

キルギス共和国日本語教師会研究紀要

キルギス日本語教育研究

第 2 号

【研究論文】

アクティブ・ラーニングとしての漢字マップ

—受動的な学習を超えて—

関 麻由美 1

日本語母語話者へのキルギス語の教授法について

—キルギス語の奪格の意味用法を例に—

アクマタリエワ ジャクシルク 15

非漢字系の人による漢字の構成上の主観的複雑性の感覚について

—ウズベキスタン、キルギス、ロシアの日本語学習経験者を対象としたアンケート調査結果—

ヴォロビヨワ ガリーナ、ヴォロビヨフ ヴィクトル 26

【研究ノート】

学習者のニーズに配慮した青年海外協力隊員対象の初中級ロシア語教科書開発

西條 結人、ジュヌシャリエワ アセーリ 43



キルギス共和国日本語教師会
Бишкек, 2018

УДК 811.521

ББК 81.2 Я

Н 34

Редколлегия

Юто САЙДЗЁ – магистр (педагогика), почётный доцент Бишкекского гуманитарного университета

Галина ВОРОБЬЁВА – доктор наук Японии (японоведение), доцент Бишкекского гуманитарного университета

Асель ДЖУНУШАЛИЕВА – магистр (востоковедение и африканистика), старший преподаватель Бишкекского гуманитарного университета

Н 34 Научные исследования в области преподавания японского языка в Кыргызской Республике / Редколлегия Юто САЙДЗЁ, Галина ВОРОБЬЁВА, Асель ДЖУНУШАЛИЕВА. -Б.: 2018 – 70 стр.

ISBN 978-9967-31-568-6

Ассоциация преподавателей японского языка Кыргызской Республики была создана в 1999 году. Основные цели Ассоциации – совершенствование и продвижение преподавания японского языка учащимся Кыргызстана и всего Центральноазиатского региона, распространение японского языка и японской культуры, углубление кыргызско-японских отношений.

Мы надеемся, что данный сборник научных трудов «Научные исследования в области преподавания японского языка в Кыргызской Республике № 2», знакомя с результатами исследований о Японии и методах преподавания японского языка, будет играть значительную роль в обмене научной информацией не только в Кыргызстане, но и во всей Центральной Азии.

Январь 2018 года

Ассоциация преподавателей японского языка Кыргызской Республики

Н 460202500-17 УДК 811.521

ISBN 978-9967-31-568-6

ББК 81.2 Я

©Ассоциация преподавателей японского языка Кыргызской Республики

**Научные исследования в области преподавания
японского языка в Кыргызской Республике
второй выпуск**

ISBN 978-9967-31-568-6

Ассоциация преподавателей японского языка
Кыргызской Республики

Редколлегия

Юто САЙДЗЁ – магистр (педагогика),
почётный доцент Бишкекского гуманитарного университета

Галина ВОРОБЬЁВА – доктор наук Японии (японоведение),
доцент Бишкекского гуманитарного университета

Асель ДЖУНУШАЛИЕВА – магистр (востоковедение и африканистика),
старший преподаватель Бишкекского гуманитарного университета

Бишкек, 2018

《目 次》

◆研究論文

アクティブ・ラーニングとしての漢字マップ—受動的な学習を超えて—

関 麻由美 1

日本語母語話者へのキルギス語の教授法について—キルギス語の奪格の意味用法を例に—

アクマタリエワ ジャクシルク 15

非漢字系の人による漢字の構成上の主観的複雑性の感覚について

—ウズベキスタン、キルギス、ロシアの日本語学習経験者を対象としたアンケート調査結果—

ヴォロビヨワ ガリーナ、ヴォロビヨフ ヴィクトル 26

◆研究ノート

学習者のニーズに配慮した青年海外協力隊員対象の初中級ロシア語教科書開発

西條 結人、ジュヌシャリエワ アセーリ 43

◆学会・研究会報告等

日本・キルギス外交関係樹立 25 周年記念「キルギス日本学・日本語教育国際研究大会」(ビシケク/キルギス)

寺田 たつお 52

役員・委員会一覧その他 55

Оглавление

◆ Научные статьи

Метод активного изучения «карта кандзи» как преодоление пассивного изучения Маюми Сэки	1
О методике преподавания кыргызского языка носителям японского языка —на примере семантического использования исходного падежа кыргызского языка— Жакшылык Акматалиева	15
О восприятии субъективной сложности структуры иероглифов учащимися из стран с неиероглифической письменностью —на основе результатов анкетного опроса лиц, имеющих опыт изучения японского языка в Узбекистане, Кыргызстане, России— Галина Воробьева, Виктор Воробьев	26

◆ Научные заметки

Результаты апробации учебного пособия по русскому языку (начальный и средний уровень), разработанного для волонтеров Японского корпуса добровольческого сотрудничества JICA в Кыргызстане Юто Сайдзё, Асель Джунушалиева	43
--	----

◆ Информация о научных обществах, конференциях и т.п.

Отчет о Кыргызско-Японской международной конференции по японоведению и методике преподавания японского языка Тацуо Тэрада	52
Сведения о должностных лицах Ассоциации преподавателей японского языка КР, редколлегии Вестника ассоциации и др.	55

研究論文

YDK: 37:811.521

アクティブ・ラーニングとしての漢字マップ—受動的な学習を超えて—

関 麻由美 (津田塾大学非常勤講師)

要約

近年、アクティブ・ラーニングがクローズアップされるようになってきた。日本語教育の中の漢字教育においても、知識注入型の教育から、学習者自身による能動的学習が今後求められるようになっていくだろう。本稿では、筆者の実践している漢字マップの活動を紹介する。そして、漢字マップがアクティブ・ラーニングとしての機能をもつことを、学習者の作品と、漢字マップの活動についての学習者のコメントを通して検証する。最後に、キルギスにおいてどのように応用できるか提案する。

キーワード：アクティブ・ラーニング, 能動的, 漢字マップ, 深い意味づけ,
ネットワーク

1. はじめに

昨今、アクティブ・ラーニングということばをよく耳にするようになった。世の中のグローバル化にともない、これからの社会を生き抜くために求められる力は、多くの知識を身につけることよりも、むしろ既存の知識を使って問題解決をしたり新たな発見や創造をしたりする力であると考えられるようになってきたことが背景にある。そうした力を身につけるために、アクティブ・ラーニングという学習の方法が注目されるようになってきたのである。日本の文部科学省は「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」の中で、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない」とし、「能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である」と述べている(文部科学省中央教育審議会 2012)。

漢字教育においても同様に、教師からの知識注入型の教育だけにとどまらず、学習者自身による漢字の能動的な学びが必要と言える。これは何も日本の大学においてのことだけではない。いずれの国や地域においても言えることだろう。なぜなら、日本語学習者にとって漢字学習は自ら乗り越えなければならない課題であり、学び続けなければならないものだからである。教師に頼り続けるというわけにはいかないのだ。

筆者は担当の漢字クラスで「今週の漢字」という活動を毎回行っている。この活動は、学習者が身の回りで見つけた漢字あるいは漢字のことば(以下、漢字語)をクラスで発表する活動であり、その際、学習者はその漢字語の漢字マップを作成する。本稿では漢字のアクティブ・ラーニングの一つとしてこの漢字マップがとらえられると考え、学習者の作成した漢字マップと活動についての学習者のコメントを通して、学習者がどのように漢字語をとらえて活動に取り組んでいるかを考察する。そして「日本語母語話者のコミュニテ

イーが少なく、日本語を学習しても、教室外で日本人と接触するような環境や機会はほとんどない」(西條 2017: 49) キルギスにおいて、どのように応用できるかを提案したい。

2. マップに関する先行研究

2. 1. マップの効果に関する先行研究

マップには概念地図(概念マップ, コンセプトマップ), 意味地図, 連想マップ, マインドマップなど, 考案者により呼び名や形もさまざまなものがあるが, いずれにしても, 連想によりネットワークを作り上げていく方法であり, 思考ツール, 記憶術, 創造技法, 学習方法としてのマップなど, その機能もさまざま持つ。

マインドマップ®の考案者であるブザン&ブザン(2005: 59)はマインドマップは「放射思考を外面化したもの」とし, 「マインドマップに色, 絵, 記号, 立体化などを使うと, おもしろさや美しさや個性などを加えることができ, 創造力, 覚える力, とくに記憶の再生の助けとなる」と述べている。また Buzan & Buzan (2010) の学習法としてのマインドマップの章にはやる気にさせて学習への取り組み方を劇的に変える効果があることが書かれている。矢島(2012: 4-5)は「日本におけるマインドマップは, ビジネスの場面で, それまでとは違ったクリエイティブな発想を生み出すための思考ツールとしてのメリットが強く打ち出されて」きたが「枝(ブランチ)を伸ばして思考を進めていくというプロセスは, 結果だけを重視する思考よりも, 教育的な要素を含む場面のほうが適しているのではないか」と言う。

マインドマップの教育的効果を研究したものに豊田他(2013)があり, 学習活動への動機づけ, 主体的な取り組み, 集中の促進, 学習効果の実感, 教え方のうまさによる学習の質的向上の期待などの5つの効果が見い出せたとしている。具体的な教育方法について言及したものとしては海保(1999)がある。海保(1999)は「頭の外に出してみること」つまり目に見えるようにすることも連想で知識を活性化する基本の一つであるとし, その具体的な教育方法の一つとして連想マップを利用した連想作文法を挙げている。

2. 2. 漢字教育に取り入れられたマップの効果

漢字教育にマップを利用したのを見てみると, 国語教育においては佐々木(2011)がある。佐々木(2011: 68)は「漢字の構造や意味内容を理解するために漢字マップを用いることは, 国語教育においても有用性が高い」とし, 「漢字イメージマップの目的はあくまでも漢字の基本的な理解や, 言語に対する興味・関心の喚起である」ため, 教員は生徒に手順やルールを示したあとは, 「思い切って生徒の自由にさせるべき」(佐々木 2011: 58)としている。そして, 日本語教育の分野でも効果が期待できると述べている。

日本語教育における漢字や語彙学習のためのマップについての研究は, ここ数年少しずつ出てきており, マップを用いた実践報告とその検証がなされている。徳弘(2003)は相互結合型モデルを基にした「概念地図」を扱っており, 渡辺(2011)と飯嶋(2015)は徳弘(2003)を基にしている。これらは, あることばから連想されることばを次々にマップングしていくことで語彙ネットワークを広げ, 語彙数を増やすことが学習目的の一つとなっている。

それに対し、池田（2009）はマインドマップやフィンランドメソッドを、池田（2010）、関・池田（2014）、関（2017）はマインドマップを基にしており、学習者が覚えたいと思った漢字語を中心に置き、そこからその漢字語の持つさまざまな情報に基づいてネットワークを広げていくものである。結果的に語彙数が増えることもありうるが、それを主な目的とするわけではない。むしろ「学習者が自分で選んだ漢字について、連想を働かせ、その漢字と出会ったときとは異なる新たな文脈のネットワークの中で、その漢字についての知識を深め」（関 2017）ることを漢字マップの目的としている。

以上のように、マップのよりどころとする理論と漢字学習の目的は、徳弘（2003）渡辺（2011）飯嶋（2015）と、池田（2009, 2010）関・池田（2014）関（2017）とでは異なるが、マップがそれぞれの学習目的にかなう活動となっていることが報告されている。

2. 3. アクティブ・ラーニングとしての漢字マップ

文部科学省中央教育審議会（2012）の用語集にアクティブ・ラーニングは「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」と説明されている。アクティブ・ラーニングは、アメリカにおいて学習者がより能動的に授業に取り組める方法を模索する中で広がったことばであり（山中 2016）、溝上（2016: 278）は「非常に大きな（大ざっぱな）概念」であるため、「授業者からの一方通行的な知識伝達型授業をAと置いたときに、それを乗り越えていく『Not A』の、能動的な活動が含まれるものは、すべてアクティブラーニングである」（溝上 2016: 279）と定義している。

Zayapragassarazan & Kumar（2012）は、アクティブ・ラーニングを促進させるさまざまなストラテジーのうち、学習を高める効果が出ていて、医学校で広く用いられている12のストラテジーを挙げている。その中の一つがコンセプト・マップである。また、高橋（2017）によると、中学校と高校の教員571名を対象に書かせた小論文「アクティブ・ラーニングへの創造技法の適応」を分析したところ、活用したい創造技法の第3位がマインドマップであったという。マップはアクティブ・ラーニングの一方法としての可能性が期待できる活動だと考えられる。

今現在、漢字マップをアクティブ・ラーニングと位置づけた研究は、管見において見られない。唯一、漢字マップのアクティブ・ラーニングとしての可能性に言及しているのが、池田（2009）である。池田はマップを用いた漢字の活動について「従来の学習に加えて行えば、一字のレベルでの読み書きの暗記や大量の語彙の受動的な学習から、より能動的な学習にもつながるのではないか」と述べている。

たしかに、漢字マップを作成する活動は、教師からの知識伝達型とは異なり、学習者自身が自分の選んだ漢字語について思考する中で作り上げる活動なので、それだけでもアクティブ・ラーニングの範疇に入るものかもしれない。しかし、単に活動形態が知識伝達型ではないというだけでなく、その内容の質においてもアクティブに関わっているべきと考

える。そこで、以下において、筆者のクラスで行っている漢字マップの活動を、質的にも深いアクティブ・ラーニングがなされているかという観点から、学習者の作品および学習者の漢字マップについてのコメントを通して検証してみることにする。

3. 実践の概要

3. 1. 漢字クラスにおける漢字マップの活動の位置づけ

筆者の担当する漢字クラスは、交換留学生を対象とした多国籍のクラスで、毎学期 10 名前後の学習者が在籍する。学習者の日本語のレベルは初級から上級にまでわたり、漢字の学習経験もさまざまである。漢字力のほとんどない者から日本語能力試験 (JLPT) N1 の合格者や漢字圏の学習者までが混在している。

そこで、レベルの異なる学習者が一つのクラスで学べるように、1 回 90 分の授業の中で、①チェックテスト、②漢字クリニック、③今週の漢字、と呼んでいる 3 つの活動を中心に行っている。①の「チェックテスト」という活動では、各自が自分のレベルに合った漢字のテキストを選んで、クラス外で計画的に学習を進め、クラスで各自が学習した範囲のクイズをする⁽¹⁾。クイズが終わり次第、教師とボランティアの日本人学生⁽²⁾がすぐに採点してフィードバックをする。②の「漢字クリニック」は、漢字の学び方を学ぶ活動である。具体的には、漢字学習ストラテジーや漢字の部首、音符、漢字熟語の構成に関する知識などを筆者の自作教材を使って学ぶ活動である (関 2016)。そして、③の「今週の漢字」は、各自がテレビ、雑誌、マンガ、本、駅や電車の中、店、友人からのメールなどの身の回りから見つけてきた漢字語をクラスで発表する活動である。その発表の前に各自が描くのが漢字マップである。漢字マップを描き、全員が発表を行ってお互いの作成した漢字マップを回覧したのちに、発表された漢字語を使って、全員でストーリー作りをする。この一連の活動を「今週の漢字」と呼んでいる。

以上が漢字クラスの概要である。漢字クラスでは、90 分の授業の中で①や②のようなテキストを使って漢字を体系的に学んでいく活動と、生活の中で体験的に学んだ漢字語をクラス全体で共有する③の活動を行っている。そして、それぞれの活動の中に、個別で行う学習や他者とともに行う活動が含まれ、このようにさまざまな学習活動の一つとして漢字マップの活動を位置づけている。

学習者が描いた漢字マップは、授業後に教師が回収し、画像スキャンしたものをブログに載せている⁽³⁾。その際、クラスの中で言及できなかったコメントや情報なども載せている。また、回収したそれぞれのマップにも手書きのコメントをつけて翌週に返却している。コメントには、マップについての感想や漢字学習のモチベーションが高まるような応援メッセージなどを書いている。返却した漢字マップは、漢字マップ専用の個人ファイルに学習者自身が保存して、常に振り返りができるようにしている。さらに、各学期の最後には学期中に描いた全員の漢字マップを冊子にまとめて印刷し、配付している。

3. 2. 漢字マップの描き方

筆者の行う漢字クラスでの漢字マップについては、関・池田 (2014) と関 (2017) に詳しく書かれている。マップには前述のようにさまざまあるが、ここでは、ある漢字語を中

心にそこから連想を広げて頭の中に作られたネットワークを可視化したものを総称して漢字マップとする。

漢字マップの描き方については、初回の授業で説明を行っている。説明のために示した例が図1である。まず、カラーペンと紙を用意し、配付したB5の無地の用紙の中心に、発表する予定の漢字語（図1の場合は「留学生」）を書く。その漢字語のイメージを絵でも描ければなおよい。そして、中心から3つのブランチを伸ばす。ブランチごとに色を変え、それぞれに漢字語の読み方、意味、そして、その漢字語をどこで見つけたかというエピソードを表す。それ以外に、自分で自由に考えたブランチを1つか2つ増やして情報を加えることとした。図1で言うと、「いろいろな留学生」と「成り立ち」のブランチである。基本的には、マインドマップ®（ブザン&ブザン 2005）に基づいて説明したが、この描き方にこだわらずに自由に描いてもよいとした。したがって、漢字マップを描き始めのころには教えられた方法で描いていた学習者も、時間の経過とともに、それぞれのスタイルで個人的な漢字マップを描くようになっていくが、それは創造性の表れととらえている。

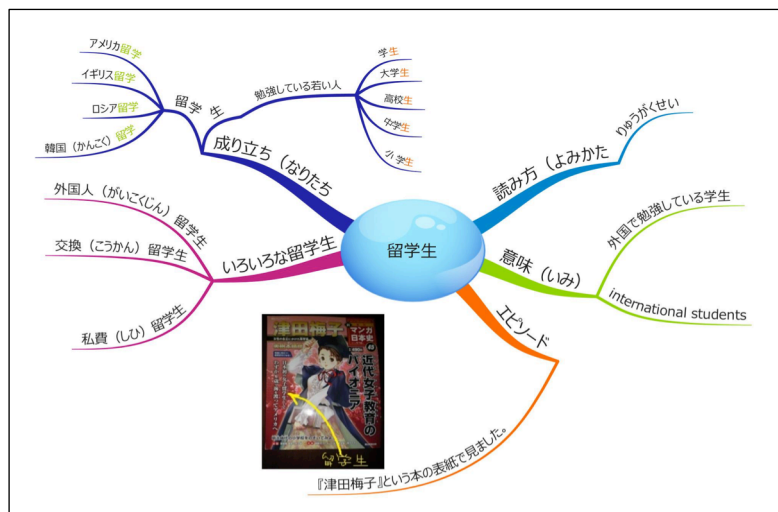


図1 漢字マップの説明に用いた図

4. アクティブ・ラーニングとしての漢字マップ

4. 1. 学習者の描いた漢字マップに見られる深い意味づけ

学習者は身の回りから漢字語を見つけてきてそれをマップに表すというのが課題である。テレビ、マンガ、雑誌、友人とのメールやラインのやりとり、ウェブサイト、電車の中吊り広告、店などさまざまなおところから、学習者は漢字語を見つけてくる。どこから見つけてもよいので、中には自分の使っている漢字の教科書から選ぶ者もいる。図2~4は、初級の学習者の描いたもので、どれも教科書で見つけた漢字である。

