

キルギス共和国日本語教師会研究紀要

# キルギス日本語教育研究

## 第 3 号

### 【特別寄稿】

コミュニケーション能力を伸ばすには？—コーパスから学ぶ学習者中心の教え方—

迫田 久美子・・・ 4

「楽しく漢字を学ぶには？—ワークショップ『漢字マップ』—」を振り返って

関 麻由美・・・ 12

### 【研究論文】

日本語学校に通うベトナム人学習者の日本語学習ビリーフ

真田 聡美・・・ 25

### 【教育事情・実践報告】

漢字学習での ICT の利用及びデジタル漢字教材の開発

ヴォロビヨワ ガリーナ・・・ 41

ウズベキスタンにおける年少者日本語学習クラブに関する実践報告

ウマロヴァ ムノジャット・・・ 54

中等日本語教育と中等教育学校のための日本語漢字教科書開発（初級）について

ヌスワリエワ ジルディズ・・・ 60



キルギス共和国日本語教師会

Бишкек, 2019

**УДК 811.521**

**ББК 81.2 Я**

**Н 34**

**Редколлегия**

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

Юдзуки КАДЗАМА – магистр (лингвистика), старший преподаватель Бишкекского гуманитарного университета

Майрам ЖОЛБУЛАКОВА – магистр (востоковедение и африканистика), старший преподаватель Кыргызского национального университета

**Н 34 Научные исследования в области преподавания японского языка в Кыргызской Республике / Редколлегия : Галина ВОРОБЬЕВА, Юдзуки КАДЗАМА, Майрам ЖОЛБУЛАКОВА. -Б.: 2019 – 79 стр.**

ISBN 978-9967-31-568-6

Ассоциация преподавателей японского языка Кыргызской Республики была создана в 1999 году. В 2019 году исполняется 20 лет со дня ее создания. Основные цели Ассоциации – совершенствование и продвижение преподавания японского языка в Кыргызстане и Центральноазиатском регионе, распространение японского языка и японской культуры, углубление кыргызско-японских отношений.

Мы надеемся, что данный сборник научных трудов «Научные исследования в области преподавания японского языка в Кыргызской Республике» № 3, знакомя с результатами исследований о Японии и методах преподавания японского языка, внесет вклад в обмен научной информацией не только в Кыргызстане, но и во всей Центральной Азии.

Январь 2019 года

Ассоциация преподавателей японского языка Кыргызской Республики

**Н 460202500-17      УДК 811.521**

**ISBN 978-9967-31-568-6**

**ББК 81.2 Я**

© Ассоциация преподавателей японского языка Кыргызской Республики

キルギス共和国日本語教師会研究紀要

# キルギス日本語教育研究

Научные исследования в области преподавания  
японского языка в Кыргызской Республике

第 3 号

выпуск № 3

ISBN 978-9967-31-568-6

キルギス共和国日本語教師会

Ассоциация преподавателей японского языка Кыргызской Республики

Бишкек, 2019

《目 次》

◆特別寄稿

コミュニケーション能力を伸ばすには？—コーパスから学ぶ学習者中心の教え方—

迫田 久美子・・・4

「楽しく漢字を学ぶには？—ワークショップ『漢字マップ』—」を振り返って

関 麻由美・・・12

◆研究論文

日本語学校に通うベトナム人学習者の日本語学習ビリーフ

真田 聡美・・・25

◆教育事情・実践報告

漢字学習でのICTの利用及びデジタル漢字教材の開発

ヴォロビヨワ ガリーナ・・・41

ウズベキスタンにおける年少者日本語学習クラブに関する実践報告

ウマロヴァ ムノジャット・・・54

中等日本語教育と中等教育学校のための日本語漢字教科書開発（初級）について

ヌスワリエワ ジルディズ・・・60

◆学会・研究会報告等

第2回キルギス日本学・日本語教育国際研究大会

ヴォロビヨワ ガリーナ・・・67

日本語・日本文化教師フォーラム（ロシア/エカテリンブルグ）

ヴォロビヨワ ガリーナ・・・69

CIS 日本語教育国際研究大会「高等教育機関における日本語教育」（ロシア/モスクワ）

ヴォロビヨワ ガリーナ・・・71

◆役員・委員会一覧その他

・・・73

## Оглавление

### ◆ Отчеты приглашенных лекторов международной конференции

Стратегия улучшения коммуникативных навыков - метод изучения на основе корпуса (собрания текстов) учащихся -

Кумико Сакода . . . . . 4

О практическом занятии «Изучаем иероглифы с удовольствием: методика «карта кандзи»»

Маюми Сэки . . . . . 12

### ◆ Научные статьи

Убеждения и предпочтения вьетнамцев-учащихся школы японского языка при изучении японского языка

Сатоми Санада . . . . . 25

### ◆ Состояние преподавания / практические отчеты

Об использовании информационно-коммуникационных технологий при изучении японских иероглифов и о разработке электронного учебника по иероглифике

Галина Воробьева . . . . . 41

О кружках по изучению японского языка в общеобразовательных школах Республики Узбекистан

Муножат Умарова . . . . . 54

Об учебном пособии начального уровня по иероглифам для средних школ «Балдар үчүн KANJI BOOK для детей»

Жылдыз Нусувалиева . . . . . 60

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

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

Галина Воробьева . . . . . 67

Форум преподавателей японского языка и культуры в г. Екатеринбурге

Галина Воробьева . . . . . 69

Конференция по японской филологии и методике преподавания японского языка в г. Москве

Галина Воробьева . . . . . 71

◆ Сведения о должностных лицах Ассоциации преподавателей японского языка КР, редколлегии Вестника ассоциации и др. . . . . 73

特別寄稿

UDK 37.012:811.512

## コミュニケーション能力を伸ばすには？ —コーパスから学ぶ学習者中心の教え方—

迫田 久美子

(広島大学・国立国語研究所)

### 要約

本稿は第2回キルギス日本学日本語教育国際研究大会での基調講演の報告である。日本語学習者のコーパスには、「日本で (→に) 住んで」「雨がふつたら (→ので), 行きませんでした」など、さまざまな誤用が見られる。その背景には、人間の認知能力の限界がある。言語の熟達度が低いと意味と形式を同時に処理することが難しく、学習者は固まりで覚えるなどの独自の規則を作る。コミュニケーション能力を伸ばすには、意味理解を伴ったくり返しによる自動化が鍵であり、そのためには「聞く力」を伸ばすこと、場面を工夫して意味と形式を理解させることが重要であることを述べる。

**キーワード**：学習者コーパス，誤用，認知能力，自動化，コミュニケーション能力，  
インプットとアウトプット，シャドーイング

### 1. はじめに

国際交流基金の2015年の調査では、過去36年のあいだに世界の日本語教師の数は4,097人から64,108人で15.6倍、日本語学習者の数は127,168人から3,655,024人で28.7倍に急増し(国際交流基金2016)、世界には多くの教師と学習者が存在している。しかし、この36年間で日本語の教え方や教材は、大きく変化を遂げたと言えるだろうか。

国内外の教育機関で用いられている教え方や教材は、場所や状況によっては、30年以上前と変わらない場合もあるのではないだろうか。学習者が誤用を産出するのは、教え方が不十分だったり、母語の影響が主な原因だと考えたりしている教師も多いのではないだろうか。日本語の指導を考える際に重要な点は、学習者がどう学んでいるのかを理解することである。そして、それを知る手がかりの1つが学習者の誤用データである。そこで、本発表は以下の2点を目的として話を進める。

- (1) 日本語学習者の発話コーパスからデータを分析し、誤用がなぜ生まれるのかを理解する。
- (2) コミュニケーションのための日本語能力を伸ばすには、どんなことに注意すべきなのかを考える。

### 2. 学習者の誤用—なぜ、間違えるのか—

#### 2.1. コーパスからわかる学習者の学び方

第二言語習得研究者の Corder (1967) は、学習者の誤用には次の3者において重要であると主張した。1つ目は、教師にとって誤用は学習者のつまづいている箇所やその原因がわかるので重要であると唱えた。2つ目は、研究者にとって誤用は習得過程の研究材料となり、習得のメカニズムの解明に役立つという点で重要であると主張した。そして、3つ目は、学習者自身にとって誤用を生み出すことは、学習者自身の仮説の検証のプロセスであり、その試行錯誤によって習得が促進されるという点で極めて重要であるとした。

## 2.2. これまでの第二言語習得研究は研究者中心

1960～70年代の誤用分析研究では、英語母語話者による(3)のような場所を表す助詞「で」の誤用の原因は、助詞のない英語の母語干渉によるものと考えられていた。しかし、(4)のように助詞を持つ韓国語の母語話者の日本語学習者からも同種の誤用が産出されることから、助詞の誤用が母語の影響だけとは限らないことが明らかになっている(迫田 2001)。誤用例の誤用部分は下線で示し、→で正用を示す。

(3) 横浜で (→に) 遊びに行きました。 (英語母語話者 久保田 1994)

(4) 日本で (→に) 住んでいた友達がいて・・・ (I-JAS, KKD59<sup>1</sup> 韓国語話者)

誤用分析から習得過程を解明する研究が進んでも、多くの研究の場合、誤用の主な原因を母語干渉、母語の負の転移と結論づける研究が多く見られた。この原因には、分析対象が1つの母語の日本語学習者の場合が多く、他の言語との比較がなされていないためであると考えられる(奥野 2000)。

指示詞コソアの誤用も中国語や英語母語話者それぞれを対象として行われた研究から、コソアの誤用は母語の指示詞が三項対立ではなく、this/thatの二項対立に起因すると結論づける研究が多かった。また、一方で韓国語母語話者を対象とした研究でも学習者の発話コーパスから(5)のようにコソアの誤用は産出される(迫田 2002)。

(5) TN: [日本語と韓国語の文法は似ているので] ちょっと考えたら、『あー、その (→あの) 意味だ』と思うことがほんと、多かった。 (韓国語話者迫田 2002)

## 2.3. 学習者は学習者特有のルールを形成する

---

<sup>1</sup> I-JAS とは、多言語母語の日本語学習者縦断コーパス (International Corpus of Japanese as a Second Language) の略称である (<http://lsaj.ninjal.ac.jp/>)。国立国語研究所のプロジェクトにより、12言語の母語の日本語学習者コーパスが構築中であり、KKD59は、現在公開されているデータの韓国語母語話者のID番号を示す。

第二言語学習者の誤用の主な原因は、従来、母語の影響であると考えられていたが、さまざまな研究が行われ、必ずしもそれだけではないことが明らかになっている。(6)のように母語の違いにかかわらず多くの日本語学習者から共通に見られる誤用は、母語の負の転移だけでは説明ができない。I-JAS のデータから一部を示す。

- (6) a. ちよつとうるさいだ (→φ) と思います (中国語話者 CCM04)  
b. すごく面白いだ (→φ) と思います (英語話者 EUS46)  
c. 時間ももっとあったらいいだ (→φ) と思います (仏語話者 FFR17)  
d. 田舎に住みたいだ (→φ) と思います (インドネシア語話者 IID15)
- (7) a. [マドリッドの都市は] 大きいけど、大きすぎるじゃない (→大きすぎない)  
(スペイン語話者 SES27)  
b. 英語、教えるじゃないと (→教えないで) あーんリサーチ[していた]  
(トルコ語話者 TTR12)

(6)の誤用は、「だと思う」を固まりのチャンクとして覚えている可能性、(7)の誤用は「じゃない」を否定辞のマーカ―として利用している可能性が示唆される。上記の例以外でも、「雨がふつたら (→ふつたので)、行きませんでした (市川 2010)」などは条件表現の中でも使いやすい「たら」の多用の可能性が考えられる。

このように、ある部分は学習者自身が創り出すルールによって誤用となり得る。

### 3. 「わかる」と「できる」の違い

#### 3.1. 「できない」には、2つのパターン

前節で学習者の誤用は必ずしも母語の負の転移が主原因とは限らないこと、学習者は学習者独自のルールを創出する可能性もあることを述べた。学習者が間違えてしまう状況には、2つのパターンがある。1つは、理解も産出もできていない場合である。つまり、指導された内容が理解できないため、当然産出に結びつかないパターンである。もう1つは、教えられたことは理解できるが、産出が伴わない場合である。後者は、発話の前に考える時間が与えられた場合や作文や読解などの作業ではできるが、突然尋ねられたり、返答を求められたりすると話せなくなるパターンである。

ある中国語話者の日本語学習者に30分の対話調査を行った際、その学習者は「辛いラーメン」のような「の」の過剰使用を頻繁に行っていた。そこで、対話調査が終わった段階で、「赤い本」「赤いの本」「赤いのがいい」で誤用の有無を尋ねたところ、「赤いの本」は誤用であること、イ形容詞の後に名詞が接する場合は「の」は不要であると回答した。つまり、この学習者は規範的な文法知識は保持しており、明確に説明できる。しかし、日本人との実際の対話では、頻繁に「の」の過剰使用が観察され、知識としては理解できても産出にむすびついていないことがわかる。



### 3.2. 認知能力の限界

なぜ、知識としては理解できても、産出できないのだろうか。また、学習者はなぜ、独自のルールを形成するのだろうか。それは、人間の持つ認知能力に限界があるからだといわれる（海保・柏崎 2002）。人間が言語処理するために必要な注意資源や記憶の容量には限りがあり、2つの作業、例えば、外国語で質問を受け、その答えを外国語で行う場合、意味を考えながら言語形式も選択しなければならない状況では、言語レベルが高くない場合、意味と言語形式を同時に適切に処理することが難しく、言語形式への注意資源が足りないと誤用を産出することになる。

意味と形式へ同時に注意を十分に配分することができず、形式への注意配分が足りなかったために、誤用を産出すると言われる。このように複数の処理をする際に、一方に注意を向けるともう一方への処理がおろそかになってしまうことは、トレードオフ (trade-off) と呼ばれる。

また、忘れる度合いを示したエビングハウス (Ebbinghaus) の忘却線によれば、人間は学習した内容は20分で42%、1時間で56%、1日で74%忘れると言う。また、外国語習得とワーキングメモリー (作業記憶) の関係を調べている研究では、人間のワーキングメモリーと外国語学習に関連があると考えられる研究も多い。

### 3.3. くり返しと自動化の重要性

では、人間の限りある認知能力を活用して学習を維持するには、どうすればいいのだろうか。それは、くり返しと自動化である。1日で74%の内容が忘れられる前に、くり返しの練習や自動化の状態を維持することである。運用能力をつけるために必要な段階が「自動化」である。前節で「わかる」と「できる」の違いについて述べたが、専門的な用語では、考えれば正しく回答ができる場合、つまり「わかる」の状態の知識を「宣言的知識」、時間の余裕がなくてもとっさに反応できる状態の知識を「手続き的知識」と区別する。宣言的知識が豊富でも、それが手続き的知識になっていなければ、「外国語ができる」という状態にはならない。「できる」に移行するためには、宣言的知識が手続き的知識に繋がる必要がある。深く考えなくても反応できる状態、すなわち「自動化」が促進される必要がある。

この自動化については、1950年代のオーディオリンガル教授法の頃から重要視されている。それは、「反復」と「強化」を中心としたドリル練習、文型練習により、「言語の習得は、習慣を形成することである」と唱えられた。しかし、当時は世界中の外国語教育に大きな影響を与えたオーディオリンガルも、文型練習は無意味に形式を繰り返すだけで機械的な練習であると非難され、場面に適したコミュニケーション中心の教授法へと変わっていった。

## 4. コミュニケーション能力

### 4.1. 「話す力」よりも「聞く力」

前節では、「わかる」という知識を「できる」という能力に変えるには、「くり返し」と「自動化」が重要であると述べた。日本語の授業では、知識を与え、それを使えるようにする段階まで行

うことが求められる。では、どのようにして使える力をつけることができるのだろうか。本節では、具体的な方法について述べる。

Krashen (1985) は、第二言語習得論のモニターモデルの中で、インプット仮説を主張した。インプット仮説とは、学習者が習得を促進するためには、「 $i + 1$ 」(現在よりも少し上のレベル)のインプットを大量に与えることが必要であるとする考え方である。インプットとは、外界から入ってくるさまざまな情報を指し、その情報量が多ければ、習得に結びつくと考えられる。何度もTVから流れてくるコマーシャルは自然と口から出てくることもある。また、好きな歌は何度も何度もくりかえし聞いていると覚えてしまうこともある。つまり、インプットの量が学習に影響を与えるのである。言い換えれば、話す作業の前に多くのインプットを聞くことが重要なのである。Van Paten & Cadierno (1993) は、インプットを与える練習を多くすることで、理解が進み、インテイクに結びつき、そして産出の能力、つまり「話す力」も伸びることを唱え、Input Processing Instruction (IPI または PI)、日本語では「処理指導」と呼ばれる指導方法を提唱した。中上 (2012) は、アウトプット(口頭練習)に重点を置く指導とインプット(聴解練習)に重点を置く指導によって日本語の形容詞の授業を行い、

理解面と産出面において学習者の伸びを比較する実験調査を行った。その結果、インプットに重点を置く指導(処理指導)では、導入項目の産出練習を一度も行わなかったにもかかわらず、産出面も含め、口頭練習中心の指導よりも全体的に効果が高かったことを報告している。つまり、インプットを大量に与えることで意味と形式の理解を深め、それが学習を促進したと考えられる。

#### 4.2. 場面を重視した教え方

インプットによる意味理解の促進には、場面を重視した指導が重要となる。かつてのオーディオリンガル法の文型練習が意味を伴わない機械的な練習だと批判されたのも、教師の与えるキューによって反復練習させられたため、学習者自身は産出内容が理解できないままで練習していた場合もあったからである。

コミュニケーション能力にむすびつけるためには、いつ、どんな時にその言語形式を使うのかを知る事が重要となる。

1950年代に誕生した英語教授法GDM(Graded Direct Method)の教え方の原理の1つに「SEN-SIT(Sentence-Situation)」と言う考え方がある。センテンスとシチュエーションを一緒に教えることが重要だとする考え方である。コミュニケーション能力は、その場に適した言語形式を伝える能力であるから、場面を重視した指導法が求められる。例えば、「それは何ですか?」という文を教える場合、学習者がすぐ答えられるような本や時計を指して教えるのはコミュニケーションではない。学習者からは「それは何ですか」という発話は引き出せない。学習者が真に何だろう、何かな…と思うものを提示して初めて「それは何ですか?」の言語行動に意味が与えられる。例えば、こんにゃくを知らない外国人にこんにゃくを見せたり、機械の部品を見せたり、大きな建物の一部の写真を見せて、学習者にも「何だろう」と思わせることが重要なのである。

また、学習者同士の名前も知らない最初の日本語授業では、学習者に白い紙3~5枚に自分の名前を書かせ（表記は自由）ておき、「はじめまして。〇〇です。〇〇からきました。どうぞよろしく。」の文章を練習した後、全員が立って3~5人のクラス仲間と名刺交換する。この時に、日本人のあいさつは握手ではなくお辞儀をすること。自己紹介しながら、名刺を渡すことを教える。相手とは初対面なので、同じ文章を何度も発話しても、相手が違えば、それぞれに意味のあるくり返し練習となる。

このように、その導入項目が自然に使える場面と自然なくり返し練習のタスクを考えることが教師の役割であり、授業の面白さであると思う。

#### 4.3. シャドーイング

第二言語習得研究を指導に生かす方法の1つに、従来から通訳訓練で使用されているシャドーイングがある。シャドーイングとは、耳から聞こえてくるインプットをほぼ同時に、忠実にアウトプットする活動である。

英語教育では既に教室指導で実践され、多くの研究が行われている(玉井2005, 門田・玉井2004)。また、最近では、日本語教育でもさまざまな観点からシャドーイングを実践した研究が出てきている(迫田2010)。迫田(2010)は、2004年~2009年までの6年間にわたり日本語のクラスで実践調査し、1) シャドーイングの効果はあるのか 2) シャドーイングの効果があるとすれば、どのような能力にあらわれるのか 3) シャドーイングの実践で注意すべき点は何かを探った。1) の効果の有無については、シャドーイングを音読や書写のグループと比較調査した結果、シャドーイングのグループの方が音読や書写のグループに比べ、有意に効果が表れたことがわかった。2) の点については、シャドーイングのグループでは、日本語能力試験の文字・語彙・文法・読解の成績が有意に上昇していることから、意味理解を含む日本語能力に効果が表れることがわかった。3) の注意点については、シャドーイングは中級レベル以上の学習者が対象だと考えられているが、初級レベルでも十分効果が表れること、教材も現在のレベルより少し易しい内容が良いとされていたが、高い内容でも効果が見られることがわかった。

#### 5. おわりに

本発表の目的は、1) 日本語学習者の発話コーパスからデータを分析し、誤用がなぜ生まれるのかを理解する 2) コミュニケーションのための日本語能力を伸ばすには、どんなことに注意すべきなのかを考える、の2点であった。

1) については、実際の学習者コーパスの誤用例を示しながら、誤用が産出される原因として、人間の認知能力の限界があることを述べた。

2) については、知識だけでなく運用能力をつけること、そのためには「くり返し」と「自動化」が重要であること、使う場面を考慮した教え方が大切であることを述べた。常に、学習者の立場に立った指導法を考える姿勢、それが最も重要だと考える。

## 引用文献

- 市川保子 (2010) 『日本語誤用辞典—外国人学習者の誤用から学ぶ日本語の意味用法と指導のポイント』スリーエーネットワーク
- 奥野由紀子 (2000) 「第二言語習得における言語転移の認証--先行研究からの課題」『教育学研究紀要』46(2), 384-389, 中四国教育学会
- 海保博之・柏崎秀子 (2002) 『日本語教育のための心理学』新曜社
- 門田修平・玉井健 (2004) 『決定版 英語シャドーイング』コスモピア
- 久保田美子 (1994) 「第2言語としての日本語の縦断的習得研究—格助詞「を」「に」「で」「へ」の習得過程について—」『日本語教育』82, 72-85, 日本語教育学会
- 国際交流基金 (2016) 『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』
- 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク
- 迫田久美子 (2010) 「日本語学習者に対するシャドーイング実践研究」『第二言語としての日本語の習得研究』第13号, 5-21. 第二言語習得研究会
- 玉井健 (2005) 『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』風間書房
- 中上亜樹 (2012) 「理解中心の指導法「処理指導」と産出中心の指導との比較研究」『日本語教育』151, 48-62. 日本語教育学会
- Corder, P. (1967) The significance of learners' errors, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993) Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *Modern Language Journal*, 77, 45-57.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781>.

