

# ロシア語教育研究

## 第 10 号

### 〈論文〉

Взаимная языковая поддержка студентов на занятиях по русскому языку  
в японском университете

..... БОРИСОВА Анна 1

ロシア語の学習者言語を探る

——A2-B1レベル学習者の従属複文使用——

..... 林田 理恵 15

### 〈研究資料〉

ロシアにおける外国語としてのロシア語学習の歴史

——黎明期の学習から現在の対外政策まで——

..... 藤川 敏宏 29

### 〈授業実践〉

会話から脚本へ，教室から舞台へ

——A. チェーホフの短編のリメイクを通じて——

..... 熊野谷 葉子 45

### 特集

平成30年度 文部科学省 グローバル化に対応した外国語教育推進事業  
事業成果報告

..... 横井 幸子（研究主任） 61

永沼 栄理子，遠藤 雅公，依田 幸子

鈴木 桃子，佐山 豪太，高橋 健一郎

小田桐 奈美，林田 理恵

日本ロシア語教育研究会

2019

[ Статья ]

# Взаимная языковая поддержка студентов на занятиях по русскому языку в японском университете

БОРИСОВА Анна

## 1. Введение

Социокультурная теория, основанная на работах советского психолога Л.С. Выготского [Выготский 1999], получила широкое распространение в западной прикладной лингвистике в конце 20-го века [Brooks & Donato 1994, Lantolf 2005, 2006]. Одна из основных идей Л.С. Выготского, которую поддерживают и развивают современные исследователи, заключается в том, что когнитивные функции мозга развиваются благодаря социальному взаимодействию. В контексте изучения иностранных языков под социальным взаимодействием может пониматься совместная работа учащихся (collaboration) в процессе решения поставленной учебной задачи. Особенности такого взаимодействия были подробно изучены и описаны в западной научной литературе [Takahashi 1998, Donato 2004 и др.]. В России теория Л.С. Выготского получила широкое распространение в психологии и общей педагогике [Пылаева, Ахутина 2012, Левина 2015], однако исследований в области изучения иностранных языков, проведенных в рамках этой теории, все еще крайне мало [Красавина 2013].

Большинство западных лингвистов, изучающих особенности взаимодействия на занятиях по иностранному языку, исследуют совместную деятельность студентов во время выполнения упражнений по грамматике [Swain & Lapkin 2002, Ammar & Hassan 2018, Mori & Hasegawa 2009]. Содержание таких упражнений заранее определено, чтобы учащиеся могли сосредоточиться на формальной стороне языка (например, задание составить рассказ по картинкам). Что касается исследований, посвященных другим видам совместной работы студентов, то их значительно меньше<sup>(1)</sup>.

Еще один важный вопрос, связанный с взаимодействием учащихся на уроке иностранного языка, — это язык коммуникации. Ряд подходов к обучению (например, предметно-языковое интегрированное обучение<sup>(2)</sup>) предполагает использование исключительно изучаемого языка во время занятий [Coyle, Hood & Marsh 2010]. Однако Ёкои и Хаясида, вслед за некоторыми

---

(1) Например, Тагути и Ким анализируют взаимодействие учащихся во время составления диалога с формулированием просьбы — фокус на прагматическом аспекте языка [Taguchi & Kim 2016].

(2) CBI (content-based instruction) и CLIL (content and language integrated learning) — такие подходы к обучению, при которых иностранный язык используется для проведения занятий по различным предметам (математике, физике и т. д.).

западными исследователями [Swain & Lapkin 2000, Turnbull & Dailey-O’Cain 2009], рассматривают употребление родного языка в качестве положительного фактора, стимулирующего интеллектуальную деятельность учащихся [横井, 林田 2013]. В статье об опыте применения модели СВИ анализируются диалоги японских студентов экономического факультета, записанные во время контентно-ориентированных занятий по русскому языку как иностранному. Исследователи приходят к выводу, что в контексте занятий такого типа разумное использование родного языка способствует повышению мотивации учащихся. Активное обсуждение сложной темы на родном языке порождает спонтанное внимание к лексике и грамматике изучаемого языка, на котором студентам нужно представить результат своих интеллектуальных изысканий.

Данное исследование — попытка восполнить имеющиеся пробелы. В статье проанализирован процесс взаимодействия японских студентов на уроке русского языка с точки зрения социокультурной теории.

## 2. Взаимная языковая поддержка студентов как вид взаимодействия на уроках иностранного языка

Л.С. Выготский утверждал, что обучающемуся — новичку — для освоения любого навыка необходимо присутствие так называемого эксперта — человека, знающего больше, чем новичок, и способного обеспечить ему временную поддержку до тех пор, пока тот не обретет самостоятельность [Выготский 1999]. Чтобы взаимодействие было продуктивным (= привело к результату — освоению навыка), оно должно осуществляться в зоне ближайшего развития (далее — ЗБР) новичка<sup>(3)</sup>. ЗБР — это «область исследования, к которой учащийся когнитивно подготовлен, но для полноценного развития ему требуется помощь и социальное взаимодействие» [Семенов, Аллен, Андерсон 2005: 31]. В научной литературе для описания такой помощи (временной поддержки) используют метафору «строительных лесов» (scaffolding), впервые предложенную американским психологом Джеромом Брунером [Wood, Bruner & Ross 1976]. Именно благодаря такой экспертной поддержке в ЗБР новичков и происходит усвоение изучаемого элемента.

Применительно к воспитанию детей под экспертом понимается взрослый, а в контексте образования в целом эксперт — это традиционно преподаватель. Однако, помимо преподавателя, в роли эксперта также может выступать и другой учащийся. Согласно результатам проведенных исследований, сверстники, взаимодействующие в ЗБР, помогают друг другу в процессе обучения: предоставляют языковую поддержку (взаимный «scaffolding»), используя различные приемы (например, задают друг другу уточняющие вопросы, предлагают разные способы решения одной проблемы, спорят, доказывают свою точку зрения и т. д.) [Swain, Brooks & Tocalli-Beller 2002]. По мнению лингвистов, овладение иностранным языком происходит не *в результате*, а уже *во время*

---

(3) Подробно о различных интерпретациях концепции ЗБР в западной лингвистике пишет Дэвид Келлогг [Kellogg 2018].

такого взаимодействия [Swain 2000: 97–114].

Кроме того, была предложена классификация типов взаимодействия студентов в процессе решения учебной задачи [Storch 2002]. Помимо уже упомянутой модели эксперт-новичок, выделяются еще 3 типа: «collaborative» (учащиеся полностью разделяют мнение друг друга), «dominant-dominant» (нежелание работать вместе и прислушиваться к другим учащимся), «dominant-passive» (один из участников коммуникации полностью подавляет остальных, не считается с их присутствием в группе). С точки зрения освоения иностранного языка, модель эксперт-новичок и коллаборативная модель взаимодействия оказались наиболее продуктивными.

Так как коммуникации типа «dominant-dominant» и «dominant-passive» нельзя в полной мере назвать взаимодействием (совместным действием, сотрудничеством), в данной работе они не рассматриваются.

Существуют различные типы заданий, которые подталкивают студентов к продуктивному взаимодействию на уроках иностранного языка [Webb 2009 и др.]. Среди них исследователи выделяют в том числе совместное написание текстов [Storch 2013]. Такая работа предполагает максимальное внимание одновременно к содержанию и форме, а также позволяет учащимся проявить себя в разных ролях (эксперт и новичок) во время группового взаимодействия.

Таким образом, цель данного исследования — ответить на следующие вопросы:

- 1) **Как** студенты взаимодействуют во время совместной работы по составлению текста на русском языке?
- 2) **Какую роль** в этом процессе играет взаимная языковая поддержка?

### 3. Методы исследования

#### (1) Участники

Чтобы ответить на поставленные вопросы, в апреле-июле 2018 года было проведено полевое исследование в одном из государственных университетов Японии. В ходе полевого исследования были собраны различные данные, включающие аудиозаписи занятий по русскому языку, письменные работы студентов, полевые журналы. В исследовании приняли участие 29 студентов-русистов второго курса, уровень владения русским языком средний (уровень A2–B1 по шкале CEFR).

#### (2) Сбор и анализ данных

Чтобы выявить языковые особенности группового сотрудничества и определить степень его влияния на качество письменных текстов, диалоги студентов, записанные во время занятий, были расшифрованы и проанализированы с помощью метода дискурс-анализа (micro discourse analysis) [Bucholtz & Hall 2008]. Кроме того, письменные работы учащихся были рассмотрены с точки зрения точности и разнообразия используемой лексики и грамматических конструкций

(complexity and accuracy analysis).

В этой статье представлены данные, собранные во время занятия, на котором студенты анализировали содержание и структуру учебного текста. Урок состоял из 4 этапов.

Первый этап: чтение текста. Студентам предлагалось прочитать текст о транспорте из учебника «Дорога в Россию 3» [Нахабина, Антонова, Толстых 2017] и проанализировать его структуру и содержание. В нем встречается новая лексика — названия видов транспорта вместе с соответствующими глаголами движения (*ездить на велосипеде, плавать на кораблях и парходах, плавать на лодках, летать на самолете и др.*). С точки зрения структуры текст представляет некоторую трудность для анализа: он состоит из введения, где говорится о важности транспорта в жизни людей, и основной части с большим количеством примеров (какие виды транспорта популярны в разных странах мира и почему), но заключение отсутствует, и текст просто обрывается на одном из примеров. Таким образом, выбор учебного материала обусловлен целью занятия — научиться анализировать структуру и содержание текста на русском языке.

Второй этап: письмо. Студенты должны были написать конспект прочитанного текста.

Третий этап: обсуждение в группах. Студенты были объединены в 5 групп по 3–4 человека, чтобы обсудить написанное во время второго этапа. Преподаватель задал направление обсуждения с помощью наводящих вопросов («Введение *はどこ?* Основная часть *は?* Заключение *は?*»). На этом этапе учащиеся работали с раздаточным материалом — пустой таблицей-шаблоном, которую нужно было заполнять в процессе совместной работы. Форма таблицы также предполагала определенное направление анализа текста, как бы подкрепляя вопросы преподавателя (см. Приложение).

Четвертый этап: письмо. Студентам было предложено написать конспект еще один раз.

Таким образом, занятие было посвящено содержательно-композиционному анализу текста.

## 4. Результаты

### (1) Анализ диалогов студентов

Как было сказано выше, на третьем этапе урока студенты, проанализировав содержание и структуру прочитанного текста, работали над составлением заключения к нему. Чтобы выполнить это задание, учащиеся разных групп использовали разные стратегии работы с материалом. Особенность данного учебного текста в том, что в нем дается большое количество примеров транспорта и объясняется, почему именно им пользуются жители определенного города или страны (например: «Жители Толедо — бывшей столицы Испании — ходят пешком, так как улицы этого города очень узкие» [Нахабина, Антонова, Толстых 2017]). В первом примере диалога четыре студентки обсуждают на японском возможный вариант заключительного предложения: они хотят обобщить примеры из текста и сказать, что транспорт должен соответствовать месту жительства.

Пример 1<sup>(4)</sup>

1	S1: 人々の生活環境に合わせて	S1: Соответствовать месту жительства людей
2	S2: 生活環境に合わして	S2: Соответствовать месту жительства
3	S1: え, どんな感じ... 環境に合わせて	S1: <b>А как это сказать...</b> Соответствовать окружающей обстановке
4	S3: <b>なんか, 交通手段を決める時に環境 考えなきゃいけないって書き方にした.</b>	S3: <b>Ну я написала, мол, когда выбираешь вид транспорта, нужно учитывать окружающую обстановку.</b>
5	S1: あああ. 生活環境にあった交通手段が使われているってことやんな. どうやってロシア語にするん?	S1: А-а. То есть, получается, люди используют транспорт, который подходит их месту жительства. <b>А как это по-русски будет?</b>
6	S2: 人々は люди	S2: Люди это <i>люди</i>
7	S4: 決める時に, じゃあ,  когда	S4: Когда люди решают, ну... <i>когда</i>
8	S2: Когда	S2: <i>Когда</i>
9	S4: Люди, 私はえーと, あってるのかわかんないわ. 私はえっとー,  какими... 複数造格でいいんだよね.  Какими	S4: <i>Люди</i> . Я, хм, не знаю, это правильно или нет. Я, хм, <i>какими...</i> Здесь нужен творительный падеж множественного числа, ведь так? <i>Какими</i>
10	S2:  какими に	S2: Пусть будет <i>какими</i>
11	S1: うん.   транспортом	S1: Да. <i>Транспортом</i>
12	S2:   транспортами?   транспортами	S2: <i>Транспортами?  Транспортами</i>
13	S3:   транспортом?	S3: <i>Транспортом?</i>
14	S1: うん	S1: Да.

Сначала S1 предлагает идею для заключения (Реплика 1), которую повторяет S2 (Реплика 2), тем самым поддерживая S1, приглашая ее продолжить и объяснить свой вариант. Ответная реплика S1 (Реплика 3) — одновременно ее размышления вслух и вопрос, адресованный другим участникам группы. S1 внесла свой вклад в совместную работу, предложив идею, и теперь предлагает остальным поучаствовать в переводе этой мысли на русский язык. В диалог вступает S3, представляя свой вариант вывода, который она сформулировала еще на втором этапе урока (написание первого варианта конспекта) (Реплика 4). Ее вариант содержательно схож с идеей S1, и в своей развернутой реплике она отвечает на имплицитный вопрос S1, предлагая свою форму выражения. Интересно, что выбранная S3 грамматическая конструкция (сложноподчиненное

(4) В переводе примеров на русский язык слова, сказанные по-русски в оригинале, выделены курсивом.

предложение с придаточным времени, присоединенным с помощью подчинительного союза «когда») хорошо знакома студентам на этом этапе обучения, в правильности ее использования они могут быть уверены (в отличие от сложных конструкций с производными предлогами «в зависимости от», «в соответствии с»). S1 соглашается с вариантом S3, перефразируя и еще раз проговаривая для себя и остальных на японском смысл того, что они собираются дальше переводить на русский (Реплика 5). Здесь же она снова задает вопрос о форме, на этот раз эксплицитный «どうやってロシア語にするん? [А как это по-русски будет?]». Этим вопросом S1 во второй раз обращает внимание остальных участников группы на формальный аспект задания. Вопрос открывает эпизод, в котором учащиеся обсуждают грамматику, лексику и исправляют ошибки друг друга, совместными усилиями пытаются выбрать подходящие конструкции (Реплики 6–14) (language-related episode [Swain & Lapkin 2002]).

С точки зрения группового сотрудничества, стоит отметить, что в процессе составления текста студенты обеспечивали друг другу языковую поддержку в разных областях лингвистики. Еще до совместного обсуждения с наводящими вопросами преподавателя S3 единственная в группе заметила, что вывод у оригинального текста отсутствует, и написала его. На третьем этапе она поделилась своим вариантом, после чего вместе с другими участниками группы они выбрали наиболее подходящую грамматическую конструкцию. Таким образом, S3 выступила в роли эксперта в области структурно-стилистического анализа текста и в роли новичка, когда дело дошло до обсуждения формы (в первом варианте конспекта она допустила ошибку, употребив существительное «транспорт» во множественном числе). В результате взаимодействия с другими участниками группы S3 улучшила свое знание грамматики (существительное «транспорт» употребляется в единственном числе), а остальные, в свою очередь, достигли более глубокого понимания прочитанного текста.

Кроме того, интересно, что студенты говорят на японском, лишь иногда вставляя в речь русские слова. Несмотря на это, в процессе размышлений они постоянно имеют в виду русский язык, на котором им предстоит писать конспект. Это подтверждают повторяющиеся вопросы «どうやってロシア語にするん? [А как это по-русски будет?]», «え、どんな感じ [А как это сказать]».

Учащиеся из второй группы используют другую стратегию для выполнения задания: они ищут идею для заключения в предложенном для анализа тексте.

Пример 2

1	S1: 俺はなんか、もう結論は…	S1: Ну, мое заключение…
2	S3: うん, 結論.	S3: Да, заключение.
3	S1: 現代人には交通機関が必要だ.	S1: Транспорт необходим современному человеку.
4	S3: ああ.	S3: А-а.
5	S1: て見てて, 多分, その, モスクワがどうだ, 書いてるけど, 多分あんまり重要ではない.	S1: Еще мне кажется, пример про Москву в тексте не так уж важен.
6	S3: あああ, そういうことね. 最終的には	S3: А-а, вот как. В самом конце
7	S2: <nr3b> слово « <b>например</b> »	S2: <nr3b> слово « <b>например</b> »
8	S1: 多分 <b>например</b> にモスクワ入れていると思うんだけど.	S1: Мне кажется, что пример про Москву можно вставить в « <b>например</b> ».
9	S3: それよりスペインのさ, あれが出てきて	S3: Или вот тот пример про Испанию
10	S1: <b>トレド</b> ?	S1: Про Толедо?
11	S3: <b>トレド</b> . おお! って思ったわ.	S3: Да, Толедо. Я удивился!
12	S1: そやね. 多分. だから <b>結論は多分, 頭に出てきて</b>	S1: Да уж. <b>В общем, мне кажется, что вывод — в начале текста.</b>
13	S3: ああ, そういうことね.	S3: А-а, понятно.
14	S1: Современный человек не может жить без транспорта. <b>これでオッケ.</b>	S1: <i>Современный человек не может жить без транспорта.</i> Вот так нормально.
15	S2: <b>それが私たちの時代よな.</b>	S2: Это про современность, да?
16	S1: <b>私たちの時代は…</b>	S1: Современность…
17	S2: <b>これどういうこと?</b>	S2: Что это значит?
18	S1: <b>どれ?</b>	S1: Где?
19	S2: Современный человек <b>が</b> 交通なしでは生きられないだから.	S2: <i>Современный человек</i> не может жить без <i>транспорт(а)</i> .
20	S1: うん. <b>で, 俺, これ結論じゃねえと</b> 思って	S1: Да. <b>Мне кажется, это и есть вывод.</b>
21	S3: <b>言われてみればそうか.</b>	S3: <b>Теперь, когда ты сказал, мне тоже так кажется.</b>



S1 инициирует диалог, предлагая свой вариант заключения (Реплики 1, 3). S2 проявляет внимание к собеседнику и приглашает его продолжать, повторяя часть реплики S1 (Реплика 2). Далее S1 аргументирует, почему окончание учебного текста не устраивает его в качестве заключения (Реплика 5). Как было сказано выше, предложенный для анализа текст заканчивается одним из многочисленных примеров — развернутым рассказом о транспорте в Москве. В реплике 6 S2 демонстрирует понимание того, что имеет в виду S1, указывая на место примера про Москву в тексте («最終的には [В самом конце]»). В разговор вступает S2, обращая внимание остальных на таблицу (см. Приложение), с которой они работают (Реплика 7). Его замечание на русском («слово “например”») именно в этот момент диалога обозначает, что, во-первых, он следил за ходом беседы (обсуждение примера про Москву), а во-вторых, у него есть предложение, что делать с этим фрагментом учебного текста, про который S1 сказал «あんまり重要ではない [не так уж важен]» (поместить его в раздел с примерами). S1 вербализует то, что имплицитно предложил S2, и соглашается с ним: «多分 например にモスクワ入れていいと思うんだけど [Мне кажется, что пример про Москву можно вставить в «например».]» (Реплика 8). Тогда S3 предлагает свой вариант, ссылаясь на фрагмент текста, который особенно его впечатлил (Реплики 9, 11). S1 возвращается к главной задаче (написание заключения) (Реплика 12) и озвучивает свой вариант (Реплика 14) — предложение, которое он нашел в первом абзаце исходного текста. Далее следует серия уточняющих вопросов S2 (Реплики 15, 17). Отвечая на них, S1 в третий раз озвучивает свою идею (Реплика 20), которую поддерживает S3 (Реплика 21). В этом фрагменте видно, как S1 отстаивает свою позицию во время совместной работы в группе: выдвигает тезис с помощью утвердительного предложения (Реплики 1, 3) и переходит к аргументации, используя типичные дискурсивные маркеры выражения личного мнения («多分», «じゃねえと思って») (Реплики 12, 20).

Интересно отметить, что на протяжении всего диалога S3 демонстрирует респонсивный тип поведения: в процессе взаимодействия он реагирует на реплики остальных, поддерживая или развивая высказанные идеи. В отличие от него S1 — инициатор взаимодействия в группе, он активно себя ведет по отношению к другим участникам, предлагает идеи для обсуждения. В данном взаимодействии S1 обеспечивает другим учащимся языковую поддержку в области композиционного анализа текста, в этой сфере он выступает в роли эксперта.

Еще одна особенность взаимодействия этой группы студентов — активное использование доступных артефактов во время выполнения задания. Учебный текст и таблица (см. Приложение) выступают медиаторами, с помощью которых студенты организуют свое взаимодействие в процессе работы над текстом [Norris & Jones 2005]. Например, форма таблицы, с одной стороны, задает направление рассуждению, с другой, предъявляет некоторые требования (= накладывает ограничения) к финальному продукту языковой деятельности.

## (2) Анализ письменных работ

Сравнительный анализ письменных работ показал, что после совместного обсуждения в группах качество письменной речи студентов заметно улучшилось с точки зрения сложности и разнообразия используемых конструкций (*complexity*), при этом особенных изменений на уровне точности речи (*accuracy*) не произошло.

Групповая работа по анализу структуры и содержания текста положительно повлияла не только на длину и лексическое разнообразие письменных работ, но также на их логичность, связность и композиционную целостность. Если в первом варианте конспекта (до совместного обсуждения) в текстах учащихся практически полностью отсутствовали вводные слова и абзацное членение, то во втором варианте (после работы в группах) студенты использовали деление на абзацы, различные вводные слова и словосочетания (*например, конечно, итак, правда, таким образом*), сочинительные и подчинительные союзы (*а, и, несмотря на то что, потому что*) и другие дискурсивные маркеры, обеспечивающие связность текста (*поэтому, еще, тоже*), для последовательного и логичного построения высказывания.

В следующем примере видно, как усложнилась структура заключения в письменной работе студента после группового обсуждения:

До групповой работы

Мы не можем жить без транспорта.

После групповой работы

Таким образом жители разных городов пользуются разными видами транспорта. Они не могут жить без транспорта.

Вводное словосочетание *таким образом* обеспечивает связь между абзацами и сигнализирует о переходе к заключительной части работы, в которой учащийся обобщает примеры из основного блока («жители Венеции», «жители Толедо», «москвичи» и т. д. — «жители разных городов»). Кроме того, использование личного местоимения 3-го лица мн. числа *они* во втором предложении позволяет учащемуся избежать лексического повтора («жители» — «они»).

В примере выше заключение присутствует в обоих вариантах текста (до и после обсуждения). Однако в большинстве случаев (12 сочинений из 18) вывод появляется только после работы в группах:

До групповой работы

В Москве метро и трамвай популярные.

После групповой работы

Жители разных городов пользуются разными видами транспорта. Когда я путешествую, я люблю использовать транспорт на разных городах.

В первом варианте работа студента обрывается на одном из примеров, во втором появляется обобщение и даже попытка творчески развить мысль.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что качество письменной речи учащихся в целом не изменилось с точки зрения точности, однако заметно усложнилось на синтаксическом и композиционно-стилистическом уровнях. Некоторое повышение точности речи наблюдалось у тех студентов, которые во время групповой работы касались не только содержательных, но и грамматических вопросов (см. анализ Примера 1). Вероятно, отсутствие видимого прогресса в этой области связано с недостатком внимания к форме (грамматике) во время выполнения задания с фокусом на содержании. Вмешательство преподавателя (грамматический комментарий, наводящие вопросы) может способствовать поддержанию внимания студентов одновременно и на формальном, и на содержательном аспекте.

## 5. Заключение

Данное исследование показало, как взаимодействуют студенты во время совместной работы по составлению текста на русском языке и какую роль при этом играет языковая поддержка (scaffolding).

В процессе группового решения учебной задачи (написать конспект прочитанного текста) студенты пытались преодолеть разницу между их мыслительными способностями на японском языке и уровнем владения русским. Обсуждая содержание и структуру текста, который они собирались написать, учащиеся в то же время были вынуждены соотносить свои размышления с возможностью выразить их на изучаемом языке. Активная мыслительная деятельность с фокусом одновременно и на содержании, и на форме (грамматике) сопровождается значительным ростом языкового навыка в целом, ведь в процессе такой работы уровень изучаемого языка как бы «подтягивается» до уровня мышления на родном. Результаты анализа письменных текстов, представленные выше, подтверждают это.