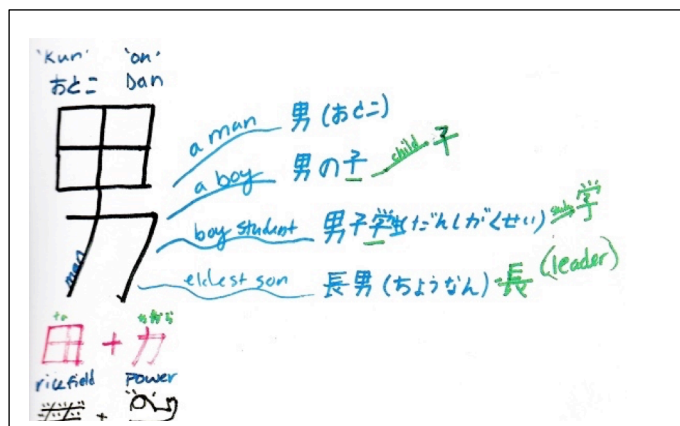


図2 「男」の漢字マップ

図2は男という漢字を既習の漢字である田と力に分解しているところから、既有知識を活用したことがわかる。そして、それぞれの絵も描くことで漢字とイメージとを結びつけている。さらに、男の子、男子学生、長男というように関連語に連想を広げている。



図3 「弟」の漢字マップ

図3は部首の弓から弟の頬のそばかす、そして大好きな弟と連想をつなげて似顔絵を描いている。このマップの作者ならではの独自の連想である。描かれたエピソードや絵から、この漢字に込められた作者の弟への温かい気持ちがうかがわれる。このように感情と強く結びついたものは、深く記憶されると考えられる。



図4 「宿」の漢字マップ

図4は宿の意味と形からイメージした絵が中心に描かれ、漢字の覚え方が工夫されている。宿の庭には宿を含む熟語が花の形で書かれている。このようなかわいい宿に泊まってみたいと思わせるような楽しいマップである。図2から4の漢字は教科書に出てきた覚えなければならない学習漢字であるが、漢字マップにすることで、既知情報に関連づけて理解を深めたり、自分なりの連想で漢字と自身とのかかわりを深め、学習者が楽しみながら描いていることがうかがわれる。

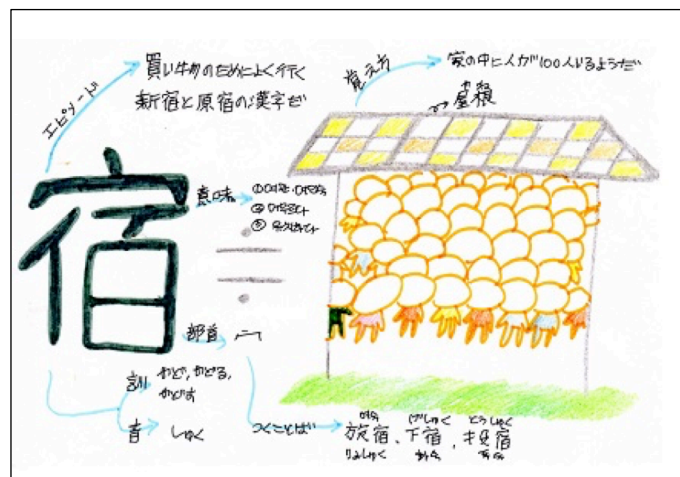


図5 「宿」の漢字マップ

図5は別の学習者の描いた宿のマップである。図4の学習者とは違って、文字の形や意味からというよりむしろ各構成要素の意味から「家の中に人が百人いる」という覚え方を考えだして、絵を描いている。この学習者の場合は、この漢字を自分のよく訪れる新宿と原宿という地名から見つけており、経験と結びついた漢字になっている。

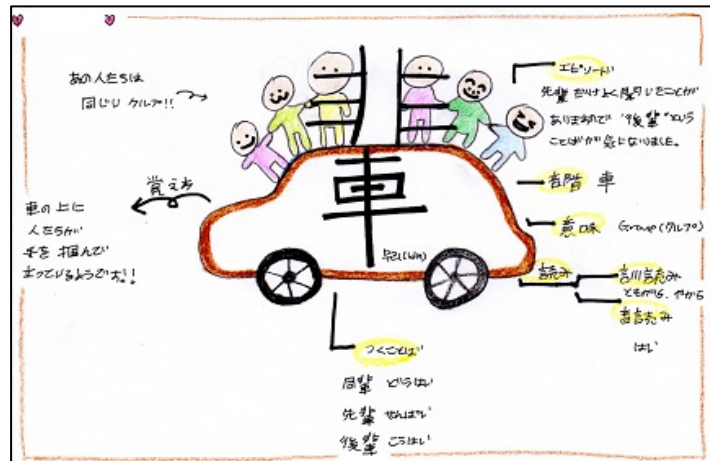


図6 「輩」の漢字マップ

図6は先輩ということばをサークル活動で知ったあと、反対語を調べたことがきっかけで知った漢字である。漢字の形から車の上に乗っている様子を連想し、輩の意味からこれらの人が同じグループだということに意味と絵とを結びつけている。非常によく考えられ、記憶しやすい絵になっている。



図7 「環境」の漢字マップ

図7はほかの授業の宿題で出てきた漢字である。右下の環境という漢字は環 (ring) の境 (border) である2本の曲線に囲まれ、環境ということばのまわり (=環境) には、関連するたくさんのことばが植物のように生えている。個々の漢字の意味と語としての意味とが合わせて描かれた、大変凝ったマップである。

以上の6つの漢字マップは、描き方も、漢字を見つけてきたリソースもそれぞれであるが、学習者自身が、選んだ漢字語について単に意味や読みを調べるだけにとどまらず、既知情報や体験と結びつけたり、関連語に連想を広げたりして深い意味づけを行い、いろいろ

ろなネットワークを作り上げている。そして学習者なりにことばの形や意味についての思考を深め、想像力と創造力を駆使してマップを作成しているのが読み取れる。深い学び、そしてアクティブ・ラーニングとして漢字マップが機能していると言えるだろう。

海保 (1999) は、連想のような頭の中の認知的活動を連想マップに表して可視化することで、次の3つの点において知的活動を良質なものにできるとしている。

- ・連想間の関係をつけてみることで、アイデアの構造化ができる
- ・どのアイデアがより重要なかを判断する材料ができる
- ・吟味すべきことが網羅されているかがチェックできる (海保 1999: 98)

そこで、この3点について漢字マップを考えてみたい。まず1点目については、どの漢字マップもブランチの存在の有無にかかわらず、中心となる漢字語からどのように連想されたかがわかる。目に見えることで、頭の中のネットワークの構造を第三者にもわかるような形で示すことができている。2点目のどのアイデアがより重要であるかについては、学習者のレベルによっても、その時点で一番必要とされる知識は異なるだろうと思われる。また、漢字マップを作成し始めた時点と、書き終えた時点では異なることもあるだろう。しかし、これも見えることによって自分自身で気づくことも、また第三者から指摘をもらうこともできる。マップは一見して全体像を把握できるという良さがあるが、そのため、3点目のように、漏れがないかチェックできる。それは、不足があれば追加できるということである。漢字クラスでは、漢字マップを描き上げたあとクラスメートの前で発表し、質疑応答を行っているのだが、そのやりとりの中でさらにアイデアが生まれたり、関連語に話が広がったりすることがある。実際、そのような場合、発表後に漢字マップに新たなブランチを学習者が書き加えることもある。この漢字マップは、書き上げたときに完成するのではなく、学習者の学習の進展とともに、発展していく可能性のあるものである。

4. 2. 漢字マップについての学習者の評価

ここではアクティブ・ラーニングとしての漢字マップについて、学習者自身の声をもとに考えてみたい。漢字マップの活動を始めた年の翌年2013年度前期から2017年度前期まで、各学期末に漢字マップについてのアンケートを行っている。マップのいい点・悪い点について自由に書いてもらう記述式の回答(延べ74名)から、学習者がこの活動をどうとらえているかを見た。

まず、それぞれの自由回答から、特徴となるキーワードを1つ以上取り出した。英語で書かれたものは日本語に訳した。その結果をまとめたのが表1である。

多くの学習者が言及していたのが「楽しい」「面白い」といったことばであった(29名)。これは漢字マップの活動が知的好奇心を満たす活動であることを示唆するものと考えられる。また、記憶に関する記述をしたものも多かった。その大半が「覚えやすい」というものであったが(19名)、これは記銘のしやすさなのか、記憶の保持のしやすさ、あるいは想起のしやすさであるかは不明である。「覚え方」に触れたものもあった(5名)。絵という方法で覚えることの利点、覚え方を考えたこと、他の学習者の覚え方を知ったことなどである。それに対して、後日思い出せないという想起の難しさを述べた者もわずかながらいた(3名)。漢字マップを描くことだけでは、記憶を保持し想起するのは難しいかもしれ

ないが、時間をかけて漢字マップを描くことで「記憶に長く残る」と述べた者もいた（1名）。この「時間がかかる」という点については15名が漢字マップの悪い点として挙げていたが、「記憶に長く残る」と記述した学習者は、これを良い点と悪い点の両面を持つと記述している。

表1 自由記述から抽出した主なキーワード

抽出したキーワード		人数
楽しい, 面白い		29
記憶に関するもの	覚えやすい	19
	覚え方	5
	長く記憶に残る	1
	思い出せない	3
時間がかかる		15
創造的		3
考える (覚え方, 漢字の構成, 関連づけなど)		3
分類, 構成要素, 源, ルーツ		4
漢字の選択	困る, 難しい, みつからない, どっちがいいか	4
	選べる	2
めんどろ		3

アクティブ・ラーニングという観点から見ると、漢字マップが「創造的」な活動であると言及した者が3名、また、漢字マップが「考える」ツールになったことに言及した者も3名いた。そのほか、「考える」ということばは使っていないが、漢字の字源がわかった、分類した、構成要素に分けたなどの記述（4名）も、漢字マップによって「考えた」あかしであろう。どの漢字を選ぶかということで、「選べる」と表現し、自分に選択権があることをよしとした記述が2名、どの漢字を選んだらよいか迷う、難しかったなどと否定的に言及した者が4名いた。学習者自身が活動の主体となっているからこそその悩みだったと受け取れる。また、やる気がないと「面倒」「できない」と言及した者も3名いたが、これも、能動的に取り組んで「考え」ないとできない活動であることを示唆している。「ちょっと面倒くさいが漢字の源が知るの面白かった（原文ママ）」という記述からもわかるように、面倒くささを乗り越えた先には、面白いという対価が得られる。

このように、漢字マップの活動はどの漢字語を選ぶかという学習内容自体にも学習者自身が関わって責任を持つ。そして、それをどう分析するか、どう表現するか能動的に「考える」活動であり、それゆえ「時間を要する」ことにもなる。しかし、その対価として楽しさ、面白さという知的好奇心が満たされる活動であると言えることができるだろう。

溝上 (2013: 281) も「アクティブラーニングを取り入れた授業は非常に時間を要」すると述べているように、この点をどう解決するかが課題である。授業時間を有効に使うために、ある程度、どのような漢字マップを作成するか、宿題として構想を練っておくようにすることも必要かもしれない。

5. キルギスでどう応用できるか

筆者はキルギスの日本語教育事情を直接には知らないが、西條 (2017: 49) によると「福島・イヴァノヴァ (2006) の「孤立環境における日本語教育」の定義に当てはまる」と言う。教室外で日本語に接する機会の少ない学習環境において、日本で学ぶ留学生のように身の回りの漢字を探すことは難しいのかもしれない。しかしながら、インターネットの発達した現在、パソコンやスマートフォンを開けば日本語で書かれた情報を得ることは容易にできるだろう。また、日本語ではないが中国語としての漢字は中国製品や中華料理店などで目にする機会もあると聞く⁽⁴⁾。漢字を探そうという意思があれば、身近なところで見つけることも可能かもしれない。

今回紹介した漢字マップにも、漢字の教科書やほかの授業の宿題で出てきた漢字語をマップにしたものがある。このように、現在学んでいる教科書の中から、とくに自分が覚えたいと思うものを選んでマップにすることもできる。筆者の担当クラスの学習者の中には、どうしてもなかなか覚えられない漢字語をあえて選んで漢字マップにすることで、記憶を確実にしようとマップを利用している者もいる。

4. 2で述べたように、この活動は時間を要する。漢字学習に十分な時間を割くことのできない状況で漢字マップを毎回クラスで作成するのは、難しいかもしれない。しかし、たとえば週に1回、あるいは月に1回、1人ずつ交代で担当するだけならさほど時間的にも大きな負担とならずに、ある程度の期間でまとまった数のマップが集まるだろう。学習者は自分の作成したものでなくとも、仲間の作成したマップに興味を持ち、刺激を受け、あらたなモチベーションへとつながるに違いない。

ヴォロビヨワ (2013: 67) は「漢字学習は丸暗記に頼る無味乾燥なものになってしまいがちであるが、漢字の形・音・意味・語構造・文脈での使用法などを教えるにあたっては練習プログラムを用意し、楽しく学べるよう工夫することが大切である」と述べている。このことばに力を得て、多くの日本語教育機関で漢字マップを試みていただくことを提案したい。そして改善すべき点などをご指摘いただければ、筆者にとっても授業改善のためにありがたく思う。

6. まとめ

日本語教育における漢字マップの研究はまだ多くないが、少しずつ実践研究でその効果が認められてきている。今回、アクティブ・ラーニングの観点から漢字マップを考えてみた。漢字マップは自ら漢字語を選ぶ、つまり、学習内容を自分で選択するところから活動が始まる。そして、ただ単に丸暗記するだけの学習とは違い、選んだ漢字語について深く考え、分析し、自分の中の経験や知識と結びつけ、連想を広げてネットワークを作りあげるアクティブ・ラーニングである。能動的に取り組んで考えなければ作成できないので時

間もかかるが,非常に楽しい活動である。自分から漢字語に深く関わっていく活動なので,漢字に対する苦手意識や敬遠する気持ちも,軽減されることが期待できる。多くの学習者に試みてほしいと願っている。

注

(1)学習者は『Basic Kanji Book Vol. 1』『Basic Kanji Book Vol. 2』(加納他 1989),『Kanji in Context』(アメリカカナダ大学連合日本研究センター編 1994)『Intermediate Kanji Book Vol. 1』(加納他 1993)『Intermediate Kanji Book Vol. 2』(加納他 2001)の5冊の中から使用するテキストを選ぶ。各テキストの課ごとに,筆者の作成したクイズが用意してある。

(2)津田塾大学には副専攻コースとして日本語教員養成課程があり,その課程を履修している日本人学生が数名ほどボランティアとしてクラスに参加して,採点と学習者へのフィードバックの手伝いをしている。

(3)今週の漢字 Kanji of This Week (<http://konshunokanji.blog.fc2.com/>)

(4)キルギスの事情については,ヴォロビヨワ・ガリーナ博士(ビシケク人文大学)から2017年9月6日に私信にて教えていただいた。

参考文献

ブザン, トニー・ブザン, ハリー (2005)『ザ・マインドマップ®』神田昌典(訳)ダイヤモンド社

Buzan, Tony/ Buzan, Barry (2010) *Mind Map Book: Unlock your creativity, boost your memory, change your life.* BBC Active.

福島青史・イヴァノヴァ, マリーナ (2006)「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み—ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として」『国際交流基金日本語教育紀要』2, pp. 49-64, 国際交流基金

林さと子・関麻由美・齋藤伸子(印刷中)『留学生の見た漢字の世界—漢字学習への創造的アプローチ』春風社

飯嶋美知子 (2015)「語彙マップを掲載した漢字教材を使用しての漢字授業—語彙習得から作文へ—」『JSL 漢字学習研究会誌』7, pp. 19-28

池田幸弘 (2009)「初中級段階における連想を用いた漢字学習法—既存知識を活用した漢字学習の一つの試み—」『日本語と日本語教育』37, pp. 177-191, 慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター

池田幸弘 (2010)「「マインドマップ」の漢字学習への応用」『JSL 漢字学習研究会誌』2, pp. 25-26

海保博之 (1999)『連想活用術 心の癒しから創造支援まで』中央公論新社

溝上慎一 (2016)「何をもってディープラーニングとなるのか?—アクティブラーニングと評価」河井塾(編著)『「深い学び」につながるアクティブラーニング—全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題—』pp. 277-298, 東信堂

文部科学省中央教育審議会 (2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて

～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2017年9月8日)

西條結人 (2017) 「キルギス共和国における日本語教育の現状と課題—「現地化」した日本語教育ネットワークの構築・改善を目指して—」『キルギス日本語教育研究』1, pp. 48-59

佐々木翔太郎 (2011) 「漢字イメージマップの検討—「鬼」を素材として—」『山口国文』34, pp. 68-57, 山口大学人文学部国語国文学会

関麻由美 (2016) 「漢字の学習方法を学ぶ教材の試作」『JSL 漢字学習研究会誌』8, pp. 43-52

関麻由美 (2017) 「漢字学習と創造性」『JSL 漢字学習研究会誌』9, pp. 93-100

関麻由美・池田幸弘 (2014) 「マインドマップを用いた漢字学習法—質的分析の試み—」『JSL 漢字学習研究会誌』7, pp. 80-86

高橋誠 (2017) 「アクティブ・ラーニングに「創造技法」をどう活用すべきか」『日本創造学会論文誌』20, pp. 11-15

徳弘康代 (2003) 「漢字認知処理からみた効果的漢字習得法の研究—相互結合学概念地図作成の試み—」『早稲田大学日本語教育研究』2, pp. 151-176

豊田則成・吉田政幸・志賀充・高橋佳三・佐々木直基・望月聡・植田実・若吉浩二 (2013) 「マインドマップによる思考力の向上」『研究紀要=Bulletin of Biwako Seikei Sport College』 pp. 151-152

ヴォロビヨワ, ガリーナ (2013) 「キルギスの日本語教育事情」『世界の日本研究 2013 日本研究の新しい動向』17, pp. 59-67, 国際日本文化研究センター

渡辺陽子 (2011) 「自律学習能力を育てる漢字クラスのデザインと活動案」『JSL 漢字学習研究会誌』3, pp. 14-21

山中祐平 (2016) 「アクティブラーニングの理論と実践」永田・林 (編) 『アクティブラーニングのデザイナー—東京大学の新しい教養教育—』 pp. 15-39, 東京大学出版会

Zayapragassarazan, Z. & Kumar, S. (2012) Active Learning Methods. *N. T. T. C. Bulletin* 19(1), pp. 3-5, Jawaharlal Institute of Postgraduate Medical Education & Research.

Метод активного изучения «карта кандзи» как преодоление пассивного изучения

Маюми Сэки (нештатный преподаватель Университета Цуда)

Абстракт

В последние годы придается большое значение методу активного изучения. По-видимому, в будущем и в преподавании японских иероглифов будет более востребованным активное изучение самим учеником, чем получение «инъекций» знаний от преподавателей. В этой статье мы знакомим с практикуемым автором методом обучения «kanji map» («карта кандзи»). В подтверждение того, что «карта кандзи» имеет функцию активного изучения, приводятся примеры работ учащихся и комментарии учащихся об этом методе. В заключение автор предлагает план, как применить данный метод в Кыргызстане.