## Стратегия улучшения коммуникативных навыков — метод изучения на основе корпуса (собрания текстов) учащихся —

Кумико Сакода (Университет Хиросимы,  
Национальный институт японского языка и лингвистики)

### Абстракт

Данная статья представляет собой отчет об основной лекции на 2-й Международной научной конференции по японоведению и методике преподавания японского языка в Кыргызской Республике. В корпусе (собрании текстов) изучающих японский язык встречаются различные грамматические ошибки, например, 「日本で (→に) 住んで」「雨がふつたら (→ので), 行きませんでした」 и т. п. В основе этого лежит предел человеческих познавательных возможностей. Если уровень владения языком низкий, то трудно в мозгу обрабатывать одновременно содержание и форму, и тогда учащиеся создают свои правила, такие как запоминание в сочетаниях. Чтобы улучшить коммуникативные навыки, важно сочетать понимание содержания с выработкой автоматизма путем повторения, и для этой цели важно улучшить «способность слышать», осмысливать ситуацию и понимать содержание и форму.

**Ключевые слова:** корпус (собрание текстов) учащихся, неправильное использование, познавательные способности, выработка автоматизма, навыки общения, вход и выход, Shadowing

特別寄稿

UDK 37.012:811.512

## 「楽しく漢字を学ぶには？—ワークショップ『漢字マップ』—」を振り返って

関 麻由美（津田塾大学）

### 要約

第2回キルギス日本語学・日本語教育国際研究大会の2日目において行ったワークショップ「楽しく漢字を学ぶには？—ワークショップ「漢字マップ」—」の報告を行う。当日は、まず、筆者が勤務校で実践している「漢字マップ」を作成する活動について紹介した。その後、会場の参加者に、「漢字マップ」を実際に描く体験をしてもらい、作成後に各グループ内で、自分の描いた漢字マップについて発表し合った。本稿では、ワークショップ体験後に参加者に書いてもらった「漢字マップ」についての感想も併せて報告する。

キーワード：漢字マップ，楽しさ，創造，情報発信のツール

### 1. はじめに

漢字の学習はどのようにとらえられているだろうか。非漢字系の学習者にとって大きな課題であることは周知のとおりである。なかなか覚えられない、また、覚えてもすぐに忘れるなど、漢字の記憶に関する悩みを抱える人も多いが、覚え方については、特別な工夫はせずに、ひたすら繰り返し書くという方法のみをとっている人も多いのではないだろうか。漢字以外の日本語教育の場面では、学習者主体のさまざまな活動を行っている教師にしても、漢字教育においては、繰り返し書かせることが中心となっていないだろうか。漢字教育には、学習者が主体となる活動の余地はないのだろうか。

漢字の学習において、繰り返し書いて覚えるという方法が必要であることは、記憶のメカニズムから言うまでもないが、そうした方法だけではなく、「学習者の自律性、社会性、創造性に目を向けると、豊かな学習活動の可能性が見えて」くるだろう（林・関・齋藤 20017）。そこで、第2回キルギス日本語学・日本語教育国際研究大会において「楽しく漢字を学ぶには？—ワークショップ「漢字マップ」—」と題して、ワークショップを行った。まず、筆者が交換留学生を対象とする漢字クラスで行っている「今週の漢字」という活動について紹介した。その後、その中の活動の1つである「漢字マップ」の作成を参加者全員にしてもらい、グループ内で発表し合うというワークショップを行った。いかに漢字学習に能動的にかかわれるか、また情報共有のツールとしてのマップの効果を実際に体験してもらおうのが、ワークショップの目的である。

## 2. 「今週の漢字」という活動

### 2. 1. 活動の手順

手順を表したフローチャートが図1である。以下、フローチャートの番号順に説明する。

①学習者は身近なところから「漢字もしくは漢字を含むことば」（以下、漢字語とする）を1つ探す。漢字語はどこから見つけてきてもかまわない。日本人との会話の中に出てきたことばを自分で調べるのもよいし、スーパーマーケットの中や電車の吊り広告で見た漢字語でもよい。何か気にかかった漢字語を1つ見つけ、その意味や読み方を調べてくるところまでが宿題となる。

②教室では、見つけてきた漢字語のマップ<sup>注1</sup>を描く。漢字マップの描き方は、詳しくは後述するが、コースの初回にブザン・ブザン（2005）のマインドマップ<sup>®</sup>の描きかたをもとに説明している。中心に漢字語を書き、3つの枝（ブランチ）を伸ばす。それぞれのブランチには、読み、意味、いつどこでそのことばを見つけたかというエピソードを書く。それ以外に、1つか2つのブランチに、そのことばにかかわる情報を自由に加える、というものである。マインドマップを基本にしてはいるが、必ずしもそのルールに固執せず、自由に描いてよいとしている。したがって、はじめのうちはマインドマップのルールに従って描いていた学習者も、回をかさねるうちに自分なりのやり方で個性的なマップを描くようになっていく。

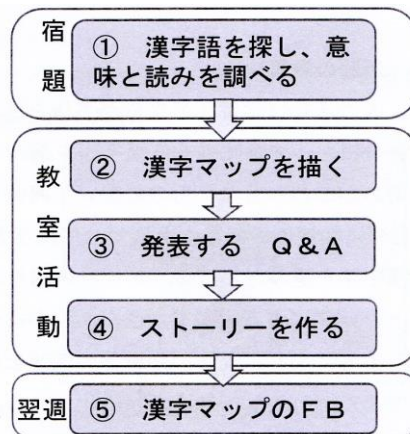


図1 「今週の漢字」の手順

③漢字マップを書き終えたら、一人ひとり発表する。自分の選んだ漢字語の意味、読みに加え、いつどこでその漢字語と出会ったか、漢字マップに書いた情報などについて説明したのち、質疑応答をする。漢字マップは回覧する。

④全員が漢字マップの発表をしたのち、発表されたことばを使って、1つのストーリーを作り上げる。全員で、いっしょに考えて作る場合もあれば、数人のグループに分けて作る場合、あるいは、一人1語ずつ、リレー式にストーリーを作る場合もある。

<sup>1</sup> マップには概念地図（概念マップ、コンセプトマップなどと呼ばれることもある）、意味地図、連想マップ、マインドマップなど、考案者によってそのもととなる理論も異なり、呼び名や形もさまざまなものがある。いずれも、連想によりネットワークを作り上げていく方法である点については共通していると考えられる。「今週の活動」で作成する漢字マップはこれらのどれかに特定することはしていない。

⑤④までのクラス活動が終わったところで漢字マップを回収し、付箋に教師からのコメントを個別に書いて貼り付け、翌週返却する。コメントには、学習者の描いた漢字マップについての感想や、学習者を励ますメッセージを書いたり、クラスで触れることのできなかつた情報を加えたりしている。学習者がこのようなフィードバックをどう受け取っているか確認したことはないが、漢字学習への動機づけの1つになることを期待して行っている<sup>注2</sup>。この①から⑤までの一連の活動を「今週の漢字」と呼んでいる。

学期末には、学期中に描かれた全員の漢字マップを集めて印刷した冊子を、クラスの成果物として各自に配付する。過去において作成した冊子も、学内で自由に閲覧できるようにし、各学期のはじめに漢字マップの手順を説明する折にも、学習者に参考資料として見せている。

## 2. 2. 活動の意義

まず、この活動は学習者が自ら漢字語を選ぶことから始まる。自分とかかわりのある、つまり、自分にとって意味のある漢字語を選んでいる点が、この活動の大事な点である。自分に何のかかわりもないものについて興味を持つことは難しいが、自分の知りたいと思うこと、自分に関連性のあることに対しては学習の動機づけとなる(稲垣・鈴木 2011)。また、自分で漢字語を選ぶためには、常に身の回りの漢字を意識することにもつながる(関 2004)。漢字学習に対する自律性も養われていくだろう。

次に、マップにする段階で、選んだ漢字について熟考する。そのプロセスで、漢字の構造を分解して考えたり、既習の知識との関連を考えたりというような様々な学習ストラテジーを使うであろう。そして知識が精緻化される。池田(2017)は、思い出が記憶に強く残っていることを例に挙げ、「人の脳は感情が伴った情報を優先して記憶するようにできて」と述べている。いつどこでそのことばと出会ったかという個人的な体験は喜怒哀楽の感情を伴うので、印象に残りやすい。エピソード記憶は漢字を思い出すきっかけにもなるので、エピソードのブランチは必ず書くようにするとよいだろう。マップ上に示されたエピソード、描かれたイメージや色とりどりのブランチなどは、記憶の状況依存性<sup>注3</sup>の点からも、漢字語を想起するときの手がかりをたくさん作ることになり、有効であると考えられる。

さらに、どのようなマップを描くか、どう表現するかを考え作成する段階で創造性が発揮される。漢字語と出会ったときとは違う新たな文脈がマップ上に創造される。つまり、再文脈化によって、漢字学習が創造的な活動になっているのである(関 2017)。こうしてできあがったマップは、頭の中のネットワークを目に見える形にしたもので、学習者本人もその漢字語に関する知識全体を俯瞰することで意識化することができる。

クラス全体に向けて発表する段階では、この漢字マップは、学習者の日本語力がたとえ弱い場合でも、情報発信のツールとなる。イメージ情報と文字情報とが組み合わさってできているので、学

<sup>2</sup> ケラー(2010)で紹介されている「動機づけメッセージ」の方法である。

<sup>3</sup> 海保(1992)は記憶の状況依存性について「具体的な表現が思い出すのを支援するのに効果的であることを示唆する記憶現象」としている。



習者本人だけでなく、他者にとっても理解しやすいものになっているからである。したがって、クラス内の学習者の日本語力、あるいは漢字力に差がある場合でも、クラス活動として成立しやすい。教室コミュニティへの参加のツールとなるのである。また、マップに描かれた漢字語と学習者自身との関係は、学習者によって一人ひとり異なっているので、既習の漢字語が他の学習者によって発表されたとしても、漢字マップの持つ情報は異なっている。したがって、漢字マップや発表を楽しむことができる。さらに、発表時に語られるエピソードやその後の質疑応答を通して、単に学習に関する情報交換にとどまらず、学習者が教室外の日本社会のネットワークの中でどのように生活をしているかが垣間見えてくる。活動を重ねるごとに、学習者同士が互いをよく知るようになり、学習者間の関係性も深まってくるのが、この活動の楽しさの1つであるかもしれない。

ストーリーを作る段階では、各学習者が作り上げた文脈とはまた違った文脈で、それぞれの漢字語が使われる。他者が発表した漢字語を、クラスの参加者が協力して、今度はみんなのことばとしてとらえなおすのがこのストーリー作りである。何の関連性もない個々の漢字語をつなげて1つのストーリーに仕立て上げるのは、かなり難しい。それだけに、1つのストーリーができあがったときに、達成感を味わうことができる。

最後のフィードバックは、教師から学習者へ個別にコメントをつけることで、クラスでできなかった個別対応ができる。また、励ましの言葉や、さらなる学習のきっかけを与えることで、動機づけや、自律学習の助けとなる可能性がある。

以上、「はじめに」で述べたように、学習者の自律性、創造性、社会性に目を向けた活動が「今週の漢字」である。

## 2. 3. 学習者の作品

当日のワークショップでは、以上の解説の後に、筆者の担当する漢字クラスで学習者が作成した漢字マップを数点紹介した。ここではそのうちの1点を紹介する<sup>註4</sup>。

「栞」の意味は、この漢字マップを見れば一目瞭然であろう。「栞」と書いてある栞の挟まった本のイメージが印象的である。一見マップには見えないかもしれないが、意味、読み、エピソード、成り立ち、覚え方が整然と配置されている。栞や本のイメージとの組み合わせで工夫されたマップである。さらにこの漢字マップで工夫がみられるのは、この漢字の覚え方である。栞という漢字を構造分解すると干と木に分けられる。そこで、very very dry wood という覚え方を考えたわけである。カラオケで知ったこの漢字について、イメージと独自に工夫した覚え方を駆使して、図2のような新たな文脈を作り上げている。創造性の十分に発揮された例である。

<sup>4</sup> 関 (2017, 2018) 林・関・齋藤 (2017) で、学習者の描いた漢字マップを複数紹介しているので、興味のある方はそちらも参照されたい。また、筆者のブログ「今週の漢字 Kanji and Kanji Map」でも、学習者の漢字マップを紹介している。

<http://konshunokanji.blog.fc2.com/>

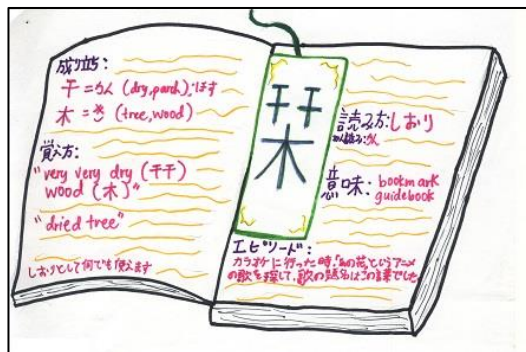


図2 漢字マップ「木」

### 3. ワークショップの手順

今回のワークショップの目的は、以上に述べた「今週の漢字」の活動の中の「漢字マップ」作りを体験してもらうことであり、5人から6人のグループで行った。手順は次のとおりである。

#### ① 漢字マップの作成

ワークショップでは、2. 1. で述べた手順の①の宿題部分を行うことができないので、代わりに、自分自身をよく表す漢字もしくは漢字を含むことばをテーマとし、それについての漢字マップを描いてもらった。説明に使用したスライドが図3である。漢字マップの描き方は次のとおりである。まず、紙の中心に、自分自身をよく表す漢字語を1つ書く。性格を表すもの、仕事を表すもの、好きなことなどを表すものなど何でもよい。記憶の保持に役立つように、絵があるとなおよい。その中心から4つもしくは5つの枝（ブランチ）をカラーペンで色違いに伸ばす。それぞれのブランチには、漢字語の意味、読み、そしてどうしてその漢字語を選んだのかというエピソードを書く。エピソードはキーワードで書いても、文章で書いてもよい。絵でもよい。残りのブランチにはその漢字に関わる情報を自由に加える。自分で考えた覚え方でもよいし、その漢字語に関連したことばや、連想したことでもよい。基本はこの書き方であるが、想像力と創造力を駆使して自由に描いてもよいとした。また、辞書やスマートフォンのアプリなどの利用もよいことにした。



図3 説明に使用したスライド

② 発表

各グループ内で漢字マップを発表し合い、自分の描いたブランチについて説明、および質疑応答などを行ってもらった。質疑応答の中で、ブランチに追加したいことが出てきた場合は、追加することもできることにした。

③ 振り返り

漢字マップの活動について全体で振り返りを行った。どんなことを感じたか、漢字学習という観点から、どんな利点、あるいは欠点があると思われるか、また教室活動に取り入れる可能性などについて、数人に発言してもらった。また、全員に付箋を配付し、上記について1枚の付箋につき1項目のコメントを書いてもらった(複数回答可)。そして、図4のように壁の3か所にコメントを貼りつけ、漢字マップについての感想を共有した。



図4 参加者のコメント

4. 参加者の作品

参加者のどの作品も、それぞれ作成者自身をよく表した個性的なすばらしいものであった。残念ながらすべてを紹介することはできないので、4点だけ以下に紹介する。

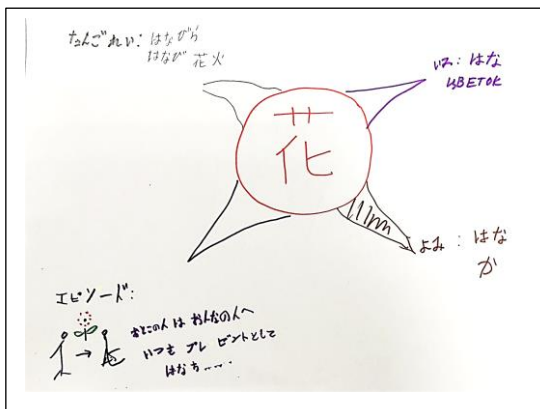


図5 花

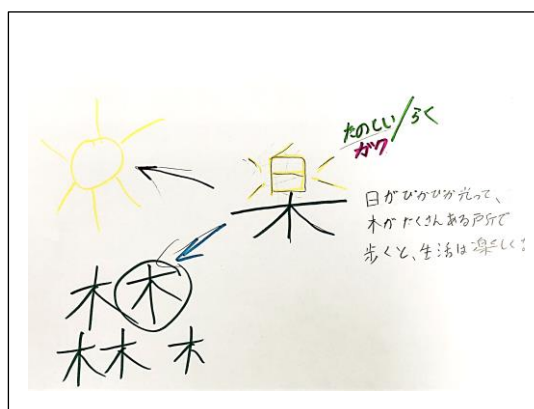


図6 楽

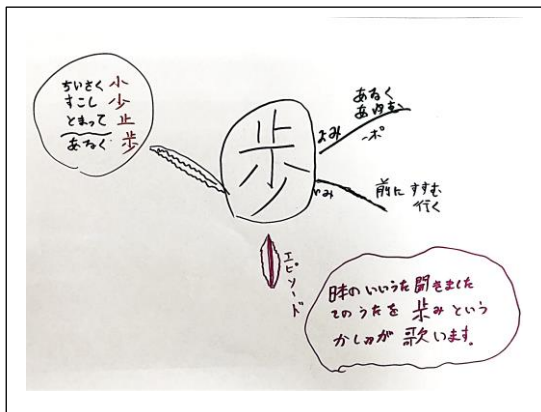


図7 歩

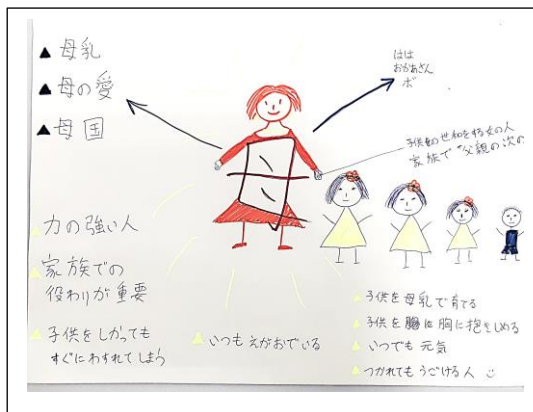


図8 母

図5は「花」の構成要素である「化」を男性と女性の形に見立て、「おとこの人はおんなの人へ いつもプレゼントとして花を・・・」というストーリーを作っている。中心の「花」という漢字を 囲んだ丸と4つのブランチは、4枚の花弁をもつ花そのものにも見える。図6は「楽」という漢字 について構成要素のイメージを使って「日がぴかぴか光って、木がたくさんある所で歩くと、生活 は楽しくなる」という、楽しいストーリーを考えている。色づかいにも工夫が見られる。図7は「歩」 の構成要素を使って「ちいさく (小), 少し (少), とまって (止), あるく (歩)」という覚え方を 考えている。少しずつ歩みを進めていく様子が思い浮かぶ。図8は構成要素に分解することのでき ない漢字であるが、「母」という漢字をまとったお母さんのイメージを中心に置き、子どもたちを 従えている。とても明るく楽しい、そして優しくたくましいお母さんのイメージがマップ上に表わ れている。どれも工夫のこらされた、創造性あふれる作品である。

