

# さいたま言語研究

## 第9号

### 【研究論文】

- ソ系指示詞と感動詞との関連性について  
—「その（一）」と「それ（!）」を中心に— 西村卓也 …1
- 日本語母語話者教師の判定に基づく発音項目の指導重要度に関する検討  
—中国語を母語とする日本語学習者のために— 王睿来・波多野博頭・林萍萍 …18
- 留学生のキャリア形成を目指す日本語授業  
—「先輩テキスト」を活用した対話活動を中心に— 周亜芸 …34

### 【実習報告】

- 2024年度日本語教育実習報告—非母語話者の視点から— 叶宝欣 …45
- 2024年度海外日本語教育実習報告（グループA）  
—福建師範大学での教育実習に参加して— 野村百花・小瀧悠希那・坂井沙朱 …53
- 2024年度海外日本語教育実習報告（グループB）  
—福建師範大学での教育実習に参加して— 亀山廉真・櫛田棕子・村橋小梅 …58
- 2025年福建師範大学日本語教育実習における指導報告  
—大学2年生後期の会話授業にて— 黒川美那子 …62

### 【実践報告】

- 魔都上海で日本語を教えて 後藤隆幸 …72
- 日本語教育が盛んな大連で日本語を教えてみて 近藤芙由 …80

### 【2024年度研究大会】

- 研究大会の報告および発表の要旨 …88

2025年3月

さいたま言語研究会



# ソ系指示詞と感動詞との関連性について

## —「その（一）」と「それ（!）」を中心に—

西村卓也

### 【キーワード】

指示性, 強い指示, 弱い指示, 先行詞との潜在的結合力, 人称区分型, 距離区分型

### 【要旨】

本稿は, ソ系指示詞と感動詞「その（一）」「それ（!）」(以下「その一」, 「それ!」)との関連性を述べたものである。「その一」, 「それ!」は, 「先行詞との潜在的結合力」としての指示詞の性質が「弱い指示」として, それぞれの状況で現れることが明らかになった。そして, 同形式でありながら異なる意味を示す理由について, 文法化の考えを援用し共時的に考察した。その理由とは「その一」は, 先行詞を特定の指す「強い指示」から, 前文脈全体を指す「弱い指示」へと範囲を拡大し, さらに感動詞として独立するという予測である。さらに, ソ系指示詞の「人称区分型」, 「距離区分型」の性質を持っていることも分かった。「それ!」は, 「人称区分型」と「距離区分型」が交差する状況が存在するということである。

### 1. はじめに

感動詞「その一」「それ!」は, ソ系指示詞(以下ソ)と関連があるという指摘がなされてきた(森山・張 2002, 小出 2006, 2009 など)。本稿では, 先行研究で指摘されてきたソの特徴がどのように感動詞「その一」「それ!」と関連があるのかを論証する。分析, 考察する用例は以下のようなものである。

- (1) 大和：僕たちのせいだ。笹本君が秘密基地を見つけたって。

(中略)

牧野：でその…秘密基地は見たのか。

(『放課後カルテ』 エピソード 1, 15:40 ※下線は筆者, 以下同じ)

- (2) 弟子たちはワッと寄りますと, 二十人がかりで悟空の体を持ち上げました。「いくぞ。それ!!」「ドボーン!!」にえたった油の中に, 悟空の体はしぶきをあげて飛びこみました。

(呉著・舟崎訳 1990)

(1)は後の名詞との間にポーズがあり、音調も低音調である。また、(2)は頭高の音調である。いずれも感動詞として表現されており、指示詞ではない。例えば、以下と比べると明らかである。以下の例は(1)と(2)を元にした作例である。

(1)' A: 昨日学校の裏の山に行ったんだ。そこで秘密基地を見つけたんだよ。

B: へー、いいね僕もその秘密基地に行ってみたいな。

(2)' 弟子たちはワッと寄りますと、二十人がかりで悟空の体を持ち上げました。

「よし。それ(油の中)へ放り込め!」

(1)'の「その」と(2)'の「それ」は前方照応として、そして現場指示として指示対象がある。よっていずれも指示詞である。(1)と(1)', (2)と(2)'を比べると、同じ形式でありながら、それぞれ機能や性質が異なっている。つまり、(1)と(1)', (2)と(2)'には、指示詞の性質が感動詞にも含まれるという連続的なつながりがあると考えられる。よって本稿では、この点に着目し、指示詞から感動詞への連続性を、変化のプロセスとして位置づけ共時的に考察する。以下の図1は、本稿が主張するソと感動詞の関係図である<sup>1)</sup>。

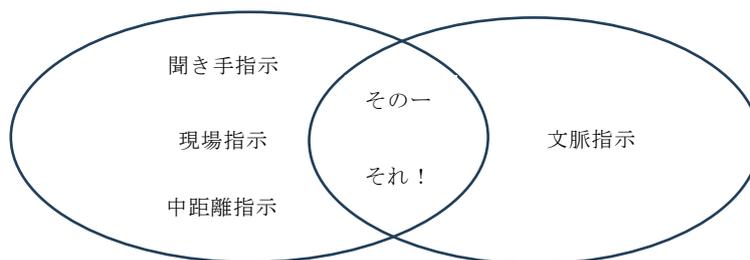


図1 ソと感動詞との相関図

## 2. 先行研究

### 2-1 指示詞

#### 2-1-1 近藤 (1990)

文脈指示「それ」について考察を行なった。「それ」を使う場合、一般的には先行詞としてある名詞が想定されるが、そう捉えられない例を提示した。

(3)人工衛星はアメリカが最初に打ち上げた。

いや、それは二番目だ。最初に打ち上げたのはソ連だ。

(近藤 1990 : 32)

この「それ」は名詞を指示しているとは考えられない。「それ=アメリカ」という解

<sup>1)</sup> 「その」には「人称区分型」の傾向があり、「それ」には「距離区分型」の傾向や性質がある。これらの傾向や性質について、本稿の立場は、「そのー」が「人称区分型」を原初型とし、「それ!」が「距離区分型」を原初型であるとするが、さらなる考察を必要とする。よって本稿では、示唆するにとどめ今後の課題としたい。

積はこの文脈では無理である。しかし、「それ」を補文指示として捉えると自然になる。つまり、「「それ＝人工衛星をアメリカがうちあげたの」は、二番目だ。」と考えると妥当である。ここから、「それ」は前文の名詞要素を直接指示しているのではなく、前文の述語とそれに関係する補語の全体を補文として指示していると説明した。

## 2-1-2 堤 (2012)

文脈指示のソの特徴は、原則、無標の読みとして先行詞と同一解釈を得るものであると指摘した。

(4) A : 人工衛星はアメリカが最初に打ち上げた。

B : その人工衛星は…

(堤 2012 : 50)

(5) A : 人工衛星はアメリカが最初に打ち上げた。

B : いや、その人口衛星はソ連ので、アメリカのは2番目だったでしょう。

(堤 2012 : 50)

(4) では、テキスト的意味が最大値であり、前文の「人工衛星」ではないという解釈をキャンセルするには、処理に負担がかかる。しかし、(4) を(5)のように操作し、談話をつなげると同一指示解釈を承けず、別の指標が与えられる。

また(4) は(5) で示した用例と比べると、有標であるが自然であると解釈する人が多くいると述べている。その理由として、(5) のように解釈した人は、テキスト的意味としての最大値を利用し、後続文に合うように修正したのだと説明した。

現場指示において、ソは以下の語用論的制約のもと、その本質を非指示的であると指摘している。

(6) 聞き手の領域を認めよ。

(7) 聞き手の領域に存在するものに対して話者の優先権を主張するな。

(堤 2012 : 143)

そして、外的世界を  $W_o$ 、直示世界を  $W_s$ 、対象が変更される世界を  $W_p$  として心的領域を設定し、原則、言語処理としては  $W_o$  から  $W_s$  への登録が行われる。それは、 $W_s$  内の要素は「話者にとってのみ指示的」(堤 2012 : 145) だからである。そのため、聞き手が出現すると、(6) (7) の制約により  $W_p$  を介在させることが、日本語の使用において望ましいことになるのだと説明した。この考え方は文脈指示においても適用されている。

(8) A : 僕の友達に山田という人がいるんですが、この男なかなかの理論家で…

B : {その/??この} 人は何歳くらいの人ですか。

(堤 2012 : 122)

Bの発言で「この」を使用するとBにとってのみ指示的となり、そのまま使い続けると制約(6)と(7)にひっかかるため、コミュニケーションを阻害してしまうと述べている。

## 2-2 感動詞

### 2-2-1 小出(2006, 2009)

「その一」は、後続する発話内容が、話し手にとって非関与的(話し手に関わりがない、あるいは、聞き手・話し手双方に関わりのない)領域のものであり、あるいは、話し手の独占的な関与を主張できないものであると指摘した。そして、指示詞から感動詞へ変化する段階を示唆した。

- (9) 1: ああ、ああ、じゃそれに合わせて歌う(2: はい) っていうことですか?  
 そうですかー。うん。その、シンセサイザーなんかに入れるのは、なさるの、やっぱり?

(小出 2006: 18)

(9)の「その」は、指示詞としての性質が希薄になっており、先行する発話の特定の要素を指すという「強い指示」から、発話内容に関連した事象を指示するという「弱い指示」への変化を示すものとし、指示詞と感動詞の境界であると説明している。また、その他に、「その一」は、後続で話される内容が概念的なものだということを表すマークとして機能しているとした(小出 2006: 18-19)。

### 2-2-2 森山・張(2002)

感動詞「それ」は、動作発動を誘発する機能があると指摘している。そして、発話者だけでも、あるいは発話者が動作者でなくても、使用可能であるとする。また、動作内容が必ず顕在的でなくてもよいとした。

- (10) それ!(ボールを投げる時など)  
 (11) それ、急いで行け!  
 (12) (道具が片づけられていない状況で) それ、叱られるぞ!

(森山・張 2002(10)(11): 132, (12): 137, ※下線は筆者)

また、「それ」が使用できない例として、動作実行が不在である禁止文、話し手の意志が決定済みである内容文、実行に比較的時間がかかる内容文、現場での行動という文脈から離れた内容文では使用できないと説明している。

- (13) \*それ、行くな  
 (14) \*それ、僕はおいとまします。

(15) {さあ/?それ}, そろそろ出発しよう。

(16) {?それ/さあ}, 食欲の秋だ。

(森山・張 2002 : 136)

森山・張(2002)では、これらの現象と指示詞との関連について、その背景に聞き手領域など間接的領域を指示する指示詞「それ」の特性があると示唆している。つまり、現場では、自分以外の領域に力を及ぼすという基本的な指示詞の特徴が、現場での力動的な働きかけに直結している。そこから、動作発動的意味が掛け声へと連続するのではないかと述べている。

以下、先行研究をまとめたものが表1, 2である。

表1 ソの特徴

現場指示	文脈指示	
聞き手の存在	前方照応	
	同定詞	全体を指示

表2 感動詞「そのー」、「それ!」

「そのー」	「それ!」
弱い指示(境界的) 後続内容が話し手にとって非関与	自分以外の領域への動作発動

### 2-3 本稿との接点

現場指示で、堤(2012)が指摘した「聞き手の存在」が影響を及ぼしているということは、話し手の領域ではない(=聞き手の領域)対象を指示するソが、小出(2006, 2009)でいう「話し手にとって非関与」という機能を獲得したという道筋として見ることが出来る。つまり、自己の領域ではない対象を指すため、話し手に関わらない領域への働きかけという機能へと意味変容する過程である。そして、「それ!」でも同じく、「自分以外の領域へ動作発動」(森山・張 2002)という機能は、指示詞の「話し手の非領域への働きかけ」(小出 2006, 2009)とつながっていると考えられる。

文脈指示では、ソが先行詞を同定する(堤 2012)ということが、感動詞「そのー」では、「弱い指示」という指示詞と感動詞の境界的用法(小出 2006, 2009)との関連性がうかがえる。つまり、指示詞としての指示性が感動詞に至り「弱い指示」として現れ出ているということが予測され得るということである。

また、「それ」が前文の述語とそれに関係する補語の全体を補文として指示する機能(近藤 1990)は、「それ!」の動作発動と関連があると考えられる。全体を指示するということは、個別の対象を指し示すのではなく、文脈から推論的に導かれる内容である。そして、現場状況において推論的に導かれ得る事態ということにつながる。したがって、その事態に応じた推論によって、「それ!」が動作発動として解釈されるということである。

指示詞と感動詞（「その一」「それ!」）に関連性があるという指摘は、先行研究（森山・張 2002, 小出 2006, 2009 など）で指摘されている。それらの指摘は、個別に見た場合同意できる。

しかし、「その一」「それ!」の性質がそれぞれの発話状況において、どのような様態であるか、という点、また指示詞と感動詞（「その一」「それ!」）がどのようにつながっているかという点は、説明が不十分であり議論の余地が大いにある。各状況をつぶさに観察すると、「その一」「それ!」は状況によって違う様相を表していることがわかる。そして、それはある一定の変化の方向性を示唆している。

よって、本稿では先行研究で示されたソと感動詞の関連性をさらに掘り下げ、それらが一定の方向性をもって変容しているということを共時的に考察していく。

### 3. 分析・考察

#### 3-1 「その一」

(17) 大和：僕たちのせいだ。笹本君が秘密基地を見つけたって。

(中略)

牧野：でその...秘密基地は見たのか。

((1)の再掲)

先行詞と見える「秘密基地」が「その一」の後続に存在する。ここでは、「秘密基地」という「特定の要素を指し示している“強い指示”から、発話内容に関連した事象を指示するという“弱い指示”への変容」（小出 2006：18）を示していると言える。感動詞でありながら指示性があり、かつ前文脈、後続内容が存在し結束性が高い。

前文に先行詞となり得る「秘密基地」という語があり、照応として「その秘密基地」と指すことは十分可能である。それにも関わらず、話し手はなぜ「その一」という形式で表そうとするのか。それは、大意としての意味を損なうことはないが、発話者の意図が異なっていることを表している。

(18) 上水流：彼女恋してる表情してなかったもん。

貴山：うーんとその...えーその...表情っていうのはなん...なん...なんですか。

(『合理的にあり得ない～探偵上水流淳子の解明～』 エピソード7, 27:50)

(18)は(17)と同様、先行詞と見える「表情」があり、(17)と同じように見える。しかし、上水流の「表情」と貴山の「表情」は質が異なっている。なぜなら、「って」という表現は、話し手が直接その情報（＝「表情」）にアクセスできないことを表す表示である（田窪・金水 1996：62-63）。つまりメタ表現化している。(17)よりもさらに「弱い指示」となっている。しかし、前文脈とのつながりはあり、かつ後続内容も存在する。

(19) 大門：見してみる じゃあ中身

佐藤：いやそれはちょっとあの...守秘義務があるんでその...僕ら

(『ЯoOT』 エピソード 1, 2:50)

佐藤は探偵で張り込み中であるところを、警察である大門に職務質問をされ言い淀んでいる。(17) (18) と違って、「その」は後続する名詞がない(その僕らと言うと、原文の意味から大きく変容してしまう)。つまり「その一」の指示性がかなり弱まっているということを意味していると言える。前文脈が存在し、後続文脈において「僕ら」と続いていることから、かろうじて談話を途切れさせないように振る舞おうと演出している。

(20) 村井：それはまあいいんだけど...うん、俺はその...柄にもなくちょっと心配してんのはだな、その...

恵那：斎藤さんのことですか

(『エルピス-希望,あるいは災い』-エピソード 6, 19:15)

村井と恵那の談話に斎藤はそれまで一切現れていない。(19) 同様、かろうじて、会話を途切れさせないように、村井の発言が前文脈としてある。しかし(19)と違い、村井は「その一」の後を継げられていない。本来は村井が言うところを恵那が継いでいる。前文脈は発話者である村井の発話で、後続文脈は聞き手である恵那の発話となっている。

以上の分析を表3に表した。(17)から(20)を以下の項目に従って並べた。

表3 「その一」の特徴

	前文脈への弱い指示性	先行詞との潜在的結合力	後続発話の準備
(17)	○	○ (先行詞「個」)	○
(18)	○	△ (先行詞「類」)	○
(19)	○	×	○
(20)	○	×	△ (聞き手へ交替)

○はその性質が保持されていることを表し、×は喪失している、△は性質が変容あるいは、曖昧であることを表す。

「前文脈への弱い指示性」とは、小出(2006, 2009)で指摘された「弱い指示」のことである。文脈指示が先行詞を特定の指示し同定する「強い指示」であるのに対して、「弱い指示」は、指示性は弱いものの、前文脈全体の発話内容に関連した事象を指示するという境界的な性質である。(17) から (20) にかけて、前文脈への「弱い指示性」は保持されていると言える。

「先行詞との潜在的結合力」とは、前文脈に存在する先行詞との関係である。「弱い指示」として「指示性」が指示詞と異なった性質を帯びたことにより、前文脈全体へと指示性を広げた。そのため、先行詞との結合がキャンセルされる。「その N」の「N」は変質し、消失していく。(17) と (18) を比べると、「その N」にあたる「N」(=「秘密基地」「表情」) は性質が異なっていることがわかる。(17) では、「秘密基地」が「個」として話し手に認識されているのに対して、(18) では、「表情」は「表情というもの」という「類」として認識されている。

「後続発話の準備」とは、「弱い指示」が前文脈全体へと「指示性」を広げたと同時に、後続内容へと聞き手の注意を向け、談話をつなぎとめようとする演出的性質である。構造的に「その一」を支える。(20) に至ると、「その一」が発話内で2回繰り返されていることから、「その一」は、発話内で統語的に拘束されず振る舞っており、さらに聞き手を巻き込んだ談話を構成している。

並べてみて分かることは、前文脈との関連性が薄れてくるとともに、「その一」が統語的に自立した形で発話されていることである。

### 3-2 「それ！」

(21) 弟子たちはワッと寄りますと、二十人がかりで悟空の体を持ち上げました。

「いくぞ。それ！！」「ドボーン！！」にえたった油の中に、悟空の体はしぶきをあげて飛びこみました。

(再掲 = (2))

(21) は音調が頭高であるため、指示はキャンセルされている。したがって指示詞ではない。ここでは、発話状況にある対象(=油の中)へ向かうという気持ちが表出しており、森山・張(2002)でいう「動作発動」を聞き手に促している。

対象、話し手、聞き手という構図において、対象に対して話し手が聞き手に身振りなどを用いることも可能な状況である。よって、(21) においても「それ！」は「弱い指示」という機能を持ち得ている。前文脈もあり、話し手は聞き手に対して動作を発動している。そのため、後続内容にもつながっている。

注目すべき点として、「弱い指示」の事象である「それ(=油の中)」は、発話状況として、近くもない、遠くもない地点に事象が存在すると考えられる。すなわち「中距離の空間領域」に存在していると言える。

(22) それ!(ボールを投げる時など)<sup>2</sup>

(再掲 = (10))

<sup>2</sup> 森山・張(2002)では、具体的な状況は説明されていない。本稿では、投げ手と受け手が相対していて、距離があるという状況として扱う。

(22)では、話し手と聞き手は対面している構図である。(21)では、聞き手に対する動作発動であったのが、(22)では「それ!」のあとにボールを投げるという自身の動作発動へと動作発動の対象が変わっている。特筆すべきは、投げ手(=話し手)は相手に聞こえようが聞こえまいが関係なく、この状況で「それ!」を発し得る。そして、声が相手に届けば、「人称区分型」(=「弱い指示」)、届かなければ「距離区分型」という構図になるということである。この点は、後述(3-4-2)にて触れる。

(23) (道具が片づけられていない状況で) それ, 叱られるぞ!

(再掲=(12))

(23)では、聞き手に対峙した構図であると思われる。したがって聞き手の領域に対しての指示性が伺える(=「弱い指示」)。(22)と同様、談話を構成する言語的な前文脈はない。そして、話し手は聞き手に対し具体的な動作について何も触れていない。聞き手は話し手の「それ!」で具体的な行為へは至ることはできず、それを受けて何をするかは聞き手次第となる。また(22)と異なり「叱られるぞ」という後続内容が存在する。

(24)「説明なんか、いりゃあせん。早よ乗りゃあ! そーれ, 出発ー!」

(かつお 1989)

(24)の状況からすると、「かけ声」として力んだ音調となることが考えられる(定延 2023)。そのため(21)(22)(23)と違って、音調の変化が著しく変化し「それ」という形式が崩れている。何かへの動作発動(=「弱い指示」)ではなく、ボートを漕ぐ時や綱引きをするときに発する鼓舞のような力んだ掛け声としてかなり現場性が高いと言える<sup>3</sup>。ただ、談話を構成する言語的な前文脈や(23)同様、「出発」というやや具体性を欠いた後続内容が存在する。

以上の分析を表4に表した。(21)から(24)を「その一」と同じように以下の項目にしたがい並べた。

表4 「それ!」の特徴

	現場全体への弱い指示性	各領域との結合可能性	次の行動への示唆
(21)	○	○ (中距離領域)	○
(22)	○	△ (中距離 or 聞き手領域)	○
(23)	○	○ (聞き手領域)	△ (聞き手に交替)
(24)	○	×	○

「その一」と同様に、○はその性質が保持されていることを表し、×は喪失している、

<sup>3</sup> 「現場性」とは、定延(2023)に倣い「今、ここ」での発話の性質である。そのため、発話すると、キャンセルできない。(『そーれ!』かけ声をかけません。)とはできない)

△は性質が変容、あるいは曖昧であることを表す。

「現場全体への弱い指示」は、「その一」が、前文脈全体への「弱い指示」へと変化するのに対し、「それ!」の「指示性」とは、現場状況全体に対する「弱い指示」である。定延（2023）は、「それ!」は現場性を獲得しながら、単独で統語的性質を維持しており、モーラやアクセントが枠におさまっている（2 モーラ、頭高型アクセント）のは、そのためだと述べている。つまり、「弱い指示」は特定の対象を指し示す「強い指示」から、現場状況全体への働きかけへと変わる。そして現場性を獲得しても、単独で統語的性質を維持していることになる。

「各領域との結合可能性」とは、指示詞の「人称区分」と「距離区分」の性質を表す。(21) から (23) までは、構図として「中距離領域」（「距離区分」）と「聞き手領域」（「人称区分」）のいずれかの性質を持っている。また、(21) から (23) はいずれも現場における働きかけが行われていることから、その性質は保持されている。(22) は、話し手の意志に関わらず、結果的にどちらかの構図となると見ることができる。

「次の行動への示唆」とは、話し手自身や聞き手に対して働きかける「動作発動」である。「それ!」は「かけ声」であり、「かけ声」とは勢いをつけるための言語行為である。よって (21) から (24) での「それ!」は、発せられた時点で「行為」であるため、この性質は有している。(21) (22) (24) は、話し手から聞き手への「次の行動への示唆」であるが、(23) では、話し手は「叱られるぞ!」と示唆する発言があるものの、聞き手へ具体的な行動を何も示唆していない（=△）。

(21) から (24) までは、「弱い指示」である指示性の性質が異なるものの、維持されている。

### 3-3 「その一」の意味変化について

#### 3-3-1 小出（2006, 2009）の示唆

前項までで、「その一」と「それ!」のそれぞれの状況における異なる様態の特徴を確認した。ここでは、文脈指示における先行詞を特定する「強い指示」から、発話内容に関連した事象を指示する「弱い指示」の弱まりと喪失について考察した。

ここで (17) で示した論点について考えてみたい。それは、前文に先行詞と認められ得る語（＝「秘密基地」）があり、「その一」の後続に先行詞と同じ語が存在するにも関わらず、「その」ではなく、「その一」という感動詞の形式を取る理由である。

このことについて、小出（2006）で述べられた記述が参考となる。

(25) 指示詞が前方照応を行いうるのに対し、『フィラー』はこれから現れるものへの注意を求める点である。これは同時に、注意対象が、指示詞とは異質のものになったということである。指示詞が命題形成要素を指すものであったのに対し、『フィラー』は、自らの発話行為への注釈、さらには、発話行為そのものとなっているからである。自らの発話行為への注釈とは、(中略)

後続内容がどのような性質のものであるかについて、話し手自身がどのようなものと見ているかを述べることである。

(小出 2006:26)

ここから、指示詞が前方照応として特定の対象(=先行詞)をピンポイントで指す「強い指示」であったのが、フィラー化して「その一」そのもので何らかの意味を表しうるようになったと理解できる。つまり「その」という指示詞がその言葉の意味において義務的であったのが、フィラー化し認知的な意味になったと言える。小出の示唆を受け、本項では文法化の観点から「その一」の意味変化について考察する。

### 3-3-2 文法化における本稿の立場

文法化における共時論的分析について、本稿の立場を明らかにしておく。宮下(2006)は、共時的な文法化の分析について以下のように言及している。

(26) 文法化研究の特徴として、ソシュール以来の通時論と共時論を明確に区別する言語学研究の伝統には従わないという点が挙げられよう(汎時論的立場)。文法化研究においては、共時的に観察される文法構造は通時的な文法化の結果であり、共時的な文法構造も通時的考察によって最もよく説明されると考えられる。またそこからさらに一步進んで、共時的な構造の中から、通時的な文法化の過程を導き出そうとする方向の研究も生まれてくる。

(宮下 2006:24)

つまり、通時論を待たなければ共時的な分析ができないのではなく、両者は表裏一体の関係であるということである。共時的な分析によって通時的な言語の変化を予測することも十分に可能であると言える。

また、宮下(2006)では、「通時的な文法化の過程は、共時的にはコンテキストにおけるバリエーションの形で現れる」(宮下 2006:24)と述べ、共時的研究ではコンテキストとの関わりが対象となることを指摘している。この指摘は、「その一」の意味変化がコンテキストの関わりによって「弱い指示」へ、さらには独立して感動詞へと変化したことと相同するものである。

本稿では、これらの考え方をもとに次項で、小出(2006, 2009)によって示された示唆を考察していく。

### 3-3-3 「その一」の「指示性」の変化

トラウゴット・ダッシャー(2019)は、話し手が会話の流れの中で必要な推論を働かせることによって、語の意味がゆれることを指摘している。例えば、英語の *since* は時の意味と理由の意味とを明確に判別できない時があるという。

(27) Since coming to the US, she has been very happy.

