

## 中国の大学日本語専攻における アカデミック・ライティング教育の現状と課題 —現地教師へのインタビューから—

**Current Status of and Challenges in Academic Writing Education for Japanese Majors  
at Chinese Universities:**

**Based on Interviews with Local Teachers**

王 慧雋・石黒 圭

### 要旨

中国国内の日本語専攻の学部において、大学院進学者の増加および中国教育部による指導要領の修訂に伴い、アカデミック・ライティング教育の内容が変わることが予想される。本稿では、その実態を把握するために、中国の七つの大学における日本語専攻の中国人教師を対象にインタビュー調査を実施し、教育の現状と課題を分析した。その結果、1、2年次の基礎段階からの早期教育を試みるなどの改善の兆しが見られる大学があるものの、全体としては、AW教育が依然として高年次に入ってから行われていることがわかった。また、学術論文の作成方法を指導する「学術写作」の授業回数が少なく、卒論指導の体制が未整備で、指導時間も指導方法もばらつきが大きいなど、未解決の問題が多い。この結果を踏まえて、本稿では、(1) 中国語によるAWの早期教育の推進、(2) 学部生対象のAW教育にとどまらない、修士課程および博士課程を見据えたアーティキュレーションの構築、(3) 各大学の実態に即したカリキュラムの再考、(4) 複数の教員による連携指導体制、学生相互のつながりや話し合いなどの重視を提案した。

**キーワード：**卒業論文、アカデミック・ライティング、指導体制、国家標準、教学指南

### 0. はじめに

中国国内の大学の日本語専攻におけるアカデミック・ライティング（以下、AW）教育については、中国教育部主導の指導要領である『高等院校日語專業高年級階段教学大綱』（教育部高等学校外語專業教学指導委員会日語組 2000、以下、大綱）で卒論が必修であることが明記されており、日本語による卒論執筆などの関連の規定も既になされている。「外国語言文学類教学質量国家標準<sup>1</sup>」（以下、国標）およびそれに準拠した「普通高等学校本科日語專業教学指南<sup>2</sup>」（教育部高等学校外国語言文学類專業教学指導委員会・日語專業教学指導分

<sup>1</sup> 2018年に教育部により公布された、中国教育史上初の四年制大学（「本科」）の各専攻に関する国家スタンダード『普通高等学校本科專業類教学質量国家標準』（教育部高等学校教学指導委員会 2018）には125分野の各専攻の教育目標、科目構成、評価などに関する国家スタンダードが含まれている。「外国語言文学類教学質量国家標準」は外国語分野の各専攻の設置・運営・評価の基準を定めたものである（許 2020）。

<sup>2</sup> 「普通高等学校本科日語專業教学指南」は「国標」をもとに制定されたもので、日本語専攻の科目構成、各重点科目の授業目標と授業内容などに関するより詳細な規定が記載されている。

委員会 2021、以下、指南)の制定により、卒論の形式として、学術論文のほかに、翻訳実践報告と調査報告も認められ、学術論文の場合、日本語のみの制限が緩和され、母語の中国語による執筆が可能となった。また、学術論文作成の指導を行う「学術写作与研究方法(アカデミック・ライティングと研究方法、以下、学術写作)」が日本語専攻の重点科目(「核心課程」として定められ、AW教育がより一層重視されるようになったことが窺える。「国標」と「指南」に準拠した『大綱』の修訂が既に最終審査に入っているとのことであるが、AW教育に関するより具体的な規定がなされているであろう(趙・修 2022)。

近年、中国全土における大学院進学熱<sup>3</sup>が高まる中、日本語専攻における大学院進学志望者も増えていると言われており(黄 2022)、一方、AW能力の育成が十分になされていない問題も指摘されている(程 2020)。「国標」「指南」および『大綱』の実施に伴い、中国の日本語専攻におけるAW教育が変わると予想されるが、「国標」「指南」実施後の現在、中国の大学日本語専攻におけるAW教育が実際どのように行われているのか、その現状はまだ十分に把握されていない。そこで、本稿では、中国国内の大学日本語専攻におけるAW教育の現状を把握し、改善のための課題を明らかにすることを目的とし、インタビュー調査を行う。