### 5. 参加者のコメントの分析

コメントシートは全部で42枚集まったが、1枚に複数の項目が書かれていたものもあり、最終的に49のコメントが得られた。得られたコメントの特徴を、今回のワークショップという文脈を考慮した概念によってまとめたものが表1である。表、および、本文中の数字はその概念に言及したコメントの数である。また、網掛け部分は、漢字マップの活動自体というよりも今回のワークショップのやり方に関するものと考えられるものである。以下、表1について解説する。

表1 漢字マップの良い点と悪い点についてのコメント

良い点	学習の楽しさ・面白さ	理由	記述なし	6	
			他者との	多角的視点の獲得	5
			学び	協調学習	1
			学習内容(漢字)の自己決定		1
			連想法		1
			視覚化による知識の活性化		1
	悪い点	学習ストラテジー	イメージ		3
			構造分解		3
			エピソード		1
		深い学びの知的活動			5
		学習効果			2
		面倒臭さのなさ			1
		否定的要素のなさ			1
		内省の機会			1
		テーマの効果による漢字選択の容易さ			1
合計			34		
悪い点	絵の技術の稚拙さ			5	
	困難さ	学習内容(漢字)の自己決定		4	
		思考		2	
		手順の不慣れ		2	
		エピソードの作成		1	
	作業時間の個人差による余った時間のもてあまし			1	
	合計			15	

### 5. 1. 漢字マップの良い点

肯定的なコメントは全部で34あり、一番多かった項目が、漢字マップの活動についての「楽しさ、面白さ」を言及したもので15あった。そのうち、理由を記述したものが9あった。理由で最も多かったのが、他の学習者がどのように選んだ漢字をとらえているか、自分とは異なる視点を知ることができた点について言及した「多角的視点の獲得」である(5)。これは漢字マップを描いたあとに、グループ内で発表し合った活動が評価されたと考えられる。このワークショップの目的である、情報発信のツールとしての漢字マップの役割を体験してもらえたと考えてよいだろう。また、同じく他者の存在について言及しているのが、「協調学習」(1)である。とかく個人学習となりがちな漢字学習でも、他者とともに学べることを楽しいと感じたようである。「学習内容(漢字)の自己決定」(1)というのは、どの漢字を選ぶかが難しかったとしながらも(悪い点の「学習内容(漢字)の自己決定」の4のうちの1)、それが楽しかったと述べたものである。教師によって学ぶ漢字が与えられるのではなく、自分で選ぶことには、楽しみと同時に、選択の難しさも伴っている。それが、漢字マップの悪い点の困難さの「学習内容の自己決定」(4)に現れている。今回の漢字語の選択方法については、ふだんの「今週の漢字」の活動での漢字語の選択方法とは異なっているため、今回のワークショップに限ったコメントととらえ、網掛けにした。その他、「連想法」による覚え方が楽しいとするもの(1)、「視覚化による知識の活性化」について言及したもの(1)があった。後者は、具体的には「ふだんなんとなく感じていることがハッキリしておもしろい」というコメントである。ハッキリしたことが、選んだ漢字そのものについてなのか、今回のワークショップのテ

ーマである自分自身についてであるのかは、コメントからは不明だが、いずれにしても漢字マップで可視化することで理解が進んだことが言及されている。海保（1999）において、連想を可視化することの意義として「目に見えるものによって知識の活性化が影響を受ける」と述べられていることと矛盾しない。

次に、学習ストラテジーについて言及したものが8あった。「イメージ」で覚える（3）、「構造分解」により覚える（3）、「エピソード」で覚える（2）という学習ストラテジーを使うことで漢字が覚えやすくなる、というものである。

3番目に多かったのが、「思考力が磨かれる」というコメントに見られるような、「深い学びの知的活動」であることに言及したコメントであった（5）。いろいろ考えながら漢字マップを作成したことがうかがわれる。以上のような知的活動ができるからであろうか、「学習効果」についてのコメントも見られた（2）。「面倒臭さのなさ」や「否定的要素のなさ」を言及したコメント（各1）はこの漢字マップについて肯定的な評価をしたものと考えられる。

自分自身を振り返る機会となったという「内省の機会」（1）が得られたことに言及したコメントは、漢字マップが自分自身について深く考える場合のツールとして役立ったという意味よりも、むしろ、ワークショップのテーマ（自分を表す漢字語）に関連したコメントと考えられた。また、テーマがあったために漢字選びがすぐできたとする「テーマの効果による漢字選択の容易さ」（1）も同様に、漢字マップの活動そのものについてのコメントではなく、テーマに関連したコメントと考え、これらのコメントには網掛けをした。

## 5. 2. 漢字マップの悪い点

否定的なコメントは全部で15あった。一番多かったのが、「絵の技術の稚拙さ」についての言及である（5）。絵が下手であるために、漢字マップの表現がうまくできないというものである。漢字マップにおいて、絵がないといけないと思っている、つまり、漢字マップにおける絵の役割についての誤認識によるコメントだと考えられる。これは、ワークショップでの筆者の説明不足が原因していると思われる。絵があったほうが、記憶の想起の際に役立つことを説明したが、必ずしも必須事項ではないこと、また、上手に描くことが漢字マップの目的ではないこと、あくまでも自分の知識の整理や記憶のためなので、上手な絵ではなくても自分だけがわかる記号でもよいことなども、あわせて説明するべきであった。今回のワークショップの説明のし方の問題によるところが大きいと考えたため、表では網掛けにした。

次に多かったのが、「困難さ」に言及したもので、中でも、漢字を選ぶのが難しかったという「学習内容（漢字）の自己決定」（4）に関するものである。教師に指示されずに自分で漢字を選ばねばならないことの難しさに加え、今回は、自分自身についての漢字ということで、自己開示したくない人には不向きなテーマであったかもしれない。筆者がふだん行っている活動では、日常生活の中から一週間かけて探すので、今回のワークショップで参加者が感じた困難さは避けられているかと思われる。ほかに「困難さ」についてのものとしては、「思考」しなければならないことへの難し

さに言及したもの(2)、「手順の不慣れ」のために時間がかかることに言及したもの(2)、「エピソードの作成」が難しいとしたもの(1)があった。「エピソードの作成」の困難さも今回のテーマが原因と思われる。ふだんの活動であれば、いつ、どこで、その漢字語を見つけたか、なぜその漢字語を選んだかという、体験そのものを思い出せばいいだけである。そこで、「学習内容(漢字)の自己決定」と「エピソードの作成」の困難さは、今回のワークショップのテーマによるところが影響していると考えられたため、表では網掛けにした。

最後の「作業時間の個人差による余った時間のもてあまし」(1)は、グループ内で先に漢字マップの作成を終えた者が、無為に時間を過ごさなければならないというコメントであり、これは漢字マップという活動に限ったことではないと考えられるので、表では網掛けにした。これについては、早く作業を終えた者に、作成した漢字マップに対してさらに追加情報を考えるヒントを提供したり、別の課題を与えたりすることで解決できるだろう。これも、漢字マップの活動そのものの問題とは考えにくいので、表では網掛けにした。

### 5. 3. コメントから解釈できること

以上のコメントから今回のワークショップを振り返ると、表で網掛けをした部分は主にワークショップでのやり方に起因するものと考えられる。反省点として考えられるのは、まず、漢字マップの説明の折に、絵の役割についてももう少し丁寧に説明する必要があったことが挙げられる。また、自分自身を表す漢字語を考える代わりに、日本語で書かれたチラシ広告や新聞、雑誌、写真などをあらかじめ準備しておき、その中から漢字を選ぶという方法をとったほうが、ふだんの活動に近く、限られた時間内に漢字を選択しなければならないワークショップの場合には、適していたかもしれない。

漢字マップの活動について、コメントから抽出したストーリーラインは、以下のようなものになる。「参加者は、不慣れなことや思考力を要することによる難しさを感じてはいるが、総じて肯定的に感じている。とくに、楽しさや面白さを感じるのがこの活動の特徴である。学習者主体の学習であることも、楽しさの一因である。また、マップという視覚化された表現方法により、知識が活性化され、明確になることは、作成者自身だけに起こるのではなく、他者の知識も活性化する。それは、他者の作成した漢字マップによって、多角的視点が得られることを楽しいとしていることからわかる。他者とともに学ぶ協調学習であることも、楽しさを生み出す。また、漢字のイメージによる連想法や構造分解、漢字にまつわるエピソードなどの学習ストラテジーを駆使して作りあげることで、深い学びの知的活動が可能となり、その結果、学習効果があがるものになっている、ということが言えるだろう。」

このストーリーラインは、関・池田(2014)で述べたストーリーラインとも矛盾しない内容である。ワークショップの目的であった、情報発信のツールとしての漢字マップを体験してもらうという点については、参加者から直接その点のコメントが出なかったが、他者からの学びが得られたということは、漢字マップが共に学ぶためのツールになっている証だと考える。

大会後の実行委員会による参加者へのアンケート調査でも、以上のコメントと同様に、実際に体験してみて楽しい学習であること、漢字を覚えるのに役に立つ方法であり、日本語能力が伸びるだろうことなどが述べられていた。そのほかに、実践してみたいという意見や、日本の小学校でも使える方法ではないかという意見、教育現場での使用の可否に触れた意見など、参加者の多くが日本語教師であったためだと考えられるが、実践の可能性についての意見も得ることができたのは、筆者にとっても、漢字マップの応用方法を考える機会となった。

## 6. おわりに

漢字マップを描く「今週の漢字」の活動は、勤務する大学の交換留学生を対象とする漢字クラスで行っているが、これとは別の機会に、漢字マップのワークショップを今大会以外に今年に入って2度おこなった。まず4月に、マレーシアのクアラルンプールで行われた日本語フェスティバルにおいて、中等教育の学習者を対象に、自分の好きなこと・ものをテーマに、また、6月には日本の地域の日本語ボランティア養成講座において日本人のボランティア希望者やすでにボランティアをしている人を対象に、今回と同様に自分を表す漢字をテーマとして漢字マップを描いてもらう試みを行った。前者は、まだ日本語を学び始めて間もない人たちが多かったが、それでも楽しそうに活動に臨み、それぞれに自分の思いを込めた個性ある漢字マップを作成していた。後者は日本人であるが、今までの自身の漢字学習とは全く違う学び方への驚きを述べた人が多かった。できあがった作品も創造性あふれる作品で、活動についておおむね好評であった。

他大学においても試みられていると聞いている。ビシケク人文大学の「漢字学習法」の授業において、漢字マップが試みられたそうである<sup>5</sup>。また、日本の兵庫県にある芦屋大学の留学生の授業の1つでは、漢字マップを描くことを宿題としているそうである<sup>6</sup>。今後も、幅広い学習者を対象としてさまざまな教育現場で漢字マップを試みていただき、その効果やよりよい活用法、また、それぞれの現場に合ったやり方についての情報を共有していきたいと考えている。

## 参考文献

- ブザン, トニー・ブザン, ハリー (2005) 『ザ・マインドマップ®』 神田昌典 (訳) ダイアモンド社  
林さと子・関麻由美・齋藤伸子 (2017) 『留学生の見た漢字の世界ー漢字学習への創造的アプローチー』 春風社  
池田義博 (2017) 『脳に任せる勉強法ー世界記憶カグランドマスターが教えるー』 ダイアモンド社  
稲垣忠・鈴木克明 (編著) (2015) 『授業設計マニュアル Ver. 2ー教師のためのインストラクショナル』

<sup>5</sup> ガリーナ・ヴォロビヨワ准教授 (発表時) の以下の発表資料による。

・「非漢字系日本語学習者の体系的な漢字学習の支援を目指す漢字構成の公式化とその応用」 (2018) 第74回 JSL 漢字学習研究会

・「日本語学習者の漢字学習における問題点及び内容重視の漢字指導法」 (2018) 第1回批判的言語教育国際シンポジウム ポスター発表

<sup>6</sup> 本土勝己先生の行う授業において「今週の漢字」の活動が試みられたことを2018年6月23日に伺った。その際に、学習者の描いた漢字マップも見せていただいた。



ルデザインー』北大路書房

海保博之 (1992) 『一目でわかる表現の心理技法—文書・図表・イラスト—』 共立出版

海保博之 (1999) 『連想活用術—心の癒しから創造支援まで—』 中央公論新社

ケラー, J. M. (2010) 『学習意欲をデザインする—ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン—』 鈴木克明 (監訳) 北大路書房

関麻由美 (2004) 「教室外の個別体験を共有する教室活動—留学生対象の漢字クラスでの試み—」 『津田塾大学言語文化研究所報』 19, pp. 119-125

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

関麻由美 (2018) 「アクティブ・ラーニングとしての漢字マップ—受動的な学習を超えて—」 『キルギス日本語教育研究』 2, pp. 1-14

関麻由美・池田幸弘 (2014) 「マインドマップを用いた漢字学習法—質的分析の試み—」 『JSL 漢字学習研究会誌』 6, pp. 80-86

## 謝辞

この報告を書くにあたり、ワークショップについてのコメントや漢字マップの掲載を許可して下さった参加者のみなさまに感謝いたします。

## **О практическом занятии «Изучаем иероглифы с удовольствием: методика «карта кандзи»»**

Маюми Сэки (Университет Цуда)

### **Абстракт**

На второй день 2-й Международной конференции по японоведению и методике преподавания японского языка в Кыргызской Республике автор провела практическое занятие «Изучаем иероглифы с удовольствием: методика «карта кандзи»». Автор познакомилась с методикой создания «карт кандзи», которую практикует в своем университете. После этого участники конференции самостоятельно рисовали «карты кандзи» и делали доклады о своих картах в группах. В данной статье автор также знакомит с «картами кандзи», созданными участниками конференции.

**Ключевые слова:** карта кандзи, удовольствие, творчество, инструмент распространения информации

研究論文

UDK 37.012:811.512

## 日本語学校に通うベトナム人学習者の日本語学習ビリーフ

真田 聡美

(京都外国語大学大学院博士前期課程)

### 要約

現在、日本国内の日本語学校は、就労を目的として来日した「出稼ぎ型留学生」が増加している。彼らは、日本語学習を望まないイメージが強い。しかし、それが思い込みでないかを検証し、彼らに効果的な日本語教育を行うにはどうしたらいいのかを考える必要がある。本稿では、筆者が勤務する日本語学校に在籍する「出稼ぎ型留学生」のグループに入ると思われるベトナム人留学生 34 人の言語学習ビリーフを明らかにし、ビリーフ調査の必要性を示す。また、本調査によって得られた結果を踏まえ、彼らに適した教室活動を提案する。

**キーワード：**出稼ぎ型留学生、ベトナム人学習者、言語学習ビリーフ、教室活動、  
教室内のコミュニケーション

### 1. はじめに

現在、日本国内の日本語学校は、多くの問題を抱えている。佐々木(2018)は、これまでの「本来型留学生」だけでなく「中間型留学生」「出稼ぎ型留学生」が混在する現在の日本語学校を質的に保証するため「中間型留学生」を「本来型留学生」に導き「本来型留学生」が主力の学校を目指す必要があるとしている。だが「出稼ぎ型留学生」が大多数を占める日本語学校もある。「急増している留学生の多くが、勉強よりも出稼ぎが目的」「現在急増中のベトナムやネパール出身の留学生の大半は出稼ぎが目的の“偽装留学生”」(出井, 2017)など「出稼ぎ型留学生」は、日本語学習を望まないイメージがある。そのイメージが思い込みでないかを検証し、彼らに効果的な日本語教育を行う必要がある。本稿では、筆者が勤務する日本語学校に在籍する「出稼ぎ型留学生」のグループに入ると思われるベトナム人留学生 34 人の言語学習ビリーフを明らかにし、ビリーフ調査の必要性を示す。また、本調査によって得られた結果を踏まえ、彼らに適した教室活動を提案する。

### 2. 先行研究

#### 2. 1. Horwitz(1987)の開発した BALLI

言語学習者は、言語学習の方法・効果などについて、自覚的または無自覚的に信念や確信を持っている。それを言語学習ビリーフと言う(2005, 『新版日本語教育事典』)。Horwitz(1987)は、言語

学習ビリーフの持つ5つの領域（①外国語の適性(Foreign language aptitude), ②言語学習の難易度(The difficulty of language learning), ③言語学習の本質(The nature of language learning), ④学習とコミュニケーションストラテジー(Learning and communication strategies), ⑤動機づけ(Motivations))をまとめ、BALLI(Beliefs About Language Learning Inventory)の質問紙を開発している。そして、学習者の目標言語能力を押し上げるために、学習者がどのような能力を必要としているのか、学習者にとっての言語学習とはどのようなものであるのか、また、どのような授業が効果的であると考えているのか、言語能力が上がればこれまでの学習者の言語生活に影響を与えるのかなどの学習者の言語学習ビリーフをBALLIを通して明らかにし、それらと教師の考える授業とのずれを修正し、教育方法を改善していくことの大切さを述べている。学習者と教師の言語学習ビリーフにずれがあり、教師の行う授業展開が学習者のビリーフと一致しない場合、学習者は言語学習に消極的になり意欲が低下するとし、言語学習ビリーフ調査の重要性を指摘している。

## 2. 2. ベトナム人学習者のビリーフに関する先行研究

ベトナム人日本語学習者（以下、学習者）のビリーフに関する研究としては、ダン(2003)、横山(2010)、瀬古・藤澤(2016)がある。ダン(2003)では、文法訳読法が主流のベトナムの大学において「コミュニケーション活動を取り入れた授業」を普及させる可能性がどの程度あるのかを探ることをテーマとし、その背景となる学習者と教師の言語学習観についてビリーフ調査を行った。また、瀬古・藤澤(2016)では、横山(2010)がベトナム国家大学ハノイ外国語大学(University of Language and International Studies-Vietnam National University, Hanoi)の現地学習者を対象に行った調査結果を神戸国際大学国際別科に所属する日本国内の学習者と比較し、学習環境の違いが学習者のビリーフに影響を与えるのかということについて調査を行っている。

横山(2010)と瀬古・藤澤(2016)のビリーフ調査の結果から、学習者は、教師に対しリーダーシップや尊敬の気持ちを抱いており、様々な場面で教師との関わりや教師の判断を求めていることを明らかにしている。これについて、横山(2010)は、ベトナムの社会背景が影響していると述べている。また、どちらの学習者も、従来から行われている文型積み上げ練習や反復練習についての抵抗感がないようである。しかし、日本国内の学習者は、正確さよりもコミュニケーションを重視しており、特にコミュニケーションに関係のある「会話」「語彙」「聴解」学習が必要であると感じており、日本語を話す活動を求めている結果となっている。これについて、瀬古・藤澤(2016)は、日本国内で学習している場合、教科書以外の日本語に日常的に触れ、生活していく中でコミュニケーションの必要性をより実感しており、それがビリーフに影響を与えたと考えられるとしている。つまり、ベトナム国内で支持されている正確さを重視した文型積み上げ練習や反復練習は、日本国内でも学習者は嫌がらずにするが、それだけで完結してしまう授業だと学習者を満足させることができないことを示していると思われる。教室で学んだこと、あるいは練習したことが教室外に

繋がっていくようなアウトプット活動を積極的に行っていくことで、学習者を教室活動に惹きつけられる可能性があることがわかった。

学習環境に注目したこのビリーフ調査は、日本国内において、ベトナム人学習者の指導にあたっている我々日本語学校の教師に、これまでの教授法や教育内容を再考する手がかりを与えた。しかし、いくつかの問題点もある。

まず、瀬古・藤澤(2016)も指摘している通り、この結果は、神戸国際大学国際別科に所属する一部のベトナム人学習者を対象としたビリーフ調査であることから、これを一般化し、日本国内の全てのベトナム人学習者の言語学習ビリーフであるとすることはできない。

