The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	欧州高等教育日本専攻における卒業論文と日本語教育
Author(s)	内川, かずみ
Citation	ハンガリー研究. 2021, 1, p. 191-226
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/81535
rights	
Note	ISSN: 2436-1364 (print), 2436-4932 (online)

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

欧州高等教育日本専攻における

卒業論文と日本語教育

内川かずみ

1.　序論

本稿は筆者がハンガリーのエトヴェシュ・ロラーンド大学言語学博士課程日本文献学博士プログラムにおいて執筆した博士論文の内容の一部を簡潔にまとめたものである。論文の目的は、欧州の高等教育機関日本語・日本学専攻における日本語教育と卒業論文の関係について現状を明らかにし、日本語教育のなかで卒業論文作成支援を行う方法を模索することであった。

本稿ではまず、研究の背景を説明する。次に、研究の前提として、卒業論文という課題自体について知見を整理し、欧州の高等教育機関日本語・日本学専攻の特徴を他地域との比較も通して明らかにする。それから、欧州における日本語教育と卒業論文の関係の現状について述べる。最後に、日本語教育が卒業論文に関わっていく方法を一例として提唱する。

なお、本稿では、日本語、日本文化、日本学を専門とする学科、コース等を「日本専攻」と統一して呼ぶこととする。また、日本語を教えることを「日本語教育」、それに携わる者を「日本語教師」とし、それに対して文学、歴史、社会などを含む日本文化を教えることを「日本学教育」、それに携わる者を「日本学教師」とする。本稿で検討する「卒業論文作成支援を取り入れた語学授業」については読みやすさを考慮し、Thesis Based Language Learning の略として「TBLL」という用語を使用する。

2.　研究の背景

まず、研究の背景を説明する。筆者は 2006 年からエトヴェシュ・ロラ

ーンド大学日本学科に勤める日本語教師である。同大学が属する欧州では高等教育システムに一貫性をもたらすことを目的としたボローニャ・プロセスというものがあり、2020 年現在、欧州 48 カ国の高等教育に影響を与えている[1]。このプロセスにより、ハンガリーでも 2006 年度を境にそれまで 5 年制だった大学が 3 年制の学士課程と 2 年制の修士課程に分離されることになった。また、ハンガリーでは 2005 年度の新試験システム導入に伴い、それまでは学科・専攻ごとにその専門の基礎知識を持つかどうかを問うことを目的として行われていた入学試験が廃止され、代わって全国共通の高校卒業資格認定試験が大学入試試験システムを兼ねた形で行われるようになった[2]。

こうした変更に伴い、筆者の勤める日本学科でも様々な変化が起こった。その一つは入学生の日本語能力の有無である。2004 年度以前のシステムでは学生らは既に入学時点で一定の日本語能力を有していた。それに対し、現在の日本学科の学生らは基本的には大学入学後に日本語を勉強し始める。そして、5 年間ではなく 3 年間で卒業論文を作成する。卒業論文は基本的にハンガリー語で執筆することになっているが、日本語で書かれた資料も使用することが望ましいとされている。また、日本語で書かれた要約（2〜3 ページ程度）も添付する必要がある[3]。

このような背景から、2004 年度以前入学の学生に比べ、2005 年度以降入学の学生にとって卒業論文作成はきわめて難解な課題であることが想像できる。それに対して筆者はもともと、横目で見ているのみであった。卒業論文は日本語教師としての自分の仕事とは関係ないと思っていたためである。一般的にも、筆者が自らの経験や他の教師の話から知る限り、大学の語学授業というものは卒業論文とは連動していない。しかし、筆者は偶然、CBI（Content-Based Instruction）や CLIL（Content and Language Integrated Learning）など、内容を重視した語学の教授法に興味があった。そのため、その「内容（Content）」にあたる部分を卒業論文にして日本語授業をやってみたことが、本研究のきっかけである。

一度「語学教育」と「卒業論文」を結びつけて考えてみると、そこには多くの利点と可能性が潜んでいるように思われた。また、そもそも卒

業論文は大学における学習の集大成という意味を持っているはずなのに、語学教育が卒業論文作成に全く関与していない現状に、疑問が湧いてきた。以来、筆者は 2014 年から日本語教師として卒業論文作成を支援する方法を模索している。

3. 卒業論文という課題の再考

本章では研究の前提として、卒業論文という課題そのものについて知見を整理する。

3.1 卒業論文に関する先行研究

欧州でも日本でも、卒業論文の歴史は長く、大学誕生とともに始まったと言うことができる。欧州では中世に卒業論文という概念が誕生し、13 世紀の終わりには制度化が進んだとされている（Damen 2005: 11; Weijers 2005: 23）。日本では、佐藤（2015: 67）によれば卒業論文を重視する伝統はすでに 1886 年の帝国大学発足時から始まっており、「創立当初から帝国大学では、卒業者全員の名簿に「卒業論文」のテーマを記載して全国に発信していた」。

筆者は博士論文では主に日本の大学における卒業論文に関する論考を紹介した。ハンガリーの大学に関しては、ハンガリー教育図書館に問い合わせたところ、卒業論文そのものに関する体系的な研究は現在のところ見当たらないということであった。欧州の大学に関しては、国によって制度が違い、また、「卒業論文」を指す言葉も統一されていないため[4]、全体像を見通すことは非常に難しかった。さらに、「卒業論文」について書かれた論考は膨大な数があるものの[5]、その多くは卒業論文の書き方や教え方をテーマにしたものや、あるいは学位論文そのもので、卒業論文の歴史や制度や意義を横断的に調査したものはほとんど発見することができなかった。よって、以下のデータは日本の大学に関するものだが、欧州の日本専攻には日本の大学で学んだ経験を持つ教員が多いため、参考になると考える。

日本では、『人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習成

果の検証』編集委員会編（2015）が日本の人文学系学科長 487 名に対して大規模調査を行っており、研究代表者の神田は最終的に調査の結果、「卒業論文をカリキュラムとしていることの意義を確信するに至った」と結論づけている。篠田・日下田（2014）は、人文科学系の学部・学科には「卒業論文こそが「大学らしさ」を守ってくれる最後の砦」という信念がよく見られると述べている。

卒業論文の意義に関する先行研究は、管見の限りでは主に二種類見られる。

一つは、卒業論文の作成が学生に学習意欲や自己効力感[6]や成長感を与える、すなわち卒業論文がいわば何らかの人格的な発達促進機能を持つということを示す論文である（上田 2014; 尾崎・松島 2006; 篠田・日下田 2014; 水間 2006; 山本・岩元・原口 2012）。特に上田（2014）は大学の学生相談室におけるカウンセラーの視点から卒業論文を捉えており、指導教員ではない立場からの支援を扱っている点で本稿との共通点がある。上田は、卒業論文には「青年にとってやり残した発達的課題に直面させる働き」があり、そのため大学における他の課題に比べて学生に対し心理的負担になりやすいのに対し、「卒業論文のもつ発達促進的な機能については、これまで丁寧な検証の対象とはなってこなかった」と述べる。そして、その理由を「卒業論文の相談は専門の教員に任せるべき教育の問題であり、それ以外の者があまり踏み込むべきではないと考えられてきた」ことによるとしている。また、上田は卒業論文を「相当な苦痛やエネルギーを必要とする点において、何の痛みも伴わない成人式などよりよほど意味のあるイニシエーションとなっていることが多い」と表現している（上田 2014: 145-153）。

もう一つは、卒業論文作成前の学習経験が卒業論文作成に与える影響についての研究を記したものである（谷村 2013; 中世古 2014; 中野 2015）。これらの論考からは、卒業論文は単独で意義のある課題ではなく、卒業論文作成に先行する学習のあり方と密接に関連しているということがわかる。

博士論文では、次に、卒業論文を取り入れた活動報告をいくつか紹介

した。その内容をまとめると、卒業論文あるいはそれに類似した成果物の作成を軸にした活動は初等・中等教育でも見られ、効果をあげている。しかし、一般的に考えればやはり卒業論文は高等教育における課題である。日本の多くの大学では、いわゆる「ゼミ」において、縦横の関係構築を組み込んだ非常に体系的な卒業論文作成支援が行われている。日本のような「ゼミ」のシステムは、筆者が知る限り、世界において一般的なものではない[7]。日本国外の日本専攻においても、こういった「ゼミ」のシステムのようなものが導入できれば効果的なのではないかと考えられる。

3.2　卒業論文に対する学習者の考え

卒業論文に対する学習者の考えを知るために、筆者の勤める日本学科における学生を対象にアンケート調査を行った[8]。筆者が勤める日本学科の 2018-2019 年度の全卒業生 26 人に送り、18 人（69.2%）から回答を得た。回答があった期間は 2019 年 7 月 29 日から 2019 年 9 月 16 日までである。回答者らにとって卒業論文提出締切は 2019 年 4 月半ば、卒業は 7 月初めであった。回答は五段階の数字で答えるものと記述式の両方があり、記述式の方は回答内容に応じて分類して分析した。