Кроме того, анализ диалогов учащихся показал, что распределение ролей эксперта и новичка в процессе взаимной языковой поддержки зависит от фокуса обсуждения. Кто-то из участников группы может являться экспертом в области грамматики, кто-то — в области структурного анализа. Благодаря постоянной смене ролей происходит взаимное обогащение в разных областях лингвистического знания. Разумеется, вопрос о том, как подобное взаимодействие влияет на усвоение языка в долговременной перспективе, остается открытым и выходит за рамки данного исследования.

Таким образом, стремление учащихся выразить сложное содержание при ограниченных языковых навыках стимулирует их активное взаимодействие в зоне ближайшего развития. Во время такого сотрудничества студенты обеспечивают друг другу языковую поддержку разных типов, что и приводит к росту языкового навыка в целом.

(ボリソワ・アンナ)

## Литература

- Ammar, A., & Hassan, R.M. 2018. Talking It Through: Collaborative Dialogue and Second Language Learning. *Language Learning*, 68(1), 46–82.
- Brooks, F., & Donato, R. 1994. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse. *Hispania*, 77(2), 262–274.
- Bucholtz, M., & Hall, K. 2008. All of the above: New coalitions in sociocultural linguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 401–431.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donato, R. 2004. Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 284–302.
- Kellogg, D. 2018. The “D” Is for Development: Beyond Pedagogical Interpretations of Vygotsky’s ZPD. *Applied Linguistics*, 39(2), 241–246.
- Lantolf, J.P. 2006. Sociocultural theory and L2: State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(01), 67–109.
- Lantolf, J.P., & Thorne, S.L. 2005. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Mori, J., & Hasegawa, A. 2009. Doing being a foreign language learner in a classroom: Embodiment of cognitive states as social events. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1), 65–94.
- Norris, S., & Jones, R.H. 2005. *Discourse in action: Introducing mediated discourse analysis*. Routledge.
- Storch, N. 2002. Patterns of interaction in ESL pair work. *Language learning*, 52(1), 119–158.
- Storch, N. 2013. *Collaborative writing in L2 classrooms*. Bristol, UK: multilingual Matters.
- Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University press.
- Swain, M., & Lapkin, S. 2000. Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251–274.
- Swain, M., & Lapkin, S. 2002. Talking it through: two French immersion learners’ response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37(3–4), 285–304.
- Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. 2002. Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171–185.
- Taguchi, N., & Kim, Y. 2016. Collaborative dialogue in learning pragmatics: Pragmatic-related episodes as an

- opportunity for learning request-making. *Applied Linguistics*, 37(3), 416–437.
- Takahashi, E. 1998. Language development in social interaction: a longitudinal study of a Japanese FLES program from a Vygotskyan approach. *Foreign Language Annals*, 31(3), 392–406.
- Turnbull, M., & Dailey-O’Cain, J. 2009. *First language use in second and foreign language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Webb, N.M. 2009. The teacher’s role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1–28.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- 横井 幸子, 林田 理恵 2013. 「内容を重視した外国語教育のカリキュラム開発と指導について——第2外国語としてのロシア語の場合——」『ロシア語教育研究』第4号, 57–73.
- Выготский, Л.С. 1999. *Мышление и речь*. М: Лабиринт.
- Семенов, А.Л., Аллен, Н., Андерсон, Д. и др. 2005. *Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей: Руководство по планированию*. М.
- Красавина, О.И. 2013. Педагогическая поддержка при формировании переводческой компетенции студентов технического вуза. *Вопросы методики преподавания в вузе*, 2 (16), 211–219.
- Левина, Л.М. 2015. Проектирование педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, 1(37), 228–234.
- Нахабина, М.М., Антонова, В.Е., Толстых, А.А. 2017. *Дорога в Россию 3. Учебник русского языка*. 125–126.
- Пылаева, Н.М., Ахутина, Т.В. 2012. Нейропсихология и школа. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (2), 116–122.

Приложение: Таблица, которую использовали студенты при анализе содержания и структуры текста

*Дорога 3, стр. 125*

**1. Структура текста**

**Введение**

昔から	私たちの時代には

**Основная часть**

トピックセンテンス

Например...		

コンクルーディングセンテンス

Москва

**Заключение**

--

## Summary

# **Focusing on the content through collaborative dialogue: how peer scaffolding works in a college Russian FL classroom in Japan**

**BORISOVA Anna**

This qualitative study explores how peer scaffolding occurs during the content-focused interactions in a college Russian FL classroom in Japan. It focuses on how Japanese Russian major college students negotiate content and mutually provide scaffolding within their ZPD, while discussing Russian text and co-constructing their own texts in Russian. Data was collected during 4 months of fieldwork in an intermediate Russian classroom with 29 Russian major students at a large Japanese university, including classroom observations, audio-recordings of classroom interactions, students' written work, and detailed field notes. A detailed discourse analysis of classroom interactions highlights how students help each other in their reading comprehension and writing activities. I argue that content-focused interactions play a critical role in elaborating on learners' ideas, which may, then, lead to the articulation of such enriched content in their target language.

[ 論文 ]

# ロシア語の学習者言語を探る

## ——A2-B1 レベル学習者の従属複文使用——

林田 理恵

### 0. はじめに

現在、国内外で初となる日本語を母語とする学習者データに基づくロシア語学習者コーパス Japanese Russian as Foreign Language Learner Corpus——以下、JRFLLC) 構築の作業が、National Research University, Higher School of Economics (以下、HSE) コーパス開発部門 (ロシア連邦・モスクワ) との協働研究によって進行中である。本作業は科研費プロジェクト「日本語母語学習者データに基づくロシア語学習者コーパス構築の基盤研究」<sup>(1)</sup>の一環として実施されているもので、プロジェクトは以下の 3 点の最終目標に向け、2 年目の研究調査作業を終了したところである。

- 1) 信頼性の高いアノテーション<sup>(2)</sup>済み学習者コーパスを作成するため、付加する情報タグの有効な分類・構成のあり方を検討、新たな付加情報タグ・ガイドラインを提案。
- 2) 収集されている作文試験結果の電子データに基づき、アノテーション、すなわち情報タグの付加を試行、公開されている品詞タグ付けシステムを利用し、日本語母語学習者データに基づくロシア語学習者コーパスのパイロット版を作成。
- 3) パイロット版により試験的にコーパス分析を行い、試作したコーパスによってロシア語学習者の言語使用特徴がどの程度、明示化されるのか、提案した付加情報タグ・ガイドラインの有効性も含めて検証。

### 1. JRFLLC の概要

JRFLLC の概要については、すでに林田 2017, 2018 で詳しく述べているので、ここでは本論の分析に関係する内容のみ簡単にまとめる。

#### (1) 収録対象データ

JEFLLC は筆者所属機関におけるロシア語専攻学生の作文データに基づいて作成されている。これらの作文データは、15 年間に亘って収集された CEFR-ALTE (Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment; Association of Language

- 
- (1) 本稿は学術研究助成基金・基盤研究 C—課題番号 17K02926 (研究期間 2017-2019 年, 研究代表者・林田理恵) による助成を受け、調査分析した内容を執筆したものである。
  - (2) 詳細は 1-(2)参照。



Testers in Europe) 基準によるロシア教育科学省主催「外国人のためのロシア語検定試験 (Типовые тесты по русскому языку как иностранному = 以下 ТРКИ), A2 (ТБУ [Базовый уровень]), B1 (ТРКИ-1 [Первый уровень]) の 2 レベルの作文試験結果データで、現在、約 1400 人分、約 2800 編の作文がデータとして収録可能な状態にある。

データの優位性として以下の点を挙げることができる。

- 1) データが大規模であり、作文のトピックや作成年、習熟度等、テキストや学習者属性情報の内容が明確であるという特徴を持つ。そのことで学習者言語の特性についてより実証的で正確な観察、記述、分析を可能とするコーパス構築が志向できる。
- 2) 習得レベル別の定量比較分析や同一学習者の継時的変化を観察できる縦断的コーパスとしての活用も視野に入れることができる。
- 3) 収録予定の作文試験結果はすべて、教員による添削済みデータであり、学習者コーパスの成否を左右する誤用情報タグの付加についても、その基礎となる情報がすでに準備された状態にある。加えて、添削は ТРКИ で定められた客観的評価項目に基づいて実施されたものであり、それらは、誤用情報タグの分類・構成を考察する際にも有効な情報として活用できる。

## (2) アノテーション

学習者コーパス構築においては、アノテーション、すなわち収録データについてどのような情報をタグとして付加していくかという点が中心的課題となる。

品詞情報の分類は、ロシア語関係のコーパスにおいて信頼度が高いものとして広く使用されている Russian National Corpus (<http://www.ruscorpora.ru/index.html>) における品詞タグ分類<sup>(3)</sup>を利用して作業が進行中である。

一方、誤用情報タグの付加は一連の作業の中でもとりわけ重要となる。学習者の言語使用特徴の言語学的分析、ひいてはカリキュラム・指導案開発や教材作成などに有効なデータを提供し得るかどうか、アノテーション済みコーパスとしての信頼性に直結する。

後に見るように、JRFLLC は HSE コーパス開発部門が構築した RLC (Russian Learner Corpus, <http://web-corpora.net/RLC>) システム上に下位コーパスとして開発準備中であり、誤用情報タグの分類についても、RLC の誤用タグ分類、構成を基準としている。現行 RLC はかなり緻密な誤用タグ分類、構成となっているが、その詳細についても林田 2017 を参照されたい。

今年度は、上述したように RLC システム上に下位コーパスとして JRFLLC 開設の準備を進め、JRFLLC 概要画面を設定、収録予定作文のうち、かなりの部分のデータ電子化作業が終了している。アノテーション作業についても HSE コーパス開発部門と協働で進めているが、目下は一部に品詞情報、誤用情報タグ等が付加された段階であり、実用化まで

---

(3) この分類はロシアで開発された MyStem (<https://tech.yandex.ru/mystem/>) という品詞タグ付けシステムを使ったものである。

にはしばらく時間がかかる。

したがって、本稿での従属複文分析については、収録データにおける誤用情報は RLC 分類を参考に独自分類基準を採用し、手作業による検索、タグ付け作業で分析を進める。

従属複文タイプとして〈説明の従属複文—説明〉〈定語従属複文—定語〉〈時を表す従属複文—時〉〈条件を表す従属複文—条件〉〈原因を表す従属複文—原因〉〈結果を表す従属複文—結果〉〈目的を表す従属複文〉〈譲歩を表す従属複文—譲歩〉(——以下は第2節以降の分析内での表示)を<sup>(4)</sup>、従属複文の誤用例として〈形態〉〈意味〉〈構文〉〈複合〉の4タイプを分類した。

誤用情報の分類において、〈形態〉タイプは、例えば *если* を *если* と表記している場合や *заяпятая* の脱落、また定語従属複文における *который* の形態(性・数・格)と先行詞情報との不一致などがある。一方、*потому что* と *поэтому* や *если* と *когда* の意味的混用などが〈意味〉タイプの誤用に該当する。〈構文〉タイプの誤用には、例えば *да-нет* 疑問文節をとる説明の従属複文中での不要な接続詞の使用、目的構文における主節・従属節での主語(動作主)の不一致など、構文組立てに関する誤った理解に基づくものが含まれる。

## 2. A2-B1 レベル学習者言語の従属複文——全体的特徴

学習者コーパスは、非誘導型・大規模データという特性によって、学習者言語における特定言語素材の過剰・過少使用や母語転移、回避方略などの客観的特徴を明らかにし得る有効な手段である。

本稿では B1 レベル(ТРКИ-1 [Первый уровень]) 試験受験者の作文データの一部を使い、このレベルにおいてとりわけ重要な習得項目と位置付けられる、従属複文における学習者の言語特性を分析した。学習者のレベルは不合格者もいるので、A2-B1 レベルとなる。

対象としたのは B1 レベル作文試験結果5年間分、185名の計370作文(各年度2課題)である。これら370作文中に使用されていた従属複文の内訳は以下のとおりである。

表1. ТРКИ-B1 レベル作文試験結果における従属複文・使用数

従属複文 タイプ	接続詞・関係詞	使用 総数	タイプ別誤用数				
			総数	形態	意味	構文	複合*
説明	что	300	51	36(+2)*	4(+2)	9	2
	как	37	4	3		1	
	какой	27	9	5	3	1	
	зачем	27	3	2		1	
	ли	20	15	1			14

(4) 従属複文タイプについては今回のデータ中に観察されたものだけを扱っている。

	сколько	<b>13</b>	2	2			
	чтобы	<b>18</b>	10	2(+2)		6(+2)	2
	когда	<b>10</b>	4	4			
	куда	<b>5</b>	2	1	1		
	почему	<b>8</b>	1	1			
	где	<b>8</b>	3	3			
	каков	<b>1</b>	0				
条件	если	<b>254</b>	44	28(+1)	4(+6)	6(+5)	6
	если бы	<b>1</b>	1	1			
原因	потому что	<b>144</b>	6	2	1(+1)	2(+1)	1
	так как	<b>35</b>	1			1	
	благодаря тому что	<b>2</b>	1	1			
結果	поэтому	<b>175</b>	17	7	4	6	
	так что	<b>5</b>	3	1	2		
	в результате чего	<b>3</b>	2	2			
定語	который	<b>128</b>	29	16(+1)	6(+1)	6	1
	то, что	<b>3</b>	1			1	
	тот, кто	<b>3</b>	1	1			
	где	<b>4</b>	1			1	
	куда	<b>1</b>	0				
	когда	<b>1</b>	1			1	
目的	чтобы	<b>105</b>	9	3		6	
時	когда	<b>72</b>	4	3		1	
	после того как	<b>4</b>	3	3			
	с тех пор как	<b>2</b>	2		2		
	до того как	<b>1</b>	1	1			
讓歩	хотя	<b>8</b>	1			1	
	несмотря на то, что	<b>2</b>					
計		<b>1427</b>	232	129(+6)	27(+10)	64(+8)	12

\* 複合タイプの誤用とは、1つの従属複文使用に対して形態+意味、形態+構文、意味+構文、形態+意味+構文というように複合的な誤りが観察される場合である。タイプ別誤用数における( )内数字は複合タイプの誤用を各タイプ別に割り振った際の数を表している。

### (1) 意外に低い誤用数

上記の表からわかるように、今回、観察された従属複文の使用総数は1427例であったが、まず特徴的なのは誤用総数が232例で、使用総数の約16%という低い数値であったことである。

他の語彙や格変化等の誤用割合について、全体的データは取れていないが、このレベルの学習者では恐らく誤用割合はさらに高くなるものと思われる。

今回は、誤用数が少ない得点上位5名、4年間分の計20名(平均得点率92.8%)のみについて、格変化の形態的誤用データを観察した。前置詞用法や意味的誤用は除き、単純な格変化の形態的誤用のみを抽出したが、それでも得点上位者においても平均4.8例の形態的誤用が観察された。一方、同じ20名における従属複文の誤用数は平均1.3例であった。

これはまず第1に、従属複文で表現される文の論理構成が、一部の例外を除いて言語によってあまり異同が大きいことが原因と考えられる。つまり、従属複文の意味関係は語彙などとは異なり、人間に共通のより抽象度の高い論理的意味内容を表し、社会文化的な違いがあまり反映されず、言語間での異同が少ないということになる。したがって成人における言語習得の場合、母語ですでに形成された抽象次元での意味的論理力は、ある程度はそのまま学習言語使用の場合にも援用できているということが示唆されるのである。

表2はТРКИ Стандарт<sup>(5)</sup>で記載されている従属複文習得レベルである。B2レベルまででほとんどの接続詞、関係詞が項目として登場し、C1以降は複文における体の用法等の言及のみがなされている。

表2. ТРКИ Стандартで指示される従属複文習得レベル

レベル	従属複文項目
A1	что, чтобы, кто, как, какой, чей, где, куда, откуда (説明), который (定語—基本用法のみ), когда (時), потому что (原因)
A2	ли (説明), если, если бы (条件), поэтому (結果), чтобы (目的)

- (5) Владимирова Т.Е. и др. 1999. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. М.-СПб.  
 Нахабина М.М. и др. 1999. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. М.-СПб.  
 Андриюшина Н.П. и др. 2001. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. М.-СПб.  
 Иванова Т.А. и др. 1999. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М.-СПб.

B1	где, куда, откуда, когда (定語), пока, пока не, после того как, перед тем как, до того как (時), так как (原因), хотя, несмотря на то что (譲歩), как, чем, чем ... тем (比較)
B2	какой, чей (定語), по мере того как, прежде чем (時), раз (条件), благодаря тому что, из-за того что, ибо (原因)

一方、日本のロシア語学習において、特に学習時間数が少ない第 2 外国語学習などでは、大学生など成人対象の場合でも、従属複文項目はあまり扱われない。教科書では項目として存在していても、多くの場合、*потому что* や *поэтому, когда* などを使ったごく少数の構文が限定的に取り上げられるのみである。

従属複文は習得にさほど負荷がかからないという今回の分析結果を踏まえれば、成人の場合の異言語学習では、より大胆に学習の初期段階から複文項目を使用した教材、タスクを導入できるのではという仮説が成り立つ。そういった方略を採用すれば、学習者の知的レベル、興味関心に見合った内容のテキスト等をインプットすることもでき、さらにはそれを踏まえて、学習者が表現したい内容のアウトプットへとつなげられる。学習者言語が教えてくれるこうした傾向は、学習活動にとって軽視できない重要な情報を含んでいるのだ。

## (2) 統語プライミング効果

全体的傾向として上記以外で興味深かったのは、問題文での従属複文使用の量的・質的差が、学習者作文における従属複文使用に影響を与えていると思われる傾向が観察された点である。データ結果が問題パターンごとに異なる傾向を示したのである。

今回、5 年間、5 回分の試験実施結果データを分析対象としているが、表 3 に示すように、問題文テキストは 2 パターンに分かれる。

パターン A、設題 1 では、ソーシャルネットワークに関し、設立の歴史的経緯や現代における社会現象等が語られ、その概要や自らの考えを 25 文以上で作文するよう求めている。設題 2 はサイクリングの呼びかけ文を、コースや日時・場所等の情報を含めて 7-9 文で作成する課題である。2 年度分がパターン A を用いて試験実施されている。

残り 3 年度分は B のパターンにおける問題文が使用されているが、設題 1 ではいずれもロシアへの短期留学生募集広告が示され、ロシアの友人宛にその内容、追加情報や助言を求める手紙を書くという課題で、同じく 25 文以上の作文が求められている。設題 2 では 5 文以上で落とし物の掲示を出す課題である。B のパターンは年度によって問題文数にやや増減があり、設題 1 では 10-15 文、設題 2 は 5-6 文で内容が提示されている。

表 3. 問題文パターン概要

No.	文数	複文数	複文使用例		
			複文タイプ	接続詞	用例数
A-1	36	18			
			説明	как	1
				зачем	1
				что	1
			条件	если	5
			原因	потому что	2
			定語	который	5
			結果	поэтому	1
			目的	для того, чтобы	1
			時	когда	1
A-2	7	5			
			説明	когда	1
				почему	1
				где	1
			定語	который	2
B-1	10-15	4			
			説明	что	1
				какой	1
			定語	то, что	1
			条件	если	1
B-2	5-6	4			
			説明	что	1
				как	1
				когда	1
				где	1

表 4. 学習者の従属複文使用－問題文パターン・年度別

	A		B		
	a	b	c	d	e
что (説明)	28	51	60	52	88
если	11	22	37	37	53

потому что	23	30	17	15	26
поэтому	17	21	32	27	46
как (説明)	17	11	3	4	2
зачем	19	8	0	0	0
который	30	27	18	11	18
чтобы (目的)	33	32	10	9	17
какой (説明)	0	1	10	11	5
почему	4	3	0	0	1

一方、表 4 は学習者の従属複文使用について、特に問題文パターンとの相関性が高いと思われる複文タイプに限定し、その使用数を問題文パターン・年度別に表示したものである。A, B は上記で示した問題文パターン、a-e は各年度を表している。設題については A, B で明確に問題文の傾向が異なる 1 のみを対象に分析を行う。

まず、説明の従属文での *что* や条件文 *если*、また原因や結果を表す *потому что*、*поэтому* 等の使用であるが、これらの複文タイプは学習の早い段階で項目として扱われ、B1 レベルではかなりの程度、習得が定着していると考えられる。そのことは、表 1 でこれらの項目の使用頻度が特に高いことを見てもわかるだろう。こういった、ほぼ習得が定着しているものについては、問題文パターンに関わらず、大体、同様の使用例数が観察される。パターン B での実施時の方が使用数がやや多い傾向を示しているとも言えるが、この点については問題文内容との相関性があると言い切ることはできず、様々な他の要因も関与していると思われる。ただ即断はできないが、パターン B の設題の中身が、学習者自身の普段の学習・研究や日常的内容を反映したものであることが関係している可能性も考えられる。つまり、学習者にとってよりスムーズに話題を展開して作文をすることができるパターン B での設題の方が、こういった使いやすい複文については、使用頻度が高くなるのではないかと推測されるのである。

*зачем*、*как* を接続詞とした説明の従属文では、パターン A での使用が際立って多い。ただしそのほとんどが、問題文テキストの概要記述に際し、問題文の文例をほぼそのまま利用した文展開をしているケースで、当然の結果とも言える。

一方、*который*、*чтобы*、*какой*、*почему* を使った従属複文使用については *зачем*、*как* の場合とは異なる傾向が観察される。

*который* を使った定語従属複文、*чтобы* による目的従属複文でも、パターン A による試験実施時の方がパターン B に比べ、約 2~3 倍の使用数が観察される。しかしながら *зачем*、*как* の場合とは違い、以下に見るように、いずれの場合も問題文とは異なる文脈での、学習者独自の表現内容での使用例が多い。

#### パターン A 問題文 — 設題 1 での *который* 使用文例

Когда появился Интернет, увеличилось количество людей, которые стали

пользоваться новым видом социальной связи.

Россияне — одни из самых активных участников социальных сетей, они уступают в этом только жителям Израиля, которые проводят в Интернет-сообществах в среднем 10 часов в месяц.

Я смогла познакомиться со своими двоюродными сестрами, которые живут на Дальнем Востоке и которых я раньше никогда не видела...

Можно посылать друг другу фотографии, любимую музыку, фильмы, которые тебе нравятся...

#### 学習者作文における *который* 使用文例<sup>(6)</sup>

Во-первых, «социальная сеть», это термин, который использован Джеймсом Барнсом.

Вот несколько причин, которые участники сетей пишут; ~

Социальная сеть — это метод, благодаря которому люди могут общаться с много людей.

Кроме того мы можем спросить людей, которые используют социальную сеть.

#### パターン B 問題文 — 設題 1 での *чтобы* 使用文例

Первые социальные проекты создавались для того, чтобы ускорить деловую переписку, получить возможность быстро информировать коллег, обсуждать служебные вопросы.

#### 学習者作文における *чтобы* 使用文例

Каждый день я езжу в библиотеку на электричке, чтобы читать книгу и заниматься.

Кроме того, нечестные люди могут использовать детей, чтобы узнать информацию о себе и семье.

Социальная сеть была сделана в 1954 году, чтобы люди могли общаться.

問題文で使用されている複文タイプについて、このように学習者作文で目立って使用例が増えるという現象が生じるのは、統語的プライミング効果 (Syntactic Priming; SP) による影響が考えられる。SP 効果は、無意識のうちに先行する統語構造を用いて、後続する文の処理をしようとする傾向のことであり、SP 効果を検証した研究や実験は、これまでに数多く行われてきている (Bock 1986: 335–387, Bock & Griffin 2000: 177–192)。今回の試験結果データによっても SP 効果が実証されたと言え、特に *почему* については、問題文では

(6) 学習者作文は収録時における誤用等を含んだ状態のまま掲載している。■部分は分析対象となる言語項目。以下の分析でも同様。



設題 2 で使われている構文が、設題 1 での学習者作文に使用されており、SP 効果がはっきりと確認できる。

問題文中の文をそのまま繰り返す——上記 *зачем, как* の場合——のではなく、問題文で得た情報としての構文タイプを、異なる語彙・文脈で自らのアウトプットに無意識に利用するというこの傾向は、学習プロセスにおいて活用できる重要な点として留意する必要があるだろう。すなわち、学習活動においてコミュニケーション実践の単なる量的な積み重ねだけではなく、文法や構文等、ターゲットとなる項目を含み、且つ内容のある事前インプットを意識的に導入し、直後に学習者による自律的アウトプット活動を促すことで、学習者の表現域の拡大、より精度の高いアウトプットが期待できる可能性が示唆されるのである。

### 3. 学習者言語の従属複文にみられる誤用特徴

2 で全体的特徴として誤用数が低いことを見たが、言語間で論理の枠組みにズレが観察される場合があるのも当然であり、そういったズレに起因する誤用も観察される。

#### (1) 意味・構文タイプの誤用

以下、まず意味・構文面で、今回のデータで特徴的だった、1) 条件節における言語間で論理枠組みの差に起因する誤用、2) 説明の従属複文における接続詞 *что/как* の意味的誤用の 2 点についてみていく。

*Если бы вы хотите ехать дальше*, я веду вас в морской берег.

