

# 非漢字圏出身の学習者に対する仮名学習

## - カタカナからの導入 -

袴田麻里（静岡大学）

hakamata.mari@shizuoka.ac.jp

### 【要約】

日本語教育において、文字はひらがなから導入されることがほとんどであるが、本稿では、非漢字圏出身の日本語未習者に対し、カタカナ、ひらがなの順で導入することを提案する。文字の定着は、その後の日本語力向上に関連するが、日本語は文字数が多いことにより、学習者の負担が大きい。学習者の名前や出身地を表記するカタカナから導入し、日本語の発音の特徴を学びつつ仮名学習を進め、漢字学習へつなきたい。

### 1. はじめに

日本は2019年に留学生30万人計画を達成し、2023年には岸田総理により新たに留学生40万人計画が発表された。優秀な外国人人材が自ら進路を選択する際に、日本語力は「日本での就職」を選択肢に追加する大きな要因である。留学生は、卒業後に高度人材として日本定着を期待されているが、理系の修士課程・博士課程に在籍する留学生の多くは日本語不問で英語コースに在籍することが多く、彼らの日本語力の向上は喫緊の課題のままである。

多くの日本語教育機関では、文字はひらがな、カタカナの順に導入される。筆者はこの提示順の変更を大きな変更ではないと考え、同僚の教員にカタカナからの導入を提案したところ、不安を感じるという予想外の反応であった。理由は、これまでカタカナから導入した経験がないためである。第37回日本語教育連絡会議において参加者へ依頼したアンケートでも「ひらがなから導入」が「カタカナから導入」を大きく上回った。

これらを踏まえ、本稿では、日本語未習者に対する文字教育において、その導入をカタカナ、ひらがなの順とする提案を行う。

#### 1. 1. 文字学習の難しさ

国際交流基金（1988）によれば、世界で使われている大部分の言語は、表音文字か表意文字のどちらか一種類の文字によって表記されるが、日本語は三種類の文字があり、世界の言語のなかで特色のある表記法を持つ言語である。第二言語として日本語を学習する場合、学習者がそれまでに習得した母語における表記法とは違った体系の表記法が導入されることになり、表記法の指導は他の外国語では見られないほど大きな割合を占める指導項目となっている。

第一言語習得の場合、文字が未習得であっても語彙は豊富であり、発音、音の聞き取り、意味理解、産出に問題はない。文字学習はこの状態から開始され、数ヶ月かけてひらがな、カタカナを学び、学校教育の中で数年かけて漢字を学んでいく。彼らが日常生活で読まなければならない内容は年齢相応のもので、発達段階、学習段階に応じたものが提供される。

一方、第二言語学習者の場合、語彙がない、あるいは極めて限られているため、音の聞き取り、意味理解、産出ができない。また発音できる音とできない音がある場合が多い。この状態から文字学習が開始され、日本語教育機関での学習開始後、数日～数週間でひらがな、カタカナを約50ずつ学ぶ。上級まで学習を進めると、約2000字の漢字を習得しなければならない。中村・伊藤(2022)は、非母語話者にとって新しい文字を学習する負担は、母語話者の想像以上であり、漢字を学び始めたばかりの非漢字系学習者にとって、「意味のある線の違い」の識別は困難だとしている。字形の認知ができなければ、当然、音韻処理も意味処理も不可能である(畑佐(2022))。加えて、その内容は、理想的には学習者と同年代、また同じ社会的グループの母語話者が読むものと同じであることが望ましい。そのためには、成人の場合、2000字以上の文字の習得が必要である。

## 1. 2. ひらがな、カタカナの指導

ひらがな、カタカナを含む文字の指導は、学習者のニーズや学習予定期間などに応じて行われる。一般的にはまずひらがな、次にカタカナの順に五十音表や文字カードなどを用いて、一つの音に対し、それを表記するひらがなが原則として一字であることを指導する。筆順や字形の指導、濁音、促音、拗音といった特殊な音も表記とともに導入される。カタカナを導入する際には、すでにひらがな学習によって五十音の組織を理解している前提で、その知識をもとに、直音の読み書きを導入、その後直音で表記する外来語を挙げて語例による書き方練習を行う(国際交流基金(1988))。

