

キルギス日本語教育研究

第4号

【特別寄稿】

音は意味と有縁か

牧野 成一 6

【研究論文】

中級学習者を対象にした通訳授業の改善—まとまった話をする能力養成を目指して—

スルタナリエワ アセーリ 14

漢字学習ストラテジーとしての音符はいつから学ぶのがいいのか

関 麻由美 40

漢字字体のバイナリ構造分解及び漢字指導での応用

ヴォロビヨワ ガリーナ, ヴォロビヨフ ヴィクトル 51

初心者向けの漢字の電子教材の開発について

ヴォロビヨフ ヴィクトル, ヴォロビヨワ ガリーナ 62

【研究ノート】

ロシア語、日本語、英語の専門用語をいかに翻訳するか：訳出における基本テクニック

ジュヌシャリエワ アセーリ 74

キルギス手話通訳の現状と展望

ボロトベック クズ サイカル 80

【教育事情・実践報告】

笈川日本語特訓班とは何か

瀬口 誠, 笈川 幸司 86

日本語への興味を深めるための教師と両親の役割

ヌスワリエワ ジルディズ 98

初級漢字学習支援—ドン先生の漢字教室の事例と教材分析—

ウマロヴァ ムノジャット 103

キルギス共和国における障害者の社会参画促進に関する JICA の取り組み

アリベコワ アイグリ 113

【書評】

カヌベク・イマナリエフ著『クルグズスタン～母国についての物語』（2002）に関する考察

ベクトゥルスノフ ミルラン 120



УДК 811.521

ББК 81.2 Я

Н 34

Редколлегия

Асель ДЖУНУШАЛИЕВА – магистр (востоковедение и африканистика)

Галина ВОРОБЬЕВА – доктор наук Японии (японоведение)

Назгуль УШКЕМПИРОВА – магистр (востоковедение и африканистика), преподаватель
Бишкекского государственного университета

**Н 34 Научные исследования в области преподавания японского языка в
Кыргызской Республике / Редколлегия Асель ДЖУНУШАЛИЕВА, Галина
ВОРОБЬЕВА, Назгуль УШКЕМПИРОВА. -Б.: 2020 – 136 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» №4, 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.

Февраль 2020 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

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

Научные исследования в области преподавания
японского языка в Кыргызской Республике

第 4 号

Выпуск №4

ISBN 978-9967-31-568-6

キルギス共和国日本語教師会

Ассоциация преподавателей японского языка
Кыргызской Республики

Бишкек, 2020

《目 次》

◆特別寄稿

音は意味と有縁か

牧野 成一 6

◆研究論文

中級学習者を対象にした通訳授業の改善—まとまった話をする能力養成を目指して—

スルタナリエワ アセーリ 14

漢字学習ストラテジーとしての音符はいつから学ぶのがいいのか

関 麻由美 40

漢字字体のバイナリ構造分解及び漢字指導での応用

ヴォロビヨワ ガリーナ, ヴォロビヨフ ヴィクトル 51

初心者向けの漢字の電子教材の開発について

ヴォロビヨフ ヴィクトル, ヴォロビヨワ ガリーナ 62

◆研究ノート

ロシア語, 日本語, 英語の専門用語をいかに翻訳するか: 訳出における基本テクニック

ジュヌシャリエワ アセーリ 74

キルギス手話通訳の現状と展望

ボロトベック クズ サイカル 80

◆教育事情・実践報告

笈川日本語特訓班とは何か

瀬口 誠, 笈川 幸司 86

日本語への興味を深めるための教師と両親の役割

ヌスワリエワ ジルディズ 98

初級漢字学習支援—ドン先生の漢字教室の事例と教材分析—

ウマロヴァ ムノジャット 103

キルギス共和国における障害者の社会参画促進に関する JICA の取り組み

アリベコワ アイグリ 113

◆書評

カヌベク・イマナリエフ著『クルグズスタン～母国についての物語』(2002)に関する考察

ベクトウルスノフ ミルラン 120

◆学会・研究会報告等

モスクワ市立教育大学で開催された国際研究大会について

ヴォロビヨワ ガリーナ 126

キルギス共和国日本語教師会創立 20 周年記念『第 3 回日本学・日本語教育国際研究大会』

イシライロワ ジルディズ 128

日本学・日本語教育学国際学術会議（会場：モスクワ国立総合大学附属アジア・アフリカ諸国大学）

ウシケムピロワ ナズグーリ 130

◆役員・委員会一覧その他 131

Оглавление

◆ Отчеты приглашенных лекторов международной конференции

Есть ли связь между звучанием и смыслом выражений?

Сэйити МАКИНО 6

◆ Научные статьи

Совершенствование методики преподавания устного перевода студентам среднего уровня с целью развития разговорных навыков

Асель СУЛТАНАЛИЕВА 14

С какого времени следует изучать фонетики в качестве стратегии изучения иероглифов?

Маюми СЭКИ 40

Бинарная декомпозиция иероглифов и ее применение в преподавании

Галина ВОРОБЬЕВА, Виктор ВОРОБЬЕВ 51

О разработке электронного учебника по иероглифике для начинающих

Виктор ВОРОБЬЕВ, Галина ВОРОБЬЕВА 62

◆ Научные заметки

Основные приемы перевода технических терминов в русском, японском и английском языках

Асель ДЖУНУШАЛИЕВА 74

Современное положение жестового языка и сурдоперевода в Кыргызстане

Сайкал БОЛОТБЕК кызы 80

◆ Состояние преподавания / практические отчеты

О группах специальной подготовки по японскому языку ОИКАВЫ

Мамото СЭГУТИ, Кодзи ОИКАВА 86

О роли педагога и родителей в развитии интереса ученика к японскому языку

Жылдыз НУСУВАЛИЕВА 98

Поддержка изучения иероглифов на начальном уровне: о занятиях по иероглифам преподавателя Дона и об учебных материалах

Муножот УМАРОВА 103

Деятельность Японского агентства международного сотрудничества JICA по включению людей с ограниченными возможностями в общество в Кыргызстане

Айгуль АЛИБЕКОВА 113

◆Рецензии

Критические заметки о книге Каныбека Иманалиева «Кыргызстан: Слово о Родине» (2002)

Мирлан БЕКТУРСУНОВ 120

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

О Международной научно-практической конференции, проходившей в Московском городском педагогическом университете

Галина ВОРОБЬЕВА 126

3-я Международная конференция по японоведению и преподаванию японского языка в г. Бишкеке

Жылдыз ИСИРАЙЛОВА 128

Конференция по японской филологии и методике преподавания японского языка, проходившая в Институте стран Азии и Африки Московского государственного университета

Назгуль УШКЕМПИРОВА 130

◆Сведения о должностных лицах Ассоциации преподавателей японского языка КР, редколлегии Вестника ассоциации и др. 131

特別寄稿

YDK: 371.3:811.521

音は意味と有縁か

牧野 成一 (米国 プリンストン大学)


要約

本稿は第3回キルギス日本学日本語教育国際研究大会での基調講演「日本語を翻訳すること—失われるもの、残るもの—」の報告である。研究大会でお話した5つのトピックの一つ目だけを新しい事項も多少含めながら書き上げたものである。音と意味は無縁だとする従来の言語学の考え方はおかしいのではないかという基本的な問題を取り上げてみたいと思う。本稿の基礎となっているウチとソトという空間概念を導入する。そしてその比喩的な用法がどのように言語表現を説明できるかを見ていく。

キーワード：翻訳, ウチ, ソト, 音, 意味

本稿では、音と意味は無縁だとする従来の言語学の考え方はおかしいのではないかという基本的な問題を取り上げてみたいと思う。本論文の基礎となっているウチとソトという空間概念を導入する。そしてその比喩的な用法がどのように言語表現を説明できるかを見ていく。ウチは次第にソトに変わっていく。例えば、最初の「音」は言語表現ではソト的であり、「意味」はウチ的である。

次の表は比喩的にウチ的なものとソト的なものが連続体としてつながっている状態を示している。この論文ではそのすべてを扱わず上の音と意味の有縁性だけに絞って論じたいと思う。下のリストで左側がウチ的で、右側がソト的である。

ウチ	ソト
○意味	音
○母語の音	非母語の音
( 多和田葉子 (2003)『エクソフォニー 母語の外へ出る旅』はエクソフォニーと呼ぶ。)	
○鼻音	口蓋音
○訓読み	音読み
(例:「山」→「やま」, 「人」→「ひと」)	(例:山 →「サン」, 人 →「ジン」)
○常体形	敬体形
(例:「食べる」, 「飲む」, 「見る」)	(例:「食べます」, 「飲みます」, 「見ます」),
○旧情報マーカ	新情報マーカ
(例:「～は」)	(例:「～が」)
○会話 (討議のない話し合い)	対話 (討議のある話し合い)

○省略	反復
○現在 {時間/時制}	過去・未来 {時間/時制}
○1 人称/2 人称	3 人称
○受動の声	能動の声
○自発	人為
(例:「消える」,「分かる」)	(例:「消す」,「分ける」)
○共感	反共感
(例:「なるほどね」,「すごいね」)	(例:「そんなばかな」,「下手だね」)
○パトス表現 (感情表現)	ロゴス表現 (理性表現)
○ウチ語をソト語に翻訳する	ソト語をウチ語に翻訳する

音と意味は古代ギリシャの時代から議論されてきている。その結論はオノマトペ以外では音と意味の間に本質的な「縁」はないということであった。「花」を現す日本語の「はな」という音と、それが何を意味するかという意味の間に本質的なつながりはない。英語の "flower" の音とそれが何を意味するかという意味との間にも本質的なつながりはない。音というソトの現象は意味というウチの現象を支えるふろしきのようなものだと思えばよい。

しかしそれだけではない。次の諸点を考えてみよう。

A. どうして「山」は「富士山」では音読み (つまり, ソトの読み方) で、「大文字山」では訓読み (つまり, ウチの読み方) なのだろうか。自分が知っている山が音読みの場合と訓読みの場合と外見など, 何か違いがあるだろうか, 調べてみよう。「島」の「しま」と「トウ」はどうだろうか。

B. オノマトペの中には「ころころ」,「さらさら」,「ぼちぼち」のように2音節が繰り返されているものと,「かっ (と)」,「さらっ (と)」,「がらっ (と)」のように繰り返しのないものがある。その違いは何か考えてみよう。

C. 日本語では親は幼児に大人のことばを使わず,「幼児ことば」を使う。例えば, 次のようなものがある。

歩く/足⇒ あんよ, 座る⇒ちゃんこ, 乗る⇒のんの, 犬⇒わんわん, おなか⇒ぼんぼん, 自動車⇒ぶーぶー, ごはん⇒まんま, 魚⇒おとと, 頭⇒おつむ, 目⇒おめめ, 寝る⇒ねんね, 鳩⇒ぼっぼ, お爺さん⇒じいじ, 外⇒おんも, etc.

上の日本語の幼児語を, 発音してみて, どんなことが言えるだろうか。あなたの言語ではどうだろうか。まだ乳離れしたばかりの幼児に, たとえば, かたい魚を与えないで, やわらかく煮た魚を少しずつ与えるように, 言葉もいきなり大人と同じ言葉を与えないで, 聞き取ったり, 発音したりするのがやさしいようにしてから与えるという一種の「甘やかし」ではないだろうか。(☞「甘え」については土井健郎 (どい・たけお) (1971) の『甘えの構造』)

D. ここで「言語は音楽だ」という比喩が成立することを比喩の例を使って証明したいと思う。下の (1) の比喩の例を見て, どのように「言葉は音楽だ」と言えるだろうか。(1) の例は「水」と「ことば」を現す主語が共有されているのに対して, (2) の例の主語が共

有されていない。例えば (1) の最初の例で「水が漏れる」は比喩でも何でも無い。しかし、「秘密が漏れる」というのは隠喩である。(1) の例から一般化できることは「ことばは水だ」という隠喩である。さらに (2) に進むと、「J-POP」、「曲の旋律」、「クラシック音楽」などが液体として隠喩になっている。(1) と (2) を総合すると、「ことばは音楽だ」という比喩（正確には「隠喩」）が成り立つことになる。

(1)

{水/秘密}が漏れる。{川の水/噂}が流れる。{水/ことば}をかける。{水/ことば}が出ない。{トイレの水/感動でことば}がつまる。{水/ことば}を濁す。{水/愚痴}をこぼす。{水/デマ}を飛ばす。{水/ことば}が透明だ。{水/ことば}が淀む。{川/借用語}が{あふれている/氾濫している}。{この小川はよどみなく流れる/あの政治家はよどみなく話す}。

(2)

{草原に川の水が静かに流れている/会場に J-POP が流れている}。{雪解けの水が流れている/彼の曲の旋律は流れるようだ}。{雨水が天井から漏れている/ステレオのクラシック音楽が窓から漏れて聞こえる}。{この水路の水はよどんでいる/モーツァルトの音楽には少しもよどみがない}。{この湖の水は澄んでいる/彼女のフルートの音色は澄んでいる}。{下水の水が濁っている/彼のチェロは音が濁っている}。{トイレの水洗がつまっている/声楽家の歌声が急につまった}。{お風呂の水があふれている/ジャズ(の音楽)があふれている町}。

さらに音楽について次の (D) と (E) を加えておこう。

(D) クラリネット奏者で、言語学者の Ray Jackendof (レイ・ジャッケンドフ) (2009) は「音楽はすべて人間の感情の表現だ」と言っている。(☞ “Parallels and non-parallels between language and music” *Music Perception* 26 (3), pp. 195–204) 音楽は非言語であることは否定できない。言語と非言語の中間に立つのが「詩」だと思われる。著名なドイツ人の小説家・詩人 Herman Hesse (ヘルマン・ヘッセ) (1877-1962) は次のようなことばで詩と音楽を区別している。

「詩は音楽にならなかった言葉であり、音楽は言葉にならなかった詩である。」

村上春樹はシンフォニーの指揮者である小澤征爾との対談 (『小澤征爾さんと、音楽について話をする』 (2011: 130)) で次のように言っている。

「文章を書くときにプライオリティのトップにくるものが、それぞれあるはずですが。僕の場合はそれはリズムなんです。」

「読み手にとってと同じように、書き手にとっても、リズムは大事な要素なんです。小説を書いていて、そこにリズムがないと、次の文章は出てきません。すると物語も前に進まない。文章のリズム、物語のリズム。そういうのがあると、自然に次の文章が出てきます。僕は文章を書きながら、それを自動的に頭の中で音として起こしています。それがリズムになっていきます。」

それでは音楽以外の非言語はどんな意味を伝えるだろうか。私はこの問題には Mark L. Knapp (1972) *Nonverbal Communication in Human Interaction* (『人間関係における非言語情報伝達』) を妻と 1976 年に共訳した時以来、強い関心を抱いてきた。私が目下文体分析のために詳しく調べている漱石の未完の小説『明暗』の中で、登場人物の心理を写し出す非

言語表現がどのように出てくるかを見てみよう。身振り言語は言語によってかなり異なり、1つの言語で普通の身振り言語はそれを翻訳するもう一つの言語の身振り言語には近似するものさえない場合が多い。その代表的例を5つ挙げておく。どれも直接話法の会話体の文が先行する、あるいは、後行する会話体と繋がっていて、その二つが相互に意味上の連携をしている。(A) - (B)の2つの用例には John Nasan (ジョン・ネイサン) の訳文 (2014) をつけておく。

- (A) 「だけどいやだわ。あなた。もし切り損ないでもすると」細君は濃い恰好のいい眉を心持ち寄せて夫を見た。津田は取り合わずに笑っていた。すると細君が突然気がついたように訊いた。(第3話)

“But it’s so hateful, what if he makes a mistake?”

His wife looked at him, bunching slightly her thick, well-formed eye-brows.

- (B) 芝居場などをあまり好まない叔母のこの返事を、わざと正面に受けた津田は頭を掻いて見せた。

「そう信用がなくなった日にゃ僕もそれまでだ」。(第32話)

Though he knew his aunt didn’t care much for entertainment like the theater, Tsuda chose to take her at face value and made a show of scratching his head.

“If I’ve lost my credibility, I’m done for.”

- (C) お延の細い顔から憎悪の光が射した。女だと思って馬鹿にするという気性がありありと瞳子(ひとみ)のうちに宿った。

「怒っちゃいけません」と小林が言った。(第86話)

- (D) 「よう、秀子さんどうぞ話して頂戴よ」

その時お秀の涼しい目のうちに残酷な光が射した。(第130話)

- (E) 「いや嘘じゃないよ。現にこの間もお延にそのわけをよく言って聴かせたぐらいなもの」胡散くさいなどという眼が小林の眉の下で輝いた。

「へええ。本当かい。あの細君の前で僕を弁護してくれるなんて、君にもまだ昔の親切が少しは残ってると見えるね。しかしそりゃ……。細君は何と言ったね」

津田は黙って懐へ手を入れた。小林はその所作を眺めながら、わざとそれをやめさせるように追加した。

「ははあ。弁護の必要があったんだな。どうも変だと思ったら。」

津田は懐に入れた手を、元の通り外へ出した。(第157話)

最後に「鼻音」と「口蓋音」がそれぞれウチの音とソトの音であることについて述べる。まず、「鼻音」は音声学的な厳密な定義を略すと、日本語には「な、に、ぬ、ね、の；にや、にゆ、によ；ん」の9種類がある。すべて鼻にかかった音である。聴覚印象はすべて「柔らかさ」を感じさせる音である。それに対して、「口蓋音」は「か、き、く、け、こ；が、ぎ、ぐ、げ、ご」の10種類があり、聴覚印象は「硬さ」である。

「鼻音」を含む繰り返し型と非繰り返し型のオノマトペとしては次のものがある。鼻音の方が口蓋音の場合より体感的で、柔らかい感じがするのに対して、口蓋音の方は聴覚で感じる場合が多い。

[鼻音の繰り返し型オノマトペ]

ねちねち, みしみし, むかむか, むしやむしや, むしむし, むにやむにや, むしやむしや, むかむか, むらむら, めきめき, なよなよ, ねばねば, にちやにちや, ぬめぬめ, めらめら, ねちねち, めそめそ, もんもん, etc.

[鼻音の非繰り返し型オノマトペ]

ふーん, ぴん, etc.

[口蓋音の繰り返し型と非繰り返し型のオノマトペ]

かちかち, がたがた, がりがり, ころころ, ごろごろ, こつこつ, ぎしぎし, ぐいぐい, *がたんごん, etc.

[非繰り返し型 (Non-Repetitive Type)]

がつん, げっそり, かりり, かちっと, ぐらっと, がちやり, がしやり, etc.

面白いことに上にした鼻音と口蓋音の対照的なちがいが, 文法の中に入り込んでいる点である。まず, 理由を現す助詞の「から」対「ので」を考えてみよう。この2つの接続詞の違いはいろいろな人がいろいろな説明をしている。ここでは Makino & Tsutsui (1986) A Dictionary of Basic Japanese Grammar での説明を出しておく。「から」の語源は空間上の出発点で, そこから, ことの原因, 理由の意味が比喩的に出てきたと思われる。それに対して, 類似表現の「ので」も原因, 理由を示すが, その意味は文末でよく使われる「~のだ」が「~て形」の「ので」になったものだと思う。「から」が客観的な理由や原因を現すのに対して, 「ので」は話し手/書き手の主観的な理由づけ, 原因表現になっていると思う。従って, 次のような文では「ので」は使えない。

(A) 人がたくさん来るだろう {から/* ので} 食べ物をたくさん買っておいた。(*は使えないことを示す)

(B) 彼は父も祖父も数学者 {だから/?なので} 理数の才能を受け継いでいる。

(C) 2020年は東京オリンピックの年 {だから/??なので} 外国から大勢人が来るよ。

逆に, 次のような文では「から」が使いにくい。

(A') 宿題がたくさんある {ので/?から}, 今晚のパーティーには行かないよ。

(B') わたしの部屋は静か {なので/?だから}, よく勉強ができます。

(C') あしたは台風が来そう {なので/?だから}, どうしたらいいか考えているところだ。

ここで先に触れた音象徴の問題に戻ろう。聴覚印象から言って, 「から」の方が主観性の低い理由や原因の表現になっているのに対して, 「ので」は「のだ」と同じく, 主観性の高い判断, どちらかというとなめらかい表現になっていると思われる。数学の論文では「から」は使えても「ので」は使えない。

では, 同じく従属節の「けれど」と「のに」の違いはどうだろうか。「けれど」の方が客観的で「のに」の方が主観的だろうか。私の観察では「けれど」対「のに」は「から」対「ので」と同じように [k-] の方が [n-] よりも客観性が高く, [n-] の方が [k-] より主観性が高い。例えば, 次の [A] の例では「のに」が「けれど」よりはるかにいい文である。その理由は「のに」の方が「けれど」より話者の主観的な「感情」が乗りやすいのである。

[A] あんなに今朝頼んだ [のに/*けれど} またパンを買って来るのを忘れたの?

[B] 僕は大学では言語学を専攻したいと言っている [のに/*けれど} お父さんは反対し

ているんだ。

逆に「けれど」の方が「のに」より適切な例文としては次のような文がある。次の1つ目の文では医者的感情抜きで客観的に言ったことばを伝えているから、「なのに」はそれにそぐわない。二つ目の文も客観的なことを伝えている文だから「のに」はそぐわない。

[A] 医者によると父は90歳[だけれど/?なのに}70代の若さだと言った。

[B] この大学は授業料が高い{けれど/??のに}教育が優れているから、学生数は年々増えていっている。

鼻音と口蓋音の主観と客観の音象徴性が「けれど」と「のに」の場合も「ので」と「から」の場合とパラレルに出ている。言うまでもないことだが、このような音象徴は翻訳で伝えることは不可能なのである。さらに、目下継続中の私の研究によると、日本語の文法項目の中で鼻音が使われている多くの文法項目（例えば、「なかなか、なにしろ、あまり、ならない、～なり～なり、～っぱなし、～っぽい、ものの、～にもなる」などでは、それを使う人のウチ的な「感情表現」になっていることも指摘しておきたい。

以上、非常に大事な音と意味の有縁性を中心に論じてきた。この大事なテーマ以外には「ウチ時間、それとも、ソト時間か」、「単数か、複数か、それとも無数か」、「ウチ人称かソト人称か」という問題がある。これらの点についてはここでは論じていない。興味のある方は拙著(2018)『日本語を翻訳するということ—失われるもの、残るもの—』中公新書、東京：中央公論新社を読んでいただけるとありがたい。さらに、同じテーマで2019年の8月24日に第3回キルギス日本学・日本語教育国際研究大会での映像入りのスライドをキルギス日本語教師会から借りて読んでいただきたい。なお、読者の方で内容についてご意見、ご質問がおありの方は遠慮なく私のメールアドレス(smakino@princeton.edu)にお送りください。

参考文献

- 青井汎 (2004) 『宮崎アニメの暗号』 東京：新潮社
池上嘉彦 (2000) 『「日本語論」への招待』 東京：講談社
岩田慶治 (1993) 『アニミズムの時代』 京都：法蔵館
内田伸子 (1994) 『想像力-創造の泉をさぐる』 講談社現代新書、東京：講談社
内田伸子 (1996) 『子どものディスコースの発達』 東京：風間書房
河合隼雄 (1989) 『影の現象学』 東京：思索社
柴田智子 (2008) 「アニメを利用した日本語教育—学生の評価と Oral Summary の分析を中心として—」 畑佐由紀子 (編集) 『外国語としての日本語教育』, 61-81
ジュネヴィエヴ・ザラト, 細川英雄, 牧野成一 (2008) 討論 「日本語・日本人・日本文化論・言語理論から教育現場まで」 『フランス日本語教育』, Vol.5, 66-75 (仏語版は 76-86)
多和田葉子 (2003) 『エクソフォニー 母語の外へ出る旅』 (2003) 岩波現代文庫, 岩波書店
牧野成一 (1978) 『ことばと空間』 東京：東海大学出版
牧野成一 (1980) 『くりかえしの文法』 東京：大修館
牧野成一 (1996) 『ウチとソトの言語文化学 —文法を文化で切る—』 東京：アルク (絶版)
牧野成一 (2003) 「文化能力基準作成は可能か」 『日本語教育』 日本語教育学会誌 Vol. 118,

1-61

- 牧野成一 (2008) 「日本語・日本文化教育とアニメ『千と千尋の神隠し』の場合」 畑佐由紀子 (編集) 『外国語としての日本語教教育：多角的視野に基づく試み』 東京：くろしお出版, 61-81
- 牧野成一 (2012) 「省略とり返し-「会話」と「対話」の機能論的分析-『対話とプロフィシエンシー』 (鎌田修・嶋田和子編) 東京：凡人社, 46-71
- 牧野成一・岡まゆみ (2017) 『日英共通メタファー辞典』 東京, くろしお出版
- 牧野成一 (2018) 『日本語を翻訳するということー失われるもの, 残るものー』 中公新書, 東京：中央公論新社
- 村上春樹 (2011) 『小澤征爾さんと, 音楽について話をする』 (2011: 130) 新潮文庫, 新潮社
- 茂木健一郎 (2009) 『感動する脳』 PHP 研究所
- Foard, Miko (2002) “Teaching the Language of Japanese anime” A paper presented at ACTFL 2002 Annual Meeting, Salt Lake City, November 23, 2002.
- Lebra, T.S. (1976) Japanese Patterns of Behavior. Honolulu, University of Hawaii Press.
- Makino, Seiichi & Tsutsui, Michio (1986) A Dictionary of Basic Japanese Grammar, Tokyo: Japan Times.
- Makino, Seiichi & Tsutsui, Michio (1995) A Dictionary of Intermediate Japanese Grammar, Tokyo: Japan Times.
- Makino, Seiichi & Tsutsui, Michio (2008) A Dictionary of Advanced Japanese Grammar, Tokyo: Japan Times.
- Makino, Seiichi & Mayumi Oka (2017) A Bilingual Dictionary of English and Japanese Metaphors, Tokyo: Kurosio Shuppan.
- Patel, Aniruddh D. & Daniele, Joseph R. (2003) “An empirical comparison of rhythm in language and music”, *Cognition* 87, B35-B45 Ramachandran.

Есть ли связь между звучанием и смыслом выражений?

Сэйити МАКИНО (Принстонский университет США)

Абстракт

Данная статья представляет собой отчет о лекции на тему «Перевод с японского языка: что теряется и что остается» на 3-й Международной научной конференции по японоведению и методике преподавания японского языка в Кыргызской Республике. Здесь описана только первая из пяти затронутых в лекции тем с некоторыми дополнениями. Автор считает спорным общепринятое в лингвистике мнение, что между звучанием и смыслом выражений связи нет. В данной статье вводятся базовые пространственные понятия «снаружи» и «внутри», на основе которых рассматривается, как их метафорическое использование может объяснить выражения языка.

Ключевые слова : перевод, «снаружи», «внутри», звучание, смысл

研究論文

UDK: 371.3:811.521

中級学習者を対象にした通訳授業の改善 —まとまった話をする能力養成を目指して—

スルタナリエワ アセーリ (ビシケク国立大学)

要約

本研究は、ビシケク人文大学の中級学習者を対象にした通訳授業の改善を目的としている。通訳授業を受ける学習者の日本語能力は、初級終了から中級程度で、実践的な通訳スキルのトレーニングをするための十分な日本語運用力がないという課題がある。そのため、逐次通訳に必要とされる「まとまった話」をする能力に注目し、その養成を目指して、通訳スキル(ノートテイキング, シャドーイング, 再話)を取り入れた実験授業を実施した。ルーブリック評価と母語話者教師による発話の総合的評価をもとに学習者の授業前後の発話を比較した結果、実験授業を通して、談話構成を中心に発話の質が向上し、わかりやすくなった。また、学習者は実験授業の方法を肯定的に評価した。これにより、まとまった話をする能力を養成する授業が通訳授業の改善につながる可能性が示唆された。今後の課題として、日本語に関する教師の指導の見直しが挙げられる。

キーワード：通訳スキル, 再話, 談話構成, ルーブリック評価, キルギス

1. 研究背景・問題意識

1.1 ビシケク人文大学における通訳養成

キルギスのビシケク人文大学(以下、本学)の日本語学習者は、卒業後に通訳や翻訳の仕事に就く人が多く、現在在学中の学生も通訳や翻訳に強い関心を持っている。そこで本学では、3, 4年生を対象に通訳養成の授業が実施されている。

キルギスでは、多くの国民の母語はキルギス語だが、ロシア語は公用語として社会で広く使われており、通訳も一般的にロシア語とほかの外国語の間で行われる。また、高等教育はすべてロシア語で行われているため、本学の通訳授業でもロシアで出版された日本語・ロシア語通訳養成の教科書(Mishina 1995)が長く使用されてきた。しかし、この教科書を本学の通訳授業で使用することには、以下のような課題があった。まず、テキストのレベルが学習者に合っていなかった。本学の通訳授業を受講する学習者のうち、特に3年生は初級日本語を終えたばかりで、日本語能力試験(以下、JLPT)のN3程度、また筆者の主観であるがJF日本語教育スタンダード(以下、JFS)で見ると、身近な話題について簡単なことばで説明ができるA2レベル程度であった。一方、Mishina(1995)が想定する学習者は、JLPTのN2程度とされていた。また、3年生は通訳授業と並行して中級日本語の授業を受けるが、その授業では、通訳に必要な「話す・聞く」などの日本語運用力を

重視した授業は行われていなかった。そのため、本学の通訳授業は、日本語運用力が充分ではない学生に対して通訳スキルを指導しなければいけないという状況にあった。

1.2 現職の通訳へのアンケート結果

2018年4月にキルギスの通訳の現状を把握するためにアンケートを行った。通訳者協会に登録している現職の通訳者19名にメールで呼びかけ、13名から回答があった。

回答者の年齢は20代が6名、30代が6名、50代が1名で、JLPTのN1が5名、N2が5名、N3が1名で、2名が無回答である。13名のうち12名は日本留学の経験が6ヶ月から1年間あった。

アンケートの集計結果を表1に示す。アンケートでは、日本語からロシア語へ(【JR】)、またはロシア語から日本語へ(【RJ】)の通訳を行う6つの過程(【JR1】～【JR3】、【RJ1】～【RJ3】)で難しいと感じる順位を尋ねた。一番難しいと思うものに1、以下、6まで順位をつけ、13名がそれぞれつけた順位を点数として合計した。最も難しいと感じているのは、日本語からロシア語に通訳するときの【JR1】「日本語を理解」することで、その次は【JR3】「ロシア語での再表現」であった。ロシア語から日本語に通訳するときの【RJ3】「日本語での再表現」が三番目に難しいという結果だった。

表1 現職の通訳者が難しいと感じていること

【JR】 日から露への通訳			【RJ】 露から日への通訳		
【JR1】 日を理解	【JR2】 メモと記憶	【JR3】 露での再表現	【RJ1】 露を理解	【RJ2】 メモと記憶	【RJ3】 日での再表現
38	48	40	67	60	41

「日」は日本語、「露」はロシア語を示す

この結果から、ロシア語を起点言語 (source language 以下, SL) とする場面では、「理解」よりも、目標言語 (target language 以下, TL) である日本語での「再表現」に困難を感じる傾向があるのに対して、日本語を SL とする場面では、「理解」と TL であるロシア語での「再表現」いずれにも困難を感じる事がわかった。

JLPT で N1 や N2、半年以上の日本留学経験を持つ現職の通訳者と比べて、本学の通訳養成を受ける学習者の日本語力はまだ低い。そのため、本学を卒業した学習者が通訳に携わった場合、現職の通訳者以上に日本語の理解と再表現に困難を感じると予想される。

2. 先行研究

通訳授業の改善を考えるために、(1) 通訳の能力と通訳プロセス (2) 日本語教育における通訳のトレーニングとその実践、(3) 逐次通訳プロセスを応用した英語学習法に関する先行研究を検討し、最後に本学の通訳授業を受ける学習者に必要な能力についてまとめる。

2.1 通訳の能力と通訳

鳥飼 (2013) は、欧州委員会が求めている翻訳者の能力を「翻訳者コンピタンス」として以下のようにまとめている (鳥飼 2013 : 96-98)。

- ・言語能力 (SL および TL の高度な運用力)
- ・異文化理解能力 (起点文化および目標文化についての深い理解)
- ・情報検索能力 (辞書やインターネットで情報を検索する能力)
- ・特定分野調査能力 (特定分野の専門知識を効率よく習得できる能力)

鳥飼 (2013) は、通訳者の場合はこれらに加え、その場で瞬時に口頭で訳出するので、明瞭な発音や正確なイントネーション、流暢さ、効果的な話し方など、スピーキングに関する能力や、瞬時に情報を分析できる能力が必要だと述べている。

小松 (2005) は、「通訳の基礎は逐次通訳」 (小松 2005 : 23) であると述べ、逐次通訳の過程を図 1 のように説明している。小松 (2005) によれば、逐次通訳の過程とは、SL の音を聞き取り、理解したことを保持 (リテンション) するために記憶またはノートテイキングする、そして記憶やメモを基に TL で分かりやすい言葉で再表現するプロセスである。

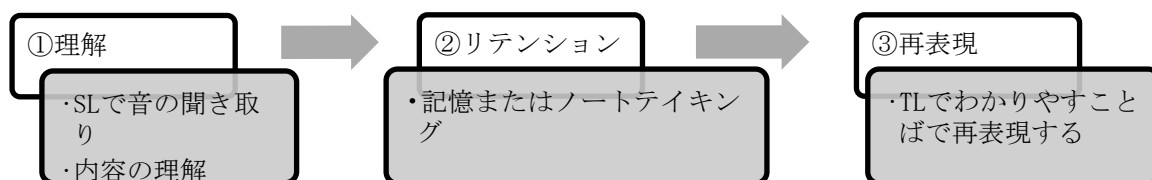


図 1 逐次通訳の過程 (小松 2005 の通訳過程を筆者が図にまとめた)

小松 (2005) によると、逐次通訳のプロセスでは、20~60 秒程度のまとまった文章を聞き取り、内容を理解し、再表現するために理解したことを保持 (リテンション) するために記憶したり、ノートテイキングしたりする。また、通訳プロセスにおける「再表現」を、「訳」でなく「表現」とよぶのは、通訳においては言葉を訳すあるいは転換するのではなく、話し手が伝えようとした内容を通訳者自身の言葉で表現するのがよいとされるからだ (小松 2005 : 25) と述べている。つまり、通訳者がすることは、聞いたことの翻訳ではなく、聞いて理解した上で通訳者がまとまった内容にして話すことなのである。

2.2 日本語教育における通訳トレーニングの実践

日本語教育では、通訳トレーニングの実践研究はまだ少ないが、長坂 (2010) とアシュウィニー (2010) がある。

長坂 (2010) は、ノンネイティブ日本語教師を対象に通訳指導法を教える授業を行った。授業の内容は、通訳のプロセスに沿った活動と通訳の方略的能力の強化に関する活動であった。通訳の過程に沿った活動では、ラジオニュースやスピーチなどを聞いて理解する「理解」、理解した内容を記憶する「リテンション」、理解した内容を再生する「再表現」の活動を行った。そして、通訳の方略的能力の強化として、スピーチ練習やメモ取り練習などを行った。

実践の結果、参加者から通訳指導法について理解でき、「自身の運用力向上に役立った」、

「聞く・話す・通訳する」力が「とても伸びた」という声もあった。

アシュウィニー (2010) は、ブネ印日協会の上級クラス学習者を対象にビジネス通訳養成コースのシラバスを作成するために実験授業で通訳トレーニングを行った。その内容には、通訳プロセス理解、リテンション、再表現を基に、通訳演習や通訳の個別技能訓練（シャドーイング、クイックレスポンス）などを取り入れた。通訳するテキストのトピックはインドのビジネス環境に関係したものだ。

