

キルギス日本語教育研究

第7号

【特別寄稿論文】

「説得の戦略」に着目した日本語スピーチの作成と指導

西條 結人 6

【研究論文】

日本語学習者を対象とした新しいよみかき研究の構想

福永 由佳 16

自律性を高める漢字指導

ヴォロビヨワ ガリーナ 26

【教育事情・実践報告】

テキスト批評を書く

関 麻由美 37

グループでのオンライン多読の実践 ―多読の場に関する調査より―

作田 奈苗 49

コミュニティとしての多読：「多読が好きクラブ」の実践例

ラマチャンドラン ドウルガ, ラジャン ギータンジャリ 61

翻訳を教える技術と方法

モズグノワ アレクサンドラ 71

【研究ノート】

日本人とキルギス人のことわざに共通するもの

アリベコワ アイグル, スマイロワ サラマツト 83

日本のアニメの例を使用した隠された広告記号の解釈

ウィレンスカヤ ユーリヤ 89

カプセルトイに対する印象の比較研究

ソヴェトワ ジャズグリ 94



УДК 811.521

ББК 81.2 Я

Н 34

Редколлегия

Асель ДЖУНУШАЛИЕВА – магистр (востоковедение и африканистика), старший преподаватель Бишкекского государственного университета
Галина ВОРОБЬЕВА – доктор наук Японии (японоведение), независимый исследователь, в прошлом доцент Бишкекского государственного университета
Мирлан БЕКТУРСУНОВ – доктор наук Японии (история и регионоведение), научный сотрудник университета Хоккайдо

Н 34 Научные исследования в области преподавания японского языка в Кыргызской Республике / Редколлегия Асель ДЖУНУШАЛИЕВА, Галина ВОРОБЬЕВА, Мирлан БЕКТУРСУНОВ -Б.: 2024 – 120 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» №7, 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.

Март 2024 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 7 号

выпуск № 7

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, 2024

《目 次》

◆特別寄稿論文

「説得の戦略」に着目した日本語スピーチの作成と指導

西條 結人・・ 6

◆研究論文

日本語学習者を対象とした新しいよみかき研究の構想

福永 由佳・・ 16

自律性を高める漢字指導

ヴォロビヨワ ガリーナ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 26

◆教育事情・実践報告

テキスト批評を書く

関 麻由美・・ 37

グループでのオンライン多読の実践 ―多読の場に関する調査より―

作田 奈苗・・ 49

コミュニティとしての多読：「多読が好きクラブ」の実践例

ラマチャンドラン ドウルガ, ラジャン ギータンジャリ・・・・・・・・ 61

翻訳を教える技術と方法

モズグノワ アレクサンドラ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 71

◆研究ノート

日本人とキルギス人のことわざに共通するもの

アリベコワ アイグル, スマイロワ サラマツト・・・・・・・・・・・・ 83

日本のアニメの例を使用した隠された広告記号の解釈

ウィレンスカヤ ユーリヤ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 89

カプセルトイに対する印象の比較研究

ソヴェトワ ジャズグリ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 94

◆学会・研究会報告等

JLEMENA2023 中東・北アフリカ日本語教育シンポジウム

ヴォロビヨワ ガリーナ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 105

ウズベキスタンの国際会議「文明のクロスロード 15」

ヴォロビヨワ ガリーナ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 107

モスクワ市立大学とロシア GIS 日本語教師会が実施した第 5 回国際学術学会「教育現場における日本語・日本文化」	
ヴォロビヨワ ガリーナ	108
第 26 回中央アジア日本語教育セミナー	
アスランベック クズ グリザット	109
「第 7 回キルギス日本学・日本語教育国際研究大会」についての報告	
ベクトウルスノフ ミルラン	110
◆役員・委員会一覧その他	114

Оглавление

◆ Специально предоставленная статья

Руководство составлением спичей на японском языке на основе «стратегии убеждения»

Юто САЙДЗЁ 6

◆ Научные статьи

Новая концепция исследования уровня грамотности изучающих японский язык

Юка ФУКУНАГА 16

Преподавание иероглифов, повышающее самостоятельность студентов

Галина ВОРОБЬЕВА 26

◆ Состояние преподавания/практические отчеты

Пишем критическое изложение текста

Маюми СЭКИ 37

Практика онлайн-экстенсивного чтения в группах: на основе опроса после семинара по экстенсивному чтению

Нанаэ САКУТА 49

«Тадоку» как сообщество: на примере «Клуба любителей тадоку»

Дурга РАМАЧАНДРАН, Гитанджали РАДЖАН 61

Технологии и методы в обучении письменному переводу

Александра МОЗГУНОВА 71

◆ Научные заметки

Жапондор менен кыргыздардын макал-ылакаптарынын жалпылыгы

Айгуль АЛИБЕКОВА, Саламат СМАЙЫЛОВА 83

Символизация и интерпретация символов в фильмах и сериалах на основе методов продакт-плейсмента

Юлия ВИЛЕНСКАЯ 89

Сравнительное исследование впечатлений от капсульных игрушек

Жазгуль СОВЕТОВА 94

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

JLEМЕНА2023 Симпозиум по преподаванию японского языка на Ближнем Востоке и в Северной Африке

Галина ВОРОБЬЕВА 105

Международная конференция «Перекресток цивилизаций-15» в Узбекистане

Галина ВОРОБЬЕВА 107

5-я Международная научно-практическая конференция «Японский язык и культура в образовательном пространстве», организованная Московским городским университетом и Ассоциацией преподавателей японского языка России и стран СНГ

Галина ВОРОБЬЕВА 108

26-й Центральнoазиатский семинар по преподаванию японского языка

Гульзат АСЛАНБЕК кызы 109

Отчет о 7-й международной конференции по японоведению и методике преподавания японского языка в Кыргызстане

Мирлан БЕКТУРСУНОВ 110

◆ **Сведения о должностных лицах Ассоциации преподавателей японского языка КР, редколлегии Вестника ассоциации и др. 114**

特別寄稿論文

YDK: 81.272

「説得の戦略」に着目した日本語スピーチの作成と指導

西條 結人 (広島大学)

要約

本稿は「第7回キルギス日本学・日本語教育国際研究大会」基調講演の報告である。「説得の戦略」は、レトリックの説得の中身と方向を決定する「構想」領域において、エートス、ロゴス、パトスという3つの基本概念によって決定されるものである。

本稿では「説得の戦略」とは何か、日本語スピーチ教材における「説得の戦略」、キルギス共和国日本語弁論大会入賞者のスピーチの「説得の戦略」の特徴を挙げ、日本語教育におけるスピーチの作成と指導の在り方を検討した。

キーワード：スピーチ, 説得の戦略, 構想, レトリック

1. はじめに

スピーチという言語行為は、比較的公的な場において、複数の人間を相手に自分の考えを分かりやすく伝えるという行為である(宇佐美, 2001)。近年、日本国内外の日本語教育において多くの日本語弁論大会が開催されている。これは、日本語弁論大会のような学習成果を発表する機会が、学習者の学習動機を高く維持するために役立つ(北尾, 1991)とされてきたことが大きく、海外においては日本語を話す機会としても重要な役割を担っている。これまでの日本におけるスピーチ教育をめぐっては、宇佐美(2001)によれば、スピーチの聞き手は日本人ということは無意識的な前提条件としてきたという。現代の社会ではグローバル化が進展し、多様な言語や文化が共生する多文化共生社会になり、日本語を媒介語として、日本語学習者と日本語母語話者間だけではなく、日本語学習者と日本語学習者間でのコミュニケーション場面にも多く接することが考えられる。日本語でのスピーチにおいて、言語的、文化的価値観が共通する人々の間だけではなく、異なる人々に対する説得力のあるスピーチとはどのようなスピーチなのかについて考える必要がある。また、日本語教育の分野で、学習者が説得力のあるスピーチを行うための学習方法の開発や、スピーチ教育の充実、改善について検討することは重要であると考えられる。

レトリックにおいて、スピーチを作成する過程は、古代ローマのキケロ以降、「構想(invention)」「配置(arrangement)」「修辞(style)」「記憶(memory)」「所作(delivery)」の5領域に分割することが多い(徐・柳澤, 2007; リース, 2014)。このうち、スピーチの説得の中核を担うのは「構想」であり、「構想」は説得の内容と方向性を決定づける領域である(徐・柳澤, 2007)。「構想」以外の他の4領域は「構想」で決定されたものの内容や説得を実現するための領域で目的と手段の関係にある(徐・柳澤, 2007)。浅野(2018)によれば、「構想」領域における「説得の戦略」はエートス、ロゴス、パトスという3つの基本概念によって決定

されるという。「説得の戦略」の3つの基本概念は、記述と口述の説得において欠かせない基盤である（リース, 2014）。第二言語としての日本語でのスピーチはもちろん、学習者の第一言語でのスピーチにおいて、学習者や教師が「説得の戦略」の特徴を理解し、「説得の戦略」の枠組みを活用することは、スピーチの学習や教育の改善に対する有効な手立てとなると考えられる。

そこで、本稿ではレトリックの「説得の戦略」に着目し、「説得の戦略」とは何か、日本語スピーチ教材における「説得の戦略」、キルギス共和国日本語弁論大会入賞者のスピーチにおける「説得の戦略」の特徴を挙げながら、日本語教育におけるスピーチの作成と指導方法を検討する。

2. 「説得の戦略」とは何か

レトリックの5領域のうち、「構想」領域は「説得の戦略」を決定する領域であり、「説得の戦略」はエートス、ロゴス、パトスという3つの基本概念によって決定される（徐・柳澤, 2007）。ここで、柳澤（2006）を参考に、「説得の戦略」の基本概念となるエートス、ロゴス、パトスの定義を表1に示しておく。

表1 「説得の戦略」の基本概念

基本概念	定義
エートス (ethos)	話し手（書き手）の性格を描くことによって説得する
ロゴス (logos)	論理的に説得する、または、論理的に説得したと感じさせる
パトス (pathos)	聞き手（読み手）の感情を誘導することによって説得する

「説得の戦略」に関する研究は、「説得の戦略」の実践的価値を検証した研究（柳澤, 1991a）、説得を目的とした文章、談話におけるエートス（柳澤, 1991b; 西條, 2021）、ロゴス（柳澤, 1993; 香西, 1993）、エートス、ロゴス、パトスの3つの基本概念に着目した研究（徐・柳澤, 2007）等、多くの研究成果がある。これらの研究から、エートス、ロゴス、パトスが「説得の戦略」を決定する部分であること（柳澤, 1991a）、ロゴスの下位分類となる議論の型の選択には書き手の思想や世界観が反映される可能性があること（香西, 1993）、それぞれの議論の型による書き手の性格の傾向はエートスの表現効果の違いとして出現すること（柳澤, 1993）が明らかにされている。説得の言語行為を言語別に見れば、英語における説得はエートスからパトスへの転換が重要である（柳澤, 1991b）。日本語と韓国語に関しては、日本語はエートスを、韓国語はパトスが重視される（徐・柳澤, 2007）。キルギス語とロシア語では、モノリンガル及びバイリンガル間で好まれるエートスに差が生じることが指摘されている（西條, 2021）。

上述の研究は、スピーチではなく、文学的文章や新聞社説、意見文を分析の対象としたものが中心であるが、言語によって好まれる「説得の戦略」が異なることが明らかになっている。このことから、読み手となる評価者の言語の「説得の戦略」の枠組みが異なれば、書き手と同じ言語文化的背景を有する言語話者とは異なる評価をする可能性があり、それはスピーチにおいても同様であると考えられる。特に、海外で行われる日本語弁論大会では、発

表者はその国・地域の日本語学習者が中心であるが、聞き手となる審査委員はその国・地域の学習者や教師等が担う場合もあれば、日本語母語話者が審査を行う場合も考えられる。すなわち、観衆も含めて聞き手は、話し手と共通する言語文化的背景を持つ者、話し手の言語文化的背景とは異なる者が同じ空間に存在する。このような場面では、話し手と聞き手の間で好まれる「説得の戦略」が異なる場合があることが推測される。

従来の日本語スピーチ研究の課題として、接触場面での日本語を媒介とするスピーチの説得の検討の必要性(宇佐美, 2001)や、現地の教育文化に合わせた指導が挙げられている(平畑, 2014)。個別の国・地域における学習者の言語と社会文化的背景に着目し、スピーチを「説得の戦略」という観点から母語と目標言語(日本語)の両面から検証する研究も重要であろう。話し手や聞き手がどのような「説得の戦略」を好むかという研究だけではなく、スピーチの教育、指導において「説得の戦略」をどのように活用するかという点に注目する必要もあると考えられる。

3. 日本語スピーチ教材における「説得の戦略」

「説得の戦略」がスピーチの「構想」における重要な概念であることは、すでに本稿で述べてきた通りであるが、本節では、「説得の戦略」と主な日本語スピーチ教材の関わりについて述べる。日本語学習者を対象としたスピーチ教材は2023年10月時点で次の表2のような教材が公刊されている。

表2 既刊のスピーチに関する日本語スピーチ教材

著者	タイトル	出版社	出版年
東海大学留学生教育センター	日本語 口頭発表と討論の技術—コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために—	東海大学出版会	1995
鵜沢梢	〈日本語〉作文とスピーチのレッスン	アルク	1998
国際交流基金関西国際センター	初級からの日本語スピーチ—国・文化・社会についてまとまった話をするために— (第2版)	国際交流基金	2005
黒崎典子	中級日本語で挑戦!スピーチ&ディスカッション	凡人社	2012
黒崎典子	もっと中級日本語で挑戦!スピーチ&ディスカッション	凡人社	2013

表2のスピーチ教材と「説得の戦略」との関わりを見ていくと、東海大学留学生教育センター(1995)は、スピーチの学習項目として「①スピーチのタイプとその準備」「②積極的な聞き方とフィードバック」「③方法説明のスピーチ」「④情報提供のスピーチ」「⑤意見表明のスピーチ」「⑥提言のスピーチ」の6項目を挙げている。これらの中で、話し手に「説得の戦略」に特に関連する学習項目は「⑤意見表明のスピーチ」「⑥提言のスピーチ」であると考えられる。東海大学留学生教育センター(1995)は「⑤意見表明のスピーチ」において、意見を述べるスピーチの構想の型として、序論、本論、結論において何かの事実と問題点を示し、

それに関する話し手の意見を述べる形式が一般的であるとした上で、問題解決型、反論反駁型、比較対照型の3つの型を提案している。この項目ではスピーチのアウトラインやテーマ例は示されているが、「説得の戦略」に関しては触れられていない。「⑥提言のスピーチ」では、提言の利点、効果を強調する要素として、「論理的説得」（論理的な説明で納得させる方法）と「感性的説得」（感性に訴えて同感させる方法）の2点を提示している。「説得の戦略」の基本概念と照らし合わせると、「論理的説得」がロゴス、「感性的説得」がパトスに相当すると考えられるが、エートスについてはロゴス、パトスのようには提示されていない。

鶴沢（1998）は、話し手のスピーチを聞き手に聞いてもらえるようにするためには、スピーチには話す内容が必要であると述べている。スピーチ内容の作成において、「①話すトピックを決めて作文を書く」「②クラスメートが興味を持つようなトピックを選ぶ」「③自分が知らない言葉や文型は使わないほうがいい」の3点を挙げ、「書いたものをそのまま読み上げるスピーチ」は聞き手から好まれないスピーチであると指摘している。

国際交流基金関西国際センター（2005）では、「いいスピーチ」の条件として、「聞きやすい」「理解しやすい」「ユーモア」「視覚素材の利用」の4点から成る「聞いてもらえるスピーチ」、そして「いつまでも忘れないスピーチ」を挙げている。さらに、話し手が話すトピックに関しては「①自分がよく知っていること」「②自分が興味があること」「③聞く人に興味があること」「④そして聞く人の役に立つこと」を例として提示している。

黒崎（2012）では、中級中期段階（日本語能力試験 N3 合格レベル）でのスピーチの構成に関して、日本の習慣について不思議に思うことについてブレインストーミングを行った後で、「①テーマを示し、聞き手に語りかける」「②自分の意見とその理由を述べる」「③自分とは異なる意見を述べる」「④結論を述べる」「⑤スピーチを終える」を提示している。黒崎（2012）が提示しているスピーチ構成は「説得の戦略」の基本概念との関連は薄いと考えられるが、「説得の戦略」の基本概念をスピーチの中でどのように「配置」するかという点では聞き手の説得に関わる要因となると考えられる。スピーチ後には学習者同士で感想を話し合う活動を通じて、振り返りを行うタスクが設けられている。タスクは、「①緊張しましたか。」「②うまくできたところはどこですか。うまくできたのはなぜだと思いますか。」「③うまくできなかったところはどこですか。うまくできなかったのはなぜだと思いますか。」「④発音やアクセント、イントネーションには注意しましたか。」「⑤次回スピーチするときに、特に気を付けたいと思ったことは何ですか。」「⑥楽しかったですか。」「⑦もう一度やってみたいですか。」の7項目から成り、振り返りの活動を行うようになっている。これらの7項目は、話し手と聞き手、もしくは話し手同士での話し合い活動を行うためのものであると考えられるが、スピーチの中でどのような「説得の戦略」が用いられたか、その戦略通りにスピーチを進められたかどうかに関しては具体的な記述が見られない。

黒崎（2013）では、中級後期段階（日本語能力試験 N2 合格レベル）学習者を対象に、まずテーマの設定に関して1分間で話したいことをブレインストーミングした後で、6点「①聞き手を巻き込み、テーマを示す」「②聞き手が知らないかもしれない言葉の説明をする」「③具体例を入れて分かりやすく述べる」「④聞き手に問いかける」「⑤結論を述べる」「⑥スピーチを終える」から成るスピーチの構成を提示している。「説得の戦略」との関わりについては「④聞き手に問いかける」が挙げられ、黒崎（2013）では、問いかけの例として、「一体これ

はどうしてなのでしょうか」「皆さんだったら、どうしますか」という表現を挙げている。この問いかけは、柳澤 (2004) での商品のキャッチコピーにおけるパトスの例「魚の小骨、最近食べていますか (カルシウム剤)」や「臭いがしないと思っているのは、あなただけかもしれません。(消臭スプレー)」と類似するものであると考えられる。これは、話し手からの問いかけに関して、聞き手がどのような感情を持つか、または話し手が述べた内容に関して聞き手の感情を揺さぶったり、動かしたりする効果を期待しており、「説得の戦略」の基本概念であるパトスと関連があると推測される。黒崎 (2013) では、パトスに関する項目が挙げられている一方で、エートス、ロゴスに関しては扱われていない。

本稿で取り上げた日本語スピーチ教材を分析すると、東海大学留学生教育センター(1995)や黒崎 (2013) では一部の「説得の戦略」に関する項目が記載されているものの、スピーチの学習全体として、スピーチの目的である「構想」における「説得の戦略」に着目するよりも、聞き手の説得という目標に向けて、話し手がどのように自身のスピーチを聞き手に披露するかという手段を重視していると考えられる。「構想」において戦略を練る段階では「聞き手を巻き込む」「聞き手に問いかける」という記述は見られるが、どのように聞き手を巻き込んだり、問いかけたりするのかに関してはあまり具体的に書かれていない。そのため、スピーチの「説得の戦略」は、話し手である学習者にそのほとんどが委ねられているように見受けられる。

筆者の海外日本語教育における経験を述べると、学習者の日本語習熟度にもよるが、学習者が日本語でスピーチの原稿を作成する場合、最初は学習者自身の第一言語で原稿を書き、その後でその原稿を日本語に訳す場合がほとんどであった。つまり、学習者が第一言語での「説得の戦略」をそのまま日本語に置き換えた可能性も考えられ、スピーチで用いられる「説得の戦略」は第一言語の特徴を有しているが、スピーチの使用言語は日本語ということになる。異なる言語話者間で好まれる「説得の戦略」が異なるとすれば、日本語話者が用いる「説得の戦略」の特徴がどのようなものであるか、教師が学習者に学習する機会を与え、スピーチの指導や支援を行う必要があると考えられる。そうすることで、学習者は第一言語と学習言語である日本語の「説得の戦略」を比較し、スピーチの「構想」を検討することが可能となる。

4. キルギスの日本語学習者の「説得の戦略」

本節では、キルギスの日本語学習者の「説得の戦略」の例として、キルギス共和国日本語弁論大会入賞者のスピーチ原稿を分析した結果を述べる。

ここでは、キルギスの日本語学習者によるスピーチにおける「説得の戦略」の例として、「2023年キルギス共和国日本語弁論大会」B方式第1位のトレグボワ氏と第2位のマナソフ氏のスピーチ (キルギス共和国日本語教師会広報委員会, 2023) を取り上げ、分析する。

第1位のトレグボワ氏のスピーチは「私の中の多文化共生」というテーマで、トレグボワ氏自身の家族や日本語、英語、韓国語の第二言語学習の成果を関連させながら、「何人であるのか」を一貫してスピーチで述べている。また、「説得の戦略」に着目すると、話し手が友人からキルギス料理に譬えられたこと等のこれまでの経験を紹介するエートスを取り入れることで、聞き手は話し手が何者であるのかを想起することができる。そして、スピーチ全体を

通して、話し手の人種、民族とは何かという「定義」の議論の型を重視し、「定義」に対し、話し手自身の答えを交えながら、スピーチを展開していると考えられる。

第2位のマナソフ氏は、「キルギスのタコ」というテーマで、前半から中盤にかけて話し手の生い立ちや経験を述べながら、後半部分で「キルギスのタコ」とは話し手自身であるということ进行を明らかにする流れでスピーチを展開している。前半から中盤においては、話し手がどのような人物なのか、その生い立ちを示すエピソードを用いながら、生い立ちを通じて聞き手のパトスにも訴えかけることを重視した戦略であると考えられる。書き手の生い立ちやこれまでの経験について「状況」の議論の型を用い、スピーチ後半で話し手自身のテーマに対する答えを展開するという点からもトレグボワ氏とは異なる「説得の戦略」を用いていることが考えられる。

また、両者のスピーチの違いは冒頭の「説得の戦略」においても確認することができる。両者のスピーチ原稿（キルギス共和国日本語教師会広報委員会, 2023）の第一段落を引用する。

(a) トレグボワ氏のスピーチ「私の中の多文化共生」

私は、母親がロシア人、父親がキルギス人の、言ってみれば「多文化共生」の家庭で育ちました。子供の頃「あなたは何人？」と、よく聞かれました。質問した人に「当ててみてください」と言っても、誰も正確に言い当てることはできませんでした。

「あなたの民族は何ですか？」と質問されたら、今でも答えるのに困ってしまいます。私は自分がたった一つの民族に属しているとは思っていないからです。私はロシア的なものとキルギス的なもの両方を備えたインターナショナルな環境で育ち、まったく異なる文化、伝統、習慣を生まれたときから同時に吸収してきたのです。

(b) マナソフ氏のスピーチ「キルギスのタコ」

皆さん、キルギスにタコがいるのを知っていますか。「え、タコ？キルギスにタコなんているはずがないよ」、「海なら分かるけど、イシククリ湖にいるの？いや、まさか」……。皆さんも、キルギスどころか中央アジアにタコがいるなんて聞いたこともないでしょうね。でも、まずはボクの話聞いてください。

(a) と (b) のスピーチの第一段落を比較すると、(a) は直接的な問いかけをしていないのに対し、(b) は聞き手に「皆さん、キルギスにタコがいるのを知っていますか。」直接的に問いかけをしているという点である。これは、冒頭での問いかけを通じて、聞き手の感情を揺さぶったり、聞き手を巻き込んだりする効果を狙ったものであると考えられる。しかしながら、「配置」において、冒頭からスピーチの終結まで話し手からは答えが示されないため、「(話し手自身が) 何人なのか」「(所属民族は何か)」という問いの後に、話し手自身の答えを展開している (a) と比較すると、聞き手にとって (b) のスピーチはスピーチ自体の目的が不明瞭であるかのような印象を受けることも考えられる。

上述のように、キルギス共和国日本語弁論大会の入賞スピーチを例に挙げ、キルギスの日本語学習者の「説得の戦略」を分析してきた。教師が学習者に「説得の戦略」を効果的に指導するためには、学習者の第一言語ではどのような「説得の戦略」が好まれるのか、学習者

がどのような「説得の戦略」を好んで用いるのかを把握することが重要となると考えられる。

ただし、これらのスピーチが、日本語学習者が第一言語、もしくは日本語のどちらで戦略を練ったスピーチであるのかはその作成過程が不明である点や、入賞したスピーチがキルギスの日本語学習者間で好まれる「説得の戦略」の特徴を有しているかという点に関しては明らかにできていない。今後、スピーチの作成過程に着目した検証を行うことや、過去の日本語弁論大会出場者のスピーチ原稿を分析し、キルギスの日本語学習者のスピーチにおける「説得の戦略」の特徴を明らかにすることが必要である。

5. 「説得の戦略」に着目したスピーチの作成と指導

「説得の戦略」に着目したスピーチの作成と指導に関しては、スピーチを「構想」する段階と、スピーチの発表練習を行う段階の2つの段階において、次のような点が重要であると考える。

まず、スピーチを「構想」する段階においては、学習者が作成したスピーチが聞き手を想定したスピーチの「構想」となっているかという点に注目することが重要であると考えられる。「説得」は、書字言語行為と口頭言語行為によって行われる言語行為である。ルリヤ(2020)によれば、書記言語行為は、読み手のいない所での言語行為であり、想定している読み手を書き手は頭の中で想像し、読み手の反応を考えなければならないという。一方で、口頭言語行為は、常に生の相手に向けられた言語行為であると述べている。書字言語行為と口頭言語行為の違いとして、書字言語行為は読み返しが可能であることを挙げている。すなわち、スピーチの原稿を作成した際には、眼前にはいない不特定多数の人々が聞き手（読み手）として想定され、その原稿は読み返しをすることが可能であり、実際のスピーチでは眼前の不特定多数の人々（審査委員も含む）に対し、読み返しが不可能な言語行為を行うということになる。「説得の戦略」を考える上で、どのような属性を持った聞き手に対して、どのような内容と方向性を持って説得の言語行為を行うのかを具体化するの重要であると考えられる。そうすることで、「説得の戦略」において基本概念であるエートス、ロゴス、パトスを明確な理由をもって選択することが可能となる。また、教師がスピーチの「構想」で、話し手となる学習者と共に、スピーチを通して学習者が聞き手に伝えたいことを確認したり、それを話すことで聞き手に対してどのような効果を狙ったものなのかを明確化したりしながら指導することができる。例えば、文や段落のレベルでは、「聞き手の同情を誘いたい」「論理的に示したい」「話し手を良い人に見せ、聞き手が信頼できそうな雰囲気を示したい」といったことを確認し、談話（スピーチ全体）レベルでは、「前半で不安を与え、後半で希望を持たせて、聞き手の感情の揺さぶりたい」というような話し手の戦略を聞き入れながら指導することが可能となる。

そして、スピーチの発表練習を行う段階に関しては、話し手が「構想」の段階で示した「説得の戦略」として、話し手の狙い通りに聞き手を誘導することができるかという点が重要となると考えられる。具体的には、スピーチ練習で、話し手の「説得の戦略」を事前に聞き手に伝えておく、もしくは視覚的に図式化した上で、聞き手にスピーチを聞いてもらう。そして、発表練習後には、話し手の「構想」の通りに聞き手に狙いが伝わっているかどうかのフィードバックを行う。そうすることで、黒崎(2012)で示されていたようなフィードバ

ックの項目をより具体化することが可能となると考えられる。話し手は「構想」した通りにできなかった点に関して「構想」の見直しや、その他の手段となる「配置」「文体」「記憶」「発表」を操作して改善していく。そして、聞き手にとっても、スピーチを「説得の戦略」の観点から捉えることができ、発表練習での成果や課題を、今度は聞き手が話し手としてスピーチを行う際の参考にすることができると考えられる。

上述のような「説得の戦略」に着目したスピーチ学習、指導が行われることで、学習者の日本語運用能力の向上や、日本語学習に対する動機づけの維持・向上が期待できるであろう。しかしながら、日本語弁論大会のような場で「勝つ」スピーチが必ずしも「良い」スピーチとは限らないという点にはくれぐれも留意する必要があるだろう。

本稿では、スピーチという言語行為を、比較的公的な場において、複数の人間を相手に自分の考えを分かりやすく伝えるという行為(宇佐美, 2001)と捉え、「説得の戦略」という観点から、主として日本語弁論大会で行われるスピーチの作成と指導について述べた。今後も引き続き、「説得の戦略」に着目したスピーチの作成と指導に関する研究を着実に積み上げていくことが求められる。特に、モノリンガルだけではなく、バイリンガルも含めた言語話者が用いる第一言語、第二言語でのスピーチにおける「説得の戦略」の特徴を、言語ごとに明らかにしていくことが重要である。キルギスでは、キルギス語、ロシア語、その他の民族言語を用いた第一言語でのスピーチにおける「説得の戦略」や、日本語も限らず、第二言語として学習する言語での「説得の戦略」の特徴も検証する必要があるだろう。また、キルギスのみならず、中央アジア地域においても、第一言語として、キルギス語、ウズベク語、カザフ語、タジク語、トルクメン語、ロシア語、その他の民族言語等、言語系統も異なる多様な言語が使用されている。中央アジア地域の各国で日本語が学習され、中央アジア日本語弁論大会等で各国の学習者や教師が交流する機会も存在することからも、スピーチにおける「説得の戦略」の特徴を明らかにすることは重要であると考えられる。

これらの課題に取り組むことで、スピーチ教育や海外日本語教育における課題となっている話し手と聞き手が異なる母語や文化的背景を有する場合における日本語を媒介とするスピーチの説得性の検討(宇佐美, 2001)や、現地の教育文化に合わせた指導の必要性(平畑, 2014)の解決につながることを期待される。さらには、より効果的な学習の開発や、スピーチ教育方法の充実、改善に向けた提言を行っていきたい。

参考文献

- 浅野檜英 (2018) 『論証のレトリック—古代ギリシアの言論の技術—』, ちくま学芸文庫.
- 宇佐美洋 (2001) 「これからのスピーチ研究—日本語教育の立場から—」『月刊日本語学』 20 (6), 37-47.
- 鵜沢梢 (1998) 『〈日本語〉作文とスピーチのレッスン—初級から中級へ—』, アルク.
- 北尾倫彦 (1991) 『学習指導の心理学—教え方の理論と技術—』 有斐閣.
- キルギス共和国日本語教師会広報委員会 (2023) 「キルギス共和国日本語教師会会報 第 67 号」, キルギス共和国日本語教師会.
- 黒崎典子 (2012) 『中級日本語で挑戦! スピーチ&ディスカッション』, 凡人社.
- 黒崎典子 (2013) 『もっと中級日本語で挑戦! スピーチ&ディスカッション』, 凡人社.

- 香西秀信 (1993) 「議論法にあらわれたラスコーリニコフの弱さについて—ひとつの修辞学的分析—」『宇都宮大学教育学部紀要. 第1部』43, 1-11.
- 国際交流基金関西国際センター (2005) 『初級からの日本語スピーチ—国・文化・社会についてまとまった話をするために— (第2版)』, 国際交流基金.
- 西條結人 (2021) 「同一社会文化を背景とする バイリンガルの説得のストラテジー—キルギス語とロシア語の意見文のトピックに着目して—」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要. 教育学研究』2, 454-463.
- 東海大学留学生教育センター (1995) 『日本語 口頭発表と討論の技術—コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために—』, 東海大学出版会.
- 平畑奈美 (2014) 『「ネイティブ」とよばれる日本語教師—海外で教える母語話者日本語教師の資質を問う—』, 春風社.
- 徐洪, 柳澤浩哉 (2007) 「日韓の新聞社説におけるレトリック—説得戦略の違いを考える—」『表現研究』85, 12-21.
- 柳澤浩哉 (1991a) 「戦略としてのロゴス・エトス・パトス」『日本研究』5, 1-16.
- 柳澤浩哉 (1991b) 「政治演説の修辞学的考察—ケネディー大統領就任演説におけるエトス—」『表現研究』53, 20-27.
- 柳澤浩哉 (1993) 「トポスによる説得的言論分析の試み—近松におけるロゴスの意味—」『日本研究』8, 21-39.
- 柳澤浩哉 (2004) 「第4章 環境問題はなぜ注目されるのか?」『シリーズ〈日本語探究法〉7 レトリック探究法』(柳澤浩哉, 中村敦雄, 香西秀信著), 29-38, 朝倉書店.
- 柳澤浩哉 (2006) 「第2章 言語使用と社会・文化 第6節 レトリックと説得行動」『講座・日本語教育学第2巻 言語行動と社会・文化』, 146-159, スリーエーネットワーク.
- リース・サム (2014) 『レトリックの話 話のレトリック—アリストテレス修辞学から大統領スピーチまで—』(松下祥子(訳)), 論創社.
- ルリヤ・アレクサンドル (2020) 『新装版 言語と意識』(天野清(訳)), 金子書房.

謝辞

本稿は2023年8月19日にカラサエフ記念ビシケク国立大学及びオンラインのハイブリッドで開催された「第7回キルギス日本学・日本語教育国際研究大会」にて筆者が行った基調講演の内容に修正, 加筆を行ったものである。貴重なご意見やコメントをくださった研究大会参加者の方々に深く感謝を申し上げる。

Руководство составлением спичей на японском языке на основе «стратегии убеждения»

Юто САЙДЗЁ
(Университет Хиросимы)

Абстракт

Данная статья представляет собой отчет об основной лекции на 7-й международной конференции по японоведению и преподаванию японского языка в Кыргызской Республике. «Стратегии убеждения» определяются тремя основными понятиями концепции, определяющей содержание и направленность риторического убеждения: этос, логос и пафос.

В данной статье мы обсуждаем, что такое «стратегия убеждения», приводим характеристики «стратегии убеждения» в учебных материалах по подготовке спичей на японском языке, а также рассматриваем методы руководства написанием и подготовкой спичей на японском языке на основе особенностей «стратегий убеждения» в выступлениях лучших участников республиканского конкурса ораторского искусства на японском языке.

Ключевые слова: спич, стратегия убеждения, концепция, риторика.

