

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

創刊号

【研究論文】

文化横断的的行為としての翻訳—異化と同化のせめぎあい

佐藤 貴之 1

ウズベキスタンにおける日本語通訳の事情と課題

イブラギモヴァ・マリカ 12

カザフスタンの日本語学習者と教師の自律学習に関するビリーフ

森 まどか 17

比較基準を表す形容詞の語構成に関する日本語とキルギス語の対照研究

アスランベック・クズ・グリザット 37

キルギス共和国における日本語教育の現状と課題—「現地化」した日本語教育ネットワークの構築・改善を目指して—

西條 結人 48

非漢字系日本語学習者の漢字学習法と指導法の効率化

ヴォロビヨワ・ガリーナ、ヴォロビヨフ・ヴィクトル 60

ニーズに適った教科書選び—初級日本語教科書分析と『J.Bridge』による授業実践研究—

ジュヌシャリエワ・アセーリ 75

【教育事情・実践報告】

日本語における類似例との比較を通じた現代ロシア語の語法に典型的な誤用の分析

ヴォロビヨワ・ガリーナ 83



キルギス共和国日本語教師会

Бишкек, 2017

УДК 811.521

ББК 81.2 Я

Н 34

創刊にあたって

キルギス共和国日本語教師会は、1999年に発足した団体です。キルギス（中央アジア地域含む）における日本語学習者に対する日本語教育の充実と促進を図り、日本語・日本文化の普及、キルギスと日本の相互理解を深めることを目的としています。

この度、教師会活動の媒体の1つとして研究紀要『キルギス日本語教育研究』を刊行することになりました。キルギスだけではなく、中央アジア地域の日本学・日本語教育研究の成果の公開や情報交換の場として機能する役割を担えるものと考えています。

2017年1月

キルギス共和国日本語教師会

**Н 34 Научные исследования в области преподавания японского языка в Кыргызской Республике
-Б.: 2017 - 100 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.

На этот раз в качестве еще одного вида деятельности ассоциации было решено опубликовать сборник трудов «Научные исследования в области преподавания японского языка в Кыргызской Республике». Мы надеемся, что данный сборник научных трудов, 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.

Н 460202500-17

ISBN 978-9967-31-568-6

УДК 811.521

ББК 81.2 Я

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

創刊号

первый выпуск

キルギス共和国日本語教師会

Ассоциация преподавателей японского языка Кыргызской Республики

2017

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

Ассоциация преподавателей японского языка Кыргызской Республики

Редколлегия

Юто САЙДЗЁ – магистр (педагогика),
старший преподаватель Бишкекского гуманитарного университета

Галина ВОРОБЬЁВА – доктор наук (японоведение),
бывший старший преподаватель Кыргызского национального университета

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

《目 次》

◆研究論文

文化横断的行為としての翻訳—異化と同化のせめぎあい

佐藤 貴之 1

ウズベキスタンにおける日本語通訳の事情と課題

イブラギモヴァ・マリカ 12

カザフスタンの日本語学習者と教師の自律学習に関するビリーフ

森 まどか 17

比較基準を表す形容詞の語構成に関する日本語とキルギス語の対照研究

アスランベック・クズ・グリザット 37

キルギス共和国における日本語教育の現状と課題

—「現地化」した日本語教育ネットワークの構築・改善を目指して—

西條 結人 48

非漢字系日本語学習者の漢字学習法と指導法の効率化

ヴォロビヨワ・ガリーナ、ヴォロビヨフ・ヴィクトル 60

ニーズに適った教科書選び

初級日本語教科書分析と『J.Bridge』による授業実践研究—

ジュヌシャリエワ・アセーリ 75

◆教育事情・実践報告

日本語における類似例との比較を通じた現代ロシア語の語法に典型的な誤用の分析

ヴォロビヨワ・ガリーナ 83

◆海外の学会・研究会報告等

日本語学・日本語教育学会議（ロシア/モスクワ）

サルクエワ・アイジャン 88

役員・委員会一覧その他 92

Оглавление

◆ Научные статьи

Перевод как межкультурное действие: между «остранением» и ассимиляцией

Такаюки Сато 1

Подготовка переводчиков японского языка в Узбекистане: проблемы и задачи

Малика Ибрагимова 12

Убеждения казахстанских учащихся, изучающих японский язык, и преподавателей в отношении самостоятельного изучения

Мадока Мори 17

Сравнительное исследование образования степени имён прилагательных в кыргызском и японском языках

Гульзат Асланбек кызы 37

Современное состояние преподавания японского языка в Кыргызской Республике и его задачи - для создания и совершенствования системы преподавания японского языка, адаптированной к местным условиям -

Юто Сайдзё 48

Повышение эффективности методов преподавания иероглифов учащимся из стран с неиероглифической письменностью

Галина Воробьева, Виктор Воробьев 60

Опыт работы по внедрению учебника «J.Bridge» в качестве основного учебного пособия для студентов кафедры японской филологии в Бишкекском гуманитарном университете

Асель Джунушалиева 75

◆ Состояние преподавания / научно-практический отчёт

Некоторые типичные ошибки в использовании современного русского языка и их объяснение с применением сравнения с аналогами на японском языке

Галина Воробьева 83

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

Конференция по японской филологии и методике преподавания японского языка в Москве

Айжан Саркуева 88

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

. 92

研究論文

UDK 811.521:81.25

文化横断的行為としての翻訳—異化と同化のせめぎあい

Перевод как межкультурное действие: между

«остранением» и ассимиляцией

佐藤 貴之 (上智大学)

Абстракт

В данной статье мы рассмотрим историю перевода русской литературы в современной Японии. Начиная с древних времен, язык и культура Страны восходящего солнца формировались через переводческое действие, которое привело к "остранению" родной культуры. Перевод является органической частью японской интеллектуальной истории. Однако в современной Японии все больше обращают на себя внимание переводчики, стремящиеся к ассимиляции или «японизации» других культур, в том числе и русской. Переводчики художественных произведений в наше время несомненно стоят перед выбором: «остранение» или ассимиляция. В данной статье мы пристальнее взглянем на дилемму, стоящую перед переводчиками в современной Японии.

キーワード：翻訳，異化，ナボコフ，村上春樹，米原万里

はじめに

本論では文化横断的行為としての翻訳を取り扱う。亡命ロシアが誇るノーベル賞作家ウラジーミル・ナボコフの有名な言葉にある通り、「どんな英語の単語もロシア語のトスカーに該当するものはない」。周知の通り、ナボコフは帝政ロシアに生まれ、アメリカで最期を迎えた英語とロシア語のバイリンガル作家である。近年、刊行された『ナボコフ—訳すのは「私」』(2011)で紹介されているように、ナボコフはロシア語と英語の間で自己翻訳をした。しかし、英語とロシア語を知り尽くしたそのナボコフでもなお、ロシア語の「トスカー」は英語には置き換えられないと考えた。なぜ「トスカー」は翻訳不可能なのか。それは、「ト

スカー」という言葉がロシア民族と共に長い歴史と歩んできたからかもしれない。翻訳者は言葉の意味は置き換えることが可能でも、その歴史、あるいは文化的背景までも翻訳することはできない。そのためには語源辞書で「トスカー」の頁を開き、「トスカーとは古代スラヴ語の *тъска* から生じた言葉で、本来的には「空虚」を意味する」と補足する必要があるが、あくまで翻訳者は伝達することが仕事であり、主体的に情報を付け加えることは好まれない。従って、翻訳者は苦し紛れに、この言葉を「憂鬱」と訳し、カタカナで「トスカー」のルビを振り、あとは読者の采配にゆだねるほかない。

同様の現象は日本語でも頻繁に見られる。日本語の方言研究で知られた金田一春彦は、翻訳しがたい日本語の例として「極まり悪い」を紹介している。日本人がいつ最も「決まり悪い」と感じるか、金田一によるとそれはプレゼントをもらったときである。「他人から理由もなくプレゼントされると、日本人は決まり悪くて、決まり悪くて仕方なくなる。その決まり悪さからなるべく早く解放されたくて、贈り主にお返しをする」。¹つまり、「極まり悪い」とは、贈り物とお返し物という日本の伝統文化と密接に結び付いた言葉で、その背景までも表現できるような言葉は諸外国語にないと考えている。

このように、すべての言葉は翻訳できたとしても、その言葉の背景にまで迫ることは難しい。そこには、文化間の差異があり、その差異こそが翻訳行為を困難なものとする。そのため、開国直後の明治日本では翻訳に並んで、翻案も多くみられた。近代日本文学の成立に大きく貢献した早稲田大学の坪内逍遙が『ジュリアス・シーザー』を『自由太刀余波鋭鋒』(1884)という歌舞伎作品として訳したことは有名である。しかし、翻訳は差異があればこそ価値がある行為であり、仮に文化が均質であるとすれば、翻訳行為そのものが意味を失う。翻訳史に詳しい安西徹雄の言葉を借りれば、「日本語の中に、ある種の異質性というか、非日本的要素を持ち込むという面がないと、翻訳として意味がない」²ということになりかねない。そして日本の近現代史は、異質なものを取り込み、翻訳行為という絶え間ない「異化」、ロシア語でいうところの「オストラニェーニエ」の連続だったといえる。戦後の日本もまた世界的な翻訳文学の一大王国であった。ドストエフスキ全集一つとっても、河出書房新社(1969-1971)、新潮社(1978-1980)、筑摩書房(1962-1991)がそれぞれの翻訳で出版しており、一つの作家だけで数種類もの全集翻訳があるような国は世界的にも稀である。明治維新以来、日本の教養社会は外国の文化を積極的に翻訳してきた結果、日本文学でも、外国文

学でもない、「第三の文学」といわれる翻訳文学が戦後社会に成立し、現代日本語の形成に並々ならぬ影響を与えてきた。

当然ながら、日本語の「異化」に異論を唱えた作家も少なくない。その最たる例として、近代日本文学の巨匠・谷崎潤一郎はエッセイ集『文章読本』(1934)の中で、日本語の破壊に警鐘を鳴らした。

明治以来、われわれはもう西洋文の長所を取り入れるだけ取り入れたのでありまして、これ以上取り入れることは即ち垣をこえることになり、我が国文の健全な発達のためには害を及ぼす、いや、すでに及ぼしつつあるのであります。ですから今日の場合は、彼の長所を取り入れることよりも、取り入れ過ぎたために生じた混乱を整理する方が、急務ではないかと思うのであります。³

谷崎によれば、印欧語と日本語は全く系統が異なる以上、「二つの国の文章の間には、永久にこゆべからざる垣」があり、二つの言語の合流は、国語としての日本語機能をも破壊しかねない。あくまでも言語はその国の文化に根付いている以上、「国民性を変えないで、国語だけを改良しようとしても無理」⁴と批判した。もちろん、谷崎は『源氏物語』の現代語訳を手掛けたほどの作家で、その言語文化観は保守的と言わざるを得ない。その代表作『痴人の愛』(1925)を紐解けば明らかなおと、欧米文化に感化されたナオミというハイカラで悪魔的な女性が保守的で古典的な日本人男性を破滅に追い込む物語となっており、『文章読本』の文学的パロディーと言える。

その一方、日本語は異文化との融合の連続であった。古代日本においても、「日出る国」の人々は日本古来の大和言葉と、中国伝来の漢語を融合させたハイブリッドな言語文化の歴史を生きてきた以上、翻訳文化は日本史の有機的一部と言える。そして戦後の日本語文化は、安倍公房や大江健三郎らの業績を通して、海外文化との合流を深め、ついには村上春樹のような人物を生んだ。この「世界的作家」に至っては、もはや伝統的な日本語ではなく、英語からの翻訳調を得意とした。エッセイ「翻訳することと、翻訳されること」(2000)の中で、村上春樹は創作手法を披歴している。

僕はこれまで僕なりに、母国語たる日本語を頭のなかでいったん疑似外国語化して——つまり自己意識内における言語の生来的日常性を回避して——文章を構築し、それを使って小説を書こうと努めてきた。⁵

村上春樹は英語からの翻訳調で小説を書いてきた作家を自認している。さらに踏み込んでいえば、村上春樹の文学は日本文化の土壌に育っていないといえる。柴田元幸との対談集『翻訳夜話』の中で村上は「日本の作家から小説技法を学んだというのがまったくなかったから、自分で自分の文体というのを作らなくちゃいけなかった」と告白している。⁶そのためか、村上春樹は現代日本で最もグローバルな作家になった。特に韓国でムラカミの人気は高く、その受容についてユン・サンインは次のように回想している。

当時彗星のごとく現れたこの謎に包まれた日本人作家を、なぜか、誰もが苗字の「ムラカミ」を省いて「ハルキ」という名前だけで呼んでいたが [中略]、不思議にもそこには、「谷崎」や「川端」「太宰」と口にするときのようなエキゾチックな響きはなかった。⁷

このように、「ハルキ」という文学は、谷崎や川端のような古典文学の代弁者ではなく、世界文学の代弁者として、脱民族化されたグローバルな文学の代弁者として受容された。しかし、翻訳行為による日本文化の「異化」の歴史にも新たな展開が拓けてきたといえる。今日の翻訳世界を見ていると、日本文化の異化よりも、異文化の日本化が見受けられる。

「あまりに日本的な」ロシア文学

ロシア文学の日本化、その立役者となったのが文学者の亀山郁夫であろう。超意味言語という世界言語を構築しようとした天才詩人 V・フレーブニコフの紹介者として知られた亀山が 2006 年に光文社の古典新訳シリーズから『カラマーゾフの兄弟』の新訳を刊行すると、これは日本のロシア語社会を巻き込んだ、空前の大論争に発展した。元来、日本の読者層はロシア文学にとりわけ関心が高く、翻訳文学の需要は大きかったものの、『カラマーゾフの兄弟』は翻訳作品としては異例のミリオンセラーを記録した。各メディアでそれは大きく取

り上げられ、まさに亀山は時の人となった。2013年にはフジテレビが「カラマーゾフの兄弟」を原作としたドラマを制作し、黒澤家の兄弟が起こす父殺しのサスペンス・ドラマをお茶の間に届けたことは記憶に新しい。その亀山訳が誤訳の代名詞として議論され始めたのである。もちろん、翻訳者も人間である以上、誤訳は避けられない。ましてや通訳と違い、翻訳は広く衆目にさらされるため、翻訳者の誤訳はより目立つことは自明である。さらに踏み込んでいえば、「あらゆる翻訳は《誤訳》であり、あらゆる読解は《誤読》なのかもしれない」。⁸

しかし、批判は続き、亀山批判を行う書籍まで刊行されるようになった。こうした批判の根底には、古典文学の翻訳に対する保守的な伝統精神があると言えるだろう。元来、日本ではロシア文学がこよなく愛されてきた。東京外国語学校でロシア語を学んだ長谷川辰之助によるツルゲーネフの翻案に始まり、日本の近代文学はロシア文学の影響抜きに論じられるものではなく、翻訳を改めようとする試みは慎重に行う必要がある。そのため、亀山の大胆不敵な試みは多くのロシア文学愛好家による反発を呼んだ。その亀山が試みた最たる例、それはロシア文学の日本化という試みである。

ロシア語文化圏の呼称は氏名、父称、苗字の三つから成り立つが、日本には父称が存在しない。そして氏名（アレクセイ）だけで呼びかけた場合と、氏名と父称（アレクセイ・フォードロヴィチ）で呼びかけた場合に起きる、態度の変化も日本には無縁である。ロシア語文化に通曉しない限り、こうした差異が伝わらないのは明らかだが、明治維新以来、日本の翻訳界では原文通りに訳してきたため、読者を混乱に陥れてきた。ロシア・ポーランド文学者の沼野充義によれば、「《原文に忠実な、厳密で正確な訳」とされるものが、しばしば正確でも何でもなく、誤解を招くものや意味不明なものになっている」。⁹イタリアには「翻訳者は裏切り者」Traduttore - traditore、という有名なことわざがあるが、文化や状況、時代に合わせて、原文の内容を修正していく必要があることは明白である。

登場人物の名前が覚えにくい、という不満は十中八九、読者の口から聞こえるものの、翻訳者は原文を重視するあまり、読者の声に耳を傾けてきたとは言えない。その文化的差異を取り払おうとしたのが亀山の試みである。

亀山訳は読みやすさを徹底的に重視した翻訳と言えるが、読みやすさの秘訣はそれだけではない。『カラマーゾフの兄弟』を翻訳した際の経験は佐藤優との共著『ロシア：魂と闇の

国家』に記されている。この対談で、亀山は自身の翻訳経験について次のように告白している。

だいたい、ぼくは佐藤さんと比べると、とてもパッシブな人間らしくて、自分の日本語を自由にコントロールできないところがある。結局、稿を重ねるうちに少しずつ言葉が出てくるという感じで、しばしば「赤字の天才」とか皮肉られるのですが、[中略]時とすると第四稿あたりでようやく自分らしさが出てくるといった具合ですよ。¹⁰

ここで亀山が書いていることは、もはや翻訳のテクニックではなく、小説作法のように思われる。つまり、亀山が訳しているのではなく、亀山がドストエフスキイの代わりになって書いていると解釈できる。「第四稿あたりでようやく自分らしさが出てくる」というのはそのように解釈可能である。『ロシア：魂と闇の国家』で亀山は「ドストエフスキイにかぶれ、ドストエフスキイと息をしていた」と学生時代のロシア文学熱を述懐しているが、それはまさに作家と翻訳者の関係を越えて幽霊とイタコのような関係であるかもしれない。村上春樹もまた作家になる前は翻訳者の経験を持つが、「相手のテキストのリズムというか、雰囲気というか、温度というか、そういうものを少しでも自分のなかに入れて、それを正確に置き換えよう」¹¹という姿勢を重視している。

翻訳の理論書を紐解けば、「翻訳者の存在を感じさせる翻訳がいいのか、それとも翻訳者は透明人間に徹するのか」¹²、といった議論がしばしば聞かれるが、亀山の場合においては、ドストエフスキイと同化してしまった、というべきである。そしてその翻訳が日本社会で空前のベストセラーとなったのは、翻訳者が自らの声で作家の存在を日本に伝えることができたからかもしれない。実際、亀山訳からは原文本来の陰鬱で、重苦しい雰囲気は感じられない。亀山の挑戦は日本のドストエフスキイを生むための挑戦だったと言える。その実、亀山は小説家として数年後に『新カラマーゾフの兄弟』を発表し、ドストエフスキイが書き残したものを書きつくそうとしている。沼野は、亀山の果敢な挑戦をドストエフスキイが好んで用いたテーマの「父殺し」にちなんで、「ドストエフスキイ殺し」と呼んだが、それはあまりにロシア的な作家を日本文化に同化させてしまった亀山の一つの異業と言える。

また、同じくロシア文学の日本化を試みた文学者として浦雅春の名前が挙げられる。東京

大学で教鞭を取った浦はロシア演劇の紹介に尽力したが、その画期的な試みとしてゴーゴリの落語訳がある。浦は『外套』の有名な書き出しを次のように翻訳した。

えー、あるお役所での話でございます……。まあ、ここんところはそれがどこのお役所であるのかは申し上げないほうがよろしいでしょうな。なにしろ、省庁にしろ、連隊にしろ、官庁にしろ、ひとことで申しまして、お役人ってえ人ほどこの世で気の短い人はございませんから。きょうびどんな人でも、ご自分がぶじょくされるってえと、すぐさま自分のお仲間までが侮辱されたと受け取っちゃう。[中略]というわけで、あたくしも不愉快な目にはあいたくありませんのでこれからお話する役所についても、とある役所とよばせていただくことにいたします。¹³

このように浦は現代語訳ではなく、翻案に近い形でゴーゴリの『外套』を落語調の日本語に置き換えた。もちろん、浦の落語訳は唐突な思い付きではなく、綿密な理論的裏付けがある。その例として、浦はゴーゴリの作品世界に特徴的な「語り」の手法に着目した。ロシア・フォルマリズムの理論家 V・エイヘンバウムは論文「ゴーゴリの外套はいかに作られたか」の中で、次のように作品手法を評価している。

ゴーゴリは多くの同時代人が証言しているように、自分の作品を朗読する能力において優れていた。[中略] こういう事実はずべて、ゴーゴリの原作の基礎が語りにあること、彼の作品は生きた話しことばの表現と話しことば固有の感情から成り立っていることを示している。そのうえ、この語りは単なる叙述、単なる語りではなく、作り顔と調音を通じてことばを模写する傾きを持っている。文の選択と結合は論理的な語法の原則によるよりは、むしろ、表現を重視した語法の原則に従い、調音、作り顔、音の身振りなどに特別な役が割当てられる。¹⁴

ここでエイヘンバウムはゴーゴリ作品の特徴として、調音、作り顔、音声的ジェスチャーなどを指摘しているが、その多くは江戸時代の日本に生まれた落語という大衆文化にも特徴的であるといえる。浦の言葉によれば、「語り手がああでもないこうでもない、行きつ戻

りつしながら話を繰り出していくさまは、まさに噺家の語り口にそっくり¹⁵である。従って、浦の大胆な翻案は理論的裏付けのもとに行われたという意味で、きわめて戦略的な行為といえる。

同化する通訳者の宿命

作家と通訳者の関係を「幽霊とイタコ」のようだと形容したが、これはロシア語通訳会の巨匠・米原万里の言葉である。米原の死後に刊行された対談集『言葉を育てる』(2008)には、当時の民主党議員で、「総理！総理！総理！」の掛け声で知られる辻元清美や、解剖学者で作家の養老孟司、イタリア語の同時通訳者・田丸久美子との対談がおさめられているが、その対談のどれもが、ロシア語通訳会をリードしてきた米原万里という人間のエッセンスを掴んでいる。

この対談集には数多くの著名人が登場するが、この中で米原はアイデンティティ・クライシスという、通訳者の苦悩を打ち明けている。職業柄、通訳者の使命は原発言者の主張を一方的に伝えることが業務で、自分自身の発言は一切求められない。そのため、十日も一緒に仕事をしていると、次第に要人の考えによって「私」という人間のアイデンティティーが支配されていく。西木正明との対談「人間のやってることってやっぱり面白い」(2000)で米原は通訳者の苦悩を次のように告白している。

あるロシアの作家がやって来て、その人にくっついて日本中回って、講演も対談も、買い物なんかの日常生活に必要な通訳も全部つき合って十日たったらね、こいつ、絞殺したいと思ったんですよ。それで私は人格ができてないから絞め殺したいなんて思うんだ、通訳向かないなと思って、通訳仲間に相談したんです。そうしたら米原さん、あなた十日も辛抱したの、私なんか三日目で殺したくなるわよって言われてね。結局、言葉っていうのは、その人の思想とか感情とか、その人自身の表現のためにあるわけですよ。ところが自分のためじゃなくて、自分と全然違う考えの人のために、自分の言語能力をフル回転させて使ってしまう。本当は自分自身を表現するためのものなのに。¹⁶

通訳者・翻訳者というのは、他人の仮面をかぶって生きる人間である以上、他人の仮面に自分が支配されそうになると、その仮面が憎悪の対象となることもまた事実であろう。その米原万里が通訳成功の秘訣として紹介しているのが、イタコの視点である。米原はなぜ通訳者の家業をイタコと比較したのか。米原は次のように発言している。

米原：「字句どおり通訳する」ということは不可能で、結局は話し手の言いたい内容を伝えるというのがいちばん簡単なんだけれども……その、言いたい内容を伝える時には、言っている人の立場になる方が早いんです。話し手の立場になったほうがいい。同時通訳するときには、何を言うかわからないまま聞いています。次に何を言うか、予想しながら文の形をつくっていくわけですね。そうすると、予想する時には、その人の立場になった方が予想しやすい、ということなんです。

糸井：イタコですね。

米原：そうそう、イタコみたいに。だから「そうなるふり」が必要なわけ。[中略]それで、とんでもないとおっしゃるけれども、字句どおり訳すことの方が、ずっと大変なんです。字句どおり訳せる人は、天才だと私は思うんですね。¹⁷

このように、原発言者の考えを手に取るように理解し、伝達できる能力と経験こそ翻訳者は培うべきだと米原は考えた。目的地、着地点を見据えながら、原発言者の思考という流れに乗っていく方が比較にならないほど伝達しやすいに違いない。

しかし、それでもやはり「翻訳者の存在を感じさせる翻訳がいいのか、それとも翻訳者は透明人間に徹するのか」という議論の答えにはならない。おそらくは翻訳者の存在を感じさせる翻訳もよく、透明人間に徹した翻訳もよいのだろう。一義的な答えが出せない、そのあいまいさに翻訳行為の魅力はある。

現代セルビア文学の巨匠ダニロ・キシユの翻訳家としても有名な詩人・山崎佳代子は多文化共生のあり方を追求しつづけてきた。文化の境界で揺れ動く山崎の作品『ブダペスト空港』からは、母語と外国語の上手な付き合い方を学ぶことができるかもしれない。

たとえば母語は箱の形	異国の言葉は卵ではなく
外国語は卵の形をしていて	葡萄酒ではないか
母語のなかに	今夜、家にもどったら
すっぽり収まっても	男の国の言葉に
すっかり同じ容積にはならない	酔い痴れよう
卵の容積は	まるやかな慣用句を
箱より	舌の先で味わおう
常に小さい	ふとそう思った
と言う人があった	母語も
そうだろうか	男の言葉も
私の母語は箱の形ではなく	通じない
よい酒をいれる革袋	冬の空港で ¹⁸

注記

1. 米原万里 (2005) 『真昼の星空』, p.181, 中央公論社
2. 安西徹雄 (2005) 『翻訳を学ぶ人のために』, p.24, 世界思想社
3. 谷崎潤一郎 (1973) 『文章読本』, p.32, 六興出版
4. 同上, p.36
5. 村上春樹 (2000) 「翻訳すること, 翻訳されること」 芳賀徹編 『翻訳と日本文化』, p.112, 山川出版社
6. 村上春樹・柴田元幸 (2000) 『翻訳夜話』, p.219, 文芸春秋
7. 尹相仁 (2000) 「冒険の時代——韓国の [村上春樹現象]」 『翻訳と日本文化』, p.104
8. 多和田葉子 (2006) 「ある翻訳家への手紙」 岩波書店編集部編 『翻訳家の仕事』, p.171, 岩波書店
9. 沼野充義 (2006) 「不自由の果てへの旅」 『翻訳家の仕事』, p.33
10. 亀山郁夫・佐藤優 (2008) 『ロシア: 闇と魂の国家』, pp.37-38, 文芸春秋
11. 村上春樹・柴田元幸 (2000) 『翻訳夜話』, p.36

12. 世界は第二の村上春樹を待っている—翻訳家・柴田元幸インタビュー, 「Nippon.com」
<http://www.nippon.com/ja/views/b02903/> (2016年11月策定)
13. ゴーゴリ (2006) 『鼻／外套／査察官』, p.69, 光文社
14. エイヘンバウム (1971) 「ゴーゴリの『外套』はいかに作られたか」 水野忠夫編『ロシア・フォルマリズム文学論集 I』, pp.304-306, せりか書房
15. ゴーゴリ (2006) 『鼻／外套／査察官』, p.360
16. 米原万里 (2008) 『言葉を育てる』, pp.72-73, 筑摩書房
17. 同上, pp. 279-280
18. 山崎佳代子 (2010) 『みをはやみ』, pp.50-53, 書肆山田

研究論文

УДК 81.362:371.3

ウズベキスタンにおける日本語通訳の事情と課題
Подготовка переводчиков японского языка в Узбекистане:
проблемы и задачи

イブラギモヴァ・マリカ (ウズベキスタン国立世界言語大学)

Абстракт

Узбекско-японские отношения достигли такого уровня, когда подготовка профессиональных переводчиков с японского языка стала насущной задачей. Проблема состоит, во-первых, в нехватке переводчиков, и, во-вторых, в их квалификации. Решать её необходимо взаимными усилиями обеих стран.