実践の結果、学習者の授業後の通訳の訳出は、プロの通訳者によって授業前より向上したと評価された。また、学習者は通訳トレーニングを有効だと評価した。

以上の2つの実践研究は、通訳プロセスを基に通訳教育および通訳者養成の具体的な活動を紹介しており、筆者の通訳授業の改善に参考になる。しかし、筆者の研究と異なる点もあった。長坂 (2010) の対象者はノンネイティブ日本語教師で、授業は通訳指導法が目的であった。対象者は多国籍で母語が異なり、JLPT では1級レベルであった。アシュウィニー (2010) の対象者は、JLPT のN1, N2 で、通訳者志望の社会人だった。

2.3 逐次通訳プロセスを応用した英語学習

新崎 (2005) は、通訳を目指す人の英語力向上を目的に、逐次通訳プロセスを応用した英語学習法を提案している。新崎 (2005) は、通訳の訓練法では、リスニングの目的を自分の知識として取り込む、または聞いたことを誰かに伝えることとし、そのために、忠実に聞くことを指導しているが、この指導は、聞く・話す能力を高めるために、普通の英語教育とは異なる効果を持っていると述べている。そこで、逐次通訳プロセスを応用した英語学習法 (表2) を、日本人大学生 53 名を対象に実施し、その反応をアンケートで調べた。

表2 逐次通訳プロセスと新崎 (2005) の英語学習法の流れの対照

逐次通訳のプロセス	新崎 (2005) の学習法の流れ
SL で聞く	① 英語のテキストを聞く
メモを取る	ノートテイキング
TL で再表現する	②メモを見ながら、聞き取った情報を英語で伝える (再話1) ③スクリプトを見ながら、うまく言えなかったところを確認する ④スクリプトは見ずに、メモを見ながら もう一度英語で話す (再話2)

その結果、参加者の 94%が「英語学習の役に立った」と答え、回答者の過半数が話す能力の養成に役立ち、残り半数は聞く力を養成すると答えた。

通訳スキルを通して英語能力を伸ばす新崎 (2005) の学習法は、中級学習者を対象とした通訳授業の改善を目指す筆者にとって、具体的に応用できる学習法である。

2.4 本研究で扱う学習者にとっての「まとまった話」とは

1 で述べたように、現職の通訳者が難しさを感じていることの一つは、ロシア語で聞いたまとまった内容を日本語で再表現することである。また、2.1 で見たように、通訳におけ

る再表現は、一文ずつの翻訳ではなく、聞いた内容を通訳者がまとまった話にして伝えることである。つまり、通訳スキルのトレーニングを行うためには、学生がある程度まとまった話を聞いて理解し、それを日本語でまとまった内容にして話す力が必要であると考えられる。

本研究では、通訳に必要な「まとまった話ができる」レベルと能力を JFS 及び JFS が参考にした CEFR を基に検討した。

JFS は、日本語で課題遂行することをコミュニケーション言語活動とコミュニケーション言語能力を使って説明する（国際交流基金 2017）。他者とのやりとりではなく、一人で「まとまった話をする」活動は、コミュニケーション言語活動の中の「産出（話す）」というカテゴリーになる。レベルごとの比較ができる記述は、CEFR の「総合的な口頭発話」が参考になる（表 3）。通訳は、事前に準備ができるが、業務の「話題は広範囲」にわたる。SL で内容が提示されるものの、聞いた内容を日本語で「明確かつ体系的に展開」し、「要点を見失わない」こと、「明確かつ詳細」に話すことが必要であると考えられ、これらは表 1 の B2 以上に相当する。

表 3 総合的な口頭発話

C2	聞き手が要点を記憶、あるいは後で思い出す際の足がかりになるような、論理的な構造を持った、流れのよい、構成のしっかりしたスピーチができる。
C1	複雑な話題について、明瞭かつ詳細な記述やプレゼンテーションができる。下位テーマをまとめたり、一定の要点を展開しながら、適当な結論にもっていくことができる。
B2	記述とプレゼンテーションを明確かつ体系的に展開できる。要点を見失わずに、関連する詳細情報を付け加えて、内容を補足できる。 自分の関心のある分野に関連した、広範囲な話題について、明確かつ詳細に記述、プレゼンテーションができる。事項を補足しながら、関連事例を挙げて、主張を強化、展開することができる。
B1	自分の関心のあるさまざまな話題のうちのどれかについて、ほどほどの流暢さで、ある程度の長さの、簡単な記述やプレゼンテーションができる。その際、事柄の提示は直線的に並べるとどまる。
A2	人物や生活・職場環境、日課、好き嫌いなどについて、単純な記述やプレゼンテーションができる。その際簡単な字句や文を並べる。
A1	人物や場所について、単純な字句を並べて、述べることができる。

カテゴリー「話すこと全般」 Council of Europe 2004:62

また、口頭での産出活動を支えるコミュニケーション言語能力では、語彙や文法などの言語構造的能力に加え、ある程度の長さの発話であるため、談話を組み立てたり、ある程度のスピードをもって流暢に話したりできる語用能力の役割が大きい。

一方、本学の学習者の日本語能力は、1 で述べたように JFS の A2 程度である。そのため、まず目標とすべきは、ひとつ上の B1 レベルで、特に談話の組み立てや流暢さを身につけることだと考える。そこで、本研究で扱う学習者にとっての「まとまった話」とは、自分に関心や関連がある話題についての、「直線的な提示」（簡単な談話構成）と「ほどほどの流暢」さのある、ある程度の長さの発話だと考える。

3. 研究目的・研究課題

本研究の目的は、本学の中級学習者を対象にした通訳授業の改善であるが、現状では、日本語の運用能力が十分ではない学習者に対して、通訳スキルの指導をしなければならないという課題がある。そこで、本研究では、「まとまった話」ができる能力に注目し、学習者の現状と通訳スキルの指導をつなぐ活動として、「まとまった話」をする能力を養成する活動を取り入れ、その効果を検討した。具体的な方法としては、新崎（2005）の学習方法を応用し、通訳スキルを取り入れた授業デザインした。

研究課題として以下の2つを設定する。

研究課題① 通訳スキルを取り入れ、日本語でまとまった話をする能力の養成を目指す授業によって、学習者の発話はどう変わったか。

研究課題② 学習者は、通訳スキルを取り入れ、日本語でまとまった話をする能力の養成を目指す授業をどのように評価したか。

4. 研究方法

3に書いた研究課題を明らかにするために以下のような実験授業を行った。

4.1 学習者

実験授業の対象者は本学の言語学専攻の3年生3名、4年生4名の合計7名である。学習者の情報は表4の通りである。

表4 学習者の情報

学習者	学年	性別	日本語学習歴	JLPT	訪日経験	通訳への関心
A	3	男	高校から	N3	無	通訳の仕事をしたい
B	3	女	大学から	未受験	無	機会があったらしてみたい
C	3	女	大学から	未受験	無	通訳の仕事をしたい
D	4	女	大学から	未受験	無	機会があったらしてみたい
E	4	女	大学から	未受験	無	機会があったらしてみたい
F	4	女	高校のとき民間学校で	N5	無	まだ分からない
G	4	男	高校から	N3	無	通訳の仕事をしたい

実験授業に協力してくれた学習者の JLPT の受験歴は、表4の通りだが、1で述べたように、3年生と4年生の日本語能力は JLPT の N3 程度で、口頭能力は JFS の A2 程度だと考えられた。また、筆者の今までの経験や同僚教師の助言から、3年生と4年生が一緒に同じ内容の授業を受けても問題はないと判断した。

4.2 授業の概要

4.2.1 目標

実験授業では、通訳スキルを取り入れ、日本語でまとまった話をすることを目標とする。

学習者はまだ学生で社会人経験がないため、ビジネスや国際的なセミナーなどの内容や場面は適切ではないと考え、まとまった話は日本人に対するキルギス固有のものの説明を取り上げる。具体的な目標 Can-do は「キルギス固有のものについて、ある程度くわしく分かりやすく説明できる」とする。これなら、学習者にとって、日本人留学生との会話やボランティアの観光ガイドなどの場面があり、イメージしやすいと考えたからである。通訳スキルは、2 で検討した先行研究から、日本語（外国語）学習にも役に立つとされるノートテイキングとシャドーイングと再話を取り入れた。

4.2.2 日程と時間数

実験授業は2018年4月に4回（1回80分）行った（資料1を参照）。2日で1トピック、計2トピックである。授業の前にオリエンテーションを実施し、学習者が通訳について知っていることや持っているイメージを話し合った。また、実験授業のモデルを体験させて実験授業での活動にスムーズに入れるようにした。さらに、4回の授業の後にまとめの時間を設定し、ディスカッションやアンケートを行った。

4.2.3 授業の流れ

実験授業は、新崎（2005）の逐次通訳プロセスを応用した英語学習法を参考にデザインした。以下、表5に新崎（2005）と実験授業の流れをまとめた。

表5 新崎（2005）と実験授業の流れの比較

新崎（2005）	構成	実験授業
	導入	①Can-doの目標を確認する ②学習前に目標Can-doのタスクをやってみる（発話1） ③トピックに関する語彙・表現を導入する
①英語のテキストを聞く（ノートテイキング）	聴解	④日本語のモデル発話を聞く（ノートテイキング） ⑤表現やモデル発話のテキストを確認する
②メモを見ながら、ペアの相手に聞き取った情報を英語で伝える（再話1）	再話	⑥モデル発話をシャドーイングする
③スクリプトを見ながら、うまく言えなかったところを確認する ④スクリプトは見ずに、メモを見ながらもう一度英語で話す（再話2）		⑦メモを見ながらペアの相手にモデル発話の内容を日本語で話す（再話）
	発話	⑧発話1の内容をもう一度話す準備のためにメモを作る ⑨発話1の内容をもう一度話す（発話2）
	通訳	⑩日本語からロシア語へ通訳する

	評価	⑪授業をふりかえり、学習を自己評価する
--	----	---------------------

実験授業は、2で述べた新崎（2005）と次の点が異なっている。日本語でのまとまった話の産出を目標にすること、ノートテイキングとシャドーイング、再話の3つの通訳スキルを取り入れることである。さらに、通訳活動を取り入れたが、時間の制限で、希望者だけが行ったため、今回の研究対象とはしない。

表5で示した実験授業の流れを詳しく説明する。1日目は、①目標 Can-do の確認と場面を説明し、「日本から来た人に、あなたならキルギスのどんなものを紹介するか」と質問し、話したいことをイメージさせる。②学習者が持っている今の知識や日本語力で①の質問の答えを話し、録音する（発話1）。③トピックに関係する基本的な語彙や表現を確認する。④モデル発話を聞き、理解した内容をメモする（ノートテイキング）。⑤モデル発話で使われている表現の中で、学習者が分からない表現を確認する。⑥スクリプトを見ながらモデル発話を聞き、内容と使われている表現の確認をする。また、正確なイントネーションや流暢さのためにスクリプトの一部をシャドーイングする。⑦メモを見ながらモデル発話の内容を思い出し、学習者がペアの学生に向かって日本語で再話をする。その際、談話構成に注目し、まとまりのある話をすることを意識して練習をする。

2日目も目標 Can-do の確認からはじめ、⑧まとまりのある話をするために、発話1と同じ内容のメモを作り、できるだけスムーズに話せるように前回と同じペアと何回か練習する。⑨メモを参考にもう一度発話1の話（発話2）をし、録音する。⑩「発話2」が終わってから、希望する学習者がみんなの前に出て話し、それを別の学習者がメモをしながら通訳する。他の学習者はそれを見て、その後通訳についてコメントをし、ロシア語でディスカッションをする。⑪トピックの学習後に授業をふりかえり、目標 Can-do と3つの通訳スキルの自己評価を行う。

本研究では、授業の前に行う「発話1」と授業後に行う「発話2」で同じタスクを行う。授業後の「発話2」の方が質の高い発話になるのは当然だが、類似の新しいタスクで「まとまった話」をする能力をつけるには、実験授業は4回、2トピックと少ない。また、学習者は今までに日本語でまとまった話をする学習の経験がなく、通訳スキルも体験したことがないので、困難が予想される。以上のような状況から、今回は同じタスクをすることで、授業の内容がどのくらい取り入れられ、どのような点で発話の質が向上したか見ることにした。

4.2.4 教材

学習者がまとまった話をすることを目標とする教材を探したところ『まるごと 日本のことばと文化』（中級1B1）（以下、『まるごと』）の「Part3 長く話す」が学習目標、学習者のレベル、内容、学習の流れの点で共通点が多く、実験授業に適していると考えた。『まるごと』には、自国のものを紹介するトピックがいくつかあったが、その中でも生活に身近な料理、そして、近年、キルギスで遊牧民競技大会が開かれ国外からの注目度も高いという状況を考えて、スポーツのトピックを選んだ。

実験授業では、『まるごと』のテキストと聞き取りシートを使用した。聞き取りシートは、モデル発話の談話構成と談話に表れた情報名を提示し、内容をメモするようになっている。この他に、キルギスの内容に合わせた語彙・表現を導入するシートを作成した。表6は、実験授業のシラバスである。

表6 実験授業のシラバス

	トピック1 (料理)			トピック2 (スポーツ)		
目標 Can-do	自分の国の料理の特徴や作り方などを、わかりやすく説明できる。			自分の国のスポーツについて、特徴ややり方などを、わかりやすく説明できる。		
モデル発話	<p>いろいろありますが、日本の方の口に合うのは、ラグマンだと思います。 ラグマンは、小麦粉から作られた麺で、えっと、白くて日本のうどんに似ています。 この麺をゆでて、その上に、炒めた肉と野菜をのせるんです。 肉からスープが出るので、とてもおいしいんですよ。パセルをかけて食べたりします。 実は、ラグマンは、中央アジアのほかの国にもあって、国によって、いろいろなバリエティがあるんです。 日本の方に、いちばん好きなキルギス料理を聞くと、たいていラグマンだとおっしゃいます。 ぜひ、めしあがってみてください。 『まるごと』 p.70</p>			<p>フィリピンには「アーニス」という武術があります。「エスクリマ」とか「カリ」とか呼ばれることもあります。知っていますか。 んー、アーニスは、フェンシングに似ているんですが、素手ややることも、棒やナイフを使うこともあります。えー、武器を持った相手の攻撃をよけて、その武器を使えなくする技もあるんですよ。アーニスは、フィリピンに昔からありましたが、スペイン人が来ると、ヨーロッパのフェンシングと交ざって、今の形になったそうですよ。 実は、アーニスは、フィリピンの国技になっているんですよ。私は子どものころ、学校で習いましたけど、とても楽しかったです。 知り合いに上手な人がいますから、よかったら、今度いっしょに見に行きませんか。 『まるごと』 p.160</p>		
談話構成	①見た目 ②料理方法, 食べ方 ③味 ④その他 (他の国にもある。日本人が好き)			①特徴・やり方 ②起源・歴史 ③生活や自分との関係		
語彙・表現	料理の名前	材料	料理方法	スポーツ名前	やり方	似ているスポーツ
	・ベシュバルマク ・プロフ ・マントウ ・ラグマン ・ジャロヴニャ	にく にんじん たまねぎ じゃがいも やさい こめ こむぎこのめん こむぎこのかわ スパイス にんにく	にご いため る たく むす つつむ ゆでる	・キョクボル ・クロシュ ・オールド ・アットチャビシュ 使うもの やぎ ほね	なげる うまにのる ゴールにいれる ならべる たおす あてる かつ まける	すもう けいば ボーリング ラグビー

4.3 収集したデータ

実験授業で収集したデータは、学習者の基本情報のフェイスシート(まとめは表4参照)、通訳についての学習者の知識をまとめたワークシート、トピック1と2で、学習前の発話1の録音、発話モデルの聞き取りシート、発話2の準備として発話用メモシート、学習後の発話2の録音、通訳シート、2つのトピックのふりかえりシートと全授業の録画、授業後のアンケートである。学習者がふりかえりシート、アンケートや通訳シートにロシア語で書いたコメントや理由は筆者が日本語に翻訳した。

5. 結果の分析と考察

5.1 研究課題①の分析と結果

5.1.1 データと分析方法

研究課題①「通訳スキルを取り入れ、日本語でまとまった話をする能力の養成を目指す授業によって、学習者の発話はどう変わったか」を検討するために使用したデータは、発話1と2の録音である。発話1は、トピックの授業の前に目標 **Can-do** のタスクを行ったものである。発話2は、トピックの授業の後で同じタスクを行ったものである。

トピック1では5名分の発話ペア(発話1と2)、トピック2では、7名分の発話ペア、合計24の発話、12発話ペアを分析対象とする。トピック1の2名分の発話を分析対象から外した理由は、1名(B)のデータは発話1と2でそれぞれ違う料理について話しているため、もう1名(G)のデータは発話1がペアの学生と会話の形になっており、まとまった話を一人で構成していないためである。

分析方法は次の通りである。まず、分析対象とした24の発話をフィラーも含めて文字化した。

表7 発話の評価ルーブリック

評価レベル 評価の観点	できなかった (1点)	もう少し (2点)	できた (3点)	よくできた (4点)
タスク達成	求められたタスクの内容について、簡単に話すことができる。	求められたタスクの内容について、部分的であれば、ある程度くわしくわかりやすく話すことができる。	求められたタスクの内容について、ある程度くわしくわかりやすく話すことができる。	求められたタスクの内容について、十分にくわしくわかりやすく話すことができる。
語彙・文法	語彙の不足や不適切な使用、文法の間違いが多く、言っていることがうまく伝わらない。	言っていることはなんとか伝わるが、文法や表現の間違いのためにわかりにくい部分がある。	学習した文法や表現を使って話せる。文法の間違いは少しあるが、あまり気にならない。	さまざまな文法や表現を使って話せる。文法の間違いはほとんどない。
談話構成	名前以外にほとんど情報がなく、全体が理解しにくい。	情報の種類が少なくわかりにくい。	いくつかの情報があり、だいたいの流れがわかる。	話の構成が明確でわかりやすい。
流暢さ	ことばが見つからなくて黙って	沈黙することはないが、フィラーや言	フィラーや言い間違い、言い直	無駄なフィラーや言い間違い、言い

	しまったり、間が多かったり、話がなかなか続かない。	い間違いが多く聞きにくい。また、全体的にゆっくりしすぎている。	しなどはあるが、全体的になめらかに話せる。話す速度も適当である。	直しがほとんどなく、とてもなめらかに話せる。
--	---------------------------	---------------------------------	----------------------------------	------------------------

1つ目の分析方法は、『まるごと』の Part 3 の評価表を参考に、実験授業の目標 Can-do と学習者の日本語レベルに合わせた評価ルーブリック (表 7) を作成、評価し、分析した (表 7 を参照。参考にした『まるごと』の Part 3 の評価表は、資料 2 を参照)。

2つ目の分析方法は、1つ目の分析をほかの視点からも検討するために、3名の教師が発話 1 と 2 を比較し、学習者の発話がどう変わったか、発話 2 が 1 より分かりやすくなったかどうか、発話の変化を 3 段階で総合的に評価した。

最後に、変化が大きかった学習者 1 名を例にして、発話 1 と 2 のそれぞれのルーブリック評価と変化を分析し、授業の効果を検討した。

以上の 3 つの分析結果を基に研究課題①を検討した。

5. 1. 2 結果の分析と考察

5. 1. 2. 1 各発話のルーブリック評価

学習者の 24 の発話を、表 7 の評価ルーブリックを使って 4 つの観点で評価した結果を分析した (評価結果は資料 3 を参照)。

「タスクの達成」については、発話 1 では、求められたタスクの内容について、簡単に話すことができる (1 点) が 10 名、または、部分的であれば、ある程度くわしくわかりやすく話すことができる (2 点) が 2 名と、すべての学習者がくわしくわかりやすく話すというタスク達成ができなかった。発話 2 では、簡単に話すことができる (1 点) が 3 名と、部分的であれば、ある程度くわしくわかりやすく話すことができる (2 点) が 6 名、または、ある程度くわしくわかりやすく話すことができる (3 点) が 3 名という結果だった。発話 1 では平均が 1.17 点だったのが、発話 2 では、2.00 点になり、変化が 0.83 点で、ある程度くわしくわかりやすく話すという目標が達成できた学習者は 12 名中 3 名だった。全体として達成できなかったという結果だが、12 名中 9 名は、1 または 2 点上がり、タスク達成または達成に近づいた。

「語彙・文法」については、発話 1 では意味の分からない語彙を使用しているもの、あるいは、使われた語彙が不適切であることが多かった。また、助詞などの文法の間違いがかなりあった。発話 2 では、学習した語彙・表現、動詞を使用しており、文法の間違いはあるが、内容に関わる重要な語彙、動詞があったため、発話 1 より少しわかりやすくなった。全体として、発話 1 の平均は 1.25 点だったのが、発話 2 では平均が 1.83 点になった。

「談話構成」については、ほとんどの発話 1 で、料理の名前と作り方、またはスポーツの名前とやり方という、多くて 2 つの情報だけで構成されていたが、発話 2 では、料理の見た目や、スポーツと自分との関係など、談話を構成する情報の種類が 3 つか 4 つに増えた。特にわかりやすくなったポイントとして、聞き手の日本人にわかるように日本の料理、スポーツがよく知られているものを例示して説明しているものが 12 の発話のうち、5 つあ

った。これはモデル発話にあった表現「日本のうどんに似ています」にならった発話である。この表現が発話全体のわかりやすさの改善に大きく影響していた。全体として、「談話構成」の評価は、発話1の平均は1.50点だったのが、発話2では、平均が2.42点になり、4つの評価の観点の中で伸びが一番大きかった。

「流暢さ」については、発話1では言葉が見つからなくて黙ってしまったり、思い出そうとして間が多かったりして話がなかなか続かないことが多かった。それに対して、発話2は、準備したメモを見ながら話したこと、ペアで何度か練習したことで、発話1より全体的になめらかに話せ、スピードも速くなった。全体として、発話1の平均は1.42点だったのが、発話2では、平均が2.25点になった。

5.1.2.2 教師の評価

ノンネイティブ教師であり、実験授業の実施者でもある筆者のルーブリック評価をほかの視点からも検討するために、2名のネイティブ日本語教師と筆者で発話1と2の変化を評価した。3段階は、「わかりやすくなった(◎)」、「少しわかりやすくなった(○)」、「わかりやすくなったと言えない(△)」である。評価者がそれぞれ、音声データを聞いて発話1と2の変化を3段階で総合的に評価した。3名の教師の評価の結果は、表8の通りである。

結果として次の2点、①教師の間で評価が一致したか、②わかりやすくなったと評価したかどうかを見た。

①については、トピック1は教師全員の評価が一致した。教師Yと筆者はすべての評価が一致した。一致しなかったのは12の発話の評価のうち、トピック2の3つだった。一致していない場合でも、一段階の違いだったことから、3名の教師の評価はかなり一致していると言える。

表8 教師による発話変化評価

	学習者	説明した料理/スポーツ	教師 X	教師 Y	筆者
トピック1	A	クールダク	◎	◎	◎
	C	ベシュバルマク	○	○	○
	D	プロフ	△	△	△
	E	ベシュバルマク	○	○	○
	F	マントウ	◎	◎	◎
トピック2	A	エル・エニシュ	○	○	○
	B	アリチキ	○	○	○
	C	トプタシュ	△	△	△
	D	コクボル	◎	○	○
	E	エル・エニシュ	○	△	△
	F	アットチャビシュ	◎	○	○
	G	アリシュ	◎	◎	◎

二重線の枠は、3名の教師の評価が一致した発話

②の結果として、12の発話に対する3名の教師の評価のうち、わかりやすくなった(◎)

という評価は 11, 両者合わせて全体 36 のうち, 30.56%を占めた。少しわかりやすくなった (○) という評価は 17, 全体 36 のうち, 47.22%を占めた。わかりやすくなったとは言えない (△) という評価は 8, 全体 36 のうち, 22.22%だった。したがって, 教師の評価によると, 36 の評価のうち 28, つまり 77.8%がわかりやすくなったとされた。

5.1.2.3 発話の評価, 分析例

ここでは, 発話の評価, 分析例として, 変化が大きいと判断されたトピック 1 の学習者 F の発話について詳しく述べる。

F の発話 1 は以下の通りだった。

<F の発話 1>

マントゥについて話します。まずは, 小麦, 小麦粉, ん, 塩と温かい水と, ん, 水と混ぜる。それ, その後, あー, おねぎとおねぎを切ります。
あー, ミンチとおねぎを, あー, 混ぜると, あー, それを, あー, ミリコの中に入れて, あー, 作り作ります。終わり。

以下, 評価ルーブリックの観点ごとに発話を見ていく。

「タスクの達成」は, 求められたタスクの内容について, 簡単に話すことができる (1 点) と評価された。「語彙・文法」では, 具体的な料理方法の動詞など, 内容に必要な語彙が不足しており, また意味のわからない言葉 (ミリコ) や助詞 (と) の間違いがあるため, 言っていることがわかりにくい (1 点)。「談話構成」では, わかるのは名前と材料だけで, 作り方については, うまく伝わっておらず, 情報の種類が少なくわかりにくい (2 点)。「流暢さ」では, 言葉が見つからなくて黙ったり, 間が多かったりして話がなかなか続かなかった。話すスピードが遅く, 発話量の割にフィラーが多い (1 点)。

授業では, 4 で述べた流れにそって授業を行った。トピック 1 では, 料理に関する語彙として材料名と料理の動詞を練習した。モデル発話の談話構成として, ①見た目, ②作り方, ③味, ④その他の情報を聞き取りシート (ノートテイキング) の際の項目とした。

以下は, 学習者 F が発話 2 の準備として作成したメモである。実際は手書きである。

<F の発話 2 のメモ>

おすすめの料理の名前: マントゥ

1. <見た目>

しろくて, 日本のキュザに にています。

2. <料理方法, 食べ方>

こむぎこは とあたたかいみずとまぜる こむぎこのかわ
にくとおねぎとしよ。こむぎこのかわのなかに
45pun むします

3. <味>

からい ちょうみりょうとたべたら, おいしい

4. <その他>

ちゅうアジアのほかのくにもあります。

学習者 F は, 上記のメモを見ながら, 発話 2 をした。

<F の発話 2>

私の勧めたい料理は、マントウです。

んー、マントウは白くて日本の餃子に似ています。

あー、料理方法は、小麦粉と塩と温かい水を混ぜると、あー、小麦粉の皮があったら、あー、玉ねぎをちちゃくて切れて、肉と、あー、混ぜると、ちっちゃいボルがあったら、んー、あー、小麦粉の皮の中に入れて、んー、よんじゅうごつぷんぐらい蒸します。

んー、味は、辛い調味料、んー、辛い調味料と食べたらすっごくおいしいです。

中央アジアのほかの国も食べます。

あー、ぜひ、食べてください。

「タスクの達成」については、発話1より材料、作り方の情報がわかりやすくなった上に、食べ方についての情報が追加され、求められたタスクの内容については、ある程度くわしくわかりやすく話すことができた(2点)と評価された。「語彙・文法」では、「小麦粉の皮」、「肉」、「蒸す」などの学習した表現を使って話しており、文法的な間違いは少しあるが、あまり気にならない(3点)。「談話構成」では、見た目について、モデル発話を参考に「日本の餃子に似ています」と言って、聞き手の日本人にとってわかりやすくなるよう工夫している。その他に「辛い調味料と食べる」という食べ方や他の場所についても述べ、情報の種類が増えている(3点)。「流暢さ」では、言い間違いもまだあり、フィラーも少し増えたが、全体的になめらかになり、話すスピードが124.0字/分から235.6字/分と速くなった(3点)。

5.1.2.4 まとめ

ルーブリックの評価では、発話1と2を「タスク達成」、「語彙・文法」、「談話構成」、「流暢さ」の観点から見た。発話2の「タスク達成」については、ある程度くわしくわかりやすく話せるようになったとは言えないが、ほとんどの学習者の発話2は、発話1より4つ全ての観点で質的に向上した。2.4でまとまった話をする能力について述べたように、A2の「簡単な字句を並べる」レベルから少しB1の「事柄の提示は直線的に並べる」というレベルに近づいたと言える。

「語彙・文法」では、発話1では使えなかったトピックの内容にかかわる重要な言葉が使えるようになっていた。「談話構成」では、発話1より2の方が談話を構成する情報が増えていた。特に、うどんや相撲、サッカーなど、日本や世界にあるものと似ているという学習した表現を使うことによって聞き手にとってわかりやすい説明になった。「流暢さ」については、フィラーの数が減った学習者もいれば増えた学習者もいる。しかし、ほとんどの学習者は発話の速度が速くなっており、前よりなめらかで聞きやすくなったと言える。発話1と2の変化についての3名の教師の評価はかなり一致しており、全体的に授業後、学習者の発話はわかりやすくなったと評価した。

以上のことから、通訳スキルを取り入れ、日本語でまとまった話をする能力の養成を目指した授業によって学習者の発話はまとまった話に近づき、質的に向上したと言える。

5.2 研究課題②の分析と結果

5.2.1 データと分析方法

研究課題②「学習者は、通訳スキルを取り入れ、日本語でまとまった話をする能力の養成を目指す授業をどのように評価したか」のためにふりかえりシートとアンケートの2つのデータを分析した。

ふりかえりシートは、授業の2つのトピックの学習者の自己評価である。自己評価した内容は、目標 Can-do がどの程度達成できたか、通訳スキル（ノートテイキング、シャドーイング、再話）がそれぞれの授業でどの程度できたかである。ふりかえりシートは、各トピックの最後に時間を取って教室で行った。シートは資料4を参照。

ふりかえりでは、それぞれの評価項目について4段階で自己評価した。以下の表9は、2つのトピックの自己評価の評価基準をまとめたものである。また、最後に授業について自由記述でコメントを書いてももらった。

表9 ふりかえりの自己評価

評価の観点	評価の段階と基準
目標 Can-do	④なめらかな日本語で説明できた ③だいたい説明できた ②一部は言えたが、なめらかでなく時間がかかった ①簡単なことだけ言えた
ノートテイキング	④会話の内容が理解でき、3、4のポイントがだいたいメモでき ③会話の内容がだいたい理解でき、3、4のポイントもいくつかメモできた ②会話の内容が少し理解でき、3、4のポイントも少しメモできた ①会話の内容が少し理解できたが、ポイントはほとんどメモできなかった
シャドーイング	④イントネーションや発音をまねることができた ③イントネーションや発音をだいたいまねることができた ②聞き取れない部分があったが、いくつかのことばや文のイントネーションや発音をまねることができた ①聞き取れない部分が多く、いくつかのことばだけくりかえすことができた
再話	④メモの内容をすべて自分でつなげて話すことができた ③メモの内容をだいたい自分でつなげて話すことができた ②メモの内容をいくつか自分でつなげて話すことができた ①メモの内容をいくつか言えたが、つなげて話すことができなかった

アンケートは、授業に対する評価である。2つのトピックと取り入れた通訳スキルが役に立ったかどうかを評価した。そして自由記述でコメントを書いた。トピックは2つのうち、どちらがよかったか評価した。通訳スキルはノートテイキングとシャドーイングと再話について4段階で評価した。

この2つのデータの関連を見ながら、学習者は、通訳スキルを取り入れ、日本語でまとまった話をする能力の養成を目指す授業をどのように評価したか分析した。

5.2.2 結果の分析と考察

5.2.2.1 ふりかえりシート

学習者の目標 Can-do と通訳スキルに対する自己評価の結果は表 10 の通りである。丸数字は評価の段階、その下の数字はそれを選択した学習者の人数を示す。

表 10 学習者の目標 Can-do と通訳スキルに対する自己評価

トピック	目標の Can-do				通訳スキル											
					ノートテイキング				シャドーイング				再話			
	④	③	②	①	④	③	②	①	④	③	②	①	④	③	②	①
1	0	5	1	1	1	2	3	1	0	4	2	1	1	5	1	0
2	1	3	2	1	0	4	3	0	0	4	2	1	0	4	3	0

目標 Can-do の達成についての学習者の自己評価は、半分強が④または③と評価しており、「達成した」または「だいたい達成した」と評価している。

5.1.2.2 で見た筆者によるルーブリック評価の「タスク達成」と照らし合わせると、表 11 のようになる。12 の発話のうち、評価が一致したものは3つで、学習者の自己評価と筆者によるルーブリック評価が一致していないことが分かる。全体的に学習者の自己評価のほうが高い。

表 11 学習者の自己評価と筆者によるルーブリック評価の「タスク達成」

評価者 学習者	トピック 1		トピック 2	
	自己評価	筆者	自己評価	筆者
A	③	3	①	2
B	②	—	②	2
C	①	2	①	1
D	③	1	②	2
E	③	2	③	1
F	③	3	①	2
G	③	—	④	3

二重線の枠は、一致した評価

通訳スキルの自己評価については、トピック 1 の再話を除いて、自己評価の結果はよく似ている。約半分がだいたいまたは少しできたと答え、残り半分があまりできなかったと答えた。通訳スキルを取り入れた活動は、学習者にとって初めての経験であり、オリエンテーションで1回練習したが、実験授業では特にノートテイキングとシャドーイングに慣れずに戸惑う学習者が多く見られた。

コメントは、7名のうち、2名（E, G）が日本語で書いた。残りの5名がロシア語で書いたものを筆者が日本語に翻訳した。その内容を日本語と通訳とその他に分類して整理し、

表 12 のようにポイントをまとめた。日本語については、まとまった話につながる語彙の大切さや説明方法に対する気づきがあった学習者もいた。授業の最後に希望者 3 名 (A, D, G) だけ通訳体験を行ったが、その 3 名は通訳に関するコメントを書いた。実際の体験がよかったと評価し、今後の実践授業を期待していることがわかる。その他については、ほとんどの学習者によかった、自信がついた、もっと勉強したいという学習意欲の高まりが見られる。

表 12 ふりかえりシートのコメント

分類	肯定的なコメント	否定的なコメント
日本語	<ul style="list-style-type: none"> ・実際に使う場面で話げできた (C) ・説明の方法がわかった (B, C) ・新しい言葉を勉強できた (B, E), ・忘れていた言葉を復習できた (E) ・自分の間違いに気づいた (E) 	<ul style="list-style-type: none"> ・説明ができなかった (F) ・言葉が分からなかった (B)
通訳	<ul style="list-style-type: none"> ・ノートテイキングが役に立った (C, D) ・シャドーイングがよかった (B, C) ・通訳の実践にいい授業だった (A, F) ・通訳の体験ができた (C, G) ・来年度の同時通訳の実践授業でも同じ授業を受けたい (A) 	<ul style="list-style-type: none"> ・シャドーイングは難しかった (D)
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・授業が役に立った (B, G) ・よかった (A, C) ・おもしろかった (C, E, G) ・自信がついた (C) ・もっと勉強したい (A, C, F) 	

A～G は、意見を書いた学習者を示す

5.2.2.2 アンケート

アンケートでは、実験授業のトピックと 3 つの通訳スキルに対する学習者の評価を尋ねた。

トピックについては、学習者に料理とスポーツのどちらがよかったか尋ねた。その結果、料理のほうがよかったと答えた学習者は 4 名、スポーツのほうがよかったと答えた学習者は 3 名だった。料理がよかったと答えた学習者の理由は「トピックが分かりやすい」、また「今まで知らない言葉や情報が分かったから」である。スポーツがよかったと答えた学習者の理由は、「トピックが分かりやすい」、「自分が詳しかった」、また「役に立った、面白かった」からである。

学習者 7 名は、5 名が女性、2 名が男性だった。料理がよかったと答えた 4 名は全員女性、スポーツがよかったと答えた学習者は、男性 2 名と女性 1 名だった。トピックの評価は、ジェンダーと関係がある可能性がある。

次に、学習者に、3 つの通訳スキルについて、どのくらい役に立ったか、4 段階で尋ねた。回答は、表 13 の通り、ノートテイキングは「とても役に立った」6 名、「役に立った」1 名、シャドーイングと再話は 7 名全員が「とても役に立った」と回答した。それぞれ回答

の理由は、次の通りである。

表 13 通訳スキルの評価

通訳スキル	評価	人数	理由
ノートテイキング	とても役に立った	6	<ul style="list-style-type: none"> ・話すのに役に立った (A, F) ・説明するのに役に立った (A, C, F) ・実際の体験がよかった (B, E)
	役に立った	1	<ul style="list-style-type: none"> ・実際の体験ができた (G)
シャドーイング	とても役に立った	7	<ul style="list-style-type: none"> ・記憶するのに役に立った (A, B, C, D) ・日本語のイントネーションができた (E, G) ・難しかった (F)
再話	とても役に立った	7	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語でたくさん話した (D, E) ・メモが役にたった (B, C, F) ・面白かった (G) ・自信がついた (D)

最後に、自由記述で実験授業の感想などのコメントをまとめた。ふりかえりシートと同じように、コメントを日本語と通訳とその他に分類してまとめた (表 14 参照)。実際のコメントでは、学習者は実験授業でたくさん話す機会があったことを評価している。また、このようにたくさん話す授業、それから通訳スキルを取り入れた授業は初めてだったが、とても役に立つ、もっとこのような授業を受けたいと書いている。

表 14 実験授業についてのコメント

分類	肯定的なコメント	否定的なコメント
日本語	<ul style="list-style-type: none"> ・話す練習がよかった (B, C, E) ・聞く練習がよかった (B, C) 	<ul style="list-style-type: none"> ・話すのが難しかった (F)
通訳	<ul style="list-style-type: none"> ・シャドーイングを初めてしてみた (C) ・初めての体験がよかった (D) 	
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・役に立った (B, F, G) ・よかった (A, C, D, F) ・トピックについて新しい知識を得た (E) ・これからも使いたい (C) 	

5.2.2.3 まとめ

ふりかえりシートでは、タスクの達成については、ほとんどがほぼ達成したと評価した。通訳スキルを取り入れた活動については、難しかったことがうかがえる。コメント内容は、日本語学習や通訳スキルを取り入れた活動について、授業によって学習意欲が高まったことがわかるコメントが多かった。

アンケートでは、トピックの評価結果は分かれた。通訳スキルを取り入れた活動については、ほぼ全員が役に立つと評価した。自由記述のコメントでも、日本語学習の点と通訳スキルトレーニングの点の両方で役に立つと捉えていることが分かる。

以上のことから、学習者は今回の実験授業を肯定的に評価したと言える。

6. まとめと今後の課題

本研究では、本学の中級学習者を対象にした通訳授業の改善を目的として、通訳スキルを取り入れて日本語でまとまった話をする能力養成を目指す授業を行った。

研究課題①の結果として、筆者による発話ルーブリック評価と、3名の教師による授業前後の発話比較評価から、学習者の発話に質的な向上が見られた。実験授業によってすべての評価の観点で改善した。特に談話構成は一番改善が大きかった。

研究課題②の結果、学習者が実験授業を肯定的に評価したことがわかった。通訳スキルの自己評価は、目標 Can-do の自己評価ほど高くないが、通訳スキルのトレーニングは、全員が役に立ったと述べている。コメントからは、実験授業に対して満足感を感じており、学習意欲が向上したことがわかる。

以上、2つの課題の結果から、通訳スキルを取り入れて日本語でまとまった話の能力をする能力養成を目指す授業の方法は、通訳に必要な日本語能力を高め、その後、通訳スキルを中心とした通訳実践の授業が実施できるようになる可能性があると考えられる。

今後の課題として、学習者の発話をさらに質的に向上させ、今回よりも十分なまとまりのある話となるように、教師の指導方法の見直しに取り組みたい。実験授業では、筆者は話す練習の時間を増やすため、日本語の指導、特に一人ひとりの学習者に必要な語彙の提示や個別の誤用の訂正をあまりしなかった。文法・表現の説明やフィードバックに時間を取れば、今回の学習者ももう少しまとまった話に近づいた発話ができただろうかもしれない。また、まとまった話をする能力を養成する授業と通訳スキルを中心とした通訳実践の授業を、通訳養成のための一つのコースの中で、どのように組み合わせデザインをしていくかも検討する必要があるだろう。

参考文献

1. 国際交流基金 (2016) 『まるごと 日本のことばと文化』(中級 1B1)三修社
2. 国際交流基金 (2017) 『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』国際交流基金
3. 小松達也 (2005) 『通訳の技術』研究社
4. サテー・アシュウィニー (2010) 「インド人向けのビジネス通訳養成コースのシラバス作成のための基礎研究—プネ印日協会の中級学習者を対象に—」『日本言語文化研究会論集』第6号, 国際交流基金日本語国際センター・政策研究大学院大学, 127-154.
5. 新崎隆子 (2005) 「英日逐次通訳プロセスを応用した英語学習」『通訳翻訳研究』第15号, 191-192.
6. 鳥飼玖美子 (2013) 『よくわかる翻訳・通訳学』ミネルヴァ書房
7. 長坂水晶 (2010) 「通訳養成に携わる非母語話者日本語教師のための教授法授業—通訳訓練法を扱った実践—」『国際交流基金日本語教育紀要』第6号, 国際交流基金 57-72.