研究論文

YDK: 37.016

日本語学習者を対象とした新しいよみかき研究の構想

福永 由佳 (国立国語研究所)

要約

日本で中長期的に生活を営む外国にルーツのある成人は、日本語学習の機会が少ないのにも関わらず、日常生活のさまざまな場面で日本語の読み書き⁽¹⁾が求められている。識字研究の新潮流である新識字研究 (New Literacy Study) の知見によると、識字能力が低い人たちは、ネットワークや SNS などを積極的に活用し、読み書きの不便を補っている。本稿では、日本で生活する外国出身者を対象としたよみかき実践について、あらたな視点による研究の必要性を日本語能力の実態と日本の言語問題から論じ、最後に研究の構想について紹介する。

キーワード : 外国人の日本語能力, 日本の言語問題, 定住外国人のよみかき研究

1. 日本に暮らす外国にルーツのある人たちの日本語能力をめぐる課題

1-1. 外国人の日本語能力

本研究が対象とする日本に暮らす外国にルーツのある人たち (以下, 外国人) は, 出入国在留管理庁の統計によると 322 万 3858 人と報告されている (2023 年 6 月末現在)。前年 2022 年末のデータと比べると, 14 万 8645 人 (4.8%) 増加し, 過去最高となった。なお, この統計の対象 (在留外国人) は永住者や中長期在留者などで, 3 カ月以下の短期滞在者は含まない。

このように, 日本に中長期的に滞在する外国人は増加しており, 彼らへの支援は日本社会が取り組むべき大きな課題である。特に, 外国人を対象とした日本語教育は外国人への支援策の大きな柱と位置付けられている。日本語教育を推進するために, 日本語教育を所管する文化庁は, 「生活者としての外国人」に対する日本語教育施策を推進し, カリキュラム案, 教材例集, 日本語能力評価, 指導力評価, ハンドブックなどの開発や「生活者としての外国人」のための日本語学習サイト「つながるひろがる にほんごでのくらし」 (<https://tsunagarujp.bunka.go.jp/>) の運営を行っている。さらに, 日本語教育の推進に関する法律が 2019 年 6 月に成立し, 日本政府は日本語教育を政府として後押しする姿勢を打ち出した。

しかし, これらの支援策の根拠となるべき外国人の日本語使用や日本語能力に関する公的データは存在しないのが現状である。もちろん日本語教育や第二言語習得研究などの分野においては, 在日コリアンや中南米出身者等, 相対的に人口規模が大きいエスニック・コミュニティを対象とした言語使用や日本語能力に関する研究は盛んに取り組まれている。外国人住民人口が多い地方自治体でも外国人住民を対象とした調査が実施されているが, こうした研究や調査はサンプル数にばらつきがあり, 対象が個別の集団や範囲に限定されているため,

日本に暮らす外国人全体の言語使用や言語能力の特徴を把握することはできない。

このような現状を踏まえ、ここでは日本で初めて実施された全国規模の言語使用調査である「生活のための日本語：全国調査」（金田編, 2010）で収集された外国人回答者のデータを活用し、日本に暮らす外国人の日本語能力の実態について論を進めていく。

「生活のための日本語：全国調査」（以下「生活のための日本語調査」）は質問紙による大規模言語使用調査で、地域的偏りがないように選ばれた全国 20 都道府県において 2008 年に実施された。「生活のための日本語調査」は日本人を対象とした調査と外国人を対象とした調査で構成されるが、本稿が取り上げるのは後者の外国人対象の調査のみで、回収数は 1,662 である。分析対象とした回答の性別と年齢別内訳は表 1 の通りである。

表 1-1 性別内訳

性別	回答人数	回答率
男性	575	34.6%
女性	1039	62.5%
無回答	48	2.9%

表 1-2 年齢別内訳

年齢	回答人数	回答率
10 歳代	75	4.5%
20 歳代	632	38.0%
30 歳代	538	32.4%
40 歳代	270	16.2%
50 歳代	79	4.7%
60 歳代	12	0.7%
70 歳以上	4	0.2%
無回答	52	3.1%

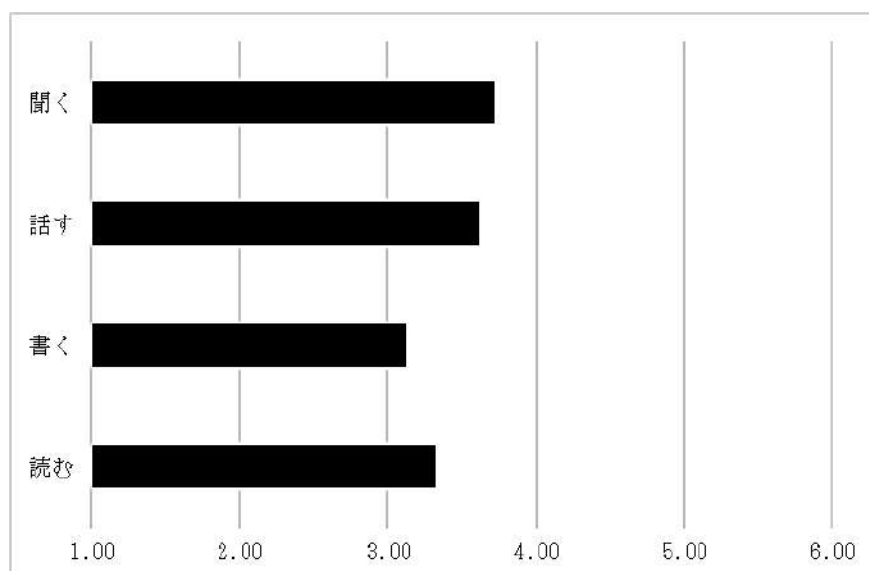


図 1 外国人の 4 技能別日本語能力（6 段階自己評価）

図 1 は、質問紙のフェースシート部分の日本語 4 技能に関する質問項目（「F15 日本語能力自己評価」 資料 1 参照）の回答の平均値を示している。外国人答者の日本語能力に対する自

己評価は、全体として6段階評価の「3 身近な文章・話題なら読める・書ける・理解できる・話せる」程度に留まり、高いとは言い難い。技能別にみると、「聞く」「話す」よりも「書く」「読む」が低いのが特徴的である。「書く」の低さについては、学校や保育園との連絡文書に対応できない外国人の母親の問題として議論されること(庄司 2005 ; 内海・仁科・富谷 2010)が多いが、この調査結果は母親だけではなく、外国人全体の特徴であることを示唆する。

1-2. 外国人のための日本語教育支援の不足

1.1 で論じたように、日本に中長期的に滞在する外国人は増加している状況において、外国人支援策としての日本語教育は各地で取り組みがなされている。しかしながら、「令和4年末現在の在留外国人統計」(出入国在留管理庁 2023) および「令和4年度国内の日本語教育の概要」(文化庁 2022) の2つの統計を合わせてみると、日本国内の日本語学習者数(219,808人)は外国人総数(3,075,213人)のわずか約7.1%に過ぎないことがわかる。この日本語学習者の少なさが示すのは、日本語教育の不足である。2022年11月9日の日本経済新聞朝刊1面には、「日本語教室『空白地域』46%という記事が掲載された。この記事は、日本語教室はインフラとして整えることが急務であるにも関わらず、現状では大学や日本語学校以外の日本語教室を行政が把握できていない「空白地域」が全国で877市区町村(全体の約46%)にも上り、動画投稿サイトで日本語を学ぶ外国人からは先生から直接学びたいが近くには教室がないという切実な声があることを報じた。

このような日本語教育支援の不足に鑑み、図1が示す外国人の日本語能力データについて再検証したい。図1のデータを収集した「生活のための日本語調査」の外国人調査では、全国各地の国際交流協会やボランティアの日本語教室を通じて調査紙を配布するという方法が採用された。そのため、外国人回答者の89.4%が日本で日本語を学んだ経験を有するか、現在日本語を学んでいると回答している。外国人回答者の日本語学習歴の傾向を考慮すると、図1のグラフは、過去と現在の日本語学習者の4技能別日本語能力の傾向とするのが妥当であり、日本において日本語学習の経験がない外国人を含めた外国人全体の日本語能力は、図1の数値よりも低い可能性がある。

2. 文字社会日本の言語問題

前節では日本語非母語話者の日本語能力の課題について論じたが、本節では日本社会における読み書きをめぐる言語問題について、日本語の表記システムと日本社会の識字意識の観点から論じる。

2-1. 日本語の複雑な表記システム

日本社会において圧倒的に優勢な日本語の文字表記法は、漢字、ひらがな、カタカナの三種類の文字を組み合わせた「漢字かなまじり」である。漢字かなまじりを使いこなすためには、少なくとも常用漢字2,136字、ひらがな46字、カタカナ46字を習得し、漢字の音訓読み方と送り仮名を適切に使う能力が求められる。

日本語の漢字かなまじり表記が世界的に見ても複雑であると指摘されている(網野 1993)。複雑な漢字かなまじり表記を習得するために、日本人は小学校就学以来、膨大な時間をかけ

記憶とトレーニングを行っている。それにもかかわらず、大学卒業者であっても間違えることは頻繁にある。

3種の文字種を使用する文字表記法については、国字国語問題として議論されてきた歴史がある。文化庁(1950)によると、漢字使用の是非については、前島密が徳川慶喜将軍に建白した漢字御廃止之議(1866年)に嚆矢とし、ローマ字論やかな専用論が提案されたものの、漢字の全廃は現実の問題として実行が困難であるという理由から、漢字節減論が福沢諭吉や矢野文雄らによって明治初期に主張された。ローマ字採用については、南部義壽による修国語論(1869年)に始まり、羅馬字会(1869年、後のローマ字ひろめ会)や日本ローマ字会(1921年)といった団体が設立された。さらに、文部科学大臣森有礼は1870年代初頭に日本語そのものを英語に切り替えることを提唱した。

このような議論は第二次世界大戦後も続き、占領下日本の教育再建のために連合国最高司令部(GHQ)の要請に基づいて、アメリカ政府から派遣された第一次アメリカ教育使節団は学校教育における漢字の弊害とローマ字使用の長所を報告書で指摘している(1946年)。同年に志賀直哉は雑誌『改造』において、日本語を廃止し、代わりにフランス語を採用するという主張を發表している。

こうした議論の歴史は、漢字仮名まじり表記にしたがい日本語を読み書きすることは、日本語非母語話者だけではなく、日本語母語話者にとっても容易ではないことを示唆する。

2-2. 識字問題への希薄な意識

日本語の表記法が複雑である一方で、「日本人の識字率は非常に高く、非識字者はほとんどいない」という言説が日本社会には広く流布している。この言説の根拠となっているのは、日本で実施された唯一の国家規模での識字調査「日本人の読み書き能力調査」であると指摘されている。この識字調査の結果については、識字率が低いと高いという二つの解釈がなされており、現在は高い識字率の解釈が主流となっているが、この調査を再検証した角(2010)は、低識字者の割合そのものは相対的なものであるため意味はないが、その存在に注目し、政策的提言がなされるべきであったと述べる。

日本語の「識字」という用語自体、戦前期から戦後初期にかけてはほとんど使われていなかったと推定されている。「識字」が普通名詞として認識されるきっかけは、1960年代に九州において識字運動や識字学習を求める運動が起こり、全国に拡大したことがきっかけだと言われている(角2012)。日本語の識字は、「識字学習」「識字教育」という連語で使われてきた経緯があるため、文字(漢字かなまじり表記)を教える/学ぶという教育的、学習的なニュアンスが強い。

このように日本社会は高い識字神話に影響され、読み書きに関する意識が低いため、読み書きについては教育の枠組みで論じられてきた。そのため外国人を対象とした日本語教育においても、日本語の文字の読み書きは教科書で学ぶものであり、文字の習得は自己責任であるといった認識があるように思われる。

3. 生活者としての外国人の日本語よみかき実践

1節でのべたように、生活者として日本において生活を営む外国人は増加しているものの、

日本語教育の支援は十分ではなく、彼らの日本語能力は生活を営むうえでは十分であるとは言えない状況にある。では、外国人は日本語能力が低い場合は、日常生活で直面する読み書き実践を無視したり、回避しているだろうか。筆者がこれまで収集した実際の事例をもとに考えてみたい。

【事例 A】結婚に伴い移住した外国人女性

子どもが学校からプリントを持ってきたが、日本語が読めないのでは何が書いてあるのかわからず困ってしまった。

【事例 B】夫の転職に伴い来日した外国人女性

宅配便の不在連絡票は日本語の漢字でたくさん説明が書いてあって読めない。電話で問い合わせるのも勇気がいる。

【事例 C】父親のあとに来日した外国人男性

日本語の読み書きが苦手なので、日本の新聞や自治体の広報紙は読まない。テレビも字が多いのであまり見ない。

上記の A から C は、日本に暮らす外国人からよく聞く事例である。**【事例 A】**は結婚に伴い移住した外国人女性の語りで、子どもが持ち帰る学校のプリントには、学校の行事予定や子どもが持ってくるべき物品が記載されていることがあり、プリントの内容を理解し準備することは学校に通う子どもを持つ保護者にとって必要なスキルであると言えよう。しかし、学校のプリントは日本語だけで書かれていることが多く、外国人の保護者の負担になっていることは日本語教育などで指摘されている（庄司 2005；内海・仁科・富谷 2010）。**【事例 B】**は、夫の転職に伴い来日した外国人女性の語りである。宅配便の不在連絡票を受け取ることが多いが、不在連絡票は細かい字でたくさん説明があり、とても読めない。電話で問い合わせる場合も日本語で状況を説明するのは難しいと訴えている。最後の**【事例 C】**は、日本で仕事をする父親のあとに来日した外国人男性の語りである。彼も日本語能力が低いため、日本の新聞や自治体の広報紙は読まないし、テレビもあまり見ないと話した。

A から C の事例の外国人はいずれも日本語の読み書きに問題を抱えているために、事例に書かれた問題に直面しているのだが、彼らはこれらの問題をどのように解決したのだろうか。次にそれぞれの事例について、彼らがどのように対処したのかを紹介する。

【事例 A の対処】結婚に伴い移住した外国人女性

プリントを持って、近くのスーパーに行き、知り合いの日本人店員さんに何が書いてあるのかを尋ねた。日本人店員さんは、「工作の材料を持ってくるように書いてあるよ」と教えてくれた。

【事例 B の対処】夫の転職に伴い来日した外国人女性

不在在宅票には QR コードが記載されている。手順に沿って入力すると宅配便が届くことを

知ったので、QRコードを利用することにした。宅配会社によっては、英語だけではなく、中国語や韓国語の説明もあるので便利だ。

【事例Cの対処】父親のあとに来日した外国人男性

日本のニュースは、友達に聞いたり、英語のサイトで調べたりする。同胞がインターネットで発信しているネット新聞を読んで、日本の出来事を理解することもある。

事例Aの外国人女性は、近くのスーパーでよく会う店員にプリントを読んでもらい、内容を理解することに成功している。事例Bの外国人女性は、日本語の説明文は読まないで、不在連絡票に記載されたQRコードを利用して再配達の手配をするという対処方法をとっている。事例Bの外国人男性は、日本語のニュースは友人や英語のリソースを介して入手するという対処をしている。

これらの事例からは、外国人は生活のなかで日本語の読み書きを求められる機会があることがわかる。そして、彼らは日本語能力が十分でないからといって、日常生活の読み書きタスクを回避するのではなく、手助けをしてくれるネットワーク（事例A、事例C）を利用したり、QRコードなどを利用したり（事例B）、自分がわかる言語などを利用する（事例B、事例C）などのさまざまなストラテジーを用いて、問題を解決している。つまり日本語の文字の読み書きができない人々も書きことばを媒介としたさまざまなコミュニケーション行為を行っているのである。

4. 新識字研究 (New Literacy Study) からの示唆

1980年代に、社会人類学者、教育研究者、心理学者によって提唱された新識字研究 (New Literacy Study, 以下NLS) は、読み・書きとは語彙と文法知識を駆使した認知プロセスによるものだけでなく、内容に関する背景知識、ジャンル (テキストタイプ) の知識、文化的な知識など、読み手・書き手の住む世界 (社会) に即したあらゆるスキルやリソースが使われていると捉える。読み書きは、何を対象とするのから切り離せない、すなわち社会や生活から切り離せない社会的実践とみなし (Gee 2015)、そうした社会的実践としての読み書きを社会文化的アプローチによって理解することを主張する。さらに、生活の領域や時や場所や人によって、多様な読み書き (literacies) が存在し、非識字者は社会的ネットワークを利用するなどの読み書きに積極的に取り組んでおり、依存的で弱く孤立した存在という従来の見方に異議を唱える (Purcell-Gates 1995)。

こうしたNLSの知見は、本稿3節で提示した3つの事例において外国人が自分の持つネットワークなどの方略を駆使しながら、日常生活の読み書きに取り組む姿と重なる。NLSの研究者は、読み書きの教育とは、読み書きの実態を把握することから始まると述べ、実態把握の重要性を主張する。

5. 定住外国人のよみかき研究の構想

4節までで論じた諸点を問題意識とし、筆者は国立国語研究所共同研究プロジェクト「多様な言語資源に基づく日本語非母語話者の言語運用の応用的研究」下のサブプロジェクトと

して、「定住外国人のよみかき研（略称：生活者識字）」（2022年～2027年前半）に取り組んでいる。本研究のねらいは、日本で働き、学び、子育てをしながら、中長期的に生活を営む外国人（定住外国人＝生活者としての外国人）の日常生活には、どのようなよみ実践があるのかをNLSを理論的基盤として捉えることである。

本研究が研究対象とする人たちは、留学生のように日本語教育の機会に恵まれていないが、日本での生活が長い定住外国人（生活者としての外国人）である。一例をあげると、就労する人たち（単純労働、介護労働、自営業など）、東京などの集住地域以外の地域に定住している人たち、中国・サハリン帰国者の家族、日本人の配偶者と結婚し日本で家族を形成した人たち、難民として日本で暮らすことになった人たちなどで、従来日本語教育学では研究対象とはされてこなかった人たちである。こうした多様な背景を持つ外国人を調査することにより、多様なよみかき（literacies）のあり方を理解することが可能になると考える。

本研究では、識字を日常生活における字をよみかきする社会実践を定義し、スーパーのちらし、電車の行き先、メールなどの日常生活の中にある個々の実践を丁寧に調べることで、従来の識字やリテラシーに内在する課題を明らかにし、よみかきに関する価値観の更新と新たなよみかき支援への貢献（データ提供、教育実践のための資料提供など）を目指す。「定住外国人のよみかき研究（略称：生活者識字）」の詳細については、プロジェクトのwebサイトを参照していただきたい (<https://www2.ninjal.ac.jp/jll/index.html>)。

6. おわりに

本稿では、日本語能力の実態と日本の言語問題を論じ、それらの問題意識からスタートした研究として、筆者が現在取り組んでいる立国語研究所共同研究プロジェクト「定住外国人のよみかき研究」の構想について紹介した。多様な読み書きのあり方を明らかにするためには、日本語母語話者の経験や発想だけでは十分ではなく、日本語学習者としての経験や知見を持ち寄ることが求められる。本稿を契機として、志を同じくする研究者の協力が得られ、読み書きに関する議論が深化することを期待したい。

本稿は、国立国語研究所共同研究プロジェクト「多様な言語資源に基づく日本語非母語話者の言語運用の応用的研究」（プロジェクトリーダー：石黒圭）のサブプロジェクト「定住者外国人のよみかき研究」（サブプロジェクトリーダー：福永由佳）の研究成果の一部である。

参考文献

網野善彦（1993）『日本論の視座－列島の社会と国家』小学館

金田智子（編）（2010）『「生活のための日本語」に関する研究－段階的発達の支援をめざして－中間報告書』（平成20年度-23年度科学研究費補助金基盤研究B 研究成果報告書 中間報告書）

角知行（2010）「識字率の神話－「日本人の能力調査（一九八四）の再検証」かどや ひでのり、あべ やすし編『識字の社会言語学』生活書院, pp. 159-199

角知行（2012）『識字神話を読みとく－「識字神話99%」の国・日本というイデオロギー』

明石書店

庄司博史(2005)「外国人家庭と学校」真田信治・庄司博史(編)『事典 日本の多言語社会』,
pp.100-184

内海由美子, 仁科浩美, 富谷玲子(2010)「子育て場面で外国人が直面する書き言葉の課題—
保育園・幼稚園児の母親を対象とした調査から」『2010年度日本語教育学会秋季大会予稿
集』, pp.279-284

Gee, J. P. (2015) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (Fifth ed.), Taylor & Francis
Group

Purcell-Gates, V. (1995) *A World without Print*, Purcell-Gates, V. (ed.) *Other People's Words*,
MA:HUB

インターネット上の資料

文化庁(2022)『令和4年度国内の日本語教育の概要』

https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00033.html (2023年8月8日アクセス)

文化庁「「生活者としての外国人」のための日本語学習サイト「つながるひろがる にほんご
での暮らし」<https://tsunagarujp.bunka.go.jp/> (2023年10月25日アクセス)

文化庁国語審議会 (1950)「国語問題の歴史的展望」『国語問題要領 (報告)』

https://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/sisaku/joho/joho/kakuki/01/tosin01/03.html (2023年
10月25日アクセス)

出入国在留管理庁 (2023)「令和4年末現在における在留外国人数について」

https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00033.html (2023年8月8日アクセス)

国立国語研究所共同研究プロジェクト「定住外国人のよみかき研究」

<https://www2.ninjal.ac.jp/jll/index.html> (2023年8月8日アクセス)

注

(1) 本稿では、漢字かなまじり表記の「読み書き」と、ひらがな表記の「よみかき」の2種類
の表記を採用している。前者の「読み書き」は、識字や読み書き一般を指すのに対し、後
者の「よみかき」は研究プロジェクト「定住外国人のよみかき研究」において使用される。
「定住外国人のよみかき研究」において「よみかき」という表記を採用するのは、本研究プ
ロジェクトの射程を日本社会において優勢な漢字かなまじりだけに限定するのではなく、ひ
らがな、かたかな、少数言語、ローマ字などに拡大することを意図する。

資料1 「生活のための日本語：全国調査」日本語4技能に関する質問項目

F15 日本語能力自己評価：「読む」「書く」「聞く」「話す」について、現在のレベルを現在()に、将来希望するレベルを②将来()に、それぞれ1つ記入してください。

F15-1 【読むこと】

1. 全くできない
2. ひらがなとカタカナが読める
3. やさしい漢字が読める
4. 身近な文章が読める
5. 興味のある分野の文章なら読める
6. どんな分野の文章でも読める

① 現在() ②将来()

F15-2 【書くこと】

1. 全くできない
2. ひらがなとカタカナが書ける
3. やさしい漢字が書ける
4. 身近な文章が書ける
5. 興味のある分野の文章なら書ける
6. どんな分野の文章でも書ける

② 現在() ②将来()

F15-3 【聞くこと】

1. 全くできない
2. 日常的な挨拶が理解できる
3. 自己紹介や簡単な表現が理解できる
4. 身近な話題の話が理解できる
5. 興味のある分野の話なら理解できる
6. どんな分野の話でも理解できる

③ 現在() ②将来()

F15-4 【話すこと】

1. 全くできない
2. 日常的な挨拶ができる
3. 自己紹介できる。簡単な表現を使って、話すことができる
4. 身近な話題について話すことができる
5. 興味のある分野なら話すことができる
6. どんな分野の内容でも話すことができる

④ 現在() ②将来()

Новая концепция исследования уровня грамотности изучающих японский язык

Юка ФУКУНАГА

(Национальный институт японского языка и лингвистики)

Абстракт

Взрослым иностранцам, живущим в Японии в течение длительного времени, в различных ситуациях повседневной жизни необходимо уметь читать и писать по-японски, даже если у них мало возможностей изучать японский язык. Согласно выводам нового направления в исследованиях грамотности (New Literacy Study) люди с низким уровнем навыков грамотности активно используют сети и социальные сети, чтобы компенсировать трудности, связанные с чтением и письмом. В данной статье мы обсуждаем необходимость исследования реального состояния грамотности иностранцев, живущих в Японии, с новой точки зрения, исходя из текущего состояния владения японским языком и языковых проблем Японии, и в заключение представляем концепцию исследования.

Ключевые слова: уровень владения японским языком иностранцев; языковые проблемы в Японии; исследование уровня грамотности иностранцев, постоянно проживающих в Японии

研究論文

YDK: 371.3:811.521

自律性を高める漢字指導

ヴォロビヨワ ガリーナ (元ビンケク国立大学)

要約

漢字は日本語学習において重要な学習項目である。漢字学習を効率的に推進するには、教師による一斉授業と自律学習の双方が重要である。多くの場合、一斉授業の際に教師は限られた時間内で漢字の字体、字義、読み方、筆順、部首、漢字語彙などを紹介するにとどまり、授業中漢字の解説を聞いている学習者の役割は受動的である。そのため、漢字の知識の定着には「理解から習得へ」といった流れの自律学習が必要となる。漢字の自律学習では、主役は学習者自身であるが、学習者の自律学習能力養成と支援は教師の責任である。

キーワード：漢字、非漢字系日本語学習者、自律学習、漢字教材、指導

1. はじめに

漢字は日本語学習において重要な学習項目である。漢字教育では日本語学習者を漢字系学習者と非漢字系学習者に区別し、それぞれに相応しい指導法の必要性が認められている。非漢字系日本語学習者にとって漢字学習が最大の困難であることは周知の事実である。これは表意文字である漢字が、非漢字系学習者にとって馴染みのある表音文字であるアルファベットなどと大きく異なるからである。

漢字学習の問題点に関してはメイヨー (1988)、海保(1990)、山田ボヒネック (2008)、ヴォロビヨワ (2011, 2013, 2014, 2017)、ハイジック (2013) などが検討している。ヴォロビヨワ (2014:13) は非漢字系日本語学習者の漢字学習の16点の問題を確定し、それらを「漢字そのものに内在する問題」、「教授法の問題」、「学習者の問題」に分類している。本稿ではその「学習者の問題」を考慮して、漢字の習得における自律学習能力養成、漢字教材や指導法について記す。日本語教師は漢字の勉強をし始めた非漢字系日本語学習者の負担を軽くするために効率的な漢字教材、漢字の学習法を紹介し、学習者の自律学習能力養成をする必要がある。

2. 自律学習の定義と漢字の習得における自律学習の重要性

研究者によって自律学習の見方が異なることもある。国立国語研究所監修 (1998) 『日本語教育重要用語 1000』によると「自律学習」(autonomous learning) とは、学習者自身が自己の学習に主体的に関わり学習を孤立化せず、教授者や教材や教育機関などといったリソースを利用して行う学習をいう。」

渡辺 (2010:42) は自律学習能力を次のように定義している。「自律学習能力がある」とは、自分で学習の目標を設定し、学習計画を立て遂行し評価することができること、つまり学習者

が自分の学習に責任を持つことを意味する。」

漢字学習をしている日本語学習者は学歴, 教育環境, 個々の学習スタイルなどが異なるが, どの学習者にとっても効率的な漢字習得のためには自律学習が欠かせない。ハイジック (2013) は日本語を勉強し始めたころ, 連想記憶法に基づく独特な漢字の学習法を適用した。そして自律学習のおかげで一か月の内に 2044 字の漢字の字体と英語の字義を覚えることができたとし, 漢字の独学の効率性を主張している。

多くの場合, 一斉授業の際に教師は限られた時間内で漢字の字体, 字義, 読み方, 筆順, 部首, 漢字語彙などを紹介するにとどまり, 授業中漢字の解説を聞いている学習者の役割は受動的である。そのため, 漢字の知識の定着には「理解から習得へ」といった流れの自律学習が必要となる。学習者が自ら目標を作り, それに向かって自分のペースで自分なりの方法で学習できることが漢字の自律学習の利点である。しかし, 漢字学習をさらに効率的に推進するには, 自律学習能力の養成や支援といった観点からの教師による一斉授業と自律学習の双方が重要であると思う。梅田 (2005) は現代社会では学習者のニーズ, 特性, 個別性を考慮して, 自律学習をサポートすることが必要だと述べている。

3. 漢字の自律学習能力養成における教師の役割

渡辺 (2010:42) は次のように述べている。「漢字学習は学習項目数が多いため自律学習が欠かせないが, 学習方法が単調になりやすく動機づけが難しいことから, 自律学習能力の育成がより望まれる分野だと考える。」漢字の自律学習法では, 主役は学習者自身である。しかし学習者の自律学習能力の養成は教師の責任である。

梅田 (2005) はクラントン (2003) が作成した「自律性を高める言語教育と「教師の役割」」という表を公開した。ここではその表の一部を提示する (表 1)。その中に専門家, 計画者, 教授者などの役割がある。それらの役割の主な特徴は次の通りである。

表 1 自律性を高める言語教育と「教師の役割」

	役割	主な特徴
1	専門家	・専門知識を伝える
2	計画者	・企画する
3	教授者	・何をすべきか教える ・指示する, 指導する
4	ファシリテーター	・ニーズに応える ・奨励する, 援助する
5	情報提供者	・教材を提供する
6	学習管理者	・記録する, 評価する, 準備する
7	モデル	・行動や価値観のモデルになる
8	メンター	・助言する, 指導する
9	共同学習者	・学ぶ, 学習者とともに計画する
10	改革者	・問い直す, 問いを引き出す, 意識を変容させる

11	省察的实践者	<ul style="list-style-type: none">・実践を検討する・考え方や理論を展開する
12	研究者	<ul style="list-style-type: none">・観察する・仮説を立てる・実践の理論を作る

教師は上記の多様な役割からどんな役割を選択するか学習者の能力などの要因に依存している。清水（1993:45）によれば、教師は「学習内容、学習方法の専門家として個々の学習者の学習の手助けができればよいとするのが、「自立学習」の主旨である。」

漢字指導における教師の働きかけをまとめると以下のとおりとなるを考える。

- (1) 学習者に漢字学習の楽しさを教え、学習意欲を高める
- (2) 漢字の自律学習方法を指導する
- (3) 使用可能な漢字学習ストラテジーを教える
- (4) 自律学習に必要な漢字教材を提供する
- (5) ICT を利用した漢字学習法を教える
- (6) 漢字辞書の使い方を教える
- (7) 漢字の知識の自己チェックの方法を教える
- (8) 定期的に学習者の自律学習の次第と成果について相談に乗る

教師は上記の重要な項目を考慮に入れ、日本語学習者の効率的な自律学習を支援する漢字指導をする必要があると考える。これから順番にそれぞれの役割、働きかけについて記す。

4. 学習者の学習意欲を高めることについて

漢字に好奇心を持たせるために筆者は自作の教材『漢字物語』（ヴォロビヨワ 2005/2007）に漢字の由来の話を入れた。漢字の発明について次の伝説がある。古代中国の帝王に仕えた蒼頡という人があるとき地面の上に動物や鳥の足跡を見た。その足跡から動物や鳥が見分けられたので、さまざまな事物を意味する文字が作れることが分かって漢字を作り始めた。図1には鳥、犬、人間の足跡を見ることができる。学習者は漢字の歴史的な価値を感じると興味を持って学習できると期待している。



図1 地面の上に見える犬、鳥、人間の足跡

5. 漢字の自律学習方法の指導について

自律学習を支援する漢字の指導法を考えるにあたって指導試案に次の項目を含める必要が

ある。

- (1) 動機づけ (漢字の由来, 種類, 歴史, 成り立ち)
- (2) 学習対象漢字の選択, 量, 提出順序
- (3) 漢字の字義を記憶する方法
 - (3.1) 漢字の構造, 構成要素, 画, 筆順の規則
 - (3.2) 記憶術, 連想記憶法, 学習ストラテジー, 長期にわたる学習効果の持続法
- (4) 読み方, 書き方と熟語の教え方
- (5) eラーニング
- (6) 自律学習法
- (7) 漢字テストの種類
- (8) 漢字辞書の調べ方

筆者はヴォロビョフ・ヴィクトルと共同でキルギス民族大学(現在キルギス国立総合大学)国際教育プログラム統合学院コンピュータ技術・インターネット学部で使用するために「漢字指導書」(«Методическое пособие для преподавания японских иероглифов»)(Воробьев, Воробьева 2013)をロシア語で作成した。それはインターネットにアップロードされている(<https://jlkyoushikai-kyrgyz.jimdofree.com/>会報-刊行物/会員の刊行物/)。

指導書の内容は次の通りである。

1. 片仮名文字と漢字の類似点, 画の種類
2. 画の書き方練習
3. 片仮名文字の筆順の規則とアルファベット・コード化
4. 片仮名を覚えるためのコンピュータソフトの使い方
5. 漢字の筆順の規則と漢字のアルファベット・コード化
6. コンピュータソフト“NJStar”(ワードプロセッサと和英・英和辞書)の使い方
7. 漢字の構造分解と構成要素(部首とグラフィウム)の確定
8. 漢字のシンボル・コードとセマンティック・コード
9. 連想記憶法, 教材『漢字物語 I, II』の使い方
10. 漢字の検索。伝統的な索引とコード化に基づくアルファベット・コード索引, シンボル・コード索引, セマンティック・コード索引(『漢字物語 I, II』)
11. 漢字字体上の複雑さによる学習対象漢字の提出順序「簡単な漢字から複雑な漢字へ」
12. 漢字の意味と読み方の自己チェック用のコンピュータソフトの使い方
13. (Bourke 2006)を土台にした使用可能な漢字学習ストラテジー(The Strategy Inventory for Learning Kanji (SILK) Test Instrument for Identifying Strategies in Use for Learning Kanji) など

上記の「漢字指導書」は効率的な漢字の指導の基盤になると期待している。

漢字を覚える方法と手段について多くの工夫が存在しているがここでは字体と字義(意味)を覚えるための連想記憶法について記す。連想記憶法とは記憶術(テクニック)である。覚えたいことをイメージで結び付けて暗記する方法である。興味や気持ちの入った情報は記憶

しやすい。例えばローマ字 (図2) とキリル文字 (図3) を覚えるために文字にその文字から始まる単語と絵を加える。そのため子供は文字を早く覚えることができる。



図2 ローマ字表の一部



図3 キリル文字表の一部

6. 使用可能な漢字学習ストラテジーについて

オックスフォード (1994) は著書『言語学習ストラテジー 外国語教師が知っておかなければならないこと』で次の言語学習ストラテジーの定義をした「学習により易しく, より早く, より楽しく, より自主的に, より効果的に, そして新しい状況にすばやく対処するために学習者がとる具体的な行動」。