## 1. 先行研究

中国の日本語専攻におけるAW教育について、論文作成上の不正行為やモチベーションの低さなど、学生側の卒論に取り組む態度の問題が以前から指摘されており(王・比嘉 2003)、近年、実践に基づいた卒論作成支援の可能性の模索(楊 2018 など)もなされている。一方、日本語専攻におけるAW教育の現状、特に「国標」「指南」の実施後、大学ではAW教育が実際どのように行われているのか、その状況を調べる研究は管見の限り、趙(2021)のみで少ない。

現在の『大綱』において、レポートおよび卒論作成の指導が作文授業の内容の一部として位置づけられている(教育部高等学校外語專業教学指導委員会日語組 2000:3)が、「国標」と「指南」の実施により、重点科目として「学術写作」が必修化された。趙(2021)は2021年3月～5月に、日本語専攻が中国の大学の重点専攻(「国家級一流本科專業」として認定されている11校<sup>4</sup>の日本語専攻の4年生を対象に、「学術写作」を含む14の重点科目の開設有無および開設時期、授業方法、教育効果を調べるアンケート調査を実施した。459の有効回答による結果、「学術写作」の「開設なし」(28.76%)「わからない」(43.57%)の回答が合計62.33%となっており、「開設あり」の回答は3割未満(27.67%)で低いことが報告

<sup>3</sup> 教育部が発表したデータによると、2022年(2022年末に実施)全国大学院修士課程入学試験の出願者数が457万人に達しており、2023年全国大学卒業生数(推計)の1158万人の約4割(39.46%)を占める。2021年度の337万人より約80万人増加しており、2017年の201万人から、倍以上の増加となっている。

<sup>4</sup> 2019年に開始された重点専攻の認定において、北京大学、吉林大学、北京外国語大学、上海外国語大学、大連外国語大学、天津外国語大学、北京第二外国語学院、広東外語外貿大学、西安外国語大学、四川外国語大学、浙江工商大学の11校が最初に重点専攻として認定された。

されている。「開設あり」の回答率が低い原因を調べるために、同論文は 11 校の開設科目などを規定する各大学の教育カリキュラム（「培養方案」）を調査した。11 校のカリキュラムにおける「学術写作」の設置状況の調査結果は報告されていないが、重点専攻の審査時に提出されたカリキュラムの多くが、2000 年から 20 年以上実施されている現行の『大綱』に合わせて 2016 年前後に作成されたものであるため、開設率が低く、「わからない」の回答が多いと分析されている。一方、同論文は 2020 年度の重点専攻として認定された 17 校<sup>5</sup>の教育カリキュラムも調べているが、その結果、75%の大学のカリキュラムにおいて、「学術写作」が必修の重点科目として設置されている。開設時期と授業の方法について、同論文では「学術写作」に関連する調査結果については言及していないが、関連するデータから、開設ありと認識されている大学ではいずれも 3 年次前期以降の開講となっており、授業の方法は講義型、または講義とディスカッションを組み合わせた形式が多くとられていることがわかる。授業の効果についても、同論文では「学術写作」を取り上げて分析してはいないが、「学術写作」の授業効果を高く評価する「(学術論文を作成する方法を)完全に身につけられた」「身につけられた」の回答率の合計と「わからない」の回答率がほぼ同じであるという結果がデータから示唆されている。

上述した趙(2021)から、日本語専攻が重点専攻と認定されている大学では、「学術写作」が必ずしも開設されているとは限らないことが窺えるが、他方、大学における AW 教育の中心である卒論指導は従来どおり行われている現状がある。「国標」「指南」の実施後の現在、日本語専攻において「学術写作」および卒論指導はどのように行われているのか、調査を通してその実態を把握する必要がある。

## 2. インタビュー調査の概要

本稿では、中国国内の総合大学 3 校、師範大学 2 校、外国語大学 2 校の中国人教師計 7 名を対象に、一人あたり約 30 分のインタビューを実施した。7 校のうち、6 校の日本語専攻が国家、または省・直轄市の重点専攻として認定されている。インタビューの内容は次の 3 点である。