К сожалению, на сегодняшний день работы по устному переводу для переводчиков со знанием японского языка в Узбекистане мало, и в основном это работа на уровне правительственных организаций. Слишком маленький объём переводческой работы, связанной с японским языком, в Узбекистане не даёт переводчикам возможности заниматься исключительно переводами, что сказывается на уровне их квалификации. Также это ведёт к поиску ими переводческой работы за рубежом.

В последнее время в сфере переводческой деятельности встаёт также проблема языка, связанная с узбекской действительностью и спецификой системы образования. Поэтому без знания русского языка переводчиком работать невозможно, а продолжающийся рост востребованности узбекского языка требует также хорошего знания узбекского языка.

Лучше складывается ситуация с письменными переводами, но они востребованы в основном в деловой сфере. Одной из важнейших задач для углубления сотрудничества и взаимопонимания между нашими странами можно назвать перевод японской литературы на узбекский язык.

Узбекскому государственному университету мировых языков, в котором есть факультет теории и практики перевода, очевидно, должна принадлежать ведущая роль в решении задач подготовки специалистов по переводу на русский, узбекский и японский языки.

キーワード：ウズベキスタン国立世界言語大学、通訳・翻訳者不足、専門家育成、
仕事の問題、ウズベク語・日本語の通訳者

1. 通訳・翻訳者不足、質の問題

1. 1. 教育の問題

ウズベキスタンの日本語教育は1991年から始まり、現在、日本語の専門家は3つの大学で育成されている。それはタシケント国立東洋学大学、サマルカンド国立外国語大学とウズベキスタン国立世界言語大学である。しかしながら、それらの大学における日本語通訳・翻訳の専門家は育成されていない。例えば、現在まで東洋学大学は日本語、日本文学、日本経済、日本国際関係、日本史、日本哲学などの専門家を育成してきた。現時点では、サマルカンド外国語大学、2014年から日本語教育を始めたばかりの世界言語大学でも同様に、日本語、日本文学の専門家しか育成できていない。3つの大学のカリキュラムは同じで、通訳・翻訳関係の科目は4年生の通訳理論と実践しかない。東洋学大では理論は他の言語の学生と一緒に実施され、実践は日本語で1年間1週間に2時間行われる。

サマルカンド外国語大学、世界言語大学では通訳理論・実践学部がある（東洋学大学は通訳理論・実践講座のみ）が、西洋の言語及び中国語の通訳・翻訳の教育しか行われていない。

サマルカンド外国語大学は修士課程における通訳の日本語専攻があるそうだが、卒業生は日本語のガイド、日本語教師として活躍し、通訳していることを聞いたことがない。

ウズベキスタン・日本人材開発センターでは一時的に通訳コースが実施されたことがあるが、現在はない。

1. 2. 仕事の問題

以上の3つの大学の卒業生は、卒業後日本語を使う仕事をする場合は高校の日本語教員か日本語ガイドくらいしか選択肢がない。通訳の仕事我希望する場合、学校で教育を受けていないため、まず資格がない。さらに、経験もないため、雇われる可能性はゼロに近い。いくら日本語能力があっても、例えば、長い日本での留学経験があっても、通訳ができるわけではない。

残念ながら、ウズベキスタンは日本語通訳の仕事がもともと少ない。具体的に言えば、日本語通訳の仕事は役所・政府と行うことが多く、民間企業と行うことはほぼない。各省レベルの通訳だと、もちろん、初心者には難しいし、推薦がなければ雇われない。推薦されるレベルまでは初心者は何度も失敗しながら経験を積むが、そもそも仕事はあまりない。

ある程度の通訳のレベルの人は定期的な通訳の仕事がほとんどないので、通訳以外の仕事もしている人が多い。安定した仕事を海外で探す場合もある。ウズベク人はロシア語、ウズベク語、英語、日本語ができて、日本、ロシア、カザフスタン、米国などで仕事を見付けている。

一方、ウズベキスタンの通訳は仕事の量が少ないので、どんな分野の仕事でも受けるようにしているのが、大変準備に手間がかかる。例えば、ドイツでは通訳が分野別に活躍していて、医療の通訳はその分野の仕事しか受けない。その場合は、ウズベキスタンの場合とは異なり、通訳の準備も楽である。したがって、通訳の質も向上するだろう。以上の理由で、ウズベキスタンの通訳の人数は相当に限られていると判断できる。

同時通訳の場合は、さらに困難な状況である。通訳が足りないため、ロシア・日本など、海外から通訳が雇われることがある。

翻訳の場合は、最近東洋学大学の卒業生が日本語の翻訳会社を作ったため、良質な翻訳が期待できるようになった。ところが、その会社の人は「日本語の翻訳がある程度できる人を雇いたいが、なかなかいない」と言っている。つまり、高いレベルの日本語と母語を扱う人材が不足しているという問題がある。

結論としては、ウズベキスタンではある程度の専門家になるまでに時間と苦労がかかる。なぜならば、日本語の翻訳者、逐次・同時通訳者が大学などの高等教育機関で育成されておらず、経験を積みながら専門家になる方法しかないこと、専門家になると仕事の量が少ないため、海外で仕事を見つけた方が魅力的であることが原因として挙げられる。このため、結局ウズベキスタンではプロの通訳・翻訳者は集まることのないだろう。

1. 3. 言葉の問題

ウズベキスタンではウズベク語は国語、ロシア語は国際語だと言われている。両方使用している人はタシケントの場合多いが、同じ上級レベルで使用できる人が少ないと考えられる。その理由はウズベキスタンの教育制度にある。小学校から大学院まで、国民それぞれがウズベク語かロシア語で教育を受けることになっている。多くのロシア語で教育を受けたウズベク人はウズベク語が日常会話レベルでしか使用できない。しかしながら、ウズベキスタンの独立以降、社会におけるウズベク語の使用は増加する一方である。現時点では、通訳・翻訳はまだまだロシア語から日本語が多いが、地方に行くとロシア語ができない人が多く、地方の役所の責任者はほとんどウズベク語で面談を行う。そうすると、これからはウズベク語でも通訳・翻訳できる専門家の需要が増えてくるだろう。ところが、今はまだロシア語ができないと通訳・翻訳の仕事はほとんどないため、ウズベク語・日本語の通訳は育たない。

2. 今後の課題

2. 1. 教育の課題

さて、どうすればウズベキスタンにおける日本語通訳・翻訳者が育つのか。筆者は、根本的な問題の解決方法は教育であると考えている。ウズベキスタンの3つの大学で日本語教育があるのに、通訳・翻訳の専門家育成がなぜされないのか不思議である。その場合は教える専門家、教材などが必要だという問題もあると思われるが、これは日本語教育を始めた時の問題と同じではないだろうか。その当時も、教科書も教員もいなかったため、ロシアのカリキュラムを元にしたか、日本から教員を招待したりして、とにかく日本語教育を始めたのだった。サマルカンド国立外国語大学とウズベキスタン国立世界言語大学では西洋の言葉の通訳・翻訳の育成がされているので、そのカリキュラムを利用できると考えられる。通訳・翻訳者になりたい人のためにウズベキスタン日本人材開発センターにおける特別コースを開くことも一つの方法だと思われる。

以上の課題を解決するためにはこれから特にウズベキスタン国立世界言語大学の役割が大きくなると思われる。ウズベキスタン国立世界言語大学は2013年5月23日№ IIII-1971の大統領令によりウズベキスタンにおける外国語教育の主な教育機関として示されている。そのため大学は国の予算で2014-2016年に再建築され、教育のための新設備が導入されている。2015年にKOICAが通訳育成のために同時通訳設備も寄付した。すでに歴史のある通訳・翻訳の理論と実践学部がある大学は日本語通訳育成する専門家不足の問題さえを解決すれば、日本語における通訳・翻訳を育成する基盤になる可能性がある。

2. 2. 日本文学をウズベク語に翻訳する課題

両国の文化交流、相互理解のための現実的な課題の1つとして、日本文学をウズベク語に訳すことが挙げられる。残念ながら、多くの日本文学の作品はロシア語でしか訳されていない。ウズベク語に訳される場合はロシア語から訳されている。このような重訳では、どこまでオリジナルに近いかは疑問である。ロシア語ができない多くのウズベク人のために、日本文学を紹介できる多くの日本語・ウズベク語翻訳の専門家を育てるという課題は大きい。今は、両国間の多くの援助プロジェクトがあるので、その1つとして大きい翻訳プロジェクトが実施できないだろうか。そうすれば、日本語教育を受けた大勢の卒業生にとって仕事の課題の解決になる。

以上の課題は、ウズベキスタン・日本両国の関係の発展のために非常に重要なため、力を

合わせて解決する必要がある。そのため、日本語通訳・翻訳の育成を可及的速やかに行いたい。これには、ウズベキスタン側の努力はもちろん、在ウズベキスタン日本国大使館、JICA、国際交流基金、日本の機関、財団などの更なる協力が必要不可欠である。

研究論文

UDK 371.388.6:811.521

**カザフスタンの日本語学習者と教師の自律学習に関するビリーフ
Убеждения казахстанских учащихся, изучающих японский
язык, и преподавателей в отношении самостоятельного
изучения**

森 まどか (元カザフスタン日本人材開発センターJF 日本語専門家)

Абстракт

Это исследование, основанное на результатах анкетирования BALLI, выявляя убеждения учащихся и преподавателей Казахстана, связанные с самостоятельным изучением японского языка, раскрывает их особенности. Я твердо убеждена, что казахстанские учащиеся должны нести ответственность за свою учебу, но, с другой стороны, я понимаю, что в различных аспектах они зависят от преподавателей. Тем не менее, я также поняла, что они не так сильно зависят от преподавателей, как учащиеся в других странах. Кроме того, я убедилась, что школьники, как правило, больше зависят от учителя, чем студенты и взрослые учащиеся, а автономия преподавателей гораздо выше, чем учащихся, и они способны к самоконтролю. Важно, чтобы преподаватели без необходимости не упорствовали в собственных убеждениях, задумывались о различии убеждений с учащимися и шаг за шагом направляли их к самостоятельному изучению языка.

キーワード : BALLI, 自律学習, ビリーフ, 教師依存

1. はじめに

日本語に限らず、外国語学習を進めていくと、様々な観点において個人差が現れてくる。この個人差の要因の1つとして、学習者個人が持っている言語学習に関する考えや価値観が影響していると言われている。「言語学習はどのようなものであるか」、「どのようになされるのか」などについて学習者が普通のものとして持っている思いや価値観は“Belief (s)”と呼ばれ、日本語では「ビリーフ」「信念」「確信」などと訳されている(高崎 2014)。本研究では、このうち「ビリーフ」を用いることとする。

カザフスタン日本人材開発センター (以下, KJC) では, 2011 年 10 月より国際交流基金 (以下, JF) と日本語講座を共催することとなり, JF 日本語教育スタンダードに準拠した『まるごと 日本のことばと文化』(以下, 『まるごと』) を教材として使用するようになった。『まるごと』は, ヨーロッパ共通言語参照枠 (以下, CEFR) を基に作成された JF 日本語教育スタンダードに沿って開発されている。「CEFR はその理念として, 複言語主義, 学習者中心の言語教育, 自律した学習者の育成, 生涯にわたる言語学習, 行動中心の考え方を推進し」(国際交流基金 2009) ている。また, 『まるごと』はポートフォリオの使用が組み込まれているが, その効果として, 「自律的学習能力や, 学習の動機づけを高めることができます」(国際交流基金 2010) とされており, 『まるごと』は, 生涯にわたって自律した学習ができるよう, 学習者が主体となり, 自ら気付いて理解し, コミュニケーションできるようになることが重視されている。学習者の自律性は, 学習者オートノミーとも呼ばれ, 「自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容, 方法に関して選択を行い, その選択に基づいた計画を実行し, 結果を評価できる能力」(青木 2005) と定義されている。

カザフスタンの教育事情について調査した JETRO (2015) は, 「ソ連邦崩壊後はテストの点数のみが評価の対象となっている。この結果, 生徒は問題を理解し, 自分で考えることよりも, 高い点数を取ることを考え」と指摘している。また, UNSECO (2013) は, カザフスタンの「教師は子どもにやる気を起こさせるインタラクティブな教え方をあまりしていない (筆者訳)」と述べており, カザフスタンの学校は学生が教師に従って学習する従来の教師主導型が一般的である。そのような状況下において, 自律した学習者の育成が根底にある『まるごと』の導入は容易ではなかったが, 導入から 4 年以上が経ち, 『まるごと』はある程度, 受講生に受け入れられているように感じる。そこで, カザフスタンの日本語学習者および教師が自律学習についてどのようなビリーフを持っているのか調査することにした。

カザフスタンは旧ソ連からの独立後, 1992 年にアル・ファラビ名称カザフ民族大学 (現在のカザフ国立大学) 東洋学部中国語学科において日本語コースが開設されたのが, 日本語教育の始まりである。その後, 日本語教育は次第に広がりを見せ, アルマティの教育機関では, 大学 4 校, シュコーラ (初等・中等教育) 5 校で日本語が教えられていた時代もあったが, 現在は大学 2 校, KJC, 日本語学校 1 校の 4 機関のみである。また, 1997 年にアルマティからアスタナに首都が移転され, 同年にアスタナにある L.N. グミリョフ名称ユーラシア国立大学で日本語教育が開始された。しかし, アスタナの日本語教育はアルマティほど広がりを見せず, これまで大学 1 校と KJC で教えられているのみである。旧首都であるアルマティと新首都であるアスタナにおける日本語教育における環境の違いが, 学習者・教師のビリーフに影響しているのかについても考察する。

2. 先行研究

日本語学習者が言語学習についてどのようなビリーフを持ち、それが日本語学習にどのような影響を与えているかについては、斎藤 (1996)、木谷 (1998)、若井・岩澤 (2004)、片桐 (2005)、阿部 (2009)、高崎 (2014) 等の報告がある。これらの先行研究はいずれも Horwitz (1987) による BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) を使用している。BALLI は、言語学習に関する短文の質問について「1. 強く賛成する」「2. 賛成する」「3. どちらとも言えない」「4. 反対する」「5. 強く反対する」の 5 段階から自分の考えに近いものを選択するものである。

斎藤 (1996) は自律的学習に関わるビリーフの調査に焦点を絞り、日本の日本語学校で学ぶ学習者および教師を対象に調査を行った。学習者は自分の学習プロセスを管理して学習を進めることに肯定的であるが、実際には具体的方法を知らないため、かなり教師に依存的であり非自律的であると指摘している。また、「教師の依存」に関して学習者と教師のビリーフに大きな違いが見られたことから、ビリーフの不調和を考慮すること、つまり教師が性急にそして一方的に学習者に自律的学習を求めてはならず、教師が繰り返し自律的学習場面を提供して自信をつけていくことが求められると述べている。

阿部 (2009) はスペインの大学生を対象に調査を行い、全般的に学習者には楽観的意識があり、教師依存の傾向が見られること、また年齢が高い方が教師への依存が弱いことを明らかにし、教師には様々な授業内容や教室活動の提供が求められていると述べている。

高崎 (2014) はメキシコの学習者を調査し、スペインおよびフィリピンと比較した結果、学習者について楽観的な側面が窺えること、教師に対してはサポートや学習環境整備といった側面的な指導ではなく、直接の教授・チェック・助言・評価を受けたいと思っており、自律学習よりも教師依存の傾向が強いことを指摘した。

先行研究の結果との比較も可能であることから、今回の調査でも、先行研究に倣い BALLI をベースにした質問紙を作成することにした。

3. 調査方法

3. 1. 調査方法

本研究では、自律学習に関するビリーフを調査するために、Horwitz の BALLI に基づき、上述した先行研究を参考に一部改編し、7 つの要素に関連する 43 項目から成る 5 段階リカード式の質問紙を作成した。日本語で作成した質問紙をロシア語に翻訳して使用した。KJC の専任講師が日本語からロシア語に翻訳し、それを KJC 関係者 2 名 (1 名は翻訳担当者とは別の専任講師、もう 1 名は日本語を理解しない専任スタッフ) に回答してもらう中で、ロシア語の明確さや正確さについて確認し、より適切なロシア語翻訳となるよう修正を行った。

7つの要素は以下の通りで、A～Dの4つの要素は自律学習の定義(Knowles 1975, Holec 1981)に関するもの、E～Gの3つの要素は優秀な言語学習者 (Stem 1975) の自律的学習態度に関するものである。

- | | |
|---|--------------------------|
| A | 学習目的および学習目標を設定する |
| B | 学習方法を決定する |
| C | 学習素材を選択する |
| D | 学習の成果の評価やセルフモニターを行う |
| E | 学習中の気持ちをコントロールし、積極的に学習する |
| F | 周囲の状況をうまく利用して、学習の環境を整える |
| G | 教師に依存しない(自分の学習に責任を持つ) |

3. 2. 調査対象者

調査対象者は、表1および表2に示したアルマティとアスタナの日本語学習者175名(アルマティ3機関：KJCアルマティ108名、カザフ国立大学17名、カザフ国際関係外国語大学30名、アスタナ2機関：KJCアスタナ17名、ユーラシア国立大学3名)、現地日本語教師19名(アルマティ3機関：KJCアルマティ3名、カザフ国立大学7名、カザフ国際関係外国語大学3名、アスタナ2機関：KJCアスタナ3名、ユーラシア国立大学3名)である。2015年10月～2016年7月にかけて、質問紙への記入またはGoogleフォームを利用しネット上で回答してもらった。なお、学習者のうち、カザフ国立大学、カザフ国際関係外国語大学、ユーラシア国立大学の回答者は、日本語を専門として学習中である。KJCアルマティおよびアスタナの学習者には、大学生の他に、中高生や一般成人も多く含まれ、趣味として日本語を学んでいる者も少なくない。

表1 調査協力者(日本語学習者)の概要

総数	175名	平均年齢	20.5歳
男女	男性50名(29%), 女性125名(71%)	平均学習期間	1年8ヶ月
学習段階	入門～中級		

表 2 調査協力者（日本語教師）の概要

総数	19名	平均年齢	32.2歳
男女	男性1名(5%), 女性18名(95%)	平均学習期間	14年1ヶ月

4. 結果と考察

4. 1. 各教育機関における日本語学習者のビリーフ

質問紙の7つの要素ごとに、ビリーフの調査結果の集計と分析を行った。日本語学習者175名につき、各教育機関別に見た回答の平均値を示す。平均値は1から5の範囲内で1に近いほど強く賛成することを表しており、要素内で平均値の高い項目から順に並べた。また、平均値が3以上と3未満に分かれるところに太線「___」を付した。平均値が3未満であれば、全体の回答の傾向は賛成に傾いており、3以上であれば反対に傾いていることを示す。なお、ユーラシア国立大学は3名からしか回答が得られなかったため、分析対象には含めず、参考として平均値を掲載した。

4. 1. 1. 学習目的および学習目標を設定する(A)

カザフスタンの学習者は、目標や計画を立てて日本語を勉強することの重要性を感じており（項目28, 16, 37）、教師に目標を設定してもらいたいと考えている（項目11）。また、学習意欲が高ければ、教育機関で学ばなくても日本語ができるようになることについては、やや賛成に傾いている（項目4）。各教育機関を比較すると、KJCアスタナの学習者がより強く目標や計画を立てて勉強することに賛成していることが分かる。

表 3 「学習目的および学習目標を設定する(A)」回答の平均値

項目	内容	KJC アルマトイ	KJC アスタナ	国立大	外大	ユーラシア大	学習者 全体
28	どのくらい上達したいかがはっきりしていれば、日本語の上達は速い。	2.11	1.76	1.94	2.34	2.00	2.10
16	計画を立てて、勉強しないと日本語の上達は遅い。	2.34	2.18	2.24	2.28	2.33	2.30
11	教師に学習到達目標を設定してもらいたい。	2.51	2.35	2.12	2.53	2.67	2.46
4	学習意欲が高ければ、KJCや大学などの日本語教育機関で勉強しなくても日本語ができるようになる。	2.57	2.47	2.65	2.37	2.67	2.53
37	目的があるかないかと、日本語の上達の間には関係がない。	3.76	3.82	3.59	3.63	4.00	3.73

4. 1. 2. 学習方法を決定する(B)

カザフスタンの学習者は日本語を使う活動ならどんな活動でも役に立ち（項目25）、いろいろな学習方法を試す人が日本語が上手になると考えている（項目10）。また、自分に合った学習方法を自分で見つけるべきだと思っており（項目40）、教師の言うとおりに勉強すればいいという意見にはやや否定的である（項目14）。KJCアスタナの学習者がより強くこれ

らの項目に賛成しており、日本語を使った活動への取り組みや、様々な学習方法を試しながら自分に合った方法を見つけていくことに積極的である。また、教師の言うとおりに勉強すればいい (項目 14) にはより強く反対しており、他機関の学習者より主体性を持っている様子がうかがえる。

表 4 「学習方法を決定する(B)」回答の平均値

項目	内容	KJC 7ルマティ	KJC 7スナ	国立大	外大	1-7大	学習者 全体
25	日本語を使う活動なら、どんな活動でも役に立つ。	1.85	1.29	2.12	2.03	2.00	1.86
10	いろいろな学習方法を試す人が日本語が上手になる。	2.44	1.94	2.29	2.53	2.33	2.39
40	自分に合った学習方法を自分で見つけるべきだ。	2.46	2.06	2.18	2.55	2.00	2.40
14	学習者は教師の言うとおりに勉強すればいい。	3.21	3.59	3.53	3.40	3.00	3.31

4. 1. 3. 学習素材を選択する(C)

学習者は日本語の宿題は多ければ多いほどいいと答えている (項目 9)。また、日本の文化や社会を理解することが日本語学習につながると信じており (項目 5)、教科書以外のものも日本語学習の役に立つと考えている (項目 35)。つまり、学習者は幅広い観点から日本語学習を捉えているが、教師が出す宿題が必要であると考えていることが分かる。

表 5 「学習素材を選択する(C)」回答の平均値

項目	内容	KJC 7ルマティ	KJC 7スナ	国立大	外大	1-7大	学習者 全体
9	日本語の宿題は多ければ、多いほどいい。	2.28	2.35	2.18	2.87	2.33	2.38
32	大学やKJC以外のところでは、日本語の学習は難しい。	2.89	3.18	3.12	2.83	2.33	2.92
5	日本の文化や社会を理解しても、日本語の学習には役に立たない。	4.02	4.00	3.94	3.70	4.33	3.96
35	教科書以外のものは日本語の学習の役に立たない。	4.03	4.18	3.82	3.83	3.67	3.98

4. 1. 4. 学習の成果の評価やセルフモニターを行う(D)