*Если бы вы хотите участвовать в прогулке*, позвоните к нам.

*Если бы я поехал в Россию*, я хочу встретиться с тобой. Если хочешь, давай пойдём в японский ресторан.

上記の誤用例では、いずれも現実条件の場合に非現実条件を表す *если бы* ～形式の接続詞・構文が使用されている。ロシア語での非現実条件節は、すでに起こっている事実に対する仮定を立てる場合（反実仮想の場合）にのみ使用が限定される。

一方、日本語では例えば「たら」を使う構文でも、「(最初はよくわからなかったけれど,) 解説を読んだら解けた」「(どうしてできなかったのだ?) 解説を読んだら解けた」というように、現実には起こったことなのか反実仮想なのかの区別は文脈次第という場合が多く、そのあたりの論理上の区別が構文の形に反映しにくいということがある。学習現場でも、特にまだ起こっていないことがらで、起こる可能性があまりないと感じている場合に、日本語母語学習者が誤って *если бы* ～形式の非現実条件節を使用するケースが多く観察される。

条件節以外で特徴的な誤用が観察されたのは、説明の従属複文における接続詞 *что/как* の誤用である。接続詞 *что* を伴う説明の従属複文は、学習者の作文中、最も多く観察されたが(表 1 参照, 使用数 300), 以下のような接続詞 *что* と *как* の取り違えによる意味的

枠組みにおける誤用が目立っている。

Я хочу знать, **как** ты думаешь об этой школе.

Я хочу спросить, **как** вы думайте это программа.

Скажи, пожалуйста, **как** ты честно думал, когда мы разговаривали на Интернетe.

Я хочу узнать **как** ты думаешь о этой поездке.

上記の例はすべて、あることがらについての対話者の考えを問う内容で、接続詞 *что* が使われなければならないケースだが、誤って *как* が使用されている。また、今回分析対象とはしていないが、疑問文における疑問詞使用においても、以下のように同様の意味枠組みでの誤用が相当数、観察される。

**Как** ты думаешь об этой рекламе?

**Как** ты думаешь о поездка?

**Как** ты думаешь о путешествие в России.

このタイプの誤用は得点上位者の作文にも観察され、習得過程での説明・指導に特別な注意が必要なことが示唆されるが、誤用の原因は *если* 構文の場合と同様、日本語からの母語干渉の可能性が高い。以下のように *как* を使用する類似構文と比較すると、日本語ーロシア語間での意味ー構文枠組みのズレがはっきりする。

Ты хочешь знать, что я думаю о тебе? (Иван Тургенев. Рудин.)

— Больше всего мне хотелось бы знать, что думает о нас, трудящихся на русской ниве, святейший патриарх. (Антонин Ладинский. Анна Ярославна — королева Франции.)

— Как ты думаешь, дьяче, придет на Москву Разин? (Алексей Чапыгин. Разин Степан.)

— Не знаю, как он думает, потому что после нашей ссоры я с ним больше не видалась, а теперь он и совсем уехал в Петербург. (А. Ф. Писемский. В водоворотe.)

ロシア語では上記の例<sup>(7)</sup>からも明らかなように、*что думаешь*は思考の具体的な内容を、一方、*как думаешь*は問題となっている事柄に対する是非の判断のみを問う場合に使用され、はっきりとした意味的差異が存在する。ところが、日本語では4例いずれも「どう思うか?」というフレーズで表現されてしまう。日本語母語話者によっては、ロシア語の上2文と下2文のような意味的差異は、普段、認識されずに言語活動が行われていると言えるだろう。こうした母語の干渉から「どう=どのように→*как*」といった単純な置き換えが起これ、このタイプの文での誤用が数多く観察されることになる。英語のWhat do you think? / How do you think? とともにロシア語はやや意味的枠組みや使用域が異なるので、その

(7) いずれも AOT (Автоматическая Обработка Текста [<http://www.aot.ru/search1.html>]) からの文例。また M. Щепетунина 氏より接続詞 *что/как* の用法について助言を受けた。

点でも説明・指導に注意が必要であろう。

У первых проектов социальных сетей **была цель, которая ускорить** деловую переписку, получить возможность быстро информировать ~

Участник сетей пишут **причину, которая** социальные сети в Интернете стали так популярной.

意味・構文タイプの誤用では、3-(1) 冒頭に示した 1), 2) の特徴以外に、上記のように「目的 (*цель*)」「原因 (*причина*)」といった抽象的なことがらを表現する語の場合に、その内容説明をする節のつなぎ方に誤用が見られる。関係詞 *который* を使用した複文は表 1 に見るように総数 128 例が観察されるが、先行詞が抽象名詞の場合に限って意味的誤用が起こっている。

## (2) 形態タイプの誤用

形態面でも、接続詞は比較的複雑ではなく、この点からもその他の文法項目に比べて従属複文での誤用数の少なさが説明できるかもしれない。ただ、形態タイプの誤用が全くないわけではなく、複数の誤用が観察されたのが接続詞 *если* であり、そのほぼすべてが *если* または *есль* といった、音韻面において母語で区別のつきにくい文字の取り違いによる誤用である。

次に多かったのが説明の従属複文における誤用であるが、この場合はそのほとんどが *запятая* の脱落である。

## 4. まとめと今後の課題

以上、収集されている一部データを使い、A2-B1 レベルの学習者言語における従属複文の使用とその誤用例を分析し、この領域における学習者言語の傾向、特性の一端を明らかにしてきた。今回は限られたデータによる手作業での検索・分析ではあるが、それでも興味深い学習者のロシア語使用における言語特性が観察され、こういった分析に基づいて、教材や指導案、カリキュラムについての見直し、改良の可能性が示唆される。今後、JRFLLC が構築されれば、大規模な実証データに基づいたさらに精度の高い、有益な情報を得る可能性が開けると予想される。

科研プロジェクトは最終年度を迎えているが、目下の課題として誤用タグ付け—アノテーション作業の進捗がある。上記従属複文データについても、従属複文タイプの頻度情報と学習者の中間言語の関わりといった点について更なる分析が必要であり、これについてもアノテーション作業の進捗に伴って、より大規模データを取り扱うことができ、精緻な分析が可能となるであろう。

国内のロシア語教育現場では、これまでは主として経験値に依拠したカリキュラムや教材開発等がなされているが、ロシア語学習者コーパス開発に向けた基盤整備が進めば、より客観的・実証的データに基づいた日本語母語学習者言語の傾向や特性の分析が可能にな

る。そのことで、教育現場における教材開発や指導案作成等に対する有効かつ信頼性に足る情報の還元といったことも展望できるようになるだろう。

(はやしだ りえ)

## 参考文献

- Bock, J.K. 1986. Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, 18: 355–387.
- Bock, J. K. and Griffin, Z. M. 2000. The persistence of structural priming: transient activation or implicit learning? *Journal of Experimental Psychology: General*, 129, 177–192.
- 林田 理恵 2017. 「ロシア語学習者コーパス構築の可能性と意義」『言語文化研究』43号, 大阪大学言語文化研究科.
- 林田 理恵 2018. 「学習者言語を探る——科研費プロジェクト「日本語母語学習者データに基づくロシア語学習者コーパス構築の基盤研究」2017年度研究成果報告総括——」『日本語母語学習者データに基づくロシア語学習者コーパス構築の基盤研究・2017年度研究成果報告』([http://kyoiku-ru.org/news\\_all/kaken20190327-13/](http://kyoiku-ru.org/news_all/kaken20190327-13/)).

## 参照サイト

- <https://ling.hse.ru/> (最終閲覧日：2019年5月18日)
- <http://web-corpora.net/RLC> (最終閲覧日：2019年5月18日)
- <http://web-corpora.net/RussianLearnerCorpus/search/> (最終閲覧日：2019年5月18日)
- <https://tech.yandex.ru/mystem/> (最終閲覧日：2019年5月18日)
- <http://www.ruscorpora.ru/search-main.html> (最終閲覧日：2019年5月18日)
- <http://www.aot.ru/search1.html> (最終閲覧日：2019年5月23日)

## Резюме

# **Анализ языковых особенностей русской речи и языковых стратегий японских учащихся**

**ХАЯСИДА Риэ**

Цель настоящей статьи — показать языковые особенности, возникающие в русской речи японских учащихся, и их языковые стратегии. В статье на основе разрабатываемого нами корпуса JRFLLC автор приводит лингвометодический анализ языковых особенностей и ошибок японских учащихся (A2–B1) в сложноподчинённых предложениях.

В ходе анализа в качестве особенностей речи учащихся были выявлены следующие факты: 1) низкий процент неверного использования сложноподчиненных конструкций, 2) использование сложноподчиненных предложений, обусловленное эффектом синтаксического прайминга. Такие результаты предполагают возможность дальнейшей работы над улучшением учебных программ и обучающих материалов.

JRFLLC представляет собой учебный корпус, содержащий образцы речи изучающих русский язык студентов, для которых родным языком является японский. Данный корпус позволяет увидеть разнообразные языковые особенности, характерные для русской речи японских учащихся. Мы также надеемся, что анализ данных особенностей поможет расширить возможности на пути к пересмотру и совершенствованию содержания обучающих материалов, методических пособий, а также учебных программ, используемых в реальной преподавательской практике в Японии.

[ 研究資料 ]

# ロシアにおける外国語としてのロシア語学習の歴史

——黎明期の学習から現在の対外政策まで——

藤川 敏宏

## 0. はじめに

日本とロシアの高等教育機関でロシア語を学習した筆者だが、ロシアにて外国語としてのロシア語学習の歴史に関する授業を聴講した折、ロシア本国の学習・教授の歴史に関する日本語の文献は少ないことが判った。歴史を振り返る事は現在を良く知る術であり、少しでも日本のロシア語学界に有益となるのでは、という思いで本稿執筆に至った。

本稿ではロシア語教授法の歴史を詳細に述べている *История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях: Учебное пособие Ред.-сост. А.Н.Щукин (2005)<sup>(1)</sup>* を 1 章から 2 章の基礎にし、ロシアにおける外国人を対象としたロシア語学習の始まりから現在まで続くロシア語の動きを時系列にて述べ、3 章では現在におけるロシア語学習情勢、特にロシア語の対外政策と専門別ロシア語、ビジネスロシア語学習について述べる。

なお、日本のロシア語教育史に関しては日本ロシア語文学会編の「日本人とロシア語——ロシア語教育の歴史」(2000) 等にて詳細に述べられている。

## 1. ソ連成立以前 (12–20 世紀初頭まで) のロシア語学習

### (1) 12–17 世紀のロシア語学習

外国語としてのロシア語学習の歴史はキエフルーシのキリスト教受容 (988) から始まる。初期の外国語としてのロシア語教授は西ヨーロッパと南東ヨーロッパの 2 地域に分けることができる。その後 17 世紀末から教授法に共通の姿勢が現れる。

### 南東ヨーロッパ諸国におけるロシア語

12–17 世紀におけるロシア語学習の主な目的は、教会の書籍をギリシャ語からロシア語へ翻訳することであり、文通、書籍の読書であった。1574 年にはリヴィフにて Иван Федоров による最初の印刷初等読本 (букварь) が出版された。この初等読本は約 100 年に渡って文字

---

(1) 類似の資料として、その後出版された Московин Л.В., Щукин А.Н. (2013) *История методики обучения русскому языку как иностранному* が挙げられるが、こちらは教授法に重みを置いているのに対し、本稿が扱う学習・教授の歴史をより詳細で明確に示しているのは *История...* (2005) であり、また、Московин Л.В., Щукин А.Н. (2013) にある 2000 年以降の記載も、文献紹介や国際シンポジウムに関するものが主であり、これらは一次資料により対応できることから、*История...* (2005) を本稿の基礎とした

筆記の見本とされた [История преподавания... 2005: 22]. 16 世紀末から 17 世紀初頭にかけては、西ルーシにて学習用文法書が作成された。特に有名なものとして Зизаний 文法 (1596) と Смотрицкий 文法 (1619) があり、特に後者は長期に渡りロシア国内及び外国にて使用され、1648 年にはモスクワで再版された [История преподавания... 2005: 23].

12-17 世紀のスラブ正教諸国において最も一般的だったロシア語学習の目標は読解力をつけることであり、受動的な言語活動を行うことであった。また、ロシア語の知識を活用できる実用的な場に書籍の翻訳があった。14 世紀末のトルコによるブルガリア征服によりブルガリアからルーシへ移った翻訳者やセルビア、ギリシャからの翻訳者がギリシャ語書籍や文通を翻訳する際、難語や古語を行間に書き込み、余白には注解を入れたことから語彙集 (глоссарии и лексиконы) が誕生した。Максим Грек の語彙集辞書がその一種である [История преподавания... 2005: 23]. その後、Федор Поликарпов (1701) による初等読本<sup>(2)</sup>ではスラブ語、ギリシャ語、ラテン語による読書用テキストの後に 3 言語の辞書が掲載された。教会スラブ語を体系的に配置し、ギリシャ語とラテン語に訳したことにより、学習用辞書 (учебный словарь) が誕生した [История преподавания... 2005: 23].

### 西ヨーロッパ諸国におけるロシア語

西ヨーロッパ諸国の教育機関でロシア語が導入されたのは 17 世紀末から 18 世紀初頭であるが、個別での学習は 12-13 世紀から行われていたとされる。ヨーロッパ諸国にとってルーシは価値ある商品の供給元であるとともに、東方及び南方の国々からの商品仲買人でもあった。その為、貿易を行うことがロシア語個別学習の主な動機となっていた。ノヴゴロドでは 12 世紀から「ドイツ会館 (немецкий двор)」が存在し、ドイツ人商人の子供がロシア語を学ぶためにそこへ送られた [История преподавания... 2005: 24].

15 世紀後半から貿易経済や外交、文化においてルーシと西ヨーロッパ諸国との関係が築かれ、商人や外交官以外にも画家や建築家などが個人的にモスクワ公国へ旅行するようになった。その際にロシア生活や習慣等を記載した出版物が多数現れた。Adam Olearius の «Voyages en Moscovie, Tartarie et Perse» (1656) にはロシア文字が記載され、文字名とその音の意味がローマ字にて表記されている [История преподавания... 2005: 24].

多くの外国人がロシアへ訪れる様になると、ロシア語学習の需要が生じる。旅行者の中にはロシア語の単語や会話を記録し、そこにラテン語のトランスクリプションを付けた上で翻訳を試みるものが現れた。その結果は会話集辞書 (словарь-разговорник) として、ロシア語会話学習用の教材作成の試みとみなす事ができる。一例には «Dictionnaire Muscovite» (1586), Richard James のメモ (1618-1619) が存在する [История преподавания... 2005: 25]. 17 世紀中頃の西ヨーロッパでは大学学習用ロシア語教科書が作成された。

(2) Федор Поликарпов. 1701. *Алфавитарь рекше букварь, словенскими, греческими, римскими письмены учатися хотящим, и любомудрие в пользу душеспасительную обрести тщащимся.*

## (2) 17–18 世紀のロシア語学習

ピョートル 1 世の改革によりロシア人学生を外国へ留学に送る等の学術文化交流が促された。1698 年にはドイツ・ハレの大学でロシア語コースが開設され、ロシア人留学生が教授していた。外国の教育機関では従来からの教会スラブ語初等読本や文法書が使用されていたが、実用的ではない為、18 世紀初頭には外国人向けの実用的な教材作成が試みられた<sup>(3)</sup> [История преподавания... 2005: 29–30].

ロシアにおける教育機関においては、1701 年に «Школа пастора Глюка» が開校した。授業には Ernst Glück 自身がスマトリツキー文法書を基礎として作成した教材 «*Grammatik Der Russischen Sprache*» (1704) が使用された [История преподавания... 2005: 30]. 1708 年での文字改革に対応して、Ehrenreich Weissmann (1731) のロシア語語彙集 «*Deutsch-lateinisch-und russisches Lexicon*» の付属書という形で発表された Адодуров В.Е. の文法書にて、外国人向けに新しい正書法及び文法の解決が行われた [История преподавания... 2005: 30–31]. 最初の包括的な辞書 «*Словарь Академии Российской*» (1789–1794) が出版されると、これを基礎として多くの露外国語辞書が編纂された。その当時の外国語学習は翻訳教材が用いられていた。同時に、ロシアによる外国語教授法理論は 1782 年にモスクワ国立大学教授陣による «*Способ учения*» に提示され、読書、会話、作文の習得を目標とした [История преподавания... 2005: 32–33]. しかしながら 19–20 世紀初頭はロシアによる外国語教授法はヨーロッパの教育者や教授論者の影響の下にあった [Миролюбов 2002: 21].

## (3) 19–20 世紀初頭までのロシア語学習

19–20 世紀初頭は日本を含め世界各国の教育機関にてロシア語学科が開設された時期でもある。18 世紀末から 19 世紀には、諸外国によるロシア古典文学への興味がロシア語学習の意欲となっていた。この時期には文学作品の断片を読書用として加えた新しいタイプの学習用選集読本 (учебник-хрестоматия) が誕生した。Boyer Paul と Spéranskii N. による、Толстой Л.Н. の作品を基礎とした 1905 年の教科書 (*Manuel pour l'étude de la langue russe*) が一例として挙げられる。

19 世紀の言語学、教授法、心理学の発展は 17 世紀からの外国語教授法に変革をもたらした。この時期には中世から続く文法学習から、文法訳読法 (грамматико-переводный метод) が形成され、多くの教育機関にて採用された。この学習法は 20 世紀中頃まで主導的な立場を維持し、それを近代化した結合教授法 (комбинированный метод) が現在までいたる所にて採用されている。但し、ロシアの文法訳読法は西ヨーロッパと比較し、アルファベットと音の關係に大きな注意を払っていた点で差異があった [История преподавания... 2005: 36]. 一方で、文法訳読法にて読解には成果が挙げたが、会話能力向上には有効ではなく、19 世紀後半当時の多国間交流からのコミュニケーションを目的とした外国語学習という社会の需要を満たせなかった。それに伴い、新たな教授法が検討され、会話能力の向上に期待できる会話集に

(3) Копиевич Е. 1706. *Руководение в грамматику во славянороссийскую, или московскую. Ко употреблению учащимся языка московского.*



回帰することになった。その後の会話集の発展から、子供が母語を習得する様に学習するナチュラル・メソッド (натуральный метод) が生まれた。19 世紀後半に Berlitz M. が提唱した、母語使用禁止と視聴覚情報を優先的に用いるベルリッツ・メソッドでは、ロシア語学習用の教材も考案され、それを基に世界各地でロシア語が学習された。19 世紀末から 20 世紀初頭に作成された外国語としてのロシア語教科書の大部分は複数の要素を折衷した教授法に分類される。特に理論と実践を織り交ぜた文法書や、テキスト読解や会話作業を通じて実践的な文法を学習する方法があった。中にはロシア文化を扱う書誌も現れていた [История преподавания... 2005: 39–40].

## 2. ソ連・現代ロシア (1920–2010 年代) のロシア語学習

### (1) 20–40 年代のロシア語学習

20 年代からはロシア語を解さない外国人がソ連へ学習目的で訪れるようになった。初期の外国人留学生の中には各国の共産党や労働党から派遣された者が多く、共産主義大学 (комвузы) にてロシア人や少数民族と共に彼らは学習した。これらの教育機関でのロシア語学習期間は 2 年間であった。この学習時間でロシア語の聴講 (その他の講義は学習者の母語にて実施) や専門書の読解、ロシア語母語話者とのコミュニケーションを行うのに充分と考えられていたからである。この年代での学習目標は実用的なものであり、4 技能すべてを習得し、特に話し言葉や専門書の読解力の強化に注意が向けられていた。当時は言語環境にいることが外国語習得の最良の方法とされていたため、学習言語での積極的なコミュニケーションによる直接教授法 (натуральный или прямой метод) を用いる傾向にあった [История преподавания... 2005: 41–42].

30 年代中盤からは、徐々に直接教授法から、学習の認識と学習者母語を基盤とした授業と訳を使用する結合教授法 (комбинированный метод) の適用が妥当と考えられるようになった。この結合教授法は青年ではない大人の学生に特に有効であった [История преподавания... 2005: 42]. История преподавания... (2005) は当時の授業を以下のように分析している。

当時の授業は導入クラス (1~1.5 ヶ月) から始まり、この期間では言語の音声体系に取り組み、音の単位から音結合、単語、句の順にて講師の発音を聞いた後に繰り返して発音を行った。語彙に関しては、日常生活に必要な語がテーマ別に優先的に導入クラスで取り扱われた。語の意味の説明に訳は用いられず、視覚情報が幅広く使用された。抽象的な語や多意味語、職務上分野の語は訳で解説することが推奨された。文法学習は会話の授業に並行して機能的に行われ、会話能力の強化は読解と作文に並行して行われた。テキスト使用の授業では本文の言語的な特徴の分析に重点を置いた解説的読書 (объяснительное чтение) と内容把握に重点を置いた全体理解の読書であった [История преподавания... 2005: 42].

第二次世界大戦前の時代では最初のロシア語教授法論書が出版された。特に Бернштейн

С.И. (1937) の «Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам» は外国人に対するロシア語発音指導に関する最初の教授法論書とされている。

20–40 年代の授業進行方法，特に発音指導方法が現在でも採用されている点，各種教授法論書が相次ぎ出版した点から，この時代には外国語としてのロシア語教授法の基礎が築かれたと言えよう。50 年代には教授法の必要性が急激に高まるが，この基礎をもとに対応された。

## (2) 40–60 年代のロシア語学習

第二次世界大戦後，ソ連の国際的な立場が高まり，他諸国との交流が活発となった。その影響により各国でロシア語が堪能な人材が必要とされ，ソ連の高等教育機関に留学する外国人が増加した。それに伴い，この時代には外国人学生向け学科や準備学部の設置が進められた [История преподавания... 2005: 44].