漢字学習にそのアプローチを適用して Bourke (2006) は57の漢字学習ストラテジーのリストを作成した (ヴォロビヨワ 2014:225)。その中には漢字学習ストラテジーと学習の管理のためのストラテジーがある。漢字学習ストラテジーの例は次の通りである。

A グループ 連想 A5 漢字を同じ意味のグループに入っている他の漢字と関連付ける

B グループ ストーリー B2 漢字の構成要素を用い独自のストーリーを作成する学習者は相応しい漢字学習ストラテジーを選んで利用できる。

7. 自律学習に必要な漢字教材の提供について

自律学習に必要な漢字教材の中には以下のものがあるべきだと考えられる。


- (1) 漢字のストローク, 構成要素とその組み立て方に関する漢字学習用教材
- (2) 連想記憶法に基づく漢字教材
- (3) 学習者の母語に翻訳された漢字語彙
- (4) 漢字の読み方と書き方の練習用教材
- (5) 字義, 字体, 読み方, 筆順などの学習支援のための漢字学習用ソフト, インターネットリソース
- (6) 知識の自己チェック用教材
- (7) 漢字辞書

など

一般に使用される漢字の教科書, 例えば, 『みんなの日本語漢字』にはその一部が入っている。ここでは一般に使用される教材に入っていない画の教え方に関する自作の教材を紹介する。画の正しい書き方を教えるために以下の練習シートを作って, 実際に授業で使っていた(表2)。

表2 漢字の画の練習シート

1	A	一	一	一																
2	B	丨	丨	丨																
3	C	㇀	㇀	㇀																
4	D	㇁	㇁	㇁																
5	E	㇂	㇂	㇂																
6	F	㇃	㇃	㇃																
7	G	㇄	㇄	㇄																
8	H	㇅	㇅	㇅																
9	J	丨	丨	丨																
10	K	㇆	㇆	㇆																



そのおかげで学習者は難しい文字を書く前に基本的な要素の正しい書き方を習得して, 漢字の書き方が少し楽になったようだ。

加納・大神・清水・郭・石井・谷部&石井(2011)は新しい漢字教材作成について次のように述べている。「教材作りのプロセスやノウハウ自体は時代が変わっても通用する部分がある一方, 我々が作ったときと比べると, 世界のグローバル化とともに, 漢字学習者の目的もニーズもかなり多様化し, 変化してきていることに気づかされました。新しい時代に合った漢字教材を作成するためには, そのような目的, ニーズに合わせて漢字学習の理念や教材のあり方を再検討する必要もあるでしょう。」

筆者は漢字学習を支援する体系的なアプローチと連想記憶法に基づく教科書『漢字物語Ⅰ』(ヴォロビヨワ 2005/2007)と『漢字物語Ⅱ』(ヴォロビヨフ&ヴォロビヨワ 2007)を作成した(図4)。初級の学習者が漢字を簡単に学べるように漢字の成り立ちや構成を楽しく読める物語にし, 紹介した。一般に使用されている教科書『みんなの日本語初級Ⅰ, Ⅱ漢字』と同じ漢字群, 518字の漢字にし, 同じ順番で並べた。学習者の興味をそそるために漢字の歴史などの説明も教科書に入れた。教科書は日本語とロシア語で書かれている。図5は教科書のページの例である。



図4 漢字教材『漢字物語Ⅰ』, 『漢字物語Ⅱ』

島	N 517	意味: остров	語例 半島(はんとう) полуостров 列島(れっとう) архипелаг 島(しま) остров 無人島(むじんとう) необитаемый остров 島(しま) остров 島国(しまくに) островная страна 広島(ひろしま) г. Хиросима 宮島(みやじま) о. Miyajima
	N 480	音読み: トウ	
	部 山	訓読み: しま	
	画数 10	2 画 筆順: 1. ㇀ 2. ㇁	
島 + 山 = 島			
Иероглиф 「島」 объединяет 「山」 и 「鳥」. В нижней части иероглифа вместе с холмом птицы (一) изображена гора (山). Это остров, возвышающийся посреди моря, на котором отдыхают перелетные птицы.			
「島」は「鳥」と「山」を合わせた字です。鳥の足(一)の代わりに山が描かれています。それは鳥が休息する島の山で、周りを水で囲まれた小さい土地です。			
㇀ ㇁			

図5 教材『漢字物語Ⅱ』のページの例

各漢字に関するデータは下記のとおりである。

- ①漢字
- ②『みんなの日本語初級Ⅰ, Ⅱ漢字』の漢字番号
- ③『新日本語の基礎漢字練習帳Ⅰ, Ⅱ』の漢字番号
- ④部首
- ⑤部首番号
- ⑥意味
- ⑦音読み
- ⑧訓読み
- ⑨ロシア語訳を含めた単語例
- ⑩アルファベット・コードで表した筆順
- ⑪画数
- ⑫旧日本語能力試験の級
- ⑬漢字成り立ちの絵が構成要素の組み立て方
- ⑭覚えるための物語(ストーリー)(日本語とロシア語)。

漢字認識の体系化のために教科書に漢字の構成要素に関する説明も入れた。部首の表だけではなく、部首に相当する最小意味的単位である漢字の部分の表もつけ加えた。その構成要素にはグラフィウムという名前をつけた。教科書に出てくる漢字の構成要素(部首とグラフィウム)の全体のリストが載せてある。構成要素は漢字の構成と意味を説明するために使用されている。さらに教科書の巻末に一般に使用される音訓索引と部首索引と総画索引とともに、漢字の構成要素のコード化に基づいた新しいタイプのシンボル・コード索引とセマンティック・コード索引をつけた(Vorobeva 2013)。

キルギス日本人材開発センター、キルギスの大学で実際に使用してから、学習者を対象にアンケート調査をして、みんな教科書が効率的だったという意見を表した。『漢字物語Ⅰ, Ⅱ』は一斉授業でも、自律学習でも使用できる教科書である。

8. ICT を利用した漢字学習法について

漢字の e ラーニング用のソフトの様々な種類がある。その対象は

- ・漢字の成り立ち
- ・筆順
- ・読み方
- ・字義 (意味)
- ・漢字語彙
- ・漢字辞書
- ・e ラーニングシステム
- ・漢字の知識の自己チェック

などである。

教師が漢字学習で利用できるソフトのリストを作って、学生に教えれば、学生は自律的にリソースの使用法を学んでパソコンかスマートフォンで使うことができる。例えば常用漢字 2136 字の筆順を学ぶための無料のサイトがある (<http://kanjijp.quus.net/>)。漢字は読み方と画数で検索できる。筆順のアニメーションを見ること以外に各漢字についての様々な情報を見ることがもできる。

9. 漢字の知識の自己チェックの方法と手段

漢字の知識の自己チェックの手段の例として日本漢字能力検定を紹介する。

(<https://www.kanken.or.jp/kanken/meyasuchek>) インターネットでそのソフトを無料で使って、適当な漢字の知識のレベルを選んで、自己テストができる。

10. 漢字辞書の使い方を教えることについて

スマートフォンとパソコンで使える漢字学習に使用できるソフトの中に様々な辞書もある。

例えば Яркси (японско-русский компьютерный словарь иероглифов)

(<https://trashbox.ru/link/yarxi-android>) という漢字辞書がある。

11. 定期的に学習者の自律学習について相談に乗ることについて

ここでは相談の内容の例をあげる。教師は学習について質問をして、答えを聞いて、承認と励ましをする。計画段階における具体的な教材のアドバイス、学習者が見つけられない学習リソースに対する示唆、知識の評価法の手助けなどがあげられる。相談のとき様々な質問が出る。例えばある学習者は筆者に次の悩みを言った「私は漢字「持」と「待」の区別がなかなか分からない。」筆者は、区別するために部首「扌」か「彳」意味に気を付けて考える必要があると説明した。

12. 終わりに

本稿では自律性を高める漢字指導について述べた。非漢字系日本語学習者が漢字学習において抱えている困難点に触れて、漢字学習の負担を軽減するためには漢字の自律学習が重要

な役割を果たしている」と述べ、漢字の自律学習能力養成、教師の役割、自律学習に必要な漢字教材などについて記した。また、筆者が作成した漢字教科書『漢字物語Ⅰ, Ⅱ』を紹介した、自律学習を支援する漢字の指導法についても記した。

終わりに重要な意見を紹介する。伊藤(1991:37)は「日本語教育機関における漢字指導の目標は、どんな漢字を「字種」、幾つ学習したか「字数」ということよりも、学習者が日本語学校を巣立った後も、漢字について自学自習できる方法・能力を身につけさせることにあるだろう。」と述べている。日本語に関係のある仕事をする卒業者にとって漢字学習は一生終わらないので、漢字学習法、特に自律学習法の知識がとても重要だと考える。

参考文献

伊藤芳照(1991)「日本語教育における文字習得」『日本語学』10:31-37

ヴォロビヨフ・ヴィクトル, ヴォロビヨフ・ガリーナ(2007)『漢字物語Ⅱ』ビシケク, Lakprint

ヴォロビヨフ・ガリーナ(2007)『漢字物語Ⅰ』ビシケク, Lakprint

ヴォロビヨフ・ガリーナ(2008)「連想記憶法と使用頻度に基づく非漢字圏向け漢字教材の開発」:日本語教育学世界大会2008第7回日本語教育国際研究大会予稿集3(グループD) 韓国釜山外国語大学校 203-207

ヴォロビヨフ・ガリーナ(2011)「構造分析とコード化に基づく漢字字体情報処理システムの開発」『日本語教育』149:16-30

Vorobeva Galina(2013)「漢字検索法の効率性の分析—ロシアのグラフィックシステムなど—」『JSL 漢字学習研究会誌』第5号 JSL 漢字学習研究会 86-94

ヴォロビヨフ・ガリーナ(2013)「漢字の自律学習能力養成のための指導法」『「国際人材育成戦略における日本語・日本語教育及び日本学の研究」国際シンポジウムの論文集』180-187, ハノイ国家大学外国語大学

ヴォロビヨフ・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/

ヴォロビヨフ 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>

梅田康子(2005)「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割—学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る—」『言語と文化』12:59-77, 愛知大学
オックスフォード レベッカ(1994)『言語学習ストラテジー—外国語教師が知っておかなければならないこと』凡人社

海保博之(1990)「外国人の漢字学習の認知心理学的諸問題—問題の整理と漢字指導法への展開—」『日本語学』9:65-72

加納千恵子・大神智春・清水百合・郭俊海・石井奈保美・谷部弘子・石井恵理子(2011)『漢字教材を作る』スリーエーネットワーク

クラントン(2003)入江他訳『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容を目指して—』鳳

書房 (原著 : Cranton, A Patricia, “Working with Adult Learners”, 1992)

国立国語研究所監修 (1998) 『日本語教育重要用語 1000』 バベル・プレス

清水百合 (1993) 「初級漢字クラスの問題点—漢字圏学習者を中心に—」 『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 8:39-48

ハイジック J. W. (2013) 「漢字の書き方を独学でより速く身につけることについて」 『JSL 漢字学習研究会誌』 第5号 JSL 漢字学習研究会 25-35

メイヨー・秀子 (1988) 「非漢字圏の外国人に対する漢字教育の問題点と指導法について」 『福岡YWCA日本語教育論文集』 2:103-120

山田ボヒネック頼子 (2008) 「KK2.0 (Kanji Kreativ) E ラーニング:1945 常用漢文字学習プログラム」 —体系的・増分式「識字力育成」が日本語教育に齎すインパクト—, 『ヨーロッパ日本語教育12 報告・発表論文集』 169-175

渡辺陽子 (2010) 「学習者の自律学習能力を育てる漢字クラスのデザイン (中間報告)」 『日本語教育方法研究会誌』 17 No.1:42-43

Bourke B. (2006) *The Strategy Inventory for Learning Kanji (SILK): Test Instrument for Identifying Strategies in Use for Learning Kanji*, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia

Heisig, J. W. (1977/2001) *Remembering the Kanji*. Vol. 1. Tokyo: Japan Publications Trading Co. Ltd.

Воробьев В.М., Воробьева Г.Н. (2013) *Методическое пособие для преподавания японских иероглифов*. Кыргызский национальный университет, факультет компьютерных технологий и Интернет, Кыргызская Республика, Бишкек, КНУ. -133 p.

<https://jlkyoushikai-kyrgyz.jimdofree.com/>会報-刊行物/会員の刊行物/

Преподавание иероглифов, повышающее самостоятельность студентов

Галина ВОРОБЬЕВА

(в прошлом Бишкекский государственный университет)

Абстракт

Изучение иероглифов являются важной составной частью изучения японского языка. Для эффективного изучения иероглифов важны как занятия в классе с учителем, так и самостоятельная работа. Зачастую во время урока учитель в течение ограниченного времени только знакомит с формой, значениями, чтением, порядком написания черт, ключевым элементом и словарным запасом к иероглифу, роль учеников при этом пассивна. Следовательно, для закрепления знания иероглифов необходимо самостоятельное изучение «от понимания к усвоению». При самостоятельном изучении иероглифов активную роль играет сам ученик, но учитель несет ответственность за поддержку и развитие способности ученика к самостоятельной работе.

Ключевые слова: иероглиф, изучающие японский язык носители неиероглифической культуры, самостоятельное изучение, учебные материалы по иероглифике, руководство

実践報告

UDK: 378.025

テキスト批評を書く

関 麻由美 (津田塾大学)

要約

本稿は留学生のためのアカデミック・ライティングのクラスで行っている、テキスト批評を書く活動についての実践報告である。はじめてテキスト批評を書く学習者でも、まとまった形式のテキスト批評を書きあげられる手順について述べ、クラスでの議論を重ねながら推敲を行って書き上げていくプロセスを紹介する。また、コース終了時の学習者へのアンケートから、学習者がこの活動に満足しており、批判的に考えるよい練習になっていることがわかった。教室活動としてテキスト批評を書く活動は、批判的思考を深めるだけでなく協働作業としての意義もあると考える。

キーワード : テキスト批評, アカデミック・ライティング, 批判的, 問題提起と議論

1. はじめに

本稿は、第7回キルギス日本学・日本語教育国際研究大会における発表に詳細を加えた実践報告である。筆者が担当する留学生のためのアカデミック・ライティングのクラスで2016年から実践している、テキスト批評を書く活動について報告する。

2. テキスト批評とは

テキスト批評は、教師の指定したテキストを要約し、テキストの中から問題提起を行い、それについて議論をするものである(河野 2002)。河野(2002:14)は「テキスト批評は、テキストを批判的に検討する能力を養うと同時に、テーマが自由なレポートや論文を書くためのよい準備や練習と」なると述べている。筆者の勤務する津田塾大学でも、4年生になれば卒業論文を日本語で書かなければならない留学生もいる。4年生にならずとも、日本語でのレポートを書くために、日本語の論文を読んでまとめる機会は多々あるだろう。テキスト批評はそのためのいい練習にもなる。

3. 授業の概要

3.1. コースの説明

津田塾大学では1年が4つのタームに分かれており、ほとんどの交換留学生在が第1タームと第2ターム(2期制の前期に相当)、あるいは第3タームと第4ターム(2期制の後期に相

当)のどちらかを履修している。各タームでは1回90分の授業が9回行われる。本稿で報告するのは第1タームと第3タームに行っている活動であり、はじめてテキスト批評を書く学習者を前提としている。

3.2. 対象者

対象者は、津田塾大学で学ぶ交換留学生および正規の留学生(大学2年生)で、日本語能力はJLPTのN2以上である。1人から5人程度の少人数のクラスである。これまでの履修者の出身地は、韓国、台湾、中国、フィリピンである。

3.3. コースの目的と目標

コースの目的は大学でのアカデミックな読み書き能力を養成することである。そのための到達目標がまずテキストを批判的に読むことができるようになることと同時に自らの問題意識に基づいてテキスト批評を書けるようになることである。第1タームと第3タームでは、2500~3000字程度のテキスト批評を書くことを目標とする。そのプロセスにおいて、クラスメートと議論しながらテキストの内容理解を深め、自分およびクラスメートの書いたものについても批判的に読んで、よりよいテキスト批評にするために議論を重ねる。そして論文を完成させていく。書く作業は個人的なものではあるが、教室内での議論を通して他者との協働作業をすることも目標の一つである。また、批評を書くうえで必要となる情報を自主的に探せるようになることも目標としている。

3.4. テキストの選定

この授業(第1タームと第3ターム)で扱うテキストは国際交流基金の「みんなの教材サイト」に出ている日本語教育通信エッセイの中の「フリガナのついた本」(なだいなだ)、「漢字とかな」(加藤秀俊)、「数のかぞえかた」(大岡信)の3つである。これらを選んだ理由は、レベルが中級以上に向けて作られていることと、字数が900字~1100字程度で比較的短いエッセイであることから、読解にそれほど多くの時間を割かずに初見でほぼ内容が理解でき、書くための時間を十分に確保できるだろうと考えたためである。また日本語について書かれた内容なので、学習者の専門が異なっても日本語学習者であるからには学習者に共通のテーマになり、クラス内での議論がしやすいということも挙げられる。さらに、この3つのエッセイにはそれぞれの作者の主張が明確に書かれているので、それに対して賛成あるいは疑問や反論などの議論が書きやすいことも大きい。河野(2014:17)においても「著者がある程度一般的な主張を行っているもので、とくに政策論題(何かを実行せよとの提案)か価値論題(…の方がよいという主張)についてのものが議論しやすい」と述べている。

なお、第2タームと第4タームには、学習者らの興味に合わせて教師がいくつか提案した論文、あるいは学習者らが読みたいと選んできた論文の候補の中から相談のうえ読むものを決めている。

3.5. 授業のスケジュールと手順

上述のように、1ターム内に9回の授業が行われる。その流れを示したのが表1である。

1 回目のオリエンテーションで、批判的に読むということについて説明する。このとき吉見 (2020:78-81) の述べる3つの「批判の主たる基準」を利用して説明を行っている。その3つとは、「実証的なデータや引用の妥当性」「論理的な整合性」「学問的意義」の3点である。つまり、1つ目は、論文に書かれているデータに問題がないかということであり、2つ目は、論文内の議論に論理的な一貫性があって矛盾がないかということである。そして、たとえ1つ目と2つ目に問題がない場合でも、結論にオリジナリティがなければ、論文としての面白みや意義がないかもしれない。この3点をテキストを読む時の指針とするようにした。そして、1回目の授業では、簡単な新聞記事を使って要約と批判的に読む練習を行う。

表1 授業のスケジュール

	クラス活動	宿題
1回目	オリエンテーション 批判的に読むということについて 要約（新聞記事）の練習	要約（新聞記事）のリライト
2回目	テキスト1の内容把握とディスカッション	テキスト1の要約と意見文を書く（宿題①）
3回目	宿題①のフィードバック テキスト2の内容把握とディスカッション	宿題①のリライト テキスト2の要約と意見文を書く（宿題②）
4回目	宿題②のフィードバック テキスト3の内容把握とディスカッション	宿題②のリライト テキスト3の要約と意見文を書く（宿題③）
5回目	宿題③のフィードバック アウトラインを考える 問題提起と議論部分の書き方	宿題③のリライト 問題提起と議論部分を書く（宿題④）
6回目	宿題④のフィードバックとディスカッション	宿題④のリライト（宿題⑤）
7回目	宿題⑤のフィードバックとディスカッション	宿題⑤のリライト（宿題⑥）
8回目	宿題⑥のフィードバックとディスカッション はじめに（目的の提示）とまとめの書き方	宿題⑥をリライトし、目的の提示とまとめを書いて、要約も加え、論文を通して書きあげる（宿題⑦）
9回目	宿題⑦のフィードバックと学習者同士の相互評価	宿題⑦のリライト→提出

2 回目の授業では、テキスト1（なだいなだの「フリガナのついた本」）を読み、内容確認とともにそこで提案されている漢字をひらがなにひらくのではなくてフリガナをつけるということについてクラスでディスカッションを行う。そしてその要約と意見文を書くことを宿題とする。

3 回目の授業では、まず宿題であるテキスト1の要約と意見文のフィードバックを行う。その際、前日までに提出してもらった要約と意見文の文法的な誤りには実線の下線を、説明不足や理解不足と思われる箇所には点線の下線をつけたものをクラス全員に配付する。書いた人にそれを音読してもらいながら、下線部分について修正と再考をしてもらう。他の学習者にも気づいたこと、気になったことなど自由に発言するよう促す。このフィードバックの際には、次のことをクラスの約束事として合意を得ておくことが肝心である。それは、①教師は一参加者としてクラスに存在している者として発言するので、教師の意見が絶対であるとは思わないこと、②文法的な誤りや説明不足や理解不足を他の学習者や教師から指摘され

でも、恥ずかしがる必要はなく、むしろ他の学習者に学習材料を提供しているので、双方にとって利益となることの2点である。それによって学習者は自由に発言しやすくなると考える。そしてここで他者からももらったフィードバックをもとに、宿題でリライトする。

次に、クラスでは新たなテキスト2（加藤秀俊の「漢字とかな」）の内容確認と、そこで主張されていることなどについてのディスカッションを行う。そして宿題として要約と意見文を書く。

4回目の授業では3回目と同様にテキスト2の要約と意見文についてのフィードバックとテキスト3（大岡11信の「数のかぞえかた」）での大岡の考え方についてディスカッションを行う。宿題は、テキスト2の要約と意見文のリライトをすることと、テキスト3の要約と意見文を書くことである。

5回目の授業ではテキスト3のフィードバックを行ったあと、テキスト批評全体のアウトラインがどのようなものか（図1）を説明し、いよいよテキスト批評の要である問題提起と議論部分の作成に取り掛かる。クラスではテキストの中の誰のどんな点に賛成あるいは反対かを話し合う。ブレインストーミングの段階である。そして宿題として問題提起と議論部分を書く。問題提起については、これまでに読んで要約した3つのそれぞれのテキストから問題提起となる箇所をピックアップしても、また、どれか1つのテキストの中からピックアップしてもかまわないとした。ただし、多くとも3つ以内におさめ、その分議論を深めるようにしたほうがいいとした。この段階では考えついたことをまずは文にしてみることを目的とし、構成などにはさほどこだわらなくてもよいとする。

6回目では宿題で書いてきた問題提起と議論部分のフィードバックを行い、それについてのディスカッションもクラス全員で行い、宿題でリライトを行う。7回目、8回目の授業も同様に行う。8回目の授業では問題提起と議論部分もほぼ完成に近づくので、論文の「はじめに」に相当する「目的の提示」部分と最後の「まとめ」の書き方について説明し、以前に書いたテキストの要約も加えてテキスト批評を初めから最後まで通して書きあげて宿題とする。

最後の9回目の授業では、新たに書いた「目的の提示」と「まとめ」を中心にフィードバックを行う。そして通して書いたテキスト批評について、チェックリスト（図2）を参照しながら、クラス全員で評価をしあう。ここに至るまでに、何度も全員でディスカッションを重ね、推敲も重ねているので、最後の評価ではお互いにアイデアが面白い、論理的に書けているなど褒め合うことが多くなる。

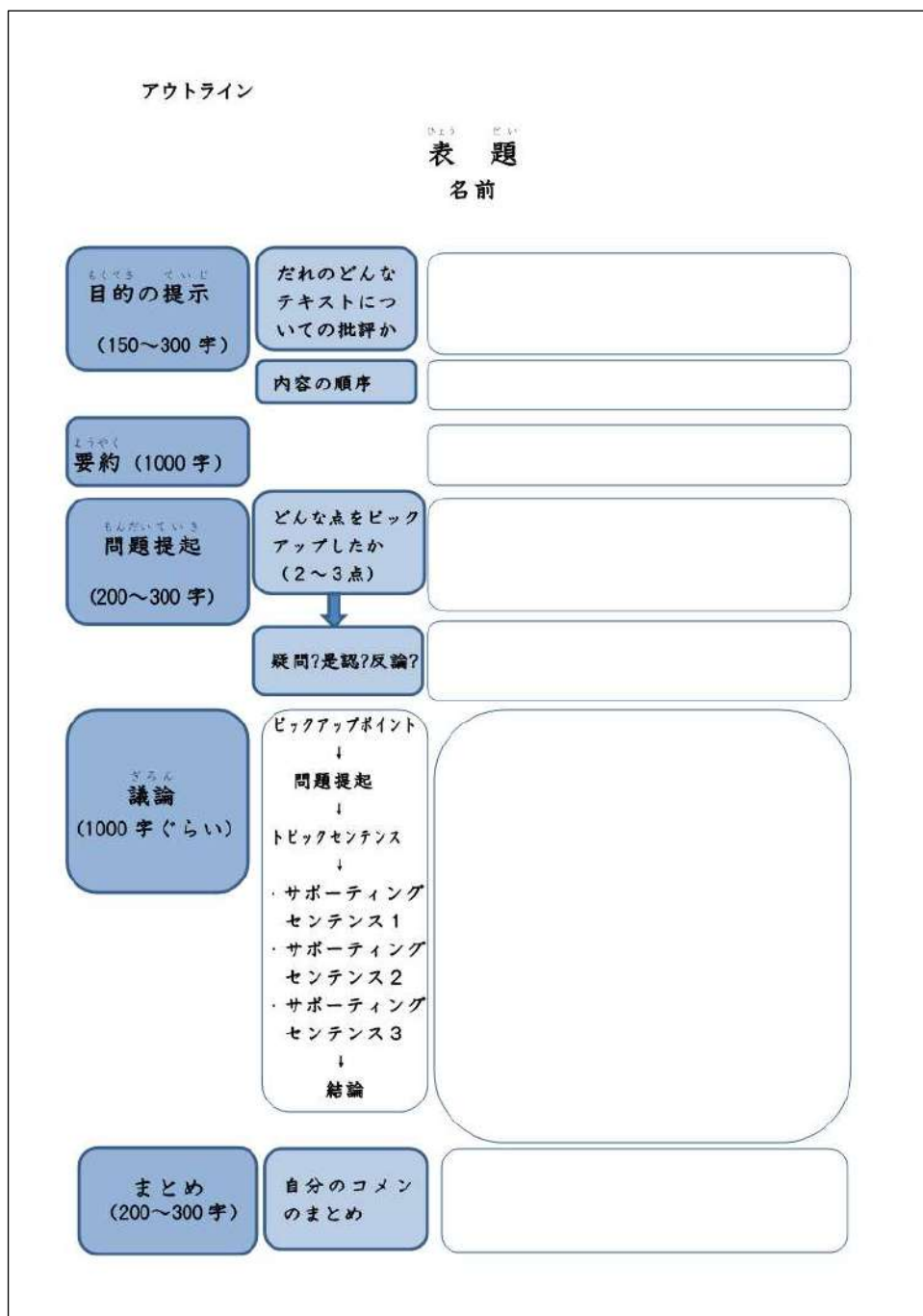


図1 アウトライン (田中・阿部 (2014) 河野 (2002) を参考に作成)

以上が大まかな手順である。学習者が書いたものをフィードバックする際に、クラス全員に対して注意が必要だと思われる事項については、適宜練習問題などで意識を高め、リライトの際に生かせるようにしている。以上の手順に加えてこれまでに導入した練習は、書きことばと話しことばの区別とその書き換え練習、「なぜなら」のあとには「からだ」、「いつ、どこで」などの疑問詞のあとには助詞の「か」が使われるというような呼応表現の練習、「と思う」「と思っている」「と思われる」などの文末表現の使い分けの練習などである。

- 1 全体の構成は整っているか。各セクションの分量は適当か。
- 2 段落と段落のつながりに問題がないか。
- 3 トピックセンテンスが段落の最初に書かれているか。
- 4 1つの段落の内容に統一性があるか。(並列、時系列、論理)
- 5 全体の一貫性があるか。(目的と結論が一致しているか)
- 6 使っている言葉は適切か。
(文体が統一されているか。話し言葉が混ざっていないか。)

図2 チェックリスト(田中・阿部(2014)を参考に作成)

4. 学習者の書いたものの変化

宿題として書いたものを授業でフィードバックし、リライトするということを繰り返すことで、テキスト批評としてまとまっていく過程を、一人の学習者A(中国出身)の書いたものを例に紹介する。

4.1. 最初の意見文(表1の宿題①)

2回目の授業でテキスト1を読んだあとに宿題として書いた意見文が以下である。文法的にあるいは語彙の選択に問題がある部分に実線の下線、説明が必要であったり理解不足であったりする部分や書き方を工夫したほうがよいと思われる部分に点線の下線がつけてある。このような状態で学習者全員にプリントしたものを配付するか、Google Classroomで共有し、教師を含めた学習者全員で下線部分について、またその他の部分についてもどのようにしたらよりよい文になるかを考える。多くの場合、実線の下線部の文法的誤りは、学習者A自身が音読しながら気づいて訂正している。

私はなだの意見に賛成している。なぜなら外国人にとって、これはとても便利な案からだ。日本語学習者、特に非漢字圏の人々にとって、漢字は難しい。そこで、フリガナを付けると、本は読みやすくなるし、漢字の読み方の勉強にもなる。また、もし一文がひらがなだけだと、どこで区切れればいいのかを分からなくなる。実際に、私が日本語を学ぶ時にも、漢字のほうが好ましい。なので、その両方を共に満足できるフリガナという提案は、賛成している。

この点線の下線部「漢字のほうが好ま(ま)しい」に対し、教師からは、そう考える理由は何かと説明を求めたところ、学習者Aは漢字だと早く意味が理解できるからだと答えた。漢字と意味の関係についてはこの意見文の中では触れられていない。

4.2. 最初の問題提起と議論部分(表1の宿題④)

5回目の授業が終わり、テキスト批評を書き始めた最初の宿題として書いてきたものが以下である。

なだの考えによると、フリガナをつけることは日本語を慣れていない外国人にとって、いい提案だそうだ。私はこの考えに賛成する。日本語の表記はかなり複雑で、平仮名と片仮名、更に漢字がある。その中、漢字は数知れない種類があるので、漢字にフリガナがない文章を読むことは難しい。もう一方で、ひらがなだけの文章も理解しがたい。なぜなら、ひらがなが続くと、どこで区切れればいいか、どこからどこまでが一文なのかがわからなくなる。以上のように、ひらがなだけとフリガナなしの文章両方も問題点がある上、フリガナを付けるがいい提案だと思う。

この段階では、まだ問題提起と議論部分を分けて書いていない。フリガナをつけるという作者の提案に賛成であるという意見表明はしているが、とりあえず頭の中にあることを書いたという印象を受ける。このときに点線の下線部の「フリガナがない文章を読むことは難しい」ということに対して教師が指摘したのは、フリガナをつける利点は読みやすいということだけなのか、またそれは非漢字圏の人にとってだけなのかという点である。もう一か所の「どこからどこまでが一文（語）なのかがわからなくなる」ということに対しては、ひらがなだけの文を読んでわかりにくかった経験があるなら、それを書いたほうが読み手に説得力があるだろうという点である。そして、クラスメートからは、最後に「いい提案だ」と書いてあるが自分はそうは思わない、なぜならフリガナをつけると紙の消費量が多くなり環境に悪いからだという指摘が出た。それに対してどう反論するのか、リライトの際にそのことも考えて書くように教師から学習者Aにアドバイスを行った。

4.3. リライトした問題提起と議論部分（表1の宿題⑤）

以下が1回目のリライトでの問題提起の部分である。リライトでは問題提起と議論部分が分けて書かれている。

問題提起

私は、なだの意見に賛成する。フリガナを付けることは、欠点があるが、利点のほうが大きいと思う。以下で、このことについて議論する。

このときクラスメートから、点線の下線部について、どんな欠点なのか、どんな利点があるのか、簡単に書いたほうが良いという意見が出た。大變的確な指摘である。読み手にとってこの後の議論がどのようなものであるか予測しながら読むことができるからである。

以上の問題提起に続く議論部分は700字程度の長さがあるため、要点のみを以下に記す。

議論部分の要点

- 賛成の理由
 - ①フリガナのない文章を読むのは、非漢字圏の学習者には膨大な勉強時間が必要。一方、ひらがなだけの文章も漢字に慣れた大人には読むスピードが落ちて効率が悪い。
例：子ども用のひらがなだけの絵本
 - ②フリガナを付けることで漢字の読みと意味との両方が吸収できて効率がよい。

例：公的機構の名前は漢字で書いたほうがわかりやすい

- 欠点

紙の消費量の増大➡しかしデジタルなら問題ない。また、工場の汚染問題、環境破壊の問題の方が大きい。

このリライトでは、最初に、賛成であることの理由の1つ目を述べている。宿題④で述べたこととほぼ同内容だが、アドバイスを取り入れて、自分の体験としてひらがなばかりの絵本は読みにくかったことを挙げている。次に賛成の理由の2番目も加えている。これも、フリガナの利点はほかにもあるのではないかという指摘を取り入れて、学習者なりに考えた結果である。そして最後に、フリガナを付けることの欠点を加えている。これはクラスメートからの指摘を取り入れた結果である。そしてさらに、その欠点への反論も述べており、前回のクラスでのフィードバックがリライトに反映されているのがわかる。

この議論部分のリライトにおいて新たに挙げた問題点が、賛成1、賛成2、欠点の順序で書いてあることである。問題提起では、「欠点があるが、利点のほうが大きい」という書き方をしている。読み手としては、問題提起と同じ順序で書かれているほうが読みやすいだろうと学習者Aも同意した。

4.4. さらにリライトした問題提起と議論部分（表1の宿題⑥）

以下が宿題⑥で学習者Aが書いた問題提起である。波線部がクラスメートからの指摘を取り入れて加えた部分である。

問題提起

私は、「フリガナのついた本」で述べたなだの意見に賛成する。フリガナを付けることは、確かに環境に悪いという欠点がある。しかし、フリガナ表記は、言葉の勉強にも、読む効率にも大きい利点がある。なので、私はなだの意見に賛成だと考えている。以下で、このことの合理性について議論する。

フリガナをつけることがなぜ環境に悪いのか、これだけでは読み手に伝わらないので説明が必要ではあるが、前回に比べてこの後の議論の展開が読めるのでわかりやすくなっている。これに続く議論部分の要点をまとめたものが以下である。