間違いから学ぶ人や自分の日本語の問題点を考える人は日本語が上達すると考えており (項目 33, 38)、自分の日本語学習の改善点を把握しており (項目 15)、どの程度学習できたか自分でチェックする方法を持っている (項目 29)。その一方で、学習者の評価は教師がすべきで (項目 22)、日本語の間違いは教師が直すべきだと考えている (項目 6)。これらの傾向は、KJC アスタナの学習者により顕著であり、日本語学習により積極的な姿勢が見られる一方、教師に依存する傾向も他機関より強く見られることが分かる。

表6 「学習の成果の評価やセルフモニターを行う(D)」回答の平均値

項目	内容	KJC アルマティ	KJC アスタナ	国立大	外大	ユーラシア大	学習者 全体
33	間違いから学ぶ人は日本語が上達する。	1.91	1.59	2.18	2.60	2.00	2.02
15	自分の日本語学習のどの部分を改善すべきかわかっている。	2.09	1.94	2.06	2.20	2.00	2.09
29	自分がどの程度学習できたか自分でチェックする方法がある。	2.12	2.29	2.06	2.33	2.33	2.17
22	学習者の評価は教師からされるべきだ。	2.26	2.00	2.35	2.73	2.33	2.33
38	自分の日本語の問題点を考えない人は、進歩しない。	2.27	2.65	2.53	2.47	2.00	2.36
6	日本語の間違いは教師が直すべきだ。	2.37	2.29	2.65	2.40	2.33	2.39
42	間違いは自分では分からないし、なかなか直せない。	3.43	3.71	3.65	3.55	3.33	3.49
18	間違いを直されると、直された人は自信をなくす。	3.68	3.53	3.59	3.13	2.67	3.55

4. 1. 5. 学習中の気持ちをコントロールし、積極的に学習する(E)

カザフスタンの学習者は、努力すれば日本語が上手になると強く信じており（項目 43）、学習している時の気持ちと学習の成功には関係があると思っている（項目 19）。クラスに日本語の上手なライバルがいることが日本語の上達と関係があるかどうかについては、やや賛成に傾いているが、どちらとも言えないに近い値である（項目 23）。細かい間違いを気にせず、積極的に日本語を話せるについてはどちらとも言えないが（項目 7）、積極的に話しても、日本語が上手になるとは限らないについてはやや否定的で（項目 34）、積極的に話せば日本語が上手になるとある程度考えていることが分かる。先述した要素同様、これらの傾向は、KJC アスタナの学習者により強く表れている。

表7 「学習中の気持ちをコントロールし、積極的に学習する(E)」回答の平均値

項目	内容	KJC アルマティ	KJC アスタナ	国立大	外大	ユーラシア大	学習者 全体
43	私は努力すれば、日本語が上手になると信じている。	1.48	1.24	1.82	2.03	1.33	1.58
19	学習しているときの気持ちと学習がうまくいくかどうかは関係がある。	1.95	1.65	1.88	2.00	2.00	1.93
23	クラスで日本語の上手な競争相手がいないければ、日本語は上手にならない。	2.82	2.41	2.94	3.10	2.33	2.83
7	細かい間違いを気にせず、積極的に日本語を話せる。	3.28	2.88	2.65	3.00	3.00	3.13
34	積極的に話しても、日本語が上手になるとは限らない。	3.55	3.71	3.41	3.23	3.00	3.49

4. 1. 6. 周囲の状況をうまく利用して、学習の環境を整える(F)

学習者は日本語に接する時間が長かったり、日本に行ったりすれば、自然に日本語ができるようになると思っている（項目 26, 3）。また、学習環境が悪ければ、日本語は上手にならないともっており（項目 20）、日本語を使う必要がない人は日本語の上達が遅いにやや賛成している（項目 39）。また、日本語は日本人が教えた方がいいとある程度思っており（項目 13）、日本人との交流は日本語の上達に関係していると考えている（項目 30）。KJC アスタナの学習者がより強く同意する結果となったが、KJC アスタナは現時点で日本人教師がおらず、アルマティほど在留邦人との交流も活発ではない。そのため、日本人教師や日本人との交流を強く望んでいると推察される。

表 8 「周囲の状況をうまく利用して、学習の環境を整える(F)」回答の平均値

項目	内容	KJC アルマティ	KJC アスタナ	国立大	外大	ユーラシア大	学習者 全体
26	日本語に接する時間が長ければ、自然に日本語が上手になる。	1.64	1.29	1.94	2.03	1.67	1.70
3	日本に行けば、自然に日本語ができるようになる。	2.34	1.88	2.29	2.50	1.00	2.30
20	学習環境が悪ければ、日本語は上手にならない。	2.36	2.53	2.47	2.10	2.00	2.34
39	日本語を使う必要がない人は、日本語の上達が遅い。	2.51	2.24	2.59	2.43	1.67	2.47
13	日本語は日本人が教えたほうがいい。	2.71	2.24	2.59	2.40	3.00	2.60
30	日本人との交流は日本語の上達とは関係がない。	4.20	4.71	4.12	3.77	4.33	4.17

4. 1. 7. 教師に依存しない（自分の学習に責任を持つ）(G)

学習者自身が学習に責任を持つべきだと強く考えている（項目 12）一方で、教師に自分の日本語学习上の問題点を教えてほしい（項目 31）、教師は宿題やテストで学習者をチェックすべき（項目 8）、授業でわからない単語や表現はすぐに教師が教えるべき（項目 36）といった教師に依存する姿勢がうかがえる。また、教師は学習しなければならないことをすべて教えるべきで（項目 17）、教師に教えてもらわないと日本語は上達しない（項目 2）、教師の教え方が悪いと日本語は上手にならない（項目 24）とも思っている。つまり、学習の成功は自分の責任であると考えながら、様々な点において教師に依存する姿勢が見られることが分かる。

この要素においても、KJC アスタナの学習者がより強く同意しており、他機関の学習者より教師に依存している傾向が見られる。ユーラシア国立大学からは回答が少なく、アスタナの学習者として一般化できないが、KJC アスタナの学習者はアルマティの学習者と比較すると、より積極的で主体性を持ち、努力して日本語学習に取り組んでいる一方、教師に依存する傾向が強いことが指摘できる。アスタナは首都であるが、新しい都市であるため、アルマティほど外国語を学習できる機関は多くない。そのため、アスタナの日本語学習者は日本に留学したい等、明確な目標を持った人が集まっており、積極的な学習態度につながっていると推測できる。KJC アスタナの学習者が教師に依存する理由については、教師の考え方とも関係するため、「4.4 教師間のビリーフの違い」で分析する。

表9 「教師に依存しない(自分の学習に責任を持つ)(G)」回答の平均値

項目	内容	KJC アルマティ	KJC アスタナ	国立大	外大	1-ラジ大	学習者 全体
12	学習がうまくいかどうかについて学習者は責任を持つべきだ。	1.47	1.47	1.75	2.00	1.33	1.59
31	教師に自分の日本語学習上の問題点や困難な点を教えてほしい。	1.79	1.59	1.76	2.20	2.33	1.85
8	教師は学習者に宿題やテストを出して、チェックすべきだ。	1.87	1.65	1.82	2.17	1.33	1.89
36	授業でわからない単語や表現があれば、すぐに教師が教えるべきだ。	1.84	1.69	2.24	2.37	2.00	1.96
17	教師は学習しなければならないことを全て教えるべきだ。	2.00	1.71	2.47	2.27	2.33	2.07
27	漢字の勉強は、授業じゃなくても自分で勉強できる。	2.32	2.41	2.00	2.53	1.67	2.33
2	教師に教えてもらわないと、日本語は上達しない。	2.44	2.00	2.35	2.45	2.33	2.39
24	教師の教え方が悪いと、日本語は上手にならない。	2.51	2.65	2.47	2.40	2.67	2.51
41	教師の言うとおりに勉強すれば、日本語の上達が早くなる。	2.43	2.18	2.88	3.00	2.33	2.55
44	教師が学習者を一生懸命学習させなければならない。	2.65	2.47	3.12	2.57	2.00	2.65
21	私は日本語をどう学習すればいいかよく知っている。	3.03	3.12	2.65	2.97	2.33	2.98

4. 2. 年齢によるビリーフの違い

KJC は数年前まで、受講生の多くを大学生や一般成人が占めていた。しかし、ここ数年、アニメや漫画の影響もあり、アルマティ・アスタナ共に中高生の割合が大きく増え、全受講生のうち4割以上の最大層が中高生となっている。そこで、中高生(17歳以下)および大学生・一般成人(18歳以上)の2グループにおいて、ビリーフの違いがあるかどうかを分析した。全学習者175名の回答を17歳以下(58人)および18歳以上(117人)の2群に分け、各項目についてt検定を行ったところ、表10に示した6項目において、有意差が見られた。

17歳以下のグループは、18歳以上のグループより、計画を立てて勉強することに賛成し(項目16)、自分に合った学習方法を自分で見つけるべきで(項目40)、自分の学習に責任を持つべきだ(項目12)と考えている。一方で、18歳以上のグループは教師の言うとおりに勉強すればいい(項目14)にはやや否定的であるのに対し、17歳以下のグループは肯定寄りのどちらとも言えないに近い値で、有意差が見られた。また、17歳以下のグループは、教師は学習しなければならないことを全て教えるべきで(項目17)、教師の言うとおりに勉強すれば、日本語の上達が早くなる(項目41)とより強く考えている。中高生グループは、計画的に学習することの重要性や、学習への自己責任をより強く認めているものの、教師により依存する傾向があると言える。

表10 中高生と大学生・一般成人のビリーフの違い(平均値)

項目	内容	17歳 以下	18歳 以上	学習者 全体
A 学習目的および学習目標を設定する				
16	計画を立てて、勉強しないと日本語の上達は遅い。	2.09	2.41	2.30*
B 学習方法を決定する				
40	自分に合った学習方法を自分で見つけるべきだ。	2.18	2.51	2.40*
14	学習者は教師の言うとおりに勉強すればいい。	2.91	3.50	3.31**
G 教師に依存しない(自分の学習に責任を持つ)				
12	学習がうまくいかどうかについて学習者は責任を持つべきだ。	1.37	1.69	1.59*
17	教師は学習しなければならないことを全て教えるべきだ。	1.81	2.20	2.07*
41	教師の言うとおりに勉強すれば、日本語の上達が早くなる。	2.33	2.65	2.55*

*p<.05, **p<.01

4. 3. 学習者と教師のビリーフの違い

次に、学習者と教師のビリーフの違いを分析する。学習者 175 名と教師 19 名が回答した各項目において、t検定を行った結果、表 11 に示す 8 項目において両群に有意差が見られた。

教師の方が計画を立てて勉強することの重要性をより肯定しており（項目 16）、日本語をどう学習すればいいかも知っている（項目 21）。また、自分の日本語学習のどの部分を改善すべきか分かっており（項目 15）、どの程度学習できたか自分でチェックする方法を有している（項目 29）。つまり、教師の方が学習者より日本語学習において自律度が高く、セルフモニターができていますが、これは教師という立場、また日本語学習歴の長さ（学習者と教師の日本語学習歴には平均 12 年以上の差がある）からして当然である。また、「授業でわからない単語や表現があれば、すぐに教師が教えるべきだ」（項目 36）について、学習者は賛成しているが、教師はどちらとも言えないと考えており、有意差が確認された。

表 11 学習者と教師のビリーフの違い（平均値）

項目	内容	学習者	教師
A 学習目的および学習目標を設定する			
16	計画を立てて、勉強しないと日本語の上達は遅い。	2.30	1.89*
B 学習方法を決定する			
14	学習者は教師の言うとおりに勉強すればいい。	3.31	3.79*
D 学習の成果の評価やセルフモニターを行う			
15	自分の日本語学習のどの部分を改善すべきかわかっている。	2.09	1.63**
29	自分がどの程度学習できたか自分でチェックする方法がある。	2.17	1.63**
E 学習中の気持ちをコントロールし、積極的に学習する			
19	学習しているときの気持ちと学習がうまくいかどうかは関係がある。	1.93	1.58*
7	細かい間違いを気にせず、積極的に日本語を話せる。	3.13	2.47**
G 教師に依存しない、自分の学習に責任を持つ			
36	授業でわからない単語や表現があれば、すぐに教師が教えるべきだ。	1.96	2.95**
21	私は日本語をどう学習すればいいかよく知っている。	2.98	2.47*
		*p<.05, **p<.01	

4. 4. 教師間のビリーフの違い

次に、教師間のビリーフの違いについて考察する。アルマティの教師（13 人）とアスタナの教師（6 人）の 2 群において、各項目の t 検定を行った結果、表 12 に示した 2 項目において有意差が見られた。大半の質問項目において、アルマティとアスタナの教師は、似た考えを有していることが分かったが、有意差の見られた 2 項目について分析する。

アルマティの教師は自分に合った学習方法を自分で見つけるべきだと強く思っているが、アスタナの教師は賛成寄りではあるが、どちらとも言えないに近い値である（項目 40）。また、「教師が学習しなければならないことをすべて教えるべきだ」（項目 17）について、アルマティの教師はどちらとも言えないと考えているのに対し、アスタナの教師は非常に強くそう思っている。特に項目 17 についての違いは、アルマティとアスタナの教師の経験の差、また研修の機会の差が影響していると考えられる。アルマティの教師は 10 年以上の教師経

験を持つベテランも少なくなく、日本でも様々な研修を受けてきている。また、国際交流基金派遣の専門家2名はアルマティ在住であることから、アルマティの教師は、専門家と研修や勉強会などを行ったり、日々共に仕事をする中で、考え方に影響を受けている部分もあると考えられる。しかし、アスタナは教師経験の浅い若手の教師が多く、日本などで研修を受けてきた教師も少なく、従来の教師主導型に影響されたビリーフを持っている教師が多いと推測される。教師主導型のビリーフを持っている教師に教わっている学習者は、教師に依存することを当然とするため、KJC アスタナの学習者がより強く教師に依存する傾向が見られたのだと考えられる。

表 12 アルマティとアスタナの教師のビリーフの違い (平均値)

項目	内容	アルマティ 教師	アスタナ 教師	教師 全体
	B 学習方法を決定する			
40	自分に合った学習方法を自分で見つけるべきだ。	1.62	2.83	2.00*
	G 教師に依存しない 自分の学習に責任を持つ			
17	教師は学習しなければならないことを全て教えるべきだ。	3.08	1.33	2.53**
			*p<.05, **p<.01	

4. 5. 他国学習者との比較

最後に、スペイン (阿部 2009) とメキシコ (高崎 2014) の BALLI 先行研究の結果と比較し、カザフスタンの学習者の回答を考察する。歴史や外国語教育を取り巻く環境等、カザフスタンとは異なる部分も少なくないが、他国の回答と比較することで、カザフスタンの学習者の傾向を浮かび上がらせることを目的とした。なお、これらは先行研究の中では比較的最近の研究であり、一部の質問項目が本研究と全く同じであったため、比較対象としたものである。質問内容が完全に一致する6項目について、表14に3カ国の回答平均値を並列した。アンケートの対象となったスペインの学習者は全員大学生であるが、メキシコおよびカザフスタンは中高生・大学生および一般であることを断っておく。

カザフスタンは、教師に目標を設定してもらいたいというのは3カ国中最も低い(項目11)。しかし、自分の日本語学習の改善点の把握(項目15)は、3カ国中最も低く、他国よりセルフモニターが進んでいないと言える。「学習者の評価は教師からされるべきだ」(項目22)については、カザフスタンは3カ国中最も低く、他国の方がより強く教師からの評価に賛成していることが分かる。「G 教師に依存しない」の3項目についても、全て3カ国中最も低い平均値であった。特に「教師の言うとおりに勉強すれば、日本語の上達が早くなる」(項目41)および「教師が学習者を一生懸命学習させなければならない」(項目44)は、スペイン・メキシコ共に強く賛成しているのに対し、カザフスタンはやや賛成といった程度である。つま

り、カザフスタンの学習者は教師に依存する傾向が見られるとは言え、他国の学習者と比較すると、教師に強く依存しているわけではないことが分かった。

表 13 カザフスタン・スペイン・メキシコの学習者のビリーフの違い(平均値)

項目	内容	カザフスタン	スペイン	メキシコ
	A 学習目的および学習目標を設定する			
11	教師に学習到達目標を設定してもらいたい。	2.46	2.33	1.88
	D 学習の成果の評価やセルフモニターを行う			
15	自分の日本語学習のどの部分を改善すべきかわかっている。	2.09	2.05	1.88
22	学習者の評価は教師からされるべきだ。	2.33	1.92	1.67
	G 教師に依存しない 自分の学習に責任を持つ			
31	教師に自分の日本語学習上の問題点や困難な点を教えてほしい。	1.85	1.77	1.54
41	教師の言うとおりに勉強すれば、日本語の上達が早くなる。	2.55	2.16	1.98
44	教師が学習者を一生懸命学習させなければならない。	2.65	1.78	1.63

5. まとめ

カザフスタンの学習者は、学習者自身が学習に責任を持つべきだと強く考えている一方で、様々な面において教師に依存する姿勢が浮かび上がった。つまり、学習者は自分の学習に対して自律する必要性を認めながらも、それが行動に結びついておらず、教師に依存していることが分かる。カザフスタンでは教師主導型の教え方が一般的であり、子供の頃からその教え方に慣れている学習者が教師に依存していることが推測される。しかし、カザフスタンの学習者はスペインやメキシコの学習者と比較すると、教師にそれほど強く依存しているわけではないことも分かった。

中高生は、大学生・一般成人より、教師に依存する傾向にあることが明らかになった。KJCでは中高生や大学生、一般成人が同じクラスで学ぶことが多い。全受講生を均一に指導するのではなく、特に中高生は教師に依存したビリーフを有していることに配慮し、自律学習を押し付けるのではなく、様子を見ながら、段階的に自律学習につながるよう授業を進めていく必要があると考える。

学習者と教師では、教師の方が日本語学習において自律度が高く、セルフモニターができていると言えるが、教師はビリーフの違いに配慮し、学習者も教師と同じようにできるはずだとは思わないよう注意すべきである。また、「授業でわからない単語や表現があれば、すぐに教師が教えるべきだ」において有意差が見られたが、教師は自身のビリーフに固執することなく、学習者が授業に不満を抱かないよう、柔軟に対応する必要がある。学習者に推測させたり調べさせたりするなどの活動を段階的に取り入れ、教師に頼らなくても自分で学習できるという自信をつけさせながら、学習者を少しずつ自律学習に導いていくべきであろう。

「教師が学習しなければならないことをすべて教えるべきだ」について、アスタナの教師は非常に強くそう思っており、アルマティの教師と考え方の違いが見られたが、アスタナは教師経験の短い教師が多く、研修を受けてきた回数も少ないことが影響していると考えられる。また、教師主導型のビリーフを持っている教師に教わっている学習者は、教師に依存することを当然とするため、KJC アスタナの学習者がより強く教師に依存する傾向が見られたのだと推察できる。教師の考え方は授業の教え方にも影響しているだろう。『まるごと』を授業で使用する場合、教師がすべて学習者に教えるのではなく、学習者に気付かせるというプロセスが大切である。『まるごと』を効果的に使用していくためにも、授業見学や研修などの継続を通し、教師の考え方とその授業方法について、注意深く見ていく必要があると考える。また、学習者や教師にインタビュー調査を行い、自律学習に関する考え方の詳細を追究していくことも今後の課題である。

参考文献

- 青木直子(2005)「自律学習」『新版日本語教育事典』, pp.773-774, 大修館書店
- 阿部新 (2009)「スペイン・マドリードの大学における日本語学習者の言語学習ビリーフ」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』第 37 号, pp.25-62
- 片桐準二 (2005)「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs—フィリピン大学日本語受講生調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』第 1 号, pp.85-101
- 木谷直之 (1998)「極東ロシアの大学生の言語学習観について—海外日本語教師研修のための基礎データ作成を考える—」『日本語国際センター紀要』第 8 号, pp.95-109
- 国際交流基金 (2009)『JF 日本語教育スタンダード試行版』, 国際交流基金
- 国際交流基金 (2010)『JF 日本語教育スタンダード2010 利用者ガイドブック第2版』, 国際交流基金
- 齋藤ひろみ (1996)「日本語学習者と教師のビリーフ：自律的学習に関わるビリーフの調査を通して」『言語文化と日本語教育』第 12 号, pp.58-69
- 高崎三千代 (2014)「メキシコにおける日本語学習者の特性—ビリーフ調査結果を中心に—」『国際交流基金日本語教育紀要』第 10 号, pp.23-38
- 若井誠二・岩澤和宏 (2004)「ハンガリー人日本語学習者のビリーフ」『日本語国際センター紀要』第 14 号, pp.123-140
- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*, Council of Europe
- Horwitz, E.K. (1987) Surveying Students Beliefs About Language Learning, *Learner Strategies in Language Learning*, pp.119-129, Prentice Hall International
- Knowles, M.S. (1975) *Self-directed Learning, A Guide for Learners and Teachers*, Association Press

Stern, H. (1975) What Can We Learn from the Good Language Learners ?, *Canadian Modern Language Review* 31. pp.304-318, University of Tronto Press

教育事情 カザフスタン BOP 層実態調査レポート(2015年3月), JETRO ホームページ

https://www.jetro.go.jp/ext_images/theme/bop/precedents/pdf/lifestyle_education_201503_kz.pdf

(2016年11月10日)

UNESCO Country Programming Document, REPUBLIC OF KAZAKHSTAN 2013-2014, UNESCO

Homepage <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002239/223965E.pdf> (2016年11月10日)

調査用紙 (ロシア語)

Анкета касательно изучения японского языка

В данном вопроснике есть много разных мнений касательно изучения японского языка. А что Вы думаете по этому поводу? Выберите подходящий для вашего образа мышления ответ, обозначив галочкой (✓) необходимую цифру. Так как у всех есть своя точка зрения, здесь нет правильного или неправильного варианта ответов. Отвечайте, пожалуйста так, как Вы считаете нужным. Данные анкеты будут использоваться только для анализа исследования. В связи с этим, просим вашего содействия в заполнении анкеты.

Ф.И.О.: ()

Возраст: ()

Пол: мужской женский

Как долго изучаете японский язык : () лет () месяцев

Для меня японский язык:

1 очень лёгкий язык 2 лёгкий язык 3 обычный по сложности язык 4 сложный язык 5 очень сложный язык

Пожалуйста, прочитайте и ответьте согласны ли вы с нижеуказанными утверждениями или нет и выберите ответ от 1-5. Необходимо выбрать только один вариант.

1 полностью согласен (а) 2 согласен(а) 3 затрудняюсь ответить 4 не согласен(а) 5 совсем не согласен(а)

1. Казахстанцы сильны в изучении иностранных языков. 1 2 3 4 5

2. Без помощи преподавателя японский язык не будет прогрессировать.