ひらがな、カタカナ指導の際には、その文字が使われる語を提示し、語の読み方を指導するとともに書き方を指導する。語は話し方学習と結びついた基本的な語を選ぶ。語単位で提出することで、表記法の習得を早めるとともに習得語彙を増やすことを期待している(国際交流基金(1988))。しかし、前述したとおり、語彙、発音、文字を同時に学ぶこととなり、学習者の負担が大きいことは想像に難くない。

カタカナは、漢字学習の入り口としての活用が期待できる。杉島・賀集(1992)は、同じ事物が漢字、ひらがな、カタカナの3つの表記で書かれているのを目にしたとき、人はどのような印象を受けるのかを調査し、漢字表記とカタカナ表記が似かよった評定で、同じ表音文字のひらがなとカタカナは異なった評定だったことを報告した。これは、ひらがなは丸みを帯びた字形が多いのに対し、漢字とカタカナは直線と角で構成された字形が多いという視覚的差異の影響であろうと考察している。中村・伊藤(2022)は漢字の字形指導の論考において、カタカナが漢字の構成要素になることから、漢字の筆画指導と同じ方法でカタカナを指導し、漢字語彙の認識と意味・読みを習得するまでカタカナで書字練習をすると報告している。

## 2. 理系英語コース在籍者の日本語学習

静岡大学では、2015年に理系修士課程「総合科学技術研究科(以下、総科研)」に10月入学の英語コースが新設され、英語で授業、ゼミ活動、実験などを行い学位が取得できるようになった。同時にアジアブリッジプログラム(以下、ABP)という特別プログラムを開始し、国際展開を進める静岡県内企業にニーズの高い東南アジア、南アジアの国々から優秀な留学生を受入れている。英語コース入学者のうち、静岡大学が指定する16カ国・地域からの入学者は、ABP留学生と

して受け入れる(注1)。

理系修士課程の英語コース設置により、日本語力不問でさまざまな国から理系留学生の受入れが可能になった。英語コース生が入学する以前(2015年5月)の在籍留学生数は39名で、全在籍者に占める留学生の割合は3.7%であったが、2024年5月にはこれが99名となり、留学生の割合は7.9%である。英語コース設置によって留学生数がほぼ倍増したのである。

表1 総科研在籍者数と留学生の割合(各年度5月1日現在)

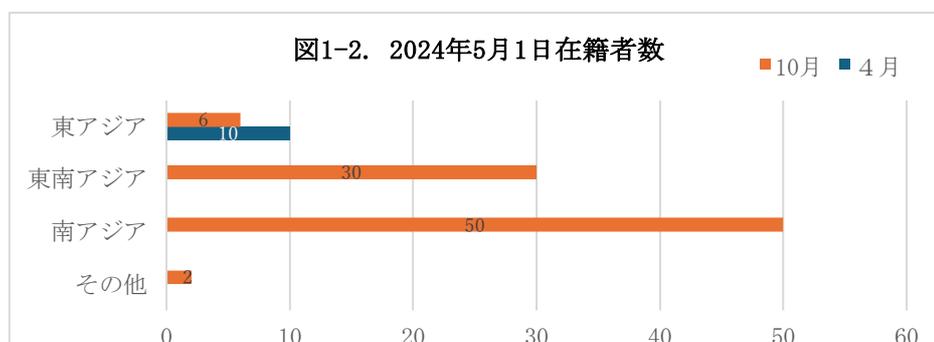
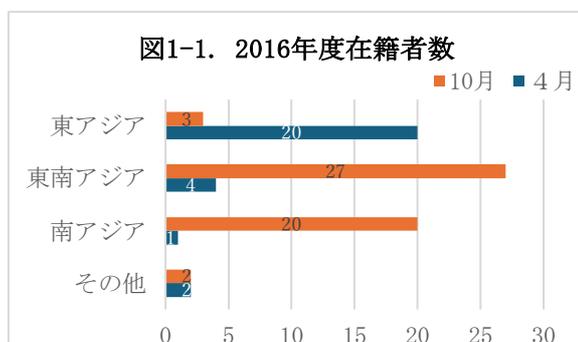
	留学生在籍数	全在籍者数	留学生の割合
2015年	39	1067	3.7%
2016年	86	1150	7.5%
2024年	99	1252	7.9%

(参考)