まず、卒業論文に対する満足度を聞いた。満足度が高い場合、その理由の多くは「自身の行動に対する満足感」に関連していた。反対に満足度が低い場合は、「自身の行動に対する不満」が多く、特に「時間配分の失敗」と「テーマ選択の失敗」が挙げられることが多かった。

次に、卒業論文作成という課題自体に対する印象を聞いた。肯定的意見に関しては「研究自体が楽しかった」という答えが多く、特に自分が興味を持っているテーマに関する研究であったということに触れている意見がよく見られた。否定的意見に関しては「ストレス・不安」について述べた答えが圧倒的多数になった。一方で、別の問いで改めて全員に卒業論文作成における否定的側面を聞いたところ、「ストレス・不安」を挙げる答えは極端に減り、「資料」、「引用の仕方」、「指導教員との意見調整」、「アイディアの捻出」等に関連する具体的な意見が増えた。

また、卒業論文の大学生活における意味を尋ねたところ、卒業論文を「大学生活の終わり」や「人生における節目」とみなす意見が最も多く、次に「経験」や「機会」などの成長の糧とみなす意見が多かった。

まとめると、回答者らは卒業論文の満足度の理由を自己の行動に置いている。満足度が自己の行動に起因する課題は教育的価値が高いと考えられており[9]、卒業論文についてもその意義を再確認することができた。また、回答者が卒業論文作成作業に関して肯定的印象を持った場合は興味の持てるテーマの選択が、否定的印象を持った場合はストレスが、その鍵となっている様子が窺えたが、否定的印象を持った場合でも、改めて問い直し、再考する機会を設けることで思考が一段階進むという現象が見られた。また、上田（2014）にあるように、卒業論文をイニシエーションと捉えている学習者が多いことが明らかになった。

4. 卒業論文作成支援を取り入れた日本語授業に関する先行研究

本章では、TBLL に関連する先行研究をまとめる。日本語教育において卒業論文作成支援に主眼を置いた先行研究は非常に少ない。『日本語教育』の第 165 号（2016）～176 号（2020）にはタイトルに「卒業論文」を含んでいる論考は見当たらない[10]。『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第 1 号（2009）～第 10 号（2018）においてタイトルに「卒業論文」を含んでいるものは楊（2013a）と大島ほか（2016）のみである[11]。日本語・日本文化以外の専門分野を持つ日本語学習者らのための日本語教育について研究する「専門日本語教育学会」の論文誌『専門日本語教育研究』の創刊号（1999）～第 19 号（2017）においても、タイトルに「卒業論文」を含んでいるものは矢野（2014）と楊（2017）のみである[12]。日本専攻における卒業論文は基本的に日本文化研究であるため、「日本事情」との関連性を考え「21 世紀の「日本事情」」という研究プロジェクトから生まれた論文誌『リテラシーズ』第 22 巻第 2 号（2018）～『WEB 版リテラシーズ』第 1 巻 1 号（2003）も見てみたが、タイトルに「卒業論文」を含むものは見当たらない[13]。また、ヨーロッパ日本語教師会の学会誌『ヨーロッパ日本語教育』のホームページに掲載されている論文

集の中でタイトルに「卒業論文」を含むものは内川（2016）のみである[14]。このように、日本語教育において卒業論文を扱った先行研究は非常に少ない。また、数少ないそのような先行研究はほとんどが中国の日本語教育に関連したものである（王 2007; 王 2013; 大島ほか 2016; 崔 2015; 楊 2011; 2012; 2013a; 2013b; 2013c; 2016; 2017; 2018）。中国の日本語教育において先行研究が多いのは、世界各国の日本専攻の中でも、日本語で卒業論文（要約ではなく、本文）を作成させることにしているのは筆者の調査の限り中国のみだからであると考えられる。

一方、特に研究論文の形にはなっていないが、実際は日本語を使った卒業論文作成支援が教育活動として行われている、というケースもある。

例えば、リュブリャナ大学では日本語授業において卒業論文の発表会が開かれており、筆者もオンライン参加した経験がある（2019 年 4 月）。ポーランドのニコラウス・コペルニクス大学の教員からは私信にて、勤務先の大学で日本語による「修士論文中間発表会」が行われたという報告を得ている（2017 年 3 月）。キルギスのビシケク国立大学で行われている「日本学・日本語教育国際研究大会」では、著名な日本学・日本語教育研究者らが参加する傍ら、同大学の学生数名が主に卒業論文について発表を行っていることが報告されている（キルギス日本語教師会会報参照）。ノボシビルスクでも、4 大学から参加者が集まり、合同で発表を行う学生研究発表会が行われている。また、総合活動型日本語教育の提唱者として知られる細川（2018a; 2018b）は、2018 年 2 月～5 月にヴェネツィアのカ・フォスカリ大学で修士課程の学生らを対象に、研究動機と自らの興味・関心についての関係を執筆するコースを開講している。

このように多くの試みが存在するが、管見の限り、そのほとんどが研究論文や実践報告にはなっていない。また、修士課程の学生を対象にした活動が多く、学士課程の学生を対象にしたものは少ない。

5. 欧州高等教育日本専攻の特徴

本章では、欧州高等教育日本専攻の特徴を明らかにする。

まず、日本語教育を世界的に俯瞰して見ると、西欧と東欧を合わせた

学習者数は世界全体の日本語学習者数のたった3%に過ぎない[15]。一方、ヨーロッパで何世紀も前から日本学研究が行われてきたことは周知の事実である。現在でも、欧州各国・各地域の日本語学習者の特徴として、高等教育段階の学習者の割合が多いことが挙げられている（田中 2012: 11; 大島 2009: 2 ; 林・大室 2017）。

欧州では伝統的に、日本学の基礎は文献学の分野において築かれている（Melanowicz 2007; メンクハウス 2007）。その中で、日本語の学習は「研究の前段階」という位置付けになっていることが多かった。ボローニャ・プロセスによって学士課程と修士課程が分離される前の日本専攻は、基本的に日本語教育を中心に行われる基礎課程（5 学年中の 2～3 年次）と日本学を中心に行われる専門課程（5 学年中の 3～5 年次）の「二層構造」となっていた（奥村 2009; 2011; 2012）。つまり、本番前の未熟な状態における課題として日本語教育があり、その後、本番として日本学の専門研究があった。

こういった伝統に対し、近年ではいくつかの変化が見られる。

一つは、日本学の授業における対象分野の拡大である。穴井（2010: 71）によれば、現在のイギリスにおける多くの日本専攻では伝統的な文献学中心の東アジア研究だけではなく、政治学、歴史、経済学、社会学、社会人類学まで、分野が多岐にわたっている。この傾向は多かれ少なかれ、欧州全体に見られると考えられる。なぜなら、学習者の急激な増加やそれに伴う興味の多様化から考えて、高等教育日本専攻に所属する全ての学生が文献学研究者になるために日本語を学ぶべきであると考えることは非現実的だからである。

もう一つは、上述したような「二層構造」から日本語教育と日本学教育がほぼ並行して行われる「並列構造」への変化である。並列構造では学習者は日本語学習と並行して学士課程の段階から日本学を学び始める。

「学習分野の拡大」と「並列構造」というこの二つの状況は、日本語学習者にとってかなり負担が大きいように見える。欧州の並列構造における学習者の負担を案ずる声は、欧州外からも聞こえる。例えば、オー

ストラリアで日本語教育に携わっているトムソンは、欧州の並列構造に関し「3 年、あるいは 4 年の学士課程で研究に必要なだけの日本語力をつけ、さらに研究対象となる学術分野の基礎もつけるのは、かなり厳しい注文だ」（トムソン 2010: 174）と述べている。対象分野の拡大と並列構造が可能になっている理由を、日本文化の人気により欧州の各有名大学の日本専攻には非常に優秀な学生が入学しているため、とする向きもあるだろう。しかし、この人気は一般にポップカルチャーに端を発していると言われており、そのように考えればこの状態が永遠に続くわけではないことは容易に想像できる。したがって、欧州の高等教育日本専攻に所属する教員は、入学者の優秀さに頼るのではなく、この変化の理由に改めて目を向け、教育体制を改善していく必要があるだろう。それについて以下で考察したい。

並列構造への転換の理由の一つに「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment、以下 CEFR）がある。CEFR はボローニャ・プロセスと密接に関係しており、言語に携わる者に対し言語の学習・教育の質と有効性をより高めるサポートをするために欧州評議会が作成した参照枠である（Council of Europe 2020: 28）。CEFR はその中心的理念の一つである行動中心主義に基づき、学士・修士制度における言語学習を「本番前の準備段階」ではなくそれ自体が「本番」であるとみなしている（奥村 2009: 2）。したがって、ボローニャ・プロセス以降の欧州高等教育では、各課程の卒業までに言語学習と学問的な学習内容が不可分に統合された成果を出すことが目標とされているのである。