8. Council of Europe (2004) 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』
吉島茂・大橋理恵 (訳・編), 朝日出版社
9. Mishina M.A.(1995) 『中級における和露・露和通訳』モスクワ言語大学

資料 1. 実験授業のスケジュール

回	分	内容
1	80	オリエンテーション (ディスカッション), モデル体験)
2	80	トピック① 「料理」
3	80	
4	80	トピック② 「スポーツ」
5	80	
6	80	まとめ (ディスカッション, アンケート)

資料 2. 『まるごと 日本のことばと文化』(中級 1 B 1) の「Part3 長く話す」

口頭テスト, 作文テストの評価表の例

① 口頭テスト (長く話す) の評価表の例 (p.217)

	がんばって	もう少し	できた	すばらしい
タスク達成	求められたタスクの内容について, 簡単に話すことができる。	求められたタスクの内容について, 部分的であれば, ある程度くわしく話すことができる。	求められたタスクの内容について, ある程度くわしく話すことができる。	求められたタスクの内容について, 十分にくわしく話すことができる。
文法・表現	文法の間違いが多く, 言っていることがうまく伝わらない。	言っていることはなんとか伝わるが, 文法や表現の間違いのためにわかりにくい部分がある。	学習した文法や表現を使って話せる。文法の間違いは少しあるが, あまり気にならない。	さまざまな文法や表現を使って話せる。文法の間違いはほとんどない。
談話構成	話に構成がなく, バラバラで, 全体が理解しにくい。	話に一応の構成はあるが, 文の関係を示す接続表現が使えないために, つながりがわかりにくい。	話に構成があり, だいたいの流れがわかる。文の関係を示す接続表現も使える。	話の構成が明確でわかりやすい。文の関係を示す表現が効果的に使える。
流暢さ	ことばが見つからなくて黙ってしまったり, 間が多かったり, 話がなかなか続かない。	沈黙することはないが, フィラーや言い間違いが多く聞きにくい。また, 全体的にゆっくりしすぎている。	フィラーや言い間違い, 言い直しなどはあるが, 全体的になめらかに話せる。話す速度も適当である。	無駄なフィラーや言い間違い, 言い直しがほとんどなく, とてもなめらかに話せる。

資料 3. 発話のルーブリック評価の結果

- ・「タスク達成」, 「語彙・文法」, 「談話構成」, 「流暢さ」は, 数字が大きいほど評価が高い。
- ・「語彙・文法」の×はわかりにくい語彙や文法の間違い, ○は学習したことばを使ったもの
- ・「談話構成」の●は, 聞き取りシートや発話の準備メモで項目としてとりあげた内容
- ・「流暢さ」で, 発話 1 より 2 の方が「速度」が落ちた, または「フィルター」が増えた場合は*をつけた。

学習者	料理名	発話	タスク達成	語彙・文法	談話構成	流暢さ			
						文字数	時間	速度 (字/分)	フィルター
A	クールダク	1	2	1	2	2			
				作り方はやすい× ちやわん× ちやわんを焼いて×	●料理方法	433 字	1 分 43 秒	252.2	17 回
		2	3	3	3	3			
				炒めます○	●料理方法 ●味 ・その他(場所)	238 字	45 秒	317.3	8 回
C	ベシユバルマク	1	1	1	1	1			
				玉ねぎについて, うどんについて, 牛肉について作ります×	・その他 (キルギス人がうどんが好き, お客が来るとき作る, お勧めのレストラン) ●料理方法	270 字	1 分 37 秒	167.0	11 回
		2	2	2	2	3			
				麺, 肉, 玉ねぎ○	●料理方法 ●その他 (場所) ●味	209 字	1 分 7 秒	187.2	13 回*
D	プロフ	1	1	1	1	1			
				作り方がやすい× カサン×	●料理方法	264 字	1 分 44 秒	152.3	38 回
		2	1	1	3	1			

			たくします△	●見た目 ●料理方法 ●その他(場所) ●味	286字	1分32秒	186.5	35回	
E	ベシユバルマク	1	1	1	1	1			
				手をベシユバルマクを入れて× ねりこにて×	●料理方法	192字	51秒	225.9	2回
		2	2	3	2				
			小麦粉, 麵, 肉, 麵, 玉ねぎ○	●見た目(日本のうどんと似ている) ●料理方法 ●味	221字	1分6秒	200.9*	15回*	
F	マントウ	1	1	2	1	1			
				ミリコ×		93字	45秒	124.0	8回
		2	3	3	3				
			小麦粉の皮, 玉ねぎ, 肉○ 蒸す○	●見た目(餃子と似ている) ●料理方法, 食べ方 ●味	212字	54秒	235.6	11回	

学習者	スポーツ名	発話	タスク達成	文法・表現	談話構成	流暢さ			
						文字数	時間	速度(字/分)	フィラー
A	エル・エニシユ	1	1	1	2	2			
				手を抜く× やり方はやすい×	●生活との関係 ●やり方 する人	284字	1分8秒	250.6	18回
		2	2	2	2				
			優勝者×	●やり方 ●自分との関係	249字	56秒	266.8	7回	
B	アリチキ	1	1	1	2	2			
				こち×	●特徴(ボーリングと比較) ●やり方	176字	1分10秒	150.9	10回
		2	2	2	2				
			骨○ 骨を並ぶ△	●やり方 ●特徴	254字	1分26秒	177.2	14回	

				●自分との関係					
C	トプタシユ	1	1	1	2	1			
					●生活との関係 (伝統的 する人) ●やり方	88 字	38 秒	138.9	7 回
		2	1	1	2	2			
					●生活との関係 ●やり方 (する 人) ●自分との関係 ●その他 (場所)	203 字	59 秒	206.4	9 回
D	コクボル	1		1	2	1			
				相手かてたち × かすすすること なければなりません× かしなければ なりません×	●やり方 (昔から ある)	219 字	1 分 36 秒	136.9	37 回
		2	2	1	2	2			
					●特徴・やり方 (サッカーと比 較) ●起源 ●意味の説明	257 字	1 分 38 秒	157.3	35 回
E	エル・エニシユ	1	1	1	1	1			
				あいたき× あいかた× 馬からにげる × していなければ なりません× 努力×	●やり方	116 字	37 秒	188.1	9 回
		2	1	1	1	2			
				ライドは強く なければなりません×	●やり方	191 字	52 秒	220.4	14 回

F	アットチャビシユ	1	1	1	1	2			
				けし× きし×		99 字	41 秒	144.9	6 回
		2	2	3	2				
		2	ルールはやすい× 優勝者× 優勝者は手を挙げて始めます×	●生活との関係 ●特徴・やり方 伝統的, 昔からある, 競馬との比較	129 字	25 秒	309.6	2 回	
G	アリシユ	1	2	3	2	2			
				有名× お互いを落ちる×	●やり方 ●特徴 (相撲との比較 伝統的, 昔からある, 面白い, する人)	514 字	2 分 31 秒	204.2	22 回
		2	3	2	3	3			
		2	有名× 優勝者×	●やり方 ●生活や自分との関 (係伝統的, する人) ●特徴 (相撲との比較 昔からある, 場所, オリンピック	560 字	2 分 13 秒	252.6	16 回	

資料 4. ふりかえりシート (料理)

原文通り。筆者がその場でロシア語で説明を加えた。

トピックのふりかえり

名前 ()

下の 1~4 について①~④中から当てはまるものを一つ選んでチェックしてください。

1. 目標 Can-do 「キルギスの料理についてわかりやすく説明する」

- ④見た目, 料理方法や食べ方, 味, その他の情報を入れて, なめらかな日本語で説明できた
- ③見た目, 料理方法や食べ方, 味, その他の情報を入れて, だいたい説明できた
- ②見た目, 料理方法や食べ方, 味, その他の情報の一部は言えたが, なめらかでなく時間がかかった
- ①料理について名前や材料など簡単なことだけ言えた

2. ラグマンについての聴解とノートテイキング

- ④会話の内容が理解でき, 見た目, 料理方法や食べ方, 味, その他のポイントがだいたいメモできた
- ③会話の内容がだいたい理解でき, 見た目, 料理方法や食べ方, 味, その他のポイントもいくつかメモできた
- ②会話の内容が少しだけ理解でき, 見た目, 料理方法や食べ方, 味, その他のポイントも少しだけメモできた
- ①会話の内容が少しだけ理解できて, 見た目, 料理方法や食べ方, 味, その他のポイントはほとんどメモできなかった

3. ラグマンについてのシャドーイング練習

- ④音声を聞きながら, イントネーションや発音をまねることができた
- ③音声を聞きながら, イントネーションや発音をだいたいまねることができた
- ②音声が聞き取れない部分があったが, いくつかのことばや文のイントネーションや発音をまねることができた
- ①音声が聞き取れない部分が多く, いくつかのことばだけくりかえすことができた

4. ラグマンのメモを見て行う再話練習

- ④メモの内容をすべて自分でつなげて話すことができた
- ③メモの内容をだいたい自分でつなげて話すことができた
- ②メモの内容をいくつか自分でつなげて話すことができた
- ①メモの内容をいくつか言えたが, つなげて話すことができなかった

5. 授業の感想やコメント, 質問など自由に書いてください。

Совершенствование методики преподавания устного перевода студентам среднего уровня с целью развития разговорных навыков

Асель СУЛТАНАЛИЕВА

(Бишкекский государственный университет)

Абстракт

Целью данного исследования является совершенствование методики преподавания предмета «теория устного перевода» студентам среднего уровня знания языка, изучающим японский язык в Бишкекском государственном университете. Но у студентов, которые изучают вышеназванный предмет, уровень знаний ниже, чем требуется для развития практических навыков перевода. В связи с этим в исследовательской работе приоритет отдается развитию навыков разговорной речи, необходимых для последовательного перевода. С этой целью были проведены экспериментальные уроки, включающие упражнения для развития навыков устного перевода (заметки, повторение речи, пересказ). Для того, чтобы оценить результаты экспериментальных уроков на основе оценки рубрики и общей оценки высказываний преподавателем-носителем языка, сравнивались высказывания студента до и после урока. Студенты положительно оценили методику экспериментальных уроков. Следующей задачей является совершенствование методики обучения японскому языку.

Ключевые слова: навыки устного перевода, пересказ, структура разговора, оценка по рубрике, Кыргызстан

研究論文

YDK: 371.3:811.521

漢字学習ストラテジーとしての音符はいつから学ぶのがいいのか

関 麻由美 (津田塾大学)

要約

漢字の「音符」の知識が、学習上効率的であることをうたった先行研究や、音符を明示的に教える教材や指導書はすでに存在するが、主に中級レベルの学習者を想定している。加納(1993)も中級レベル学習者に先立つ知識として、常用漢字内の最重要音符 55 種類を提示しているが、そのうち 25 種類の音符は、日本語能力試験 N5 もしくは N4 レベルの漢字に含まれていることがわかった。

本稿では、交換留学生に対して行った、漢字の音符の学習ストラテジー・トレーニングの結果を報告するとともに、音符を初級段階から明示的に学び、意識づけることを提案する。

キーワード：漢字の音符、造字度、漢字学習ストラテジー・トレーニング、意識づけ

1. 音符とは

漢字の部首を、意味を表す符号ということで「意符」ともいうように、漢字の「音符」とは、音を表す符号のことである。音符は漢字を構成する部分の一つでその漢字の音を表すものであるというのが一般的な定義である¹。部首(意符)も音符も漢字の構成要素であり、漢字の形成文字は、部首(意符)と音符との組み合わせでできている。たとえば、「花」「貨」「靴」という漢字は艹と化、化と貝、革と化との組み合わせでできている。それぞれの中に使われている構成要素の「化」が、これらの漢字の音「カ」を表す音符である。音符はこの例のように漢字の音そのものを表すものが多いが、必ずしも漢字の音と一致しているとは限らない。「皮(ヒ)」が音符として使われている「波」の音は「ハ」であり、このように一致しない場合もある。宮島ほか(編)(1982:218-219)は形成文字の表音度を、当用漢字中の形成文字 1,137 字の字音 1,240 種について、漢字の音が「音符と完全に一致するもの」「ある程度一致するもの」

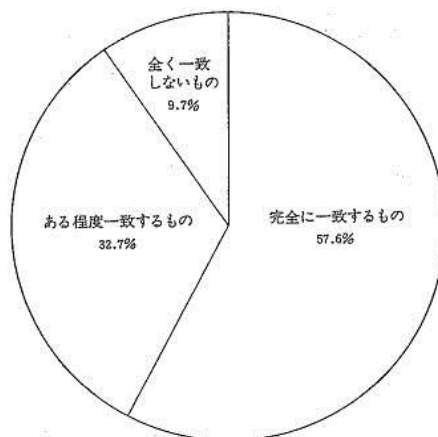


図 1 形成文字の表音度
出典：宮島ほか(編)『図説日本語』p. 218

の「全く一致しないもの」の3つに分類している。完全に一致するものは、先の例に挙げた「花」(音符は「化」/ka/)がそうである。また、ある程度一致するものは、漢字の音と音符との間に一つでも一致する音素がある場合である。先の例の「波」がその一例であり、「波」/ha/は、音符「皮」/hi/と音素/h/が一致する。全く一致しないものとして「読」が挙げられる。音は「ドク/doku/」音符は「売」/bai/で共通する音素はない。漢字の音と音符とが完全に一致するものが6割近くあり、ある程度一致するものが3割強あるということは、音符を知ることでも未知の漢字であっても、その音のある程度推測することができるかと積極的にとらえることも可能だろう。無限に思える数の漢字を学ばなければならない学習者にとって、少しでも効率よく学べる方法があれば知りたい、指導者にしてみれば読み方のヒントを提供してあげたいと思うのではないか。そこで、音符を日本語教育においてどのように応用できるか、先行研究を見てみることにする。

2. 漢字教育における先行研究

伊藤(1979:75)は「漢字習得の課程で、意符と音符に分解してその構成要素の一つである音符を、まず知った上でその文字が教えられるなら習得の上はかなりプラスになるものがあるのではないだろうか」として当用漢字の中の形成文字から造字度の高い音符145種類を示している²。また、日本の中学生が未習の漢字や使用機会の少ない漢字を読み間違える原因として、小学校時代に比べて既知の漢字が多くなったことで「既知の構成部分の音符をとって推量読みをしてみるという傾向」があるとした国立国語研究所(1971:269)の分析から、この傾向を利用して「音符の存在とそのはたらきをはっきり認識させたら、字形の類似したものの混乱は、読みの点でも書字の点でもかなり防げよう」と述べている(伊藤1971:78)。そして、「坂」を例に挙げて「さか」だけではなく「反対」の「反」から「はん」という音読みのできること、「黒板・板木」の「板」と同音で読めるが意味が違うことにつなげていくことで、さらには「販売」の「販」という未習の漢字を目にしたときに、「既習の知識を生かして、確かな習得へつなげていくであろう」と具体的に説明している(伊藤1979:78)。伊藤の提案は日本の児童・生徒を念頭にしたものではあるが、外国人学習者に対しても応用が利くものと考えられる。とくに、短時間で多くの数の漢字を学習する必要に迫られる外国人学習者の場合には、音符の学習は効率のよい学習となる可能性がある。

外国人学習者を対象とした音符の研究で、加納(1993:102)は「漢字学習の助けとなる音情報をもつ造字成分としての音符を特定する必要がある」と述べ、常用漢字内の形成文字の音符の中から、同音あるいは類似音を表す漢字を4字以上持つ音符を55特定し、「最重要知識」としている。さらに、同音や類似音を表す漢字が3字以上ある音符を69特定し、合わせて124の音符は「常用漢字の習得を目指す中級レベルの外国人学習者が漢字を記憶したり、記憶した漢字を整理したりする際に、音情報を担う造字成分として役に立つ知識」(加納1993:111-112)であるとしている。加納ほか(2001)が作成した中級学習者を対象とした漢字の教科書『INTERMEDIATE KANJI BOOK VOL.1』において、音符は音記号として説明され、知識として身に着くよう練習も用意されている。

一方、音符の知識を学習させる方法が紹介された漢字の指導書に目を向けると、国際交

流基金 (2011) では、漢字の導入期の 100 字を学んだ後、漢字を整理しながら覚えていくための方法として音符を提示する指導法が紹介されている。また、大森・鈴木 (2013: 67) は、「ある程度学習が進んで漢字の数が増えてきた段階で行うのが効果的」として音符を活用する学習方法を紹介している。

実際に外国人学習者を対象として行った実践研究も報告されている。クリングス (2014) は初級後半から中級前半レベルの学習者 (既習漢字が 200 字から 550 字程度) に対して音符を使った指導を試み、音符の知識があると音読みを長期的に記憶できること、未習の漢字の音読みが推測できることを確認している。ヌル アリファ ビンディ マッド ユヌス (2016) は初中級から中級レベルの学習者に対して音符の指導を行い、大部分の学習者が音符を利用することで未習の漢字を適切に読めたことを述べている。また、指導後に行ったアンケートで「1 年生からこのように勉強したら良かったのに」 (2016: 93) 「もし、昔からこういう学習が知るなら勉強に役立つに違いない (原文ママ)」 (2016: 95) という回答を得ていることは注目に値する。このほか教材開発を目的に上級学習者 (中国語母語話者) を対象に音符の指導を行った研究に黒沢 (2015) があり、漢字系学習者にとっても音符の知識を活用して読みを類推することは必要なステップであることを指摘している。

これらの先行研究のほとんどについていえることは、前述の加納 (1993) のことばに象徴されるように、音符の指導は「中級レベルの外国人学習者が漢字を記憶したり、記憶した漢字を整理したりする際に」行うのが効果的であるという立場である。たしかにある程度漢字の知識を持っていたほうが、同じ音符を持つ漢字のグループ分けをするなど、既習の知識の整理には役立つだろう。しかし、ヌル アリファ ビンディ マッド ユヌス (2016) の学習者のコメントのように、早い段階で音符の知識を得ることも、学習者の役に立つのではないだろうかと考えた。

3. 加納 (1993) の最重要知識の音符と N5, N4 の漢字との関連

そこで、日本語能力試験 N5 と N4 レベルの漢字に、加納 (1993) の最重要知識の音符 55 がどのぐらい含まれているかを調べてみた。その結果、55 の音符のうち 25 の音符が、N5 と N4 レベルの漢字に含まれていることがわかった。さらに、これらの 25 の音符のうち、伊藤 (1979) に示された造語度の高い音符 145 の中の上位 55 の音符がどのぐらい含まれているかを調べた。網掛けのしてある音符が、その上位 55 の音符である (表 1)。

表1 N5 と N4 の漢字に含まれる音符

音符	音符を含む漢字	JLPTレベル	音符を含む漢字	JLPTレベル	音符	音符を含む漢字	JLPTレベル	音符を含む漢字	JLPTレベル
化	花	5			生	生	5		
可	何	5	歌	4	中	中	5		
官	館	4			主	主	4	注	4
圣	軽	4			丁	町	4		
夨	験	4			長	長	5		
古	古	5			氏	低	4		
工	工	4			豆	頭	4		
交	校	5			同	同	4		
乍	作	4			白	白	5		
士	仕	4			反	飯	4		
寺	持	4	時	5	方	方	4		
者	者	4	暑	4	羊	洋	4		
青	青	4							

この表を見ると、N5 と N4 レベルの漢字にも、造語度の高い音符を持つ漢字が含まれていることがわかる。初級段階でも、このように学ぶ機会がいくらでもあると考えることができる。中級になるまで待つことなく、初級段階から音符についての知識を与え、音符の意識づけをすることで、のちのち多くの漢字を学ぶ際にこの学習ストラテジーを有効に使うことができるのではないだろうか。

4. 津田塾大学での実践

4.1. 目的

音符を利用して、未習の漢字を推測するという学習ストラテジーが使えるようになることを目的に音符のストラテジー・トレーニングを行った。本稿では、このトレーニングが有効であったかどうか、また、初級レベルの学習者にもこのストラテジーが使えるかを確認する。

4.2. 方法

実践の対象としたのは、筆者の担当する漢字クラスを履修している交換留学生 12 名である。漢字系と非漢字系の学習者とが混在するクラスであり、学習者の日本語レベルと漢字のレベルは初級から上級に至るまでの広範囲に渡る。日本語の口頭表現力と漢字のレベルとがアンバランスな学習者もいる。実践は 2019 年度の第 1 タームと第 2 タームの約 4 か月間（18 回の授業）の中で行われた。さまざまな活動の中の一つとして、漢字学習ストラテジー・トレーニングのための自作教材『漢字なんとかなる感じ』³を使用した。全体が 10 課で構成され、音符の学習はそのうちの 2 課分（音符 1 と音符 2）である。

コースの開始 2 回目の 4 月 16 日に事前テストを行い、17 回目の 7 月 16 日に事後テスト

とアンケートを行った。事前・事後テストの比較、およびアンケートによる学習者からのコメントを比較することで、音符の学習効果を検討する。使用した教材の一部（音符1と音符2）および事前テスト、事後テストの音符の理解を確かめる部分については資料を参照されたい。

4.3. 結果

4.3.1. 事前テストと事後テストの結果

交換留学生12名のうち3名は前年度から継続して学習している学習者で、すでに音符について学んでいたため、事前テストも事後テストも他の学習者と一緒に受けていたが、今回の事前・事後テストの比較からは除くことにした。

事前・事後テストでは、学習者にとって未習と思われる漢字の音読みを答えさせ、そのように判断した理由も書かせた。事後テストでは、事前テストで出題した漢字4つにさらに3つの漢字を加えた。その結果の一覧が表2である。○は正解、×が無回答もしくは誤答である。誤答の回答も示した。

表2 事前テストと事後テストの結果 (○正解 ×無回答もしくは誤答)

学習者	漢字レベル	事前テスト(4月16日)				事後テスト(7月16日)						
		汁	帳	伍	稿	汁	帳	伍	稿	俣	種	筧
A	初中	○	○	○	○	×しる	○	○	○	○	○	○
B	初中	○	○	○	○	○	○	○	×ゴ	○	○	○
C	上	×しる	○	○	○	×しる	○	○	×ゴウ	○	○	×さき
D	中	×けい(計)	○	○	×こ(高)	×けい	○	○	○	○	×じゅう	○
E	中	×	○	×	×	×十	○	○	×つう	○	○	○
F	初中	×	×	×	×	○	○	○	○	○	×じゅう	○
G	上	×しる	×ちよ	×ぶ	○	×し	○	○	○	○	○	○
H	中	×	×	×	×	○	○	×いん	○	○	○	○
I	初	×	×	×	×	×けい	○	○	○	○	○	○

この結果からは、事前テストではほぼ全問不正解だった学習者E, F, G, H, Iの5名が、事後テストでは8問中6問から7問正解していることがわかる。誤答を見ると、学習者A, Cは「汁」の音読みを「しる」と回答しており、これはおそらく訓読みの「しる」については既習であり、音訓の区別がつかなかったものと考えられる。また「汁」の音読みを「けい」と回答した者が事前テストで1名、事後テストで2名いるが、いずれも「時計（とけい）」からの類推によるものである。「し」と答えた者は、中国語の発音からの類推と答えている。また「種」については「じゅう」と答えた者が2名いるが、「中」の音読みには「じゅう」もあるための誤答だと考えられる。「筧」を「さき」と回答した者は、「先」が音符であることは認識できたが、音読みと訓読みの区別ができていなかったと考えられる。「稿」を「こ」「ゴ」「ゴウ」と回答した者は、音符「高」の認識はできたが、長音、清・濁音の区別などに問題があった。このように見ていくと、誤答であっても、事後テストでは漢字の構成要素としての音符を認識することはできるようになっていたと考えられる。学習者

I は日本語レベルも漢字のレベルも初級者であったが、事後テストの結果から音符を利用するストラテジーが使えるようになっていたことが確認できた。

4.3.2. アンケート

事後テストのあとに、教材の10課分についてそれぞれ4件法で学習者に評価してもらった。1が「全然役に立たない」、2が「あまり役に立たない」、3が「少し役に立つ」、4が「とても役に立つ」である。その結果、音符1の平均が3.8、音符2の平均が3.9という高評価を得た。また、「音符を勉強した後、見たこともない漢字でも読める」「漢字の読み方を類推できる」というコメントも得られた。これらの学習者の声から、この教材をとおして音符の知識を得、未習の漢字であっても音符の利用で推測して読めるようになったことが確認できた。

5. 考察

今回の実践で、音符の学習前には音符を利用して漢字を読むストラテジーが使えていなかった者も、学習後にはこのストラテジーが使えるようになっていた。対象者がわずか9名で、そのうち漢字のレベルが初級の者は1名だけであったので、この結果をもってすべての学習者が音符の学習ストラテジーを効果的に使えるようになるとは断言できないが、少なくとも筆者のクラスにおいては有効であることが確認できた。既習の漢字の構成要素を、未習の漢字の中に認識できれば、音符の知識を利用することはそれほど難しいストラテジーではないだろう。日本で児童のときから教育を受けてきている日本人であれば、とくに音符についての教育を受けていなくとも⁴、国立国語研究所(1971:269)の誤答分析で述べられたように、中学生ぐらいになれば音符を利用して漢字を読むストラテジーを使っている。しかし、限られた短い時間で漢字を学ばなければならない学習者の場合、自然にストラテジーが身に着くまで待つのではなく、可能であれば初期の段階から音符についての学習をすることで、のちの漢字学習が効率的に進むだろう。初級の学習者を含む全員が、役に立つと評価したことからも、音符の学習を中級からではなく、初級の段階から導入してもよいのではないだろうか。

もちろん、初級の段階での音符の導入については、中級レベルの場合とは違った導入の仕方が必要とされるだろう。もともとの既習漢字の知識量が違うので、同じようにはできないと考える。しかし、例えば「花」という漢字を導入した際に、構成要素でもある「化」が未習漢字であれば、このあと学ぶ「化」が同じ音読みであることを教えたり、あるいは既習であれば、「化」の音読みから「花」の音読みを推測させたりするなど、初級にあった方法で音符を少しずつ意識づけることは可能だと考える。とくに、初級の段階では、覚えなければならない膨大な数の漢字に恐れをなしている学習者も多いだろうから、音符を利用することですべての漢字の読みを一つひとつ覚える必要がないことがわかれば、精神的な負担も軽減されることと思う。

また、今回のようなテスト形式で音符の知識をストラテジーとして使わせる場合には正解することができていても、日常生活などの他の状況においてもこの学習ストラテジーが使えるとは限らない。音符の知識があっても、実際に何らかのテキストを読んでいるとき

にその知識を応用せず、読めずにいる学習者がいることがある。その際に、既習の構成要素があることを指摘して意識を向けさせると、音符に気づいて読める、ということは何度か経験した。学習ストラテジーは一朝一夕に身に着くわけではない。初級のときから音符の知識を少しずつ導入し、音符の意識づけをしていくことで、中級であらためて音符によって漢字を整理して覚えるときにも、よりその効果が期待できるのではないだろうか。

6. まとめ

本稿では、ある程度の漢字の知識を持った段階で、漢字を整理しつつ覚えるために音符を利用するという従来の音符の学習方法ではなく、初級段階から音符の知識を与え、意識づけることを提案した。その理由は以下のとおりである。

初級の学習者であっても音符を利用して未習の漢字を読むストラテジーを使うことは、漢字の構成要素を認識できさえすれば難しくない。初級にあった方法で音符を導入していくこと、とくに造字度の高いとされる音符が初級段階ですでにいくつも提出されているのであればなおさらのこと、初級段階から導入する意義はあるだろう。それによって、漢字の学習の効率も上がり、漢字の読みを一字一字覚える必要がないことがわかれば、学習者の負担が減ることが期待できるからである。また、学習ストラテジーは理解するだけでなく、実際に使えるようにならなければならないが、そのためにも、初級の時から意識づけをしていくことが必要だと考える。

注

- 1 『明鏡国語辞典 [携帯版]』(2003) には「漢字で、構成要素の一つである音を表す部分。「泊」「拍」「迫」の「白」など。」、『講談社カラー版 日本語大辞典』(1990) には「漢字の形成字で、音を表す部分。「江」の「工」,「胴」の「同」など。」と載っている。
- 2 造字度の高い音符というのは、その音符を構成要素として含む漢字の数が多い音符ということである。たとえば、音符「青」を含む漢字は「青」以外に、晴, 清, 静, 精, 請があるが、音符「申」は「申」以外に神, 伸, 紳の3つだけであり、音符「青」のほうが音符「申」より造字度が高いということになる。
- 3 関 (2016) において、この教材の試作経緯, 内容, 評価について詳しく述べている。
- 4 文部科学省の学習指導要領 (2017a, 2017b, 2018) において、「漢字がへんやつくりなどから構成されていることについて理解すること」と小学校の第3第4学年について定められているが、漢字の音符の知識についてはそれ以降の小・中・高等学校の学習指導要領においても全く触れられていない。したがって日本の学校教育の中では明示的に教えられてきていないと判断できる。筆者自身の経験でも、学校教育の中で漢字の音符について学んだ記憶はない。

参考文献

- 伊藤菊子 (1979) 「形成文字と漢字指導」『言語生活』 326, pp.68-81, 筑摩書房
- 加納千恵子 (1993) 「漢字の造字成分に関する一考察 (2) —形成文字の音符について—」
『文藝言語研究 言語篇』 24, pp.97-114, 筑波大学文藝・言語学系
- 加納千恵子, 清水百合, 竹中弘子, 石井恵理子, 阿久津智 (2001) 『INTERMEDIATE KANJI BOOK VOL.1』 第3版, pp.89-100, 凡人社
- 北原保雄 (編) (2003) 『明鏡国語辞典 [携帯版]』 p.254, 大修館書店
- 国際交流基金 (2011) 『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 第3巻文字・語彙を教える』
pp.52-53, ひつじ書房
- 国立国語研究所 (1971) 『国立国語研究所報告 36 中学生の漢字習得に関する研究』 p.269,
秀英出版
- クリングス ザビーネ (2014) 「漢字の音符を教える利点についての一考察」『JSL 漢字学
習研究会誌』 6, pp.68-74, JSL 漢字学習研究会
- 黒沢晶子 (2015) 「漢字音教材開発—音符の活用—」『日本語教育方法研究会誌』 22 (1),
pp.106-107
- 宮島達夫, 江川清, 真田信治, 野村雅昭, 中野洋, 佐竹秀雄 (編) (1982) 『図説日本語 :
グラフで見ることばの姿』 pp.218-219, 角川書店
- ヌル アリファ ビンディ マッド ユヌス (2016) 「音符に焦点を当てた漢字学習ストラ
テジー指導—日本留学予備教育での非漢字系学習者を対象として—」『日本言語文化研究
会論集』 12, pp.83-110, 政策研究大学院大学
- 大森雅美, 鈴木英子 (2013) 『日本語教師の7つ道具シリーズ 2 漢字授業の作り方編』
pp.66-67, アルク
- 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,
JSL 漢字学習研究会
- 梅棹忠夫, 金田一春彦, 阪倉篤義, 日野原重明 (監修) (1989) 『講談社カラー版 日本語大
辞典』 p.294, 講談社
- 文部科学省 (2017a) 「小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_002.pdf (2019 年 10 月 1 日)
- 文部科学省 (2017b) 「中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_002.pdf (2019 年 10 月 1 日)
- 文部科学省 (2018) 「高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 国語編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/28/1407073_02_1_1.pdf (2019 年 10 月 1 日)

資料3 事後テスト (音符の理解を確かめる部分)

③ つぎの漢字の音読みは何だと思えますか。(すでに知っている場合は、

漢字に○をつけてください。)

③-1 汁 ことえ _____

Why? _____

③-2 帳 ことえ _____

Why? _____

③-3 伍 ことえ _____

Why? _____

③-4 稿 ことえ _____

Why? _____

③-5 俣 ことえ _____

Why? _____

③-6 种 ことえ _____

Why? _____

③-7 笊 ことえ _____

Why? _____

С какого времени следует изучать фонетики в качестве стратегии изучения иероглифов?