- ① 所属先の日本語学科における AW 関連科目の設置および実施状況
- ② 卒論指導の体制および現状
- ③ 中国の大学日本語専攻における AW 教育の課題

インタビューは 2021 年 7 月～2022 年 12 月の間にオンライン通話によって半構造化の

---

<sup>5</sup> 北京師範大学、対外経済貿易大学、北京語言大学、山東大学、南開大学、湖南大学、華中師範大学、東北師範大学、鄭州大学、海南大学、河北大学、黒竜江大学、哈爾濱大学、吉林外国語大学、大連大学、山東師範大学、河南師範大学の 17 校である。

形式で実施されたものである。各大学の実施時期は次の表 1 のとおりである。インタビュー終了後、必要に応じて確認をとったり補足を求めたりすることもあった。本稿はインタビューの文字化資料に基づき、分析を行う。

表 1 インタビュー調査の時期

総合大学	A 大学 (2022.7)	B 大学 (2021.8)	C 大学 (2022.12)
師範大学	D 大学 (2021.8)	E 大学 (2022.7)	-
外国語大学	F 大学 (2021.7)	G 大学 (2022.10)	-

### 3. 「学術写作」からみる AW 教育の現状と課題

#### 3.1 「学術写作」の開設時期と授業回数

インタビュー対象の7校はいずれも「学術写作」が開設されている。「国標」「指南」の実施および現在修訂中の『大綱』の公布に伴い、今後、カリキュラム調整の可能性が高いが、2023年4月時点における各大学の開設時期と授業回数は次の表2のとおりである。中国の大学の1学期あたりの授業回数は大学により異なり、通常16～18回である。便宜上、「学術写作」が通常通り1学期にわたり行われる場合は「1学期」、通常の半分（6～8回）で実施される場合は「半学期」と記す。

表 2 「学術写作」の開設時期の授業回数

大学	開設時期	授業回数
A 大学	3 年次後期 ※2020 年度以前は 4 年次前期	1 学期 ※2020 年度以前は半学期
B 大学	4 年次前期	半学期
C 大学	3 年次前期	1 学期
D 大学	3 年次後期	1 学期
E 大学	3 年次後期	1 学期 ※2021 年度以前は半学期
F 大学	3 年次後期	1 学期
G 大学	4 年次前期	1 学期 ※2023 年度より半学期

前述した趙（2021）では、「学術写作」が3年次前期から4年次後期にかけて開設されているという結果が得られたが、今回のインタビューの結果、卒論を提出する4年次後期に設置された大学はなかった。最も早い開設時期は3年次前期（C大学のみ）であり、相対的に多いのは3年次後期（A、D、E、Fの4校）で、最も遅いのは4年次前期（B、Gの

2校)である。A大学は、2020年度以前は4年次前期の開設であったが、2021年度から3年次後期に早めた。卒論提出の4年次後期に設けている大学はなかったものの、卒論作成期間に当たる4年次前期の場合、学生が就職活動に奔走しはじめ、中国国内の大学院進学を目指す者ならば、12月の一次試験の準備<sup>6</sup>に没頭しているため、卒論に多くの時間を割けず、精神的に余裕もない時期である。A大学とD大学では、「学術写作」以外に、ゼミの形式をとった、卒論作成のための文献読みの指導も行われているが、いずれも「学術写作」と同じく3年次以降に開始するものである。アカデミック教育の体系化を推進しているG大学では、初年次から3年次にかけて、学術関連講座の開設のほかに、日本語や日本文化などに関する口頭発表のコンテストの開催と、学内の学術プロジェクトおよび笹川杯日本研究論文コンクールに参加する学生への指導を行っている。初年次から学術的意識を育成する体系的なアカデミック教育の試みはAW教育の改善に多くの示唆を与えるものであるが、その一方、学術プロジェクトや論文コンクールに参加する学生は約200名が在籍する日本語専攻生の一握りにすぎない。日本語専攻生全員が履修する「学術写作」は依然として、卒論作成と並行する4年次前期に設けられている。「国標」「指南」の実施により「学術写作」の開設率は今後さらに高まる見込みであるが、開設率の上昇に合わせ、AW教育の開始時期が遅いという課題の解決が期待される。