1951 年，モスクワ国立大学 (Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова)，レーニンград国立大学 (Ленинградский государственный университет)，キエフ国立大学 (Киевский государственный университет имени Т.Г. Шевченко<sup>(4)</sup>) の各大学に外国人向けのロシア語学科が設置され，高等教育機関における組織的なロシア語学習が始まった。その中でもモスクワ国立大学 (初代学科長 Рожкова Г.И.) における外国語としてのロシア語研究の発展が顕著であった。

1953 年，モスクワ国立大学人文学系学部が当時のレーニン丘へ校舎を移転した際，新たな全大学共通学科として「自然科学系学部外国人学生向けロシア語学科 (Кафедра русского языка для иностранцев естественных факультетов)」が設置された (初代学科長 Мотина Е.И.)<sup>(5)</sup>。

この頃のモスクワ大学の留学生には学士課程進学者だけではなく，博士課程進学者や短期留学生も現れ始めた。外国人学生の学習目標も多様となり，それに対応する為に，新たな学習カリキュラムが組まれる事となった。1954 年にはモスクワ国立大学に外国人学生用準備学部<sup>(6)</sup>が開設。準備学部での 10 ヶ月に及ぶ集中的なロシア語学習の後，入学試験に合格すれば本科に入学することができた。

外国語としてのロシア語学科設置初期の頃の外国人への授業は困難続きであった。学習環境では，教科書が欠如し，外国人との授業経験が無い講師が大半であった。理論面においても，母語話者向けの学校ロシア語教授法の影響から，言語システムの構築に注力した結果，学習者の実用的な言語活用力が不足していた。また，当時広く行われていた文法訳読法により，翻訳や言語比較に注意を向ける事になり，コミュニケーションツールとしての言語習得には至らなかった [История преподавания... 2005: 44]。その様な状況下，教授法の手引書が大きく活用された。Пулькина И.М. (1949) の «Краткий справочник по русской грамматике»

(4) 現在は Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

(5) 出典: [http://www.philol.msu.ru/~rkiff/index\\_istoria\\_kafedri.htm](http://www.philol.msu.ru/~rkiff/index_istoria_kafedri.htm) (確認日 2019 年 1 月 20 日)

(6) 1991 年から国際教育センター Центр международного образования, 現在は Институт русского языка и культуры

は、1993年には第10版が出版されるなど、長期に渡り教授法に影響をもたらした。

50年代の大きな業績として、特定の出身国の学習者を対象としたロシア語教科書(национально-ориентированные учебники русского языка)の充実が挙げられる。ブルガリア人向け(Хераскова Е.П. «Русский язык. Учебник русского языка для болгар» 1956)、チェコ人向け(Фридман Г. «Ученик русского языка для чехов» 1955)などがあった。

教授法を組織する動きも見られた。1955年には初代代表を Пулькина И.М. とする、全モスクワロシア語講師セミナー(Общомосковский семинар преподавателей русского языка<sup>(7)</sup>)が発足し、共産主義大学におけるロシア語教授の経験を共有し、それらは50年代でのモスクワ国立大学準備学部やその他大学の準備学部に活用された[Московкин 2015: 96]。1958年にはモスクワ国立大学を基礎として外国のロシア語講師向け国際セミナーが開催された(最終的に全10回開催)[История преподавания... 2005: 46]。

60年代は外国語としてのロシア語分野が大きく成長した時代である。1961年の人類初の有人宇宙飛行成功などにより、ソ連の科学技術力に注目が集まった結果、世界中でロシア語学習者が急増し、ソ連の教育機関にて学習を希望する外国人も増加した。それに伴い各大学が開校した。1960年、ルムンバ記念民族友好大学(Университет дружбы народов имени П. Лумумбы<sup>(8)</sup>)が開校した。本大学はアジア、アフリカ、ラテンアメリカからの学生の養成に特化していた。ロシア人をはじめとするロシア語母語話者の学生も在籍し、外国人学生のロシア語会話環境を作る上で重要な役割を果たした。1966年には Костомаров В.Г. の主導により、モスクワ国立大学から派生する形でロシア語学術教授センター(Научно-методический центр русского языка)が創立する。1973年にはプーシキン記念ロシア語大学(Институт русского языка имени А.С. Пушкина)へと再編され、現在は「国立」称を得ている<sup>(9)</sup>。

外国語としてのロシア語の変革の時代に、国際的な規模での学術交流を行う機運が生まれた。1967年には国際ロシア語ロシア文学講師連盟 МАПРЯЛ(Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы)が発足した(初代会長Виноградов В.В.)<sup>(10)</sup>。1969年のモスクワにおける第1回 МАПРЯЛ 開催以降、一時期を除き4年に一度の頻度で開催され、2019年にヌルスルタン(旧名アスタナ)で開催した第14回大会まで、ロシア語講師の国際的な学術交流の場としてロシア語教授法の発展に重要な役割を果たしている。

この時代はロシア語教授分野の第二次発展期とする事ができる。大戦後の各大学における学科及び準備学部開設により、外国語としてのロシア語教授法は独立した学問としての地位を確固とした。ロシア語講師の国際的な繋がりはその後のロシア語教授法分野の発展に大きな影響を及ぼした。

(7) 後のモスクワ市ロシア語講師連盟 Московское городское объединение преподавателей русского языка

(8) 現在はロシア民族友好大学(Российский университет дружбы народов)

(9) 出典: <http://www.pushkin.institute/institut/history/> (確認日 2019年3月5日)

(10) 出典: <https://ru.mapryal.org/mapryal/history##3> (確認日 2019年4月15日)

### (3) 70–80年代のロシア語学習

70年代にはコミュニケーション手段としての習得を目標として、学習者が学習プロセスの中心であり主体的な授業の参加が期待されるコミュニケーション活動アプローチ (коммуникативно-деятельностный подход) が Зимняя И.А. のもとで登場した [Азимов, Щукин 2009: 105].

学習環境の変化として、1973年にプーシキン記念ロシア語大学が開校し、1974年には外国語としてのロシア語学習書を出版する出版社 «Русский язык»<sup>(11)</sup>が設立された。

この時代ではオーディオ・ビジュアル法 (аудиовизуальный метод) やオーディオ・リング法 (аудиолингвальный метод) といった集中的学習に注意が集まった [История преподавания... 2005: 53]. 70年代の教授法コンセプトを纏めた Леонтьев А.А., Королева Т.А. 監修の教授法に関する学習書 (Методика, 1975) では心理学的、言語教授学的、言語文化学的な見地からの教授法について、4技能について、学習管理などが提示されている。同時期には言語文化学的視点にてロシア語学習が検討された [История преподавания... 2005: 54].

70年代での国際シンポジウム МАПРЯЛ は第2回がブルガリア・バルナ(1973)、第3回がワルシャワ(1976)、第4回がベルリン(1979)にて開催された。特に第4回はテーマ<sup>(12)</sup>にも有るように、学習プロセスにおける講師の役割、技術の向上に関して議論された<sup>(13)</sup>。

80年代におけるロシア語は各分野の学術研究の進展により、多様な教授法が可能となった。言語学の分野では、コミュニケーション言語学、機能的文法、テキスト言語学、言語文化学、話し方のマナー、応用文体論、対照言語学が影響をもたらした。教授法においては、学習効率化を求めた結果、問題解決型や探求型、自主学習方法が生まれた。心理学においては、システムとしての言語ではなく、コミュニケーション過程としての言語活動という視点の新しいアプローチへと移行した。文化学的面も言語学習において活用された [История преподавания... 2005: 57].

80年代では学習者の級別 (初級, 中級, 上級) 及び型別 (コース型, 準備型, 文献学型, 非文献学型等) での分類が試みられた。また、様々な学習者層から現実に要求されていた学習内容が提示された。これにより、言語の各アスペクト (音声, 語彙, 文法) からの学習, 専門別言語 (язык специальности), 視覚情報の使用の研究等に発展した [История преподавания... 2005: 58].

Леонтьев А.А. 監修の教授法に関する学習書 (Методика, 1988) では文化言語学的アプローチは教授システムに不可欠であること, 4技能の相互学習, 母語の考慮, 個性や年齢の考慮などが必要との見解を示している [Методика 1988: 3].

また、80年代では、МАПРЯЛ の第5回国際シンポジウムがプラハ (1982)、第6回がブダ

(11) 出版社 Русский язык. Курсы の前身

(12) «Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения»

(13) 出典: <https://ru.mapryal.org/mapryal/history##4> (確認日 2019年4月15日)

ペスト (1986) にて開催された<sup>(14)</sup>.

#### (4) ソ連崩壊後 (1990–2010 年代) のロシア語学習

1991 年のソ連崩壊によりロシア語自体が大きく変化した。社会制度の変化や異文化の流入により、文体、語彙、語結合の形態に変化が見られた。ロシア語学習者の減少も顕著であった。旧ソ連国における母国語としてのロシア語の立場は第一外国語、更には第二、第三外国語の地位へと移った。資本主義の概念がロシアに導入された結果、外資系企業の参入や、官民レベルで他国との積極的な関係を築くこととなり、その交流の中で多くの外来語や新たな概念がロシア語に取り組みされた。さらに、ビジネス分野でのコミュニケーション用途としてのロシア語を学習目的とする学習者の増加により、ビジネスロシア語教授法の研究につながった。インターネットの普及と技術の進歩より、外国人がロシア語の本物のデータ (аутентичные материалы) に接する機会が格段に増加した。あふれる情報の中で、文法的に間違った表現やスラングなどの各種表現に出くわす可能性も否定できない。インターネットの普及と技術の進歩はロシア語の遠隔学習にも繋がり、現在積極的に研究されている分野である。

1990 年にはサンクトペテルブルクにおいて外国語としてのロシア語関連の教科書や専門書を扱う出版社 «Златоуст» が創立され、教材供給の場に選択肢が生まれた。1997 年、モスクワ国立大学、サンクトペテルブルク大学、モスクワ教育国立大学の各大学に試験センターが設置され、ТРКИが実施された。1999 年には、ヨーロッパ共通言語枠組 (Common European Framework of Reference for Languages: CEFR) の基準を参考・導入する形で、外国語としてのロシア語学習の基準 (Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному 1999) が策定された。1999 年、ロシア語・文学を世界文化の一部として、これの普及、保存、発展及び研究を目的とし、ロシア語・文学講師ロシア連盟РОПРЯЛが発足した<sup>(15)</sup>。МАПРЯЛ の国際シンポジウムは現在まで最大規模であった第 7 回モスクワ(1990) 大会を始め、2019 年の第 14 回大会まで開催されている<sup>(16)</sup>。

### 3. 現代ロシアにおけるロシア語学習の動き

ロシアにおける外国語としてのロシア語教授法は新しい時代に入りつつある。ロシア語における対外政策として、他国大学と合弁にて大学を新設するなどが積極的に行われており、教授法研究の新たな見地が見込まれる。専門分野別のロシア語やビジネスロシア語に関する教材は近年充実しており、学習者の要求を満たす結果となっている。

(14) 出典: <https://ru.mapryal.org/mapryal/history##7> (確認日 2019 年 4 月 15 日)

(15) 出典: <http://ropryal.ru/ot-perвого-лица/> (確認日 2019 年 4 月 20 日)

(16) 出典: <https://ru.mapryal.org/mapryal/history##8> (確認日 2019 年 4 月 15 日)

### (1) ロシア語教育の対外政策

ソ連時代のロシア語学習環境ではソ連領の学習機関に在籍する学生を主な教授対象としていたが、現在ではロシア国外にロシア語を普及させる運動がある。その一つにルスキーミール財団 (Фонд «Русский мир») によるロシア語ロシア文化センターを通じた活動がある。このセンターは世界各国 (財団公式サイトでは 48 カ国<sup>(17)</sup>) に設置されており、日本においては極東連邦大学函館校と創価大学に存在する。

ロシアの大学が対外的に直接関与する場合として、ロシア国外に分校を設置するケースがある。日本においても極東連邦大学函館校が存在し、モスクワ国立大学の場合ではカザフスタン校を含め 6 校の分校が組織されている。その中で、近年ロシアとの関係が深化している中国にて、2017 年、モスクワ国立大学と北京理工大学の協力下、中露合弁大学の深セン北理モスクワ大学 (Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне) が創立された。同大学の授業は基本的にロシア語で行われるため、ロシア領外で中国人学生のロシア語能力を確保するという新たな使命が、外国語としてのロシア語教授分野における新たな試みとなっている。

次項では中国におけるロシア語学習の歴史と深セン北理モスクワ大学創立に至った経緯を述べる。

#### 中国におけるロシア語学習の歴史と深セン北理モスクワ大学創立への経緯

柳澤 (2017: 147-148) によると、現在の中国のもととなる国である清とロシアの接触は 1640~50 年代に始まり、中露間外交での主な媒介語はモンゴル語であったが、後にラテン語も用いられたとしている。その後、18 世紀初めにはロシア語翻訳者の不足への強い懸念から、1708 年、外交通訳者養成を目的とした中国最初のロシア語学校「内閣俄羅斯文館」が設立した [柳澤 2017: 153]。各国の研究者は、このロシア語学校設立が中国における本格的なロシア語研究の始まりとしている [Лалин 2009: 3]。最初の講師として、北京に滞在していたワシーリーという商人が教鞭をとったが、更にロシア人宣教師が招聘され、その門下生と共に積極的に初歩のロシア語だけではなくロシア文化も教えることとなった [Россия и Китай 2013: 93]。1798 年には中国人学生向けの最初のロシア語教科書が出版されたとしている [Тенчурина, Ли 2016: 180]。

その後、内閣俄羅斯文館は 1862 年に北京に新設された北京外国語学校 (京師同文館) に吸収され、同校ロシア語科の母体となった。1901 年に北京外国語学校は京師大学堂 (1912 年から北京大学に改名) に併合された [小川 1993: 70-71]。

1949 年の中華人民共和国成立後は社会主義国家のソ連を手本とし、ロシア語を第一外国語とすることになったが、1960 年の中ソ論争を境にロシア語学習が見直され始めた [孫 2014: 27]。その後の文化大革命を経て、英語学習者が大幅に増加し、次いで日本語学習者も増加、一方でロシア語学習者は急激に減少した。

ソ連崩壊後、中露外交関係の修復、2001 年の中露善隣友好協力条約を経て、二国間の戦略

(17) <https://ruskiimir.ru/rucenter/catalogue.php> (確認日 2019 年 4 月 27 日)

的パートナーシップが認識されるにつれ、中国におけるロシア語の立場が再認識されてきた。近年では前述の通り、ロシア側からの中国への接近も積極的に確認できる。2007年に設立されたルスキーミール財団のロシア語ロシア文化センターを展開する活動により、中国におけるロシア文化及びロシア語の普及に大きな役割を果たし、また、ロシアからの学習法や科学的な情報への十分なアクセスが可能となった [Матюшкина 2014: 86]。中国における同センター数は2019年現在で台湾1ヶ所を含む7ヶ所を数える。

二国間におけるロシア語分野の学術交流では、2008年には上海外国語大学において国際学会「Триста лет русскому языку в Китае」が開催した [Лю 2015: 21]。また、中露首脳間の決定により2009年を「中国におけるロシア語年」とし、2010年を「ロシアにおける中国語年」とすることになった。2011年には上海にて第12回 МАПРЯЛが開催された。

2017年には中露間学術交流の記念碑的存在となり得る深セン北理モスクワ大学が創立された。モスクワ国立大学公式サイトによれば、同大学設立は二国間の国家レベルのプロジェクトであり、ロシア最高水準の教育プログラムを基礎として、中露間の経済プロジェクトの遂行及び両国間の文化・相互理解に不可欠な若手専門家を養成することを目的としている、とある。本大学には中国人学生だけではなく、ロシア出身の学生も在籍するが、中国人学生はロシア語集中講座を受けることになる<sup>(18)</sup>。

次項では深セン北理モスクワ大学の外国語としてのロシア語授業について述べる。

### 深セン北理モスクワ大学における外国語としてのロシア語授業

2017年に開校した深セン北理モスクワ大学の授業は基本的にロシア語で行われるため、入学する中国人学生のロシア語能力を十分な水準まで高める必要がある。それに対応する形で、モスクワ国立大学文学部及びロシア語文化学院 (ИРЯиК) の講師陣によって一連のロシア語教科書 *Учимся вместе в Шэньчжэне* が作成された<sup>(19)</sup>。Одинцова И.В. (2017) によると、外国人学生は本科課程に入る準備段階としてロシア語集中学習講座を受ける。この講座の目標は、本科課程学習に十分な水準の能力を短期間にて達成することであり、学士課程では8月に初級レベル(A1)、9-10月に基礎レベル(A2)、11-6月に第一レベル(B1)に到達と、具体的な基準を定めている [Одинцова 2017: 248-249]。

ロシア語の授業は共通ロシア語と専門分野のロシア語に分かれる。初級レベル到達までは共通ロシア語のみ、基礎レベルまでは2(週20時間) : 1(週10時間)の割合、第一レベル

(18) 出典 : <https://www.msu.ru/info/struct/dep/universitet-mgu-ppi-v-shenchzhene.php> (確認日 2019年4月27日)

(19) 初級レベル用教科書 «В добрый путь! Часть 1. Часть 2» (Нахабина М.М., Жабоклицкая И.И., Смирнова О.В., Степаненко В.А., Толстых А.А.), 言語学専攻の修士課程1年目教科書 «Магистрант 1. Учебник для филологов» (Красильникова Л.В., Маркова В.А., Балдина Е.В., Евтихиева А.С., Чаплыгина Т.Е.), 学士課程ロシア語未学習者向け音声学コース «Вводно-фонетический курс для говорящих на китайском языке. Элементарный уровень. А-1» (Одинцова И.В.), «Корректировочный курс русской фонетики для говорящих на китайском языке. Элементарный уровень. А-1» (Короткова О.Н.) などが挙げられる [Одинцова 2017: 249]。

までは1（週 10 時間）：2（週 20 時間）の割合である [Одинцова 2017: 248]。以下に表としてまとめた。

学習時間	到達目標	共通ロシア語	専門分野
1ヶ月目	初級レベル(A1)	100%（週 36 時間）	0%
2～3ヶ月目	基礎レベル(A2)	66%（週 20 時間）	33%（週 10 時間）
4～10ヶ月目	第一レベル(B1)	33%（週 10 時間）	66%（週 20 時間）

Одинцова И.В. (2017) を基に筆者作成

深セン北理モスクワ大学における外国語としてのロシア語教授環境は専門分野のロシア語への段階的な移行、中国人学生に対応した教科書の導入など最先端の理論と教材を用いるという、万全を期した体制である。深センでの新しい体制の成果に加え、新しい枠組みの中で発生する教授法に関する問題にいかに取り組むか等、新しい知見が期待できる。他方で、現地ロシア語母語話者講師と現地講師との学術交流を通じて、特定の母語や文化に絞ったロシア語教授モデル (национально-ориентированная модель) の研究発展に繋がる可能性がある。現時点での本枠組みでのロシア語教授の報告数は限られているが、今後新たな知見や経験が発表されることが期待される。

## (2) 専門分野別ロシア語の研究

現在ロシアの書店に見られるロシア語学習書として、法律や数学等の各種専門分野別言語 (язык специальности) を学習対象としたものが挙げられる。Азимов Э.Г., Щукин А.Н. (2009) は専門分野別言語を、学習言語にて学術や専門分野のコミュニケーションを可能とする教授面であり、外国語の基礎能力を基として副次的な面であると定義している [Азимов, Щукин 2009: 360]。その為、一定のロシア語能力を獲得してから<sup>(20)</sup>取り組む分野とされている。

当分野の研究の成り立ちとして、特定の専門分野でコミュニケーション手段としての言語習得が要求されたのを背景に、1960年代には言語学以外の専門分野の外国人学生にロシア語を教授する際の配慮の必要性が高まったことに始まる。その後20年間の教授法研究に関連し、専門分野でのコミュニケーションを教えることに研究が注力され [Лариохина 1989: 3], Клобукова Л.П. (1987) «Обучение языку специальности» では言語学でない人文系の専門に対する教授法について纏められた。2000年代に入り、専門分野別言語研究の体現として、法律、経済、化学、数学、外交、薬学などの専門分野別のロシア語学習書が立て続けに出版されている。

専門分野でのコミュニケーション手段の一連として、ビジネス分野を扱う研究が近年のロシアにて精力的に行われている。

(20) 学習書「Русский язык для юристов...」(2015)ではТРКИ第一レベル(B1)以上のロシア語能力を有する学習者を対象としている [Русский язык для юристов... 2015: 3]。



### (3) ビジネスロシア語の研究

ロシア連邦成立後、資本主義に基づき外国資本がロシアに入り、ビジネスコミュニケーション (деловое общение) としてのロシア語 (以下、ビジネスロシア語) の需要が外国人の間で高まった。それに比例して、ビジネスロシア語を扱う教科書が編纂されるようになる。

ビジネスコミュニケーションとは、専門職、商業、非商業分野における情報交換を目的としたコミュニケーション手段であり、これを用いて職務上で生じる課題を解決することが主な役割となる [Азимов, Щукин 2008: 57]。実社会の職務では様々なコミュニケーションツールを用いるので、4 技能を活用は当然ながら、各ツールの使用を想定した教授法が重要となる。その為、ビジネスロシア語の授業ではペアワークでのロールプレイが重視される。注意点として、当事者間の商文化がコミュニケーションの妨げになる場合があるので、ビジネスロシア語分野では特定の母語や文化に絞ったロシア語教授モデルが重要となる。現在では英語圏、ドイツ語圏を対象としたビジネスロシア語の教科書も出版されている。

初期のビジネスロシア語教材としては、Хавронина С.А., Клобукова Л.П., Михалкина И.В., Бубнова А.П. (1991) *Русский язык для деловых людей. Выпуск 1. Презентация фирмы.* があり、その後モスクワ国立大学教授陣から各種ビジネスシーン別を扱った参考書が立て続けに作成された。1995 年からはプーシキン大学<sup>(21)</sup>にてビジネスロシア語検定が実施され、1998 年からはモスクワ国立大学<sup>(22)</sup>でも実施されている。1997 年のХавронина С.А., Клобукова Л.П., Михалкина И.В., Солтановская Т.В. (1997) *Русский язык в деловом общении* にて、包括的なビジネスロシア語の教科書が完成した。この教科書を基礎として、特定の母語や文化を対象とした版としてブルガリア、ドイツ、スペインでも出版された。

そのビジネスロシア語教授法理論の基盤となったのが 1998 年の Михалкина И.В. の学位論文であり、ビジネスロシア語教授法及び教材作成法が確立された。2007 年には Пшеничнинова Е.Н. が特定の業種 (保険分野) における外国人向けビジネスロシア語教授法に関する学位論文を発表し、特定の業種を扱うビジネスロシア語教授法が提示された。2018 年の Фудзикава Т. による学位論文では日本人学習者を対象としたビジネスロシア語教授法の作成を試みている。

現在は様々な種類のビジネスロシア語の教科書・学習書が市販されている。展開 A3 サイズ、全面カラー、視覚情報の多用により、従来ロシアで出版された教科書とは一線を画したタイプも現れている。一例として «Путь к успеху 1,2» (Blum T, Gorelova E. 2014) はドイツ語話者を対象とした教科書である。視覚的情報を多用し、4 技能の総合的な向上を目指している。適宜ドイツ語の解説があり、初歩学習者の学習意欲の維持への作用が期待できる。本教科書の最大の特徴として、ロシア語学習ゼロの状態から使用できる点であり、職務上ロシア語が必要な社会人学習者にも適している。「Русский язык для делового общения. Базовый уровень А2, В1, В2» (Котане Л. 2014) は英語話者向けの教科書である。ロシア語学習が浅い段

(21) 出典：

<https://www.pushkin.institute/Certificates/CCT/russkiy-yazyk-delovoe-obshchenie-urovni-b1-c1.php>  
(確認日 2019 年 4 月 20 日)

(22) 2019 年現在モスクワ国立大学では実施されていない。

階 (A2) で本教科書に取り組めることを踏まえ、職務上にてロシア語が必要な社会人学習者に効果的である。4技能の向上及び業務遂行能力の向上に配慮された構成である。

### モスクワ国立大学におけるビジネスロシア語授業

外国人を対象としたビジネスロシア語分野の先駆けであるモスクワ国立大学の授業概要を確認すべく、筆者は同大学でビジネスロシア語の授業を20年以上担当している Норе́йко Л.Н. 准教授へインタビューを行った。以下は、インタビュー内容を筆者によりまとめたものである。

モスクワ国立大学における外国人を対象としたビジネスロシア語授業の始まりは1995年であり、初年度は Михалкина И.В. が、1996年度からは Норе́йко 准教授が担当している。授業は週一コマ、セメスター毎に新規開講し、授業参加者も新たに選ばれる。授業参加者は平均して10-12人であり、多い時には14人となる。授業参加の目安として ТРКИ で第一レベル (B1) 以上のロシア語能力が必要で、第二レベル (B2) に近いことが望まれる。

参加者の出身別内訳は、平均して2/3がヨーロッパ出身で、残り1/3がアジア出身である。また、授業参加者の75%が留学生で、25%がモスクワ国立大学人文系学部在籍の学生で、極稀に自然科学系学部の学生も参加する。

授業では実際のコミュニケーションを想定しながらのロールプレイを重視している。2度の授業後に進捗確認授業というサイクルで進行し、活用能力の定着に配慮している。

教科書に関しては、当初プーシキン大学で出版された教科書 (Трушина и другие) や国外貿易アカデミーの教科書を使用していた。現在では «Русский язык в деловом общении» (Хавронина С.А., Клобукова Л.П. и др. 1997) を使用。同教科書のビジネスロシア語教授法の理論や方略は現在でも活用できるが、各種新聞や企業サイトから最新の情報も授業にて扱っている。一方で、准教授は学習者が持つ出身国による関心と文化背景を配慮した、出身国別ビジネスロシア語教科書の必要性を訴えていた。

以上が准教授へのインタビュー内容である。授業参加者平均数が10-12人ということもあり、学習者の発話機会の確保が課題と考えられるが、ロールプレイやペアワークによる多人数参加での発表により各個人が発表するよりも時間削減が期待できる。但し、学生同士のロールプレイでは外国人に対しての会話となり、実際に多く起こり得るロシア語母語話者とのコミュニケーションを体験出来ない点、改善の余地があると考えられる。