議論部分の要点

- フリガナが必要とされる背景（表記の複雑さ、漢字の多さ）。
- 反論（紙の消費量の増加と環境への影響）と反論への反論→デジタルバージョンなら問題ない。
また、ほかのさらに大きい環境問題のほうを問題にすべき。
- フリガナの利点の方が大きい。
①日本では漢字は避けて通れない。フリガナがあれば意味・読みの両方が学べる。
②漢字だけだと非漢字圏に負担。ひらがなだけだと非効率的。

まず、日本語の表記の複雑さからフリガナが必要とされる背景について述べ、次にフリガナをつけることへの反論と、その反論に対する反論を述べ、それよりも利点のほうが大きいとして、その理由を2つ述べるという順序に修正された。利点の理由も、宿題⑤で書いた賛成の理由の①②の順序とは逆の順序に修正され、論理の展開がよりスムーズになっている。

リライトを重ねることで、最初の205文字の意見文が、最終的に提出されたテキスト批評の問題提起と議論部分(資料参照のこと)では1138文字になっている。長ければよいわけではないが、議論部分の要点にも示されたようにそれだけ深い分析と説明ができたということが言えるだろう。

5. このクラスに対する学習者の感想

津田塾大学では、各タームの最後に授業評価アンケートを行っている。その中に「総合的に判断してあなたはこの授業に満足しましたか」という項目がある。1から5までの5段階評価で、1が不満5が満足である。2016年度から2023年度第1タームまでの延べ履修者46名のうちアンケートに答えたのが延べ41名で、そのうち5(満足)の評価をした者が36名、4(やや満足)の評価が3名であった。平均が4.8である。4と5の評価を合わせ、95%の学習者が満足してくれた。

今回ここで紹介した学習者Aは、リライトして修正した自分の文章を見て「自分が書いたとは思えない」と言うほど修正後の文章に満足したようである。今まで自分の書いたものを見直すことをしたことがなかったと言っていた。おそらくこの活動を通じて、読み手を意識して論理的に議論を構成することで、読みやすく、かつわかりやすい文章になることを経験できたことと思う。

ほかの学習者も同じようなことや、非常に肯定的な感想をアンケートの自由記述で書いている。2番目の感想に「達成感」のことが書かれている。コースの開始時点では、日本語での論文を書いた経験のない者がほとんどである。したがって、まとまった分量の論文を書くことができるか学習者は不安に思いながらコースが開始する。しかし、要約をまず書き上げ、次に問題提起と議論を数回に分けて書き上げていき、それから「はじめに」に当たる目的部分と「おわりに」に当たるまとめを書く、という手順をとることで、完成させることができる。そこに達成感が感じられるようである。

また、同じく2番目の感想にあるように「一生懸命に…考え」ることがこの活動を特徴づけている。宿題が負担になっていないかを学習者らに尋ねると、書くことそのものよりも、考えることに時間を使ったという感想がよく聞かれたからである。

- この授業では毎回書くことが上達していることを感じました。書く内容(読む資料)が面白く、書くことも楽しかったですし苦ではありませんでした。
- 文章の書き方はたくさん学びました。小論文を書き終わった後の達成感がとても高いです。なぜかという、いつも遅くまで論文を書いて、一生懸命に自分のアイデアを考えていたからです。大変ながら、まだ続きたいです。
- オンラインでしたが、とても充実した楽しい授業を受けられたと思っています。書くことの楽しさを改めて知ることができました。今後も、自身の興味ある分野で何

か書けることがあれば書きたいと思います。

(以上原文のまま、下線は筆者による)

6. クラス活動としてテキスト批評を書くことの意義

以上、テキスト批評を書く授業の実践報告を行った。教師や学習者同士のフィードバックや議論を通じて、自らの設定した問題について分析し直しリライトしていくことで、よりよいテキスト批評になっていくプロセスを示すことができたと考える。この実践での方法が、キルギスにおけるアカデミック・ライティングの活動に参考になれば幸いである。

最後に、実践の中で私が考えたこの活動の意義を記したい。以下のようにまとめられるだろう。大きく2つに分けられる。まず1つ目は個別学習という点からの意義である。テキスト批評を書くことは、まずテキストを批判的に読むことから始まり、自分の考えを分析する。そしてそれを文章にするわけだが、そのプロセスで自らの書いたものを読み手の視線で批判的に読む、つまり考えるということをする。そして推敲を重ねていく。これらは自分の頭の中で行う個別学習である。書くという孤独な作業を通して思考を深めていくことができる。そして2つ目が協働学習という点からの意義である。クラス活動として、クラスメートの書いたテキスト批評について議論し合ってお互いによりよいものを作っていく中で、多様な視点に気づくことができる。また、他者の意見を尊重する姿勢も養うことができる。批判的に考えて創造していくことも他者と協働作業を行うこともどちらも 21 世紀型スキルの養成になっている。VUCA の時代にこのようなスキルを身に着けていくことは必要なことだと考える。

謝辞

クラスで書いた意見文やテキスト批評(一部)の掲載を快諾してくれた学習者 A さんに感謝いたします。

参考文献

- 河野哲也 (2002) 『レポート・論文の書き方入門 第3版』慶応義塾大学出版会
- グリフィン, P. マクゴー, B. ケア, E. (2014) 三宅なほみ監訳『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』北王子書房
- 国際交流基金日本語国際センター (2018) みんなの教材サイト「日本語教育通信エッセイ」
<https://www.kyozai.jpf.go.jp/kyozai/comprehension/jpessay/home/ja/render.do> (2023年8月21日)
- 田中真理・阿部新 (2014) 『Good Writing へのパスポート 読み手と構成を意識した日本語ライティング』くろしお出版
- 吉見俊哉 (2020) 『知的創造の条件 AI的思考を超えるヒント』筑摩書房

資料 (学習者Aの書いたテキスト批評の一部)

3. 問題提起

私は、「フリガナのついた本」で述べたなだの意見に賛成する。フリガナを付けることは、確かに紙の消費量を増やし、環境に悪いという欠点がある。しかし、フリガナ表記は言葉の勉強にも、読む効率にも大きい利点がある。したがって、私はなだの意見に賛成だと考えている。以下で、このことの合理性について議論する。

4. 議論

背景として、日本語の表記はかなり複雑で、平仮名と片仮名、更に漢字がある。その中で、漢字は数知れない種類がある。ゆえに、わからない漢字にフリガナがない文章を読むことは難しい。そこで、フリガナ表記を付けることが注目される。

反論として、フリガナを付けると紙の消費量が増加し、環境に悪いという観点がある。しかし、今の時代ではデジタル書籍が増えている。デジタルバージョンだと、環境に悪影響はなかろう。また、紙媒体をやめることで環境問題の改善に至れるだろうか、それより工場の汚染や過度な自然破壊の方について議論すべきではないか。

むしろ、フリガナを付けることは利点の方が大きい。

第一に、フリガナを付けることで、漢字の読み方が勉強できる。日本で生活するために、漢字は避けて通れないものなので、漢字を勉強する必要がある。フリガナを付けた文章は、漢字の意味と読み方を同時に吸収することができるから、漢字圏、非漢字圏出身に関わらず、すべての日本語学習者にとって、非常に効率がいい表記である。また、漢字の表記は、音だけでは表れない意味を含んでいる。私の場合、漢字圏出身なので、漢字の方が通じやすいと感じている。例えば、日本言語学会など公的機構の名前である。「にほんげんごがっかい」のように読むより、漢字表記の方が遥かに速く理解できる。

第二に、フリガナ表記には他の表記に勝るポイントがある。前にも述べたように、漢字はそれに慣れていない人たちに、特に非漢字圏の日本語学習者にとって、膨大な勉強時間が必要である。ゆえに、フリガナなしの文章は人によって不便である。

また、ひらがなだけの文章も理解しがたい。なぜなら、ひらがなが続くと、どこで区切れればいいか、どこから、どこまでが一語なのかがわからなくなる。子供向けの本はいい例だ。ひらがなに慣れている子供はいいが、漢字に慣れている大人はひらがなだらけの文章を読むと、読むスピードが落ち、非効率的になる。私も子供向けの小説を読んだ経験があり、非常に苦勞した思いがある。以上のように、ひらがなだけとフリガナなしの文章の両方とも問題点がある。フリガナは、その問題を解決できる方法である。

フリガナを付けることは、環境問題を増加する可能性があるが、漢字の読みを勉強でき、フリガナならではの良さがある。したがって、私はフリガナを付けることという観点に、賛成する。

Пишем критическое изложение текста

Маюми СЭКИ (Университет Цуда)

Абстракт

Данная статья представляет собой практический отчет об упражнениях по написанию критического изложения текстов на уроке академического письма для иностранных студентов. Описана процедура написания критического изложения в определенном формате, в том числе и для учащихся, пишущих критику впервые, а также представлен процесс переработки и уточнения текстов в результате их обсуждения в аудитории. На основании анкеты, разосланной учащимся в конце курса, стало очевидно, что они были удовлетворены этими занятиями и что учиться критически мыслить было полезно для них. Мы считаем, что критическое изложение текстов в аудитории не только развивает критическое мышление, но имеет значение и как опыт совместной работы.

Ключевые слова: критическое изложение текста, академическое письмо, критический, постановка и обсуждение проблем

実践報告

YDK: 811.52182-1/-9

グループでのオンライン多読の実践 —多読の場に関する調査より—

作田 奈苗 (聖学院大学)

要約

多読は、第二言語習得で必須のインプットを読書等によって達成する方法である。一般的に読書は一人で行うものであるが、多読では仲間がいた方がよく、仲間といっしょに読めば「場の力」が働き、学習を促進すると言われる。筆者はこの「場の力」を検証すべく、オンライン多読ワークショップを実施し、インタビューで参加者の感想を収集、分析した。そして、仲間との多読が動機づけの維持や強化につながったり、輪読などの活動が学習者コミュニティの感覚を高めたりと、仲間といっしょに多読をすることが学習の推進力になることを確認した。本論はそのワークショップの実践報告である。

キーワード：多読，ワークショップ，グループ活動，協働，オンライン活動

1. はじめに

多読とは大量の読書等によって学習目標言語のインプットを増やす学習方法である（定義等については後述）。読書は一人で静かにする個人的な作業であるから、多読は一人で実践するもののように見える。ところが、実際には、多読はグループで実践されることが多い。もちろん、授業で実践する多読は当然グループで行われるが、授業外であっても、多読はグループで行ったほうがうまくいくと言われる（詳細は後述）。

このことについて、日本語教育で多読を普及させた栗野・川本・松田（2012）は、教室などで学習者が同じ時間や空間を共有してグループで多読を実践しているとき、つまり、同じ「場」にいるときに、「教室内では、不思議に『場の力』とでも言うべきものが生まれ（栗野ら 2012, p.23）」と述べている。しかし、後に述べるように、「場の力」については、支援者、学習者の間で重要性が認められているにもかかわらず、調査などはほとんど行われていない。特に、オンラインで行われる多読の活動では、そもそも「場の力」があるかどうか不明である。

そこで、筆者は、この「場の力」について調査するため、参加者を募り、オンライン・ワークショップを実施することにした。

明らかにしようとしたのは次のような疑問である。

- ・実際に学習者は多読の「場」について、どう感じているのか？

- ・オンライン活動にも「場の力」はあるのか？
- ・「場の力」が働くために何をすればいいのか？

本論は、上記の疑問点についての調査のために実施したオンライン・ワークショップと、ワークショップ参加者のインタビュー結果についてまとめた実践報告である。

2. グループで行う多読

2.1 多読とは

第二言語習得のためにインプットが重要だということは、Krashenのインプット仮説 (Krashen 1985など) により知られている。Krashenは、このインプットを得る方法として大量に読むことを推奨しており、これを“Free Voluntary Reading”と呼んで、“the most powerful tool we have in language education (Krashen 2004, p.1)”, つまり、語学教育で最も強力なツールであると述べている。

また、Day & Bamford (1998)は、大量の読書による学習を“Extensive Reading”と呼び、「第二言語によるリーディングを指導し、学習する方法の一つで、学習者は各自の言語能力の範囲で十分可能な大量の書物や他の読書材料を読むというものである。(Day & Bamford 1998=2006, p.iii)」としている。

“Free Voluntary Reading”と“Extensive Reading”は用語が違うが、ここでは、どちらも語学の学習方法として同じ範疇のものであると見なす。というのは、Day & Bamford (1998)が、その第4章に、Krashen (2004) (ただし、Day & Bamford (1998)が参照したのは1993年出版の初版)のタイトルを真似たタイトルをつけており、その理由を「言語習得と読解力の向上にリーディングが果たす役割の大きさを解明したKrashenと共同研究者たちの貢献に敬意を評してのことである (Day & Bamford 1998=2006, p.43)」と述べているからである。

この、大量の読書によって語学力の向上を目指すという方法は、日本国内では「多読」とされ、まず英語学習で普及し、後に、日本語教育において、NPO多言語多読による教材の出版や普及活動などの努力により、広く知られるようになった。NPO多言語多読は、その実践の中で多読を独自に発展させつつあるが、その定義は、Webサイト「にほんごたどく」で「多読とは——」として、次のように説明されている。

自分の好きなものを楽しくたくさん読んで、日本語を身につける方法です。辞書を使わずに絵を見ながら、本を楽しみます。楽しいとまた読みたくなる…このようにしてたくさん言葉と場面に接していくと、だんだん漢字にも慣れて日本語が読めるようになります。

以上を踏まえ、本論では、多読とは、大量の読書等によって学習目標言語のインプットを増やす学習方法であるとする。

なお、ここで「読書等」としたのは、近年、聞くことや動画を視聴することなども多読に含まれるようになってきているからである。本論で報告する実践でも、学習者の活動の主な部分

は読書であるが、使用した教材の性質上、聴きながら読む活動も含まれている。

2.2 グループでの多読

多読はグループで行ったほうがうまくいくと言われる。例えば、日本の英語教育で多読を提唱した酒井邦秀は、「多読は読書なので基本的に一人でするものですが、多読を一人できるかというところ……それはなかなかむずかしいのが現実です。(酒井 2014, p.12)」と述べる。難しさの理由は、多読という学習法に対する不安である。「多読はいわゆる『英語学習法』とはまったく違います。決まったルールに従うのではなく、一人一人それぞれの道を歩むという点で『学習法』でさえありません。そのために、一人で取り組んでいるとどうしても不安が頭をもたげ(酒井 2014, p.12)」る。そんなとき、「少し先に行く多読仲間が『大丈夫、わたしも不安だったけど、知らないうちに単語を覚えていたし、訳さなくても英語の本で読けた』と言うような感想を聞かせてくれます。そうすると少し安心」できるのだと言う。そして、読んだ本について仲間と「語り合うことで楽しさや感動は倍加(酒井 2014, p.13)」するとも言っている。

また、日本語教育における多読でも、先に引用したように栗野ら(2012)によって「多読は個人作業にもかかわらず、教室内では、不思議に『場の力』とでも言うべきものが生まれます。一人で読むより、『仲間』の中で読む快感があるのも多読授業の面白いところ。(栗野ら 2012, p.23)」とされている。仲間がいて、その仲間と同じ時間や空間を共有して多読をしていると、同じ「場」にいることによる「力」、つまり「場の力」が働くというのである。

このように、多読の実践に関わったことがある支援者、学習者であれば、「場の力」は体験的に知っている現象であり、筆者もまた、教育現場での日々の多読授業で、教室の学生たちの中に「場の力」を見てきた。しかし、「場の力」については現場で語られているだけで、明らかにされていることは多くない。この点について、高橋・海野(2016)も、上記の栗野ら(2012)を引用しつつ、「多読活動における社会的・相互作用的效果については、従来の先行研究においても触れられているが、より詳しい議論はなされていない。(高橋・海野 2016, p.92)」としている。

2.3 オンライン多読

従来の多読の活動に存在する「場の力」は、先に述べたように主に実践現場で関係者の中で経験的に語られている。この「場の力」を多読授業を行う日本語教師らが痛感したのは、2020年に始まったCOVID-19によるパンデミックで、多読授業がオンライン化したときである。このとき、作田(2021)の調査では、多くの教師が「学習者同士は、同じ教室で読んでいるだけで、言葉に出さなくても、互いに刺激を与え合っていたことを、オンライン授業になって痛感した(作田 2021, p.117)」。そして、「対面の多読授業では、学習者の間に相互作用があり、緩やかな連帯感のようなものができたり、場の雰囲気や学習者の動機づけに影響を与えていたりしていた。しかし、オンラインでは学習者間の交流が起こりにくく、場の雰囲気も作りにくい(作田 2021, p.119)」ことから、それが「コミュニティ作りにも影を落としていたと言える(作田 2021, p.119)」と、まとめている。

ただし、オンラインでの多読の活動で、学習者間の相互作用が起こらず、グループで多読を実践する良さがまったく発揮できなかったかといえば、そうではない。作田 (2021) は、LMSの活用や輪読によって学習者コミュニティ作りに成功した例も報告している (作田 2021, pp.123-127)。

また、横山 (2021) も、オンライン多読の特性を考慮して成功した実践を報告しており、「共通素材を使つての音読やブックトーク部屋を設けたことは筆者・学生側双方において肯定的であり、学習をすすめる上で有益となる可能性が窺えた (横山 2021, p.67)」としている。

つまり、オンラインでは、対面でグループで多読をするときのような相互作用は起こらないかもしれないが、オンラインの特性を踏まえた、対面とは違う方法での場づくりが可能であることが示唆されている。

3. ワークショップ

3.1 ワークショップの概要

筆者は2020年以來、インドの日本語教師を中心とした、日本語多読実践者のオンラインのグループ、「多読が好き」クラブと交流を続け、その活動に参加してきた。本調査では、そのクラブの主宰者や参加者、またその関係者に協力を得て、オンライン・ワークショップを実施した。ワークショップの概要は次の表1の通りである。

表1 ワークショップの概要

場所	オンライン会議システム (ZOOM)
日時	2023年2月～3月に連続6回 17:30-19:00 JST (14:00-15:30 IST)
教材	e-book レベル別日本語多読ライブラリーなど
参加者	6名

このワークショップで教材として活用したのは、アスク出版の有料のサービス「ASK Online」の中にある「e-book レベル別日本語多読ライブラリー」である。このサービスでは、紙で出版されている「レベル別日本語多読ライブラリー」の一部を、音声付きで読むことができるようになっている。今回のワークショップでは、ワークショップを連続して実施した2ヶ月間、このサービスをサブスクライブした。ただし、多読は学習者が自由に読みたいものを選ぶものであるため、このほかにもNPO多言語多読の提供する無料読みものサイトなど、参加者は何を読むのも自由だった。そして、ワークショップの参加者6名は、ワークショップ時間内はもちろん、ワークショップの時間外でも、2ヶ月間、いつでもサービスを利用して読書ができた。また、参加者は読書記録をつけられるようにもしていた。読書記録は栗野ら (2012) を参考にGoogleフォームで作成した。ただし、記入するかどうかも含め、使い方は自由だった。

ワークショップのプログラムは、3回ずつ2種類を実施した。2月の3回は、黙読とディスカッション、3月の3回は読み聞かせの後、輪読とディスカッションを実施した。ディスカッションなどで使用する言語は必ずしも日本語でなくてもよく、共通言語である英語も使用可能とした。

筆者は支援者としてワークショップを運営し、読み聞かせなども行った。
なお、具体的な日程と実施内容、参加者数は次の表2の通りである。

表2 プログラムの日程、内容と参加者数

日付	内容	参加者数
2023年2月4日	オリエンテーション, 黙読, ディスカッション	5
2023年2月11日	(初回欠席者向けオリエンテーション) 黙読, ディスカッション	6
2023年2月18日	黙読, ディスカッション	6
2023年3月4日	読み聞かせ, 輪読とディスカッション	4
2023年3月11日	読み聞かせ, 輪読とディスカッション	6
2023年3月18日	読み聞かせ, 輪読とディスカッション	6

プログラムの具体的な内容については次に詳しく述べる。

3.2 ワークショップのプログラム

3.2.1 黙読のプログラム

2月の3回のプログラムは次の通りである。

- 1.参加者はできるだけビデオをONにしたままで、45分間黙って読む。
- 2.読んだものについてお互いに紹介し、内容についてディスカッションをする。

この時の黙読では、「ASK Online」の読みものなどを、それぞれが自由に選んで読んだ。
この時、お互いの存在を意識してもらうために、可能な限りビデオをONにしたままにしてもらった。

後半のディスカッションでは、黙読の時間や、それ以外、このワークショップの間の1週間に読んだものについて紹介して、感想などを話し合った。ディスカッションのファシリテーターは筆者が務めた。なお、最初の回には、参加者は黙読時間や1週間に読んだものを全部話したが、参加者それぞれが読んだ量が非常に多く、時間がかかりすぎたため、時間がかかりすぎたため、2回目以後はいちばんよかったものだけを取り上げて話してもらうようにした。

3.2.2 読み聞かせと輪読のプログラム

3月の3回のプログラムは次の通りである。

- 1.最初に支援者が読み聞かせを行う。
 - 2.グループに分かれて輪読をし、ディスカッションをする。
- 読み聞かせは、支援者がオンラインの読みものから選んで絵や字を見せながら音読すると

いうものである。今回のワークショップでは筆者が画面共有をしながら読み聞かせをし、参加者は絵や字を見ながら聴いた。

輪読は、参加者が段落ごとやページごとに順番に交代で音読するものである。何を読むかは、その場で参加者が選んだ。そして、輪読の後、その内容について感想を話し合った。今回のワークショップには、上級者も初級者も参加していたので、輪読は、初級と上級で2つのグループに別れて実施した。感想は、読んでいる合間などにも話すことがあった。

4. インタビュー調査

インタビュー調査はワークショップ3回ごと、つまり、2月と3月に1回ずつ、合計2回、オンラインで1人ずつ半構造化インタビューを実施した。ただし、1名のみ、スケジュールの関係で直接話す時間が取れなかったため、メールでの質問と回答のやり取りとなった。インタビューの使用言語は日本語、または、英語であった。

実施時期や回答者数は表3の通りである。

表3 個別インタビューの概要

回答者数	6名
期間	2023年2月19～25日（1回目） 同3月22～25日（2回目）
方法	オンライン会議システム（ZOOM）による面接 *ただし、1名のみメールによる回答
時間	1回につき30分前後

インタビューの質問は事前にメールで知らせ、この質問に答える形で自由に話してもらった。

質問は次の通りである。

<1回目>

- ・これまで、多読は、どこで、どれぐらい、どのようにしていましたか。
- ・グループで多読をして、いいことはどんなことだと思いますか。
- ・グループで多読をして、よくないことはどんなことだと思いますか。

<2回目>

- ・グループで多読をすることについて、新しく気づいたことはありますか。
- ・支援者による読み聞かせについて、感じたことを教えてください。
- ・グループでの輪読について、感じたことを教えてください。

インタビューは録音し、筆者がすべて書き起こした。

5. インタビュー調査の結果

5.1 分析の方法と結果の概要

インタビューの結果はKJ法的に分析した。まず、参加者が話した話題を大きく分類した。さらにその中で、複数の参加者が一定の傾向のあるコメントをしているものについて、その内容を要約文にした。表4はその概要である。右列の要約文の後のカッコ内の数字は、そのことに言及した参加者の人数である。興味深い感想であっても、1人しか発言していない話題は、今回は割愛した。

表4 インタビュー結果の概要

①定期的集まること	<ul style="list-style-type: none"> ・1人なら読書は後回しになるが、定期的な集まりがあると、読む時間を取るようになる。(4) ・規律になる、読書の習慣ができる。(2)
②他者の存在と動機付け	<ul style="list-style-type: none"> ・参加者が安心して快適に参加している。楽しい。(4) ・他の参加者が読んでいる姿を見ているだけで動機付けが強まる。(3) ・他の参加者と助け合える。楽しい。(3) ・初級の人成長を目撃／先輩の姿が目標になる。(4)
③読み聞かせについて	<ul style="list-style-type: none"> ・夢中になれて楽しい。(4) ・母語話者の話し方を聞けるのがいい。(2) ・ライブでインターアクションがあるのがいい。(2)
④輪読について	<ul style="list-style-type: none"> ・他の参加者といっしょが楽しい。(4) ・人が読むのといっしょに自分も読み、自分のまちがいに気づく。(4) ・コミュニティの協働になる。(3)
⑤ディスカッションから得るもの	<ul style="list-style-type: none"> ・より深く理解し、新しい視点を得る。(5) ・他の参加者から読み物などの情報が得られる。(3) ・多読をもとに、話すこと、聞くことを鍛えられる。(3)

これら話題のうち、③「読み聞かせについて」と④「輪読について」は筆者からの質問項目であり、この話題について参加者が何らかの言及をするのは当然であると言える。

一方、1回目のインタビューの1つ目の質問、「これまで、多読は、どこで、どれぐらい、どのようにしていましたか。」については、全員、回答はしているが、話題の分類に入らなかった。今回の参加者は全員、何らかの形で多読を経験していたからである。したがって、今回の分析では多読の経験の違いについては無視することにした。

以下、それぞれの話題ごとに詳細を述べる。

5.2 インタビュー結果の詳細

5.2.1 定期的に集まること

本論で報告するワークショップは、2ヶ月にわたり、連続して6回行われた。参加者は毎週定期的集まって多読をし、また、その週に読んだものについて話し合うことになる。この定期的集まることについて、参加者は概ね肯定的に捉えている様子が見られた。

まず、「1人なら読書は後回しになるが、定期的な集まりがあると、読む時間を取るようになる。」とまとめられるようなことに、4名の参加者が言及した。1人で読むなら、つい後回しにしてしまうが、週に1度、定期的な集まりがあれば、その前に読んでおこうという気持ちが働き、読もうとするのだそうだ。

似たような感想であるが、定期的な集まりによって「規律になり、読書の習慣ができる。」という点も2名の参加者が言及していた。

5.2.2 他者の存在と動機付け

多読の仲間がいる、つまり、他者が存在することを、動機付けに関連づけて言及する参加者が多かった。

まず、4名が、「参加者が安心して快適に参加している、楽しい。」という内容のことを述べ、評価している。

「他の参加者が読んでいる姿を見ているだけで動機付けが強まる。」とまとめたのは、黙読している最中、ふと読書から目をあげたとき、他の人が読んでいる姿が見えて、自分も読もうと思う、というようなことである。眠くなっても、やる気になるというようなことを言っていた参加者もいた。このことに言及したのは3名だった。

話し合い、教え合ったり情報交換したりと助け合えること、協働できることを評価している参加者も3名いた。ここでは、「他の参加者と助け合える。楽しい。」とまとめた。ディスカッションで話し合ったことを頭の片隅に置いて、また読むのもいいとのことだった。なお、ディスカッションそのものについての感想は、後にまとめる。

また、今回のワークショップの参加者にはレベル差があったのだが、それがお互いに刺激となっている様子が見られる感想が4名から聞かれた。上級の参加者は、初級の参加者の成長を見て喜んでおり、逆に初級の参加者は、上級者の様子を見て、目標にしたりしていた。これを「初級の人成長を目撃／先輩の姿が目標になる。」とまとめた。上級者の中には、自分が初級者のときは多読を知らなかったのが、今、初級で多読をやっている参加者をうらやましがるといった発言もあった。

5.3 読み聞かせについて

読み聞かせについては、筆者から質問を投げかけているので、必ず全員、何らかの発言があったが、その内容は次のようにまとめられる。

まず、4名が支援者が読むのを聞くことを「夢中になれる楽しい」という感想を述べていた。もともと朗読が好きだという参加者もいた。

そして、読み聞かせをする支援者は今回母語話者だったので、「母語話者の話し方を聞け

るのがいい」とまとめられるような感想を述べた参加者が2名いた。母語話者の読み聞かせを自分の日本語の目標にしたり、聞く練習にしたりしていた。

また、読み聞かせは、YouTubeなどの動画と違って、「ライブでインターアクションがあるのがいい」という内容を述べた参加者が2名いた。個人的で本物の体験になるとのことだった。

5.2.4 輪読について

輪読についても、質問は筆者から投げかけたものだった。

5.2で述べた他者の存在が動機付けにつながっていることとも重なるところがあるが、「他の参加者といっしょが楽しい。」とまとめられるような内容を4名が述べていた。読む時に、登場人物のセリフがあるが、それを掛け合いで読んだりするのが楽しかったようである。ワークショップ中の筆者の観察でも、輪読は参加者が生き生きと参加している様子が見られた。

また、輪読そのものの良さというよりも、副作用的な利点があげられていた。「人が読むのといっしょに自分も読み、自分のまちがいに気づく。」とまとめた内容である。4名が言及していた。いっしょに読むというのは声に出して読むのではなく、他の参加者が読んでいる間、自分も心の中で読むということで、その時に自分のまちがいに気付いたりするのだそう。また、まちがいは違うが、自分の読み方との違いを聞いているという発言もここに数えた。

さらに、輪読がコミュニティの感覚を高めていることをうかがわせる感想が3名から出ていた。「コミュニティとして、協働になる」とまとめたものである。例えば、一人では読めない長さも他者といっしょに読むことで克服できるとし、「輪読では、長い物語をみんなといっしょに読んで、その壁を乗り越えることができます。」と述べた参加者がいた。

5.2.5 ディスカッションから得られるもの

黙読を中心としたプログラムでも、読み聞かせと輪読を中心としたプログラムでも、本を読んだ後のディスカッションから、参加者がさまざまなものを得ている様子が見られた。

まず、「より深く理解し、新しい視点を得る。」とまとめたものである。5名の参加者があげている。ある参加者は、「同じ作品を読んで、自分がわかっていないことが、他の人の話を聞くとときに、他人の観点から、今まで見えていないことも発見できる場」と述べている。

次に、特に黙読の後のディスカッションに関わることであるが、「他の参加者から読み物などの情報が得られる」という点である。言及した参加者は3名いた。他の参加者が紹介した読みものの話を聞いて、自分が次に読むものを選ぶ参考にしたりしていたのである。

最後に、「多読をもとに、話すこと、聞くことを鍛えられる。」とまとめた点である。多読は読む活動であるが、ディスカッションがあることで、話す・聞く活動もできるという内容に3名が言及していた。ディスカッションをするために、相手の言った日本語を聞いた上で、自分が言いたいことを日本語で話し、日本語でコミュニケーションすることがよかったとのことである。

6. インタビュー調査の結果の考察

インタビューの結果から、次のようなことが言えるのではないだろうか。

まず、他者の存在は動機付けを強め、維持している。他者と定期的集まる時間が読書の確保を促進して読書を後押しする上に、ディスカッションなどの相手と関わる活動はもちろん、他の参加者が読んでいるのを見るだけでも、動機付けにつながっているのである。多読において仲間の存在がいかに意義深いかうかがわれる。

また、参加者は他者との活動を楽しみ、役に立つと感じていた。これもまた、多読における仲間の重要性を裏付けるものである。参加者は輪読やディスカッションに意義を感じ、考えを深めたり、情報を得たりする機会にしていた。

そして、読み聞かせ、輪読、ディスカッションなどの活動は、場づくりに有効だったと言える。読み聞かせではライブの感覚を楽しみ、輪読では協働の感覚を得ていた。ディスカッションは話す・聞く活動を他者といっしょにするものである。仲間意識を高めるきっかけになっていたと言えるだろう。

このようなことから、このワークショップの実践を見る限り、まず、「実際に学習者は多読の「場」について、どう感じているのか？」という問題については、「他者の存在を肯定的に捉えていた」と言えるだろう。多読は仲間がいるからこそ続けられる、楽しめるということが、確認できたと言える。

次に、「オンライン活動にも「場の力」があるのか？」という問題には、「あった」と言えるだろう。上記の、他の参加者が読む姿が励みになっている様子などが典型的なものである。

最後に、「「場の力」が働くために何をすればいいのか？」という点については、当然のことのようだが、他者の存在を感じ、協働を引き起こすような活動がよさそうであると考えられる。例えば、今回のようなディスカッションや輪読などである。特に輪読はコミュニティの感覚を増強し意欲を高めていた。また、地味な点ではあるが、互いの読書の姿が見えることや、いっしょにライブの読み聞かせを聞くことも、他者の存在を感じながら行う、静かな形の協働だったと言えるのではないだろうか。

このように、多読の良さを理解している仲間がいるならば、仲間といっしょに多読をすることが学習の推進力になることは確かだと言える。

7. おわりに

本論では、オンラインで実施した多読ワークショップの実践について、そして、ワークショップ参加者へのインタビュー調査の結果について報告した。

今回の実践と調査の結果、同じ時間、同じ場所に仲間と集まって多読をすることには確かに意義があり、たとえオンラインであっても「場の力」は働いている様子が見られた。多読の現場に関わる支援者、学習者が漠然と感じているものを、多少なりとも捉え、言語化できたのではないだろうか。

しかし、もちろん、今回の調査結果を一般化することはできない。というのは、今回の参加者は次のようなやや特殊な特徴があったからである。まず、今回の調査は、「多読が好き」

クラブの関係者に協力を依頼したため、活動以前からの知り合いが多かった。そして、参加者はすでに何らかの形で多読を経験していたのである。したがって、そうではない条件の場合はどうなるのか、初対面や多読初心者のグループでも調査をする必要がある。初対面や初心者では、違う現象が起こり、違う感想が聞かれる可能性がある。この点は今後の課題であり、さらに調査を進めたい。

<謝辞>

このワークショップの実施にあたり、「多読が好き」クラブのみなさん、特に幹事のドゥルガ・ラマチャンドラン氏、ギータンジャリ・ラジャン氏に多大なご協力を賜りました。感謝いたします。

なお、本研究はJSPS科研費21K00603の助成を受けたものです。

<付記>

本研究のための調査は聖学院大学研究倫理委員会の審査を受け、承認を受けたものである。

<参考文献>

Day, R., & Bamford, J. (1998) *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge University Press (榊井幹生監訳 (2006) 『多読で学ぶ英語 楽しいリーディングへの招待』松柏社)

Krashen, S.D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman

Krashen, S.D. (2004) *The power of reading: Insights from the research, Second Edition*, Bloomsbury Publishing

栗野真紀子・川本かず子・松田緑 (2012) 『日本語教師のための多読授業入門』, アスク出版

酒井邦秀 (2014) 「1章 多読とは?—だれでも始められる」酒井邦秀・西澤一編著『図書館多読への招待』, pp.1-14, 日本図書館協会

作田奈苗 (2021) 「オンライン日本語多読の可能性 : オンライン日本語多読授業の動向調査より」『聖学院大学総合研究所紀要』68, pp.87-134

高橋亘・海野多枝 (2016) 「第二言語学習における授業外多読活動の可能性——日本語多読セッション参加者へのインタビュー調査を中心に」『外国語教育研究』19, pp.85-100

横山りえこ (2021) 「オンライン日本語多読授業の試み」『日本語教育方法研究会誌』27(1), pp.66-67

NPO多言語多読特設サイト「にほんごたどく」<https://tadoku.org/japanese/> (2023年10月25日閲覧)

Практика онлайн-экстенсивного чтения в группах: на основе опроса после семинара по экстенсивному чтению

Нанаэ САКУТА
(Университет Сэйгакуин)

Абстракт

Экстенсивное чтение (ТАДОКУ) – это метод достижения существенного вклада в овладение вторым языком посредством чтения и т. п. Обычно человек читает в одиночку, но при экстенсивном чтении лучше иметь компаньонов. Можно сказать, что при чтении с компаньонами возникает «силовое поле», которое способствует обучению. Чтобы проверить действенность этого «силового поля», автор провела онлайн-семинар по экстенсивному чтению и после интервью с его участниками проанализировала их впечатления. В результате было подтверждено, что экстенсивное чтение с компаньонами является движущей силой обучения для поддержания и укрепления мотивации, а такие занятия, как совместное чтение по очереди, усиливают ощущение общности учащихся. Данная статья представляет собой практический отчет об этом семинаре.