Маюми СЭКИ (Университет Цуда)

Абстракт

Существуют исследования, в которых доказывается, что знание «фонетиков» дает эффект в процессе изучения иероглифов, а также учебные и методические материалы, в которых наглядно преподаются фонетики, но в основном это предназначено для учащихся среднего уровня. Кано (1993) также описывает 55 наиболее важных фонетиков дзэ:ё:кандзи в качестве необходимых предварительных знаний для учащихся среднего уровня. Автор установила, что 25 из них входят как составные элементы в иероглифы официального экзамена по определению уровня знания японского языка (нихонгоно:рёкусикэн) N5 или N4.

В данной статье автор сообщает результаты тренингов по стратегиям изучения фонетиков иероглифов, проводимых для студентов, приезжающих в Японию по обмену, а также предлагает повышать осведомленность учащихся о фонетиках и наглядно преподавать их с начального уровня.

Ключевые слова : фонетики иероглифов, частота использования фонетиков, тренинг по стратегиям изучения иероглифов, повышение осведомленности о фонетиках

研究論文

YDK: 371.3:811.521

漢字字体のバイナリ構造分解及び漢字指導での応用

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

要約

本稿では漢字の線型構造分解, 階層構造分解, バイナリ構造分解, 漢字の均質構造及び漢字の異種構造という概念を導入し, 漢字のバイナリ構造分解による異種構造の分析及び漢字指導での応用について検討する。バイナリ構造分解とは漢字を2個の要素に分解することである。常用漢字に入っている各合体漢字のバイナリ構造分解を行い, 異種構造を示した。また, 漢字のバイナリ構造分解による6種類の漢字要素及び入っている要素の種類による36(6×6)の合体漢字の可能なタイプを確定し, 常用漢字群に入っている各タイプの合体漢字の字数と使用率を計算した。更にJLPTのレベルにおいて扱う漢字が含む漢字要素の数と使用率を計算した。そしてバイナリアプローチに基づき常用漢字に入っている各合体漢字のバイナリニモニックストーリーを作成し, 漢字指導でのバイナリ構造分解及び異種構造の応用に触れた。

キーワード: 漢字, 線型・階層構造分解, バイナリ構造分解, 均質構造, 異種構造

1. 研究の背景

早川・本田・庵(2019:102)は漢字学習の問題について次のように述べている「(前略)現在までに開発されている教材で, 学習者にとって学習優先度が高いだけでなく, 字形認識が容易であるという学習順条件を満たしているものはなく, 漢字の字形学習の点から言えば, いずれも非効率的であると言わざるを得ない。さらに, どの教材においても, 視覚的な複雑さ(質的)と, 異なり文字の多さ(量的)に対する文字学習の負担をどう軽減するか, という問題には, 十分に対応できていないように思われる」。

ヴォロビヨフ(2014:13)は非漢字系日本語学習者の漢字学習の問題を分析し, 16点の問題を確定し, 3つのグループ(「漢字そのものに内在する問題」, 「教授法の問題」及び「学習者の漢字認識の問題」)に分類した。本稿では「漢字そのものに内在する問題」の「漢字の字体⁽¹⁾が複雑である」という問題を考慮に入れ, 漢字学習の負担を減らすことを目指し, 漢字の構造の分析及び漢字指導での応用について検討する。

2. 研究目的と研究方法

漢字学習では字体と字義の関連性の認識が重要だと思われる。日本語学習者の漢字字体認識を深めるためには, 要素の確定とその結び方の理解が重要である。本研究の目的は日

本語学習者にとって漢字の字体と字義の関連性を分かりやすく示すことである。

研究方法は漢字字体のバイナリ構造分解 (binary structure decomposition) やその際にできるバイナリコンポーネントの確定である。バイナリ構造分解は漢字を2個の要素に分解することである。更に2136字の常用漢字の漢字字体のバイナリ構造分解をし、バイナリコンポーネントの関連性、異種構造を分析する。

3. 先行研究

漢字の最小意味的単位は構成要素という。ヴォロビヨワ&ヴォロビヨフ (2016:248) は先行研究を分析した結果、漢字の構造分解と構成要素の確定をしたシステムがいくつか開発されていることを明らかにした。Stalph (1989), Habein& Mathias (1991), 齋藤 (2006) などは漢字の構造分解の方法や構成要素の特徴や抽出の規則について述べている。筆者らも漢字の要素及び漢字構造記述について数本の学術論文で検討した。その中にヴォロビヨワ&ヴォロビヨフ (2015, 2016, 2017) などがある。

先行研究で採り上げられた漢字の構成要素の抽出の規則の中には、部首である構成要素と部首にならない構成要素の区別をせずに、部首のリストに入っている構成要素でも分解可能な要素として扱っている点もある。それに対して筆者らは部首のシステムを重視して漢字構造分解を行う際に分解できそうな部首でも分解せずに扱っている。例えば、筆者らは部首「音」を「立」と「日」、「穴」を「宀」と「八」、「黒」を「里」と「灬」に分解するようなことはしていない。

更に先行研究では漢字の構造を分析する際に一般的に構成要素 (最小意味的単位) を基本的な単位として扱っている。それと異なり、本研究では各々の漢字の要素の数を減らすために漢字のバイナリ構造分解を行い、漢字の構造を分析する際に構成要素とともに合体コンポーネント (構成要素の組み合わせ) も基本的な単位として扱っている。

先行研究では漢字のバイナリ構造分解が行われたことがある。例えば、以下の辞典で使用されている。

・Фельдман-Конрад (1977) や Неверова, Ноздрева, Розанова, Тарасова (1985/2001) などのロシアで発行された漢字辞典では各漢字を部首と部首以外の部分に分解して、部首及び部首以外の部分の画数を漢字の検索のために使用している。

・Halpern (1988/1990) は SKIP という漢字索引を開発した。漢字字体のタイプを確定し、漢字を2つの要素に分解し、漢字字体のタイプと2つの要素の画数を使用している。

しかし、上記の2つの例の場合バイナリ構造分解は漢字とその要素の意味の関連に適用されていない。それと異なり、筆者らの漢字字体のバイナリ構造分解の目的は漢字の字体と字義の関連性を示すことである。

4. 漢字の均質構造と異種構造

本研究では次の用語を使用している。1個の構成要素から成る漢字を**単体漢字**という。

例「人」、「日」、「月」、「馬」、「鳥」

2個以上の構成要素から成る漢字を**合体漢字**という。

例「明」、「休」、「悪」、「最」、「鬱」

合体漢字の字体を構成要素に分解する際に、3種類の構造分解が考えられる。それは**線型構造分解** (linear structure decomposition), **階層構造分解** (hierarchical structure decomposition) 及び**バイナリ構造分解** (binary structure decomposition) である。以下ではそれぞれの分解方法及び漢字の構造について詳しく述べる。

4.1. 漢字の線型構造分解と均質構造

漢字の線型構造分解は漢字の筆順に従い構成要素に分解することである。

例 露 = 雨 + 足 + 夕 + 口

「雨」, 「足」, 「夕」, 「口」の一つ一つの要素が最小意味的単位である, という点でそれぞれの単位が均質なので上記の公式は均質構造を表している。ヴォロビヨワ (2011) は部首ではないが, それに相当する漢字の最小意味的単位に対してグラフィウムという名称を使用することにした。ヴォロビヨワ (2014) において2136字の常用漢字の線型構造分解を行い, それに使用されている構成要素を確定した。更にグラフィウム (準部首ともいう) を抽出し, 常用漢字群をカバーする構成要素のシステムの案を作成した。その後構成要素数による常用漢字の分布を計算した。それによって漢字は1個から7個までの構成要素から成っていることが分かった。一番多いのは2個と3個から成る漢字である(674と741)。そして4個以上の構成要素から成る漢字は538 (377+132+25+4) で, 25%しかなくて, 常用漢字の中に構成要素が多い構成上複雑な漢字がそれほど多くないことが明らかになった。それを漢字学習に対する恐怖を減少するために学習者に伝える必要があると思う。

更に分布を分析した結果, 常用漢字の中の834字の漢字 (39%) は部首のリストに入っていない構成要素を含んでいることが明らかになった。つまり, 部首ではない構成要素がよく使用され, 漢字の構造分解を行うためにはその構成要素の確定と分析が極めて重要であることが分かる。

4.2. 漢字の階層構造分解と階層構造

3個以上の構成要素の組み合わせである合体漢字の多くは階層構造を持っている。漢字の要素への階層構造分解は漢字を筆順に従い, 順番にレベルが異なる2個の意味的単位(コンポーネント)に分解をすることである。これ以上分解できない要素を一番下の第1層に置く。ヴォロビヨワ (2019: 53) は漢字の階層構造分解による漢字「露」の樹形図を紹介しており, 下の図1はそれを修正したものである (図1)。

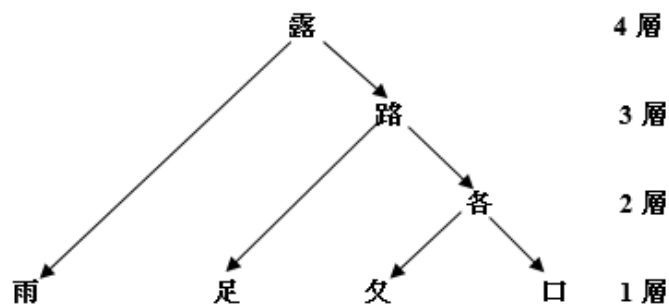


図1 階層構造分解による漢字「露」の樹形図

漢字の階層構造分解を行う際に線型構造分解と異なり、構成要素だけではなく、中間漢字も示している。樹形図の代わりに漢字「露」の階層構造を次の公式でも表すことができる。

$$\text{露} = \text{雨} + \text{路} (\text{足} + \text{各} (\text{夂} + \text{口}))$$

漢字の構造分解をする際に常用漢字に入っていない中間漢字ができたこともあったので、The CHISE (CHaracter Information Service Environment) データベースや今昔文字鏡、大漢和辞典、The Unicode Standard を参考にした。

4.3. 漢字のバイナリ構造分解と異種構造

先行研究では連想記憶法を使用する際に一般的に個々の漢字を最小意味的単位である構成要素まで分解する。例えば、Heisig (1986), ヴォロビヨフ&ヴォロビヨワ (2007), ヴォロビヨワ (2007) などである。しかし、構成要素まで分解せずに、それらの合体である既習の形 (合体コンポーネント) までの分解とすることも十分である場合もある。「露」という漢字を覚える場合、「路」という漢字が既習であれば、「雨」、「足」、「夂」、「口」をばらばらに覚える必要はなく、「雨」と「路」の2つを連想でつなげて覚えればいいだけである。

「露」 = 「雨」 + 「路」という公式は漢字のバイナリ構造分解の例である。バイナリ構造分解は漢字を2個の要素に分解することである。階層の異なる要素 (図1によると「雨」は第1層、「路」は第3層) に分解するので、「異種構造」を示している。

5. 漢字のバイナリ構造分解の特徴

5.1. 漢字の要素の種類

本研究では漢字のバイナリ構造分解を行う際に6種類の漢字要素を扱う。

RJ - 常用漢字 (Jyoyo kanji) に入っている部首 (Radical), 例えば「人」

R - 常用漢字 (Jyoyo kanji) に入っていない部首 (Radical), 例えば「乚」

GJ - 常用漢字 (Jyoyo kanji) に入っているグラフィウム (Grapheme), 例えば「五」

G - 常用漢字 (Jyoyo kanji) に入っていないグラフィウム (Grapheme), 例えば「乍」

CJ - 常用漢字 (Jyoyo kanji) に入っている合体コンポーネント (Component), 例えば「丁」

C - 常用漢字 (Jyoyo kanji) に入っていない合体コンポーネント (Component), 例えば「ナ」

その漢字要素の中の 4 種類 (RJ, R, GJ, G) は構成要素であり, 2 種類 (C と CJ) は合体コンポーネントである。合体コンポーネントは 4 種類の構成要素 (RJ, R, GJ, G) の様々な組合せである。

5.2. 漢字の合体コンポーネントの構造

表 1 では合体コンポーネントができるための RJ, R, GJ, G の組合せ方を示してある (それは The Unicode Standard の IDEOGRAPHIC DECOMPOSITION SEQUENCE である) (<https://www.unicode.org/charts/PDF/U2FF0.pdf>)。

表 1 合体コンポーネントの構造

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A	B
U+2FFx	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

各 2136 字の常用漢字の字体を分析し, 上記のタイプによって分類した。以下では各タイプの字数及び例を提示する。

U+2FF0 ☐ Ideographic Description Character Left to Right (1164 字) (引, 切, 化)

U+2FF1 ☐ Ideographic Description Character Above to Below (552) (分, 冗, 公)

U+2FF2 ☐ Ideographic Description Character Left to Middle and Right (8) (湖)

U+2FF3 ☐ Ideographic Description Character Above to Middle and Below (6) (曇)

本研究ではバイナリ構造分解を行うので, 3 個の要素に分解するのではなく, 2 個の要素に分解することにする。その中で 1 個は構成要素で, 1 個は合体コンポーネントである。つまり表 2 のタイプ 2 と 3 の代わりにタイプ 0 と 1 を適用する。

例 1 湖 → 氵 + 胡

例 2 曇 → 日 + 雲

U+2FF4 ☐ Ideographic Description Character Full Surround (18) (四, 回, 国)

U+2FF5 ☐ Ideographic Description Character Surround from Above (17) (同, 問, 尽)

U+2FF6 ☐ Ideographic Description Character Surround from Below (2) (凶, 画)

U+2FF7 ☐ Ideographic Description Character Surround from Left (5) (医, 区, 匹)

U+2FF8 ☐ Ideographic Description Character Surround from Upper Left (85) (反, 広, 尻)

- U+2FF9 ☐ Ideographic Description Character Surround from Upper Right (7) (包, 氣, 戒)
- U+2FFA ☐ Ideographic Description Character Surround from Lower Left (55) (近, 直, 延)
- U+2FFB ☐ Ideographic Description Character Overlaid (35) (中, 内, 井)

2136 種の常用漢字を分解した際にバイナリ要素の中には常用漢字に入っていない要素もできた。その場合は諸橋 (1984)による大漢和辞典 (約 50000 字), The Unicode Standard (約 100000 字), 今昔文字鏡 (約 150000 字), The CHISE (CHaracter Information Service Environment) データベースを参考にした。

5.3. 漢字の要素の種類の使用

表 2 には漢字要素の種類の使用の例が入っている。上の行のローマ字は 1 番目の要素 (先に書く要素) の種類, 左の欄のローマ字は 2 番目の要素 (後に書く要素) の種類を示している。表の中のマス目に各タイプの漢字の例がある。例えば, 「明」という漢字の 1 番目と 2 番目の両方の要素は部首のリストに入っている漢字「日」と「月」である。両方の漢字要素は常用漢字に入っているため全体の漢字のタイプは RJ・RJ, つまり Radical 常用漢字・Radical 常用漢字である。他には RJ・GJ, GJ・C などの, 入っている要素の種類による 36 (6×6) の漢字の可能なタイプがある。

表 2 漢字要素の種類の使用の例

	タイプの番号	1	2		3	4	5	6
タイプの番号	2/1	RJ	R		GJ	G	CJ	C
1	RJ	明	六		否	恋	袋	親
2	R	去	広		農	刻	都	充
3	GJ	駅	忙		-	-	-	営
4	G	物	区		-	-	舗	更
5	CJ	時	客		-	勇	執	賞
6	C	軽	茶		-	帯	報	常

表 3 には常用漢字群に入っている各タイプの合体漢字の字数と使用率が示してある。

表 3 常用漢字群に入っている各タイプの合体漢字の字数と使用率

2/1	RJ	R	GJ	G	CJ	C	合計	%
RJ	190	167	14	23	81	127	602	30
R	89	75	9	11	65	75	324	15
GJ	22	18	-	-	-	2	42	2

G	81	27	-	-	3	4	115	6
CJ	250	237	-	2	2	12	503	29
C	184	206	1	6	5	16	418	20
合計	816	730	24	42	156	236	2004	
%	41	36	1	2	8	12		100

分析した結果, 要素の種類合計は 2004 個であることが分かった。その中に部首のリストに入っている要素だけを含む合体漢字が 521 (190+167+89+75) あり, 全体の 2004 字の合体漢字の 26% である。それ故 74% の合体漢字は部首以外にグラフィウムと合体コンポーネントも含んでいることが明らかになる。

5.4. 日本語能力試験 (JLPT) の漢字要素

JLPT のそれぞれのレベルの漢字のバイナリ構造分解を行って, 漢字要素 (構成要素と合体コンポーネント) を確定した。ここでは例として JLPT N5 の漢字要素を提示する。

- ◆ RJ (45) 一乙二人八刀力十又口土士夕女子寸山工
 巾心日月木欠火父牛田白矢石米糸耳至舌西言貝
 里門雨青音食
- ◆ R (35) 丨ノ丨丨丨イ丨丨丨丨丨丨丨ト丨トム口欠ㄥ
 尸中广斤气电ネ禾四ㄥ聿ㄥ冢丨冫隸隹
- ◆ GJ (5) 万五円北争
- ◆ G (5) ×牛勿弟乍
- ◆ CJ (15) 丁千重未市台林占寺冬壳本可動何
- ◆ C (18) ナ音彦亲羊冫袁ㄥ弟帚丨云于易放氏产余

表 4 では JLPT で扱う漢字に使用される各種の漢字要素の数と使用率を示す。

表 4 JLPT で扱う漢字の各種の漢字要素の数と使用率

N/要素の種類	RJ	R	GJ	G	CJ	C	合計	%
N5	45	35	5	5	15	18	123	19
N4	70	62	8	23	33	52	248	39
N3	90	85	17	27	53	137	409	65
N2	107	97	26	35	74	204	543	86
N1	123	101	37	38	91	238	628	100
%	19	16	6	6	15	38	100	

このマトリックスではそれぞれの JLPT のレベルでそれぞれの種類の要素の数と使用率を

示している。上の行のローマ字は要素の種類を示している。左の欄の文字と数字は JLPT のレベル (N) を示している。表の中のマス目に各種類の漢字要素の字数と使用率が入っている。JLPT のレベルによる全ての種類の要素の字数の合計とパーセントも入っている。また、日本語能力試験の漢字群で使用される各種類の漢字要素の字数のパーセントも入っている。上のレベルの漢字の中に全ての下のレベルの漢字も累計で入っている。例えば、N1 の漢字群には N2 の漢字群も入っている。

6. 漢字のバイナリ階層構造を示すマトリックス法及びバイナリニモニックストーリー

本節では漢字学習・指導で連想記憶法を利用する際にその異種構造を応用する利点について述べる。上記の漢字のバイナリ構造分解を漢字指導で応用することができる。節 4.2 では漢字「露」の階層構造を樹形図で提示したが、バイナリ構造分解の場合はそれをコンパクトにマトリックスで表すこともできる。順番に要素を 2 個に分解して漢字のバイナリ階層構造を示すことができるからである。表 5 では漢字「露」のバイナリ階層構造を示すマトリックスを紹介する。マトリックスのマス目の色が薄くなるにつれて漢字の要素が細くなる。

表 5 漢字のバイナリ階層構造を示すマトリックスの例

	雨 Дождь	足 Нога	久 Идти
露 Роса	路 Дорога	各 Каждый	口 Рот

その後漢字のバイナリ階層構造を基に各常用漢字のバイナリ要素の意味を結ぶバイナリニモニックストーリー（覚えるためのストーリー）を作成した。表 6 では表 5 のそれぞれの合体漢字のバイナリ構造に相当するニモニックストーリーの例を紹介する。マス目の色が濃くなるに連れて合体文字が複雑になる。

表 6 漢字のバイナリニモニックストーリーの例

各	久	口	КАЖДЫЙ (各) ХОДИТ (久), закрыв РОТ (口). 各々の人は口を閉じて歩く(久)。
路	足	各	Двигая НОГАМИ (足), КАЖДЫЙ (各) ходит по ДОРОГЕ (路). 足を動かして各々の人は道路を歩く。
露	雨	路	РОСА (露) и ДОЖДЬ (雨) делают ДОРОГУ (路) мокрой. 露と雨は道路を濡らす。

7. まとめ

本研究では以下のことをした。

- ・ 3 種類の漢字構造分解, つまり線型構造分解, 階層構造分解及びバイナリ構造分解を紹介した。
- ・ 各常用漢字のバイナリ構造分解を行い, 漢字の異種構造を示した。

- ・漢字のバイナリ構造分解による 6 種類の漢字要素を確定した。
- ・要素の種類によって常用漢字群に入っている各合体漢字の 36 の可能なタイプを確定した。
- ・常用漢字群に入っている各タイプの合体漢字の字数と使用率を計算した。
- ・JLPT のレベルにおいて扱う各種類の漢字要素の数と使用率を計算した。
- ・各常用漢字のバイナリニモニクストーリーを作成した。
- ・漢字指導で漢字の異種構造を生かすためにバイナリ階層構造を示すマトリックス法を開発し, 紹介した。それは漢字構造のより深い理解, より良い暗記を促すと期待している。

注 1

漢字の形に関する専門用語は「常用漢字表」(文化庁 2011)によって規定されており, 本論文ではそれに従っている。文化庁(2011:183)によれば, 「**字体**は文字の骨組みである」「この字体の具体化に際し, 視覚的な特徴となって現われる一定のスタイルの体系が**書体**である」「字体, 書体のほかに**字形**という語があるが, これは印刷文字, 書き文字を問わず, 目に見える文字の形そのものを総称して言う場合に用いる」ということである。本論文の引用物には上記の定義と異なる「字体」と「字形」という用語の使い方もある。

参考文献

- 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
- ヴォロビヨワ ガリーナ(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, 日本語教育学会
<https://www.jstage.jst.go.jp/article/nihongokyoiku/149/0/>
- 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
http://www.grips.ac.jp/jp/dtds3/galina_vorobeva/
- 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(2016)「非漢字系日本語学習者の漢字学習の支援を目指す漢字構造記述」『漢字字体史研究 二 字体と漢字情報』244-264, 勉誠出版
- ヴォロビヨワ ガリーナ, ヴォロビヨフ ヴィクトル(2017)「非漢字系日本語学習者の漢字学習における阻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/10.15084/0000085>
- ヴォロビヨワ ガリーナ(2019)「非漢字系日本語学習者の体系的な漢字学習の支援を目指す漢字構成の公式化とその応用」『JSL 漢字学習研究会誌』11:50-59
- 齋藤洋典(2006)「漢字の認識と発達」『漢字の働き朝倉漢字講座2』132-168, 朝倉書店
- 早川杏子, 本田由美子, 庵功雄(2019)「JSL 児童生徒に向けた教育漢字の字形認識を促す

キルギス日本語教育研究, 2020, vol. 4, pp. 51-61
ヴォロビヨフ ガリーナ, ヴォロビヨフ ヴィクトル,
漢字字体のバイナリ構造分解及び漢字指導での応用

- 構成要素への分解の試み」『JSL 漢字学習研究会誌』 11:101-106
- 文化庁 (2011) 『常用漢字表 (平成 22 年 11 月 30 日 内閣告示)』 ぎょうせい
- 文字鏡研究会編 (2002) 『パソコン悠悠漢字術 2002 今昔文字鏡徹底活用』 紀伊國屋書店
- 諸橋轍次(1984) 『大漢和辞典』 大修館書店
- Habein Y., Mathias G. (1991) *The Complete Guide to Everyday Kanji*. Tokyo • New York • London: Kodansha International
- Halpern J. (1988/1990) *New Japanese-English Character Dictionary*. Tokyo: Kenkyusha
- Heisig, James W. (1986). *Remembering the Kanji I*. Tokyo: Japan Publications Trading Company
- Stalph J. (1989) *Grundlagen einer Grammatik der sinojapanischen Schrift*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz
- Фельдман-Конрад Н.И. (1977) *Японско-русский учебный словарь иероглифов (около 5000 иероглифов)* (和露学習字典) М.: Русский язык
- Неверова Н.Д., Ноздрева Р.Б., Розанова Т.А., Тарасова Т.И. (1985/2001) *Краткий японско-русский словарь иероглифов. 2300 иероглифов* (和露漢字小辞典 2300 字) М.:Русский язык
- JLPT Kanji <http://www.tanos.co.uk/jlpt/skills/kanji/> (2019.10)
- The CHISE (CHaracter Information Service Environment) project <http://www.chise.org/> (2019.10)
- The Unicode Standard 12.0.0 <http://www.unicode.org/versions/Unicode12.0.0/> (2019.10)

Бинарная декомпозиция иероглифов и ее применение в преподавании

Галина ВОРОБЬЕВА (в прошлом Бишкекский государственный университет),
Виктор ВОРОБЬЕВ (в прошлом Кыргызский национальный университет)

Абстракт

В данной статье вводятся понятия линейной, иерархической и бинарной (двоичной) структурной декомпозиции иероглифов, а также гомогенной (однородной) структуры иероглифов и гетерогенной (неоднородной) структуры иероглифов. Выполнив бинарную структурную декомпозицию всех составных иероглифов множества дзэ:ё:кандзи, авторы показали их гетерогенную структуру. На основе бинарной структурной декомпозиции иероглифов были установлены 6 видов компонентов и 36 (6×6) возможных типов составных иероглифов, затем определено количество и процент иероглифов каждого типа в дзэ:ё:кандзи. Кроме того, была определена частота использования компонентов иероглифов каждого вида по уровням JLPT. На основе бинарного подхода была создана мнемоническая история для каждого составного дзэ:ё:кандзи. Также в статье говорится о полезности применения бинарной структурной декомпозиции и понимания гетерогенной структуры в преподавании иероглифов.

Ключевые слова : иероглиф, линейная структурная декомпозиция, иерархическая структурная декомпозиция, бинарная структурная декомпозиция, гомогенная структура, гетерогенная структура

研究論文

УДК: 371.3:811.521

О разработке электронного учебника по иероглифике для начинающих

Виктор ВОРОБЬЕВ (в прошлом Кыргызский национальный университет),
Галина ВОРОБЬЕВА (в прошлом Бишкекский государственный университет)

Абстракт

В данной статье говорится об электронном учебнике по иероглифике, находящемся в стадии разработки. Учебник содержит 245 иероглифов, входящих в перечень иероглифов уровней N5 и N4 официального экзамена по определению уровня знания японского языка JLPT. Все иероглифы учебника распределены по 8 темам, иероглифы каждой темы делятся на группы по смыслу. Поиск иероглифов и данных о них осуществляется по гиперссылкам. По каждому иероглифу доступны необходимые общепринятые данные, словарный запас, примеры предложений и мнемоническая ассоциативная история. Особенностью учебника является то, что мнемонические истории сложных по форме иероглифов составлены на основе бинарной декомпозиции, т.е. разложения иероглифа только на 2 части. Учебник предназначен для самостоятельной работы студентов и учащихся. Помимо изучения иероглифов пользователь с помощью данного учебника может тестировать свои знания.

В теоретической части данной статьи говорится об анализе структуры иероглифов с целью улучшения их понимания.

Ключевые слова: иероглиф, электронный учебник, бинарная декомпозиция, гиперссылка, мнемоника

1. Введение

Существующие в мире виды письменности можно разделить на две группы: идеографическая письменность (например: египетские, китайские, японские иероглифы) и фонетическая письменность (например: латиница, кириллица). Идеографическое письмо (от греческого *idéa* – идея, образ и *grápho* – пишу) – это тип письма, знаки которого (идеограммы) обозначают не звуки или слоги, как в звуковом и слоговом письме, а целые слова или же значимые части слов – морфемы. Кыргызская Республика относится к странам, применяющим фонетическую письменность, а именно кириллицу. Обучение иероглифике является важным разделом обучения японскому языку, при этом ознакомление учащихся из стран с

неиероглифической письменностью требует особого подхода, о чем говорится в учебнике (ヴォロビヨフ 2007). Для поддержки углубленного понимания структуры иероглифов и использования более привлекательного для современных студентов метода учебы с помощью гаджетов авторами предпринята попытка разработки электронного учебника по иероглифике. О подходах к разработке учебника говорится в статье (ヴォロビヨф 2019).

Трактовка термина «электронный учебник» неоднозначна, в литературе рассматривается два типа электронных учебников:

- 1) электронная версия бумажного учебника;
- 2) сложный комплекс программ и данных на электронных устройствах, содержащий обучающий материал, включающий и интерактивные блоки проверки знаний.

Описываемый учебник относится ко второму типу.

2. Используемые термины.

В данном разделе поясняются некоторые термины из области компьютерных технологий и другие.

Интерфейс – совокупность средств, при помощи которых пользователь взаимодействует с различными программами и устройствами. К нему относятся клавиатура, мышь, экран, звуковые колонки (или наушники) и др.

Инструкция – руководство по использованию учебника.

База данных содержит всю информацию по изучаемым иероглифам и их компонентам.

Тесты используются для проверки усвоения знаний.

СУБД – это система управления базой данных. Она принимает через интерфейс указания пользователя и формирует обращение к соответствующей группе иероглифов.

Гиперссылка – это часть электронного текста, ссылающаяся на элемент в этом же тексте или на другой объект (файл, каталог, приложение), расположенный на локальном диске или в компьютерной сети.

При декомпозиции иероглифов получают их части трех разных типов: радикалы, графемы и составные компоненты. Радикалы и графемы используются для отыскания иероглифов в словаре.

Радикалы – общепринятые ключевые элементы иероглифов.

Графемы – нестандартные семантические элементы иероглифов, введенные авторами.

Компоненты – сложные составные части иероглифов, состоящие из радикалов и графем.

Словарь – это электронная таблица, содержащая иероглифы учебника с основными атрибутами.

3. Анализ структуры иероглифов.

Брудный (2005) считает, что при обучении «понимание превыше всего». Kess (1999:12) полагает, что для понимания иероглифов необходимо изучить их сложную структуру. Fincher (1974) предложил применять при обучении принцип минимакса, чтобы исследователь в области образования стремился минимизировать методологическую сложность, которая необходима для получения удовлетворительной степени концептуальной ясности, т. е. понимания, и максимизировать эффективность обучения. Авторы данной статьи считают, что вышеупомянутый принцип минимакса актуален при обучении иероглифике. Поэтому в статье будет говориться об анализе структуры иероглифов с целью повышения эффективности изучения и улучшения их понимания.

Эффективное изучение иероглифов предполагает максимизацию понимания иероглифов и минимизацию методологической сложности процесса обучения. Понимание связано с формированием ментального образа изучаемого объекта, происходящего в несколько этапов, включая анализ структуры иероглифов, алфавитное и символическое кодирование иероглифов, их линейную, иерархическую и бинарную декомпозицию. Подробно о вышеупомянутых методах говорится в предшествующих трудах авторов данной статьи (ヴォロビヨワ 2011, 2014), (ヴォロビヨワ & ヴォロビヨフ 2015, 2016, 2017), (Воробьева 2018, 2019) и других.

Для улучшения запоминания иероглифов в учебнике используется двухуровневая категоризация иероглифов по темам и группам. Для каждой группы составлен текст, содержащий иероглифы данной группы, что облегчает запоминание иероглифов в контексте.

При разработке электронного учебника авторы предприняли попытку реализовать принцип минимакса для улучшения понимания учащимися структуры иероглифов. С этой целью были использованы следующие подходы:

- осуществили декомпозицию (разложение) иероглифов на составные элементы и выявили их гетерогенную (неоднородную) структуру, при этом придерживались принципа бинарной декомпозиции, т.е. разложения иероглифа только на 2 составных части;
- составили для иероглифов сложной формы бинарные мнемонические ассоциации, облегчающие запоминание, т.е. мнемонические истории, основанные на бинарной декомпозиции;
- применили 2 вида кодирования иероглифов для расширения возможностей их поиска в Словаре.

С подробным описанием видов кодирования можно ознакомиться в статье Vorobeva&Vorobev (2012). Символьное кодирование применяется к значимым (имеющим значение) элементам иероглифов – радикалам и графемам. Алфавитное кодирование применяется к незначимым графическим элементам иероглифов – чертам.

На рис. 1 показано, что для графического кодирования типам черт иероглифов поставлены во взаимно-однозначное соответствие заглавные буквы латинского алфавита. Это ABC-код, или алфавитный код. После изучения порядка написания черт, пользуясь ABC-кодированием, можно составить алфавитный код любого иероглифа с целью быстрого отыскания его в Словаре.

A	B	C	D	E	F
一	丨	乚	㇇	㇈	㇉
G	H	J	K	L	M
㇊	㇋	㇌	㇍	㇎	㇏
N	O	P	Q	R	S
㇑	㇒	㇓	㇔	㇕	㇖
T	U	V	W	Y	Z
㇗	㇘	㇙	㇚	㇛	㇜

Рис. 1. ABC-кодирование черт иероглифов

Далее приведены примеры простых и сложных бинарных частей иероглифов, к которым относятся радикалы, графемы и сложные компоненты. Подробно об этом говорится в статье авторов в данном сборнике (ヴォロビヨフ&ヴォロビヨフ 2020).

Ниже приведены примеры бинарных частей, входящих в Juo:yo:kanji.

• Радикалы

一二乙人入八力十又口土士夕大女子小山川工己心手文斗斤方日月木
 欠止母氏水火父牛犬王国生用田由白目矢石穴立米糸羊羽耳肉自至舌
 色行西見言貝赤足走車里金長門雨青音風食首馬高魚鳥黒

• Графемы

万五不円尺今予世以巫事免夜楽

• Сложные компоненты

丙吏可七丁未具央軍昔周占反台与主寺壳冬每千重九官完尚少式弘是本市交合化代介

Ниже приведены примеры бинарных частей, не входящих в Juo:yo:kanji.

• Радикалы

字丨丶ノ丨一イへ儿ノ冂一ミ冂刀リ匕冂トトム口夕尸中弋广廴彳扌
 夕夕母气彳彳牛电产夂禾竹元田夕聿良艹艹豕辵卩佳頁食

歩起立漢英町国南西北中東外出入右上下方不事每何問答言話
火映集開別切運作送持轉動使用工用道通車堂店建館旅着止急走
物品買売社業料高安貸借金銀円同明特重広正大小長悪新古台電写紙
公仕員會計

4.2. Необходимые предварительные знания.

Для использования учебника необходимы следующие знания:

- основы грамматики японского языка и слоговые азбуки хирагана и катакана для понимания примеров предложений на японском языке;
- умение работать на компьютере в системах Microsoft Word 2010 и Microsoft Excel 2010 для настройки учебника в соответствии со своими предпочтениями.

4.3. Структура учебника.

Структура учебника приведена на рис. 2.

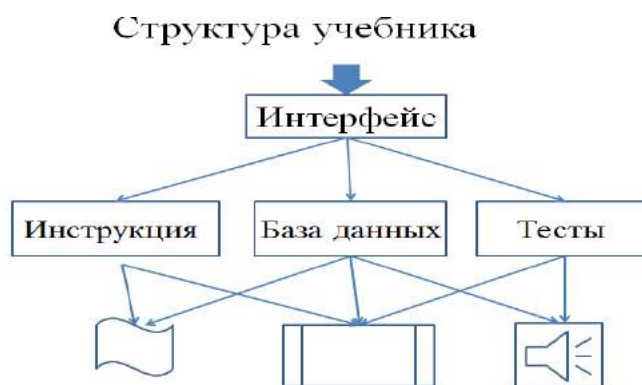


Рис. 2. Структура учебника

Обучающие материалы и результаты тестирования могут быть выведены на принтер, экран или звуковые колонки (наушники). На рис.3 представлена структура базы данных учебника. Все иероглифы учебника распределены по темам и группам.