次に、瀬古・藤澤(2016)は、質問紙による調査結果の不安定さは否めないとしている。質問紙による調査結果の不安定さとは、例えば、調査を行う側が意図した質問内容を調査対象者にも完全に理解され、その上で回答を得ているのか、また、その調査対象者のグループ全体の大まかな傾向は把握できるが、その結果は個々の調査対象者全てのビリーフを代弁しているわけではないことなどがあげられる。

さらに、質問項目について、瀬古・藤澤(2016)は、横山(2010)の質問項目を参考にしながらも、質問項目を追加しているため、完全に同じ調査を行ったわけではないことを述べている。その理由として「横山の調査目的は、ベトナムでの日本語教育を念頭に置いたビリーフ情報の把握に留まっており、著者らの目的の一つである日本国内での「教室活動・教授法」に生かすための具体的な質問項目が含まれていない」としている。つまり、同じベトナム人日本語学習者を対象としたビリーフ調査であっても目的や対象とする学習者の置かれた状況により質問項目が異なる。目の前の対象とする学習者の言語学習ビリーフを明らかにするために、先行研究を参考にしながらも、それはあくまでも一つの参考資料とするに留め、まずは明らかにしようとする学習者の状況に合わせた質問項目の検討から行い、その上で調査を行っていく必要がある。

最後に、質問紙によるビリーフ調査は、そのグループの全体傾向を把握することが調査の目的である場合に大いに役立つ調査であるが、対象とするグループに属する個々の学習者を問題にし、目の前にある実際の授業に対する教授法や教育内容の検討を行うのであれば、質問紙だけでは不十分であると思われる。つまり、教育現場で求められている学習者の言語学習ビリーフは、担当しているクラス全体の言語学習ビリーフを質問紙によってある程度把握した上で、そこから得られた情報をもとに、そのクラスを構成する個々の学習者の言語学習ビリーフをインタビューなどでより詳細に知る必要がある。そして、その上で実際の授業にどう取り入れていくのかを検討していくことが重要であると思われる。

### 3. 調査の実施及び対象者の概要

調査の実施及び対象者の概要は、表1の通りである。

表1 調査の実施及び対象者の概要

調査方法	質問紙	半構造化インタビュー
対象者	筆者が勤務する日本語学校在籍のベトナム人学習者	
学習段階	初級後半レベル	
回答者数	34人(男性28人, 女性6人)	24人(男性18人, 女性6人)
実施時期	2017年11月	2018年2月～3月

質問紙調査では、2クラス38人中、中国人学習者の2人、欠席者の2人を除いている。半構造化インタビュー調査では、更に欠席者10人を除いて行っている。

尚、質問紙は、誤訳を避けるためバグトランスレーションを行ったベトナム語訳を使用し、半構造化インタビューは、ベトナム人日本語教師に通訳を依頼した。

#### 4. 結果と分析

##### 4. 1. 質問紙調査の結果と分析

質問紙調査は、横山(2010)、瀬古・藤澤(2016)の質問項目を参考にし、筆者の対象とするベトナム人学習者の置かれた状況に合うよう追加と削除を行い「言語学習の動機」「アルバイトと日本語学習の関係」「学習者の自律性」「教師の役割」「言語学習の本質」「日本語でのコミュニケーション」「教授法・教室活動」の7領域で45項目を作成した。また、回答用紙には、一般的な言語学習ビリーフではなくこれまでに彼らが経験した日本語学習から得た言語学習ビリーフについて回答するよう説明を加えた。全ての質問は「どちらでもない」の回答に集中することを避け「4. とても思う」「3. 少し思う」「2. あまり思わない」「1. 全く思わない」の4件法で問い、最後に、日本語の授業について自由記述ができる枠を設けた。尚、個々の学習者の言語学習ビリーフを把握するため、記名による質問紙調査を行った。表の「4」～「1」の数字は、その番号を選択した人数を表しており、「無」は無回答者の人数を表している。また、平均の数値は、4件法の答えの番号に対応しており、「4」に近いほど賛成を「1」に近いほど反対を示している。

##### 4. 1. 1. 言語学習の動機

表2 言語学習の動機に関するビリーフ

質問項目	4	3	2	1	無	平均
日本語が上手になったら、今よりいい仕事がしたい。	26	6	0	1	1	3.62
日本語が上手になったら、日本の大学(大学院)に行きたい。	19	12	1	1	1	3.38
アニメや映画が日本語だけで分かるようになりたい。	25	7	0	1	0	3.59
日本語が上手に話せるようになりたい。	32	2	0	0	0	3.94
日本人の友達が欲しい。	24	9	0	1	0	3.65
日本語能力試験(JLPT)に合格したい。	28	5	1	0	0	3.79
日本語が上手になったら日本人の集まるイベントなどに参加したい。	22	12	0	0	0	3.65

表2より、34人全ての学習者が「日本語が上手に話せるようになりたい」と回答している。就労のみが目的の出稼ぎ型留学生の日本語が話せなくてもできる仕事(志甫, 2015)だけでは満足せず日本語の上達により、より良い職場に移りたいと考えている。また、仕事に役立たせるためだけの日本語ではなく、大学などの進学も視野に入れていることから考えても、来日目的に日本語の習得があると言える。

#### 4. 1. 2. アルバイトと日本語学習の関係

表3 アルバイトと日本語学習の関係に関するピリーフ

質問項目	4	3	2	1	無	平均
今は、日本語を一生懸命勉強するよりアルバイトのほうが大切だ。	0	3	20	11	0	1.76
日本語を頑張れば、今よりずっといい仕事が見つかる。	26	7	0	1	0	3.71
今しているアルバイトを続けてやりたい。	7	9	9	9	0	2.41

表3では、91%がアルバイトより日本語学習のほうが大切だと考えている。彼らの授業態度から、就労のみを目的としているイメージが強いが、それは全員にはあてはまらないことが明らかとなった。

#### 4. 1. 3. 学習者の自律性

表4 学習者の自律性に関するピリーフ

質問項目	4	3	2	1	無	平均
私は、努力すれば日本語が上手になると思う。	12	18	4	0	0	3.24
日本語が上手になりたかったら、自分から積極的に授業に参加したほうが良いと思う。	21	11	0	2	0	3.50
間違いを自分でチェックしたら、もっと日本語が上手になると思う。	18	13	2	1	0	3.41
先生に言われたことだけではなく、自分で考えて勉強したらもっと日本語が上手になると思う。	24	7	2	1	0	3.59
日本語が上手にならなかつたら、それは自分の努力が足りなかつたことが原因だと思う。	16	15	3	0	0	3.38
学校で日本語を勉強するだけでは上手にならないと思う。	15	17	2	0	0	3.50

表4の結果は、自分を律して努力をすれば日本語が上手になることを自覚している結果を示している。また、94%が「学校で日本語を勉強するだけでは上手にならないと思う」に賛成をしている。ここから「学校で勉強したことを教室外でアウトプットして初めて上手になる」という解釈と「学校の勉強は十分ではないので、学校外で日本語を勉強しないと上手にはならない」という二通りの解釈ができるが、この質問紙調査からは分からないため、これについては、4. 2. 3. にて述べる。

## 4. 1. 4. 教師の役割

表5 教師の役割に関するビリーフ

質問項目	4	3	2	1	無	平均
先生は、文法をたくさん説明したほうがいいと思う。	12	20	2	0	0	3.29
先生の文法の説明を聞いて勉強すれば、日本語が上手になると思う。	17	11	4	2	0	3.26
先生に優しく教えて欲しい。	9	15	6	3	1	2.82
先生に間違いを直して欲しい。	30	3	0	1	0	3.82
授業中に寝たりスマートフォンで遊んでいたら先生は、怒ったほうがいい。	16	12	5	0	1	3.24

表5から、学習者は、教師から学ぶことの大切さ感じているようである。また、82%が「授業中に寝たりスマートフォンで遊んでいたら教師は怒るべきだ」としている。その中には、普通の授業の様子から見て学習に向かう姿勢のできていない学習者も含まれているが、これは自分を律して学習に向かうまでの意欲がないため外的な働きかけにより動機づけを期待している可能性がある。また、学習に向かう姿勢のできている学習者にとっては、不真面目なクラスメートが作るクラスの雰囲気により、彼ら自身の学習意欲も低下することを制したいことからくるのではないと思われる。

## 4. 1. 5. 言語学習の本質

表6 言語学習で大切な技能に関するビリーフ

質問項目	4	3	2	1	無	平均
日本語学習で大切なのは、会話の学習だ。	23	10	1	0	0	3.65
日本語学習で大切なのは、語彙の学習だ。	22	9	1	1	1	3.47
日本語学習で大切なのは、文法の学習だ。	10	15	8	1	0	3.00
日本語学習で大切なのは、読解の学習だ。	9	16	8	1	0	2.97
日本語学習で大切なのは、作文の学習だ。	4	11	16	3	0	2.47

表6では、「会話」が97%と最も平均値が高く、続く「語彙」も91%とほぼ同値となっている。これは、瀬古・藤澤(2016)の結果通り、日常生活において最も必要な能力として彼らに認識されている口頭コミュニケーションに関係のある「会話」「語彙」が彼らの言語学習ビリーフとしても現れたと見ることができる。

## 4. 1. 6. 日本語でのコミュニケーション



表7 日本語でのコミュニケーションに関するビリーフ

質問項目	4	3	2	1	無	平均
日本人と日本語で話すのは楽しい。	23	10	0	1	0	3.62
日本人と日本語で話すのは恥ずかしい。	0	1	6	27	0	1.24
他のベトナム人と日本語で話すのは恥ずかしい。	0	5	10	19	0	1.59
日本語で話すとき、日本人のような発音で話すことは大切だ。	16	16	1	1	0	3.38
日本語を話すとき、文法や語彙を間違えないで話すことは大切だ。	9	12	8	5	0	2.74
少しぐらい文法や語彙を間違えてもコミュニケーションができる。	5	17	9	3	0	2.71
日本人の話が全部分からなくてもコミュニケーションができる。	2	14	13	4	1	2.35

表7では、97%が「日本人と日本語で話すのは楽しい」に肯定的に回答している。これも瀬古・藤澤(2016)と同じ結果となっている。また、日本人とのコミュニケーションの際に、文法や語彙を間違えないで話すことは大切だとしながらも実際のコミュニケーションでは、間違っただけでもコミュニケーションが成立することを実感している。また、彼らにとって文法や語彙以上に正確さを必要としているものに発音がある。これは、普段からも発音の悪さを自覚しており、それがコミュニケーションに支障を来す可能性があると考えられていると見ることができる。

そして、この領域で特記すべきことに85%がベトナム人同士の日本語の会話は恥ずかしくないという回答していることがあげられる。教室において、教師がペアワークを与えると、彼らは隣に座っているベトナム人のクラスメートとベトナム語でやりとりを始める。同じ国籍のクラスメートと目標言語で話すのが難しいのは分かるが、言語学習の教室における母語使用は、目標言語習得の妨げになるのは明白である。それでもベトナム語の使用が止められない理由は「恥ずかしい」という要因以外にあるということになる。それは何であるのか。この質問紙調査からは、その要因をはっきり示すことができないため、これについては、4.2.4.で述べる。

#### 4.1.7. 教室活動

表8 教室活動に関するビリーフ

質問項目	4	3	2	1	無	平均
『みんなの日本語』のような教科書を使う学習法が一番いい。	26	6	0	1	1	3.62
『みんなの日本語』のような教科書を使う学習法だけでは良くない。	9	15	7	3	0	2.88
会話練習より日本語能力試験の点数を上げるための勉強がしたい。	5	8	12	9	0	2.26
会話練習や発表をたくさんしたほうが日本語は上手になる。	16	14	4	0	0	3.35
会話練習や発表だけだったら、日本語は上手にならない。	5	15	10	3	1	2.59
先生がたくさん話している授業のほうが役に立つ。	24	9	0	1	0	3.65
学生がたくさん話している授業のほうが日本語は上手になる。	17	15	0	0	2	3.32
日本語で言いたいことが言えないとき、ベトナム語を使ってもいい。	0	1	12	21	0	1.41
ベトナム人同士で日本語を話しても日本語は上手にならない。	0	9	10	15	0	1.82
会話練習の前に、先生が文型や語彙を指定したほうがいい。	12	15	5	2	0	3.09
会話練習の前に、先生が文型や語彙を指定しないほうがいい。	10	12	7	5	0	2.79

『みんなの日本語』のような文型積み上げ式のテキストを使用することについて94%が肯定的に捉えている一方で、71%がそれだけでは良くないと回答している（どちらも肯定的に回答している学習者は65%）。また、97%が「先生がたくさん話している授業のほうに役に立つ」としながらも、94%が「学生がたくさん話している授業のほうに日本語は上手になる」（どちらも肯定的に回答している学習者は94%）としている。初級後半レベルの彼らにとって、普段から使用している文型積み上げ式のテキストを使用しコミュニケーションに必要な語彙や文法を積み上げていくこと、また日本語教師の正しい発音を聞くことの重要性を感じながらも、同時にそれだけでは十分ではないと感じている結果となった。

#### 4. 1. 8. 質問紙調査のまとめ

以上の調査結果の分析から、本調査の対象者であるベトナム人学習者の言語学習ビリーフの特徴を以下のようにまとめた。

- ①教室内の彼らの態度とは異なり、彼らの留学目的には日本語習得が含まれている。
- ②教室内において「自分を律して勉強すること」と「教師から学びを得ること」の大切さを認識している。しかし実際の教室では日本語学習に向かえない現状がある。
- ③口頭コミュニケーションに関係のある「会話」「語彙」「日本人のような発音」などの能力を身につけることが必要であると考えている。
- ④教室内において文型積み上げ練習だけでは、十分ではないと思っている。

#### 4. 1. 9. 質問紙調査の自由記述欄

質問紙調査の最後に「これまでの授業について感じていること」について自由記述ができる欄を設けたが、そこに32人の学習者がコメントを残していた。それらのコメントを、「学習者の感じているこれまでの授業について」「教師や授業に望むこと」の二つの大きなグループに分けた。また、それぞれのグループを更に小グループに分け小見出しをつけた。これらのデータは、4. 2. 以降の半構造化インタビューの結果と共通するため、次節以降で合わせて分析を行う。

#### 4. 2. 半構造化インタビューを行うことの必要性

質問紙調査では、彼らの来日目的に日本語習得があることが分かった。また、彼らの考える言語学習ビリーフの傾向を明らかにすることができた。しかし、その結果は、現状の教室における彼らの日本語学習に向かう姿勢とは大きく乖離している。そこで、質問紙調査では明らかにすることができなかった乖離を起こしている要因を明らかにするため、半構造化インタビューを行うことにした。質問項目は、①「目標レベル」、②「その目標レベルに達するための効果的な学習方法」、③「これまでの授業について感じていること」、④「教師や授業に望むこと」である。

## 4. 2. 1. 質問紙調査の自由記述欄と半構造化インタビューの結果と分析

分析方法としては、まず、ICレコーダーに録音した全てのインタビュー内容を文字起こしし、その文字データと質問紙調査の自由記述欄の記述内容を合わせ、分析しやすいようデータの縮約・整理を行い、前項で示した①～④の質問ごとに回答を分類し表を作成した。また、それぞれのグループを更に小グループに分け小見出しをつけた。

## 4. 2. 2. ①「目標レベル」

表9 ①目標レベルと実際の記述例（半構造化インタビューより）

①目標とする日本語レベル(30)	
小見出し	記述例
N1 レベル(2)	「多分, N1. N1 の話がしたい」(1) 「文法と漢字とか(中略) N1」(1)
N2 レベル(10)	「N2 になりたい。話す」(6) 「N2 に合格した, 日本人と話す時, 自信, 自信」(1) 「N2 になりたい。書く」(2) 「文法と漢字とか(中略) N2」(1)
N3 レベル(6)	「N3 の能力がアップしたい, 合格じゃなくて」(5) 「N3 になりたい。書く」(1)
日常会話(8)	「日常会話が一番必要と思います」(1) 「日本語の言葉, ほとんど分かる」(2) 「日本人としゃべれるようにしたい」(5)
仕事(4)	「就職で使える日本語のレベル」(3) 「仕事の中でちょっと日本人と差がある」(1)

\* ( ) の数字は該当回答数を示している。同一回答者であっても異なる回答が出た場合は、回答の数だけ加算している。また、記述例は学習者が日本語で回答したものとベトナム語の通訳者による日本語があるが、いずれもできるだけ原文のママで記述した。文章が長くなっているものは、意味が変わらないように筆者が短くまとめている。

「目標とする日本語レベル」は、彼らにとって身近なものさしである能力試験のレベルを使った回答がほとんどであったが、その詳細を聞いたところ、彼らが目標とする日本語レベルは、生活場面及び、アルバイト先の日本人と日常レベルの会話が問題なくできるレベルであると回答した学習者がほとんどであった。

## 4. 2. 3. ②「その目標レベルに達するための効果的な学習方法」

表10 ②その目標レベルに達成するための効果的な学習方法と実際の記述例

(半構造化インタビューより)

②目標レベルに達するための学習方法(21)	
会話(6)	「話す練習」(1) 「日本人と話す」(2) 「仕事はいつでも会話」(3)
自習(15)	「とりあえず自分で勉強するのが必要です」(5) 「漢字を勉強します」(4) 「仕事先の中国人に難しい漢字を聞く」(1) 「聴解を毎日, 聞きます」(1) 「家でインターネットで勉強します」(1) 「家でビデオを見る」(2) 「先生, 日本の友達, 知り合いが話す日本語を聞いて発音を勉強する」(1)

\* ( ) の数字は該当回答数を示している。同一回答者であっても異なる回答が出た場合は、回答の数だけ加算している。また、記述例は学習者が日本語で回答したものとベトナム語の通訳者による日本語があるが、いずれもできるだけ原文のママで記述した。文章が長くなっているものは、意味が変わらないように筆者が短くまとめている。

「日本人と問題なく話すレベル」である会話力を身につけるために有効であると思われる学習方法について21件の回答を得ているが、その中の「話す練習」の1件をのぞく20件は、教室内での学習を想定されていない自習と教室外の日本人やアルバイト先での会話練習であった。このインタビュー結果より、前節の4. 1. 3. であげた「学校で日本語を勉強するだけでは上手にならないと思う」の解釈として「学校の勉強は十分ではないので、学校外で日本語を勉強しないと上手にはならない」と感じている学習者が多いことが明らかとなった。その裏付けとなる記述は、事項の③「学習者の感じているこれまでの授業」から分析を行う。

#### 4. 2. 4. ③「学習者の感じているこれまでの授業」

表11 ③学習者の感じているこれまでの授業と実際の記述例（質問紙調査の自由記述欄より）

③学習者の感じているこれまでの授業について(32)	
学習意欲のない クラスメート (5)	「ゲームをしている」(1) 「うるさい」(2) 「日本語を話しません」(2)
教師に対する不満(1)	「先生方はもっとオープンの方がいい」(1)
授業に対する不満(12)	「文法ばかり教えている」(1) 「つまらない」(2) 「長い」(1) 「授業のペースが速い」(3) 「授業のペースが遅い」(1) 「教科書じゃなくプリントばかり」(2) 「授業は時々教師がいません」(1) 「説明分かりにくい先生もいる」(1)
今のクラスに満足(14)	「先生たちはいつも熱心で教えてくれて、ほんとに感謝しました」(6) 「楽しくておもしろい」(5) 「授業の雰囲気も良かったです」(3)

\* ( ) の数字は、該当回答数を示している。同一回答者であっても異なる回答が出た場合は、回答の数だけ加算している。また、記述例は、学習者が日本語で記入したものはその原文を、ベトナム語で記入したものは翻訳者を介して訳された日本語を記述例としてあげている。一文が長いものは意味が変わらないように筆者がまとめている。

表11は、質問紙調査の自由記述欄に書かれていた「学習者の感じているこれまでの授業について」の箇所を表したものである。授業に対し18件の不満と12件の満足の声を確認することができた。記名の質問紙調査であることを考えると、肯定的なコメントを鵜呑みにすることはできないが、記名の調査であるにも関わらず授業に対する否定的なコメントを残した学習者の声は本心から来ているのではないかと思われる。18件の不満は、ある特定の要因に集中しているものはなくばらつきがあり、ここからは致命的な要因を決定づけることができない。しかしながら、授業の雰囲気を悪くする学習意欲の低いクラスメートと、教師の授業展開に不満を持っている学習者がいることは事実であり、それが彼らの学習意欲を低下させている可能性がある。