この後、博士論文では欧州の状況をより明らかにすることを目的として、欧州以外（アメリカ、オーストラリア、中国、韓国、台湾、香港）における高等教育日本専攻の制度や卒業論文を取り巻く状況について述べた。世界の国々と比較し、相対的に見てみると、欧州の高等教育日本専攻には①日本語より日本学に（あるいは実学より学術に）重点が置かれている、②現在、世界から見て例外的に、日本語と日本学の並列構造がとられている、③卒業論文が義務付けられている機関が多く、その

執筆言語は現地語である、という特徴があることが改めて浮き彫りになった。

6. 欧州高等教育日本専攻における日本語教師に対するアンケート調査

欧州高等教育日本専攻の日本語授業における卒業論文作成支援の現状を探るために、アンケート調査を行った[16]。回答者は欧州高等教育日本専攻の日本語教師 21 カ国 53 名であった。同一機関に勤める教員も複数いるが、筆者としては個々の日本語教師の見方に興味があったため、それぞれ一つの回答として数えた。なお、フランスには日本語教育を行っている高等教育機関が多いが、回答者数はゼロである。それは、フランスでは全国的に学士課程では卒業論文を書かないことになっているためであると考えられる[17]。回答は 2018 年 11 月 7 日から 2019 年 3 月 20 日までの間に得た。

6.1 卒業論文を取り巻く状況

まず、卒業論文が義務付けられているかどうかを問う質問に対しては、82.0%の回答者が「義務付けられている」と回答した。ただし、卒業論文が義務ではない機関に勤める日本語教師は、質問紙のタイトルを見た時点でこのアンケートに答えていない可能性がある。また、卒業論文の執筆が義務付けられていない場合でも、「レポート課題」や「セミナー論文」などが卒業のための必修課題になっているという回答があり、それらの中には文字数で言えば中国の高等教育日本専攻で指定されている「卒業論文」の長さを超えるものもあった。より正確な現状を知るためには、引き続き調査が必要であると言える。

次に、卒業論文作成にあたって日本語で書かれた資料・文献の使用がどの程度奨励されているかを問う質問を行った。回答は「義務」「強く奨励されている」「奨励されている」が合計 81.6%であった。また、「特に奨励されていないが、使用する学生もいる」という回答を選択した場合であっても、補足を読むと「使用する学生が少ない」という意味ではなく「教師側は特に奨励していないが、日本学について卒業論文を書く際

に日本語で書かれた資料・文献が必要なのは当然である」という状況を示唆していたことがわかった。よって、卒業論文作成の際、日本語で書かれた資料・文献の使用がほとんどの機関で推奨されており、また、実際に使用されている可能性も高いことが確認できた。

卒業論文は日本語で書くことが義務付けられているかどうかを問う問いに対しては、要約のみが日本語で書かれるという回答と、言語が選択可能であるという回答も含めると、83.7%が基本的には現地語で執筆されると回答していた。「全て日本語で書くことが義務付けられている」という回答は 1 名のみで、それは上述の「卒業論文」ではなく「レポート」を書く課題があると答えた回答者によるものである。また、「その他」や「知らない」という回答には「見た限り現地語で書かれているが、制度的に義務付けられているのかどうかはわからない」という趣旨のものがいくつかあった。よって、欧州高等教育日本専攻で「卒業論文」という課題が出されている場合はその執筆言語は基本的には現地語であるということができよう。一方、卒業論文に日本語で書かれた要約を添付することになっているという答えは 20%ほどあった。

また、卒業試験などにおいて（つまり直接的に卒業の条件として）、卒業論文について口頭発表を行う義務があるかどうかを問う質問には、何らかの言語で口頭発表を行うことが卒業の条件になっているという回答は、全体の 67.3%であった。内訳は、現地語で口頭発表を行うことが義務になっているという回答が最も多く 40.8%であったのに対し、日本語で口頭発表を行うことが義務になっているという回答は 16.3%であった。欧州では卒業論文は、論文執筆も、口頭発表も、現地語で行われる例が多いようである。一方、授業やイベント等において（つまり直接的な卒業の条件としてではなく）、卒業論文について口頭発表を行う機会があるかどうかという問いに対しては、機会があるという回答は合計で 57.2%であったが、卒業要件としての口頭発表とは対照的に、日本語で口頭発表が行われているという回答の方が多く、28.6%であった（現地語での発表は 14.3%）。

まとめると、欧州高等教育日本専攻では卒業論文の作成は義務で、現

地語で執筆されるというところが多い。基本的に、日本語で書かれた文献も研究に使用することが期待されている。また、何らかの形で卒業論文についての口頭発表が行われるところも少なくない。

6.2　日本語教師による卒業論文作成支援の現状

次に、欧州高等教育日本専攻の日本語授業における卒業論文作成支援の現状を調査した。

まず、卒業論文のための資料・文献の使用に関して日本語の授業で何らかのサポートをしているかどうかという質問を行ったところ、「サポートしている」という答えが 57.1%、「サポートしていない」という答えが 42.9%であった。

記述式回答によると、「文献の検索・入手のサポートをしている」という趣旨を含んでいる回答は、サポートしているという回答中 61.5%であった。文献を探す段階でのサポートには主に「教師自らが知っている／持っている本を勧める／貸す／与える」、「データベースや図書館など、収集するためのサイトや場所を紹介する」、「探し方を指導する」という方法がとられていることがわかった。

次に、文献の読解についてサポートしているという趣旨を含んだ回答は、50.0%であった。授業外に学生の方から相談に来た場合に対応するという形でサポートしているという答えを除き、授業内でサポートしていると考えられる答えだけを抽出すると、授業内での（つまり、教師の方から積極的に行う活動としての）文献読解活動における支援は「サポートしている」という答えのうち 30.8%、回答全体から見れば 16.3%にとどまることがわかった。

卒業論文のための資料・文献の使用に関して「サポートしていない」と回答した回答者に対し、サポートしていない理由を聞いたところ、「卒業論文作成のサポートをする授業を担当していないから」という趣旨の答えが 84.2%となり、ほとんどの回答が「自分の担当ではない」ということを理由にしていることが窺えた。

次に、卒業論文（あるいはその要約）の執筆について日本語の授業で

何らかの形でサポートしているかどうかを尋ねた。「サポートしている」という回答は 32.7%、「サポートしていない」という回答は 67.3%であった。サポートの内容は①学習者それぞれの卒業論文に対する個別指導と、②クラスにおける一般的なアカデミック・ライティングの指導に分類できた。このようにサポートの種類が二分化されるのは、「それぞれテーマが違う」という卒業論文の特質によるものであろう。各学習者のテーマに合わせて支援をするのであれば個別指導になり、授業で扱うのであれば最大公約数として一般的なアカデミック・ライティングを扱う、という状況があると考えられる。サポートしていない理由は、「卒業論文作成のサポートをする授業を担当していないから」という趣旨の答えが 53.8%、「卒業論文（または要約）を日本語で書く必要がないから」という趣旨の答えが 30.8%であった。両者を合わせればその割合は 84.6%に及び、「サポートしていない」理由のほとんどは「自分（日本語教師）の担当ではない」ということだと言えるだろう。

学習者の卒業論文の口頭発表に関して日本語の授業で何らかのサポートをしているかどうかを問う質問には、28.6%が「している」、71.4%が「していない」と答えた。サポート内容は、執筆に関するサポートについて聞いた上記の回答同様、①学習者それぞれの卒業論文の発表のための指導と②一般的な口頭発表の指導に二分できた。サポートしていない理由に関しては、「卒業論文作成のサポートをする授業を担当していないから」という趣旨の答えが 46.2%、「卒業論文について日本語で発表する必要がないから」という趣旨の答えが 26.1%であった。両者を合わせればその割合は 72.3%に及び、「サポートしていない」理由の多くはやはり「自分（日本語教師）の担当ではない」ということだと言えるだろう。

6.3　その他

本調査では、回答者が自分の学生の卒業論文に関心を持っているかどうかについても質問をした。「非常に関心がある」が 25 人（51.0%）で最も多く、続いて「まあまあ関心がある」（16 人、32.7%）、「どちらとも

言えない」（7 人、14.3％）、「あまり関心がない」（1 人、2.0％）という回答があった。「関心がない」と答えた回答者は 0 人であった。回答者らの多くは関心を持っていると言うことができるだろう。

最後に、回答者が所属する学科（コース）では日本学教師と日本語教師はどちらの方が地位が高いか、という質問をした。筆者はこの質問を、佐藤・長谷川・熊谷・神吉（2016: 24-25）を参考に作成した。佐藤らはアメリカの高等教育において日本学教師（コンテント教師）と日本語教師の地位に差があることを指摘し、それが内容重視の日本語教育を行う妨げになっているのではないかと問題提起している。それを参考に、本調査ではまず、賃金、契約形態、学内での投票権などから考慮して日本学の教師と日本語教師はどちらの方が地位が高いか、という質問をした。結果は、「日本学の教師と日本語教師は同等である」という答えが半数近く、46.9％となったが、「日本学の教師の方が日本語教師よりも地位が高い」という答えが 32.7％、「日本学の教師の方が日本語教師よりも地位が低い」という答えが 6.1％あった。次に、自身の感覚としてはどちらの方が地位が高いか、という質問をしたところ、結果は、「日本学の教師と日本語教師は同等である」という答えがやはり半数近く、44.9％となったが、「日本学の教師の方が日本語教師よりも地位が高い」という答えが増え、同数の 44.9％であった。したがって、制度上は 3 分の 1、感覚的には半数近くの教員が「日本学の教師の方が日本語教師よりも地位が高い」と認識していることがわかった。