Рис. 3. Структура базы данных учебника

4.4. Распределение иероглифов по темам и группам.

Все иероглифы учебника распределены по следующим 8 темам:

1. Наиболее часто используемые иероглифы
2. Природа
3. Люди
4. Наука и образование
5. Деятельность и направления
6. Сооружения
7. Технологии
8. Экономика

Иероглифы каждой темы делятся на группы. Например, тема 4 «Наука и образование» включает 3 группы:

4.1. Наука

究考理意質思真待注界由

4.2. Образование

校院教習聞読本書試紙験見学図知勉楽歌

4.3. Язык

言語話音文漢字画問答何同題

В таблице 2 приведен пример иероглифов группы 4.3. «Язык». Справа от таблицы представлен текст, в котором для отдельных слов в скобках вставлены иероглифы, относящиеся к данной теме. Цель данного текста – поддержка запоминания иероглифов в контексте. Каждый иероглиф в группе снабжен гиперссылкой на страницу этого иероглифа в базе данных.

Таблица 2. Пример иероглифов группы 4.3 «Язык».

1	<u>題</u>	topic	тема
2	<u>以</u>	because	поскольку
3	<u>音</u>	sound	звук
4	<u>字</u>	character	знак
5	<u>語</u>	word	слово
6	<u>文</u>	sentence	предложение
7	<u>画</u>	stroke	черта
8	<u>話</u>	speak	говорить
9	<u>言</u>	say	сказать
10	<u>問</u>	question	вопрос
11	<u>答</u>	answer	ответ
12	<u>何</u>	what	что
13	<u>毎</u>	each	каждый
14	<u>不</u>	negation	отрицание
15	<u>事</u>	matter	дело

Первооснова письменности – черта (画), из черт состоят знаки (字) алфавита и иероглифы, из которых образуются слова (語), а из слов – предложения (文). Разговор (話) на любую тему (題) включает в себя предложения (文). Когда произносят слова, то можно различить отдельные звуки (音). Ввиду(以) того, что в разговоре иногда задают вопросы (問), то что (何) сказать (言) в ответ (答)? – Все зависит от контекста, в котором каждое (毎) дело (事) можно отрицать (不).

4.5. Данные о каждом иероглифе

На рис. 4 приведен образец данных о каждом иероглифе учебника в виде трех окон и текста под ними.

語	意味 слово 音読み ゴ 訓読み かた (る) 部首 149 <u>言</u> ; 画数 14	ABC код: <u>AAAABVNAABVNAVNA</u> Символьный код: 149/4ABV/30 Бинарная структура: <u>言 + 吾</u> Примеры UNICODE: <u>8a9e</u>
---	---	---

Мнемоника: Я (吾) говорю (言) СЛОВА (語)

Слова:

- 言語 (げんご) язык, речь
- 言語学 (げんごがく) лингвистика
- 単語 (たんご) слово
- 国語 (こくご) государственный язык
- 母語 (ぼご) родной язык
- 公用語 (こうようご) официальный язык
- 日本語 (にほんご) японский язык

Рис. 4. Пример данных о каждом иероглифе

В левом окне содержится крупное изображение иероглифа. В среднем окне приведены традиционные атрибуты иероглифа: значение, чтения, ключ и число черт. В правом окне приведены 2 кода иероглифа – алфавитный ABC-код и символичный код. Алфавитный код иероглифа состоит из алфавитных кодов его черт в порядке их написания. Он используется для указания порядка написания черт и поиска иероглифов в словаре. В символическом коде 149 – код (общепринятый номер) радикала «говорить», 5ВНА – авторский код графемы со значением «5», 30 – код радикала «рот». 149/5ВНА/30 – это символичный код всего иероглифа, он используется для поиска иероглифа в *Словаре*. Подробное объяснение кодирования графем приводится в книге (ヴオロビヨフ 2014).

Также в правом окне показана бинарная структура иероглифа, т.е. две значимых части, на которые разлагается иероглиф для составления мнемонической истории с целью лучшего запоминания его формы и значения. Каждая часть бинарной структуры имеет гиперссылку на страницу этой части.

Гиперссылка на слове «Примеры» дает возможность просмотреть примеры предложений с данным иероглифом. Гиперссылка на номере, следующем за словом «UNICODE», дает возможность просмотреть примеры слов с данным иероглифом. Ниже окон приведена мнемоническая история для запоминания формы и значения иероглифа и словарный запас с переводом на русский язык.

4.6. Тестирование знания иероглифов

В учебнике для тестирования знания значений и чтений иероглифов используется ссылка на программу Kanji Gold, которая бесплатно скачивается с сайта <http://web.uvic.ca/kanji-gold>.

Ошибочные ответы запоминаются программой и могут быть записаны в файл для последующего анализа.

4.7. Персонализация учебника пользователем

Учебник разработан с использованием программных средств Microsoft Word 2010 и Microsoft Excel 2010, поэтому любой пользователь, умеющий работать с этими программами, может самостоятельно корректировать любые данные для модернизации учебника в соответствии со своими личными предпочтениями. А также пользователь может создать на основе существующих словарей и методов декомпозиции и кодирования свой словарь для включения в него новых иероглифов и слов. Подробное описание действий по персонализации учебника пользователем приведено в инструкции, прилагаемой к учебнику.

5. Заключение

Разработанный нами и реализованный в данном учебнике подход основан на семантической классификации и кодировании иероглифов и их элементов, бинарной структурной декомпозиции иероглифов и включает:

1. Установление последовательности изучения, основанной на категоризации контента.
2. Использование метода бинарных мнемонических ассоциаций для лучшего понимания и запоминания иероглифов.
3. Использование компьютерных технологий для изучения и тестирования знания иероглифов.

Информационное обеспечение учебника содержит таблицы всех структурных элементов иероглифов, входящих в *Jo:yo:kanji*, что позволяет при необходимости значительно увеличить количество иероглифов учебника вплоть до полного списка *Jo:yo:kanji*.

Совокупность предложенных подходов обеспечивает более глубокое понимание структуры иероглифов, а использование мнемонических ассоциаций, основанных на бинарной декомпозиции, способствует формированию устойчивого ментального образа иероглифа и его запоминанию. В этом мы видим суть применения минимаксного принципа, когда простые бинарные мнемоники дают положительный результат в понимании и запоминании иероглифов.

Предполагается, что после проведения апробации и доработок учебник будет выставлен в Интернет в открытом доступе.

Литература

- Брудный Арон (2005) Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт. 336 с.
- Воробьева Галина (2018) *Иерархический подход к преподаванию японской письменности*. «Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания» выпуск 18. Материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе» Москва: издательство «Ключ-С». 18-27. Ассоциация преподавателей японского языка РФ
- Воробьева Галина (2019) *Анализ структуры иероглифов и его использование в преподавании*. «Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания» выпуск 19. Материалы международной научно-практической конференции «Японский язык в образовательном пространстве» Москва, Московский городской педагогический университет. Институт иностранных языков. Москва:издательство «Ключ-С». 39-48. Ассоциация преподавателей японского языка РФ
- ヴォロビヨフ ガリーナ (2007) 『漢字物語 I』 ビシケク, Lakprint. pp.1-184
[https://www.dropbox.com/s/11bs3337vic67jo/ヴォロビヨフ 2005 漢字物語 I.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/11bs3337vic67jo/ヴォロビヨフ%202005%20漢字物語%20I.pdf?dl=0)

キルギス日本語教育研究, 2020, vol. 4, pp. 62-73
ヴォロビヨフ ヴィクトル, ヴォロビヨワ ガリーナ,
初心者向けの漢字の電子教材の開発について

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, 日本語教育学会

<https://www.jstage.jst.go.jp/article/nihongokyoiku/149/0/>

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

http://www.grips.ac.jp/jp/dtds3/galina_vorobeva/

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 (2016) 「非漢字系日本語学習者の漢字学習の支援を目指す漢字構造記述」『漢字字体史研究 二 字体と漢字情報』244-264, 勉誠出版

ヴォロビヨワ ガリーナ, ヴォロビヨフ ヴィクトル (2017) 「非漢字系日本語学習者の漢字学習における阻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—」『国語研究所論集』12:163-179 <http://doi.org/10.15084/0000085>

ヴォロビヨワ ガリーナ (2019A) 「漢字学習での ICT の利用及びデジタル漢字教材の開発」『キルギス日本語教育研究紀要』第 3 号 41-53. キルギス共和国日本語教師会
<https://jlkyoushikai-kyrgyz.jimdo.com/紀要-キルギス日本語教育研究/バックナンバー/>

ヴォロビヨワ ガリーナ (2019B) 「非漢字系日本語学習者の体系的な漢字学習の支援を目指す漢字構成の公式化とその応用」『JSL 漢字学習研究会誌』11:50-59

Cameron Fincher (1974) A Minimax Principle for Educational *Research /Research in Higher Education*, Vol. 2, No. 2: 99-107

Kess, Joseph F. (1999) The Japanese mental lexicon : psycholinguistic studies of kana and kanji processing. — John Benjamins Publishing Co. USA. 276 p.

The Unicode Standard 12.0.0 [http://www.unicode.org/versions/Unicode12.0.0/\(2019.10\)](http://www.unicode.org/versions/Unicode12.0.0/(2019.10))

Vorobeva Galina, Vorobev Victor (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

初心者向けの漢字の電子教材の開発について

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

要約

本稿では、開発中の漢字電子教材について述べる。教材は、日本語能力試験の N5 および N4 の 245 字の漢字を含む。教材に含まれているすべての漢字は 8 つのトピックに分類され、各トピックの漢字はさらに意味的グループに分類されている。漢字とそれらに関するデータの検索は、ハイパーリンクによって実行される。各漢字に関する一般的なデータに加えて、語例、文例、およびニーモニックストーリーが与えられる。教材の特徴は、字体的に複雑な漢字のニーモニックストーリーが漢字のバイナリ構造分解、つまり 2 つの部分への分解に基づいて作成されていることである。教材は、自律学習用である。漢字の知識を得ることに加えて、ユーザーは電子教材を使用して漢字の知識がテストできる。

本稿の理論的部分では、漢字構造の理解を深めるための漢字の構造分析について述べる。

キーワード：漢字，電子教材，ハイパーリンク，バイナリ構造分解，ニーモニック

研究ノート

YDK: 371.3:811.521

ロシア語, 日本語, 英語の専門用語をいかに翻訳するか: 訳出における基本テクニック

ジュヌシャリエワ アセーリ
(異文化コミュニケーションセンターNami&Co)

要約

本稿は, 技術翻訳の特徴についての研究であり, 技術文書における専門用語を日本語, ロシア語, 英語へ訳出する際の問題点を明らかにし翻訳テクニックの検討を目的とする。特に, 技術翻訳の質の向上を目指して以下の点を中心に検討を行った。

- ・ 翻訳者自身が収集した情報を蓄積し技術翻訳に関する用語辞典作成する必要性と効果
- ・ 技術翻訳において適切でない訳語選択が行われなかったための専門用語の訳出ストラテジー
- ・ 技術文書の翻訳の語彙選択に関する見解と情報伝達における側面考察
- ・ その他, 翻訳技術一般の課題

キーワード: 技術翻訳, 専門用語, 翻訳スキル, 用語辞典

本稿は, 技術翻訳の特徴についての研究であり, 技術文書における専門用語の日本語, ロシア語, 英語への訳出テクニックのいくつかを明らかにすることを目的とする。

まず, 「技術翻訳」とは何かだが, JES ジェスココーポレーションの翻訳業界用語集[1]の説明によれば, 技術翻訳とは「工業技術分野全般およびソフトウェア産業で扱われるコンピュータ, 通信, 電子, 電気, 機械, 自動車, 建築, エネルギー, 医学, 薬学, 化学, 生物等, 主に自然科学分野に関連している文書, すなわち電子データも含む技術文書の翻訳のこと」である[2]。また, 丸ごと翻訳ステーションのサイトでは, 「技術翻訳とはなんですか?」という質問の回答の中で「製品についての取扱説明書, 据付説明書, 仕様書などの技術文書や, 電子データなど」[3]と, 具体的な技術文書の例を挙げている。

1. 技術翻訳における訳語の選択

技術文書には専門用語が多く含まれていて記述のスタイルも特別であるため, 翻訳技能に優れているだけでなく, その分野の専門知識に精通した翻訳者でなければ良い仕事はできない。専門分野やコンテキストが違えば, 同じ一つの語が指し示すものの名前(意味)が異なるものだ。翻訳に際しては, テキストの論理的な理解とコンテキストの把握が肝心である。また, 語彙そのものの多義性に注意し, 訳語選択に注意しなければならない。例を挙げる。

- 英語→日本語:
 - head ①頭 ②部品及び構造物の上部 (例えばシリンダーヘッドの head)
 - clearance ① (不要物の) 一掃 ②通関 (手続き) ③ (航空機などの) 離発着許可 ④ (機械や工具などの) 寸法的な余裕 ⑤最低地上高 (自動車用語)
- 英語→ロシア語:
 - organization ①организовать (組織すること) ②контролировать (管理する, 自動車用語では慣らし運転をすること)

技術翻訳は, 専門用語を正しく使用しなければならない。しかし, 難解な専門用語ばかりでは, 翻訳の意味が半減する。技術翻訳においても通常の翻訳と同じく, 訳出の原則は, まず, 伝えるべきことを分かりやすく伝えることが肝心で, その際, 原文におけるジャンルと語法に応じた適切な訳語選択が訳文においても行われなければならない。つまり, 翻訳者が原文の意図や原文の中で使用されている用語の専門分野における意味を理解していなければ, 翻訳は大失敗に終わるということだ。例えば, 日本語の「踊り場」という語は, どの分野で使われるかによって意味が異なる。漢字だけで判断すると「踊るところ」だが, 建築関連の語として用いられた場合は, 意味が異なる。日本家屋の中にダンスフロアがないとは限らないが, 家の中の「踊り場」は, 普通は「踊るところ」ではない。「踊り場」のような一見簡単な語でも, 翻訳者は必ず辞書を引く習慣を持たなければならない。「踊り場」を3種類の辞書で調べてみると, 次のような訳語が確認できた。

- A) 大辞泉 (小学館): ①踊りを踊る場所 ②階段の途中に, やや広く場所をとった平らな所 ③経済用語→景気が上昇する局面で, 景気の回復が鈍り, 横ばいの状態にあること
- B) weblio 辞書英和和英辞典 (<https://ejje.weblio.jp>): 主な英訳として, ①landing ②pace ③platform を挙げているが, 研究社新英和中辞典の英訳として「踊り場」検索ページに ④dance floor, <階段の>landing とある
- C) コンサイス和露辞典 (三省堂): ①танцевальная площадка/зал ②лестничная площадка
つまり, 家の中にある「踊り場」は何かと言えば, 大辞泉の②, weblio 辞書英和和英辞典の④, コンサイス和露辞典の②ということになる。

このように, 辞書の活用は必須だが, 実際には専門用語の訳出作業の際, 翻訳者は次のような問題に遭遇する。

- 1) 何種類もの辞書を引いても, 相当する訳語が見つからない
- 2) 相当する訳語は存在するが, コンテキストに当てはまらない
- 3) 類似の訳語が多数あるが, どれも意味的に当てはまらない
- 4) 類似の訳語が多数あるが, どれが適切な訳語か判断し兼ねる
- 5) 原文を翻訳者の母語に訳出する際, 間違った訳語を用いる

次に, 訳出に際しての1)から5)の問題に対処するにはどうすればいいか, 順に方策を考えてみることにする。

II. 訳語の見つけ方

- 1) 辞書をいくら引いても, 相当する訳語が見つからない

訳出のテクニック→まず原文が論理的かどうか注意深く読んだ上で, 矛盾や理屈に合わない箇所があれば, 原文に問題があるかもしれないから, 間違いがないか原文作成者に確認すること。

2) 相当する訳語は存在するが, コンテキストに当てはまらない

例: ハンドリング工学で用いる「ケーブル」はロシア語の кабель や трос そのものではなく, стропы のことである。ハンドリング工学や現場に詳しくれば(現場などで見たことがあれば), 迷わず選択できる語彙だ。

訳出のテクニック→翻訳者が原文のテーマや専門分野に精通していない場合に起きやすい問題であるから, 自分で勉強するだけでなく専門家に相談すること。物品の名前であれば, 現物を見て訳語を当てはめるようにする。

3) 類似の訳語が多数あるが, どれも意味的に当てはまらない

例: 材料工学の用語で主としてプラスチック業界の専門用語である「耐候性 = weatherability」という語句を悪天候に強い(耐性がある)という意味だと判断し「風雨に耐える(雨風を通さない) = weatherproof」と考えてしまうと, 適切な訳語が見つからない。「風雨に耐久性がある」というロシア語[4]は, ①защищённый от непогоды, ②защищённый от метеорологических воздействий, ③всепогодное исполнение, ④атмосстойкий, ⑤стойкий против атмосферных условий, ほかだが, そのうちのどれをとっても一語では本来の意味である「プラスチックや塗料, 繊維, 有機素材等の工業製品が太陽光・温度・湿度・雨等の屋外の自然環境に耐えうる性質」を表すことができない。時間をかけて材料工学の概説書や参考書に当たってみれば атмосферостойкость にたどり着くことができる。なお、「風雨に耐える」と慣用句の「風雪に耐える」は意味が異なるので注意を要する。

訳出のテクニック→一般の辞書に掲載されていない語句を訳出する際は, 安易に同義語の訳語で間に合わせてはならない。辞書だけでなく科学用語や産業百科事典などにも当たる必要があるが, そのためには, 原文で用いられている表現のジャンルや意味に翻訳者が精通していなければならない。

4) 類似の訳語が多数あるが, どれが適切な訳語か判断しかねる

適切な訳語を選べないのには, 次の理由が考えられる。

A) 原文のテキストの内容が分かりにくい文章である場合

- ・著者が人文系で技術畑の内容をうまく説明できない
- ・著者の母語による文章力に問題がある
- ・著者に専門知識がない
- ・著者が母語ではなく習得した言語(著者にとっての外国語)で書いたテキスト
- ・外国語からの翻訳テキストで, 翻訳の質が悪い

B) 原文には問題がないが, ソース言語のいくつかの語彙の概念を表す語が訳出言語に見つからない場合

例: ライナープレート(英語の linear plate)のロシア語訳 Сегмент кольца колодца

C) 専門用語が多義語で複数の意味がある場合

例 1: 英語の value は, 日本語の訳語には「価値」, 「値段」, 「値打ち」, 「重要性」,

「価値観」, 「特徴」のほか, 数学における「値」, また音楽分野での「音符の長さ」や「音価」など, 分野による区別はできても似通った意味が多いので翻訳者にとって扱いにくい語の一つである。ロシア語に訳出する場合も同様だ。

例2: 技術翻訳においては何かの重量を表すのに単位がキログラムである「質量 (物体そのものの量)」なのか, 単位がニュートンである「重さ (物体に働く重力の大きさ)」なのかに注意して, 訳語をえらばなければならない。

訳出のテクニック→同じ語がどのような訳語に訳出されるのか辞書の例文に学んだり, 母語の読解訓練を積むのが効果的である。

5) 原文を翻訳者の母語に訳出する際、間違っただ訳語を用いる

例: ロシア語で重さを表す場合, 部品や貨物の一つ一つの個別重量なのか, 総重量なのかで用語が異なるが, 次のような表現ではよくロシア語母語話者による「母語の誤用」がある。

- よくみられる誤用1: машина весом →正しい語句: машина массой (機械重量)
- よくみられる誤用2: вес груза →正しい語句: масса груза (貨物重量)
- * 「машина (機械)」は多くの部品で組み立てられているし, 「груз (貨物)」も幾つもの荷がまとめられているわけだから, それぞれの重さを表すには, вес ではなく масса が用いられるべきである。

訳出のテクニック→5)に同じ。何よりも母語の運用能力を高めることが大事である。

III. 技術翻訳者に求められるもの

技術翻訳においては, 専門用語の翻訳が特に困難な作業である。専門分野で用いられている語がそのまま使われることが多いことから, 訳出語彙を探すより手間が省けるからであろう。しかし, 技術文書であっても, それを手にとって読むのは必ずしもその分野の専門家ばかりではないはずだ。使用説明書などは, ごく普通の人々が参考にする物だろう。だから, できれば訳出テキストでは極力外来語を使用せず, 本来の語彙を駆使することが望ましい。

例えば, 日本語に訳出する際は, 「ピラー」の代わりに「柱」とか「支柱」を, また「スラブ」と書く代わりに使途を添えて「厚板」などとすれば読者にとってはるかにわかりやすい。ロシア語なら「риск」や「контрмера」といった外来語を当てるのではなく「опасность」とか「противодействие」にするほうがわかりやすい。

技術翻訳者として訳出技能を高めるために必要なことを, 筆者自身の技術翻訳の実践から学んだこととして以下に挙げて本稿を終えたい。

- 母語を磨くこと。
- 専門的な技術文書の翻訳も一般文書の翻訳も基本は同じだが, まずは一般文書の翻訳経験を積むこと。
- 専門用語の語彙を豊かにするためには, 様々な分野の専門用語を一度に習得しようとせず, 一つずつ分野を絞って集中的に学ぶことから始めること。
- 原文に書かれていることのほか, 添付の図面やイラストなどを分析し, 著者の言いたいことを深く考えながら翻訳すること。

- 技術翻訳者同士で情報交換を行ったり, 信頼できる参考資料に当たったりして, 翻訳者自身はその分野のことをよく勉強すること。
- 翻訳の不成功を原文のせいにはしない。原文の質が悪くても, 正確に意味が伝わる翻訳を目指すこと。
- 訳文は簡潔かつ明確であること。また, 文体を守り, 文法的なミスを犯さないこと。
- 自分自身で用語辞典を作成し, 実践や研究を通じた翻訳情報の収集と蓄積に努めること。

【参照 URL】

- [1] <https://www.jescorp.co.jp/ja/terms.html> (2020年1月9日閲覧)
- [2] https://www.jescorp.co.jp/ja/terms_ka.html#k017 (2020年1月9日閲覧)
- [3] <https://honyaku-st.com/技術翻訳とはなんですか?/> (2020年1月9日閲覧)
- [4] <https://www.multitran.com/m.exe?s=weatherproof&l1=1&l2=2> (2020年1月9日閲覧)

Основные приемы перевода технических терминов в русском, японском и английском языках

Асель ДЖУНУШАЛИЕВА
(Центр межкультурной коммуникации Nami&Co)

Абстракт

В данной статье рассматриваются особенности перевода технических текстов на японский, русский и английский языки. Особое внимание уделяется следующим моментам:

- необходимости повышения качества переводимых текстов путем сбора информации о специальной терминологии и создания своих авторских глоссариев (терминологических словарей),
- приемам устранения ошибок в текстах на примере несовпадений переводов терминов,
- рассмотрению аспектов передачи информации материала технического характера.

Ключевые слова : технический перевод, специальная лексика, навыки письменного перевода, терминологический словарь

研究ノート

YDK: 376.3

キルギス共和国における手話通訳の現状と課題

ボロトベック クズ サイカル
(ビシケク国立大学 2019 年卒業)

要約

手話や手話通訳についての現状調査が本研究のテーマであるが、キルギスには情報が極めて少ないため、独自に調査を始めた。手話通訳者（とみなされている）3 人には手話通訳についてインタビュー調査をした。キルギスろう学校所属教員 5 人には手話通訳資格についてアンケートに回答してもらった。その結果、キルギスには手話通訳の資格制度も国家による指導ガイドラインもないことがわかった。ろう者と難聴者へのアンケート調査では合わせて 17 人から回答を得たが、健聴者との交流手段として手話を挙げる回答が多かった。健聴者にはオンラインでアンケート調査を実施し 111 人から回答を得たが、7 割以上が手話に興味があり学習希望があると回答した。社会のバリアフリーを目指す上でも、ろう者教育の充実と手話通訳者養成はキルギスの緊急課題である。手話通訳者のステータスを確立し、大学でも手話通訳養成課程を設けるなど、手話言語研究を推進しなければならない。

キーワード：手話言語、手話通訳者、難聴者と健聴者、ろう者と高等教育、国際手話とバリアフリー

1. はじめに

① 研究の動機

筆者は日本留学中、日本人の友人二人が部活の帰りに互いに手話を使ってコミュニケーションする場面に遭遇した。二人ともろう者ではない。キルギスでは、ろう者ではない人同士が手話で会話するのを見たことがない。不思議に思って質問したら、大学で自由選択科目として学んだという。筆者は手話によるコミュニケーションに興味を湧いてきたので、帰国後キルギスで手話を習おうと思った。しかし、キルギスには手話教室もないし、手話についての情報もほとんど得ることができなかった。そこで、詳しく調べたいと思い、キルギスにおける手話と手話通訳の現状を研究してみようと考えた。

② 用語の定義

以下の事項と用語の定義を本稿に適用する。

1. 手話は独自の文法を持つ独立言語であり、手の動きだけでなく表情や身体動作(ジェスチャー)の組み合わせによる総合的な身体言語で、コミュニケーション手段として主にろう

者と難聴者が使用する視覚言語であるが、手話にないことばや新しい語彙、地名や人名などを表す時には指文字が用いられる。

2. 国際手話(International Sign Language, gestuno)は現在、1951年に創設された World Federation of the Deaf の会議をはじめ国際的な会議の場では英語とともに共通言語として使用されている。
3. 手話通訳とは、通信を音声言語コードから表情・ジェスチャーコード(視覚言語コード)に変化するプロセスであり(Комлев Н.Г. Словарь новых иностранных слов. 108с.), 音声言語による伝達内容を視覚言語による伝達内容に記号化して伝える、または、反対の通信を媒介するものを手話通訳者という。

③ キルギスの手話と手話通訳の現状

キルギスではソ連時代からの言語使用の伝統でロシア手話が行われている。CIS 諸国のほとんどでも同じだが、独立から 30 年近くたった今、それぞれの国の文化や生活様式の影響もあって手話の方言化が進み、同じロシア手話なのに部分的に通じなかったりする。

キルギスには手話検定試験がない。手話教授法の専門家がいないため試験を導入することができない。また教育科学省にも指導ガイドラインがない。専門家がいないため手話通訳者が養成できない。1940 年 11 月に設立したキルギス視聴覚障害者協会はろう者の就職支援も行なっているが、手話通訳者の養成や手話教授法の研究などは財源がないことから行なうことができない。

現在、キルギスには手話通訳者として 4 人が働いているが、ロシアで手話を専門に学んだ有資格の専門手話通訳者は一人だけで、3 人はキルギス聴覚障害者協会からの証明書で手話通訳者だと「みなされている」が、証明書に実際の効力はない。

現在キルギスには手話を学べる高等教育機関はない。年に一度、国際連合開発計画(UNDP)のプロジェクトの一つとしてロシア手話の短期コースがキルギス視聴覚障害者協会と機会均等推進社会センターで実施されているが、短期間のため手話言語習得には不十分だ。ろう者の家族に対してはろう学校の教員による手話言語トレーニングが実施されているが、一般の健聴者対象の手話教室や手話言語研究施設も存在しない。2018 年まではアラバエフ記念キルギス国立大学の障害者教育学部で手話が教えられていたが、2019 年からは学生募集をしていない。手話の授業時間数が少なかったこともあって卒業生たちの手話言語運用能力は手話通訳できるレベルではない。

手話の普及と手話通訳者養成が遅れているキルギスでは、ろう者は社会的弱者である。キルギス視聴覚障害者協会によると、難聴者あるいはろう者として登録されている人口は 4,000 人以上である。しかし、キルギスのテレビにはニュースをはじめ手話通訳付きの番組がない。ろう者と難聴者がニュースや情報を得るのは、ほとんどが新聞雑誌などの印刷媒体を通じてである。

2016 年に UNDP の支援でテレビのニュースが手話通訳付きで放送されるようになったが、計画実施期間が終わってからは予算がなくなり手話通訳が行われなくなった。ろう者が進学できるのは職業専門学校までで、大学に進学できない。教育機関側の受け入れ態勢が十分でないこと手話通訳者の不足がろう者の大学進学を阻んでいる。

II. 手話と手話通訳に関する調査

① 手話通訳者への聞き取り調査

筆者は2019年2月26日から5月16日にかけて手話通訳者3人にインタビュー調査を行った。3人のうち2人が機会均等推進社会センターに所属し、残りの一人はキルギス視聴覚障害者協会に所属している。回答者に許可を得てインタビューを録音させてもらった。インタビューでは主にキルギス手話や手話通訳について質問した。手話を習得したのは、2人が「家族にろう者がいるため」、1人が「手話に興味を持っていて、ろう者と一緒に活動する中で学んだ」とのことだった。また、キルギスには手話言語に関する法律や制度が整備されていないこと、そして、ろう学校の教員と手話通訳者の専門試験も技能審査も行われていないことが分かった。

② ろう学校教員への記入式アンケート調査

5月28日にはキルギスろう学校所属の教員5人に記入式アンケートに答えてもらった。アンケートの質問は主に手話通訳の資格に関するものである。教員のうち3人はロシアの教育大学で手話を学んだが、2人は書物を通して独習したという。

③ 健聴者へのオンライン・アンケート調査

健聴者にはオンライン・アンケート調査を実施し、手話についてどんなイメージや意見を持っているのか、手話を習いたいかなどの質問をし、111人から回答を得た。回答者のうち50人はビシケク人文大学(2019年9月から「ビシケク国立大学」に名称変更)の学生、35人はその他の大学の学生、残りの26人は社会人である。

筆者は、キルギスに手話教室がないことや手話通訳の専門家が存在しないのは、人々が必要を感じていないのが原因なのではないか、と予測していたが、アンケート結果では多くの人が手話に関心を持っていて、手話でろう者とコミュニケーションを取りたいと思っていることがわかった。健聴者に行った調査では76人(回答者の71.2%)が「手話に興味を持っているし、手話教室があったらぜひ通いたい」と答えた。また、テレビ番組の手話通訳に関しては「前はニュースが手話通訳とともに放送され、自分も手話をぜひ習おうと思った」、「ろう者が情報を得られないのは不平等だ」、「手話を習ってろうの人と友達になりたいと思ったが、教室がなくて諦めた」などのコメントがあった。

④ ろう者と難聴者への記入式アンケート調査

聞こえる人と聞こえない人のコミュニケーション手段として手話を挙げたのは健聴者もろうおよび難聴者も同様だった。機会均等推進社会センターでコンピューターリテラシーを学んでいる17人(ろう者1名、難聴者16名)に記入式アンケート調査を行った。「健聴者が手話で会話してほしいと思いますか。」と質問したところ、17人全員が「健聴者にも手話で会話してほしい」と答えた。その理由は次の通りである。

- ・健聴者とコミュニケーションしやすくなるから：14人
- ・読話は口の動きが人によって異なるので読み取りが難しいから手話の方が便利だから：1人
- ・手話なら健聴者にとってもろう者にとっても互いにコミュニケーションがとりやすいから：1人
- ・手話のわからない健聴者に通訳してもらえるから：1人

⑤ 教育と情報に関する質問と回答から

ろう者の職業選択の幅は狭い。職業専門学校で取得できるのは、縫製、内装工事、配管工事などの資格がほとんどだ。ろう者が高等教育を受けることができない現状に関連して、上記の「②ろう学校教員への記入式アンケート調査」でろう学校の教員に「ろう者が高等教育を受けることができない理由」を尋ねたときの回答は「ろう者は手話通訳がなければ情報を得ることが非常に難しい。ところが、資格があり手話を使ってろう者の学生を指導できる教員がいないから、現実問題としてろう者は大学に進学したくてもできないのだ」というものだった。

また、「④ろう者と難聴者への記入式アンケート調査」では、「キルギスの大学に入学したいと思うか。大学ではどんな専門分野を学びたいか」という質問をした。17人中10人が大学進学を希望していて、調理師、会計士、写真技師、編集者、プログラマー、デザイナー、ロシア語教員などの専門職につながる教育を受けたいと回答した。あとの7人は「進学は希望しない」と答えたが、進学しない理由は「教えてくれる人がいない」と書かれていた。ろう者が大学に進学しないのは、ろう者自身に興味も能力もないからではなく、能力があっても進学したいと思っても、進学の手続きが奪われているためであることが分かった。

すでに述べたようにキルギスにはニュースを手話通訳付きで放送しているテレビ局がない。UNDP プロジェクトから予算支援を受けてキルギス公共放送局が2016年に国内ニュースを手話通訳付きで放送したが、プロジェクト期間の終了とともに手話通訳もなくなった。それに関して、ろう者向け記入式アンケート調査でも健聴者向けのオンライン・アンケート調査でも「ニュース番組には手話通訳が必要だと思うか」と、質問してみた。「必要だと思う」という回答を選択したのは、ろう者と難聴者は全員17人(100%)、健聴者は106人(94.6%)だった。

2016年に法案が提出され、2019年4月16日に「ニュースは手話通訳付きまたは字幕付きで放送すること、病院での治療や裁判において、ろう者は週40時間の手話通訳サービスが無償で受けられる」などとする法律が制定されたが、手話通訳者の数が決定的に少ないためすぐには施行されない。2023年まで待たなければならない。

III. おわりに

① 調査を通じて明らかになった問題点

調査結果と調査を通じて得た情報から、次のような問題点が明らかになった。

1. 手話と手話通訳に関する制度が確立されていない
2. 手話通訳者のステータスが低い
3. 手話言語の専門家と手話通訳者が不足している
4. 専門手話通訳者の認定資格制度がない
5. 高等教育機関に手話言語の専門教員や手話通訳者が配置されていない

以上の問題を解決するためには、手話言語の専門家と手話通訳者養成に努め、専門手話通訳資格認定制度を確立しなければならない。

② 今後の課題と展望

手話通訳者や手話言語の専門家育成が国の緊急課題である。ろう者だけでなく健聴者に

も手話を普及させるため、手話教室を開いたり、色々な相談窓口を設けたり、社会のバリアフリーを目指す工夫が求められる。大学でも手話通訳養成課程を設けて、手話言語研究を推進しなければならない。

キルギスで手話を普及させるには、国際手話の導入が効果的だと思われる。ろう者が国際的な会議やスポーツ大会に参加しやすくなり、ろう者同士の国際交流とろう者と健聴者の交流が発展する。その結果、キルギス社会でもバリアフリーの意識が高くなるだろう。同時に手話通訳者の養成とろう教育の充実が急務だ。

本稿において日本語で記載した諸機関及び団体のロシア語名称（大学以外）

1. キルギスろう学校：Специальная общеобразовательная школа-интернат для глухих детей КР
2. 機会均等推進社会センター：Социальный центр «Равные возможности»
3. キルギス視聴覚障害者協会：Кыргызское общество слепых и глухих

参考文献

1. ГОСТ Р 57636—2017, *Язык русский жестовый. Услуги по переводу для инвалидов по слуху. Основные положения*, М., 2017
2. Зайцева Г.Л. *Жестовая речь. Дактилология*. М., 2000,
3. Зайцева Г.Л., *Дактилология. Жестовая речь*, М., 1991
4. Комлев Н.Г. *Словарь новых иностранных слов*. Изд. московского университета, 1995
5. Работягова Т.Д., Даник Н.В., *Язык жестов*, Б., «Аль салам», 2008
6. 飯田美奈子「対人援助におけるコミュニティ通訳者の役割考察：通訳の公正介入基準の検討」, 立命館大学大学院先端総合学術研究科 課程博士学位請求論文, 2016.