Ключевые слова: активное изучение, карта кандзи, глубокий смысл, сеть

研究論文

YDK: 811.512.154:811.521

日本語母語話者へのキルギス語の教授法について

—キルギス語の奪格の意味用法を例に—

アクマタリエワ ジャクシルク (東京外国語大学 オープンアカデミー講師)

要約

本稿では日本語母語話者へのキルギス語の教授法について述べた。キルギス語母語話者にとって当たり前のことが、キルギス語学習者にとって、当たり前ではない、学習しにくい点も多々存在する。今回は、日本語母語話者にとって習得しにくい項目としてキルギス語の奪格の意味用法を取り上げた。日本語との相違点を比較しながらキルギス語の奪格意味用法を分類して、学習する方法を提案した。日本語母語話者へのキルギス語の教授法はまだ新しい分野でもあり、理想な教授法などは存在しないのが現状である。実際にキルギス語を教える上で良い方法を模索しながら、教授法を改善していきたいと考えている。

キーワード: キルギス語、教授法、奪格、日本語母語話者

1. はじめに

現在、日本でキルギス語が教えられているのは東京外国語大学 (TUFS) のオープンアカデミー講座のみである¹。東京外国語大学は、地域や社会にいつそう開かれた大学を目指して取り組みを進めているが、その一環として、市民・大学生・高校生などが学びたい科目を選んで学習できる一般聴講生制度を実施している。世界諸地域の言語・文化・社会に関する教育研究を行なっている多彩な講義の聴講を体験できる。一般向けの公開講座・生涯学習講座として、「TUFS オープンアカデミー講座」が設けられている。このオープンアカデミー講座の特徴は、普通の学生だけではなく、一般の希望者も受講できるという点にある。開講科目の中には「キルギス語初級Ⅰ」、「キルギス語初級Ⅱ」の講座があり、そこで筆者はキルギス語講座を担当している。

そもそも、日本でなぜキルギス語を勉強するのかという質問が浮かぶかもしれない。実際に講座を受講している受講者たちに理由を聞いてみると、「キルギスについてもっと知りたい」、「キルギスに行ってみたい」、或いは「チュルク諸語に興味がある」というように純粹にキルギスや言語に興味をもった人たちがキルギス語を選んで勉強している。

言うまでもなくキルギス語を教えるための教科書²や文法書などは非常に少ない。したがって日本語話者へのキルギス語の教授法は全く議論されていない新しい分野であるのも当然であろう。

¹ JICA における青年海外協力隊向けのキルギス語の短期研修講座は行われている。

² 本講座の場合、筆者自身が作成している教材を配布して、行っている。

2. 本稿の目的

筆者はこれまでキルギス語を研究し、キルギス語について勉強する機会は多かったが、キルギス語非母語話者にキルギス語を教えることになったのは初めてである。筆者自身はキルギス語母語話者だからと言って、教えることが簡単だとは思わなかったが、実際にはその通りで簡単ではないことが再認識できた。キルギス語の受講者たちにキルギス語について日々質問され、答えに困ることが多々ある。初級 I のレベルでも答えられないことがあるのかと思われるかもしれないが、キルギス人にとって当たり前のことが、キルギス語学習者にとって、当たり前ではない、理解しにくい点も存在する。

本稿では、実際に筆者がキルギス語を教えてみて、日ごろ考えていること、困っていることについて検討してみる。その一つとして取り上げたいのは、キルギス語の奪格 (ablative) の意味用法の教え方である。

まず、キルギス語の次の文をみてみよう。この文は、実際にキルギス語の授業のテキストで出てきたキルギス語の文で、キルギス語としては自然な文である。

Ресторан-дан тамак ич-ти-к.
レストラン-ABL³ 食事 飲む-PST1⁴-1PL

日本語では奪格にあたる助詞として「から」が使われることが多いので、この文を日本語に直訳すると、「レストランから食事を飲んだ (食べた)」となる。しかし、この文のような「から」の使い方は、日本語には存在せず、日本語では「レストランで食事を食べた (食事をした)」と表現する。そこで、日本語母語話者のキルギス語学習者に「なぜ「レストラン」を奪格にするのですか」と聞かれ、無意識的に使っていた筆者は、答えに困った。

また、次の文も日本語では、「から」が使われない文である。

Ал ит-тен корк-по-й-т.
彼 犬-ABL 恐れる-NEG-PRES-3
「彼は犬を恐れない。」

キルギス語の場合、ит-тен коркпойт「犬から恐れない」と言えるが、итти коркпойт「犬を恐れない」とは言えない (ти は対格)。日本語では、「犬を恐れない」とは言えるが、「犬から恐れない」と言うことができない。

このようにキルギス語と日本語の奪格の使い方に違いが生じる。

本稿では、日本語母語話者にキルギス語の奪格を教える際に、どのように教えたら分かりやすく学習しやすいかを考えてみる。

³ 略号の意味については稿末を参照されたい。

⁴ キルギス語の過去を表す時制には、確定過去形 (PST1)、不明過去形 (PST2)、経験過去形 (PST3)、不定過去形 (PST4) の四つの区別が存在する (それぞれの母音調和にかかわる異形態がある) (Davletov1980)。

3. キルギス語の奪格の意味用法

そもそもキルギス語の奪格は基本的に起点や比較基準を表し、日本語に訳すと、「～から」、「～より」に相当する格である。

ここでいう「起点」とは、具体的・抽象的な移動を伴う動作において、その移動の始まる位置を意味する。例えば、「移動の起点」、「方向の起点」、「範囲の起点」などがあげられる。本稿では、キルギス語の奪格の使い方をこのような意味ごとに例文をあげて、学習者に説明する方法を提案する。

3. 1. 移動の起点

移動の起点は、事物がある位置から別の位置へと移動する時、移動前に存在する場所である。

Ал үй-дөн чык-ты.
彼 家-ABL 出る-PST1
「彼は家から出ました。」

Жумуш-тан кел-ди-м.
仕事-ABL 帰る-PST1-1SG
「(私は) 仕事から帰りました。」

これらの場合、キルギス語の奪格は「から」格で表される。しかし、キルギス語には次のような文も存在する。

Биз чоң суу-дан өт-тү-к.
私達 大 水-ABL 渡る-PST1-1PL
「私たちは大きい川(水)を渡りました。」

この文では、奪格が使われており、「移動の経由点」を表している。しかし、日本語には「から」を使って訳せない文である。この文は、日本語の場合、「を」格でしか訳せない。しかし、実は日本語の「を」格は、「出る」、「離れる」などのような起点に着目する動詞の場合、起点を表す用法をもつ。例えば、「昨日は8時に家を出た。」あるいは、「私は東京を離れて、横浜に向かった。」はその意味である。

また、述語が ал-「取る」、сатып ал-「買う」などの対象の移動を表す他動詞の場合、奪格は対象の移動の起点を表すことになる。例えば、次のような文があげられる。

Дос-ум-дан китеп ал-ды-м.
友-1SG:POSS-ABL 本 取る-PST1-1SG
「友人から本をもらいました。」

Дүкөн-ден нан сатып ал-ды-м.
店-ABL パン 買う-PST1-1SG
「店から（で）パンを買いました。」

本稿の初めに取り上げた次の文も動詞は тамак ич-「食事を食べる」であるが、この動詞にも実は「対象が移動する」という面があり、この類にはいるのだと思われる。

Ресторан-дан тамак ич-ти-к.
レストラン-ABL 料理 飲む-PST1-3
「レストランから（で）食事をしました。」

確かに日本語では「レストランから食事を食べました」は、不自然な文になる。だから、日本語母語話者にとって理解に苦しむ文である。キルギス語のこの文の場合、「レストランにあるものが私のところに移動している」という捉え方で表されている。つまり、「レストランにあるいくつかの食べ物の中から、ある食べ物を自分の体内に取り入れた。」という意味が含まれているので、対象の移動の起点を表していると説明することができるのだと思われる。したがって、対象の移動を伴わない動作の場合には次のように奪格で表現することができない。

Той ресторан-да бол-ду.
宴会 レストラン-LOC なる-PST1
「宴会はレストランで行われた。」

そのほかに、述語が үйрөн-「教わる」、бил-「知る」、ук-「聞く」などのような知識・情報が移動するととらえられる動詞の場合、奪格はその知識・情報の出どころ（起点）を表す。

Мен Айна эже-ден кыргыз тил-ди үйрөн-гөн-мүн.
私 アイナ 姉-ABL キルギス語-ACC 教わる-PST2-1SG
「私はアイナ先生からキルギス語を教わった。」

Бул жөнүндө газета-дан бил-ди-к.
これ について 新聞-ABL 知る-PST1-1PL
「これについて新聞から（で）知りました。」

3. 2. 視覚・聴覚・臭覚などの刺激の起点

キルギス語の奪格は、視覚・聴覚・臭覚などの刺激がある所から自分に向かってくるような動きを表すものは、その刺激の起点を表すこともある。例えば、次のような文があげられる。

Бул жер-ден тоо-лор жакшы көрүн-ө-т.
これ 土地-ABL 山-PL 良い 見える-PRES-3
「ここから山々がよく見える。」

Ал терезе-ден кара-ды.
彼 窓-ABL 見る-PST1
「彼は窓から（窓を通して）見ました。」

Кошуна үй-ден кечкисин дайыма жагымсыз үн угул-а-т.
隣 家-ABL 夕方 いつも 不快な 音 聞こえる-PRES-3
「隣の家から夕方いつも不快な音が聞こえる。」

3. 3. 持続動作の開始点

「～から～まで」は、動作や状態の持続する範囲を表す。その「～から」は、いわば、時間的な開始点を意味する。例えば、次のような文があげられる。

Эрте-ден кеч-ке оку-ду-м.
早く-ABL 晩-DAT 読む-PST1-1SG
「朝から晩まで勉強しました。」

Апрел-ден июл-га чейин Бишкек-те бол-о-м.
4月-ABL 6月-DAT まで ビシケク-LOC いる-PRES-1SG
「4月から6月までビシケクにいます。」

また、持続する動作のある段階を開始点として表す場合、その開始の段階を奪格で表すことがある。この時、奪格はその動作を行う段階的な範囲の開始点を表していると思われる。

Китеп-ти 25-бет-тен башта-п оку-ду-м.
本-ACC 25 ページ-ABL 始める-CVB 読む-PST1-1SG
「本を25ページから読み始めた。」

Кино-ну орто-су-нан башта-п көр-дү-м.
映画-ACC 途中-3:POSS-ABL 始める-CVB 見る-PST1-1SG
「映画を途中から見はじめた。」

3. 4. 変化前の状態

キルギス語では、物がある状態からある状態に変化する場合の変化前の状態も奪格で表される。

Светофор жашыл-дан сары-га өзгөрдү.

信号 緑-ABL 黄-DAT 変わる-PST1

「信号が青から黄に変わった。」

この類には、他に変化前の状態が、原料（材料・成分）の意味になる文もはいる。

Стол жыгач-тан жаса-л-ган.

椅子 木-ABL 作る-PASS-PST2

「椅子は木材から（で）作られた。」

Вино жүзүм-дон жаса-л-а-т.

ワイン ぶどう-ABL 作る-PASS-PRES-3

「ワインはぶどうから作られる。」

3. 5. 変化や感情の起因

キルギス語の奪格は、変化の原因、感情を引き起こす起因を表す場合がある。ある事態が起こることによって、結果として述語で表される事態が引き起こされる（ある事態が別の事態の起因となる）。つまり、この場合も広くとれば、起点ということができる。このようなキルギス語の文は、「で」によって日本語に訳される。

Сен эмне себеп-тен кел-бе-ди-ң?

君 何 理由-ABL 来る-NEG-PST1-2SG

「君はどんな理由で（なぜ）来なかったの？」

Ал оору-дан аз-ып кет-ти.

彼 病気-ABL やつれる-CVB 行く-PST1

「彼は病のせいで、やつれてしまった。」

Күйөө-м-дүн араг-ы-нан тажа-п кет-ти-м.

夫-1SG:POSS-GEN 酒-3:POSS-ABL 疲れる-CVB 行く-PST1-1SG

「夫の飲酒のせいで、もう疲れきった。」

また、次のような文で「恐れる」対象が奪格で表されるのは、「犬から（犬のせいで）恐れを感じる」という捉え方ができるからだと思われる。つまり、この場合の奪格も、корк-「恐れる」という感情の起因・誘因を表すと考えられる。

Ал ит-тен корк-о-т.

彼 犬-ABL 恐れる-PRES-3

「彼は犬を恐れる。」

3. 6. 比較の基準

比較とは事物がもつ性質について述べる場合に、単に一つの事物がどのような性質をもっているかを述べるのではなく、複数の要素を比べて、その性質をどちらが多く持っているかを表すものである。例えば、次のような文があげられる。日本語には「～より」と訳すのが適切であろう。

Китеп дептер-ден чоң.
本 ノート-ABL 大きい
「本はノートより大きい。」

Эне-ге бала-дан кымбат эч нерсе жок.
母-DAT 子-ABL 大事 NEG 物 無
「母親にとって子供より大事なものは無い。」

Мен күйөө-м-дөн беш жаш кичүү-мүн.
私 夫-1SG:POSS-ABL 5 年 年下-1SG
「私は夫より5歳年下です。」

また、形容詞の比較級を表す-раак⁵の場合も、奪格が用いられ、比較の基準を表す。

Айбек Максат-тан улуу-раак.
アイベク マクサト-ABL 年上-比較級
「アイベクはマクサトより年上だ。」

Ал мен-ден көрө күчтүү-рөөк.
彼 私-ABL さらに 強い-比較級
「彼は私よりずっと強い。」

3. 7. 全体の一部分

キルギス語の奪格は、なにかの全体のうちの一部分を表すことがある。これらは日本語母語話者にとって、理解しにくいようである。まず、次のように数量表現とともに表れる例をみてみよう。

беш-тен эки
5-ABL 2
「5分の2」

⁵ それぞれの母音調和にかかわる異形態が存在する。

үч бүтүн он-дон сегиз
3 全体 10-ABL 8
「3 と 10 分の 8」 = 「3.8」

ここでは、「5 のうちから 2」、或いは「10 のうちから 8」のように解釈される。つまり、このように全体の数量のうちから一部分を表す場合に奪格が使われる。また、次の文のように、「処方されている全体の薬の中から毎日 2 錠ずつ飲む」という意味を表す場合にも用いられる。

Бул дары-ны күнүнө эки таблетка-дан ич-үү керек.
これ 薬-ACC 毎日 2 錠-ABL 飲む-NMZ 必要
「この薬を毎日 2 錠飲むことが必要です。」

なお、この類には身体部位を表す名詞もはいる。例えば、次のような文があげられる。

Эне бала-нын кол-у-нан карма-ды.
母 子-GEN 手-3:POSS-ABL つかむ-PST1
「母親は子供の手をつかんだ。」

Бул киши баш-ы-нан жаралан-ыптыр.
これ 人 頭-3:POSS-ABL 負傷する-PST4
「この人は頭部を負傷したようだ。」

これらの文の場合、人の体の全体のうち的一部分（кол「手」、баш「頭」）という捉え方から奪格が使われていると考えられる。

3. 8. 値段を表現する場合

キルギス語では、値段を表現する場合、「数字 сом⁶-ABL」という形が使われる。この形は日本語母語話者にとって理解しにくい。例えば、次のような文があげられる。

Биз 10 сом-дон нан ал-а-быз.
私達 10 ソム-ABL パン 買う-PRES-1PL
「私たちは 10 ソムでパンを買います。」

Бул дүкөн-дө күрүч дайыма 100 сом-дон сат-ыл-а-т.
この 店-LOC 米 いつも 100 ソム-ABL 売る-PASS-PRES-3
「この店ではお米はいつも 100 ソムで売られている。」

⁶ キルギスの通貨単位である。

3. 9. 後置詞との共起や決まった表現

キルギス語の奪格は кийин 「後」、башка 「他」 などのような後置詞と共に現れる場合が多い。例えば、次のような文があげられる。

Жыйналыш-тан кийин мен үй-гө бар-а-мын.
会議-ABL 後 私 家-DAT 行く-PRES-1SG
「会議の後、私は家に帰る。」

Ата-м-дан башка эч ким-им жок.
父-1SG:POSS-ABL 他 NEG 誰-1SG:POSS 無
「父親の他に誰もいません。」

また、後置詞の бери の場合、көптөн бери 「ずっと前から」、мурунтан бери 「昔から」、качандан бери 「いつから」 などのように決まって奪格が使われることがある。

Көп-төн бери оору-п жүр-ө-м.
多-ABL 以降 痛む-CVB いる-PRES-1SG
「ずいぶん前から病気です。」

これらの他に、次のように重複表現において、最初の単語を奪格で表示することがある。これらは主に副詞的なふるまいをし、協調の意味を表す。

ачык-тан — ачык
明-ABL 明
「明らかに、明確に」

түз-дөн — түз
真直ぐ-ABL 真直ぐ
「真直ぐに、正直に」

4. まとめ

以上、キルギス語の奪格の意味用法をいくつかの類に分けて示した。これらが、日本語母語話者にとって有効な学習方法なのかはまだ分からない。しかし、奪格の使い方を理解する際に、日本語との相違点を比較しながら学習すると覚えやすいのではないかと感じた。キルギス語を教える時、或いは学習する時、困っている点が数多くあり、まだ理想的な教授法はつかめていないのが現状である。実際に、キルギス語を教える上で良い方法を模索しながら、教授法を改善していきたいと考えている。

略号

ABL 奪格/ACC 対格/CVB 副動詞/DAT 与格/GEN 属格/LOC 位格/NEG 否定/NMZ 名詞化/PASS 受身/POSS 所有接尾辞/PRES 現在/PST1 確定過去/PST2 不明過去/PST3 不定過去/PST4 経験過去/PL 複数/SG 単数/1 1人称/2 2人称/3 3人称/: 意味が重なる場合

参考文献

- Davletov, S. & S. Kудaybergenov. (1980) *Azirkı kirkiz tili: Morfologiya* 『現代キルギス語・形態論』 . Mektep, Frunze.
- Kudaybergenov, S. (1980) *Kirkiz adabiy tilinin grammatikasi* 『キルギス語の標準語の文法』 . Ilim, Frunze.
- Yudaxin, K. (1965) *Kirkizsko-russkiy slovar'* 『キルギス語-ロシア語辞典』 . Sovetskaya Enciklopediya, Moskva.
- アクマタリエワ・ジャクシルク(2017) 東京外国語大学オープンアカデミー講座、キルギス語初級 I、II 2017 年度配布資料.

**О методике преподавания кыргызского языка носителям
японского языка
—на примере семантического использования исходного падежа
кыргызского языка—**

Жакшылык Акматалиева

(Открытая академия Токийского университета иностранных языков)

Абстракт

В данной статье говорится о методике преподавания кыргызского языка носителям японского языка. В кыргызском языке существует много форм, которые кажутся естественными носителям языка, но трудны для восприятия иностранцами и делают кыргызский язык непростым для изучения. В данной статье в качестве такого примера рассматривается семантическое использование исходного падежа кыргызского языка, который представляет трудность для усвоения носителями японского языка. Предложен метод объяснения исходного падежа кыргызского языка путем классификации вариантов его употребления с демонстрацией его отличия от грамматических форм японского языка. Пока не разработаны идеальные методики преподавания кыргызского языка носителям японского языка. Хотелось бы в процессе преподавания на практике усовершенствовать методику и найти эффективный способ обучения кыргызскому языку.

