卒論はちょっと特別でしょう。今までどんな授業を開講するか、私たち学生は決められないじゃないですか。卒論なら、要求されることはいろいろありますが、何を書くかは私たちが決めることでしょう。卒論は大学、もしかしてこの一生の学習の終止符になるかもしれないので、ちゃんとその終止符を打ちたいと思います。はっきり言って、卒論ですっきりしたい、すっきりできるかどうかわからないですけど。自分の書きたいテーマを見つけて、それは研究と認められないかもしれないけれども、自分にとっては研究になるだろうと思います。資料を調査したり、ほかのこともしたりして。卒論は、自分の考えていることを表現するチャンスなのかもしれないです。

自分の考えを表現する意欲が強いように見える一方、学習者 Li は学校や社会にとっての卒論の価値も気にしていた。次の資料2は、2週目に行った卒論作成の意味をめぐる話し合いである。学習者 Li は卒論に「実際価値」(01)（筆者注：実際的な価値）がないという意見に賛成で、「現実感がなく、遊び感覚でやるようなもので、書いても書かなくても構わないという感じ」(05)と語った。そして、支援活動で学習者 Li は「学校から社会まで大学生の卒論に対して期待を持っていますか。どんな期待ですか。」(06)といった疑問をグループメンバーに投げかけた。これらの発話は、「自分の考え」と「学校や社会」にとっての実際的な価値との葛藤の現れとも言えよう。

3週目の振り返りシートで、学習者 Li は「卒業論文は自分に対して無意味なものではないとわかった。だから自分のために卒論をきちんと書きほしい（筆者注：書きたい）」と書いた。学習者 Li は、「自分の考え」には学校や社会にとっての価値があるのかと疑って

資料2 卒論の「実際価値」についての話し合い (G2、2 週目)

01Li	文章 C (筆者注: 教師が配布した卒論の存廃を論じる記事の 1 つ) には卒論にはあまり <u>実際価値</u> がないという論述があります。私もそう思います。
02T	実際価値というのは、どんなことですか。
03Li	実際価値
04V	例えば、将来の仕事に役に立つことですか。
05Li	はいはい。卒業、就是说跟现实不是很接近，只是玩一玩那意思。就是你这论文其实写不写也无所谓。(筆者和訳: 現実感がなく、遊び感覚でやるようなもので、書いても書かなくても構わないという感じですね。 (中略)
06Li	私の疑問。私は二つ疑問があります。1 つは、 <u>学校から社会まで大学生の卒論に対して期待を持っていますか。どんな期待ですか。</u> あ、この文章を読み、読みました、この問題を考えています。期待がありますか。

いたが、「自分のために」卒論を書いていくと考えるようになった。しかし、3 週目の時点で、「自分の考えていることを表現する」とは何を意味するかは実は学習者 Li の中では明らかになってはなかった。それは学習者 Li が選んだテーマからうかがえる。

学習者 Li の 1 つ目のテーマは納豆についてであり、そのテーマについて 2 週目から 4 週目の支援活動で話し合った。学習者 Li は、食文化から日本社会を知りたいと思い、日本人の伝統的な食である納豆についての情報をまとめようとしていた。その後「納豆から日本人の性格を見る」というテーマに調整したにも関わらず、教室内の話し合いの中で、このテーマで何を主張したいのか、何のためにそれを書くのが学習者 Li には答えられなかった。支援活動途中のグループインタビュー (資料 3) から、当時の学習者 Li には、論文が「何かを使って結論に当てはめる」(04) 証明問題のようなもので、「論文って何のためなのかわからなかった」(04) ことがわかる。

資料3 支援活動途中のグループインタビュー (13 週目) (筆者和訳)

01T	振り返って、「納豆から日本人を見る」というテーマはどうですか。
02Li	今から見れば、通らないと思います。
03T	どうして?
04Li	あの時はわからなかったです。 <u>以前小論文を書いていたとき、何かを使って結論に当てはめるといって感じでした。</u> 「納豆から日本人を見る」でも、そこにある種の日本人がいて、私は納豆でその存在を証明するという感じ。 <u>論文って、何のためなのかわからなかった</u> です。今から見ると幼稚ですね。

以上のように、【自分の考えを表現する】ことは、学習者 Li が支援活動前から行っていた意味付けである。しかし、卒論の意味を話し合う 2 週目の支援活動で、卒論は学校や社会にとって価値があるのか、学校や社会から期待されているのかと問いを発し、その問いから学習者 Li の中にあった「自分の考え」と「学校や社会」としての実際的な価値との

葛藤がうかがえた。教室内の話し合いを受けて、3週目に学習者 Li は、「自分のために」卒論を書いていこうと考えるようになったが、最初に選んだテーマから、学習者 Li には自分のどのような考えを表現するのが明確ではなかったことがわかる。こうした支援活動を通して、学習者 Li は、誰のためにどのような考えを表現するかを考え、【自分の考えを表現する】という意味付けを深められたと考える。

(2) 【自分自身を振り返り、再認識する】

テーマで悩んでいる時、学習者 Li は主体的に自分と「日本」との関わりを振り返り、卒論作成は、「自己発見と自己反省のいいチャンスだ」と捉えていた。

4週目の「テーマの検討」活動では、「自分の興味・関心はどこにあるか分からない」と言っていた同グループの学習者 R のために、皆で学習者 R の興味・関心、得意な科目、できそうな研究分野について話し合っていた。それに触発されたように、テーマで悩んでいた学習者 Li が、5週目に自主的に自分と「日本」との関わりを振り返っていた(資料4)。この振り返りの結果、新しいテーマが提示されたと同時に学習者 Li 自身についての再認識も行えた。