1 2 3 4 5

3. Если поехать в Японию, то с лёгкостью овладеешь японским языком 1 2 3 4 5

4. Если есть сильное желание учиться, то я смогу овладеть японским не обучаясь в ВУЗах, Японском центре и других учебных заведениях где обучают японскому языку 1 2 3 4 5

5. Даже если вы будете понимать японскую культуру и общества, то это не пригодится в изучении японского языка 1 2 3 4 5

6. Ошибки японского языка должен исправлять преподаватель 1 2 3 4 5

7. Могу активно говорить на японском не придавая значения мелким ошибкам

1 2 3 4 5

8. Преподаватель должен давать домашнее задание, тесты и проверять их 1 2 3 4 5

9. Чем больше домашнего задания на японском , тем лучше 1 2 3 4 5

10. У людей, испробовавших различные методы изучения языка знания в японском улучшаются
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
11. Хочу, чтобы преподаватель ставил цель изучения 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
12. Пойдёт ли дальнейшее обучение в лучшую или худшую сторону, зависит от ответственности самого обучающегося 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
13. Лучше, чтобы японскому языку обучали японцы 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
14. Учащийся должен обучаться только так, как говорит преподаватель 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
15. Я знаю какие моменты в изучении японского языка мне нужно улучшить 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
16. Пока не составишь план для обучения, усовершенствование японского языка будет медленным
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
17. Преподаватель должен обучать всему, что надо изучать 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
18. После исправления ошибок человек, которого поправили, теряет уверенность
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
19. Существует взаимосвязь между настроением в обучении и процессом обучения
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
20. Если среда обучения будет плохая, то не будет улучшения в японском языке 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
21. Я хорошо знаю каким образом изучать японский язык 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
22. Обучающегося должен оценивать преподаватель 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
23. Японский не улучшится, если в группе нет конкурента хорошо знающего японский язык
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
24. Если стиль преподавания преподавателя плохой, то японский не улучшится
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
25. Любая деятельность с использованием японского языка, какая бы она ни была, пойдёт на пользу
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
26. Чем больше время соприкосновения с японским языком, тем усовершенствование японского языка будет естественным 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
27. Касательно изучения иероглифов, могу изучать их даже вне урока 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
28. Если чётко представляешь то, насколько хочешь продвинуться, то усовершенствование японского языка будет быстрым 1□ 2□ 3□ 4□ 5□

29. Есть способы проверить себя насколько усвоен язык 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
30. Общение с японцами не имеет отношения в усовершенствовании японского языка
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
31. Хочу, чтобы преподаватель говорил мне о моих проблемных моментах и затруднениях в изучении японского языка 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
32. Вне Университета и Казахстанско-японского центра изучение японского языка сложно
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
33. Японский язык улучшается у тех людей, которые учатся на своих ошибках 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
34. Даже если активно разговаривать, это не значит, что японский будет улучшаться
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
35. Помимо учебников ничто не принесёт пользу для изучения японского языка 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
36. Если во время уроков есть непонятные слова и выражения, преподаватель сразу же должен их разъяснять
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
37. Нет никакой связи между усовершенствованием японского языка и тем, есть ли цель или нет
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
38. Люди, не думающие о своих проблемных моментах в японском языке, не прогрессируют
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
39. Людям, которым не нужно использовать японский язык, прогрессирование языка проходит медленно
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
40. Найти подходящий себе способ изучения каждый должен (на) сам(а) 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
41. Если Вы изучаете так, как говорит преподаватель, то прогресс в изучении японского языка становится быстрее 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
42. Не знаю своих ошибок, и не могу их исправить 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
43. Я верю, что если приложить усилия, то я улучшу свой японский 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
44. Преподавателю необходимо заставлять ученика усердно учиться 1□ 2□ 3□ 4□ 5□

調査用紙 (日本語)

日本語学習についてのアンケート

ここに日本語の学習についての、いろいろな考え方があります。あなたはどう思いますか。あなたの考えに合う番号を選んでチェックを付けてください。考え方は一人一人違うものですから、正しい答えも間違った答えもありません。思ったとおりに答えてください。データは調査の分析のためだけに使用します。ご協力よろしくお願いします。

名前 ()

年齢 ()

性別 男性 女性

日本語学習歴 ()年 ()か月

日本語は私にとって、

(1)とても簡単な言語 (2)簡単な言語 (3)難しさは普通の言語 (4)難しい言語 (5)とても難しい言語

一問ずつ読んで、賛成か反対か、以下に示された1から5にチェックしてください。答えは1つだけ選んでください。

1 強く賛成する 2 賛成する 3 どちらとも言えない 4 反対 5 強く反対

1. カザフスタンの人は外国語学習が得意だ。 1 2 3 4 5
2. 先生に教えてもらわないと、日本語は上達しない。 1 2 3 4 5
3. 日本に行けば、自然に日本語ができるようになる。 1 2 3 4 5
4. 学習意欲が高ければ、大学やKJCなどの日本語教育機関で勉強しなくても日本語ができるようになる。 1 2 3 4 5
5. 日本の文化や社会を理解しても、日本語の学習には役に立たない。 1 2 3 4 5
6. 日本語の間違いは先生が直すべきだ。 1 2 3 4 5
7. 細かい間違いを気にせず、積極的に日本語を話せる。 1 2 3 4 5
8. 教師は学習者に宿題やテストを出して、チェックすべきだ。 1 2 3 4 5
9. 日本語の宿題は多ければ、多いほどいい。 1 2 3 4 5

10. いろいろな学習方法を試す人が日本語が上手になる。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
11. 教師に学習到達目標を設定してもらいたい。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
12. 学習がうまくいくかどうかについて学習者は責任を持つべきだ。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
13. 日本語は日本人が教えたほうがいい。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
14. 学習者は先生の言うとおりに勉強すればいい。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
15. 自分の日本語学習のどの部分を改善すべきかわかっている。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
16. 計画を立てて、勉強しないと日本語の上達は遅い。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
17. 先生は学習しなければならないことを全て教えるべきだ。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
18. 間違いを直されると、直された人は自信をなくす。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
19. 学習しているときの気持ちと学習がうまくいくかどうかは関係がある。
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
20. 学習環境が悪ければ、日本語は上手にならない。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
21. 私は日本語をどう学習すればいいかよく知っている。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
22. 学習者の評価は教師からされるべきだ。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
23. クラスで日本語の上手な競争相手がいないければ、日本語は上手にならない。
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
24. 先生の教え方が悪いと、日本語は上手にならない。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
25. 日本語を使う活動なら、どんな活動でも役に立つ。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
26. 日本語に接する時間が長ければ、自然に日本語が上手になる。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
27. 漢字の勉強は、授業じゃなくても自分で勉強できる。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
28. どのくらい上達したいかがはっきりしていれば、日本語の上達は速い。
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
29. 自分がどの程度学習できたか自分でチェックする方法がある。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
30. 日本人との交流は日本語の上達とは関係がない。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
31. 教師に自分の日本語学習上の問題点や困難な点を教えてほしい。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□

32. 大学やKJC以外のところでは、日本語の学習は難しい。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
33. 間違いから学ぶ人は日本語が上達する。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
34. 積極的に話しても、日本語が上手になるとは限らない。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
35. 教科書以外のものは日本語の学習の役には立たない。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
36. 授業でわからない単語や表現があれば、すぐに教師が教えるべきだ。
1□ 2□ 3□ 4□ 5□
37. 目的があるかないかと、日本語の上達の間には関係がない。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
38. 自分の日本語の問題点を考えない人は、進歩しない。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
39. 日本語を使う必要がない人は、日本語の上達が遅い。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
40. 自分に合った学習方法を自分で見つけるべきだ。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
41. 教師の言うとおりに勉強すれば、日本語の上達が早くなる。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
42. 間違いは自分では分からないし、なかなか直せない。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
43. 私は努力すれば、日本語が上手になると信じている。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□
44. 教師が学習者を一生懸命学習させなければならない。 1□ 2□ 3□ 4□ 5□

研究論文

UDK 37:81.362

比較基準を表す形容詞の語構成に関する
日本語とキルギス語の対照研究

Сравнительное исследование образования степени имён
прилагательных в кыргызском и японском языках

アスランベック・クズ・グリザット (キルギス国際大学)

Абстракт

Имя прилагательное обозначает форму, цвет, вкус, состояние, качество и другие свойства предмета. В морфологии кыргызского языка есть правила образования сравнительной степени имён прилагательных. Сравнительная степень делится на 4 группы: жай даража (простая степень), басаңдатма даража (слабая степень), салыштырма даража (сравнительная степень), күчөтмө даража (превосходная степень). В данной статье на примере прилагательных “көк - 青い” и “чоң - 大きい” составлен график сходства и отличия сравнительной степени прилагательных двух языков.

Кроме того, показано, что сравнительная степень некоторых прилагательных кыргызского языка образуется с помощью суффиксов, а в японском языке с помощью дополнительных слов.

В статье подробно описано сходство и отличие сравнительной степени имён прилагательных кыргызского и японского языков, а также приведены примеры сравнительных степеней имён прилагательных двух языков.

キーワード：キルギス語、日本語、形容詞、比較基準、語構成

1. はじめに

益岡隆志、田窪行則『基礎日本語文法』(1992)によると、単語は文の材料であり、文を組み立てる上で一定の働きをする。この働きの違いによって単語を種類分けしたものが「品詞」である。そして、益岡隆志、田窪行則『基礎日本語文法』(1992)、村田水恵『入門・日本語の文法』(2007)によると、日本語の品詞としては、「動詞」、「形容詞」、「判定詞」、「助動詞」、「名詞」、「指示詞」、「副詞」、「助詞」、「連体詞」、「接続詞」、「感動詞」の11種類に区別される。キルギス語と日本語の品詞のグループわけは少し違っている。

S. Dabletov, S. Kudaybergenov(1986)『Azyrky Kyrgyz tili(訳：現代キルギス語)』によると、キ

ルギス語の品詞としては「名詞」、「形容詞」、「数詞」、「代名詞」、「動詞」、「接続詞」、「副詞」、「擬音語」、「擬態語」、「助詞」、「後置詞」の11品詞がある。

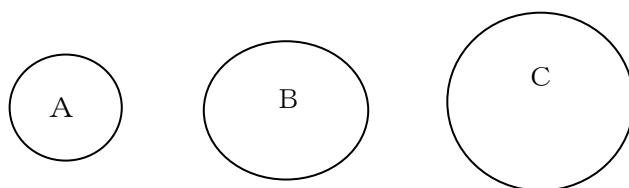
本研究は、キルギス語と日本語の形容詞の類似点と相違点について考察する。特に、「比較基準」を表すキルギス語と日本語の形容詞語構成の類似点と相違点についてである。

日本語教育学会(2005)『日本語教育辞典』によると、個々の単語について、さらに小さい部分に分けることができるかどうか、できる場合にはどのような性格の要素に分けることができるのか、また、それらの要素のあいだにはどのような関係が見られるのか、といった点を問題にすることができるが、そのような観点から見た単語のあり方を「語構成」と言う。語構成は、1つ以上の形態素から成る語の組み立てと、語全体の文法的・意味的關係を扱う。語構成はこのほか新しい語がどのように造られるかという観点から語の成り立ちを論じる場合もある。

形容詞は物や事柄の色、形、味、状態、性質などを表すとともに話し手の主観的判断、感情などを表す。例えば、次の表のとおりである。

形容詞の特徴	キルギス語	日本語
色	ak	白い
形	chon	大きい
味	tattuu	甘い
性質	jakshy	いい
状態	jyluu	暖かい
程度、標準	suyuk	薄い
性格	booruker	優しい
感情	konulduu	楽しい

比較基準を表す形容詞を見てみると、物や事柄の色や状態や形等は様々で変わる。物や事柄の比較基準を表すキルギス語の形容詞の語構成の分類がある。今示している3つの丸を見よう。



上の図より、BのマルはAのマルより大きい。Cのマルは3つのマルの中で最も大きい。

それぞれのマルの大きさはどのように違うか、比較すると、語構成が異なることが理解できる。

2. 色を表す形容詞の比較基準分類例

色を表す比較形容詞をキルギス語の形容詞の比較基準分類に分けて、比較してみると、次のとおりである。例えば、

(1) **kok** - 日本語では、「あおい」

例： bul koinok kok

日本語では、「この服は青い」となる。

(1) **kok** は青の色をしている。キルギス語の形容詞の語構成『**jai daraja**』の分類に入る。『**jai daraja**』というのは物や事柄の普通の程度を表す形容詞の分類である。

(2) **kogush**、**bir az kok** - 1) 青っぽい(青みがかった)

2) 青白い(青みがかった)

3) 薄青い(青みが薄い様子)

例： bul kounok kogush

この服は青っぽい

(2) **kogush** は形容詞の『**basandatma daraja**』の分類に入る。『**basandatma daraja**』と言うのは、物や事柄の状態を表す形容詞は普通の程度と比べたら、低いという意味を示す。この分類に入った形容詞が物や事柄の状態の否定的評価判断を表すことが多い。キルギス語では形容詞に【**-ush(-ysh), -yljyn (-yljym), -gil, -ultur, -gych, -gylt(-gilt), -gyltym**】の接尾語がついて作られる。このような接尾語は色を表す比較形容詞しか使われない。また【**bir az, saal**】の副詞とともに使われて、普通の程度より低いという意味を表す。日本語では[~っぽい、~白い、]の接尾語がついて複合形容詞になる。また、[うす~]の接頭語に形容詞がついて複合形容詞になる。

(3) **kogurook-** 青黒い(濃い青)

例 1 : Bul kounok kogurook

この服はもっと青い

例 2 : Asandyn kounogu Usondun kounogunon kogyrook

アサンさんの服は、ウセンさんの服より(青黒い)もっと青い

Asandin kounogu Usondun kounoguno karaganda kogurook

アサンさんの服は、ウセンさんの服に比べて(もっと)青い

(3) kogurook は 形容詞の『**salyshtyrma daraja**』の分類に入る。『salyshtyrma daraja』というのは、物や事柄を表す形容詞は普通の程度より高いという意味を示す。この分類に入った形容詞は物や事柄の状態は普通の程度より少し高めているのを表す比較形容詞である。キルギス語では【-yraak,-iraak,-urook】接尾語が付く形で作られる。日本語では[～黒い]の接尾語がつながって、複合形容詞になる。また、キルギス語の『karaganda』の言葉と日本語の[より]助詞と[～に比べて]の比較基準を表す言葉とともに用いられる場合もある。

(4) **kopkok、kochtun kogu** - 真っ青(とても青いこと)

例 1 : kopkok koinok

真っ青な服

例 2 : Bul koinok chymkyi kok

この服はとても青い

(4) kopkok は形容詞の『**kuchotmo daraja**』の分類に入る。『kuchotmo daraja』と言うのは、物や事柄の状態を表す形容詞は普通の程度よりもっと高いという意味を示す。この分類に入った形容詞が物や事柄の状態は普通の程度よりもっと高いという意味を表す。キルギス語では形容詞の主語を切って、【p】の字を結び付けて、基本形容詞が2回繰り返すとともに作られる。日本語では[真]と言う接頭語に形容詞がついて作られる。また、キルギス語の【en, abdan, oto, ayabay, chymkyi, chylk】という副詞とともに普通の程度よりもっと程度が高いことを強調して使われる。日本語の[とても]程度の副詞とともに作られる場合もある。キルギス語のKochtun kogu は普通の青よりさらに青いという意味を強調している。Kok に【-tun,-tyn】の接尾語がついて、もう一度形容詞の言葉を繰り返し、作られる。

以上の色を表すキルギス語の【kok】、また日本語の[青い]の形容詞をキルギス語の比較基準の4つの分類に分けて見てみると、比較基準を表す形容詞の語構成が似ているということが分かる。1. (2)の形容詞の分類『basandatma daraja』否定的評価判断を表すキルギス語と日本語の形容詞は接尾語がついて作られることが似ている。また、1. (2)のキルギス語の形容詞【-ush(-ysh),-yljyn (-yljym), -gil, -ultur, -gych,-gylt(-gilt), -gylym】と日本語の形容詞[～っぽい]

接尾語は色しか用いられないことも同じである。ただ、否定的評価判断を表す日本語の形容詞は[うす〜]という接頭語について作られることが異なっている。接頭語と接尾語がついて作られた日本語の形容詞は複合形容詞になる。

3. 形を表す形容詞の比較基準分類例

形を表すキルギス語の【chon】と日本語の[大きい]形容詞を先述の『jai daraja』、『basandatma daraja』、『salyshtyrma daraja』、『kuchotmo daraja』の4つの比較基準の分類で見ると、形を表す形容詞の比較基準の分類が違ってくる。例え

ば次のとおりである。

(1) chon - 日本語では、大きい

例： chon sumka

日本語では、大きい かばん

(2) ancha chon emes、bir az chon - あまり大きくない、少し大きい

例： bul sumka ancha chon emes

このかばんはあまり大きくない

キルギス語の【ancha、bir az, saal】と日本語の[あまり、少し]の副詞とともに使い、普通の程度より低いという状態を判断している『basandatma daraja』の分類に入る。

(3) chonuraak、karaganda chon、(karaganda)chonuraak

日本語では、大きめの、より大きい、もっと大きい、～に比べて大きい色を表す比較形容詞の語構成であるので、異なっている一つの例をあげる：

例： chonuraak kesiniz

大きめに切ってください

キルギス語形容詞の『salyshtyrma daraja』の【-uraak】の接尾語がついて作られているが、日本語は[～め]の接尾語を用いて、作られている場合もある。普通の程度より高いという意味を示す。

(4) **chopchon**、**chondun chonu** - 大きな、一番大きな、大きい中の大きい

例：chopchon koropka、en(abdan) chon korobka

とても大きな箱、一番大きい箱

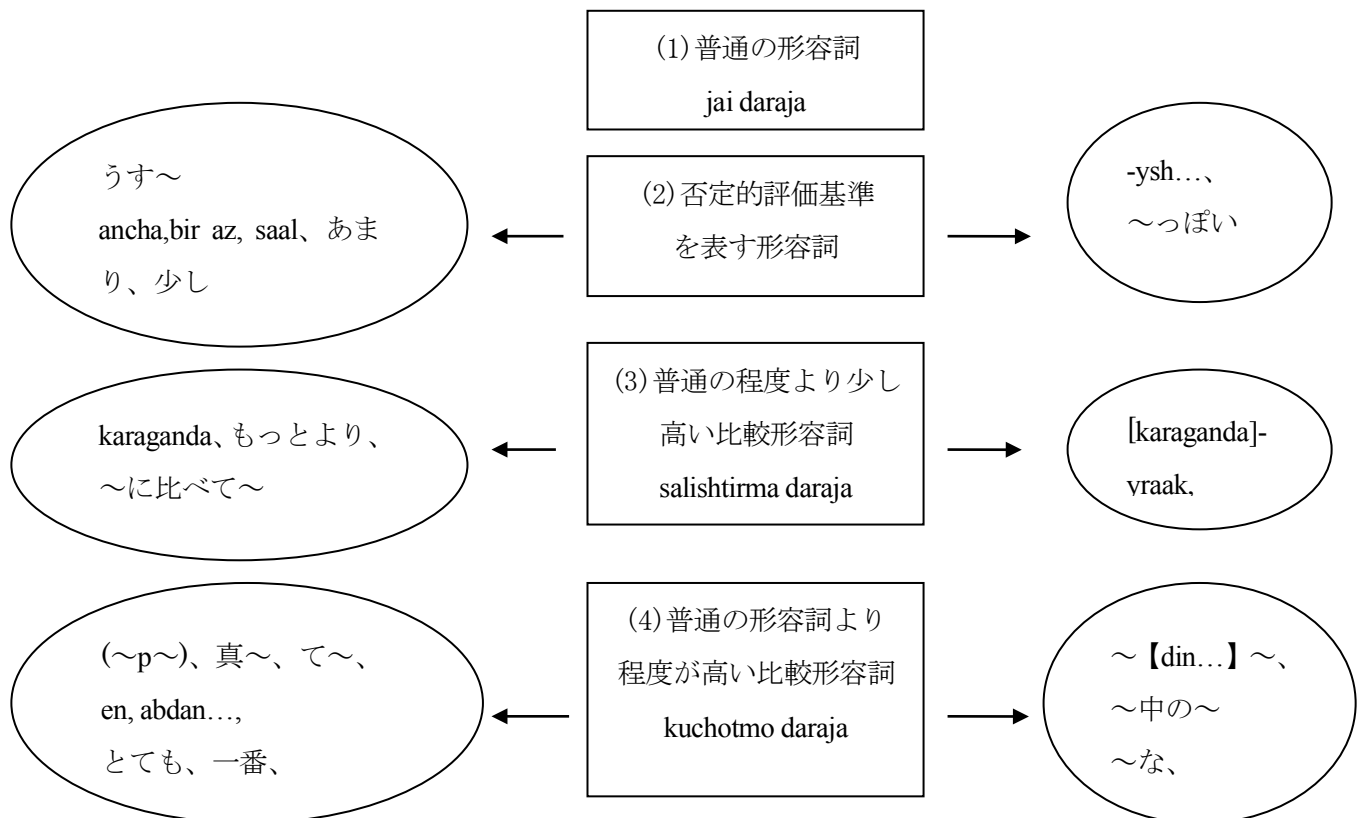
キルギス語と日本語の色を表す比較形容詞と同じだが、日本語は[～な]の接尾語がついて、作られる語構成もある。

以上の2. (1)～(4)文を比較してみると、内容としてはキルギス語の【chon】と日本語の[大きい]は比較基準の4つの分類に入るが、2)『basandatma daraja』の分類では、【ancha】[あまり]の副詞とともに使い、否定的評価判断を表している。3)『salyshyрма daraja』の分類では、キルギス語 2)(3)【chonuraak】の作り方が 1)(3)【kogurook】と同じであるが、日本語の形容詞の語構成 1. (3)[青黒い] と 2. (3)[大きめの]の語構成が異なっている。日本語の形容詞についた接尾語[～黒い]は普通の程度を表す色より濃いという意味を示す。日本語の[～め]の接尾語は形容詞について、普通の程度よりもっと高いことを強調する比較形容詞を作る。1)(4)と 2)(4)の比較を表すキルギス語の形容詞の語構成【-din...-】、副詞【en...】、と日本語の[～中の～]、副詞[一番]が同じである。また日本語の形を表す比較形容詞[～な]の接尾語がついて作られることもある。

4. 比較基準を表すキルギス語と日本語の形容詞の語構成の類似点と相違点

以上のように比較基準を表すキルギス語形容詞の分類で見ると、キルギス語と日本語の語構成が似ている点も違っている点もある。色、形の以外の性質、状態等を表す比較基準の形容詞の語構成の例が配布資料に載せてあるので、以下の図と一緒に見ると、どんな類似点と相違点があるか理解できる。

以下の図を参照されたい。



類似点としては、

- ・キルギス語と日本語の色を表す形容詞の比較基準の語構成が似ている。
- ・キルギス語と日本語の比較形容詞は普通の程度の形容詞に接尾語がついて作られる。
- ・キルギス語の接尾語【-ysh】と日本語の接尾語[～っぽい]は普通の程度より低いという意味を表す色の比較形容詞の語構成しか使われない。
- ・キルギス語の【ancha】、日本語の[あまり]の副詞とともに作られて、普通の程度より低いという意味を表す。そして、キルギス語の【karaganda】と日本語の[より]の比較の助詞、[もっと]の副詞、[～に比べて]とともに作られて、普通と比較して、程度が高い形容詞の意味を表す。
- ・キルギス語の【p】と日本語の[真～、て～]の接頭語について作られた比較形容詞は同じである。
- ・キルギス語の【en, abdan...】と日本語の[とても]の副詞とともに作られて、普通の程度よりもっと高いということを表す比較形容詞がある。
- ・キルギス語の【-dun...】接尾語と日本語の[～中の～]の言葉とともに2回繰り返して作られた比較形容詞が似ている。

相違点としては、

- ・キルギス語は形容詞に接尾語がついて、比較形容詞になるが、日本語では比較形容詞を表す複合形容詞になる場合も多い。
- ・キルギス語の形を表す形容詞の比較基準の語構成の(3)(4)の語構成は同じだが、日本語は他の接尾語を使う場合もある。でも、内容は普通と比較して程度が高いということを表しているのが理解できる。
- ・日本語では形容詞に[～な]の接尾語がついて、普通より高い程度を表す比較形容詞が作られるが、キルギス語では、形容詞に接尾語がついて作れるが、2回基本形容詞を繰り返す。

5. まとめ

キルギス語と日本語の比較基準を表す形容詞の語構成が似ている部分が多い。

似ている部分は形容詞に接尾語がついて作られたり、副詞とともに使われて普通の程度より高いか低いという意味を示したりする比較形容詞の語構成が多い。つまり、キルギス語と日本語の接尾語【-ysh】、[～っぽい]は普通の程度より低いという意味を表す色の比較形容詞の語構成しか使われない。そして、普通の程度よりもっと高いあるいはとても高い比較しているキルギス語と日本語の形容詞の語構成も似ている。

異なる部分もあり、キルギス語の形容詞には接尾語がついたら比較基準を表す形容詞になるが、日本語では複合形容詞になる。そして、日本語では接頭語がついて作られた比較形容詞がある。

今後の課題としては、状態や性質や感情などのキルギス語と日本語の比較形容詞の語構成についても詳細に考察する必要がある。

資料 よく用いられる形容詞の比較

ak	白い
agysh, bir az ak	白っぽい
(karaganda) agyraak(ak)	より 白い、に比べて白い
appapak,oto ak	真っ白、とても白い
kara	黒い
karaljyn, bir az kara	黒っぽい
(karaganda) kararaak(kara)	より 黒い、もっと黒い、に比べて黒い
kapkara, oto kara	真っ黒、とても黒い

sary	黄色い
sargych, bir az sary	少し黄色い
(karaganda) saryraak(sary)	より 黄色い、に比べて黄色い
sapsary,oto sary	とても 黄色い、真っ黄い
kyzyl	赤い
kyzgyltym, bir az kyzyl	赤っぽい、薄赤い
(karaganda) kyzylraak(kyzyl)	赤黒い、もっと赤い、に比べて赤い
kypkyzyl, oto kyzyl	真赤、とても赤い
kichinekei	小さい
ancha kichinekey emes, bir az kichinekey	あまり小さくない
(karaganda) kichireek(kara)	より小さい、もっと小さい、に比べて小さい
kippkichinekey, abdan kichinekey	とても 小さい、
biyyik	高い
ancha biyyik emes, bir az biyyik	あまり高くない
(karaganda) biyigireek(biyyik)	もっと高い、に比べて高い
bippiyyik, ayabay biyyik	とても高い
togolok	丸い
ancha togolok emes, bir az togolok	あまり丸くない
(karaganda) togologuraak(togolok)	もっと丸い、に比べて丸い
toptogolok, ayabay togolok	真ん丸い、とても丸い
jany	新しい
ancha jany emes, bir az jany	あまり新しくない
(karaganda) janyraak(jany)	もっと新しい、に比べて新しい
japjany, en jany	真新しい、とても新しい
tar	狭い
ancha tar emes, bir az tar	あまり狭くない
(karaganda) tariraak (tar)	もっと狭い、に比べて狭い
taptar, ayabay tar	とても狭い
oor	重い
ancha oor emes, bir az oor	あまり重くない
(karaganda) ooruraak(oor)	もっと重い、に比べて重い

opoor、 ayabay oor	とても重い
konulduu	楽しい
ancha konulduu emes, bir az konulduu	あまり楽しくない
(karaganda) konulduurook(konulduu)	より楽しい、もっと楽しい、に比べて楽しい
en (ayabay) konulduu	とても楽しい、一番楽しい
tattuu	甘い
ancha tattuu emes, bir az tattuu	あまり甘くない
(karaganda) tattuuraaak(tattuu)	より甘い、もっと甘い、に比べて甘い
taptattu, ayabay tattuu	甘たるい、とても甘い
jarik	明るい
ancha jaryk emes, bir az jaryk	薄明るい
(karaganda) jarygyraak(jaryk)	より明るい、もっと明るい、に比べて明るい
japjaryk, abdan jaryk	とても明るい
uzun	長い
ancha uzun emes, bir az uzun	あまり長くない
(karaganda) uzunuraak(uzun)	より長い、もっと長い、に比べて長い
upuzun, oto uzun	とても長い
muzdak	冷たい
ancha muzdak emes, meelun, bir az muzdak	あまり冷たくない
(karaganda) muzdagiraak(muzdak)	冷やっこい、より冷たい、もっと冷たい
mupmuzdak	とても冷たい
jumshak	柔らかい
ancha jumshak emes, bir az jumshak	あまり柔らかくない
(karaganda) jumshagyaak(jumshak)	より柔らかい、もっと柔らかい
ayabay jumshak	とても柔らかい

参考文献

1. Dabletov, S., S.Kudaybergenov (1986) 『Azyrky Kyrgyz tili』 (現代キルギス語), pp.89,105-108,メクテップ出版, フルンゼ
2. Dyikanov, K. (1990) 『Kyrgyz tilinin korsotmo kuraldary』 (キルギス語の教材道具), таблица 267, カイナル出版, アルマティ
3. Yudahin. K. K. (1965) 『Kirgizsko-russkiy slovar』 (キルギス語ロシア語辞典 Киргизско-русский словарь), pp.55, 414, 418, ソビエトの百科事典、モスクワ
4. Karasaev, H. K. (2009) 『Kyrgyz tilinin orfografyalyk sozdygy』 (キルギス語の正書法辞典 Кыргыз тилинин орфографиялык сөздүгү), pp. 105, 283, 国語と百科事典センター出版, Бишкек
5. 益岡隆志・田窪行則(1992) 『基礎日本語文法』,くろしお出版,
6. 村田水恵 (2007) 『入門・日本語の文法』,アルク出版
7. 日本語教育学会 (2005) 編 『日本語教育辞典』,大修館書店
8. 北原保雄 (2002) 『明鏡国語辞典』, 大修館書店
9. 飛田良文・浅田秀子 (1991) 『現代形容詞用法事典』,東京堂出版
10. Microsoft Bookshelf Basic Version 3.0 『和英辞典』

研究論文

UDK 371.32:811.521

**キルギス共和国における日本語教育の現状と課題
- 「現地化」した日本語教育ネットワークの構築・改善を目指して -
Современное состояние преподавания японского языка
в Кыргызской Республике и его задачи
- для создания и совершенствования системы преподавания
японского языка, адаптированной к местным условиям -**

西條 結人 (カラサエフ記念ビシケク人文大学)

Абстракт

Целью данного исследования является анализ состояния преподавания японского языка в Кыргызской Республике и обсуждение путей его совершенствования в свете текущей ситуации и стоящих задач. В сфере преподавания японского языка в Кыргызстане существует взаимосвязь отдельных учебных заведений, однако создание всеобъемлющей образовательной сети, позволяющей совместное пользование информацией о людских и материальных ресурсах в учебных заведениях Кыргызстана, находится в неудовлетворительном состоянии.