「学術写作」の授業回数は表2で示されているとおり、6校(A、C、D、E、F、G)では通常の1学期にわたり実施されている。B大学は以前より半学期で実施しているが、A大学とE大学は半学期から1学期の実施に改善した。反対に、授業回数が半減される大学もある。G大学は、2023年度より1学期から半学期に減らす予定であるが、その原因は「公共選修課(共通選択科目)」の規定単位の増加の代わりに、専門科目の単位を調整せざるを得なくなり、結果として「学術写作」の単位を減らしたためである。「学術写作」を開設して以来、半学期を維持しているB大学に原因を尋ねたところ、G大学と同様に、専門科目の単位削減が背景にあるとのことである。このように、中国の大学日本語専攻においては、AW関連科目の開設時期が遅いうえに、すべての大学において通常の1学期の指導が保障されているわけではない。「国標」「指南」の制定により、外国語専攻生の教育目標として、研究能力、批判的思考力が明確に掲げられるようになったが、専門科目の単位削減を求められる中、各大学の教育方針に応じ、他科目とすり合わせながら、「学術写作」の授業回数を見直す必要があるのではないかと考える。

### 3.2 「学術写作」の内容と授業形式

「学術写作」の授業内容は、いずれの大学でも「指南」で規定されているとおり、論文作

---

<sup>6</sup> 日本語能力や日中、中日の翻訳能力を測る筆記試験が実施されているが、日本の大学院入学試験と異なり、研究能力を測るための日本語学、日本文学などの専門知識に関する記述問題が出題されることが少なく、研究計画書の提出も求められていない。

成の方法と規範に関する授業が行われている。授業形態は、5校(A、B、C、E、G)が1名の教員が担当する形態をとっており、D大学は3名の教員が分担する形態を採用している。F大学は、調査協力者が把握している情報が少なく、授業形式は不明である。E大学は、2021年度まで半学期の授業を1名の教員が担当して実施していたが、2022年度より2名の分担による実施に切り替える予定である。形式変更の理由については、調査協力者が情報を把握していないとのことであった。分担制をとるD大学では、それぞれ言語、文学、文化の分野を専門とする教員3名が各5回の授業を担当し、最終回では授業の総括・復習を行う。B大学は2022年度より1名の教員が担当する形態をとっているが、2021年度までは分担制をとっていた。分担制のメリットとしては、分野によって論文の書き方が異なるところもあるため、分担制のほうが分野ごとの論文の作法を指導することができ、日本語学、日本文学、日本文化などのテーマで卒論を書く学生のニーズに応えられる点が挙げられていた。一方、教員間の連携をとらないと、各教員による授業内容が重複してしまうという弊害も生じやすい。実際、B大学では教員がお互いの授業内容と進め方を把握していない結果、問題提起やテーマの選定などの内容が重複する問題が起きたため、1名の教員による担当に切り替えたとのことであった。

内容重複の問題の解決策としては、以下に説明するG大学の進め方から示唆が得られそうである。G大学では、1名担当の形態をとっているが、文学専門の教員や、大学所蔵のリソースである文献と資料の収集方法に詳しい図書館の職員などに講座を依頼するなど、必要に応じて専門家を招いている。もちろん、担当教員自身も授業を行うが、実際は各回の授業をデザインし運営するコーディネーターを務めていると言える。このように、「学術写作」のコーディネーターを設ければ、教員間の連携をとる体制が整い、内容重複の問題を回避しながら、専門が異なる教員による分野ごとの論文作成の指導を進めることが期待できる。

調査協力者からは、「学術写作」における指導は論文作成法の理論的な指導にとどまっているという問題も指摘されていた。学生が卒業論文を作成できるように総合的に指導することが「学術写作」の最も重要な授業目標のはずであるが、卒論指導との連携が不足しており、アカデミック・ライティングとしての効果が薄いというコメントも示された。

#### 4. 卒論指導からみるAW教育の現状と課題

##### 4.1 卒論指導の体制

インタビュー対象の7校ではいずれも中国人教員全員が卒論指導を分担し、テーマ選定から最終原稿の提出まで個別に教える指導体制をとっている。総合大学と師範大学では、中国人教員のみで卒論指導を行っているが、外国語大学のFとGでは、日本人教員も卒論指導を分担している。日本人教員による分担の体制をとらない理由について、「指南」に従って中国語による執筆を認めているD大学からは、日本人教員にとって中国語論文の指導が困難だからだという理由が挙げられている。