(トラウゴット&ダッシャー2019 : 38)

(27) では、「アメリカに来て以来／アメリカに来たから、彼女はとても幸せだ」という二つの意味が可能である。このことから、語用論的過程を繰り返し作動することにより、意味はますます文脈形成的となる。そして、意味変化は「話された世界」から「会話行為における話し手による世界の組織」へと表現方法を変えると述べている。

(28) 内容 > 内容／文脈形成 > 文脈形成  
 叙事的レベル → 文を超えた範囲の意味 → 談話単位を超えた範囲の意味  
 (トラウゴット・ダッシャー2019 : 38 をもとに作成)

「内容／文脈形成」とは、ある語彙素が文脈形成的意味を持つようになったとき、それは内容と文脈形成両方の意味をもち多義的になったということである。そして、意味変化においては、どの段階においても必ず「重層化」が起こると指摘している。(トラウゴット・ダッシャー2019 : 39)

このことを「その一」に当てはめてみよう。ソは前方照応として安定して先行詞を指す「強い指示」を保っていた。しかし、語用論的過程が繰り返されることにより、前文脈全体を指しているという認識がされるようになった。そして、それが慣習化されていくと、前文脈全体を指しているような認識が元の用法から独立し、フィラー(=「その一」)となった、という予測が成り立つ。

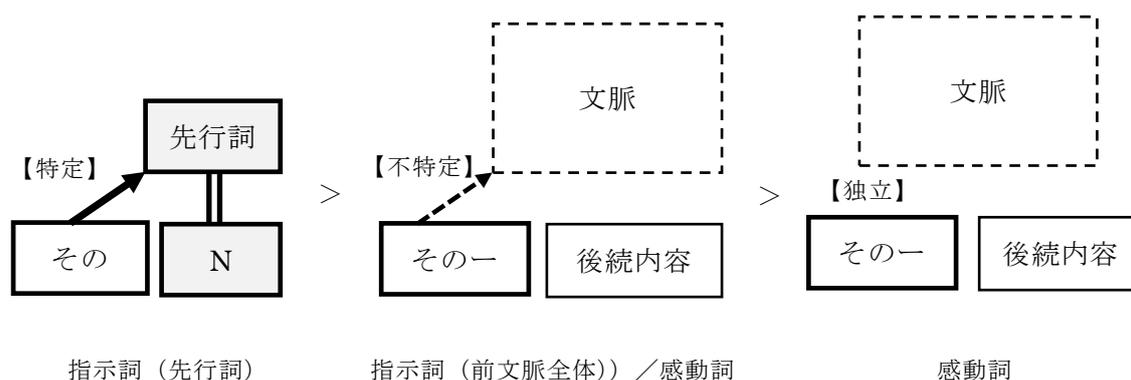


図1 「その一」の意味変化の予測

したがって、(17)-(20) (および(21)-(24)) は、いずれも感動詞であることから、トラウゴット・ダッシャー(2019)の言葉で言うならば、「重層化」の段階を終えて、完全に感動詞に転換したと捉えることができる。小出(2006, 2009)が指摘した指示詞と感動詞の「境界的用法」とは、文法化の段階を終えたものであると言える。つまり、文法化を終えた感動詞でありながら、指示詞の段階であったときの指示性が、「先行詞との

潜在的結合力」として存在しているということだと言える。

前文の先行詞を指し示すという機能が、語用論的作用を受けて慣習化されると、指示詞の段階に有していた「先行詞を指し示す」という指示性が談話全体へと広がるようになる。そして、「前方を指す」という指示が「前文脈全体への指示性」へとシフトする。さらに、感動詞として独立すると、フィラーとしてのモーダル性<sup>4</sup>が前面に現れくるとともに、「前文脈全体への指示性」は、ただ前文脈が存在するという構図となる。つまり、指示詞その指示性とは、感動詞「その一」において「先行詞との潜在的結合力」として現れるわけである。

感動詞「その一」は指示詞の「先行詞との潜在的結合力」としての意味構造を孕みながら、表3で示したように、その意味構造において様々なバリエーションを見せつつ、都度「先行詞との潜在的結合力」としての指示性を垣間見せていると考えられる。表3で示した分析項目の「先行詞との潜在的結合力」という概念は、「感動詞」における「指示詞」であった時の「遺物」として、その性質を孕んだものであると言えよう。

### 3-3-4 「先行詞」から「前文脈全体」への指示

前項の点を踏まえ、3-1で分析した用例((17)(18))をもとに説明してみよう。

(17) 大和：僕たちのせいだ。笹本君が秘密基地を見つけたって。

(中略)

牧野：でその...秘密基地は見たのか。

(18) 上水流：彼女恋してる表情してなかったもん。

貴山：うーんとその...えーその...表情っていうのはなん...なん...なんですか。

(17)と(18)は、表3において「先行詞との潜在的結合力」の差異であった。その内実とは(17)「その一」の後方の「秘密基地」は、個別的に前文の「秘密基地」とつながっている。「個別的につながっている」とは、談話における前文との関係において先行詞たり得る存在とのつながりを「個」として孕んでいるということである。

一方(18)では、前文の「表情」と「その一」の後の「表情」は質的に異なっている。それは、貴山の言う「表情」が類的に表現されているということである。「って」というマーカがあることから、貴山は上水流が言う「表情」を特定し得ていない。特定し得ていないということは、構造的に先行詞としての潜在的結びつきが薄れているということである。(17)に(18)と同じく「って」という表現を用いると、意味が変化してしまうことから(17)の「秘密基地」と(18)の「表情」は内実が異なっている。

個から類へと質的变化をしたということは、特定の対象から不特定の対象へと範囲が広がることとなり、それは指示性の対象範囲が広がったということの意味する。(17)で

<sup>4</sup> ここでいうモーダル性とは、感情的要素の度合いを指す。

は、前文脈から「その一秘密基地」までの発話の流れは、激しい言い淀みというほどのためらいはない。このことから、牧野が言う「秘密基地」は前文の「秘密基地」との潜在的結合力は高いと言える。

しかし(18)では、「うーん」「えー」「なん…なん」といった言語表現からもわかるように、貴山は明らかに上水流が言う「表情」を捉えきれていない。捉えきれていないということは、談話文脈が対象に関わってきており、不特定化していると言える。図1で示した「前文脈全体を指示する」とは、談話文脈上において推論的に解釈し得る意味の全体を示すことである。(18)では前文脈全体を含意として、「表情」の意味を見出そうとしているが、見出せないでいるわけである。

これらのことから、(17)では潜在的に先行詞との結びつきを「個」として、(18)では前文脈全体への結びつきへと拡大したことによって、「類」として指示詞の「先行詞との潜在的結合力」を表していると言える。

### 3-4 「それ！」と指示詞との接点

#### 3-4-1 「指示性」と「動作発動」とのつながり

##### (22) それ! (ボールを投げる時など)

森山・張(2002)の指摘から、(22)は自身の行動への動作発動となっている。そして、近藤(1990)から、指示詞「それ」は、状況において文脈から推論的に導かれる内容を指示するということを2-3-2で触れた。このことは、「それ！」の指示性と「動作発動」との関連を考えた場合、話し手が推論的に導かれる事態内容に対して、「前へ向かおうとする語気」として現れると考えられる。(22)のような状況で、仮に後ろ向きに「それ！」と自然に発するのは言語行動上、困難であろう。

つまり、状況全体を指示するという指示詞の性質が、「先行詞との潜在的結合力」としてその要素(前方を指し示す)を残しつつモーダル化する。そして「前へ向かうという語気」が遠心的に「動作発動」として機能し、感動詞における「指示性」を表していると言える。

##### (29) 【状況全体への指示】 > 【前へ向かうという語気】 > 【動作発動】

#### 3-4-2 「人称区分型」と「距離区分型」との関連性

3-2 (22)で、「人称区分型」と「距離区分型」の特徴が見られることを指摘した。このことは、指示詞と感動詞に共通する性質を表していると本稿では考える。

李(2002)は、距離区分型のいわゆる「中称のソ」について、以下の例をもとに「対立関係」と「融合関係」が二重になっていることを指摘した。

(30) 「おい、ぶらぶらあるこうじゃねえか」

「そこがもう宿場の入り口だ。しっかりあるけやい」

(李 2002 : 90, 落語「三人旅」)

(30)では、聞き手は指示詞が使われるまでは、聞き手がまだその指示対象を知覚的に了解していないとし、「提示機能」があるとする。そして、談話の「いま・ここ」ではないが「非遠」であると述べている。このように「対立関係」でもなく「融合関係」でもない中性的な構図であり、いずれの関係にも転化しようとした。

また、金井(2010)は「聞き手領域指示」と「中距離指示」の統一的説明を、詳細に記述するため、人称区分と距離区分が未分化である状態を「中間型」と設定し論じた。

(31) 「おい、そこの若ぞう」と松田はずんぐりした太い指で、栄二を突き刺すように指さした。

(金井 2010 : 118)

いわく、「栄二」は「松田」に指示されるまで、自身が指示されることを知りえない。反対に「松田」が「栄二」を指す必然性もない。「松田」と「栄二」がそれぞれ一方向的な関係にあるため、人称区分は成立しない。また「松田」と「栄二」はそれぞれ異なる領域にいることになるとし、距離区分でもない。すなわち、このような状態を、人称区分と距離区分の未分化である原初的な「中間型」とした。

さらに、このことは「人称区分型」と「距離区分型」が状況次第で、即座に変化するという点とも関連する。小川(2013)は、「対立型」(＝「人称区分型」)と「融合型」(＝「距離区分型」)が、ほんの少しの状況の変化により変わり得ることを指摘している。

(32) [A と B は引越しの片付けをしており、A は B に背を向けている。B は段ボールを持っている。また、A と B から少し離れたところ(2人から等距離のあたり)に段ボールが1つ置いてある。]

A : その段ボール、こっちに持ってきて。

(小川 2013 : 272※下線部は筆者)

「その段ボール」における対象を「対立型」として解釈すれば B の持っている段ボールとなり、「融合型」として解釈すれば A と B から少し離れたところにおいてある段ボールとなるとした。

これらの事実は、(22)のような感動詞においても「人称区分型」でもなく「距離区分型」でもない構図が契機として現れ出るという点において指示詞とのつながりを示唆している。李(2002)、金井(2010)、小川(2013)は、感動詞との関連性については触れていないが、このことは、指示詞との関連性を結びつける接地点になりうるであろう。特に金井(2010)で述べたソの素性である「-近」という性質は、(22)のような未分化な状

態である感動詞において「私ではないどこか」を表す。つまり、それが遠心的エネルギーへつながっていると考えられる。これについては、今後の課題としたい。

#### 4. おわりに

本稿では、指示詞「その N」「それ」と感動詞「そのー」「それ！」との関連性を考察した。明らかになったことは、以下の点である。

(33) 感動詞「そのー」「それ！」は、指示詞の性質を「先行詞との潜在的結合力」その要素を潜在的に孕んでいる

(34) 「それ！」には、「人称区分」と「距離区分」の中間的性質を表す状況がある

今後の課題は、本稿で提示した感動詞の指示性として「先行詞との潜在的結合力」という性質を一般化して提示することである。本稿はその示唆として位置付けられる。「先行詞との潜在的結合力」の段階を言語化すると以下ようになる。

(35) 指示性全般 = 強い指示性 + 弱い指示性

指示詞：強い指示性 (ON) + 弱い指示性 (OFF)

感動詞：強い指示性 (OFF) + 弱い指示性 (ON)

指示性全般には「強い指示」と「弱い指示」がある。それらのいずれかが前景化することによって、「強い指示性」を表す指示詞として、あるいは「弱い指示性」を表す感動詞として現れてくるのだと考える。便宜上、その指示性を (ON) (OFF) と記したが、「強い指示性」と「弱い指示性」は厳密に分かれているわけではなく、連続的なものである。「先行詞との潜在的結合力」を踏まえて、(35) を一般化するのに、現時点では、認知言語学のイメージスキーマを応用した説明が有効だと考えている。今後は、認知言語学の知見を応用して一般化を進めていきたい。

#### 参考文献

- 小川典子(2013)「指示詞における「対立型」「融合型」とは何か」児玉一宏・小山哲春編『言語の創発と身体性 山梨正明教授退官記念論文集』ひつじ書房
- 金井勇人(2010)「なぜ聞き手を指す「その N」は非丁寧になるのか」『日本語/日本語教育研究』1, pp.139-156.
- 小出慶一(2006)「フィルター「このー」「そのー」「あのー」について：その由来、機能、相互関係」『埼玉大学紀要』42-2, pp.15-27.
- 小出慶一(2009)「現代日本語の意味・用法の広がりに関する記述的研究 — 多機能化、フィルター、フィルター化 —」『日本アジア研究』6, pp.1-37.
- 近藤泰弘(1990)「構文的に見た指示詞の指示対象」『日本語学』9-3, pp.31-38.
- 定延利之(2023)「感動詞と現場依存性」友定賢治編『感動詞研究の展開』pp.3-18.

- 田窪行側・金水敏（1996）「複数の心的領域による談話管理」『認知科学』3-3, pp.59-74.
- 堤良一（2012）『現代日本語指示詞の総合的研究』ココ出版
- トラウゴット・ダッシャー著，日野資成訳（2019）『意味変化の規則性』ひつじ書房，  
Traugott, Elizabeth. C and Dasher, Richard. B（2002）“*Regularity in Semantic Change*”,  
Cambridge University Press
- 宮下博幸（2006）「文法化研究とは何か」『Travaux du Cercle linguistique de Waseda』10,  
pp.20-47.
- 森山卓郎・張敬筈（2002）「動作発動の感動詞「さあ」「それ」をめぐって-日中対照的観点  
を含めて」『日本語文法』2-2, pp.128-143.
- 李長波（2002）『日本語指示体系の歴史』京都大学学術出版

### 引用資料

- かつおきんや（1989）『緑の島はるかに』，大日本図書，BCCWJ，LBdn\_00003
- 呉承恩著，舟崎克彦訳『西遊記』，集英社，BCCWJ，LBen\_00036
- 『エルピス-希望，あるいは災い』-エピソード6，Netflix
- 『合理的にあり得ない～探偵上水流淳子の解明～』エピソード7，Netflix
- 『放課後カルテ』エピソード1，Netflix
- 『ヲ○OT』エピソード1，Netflix

西村卓也（埼玉大学大学院人文社会科学研究所博士前期課程）

# 日本語母語話者教師の判定に基づく発音項目の

## 指導重要度に関する検討

—中国語を母語とする日本語学習者のために—

王睿来・波多野博顕・林萍萍

### 【キーワード】

音声教育, 発音指導, 単音, 韻律, 優先順位

### 【要旨】

中国語を母語とする日本語学習者に対する発音指導の重要性を定量的に検討するため、本研究では現役の日本語母語話者教師 34 名を対象に、36 の発音項目についてアンケート調査を行った。各発音項目の指導重要度を「1.まったく重要ではない」から「6.非常に重要である」の6段階で評定させた結果、分節音よりも超分節音のほうが、また、分節音では母音よりも子音のほうが高い重要度を示した。一方、超分節音では特殊拍・アクセント・イントネーション・ポーズの各重要度に有意差がなかった。さらに、母音では4項目の各重要度に有意差がない一方、子音では子音を分類する基準である調音場所・調音方法・有声無声のいずれも重要度に影響を与えた。アクセントでは、各項目間に重要度の差がみられなかったが、特殊拍では連母音よりも長音と促音のほうが重要度が有意に高かった。イントネーションでは、フォーカスが疑問文の文末および態度のイントネーションより重要度が有意に低かった。以上の結果は、今後の中国語を母語とする日本語学習者を対象とした発音指導にとって、重要な知見となることが期待される。

### 1. はじめに

日本語学習者は自然な発音で話したいという発音に対する学習動機・ニーズが高い（佐藤 1998, 戸田 2008）。一方、日本語教育現場では発音指導を行う時間が限られており（谷口 1991）、「いろいろやることが多くて、発音まで手が回らない」（河野 2014 : 260）といった教師の声も度々耳にする。そのような背景から、重点的に学習すべき、あるいは指導すべき発音項目を選定することで、発音指導の現状を効率的に改善することが期待される。従って、本研究は日本語母語話者教師の判定に基づき、中国語を母語

とする日本語学習者のための発音項目の指導重要度<sup>1</sup>について検討する。

## 2. 先行研究

### 2-1 日本語教育における発音項目の指導重要度に関する検討

発音項目の指導重要度を扱う研究としては、河野（2001）と轟木・山下（2009）が挙げられる。河野（2001）では、複数の母語背景を持つ日本語学習者が混在する日本国内の日本語クラスを想定し、誤用分析に基づきながら、著者の経験を交えて、発音項目を扱う順序を考えている。轟木・山下（2009）では、日本国内の日本語クラスを想定し、分節音、単語のアクセント、文全体のイントネーション、句末・文末の音調、終助詞の音調の指導重要度について、58名の日本語母語話者教師から自由記述の回答を得ている。

2022年<sup>2</sup>の調査時点で、海外における日本語学習者数は3,794,714人で（国際交流基金2023）、国内の学習者219,808人（文化庁2022）と比較すると、海外の学習者のほうが圧倒的に多い。海外の日本語クラスの場合は、学習者の母語が同じ場合が多く、異なる母語を背景とする学習者の日本語発音には異なる発音特徴が現れること（助川1993）から、発音項目の指導重要度は学習者の母語ごとに検討することが望ましい。

また、河野（2001）では扱われている発音項目が分節音と特殊拍だけにとどまっておらず、轟木・山下（2009）では発音項目が細かく分けられていない。体系的な発音指導のためには分節音と超分節音の両方を考慮に入れ、より詳細に指導重要度を検討する必要がある。さらに、中国語を母語とする日本語学習者向けの発音項目の指導重要度は未だ検討されていない。

以上のことを踏まえ、本研究では中国国内の日本語クラスを想定し、分節音および超分節音を含めた総合的な発音項目を対象とし、中国語を母語とする日本語学習者のための指導重要度を検討する。

### 2-2 英語教育における発音項目の指導重要度に関する検討

英語教育の分野において、Saito（2011, 2014）では、英語教師の判定を参考に発音項目の指導重要度について検討し、その結果、日本人英語学習者向けの発音項目の指導重要度を提案している。また、英語教師の判定のほとんどが先行研究の結果と一致していることを踏まえ、発音項目の指導重要度を決定するのに教師判定が有用であると主張している。

<sup>1</sup> 本研究における「指導重要度」とは、分かりやすい日本語の発音という観点から中国語を母語とする日本語学習者への発音指導を想定した場合、どのような項目にどの程度の重要性があるかということである。

<sup>2</sup> 国際交流基金（2023）の調査期間は2021年9月～2021年12月であったが、この期間中に調査が終了しなかった一部の国・地域については、2022年6月まで調査期間を延ばしたという。

従って、本研究も発音項目の指導重要度を検討する際に、日本語教師の判定を利用する。ただし、本研究では、河野（2001）のように著者一個人の判断に委ねず、轟木・山下（2009）のように多数の日本語教師による判定によって結果の信頼性を確保する。

### 2-3 外国語教育における分かりやすい発音

第二言語学習者の発音は外国語訛りを伴うのが一般的で、母語話者並みの発音習得はかなり難しいとされる。そのため、近年英語教育の分野では、外国語訛りがない完璧な発音よりも、分かりやすい発音の追求が提唱されてきた（Derwing & Munro 2005, Levis 2005）。分かりやすい発音とは「外国語なまりに限らず母語としてのなまり（accent）、すなわち発音上の変種（variety）も含め、それを聞く相手が混乱しないような発音である<sup>3</sup>」と定義されている（Celce-Murcia et al 2010）。日本語教育の分野においても、分かりやすい、内容が伝わりやすいような発音の到達目標が提案されている（戸田 2008）。従って、本研究では日本語発音項目の指導重要度を検討する際に、「分かりやすい発音」という視点に立つ。

### 2-4 本研究の課題

2-1節～2-3節をまとめると、本研究は分かりやすい発音習得の視点に立脚し（2-3節）、分節音と超分節音を含めた総合的な発音項目の指導重要度について（2-1節）、多数の日本語教師による判定を利用し（2-2節）、検討する。

## 3. 調査方法

中国語を母語とする日本語学習者向けの発音項目の指導重要度を検討するため、日本語母語話者教師を対象として、分節音と超分節音を含めた発音項目の指導重要度について、アンケート調査を実施した。以下、調査内容、調査対象の発音項目、調査協力者、調査手順について述べる。

### 3-1 調査内容

本研究で用いたアンケート調査は、調査協力者のフェースシートと中国語を母語とする日本語学習者にとって習得しにくいとされる 36 個の発音項目に対する指導重要度判定からなった<sup>4</sup>。

### 3-2 調査対象の発音項目

調査対象となる発音項目の選定は、中国語を母語とする日本語学習者の発音問題を全体的に扱った研究（河野 2016, 坂本 2003, 助川 1993, 日本語教育学会 2005, 楊 2011）

<sup>3</sup> 日本語訛りは山根（2015）を引用している。

<sup>4</sup> 発音項目の習得困難度についても調査を行ったが、本稿では分析対象外とする。

やそれらを個別に扱った研究（栗原 2005，平野ほか 2009，廖 2010 等）に基づいて行った。二つ以上の先行研究で言及されていることを選定基準とし，調査対象となる発音項目を決定した。その結果，分節音 18 項目と超分節音 18 項目，計 36 個の発音項目が選出された（4-2 表 1 で詳述）。

### 3-3 調査協力者

調査協力者（以下，協力者とする）は日本国内で日本語を教えている現役日本語母語話者教師 34 名（男性 8 名，女性 23 名，性別非回答 3 名）であった。協力者の年齢は 20 代～60 代で，40 代と 50 代が全体の 67.6%（23 名）を占めている。協力者のうち，東京方言話者は 18 名（52.9%）で，非東京方言話者は 16 名（47.1%）であった。協力者の日本語教授歴は 5 年 2 か月～43 年 3 か月で，平均 21 年 1 か月であった。専門分野は日本語学，日本語教育学，日本語音声学・音韻論，日本語音声教育などと多岐にわたり，そのうち日本語教育学が 30 名（88.2%）で最も多かった。また，大学院修了者は 31 名（91.2%）であった。29 名（85.3%）が日本語音声学や日本語発音指導法についての受講経験があり，そのうち 20 名（58.8%）が大学や大学院の日本語教育関係の授業で最も多く，大学や大学院の日本語音声学・音韻論の授業を受講した協力者や（17 名），学会や研究会主催の単発セミナーとオンライン講座を受講した協力者（12 名）も多かった<sup>5</sup>。

### 3-4 調査手順

第二言語習得研究会（JASLA）のメーリングリストに募集要項を投稿し，協力者の募集を行った。中国のオンライン調査専門サイト「問巻星」<sup>6</sup>を用いてアンケート調査を実施した。フェースシートにおいては，性別，年齢，母方言，日本語教授歴，専門分野，所有する最高学位，日本語音声学や日本語発音指導法の受講経験などについて回答してもらった。発音項目の指導重要度判定においては，中国語を母語とする日本語学習者への指導を想定して，各発音項目について，それぞれ「1.まったく重要ではない」から「6.非常に重要である」の 6 段階で選んでもらい，その発音項目が何のことか分からない場合は「DK」（Don't Know）を選んでももらった。

アンケートの設問例は図 1 の通りである。回答の所要時間は 5～15 分程度で，回答後謝礼としてギフトカードを贈呈した。

<sup>5</sup> 日本語音声学や日本語発音指導法の受講経験は複数回答が存在するため，合計が 29 名にならない。

<sup>6</sup> 「問巻星」のアドレス：<https://www.wjx.cn/>

次の発音項目について、「分りやすい発音（母語話者のような発音ではなく）」を習得するために、教師による教授・指導の重要度はどのぐらいですか。その教授・指導の重要度を 1~6 の中からお選びください。その発音項目が何のことか、わからない場合は、「DK」をお選びください。1=まったく重要ではない..... 6=非常に重要である							
	1	2	3	4	5	6	DK
(1) 母音/e/ 例：えき（駅）、まえ（前）	<input type="radio"/>						
(2) 母音/ɯ/ 例：うみ（海）、かう（買う）	<input type="radio"/>						

図1 アンケートの設問例

#### 4. 調査結果

発音項目の指導重要度を比較するために、統計検定を行った。統計手法は、2水準の場合はウィルコクソンの符号付順位和検定を使用した（SPSSを使用）。3水準以上の場合はフリードマン検定を使用し（Kanda（2013）のフリー統計ソフト EZRを使用）、有意差があった場合は、ボンフェローニの補正を伴ったウィルコクソンの符号付順位和検定を使用して多重比較を行った。以下、表1の分類の通り、大分類間の指導重要度の比較、小分類間の指導重要度の比較、小分類内の発音項目間の指導重要度の比較に分けて、結果を提示する。

##### 4-1 大分類間の指導重要度の比較

まず、調査対象となる全36発音項目を分節音（18項目）と超分節音（18項目）に分けて、指導重要度について比較を行った。その結果、超分節音は分節音よりも指導重要度が有意に高かった（ $z=-3.24$ ,  $p<.01$ ,  $r=.39$ ）。

##### 4-2 小分類間の指導重要度の比較

ここでは、分節音では母音と子音の、超分節音では特殊拍・アクセント・イントネーション・ポーズの指導重要度についてそれぞれ比較を行う。分節音のうち、母音（4項目）と子音（14項目）に対する指導重要度を比較したところ、母音よりも子音のほうが有意に高かった（ $z=-2.39$ ,  $p<.05$ ,  $r=.29$ ）。超分節音については、特殊拍（4項目）・アクセント（5項目）・イントネーション（8項目）・ポーズ（1項目）に分類して、その指導重要度について比較したところ、有意差がなかった（ $\chi^2(3)=5.87$ ,  $p=.12$ ）。

表1 発音項目の指導重要度の中央値

大分類	小分類	発音項目	中央値
分節音	母音	母音/e/	3.0
		母音/u/	3.0
		母音/o/	3.0
		母音の無声化	3.0
	子音	子音/b/	4.0
		子音/d/	4.0
		子音/p/	3.5
		子音/k/	3.0
		子音/t/	3.5
		子音/r/	4.0
		子音/φ/	3.0
		子音/s/	3.0
		子音/h/	3.0
		子音/tɕ/	3.0
		子音/dʒ/	3.5
		子音/g/	4.0
		子音/z/	4.0
		子音/n/	3.0
		超分節音	特殊拍
促音	6.0		
撥音	5.0		
連母音	4.0		
アクセント	単語のアクセント		5.0
	複合名詞のアクセント		5.0
	複合動詞のアクセント		5.0
	動詞活用形のアクセント		5.0
	形容詞活用形のアクセント		5.0
イントネーション	疑問文の文末イントネーション		5.0
	「へ」の字型イントネーション		5.0
	フォーカス		3.0
	統語的曖昧文のイントネーション		4.0
	感情のイントネーション		4.0
	終助詞のイントネーション		5.0
	態度のイントネーション		4.0
句のイントネーション	4.0		
ポーズ	ポーズ		4.5

### 4-3 小分類内の指導重要度の比較

ここでは、母音・子音・特殊拍・アクセント・イントネーション・ポーズの各カテゴリー内における発音項目について、その指導重要度の比較を行う。

## (1) 母音

母音の/e/, /u/, /o/, 母音の無声化の指導重要度について統計的に比較したところ、有意差がなかった ( $\chi^2(3)=2.62$ ,  $p=.45$ )。

## (2) 子音

子音は表2のように調音場所、調音方法、有声無声の3つの基準により分類することが可能である。そのため、この3つの分類基準に基づき、子音の指導重要度について比較を行う。まず、5つの調音場所を比較したところ、有意差があった ( $\chi^2(4)=28.21$ ,  $p<.01$ )。多重比較を行った結果、声門音は両唇音 ( $p<.01$ ) と軟口蓋音 ( $p<.05$ ) より有意に指導重要度が低かった。次に、調音方法について検討したところ、有意差がみられた ( $\chi^2(4)=21.79$ ,  $p<.01$ )。多重比較の結果、弾き音が摩擦音よりも有意に指導重要度が高かった ( $p=.01$ )。さらに、有声無声について検討したところ、有意差がみられ ( $z=-2.25$ ,  $p<.05$ ,  $r=.27$ )、有声子音のほうが無声子音よりも指導重要度が有意に高かった。

表2 子音の分類

子音	分類基準		
	調音場所	調音方法	有声無声
/d/	歯茎	破裂音	有声
/t/	歯茎	弾き音	有声
/z/	歯茎	摩擦音	有声
/n/	歯茎	鼻音	有声
/t/	歯茎	破裂音	無声
/s/	歯茎	摩擦音	無声
/dz/	歯茎硬口蓋	破擦音	有声
/tʃ/	歯茎硬口蓋	破擦音	無声
/h/	声門	摩擦音	無声
/g/	軟口蓋	破裂音	有声
/k/	軟口蓋	破裂音	無声
/b/	両唇	破裂音	有声
/p/	両唇	破裂音	無声
/f/	両唇	摩擦音	無声