2024年学士	165	8572	1.9%
2024年博士	101	234	43.2%

## 2. 1. 英語コース在籍者数と出身地

図1-1、1-2に総科研在籍留学生の出身地を入学時期別に示す(各年度5月1日現在)。英語コース開始1年目の2016年5月は、4月入学者が27名、10月入学者が52名であった。出身地は、東南アジアが39%、東アジアが29%、南アジアが27%、その他の地域が5%で、インドネシア、バングラデシュ、インドの順に在籍者が多かった。それが2024年5月になると、修士課程に4月に入学する留学生は10名に過ぎず、10月入学者は88名である。出身地は、南アジアが51%、東南アジアが31%、東アジアが16%、その他の地域が2%で、バングラデシュ、インド、インドネシアの順に在籍者が多い。

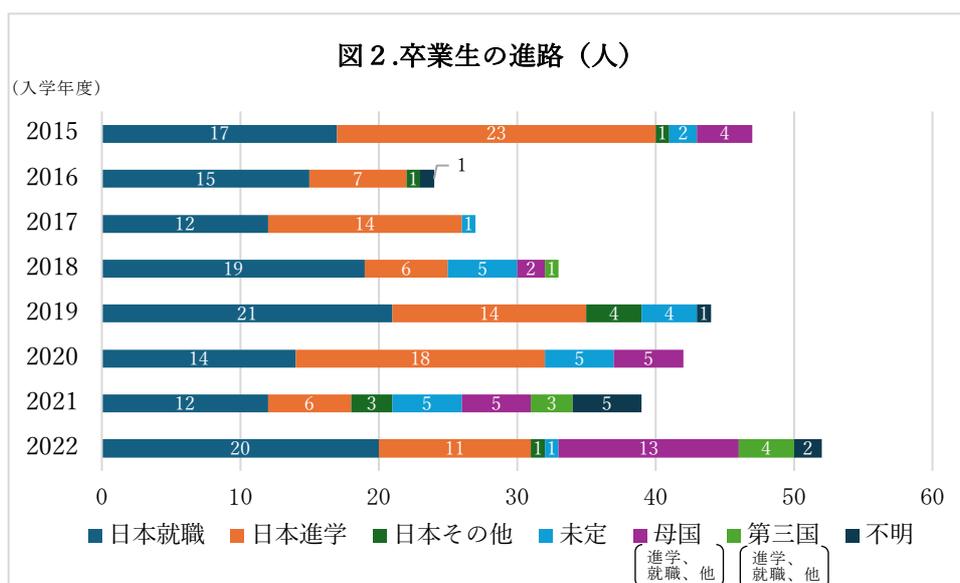


10月入学の英語コース開設により、明らかに4月入学の留学生が減少し、東アジアからの留学生の占める割合が低下したこと、10月入学の東南アジア、南アジアからの留学生が増加したこと

が分かる。これら非漢字圏の東南アジア・南アジアからの留学生割合が高いことは、静岡大学の特徴である。

## 2. 2. 英語コース在籍者の進路

図2は、2015年度から2022年度に英語コースに入学した留学生の進路である。コースを開始した2015年度、また日本国内で新型コロナウイルス感染が確認された2020年度に入学した留学生は「日本進学」が多かったものの、それ以外の年度は「日本就職」が最も多い。「日本就職」、「日本進学」、「日本その他」を合計すると、どの年度も半数以上となり、卒業後、継続して日本に滞在する留学生が多いことが分かる。



## 2. 3. 日本語科目について

総科研が10月入学の英語コースを開設し、日本語力不問で留学生を受け入れることが可能になったおかげで留学生数が倍増し、留学生は研究科内の国際化に大きく貢献したと言える。しかしながら、日本語未習、または日本語力が著しく低い留学生は、学内外でのコミュニケーションに支障を来すと同時に、卒業後の進路が制限される恐れがある。

入学後、日本での生活に必要な日本語力を身につけたいという留学生のニーズに応え、静岡大学ではABP開始前から国際連携推進機構が外国人留学生（正規生、非正規生）対象の日本語科目を開講している。修士留学生は、指導教員および所属専攻長の許可を得て、大学教育センターが開講する全学教育科目「日本語・日本文化研修科目」「留学生科目(注2)」を受講できる。ただし、修得した単位は修士課程を修了するための単位には算入されない。