資料4 学習者 Li の振り返りシート (5週目)

過去一週間に先生からもらった資料(筆者注:「読みの検討」用の課題論文)以外、文献なんて一切読みませんでした。自分ひとりでテーマのことを真剣に考えていました。論文に書かれることは自分にとって、見たことも、聞いたこともなくていけないと思いつつながら、私の生活に日本に関するものを考えて数えました(筆者注:日本に関する物事を一つずつ考えていた)。まずは日本語。でも、今、自分の能力で日本語について論文を書くことはかなり迷うだろうし、結局、できないだろうと思っています。だから、他の分野を考えてみた方がいいと思っています。私、日本飲食文化に興味を持ってることは日本のバラエティーをよく見るの結果です。そして、あるスターが好きなのでバラエティを見始めました。つまり、アイドルは本当の興味だと言えます。また、日本の映画やドラマを見たり、NHK ニュースを聞いたりして、習慣となるほどです。日本の文学作品をたまに読みますが、あまり好きではありません。以上は私の生活の日本に関するものです。

資料5 学習者 Li の振り返りシート (8週目、21週目)

8週目の振り返りシート:

卒業論文は、私にとって、豊かな意味があるものになりました。(中略)私はその過程に基本技能を高めるだけでなく、自分自身に存在している長所と短所が見られ、自己発見と自己反省のいいチャンスだかもしれないと考えます。例えば、今、私は何かをやっているうちに多すぎ感情を入れ、決断力が低い人だと分かりました。それから、悪いところを直す決意しました。

21週目の振り返りシート:

グループ活動を通して、私は自分自身の存在している様々なよくないところを見つけました。例えば、あるものに興味があるのに困難に遭えば放棄したい考えがずっとある。

学習者 Li が卒論作成の意味を、「自分自身を振り返って再認識するプロセス」だと明確に捉えたのは8週目からである。8週目の振り返りシート(資料5)で、「卒業論文は、私

にとって、豊かな意味があるものになりました」とし、「自己発見と自己反省のいいチャンス」と捉えていた。さらに、8週目と21週目の振り返りシート（資料5）で、彼女は自身にある短所も記した。

(3) 【日本語能力を高め、自信を取り戻す】

学習者 Li にとって、卒論作成には【日本語能力を高め、自信を取り戻す】意味もある。それは、学習者 Li が教師からの書面フィードバックに答えるための補足振り返りシートの記述からうかがえた。

学習者 Li の5週目の振り返りシートに、このような一文があった。「やっぱり自分の考えをみんなにはっきりと伝えようと、私にとって中国語が一番いいです。」それを読んだ教師は、書面フィードバックに「そうですか。内容がきちんと整理されないと、何語で書いても難しいと思いますが、日本語で書きたくないですか。」と入れた。そうすると、学習者 Li から振り返りシートの補足が送られてきた。その一部を資料6に示す。学習者 Li は、この振り返りシートで「日本語レベルが低いから、自信がなくなり」、「この何年間かの大学生活は辛かった」と言い、「卒論で日本語能力を高めたい。これは私にとって非常に重要である」と述べ、「日本語で卒論を書きたい」決意を示した。この資料から、卒論で自分の考えを自分の専門である日本語で表現することによって、自信を取り戻したいという学習者 Li の気持ちが読み取れる。

資料6 学習者 Li の振り返りシートの補足（5週目）（筆者和訳）

卒論を中国語で書けば楽だと書いたのは、私の日本語力が低くて、考えたことを表現するのに困難を感じたからだ。でも、日本語で卒論を書きたい。

まず、卒論は単純にことばを埋めることではない。私は卒論を通して、自分の考えたことをわかってもらいたいと思う。なので、何語で表現するかが問題なのではなく、考えが明確になっていれば日本語でも表現できないことはないはずだ。たとえ辛く感じてでも日本語で表現することができると思う。

第二に、卒論を書くことで日本語能力を高めたい。これは私にとって非常に重要である。4年近くの時間をかけて日本語を勉強してきた自分が、日本語で卒論が書けないというのは許せない。そして自分はそのままで下手だとも思っていない。

第三に、母語で書くなら、自信を持って書けるに違いないが、日本語で表現すると、もっと自信が持て、達成感が得られると思う。成功経験を得たい。正直に言えば、この何年間かの大学生活は辛かった。あんなにおしゃべりが好きな私が、日本語レベルが低いから、自信がなくなり、しゃべること、表現することができなくなった。とても悔しく思っていた。こんな大きな心残りを抱えたまま大学を出たくない。

(4) 【思考力と表現力を向上させる】

学習者 Li は、困難にぶつかって卒論作成が進められず苦しい時、卒論作成は認識を明確にする過程であり、その過程で自分の思考力や表現力を向上させることに気付き、積極的に卒論に取り組み始めた。

次の資料7は卒論と向き合う際、学習者 Li がいかに卒論作成を意味付けたかを示している。学習者 Li は「雑多なデータ」の整理と分析がうまくできずストレスがたまり、そのまま書き続けることを意味を疑い始めた。しかし、悩み続ける中、「ふっと、あるものに対して、自分の認識を形成する過程が実に論文を書く過程だ」と気づき、「論文のことを機会に、自分の思考力や行動力を鍛えていい」と思うようになってきた。支援活動の目標である「学習者の思考力と表現力の育成」は、これで学習者 Li 自身によって初めて意味付けられたと考えられる。ここで、学習者 Li が「行動力」という言葉を使っていたが、「不断の交流と学習の中で自分の思考と表現の能力を高める」(次の第5.2節の表2を参照)という学習者 Li の回答から、「行動力」は「表現力」とも解釈できると推測される。