## (3) アクセント

アクセント5項目の指導重要度について比較したところ、有意差がなかった ( $\chi^2(4)=3.19$ ,  $p=.53$ )。単語アクセントとアクセント規則(複合名詞アクセント・複合動詞アクセント・動詞活用形アクセント・形容詞活用形アクセント)に分類して検討しても、同様に有意差がなかった ( $z=-1.20$ ,  $p=.23$ ,  $r=.15$ )。

## (4) 特殊拍

特殊拍の4項目の指導重要度について比較したところ、有意差があった ( $\chi^2(3)=30.59$ ,  $p<.01$ )。多重比較の結果、連母音よりも長音 ( $p<.05$ ) と促音 ( $p<.01$ ) のほうが指導重要度が有意に高かった。

### (5) イントネーション

イントネーションの 8 項目の指導重要度を統計的に検討した結果、有意差があった ( $\chi^2(7)=25.21, p<.01$ )。多重比較を行ったところ、フォーカスは疑問文の文末イントネーション ( $p<.05$ ) と態度のイントネーション ( $p<.05$ ) より有意に低かった。

## 5. 考察

ここでは、「4.調査結果」の順と同様、大分類間の指導重要度の比較、小分類間の指導重要度の比較、小分類内の指導重要度の比較の結果に対して、考察する。

### 5-1 大分類間の指導重要度の比較

分節音と超分節音の指導重要度について比較を行った結果、超分節音は分節音よりも指導重要度が有意に高かった。この結果から、中国語を母語とする日本語学習者に分かりやすい発音を習得させるために、日本語母語話者教師は分節音よりも超分節音のほうが指導重要度が高いと考えることが分かった。

この結果は佐藤 (1995) の研究結果と一致している。佐藤 (1995) では、日本語学習者の発音を母語話者に評価してもらったところ、超分節音は分節音よりも発音の自然さ判定に影響力が大きかった。そこで、発音指導では超分節音が特に重要であると述べている。英語教育の分野でも同様の結果が得られている。Derwing et al (1998) では、英語学習者を分節音の発音指導を受けるグループと超分節音の発音指導を受けるグループに分割して 12 週間の発音指導を行った後、特に発音指導を受けていないコントロールグループと比較して、指導効果を検証している。指導前後における学習者の発音を英語母語話者に評価してもらったところ、自発的発話では超分節音の指導を受けたグループのみ、発音の分かりやすさが指導前より指導後のほうが有意に向上したことが分かった。この結果は、学習者の発音の分かりやすさを向上させるために、超分節音の指導が特に重要であることに実証的な根拠を提供している。

### 5-2 小分類間の指導重要度の比較

ここでは、分節音では母音と子音の、超分節音では特殊拍・アクセント・イントネーション・ポーズの指導重要度についてそれぞれ比較を行った結果に対して、考察する。

分節音のうち、母音よりも子音の指導重要度のほうが有意に高かった。この結果は、日本語の発音ではないが、O'Connor (1980) の英語の発音に関する指摘と一致している。O'Connor (1980) によれば、英語発音の分かりやすさへの貢献は母音より子音の方が高く、実際の発話では母音なしで子音だけ発音してもほとんどの英語母語話者に簡単に通じるのに対して、子音なしで母音だけでは理解不可能になるという。また、日本人による英語発音の母音添加、母音置換、子音置換、子音削除といった問題が発音の分かりやすさに影響を及ぼすかについて調べた研究では (Yamane 2006)、子音の誤りは母音の誤りよりも分かりやすさにマイナスの影響が多いことが指摘されている。しかし、日本語においては、母音と子音が発音の分かりやすさに与える影響の大きさの比較に関

する実証的研究は見当たらないため、今後のさらなる検討が期待される。

超分節音については、特殊拍・アクセント・イントネーション・ポーズの間に、その指導重要度について、有意差がなかった。促音「っ」、撥音「ん」、長音「ー」、二重母音の第2要素のような特殊拍にはアクセント核が来ないことや、自然なイントネーションを実現するために特殊拍・アクセント・ポーズの実現がいずれも重要である等から、超分節音の各項目はお互いに関わる。そのため、4種類の指導重要度で特に突出したものが見られなかった結果は合理的であると考えられる。

### 5-3 小分類内の指導重要度の比較

ここでは、母音・子音・特殊拍・アクセント・イントネーション・ポーズの各カテゴリー内における発音項目の指導重要度の比較結果に対して、考察する。

#### (1) 母音

母音の/e/, /u/, /o/, 母音の無声化の指導重要度に有意差がなく、その中央値がいずれも3.0となっている(表1)。中国語母語話者の日本語学習者における母音習得の難しさについては、日本語で日常会話ができるようになった段階でも、上級に至っても、/u/の発音問題が観察され(周 2016, 劉 1984), /e/は発音と聞き取りの両方に問題が多い(坂本 2003)といった指摘がなされている。しかし、日本語は五母音体系であり、音響空間に占める各母音のスペースが相対的に広いため、典型例からの音響的逸脱に対して許容される程度が大きいことが推測される。そのため、/e/, /u/, /o/はいずれも指導重要度がそれほど高くないと判定されたのであろう。母音の無声化については、音環境的に(無声子音の間に挟まれた場合)無声化しやすい母音を無声化しないで発音しても、語の意味弁別に影響をもたらすことはないため(田中・窪菌 1999), その指導においては他と比して特に重視されていないのは理にかなうと言えよう。

#### (2) 子音

ここでは、子音を調音場所、調音方法、有声無声の3つの分類基準に基づき、その指導重要度を比較した結果に対して、考察を行う。

まず、5つの調音場所を比較したところ、声門音は両唇音と軟口蓋音より有意に指導重要度が低かった。中国語を母語とする学習者は日本語の声門音摩擦音[h]を軟口蓋摩擦音[x]と発音する場合がある(助川 1993)。しかし、[h]は[x]と発音された場合、日本語母語話者にとっては違和感を覚えるものの、[h]として理解される(国際交流基金 2009)。つまり、[h]が[x]に発音される誤りは意味の違いをもたらさない。一方、中国語を母語とする学習者は、両唇閉鎖音の/b/と/p/を混同したり、軟口蓋閉鎖音の/g/と/k/を混同したりする(助川 1993)。/b//p/の混同、および、/g//k/の混同は意味の違いをもたらすため、分かりやすさに悪影響を与えるのは当然である。以上の理由により、声門音は両唇音と軟口蓋音よりも指導重要度が低いと判定されたのではないかと推測される。

次に、調音方法について、弾き音が摩擦音よりも有意に指導重要度が高かった。弾き

音/r/は、ラ行の子音である（「り」の場合は硬口蓋化する）。中国南部出身の学習者<sup>7</sup>はナ行音とラ行音の混同が問題となり（大久保 2013, 陳 2013, 李・村島 2002, 劉 2020, 劉 2022）、このような混同は言葉の意味の違いをもたらす。一方、摩擦音では、前述の通り、中国語を母語とする日本語学習者は声門摩擦音[h]を軟口蓋摩擦音[x]と発音する問題があるが（助川 1993）、その誤りは日本語母語話者の意味理解にそれほど影響を与えない（国際交流基金 2009）。また、中国語を母語とする日本語学習者は両唇摩擦音[ɸ]を唇歯摩擦音[f]と発音したりするが（助川 1993）、その誤りも言葉の意味弁別にそれほど影響を与えない（国際交流基金 2009）。以上のことをまとめると、中国語を母語とする学習者の弾き音の発音問題は言葉の意味の弁別に関わるのに対して、摩擦音の発音問題はそれほど影響を与えないということから、弾き音が摩擦音よりも指導重要度が有意に高いと判定されたのではないかと推察される。また、摩擦音（/s/や/z/）は言語普遍的に見られる音なのに対して、日本語のラ行で使う弾き音は音韻としては比較的珍しい調音方法のため、日本語教師にとって相対的に指導重要度が高くなったのではないだろうか。

さらに、有声無声について、有声子音のほうが無声子音よりも指導重要度が有意に高かった。中国語を母語とする日本語学習者（特に普通話を母方言とする学習者）における子音の発音問題として、有声閉鎖音（/b//d//g/）と無声閉鎖音（/p//t//k/）の混同がよく指摘される（王 1999, 助川 1993, 福岡 1995a, 福岡 1995b, 劉 1984）。発音面では、無声閉鎖音よりも有声音閉鎖音に特に問題があり（王 1999）、語頭においても語中においても、ともに無声音から有声音への順に習得が行われる可能性がある（福岡 1995b）。さらに、有声子音は空気力学的に調音が難しい（川原ほか 2018）。以上のことから、有声子音の指導重要度が高いと判定された背景として、中国語を母語とする日本語学習者にとって有声子音の発音が特に難しく、有声子音と無声子音の混同が言葉の意味に影響を与えるためであると考えられる。

### (3) アクセント

アクセントでは、5項目の指導重要度について比較しても、単語アクセントとアクセント規則に分類して検討しても、有意差がなかった。また、5項目の指導重要度の中央値はすべて6点満点中5点となっている（表1）。以上の結果から、アクセントの項目はいずれも指導重要度が高いと日本語母語話者教師が考えていることが分かった。日本語学習者にアクセントを指導すべきかについては、日本語音声教育においてしばしば議論される（磯村ほか 2016）。実際に、世界各国の日本語教育現場では、アクセント指導はそれほど重視されていないというのが現状である（国際交流基金 2009）。しかし、中国では他の地域よりもアクセント指導が重視されている（阿部ほか 2020）。このような状況の中でも、中国語を母語とする日本語学習者におけるアクセントの問題は、単純語レベルにおいても（王ほか 2017, 朱 1993, 玉岡ほか 2016）、複合語レベルにおいても（王

<sup>7</sup> 主に広東語や閩南語、西南官話（四川省や雲南省、湖北省など）を母方言とする学習者。

2017, 雷 2007, 劉 2010, 柳 2010) 様々に指摘されている。そのため、今後は中国の日本語教師は指導法を工夫したり, 学習者のアクセントへ意識を高めたり, アクセントに関する内容をテストに組み込んだりして, 指導効果を高めることが求められるであろう。

#### (4) 特殊拍

特殊拍の4項目の指導重要度について, 連母音よりも長音と促音のほうが指導重要度が有意に高かった。中国語を母語とする日本語学習者による連母音の発音問題として, 二重母音に発音したり, 三重母音に発音したりして, 二番目の母音が不明瞭になると指摘されている(河野 2016)。そのような不明瞭な発音は言葉の意味弁別にそれほど影響を与えないと考えられるため, 連母音の指導重要度が相対的に低いと判定されたのではないかと推察される。一方, 促音と長音の有無は言葉の意味に直結する。そして, 促音(任 2020, 村木・中岡 1990, 楊 2006, 李 2014)と長音(金村 2008, 栗原 2005, 栗原 2006)は, 中国語を母語とする日本語学習者にとって習得が難しいと指摘されている。そのため, 両者の指導重要度は相対的に高いと判定されたのであろう。一方, 連母音と撥音の間に有意差がみられなかった背景として, 促音と長音はモーラリズムが厳密に求められるのに対して, 撥音は「ん」という分節音の発音さえあれば多少のリズムの違いがあっても発音や知覚ができるからと考えられる。

#### (5) イントネーション

イントネーションの8項目の指導重要度を検討した結果, フォーカスは疑問文の文末イントネーションと態度のイントネーションより有意に低かった。

フォーカスは話し手が発話の中でもっとも伝えたい部分を聞き手に伝えるのに有効な手段である。フォーカスを適切に使用することでコミュニケーションの効率が高まるが, 使用しなくても文脈などにより意味が伝わると考えられる。従って, その指導重要度が相対的に低いと日本語母語話者教師に判定されたと考えられる。

人間の話し言葉に含まれる情報は言語情報, パラ言語情報と非言語情報<sup>8</sup>に分類することができる(Fujisaki 1997)。態度に関する情報はパラ言語情報に属する(Fujisaki 1997)。日本語学習者は, 態度などのパラ言語情報がうまく伝えられないことで, 日本語母語話者に鈍感, 乱暴といったマイナス評価を受けることがあると報告されている(木下ほか 2019, 国際交流基金 2009)。そして, このようなマイナス評価は, 発話者の能力や人格の評価にまで影を落とすおそれがあり(土岐 1989), 意味の全く「通じない」ことよりも恐ろしいことである(松崎 2023)。従って, 友好と敵対, 丁寧と失礼, 本気と冗談といった態度のイントネーションを指導する重要度が高いと判断されたと考えられる。

日常会話では相手に対して質問したり確認したりして, 疑問発話が頻繁に生じるため, 疑問文の文末イントネーションが頻繁に使われる。日本語音声教育では, 疑問文の文末イントネーションとして上昇調が取り上げられることが多いが(鮎澤 1993, 鮎澤 1999,

<sup>8</sup> 非言語情報とは, 性別や年齢などの情報のことである(Fujisaki 1997)。

荒井 1995, 国際交流基金 2009, 陳 1992, 波多野ほか 2023), 上昇調には複数のタイプが存在する (Ishi 2006, 川上 1963, 郡 2012, 国立国語研究所 1960)。中国語を母語とする日本語学習者の疑問文の文末イントネーション習得については, 疑問文の文末に上昇を付加しない (陳 1992), 疑問曲線が日本語母語話者と異なる (波多野ほか 2023) といった問題が指摘されている。このように, 日本語の疑問文の文末イントネーションはよく使われるだけではなく, タイプが多く複雑なため, 中国語を母語とする日本語学習者にとって必ずしも習得が容易な項目ではない。そのため, 指導重要度が高いと考えられる。

## 6. おわりに

本研究では, 分かりやすい発音習得の視点に立脚し, 中国語を母語とする日本語学習者のための発音項目の指導重要度を検討するため, 日本語母語話者教師 34 名に 36 個の発音項目について評定させた。6 段階評価の回答を統計的に処理した結果, 次のことが分かった。

- ・分節音よりも超分節音のほうが, 指導重要度が高かった。
  - ・ (1) 分節音では, 母音よりも子音のほうが, 指導重要度が高かった。
    - ・ a. 母音では, 4 項目の間に有意差がなかった。
    - ・ b. 子音では, 調音場所・調音方法・有声無声は全て指導重要度に影響を与えた。
      - ・ 調音場所では, 声門音は両唇音と軟口蓋音よりも指導重要度が低かった。
      - ・ 調音方法では, 弾き音が摩擦音よりも指導重要度が高かった。
      - ・ 有声無声では, 有声子音が無声子音よりも指導重要度が高かった。
  - ・ (2) 超分節音では, 特殊拍・アクセント・イントネーション・ポーズの各指導重要度に有意差がなかった。
    - ・ a. 特殊拍では, 長音と促音の指導重要度が連母音よりも高かった。
    - ・ b. アクセントでは, 5 項目の間に指導重要度の差がなかった。単語アクセントと複合語アクセントに分類して比較しても差がなかった。
    - ・ c. イントネーションでは, 疑問文の文末イントネーションと態度のイントネーションの指導重要度はフォーカスよりも高かった。
    - ・ d. ポーズは 1 項目しかないため, 指導重要度の比較は行わなかった。

日本語教師 (特に中国の日本語教育現場の日本語教師) は以上の発音項目の指導重要度に基づき, 重点的に指導したほうが良い項目を吟味することで, 発音指導に割く時間が限られた授業の中で効率よく発音指導を行うことが期待される。ただし, 本研究では中国語を母語とする日本語学習者を均一性のグループとして扱い, 学習者の母方言 (普通話や広東語, 閩南語, 上海語など) を考慮していない。中国語の母方言は日本語発音の習得への影響が十分に考えられるため (王 1999), 教師は学習者の母方言や実際の発音の出来具合を見極めつつ, 発音項目の取捨選択を行うほうが望ましい。

本研究は日本語母語話者教師の判定により、発音項目の指導重要度の検討を試みたが、今後は各発音項目が実際の発音の分かりやすさにどのように影響を与えるかについて、実験的に検討することが求められるであろう。

## 参考文献

- 阿部新・磯村一弘・林良子（2020）「世界各地の日本語音声指導の実態—2013年から2017年の調査データによる分析」『日本音声学会第34回全国大会予稿集』, pp.157-162.
- 鮎澤孝子（1993）「日本語学習者のイントネーション—東京語疑問文のイントネーションの習得」『国際化する日本語話し言葉の科学と音声教育』クバプロ, pp.165-172.
- 鮎澤孝子（1999）「中間言語研究—日本語学習者の音声」『音声研究』3-3, pp.4-12.
- 荒井雅子（1995）「AKP学生の日本語韻律知覚と生成の習得に関する報告」『AKP紀要』9, pp.15-26.
- 磯村一弘・阿部新・林良子・柴田智子・峯松信明（2016）「日本語音声教育の現状と課題—アクセントの教育を中心に」『2016年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.54-65.
- 王睿来（2017）「中国語母語話者による日本語複合名詞アクセント産出—学習歴と単純名詞アクセント産出の影響」『ことばの科学研究』18, pp.31-49.
- 王睿来・林良子・磯村一弘・新井潤（2017）「中国語母語話者による日本語名詞アクセントの習得—知識・産出・知覚の関係から」『中国語話者のための日本語教育研究会』8, pp.61-75.
- 王伸子（1999）「中国語母語話者の日本語音声習得を助ける中国語方言」『音声研究』3-3, pp.36-42.
- 大久保雅子（2013）『日本語学習者における音韻習得に関する研究—中国語方言話者のナ行音・ラ行音聴取を事例として』早稲田大学博士論文.
- 金村久美（2008）『日本語母音の長短の習得はなぜ困難か—中国人学習者による日本語母音の長短の知覚と認識』名古屋大学博士論文.
- 川上泰（1963）「文末などの上昇調について」『国語研究』16, pp.2-46.
- 河野俊之（2001）「自己モニターを利用した音声教育のシラバス作り」『日本語教育方法研究会誌』8-1, pp.20-21.
- 河野俊之（2014）『日本語教師のためのTIPS77③音声教育の実践』くろしお出版
- 河野俊之（2016）「音声の指導」『日語教学研究』近藤安月子（編），外語教学与研究出版社, pp.179-199.
- 川原繁人・高田三枝子・松浦年男・松井理直（2018）「有声性の研究はなぜ重要なのか」『音声研究』22-2, pp.56-68.
- 木下直子・中川千恵子（2019）「気持ちを伝える音声のWeb教材「つたえるはつおん」」『ICT×日本語教育』李在鎬（編），ひつじ書房, pp.254-268.
- 栗原通世（2005）「中国語北方方言話者の日本語長音と短音の産出について」『言語科学論集』9, pp.107-118.

- 栗原通世（2006）「中国語北方方言を母語とする日本語学習者による母音長の制御と長短の知覚」『音声研究』10-2, pp.77-85.
- 郡史郎（2012）「東京方言における文末の強調型上昇調の機能について」『音声言語の研究』6, pp.15-22.
- 国際交流基金（2009）『音声を教える』ひつじ書房
- 国際交流基金（2023）『海外の日本語教育の現状—2021年度海外日本語教育機関調査より』
- 国立国語研究所（1960）「イントネーション」『話しことばの文型（1）—対話資料による研究』国立国語研究所（編），秀英出版社，pp.249-288.
- 坂本恵（2003）「中国人学習者のための発音指導について」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』29, pp.171-181.
- 佐藤友則（1995）「単音と韻律が日本語音声の評価に与える影響力の比較」『世界の日本語教育』5, pp.139-154.
- 佐藤友則（1998）「韓国および台湾の日本語学習者のニーズ調査」『言語科学論集』2, pp.49-60.
- 朱春躍（1993）「中国語話者の日本語アクセントの誤読パターンと習得の難点をめぐって」『琉球列島研究結果報告書—琉球列島における音声の収集と研究II』, pp.174-194.
- 周甜（2016）「中国語母語話者における日本語母音/u//o/の知覚と産出」『言語の研究』2, pp.1-22.
- 助川泰彦（1993）「母語別に見た発音の傾向—アンケート調査の結果から」『『日本語音声と日本語教育』重点領域「日本語音声」D1班報告書』, pp.187-222.
- 田中真一・窪菌晴夫（1999）『日本語の発音教室—理論と練習』くろしお出版
- 谷口聡人（1991）「音声教育の現状と問題点—アンケート調査の結果について」『日本語音声の韻律的特徴と日本語教育シンポジウム報告』, pp.20-25.
- 玉岡賀津雄・黄郁蕾・斉藤信浩（2016）「日本語アクセントの知覚と産出の関係と聴解力の予測—中国語を母語とする日本語学習者を例に」『小出記念日本語教育研究会』24, pp.37-51.
- 陳景升（2013）「日本語学習におけるナ行音とラ行音の聞き取り混同—中国閩東語母語話者を対象として」『日本語研究』33, pp.31-43.
- 陳文芷（1992）「中国語話者による日本語疑問文文末の韻律的特徴」『日本語の韻律に見られる母語の干渉（3）—音響音声学的対照研究』, pp.1-26.
- 土岐哲（1989）「音声の指導」『講座日本語と日本語教育第13巻』寺村秀夫（編），明治書院，pp.111-138.
- 戸田貴子（2008）「日本語学習者の音声に関する問題点」『日本語教育と音声』戸田貴子（編），くろしお出版，pp.23-41.
- 轟木靖子・山下直子（2009）「日本語学習者に対する音声教育についての考え方—教師への質問紙調査より」『香川大学教育実践総合研究』18, pp.45-51.
- 日本語教育学会（2005）「学習者の音声」『新版日本語教育事典』日本語教育学会（編），

- 大修館書店, pp.35-56.
- 任宏昊 (2020)『中国人日本語学習者による促音の生成と知覚—中国語標準語話者と南方方言話者との比較を中心に』早稲田大学博士論文.
- 波多野博頭・王可心・陳凱僑・林良子 (2023)「疑問・非疑問発話の韻律典型性を捉える試み—日本語母語話者と学習者の比較」『言語資源ワークショップ 2022 発表論文集』1, pp.29-37.
- 平野宏子・広瀬啓吉・河合剛・峯松信明 (2009)「母語話者と中国語話者の日本語朗読音声の基本周波数パターンの比較」『日本音響学会誌』65-2, pp.69-80.
- 福岡昌子 (1995a)「北京語・上海語を母語とする日本語学習者の有声・無声破裂音の横断的および縦断的習得研」『日本語教育』87, pp.40-53.
- 福岡昌子 (1995b)「北京語母語話者と上海語母語話者を対象とした日本語の有声・無声破裂音の横断的習得研究」『言語文化と日本語教育』9, pp.201-215.
- 文化庁 (2022)『令和4年度日本語教育実態調査—国内の日本語教育の概要』
- 松崎寛 (2023)「コミュニケーションと発音習得の諸問題」『語文』175, pp.178-181.
- 村木正武・中岡典子 (1990)「撥音と促音—英語・中国語話者の発音」『講座日本語と日本語教育3—日本語の音声・音韻(下)』杉藤美代子(編), 明治書院, pp.139-177.
- 山根繁 (2015)「日本人学習者の目指す明瞭性(intelligibility)の高い英語発音とは」『外国語学部紀要』13, pp.129-141.
- 楊詘人 (2006)「粵方言区日語學習者の塞音持阻時長研究」『現代外語』29, pp.29-36.
- 楊詘人 (2011)「中国人日本語学習者に見られる発音とイントネーション問題」『音声文法』くろしお出版, pp.123-136.
- 雷寶茵 (2007)「香港人広東語母語話者の複合名詞アクセントの生成について」『日本語教育と音声』研究会第7回—創立125周年記念特別シンポジウム予稿集原稿, pp.なし.
- 李活雄・村島健一郎 (2002)「借用語に見られる音声混同—香港広東語話者の日本語 n-/r-の混同から」『音声研究』6-2, pp.98-104.
- 李欣 (2014)「広東語を母語とする日本語学習者の促音の生成と知覚について」『日本語・日本文化研究』24, pp.69-80.
- 柳悦 (2010)『中国人日本語学習者の複合名詞アクセント習得の縦断的研究—知識・発音・知覚の比較を中心に』首都大学東京博士論文.
- 劉佳琦 (2010)「中国語母語話者(北京・上海出身者)による複合動詞の東京語アクセントの習得」『早稲田日本語教育学』8, pp.15-28.
- 劉淑媛 (1984)「中国人学習者によく見られる発音上の誤りとその矯正方法」『日本語教育』53, pp.93-101.
- 劉羅麟 (2020)「中国語成都・重慶方言話者によるナ行音・ラ行音の知覚混同—子音・母音・音環境に着目して」『早稲田日本語研究』29, pp.1-12.
- 劉羅麟 (2022)「日本語学習者によるナ行音・ラ行音の生成とその混同—中国語西南官話話者を対象に」『早稲田日本語教育学』32, pp.41-58.

- 廖娟慧 (2010) 「日本語のフォーカス生成について—中国人上級日本語学習者を中心に」  
『日本語教育研究』56, pp.71-78.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., & Griner, B. (2010). Teaching pronunciation paperback with audio CDs (2): A course book and reference guide. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48, 393-410.
- Fujisaki, H. (1997). Prosody, models, and spontaneous speech. In *Computing prosody: Computational models for processing spontaneous speech* (pp.27-42). New York: Springer US.
- Ishi, C. T. (2006). The functions of phrase final tones in Japanese: Focus on turn-taking. *Journal of the Phonetic Society of Japan* 10(3), 18-28.
- Kanda, Y. (2013). Investigation of the freely available easy-to-use software 'EZR' for medical statistics. *Bone Marrow Transplantation*, 48(3), 452-458.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377.
- O'Connor, J. D. (1980). *Better English pronunciation*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saito, K. (2011) Identifying problematic segmental features to acquire comprehensible pronunciation in EFL settings: The case of Japanese learners of English. *RELC Journal*, 42(3), 363-378.
- Saito, K. (2014). Experienced teachers' perspectives on priorities for improved intelligible pronunciation: The case of Japanese learners of English. *International Journal of Applied Linguistics*, 24(2), 250-277.
- Yamane, S. (2006). Some characteristics of Japanese EFL learners' utterances and their phonetic features: Observations from a psycholinguistic perspective. Unpublished PhD dissertation, Kansai University.