### 2. 3. 1. 日本語・日本文化研修科目

英語コースに在籍する留学生の多くが受講する日本語科目は、日本語・日本文化研修科目（表2）である。日常生活に必要なコミュニケーションができるようになることを目的とし、レベルは入門から上級前半まで5段階に分かれている。初心者を対象とする入門（科目名は「日本語1」）は週4コマ、初級（同「日本語2」）は週3コマ、中級前半（同「日本語3」）と中級後半（同「日

本語 4 )), 上級前半 (同「日本語 5」) は技能別に 2～3 科目開講されており、週に各 1 コマ (1 コマは 90 分) である。上級後半レベル以上の日本語力を持つ留学生は、学部留学生対象の「留学生科目」を受講する。

表 2 : 日本語・日本文化研修科目の概要

開講キャンパス	静岡、浜松
レベル (科目名)	入門(日本語 1)、初級(日本語 2)、中級前半(日本語 3)、中級後半(日本語 4)、上級前半(日本語 5)
授業数/週	日本語 1 = 4 回 日本語 2 = 3 回 日本語 3 = 3 回 日本語 4 = 3 回 日本語 5 = 2 回 } × 15 週
成績	<ul style="list-style-type: none"> <li>・80%以上出席し(日本語 1)のみ 67%以上)所定の試験を受験</li> <li>・S「秀(90～100点)」、A「優(80～89点)」、B「良(70～79点)」、C「可(60～69点)」及び D「不可(59点以下)」</li> <li>・出席が足りない場合、成績は D</li> </ul>

日本語 1 は、1) 決まり文句や簡単な挨拶会話、基本的な単語が理解できること、2) 不自然さはあるが簡単な会話ができること、3) ひらがな・カタカナで読み書きができることを目標とする。日本語 2 の学習目標は、1) 自然な表現や適切な単語を使って話したり書いたりできること、2) 少し長めの文で会話することができること、3) 50～100 字程度漢字が分かることである。日本語 3 の学習目標は、1) 簡単な資料を読んだり聞いたりして、それについて話すことができること、2) 単語や表現は限られるが短い作文が書けること、3) 簡単な内容で電話やメールができることである。日本語 4・5 は、1) 日常生活のやや複雑な事柄を理解したり、説明したりできること、2) サポートがあれば学外 (例: インターンシップ先) と自分で交渉できることを目標とする。

## 2. 3. 2. 日本語科目の履修モデル

表 3 は、英語コース在籍生に示す日本語科目の履修モデルである。

表 3 : 日本語科目の履修モデル

※ ( ) は履修しない可能性を示す。

入学時の学習歴 レベル	第 1 学期	第 2 学期	第 3 学期	第 4 学期
ゼロ、 100 時間程度	日本語 1	日本語 2	日本語 3	(日本語 4)
300 時間程度	日本語 2	日本語 3	日本語 3	(日本語 4)
N5, N4 合格	日本語 3	日本語 4	(日本語 4)	(日本語 4、 留学生科目)
N3 合格	日本語 4	日本語 4	(日本語 4、 留学生科目)	(留学生科目)
N2, N1 合格	日本語 4 (留学生科目)	(留学生科目)	(留学生科目)	(留学生科目)

日本語未習者の日本語科目履修を保証するため、英語コースを開設する際に、入門・初級レベ

ルの日本語科目と研究科の専門科目が同じ時間割枠に立たないよう研究科と時間割をすり合わせ、受講の便宜を図った。加えて入学1年目にできるだけ日本語科目を履修するよう履修指導を行なう。日本での就職を希望する場合、インターンシップは第2学期から第3学期にかけて参加、就職活動は遅くとも第3学期中に開始する想定である。また、進学希望の場合、大学院入試は第4学期の前半を想定している。