資料7 学習者 Li の振り返りシート (18週目)

ここ数日に論文のことに困られていました。雑多なデータを整理し難く、自分の考えをはっきりしていなかったからです。論文を書ければ書くほど、書き続きの意味を疑うようになりました。論文はしなければならない仕事しかと思わなかったです。

今日、ふっと、あるものに対して、自分の認識を形成する過程が実に論文を書く過程だということに気づきました。あるものに興味がわき始め、それに対しての紹介や研究などを調べて認識を深め、それを踏まえて、自分の問題や考えや観点などを提出し、研究することは人間の認知規律ではないだろうか。このことを意識したら、論文のことを機会に、自分の思考力や行動力を鍛えていいんじゃないと思っています。

(5) 【自分の努力、仲間の助けで学ぶ】

21週目に学習者 Li は、自分の努力、仲間の助けで卒論の内容や表現面の問題をクリアし、学んでいくことが卒論執筆の意味だと認識し始めた。次の資料8からわかるように、学習者 Li は支援活動で指摘されたことや教師による書面フィードバックに対して、「辞書やインターネットや以前のメモなどを利用して」卒論の内容、言語表現、書式の修正に取り組んでいた。彼女自身で解決できない問題について、グループメンバーの学習者 R や他のクラスメートの助言を受け、推敲を重ねた。一つひとつの課題をこなしていく中で、学習者 Li は自分の努力と仲間の助けの意味を認識し、「大変勉強になりました」と実感できたようだ。

資料8 学習者 Li の振り返りシート (21週目)

論文の内容から形式まできちんと考えて修正しました。特に先生に指摘してくれたところを注意しました。自分の力で解決できる問題にあつたら、辞書やインターネットや以前のメモなどを利用して、よくなかったところを修正しました。自分の力の限界を超える問題にあつたら、友達の皆さんが私を助けてくれて、ありがたい気持ちが溢れた同時に、大変勉強になりました。それも私にとって卒業論文の意義だと気づきました。

(6) 【日本語で表現する意欲が生まれる】

卒論作成を通して、学習者 Li の中に、【日本語で表現する意欲が生まれる】ことも確認された。資料 9 からうかがえるように、支援活動後のアンケート調査で、日本語の表現力について聞かれた際に、学習者 Li は、「さまざまな工夫をして自分の考えを表現しようとしたこと」を高く評価し、「自分には日本語で表現する意欲が生まれた」と認識している。

資料 9 支援活動後のアンケート調査資料（筆者和訳）

質問：自分の日本語の表現力についてどう思うか。

学習者 Li：論文を書く過程でさまざまな工夫をして自分の考えを表現しようとしたことは大きな進歩だと思う。また、先生に恐れずに表現するように励まされ、自分には日本語で表現する意欲が生まれたと感じた。そして、いざ表現してみると、自分の日本語がそれほど「ひどい」ものでもないことに気が付いた。

このように、卒論作成のプロセスにおいて、学習者 Li は (1) 【自分の考えを表現する】、(2) 【自分自身を振り返り、再認識する】、(3) 【日本語能力を高め、自信を取り戻す】、(4) 【思考力と表現力を向上させる】、(5) 【自分の努力、仲間の助けで学ぶ】、(6) 【日本語で表現する意欲が生まれる】という 6 つの意味付けを行っていた。(1) 【自分の考えを表現する】は、学習者 Li が支援活動前から持っていた意味付けであるが、支援活動を通して、深化された。それに対して、意味付け (2) ～ (6) は支援活動の中で新たに芽生え、生成された意味付けである。

5.2 分析②：卒論作成終了直後の学習者の意味付け

本節では、支援活動の終了時に 5 名の学習者が卒論作成をどう意味付けたのかを分析する。

5.2.1 調査と分析の概要

支援活動が終了した直後に学習者を対象に記述式のアンケート調査を行った。主に、卒論作成の意味についてどう思うか、支援活動の目標に達成したのか、各活動（「読みの検討」、「表現項目の発表」など）についてどう思うかについて聞いた。記述式アンケートを採用したのは、学習者にじっくり考えてから回答してもらいたいと思ったからである。なお、学習者の自由記述を見て不明な点があった場合は、メールや電話で確認を行った。

本節では、アンケートの質問項目「卒業論文の作成を経て、卒業論文を書く意味は何だと思いますか」に対する 5 人分の回答を分析のデータとした。まず、学習者の回答から、1 つの意味付けと認められるセグメントからコードを抽出し、さらに、類似するコードをまとめてカテゴリーを抽出した。

5.2.2 分析結果

次の表 2 に示しているように、卒論作成に対する学習者の意味付けとして、【思考力の育成】と【表現力の育成】が抽出できた。なお、注目点が異なるため、同じデータが 2 回あげられた場合がある。

まず、【思考力の育成】について述べる。【思考力の育成】は全員から確認できた。この

カテゴリーの中に、＜問題を発見、分析、解決する能力の育成＞、＜学術的に考える能力の育成＞、＜主体的に考える能力の育成＞の3つのコードが抽出された。＜問題を発見、分析、解決する能力の育成＞が、学習者Wと学習者Hの回答から抽出されたコードである。学習者Wと学習者Hは、問題を発見、分析、解決する能力の育成が卒論作成の意味であると回答した。＜問題を発見、分析、解決する能力の育成＞は、何を思考するかに重きを置く意味付けであると考えられる。学習者Lは、卒論までの学校教育では、「学術的な、体系的な方法で1つの問題を考える訓練は少なかった」と指摘し、卒論作成は、「まさに学術的な、体系的な方法で1つの問題を考える能力を培う」ものと見なし、卒論作成