В будущем желательно и для осуществления преподавания японского языка в форме, адаптированной для Кыргызстана, построить двусторонние связи на основе людских и материальных ресурсов, имеющихся в учебных заведениях и регионах, что должно отразиться на разработке учебных программ и учебных материалов по японскому языку, соответствующих потребностям учащихся Кыргызстана, а также на подготовке преподавательских кадров и т.п.

キーワード：キルギス、日本語教育事情、現地化、ネットワーク、日本語教育支援

1. はじめに

本研究の目的は、キルギス共和国（以下、キルギスとする）における日本語教育事情を概観し、現状と課題を踏まえ、キルギスにおける今後の日本語教育のあり方を検討することである。

キルギスの日本語教育の特徴として、ノンネイティブ日本語教師が中心となって、キルギス全体の日本語教育を支えていることが挙げられる。2016年5月現在のキルギス共和国日本語教師会の会員数(33名)を参考にすると、キルギス国内の日本語ネイティブ教師は、ビシケク人文大学東洋国際関係学部日本語日本文学科長1名、JICA 青年海外協力隊ボランティア(日本語教育, 青少年活動)3名、国際交流基金派遣日本語専門家1名の合計5名である。一方で、ノンネイティブ日本語教師は28名である。したがって、キルギスの日本語教育は、現地のノンネイティブ日本語教師が中心の「現地化」した日本語教育が進行しつつある状態であると言えるであろう。なお、本研究での「現地化」とは、島津・濱部(2006)を参考にし、「その国の正規のシステムに基づいて養成された教師が中心となる教育体制が整備され、また、シラバス・カリキュラム・教材についても、それぞれの国や機関において教育行政の目的や学習者のニーズに対応できる状態」と定義する。

キルギス国内には日本語母語話者のコミュニティーが少なく、日本語を学習しても、教室外で日本人と接触するような環境や機会はほとんどないというのが現状である。この現状は、福島・イヴァノヴァ(2006)の「孤立環境における日本語教育」の定義に当てはまると思われる。「孤立環境における日本語教育」とは、「地域内に日本語コミュニティーがなく、旅行、留学等で日本に行くことも稀で、教室外で日本語との接触のない海外環境における日本語学習環境」のことを指す。キルギスにおける日本語教育は「孤立環境」にあり、「現地化」が進行しつつある日本語教育といえる。

そこで、本研究では、キルギス共和国における日本語教育の現状を踏まえつつ、「孤立環境」にあり、「現地化」した日本語教育において、今後どのような日本語教育ネットワーク支援体制の可能性があるかについて提言したい。

2. キルギスの日本語教育事情

キルギスにおける日本語教育支援ネットワークについて考えるためには、キルギス国内の日本語教育事情を把握しておく必要がある。そこで、本節では、統計資料に基づき、キルギス国内の日本語教育及び学校教育事情についてまとめる。

2. 1. 初等中等教育機関・その他の機関における日本語教育

キルギス共和国教育科学省¹⁾によると、キルギス国内には1962校の初等中等教育機関(シュコーラ)が存在する。シュコーラには、ロシア語学校とキルギス語学校の2種類が存在する。ロシア語学校ではロシア語で、キルギス語学校ではキルギス語で教科教育が行われている。

¹⁾ <http://edu.gov.kg/ru/for-parents/save-schools/shkolnoe-obrazovanie/>(2016年10月20日アクセス)

る。キルギスの学校教育制度は、初等教育4年、前期中等教育5年、後期中等教育2年である。

キルギス国内の初等中等教員養成については、日本の教育大学のような機関が存在せず、教員採用についても、教員免許状や教員採用試験が制度として確立していない。現状では、学校長の承認さえ得られれば、4年制学士課程もしくは、5年制専門学士課程を修了した者、2年以上の高等教育を受けている者であれば、誰でもどの教科でも初等中等教育機関で教員になることが可能である。つまり、キルギスでは、日本語・日本文化に関連する分野・領域を専攻していた者以外も日本語教員になるという可能性を秘めているのである。

次に、キルギスにおける初等中等教育機関での日本語教育の特徴についてまとめる。2016年5月現在、キルギス国内には、正規科目として日本語を教えている学校（国立第一寄宿学校、キルギス国立総合大学付属リツェイ、チカロフ記念ナリン市第2番学校、ビンケク第69番学校）も少なからず存在している。しかし、教師待遇の悪さや学習者数の変動によって、正規の教科科目から外されたり、教科科目として外されながらも「クラブ活動」として維持、存続したりしている学校も見られる。また、地方によっては、州立の子供教育センター（通称ドツ）と呼ばれる機関で青年海外協力隊 JICA ボランティア（職種：青少年活動）によって運営されている日本語クラスもいくつか見受けられる。

国際交流基金（2014）及び氏原（2015）によると、初等中等教育機関の日本語学習者の推移は次の通りである。

表1 初等中等教育機関における学習者数の推移

	2006年	2012年	2013年
初等中等教育機関	225	238	544

初等中等教育機関の代表的な日本語教育機関としては、ビンケク第一寄宿学校、キルギス国立総合大学リツェイ²、ビンケク市立第69番学校が挙げられる。また、その他の機関としては、キルギス共和国日本人材開発センターやジュティオグス子ども教育センター、ナリン市子ども教育センターが挙げられ、年少者及び成人対象の日本語教育の中核を担っている。

高等教育機関の学習者数が減少する一方で、初等中等教育機関での日本語学習者数は増加傾向であり、2006年から2013年にかけてほぼ倍増している。しかしながら、初等中等教育機関の日本語教育は、教師1名ないし、2名が機関に所属し、日本語教育に従事しているため、教員の異動や休職により、担当教員が不在となり、科目の廃止や、クラスが維持できず、

² リツェイ（Лицей）とは2年制の後期中等教育機関（大学予備教育機関）のことである。

日本語クラブへの格下げも見られる。したがって、1つの機関で長期的に日本語教育を行う環境基盤が整備されない現状がある。このことから、初等中等教育機関での日本語教育への支援、特に日本語教員人材バンクの設置や初等中等教育機関の日本語教員養成は重要な課題であるといえる。

2. 2. 高等教育機関における日本語教育

キルギス共和国教育科学省³によると、キルギスの高等教育機関は、国立大学 31 校、私立大学 19 校、海外大学の分校 4 校の合計 54 校である。その中で、国際交流基金 (2014) によれば、キルギス国内の 8 校 (キルギス国立総合大学、ビシケク人文大学、キルギス国立大学、キルギスロシアスラブ大学、中央アジアキルギスアメリカ大学、キルギス国際大学、アタチュルク国際大学、オシュ国立大学) で日本語教育が行われている。機関として専門研究講座を有している大学は、ビシケク人文大学 (東洋国際関係学部日本語日本文学講座) のみである。

キルギスの大学では、教授言語はロシア語であるが、近年はキルギス政府の言語政策事情を背景として、キルギス語で講義が行なわれることもある。大学教員資格については、従来は専門学士号以上が条件であったが、徐々に修士号以上に移行しつつある。教師待遇は、初等中等教育機関よりも悪く、他の職業を兼任する教員も少なくない。そのため、専門とする分野以外の教員が、講義を担当することが常態化している。例えば、国際関係論を専門とする教員が日本文学を担当することもある。このような状況から、教員の質、教育の質の保障が課題であり、高等教育全体で危惧すべき喫緊の課題である。また、大学教員を取り巻く環境として、キルギス国内での研究資金の獲得の困難さや担当授業数の多さから研究に費やす時間の確保が難しい環境にある。

国際交流基金 (2014) と氏原 (2015) によると、キルギスの高等教育機関の日本語学習者の推移は次の通りである。

表 2 高等教育機関における学習者数の推移

	2006 年	2012 年	2013 年
高等教育機関	712	436	312

表 2 から学習者数が 2006 年から 2013 年にかけて急激に減少していることがわかる。氏原 (2015) は、日本語教育機関数の推移には変化が無いいため、キルギス共和国教育科学省の

³ <http://edu.gov.kg/ru/high-education/unis-system/> (2016 年 10 月 20 日アクセス)

大学統廃合に伴う国立大学定員削減政策と、従来の5年制専門学士課程から4年制学士課程への移行が要因となり、それぞれの機関で学習者数が減少したと報告している。

2. 3. キルギス共和国日本語教師会の活動

キルギス共和国日本語教師会は、1999年に発足した任意団体で、国内高等教育機関、初等・中等教育機関、そして民間言語センター他の日本語教師やJICA青年海外協力隊ボランティア（日本語教育、青少年活動）が活動に参加している。2015年8月には、日本国外務大臣表彰（団体）を受賞している。また、2016年5月には、国際交流基金「さくらネットワーク」にも参加している団体である。

2016年5月現在、会員数は約30人である。日本語能力試験（JLPT）の実施、日本語弁論大会や日本語教育セミナー、日本語・日本文化関連行事などを企画・開催している。

2. 3. 1. キルギス共和国日本語弁論大会

キルギス共和国日本語弁論大会とは、1年に1度、キルギス国内の日本語学習者を対象に、キルギス共和国日本語教師会が主催している大会である。キルギス国内の日本語学習者が一堂に会する行事となっており、学習者間・教員間の交流を深めるとともに、市民に日本語教育の成果及び日本語・日本文化を発信する貴重な機会となっている。キルギスの日本語学習者にとっては、日本語弁論大会出場を目指す、出場することが、日本語学習のモチベーションの1つになっているようである⁴。この大会は、2016年大会で通算19回目を迎え、キルギス国内の日本語教育関係の行事で最も大きな行事となっている。上位4名は上位大会である中央アジア日本語弁論大会（ウズベキスタン、カザフスタン、キルギスの3カ国が開催国を持ち回り）への出場権を獲得できる。

2016年3月に行われた大会では、新たな取り組みとして、レベル別に「入門・初級部門」と「初中級・中上級・上級部門」の2部門を設け、実施した。これにより、従来は高等教育機関所属の学習者中心だった大会から、初等中等教育機関の学習者も参加できるようになり、様々なレベルの学習者が一堂に会する大会となった。

過去行われた大会の開催地はすべて首都ビシケクであることから、今後は大会の地方開催の可能性も含め、キルギス国内のより多くの日本語学習者、市民が参加できる行事を目指す必要がある。そのためには、首都以外の日本語教員も日本語弁論大会の企画、運営に携わ

⁴ キルギス日本語弁論大会は、出場者枠が決まっており、2016年大会では、「入門 初級部門」は14名（出場者を募集し、書類選考を行い決定）、「初中級 中上級 上級部門」は16名（教育機関の学習者数に合わせて実行委員会で人数枠を設定、各教育機関で出場者を選考）、合計30名が出場した。

る事ができる体制作りが求められる。

2. 3. 2. キルギス日本語教育セミナー

キルギス共和国日本語教師会は、日本語教育セミナーを毎年春と夏の年2回企画、実施している。キルギス日本語教育セミナーは、キルギス国内外の日本語教育関係者が集まり、外部から招聘講師を招いて講演やワークショップを行ったり、国内外の日本語教育事情や実践報告、研究発表を行ったりと、キルギスにおける日本語教育に関する学術交流の貴重な機会となっている。夏季セミナーは、毎年キルギス日本語教師会員の希望等を聴取し、セミナー全体でテーマが設定され、それに基づいた基調講演・ワークショップ等が行われるのが特徴である。例えば、2013年第1回セミナーは「日本語の音声教育」、2014年第2回セミナーは「年少者対象の日本語教育」、2015年は講師を招聘せず教師会会員同士の勉強会が行われた。2016年8月に行われた夏季セミナーは、「通訳・翻訳」をテーマとし、オシユ市やナリン市、カラコル市近郊地区などの地方都市で活動する日本語教師や、ビシケク市内の大学院生も参加し、50名を超える参加者が受講した。

近年では、カザフスタンやウズベキスタン、タジキスタン等の周辺諸国の日本語教員も数多く参加し、実践報告や研究発表を行っている。セミナーを通じて、中央アジア地域を中心として、国際的な学術・研究交流が行われており、今後も日本や周辺諸国の日本語教育関係者が交流する場として期待される。

2. 3. 3. キルギス共和国日本語教師会の課題

キルギス共和国日本語教師会の課題は、氏原(2015)でも指摘されているように、「任意団体として財政的にも組織としても十分機能できる条件を整えること」である。財政的な面では、キルギスの税制度が問題となり、NGOやNPOとしても国から認可を得ることができない状況下であり、経済活動による事業収入も禁止されている。そのため、国際交流基金等の日本側の援助や助成制度に頼らざるをえない。組織としては、活動が首都ビシケク中心となり、アクセス面や教師会の財政的な問題から、教師会行事(教師会総会、日本語・日本文化関連行事)等が、地方都市では開催されにくい状況下にある。小熊(2006)は「様々な問題を抱える海外の日本語教育の質的向上をはかるには、まず地域の問題を明らかにし、他の地域の教師と問題意識を共有する事から始められる」と述べている。キルギス国内においても同様の作業が必要であり、今後、全体の日本語教育の質的向上を目指していくには、首都ビシケクと地方の日本語教師会会員が、緊密な連携を行い、首都と地方の双方向的な教育支援ネットワークの充実が不可欠である。

また、ポーランド日本語教師会での報告(菅生, 2006)でも述べられているように、キル

ギスにおいても、各機関の横のつながりや教師会全体での情報共有・課題共有が難しい状況にある。教師会共通のメーリングリストを通じて情報共有は行っているものの、教師会総会に出席したり、行事を企画・運営したりする会員は、国内交通機関の未整備、教師の待遇面等の問題から、ビシケク市内の日本語教育機関の教員が主となるため、地方で活動する教員の意見やアイデアを集約し、反映しにくいという課題があると思われる。キルギス国内の高等教育機関での学習者数が頭打ちという状況も踏まえれば、首都ビシケクだけではなく、地方の初等中等教育機関やその他の教育機関での日本語教育の充実が一層望まれる。キルギス共和国日本語教師会を中心として、初等中等教育機関への出張授業等を通して、外国語としての「日本語」の正規科目や日本語・日本文化クラブの導入を、各教育機関に促していく必要があるであろう。

2. 4. キルギスにおける日本語教育の課題

これまで見てきたように、国際交流基金 (2014) と氏原 (2015) によると、キルギス国内の日本語学習者の推移は次の通りである。

表3 キルギスにおける学習者数の推移

	2006年	2012年	2013年
高等教育機関	712	238	312
初等中等教育機関	225	436	544
その他	127	103	222
計	1064	777	1078

高等教育機関の学習者数が減少する一方で、初等中等教育機関での日本語学習者数は増加傾向であり、2006年から2013年にかけてほぼ倍増している。このことから、初等中等教育機関での日本語教育への支援ネットワークの構築・充実は重要な課題の1つであるといえるであろう。しかしながら、これまで述べてきた通り、キルギスの日本語教育は、政府の政策に左右されることが大きく、今後の学習者数や機関数にも大きく変動が生じる可能性が否めない。

また、表3の数値は、機関に所属している日本語学習者数であり、独学での日本語学習者は含まれていない。実際には、表3の数値以上の日本語学習者がキルギス国内に存在している可能性がある。

3. キルギスにおける日本語教育支援とネットワークの構築

本節では、前節でのキルギスの教育機関における日本語教育の現状と課題を踏まえ、今度どのような連携手段が考えられるのかを検討する。

3. 1. JICA 青年海外協力隊と各教育機関・団体との連携

キルギス国内では、JICA（独立行政法人国際協力機構）のボランティア事業である青年海外協力隊（以下 JOCV とする）の日本語教育分野隊員や青少年活動分野の隊員が日本語教育・日本文化普及活動を行っている。初等中等教育機関や州立の子ども教育センターに配属された青少年活動隊員の活動を通じて、日本語・日本文化との接点を持つという児童生徒も少なからず存在している。日本語・日本文化の授業以外にも、青少年活動隊員は、英語や音楽等の担当を兼務しながら活動している。日本語教育隊員は、ビシケク人文大学東洋国際関係学部日本語日本文学科に1名が配属（2016年5月現在）されている。2016年5月現在、JOCV 4名（日本語教育隊員1名、青少年活動隊員3名）がキルギス共和国日本語教師会に所属し、現地の日本語教員とともに連携し、活動している。例えば、子ども教育センターの「日本の日」に教師会会員がゲストとして参加し、日本語の授業や書道・着物の着付け等の文化体験の場を提供している。

今後は JOCV と教師会、JOCV と各教育機関のように、JOCV が各機関の橋渡し役として活躍し、日本語教育の裾野が拡大することが期待される。しかし、JOCV の任期が原則2年で終了ということ、任期終了後に次の JOCV が当該教育機関に補充されるかどうかは不透明ということ、補充されても職種の異なる JOCV が着任する可能性があるから、長期的かつ持続的な日本語教育支援の構築、維持が課題となる。

3. 2. 大学・学校間連携

高等教育機関と初等中等教育機関・その他の教育機関との連携（以下、「大学・学校間連携」）の例として、ビシケク人文大学日本語日本文学科の取り組み「日本語教育実習」「日本語出張授業」「オープンキャンパス」を紹介する。「大学・学校間連携」は、日本における「高大連携」に類似するもので、本研究では「初等中等教育機関及びそれに準ずる教育機関と大学が連携して行う教育活動」と定義する。勝野（2004）は高大連携の形態を4つに分類している。Aタイプは大学の通常の講義を高校生が聴講するもので、高校生が科目等履修生や聴講生として大学の講義を聴講するものである。Bタイプは高校生のために特別に企画された講義や講座で、内容が高校生向けになっている。Cタイプは体験入学やオープンキャンパスで、大学紹介や研究室訪問、施設見学などがこのタイプに属している。Dタイプは特定の大学での実験・実習や個別指導で、高校での課題研究のような授業で高校生が継続的に大学に

通学し、指導を受けるものを指す。本研究で紹介する大学・学校間連携においても、勝野(2004)の高大連携の形態に従って分類すると、「日本語教育実習」はBタイプ、「日本語出張授業」はBタイプとCタイプを含めたもの、「オープンキャンパス」はCタイプに該当する。

「日本語教育実習」は、ビシケク市内の初等中等教育機関から要請を受け、教員と日本語教員志望の大学院生を派遣し、日本語クラブの運営にあたるというものである。実施機関は、正規科目として日本語を採用していたが、担当していた教員が不在となり、正規科目から外され、他機関配属のJOCV(青少年活動)がクラブ活動として行っていた。そのJOCVの帰国に伴い、引き継いだものである。授業を担当した大学院生は、東洋学(日本学)を専攻しており、大学院修了後には日本語教師を志望している学生であった。使用教材は、国際交流基金(2013)『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 りかい』と『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 かつどう』をキルギス人日本語学習者のためにリライトしたものを使用した。学習者は6年生、7年生の20人程度が毎回の授業に参加した。今回の実習先となったビシケク市立第69番学校の教員からは「日本語を正規の外国語科目として採用したい」「他学年でも日本語の授業をお願いしたい」との声があった。語学の授業以外にも、阿波踊りや折り紙など日本文化を実際に体験することも取り入れた。その成果は、2016年キルギス共和国日本語弁論大会のアトラクションの部に出場し、来場者や日本語教育関係者に披露した。

「日本語出張授業」は、キルギス国内の初等中等教育機関や高等教育機関から要請を受け、ビシケク人文大学東洋国際関係学部日本語日本文学科の教員が、教育機関に出張し、日本語授業を行ったり、日本語教員間の交流を行ったりするものである。大学側の目的としては、次の2点がある。第一は、地域・学校の国際化を推進する役割である。特に、日本語・日本文化体験を通じて、日本や日本人に対する価値観を上げる手助けをすることである。第二は、大学の知的リソースを学校・地域に還元することで、キルギス語・キルギス文化を客観的に見つめるきっかけを提供することにある。日本語授業の対象は、初等中等教育機関の児童生徒、もしくはそれに準ずる者とし、テーマは「自己紹介」を扱った。多くの授業参加者が日本語に初めて触れる機会となり、授業後に、子ども教育センターに通い、日本語・日本文化を学び始める児童生徒もいるなど、日本語学習へのきっかけとなったようである。また、すでに日本語を学習している児童生徒にとっては、将来の進路選択や職業選択を考えるきっかけにもなったようである。2016年5月にナリン州、オシュ州にてビシケク人文大学が行った出張授業の様子は、スライドショー形式でインターネット動画投稿サイトYouTubeの「キルギス日本語チャンネル⁵」内で公開している。

「オープンキャンパス」は、ジュティオグス子ども教育センターとナリン市子ども教育セ

⁵ キルギス日本語チャンネル <https://www.youtube.com/channel/UC6ay1J-365qQ8TFMxqd1SuA>

ンターで日本語を学習している10年生から11年生の生徒8名と引率教員2名を対象に、2016年7月に実施した。今回のオープンキャンパスは日本語日本文学科の単独での実施ということもあり、教員2名と、学生ボランティアとして1年生から4年生までの日本語専攻の学生5名が参加した。オープンキャンパスの目的は次の3点である。第一は、大学の教育成果を社会や市民に発信することである。第二に、学生目線でキャンパスライフの一端に触れてもらい、キャンパスの雰囲気を体験する機会を提供する事である。第三に、生徒に大学でどのような時間を過ごし、どのように成長できるかを想像してもらうことである。目的を踏まえ、プログラムについては、学生ボランティア主体で決定し、「キャンパス施設見学ツアー」「大学・学科紹介プレゼンテーション」「学生との交流会」を行った。参加した生徒からは、「先輩が優しく、気軽に色々な事が聞けてよかった」「普段、大学をについて知る事ができない(情報が少ない)ので、実際に大学の雰囲気を体験できたのが嬉しかった」等の感想があった。また、引率教員からは「生徒は、学生から生の声を聞く事ができ、学生目線で大学の雰囲気を体験する事ができた」「先輩の姿を通して、生徒自身の将来を思い描くことができた」「将来の目標設定(大学進学)や日本語学習動機の向上につながる」と肯定的な評価を得た。一方で、参加した生徒から「大学でどんな授業を行っているのか体験してみたい」という声や、学生との交流会でどんな話題を話せばいいのか困惑した生徒も見受けられた。また、学生から「生徒の保護者を対象としたオープンキャンパスを開催してはどうか」という感想もあったことから、参加者のニーズや他大学の取り組み等を分析し、より良いオープンキャンパスの形を検討する必要がある。