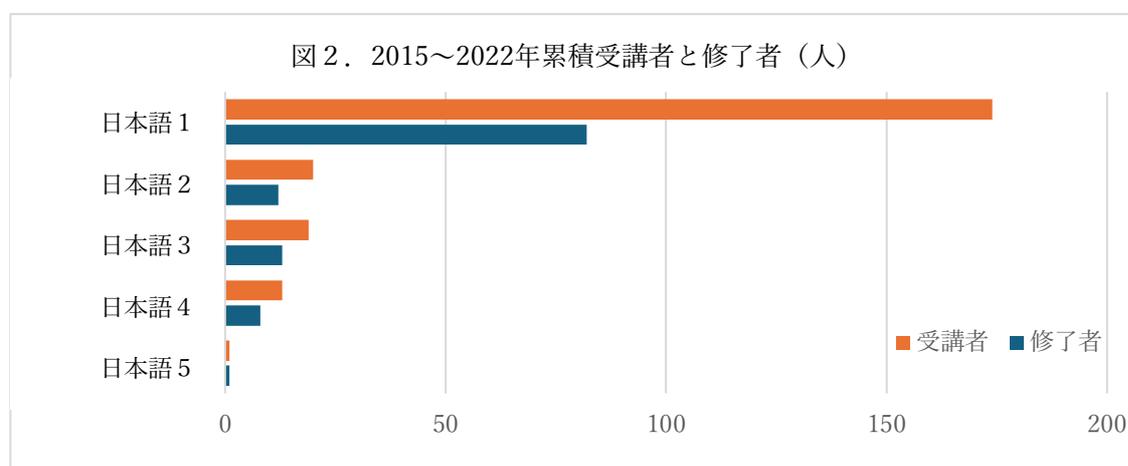
### 2. 3. 3. 日本語科目履修状況

2023年度後期の日本語・日本語文化研修科目履修希望者の事前アンケートによれば、最も多い履修理由は「日常生活のため(24名)」、次いで「友人や研究室でコミュニケーションを取るため(20名)」、「JLPTのため(20名)」である。この他に「漢字を勉強するため(12名)」「研究のため(8名)」「仕事のため(3名)」が挙げられた。

英語コース在籍者は、学位取得において日本語は不要であるものの、日常生活(買い物や移動など)では日本語で対応せざるを得ない場合が多い。研究室の外では英語での情報提供が極端に少ないためである。また、研究室における研究活動は英語で遂行可能だが、よりよい研究活動のためには研究室での日本人学生との良好なコミュニケーションは重要な要素である。「JLPTのため」は、企業がN1、N2の日本語力を求める中、せめてN3、N4に合格しておきたいという卒業後の進路を見据えた学習動機だと思われる。

筆者は、2023年に2015年から2022年までの英語コース在籍者の日本語科目履修状況を調査した(袴田2023)。その結果、入門レベルの日本語1では、第1学期に非常に多くの学生が受講するが、修了者は半数に満たないことが明らかになった。修了ができなかった理由の多くは、出席が著しく悪いことによる。修了した場合も、修了しない場合も、第2学期、第3学期、第4学期では日本語科目の受講が減っている。授業を担当した日本語教員が学期ごとに実施する講師会では、文字(ひらがな、カタカナ)が定着していない受講者が履修を中断したり出席率が低い場合が多いことが毎回報告される。実際、2023年度後期に日本語1を受講した23名のうち、9名はひらがな、カタカナの読み書きの習得に問題があり、単位を修得できなかった。

また、初級レベルの日本語2では、第1学期は受講者数が少ないが、修了率は約6割以上であることが分かった。



2024 年度前期受講者の学期終了時アンケートによれば、履修を取りやめた理由は、「研究活動が忙しい（3名）」「研究が遅くまである（3名）」「今は日本語が必要ない（1名）」「友達と勉強する（1名）」「日本語の授業時間が多すぎる（1名）」であった。ライアン（2018）は、このコースの留学生が一日平均 10.3 時間をキャンパスで過ごし、そのうち研究室で過ごす時間は 7.3 時間であることを報告している。英語で学位を取得するという制度上、専門の講義や研究に日本語が不要であること（田崎他（2010））に加え、日々の研究活動に多くの時間と労力を割いていることも、日本語受講が難しくなる大きな理由であることが分かる。

ただ、第 2 学期の受講科目修了率は、第 1 学期に日本語 1 を修了した学生のほうが修了しなかった学生よりも高かった。これは、日本語 2 でも同様の結果であった。

この調査から、日本語未習、または日本語力が著しく低い留学生を対象とする日本語 1、日本語 2 の受講において、第 1 学期の受講科目の修了が、第 2 学期の受講継続と修了に影響を与えている可能性があることが示唆された。