Ключевые слова: экстенсивное чтение, семинар, сотрудничество, групповая деятельность, онлайн-мероприятие

実践報告

YDK: 811.52182-1/-9

コミュニティとしての多読: 「多読が好きクラブ」の実践例

ラマチャンドラン ドゥルガ (インド, 多読が好きクラブ),
ラジャン ギータンジャリ (インド, 多読が好きクラブ)

要約

「多読が好きクラブ」はインドの日本語非母語話者の日本語教師を中心とした自律的な多読による日本語学習のクラブである。このクラブは 2020 年の COVID-19 によるパンデミックを機に結成されたが、その後、独自の発展を遂げ、現在は広い範囲から多様な参加者が安心して参加できる多読のコミュニティとして成長してきた。本稿ではその成長の過程、理念、活動状況を報告し、将来の展望を述べる。

キーワード: 多読, コミュニティ, 自律学習, 語学学習の環境, 協働

1. はじめに

言語習得には、目標言語に深く浸ることが重要である。そしてそれは、教科書以外でも目標言語を読む、聞く、見るなどの活動を通じて実現できる。また、学習者の自律性は、言語習得プロセスにおいて重要な役割を果たす。そのためには、学習者が自分に適した活動を自由に選択できる環境を作ることが不可欠である。

このような背景のもと、本稿では、学習プロセスを補うために「多読」というアプローチを取り入れた「多読が好きクラブ」について報告する。このクラブは、2020 年、COVID-19 によるパンデミックの中、オンラインで小さなグループとして発足し、その後、活気あるコミュニティへと発展してきた。

なお、本稿はキルギス共和国日本語教師会の第 7 回キルギス日本学・日本語教育国際研究大会で発表した内容に加筆した実践報告である。

2. 「多読が好きクラブ」とは

「多読が好きクラブ」(以下、「クラブ」と省略する)は国際交流基金ニューデリー(以下、「JFND」と省略する)の自律学習講座で初めて多読を体験した受講者が集まって結成したクラブである。

2.1 成立と成長の経緯

ここでは、「多読」という言葉自体を全然知らない初心者から、定期的集まり、組織立った形になるまで歩んできた道のりを記述する。クラブの成立までの経緯は、図 1 の通りである。

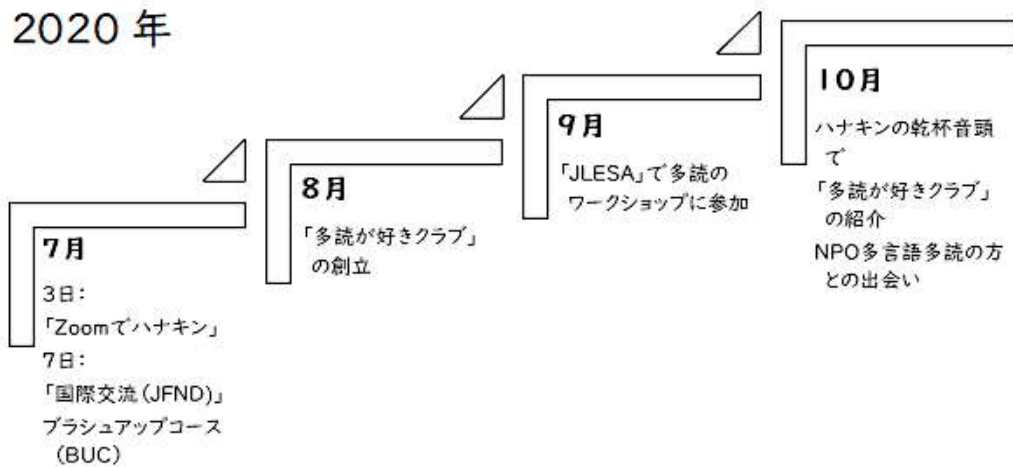


図1「多読が好きクラブ」の成立の経緯1

筆者らは2020年7月に「#Zoomでハナキン！」^{注(1)}というオンラインイベントに参加し、当時多読初心者だった筆者らが日本語での速読と、読むと同時に意味を理解する方法について他の参加者に相談した。そのときNPO多言語多読の読みものが紹介され、それから「多読」に興味を持つようになった。

そして、その直後に行われたJFND(南インド)の自律学習講座で、さまざまなブレイクアウトルーム(以下、「BOR」と省略する)がある中で「多読について話す部屋」というタイトルに筆者らは好奇心を掻き立てられ、そのBORに入った。そこで、最初の頃はそのBORで筆者らの1人が黙読し、課題として、読んだ作品について講座のグループに投稿してみた。すると、その翌週から多読のBORに、本を読みたいという他の受講者が急激に増えてきた。このBORの中では、受講者はそれぞれが好きな本を黙読し、最後に、その日に読んだ本について話し合っていた。

その後、講座の終了後も多読の経験について話し合えるオンラインのスペースが必要だと考え、同じ興味をもっていた仲間とクラブを結成した。当時、COVID-19のパンデミックの中で、日本語学習者が集まり、日本語に触れ続けるための場所の必要性を感じたということもあった。

このクラブは、最初はSNSのWhatsAppでの小さなグループだった。しかし、やがて、一緒に多読をしたいと言う参加者が増え始めたので、クラブの活動でしていることを正式に記録し、定期的に集まりを開催するようになった。

同年9月には、南アジア日本語教育フォーラム(以下、「JLESA」と省略する)特別フォーラム^{注(2)}で多読のワークショップに参加し、多読のことをより深く知った。ワークショップでは多読の意義が紹介され、精読と多読の違いを初めて理解した。以後は、それを指針に、辞書を使わないなど多読のルールを守って読むようにした。

さらに、同年10月に「#Zoomでハナキン！」の「乾杯音頭」というプレゼンテーションの場でクラブについて話す機会があった。そこで、NPO多言語多読のスタッフと出会い、交流ができるようになった。

同じころ、クラブの参加者はより多くの興味深い本を求めて、オンラインで、無料で読める作品を探し始めた。ほとんどの参加者の日本語は中級レベルで、教科書以外の本にあまり触れたことがなかった。そのため、筆者らは、中級レベルの日本語に相当すると思われる日本の中学生が読んでいるような本に好奇心を抱いた。そして、多読について知っている日本語を母語とする日本語教師を、読むべき本についてアドバイスをしてもらうために招き、好きな本やおすすめの作品を教えてもらうようになった。また、クラブの参加者からはインドの昔話や大作の「ラーマーヤナ」や「マハーバーラタ」のプレゼンテーションも行われた。こうしてインドと日本の文化の交流もできた。また、「私の好きな本シリーズ」、「インドの昔話」「俳句」などの活動を考案して実施したりした。

発足当時、クラブはまだまだ少人数のグループだったが、この活動を通じて、参加者のモチベーションが高まり、クラブに関する情報は口コミで広まり、参加者が自分の友人にクラブを紹介し始めて、参加者数が増え始めた。

また、2021年の後半にはNPO 多言語多読の第10回多読支援セミナーとJLESAでクラブの経験を発表する機会を得た。

多読支援セミナーでは、クラブについて紹介し、JLESAでの発表はクラブとNPO 多言語多読の「オンライン日本語多読クラブ」^{注(3)}についての、比較研究について発表した。

両イベントとも、多読を教室活動に取り入れている教育者とつながる機会となり、多読の推進方法、直面している課題などについてディスカッションもできた。

当時の課題の一つは多読を実践するときの、参加者のモチベーションの維持だった。そのためにクラブの活動に音読や輪読を取り入れ始めた。「音読」と「輪読」のセッションでは、参加者の日本語のレベルに基づいて読む本を選んだ。

また、多読についてよく知らない新しい参加者が増えてきたことから、活動の最初に、多読とその意義について説明する習慣を取り入れた。参加者が多読と精読が異なることをはっきりと理解できるようにするためである。

このような経緯を示したのが図2である。

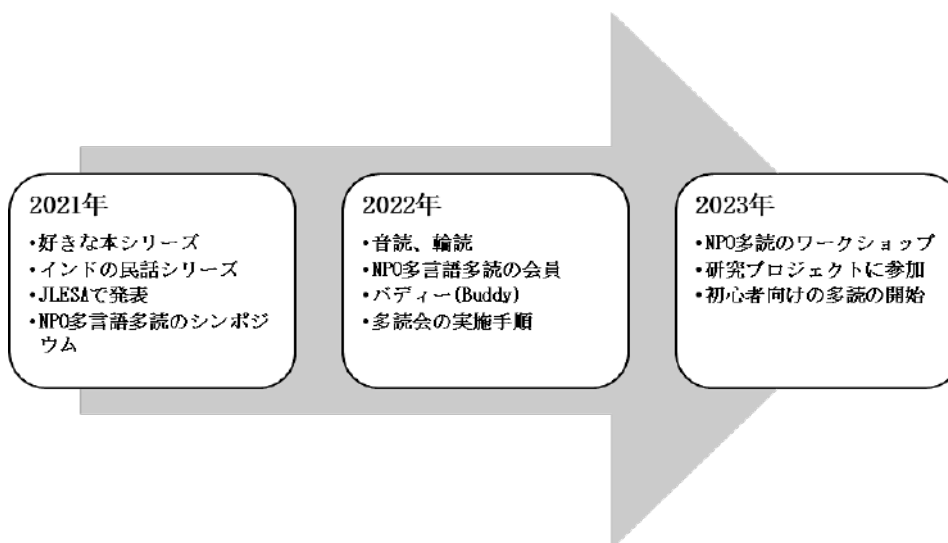


図2「多読が好きクラブ」の成立の経緯2

さらに、クラブの活動が少し安定した後、著者らはコミュニティを広めるためにクラブの運営グループを結成する必要があると感じた。そこで、熱心に参加しているメンバーに声をかけ、運営グループを作り、運営グループのメンバーを「バディー」と呼ぶことにした。そして、バディーにクラブの原則と手順を紹介し、多読会の運営に積極的に関与してもらった。

2.2 理念

クラブの参加者は、インドと日本の日本語教師、日本語学習者、および、NPO 多言語多読のスタッフである。日本語を非母語とする参加者は、学生時代に日本語を専攻した人もいれば、試験の合格を目的として日本語学習をしてきた人もいる。また、初級レベルの学習者がいる一方で、中～上級レベルの学習者もあり、参加者の読む速度や、好みも違う。このように参加者は多様だが、参加者に合ったペースで読むことを推奨している。そして、多様性が尊重されることで、参加者が安心して参加でき、良い関係を築けるような場を目指している。多様性が尊重され、各参加者が大事にされる場であれば、参加者は安心して参加でき、自由に意見や感想を話し合える。それが、帰属意識を生み、コミュニティとして成長していけると考えているのである。

また、日本語を非母語とする参加者の多くは、毎日の生活の中で日本語に触れるチャンスがあまりない。そのような参加者が、自分の日本語技能を維持するために、日本の文学（小説、短編小説、詩、俳句、記事）に触れたいという思いで集まってきている。

したがって、クラブの活動では、本を楽しめることを重視し、言葉や文法の分析や試験向けの対策の勉強を取り入れないことにしている。参加者が、自分が好きな本を自分のペースで読み、読んだ作品についての感想を交換し合うことが活動の中心である。

上記の目的を実現するために、筆者らは次のようなクラブの方針を作成した（図3参照）。

<p>多読が好きクラブの方針 たどくが すき クラブの ほうしん</p>	<p>Tadoku ga suki club's policy</p>
---	-------------------------------------

- ここは 多読クラブです。楽しく 本を読みます。
This is an extensive reading club. We read books for fun.
- ここは 教室では ありません。ですので、先生、学生や 先輩、後輩の階層 はありません。
This is not a classroom. Hence there is no hierarchy of teachers, students, seniors, or juniors.
- みんなお互い様。お互いの意見を尊重します。
We are all here for each other. We respect each other's views
- 参加者の読み間違いをなおすことをしません。
We do not correct if there is any mistake in the reading of the participants.

図3「多読が好きクラブ」の方針

クラブには初心者から上級者まで幅広い参加者がいる。参加者の読むスピードはそれぞれ違う。完璧に読む参加者がいれば、読み間違える参加者もいる。参加者が音読中にミスをした場合、筆者らは意図的にそのミスを訂正しないことを心掛けている。そうすることは、単

に教室での経験になってしまうからである。参加者は他の人の朗読を観察することで、自らこのミスに自然に気づくようになる。

2.3 運営方法

クラブは2023年現在、月に2回程度オンラインで行われている。

クラブは、多読をゼロから、試行錯誤で継続してきた多読実践者のコミュニティである。当初は、多読の考え方に従って読むということに焦点を当ててきたため、クラブの普及をあまり優先せずに、少人数で実行してきた。しかし、2023年からはSNSで告知をし、新たな参加者を募るようにしている。そのため、2023年10月現在クラブの実施回数は92回を数えるが、のべ登録者数は435名となった。435名の中には、インドのさまざまな地域と日本、チベット、ブータン、アイルランド、中国からの登録者もいる。これらの会員には、クラブの活動についてSNSと会員へのメールで連絡をしている。

クラブの1回の活動当たりの運営プロセスは図4の通りである。

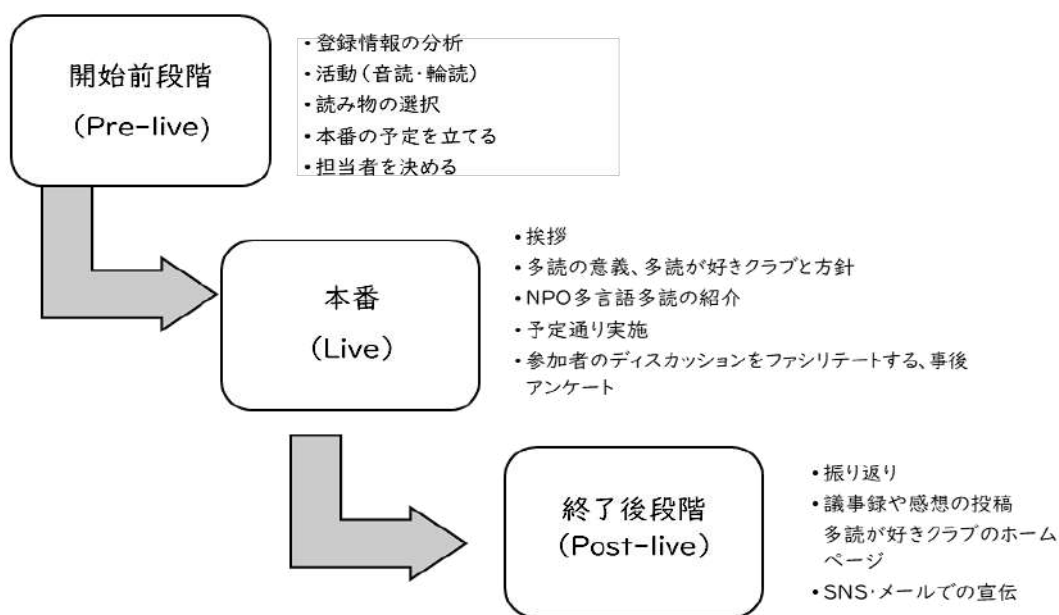


図4「多読が好きクラブ」の運営方法

1回の会を開催するための活動は3つの部分に分かれている。

- 開始前の段階 (Pre-Live)
- 本番 (Live)
- 終了後の段階 (Post-live)

開始前の段階 (Pre-Live) では、参加登録者のデータを確認し、音読や輪読の活動や、その時に読む作品を選択し、本番の予定を立て、司会などの担当者を決める。

本番 (Live) には最初の挨拶の後、多読の意義を確認し、クラブの方針とNPO多言語多読の無料の読みもののサイト^{注(4)}を紹介する。そして、計画した音読や輪読のセッションを行い、読んだ作品についてのディスカッションをファシリテートする。活動の最後には記念写真を

とり, 事後アンケートを共有し, 会を終了する。

終了後の段階 (Post-live) にはバディーと振り返りを行い, 運営の改善点を考え, 次回に実施する。毎会の議事録や感想などをクラブのホームページ^{注(5)}に投稿し, メールや SNS で公開する。

そして, また次の会の準備を開始し, 上記の手順を繰り返すのである。

3. 学習者コミュニティとしての多読が好きクラブ

2.2 で述べたように, クラブは日本語学習者が安心して参加できるコミュニティを目指している。そこで, これまでのクラブでの活動の経験をもとに, 多読のコミュニティを築くことに寄与していると筆者らが考える要素と, コミュニティで多読を行うことによる利点を述べる。

3.1 モチベーションを高める

読書は1人でするものなので, 多読も1人でもできるが, コミュニティに属す同じ興味を持った仲間とするとさらに楽しくなる。自分が読んだ作品について話し合い, わからないことを遠慮せず相談できる場が, 参加者の間に信頼感を生み出す。それが, 参加者のモチベーションを高めることに繋がる。

また, クラブでは, 先に述べたように, 参加者のモチベーションを維持するために, 「私の好きな本シリーズ」などのようなテーマに従って話す活動を考案したり, 音読や輪読を取り入れたりして, 参加意欲や仲間との協働を楽しめるように工夫してきた。

3.2 意見・感想の交換

読んだあとで話し合うことは, 参加者がコミュニティになっていく上で必要不可欠である。

このクラブの活動では, 参加者は読んだものをもとに, 話し合ったり, 身近なものに当てはめたりして, 話が広がって行く。自由に感想を述べ, 意見交換することはコミュニティの形成に寄与し, さらに, コミュニティがあるからこそ, 話し合いが活発化するという良い循環ができています。

また, 参加者は同じ国の出身者でも背景文化や既有知識が違うので, それぞれの考え方や解釈が違う。また, 日本の文学には, 結論を読み手に委ねている場合が多い。そのときには, 参加者は, 日本語母語話者の参加者はもちろん, 他の参加者に, それぞれの考えを確かめたくなり, 議論が活発化する。

読書によって新しい情報をインプットすると, 既有知識とのギャップが生まれることがあるが, 多読コミュニティでの話し合いはそのギャップを埋めて, 作品をより深く理解するための知識を補充する環境にもなっているのである。

3.3 文化の面で話し合う機会

クラブでは日本語非母語話者として日本語を教えている教師が日本の文化について話ができる場でもある。文化の視点から不明な点を理解し合う集まりになっている。このクラブの参加者には学習者として文法や言葉の意味を理解する段階を超え, 文化や作品の登場人物の

視点から内容を分析する様子が見られる。参加者は読んだことで頭に浮かんだことを議論する。それが日本語の技能を伸ばすことにもつながっている。

例えば、こんなエピソードがあった。新美南吉の「丘の銅像」^{注(6)}が紹介されたときに、参加者が、活発に自分が住んでいる地域にある銅像の話をした。小川未明の「野ばら」^{注(7)}やNPO 多言語多読の無料読みものサイト「飯田君」^{注(8)}が紹介されたときも、ディスカッションがさらに広がり、戦争の影響を語り合う会になった。

このように、読むことをきっかけにしたディスカッションから、文化についての理解が深まることも、コミュニティで多読を行う良い面である。

3.4 自発的な活動

2.1 で述べたように、このクラブでは、日本の参加者から読む対象の作品の情報を得るばかりではなく、インドの文化や昔話や文学を発表する活動も行っている。例えば、「ラーマーヤナ」やインドの昔話やことわざなどである。

発表は参加者の義務ではないが、参加者は熱心に発表し、インドの昔話などを日本語母語話者をはじめ、ほかの参加者と分かち合っている。

クラブは文化の交流のためであるとともに、日本語を日常的に使わない環境にいる、日本語を母語としない日本語教師たちが、コミュニティの中で自発的な発表を行うことによって「読む・聞く」という技能を維持するための場にもなっているのである。

4. 「多読が好きクラブ」の展望

クラブのコミュニティは、日本語教師（母語話者、非母語話者）、日本語学習者、運営者であるバディーからなる多様なメンバーによって形成されている。参加者は、日本語の教育に携わるだけでなく、日本語の研究・学習を継続しており、コミュニティの参加者全てが尊重されている。

前述の通り、クラブのコミュニティの中にはバディーのコミュニティもある。「多読が好きクラブ」のコミュニティが拡大するにつれ、多読とクラブの理念を推進するために、更なるバディーが必要とされている。そのため一般の参加者に対してバディーに加わるよう促されており、バディーのコミュニティも、今後さらに発展していくと考えている。

さらに、メーリングリストのメンバーは、オンラインの集まりに参加できない場合でも、メールによる情報提供を受け、活動の中で読まれた作品を自由に楽しむことができる。2023年にはFacebook グループ^{注(9)}も設立し、そのメンバー数は2023年10月時点で38名に上った。

こうして、クラブのコミュニティは、オンラインの集まりのみならず、多様な形態で繋がりを保っており、パンデミックという困難な時期においても、参加者同士が集まり、文学を楽しみ、議論を交わす場として進化している。

COVID-19 のパンデミックの中で、日本語学習者が集まり、日本語に触れ続けるための場として成立したクラブだが、3年間の活動の結果、日本語能力のレベルに関係なく、日本語学習者が日本語の読み物、記事、詩などを読み、ディスカッションし、読んだ内容について楽しむ安全で幸せな場所（Happy space）として成長してきたのである。

現在、3周年を迎えたクラブには、今後の大きな目標が3つ浮上している。

第一の目標は、2023年6月から開始した、初心者向けの多読会を定期的実施し続けることである。多読の喜びを学習者の間に普及させ、日本語多読を実践するための支援を提供したいという願いが背後にあるからである。クラブの参加者が多読を通じて実感してきた、教科書以外の読み物を楽しむこと、そのことによって日本語を習得することという利点を、多読初心者にも伝えたいのである。このため、初心者向けの多読会を月に1度の頻度で続けていく予定である。この活動を通じて、インドにおける日本語学習者に多読を導入し、日本語学習の手助けをしていきたいと考えている。

第二の目標は、インドの習慣、文化、民話などを紹介する多読用読み物の作成である。クラブの活動の一環として、そのような読み物を作りたいと準備中である。

第三の目標は、バディの養成である。既に述べたようにクラブのコミュニティが着実に成長を続けるため、より多くのバディが必要となってくる。そのため、バディとなる希望者を、養成し、クラブの参加者に対して有効なサポートを提供する体制を構築する必要がある。

5. おわりに

以上、多読が好きクラブについて、成立と成長の経緯や理念、学習者のコミュニティとしての利点、そして、今後の展望をまとめた。

語学の学習は一生のプロセスである。学習のためには日本語に常に触れる機会を提供する環境が必要である。クラブの参加者は、日本語を専門に学習する学生ではなく、仕事などの合間に日本語を勉強している学習者がほとんどである。そのような学習者に対して、これまで学んだことを生かしつつ、教科書以外の作品を読んだり、聞いたり、話したりと、一生の学習を続ける環境を提供するのが、このようなクラブの活動であると考えている。

<注>

(1) #Zoom でハナキン！ホームページ <https://sites.google.com/view/zoomdehanakin/home>
(2023年10月31日参照)

(2) 南アジア日本語教育フォーラム (JLESA) 特別フォーラム <https://www.jlesa.org/specialforum>
(2023年10月31日参照)

(3) NPO 多言語多読, オンライン日本語多読クラブ
<https://tadoku.org/japanese/online-japanese-tadoku-club/> (2023年10月31日参照)

(4) NPO 多言語多読, 無料の読みもの <https://tadoku.org/japanese/free-books/> (2023年10月31日参照)

(5) 多読が好きクラブ, ホームページ <https://sites.google.com/view/tadokugasuki> (2023年10月31日参照)

(6) 青空文庫, 新美南吉「丘の銅像」
https://www.aozora.gr.jp/cards/000121/files/56140_50926.html
(2023年10月31日参照)

キルギス日本語教育研究, 2024, vol. 7, pp. 61-70
ラマチャンドラン ドゥルガ, ラジャン ギータンジャリ
コミュニティとしての多読:「多読が好きクラブ」の実践例

(7) 青空文庫, 小川未明「野ばら」

https://www.aozora.gr.jp/cards/001475/files/51034_47932.html

(2023年10月31日参照)

(8) NPO 多言語多読, 無料読みもの『飯田くん』 <https://tadoku.org/japanese/book/4163/>

(2023年10月31日参照)

(9) 多読が好きクラブ Facebook グループ

<https://www.facebook.com/groups/1255886598636324>

(2023年10月31日参照)

«Тадоку» как сообщество: на примере «Клуба любителей тадоку»

Дурга РАМАЧАНДРАН (Индия, «Клуб любителей тадоку»),
Гитанджали РАДЖАН (Индия, «Клуб любителей тадоку»)

Абстракт

«Клуб любителей тадоку» — это клуб изучения японского языка на основе самостоятельного экстенсивного чтения («тадоку»), ядром которого являются индийские местные преподаватели. Хотя поводом к созданию клуба в 2020 году стала пандемия ковид-19, с тех пор клуб активно развивался и в настоящее время превратился в сообщество читателей, в котором могут свободно участвовать люди из самых разных областей деятельности. В данной статье авторы рассказывают об истории становления клуба, его миссии, современной деятельности и перспективах развития.

Ключевые слова: экстенсивное чтение («тадоку»); сообщество; самостоятельное изучение; среда изучения языка; взаимодействие обучающихся

実践報告

УДК: 372.881.1

Технологии и методы в обучении письменному переводу

Александра МОЗГУНОВА

(Московский городской педагогический университет)

Абстракт

Обучение письменному переводу в процессе подготовки лингвистов-переводчиков является неотъемлемой частью программы; письменный перевод текстов разных жанров обладает своей спецификой и предъявляет к переводчику определенные требования. Между тем, зачастую обучение сводится к использованию грамматико-переводного метода, что не позволяет сформировать навык письменного перевода с учетом прагматической установки, стиля и жанра текста.

Еще один важный аспект – знакомство студентов с информационными технологиями в работе письменного переводчика: например, с системами автоматизированного перевода, особенностями выполнения машинного перевода и его редактуры.

В данной статье представлены материалы, используемые для формирования и развития навыка письменного перевода в ходе освоения дисциплины «Практика письменного перевода»: анализируются сложности перевода текстов разных жанров, трудности, с которыми сталкиваются студенты при изучении японского языка и которые влияют на формирование навыка письменного перевода на старших курсах, предлагаются примеры текстов для выполнения перевода и варианты работы с ними с учетом указанных выше аспектов.

Ключевые слова: письменный перевод, японский язык, функциональные стили

В процессе освоения дисциплины «Практика письменного перевода», который читается в МГПУ ИИЯ на кафедре японского языка на 4 курсе, студенты углубляют свои познания и навыки перевода текстов разных стилей, включая *официально-деловой* (например, тексты официальных выступлений, заявлений, договоров и контрактов, официальную, деловую переписку), *научный* (сборники статей и докладов конференций; техническая и товарно-сопроводительная документация и др.), *художественный* (тексты разных жанров, поэзия), *публицистический* (газетные и журнальные статьи разной тематической направленности, а также реклама).

Работа с каждым стилем включает в себя следующие этапы:

- 1) вводная лекция, в ходе которой обсуждаются главные отличительные черты изучаемого стиля;
- 2) выполнение предпереводческого анализа текста и подбор справочных материалов;
- 3) сопоставительный анализ текстов на языке оригинала и их перевода;
- 4) начитывание и перевод аутентичных японских текстов на русский язык;
- 5) перевод русскоязычных текстов на японский язык.

Вводная лекция ставит своей целью выделение отличительных черт письменных стилей, жанров некоторых стилей. На данном этапе происходит обсуждение и совместный разбор грамматических конструкций, речевых клише и оборотов, характерных для того или иного жанра, анализ стилистических синонимов, что позволяет четко разграничить типы конструкций.

Необходимо акцентировать внимание студентов на важности и практическом значении предпереводческого анализа: данный этап является подготовительным в работе переводчика и позволяет подобрать необходимые справочные материалы, планировать время. Оценка сложности текста на основе его объема и количества знаков бывает малоинформативна: поиск фоновой информации зачастую занимает основную часть времени, затрачиваемого на перевод [1, с. 24]. Таким образом, подготовка, включающая в себя представленные ниже этапы – важный элемент работы с письменным переводом:

- определение тематики, стилевого и жанрового своеобразия текста;
- определение адресата и коммуникативной задачи текста;
- определение языковых особенностей данного текста;
- выделение фоновой, культурологической информации;
- подбор соответствующих словарей.

Сопоставительный анализ текстов на японском и русском языках имеет целью отметить и проанализировать переводческие трансформации, сложности и пути их решения. При этом в текстах выделяются лексико-грамматические и структурные аспекты, являющиеся отличительной чертой стиля (Рис.1 Фрагмент выступления премьер-министра Абэ [2]):

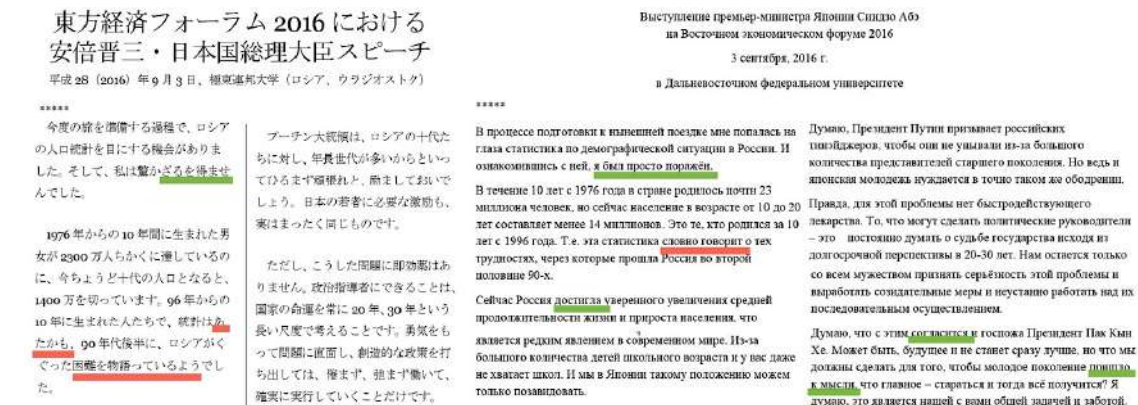


Рис.1 Фрагмент выступления премьер-министра Абэ

Для художественного стиля акцентируется внимание на лакунах и лингвокультуремах и других переводческих сложностях (передача имен, именных суффиксов, лексика *якувари-го*, ономотопея).

На этапе сопоставительного анализа возможно дать задание предварительно ознакомиться с текстами оригинала и перевода и подумать над рядом вопросов, например:

- 1) Выделите случаи изменения морфологического статуса лексической единицы.
- 2) Отметьте случаи изменения синтаксической структуры предложения.
- 3) Проанализируйте случаи добавления/ опущения/ замены лексических единиц в переводах.

Говоря о том, почему важен предпереводческий анализ и сопоставительный этап, отметим, что при работе с текстами официально-деловой, научной тематик поначалу для студентов представляют сложность достижение обезличенности текста, выбор в пользу аналитических конструкций, отказ от использования показателей оценочности и показателей эвиденциальности, к употреблению которых они привыкают в ходе работы с учебными текстами и которые активно используют в разговорной речи (см. Таблица 1 Фрагмент перевода контракта).

Таблица 1 Фрагмент перевода контракта

<p>甲は、乙の商標を、本契約の目的以外に使用しないものとする。</p>	<p>Сторона А обязуется не использовать продукцию с торговой маркой N в целях иных, нежели указано в контракте.</p>
<p>...納入日から 10 日以内に結果を書面で乙に通知する。</p>	<p>... и в течение 10 дней с даты доставки обязуется сообщить в письменной форме о результатах Стороне А.</p>

Среди сложностей, которые присущи текстам официального стиля, можно выделить следующие [4]: использование клише, оформляющих начало и конец речи (一言お祝い申し述べます «позвольте поздравить»), вежливые обращения (ご列席の皆さま, ご来賓の皆さま «уважаемые гости/ дамы и господа»), а также употребление скромно-вежливых глаголов (という感が強まってまいります «усиливается впечатление»); элементов бунго, архаичных местоимений и наречий – адекватный перевод данных элементов нарабатывается в ходе практики, однако поначалу требует акцентирования внимания (Таблица 2 Фрагмент выступления премьер-министра Японии Синдзо Абэ на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН [3]).