Ключевые слова: кыргызский язык, методика преподавания, исходный падеж,
носитель японского языка

研究論文

YDK: 811.521

非漢字系の人による漢字の構成上の主観的複雑性の感覚について —ウズベキスタン、キルギス、ロシアの日本語学習経験者を対象としたアンケート調査結果—

ヴォロビヨワ ガリーナ (ビシケク人文大学),
ヴォロビヨフ ヴィクトル (元キルギス国立総合大学)

要約

漢字の構成上の複雑性は漢字学習の諸問題の一つになっている。本稿では漢字の構成上の客観的複雑性の要因に触れ、主観的複雑性の感覚を巡って検討する。3 か国、ウズベキスタン、キルギスとロシアの非漢字系日本語学習経験者を対象に漢字の構成上の主観的複雑性の感覚に関するアンケート調査を行い、複雑性の評定を分析する。調査の結果を基に漢字指導・学習での漢字の構成理解能力育成の重要性について述べる。

キーワード：漢字の構成上の複雑性, 非漢字系日本語学習経験者, 客観的複雑性の要因, 主観的複雑性の感覚, アンケート調査

1. はじめに

漢字は多数の要素から成り、漢字の構成上の複雑性は漢字学習の諸問題の一つになっている。本稿では漢字の構成上の複雑性の客観的要因の一部を紹介し、複雑性の主観的感覚を巡って検討する。

本研究では次の専門用語を使用している。漢字の最小形態的単位、つまり一筆で書かれるべきものを画という。そして最小意味的単位、つまり部首及びそれに相当する要素を構成要素という。漢字の画についてはヴォロビヨワ・ヴォロビヨフ (2015:167), 漢字の構成要素の確定と種類についてはヴォロビヨワ・ヴォロビヨフ (2017A:170) が詳しく説明している。

2. 先行研究

2. 1. 漢字の構成上の客観的複雑性の要因

本節では漢字の構成上の客観的複雑性の要因に関する先行研究について述べる。海保・犬飼 (1982: 313) は漢字の概形特徴の心理的分析を目指し、10 個の判定尺度、複雑性 (complexity), 規則性 (regularity), 集約性 (compactness), 細長性 (elongation), 開放性 (openness), 垂直・水平性 (straightness), 円曲性 (roundness), 細密性 (density), 安定性 (stability), 対称性 (symmetry) を設定した。

漢字の計量可能な性質の中に画数及び構成要素数がある。画数は先行研究で漢字の構成上の複雑性を表す要因と見做されている。例えば、加納 (1988), 駒井 (1993), Kess &

Miyamoto (1999), 真田・横山 (2007) などである。豊田 (1996: 37) は「画数が多く、非直線的、非対称的な漢字は難しい」と述べている。

Wang, Perfetti & Liu (2003: 194) は構成要素数を中国語の漢字の構成上の複雑性 (structural complexity) の要因と見做す「structural complexity of the character defined as whether the character is composed of a single radical or more than one radical (simple and compound characters)」。しかし、漢字の最小意味的単位である構成要素の数を漢字の構成上の複雑性の要因と見做す先行研究が少ないようである。それは日本語における部首以外の構成要素が確定されていないため構成要素数が計算できないことによると考えられる。それに対して中国と台湾には漢字のスタンダードの構成要素 (Basic components) システムを決める特別委員会がある。そして中国で扱う漢字のスタンダードの構成要素は 560 種類であり、台湾で扱う漢字のスタンダードの構成要素は 517 種類である (Kordek 2013: 74)。

先行研究をまとめて、筆者らは漢字の構成上の客観的複雑性の要因を計量的要因及び質的要因に分けた。計量的要因の中には画数及び構成要素数もある。質的要因は直線性、対称性、細密性、集約性である。

2. 2. 漢字の構成上の主観的複雑性の感覚

漢字は多数の要素から成り、その要素の数、状態及びその要素間の階層関係が漢字の構成上の客観的複雑性を表すといえる。一方漢字の構成上の主観的複雑性の感覚は人間の心内辞書 (mental lexicon) に保存されている各々の漢字の心像 (mental image) によるものである。横山 (2014) は文字の記憶痕跡の強度変化について以下のように述べている。「私たち人間は、日々の文字生活の中で意識的・無意識的にさまざまな文字刺激に接触している。その接触頻度の高低によって、その文字に対する記憶痕跡の強度が変化し、それが心内辞書 (mental lexicon) の形成や言語行動に影響を与えていると言われる」。漢字の心像を利用し、人間は漢字の識別や再生ができる。

安藤・坪井 (1975:55) は「非漢字系学習者にとって日本語教育の初期に学習する漢字は文字と言うより無意味な点と線の交わりにすぎない」と述べている。武部 (1984: 72) は、漢字はある単位の組み合わせであるという考え方を導入すると「複雑な漢字が認識しやすくなる」、「秩序が生まれ見やすくなる」と述べている。漢字能力が徐々に進むにつれて心内辞書に保存されている各々の漢字の心像が画の塊から構成要素の塊へ徐々に変化していくと言える。海保・柏崎編 (2006:115) によると、「漢字形の学習の初段階では、とりわけ、「基本的なものに分解すること」「ついでそれをまとめること (体制化すること)」がポイントになってくる」。ヴォロビヨワ (2014) は2段階の構造分解を考えた。それは画への分解及び構成要素への分解である。ヴォロビヨワ (2014:90) は漢字の構成を分かりやすく示すために以下のように漢字の線型構成及び階層構成を説明し、例をあげる。

「漢字の構成要素への線型分解は漢字を筆順に従い同じレベルの最小意味的単位である

構成要素に分解することである。

例 露=雨+足+夕+口

漢字の構成要素への階層分解は漢字を筆順に従い、順番にレベルが違う意味的単位に分解をすることである。

例 露=雨+路(足+各(夕+口))」

階層分解は漢字の構成要素だけでなく、漢字「露」に入っている部首の「雨」や、「路」「足」「各」のようなそれ自体で漢字になる中間漢字と要素との階層関係を明らかに示す。漢字能力が高い人にとって漢字の心像は構成要素やその間の関係を明らかにする階層構成である。先行研究から見ると、漢字の構成上の主観的複雑性の感覚に影響するのは客観的な要因だけではなく、漢字学習・使用の経験、文化・言語的環境などであると思われる。

漢字の構成上の客観的複雑性指数(複雑性を表す数字)である画数及び構成要素数、それらと主観的複雑性の評定値を比較するために漢字の構成上の複雑性の主観的感覚に関するアンケート調査を行った。次節ではそのアンケート調査について述べる。

3. 漢字の構成上の主観的複雑性の感覚に関するアンケート調査

3. 1. 調査の目的

調査の目的は漢字の学習・使用経験と主観的複雑性の評定の関係、そして、先行研究で漢字の構成上の客観的複雑性指数と見做されている画数と構成要素数、及び主観的複雑性の評定の関係を確認することである。調査で確認する仮説は以下の通りである。

仮説1 参加者の漢字の構成上の複雑性の評定に漢字の学習・使用経験が影響する。

仮説2 参加者の漢字の構成上の複雑性の評定に漢字の画数が影響する。

仮説3 参加者の漢字の構成上の複雑性の評定に漢字の構成要素数が影響する。

3. 2. 調査の参加者

筆者らが行なった調査の参加者が滞在している国々はウズベキスタン、キルギス、日本、ロシア、カンボジア、カザフスタン、ウクライナ、ケニア、ドイツ、ベトナム、ベラルーシ、ブラジル、ラトビアであった。参加者の母語はウズベク語、キルギス語、ロシア語、日本語、クメール語、カザフ語、ベトナム語、ポルトガル語、スロベニア語、ハンガリー語、中国語、ウクライナ語であった。

本稿では参加者がもっとも多い3か国(ウズベキスタン、キルギスとロシア)の217の非漢字系の現地人日本語学習経験者のみを対象にし、分析を行った。その3か国の参加者の年齢は10代から60代までであった。調査の参加者の中には日本語教育関係者、日本語教育無関係者と日本語学習者がいた。

3. 3. アンケートの内容

調査対象漢字は常用漢字に含まれている80字であった。表1ではアンケート「常用漢字の構成上の主観的複雑性の評定表」の漢字を提示する。アンケートの1~40番の漢字群(A部)

は画数が同じ (NS=9) で, 構成要素数が異なる漢字である (NE=1~4)。それに対して41~80番の漢字群 (B部) は構成要素数が同じ (NE=3) で, 画数が異なる漢字である (NS=6~21)。各部の中の漢字はランダムに並べてある。参加者に漢字は常用漢字表に含まれていることを伝えたが, 漢字の画数, 構成要素数のことは取えて伝えなかった。

表1 アンケート 常用漢字の構成上の主観的複雑性の評定表

番号	漢字	評定	番号	漢字	評定	番号	漢字	評定	番号	漢字	評定
1	星		21	前		41	呪		61	点	
2	浅		22	耐		42	懇		62	緻	
3	勃		23	窃		43	嚇		63	議	
4	茶		24	飛		44	曜		64	謎	
5	風		25	柔		45	強		65	温	
6	冒		26	狩		46	礁		66	完	
7	冠		27	侶		47	梨		67	躍	
8	幽		28	保		48	鷄		68	謝	
9	南		29	品		49	痴		69	充	
10	荒		30	春		50	擊		70	鉉	
11	待		31	室		51	鐘		71	顧	
12	建		32	重		52	騰		72	夏	
13	音		33	型		53	鬪		73	海	
14	昼		34	峠		54	時		74	肺	
15	皆		35	俊		55	隣		75	騷	
16	思		36	看		56	麓		76	棚	
17	洞		37	段		57	薰		77	霸	
18	炭		38	畏		58	晶		78	鍵	
19	亭		39	急		59	原		79	花	
20	茨		40	封		60	湾		80	楼	

漢字の構成上の主観的複雑性の5段階の評定法は次の通りであった。1 - 複雑ではない, 2 - あまり複雑ではない, 3 - 少し複雑, 4 - 複雑, 5 - とても複雑。さらに参加者に漢字の構成上の複雑性の判断の理由を自由に記述してもらった。参加者に常用漢字に含まれている漢字の構成上の複雑性の主観的感覚に基づく評定をしてもらい, 複雑性の評定値と漢字学習・使用経験の関係を分析した。そして客観的複雑性指数と主観的複雑評定値を比

較した。さらに参加者の自由記述を基に評定に影響する要因も分析した。

3. 4. 調査の手順

- ①3か国の日本語教育機関, 日本語教師会, ソーシャルネットワークのグループの協力を得て, 217人の参加者に表1の80字の漢字の構成上の複雑性を5段階で評定してもらい, Eメールを通して書き込んだアンケートを収集した。
- ②各国の参加者を, 日本語を学習した年数によって初級及び中上級のグループに分けた。つまり, ウズベク人初級 98 人, ウズベク人中上級 32 人, キルギス人初級 37 人, キルギス人中上級 27 人, ロシア人初級 15 人, ロシア人中上級 8 人というグループを扱った。
- ③調査の参加者の評定法の自由記述の発言を分類し, 分析した。
- ④統計解析ソフト SPSS 16.0 を利用し, 各グループのデータの信頼性及び分散分析の分析を行った。
- ⑤統計解析ソフト SPSS 16.0 及び表計算ソフト Microsoft Excel を利用し, 以下のことをした。
 - ・各々の参加者による全ての漢字の複雑性の評定の平均値を計算した。
 - ・グループごとに参加者の複雑性の評定の平均値を比較した。
 - ・グループごとに各漢字の複雑性の評定の平均値を計算した。
 - ・各グループによる各漢字の複雑性の評定の平均値及び画数 (NS), 構成要素数 (NE) の相関係数を計算した。

3. 5. 参加者による評定法の自由記述について

アンケート調査の参加者の一部は漢字の構成上の複雑性の感覚及び評定方法について記述した。参加者の記号は ABi の形にした。AB は参加者の国名の記号 (UZ-ウズベク人, KG-キルギス人, RU-ロシア人) i はグループの中の参加者の番号を示している。評定方法に関する発言を 4 つの種類に分類した。

①漢字の画について ②漢字の構成要素について ③漢字の親密性について ④自分の漢字能力について

以下に各種類の発言の例を紹介する。ロシア語の発言の場合は日本語に訳して加えた。

①漢字の画について

「Сложность формы иероглифов для меня в большом количестве черт, особенно небольших, которые легко пропустить или забыть. (画数が多い漢字, 特に細かい, 書くとき飛ばしやすい画が入っている漢字は構成上複雑である。)」 (RU6)

「Чем больше в иероглифе черт, тем он кажется сложнее. (画数が多ければ多いほど漢字は複雑に感じられる。)」 (RU10)

「Оцениваю сложность, исходя из количества черт и порядка их написания. (画数と筆順に基づいて複雑性を評定する。)」 (UZ2)

②漢字の構成要素について

「「口」, 「木」, 「日」, 「水」のような簡単で覚えやすい構成要素に分解できる漢字, さらに「品」のような同じ要素を含む漢字が複雑ではないと感じて評定した。」 (RU7)

「Знаки со знакомыми ключами воспринимаются на порядок легче. (既習の部首を含んでいる漢字はずっと簡単に感じる。)」 (RU12)

「Иероглифы, которые содержат повторяющиеся и простые по написанию радикалы, запомнить и распознать легче всего. (いくつかの同じ構成要素, または書きやすい構成要素を含んでいる漢字は覚えやすく識別しやすい。)」 (RU14)

「Сложные иероглифы - это те, которые имеют в составе много других иероглифов. (多くの構成要素から成る漢字は複雑である。)」 (KG15)

③漢字の親密性について

「Чаще используемые иероглифы кажутся мне намного легче других. (よく使う漢字は他の漢字よりずっと簡単に感じる。)」 (UZ41)

「最も常用される漢字 (風、桜、点、前、海、春、花、茶、待、音など) を書くことは結構簡単です。リストから一番難しいと思う漢字は: 麓、騷、騰、礁、躍、懇、緻。」 (RU8)

④自分の漢字能力について

5→ 読めるが, 思いだした時に, 辞書を使わずに書けない。

4→ 読めるが, 書いた時に, 正確に書ける自信がない。

2→ 読めるし, なんとか思い出せば書けそうな気がします。

1→ 書ける自身はあります。」 (KG3)

「Чем больше иероглифов в вокабуляре, тем легче понимать, читать и вспоминать, угадывать значение иероглифов (既習の漢字が多ければ多いほど漢字を認識したり, 読んだり, 再生したり, 意味を推測したりするのは簡単になる。)」 (UZ1)

上記の発言からは漢字の客観的複雑性の要因とともに, 複雑性の評定は参加者の漢字学習・使用の経験に依存することが明らかになった。漢字の構成上の主観的複雑性の感覚の評定に以下の漢字構成理解能力が影響をすると考えられる。

①漢字の画についての理解能力

②漢字の線型構成理解能力, つまり構成要素制度理解能力

③漢字の階層構成理解能力, つまり漢字の構成要素そのものだけでなく, 構成要素の階層関係の理解能力

構成上の主観的複雑性の感覚を減らすために上記の3つの能力を育成する意義があると思われる。

3. 6. データの信頼性及び分散分析の分析

付表1と付表2には参加者の各グループによる個々の漢字の構成上の主観的複雑性の評定の平均値を提示する。

3. 6. 1. データの信頼性の分析

調査データの信頼性を確認する方法の中にはクロンバックの α 信頼性係数の計算がある。その係数の公式は以下の通りである。

$$\alpha = \text{項目数} / (\text{項目数} - 1) \times (1 - (\text{各項目の分散の合計} / \text{合計点の分散}))$$

α 信頼性係数の目安は0.80以上であり、係数は0.90を超えれば、かなりの信頼性があると言える。統計解析ソフトSPSS 16.0を利用し、参加者の各群の α 係数を計算した(表2)。表2によると、2つの参加者のグループの α 信頼性係数は0.86を超え、10のグループの α 信頼性係数は0.90を超えているので、調査データがかなりの信頼性があると言える。

3. 6. 2. データの分散分析

分散分析 (analysis of variance, 略称 ANOVA) は統計的仮説検定の一手法である。本研究では多群の比較に一元配置分散分析 (one-way ANOVA) を使用した。本稿では調査データを12のグループに分類した(表2)。

表2 一元配置分散分析による主観的複雑性の評定を比較に扱った調査データのグループ及び調査データのクロンバックの α 信頼性係数

調査対象漢字	参加者グループ		グループ名	グループ番号	クロンバックの α 信頼性係数
A部 漢字1~40の複雑性の評定値 (画数NSが同じく, 構成要素数NEが異なる)	ウズベク人	初級	A-UZ-E	1	0.942
		中上級	A-UZ-M	2	0.887
	キルギス人	初級	A-KG-E	3	0.905
		中上級	A-KG-M	4	0.963
	ロシア人	初級	A-RU-E	5	0.958
		中上級	A-RU-M	6	0.907
B部 漢字41~80の複雑性の評定値 (構成要素数NEが同じく, 画数NSが異なる)	ウズベク人	初級	B-UZ-E	7	0.954
		中上級	B-UZ-M	8	0.921
	キルギス人	初級	B-KG-E	9	0.918
		中上級	B-KG-M	10	0.958
	ロシア人	初級	B-RU-E	11	0.867
		中上級	B-RU-M	12	0.934

A部の中の各々のグループ1~6の一元配置分散分析をする際にNEを独立変数と見做す。NE=[“1”, “2”, “3”, “4”]という群によって従属変数の数値を分類する。従属変数は、A部に含まれる各々の漢字に対する、グループ1~6の主観的複雑性の評定平均値である。それに対してB部の中の各々のグループ7~12の一元配置分散分析をする際にNSを独立変数と見做す。NS=[“6”, “7”, “8”, “9”, “10”, “11”, “12”, “13”, “15”, “16”, “17”, “18”, “19”, “20”, “21”]という群によって従属変数

の数値を分類する。従属変数は、B部に含まれる各々の漢字に対する、グループ7~12による主観的複雑性の評定平均値である。SPSS 16.0を利用し、データの一元配置分散分析を行った。分散分析の検定法は、群間変動と群内変動の比を検定することである。多くの場合は有意水準5%が目安である。

分散分析の結果A部の有意確率(Sig.)が $p > 0.05$ と読み取れ、調査データは有意差がない、つまり調査結果は「偶然かもしれない」と言える。例としてウズベク人初級及び中上級の調査データの有意確率を表3で提示する。

表3 A部 ウズベク人初級及び中上級の調査データの有意確率

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
UZ-M Between Groups	0,241	3	0,080	0,296	0,828
Within Groups	9,770	36	0,271		
Total	10,011	39			
UZ-E Between Groups	0,287	3	0,096	0,299	0,826
Within Groups	11,543	36	0,321		
Total	11,830	39			

それに対してB部の有意確率が0.000と読み取れる。この有意確率(Sig.)は $p < 0.05$ で、データは有意差がある、つまり調査結果は「偶然とは考えにくい」と言える。例としてキルギス人初級及び中上級の調査データの有意確率を表4で提示する。