## 2. 4. 英語コース在籍者の日本語学習の課題と対策

以上より、英語コース在籍者の日本語学習の特徴として、課程修了に日本語が不要である点が挙げられる。また、来日直後から正規課程に在籍するため、研究活動と並行して日本語学習を進めることが困難になる。その結果、入学時には日本語学習意欲が高いものの、徐々に意欲が減退するところへ、非漢字圏の日本語未習者には、日本語の文字学習が極めて困難であるという要因も加わり、日本語学習の継続が難しくなるのではないかと推測する。

この課題に対して、仮名の学習を渡日前にオンラインで行うことを試行したい。日本語 1 の履修中断者の多くが文字（ひらがな、カタカナ）の定着が芳しくないことから、対応策として試みる。日常会話ができて、読み書きができない場合、内定率が変わることを報告されている（廣瀬・植田（2011））が、日本語は文字の種類が多く、文字学習に大きな負担を感じる留学生が多い。ひらがな、カタカナを既習で来日することで、日本語学習への心的ハードルが下がり、日本語学習の継続を促すことを期待する。

## 3. 日本語未習者に対する文字教育

一般的に、仮名指導はひらがな、カタカナの順で行われるが、渡日前オンライン仮名学習では、カタカナ、ひらがなの順での導入を提案する。

### 3. 1. ひらがな、カタカナ学習の困難点

実際のところ学習者にとって、ひらがなとカタカナとでは、どちらが困難なのだろうか。現在筆者が担当する日本語科目では、ひらがな、カタカナの順に導入しているが、前述したように、文字（ひらがな、カタカナ）が定着していない受講者が履修を中断することがある。そこで、2024 年度前期（4 月～7 月）の履修者 27 名を対象に、学期終了時にひらがなとカタカナとどちらが難しいかアンケートを取ったところ、変わらないという回答が 3 割、カタカナの方が難しいという回答が 7 割、ひらがなの方が難しいという回答はなかった（表 4）。

表4：ひらがなとカタカナではどちらが難しいか

	日本語 1(5名)	日本語 2(13名)	日本語 3(6名)	日本語 4(3名)
変わらない	2	5	0	1
カタカナ	3	8	6	2
ひらがな	0	0	0	0

自由記述で挙げたカタカナが難しい理由は、大きく「字形の混同」「使用が少ない」「最初のひらがなで精一杯」に分けられた(表5)。

表5：カタカナが難しい理由

字形の混同	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カタカナは、ひらがなと似ている。</li> <li>・混ざってしまって難しい。</li> <li>・カタカナはそれぞれ文字が似ていて間違えやすい。</li> </ul>
使用が少ない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いつも使わない字だから。</li> <li>・ひらがなはよく使うが、カタカナは時々しか使わない。</li> <li>・カタカナの練習が少ない。</li> </ul>
最初のひらがなで精一杯	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ひらがなで全力を使ってしまう。</li> <li>・はじめにひらがなを勉強して、もうそれでいいと思った。</li> <li>・他の言語は文字が1つだ。2つ目、しかも同じ発音は大変。</li> </ul>

「字形の混同」は既知の語との関連づけが低い可能性が考えられる。「使用が少ない」は、日本語の授業内ではひらがなの使用が多いのは確かである。加えて、外国籍住民向けの文書等で用いられる「やさしい日本語」でも漢字にひらがなでルビが振られるなど、ひらがなを目にする機会は多いに違いない。一方で、カタカナは漢字の一部を構成していることが多く、日本在住であれば目にする機会が少ないとは思えない。カタカナの認識が弱いために、目に入らない可能性があるのではないだろうか。また、「ひらがなで全力を使ってしまう」「はじめにひらがなを勉強して、もうそれでいいと思った」からは、カタカナ以降の文字学習への意欲が減退することが容易に推測される。

これらのことから、既知の語との関連づけや導入順によって、学習者が感じるひらがな、カタカナの習得難度感は変えられる可能性があると思われる。

### 3. 2. カタカナからの導入

ひらがな、カタカナ指導の際には、その文字が使われる語とともに提出するのが一般的である。その際には既習の語が選定されるが、それは、既知の語の方が音と意味、表記の一致をさせやすいためである。日本語未習者の場合、学習者が知っている語はカタカナで書くものが多いと思われる。ひらがなで表記する語は学習者にとってほとんどが未知語であり、語彙導入と文字導入が同時になってしまい、負担が増す。カタカナであれば、名前、国名はもちろんだが、日本で使用が予想される外来語を用いて音と意味、表記が一致した練習ができる。