指導教員の決定は、機械的に振り分ける C 大学を除いて、ほかの 6 校は学生の意向を最大限に尊重し、テーマと教員の専門および教員間の指導人数のバランスも考慮しながら調整するシステムをとっている。C 大学が機械的に振り分けるシステムをとっている理由は不明であるが、学生自身の興味関心に基づくテーマで書けない学生が出る一方、教員も専門とかけ離れた分野の指導を強いられて困惑するという問題が発生していることがインタビューで指摘されていた。

指導教員決定のシステムの問題だけでなく、学術論文の執筆プロセスを踏まえた一連の執筆段階が未整備という問題もある。「学術写作」で論文作成法の理論を学んでいるとはいえ、初めて論文作成を実践する学生にとって、適切なテーマを選定するのは容易なことではない。指導教員への相談を繰り返す中で、卒論にふさわしいテーマを見つけることは、学術論文を執筆するプロセスにおいては重要な第一歩である。それにもかかわらず、今回、インタビューの結果、テーマ選定に十分な時間が与えられないことに加え、テーマ提出後の変更も制度上、困難な大学がある（C 大学）ことがわかった。テーマを変更できず、書きにくいテーマで書きつづけなければならないのは学生本人にとっても苦痛であり、指導教員も指導しにくく、卒論指導の本来の意義を見失ってしまう恐れがある。

ほかの 5 校においてテーマ変更困難の問題があるか否かは、今回の調査では確認しきれなかったが、上述した機械的に振り分けるシステムや執筆段階の未整備を含めた指導体制の改善案として、A 大学がとっている指導体制が示唆を与えるものではないかと考える。A 大学では、3 年次前期から教員が各自ゼミを設けており、月 1~2 回のペースで卒論作成を意識した文献講読などの指導を行っている。通常、ゼミの指導教員がそのまま卒論の指導教員となるが、指導教員を変更する必要がある場合、学生の申請に基づき、調整を行う体制が整っている。このような、より早い時期に開始し、テーマ変更に対応可能なゼミの指導体制を整えることにより、一人ひとりの学生が卒論にふさわしいテーマを見つけるために必要な時間が確保される。長期にわたる文献講読を通じての指導は、卒論執筆を進めるうえでも効果を発揮するものである。

## 4.2 指導時間と指導方法

卒論指導の時間と方法の面においては、ばらつきが最大の課題である。

毎週 1 名につき 1 時間の指導を行っている教師もいれば、テーマ提出や、中間報告会、最終原稿提出にあたり 1 回ずつ、さらには最終原稿提出前に 1 回のみ指導しか行わない教師も、今回の調査協力者ではないが、いると聞く。指導回数について大学により、最低 7 回指導しなければならないなどと規定されているところもあるが、毎回の最低時間数が規定されているわけではなく、実際どの程度実施されているのか、その実態も把握されていないというのが現状である。添削にかかる時間も、当然ながら、教員によって添削の基準が異なるため、個人差が見られる。

指導時間のみならず、指導方法もばらつきが見られる。例えば、テーマ提出などに合わせ、学生を集めてまとめて指導する教員も、最終原稿提出まで個別指導に徹する教員もいる。コロナ禍期間中、対面による指導は難しいため、オンライン通話で補い、学生と話し合いながら指導する教員もいれば、メールやチャットアプリ、または Word のコメント機能を利用し、改善を求めるコメントを送るにとどめる教員もいる。

指導時間と方法のばらつきが生じているのは、関連の規定がないのも重要な原因であるが、大学によって卒論を含む AW 教育に対する重視の程度が異なることや、指導方法と添削基準に関する教員のビリーフも関わっていると考えられる。

