



Title	中国の大学でライティング教育を行う日本語母語話者教員のビリーフ：4名の教員へのインタビュー調査から
Author(s)	中島, 祥子; 村岡, 貴子; 阿部, 新
Citation	多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2023, 27, p. 115-125
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/90851
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

中国の大学でライティング教育を行う日本語母語話者教員のビリーフ

—4名の教員へのインタビュー調査から—

中島 祥子*・村岡 貴子†・阿部 新‡

要旨

本研究の目的は、中国の大学の日本語専攻担当の日本語母語話者教員4名に対し、卒業論文指導を含むライティング教育について半構造化インタビュー調査を実施し、ライティング教育に対するビリーフを明らかにすることである。調査では、特に卒業論文に対するライティング教育観とその実践、フィードバック、および学生の母語活用等に関する質問を行い、得られた文字化資料をSCATにより分析した。その結果、4名は各自、上記3点について教育実践の経験に基づく強いビリーフを持ち、置かれた環境のもとで、ライティング教育において、学生や他の教員に対して果たす自身の役割を認識していた。その役割と関連して、作文教育から卒業論文指導に至るまでの教育の連続の重要性が示唆された。また、教育課程内外のライティング教育に関連する事項・活動への想起からも、非母語話者教員との役割の違いに関わる課題が指摘され、個々人の多様なビリーフが明らかとなった。

【キーワード】中国・日本語専攻・日本語母語話者教員・ライティング教育・ビリーフ・SCAT

1 はじめに

一般に、中国の大学の日本語専攻においては主専攻・副専攻ともに卒業論文の執筆が課されており、使用言語は日本語とされている¹⁾。つまり、日本語専攻在籍の学生は、4年次には外国語である日本語での卒業論文執筆が課されることとなる。葛(2015)によれば中国の教育部による『大学日本語専攻高学年段階教学大綱』(2000)に記載された「「作文」科目的内容」(日本語訳)には、「実用的な文書をはじめ、実用文の文体、調査報告などの各種文体の文章、および論文の書き方を教えること」(p.10)との記述があり、日本語専攻では学術的文章の執筆に関する学習が重視されていることがわかる。

上記のような大学学部の初年次における作文から卒業論文までのライティング教育を担当する中国の

日本語専攻の教員²⁾の中で、卒業論文以外の「作文」担当は、ネイティブチェックが重視される背景があるためか、日本語母語話者である場合が散見される。「作文」教育は、初級から上級までの言語項目の難易度の観点から、学生の日本語能力に合わせる必要があり、他方、卒業論文執筆に向けたライティング教育は研究指導の一環と言えるもので、両者は異なる面が多い。両者の有機的連携を図った研究は重要であるものの少数にとどまる。関連研究として、大島ほか(2016)は、中国の大学の日本語専攻におけるカリキュラムを概観し、教員・学生を対象とした質問紙・記述およびインタビュー調査を行っている。その結果をもとに、「総合日本語」や「日本語作文」から卒業論文執筆までの科目配列と漸進的な指導のあり方が提案されている。こうした4年間の俯瞰的なカリキュラム構想の視点は、学生に必要とされる

* 鹿児島大学学術研究院法文教育学域法文学系准教授

† 大阪大学国際教育交流センター教授

‡ 東京外国语大学大学院国際日本学研究院准教授

知識・能力に対して教員が認識を共有するために重要なものであろう。

卒業論文の指導は、文献の批判的な読解や引用など、学術研究の方法・作法に関する重要な学習項目を含む。そのため、「論文スキーマ」の形成、つまり「「研究とは何か」「論文とは何か」に関する概念知識の総体」(村岡 2014) の形成が肝要である。これに関連し、楊 (2018) は、卒業論文執筆支援の実践事例をもとに、批判的思考力を養成するアカデミック・ライティング教育について論じている。そこでは、ピア・ラーニングの考え方も含め、対話を重視し、批判的思考力を高めつつ執筆に向かう姿勢の涵養が求められるとしている。こうした研究活動の一環としてのライティング能力の養成が日本語専攻の最終目標に位置付けられるならば、レポートや卒業論文の指導と、外国語としての作文教育とは、教育的接続を十分に考慮する必要性があるものと言え、そこでの教師のビリーフが重要な役割を担うだろう。

しかし、日本語教育学のビリーフ研究は種々見られるが、広い意味での言語教育観に関するものが比較的多く、次章で述べる通り、ライティング教育に特化した研究は少ない。上記の通り、中国の大学の日本語専攻の場合、論文スキーマ形成を促す卒業論文の指導を含むライティング指導の過程における教員のビリーフに着目することは、有意義であると考えられる。そこで、本稿では中国の大学の日本語専攻でライティング教育を担当する日本語母語話者教員に着目し、4名へのインタビュー調査を質的に分析し、ライティング教育を担当する教員としてのビリーフと、日本語母語話者教員からみたライティング教育の課題を明らかにすることを目的とする。

2 先行研究の概観と本研究の位置付け

日本語教員のビリーフに関する先行研究として、主にアジア地域の日本語教員を対象とした先行研究を概観し、次に、中国の大学の事例研究やビリーフの量的調査に関する先行研究を挙げた上で、本研究の位置付けを行う。

まず、日本語非母語話者教員に対するビリーフ研究としては、久保田の全世界的な量的研究(久保田 2006, 2017)がある中で、アジア地域においては、特に中国、韓国、タイの高等・中等教育機関の日本語教員に対して行われたものが多い(呉禧受 2006、

嶽肩ほか 2012、葛 2014、坪根ほか 2013・2015・2016、呉嘉琦 2018、中島・村岡 2021、福永 2015、村岡・中島 2021、阿部ほか 2022など)。このうち、量的研究としては、Horwitz (1987) の BALLIなどを参考にした質問紙調査(呉禧受 2006、福永 2015)があり、これらは日本語の教育・指導に関するビリーフを扱っている。