参照 URL

1. <http://www002.upp.so-net.ne.jp/kurione/rekisi.html> (2019年5月11日閲覧)
2. <https://edunews.ru/professii/obzor/lingvo/surdoperevodchik.html> (2019年5月20日閲覧)
3. <https://jestov.net/blog/istoriya-zhestovyx-yazykov-maloizvestnyj-put/> (2019年4月20日閲覧)
4. https://www.profguide.io/article/prof_surdoperevodchik.html (2019年5月13日閲覧)
5. <https://cnii-jest.ru/ru/> (2019年5月11日閲覧)
6. <http://ktrk.kg/media/video/4176> (2019年6月23日閲覧)
7. <http://www.kosg.kg/kyrgyzskomu-obshhestvu-slepyx-i-gluxix-80/> (2019年6月7日閲覧)

Современное положение жестового языка и сурдоперевода в Кыргызстане

Сайкал БОЛОТБЕК кызы

(выпускница 2019 г. Бишкекского государственного университета)

Абстракт

Автор данной работы в 2017-2018 учебном году прошла языковую стажировку в Осакском педагогическом университете, во время которой столкнулась с тем, что две знакомые слышащие студентки общались друг с другом на жестовом языке. Спросив о причине знания и общения на этом языке, автор узнала, что в данном университете можно изучать жестовый язык как предмет по выбору. До этого автор никогда не интересовалась жестовым языком и в своей стране Кыргызстане никогда не встречала слышащих людей, общавшихся на жестовом языке. После этого автор начала искать ответы на два вопроса: 1) Во всем ли мире используется один жестовый язык; 2) Что и как изучают, чтобы стать профессиональными переводчиками с жестового языка на звучащий язык, то есть сурдопереводчиками. В ходе поисков проснулся глубокий интерес к данной сфере. После возвращения со стажировки в Кыргызстан автор хотела начать учить жестовый язык, но не нашла никакой информации о жестовом языке в Кыргызстане, что и послужило причиной провести исследование данной области и сделать это темой выпускной квалификационной работы. Исследование осуществлялось методами интервью и анкетирования. В результате был сделан анализ состояния и перспектив жестового языка и сурдоперевода в Кыргызстане.

Ключевые слова : жестовый язык, сурдоперевод, слабослышащие, неслышащие, слышащие, школа глухих, социальный центр, Общество глухих

実践報告

YDK: 371.3:811.521

笈川日本語特訓班とは何か

瀬口 誠 (湖南大学),
笈川 幸司 (佳思栄(北京)教育諮訊有限公司)

要約

中国で10年以上続いている笈川日本語特訓班は、日本語発話アウトプット練習に特化した合宿型日本語学習クラスである。毎回、中国全土から集まる200人を超える日本語学習者は、合宿の10日間、朝から晩まで日本語のアウトプット練習を繰り返して行う。学習者は、「型」を使って発話内容を組み立て、最終的に考える時間0秒で、あらゆるテーマに対して自分の意見を言えるように練習する。参加前に日本語発話に自信を持っていなかった多くの学習者は、10日後には日本語を話す時に緊張しなくなり、日本語を話す自信と勇気を得て帰路につく。

キーワード：笈川幸司, 日本語教育, アウトプット, 日本語会話, 日本語教授法

はじめに

笈川幸司が中国で行っている教育実践は、その広がりや認知度に比べて、その教育内容や成果については、ほとんど伝えられていない。笈川幸司及びその日本語特訓班を扱ったものとして公になっているものと言えば、本人へのインタビュー、笈川自身が書いた自叙伝、そして2019年10月に放送されたNHK特集番組「逆転人生」ぐらいである。しかし、そのどれも、必ずしも特訓班の取り組みや笈川の教育指導法について、全体像を描いたり、分析説明したものではない。

筆者の一人瀬口は、2016年8月以来、笈川日本語特訓班に参加し、特訓班の諸活動を体験・観察してきた。そして、特訓班の実践を様々な場で説明する機会を得て、その一端を紹介してきた。だが、笈川特訓班の実態や全体像は、学会発表の限られた説明時間や字数では紹介できるものではない。また、各学校の一つの授業が、それ単独で成り立っていないのと同じように、笈川特訓班の取り組みを一部分切り取って描いたところで、その全てを説明できるものでも理解できるものでもない。それゆえに、論述には限界があることを先に断っておく。

本稿では、まず、特訓班の概略を描き出して全体像を提示する。次いで、2019年夏の特訓班参加者に対して行ったアンケート結果に基づいて、特訓班の成果を検証する。

1. 特訓班とは何か

日本語特訓班とは、日本語教師の笈川幸司が中国で行っている合宿型の日本語特訓授業

である。2006年、当時笈川が赴任していた北京大学の宿舎で始まり、場所や形を変えて現在まで続いている。「いくつかの私立の短期大学を掛け持ちして教えたところ、学生たちがみるみるうちに上達していき、名門・清華大学や北京大学でも授業を行うように。日本語スピーチコンテストの優勝者を続々と輩出するようになった。その間に自身も北京外国語大学で日本語言語学の修士号を取得。教師としてのキャリアを積み重ね、「笈川メソッド」を確立。中国各地の大学などで講演活動も行うようになっていった」(中島恵, 2018)。



清華大学や北京大学で行っていたスピーチコンテスト優勝者を輩出する笈川の指導は評判となり、北京市内の大学で日本語を学ぶ学生たちが笈川のもとに集まってくるようになった。そして、北京大学の1人の学生に一か月で日本企業が求める流暢な日本語会話力を身につけるために始めた短期日本語会話特訓が、「特訓班」の萌芽だった。(笈川幸司, 2013)。

1.1. 始まりの場所

2006年3月、笈川は、北京大学留学生宿舎ロビーで「日本語特訓班」を始めた。12、3人で毎日のように行われた特訓班参加者の中には、他校の学生や、全国日本語スピーチコンテストの優勝者が7人も含まれていた。その後、参加希望者が増え、北京市内の各大学で日本語を学ぶ学生も集め、冬と夏の長期休暇に合宿型の日本語特訓を開催する形に発展した。開催場所は北京だけでなく、西安、大連、紹興などでも日本語特訓班を開催した。現在は、北京市郊外(五環の外)の施設を借りて、中国全土から学生を集めて10日間の特訓班を開催している。

1.2. JASLON

2013年、笈川は北京の大学を辞めて独立し、北京で日本語教育機関(会社)「JASLON」(ジャスロン: 佳思栄(北京)教育諮訊有限公司)を立ち上げた。「JASLON」での笈川の事業は、夏と冬の特訓班を主軸として、世界各地での講演やメディア出演や共同研究などである。

「JASLON」立ち上げ二年前の2011年9月、笈川は笈川式日本語講演マラソンを開始した。2010年に個人で全国スピーチ大会を開くための宣伝営業として行った講演が基になり、その後笈川は、中国全土の大学を回って日本語講演を行う決心をしたという(笈川幸司, 2013年, pp.171-211)。中国396箇所の日本語学科のある高等教育機関で講演を行った。そして2016年、笈川は世界「日本語講演マラソン」を行い、34カ国の大学や日本語教育機関・教育関連組織で笈川式日本語上達法の講演を行った。これらの講演マラソンは、笈川式日本語授業・上達法の拡散とともに、日本語上達に救いを求める学習者を惹きつけ、特訓班に学生を集める役割も果たしている。

これらの活動により、笈川は、「我が国と諸外国との友好親善関係の増進に多大な貢献をしている中で、特に顕著な功績のあった個人及び団体の功績を称えとともに、その活動

に対する一層の理解と支持を国民各層にお願いすることを目的として」表彰する外務大臣表彰者(2016年)に選ばれた。現在も笈川は、求めに応じて、中国だけでなく、日本や海外でも講演や模擬授業を行っている。

1.3. 特訓班

表1 2019年夏の特訓班参加者数と属性 (n=382)

	高校生	大学 1年生	大学 2年生	大学 3年生	大学 4-5年生	大学院生	社会人	その他
人数	7 (1.83%)	107 (28.0%)	159 (41.62%)	66 (17.28%)	14 (3.66%)	5 (1.57%)	14 (4.19%)	2 (0.52%)

毎年の夏と冬、学校の長期休み期間に開催される笈川日本語特訓班は、毎回の参加者が100人を超え、多いときは300人を超える。この特訓班は、基本的に笈川一人が10日間の授業を行っている。参加者は、中国人学生だけでなく、中国に留学中の日本人留学生や日本の大学で中国語を学んでいる学生、そして中国の日本語教師だけでなく、日本や海外で教える日本語教師も参加している。

まず、特訓班参加者の属性を確認する。特訓班参加者の半分以上は、大学に入学後に日本語を学び始めた学習歴1,2年以内の大学1,2年生から成っている。夏と冬では参加者構成はやや異なるが、基本的に大学1年生と2年生が多い(表1)。

次に、特訓班参加者の参加動機を見る(表2)。2019年夏の参加者は、「日本語で流暢に話したい」(81.68%)、「日本人と交流したい」(69.11%)、「発音を矯正したい」(69.11%)、「スピーチが上手になりたい」(60.21%)、「文法・語彙能力を高めたい」(46.34%)などが参加動機として多く選ばれていることが分かる。また、学年別にみると、どの学年でも「発音を治したい」が特訓班参加の主要目的の一つになっている。ここから、学習者は発音を良くしたいが学校では十分に対応できていないという実態も浮かび上がる。そして、参加者の中で「笈川の授業を受けたいから」と答えたのは22.5%(2019年夏)であり、笈川の授業だから参加するという学習者が多くはないことが分かる。

2. 特訓班の授業

特訓班の10日間の授業は、発話アウトプットに特化した授業である。2019年冬の特訓班に参加したある学生は次のように書いている。「10日間で日本語を話した量は、大学1年間の量より多かった」(Jaslon,2019.6.11)。また、ある学生は、「世界で一番苦しい授業」だったと回顧している(Jaslon,2018.9.25)。大学1年間で話す量より多く苦しい授業とはど

表2 特訓班参加動機(複数回答)

選択肢	合計数	比率
文法や語彙を増やしたい	177	46.34%
発音を矯正したい	264	69.11%
日本人と交流したい	264	69.11%
スピーチが上手になりたい	230	60.21%
友達を作りたい	152	39.79%
自分の部屋にいたら怠けるから	49	12.83%
日本語で流暢に話したい	312	81.68%
笈川幸司の授業を受けてみたい	86	22.51%
就職や試験のための面接対策をしたい	166	43.46%

のような授業なのか。ここでは、特訓班のスケジュールと練習方法を概観する。

2.1. スケジュール

特訓班の授業は、10日間毎日朝8時半から昼休みを挟んで夕方6時頃まで、朗読と暗記と発話の徹底した反復練習(block practice)によるアウトプット授業である。2019年夏の特訓班スケジュールを見てみよう。

表3 特訓班のカリキュラム例

時間	授業内容(8/5)	授業内容(8/6)	授業内容(8/7)
8:30-9:00	敬語朗読	敬語朗読	敬語朗読
9:10-9:40	歌とダンス	歌とダンス	歌とダンス
9:40-11:30	教科書朗読&握手会話練習	教科書朗読&握手会話練習	教科書朗読&握手会話練習 円陣解説とグループ発表練習
11:30-11:50	日本語発表会	日本語発表会	
12:00-14:00	昼休憩/発音特訓	昼休憩/発音特訓	昼休憩/発音特訓
14:00-14:30	歌とダンス	歌とダンス	教科書朗読&握手会話練習 グループ発表練習
14:30-18:00	教科書朗読&握手会話練習	教科書朗読&握手会話練習	歌とダンス お国自慢 video 作成
18:00-19:00	夕食/休憩	夕食/休憩	夕食/休憩
19:00-22:00	休憩/自習/発音練習/上級クラス	休憩/自習/発音練習/上級クラス	休憩/自習/発音練習/上級クラス

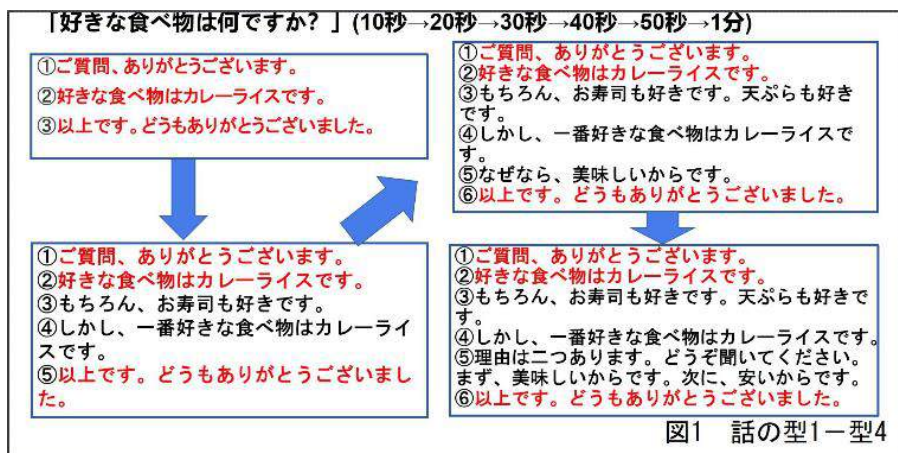
一般的な授業カリキュラムは、まず、朝8:30から30分間、教科書の「敬語」の朗読から始まる。講師笈川の後に続いて敬語を読む朗読練習を行う。30分間休みなく読み続ける。10分の休みを挟んで<歌とダンス>のコーナーへと進む。それが終われば、発話練習<教科書朗読と握手会話練習>が始まる。約2時間の発話練習は、合間に小休止を挟んで続く。昼休憩の時間にも、笈川は有志に発音特訓を行っている。

午後は、<歌とダンス>のコーナー後に<教科書朗読と握手会話練習>が再開される。小休止を挟み、6時頃まで発話練習が続く。夜も、上級クラスの授業や夜自習が行われる。文字通り、朝から晩まで日本語学習づくめである。

この基本のカリキュラムは、学習者の習熟状況や体調を判断して変更・調整が行われる。特訓班の開始2日目以降、作文授業やプレゼンテーション発表会、各種講演会や特別講義、日本知識大会「ジャパンボウル」(Japan Bowl®)、企業説明会やワークショップなどが開かれる。文法解説やテキストを読解するようなインプット授業は行われない。つまり、学習者が特訓班に来る前に学校や自宅で学んできたことを使って練習する「アウトプット」が、特訓班の特訓(学習)内容なのである。次節では、発話練習の具体的内容を概観する。

2.2. 型

特訓班で行われている日本語発話練習は、「型」を使った反復練習である。特訓班で使う「型」とは、まとまりのある話の構成のことである。前述したように、特訓班は、文法や文型を覚える知識教授型インプット授業はない。その代わりに、教科書に記載されている「型」を覚えて、それに学習者自身の文法単語知識を当てはめて発話を繰り返す練習を行う。



特訓班では、一文一文を覚えるのではなく、始めと終わりがあるまとまった発話内容を一括にして覚える。基本の型1(5-10秒)は簡単な3行で話す型である(図1)。この最初の3行の型を原型として、徐々に行数や言葉を増やしていく。型2は2行追加して10-15秒で答える5行の型、型3は15-20秒、型4は20-30秒、型5は30-40秒、型6は40-50秒となる(図2)。2019年夏特訓班教科書掲載の最終形態の型7では、50-60秒で話す複雑な型を覚えて練習する(覚えるまで練習する)。

学習者は笈川の後について何度も読み覚える。まず笈川は、型の文を学習者の発音を確認しながら、少しずつ読みあげる。学習者は笈川の後について読み、3~5回繰り返し読む。学習者が上手く発音できず慣れない時は、笈川と共に5回以上読むことも少なくない。そして、教科書に複数種類掲載してある型の中から現段階の自分のレベルと習熟度に応じて使う型を選び、自分が使える(話せる)型を積み上げ、より上位の型を使えるように練習を繰り返す。教科書記載の基本の型(1-7)を覚えたら、次は、笈川が出す類似の質問・テーマに合わせて、複数の型の中から適当なものを選び話を組み立てる。



型を習得するために、まず、笈川と一緒に何度も何度も繰り返し朗読して暗記する。そして、型を使って4~6人と同じ発表を繰り返し練習する。これによって、五、六人目からはメモを見る必要もなくなってくる。誰もが「日本語が上達した」という感覚を味わうことができるのだ。外国語を上手に話す秘訣はひとつ。それは同じ内容を繰り返し何度も話

すことだ。会社の上司が部下に対して何度も同じ内容の話をする。そのとき、上司は常に流暢に話しているのにお気づきだろうか。同じ内容の話なら、誰だって流ちょうに話せる。(笈川幸司, 2013,p.157)

2.3. 握手

特訓班の授業の特徴は、握手練習のペアワークと円陣発表練習のグループワークである。100人以上が集う特訓班では、練習をする相手の多くは学校も出身も学年も民族も異なる初見の相手である。突然そのような見ず知らずの相手と会話練習をするなら、相手との信頼関係もないため緊張する。信頼関係がない場合、不安や心理的圧迫が生まれ、アウトプットを阻害する消極的態度をもたらす要因になる(鎌田修ほか, 1996,p.)。そして、100人以上の学生が一斉に発話練習を行うと、教室内は相手の話が聞こえないほど騒がしくなる。そのため、発話者の言葉は周りの声に掻き消されてしまう(トムソン木下千尋編, 2017)。そこで笈川が導入したのが「握手」をしながら会話練習を行う方法である。「握手をしながら相手と話をする」と、周りの雑音が聞こえなくなる(笈川幸司, 2013,p.156)。これにより、雑音の中でもお互いの話に集中することができるようになる。

握手練習の次は、4~6人のチーム(特訓班ではグループを「チーム」と呼ぶ)になってミニ日本語発表会を行い、複数人の前で話す練習をする。特訓班に集まる学習者は初見の相手であり信頼関係もないため、不安や緊張を取り除く必要がある。そのために特訓班のグループワーク時に行っているのは、「円陣」(huddle)である。円陣をしてから発表会練習を行うと、「一体感が高まる。」また、グループではなく「チーム」と認識した集団で行う知的営みである知のシェアは、学習効果が高いと考えられている(スティーブン・スローマン, 2018)。学習者は、ミニ日本語発表会を通じて、他人の知識や技能を自らのものとするチャンスを得るのである。

3. 特訓班の成果

特訓班は、これまで特訓班終了時にテスト等の評価を行っていないため、その成果(学習者の日本語能力の向上)を測ることは難しかった。ここでは、特訓班参加者が特訓班終了後に書いた作文上に表れた特訓班参加前後の変化を、特訓班で学び習得する型の習熟度(発話時間の伸長)であるとの仮説を立てて、その具体的内容を検討する。

3.1. 緊張と自信

2017年夏の特訓班に参加した女子学生は、特訓班に来る前の自身の日本語学習状況をこう書いている。「人前で日本語を話すとき、途中ですごく緊張して頭の中は真っ白になり、何も話せなくなっていました」(Jaslon,2017.10.23)。ある学生は書いている、「日本語を学んで1年、どのように日本語を話す練習をすべきか分かりませんでした。だから、日本語を話す能力を伸ばすため、そして聞く能力を高めるために、特訓班に参加しました。特訓班の第一日目、練習の時、非常に非常に緊張しました」(Jaslon,2017.10.13)。ある学生は書いている、「私は、みんなからの拍手や勇気をもらい、恥ずかしくなくなっただけでなく、それが好きになったことに気づきました」(Jaslon,2018.4.11)。ある学生は書いている、「最

初は緊張して全然話せなかったのが、特訓班の最後には、自分の考えをペラペラと話せるようになりました」(Jaslon,2017.10.23)。ある学生は書いている、「私は自信がなかった。もともと自信がある人なんていない。小さな成功を重ねることが自信につながる。それは何度も何度も練習することから生まれる」(Jaslon,2017.9.18)と。別の学生は次のように書いている。「(特訓班で学ぶ中で)自信と勇気と力をもらいました」(Jaslon,2018.4.16)。

	初日	最終日
非常に緊張した (まだ非常に緊張する)	114 人 (29.84%)	3 人 (0.87%)
やや緊張した (まだやや緊張する)	189 人 (49.48%)	34 人 (9.91%)
どちらとも言えない	52 人 (13.61%)	64 人 (18.66%)
あまり緊張しなかった (あまり緊張しなくなった)	22 人 (5.76%)	204 人 (59.48%)
全く緊張しない (全く緊張しなくなった)	5 人 (1.31%)	38 人 (11.08%)
合計数	382	343

アンケート調査結果の表 4 から、特訓班初日、「非常に緊張した」「少し緊張した」合わせて約 80% の学習者が日本語を話すときに緊張していたことが分かる。最終日には、その割合は約 10%にまで減少している。そして参加者の 70%が緊張しなくなったと答えていることが分かる。

これらの特訓班参加者の作文と表から分かることが三点ある。①特訓班参加の前と後とでは、日本語を話すときに緊張感が減少した。②特訓班参加前と後とでは、日本語を話すときに自信や勇気を持てるようになった。③特訓班に参加したことで、日本語をペラペラ話せる実感が生まれた。

果たして、10 日間の特訓を通じて、学習者はどのような能力を習得して日本語が上達したという実感を得たのか。次に、10 日間練習を重ねて習得した「型」に焦点を当てて検討する。

3. 2. 握手と日本語発表会

まず、10 日間の特訓班の期間中に最も多く練習する授業の内容を確認する必要がある。第二節で見たように、特訓班参加者は、相手と握手をしながら相手を変え、テーマを変えて、型を使った反復発話練習を繰り返す。これは、特訓班開始時から変わっていない特訓班授業の核心部分である(笈川幸司, 2013, pp.122-123)。そして、特訓班授業の基礎には笈川が清華大学での授業以来培ってきたスピーチ指導がある。

「私は〇〇だと思います。その理由は2つあります」と言って、2つの理由と2つのエピソードを話すという形を指導しています。「1つ目はこういう理由です。こんなニュースを見て、私はこんなふうに思いました。だから私はこうです。次に2つ目の理由なんですけど、私のエピソードが1つあるのでお話しさせてください。(自分のエピソード)。自分のお話をしてしまっても恥ずかしいのですが、以上の理由で私はこうです」これを生き生きと、目をキラキラ輝かせながらひとつひとつ心を込めて話します。(笈川幸司インタビュー, 2018.7.27)

特訓班では、笈川独自のスピーチ練習法に基づいて構築された型を使って、様々な質問に答える形で自分の意見を発表する練習を繰り返す。その際、二人一組ペアになって「握手」をしながら練習を行う。その状況は、大人数クラス研究を持ち出すまでもなく、大人数教室で一斉に会話練習を行えば、教室は騒がしくなり相手の声が掻き消されて聞こえ

にくくなる。

握手をしながら相手と話をすると、周りの雑音が聞こえなくなる。＜中略＞ 握手しながら話をしていると、相手も僕の話に集中してくれるし、一体感ができて気持ちも高揚してくる。(笈川幸司, 2013,p.156)

「握手」をしながら話すということは、相手を正面に見ながら話すことであり、同時に相手の目を見て話すことでもある。最初は緊張するが、型の習熟と相まって、握手練習 3 人目あたりから緊張は徐々に減少していくことが分かっている。特訓班では、「握手」をしながらの会話練習の時、「右目」(発話者から見た左目)を見ながら話すことを推奨している。聞く側が右目で見た情報が左脳(の感覚性言語中枢であるウェルニッケ野[筆者補足])で情報処理されて、理解しやすくなるという理屈に基づくと、笈川は語っている(筆者による聞き取り, 2019年2月23日)。



そして、チームを組み円陣をしてからミニ日本語発表会を行うグループワークに移行することで、1対1から1対6へと発話相手が増えていく(写真3)。そして、最終的に、200-300人の前で行われる日々の日本語発表会に参加することによって、特訓班参加者の約10%は1対200-300という状況設定の中での発話機会(経験)を得る。

3.3. 発話時間

	型1	型2	型3	型4	型5	型6	型7	どれも使えない
初日	33.77%	29.02%	27.49%	25.13%	39.01%	40.58%	8.9%	3.4%
最終日	41.33%	39.31%	40.17%	42.49%	50.29%	55.78%	22.25%	1.16%

表5 教科書23-25頁の型を使った練習について。あなたは教科書を見ずに、どの型まで流暢に使えるようになりましたか。

特訓班参加者は、前述の「型」の段階的習得により、発話時間が伸びて自信をもてるようになったと考えられる。表5(最終的に使えるようになった型)からは、最終日に型3(25-30秒)、型4(30-40秒)、型5(40-50秒)、型6(50-60秒)、そして型7(60秒以上)を使えるようになった学習者が増えたことが分かる。

また、表 6, 7, 8 からは、握手練習の時にテーマが発表されてから発表するまでの考える時間とメモ書きについての変化が見て取れる。特に表 6 からは、学習者が 1 分以内に発表内容を考えてまとめることができるようになった様子(即興力の習得)が分かる。特訓班初日は、型を使って発話するために考える時間を 3 分間与えているが、日数が立つにつれて徐々に時間を減らし、最終的に考える時間ゼロ秒で発話する練習を繰り返している。これにより、発話即興力が向上していきと考えられる。

それに関連して、発表原稿に関するアンケート設問に関しても、全く書かずに発表練習をした学習者が 8.96%から 21.39%に増えていることが分かる。書いた内容に関しても、学習者の約 70%が初日に文章原稿を書いていたが、最終日には約 40%に減少し、単語をメモするだけに移行している。これは、笈川が考える時間を強制的に短くしていくことによって、学習者が単語だけのメモしか書く余裕がなくなったことによると考えられる。

表 6 あなたは型を使った発表練習の時、考える時間は何秒で十分ですか。

	0 秒	30 秒以内	60 秒程度	90 秒程度	2 分程度	3 分程度
最終日	4.34%	44.8%	25.14%	8.09%	8.67%	8.96%

表 7 あなたは発表練習の時、発表原稿を書きましたか。

	初日	最終日
書いた	228 人 (65.9%)	89 人 (25.72%)
ときどき書いた	87 人 (25.14%)	183 人 (52.89%)
全く書かなかった	31 人 (8.96%)	74 人 (21.39%)
	346	346

表 8 発表原稿はどのようなものを書きましたか。

	初日	最終日
完全なスピーチ原稿を書いた	64 人 (20.32%)	13 人 (4.78%)
ほとんど文章の原稿を書いた	167 人 (50.02%)	100 人 (36.76%)
単語と文章が混じった原稿を書いた	59 人 (18.73%)	106 人 (38.97%)
単語をメモするだけの原稿を書いた	18 人 (5.71%)	36 人 (13.24%)
単語を一つ二つメモした	7 人 (2.22%)	17 人 (6.25%)
	315	272

以上から分かることは、特訓班参加者は 10 日間の特訓班における発話練習を通じて、より上位の型を使えるようになることで発話時間を伸ばし、発話内容を考える時間を減少させ、文章で書いていた原稿を単語メモに置き換えて発話できるようになっていったことである。

おわりに

中国で 10 年以上続いている笈川日本語特訓班は、日本語発話アウトプット練習に特化した合宿型日本語学習クラスである。中国全土から集まる 100 人以上の日本語学習者は、合宿の 10 日間、朝から晩まで日本語のアウトプット練習を繰り返し行う。学習者は、型を使って発話内容を組み立て、最終的に考える時間 0 秒で、あらゆるテーマに対して自分の意見を言えるように練習する。

特訓班に参加する学習者の多くは、特訓班に参加する前、日本語を話すことに緊張し、日本語を話すことに自信がないと感じていた。しかし、10 日間の笈川式日本語特訓を通じて、話の型を積み上げ、初見の相手と握手をしながら近接距離で同じ発話を繰り返すペアワークと日本語発表会によるグループワークを繰り返し、発話準備(考える)時間を徐々に

短くしていくことで、学習者は日本語を話すときの緊張を減少させて自信を得ていったと考えられるのである。特訓班に参加したある学習者は、参加する前と後とでの自身の変化を次のように書いている。

大学時代、私は内向的な性格で、自信のない学生でした。語学の才能を持ったクラスメイトが、私の何倍も努力している様子を見て、余計にやる気がなくなりました。私の大学生活の多くの時間は、このような矛盾に苦しんでいました。<中略>新学期に妙なことが起こりました。私たちの大学では、2週間に1回は日本語発表会があります。最初の発表会で、私はグループの代表として、最初から最後まで日本語で発表しました。こんなことは、それまでありませんでした。終わった途端に、クラスメイトのみんなが大きな拍手をしてくれました。その時、とても嬉しかったです。(Jaslon,2018.9.25)

笈川日本語特訓班は、10日間という限られた時間の中で、日本語学習者に日本語発話能力の成長実感を提供することができる日本語教育機関である。それは本稿で紹介・検討したように、話の「型」の習得による発話時間の伸長と、発話内容を考える時間の短縮による即興力の会得によるものだと考えられるのである。

特訓班の授業を支える様々な仕掛けや様々なコンテンツの紹介、参加者の日本語運用能力向上の質的分析や追跡調査に関しては、触れえなかったのが残念である。これらについては、他日機会を得たい。

アンケート調査資料

「特訓班学習進捗度調査」(微信小程序「问卷星」を用いたオンライン・アンケート調査)

- ・実施日：2019年7月21日(初日)～7月31日(最終日),
8月4日(初日)～8月14日(最終日)
- ・調査対象：2019年7-8月の特訓班に参加した男女
- ・有効回答数：初日 382, 最終日 346

特訓班参加者作文資料

Jaslon 微信公众号「日语学习沙龙」(2016).

Jaslon 微信公众号「日语学习沙龙」(2017).

Jaslon 微信公众号「日语学习沙龙」(2018).

Jaslon 微信公众号「日语学习沙龙」(2019).

参考文献

笈川幸司(2009)「人民網日本語版」2009年10月12日

(<http://j.people.com.cn/96507/98593/6778623.html>)最終アクセス2019年10月23日

笈川幸司(2013)『こうして僕は自分の生き方を見つけた』, 東洋出版

鎌田修, 川口義一, 鈴木睦編(1996)『日本語教授法ワークショップ』, 凡人社

スティーブン スローマン, フィリップ ファーンバック(2018)「本当に価値があるのはアイデアよりチーム」『プレジデントオンライン』

(<https://president.jp/articles/-/24905>)最終アクセス2019年10月24日

トムソン木下千尋編(2017)「第10章 大講堂における講義は実践コミュニティになれるか?」『外国語学習の実践コミュニティ』ココ出版

森田優介(2019)「夢破れて31歳で日本を出た男が, 中国でカリスマ教師になった: 笈川幸司【世界が尊敬する日本人】」『ニューズウィーク日本版』2019年10月24日

(https://www.newsweekjapan.jp/stories/world/2019/04/31-6_1.php)

最終アクセス2019年5月30日

中島恵(2018)「中国の若者を惹き付ける「カリスマ日本語教師」の熱血人生」, ダイヤモンドオンライン2018年5月25日(<https://diamond.jp/articles/-/170891>)最終アクセス

2019年10月24日

О группах специальной подготовки по японскому языку ОИКАВЫ

Макото СЭГУТИ (Хунаньский университет),
Кодзи ОИКАВА (Консалтинговая компания
по вопросам образования Жаслон (Пекин))

Абстракт

В Китае более 10 лет организуются группы специальной подготовки по японскому языку ОИКАВЫ. Практические занятия по развитию навыков разговорной речи на японском языке проводятся в учебно-тренировочном лагере. В каждом потоке более 200 учащихся из разных регионов Китая в течение 10 дней с утра до вечера упражняются в разговоре на японском языке. Учащиеся тренируются без раздумий мгновенно высказывать свое мнение на любую тему, используя заданный шаблон. Многие до участия в занятиях сомневались в своей способности разговаривать, но через 10 дней тренировок могли уверенно и смело говорить по-японски.