表12 ③学習者の感じているこれまでの授業と実際の記述例（半構造化インタビューより）

③学習者の感じているこれまでの授業について(34)	
ベトナム人ばかり(18)	「ベトナム人ばかりだからベトナム語が出てしまう」(3) 「隣にいる人が日本語がしゃべれなかったら、自分も話どんどんできなくなる」(1) 「ベトナム語で聞いたほうがわかりやすい」(1) 「クラスでは、ベトナム語を使ってしまうから、難しい言葉はあまり勉強できないんです」(1) 「ベトナム人とベトナム人の日本語は意味がわからない」(1) 「みんなベトナム人。日本語ちょっとおかしい」(1) 「ベトナム人しかいない環境では日本語は上手にならない」(3) 「ベトナム人に日本語を話すのは恥ずかしい」(3) 「日本語を間違ったところは、多分みんな笑うからちょっと恥ずかしい」(1) 「恥ずかしいけど慣れたらできると思う」(3)
やる気のないクラスメート(6)	「ゲームをしている」(1) 「ペアの人は活動に参加しない」(1) 「何でかわからないけど、授業がおもしろくないからゲームをする」(1) 「仕事が終わってから、疲れた時はちょっと眠たい」(1) 「ほんとに勉強したいですけど、クラスの中で皆ベトナム語で冗談を行ったり悪い事を言ったりするので、うるさくて集中できない」(1) 「Bクラスに入ったら、もっと能力アップして話せるようになります」(1)
クラスメートとの人間関係(3)	「Bクラスに勉強したいです。今のクラス、合わないです」(1) 「今のクラスの中の皆さん、ほとんど若い人たちだから自分もちょっと年とったから、考え方が違うから」(1) 「クラスメートは、もっと漢字を勉強したいから私もちょっと勉強します」(1)
教師に対する不満(5)	「文法が多すぎてつまらない」(1) 「練習する時間がないから覚えられない」(1) 「文法だけ勉強するから、先生と」(1) 「先生が配るプリントの勉強はあまり必要がない」(1) 「つまらない時は寝てしまう」(1)
今のクラスに満足(2)	「(10月から新しく始まった会話のクラスは)私に合っている」(2)

\* ( )の数字は該当回答数を示している。同一回答者であっても異なる回答が出た場合は、回答の数だけ加算している。また、記述例は学習者が日本語で回答したものとベトナム語の通訳者による日本語があるが、いずれもできるだけ原文のママで記述した。文章が長くなっているものは、意味が変わらないように筆者が短くまとめている。

表12は、半構造化インタビューによって得られた「学習者の感じているこれまでの授業について」をまとめたものである。肯定的なものが2件のみで、32件もの否定的な回答を得た。中でもクラスメートがベトナム人であるが故の要因が18件もあった。質問紙調査で「ベトナム人同士で日本語を話すのは恥ずかしくない」と回答していたが、インタビューでは「恥ずかしい」と異なる回答をした者もいた。教室内で話す練習ができたらいと思っている学習者でも「隣にいる人が、日本語がしゃべれなかったら、自分も話がどんどんできない」などと回答をしている。教室内において会話の上達が難しい理由として、学習者は「ベトナム人同士だから」が大きな要因であると信じているようである。そして、その結果、現在の教室内では彼らが最も上達を図りたい口頭能力の上達はないと考えており、意欲のある者は、周りのクラスメートを無視しひたすら自習を続け、また、意欲の低下している者は、居眠りやゲームをするなどとなっており、口頭能力向上については教室外に求めている。確かに、多国籍の学習者で構成されたクラスに比べ、同じ母語を話すクラスメートが集まる単一国籍のクラスでは、目標言語で話すことがより難しくなるであろう。しかし、実際にはそのような単一国籍のクラスで外国語を勉強しているケースは非常に多く、教室内で会話活動ができないのはこれだけが要因ではないはずである。筆者は、その要因に学習者があげている「文

法だけを勉強するから、先生と」、つまり「文型中心の授業」にあると考える。文型積み上げの授業の中で行われる会話練習は、「文型積み上げの文型練習の延長にある文型のための談話練習」(嶋田, 2015)であり、それは本当の会話練習ではない。嶋田(2015)は、初級段階から互いの意見を伝え合い、語り合うことの楽しさを教える必要があるとしているが、現状では、学習者にその楽しさを伝えられていない。それが、学習者の「つまらない」に繋がっていると思われる。逆にこの「つまらない」授業を「互いの意見を伝え合い、語り合うことが楽しい」と思われる授業にすれば、同じ国籍の学習者間であっても目標言語で話すことにそれほどハードルを感じなくなり、また「楽しい授業」を共有することにより関係構築にも繋がるのではないだろうか。

現状の教室は、会話をしたくてもそれができないクラスメート、クラスメートとは恥ずかしい部分をさらけ出したくない程度に関係、また、彼らに楽しい授業を提供できない教師で構成されたコミュニケーションがうまく機能していない環境がある。しかしながら、そのずれを修復した授業を行っていくことで関係改善に繋がり、それにより彼らの学習意欲を上げられる可能性があるということがこれらの学習者の声から見えてきた。

#### 4. 2. 5. ④「教師や授業に望むこと」

ここでは、質問紙調査の記述欄(表 13)及び半構造化インタビュー(表 14)で得た「教師や授業に望むこと」についての回答を見ていく。

表 13 ④教師や授業に望むことと実際の記述例(質問紙調査の自由記述欄より)

④教師や授業に望むこと(35)	
会話の授業 (8)	「話す練習」(7) 「先生から何かテーマを出してグループに分けて日本語で相談したい」(1)
先生と学生との会話 (2)	「先生と学生と会話して欲しいです」(2)
文法 (3)	「文法をもっと勉強したいです」(1) 「文法をもっと詳しく教えて欲しい」(1) 「日常生活の例をあげながら教えて欲しい」(1)
漢字 (6)	「授業の中に漢字を勉強したいです」(6)
読解 (1)	「読解の勉強がしたい」(1)
聴解 (1)	「聴解の勉強がしたい」(1)
復習と復習テスト (7)	「今まで勉強したことをもう一回復習したい」(1) 「漢字の復習がしたいです」(1) 「読解の復習がしたいです」(1) 「言葉テストや授業後に文法テストが欲しい」(3) 「テストはもっと厳しくチェックして欲しい」(1)
宿題 (3)	「宿題が欲しいです」(2) 「宿題をもっと厳しくチェックして欲しい」(1)
その他 (4)	「授業中の学生の iPhone やゲームなどを禁止してほしい」(2) 「授業中、日本語のみ許されること」(1) 「日課(授業)がお笑い(面白い)のほうがいい」(1)

\* ( ) の数字は、該当回答数を示している。同一回答者であっても異なる回答が出た場合は、回答の数だけ加算している。また、記述例は、学習者が日本語で記入したものはその原文を、ベトナム語で記入したものは翻訳者を介して訳された日本語を記述例としてあげている。一文が長いものは意味が変わらないように筆者がまとめている。

表 14 ④ 教師や授業に望むことと実際の記述例（半構造化インタビューより）

④教師や授業に望むこと (36)	
会話の授業(19)	「会話です。先生がテーマを与えてそれを学習者が勉強し、発表の時は紙を見ないで会話をする」(1) 「話す練習」(10) 「先、言葉を勉強してその後に会話を勉強したい」(1) 「作文と発表」(1) 「みんな日本語で話したい」(5) 「毎日、1時間、30分でもいいから日本人と会話」(1)
先生と学生の会話(6)	「先生と学生と会話して欲しいです」(6)
誤用訂正(1)	「先生に間違ったところを直してほしい」(1)
先生の話聞く(1)	「先生の話しかかき聞いて、いろいろ勉強できますから、それで会話力もあげられるんじゃないかと思っています」(1)
中国人との会話(3)	「同じクラスの中国人と話したいです」(3)
宿題(1)	「宿題も出して欲しい」(1)
文法(2)	「文法を使って練習したい」(2)
その他(3)	「ちょっと高いレベルを勉強したい」(1) 「ほんとの(3級)の能力試験の勉強がしたい」(1) 「学校は、言葉とか漢字を勉強するところ」(1)

\* ( ) の数字は該当回答数を示している。同一回答者であっても異なる回答が出た場合は、回答の数だけ加算している。また、記述例は学習者が日本語で回答したものとベトナム語の通訳者による日本語があるが、いずれもできるだけ原文のママで記述した。文章が長くなっているものは、意味が変わらないように筆者が短くまとめている。

彼らは、教室活動に対する望みを失ったわけではないことが71件にもものぼる回答から伺える。彼らは、やはり教室内において会話の授業を求めている。「先生がテーマを与えてそれを学習者が勉強し、発表の時は紙を見ないで発表する」「先生から何かテーマを出してグループに分けて日本語で相談したい」など、学習者の求めている会話練習は文型中心ではなく、テーマについて自分の言いたいことを言って話し合う練習である。「文型を定着させるための練習」ではなく「話す練習」を求めているのである。

しかしながら、日本語を話すことはもちろんのこと、アウトプットすることにも慣れていない学習者に急に会話活動をさせてもできないのは、これまでの学習者の声からも明らかである。そこで、隣に座るベトナム人のクラスメートとの会話活動を取り入れる前に、まずは、自分の話したいことを話すアウトプットに慣れる活動期間を十分に設け、その上で、クラスメートとの会話活動を取り入れる次の段階に移行していくことが重要であると思われる。

#### 4. 2. 6. 質問紙調査の自由記述欄と半構造化インタビュー調査のまとめ

質問紙調査の結果と現状の彼らの日本語学習に向かう姿勢とに大きな乖離を起こしている要因について以下のようにまとめることができる。

彼らは、日本人と日常会話ができるようになるくらいまで話せるようになりたいため、教室では話す練習をもっとしたいと思っている。しかし、今の教室では口頭能力の向上は期待できない。その要因は2つある。

一つ目は、学習者間の関係によるものである。クラスメートのほとんどがベトナム人であるため日本語より先にベトナム語が出てしまう。また、クラスメートとは、恥ずかしい部分をさらけ出せない関係で、教室内は一緒に日本語を学んでいこうと思える雰囲気がない。

二つ目は、学習者と教師間の関係によるものである。学習者の求める授業と教師の行っている授業にはずれがあり、それにより授業がつまらなく感じ学習意欲の低下に繋がっている。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、筆者が勤務する日本語学校に在籍する「出稼ぎ型留学生」のグループに入ると思われるベトナム人留学生34人の言語学習ビリーフを明らかにした。その結果、世間のイメージと異なり、彼らの留学目的には日本語習得も含まれている。そして、日本語習得のためにインプットとアウトプットのバランスのとれた授業（特に会話練習の充実）を望んでいるが、これまでに会話の練習の機会がほとんどなかったため、ベトナム人学習者ばかりの教室では、日本語より先にベトナム語が出てしまう。そのような環境下では、学習者間、学習者と教師間のコミュニケーションをうまく機能させることができず、現状では、彼らが最も身につけたいと考えている口頭コミュニケーション能力を教室内において身につけるのは難しいと考えられていることが明らかとなった。

本調査により、普段の授業態度の観察からは見えてこない学習者の日本語学習に対するビリーフを明らかにすることができた。そこで、この結果を踏まえ、以下の(1)(2)(3)を条件に取り入れた教室活動を提案する。

### (1) 「自己表現を意識したアウトプットの練習を行う」

西口(2015)は、目標言語のスピーチ・コミュニティは、中心的な参加者と周辺的な参加者で構成されており、周辺的な参加者は中心的な参加者に比べ何者であるのかが知られていないため、自己表現活動に従事する能力が求められているとしている。目標言語のスピーチ・コミュニティで彼らの目標とする「日本人と問題なく話すレベル」、つまり中心的な参加者になるために、まずはそのコミュニティにおいて周辺的な参加者としてコミュニティに参加するための能力を身につける必要がある。その能力を養成するために、自己表現を意識したアウトプットの練習が必要であるとする。

### (2) 「自己表現活動の流れとして、アウトプットが中心の会話練習を取り入れる」

但し、ペアワークに対する抵抗感が強いため、まずはアウトプットに慣れるための作文や朗唱練習を十分に行い、その上で段階的にペアワークを取り入れる。

### (3) 「教師は、教室内のコミュニケーション構築に力を注ぐ努力をする」

教室内の活動をより意味のあるものにするために学習者の意見を積極的に取り入れ、活動のあらゆる決定は、教師一人で行っているのではなく、学習者と共に創り上げていくということを常に心がけ、また学習者にもそれを示す。

以上の提案が可能になったのは、ビリーフ調査を行ったからであり、ビリーフ調査の重要性を示したものである。今後、提案した活動を実際の教室活動に取り入れ、それにより彼らの学習意欲が向上していくのか、その有効性を確認していきたい。



## 参考文献

- ダン・クイン・チャム (2003) 「ベトナムにおける日本語の会話授業の改善ーコミュニケーション活動を積極的に取り入れるためにー」 『日本語教育指導者養成プログラム論集』 2, pp. 29-64
- Horwitz Elaine K. (1987) *Surveying Students Beliefs About Language Learning*. In Anita Wenden & Joan Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, pp.119-129, London: Prentice Hall International
- 西口光一(2015) 「ことばのジャンルと基礎第二言語教育のデザイン」 『対話原理と第二言語の習得と教育 第二言語教育におけるバフチンのアプローチ』, pp. 21-39, くろしお出版
- 佐々木倫子(2018) 「日本語学校の質的保証ー混乱からの脱却ー」 『2018 日本語教育学会春季大会 予稿集』, pp. 40-49
- 志甫啓(2015) 「外国人留学生の受入れとアルバイトに関する近年の傾向について」 『日本労働研究雑誌』 662, pp. 98-115
- 嶋田和子(2015) 「談話能力の育成をめざした教育実践ー初級スタート時から談話教育を考えるー」 『プロフィシェンシーを育てる3 談話とプロフィシェンシーその真の姿の探求と教育実践をめざして』, pp. 174-200
- 瀬古悦世・藤澤好恵 (2016) 「ベトナム人日本語学習者の特性：神戸国際大学国際別科のビリーフ調査結果をもとに」 『神戸国際大学紀要』 90, pp. 1-12
- 横山直子(2010) 「ベトナム人日本語学習者の日本語学習ビリーフーベトナム・ハノイ国家大学外国語大学の場合ー」 ベトナム・ハノイ国家大学外国語大学学術リポジトリ  
<<http://www.data.ulis.vnu.edu.vn/jspui/handle/123456789/1336>> (参照 2017. 11. 30)

## 引用事典

『新版日本語教育事典』 (2005) 日本語教育学会

## 参考サイト

「稼げる」と勧誘され、借金して日本へ：急増する日本語学校留学生の“闇”， nippon.com  
<<https://www.nippon.com/ja/currents/d00340/?pnum=1>> (2018. 07. 08)

## **Убеждения и предпочтения вьетнамцев-учащихся школы японского языка при изучении японского языка**

Сатоми Санада

(студентка-магистрантка Университета иностранных языков Киото)

### **Абстракт**

В последние годы увеличился поток иностранных студентов-трудовых мигрантов, прибывающих в Японию с целью трудоустройства в стране. Существует устойчивое мнение, что эти студенты не проявляют интереса к изучению японского языка. Однако для выяснения истинного положения необходимо провести анализ убеждений и предпочтений учащихся и на его основе разработать методику эффективного преподавания им японского языка. Автор статьи, работающий в школе японского языка, отмечает необходимость проведения опроса среди студентов-трудовых мигрантов для оценки их действительных предпочтений на примере группы из 34 учащихся-вьетнамцев. На основе анализа результатов проведенного опроса разработаны соответствующие методы проведения активной работы в классе.

**Ключевые слова:** студенты-трудовые мигранты, учащиеся-вьетнамцы, убеждения и предпочтения при изучении языка, активная работа в классе, общение в классе

**実践報告**

UDK 37.012:811.512

## 漢字学習での ICT の利用及びデジタル漢字教材の開発

ヴォロビヨワ ガリーナ (ビシケク人文大学)

### 要約

本稿は第2回キルギス日本学日本語教育国際研究大会での発表内容の報告である。情報通信技術を利用した漢字学習手段の概観をし、開発中のデジタル漢字教材を紹介する。漢字の成り立ち、筆順、読み方、字義、漢字語彙、漢字辞書に関するソフト、漢字のeラーニングシステムについて述べる。デジタル漢字教材の基盤になる世界観の漢字意味ネットワークの説明をし、さらに漢字学習法の説明と日本語能力試験のN5とN4の漢字を含んだ開発中のデジタル漢字教材について記す。

**キーワード:** 漢字学習, ICT, デジタル漢字教材, 日本語能力試験, 漢字意味ネットワーク

### 1. はじめに

情報通信技術 (ICT - Information and Communication Technology) を利用した学習を eラーニング (electronic learning) という。ICT の発達により、漢字 eラーニング用のソフトの様々な種類が開発されている。例えば、漢字の成り立ち、筆順、読み方、字義、漢字語彙、漢字辞書に関するソフト、漢字の eラーニングシステムなどがある。本稿では ICT を利用した漢字学習手段の概観をし、開発中のデジタル漢字教材を紹介する。

### 2. 漢字学習の特徴

表音文字のローマ字、キリル文字などを覚えると一生問題なくどの文章でも読めるようになる。それに対して漢字学習はフィニッシュがない。一度勉強し始めると一生勉強することが必要となる。その理由は文章を読むと未習の漢字が現れること、また既習の漢字の場合でも未習の熟語が現れることが普段のことであるからである。

「人に魚を与えると1日で食べてしまう。しかし人に釣りを教えれば生涯食べていくことが出来る」という諺がある。教育でも「魚を与えるのではなく、魚の釣り方を教えよ!」という原理は重要である。適切な漢字学習法は学生の資質や個性、経験、知識量、興味によって異なる。漢字を教えると共に漢字学習法を教えるのは欠かせないことである。21世紀の現在その学習法の中に ICT を利用した学習法が重要な役割を果たしている。

### 3. 情報通信技術 (ICT) を利用した漢字学習手段の概観

川口 (2010: 56) はコンピュータを利用した漢字教育について「学習者主体となるような教室運営をし、かつ、少ない授業時間を補えるよう、サイトやソフトを活用し、また、メール交換やブログなどの場で実際に漢字を使わせてみることで学習動機を上げていく手助けになると思われる」と述べている。さらにコンピュータ時代には ICT に基づいた多様な漢字学習用のソフトが生まれ利用されている。

### 3.1. 漢字の成り立ちのアニメーションのソフトの例

図1では連想記憶法に基づく漢字の成り立ちのアニメーションのソフトの画面を提示する (<http://www001.upp.so-net.ne.jp/shimomura/meruhen.html>)。画面の絵を押すと成り立ちのアニメーションとストーリーが出る (図2)。



図1 漢字成り立ちのアニメーションのサイトの画面の外観



図2 漢字「牛」の成り立ちのアニメーションとストーリーの画面の外観

### 3.2. 漢字の筆順を学ぶ用のソフトの例

漢字の筆順の学習を支援するためのソフトの中に次の多様なものがある。

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。漢字の形を自動認識させることにより、漢字の意味や読みを連合的に検索表示すること

ができる。漢字の正しい筆順の練習もできる(図3)。

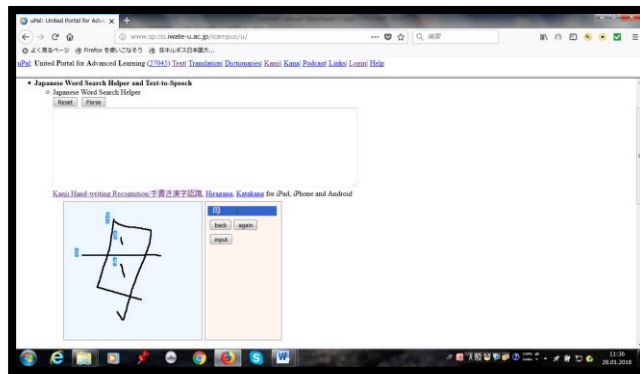


図3 「手書き漢字認識システム」の画面の外観

サイト <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。図4と図5では常用漢字 2136 字の筆順を学ぶソフトの画面を提示する。漢字は読み方と画数で選ぶことができる、筆順以外に各漢字についての様々な情報を見ることができる。