7.　日本語教育が卒業論文作成支援に積極的に関わっていない理由

第 6 章では、日本語教師が自分の学生の卒業論文に関心を持っているのにもかかわらず、あまり卒業論文作成支援に関わっていない状況が明らかになった。以下、各節でその理由を考察し、筆者自身の見解を述べる。

7.1　他分野・他教員との関係の問題

まず、他分野・他教員との関係の問題に関して述べる。本稿のアンケ

ート調査によれば、日本語教育で卒業論文作成支援を行なっていない理由の 7〜8 割は「自分の担当ではない」という趣旨であった。そのような考えには二種類あると考えられる。一つは「日本語教師の仕事はあくまで日本語能力向上の支援であり、したがって卒業論文は範疇外である」という考え方である。もう一つは「日本語教師は日本学教育に介入してはいけない」という考え方である。前者に関しては、第 5 章で述べたように、欧州の高等教育日本専攻では日本学が重視される伝統がある。そういった機関で日本語を教えるにあたって、卒業論文を視野に入れて日本語教育を行うことは本当に範疇外なのかどうか、再考の必要があるのではないだろうか。後者に関しては、日本学教師と日本語教師の間の実質的・感覚的な上下関係が背景にあると考えられる。第 6 章の質問紙調査によれば、制度上は 3 分の 1、感覚的には半数近くの回答者が「日本学の教師の方が日本語教師よりも地位が高い」と認識しており、こうした上下関係が日本学の範疇とされている卒業論文に関わることを日本語教師に躊躇させていることが予想される。しかし、このような教員間の上下関係は学習者には関係がないものであり、佐藤ら（2016）も指摘するように、教育の改善において妨げになっていると見ることができる。欧州の高等教育日本専攻が「並列構造」をとっていることから考えても、日本学教育と日本語教育の間の上下関係が卒業論文の包括的な支援を阻む状況は理想的とは言えない。

7.2　教師の専門性の問題

金山・串田（2016: 369）は、「日本語教師は、日本研究のような専門領域には立ち入らない方がよい、あるいは複数の専門を持つ学習者が集まったとき、それぞれ学習者の専門性を生かした日本語の授業は避けたほうがと考える立場が現にある」ことを指摘している。TBLL はまさに「日本研究のような専門領域」に立ち入った、「それぞれ学習者の専門性を生かした日本語の授業」である。金山・串田が指摘するような立場があるのは、日本語教師が学生全員の卒業論文についてそれぞれの学生を超える専門的知識を身につけてサポートすることはほぼ不可能に近く、また、

中途半端な知識を頼りに口を出すことは指導教員にも迷惑をかけかねない、というような考え方によるものだろう。したがって本稿では、TBLL では内容に関する助言は避けながら卒業論文を日本語授業で扱う、ということを提案したい。それでも TBLL が学生の卒業論文作成に貢献できると筆者が考えている点は、三つある。

一つ目は、TBLL で日本語教師は、学習者それぞれの研究内容によって異なる「知識」ではなく、学習者全員に共通する「スキル」を提供する、ということである。ここでの「スキル」とは、例えば論文や発表に使われる文体や表現等、卒業論文作成に直結する日本語能力のことでもあり、専門的内容を他者と共有する際の心構えや技術のような、より一般的な能力のことでもある。

二つ目は、教師は自分が既に答えを持っていることを学習者に尋ねるのではなく、自分が知らないことを積極的に尋ね、学習者に教えを請うということである。無論、答えを知っている場合に知らないふりをする必要はなく、持っている知見は共有すべきだと考えられるが、上から教授するのではなく、言わば学習者と同じラインで参加することがポイントであると感じている。そのようにして TBLL の授業を進めるうちに、多くの学生は「このテーマの専門家はこのクラスにおいては教師でも他の学生でもなく、この自分である」という意識を持ち始め、それが研究の推進力となる。例えば、2017-2018 年度後期 2 年生の授業において、一人の学生が対馬の宗氏について発表をした。筆者は、宗氏が日本・朝鮮間の貿易の仲介をしていたという話の流れから、当時はどういったものが貿易の対象になっていたのかと何気なく質問をした。これはあくまで「ふと気になったので、もし知っていれば教えてほしい」というニュアンスを込めて行われた質問であったし、発表の本筋から外れた些末なことでもあったが、発表した学生はその場では答えられなかったものの自分の研究における疑問点の一つとしてそのことを心に留めていたという。そして、朝鮮が日本から輸入していたものの中に硫黄があることを知った。なぜ硫黄なのかと言うと、当時、満州人が朝鮮に攻めてきたため、軍事的に対抗するための鉄砲に必要だったのである。さらに、その

件が文禄・慶長の役による朝鮮の荒廃や、その後の日朝関係回復を目指した対馬の尽力とも関係していたことがわかった。そして、その学習者は次の学期の TBLL の授業における発表で、この一連の流れについて言及した。その発表を聞き、筆者にとっても、おそらく他の学生にとっても、それらの事項が関係性を持って立ち上がってきた。もし仮に、筆者に十分な知識があり、上記のことを全て説明できたとしても、その教育的効果は学習者自身が調べて発見したことには勝らなかったであろう。また、この学習者が筆者に質問された際に「知りません」と答えることで済ませてしまわなかったのは、もちろん学習者の性格でもあろうが、授業の中で「このテーマの専門家はこのクラスにおいては教師でも他の学生でもなく、この自分である」と学習者に認知させる環境ができていたためでもあると考えられる。

三つ目は、卒業論文作成支援における人格発達的・精神的な支援に参加する、ということである。卒業論文には人格的な発達促進という機能があること（本稿 3.1 参照）や、学習者から見た卒業論文作成における主な否定的側面は「ストレス」であること（本稿 3.2 参照）等がすでにわかっている。日本語教育は（機関ごとのカリキュラム決定の自由度にもよるが）授業内容が包含できる範囲が広く、人格発達的・精神的支援を行える可能性が高い。例えば歴史の授業の中で学習者の人格発展的・精神的支援を行うことは学習内容上の整合性を担保するのがやや困難であると予想される。それに対し、やや乱暴な言い方になるが、日本語を使用している限りどんな内容であれ日本語の上達に寄与することができると考えれば、日本語授業で扱える範囲は広い。したがって、例えば日本語を使用して卒業論文に関する悩みを互いに相談する機会を作ったり、互いに鼓舞しあったりする機会を設けることができる。また、語学教育は一般的にコミュニケーション能力の向上を目標の一部としているため、語学教師は授業で協働活動を行うためのスキルを持っていることが多い。そのスキルを利用して、クラスメイトとの接触機会を積極的に設け、人格発達的・精神的支援につなげることができるだろう。日本語教師が専門性を発揮できるのはそういった点なのではないだろ

うか。

7.3　授業の進行上の問題

卒業論文の「学習者ごとに研究対象が異なる」という特徴は、教師の専門性の問題の他に、授業の進行上の問題にも繋がる。本稿 6.2 で見たように、アンケート調査の結果では、日本語授業において、卒業論文（あるいはその要約）の執筆をサポートしている場合も、卒業論文の口頭発表をサポートしている場合も、サポート方法の種類が二分されていた。すなわち、クラスにおいて集団で学ぶ場合には各自のテーマとは無関係に一般的な指導を行うしかなく、逆にそれぞれのテーマのための指導をする場合は個別指導をするしかない、と考えられている場合が多いようである。また、読解に関するサポートについて、授業中に卒業論文の資料読解のサポートをしているという答えが回答全体から見れば 16.3%に過ぎなかったことも、おそらく一部には、卒業論文に関しては学習者それぞれの読むべき資料が違うため授業の読解活動では扱えない、という考えを反映しているものと思われる。

学習者それぞれのテーマが違うため身につけるべき言語知識が違う、ということを授業進行上の障害とする見方にも一理あるだろう。しかし、この現象の裏には、一斉授業を行う場合、参加者は同じことをしなければならず、その成果は統一した物差しで評価されなければならない、という考え方が潜んでいるのではないだろうか。筆者は、それは教師目線の考え方であり、学習者目線ではないのではないかという問いを投げかけたい。学びたい知識は学習者ごとに異なる。それを授業の運営をスムーズにするために統一することは、あくまで教師側の都合である。また、学習者側からも、教師が教える内容を決定し、それを試験に出して結果を評価してくれれば良い、という考え方が見られることがしばしばある。しかし、それは教育という枠の中で学習者が自由に勉強することをいつしか諦め、各自が自分自身と授業における学習内容を密接に結びつけることを放棄してしまった結果であるような気がしてならない。一般的な日本語教科書は「日本語学習者」という集団を対象にした最大公約数と