Ключевые слова : Кодзи ОИКАВА, обучение японскому языку, высказывание, разговор на японском языке, методика преподавания японского языка

実践報告

YDK: 371.3:811.521

日本語への興味を深めるための教師と両親の役割

ヌスワリエワ ジルディズ
(ビシケク国立大学)

要約

本稿では、キルギスの中等教育において、日本語への興味を深めるための学習者、教師と両親たちのお互いの協力について話したい。筆者の経験から得たもの、勉強になったこと、これからの指導と学習に効果的だと思われることについて詳述する。

子供の将来を大切に考え、両親と教師がお互いに協力していけば、学習効果をあげることができて子供にとっても、両親にとっても、また教師にとっても大きな成果となるだろう。学習者、両親、教師に本稿を読んで、今までやってきたこと、これからできることは何かと考えて、一歩でも前に進んでいってほしい。お互いの協力と支えを大切にしてください。

キーワード：中等教育，日本語学習者，日本語への興味，教師の役割，両親の役割

最近日本語に興味を持つ子供や、若者の数が増えている。それは、もちろん日本のアニメ、漫画、ドラマなどに関係があると断言できる。その一方で、純粋に日本そのものに興味を持つ学習者の数も少なくない。例えば、日本の風土や自然、人々の日常の暮らしなどへの興味から日本語の勉強を始めた学習者もいる。

本稿では、キルギスの中等教育機関での日本語教育において子供たちが日本語学習への興味を深めるための、教師と両親の相互協力について話したい。

筆者が今まで働いてきた学校では、日本語の授業は週に2回か3回しかないにも関わらず、日本語を選ぶ生徒の数は年々増え、生徒たちの日本語への関心の度合いも高くなってきていた。日本語授業では文法、語彙、読解、聴解問題だけではなく、日本文化に関する内容もできるだけ毎回取り入れるようにしていた。例えば、折り紙、書道、茶道、生け花などである。日本文化を通して学習者にもっと日本語への興味を持ってもらいたかったからだ。その他にも勉強から少し離れて、日本のアニメや絵を見たり、クロスワードなどをやってみたり、塗り絵も楽しんだ。読む力を伸ばすために少しずつ日本語で物語を読むこともした。加えて、簡単なトピックを作って読ませ、簡単なテーマで発表もさせるようにした。日本語で話す力を伸ばすのが目的だが、日本語を話すときに恥ずかしくないこ

とを大事にした。ほかに、「日本の料理とその紹介」の時間では、生徒たちと一緒に日本の料理を作る活動を行った。一緒に料理を作ってから、食べてみて、料理の作り方や味などについて印象を話し合ったりした。

しかし、それでも教師にとって、毎回毎回、面白くて興味深い授業を行うのは大変な仕事である。ただ、同時に教師にとっての勉強にもなっていると言える。生徒に教えながら、自分も向上心を持って頑張れば、必ず生徒の興味を深める授業が可能になるものだ。

日本語を教えるときいつも数年前の本当に楽しくて、温かい気持ちに溢れていた時期を思い出す。今は残念なことに、時間の経過とともに人々の気持ちも変わってきたのか、人々の日本語との関係も変わってきた。その上、あの頃の同僚の何人かは別のところに行ってしまう。15年の教師経験のうち、苦労したこと、幸せだったこと、大変だったこと、本当にいろいろあった。学習者も様々だった。よくできる優等生、まったく頑張ってくれない怠け者、日本語に興味がない学習者も、いくら頑張ってもなかなか上達できない学習者もいた。全員の名前を覚えているわけではないが、教室で一生懸命勉強していたときの顔とその努力は忘れることがない。

学習者との初めての出会いの時、いつも自分はこの生徒にとってどんな教師であつたらいいのか、どうすれば日本語にもっと興味を持ってもらえるようにできるか、自分自身に質問してみる。もちろん、答えはいろいろだ。学習者はそれぞれ違って、それぞれ素晴らしい個性を持っているはずだ。これから読む本の中身はまだわからないのと同じだ。

学年が始まる新学期、最初の日本語授業のときはいつも自分が学生だった頃が思い出される。初めての日本語の先生、毎日一緒に一生懸命頑張って日本語を勉強した同級生たち、楽しかった学生時代などが思い出される。初めての日本語の先生はティムール先生だった。私にとって、ティムール先生は素晴らしい日本語の専門家で、今でも先生のやさしいほほ笑みと声が思い出せる。先生との初めての日本語の授業のことを今でも細かい点までよく覚えているのは、言葉で伝えられないぐらいの感動をもらったからであると言える。ティムール先生のことを考えるとき、いい思い出だけが思い出される。それは、一生忘れられないだろう。最初の授業を受けた時から、学習者のことを大事にしなければならないこと、自分が知っていることをできるだけ詳しく、しかも簡単に伝えるのも重要だということが分かった。一番の夢ではなかったが、大学を卒業して私は日本語教師になった。今は、全力で教えることに取り組みたいと思っている。

ティムール先生の日本語授業で「どうして日本語を選びましたか」と聞かれたことがあった。私はすぐには答えられなかった。「日本語が好きだから」、「日本へ行きたいから」などと答えるクラスメートが多かったように記憶している。私はあの時からずっと答えを探してきた。答えが分かるのに何年もかかってしまった。今、もう15年ぐらい日本語教師をやっているのはもちろん先生のおかげだ。先生が理想の「先生」の姿を見せてくれたから、

私も日本語教師になったのだ。私は日本語の先生になるために日本語を選んだのだ。ティムール先生の学生であったことを誇りに思う。

筆者は、日本語に興味を持っている年少の学習者に会うとき、いつも「日本」という言葉を聞くとどんなことを思い浮かべますか？」と聞くことにしている。その質問をすると、すぐに簡単な答えが返ってくる。何か違うことについて聞いても、生徒たちから大人が考えられない答えが出てくる。それは、生徒たちの年齢、好み、想像力によってそれぞれ違う答えになっている。

大人に同じ質問したら、違う答えが出てくるのが当たり前なので、このことを考えると、子供にとっては、子供のために子供のような考え方とやり方などをさせることが大事なのが見える。子供は子供でいるのが面白いから、子供の時間をたっぷり楽しんで苦勞なく過ごせるように助け合うことが大事なのではないだろうか。子供は将来もちろん変わっていくし、希望も夢も変わっていく。その時までには教師にも授業中は子供にやりたいこと楽しく面白くやらせることができるだろう。子供の養育、成長などには両親だけの役割と同じく教師の役割も大事である。最も重要なのは家族の中での雰囲気であろう。

キルギスでは最近、勉強にあまり興味を持たない若者が増えてきたように思う。それには両親の影響もあると考える。両親が勉強に無関心なために、子供も興味をなくしていくという構造である。学校の教師と話していると、「現代の子供は以前とは違う。前の世代とまったく違う。子供の考え方が変わってきた。前の世代が夢中になっていたものは現代の子供には全く意味のないことで時間の無駄と考えられている」という意見をよく聞く。筆者の印象では、子供だけではなく、両親、社会など全てのものが変わってきたからだと思う。両親と子供のつながりと互いの関係は本当に大事で、同時にとても壊れやすいものだ。本当にお互いに協力し合うことで、両者の関係やつながりを守らなければならないと言いたい。

現在の両親の多くは仕事に夢中で、子供に必要なものという、食事、お金、服などだけであり、それさえ用意しておけば十分だと考え、それだけで自分の役割が終わっている両親が少なくない。もちろん、そんな中でも、まったく違った考え方や、想像力、可能性など持っている両親と家族がいないわけではない。

子供の日本語だけではなく全体的な勉強と教育への興味を深めるためには両親の参加も必要だと筆者は考える。怒る、叱るやり方はもちろん禁止で、褒める、話し合う、相談するのが重要だと考える。また、日本語学習者の両親が、日本と日本語に全体的に興味と関心がなかったら、子供の興味に悪い影響を与えるかもしれない。子供が成長するためには、親も子供と一緒に成長することが大事だと思う。「何でも一緒に、何でもやろう！」私はそのような言葉を学習者の両親たちに会うとき言っている。もちろん日常生活ではみんな忙しくて、意欲がなくなることも多々あるが、それでもやらなければならないと思う。

実は学校での日本語の授業では、両親への宿題も出した。宿題を必ず子供と一緒にするという宿題である。その都度、決まったテーマで会話や話などをするを宿題として出していた。それ以外にも、教師が子供を連れて課外授業をしにいくところにクラスの中から何人かの両親をえらび、生徒たちと一緒に出かけることにしている。一緒に出かける両親の課題は、子供とのつながりをもっと強くすること、そして子供にとって大事であるものの大切さなどを知ることである。

もちろん、子供を相手に勉強への興味を深める授業をするのは、大変だ。しかし、少しずつ授業のやり方に両親も子供も慣れていくと、だんだん効果のあるものになっていく自信がある。子供の将来を大切に考え、両親と教師がお互いに協力していけば、学習効果をあげることができて子供にとっても、両親にとっても、また教師にとっても大きな成果となるだろう。学習者、両親、教師に本稿を読んで、今までやってきたこと、これからできることは何かと考えて、一歩でも前に進んでほしい。お互いの協力と支えを大切に

О роли педагога и родителей в развитии интереса ученика к японскому языку

Жылдыз НУСУВАЛИЕВА

(Бишкекский государственный университет)

Абстракт

В данной статье говорится о сотрудничестве учеников, педагога и родителей в развитии углубленного интереса к изучению японского языка в средней школе Кыргызстана. Описываются полученный опыт и знания в этой области, а также говорится о мерах для дальнейшего эффективного обучения.

Если родители и педагоги будут сотрудничать ради будущего детей, то обязательно будут достигнуты положительные результаты как для детей, так и для родителей и педагогов.

Хотелось бы, чтобы тот, кто читает данную статью, будь то ученик, родитель или педагог, задумались о том, что они сделали до сегодняшнего дня, и о том, что смогли бы сделать в дальнейшем. Сделайте шаг вперед, чтобы продвинуться. Цените взаимоподдержку и сотрудничество.

Ключевые слова : среднее школьное образование, интерес к японскому языку, роль педагога, роль родителей

実践報告

YDK: 371.3:811.521

初級漢字学習支援 —ドン先生の漢字教室の事例と教材分析—

ウマロヴァ ムノジャット
(ウズベキスタン国立世界言語大学)

要約

本実践報告は12年前にウズベキスタン・日本センターで実施された試験的な漢字学習の事例を記憶から消えてしまわない内に書き起こしたものである。このために、まず当時現地で行われた日本語の授業で漢字学習に与えられた時間や辞書の使用状況を記述することで漢字学習環境を把握した。次に「ドン先生の漢字教室」を紹介した。ドン先生の漢字教室で行われていた、漢字を部首とグラフィウム(ヴォロビヨワ 2007)を組み合わせる漢字成り立ちのストーリーを作成するオリジナルな学習方法を紹介し、授業の成果報告と漢字練習の効果を記述した。最後に関連する教材分析をした上で初級漢字指導における漢字練習の改善方法を検討し、より効率的な漢字練習法を提案した。

キーワード：非漢字圏，漢字の連想記憶法，漢字学習指導，部首，グラフィウム

1. 研究背景

非漢字圏日本語学習者に日本語の勉強で何が難しいかと聞くと、ほとんどの人が「漢字の読み書き」と答えるだろう。日本語には平仮名と片仮名の他に漢字が使用され、長年日本に滞在している外国人でも漢字を使いこなしている人が多くない。本稿では、2007年にウズベキスタン共和国の首都、タシケントにおけるウズベキスタン・日本センターで学習者の漢字学習支援として開かれた「ドン先生の漢字教室」という特別コースについて紹介して、コースの成果報告と有効な漢字学習指導について検討したい。特に、当時筆者が「ドン先生の漢字教室」で担当した漢字練習に焦点を当てて、練習方法の改善を教材分析を通して提案する。

2. ウズベキスタン・日本センターにおける漢字学習環境および辞書の使用状況

2001年にウズベキスタン・日本センター(UJC)が開設され、一般教育機関として様々な学習者を集めている。同センターでは、一般コース(初級・中級・中上級)、年少コースのみならず学習者のニーズによって日本語能力試験対策コースをはじめ、日本語会話クラブなどが実施されている。当時センターに在籍した学習者の過半数がタシケント国立東洋学大学附属アカデミーリツェーの学習者であり、日本語能力試験や留学試験の準備、そして

日本語運用レベルの向上のために来ている青少年であった。残りは一般の社会人で、親戚が日本にいる、日本の文化に興味を持っている、技術やポップカルチャーに興味を持ちそれぞれの興味を日本語を通して勉強したいという人が多かった。2019年のウズベキスタン日本語教師会の日本語教育機関調査によると、全国の日本語学習者数は2000人を超えて、そのうち300人以上はUJCの学習者に当たることが分かる(ウマロヴァ 2013)。

センターの初級クラスでは、スリーエーネットワークの『みんなの日本語』シリーズ(新矢, 古賀, 高田&御子神 2000, 2001)が使用されていた。授業は主に直接法で行われ、学習者の要望に応じて媒介語で確認されていた。80分の授業で漢字学習にかかる時間はおよそ授業の最後の10分ぐらいだったが、文法項目が多いときは、省かれることも少なくなかった。また、ユニットテストの前に、全体復習として漢字復習の時間がとられていた。漢字を学習する内容として、クラス全体でフラッシュカードを使用した漢字読みの口頭練習、次にグループ活動の形で漢字迷路や漢字を書きとる競争などが行われていた。漢字の意味、書き方、熟語については資料が配布され、自律学習を目的とした。一般コースは『みんなの日本語』の漢字を学習するが、配布資料ではヴォロビヨワ(2007)の『漢字物語』(図1)も含めて配布されていた。

2004年にUJCから出版された『日本語ウズベク語学習辞典 Yaponcha-O'zbekcha O'quv lag'ati』(IWWA 辞書作成委員会編)(図2)があるが部数が限られていた。同じデータを基に、語彙数約2,000語のオンライン辞書も作成されたが、現在は運用されていない。学習者は主に英語やロシア語訳のオンライン辞書や書籍を使用し、そこからウズベク語訳を探すという遠回りの作業をする学習者が多かった。

現地における漢字教育の環境をウズベキスタン・日本センターを例にまとめると、学習者に配布される漢字資料は豊富である一方、授業において漢字学習時間は十分にとられていなかったと言える。自律学習の負担が大きく、学習者が漢字を学習するためにさまざまな工夫をしなければならなかったのである。



図 1. ヴォロビヨワ(2007)による『漢字物語』



図 2. 『日本語ウズベク語学習辞典 Yaponcha-O'zbekcha O'quv lag'ati』

3. 「ドン先生の漢字教室」

上記に述べられた状況において、学習者の中には漢字を覚えられない人が生じ、日本語学習を妨げる原因の一つともなっていた。このような学習者の漢字学習を支援するために

2007年に「ドン先生の漢字教室」が開催された。授業をドン・アレクサンドル先生とアシスタントをした筆者が教えた。授業は1月中旬から5月上旬まで週2回合計30回の授業で『みんなの日本語』IとIIの漢字を覚える記憶連想法を使ったはじめての試験的に行われたコースであった。一般コースの学習者で漢字を覚えられないという人を対象に、ウズベク語母語話者(10名)とロシア語母語話者(9名)に分けて2クラスが開設された。コースの最後に漢字大会を行い、センターのブランド商品がプレゼントされた。

ドン先生の漢字学習法の特徴は、本人が定年後センターの一般コースで日本語を習ったとき漢字学習に困っていたということに起因するという。そういう状況で自分なりの漢字の覚え方を工夫して常用漢字を覚えるための教科書を作成した。彼は漢字の教科書作成に当たり、部首と部首ではない漢字の構成要素に対してラディカルという用語を使っていたが、用語の英語訳が重複するため、本稿ではドン先生が指示した「ラディカル」をヴォロビヨワ(2007)が部首ではない漢字の意味的単位である構成要素に対して適用している用語を借用して「グラフィウム」と呼ぶことにした。ドン先生は、漢字を部首と部首ではない「グラフィウム」という部分に分けた。グラフィウムとは、部首以外の部分をさらに細かく分類したもので、それぞれの表記から連想されるロシア語の名前をつけた。次に漢字を覚えるために部首とグラフィウムの組み合わせに沿ってロシア語で漢字の成り立ちのストーリーを作成する。ドン先生の漢字学習法の特徴は、ストーリーの中に漢字の書き順通りに部首とグラフィウムが並んでいるところと、漢字の音読みと意味が含まれているところである。すなわち、一つのストーリーを覚えることで漢字の書き順、音読み、意味を覚えることができたのである。図3には2015年に筑波大学で「日本語文字・語彙教育法」の科目で自作した資料の例を提示する。

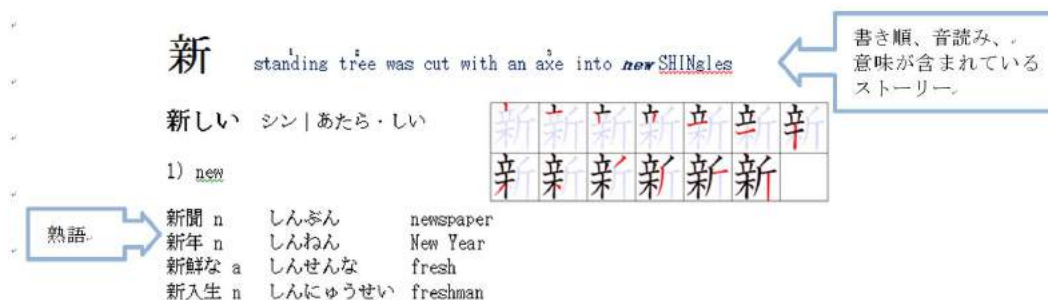


図3. (2015年筑波大学「日本語文字・語彙教育法」の科目で自作した資料より)

課ごとに『みんなの日本語』の漢字の出現に沿って、部首、グラフィウム、漢字とそのストーリーや熟語がリストアップされた自作プリントが配布された(資料1)

毎回の授業の流れ(80分)は以下の通りである。

- ① 前回の漢字の小テスト(資料2)
- ② 新しい課で使われる部首とグラフィウムを学習する(教師が板書を含めて説明する)
- ③ 漢字のストーリーを教えて学習者に覚えさせる
- ④ 練習1: 部首やグラフィウムのフラッシュカードを組み合わせで漢字を作る

- ⑤ 練習 2: 学習者にストーリーを言わせて、他の学習者がその漢字を板書する
- ⑥ 熟語のフラッシュカードで読む練習をする

毎回の宿題: 先生が学生に毎回漢字ノートから一枚配り、学習した漢字を書いてくる。

コース全体に関する正式のフィードバックや評価はなされていないが、筆者が当時の学習者から聞いた評判は良かった。また筆者の知っている限り、漢字が苦手だったウズベク語母語話者の学習者 2 人がそのコースで学んで、現在日本の会社で正社員として働いている。すなわち、ドン先生の漢字教室を通して、漢字学習に関する先入観を乗り越えることができた学習者がいたことから、価値のある授業だったと思われる。また、ロシア語によるクラスの学習者には年齢が 76 歳の人もいて比較的年上の学習者が多かったが、最後に漢字大会で受賞できた人もいて記憶連想法を使った漢字学習方法が有効であることが確認できたと言える。しかし、一方でウズベク語母語話者の学習者には相変わらず漢字学習の負担が大きかった。というのはストーリーをロシア語でおぼえなければならなかったため、授業ではウズベク語の意味を確認しながら学習を進めていたからである。

4. 考察・効率的な漢字練習の提案

次に、漢字教育に関する教材分析を行った上で、毎回の授業の流れと練習を再検討した。

4.1. ヴォロビヨフ(2007)『漢字物語Ⅰ』, ヴォロビヨフ, ヴォロビヨフ(2007)『漢字物語Ⅱ』(図4)

『漢字物語』は初級漢字を覚える上でウズベキスタンで一番効果的な教科書である。『みんなの日本語初級Ⅰ, Ⅱ漢字』と一緒に使えるように工夫され、同じ漢字群、518 字の漢字が入り、同じ順番で並べてあることで、ユニークな副教材として、そして自律学習においても使いやすい教科書である。また、非漢字圏日本語学習者の負担を軽減する工夫として漢字の構成要素として部首以外の要素「グラフィウム」が提案され、そのコード化が導入されている。

構成: 初級Ⅰの『漢字物語Ⅰ』には 220 字、初級Ⅱの『漢字物語Ⅱ』には 298 字の漢字が含まれている。

各漢字に関するデータは次のようである:

- ・漢字番号, 部首, 部首番号があり探しやすい
- ・漢字の音読みと訓読み、漢字の意味がある
- ・よく使用される単語例があり、漢字の熟語とそのロシア語訳が載せられている
- ・画数, ローマ字で表した筆順, 日本語能力試験のレベルが記載されている
- ・漢字成り立ちの連想絵か漢字の構成要素があって覚えやすい
- ・記憶術的なストーリー(日本語とロシア語)がある。

島	N 517	意味 остров	語例 半島(はんとう) 半島(はんとう) 列島(れいとう) 列島(れいとう) 諸島(しよとう) 諸島(しよとう) 無人島(むじんとう) 無人島(むじんとう)	полуостров архипелаг острова, архипелаг необитаемый остров островная страна г. Хиросима о. Миядзима
	N 新 480			
	部首 山 46	音読み トウ 訓読み しま		
画数 10	2 級	筆順 LBHAAAGBEB		
島 + 山 → 島				
Иероглиф 「島」 объединяет 「鳥」 и 「山」 . В нижней части иероглифа вместо ножек птицы (….) изображена гора (山). Это остров, возвышающийся посреди моря, на котором отдыхают перелётные птицы.				
「島」は「鳥」と「山」を合わせた字です。鳥の足(….)の代わりに山が描いてあります。それは渡り鳥が休む海の甲の山で、蘭りを水で囲まれた小さい土地です。				
メモ				

図 4. ヴォロビヨフ&ヴォロビヨワ(2007)『漢字物語II』の頁の例

4.2. ボイクマン他(2007)『ストーリーで覚える漢字 300』(図 5, 6)

構成：ストーリー中心のアプローチ。初級漢字の意味・用法の練習も組み合わせた教材

- ・計 16 課, 各課で約 20 字を学習する
- ・本書は大きく 2 つの部分に分かれている：1~8 課は 4 級, 9~16 課 3 級の漢字を扱う
- ・それぞれの部分は,
 - ストーリーで意味を覚える：漢字を構成するパーツと, その意味を認識
 - 読み方・書き方を覚える：漢字の読み方と書き順
 - ・漢字をパーツごとに捉えることで, 新出漢字の意味を推測する力が働く
 - ・練習問題も, 学習した漢字を用いた熟語の意味を推測するものや読み方は学習漢字を使用した熟語と合わせて学習する。その後のチャレンジ問題は, 画数や読み・書きを確認する内容になっている。

問題点：既に作られたストーリーを覚えるため, 学習者によってはストーリーの内容が合わなかったり,

理解しづらかったりする場合もある。



図 5. ボイクマン他(2007)の表紙

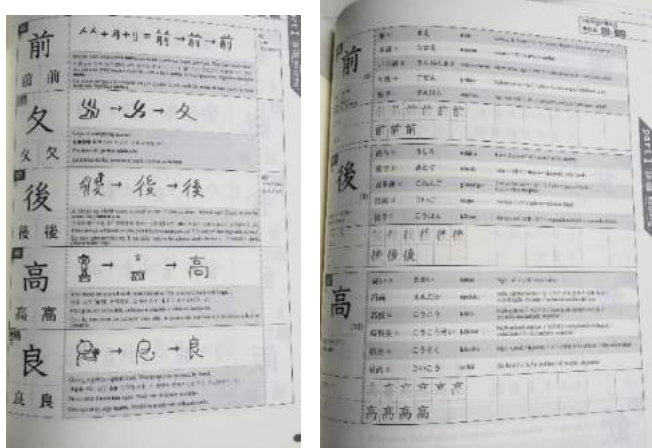


図 6. ボイクマン他(2007)の頁の例

4.3. Rowley (1992) “Kanji pict-o-graphix: over 1000 Japanese kanji and kana mnemonics”(図7)

構成：1000字の連想付け。各課は一つのトピックに関する漢字を集めている。使用頻度の高い部首から導入され、扱っている漢字には難易度が問われていない。それぞれの漢字には：

- ・音／訓読みがローマ字で付いている
- ・基本意味が英語で書かれている
- ・漢字の連想絵
- ・漢字の意味が含まれている英語でのストーリー
- ・漢字の構成部分(図)と意味(英語)
- ・部首の位置と参考番号もある



図7. Rowley (1992) の1頁の例

問題点：

- ・ストーリーの中で用いられる漢字のパーツの意味や名前が一貫しておらず、記憶の負担が大きい
- ・漢字の書き順がない

4.4. 効率的な漢字練習の提案

以上のように、ドン先生の漢字教室と3冊の漢字教材の分析をして、それぞれの教科書には効果的な学習を促す特徴もあれば、不十分なところもあることがわかった。それらの特徴を組み合わせることで漢字学習に対する心理的ブロックをなくし、楽しく効果的な漢字学習の授業を考えて以下のように提案する：

- ① 新しい課の導入の際、部首とグラフィウムを導入した後に、それを組み立てて漢字の説明を教師がしていたが、提案として、学習者に新しい漢字を見せて習った部首とグラフィウムを使って自分なりのストーリーを作らせたり漢字の意味を推測させたりする。
- ② 北川 (2014) は、非漢字圏の学生は、漢字の字形そのものがしっかりと身につけていないことを述べ、漢字の字形に関する知識は視聴覚を刺激したり、語呂合わせを用いたりする方法が効果的であると指摘していることから、Rowley (1992)を参照に連想絵を提示するとより記憶にのこる。
- ③ 熟語に関しても習った漢字を使って意味を推測させる。
- ④ 練習に関して、授業で主にフラッシュカードと板書が利用されていたが、ボイクマン (2007) や加納 (2011) を参考にして練習を行うこと、生教材の使用が効果的だと考えられる (資料3)。
- ⑤ 毎回、漢字ノートに新しい漢字を書くのは覚えるためではなく、美しい字を書き慣れるためにする。
- ⑥ 漢字チェックテストの内容を変える (資料4)。

5. 終わりに

本実践報告は非漢字圏であるウズベキスタン日本語教育における連想記憶法を使ったオリジナルな学習方法の試みを紹介したものである。それ以降、学習者の漢字学習負担を減らすための漢字学習指導に関するプロダクトが一つも見当たらないし、当時の試験的なコースも繰り返されなかった。一方、海外で連想記憶法を使った例はいくつか述べられ、研究が進んでいることは言うまでもない。本稿では漢字学習に関する練習方法の改善についても提案したが、今後更に漢字指導や学習に関する徹底的な深い研究が必要であろう。

参考文献

- 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』 Bishkek, Lakprint
ヴォロビヨワ・ガリーナ (2007) 『漢字物語Ⅰ』 Bishkek, Lakprint
ウマロヴァ・ムノジャット (2013) 「ウズベキスタンにおける日本語学習者による辞書使用の実態調査および学習者向けの辞書作成への可能性」 中央アジア国際研究集会, 390-393.
加納千恵子, 大神智春, 清水百合, 郭俊海 (2011) 『漢字教材を作る』 日本語教育叢書「つくる」シリーズ, スリーエーネットワーク
加納千恵子, 村上京子, 小林典子, 酒井たか子 (2013) 『テストを作る』 日本語教育叢書「つくる」シリーズ, スリーエーネットワーク
新矢麻紀子, 古賀千世子, 高田亨, 御子神慶子 (2000) 『みんなの日本語初級I漢字英語版』 スリーエーネットワーク
新矢麻紀子, 古賀千世子, 高田亨, 御子神慶子 (2001) 『みんなの日本語初級II漢字英語版』 スリーエーネットワーク
北川美香 (2014) 「漢字の効果的学習法に関する授業報告」 大阪大学日本語日本文化教育センターボイクマン総子, 渡辺陽子, 倉持和菜, 高橋秀雄 (2007) 『ストーリーで覚える漢字 300』 くろしお出版
Husanov R., Umarova M. (2004) 『日本語ウズベク語学習辞典 Yaponcha-O'zbekcha O'quv lag'ati』 IWWA 辞書作成委員会編
Rowley M. (1992) “Kanji pict-o-graphix: over 1000 Japanese kanji and kana mnemonics”, Stone Bridge Press

資料1 「ドン先生の漢字教室」第6課の配布資料

УРОК 6^o
НЕРОГЛИФИЧЕСКИЕ КЛЮЧИ (部首 / bushu)

№ ключа	Ключ	Название ключа	Комментарий
40 ^o	羽 ^o	крылья, шляпа ^o , шлятник ^o	
38 ^o	女 ^o	женщина ^o	здесь можно разглядеть знак хираганы « <u>ユ</u> » и знак катаканы « <u>フ</u> », которые соединились в «женщине». Запомнить ключ поможет формула «женщина любила Ю Ююми и ФУ футы!»
69 ^o	斤 ^o	Топор ^o	здесь ясно видно две бузвы «Г» и «Л», а теперь представьте себе своего знакомого ГЕНУ с ТОПОРОМ.
174 ^o	青 ^o	Голубой ^o	формула ключа «хозяин месяц голубой краской красил!»

РАЙКАТЫ

№ райкала	Райкал	Название райкала	Комментарий
81.	白 ^o	символ	Оратора в берете мы назвали символом.
112.	主 ^o	хозяин	это иероглиф 主 shū, хозяин. Запомнить его поможет формула «главный фракционный ключья СЮЮми хозяину подарил».

62. 高 ^o KŌ.	символ и оратор в цилиндре были высокими гостями КОРОЛЯ. 高校 <i>kōkō</i> старшая школа 高懸 <i>kōbō</i> высокий класс, высокая ступенька. 高校生 <i>kōkōsei</i> ученик старшей школы 高価 <i>kōka</i> высокая оценка. 円高 <i>endaka</i> повышение курса йены. 生産高 <i>seisandaka</i> объем производства. 高麗 <i>kōri</i> высота.
63. 安 ^o AN.	женщина в шляпе АНГелю дешево купила. 円安 <i>en'yan</i> снижение курса йены. 安否 <i>anpa</i> дешезина. 安心 <i>anshin</i> спокойствие 不安 <i>fu'an</i> беспокойство. 安全 <i>anshen</i> безопасность.
64. 大 ^o DAI, TAI.	большая любовь к слову «ДАЙ». 大学 <i>daigaku</i> университет, институт. 大雨 <i>ōramu</i> сильный дождь. 大学生 <i>daigakusei</i> студент. 大体 <i>daitai</i> в общем, в целом. 大使館 <i>taishikān</i> посольство. 大意 <i>taikai</i> свезд. 大人 <i>otona</i> взрослый человек 大陸 <i>tairyū</i> материк. 大好きな <i>daikirai-na</i> самый любимый. 重大な <i>jūjūna</i> важный. 大切な <i>taisetsu-na</i> важный.
65. 小 ^o SHŌ.	маленький СЕГун - все равно сегун. 小学校 <i>shōgakkō</i> начальная школа. 小説 <i>shōsetsu</i> повесть. 小学生 <i>shōgakusei</i> ученик начальной школы.
66. 新 ^o SHIN.	столбо дерево, которым СЫН новое бревно сделал. 新聞 <i>shinbun</i> газета. 革新 <i>kakushin</i> реформа. 新年 <i>shinnen</i> новый год. 新鮮な <i>shinsen</i> свежий.
67. 古 ^o KO.	10 ртое КО: старый накормил. 古本 <i>furubon</i> подержанная книга. 古典的 <i>kotendeki</i> классический. 古代 <i>kodai</i> древность.
68. 青 ^o SEI, SHŌ.	хозяин месяц СЕИнер голубой краской красил.

青い *aoi* 1) синий, голубой. 青年 *seinen* 1) молодежь 2) юноша.
2) молодой. 青春 *seishun* молодость.
若 *わか* в сочм. 1) синий, голубой 2) зеленый. 若物 *wakamono* земля, оживи.

69. 白^o HAKU, BYAKU. 白 *shiro* и солнце **белое** не-ХАКУ назвали.

白 *shiro* белый. 白鳥 *hakushō* лебедь.
白 *shiro* близка. 告白 *kokuhaku* признание.
haku в сочм. **высказываться**.

70. 赤^o SEKI, SHAKU. **на** **лезле** **8** **лучей** и СЕКИра **красные** от крови **лежали**.

赤 *aka* красный. 赤心 *sekinin* чистосердечие. 赤字 *akashi* **аксан** **мгновенно**.
赤 *aka* краснота. 赤道 *sekido* экватор. 赤字 *akaji* дефицит.

赤らむ *akaramu* краснеть.

71. 黒^o KOKU. **в** **дереве** **из** **ося** **черный** котелок **КОКУ** **доставлял**.

黒 *kuro* черный. 黒人 *kokujin* негр.
黒 *kuro* в сочм. **черный**. 黒板 *kokuban* (классная) доска.

資料2 「ドン先生の漢字教室」毎回の漢字チェックテスト

第 回 漢字 チェック テスト 名前 _____

■ Заполните пустые ячейки

音読み	漢字	訓読み	漢字の意味
китайское чтение	кандзи	японское чтение	значение
さん			
		た	
	川		
もく			
げつ			

熟語	読み方	訳
сложное слово	японское чтение	перевод
	せんげつ	
火山		
	すいでん	
土曜日		
		Япония

資料3 練習問題 (改善提案)

① 反対の意味のことばを書きなさい。

新しい⇒ () 大きい⇒ ()
 安い⇒ () 白い⇒ ()

② 色について習った漢字を書きなさい。



資料4 チェックテスト(改善提案)

① 漢字の読み方を書いてください。

- (1) 信号が青になったら、道を渡ってください。
 (2) 黒ねこが前をよこぎると不吉という迷信があるが、私は信じません。
 (3) 赤道の「赤」はどうしてですか。

(1)
(2)
(3)

② ストーリーを読んで漢字を書きなさい。(ここで英語版を提示)

- (1) a *cheap*¹ roof sheltered the womAN²
 (2) *old* COrn¹ feeds ²ten mouths

(1)
(2)

③ ことばの説明を聞いて、その意味の漢字を選びなさい。

- (1) 父は毎朝電車でその日のニュースを読んでいます。
 a. 親文 b. 新聞 c. 親聞 d. 近文
- (2) はげしくてたくさん降って、ぬれてしまいました。
 a. 小雨 b. 太雨 c. 大風 d. 高雨

Поддержка изучения иероглифов на начальном уровне: о занятиях по иероглифам преподавателя Дона и об учебных материалах

Муножот УМАРОВА

(Узбекский государственный университет мировых языков)

Абстракт

В данной статье описывается пример пилотного курса по изучению иероглифов, проведенного в Узбекско-Японском центре 12 лет назад. Для того, чтобы сделать более понятной среду изучения иероглифов, в статье говорится о времени, отведенном на изучение иероглифов во время занятий, и о ситуации с использованием словарей на тот момент. Далее приводится информация о занятиях преподавателя Дона, который создал свой оригинальный метод преподавания иероглифов. На занятиях ученики изучали короткие истории о составных элементах иероглифов. В статье говорится о результатах и полезности проведенных занятий. Также в статье автор проводит анализ учебников, основанных на подобном методе обучения, и предлагает меры для повышения эффективности изучения иероглифов.

Ключевые слова : среда неиероглифической письменности, метод ассоциации при изучении иероглифов, обучение иероглифике, ключ, графема

実践報告

УДК: 364.65

**Деятельность Японского агентства международного сотрудничества
JICA по включению людей с ограниченными возможностями в
общество в Кыргызстане**

Айгуль АЛИБЕКОВА

(Бишкекский государственный университет)

Абстракт

Включение людей с ограниченными возможностями (ЛсОВ) в общество является одной из актуальных проблем в Кыргызстане. Япония имеет ценный опыт в этой области. В статье рассматривается деятельность Японского агентства международного сотрудничества (далее JICA) в Кыргызской Республике в сфере включения людей с ограниченными возможностями в общество. Особое внимание уделено участию в этой деятельности японских волонтеров.

Ключевые слова: Кыргызская Республика, Япония, JICA, поддержка людей с ограниченными возможностями, волонтеры

Человек – решающий фактор успеха.
Каждый гражданин общества имеет право
получить поддержку со стороны своего
государства и соотечественников.

Ишенбай Абдуразаков

В начале статьи хотелось бы обратить внимание на внутреннюю политику современной Японии по поддержке людей с ограниченными возможностями, затем рассмотреть деятельность JICA с целью включения лиц с ограниченными возможностями в общество в Кыргызстане. В заключение автор ставит задачу ознакомить с результатами проекта технического сотрудничества «Включение людей с ограниченными возможностями в общество» JICA в КР.

Многие согласны с мнением, что инвалидность - это не отсутствие здоровья, это ситуация, в которую человек попадает. В Кыргызстане задача по включению лиц с ограниченными возможностями в общество является одной из актуальных проблем настоящего времени. В связи с этим опыт Японии в данной области представляет огромный интерес для кыргызского общества.

Япония является ярким примером страны, имеющей опыт разработки законодательства и создания инфраструктуры для поддержки людей с ограниченными возможностями. Целью государства является привлечение людей с ограниченными возможностями на рынок труда. В условиях сокращения трудоспособного населения и роста государственных расходов на социальные нужды правительство заинтересовано в сокращении числа иждивенцев и превращении их в работающих налогоплательщиков. Задачи государства в данной политике: изменить к лучшему условия жизни; повысить социальный статус людей с ограниченными возможностями; улучшить экономическую ситуацию в стране. Основными факторами, способствующими проведению данной политики в Японии, являются высокий уровень развития медицины и наличие адаптированной для нужд людей с ограниченными возможностями городской инфраструктуры.

13 декабря 2006 года Генеральной Ассамблеей ООН принята Конвенция о правах людей с ограниченными возможностями. Это первый всеобъемлющий договор в области прав человека XXI столетия. Япония подписала данную Конвенцию в сентябре 2007 года и ратифицировала 20 января 2014 года [4]. Еще в 1986 году Министерство труда Японии разработало «Систему обучения на рабочем месте» - меры по трудоустройству лиц с ограниченными возможностями. На основе этой системы лица с ограниченными возможностями имеют возможность получать профессиональные навыки в течение шести месяцев, а после трудоустроиться. Были организованы центры занятости лиц с ограниченными возможностями, предлагающие рабочие места и консультирующие по вопросам трудоустройства, которые получили название «Привет, работа!» [6].

Японские компании активно участвуют в трудоустройстве лиц с ограниченными возможностями. Они обязаны выполнять установленную законом квоту занятости лиц с ограниченными возможностями. В противном случае они должны платить налог за каждого работника, если их число ниже квоты. Полученные средства перераспределяются между компаниями, превысившими положенную квоту занятости людей с ограниченными возможностями.

С 1993 года в Японии существует должность консультантов по трудоустройству. В настоящее время их называют специалистами-советниками. Они предоставляют консультации лицам с нарушениями психического здоровья и предоставляют им помощь на основе тщательного изучения их психического состояния. Согласно поправке, к Закону о содействии занятости лиц с ограниченными возможностями от 2013 года японское правительство предъявляет ряд требований к компаниям, нанимающим данную категорию работников. Эти меры включают: 1) соблюдение законов и правил компаниями; 2) уменьшение финансового бремени компаний, на которые работают лица с ограниченными возможностями; 3) поддержку организаций, решающих вопросы занятости лиц с ограниченными возможностями [2,78].

Работа Японского агентства международного сотрудничества (JICA) в Кыргызской Республике осуществляется с 1993 года. Деятельность организации осуществляется в следующих сферах: развитие транспортной инфраструктуры, сельского хозяйства и сообществ в сельской местности; переход к рыночной экономике посредством развития человеческих ресурсов; включение лиц с ограниченными возможностями в общество, улучшение медицинского обслуживания и содействие региональному сотрудничеству центральноазиатских стран. Функционирует программа японских волонтеров, работающих в основном в регионах страны. Деятельность JICA по включению лиц с ограниченными возможностями в общество в Кыргызстане активно велась в 2007-2010 годах в рамках проекта технического сотрудничества. Проект назывался «Включение людей с ограниченными возможностями в общество», выделенный бюджет составил 0,8 млн.\$.

Задачами проекта являлись: создание сети организаций людей с ограниченными возможностями, госорганов и НПО, укрепление партнерства между организациями и НПО, поддерживающими людей с ограниченными возможностями, с государственными и международными агентствами. Цель проекта - повысить потенциал людей с ограниченными возможностями через тренинги, создать Форум людей с ограниченными возможностями, организовать Ресурсный центр для людей с ограниченными возможностями, максимально вовлечь их во все сферы жизни, а также создать все необходимые условия для развития их индивидуальных творческих и профессиональных возможностей [8]. Также планировалось обучение лидеров- людей с ограниченными возможностями и создание Форума людей с ограниченными возможностями Кыргызстана.