表2 支援活動後のアンケート調査から見る学習者の意味付け

カテゴリー	コード	学習者の回答（筆者和訳）
思考力の育成	問題を発見、分析、解決する能力の育成	大学4年間で学んだ日本語の基礎知識を運用し、 <u>問題を発見、分析、解決する能力を育成する</u> 。卒論で経験した困難を乗り越えるプロセスは、今後の学習や生活における参考になる。(W) 学んできた専門的な知識を体系的に振り返り、整理し、 <u>問題発見、問題解決の方法を学び</u> 、他人の研究成果を尊重することを学ぶ。(H)
	学術的に考える能力の育成	これまで20年近く学校教育を受けてきて、誰にでも考える力があると思うが、学術的な、体系的な方法で1つの問題を考える訓練は少なかった。卒論は、 <u>まさに学術的な、体系的な方法で1つの問題を考える能力を培うのである</u> 。細かく言えば、例えば、問題の切り口を発見する能力、情報を収集し、整理する能力、科学的な妥当な方法で情報を加工する能力などである。(L)
	主体的に考える能力の育成	主体的に思考し、自分の考えを表現する。そして、 <u>不断の交流と学習の中で自分の思考と表現の能力を高める</u> 。(Li)
表現力の育成	自分の考えを表現する能力の育成	<u>主体的に思考する能力、自分の考えを表現する能力を育成するところにあると思う</u> 。私たちは、教室内の詰め込み教育に慣れていて、迅速に大量の知識を吸収してきたが、主体的な思考能力も奪われた。卒論は、欠如しているこの能力を修正することになる。テーマを選定し、資料を収集し、分析し、結論を導くプロセスにおいては、提示した問題を解決するために、 <u>絶えず自ら考えなければならなかった</u> 。わかってもらえるように簡潔に明快に表現しなければならなかった。だから、卒論は、思考能力と自分の観点を表現する能力の育成にはとても役立つと思う。(R)
	日本語の知識の運用、整理	<u>学んできた専門的な知識を体系的に振り返り、整理し、問題発見、問題解決の方法を学び</u> 、他人の研究成果を尊重することを学ぶ。(H) 大学4年間に学んだ日本語の基礎知識を運用し、問題を発見、分析、解決する能力を育成する。(W)

に対して「学術的に考える能力の育成」と意味付けている。「学術的に考える能力」は「問題を発見、分析、解決する能力」と重なる部分が多いが、何を思考するかより、どのように思考するかに重きを置いていると考えられる。そして、学習者 Li と学習者 R は、「主体的に考える能力の育成」に卒論作成を意味付けている。学習者 R は、自分たちは「教室内の詰め込み教育に慣れていて、迅速に大量の知識を吸収してきたが、主体的な思考能力も奪われた」と訴え、「卒論は、欠如しているこの能力を修正することになる」と認識している。「主体的に考える能力の育成」は、思考する姿勢、態度に重きを置いていると考えられる。

以上の3つのコードは、相互に関わっているとも考えられる。例えば、学習者 R が「主体的に思考する」ことを強調しながら、「テーマを選定し、資料を収集し、分析し、結論を導くプロセスにおいては、提示した問題を解決するために、絶えず自ら考えなければならなかった」と言い、「学術的に考える」ことも、「問題を発見、分析、解決する」ことにも言及している。このように、【思考力の育成】は、問題を発見、分析、解決するための主体的な、学術的な思考力の育成と言い換えられると思われる。

次に、【表現力の育成】についての学習者の回答を見てみよう。学習者 Li は、「不断の交流と学習の中で自分の思考と表現の能力を高める」と言い、学習者 R は、「わかっただけのように簡潔に明快に表現しなければならなかった」と言い、卒論作成によって、「自分の考えを表現する能力の育成」ができると考えている。また、学習者 H の回答には、「学んできた専門的な知識を体系的に振り返り、整理」すること、学習者 W の回答には、「大学4年間に学んだ日本語の基礎知識を運用」することに触れている。この2点は、「日本語の知識の運用、整理」としてコードを抽出できるとと思われる。このように、【表現力の育成】は、学んだ日本語の知識を運用し、自分の考えを表現する能力の育成と言ってもいいだろう。

5.3 分析③：卒論作成終了1年後の学習者の意味付け

続いて、卒論作成は学習者²のその後の学習や仕事にどのように影響を与えているのかを追跡調査の結果から検証する。

5.3.1 調査と分析の概要

支援活動が終了した1年後に、卒業した学習者の現状や支援活動から受けた影響について追跡調査を行った。この支援活動終了1年後の追跡調査は、自由記述の調査票を用いてEメールで行った。学習者 R には連絡できなかったため、回答を得られたのは4名の学習者であった。調査票を使用してはいたが、学習者から送られてきた回答に不明な点があった場合、再度質問したり、確認したりするやり取りが行われた。

本節では、追跡調査票の質問項目「卒論作成及びそれを支える支援活動は、あなたの現在の大学院での学習や仕事にどのような影響を与えていますか」に対する回答を取り出して、分析を行った。5.2.1節で述べた方法と同様に、学習者の回答からコードとカテゴリーを抽出した。調査票では「影響」という言葉が使われているが、卒論作成から受けた影響が、学習者が考えた卒論作成の意味(価値)になるため、学習者の回答を卒論作成に対する意味付けとも捉えられると考えられる。