しての単語や文法を扱っているため、個々との結びつきが薄い。しかし、本来であれば、人は一人一人異なる背景を持っているため、教育における様々な要素の学習優先順位も個人によって異なるはずなのである。実際に、学習者の専門の差異を積極的に授業に生かした取り組みも存在する（佐藤 2008; 古屋・金・武 2015 等）。例えば佐藤（2008: 95-96）は、日本の日本語学校において様々な分野の大学院に進む予定の学習者らが研究計画を協働で書く試みを行う中で、学習者同士の差異性があればこそ教室には他者の自律性や言語権を認め合う公共性が成立するとし、差異を積極的に受け入れていくべきだと述べている。このように考えれば、学習者ごとにテーマが異なることを前提として授業を行うことには十分な意義があると言えよう。

7.4　学生の日本語能力不足の問題

本稿の調査結果によれば、欧州高等教育日本専攻では学士課程で目標とされるレベルは B2、実際に到達するレベルは B1 前後というところが多い。筆者の勤める日本学科も状況は概ね同じである。このレベルにおいて、日本語で書かれた学術的な専門書を読解すること、論文の形式を取った文章を日本語で作成すること、自らの卒業研究に関し日本語で口頭発表を行うことなどは、一般的には困難であると考えられている。しかし、実際に困難なのであろうか。

まず、読解に関して言えば、山本（2005）によれば、学術的文章は延べ語数の比率では A1 レベル相当の語彙が半数以上を占め、B2 レベル以下の語彙がしっかり定着していれば少なくとも 7 割は理解できる。また、学習者らにとって専門資料の読解が難しすぎるだろうと考えられているのは、一般的な日本語授業の読解練習と同じ条件で比較されているからでもある。卒業論文作成のために資料を読む際は、辞書やインターネットの使用も可能である。むしろ、卒業論文作成のための資料読解にはそのようなツールを利用する能力が重要であるため、ツール使用技術の教授や練習の機会を積極的に読解授業に取り入れていくことが必要だと言える。さらに、卒業論文作成のための資料読解においては学習者ご

とに研究分野・対象が定まっているため、一人一人にとって必要な語彙は限られている。つまり、他者が考案した語彙リストから盲滅法に覚えるのではなく、自身に関係のある、ある程度限定された範囲の語彙から順に習得していけばよいのである。

次に、日本語の作文（要約作成など）や発表等のアウトプット活動に関して言えば、発達の途中段階にある成果物を積極的に評価すべきであるという考え方がある。例えば因ほか（2013）は Selinker（1972）の「中間言語 (interlanguage)」に倣って「中間論文」という概念を卒業論文の指導や評価に導入することを提案している。「中間言語」とは、目標言語とは異なる特徴や誤りを含んだ言語で、学習者の発達の一段階における知的所産として肯定的に捉えられる。同様に「中間論文」は、「表現や内容が学術界に通用する論文のレベルには達していないものの、 AJ（筆者注：アカデミック・ジャパニーズ[18]）や思考力・論理性を獲得する過程における学習者の知的成果物」を指す（因ほか 2013）。日本のポートフォリオ研究の第一人者と呼ばれる小田（2000: 124）もまた、完成品も重要だが、そこにたどり着くまでの変化・成長の過程を収録しておくことも同様に重要であるとしている。このような考え方に倣えば、たとえ学生の日本語能力が不足していても、「中間論文」である日本語の要約や、同様に発達の一段階における発表には意義があり、授業で積極的に取り扱うべきである。

このように、各活動において卒業論文を取り扱うことは一見難度が高いように見えるが、実際には視点を変えればそれほど難しくないという面もあり、また、未熟な段階であるからこその重要性も考えられる。

これらに加えて、筆者の個人的なエピソードを二つ紹介したい。一つ目は次の通りである。筆者がこの授業を始めようと考えた 2014 年ごろ、ある卒業生が次のことを自身のブログに書いていた[19]。「内川先生（筆者）は、来年からは（日本語卒業試験[20]に）リスニングと口頭試験も導入したいと言っていた。（口頭試験では）日本語による卒業論文の口頭試問を課すかもしれないと言っていたけれども、私は、それは学士レベルでは難しすぎるので、たぶんやらないだろうと思う。卒業試験の時、ハンガ

リー語でさえも卒業論文の口頭試問がないのだから、このことを心配する必要はないだろう。」（括弧内は筆者による補足）この後、実際に、日本語の卒業試験の一環として卒業論文の口頭試問が課されるようになった。現在は、受験者が自身の卒業論文に関して短く説明した後、筆者と同僚が日本語で質問をしたり、受験者と意見交換をしたりしている。年々、口頭試問のレベルは上がってきており、学生らの間で「自分の卒業論文について、ある程度は日本語で話せるのが当然」という雰囲気が出来てきている。

二つ目は、先日、TBLL の授業を見学に来た卒業生が書いた次のような感想である。「みんなレベルが高くて驚きました。選んだ研究テーマも面白くて、全部聞きたいな～と思いました。私は卒業論文を書くとき、クラスメートのテーマさえ知りませんでした。多分みんなそれぞれ自分の研究に自信がなくて、話すと上手くいっていないとばれてしまうから、卒業論文について話すのをずっと避けていました。そして、まじめに書き始めたのもたぶん 3 月半ばごろ（提出 1 ヶ月前）だったと思います。」（原文ママ、括弧内は筆者による補足）

筆者はこれらの学生・卒業生の言葉から、以前は「能力がなくて出来なかった」のではなく「やらなかった」のではないかと感じている。

7.5　実用性の問題

卒業論文はしばしばその社会的実用性が疑問視される。そのことも、日本語授業で卒業論文が扱われている例が少ないことに影響を与えていると考えられる。大島ほか（2016）は学生の卒業論文作成に対する意欲の低さについて中国の大学日本専攻に所属する教師たちの間で認識されている理由を三つ挙げているが、そのうちの二つは「大学院入試や企業の採用で卒業論文が軽視されている」ことと「就職活動や入試の準備に時間をとられる」ことである。この二つの理由は、卒業論文が将来と直接的に結びついていない（少なくともそう考えられている）ことを示唆している。大島らの論考は中国を文脈としているが、他の国や地域でも類似した状況があることが予想される。また、梁井（2017）は、成

績評価を重視する学生はアカデミック・ジャパニーズ学習に積極的になるが、そうでない学生は意欲的に取り組まない、という傾向があることを指摘している。このことは、多くの学習者がアカデミック・ジャパニーズを「卒業するまでの限定された期間にのみ有用なスキル」と考えていることを示している。

一方で、大島ほか（2016: 29）、門倉・筒井・三宅（2006）、向後（2006: 145）、 佐藤（2015: 68）、村岡・因（2015: 35）、山本（2005: 1）のように、大学に勤める日本語教師らは大学での学びが卒業後にも有益であると考えている場合が多い。上に挙げた論考は学術的活動全般を指すものだが、卒業論文は大学の学術的活動の最たるものであり、無関係ではないだろう。また、既に卒業した学生らの多くが卒業後に卒業論文作成の有益性に気づいたことを示唆する例もある（鶴間 2015; 日下田 2015）。日下田は、卒業後しばらく経った卒業生も対象にした調査の結果から、卒業論文の成果には遅効性があるとし、卒業論文を有益と見るか否かは、結局はその遅効性を肯定的に捉えるか否定的に捉えるかという問題であるとしている。

このように、教員と学生の間には、卒業論文作成の社会的有用性に関し、しばしば認識の違いがある。また、卒業してしばらく経たなければ自覚できない効果もあるようである。学生本人が卒業論文作成に対して有用性を認識し、積極的に取り組まなければ、高い教育的効果は期待しにくい。教員のみならず学生も卒業論文作成に有用性を見出すためには、教員による支援が欠かせないと考えられる。だからこそ、やはり教員は授業で卒業論文を積極的に取り扱うべきなのであり、また、その方法にも創意工夫を凝らさなければならない。そして、その支援には組織の構成員として日本語教師も関わっていくべきではないだろうか。

8. 実践

第 7 章では欧州高等教育日本専攻の日本語教育が卒業論文にあまり関わっていないと思われる理由を列挙し、それに対する筆者の意見を述べた。本章では、実際に筆者が行っている授業実践を紹介する。

