

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—

楊秀娥

要旨

本研究では、日本語学習者が日本語AWをどのように意味付けているのかを探るため、中国の大学における日本語専攻生を対象に、卒論作成への意味付けと卒論作成の問題点を分析した。その結果、卒論作成への意味付けについて【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、卒論作成の問題点について【論文を書く能力の不足】、【研究不要という認識】、【就職活動、大学院進学試験からの影響】、【資料不足】といった4つのカテゴリーが、それぞれ抽出された。

キーワード：アカデミック・ライティング、意味付け、卒業論文作成、AW教育、卒業論文指導

1. 本調査の背景と意義

日本語アカデミック・ライティング（以下、AW）も、「欧米（特に米国）のそれと比べ、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」（大島 2003:198）という指摘もあり、現状ではAWの捉え方の注目点が異なることもあるが、本研究では、AWのプロセスを強調し、「論理的文章を書くことをめぐって、考えること、話し合うこと、調査、分析など一連の活動」を総合してAWと定義する。本研究の調査対象である日本語による卒業論文（以下、卒論）は、日本語AWの一形態である。

日本語AWは、大学で学ぶ日本人学生にはもちろん、日本語を第二言語、または外国語として学ぶ日本語学習者にも求められている。しかしながら、AWの授業に取り組む意欲が低い学習者の存在、また文献の単純な組み立てや、剽窃とも見られる学習者のプロダクトは問題となっている。これらの問題点には、学習者がAWに対して自分なりの意味付けを行えておらず、AWに消極的であることが要因の一つとしてあると考えられる。本研究では、学習者が自分の取り組んでいることが自分にとってどのような意味（価値）を持つのかをメタ的に考えることを「意味付け」と呼ぶ。AW教育の実践内容やその効果が盛んに報告されている中、AWの当事者である学習者の声に耳を傾け、学習者の意味付けを考察する必要性もまたあると考える。なぜなら、AWに対する意味付けは、学習者のAWに対するメタ的な認識であり、学習者がAWに取り組む際の行動を規定すると考えられるからである。

本研究は、中国の大学における日本語を専攻する学生（以下、日本語専攻生）が卒業論文（以下、卒論）に対してどのような意味付けをしているのかを調査した結果を報告、考察するものである。中国の日本語専攻では、大学4年の最終学年時に日本語で6000字～8000字の卒論を書くことが学習者に義務付けられている。本研究は、日本国外の学習者

を対象にしているが、日本語学習者がAWについてどう考えているのか、学習者が捉えるAW教育の課題が何なのかを示唆することができるであろう。そして、日本語学習者が日本国内外を行き来している昨今において、日本国内で学ぶ留学生を理解するための助力にもなると考える。

2. 先行研究

2.1 AWの意義について

二通他（2004：285）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」と述べている。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。そして、AWを含むアカデミック・ジャパニーズに関して、門倉（2006：7）は、アカデミック・ジャパニーズとは「<教養教育>である」と考えており、「『大学での勉学』では自ら問題を設定して、その問題について探求していくという主体的な<学び>が土台とならねばならない。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」が<教養教育>の本義である。」（p. 6）と述べている。また、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。

これらの論述から分かるように、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。他方、当事者である学習者にとってのAWの意味は自明視され、学習者がどのような意味付けをしているのかについては論じられていない。

2.2 中国の大学における日本語専攻生の卒論に対する意味付けについて

楊（2011）は、卒論作成途中の中国の大学における日本語専攻生 10 名を対象に、2 回にわたって卒論作成に対して彼らがもっている意味付けを調査した。1 回目の自由記述形式の調査では、大学で学んだ知識や身につけた総合能力を振り返り、検証するといった既習の知識や能力に意味付けを置いた回答が最も多く、2 回目の選択形式の調査では、「資料を収集、分析する能力を高める」、「問題解決の方法を学ぶ」（p. 389）といった新たに獲得する能力に意味付けを置いた回答が最も多く選択されたことが報告されている。楊（2011）は、2 回の調査結果の相違を、調査時期のずれ（一ヶ月の差がある）と調査方法に由来するとしつつ、これらの結果から、「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）という学習者の意味付けが読み取れると述べている。

楊（2011）から、学習者がAWを積極的に捉えていることがうかがえるが、これと相反する報告もある。孟（2009）は、一部の学習者が「卒論を軽視し、学校が課する宿題だと思いついで、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。さらに、楊（2010）は卒論作成を終了した直後の学習者 10 名を対象に、インタビュー調査を行い、「『卒業するための手段、タスク』といった意味付けしか持たない学習者が、卒