表4 B部 キルギス人初級及び中上級の調査データの有意確率

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
KG-E Between Groups	29,103	14	2,079	6,887	0,000
Within Groups	7,546	25	0,302		
Total	36,649	39			
KG-M Between Groups	29,926	14	2,138	5,867	0,000
Within Groups	9,108	25	0,364		
Total	39,033	39			

3. 7. 調査の結果と仮説の確認について

表5では、参加者のグループによる、①A部 画数が同じ漢字1~40の個々の漢字の複雑性の評定値及び②B部 構成要素数が同じ漢字41~80の個々の漢字の複雑性の評定値を提示する。さらに各漢字の評定の平均値(M)と客観的複雑性指数である画数(NS)及び構成

要素数 (NE) の相関係数も提示する。

表5 漢字の構成上の主観的複雑性の評定の分析

参加者の グループ	人数	A部漢字 1~40 の複雑性の評定値		B部漢字 41~80 の複雑性の評定値	
		評定の 平均値	NE と M の 相関係数	評定の 平均値	NS と M の 相関係数
初級					
ウズベク人	98	2.32	0.069	2.74	0.873
キルギス人	37	2.52	0.095	3.35	0.870
ロシア人	15	2.47	0.142	2.97	0.864
中上級					
ウズベク人	32	1.89	0.268	2.66	0.854
キルギス人	27	1.93	0.270	2.75	0.866
ロシア人	8	2.17	0.234	2.62	0.792
合計	217				

調査の結果、仮説について以下の結論が導かれた。

仮説 1 「参加者の漢字の構成上の複雑性の評定値に漢字の学習・使用経験が影響する」は完全に確認された。表 5 からは、画数が同じ A 部漢字 1~40 の複雑性評定の平均値は各国の初級の参加者のグループでは中上級の参加者のグループより 13~30%大きいことが分かる。ウズベク人の場合は 2.32 と 1.89 であり、差は約 23%、キルギス人の場合は 2.52 と 1.93 であり、差は約 30%、ロシア人の場合は 2.47 と 2.17 であり、差は約 13%である。この結果は中上級の参加者の構成要素制度理解能力が初級の参加者より高いからだと思われる。

一方構成要素数が同じ B 部漢字 41~80 の複雑性の評定の平均値は各国の初級の参加者のグループでは中上級の参加者のグループより 3~22%大きい。そのうちウズベク人の場合は 2.74 と 2.66 であり、差は約 3%、キルギス人の場合は 3.35 と 2.75 であり、差は約 22%、ロシア人の場合は 2.97 と 2.62 であり、差は約 13%である。従って、初級の参加者と中上級参加者の漢字の画についての理解能力にも差があると思われる。

初級グループと中上級グループとの差が有意かどうかを検定するために SPSS 16.0 を利用して t 検定を適用した。その結果、初級のウズベク人とキルギス人とロシア人のグループ及び中上級のウズベク人とキルギス人とロシア人のグループの間の A 群と B 群の各漢字の評定平均値の差の有意確率 (Sig.) は $p < 0.05$ であり、有意差が出た。

図1ではロシア人初級 (RU-E) と中上級 (RU-M) の参加者のA部漢字1~40、図2では同じロシア人初級と中上級の参加者のB部漢字41~80の複雑性の評定の平均値を示した。X軸は漢字番号、Y軸は1~5の複雑性の評定値を表す。漢字は複雑性の評定値の昇順で並べ

であるので、X軸の番号はアンケートの中の漢字番号と異なる。両方の図から中上級の参加者の複雑性の評定の平均値は初級の参加者の複雑性の評定の平均値を上回ることが分かる。付表1と2から各国の初級の参加者及び中上級の参加者の個々の漢字の構成上の主観的複雑性の評定の平均値の差が見られる。初級の参加者の漢字の構成上の主観的複雑性の評定値は中上級の参加者の主観的複雑性の評定値より高いことが分かる。

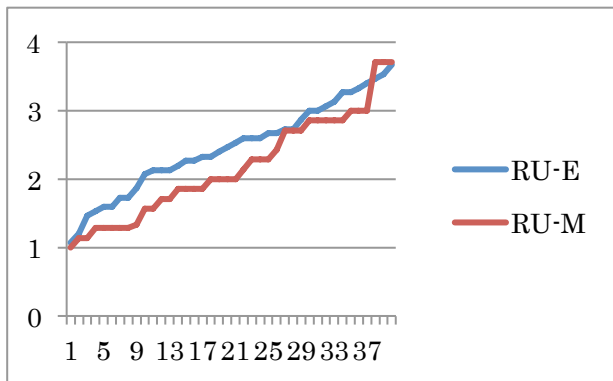


図1 ロシア人初級と中上級の参加者の
A部漢字の複雑性の評定の平均値

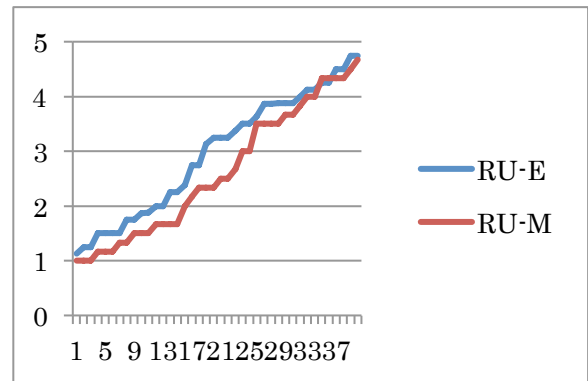


図2 ロシア人初級と中上級の参加者の
B部漢字の複雑性の評定の平均値

仮説2「参加者の漢字の構成上の複雑性の評定に漢字の画数が影響する」は完全に確認された。表5によると、全ての参加者のグループの漢字の複雑性の評定の平均値と画数の相関係数(0.792~0.873)は確実である。つまり、画数は漢字の構成上の複雑評定に大きく影響した。節3.6.2「データの分散分析」の結果は仮説2の証明になっている。

仮説3「参加者の漢字の構成上の複雑性の評定に漢字の構成要素数が影響する」は確認されなかった。節3.6.2「データの分散分析」の結果からもこの結論が予測できるものであった。表5から複雑性の評定の平均値と構成要素数の相関係数は0.069~0.270で、相関が低いことが分かる。図3ではA部漢字の構成要素数(NE)と各国の中上級の参加者のグループによる全ての漢字の複雑性の評定の平均値を提示する。X軸は漢字番号、Y軸は1~5の複雑性の評定の平均値及び構成要素数を表す。漢字は複雑性の評定値の昇順で並べてあるので、X軸の漢字番号はアンケート1の中の漢字番号と異なる。

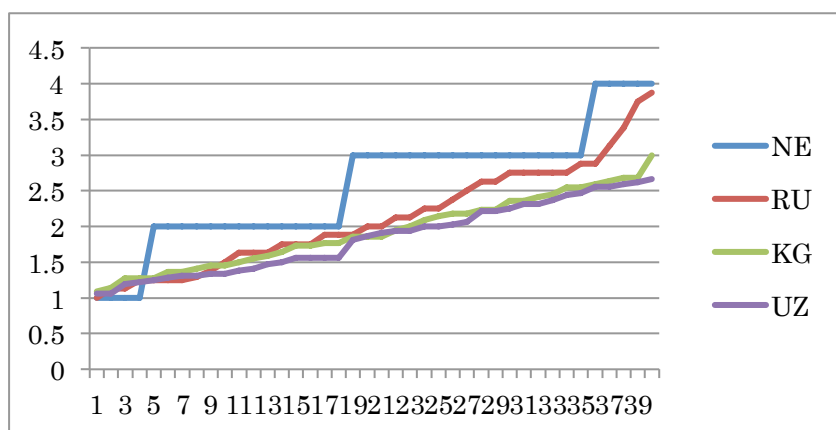


図3 A部漢字の構成要素数と中上級の参加者の各グループによる複雑性の評定の平均値

図3から構成要素数が増加するにつれて各グループの複雑性の評定の平均値が増加することが分かる。しかし、相関が見られなかったことから構成要素数は漢字の構成上の複雑性の評定にあまり影響しなかったと結論付けられる。その理由の分析は今後の課題となるが、参加者の構成要素制度理解能力不足を示すと仮定できる。

ところで、表5から初級の人との相関係数 (0.069, 0.095, 0.142) より中上級の人との相関係数 (0.268, 0.270, 0.234) はそれぞれ1.6~3.9倍大きいことが分かる。それは初級の人より中上級の人との漢字の構成要素制度理解能力が高いと仮定できる。漢字指導では漢字構成にもっと気を配る必要があると考えられる。

本調査で漢字の構成上の複雑性の評定に構成要素数の影響に関して上記の結論が出たが、先行研究には異なる結論に達した調査の例もある。ヴォロビヨワ (2011) は旧常用漢字群から漢字の部首以外の構成要素を抽出し、旧常用漢字をカバーする全ての構成要素のシステムを確定した。その後、近藤・天野 (1999) による「文字の特性データベース」から旧常用漢字1945字を取り出し、「構成要素数」というパラメーターを加え、旧常用漢字の計量可能な要素のデータベースを作成し、統計解析ソフトSPSS 16.0を利用し、漢字の計量可能な諸性質の相関関係を分析した。「文字の特性データベース」の「複雑度」は日本人の被験者による主観的な複雑性の評定の平均値であった。ヴォロビヨワ (2011:25) によると、構成要素数と複雑度は中程度の正の相関関係 (0.437) があった。つまり、構成要素数も漢字の客観的な構成上の複雑性の要因と見做すことができるという結論だった。上記の2つの調査結果の違いの理由は2つの調査の参加者の漢字学習・使用の経験、文化・言語的環境が異なり、構成要素制度理解能力も異なったためだと仮定できる。

4. 考察

本調査のアンケートの自由記述によると画数や構成要素数を漢字の構成上の複雑性の要因と見做すという参加者がいる。一方、画数が同じ漢字でも参加者による複雑性の評定値は大きく異なることも事実である。例えば、画数が同じ漢字「飛」と「品」は両方とも画

数が9個である。「飛」は構成要素が1個の部首であり、それに対して「品」は部首のリストに入っている構成要素「口」を3回含む。飛 (1, 9) ↔ 品 (3, 9)

画数という要因から見ると両方の漢字の複雑性の評定値は同じであるはずである。また、構成要素数という要因から見ると、漢字「品」の複雑性の評定値は漢字「飛」より高くあるはずである。しかし、付表1によると、例えば、中上級のロシア人の参加者の漢字「品」の複雑性の評定の平均値の1.00に対して漢字「飛」の複雑性の評定の平均値は3.38であり、約3.4倍高い。その印象の理由は漢字「飛」の非直線性、非対称性及び漢字「品」の直線性、対称性、同じ構成要素が3回入っていること等であると思われる。つまり、計量的要因とともに質的要因も複雑性の評定に大きく影響をすることが分かる。

調査から漢字の構成上の客観的複雑性指数と主観的複雑性の評定値はいつも一致しているわけではないことが明らかになった。漢字は画も構成要素も多様な形をしているので、画数と構成要素数は漢字の構成上の複雑性を示す納得しやすい普遍的な要因だと主張するのは難しいようである。

調査結果から見ると、非漢字系日本語学習者の漢字指導をする際に漢字の構成をより深く理解させることは重要であると思う。海保(1990:67)は非漢字圏の外国人にとって漢字学習における漢字の構造分解、構成要素の認識、体制化の重要性について次のように述べている「非漢字圏の外国人にとっては、ほとんど直線成分の組み合わせからなる漢字形は、単に知覚的に複雑であるということにとどまらず、新奇ささえ感じさせるはずである。(中略)この複雑さ、新奇さは、どのようにしたら克服できるであろうか。こうした事態で一般に行なわれる処理方略は、「基本的なものに分解すること」「ついでそれをまとめること(体制化すること)」である」。

漢字の構成上の客観的複雑性の要因及び主観的複雑性の感覚の分析の結果は漢字指導で考慮に入れる意義があると思われる。豊田(1996:38)によると「すべての漢字を一様に扱うのではなく、例えば、形特性に関して言えば、記憶、検索、再生されにくいと判断された漢字については、もっと多くの時間を割いて、漢字をイメージ化して覚える、形態要素の意味と結びつきの順をニューモニックスで覚えるなど、何か記憶を助けるための工夫をする」必要がある。筆者らは漢字の構成上の客観的複雑性の要因及び主観的複雑性の感覚を考慮して漢字の連想記憶法、漢字辞典の検索法、漢字字体の分析や体系的なアプローチに基づく漢字の指導法の開発に関する研究に取り組んでいる。上記のテーマについてヴォロビヨワ(2005/2007)、ヴォロビヨフ・ヴォロビヨワ(2007)、ヴォロビヨワ(2011)、Vorobeva & Vorobev(2012)ヴォロビヨワ(2014)、ヴォロビヨフ・ヴォロビヨフ(2017A, 2017B)などで検討した。

5. おわりに

本稿では、先行研究を土台にし、画数と構成要素数を漢字の構成上の客観的複雑性の要因と見做した。そして主観的な評定を分析するために、3か国、ウズベキスタン、キルギスとロシアの217の日本語学習の経験がある現地人を対象にし、アンケート調査を行った。参加者に漢字の構成上の主観的複雑性の評定をしてもらい、各国の初級と中上級の参加者の複雑評定値を比較した。そして主観的複雑性の評定値を客観的複雑性指数と比較した。

その結果, 以下の結論に達した。

- ①参加者の漢字の構成上の複雑性の評定に漢字学習・使用経験が影響する。各国の初級の参加者の複雑性の評定値は中上級の参加者の複雑性の評定値より確実に高い。
- ②参加者の漢字の構成上の複雑性の評定に漢字の画数が確実に影響する。画数が多ければ多いほど複雑性の評定値が高くなる。
- ③本調査では参加者の漢字の構成上の複雑性の評定に漢字の構成要素数は影響しなかったが, 先行研究には異なる結論に達した日本人の参加者を対象とした調査もある。
本稿で検討した漢字の構成上の客観的複雑性指数(画数と構成要素数)及び主観的複雑性の感覚の比較から参加者の漢字構成制度理解能力不足があるのではないかと仮定できる。その不足を補うためには漢字指導で工夫する必要があると考える。複雑性の感覚を低下させるために非漢字系の日本語学習者の漢字の画についての理解能力, 漢字の線型構成理解能力, 漢字の階層構成理解能力の育成が重要である。

参考文献

- 安藤淑子, 坪井佐奈枝 (1975) 「非漢字系学習者に対する初級前期の漢字指導の一試案」『日本語教育』26:45-56
- 海保博之・犬飼幸男 (1982) 「教育漢字の概形特徴の心理的分析」『心理学研究』53(5): 312-315
- 海保博之 (1990) 「外国人の漢字学習の認知心理学的諸問題—問題の整理と漢字指導法への展開—」『日本語学』9(11):65-72
- 海保博之・柏崎秀子編 (2006) 『日本語教育のための心理学』新曜社
- 加納千恵子 (1988) 「外国人学習者にとっての漢字の字形の複雑性」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』3:95-121, 筑波大学留学生教育センター
- Kess, J. & Miyamoto T. (1999) *The Japanese mental lexicon: psycholinguistic studies of kana and kanji processing*. John Benjamins Publishing Company Philadelphia/ Amsterdam
- Kordek, N. (2013) On some quantitative aspects of the componential structure of Chinese characters. Poznan: Wydawnictwo Rys.
- 駒井利江 (1993) 「知覚運動過程を重視した漢字書字指導方略のための調査研究」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』5:1-26
- 近藤公久・天野成昭 (1999) 『NTTデータベースシリーズ日本語の語彙特性』5, 三省堂
- 真田治子, 横山詔一 (2007) 「漢字の諸性質の計量言語学的研究(1)」『社団法人情報処理学会 研究報告』17-24
- 武部良明 (1984) 「漢字の単位について」『講座日本語教育』20:58-72, 早稲田大学語学教育研究所
- 豊田悦子 (1996) 「個別漢字の形特性と出力との関係」『ICU日本語教育研究センター紀要』5:25-43, 国際基督教大学
- ヴォロビヨフ・ヴィクトル, ヴォロビヨワ・ガリーナ (2007) 『漢字物語Ⅱ』ビシケク, Lakprint

キルギス日本語教育研究, 2018, vol. 2, pp. 26-42
ヴォロビヨワ ガリーナ, ヴォロビヨフ・ヴィクトル,
非漢字系の人による漢字の構成上の主観的複雑性の感覚について

- ヴォロビヨワ・ガリーナ (2005/2007) 『漢字物語 I』 ビシケク, Lakprint
- ヴォロビヨワ・ガリーナ (2011) 「構造分析とコード化に基づく漢字字体情報処理システムの開発」『日本語教育』149:16-30
- Vorobeva, G. & Vorobev, V. (2012) *An Analysis of Efficiency of Existing Kanji Indexes and Development of a Coding-based Index*. OPEN JOURNAL SYSTEMS: Acta Linguistica Asiatica Vol. 2, No. 3, Slovenia, University of Ljubljana,
<<http://revije.ff.uni-lj.si/ala/article/view/180/318> pp.27-59>
- ヴォロビヨワ・ガリーナ (2014) 『構造分解とコード化を利用した計量的分析に基づく漢字学習の体系化と効率化』東京, ノースアイランド
- ヴォロビヨワ ガリーナ, ヴォロビヨフ ヴィクトル (2015) 「漢字の構造分析に関わる問題—漢字字体の構造分解とコード化に基づく計量的分析—」『国立国語研究所論集』9:215-236 <<http://www.ninjal.ac.jp/publication/papers/09/pdf/NINJAL-Papers0911.pdf>>
- ヴォロビヨワ ガリーナ, ヴォロビヨフ ヴィクトル (2017A) 「非漢字系日本語学習者の漢字学習における障害要因とその対処法—体系的な漢字学習の支援を目指して—」『国立国語研究所論集』12:163-179 <<http://doi.org/10.15084/00000859>>
- ヴォロビヨワ・ガリーナ, ヴォロビヨフ・ヴィクトル (2017 B) 「片仮名と漢字の形の類似点を考慮した指導法」『中央アジア諸国日本研究カンファレンス論文集』32-41, アルマトゥイ, アル・ファラビカザフ国立大学
https://tsukuba.repo.nii.ac.jp/index.php?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_snippet&index_id=5945&pn=1&count=20&order=7&lang=japanese&page_id=13&block_id=83
- Wang M., Perfetti C. & Liu Y. (2003) Alphabetic Readers Quickly Acquire Orthographic Structure in Learning to Read Chinese. *Scientific Studies of Reading*, 7(2): 183-208
- 横山詔一 (2014) 「文字と認知単位」高田智和・横山詔一 (編) 『日本語文字・表記の難しさとおもしろさ』134-147, 東京: 彩流社

謝辞

本研究に当たって国立国語研究所言語変化研究領域教授の横山詔一氏及び群馬大学講師の渡邊知積氏は貴重なアドバイスをしてくださった。津田塾大学非常勤講師の関麻由美氏は本稿の作成に当たって貴重なコメントをしてくださった。ウズベキスタン日本人材開発センターのJF 日本語専門家鶴田靖行氏, ウズベキスタン国立世界言語大学のマリカ・イブラギモヴァ氏とマリカ・ホジャエヴァ氏, キルギス日本人材開発センターのJF 日本語専門家宗像みなみ氏, キルギスのタラス市立子ども教育センターの寺田達夫氏が多くの日本語学習者にアンケート調査に参加することを勧めて, アンケートを収集して送ってくださった。また, 漢字学習に関する本の著者アレクサンドル・ヴルドフ氏 (ロシア) はソーシャルネットワークのグループ「心の日本語」のメンバーにアンケート調査に参加することを勧めてくださった。