次に、世界26か国・地域の日本語教師(母語は問わない)を対象とした質的研究として、平畠(2014)がある。日本語母語話者教師の望ましい資質について「教育能力」「人間性」「職務能力」の3つの中核的資質を取り出した。PAC分析などを用いた質的研究としては、坪根ほか(2013, 2015, 2016)、嶽肩ほか(2012)、内田ほか(2020)の研究があり、中国・韓国・タイの非母語話者教員を対象としている。特に坪根ほか(2015, 2016)は中国人の非母語話者教員の「いい日本語教師」に関するビリーフを尋ねている。また、中国の大学における日本語母語話者・非母語話者双方の教員を対象とした質的研究には葛(2014)がある。葛は双方の教員に対して「期待される教師像」を尋ね、言語教育観を比較し、ビリーフを解明している。さらに、日本語教員あるいは学習者のビリーフ研究をレビューしたものとしては、呉嘉琦(2018)、久保田(2021)などがあり、前者は特に中国人の日本語非母語話者教員を対象とするビリーフ研究の展望を述べている。

以上取り上げた日本語教員を対象とする量的・質的研究は、ほとんどが言語学習全般や教育観・教師観などへのビリーフを扱っており、ライティングなどの特定技能を取り上げたものは少数にとどまる(例: 中島・村岡 2021、村岡・中島 2021、阿部ほか 2022など)。このうち、村岡・中島(2021)では、小規模な調査として少数のアジアの大学教員を対象とした中で、中国の大学の日本語非母語話者教員3名は、学生が主体的・論理的・分析的に思考を深め、卒業論文完成に至る学術研究に取り組む必要性を強く感じており、卒業論文の関連指導において種々の工夫を行っていることを指摘している。

本稿では、中国の重点大学で教える日本語母語話者教員4名に対して半構造化インタビューを行い、ライティング教育についてのビリーフを分析した。

3 調査の概要

3-1 調査協力者

本研究では、筆者らが中国各地の重点大学³⁾10校で行った質問紙調査（阿部ほか 2022）に回答した教員59名（日本語母語話者・中国語母語話者）のうち、インタビュー調査への協力を示した日本語母語話者4名を対象とする。

この4名は、中国の重点大学に所属する、30代から50代の日本語母語話者4名である。本稿では各人をA、B、C、Dと呼ぶ。このうち、Aのみが副専攻に所属し、他の3名は主専攻に所属している。専攻の違いはあるが、いずれも日本語専攻学生向けの作文教育と卒業論文の指導を担当している。4名には、事前に調査の目的と方法、および個人情報の取り扱いを含めた研究倫理に関して説明を行い、電子媒体での書面により了解を得た上で調査を実施した。なお、匿名性を考慮し、大学名、教員歴などの情報は省略する。

3-2 調査の方法

調査は2021年11月から12月にかけて、web会議ツール（Zoom）を使用し、半構造化インタビューを行った。

半構造化インタビューでは、大きく分けて、①卒業論文に対するライティング教育観とその実践、②添削指導およびフィードバックをめぐる見解、③ライティング教育における学生の母語活用、についてそれぞれ尋ねた。①は、初年次の入門レベルから卒業論文のライティングに至るまでの4年間の教育・学習支援に関する俯瞰的な捉え方やビリーフを知るためにある。また②と③は、①とも密接な関連があり、協力者4名が日本語母語話者であることから、海外の大学においてネイティブチェックが期待される一方で、ライティングの内容・表現の指導に対してどのようなビリーフを持ち、母語話者としてどう向き合っているかを明らかにするために設定した。

調査時間はいずれも1時間程度⁴⁾で、録音し文字化したものを分析対象とした。分析には大谷（2008、2011）のSCAT（Steps for Coding and Theorization）⁵⁾を利用した。SCATによる2名の分析例を抜粋して巻末の表1に示す。

4 インタビュー結果とストーリー・ライン

協力者4名のストーリー・ライン⁶⁾を、「ライティング教育実践と教育観」「添削指導およびフィードバックをめぐる見解」「学生の母語活用および日本語母語話教員と中国語母語話者教員との連携」に分けて以下に示す。ストーリー・ライン中の【　】内に、SCAT分析で得られた「テーマ・構成概念」を示す。

4-1 ライティング教育実践と教育観

Aは、大学の副専攻課程で主に基礎日本語の課程と卒業論文指導を担当している。副専攻課程においても卒業論文は必須で、約2年半で卒業論文を完成しなければならないことから、カリキュラム上の課題を指摘している。

Aは、現在所属している副専攻のカリキュラムについて、【日本の大学との比較】により、【卒業論文に対する基本的な考え方や指導方法】の違いを感じている。日中の大学の比較として、【ゼミの有無】をあげ、【中国の大学の特徴】としては、日本の大学のような【ゼミ形式の授業】ではなく、学生は【講義型授業】を受けて最後に【卒業論文が独立】してある点を指摘している。【主専攻と副専攻の卒業論文執筆までの準備】については、【期間や内容】に相違があり、副専攻では、【卒業論文の書き方指導】や【段階的執筆指導】はあるものの、A自身は【カリキュラムの充実度に対する判断の保留】を行い、【副専攻課程における卒業論文執筆の難しさ】を感じている。それを補うために自身の【新聞講読の授業における工夫】として、【日本の社会問題などの多様なトピック】を取り上げ、【表現・意見文の練習】を行っているという。