まず、筆者が勤めている学科における日本語教育に関して説明する。既に述べたように現在は日本語による入学試験が実施されていないため、学生の大半は日本語を習ったことがない状態で入学している。大学は二学期生で、学士課程前半（1〜3 学期）の日本語授業数は各学生にとって 1 週間に 3 コマ、学士課程後半（4〜6 学期）は 1 週間に 2 コマである（1 コマは 90 分）。4 学期目以降については、筆者と同僚の日本語教師は自分らの判断で、必修が 2 コマであるのに対し 2 種類の授業ではなく 4〜5 種類の授業を開講している。学生たちはその中から 2 コマ自由に選ぶことができ、希望すれば 3 コマ以上の授業に通うこともできる（その場合、3 コマ目以降は正式に受講できないため、成績は通った全ての授業の中で最良のものと二番目に良いものが記録される）。年によって変動はあるが、4〜5 種類の授業のうち、約半分を筆者が担当している。筆者の行っている TBLL の授業は、その 4〜5 種類の授業のうちの 1 種類である。筆者は TBLL の授業を 4 学期目から 6 学期目に各学期 1 コマずつ行っている。

以下、4 学期目から 6 学期目という時系列に沿って、これまでの取り組み例を提示する。

8.1　学士課程 4 学期目における実践

筆者は、学士課程 4 学期目における TBLL の最大の目的は、卒業論文に取りかかり始める時期を早期化させることであると考えている。4 学期目、つまり 2 年生後期にこの授業を受ける学習者らの多くはまだ卒業論文について全く何の考えも持っていない。筆者は初めに、以前の学習者らが TBLL について書いたアンケートなどを見せるようにしている。まず、3 年生前期の学期終了時のアンケート結果で「授業自体はとても役に立つが、やはり 3 年生前期に行うのは早すぎると感じている。おそらく私だけではなく、他の人たちも 3 年生前期にはまだ卒業論文の準備はあまり進んでいないし、文献も読んでいない。そのため、少なくとも私にとっては、口頭発表の準備をしたり日本語の要約を書いたりすることは難しすぎた」と書かれたものを原文のハンガリー語のまま見せる。

それを読んでもらった後、卒業論文提出後の学習者らに対して行った別のアンケート結果を見せる。「もっと早く始めた方が良かったかもしれない。」「この大変な時期をもう一度経験しようとは絶対に思わない。次はもっと時間ができるように、早めに取り掛かりたい。」「先延ばしにしていたせいでかなり遅く取り掛かったため、自分のせいで必要よりもはるかに多くのストレスと焦りを感じることになった。」これらを読むと、学習者らは 2 年生の後期から取り掛かることについてある程度納得がいくようである。

二つ目の目的は、研究や論文という学生にとって未知の事柄に触れる機会を提供し、なおかつ肯定的な印象を与えることである。例えば 2014-2015 年度 2 年生後期の授業（内川 2016 に既述）では、論文そのものに関する知識と考え方を深めてもらうため、論文の書き方を指導する文章をいくつか読んだ後、実際に「「となりのトトロ」から日本の宗教を考える」（村上 2013）と「役割語の個別性と普遍性　―日英の対照を通して―」（山口 2007）の論文を読んでもらった。この 2 本の論文には「となりのトトロ」「ハリー・ポッター」「トゥイーティー」などが出てくるため、学生には親しみやすいはずだと考えた。学習者らからは「例がおもしろいので、読みやすい」「専門性が高いのに、わかりやすく書かれていた。みんながわかるように書くことは大切だと思う」などの意見が見られた。

三つ目の目的は、卒業論文に関して気軽に話し合える人間関係や雰囲気を構築することである。上述したように、卒業論文作成活動には人格的な発達促進という機能があり（本稿 3.1 参照）、また、学習者から見た卒業論文作成における主な否定的側面は「ストレス」である（本稿 3.2 参照）という特徴がある。よって筆者は、日本語教師はこれらを踏まえて学習者の卒業論文作成を支援することが重要であると考えている（本稿 7.2 参照）。そのために、筆者は TBLL の授業では自己に対する省察や他者との対話等を重視し、読解活動にジグソー法[21]を使用したり、グループでの話し合いを多く設けたり、「卒論ポートフォリオ」という冊子を作成して毎週記入することを促したりしている。

また、毎年、本学期の TBLL では、学期最後の 2 コマを使って、その

時点で決まっている卒業論文のテーマについて全員が 7、8 分の発表を行っている。例えば 2014-2015 年度 2 年生後期に行った授業感想シートには「発表の準備をすることで、自分が何について卒業論文を書きたいかが少しずつわかってきた」「みんながそれぞれのやりかたでテーマにアプローチしているので、様々な方法を知ることができた」というような、研究の促進につながったと思われる感想が多数見られた（内川 2016 に既述）。また、例年、互いのテーマを知ることで、学習者間での資料の貸し借りや情報の共有が見られる。

8.2　学士課程 5 学期目における実践

学士課程 5 学期目、つまり 3 年生の前期になり 1 ヶ月ほど過ぎると卒業論文題目提出締め切りもあるため、学生にとって卒業論文作成が実感を帯びてくる。この学期に重要なのはテーマの決定だと言えるだろう。とは言え、日本語教師は専門外である卒業論文の内容に不用意に口を出すべきではない。従って、日本語教師がテーマ決定支援に貢献する方法は、①自分との対話の機会を設けること、②他者との対話の機会を設けること、の二つであると筆者は考える。

自己との対話に役に立っていると考えられるのは、8.1 にも既述した「卒論ポートフォリオ」である。学習者らは毎週、卒業論文のためにどんなものを読み、どんなことを知り、何をしたのかを、筆者が作成したポートフォリオに日本語で記入している。筆者はそれにコメントを書いて返している。

他者との対話に関しては、筆者は 5 学期目の TBLL の授業ではグループ発表の機会を設けることが多い。クラス全体を、その週に発表することになっている学生を 1 人ずつ含んだ 3〜5 人のグループに分け、その中で 20 分ずつ、発表＋ディスカッションを行う。20 分経ったら、発表者は次のグループに移り、同じく発表＋ディスカッションをする。このように少人数で行うことで、発表もディスカッションも比較的気軽にできるというメリットがある。学生にとっては自らの卒業論文作成の促進になるだけではなく、他者の発表を聞くことで日本学に関する知見が増

えるというメリットもある。

さらに、卒業論文作成のために培った知見や考えをクラス内だけではなく外にも広めるため、日本学科の教室に貼るためのポスターも作成してもらっている。ポスターには各自の卒業論文のテーマについて他者に興味を持ってもらえるような文章、写真、絵などが掲載されている。

8.3　学士課程 6 学期目における実践

6 学期目にはいよいよ卒業論文を提出することになる。筆者の勤める大学では通常、後期は 2 月 2 週目から 5 月半ばまでであり、4 月半ばに卒業論文提出締切がある。

日本語教師が最も直接的に卒業論文を支援できるのは日本語による要約作成のサポートである。筆者は TBLL では 4〜6 学期の全ての学期末に各自の卒業論文の内容について実際の卒業論文要約の形式でレポートを作成し提出する、ということを課している。TBLL の授業を始める前は、個々の学習者に要約の校正を頼まれることもあったが、締切直前に送られてくることも多く、対応しきれなかった。そういった経験もあり、現在は 3 学期間という長い時間をかけて教師と学習者で共に作り上げるという形を目指している。

また、卒業論文提出後に省察の時間を取ることも重要であると考えられる。筆者が本研究で行った卒業生に対するアンケート調査では、卒業論文の印象を問われると「ストレス・不安」という趣旨の答えを書く学習者が多かったが、別の問いで改めて卒業論文の否定的側面について問われると、より具体的な要因を挙げていた（本稿 3.2 参照）。単に「ストレス・不安」と捉えて終わらせてしまうのでは教育的効果は低いことが予想されるため、それを避けるためにも自己を振り返る機会を設けることが重要であろう。その際に、卒業論文作成に直接的影響力を持たない日本語教師がその役割を担うことには、落ち着いて客観的に見直す視点をもたらす意義があると考えられる。

また、筆者は 6 学期目の TBLL では、学習者に各自の卒業論文のテーマについての記事を制作してもらい、それをまとめてクラウドに入れて

保存している[22]。目的は、卒業論文の内容を親しみやすい形で外部の人に紹介することである。学科内の後輩や、ハンガリーにおける日本人学校や高校の日本語クラスなどに紹介できるよう、視覚資料を豊富に使い、レイアウトを工夫しながら、日本語とハンガリー語の二か国語で作成してもらっている。

9. まとめ

本稿では筆者の博士論文の一部を簡潔に要約した。筆者が日本語教育の中で卒業論文の作成支援に取り組むという試みを始めたきっかけは、ハンガリーの大学に勤める中での経験であった。卒業論文という課題そのものの教育的な意義や効果は多数の論考によって証明されており、また、欧州の高等教育日本専攻には学術中心、並列構造など、日本語教育も卒業論文に関わるべきだと考えられる土壌がある。その一方で、日本語教育という分野の中で卒業論文を扱っている研究や実践報告は少なく、また、アンケート結果によれば授業で卒業論文の作成支援を行っているという回答も決して多くはない。筆者はその理由を 5 つ推測し、「日本語教育は卒業論文に積極的に関わっていくべきである」という観点から、それぞれの理由に関して考察を行った。最後に自らが実践した授業についての報告を行い、試行錯誤する中で現在のところ効果的だと考えられる活動を紹介した。