## 4. おわりに

ロシアにおける外国語としてのロシア語学習の歴史を振り返ると、各時代にロシア語の社会的需要が存在し、需要が学習目的となり、それに適合した形で教授法が形成されてきた事実が浮かび上がる。11世紀の西ヨーロッパ諸国では通商目的があり、その後の旅行機会の増加により会話集辞書が作成された。南東ヨーロッパ諸国ではキリスト教に関連し読解、後に翻訳目的があり、語彙集や学習用辞書が誕生した。当時は学習者数が限られていた為、特定

の文化圏出身の学生を対象とした学習が行われていたと言える。

1950年代の急増するロシア語学習者を背景に、大勢の学生に最大限の効果を捻出するという方向へと研究は移行したが、研究の活性化を背景に、言語学や心理学などの他学問の要素を導入し、ロシア語教授法は大きく発展した。ソ連崩壊を前後として、社会的需要の作用により、外国語としてのロシア語に実用的な面が追加され、専門分野別のロシア語教授法やビジネスロシア語の研究につながった。中露間関係の深化の結果、中露合弁大学の設立されるに至り、特定の母語や文化に絞ったロシア語教授モデルの研究発展に貢献しつつある。

歴史から外国語としてのロシア語の動向を知ることは、学習者が求める教授法を知る上で必要不可欠であり、今後も継続して観察してゆく。

(ふじかわ としひろ)

## 参考文献

- Азимов Э.Г., Щукин А.И. 2009. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М., Издательство ИКАР.
- Вавулина А.В., Клобукова Л.П., Судилова О.И., Чекалина В.Л. 2015. *Русский язык для юристов: Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся первого курса юридических вузов и факультетов России, под редакцией Л.П.Клобуковой. – 3-е изд., стереотип.* М., Русский язык. Курсы.
- Вятюннев М.Н. 1984. *Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы)*. М.: Рус. яз.
- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. 1, 2, 3, 4 сертификационные уровни.* 1999–2000. М. – СПб., Златоуст.
- Клобукова Л.П. 1987. *Обучение языку специальности*. М., Изд-во МГУ.
- Лапин П.А. 2009. *Первая школа русского языка в Китае*. М.: Вост. лит.
- Лариохина Н.М. 1989. *Обучение грамматике научной речи и виды упражнений*. М., Русский язык.
- История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях: Учебное пособие.* 2005. Ред.-сост. А.Н.Щукин. М., Филоматис.
- Матюшкина Т.П. 2014. *Русский язык в Китае: через призму времени*. Журнал «Культура и цивилизация», №1–2, 81–89.
- Методика.* 1988. Под ред. А.А. Леонтьева. М., Рус. яз.
- Методика. Заочное повышение квалификации преподавателей русского языка.* 1975. Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой. М., Рус. яз.
- Миролюбов А.А. 2002. *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. М., СТУПЕНИ, ИНФРА-М.
- Михалкина И.В. 1998. *Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как средству делового общения*. Дис. докт. пед. наук. М.
- Московкин Л. В. 2015. *Ильза Максимилиановна Пулькина (Вульфius): к 120-Летнию со дня*

- рождения. Мир русского слова № 4, 94–98.
- Одинцова И.В. 2017. *Русский язык в системе организации учебного процесса в совместном российско-китайском университете МГУ – ППИ в Шэньчжэне (Китай)*. Stephanos #5 (25), 246–251.
- Пшеничникова Е.Н. 2007. *Обучение иностранных учащихся русскому языку профессионально ориентированного делового общения: модуль «страхование»*. Дис. кан. пед. наук. - М.
- Россия и Китай: четыре века взаимодействия. История, современное состояние и перспективы развития российско-китайских отношений*. 2013. Под ред. А.В. Лукина. М., «Весь Мир».
- Стариченок В.Д. 2008. *Большой лингвистический словарь*. Ростов н/Д: Феникс.
- Тенчурина Л.З., Ли Си-мэй 2016. *Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване: прошлое и настоящее*. Образование и наука. №3(132), 177–197.
- Фудзикава Т. 2018. *Лингвометодические основы обучения русскому языку делового общения японских студентов (сфера торговли)*. Дис. маг. М.
- Хавронина С.А., Клобукова Л.П., Михалкина И.В., Солтановская Т.В. 1997. *Русский язык в деловом общении*. Вашингтон, «Кэндл/Хант».
- 小川政邦 1993.「中国におけるロシア語——教育・出版(資料)」創価大学外国語学科紀要, 3号, 69–95.
- 孫曉英 2014.『中国の外国語教育政策に関する一考察——大平学校における「文革世代」の学びに焦点をあてて』早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊 21号-2, 25–35.
- 柳澤明 2017.「17～19世紀の露清外交と媒介言語」北東アジア研究(別冊3), 島根県立大学北東アジア地域研究センター, 147–162.

Резюме

## **История обучения русскому языку как иностранному в России**

— от расцвета обучения до нынешней внешней политики —

**ФУДЗИКАВА Тосихиро**

В работе рассматривается история обучения РКИ в России с самых его истоков до настоящего времени.

В результате данного анализа обнаружена очевидная связь между целью обучения и методом преподавания. В 11 веке в западных европейских странах русский язык изучался для развития торговли. Постепенно появилась необходимость поездок по России, в связи с чем были составлены словари-разговорники. В юго-западных странах Европы русский язык изучался для чтения и перевода православных текстов. Затем появились лексиконы и учебные словари.

На фоне огромного возрастания иностранных студентов, обучающихся русскому языку в 1950-х годах, изучение преподавания имело целью выявить максимальную эффективность в условиях большой аудитории. Изучение преподавания РКИ развивалось с применением других наук, таких как лингвистика, психология и т.д.

В связи с распадом СССР социальная потребность начала влиять на развитие методики. Открытие экономического рынка России вызвало необходимость обучения русскому языку специальности, а также делового общения. В результате углубления отношений между Россией и Китаем был создан совместный университет, что позволило развивать национально ориентированную модель обучения РКИ.

[ 授業実践 ]

## 会話から脚本へ，教室から舞台へ

——A.チェーホフの短編のリメイクを通じて——

熊野谷 葉子

本稿では、寸劇の制作と発表を通じて行ったロシア語の産出活動の授業実践について報告する。受講者はロシア語学習歴 1 年前後の日本人大学生 3 名、寸劇の制作と練習は 2017 年秋学期 (10 月～1 月) 中の授業 10 回分 (90 分のうち 60～80 分) で行い、12 月の学習成果発表会で上演した。この活動では、用意されたロシア語の脚本を覚えて演じるのではなく、学生自身が文学作品を鑑賞した上で登場人物を再設定し、自分の演じる役の性格や行動を考えながらセリフを作っていた。教師は活動の流れを作り、学生のロシア語読解と作文を助け、ネイティブスピーカーに監修を依頼し、演出を手伝った。

### 1. 活動のねらい

活動を行ったのは、報告者が担当した慶應義塾大学外国語教育研究センター特設科目「ロシア語表現技法 2」である。この科目は 1 年以上のロシア語履修経験のある学生が会話や作文によってロシア語力の幅を広げることを目的として設置されている。履修者の学部や学年、ロシア語能力は毎年さまざまで、2017 年度秋学期は、授業で週 2 回 1 年間ロシア語を学んだ男子学生 2 名 (仮名ワーニャ、同ニキータ)、イギリス留学中にロシア人の友達からロシア語を教わったのち独学しているという女子学生 1 名 (同アーニャ) であり、いずれも簡単な読解と聴解はできるが話す能力はあいさつ程度。春学期 (4 月から 7 月) の 13 回ではコメディー「Ералаш」の聴解やアテレコ、内容をまとめて話すといった授業を行った。

この科目を設置している外国語教育研究センターでは、2010 年度から毎年 12 月か 1 月に「ロシア語フェスタ」という課外活動を行っている。これはロシア語を履修する学生たちによる学習成果発表会で、参加条件はロシア語で何か発表すること、1 グループあたりの最大持ち時間は 15 分である。課外活動だがクラス単位での参加が多く、学部と学年を超えたロシア語履修者と OB との交流の場となっている反面、準備に授業時間を取られて教師の負担が増える、発表が学生の語学力の向上に直結していない、といった問題もある。

こうした中で、2017 年度のロシア語フェスタ参加に際して「ロシア語表現技法 2」の学生から「短いお芝居をやってみたい」という希望が出たため、日常的な会話の練習を芝居に結び付ける試みとして、学生自身が脚本を作り、それを演じるという方法をとった。

### 2. 活動の流れ

脚本の原案用に教師が提案したのは、アントン・チェーホフの短編小説「馬のような名字

(Лошадиная фамилия)」である。簡単にあらすじを述べておく。

大家族と暮らしている退役将軍が歯痛に苦しんでいる。家人の勧める民間療法も、医師の処方も効かず、医師は抜歯を勧めるが将軍は断固拒否している。そこへ管理人が提案したのが、遠くサラトフに住む呪術師に電報を送って呪文を唱えてもらうことだった。

最初は馬鹿馬鹿しいと拒否していた将軍だが、藁にもすがる思いで電報を打つことにする。ところが、あろうことか管理人は肝心の呪術師の名字を思い出すことができない。「何か馬のような名字だった」という記憶を頼りに Жеребцов, Кобылицын, Лошаднин...などと様々な名字をひねりだすが、どれも記憶に合致しない。家中の者が考えても「馬のような名字」は思いだせず、翌朝、痛みに耐えかねた将軍はついに抜歯のため医師を呼んだ。

医師は将軍の歯を抜き、自宅へ向かう帰途で、まだ名前を考えている管理人に出会う。医師が彼に「燕麦 (овёс) を分けてほしいのだが…」と持ちかけると、管理人ははっとして叫び声をあげ、主人のもとへ駆けつけた。彼が思いだした呪術師の名字は「オフソーフ (Овсов)」, 「燕麦」に由来するものだったのである。

授業では、まずこの話をロシア語で通読し、それをもとに3人で15分以内に演じきれるような脚本を作り、練習した。活動の流れは以下のとおりである。

- 1) 原書を講読する。(授業3回分)
- 2) あらすじを整理し、舞台設定や役柄の人物像を変更し、先に配役を、次に芝居のおおまかな流れを決める。(同1回分)
- 3) 自分の演じている登場人物がどの場面で何を言うかを考え、その場で作文しながら脚本を作る。ここでできたセリフは毎回ロシア語ネイティブの先生に見てもらう。(同3回分)
- 4) 動作をつけて演じながらセリフを修正し、暗記する。日本語字幕は作らず、ロシア語と身振りで観客に内容が伝わることをめざす。(同3回分) 並行して道具類や衣装を準備する。
- 5) ロシア語フェスタで演じる。(課外活動)

### 3. 活動の進行

#### (1) 原書講読

「馬のような名前」はチェーホフの作品の中ではユーモア短編に属するが、ロシア語歴 1 年半の学生には知らない単語があまりに多く、辞書だけを頼りに読み通すのは難しい。以下にあげるのは冒頭の数行であるが [Чехов 1885]、この短い断片の中にさえ、「опий アヘン」「скипидар テレピン油」「приказчик 管理人」といった 19 世紀末らしい語彙が見られる。

#### «Лошадиная фамилия»

У отставного генерал-майора Булдеева разболелись зубы. Он полоскал рот водкой, коньяком, прикладывал к больному зубу табачную копоть, опий, скипидар, керосин, мазал щеку йодом, в ушах у него была вата, смоченная в спирту, но всё это или не помогало, или вызывало тошноту. Приезжал доктор. Он поковырял в зубе, прописал хину, но и это не помогло. На предложение вырвать больной зуб генерал ответил отказом. Все домашние — жена, дети, прислуга, даже поваренок Петька предлагали каждый свое средство. Между прочим и приказчик Булдеева Иван Евсеич пришел к нему и посоветовал полечиться заговором.

語彙だけでなく、小説には古めかしい文章表現や発話も多い。そのため学生たちは邦語訳 [チェーホフ 2010] も参照し、原文と和訳テキストを対照しながら授業 3 回分を費やして鑑賞した。学生はチェーホフの作品を原書で一編通して読んだという達成感を得られた様子で、また、この作品がタイトルの «лошадиная фамилия» が成句として辞書 [中澤 2015] に出ているほど知られていることを発見した。

鑑賞と並行して、この作品の筋と本質を残しながら現代風にリメイクし、3 人が 15 分で演じきれるようにするにはどうしたらよいかを話し合った。

#### (2) あらすじの整理と配役決め (第 4 回)

次に原作のあらすじを整理してストーリーの根幹を確認した。この話に必要な登場人物は誰か、どんなセリフを発したと思うかを学生が日本語で話し合い、それを教師が板書する。以下はその板書をメモしたものである。

#### 「馬のような名字」 あらすじ

将軍「歯が痛い」 どうしよう？



管理人「お気の毒に」妻も出て来て大騒ぎ。  
医師が診察「抜きましょう」  
将軍「いやだ」  
管理人「まじない師を知っています」  
妻が将軍を説得、管理人「腕利きですよ」  
将軍「呼んでくれ」管理人「電報で大丈夫です」  
将軍、電報（手紙）を書き、「名前は？」  
管理人、思い出せない。将軍の痛みは増す。  
妻や家の人々が大騒ぎして考えるが、管理人は思い出せないまま一晩たつ。  
将軍「我慢できない。医者を呼ぼう」（もう少しで思い出せる…ついにキレル）  
医者「よく我慢しましたね」、医者、歯を抜く。  
将軍、憔悴した様子。妻が気遣う「大丈夫？」  
医者、帰りがけに「こんな時に何ですが、Овёс（燕麦）を分けてくれませんか？」  
管理人「思い出した！Овсов! だ」  
将軍「もういいよ！」

### 登場人物の変更

学生は次に、自分たちでこの話を演じられるよう登場人物の設定を変更しなければならなかった。この話の中で必須の人物は、

①歯の痛い人（将軍） ②名前を思い出せない人（管理人） ③歯を抜く人（医者）

この3人である。逆に言えば①は「歯が痛い人」であれば必ずしも退役将軍である必要はない。そこでアーニャが①の「歯の痛い人」を19歳の将軍令嬢に変えて演じるようになった。それにともない、②は令嬢を心配する召使いとしてワーニャが演じ、③の医者役はニキータが演じることに決まった。

### 登場人物の設定を語り、自己紹介する

ここで教師は学生に、3人の登場人物の年齢や家族構成、性格などを考えてロシア語で言うよう求めた。役作りの第一歩でもあり、年齢や家族構成などロシア語の既習事項の応用でもある。以下はそれを教師が整理して板書した内容である。（使用言語は日本語、ロシア語）

アーニャ：将軍令嬢。19歳。 Анна Павловна Булдеева (барышня), 19 лет. Дочь генерала.

Она из богатой семьи. У неё папа, мама, бабушка, бабушка, но нет ни брата, ни сестры.

ワーニャ：将軍の家の召使い。令嬢のことが好きで心配。 Иван Евсеевич Невский (слуга).

Ему 23 года. Он добрый. Он работает на семью Ани. Он любит Аню, беспокоится о ней.

ニキータ：医者。中年。 Никита Николаевич Стравинский (доктор). Не молодой. Он серьёзный,

хороший человек. Он лечит больных на дому. Лечит он не только зубы. Он знает Аню с детства.

この情報をもとに，学生たちは自分の役になって自己紹介を行った。

### (3) 演じながら自分のセリフを考える (第 5, 6, 7 回)

いよいよ脚本づくりである。教室には大きな白版が 2 つあったため，机を脇に寄せて白版前に広めのスペースを作り，立って動きながらセリフと動きを直接考えた。教師はロシア語訳を手伝い，簡単なロシア語の構文を提案し，出て来た案を板書した。以下いくつかの場面の例をあげる。

#### 冒頭

令嬢が歯を痛がるシーンである。令嬢の歯痛に召使が気づき，いろいろな処方を試みるが治らない，という流れを作ることにする。本番では日本語字幕を作らない予定なので，ロシア語と身振りだけで内容が通じるよう，できるだけ簡単で覚えやすいセリフを考案しなければならない。「どうしました?」「〇〇が痛い」といった既習の表現を思い出してセリフを作る。

Аня: Ваня! Помоги, пожалуйста.

Ваня: Анна Павловна, что с вами?

Аня: Мне плохо. У меня болит зуб.

この後，医者呼びたくない令嬢に召使がいろいろな処方を勧める場面は，視覚的にわかりやすい「ウォッカで口をそそぐ」「ヨードをしみこませた布を頬に貼る」だけを行うことにした。図 1 はこの冒頭場面の板書である。

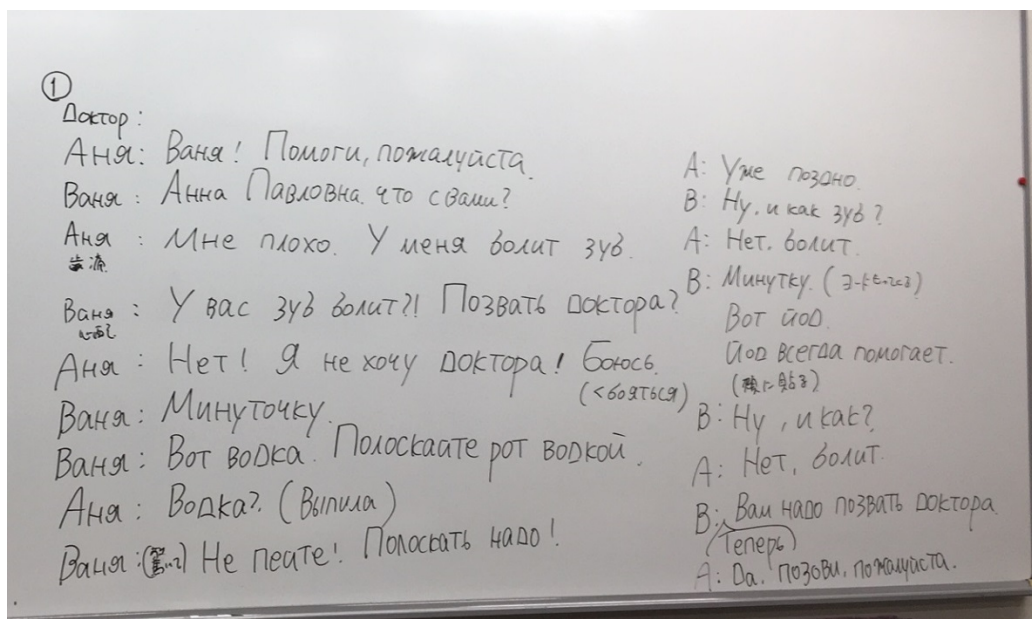


図 1 冒頭場面のセリフ案

## 名字を決める

脚本づくりの最大の難関は、肝心の「馬のような名字」を考案すること、またそれを思い出そうとして皆が列挙する「馬のような名字群」を考え出すことであった。原作で挙げられているのは Кобылин, Жеребцов, Жеребятников, Лошадинин, Коренников, Пристяжкин 等「馬」に関連する多彩な語彙であり、その発想の拡がり面白いところだが、これらの名字を列挙したところで観客である学生たちにはピンとこない。相談したすえに、ここは日本語を入れて笑いをとろうということになり、「ウマコフ」「ウマンスキー」「タテガミンスキー」「トロイキン」「パカパカーエフ」といった名字が考え出された。また、多くの人が寄ってたかって名字を思い出そうとする演出のため、観客の中にサクラを仕込んでおき、舞台上からの呼びかけに答えてもらうという方法を考えた。

最終的に思い出す呪術師の名字 Овсов についても、燕麦が馬の餌であるということ自体を知らない日本人には理解できない。この時アーニャが「馬が食べるなんてニンジンぐらいしか思いつかない…」と発言したため、「じゃあニンジン морковь にしよう！」ということになり、呪術師の名字は Морков に決まった。令嬢の歯を抜いた後、医師が帰りがけに「これうちのニンジンです。立派でしょう？」と言って取り出す、それを見て召使が「マルコフ」という名前を思い出す、というオチである。

このように、場面ごとのセリフとストーリー展開を同時に考えながら3時間かけて全体の脚本を作り上げた。学生たちの露作文は慶應義塾大学非常勤講師タチアナ・スニコ先生に依頼して、できるだけ自然なロシア語に直していただいた。

### (4) 動作をつけてセリフを言う練習 (第8, 9, 10回)

スニコ先生には、セリフの発音と暗記のため全編のセリフの吹込みもお願いし、その録音を学生たちは家でも聞いて発音練習と暗記に努めた。

教室では、まず完成した脚本を読みながら動作をつけて練習を行った。上演時に日本語字幕を出せば芝居の内容は観客に理解してもらえるが、その安心感からロシア語を話すことも聞くこともおろそかになるため字幕は出さない。その分、ロシア語自体をできるだけ易しくし、はっきりと大きな声で発音し、わかりやすい身振りで言葉を補うことを課題とした。

ロシア語については、もともと学生が考えた易しい文で構成されているとは言え、一つ一つのセリフが短い分だけ総セリフ数は増えてしまう。またネイティブチェックで難しく書き換えられてしまった部分もあった。練習中にどうしても覚えられないセリフはカットしたり言い換えたりして脚本をさらに調整した。図2はこの頃の教室での練習の様子である。



図2 自分で考えたセリフに動作をつけていく練習

演劇経験のない日本人学生には，舞台用の発声も身振りをつけることも難しい．そもそも彼らには，自分たちの声量や動作が舞台にかけるには小さすぎるという意識がない．そこで教師が提案し，一旦すべて日本語で演じることにした．するとロシア語を話していた時よりは動作を考える余裕ができ，身振りが大きくなったが，それでもこの日本語バージョンを録画し消音して見てみると，役者たちがただじっと立っている時間がいかに多いかがよくわかる．引き続き日本語のまま動作の練習を続け，流れが身についたところでセリフをロシア語に戻した．

練習の最終段階では，道具類をそろえ，実際の発表会場でリハーサルを行った．図3は医者が令嬢の歯を抜くシーンだが，これを見ると直前でもまだ脚本が手放せていないことが分かる．しかし本人たちもさすがにこれはまずいと感じたらしく，最後の通し稽古までには自分のセリフと発声のタイミングは何とか覚え，舞台全体を使って動くこともできるようになった．



図3 本番と同じ舞台でのリハーサル風景

#### (5) ロシア語フェスタで演じる（課外活動）

いよいよ本番当日。まったく日本語の補助なしに上演することにはさすがに教師も不安を覚えたため、冒頭に出番のない医者役のニキータが日本語で短い前説をすることにした。前説の内容は、これから上演する作品がアントン・チェーホフの作品を作り変えたものであること、タイトルの Лошадиная фамилия は「よく知っているのに思い出せないもの」を指す慣用句となっている有名な語句であること、日本語字幕はないのでよく聞いて理解してほしいこと、である。

芝居そのものはスムーズに進み、声の大きさと身体での表現には課題が残ったものの、サクラの協力もうまくいって、観客も演じた学生も面白がっていたように思う。

#### 4. まとめ：反省点と台本

この活動は、ロシア語学習歴1年ほどの初級から中級の入口にいる学生にとって読む・書く・話すことの総合的な練習となった。和訳の力を借りながらもチェーホフ作品を原語で鑑賞し、その本質を損なわずにリメイクする方法を話し合うことは、文学と創造の楽しみである。脚本制作にあたっては、必要な場面を構成するために自分の役はどう動き、何を言うのかを自ら考えることで、内発的な産出活動が行われた。さらにそのセリフを記憶し、観客に伝わるように話さなければいけないという責任が、単なる正確な暗唱ではない、伝えたいという意志にもとづいた発話行為を生んだ。

こうした、短い芝居を自ら製作し演じる活動は、学ぶ人自身の能力を引き出し、またその

結果が自信となって本人に戻るといふ好循環を生んだように思われる。一方、教師としての反省点は、立ち稽古をロシア語ネイティブに指導してもらう機会をもたなかったこと、観客からも活動を行った学生たちからもアンケートを取らなかったことである。

以下に完成した台本を掲載する。

## Лошадиная фамилия

19世紀末。将軍の家。お嬢様のアーニャは頬をおさえて、掃除をしている召使ワーニャのところへ行く。

Аня: Ваня! Помоги, пожалуйста.

Ваня: Анна Павловна, что с вами?