キルギスにおける「大学・学校間連携」の今後の課題としては、参加した学校教員や児童生徒に対し、アンケートやインタビューを実施し、活動を振り返り、詳細に事業を検証することが必要である。そして、学校教員だけではなく、児童生徒を含めた学校側のニーズを考慮した交流活動を行う必要がある。また、児童生徒の進学意識の向上や、スキル向上の意欲に、「大学・学校間連携」事業がどれほど寄与できているかを調査する必要がある。また、1回限りの単発で行うのではなく、長期的に、継続して交流を深めていくことも課題である。

3. 3. 大学間連携

2016年5月現在、キルギス国内には大規模な大学コンソーシアムのような大学間連携を行っている教育機関は存在しない。日本においては、「大学コンソーシアム京都」「大学コンソーシアム大阪」などが存在し、それぞれの地域の大学間連携や、加盟大学・短期大学の教育学的研究水準向上とその成果の地域社会・人材育成への還元を行っている。具体的には、単位互換やインターンシップ、高大連携、調査研究等を行っている。

キルギスの現状として、2つの大学間・大学と地域を巻き込んだ連携事業はいくつかの大

学で取り組みが見られるものの、まだまだ未整備の状態であり、日本語教育分野においては、その事例は存在しない。日本語教育分野においても「単位交換・国内留学制度」を充実させることで、日本語等の外国語科目だけではなく、専門科目の履修も可能となり、学生の関心や興味に応じて、幅広い科目の履修が可能となる。また、日本語教育及びその周辺領域の教員間・学生間の交流の促進も期待される。

ただし、キルギス共和国教育科学省の大学教育政策やソビエト連邦時代の大学教育システム、大学の財政的な問題等からこのようなコンソーシアムを組織、運営することが難しい状況下にある。大学や部局間ではないが、キルギス共和国日本語教師会では、機関所属教員のほとんどが会員となっており、教員間での交流は活発であるといえるであろう。今後は、大学・部局間の連携も模索しながら、草の根レベルの交流を継続、発展していくことが重要である。

4. 本研究のまとめと今後の課題

4. 1. 本研究のまとめ

本稿では、キルギス共和国における日本語教育とその周辺環境の現状と課題を明らかにし、日本語教育支援とネットワーク構築について考えてきた。これまでは、各教育機関での日本語教育を中心に議論されており、現状としてなかなかキルギス共和国日本語教師会のような包括的な団体単位で議論されることはあまりなかった。キルギスにおける日本語教育の諸問題に対応し、解決を図るためには、各日本語教育機関の教員が積極的に連携し、より大きなネットワークを構築することが重要である。

4. 2. 今後の課題

小熊(2006)で指摘される中東地域における日本語教育事情と同様に、キルギスにおいても今後の日本語教育の発展、充実に向けて、情報共有を前提としたネットワークの構築は不可欠である。現状では、高等教育機関と初等中等教育機関・その他の教育機関には、部分的なつながりは見られる。しかしながら、国内の包括的なネットワークという点では、日本語教師会という組織の枠組みはあるものの、組織体系を含めてまだまだ整備されておらず、教育支援という面ではあまり機能していない状態である。そのため、キルギス国内の機関ごとの取り組みや、あるいは人的・物的資源の情報の共有が不十分な状態である。入山(2010)でも指摘されているように、キルギスにおける日本語教育にとっては長年の課題となっていることがうかがえる。

今後、キルギスに合った日本語教育を行うためにも、学校や地域に存在する人的・物的資源をもとに、双方向的なネットワークを構築し、現状やニーズに即した取り組みを

行うことが重要である。また、教員個々の取り組みを振り返る機会を設け、ネットワークをより適切に機能させ、キルギスの日本語学習者に合ったカリキュラムや教材作成、教員養成等の分野に反映させていくことが望まれる。

参考文献

- 福島青史・マリーナ・イヴァノヴァ (2006) 「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み-ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として」『国際交流基金日本語教育紀要』 2, pp.49-64, 国際交流基金
- 入山美保 (2010) 「キルギス共和国における日本語教育の現状と課題」『筑波応用言語学研究』 17, pp.85-98, 筑波大学
- 勝野頼彦 (2004) 『高大連携とは何か-高校教育から見た現状・課題・展望』, 学事出版
- 小熊利江 (2006) 「中等地域の日本語教師の感じる困難：中等日本語教育セミナーの意見から」『言語文化と日本語教育』 32, pp.30-37, お茶の水女子大学
- 国際交流基金 (2013) 『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 りかい』, 三修社
- 国際交流基金 (2013) 『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 かつどう』, 三修社
- 国際交流基金 (2014) 「日本語教育 国・地域別情報 キルギス」
(<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/kyrgyz.html> : 2016年5月31日アクセス)
- 嶋津拓・濱部れい (2006) 「海外の日本語教育を支援するということ-「日本語教育支援」専門家としての海外派遣日本語教育専門家-」『海外で日本語を教える-ネイティブ日本語教師への期待』 pp.140-151, 凡人社
- 菅生早千江 (2006) 「ポーランドにおける日本語教育事情：ポーランド日本語教師会・組織づくりの実践を中心として」『言語文化と日本語教育』 32, pp.39-47, お茶の水女子大学
- 氏原名美 (2015) 「キルギス共和国日本語教育事情 頭脳流失-日本語教師のジレンマ」『日本語教育から見た国際関係報告書 2014』, pp.15 - pp.35, 国土館大学
- ヴォロビヨワ・ガリーナ (2013) 「キルギスの日本語教育事情」『世界の日本研究 2013 日本研究の新しい動向』 17, pp.59-67, 国際日本文化研究センター

研究論文

UDK 371.3:811.521

**非漢字系日本語学習者の漢字学習法と指導法の効率化
Повышение эффективности методов преподавания
иероглифов учащимся из стран с неиероглифической
письменностью**

ヴォロビヨワ・ガリーナ、ヴォロビヨフ・ヴィクトル (元キルギス国立総合大学)

Абстракт

Иероглифы являются важной составной частью японского языка, но ввиду необходимости запоминания большого количества информации о каждом иероглифе их изучение представляет большую трудность для учащихся из стран с неиероглифической письменностью. В этой статье мы рассмотрим некоторые проблемы изучения иероглифов и методы повышения эффективности их преподавания и изучения. В том числе говорится о самостоятельном изучении, электронном обучении, иерархическом подходе к изучению иероглифов и ассоциативном методе запоминания иероглифов.

キーワード：非漢字系日本語学習者，漢字学習，指導法，階層的なアプローチ，効率化

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。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。

本稿では非漢字系日本語学習者の漢字学習の問題点及び問題を解決するための学習法・指導法の効率化について検討する。漢字の勉強をし始めた日本語学習者の負担を軽減するのは教師の義務であり、非漢字系日本語学習者を対象とした効率的な漢字の指導法の開発が必要とされている (Heisig 1977/2001, ハルペン 1987, 山田ボヒネック 2008, 城本,宝田,山田ボヒネック 2011)。

本稿ではまず、自律学習養成とeラーニングの意義について述べる。また、非漢字系日本語学習者にとって漢字の形の認識が簡単ではないので、漢字字体⁽¹⁾の分析に関してヴォロビ

ヨワ (2011, 2014) などで行った研究を紹介する。漢字字体に関わる研究において計量的なアプローチとコンピュータ技術の利用は大きな役割を果たす。この研究成果を取り入れた、片仮名と漢字の階層的な指導法について述べる。

2. 漢字学習の問題点

ヴォロビヨワ (2014) は、先行研究の知見・指摘に基づいて、非漢字系日本語学習者、特に初期学習者の漢字学習の主な問題点を整理する。漢字学習の問題点に関しては海保, 野村 (1983), 伊藤 (1988), 海保 (1990), 清水 (1993), Tollini (1994), 野崎, 市川 (1997), 加納 (2010), 福田 (2001), 鹿島 (2006), 山田ボヒネック (2008), ヴォロビヨワ (2011), 城本, 宝田, 山田ボヒネック (2011) 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主な問題点を3つのグループ「漢字そのものに内在する問題」、「教授法の問題」及び「学習者の漢字学習に対する意識の問題」に分類し、16点の問題点を記述している²⁾。本稿ではその中から以下の4点の問題点とそれを解決するための対策について述べる。

- ①漢字の字体が複雑である
- ②漢字を構成する要素が多い
- ③漢字を非体系的に感じる
- ④一時的に漢字を覚えても定着できない

以下、具体的に上記の問題点の中の4つの問題点に関する先行研究を概観していく。

①漢字の字体が複雑である。

非漢字系の人にとって形があまり複雑ではない馴染みのあるアルファベットなどの表音文字と比べると漢字の字体は複雑に見える。鹿島 (2006:38) は漢字初心者の漢字に抱いているイメージは「字形が複雑で覚えるのが大変である。」と述べている。そして加納 (2010:172) は漢字の字体の特徴と識別について次のように記している。「画数が多く、形が複雑でしかも似ている形が多いために、見慣れないうちは、字形の識別が難しいと言われる。」また野崎・市川 (1997:25) によると「漢字学習はその字形の複雑さと字数の多さから難易度が高く、児童や非漢字圏出身の学習者には多大な負担を強いている。」上記の先行研究などをふまえて「漢字の字体の複雑さ」を漢字学習の問題として見なすことにする。

②漢字を構成する要素が多い。

海保, 野村 (1983:120) は漢字学習の困難の要因について「複雑である、漢字を構成する要素が多い、形態と読みとの対応がない」と述べている。常用漢字の画数を分析すると、29個の形態的単位である画を含む漢字もある。また部首などいくつかの意味的単位を含む漢字があり、「漢字を構成する要素の多さ」を漢字学習の問題として見なすことにする。

③漢字を非体系的に感じる。

山田ボヒネック (2008:170) は漢字指導・学習の難しさの第一の理由として「文字の多さ」、第二の理由として漢字の「非体系的伝授」を採り上げている。さらに城本, 宝田, 山田ボヒネック (2011:229) は非母語話者に対する漢字指導法は, 基本的には日本語母語話者に対する国語教育の「延長線上にある」と述べている。そして城本, 宝田, 山田ボヒネック (2011:229) は, 非母語話者は「母語としての脳内レキシコン」も持っていないし, 学習時間も国語教育と比べて短いし, 成人非母語話者に対する「L1 式漢字教育の「流用」は余りにも酷である。」と主張している。先行研究を要約し, 「非体系的伝授」を漢字学習の問題として見なすことにする。

④一時的に漢字を覚えても定着できない。

豊田 (1995:107) は日本語学習以前には漢字を知らなかった学習者を対象に漢字学習に対する意識に関するアンケート調査を行い, その結果漢字の困難点を点数の下降的な順番でまとめた。その調査結果から, 日本語学習者は漢字学習における悩みが様々であるが, その中では「時間をかけて学習してすぐ忘れる (記憶保持)」, つまり定着できないという困難点が一番であると明らかになった。先行研究や教師としての経験に基づき, 「漢字の長期記憶の問題」を漢字学習の問題として見なすことにする。

本稿では非漢字系日本語学習者の上記の問題点 (①漢字の字体の複雑さ, ②漢字を構成する要素の多さ, ③非体系的伝授, ④漢字の長期記憶の問題) を解決するための支援を目指した漢字の指導法, 漢字教材について検討する。

3. 非漢字系日本語学習者の漢字習得

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の学習法を紹介し, 学習能力の育成をする必要がある。また, 学習者により良い学習環境を提供するように教師は工夫する必要がある。楊 (2016:3) は, 「漢字パズル」, 「漢字ストーリー」, 「書道」, 「生教材」, 「虫食いカード」, 「虫食い新聞」, 「仲間外れ」, 「グループ探し」, 「記憶クイズ」, 「連想ゲーム」, 「漢字マップ」, 「わたしの漢字学習方法」, 「わたしの漢字辞書」という実践した教室活動及びそのリテラシー育成の効果についてまとめた。その結果「クラス構成, 授業の形式など様々な要因, または教師の工夫により, 効果を上げることが十分期待できる」と結論づけた。

本稿ではまず, 自律学習能力養成やeラーニングの意義について述べる。

3. 1. 漢字の自律学習能力養成

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は欠かせないことである。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。」

3. 1. 1. 漢字の習得における自律学習の重要性

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。また、学習者の自律学習を可能にするためには、教師による適切な自律学習能力養成のための指導と自律学習支援が不可欠である。

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。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。モライス (2004:200) によれば、「漢字のより効果的な学習のためには、漢字を様々な観点から考えたり整理したりする力や、既習の漢字の知識を新しい漢字の学習に応用する力が必要である。」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学習できることが自律学習の利点である。

3. 1. 2. 漢字の自律学習能力養成における教師の役割

様々な国に「飢えている子供に魚を与えるのではなく、魚の獲り方を教えてあげよ」という諺がある。同様に漢字の自律学習法では、主役は学習者自身であるが、学習者の自律学習能力の養成は教師の責任である。濱川 (2010:43) は次のように述べている。「一斉授業で、漢字の基礎的な知識として筆順や成り立ち・構成要素は時間の限られた中で教えたほうがいいと思うが、(中略) 教師の役割として学習方法の紹介の時間があるのは大切なことだと思う。」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。」

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。また、渡辺 (2010:42) は自律学習能力の育成について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。」

先行研究と教師としての自らの経験をふまえ、教師が漢字指導で重視すべき点をまとめると以下の通りとなる。

- 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漢字学習ストラテジー (Bourke 2006) を紹介する
- ④漢字の知識の自己チェックの方法を教える
- ⑤自律学習に必要な漢字教材を提供する
- ⑥漢字辞典の使い方を教える
- ⑦コンピュータソフトやインターネットを利用した漢字学習法を教える
- ⑧定期的に漢字テストを行い、自律学習の成果を評価する

上記の教師の役割に関する重要な原理を考慮に入れ漢字指導をする必要があると思う。

3. 1. 3. 自律学習に必要な漢字教材

濱川 (2009:8) は「漢字学習というと個別学習のイメージが強く、自律的に学習を進めるべきだという声も聞かれる。しかし漢字を自律的に学習するために必要なことについて明らかにした先行研究はあまり見られない。」と述べている。

教師としての自らの経験をふまえると、教師は学習者に漢字の自律学習に必要な下記のタイプの教材を提供したり、紹介したりする必要があると思う。

- ①漢字の画、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字体が覚えられるような漢字学習用教材
- ③学習者の母語に翻訳された覚えるべき漢字語彙
- 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
- ⑥自己チェック用教材
- ⑦漢字辞典

など。

教師中心の一斉授業と学習者中心の自律学習の場合は、異なる漢字教材を用いることがある。また同じ教材を用いても、一斉授業と自律学習の場合はその使い方が違う。例えば、授業で教師は漢字の意味と読み方の練習や自己チェックを支援する“Kanji Gold” (Denton 2004) というプログラムのテスト機能を使用するが、自律学習の場合は同じプログラムの漢字の練習用、自己チェック用の機能を使用する。

漢字学習では「理解から習得へ」といった流れの自律学習は欠かせないことであり、教師は自律学習を促すための方策をこらす必要があると思う。

3. 2. ICT を利用した漢字学習 (e ラーニング)

ICT (Information and Communication Technology) を利用した教育を e ラーニング (electronic learning) という。コンピュータや通信技術の発達により、e ラーニングは幅広い分野で利用されている。21 世紀の情報時代になり、漢字学習と ICT を利用した e ラーニングは不可分のことになる。

3. 2. 1. e ラーニングの手段

小形 (2009:29) によれば、「「情報時代」とは、パソコンや携帯電話の普及によって、旧来は紙に手で文字を書いていたものがキーボードで入力し画面でそれを読むようになったことを指す。」さらにそれとともに新しい効率的な学習・指導法も生まれる。

川村 (2009:1) は「近年インターネット上には様々な学習支援ツールが登場し、言語教育、言語学習のあり方にも変化が求められている。」と述べている。日本語教育においても、様々な形でコンピュータやインターネットなどが活用されている。

濱川 (2010) は e ラーニングとその紹介に関する教師の役割について下記のように述べている。「学習ツールとしての電子辞書やコンピュータの存在が大きく、教師の役割の 1 つとして、それらの紹介・使用方法の指導が挙げられるのではないかと示唆した。」

教師は学習者に近代的な学習法である e ラーニングを紹介し、漢字学習に興味を持たせ、漢字学習の喜びを感じさせ、効率的な学習を促すことができると思われる。自律学習及び ICT を利用した漢字学習 (e ラーニング) は漢字学習の支援となり学習者の負担を軽減する要因ともなる。以下で漢字 e ラーニング用のソフトの例として漢字の成り立ちのアニメーションと漢字の筆順を教えるとき役に立つソフトを紹介する。

3. 2. 2. 漢字の成り立ちのアニメーション

漢字の成り立ちを紹介することは漢字字体の記憶を支援する方法である。漢字の成り立ちのアニメーションの中には「漢字のメルヘン<下村式新字源による漢字の成り立ち>」がある (<http://www001.upp.so-net.ne.jp/shimomura/meruhen.html>)。それは自律学習で使用できる。

3. 2. 3. 漢字の筆順の学習を支援するためのソフト

漢字の筆順の学習を支援するためのソフトの中に次のものがある。岩手大学の三輪譲教授による「手書き漢字認識システム」 (<http://www.sp.cis.iwate-u.ac.jp/icampus/u/>)。自律型漢字学習法向けの Web 型手書き漢字認識システムである。漢字の正しい筆順の練習もできる。

<http://kanjijp.quus.net/> は全ての常用漢字 2136 字の筆順を学ぶための無料サイトである。

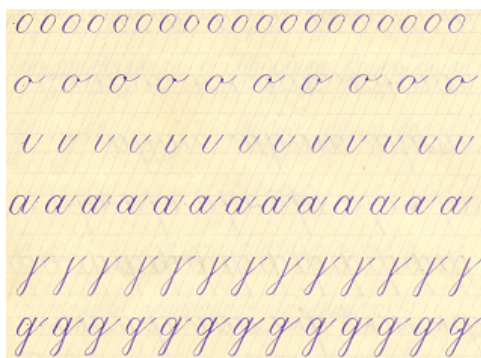
<http://kakijun.jp/main/kensaku.html> は 7528 の漢字を収録した漢字の正しい筆順のサイトで

ある。上記の例は漢字字体の指導の要素を一つひとつに対して支援するソフトの例であるが、筆者らは漢字字体指導を支援する総合的な漢字字体情報処理システムの開発を目指し、研究をしている (ヴォロビヨワ 2011, 2014), (ヴォロビヨワ, ヴォロビヨフ 2015)。

4. 階層的なアプローチに基づく片仮名と漢字の指導法

教育における階層的なアプローチは、1960年代から開発されており、学問の基礎である概念の意味的従属の階層に基づく理論的なアプローチである (Gagne 1962)。階層的なアプローチの利用の方向は次のように考えられる

- (1) 教育内容の階層化
- (2) 「簡単な概念から複雑な概念へ」という教育プロセスの管理。



筆者らは階層的なアプローチに基づく画、片仮名と漢字の指導法を開発し、「漢字の字体の複雑さ」、「漢字を構成する要素の多さ」という問題に対する学習者の不安が解消できるようにした。図1では旧ソ連におけるキリル文字の書道の例を示した。個々の文字を書かせる前にその文字の部品の書き方を習得させるというアプローチである。

図1 キリル文字の習字手本

それを考慮に入れ、ヴォロビヨフ, ヴォロビヨワ (2011:770) では片仮名と漢字の画、筆順とコード化について検討した。片仮名は基本的に漢字の一部を取って作られた文字であり、漢字と共通の画を含む。筆者らが行った調査の結果、片仮名と常用漢字をカバーする画は25種類で、そのうち片仮名と漢字で15種類、漢字だけで9種類、片仮名だけで1種類の画が使用されていることが明白になった。筆順にしたがい、片仮名と漢字が画へ分解できる (例)。

例 ナ → { 一, 丿 } 女 → { く, 丿, 一 }

漢字字体の構造や漢字筆順を適切に示すことを目指し、漢字の画の種類、そのコード化についてヴォロビヨワ (2011) で発表した。Задоевко, Хуан(1993)による中国語の漢字の画の種類に基づき、常用漢字の個々の漢字を最小の形態的単位に分解した結果、全ての常用漢字をカバーするには24種類の画で必要十分であることが判明した。それぞれの画から連想されやすいアルファベットを探し、AからZのアルファベット・コードをつけ、画

とそのコードの一覧表を作成した (ヴォロビヨワ 2011 : 20) (表 1)。アルファベット・コードは筆順を表す方法などとして利用した。

表 1 画とアルファベットの対応

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

本研究では漢字と片仮名を構成する画の類似点を漢字指導で生かす方法を検討し、片仮名の書き方を漢字の書き方の予備段階として指導することにした。日本語教育で用いられている「片仮名は平仮名の後」という学習順序に関する考え方を改め、「片仮名は漢字の前」という考え方を導入する必要があると思われる。片仮名と漢字の画の書き方を教えるために画の書き方練習シート (表 2) を作成し、実践的に漢字指導で利用した。

表 2 片仮名と漢字の画の練習シートの一部抜粋

1	A	一	一	一														
2	B	丨	丨	丨														
3	C	㇇	㇇	㇇														
4	D	㇈	㇈	㇈														
5	E	㇉	㇉	㇉														
6	F	㇊	㇊	㇊														

階層的なアプローチに基づき、{画 → 片仮名 → 漢字} という順序で教えることで、そのように構造化された片仮名と漢字は習得しやすくなると考えられる。片仮名の書き方の

習得を漢字の書き方の予備段階として指導していくことで、漢字学習は容易になるはずである。

さらに階層構造化し、ヴォロビヨワ (2011:26) で定義した複雑さの基準に基づき、漢字を {単体漢字⁽³⁾ ならびに漢字ではないその構成要素 → 合体漢字⁽³⁾} というような順番で指導することは意義があると思う。これによって、「非体系的伝授」という問題を解決し、非漢字系学習者の漢字拒絶病を防ぐことができるものと期待される。

5. 漢字の記憶術

漢字指導では記憶術が使用されている。その中には連想記憶法、マインドマップ、概念地図、唱えことばなどの方法がある。これらは「漢字の長期記憶の問題」を解決するために効果的であると思う。池田 (2010) は「マインドマップ」の漢字学習への応用について論じている。マインドマップを用いることで、漢字は長期記憶に残る。概念地図は漢字の熟語を覚えるのに効果的で、漢字と熟語を実際に使用し、長期に亘る定着を促す (徳弘 2010)。唱えことばについては下村 (1977) が紹介する。漢字を構成要素、片仮名、画に分解し、覚えやすい詩を作って唱えながら字体を覚える技法である。


筆者らは階層的なアプローチによる漢字の構造分析と連想記憶法に基づいた漢字教材作成を目指し、連想記憶法の効果を確認するために、成り立ちのストーリーと成り立ちの絵を中心に執筆された漢字教材『漢字物語 I』(ヴォロビヨワ 2007) を利用した連想記憶法の効果の調査を行った。本書の漢字の成り立ちのストーリーは必ずしも字源通りのものではなく、学習者にとって親しみを持って覚えやすくなりそうな、創作されたものも含まれる。以下に『漢字物語 I』に含まれた漢字の成り立ちのストーリーと成り立ちの絵の例をあげる。

例1 乗 = ノ + 立 + 木

「乗」は「ノ」と「立」と「木」を合わせた字です。昔の人は「木」で作った馬車に「乗って」、 「立って」どこかへ行きました。馬を速く走らせるために「ノ」の形の棒を使いました。

例2 家 = 宀 + 豕

「家」は「宀」と「豕」を合わせた字です。「宀」は家の屋根を表します。「豕」は豚を表します。昔の人の「家」の地下に豚がいました。人は食べ物の残りを豚にやりました。人は豚が大きくなったら、食べました。

例3  → 鳥

「鳥」は長い尾を垂れた鳥を描いた字です。頭（日）と嘴（ノ）と羽（一）と尾（丁）と足（乚）も描いてあります。

筆者らが行った連想記憶法の効果の調査の対象者は、漢字学習をした35人の非漢字系の成人の日本語学習者だった。その学習者が初級Iクラス（10か月、約330時間）を終了した後漢字指導法の効果に対するアンケート調査をした。調査の質問は、指導法の効果を4段階で答えるものと、指導法に対する感想を自由記述で答えるものである。

まず、連想記憶法に基づいた指導法の効果について4段階で尋ねた（1-効果的ではない、2-少し効果的である、3-効果的である、4-とても効果的である）。結果は表3の通りだった。