その場合、語の選択は非常に重要である。カタカナによって表記される外来語の学習で問題となるのは、原語の発音と変わってしまったものや、和製英語の場合である(国立国語研究所(1988))。カタカナで表記される外来語は、日本語のモーラ拍のリズムで音節単位ではないため、もとの外国語より音節数が多くなる傾向にある。その結果、原音と発音が異なってしまうが、名前や地名

など原音からの類推が容易な語を選ぶことにより、学習者の混乱を少なくできると思われる。第37回日本語教育連絡会議において参加者へ依頼したアンケートでも、語彙導入の負担が軽減されること、日本語の音節構造に慣れることが「カタカナから導入」の理由に挙げられていた。日本語教育連絡会議の参加者は非漢字圏での日本語教育に携わる教員が多い。非漢字圏出身者が日本語を学習する際には、カタカナからの導入は有効であると思われる。

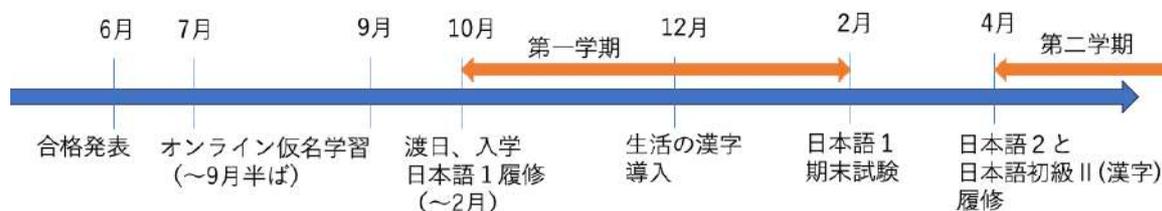
また、学習者のアンケート回答より、ひらがなで全力を使ってしまう、カタカナが2つ目の文字であることも、カタカナを難しいと感じさせる要因であることが分かった。カタカナから導入すれば、カタカナの方が難しいと感じる学習者は減り、2つ目のひらがなを難しいと感じることは容易に想像できる。しかしながら、ひらがなは、カタカナとは異なり授業や日常生活での使用が多い。よって、カタカナのように「あまり見ない」「練習が少ない」という事態には陥らないと推測する。

カタカナから導入し、既知の語のカタカナ表記を学ぶことで日本語の発音に慣れると同時に、話し方学習を進める。その後、ひらがな自体とひらがなで表記する既知の単語、または文という順番で導入する方が、どちらの仮名も音と意味、表記を一致させた指導が可能となり、学習者の負担が少ないのではないだろうか。加えて、助詞として機能するひらがな「は」「へ」「を」は、話し方学習を進めてから導入する方が、音と意味、表記を一致させやすいと考える。

実際にカタカナ、ひらがなの順で導入する教科書も出版されている。セルビア語を母語とする日本語学習者を対象とする『日本語いっぱい』は、会話と文字を並行して学べるように構成され、仮名は学習者の名前やセルビアの地名を表記するカタカナから導入する。これによって、語彙の習得の負担なく、原音と日本語の発音の違い、表記が学習できる。導入が遅れるカタカナ、ひらがなにはローマ字によるルビを付し、会話学習の妨げにならない配慮がなされている。

以上を踏まえて、カタカナから導入する日本語未習者の学習スケジュール案を以下に示す。7月から開始するオンライン仮名学習では、カタカナ、ひらがなの順に学習する。渡日して日本語1の履修開始後、カタカナ、ひらがなの習得状況を確認し、コース半ばまで練習を行う。コース半ばの12月から生活で理解しておく方がよい漢字語彙を導入する。その際に、漢字の中のカタカナに注目させ、漢字の認識の一助とするよう促す。

図3：カタカナから導入するゼロ初級学習者の学習スケジュール



#### 4. まとめと今後の課題

留学生にとって、日本語力の向上は進路の幅を広げることに直結する。これまで卒業生の半数以上が何らかの形で日本に滞在を続けていることから、在学中にできるだけ日本語力を高めておくことが望ましいことは言うまでもない。しかし、日本語未習で正規課程に在籍する研究留学生にとって、研究活動の多忙さもさることながら、日本語の文字学習が学習の初期段階で大きな負