А: Мне плохо. У меня болит зуб.

В: У вас зуб болит?! Позвать доктора?

А: Нет! Я не хочу доктора. Боюсь.

В: Минуточку. (一旦引っ込み, ウォッカを持ってくる)

В: Вот водка. Прополощите рот водкой. (しぐさでうがいして見せる)

А: Водка? (一気飲み, ワーニャは慌てて)

В: Это не пить, а полоскать!

А: (グラスを逆さに振って) Уже поздно.

В: Ну, и как зуб?

А: Нет. Болит.

В: Минутку. (一旦引っ込み, ヨードの瓶とガーゼを持ってくる)

В: Вот йод. Йод всегда помогает. (ヨードを含ませたガーゼをアーニャの頬に貼る)

В: Ну, и как?

А: Не-е. Всё равно болит.

В: Тогда вам надо в́ызвать доктора.

А: Да... Вызови, пожалуйста.

屋敷の外。ワーニャは鼻歌を歌いながら歩いている医師を見つける。

Доктор: Какая хорошая погода!

В: Никита Николаевич!

Д: О, Иван Евсеевич! Здравствуйте!

В: Проходите скорее в дом! У Анны Павловны зуб болит!

Д: Вот как? Давайте. Посмотрим.

ワーニャ, 医師を連れて家に入ってくる

В: Анна Павловна, вот доктор пришёл.

А: Спасибо. Здравствуйте, Никита Николаевич!

Д: Здравствуйте!

А: У меня болит зуб.

Д: Хорошо. Сейчас посмóтрим. Откройте рот, пожалуйста. (アーニャの口の中を見る)

Д: Да-с. Мм... Дело плохо. Придётся больной зуб вырвать.

А: Нет-нет! Не хочу! Ни за что!

В: (医師に) А нет ли у вас лекарства? Может быть, ваше лекарство ей поможет.

Д: Ах, да. Вот лекарство. Выпейте, пожалуйста.

А: Спасибо. До свидания. (医師はワーニャに送られて家を出る. アーニャは薬を飲む)

ワーニャが家に戻ってくると, アーニャはうろろうろしながら悪態をついている.

А: Чёрт! Что же это за лекарство?! Оно совсем не помогает!

В: Анна Павловна, я знаю человека, который лечит зубы заговором.

А: Заговором? (うさんくさそうに) например, 痛いの痛いの飛んでけ?

В: Ну, да. 痛いの痛いの飛んでけー!

А: Я не верю.

В: Но его заговор всегда помогает людям.

А: Где он живёт?

В: В Хабаровске.

А: В Хабаровске? Это же далеко!

В: Напишите ему письмо. (便箋とペンを渡す) Он там прочитает заговор, и у вас боль сразу уйдёт.

А: Поняла. Я напишу. (便箋とペンを受け取って手紙を書き始める) Как его зовут?

В: Его зовут Александр. Александр Александрович...

А: (宛名を書きながら) Александру Александровичу... а фамилия?

В: Алексаедр Александрович... а как же его фамилия? Не могу вспомнить.

А: Что!? Без фамилии как же ему написать?

В: Сейчас... Не могу вспомнить. У него фамилия простая, какая-то лошадиная...

А: Лошадиная фамилия? Может, Лошадинин?

В: Нет. Не Лошадинин.

А: Ну что же ты? Скорее вспоминай!

В: Сейчас, сейчас... Лашадкин? Нет. (大声で友達のコックを呼ぶ) Никита!

Н (医者ニキータの二役): (ついたての陰から) Ау! (出て来る) Ваня! Что с тобой?

В: Никита, назови, пожалуйста, лошадиные фамилии.

Н: Лошадиные? Лошадь? Ума?

В: Да, Ума!

Н: Мм... Умаков!

В: Неет.



Н: Уманский?

В: Конечно, нет.

Анна: Хорошо! Я дам сто рублей тому, кто назовёт нужную фамилию!

(会場に座っているソーニャが立ち上がって大声で) Сто рублей!?

А: Да, назови, пожалуйста, лошадиные фамилии!

Соня: Умаев!

Ваня: Нет!

С: Умавский!

В: Нет.

Сакুরа 1 : Татэгаминский!

В: Что вы!?

Сакুরа 2 : Ванков!

Никита: Ванко — это же собака, а не лошадь!

Сакুরа 3 : Тройка! Может, Тройкин?

В: Нет, не Тройкин...

А: Скорее, пожалуйста.

Сакুরа 4 : Пакапакаев!

А,В,Н: Да неет!

А: Хватит. Оставьте меня. Я хочу побыть одна.

В, Н 出ていく。(舞台袖へ入る。痛そうな音楽を流す)

В: (出てくる。うなだれて) Анна Павловна, простите меня, пожалуйста. Я никак не могу вспомнить.

А: Что же делать. Пригласи доктора, пожалуйста.

В: Слушаю-с。(外へ出る)

В, Д 一緒に登場

Д: Анна Павловна, как вы себя чувствуете?

А: Очень плохо.

Д: Вырвать?

А: (さも嫌そうに、顔をそむけて) Не хочу!

Д: У вас боль сразу уйдёт.

А: Ну, ладно. (口を開ける)

Д: Раз, два, три! (抜く)

А: Ааа!

В: (飛んで来て心配そうに) Ничего?

Д: Ничего, ничего. У неё боль сразу уйдёт. (帰り支度をしながら、カバンからニン

ジンを取り出す) Вот видите, морковь из моего огорода. (Аннаに)

Пожалуйста, это вам.

В: (ニンジンを受け取り,) О! Какая хорошая морковь! (まじまじと見て、何かに気づ

いた様子) Морковь...? Морковь! А! Вспомнил! Морков! Лошадиная

фамилия — это Морков!! Анна Павловна, его фамилия — Морков!

А: Не кричи! (抜いた歯を見せながら) Лошадиная фамилия уже не нужна!

(Д, В, 固まる) 音楽

—幕—

(くまのや ようこ)

## 参考文献

Чехов А.П. 1885. Лошадиная фамилия, *Петербургская газета*, № 183, 7 июля. Подпись: А. Чехонте.

(*Полное собрание сочинений и писем в 30 т.* АН СССР. Ин-т мировой лит. им А.М. Горького. Т.4

[Рассказы, юморески] 1885–1886, М. 1976. С. 58–61.

チャーホフ 2010. 浦雅春編訳『馬のような名字：チャーホフ傑作選』河出書房新社.

中澤英彦他編 2015.『プログレッシブロシア語辞典』小学館

## Резюме

### **От диалогов к пьесе, из аудитории на сцену.**

(Написание и постановка пьесы «Лошадиная фамилия» студентами университета Кэйо)

**КУМАНОЯ Ёко**

Настоящая статья посвящена описанию выполнения продуктивного задания на занятиях по русскому языку — самостоятельного написания сценария и постановки пьесы студентами.

В октябре 2017 года трое студентов (двое юношей и одна девушка; уровень владения русским языком — А1), решили принять участие в фестивале русского языка, который ежегодно проводится в университете Кэйо в декабре.

Преподаватель, — автор данной статьи, — предложила студентам самим написать сценарий и сыграть пьесу на русском языке. Было предложено взять рассказ А. Чехова «Лошадиная фамилия» за основу и написать пьесу по мотивам этого рассказа.

Студенты прочитали рассказ в оригинале, после этого они обсуждали, какие персонажи необходимы для пьесы, и кто какую роль будет играть. Определившись, студенты начали сразу же «играть» пьесу, а не «писать». Каждый из студентов, перевоплощаясь в своего персонажа, определял, какие реплики будет произносить и как будет вести себя на сцене. Преподаватель помогала студентам в их работе, подсказывала слова и выражения. Пьеса получилась довольно простой и живой, поэтому студентам было не так трудно её запомнить и сыграть.

В процессе подготовки к фестивалю студенты слушали аудиозапись текста пьесы, сделанную преподавателем университета Кэйо Татьяной Снитко, и учили свои роли. А на самом Фестивале студенты успешно сыграли на сцене, даже без японских субтитров. Полный вариант текст пьесы помещён в конце статьи.

特集

平成30年度 文部科学省  
グローバル化に対応した  
外国語教育推進事業  
事業成果報告

横井 幸子（研究主任）

永沼 栄理子

遠藤 雅公

依田 幸子

鈴木 桃子

佐山 豪太

高橋 健一郎

小田桐 奈美

林田 理恵



## プロジェクト概要

---

### 社会に開かれたロシア語教育の確立

——言語学習における主体性, 対話性, そして多言語性——

---

研究主任 横井 幸子

---

#### 1. はじめに

2018 年 3 月 30 日, 新しい高等学校の学習指導要領が公布され, 新たに「社会に開かれた教育課程」という理念が掲げられた [文部科学省 2015a; 2015b; 2015c; 2018a; 2018b]. これまでのように「閉じられた」学校・教室という空間で教師から教えられるまま受動的に知識や技能を身につけ経験を積んでも, 急速に進むグローバル化や情報技術の革新等によって多様に変化を遂げる現代社会では, それを生かすことが益々難しくなっている. 本改訂では, このような社会の多様性や急激な変化に子どもたちが「積極的に向き合い」[文部科学省 2018b: 1], 「学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し, ……生涯にわたって能動的に学び続けることができるよう」[文部科学省 2018b: 3], 家庭や地域と連携・協働することで, より「主体的・対話的で深い学び」[文部科学省 2018b: 3-4] を実現することを目標としている.

日本の高校のロシア語教育には, このような「社会に開かれた」教育を実施する土壌が既にできあがっている. 例えば, ロシア語科目を開講している高校の多くは, ロシアとの地域間交流に根ざした第 2 外国語教育として地元主導で開講され存続してきたという経緯があり, ロシアの学校と交流を継続して実施していたり, ロシア語ネイティブの教員や ALT を配置したりしている [e.g., 臼山 2000; 2003]. さらに, 指針となる学習指導要領にも, ロシア語の場合は「英語に関する各科目の目標及び内容などに準じて指導を行う」[文部科学省 2018a: 239] と一言書き添えられているだけで実質的には具体的な政策が存在しないため, 英語のようにカリキュラムや学習内容, 指導方法に至るまで細かく定められて制約を受けることなく, 各学校が比較的自由にそれぞれの地域の特色を生かした語学教育を追求することができるのである.

本報告では, 上記のような新学習指導要領の理念をふまえながら今年度の取り組みを振り返り, 「社会に開かれた」ロシア語教育のあり方を考察する.

#### 2. 事業内容

上述の通り, 高校のロシア語教育には, 外国語教育政策上周縁化されてきたが故に中央集権的教育体制にありながらもカリキュラム, 学習内容, 指導方法等に関して「自由」がそれなりに与えられてきたが, だからこそ抱える問題も当然ながら存在する. 高校ではロシア語の授業は「細々と」[林田 2018: 30] 講じられているのが現状で, 現場の教師たちは学習指

導要領を含め、具体的な指針や指導、支援が殆どないまま「孤立状態」[林田 2014: 14; 臼山 2000: 190 も参照]に置かれており、カリキュラム作成、教員の確保、高校生に適した教科書の選択や教材開発など全てを任せられ、「孤軍奮闘」[横井 2015: 53]してきた。このような状況を受けて、ロシア語教育では主に大学のロシア語教員が中心となり、科学研究費プロジェクトの枠内で独自に高校のロシア語教育の現状調査や教員支援に取り組んできた[e.g., 林田理恵, 基盤研究 B, 課題 No. 23320114, 2011–2016; 横井幸子, 基盤研究 C, 課題 No. 25370715, 2013–2016]。さらに、平成29年度には文部科学省から委託を受け、これまで各校で培ってきた地元とロシアとのつながりをより意識した、「地域に貢献するロシア語人材育成」を目標とする外国語教育推進事業が始動し、拠点校4校全てにおいて、地域やロシアとの交流を軸としたプロジェクト型授業の指導案と評価法を開発し、実施することができた[林田他 2018]。一方で、主に時間的制約などの事情でいくつかの課題も残された。まず、実施される地域やロシアとの交流が年間カリキュラムにおいていわば「課外活動」として位置付けられがちで、結果的にその場限りの交流イベントになってしまいがちであった。次に、新学習指導要領の目標やCEFRで示されている言語活動の5領域における各目標が必ずしも明確に授業内容や評価方法に反映されているわけではなかった。最後に、本プロジェクトにおける高大関係者による継続的な協働作業を通じてさらに連携が取れるようにはなつたものの、具体的な高大接続や入試制度改革への道筋を検討するまでには至らなかった。これらの課題を踏まえ、平成30年度は研究課題を「社会に開かれたロシア語教育の確立：地域貢献のためのロシア語学習、カリキュラム・マネジメントと学習評価、高大接続」とし、研究目標を下記の通り設定した：

- 1) 地域貢献をより明確に意識したロシア語教育を実践する。「地域貢献」を明確に意識して教室内外でのロシア語学習経験を具体的にデザインし、実施することで、生徒たちは実際にロシア語を使い学んで自ら社会とのつながりを構築し、その過程でロシア語を学ぶ意義を見出していくことができる。このようにして、「主体的・対話的で深い学び」を実現することができる。
- 2) 新学習指導要領、CEFRに準拠し、「社会に開かれた」ロシア語教育のための具体的な学習到達度目標の設定、評価ツールを開発する。「社会に開かれた」ロシア語教育のための具体的な学習評価の充実を図ることで、より新学習指導要領と整合性のとれた学習評価ができるようになり、ロシア語教科としてのアカウンタビリティを担保することができる。
- 3) 地域貢献を明確な目的に掲げて活動してきたロシア語学習者の学習成果が大学入学選抜において総括的に評価され、進学後もさらに継続してロシア語能力を伸ばし活躍できるよう、高大接続のあり方や入試改革について具体的に検討する。地域に貢献するロシア語人材の育成は、高等学校3年間で完成する訳では決してない。高大接続を検討することで、より長期的な展望を持ってロシア語人材育成に取り組むことができる。

本事業でロシア語教育が目指してきた「地域に貢献する」ロシア語人材の育成は、まさに新学習指導要領が標榜するところの「社会に開かれた教育課程」と合致するものであり、今年度は特にカリキュラム・マネジメントと学習評価の面で細部まで整合性のとれた教育課程が整備することを目標とした。さらに、このような人材育成が高等学校で終わることなく大学でも継続できるよう、実際に講義等を実施し具体的な高大接続のあり方を検討した。

### (1) 指導体制

今年度は、ロシア語を開講している全国約 30 校の内 3 つの高等学校が研究拠点校として参画し、下記の実施体制で事業運営した。

表 1. 平成 30 年度グローバル化に対応した外国語教育推進事業研究拠点校

北海道札幌国際情報高等学校	校長名	榎本 敏生
北海道札幌丘珠高等学校	校長名	林 祐司
関東国際高等学校	校長名	James Harman

表 2. 研究担当者

職 名	氏 名	担当学年及び対象言語
大阪大学大学院准教授（研究主任）	横井 幸子	
大阪大学大学院教授	林田 理恵	
北海道札幌国際情報高等学校教諭	依田 幸子	1-3 年, 国語, 国際交流部
北海道札幌丘珠高等学校教諭	遠藤 雅公	1-3 年, ロシア語/英語
関東国際高等学校教諭	永沼 栄理子	1-3 年, ロシア語

表 3. 運営指導委員

氏 名	所 属	職 名	備考（専門分野等）
高橋 健一郎	札幌大学	教授	日露対照言語学
小田桐 奈美	関西大学	准教授	社会言語学, ロシア語教育, 中央アジア地域研究
佐山 豪太	上智大学	嘱託教員	応用言語学



平成30年度参加した拠点校は、ロシア語が英語よりも時間数の多い専攻語科目として開講されている学校（週6時間；1単位時間＝50分）から典型的な第2外国語科目として開講されている学校（2年生からあるいは3年生から週2時間）まであり、カリキュラムにおけるロシア語科目の位置付けも一様ではない。本事業では、まず授業時間数等各校の学習条件を考慮して現実的な語学能力到達目標を設定し、実行可能なカリキュラム・指導案の作成と実施を目指した。

## (2) 各研究拠点校における取り組み

平成30年度は、まず新学習指導要領に掲げられている理念、学習目標・内容と評価基準について理解を深め、それらをどのようにロシア語教育に文脈化できるのか検討した。次に、各研究拠点校においていかに「社会に開かれた」ロシア語の授業において生徒の「主体的、対話的、深い学び」が実現できるか、議論を重ねた。また、授業改善・指導能力向上を目的とした現職教員研修の機会も2度（2018年10月と12月）設けた。以下に、各拠点校における取り組みについての概要を述べる。詳しくは、本報告書に掲載されている研究担当者各氏の報告（永沼氏, pp. 79-86, 遠藤氏, pp. 87-100, 依田氏, pp. 101-109）を参照されたい。

### 【拠点校1：関東国際高等学校】地域貢献を明確に目的とするロシア語学習

2020年東京オリンピック・パラリンピック開催時に、拠点校関東国際高等学校の所在地である渋谷区内にある小学校から大学までの教育機関が連携してロシア語ボランティア活動を実施する計画が始動している。平成30年度は、関東国際高校が中心となって、「中学生～大学生・ロシア人留学生の交流会@渋谷区」を計画・実施した。このイベントでは、関東国際高校の生徒たちが原宿外苑中学校の生徒たちにロシア語のミニレッスンをを行い、ロシア語での簡単な挨拶と自己紹介、キリール文字の読み方、書き方を教えるという活動を行った。キリール文字の読み書きを学ぶ活動で中学生たちが高校生、大学生たちに教えてもらいながらキリール文字を使って作成したポスターは、後日原宿外苑中学校の文化祭で披露された。

### 【拠点校2：札幌丘珠高等学校】新学習指導要領に沿った「社会に開かれた」ロシア語教育のためのカリキュラム・マネジメント

新学習指導要領で示されている、資質・能力の三つの柱：「何を理解している、何ができるか」「理解していること・できることをどう使うか」「どのように社会・世界と関わり、より良い人生を送るか」を踏まえ、日露交流を軸としたプロジェクト型授業を計画・実施した。具体的には、平成30年度は10月に語学授業におけるICT活用に関する研修を受けた後、実際にiPadを活用して札幌市と姉妹都市提携を結んでいるロシア連邦ノヴォシビルスク市のシベリア北海道文化センターで日本語を学んでいるロシア人生徒たちと交流するプロジェクト型授業を計画・実施した。日本側は日本文化に関するクイズ動画をロシア語で、ロシア側はロシアに関するクイズ動画を日本語でそれぞれ作成し、SMSで共有した。

【拠点校3：札幌国際情報高校】高大接続，入試制度改革に関する議論・先行研究の精査・分析  
他教科ですでに実施されている高大接続の実態情報を収集・整理し，高大接続や入試制度改革に関する国内外の議論・先行研究を精査・分析し，高大接続を展望した共同プログラム開発を検討した．具体的には，本事業に参加している大学教員が札幌国際情報高校に出向き，AO入試の要件となり得るCEFR準拠外部検定試験対策講座（9月），リサーチプロジェクト講義（9月），イングリッシュキャンプにおけるポスター発表指導（10月），そしてAdvanced Placementを射程した公開講義（11月）を実施した．

本事業全体の取り組み及び各研究拠点校が担当した個別の取り組みは，以下の年間事業計画に従って進めた．

表4. 年間事業の流れ

月	研究拠点の取組
4月	・研究開始準備
5月	・研究開始準備
6月	・研究開始準備
7月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・7月13日（金）第1回会合 於 北海道札幌国際情報高校 外国語教育の方向性を共有し，地域のロシア語に対する個別のニーズ分析を行い，拠点校の特性を踏まえた研究課題を設定．</li> <li>・拠点校1,2 第1回会合で決定した課題に基づき，学習指導案・評価法の原案を作成</li> <li>・拠点校3 高大接続，入試制度改革に関する国内外の議論・先行研究を精査・分析</li> </ul>
8月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・拠点校1,2 グループウェアを通じて指導案や評価法に基づくロシア語授業活動に関して意見交換</li> <li>・拠点校3 高大接続の取組として，ロシアをテーマとしたリサーチプロジェクトを始動．大阪大学研究担当者がアカデミックライティングを指導．</li> </ul>
9月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・拠点校1 ロシア人留学生を招いて同区内の中～大学の交流会を計画．授業と2における指導案や評価法に基づくロシア語授業活動に関して意見交換（グループウェアを通じて）</li> <li>・拠点校2 ICTを活用し，交流先のロシアの学校と互いにクイズビデオレターを作成する．</li> <li>・拠点校3 高大接続の取組として，大阪大学研究担当者が9月24日（月）にCEFRに準拠したロシア語能力検定試験の1日講座を実施．翌25日（火），同担当者が英語の授業で研究プロジェクトについての授業を実施．</li> </ul>

- ・拠点校 1
  - 10月13日(土)に中高大ロシア人留学生交流会を実施
  - ・拠点校 2
  - 札幌大学出張講義によるロシア文化入門講義とロシア語指導。大阪大学大学院生が食文化についての授業を3回実施。
  - 交流先のロシアの学校と互いにクイズビデオレターを作成する。送る際にロシア語で一言添え、WhatsAppで送る。教員の指導により、生徒が簡単なロシア語翻訳を動画に入れてロシア人向けクイズを完成。
  - ・拠点校 3
  - 10月 10月10日(水) English Campにおける生徒たちによるロシアに関するプレゼンテーション大会に参加。内容について助言する。阪大レクチャー「ことばと文化の接続」を実施。高校生向けのTOYの教材を提供。
  - ・10月13日(土)第2回会合 於 大阪大学
  - 研究担当者が学習指導案・評価法について中間報告し、研究担当者間で意見交換。また、高大接続、入試制度改革に関する国内外の議論・先行研究や分析結果を研究組織内で情報共有する。
  - ・10月14日(日)教師研修実施 於 関西大学
  - 専門家を招聘し、外国語学習者の動機づけに関する講演と授業におけるiPadの活用法に関するワークショップを開催
- 
- 11月 各校、今年度の取組内容を振り返るとともに、最終発表会に向けて準備
- 
- ・12月1日(土)第3回会合
  - これまでの取組について報告し、意見交換。また、公開研究授業の実施について詳細を検討。さらに、継続して活動する場合の今後の方向性についても協議。
  - 12月 12月2日(日)外国語教育の専門家を招聘し、講演会を上智大学にて開催。その後、最終発表会を実施。
- 
- ・拠点学校 1
  - 1月 1月28日(月)に公開研究授業を実施。授業後、合評会・意見交換会を実施
  - ・拠点学校 2
  - 1月22日(火)に公開研究授業を実施。授業後、合評会・意見交換会を実施
- 
- 2月 ・最終成果報告集への原稿執筆及び本事業で作成した教材や資料の整理
- 
- ・3月10日(日)上智大学で開催されるシンポジウム(日本外国語教育推進機構主催)にて報告
  - 3月 ・最終成果報告集を刊行
-

### 3. 成果と考察

今年度の本事業全体の成果として、「社会に開かれた」ロシア語教育を実施するにあたり、① ロシア語の本質的な学びを理解し、具体的で明確な目的を持ったことば活動を展開していくことで「主体的、対話的で深い学び」をもたらすことができること、② CEFR 等の客観的熟達度基準は少なくとも CEFR 初級・基礎レベルでは導入可能であり、学習指導要領との整合性を取ることができること、さらに③ 日露交流学習を日本のロシア語学習者とロシアの日本語学習者間で実施することで、より多言語・多文化への理解を促すことができることが明らかになった。以下、順を追って考察する。

#### (1) ロシア語の本質的な学び

プロジェクト型授業では、従来型の教室内で完結する教科書中心の授業とは異なり、ロシア語習得そのものを目的とはしておらず、何か「より上位の活動」[A.A. Леонтьев 1974, 横井&林田 2013: 57-59 も参照]を遂行するために必要となるロシア語を使ったことば活動が組み込まれる。つまり、プロジェクト型授業におけることばの学びとは、「より上位の活動」を遂行するために必要となるロシア語の知識と技能を、実際にロシア語を使う経験を重ねながら習得していく有機的な学習プロセスであり、ロシア語の文法項目や語彙を一つ一つ順番にブロックを積み上げるように構築していくような体系的なプロセスではない。したがって、プロジェクト型授業では、文法書をさらうようにロシア語体系全体を網羅できるとは限らない。またロシア語を用いることと必ずしも直結しない活動が含まれるため、ロシア語学習時間が十分に取れないのではないかと危惧する教師もいるかもしれない。それでも尚、プロジェクト型学習が言語学習のアプローチとして高く評価されているのは、言語習得の本来的なあり方に沿った学習プロセスがプロジェクト型の授業の中で成立しうるからに他ならない。言語形式の習得にのみ集中するよりもコンテキストの中で学習した方が実際の言語習得には効果的であることは、第 2 言語習得研究においても 1970 年代に既に実証されており [e.g., Savignon, 1972], 単なるパターンプラクティスや暗記ではなく、現実の具体的なコンテキストの中で実際にロシア語を使い、社会とつながっていくことで、より「深い学び」がもたらされるのである。