5.3.2 分析結果

4名の学習者の回答から、【卒論作成の経験の活用】と【思考志向の高まり】という2つの意味付けが抽出できた。

まず、【卒論作成の経験の活用】について述べる。4名の学習者のうち、大学院に進学した者が2名（学習者Wと学習者H）で、就職した者が2名（学習者Lと学習者Li）である。大学院に進学した学習者Wと学習者Hの回答から、＜卒論作成の方法、態度を大学院での学習に活用する＞コードを抽出した。学習者Hは、「論文を書く流れを学」び、「大学院での研究のために基礎作りができた」と述べた。学習者Wは、「自分で多くのことを考えて判断することができ」、そして正確さ、まじめさを求め、なぜを問う「研究態度を学んだ」と言い、「大学院生活に早く慣れることができた」と述べた。就職した学習者Lと

表3 卒論作成及びそれを支える支援活動が卒業後の学習者の仕事や研究に与えた影響

カテゴリー	コード	学習者の回答（筆者和訳）
卒論作成の経験の活用	卒論作成の方法、態度を大学院での学習に活用する	<p>論文を書く流れを学んだ。論文の構成がどうあるべきか、注意すべきものは何かを知るようになり、大学院での研究のために基礎作りができたと思う。今は、論文を書く各段階において、当時学んだ方法で進んでいる。（中略）例えば、文献購読のとき、すぐにどんな問題があるかわかるし、論文全体の枠組みや各構成要素についてわりとはっきりとした認識を持っていて、論文に関してはほかの受講生よりよく把握できていると思う。（H）</p> <p>あの活動には本当に感謝している。大学院に入る前から研究についていろいろ学べたから、大学院生活に早く慣れることができた。（W）</p> <p>何もかも先生の指示に頼るのではなく、自分で多くのことを考えて判断することができた。（W）</p> <p>研究態度を学んだ。支援活動の当時、何でも正確にしなければならなかった。そして何でもなぜを問わなければならなかった。当時は面倒くさく感じたこともあるが、今はよく思い出している。非常に役立つと思う。そして、先生からも研究を行うまじめな態度を学べたと思う。（W）</p>
	支援活動の参加方法、卒論についての思考方法を仕事に活用する	<p>卒論の支援活動について準備は足りなかったと仕事してから反省していた。今の仕事も卒論と同じようにグループの形で行われている。十分な情報交換、上司への早急な報告、ほかのメンバーの進捗や需要についての把握などをしなければならない。（L）</p> <p>思考の方法、物事の取り組み方などを含め、今の仕事の環境は卒論のときとそっくり。そして上司は先生みたいで、部下の私は毎日論文を書いているみたい。最初はなんとなく懐かしく感じたが、すぐに卒論のときそのものと気づいた。卒論を書くとき、プレッシャー、努力、達成感をたっぷり感じさせてもらって、そして逃げない！工夫して乗り越えようとする強い意志を鍛えられた。あの活動に本当に感謝している。（Li）</p>
思考志向の高まり	思考の喜びが感じられる	<p>この前『〇〇』という本を読んで、この観点を卒論に入れたらよかったなと思ったりしていた。このような考えは、卒業した後の一年の間に何度もあった。卒論は、思考の扉を開いてくれたような存在だ。思考の喜びに目覚めたら、もう止まらないという感じ。（L）</p>

学習者 Li の回答から、〈支援活動の参加方法、卒論についての思考方法を仕事に活用する〉を抽出した。この2人とも、仕事の環境は、卒論作成及びそれを支える支援活動と類似していると語った。学習者 L は、「今の仕事も卒論と同じようにグループの形で行われている」と言い、「十分な情報交換、上司への早急な報告、ほかのメンバーの進捗や需要についての把握などをしなければならない」仕事を通して、「卒論の支援活動について準備は足りなかった」ことについて反省していたという。学習者 Li は、「思考の方法、物事の取り組み方などを含め、今の仕事の環境は卒論のときとそっくり」であると述べ、「上司は先生みたいで、部下の私は毎日論文を書いているみたい」な仕事は、「卒論のときそのものだ」と気付いたという。これらの語りからは、卒論作成における思考方法、卒論作成の研究手法、研究態度、支援活動の参加方法が学習者の現在の仕事や学習に活用されていることが検証された。

得られたもう1つのカテゴリーは【思考志向の高まり】である。これは学習者 L の語りから抽出されたものである。学習者 L は、卒業後でも自分のテーマについて考え続けていたという。そして、「卒論は、思考の扉を開いてくれたような存在だ。思考の喜びに目覚めたら、もう止まらない」と卒論の意味を語っている。【思考志向の高まり】といった意味付けからは、卒論作成によって、学習者に思考する意欲が高まってくることが示唆される。

6. 考察

本節では、これまでの分析を踏まえ、卒論作成に対する日本語専攻生の意味付けをまとめ、先行研究との異なりを述べる。そして、卒論作成に対する意味付けの変容プロセスについて考察を行う。最後に、本研究から見られる日本語 AW 教育、日本語専攻課程における卒論支援への示唆を提示する。