次に、Bは大学の主専攻課程で2年次以降のすべての日本語ライティング授業を担当し、4年次の卒業論文指導も担当している。

Bは、【教科書中心の指導】を行っているが、【文章の多様性の意識化】と【比較分析】を行い、【添削と書き直し】をさせている。また、【読解と作文の授業を連携】させ、【フィードバックの繰り返し】を行っているが、そこには、【高校時代に作文の添削指導で受けた直接的訂正フィードバックの経験】から、【直接的訂正フィードバックの重要性と効果】を感じている。Bは、【3年次のライティングクラスの工夫】として、中国では【演習式授業⁷⁾】がないため、【演習式授業の試みによる卒業論文への連携】を図っている。【論文スキーマの育成】を目指し、【文章の正確さ】と【論証型レポート作成】およびその【口頭説明】のために、【文献検索の指導】や【研究手続き上必須な信頼性の指摘】を行い、【推奨するデータ】や【信頼できる資料】などの情報を提供しているが、【コロナ禍における資料収集の困難さ】や、中国における【資料収集の限界】を感じている。また、【多様な卒業論文テーマに対応可能な教師の専門性への不安】や【添削指導への教師の対応の限界】に言及している。その他に、【ライティングクラスの工夫】として、【作品集による成果物の共有】を行い、【情意的モチベーションの向上】に取り組もうとしている。

また、Cも主専攻課程において、4年間の日本語の「作文」および4年次の卒業論文の指導まで担当する中で、文法や表記の正確さと文章構成を重視し、パーソナルコンピュータ（以下、PC）の活用に言及している。

Cは、【4年間のライティング授業担当】を行っており、【初級作文から学術論文までの連続したカリキュラム設計のもとでの指導】を担当している。【徹底的に短文作成から始める作文指導方法】を採用している。【文作成から発表・修正指導・推敲を経た学習サイクル】で指導を行っている。また、【説明文や議論文といった文章ジャンルに応じた文章構成の指導】を重視しており、そのジャンル別に【教科書をもとにしたモデル提示と文章構成の指導】を行っている。さらに、【卒業論文作成時のサポートとしてのPC活用】の利点を挙げ、【PC入力による正確さ・効率性向上に対する肯定的評価】を行っている。

さらに、Dも主専攻課程において、2年次の日本語の「作文」から4年次の卒業論文指導まで段階的に、論理展開を重視するレポートを課す方法を採用し、ライティングの授業を担当している。

Dは、【論文の最重要評価基準が論理展開であるとの信念】を持ち、【論理展開の中に適切に引用が位置付けられる必要】を指摘している。【各教科全てで課すレポート提出】をさせる方法で指導している。卒業論文指導に向けて自身は【専門科目担当により学術的なレポート作成指導を段階的に行う方法】を採用している。このことにより、【レポートから卒業論文指導への連続性を考慮した教育展開が可能な状況】にあると捉えている。このような指導により、【段階を追って行うレポート指導が卒業論文指導に活用可能な立場】にあると認識している。具体的には、【学部2年次での感想文書き方指導から引用方法指導を通じた本格的な論文指導】を行っている。引用は、【形式を習得した上で自身の論理的な説明の上に援用するデータや説明の位置付け】を理解させる必要があるという。こうして、【学術的な引用への転換を卒業論文と並行して学ばせる指導】を行っている。このような指導は【個別言語の特徴ではなく言語の違いを超えた学術論文・論理的思考の共通点を指導する方法】であるべきだと考えている。それは、【学術研究方法・論理的思考の本質】を教えることであるとの認識による。

以上のように、協力者4名は、いずれも卒業論文指導を担当しているが、指導する学生の割り振りについてはほとんど関与していないという。卒業論文のテーマは基本的に指導教員が割り振られる前に学生自身が決め、割り振りが決まった時点では、学生がすでに「研究計画書」（「開題」と呼ばれる）を完成させている。したがって、最終的なテーマ設定に

至るまでにテーマ候補を絞り込む作業や、テーマについて深く思考して執筆内容の概要を精緻化していく作業の指導には関わっていないことになる。

4-2 添削指導およびフィードバックをめぐる見解

Aの添削指導やフィードバックは、学生に対して、正解や知識を与えず、間接的訂正フィードバックにより思考を促す工夫を行っている。

Aが現在行っている【オンライン授業における作文の添削方法】では、【正解は与えない方針】で、【間接的訂正フィードバックによる問題箇所の指摘】をしているという。さらに【授業におけるフィードバックの共有】を行い、再提出させている。Aは【ライティングのフィードバック】の際に【知識を与える意義に対する疑問】を持っているため、学生に対して【間接的訂正フィードバックによる思考を促す工夫】を考慮している。また、【フィードバックの工夫】として、【良い評価を与えた作文のクラス内での公表】により【成果物の共有】を行い、【モチベーションの向上】を図っている。このような試みを行う背景には、【学生のライティングへの負担感】や、【情意的側面としてライティングへの苦痛感】を挙げている。さらに【授業開始時における評価基準の提示】を行い、【ループリックに基づく評価】を行っている。

次に、Bは課題の頻度について考慮しつつも、直接受けた評価基準の提示】を行っている。そこには自身が受けた【高校時代の添削・推敲体験】の影響が大きいと述べている。また、【課題（宿題）の頻度の理想】は毎週で、【間接的訂正フィードバックによる添削の返却】を行った上で【ピア活動と添削の補完】を行うことや、【内容に応じたピア活動の導入】にも言及している。また、【低学年（1～2年次）と高学年（3～4年次）の比較】から、【フィードバックの有無と学習効果の関係性】を指摘し、【正確さ重視】がなされているのかどうかに疑問を呈している。一方で、【日本語学習のレディネス】から学生の【時間的余裕】のなさを指摘し、【課題（宿題）の頻度】については、考慮しているとしている。

また、言語の正確さを重視するCは、短文を正確に作成し、表記や文法面も細かく添削を行うことに重点を置いている。次に示すように、特に、大学が推奨する作文コンテストでの添削作業に多大な貢献をしており、その機会が増加するにしたがい、添削作業への負担も感じている。

Cは、【漢字表記に現れる母語干渉による典型的な誤用】に注目している。例えば、【外来語の長音や促音が目立つ表記の誤用】が指摘できる。さらにフィードバックについてCが深く頻繁に関与するのは、【増加する国内外の作文コンテスト】である。そこでは、【大学による学生への徹底的な参加促進】が行われ、その状況下では、【応募作文への日本語教員の添削業務の負担増】が指摘できるという。【定期的に開催される作文コンテスト】への対応が必要であり、【作文コンテスト機会が増加傾向にある印象】を持つ。