担となっていることが推測された。

日本語教育において文字は、ひらがなから導入されることがほとんどである。市販の教科書はそ多くが、ひらがな、カタカナの順で提示されている。本稿では、理系修士課程の英語コースに在籍する非漢字圏からの日本語未習者の日本語学習状況調査をもとに、カタカナ、ひらがなの順での導入が学習者の心的負担を減らし、日本語学習を継続できる可能性を検討した。

このようにカタカナからの導入は、利益が大きいと推測されるが、ひらがな学習を遅らせることで、ひらがな習得に遅れが生じる可能性は否定できない。教材や板書の表記に工夫が必要となるなど課題もあり、『日本語いっぱい』のように、未習仮名にルビを付するなどの工夫が必要である。今後は、図3で示したスケジュールを試行し、課題に配慮しつつ、仮名の定着、日本語1修了率を検証したい。

(注1)インド、インドネシア、韓国、シンガポール、スリランカ、タイ、台湾、中国、ネパール、バングラデシュ、フィリピン、ベトナム、マレーシア、ミャンマー、モンゴル、ラオスの国籍を有する場合、ABP留学生として在籍する。ABP留学生は、検定料、入学料、1年間の授業料を不徴収とする。

(注2)留学生科目は、学士課程に正規生として在籍する外国人留学生が対象で、日本語科目と日本事情科目から成る。日本人と同様に勉学生活を進められるよう、アカデミック・ジャパニーズを身につけることを目標とし、修得した単位は学士課程を卒業するために必要な単位に含まれる。プレゼンテーション、レポート作成、ディスカッション、ビジネス日本語などが主な学習内容で、学部留学生と同等の日本語力を持つ研究留学生も受講できる。

## 謝辞

第37回日本語教育連絡会議において、アンケートにご回答くださった皆様、ご経験を共有くださった皆様に、心からお礼を申し上げます。また、Divna Tričković先生には、教材を一式ご送付いただきました。改めて感謝申し上げます。

## 参考教材・文献

Ljiljana Marković・Divna Tričković (2015) 『日本語いっぱい』 Filološki Fakultet  
Univerziteta u Beogradu

加藤文 (2017) 「第5章 日本語の文字・表記」『日本語教育への道しるべ 第2巻 ことばのしくみを知る』、pp. 107-136、凡人社

国立国語研究所 (1988) 『日本語教育指導参考書14 文字・表記の教育』

国際交流基金 (1988) 『教師用日本語教育ハンドブック②表記 改訂版』国際交流基金

杉島一郎・賀集寛 (1992) 「日本語における表記形態が単語の内包的意味に及ぼす影響」『人文論究』41(4)、pp. 15-30、関西学院大学

田崎敦子・越前谷明子・小熊貞子・上原真知子・中川和枝 (2010) 「理工系大学院における日本語教育プログラムの成果と課題 - 英語で研究活動を行う留学生を対象に -」『多摩留学生教育研究論集』第7号、pp. 23-29

中村かおり (2019) 「非漢字圏学習者の負担を軽減する漢字指導の試み」『拓殖大学日本語教育研究』巻4、pp. 31-54、拓殖大学日本語教育研究所

- 中村かおり・伊藤江美 (2022) 「線の識別力を高める漢字字体学習法「Kコード」の効果と課題 - 学習者および教師への意識調査から -」『拓殖大学日本語教育研究』Vol.7, pp.55-76、拓殖大学日本語教育研究所
- 袴田麻里 (2023) 「理系修士留学生の日本語学習」『静岡大学国際連携推進機構紀要』巻 5, pp.1-16、静岡大学国際連携推進機構
- 廣瀬幸夫・植田和美(2011) 「理系留学生の内定状況と内定を得にくい留学生のための支援方法」『留学生教育』第 16 号、留学生教育学会、pp.47-56
- ライアン優子 (2019) 「日本語初中級の理系修士課程留学生の進路希望傾向」『静岡大学国際連携推進機構紀要』巻 1, pp.1-85、静岡大学国際連携推進機構