## 付記

本稿は公益財団法人住友財団 2021 年度アジア諸国における日本関連研究助成（財団登録番号：21801011）と 2023 年度「韓山師範学院教授・博士啓動項目」（課題番号：QD2023219）による成果の一部です。そして、お忙しい中、アンケート調査に参加してくださったすべての協力者に心よりお礼を申し上げます。

王睿来（中国・韓山師範学院専任講師）  
波多野博顕（筑波大学助教）  
林萍萍（大阪商業大学助教）

# 留学生のキャリア形成を目指す日本語授業

## —「先輩テキスト」を活用した対話活動を中心に—

周亜芸

### 【キーワード】

キャリア形成, 日本語授業, 「先輩テキスト」, 対話活動

### 【要旨】

本稿では, 多言語多文化背景を持つ学部留学生向けの日本語授業において, 3人の学部卒の先輩の就職及び進路選択に関するテキスト(以下, 「先輩テキスト」)を使用し, 対話的問題提起学習に基づく対話活動を3回実施した。授業後の期末レポートおよび授業終了1年後のインタビューデータを分析した結果, 「先輩テキスト」を活用した授業活動は, ①将来の目標の明確化, ②自分の将来や生き方へのヒント, ③実社会及び社会人に対する理解の促進, ④多様な生き方と価値観への認識という4つの観点において, 学習者のキャリア形成に有益であることが示された。

## 1. はじめに

本稿は, 周(2024)の授業実践の一部を取り上げたものである。周(2024)は, 非母語話者日本語教師と多言語多文化背景を持つ日本語学習者が共同で参画した日本語授業全体の実践報告である。本稿では, 周(2024)の日本語授業のうち, 特に「先輩テキスト」を活用した対話的問題提起学習に基づく対話活動に焦点を当てた授業の最後の3回分について報告する。この3回の授業では「私の今後の計画や生き方」をテーマとし, 対話活動を通じて留学生が自分のキャリアを考え, 形成していくことを目指している。

## 2. 授業概要

### 2-1 授業内容

本授業では, 野々口他(2020)で提案された3人の「先輩テキスト」とそのテキストを理解するためのワークシートを引用して授業の教材とした。野々口他(2020)は, 学部卒業後5年以内の卒業生に半構造化インタビューを行い, それをもとに学部生を対象とした対話的問題提起学習<sup>1</sup>のための「先輩テキスト」を作成した。

---

<sup>1</sup> 対話的問題提起学習は, パウロ・フレイレの「課題提起型教育」に由来し, その後対話性を強調した形で岡崎・西川(1993)により日本語教育に導入された。対話を通じて, お互いの生活上の諸問題を共有し, 問題の解決に向けて主体的に関わっていく実践的な学習方法である。

## 2-2 授業の進め方

授業のスケジュールと進め方は表 1 の通りである。

表 1 授業実践のスケジュールと進め方

日付	授業内容	授業の進め方
1月12日(水)	「先輩テキスト」1	1. 「先輩テキスト」を授業前に読んで、ワークシートにある「個人課題」を完成させる。
1月17日(月)	「先輩テキスト」2	2. 授業中にワークシートを持ち寄って、各グループで「個人課題」の回答を共有してから、グループ同士の考えを取り入れた対話活動を行う。 3. 各グループの対話活動が終わった後に、ワークシートにある「グループワーク」の課題を完成させる。
1月19日(水)	「先輩テキスト」3	4. 各グループがクラス全体に向けて報告する。

本授業実践は全 3 回で構成され、各回 90 分間実施された。対話的問題提起学習に基づく対話活動は、①事前に「先輩テキスト」を読み、先輩の経験を追体験しながら想像力を働かせる、②ワークシートの個人課題に取り組み、考えを言語化する、③授業内でグループ活動を通じて個人の回答を共有し、対話を重ねながら理解を深める、という 3 段階で進められた。

## 2-3 学習者のプロフィール

学習者の一覧表は表 2 の通りである。専攻は経営学、人文科学や情報・デザインなど多岐にわたる。学習者は多様な言語・文化背景を持ち、大半が日本での就職を希望している。授業実践前には、学習者全員に授業の目的と授業計画を説明した。授業実践後には、全ての学習者に研究へのデータ提供および投稿に関する同意を書面で得た。

表 2 学習者の一覧表

学習者	出身国・地域	学年	滞日歴	母語	使用言語
Bさん	中国大陸	1年生	2年	中国語	中国語・日本語
Cさん	台湾	3年生	3年	中国語	中国語・日本語
Fさん	ベトナム	2年生	3年	ベトナム語	ベトナム語・日本語・英語
Kさん	中国大陸	2年生	3年	中国語	中国語・日本語
Nさん	ウクライナ	科目履修生	半年	ロシア語	ロシア語・ウクライナ語・英語・日本語
Sさん	中国大陸	2年生	3年	中国語	中国語・日本語・英語
Tさん	中国大陸	2年生	2年	中国語	中国語・日本語・英語
Wさん	中国大陸	2年生	3年	中国語	中国語・日本語
Zさん	中国大陸	1年生	1年	中国語	中国語・日本語

## 2-4 授業データ

授業前に学習者が完成させたワークシートの一部と、授業中に学習者と教師が行なった対話活動の文字起こし<sup>2</sup>データの一部と、授業終了直後に学習者が書いた期末レポートの一部と、授業終了1年後に学習者に対して実施した半構造化インタビューの文字起こしの一部を抽出して、授業を報告する。

## 3. 授業報告

### 3-1 学習者のワークシートの一部

本授業で使用したワークシートは、個人課題とグループワークの2つのセッションに分かれている。以下の図1は、「先輩テキスト」1に対して、学習者BさんとFさんが記述したワークシートの回答をまとめたものである。二人の日本語表現は原文のまま保持しつつ、一部意味が伝わりにくい箇所については筆者が最小限の修正を加えた。

BさんとFさんの回答から、「先輩テキスト」1の主人公である加藤さんの現状や立場を理解しようとする姿勢が見受けられ、加藤さんの判断や行動に対するそれぞれの意見が述べられていることが分かる。Bさんは、加藤さんが英語の学習を諦め、全く異なる分野である建築専攻に進んだ決断について、当初納得できなかった。一方、Fさんは、就職活動の成功には資格の取得が重要であると考えており、加藤さんが将来の職業のために建築士資格を取得することに賛同していた。しかし、グループ議論を経て、Bさんは自身と同様の意見を持つメンバーが複数いることを認識し、自身の考えをより強く主張するようになった。Fさんは、議論の過程で加藤さんが依然として英語に対する関心を持っていることに気づき、最初の考えを見直すとともに、新たな問題解決の選択肢を模索し始めた。

言い換えれば、BさんとFさんはグループ議論を通じて、個人課題で考えた内容に多角的な視点を取り入れることで、自身の意見をより客観的に捉え、それを踏まえた上で問題解決に向けた主体的な思考を深めたことが示唆される。

<sup>2</sup> 文字化に使用した記号の凡例は次の通りである。

符号	表す意味	符号	表す意味
。	文末を表す	( )	発話者の表情や気持ちを表す
,	区切りを表す	【 】	筆者が付け加えた説明
.....	1秒以内の短い沈黙を表す	< >	割り込み発話を表す
?	疑問の音調を表す	( )	発話者の表情や気持ちを表す

<p>個人課題：加藤さんのテキストを読み、下の問いに対する考えをまとめなさい。</p> <p>1. 英語を専攻した先輩が不動産屋に就職したのを見て、加藤さんがびっくりしたのはなぜですか。加藤さんの考え方をあなたはどう思いますか。</p> <p>Bさん：英語を専攻としていたのに、英語が使えない不動産屋さんになった先輩を見たからびっくりした。</p> <p>Fさん：私は加藤さんの考え方に賛成すると思う。将来使えないと分かっていることについて、なぜ勉強しなければならないのか。同じ大学の学部の先輩が不動産屋で働いている姿を見て、なんで英語じゃない仕事をしているか、外国語に関する仕事じゃなくて、全く違う分野の仕事をしているから、加藤さんがそれを見てびっくりした。</p> <p>2. 加藤さんは「自信を取り戻したい」ためには「証明」が必要で、その証明を得るために建築士の道を選択しました。この加藤さんの考え方についてどう思いますか。</p> <p>Bさん：意味が分かりません。自信があれば英語に関する仕事もあるのに、なぜ建築士の道を選択しなければならないのか。</p> <p>Fさん：将来やりたい仕事が決まったら、まずは業界で資格を取らないといけないと思う。その時に学んだことを実際の仕事に生かせると思う。</p> <p>3. 加藤さんが考えた卒業後の選択肢（①大学院、②2年制の建築学科）について、どう思いますか。あなたなら、どうしますか。</p> <p>Bさん：加藤さんの考えは理解できない。私なら、自分の好きなことを選択したい。</p> <p>Fさん：①について、将来は全く違う分野の仕事をしている場合は時間ももったいないと思う。②について、加藤さんの目標は建築士になりたいので、資格を取らないといけないと思う。私なら②を選択する。</p> <p>4. 加藤さんが建築学科で頑張ることができたのはどうしてだと思いますか。あなたにとって、そのようなものはありますか。</p> <p>Bさん：加藤さんが建築専攻を選択した理由は先輩を見たのが契機であると思う。もし英語に関する契機があれば、加藤さんは英語の道を選んだかもしれない。</p> <p>Fさん：建築士という資格の証明がほしいという気持ちがかかなり強いと思う。私にもそのようなものはあると思う。</p> <p>グループワーク：</p> <p>グループの議論をした後、最初の考えと変わったところや、もっと考えたことをまとめてください。</p> <p>Bさん：皆さんも加藤さんの考え方はおかしいと思っている。私は英語に関する仕事をすると思う。</p> <p>Fさん：私の最初の考えはバカだと思う。議論をした後、加藤さんを叱りたいと思う。どうして英語が好きなのに、英語に関する仕事をしないのか。</p>
--

図1 一部の学習者によるワークシートの回答

### 3-2 授業内の学習者と教師とのグループ対話活動の一部

以下の表3と表4の内容は、「先輩テキスト」1をめぐって、授業内で学習者と教師が行った対話活動の一部である。文字化した対話データに関しては、日本語のチェックや修正はなく、全て原文のままにした。下線部の部分は、対話の展開をしている部分に当てはまる。次に、対話の内容を踏まえて、対話の流れを説明していく。

表3の対話は加藤さんのテキストをめぐって行われたグループ対話の一部である。このグループには、Zさん、NさんとFさんがいる。対話活動の時に教師は教室の中で机間巡視をしながら、学生たちの対話を促したり、フォローしたりする役割を務めていた。

表3 「先輩テキスト」1をめぐる学習者の対話一場面1

発話者	発話内容
Z	<u>前略</u> 理由なしで、あのう、建築学科を選ば、もしここからここまで英語を勉強した。どうして考えをチン(教師: チェンジした)、変わったのか; ちゃんと話して、そして建築学科を選ばしたら、分かりますが、全然ありませんから。
N	たとえ理由があっても、先輩の事例とか、それは一人の先輩ですね。その先輩の動機は何かからなら、考えていないから。今までずっとした努力は全部台無しにするのよなせか。その資格とその証明を持つためか?
教師	そうですね。【ZさんとNさんは】あまり意味を感じない?
Z	そう。私はNさんが言ったことに【賛成する】。たとえば、私は日本に留学に来て、一生懸命に日本語を勉強して、頑張りましたね。でも突然に他の国へ留学しよう。(笑) こう言う感じ。
	(中略)
教師	皆さんの場合は、もしそういう経験がありましたら、どうしますか?
N	それは一つだけの事例だから、がっかりしない。
教師	うんうん。そうですね。じゃ2番【の質問】は? (加藤さんは『自信を取り戻したい』ためは『証明』が必要で、その証明を得るために建築士の道を選択しました。この加藤さんの考え方をどう思いますか?)
N	私の答えね、私はこれこそすべて反対です。私は自信のためは、勘弁してほしい。
教師	どうやって、じゃ、どうやって自分を証明するんですか?
N	自分を証明する理由はない。
Z	そうですね。
N	誰か証明するのか; 証明する必要はない。
Z	面倒くさい。
N	面倒くさいと言うか; そもそも必要はない。誰か、多分文化圏が違うから。
教師	Zさんは?
Z	で、ここで自信を取り戻したいのは、先輩の姿を見た後ですね。でも自分で英語を勉強して、自分で自信を取り戻すことができますね。
教師	はい。
Z	ですから、やはり見ること【人生経験】が少くない。見ること【人生経験】が少くないから、だから……
N	他の仕事も見たら、
Z	(Zから)、もっと他の仕事を見たら、考え方が違うかもしれない。
N	あ、先生。もう一つの考え方は、たとえば、私を証明したいなら、どうやって仕事をして自分を証明するか; 私はない。だから、もう少しこの道、この道の最後で決める。この道の最後まで歩いて、あとで決める。

対話の流れを簡単に説明すると、Zさんは、加藤さんがなぜずっと好きだった英語専攻をあきらめて、卒業後に建築学科を選んだのか、理解できないと自分の考えを述べた。それに続いて、Nさんも、建築学科に進んだら、これまでの英語の勉強は全部無駄になると、加藤さんの考えに共感できないという意見を述べた。

一方、加藤さんのテキストには、「建築士の道を選んだのは、英語でなくなった自信を取り戻すことである」と、書かれている。それについて教師がNさんとZさんにその内容を再度確認したところ、Nさんは「自分を証明する必要がない」、Zさんは「英語でも自信を取り戻すことができる」と各自の意見を主張し続けた。さらに、Nさんは、自分を証明したいなら、仕事ではなく、自分の判断（つまり、最後まで英語を勉強してその後就職できるかどうか）ということを提案した。

表4 「先輩テキスト」1をめぐる学習者の対話—場面2

発話者	発話内容
教師	Fさんはどのように考えていますか?
F	えっと……なんか、 <u>加藤さんの考え方について、私も同じだと思います</u> 。えっと…… <u>将来の仕事が決まったら、まず資格を取らないといけない</u> と思います。加藤さんの建築の仕事だけじゃなくて、皆さんの仕事も最初の2、3年間までできれば、面接もあるでしょう。面接の時、皆さんの能力が分らないでしょう。教師: ああ→ そう、だから。
N	就職のために?
Z	(笑)
教師	就職のために資格が必要。だから、加藤さんの気持ち【理解できる】?
F	利点?利点?
教師	メリット。でも……英語が好きでもやめる?
F	あ、う、好きなことは、仕事と同じじゃない。
教師	好きなことは、
F	好きなことは やった方がよいと思います。
Z	でも英語好きですよ。
N	つまり、話さない。それだけだ。あ、ごめんなさい。話したくない。英語で話したくない。それだけだ。英語が好きだけど、英語を話さない。
教師	【英語を】すごく好き。彼【加藤さん】は、
Z	彼?男性?
教師	うん。
F	じゃ、なんで?
N	【英語を】話すのが嫌い。建築は全く好きじゃないよ。
教師	【Fさんに向けて】 どうですか?
F	なんか、英語好きだけど、話すのが嫌いだから、ほかの仕事ができます。たとえば 翻訳とか、いろいろな仕事ができます。教師: うんうん) <u>なんか、建築の仕事は今やっているけど、将来も多分途中で辞めると</u> 思います。

表3の対話では、NさんとZさんだけ参加していたが、同じグループのFさんはずっとそばで聞いていた。Fさんは日本語の会話力がその二人に比べて少し劣っていると気にしていたため、ずっと黙って自ら対話に参加しようとしなかった。それを見て、表4の対話の始めでは、教師がFさんに直接問いかけてみた。そうしたら、Fさんはやっと自分の意見を述べた。Fさんが自分の意見を述べたら、NさんとZさんは最初納得できない顔をしていた。なぜかという、二人とも加藤さんの行動に共感できなかったのに対して、Fさんは加藤さんの行動や考え方に対して賛同していたからだ。つまり、就職のために、資格を持つことはとても大事だとFさんは考えていたのである。しかし、Fさんの発言に対して、「(加藤さんは)「英語が本当に好きだよ。ただ英語で話したくないだけ」とNさんとZさんはさらに強調した。Fさんは二人の意見を聞いて、もう一度加藤さんの状況をよく確認した上で、「英語を話すことが嫌いなら、翻訳とか、他の英語の仕事もできる」と自分の考えを継ぎ足した。議論の最後は、NさんもZさんもFさんも、加藤さんの選択に対して共通の認識に統一された。

### 3-3 学習者の期末レポートの一部

授業終了後に、「この授業を通して考えたことや学んだこと」についてというテーマで学習者に期末レポートを提出してもらった。以下に提示した内容は学習者の日本語を教師が若干添削したものである。その内容を4つのカテゴリーにまとめ、各カテゴリーにタイトルをつけた。下線部は上のタイトルと対応した内容である。

#### ① 将来の目標の明確化

本授業の最終テーマとして、「私の今後の計画と生き方」を取り上げ、学習者は「先輩テキスト」をめぐって、それぞれの将来に関する考えや計画を共有し、議論を深めた。下線部の「皆さんのおかげで、今自分が取り組むべき目標が見つかりました」や「授業の議論を通して、日本に残るのか、帰国するのか、どんな仕事をすべきか、自分の強みと弱みは何か、自分の考えを十分に整理できたと感じています」からも分かるように、学習者は対話活動を通じて、これまで漠然としていた自身の考えや目標をより明確にし、今後のキャリアプランに活かせる知見を得たことが示唆される。

表5 学習者の期末レポート抜粋

<p>最後のテーマは、「私の今後の計画と生き方」を書きました。その時、「あなたは将来どうしたいか？どんな人間になりたいか？」という質問を受けたとき、正直自分は答えが出せませんでした。自分でもすごく迷っている感じでした。「あなたは何か好きなのか？」という質問に対してもすぐに答えは出せなかったです。今はこれが好きかもしれないですが、<u>先輩たちのテキストを読んだ後、そしてクラスメートと話し合っ、皆さんの話や考えを聞いてから、自分が何なければならぬかが分かったような気がしました。今後はまた別の考えに変わるかもしれません。しかし、皆さんのおかげで、今自分が取り組むべき目標が見つかりました。もう以前のような迷いはなくなりました。(Fさん)</u></p> <p><u>授業の議論を通して、日本に残るのか、帰国するのか、どんな仕事をすべきか、自分の強みと弱みは何か、自分の考えを十分に整理できたと感じています。自分の長所と短所は何か、自分の中で系統的に整理できて、マクロな視点で自分を見つめ直したと思います。(中略) また、他人のテキストを読んだら、この人はどういう人なのか、どういうアドバイスをしたらいいのか、といろいろ考えたので、収穫が多いです。この授業を通して、今までの自分が避けてきたこと(就職)を考えるようになり、特に自分の過去の経験を言葉にすることで、より客観的に自分のことを見つめることができ、考えるようになりました。そして、これからどうすべきかを考えることで、今後のキャリアプランがより明確な目標を持つことができました。(Wさん)</u></p>
--

#### ② 自分の将来や生き方へのヒント

本授業では、教師自身の就職経験に加え、「先輩テキスト」に登場する3名の先輩の就職経験を共有し、それらを教材として学習者と対話活動を行った。学習者は、教師および先輩たちのテキストを読んで、議論を重ねることで、先輩たちが進路選択の過程で直面した課題や困難を理解するとともに、問題解決のための思考プロセスや対策についても学ぶことができたと考えられる。下線部の「これらのスキルは私の長い人生の中に

残り、生きていく上でとても役立つと確信しています」や「先生と他の学生の人生経験を通して、自分の将来や生き方にもヒントを与えました」のように、「先輩テキスト」を活用した授業活動により、学習者は自身の将来や生き方について深く考えるようになり、それによって得られた知識が実践的な知恵となり、キャリア形成の参考となったと読み取れる。

表 6 学習者の期末レポート抜粋

この授業で、私はたくさんの新しい知識と、たくさん役に立つスキルを得ることができました。また、私は、異なる文化を持つ人々の生活にもっと興味を持つようになり、コミュニケーションにおいて忍耐強くなることを学びました。さらに、これまで話したことのない人たちと共通の話題を見つける方法も学びました。こうした経験はすべて、私という人間を豊かにしてくれます。これらのスキルは私の長い人生の中に残り、生きていく上でとても役立つと確信しています。(Nさん)

授業中、先生は自身の人生経験やこれまでの困難も話してくださいました。例えば、出稼ぎに出たときに遭遇した困難や、困難にぶつかった時の解決策などです。グループディスカッションの時、学生一人ひとりの将来の計画や考え方を知ることができたので、自分の将来設計にも役立つと思います。授業で学生同士の議論を通して日本語の会話力や文章作成力が向上しました。また、先生と他の学生の人生経験を通して、自分の将来や生き方にもヒントを与えました。(Cさん)

### ③ 実社会及び社会人に対する理解の促進

学習者が自らのキャリアを能動的・主体的にデザインできるかどうかは、外から与えられる様々な情報や知識がリアリティを持ち、自分と関連づけて捉えられるかどうかにかかっているという論説がある(野々口他 2020)。下線部の「これらのテキストを読むことで、日本での留學生活、日常生活や社会人生活の詳細についてより深く理解することができ、今後の計画を立てる上で参考となりました」のように、対話的問題提起学習に基づく対話活動のための「先輩テキスト」は、実在する先輩の就職や進路選択に関する内容を扱うため、学習者がより共感しやすく、自己の状況と結びつけやすいことが分かる。このような内容は学習者自身と直接関連するものであり、学習者の実社会に対する理解を促進し、卒業後の進路選択にも有益であることが考えられる。

表 7 学習者の期末レポート抜粋

今学期、クラスメートと一緒に勉強したり、コミュニケーションを取ったりする中で、関西での生活や日本の大学生の卒業後の就職状況など、今まで知らなかったことをたくさん知ることができました。(中略) また、先輩たちの人生経験や考え方の文章も読みました。これらのテキストを読むことで、日本での留學生活、日常生活や社会人生活の詳細についてより深く理解することができ、今後の計画を立てる上で参考となりました。(Zさん)

私はこの授業で、テキストに載っている良い文章の説明の仕方や書き方だけでなく、人生の真理、忍耐力なども学びました。教師や先輩たちの実体験の話を通して、生々しい社会現実とその中で一生懸命に生きていこうとする人々の生き方と大事なことが伝わってきたと思います。(Sさん)

## ④ 多様な生き方と価値観への認識

本授業の学習者は、多言語・多文化的背景を有するだけでなく、3名分の「先輩テキスト」を通じて、多様な文化や価値観に触れる機会を得ていた。下線部の「自分の価値観、世界観、人生観をもっと考えさせられました」や「一人一人違う人生の軌跡が、それぞれの人生に影響を与えていることがよく分かりました」からも分かるように、多様な考え方や価値観を持つ学習者同士が、授業内のグループ対話活動を通じて相互に意見を交換し、多様な生き方や価値観を受容する経験を積むことで、それが学習者自身のキャリア形成にも影響を及ぼす可能性がうかがえる。

表8 学習者の期末レポート抜粋

<p><u>この授業では自己認識についても大きく理解できましたが、将来の自分が何をしたいのか、何を考えているのか、どんな夢があるのか、この授業では確かにたくさん考えました。今すぐ確定することはできないかもしれませんが、この授業を通してたくさん考えさせられました。また、他のクラスメートの将来に対する見方や考えも知ることができ、もっと多くの道や可能性を知ることができました。自分の価値観、世界観、人生観をもっと考えさせられました。(Kさん)</u></p> <p><u>正直、この授業を受けるまでずっと自分の過去を振り返る機会がなかったですし、普段もあまり考えていなかったです。先生から出された宿題を通して、これをきっかけに自分の過去を見直すことができ、とても有意義でした。また、この機会を通じて、クラスの他の学生のことも知ることができました。一人一人違う人生の軌跡が、それぞれの人生に影響を与えていることがよく分かりました。(Bさん)</u></p>
---

## 3-4 授業終了1年後に実施した学習者へのインタビューの一部

本授業が終了して1年後に学習者に対して半構造化インタビューを実施した。以下の表9のインタビュー・データは、授業で取り上げた「先輩テキスト」及びそれをめぐるグループ対話活動に対する学習者の捉え方の一部である。

まず、Bさんの発言からは、卒業後の進路選択に関する情報が得にくい現状が窺える。しかし、授業内で取り上げられた「先輩テキスト」を通じて、実際の進路選択の流れや具体的な経験を知るようになり、将来の意思決定に役立つと考えていることが示されている。Fさんは、「先輩テキスト」を素材としたグループ議論を通して、多様な視点を取り入れることができ、それが知識の獲得や自己理解の深化につながったと読み取れる。Nさんは、授業で「私の今後の計画と生き方」というテーマに基づく授業活動を通じて、自身の将来について深く考える機会を得ることができたと述べている。これにより、普段は意識的に考えることの少ないキャリアデザインについて向き合う契機となったことが分かる。さらに、同じ外国人として日本で就職を目指す先輩たちの経験を知ることが、自分が今後直面する可能性のある課題を予測し、事前に準備するうえで有益であると述べている。以上のことから、この「先輩テキスト」を活用した対話活動は、学習者にとって先輩の進路選択に関する情報を提供するのみならず、多様な視点の獲得や自己理解の促進、さらにはキャリア形成にも寄与する重要な学びの場であると考えられる。

表9 授業終了1年後の学習者インタビューの一部

<p>B: <u>考え方はとても参考になった。なぜなら、これらのことは私たちが卒業後にしかアクセスできないことであり、もし今このような人生経験を知っていれば、非常に役立つことと思う。もともとこのような情報を得る手段が少ないし、誰かの卒業後の進路選択に関する全体的な流れを知るとは非常に困難であるから。だから、私にとってこのような経験（先輩テキスト）は、多ければ多いほどいい。</u></p> <p>教師: <u>こういう進路選択の経験？</u></p> <p>B: <u>ええ、とても役に立つ。将来自分も進路選択をしなければならぬから。</u></p>
<p>F: <u>知識とか、知識。そして自分にとってできることとか、まあ、将来参考になります。一緒になんかみんないろいろな考え方が違うので、みんな一緒にコメントして、なんかちょっと他の人からいろいろな知識が学べると思いました。</u></p>
<p>N: <u>そう考える時間を作ってもらっていいと思いました。今までこう、ちゃんと時間を作って、自分の将来、これからどうするかを議論したりとか、普段、これについては考えてないんですね。あの、普段また生きてるから。</u></p> <p>教師: <u>こういう内容を考えさせる時間を作ったことは、Nさんにとってはやっぱりいい時間でしたか？</u></p> <p>N: <u>そうそう、それは、ある意味で、キャリアデザイナー、将来作り、生活作りになる。あ、いいと思います。なぜかという、もう同じ外国人なんで、同じ目的を持って日本に来て就職した人だから、その人が抱えている問題は自分の将来も抱えるかもしれないから、知るのはずごく役に立つと思います。</u></p>

#### 4. おわりに

本稿は、日本語授業において、3名の先輩の就職および進路選択に関する経験をまとめた「先輩テキスト」を活用し、対話的問題提起学習に基づく対話活動を実施した授業実践の報告である。学習者が書いたワークシート、授業中のグループによる対話活動、授業終了後に実施した期末レポートおよび半構造化インタビューのデータを分析した結果、3名の先輩の経験は共感を得やすく、学習者自身の状況と関連付けやすいことが分かった。また、本実践を通じて、対話的問題提起学習における「先輩テキスト」及び対話活動の有効性が検証された。学習者は先輩たちの経験及びグループ対話を通じて、多様な生き方及び価値観を獲得し、これが今後の人生やキャリア形成にも寄与する可能性が示唆された。一方で、本授業の対象者はわずか9名であり、出身国や母語などの文化的背景も多様であることから、今後はさらに多様な授業実践を重ね、より包括的な検証を行う必要がある。さらに、本授業では学部卒業後5年以内の先輩のテキストのみを取り上げたが、今後はより多様な人生段階を経験した先輩のテキストを活用し、授業実践を展開していきたい。

#### 参考文献

- 岡崎敏雄（2009）『言語生態学と言語教育—人間の存在を支えるものとしての言語—』凡人社
- 岡崎敏雄・西川寿美（1993）「学習者とのやりとりを通じた教師の成長」『日本語学』12, pp.31-41.
- 周亜芸（2024）「非母語話者日本語教師と日本語学習者との自他支援システムの形成を目指す

す実践研究—学習者参画型テキストを中心とした日本語の授業—」『東邦音楽大学・東邦音楽短期大学紀要』32, pp.39-51.

野々口ちとせ・岡崎眸・後藤美和子・秦松梅・趙一章・房賢嬉（2020）「学部生対象のキャリア教育における対話的問題提起学習の提案」『城西国際大学大学院紀要』23, pp.59-78.