言語の適切性】として、A自身は基本的に日本語を使用しているが、【文法説明における媒介語の使用】や【学習者の母語との比較対照を含んだフィードバックにおける媒介語の使用】にも積極的で、【授業における媒介語の使用の効果】を指摘している。Aは【中等教育における教師の連携】や【教員同士の開放的な連携】、さらには【教員と生徒の関係性】に触れ、【大学教育における教師連携の現状】や【学生把握の難しさ】を感じている。特に、【高大日本語教育の接続】や【連携の有無】について指摘している。

さらに、DもBと同様に直接訂正フィードバックを行い、詳細かつ丁寧に添削を行っているが、添削作業に際し、機械翻訳に依存して課題を提出する学生の状況を問題視し、外国語学習は新たな局面を迎えているとの見解を有している。

Dは、【人間が生み出す言葉と機械翻訳の結果との差異】を強く感じている。【ボリシーや思想が見えない機械翻訳】の文章には、【書き手の意図が見えない難解な日本語表現】が存在するという。このような【機械翻訳された文章への困難な添削】を行わざるを得ない状況から、現在は【デジタル化が言語教育にもたらす新たな局面】にあると指摘している。つまり、Dが持つ【機械翻訳を使用した文章への添削に関する強い拒否感】の背景として、現在は、【デジタル化で学生・教員共に対峙する新たな局面】にあり、【外国語教育の新たな問題】に直面していると指摘している。

4-3 学生の母語活用および日本語母語話者教員と中国語母語話者教員との連携

Aは、レベルに合わせた習熟度別添削指導と学習者の母語を使用する利点を述べ、「日本語母語話者信仰」に疑惑を呈している。また、自身が中国の中等教育で日本語を教えた経験に基づいて、教育の接続や教師間連携の必要性に言及している。

次に、Bはピア活動や学年別・段階別指導の際に、学習者の母語の使用が有効である点を指摘し、添削指導に関しても、母語のわかる教員と日本語教員としての専門性に言及している。

Bは、【ピア活動の際の教師の役割】として、【媒介語としての母語の使用とその効果に対する学習者からの手ごたえ】を感じている。【母語使用における効果】として【時間の節約】をあげ、【目標言語と母語の割合】について言及している。【学年別・段階別指導方法】として【母語の使用の有効性】や【ピア活動における適切な人数】、さらには【ピア活動中の学生の孤立防止】や、【学力・意欲への配慮】を行う際の留意点について言及していた。添削を担当する教員については、最も適切だと思われる順に、【中国語のわかる日本語母語話者】、【日本母語話者】、【中国語母語話者】を挙げている。また、【学習者の母語を理解する日本語母語話者教員の利点】を指摘しているが、【必須条件】としては、日本語に詳しいことを挙げ、【日本語教育学】を専門としている【日本語母語話者教員】の適格性を指摘している。【中国の日本語学科】の【教師の専門性】についても指摘し、【添削指導の適性】として、【中国語母語話者教員の添削の特徴】をあげている。

また、Cは、卒業論文指導に関し、中国人教員の厳しい指導を尊敬する一方で、自身に期待される、ネイティブチェックの作業に少なからぬ負荷を感じている。

Aは、【日本語の習熟度とライティング能力】については、【学生の日本語レベルに合わせた添削の適切さ】すなわち【習熟度別添削指導を目指す必要性】を述べ、レベルによっては【学習者の母語を理解する教師】が行うことも必要だと感じている。つまり、【低学年（1～2年次）における添削の適任者】は、【中国人日本語教師】か、【学習者の母語を理解する日本語母語話者教師】で、【高学年（3～4年次）における添削の適任者】は、【母語不問】で【母語のレベルの高い】教師であると考え、【レベルに合わせた媒介語の導入】と【添削指導における媒介語使用の利点】に言及している。その一方で、【卒業論文指導における日本語母語話者教員のバックグラウンドの多様性】について触れ、【学生自らによる能力向上】のために、【日本語母語話者信仰への疑問】を呈している。【ライティング授業における使用

中国人教員は【入門から日本語学習を開始して論文執筆に至る高度なレベル】に達している。Cはこのような【中国人教員による優れた指導に対する尊敬の念】を抱いている。【厳しく文法をチェックする中国人教員】は、【日本人教員が持たない視点での内容や感性などへの評価や指摘】も行っているという。その一方で、Cは【日本語非母語話者教員によるネイティブチェックへの依存】を指摘し、【母語話者と非母語話者とのライティング教育分業における偏り】がある印象を持つ。

さらに、Dは、学生の文章内の母語干渉を指摘できない限界を感じている。中国語母語話者教員のようには母語干渉の問題を指摘できないため、改善が

見込まれる日本語表現の適否を判断してアドバイスを行っている。母語から発想する表現の観点から、学生の母語がよく理解できる教員は見える世界が異なるという。

Dは、【日本語母語話者教員が学生の文章にある母語干渉に対する対応の限界】を感じている。【母語干渉が見られる学生の記述への高い精度での指摘や添削の困難さ】を実感するが、自身は【日本語の問題として捉えて改善可能なアドバイス】を行っていると考える。Dは、【学習者の母語が母語話者並みに運用可能な教員とそうではない教員との学生の母語干渉への対応の違い】を指摘している。【機械翻訳における中国語の母語干渉】も存在する。そこには【学生の母語が理解可能な日本人教員による母語干渉への気づきや理解度】とは異なり、自分には【理解が難しい母語干渉の世界】があるという。

5 理論記述からみた考察

まず4名のストーリー・ラインをもとに構成された理論記述⁸⁾について、それぞれを資料1～資料4に示し、次に、共通点・相違点に言及した上でライティング教育に関するビリーフについて総合的に考察を行う。