表3 連想記憶法に基づいた指導法の効果調査結果

項目	各選択肢に関する回答数			
	1	2	3	4
漢字の成り立ちの絵の効果	0	1	6	28
漢字の成り立ちのストーリーの効果	0	1	4	30

「とても効果的である」という回答が圧倒的に多く、「漢字の成り立ちの絵の効果」に対して80%（28名）、「漢字の成り立ちのストーリーの効果」に対して85.7%（30名）だった。それに対して「効果的ではない」という回答は一つもなかった。さらに97.1%（34名）は「効果的である」か「とても効果的である」という回答をした。

次に連想記憶法に基づいた学習法に対する感想や意見を自由記述によって収集した。その中に「漢字学習が楽しくなり、学習者は字体が複雑な漢字でもすぐ覚えられるようになった。さらに漢字が定着するようになった」という意見も出た。その調査の結果、連想記憶法に基づいた指導法は学習者にとって有意義だったと明らかになった。連想記憶法などの記憶術に基づいた指導法は漢字能力を促し、長期に亘る漢字の知識の定着を促す。つまり「漢字の長期記憶の問題」を解決するために役に立つ。学習者は不安なく、意欲を持ち漢字の学習ができるようになる。

6. 漢字指導法の試案について

本研究では階層的なアプローチと漢字字体のコード化に基づく初級クラスの片仮名と漢字の指導法の試案を作成するにあたって次の項目を考慮に入れた。

- ① 動機づけ (漢字の由来, 種類, 歴史, 成り立ち) (ヴォロビヨワ 2007)
- ② 学習対象漢字の合理的な選択, 量, 掲出順序 (ヴォロビヨワ 2009)
- ③ 漢字の字義を記憶する方法
 - ・漢字の階層構造, 構成要素, 画, 筆順の規則, コード化 (ヴォロビヨワ 2014)
 - ・記憶術, 連想記憶法, 学習ストラテジー (Bourke 2006), 長期に亘る学習効果の持続法
- ④ 読み方, 書き方, 熟語の教え方 (川村 2011)
- ⑤ eラーニング
- ⑥ 自律学習法
- ⑦ 漢字テストの種類と意義
- ⑧ 漢字辞典の調べ方の合理化, 新しいタイプの索引 (Vorobeva, Vorobev 2012)

先行研究と教師としての自らの経験をふまえ, 初級クラスの漢字の効率的な漢字指導の試案 (ヴォロビヨワ 2014 : 167) を発表した。

筆者らは漢字指導法の試案の一部を実際の教育プロセスで利用し, 効果が明らかだったが, 設計・準備・実施・振り返り・改善という段階を経て, より徹底的な利用と分析が今後の課題となっている。

7. まとめ

本稿では, 非漢字系日本語学習者において抱えている困難点について述べ, その中の①漢字の字体の複雑さ, ②漢字を構成する要素の多さ, ③非体系的伝授, ④漢字の長期記憶の問題などの問題点について具体的に検討した。

漢字の学習法と指導法の効率化を考えるにあたり, 中心的な理念としたのが, 自律学習養成と効率的, 体系的な漢字学習の支援である。そこでまず, 漢字学習の問題を解決するためには漢字の自律学習やeラーニングが漢字学習で重要な役割を果たしていると考え, 漢字の自律学習能力の養成, 自律学習に必要な漢字教材について記した。また, ICTを利用した漢字学習 (eラーニング) の例として漢字の成り立ちのアニメーション, 漢字の筆順の学習を支援するソフトについて述べた。さらに, 漢字字体の階層性を考慮に入れ, 階層的なアプローチを取り込んだ効果的な片仮名と漢字の指導法 {画 → 片仮名 → 単体漢字ならびに漢字ではないその構成要素 → 合体漢字} を提案した。

漢字指導法の改善のために, 物語形式で組み合わせるストーリーにするというものである教材『漢字物語Ⅰ』(ヴォロビヨワ 2007) と『漢字物語Ⅱ』(ヴォロビヨフ, ヴォロビヨワ 2007), さらに様々な新しい教え方を取り込んだ効果的な漢字指導法のロシア語による日本語教師用手引きを執筆した (Воробьев, Воробьева 2013)。

注

- (1) 漢字の形に関する専門用語は「常用漢字表」(文化庁 2011)によって規定されている。文化庁(2011:183)によれば、「字体は文字の骨組みである。」
「この字体の具体化に際し、視覚的な特徴となって現われる一定のスタイルの体系が書体である。」
「字体、書体のほかに字形という語があるが、これは印刷文字、書き文字を問わず、目に見える文字の形そのものを総称して言う場合に用いる。」
本稿ではそれにしたがっている。しかし、本稿の引用物には上記の定義と異なる「字体」と「字形」という用語の使い方もある。
- (2) ヴォロビヨワ(2014:13)による非漢字系日本語学習者の漢字学習の主な問題点
- 「漢字そのものに内在する問題」
- (1) 学習すべき漢字の数が多
 - (2) 学習すべき漢字語彙が多
 - (3) 漢字の字体が複雑である
 - (4) 漢字を構成する要素が多
 - (5) 個々の漢字に関わる情報が多い(字体、字義、読み方、筆順、部首など)
 - (6) 字体、字義、読み方の間の関連性が明白でない
 - (7) 音声情報が単一ではなく、音訓読みも複数存在している
- 教授法の問題
- (8) 丸暗記に頼る非体系的な指導法が使用されることがある
 - (9) 学習対象漢字の掲出順序が合理的ではないことがある
 - (10) 漢字学習の時間的な制約がある
 - (11) ICT(コンピュータやインターネット)の使用が不十分である
- 学習者の漢字学習に対する意識の問題
- (12) 漢字を非体系的に感じる
 - (13) 自律学習方法がよく分からないことがある
 - (14) 多様な漢字学習ストラテジーについて知らないことがある
 - (15) 一時的に漢字を覚えても定着できない
 - (16) 漢字辞典の調べ方を難しく感じる」
- (3) 単体漢字は1つの構成要素から成る漢字である。例えば、「日」、「月」はそれぞれ部首である。合体漢字は構成要素の組み合わせである。例えば、「明」という漢字は2つの構成要素から成る。

参考文献

- 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
- 文化庁 (2011) 『常用漢字表 (平成 22 年 11 月 30 日 内閣告示)』, ぎょうせい
- 福田知行 (2001) 『漢字と日本語教育』, 南雲堂
- Gagne, R.M. (1962) The acquisition of knowledge. *Psychological Review*, Vol.69, pp. 355-365
- 濱川祐紀代 (2009) 「大学院留学生の漢字学習に関する意識調査—PAC 分析による事例研究—」『JSL 漢字学習研究会誌』 1, pp. 7-8
- 濱川祐紀代 (2010) 「漢字を専門とする留学生の「漢字学習」に関する意識」『JSL 漢字学習研究会誌』 2, pp. 38-44
- ハルペン・ジャック (1987) 『漢字の再発見』, 祥伝社
- Heisig, J. (1977/2001) *Remembering the Kanji*. Vol. 1. Tokyo: Japan Publications Trading Co. Ltd.
- 伊藤芳照 (1988) 「第 3 章外国人学習者に対する表記の指導」『国語教育指導参考書 14 文字・表記の教育』, pp. 72-145, 国立国語研究所
- 伊藤芳照 (1991) 「日本語教育における文字習得」『日本語学』 10, pp. 31-37
- 海保博之&野村幸正 (1983) 『漢字情報処理の心理学』, 教育出版
- 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, pp. 65-72
- 加納千恵子 (2010) 「漢字学習の困難点」『日本語教師のための実践・漢字指導』, pp. 171-174, くろしお出版
- 鹿島英一 (2006) 『漢字の情報理論』, 白沙ヶ濱
- 川村よし子 (2009) 「ICT 時代の漢字・語彙教育への支援」『JSL 漢字学習研究会誌』 1, pp. 1-2
- 川村よし子 (2011) 「「kaigo 漢字」を利用した単語の上手な覚え方」http://chuta.jp/Archive/808_kaigo_kanji_tsukaikata.pdf
- 文部省 (1999) 『小学校学習指導要領』, 大蔵省印刷局
- モライス, アレシャンドレ・アウグスト・ヴァロネ・デ (2004) 「漢字の多面的な学習を目的とした学習教材の作成に関する研究」『政策研究大学院大学, 国際交流基金日本語国際センター, 国立国語研究所 日本語教育指導者養成プログラム論集』 3, pp. 199-221
- 野崎造成・市川伸一 (1997) 「漢字学習支援システムの開発—漢字の構造理解と筋運動感覚の獲得—」『日本教育工学会論文誌/日本教育工学雑誌』 21 (1), pp. 25-35
- 小形克宏 (2009) 「常用漢字改定と「漢字政策の玉突き現象」」文字研究会編『新常用漢字表の文字論』, pp. 29-54, 勉試出版

- 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, pp. 39-48
- 下村昇 (1977) 『唱えておぼえる漢字の本 2 年生』, 偕成社
- 城本春佳・宝田紗希子&山田ボヒネック頼子 (2011)「常用漢字学習用 E-learning プログラム KanjiKreativ を用いた Blended-learning の実践—ベルリン自由大学での実践報告—」『第 15 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 報告・発表論文集 15』, pp. 229-237
- 徳弘康代 (2010)「概念地図を用いた漢字語彙学習」濱川祐紀代 (編)『日本語教師のための実践・漢字指導』, pp.129-141, くろしお出版
- Tollini, A. (1994) The importance of form in the teaching of kanji. *Sekai-no nihohgo kyo:iku*, 4, pp. 107-116
- 豊田悦子 (1995)「漢字学習に対する学習者の意識」『日本語教育』 85, pp.101-113
- ヴォロビヨフ・ヴィクトル, ヴォロビヨワ・ガリーナ (2007)『漢字物語 II』 Bishkek: Lakprint
- ヴォロビヨフ・ヴィクトル, ヴォロビヨワ・ガリーナ (2011)「階層的なアプローチにもとづく漢字の指導法」『第 10 回世界日本語教育研究大会 2011 予稿集上』, pp. 770-771
- ヴォロビヨワ・ガリーナ (2007)『漢字物語 I』, Bishkek: Lakprint
- ヴォロビヨワ・ガリーナ (2009)「漢字の分解と構成要素の計量的分析に基づいた学習漢字の最適な掲出順序の開発」『第 13 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』, pp. 58-65
- ヴォロビヨワ・ガリーナ (2011)「構造分析とコード化に基づく漢字字体情報処理システムの開発」『日本語教育』 149, pp. 16-30
- Воро́бьев В., Воро́бьева Г. (2013) *Методическое пособие для преподавания японских иероглифов*, Кыргызский национальный университет, факультет компьютерных технологий и Интернет, Кыргызская Республика, Бишкек, КНУ
- ヴォロビヨワ・ガリーナ (2014)『構造分解とコード化を利用した計量的分析に基づく漢字学習の体系化と効率化』, 東京: ノースアイランド http://www.grips.ac.jp/jp/dttds3/galina_vorobeva/
- 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(1), pp. 42-43
- 山田ボヒネック頼子 (2008)「KK2.0 (KanjiKreativ) 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』, pp. 169-175
- 楊敏 (2016)「漢字リテラシー育成のための実践研究を通して—教師の変容と内省—」『JSL 漢字学習研究会』 8, pp. 1-5
- Задое́нко, Т., Хуан, Ш. (1993) *Основы китайского языка: вводный курс*, Москва: Наука

資料

<http://kanasensei.sourceforge.net/> かな sensei (2016.10.01 参照)

<http://kanjijp.quus.net/> “A kanji learning free site to learn the stroke order” (2016.10.01 参照)

<http://kakijun.jp/main/kensaku.html> 「漢字の正しい筆順 (書き順)」 (2016.10.01 参照)

<http://web.uvic.ca/kanji-gold/> Denton Hewgill (2004) “Kanji Gold” (2016.10.01 参照)

<http://www001.upp.so-net.ne.jp/shimomura/meruhen.html> 「漢字のメルヘン<下村式新字源による漢字の成り立ち>」 (2016.10.01 参照)

<http://www.sp.cis.iwate-u.ac.jp/icampus/u/akanji.jsp> 「手書き漢字認識システム」 (2016.10.01 参照)

謝辞

本稿の一部は国立国語研究所共同研究プロジェクト「文字環境のモデル化と社会言語科学への応用」(文字表記研究班)(プロジェクトリーダー:横山詔一教授)の研究成果である。国立国語研究所理論・構造研究系の横山詔一教授は2007年から我々の研究をご指導・ご支援してくださっている。そして一部は博報児童教育振興会の日本語海外研究者招聘事業と国際交流基金の研究プログラムに参加する機会を得て行った。津田塾大学非常勤講師の関麻由美先生は貴重なコメントをしてくださった。

厚く御礼を申し上げます。

研究論文

UDK 811.521

**ニーズに適った教科書選び
—初級日本語教科書分析と『J.Bridge』による授業実践研究—
Опыт работы по внедрению учебника «J.Bridge» в качестве
основного учебного пособия для студентов кафедры японской
филологии в Бишкекском гуманитарном университете**

ジュヌシャリエワ・アセーリ (カラサエフ記念ビシケク人文大学)

Abstract

Рассматриваются вопросы критериев выбора учителем учебника японского языка, указываются недостатки используемых учебников и дается их анализ. Обосновывается необходимость взаимосвязанного формирования коммуникативной и межкультурной компетенций учащихся. Особое внимание уделяется соотношению пожеланий и целей учащихся и содержания учебника «J.Bridge vol.1» и «J.Bridge vol.2» с условиями, в которых они будут достигаться.

キーワード : J.Bridge、教材分析、初級、コミュニケーション・アプローチ、学習者のニーズ

研究の目的と課題

外国語を教えるにはまず教授法の概要を知ることから始めなければならない。教授法を知った上で、学習者のニーズに合わせた授業を組み立てていく。教師自身の創意工夫も必要だ。日本語を教える者にとって、どんなレベルの授業であっても教科書選択が一番難しい。特に、高等教育機関で日本語を学び始める入門・初級レベル教材選びが難しい。学習者が何を求めているのか、つまり、会話力を伸ばしたいのか、漢字を含む読み書きの能力を高めたいのか、日本留学を目指しているのか、専門研究のための外国語として日本語が必要なのか、将来の就職のためなのかなど、まずそのニーズと目標を知ることから始めなければならない。

キルギスでは、現在でも『みんなの日本語 I・II』（以降、『MNN I・II』と略す）が初級教科書の定番である。しかし、『MNN I・II』には、不十分なところが多い。例えば、

新しい事物紹介に適していない、レアリアが示されていない、少し古くなった語彙、生きた会話授業のための課題が少ない、というような点である。

ビシケク人文大学では、教育科学省の大学教育改革もあって新しい教科書採用を検討することにした。教科書に対する印象を学生対象のインタビューで聞いてみたが、半数以上の回答が『MNN I・II』は内容が古く現在の日本のことがあまりわからないので、別の教科書がいいというものだった。

学生の中で日本留学を経験した者の話では、日本留学後しばらくの間困ったことは、相手が言っていることはだいたい理解できたが教室で学んだことのない表現が多くて戸惑ったこと、そして、自分の言いたいことがうまく言えなかったことだという。

『MNN I・II』は文法体系を理解する上では優れた教科書だが、実際の口頭での「中身のある」やり取り練習が少なく、筆者の経験でも、学習者にプレゼンテーション能力を身につけさせることが難しかった。

そこで、2014年から初級段階(1年生から2年生前期)の教科書として『J.Bridge』(2009)を試験的に採用し、その結果を見て正式に採用するかどうか決めることにした。本稿では、「ニーズに適った教科書選び」プロジェクトの中で行った『J.Bridge』と『MNN I・II』の教材比較分析と、実際にそれぞれの教科書を用いて行った授業実践の結果を幾つか紹介し、今後の研究課題を明らかにしたい。

1. 授業実践対象者

ビシケク人文大学東洋国際関係学部で日本語を第1東洋言語として学ぶ1年生(それぞれ専攻課程は東洋文献学、言語学、国際関係論、国際経済論に分かれる)が『J.Bridge』を主要教材として初級日本語を1年間学習した結果を前年度までの授業内容と比較し、学習効果と教材活用法の違いを検討した。また、『MNN I・II』を主要教材として初級を修了あるいは学んでいる2年生から4年生および東洋国際関係学部修士課程学生の協力を得て『J.Bridge』による模擬授業も行った。

2. 授業実施の期間と学習時間

新1年生の主要教材として『J.Bridge』を2014年9月から2015年5月まで使用した。授業時間は計200時間(1日1コマ80分週5回30週間)である。2015年には初級学習段階では『MNN I・II』を主要教科書として学んできた学生と東洋学・国際関係学研究科の大学院生を対象に『J.Bridge vol.1』を使った模擬授業を実施した。

3. 主要教科書として『J.Bridge』採用の背景

『MNN I・II』は文字通り万人向けの日本語教科書である。いっどこで誰が使っても効果が期待できる内容になっている。初学者の自主学習教材にも適している。しかし、大学での専門教育のために日本語を学ぶ者にとっても最適かという、そうではない。

修業年数が5年間だった時期には副教材を使う時間的余裕もあり、専攻分野の実習を兼ねた教育が可能だったが、教育制度改革で修業年数が4年間になり、また年間授業時間数も減少したため日本語のレベルアップが難しくなった。

そこで、4年間で従来と同レベルの到達目標を維持するには短時間で効果を上げる教材が必要と考え、『J.Bridge』を目標に適する教科書として使い、『MNN I・II』との学習効果の違いを検討し、最終的な教科書選びのための教材研究を行うことにした。

4. 『J.Bridge』採用の理由

1) 現実的なロール・プレーのタスク

ここでいう発話力とは、簡単に言えばプレゼンテーション能力である。

身近なテーマを話題にしたロール・プレーを通じて自分の意見を述べる練習ができるし、それは発話力・発信能力を向上させることになる。また、自然な意見交換（自然な対話）をシミュレーションすることができ、聴解力・受信能力の向上につながる。

2) 背景知識を増やす新しいレアリアが豊富

日本語学習にはレアリアに触れることが大事だ。レアリアを知ることで背景知識が増える。従来の教科書で紹介されているレアリアは随分古くなっている。背景知識は会話においても読解においても重要な役割を果たしている。『J.Bridge』には比較的新しいレアリアがわかりやすい説明と共に盛り込まれている。留学生として日本へ行く学習者も日本での生活に早く慣れることができるだろう。

3) 直接法でも文の構造理解が容易

文法学習の際、複雑な項目はついつい媒介語を使ってしまいが、できれば直接法で文の構造が理解できるようにしたい。従来の直接法での教授を前提とした教科書では学習速度が遅くなりがちだった。『J.Bridge』は、学習者が自分で観察し理解するプロセスを重視しているので、自然な練習が繰り返され、頭で考え、疑問を解明し理解し、それを身体で覚えることによってプレゼンテーション能力がアップする。

4) 「気づきのプロセス」重視

『J.Bridge』は、「観察→発見→創造」という「気づきのプロセス」を組み入れる工夫がなされている。

第8課の過去の表現に関する学習を例にしてみよう。テキスト 76 ページに山川さんのお母さんの生い立ちを示す絵が何枚か載っているが、まず学習者がその絵を見ながら、お母さんの生い立ちを説明させる課題がある。動詞のタ形はまだ勉強していないから、当然「～ました」「～ませんでした」は使えない。学習者は「過去のことはどう表現すればいいのだろうか」と考えながらも、結局「～ます」「～ません」で話すしかない。そして、ひととお話し終えたところで、今度はスクリプトを見ながら、お母さんが自分の生い立ちについて語っている CD を聞かせる。そうすれば、学習者は自分が疑問に思っていた過去の表現部分に注意しながら聞き、その表現を確認することができるので、教師の説明なしに自分で過去の事柄についての表現を学ぶことができる。

5. 教科書分析

『J.Bridge』採用に至るまでの教科書分析の結果は、本稿末尾の【表 1】のとおりである。

『MNN I・II』は媒介語による説明があり、副教材も豊富であるから独習も可能な教科書である。しかし、各課の進み方にストーリー性が乏しく、学習者にとっては必ずしも面白い内容とは言えない。次は何が学べるか、何が起こるか、という期待を持って学習を進めることができる点が『J.Bridge』の利点であり、すでに述べたようにレアリアが豊富で日本事情の教材にもなっている。大学生にとっては身近な話題、知っておくべき情報がより多く含まれているといえることができる。

6. 模擬授業に参加した学習者の感想

模擬授業参加者は、学部生(3年生～5年生)11人、大学院修士課程学生4人の計15名、全員「MNN I・II」で初級段階を修了している。授業は、1年生のクラスを想定して行われた。

参加者の『J.Bridge』と「MNN I・II」を比較した感想(コメント)を【表 2】に記した。その結果から判断すれば、「J.Bridge」は聴解問題やタスクも主人公に関連がある内容で、主人公の人生に自分自身を重ね、ドラマを見るように興味を持って展開を楽しみにしながら学習できる、とまとめることができる。

『MNN I・II』に慣れた教師の中には『J.Bridge』が使いにくいという者もいたが、学べ側からすれば『MNN I・II』よりは好評で、学習意欲を高める効果が期待できる。プロジェ

クトとしては、副教材開発などの課題のほか、教える側の教授スキルの向上と活発な教材研究が欠かせない。

7. 学生の到達度比較 (2014-15 年度 1 年生の到達度)

ビシケク人文大学 2014-15 年度 1 年生 (学習 1 年間、現 2 年生 : 2016 年 10 月時点) の到達度を前年度までの 1 年生と比較した。

1) 会話力・聴解力

- ・日本人と話す時、あまり恥ずかしがらない。
- ・日本人の話を聞いてテーマは何なのか、おおよそ理解している。
- ・発言中、「え〜と」「あのう」のような相づちが出るようになった。

→初級段階からたっぷり聴解練習と発話練習をすることが運用能力向上につながる。

2) 文法理解

- ・発話中、また作文の中で文法ミスが目立つ。

→コミュニケーションに支障はなくても、発話・作文における正確な日本語表現を身につけるためには文法練習を数多くこなす必要がある。文法練習が十分でないと、学習が進んでもそのミスが定着してしまう恐れがある。『J.Bridge』の文法練習問題集の作成が急務だ。

3) 日本語能力試験の結果

2014 年 12 月 『J.Bridge』使用の 1 年生 15 人受験、N5 合格 4 人 (全体では 4/15)

2015 年 7 月 12 月に N5 合格の 1 年生 4 人のうち 2 人が N4 合格

2015 年 12 月 『J.Bridge』使用の 1 年生 24 人受験、N5 合格 6 人 (全体では 6/24)

2016 年 7 月 『J.Bridge』使用の 1 年生 6 人受験、N4 合格 1 人 (全体では 1/6)

*N4 不合格 5 人結果 (180/82、180/78 など)

2 年生 3 人受験、N3 合格 2 人 (ある受験生の聴解結果は 60/50)

4) 日本語能力試験の合格者が少なかった要因分析

2014-15 年度と 2015-16 年度の合格率には大きな差はない。決して合格率が高かったわけではないが、1 年間の学習が終了した時点ですでに従来ならば 2 年間の学習が必要だった N4 合格に達したものが、少ないとはいえ 2 名いたことで、ある程度の効果が認められる。

筆者が期待していたほどの合格者がいなかった原因としては、『J.Bridge』に文法練習課題が少ないことが考えられる。コミュニケーション能力を高くするためのタスクだけでなく、文法練習を重ねる必要がある。教師が『J.Bridge』だけに頼るのではなく、独自の教材も含めた複

数の教材を併用しながら文法練習とコミュニケーション力を高める練習を同時に行うよう工夫することが大事であろう。

今後の課題

継続して日本語運用能力の伸び方を観察し、教室活動と自主学習課題を検討しながら『J.Bridge』に即した副教材開発を目指し、まずは文法練習問題集と漢字練習問題集作成に取り掛かる。日本に関する背景知識を増やすだけでなく、自分自身についてのプレゼンテーション能力につながるトピックや語彙を導入した教材も必要となってくるだろう。

【表 1】 教材分析項目

	分析結果		
	J.Bridge vol.1	MNN I・II	げんき I
教科書			
レベル	初級	初級	初級
シラバス	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
ポイント			
各課で教える文法項目がはっきりしているか	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
本文の日本語は自然か	<input checked="" type="checkbox"/>		
本文の内容は面白いか	<input checked="" type="checkbox"/>		
媒介語による説明があるか		<input checked="" type="checkbox"/>	
学習者一人でも勉強できるか		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
例文がたくさんあるか	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
テープや練習帳など付属教材が揃っているか		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
レアリアの絵や写真がたくさんあるか	<input checked="" type="checkbox"/>		

文化的な要素がたくさん盛り込まれているか	<input checked="" type="checkbox"/>	▲	<input checked="" type="checkbox"/>
大学の教育課程における教科書として適当か	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