今年度の本事業の取り組みの大きな成果の一つとして挙げられるのは、日露交流を軸としたプロジェクト型授業におけるロシア語を使う目的となる「より上位の活動」について、単に「ロシア人と交流するため」と即答するのではなく、個々のことば活動の目的について本質的に問いかけ、計画・実践した点である。例えば、「自己紹介をする」ということば活動は、「互いに知り合う」というより上位の活動があつてこそ意味をなすが、互いに単に名乗っただけで本当に知り合いになったと言えるだろうか？ 教師から自己紹介をするように促され、練習した通りに自己紹介のテキストを互いに「暗唱」し合っても知り合ったことにはならない。この一連の過程に生徒自身の主体性が発揮されていないからである。そして、主体性が欠けているところ、すなわち学ぶ事柄に対して自らとの何らかの関わりを見出して思考を働

かせないところに深い学びは期待できない。それでは、具体的にどのようなことに留意する必要があるのだろうか。今年度の取り組みよりいくつか例を挙げながら考察したい。

今年度、札幌国際情報高校では、高大接続に加えてロシア連邦ノヴォシビルスク市第4番ギムナジウムで日本語を学んでいる生徒たちとオンラインでの交流学習も行われた。プログラムの大きな流れは以下の通りである：

- ① 自己紹介シート（名前、学年、ロシア語を学んだきっかけ、趣味、好きな食べ物、科目、スポーツ、アニメやゲーム、将来の夢など）を日露両言語で作成し、相手校に送付。
- ② 日露それぞれ1人ずつがペアになり、手紙で自己紹介をしあう。そして、それぞれのクラスでは学習言語を使って自分のペアの友達のことを口頭で紹介する。教師は紹介している様子を撮影し、その動画を相手校と共有する。
- ③ 「今日の朝ごはん」等テーマを決めて写真を撮ってSNSで共有し、日常の様子を紹介し合い、やりとりを続ける。
- ④ 各々自分のペアに小さな贈り物と学習言語で書いた手紙を用意し、教師がそれをまとめて送付する。手紙には、なぜその贈り物を選んだのか書く。
- ⑤ 贈り物を皆で開封する。その様子を撮影し、動画でお礼を伝える。

概して教師たちによる様々な「ちょっとした」工夫が、生徒たちの「主体的、対話的で深い学び」を引き出している様子が観察された。まず、基本的に1対1で交流させることにより、主体性を発揮しなければ交流が成立しないような状況ができていた。また、「自己紹介しあう」「好きなもの・ことを紹介する」といった個々のことば活動に、「より上位の活動」につながるような明確で具体的な目的があったことが挙げられる。一連のやりとりを通じてやっと文化も言葉も異なる相手のことを知り、思いやることができる。そしてそれができて初めて、適当と思われる贈り物を選び、自分の気持ちを手紙に表し、相手に贈ることができるのである。ロシア人との交流が何につながっていくのか、この学校では日露交流を通じて個人レベルで友好関係を築いていくという目的を「ロシア人と知り合い、友達になって贈り物をする」と読み変えて取り組んできたのかもしれない。そして、これらの活動一つ一つに生のロシア語が同時に経験されていく。まさに、ことばの持つ対話性、そして人は具体的なコンテキストの中で出来事に共鳴し経験を重ねてことばを獲得していくという言語習得の本来のあり方が実現しているのである。

「主体的、対話的で深い学び」は、日露間だけでなく「ロシア」でつながった地域交流においても見られた。関東国際高校が中心になって実施された「中学生～大学生・ロシア人留学生の交流会@渋谷区」では、高校生や大学生に教えてもらいながら、習いたてのキリール文字を使ってポスターを完成させた中学生たち、そしてキリール文字を中学生たちに教えた高校生たち、それを助けた大学生たちやロシア人留学生たちが自ら果たしたそれぞれの役割において「主体的で対話的な学び」が起きていた。さらに、グループで作成したキリール文

字のテキストをロシア人留学生たちに読んでもらった時、中学生たちが感じた「ロシア人に自分たちの書いたキリール文字が伝わった」という達成感が予想以上に大きかったという。ロシア語を学び、実際に使って少しでもロシア人と繋がった時に喜びや達成感が得られるのは、ことばが本質的に持つ相互理解を目的とする対話性ゆえのことであり、だからこそ「深い学び」がもたらされたのである。事実、後日中学生 100 人にキリール文字をひらがなに直すテスト（3 問）を実施したところ、予想をはるかに超えて殆どの生徒が正解していたという。今年度キリール文字の読み書きを学んだので、来年度は簡単な道案内をロシア語でできるようになることを目指すという。このようにして、オリンピックに向けて地域をあげてロシアを応援するコミュニティが少しずつ整いつつある。「地域貢献」を明確に意識して、個々のロシア語を使ったことばの経験を具体的に計画・実施することで、生徒たちは実際にロシア語を使い学んで自ら社会とのつながりを構築し、その過程でロシア語を学ぶ意義を見出していくことができる。このようにして、「主体的・対話的で深い学び」を実現することができるのである。

## (2) 客観的評価基準 (CEFR, ТРКИ/TRKI) の適用について

現在の外国語教育では、CEFR に代表される客観的な熟達度基準が積極的に導入され、どのようなアプローチや教授法を用いるにせよ、客観的に熟達度を示す説明責任能力も問われるようになってきており、新学習指導要領もヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages = CEFR) を参考にして英語の学習目標を定めている。本事業では、日露交流を軸としたプロジェクト型学習を各研究拠点校で展開してきたが、そのプログラムを経た高校生達は、CEFR のどのレベルまで到達できるのか？ CEFR の基準をプロジェクト型授業の学習内容に適用しうるのか？

ロシア語にも CEFR に準拠した「外国語としてのロシア語検定試験 (Тест по русскому языку как иностранному=ТРКИ/TRKI)」というロシア連邦教育科学省認定のロシア語学能力試験がある。表 5 が示す通り、ТРКИ/TRKI は 6 つのロシア語能力の熟達度レベルが設定されており、試験には語彙・文法、読解、聴解、作文、会話の 5 科目が課されている。

表 5. ТРКИ/TRKI の熟達度基準\*

CEFR	ТРКИ	内容
A1	<b>ТЭУ</b> 初級レベル	日常生活や社会的文化領域のごく限られた場面で初歩的なやりとりをすることができる 学習時間：100–120 学習時間** 最低必要語数：約 780 語
A2	<b>ТБУ</b> 基礎レベル	日常生活や文化、学業領域の限られた場面で最低限必要なやりとりをすることができる 学習時間：初級レベル+180–200 学習時間** 最低必要語数：約 1300 語
B1	<b>ТРКИ-1</b> 第 1 レベル	社会生活や社会的文化領域で基本的なやりとりができる 学習時間：(ゼロから数えて) 440–460 学習時間以上** 最低必要語数：約 2300 語
B2	<b>ТРКИ-2</b> 第 2 レベル	あらゆる領域でかなり高度なコミュニケーション能力を有する。人文学、技術工学、自然科学の分野で専門家としてロシア語で活動することができる 学習時間：第 1 レベル+720 学習時間以上** 最低必要語数：約 5000 語
C1	<b>ТРКИ-3</b> 第 3 レベル	あらゆる領域で高度なコミュニケーション能力を有する。言語・文学研究者、通訳、編集者、ジャーナリスト、外交官、管理職としてロシア語で活動することができる 学習時間：第 2 レベル +ロシアの高等教育機関で 280 学習時間** 最低必要語数：11000 語以上
C2	<b>ТРКИ-4</b> 第 4 レベル	領域を問わず、ロシア語母語話者に近い高度なコミュニケーション能力を有する。ロシア語教育や研究分野で専門家として活動することができる 学習時間：第 3 レベル +ロシアの高等教育機関で 180 学習時間** 最低必要語数：設定なし

\* Андрюшина (2011; 2013), Андрюшина и Козлова (2011; 2012) を元に筆者が作成

\*\*ロシアでは 1 学習時間 45 分とされている

ТРКИ/TRKI では、各レベルについてそれぞれ到達に要する学習時間数、取り上げられる話題／内容と導入されるべき語彙や文法項目が細かく決められている [Андрюшина 2011; 2013, Андрюшина и Козлова 2011; 2012, Нахабина и др. 2001; Владимирова 2001]。日本の高校の場合、授業時間数は「1 単位時間を 50 分」[MEXT 2018b: 5] として計算するので、週 2 回 50 分の授業を 1 年半ぐらい受けると少なくとも初級レベル (Элементарный уровень: A1 レベル) を到達目標に設定できるだけの学習時間数が確保できる。初級レベルでは、1) お店やレストラン、学校といった日常生活でよく遭遇するような場面で簡単なやり取りができること、2) 自身や家族、友人の紹介をしたり、自分の町、趣味や余暇、学業等身近なテーマについて話

したり書いたりできること、3) 初級文法の知識、が求められている [Владими́рова и др. 2001]. ただし、文法については、初級レベルでは格変化は名詞の単数のみ 6 格全てが導入されるが、名詞の複数や形容詞の格変化は原則として学習項目に含まれていないなど、名詞類や動詞類等の基本的な形式を一通り概観するには基礎レベル (Базовый уровень: A2 レベル) まで到達しなければならない [e.g., Нахабина и др. 2001; Влади́мирова и др. 2001]. 何れにせよ、各レベルで示されている話題/内容や語彙・文法項目をどの程度授業内で取りあげるかについては、当該日露交流プログラムの内容、授業の学習進度状況および各高校のカリキュラムで決まっている授業時間数によって変わってくるだろう。特に、初級レベルの学習者の場合は、実際にロシア語を使ってできる交流活動も限定されるため、いつどのような場面でどのようなロシア語表現を用いるのか、内容面と言語面の両面から学習項目を精査する必要があるだろう。

まず、日露交流を軸とするプロジェクト型授業におけるロシア語の学習内容と ТРКИ/TRKI (初級・基礎レベル) の間に話題/内容面での重なりは見られるだろうか? 表 6 をご覧いただきたい。今年度は 3 つの高校で ICT を活用したオンラインの日露交流プログラムが実施されたが、その内 2 つの高校で実施されたプログラムでは、授業の計画・実施段階で必ずしも ТРКИ/TRKI を意識していた訳ではなかったが、結果的にほぼ全ての言語活動において初級・基礎レベルに適した話題を扱う内容となった。既述の通り、ТРКИ/TRKI の初級・基礎レベルは、想定される話題/内容が自己紹介を含む自分と自分の身の回りに関することに限定されている。日露交流プログラムは、通常互いに知り合うための「自己紹介」から始まるし、自分の学校や町の紹介もよくプログラムの中に含まれる活動であることから、ТРКИ/TRKI と内容的に整合性の取れた授業を計画・実施することは十分に可能であると言える。実際に、札幌国際情報高校ではそのような取り組みが既に始まっている。次年度にまたがる新しい日露交流プログラムでは、昨年実施したオンライン日露交流に加えてロシアからの受け入れとロシアへの訪問が実現すると言う。2019 年 3 月にはロシア連邦ノヴォシビルスク市の学校から生徒 10 名を札幌市に迎え、学校訪問やホームステイを経験してもらい、続いて同年 9 月には札幌国際情報高校からも 10 名の生徒が訪露し、ノヴォシビルスク市でホームステイをすることになっていると聞いている。今回は特にオンラインでの日露交流プログラムの経験を生かして、訪日・訪露の前にオンライン交流を通じて互いに知り合い関係を構築し、さらに実際の対面交流で自分たちの学校や町を互いに紹介し合い、関係が深めていけるようプログラムを進めていく計画になっている。このようにして、現場の教師たちのたゆまぬ努力と工夫によって、様々な制約を受けながらも ТРКИ/TRKI 初級/基礎レベルで想定されている話題/内容をほぼ完全にカバーした形で日露交流を軸としたロシア語教育プログラムが実施されているのである。



表 6. 日露交流授業の学習内容と ТРКИ/TRKI (初級・基礎レベル) の話題／内容の相関性

	札幌国際情報高校(オンライン交流のみ)	旭川南高校(オンライン交流のみ)
初級・基礎レベルで取り上げられる話題	自身のこと	自身のこと
	<input checked="" type="checkbox"/> 名前	<input checked="" type="checkbox"/> 名前
	<input checked="" type="checkbox"/> 年齢	<input checked="" type="checkbox"/> 年齢
	<input checked="" type="checkbox"/> 住んでいるところ	<input checked="" type="checkbox"/> 住んでいるところ
	<input checked="" type="checkbox"/> 職業	<input checked="" type="checkbox"/> 職業
	<input checked="" type="checkbox"/> 将来の夢	<input type="checkbox"/> 将来の夢
	好きなこと・趣味・余暇	好きなこと・趣味・余暇
	<input checked="" type="checkbox"/> 好きなこと・もの	<input checked="" type="checkbox"/> 好きなこと・もの
	<input checked="" type="checkbox"/> 余暇	<input checked="" type="checkbox"/> 余暇
	学業	学業
	<input checked="" type="checkbox"/> 好きな科目	<input checked="" type="checkbox"/> 好きな科目
	<input checked="" type="checkbox"/> 外国語学習	<input checked="" type="checkbox"/> 外国語学習
	家族	家族
	友人	友人
	自分の町	自分の町
<input type="checkbox"/> 町の名前	<input type="checkbox"/> 町の名前	
<input type="checkbox"/> どんな町か	<input type="checkbox"/> どんな町か	
<input type="checkbox"/> 町の交通機関	<input type="checkbox"/> 町の交通機関	
<input type="checkbox"/> 町の中の好きな場所	<input type="checkbox"/> 町の中の好きな場所	

それでは、言語面に関してプロジェクト型の授業で培われるロシア語能力を ТРКИ/TRKI の基準で評価するとどのような結果になるのだろうか？ 昨年度の文部科学省外国語教育強化地域拠点事業に参加した高校生5人によって製作された「わが町紹介」のビデオを文字起こしたロシア語テキスト(784語)を ТРКИ の各レベルに想定されている語彙や文法項目がどの程度カバーされているのか検討した [横井 2018]。尚、このビデオを作成した高校生たちは、ビデオ撮影時点で、大学でロシア語を専攻した日本人教員とロシア人の Assistant Language Teacher (ALT) から週2回2年半にわたって第2外国語としてロシア語を学んできており、彼らのロシア語学習時間を概算すると3年間で約150-200時間となり、ТРКИ/TRKI 初級レベル～基礎レベルに到達しうる学習時間が確保されていると言える。分析の結果、発表テキストは全て基礎レベルまでで想定されている構文で構成されており、単文の多用、

мочь や можно を伴う動詞不定形の使用等による動詞活用の負担の軽減といった特徴が見られた。一方で、語彙的には動詞と名詞以外の品詞については概ね高いカバー率（初級レベルで 8 割近く以上、基礎レベルでは 85% 以上）を示したが、名詞と動詞については初級レベルで 60% 代、基礎レベルで 70% であった。「わが町紹介」というテーマ上、「回転寿司」や「縄文時代」など地元の文化をロシア語で説明するために必要な語彙（e.g., бусина, конвейеры）や日本語の単語（e.g., мисо, рамэн）を借用したものが比較的多く使われている。動詞については、例えば славиться や сходить, рекомендовать など、ロシア語の教科書でも上級になるまで導入されないが日常会話ではよく聞かれる語彙が用いられていた。プレゼンテーションするという言語活動の性格上、学習者が自分の語彙力のみによってその場で咄嗟に産出しなければならない訳ではない。したがって、語彙の選択については、当該言語活動の性格、そしてロシア語能力の到達度レベルとテキストの authenticity とのバランスを考慮する必要があるだろう。

今年度は札幌国際情報高校も旭川南高校もオンラインで日露交流を行ったが、やりとりの手段として前者は手書きの手紙を、後者はビデオレターを送り合うという形式をとり、ロシアの学校の生徒と自己紹介し合うところから交流を始めている。ロシア語学習経験が半年未満の生徒もいたため、授業では文字を覚えることから始め、ロシア語で簡単な自己紹介が少しずつできるようになることを目標にして、授業が進められていた。例えば、札幌国際情報高校の授業では、表 6 でチェックが入っているような自身に関する事柄について自己紹介シートに日露両言語でまとめ、それに従って口頭で自己紹介の練習をしたり、自己紹介の手紙を作成したりしていた。また、ロシアからも自己紹介シートや手紙等が届くと、授業で自分とペアになっているロシア側の生徒についてロシア語で紹介したりもしたという。このように、実際に自己紹介、友人の紹介を複数回重ねることによって学習機会を増やすといった工夫が随所に見られた。

以上より、日露交流を軸としたプロジェクト型の授業であっても、CEFR 等の客観的到達基準の適用が可能であることが明らかになった。ただし、プロジェクト型の授業では個々の学習者の背景やニーズにあわせた主体的学習を可能にする一方で、習得される語彙や文法の学習項目が学習者間で多様になる可能性もあり、ТРКИ/TRKI といった客観的試験のみで評価するのではなく、ポートフォリオを導入するなど、評価方法については工夫が必要であろう。

### (3) 日露両言語を互いに学び合い、教え合う：多言語性とトランスランゲージング

本事業の日露交流プログラムでは、交流学习を日本のロシア語学習者とロシアの日本語学習者間で実施し、教師も生徒も日露両言語を互いに学び合い、教え合うことができるように計画した。教師は全員少なくとも日露のバイリンガル、おそらく英語等他の言語も操るマルチリンガルであり、生徒たちも母語／第 1 言語の他に日本語あるいはロシア語、そして英語等複数言語を学んでいる。参加者のこのような多言語的背景や環境から、本交流プログラムも自ずと日露両言語が行き交う多言語空間になっていた。一例を挙げる。札幌丘珠高校がノヴォシビルスクのシベリア北海道文化センターの日本語学習者たちとのオンライン交流を実

施した際、自文化について紹介できるようなクイズ動画を制作して互いに共有するという事になった。当初は互いに学習言語のみで動画を制作する予定にしていたが、ロシア人の生徒たちの日本語学習の手助けにもなるという意見が出され、自発的に日本側が申し出て急遽日本語での動画も製作したという。同様の事例は、旭川南高校からも報告されている〔詳しくは、本報告書 pp. 111-115 を参照されたい〕。丘珠高校と同様、旭川南高校でもサンクトペテルブルグの学校とオンラインでの交流授業を実施し、互いにビデオレターや手紙を送りあった。最初は双方学習言語でビデオレターを作るが、返事はそれぞれの母語で行うという形をとったと言う。その際、母語で返答する場合であっても、初級レベルの日本語学習者にも伝わるように自分たちの話す日本語にも気を配ることを身をもって経験するなど、まさに対話を通じて自らの関わり方を模索し学びを深めていく多言語共生の場が創出されていた。さらに、母語で制作してもらったビデオは教師たちが生の教材として授業で活用し、教室でも「生きた」ロシア語を学ぶ工夫がされていた。このように日露両言語でのやり取りが続いた結果、最後に年賀状を送りあった時にはロシア側から自発的に日露両言語で書かれた手紙が同封されていたりするなど、日露両者の中で多言語共生の空間が有機的に生まれていた。このように、互いに交流相手の母語／第1言語を学んでいるという複雑な多言語状況に置かれていたからこそ、自ずと教師も生徒たちもどちらの言語でどちらの文化をどのように扱うのかということ意識し、熟考し、意図的に選択しようとするのであろう。その対話を通じた決定プロセスには、相手の立場、視点を考慮するという共生に必須の要素が含まれており、そこから多言語共生空間が生まれたのだと考えられる。

外国語教育の文脈では、学習者にとっての第2言語／外国語に関する能力をいかに伸ばしていくかということのみ注目しがちであるが、バイリンガル教育研究の分野では、特に近年バイリンガリズムの文脈に潜むモノリンガリズム的イデオロギーの問題について指摘されるようになり、本来の多言語共存のあり方そのものが教育という文脈の中でも問われ始めている。その中で、特に提唱されているのが、トランスランゲージングという概念である〔e.g., Canagarajah 2011; García 2009; García & Wei 2014〕。トランスランゲージングとは、「マルチリンガルがもつ全ての言語資源を、言語の境界線を超越して一つの繋がったレパートリーとしてとらえた概念」〔加納 2016a: 3〕で、「認知・社会文化的要請を反映して複数の言語を使う一人の人間を主体的な言語の使い手とみなし、その自然な言語を使い方を受け入れ、また教授法と合わせて力を伸ばそう」とする〔加納 2016b: 79〕。上述の例のように、外国語教育の文脈に当然存在する多言語性に目を向け、互いの学校が交流先の学校の国の言語を学んでいるという特殊な文脈を活用して両者が両言語の間を行き交いより深く豊かなコミュニケーションがとれるようになるような「トランスランゲージング・スペース」〔Wei 2001〕を創ることで、教師、生徒共に多言語に対する意識もより高まるのだと考えられる。

#### 4. おわりに：今後の展望と課題

平成 30 年度文部科学省「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」では、特に高校のロシア語教育が恒常的に抱えていた課題を整理し、1) 地域貢献をより明確に意識したロシア語教育の計画と実施、2) 新学習指導要領、CEFR に準拠した、日露交流を軸としたロシア語学習プログラムの計画と実施、3) 高大接続のあり方や入試改革に関する具体的な検討、に各研究拠点校で取り組んだ。その結果、日露交流を軸としたプロジェクト型の授業であっても、CEFR 等の客観的到達基準の適用が可能であることが明らかになった。また、文科省が掲げる通り、「主体的、対話的で深い学び」の実現には、何かより上位の活動を遂行するためにこそことばが用いられるのであるということばの持つ本質をふまえて個々のことば活動の目的を問い直す必要があることが明らかになった。さらに、これまで殆ど指摘されてこなかったが、外国語教育にも当然あるべき多言語性に目を向けて学習環境を整えることで、「主体的、対話的で深い学び」の結果として、より相手の言語的・文化的背景を慮り、その上でより意図的で目的を持った言語の選択と使用が見られるようになるだろう。

今後の一番の課題としては、これまで取り組んできた日露交流を軸としたプロジェクト型プログラムに CEFR の熟達度基準を導入し、客観的評価にもできるようにすることと、プロジェクト型のロシア語学習に適した高校のロシア語学習者のための教材・教科書を開発すること、の2点が挙げられる。多くの高校では、大学の第2外国語学習者向けの教科書が用いられており、そこで設定されている文脈が、生徒たちが経験する交流のそれからかけ離れており、教科書で学ぶ内容や表現がそのまま交流プログラムで使えないことが多い。それぞれの事情にあった教材を開発することで、通常の授業においても日露交流プログラムにおける活動内容により連動させた学習機会が確保できると思われる。

我々はことばを用いることの本来の目的をもっと真剣に考える必要がある。ことばを用いて交わり、他者と通じ合い、人間は何を成し遂げるのか？ 日々の授業において、ことばを用いることの本質をより現実的にそして具体的に意識した活動を行う必要がある。

(よこい さちこ 大阪大学)

#### 参考文献

- Андрюшина, Н. П. (ed.). 2011. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение (3-е изд.). СПб: Златоуст.
- Андрюшина, Н. П. (ed.). 2013. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение (6-е изд.). СПб: Златоуст.
- Андрюшина, Н. П. и Козлова, Т.В. (eds.). 2011. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение (4-е изд.). СПб: Златоуст.
- Андрюшина, Н. П. и Козлова, Т.В. (eds.). 2012. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение (4-е изд.). СПб: Златоуст.
- Canagarajah, S. 2011. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied*

- linguistics review*, 2, 1–28.
- García, O. 2009. Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name?. *Tesol Quarterly*, 43(2), 322–326.
- García, O., & Wei, L. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Леонтьев, А. А. 1974. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. М. (米重文樹他 訳「言語活動」『現代ソビエト心理言語学』第2章, 明治図書).
- Нахабина, М.М. и др. 2001. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень* (2-е изд.). СПб: Златоуст.
- Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (Eds.). 2009. *First language use in second and foreign language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Владимиrowa, Т.Е. и др. 2001. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень* (2-е изд.). СПб: Златоуст.
- Wei, L. 2011. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235.
- 白山利信 2000. 「高等学校におけるロシア語教育の現状と課題」『ロシア語ロシア文学研究』第32号, pp. 179–193.
- 白山利信 2003. 『中等教育における英語以外の外国語教育に関する調査研究——ロシア語教育を中心として——』筑波大学現代語・現代学系.
- 加納なおみ 2016b. 「トランス・ランゲージングと概念構築：その関係と役割を考える」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第12号, pp. 77–94.
- 国際文化フォーラム 2016. 『CoReCa 2015–2016』東京：公益財団法人国際文化フォーラム.
- 林田理恵 2009. 「ロシア教育省『ロシア語能力検定試験』の概要・現状と課題」『到達度評価制度構築のための『国際基準』に準拠したロシア語総合試験開発』科学研究費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書, pp. 2–29.
- 林田理恵 2014. 「ロシア語教育実情調査——将来的展望と中等・高等教育機関連携の可能性——」『複言語・多言語教育研究』第2号, pp. 60–71.
- 林田理恵, 横井幸子他 2018. 『地域に貢献するロシア語人材育成につながる教育課程編成を展望した, ロシア語学習指導案・評価法確立のための基盤研究』大阪大学大学院言語文化研究科林田研究室.
- 文部科学省 2015a. 「『社会に開かれた教育課程』を実現するために必要な方策について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2016/05/19/1370464\\_5.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/19/1370464_5.pdf)
- 文部科学省 2015b. 「教育課程企画特別部会 論点整理」  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf)
- 文部科学省 2015c. 「教育課程企画特別部会における論点整理について (報告)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm)
- 文部科学省 2016. 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について (答申)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)
- 文部科学省 2017. 「新しい学習指導要領の考え方：中央教育審議会における議論から改訂そして

- 実施へ」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf)  
文部科学省 2018a. 「高等学校学習指導要領」  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661\\_6\\_1\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf)  
文部科学省 2018b. 「高等学校学習指導要領解説」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1407074.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1407074.htm)  
文部科学省 2018c. 「平成 30 年度高等学校新教育課程説明会（中央説明会）における文部科学省説明資料」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1408677.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1408677.htm)  
横井幸子 2015. 「日本の高校のロシア語教育政策について：教師の学びと主体性」『複言語・多言語教育研究』第 4 号, pp. 53–68.  
横井幸子 2018. 「日本の高校のプロジェクト型授業における第 2 言語習得とその評価について：客観的評価（ТРКИ）と CAF 分析」『ロシア語教育研究』第 9 号, pp. 89–99.  
横井幸子&林田理恵 2013. 「内容を重視した外国語教育のカリキュラム開発と指導について——第 2 外国語としてのロシア語教育の場合——」『ロシア語教育研究』第 4 号, pp. 57–73.