ご協力してくださった皆様に厚く御礼を申し上げる。

付表1 A部 画数が同じ漢字の構成上の主観的複雑性の評定の平均値

番号	漢字	NE	NS	漢字の構成上の主観的複雑性の評定の平均値						評定の平均値
				初級			中上級			
				UZ	KG	RU	UZ	KG	RU	
1	星	2	9	1.64	2.00	1.73	1.31	1.36	1.63	1.61
2	浅	2	9	2.38	2.59	2.73	2.06	1.86	2.25	2.31
3	勃	4	9	2.36	2.84	2.60	2.44	2.41	2.75	2.57
4	茶	3	9	1.64	2.16	1.73	1.19	1.36	1.25	1.56
5	風	1	9	1.94	2.32	1.87	1.25	1.41	1.25	1.67
6	冒	2	9	1.33	1.65	1.20	1.41	1.27	1.63	1.42
7	冠	4	9	2.68	2.95	3.47	2.56	3.00	3.13	2.97
8	幽	3	9	2.65	2.70	3.13	2.59	2.64	2.75	2.74
9	南	3	9	1.91	2.38	2.47	1.81	1.77	1.75	2.02
10	荒	3	9	2.28	2.59	3.07	2.25	2.14	2.88	2.54
11	待	3	9	1.71	2.16	2.20	1.56	1.45	1.25	1.72
12	建	2	9	2.28	3.19	3.40	1.88	1.95	1.88	2.43
13	音	1	9	1.43	1.92	1.47	1.28	1.14	1.13	1.40
14	昼	3	9	1.49	2.08	2.13	1.31	1.55	1.63	1.70
15	皆	2	9	1.84	2.46	2.27	1.47	1.73	2.00	1.96
16	思	2	9	1.59	1.92	1.60	1.06	1.27	1.13	1.43
17	洞	4	9	1.80	2.19	2.13	1.34	1.59	1.88	1.82
18	炭	3	9	2.11	2.70	2.07	1.94	1.73	2.13	2.11
19	亭	4	9	1.97	2.41	2.40	2.00	2.00	2.25	2.17
20	茨	3	9	2.15	2.76	2.87	1.94	2.09	2.63	2.41
21	前	3	9	1.50	2.14	2.13	1.22	1.27	1.38	1.61
22	耐	2	9	2.37	2.76	3.00	2.31	2.36	2.38	2.53
23	窃	3	9	2.71	3.16	3.33	2.56	2.45	3.75	2.99
24	飛	1	9	3.21	3.24	3.67	2.63	2.59	3.38	3.12
25	柔	2	9	2.79	3.00	3.27	2.22	2.55	2.75	2.76
26	狩	3	9	2.62	2.97	2.67	2.38	2.36	2.75	2.63
27	侶	2	9	1.67	1.95	1.60	1.56	1.50	1.88	1.69
28	保	3	9	1.66	2.00	1.53	1.50	1.45	1.50	1.61
29	品	3	9	1.13	1.46	1.07	1.06	1.09	1.00	1.14
30	春	2	9	1.88	2.19	2.33	1.38	1.86	1.75	1.90
31	室	2	9	2.03	2.41	2.60	1.56	1.77	1.38	1.96
32	重	1	9	1.86	2.32	2.33	1.34	1.64	1.25	1.79
33	型	3	9	2.47	2.84	3.00	1.91	2.18	2.00	2.40
34	峠	3	9	2.59	2.89	2.73	2.66	2.68	2.50	2.68
35	俊	4	9	2.61	2.92	3.53	2.47	2.68	3.88	3.02
36	看	2	9	2.03	2.59	2.60	2.00	2.18	2.88	2.38
37	段	2	9	2.78	3.49	3.27	2.31	2.55	2.63	2.84
38	畏	2	9	2.26	2.86	2.67	2.03	2.23	2.75	2.47
39	急	3	9	1.98	3.00	2.53	1.56	1.86	1.75	2.11
40	封	3	9	2.11	2.54	2.27	2.22	2.23	2.13	2.25

付表2 B部 構成要素数と同じ漢字の構成上の主観的複雑性の評定の平均値

番号	漢字	NE	NS	漢字の構成上の主観的複雑性の評定の平均値						評定の平均値
				初級			中上級			
				UZ	KG	RU	UZ	KG	RU	
41	呪	3	8	1.35	1.78	1.27	1.28	1.36	1.25	1.38
42	懇	3	17	3.82	3.86	4.60	3.88	4.00	4.38	4.09
43	嚇	3	17	4.11	4.32	4.13	4.09	3.95	3.88	4.08
44	曜	3	18	2.96	4.00	3.47	2.56	2.41	2.75	3.03
45	強	3	11	2.36	3.14	3.00	1.78	1.95	1.88	2.35
46	礁	3	17	3.30	3.84	3.80	3.09	3.00	2.75	3.30
47	梨	3	11	2.72	3.35	2.80	2.63	2.50	1.88	2.65
48	鷄	3	19	3.74	4.08	4.33	3.75	3.50	3.75	3.86
49	痴	3	13	3.21	3.81	3.73	3.13	3.05	2.50	3.24
50	撃	3	15	4.06	4.32	4.53	4.09	4.09	3.63	4.12
51	鐘	3	20	3.65	4.08	4.27	3.75	3.77	3.63	3.86
52	騰	3	20	4.18	4.35	4.87	4.13	4.18	4.50	4.37
53	鬪	3	18	3.75	4.00	4.33	3.75	3.91	4.75	4.08
54	時	3	10	1.73	2.27	2.47	1.38	1.41	1.38	1.77
55	隣	3	16	3.51	4.00	4.07	3.00	3.18	3.75	3.59
56	麓	3	19	3.91	4.27	4.73	4.00	3.91	4.50	4.22
57	薫	3	16	3.69	3.84	3.93	3.69	3.73	4.50	3.90
58	晶	3	12	1.35	1.76	1.40	1.56	1.73	2.00	1.63
59	原	3	10	1.97	2.22	1.87	1.56	1.50	1.38	1.75
60	湾	3	12	2.89	3.08	3.47	2.75	2.82	3.25	3.04
61	点	3	9	1.34	1.65	1.40	1.16	1.14	1.13	1.30
62	緻	3	16	3.67	4.05	4.53	3.81	3.68	4.50	4.04
63	議	3	20	3.95	4.03	4.87	3.50	3.55	3.88	3.96
64	謎	3	16	3.45	3.56	4.20	3.28	3.09	2.63	3.37
65	温	3	12	2.22	2.53	2.20	1.81	1.82	1.88	2.08
66	完	3	7	1.65	2.00	1.80	1.34	1.45	1.50	1.62
67	躍	3	21	3.43	4.00	3.93	3.19	3.32	3.00	3.48
68	謝	3	17	3.69	3.78	4.47	3.59	3.23	2.75	3.59
69	充	3	6	1.81	2.27	2.27	1.91	1.82	2.00	2.01
70	鉦	3	13	2.33	2.92	3.13	2.44	2.18	2.75	2.63
71	顧	3	21	3.28	3.76	4.40	3.41	3.32	4.13	3.72
72	夏	3	10	2.10	2.81	2.73	1.69	1.82	1.88	2.17
73	海	3	9	1.92	2.73	2.53	1.38	1.50	1.50	1.93
74	肺	3	9	1.86	2.57	2.27	1.97	1.86	1.88	2.07
75	騒	3	18	3.37	3.89	4.07	3.13	2.77	3.25	3.41
76	棚	3	12	2.62	3.30	2.40	2.63	2.14	2.00	2.52
77	覇	3	19	3.85	4.00	4.40	4.06	4.00	3.88	4.03
78	鍵	3	16	3.82	4.05	4.60	3.88	3.95	4.25	4.09
79	花	3	7	1.48	1.86	1.93	1.16	1.14	1.25	1.47
80	楼	3	13	2.82	3.30	2.93	2.53	2.18	1.88	2.61

**О восприятии субъективной сложности структуры иероглифов учащимися
из стран с неиероглифической письменностью
–на основе результатов анкетного опроса лиц, имеющих опыт изучения
японского языка в Узбекистане, Кыргызстане, России–**

Галина Воробьева (Бишкекский гуманитарный университет),
Виктор Воробьев (в прошлом Кыргызский национальный университет)

Абстракт

Сложность структуры иероглифов является одной из проблем при их изучении. В данной статье говорится о факторах объективной сложности структуры иероглифов и обсуждаются вопросы субъективной оценки их сложности. Для того, чтобы проанализировать оценку сложности структуры иероглифов, авторами статьи проведен анкетный опрос участников, имеющих опыт изучения японского языка, из 3 стран (Узбекистан, Кыргызстан и Россия). На основе результатов анкетирования в статье говорится о необходимости учитывать сложность структуры иероглифов при их преподавании и о важности обучения пониманию структуры иероглифов.

Ключевые слова: сложность структуры иероглифов; люди из стран с неиероглифической письменностью, имеющие опыт изучения японского языка; анкетирование; факторы объективной сложности; ощущение субъективной сложности

研究ノート

YDK: 811.161.1:811.521

学習者のニーズに配慮した青年海外協力隊員対象の初中級ロシア語教科書開発

西條 結人 (ビシケク人文大学),
ジュヌシャリエワ アセーリ (ビシケク人文大学)

要約

ビシケク人文大学日本語日本文学講座では、2016年10月に、キルギスに赴任後1年が経過した青年海外協力隊員対象のロシア語短期研修を実施した。本稿では、研修前に実施したニーズ調査と研修後に得られた知見を踏まえ開発した初中級ロシア語教科書の概要及びその開発プロセスについて詳述する。

開発した教科書は、キルギス・中央アジア地域事情を学びながらロシア語運用能力を向上させるべく、キルギスや中央アジア地域の歴史や文化に関する課題を設定するなどの工夫を施した。

キーワード：青年海外協力隊、教科書開発、初中級、ロシア語、キルギス

1. 教材開発の背景

青年海外協力隊の活動は、1965年のラオス、フィリピン、カンボジア、マレーシア、ケニア5カ国への派遣から始まった(国際協力機構, 2016)。キルギス共和国(以下、キルギス)では、2015年6月時点で、青年海外協力隊(以下、JOCV)派遣開始から累計162名(シニアボランティアは累計37名)の派遣実績がある(国際協力機構, 2015)。

JOCVは「現地の人々と共に」という言葉に集約されているように、相手国の人々と共に生活し、働き、現地の言葉を話し、相互理解を図りながら、自助努力を高めることに配慮して協力活動を展開し(国際協力機構, 2016)、現地の人々との相互理解が重視されている。現地の人々との円滑なコミュニケーションを結ぶためにも、現地語の習得はもちろん、現地の文化・習慣に対する理解は重要であると思われる。

キルギスでは国家語であるキルギス語と公用語であるロシア語が習得目標の現地語ということになるため、キルギスに派遣されたJOCVは、活動開始1年を経た時点で、「1年時語学研修」としてキルギス語かロシア語かどちらか一つの講座を5日間受講することになっている。学習する言語は、キルギス渡航前および着任後の研修で学習していた主言語が対象となっている。一般的に、首都ビシケクで活動するJOCVはロシア語、地方都市で

活動する JOCV はキルギス語を学習するという場合が多い。第二筆者(ジュヌシャリエワ)は、2016 年 10 月に実施された 1 年時語学研修の語学担当として、教材開発を担当した。キルギス国内には、非ロシア語母語話者を対象としたロシア語学習教材が数多く見られるものの、そのほとんどがロシア文化・ロシア事情に基づく場面・状況設定を行っているものであり、キルギス文化・キルギス事情に基づいた教材は極めて少ない。日本語母語話者を対象としたキルギス文化・事情に合わせたロシア語教科書も管見の限り存在しない。そのため、キルギスで活動する青年海外協力隊対象の教材を新しく開発する必要性が生じた。

1 年時語学研修の目的は、「キルギスで活動する JOCV が、2 年目に向けた活動に支障のない言語運用能力を身につけること」であった。JOCV は日本での語学学習と現地の配属先でのコミュニケーション等を踏まえ、すでに初級終了程度の言語能力を有しているものと予測された。したがって、筆者らは 1 年時語学研修では、初級段階の語彙・文法等を復習しながら、中級への橋渡しを行う教材が必要であると判断した。今回の研修に参加した学習者の詳細は次の通りである。

表 1 ロシア語学研修の受講者プロフィール

	年齢・性別	居住地	配属機関	職種
A	20 代・男性	ビシケク特別市	国立高等教育機関	日本語教育
B	20 代・男性	ビシケク特別市	国立職業訓練学校	自動車整備
C	30 代・女性	イシククリ州	NGO	デザイン

2016 年 10 月実施の研修の対象となる JOCV の職種は、日本語教育、自動車整備、デザイン)、配属機関も高等教育機関、国立職業訓練学校、NGO とそれぞれ異なることから、学習者自身の背景知識が異なるのは当然であり、活動に際してのニーズにもかなりのばらつきがあると想定された。

2. 教材開発の前段階

2. 1. 教材開発のプロセス

本教材の開発にあっては、語学力だけではなく、専門的、かつ高度なコミュニケーションを求められる青年海外協力隊員を対象にしていることから、「テクニカルタームを含む中級レベルの語彙を使用して専門業務に関するやりとりとプレゼンテーションができるようにする」ことを目標として設定した。これらの目標を達成するために、「聞く」「話す」「読む」「書く」の 4 技能を総合的に学習できる教材が有効であると考えた。開発は、①学習者のニーズ調査→②テーマに関する用例・情報の収集→③サンプル教材の作成・模擬授業→④教材に対するフィードバック→⑤教科書作成というプロセスで進められた。

2. 1. 学習者へのニーズ調査

教科書の開発にあたり、前掲の表1の学習者3名に対し口頭で聞き取り調査を行った。その結果、次のようなニーズが明らかになった。

- 1) ビジネス場面でのロシア語
 - a. ビジネスメールや文書の表現・書式
 - b. 打ち合わせや会議に使うロシア語表現
 - c. プレゼンテーションのロシア語表現
- 2) 日常的な生活場面でのロシア語
 - d. 旅行、誕生日、家のトラブル（水漏れ等）、同僚との世間話など
 - e. 称賛・祝福の表現、称賛・祝福された時の応答、依頼表現
- 3) 授業の進め方
 - f. ロシア語によるロシア語授業（媒介語を使用しない）をしてほしい
 - g. 視聴覚教材を使いながら教えて欲しい

以上のニーズに基づき、次の全5課からなるトピックを選定した。具体的には、第1課「自己紹介」（上記 a, b）、第2課「祝辞を述べる（d, e）」、第3課「興味・趣味について話す（d）」、第4課「どこかに誘う（d）」、第5課「見学（a, b, e）」を設定した。上記の（c）プレゼンテーションのロシア語表現については、教科書とは別に「表現集」という形で教科書を作成した（ジュヌシャリエワ、西條、メデルベコワ、ダウレトバエワ, 2017）。

第1課については、いかなる言語においても、様々な場面に合わせた自己紹介の独自の表現が存在するため、学習者自身がその場面が公式あるいは非公式なレベルなのかを判断し、適切にスピーチレベルを使い分けるのは容易ではない。そのため、場面ごとに適切な表現ができなければ、JOCVのキルギスでの活動にも影響があると思われ、自己紹介を第1課のトピックとして盛り込むこととした。

第2課は、キルギスで生活している人々には、「トイ（キルギスの祝宴、所属成員の半ば義務として社会的絆を維持する機能を有する）」のような伝統的な行事や、誕生日の祝会、結婚式などの行事の際に、祝辞を述べる習慣があることによる。キルギス人は、祝辞を通じて、聞き手への願い等を表現する。キルギスに住み、キルギスの人々と協働しながら活動する外国人にとって、「祝辞を述べること」は必須のスキルであると判断し、上記の内容を設定した。

第3課に関しては、自分の趣味・興味について話すとともに、どんなものに興味を持っているか詳しく伝え、相手の趣味・興味について聞きなおすことを目的とした。

第4課は、相手の希望に合わせてどこかに誘うことを述べる。また、相手の気持ちを傷

つけずに招待を断る表現を身につける。

第5課に関しては、活動や休暇の計画等を職場の同僚・上司に伝える上で、計画書を書くとともに、計画内容を正確に伝え、ボランティアと同僚・上司の両者間で円滑なコミュニケーションが行えることを目的とした。

以上のトピックに基づき、5日間の研修日程で実践するロシア語学習のための教科書開発を行った。

3. 開発教科書の概要

3. 1. 対象

本教科書の対象は、キルギス共和国で活動を始めて1年が経過したJOCVである。JOCVの職種は多様であり、2016年10月と2017年7月に実施した研修でも、上述の通り、日本語教育、自動車整備、デザイン、ラグビー、作法療法士、と専門が多岐にわたっていた。キルギス国内では、他にコミュニティ開発、理学療法士、料理、青少年活動、手工芸、環境教育等があり、ボランティアの活動分野は幅広い。したがって、多様な職種・背景知識を持つ学習者が一つの教科書を使用することを想定している。

3. 2. 目的

本教科書では、学習過程でキルギスにおける日常生活場面や、ロシアやキルギス文化に関するテーマを通じて、JOCVがキルギス国内での活動を助ける言語運用能力を身に付けることを目指している。特に、配属先での同僚・上司とのコミュニケーション、専門業務に関連するやりとり、JOCVの活動に関してロシア語でのプレゼンテーションができる力を養成することを目的とした。

3. 3. 各課の構成と内容

各課の構成は、「話しましょう」「聴解と読解」「語彙と表現」「文法練習」「読み物」の5つから成り立っており、それぞれの詳細に関しては次の表3の通りである。

表3 各課の構成と内容

	構成	内容
1	話しましょう (Поговорим)	自由回答の質問を通じて、学習するテーマへの学習者の既有知識の確認をする。
2	聴解と読解 (Давайте прочитаем)	課のテーマに関する会話例の聞き取り、読解を行う。
3	語彙と表現 (Активизация лексики)	語彙の確認をし、似た意味の言葉の使い分け、コロケーション、慣用表現等を学習する。
4	文法練習 (Грамматика)	課で学習する語彙・文法項目の練習問題を解く。練習問題を通じて、定着を図る。
5	読み物 (Текст)	テーマに関するテキストを読み、練習問題を解く。内容についてのディスカッションを行う。

また、各課の重要語彙・慣用表現は語彙リストに記載し、日本語を併記し、授業開始前や授業終了後に予習・復習を行えるようにするとともに、辞書がなくても難解な表現が無理なく理解できるように工夫した。

3. 4. 教科書の特徴

新しい課に入る前に、ウォーミングアップがあり、その課に関する話題について話をしたり、学習者の既有知識を共有したりする。例えば、「祝辞を述べること」では、「自分の誕生日をお祝いするのが好きですか」、「日本で誕生日にどんなプレゼントをあげるか」等の発問を行い、その後で学習者には様々な場面での会話を聞いてもらう。会話を確認した後で、語彙の確認（会話内の慣用句表現等）を行う。