論作成前の段階で半数おり、卒論作成後も 2 割を占め」(p. 325) していたことを報告している。

2.3 先行研究についてのまとめ

以上の先行研究から、研究者の日本語教育における AW への期待が感じられるとともに、AW の当事者である学習者の AW に対する意味付けは自明視されており、実際に把握されていないことが分かる。また、中国において数は少ないが、卒論を積極的なものとして意味付ける報告と消極的なものとして捉える報告の両方がされており、学習者の意味付けの全貌が見えていない点が指摘できよう。楊 (2011) では比較的詳しく報告しているが、意味付けをまとめる方法、そして、まとめられた意味付けの間にどのような関連があるのか、その意味付けから何が見えてくるのか、などについての更なる考察の余地が残されていると考える。本研究では、楊 (2011) を踏まえ、調査対象者をさらに増やし、分析方法を吟味したうえで、中国の日本語専攻生の卒論に対する意味付けについての調査結果を報告する。

3. 調査方法と分析方法

3.1 調査の実施

中国の大学における日本語専攻生の卒論に対する認識を明らかにするため、2011 年 6 月にアンケート用紙でオンラインの調査サイト⁽¹⁾ 調査を実施した。調査対象者は、中国のいくつかの地域の大学における日本語専攻生であり、卒論作成を終えた学習者に回答してもらうため、調査時期を学年が終わる直前の 6 月にした。有効回答は 116 件あった。

3.2 分析方法

本研究では、アンケート用紙の中の、学習者の意味付けに関する部分のみを分析データとする。具体的には、以下の 2 つの質問とその回答になる。Q1 は、卒論作成に対する意味付け、Q2 は、卒論作成の必要性とその理由についての質問である。

Q1. 卒論作成の意味は何だと思えますか。(自由記述)

Q2. 卒論作成が必要だと思えますか。(選択肢：必要・分からない・必要ではない)
なぜそう思えますか。(自由記述)

自由記述の回答をコーディングする際に、佐藤 (2008) を参考に、手作業での予備的分析 (下記の手順 (1) と (2)) とソフトウェアでの分析 (手順 (3) と (4)) を行い、コードとカテゴリーの抽出の精度を高めることを図った。分析の手順は以下のとおりである。

手順 (1) : 手作業で学習者の回答を、当該質問への回答 1 件として数えられる単位で切り抜き、セグメントを作る。セグメントごとに、コーディングする。

図 1 は、セグメントとコーディングの例である。まず、楕円形の枠で示しているように、3 つのセグメントを作った。そして、それぞれのセグメントに、「学習能力」、「研究能力」、「総合能力」というコードを付けた。

NO	回答
	自律学習の能力 一人で研究タスクをこなす能力が高まる。 15 学習能力 研究能力 卒業する際に、各面の能力が磨かれていく。 総合能力

図 1 セグメントとコーディングの例

手順 (2) : 手順 (1) で得られたコードでさらに上位のコードを抽出するなどして、最上位のカテゴリまで作る。図 1 の例の場合、「学習能力」、「研究能力」、「総合能力」という 3 つのコード、及びその他の類似するコードから「能力の向上」という最上位のカテゴリを抽出した。

手順 (3) : 手順 (1) と (2) で得られたカテゴリ及びその下位のコードから図 2 のようなツリー構造を作り、MAXqda (佐藤 2008) という質的データ分析ソフトに入力する。

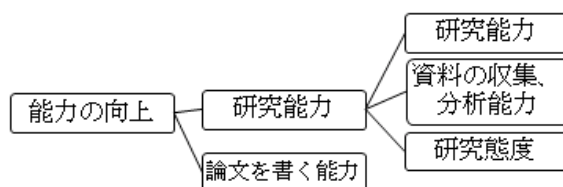


図 2 ツリー構造の例

手順 (4) : MAXqda に入っているツリー構造を利用して、学習者の回答をもう一度分析し、ツリー構造にあるコードを割り当てる。必要によってコードやカテゴリの増減、修正を行う。なお、コードの出現数は自動的に集計される。

4. 学習者の意味付けについての調査結果

4.1 学習者の卒論作成への意味付け

まず、調査協力者の Q1 「卒論作成の意味は何だと思えますか」に対する回答を、積極的なものなのか、消極的なものなのかによって大別した。その結果を、表 1 に示す。表 1 からうかがえるように、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から意味を見出せていない。この結果は楊 (2010) と一致している。卒論を消極的に意味づけている 2 割の学習者を、さらに「卒業のため」(卒業のためのみと書かれた場合)、「無意味」(卒論に意味はないと書かれた場合)、「分からない」(卒論の意味が何なのか分からないという場合)、「その他」⁽²⁾ に細分した。