5-1 日本語母語話者教員4名についての理論記述

Aは、資料1の通り、日本と中国の大学における卒業論文指導のカリキュラム上の相違点としてゼミ形式授業の有無に言及し、卒業論文作成に向けて作文クラスにおける工夫を行っている。添削では間接的訂正フィードバックを採用し、学生に思考を促している。日本語のレベル別添削指導において学生の母語を媒介語として使用する点に肯定的で、媒介語のできる日本語母語話者教員としての強みを生かしている。一方で、「日本語母語話者信仰」には疑問を持ち、高学年の学生には、教員の母語が中国語か日本語のどちらであっても、その母語の高い運用能力を有する教員がフィードバックを与えたほうがよいと考えている。

資料1 Aの理論記述

- 日本と中国の大学における卒業論文指導の大きな違いはゼミ形式授業の有無である。
- 主専攻と副専攻の卒業論文執筆までの準備には期間や内容に相違点がある。
- 副専攻の卒業論文指導には難しさがあり、それを補うために授業における工夫が必要で、新聞講読によ

り多様な日本の社会問題を取り上げ、表現・意見文の練習を行う。

- 作文の添削方法は、間接的訂正フィードバックを重視し、授業におけるフィードバックを共有することが必要である。
- ライティングのフィードバックの際に、知識を与えることは意義がなく、思考を促す工夫が重要である。
- 良い評価を与えた作文をクラスで公表し成果物の共有を行うことは、モチベーションの向上に役立つ。
- モチベーション向上の試みは、ライティングへの負担感や情意的側面としての苦痛感を低減させる。
- 日本語の習熟度とライティング能力については、学生の日本語レベルに合わせた添削の適切さがあり、習熟度別添削指導が必要である。
- 学生の日本語レベルによっては、学習者の母語を理解する教員が添削を行うことも必要である。
- 低学年における添削の適任者は中国人日本語教師か学習者の母語を理解する日本語母語話者教師である。
- 高学年における添削の適任者は、母語不問で、母語のレベルの高い教師がフィードバックを与える。
- レベルに合わせた媒介語の導入や添削指導の媒介語使用には効果がある。
- 卒業論文指導における学生自らの能力向上のために自律性を促進するために、「日本語母語話者信仰」が効果的だとは限らない。
- 大学教育における教師連携の現状や学生把握の難しさ、高大日本語教育の接続について課題がある。

次に、資料2の通り、BもAと同様に日中の大学における卒業論文指導のカリキュラム上の相違点として、演習式授業の有無を指摘している。卒業論文作成に向けて3年次の作文クラスにおいて、論文ス

資料2 Bの理論記述

- 教科書中心の指導の中で、文章の多様性を意識させ、比較分析を行うことや添削と書き直しを行うことが重要である。
- 作文の指導では直接的訂正フィードバックが重要である。
- 読解と作文の授業を連携させ、フィードバックを繰り返すことが効果的である。
- 3年次のライティングでは、演習式授業の試みによる卒業論文への連携が必要である。
- 文献検索指導や研究手続き上必須な信頼性の指摘、推奨するデータや信頼できる資料などの情報が欠かせない。
- 卒業論文指導のテーマと教員の専門性には課題がある。
- 作品集による成果物の共有は学習者の情意的モチベーションを向上させる。
- 複数回の推敲を反復することが重要で、メタ言語的訂正としてコメント・補足の充実が重要である。
- 間接的訂正フィードバックを行った上でピア活動を行い、添削の補完を行うことが理想である。
- ピア活動における媒介語の使用は効果がある。
- 添削を担当する教員として適切なのは、中国語のわかる日本語母語話者、日本母語話者、中国語母語話者の順で、中国語のわかる日本語母語話者教師には利点があるが、日本語教育学を専門としている日本語母語話者教師であることが重要である。

キーマ形成を目指し種々の工夫を行っている。添削については、直接的訂正フィードバックや推敲の反復の必要性に強いビリーフを持ち、メタ言語的訂正についても肯定的である。一方でピア活動においては、間接的訂正フィードバックを利用し媒介語を使用しながら添削の補完も行っている。添削については、中国語のわかる日本語母語話者教員の利点を強調し、日本語教育学の専門性を重視している。

Cは、資料3の通り、日本語専攻における短文作成から文章構成まで正確さを重視し、PCの利用も学習成果の向上に貢献するものとして評価している。また、日本語を入門から学び、論文執筆まで行えるレベルに達した中国人教員に対しては、その厳しい文法チェックや、卒業論文への優れた指導に尊敬の念を抱いている。一方、Cの正確さ重視は、大学が学生に強く参加を推奨する作文コンテストでのネイティブチェックに活かされるが、業務量の増加に伴って負担感が増し、ライティング教育分業に偏りが存在する点に言及している。

資料3 Cの理論記述

- 4年間のライティング授業担当では、初級作文から学術論文までの連続したカリキュラム設計のもとでの指導を行う。
- 徹底的に短文作成から始める作文指導方法を採用する。
- 作文作成から発表・修正指導・推敲を経た学習サイクルで指導を行う。
- 説明文や議論文といった文章ジャンルに応じた文章構成の指導を重視する。
- 卒業論文作成時のサポートとしてのPC活用の利点がある。
- PC入力による正確さ・効率性向上に対する肯定的評価が可能である。
- 中国人教員は、入門から日本語学習を開始して論文執筆に至る高度なレベルに達する。
- 卒業論文への指導に関し、中国人教員による学生への優れた指導に対する尊敬の念を抱く。
- 非常に厳しく文法をチェックする中国人教員は、日本人教員が持たない視点での内容や感性などへの評価や指摘も行う。
- 増加する国内外の作文コンテストへの対応が必要である。
- 作文コンテストへの学生への徹底的な参加を大学が促進する。
- 応募作文への日本語教員の添削業務の負担増が生じる。
- 日本語非母語話者教員によるネイティブチェックへの依存がある。
- 母語話者と非母語話者とのライティング教育分業についての偏重が存在する。