6.1 卒論作成に対する日本語専攻生の意味付け

これまで、縦断的に意味付けが行われた時間順に、(1) 学習者 Li の意味付けのプロセス、(2) 卒論作成終了直後の学習者の意味付け、(3) 卒論作成終了1年後の学習者の意味付けについて分析を行った。それぞれの分析で抽出された学習者の意味付けは、以下の通りになっている。これらの分析結果には重複もあり、相違も見られる。それは、調査を行った時点と分析データの種類によるものだと考えられる。第5.1節の結果は、学習者 Li に関するアンケートとインタビュー調査資料、支援活動の記録と学習者の成果物をデータに縦断的に分析して得られたものである。意味付けの一つひとつは、その時その時の学習者の認識、学習者が置かれていた状況が反映されている。そのため、この節で抽出した意味付けにはバリエーションが多く、思考力、表現力の育成以外に、自分自身についての振り返り、表現する意欲などに関する意味付けも多く見られた。それに対して、第5.2節で述べた調査は、支援活動終了直後に行われ、フォーマルな調査票が使われたため、学習者全員が能力の育成の視点から回答した。第5.3節で述べた追跡調査は、学習者たちが卒業した1年後に行われ、現在の仕事や学習に対する卒論作成の影響について質問されたので、卒論作成の経験がどのように活かされているのかについての回答がほとんどであった。

(1) 学習者 Li が卒論作成のプロセスに行った意味付け (第 5.1 節) :

- 【自分の考えを表現する】
- 【自分自身を振り返り、再認識する】
- 【日本語能力を高め、自信を取り戻す】
- 【思考力と表現力を向上させる】
- 【自分の努力、仲間の助けで学ぶ】
- 【日本語で表現する意欲が生まれる】

(2) 卒論作成終了直後の学習者の意味付け (第 5.2 節) :

- 【思考力の育成】
 - 問題を発見、分析、解決する能力の育成
 - 学術的に考える能力の育成
 - 主体的に考える能力の育成

- 【表現力の育成】
 - 自分の考えを表現する能力の育成
 - 日本語の知識の運用、整理

(3) 卒論作成終了1年後の学習者の意味付け (第 5.3 節) :

- 【卒論作成の経験の活用】
 - 卒論作成の方法、態度を大学院での学習に活用する
 - 支援活動の参加方法、卒論についての思考方法を仕事に活用する
- 【思考志向の高まり】
 - 思考の喜びが感じられる

これらのカテゴリーに基づき、そのカテゴリー下のコードや元のデータに立ち戻りながら、カテゴリーを次のように統合した。まず、能力育成の視点から考えると、上記の「思考力の育成」、「表現力の育成」、「思考力と表現力を向上させる」、「日本語能力を高め、自信を取り戻す」を1つの範疇と捉えることができ、これらのカテゴリーを【思考力の育成】と【表現力の育成】に統一できるだろう。次に、志向性の育みの視点から考えると、「日本語で表現する意欲が生まれる」と「思考志向の高まり」が1つの範疇になり、【思考志向の育み】と【表現志向の育み】と言い換えられると考える。また、学習者のアイデンティティ構築の視点から考えると、「日本語能力を高め、自信を取り戻す」「自分自身を振り返り、再認識する」がこの範疇になると考える。そして、自信を持てなかった学習者 Li にとって、「自分の努力、仲間の助けで学ぶ」ことで達成感を覚え、自信を持つことにつながると考えられるため、「自分の努力、仲間の助けで学ぶ」は、アイデンティティ構築の範疇に位置づけられると考え、【自己認識の深まり、自分作り】に統合した。また、卒論作成のプロセスを経験することの意味と視点で「卒論作成の経験の活用」を捉えなおすと、【後の社会生活に活用される経験】に言いなおせると思われる。それに対して、「自分の考えを表現する」は、卒論作成のプロセスを経験すること自体における意味付けであり、【思考と表現の経験】と言い換えられよう。

【思考力の育成】、【表現力の育成】(能力を育成する視点)

【思考志向の育み】、【表現志向の育み】(志向性を育む視点)

【自己認識の深まり、自分作り】(アイデンティティを構築する視点)

【思考と表現の経験】【後の社会生活に活用される経験】(プロセスを経験する視点)

本研究の分析結果から、卒論支援に支えられた学習者は、卒論作成の意味を「卒論作成を通じた思考と表現の経験から、思考力、表現力が育成され、思考志向と表現志向が育まれ、自己認識を深め、自分作りをする」点、そして、「その経験は、学習者の卒業後の社会生活に活用される」点に置いていることが明らかになった。卒論作成は、本研究における学習者に多様に意味付けられていた。この結果は、学習者が卒論作成の意味を認識しておらず、卒論に取り組む態度に問題があると批判している多くの先行研究とは大きく異なる。そして、学習者が積極的に卒論作成を意味付けている一面を捉えた楊(2011、2013)と比較すると、本研究でまとめた日本語専攻生が行った卒論作成の意味付けは、楊(2011、2013)のまとめを包括しており、しかも、楊(2011、2013)のまとめより広範囲に及んでいることがわかる。また、前述したように、これまでの先行研究は、学習者が受けてきた指導、学習者が経験した卒論作成のプロセスを無視している。本研究でまとめた結果は、学習者が行った一つひとつの意味付けが行われた具体的な文脈が見えている。