表 1 調査協力者の卒論作成に対する意味付け (N=116)

回答	積極的な意味付け	卒業のため	無意味	分からない	その他	合計
回答者数	92(79%)	11(9%)	6(5%)	3(3%)	4 (3%)	116(100%)

「積極的な意味付け」をした 92 人の回答を 3.2 節で述べた分析方法で分析した結果、【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 つの意味付けが抽出できた。コードからカテゴリーを抽出する際に、楊（2011）で提示された「新しい」能力や知識なのか、「大学四年間で学んだ」既存の能力や知識なのかという視点を参考にした。学習者の意味付けについてのカテゴリー、コード及びそれぞれの出現数を表 2 に示した。表 2 を右欄から見ると、「実例」は例示した学習者の回答、「コード」は学習者の回答から抽出されたもの、「カテゴリー」はコードから浮かび上がったものである。なお、表現の便宜を図るため、コードについて<研究能力の向上>を<研究能力>と略した。数字は、当該コードかカテゴリーの出現数、及び当該カテゴリーがコードの総出現数に占める割合を示している。なお、学習者 1 名の回答から 1 件以上のコードを抽出した場合があるため、コード数は対象になる調査協力者の数より多い。以降の表 4 も同様である。

表 2 調査協力者が行った積極的な意味付け (N=92)

カテゴリー	コード		実例(筆者訳)
能力の向上 46 (32%)	研究能力 20	研究能力 13	研究能力を養う。/調査し研究する能力。/大学院での勉強と研究の基礎作りをする。
		資料の収集、 分析能力 4	資料を収集し、文献を調べる能力を高める。/日本語の文献を読んでまとめることを学ぶ。
		研究態度 3	まじめな研究態度を学ぶ。/論文を書く態度を学ぶ。
	論文を書く能力 12	論文を書く能力を鍛える。/論文を書く基本的な技能を育成する。/論文を書く手順を知る。	
	思考能力 9	深く考えて問題を解決する能力を養う。/論理的に考える能力を向上させる。	
	学習能力 3	自律学習の能力を高める。/総合的な学習能力を高める。/自律性を高める。	
知識の学習 14 (10%)	専門知識 (日本語、日本社会、日本文化など) 9		日本語や日本社会などについてより深い理解を得る。/日本語についての理解を深める。
	研究課題についての知識 5		研究課題について理解を深める。/自分の研究する分野について理解を深める。
学習成果 の測定 38 (26%)	学習成果 22		学習成果の測定。/学習効果の測定。
	日本語 10	日本語 7	学部生の日本語レベルの測定。/日本語の表現能力を示す。
		日本語の応用 3	大学4年で学んだ日本語を応用する能力を検証する。/日本語を総合的に応用する能力を測定する。
研究能力 6	研究能力を測る。/調べて研究する能力を示す。		
学習成果の まとめ 19 (13%)	学習成果 12		大学4年で何を学んだのかをまとめる。
	知識 6		大学4年で学んだ知識をまとめる。
	能力 1		大学4年で身につけた能力をまとめる。
自己発見、 自己同一性 7 (5%)	興味・関心の発見 4		論文執筆中で自分の興味、向かいたい方向を発見する。
	自己同一性 3		大学生生活の思い出になる。/自分と指導の教員から認めてもらう。
研究の展開 20 (14%)	研究 16		自分の選んだ研究課題を明らかにする。/興味を持っている課題について深く研究する。
	具体的な研究 4		中国の自動車業に示唆を与える。/大学生に日本の就職状況を理解してもらう。
コードの総出現数: 144			

表 2 で示しているように、【能力の向上】は学習者の意味付けの 32% を占め、最も多い。向上できる能力の中には、論文執筆と強くつながる<研究能力>と<論文を書く能力>が多く見られた。論文執筆の範疇を超えた<思考能力>、<学習能力>、<総合能力>などの項目も挙げられており、先行研究で述べた研究者による AW への期待の一部に当てはまっているが、出現数は低く、決して学習者に広く認識されているとは言えない。【能力の向上】以外に、学習者にとって「新しい」ものとして抽出されたのは、【知識の学習】(10%) であり、その中に、<専門知識 (日本語、日本社会、日本文化など)>と<研究課題についての知識>が含まれている。「大学 4 年間で学んだ」ものとして抽出されたのは、【学習成果の測定】(26%) 【学習成果のまとめ】(13%) である。【学習成果の測定】は、【能力の向上】に続いて多く確認されており、学習者の回答から分かるように、回答者 92 人のうち 29 人はそれを唯一の回答とした。多くの学習者が卒論作成を自分の学習を測定する手段と捉えていることが推測されよう。