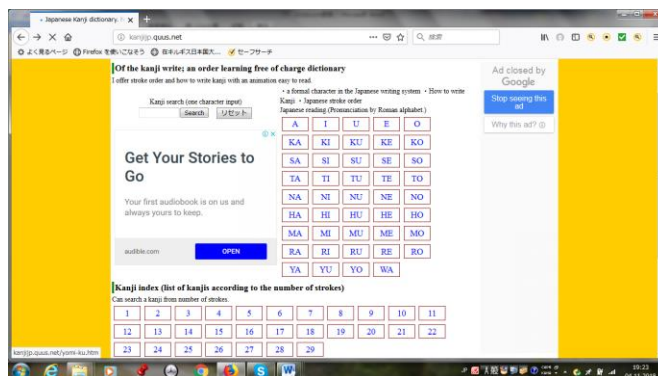


図4 常用漢字 2136 字の筆順を学ぶソフトの画面の外観



図5 常用漢字 2136 字の筆順を学ぶソフトの画面の外観

サイト <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(図6)。



図6 7528の漢字を収録した漢字の正しい筆順のサイトの画面の外観

サイト <https://nihongoichiban.com/home/japanese-kanji-directory/> 「Nihongo ichiban」では日本語能力試験のレベルごと漢字の筆順などを学ぶことができる (図7, 8, 9)。

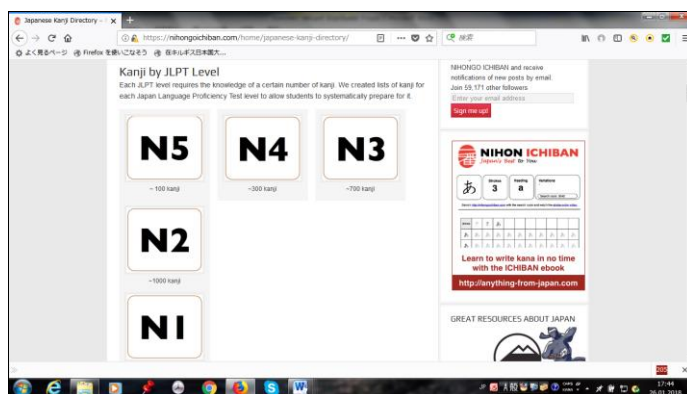


図7 「Nihongo ichiban」サイトの漢字学習に関する画面の外観

日本語能力試験 N5 の漢字のリストは以下で見ることができる。

<https://nihongoichiban.com/2011/04/10/complete-list-of-kanji-for-jlpt-n5/>

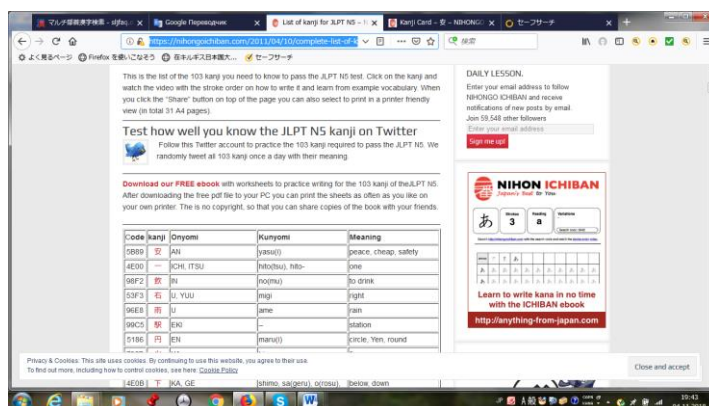


図8 「Nihongo ichiban」サイトの日本語能力試験 N5 の漢字のリスト

例えば、漢字「紙」の筆順を以下でみるができる。

<https://nihongoichiban.com/2011/05/02/jlpt-kanji-紙>

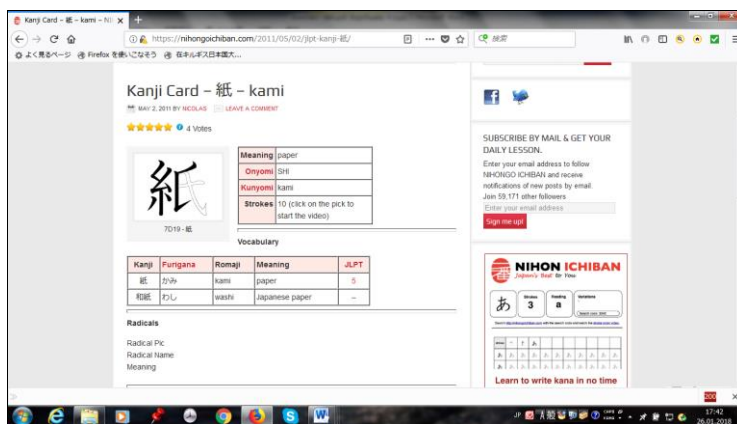


図9 「Nihongo ichiban」サイトのN5の漢字「紙」の筆順のアニメーション

### 3.3. ロシアで開発された和露漢字辞典「Yarxi」

図10ではロシアで開発された和露漢字辞典「Yarxi」の画面を提示する。画数、読み、意味、構成要素で漢字の検索ができる。そのあと漢字情報が出る。



図10 和露漢字辞典 YARXI

### 3.4. 漢字の検索システム [kanji.sljfaq.org/kanjivg.html](http://kanji.sljfaq.org/kanjivg.html)

図11では漢字検索システムの画面を提示する。部首、マルチ部首、手書き、四角号碼などの方法で漢字の検索ができる。そのあと漢字情報が出る(図12)。



図 11 漢字検索システム <https://kanji.sljfaq.org/mrj.html>



図 12 漢字検索システム。竹冠による検索の例

### 3.5. 漢字の意味・読みの練習及び自己テスト用のソフト Kanji Gold

図 13 では漢字の意味と読みを学習したり、その知識をテストしたりするための Kanji Gold というソフトの画面を提示する。学習対象漢字群を作って、ソフトを利用して、その漢字群の中の漢字の意味・読みの練習と自己テストができる。



図 13 Kanji Gold の画面



### 3.5. スマートフォンで使える漢字学習用のソフトの例

スマートフォンで使える様々な漢字学習用のソフトが開発されている。図14と図15ではその例を提示する。

#### ①JED – Japanese Dictionary Japanese Kanji Study

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.umibouzu.jed>

#### ②Japanese Kanji Study

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mindtwisted.kanjistudy>



図14 JED - Japanese Dictionary の画面



図15 Japanese Kanji Study の画面

### 3.6. KK2.0 (KanjiKreativ) E ラーニング

KK2.0 ( KanjiKreativ ) E ラーニング :1945 常用漢文字学習プログラムである (<http://www.kanjikreativ.com/index.php>)。1945 字の旧常用漢字を教えるためにその漢字から 280 個の構成要素を抽出して、分野ごとに分類し、先にアニメーションでその構成要素の意味を教える。その後増分式に 2 個以上の構成要素からできた合体漢字を構成して、その漢字の意味を要素の意味から予測できるような教え方をしている (山田ボヒネック 2008)。画面の概観は図16と図17に提示してある。

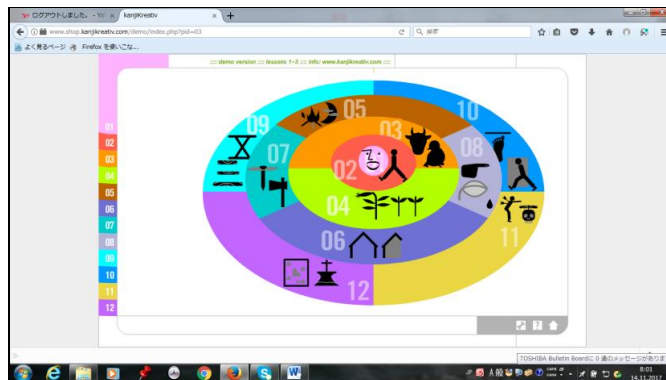


図 16 Kanji Kreativ E ラーニング:1945 常用漢文字学習プログラム



図 17 Kanji Kreativ E ラーニング:1945 常用漢文字学習プログラム

#### 4. 体系的な漢字学習の支援を目指すデジタル漢字教材の開発

##### 4.1. デジタル漢字教材の優位点

筆者は 2005～2007 年に『漢字物語 I, II』という教材を作成して出版した（ヴォロビヨフ&ヴォロビヨワ 2007, ヴォロビヨワ 2007）。『みんなの日本語漢字』という教材と一緒に使うために同じ漢字群を扱って同じ順番で並べた。『漢字物語』の中心は漢字を覚えるためのストーリーである。キルギス日本人材開発センターなどの機関で実際に使用して、アンケート調査の結果、効果的であることが明らかになった。『漢字物語』の作成と普及をした経験に基づいて今度は冊子体の教材を出版するのではなく、インターネットで自由に使えるデジタル教材を開発することにした。開発中のデジタル教材の優位点は以下の通りである。

1. 学習目標、ニーズに基づいて学習対象漢字が自由に選択できる
2. 日本語能力試験の希望のレベルに入っている漢字が選択できる
3. 興味のある分野の漢字が選択できる
4. 自分のペースで学習できる
5. ハイパーリンクで選択された漢字のデータのページに移動できる
6. ハイパーリンクで選択された漢字の意味や読みの練習やテストのソフトが使える
7. 2つの言語、日本語とロシア語で利用できる。

## 4.2. デジタル漢字教材の基盤になる世界観の漢字意味ネットワーク

教材では2193の漢字を扱う予定である。それは2136字の常用漢字及び常用漢字に入っていない57字の日本語能力試験の漢字である（表1, 図18）。

表1 意味的グループの漢字数

番号	項目	Item	群5	群4	群3	群2	群1	合計
			字数	字数	字数	字数	字数	
1	数学	Mathematics	14	5	21	15	26	81
2	物理学	Physics	16	31	28	21	56	152
3	言語学	Linguistics	4	13	16	14	48	95
4	他の科学	Other sciences			14	9	26	49
5	家族	Family	12	18	27	9	25	91
6	天	Heavens	4	3	1	3	2	13
7	場所	Places	16	9	7	23	33	88
8	現象	Events		1	6	7	12	26
9	動物	Animals	1	10	3	9	24	47
10	植物	Plants	2	3	6	14	37	62
11	体	Body	2	8	18	24	64	116
12	性格	Qualities	3	4	2	9	98	116
13	感情	Feelings	1	5	41	24	117	188
14	所有権	Ownership	4	3	8	10	21	46
15	健康	Health		7	9	13	39	68
16	動作	Actions	1	25	56	19	191	292
17	文化	Culture		10	12	12	44	78
18	教育	Education	11	19	41	22	53	146
19	ビジネス	Business	4	11	34	32	44	125
20	技術	Technology		8	32	49	122	211
21	建物	Structures	2	13	10	22	23	70
22	交通	Transport	5	2	6	8	11	32
	合計	Total	102	208	398	368	1116	2193

意味ネットワークは主題領域（subject area）の社会で使用される知識の情報モデルである。数学的にはグラフとして定義される。意味ネットワークは、ノードの集合とリンクの集合で構成される。

ノードは物理的な物体、概念、事象、状況、プロパティ、プロセスなどのオブジェクトを表現する。リンクはオブジェクト間の関係を表す。漢字の22の意味的項目を確定して、2193の漢字を分類した(ヴォロビヨワ, ヴォロビヨフ&横山 2014)。世界観の漢字意味ネットワークから学習対象漢字が選択できるようにする。ハイパーリンクを利用して、選択した意味的項目に移動できるようにする。

各項目内の漢字は、易しいものから難しいものへという順序で学ぶことができるようになる。項目に入っている漢字数が多いため、より小さな群、グループに分けた。例えば、項目「数学」には59字の漢字が含まれている。それを4~13字の漢字を含む7つのグループに分けた。分類の目的は学習者が自分の目標、ニーズに相当する漢字の分野を選んで、学習できることである。

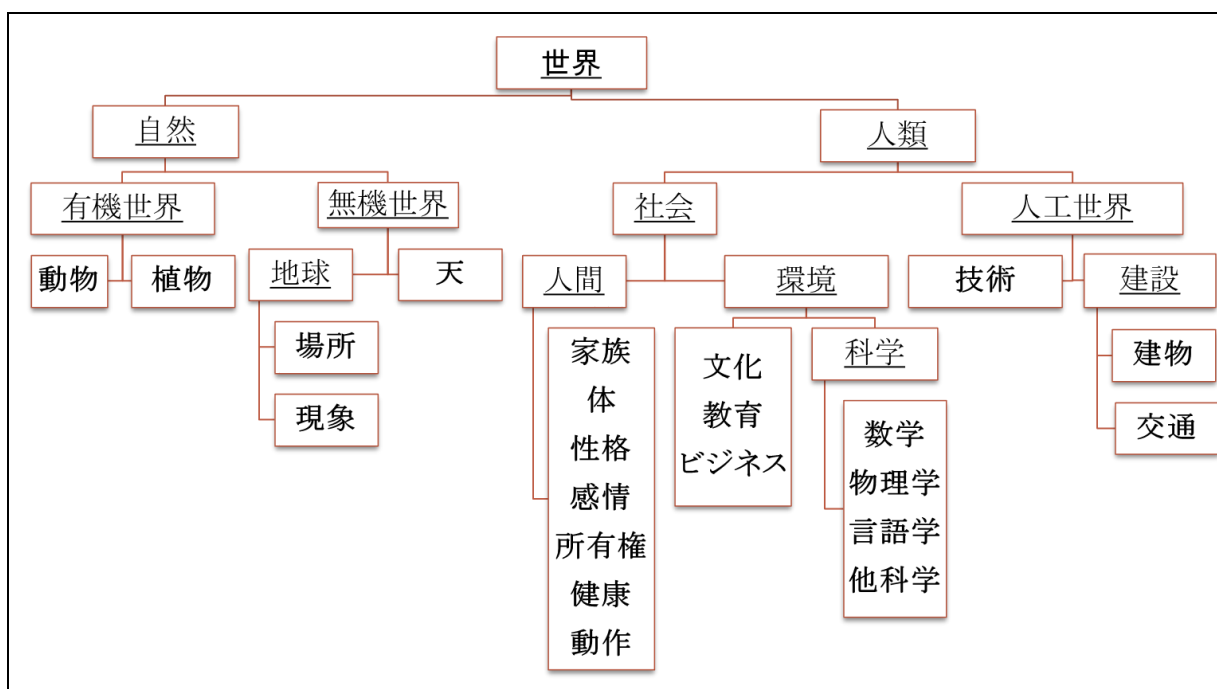


図 18 世界観の漢字意味ネットワーク

#### 4.3. デジタル漢字教材の理論的基盤

筆者は漢字教材の理論的基盤についてヴォロビヨワ(2014), ヴォロビヨワ&ヴォロビヨフ(2017A)で述べた。人間の心内辞書(mental lexicon)に各々の漢字の心像(mental image)が保存されている。漢字の心像を利用し、人間は漢字の識別や再生ができる。漢字能力段階が徐々に進むにつれて心内辞書に保存されている各々の漢字の心像が画の塊から構成要素の塊へ徐々に変化している。漢字の心像は人の漢字能力に依存すると思われる。漢字指導の目的は多次元的な(マルチモーダルな)漢字の心像の構成である。そのイメージは意味、読み、画、構成要素、筆順、語彙などを含む。指導法については、ヴォロビヨワ・ヴォロビヨフ(2017B)で{画 → 片仮名 → 漢字}という階層的な指導法を詳説した。漢字構造の分析の結果を漢字指導で生かして、画と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する。デジタル教材にもそのアプローチを使用する。

#### 4.4. 日本語能力試験のN5とN4の278字の漢字を含むデジタル漢字教材

節4.2で紹介したプロジェクトは大がかりなので実現にはとても時間がかかる。そこで、日本語能力試験のNごとにデジタル教材を開発することにした。第1段階として日本語能力試験のN5とN4の278字の漢字を8つの項目に分類した。それは「数字」、「人間」、「自然」、「科学と教育」、「建設」、「技術」、「活動」及び「使用頻度の高い漢字」である。次にそれぞれの項目の漢字をグループに分類した。例えば、項目「人間」のグループは「体」、「家族」、「健康」、「家」である。各漢字を勉強する際に、ハイパーリンクを通して必要なデータ（意味、読み、部首、画数、語彙、覚えるためのストーリー）を提示する。さらに漢字の意味や読みの練習ができるソフトがハイパーリンクを通して使えるようにした（図19）。

**開発されるデジタル漢字教材からの例**  
**「方向」というグループの漢字**

1	方	direction
2	下	below
3	上	above
4	右	right
5	左	left
6	入	enter
7	出	exit
8	外	outside
9	中	inside

図19 開発されるデジタル教材からの例

#### 5. まとめ

本稿では漢字学習における情報通信技術の利用の重要性について述べ、現在インターネットで利用できるソフトを概観し、次に漢字学習を支援するデジタル漢字教材の理論的基盤について記した。さらに漢字学習法の説明と日本語能力試験のN5とN4の漢字を含んだ開発中のデジタル漢字教材について述べた。

今後の課題はN3とN2の漢字のデジタル教材開発である。

## 参考文献

- ヴォロビヨフ・ヴィクトル, ヴォロビヨワ・ガリーナ(2007) 『漢字物語Ⅱ』 ビシケク, Lakprint
- ヴォロビヨワ・ガリーナ (2007) 『漢字物語Ⅰ』 ビシケク, Lakprint
- ヴォロビヨワ・ガリーナ(2014) 『構造分解とコード化を利用した計量的分析に基づく漢字学習の体系化と効率化』東京, ノースアイランド<[http://www.grips.ac.jp/jp/dtds3/galina\\_vorobeve/](http://www.grips.ac.jp/jp/dtds3/galina_vorobeve/)>
- ヴォロビヨワ・ガリーナ, ヴォロビヨフ・ヴィクトル&横山詔一(2014) 「新常用漢字の意味的クラスター化と日本語教育の漢字教材開発への応用」『NINJAL 国際シンポジウム第8回 日本語実用言語学国際会議 The eighth International conference on practical linguistics of japanese (ICPLJ8) 原稿集』112-115, 国立国語研究所
- ヴォロビヨワ ガリーナ, ヴォロビヨフ ヴィクトル (2017A) 「非漢字系日本語学習者の漢字学習における阻害要因とその対処法—体系的な漢字学習の支援を目指して—」『国立国語研究所論集』12:163-179 <<http://doi.org/10.15084/0000085>>
- ヴォロビヨワ・ガリーナ, ヴォロビヨフ・ヴィクトル (2017B) 「片仮名と漢字の形の類似点を考慮した指導法」『中央アジア諸国日本研究カンファレンス論文集』32-41, アルマトゥイ, アル・ファラビ カザフ国立大学
- <[https://tsukuba.repo.nii.ac.jp/index.php?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_snippet&index\\_id=5945&pn=1&count=20&order=7&lang=japanese&page\\_id=13&block\\_id=83](https://tsukuba.repo.nii.ac.jp/index.php?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_snippet&index_id=5945&pn=1&count=20&order=7&lang=japanese&page_id=13&block_id=83)>
- 川口さち子 (2010) 「ヨーロッパにおける漢字の教育と学習—自律学習の可能性—」『JSL 漢字学習研究会誌』2, 52-58
- 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』169-175

## **Об использовании информационно-коммуникационных технологий при изучении японских иероглифов и о разработке электронного учебника по иероглифике**

Галина Воробьева (Бишкекский гуманитарный университет)

### **Абстракт**

Данная статья представляет собой отчет о содержании доклада на 2-й Международной научной конференции по японоведению и методике преподавания японского языка в Кыргызской Республике. В статье содержится обзор применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) при изучении японских иероглифов, а также описывается подход к разработке электронного учебника по иероглифике

В статье приводятся примеры программного обеспечения для изучения происхождения, порядка написания, чтений, значений иероглифов, иероглифической лексики, для использования электронных иероглифических словарей, а также примеры систем электронного изучения иероглифов. Описав иерархическую семантическую сеть иероглифов «картина мира», которая должна стать основой электронного учебника по иероглифам, автор рассказывает о разрабатываемом электронном учебнике по иероглифам, включающем ознакомление с методами изучения иероглифов, а также иероглифы начальных уровней N5 и N4 официального экзамена по японскому языку.