**周亜芸（東邦音楽大学留学生センター・特任講師）**

# 2024 年度日本語教育実習報告

## —非母語話者の視点から—

叶宝欣

### 【キーワード】

日本語教育, 教案作成, 模擬授業, 教壇実習, 実習報告

### 【要旨】

本実習は、2025年2月13日から2月21日までの週末を除いた7日間、千駄ヶ谷日本語教育研究所にて実施された。教案作成、模擬授業、教壇実習を通じて、日本語教師としての指導力を養い、学習者との関わりを深める機会となった。

実習を通して、日本語ネイティブの実習生とは異なり、板書の正確さや発音、助詞の使用において多くの課題を認識した。特に、板書の正確さ、発音やイントネーション、助詞の使い方、聞き取りの難しさなど、非母語話者であるがゆえの困難を実感した。また、予想外の返答への即時対応や語感の違いも課題として挙げられる。一方で、日本語学習者としての経験を活かし、学習者の視点に立った指導ができるという強みも認識した。

今後は、発音や助詞の適切な使用を意識した発話を心掛け、視覚教材を活用した指導法の研究を進めるとともに、実習で得た経験を基に、日本語教師としての指導力をさらに向上させることを目指す。

### 1. はじめに

本実習は、2025年2月13日から2月21日までの週末を除いた7日間、埼玉大学の学部生6名、大学院生1名の計7名が参加し、高田馬場駅近くにある千駄ヶ谷日本語教育研究所で行われた。本報告は、その実習の記録である。

実習の準備段階から教壇実習までの過程を記録するとともに、非母語話者としての視点から、実習を通じて得た気づきや学びについても考察する。筆者は日本語を母語としないが、日本語教育に携わることを目指している。そのため、本実習を通じて、日本語ネイティブの実習生との違いをどのように認識したか、また、その経験が今後の指導にどのように活かせるかを考察する。

## 2. 実習概要

本実習では、事前準備としてオリエンテーションを受講し、日本語教育の現状や千駄ヶ谷グループの日本語学校について学んだ。その後、配布資料『教案作成の方法』を基に、課題①の教案大枠を作成し、実習先の教案モデルと照合しながら授業の構成やポイントを整理した。また、自己評価シートを作成し、講師のフィードバックを受けることで、自身の課題をより明確にすることができた。

本実習では、『コミュニケーション日本語 1』を教材として、第 15 課「～ています」と第 20 課「～たことがあります」の 2 つの課を中心に実習が進められた。各課は、教案大枠と、詳細な教案を作成した後、模擬授業と教壇実習を実施するという流れで進行的な実習を行った。模擬授業では、実習生同士が互いに学習者役を務め、教壇実習では実際の学習者を対象に授業を実施した。実習先に提示された実習内容は表 1 の通りである。

表 1 実習内容

日付	内容
1 月 21 日/22 日	オリエンテーション
2 月 13 日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教案の要点確認</li> <li>・課題①教案大枠モデルの確認</li> <li>・動画視聴</li> </ul>
2 月 14 日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題①教案モデルとの照合</li> <li>・課題①教案モデルの確認</li> <li>・課題①の実践練習</li> </ul>
2 月 17 日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題①模擬授業</li> <li>・課題②教案大枠の作成</li> <li>・配付された教案大枠モデルと自分で作成したものを照合</li> </ul>
2 月 18 日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題②教案モデルとの照合</li> <li>・課題②教案モデルの確認</li> <li>・課題②実践練習</li> </ul>
2 月 19 日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題①教壇実習</li> <li>・学習者とのフリートーク</li> </ul>
2 月 20 日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題②実践練習</li> <li>・課題②模擬授業</li> </ul>
2 月 21 日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題②教壇実習</li> <li>・学習者とのフリートーク</li> <li>・今回の教育実習の振り返り</li> <li>・日本語教師心構え</li> <li>・千駄ヶ谷グループ内日本語学校校舎見学</li> </ul>

初日には、教案作成の基本的な考え方を学び、授業の進め方や質問の仕方を確認するために実際の授業の録画を視聴した。その後、教案大枠モデルと自作の教案大枠を照合し、構成や表現の改善点を整理した。2 日目には、作成した教案を自己評価し、実習生

同士で良い点や改善点を話し合う機会が設けられた。3 日目には、課題①の模擬授業を実施し、講師や実習生同士のフィードバックを受けた後、課題②の教案大枠を照合した。

4 日目には、課題②の教案モデルと自作の教案を照合し、実践練習を行った。5 日目以降は、実際の学習者を対象に教壇実習を実施し、学習者とのフリートークや講師からのフィードバックを通じて、自身の指導方法を見直す機会を得た。また、模擬授業と教壇実習では、グループで授業を担当する形式が取られたため、実習生は自身の担当部分だけでなく、グループ全体の授業の流れを意識することが求められた。

各実習後には、フィードバックの時間が設けられ、実習生は自己評価を行うとともに、講師からの評価やアドバイスを受けた。フィードバックでは、指導方法や日本語の使い方、授業の進行に関する具体的な指摘があり、これにより、自らの課題を明確にすることができた。また、実習生同士で良い点と改善点を共有し、対策を考えることで、教壇実習に向けた準備を整えることができた。

最終日には、教壇実習の総括が行われ、実習を通じて得た学びや今後の課題について振り返りを行った。また、千駄ヶ谷グループ内の日本語学校の校舎を見学し、日本語教育の実践現場をより深く理解する機会を得た。本実習を通じて、日本語教師としての指導経験を積むとともに、自身の言語運用や指導方法を見直す機会を得ることができた。

### 3. 教案内容

本実習では、千駄ヶ谷日本語教育研究所オリジナルの『コミュニケーション日本語 1』が教材として使用され、第 15 課「～ています」と第 20 課「～たことがあります」の 2 つの課を中心に実習が進められた。各課では、教案の大枠を作成し、その後、詳細な教案を作成したうえで、模擬授業および教壇実習を実施した。また、教壇実習後には、学習者とのフリートークが実施された。(図 1)

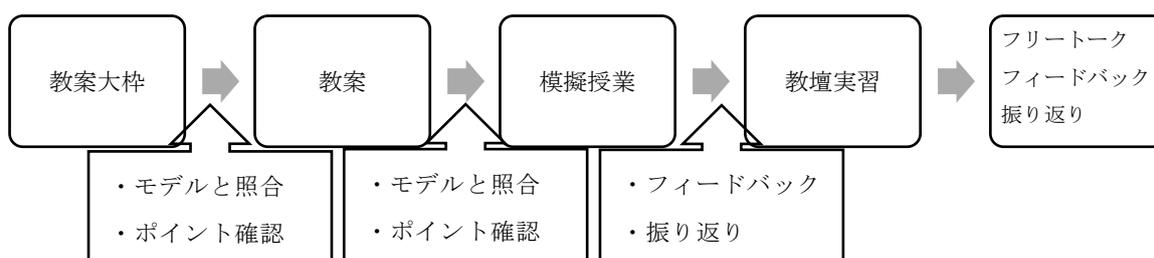


図 1 実習の流れ<sup>1</sup>

教案大枠とは、授業の学習項目を分析し、到達目標を設定したうえで、全体構成や時間配分を計画するものである。教案大枠を完成させた後、到達目標を意識しながら各活動の細部を検討し、より正確な時間配分を決定していく。これは、いわば教案の「肉付け作業」といえる。教案を作成しながら、必要な教材・教具を考え、最終的に授業の準備を整える流れとなる。

<sup>1</sup> 実習先から提供された資料とスケジュールに基づいて作成した。

今回の実習では、1人で60分の授業を担当するのではなく、3~4人のグループで授業を担当した。そのため、実習生自身が作成した教案ではなく、実習先が作成した教案モデルに沿って模擬授業と教壇実習を行った。実習生は教案大枠と教案を作成したが、これは授業の準備としてではなく、教案作成の過程を学び、モデルと照合しながら作成の要点や改善点を明確にするためのものであった。

模擬授業および教壇実習では、グループの人数によって各人の担当時間は異なるが、1回の授業時間は合計60分であった。模擬授業では、実習生と講師が学習者役を務め、一人ずつ交代で授業を行った。また、授業後には実習生同士で気付いた点や良かった点について意見を交換し、その後、講師がフィードバックを行い、授業の進め方について助言を与えた。一方、教壇実習では実際の日本語学習者を対象に授業を実施した。さらに、模擬授業と教壇実習では担当する部分が異なるため、自分の担当部分だけでなく、グループ全体の授業の流れを意識することが求められた。

各実習後にはフィードバックの時間が設けられ、実習生は自己評価を行うとともに、講師からの評価やアドバイスを受けた。模擬授業では、実習生同士で良い点と改善点を出し合い、対策を考えることで、教壇実習に向けた準備を整えた。講師からのフィードバックでは、指導方法や日本語の使い方、授業の進行に関する具体的な指摘を受け、自らの課題を明確にする機会となった。また、模擬授業への積極的な参加により、他の実習生の授業から多くのことを学んだ。このような経験は、将来教師として授業を行う際に大いに役立つと考えられる。

教壇実習後には、学習者とのフリートークが実施された。今回の教壇実習に参加した学習者の多くは、2024年4月に来日した学生であり、国籍は様々だが、二十歳前後の学習者が中心であった。彼らは日本の大学進学を目標とし、初級日本語を学習している。実習内容は既習事項の復習となるが、「大学生と話したい」「話す機会がほしい」と希望する学習者が参加しており、学習意欲が高いクラスであった。少人数での授業だったため、学習者一人ひとりとの対話を通じて、実習生にとっても日本語教育の実践的な経験を得る貴重な機会となった。

#### 4. 非母語話者としての視点

本実習を通じて、日本語ネイティブの実習生とは異なる課題や学びが多くあった。特に、板書の正確さ、発音やイントネーション、助詞の使用など、非母語話者だからこそ学習者が直面する問題に気づくことができた。一方で、学習者の視点を活かした指導という強みも発見し、今後の教師としての成長につなげていく必要があると感じた。

##### 4-1 板書の正確さと漢字の書き方

本実習では、板書の正確さが求められることを改めて認識した。特に、ひらがなの書き順や濁点の位置など、細かい点に注意する必要があることを実感した。

例えば、「よ」の書き順は通常「一」から書くが、筆者は「一」を最後に書いてしま

うことがある。また、濁点「゛」の位置についても、日本語ネイティブは仮名の右上に横並びで書くが、筆者は「゛」を上下に配置する癖がある。講師からも、中国語を母語とする日本語学習者がよく起こす誤りであると指摘された。

漢字の書き方についても注意が必要である。例えば、「今」の上部は「人」であるが、くっつけて書くのではなく、右の筆画をやや上にずらしたり、間に隙間を空けたりする誤りをしてしまうことがあった。

日常生活では特に問題にならない書き方の違いも、教育現場では誤った指導につながる可能性がある。学習者が日本語ネイティブの教師から正しい書き方を学んでいる中で、非ネイティブの教師が異なる書き方をすると、学習者が混乱することが考えられる。そのため、非母語話者教師は板書を行う際、学習者に誤解を与えないように、正しい字形を意識し、明確に書く工夫が求められる。

#### 4-2 発音やイントネーションの難しさ

発音指導において、日本語ネイティブの実習生と比べ、自分自身の発音が不自然であることを指摘される場面があった。

例えば、否定を表す「いいえ」は、本来「いいえ<sup>1</sup>」のように1拍目が低く、2拍目と3拍目が高くなる。しかし、練習時に「い<sup>1</sup>い<sup>2</sup>え<sup>3</sup>」と2拍目だけ低く発音してしまい、不自然になってしまった。

また、句のイントネーションにも注意が必要である。よく会話で使われる「そうですか」や「いいですね」は、イントネーションによってニュアンスが変化する。教師が不注意でイントネーションを誤ると、上昇調と下降調が逆転し、本来の意味と異なる印象を与えてしまう可能性がある。これにより、学習者も誤ったイントネーションを真似し、混乱を招く恐れがある。

さらに、「た形」と「て形」の発音の違いを正確に聞き取ることが難しく、日本語ネイティブの講師が「た」と発音したつもりでも、自分には「だ」と聞こえてしまうことがあった。これは学習者にとっても同様の問題が生じる可能性があり、指導時には意識的に明確な発音を心掛ける必要があると感じた。

また、アクセントの違いについても、日本語ネイティブの実習生にはない課題であると感じた。正しく発音することは、学習者にとって難しいため、教師自身が正しいモデルを示すことが求められる。正しい発音を学習者に指導するためには、まず自身の発音をより正確にすることが重要であると認識した。

#### 4-3 助詞の使用と文法の正確性

本実習を通じて、助詞の使用に関する課題を認識した。特に、助詞「を」の省略が指摘され、日本語教師としての言語運用の正確性が求められることを実感した。

例えば、「窓の掃除をします」では「を」が必須だが、「～の」がなければ「掃除します」と「掃除をします」はどちらも使える。そのため、教師は場面に応じて適切に使い

分ける必要がある。今回の授業では「掃除」を名詞として扱い、「掃除をします」と言わなければならない場面で「を」を抜いてしまうことがあった。

助詞の省略は必ずしも誤りではないが、学習者は場合に応じた適切な日本語を身につける機会を損なう可能性がある。日本語ネイティブの実習生も助詞の省略を日常会話では無意識に行うことがあるが、授業では正しい文法を意識する必要がある。特に、日本語学習者にとって助詞は意味を正確に伝えるための重要な要素であるため、教師自身が正しい使用を徹底することが求められる。

また、助詞の使い分け（「が」「は」「に」など）にも注意を払う必要がある。筆者は、中学校時代から日本に住んでいるが、日本語を体系的に学ぶ機会が少なかった。そのため、助詞の使い分け（「が」「は」「に」など）において誤りに気づきにくく、特に「が」と「は」、「に」と「で」の違いなど、文脈によって意味が変わる助詞の運用に課題があると感じた。

授業中に助詞を誤用することは、学習者の誤解を招き、誤った日本語を定着させるリスクがある。そのため、授業での発話をより慎重に行い、学習者が適切な文法を習得できるように指導する必要があると感じた。

#### 4-4 予想外の返答と語感

今回予想外の返答に適切に対応できなかった。これは語感の不足と教育現場に不慣れであることが影響し、日本語ネイティブのように直感的に適切な表現を選ぶのではなく、一度整理してから対応を考える必要があったためである。その結果、学習者の意図を瞬時に理解し適切に返答することが難しくなり、会話の流れが不自然になることがあった。

例えば、自分自身の旅行計画を話すとき、「楽しみです」と言うところで、「楽しみです」と言う学習者がいた。筆者は「ね」が共感を表し、相手と気持ちを共有する意図で使われるということは理解しているものの、学習者が本来「ね」を付けるべきでない文にとっさに使ってしまった場合、どのように説明すべきか迷ってしまった。また、予想外の表現だったため、それが本当に誤りなのか、一瞬混乱してしまった。さらに、経験不足もあり、指摘をためらってしまった。

また、適切な表現を即座に選ぶことができず、会話のテンポが乱れる場面もあった。学習者に正確な表現を教えるためには、単に文法規則を知っているだけでなく、会話の流れの中で適切な表現を選ぶ感覚を養う必要がある。今後は、会話の流れの中で自然な日本語表現を身につけるために、ネイティブの話し方を観察し、シャドーイングや音読練習を取り入れながら、より実践的な学習を行っていきたい。

また、「そうですか」や「いいですね」などのフレーズは、イントネーションや文脈によって意味が変わる。そのため、教師が誤ったイントネーションで話すと、学習者に不自然な日本語を定着させてしまう可能性がある。例えば、「そうですか」のイントネーションが下降調の場合は、相づち、納得、落胆などの意味になり、上昇調の場合は驚きや疑いのニュアンスを含む。どの意味課は、イントネーションだけでなく、声のトーン

ンも関連すると考えられる。この違いを正しく使い分けなければ、学習者に不自然な日本語を教えることにつながるため、語感の違いを意識し、適切な表現を選択する必要があると感じた。

今後は、教育現場での経験を積みながら、予想外の返答にも柔軟に対応できる力を養っていきたい。そのため、日常的に適切な表現を確認し、語感の違いを意識しながら学習を続けていく必要がある。

#### 4-5 学習者の視点を活かす指導

日本語ネイティブの実習生とは異なり、筆者は学習者として日本語を学んだ経験がある。そのため、学習者がつまづきやすいポイントを把握し、その経験を指導に活かせると感じた。

例えば、「～たことがあります」の導入では、単に例文の使用場面を考えるのではなく、学習者が混乱しやすいポイントを事前に予測し、誤用があった場合に適切に説明できるように工夫した。また、「ことがある」の前に「た形」だけでなく「辞書形」も使う可能性を考慮し、それぞれの違いを比較しながら整理した。加えて、今後学習者が誤って使用した際に適切に説明できるよう、事前に指導のポイントを明確にし、教案作成にも反映させた。

特に文法指導において、日本語ネイティブの実習生は、適切な使用場面を直感的に把握し、誤りを即座に指摘できることが多い。これに対し、筆者は学習者の視点から「なぜこの文法が必要なのか」「どうして間違えたのか」を分析し、論理的に説明することを意識したが、問題点もある。

先に述べたとおり、実習中に「掃除をします」と言うべき場面で「掃除します」と発話してしまい、講師から指摘を受けた。「掃除をします」と言うべき場面で「掃除します」と発話してしまったのは、筆者自身が無意識に助詞を省略したためである。学習者に適切な表現を指導する立場として、改めて正確な日本語を意識して話すことの重要性を認識した。

また、語感の違いによる会話の自然さについても意識する必要があると感じた。例えば、「楽しみです」と言うべき場面で、学習者から「楽しみです」と返答があった際、「ね」が共感を表し、相手と気持ちを共有する意図で使われるということは理解しながらも、咄嗟に説明ができなかった。これは単なる文法知識ではなく、会話の流れの中で直感的に適切な表現を選ぶ能力が求められることを示している。この点については、実践を重ねながら改善していく必要があると考えた。

今後は、学習者の視点を活かしつつ、より自然な日本語を指導できるよう、文法的な正確性と語感の両方を意識した指導を心掛ける。また、学習者が納得しやすい説明方法を模索し、わかりやすい指導を目指す。

## 5. おわりに—今後の課題と目標

本実習を通じて、日本語教師としての課題を多く発見した。特に、発音と聞き取りの精度向上、助詞の正確な使用、そして効果的な指導法の研究と実践が今後の課題として挙げられる。発音に関しては、「た形」と「て形」の違いの聞き取りや否定表現「いいえ」のアクセントの不自然さが指摘されたため、ネイティブ音声を用いたシャドーイング練習を継続し、音声認識ツールを活用して正確性を向上させることが必要である。

また、学習者の視点に立ち、発音の指導法を研究し、分かりやすい説明方法を確立することも求められる。助詞の使用については、「を」の省略が指摘され、授業では正しい文法を意識する必要があることを認識したため、助詞の用法を体系的に学び直し、話し言葉と書き言葉の違いを意識しながら適切な場面での使い分けを学ぶことが重要である。また、授業中の言語使用を振り返り、誤用があった場合には積極的に訂正しながら指導を行う姿勢が求められる。

さらに、効果的な指導法の確立に向け、板書の正確さを向上させ、学習者が理解しやすい字形で書くことを意識するとともに、視覚的な教材（図、ジェスチャー）を活用し、言葉だけに頼らない指導を行うことも必要である。また、学習者がつまづきやすいポイントを予測し、事前に適切な指導案を作成することで、より効果的な授業ができるよう努めたい。

## 謝辞

今回の実習に際し、ご指導を賜りました小山紀子先生、吉川永理世先生、関川貴子先生をはじめ、実習に携わってくださった講師の皆様に深く感謝申し上げます。また、実習に参加された学習者の皆様にも心より御礼申し上げます。この場をお借りし、厚く御礼申し上げます。

なお、本実習に参加するに際し、埼玉大学戦略的研究領域「国際的な学習・使用環境における日本語の諸問題の分析と日本語教育における応用可能性の定式化」による助成を受けました。ここに記して感謝申し上げます。

## 使用教材

千駄ヶ谷日本語教育研究所（2024）『コミュニケーション日本語1』第22刷

千駄ヶ谷日本語教育研究所（2025）『日本語教師養成講座 新版・実技教本』第9版

## 参考資料

千駄ヶ谷日本語教育研究所（2019）「教案作成の方法」（パワーポイント資料）

千駄ヶ谷日本語教育研究所（2024）「2024年度日本語教育実習スケジュールと課題（埼玉大学）」（PDF資料）

叶宝欣（埼玉大学大学院人文社会科学研究所博士前期課程）

## 2024 年度海外日本語教育実習報告（グループ A）

### —福建師範大学での教育実習に参加して—

野村百花・小瀧悠希那・坂井沙朱

#### 【キーワード】

日本語教育実習，異文化交流，福建師範大学，中華人民共和国，福州

#### 【要旨】

本稿は，2024年3月2日から3月15日にかけて行われた海外日本語教育実習の実習報告である。本実習は，中華人民共和国の福建省福州市にある福建師範大学で行われ，埼玉大学より6名の学生が参加した。本報告では，授業見学の感想・模擬授業を通して・異文化体験についての3項目に分けて，実習生3名の所感をもとに振り返る。

#### 1. 授業見学の感想（野村百花）

今回，初めて日本語の非母語話者が日本語を学習している現場を見学したが，第一印象として，生徒が自発的に発言し積極的な産出を行っていたことに驚いた。本項目を記述している私自身も中国語の学習者であるが，福建師範大学外国語学院日本語学科の生徒のように初級レベルであっても，自ら進んで前に出て発言するなどの積極性に感銘を受け，同時に見習いたいと思った。このような生徒の積極性に加えて，授業内でのアウトプットの機会が多いように感じた。語彙や文法項目などの必要事項をインプットしただけでは，学習者からの自発的な産出は望まれにくい。そのため，インプットした知識をアウトプットすることで，学習者が自身のできる点，できない点を認識するだけでなく，周囲の学習者とも影響を与え合い，言語習得のスピードが上昇しているのではないかと考察した。

また，授業見学を踏まえて，中国語を母語とする学習者が日本語を学習する上でのアドバンテージ，ディスアドバンテージについても考察した。まず大きなアドバンテージは日本と同様，漢字圏であるという点が挙げられる。この点は学習者にとって学習しやすいということだけでなく，教育者として，私たち日本語ネイティブが中国語を母語とする日本語学習者とコミュニケーションを取



図1 授業風景

際、漢字を書くことである程度意思疎通が可能であるということである。一方、このアドバンテージはディスアドバンテージにもなりうるという点にも留意したい。初中級レベルの授業を見学した中で見られた中国語母語話者特有の産出語彙として、「朋友」が挙げられる。現代日本語でも「朋友」という言葉はしばしばみられるが、大多数のネイティブが使用するのは「友達（もしくは友人）」であり、「朋友」は誤用に近い扱いとなってしまう。中国語の「朋友(peng you)」からくる影響であると考えられるため、このような「漢字は同じでも意味が異なる語彙」については注意しておく必要がある。（几帳面、娘、出世、など）また、「漢字も意味も同様な語彙」についてのアクセントに関して、中国語的発音になりやすい傾向がある可能性があると考えた。ある生徒の産出中に「最近」という言葉が出てきており、「さいきん①」が正しいアクセントであるが、「さいきん②」と中国語の「最近(zui4jin4)」のアクセントになってしまっていたため、中国語を母語とする初中級の日本語学習にとって混同しやすい点であることを、教育者として留意しておく必要があると感じた。

## 2. 模擬授業を通して（小瀧悠希那）

模擬授業が終わった後、担当の先生から詳しいフィードバックをいただいた。また、学習者に授業アンケートを実施していただき、その結果も共有された。これらのフィードバックやアンケートの意見を通じて、自身の授業の良かった点や改善すべき点を客観的に振り返ることができ、多くの学びを得ることができた。

まず、模擬授業を通じて、学習者へのフィードバックの重要性や、効果的な指導方法について多くの学びがあった。特に、フィードバックの際の褒めと指摘のバランスについて深く考えさせられた。学習者の努力や成長を認め、積極的に評価することは、学習意欲を高めるために不可欠である。実際、授業アンケートにおいても、良かった点として、「優しい」「丁寧」などの言葉が見られ、好意的に評価されたと感じた。しかし、それだけでは十分ではなく、間違いがあった場合には適切に指摘することも必要だと指摘された。誤りに気づくことで、学習者は次の学習へとつなげることができ、正しい知識の定着につながる。単に褒めるだけでは、誤った認識を持たせる可能性があるため、バランスを考慮したフィードバックが求められると考えられる。

また、学習者に誤りを気づかせる方法として、板書の活用が効果的であるとのこと意見をいただいた。実習では、学習者の間違いを手元のメモに記録し、それを口頭で説明する形をとった。しかし、口頭のみでは学習者全員が誤りを認識しにくいと感じた。そこで、黒板に書きながら説明することで、学習者が視覚的に確認でき、より理解が深まることがわかった。個別に指摘するだけでなく、全体で間違いを共有し、修正する機会を設けることで、学習者全員が「自分も気をつけよう」と意識することができる。このような共有の場を作ることは、クラス全体の学習効果を高める点で有益であると考察できる。

さらに、学習者の多様な回答を尊重することの重要性についても学ぶ機会があった。

授業では、教師が想定していた回答とは異なるものの、間違いではない発言があることがある。そのような場合、回答を軽視せず、しっかりと拾って対応することが必要だと感じた。学習者の発言を認めることで、彼らの努力や積極性を評価できるだけでなく、学習意欲の向上にもつながると考えられる。また、発言しやすい雰囲気を作ることで、学習者が自信を持って参加しやすくなる。この点については、実際の授業でも意識していきたいと考えた。

加えて、授業の進行における「待ち」の姿勢の重要性についても指摘を受けた。この点に関しては、学習者からの授業アンケートでも改善点として多く言及されていた。例えば、会話文や問題文を提示した際、十分な読解時間を確保しないまま進行すると、学習者にとって大きな負担となることがわかった。特に、初級や中級の学習者は、日本語を読むこと自体に時間がかかるため、適切な「待ち」の時間を設けることが不可欠である。また、穴埋め問題や空欄のある文章を扱う場合にも、すぐに答えを提示するのではなく、学習者が考える時間を確保することが重要であると考えられる。さらに、ヒントの出し方についても工夫が求められる。言葉だけでなく、ジェスチャーや声の抑揚を用いることで、学習者の理解を助けることができる。すぐに正解を教えるのではなく、段階的にヒントを出しながら考えさせることで、学習者が達成感を得られるようになると感じた。

また、日本語教師としての特有の強みを活かすことの重要性についても考えさせられた。日本語母語話者であることを活かし、学習者に自然な表現を指導することができる点は大きな強みである。ただ意味が伝わればよいのではなく、正しく、かつ自然な日本語を意識することが求められる。実習を通じて、教科書に載っている形式的な表現だけでなく、実際の会話で使われる表現を積極的に取り入れることの重要性を再認識した。学習者が自然な日本語を身につけるためには、教師自身が意識して表現を選び、適切な言葉を提示する必要があると考えた。

一方で、教師の話し方、アクセント、イントネーションの影響についても改めて考える機会となった。実習中、学習者に分かりやすく伝えようと意識するあまり、不自然な話し方になってしまうことがあった。たとえば、語尾を過度に上げることで疑問文のように聞こえてしまったり、アクセントを強調しすぎてしまったりすることがあった。特に初級・中級の学習者は、教師の発音をそのまま真似する可能性があるため、意識的に自然な話し方を心がける必要があるとの指摘をいただいた。また、イントネーションだけでなく、会話文の読み方にも工夫を凝らすことで、学習者がより理解しやすくなることがわかった。たとえば、「喜怒哀楽」などの感情を込めた話し方をすることで、単なる音の理解ではなく、意味の理解にもつながると考えられる。棒読みや、会話の内容と合わない口調を避けることで、学習者にとってより自然な日本語を提供できると感じた。

実習を通して、日本語教育におけるフィードバックのバランス、板書の活用、多様な回答への対応、「待ち」の姿勢の重要性、自然な日本語表現の指導、そして教師の話し方の工夫といった点について学ぶことができた。これらの要素を意識することで、より