そして、前述で日本の先行研究で論じられている日本語AWの意味は「論理的な考え方、表現方法、主体的な学び方」の獲得とまとめることができたが、本研究の分析結果によって、これらの意義が検証されたといってもよいだろう。第5.2節で抽出された<問題を発見、分析、解決する能力の育成>、<学術的に考える能力の育成>、<主体的に考える能力の育成>および<自分の考えを表現する能力の育成>がそれを反映しているといえる。さらに、日本語AWの経験が学習者の社会生活で、または母語使用においても活用されることが検証できた。日本語専攻生の卒論作成ではあるが、第5.3節で追跡調査を分析してわかったように、大学を卒業した学習者は支援活動の参加方法、卒論についての思考方法を、仕事で母語の中国語を使用しているにも関わらず、仕事に活用していることが明らかになった。

また、本研究の分析で、日本語AW、アカデミック・ジャパニーズ教育に関する先行研究であまり論じられていない【思考志向の育み】、【表現志向の育み】、【自己認識の深まり、自分作り】も確認された。【表現志向の育み】は、牲川(2010)が述べる「表現することへの希望」(p.73)と同じことであろう。牲川(2010)は「言語を使うということも、表現することへの信頼や自らも表現できるという自信があって初めてなされうる」(p.74)とし、「表現することへの希望の育成」を言語教育の目標の1つとして提案している。このように、学習者の表現する行為を促す「表現志向」、思考する行為を促す「思考志向」を育む点は、卒論作成の大きな意味として認識されるべきである。そして、卒論というと、「論理的」な思考と表現という硬いイメージが連想されやすいが、学習者の意味付けとして、【自己認識の深まり、自分作り】が抽出されたことは、卒論作成が学習者のアイデンティティの構築にも寄与していることを示している。

当然のことではあるが、本研究でまとめた日本語専攻生の卒論作成に対する意味付けは、

日本語学習や卒論作成以外の学習形態においても、学習者によって行われることが可能であろう。しかし、卒論作成、また AW には、学習者がそれまで学んできた知識を総動員し、比較的長い時間をかけて、各々が興味を持つ1つのテーマをめぐって、問題を発見、分析、解決するまでの思考と表現を継続して経験できる利点がある。そういった点から卒論作成は、これらの6つの意味付けを実現させる良い形態であることは間違いないと考えられる。

6.2 卒論作成に対する意味付けの変容プロセス

本研究で、学習者の卒論作成に対する意味付けが卒論作成を通して深化したり新たに生成したりするといった変容のプロセスが明らかになった。第5.1節で述べた学習者 Li のストーリーラインから、学習者 Li がいかに (1)【自分の考えを表現する】を深化させ、そして、いかに (2)【自分自身を振り返り、再認識する】、(3)【日本語能力を高め、自信を取り戻す】、(4)【思考力と表現力を向上させる】、(5)【自分の努力、仲間の助けで学ぶ】および (6)【日本語で表現する意欲が生まれる】を生成させたのかうかがえた。前述したように、これまでの卒論作成に対する意味付けに関する先行研究はほとんど一回のアンケート調査に基づいており、意味付けの変容およびその変容プロセスについて追求していない。

さらに、第5.1節で確認された学習者 Li の一つひとつの意味付けが行われた場面を見てみると、学習者の意味付けは、教師が行った支援活動（教室内の話し合い、教師による書面フィードバック）と学習者による研究実践（テーマの調整、文献調査、データの整理・分析、執筆など）から深化、生成されたものであることがうかがえた。(1)【自分の考えを表現する】は、支援活動前からの意味付けではあるが、自分のために書こうと思うようになったきっかけは、論文の実際的な価値、学習者 Li のテーマ調整及びそれをめぐる教室内の話し合いであった。なお、論文の実際的な価値についての話し合いは、学習者の意味付けを促すために教師が意図的に設けた第2週目の「読みの検討」活動で行われていた。(2)【自分自身を振り返り、再認識する】は、学習者 Li が支援活動で同じグループの仲間の興味・関心についての話し合いに触発され、自分のテーマを調整していく中で気付きを得たのである。(3)【日本語能力を高め、自信を取り戻す】は、教師による書面フィードバックに応える場面で行われた意味付けである。(4)【思考力と表現力を向上させる】は、学習者 Li のデータ整理・分析の作業の中で気付かれ、(5)【自分の努力、仲間の助けで学ぶ】は、学習者 Li 自身による卒論の執筆の中で気付きが得たのである。(6)【日本語での表現意欲を向上させる】は、学習者 Li は「論文を書く過程」で感じられたという。なお、学習者 Li の意味付けの多くが、筆者が設けた意味付けを促す取り組みの一つ、毎週書かせた振り返りシートから確認された。振り返りシートは、学習者がメタ的に自分の卒論作成を相対視する媒体になったと考えられる。このように見ると、本研究での分析は「卒論作成」に対する学習者の意味付けについて行ったものではあるが、ここでいう「卒論作成」とは、作成に至る経緯や文脈と切り離された抽象的な「卒論作成」ではなく、教師が行った支援活動と学習者自身による研究実践に支えられた「卒論作成」となるのである。

6.3 日本語 AW 教育、日本語専攻課程における卒論支援への示唆

本研究は、筆者が中国の日本語専攻課程で行った卒論支援の実践に参加した学習者を事

例にしている。特定の文脈に置かれた事例ではあるものの、日本語 AW 教育に、そして日本語専攻課程の卒論支援に対して、以下の 2 点から示唆を提示することができると考えられる。