**Ключевые слова:** изучение иероглифов, ИКТ, электронные учебные материалы, официальный экзамен по японскому языку, иерархическая семантическая сеть иероглифов

**実践報告**

UDK 811.512 (575.1)

## ウズベキスタンにおける年少者日本語学習クラブに関する実践報告

ウマロヴァ ムノジャット (ウズベキスタン国立世界言語大学)

### 要約

本稿では、ウズベキスタン共和国、タシケント市に位置する小学校において2018年4～5月の2ヵ月に渡って行われた年少者日本語学習クラブについて、クラブ概要、各授業の構成や内容など授業実施の取り組みを報告する。本クラブはウズベキスタン国立世界言語大学附属イノベーションセンターの主催で、小中等教育において日本語を取り入れる企画の第一歩として実施されたものである。

クラブの最後日に発表会を行い、またクラブに対する保護者の感想をアンケート調査によりまとめ、今後の年少者日本語教育に関する課題設定についても言及した。

**キーワード：** 教育事情、年少者日本語教育、やさしい日本語、学習者との関係作り

### 1. 年少者日本語学習クラブの背景

現在、ウズベキスタンにおける日本語学習者数はウマロヴァ(2018)によれば1000人を超えている。これはリッセー(高校に該当する教育機関2ヶ所)、高等教育機関及びウズベキスタン・日本センターのデータのみで、実際は数多くの言語センターも新設され、実数はこれよりも多いと考えられる。ただし、今までのウズベキスタンにおける日本語教育といえば、ほとんどが大学生を対象にしている。彼らの知識は主に日本語基礎知識にとどまり、さらに上級の学生の場合は、日本語能力検定試験N2を獲得するレベルの学生までである。また、リッセーで日本語を第一外国語として学習後、大学に進学した学生たちは日本語をもう一度ひらがなから勉強する制度になっている。その背景については、様々な要因が絡まっているため、本稿では触れない。

一方、グローバル化が進展する現在、ウズベキスタンと日本両国間でも年々経済・科学・文化・教育面での関係が深まっているが、ウズベキスタン側で日本語に堪能な人材が育っておらず、それが両国関係発展を妨げる要因となったケースもしばしば耳にする。

そのため、小学校から日本語を取り入れ、基礎・背景知識をそこで始め、大学では中・上級日本語や専門日本語など技能別及び分野別の日本語を身につけることが望ましいのではないかと思ったのが、本企画を試みたきっかけである。

### 2. 年少者日本語学習クラブの概要



本クラブはタシケントにある2つの学校、合計5つの4年生クラス(約200名)において行われた。現在ウズベキスタンでは、国の外国語教育スタンダード(指導要領)に基づき、小学校は1年生から英語とロシア語を週2回から3回まで学習している。小学校低学年でも、外国語の学習経験を有するということが有利な環境と言えるが、今回の実践は、そうした環境下で年少者が普段耳にしたことのない日本語を学習できるかを試す機会ともなった。

クラブの学習内容は、大学で日本語教育実習を受けた優秀な学生及び日本語教育経験のある日本人ボランティア(JOCV、国際協力機構青年海外協力隊)と協力して作成した。授業には、各クラスに教員を2名ずつ配置した。うち1名は授業を担当し、もう一名はアシスタントである。日本人ボランティアは、各クラスを巡回する体制をとった。配布資料、教材は日本で出版された子供向けの日本語教科書などを参考にし、本邦向きに加工して自作したものを使った。また、ボードに大きい数字の表や箇条書きにした自己紹介の表を貼ったり、A4サイズの絵カードを使用したりした。

表1 年少者日本語学習クラブ概要

クラブ実施期間	2018年度4月～5月 週1回、合計8回の授業
授業担当者	日本語学科の学部4年生5名、JOCV日本人ボランティア1名
担当クラス	81番学校 小学校4年生 A組, B組, 毎週火曜日 34番学校 小学校4年生 A組, B組, E組 毎週金曜日 (各クラス:36-40名からなる約200名の生徒が対象)
クラブの目標	① 日本語で挨拶や自己紹介ができるようになる。 ② ひらがなを読めるようになる。ひらがなカードの語彙が言える ③ 日本の地理、伝統文化などについて背景知識を身につけ、質問されたら即座に答えられるようになる。
教科書	自作プリント教材
参考書	『にほんごを学ぼう』文部省、『こどものにほんご』スリーエーネットワーク、 『おひさま』くろしお出版
評価方法	発表会(ひらがな大会、日本クイズ大会、数字クイズ大会、自己紹介の発表)

### 3. 各授業の構成内容と流れ

たった8回の授業であったため、年少者の習得負担に配慮し、授業の前半をひらがな学習や自己紹介の練習にあて、後半は年少者に興味を持たせるように、またクラスの雰囲気作り、年少者との関係作りといった目的で日本知識クイズや豆つかみ、日本の歌(「幸せなら手をたたこう!」)やおりがみなど、文化を紹介する授業形式にしてバランスをとるようにした。また、ひらがなは書くのではなく、読むだけに限り、ひらがなの語彙カードも導入した。1回につきひらがなを10個覚える練

習に設定した。8回目の授業を発表会にし、年少者の保護者や日本語関係の来賓を招待し、試験というよりは祭りの形式で行い、簡単な賞品も用意した。発表会の最後に保護者に子供の日本語学習についての感想をアンケート形式で回答してもらうように依頼した。

表2 授業内容概要

授業数	授業内容 (1回につき45分)
1回目	挨拶(おはようございます/こんにちは/こんばんは)、 ひらがな あ〜か行、ひらがなカードの語彙 自己紹介1(はじめまして/どうぞよろしく/名前が言えるようにする)
2回目	前回の復習、ひらがな さ〜た行、ひらがなカードの語彙、 自己紹介2(〜さいです/数字(0-10、20、30~100))
3回目	前回の復習、ひらがな な〜は行、ひらがなカードの語彙、 自己紹介3(くだもの・やさいが好きです)、豆つかみゲーム
4回目	前回の復習、ひらがな ま〜や行、ひらがなカードの語彙、 自己紹介4(スポーツが好きです)、「手を叩こう」歌
5回目	前回の復習、ひらがな ら〜ん行、ひらがなカードの語彙、 歌の練習、日本クイズ
6回目	ひらがな復習、歌の練習、おりがみ紹介
7回目	挨拶、自己紹介、数字、ひらがな語彙の復習、つかみゲーム
8回目	発表会

#### 4. 今後の課題

本年少者日本語学習クラブは、まず、小学生の年少者が日本語を学習できるかを確かめるために実施され、その結果、以下のことが分かった。

(1) クラス運営：人数が多いとクラスマネージメントが難しくなる。特に、日本語の発音ができているかどうかの確認は難しかった。ロシア語や英語のような外国語の授業では、クラスは二つに分かれるので次回は同じように(15~20名)してもらうように依頼したほうが望ましい。

(2) 時間配分：学習者のその日のムードや理解度、教師の雰囲気作りにより、時間配分のコントロールができなくなったことがあった。そのときに予定表通りに進むために急いでタスクを達成しようとしたが、次回復習のときに確認してみると、当然であるが、あまりよく習得されていなかった。予定表は一案として認め、それより多少遅れても学習者の理解するスピードに合わせて授業をするほうが効果的であった。

(3) 学習者との関係作り：授業は豆つかみ、折り紙、歌など、ストレスを解消する部分と、授業項目を前向きに学習する部分とがあり、授業のバランスがとられていたところがよかったというのがアンケート調査結果からも分かったことである。また、授業中、耳にしたことのない日本語の発音が聞き取れなくて不安を感じる学習者が出ることを想定し、かつ、時間を節約し、ミニマルペアの会話練習に際し正確さを求めるためにメイン教師のほかにもう一人のアシスタントを配置したことは、やはり効果的であった。

(4) ティーチーズトーク (teacher's talk)：授業中できるだけやさしい日本語を使用し、自己紹介の内容も簡略化して学習者には短く、やさしく発音できるように工夫した。例えば、自己紹介の最後は、「どうぞよろしくお願いします」の代わりに、「どうぞよろしく」のみにして導入された。宿題の確認や導入後の理解確認など、必要に応じて母語（ウズベク語）も使用された。一方、数字、挨拶、ひらがなの語彙カードには語彙に当てはまる絵や表記があり、訳なしで導入された。

以上、年少者日本語教育を2ヶ月に渡り試験的に実施したが、学習者には楽しそうだった反面、難しくもあった。上で述べたような課題を解決し、今後、年少者日本語教育を考える上では、本邦向けの教材開発が必要である。また、年少者に日本語が教えられる専門の人材の育成が望まれる。



図1 ひらがな練習



図2 会話練習



図3 発表会のひらがな大会



図4 発表会の集合写真

参考文献

Umarova Munojot (2018) “Teaching Foreign Languages and Applied Linguistics”,

“Ўзбекистонда япон тилини ўқитиш ҳолати” Tashkent, pp. 390-393

西原鈴子 (2002) 『こどものにほんご』 スリーエーネットワーク

文部科学省 (2018) 『にほんごをまなぼう』 第22版

## **О кружках по изучению японского языка в общеобразовательных школах Республики Узбекистан**

Муножат Умарова (Узбекский государственный  
университет мировых языков)

### **Абстракт**

В данной статье описывается опыт работы кружков по изучению японского языка в двух общеобразовательных школах города Ташкента Республики Узбекистан. Кружки были организованы при содействии Республиканского научно-практического центра развития инновационных методик обучения иностранным языкам Узбекского государственного университета мировых языков и районного отделения Министерства народного образования с апреля по май 2018 года в целях создания системы непрерывного обучения иностранным языкам. Это первая попытка внедрения изучения японского языка в общеобразовательных школах.

В статье описывается содержание всего курса и отдельных уроков. Кроме того, в ней отражены особенности преподавания японского языка ученикам средней школы с использованием упрощенного варианта японского языка. При преподавании учитываются такие аспекты, как создание приятной атмосферы в классе при развитии навыков устной речи и формирование общеобразовательных знаний о стране изучаемого языка. Результаты работы были оценены на основании проведенного состязания и анкетирования родителей детей, посещавших кружки.

**Ключевые слова:** система непрерывного образования, преподавание иностранных языков в средней школе, упрощенный вариант японского языка, создание приятной атмосферы в классе

**実践報告**

UDK 37.012:811.512

## 中等日本語教育と中等教育学校のための日本語漢字教科書開発 (初級) について

ヌスワリエワ ジルディズ (ビシケク人文大学)

### 要約

2017年10月からビシケク市69番ギムナジアの日本語授業では「Балдар үчүн KANJI BOOK для детей」を使用してきた。本稿では、教材開発プロセス、開発教科書の概要、開発目的、教科書の特徴と今後の課題について詳述する。

開発した教科書は、日本語の漢字を容易に学んだり、習得したりするために、キルギス国内の中等教育学校だけではなく、日本語の漢字の勉強を独学中の者でも使うことが可能である。なお本書は、キルギス語母語話者及びロシア語母語話者のどちらも問題なく使用できる。

**キーワード：**初中級レベル、日本語の漢字、教科書開発、キルギス語、ロシア語、キルギス

### 1. 第69番ギムナジアの日本語教育の現状

学校の名称：「ビシケク市立サティルガノフ記念第69番ギムナジア」

第69番ギムナジアでは、主に英語、ドイツ語、中国語を中心とした外国語教育が行われている。時間数は学年とクラスの専攻によって異なっている。中国語とドイツ語は第1外国語として指定されており、それらの言語と同時に、英語も第2外国語として教えられている。

日本語学習者数は現在50名で、9月からは38名増える予定である。学習時間数は週に5時間、年間170時間である。本校での日本語教育は2011年から始まっている。当初は、日本語に興味を持っているだけの学習者のための「講座」という形で教えられてきた。2015年からは5年生と6年の2クラスに日本語が第2外国語として教えられるようになった。これらのクラスはまだ日本語を継続して学習している。2017年9月から、5年生以上のクラスで毎年1つのクラスに日本語授業が開講されることになった。今年の9月からも1つのクラスに増える予定である。日本語教師の人数は現在2名である。日本語を教えるとき、どの教材を使ったらいいのかという教材の問題が起きて、最初の頃は『こどものほんご：外国人の子どものための日本語（スリエーネットワーク）』を使っていた。この教材は非常に有効であったが、例文は、キルギス人学習者には分からないところが多く、キルギスの中等教育学校の日本語学習者に合う教材作成が課題である。

### 2. 日本語教育が開始されたきっかけと日本語教育の目標

日本語教育を高校から導入したいと考えたのは、大学より初等中等学校の学習者の数が多く、若いころから始めたら、より高い効果が得られると考えられたからだ。筆者は大学で14年の日本語教授経験があるため、より広い視野の獲得のためにも、中等教育学校の生徒を対象を広げ、日本語を教えたいと感じていた。現在の学校で日本語を教え始めてから、自分の本当にやりたかったことを見つられたように感じられる。そこで、中等教育学校の学習者のために、日本語教材開発にも取り組み、『子供のための漢字BOOK』を作成して、実践に用いている。

本校での日本語教育の目標は、将来キルギスの日本語学習者も日本へ留学し、日本を自分の目で見られるようになることだ。キルギスと日本の学校の間には交換留学のような協定ができればとも期待している。

日本語の学習は、中学生くらいから始めると一番いいと筆者自身は感じている。ちょうど、その時期は生徒の意見もしっかりし、将来の夢、興味・関心など明確になり始める段階であるからだ。そこで、日本語の勉強を始めることで、自分の国と日本や他の国を比べ、キルギスの文化を客観的に捉えることができるようになると思う。日本語学習を通して、子供の世界への考え方と想像力を広げたいのである。

日本語教育は中学生の段階でこのように視野を広げることで、将来、大人になった時に、広い視野での確かな判断のできる大人になることができると期待している。

日本語の授業では、日本と日本語に関するものをキルギスとキルギス語と比較をしながら教えるように心がけている。

それは、若いころから、少しずつグローバル化が進む社会の中で広い視野を持った大人になれるのではないかと期待するからである。例えば、授業のテーマが「食事」の場合、「日本人の食事マナー」、「日本人の食事」などを「キルギス人」と比較しながら、やっている。それには、必ずビデオや絵を用い、時にはパワーポイントで発表もしたりしている。

加えて、授業中には、筆者が作成した『子供のための漢字BOOK』を使っている。ただしその使い方は、他の漢字教材と少し違っていると思われる。毎回の授業中10-15分ぐらいだけの勉強になっている。この教材の中に出る漢字の意味、成り立ち、その漢字を使った表現例など全て、ロシア語とキルギス語に訳されている。一回の授業では二つの漢字扱うという決まりになっている。その二つの漢字も意味的同じグループになっている漢字である。例えば、学校に関するものであって、最初は「学」その次は「校」という形になっている。その他に、漢字の部首、書き順、音読み、訓読みも組み込まれている。

この教材は、これまでキルギス人日本語学習者にとって複雑であった漢字の勉強が優しくなるように作られている。学習者の負担にならないように毎回の授業では10-15分だけの漢字勉強で十分であるという考え方である。大学生と比べると中等教育学校の生徒には漢字の勉強をもっと優しく、面白くしないと継続して学習することが難しい。漢字の勉強と同時に、書道等の実際の文化体験も行い、学習者に学んだ漢字を筆で書かせるチャンスを与えるのも面白いのではないかと考えている。

### 3. 開発された教科書の概要

- 教科書の特徴

本書は、日本語の漢字の勉強を始める学習者のための教科書である。教材には166字の漢字が順番となっている。キルギス語、日本語、ロシア語の3つの言語が使われているのが本書の大きな特徴である。

- 構成と内容（表1～5）

本教科書では、漢字の部首、読み方、書き順などを通して、生徒たちが簡単に漢字を覚えられるようになっている。日本語の授業では、漢字の勉強に10-15分ぐらいの時間を設定し、学習を行う。教科書には、学習者がメモを取ったり、漢字の書き順も書いたりできるようになっている。教科書に入っている166字の漢字は簡単なグループ（数字、時間、季節、体、学校、家族、色、動詞）に分けられている。

教科書は日本語の漢字を書く規則、漢字部首の表、漢字練習問題、音訓索引、総画索引から成っている。

- 目的

教科書に出された漢字の学び方と覚え方が子供にとって優しくなること、学習者の漢字の書き順、部首などの覚え方が面白く、簡単に学べるようにするのが教科書の重要な目的である。学習者の漢字の運用能力の向上、つまり読んだり、書いたりすることを目指している。

- 対象

本教科書の対象は、ビシケク市立69番ギムナジアで、すでに1年間日本語の勉強をしている生徒である。生徒は、1年目で平仮名を勉強していて、2年目から片仮名と漢字の勉強を同時に始めることになっている。

- 学習者の年齢

学習者の年齢は10～14歳



表1. 教科書の構成

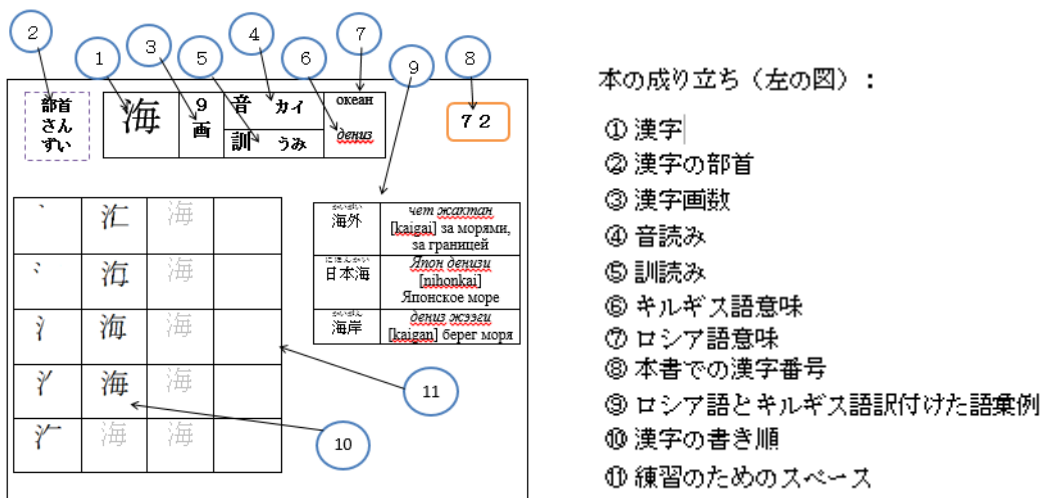


表2. 漢字部首の表

Иероглифтердин ключтарынын (радикалдарынын) таблицасы

部首の表 Таблица ключей (радикалов) иероглифов.

№	部首	名前		意味		例文	
	ключ	аталышы	название	мааниси	значение	мисал	При мер
<b>1 画</b>							
1	一	いち		бир	один	一；三；七； 万；上；下	
2	丨	ぼう、たてぼう		таяк	палка	中	
5	し	おつ		крючок	девять	九	
<b>2 画</b>							
7	二	に		эки	два	二；五	
8	一	なべぶた		капкак	крышка	夜；京	
9	人； 亻	ひと、にんべん、 ひとがしら		киши	человек	人；今；会； 体；休；作； 何	
10	儿	にんにょう、ひとあし		буттар	ножки	先；兄；光	
11	入	いる、いりがしら		кируу	входить	入	
12	八	はち、はちがしら		сегиз	восемь	八；六	
13	冂	えんがまえ		көрсөтмө айнек	витрина	円	
17	凵	かんにょう、 うけばこ		ачык куту	открытая коробка	出	

表3. 漢字練習問題

れんしゅう-10

	中		必		合		谷
	心		要		図		川
	中		必		合		谷
	心		要		図		川
	中		必		合		谷
	心		要		図		川
	中		必		合		谷
	心		要		図		川

一月一日

?

Кириллицейди жазып булгудун оқудулары жазгызып.  
Допишите кириллицей и напишите их чтение:

日	穴	有	出	羽
汗	巨	口	芦	左
欠	必	豕	占	国
姉	人	寸	胃	首
忘	未	夸	广	劫
聿	収	貝	乍	声

	父		祖		兄		姉
	母		父		弟		妹
	父		祖		兄		姉
	母		父		弟		妹

表4. 音訓索引

「あ」			「い」		
あいだ	間	74 (103)	い(う)	言	75 (105)
あ(う)	会	51 (70)	いえ	家	66 (92)
あ(う)	合	61 (85)	い(きる)	生	25 (32)
あお	青	93 (131)	い(く)	行	73 (101)
あお(い)	青	93 (131)	いし	石	58 (79)
あか	赤	94 (133)	イチ	一	9 (1)
あか(い)	赤	94 (133)	い(つ)つ	五	11 (5)
あ(がる)	上	21 (22)	いと	糸	110 (157)
あき	秋	103 (148)	いぬ	犬	46 (61)
あ(げる)	上	21 (22)	いま	今	51 (69)
あさ	朝	88 (125)	いもうと	妹	69 (98)
あざ	字	30 (38)	いり	入	52 (71)
あし	足	41 (54)	い(る)	入	52 (71)
あたま	頭	43 (57)	いろ	色	90 (130)
あたら(しい)	新	49 (66)	いわ	岩	58 (80)
あに	兄	68 (95)	イン	音	96 (138)
あね	姉	68 (96)	イン	飲	81 (118)
あま	雨	56 (75)			

表5. 総画索引

***Иероглифтердин сызыкчалардын  
саны боюнча тизмеси***  
総画索引

**Указатель по числу черт**

*Иероглифтер жазуу сызыкчаларынын саны боюнча берилген. Китепте жайгашкан беттин номери менен (кашада) иероглифтин номери берилген.*

Иероглифы упорядочены по числу черт. Указаны номера страниц, в скобках номера иероглифов.