効果的な授業を展開できると考察できる。今後は、学習者の立場に立ち、彼らがより学びやすい環境を提供できるように意識しながら授業を行いたいと考えている。日本語教師としての役割を改めて認識し、実践を積み重ねることで、指導力をさらに向上させていきたいと感じた。

### 3. 異文化体験について（坂井沙朱）

現地のチューター・先生・生徒の皆さんの引率のもと、数々の異文化体験を行った。中でも常に付き纏ったことは、食文化の違いだ。肉、野菜、魚、何を食べてもどこか甘い。中華料理は辛いという偏見を裏切られ、衝撃を受けた。生徒に料理について聞くと、辛味が強いのには四川や湖南などの料理で、福建省は甘味・酸味が強いのだと解説が返ってきた。

衝撃を受けたのは味付けに限らず、食べ物それ自体に対してもだった。カエルの肉、鴨の血、豚の皮など、日本ではなかなか食べられないものに挑戦する機会が多く訪れ、その度に新鮮に驚いた。カエルの肉は意外にも鶏肉のような味わいで、後味もさっぱりとしていた。中国語では「田雞(tiánjī)」と呼ばれる。中国人も鶏に近いと感じているようで、チューターの方々も好んで食べている様子だった。

また、連れて行っていただいた観光地のことも強く印象に残っている。三坊七巷では簪花(zānhuā)という福建省の伝統的な装飾を纏い、唐代から残る街並みを散策した。若者が集まる烟台山では美しい建造物に触れ、また授業中とは異なる、中国の若者の活気を直に感じ取ることができた。

帰国前の最後の観光として向かった遊神では、中国の祭りの空気を実際に浴びることができて感動した(右の画像)。会場への道中で「春節が終わる時に、中国の神々に街中を練り歩いてもらう祭り」だと聞いていたが、到着するとすぐに花火、爆竹、音楽が大音量で押し寄せてきた。チューター・学生の皆さんに導かれながらパレードを眺



図2 祭りの風景

め、時に音楽に合わせて踊った。伝統的には厳かに執り行われるものだったが、近年は若者の文化を取り入れ、レーザーや音楽で派手に盛り上げているようだ。キラキラと輝くトラックの前後を、荘厳絢爛な造形の神が歩いていく。額にレーザーライトを取り付けられ、ビームを放ちながら通り過ぎる神々はさながら混沌としていた。

2週間の間、良い意味で日本との空気感の異なりを感じ続けた。筆者にとっては初めての海外旅行・異文化体験だったが、異文化を実地で経験することの難しさ・特別感・楽しさを強く感じた。

## 謝辞

実習生を快く迎え入れ、両学生間の交流の機会を多く設けてくださった福建師範大学外国語学院の皆様に対して、心からお礼申し上げます。特に、実習中に熱心にご指導くださった魏麗琴先生、庄佩珍先生、黒川美那子先生、多くのご支援をいただいた陳燕青先生、蔡妍先生には、感謝の念に堪えません。加えて、実習中の生活をサポートし、多くの福建省の文化を体験させてくださったチューターの劉綺静さん、李琪さん、陳耀川さん、許若琳さん、王赫竹さん、張華君さんにも大変お世話になりました。この場をお借りして、深く感謝申し上げます。なお、本実習は2024年度教養学部・人文社会科学研究所科学際系多文化キャンパス事業補助、教養学部長裁量経費（日本語教育海外インターンシップ経費）、埼玉大学インキュベーション研究日本語・日本語教育グループの支援を頂きました。ここに記して御礼申し上げます。

野村百花（埼玉大学教養学部2年生）

小瀧悠希那（埼玉大学教養学部2年生）

坂井沙朱（埼玉大学教養学部3年生）

## 2024 年度海外日本語教育実習報告（グループ B）

### —福建師範大学での教育実習に参加して—

亀山廉眞・櫛田棕子・村橋小梅

#### 【キーワード】

日本語教育実習，異文化交流，福建師範大学，中華人民共和国，福州

#### 【要旨】

本稿は、2025年3月2日から3月15日にかけて行われた海外日本語教育実習の実習報告である。本実習は、中華人民共和国の福建省福州市にある福建師範大学で行われ、埼玉大学より6名の学生が参加した。約2週間の実習報告と共に、現地での生活や文化交流について、実習生3名のそれぞれの所感をもとに振り返る。

#### 1. 実習を通して（亀山廉眞）

今回の実習では、授業の見学や実習を通して、大変多くの学びを得ることができた。福建師範大学の学生は意欲が高く、授業中の発言や、私たち実習生との交流等を積極的に行ってくれた。日本語ネイティブとして学習者と接する中で、日本語について質問される機会もあった。例えば「～てくれる」という授受表現について意味を聞かれたが、すぐに返答することはできず、実習生同士で相談しながら、図などを駆使して教える形となった。

急な質問に対し、適切に説明するなど対応をすることの難しさを実感した。また、中国語を母語とする学習者が苦手とする点にも多く気づきを得られた。促音や長音が苦手というのは耳にしたことがあったが、自動詞・他動詞も難しいのだと感じた。「貸す」と「借りる」や「回る」と「回す」など、特に有対と呼ばれる自他動詞の使い分けが困難であると気付いた。私は今回、文法の授業を担当した。指導してくださった魏麗琴先生との事前の面談の際にも、自他動詞の難しさについて教えてくださった。例えば、「ドアが開けられない」と「ドアが開かない」とでは、「開ける」と「開く」と異



図1 福建師範大学の皆様との集合写真

なる動詞だが、中国語ではいずれも「开」となる。中国語では同じ動詞や文型を用いても、日本語では異なる動詞や文型を用いることがあり、これらを学習者にどのように理解してもらうかが難しいと教わった。6 年以上日本語を勉強している学習者であっても、この自他動詞に関する誤用はみられ、初級の段階から丁寧に導入する必要があると感じた。



図2 「基礎日本語」の教壇実習

また、授業見学を通して、アウトプットの機会の多さに驚いた。作文や会話の授業において、そういった機会が多いのは納得できるが、文法の授業であっても、学生のスピーチの時間があり、発表やそれに対する質疑応答など、学習者自らの発話が大変多かった。また、ある会話の授業の中で、ロールプレイを行う際、インフォメーションギャップを設けていたことも印象的だった。お互いの役割について、知らないまま会話を行うものであり、「生の会話」により近づけるというものだった。さらに、活動中や発表中に、会話の内容や文章について相談したり台本を作ったりすることを禁止しており、こうした指導は学習者にとって良いアウトプットの機会になっていると感じた。

今回の実習を通して、実際の授業の体験、多くの学習者との交流、現役の日本語教師の方々の話を伺う機会を得ることができ、大変貴重な経験を得ることができた。また、私が日本語教師になることを、たくさんの学生が応援し期待してくれた。その思いに応えられるように、これからも大学やボランティアで学びや経験を深め、今回お世話になった先生方のような素敵な日本語教師を目指したい。

## 2. また会う日まで（櫛田棕子）

今回の実習では日本語を教えるという行為の難しさとそれ以上の達成感を得られた。

私は今回の実習の授業で、一コマまるまる会話練習を行った。普段大学で行う模擬授業では会話練習は授業内の 5～6 分程度で行うものであったため、授業を行う上での構成や進行に不安を感じた。そして、会話のトピックを一から考えてそれを組み立てていくというのはかなりの労力が必要であり、ペアの小瀧さんとアイデアを出し合っては修正するという作業を繰り返した。一回きりの授業でここまで苦労していたが、実際に日本語教師となったら毎日授業計画を立てなければならない。そう考えると、日本語教師という職業の大変さが改めて身に染みた。授業当日、連日の授業準備の成果が出て、良い授業を行うことができた。改善点もちろんある。時間配分を間違えたり、生徒たちに学習してほしい文型を強調したいあまりに、ネイティブらしくないイントネーションで話してしまったりした。それでも総合的に見て満足いく授業ができた。授業評価アンケートの結果ではアンケートに回答してくれた 16 人中 15 人が、私の授業で収穫や満足感を得られたと答えてくれた。この授業は私の大きな糧になると確信した。

そして授業が終われば私が日本語を教えた生徒は、今度は私たちに中国の文化を教えてくれる先生たちとなった。放課後に学生街へ連れて行ってきて、休日はガイドのごとく観光地を案内してくれた。日本にいて耳にする中国と、実際目にする中国は世界が違っていると感じた。特に人柄に関しては知見がガラリと変わり、ここまで親切に、そして歓迎して



図3 「日本語会話IV」の教壇実習

くれるとは思いませんでした。最終日には涙を流して別れのあいさつをしてくれた生徒もいた。泣いて別れを惜しんでくれるという経験は人生で初めてだった。実に今回の実習はかけがえのないものとなった。この尊い経験を還元できるような日本語教師になりたいと強く感じた。

最後に、実習を指導して下さった黒川先生をはじめ、授業を受けてくれた生徒のみなさま、生活をサポートしてくれたチューターのみなさま、私に関わってくれた全ての方々に深く感謝申し上げます。

### 3. 伝える葛藤・伝わる感動（村橋小梅）

私からは、今回の教育実習内での模擬授業を通して得た感動について記述していこうと思う。

私は大学の演習の授業で模擬授業を2度行った。そのとき行った模擬授業自体は概ねうまくいっていると感じていた。しかしそれは言ってしまえば当たり前のことで、私の授業を聞いているのはほぼ全員日本語母語話者であり、授業のやり方も日本語教育についてもよく理解した人たちばかりだからだ。

今回、初めての国で初めて実践的な授業を行うこととなり、私は、動詞の可能形を日本語初級レベルの中国語母語話者に教えることになった。文法を教えるのであれば、まず自分がその文法について十分理解していなければならない。私はまず、動詞の可能形の勉強と、扱う教科書の進み方の確認からスタートすることになった。いつもは『みんなの日本語』を使用しているが、今回使った教科書は『総合日語』という中国語母語話者のために書かれた教科書だったため、そもそもこの教科書自体を見るのが初めてだった。いつもと教材が違うだけで、授業への不安がより一層増した。

限られた日数の中で授業資料を作成し、いよいよ授業当日になった。私は中国語が一切話せないため、中国語を媒介語にすることができない。日本語一本勝負だった。はじめ、自分の話す日本語が通じるのか、自分の考えた授業の進め方で、複雑な動詞の可能形を理解してもらえるのか、不安でたまらなかった。しかし、それは杞憂で、授業を始めると、学生は皆うんうんと頷きながら私の話を聞いてくれる。学生たちの頷きはこんなにも教師側を安心させるものなのかと驚いた。

私は授業内で何問か練習問題を用意していた。私の言ったことが本当に学生に伝わっているのかが試される時間だったが、ほとんどの学生が練習問題をクリアした。答え合わせの際に指名した生徒が間違った回答をしても、再度私の教えたことを丁寧に説明すると、学生は納得してくれた。あっという間に 45 分が経ち、私はほとんど予定通り授業を終えることができた。次の授業の冒頭で、私の担当になってくださった先生が、動詞の可能形の確認をした。

「皆さん、走る、の可能形は何ですか？」

「走れる」

こういったやりとりが 8 回ほど繰り返された。学生たちはその 8 回のすべてを正しく回答した。この瞬間の喜びを私は一生忘れないと思う。私の言ったことは確かに学生たちに伝わっていた。いつもの大学の模擬授業では得られない達成感と感動を味わった。「伝わる」という



図4 「日本語基礎作文Ⅱ」の授業見学の様子

のはこんなにも嬉しいことなのだと知った。動詞の可能形の授業が行えたというのは、私の中で自信に繋がった。もちろん、反省点は沢山ある。不慣れなせいで学生を戸惑わせてしまった場面もあったと思う。それに、媒介語なしで私の話が通じたのは、学生たちの持つ蓄積された知識のおかげであり、その知識を教えてくださったのはいつも授業をされている先生方である。そのことは忘れてはならない。

今回の実習で、私は教えることの難しさと達成感を同時に味わうことができた。今回の喜び・感動を忘れることなく、これからも学び続け、一人前の日本語教師になりたいと強く思った。

## 謝辞

本実習の実施に際して、実習生を快く受け入れてくださった福建師範大学外国語学院の皆様に対して、心より感謝申し上げます。加えて、実習中に熱心にご指導くださった魏麗琴先生、庄佩珍先生、黒川美那子先生、多大なるご支援をいただいた陳燕青先生、蔡妍先生に謝意を申し上げます。また、チューターの劉綺静さん、李琪さん、陳耀川さん、許若琳さん、王赫竹さん、張華君さんにも実習中の生活のサポートや福建省の文化を体験させていただき、大変お世話になりました。この場をお借りして、深く感謝申し上げます。なお、本実習は 2024 年度教養学部・人文社会科学系多文化キャンパス事業補助、教養学部長裁量経費（日本語教育海外インターンシップ経費）、埼玉大学インキュベーション研究日本語・日本語教育グループの支援を頂きました。ここに記して御礼申し上げます。

亀山廉眞（埼玉大学教養学部 2 年生）

櫛田棕子（埼玉大学教養学部 3 年生）

村橋小梅（埼玉大学教養学部 3 年生）

# 2025 年福建師範大学日本語教育実習における指導報告

## —大学 2 年生後期の会話授業にて—

黒川美那子

### 【キーワード】

日本語教育, 日本語教育実習, 会話授業, ロールプレイ

### 【要旨】

本稿は、2025 年 3 月に埼玉大学の学生が筆者の勤務する福建師範大学にて日本語教育実習を行った際の、教育実習生に対する指導報告である。実習生たちは大学 2 年生後期の会話授業にて、実習生が中国人学生に助けを求め、中国人学生がそれに応じるというモデル会話を提示し、ロールプレイを行った。その結果、ほとんどの学習者がロールプレイを遂行できた。

## 1. はじめに

2025 年 3 月 3 日から 15 日までの 2 週間、埼玉大学教養学部の 2~3 年生、計 6 名が中国福建省福州市にある福建師範大学外国語学院日本語学科にて日本語教育実習を行った。6 名の教育実習生（以下「実習生」）のうち、2 名が筆者の担当科目『日本語会話 4』にて実習を行い、筆者はその指導に当たった。

## 2. 実習を行う科目『日本語会話 4』について

### 2-1 到達目標

『日本語会話 4』は、日本語学科 2 年次後期の必修科目である。到達目標は、「相手や場面状況に応じて適切な文体を用い、相手に配慮しながら、身近な話題について短い会話ができるようになること」である。学習者は、1 年次は丁寧体、2 年次の前期では普通体による会話を練習してきた。今学期の『日本語会話 4』では、相手との関係や場面に応じて、その 2 つの文体の使い分けることが大きな目標となっている。

### 2-2 学習者

学習者は 2 クラスに分かれており、2 年 1 組に 16 名、2 年 2 組に 21 名在籍している。母語は全員中国語で、大学入学後に日本語の学習を始めた学習者がほとんどである。日本語レベルについては、中級前半程度である。

## 2-3 使用テキスト

使用テキストは彭広陸・守屋三千代総主編（2023）『総合日語 第三版第三冊』である。この名の通り、これは会話用の教材ではなく、会話、読解、文法等の練習を含む総合教材である。

当大学では、このテキストを『日本語会話 4』の他に『基礎日本語』という科目でも使用している。『基礎日本語』は本文の精読や本文中の表現について詳しく解説する授業である。一方『日本語会話 4』は、『基礎日本語』で学習した後、その「課後学習」として、本文の内容確認や、文法・会話の練習を行う科目として位置付けられている。よって、『日本語会話 4』という科目名であっても、授業内容は会話のみではない。

## 3. 実習内容

実習は主に、1) 授業見学、2) 授業準備（打ち合わせ～教案・教材の作成）、3) 教壇実習、4) 教壇実習の振り返り、5) 学習者へのフィードバックの 5 つに分かれている。実習期間は 2 週間であるが、教壇実習までは 1 週間しかなかった。（表 1）

以下、これらの項目ごとに、実習内容を報告する。

表 1 実習のスケジュール

日付	実習内容
3月3日（月）	授業見学
3月4日（火）	授業に向けての打ち合わせ
3月5日（水） ～9日（日）	教案・教材の作成
3月10日（月）	教壇実習（午前）・教壇実習の振り返り（午後）
3月11日（火） ～13日（木）	学習者へのフィードバック（発表評価・原稿の添削）

### 3-1 授業見学

実習生が授業を行う 1 週間前、実習生は筆者が 2 年 1 組にて行った『日本語会話 4』の授業を見学した。授業時間は、前半 45 分、10 分休憩した後、後半 45 分あり、計 90 分である。授業見学の日は、第 3 課「大相撲」ユニット 1 の授業であった。

授業の流れは、①実習生による自己紹介、②学習者 1 名によるスピーチ、③単語の発音確認、④本文の音読と発音確認、⑤本文の内容確認問題、⑥本文中の新出文型を用いた短文作成問題、⑦新出文型を用いた口頭練習、⑧新出文型を用いたロールプレイとその発表である。（表 2）

実習生には、「⑧新出文型を用いたロールプレイとその発表」を学習者とペアで行ってもらった。さらに、この科目では発表したスピーチ・会話を学習者全員（発表者自

身も含む)と教師で評価しており、実習生にも発表を評価してもらった。評価は、評価者を匿名にしたうえで、発表者と実習生に共有した。発表原稿については、発表者に発表時の音声を自身のスマートホンで録音してもらい、宿題としてその音声をもとに発表原稿を書かせ、提出させた。発表者のうち希望者には、教師がその原稿を添削した。添削した原稿は、学習者と実習生に共有した。

表2 『日本語会話IV』授業見学時の授業の流れ

順番	授業内容	実習生が行ったこと
①	実習生による自己紹介	自己紹介
②	学習者1名によるスピーチ・スピーチ評価	スピーチ評価
③	単語の発音確認	見学
④	本文の音読と発音確認	見学
⑤	本文の内容確認問題	見学
⑥	本文中の新出文型を用いた短文作成問題	見学
⑦	新出文型を用いた口頭練習	見学
⑧	新出文型を用いたロールプレイとその発表・発表評価	ロールプレイ・発表・発表評価

### 3-2 授業準備

授業見学の翌日、実習生がどのような授業をするかについて打ち合わせを行った。実習生が授業を担当する日は、ちょうど『第3課ユニット2 読解「外国人力士の活躍」』という読解の課が予定されており、本文の内容も相撲についてであった。読解の課だけあって、新出文型も日常会話ではあまり使わないものが多く、相撲というトピックも学習者にはなじみがないようだった。そのため、この課の内容の読解・文法に関しては筆者が授業を行い、会話に関しては、実習生にこの課の内容とは切り離して、学習者に合った学習項目を考え、会話授業の教案と教材を作成してもらうことにした。実習生は、普段の授業では『みんなの日本語I』を用いて模擬授業を行ってきたそうで、当然ながら教科書もない状態で学習項目を考え教案を作成するのは、初めての経験であった。そこで参考のために、筆者が3月3日・3月6日の授業で使用した教材(スライドとロールカード)を実習生にも共有した。

打ち合わせから3日後、実習生から教案・教材が送られてきた。実習生は、実習期間中の生活をサポートする中国人学生(以下「チューター」)に食事に連れて行ってもらう等のサポートを受けており、それらの体験をもとに「実習生が雨の日に傘を忘れ、チューターに助けを求める」という場面のモデル会話を作成していた。そして、その会話で用いる文型を学習項目とし、モデル会話と類似した場面設定にてロールプレイを行うという授業プランを立てていた。このような中国人学生が日本人学生を助ける

という設定のロールプレイは直近の授業でも先学期でも行っていた。しかし、実習生自身がこのようなモデル会話を提示することで、学習者にこの会話の実用性や現実味を感じさせることができ、有意義な会話練習になると考えた。作成した教材は、主にモデル会話や文型を提示するためのスライドとロールプレイに用いるロールカードである。その後、実習生と筆者との間で、教案・教材を追加・修正するなどのやり取りを行った。最終的に教材が完成したのは授業の前日であった。

本来であれば、この後実習生に模擬授業をしてもらうべきであったが、実習生は授業準備以外にも、他の授業の見学や文化交流イベントへの参加等で非常に忙しく、模擬授業の時間は取れなかった。そのため、授業のシミュレーションは各自で行うよう促すに留めた。

### 3-3 教壇実習

授業見学から1週間後、教壇実習を行った。授業はそれぞれ前半45分、後半45分あり、前半45分は筆者が両クラスで教科書にしたがって読解・文法の授業を行った。そして、後半45分で実習生2名のうち1名は2年1組、もう1名は2年2組で会話授業を行った。当日の2年1組の出席者は8名、2年2組の出席者は18名であった。<sup>1</sup>

まず、実習生による会話授業の学習目標と学習項目については、表3のとおりである。学習項目となっている文型は全て既習で、先学期の期末試験（口頭試験）にて出題したものである。そのため、今回は先学期の総復習のような内容となった。

表3 実習生による授業の学習目標・学習項目

学習目標	親しい人に相談・依頼をしたり、それを受けて手伝いを申し出たり助言したりして、数分程度の会話ができる。
学習項目	<p>&lt;相談する&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・(普通形) んだけど、どうしよう／どうすればいい？／ どうすればいいかな？</li> </ul> <p>&lt;依頼する&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・(て形) くれる？／くれない？／くれないかな？</li> <li>・(て形) もらえる？／もらえない？／もらえないかな？</li> </ul> <p>&lt;手伝いを申し出る&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・(意向形) か？</li> </ul> <p>&lt;助言する&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・～たら？／たらどう？</li> <li>・(た形) ほうがいいじゃない？／ほうがいいよ</li> <li>・～ばいいじゃない？／いいでしょ？</li> </ul>

次に、実習生による会話授業の流れについては、表4のとおりである。①まず、実

<sup>1</sup> 教壇実習日は、交換留学希望者の面接試験があったため、欠席者が非常に多かった。

習期間中に実習生の生活面のサポートしていたチューターの仕事を紹介した。②次に、実習生の実経験をもとに、実習生が雨の日に傘を忘れ、チューターに相談・依頼等行い、チューターはそれを受けて傘を貸す、タクシーを呼ぶなどの手助けや助言を行うというモデル会話を提示した。③その後、会話中の文型を提示し、変形練習を行った。④そして、ペアでロールプレイをさせた。ロールカードは表 5 のとおりである。モデル会話と同様、A:日本人留学生が B:中国人学生に相談・依頼等を行い、B:中国人学生はそれを受けて手助けや助言を行うというロールプレイである。最後に、3 ペアを選んで、ロールプレイを発表してもらった。

表 4 実習生による会話授業の流れ

順番	授業内容
①	チューターの仕事内容紹介
②	モデル会話の提示 (実習生が雨の日に傘を忘れ、チューターに相談・依頼等行い、チューターはそれを受けて、助言したり手助けを申し出たりする)
③	文型の提示・変形練習
④	ロールプレイとその発表・発表評価

表 5 実習生が作成したロールカード

<p>A : 日本人留学生</p> <p>あなたは福建師範大学に留学している日本人留学生です。あなたには、Bさんという同じ年齢のチューターがいます。Bさんとは仲が良いです。あなたは今日学校に来た時、通学中にスマートフォンを落としてしまったことに気がつきました。でも、落とした場所は覚えていません。<u>そこで、Bさんに今の状況を詳しく説明して、この問題を解決するために、どうしたらいいか相談してください。ただし、あなたは中国語が話せません。この問題を解決するために通訳が必要な場合は、Bさんをお願いしてください。※会話はあなたから始めてください。<sup>2</sup></u></p>
<p>B : 中国人チューター</p> <p>あなたは福建師範大学の学生です。あなたは、Aさんという日本人留学生のチューターをしています。Aさんとは同じ年齢で、仲が良いです。ある日、あなたは学校でAさんに会いましたが、Aさんはとても困っているようです。</p> <p><u>そこで、Aさんの話を聞いて、Aさんの問題を解決するために手伝ったり、アドバイスしたりください。※会話はAさんから始めます。</u></p>

<sup>2</sup> 下線部は学習者への指示に該当する箇所であり、下線を付した状態で学習者にロールカードを配布した。

表 6 は、学習者が発表したロールプレイの 1 つで、下線部が学習項目となっている文型の使用箇所である。「車番」などの誤用や、スマートホンを使ってどのように運転手の電話番号を調べるのが解決されていないという問題があるものの、下線部のとおり、「どうしよう」「教えてくれない?」「貸そうか?」など、学習項目である文型を適切に使い、ルールカードにあるミッションを遂行できている。このようなことから、この実習における学習目標は達成されたと言えるだろう。

表 6 学習者が発表したロールプレイ

<p>A: ああ... <u>どうしよう...</u></p> <p>B: ええ? どうしたの?</p> <p>A: 実は、今学校に来る途中で、スマホがどこか落としちゃった。</p> <p>B: ああ、それは大変だなあ! どこで落としたの?</p> <p>A: 多分タクシーの中かな。</p> <p>B: あのタクシーの車番<sup>3</sup>、知っている?</p> <p>A: あ、知っている! タクシーを待っている時に覚えていたから。</p> <p>B: よかった!</p> <p>車番をしているたら、あの運転手の電話番号も知ることができるよね。</p> <p>A: そうなの? すごいね! 知らなかった! でも、あの運転手の電話番号はどう探すのは分からないんだけど、<u>教えてくれない?</u></p> <p>B: いいよ、私のスマホ <u>貸そうか?</u></p> <p>A: ありがとう! 助かった。</p>
---

### 3-4 教壇実習の振り返り

教壇実習を終えた日の午後、実習生 2 名と筆者の 3 名で振り返りを行い、実習生と筆者からそれぞれ良かった点と改善が必要な点について述べた。以下が、その主な点である。

#### 【良かった点】

1. 声が聞き取りやすく、話すスピードもちょうど良かった。
2. 堂々と落ち着いた態度で授業できていた。
3. 教室全体を見渡せており、実習生がずっと板書を見ながら授業をしているということはなかった。
4. 学習者に発話の機会を多く与えていた。
5. 時間が余った際、とっさに復習の時間を設けたり、ロールプレイの発表後にそれに対してフィードバックをしたりと、臨機応変に対応できた。

<sup>3</sup> 学習者本人に確認したところ、「車のナンバー」を意図した発話であるという。

【改善が必要な点】

1. 時間管理が難しかった。時間が足りないと思い変形練習を大幅に割愛したが、結局最後に時間が余ってしまった。
2. 学習者に対して待つ姿勢が足りなかった。(例：モデル会話を提示した際、学習者が会話を理解するまで待たずに、すぐ会話について学習者を当てて質問してしまった。)
3. 学習者が質問に答えられない時、段階的にヒントを与えずに、すぐに正解を提示してしまった。
4. 学習者を褒めることは多かったが、間違いを指摘することは少なかった。
5. 学習者のイントネーションに対しては注意を向けていたが、実習生自身のイントネーションについては注意が足りなかった。(例：文型を強調したいあまりに、語尾のイントネーションが上がってしまった。困っている場面の会話でも、明るい語調で話してしまい、困っている感情を表現できていなかった。)

また、教壇実習後には学習者に実習生の授業についてアンケートを実施し、匿名で回答してもらった。アンケートへの回答は任意であったが、授業に出席した学習者計26名のうち24名から回答があった。学習者にも実習生の授業の「良かった点」と「改善が必要な点」について回答してもらった。以下はその主な回答である。<sup>4</sup>

【学習者の回答から得られた「良かった点」】

1. 活舌がよく、ポイントが明確。
2. 話すスピードは速すぎず遅すぎず、内容も明確で、スライドも理解を助けるのにとっても良い。
3. 学生たち発表した後、実習生は授業のポイントを指摘して、このポイントを覚えやすくなります。
4. 「相手に頼む」と「アドバイス」の内容はとても役に立ちます。
5. 実生活に即したトピックを織り交ぜながら、わかりやすく受け入れやすい導入で知識を提供した。
6. 学生をたくさん励まし、日本語学習への自信を与えた。