### 4.3 その他の問題

卒論指導について、調査協力者から次のような課題も挙げられている。

- 1) 前述した就職活動や院試準備のために時間的・精神的余裕がない状況のほかに、学生が卒論に取り組むモチベーションが低いことも F 大学の調査協力者から指摘された。大学院進学志望者は真剣に取り組む者が多いが、就職予定の学生の場合、モチベーションの低さが見てとれる。論文作成の意義を認識できていないことが根本的な原因であるが、日本語で作文を執筆することへの抵抗感、AW を行うことへの不安、中国の伝統的な翻訳重視や日本語会話などの口頭能力重視の影響が考えられる。
- 2) C 大学から、卒業率と就職率への偏重に見られる大学の实用主義的傾向が根強く、卒業論文をめぐる社会的な評価制度の欠如が見られる中で、卒論指導もしにくくなっているという指摘があった。中国では、毎年、日本語専攻生対象の「専四（日本語専攻四級試験）」「専八（日本語専攻八級試験）」が行われる。「専四」の不合格者には学位が授与されないと規定されている大学においては、近年、低下している日本語専攻生の就職率に加え、「専四」の合格率も低かったことから、日本語専攻は卒業も就職も困難な専攻と大学上層部に判断され、その結果、募集定員が削られたという状況が発生している。就職活動の面接で卒論や研究に関する質問を受けることは少なく、就職難という背景の中で就職活動に奔走する4年次生の姿を目の当たりにすると、卒論の大幅な内容修正を求めることは教員としても忍びなく、修正を求めても改善されないことが多いという。
- 3) 卒論の評価基準が不明確であるという問題も C 大学の調査協力者から指摘された。類似論文検知ツールを用いた剽窃防止の仕組みが強化されており、卒論の質を保証するための外部審査制度も導入されている。その一方で、完成された卒論を学術論文としてどのように評価すべきか、その評価基準が明確に示されていない。特に、現行の『大綱』では、学術論文として適切な表現となっているかどうかとも評価対象とされ、実際は教員による日本語添削も求められているが、卒論指導において、どのような基準で添削・評価を行えばよいのかわからず困惑しているという声も聞かれた。
- 4) A 大学と G 大学の調査協力者から、学生側のみならず、教員側の負担も大きいという問

- 題が指摘された。「学術写作」の場合、課題のフィードバックに大量の時間をかける必要があるが、卒論指導の場合も、非母語話者の中国人教員にとって、日本語の添削が困難なうえ、多くの時間を費やさなければならない。英語専攻の場合、機械を利用した自動添削が可能であるが、日本語の添削システムがなく、効率が低いという意見も聞かれた。
- 5) 卒論執筆に使用する言語をめぐり、意見が分かれている。学術論文は内容が何よりも重要であり、「指南」により使用言語の制限が緩和されている以上、執筆言語は日本語でなくてもよい、または日本語運用能力の養成だけで精一杯であり、日本語による学術論文の作成は実際難しいといった意見を持つ教員もいれば、日本語専攻なら従来通りに日本語で執筆したほうがよいと主張する教員もいる。「国標」「指南」の頒布により、中国の大学における日本語専攻の卒論指導も変わろうとしているが、日本語による卒論作成を課す意義と妥当性について改めて議論し、各大学においてどのような方針に従い、卒論執筆の使用言語を決めたらよいのか、その方向性を示せる結論を出すことも解決が待たれる課題の一つではないかという F 大学の調査協力者の指摘もあった。

## 5. 解決に向けての提言

本稿においては、日本語専攻における「学術写作」および卒論指導についてインタビュー調査を実施した結果に基づき、「国標」「指南」実施後の中国の大学における AW 教育の現状と課題を報告した。調査の結果、1、2 年次の基礎段階から口頭発表の導入や、卒論指導の準備として 3 年次から開始するゼミ、高年次生向けの学術関連講座の開設、学術論文コンテストの参加者への指導など、大学によっては改善が兆しも見られた。その一方、全体的にみると、「学術写作」が高年次段階に入ってからでの開設になっており、大学によっては卒論作成を支援する体制の未整備や指導時間と方法のばらつきの問題など、多くの課題を抱えていることがわかった。AW 教育には、就職難、教員の負担といった日本語専攻が直面している現実問題や大学の教育志向も関わっており、その改善も長い道のりになるであろう。本稿では、今後の中国の大学日本語専攻における AW 教育について、次の 4 点を提案する。