以上の分析から、能力や知識の新旧という観点から見ると、学習者は卒論作成を通して新しい能力や知識を獲得したい願望もあれば、既存の能力や知識を測定したりまとめたりすることも求めていることが言えよう。割合から見れば、【能力の向上】と【知識の学習】が合わせて 42%、【学習成果の測定】と【学習成果のまとめ】が合わせて 39% になり、ほぼ同じ程度意味付けられている。この結果は、前掲した楊 (2011) の結果を裏付けることができる。楊 (2011) は 2 回の調査で得られた異なった結果を合わせて推測しているのに対して、本研究では、既存の知識や能力を固め、新しい知識や能力を獲得するという学習者の意味付けを明らかに示している。そして、楊 (2011) より、詳細に分析し、コーディングしている。

割合が最も少ないカテゴリーは、【自己発見、自己同一】(5%) である。中には、<興味・関心の発見>と<自己同一性>が確認された。この点からカテゴリーの割合は少ないものの、AW が学習者のアイデンティティ確立にまで役立つことが示唆できると考える。【研究の展開】は、14% を占めているが、<研究>や<具体的な研究>の展開に留まっており、まだ卒論作成の意味に言及されていないと判断し、考察しないことにする。

4.2 学習者が捉える卒論作成の問題点

Q2「卒論作成が必要だと思いますか。」についての回答は、表 3 の通りである。表 3 から分かるように、2/3 程度の調査協力者が卒論作成は「必要」だと考えており、1/3 程度の調査協力者は卒論作成が必要かどうか「分からない」(12%)、また「必要ではない」(19%) と考えている。

表 3 卒論作成の必要性についての結果 (N=116)

回答	必要	分からない	必要ではない	合計
回答者数	80 (69%)	14 (12%)	22 (19%)	116 (100%)

続いて、以上の卒論作成が必要かどうか「分からない」、また「必要ではない」と考えている調査協力者 (36 名) が回答した理由を分析し、学習者が捉える卒論作成の問題点を探る。一部の調査協力者 (17 名) は理由を書いていない、もしくは具体的な理由を述

べていないため、19名の調査協力者の回答データを分析した。データが比較的少ないものの、学習者が捉える卒論作成の問題点の一端は見る事が出来ると思う。抽出された問題点として、【論文を書く能力の不足】、【研究不要という認識】、【就職活動、大学院進学試験からの影響】と【資料不足】が見られた。具体的な分析結果を表4に示す。

表4 学習者が捉える卒論作成の問題点 (N=19)

カテゴリー	コード	実例 (筆者訳)
論文を書く能力の不足 15(65%)	研究能力、日本語能力の不足 11	卒論を見ると分かるように、学部生は論文らしい論文は書けない。/学部生の日本語能力は限られていて、論文を書くのが難しい。
	研究の方法を教えてくれない教育 4	大学では研究のやり方を教えていない。/日本語専攻のカリキュラムは、ほとんど卒論に触れていなく、卒論を書くなんで無理だと思う。
研究不要という認識 5(22%)	研究不要 5	大学は応用型の人材を育成すべき。研究は大学院生がするものだ。/将来は学術研究をするとは限らないから。
就職活動、大学院進学試験からの影響 2(9%)	就職活動の影響 1	就職活動をして教室には行っていなかった。落ち着いて論文を書けるわけがない。
	大学院進学試験の影響 1	英語とか政治などの大学院進学のための試験科目は、卒論から身に付けるものと接点はない。
資料不足 1(4%)	資料不足 1	研究に使える資料や著書が少なく、ほとんどインターネットを使っていた。コピー&ペーストになりやすい。
コードの総出現数: 23		

最も多く言及された問題点は、【論文を書く能力の不足】である。その中に、日本語専攻の学部生には論文を書くための<研究能力、日本語能力の不足>が見られるという指摘と、今まで受けた<研究の方法を教えてくれない教育>という指摘があった。その次に多く言及されたのは、【研究不要という認識】である。これは、卒論作成における研究は大学院生や研究を職業とする人間のすることで、学部生には必要ではないという認識である。また、【就職活動、大学院進学試験からの影響】も抽出され、これは就職活動や大学院の進学試験があるため、落ち着いて卒論を書く余裕はないという声であった。最後に、【資料不足】も卒論作成の妨げになっていることが挙げられている。