Dは、資料4の通り、学部2年次の感想文からレポート、卒業論文へとつながるライティング指導において、段階的な指導を志向し、それにより日本語専攻において学術研究方法や論理的思考の本質を教授することに教員の役割があるという明確なビリーフを有する。一方で、学生が機械翻訳を利用して文章を作成することについては、そういった文章を添削しなければならないといった、デジタル化の影響を指摘し、外国語教育が新たな問題に直面している現状を憂慮している。Dは、教師が学生の母語を理解しなければ、母語から日本語への機械翻訳を利用した際の母語干渉も指摘できず、限界があると説明する。そのため、Dは、添削の際には改善可能な日本語の問題、換言すれば、日本語として理解可能で適切な言語表現として添削する方法により対処している。

資料4 Dの理論記述

- 論文の最重要評価基準が論理展開であり、論理展開の中に適切に引用が位置付けられる必要がある。
- 各教科全てで課すレポート提出をさせる方法で指導する。
- 専門科目担当により学術的なレポート作成指導を段階的に行う方法を採用する。
- 学部2年次の感想文書き方指導から引用方法指導を通した本格的な論文指導を行う。
- 引用は、形式を習得した上で自身の論理的な説明の上に援用するデータや説明の位置付けを理解させる必要がある。
- 卒業論文指導は個別言語の特徴ではなく言語の違いを超えた学術論文・論理的思考の共通点を指導する方法であるべきである。
- 卒業論文指導は学術研究方法・論理的思考の本質を教えることである。
- 人間が生み出す言葉と機械翻訳の結果との差異がある。
- ボリシーや思想が見えない機械翻訳には、書き手の意図が見えない難解な日本語表現が存在する。
- 機械翻訳された文章への困難な添削を行わざるを得ない状況から、現在はデジタル化が言語教育にもたらす新たな局面にある。
- 現在はデジタル化で学生・教員が共に対峙する新たな局面にあり外国語教育の新たな問題に直面している。
- 日本語母語話者教員が学生の文章にある母語干渉に対する対応の限界がある。
- 母語干渉が見られる学生の記述への高い精度での指摘や添削の困難さが存在する。
- 日本語の問題として捉えて改善可能なアドバイスを行う。
- 学生の母語が母語話者並みに運用可能な教員とそうではない教員との学生の母語干渉への対応の違いが存在する。
- 機械翻訳における中国語の母語干渉も存在する。
- 理解が難しい母語干渉の世界が存在する。

5-2 ライティング教育に対するビリーフと課題

本研究における協力者4名の理論記述から、4名のビリーフの特徴と、母語話者教員が考えるライティング教育の課題を示し、総合的に考察する。

まず、4名は、各々が置かれた環境のもと、各々のビリーフに基づいて、作文から卒業論文までの教育や学習支援に尽力をしていた。

AとBは学生の母語使用の有効性を認識し、方法は異なっても、学習活動やフィードバックに母語を活用することによって、ライティング指導へのきめ細やかな対応を行っていた。さらにどちらも、学生の日本語能力に応じたライティング指導のあり方に心を配り、また、現行のカリキュラムにはない演習形式による学習機会の重要性を主張している。この点は楊（2018）や葛（2014）においても関連の指摘があり、このことは、学部4年間の、学生の言語能力やレディネスに合わせたカリキュラム全体の改訂の重要性の指摘にもつながる。

Cは、初年次の作文から卒業論文まで、文法、表記などの正確さを重視したライティング指導を行い、徹底したフィードバックを担うという自身の役割を認識している。そのことは、大学から参加を強く推奨される作文コンテスト時のネイティブチェック作業においてCの活躍が重要なものとなっていることからもわかる。Dも、学部2年次の感想文作成から卒業論文執筆まで、連続したライティング指導を引き受け、レポート提出も重視している。個別言語の教育ではなく、学術論文の本質を獲得させる役割を担っていると言語化していた。

以上のように、協力者4名は、各自のライティング教育実践から、卒業論文執筆という最終目標に向けて、教育の連続性を意識した取り組みを工夫し、その背景に明確なビリーフを有することが認められる。いずれも、卒業論文に至るまでのライティング教育の接続的重要性が指摘されたものと言える。ここでの卒業論文執筆に向けての指導は、学術的な言語表現の教授といった狭い意味での指導ではない。例えば、Aは新聞講読を行うことにより、卒業論文のテーマ選択につながるような日本社会の情報を提供し、間接的フィードバックによって学生に自身の深い思考を促すことを期待している。また、Bは、資料の扱い方の指導を含む演習式授業を試み、読解とライティングを統合する学習方法を採用し、かつ推敲を重視していた。Cは、文章ジャンルに応じた

文章構成の習得を促し、徹底した添削を行っている。Dは、文章における論理展開を重視して指導する中で引用を扱い、学生に学術論文の本質への理解を求めていた。4名は、それぞれ論文スキーマ獲得に向けて、執筆活動を行う態度の涵養を促し、執筆活動を研究活動の一環として捉えた包括的なライティング指導を行っていると言える。

一方で、4名の理論記述から示された課題も存在する。日本語非母語話者である中国人教員との連携や、単純な分業を超えた教育のあり方の模索である。初級の作文から卒業論文完成に至るまでの外国语ライティング教育には、検討を重ねて克服すべき課題があるとも換言できる。本稿のデータで言及された中国人教員は自身が日本語を入門から学び、現在、日本語で学術論文執筆が可能な極めて高度な日本語能力を有する研究者・教育者であり、日本語による豊富なライティング経験を有する。そのような中国人教員によるライティング指導へのさらなる関与や協働に、日本語母語話者教員が抱く期待は大きいものと推測される。その期待は、学生の母語による中国人教員の対応能力や母語干渉への対応などに対するものである。平畠（2014）によると、日本語母語話者教員の比率が低い東アジア地域において、非母語話者教員が母語話者教員に望む資質の一つとして、非母語話者教員が対応しにくいと考えられている作文指導の知識と技術を有することが挙げられるというが、デジタル化が顕著な現代社会において、母語の差異を超えて、教員が共に担う教育の検討を継続していくことは価値のあることであろう。