- 1) 中国語による AW の早期教育の推進。
- 2) 学部生対象の AW 教育にとどまらない、修士課程および博士課程を見据えたアーティキュレーションの構築。
- 3) 各大学の実態に即したカリキュラムの再考。
- 4) 複数の教員による連携指導体制、学生相互のつながりや話し合いなどの重視。

今回のインタビュー調査の結果、早期に始まる AW 教育の試みが行われているのは外国語大学の G のみであることがわかったが、母語の中国語による口頭発表などの形式ならば、総合大学と師範大学においても実現の可能性が十分にあると考える。高年次まで待たず、よ

り多くの大学において中国語による AW の早期教育を推進する必要がある。

大島ほか（2016）では、大学4年の一貫したアカデミック・ジャパニーズの教育の提案が行われているが、大学院進学志望者が増える中、学部生対象の AW 教育にとどめず、修士課程および博士課程の進学者が求められる AW 能力を育成するアーティキュレーションを構築しなければならない。学部生向けの「学術写作」と卒論指導は、大学院における AW 教育を見据えたアーティキュレーションを明示したうえで、目標を設定し改善していかなければならない。

卒論執筆の使用言語をめぐり、意見が分かれているが、中国語と日本語のいずれを使って書かせるかは学生の日本語力で判断する必要がある。また、使用言語のみならず、各大学の教育志向も異なり、同じ日本語専攻においても、ビジネスや通常の言語文学などの複数のコースが設けられていることもある。AW 教育の改善のために、学生の日本語力や教育目標などを含めた各大学の実態に即したカリキュラムの再考が求められる。

卒論指導の時間と方法のばらつきと添削の負担の問題も指摘されているが、これらの問題を解決するためには、中国人教員と日本人教員の連携など、複数の教員による連携指導の体制を整える必要がある。教員間の連携のみならず、学生相互のつながりや話し合いなど、学生の主体性を活かした指導も重視するべきではないかと考える。

本稿で報告したのは、7校を対象に実施したインタビュー調査の結果であり、今後は調査対象校を増やし、より多くの大学における AW 教育の現状を調べる必要がある。また、カリキュラムの再考を踏まえた「学術写作」と卒論指導の実践研究も行っていきたい。

## 参考文献

- 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、p.1-24.
- 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・ジャーナル』8、p.28-36.
- 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.
- 教育部高等学校外国語文学類專業教学指導委員会・日語專業教学指導分委員会（2021）「普通高等学校本科日語專業教学指南」『普通高等学校本科外国語文学類專業教学指南（下）』p.104-131、上海外語教育出版社.
- 教育部高等学校教学指導委員会（2018）『普通高等学校本科專業類教学質量国家標準』高等教育出版社.
- 許宗華（2020）『普通高等学校本科日語專業教学指南』解説『外語学刊』216、p.7-14.
- 黄婷（2022）「新形勢下高校日語專業就業問題及改善路径」『就業与保障』2022（6）、p.157-159.

教育部高等学校外語專業教学指導委員会日語組(2000)『高等院校日語專業高年級階段教学大綱』  
大連理工大学出版社.

趙冬茜(2021)『普通高等学校本科外国語言文学類專業教学指南』視域下日語專業核心課程設  
置研究』『外語研究』190、p.53-59.

趙冬茜・修剛(2022)「三位一体の高校日語專業人材培養路径—外語類專業『教学質量国家標準』  
『日語教学指南』『日語教学大綱』の制定」『西安外国語大学学報』p.74-78.

程茜(2020)「従日語專業畢業生去向看日語教学改革」『科教導刊』2020(16)p.62-63.

## 付記

本研究は科研費 JP19H01269「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」(研究代表者:村岡貴子)および国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト『多様な言語資源に基づく日本語非母語話者の言語運用の応用的研究』(リーダー:石黒圭)の研究成果である。貴重な時間を割いてインタビュー調査にご協力くださった7名の先生方に心から感謝申し上げる。

(おう けいしゅん 一橋大学言語社会研究科博士課程修了生・上海対外経貿大学専任講師)

いしぐろ けい 国立国語研究所 教授)