Таблица 2 Фрагмент выступления премьер-министра Японии Синдзо Абэ на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН

<p>議長とご列席のみなさま, 今年で設立70年を迎える国連とは, 絶望的現実を前にして, 容易に絶望しない人々の集団でした。だからこそ風雪に耐え, 今日を迎えたではありませんか。</p>	<p>Г-н Президент, дамы и господа, Организация Объединенных Наций, которая в этом году отмечает свое 70-летие, была группой людей, которые нелегко отчаивались перед лицом отчаянных реалий. Именно поэтому мы выдержали испытание временем и существуем сегодня.</p>
--	--

Также можно выделить общие сложности, с которыми сталкиваются студенты в рамках образовательного процесса в силу нехватки теоретических и практических знаний: ряд грамматических конструкций, которые активно используются в письменных стилях, не изучаются на начальных и средних этапах освоения дисциплины «Практический курс японского языка» (及び, かつ, ぬ; させじ); специфическое использование *онных* чтений иероглифов, использование стилистических синонимов и омофонов (評する, 念ずる, 受け容れる); использование *кэйго*.

Определенную сложность представляет синтаксис: такие тексты на уровне синтаксиса характеризуются употреблением многоступенчатых, растянутых конструкций с использованием союзной связи, сложных придаточных и сложносочиненных предложений; могут присутствовать такие фигуры речи как

метафора, антитеза, аллегория, единоначатие, параллелизм конструкций и фразеологизмы.

Как показывает практика, недостаточная автоматизированность навыков, позволяющих определить порядок слов или синтагм при усложненном синтаксисе (использование усложненных конструкций с сочинением и подчинением, простых предложений, отягощенных обособленными оборотами) – может поначалу вызывать трудности при переводе и стремление «разбить» предложение на части. Также распространенной ошибкой является сохранение или попытка передать синтаксическую структуру предложения, написанного на исходном языке (Таблица 3 Перевод визового соглашения [5]).

Таблица 3 Перевод визового соглашения

<p>日本国政府及びロシア連邦政府（以下「両締約国政府」という。）は、 両国の国民の間の友好及び相互理解の進展を基礎として両国間の関係を深めることを目指すことを確認し①、それぞれの国の国民が他方の国に渡航するための最も良好な環境を確保することが、両国の国民の間の友好的な交流の促進及び両国間の経済上、文化上、科学上、人道上その他の関係の堅実な発展のための重要な要素であることを確信し②、両国の国民に対する査証の発給手続を相互主義に基づき簡素化することにより人的交流を促進することを目指し③、査証の発給手続の簡素化が不法な移住をもたらすものであってはならないことを確認し④、また、国の安全及び公の秩序に特別の注意を払って⑤、次のとおり協定した。(…)</p>
<p>Правительство Японии и Правительство Российской Федерации (далее именуемые «Правительства стран соглашения») подтверждают①, что они нацелены на углубление отношений между двумя странами на основе развития дружбы и взаимопонимания между народами двух стран. Поощрение дружественных обменов между народами двух стран: экономического, культурного, научного и гуманитарного обмена ②, путем упрощения процедур выдачи виз для граждан двух стран на взаимной основе③, также они подтверждают, что упрощение процедур выдачи виз не усугубит нелегальную иммиграцию④, и особое внимание будет уделено национальной безопасности и общественному порядку⑤. (учебные переводы)</p>
<p>Правительство Японии и Правительство Российской Федерации подтверждают①, что их целью является углубление отношений между двумя странами на основе развития дружбы и взаимопонимания между народами двух стран. Они убеждены②, что есть важные элементы для прочного развития культурных, научных, гуманитарных и других отношений между двумя странами.</p>

Обе страны договорились упростить процедуры выдачи виз гражданам обеих стран на взаимной основе^③, уделяя особое внимание вопросам национальной безопасности и общественного порядка^⑤.

Упрощение процедур выдачи виз не должно приводить к нелегальной миграции^④.

(учебные переводы)

Схожая ситуация наблюдается в текстах деловой переписки. Переписка по электронной почте обладает рядом отличных от традиционного эпистолярного стиля черт, что необходимо учитывать при составлении письма. Еще одна задача, стоящая перед переводчиком как ретранслятором культуры, заключается в эффективном посредничестве в межкультурной коммуникации – знании правил, традиций и норм общения в определенной профессиональной сфере в стране изучаемого языка и в России и умении применять эти знания при анализе и переводе специального дискурса; умении определять степень необходимой социокультурной адаптации специального дискурса при переводе. Иными словами, требуется подобрать способ передачи информации, адекватный нормам общения в конкретной культуре (Таблица 4 Перевод делового письма).

Таблица 4 Перевод делового письма

Уважаемые господа,	関係者各位
Я обращаюсь к вам от имени Московской коллегии адвокатов (далее - Коллегия).	モスクワの弁護士会 (以下, 弁護士会という) を代表としまして, 初めてメールを送らせていただきます。
...	...
Пожалуйста, сообщите ответным письмом о возможности проведения подобной встречи.	その協議を実施する可能性のご検討の上, お返事をお願いいたします。
Прошу засвидетельствовать Вам мое почтение и надежду на успешное взаимовыгодное сотрудничество.	相互利益協力が進むことに期待しております。
С уважением,	どうぞよろしくお願いいたします。
...	

Таким образом, работа с текстами будет подразумевать тренировку языковой,

прагматической, социолингвистической и социокультурной компетенций.

Начитывание текстов на японском языке и перевод ставит своей целью ознакомление студентов со стилями, способами и формами изложения информации на исходном языке и/ или языке перевода, усвоение стилистических особенностей.

Предварительный этап работы включает в себя обсуждение того, что такое, по мнению студентов, качественный перевод, какие критерии можно выделить у такого перевода. Особенно интересной может оказаться дискуссия, затрагивающая художественный стиль. Здесь можно предложить студентам проанализировать «удачные» и «неудачные» переводы одних и тех же произведений – либо в сопоставлении с текстом оригинала, либо без – и отметить места, которые рекомендуется изменить, аргументировать свою точку зрения и сформулировать критерии, по которым была проведена оценка [1, с. 17].

Также данный этап может включать анализ текстов, содержащих стилистические ошибки с последующим исправлением последних (упражнение на трансформацию и исправление стилистических ошибок) или же задания на сопоставление текстов разных стилей на одну и ту же тематику (см. Таблица 5 Упражнение на трансформацию текста [9]):

Таблица 5 Упражнение на трансформацию текста

近年，都市部を中心に夜に鳴くセミが増えているらしい。しかも，そばに街灯のある木に集中してとまり，鳴いていることが多いみたいだ。そんなわけで，その理由をいくつか考えてみることにした。
↓「らしい」「みたいだ」は外す。 ↓「いくつか」をいくつかのかちゃんと書き，「三つ」とする。 ↓「考えてみることにした。」を「考えられる。」と自発の助動詞をつかって書きなおす。《私消し》 ↓「そんなわけで」をどんな訳なのかちゃんと書く。→論文全体を導くリサーチクエスションとして疑問文をつかって明確化する。
(書き換え後) 近年，都市部を中心に夜に鳴くセミが増えている。しかも，そばに街灯のある木に集中してとまり，鳴いていることが多い。セミは昼行性の昆虫であるにもかかわらず，なぜ夜間に活動することになったのだろうか。その理由として，三つのことが考えられる。

Заключительным этапом можно назвать перевод текстов на японский язык с подготовкой и анализ перевода в аудитории. По сути, на данном этапе продолжается работа, направленная на анализ стилистических особенностей и сопоставлению текстов на языке оригинала и языке перевода, начатая на первом этапе.

В процессе работы с текстами научного стиля в качестве упражнения на активацию лексико-грамматического материала также студентам предлагается представить на японском языке наработки по диплому: тему, актуальность, предмет, объект, цель, задачи. При этом студентам важно напомнить, что текст устного выступления должен отличаться от письменного текста презентации.

В ходе обучения письменному переводу необходимо затронуть еще один важный вопрос – верстку. Элементарные навыки выполнения верстки с применением программ MS Word и PDF будут полезны как при переводе статей, буклетов, рекламных текстов и документов, так и для того, чтобы развить общие навыки пользования компьютером. Кроме того, студентам необходимо напомнить о том, что объем текста при переводе существенно меняется в одну или другую сторону и это становится особенно заметным, если переводчику самому приходится верстать переведенный документ (Таблица 6 Пример выполнения верстки).

Таблица 6 Пример выполнения верстки

Характеристики продукции	Существующие технологии в сравнении с Car-Eco-Up		
	Характеристика	Существующие технологии	Car-Eco-Up
<p>1) Предельно прост в эксплуатации Крепится без съема деталей двигателя.</p> <p>2) Не требуется обслуживание после эксплуатации Не требует ежедневного обслуживания. Поскольку движется в такт колебаниям автомобиля, необходимо производить замену непосредственно для каждого отдельного автомобиля.</p> <p>3) Малые габариты и легкий вес В процессе использования не мешает работе двигателя.</p> <p>4) Подходит для использования на разных типах автомобилей Подходит для грузовиков, автобусов, крупно- и малогабаритных автомобилей.</p> <p>5) Возможно повторное использование После использования снимите основной лист. Можно носить его при себе или хранить дома - поскольку он значительно уменьшает магнитные волны и нормализует магнитное поле, то является в высшей степени безвредным для человека.</p>	<p>Эффективность с точки зрения сокращения количества вредных выхлопов</p> <p>Стоимость</p> <p>Обслуживание</p> <p>Применение в существующих кузовах</p> <p>Сокращение потребления энергии</p> <p>Безопасность</p>	<p>Краткосрочный эффект - длительность эффекта ограничена по времени и</p> <p>Существуют издержки, связанные с креплением и обслуживанием</p> <p>Требуется регулярное обслуживание</p> <p>Существуют ограничения для применения в существующих кузовах</p> <p>Краткосрочный эффект от повышения экономичности потребления топлива</p> <p>Наличие горячих деталей</p>	<p>Доказана высокая эффективность</p> <p>Низкая стоимость в длительной перспективе</p> <p>Не требует обслуживания</p> <p>Простота применения в существующих кузовах</p> <p>Долгосрочный эффект от повышения экономичности потребления топлива и мощности (при сокращении CO₂)</p> <p>Не представляет опасности</p>

Тексты художественного стиля отбираются с учетом наличия культурологической специфики (включая предметы быта или системы исчисления и т.д.), ономотопеи и др. Кроме того продуктивным представляется анализ стихотворных текстов: данный материал богат стилистическими тропами, фигурами, включая омонимичные метафоры и аллюзии – то есть лингвокультурной спецификой; также работа со стихотворениями требует обратиться к переводческим трансформациям, с которыми студенты познакомились на теоретических курсах.

Интересные возможности для анализа и перевода представляет реклама: рекламные сообщения или буклеты включают в себя коммуникативные стратегии, характерные для конкретной культуры, что требует адекватной передачи и «локализации»; они могут включать языковую игру. Здесь также могут пригодиться навыки верстки (Рисунок 2. Реклама Hitachi [8]).



Рисунок 2. Реклама Hitachi

На этапе перевода на изучаемый язык значительную сложность составляет синонимия и отбор лексических единиц, а также правильный выбор смыслового значения слова или словосочетания в условиях многозначности.

В настоящее время студенты все больше склонны прибегать к помощи машинного перевода с иностранного и на иностранный язык. Представляется бессмысленным бороться с данной тенденцией – гораздо важнее объяснить студентам важность последующей редактуры такого перевода. При этом можно советовать студентам вычитывать полученный перевод, сопоставляя его с требованиями, предъявляемыми к тому или иному функциональному стилю; использовать многоязычные, толковые, словари; проверять лексическую сочетаемость по корпусам и поисковым запросами в интернете (Таблица 7 Сопоставление фрагментов переводов романа «Старик и море»).

Таблица 7 Сопоставление фрагментов переводов романа «Старик и море»

— Да **ведь** ты **угостил** меня пивом, — сказал старик. — Ты уже взрослый мужчина.

— Сколько мне **было** лет, когда ты первый раз взял **меня** в море?

— Пять, и ты чуть было не погиб, когда **я** втащил в лодку совсем еще живую рыбу и она **чуть не разнесла все в щепки**, помнишь?

— Помню, как она била хвостом и сломала **банку** и как ты **громко** колотил ее дубинкой. Помню, ты **швырнул** меня на **нос**, где лежали мокрые снасти, а лодка вся дрожала, и твоя дубинка **стучала**, словно **рубили** дерево, и кругом стоял приторный запах крови [6].

「でも、ビールをおごってくれたじゃないか」と老人は言った。「もう大人の男だよ」

「海に連れて行ってくれたとき、僕は何歳だった?」

「5歳で、まだ生きてる魚をボートに引き上げて、それが全部木っ端微塵にしなかったのが不思議なくらいだったよね、覚えてる?」

「尾を振って缶を壊したのと、棍棒で大声で叩いてたの覚えてる。鼻先に濡れた道具があるところに僕を投げて、ボート全体が震えて、棍棒が木を切るように鳴って、周りには甘い血の匂いがした」
(учебный перевод)

「なんだ、ビールをご馳走になったんだよ」と老人は言った。「あなたはもう大人です」。

あなたが初めて私を海に連れて行ってくれたのは、私は何歳のときですか?」

「5、そして、私がまだ生きてる魚をボートに引きずり込んだとき、あなたはほとんど死にそうになり、それがほとんどすべてを吹き飛ばしました、覚えていますか?」

「彼女が尻尾を振って缶を割った様子と、あなたが警棒で彼女を大声で殴った様子を覚えています。あなたが私を船首に投げつけたことを覚えています。濡れたタックルが置かれていた場所で、ボート全体が震え、まるで木を切っているかのように棍棒がドクドクと音を立て、周囲には嫌な血の匂いが漂っていました。[7]

Список литературы

1. Бойко, Л.Б. (2022) Приемы и методы обучения письменному переводу в вузе: учебное пособие / Л.Б. Бойко (ed.), 111 с., Калининград: Издательство БФУ им. И. Канта;
2. Выступление премьер-министра Японии Синдзо Абэ на Восточном экономическом форуме 2016 [Электронный ресурс].
URL: https://www.ru.emb-japan.go.jp/APP/20160903_Prime_minister%27s_speech_Vld_forum_rus.pdf (дата обращения 05.07.2023);
3. Выступление Премьер-министра Японии Синдзо Абэ на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН [Электронный ресурс]. URL: https://www.ru.emb-japan.go.jp/itpr_ru/20150929.html (дата обращения 20.10. 2022);
4. Дыбовский А.С. (1997) Некоторые особенности стиля устного публичного выступления в современном японском языке. *Известия восточного института*. № 5, С. 62–68;
5. Подписание Соглашения между Правительством Японии и Правительством РФ об упрощении процедуры выдачи виз гражданам Японии и гражданам РФ [Электронный ресурс].
URL: https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/russia/pdfs/sasho_jp_2012.pdf; (дата обращения 20.10. 2022);

6. Хемингуэй, Э. (2011) Старик и море: повесть; Рассказы: [перевод с английского], 251с., Москва: Астрель.
7. Google переводчик [Электронный ресурс]. URL: <https://translate.google.com/?hl=ru>; (дата обращения 20.10. 2022);
8. Hitachi Construction Machinery Global [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hitachicm.com/global/ja/corporate/publicity/ads/archive/>; (дата обращения 15.08. 2021);
9. 石黒 圭 (2007) 『よくわかる文章表現の技術 〈5〉 文体編』 明治書院

翻訳を教える技術と方法

モズグノワ アレクサンドラ (モスクワ市立教育大学)

要約

翻訳の訓練は、言語学者と翻訳者の養成プログラムにとって不可欠な部分であると考えられる。様々なジャンルの文章の翻訳には特性があり、翻訳を行う者にはその特性に応じた要求が課せられる。翻訳の訓練では文法訳読法を使用することになることが多く、これではテキストの実際的な態度、スタイル、ジャンルを考慮した文章翻訳のスキルを開発することはできない。もう1つの重要な側面は、翻訳者の仕事における情報技術、たとえばコンピューターによる翻訳支援システム、機械翻訳の機能とその編集に学生が慣れることである。本稿では、「翻訳実践」という科目において、筆記翻訳スキルの形成と開発のために実際に使用した資料を紹介する。様々なジャンルの文章を翻訳する難しさや、学生が日本語を学習する際に直面する困難、日本語学習に与える影響を分析した。大学上級コースでの文書翻訳スキルの開発、翻訳のためのテキストの実例、それらを使用するためのオプションが上記の側面を考慮して提供される。

キーワード : 筆記翻訳, 日本語, 機能的スタイル

研究ノート

UDK: 811.161.1

Жапондор менен кыргыздардын макал-ылакаптарынын жалпылыгы

Айгуль АЛИБЕКОВА (Бишкек мамлекеттик университети),
Саламат СМАЙЫЛОВА (Бишкек мамлекеттик университети)

Абстракт

Дүйнөдө макал-ылакаптар болбогон бир дагы тил жок. Алар кылымдар бою өнүгүп келе жаткан элдик акылмандыкты камтып, анын менталитетин, кылымдар бою топтолгон акылмандыгын, турмуштук тажрыйбасын чагылдырат. Макал-ылакаптар тилдин байлыгын сыноого мүмкүнчүлүк берет.

Негизги сөздөр: макал-ылакаптар, адеп-ахлак, акылмандык, билим.

1. Киришүү

Дүйнө жүзүндөгү көпчүлүк элдердикидей эле кыргыз жана жапон элдеринин оозеки чыгармалары абалтадан муундан-муунга мурасталып келген. Алардын бири макалдар жана ылакаптар. Элдин аң-сезимине, көз карашына, ой жүгүртүүсүнө, жашоо шартына жараша пайда болуп, маңызы жагынан коомдогу адеп-ахлакты, тарбияны, тартипти, адамдар арасындагы сый-урматты бекемдөөдө негизги өзөктү түзүп келишет. Макал, ылакаптар элдин тарыхынын маанилүү булагы болуп саналат. Себеби, байыркы убактардан азыркы мезгилдерге чейинки эл жөнүндөгү маалыматтарды оозеки чыгармачылыктын бөлүгү болгон макалдар, ылакаптар аркылуу талдайбыз, чечмелейбиз. Демек, аларды өткөн доорлордун жарчысы деп атоого болот. Макал, ылакаптарды изилдөө аркылуу элдин тарыхый социалдык-экономикалык абалынан, жашоо-шартынан кабардар болуу, маданий-эстетикалык баалуулуктарын чагылдуруу сыяктуу өбөлгөлөр түзүлөт. Бул макалада кыргыз жана жапон коомунун макал, ылакаптарынын салыштыруу жолу аркылуу эки элдин кулк-мүнөзүнө тийиштүү окшоштуктарын чагылдыруу максат коюлду.

2. Адеп-ахлак, сапат жана билим тууралуу макал-ылакаптар

№1. 石橋をたたいて渡る

Сактык жөнүндө мисал. Ашыкча шашпаңыз, алдыга кадам таштоодон мурун анын коопсуз экенине ынануу маанилүү. Кыргызча эквиваленти: Жети өлчөп, бир кес; сактыкта кордук жок.

№2. 急がば回れ

Бул макал – шашкан учурда убакыт талап кылынса да, коопсуз ыкманы колдонгон жакшы деген маанини билдирет. Кыргызча эквиваленти: Шашкан шайтандын иши.

№3. 馬の耳に念仏

Канчалык ынандырсам да майнап чыкпайт деген мааниде. Бул макала канча айтсаң да угуучунун сөздүн маанисин түшүнүшү кыйындыкты жаратаарын айтып турат. Кыргызча эквиваленти: Бээ десе, төө дейт; эшекти отко айдаса, бокко качат.

№4. 負うた子に教えられる

Кичүү адамдан да акыл алса болот деген мааниде. Кеп жашта эмес, кеп көптү билип, жашоодо жашына карабай акылман жаштар бар, жана алардан улуу адамдар дагы мол тажрыйба алууга мүмкүн экенин билдирет. Кыргызча эквиваленти: Баладан да пайгамбардык сөз чыгат; бою карыш, ою алыс; устадан шакирти өтөт.

№5. 猿も木から落ちる

Канчалык мыкты устат болбосун, кээде ал да адашат, жаңылат. Идеалдуу инсан жок. Ошондуктан кадам таштагандан чочулабай, жаңылышуудан коркпой аракет кылуу маанилүү. Негизгиси, кадам таштоо. Кыргызча эквиваленти: Жаңылбас жаак, мүдүрүлбөс туяк болбойт.

№6. 過ぎたるはなお及ばざるが如し

Бир нерсенин өтө көптүгү да, жетишсиздиги да жакшы эмес деген мааниде. Эң пайдасы ченемдүүлүк. Кыргызча эквиваленти: Көпкө кубанба, азга ыйлаба; барга көппө, жокко чөкпө.

№7. 千里の道も一歩から

Канчалык алыска барба, бирден кадам таштап отуруп, акыры максатыңа жетесиң. Бул сөз бизге «майда күч-аракетти топтоо маанилүү» экенин үйрөтөт. Кыргызча эквиваленти: Чоң иш бүтүрөм десең, майдадан башта.

№8. ない袖は振れぬ

Чындыкты туура баамдоонун жана мүмкүнчүлүктөрүбүздүн чегинде иш-аракет кылуунун маанилүүлүгүн үйрөтөт. Кыргызча эквиваленти: Боюңа карап тон быч; жылкыңа ченеп ышкыр, алыңа ченеп бышкыр.

№9. 能ある鷹は爪を隠す

Чыныгы таланттуу адамдарга өзүн жарыялоо кылуунун мааниси жок. Талант,

жөндөмү барлар аны жөн жерден көрсөтпөйт. Бул бизге момундуктун жана чыныгы таланттын маанилүүлүгүн үйрөтөт. Кыргызча эквиваленти: Сакадай бою сары алтын.

№10. 喉もと過ぎれば熱さを忘れる

Убакыттын өтүшү менен инсандар кайгылуу окуяларды жана башкалардан алган жакшылыгын эстен чыгарышат. Бул макал ыраазычылык жана азаптуу окуяларды эстеп, алардан сабак алуунун маанилүүлүгүн үйрөтөт. Кыргызча эквиваленти: Ачкаңда жеген куйрукту тойгонуңда унутпа.

№11. 話上手は聞き上手

Чечен адам башкалардын кебин угуп, түшүнө билет. Кыргызча эквиваленти: Азаматтын жакшысы азыраак сүйлөп, көп тыңшайт; көп тыңша, аз сүйлө.

№12. 百聞は一見にしかず

Кайра кайра уккандан көрө өз көзүң менен бир жолу көргөн жакшы. Кыргызча эквиваленти: Көз менен көргөн чын, кулак менен уккан күмөн; миң уккандан, бир көргөн.

№13. 待てば海路の日和あり

Бул макал бизге сабырдуулуктун жана чыдамкайлыктын маанилүүлүгүн үйрөтөт. Кыйынчылыкка кабылганда сабырды жоготпой, жакшы күндөрдү чыдамкайлык менен күтүүгө чакырат. Кыргызча эквиваленти: Бүгүнкүнүн эртеңкиси бар; сабырдуулук – бакыттын ачкычы; сабырдын түбү – сары алтын.

№14. 目から鼻へ抜ける

Бир нерсени тездикте өздөштүрүү жана кырдаалды түшүнүү жөндөмүн билдирет. Кыргызча эквиваленти: Бир баш – миң ой; бир башта миң үмүт.

№15. 餅は餅屋

Макал кесипкөйлүккө жана билимге болгон урмат-сыйга чакырат. Белгилүү бир нерсени эң жакшы ошол тармактагы адис аткарат. Кыргызча эквиваленти: Бөдөнөнү сойсо да, касапчы сойсун.

№16. 安物買いの銭失い

Арзан буюмдун сапаты чанда эле болот, арзанга ыктап капчыгыңыз жукарат. Кыргызча эквиваленти: Базары жакын байыбайт.

№17. 笑う門には福来たる

Ар дайым жаркын, шайыр жашаган адамдын үйүнө бакыт табигый келет. Бул макал позитивдүү сезимдердин жана жылмаюунун маанилүүлүгүн эстетет. Кыргызча эквиваленти: Бактылуу болуш мүнөздөн, баатыр болуш күрөштөн; жакшы тилек – жарым ырыскы.

3. Адамдардын ортосундагы мамиле тууралуу макал-ылакаптар

№1. 親の心子知らず

Балага ата-эненин мээримин жана камкордугун түшүнүү кыйын экенин үйрөтөт. Кыргызча эквиваленти: Атанын көөнү балада, баланын көөнү талаада.

№2. 朱に交われば赤くなる

Адам досторуна жараша жакшы, же жаман аталат. Дос тандоодо этият болууга үндөйт. Кыргызча эквиваленти: Жакшы менен жүрсөң – жетесиң муратка, жаман менен жүрсөң - каласың уятка; жакшыдан качпа, жаманга баспа.

№3. 遠くの親類より近くの他人

Алыскы тууганыңдан жакын жерде жашаган бейтааныш адам өзгөчө кырдаалда ишенимдүү. Бул сөз бизге күнүмдүк адамдык мамилелердин маанилүүлүгүн үйрөтөт. Кыргызча эквиваленти: Алыскы туугандан жакынкы кошуна артык.

4. Убакыт жана акыл жөнүндө макал-ылакаптар

№1. 時は金なり

Убакытты баалоо керектиги жөнүндө сабак. Убакыт баалуу жана пайдалуу, андыктан аны текке кетирбеңиз. Кыргызча эквиваленти: Убакыттан уттурганың — ырыскыдан куру калганың.

№2. 火のない所に煙は立たぬ

Түтүн жок жерден пайда болбойт. Айтылган ушак-айыңдар, кептер кандайдыр бир себептер менен негиздердин үстүндө жарала турганын айтып турат. Кыргызча эквиваленти: Жел жүрбөсө, чөптүн башы кыймылдабайт.

5. Корутунду

Байыртадан кыргыз жана жапан элдери сөз баккан элдердин бири болуп, күнүмдүк жашоодо макал-ылакаптардын маанисине өзгөчө көңүл буруп, колдонуп келишкен. Инсандардын ортосундагы кээ бир талаш жагдайлар, суроолор да акылмандар аркылуу макал-ылакаптардын жардамы менен чечилген учурлар көп болгон. Узун сөздү айтып отурбай, кыска, нуска макалдарды колдонгон чечендердин, акылмандардын жардамы менен жооп кана табылбастан, келечек муунга да насаат, керээз, тарбия жолдонуп отурган. Мисалга келтирилген өйдөдөгү

жапан жана кыргыз элинин макал-ылакаптары адамдарды коомдогу түйшөлткөн адеп-ахлак, сапат, билим, инсандардын ортосундагы карым-катнаш, убакыт, байлык, ден-соолук тууралуу ойлор бирдей, жалпы мүнөзгө ээ экенин далилдеп турат. Кыргыз менен жапондордун макал-ылакаптарында кызыктуу, окшош жактары көп деп жыйынтыктасак болот. Макал-ылакаптар эки коомдо тең жеткинчектерди тарбиялоодо, билим берүүдө кеңири колдонулуп, өсүп келе жаткан муунга мурас катары өткөрүлүп берилиши мамлекеттик деңгээлде каралып келет.

Колдонулган адабияттардын тизмеги:

1. Дунканаев А. Т. (2010) Кыргыз макалдарынын тексттик-коммуникативдик өзгөчөлүктөрү. Каракол: К. Тыныстанов атындагы Ысык-Көл мамлекеттик университети.
2. Киреев Ю. П. (2007) Пословицы и поговорки Японии. Учебная литература. Москва: ФОР.
3. Садыков А., Акматалиев А., Нускаев Н. (2007) 2200 макал-лакаптар. Бишкек: "Бийиктик".
4. 相田克太 (1987) 『学研まんが事典シリーズ ことわざ大事典』 (森久保安美監修) 学習研究社.
5. 樋口清之 (1986) 『まんがでわかる学習ことわざ大事典 〈4 なるほど編〉』 新星出版社.

日本人とキルギス人のことわざに共通するもの

アリベコワ アイグル (ビシケク国立大学),
スマイロワ サラマツト (ビシケク国立大学)

要約

世界の言語の中で、ことわざやそれに類似する言葉が存在しない言語は一つもないと考えられる。ことわざには、その社会の中で何世紀にも渡って発展してきた人々の知恵、メンタリティー、幾つもの時代を経て蓄積された知識、日常生活における経験が反映されている。ことわざを通じて、言語の豊かさを知ることができるだろう。

キーワード: ことわざ, 道徳, 知恵, 教育

研究ノート

УДК: 339.138

**Символизация и интерпретация символов в фильмах и сериалах
на основе методов продакт-плейсмента**

ВИЛЕНСКАЯ Юлия
(Бишкекский государственный университет)

Абстракт

Данная статья представляет собой выдержки из магистерской работы студентки-магистрантки БГУ Юлии Виленской «Методы продакт-плейсмента (product placement) и его действия в видеоработах на примерах фильмов и сериалов: с точки зрения символизации и интерпретации символов». Далее в статье термин product placement будет заменён на аббревиатуру ПП для упрощения понимания.

В статье приводятся примеры скрытой рекламы в различных кинолентах западного, японского, российского и отечественного производства. В основе исследования также лежит анализ подсчёта количества случаев появления и времени рекламы по отношению к продолжительности самого кинофильма. При просмотре видео учитываются такие аспекты, как создание положительного образа рекламируемого товара через призму популярности персонажей. Встроенная в сюжет реклама не вызывает отторжения у зрителей, а наоборот, являясь частью повествования, в итоге является более эффективной по сравнению с телевизионной рекламой.

А также в данной статье впервые будет рассмотрен «феномен чёрного двора», который раскрывает, насколько пагубное влияние может оказать идеологический ПП на сознание юных потребителей. Сам «феномен черного двора» был условно назван создателями сериала «Черный двор» по его предыстории и сюжету.

Ключевые слова: кинофильмы, скрытая реклама, product placement, идеология,
СИМВОЛ

Product Placement (дословный перевод: размещение продукции) - приём неявной (скрытой) рекламы, заключающийся в том, что реквизит, которым пользуются герои в фильмах, телевизионных передачах, компьютерных играх, музыкальных клипах, книгах, на иллюстрациях и картинах, чаще всего имеет реальный коммерческий аналог. Действительно, ПП существует не только на экранах кинофильмов, но может быть вплетён в сюжет книги, изображён на холстах художников и даже находиться в виртуальном мире видеоигр.

Классическим каналом распространения ПП является режиссёрский. Он

размещается в кино, телесериалах, а также мультфильмах и различных шоу на телевидении. Примерами являются множество зарубежных и отечественных кинолент.

О некоторых из них будет говориться далее.

Американский фильм «Изгой» 2000 г. режиссёра Роберта Земекиса стал эталоном продакт-плейсмента. В его сюжетную линию идеально вписана реклама так, что сам сюжет фильма и стал рекламой. Фактически это огромный рекламный ролик продолжительностью 144 минуты. С начала и до конца фильма специалисты ПП и сам режиссёр продумали до мельчайших подробностей, как и где будет размещена скрытая реклама.

Чак Нолан, роль которого играет Том Хэнкс, самый настоящий патриот своей фирмы. Весь сюжет пропитан уважением к клиентам FedEx и заботой о них, ведь Чак не хочет, чтобы посылка пришла с опозданием даже на минуту. Прорекламировав службу доставки и создав фильм с интересным сюжетом, авторы поддержали имидж компании. Ведь реклама в фильме будет жить столько же, сколько и сам фильм. На сегодняшний день фильму уже 23 года.

В данном фильме было зафиксировано более 41 раза появления рекламы. Однако на самом деле количество раз больше, ведь в кадре появлялись порой одновременно от двух до пяти рекламных объектов: коробки, кепка, транспортная реклама плюс аудиальное сопровождение. Поразительно, что такое обилие рекламы совсем не кажется назойливым ни для слуха, ни для зрения.

При этом за два с половиной часа в фильме было всего 11 минут 14 секунд скрытой рекламы. Удивительно, что зрители замечают больше рекламы в 40-минутной передаче по кабельному телевидению, чем в двухчасовом фильме с обилием логотипа одной и той же фирмы.

Данная рекламная технология достаточно нова. Отправной точкой можно считать чёрно-белый американский мультсериал «Моряк Попай» начала 30-х годов прошлого века, повествующий о подвигах бравого моряка, любящего есть консервированный шпинат. Кстати, благодаря такой интеграции рекламы в мультсериал продажи шпината в те годы выросли на 30%. Сейчас подобная технология имеет обширную классификацию, которая помогает лучше понимать области применения и механизмы воздействия на потребителя. Краткая классификация, предложенная аспирантом университета Техаса Сэмюэлем Туркоттом в 1995 году в научном труде "Индустрия продакт-плейсмента в художественном кино" включала в себя ПП лишь по восприятию (визуальный, аудиальный, кинестетический).

Наиболее важным в понимании того, как именно влияет эта технология на умы людей, важно знать, относится ли продакт-плейсмент к коммерции или к идеологии.

Коммерческому ПП важно продемонстрировать и продать товар или услугу, которые имеют "живой" аналог. Идеологический, в свою очередь, не имея как такового «физического» аналога, рекламирует, или, точнее, пропагандирует идеологию

нынешней власти или определённый образ жизни. Такое явление можно было увидеть в кинолентах советского периода. Ярким примером госзаказа можно назвать киноленту Сергея Эйзенштейна «Броненосец Потёмкин» 1925 года. Фильм является немым и черно-белым, но прием окрашивания флага в красный цвет в конце фильма в экземпляре пленки, предназначенном для премьеры, подчеркивал значение революционного движения.

Кстати «Моряк Попай», о котором упоминалось выше, является прекрасным примером симбиоза коммерческого и идеологического ПП. Ведь главный герой, который употребляет шпинат, всегда побеждает своего извечного врага, употребляющего фаст-фуд.

Удивительно, насколько успешно может повлиять идеологический ПП на имидж конкретного товара, увеличить продажи, привлечь различные целевые аудитории, расширить рынок сбыта, наделить теми «живыми» качествами «неживой» объект и оказать разрушительное воздействие на человеческое сознание, повлиять на формирование мировоззрения и взрастить «неправильные понятия» в умах юных потребителей. Примером является художественная кинолента «Бумер» режиссёра П. Буслова 2003 г. Авторитет автомобильной марки BMW на рынке автомашин в странах СНГ поднялся благодаря рекламе в этом фильме, сделавшей автомобиль ключевым «героем» повествования.