実践報告を見ると、あまり日本語授業らしくないと思われるかもしれない。しかし、こういった活動を常にできる限り日本語で行い続けていることで、筆者は現在のところ学習者の日本語能力の向上を感じることができている。TBLL の裏には社会構成主義、行動中心主義、内容重視の語学授業（CBI、CLIL）、日本学と日本語教育の連携、自律学習、協働学習、アクティブ・ラーニング、プロジェクト型学習（PBL）、評価理論等があるが、紙幅の都合で理論的な裏付けは全て割愛せざるを得なかった。語学授業に卒業論文を適用することは、このような現在注目されている様々な教育理論・理念に非常に適している。筆者は今後も TBLL の方法を模索し続けるつもりである。

注

1 European Commission, *The Bologna Process and the European Higher Education Area* https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en （2020 年 8 月 21 日閲覧）

2 国際交流基金 「ハンガリー（2017 年度）」 https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/hungary.html （2019 年 8 月 21 日閲覧）2005 年以降も東洋言語・東洋文化系学科の入学試験科目として日本語は選択可能だが、必修ではない。

3 エトヴェシュ・ロラーンド大学極東研究における卒業論文の規定 https://btk.elte.hu/dstore/document/1678/zv_keleti_nyelvek_kult_2009_03.pdf （2020 年 10 月 15 日閲覧）

4 例えばアメリカ英語では thesis が学士課程の卒業論文と修士論文を、dissertation が博士論文を表すが、イギリス英語では学士課程の卒業論文は mini-dissertation もしくは essay と呼ばれ、dissertation が修士論文（学士課程の卒業論文を指す場合もある）、thesis が博士論文を表す（複数の辞書やインターネットサイトを参照）。

5 例えば Google Scholar の検索では thesis が 2,180,000 件、dissertation が 1,550,000 件ヒットする（2020 年 8 月 22 日現在）。

6 自己効力感（Self-Efficacy）とは Bandura が 1977 年に提唱した、社会的学習理論あるいは社会的認知理論の中核をなす概念の 1 つであり、個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知を指す（成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田 1995）。成田らによると、自己効力感には 2 つの水準があることが知られている。1 つは特定の課題や場面における行動に影響を及ぼす自己効力感であり、もう 1 つは長期的・一般的な日常場面における行動に影響する自己効力感である。

7 ハンガリーでは、筆者の勤める日本学科ではもともとは教員の専門に基づいた少人数クラスのセミナーがいわゆる「ゼミ」のような役割をしていたということだが、現在は廃止されている。もう一つの日本学科でも本学科と同様、卒業論文は学習者が個々に指導教員の指導を受けるのみになっており、ある日本語教師の証言によれば、その教員はゼミ制度の導入を試みたが、もともとそうい

った文化がないため困難であった。また、口頭による情報だが、チェコにも韓国にももともとゼミのシステムはない。中国にゼミのシステムがないことは楊（2018:6, 46）、大島・陳・山路・因（2016:30）、因・陳・李・カリュジノワ・佐藤（2013）によって明記されている。

8 「BA の卒業論文についてのアンケート」
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScCPc-lh16rVilQLmh4ZYhJA_dE2uE8i3dofOq7c4JmKUljzw/viewform （2020 年 10 月 15 日閲覧）

9 例えば Weiner（1979）の原因帰属理論は成功・失敗の要因を「内的・外的」（原因が自分の中にあるか外にあるか）、「安定・不安定」（次も同じ結果が期待できるか否か）、「統制可能・不可能」（自分でコントロールすることができるか否か）という 3 次元に整理している。一般的に、内的で不安定で統制可能な原因、すなわち「本人の努力」に着目させることが最も教育的効果が高いと考えられている。本稿のアンケート結果にあるような「自身の行動に対する満足感」あるいは「自身の行動に対する不満」は Weiner の理論によれば内的で不安定で統制可能な原因への着目であり、望ましい結果であると言えよう。

10 公益社団法人日本語教育学会　既刊の掲載論文および著者名一覧
http://www.nkg.or.jp/kenkyusha/keisainaiyo （2020 年 10 月 13 日閲覧）

11 アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会「アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル（AJ ジャーナル）」 http://academicjapanese.jp/ajj02.html#list2015 （2019 年 8 月 2 日閲覧）

12 専門日本語教育学会「学会誌・バックナンバー目次」
http://stje.kir.jp/lang-ja/magazine/backnum.html （2019 年 8 月 13 日閲覧）

13 「リテラシーズ　―ことば・文化・社会の言語教育へ　既刊閲覧」
http://literacies.9640.jp/backn.html （2019 年 8 月 13 日閲覧）

14 ヨーロッパ日本語教師会（AJE）ホームページ「シンポジウム・論文集」
https://www.eaje.eu/ja/symposium （2020 年 1 月 18 日閲覧）

15 国際交流基金「海外の日本語教育の現状　2015 年度日本語教育機関調査より」
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/all.pdf (2019 年 8 月 14 日閲覧)

16 「卒業論文執筆と日本語授業に関するアンケート / Questionnaire about Graduation Thesis Writing and Japanese Language Classes」
https://forms.gle/7widJDgZKddG8FPc9__

17 INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales) 日本学科長の私信による指摘と、パリ日本文化会館勤務の専門家による私信を通した確認を参考にした。

18 例えばアカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会規約では、アカデミック・ジャパニーズは「大学・大学院などの高等教育機関での学習・研究に必要な日本語力」と定義づけられている。

19 2016 年 7 月 2 日"Záróvizsga kipipálva" https://japanszakon.wordpress.com/ (2019 年 12 月 21 日閲覧) 原文はハンガリー語で、日本語訳は筆者による。

20 筆者が勤務する日本学科では卒業試験（záróvizsga）は二つのパートに分かれている。一つは日本語能力を測る試験であり、これに合格した者のみがもう一つの日本学知識を測る試験を受験することができる。

21 ジグソー法は Aronson （1978）が提唱したグループ学習の手法の一つである。学習者を少人数のグループ（エキスパート・グループ）に分け、それぞれのグループに異なる読解資料を渡す。グループごとに読解活動を行ったのち、今度はそれらのグループから一人ずつ集まって別のグループ（ジグソー・グループ）を構成する。ジグソー・グループにおいて、各エキスパート・グループで得た情報を統合する。

22 2017-2018 年度の記事
https://www.dropbox.com/sh/dnhwpglit23h8av/AAD4RbZvUqv2W6Rm2VzU0ac4a?dl=0
2018-2019 年の記事
https://www.dropbox.com/sh/174qqjivpl1qtol/AABReWvS7LkQnjitfZls-Jjva?dl=0

参考文献

「アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会規約」
http://academicjapanese.jp/dl/agreement_2019.pdf（2020 年 11 月 28 日閲覧）

穴井宰子（2010）「地域研究という枠組みの中での連携　英国高等教育において」

トムソン木下千尋・牧野成一編『日本語教育と日本研究の連携　内容重視型外国語教育に向けて』pp.67-79. ココ出版
上田琢哉（2014）「卒業論文制作が学生の心理的発達に果たす役割 ―学生相談事例によるモデル化の試み―」愛知教育大学編『愛知教育大学研究報告　教育科学編』631, pp.145-153
内川かずみ（2016a）「卒業論文執筆を意識した日本語授業　―アカデミックな対話の促進を目指して―」ヨーロッパ日本語教師会・フランス日本語教師会編『第19 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム、第 15 回フランス日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』pp.353-358.
王健宜（2007）「中国の大学の日本語専攻における問題　―卒業論文の指導―」愛知大学現代中国学会編『中国 21』27, pp.55-63. 風媒社
王崗（2013）「卒業論文にみる日本語表現の適切性について 中国・A 大学日本語科の事例」創価大学日本語日本文学会編『日本語日本文学』23, pp.109-122
大島弘子（2009）「日本学研究は誰のものか ―フランスにおける日本語教育と日本学―」お茶の水女子大学　第４回国際日本学コンソーシアム「日本学研究はだれのものか？」予稿
http://www.dc.ocha.ac.jp/dics-jacs/consortium/consortium200912/nihongo7.pdf
（2020 年 1 月 13 日閲覧）
大島弥生・陳俊森・山路奈保子・因京子（2016）「中国の大学における卒業論文作成指導の過程からのアカデミック・ジャパニーズ教育への示唆　―学習者・指導者の認識に着目して―」アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会編『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 8, pp.28-36.
奥村三菜子（2009）「なぜ日本語を学ぶのか ―ドイツの現状・課題・展望―」　お茶の水女子大学　第４回国際日本学コンソーシアム「日本学研究はだれのものか？」
http://www.dc.ocha.ac.jp/dics-jacs/consortium/consortium200912/nihongo8.pdf
（2019 年 9 月 2 日閲覧）
奥村三菜子（2011）チェコ JF 日本語教育スタンダードセミナー（2011 年 9 月 24 日於・カレル大学）セミナー資料「日本学専攻課程における CEFR 実践の意義と可能性」