【学習者の回答から得られた「改善が必要な点」】

1. 授業の内容は授業終了前に終わっちゃったから、時間をもっと有効に使えるほうがいいと思う。
2. 生徒たちに考える時間を与え、答えをすぐに明かさないようにしたい。そうす

---

<sup>4</sup> 学習者の回答にある日本語の誤用は、修正せずにそのまま記載した。また、中国語による回答も許可していたため、中国語による回答もあった。その場合は、翻訳アプリを使用して翻訳した上で記載した。

- れば、もっと違った答えが出るかもしれない。
3. 学生を当てるのが速すぎて、すぐに反応できない。
  4. メモを取る時間があると、もっといい。
  5. ロールプレイ前の練習が多ければ、もっと考える時間があつた。
  6. やり取りの形式が豊かになればいいと思います。

実習生・筆者と、学習者から挙げられた「良かった点」と「改善が必要な点」は共通点がいくつか見られた。

「良かった点」については、実習生・筆者からの「1.声が聞き取りやすく、話すスピードもちょうど良かった。」と、学習者からの「1.活舌がよく」「2.話すスピードは速すぎず遅すぎず」が共通している。また、実習生・筆者からの「5.時間が余った際、とっさに復習の時間を設けたり、ロールプレイの発表後にそれに対してフィードバックをしたりと、臨機応変に対応できた。」と、学習者からの「3.学生たち発表した後、実習生は授業のポイントを指摘して、このポイントを覚えやすくなります。」という点も一致している。

「改善が必要な点」については、実習生・筆者からの「1.時間管理が難しかった。」と、学習者からの「1.授業の内容は授業終了前に終わっちゃったから、時間をもっと有効に使えるほうがいいと思う。」が共通している。また、実習生・筆者からの「2.学習者に対して待つ姿勢が足りなかった。」と、学習者からの「2.生徒たちに考える時間を与え、答えをすぐに明かさないようにしたい。そうすれば、もっと違った答えが出るかもしれない。」「3.学生を当てるのが速すぎて、すぐに反応できない。」「4.メモを取る時間があると、もっといい。」が共通していたと言える。これらの点は、事前に模擬授業をしていればある程度避けられる問題であるため、改めて模擬授業の重要性を痛感させられた。

ただし、学習者のアンケートからは、実習生の教壇実習に対して総じて好意的な回答が多く見られた。表 7～9 は上記以外の質問項目に対する回答結果である。実習生が話すスピードに関しては、100% の学習者が「ちょうどいい」と回答していた（表 7）。実習生の説明に関しては、62.5%（15 人）の学習者が「よく理解できた」、33.3%（8 人）の学習者が「まあまあ理解できた」と回答してした（表 8）。ロールプレイの難易度に関しては、87.5%（21 人）が「ちょうどいい」、12.5%（3 人）が「少し難しい」と回答していた。

表 7 アンケート結果「実習生が話すスピードは適切でしたか？」

早すぎる	少し早い	ちょうどいい	少し遅い	遅すぎる
0% (0 人)	0% (0 人)	100%(24 人)	0% (0 人)	0% (0 人)

表8 「実習生の説明は、理解できましたか」

全然理解 できなかつた	あまり理解 できなかつた	まあまあ 理解できた	よく 理解できた
0% (0人)	4.2% (1人)	33.3%(8人)	62.5%(15人)

表9 アンケート結果「ロールプレイの難易度はどうでしたか？」

簡単すぎる	少し簡単	ちょうどいい	少し難しい	難しすぎる
0% (0人)	0% (0人)	87.5% (21人)	12.5% (3人)	0% (0人)

### 3-5 学習者へのフィードバック

最後に、学習者が発表したロールプレイを実習生にも評価してもらった。評価方法は、「声・発音」「視線・態度」「文法」「内容」「論理性」「聞き手への配慮」の6つの項目ごとに5段階で点数をつけ、さらに「良かったところ」「頑張った方がいいところ」についてコメントするというものである。なお、この評価は学習者全員と教師が発表者に対して毎回行っているものである。

また、普段の授業では、ロールプレイを発表した学習者には、発表後に原稿を書かせて提出させ、希望者には原稿を添削している。今回は筆者ではなく実習生が原稿を添削すると発表者に言ったところ、発表者全員から添削してほしいとの希望があり、実習生が学習者から期待され信頼を得ている様子が伺えた。その後、実習生は発表者全員の原稿を非常に丁寧に添削し、返却していた。

## 4. おわりに

今回の教育実習において、実習生たちは1週間という短い期間で、文化交流イベントへの参加等と並行しながら、授業見学、授業準備、教壇実習を行った。過密スケジュールの中での実習であったが、教壇実習の結果、学習者は実習生の授業に概ね好意的で、学習目標も無事に達成することができた。その一方で、時間の都合上模擬授業ができないまま教壇実習に移ってしまったことから、教壇実習では実習生の時間管理や生身の学習者とのインターアクションの取り方に課題が残った。今後は、教案・教材を完全に修正した後で模擬授業をしようとするのではなく、ある程度教案・教材ができた段階で模擬授業に移り、模擬授業に対してフィードバックを行いながら教案・教材を修正した方が効率的かもしれない。今後再び実習生の指導を担当させていただく際には、以上を課題としたい。

## 謝辞

今回の実習において、実習指導経験の浅い筆者の指導を辛抱強く受けてくださった実習生の皆様、実習生をサポートしてくださったチューターの皆様、実習生の教壇実

習を受けてくださった学習者の皆様，そして実習前に実習生を指導してくださった埼玉大学の劉志偉先生に深く感謝申し上げます。

### 参考文献

彭広陸・守屋三千代総主編，王軼群・周彤・今井寿枝・野畑理佳本冊主編（2023）  
『総合日語 第三版第三冊』北京大学出版社

黒川美那子（福建師範大学外国語学院日本語学科常勤講師）

## 魔都上海で日本語を教えて

後藤隆幸

### 【キーワード】

上海, 実践教育, 日本語授業, 日本人教員

### 【要旨】

本稿は、上海に赴任した日本語教員の立場からなぜ上海が「魔都」と呼ばれるのかについて事例とともに述べた。上海財経大学について紹介した後、授業、学生指導、テスト作成といった業務について簡単に説明した。その後、上海における日本語教育の問題点を主に学生、環境、教員という3つの観点から見ていき、特に学生については学年、学習歴、人工知能という観点から問題点を考察した。そしてこの解決のために学生に日本語への興味を持ち続けてもらうことが必要だとし、現在行っていることや今後行っていくべきことについて述べた。また、さらに日本人として苦勞する部分についても、ITという視点及び言語の観点から論述した。総じて、上海は高い利便性がある一方で物価の高騰や意外な不便さがあり、日本語を学ぶ環境としては競争社会を背景にした学生のやる気に対して十分に日本語が役立てられない環境がある現状について紹介した。

### 1. はじめに

上海財経大学外国語学院で2023年の2月に日本語教員として勤務を開始して以降、2年間で多くのことを現場で見ることができた。その中でもかつて上海を表した「魔都」という言葉が今でも大きな名残を残していることがわかった。

「魔都」という言葉そのものは、一見するとかなり突飛な単語に見えるが、実際には歴史のある言葉である。この言葉は日本の作家である村松梢風が1923年に上海を訪れた際に上海を言い表したものである。この時期の上海は経済が発展していて、租界のような華やかな場所もある一方で貧しい人々が多く、アヘンが横行し、治安が不安定であった。こうしたアンバランスさを持つ上海を端的に言い現したものが「魔都」という言葉であり、言い換えれば上海には光と影があるということを示した言葉でもある。今では多くの書籍に「魔都」という言葉が用いられているほか、2024年11月に上海市内で行われたスピーチコンテストの大会の題材にもなるなど、すでに定着していることがわかる。

現在の上海は100年前の意味での魔都というものこそないものの、上海市内で働いた経験があれば、この言葉が死語ではないことが容易に理解できると思われる。本稿では

自分自身が日本語教員として考えた魔都の現状について述べると同時に、なぜ今でも魔都と言われるのかについても個人的な視点ではあるが述べていきたい。

## 2. 上海及び上海財経大学について

上海に赴任するきっかけは学術発表を行った際に現在の主任に私の発表を聞いてもらい、興味を持たれたことである。このことが面接試験などで話題になり、上海財経大学に入ることとなった。そのようにして上海に来たが、上海は高い利便性がある一方で非常に競争が激しい場所でもあり、慣れない環境であったことは否定できない。そこで本稿では、大学内外において上海の環境が与える影響という部分を述べていきたい。

最初に大学そのものについて簡単に説明する。上海財経大学は 1917 年に前身となる南京高等師範学校の商業専修科が設置され、その独立後に何回か改名や再編がなされて 1985 年に現在の名前になった。日本語科は 1999 年に設置されており、すでに四半世紀が過ぎている。そのほか、上海財経大学は 211 国家重点大学にも指定されており、中国国内においてはかなりの名門校と言える。現在は全日制の本科生が 8071 人、修士課程が 7151 人、博士課程が 1401 人で、専任教員が 987 人在籍している。文系大学であり、中国の大学としては学生数が少ないが、修士や博士の割合が高いのは競争が激しい上海の大学らしいところである。こうした背景には、大学院で新たに勉強したくて進学している人ももちろんいるものの、就職競争が激しいためにモラトリアムの期間を長くするべく大学院に進学している人もいるという現状がある。

大学には浦東空港から地下鉄 2 号線カリニアに乗り、その後地下鉄 18 号線に乗り継ぐことで大学に直結する地下鉄駅に行くことが可能である。時間にしてリニアを使えば 1 時間、使わなくても 1 時間半ほどで到着するため、アクセスは良い地域だが、日本人が多く住む地域からは離れているため、日本の物品を求める場合には少し時間をかけて移動する必要がある。

外国語学院にある日本語学科は教員が 9 人で、日本人教員を除けば全員が中国人であるが、学生数が少ないためこの人数でも成立している。そのほか、英語学科もあり、ここでは英語とフランス語の 2 か国語を専攻している学生もいる。私自身は上海市内に知り合いがおらず、他の日本人教員もこの大学にいないため、情報共有などを行う際には英語科の先生方とやり取りすることも少なくない。日本人教員が一人であるメリットとしては、他の日本人教員との関係を気にする必要がないほか、教案作成の際にある程度自由が利くということが挙げられる。その一方で、関連業務はすべて請け負うことになり、情報収集が行いにくいと言ったデメリットも存在する。日本人教員の性格にもよるが、このあたりは好き嫌いが分かれると考えられる。

## 3. 業務

次に自分自身が受け持っている業務について述べる。業務は主に 3 つあるが、その他に推奨される業務外の内容もある。必須の業務としては授業、学生指導、テスト作成で

ある。そして、ほかに推奨されることとして講座への参加及び日本語コーナーの開催がある。

授業については、秋から冬にかけての学期で持っているのがリスニングとスピーキング、ライティング、日本概論、スピーチとディベート、古典、学術論文の6つで、春から夏にかけての学期ではリスニング・スピーキングとライティングのほか、経済貿易新聞選読、ビジネス日本語実務と院生向けのアカデミックライティングの授業がある。これには授業や宿題の際に書かせたレポートや小テストの採点といった業務も含まれる。特に古典やビジネス日本語実務は専門とは日本語学とは別の分野となるため、授業準備の際には念入りの準備が必要である。古典については中高生レベルの内容を2か月で教える必要があるため、どう効率的に覚えてもらうかをよく考えなくてはならない。



図1 日本語古典文法の授業風景

学生指導については大きく内容が2つあり、一つは卒業論文執筆指導である。外国人教員であっても必ず1人以上は学生を受け負い、学生の指導教員として執筆をサポートしていく必要がある。学生の興味は必ずしも自分の専門と一致しているわけではないため、そこである程度自分自身も学んでいく必要がある。

もう一つはスピーチ大会や知識大会参加者への指導である。ここでは学生の手伝ったり、学生の練習にアドバイスを送ったりする必要がある。中国では頻繁に大会が開催されるため、こちらで受け持つ学生も常時1人以上はいる状態である。また、上海財経大学は日本語既修者のOBOGがおおいため、受賞歴も多く、結果が求められているため、毎回緊張感をもって大会の準備をすることとなる。

最後のテスト作成は自分が受け持つ授業のテストやレポートを作成し、採点を行う。学期ごとに2つから5つ作るが、これもある程度学生の学習状態や、昨年度や追試の内容とあまり内容がかぶっていないかを考慮する必要がある、難しい業務の一つとなっている。

他に推奨されていることであるが、中国の大学は大学内外の研究者による講座が多く、これには私もできる限り参加している。講座の内容は主に日本語教育関係のものが多く、AI（人工知能）と言語についての講座や文学に関する講座などもある。そのほか、週に1回日本語コーナーを開設して日本語に興味を持つ学生へのニーズに対応している。仕事に慣れていなかった1年目はほとんど開催できなかったものの、今学期はほぼ毎週開催し、現地の日本人留学生や日本人の研究者などと協力しながら学生に授業で扱うことが難しいサブカルチャーや観光に関する知識や単語を教えていた。

#### 4. 日本語教育における問題点

上述した業務を現在は行っているが、大学内外の学生や教員と交流した際に、現在の日本語学科が抱える問題点というのが見えてきた。ここでは主に、学生の問題、日本語を取り巻く環境の問題、日本人教員についての課題という点を中心に述べるが、とりわけ学生の問題については学年、学習歴、AIという3つの要素から見ていく。

##### 4-1. 学生の問題

最初に学生の問題から述べる。上海財経大学の日本語科の学生は、19年入学者以降は日本語を学習したことがない学生を募集している。また、必ずしも日本語学科に入りたくて入っているわけではない者もいるため、まずは学生の興味を引いていく必要がある。そのため、前述した日本語コーナーの開催の他、授業内外で日本のことを積極的に紹介するようにしている。学生との連絡手段には WeChat というアプリが使われているが、学年のグループに日本についての記事を入れてみたり、学習の助けになりそうなことを載せたりしている。そのほか、授業間の休みで学生に声掛けを行うなどして様子をしっかりと観察することも行っている。

##### 4-1-1 学年に関する問題

上述したことを行っているが、日本語に興味がなくとも日本語を教えている段階の1・2年生の頃は真面目に勉強する人が多い。これは中国では成績が大学院や留学などの進路を選ぶ際に重要になるためであり、この時期までは授業の出席率もかなり高く、数回は休んで当たり前という状況になってしまっている日本と比較すると非常に真面目である。実際に2年修了時のレポートなどを見れば、語彙や文法ともにレベルが高く、学生の質がよいことがわかる。その反面、3年次以降で日本語に対する姿勢が悪化することが多い。この時期から教員は日本語で彼らの専門について教える段階となるが、4年生を中心に真面目に授業に取り組む学生が少ない状態となり、欠席率も増加する。また、留学を経験した学生の一部は日本語に対して根拠のない自信を持ってしまふことがあり、教員からのアドバイスに耳を貸さなくなることもある。3年次以降で学習に取り組まなくなる原因として考えられることは2つあり、一つは必須で受けなければならない「専門4級試験」が2年次修了時にあり、これが終われば日本語の能力試験に当たる

ものはなくなる。そのため、合格の如何に関わらずモチベーションの維持が難しくなることが考えられる。もう一つは、2年次修了時点でも日本語の読み書きについてはある程度のレベルに到達しているため、それほど日本語に興味を持っていなければその時点で満足感を得てしまう者もいる。言い換えれば、「燃え尽き症候群」となっているのである。

以上のことから、1・2年生のうちには、日本語及び日本文化に興味を持ってもらうことが課題となっており、3・4年生には継続して勉強してもらうような環境づくりを行うことが課題となっている。また、留学後に「井の中の蛙」となる可能性を防止するため、日本語を継続して勉強してもらう意識づくりとして留学中に言語面・文化面で苦勞した部分の共有、将来的な日本への大学院進学・就職を支援、相談体制の拡充などを行っていく必要が生じるのではないかと考えられる。また、留学報告会など、留学の経験を生かす場を設置するなど、日本語をもっと勉強してもらうような意識づくりを行っていくことが必要だと考えられる。

#### 4-1-2 学習歴に関する問題

次に、学生個人を見てみると、高校以前から学習していたか、大学生から日本語を始めたかで問題点は異なるが、高校以前から学習していた場合、序盤は当然ながら非常にうまく感じる。ただし、アニメやドラマ、歌や高校の先生などが原因となり、癖をつけてしまっていることが多く、これを矯正するのは学習し始めた段階の学生よりもやっかい。こうした学生には個別対策を行うなどして粘り強く矯正に取り組むことが必要である。

一方で大学から日本語を始めた場合、日本文化や日本語への深い理解や思考力を得てもらうことが難しくなる。英語科の場合、学生がすでに英語を学んでいるために大学1年生から専門的な文章を読むことも不可能ではないが、日本語科の場合はいきなり難しい文章を読むことには無理があり、財経大学では3年生になってから日本語を用いた専門的な授業を行うこととなる。ただし、日本語を高校時代から行っていた者や英語科の学生と比較するとどうしても思考力という点で劣ってしまう。また、教えなければならぬ内容が多く、教員の負担は増加する。このことから、大学から始めた学生には日本語への興味を持たせたいうえで、様々な日本語を読んでもらい、思考力と日本への理解を得てもらうことが必要なのではないかと考えられる。

#### 4-1-3 人工知能に関する問題

そして、AI（人工知能）についても学生について考える際に重要な要素である。現在はAIも中国では日本以上に発達しているが、困ったことがあればAIや機械翻訳に頼ってしまう学生が後を絶たない。学生が書いたのが一見上手な文に見えても、それがどこまで学生個人の能力か判別する必要があるため、教員もAIについてよく理解することが必須の課題となっている。また、大学側もAIを用いた授業を推進しているため、

教員も AI について理解を深め、それを講義に反映させ、授業の質を高めていく努力が求められている。ただし、自分自身も含めてまだ AI に対しては準備不足であり、準備が出来たところで今後も悩まされていくものと思われる。

#### 4-2. 環境の問題

次に、日本語を取り巻く環境の問題について述べる。中国においても、学生が留学生と交流するプログラムがあるほか、クラスの中に外国人がいるということも珍しくはないが、その窓口の数や外国人と出会う場の数は日本と比較すると少ないと言わざるをえない。今学期、日本から交換留学で来た学生と話したところ、なかなか中国人の友人ができないことを述べていた一方で、日本語科の学生によれば日本人と交流することが少ないことを述べていた。あくまで当該学生からの発言にすぎないものの、これは、学生は本場の日本語を聴くことが少なく、授業以外で日本語を使う機会を持ちにくい可能性が考えられる。外国人教師はその機会を補う役があるため、前述した日本語コーナーなどを活用して学生たちに日本人と交流する時間を持ってもらったり、興味を持ってもらったりするような発信を行っている。私自身の経験も含まれるが、外国語を学ぶ上で最も大切なことはその外国語に親近感を持っているかどうかということも大きな影響があると考えられるため、少しでも日本語に対する距離を縮めようとこのようなことを行っている。ただ、これで十分なことはないと思われるため、交流の場を今後とも広げていくことが一つの課題となっている。

#### 4-3. 教員の問題

そして、日本語教員についても課題があると思われる。現在、日本語学科はどの大学でも基本的に以前ほどの活気はない。これは日本が経済などの面で相対的に地位を落としていることや、日中関係といった面でも影響はしているのであるが、身近なところで言えば日本語教員がかなり流動的な上に、前任者と後任者の連携がうまく行っておらず、それによる悪影響が他の教員や学生に及んでいるという問題も大きい。特に、新型コロナウイルスが流行していた期間においてはオンライン授業となっていたが、上海財経大学ではこの間に3度も日本人教員が交代している。ただ、外部の日本語教員などと話すたびにこの手の問題は話題となっていることから、この問題を抱えた大学は一定数あると思われる。こういった交代そのものはマンネリ化を防ぐ意味もあり、悪いことではないが、頻繁に変わった場合、学生は教え方や教員の発音に慣れるのに時間がかかってしまい、学習するのもよい環境とはならないと考えられる。またその大学の仕事に慣れるまでは他の中国人教員にも負担がかかり、学院の考え方を理解してもらうのにも時間がかかると思われる。実際に自分自身も1年目は他の先生方にかなりの負担をかけていたことが否定できない。

近年では日本人教員が上手く集まらず、オンライン授業で対処するほか、空白期間を作ってしまうことがあるとよく聞くものの、これもやはり対面よりは効果が落ちると思

われる。実際に、20年及び21年入学の日本語学科の学生は頻繁な日本人教員の交代や長期にわたるオンライン授業の結果、3年生や4年生に上がったころにはすでに大半が日本語への興味を失っており、大学院で学ぶ専攻のことばかり考えている学生も珍しくなかった。こうなってしまうと日本語を学ぶ、または使う以前の問題となるため、教員としても学生としても面白くなくなってしまう。こうしたことを避けるべく、日本人教員自身もある程度の年数は働くように対策を行うことや、引き継ぎ書の必須化をおこなうことで、「前任がどのような教え方をしていたか」という部分や「どのようなことが後任の助けとなるか」ということを考えられるようにし、前任と後任の連携を進めていくように指示するというのが今後行っていくべきことだと思われる。

## 5. 上海の生活面における問題点

最後に、日本人ならではの苦勞についても述べていく。前述した通り、中国ではIT化が日本以上に進んでいるため、現在では出前、通販、シェアサイクル、5Gによる通信環境が当たり前といった状況であるが、使用には電話番号と身分証が必要で、特にこのうち身分証にてパスポートが使えない事例も多く、外国人が使いこなすのは少し難しいことがある。特にWeChat系列のアプリに多いが、出前が取れないといったことや、上海市内でよく使われるシェアサイクルの3大大手のうち2社が使えないといったこと、宿舎に設置してあるWi-Fiの登録がパスポートでは不可能といったことについては非常に悩まされている。また、高速鉄道のアプリでは電子領収書が外国人のパスポートでは出せないなどの問題があり、経費申請の面でやはり不便を感じることもある。

最後に、言語面の問題について述べるが、結論から言えば多くの問題を抱えている。自分自身は学部時代に漢語水平考試5級を取得し、留学も希望するレベルには中国語の能力を上げていた。ただ、実際に上海に来ると学習した発音とはかなり異なった中国語が話されていたほか、人によっては話すスピードが速く、対応できないことも多かった。その際、他学科の先生方と話すのが数少ない会話の機会の一つになり、中国語を使うために練習にはなる。こうした機会を利用し、異なったバックグラウンドを持つ人と話してみるのも、語学力向上や異文化交流といった点では悪い話ではないだろう。

しかし、個人の感想になるが、スランプに陥ると読み書きはできても聞いたり話したりすることが非常に難しくなる。真面目にすべてを聞き取ろうとすると難しさを感じるが多いため、うまく聞き取れなかった場合には恐れずに聞き返すほか、うまく聞き取れる人と話を多くすることで徐々に慣れていくのが良いのではないかと思われる。なお、街中における英語の通用度はかなり低く、国際都市として名高い上海でもあまり高くはないことには注意が必要である。また、事務の人に対しては日本語でのやりとりができず、そして常にほかの日本語教員がいるわけでもないため、その際には英語か中国語を話す必要がある。そのため、仮に募集要項に書いていなかったとしても英語または中国語が必須スキルになることは覚えておくのと良いと思われる。

## 6. 結論

上海の現在の魔都の意味は、利便性が向上した一方で、物価の高騰や意外な場所での不便さを感じてしまうという部分にあり、教育現場においては競争社会であるために手を抜かない学生が多い一方で、それに対して十分に対応してあげられず、日本語をうまく生かすことができないことも意味していると思われる。



図2 高層マンションと七宝老街

以前、旅行で南京に行った際に、日本円にして4億円をかけた豪華で綺麗なトイレを見たが、それだけ高額なお金をかけたにもかかわらず、ウォッシュレットがついていないということがあった。また、昔ながらの古い街並みが残っている場所でも夜にはネオンが輝くほか、高層ビルのふもとにコンクリートで作られた築何十年の無骨なアパートが並ぶ地区も多いのであるが、こうしたアンバランスさを上海に来ると頻繁に感じるようになる。実際、中国人でも「上海は特別な街」と言わせるほど独特である。この魔都を楽しめるかどうかは人によるため、上海に来て雰囲気を見てみるのも良い選択肢になると思われる。そして、中国語をある程度話せるようになってから来ることを読者諸兄にはお勧めしたい。

後藤隆幸（上海财经大学外国语学院日本語科専任講師）

## 日本語教育が盛んな大連で日本語を教えてみて

近藤芙由

### 【キーワード】

中国, 大連, 日本語教師, 中国における日本語教育, 大連外国語大学

### 【要旨】

本稿は、私の勤務校である中国の大連外国語大学についての紹介とそこでの仕事や生活に関して述べたものである。日本語教育が盛んな大連にある大連外国語大学は、前身となる「大連日本語専科学校」の創立から2024年で60周年を迎えた歴史ある大学であり、日本語教育における長い伝統と数多くの実績を誇る大学として広く知られている。そのような大学で日本語教師として働く中で感じたことや気づきなどについて述べる。

### 1. はじめに

私は2023年3月に埼玉大学大学院人文社会科学研究所博士前期課程を修了し、半年後の9月から中国の大連で日本語教師として勤務している。大連は、中国の東北地方遼寧省の遼東半島南端に位置する港湾都市で、日本の仙台市とほぼ同緯度に位置しているため、東京に比べると冬は非常に寒く氷点下になることも多い反面、夏は比較的過ごしやすい気候となっている。そして1年を通じて風が強いというのが大連の気候の最大の特徴と言えるだろう。

東京―大連間は飛行機で約3時間20分ほどの距離で、中国の航空会社はもちろんのこと、日本の航空会社の直行便も毎日運行しているため往来がしやすい。また私が利用する大連周水子国際空港は非常にコンパクトで、国際線ターミナルを離着陸する飛行機の便数が上海や北京より格段に少ないため、出入国審査に時間を取られることもない。

大連市の人口は2023年現在で608.8万人<sup>1</sup>である。大連は、中国国内でも日系企業が多い都市であることから、上海や北京などの大都市ほどではないが、比較的多くの日本人が定住しており、その数は2023年現在で3067人<sup>2</sup>にのぼり、市内には日本食レストランも数多く見られる。そして、大連の注目すべきポイントとして日本語教育が盛んだ

<sup>1</sup> ジェトロ大連事務所.“大連市の概況”. 2024-05.

[https://www.jetro.go.jp/ext\\_images/world/asia/cn/tohoku/pdf/overview\\_02\\_dalian\\_2405.pdf](https://www.jetro.go.jp/ext_images/world/asia/cn/tohoku/pdf/overview_02_dalian_2405.pdf) (参照 2025-01-30)

<sup>2</sup> 外務省.“海外在留邦人数調査統計”. 2023-10.