表4 授業の流れの例

ウォーミングアップ Поговорим	
T が質問する	S が質問に答える
↓	
会話を聞く・読む Давайте прочитаем	
会話の構造や特徴に注意を向ける	新しい語彙・表現
↓	
会話についての課題を解く Активизация лексики	
慣用句表現	新しい語彙・表現

第二筆者のロシア語教授経験¹から、日本語を母語とするロシア語学習者にとっては、ロシア語ネイティブの音声に慣れること、そして発音に注意するべきだと考えた。そこで、

¹ ジュヌシャリエワは2014年7月から2016年7月まで、キルギス派遣の青年海外協力隊員の着任時語学研修（1ヶ月間）の「第二言語としてのロシア語」を計5回担当した。

教材にCDを準備し、独学でもネイティブ音声に触れる機会を設けた。

また、学習者がキルギスで生活をする上で、キルギスはもちろん中央アジア全地域の歴史や文化的な背景知識が欠かせない。そこで、本教科書では、各設問にキルギスや中央アジア地域の歴史や文化に関する設問を設定、巻末にはコラムを準備し、母文化（日本文化）と異文化（キルギス・中央アジア地域の文化）を比較しながら、ロシア語学習を進めることができるよう配慮した。

4. 今後の課題


本教科書がキルギスで活動する JOCV にとって最適の教材となるべく、今後さらに実施予定の研修での学習者の学びを観察し、詳細に検証していく必要がある。また、研修を受講する学習者のニーズを探り、より充実した教材づくりを目指したい。

また、JOCV がキルギス国内で円滑に国際協力活動を行うためには、キルギスの歴史・文化についても、理解しておくことが重要であると考えられることから、キルギス史や文化に特化した読解教材の開発も必要である。

参考文献


- 国際協力機構（2015）『JICA ボランティア』, 独立行政法人国際協力機構青年海外協力隊事務局
- 国際協力機構（2016）『国際協力機構年次報告書 2016』, 独立行政法人国際協力機構
- 許明子・鶴町佳子（2009）「日本語学習者の中級レベル観」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 24, pp.19-38, 筑波大学
- 佐々木照夫（2000）「ロシア語教科書のあるべき姿と教授法」『ロシア語ロシア文学研究』 32, pp.236-237, 日本ロシア文学会
- ジュヌシャリエワ・アセーリ、西條結人、メデルベコワ・チョルボン、ダウレトバエワ・ジャミリヤー（2017）『大学生・社会人のための外国語プレゼンテーション：日本語・キルギス語・ロシア語表現集』, ST art LTD


資料 第1課 Давайте прочитаем

 **ДАВАЙТЕ ПОЧИТАЕМ**

1. РАЗРЕШИТЕ ПРЕДСТАВИТЬСЯ

- А теперь разрешите мне представиться. Меня зовут Песков Андрей Сергеевич. По профессии я филолог, а по специальности – русист, преподаватель русского языка. С этого момента я буду вашим преподавателем русского языка. Очень надеюсь, что мы с вами подружimsя. Обращайтесь ко мне по всем вопросам и просьбам.



 **2. Я ВАС ГДЕ-ТО ВИДЕЛ**

А: - Я вас где-то видел. Никак не могу вспомнить, где мы с вами встречались. Вы случайно, не учились на экономфаке в ОшГУ?

Б: - Нет, я из Бишкека и закончил университет там.

А: - А может быть, вы жили когда-нибудь в Джалал-Абаде?

Б: - Нет, нет. Я с рождения живу в Бишкеке. Коренной бишкекчанин. Мои родители тоже бишкекчане.

А: - Простите, что перебиваю. Я вас сразу не узнал. Вы же телеведущий НУРБАЕВ ЭРМЕК? Вы же ведёте передачу «Тамашоу»?

Б: - Да, так и есть.

А: - А назвали вас в честь того известного художника?

Б: - Нет. В честь дяди.

А: - Подумать только! Мы с вами не только тёзки, но и коллеги, (*протягивая руку*) НУРБАЕВ ЭРМЕК. Будем знакомы!

Б: - Очень приятно!

3. ДАВАЙТЕ ПОЗНАКОМИМСЯ

А: - Я уже со всеми познакомился, а с вами ещё нет. Кто вы, скажите, если не секрет?

Б: - СОРОКИН АЛЕКСЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ – фотограф из Кыргызстана.

А: - Вы же известный фотограф. Вас же все знают!

Б: - А вы БЕГАЛИЕВ ТИЛЕК ИСАНОВИЧ, композитор из Кыргызстана?

А: - Да, а что?

Б: - А то, что мы с вами ровесники и земляки. Я тоже кыргызстанец и хорошо знаю вашего брата. Вы похожи как две капли воды.

А: - Несудивительно, мы близнецы. И к тому же соавторы, работаем вместе, как говорится, бок о бок. Он пишет слова песен, а я музыку. Он написал первые свои стихи в 10 лет.

Б: - Он у вас настоящий вундеркинд.

4. ИЗВИНИТЕ, КТО ВЫ?


А: - Можно? Простите за опоздание.

Б: - Пожалуйста, входите! Лучше поздно, чем никогда. Кто вы?

А: - ШАРАПОВА МАРИЯ ЮРЬЕВНА из России.

Б: - Ах, так это вы та самая Мария Шарапова, которая так блистательно выступала на матче Уимблдон.

А: - Совершенно верно.



謝辞

なお、教材を出版するにあたり、Readyfor クラウドファンディングサービスを利用し、教材開発費をご支援いただいた。ご支援いただいた方々、関係諸氏に感謝申し上げます。

Результаты апробации учебного пособия по русскому языку (начальный и средний уровень), разработанного для волонтеров Японского корпуса добровольческого сотрудничества ЛСА в Кыргызстане

Юто Сайдзэ (Бишкекский гуманитарный университет),
Асель Джунушалиева (Бишкекский гуманитарный университет)

Абстракт

В октябре 2016 года преподавателями кафедры японской филологии факультета востоковедения и международных отношений Бишкекского гуманитарного университета были проведены краткосрочные курсы русского языка для волонтеров ЛСА, проработавших в Кыргызстане 1 год, с целью апробации разработанного учебного пособия. В данной статье описывается процесс разработки учебного пособия для изучающих русский язык как иностранный на начальном и среднем уровне, говорится о цели обучения и результатах апробации учебного пособия.

По разработанному учебному пособию можно параллельно изучать грамматику, и лексику русского языка, а также страноведческую информацию о культуре и истории Кыргызстана и других стран Центральной Азии.

Ключевые слова : начальный и средний уровень, Японский корпус добровольческого сотрудничества, русский язык, разработка учебных материалов, Кыргызстан

日本・キルギス外交関係樹立 25 周年記念

キルギス日本学・日本語教育国際研究大会報告

寺田 たつお (タラス市立子ども教育センター バラスタン)

2017年8月26日、ビシケク人文大学を会場に開かれた「キルギス日本学・日本語教育国際研究大会」は、日本文化の具体例としての短歌入門と、より良い日本語教育(学習)のための様々な角度から学問的発表や実践報告がなされる、興味深いセミナーでした。『キルギス日本語教師会研究』紀要編集委員の方から、本大会の報告を仰せつかりましたので、拙文をお赦しいただいて、当日の講演・発表順に、その概要を報告いたします。

基調講演の「日本人のころ～生き続ける詩型～」では、講師・廣田知子先生(鳴門教育大学・嘱託講師)が、歴史と具体例を通して、「短歌」とはどんなものか、古典が苦手な者にもわかりやすく紹介してくださいました。「5・7・5・7・7」というシンプルなリズムの定型詩＝短歌は、響きがなめらかなため、音楽のように人の心にすっと入ってきます。また、喜び、悲しみ、苦しみ、そして自然から社会問題まで自由に取り上げられる「テーマの多様性」も、1300年も続いて詠(うた)われ、日本人に愛されてきた理由でしょう。「コミュニケーションを助ける効用がある」「人間の心を通じ合わせる仲介者となる」「夫婦円満にするものとして最高」・・・短い講演時間の中で、そのような素敵な古今の歌を、万葉集から現代短歌に至るまで、たくさん紹介していただきました。

日本語教育に短歌を使う効用はあるのでしょうか? 廣田先生が「次の言葉は何拍でしょうか」と出されたクイズ、「いっきゅうさん」(6拍)、「しょうぼうしょ」(5拍)、「パイナップル」(6拍)などには、教師の私たちも結構迷いました。日本語のリズムの習得のためには拍感覚を養うことが大切と言われます。廣田先生がトルコ、中国、インドネシアなど、各国の日本語教育の場で短歌を取り入れた結果、初級の学習者も拍感覚が良くなったそうです。語彙理解も良くなるし、短くコンパクトに言う練習になるので、大変有益であるということ。このことを、ワークショップで私たちは体験しました。橘曙覧(たちばなあけみ)という幕末の歌人の「たのしみはまれに魚にて兎ら皆がうまいうましといひて食ふ時」という親しみやすい歌の初めと終わりの言葉をもらって、「グループ対抗・短歌コンテスト」を行なったのです。各グループで頭をひねり、一つの短歌を作ってみるのは楽しい活動です。投票で選ばれた最優秀作品は、「たのしみはこどものえがお『ママ』といわれだきしめてくれしあわせのとき」でした。

教育事情・実践報告の一つ目、「表現力の向上を目指した外国語プレゼンテーション教材の開発研究」では、西條結人先生(ビシケク人文大学)が、同大学の先生方のチームの教材開発プロジェクトを紹介されました。キルギス人日本語学習者と、日本人ロシア語・キルギス語学習者のために特化されたプレゼンテーション教材は、画期的な教科書です。各教育機関に贈呈されたものを読んだ印象は、「必要十分な内容がまとめられた、親切な教科書」です。実際的で役立つ表現ばかりで、口頭発表の原稿のたたき台にそのまま使えます。「口

頭発表の必要条件」がよく検討され、教材開発の方法をチームで話し合いながら構成や内容が選ばれて、執筆と編集がなされた結果だと思えます。学習者にありがたい朗読 CD 付きです。

筆者・寺田(タラス市立子ども教育センター)は「友だちになる～市民日本語教室の立ち上げ～」という実践報告をしました。田舎にあるオープンな市民講座であるゆえに、均一的な学習者のグループが作りにくいことや、授業時間数の少なさ、そして教師の力量不足などの事情により、日本語力育成に苦戦している様子が語られました。その一方で、教師と学習者との間に築かれる信頼関係を目標にし、ビシケクでは「タラス日本語同窓会」を催して交流を続けることを通して、日本語学習は続かなくとも日本が益々好きになり、ユネスコの理念のように「平和構築のための異文化間の対話」が実践されること、元学習者同士が励まし合う関係が生まれるなどの意義が報告されました。

ジュヌシャリエワ・アセーリ先生(ビシケク人文大学)は、同大学の先生方による、「キルギス共和国で活動する青年海外協力隊員対象の初中級ロシア語教材(キルギス語教材)開発」について発表されました。キルギス滞在が1年を経過した段階での5日間集中語学研修のためにつくられた教科書は、ページ数は多くありませんが、5課で「聞く・話す・読む・書く」の4技能を総合的に伸ばす、密度の濃いものです。初級程度のロシア語(キルギス語)を身につけた学習者のニーズに的をしぼっているため、「キルギスでの業務や留学の予定がある」という人にぴったりです。キルギスの文化事情が盛り込まれた各課の会話テキストは、例えば「祝辞を述べる」「文句を言う」などといった表現も出てきて、いかにも日常の場で聞こえてきそうな、生き生きしたものになっています。

現場の教師は「どうしたら学習者が意欲を継続できるか」「あの生徒はどうして日本語をやめてしまったのか」などと悩むものです。山口紀子先生(前・在キルギス日本語教育専門家、お茶の水女子大学大学院生)はそのような悩みに対して、統計的手法を用いた「日本語学習者の学習動機づけに関する量的研究」という研究発表で、有益な示唆をくださいました。「学習継続意志の影響要因」の分析結果からは、大学生の場合「日本語は難しい」という学習困難度のせいでやめてしまうことは少なく、また「日本が好きだ」という日本語と日本文化への関心や「新しいことを学んで自分自身を向上させたい」という自己肯定・自己向上志向によって学習意欲が続くという傾向がわかりました。また生涯学習者の場合は、学習困難度が継続意志を弱らせることが多く、逆に「日本で生活してみたい、留学したい」などの外国生活へのあこがれや「クラスみんなと学ぶのが好き」といった人的交流の開拓や新領域への挑戦志向が励みとなって学習が継続されることが多いようです。

結論を言えば、①実利的な動機だけでなく、複数の動機を満足させるように、また②「肯定的自己概念獲得のため学ぶ」という自己必然的学習意欲と、「～を学びたくて学ぶ」という内容必然的学習意欲とを高めるように働きかけることが大切だということです。また日本語の難しさへの配慮も必要なようです。

キルギスで学習者に「日本語は何が難しい？」と尋ねると、皆「漢字！」と叫びます。ヴォロビヨフ・ガリーナ先生(元キルギス国立総合大学)の発表は、漢字が難しいと感じる理由、そしてそれを克服するための「漢字の構成上の複雑性の客観的要因及び主観的感覚」という、統計的な研究でした。客観的要因では、画数や、線分・交点・曲がりなどの数が

多いほど難しく感じるわけです。また同じ画数の漢字でも、直線的・対称的で、同じ構成要素を複数持つ漢字(例:「品」)は簡単に見えるが、非直線的・非対称的な漢字(例:「飛」)は難しく見えることがわかりました。主観的要因については、仮説1:「学習・使用した経験がある漢字は、あまり難しく感じなくなる」も、仮説2:「画数が多いほど難しく感じる」も、ともに完全に確認されました。ところが仮説3:「構成要素(例:漢字「町」の中の「田」と「丁」など、意味を持つ要素)の数は難しさに影響する」は確認されなかったそうです。

以上の分析結果から、難しい漢字の指導法・学習法として、次のような提案をいただきました:①「露=雨+路(足+各(久+口))」の例のように、漢字を構造分解して構成要素を認識させ、「画→構成要素→単体漢字→合体漢字→熟語」のように体制化すること、②より多くの時間を割くこと、③構成要素の意味と結びつけて連想記憶法で覚えること、④類型文字と弁別すること、⑤字体を正確に書き写す訓練をすることなどです。

ジョルブラコワ・マイラム先生(キルギス国立総合大学)は、「ええと」「あの」「まあ」など(キルギス語では «Аа, Ээ, Эме, Ошондой» など)、発話の合間にはさみこむ言葉=「フィルター」に注目し、語彙や文法のレベルではなく談話のレベルでどのような機能や役割を担っているのかという観点から、「フィルターの機能と役割に関する日本語とキルギス語の対照研究」を発表されました。

キルギス語母語話者も「様々な心的な情報処理操作を明らかにする機能」を持つフィルターを使って、コミュニケーションを円滑にしているようですが、自然会話調査を数量的に分析した結果では、日本語母語話者の方がキルギス語母語話者よりも会話の中で倍以上のフィルターを使っており、その理由は「相手の心情を考慮しながら、発話を和らげている」からであろう、と考察されています。日本語会話では発話頭と発話中の両方でフィルターが多く出現するのに対して、キルギス語会話では発話頭の方が発話中よりも多く現れます。ところが日本語母語話者とキルギス語で会話したキルギス人日本語学習者は、発話頭よりも発話中により多くのフィルターを使っていました。これは日本滞在が長くて日本語能力が高いこと、また社会言語学的・語用論的知識も高いことから来る影響ではないか、と考察されています。

この研究結果から、円滑なコミュニケーションに不可欠であるフィルターを、日本語教育においても意識的体系的に指導し、習得させるべきだとの提案がなされました。中級者以上のコミュニケーション能力を育てるためには、このように「談話」を意識した指導をすることも大切だと考えられます。

以上、興味深く有益な講演や発表をしてくださった先生方、また行き届いた配慮をもって準備・運営をしてくださった実行委員の方々に心から感謝しつつ、報告に代えさせていただきます。

Отчет о Кыргызско-Японской международной конференции по японоведению и методике преподавания японского языка

Тацуо Тэрада (Детский образовательный центр «Баластан» города Таласа)

26 августа 2017 года в Бишкекском гуманитарном университете состоялась Кыргызско-Японская международная конференция по японоведению и методике преподавания японского языка. На конференции мы услышали много интересного. Вначале состоялась лекция о стихотворениях *танка* как конкретном образце японской культуры, а затем были сделаны практические отчеты и научные доклады о преподавании японского языка. По просьбе редколлегии сборника научных трудов Ассоциации преподавателей японского языка Кыргызской Республики я по порядку опишу краткое содержание состоявшихся лекции и докладов.

В основной лекции «Японская душа – поэзия, живущая в веках» **Томоко Хирота-сэнсэй** из Университета Наруто, опираясь на историю и конкретные примеры, рассказала нам о стихах *танка* так, что и мне, не очень сведущему в классической литературе, все было понятно. «Стихи *танка* полезны для общения», «*Танка* – посредник, соединяющий сердца людей», «*Танка* – лучший способ для налаживания супружеского согласия»... Действительно, в стихах *танка* есть такая сила воздействия. У людей есть разные предпочтения в музыке, но простой ритм *танка* в форме 5-7-5-7-7 слогов уже 1300 лет пленяет сердца многих людей. За короткое время лекции слушатели познакомились с многочисленными прекрасными образцами поэзии от Манъёсю до современных сочинений.

Есть ли возможность использовать *танка* при обучении японскому языку? Хирота-сэнсэй спросила: «Сколько слогов в следующих словах? 「いっきゅうさん」 (6 слогов), 「しょうぼうしょ」 (5 слогов), 「パイナップル」 (6 слогов)». При этом мы, преподаватели, даже немного растерялись. Говорят, что для освоения ритма японского языка важно развивать общее чувство ритма. Хирота-сэнсэй проводила обучение *танка* на занятиях по японскому языку в Турции, Китае, Индонезии и других странах, и, по ее словам, в результате чувство ритма у учеников улучшалось. К тому же при этом и словарный запас увеличивался, и они упражнялись в лаконичности выражения мыслей. На практическом занятии участники попытались сочинить *танка*. Мы получили начальную строку *танка* поэта конца эпохи сёгуната Токугава, Акеми Татибаны: «Для меня радость – это когда дети говорят: 'вкусно, вкусно', поедая рыбу, которая редко бывает у нас на столе»: «Для меня радость – это» и в групповой работе старались придумать остальные строки. Это было интересное занятие – стараться сочинить что-то занимательное группой. Лучшая *танка*, выбранная общим голосованием, была: «Для меня радость – это ощущение

счастья, когда ребенок обнимает меня и говорит: 'Мама!」.

Первый практический отчет был на тему «Разработка учебного материала для презентаций на иностранном языке с целью совершенствования умения выражать мысли». Учебник, представленный преподавателем Бишкекского гуманитарного университета **Юто Сайдзэ**, разработала группа преподавателей БГУ. Это учебник нового типа, предназначенный для изучающих японский язык студентов и японцев, изучающих русский и кыргызский языки. Его экземпляры подарили представителям учебных заведений, в том числе и мне. Когда я просмотрел его, сложилось впечатление, что это хороший учебник, в котором есть все необходимые и полезные выражения, думаю, что его можно использовать как подспорье для составления презентации на определенную тему. Требования к устному изложению материала хорошо обдуманы, команда обсудила методику разработки и удачно определила форму и содержание учебника, в результате он получился удачным. Прилагаемый компакт-диск будет полезен учащимся.