奥村三菜子（2012）Japanologentag 2012 in Zürich（2012 年 8 月 29 日）発表資料「大学の日本語教育と CEFR」
尾崎仁美・松島るみ（2006）「大学生の授業意欲の変化とその要因」京都ノートルダム女子大学心理学部・大学院心理学研究科編『京都ノートルダム女子大学生涯発達心理学科研究誌プシュケー』5, pp.63-73.
門倉正美・筒井洋一・三宅和子　（2006）「座談会　教育への新しい挑戦　小さな流れが潮流に変わる時」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』pp.21-52. ひつじ書房
小田勝己（2000）『総合的な学習に活かす　ポートフォリオがよくわかる本』学事出版
金山泰子・串田紀代美（2016）「中上級日本語教育と日本研究の連携の可能性　－文語文献購読から探るクリティカルな思考の深化の過程－」ボルドー・シンポジウム実行委員会編『第 20 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』pp.365-370.
神田龍身（2015）「はじめに　学習院大学人文科学研究所共同研究プロジェクト「人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習効果の検証」」「人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習成果の検証」編集委員会編『人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習成果の検証』p.1.
向後千春（2006）「市民としての表現力養成」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』pp.145-157. ひつじ書房
崔穎（2015）「卒業論文における日本語複合動詞の習得実態についての考察: 中国山東師範大学日本語科を実例に」アジア文化研究学会編『アジア文化研究』1, pp.147-166.
佐藤正則（2008）「研究計画を協働で書く試み　日本語学校の教室を公共性の場として捉える」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編著『ことばの教育を実践する・探求する　活動型日本語教育の広がり』pp.80-97. 凡人社
佐藤学（2015）「大学教育における卒業論文の意義 －研究を始める前提－」「人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習成果の検証」編集委員会編『人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習成果の検証』pp.67-69.
篠田雅人・日下田岳史（2014）「人文科学系学科における卒業論文の意味するもの

―学科における現状認識と、操作変数法による執筆効果の推定から」東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策コース編『大学経営政策研究』4, pp.55-71.
田中和美（2012）「ヨーロッパにおける日本語教育の状況 ー海外で日本語教師として働くー」大学日本語教員養成課程研究協議会編『大学日本語教員養成課程研究協議会論集 』7, pp.11-14.
谷村英洋（2013）「文学部での学びと成長 ー卒業論文に着目してー」大学教育学会『大学教育学会誌』35 (1), pp.135-143.
因京子・陳俊森・李吉鎔・カリュジノワ、マリーナ・佐藤勢紀子（2013）「アカデミック・ジャパニーズ教育の中核的意義 ―中国・韓国・ロシア・日本における実践から―」専門日本語教育学会『専門日本語教育研究』15, pp.35-40.
鶴間和幸（2015）「おわりに　学習院大学人文科学研究所共同研究プロジェクト「人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習効果の検証」」「人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習成果の検証」編集委員会編『人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習成果の検証』p.124.
トムソン木下千尋（2010）「「日本語教育」と「日本研究」の連携の将来」トムソン木下千尋・牧野成一編『日本語教育と日本研究の連携　内容重視型外国語教育に向けて』pp.173-189. ココ出版
中世古貴彦（2014）「人文科学系の卒業論文と学生の成長感 ー学習院大学文学部における事例研究ー」社会調査協会編『社会と調査』12, pp.67-71.
中野啓太（2015）「学士課程教育の「出口」としての卒業論文 ー文学部における学びが学習成果に与える影響ー」「人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習成果の検証」編集委員会編『人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習成果の検証』pp.56-66.
成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子（1995）「特性的自己効力感尺度の検討ー生涯発達的利用の可能性を探るー」『教育心理学研究』43 (3), pp.306-314.
林敏夫・大室文（2017）「世界の日本語教育の現場から（国際交流基金日本語専門家レポート）「つなぐ」、そしてやりとりの活発化をめざすセンターとして」https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/touou/hungary/2017/report01.html（2020 年 12 月 10 日閲覧）

日下田岳史(2015)「卒業生調査報告 －自由回答からみる卒業論文の執筆効果－」「人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習成果の検証」編集委員会編『人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習成果の検証』pp.84-93.

古屋憲章・金龍男・武一美（2015）「日本語の教室をいかに描くか　初級「総合活動型クラス」における相互行為を質的に記述する」舘岡洋子編『日本語教育のための質的研究入門　学習・教師・教室をいかに描くか』pp.249-272. ココ出版

細川英雄（2018a）「「文法を直してもらいたい」という仮想現実への責任」メールマガジン「ルビュ言語文化教育」 661 号（2018 年 4 月 22 日配信）

細川英雄（2018b）「発信する学び ― カ・フォスカリ大学での 3 ヵ月半」メールマガジン「ルビュ言語文化教育」 665 号（2018 年 5 月 20 日配信）

水間玲子（2006）「大学生のアイデンティティ発達における専門教育の意義について―心理学専攻の学生を対象に―」京都大学高等教育研究開発推進センター『京都大学高等教育研究』12, pp.1-14.

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.

村上治美（2013）「「となりのトトロ」から日本の宗教を考える」加藤好崇・新内康子・平高史也・関正昭編『日本語･日本語教育の研究　―その今、その歴史』pp.64-76. スリーエーネットワーク

メンクハウス、ハインリッヒ（2007）「ドイツの大学における日本研究の構造的諸問題」白幡要三郎・劉建輝編『創立 20 周年記念国際シンポジウム　日本文化研究の過去・現在・未来　―新たな地平を開くために―』pp. 23-32. 国際日本文化研究センター

梁井久江（2017）「作文嫌いはなくせるか？ ―学部 2 年次留学生に対するアカデミック・ライティングの実践―」大東文化大学語学教育研究所『語学教育研究論叢』35, pp.113-135.

矢野和歌子（2014）「人文・社会学系優秀卒業論文の分析 ―引用の使用に関する基礎調査―」専門日本語教育研究学会『専門日本語教育研究』16, pp.67-68.

山口治彦（2007）「役割語の個別性と普遍性 ―日英の対照を通して―」金水敬編

『役割語研究の地平』pp.9-25. くろしお出版.
山本登・岩元澄子・原口雅浩（2012）「卒業論文作成に対する自己効力感と重要性認知が一般性自己効力感に与える影響」久留米大学大学院心理学研究科『久留米大学心理学研究: 久留米大学文学部心理学科・大学院心理学研究科紀要』11, pp.91-101.
山本富美子（2005）「アカデミック・ジャパニーズに求められる能力とは ―論理的・分析的・批判的思考法と語彙知識をめぐって―」東京外国語大学留学生日本語教育センター編『移転記念シンポジウム　―アカデミック・ジャパニーズを考える―報告書』pp.1-6.
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, pp. 386-397. 大連理工大学出版社
楊秀娥（2012）「論文作成における「読む」活動の試み　―中国の日本語専攻における卒論指導実践の分析から―」日本語／日本語教育研究会『日本語／日本語教育研究』3, pp. 91-108.
楊秀娥（2013a）「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・グループ研究会『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』5, pp.46-54.
楊秀娥（2013b）「大学日本語専攻における卒業論文作成への指導教員の意味付け―中国のある大学の日本語教師へのインタビュー調査から―」香港日本語教育研究会『日本学刊』16, pp.262-274.
楊秀娥（2016）「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―」早稲田大学大学院日本語教育研究科『早稲田日本語教育学』21, pp. 37-56.
楊秀娥（2017）「日本語学習者の引用表現の実態調査　―中国国内における日本語専攻課程の学部生の卒業論文を対象に―」専門日本語教育学会『専門日本語教育研究』19, pp.57-62.
楊秀娥（2018）『日本語表現力と批判的思考力を育むアカデミック・ライティング教育: 中国の大学の日本語専攻における対話を生かした卒業論文支援を例に』ココ出版

Council of Europe (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning,* teaching*, assessment*, *Companion volume* https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4?fbclid=IwAR3clT-1rsWAuW-ZokxFMtNb3eAyAjZTxcCREM7YyZqFTE0w_trJp6nCbC8 （2020 年 8 月 26 日閲覧）

Damen, Jos (2005) Five centuries of dissertations in Leiden. in *HORA EST! On dissertations*. Leiden: Universiteitsbibliotheek Leiden, 11–22.

Melanowicz, Mikolaj「日本文化研究と日本文明学とポーランドにおける日本文学研究」白幡要三郎・劉建輝　編『創立 20 周年記念国際シンポジウム　日本文化研究の過去・現在・未来　-新たな地平を開くために-』国際日本文化研究センター

Selinker, Larry (1972) Interlanguage. in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10. Bad Feilnbach: Schmidt Periodicals GmbH, 209–231.

Weijers, Olga (2005) The medieval disputatio. in *HORA EST! On dissertations*. Leiden: Universiteitsbibliotheek Leiden, 23–29.

Weiner, Bernard (1979) A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. in *Journal of Educational Psychology* 71 (1). Washington, D.C.: American Psychological Association, 3–25.