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100436737.pdf> (参照 2025-01-30)

ということが挙げられる。JLPT 受験者数に関する最新のデータによると、受験者全体の数では上海、広州に次いで3番目に多く、人口100万人あたりで換算すると大連が中国国内で最も多いとされている<sup>3</sup>。このことから、大連における日本語熱の高さを窺い知ることができる。

## 2. 私の勤務校

前述の通り、日本語教育が盛んな大連には、日本語学部や日本語学科を設置している大学が多数ある。その中で私が勤務しているのが「大連外国語大学」という大学である。本学は、1964年にその前身となる「大連日本語専科学校」が創立され、名前の通り、日本語専門の学校としてスタートした。そこから二度に渡って名前が変わり、2013年に現在の「大連外国語大学」という名前になり、2024年には創立60周年を迎えた。

10年ほど前までは、大連市の中心部にキャンパスを構えていたが、現在は市の中心部から車で40分ほどの旅順という場所に移転した。周辺には大連医科大学という大学が1校と、海鮮街と呼ばれる商店街があるものの、市内のように大きなショッピングセンターがあるわけではないため、やや不便を感じることもあるが、学生たちにとっては学業に専念しやすい、そのような環境であるように感じる。

冒頭で述べたように、大連外国語大学は日本語専門学校から始まり、日本語教育に力を注いでいる大学として広く知られている。以下の表1は、本学の日本語学院に在籍する教師と学生の数を示したものである。

表1 日本語学院における教師数と学生数

中国人教師	日本人教師	学部生	大学院生
79名	10名	1677名	307名

上記の表1の中で特に注目してほしいのが日本人教師の多さである。現在10名が在籍しており、中国国内でもこれだけ多くの日本人教師が在籍しているのは非常に珍しいことである。私を除いた9名が男性教師で、年齢は20代～60代と幅広く、私のように学部・修士課程時代に日本語に関する専攻だった先生もいれば、中国関連の研究をしている博士課程在籍中の先生、中国での日本語教師歴が長い有名な先生、また日本の大学で長年に渡り教鞭をとられていた先生など、様々なバックグラウンドを持った教師が揃っている。

## 3. 1日のスケジュール

以下の表2は、私の1日のスケジュールを簡単に示したものである。

<sup>3</sup> 日本語能力試験 JLPT.“2.実施国・地域別応募者数・受験者数”. 2024-07.  
[https://www.jlpt.jp/statistics/pdf/2024\\_1\\_3.pdf](https://www.jlpt.jp/statistics/pdf/2024_1_3.pdf) (参照 2025-01-30)

表 2 私の1日のスケジュール

8:30-9:50	日本語基礎作文の授業（学部3年生）
10:10-11:30	漢学院で中国語の授業を聴講
11:30-13:00	昼休み
13:00-15:00	スピーチ大会の練習
16:30-18:00	日本語コーナー

私の勤務校では、1限が朝の8時半から始まり、1コマ80分となっている。この日は朝1限に学部3年生を対象に日本語基礎作文の授業を行い、2限目は漢学院というところで留学生と一緒に中国語の授業を受けた。そして昼休みを挟んで、午後1時から約2時間に渡って学生たちと一緒にスピーチ大会の練習をし、4時半から日本語コーナーに参加した。このように朝から夕方まで何かしらの予定が組み込まれている日もあれば、午前中に2コマ授業を行い、午後は自宅で次の日の授業準備や課題チェックを行う日もあるなど、曜日によって仕事量や仕事内容に多少の差はあるものの、いずれにしても一日の負担はそれほど多くない。

#### 4. 仕事内容と授業内容

本章では、私の仕事内容を4つに分けて具体的に説明していく。

##### 4-1 日本語の授業

まず日本語教師として当然、日本語の授業がメインの仕事として挙げられる。大連外国語大学で日本人教師が担当する科目は、「会話」「作文」「スピーチとディベート」の3科目である。対象となる学生は学部2年生と3年生で、場合によっては大学院生を担当することもある。そしてコマ数は、その時在籍している教師の数によって変動はあるが、平均して1週間に4~6コマを担当している。それに加え、教師は自身の研究分野に関する授業、例えば「中国思想」や「中日交流史」、また「アイヌ語」の授業など、選択科目を開講することも認められている。

##### 4-1-1 会話

会話の授業は、学部2年生を対象に行う。1クラスは大体25~30人で構成されている。指定の教科書が用意されているため、基本的には教科書に載っている単語の発音、ロールプレイ、そして授業で学んだ文型を使ってペアで会話文を作り次回の授業時に発表してもらうなど、スタンダードな方法を採用している。しかし、それではどうしても学生一人ひとりの発話量の確保が難しいため、授業の本題に入る前にアイスブレイクを導入するなどして、授業内での学生の発話量が少しでも多くなるように意識して授業を行っている。

また、テストの一環として「配音」という吹き替えを学生に課すこともある。中国の学生は、日本のアニメやドラマ・映画・歌などに興味関心を持っている学生が非常に多く、そのような学生たちに吹き替えをやってもらおうと非常に上手で彼らも楽しんで取り組んでいるのが伝わってくる。一部では、「配音」をすることによってアニメのキャラクターのような話し方が定着してしまい、後々それを矯正するのが大変なのではという意見もあるかもしれない。確かにそれは否めないが、学部2年生の段階では、日本語をいかに多く話し、日本語の音に慣れてもらうかが重要だと私は考えているため、「配音」を積極的に取り入れている。

#### 4-1-2 作文

作文の授業は2年生の後期から3年生の前期までが対象となる。会話と同様に指定の教科書が用意されているため、教科書に載っているテーマをそのまま用いることもあれば、より学生たちに近いテーマをこちらが新たに考えて提示することもある。2年生の場合は、日本語で作文を書くこと自体が初めてであるため、まずは原稿用紙の使い方から説明し、最初は少ない文字数から書く練習を始める。作文を書き始める前に、マインドマップを書かせたり、テーマに関する質問に答えさせたりするなど、アイデアを膨らませ、考えを整理する時間を必ず設けるようにしている。3年生に対しては、作文を書く前にテーマに関する文章を読ませたり、日本のニュースや動画を見せたりすることなどを活動の一部として取り入れている。

これまで扱った教科書記載のテーマとしては、「故郷の紹介」「国民性について」「日本語を学んで」などがある。教科書以外のテーマとしては、「中日文化比較」や「私の〇〇観」など大枠だけを与え、細かいテーマは学生自身に設定させた。中国と日本におけるゴミの捨て方、贈り物に関する礼儀、WeChatでのメッセージのやり取りなど、中国での生活歴が短い私にとって非常に勉強になる作文も数多くあった。「私の〇〇観」については、20代らしい興味関心の対象である「恋愛観」について作文を書いた学生もいれば、大学卒業後の「仕事観」について書いた学生もいた。このように大枠のテーマを与えて書かせる以外にも、特定の3つの単語だけを与え、それらを全て使って自由作文を書かせるという活動を試してみたところ、興味深い作文を書いてくる学生が多く、添削時に読んでいるこちらにも楽しませてもらった。そのため、決まったテーマに沿って書かせるのではなく、学生自身がテーマを一から考えて書くというのも、個性的な作文が出来上がるので非常に面白い活動だと思う。

添削方法に関して、学生同士が作文を読んで添削し合うピアライティングも試してみたが、それでは日本語を上手く直せていなかったため、やはりどこかのタイミングで教師の介入が必要だと感じた。そのため私は、まず学生に第1稿を書かせて提出させ、間違っているところや不自然な箇所のみチェックをし、次回の授業前までに返却をする。そして次回の授業の冒頭で、学生たちが間違えやすい文法や日本語らしい表現などの解説をし、その後、私のチェックがついた状態の第1稿を学生自身に確認させ、チェ

ックされた箇所がなぜ間違っているのかを考えてもらい、訂正させ、新たに第2稿を書かせるという方法を採用している。つまり、学生たちは1つのテーマにつき2回作文を書くことになる。こうすることにより、文法や表現の正確さが増すだけでなく、テーマに対する理解度も深まると考えられる。優秀なクラスの学生たちは、積極的に自ら考え、分からないところは質問し、人によっては第3稿まで書いてくる学生もいるため、こちらにも非常に教え甲斐がある。

#### 4-1-3 スピーチとディベート

この授業は、3年生を対象にして行うものである。会話や作文の授業とは異なり、指定の教科書が用意されていないため、教師自らが一から授業内容を考える必要がある。私の場合は、一学期間で最低でも個人スピーチを2~3回、グループ発表を1回、ディベートを2~3回実施できるように授業進度を調整している。

日本語でスピーチやディベートをすること自体が初めてだという学生がほとんどであるため、完成度にこだわるのではなく、「日本語を使って発表する」という経験を積んでもらうことを第一の授業目標として設定している。慣れてくると学生たちも原稿を暗記できるようになり、最後の期末テストではしっかり原稿作成から発表まで全て日本語でそれなりの完成度で仕上げしてくれる学生も多く、非常に感心している。

#### 4-2 スピーチ大会の練習

ここでは、日本語の授業の次に大事なスピーチ大会の練習について述べる。教師1人につき常時1~2人の学生を受け持ち、原稿の修正、発音の指導、また質疑応答の練習などを行う。そして2週間に1回、練習会メンバーと担当教師たちが全員集まったの練習があり、そこで学生たちは用意した原稿の内容を発表し、日本人教師がコメントをするという形式で、普段自分が担当していない学生のスピーチもこの場で聴くことになる。大連外国語大学は日本語専攻の学生の数が多く、また大会への参加希望者が非常に多いため、まず校内予選を行い、そこから何人かを選抜する。選抜されて初めて練習会のメンバーになることができ、日本人教師からの指導を受けることができるという仕組みになっている。校内予選には毎回80人前後の学生が応募してくれるため、本大会に出場する以前に練習会のメンバーになる段階で熾烈な争いとなる。層が厚いだけに、そして優秀な学生を選抜して指導していることもあり、これまで学生たちは様々な大会での優勝経験がある。

#### 4-3 日本語コーナー

日本語コーナーとは、日本人教師と学生が特定のテーマに基づいて日本語で会話をするというもので、教師1人に対して学生の数は大体7~8人、多い時では10人くらいになることもある。テーマは多岐に渡るが、例えば、「最近一番感動したこと」「おすすめの旅行先」「日本の花火大会」など、学生が興味関心を持っていることを中心に一緒に

会話練習を行っている。希望する学生であれば誰でも参加可能なため、普段授業などで関わることがない日本語専攻以外の学生とも交流することができる。授業以外の日本語を使う機会、日本語ネイティブと話す機会として、この活動は学生たちにとって有意義なものであると考えられる。

#### 4-4 その他

海外の大学で働く上で、ネイティブチェックも重要な仕事の一部である。主に日本語の教科書や学内ニュース、中国人教師が日本語で執筆した論文などのネイティブチェックを行っている。それ以外には留学相談なども仕事の一部として挙げられる。日本語専攻の学生たちは、学部あるいは院生の時に日本への留学を考える学生も少なくない。その際、希望する大学のイメージやアクセス面、難易度はどうかといったことなどの情報を日本人教師に求める学生も多く、私もこれまで何回か相談を受けたことがある。

### 5. 生活面とその他

この章では、私の中国での生活について述べていく。

#### 5-1 住まいと食事

中国で働く日本人教師は、基本的に住宅を提供してもらえたり、家賃補助が出たりするのが一般的だが、私の場合は大学の敷地内にある外国人教師専用の家具家電付きアパートを大学側に用意していただいた。家賃と光熱費は全て大学側が負担してくれている。また、アパート全体を統括する管理人もいて、何か不都合が生じた場合はその管理人に連絡すれば即座に対応してくれ、修理費用まで全て大学側が負担してくれるため非常に助かっている。居住環境がしっかりと整っているため、日々の生活で困ることはほとんどない。強いて言うのであれば、生鮮食品を買いに行くのにわざわざタクシーに乗って15分くらいのところにあるウォルマートというスーパーまで行く必要があるという点だ。大連に来てすぐの頃は、なるべく自炊をするようにしていたが、一人だとせっかく買った食材を使い切れないうこと、スーパーまで行く時間などを考えると、デリバリーの方が遥かに便利で安上がりだという結論に至り、現在はデリバリーをよく利用している。大学内の職員食堂を利用すれば1食6元（日本円で約120円）で食べることができるため、お昼はそこで済ますことも多い。

#### 5-2 中国語の必要性

大連外国語大学は名前の通り外国語大学であるため、外国籍の教師と留学生が非常に多い。特にロシア人・日本人・韓国人をよく見かける。留学生が多いこともあり、学内の職員やスーパーの店員、郵便局員も基本的に外国人に慣れているようで、みな親切に対応してくれる。中国で働いていると言うと、周囲の人から「中国語できるんですか。」と質問されることがよくある。私は中国に来る前から少しずつ中国語の勉強を始め、

HSK4 級を取得してから中国に来た。しかし実際のところ授業は全て日本語で行っており、また幸い大連外国語大学の事務の方は日本語対応可能なため、中国語はできなくてもさほど問題ない。学内のスーパーや郵便局などでは中国語を使うのが基本だが、先述したようにスタッフの方々は外国人慣れしているため、こちらの拙い中国語をすぐに理解して対応してくれる。したがって、学内で働き、生活するにおいては中国語力はさほど求められない。しかし、市内に買い物に行ったり美容院などに行ったりする場合は、当然中国語でのコミュニケーションが要求されるため、簡単な日常会話や挨拶、数字くらいはできると安心だろう。

そして、自分が中国語を少しでも理解できると、学生の作文を添削している時や日本語の発音を指導している時に、学生たちの間違いが母語の影響によるものだと気づくこともできるため、そのような時には中国語を勉強していてよかったと感ずることもある。

また、大連外国語大学の場合、申請すれば漢学院で中国語の授業を受けることもできる。実際に私も先学期から空きコマを利用して留学生と一緒に中国語の授業を受けるようになった。それにより中国語の使用機会が増えただけでなく、自分が学生の立場になって語学の授業を受けることで、中国語と日本語で種類こそ違うものの、言語を教えるという点において、担当教師の教え方や授業の進め方などから多くのヒントを得ることができた。

## 6. おわりに

私が住んでいる大連市は中国国内でも日本語教育が盛んな地域として知られ、そしてその中でも私が勤めている大連外国語大学は日本語に関する長い伝統と歴史を持ち、中国国内最大規模の日本語教育機関でもあり、実績豊富な大学である。そのような大学で日本語を学ぶ学生たちは非常に勉強熱心で親切だ。私は学生との年齢に近いこともあり、学生たちも気さくに話しかけてくれ、一緒に食事をすることもある。何か困ったことがあった時は率先して手伝ってくれるため、非常に助かっている。

大連外国語大学は、日本語専攻の学生が多く、それに伴い日本人教師も多いことが特徴として挙げられる。教師の数が多ければ多いほど、それに伴い授業スタイルや授業進度にも差が生じやすいため、足並みを揃えるのが難しいと感じる教師も中にはいるかもしれない。しかし、教師としての経験が浅い私にとっては、授業をする上で困ったことがあればすぐに他の先生に相談して情報交換・共有し、アドバイスを貰えるため、プラスの側面の方が大きいと感じている。また一緒に働く日本人の先生たちは、様々なバックグラウンドを持った人が集まっているため、学生たちにとっても、あらゆるタイプの日本人教師との交流を通じて日本に関して多角的な視点から様々な情報を得ることができ、良い刺激となるのではないだろうか。

最後に、大連外国語大学は日本人教師をはじめとし、様々な国籍の外国人教師が働いているため、大学側が外国人教師に対する理解がある。これは海外の大学で働く上で大きなメリットだろう。本学の中国人の先生方は、外国人教師に配慮をしてくれ、無理な

要求をしてくることは決してない。授業においても生活面でも、何か困ったことがあったときはすぐに相談できる環境が整っているため、非常に働きやすい。改めて、初めての勤務校が大連外国語大学でよかったと感じている。

## 参考文献

外務省. “海外在留邦人数調査統計”. 2023-10.

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100436737.pdf> (参照 2025-01-30)

ジェトロ大連事務所. “大連市の概況”. 2024-05.

[https://www.jetro.go.jp/ext\\_images/world/asia/cn/tohoku/pdf/overview\\_02\\_dalian\\_2405.pdf](https://www.jetro.go.jp/ext_images/world/asia/cn/tohoku/pdf/overview_02_dalian_2405.pdf)  
(参照 2025-01-30)

日本語能力試験 JLPT. “2. 実施国・地域別応募者数・受験者数”. 2024-07.

[https://www.jlpt.jp/statistics/pdf/2024\\_1\\_3.pdf](https://www.jlpt.jp/statistics/pdf/2024_1_3.pdf) (参照 2025-01-30)

近藤芙由 (大連外国語大学日本語学院外籍教師)

## 2024 年度研究大会

2024 年度研究大会は、以下の通りである。

- (1) 日時：2024 年 12 月 21 日（土）
- (2) 時間：10 時 30 分～17 時 30 分
- (3) 実施方法：ハイブリッド開催
- (4) 研究大会の進行：司会：井上直美，李兮然  
1 名の発表時間（大学院生）＝発表 35 分＋質疑 25 分

- ①さいたま市・松尾恭子  
(さいたま市・さいたま観光国際協会・国際日本語普及協会 AJALT)  
「さいたま市の日本語支援の現状と課題について」
- ②劉 禹辰（北京師範大学外国語言文学学院日文系博士後期課程）  
「室町時代～大正時代の『論語』の二字漢語の受容史—『論語学而第一』を中心に—」
- ③顧 滌非（東京外国語大学大学院総合国際学研究科博士前期課程）  
「連体詞「ある」と「とある」に関する一考察— 一字違いの類義語に着目して—」
- ④李 泓林（埼玉大学人文社会科学研究科博士前期課程）  
「断り場面におけるヘッジの使用に関する一考察—日本語学習者の母語転移の視点から—」
- ⑤周 亜芸（東邦音楽大学留学生センター講師）  
「留学生のキャリア形成を目指す日本語の授業実践—対話的問題提起学習による教室活動を中心に—」
- ⑥西村 卓也（埼玉大学人文社会科学研究科博士前期課程）  
「ソ系指示詞と感動詞の関連性について—「その一」と「それ！」を中心に—」
- ⑦近藤 芙由（大連外国語大学）  
「日本語教育が盛んな大連で日本語を教えてみて」
- ⑧後藤隆幸（上海財経大学）  
「魔都上海で日本語を教えて」

## 室町時代～大正時代の『論語』の二字漢語の受容史

### —『論語』学而篇第一を中心に—

劉禹辰（北京師範大学外国語言文学学院日文系博士後期課程）

木村秀次（2008:277）が「『論語』は、……我が国に公式にもたらされた最初の漢籍であるとされる。そこに見られる漢字・漢語もまたその思想とともに言語面で広く深く浸透し、日本語の基盤を形成していったと考えられる。」と指摘した如き、『論語』における漢語は日本語に深い影響を与えたのである。

本研究は、室町時代～大正時代の『論語』の訓点資料と抄物（訓点附）を研究資料に、『論語』学而篇第一の二字漢語（異なり語数 20, 延べ語数 27）を研究対象に、訓点に影響した要素、二字漢語が音読みされた原因、二字漢語の受容のレベル差などの研究角度から考察を行い、以下の研究結論を得た。

- 一、集解本であっても集注の注、集注本であっても集解の注が存在する。
- 二、加点に影響した要素は、中国側注釈書、漢字の本来の訓（もっとも普通な意味）、加点時代、訓点資料自身の特徴などが挙げられる。
- 三、『論語』学而篇第一において、音読みで翻訳（理解）される語が一番多い。
- 四、二字漢語を音読みにした要因として、「君子」のような文化負載語は和語で翻訳できない場合と、「遠方」のように音読みでも理解しやすい場合がある。
- 五、「君子」と「遠方」は、二字漢語の日本語における受容のレベル差をも反映する。
- 六、『論語』の二字漢語は、『論語』資料に限らず、日本の文学にも受容された。

## 連体詞「ある」と「とある」に関する一考察

### —一字違いの類義語に着目して—

顧滌非（東京外国語大学大学院総合国際学研究所博士前期課程）

本発表では現代日本語における連体詞「ある」と「とある」について分析する。

連体詞「ある」は定性、不定性や意味用法などの面から分析がされているのに対して、「とある」に焦点を当てた研究は見当たらない。しかし、テレビのテロップを確認すると、「ある」でよさそうなところに「とある」が用いられることがしばしば見受けられる。そこで、本発表では『現代日本語書き言葉均衡コーパス』のデータを用いて、「ある」と「とある」の使用実態と意味用法を分析し、両者の違いを明らかにする。抽出したデータを考察した結果、「ある」に比べ、「とある」は「\*とある程度」「\*とある意味」と共起せず、これは引用の「と」に起因するものと考えられる。また、「とある」の特徴的な用法として自称詞の用法が挙げられる。さらに、「とある」をレジスターの pmw で確認すると、「ブログ」「韻文」「知恵袋」の値が高かった。

## 断り場面におけるヘッジの使用に関する一考察

### —日本語学習者の母語転移の視点から—

李泓林（埼玉大学人文社会科学研究所博士前期課程）

コミュニケーションの中で依頼を断ることは、人間関係を損なう危険性が高い発話行為であり、「断り」を緩和する手段としてヘッジの使用が重要である。しかし、ヘッジは様々な言語形式で示されるだけでなく、機能も文脈によって異なり、さらに文化的側面が大きく影響するため、適切な使用は第二言語日本語学習者にとって容易ではないことが指摘されている（堀田・堀江 2020:55）。このような背景から、本研究では、日本語学習者の断り場面におけるヘッジの使用に着目し、その使用困難の要因を母語転移の視点から考察することを目的とする。研究課題: ①学習者が使用するヘッジには、母語の影響で語用論的転移が見られるのか。②学習環境や学習歴がヘッジの使用にどのような影響を与えるのか。研究デザインとして、日本語母語話者、中国語母語話者、中国人日本語学習者を対象に、「多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS)」のロールプレイ 2 (断り場面) を用いて、語彙・語句的ヘッジの使用実態を分析した。

## 留学生のキャリア形成を目指す日本語の授業実践

### —対話的問題提起学習による教室活動を中心に—

周亜芸（東邦音楽大学留学生センター講師）

本発表では、多言語多文化背景を持つ学部留学生向けの日本語授業で、3人の学部卒の先輩の就職及び進路選択に関する内容のテキストをめぐって、対話的問題提起学習による対話活動を3回行い、その対話活動の進め方と授業後の学習者の評価を報告した。対話の流れは、まず、授業前にテキストを読んでから、内容理解を促進するためのワークシートを各自で完成する。その後、授業時に各自のワークシートを持ち寄せて共有した上で、グループによる対話活動を行う。最後に、グループによる対話活動が終わった後に、最初にワークシートに書いた内容を踏まえて、グループワーク後の考えや感想を書く。授業後の学習者の期末レポートや授業1年後の半構造化インタビューから、この対話活動は、①留学生のキャリア形成を考える契機、②日本社会および日本の就職事情への理解促進、③多様な価値観および生き方のあり方への認識、という3点の成果があることが分かった。

## ソ系指示詞と感動詞の関連性について —「そのー」と「それ！」を中心に—

西村卓也（埼玉大学人文社会科学研究所博士前期課程）

ソ系指示詞と感動詞「その（ー）」、「それ（！）」（以下「そのー」、「それ！」）との関連性を分析する。そして、「そのー」、「それ！」は、指示詞としての性質（「指示性」、「承前性」、「承後性」）を擬似的に持っており、現場性を獲得しながら拡張をしている形式であることを主張する。二つの感動詞の拡張プロセスを考察していくと、この二つの感動詞はソ系指示詞の「人称区分型」、「距離区分型」の性質を持っていることがわかる。具体的には「そのー」は「聞き手指示」と、「それ！」は「中距離指示」と基盤を共有していると考えられる。さらに、その拡張段階において指示詞における「未分化のソ」（金井 2017）と同じように、「人称区分型」でもなく、また「距離区分型」でもない構図が現れ出ることを明らかにした。このことは、指示詞との関連性においての一里塚となりうることを示唆している。

## 日本語教育が盛んな大連で日本語を教えてみて

近藤芙由（大連外国語大学講師）

私は 2023 年 3 月に埼玉大学大学院人文社会科学研究所博士前期課程を修了し、同年 9 月より日本語教育が盛んな中国遼寧省大連市に位置する「大連外国語大学」で日本語教師として勤務をしている。本学は、その前身となる「大連日本語専科学校」の創立から、2024 年で 60 周年を迎える歴史ある大学であると同時に、日本語教育における長い伝統と数多くの実績を誇る大学として広く知られている。中国国内最大規模の日本語学院を有するこの大学には、多様なバックグラウンドを持つ日本人教師が 11 名在籍し、会話や作文、スピーチとディベートといった日本語の授業をはじめ、その他スピーチ大会の練習と指導、日本語コーナーなど幅広い業務に従事している。日本語学習意欲が高い学生たち、外国人教師への深い理解と配慮がある中国人教師と学内の職員等に支えられた環境での日本語教師としての日々の業務と生活の様子などについて簡単に紹介した。

## 魔都上海で日本語を教えて

後藤隆幸（上海財経大学講師）

上海は「魔都」と呼ばれているが、本稿は日本語教員としての立場からなぜ「魔都」と呼ばれるのかについて事例とともに述べたものである。私が勤める上海財経大学について紹介したのち、授業、学生指導、テスト作成といった業務について簡単に説明した。その後、上海における日本語教育の問題点を主に学生、環境、教員という3つの観点から見ていき、特に学生については学年、学習歴、AI という観点から問題を考察した。そしてこの解決のために学生に日本語への興味を持ち続けてもらうことが必要だとし、現在行っていることや、今後行っていくべきことについて述べた。また、さらに日本人として苦勞する部分についても、IT という視点及び言語の観点から紹介した。総じて、上海は高い利便性がある一方で物価の高騰や意外な不便さがあり、日本語を学ぶ環境としては、競争社会を背景にした学生のやる気に対して、十分に日本語が役立てられない環境がある現状について指摘した。

# さいたま言語研究会

## 【会則】

### 1. 名称

さいたま言語研究会と称する。

### 2. 目的

本研究会は埼玉大学を拠点とし、言語学・言語教育の分野において幅広く学術情報を交換・発信することを通して、包括的な言語研究の発展に資することを目的とする。

### 3. 活動内容

- (1) 年に1回（12月）、研究大会を開催する。
- (2) 年に1回（3月）、オンラインジャーナル（さいたま言語研究）を発行し、ホームページで公開する。
- (3) 年に数回、勉強会を開催する。

### 4. 運営委員（2024年度）

- (1) 顧問：小出慶一、仁科弘之
- (2) 世話役：金井勇人、川野靖子、劉志偉、鮮于媚
- (3) 幹事：蔡梅花
- (4) 勉強会：李兮然

## 【入会の手続き】

### 1. 入会希望の方は「入会申し込み」と明記した上、メールで以下の情報をお知らせ下さい。

- (1) 名前（漢字及びローマ字）
- (2) 住所
- (3) 電話番号
- (4) メールアドレス
- (5) 所属（学生ではない場合は勤務先）
- (6) 専攻分野

### 2. 本研究会では、年会費の徴収は行いません。ただし、研究大会の開催時に、参加者から参加費（500円）をいただきます。

# 『さいたま言語研究』

## 【投稿規定】

1. 投稿原稿の種類は、以下の3つとする。
  - (1) 研究論文：独創性と新規性があり、言語研究の進展に貢献する実証的もしくは理論的研究（14頁程度）。
  - (2) 研究ノート：言語研究を活性化させる契機となりうる知見や問題提起など（10頁程度）。
  - (3) 研究資料：言語研究に関する資料や情報など（8頁程度）。
  - (4) 解説論文：研究動向や研究トピックの解説など（8頁程度）。
2. 応募締切：毎年2月下旬
3. 提出先：saitamagengoken@gmail.com
4. 結果：査読・検討の上、投稿者には3月10日までに結果を連絡する。
5. 発行：毎年3月31日

---

## さいたま言語研究 第9号

発行日 2025年3月31日  
発行者 さいたま言語研究会  
Homepage - <http://saitamagengoken.sakura.ne.jp/home/>  
E-mail [saitamagengoken@gmail.com](mailto:saitamagengoken@gmail.com)

*Saitama Gengo Kenkyu*

*vol.9*

*2025. 3*