5. 卒論指導やAW教育に対する示唆

前述した「学習者の卒論作成への意味付け」と「学習者が捉える卒論作成の問題点」についての分析結果に基づき、卒論指導やAW教育に対する示唆を3点論じたい。

(1) 卒論作成の本質を評価手段から教育手段へと見直すべきである

卒論作成を【学習成果の測定】と意味付ける学習者が少なくないことが先述した分析結果から分かる。このような意味付けの傾向は学習者だけでなく、指導教員や教育政策にもうかがえる。卒論作成が、大学4年間の学習成果を測定するものだという意見は、指導教員としての教師の口からしばしば聞かれる。また、中国の外国語教育をリードしている英語専攻の指導要領に当たる大綱(高等学校外语专业教学指导委员会英语组 2000)では、卒論についての事項が「テストと評価」という項目に置かれており、指導教員への影響も

考えられるだろう。このように、卒論作成を言語学習の評価手段として捉える「伝統」があるのである。大学の価値が就職率で評価されている（龔 2010）昨今、卒論の不出来が原因で卒業できなかったケースはめったに見られない。卒論を、不合格のない【学習成果の測定】と意味付けるとすれば、学習者はもちろん指導教員も内から沸くモチベーションをそがれ、卒論に取り組む意欲は低下するだろう。また、AWが目指している「論理的な考え方、表現方法、主体的な学び方」を育むという教育的機能を感得することにもなるだろう。AWの本来の目的を日本語教育で実現させるために、日本語教育側も学習者側も卒論作成を評価手段から教育手段へと見直さなければならない。

(2) AWにおける「研究」に対する解釈を再考すべきである

一部の学習者が捉える卒論作成の問題点として、【論文を書く能力の不足】、【研究不要という認識】が抽出されている。この2つのカテゴリーの下にある調査協力者の回答から、一部の学習者は卒論における「研究」を専門性の強いものと思い込み、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ことが読み取れる。このような認識があるからこそ、大学での学習を4年間で終える日本語専攻生は論文を書くだけの研究能力と言語能力を持っていないと考え、また大学院に進学しない限り「研究」する必要もないと考えるわけである。この点は、卒論作成だけではなく、AW一般に見られるのではないかと考えられる。AWにおける「研究」を専門性の強いものと捉えることで、学習者は、ハードルの高いタスクを無理に強いられる状況に追い込まれることになり、AWが目指している「論理的な考え方、表現方法、主体的な学び方」を育むという教育的機能、そしてAWと学習者の将来の社会活動とのつながりが見えなくなる。そうならないためにはAWを「論理的な考え方、表現方法、主体的な学び方」を学ぶプロセスと考え直すべきだろう。

(3) AW教育を日本語専攻のカリキュラムに組み込むべきである

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する「日本語表現」「言語表現」などのAW教育、留学生を対象とするAW教育は拡大されているが、中国の日本語教育では、AWの展開が不足している。本研究で一部の学習者が捉える卒論作成の問題点である「研究の方法を教えてくれない教育」からも、この点が裏付けられている。レポートや論文の書き方を正式に教わったことのない学習者が、大学4年生になって、突然日本語による6000～8000字の論文を書かされることがどれだけ困難なことかは想像に難くない。AWが学習者の「論理的な考え方、表現方法、主体的な学び方」を育む教育手段であるならば、日本語専攻のカリキュラム全体に、段階的にAW教育を導入すべきではないか。

(楊秀娥 ようしゅうが・元早稲田大学大学院生・xyang_4@hotmail.com)

注

1. 「調査派」というウェブサイト (<http://www.diaochapai.com/>) を利用した。
2. 「優秀論文賞をもらうため」、「大学4年目にやることを与えられる」、「後輩に日本語を身につけ、日本をより知ってもらうため」のような、分類しがたい回答である。

参考文献

- 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』増刊特集号, 第二言語習得・教育の研究最前線, 198-224.
- 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, 3-20.
- 佐藤郁哉 (2008)『実践 質的データ分析入門——QDA ソフトを活用する』新曜社.
- 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』, 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』, 285-296.
- 細川英雄 (2008)『論文作成のデザイン：テーマの発見から研究の構築へ』東京図書.
- 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, 355-363.
- 楊秀娥 (2010) 「大学日本語科の学習者による卒業論文作成の意味付け—中国の大学でのインタビュー調査の質的分析から—」『2010 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 325-326.
- 楊秀娥 (2011) 「日本語専攻大学生の卒業論文作成の実際」刘利国 (編)《日本文化论丛》(6) 大连理工大学出版社, 386-397.
- 龚放 (2010) 大一和 大四：影响本科教学质量的关键阶段 《中国大学教学》(6), 17-20.
- 高等学校外语专业教学指导委员会英语组 (2000) 《高等学校英语专业英语教学大纲》外语教学与研究出版社, 上海外语教育出版社.