6 まとめと今後の課題

本稿では、中国の大学の日本語母語話者教員4名を対象に行った半構造化インタビュー調査をもとに、SCATにより質的に分析し、ライティング教育に対するビリーフについて考察を行った。本研究は、少数の事例を扱ったものであるが、協力者4名が各々の環境のもとで取り組んでいるライティング教育の状況、およびその背後にあるビリーフを明らかにし、その結果、共通する期待や課題も示すことができた。

今後は他国の日本語母語話者教員も取り上げる必要がある。日本語専攻課程においては、大学で卒業論文が課されていない場合や、母語か英語で卒業論文を課す場合があるなど、その位置付けには違いが

存在する。そのような卒業論文の扱いが異なる場合のライティング教育についても調査の必要性が認められる。その上で、大学の日本語専攻でのライティング教育について、四技能のうちの一技能の養成といった枠にはとどまらない位置付けや意義の観点から、関与する教員のビリーフをさらに捉えつつ、考察を深めていきたい。

謝辞

ご多忙の中、快くインタビューに応じてくださり、多くの貴重なお話を提供してくださった4名の先生方に心より感謝申し上げます。

付記

本研究は、科学研究費補助金基盤研究（B）（「日本語読解・ライティングの方法に影響する母語・母文化の教育的背景要因に関する研究」（課題番号19H01269、研究代表者：村岡貴子）の助成を受けて行った。

注

- 1) 楊（2018, p.3）では、中国の教育部の通達が引用され、「学部生の卒業制作（論文）は、教育目標を実現させるための重要な教育の一環である。卒業制作（論文）は、大学生が真理を探求し、社会意識を強化し、科学研究の基本訓練を行い、実践能力と素養を総合的に高めるために代替できない役割を果たす」と卒業論文の重要性が強調されているという。また、楊（2018, p.3）においては、教育大綱（日本の「学習指導要領」に相当）では、「一般的に学生は、卒業するまでに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と指摘されている。
- 2) 本稿では、インタビューの文字化資料や参考文献の引用箇所を除き、所属機関と学習者の在学段階を問わず、「教員」と総称する。
- 3) 中国の重点大学は、以下の中国教育部中央人民政府の公式サイトによるもので、この文書には中国の「一流大学」に関する情報が掲載されている。「教育部、财政部、国家发展改革委公布世界一流大学和一流学科建设高校及建设学科名单」（http://www.moe.gov.cn/sresite/A22/moe_843/201709/t20170921_314942.html, 2022.12.22 最終閲覧）
また、JST（国立研究開発法人 科学技術振興機構）の以下のサイトにも情報がある。「中国国家重点大学一覧（211プロジェクト指定校）」（Science Portal China https://spc.jst.go.jp/univorg/university/univ_000.html, 2022.12.22 最終閲覧）
- 4) 協力者Bは質問の最後でオンラインでのアクセスに支障が生じたため、後日電子メールを用いて回答を得た。
- 5) SCATは、セグメント化したデータを記述し、4段階のコード（〈1〉データの中の注目すべき語句、〈2〉それを言いかえるためのテキスト外の語句、〈3〉それを説明するようなテキスト外の概念、〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念）を順番に付し、その後、〈4〉の「テーマ・構成概念」を紡いでストーリー・ラインを記述し、そこから理論を記述する手続きをとる分析手法である（大谷 2019, p.271）。今回のように、対象者が少なく、データの継続的収集が難しく小規模なデータ（大谷 2008）を深く読み込むために有意義であり、分析の過程が可視化されるという点でも複数の研究者が共同で用いる手法として適していると判断し、採用することとした。
- 6) SCATの「ストーリー・ライン」は、上記の注5で説明した〈1〉～〈4〉の4段階のコーディング作業のうち、〈4〉で取り出した「テーマ・構成概念」を紡ぎ合わせて、「データに記述されている出来事に存在する意味や意義」を書き表したものである（大谷 2008, p.32）。
- 7) 協力者Bの「演習式授業」は、日本の大学で卒業論文の指導教員が担当する「ゼミ」を意図したもので、協力者Aのストーリー・ラインの「ゼミ形式授業」とほぼ同一の概念である。
- 8) 「理論記述」は、SCATのストーリー・ラインの「重要な部分を、命題や定義のような端的な表現で表したもの」である（大谷 2008, p.32）。

参考文献

- 阿部新・中島祥子・村岡貴子（2022）「中国の大学における日本語専攻の学生と教員が抱くライティング学習と教育に関するビリーフ」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』26, pp. 73-84.
- 内田陽子・坪根由香里・八田直美・小澤伊久美（2020）「あるタイ人日本語教師のビリーフの形成—初任期から4年間のPAC分析による縦断的調査から—」『言語教育研究』10, pp. 1-11.
- 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—」『AJジャーナル』8, pp. 28-36.
- 大谷尚（2008）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』54, pp. 27-44.
- 大谷尚（2011）「SCAT: Steps for Coding and Theorization