第一に、日本語 AW の意義を再認識する。卒論作成は、AW の典型である。本研究で抽出した卒論作成に対する日本語専攻生の意味付けは、実際のデータに裏付けられた AW の意味と捉えられよう。つまり、AW の意味とは、学習者が思考力と表現力を育成し、思考志向と表現志向を育み、自己認識を深め、自分作りをするということである。そして、この思考と表現の経験は、学習者の卒業後の社会生活にも活用される。AW 教育は、学習者に論文の書き方を教えることのみが目的なのではなく、学習者の思考と表現の経験を構築する営みであり、学習者の全面的な成長を支えるものなのである。一方、一部の日本語専攻生は、「卒論における『研究』を専門性の強いものと思ひ込み、大学院生や研究を職業にする者にしか本来必要でないものと考えている」（楊 2013 : 53）。そして、理工系の留学生は英語で論文を書く場合が多いため、彼らを対象にする日本語教育には AW 教育が必要とされないという声も聞かれる。もちろん、母語や英語による AW 教育も必要と思われるが、日本語教育が真に学習者の全面的な成長を求めるのであれば、日本語 AW の意義と日本語 AW の可能性が再認識されなければならないと考える。

第二に、日本語専攻課程における卒論支援の方法論を見直してみる。冒頭で述べたように、ここ数年、学士教育、特に文科系の学士教育における卒論の廃止について議論が行われている。しかし、問題があるからといって、論を廃止する方向に運び、あるいは、卒論指導を軽視し、または放棄することが正しいといえるのだろうか。筆者は問題がいくつかあることだけに卒論を廃止するといった短絡的な考えを強く否定する。卒論作成が持つ、問題を発見、分析、解決するまでの思考と表現を継続して経験できる利点を十分に評価、活用し、学習者の全面的な成長を支えていくべきであろう。本研究は、支援方法次第で、卒論作成が日本語専攻生にとって有意義な活動になる可能性を示すことができた。卒論支援を担当する教師は、学習者にとっての卒論作成の意味を理解したうえで、卒論支援の方法を工夫することが望まれる。

注

- 1 卒論作成をめぐって、あわせて 4 種類の調査を行った。①「支援活動前のインタビュー」（半構造インタビュー）では、主に学習者の進路予定や、学習者が捉える卒論のイメージ、学習者が考えていたテーマについて聞いた。②「支援活動途中のグループインタビュー」（半構造インタビュー）では、自由に話せる雰囲気のもとで、主に学習者のテーマやそれまでの支援活動に対する感想について聞いた。①と②のインタビューを文字化して、学習者が卒論作成に対して行った意味付けと関連する内容を本研究のデータとして使用した。③「支援活動後のアンケート調査」と④「卒論作成終了 1 年後の追跡調査」は、それぞれ 5.2 と 5.3 で述べている。
- 2 これまでの記述と統一させるため、大学を終了した「元学習者」のことも「学習者」と称する。

参考文献

池田玲子・館岡洋子（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

- 王秋華・比嘉佑典(2003)「中国の学生における日本文化の卒業論文作成に関する研究」『東洋大学文学部紀要』(57)、pp. 1-24
- 門倉正美(2006)「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力-アカデミック・ジャパニーズからの発信」門倉正美・筒井洋一・三宅和子(編)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』、ひつじ書房、pp. 3-20
- 佐藤学(1995)『学びの快楽-ダイアログへ-』世織書房
- 性川波都季(2010)「表現することへの希望を育てる-日本語能力教育と表現観教育-」『早稲田日本語教育学』(9)、pp. 73-78
- 因京子・陳俊森・李吉鎔・マリーナ・カリュジノワ・佐藤勢紀子(2012)「アカデミック・ジャパニーズ教育の意義-日本語による研究の受信発信を通じて身に付く力は何か-」『日本語教育国際研究大会名古屋2012 予稿集第2分冊』、pp.34-35
- 二通信子・大島弥生・山本富美子・佐藤勢紀子・因京子(2004)「アカデミック・ライティング教育の課題」『日本語教育学会2004年春季大会予稿集』、pp. 285-296
- 細川英雄(2003)「「個の文化」再論-日本語教育における言語文化教育の意味と課題」21世紀の「日本事情」編集委員会(編)『21世紀の「日本事情」』(5)、くろしお出版、pp. 36-51
- 細川英雄(2008)『論文作成デザイン-テーマの発見から研究の構築へ』東京図書
- 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:自身の学習・研究・教育の経験から」『専門日本語教育研究』(15)、pp.35-40
- 孟海霞(2009)「合理的な卒業論文指導についての研究」『東アジア日本語教育・日本文化研究』(12)、pp. 355-363
- 楊秀娥(2011)「日本語科大学生の卒業論文作成の実際」劉利国(編)『日本文化論叢』6、大連理工大学出版社、pp. 386-397
- 楊秀娥(2013)「アカデミック・ライティングに対する日本語学習者の意味付け-卒業論文を作成した中国の大学における日本語専攻生への調査から-」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』(5)、pp. 46-54
- 穆凤英(2001)「英语专业本科生毕业论文的调查与思考」《徐州师范大学学报》(4)、pp.138-142
- 时伟(2011)《大学毕业论文有效性研究》合肥工业大学出版社
- 孙文抗(2004)「英语专业学士论文写作现状分析」《外语界》(3)、pp.59-64
- 王崇义(2004)「加强毕业论文指导 提升学生综合素质-关于本科生毕业论文若干问题的思考」《外语教学》(6)、pp.73-76
- 中国教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组(2000)《高等院校日语专业高年级阶段教学大纲》大连理工大学出版社

付記

本研究は、中国広東省「2016年度社科规划項目外語専項」(番号:GD16WXZ18、代表者:楊秀娥)の研究助成をいただきました。ここで感謝の意を表します。

(よう しゅうが 中山大学外国語学院)