В 2002 году на российские телеэкраны вышел многосерийный фильм «Бригада», повествующий о событиях конца 80-х и начала 2000-х годов. Четверо харизматичных молодых друзей организуют преступную группировку. Эдакие русские гангстеры, чей образ пропитан бандитской романтикой, сразу стали кумирами молодёжи тех лет. Мальчишки хотели стать похожими на экранных героев, стать такими же крутыми, как Саша Белый или Космос. Казалось бы, нет ничего плохого в том, что дети и подростки представляют себя кем-то. Многие в детстве играли в пиратов, ковбоев и разбойников. Однако, «Бригада», в отличие от преступников с Дикого Запада, имела ряд особенностей, с которыми просто не мог бороться зритель постсоветского пространства. Развал Советского Союза, экономический кризис, безработица, разгул преступности, невозможность зарабатывать честно, отсутствие альтернатив досуга для молодёжи, романтизация образа преступника, вора и убийцы сделали своё дело. Пират и ковбой были далеко в прошлом. Бандит с большой дороги стал божеством, идолом поколения, выросшего на обломках советского строя. Оказавшись одурманенными идеей криминала, молодые люди шли на преступления. Уровень разбоя в России в тот период значительно вырос. Вчерашние дети оказывались в местах лишения свободы, где ещё больше погружались в мрачную реальность тюремного быта. Даже родной сын режиссёра оказался за решёткой за тяжкое преступление.

В 2023 году на экраны вышел сериал «Чёрный Двор» казахстанского режиссёра Д. Бергиса, автором его идеи и продюсером выступил широко известный в Кыргызстане и

других странах СНГ участник команды КВН «Азия Мiх» Ростислав Ященко. Совместный казахско-кыргызский сериал оказал диаметрально противоположное влияние на зрителя, так называемый «феномен чёрного двора». Его идея совершенно отличалась от «бригадо-бумерской эйфории». История тоже повествует о жизни 4 лучших друзей, чья юность приходится на период начала 2000-х, как раз после бума «Бригады», когда мальчишки 15-16 лет, увлечённые примером Саши Белого и его банды, решаются пойти на страшные преступления. Действие происходит в Бишкеке, а не в России, однако суровая реальность тогда во всех странах СНГ в целом была одинакова. Но, в отличие от «Бригады», во «Дворе» нет той бандитской романтики, мальчишки не супергерои, и у них ничего не получается. Первое же крупное «дело» оборачивается катастрофой. Они лишаются своих перспектив на будущее. Сериал демонстрирует реалии, которые ждут тебя, если ты встанешь на путь бандитизма.

Какой же страшной силой обладает идеологический продакт-плейсмент. Оказавшись в неправильных руках, возвышая материальное над прочими ценностями, он губит людские жизни. Важно понимать этическую сторону вопроса. В погоне за материальной выгодой может пострадать самое ценное, что есть у человека. Это его перспективы на будущее. Поэтому, невзирая на цель ПП и рекламы в целом, а именно зарабатывание денежных средств, не стоит забывать духовную составляющую, которая для человека всегда будет на первом месте.

Список литературы

1. Берёзкина О.П. Product Placement. Технологии скрытой рекламы. - СПб.:2009 г.
2. Киселева П. А. – Product placement по-русски 2008.
3. Туркотт С. Научная работа Gimme a Bud! («Кружку Bud, пожалуйста! Индустрия product placement в художественном кино). 1995 г.
4. Ward Picture composition for film and television/Пер. с англ. - М.:ГИТР, 2005.

Интернет-ресурсы

1. <http://www.adme.ru/tvorchestvo-kino/skrytaya-reklama-v-filmah-421505/>
(дата обращения: 06.01.2023)
2. <https://youtu.be/1VaZWVzOa4E> (дата обращения 10.09.2023)
3. <https://rezka.ag> (дата обращения: 01.03.2023)

日本のアニメの例を使用した隠された広告記号の解釈

ウィレンスカヤ ユーリヤ (ビシケク国立大学)

要約

本稿は、ビシケク国立大学東洋国際関係学部修士課程東洋文献学修了に際して提出した修士論文「映像作品における商品配置の手法と効果-映画とテレビドラマ例とした記号化と記号解約の視点から」の要旨である。

理解を容易にするため、「プロダクト・プレースメント (продакт-плейсмент / product placement)」という用語を ПП という略語に置き換えて表記する。

本稿では、米欧映画、日本映画、ロシアおよびキルギス映画を取り上げ、それぞれの映像作品における隠された広告の例を示すが、本研究は、映画自体の上映時間に対して隠された広告が示される時間を計測するという分析に基づいている。映像作品を視聴する際に考慮されるのは、登場人物の好感度というプリズムを通して、広告商品に対するポジティブなイメージを作り出すといった側面である。テレビ広告とは違い、広告が映像作品のプロットの中に組み込まれている場合は、視聴者がそれに拒否反応を起こすことはないし、それどころか物語の一部であることによって結果的に広告効果が高いのだ。

また、本稿では、イデオロギー的な ПП が青少年にいかに関与的な影響を与え彼らの心を傷つけるのかを明らかにし、「ブラック・ヤード現象」について、おそらく初めて言及する。「ブラック・ヤード現象」とは、ドラマ・シリーズ『Черный двор (ブラック・ヤード)』の背景とプロットから名付けられたものである。

キーワード：映画、隠れた広告、プロダクト・プレースメント，イデオロギー，シンボル

研究ノート

UDK: 688.729

カプセルトイに対する印象の比較研究

ソヴェトワ ジャズグリ
(ビシケク国立大学)

要約

本稿は、ビシケク国立大学修士課程を修了したソヴェトワ・ジャズグリの大阪教育大学留学時の修了レポート「カプセルトイに対する印象の比較研究」からの収録である。

本研究では、「カプセルトイ」という用語自体と、カプセルトイの歴史と応用の両方について述べた。

外国人と日本人とのカプセルトイに対する理解の違いについて、筆者の経験をもとに研究を行った。本研究では、文献調査とアンケートにより、カプセルトイに対する日本人と外国人の意識の違いを明らかにした。

キーワード：カプセルトイ、ガチャガチャ、回す、印象、意識

1. はじめに

筆者が日本に来たとき、あらゆる場所にガチャガチャのおもちゃや、ガチャガチャに関連したものが置かれているのを見てとても驚いた。それは日本の文化が最大限に活かされたものだった。筆者もガチャガチャを回してみたところ、ガチャガチャの景品が色々あり、面白くて楽しかった。しかし、自分が欲しいものを手に入れることができなかつたとき、失望感があった。同じようにガチャガチャを回して失望している人が他にもいるのではないかと筆者は考えた。そこで、筆者は日本の友人たちにこのことを尋ねたが、欲しいものが手に入らなくても楽しいと話していた。

このことから、筆者は外国人と日本人のガチャガチャに対する意識の違いについて研究しようと考えた。

2. 研究方法

本研究では、文献調査とアンケート調査により、外国人と日本人のガチャガチャに対する意識の違いを明らかにする。

[調査1] 文献調査

ガチャガチャそのものについてインターネットサイトで調べる。

また、尾野治彦2018年6月20日『「視点」の違いから見る日英語の表現と文化の比較』開拓社より、日本語と英語の違いについて理解する。

[調査2] アンケート調査

ガチャガチャに対する意識の違いを明らかにするため、外国人と日本人を対象にアンケート

を行う。

3. 文献調査

第1節 ガチャガチャ（カプセルトイ）とは

多カプセルトイは、小型の自動販売機で、ひとつの販売機に同じシリーズの数種類の商品が入れられており、その中のどれかがランダムに出てくる。一般的にはガシャポン、ガチャポン、ガチャガチャなどと呼ばれるカプセルトイは日本中いたるところにある。通称の「ガシャポン」という名前はオノマトペに由来しており、「ガシャ」っとハンドルをまわし、「ポン」とカプセルが出てくる音を表している。

カプセルトイは、日本で独自の進化を遂げてきた。元々、1880年頃にアメリカに存在していたキャンディやガムの自動販売機が原型と言われている。機械が改良され、キャンディやガムと一緒におまけも入るようになったが、当初、商品はカプセルに入っておらず、おまけはキャンディなどと一緒に混ざっていた。1956年にアメリカで衛生的で壊れにくいカプセルが開発され、カプセルトイが誕生した。当時のアメリカのメーカーは中に入れるおもちゃを作るために、職人を日本や香港で探して依頼していたそうだ。

現地での人気を受け、日本には1965年にアメリカから輸入された。当時はほとんどが安価で軽量な子供向けのおもちゃだった。1970年代には日本全国に広がり、1970年代後半から1980年代にはスーパーカー消しゴムやキン肉マン消しゴムなどが一世を風靡した。

遊び方は簡単で、硬貨を入れてハンドルを回すだけだ。一般的には100円～500円くらいで、200円、300円のものが多い。値段も手ごろで、何が出てくるかわからないドキドキ感から、もう1回やりたい、シリーズを全部そろえたいと思わせる。

普通のガチャガチャ以外に「プレミアムガチャポン」もある。プレミアムガチャポンの中には稀有物が入っている。プレミアムガシャポンは、値段が500円から最大で2,500円までである。

日本は伝統的にもミニチュア化することに長けている。古くは漆芸や金工などによって細密な技術をほどこした印籠や根付、お雛様やその調度品、盆栽などがあり、新しいものではトランジスタラジオやウォークマン、プラモデルやフィギュアなどがある。フィギュアで有名な海洋堂が作るカプセルトイには仏像や日本の郷土玩具、恐竜、戦車などがあり、精巧なつくりで人気が高い。子どものおもちゃとして始まったカプセルトイも、今ではむしろ学生や大人がコレクター的に楽しんでいることが新春特集2022年12月29日より¹分かる。

第2節 尾野治彦『「視点」の違いから見る日英語の表現と文化の比較』より

従この文献では、日本語と英語の違いについて説明している。その中で日本語のプロセス体験志向、英語の結果分析志向を論じるにおいて、尾野は事象のプロセスを表す特定の日本語表現を取り上げ、対応する英語表現と比較検討していた。日本語と英語の表現だけでなく、文化も比較している。例えば、尾野治彦は、「事態把握」で日本とアメリカの「映画

1 「「ガチャガチャ」大旋風到来、カプセル玩具関連株が本格始動へ」新春特集 2022年12月29日（2023年6月10日）URL: <https://kabutan.jp/news/marketnews/?b=n202212291025>

ポスター」と「文化」の違いについて説明していた。この文献で、日本語はプロセス重視言語と文化を重視し、英語は結果重視言語と文化を重視することが分かった。

4. カプセルトイに対するアンケート調査

第1節 目的

尾野の『「視点」の違いから見る日英語の表現と文化の比較』より日本人は外国人と違って結果よりも過程を重要視していることが明らかになった。筆者はそれを裏付けるため、ガチャガチャに対する意識についてのアンケート調査を実施した。

- 本研究では、「①ガチャガチャに対してどのような印象を持っているのか。
②ガチャガチャを回して目当ての物が出なかったとき、どのような気持ちなのか。
③日本人は過程を、外国人は結果を重要視するのか。」について検証していくことにする。

第2節 調査方法

1. 調査期間と調査対象

2023年7月13～21日の1週間に、大阪教育大学の学生、同大学の留学生、同大学のスタッフ、グローバル香芝のボランティア、キルギスのビシケク国立大学の学生、VKонтакте (VKontakte) というサイトにアクセスした人、140人を対象にgoogleフォームにて調査を実施し、回答を得た。

2. 調査方法

アンケートは年齢、性別、国籍に関する質問とガチャガチャの印象に関する質問で構成され、無記名で回答してもらった。調査では日本人70人、外国人70人の計140人の回答を得られた。

第3節 調査結果および考察

第1項 調査対象者の属性

調査対象者の属性をまとめていく。

日本人70人、外国人70人であった。

外国人70人はキルギス、カザフスタン、ロシア、クウェート、ベトナム、台湾などの出身であった。外国人の回答者数が最も多かったのはキルギス、ロシアだった(図1)。

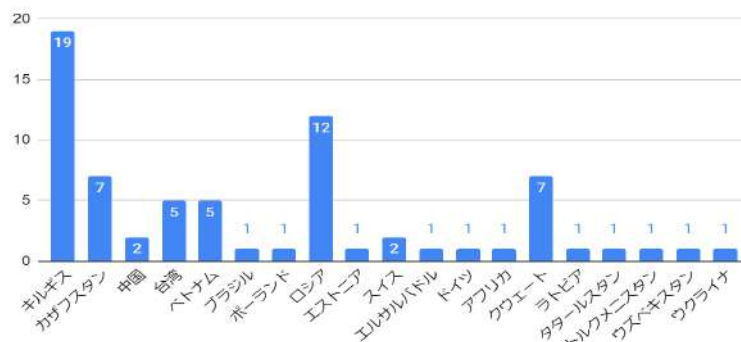


図1 外国人の回答者の出身国

外国人の性別は、女性が46人で全体の66%、男性が24人で全体の34%で女性のほうが多かった(図2)。

年齢別では、最も多いのが20代の44人で全体の63%を占める。次に30代の16人で23%、10代の10人で14%であった。(図3)

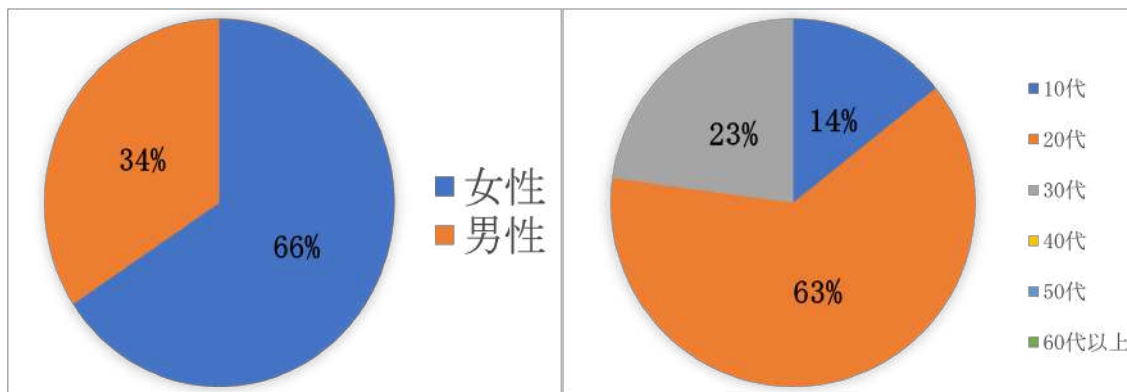


図2 外国人回答者の性別

図3 外国人回答者の年齢

日本人の性別は、女性が66人で全体の94%、男性が4人で全体の6%で女性のほうが多かった(図4)。

年齢別では、最も多いのは20代の43人で全体の62%を占める。次に10代の20人で29%、60代以上代の5人で7%、40代と50代が1人ずつで1%であった(図4)。

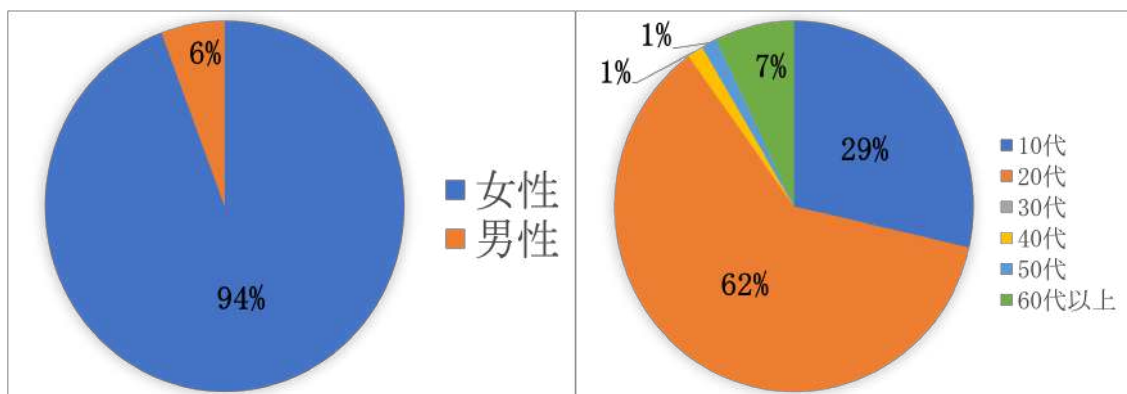


図4 日本人回答者の性別

図5 日本人回答者の年齢

第2項 ガチャガチャに関する意識

(1) ガチャガチャに対する印象

「ガチャガチャ (カプセルトイ) に対してどんな印象を持っていますか?」と聞いたところ、外国人と日本人の大多数が「楽しい」「可愛い」「ドキドキ」「ワクワク」と答えた。また、「日本」、「日本のショッピングセンター」、「日本の文化」、「難波」、「お金がかかるゲーム」と答えた外国人も数名いた。

(2) 回すガチャガチャの種類とそれを選ぶ要因

「よく回すガチャガチャ（カプセルトイ）の種類はありますか？」という質問の外国人の結果は「アニメ・コミック」、「ゲームキャラ」、「シュール・おもしろ」、「動物」が多かった（図6）。

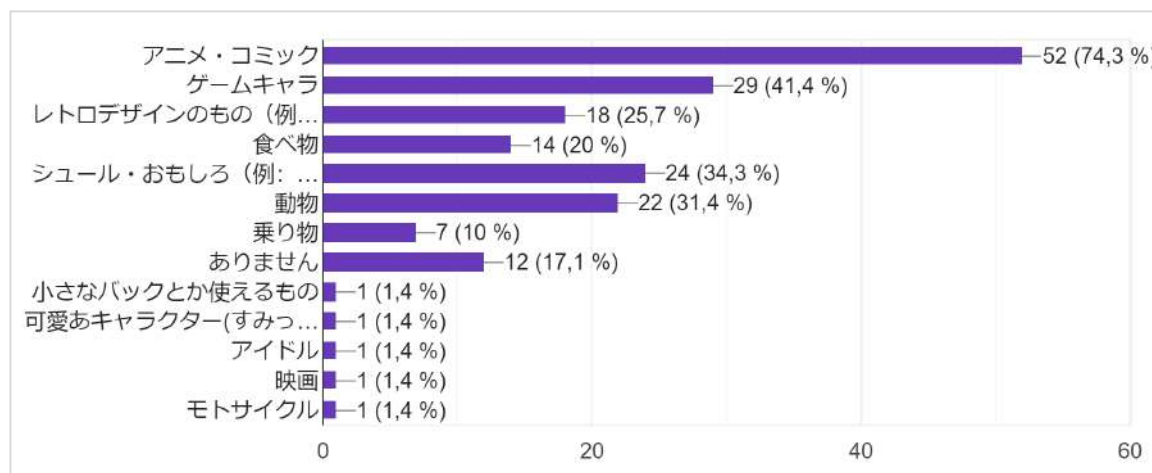


図6 よく回すガチャガチャ（カプセルトイ）の種類（複数回答可）（外国人回答）

同じ質問の日本人の回答は、「アニメ・コミック」、「食べ物」、「レトロデザインのもの」、「シュール・おもしろ」がよく回される種類であった（図7）。

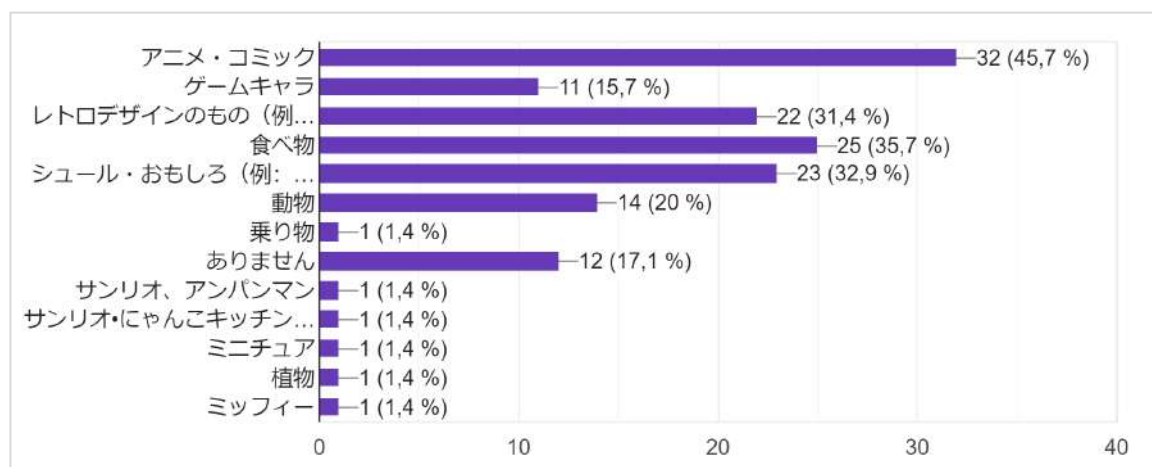


図7 よく回すガチャガチャ（カプセルトイ）の種類（複数回答可）（日本人回答）

「ガチャガチャをやってみようと思う要因に順位をつけてください。」という質問では、「値段」、「品質」、「見た目」の順位を選択してもらった。外国人と日本人のどちらも1番目は「見た目」、2番目は「値段」、3番目は「品質」になっている（図8）。

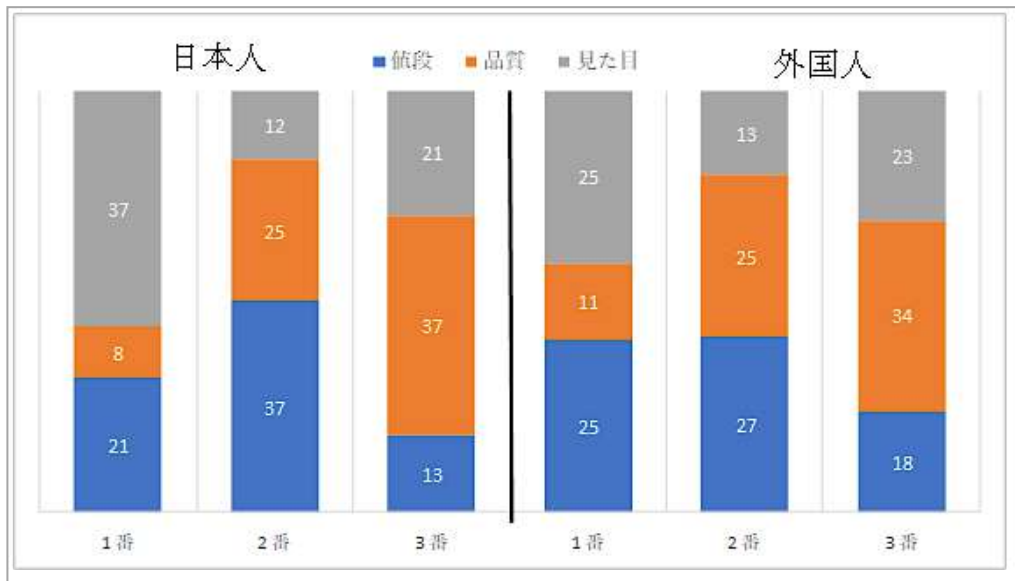


図8 ガチャガチャをやってみようと思う要因

(3) ガチャガチャで重要視するもの

「ガチャガチャを回すとき、大切にするのはどれですか？」の回答を見ると、外国人が最も大切にするのは「結果（手に入れたもの）」の52.9%で、全体の半分以上を占める。次に「過程・結果（両方）」の39%、「過程（回す楽しさ）」の7%、「その他」は1%にあたる（図9）。

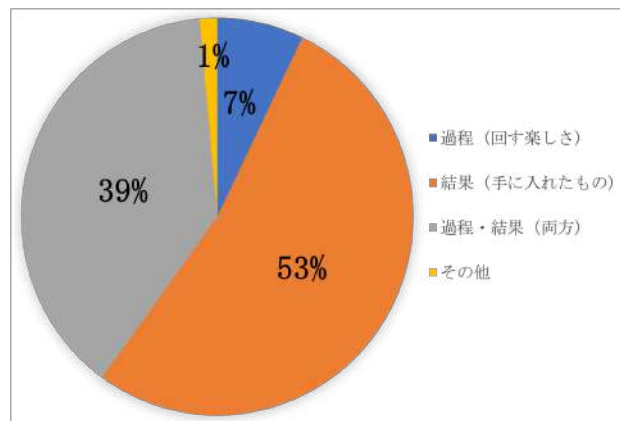


図9 ガチャガチャを回すとき、大切にするもの（外国人回答）

日本人の回答は「結果（手に入れたもの）」が56%を占める。次に「過程・結果（両方）」の34%、「過程（回す楽しさ）」は10%にあたる（図10）。

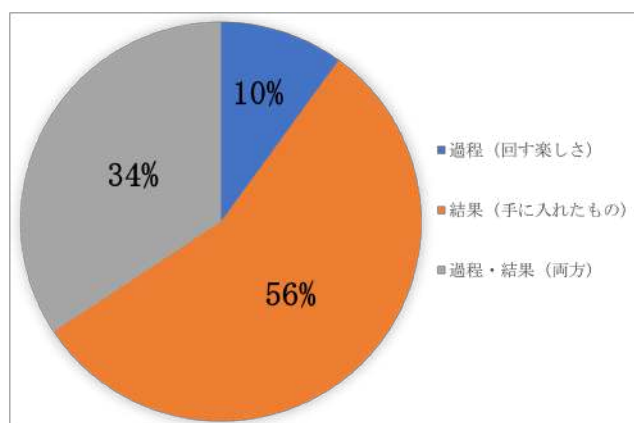
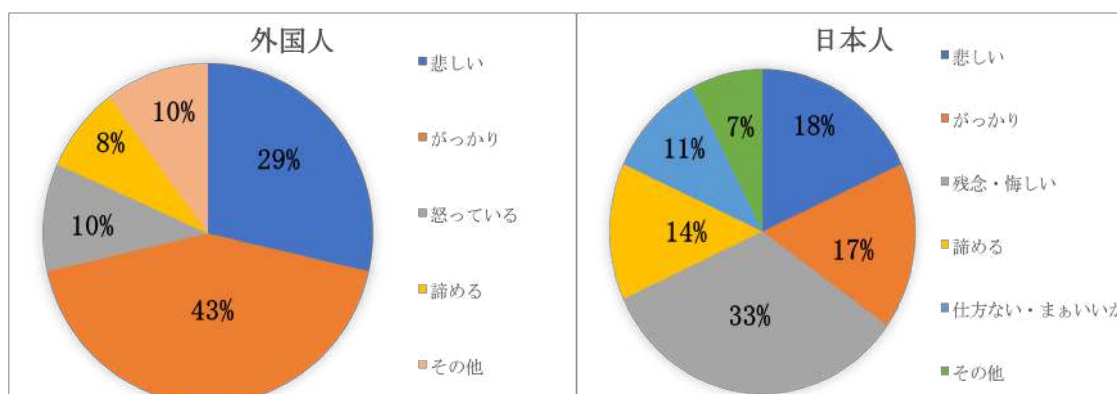


図10 ガチャガチャを回すとき、大切にしているもの (日本人回答)

「ガチャガチャを回して目当ての物が出ました。あなたはどんな気持ちですか?」という自由記述の質問に対して、外国人と日本人の大多数の答えが同じだった。外国人も日本人も「嬉しい、幸せ」「信じられない感じ」「本当に大吉だ、ラッキー」「最高」と答える人が多かった。

「ガチャガチャを回したところ、目当てのものが出なかった時、あなたはどんな気持ちですか? またその後再び回しますか?」という質問をした。まず気持ちに関する記述では、外国人の大多数が「悲しい」、「がっかり」と答えた (図11)。日本人の場合は「残念・悔しい」、「悲しい」、「がっかり」の答えが多かった。

しかし、日本人の中には、「まっ、いいか」とか「仕方ない」と答える人もいた (図12)。

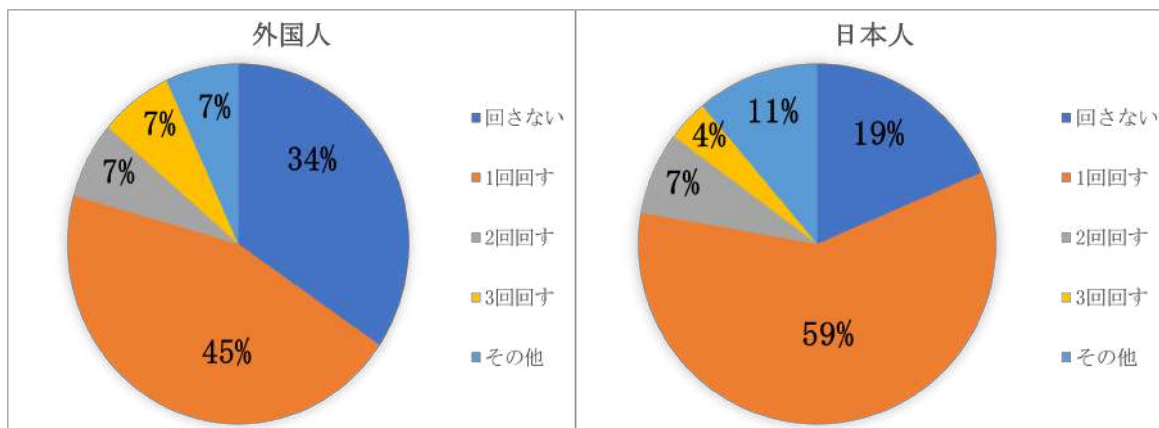


ガチャガチャを回したところ、目当てのものが出なかった時の気持ち

図11 外国人回答

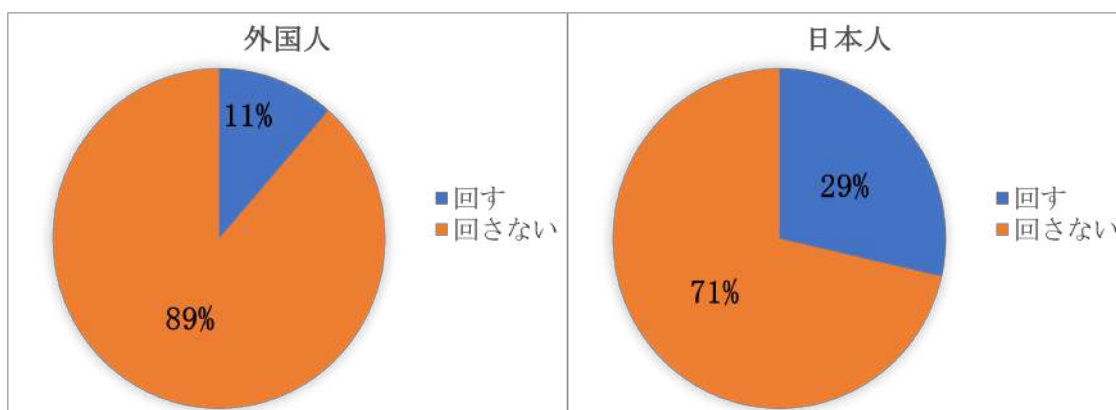
図12 日本人回答

次に再び回すかどうかについては以下のグラフの通りである。「回す」と答えただけの人も、「1回回す」に含めた。日本人より外国人が「回さない」と答えた人が多かった。日本人の59%の人が再び「1回回す」と答えた (図13と図14)。



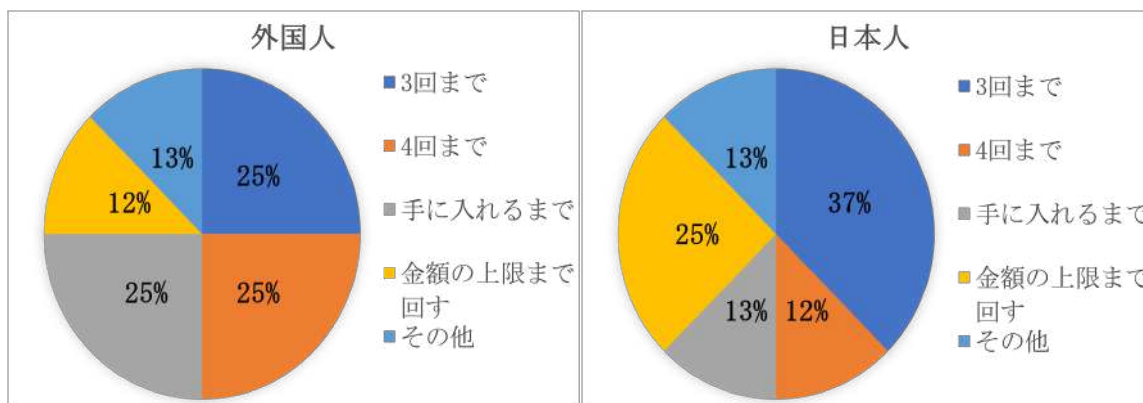
目当てのものではなかった時、再び回すか
 図13 外国人回答 図14 日本人回答

「ガチャガチャを回しましたが、2度も目当ての物が出ませんでした。あなたはそれ以上回しますか?」という質問の結果は、外国人の89%は「回さない」、11%は「回す」と答えた(図15)。日本人は「回さない」と答えた人は71%、「回す」と答えた人は29%になっている(図16)。外国人と日本人を比較すると、日本人のほうが回す回数が多いと考えられる。



ガチャガチャを2回回して欲しいものが出なかった時もう一度回すか
 図15 外国人回答 図16 日本人回答

「ガチャガチャを回しましたが、2度も目当ての物が出ませんでした。あなたはそれ以上回しますか?」という上記の質問に「回す」と答えた回答者に、「最大何回、回しますか?なぜ何度も回すのか理由も教えてください。」という質問をした。外国人の中で、最も多かったのは「3回まで」、「4回まで」と「手に入れるまで」という回答だった。日本人の中で、最も多かったのは、「3回まで」で「金額の上限まで回す」という回答も多かった。



3回目以降に回す場合に、最大何回回すか。

図17 外国人回答

図18 日本人回答

5. 結論

アンケート調査をまとめる。140人にアンケートを採った。140人の70人の外国人の多くはキルギス人、ロシア人。外国人と日本人の割合が最も多いのは20代の人である。

外国人と日本人のガチャガチャに対する意識の違いがあるかどうかについては、同じだったところも、違うところもあると分かった。外国人と日本人で同じなのは、よく回す種類が「アニメ・コミック」、「ゲームキャラ」、「レトロデザインのもの」、「シュール・おもしろ」であることや、ガチャガチャをやってみようと思う要因の順位が、外国人と日本人のどちらも1番目は「見た目」、2番目は「値段」、3番目は「品質」だったことである。

違うのは、外国人と日本人にガチャガチャに対してどんな印象かについて質問すると「楽しい」「可愛い」「ドキドキ」「ワクワク」と答えるが、外国人はガチャガチャに対して「日本、日本文化」の印象を持っている点である。また最も意外だったのは日本人のほうが「結果」を重視していたことである。しかし、1回目で目当てのものが出なかった時、外国人の方ががっかりしやすい。そして目当てのものが出なかった時、日本人のほうがより多くの回数を回す人が多い。2度も目当てのものが出なかった時、「それ以上回さない」と多くの外国人が答えた。

筆者は、日本人は外国人と違って結果よりも「過程」を重視すると思ったが、日本人のほうが「結果」を多く重視していた。回答者の多数が10代と20代だったので、この結果が出たと予想する。本研究に40代-60代以上の回答者が多数いれば、結果が変わったかもしれない。今後は今回の反省を生かして、40代-60代以上の方の回答も加え、より詳しく研究したい。

<参考文献>

尾野治彦『「視点」の違いから見る日英語の表現と文化の比較』、開拓社2018年6月20日

「ガチャガチャ歴史を探る」2022年1月12日 日本ガチャガチャ協会

<https://japangachagachalab1965.com> (2023年3月6日閲覧)

「「ガチャガチャ」大旋風到来、カプセル玩具関連株が本格始動へ」2022年12月29日 19「新春特集」
<https://kabutan.jp/news/marketnews/?b=n202212291025> (2023年6月15日閲覧)

キルギス日本語教育研究, 2024, vol. 7, pp. 94-104
ソヴェトワ ジャズグリ,
カプセルトイに対する印象の比較研究

「「カプセルトイ」とは」 <http://fansclub.jp/pc/> (2023年3月6日閲覧)

「知恵蔵mini 「カプセルトイ」の解説」 2013年10月23日 <https://kotobank.jp/word> (2023年3月15日閲覧)

「第5次カプセルトイブーム特集」 2023年06月22日

https://www.trans.co.jp/column/oshikatsu/5th_capsuletoy_boom/ (2023年3月6日閲覧)

「Premium Gashapon」 <https://gashapon.jp/premiumgashapon/item/miffy/> (2023年3月15日閲覧)

「WHAT IS GACHAPON?」 <https://japancrate.com/products/gacha-gacha> (2023年3月6日閲覧)

「Гача Гача (игрушки в капсулах)」 2020年7月29日 DISCOVER JAPAN
https://www.isi-education.com/ru/info/20200729_2/ (2023年3月6日閲覧)

Сравнительное исследование впечатлений от капсульных игрушек

Жазгуль СОВЕТОВА
(Бишкекский государственный университет)

Абстракт

Данная статья представляет собой выдержки из исследовательской работы выпускницы БГУ Жазгуль Советовой на тему «Сравнительное исследование впечатлений о капсульных игрушках», выполненной во время стажировки в Осакском педагогическом университете.