- 明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『感性工学』10-3, pp.155-160.
- 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方—研究方法論からSCATによる分析まで—』名古屋大学出版会
- 呉禧受 (2006) 「韓国における日本語教師のビリーフの特徴—日本人教師と韓国人教師のビリーフの比較を通して—」『ことばの科学』19, pp. 5-22.
- 葛茜 (2014) 「中国の大学日本語専攻教育における教師の言語教育観とその教育の再考—四大学の日本語教師への調査をもとに」『日本語・日本学研究』4, pp. 53-70.
- 葛茜 (2015) 「中国の大学日本語専攻教育における教育理念の意味づけと問題点—言語教育政策の分析を中心に—」『東京外国语大学日本研究教育年報』19, pp. 1-18.
- 吳嘉琦 (2018) 「中国人日本語教師を対象とするビリーフ研究への展望」『年報新人文学』15, pp. 158-191.
- 久保田美子 (2006) 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ—因子分析にみる「正確さ志向」と「豊かさ志向」—」『日本語教育』130, pp. 90-99.
- 久保田美子 (2017) 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフと学習経験—2004・2005年度と2014・2015年度の量的調査結果の比較—」『国際交流基金日本語教育紀要』13, pp. 7-22.
- 久保田美子 (2021) 「日本語教育におけるビリーフ研究の概観—2015年以降の海外の学習者・教師を対象とした研究—」『水谷信子記念日本語教育論集』第3・4合併号, pp. 47-59.
- 嶽肩志江・坪根由香里・小澤伊久美・八田直美 (2012) 「PAC分析と質問紙調査併用によるビリーフ研究—あるタイ人日本語教師の事例より—」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』20, pp. 93-114.
- 坪根由香里・小澤伊久美・八田直美 (2013) 「韓国人経験日本語教師のビリーフを探る—「いい日本語教師」に関するPAC分析の結果から—」『大阪観光大学紀要』13, pp. 67-78.
- 坪根由香里・嶽肩志江・小澤伊久美・八田直美 (2015) 「「いい日本語教師」に関する中国人新人教師のビリーフ—PAC分析の結果から—」『大阪観光大学紀要』15, pp. 33-42.
- 坪根由香里・嶽肩志江・小澤伊久美・八田直美 (2016) 「実践的な日本語」「考え方を意識する中国人日本語教師—その背景と彼らが目指す授業—」『大阪観光大学紀要』16, pp. 33-42.
- 中島祥子・村岡貴子 (2021) 「ライティング教育に関するビリーフ調査に向けての基礎的調査—韓国の大學生の事例をもとに—」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』25, pp. 63-73.
- 平畠奈美 (2014) 「「ネイティブ」とよばれる日本語教師—海外で教える母語話者日本語教師の資質を問う—」春風社
- 福永達士 (2015) 「タイ人日本語教師の教師認知—タイ中等教育機関におけるビリーフ調査から—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』12, pp. 27-36.
- 星 (佐々木) 摩美 (2016) 「韓国中等教育日本語教師の実践とビリーフ—変化とその要因を中心に—」『日本語教育』165, pp. 89-104.
- 村岡貴子 (2014) 「専門日本語ライティング教育—論文スキーマ形成に着目して—」大阪大学出版会
- 村岡貴子・中島祥子 (2021) 「日本語非母語話者教員による日本語読解・ライティング教育に関する期待と課題—漢字圏・非漢字圏の各地域における大学教員への調査から—」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』25, pp. 73-84.
- 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
- Horwitz, E. K. (1987) Surveying student beliefs about language learning. In: A. Wenden & J. Rubin (eds.) *Learner strategies in language learning*, 119-129. London: Prentice Hall.

資料

表1 SCATによる2名の教員データの分析例

番号	発話者	テクスト	〈1〉テクスト中の注目すべき語句	〈2〉テクスト中の語句の言いかえ	〈3〉左を説明するようなテクスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念
1	A	例えばライティングで、中国人の学生がちょっとよくやるのは、中国語って句点で区切りながら述べて表現が非常に多いんです。文が長いんですよ、1文が非常に長い。中国語の文語っていうのは非常に長いんですね。その癖が日本語にすごく表れていて、みんな句点で、とんとんとんみたいになっていく。そうしたときに日本語使っても、学生「ふん」ってなっちゃうので、そういう、どういうふうに直すかだったり、中国語ではこう書くけど日本語ではこういう論の展開する、文の作成していくことは全部中国語で説明します。	中国人の学生 / 中國語って句点で区切りながら述べて表現が非常に多い / 文が長い / 句点で、とんとんとんみたいになっていく / 中国語ではこう書くけど日本語ではこういう論の展開する、文の作成していくこと / 全部中国語で説明	ライティングにおける中国人学習者の癖 / 句点で区切りながら述べる表現が非常に多い / 文が長い / 句点で、とんとんとんみたいになっていく / 中国語ではこう書くけど日本語ではこういう論の展開する、文の作成していくこと / 全部中国語で説明	中国人母語話者学習者のライティングにおける誤用 / ライティング指導における媒介語の使用 / 母語と目標言語の比較対照に基づく説明 / 媒介語による添削結果の説明	ライティング授業における使用言語の適切性 / 学習者の母語との比較対照を含んだフィードバックにおける媒介語の使用
2	C	やはり中国の先生方は、やはり厳しく文法だとか、見てくださいますね。ほんとに彼らは、ほんとに非常に優秀で、いわゆる教科書の日本語から入られて、非常に高いレベルで論文を書けるレベルの先生方ばかりですので、非常に厳しく文法だとか見てくださいますね。やはり私たちが気付かないような、何でしょうね、やはり内容だったりだとか、やはり感性だとか、やはり私たちではちょっと思い付かないような、何か新しい視点でご意見を言ってくださいるときに、「ああ、なるほどな」だとか、その辺は非常に興味深いなあと感じる、勉強になることもあります。	中国の先生方 / 文法 / 非常に優秀 / 教科書の日本語から入られて / 非常に高いレベルで論文を書けるレベルの先生方 / 内容 / 感性 / 興味深いなあ / 勉強になる	厳しく文法を見る中国人教員 / 論文執筆に至る高度な日本語レベル / 論文の内容への新たな視点でのコメント提示 / 興味深く有用な意見提示	厳しい文法指導 / 高度な論文執筆が可能な日本語非母語話者教員 / 論文の評価視点 / 学生の論文への有用な指導内容	中国人教員による優れた指導に対する尊敬の念 / 厳しく文法をチェックする中国人教員 / 日本人教員が持たない視点での内容や感性などへの評価や指摘