В ходе реализации проекта его организаторы стали распространять знания экспертов из Японии и других стран среди людей с ограниченными возможностями (ЛсОВ) в Кыргызской Республике. Проект тесно сотрудничал с миссией Азиатско-Тихоокеанского центра для людей с ограниченными возможностями APCD. При поддержке APCD Министерство труда и социального развития Кыргызской Республики с 21 по 24 октября 2008 года провело Региональный семинар «Развитие потенциала организаций самопомощи лиц с ограниченными возможностями в Центральной Азии». В декабре 2008 года прошло открытие Ресурсного центра для людей с ограниченными возможностями, который работает для ЛсОВ и по окончании проекта. В феврале 2009 года прошел «Тренинг для тренеров» для 10 людей с ограниченными возможностями. В рамках данного проекта в апреле 2008 г. г-жа Абдулаева У.А. (министр труда и социального развития КР) и в декабре 2009 г. г-жа Ташпаева Н.А. (директор государственного агентства социального обеспечения КР) участвовали в тренингах в Японии, помимо этого в декабре 2009 г. группа ЛсОВ прошла тренинг в Японии по усилению своего потенциала. С января по март 2009 г. и с июня 2009 г. по март 2010 г. в проекте работала эксперт JICA г-жа Ясуко ФУТАБА

[8]. Таким образом, при поддержке JICA Правительством Кыргызской Республики были приняты важные, актуальные меры для улучшения жизни лиц с ограниченными возможностями. Без участия JICA осуществить их не было бы возможности.

Одним из значимых результатов деятельности JICA в Кыргызстане в этом направлении является работа Национального центра информационных технологий (НЦИТ), которая систематически оказывает посильную помощь в предоставлении образовательных услуг людям с ограниченными возможностями, которые проходят бесплатно обучение компьютерной грамотности. В мае 2008 года при финансовой поддержке JICA в НЦИТ был проведен курс по Photoshop CS для слабослышащих людей. Для участия в краткосрочных курсах людям с ограниченными возможностями достаточно заполнить форму заявки, предоставляемую в НЦИТ. Получив знания по компьютерной грамотности, они имеют возможность дальнейшего трудоустройства. Кроме того, JICA регулярно проводит семинары для людей с ограниченными возможностями, арендуя помещение в Центре информационных технологий также на безвозмездной основе [7,22].

Подводя итоги деятельности JICA по проекту «Включение людей с ограниченными возможностями в общество» в Кыргызской Республике, хотелось бы отметить большой вклад японских волонтеров.

Волонтер JICA Синити САЙТО усердно обучал слабовидящих студентов медицинского училища основам точечного массажа, иглотерапии, моксатерапии (прижигание). Студенты сказали: «Он загадочен, как все восточные учителя, и немногословен. В основном предпочитает демонстрировать свои знания: иной раз так скрутит ученика, что у того слезы выступают. Но студенты не в обиде - только так можно понять это сложное искусство. Незрячие студенты изучают все виды массажа: классический, лечебный, спортивный и др. Но японский массаж кардинально отличается от других видов. Принятый у нас способ требует уложить клиента на кушетку, обмазать голое тело маслом и начинать поглаживать, растирать, разминать, крутить. А японцы могут работать по точкам, даже не раздевая пациента. Для восточных лекарей нет такого понятия, как болезнь, они считают, что в организме бывает недостаток энергии, тогда и возникают возможные недомогания» [5].

Волонтеры JICA Шина Мизутани и Шуничи Ногучи приехали в Кыргызстан в качестве физиотерапевта и трудотерапевта в Национальный центр педиатрии и детской хирургии (НЦОМид) Кыргызстана. «Они помогали детям с тяжелыми заболеваниями реабилитироваться, сидеть, стоять, развивать моторику. Шина Мизутани, Шуничи Ногучи представили картонные стульчики, помогающие реабилитироваться детям с ограниченными возможностями здоровья. В оригинале представленные стульчики делаются из жестких материалов как дерево или

пластмасса, но в данном случае нашелся более экономичный и нетравматичный способ — создание стульчиков из картона», - отмечает Дмитрий Ащеулов корреспондент газеты «Слово Кыргызстана» [1]. По словам журналиста, данный метод – проект «Стульчик» уже практиковали в Кыргызстане с 2007 года. Волонтеры обучают родителей способу изготовления таких стульчиков в домашних условиях.

В марте 2015 года Чрезвычайный и Полномочный Посол Японии в Кыргызстане Такаюки КОИКЭ подписал грантовые контракты с директорами медицинских учреждений, выигравших гранты на получение от правительства Страны восходящего солнца современного медицинского оборудования. В рамках программы «Корни травы и человеческая безопасность» выиграла конкурс такие медучреждения, как Национальный центр охраны материнства и детства, Иссык-Кульская областная объединенная больница, Токмокская территориальная больница, Узгенская территориальная больница, Иссык-Кульский областной центр семейной медицины. Среди переданного оборудования: диагностическая аппаратура, инкубаторы и реанимационные комплексы для новорожденных, наркозно-дыхательные аппараты в комплекте с кислородным концентратом, операционные столы и многое другое, что позволит врачам намного успешнее бороться за жизнь своих пациентов. Посол Японии в своей речи отметил, что с 1996 года оказана грантовая помощь более чем 50 медучреждениям Кыргызстана на более чем 3,5 миллиона долларов, и выразил надежду, что предоставляемое оборудование улучшит процесс диагностирования заболеваний, повысит качество лечения и простимулирует обеспечение человеческой безопасности, особенно для особо уязвимых слоев населения [3].

В рамках одной статьи нет возможности остановиться на деятельности каждого японского волонтера. Тем не менее, деятельность выше отмеченных японских волонтеров является примером труда и усердия всех волонтеров JICA. Необходимо отметить, что деятельность JICA по включению людей с ограниченными возможностями в общество в Кыргызстане важная и весомая, результаты данной деятельности для населения нашего государства значительны.

Список литературы

1. Ащеулов Д. Проект «Стульчик». // Слово Кыргызстана. 13 февраля. 2015.
2. Дронишинец Н.П., Филатова И.А. Современные тенденции в трудоустройстве лиц с ограниченными возможностями в Японии. // Специальное образование. 2017. № 1. С. 78.
3. Жизненно важное переоснащение. // Слово Кыргызстана. 11 марта. 2015.
4. Кабакович, Г. А. Монографический анализ положения людей с ограниченными возможностями в азиатских странах [Электронный ресурс] / Г. А. Кабакович, К. В. Полежаева. — Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/524/6426>.
5. Касыбеков А. Искусство поколачивания. // Вечерний Бишкек. 3 марта. 2009.

6. Nagano, H. Recent Trends and Issues in Employment Policy on Persons with Disabilities / H. Nagano // Japan Labor Review. — 2015. — Vol. 12, N 1.
7. Национальный центр информационных технологий. Повышение человеческого потенциала в области информационных технологий в Кыргызской Республике. Отчет о деятельности в 2008 году. Бишкек – 2008 С. 22.
8. Представительство JICA в Кыргызской Республике. Список проектов с 2000 по апрель 2013 г.
<http://www.donors.kg/images/docs/JICA%20Projects%20up%20to%20April%202013.xls>. (Дата обращения: 18 августа 2019 г.)

キルギス共和国における障害者の社会参画促進に関する JICA の取り組み

アリベコワ アイグリ (ビシケク国立大学)

要約

障害者の社会進出を促進することはキルギス共和国の緊急課題の一つである。日本は、この分野における法律の制定やインフラ整備に関して貴重な経験を有している。これまで、キルギス共和国における障害者の社会参加の分野での JICA の活動が検討されてきた。特に JICA ボランティアの参加に注目が集まっている。

キーワード : キルギス共和国, 日本, JICA, 障害者の支援, ボランティア

書評

カヌベク・イマナリエフ 著 『クルグズスタン～母国についての物語』(2002)に関する考察

ベクトゥルスノフ ミルラン

(北海道大学大学院文学院, 博士後期課程)

要約

本稿は、カヌベク・イマナリエフ著『クルグズスタン～母国についての物語』(Каныбек Иманалиев. Кыргызстан (Слово о Родине). Бишкек: Учкун, 2002 г.) についての書評である。なお、本稿においては、Кыргыз ないしは Кыргызстан のカタカナ表記として広く用いられてきた「キルギス」あるいは「キルギスタン」ではなく、原則としてより原語の発音に近い「クルグズ」および「クルグズスタン」の表記を用いる。

キーワード：クルグズ人の歴史、文化史、民族主義

カヌベク・イマナリエフと聞いて、今でも頭に浮かぶのは、2005年3月24日のチュエリッパ革命後、ロシアに逃亡したアカエフ元大統領に対してクルグズ国内で批判が相次いでいた時の彼の発言である。

長期に渡る経済危機や蔓延する汚職問題は言うに及ばず、政権が年を重ねるにつれ蓄積された諸々の社会問題に辟易していたクルグズの人々は、すべての責任はアカエフ元大統領にあると考えていた。国会でアカエフ批判ばかり繰り返す議員たちを前にして唯一人、アカエフ時代をより客観的に見ることが大事だと呼びかけたのがイマナリエフだった。当時の世論に背く発言をしたこの国会議員を「正直な人だな」と思ったことを思い出す。ちなみに、イマナリエフは本書でもアカエフ元大統領について敬意を払って振り返っている。

本書は、クルグズ人の文化や歴史に造詣が深く、ソヴィエト化してしまった文化・政治エリートの中においては今や数少なくなった生粋のクルグズ語を話す一人として知られるカヌベク・イマナリエフの著作である。イマナリエフはクルグズ人の中ではバランス感覚のある考え方をする人物であり、元々ジャーナリストとしての教育を受けているため、彼のクルグズ人の文化・歴史に関する関心はそのような背景から理解することができる。

『クルグズスタン～母国についての物語』は、クルグズスタンやクルグズ民族、文化、伝統など、イマナリエフが今まで様々なテーマを扱って書いてきた著作を一つにまとめた作品と言ってもよい。クルグズ共和国とは一体どのような国か、クルグズ人とは一体どんな民族か、興味のある人には是非勧めたい一冊である。

全部で7章からなっていて、第一章ではクルグズ人の文化・伝統を考える上で欠かせないシンボル、すなわち、楽器コムズ、白いカルパック帽、ユルタの白い丸屋根、駿馬、雄

大な山々, 中央アジアの真珠イシククル湖, そして精神文化である英雄叙事詩マナス, という「7つの聖なるもの」について紹介している。

本書はエッセーの形を取っていて大変読みやすく, 先行研究を紹介しつつ著者自身の経験した出来事について補足説明が記されている点, 高く評価できる。どのようなテーマであれ, わかりやすく説明しようとするなら, 参考文献の引用やすでに認知されている事柄の紹介にとどまらず, 日常の中で筆者自身が体験したエピソードも挿入されると, 語られる内容に臨場感が増してくるものだが, 本書にもそのような箇所が随所に見受けられ, 読者も興味深く読み進めることができる。例えば, 1999年オーストリアの首都ウィーンの雑踏の中, それまでは見知らぬもの同士だったとあるクルグズ人と著者が, 偶々二人ともカルパックを被っていたことから同郷人として知り合えたことや, スターリンの大粛清によって1938年に射殺されたクルグズの政治・文化エリートを偲んで創設されたアタ・ベイト記念館に初めて娘を連れて行った時の彼女の反応, あるいはクルグズ人にとって山とは何か, 著者自身のハン・テングリ登山の記述でより納得しやすいものになっているなど, どのエピソードも興味深く描かれていて, 本書を理解する上で重要な役割を果たしている。

著者のこのスタイルは第二章「ことば一民族の魂」でも引き継がれていく。文字文化が遅れていたクルグズ社会では口承の文化と文芸が発達したが, それが現代のクルグズ人の世界観にも色濃く残っている。本書において特に注目し値するのは, クルグズ人に求められる日常的な規範が紹介されている慣習法アダットの項である。アダットの価値観は古くから民族の規範として受け継がれてきた「書かれていない法律」のため, 現代のクルグズ人も日常の規範として意識せず従っているところがある。クルグズ人の一人として私も興味深く読めた。本章で挙げられている精神文化に関わる事柄は, 一般的にクルグズ人の文化を云々する学術的研究ではあまり紹介されることがない。まさにそこに本書の強みがある。イマナリエフの指摘にもあるように, いくら辛くて苦しい思いをしてもクルグズ人は「お元気ですか」と聞かれたら必ず「はい, 元気です」と答える。正直に己の辛さを伝えたら, それを聞いた人が心配したり迷惑に思ったりするかもしれない, そのようなことのないようにという気配りをクルグズ人はしないではいけないのだ。

クルグズ人の文化・伝統を説明するといった課題から見れば, 第三章にも重要な内容が書かれている。誕生から死に至るまでクルグズ人の一生を彩る様々な儀式が紹介されていて, 中でも出産や婚礼, 葬儀に関する伝統が説明されている箇所は, 多くの読者にとって興味深いだろう。

第四章ではクルグズスタンの自然, 環境, 気候, 動物界を描いており, 続く第五章ではクルグズ民族の歴史, 第六章ではクルグズ人の歴史を考える上で重要と思われる人物たちについて, そして最後の第七章はクルグズスタンが国として今まで歩んできた道とこれからの展望と若いクルグズ共和国への期待で締めくくられている。

本書の内容から最も重要なのはクルグズ民族の歴史に触れる第五章であろう。著者は, すでに西暦紀元前201年にクルグズ人が中国の歴史記述書で取り上げられているという, よく指摘される事実から始め, 8世紀から9世紀のクルグズ大国の時期, そしてモンゴル軍の侵略から始まった不安定な中世を概説し, 最後の部分ではロシア帝国期とソ連期, そ

して独立期に触れている。

本書は教育機関で使われている教科書に比べ、何世紀にも渡るクルグズスタンの歴史とクルグズ人の文化・伝統についてより分かりやすく概説しており、編集者による適切な作業がなされ、内容だけではなく、文体の面でも非常に読みやすい。だが、疑問点や問題点がないわけではない。注意すべき点として以下にいくつか挙げておきたい。

まずは、著者が本書の目的の一つとして掲げている「民族の伝統に備わる深い意味の再考」という面では、本書はどれほどクルグズ人の古くから伝わる文化・伝統を現代の社会環境に照らし合わせて「再考」できたか、という問題である。現代の「ジェンダー」や「男女同権」をキーワードにしたとき、婚礼に際して花嫁の親にカルムを贈ること、つまり、一定の金額を渡して花嫁を買い取る「伝統」を我々クルグズ人として「再考」すべきではないかというのは、重要な問題であろう。

著者は、カルムという「伝統」儀式の外面的な形式のみに重点を置くことによって、実態は嫁を「買い取る」行為に他ならない事実を正当化しているように思われる。現在のクルグズスタンでは、花婿側が花嫁の親に対する敬意を金銭で示す必要はないと考える人々は少なくない。敬意を示すカルム自体には反対ではないが、金銭で花嫁の親に敬意を示すことには違和感を抱いていると考えられる。著者がカルムをロシア語の「выкуп」という訳語で説明しているのも不適切と言えよう。「買取額」どころか「身代金」という意味に取られかねない。これではクルグズ人の伝統・文化が再考されているとは言えないのではないだろうか。

次に指摘しておきたいのは、本書に挙げられている参考文献の問題である。今から17年前の2002年の出版だから参照されている文献の「古さ」は致し方ないとは言え、現代の民族研究や文化研究などにおける主流な言説と照らして読むと、文化・伝統というのは時代の変遷に従って生まれ変わっていくという現代の文化研究における言説¹からしても、あるいは民族形成の問題に関しても、「国民国家」や「民族」というのは古代から今日と同様の形で存在していたわけではなく、歴史的にはせいぜい200年前から始まった現象であることを考えれば、本書にはいくらか脆弱性が見られる。特に、現代の民族を「想像上の共同体」と考えている現代研究の主張²を考慮すると、主にソ連時代に出版された参考文献に基づいている本書が一体どれほどクルグズ人の文化・伝統を「現代の書物」らしく解釈しているのか疑問ではある。

最後に、以上の諸問題から文学的人類学に関するより根本的な問題が浮かび上がってくる。北コーカサスの諸民族の例で、文化や伝統などが形成される過程において文学が有する力を示し、文学作品がいかに歴史を形成していくのか（具体的に言えば、過去の出来事を人々がどのように受け止め、どのように解釈していくかという過程）を興味深く論じたRebecca Gouldの研究を参照したい³。Gouldによれば、伝統的な文学研究は歴史と経験がいかに文学に影響を与えるか、つまり歴史的出来事の後に文学作品が生まれると考えてきたが、それと違って文学的人類学というのは、いかに文学が歴史と（人々の）経験を形づくるか、つまり文学作品が先あってそれに影響されて歴史と経験が形成されていく過程を分析するものである⁴。

例えば、北コーカサスの諸民族の間で本来は犯罪者やならず者として考えられてきたアブレクがロシア帝国の植民地政策に抵抗し反体制運動を行なったのだが、後にそのことに取材して現地の文学研究者がアブレクの行なった犯罪を正当化するような作品を作った⁵。その結果、帝国中央政府に対してアブレクが行なった暴力も犯罪も美化され、犯罪・暴力は北コーカサスの諸民族の文化であり、欠かすことのできない伝統の一部であると考えられるようになったのである。つまり、フィクション（文学作品）が文化や伝統に関する事実とは異なる考え方（先入観）を形成したのである。

これらを踏まえて考えると、先行研究を稀にしか取り上げていないイマナリエフは、参照した先行研究にも人々の間でも議論の対象となっていない「生粋の」クルグズ人の文化・伝統と「こうであってほしい」と自分自身が思い描くクルグズ人の理想的な文化の形との間の果たしてどのあたりに線を引いているのかという問いが生じる。

しかし、以上はあくまでも読み進める時に念頭に置いておけばいいだけの話であり、本書自体の全体的な価値を損ねるような指摘ではない。さらに言えば、著者は本書の目的をクルグズ人の「生粋の」文化と伝統の検証であるとはしていない。序文に記されている通り、本書はクルグズスタンとクルグズ民族について好奇心をかき立てられ楽しみながら読むことができる優れた一冊である。ソ連的文書やクルグズ語テキストにありがちの長ったらしい文章スタイルとは異なり、非常に読みやすいテキストで、外国語に次々と翻訳され高く評価されているのも頷ける。特に、筆者自身の日本での長期滞在体験についても記述されており、鶴の例で日本人の文化とクルグズ人の文化の関係性を紹介したり、コムズの演奏を聴くためにわざわざ日本からクルグズスタンを訪れたというイシモト・マコト氏のこともと取り上げるなど、日本人に興味深く読んでもらえそうなエピソードも多い。

なお、本書はクルグズ共和国独立20周年を記念して2011年に『クルグズ人』として再編集されている。『クルグズ人』(2011)は、キルギス国立美術館所蔵の貴重なキルギス絵画や歴史に残る功労者の肖像画を多数掲載するなど、キルギスの芸術文化紹介図書ともなっている。すでに、英語やドイツ語などの外国語に翻訳されていて日本語への翻訳プロジェクトも始動した。本書の日本語版は2020年から章ごとに順次公開される予定である。

注

1. Eric Hobsbawm and Terence Ranger, *The Invention of Tradition* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), pp. 4-5.
2. Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (London; New York: Verso, 1991), p. 7.
3. Rebecca Gould, *Writers and Rebels: The Literature of Insurgency in the Caucasus* (New Haven and London: Yale University Press, 2016).
4. Ibid., p. 23.
5. Ibid., p. 36.

キルギス日本語教育研究, 2020, vol. 4, pp. 120-125

ベクトゥルスノフ ミルラン,

カヌベク・イマナリエフ著『クルグズスタン～母国についての物語』(2002) に関する考察

参考文献

Anderson, Benedict (1991) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London and New York: Verso.

Gould, Rebecca (2016) *Writers and Rebels: The Literature of Insurgency in the Caucasus*. New Haven and London: Yale University Press.

Hobsbawm, Eric and Ranger, Terence (eds.) (1983) *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Критические заметки о книге Каныбека Иманалиева «Кыргызстан: Слово о Родине» (2002)

Мирлан БЕКТУРСУНОВ

(Университет Хоккайдо, докторантура)

Абстракт

Данная статья является рецензией на книгу Каныбека Иманалиева «Кыргызстан: Слово о Родине» (Бишкек: Учкун, 2002), в которой автор анализирует цель написания и содержание книги, посвященной истории и культуре кыргызского народа. В рецензии поднимаются вопросы «пересмотра традиций» с точки зрения сегодняшнего дня. В частности, ставится вопрос о том, насколько вековые традиции кыргызского народа были адаптированы или переосмыслены с учетом сегодняшних реалий. Где проходит черта между воображением автора и реальными «чистыми традициями»? Не попытка ли - это «создания традиций» из множества еще не конкретизированных, расплывчатых и неопределенных систем установок и ритуалов? Несмотря на критические замечания, автор рецензии приходит к заключению что, книга, несомненно, достойна прочтения благодаря доступности, художественности изложения и большому количеству интересных примеров.

Ключевые слова : история кыргызов, история культуры, национализм

学会・研究大会報告

モスクワ市立教育大学で開催された国際研究大会について

ヴォロビヨワ ガリーナ (元ビシケク国立大学)



2019年3月21日と22日の2日間、モスクワ市立教育大学で国際研究大会が開催されました。大会のテーマは「教育的活動領域における日本語」で、モスクワ市立教育大学、ロシアおよびCIS諸国日本語教師会、そして国際交流基金の共催でした。4カ国の16都市（ロシアのモスクワ、サンクトペテルブルク、エカテリンブルク、カザン、セヴァストポリ、ドミトロフ、ポドリスク、タンボフ、エリスタ、ユジノサハリンスク、日本の東京、つくば、京都、ブルガリアのソフィア、キルギスのビシケク）から、

研究者、日本語教師、学生など、総計146人が参加しました。

基調講演が2件、ワークショップが4件、そして38件の研究発表がありました。ロシア科学アカデミー準会員で同アカデミー言語学研究所教授のウラジーミル・アルパートフ博士による基調講演のテーマは「現時点における日本語研究の諸問題」でした。また、筑波大学の小野正樹教授による基調講演のテーマは「誤用から寛容への日本語教育」でした。研究発表をしたのは、モスクワ国立総合大学、モスクワ市立教育大学、モスクワ国際関係大学、サハリン大学、ビシケク人文大学（キルギス）、ソフィア大学（ブルガリア）、京都外国語大学ほかの教員でしたが、テーマは様々でした。キルギスからのヴォロビヨワ・ガリーナの発表テーマは「漢字の構造分析とその漢字指導への利用」でした。

主催者はこれからも国際研究大会を毎年開催する予定だそうです。研究大会で発表された論文選集も出版されました。



О Международной научно-практической конференции, проходившей в Московском городском педагогическом университете

Галина ВОРОБЬЕВА

(в прошлом Бишкекский государственный университет)

21-22 марта 2019 года в Московском городском педагогическом университете проходила Международная научно-практическая конференция «Японский язык в образовательном пространстве». Организаторами являлись Московский городской педагогический университет, Ассоциация преподавателей японского языка России и



стран СНГ, Японский фонд. В конференции приняли участие 146 ученых, преподавателей и студентов из 16 городов 4 стран: России (Дмитров, Екатеринбург, Казань, Москва, Подольск, Санкт-Петербург, Севастополь, Тамбов, Элиста, Южно-Сахалинск), Японии

(Киото, Токио, Цукуба), Болгарии (София), Кыргызстана (Бишкек). На конференции можно было прослушать 2 пленарные лекции, 38 докладов, а также принять участие в 4 мастер-классах.

Тема пленарной лекции члена-корреспондента Российской академии наук, доктора филологических наук, профессора института языкознания РАН В. М. Алпатова была «Актуальные вопросы изучения японского языка в данное время». Профессор Университета Цукуба Масаки Оно прочел пленарную лекцию на тему «Обучение японскому языку от неправильного использования к толерантности».



Среди докладчиков были преподаватели из следующих учебных заведений: МГУ, МГИМО, МГПУ, СахГУ, Бишкекского гуманитарного университета (Кыргызстан), Софийского университета (Болгария), Киотского университета иностранных языков и других. Темы докладов были разнообразны. Тема доклада представителя Кыргызстана Г. Н. Воробьевой была «Анализ структуры иероглифов и его использование в преподавании».

Организаторы сообщили, что планируют проводить международные конференции ежегодно. По итогам конференции впоследствии был издан сборник научных статей.

キルギス共和国日本語教師会創立 20 周年記念 『第 3 回日本学・日本語教育国際研究大会』

イシライロワ ジルディズ
(アラバエフ記念キルギス国立大学付属日本学院)

2019 年 8 月 24～25 日、カラサエフ記念ビシケク人文大学で『第 3 回日本学・日本語教育国際研究大会』が開催されました。研究大会は国際交流基金助成事業としてビシケク人文大学（9 月より「ビシケク国立大学」と名称変更、本稿では旧称を用いる）とキルギス共和国日本語教師会が共催し、在キルギス共和国日本国大使館より後援をいただきました。



研究大会の開会に当たりビシケク人文大学東洋国際関係学部副学部長トリョーノフ・カナット氏とキルギス共和国日本語教師会会長ジョルブラコワ・マイラムが挨拶しました。

研究大会には二日間延べ 100 人以上が参加しました。内訳は、日本語研究者、日本研究者、日本語教師、在キルギス共和国日本国大使館スタッフ、国際協力機構（JICA）ボランティアの方々ほか、キルギスの大学卒業生や現役の学部学生のみなさんです。



プリンストン大学名誉教授の牧野成一先生がアメリカから、麗澤大学教授の近藤彩先生が日本から招聘講師としてキルギスに来てくださいました。牧野先生の基調講演テーマは「日本語を翻訳すること一失われるもの、残るもの」、近藤先生のワークショップのテーマは「会社で働いたことがない日本語教師はビジネスコミュニケーションを教えることができるのか—教師養成の観点から—」でした。

ニケーションを教えることができるのか—教師養成の観点から—」でした。

キルギス側の発表者は、ビシケク人文大学、キルギス国立総合大学、キルギス日本人材開発センター、キルギス国際大学の教員とビシケク人文大学修士課程修了者および学部卒業生でしたが、キルギス国外からも、のぞみ日本語学校、津田塾大学、モスクワ国立国際関係大学、モスクワ市立教育大学の先生方による興味深い発表がありました。



研究大会の開会にあたってビシケク人文大学東洋国際関係学部日本語日本文学研究講座長でキルギス日本語教師会賛助会事務局の氏原名美教授がキルギス共和国日本語教師会創立 20 周年を記念して「転換期を迎えたキルギス共和国日本語教師会」と題したビデオによる活動報告を行いました。



二日間の研究発表と実践報告のテーマは実に様々でした。「日本語研究における文化的なアプローチ」、「漢字学習ストラテジーとしての音符の学習とその意義」、「漢字の異種構造の分析及び漢字指導での応用」、「初心者向けの電子漢字教材開発について」、「語彙習得を目指して—J

POPを使った授業—」、「キルギス手話通訳の現状と展望」、「『まるごと』の「生活と文化」を教える」、「初等教育における日本語への興味を深める授業」など、どの発表も参加者の関心を集め、多くの質問とコメント、議論がなされました。



会場にはキルギス共和国の教育機関が出版した教材や日本語教師会会員が執筆した学術論文誌に書籍、それにキルギス日本語教師会の会報バックナンバーなどの閲覧コーナーが設けられました。



山村嘉宏キルギス駐箚日本国特命全権大使が、研究大会の参加者全員を招いて大使公邸でレセプションを催してくださいました。レセプションで山村大使が祝辞を述べてくださり、参加者は和やかな雰囲気の中で美味しい日本料理を味わいながら交流していました。研究大会準備や実施にあたっては、各機関関係者の方々や学生の皆さんなど多くの方々の協力をいただきました。

日本学・日本語教育学国際学会
(会場：モスクワ国立総合大学付属アジア・アフリカ諸国大学)

ウシケムピロワ ナズグーリ (ビシケク国立大学)

10月25日にモスクワ国立総合大学付属アジア・アフリカ諸国大学において『日本語学・日本語教育学国際学会』が開催されました。主催は、駐ロシア日本国大使館、モスクワ国立総合大学付属アジア・アフリカ諸国大学、ロシアおよびCIS諸国日本語教師会、そして国際交流基金モスクワ事務所で、7か国（ロシア、日本、ウズベキスタン、カザフスタン、キルギス、タジキスタン、トルクメニスタン）の研究者や日本語教師が発表しました。



基調講演後、発表者は6つのセッションに分かれていましたが、うち4つのセッションは日本語教育学関連(日本語学の実践的課題)でした。私が参加したのは、日本語の文化的問題(日本語教育における文化的側面)についてのセッションです。

キルギスからの代表者としてまた二人の先生が参加しました。キルギス日本語教師会会長キルギス国立大学付属日本学院講師イシライロワ・ジルディズとビシケク国立大学上級講師 JICA ボランティア風間祐月でした。イシライロワ先生のテーマは「学生の言語能力と職業能力を開発する効果的な方法としての日本でのインターンシップの組織」でした。風間先生の発表は「語彙習得のための J-POP を使った授業」についてでした。



今回、私は大学院時代から取り組んでいて修士論文のテーマでもある「カザフ語と日本語におけることわざ、慣用語表現と寓話の異文化間比較」について発表しました。発表後は、先輩の先生方からこれから研究を続けていく上でとても役に立つ様々なコメントやアドバイスをいただきました。この経験を活かしてこれからさらに研究を深めていきたいと思っています。今回、CIS各地の研究者が集まる学会で発表できたことは、教師として、また研究者として活動を始めたばかりの私にとって何よりも貴重な経験となりました。

キルギス共和国日本語教師会 役員・委員会等

2019年12月1日現在

◆役員等（任期：2019.9.1～2020.8.31）

会 長：イシライロワ ジルディズ（アラバエフ記念キルギス国立大学附属日本学院）

副会長：ドゥイショノワ ナリーザ（バラサグン記念キルギス国立総合大学）

事務局：ヌスワリエワ ジルディス（カラサーエフ記念ビシケク国立大学）

会 計：アスランベック クズ グルザット（ビリムカナ カント）

◆各種委員会

・広報委員会（会報発行）：

委員長：ヴォロビヨワ ガリーナ

委 員：ミヘルチッチ ヤネズ，ロディナ ガリーナ，ザイトワ シャヒデム

・出版委員会（研究紀要『キルギス日本語教育研究』編集委員会）：

委員長：ジュヌシャリエワ アセーリ

委 員：ヴォロビヨワ ガリーナ，ウシケムピロワ ナズグーリ

・2020年キルギス共和国日本語弁論大会実行委員会：

委員長：イシライロワ ジルディズ

委 員：ドゥイショノワ ナリーザ，アスランベック クズ グリザット，

ヌスワリエワ ジルディス，風間 祐月，奥 彩乃

※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出版委員会（紀要編集部）

◆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，掲載合否の決定をする。

◆投稿資格：以下のいずれかに該当

- ・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以外で，キルギス共和国日本語教師会が主催する日本語教育セミナーもしくは，キルギス日本学・日本語教育国際研究大会で口頭発表（実践報告・研究発表いずれか）を行った者
- ・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

- ・締め切り日は次の通りとする。毎年、10月30日17時（キルギス時間）必着

※日本との時差はマイナス3時間

- ・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事務局まで連絡すること。
- ・投稿前に必ず執筆要領に沿っているかを確認すること。

(<https://jlkyoushikai-kyrgyz.jimdo.com/紀要-キルギス日本語教育研究/投稿ガイド-執筆要領/>)

◆採否の決定

投稿された原稿は、学会誌委員会による審査を行い、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

紀要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。

(2019年8月策定)

『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 350 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。
- ・日本語要約とロシア語要約をつける。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（日本語文献はアイウエオ順）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、Times12 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（日本語文献はアイウエオ順）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/Рисунок 2)，…，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)

(2018 年 9 月改訂)

編集委員会より

研究紀要『キルギス日本語教育研究』第4号は、2019年8月24日と25日の2日間、キルギス共和国日本語教師会がビシケク人文大学と共催した『キルギス日本語教師会創立20周年記念第3回キルギス日本学・日本語教育国際研究大会』における基調講演、研究報告および実践報告を主な内容としています。本誌名称にはキルギスを冠しておりますが、キルギスと同じく中央アジアに位置するウズベキスタンの日本語教育に関する実践報告も掲載されています。

今後とも、キルギス共和国日本語教師会会員はじめ、中央アジア諸国の日本語教育関係者、キルギス日本学・日本語教育国際研究大会の発表者のみなさんと協力しあって研究紀要『キルギス日本語教育研究』の発行を続けてまいります。

各方面の方々より、ご意見ご提言をお寄せいただければ幸いに存じます。

2020年2月

『キルギス日本語教育研究』編集委員会

編集委員

ジュヌシャリエワ アセーリ, ヴォロビヨワ ガリーナ, ウシケムピロワ ナズグーリ

編集協力

氏原 名美, 関 麻由美, 西條 結人

Ассоциация преподавателей японского языка

Кыргызской Республики

Научные исследования в области преподавания

японского языка в Кыргызской Республике

выпуск №4

Редколлегия:

Асель Джунушалиева, Галина Воробьева, Назгуль Ушкемпирова

©Ассоциация преподавателей японского языка Кыргызской Республики

Редакционная коллегия Сборника научных трудов

Ассоциации преподавателей японского языка Кыргызской Республики

г. Бишкек, 720044, проспект Чингиза Айтматова, 27

Бишкекский государственный университет им. К. Карасаева

факультет востоковедения и международных отношений

кафедра японской филологии

e-mail: kajlt.jimukyoku@gmail.com

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

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

Вестник ассоциации: https://www.evernote.com/pub/tm0y/kyrgyz_vestnik

ToiArt Design Studio

Кыргызская Республика, г. Бишкек, ул. Боконбаева, 103

Научные исследования в области преподавания японского языка в Кыргызской Республике

выпуск №4

◆Отчеты приглашенных лекторов международной конференции

Есть ли связь между звучанием и смыслом выражений?

Сэйити МАКИНО 6

◆Научные статьи

Совершенствование методики преподавания устного перевода студентам среднего уровня с целью развития разговорных навыков

Асель СУЛТАНАЛИЕВА 14

С какого времени следует изучать фонетику в качестве стратегии изучения иероглифов?

Маюми СЭКИ 40

Бинарная декомпозиция иероглифов и ее применение в преподавании

Галина ВОРОБЬЕВА, Виктор ВОРОБЬЕВ 51

О разработке электронного учебника по иероглифике для начинающих

Виктор ВОРОБЬЕВ, Галина ВОРОБЬЕВА 62

◆Научные заметки

Основные приемы перевода технических терминов в русском, японском и английском языках

Асель ДЖУНУШАЛИЕВА 74

Современное положение жестового языка и сурдоперевода в Кыргызстане

Сайкал БОЛОТБЕК кызы 80

◆Состояние преподавания / практические отчеты

О группах специальной подготовки по японскому языку ОИКАВЫ

Мамото СЭГУТИ, Кодзи ОИКАВА 86

О роли педагога и родителей в развитии интереса ученика к японскому языку

Жылдыз НУСУВАЛИЕВА 98

Поддержка изучения иероглифов на начальном уровне: о занятиях по иероглифам преподавателя Дона и об учебных материалах

Муножот УМАРОВА 103

Деятельность Японского агентства международного сотрудничества JICA по включению людей с ограниченными возможностями в общество в Кыргызстане

Айгуль АЛИБЕКОВА 113

◆Рецензии

Критические заметки о книге Каныбека Иманалиева «Кыргызстан: Слово о Родине» (2002)

Мирлан БЕКТУРСУНОВ 120