【表2】 「J.Bridge」と「MNN I・II」の特徴と学習者の感想

「J.Bridge」	「MNN I・II」
聴解の傾向	
<p>・聴解内容の割合が大きい</p> <p>→日本人の生の会話理解力アップにつながるかもしれない</p> <p>→聴解タスクのスピードが速めだから慣れるまでに時間がかかる</p>	<p>・聴解の割合が小さい</p> <p>初級学習段階で「J. Bridge」の聴解テキストが理解できなかつた可能性が高い</p>
会話力の傾向	
<p>・実際の場面</p> <p>→実在の料理・地名・名物ばかり</p> <p>・コミュニケーション力アップに重点</p> <p>→「自分は話せない」「自分の日本語が恥ずかしい」のようなコンプレックスを感じない。心理的プレッシャーが小さい</p> <p>・グループ・ワーク中心</p> <p>→一人で発表するのが苦手な学生も緊張せず会話を楽しむことができる</p> <p>・会話練習が多い</p> <p>→口頭練習を繰り返し練習した表現を使った自然な日本語で話せるようになる</p>	<p>→実際の場面の会話が少ない。</p> <p>→文法学習が中心で自然なコミュニケーション力がつかない</p> <p>→グループ・ワーク活動がほとんどない</p> <p>→会話の流れが決まっているから自分の意見を述べるための参考にならない</p>

語彙の傾向	
<p style="text-align: center;">・ 語彙の導入</p> <p>→自然な会話文の中で文脈理解しながら語彙を増やしていく</p> <p>→既習単語が次の授業でも繰り返し提示され、結果的には定着率が高い。</p> <p>→英語訳がついている。</p> <p>→日本語によるコミュニケーション現場で使われる語彙が多い</p>	<p>→文脈理解と語彙の提出が一致しない</p> <p>→毎回一つ一つ覚えこむ必要がある</p> <p>→前に勉強した単語が反復されない</p> <p>→単語の意味がロシア語で示されている</p> <p>→不要な単語が多いような気になる</p>
その他	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 背景知識が増える ・ 日本に関する情報が豊富得られる ・ 絵で文法・語彙を学ぶのは面白い ・ 内容が面白いから退屈しない ・ 学習者中心→主体的に学べる ・ 創造的な教え方が工夫できる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教師中心、受身の学習になりがち ・ 創意工夫の余地が少ない

注: ・はポイント、「→」の後は参加者のコメント

参考文献

- 春原憲一郎、横溝紳一郎 (2006) 「日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして—」 『日本語教師のための知識本シリーズ⑤』 凡人社
- 鎌田修・川口義一・鈴木睦 (2013) 『日本語教授法 ワークショップ』, 凡人社
- 鴻野豊子、高木美嘉 (2015) 『新人日本語教師のためのお助け便利帖』, 翔泳社
- 小山悟 (2007) 『J. Bridge for Beginners vol. 1』, 凡人社
- 岡崎敏雄・岡崎眸・池田玲子 (2008) 「日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育—」 『日本語教師のための知識本シリーズ①』, 凡人社

教育事情・実践報告

UDK 81.362:811.521

日本語における類似例との比較を通じた現代ロシア語の語法に
典型的な誤用の分析

**Некоторые типичные ошибки в использовании
современного русского языка и их объяснение
с применением сравнения с аналогами на японском языке**

Галина Воробьева,

бывший ст. преподаватель КНУ

要約

本稿では、現代ロシア語の発言や文章に散見される誤用の一部を分析した。分析に当たっては、正しい例文と誤った例文をそれぞれ日本語に翻訳し、誤用をより明確にする、という新しいアプローチを適用した。ロシア語のフレーズと日本語訳とを比較することで、日本語に精通する人がロシア語に見られる誤用の原因をより深く理解できると期待している。このようなアプローチによって、母語と異なる言語の知識は母語のより深い理解に役立つと考えている。

キーワード：ロシア語，日本語，フレーズ，よくされる誤用，翻訳

1. Введение

Думаю, очевидной истиной является то, что переводчики с японского языка на русский должны прекрасно владеть обоими языками. В последнее время, к сожалению, и в живой русской речи, и в Интернете, и на телевидении, и в газетах встречается большое количество ошибок. По-видимому, одной из причин является то, что люди в последние годы стали мало читать хорошие книги и тем самым лишают себя возможности усвоить красивый и правильный русский язык. Возможно, есть недостатки и в преподавании русского языка.

Не стоит умалять значение умения говорить и писать правильно. Это может повлиять и на отношение окружающих, и на карьеру. Стоит вспомнить пьесу Бернарда Шоу «Пигмалион», в которой достигнутое умение правильно говорить кардинально изменило жизнь героини. В

данной статье будут рассмотрены некоторые типичные ошибки в использовании современного разговорного и письменного русского языка с применением перевода выражений на японский язык для лучшего объяснения этих ошибок. Ошибочные фразы были выбраны из следующих средств массовой информации: газета «Вечерний Бишкек», телепередачи российского 1-го канала, российского канала «Культура», 1-го канала кыргызского телевидения и др.

2. «Мы с ним как бы друзья» и «Мы с ним друзья»

В разные годы модными были какие-либо словечки, есть они и сейчас. Среди них есть и слова-паразиты. В последние годы таким модным словом-паразитом стал союз «как бы». По правилам этот союз употребляется при выражении предположительности, условности высказывания, соответствуя по значению словам: как будто, будто, будто бы, и употребление этого слова в разговорной речи символизирует уход говорящего от ответственности с помощью создания атмосферы неопределенности. Например: «Я как бы собираюсь в отпуск». Фраза: «Мы с ним друзья» 「私たちは友人です」 имеет вполне определенный смысл, но если добавить в нее «как бы»: «Мы с ним как бы друзья» 「私たちは、友人のようなものです」, то смысл становится неопределенным или даже противоположным: «мы не друзья, но делаем вид, что друзья» или «внешне мы вроде как друзья, но на самом деле это не так». Слово-паразит «как бы» искажает смысл сказанного, и использовать его надо только по назначению, а не вставлять в свою речь после каждого слова, как делают некоторые. Например, один студент университета на заседании Государственной комиссии начал свое выступление со слов: «Я написал **как бы** магистерскую диссертацию». Тогда один из членов комиссии задал ему резонный вопрос: «А на самом деле что Вы написали?». Конечно, такое начало не придало блеска защите диссертации.

3. «Изначально он хотел стать врачом, но в конце концов стал инженером» и «Изначально он хотел стать врачом и стал замечательным хирургом»

В последнее время слово «изначально» стало модным, однако далеко не всегда применяется к месту. Чаше оно используется в значении «первоначально», а смысл двух этих слов - «изначально» и «первоначально» - существенно отличается. Слово «изначально» означает «с самого начала без изменений до сего дня» 「最初から」, а «первоначально» означает «на первой ступени, на первом этапе чего-то» 「初め」. Таким образом, первая фраза в заголовке этого

параграфа противоречива, правильно сказать **«Первоначально он хотел стать врачом, но в конце концов стал инженером»**. 「初めは彼は医者になりたがっていましたが、けっきょく技師になりました」。И правильная фраза: **«Изначально он хотел стать врачом и стал замечательным хирургом»** - переводится как 「彼は最初から医者になりたくて素晴らしい外科医になりました」.

4. **«Я одел пальто» и «Я надел пальто»**

Первая из этих двух фраз встречается очень часто, но она неправильна. Правильно говорить: «Я надел пальто». Можно использовать глагол «одеть» в отношении других людей, например, в следующих фразах: «Я одел ребенка» 「子供に服を着せました」, «Я одел больного». Глагол противоположного смысла - «раздеть»: «Я раздел ребенка», «Я раздел больного». Если мы говорим о себе, то правильно использовать глагол «надеть», и чтобы не ошибаться, можно использовать пример «Надеть НА себя»: «Я надел пальто» 「私はコートを着ました」. Глагол противоположного смысла - «снять»: «Я снял пальто». Сказать «Я раздел пальто» нельзя точно так же, как и «Я одел пальто». Фразу же «Я одел пальто» можно трактовать лишь в том смысле, что говорящий одел какого-то человека по имени Пальто.

5. **«Благодаря твоему предательству я остался без работы» и «Из-за твоего предательства я остался без работы»**

Фразы, подобные первой, стали встречаться все чаще. Однако слово «благодаря» 「おかげで」 подчеркивает положительное, благодарное отношение говорящего к тому, о чем он говорит. Например: «Благодаря твоей помощи я смог пораньше закончить эту работу» 「あなたの援助のおかげで私は早くこの仕事を終わらせることができました」. Если же фраза имеет отрицательный смысл и показывает недовольство говорящего, т.е. благодарить не за что, то применяется не «благодаря», а «из-за», «по причине», «вследствие», «по вине» 「せい (所為)」. Правильной является вторая фраза: «Из-за твоего предательства я остался без работы» 「あなたの裏切りのせいで私は仕事を失いました」.

6. **«Я кушал» и «я ел»**

Очень многие говорят о себе: «Я кушал». Но в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова (Ожегов 2009) об этом глаголе написано: «употребляется при вежливом приглашении

к еде и по отношению к детям». Например: «Кушайте, пожалуйста» 「どうぞ召し上がってください」. По отношению к себе следует говорить: «Я ел», японский аналог: 「私は食べました」. Хочется отметить, что на японском языке никто не говорит о себе 「召し上がる」, но, по-видимому, при преподавании русского языка не уделяется достаточного внимания нюансам вежливой речи.

7. «Моя супруга» и «моя жена»

Часто приходится слышать выражение «моя супруга», но в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова (Ожегов 2009) о слове «супруга» говорится: «устаревшее и официальное». Т.е. можно сказать: «супруга президента», «супруга посла» или спросить у не очень близкого человека: «Как здоровье Вашей **супруги**?» 「奥さんのご健康はいかがですか」. Но при этом ответ должен быть: «Спасибо, моя **жена** здорова» 「妻は健康です」, т.е. о своей жене нельзя говорить «моя супруга». В японском языке преподаются разные стили речи: вежливый, нейтрально-вежливый, скромный, и понятия «супруга» 「奥さん」 и «жена» 「妻」 четко разграничены, а в русском часто смешиваются, по-видимому, из-за недостатков в его преподавании.

8. «Я, как преподаватель, выскажу свое мнение» и «Я как преподаватель выскажу свое мнение»

В чем разница смысла этих предложений, которые отличаются только двумя запятыми? Если хотите сказать, что вы являетесь преподавателем и с этой позиции в качестве профессионала высказываете свое мнение, то следует писать: «Я как преподаватель выскажу свое мнение» без запятой. Аналог на японском языке: 「私は教師として意見を言います」. А предложение с запятыми означает: «Я не преподаватель, но высказываю свое мнение, подражая преподавателям», и его аналог на японском языке: 「私は教師のように意見を言います」. В последнее время в газетах и книгах часто встречаются подобные фразы с запятыми, и написавшие их даже не догадываются, что пишут противоположное тому, что хотели сказать. Вместо того, чтобы подчеркнуть, в качестве кого они совершают какое-то действие, напротив, поставив запяты, отказываются от названной позиции (должности, профессии и т.п.).

9. Резюме

В данной статье был проведен разбор некоторых типичных ошибок, встречающихся в современной разговорной речи и при написании текстов на русском языке. При этом был применен новый подход: разбор ошибок сопровождался переводом примеров ошибочных и правильных фраз на японский язык. Использование японского языка для цели лучшего объяснения обусловлено тем, что на японском языке такие ошибки не делают. Надеюсь, что это поможет людям, знающим японский язык, сравнить оригиналы фраз с их переводом и лучше понять разницу смысла ошибочных и правильных фраз.

Говорят: сколько языков ты знаешь, столько раз ты человек. Полезно использовать знание разных языков и для углубления понимания каждого из них путем их сравнения.

Список литературы

Ожегов С.И. (2009) *Толковый словарь русского языка*, Мир и образование

謝辞

本稿の執筆にあたって貴重なコメントをしてくださった上智大学ロシア語講師の佐藤貴之先生と津田塾大学非常勤講師の関麻由美先生に厚く御礼を申し上げます。

海外の学会・研究会報告

～日本語学・日本語教育学会議（ロシア/モスクワ）～

サルクエワ・アイジャン（キルギス共和国日本人材開発センター）

2016年10月28日、「日本語と日本語教授法」をテーマにした日本語学・日本語教育学会議に出席しました。この会議はモスクワ国立大学付属アジア・アフリカ諸国大学で行われました。

前半は全体会、後半は分科会として行われ、主にロシア語で進行しました。全体会ではロシアの経験豊富な教師による発表が主に行われました。コルチャギナ先生の「会話的側面の教授」という発表ではキルギスにも見られる共通の問題について述べられました。日本語がほとんど使われない環境で日本語会話の指導をすることです。コルチャギナ先生は、こうした状況の中でも現代化が進み、若い日本語教師による新しい教材の工夫の必要性を呼びかけました。

また、ロシア日本語教師会会長ネチャエワ先生の「良い日本語の授業とは何か？」という大学4年生を調査対象とした発表も、たいへん興味深いものでした。日本語教師の我々は、学習者に対して役に立つ面白い授業をしたいと、常に考えているのではないのでしょうか。日本語学習者の視点から、良い授業というのは、授業中に学生ひとりひとりが「話したい」という気持ちを持つ環境を作ることだそうです。また、理想の教師というのは、適度な厳しさと、合理的なやさしさを合わせ持つ教師のことを指すそうです。

私自身はロシア語で教育を受けた人間ですが、これまで日本語教育に関するやりとりはほとんど日本語だったため、全体会の発表内で用いられるロシア語での学術・専門用語などが少し難しく感じました。

第2部は、専門やテーマによって分かれた分科会で、小さなグループでの発表でした。私の発表グループは「日本語教授法における問題」というテーマで、この分科会の発表はほとんどが日本語でした。モスクワ経済大学の阿部弘先生の発表は「仲介活動としての露和翻訳授業」という発表でした。キルギスでは通訳・翻訳の授業が足りないとこれまで感じてきた私にとって、たいへん興味深かったです。その授業はCEFRの行動中心主義を基に構成されるそうです。JFスタンダードに基づき授業を行なっているキルギス日本センターでも取り入れられれば、学習者にとっては役に立つものになるのではないだろうかと思いました。

私は分科会で、「キルギス日本センタージュニア日本語コースの教材開発」について発表しました。現在、日本語教材の中でジュニア向けの教材が少ないため、興味を持ってくださ

った先生は少なくありませんでした。紹介したのは、短期間のコースの教材ですが、より長く使えたらよいのではないかと、という声もありました。近年、『まるごと』の新しい教授法に興味を持っている機関が増えていること、また『まるごと』シリーズをベースとした教材であることから、多くの質問をいただきました。中には、作成したデータを共有して欲しいという機関もありました。

翌日 10 月 29 日の午前中には、大阪大学教授の青木直子先生による「日本語教育への CLIL 導入の可能性」についてのセミナーがありました。CLIL とは Content and Language Integrated Learning のことです。母語以外の言語で特定の教科あるいは専門を学び、外国語と専門科目を同時に学ぶことを目標にしています。このコースを構成する際、外国語を教えている教師と専門科目を教えている教師との緊密な相互関係が外国語使用の環境作りに必要な話がありました。キルギスでも、日本語を通して歴史を教えている機関があるようです。CLIL 研究は、特にそのような日本語教育現場にとって、参考になるのでしょうか。

Конференция по японской филологии и методике преподавания японского языка в Москве

*Айжан Саркуева,
Кыргызско-Японский центр человеческого развития*

28 октября 2016 года я приняла участие в научно-методической конференции преподавателей японского языка стран СНГ «Японская филология и методика преподавания японского языка в ВУЗе», которая состоялась в Институте стран Азии и Африки МГУ имени М.В. Ломоносова.

Конференция в основном проходила на русском языке, первые 2 часа проходило пленарное заседание, после этого выступления были разделены по секциям. На пленарном заседании в основном выступали ведущие преподаватели японского языка России с большим опытом работы. В выступлении профессора Т.И. Корчагиной о преподавании разговорного аспекта была затронута проблема влияния окружающей среды на изучение японского языка. Такая проблема существует и в Кыргызстане, где у наших студентов среда использования языка ограничена. Однако, несмотря на трудности в изучении японского языка, мы справляемся с ними и в наше динамичное время. Корчагина-сэнсэй призвала молодых преподавателей к

созданию новых полезных учебных пособий по японскому языку.

Не оставило меня равнодушной и выступление председателя Ассоциации преподавателей японского языка России профессора Л.Т. Нечаевой, которая провела анкетирование среди студентов-японистов 4-го курса МГУ на тему «Что такое хороший урок японского языка?». Наверное, каждый преподаватель думает о том, как лучше и интереснее провести занятие. С точки зрения студентов, условие проведения хорошего урока – это создание преподавателем атмосферы, где каждый учащийся мог и хотел бы говорить. Также, по мнению студентов, идеальный преподаватель – это тот преподаватель, который гармонично совмещает умеренную строгость и разумную мягкость.

До этой поездки все, что касалось преподавания японского языка, я воспринимала только на японском языке. Хотя я получила образование в русской школе, тем не менее на пленарном заседании почувствовала некоторую сложность в понимании профессиональных терминов японского языка.

Вторая часть конференции прошла по тематическим секциям. Я выступала в секции, где рассматривались методические вопросы преподавания японского языка. В нашей группе большинство выступлений было на японском языке, в том числе и мое. Для меня был очень интересен доклад о пробном занятии по русско-японскому переводу на основе поведенческого подхода CEFR преподавателя Высшей экономической школы Москвы Хироси Абэ. У нас в Кыргызстане не хватает профессиональных переводчиков, а также курсов по их подготовке.

Я выступала с практическим докладом на тему «Создание учебного пособия по японскому языку для детей». Так как в настоящее время недостаточно детских учебных пособий по японскому языку, заинтересовавшихся моим докладом было немало. Представленное мной пособие рассчитано на краткосрочный курс, а слушатели рекомендовали создать продолжение пособия с целью использования его на более длительных курсах.

Так как это пособие основано на новом подходе к обучению, реализованном в учебнике «Маругото», все больше привлекающем внимание изучающих японский язык, было задано много вопросов и о «Маругото». Также были преподаватели, которые хотели применять мое учебное пособие на практике.

На следующий день, 29 октября, в первой половине дня состоялся семинар специально приглашенного лектора Наоко Аоки из Осацкого университета. Темой семинара была «Возможность внедрения CLIL в занятия по японскому языку», на нем говорилось о создании среды для использования японского языка в рамках занятий. Расшифровка CLIL на английском языке: Content and Language Integrated Learning, т.е. обучение какой-либо специальности не на

родном языке, а на иностранном. При составлении этого курса и обучении необходима тесная взаимосвязь между преподавателем иностранного языка и преподавателем по какой-либо специальности. У нас тоже в некоторых ВУЗах есть практика преподавания, например, истории на японском языке. Поэтому думаю, что исследования по CLIL будут очень полезными особенно для этих ВУЗов.

キルギス共和国日本語教師会 役員・委員会等

2017年1月

・役員等 (2016.9.1-2017.8.31)

会 長：ウセノワ・ジャルキン

副会長：ブイリャショワ・アクサルクン

顧 問：モルドガジエフ・リスベック (前駐日キルギス共和国特命全権大使)

・各種委員会 (2016.1-2017.1)

会報編集委員会：

ヴォロビヨワ・ガリーナ、ミヘリチッチ・ヤネズ、ロディナ・ガリーナ

2016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)、ドゥイショノワ・ナリーザ、

ドロトバエワ・アイナ、サルクエワ・アイジャン、ダウレトバエワ・ジャミリヤー

第4回キルギス共和国夏季日本語教育セミナー実行委員会：

メデルベコワ・チョルボン (委員長)、ジュヌシャリエワ・アセーリ、

ジョルブラコワ・マイラム、ドロトバエワ・アイナ、サルクエワ・アイジャン

『キルギス日本語教育研究』創刊号編集委員会：

西條 結人、ヴォロビヨワ・ガリーナ、ジュヌシャリエワ・アセーリ

※詳細については教師会ホームページをご覧ください。

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

『キルギス日本語教育研究』 投稿ガイド

キルギス共和国日本語教師会紀要編集委員会

◆刊行の目的

キルギス共和国日本語教師会の会員等の研究成果・実践報告の発表に資する

◆紀要名称

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

◆投稿内容・種類

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

◆投稿資格

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

◆編集・発行形態

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

◆原稿の使用言語

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

◆投稿の方法

- ・投稿方法は、すべて E-mail での投稿とする。

提出先：紀要編集委員会 kyoushikaikyrgyz.ed@gmail.com

◆投稿できる原稿数等

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

◆創刊号投稿締め切り

- ・締め切り日は次の通りとする。

創刊号：2016年10月31日17時（キルギス時間）必着

- ・提出後の差し替えは一切認めない。
- ・締め切り日を過ぎて到着した原稿は、次号投稿分として受理する。

※掲載時期を勘案のうえ、投稿を取り下げる場合は編集委員会まで連絡すること。

◆採否の決定

投稿された原稿は、編集委員会による審査を行い、掲載の採否を決定する。

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

◆査読結果の取扱い

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

◆論文の公開

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

◆著作権

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

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

(2016年9月策定)

『キルギス日本語教育研究』 執筆要領

キルギス共和国日本語教師会紀要編集委員会

◆和文・ロシア語文論文共通事項

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

【記載例】

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

◆論文の体裁

・和文論文

書体は、明朝体 11 ポイントを標準とする。

論文は、本文・要約ともにネイティブチェックを経ること。

本文は、書き出し及び改行後の書き出し部分を 1 コマ空ける。

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

・ロシア語文論文

書体は、Times11 ポイントを標準とする。

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

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

◆参考文献の書き方

・雑誌論文の場合

著者名 (発行年) 「論文表題」『掲載雑誌名』 巻 (号), 該当ページ

・欧文雑誌の場合

著者名 (発行年) 論文表題, 掲載雑誌名, 巻 (号), 該当ページ

【記載例】

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

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

・著書の場合

著者名 (発行年) 「論文表題」『書名』, 該当ページ, 出版社・発行所名

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

著者名 (発行年) 論文表題. 編者名 (ed.), 書名, 該当ページ, 出版社名

【記載例】

山田太郎 (2016) 『基礎キルギス語文法』, pp.22-23, ビシケク書房

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

◆図、表、写真図版等

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

図（写真図版を含む）は、図 1(Fig.1/ Рисунок 1), 図 2(Fig.2/Рисунок2), …, のように、表は、表 1(Table1/Таблица 1), 表 2(Table2/Таблица2), …のように通し番号をつける。図の番号及び見出しは、図の下に記入し、表の番号及び見出しは、表の上に記入する。

◆インターネット上の資料

資料題名, サイト名 URL(資料にアクセスした日)

(2016年9月策定)

編集委員会より

この度、約1年の準備期間を経て、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』創刊号を刊行することになりました。『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）』は、キルギスはもとより、中央アジア地域の日本語教育発展に寄与するものと期待しています。

創刊号には、ウズベキスタン、カザフスタン、日本からの論考も収録され、中央アジア地域の研究促進の上でタイムリーな内容となっています。今後も第2号、第3号と巻号を重ねられるように編集委員会を中心として、教師会が一丸となって切磋琢磨、協働していく所存です。

2017年1月

『キルギス日本語教育研究』創刊号編集委員会

編集委員：西條 結人、ヴォロビヨワ・ガリーナ、ジュヌシャリエワ・アセーリ

査読協力：伊藤 広宣、氏原 名美、ウセンバエワ・アリザット、

ドゥイショノワ・ナリーザ、宗像 みなみ、ミヘリチッチ・ヤネズ、

メデルベコワ・チョルボン

Ассоциация преподавателей японского языка
Кыргызской Республики

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

Редколлегия:

Юто Сайдзё, Галина Воробьева, Асель Джунушалиева

©Ассоциация преподавателей японского языка Кыргызской Республики

Ассоциация преподавателей японского языка Кыргызской Республики
KNU, Building 7, Floor 2, 109 Turusbekov Street,
Bishkek, 720033 Kyrgyz Republic

e-mail: kyoushikaikyrgyz@yahoo.co.jp

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

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

Отпечатано издательство "Фаст принт"

Тираж 200 экз.

0772 44 46 18

Научные исследования в области преподавания японского языка в Кыргызской Республике

первый выпуск

▪ Научные статьи

Перевод как межкультурное действие: между «остранением» и ассимиляцией

Такаоки Сато 1

Подготовка переводчиков японского языка в Узбекистане: проблемы и задачи

Малика Ибрагимова 12

Убеждения казахстанских учащихся, изучающих японский язык, и преподавателей в отношении самостоятельного изучения

Мадока Мори 17

Сравнительное исследование образования степени имён прилагательных в кыргызском и японском языках

Гульзат Асланбек кызы 37

Современное состояние преподавания японского языка в Кыргызской Республике и его задачи

- для создания и совершенствования системы преподавания японского языка, адаптированной к местным условиям -

Юто Сайдзё 48

Повышение эффективности методов преподавания иероглифов учащимся из стран с неиероглифической письменностью

Галина Воробьева, Виктор Воробьев 60

Опыт работы по внедрению учебника «J.Bridge» в качестве основного учебного пособия для студентов кафедры японской филологии в Бишкекском гуманитарном университете

Асель Джунушалиева 75

▪ Состояние преподавания / научно-практический отчёт

Некоторые типичные ошибки в использовании современного русского языка и их объяснение с применением сравнения с аналогами на японском языке

Галина Воробьева 83



Ассоциация преподавателей японского языка Кыргызской Республики
Бишкек, 2017