В статье рассматривается значение термина «капсульная игрушка», а также говорится об истории и применении капсульных игрушек. На основе предположения автора о наличии разницы мнений иностранцев и японцев о капсульных игрушках было решено провести исследование на эту тему. В данном исследовании на основе обзора литературы и анкетного опроса была выявлена разница между осведомленностью иностранцев и японцев о капсульных игрушках.

Ключевые слова: капсульные игрушки, гача-гача, крутить, впечатление, сознание

学会・研究大会報告

JLEMENA2023 中東・北アフリカ日本語教育シンポジウム

ヴォロビヨワ ガリーナ (元ビシケク国立大学)

2023年2月10日～27日にJLEMENA2023 中東・北アフリカ日本語教育シンポジウムが開催された。主催者は国際交流基金カイロ日本文化センターで、担当者は当センター日本語教育アドバイザー・蟻末淳(ありすえじゅん)先生であった。シンポジウムは既に2021年と2022年にも開催されたが2023年のテーマは「学習者の自律のために教師ができること—教師の役割を考える—」であった。

シンポジウムの特徴は非同期が中心のプレセッション(2/10～2/23)と同期中心のメインセッション(2/24,25)とポストセッション(2/26,27)を組み合わせたことであった。発表者は予めシンポジウムのPadlet(図1)に発表ビデオや資料等をアップロードしなければならなかった。参加者は2/24のメインセッションまでに2週間のうちに時間が合うとき興味がある発表ビデオと資料を見ることができた。その際にPadletの各セッションの質問とコメントのページから発表者に質問をすることができた。また発表者はそれに対して答えを書きこむこともできた。メインセッションはZoomセッションとなり、発表者は5分以内に発表概要を紹介し、ディスカッションに参加した。

JLEMENA2023のスケジュールは以下の通りであった。

2/10～2/23 プレセッション(一般発表ビデオ視聴)

2/24, 25 メインセッション(基調講演・ワークショップ・一般発表ディスカッション・中東・北アフリカの日本語教育)

2/26, 27 ポストセッション(懇親会など)

基調講演は義永美央子先生(大阪大学国際教育交流センター教授)による「VUCA (Volatility 変動, Uncertainty 不確実, Complexity 複雑性, Ambiguity 曖昧)の時代における言語の学習・教育を考える—オートノミーと教師の役割—」であった。



図1 Padletにあるシンポジウムの基調講演とセッション

シンポジウムに次のセッションがあった。

- A 「社会につながる日本語教育」
- B 「教師教育」
- C 「漢字」
- D 「自律的な学び」
- E 「オンラインとピア活動」
- F 「教材の開発と授業実践」
- H 「継承語教育」

表者の国はエジプト, 日本, アメリカ, イスラエル, インド, イラク, キルギス, サウジアラビア, スーダン, トルコ, パレスチナ, フランス, ベトナム, モロッコ, ヨルダン, レバノン, ロシア, UAE であった。各セッションの発表や中東と北アフリカの日本語教育事情の紹介は興味深かった。

私はセッションC「漢字」で発表をした(図2)。セッションの発表者は以下の通りであった。

- ・三輪譲二(日本)「AI 教師による漢字書字自律学習支援の課題」
- ・ヴォロビヨワ・ガリーナ(キルギス)「漢字の自律学習能力養成のための教師の役割」
- ・関 麻由美(日本)「漢字学習ストラテジーを学ぶ～活動および自作教材の紹介と、漢字学習ストラテジー・トレーニングの効果」
- ・浅野 涼子(トルコ)「半アンチ漢字派日本語教師が考える、学習者の心を“わしづかみ”にする自律的漢字学習法」

2022年のシンポジウムの際も三輪先生と関先生と一緒に同じセッション「漢字」で発表とディスカッションをした。2023年にもプレセッションの際にPadletで活発なディスカッションをし、メインセッションの際にもディスカッションをした。JLEMENA2023 中東・北アフリカ日本語教育シンポジウムはとても有意義なイベントだった。そして終わってもその大部分をインターネットで見ることができる。<https://padlet.com/jfcairojlea/jlemena2023>



図2 PadletにあるセッションC「漢字」の発表ビデオと資料

ウズベキスタンの国際会議「文明のクロスロード15」

ヴォロビヨワ ガリーナ (元ビシケク国立大学)



2023年3月11日にウズベキスタン共和国首都タシケントでオンライン方式の国際会議「文明のクロスロード15」が開催された。会議のテーマは『比較類型論研究のプリズムを通して、異なる文化、民族性、言語の相互理解 2』であった。

主催はタシケント国立東洋学大学と筑波大学 国際局

タシケントオフィスと日本学術振興会(JSPS)アジア・アフリカ学術基盤形成型であった。

当フォーラムでは、文化・言語・文学・歴史・政治・経済・社会政策など人文・社会科学などに関する発表があった。発表者はウズベキスタン、日本、カザフスタン、キルギス、ロシアの研究者で、使用言語は日本語、英語、ウズベク語、ロシア語であった。タシケント国立東洋学大学の参加者は大学の会議室から参加したが、他にもウズベキスタンと外国の参加者もいた。

フォーラムの開幕にあたってタシケント国立東洋学大学学長、筑波大学学長、駐ウズベキスタン共和国日本大使館の参事官、タシケント国立東洋学大学日本学部日本語講座長が挨拶した。

発表のテーマは様々であった。例えば、「方言ステレオタイプと外国人の人物の話し方」、「ウズベク人とアイヌ人の共通文化の源」、「ブラジル・ポルトガル語俳句の中のモデルニスマ詩人の痕跡ーギリェルミ・ヂ・アウメイダの作風と影響ー」、「カザフスタンにおける発達障害者のための「やさしいカザフ語」と「やさしいロシア語」の作成の可能性」、「ユーラシア諸国の鉄道アクセスの思想と課題」、「American pilots in the USSR from the Far East to Central Asia (1942-1945)」というテーマがあった。私は「公共交通車内における日本人とキルギス人の協力行動の比較」というテーマで日本語で発表をした。

様々な分野の知識を身に付けられる有意義な研究会議であった。

公共交通車内におけるキルギス人大学生の協力行動に関するアンケート調査

項目	回答	人数	%
1. 席を譲る頻度	いつも譲る	28	66.7
	ほとんどの場合譲る	10	25.3
	よく譲る	3	7.1
	時々譲る	1	2.3
2. 席を譲る対象者	決して譲らない	0	0
	高齢者に	42	100
	高齢者でなくてもあなたより年上の人に	20	47.6
	子供連れの親に	28	66.7
3. 席を譲る動機	女性と女の子に	14	37.5
	「花火の勇持参加者のみの回答」	32	76.2
	身体障害者、病人、妊婦に	0	0
	譲りません	0	0
	既婚または家族からそのように教わった	28	66.7
	学校で先生からそのように教わった	14	33.3
	それは私の国の習慣である	18	42.9
	家族や友人もふたつそのようにしている	4	9.5
自分よりも、譲るが必要としている	9	21.4	
白旗心のために	13	31.0	
当然のことだと思う	9	21.4	
恥かずに譲った。他の人たちも私の周囲にも意を譲ってくれていると思う	13	31.0	
私に対する他人の評価を大切にしている	1	2.4	



モスクワ市立大学とロシア CIS 日本語教師会が実施した 第 5 回国際学術学会「教育現場における日本語・日本文化」

ヴォロビヨワ ガリーナ (元ビシケク国立大学)



2023年3月16～18日にモスクワ市立大学とロシア CIS 日本語教師会が実施した第5回国際学術学会「教育現場における日本語・日本文化」は Microsoft Teams というコラボレーションプラットフォームで開催された。対面式とオンライン式の参加者は200人以上であった。

ロシア語での基調講演, ワークショップやロシア語と日本語での発表があった。同時に3つの発表のセッションが行われた。発表時

間は15分, 質疑応答の時間は5分であった。

今回はロシア, 日本, ブルガリア, トルコとキルギスの発表者がいた。

分科会「日本語教育における教材使用の現代の傾向」, 「日本語能力の評価方法」, 「中学校における日本語教育の特徴」, 「日本文化: 伝統と現代性」, 「日本語表記指導の問題点」, 「翻訳の個別の側面とその指導の問題点」, 「日本語の言語能力と会話能力の形成」, 「外国での日本語教授法」, 「現代日本語学の時事課題」, 「日本語教育の考え方と方法」, 「日本語専門分野外の学生を対象とした日本語教育」, 「学生の日本語学習のモチベーションを高める方法」, 「日本文学研究者養成の文化的側面」, 「現代社会のニーズへの対応としての日本語教育」, 「現代日本社会」での多様なテーマの発表がされた。

広いロシアの西に位置しているサンクトペテルブルグから東に位置しているサハリンとウラジオストックまでの発表者がいた。発表者が働いている機関も多様であった。科学アカデミー, 大学, 初等中等教育学校などであった。例えば, ロシア科学アカデミーのアルパートフ・ヴォラディーミル教授の基調講演「世界の言語科学における日本語学の地位」, ロシア連邦外務省国際関係国立大学のグレヴィチ・タチアナ教授による基調講演「日本語談話の非言語的要素」のほか, 「ソ連映画における空手のイメージ」, 「ロシア話者の日本語中級学習者の作文における誤用分析及び効果的なフィードバックについて」, 「内容重視の批判的言語教育のことわざ教育について」, 「辞書の代わりとしてのオンラインコーパス分析の実践報告—新たな教授法の導入」などのテーマの発表があった。またワークショップ「十三絃箏の名言例による伝統音楽レッスン用語集」やラウンドテーブル「全ロシア日本語弁論大会の開催の課題」も行われた。

私の発表のテーマは「公共交通機関における日本人の行動について」であり, 発表に対する質疑応答はとても盛り上がり感動した。国際学術学会で様々な情報を得ることができ, 有意義なイベントであった。

第 26 回中央アジア日本語教育セミナー

アスランベック クズ グリザット
(キルギス日本人材開発センター)

キルギス共和国日本語教師会は 2023 年 5 月 21 日(日), 中央アジア日本語教育セミナーを開催した。開催にあたって, キルギス共和国日本人材開発センターにご協力をいただいた。

中央アジア日本語教育セミナーは, 日本語教育関係者の研究セミナーで, 中央アジア日本語弁論大会に伴って開催される。弁論大会とセミナーはそれぞれ, ウズベキスタン, カザフスタン, キルギス, タジキスタン, そしてトルクメニスタンの中央アジア 5 개국から日本語学習者と日本語教師が参加する国際大会で, 2020 年は COVID のパンデミックのため開催が見送られたが, 1997 年の第一回目から, 原則として, ウズベキスタン, カザフスタン, キルギスの 3 개국が交代で開催国となり, 毎年開催されてきた。

今回, 第 26 回目となる中央アジア日本語教育セミナーは, 対面式と一部オンライン式で実施された。対面式で参加したのはキルギス, カザフスタン, ウズベキスタンの日本語教師 30 名, オンライン参加はタジキスタンの日本語教師 1 名だった。

セミナーは 2 部構成で, 第 1 部では各国日本語教育事情の報告 (トルクメニスタンはビデオメッセージ) があり, 第 2 部では「教師の成長」というテーマで活動紹介とディスカッションが行われた。国際交流基金日本語専門家の井手剛平先生 (派遣先カザフスタン) と青木さやか先生 (派遣先ウズベキスタン) による「教師の成長」の枠組みについての興味深いお話をうかがい, 私も自分自身の日本語教師としての歩みを振り返ってみた。

教師の仕事は本当に難しい。生徒に自分の持っている知識を伝えていけばいいというものではない。教師自身が自己研鑽を続け成長していくことが求められる。教師の仕事は, 学習目標と到達目標に基づくシラバス, カリキュラムの策定, 教案作成など, 計画を立て, 実践し, 振り返るという大変な作業の連続だが, 日々, 同僚や学習者一人ひとりとの関係も大事にしながら活動することでやりがいを感じることができる。「Мугалим мөмөлүү дарак (教師は果樹である)」というキルギス語のことわざ通り, 教師は自分自身も学びによって豊かに実った知識や経験を生徒に与えていき, 生徒はその果実を自分の心の一部にしていくのではないだろうか。学習者の思い出に残る「いい先生」とは, そんな教師のことだと思う。

井手先生と青木先生のお話の後, 両先生の主導のもと「レベル差の激しいクラスへの対応について」と「忙しい中で教師として成長するためには?」という 2 つのテーマについてディスカッションを行った。タジキスタンからの参加者も意見交換できるよう, オンライン用にディスカッションの部屋が用意された。参加者は, それぞれ自分自身の体験に基づいて意見を述べ, 互いに課題の対処法についてのアドバイスも聞くことができた。教師にとってとても身近なテーマで, 参加者の発言も興味深い内容ばかりだったので, ディスカッションは大いに盛り上がった。

最後に参加者全員に主催者を代表してママーシェワ・ジィデグーリ会長から参加証明書が授与され, 2023 年の中央アジア日本語教育セミナーは終了した。

「第7回キルギス日本学・日本語教育国際研究大会」についての報告

ベクトゥルスノフ ミルラン
(北海道大学)



キルギス日本語教師会 (KAJLT) は, 2023 年 8 月 19 日と 20 日の二日間, ビシケク国立大学の協力を得て「第7回キルギス日本学・日本語教育国際研究大会」を開催した。本研究大会開催には在キルギス共和国日本国大使館および JICA キルギス共和国事務所にご後援いただいた。主催者を代表し, 深く感謝申し上げます。

今回, 研究大会としては初めてのハイブリッド形式による開催だった。COVID-19 のパンデミックを経て, いまや便利なオンライン時代となった。その場に居合わせなくても世界中どこからでも顔を合わせて情報交換ができる。確かに, 直接会場に足を運ばない参加者にとってはありがたいシステムであるが, 組織面・運営面で会場担当者に負担が集中するデメリットもある。事前準備から当日の細々とした作業を主に担当した開催会場であるビシケク国立大学教員各位に深く感謝す

る次第である。特に, 本研究大会の盛会にはビシケク国立大学日本語日本文学研究講座主任のヌスワリエワ・ジルディズ氏とキルギス共和国日本語教師会会長のママーシェワ・ジィデグーリ氏の貢献が大きい。また, 大会初日には, 休日にも関わらず最終報告まで聴講して下さった駐キルギス共和国日本国特命全権大使の合田秀樹氏と会場提供校を代表して出席をいただいたビシケク国立大学副学長のコズーエフ・ドゥルス氏にも厚く御礼申し上げます。合田大使は各報告の質疑応答にも参加して下さるなど, 発表者や大会関係者を熱く応援して下さいました。

さて続いて大会の内容について端的に紹介しておきたい。キルギス, 日本, ロシア, インドからの参加者を含めた今年の研究大会は2日間に亘って行われた。大会1日目は広島大学の西條結人氏の基調講演で始まった。今回の大会のために日本からキルギスまで足を運んで下さった西條氏の講演テーマは「『説得の戦略』に着目した日本語スピーチの作成と指導」だった。西條氏の講演は, スピーチを日本語で作成する際にどのようにすれば説得のあるスピーチになるのかを日本国内の広告を実例として示すなど, 日本語弁論大会への出場を目指すキルギスの学生や学生にスピーチ指導するノン・ネイティブ教師にとって是非とも参考にしたい内容だった。

大会の1日目の「口頭発表Ⅰ」は, 休憩を挟んでセッション1とセッション2の2分構成だった。第1セッションでは, まず長年に亘って日本語教育における漢字研究に携わってきた元ビシケク国立大学のヴォロビヨワ・ガリーナ氏が「自律性を高める漢字指導」について発表した。ヴォロビヨワ氏は, 漢字学習を効率的に推進するために教師による一斉授業と自律学習の双方がともに重要であることを強調した上で, 自身の著書である漢字参考書『漢字物語Ⅰ, Ⅱ』

を例に自律学習を支援する指導方法についての解説も行った。

次に、津田塾大学の関麻由美氏が「テキスト批評を書く」というテーマで発表した。大学で留学生向けアカデミック・ライティングのクラスを担当している氏の今回の発表は、アカデミック・ライティングの授業の実例に基づいた内容だった。報告の中で詳しく紹介されたのは、留学生が予め与えられた資料を批判的に読み、それについて自分の考えや分析などを書いた上でクラスメート同士の中で議論を重ねて、最終的によりよい批評テキストを書くという一連のプロセスについてだった。

第1セッションの最後の発表は、聖学院大学の作田奈苗氏による「グループでのオンライン多読の実践 —多読の場に関する調査より—」だった。普段、読書と言えば一人で本を読むことが想像されるが、本報告で触れられていたのは、何人かがグループを形成し、一緒に本を読むことのメリットについてだ。作田氏によれば、本をグループで読むと、仲間同士が互いに刺激しあってやる気を起こし、読書を途中で投げ出さず維持できるという「場の力」が働くとのことだ。実際にオンライン多読ワークショップを実施した作田氏は「場の力」が読書の習慣と学習の推進力につながると強調した。

「口頭発表Ⅰ」の第2セッションはモスクワ市立教育大学のモズグノワ・アレクサンドラ氏の「翻訳教育におけるテクニックとテクノロジー」という発表から始まった。モズグノワ氏は、モスクワ市立教育大学の4年生向けの翻訳者・通訳者を育てるプログラムについて紹介した。氏は、様々な資料、つまり公式的資料や文学的資料、学術的資料、ジャーナリズム的資料を翻訳・翻訳する際にロシア語と日本語の特徴を保つことが重要であり、それを可能にするためには学生が普段から両言語の社会言語的ニュアンスと社会文化的ニュアンスを学習する必要があると論じた。

続いて、「marugakuen」オンライン学習プラットフォームの松島調氏が「接触困難地域における集中ビジターセッションの意義と示唆 —練習相手から人間関係へ 関係変革の対話実践—」というテーマで報告した。松島氏の報告はオシユ国立人文教育大学の日本語学習者を対象としたセミナー『『わたしと〇〇』を考える』を中心にした内容だった。松島氏によると、日本人が比較的少ないまたは全くいない地域であるキルギスのオシユ市では、日本語学習者が日本人との会話の機会を日本語の練習の目的で使う場面が多いようである。しかし、次第に言葉の練習から「相手である日本人そのものをより深く知ろう」という態度もキルギスの日本語学習者に見えてきたことが分かり、氏は、その変化の要因をパウロ・フレイレの「伝達」と「対話」の概念を用いて説明した。つまり、「伝達」の目的で始まった会話は日本語学習者と日本人の間の「対話」につながったということである。

そして、第2セッションの最後は、インドからラマチャンドラン・ドゥルガ氏とラジャン・ギータンジャリ氏による共同発表「コミュニティとしての多読—『多読が好きクラブ』の実践例—」だった。両氏によると、インドでCOVID-19のパンデミック直後に日本語を母語としない数人の教師たちが始めた多読グループが今では日本語の学習者、日本語の教師、そして日本語母語話者が共に集う活気あるコミュニティとなっているとのことだ。

研究大会2日目午前の「口頭発表Ⅱ」も2分構成で行われた。まず、ビシケク国立大学のアリベコワ・アイグーリ氏とスマイロワ・サラマツト氏が「キルギスと日本の人々のことわざに共通するもの」というタイトルで発表した。「ことわざ」というキーワードを通して文化も言葉

も異なるキルギス人と日本人の間に子供の育て方や教育, 時間の大切さ, 人間関係, 知識などに関して共有する普遍的な価値観があること示す報告だった。

続いては, ウィレンスカヤ・ユーリヤ氏の「映像作品におけるプロダクト・プレイスメントの手法と効果 —映画とテレビドラマを例とした記号化と記号解釈の視点から—」だった。氏の報告は 2023 年ビシケク国立大学修士課程修了時の修士論文概要である。この報告でウィレンスカヤ氏が論じたのは映画作品における隠れた(あるいは隠された)広告の意味についてである。日本, キルギス, ロシア, アメリカなど, 各国の有名な映画やテレビドラマなどを例として取り上げ, 芸術作品と広告の関係と社会的影響の重要性が無視できないことを確認する報告だった。

3 本目の発表は, 人間文化研究機構国立国語研究所の福永由佳氏による報告, 「日本語学習者対象の新しいよみかき研究 —識字から字をよみかきする社会的実践へ—」だった。福永氏は日本で中長期的に生活してきた外国にルーツのある成人を対象とした読み書き実践について紹介し, 多様な読み書きのあり方を明らかにするためには, 日本語母語話者の経験や発想だけではなく, 外国人の日本語学習者としての経験や知見を持ち寄ることが重要であるとの見解を述べた。

「口頭発表Ⅱ」の最後は, モスクワ市立教育大学のプロコフィエフ・ミハイル氏による報告, 「言語文化的コンピテンシーの形成における日本の歴史諸説の分析的読書」だった。プロコフィエフ氏のテーマは大会 1 日目の「口頭発表Ⅰ」で翻訳・通訳における「コンテクスト」の重要性について報告したモズグノワ氏の話と関連している。プロコフィエフ氏は「コンテクスト」というキーワードを中心に, 外国語を習得し専門的に高いレベルで仕事をするためには外国語での言語文化的コンピテンシーも育成することが重要であるとした。プロコフィエフ氏は, こうした言語文化的コンピテンシーを訓練する重要な教材として日本の歴史的諸説を取り上げた。

大会 2 日目午後「口頭発表Ⅲ」での最初の発表は, 本稿の報告者であるベクトゥルスノフ・ミルラン(北海道大学スラブ・ユーラシア研究センター)による子どもの言語習得に関する報告だった。長年日本を生活の拠点とし, 子育てをしている自身の経験から, 居住国以外のルーツを持つ子供たちの言語習得問題について, 特に, 子供が言語習得過程において家庭で話される言葉(ルーツの言葉)よりも, 実際に暮らしている社会における幼稚園や学校, マスメディアと言った外の「環境」の影響が大きいと, 言語社会学を専門としていない立場からの私見を述べた。

続いて, サハリン国立総合大学のシャーシキナ・オリガ氏が「21 世紀初頭の日本社会におけるジェンダーモデルの行動の変化」というタイトルで発表した。報告では, 2000 年代以降の日本社会における女性の立場を様々な例で紹介し, 「男は外, 女は内」といった日本の伝統的なジェンダーモデルのイメージが次第に変わってきていることが示された。興味深い具体的な例として, 氏は 2 月 14 日のバレンタインデーに女性が男性に対してチョコレートをプレゼントすることが「義務」のようにになっている風景を取り上げ, 女性たちの間で日本社会の「義理」の贈り物を辞めようという運動が始まっていることを挙げた。

次の報告は 2023 年ビシケク国立大学卒業のクルムルザエワ・ジベック氏による「キルギスと日本社会における言語による世界のイメージ」だった。クルムルザエワ氏は「言語による世界観」を民族集団の伝説や昔話, キャッチ・フレーズ, 文学, 言い回しなどに集約されているも



のと定義する。言語による世界のイメージがその民族集団の世界における自己認識を形成するばかりでなく、そのメンバーたちの言動を方向づけるほどの影響力を持っていると主張し、言語による世界のイメージを基に現れる具体的な習慣として、日本とキルギス社会に共通する「敬老」や「礼儀正しさ」、「おもてなしの習慣」を取り上げ、両国の社会文化的側面を比較した。

「口頭発表Ⅲ」の最後は、モスクワ市立教育大学のフェチャーニナ・ウラドレナ氏による「日本語史というコースの内容・目的」という報告で、モスクワ市立教育大学の日本語学習者に対する「日本語史」というコースの内容が紹介された。フェチャーニナ氏は、学生たちにとって日本語がどのような歴史的過程を経て、現代語として成り立ったのかを理解することの重要性を強調するものだった。

以上、2023年の「第7回キルギス日本学・日本語教育国際研究大会」について、各報告を手短く紹介しながらまとめてみた。本国際研究大会は例年と比べてロシアからの参加者が多く、普段は交流の機会が少ないインドからの報告者も参加した実に国際的な研究大会になった。キルギス共和国日本語教師会の従来の主な関心テーマは「日本語」と「日本語教育」そして「日本文化」だったが、他方で今回のように中央アジアやロシア、インドにおける社会、文化、言語状況との比較を試みた研究も必要ではないかと、個人的に感じた。大会が終了後に大会関係者や参加者に感謝状や発表証明書が授与された。最後になるが、2日間の大会の盛会のため奔走した会員諸氏に深く感謝する。

キルギス国内だけでなく、日本在住の会員からも貴重な助言を得た。決して規模が大きいとは言えないキルギス共和国日本語教師会であるが、人的にも経済的にも様々な困難に直面しているのにも関わらず、今回のようなレベルでの国際研究大会が実施できたことで、キルギスにおける日本学にとって新たな業績を残したと言えるのではないだろうか。

キルギス共和国日本語教師会 役員・委員会等

2023年9月1日現在

◆役員等（任期：2023.09.01-2024.08.31）

- 会 長：ママーシェワ ジィデグーリ（カラサーエフ記念ビシケク国立大学）
副会長：シャルシェナリエワ アパラ（アラバエフ記念キルギス国立大学附属日本学院）
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 グリザット（キルギス日本人材開発センター）
顧 問：モルドガジエフ リスベク（キルギス日本ビジネス協議会会長，元駐日キルギス共和国特命全権大使（2011-2015年））

◆各種委員会

・広報委員会（会報発行）：

編集委員長：ママーシェワ ジィデグーリ

編集委員：氏原 名美

・出版委員会（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』編集部）：

編集委員長：ジュヌシャリエワ アセーリ

編集委員：ヴォロビヨワ ガリーナ，ベクトウルスノフ ミルラン

・2024年キルギス共和国日本語弁論大会実行委員会：

ジョルブラコワ マイラム（委員長），アスランベック クズ グリザット，

ドゥイショノワ ナリーザ，シャルシェナリエワ アパラ，板倉 佑真，

ウィレンスカヤ ユーリヤ，ソヴェトワ ジャズグリ

※詳細については教師会ホームページをご覧ください。

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

『キルギス日本語教育研究』投稿ガイド

キルギス共和国日本語教師会出版委員会（紀要編集委員会）

◆刊行の目的

キルギス共和国日本語教師会の会員等の研究成果・実践報告の発表に資する。

◆紀要名称

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

◆投稿内容・種類

- ・日本語教育学，日本学，授業実践・教育事情報告，通訳・翻訳，その関連分野のもので，未公開のもの（ただし，学会等での口頭発表はこの限りではない）
- ・同じ内容の原稿を他誌に投稿している場合（二重投稿）は不採用とする。
- ・「研究論文（Научные статьи）」「教育事情・実践報告（Состояние преподавания- практические отчёты）」「研究ノート（Научные заметки）」の3部門を設ける。

《参考：投稿原稿の種類》

①「研究論文（Научные статьи）」：

日本語教育学，日本学，授業実践，通訳・翻訳，その関連分野に関わる研究の成果をまとめたもの。

②「研究ノート（Научные заметки）」：

日本語教育学，日本学，授業実践・教育事情，通訳・翻訳，それらの関連分野に関わる動向、歴史資料，もしくは独創的で意外性のある発想に基づいている芽生え期の研究・実践に関わるもの。

③「教育事情・実践報告（Состояние преподавания- практические отчёты）」：

キルギス国内外の教育事情や，授業実践，通訳・翻訳の実践等に関わるもの。

◆投稿資格：以下のいずれかに該当する者とする。

- ・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・研究発表等）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、キルギス共和国日本語教師会委員の中から2名以上の編集委員で構成する。編集委員会は、教師会内外から、紀要編集の補助を担当する者として協力委員を選出することができる。
- ・年1回刊行（PDF形式および冊子体で発行する）

◆原稿の使用言語

原稿の使用言語は、日本語・ロシア語・キルギス語を原則とする。その他の言語については、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。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。
※掲載時期等の事情を考えたうえで、投稿を取り下げる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、編集委員会による査読を行い、掲載の採否を決定する。
採否の結果及びその理由については、締め切り日から2か月以内にEメール（kyoushikaikyrgyz.ed@gmail.com）にて、投稿者に通知する。

◆査読結果の取扱い

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

◆論文の公開

掲載された原稿は、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」等で公開する。

◆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)
(2021年9月一部改定)
(2023年9月一部改定)

『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）・日本語及びロシア語の要約、3 語以上 5 語以内のキーワード（和文及びロシア語文）を記載する。
- ・本文は日本語もしくはロシア語とし、ロシア語要約（200 語程度）と日本語要約（250 字程度）の両方をつける。原則 20000 字以内（題名、筆者名、所属、図表、参考文献含む）、図・表・写真は出典を明記して原稿に添付する。
- ・原稿第 1 ページ目に、著者の所属を和文もしくはロシア語文で書く。この場合、大学教員は大学名、大学の非常勤講師は主な勤務大学名、学部生・大学院生は学部・研究科名、学校教諭等は学校名等を書く。

【記載例】

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

◆論文の体裁

・和文論文

書体は、明朝体 11 ポイントを標準とする。

論文は、本文・要約ともにネイティブチェックを経ること。

本文は、書き出し及び改行後の書き出し部分を 1 コマ空ける。

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

・ロシア語文論文

書体は、Times11 ポイントを標準とする。

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

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

◆参考文献の書き方

※書式については、以下を参考にするものとするが、専門分野により既定の書式がある場合は、それに準ずるものとする。

・ 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(Table 1/Таблица 1)，表 2 (Table 2/Таблица 2)，…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 月一部改定)

(2021 年 9 月一部改定)

編集委員会より

研究紀要『キルギス日本語教育研究』第7号は、キルギス共和国日本語教師会とピシケク国立大学が2023年8月19日と20日に共催した『第7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、研究報告及び教育事情・実践報告を主な内容としています。

今後とも、キルギス共和国日本語教師会会員をはじめ、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皆様方と協力し合って、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。

2024年3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, ベクトゥルスノフ ミルラン

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 № 7

Редколлегия:

Асель Джунушалиева, Галина Воробьева, Мирлан Бектурсунов

©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 № 7

◆ Специально предоставленная статья

Руководство составлением спичей на японском языке на основе «стратегии убеждения»

Юто САЙДЗЁ ······ 6

◆ Научные статьи

Новая концепция исследования уровня грамотности изучающих японский язык

Юка ФУКУНАГА ······ 16

Преподавание иероглифов, повышающее самостоятельность студентов

Галина ВОРОБЬЕВА ······ 26

◆ Состояние преподавания/практические отчеты

Пишем критическое изложение текста

Маюми СЭКИ ······ 37

Практика онлайн-экстенсивного чтения в группах: на основе опроса после семинара по экстенсивному чтению

Нанаэ САКУТА ······ 49

«Тадоку» как сообщество: на примере «Клуба любителей тадоку»

Дурга РАМАЧАНДРАН, Гитанджали РАДЖАН ······ 61

Технологии и методы в обучении письменному переводу

Александра МОЗГУНОВА ······ 71

◆ Научные заметки

Жапондор менен кыргыздардын макал-ылакаптарынын жалпылыгы

Айгуль АЛИБЕКОВА, Саламат СМАЙЫЛОВА ······ 83

Символизация и интерпретация символов в фильмах и сериалах на основе методов продакт-плейсмента

Юлия ВИЛЕНСКАЯ ······ 89

Сравнительное исследование впечатлений от капсульных игрушек

Жазгуль СОВЕТОВА ······ 94