Автор данной статьи в качестве преподавателя Детского образовательного центра «Баластан» города Таласа выступил с отчетом на тему «Станем друзьями ~ открытие курсов японского языка для горожан ~»). Поскольку это открытый курс для горожан в провинции, то существуют трудности в преподавании: не получается создать группы учащихся одного уровня знаний, недостаточное время занятий и нехватка опыта у преподавателей. С другой стороны, с целью установления доверительных отношений между учителем и учениками мы создали в Бишкеке «Общество выпускников курсов японского языка г. Таласа». И хотя изучение японского языка они не продолжают, благодаря продолжению общения Япония становится все более близкой и любимой. В докладе сообщалось об укреплении отношений между бывшими учащимися, поддерживающими друг друга в жизни в соответствии с идеей ЮНЕСКО: «Межкультурный диалог для сохранения мира во всем мире».

Асель Джунушалиева (Бишкекский гуманитарный университет) доложила о разработанных преподавателями БГУ для волонтеров JOCV, работающих в Кыргызстане, учебных материалов начального и среднего уровня по русскому и кыргызскому языкам. Учебник предназначен для проведения интенсивных пятидневных языковых курсов для лиц, которые проработали в Кыргызстане один год. В учебнике не так много страниц, но в пяти его разделах даются концентрированные сведения для общего развития четырех навыков: «понимать на слух, говорить, читать и писать». Эти материалы подходят для тех, кто намеревается работать или учиться в Кыргызстане, потому что они фокусируются на потребностях учащихся, которые знают русский или кыргызский язык на базовом уровне. Тексты диалогов каждого урока позволяют погрузиться в культурную среду Кыргызстана, и подобные диалоги можно услышать в повседневных ситуациях, например, как

«поздравить», «пожаловаться» и т.п.

Преподаватели часто задают себе вопросы: «Как поддерживать мотивацию учеников?», «Почему тот или иной ученик перестал заниматься японским языком?» **Норико Ямагути** (бывший специалист по преподаванию японского языка Японского фонда в Кыргызстане, ныне аспирантка Университета Отяномидзу) в докладе на тему «Количественные исследования мотивации изучения японского языка» на основе статистических данных дала полезные советы. В результате анализа факторов, влияющих на желание продолжать учебу, стало ясно, что бросивших учебу из-за ее трудности студентов не так много, а «любить Японию», т.е. иметь интерес к японскому языку и японской культуре, «учиться для самоутверждения, самоусовершенствования» является важной мотивацией.

Кроме того, в случае длительного обучения трудности учебы часто ослабляют желание ее продолжать, появляется желание «жить в Японии, учиться за границей». Многие студенты хотят продолжать учебу, потому что им нравится учиться со всеми в классе, по-видимому общение и попытки проявить себя в новых областях способствуют желанию продолжать учебу. В результате исследования были сделаны следующие выводы:

1. Важно, чтобы учеба удовлетворяла не только прагматические мотивы, но и множество других мотивов – это «естественное желание учиться».
2. Важно поощрять учащихся мотивировать самих себя к учебе: «учиться для приобретения позитивной самооценки» и «учиться тому, что тебе интересно» - это «желание изучать необходимое».

Также представляется необходимым осознавать трудности изучения японского языка.

Когда учеников в Кыргызстане спрашивают: «Что самое сложное в японском языке?», все дружно кричат: «Иероглифы!» В докладе доктора наук Японии **Галины Воробьевой** (в прошлом старшего преподавателя Кыргызского национального университета) на тему «Объективные факторы и субъективное ощущение сложности формы иероглифов» говорилось о сложности формы иероглифов, количественном анализе формы иероглифов и способах преодоления трудностей их изучения. Объективными факторами сложности формы иероглифов являются число черт и их частей от изгиба до изгиба, число пересечений черт, число изгибов черт и др. Чем их больше, тем сложнее форма иероглифа. К тому же даже при одинаковом числе черт иероглифы симметричной формы, включающие прямые линии и одинаковые элементы (например, 「品」) кажутся менее сложными в то время как несимметричные иероглифы, содержащие изогнутые линии (например, 「飛」) кажутся более сложными. О субъективных факторах сложности были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Изученные и часто используемые иероглифы кажутся менее сложными.

2. Иероглифы с большим числом черт кажутся более сложными.
3. Большое число смысловых структурных элементов (например, 「町」= 「田」+ 「丁」) влияет на ощущение сложности иероглифа.

Первые две гипотезы полностью подтвердились, а последняя гипотеза в данном случае не подтвердилась.

В результате вышеприведенного анализа предлагаются следующие методы изучения сложных иероглифов:

1. Разлагать сложные иероглифы на компоненты (пример: роса 露 = дождь 雨 + дорога 路, этот компонент в свою очередь разлагается на компоненты нога 足 + каждый 各, который опять можно разложить на 久+口), и подходить систематически к изучению иероглифов, опираясь на иерархию: черты → элементы → простые иероглифы → сложные иероглифы → слова-сочетания иероглифов.
2. Уделять больше времени запоминанию сложных иероглифов, чем простых.
3. Применять ассоциативный метод запоминания значения иероглифа на основе значений его элементов.
4. Одновременно запоминать похожие по форме иероглифы, анализируя их различие.
5. Упражняться в правильном написании иероглифов и т. п.

Майрам Жолбулакова (Кыргызский национальный университет) сделала доклад о сравнительном изучении «заполнителей» – слов-паразитов японского и кыргызского языков типа «это», «ано», «маа», и т.п. (в кыргызском языке «аа, ээ, эме, ошондой» и т.п.) с точки зрения их роли в диалоге.

Носители кыргызского языка используют «заполнители» для уточнения различных операций обработки интеллектуальной информации и делает общение более успешным, но количественный анализ естественных диалогов показал, что носители японского языка значительно более используют «заполнители» для смягчения высказываний, и можно предположить, что они делают это с учетом чувств партнера. В речи японцев «заполнители» встречаются и в начале, и в середине высказывания, а в кыргызской речи они больше встречаются в начале высказывания. Однако, изучающие японский язык кыргызы в разговоре с японцами на кыргызском языке больше используют «заполнители» в середине высказывания, чем в начале. Можно предположить, что это влияние их длительного пребывания в Японии, когда значительно повысился их уровень знания японского языка, а также знанием социолингвистики и теории словоупотребления.

В результате данного исследования предложено в обучении японскому языку систематически вводить «заполнители» для развития плавной речи и успешного общения. При обучении коммуникативным навыкам на среднем и высшем уровне также важно обучать правильному ведению диалога.

Я хотел бы выразить свою искреннюю благодарность преподавателям, которые

прочли нам интересные лекции и сделали полезные доклады. Также большое спасибо членам оргкомитета за то, что они так тщательно подготовили и успешно провели конференцию.

キルギス共和国日本語教師会 役員・委員会等

2017年12月20日現在

◆役員等 (2017.9.1-2018.8.31)

会 長：アブカディオワ アイディナ (キルギス共和国日本人材開発センター)

副会長：ジャンガジエワ エリミーラ (キルギス国際大学)

顧 問：モルドガジエフ リスベック (前駐日キルギス共和国特命全権大使)

◆各種委員会 (2017.1-2017.12)

・会報編集委員会：

ヴォロビヨワ ガリーナ、ミヘリチッチ ヤネズ、ロディナ ガリーナ

・2017年キルギス共和国日本語弁論大会実行委員会：

ドゥイショノワ ナリーザ (委員長)、ブイリャショワ アクサルクン、
ドロトバエワ アイナ、サルクエワ アイジャン、オモロワ ディナーラ、
アスランベック クズ グリザット、メデルベコワ チョルボン

・第21回中央アジア日本語弁論大会実行委員会：

ウセノワ ジャルキン (委員長)、ジョルブラコワ マイラム、
サルクエワ アイジャン、ドロトバエワ アイナ、メデルベコワ チョルボン、
アスランベック クズ グリザット、アシムベコワ アイジャン

・第21回中央アジア日本語教育セミナー実行委員会：

サルクエワ アイジャン (委員長)、ジョルブラコワ マイラム、
ドロトバエワ アイナ、ウセノワ ジャルキン、アスランベック クズ グリザット、
メデルベコワ チョルボン、アシムベコワ アイジャン

・日本・キルギス外交関係樹立25周年記念「キルギス日本学・日本語教育国際研究大会」(第5回キルギス共和国夏季日本語教育セミナー) 実行委員会：

ジュヌシャリエワ アセーリ (大会委員長)、西條 結人 (大会副委員長)、氏原 名美、
スバンベコワ チョルボン、スルタナリエワ アセーリ、メデルベコワ チョルボン、
ザイートワ シャヒデム

・『キルギス日本語教育研究』創刊号編集委員会：

西條 結人、ヴォロビヨワ ガリーナ、ジュヌシャリエワ アセーリ

※詳細については教師会ホームページをご覧ください。

(<http://jlkyoushikai-kyrgyz.jimdo.com>)

『キルギス日本語教育研究』 投稿ガイド

キルギス共和国日本語教師会紀要編集委員会

◆刊行の目的

キルギス共和国日本語教師会の会員等の研究成果・実践報告の発表に資する。

◆紀要名称

- ・日本語名：『キルギス日本語教育研究』
- ・ロシア語名：Научные исследования в области преподавания японского языка в Кыргызской Республике

◆投稿内容・種類

- ・日本語教育学、日本学、授業実践・教育事情報告、通訳・翻訳、その関連分野のもので、未公開のもの（ただし、学会等での口頭発表はこの限りではない）
- ・同じ内容の原稿を他誌に投稿している場合（二重投稿）は不採用とする。
- ・「研究論文（Научные статьи）」「教育事情・実践報告（Состояние преподавания- практические отчёты）」「研究ノート（Научные заметки）」の3部門を設ける。
※「研究論文」は編集委員会が任命する3名により査読を経て、掲載可否の決定をする。

◆投稿資格

- ・キルギス共和国日本語教師会会員
- ・キルギス共和国日本語教師会会員との共同執筆者
- ・キルギスの大学に在籍する大学院生、学部卒業生、学部生
※学部卒業生、学部生については、指導教員またはそれに準ずる者との共著に限る
- ・キルギス共和国日本語教師会会員によって構成される編集委員会が特に認めた者

◆編集・発行形態

- ・教師会内に紀要編集委員会を設け、3名の編集委員で構成する
- ・年1回刊行（PDF形式および冊子体で発行）

◆原稿の使用言語

原稿の使用言語は、日本語・ロシア語を原則とする。その他の言語については、紀要編集委員会の判断による。ただし、引用・用例の言語は原則として制限しない。

◆投稿の方法

- ・投稿方法は、すべてE-mailでの投稿とする。
提出先：紀要編集委員会 kyoushikaikyrgyz.ed@gmail.com

◆投稿できる原稿数等

・投稿できる原稿は、共同執筆を含め原則として1号につき2編以内とする。ただし、編集上の都合により1編に制限されることがある。

◆投稿締め切り

- ・締め切り日は、各年の10月31日17時（キルギス時間）必着とする。
- ・提出後の差し替えは一切認めない。
- ・締め切り日を過ぎて到着した原稿は、次号投稿分として受理する。

※掲載時期を勘案のうえ、投稿を取り下げの場合は編集委員会まで連絡すること。

◆採否の決定

投稿された原稿は、編集委員会による審査を行い、掲載の採否を決定する。

採否の結果及びその理由については、締め切り日から2か月以内にEメール（kyoushikaikyrgyz.ed@gmail.com）にて、投稿者に通知する。

◆査読結果の取扱い

編集委員会からの査読結果及びコメントその他の通知内容は、当該論文の執筆者に対する伝達を除き、非公開とする。

◆論文の公開

本教師会ウェブサイト内の「教師会紀要 キルギス日本語教育研究」に全文を公開する。

◆著作権

『キルギス日本語教育研究』に投稿された論文の著作権は、キルギス共和国日本語教師会に帰属する。

※原稿の他の出版物への転載等は、キルギス共和国日本語教師会の許可を得たうえで行うこと。

(2017年9月策定)

(2018年9月修正)

『キルギス日本語教育研究』執筆要領

キルギス共和国日本語教師会紀要編集委員会

◆和文・ロシア語文論文共通事項

- ・用紙は、原則 A4 判縦置き、横書きとする。ただし、和文論文で表記上特に必要な場合は、A4 判横置き、縦書きとすることができる。
- ・原稿には、題名・著者名（和文及びロシア語文）・日本語 250 字程度もしくはロシア語 200 語程度の要約、3 語以上 5 語以内のキーワード（和文またはロシア語文）を記載する。
- ・本文は日本語もしくはロシア語、本文が日本語の場合はロシア語要約、本文がロシア語の場合は日本語要約をつける。原則 20000 字以内（題名、筆者名、所属、図表、参考文献含む）、図・表・写真は出典を明記して原稿に添付する。
- ・原稿第 1 ページ目に、著者の所属を和文もしくはロシア語文で書く。この場合、大学教員は大学名、大学の非常勤講師は主な勤務大学名、学部生・大学院生は学部・研究科名、学校教諭等は学校名等を書く。

【記載例】

- ・学生の場合
ビシケク人文大学大学院生（修士課程）
(Студент-магистрант Бишкекского гуманитарного университета им. К. Карасаева)
- ・教員の場合
キルギス国立総合大学（Киргизский национальный университет им. Ж. Баласагына）

◆論文の体裁

・和文論文

書体は、明朝体 11 ポイントを標準とする。

論文は、本文・要約ともにネイティブチェックを経ること。

本文は、書き出し及び改行後の書き出し部分を 1 コマ空ける。

文献は、論文末尾にアルファベット順に記載する。また、著者が複数の場合は、その全員を記載する。その際、著者名と著者名の間は「カンマ [,]」でつなぐ。

・ロシア語文論文

書体は、Times11 ポイントを標準とする。

論文は、本文・要約ともにネイティブチェックを経ること。文献は、論文末尾にアルファベット順に記載する。

また、著者が複数の場合は、その全員を記載する。その際、著者名と著者名の間は、カンマ [,] でつなぐ。

◆参考文献の書き方

・雑誌論文の場合

著者名（発行年）「論文表題」『掲載雑誌名』巻（号），該当ページ

・欧文雑誌の場合

著者名（発行年）論文表題，掲載雑誌名，巻（号），該当ページ

【記載例】

山田太郎（2016）「キルギスにおける日本語教育」『ビシケク人文大学東洋国際関係学部紀要』
5, pp.38-39

Mederbekova, J. (2016) Japanese Language Education. *Journal of Japanese Language*, Vol.16,
pp.58-59

・著書の場合

著者名（発行年）「論文表題」『書名』，該当ページ，出版社・発行所名

著者名（発行年）「論文表題」 編者名編『書名』，該当ページ，出版社名
《欧文著書の場合》

著者名（発行年）論文表題. 編者名（ed.），書名，該当ページ，出版社名

【記載例】

山田太郎（2016）『基礎キルギス語文法』，pp.22-23，ビシケク書房

Mederbekova, J. (2016) The current state and issues of Japanese language education in Kyrgyz
Republic, Usenbaeva, C. & Sultanalieva, A. (eds.), *Japanese Language*, pp.34-35, Bishkek Humanities
University Press

◆図，表，写真図版等

図，表，写真図版等は，本文中の該当箇所の刷り上がりをイメージした位置に，鮮明に識別で
きる大きさで，以下の様式により挿入する。

図（写真図版を含む）は，図 1(Fig.1/ Рисунок 1)，図 2(Fig.2/Рисунок2)，…，のように，表
は，表 1(Table1/Таблица 1)，表 2(Table2/Таблица2)，…のように通し番号をつける。

図の番号及び見出しは，図の下に記入し，表の番号及び見出しは，表の上に記入する。

◆インターネット上の資料

資料題名，サイト名 URL(資料にアクセスした日)

(2016年9月策定)

編集委員会より

この度、昨年の創刊号に続き、キルギス共和国日本語教師会研究紀要『キルギス日本語教育研究』第2号をの発刊することができました。

第2号には、非漢字圏における「漢字の視覚的認識度調査」に基づく分析や日本語母語話者に対する「キルギス語教授法」ならびに「ロシア語教育」に関する実践報告など、狭い範囲での日本語教育だけではなく、それに密接に関連する分野の論考が収録されています。

本誌は、『キルギス日本語教育研究』と冠しておりますが、研究分野はキルギス語またはロシア語母語話者に対する「外国語としての日本語教育研究」にとどまらず、日本語母語話者を対象としたキルギス語教育とロシア語教育研究における成果も共有するなど、キルギスと日本に関わる研究者相互の交流を促進する場としてキルギス共和国における日本学発展に寄与していきたいと考えています。

今後とも、編集委員はもとよりキルギス共和国日本語教師会会員が互いに協力しながら第3号、第4号の発刊へと切磋琢磨を続けて参ります。

2018年1月

『キルギス日本語教育研究』編集委員会

編集委員

西條 結人、ヴォロビヨワ ガリーナ、ジュヌシャリエワ アセーリ

査読委員（五十音順）

氏原 名美、坂本 美知、ザイトワ シャヒデム、
スバンベコワ チョルポン、ジョルブラコワ マイラム、ダウレトバエワ ジャミリヤー、
ドゥイシヨノワ ナリーザ、ミヘリチッチ ヤネズ、メデルベコワ チョルポン

Ассоциация преподавателей японского языка
Кыргызской Республики

**Научные исследования в области преподавания
японского языка в Кыргызской Республике
второй выпуск**

Редколлегия:

Юто Сайдзё, Галина Воробьева, Асель Джунушалиева

©Ассоциация преподавателей японского языка Кыргызской Республики

Редакционная коллегия Сборника научных трудов
Ассоциации преподавателей японского языка Кыргызской Республики
г. Бишкек, 720044, проспект Чингиза Айтматова, 27
(Кафедра японской филологии ФВМО БГУ им. К. Карасаева)

e-mail: kyoushikaikyrgyz@yahoo.co.jp

Веб-сайт: <http://jlkyoushikai-kyrgyz.jimdo.com>

Facebook: <https://www.facebook.com/JLteachers.association.KR>

ToiArt Design Studio

Кыргызская Республика, г. Бишкек, ул. Карасаева, 1

Научные исследования в области преподавания японского языка в Кыргызской Республике

второй выпуск

▪ Научные статьи

Метод активного изучения «карта кандзи» как преодоление пассивного изучения

Маюми Сэки 1

О методике преподавания кыргызского языка носителям японского языка

—на примере семантического использования исходного падежа кыргызского языка—

Жакшылык Акматалиева 15

О восприятии субъективной сложности структуры иероглифов учащимися из стран с неиероглифической письменностью

—на основе результатов анкетного опроса лиц, имеющих опыт изучения японского языка в Узбекистане, Кыргызстане, России—

Галина Воробьева, Виктор Воробьев 26

▪ Научные заметки

Результаты апробации учебного пособия по русскому языку (начальный и средний уровень), разработанного для волонтеров Японского корпуса добровольческого сотрудничества JICA в Кыргызстане

Юто Сайдзё, Асель Джунушалиева 43



Ассоциация преподавателей японского языка
Кыргызской Республики
Бишкек, 2018