1 画	бет стр.	3 画	бет стр.	4 画	бет стр.
一	9 (1)	子	37 (48)	王	57 (77)
		女	38 (50)	心	64 (87)
2 画	бет стр.	口	42 (55)	円	65 (89)
二	9 (2)	川	24 (30)	父	67 (93)
七	12 (7)	夕	88 (126)	友	87 (123)
八	12 (8)			戸	112 (161)
九	13 (9)	4 画	бет стр.		
十	13 (10)	五	11 (5)	5 画	бет стр.
人	37 (47)	六	11 (6)	四	10 (4)
入	52 (71)	日	15 (14)	外	23 (27)

4. 今後の課題

本書がキルギスの中等学校の日本語教育を受ける学習者にとって適当な教材となるためには、今後さらに詳細に検討していく必要がある。また、学習者のニーズを探り、より学習者に合わせた教材づくりを行い、さらに上級生を対象とした漢字学習教材を作ること目指したい。

## **Об учебном пособии начального уровня по иероглифам для средних школ «Балдар үчүн KANJI BOOK для детей»**

Жылдыз Нусувалиева (Бишкекский гуманитарный университет)

### **Абстракт**

С октября 2017 года была проведена апробация разработанного учебного пособия начального уровня «Балдар үчүн KANJI BOOK для детей» на уроках японского языка в Учебно-воспитательном комплексе–гимназии № 69 г. Бишкека. В данной статье описывается структура и содержание учебного пособия, говорится о цели его создания и результатах апробации.

Данное учебное пособие может быть использовано для эффективного изучения иероглифов японского языка не только учениками средних школ Кыргызстана, но и начинающими изучение иероглифов самостоятельно. Учебное пособие предназначено для носителей как кыргызского, так и русского языка.

**Ключевые слова:** начальный и средний уровень, японские иероглифы, разработка учебного пособия, кыргызский язык, русский язык, Кыргызстан

学会・研究会報告

## 2-я Международная конференция по японоведению и методике преподавания японского языка в Кыргызской Республике

Галина Воробьева (Бишкекский гуманитарный университет)



25-26 августа 2018 г. в Бишкекском гуманитарном университете им. К. Карасаева состоялась 2-я Международная конференция по японоведению и методике преподавания японского языка. Организаторами конференции являлись Ассоциация преподавателей японского языка Кыргызской Республики и Бишкекский гуманитарный университет при содействии

Японского фонда и Посольства Японии в Кыргызской Республике. Перед началом конференции с приветственным словом выступили декан факультета востоковедения и международных отношений Бишкекского гуманитарного университета профессор Таласбек Машрапов и председатель Ассоциации преподавателей японского языка Кыргызской Республики, преподаватель Кыргызско-Японского центра человеческого развития Айдина Абдыкадырова.

В конференции приняли участие более 50 человек, в том числе ученые-японоведы, преподаватели японского языка, аспиранты из Кыргызстана и Японии, а также магистранты, студенты, сотрудники Посольства Японии в Кыргызской Республике, волонтеры Японского агентства международного сотрудничества JICA.

При финансовой поддержке Японского фонда из Японии были приглашены в качестве лекторов известные ученые: советник по менеджменту Совета университета Хиросима, профессор Университета Хиросима и Государственного НИИ японского языка и лингвистики Кумико Сакода и преподаватель Университета Цуда, член правления Научного общества исследований в области преподавания японских иероглифов Маюми Сэки. Профессор Сакода прочла лекцию на тему «Стратегия улучшения коммуникативных навыков», а Сэки-сэнсэй провела практическое занятие на тему «Изучаем иероглифы с удовольствием: методика «карта кандзи»».

На конференции прозвучали доклады преподавателей и выпускников учебных заведений Кыргызской Республики: Бишкекского гуманитарного университета, Кыргызского национального университета, Кыргызско-Японского центра человеческого развития, гимназии № 69, а также приехавших из Японии преподавателей и аспирантов Токийского университета иностранных языков, Киотского университета иностранных языков, Университета Сикоку, Университета Хоккайдо,

Университета Цукуба, Университета Кокусикан.

Темы выступлений были весьма разнообразны. Зав. кафедрой японской филологии факультета востоковедения и международных отношений БГУ, секретарь Ассоциации преподавателей японского языка Кыргызской Республики профессор Нами Удзихара рассказала об истории и перспективах деятельности ассоциации. Участники конференции с интересом прослушали доклады о состоянии исследований о Кыргызстане в Японии, о задачах кыргызского японоведения на современном этапе, об истории и перспективах японоведческих исследований в Кыргызстане на основе проекта составления библиографии, о применении информационно-коммуникационных технологий при изучении иероглифов и разработке электронного учебника иероглифики, о новом учебнике по иероглифике для детей, об экологическом образовании в начальных и средних учебных заведениях Японии и Кыргызстана, о сравнении стратегий поведения японцев и кыргызов при отказе от какого-то предложения и доклады на другие темы. После каждого выступления звучало много вопросов и комментариев, завязывались дискуссии.



Оргкомитет выпустил и раздал участникам Сборник трудов конференции. Была показана выставка учебных материалов, изданных учебными заведениями Кыргызской Республики, а также научных статей и книг, выпущенных членами Ассоциации преподавателей японского языка Кыргызской Республики. Большой интерес ученых из Японии к международной конференции в Кыргызстане обусловлен тесными связями вузов страны с вузами Японии, а также с широким распространением в мире информации о деятельности Ассоциации преподавателей японского языка Кыргызской Республики посредством издаваемых Вестника ассоциации и Сборника научных трудов ассоциации.

Посольство Японии в Кыргызской Республике устроило прием, на котором докладчиков и участников международной конференции приветствовал Чрезвычайный и Полномочный Посол Японии господин Ёсихиро Ямамура.

В 2019 году исполняется 20 лет деятельности Ассоциации преподавателей японского языка Кыргызской Республики, к юбилею будет приурочена 3-я Международная конференция по японоведению и методике преподавания японского языка.

## О Форуме преподавателей японского языка и культуры в г. Екатеринбурге

Галина Воробьева (Бишкекский гуманитарный университет)

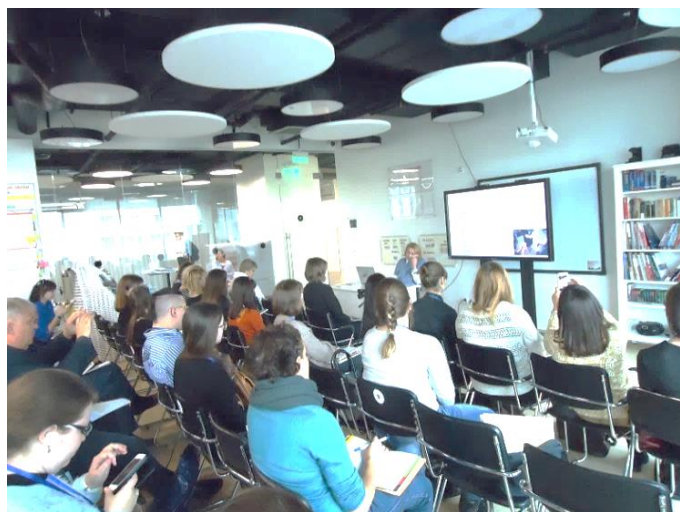


28-29 сентября 2018 в Президентском центре Б. Н. Ельцина в г. Екатеринбурге состоялся Межрегиональный форум преподавателей японского языка и культуры в рамках года Японии в России. Организаторами форума были Посольство Японии в России, Екатеринбургское отделение Общества "Россия-Япония", Информационно-культурный центр "Япония" г. Екатеринбурга. Партнерами организаторов форума были Центр Б.Н. Ельцина,

Уральский федеральный университет, Уральская ассоциация переводчиков, Центр японского языка "Юмэ".

Целью форума было повышение квалификации и обмен опытом преподавателей японского языка и культуры России. На форуме работали 3 секции: японского языка, японской культуры и менеджмента в сфере продвижения японского языка и культуры.

В форуме приняли участие 95 человек из 21 города, в том числе из Бишкека, Владимира, Екатеринбурга, Красноярска, Москвы, Нижнего Новгорода, Омска, Оренбурга, Перми, Петрозаводска, Саратова, Симферополя, Тамбова, Томска, Элисты и других. Участниками форума были преподаватели японского языка и японской культуры, руководители, менеджеры и администраторы, работающие в сфере продвижения японского языка и культуры в регионах России.



Одной из докладчиц в секции методики преподавания японского языка была приехавшая из Москвы старший специалист по японскому языку Японского фонда Сатико Куроива. Темы лекций Куроивы-сэнсэй были «Тренинг для письменного и устного перевода с позиции преподавания японского языка» и «Интерактивные методы преподавания японского языка на продвинутом уровне на примере учебника «Маругото» среднего уровня В1».

Заведующая научно-образовательной секцией исследования Японии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» Ульяна Стрижак прочла лекции на темы «Когнитивная лингвистика» и «Бизнес-японский язык». Другими докладчиками также были известные московские преподаватели. Темы их лекций были «Кайдзэн в сфере образования» и «Специфика преподавания японского языка на продвинутом уровне в вузе».



Я познакомила участников с изданиями Ассоциации преподавателей Кыргызской Республики и ее членов. По окончании форума я подарила эти издания Информационно-культурному центру "Япония". Получив возможность краткого выступления на закрытии форума, я пригласила российских участников к сотрудничеству с нашей ассоциацией. Надеюсь, что в дальнейшем на подобные мероприятия будут приглашаться участники из всех стран СНГ для развития сотрудничества ассоциаций преподавателей и учебных заведений этих стран.



## О научно-методической конференции СНГ «Японская филология и методика преподавания японского языка в вузе»

Галина Воробьева (Бишкекский гуманитарный университет)



26-27 октября 2018 года в Москве состоялась научно-методическая конференция с участием ведущих преподавателей японского языка СНГ «Японская филология и методика преподавания японского языка в вузе». Организаторами конференции являлись Ассоциация преподавателей японского языка СНГ и Российской Федерации, Институт стран Азии и

Африки МГУ имени М.В. Ломоносова, Японский фонд. В конференции приняли участие преподаватели японского языка из стран СНГ и регионов России.

На пленарном заседании выступили ведущие профессора России и Японии на темы: «Методика обучения стилю деловой документации в японском языке», «Элементы японской культуры в программе изучения японского языка», «Образ мира в японском языке», «О повышении профессионального уровня преподавателей японского языка», «Обучение коммуникативной письменной речи» и другие.

Затем на 5 секциях было сделано 43 доклада по методике преподавания японского языка. От Кыргызской Республики в разных секциях выступили 3 докладчика: и. о. доцента Бишкекского гуманитарного университета Галина Воробьевана на тему «Иерархический подход к преподаванию японской письменности», старший преподаватель Кыргызского национального университета Майрам Жолбулакова на тему «Сопоставительный анализ использования в разговорной речи слов-паразитов (филлеров) на материале японского, киргизского и русского языков» и старший преподаватель Бишкекского гуманитарного университета Жылдыз Нусувалиева с докладом о разработанных ей и применяемых в школе учебных пособиях: «Прописи по азбукам хирагана и катакана», а также об учебном пособии по иероглифам «Балдар үчүн KANJI BOOK для детей». В секциях прозвучали доклады о методах преподавания иероглифов, об аудировании, обучении выступлениям на японском языке и другие.



Во второй день конференции преподаватель Токийского университета Риэ Огума провела

практическое занятие на тему «Методика обучения фонетике японского языка», на котором познакомила с программой OJAD, используемой при обучении правильным интонациям японского языка, а также с различными упражнениями для улучшения произношения японского языка.

По результатам конференции будет опубликован сборник статей.

## キルギス日本語教師会 役員・委員会等

2018年12月1日現在

### ◆役員 (2018.09.01～2019.08.31)

会長 ジョルブラコワ マイラム  
副会長 アスランベック クズ グリザット  
事務局 ヴォロビヨワ ガリーナ

### ◆各種委員会

#### ・会報編集委員会

編集委員長：ヴォロビヨワ ガリーナ  
編集委員：ミヘリチッチ ヤネズ，ロディナ ガリーナ

#### ・キルギス共和国日本語教師会研究紀要『キルギス日本語教育研究』編集委員会

編集委員長：ヴォロビヨワ ガリーナ，  
編集委員：風間 祐月，ジョルブラコワ マイラム

#### ・2019年キルギス共和国日本語弁論大会・日本語教育セミナー実行委員会

アスランベック クズ グルザット，タシュタンベコワ スィルガ，  
ドゥイショノワ ナリーザ，ドロットバエワ アイナ

#### ・第23回中央アジア日本語弁論大会・報告会実行委員会

実行委員長：スバンベコワ チョルボン  
実行委員：風間 祐月，ジョルブラコワ マイラム，タシュタンベコワ スィルガ

#### ・キルギス日本語教師会創立20周年記念第3回キルギス日本学・日本語教育国際研究大会実行委員会

実行委員長：ヌスワリエワ ジルディズ  
実行委員：アスランベック クズ グルザット，風間 祐月，サルクエワ アイジャン，  
タシュタンベコワ スィルガ，ドゥイショノワ ナリーザ

## 『キルギス日本語教育研究』投稿ガイド

キルギス共和国日本語教師会紀要編集委員会

### ◆刊行の目的

キルギス共和国日本語教師会の会員等の研究成果・実践報告の発表に資する

### ◆紀要名称

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

### ◆投稿内容・種類

- ・日本語教育学，日本学，授業実践・教育事情報告，通訳・翻訳，その関連分野のもので，未公開のもの（ただし，学会等での口頭発表はこの限りではない）
- ・同じ内容の原稿を他誌に投稿している場合（二重投稿）は不採用とする。
- ・「研究論文（научные статьи）」「教育事情・実践報告（Состояние преподавания・практические отчеты）」「研究ノート（Научные заметки）」の3部門を設ける。  
※「研究論文」は編集委員が任命する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  
※学部卒業生，大学院生については，指導教員またはそれに準ずる者との共著に限る
- ・キルギス共和国日本語教師会会員以外で，キルギス共和国日本語教師会が主催する日本語教育セミナーもしくは，キルギス日本学・日本語教育国際研究大会で口頭発表（実践報告・研究発表いずれか）を行った者
- ・キルギス共和国日本語教師会会員によって構成される編集委員会が特に認めた者

### ◆編集・発行形態

- ・教師会内に紀要編集委員会を設け，3名の編集委員で構成する
- ・年1回刊行（PDF形式，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](mailto:kyoushikaikyrgyz.ed@gmail.com)

#### ◆投稿できる原稿数等

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

#### ◆投稿締め切り

- ・締め切り日は次の通りとする。10月30日17時（キルギス時間）必着  
※日本との時差はマイナス3時間です
- ・提出後の差し替えは一切認めない。
- ・締め切り日を過ぎて到着した原稿は、次号投稿分として受理する。  
※掲載時期を勘案のうえ、投稿を取り下げの場合は事務局まで連絡すること。
- ・投稿前に必ず執筆要領に沿っているかを確認すること。  
(<https://jlkyoushikai-kyrgyz.jimdo.com/紀要-キルギス日本語教育研究/投稿ガイド-執筆要領/>)

#### ◆採否の決定

投稿された原稿は、学会誌委員会による審査を行い、採否を決定する。  
採否の結果及びその理由については、締め切り日から2か月以内にEメール  
([kyoushikaikyrgyz.ed@gmail.com](mailto: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。

(2018年8月策定)

## 『キルギス日本語教育研究』執筆要領

キルギス共和国日本語教師会紀要編集委員会

### ◆和文・ロシア語文論文共通事項

- ・用紙は、原則 A4 判縦置き、横書きとする。ただし、和文論文で表記上特に必要な場合は、A4 判横置き、縦書きとすることができる。
- ・原稿には、題名・著者名（和文及びロシア語文）・日本語 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。
- ・日本語要約とロシア語要約をつける。原則 20000 字以内（題名、筆署名、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、Times 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。文献は、論文末尾にアルファベット順に記載する。

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

◆参考文献の書き方

・雑誌論文の場合

著者名（発行年）「論文表題」『掲載雑誌名』巻（号），該当ページ

・欧文雑誌の場合

著者名（発行年）論文表題，掲載雑誌名，巻（号），該当ページ

【記載例】

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

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

・著書の場合

著者名（発行年）「論文表題」『書名』，該当ページ，出版社・発行所名

著者名（発行年）「論文表題」 編者名編『書名』，該当ページ，出版社名

《欧文著書の場合》

著者名（発行年）論文表題．編者名（ed.），書名，該当ページ，出版社名

【記載例】

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

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

◆図，表，写真図版等

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

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

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

◆インターネット上の資料

資料題名，サイト名 URL(資料にアクセスした日)

(2016年9月策定)

(2018年9月策定)

## 編集委員会より

『キルギス日本語教育研究』第3号は主に2018年8月25～26日にビシケク人文大学で行われた第2回キルギス日本学・日本語教育国際研究大会の報告が収録されています。本誌の名前は『キルギス日本語教育研究』と冠しておりますが、本号にはキルギスの隣国ウズベキスタンの日本語教育に関する実践報告も掲載することができました。キルギスのみならず、中央アジア各国の日本語教育研究の発展に少しでも寄与できれば、編集委員会としては何よりの喜びです。

今後とも、キルギス共和国日本語教師会会員、中央アジア諸国の日本語教育関係者、キルギス日本学・日本語教育国際研究大会の発表者と協力しながら研究紀要の発行を続けていく予定です。

2019年1月

『キルギス日本語教育研究』編集委員会

### 編集委員

ヴォロビヨワ ガリーナ, 風間 祐月, ジョルブラコワ マイラム

### 編集協力

氏原 名美, 西條 結人, ミヘリチッチ ヤネズ



Ассоциация преподавателей японского языка  
Кыргызской Республики

**Научные исследования в области преподавания  
японского языка в Кыргызской Республике**  
**выпуск № 3**

Редколлегия:

*Галина ВОРОБЬЕВА, Юдзуки КАДЗАМА, Майрам ЖОЛБУЛАКОВА*

© Ассоциация преподавателей японского языка Кыргызской Республики

Редакционная коллегия Сборника научных трудов  
Ассоциации преподавателей японского языка Кыргызской Республики  
г. Бишкек, 720044, проспект Чингиза Айтматова, 27  
Бишкекский гуманитарный университет им. К. Карасаева  
факультет востоковедения и международных отношений  
кафедра японской филологии  
e-mail: [kyoushikaikyrgyz@yahoo.co.jp](mailto:kyoushikaikyrgyz@yahoo.co.jp)  
Веб-сайт: <http://jlkyoushikai-kyrgyz.jimdo.com>  
Facebook: <https://www.facebook.com/JLteachers.associacion.KR>  
Вестник ассоциации: [https://www.evernote.com/pub/tm0y/kyrgyz\\_vestnik](https://www.evernote.com/pub/tm0y/kyrgyz_vestnik)

ToiArt Design Studio

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



# Научные исследования в области преподавания

## японского языка в Кыргызской Республике

выпуск № 3

### ▪ Отчеты приглашенных лекторов международной конференции

Стратегия улучшения коммуникативных навыков - метод изучения на основе корпуса (собрания текстов) учащихся -

Кумико Сакода · · · · · 4

О практическом занятии «Изучаем иероглифы с удовольствием: методика «карта кандзи»»

Маюми Сэки · · · · · 12

### ▪ Научные статьи

Убеждения и предпочтения вьетнамцев-учащихся школы японского языка при изучении японского языка

Сатоми Санада · · · · · 25

### ▪ Состояние преподавания / практические отчеты

Об использовании информационно-коммуникационных технологий при изучении японских иероглифов и о разработке электронного учебника по иероглифике

Галина Воробьева · · · · · 41

О кружках по изучению японского языка в общеобразовательных школах Республики

Узбекистан

Муножат Умарова · · · · · 54

Об учебном пособии начального уровня по иероглифам для средних школ «Балдар үчүн KANJI BOOK для детей»

Жылдыз Нусувалиева · · · · · 60



Ассоциация преподавателей японского языка  
Кыргызской Республики  
Бишкек, 2019