## 「東京オリンピック・パラリンピックに向けた言語運用」 ——関東国際高等学校・2018 年取り組み——

永沼 栄理子

### 1. はじめに

関東国際高等学校は、平成 29 年度文部科学省「外国語教育強化地域拠点事業(ロシア語)」に拠点校として参加し、今年度も引き続き、「グローバル化に対応した外国語教育推進事業(ロシア語)」に参加している。「主体的」、「地域貢献」をキーワードに進められる当事業に対し、本校では 2020 年に開催される東京オリンピック・パラリンピックの開催に向け、地域の青少年言語ボランティア団体の構築を目指し、前年度より取組みを進めている。

### 2. 関東国際高等学校ロシア語コースについて

#### (1) ロシア語の授業数

1 年次：総合ロシア語 (3 単位), 異文化理解 (2 単位)

2 年次：ロシア語理解 I (4 単位), ロシア語表現 (2 単位)

3 年次：ロシア語理解 II (4 単位), ロシア語演習 (4 単位) ※, 時事ロシア語 (2 単位) ※  
※選択者のみ

#### (2) 本年度ロシア語コース時間割

##### 1 年生

	月	火	水	木	金
1	現代社会	露語	英語	歴史	露語
2	科学	体育	古典	歴史	古典
3	現代文	英語	英語	現代文	家庭基礎
4	英語	露語	歴史	古典	家庭基礎
5	英語	現代文	歴史	体育	露語
6	露語	保健	露語	英語	科学
7	国語演習		現代社会		LHR



2年生

	月	火	水	木	金
1	古典	世界史	地理	英語	英語
2	数学	英語	露語	体育	化学
3	露語	露語	体育	化学	数学
4	英語	保健	現代文	数学	英語
5	世界史	露語	芸術	露語	現代文
6	情報	古典	芸術	地理	情報
7			総合		LHR
8			総合		

3年生

	月	火	水	木	金
1	歴史	露語	現代文	古典	古典
2	露／英語	現代文	露／英語	露／英語	英語
3	体育	露語	露／英語	英語	露語
4	時事露語		露語	歴史	古典
5	時事露語		英語	歴史演習	英語
6			歴史	歴史演習	現代文
7			総合		LHR

(3) 本年度在籍者数

1年：19名（男11，女8） 2年：11名（男4，女7） 3年：19名（男12，女7）

(4) 卒業後の進路

ほぼ全員が国内外の4年制大学進学

【主な進路先例】

上智大学外国語学部，法政大学国際文化学部，学習院大学文学部，京都産業大学外国語学部，  
 極東連邦大学函館校，同志社大学グローバル地域文化学部，関西学院大学文学部，獨協大学  
 経済学部，清泉女子大学文学部 他（順不同）

### (5) ロシア語コースの到達目標

- 1 年生：ロシア語の文字，初級文法の習得．ロシア語およびロシアに対する興味・関心を引き出し，自ら学ぶ意欲を高める．よく使われる会話表現を身につけ，実際の場面で運用できる能力を向上させる．
- 2 年生：ロシア語の語彙を増やし，初級文法をさらに深める．聴解力・語彙力・表現力を広げるとともに，ロシア語検定4級の取得を目指す．よく使われる会話表現を身につけ，実際の場面で運用できる能力を向上させる．短期留学にむけて日常生活で頻繁に使われるフレーズを繰り返し学習し，ロシアでの生活にスムーズに入れるようにする．
- 3 年生：初級文法の知識を定着させ，運用能力を高める．読解力，聴解力，表現力を向上させる．ロシアに関する興味・関心を高め，大学進学後もロシア語を継続して学習する意欲を高める．

## 3. 東京オリンピック・パラリンピックに向けた渋谷区内の取り組み

### (1) 前年度の活動

ロシア語教育を中心に，東京渋谷地域内の教育機関（小・中・高・大）の横断的な連携関係を築き，2020年の東京オリンピック・パラリンピック開催時に，地域の青少年が主体的に外国語ボランティアを実施できるよう，教育機関を整備していくことを目標としている．前年度は，「ロシア」をキーワードに地域内の青少年が集い，関心を高めることを目標に，本校ロシア語コース1年生を研究対象とし，ロシア人を交えての交流会を実施した．

### (2) 本年度の活動実績

前年度に引き続き本校ロシア語コース2年生を研究対象とする．10月13日（土）渋谷区立原宿外苑中学校にて，ロシア人留学生を交えた交流会を実施した．参加者は，渋谷区立原宿外苑中学校3年生88名，関東国際高校2年生11名，3年生8名，ロシア語を学習している上智大学，法政大学，津田塾大学学生11名，ロシア人留学生3名．2年生の授業にて，中学生にキリル文字を教え，ロシア語に触れる機会づくりを目的とした交流会の計画を立てる．交流会では，高校生，大学生がサポートをしながら中学生が自分の名前をキリル文字変換し，各班で決めたテーマでキリル文字変換をしたものを模造紙1枚にまとめる作業を行う．中・高・大学生を混ぜたグループを作り，キリル文字を使った作品を完成させ，出来上がったものをロシア人留学生に読んでもらい，意図通りに音読されているのかを確認する．また，交流会後中学生にキリル文字をひらがなに直すミニテストを実施する．以下の写真は交流会に向けて本校で取り組んだ授業，交流会当日の様子である．



授業では、指導役、中学生役など役割分担をし、交流会当日を想定したリハーサルを行った。



50音対応表を見ながらキリル文字おこし



書きあがったものをロシア人に読み上げてもらう

【作品例】



(3) 成果

(3)-1. 本校ロシア語コース生の学習意欲の観点から

この交流会を通じて、駅の路線図、トイレの案内、観光マップなど、都心部でロシア語、キリル文字表記を見かけることが無く、近年急増している訪日ロシア人に対応する取組みが必要であると考え、外国語を学ぶ意義を再認識するきっかけとなった。また、前年度に引き続き、高いロシア語学習意欲が継続されており、2年生の到達目標であるロシア語検定4級（CEFR A2 レベル相当）取得者が過半数を超えた（2018年11月時点）。

ロシア語コース2年生11月時点での検定取得率の推移

2016年	2017年	2018年
10%	26%	<b>55%</b>

前年度に引き続き、交流会後、本校ロシア語コース全学年を対象にロシア語学習に関する意識調査を実施した。以下、その一部を抜粋して紹介する。

質問 1. 実際にロシア人との交流の機会があり、その経験後ロシア語学習のモチベーションがあがったか

1 年生	2 年生	3 年生
57%	80%	72%

質問 2. 高校を卒業してもロシア語を続けたいか

1 年生	2 年生	3 年生
77%	82% (1 年次 77%)	63% (2 年次 70%)

質問 3. 将来ロシア語を使って仕事をしてみたいか

1 年生	2 年生	3 年生
66%	72% (1 年次 84%)	37% (2 年次 69%)

質問 4. ロシア語の授業が好きか

1 年生	2 年生	3 年生
90%	100%	90%

以上の結果を踏まえると、本事業の対象としている 2 年生のロシア語学習に対するモチベーションが、他学年の生徒に比べて高い数値を維持していることがわかる。ここで、3 年生の数値に注目すると、ロシア語継続意欲が前年度より低下しており、後述する今後の教育課題が浮き彫りになった。

高校生がロシア語を学ぶ意義を問うたアンケートの答えには：

- 「希少価値が高い言語なので、言語脳が発達している高校生で勉強することは良いこと」
- 「他の学校では学べない、他人とは違う強みが持てる」
- 「若いうちにたくさん知識を吸収し、自分の知らない世界を知って考え方や視野を広げることができる」

「若い頃から学ぶことで、自国以外の文化や政治に詳しくなれる」

と言った回答があり、それぞれが英語以外の外国語を学ぶことに対して前向きな価値を見出している。

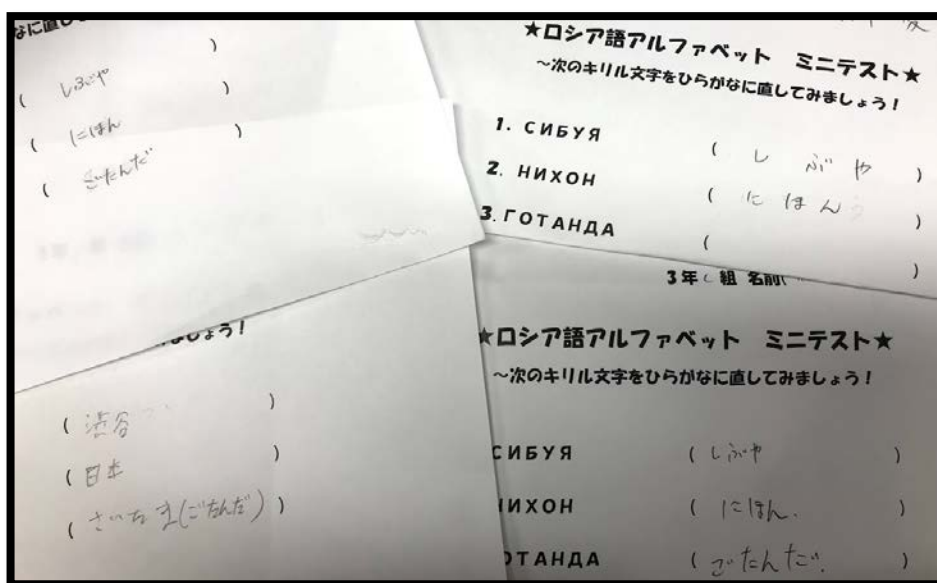
### (3)-2. 交流会に参加した中学生の反応

以下、原宿外苑中学校古川恵樹副校長先生よりいただいた「ロシア交流について」の報告書より引用。

「自分の日本語の名前を、日本語の変換表を基にキリル文字に変換できた時、生徒たちがロシア語を身近に感じる第一歩となった。さらに、留学生の方々が、生徒たちが変換したキリル文字（日本の地名等）を発音した時に、自分たちが普段発音している日本語と同じ発音だった時の歓声は、生徒たちがロシア語交流に達成感を得た瞬間であった。」

作成した模造紙は、1月に原宿外苑中学校で開催された展示発表会にて展示いただき、来校された保護者、地域の方々からは、「中学校にて英語以外の外国語に触れる機会があったことは非常に貴重な体験であり、今後もぜひ交流を続けて頂きたい」という声が挙がり、この交流会が地域の方々にロシア語に興味を持つきっかけを与えたという点で大きな役割を担ったと言えるだろう。

また、交流会の後日、中学校の先生方にご協力頂き、交流会に参加した中学3年生を対象に実施した、キリル文字からひらがなに変換するミニテストでは、ほとんどの生徒が正しく解答することができた。



#### 4. 今後の展望と課題

##### (1) 本校ロシア語コースの今後の教育課題

###### (1) 授業全般について

- ①本校の実情に合った教材の開発，選択
- ②生徒のモチベーション維持のための工夫
- ③入学時の学習能力差を埋めるための方策

###### (2) 学習全般について

- ①読解力／文章表現力向上に向けての方案と国語教科との連携
- ②ロシアを含めた社会への関心を高めるための課外授業の実践とその評価方法
- ③短期留学／長期留学の評価方法

###### (3) 進路の問題

- ①高大連携事業（ブリッジ授業）の充実化
- ②ロシア語を通じての進路先の確保
- ③ロシアの大学への留学支援

##### (2) 東京オリンピック・パラリンピックに向けた課題

- (1) 現在，2020年東京五輪に向けてのボランティアを募っているが，個人で参加できるのは18歳以上に限られるため，ロシア語を学習している高校生が主体的に活動に参加できるような組織作りが必要である。
- (2) 高校生が主体的にボランティア活動に取り組むことが学習能力の向上にどうつながるのか，定期テストや授業への取組態度から，今後さらなる検証が必要である。
- (3) 中・高・大学生が連携して地域活動に取り組むためには，今後各自治体の協力を得ながらロシア語のみならず，複数言語を学習している中高生のためのボランティア機会を増やすことが早急の課題である。

(ながぬま えりこ 関東国際高等学校)

## グローバル化に対応した外国語教育推進事業（ロシア語）における 取り組み

——異文化理解と交流を軸としたロシア語学習効果の考察——

遠藤 雅公

### 1. 事業参加の経緯

本校では財団法人「国際文化フォーラム」が数年前から展開している日露交流学習プロジェクトに 2016 年から参加し、ロシア人の日本語教師や日本語学習者と、日本人のロシア語教師やロシア語学習者が相互に学び合える取り組みに関わっている。日本に点在する高校のロシア語教師をネットワークでつなぐ事業はこれまでなかったため、縁あって加わることができたことで他府県のロシア語教育の授業実践の交流が可能となった。

そんななかで、大阪大学の林田理恵、横井幸子両先生が中心になって進めている文部科学省の外国語教育推進事業に 2017 年度から参加できたことで、高校側だけでなく大学のロシア語教育からみた視点や大学と高校との高大連携のもつ可能性も広がった。

実際、本校は札幌大学と高大連携の関係にあり、今年度はロシア語の授業にも協力いただいた。また、大阪大学からはロシア語の教育実習生を受け入れることとなった。食文化に関わる興味深い授業をしてもらうことができ、事業での取り組みを側面から協力いただいた。さらに、ロシア語教育研究会の研修を通じて、一方的な講義形式に偏りがちな授業から抜けて、工夫を凝らした取り組みや教育理論、IC 機器の利用による効果的な実践に触れ、大きな刺激となった。

先述した財団法人「国際文化フォーラム」から昨年春「シベリア北海道文化センター」の日本語教師ミロノワ・リュドミーラ氏をご紹介いただいた。ミロノワ氏が所属するこの「シベリア北海道文化センター」は、札幌の姉妹都市でもあるノボシビルスクにあり、日本語や日本文化を学ぶ学生や社会人を対象に教育を施している、シベリアの中心的な役割を果たしている公的機関である。そこで日本語を学ぶ初級クラスの生徒 11 名と本校のロシア語クラスの生徒 22 名を対象に、相互に異文化理解や学び合いにつながる活動ができないかを探った。



シベリア北海道文化センターの授業の様子



向かって左がミロノワ・リュドミーラ先生



## 2. 活動内容について

日露それぞれのクラスの生徒を、4名ずつのグループに分けて、お互いの文化に関するクイズを制作しビデオやパワーポイントで資料を送り合う。そして、生徒が鑑賞し合ってそれぞれ評価しあうこととした。データのやりとりは、メールの他にロシアで広く使われている、LINE とほぼ同じ機能を持つ WhatsApp というアプリケーションを使用した。

## 3. 日露文化クイズ作成の流れ

### 【日本側（札幌丘珠高校）】

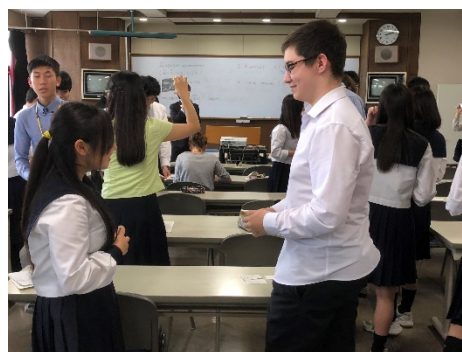
対象生徒：初級 選択生徒 22名  
 担当：遠藤雅公（ロシア語・英語科教諭）  
 期間：動機付け 6月～9月中旬  
           意識付け、準備 9月下旬～12月  
 使用時間：およそ6時間

クイズのテーマ：「学校」「習慣」「食文化」

### 【日本側（札幌丘珠高校）の取り組みの流れ】

#### ① 動機付け（6月～9月）

5月に財団法人「国際文化フォーラム」から「シベリア北海道文化センター」の日本語教師ミロノワ・リュドミーラ氏を紹介される。下旬に相互に教育計画を作成し、先述した活動をそれぞれが行うことが決まった。



サハリンの学生との交流



夏休み明けは考査実施の関係で教科書中心の授業に終始した。9月中旬定期考査終了後、18日に札幌大学の高橋健一郎先生の計らいにより、民族楽器奏者アンドレイ・クガエフスキー氏が来日に合わせて本校を訪問し、ロシア民族音楽の講話をしていただいた。日本ではあまり知られていない伝統音楽の歴史や見たことのない「ドームラ」という民族楽器とその音色に生徒たちは興味津々の様子だった。

6月26日に日露青年交流センターからの要請で、サハリンの中等学校の生徒10名が来校した。授業交流を通じて、交流の意義や興味関心につなげることができた。

7月23日に札幌市の外郭団体「札幌国際プラザ」国際交流員のエレーナさんをお招きした。ロシア文化入門の講話を実施した。



アンドレイ・クガエフスキー氏（右）と高橋先生

## ② クイズ作りの準備とさらなる意識付け（9月下旬～12月）

8月～9月にかけて、週2時間の授業のなかで定期考査、祝日や秋休み、体育行事などにより準備をする時間がなかなか取れなかったため、9月25日に初めて取り組み始め活動内容や作業手順、意義について伝えた。その後、10月初めから大阪大学から来た教育実習生にも協力してもらい、3年生で進路にかかる活動もあるなかで持続して取り組んでもらえるように、文化的な要素も入れて授業を工夫してもらった。なお、卒業考査の進度も考慮し、随時時間の配分も見ながら通常の授業も並行して行った。



教育実習生池田さんの授業のひとコマ

大まかな作業内容は次の通りである。

1時間目：4人1班のグループの班分け

2時間目：作業手順の説明，テーマ選定

意識付け：教育実習生池田有里さんによる食文化を織り込んだ文法授業（3時間）

1回目 ロシア料理に使う語を用いて名詞の性別の演習

2回目 ニシンの料理，ボルシチの料理法を紹介しながら対格形の演習

3回目 ピロシキ，ブリヌイ等のデザートや前菜の紹介と造格形の演習

3時間目：クイズ制作前に自分たちのメンバーを紹介するビデオ撮り

インターネットを通じてクイズの題材探し，シナリオ（日本語）制作

4時間目：辞書やインターネットの辞書機能を使ってシナリオ（ロシア語）制作

5および6時間目：ICT（タブレット）を使用してビデオ撮り

※なお、ビデオ撮りは教室以外で行うこともあり、昼休みや放課後にも実施した。

12月の下旬に完成し、1月に相手校に動画を送った。



自己紹介用ビデオのひとコマ

### 【ロシア側（シベリア北海道文化センター）】

対象生徒：初級 12名（中学3年～高校3年）

担 当：ミロノワ・リュドミーラ・オリエーゴヴナ（日本語教師）

使用時間：6時間

クイズのテーマ：「ロシアの若者文化」「お祭り」「漢字クイズ」

### 【ロシア側（シベリア北海道文化センター）の取り組みの流れ】

#### 1 時間目：テーマの話し合い

観点は日露の生徒がお互いに興味を持てる内容かどうか、文化的な共通点があるかどうかだった。話し合いの結果「ロシアの若者文化」「お祭り」「漢字クイズ」の3つに決定。

宿題の設定：日本の交流相手に面白いと感じてもらえる情報の収集

#### 2 時間目：宿題を持ち寄っての話し合い

日本人が面白いと感じるか、日露交流の新しい発見につながるかどうかを話し合った。

（1～2 時間目までで決めたこと）

- ・若者文化をテーマにしたクイズを面白くするために、若者の日常生活に日本の現代文化がどんな影響を与えるかという側面を取り入れ、クイズの質問をアレンジした。
- ・ロシア人から日本人に「漢字クイズ」の出題を試みた。漢字は、ロシアの生徒にとって特に魅力的であると同時に、学習者泣かせな存在でもある。そんななか、漢字学習を楽しくするために漢字を自分で作ってクイズにしてみたいという声が多く上がった。そこで、ロシアの伝統的な要素を表わしているオリジナル漢字を考えることにした。
- ・「お祭りクイズ」は、日本では珍しいであろうロシアの風習に焦点を当てて問題を考えた。あらかじめ日本の祭りを詳しく調べ、日本人から見た自国の祭り文化の面白さに気付けた。

宿題の設定：3 つのテーマに基づいてパワーポイントによりロシア語でクイズを制作

#### 3 時間目：クイズ用パワーポイントデータの日本語翻訳 翻訳作業で、言語学習への態度を評価できた。

（既習の学習評価項目）

- ・質問の構成、聞き方
- ・疑問詞「どれ」の復習
- ・意見を表す表現：「～と思います」
- ・受け身



#### 4 時間目：書道体験とオリジナル漢字クイズの制作

書道体験を取り入れて、オリジナル漢字作成に挑戦した。評価の観点として、この工程で

は漢字学習を重視した。漢字の部首にそれぞれに意味があることや、その組み合わせで新しい単語が生まれることを実感してもらい、ロシア製の漢字を墨で描いた。

宿題の設定：パワーポイントによる漢字クイズ完成、ビデオクイズの撮影。

5 時間目：北海道札幌丘球高等学校から送られたクイズの紹介

クラスでいただいたクイズのビデオを見て、正解を考えた。すぐに正解を当てた生徒がいなかったため、何回かビデオを見て、皆で話し合った。ビデオで紹介された学校の様子を自分が勉強している学校と比較して、違いに気づいてもらった。この気づきが日本とロシアの教育制度の相違点についてのディスカッションにまで広がった。

6 時間目：振り返り

日本語によるクイズ制作と日本の生徒が作った文化クイズに答える体験を感想文として書いてもらい、これまでをふり返って皆で話し合った。

#### 4. 制作したクイズの紹介

##### 【日本の生徒が作ったクイズ】

###### ・問題 1

「教室のロッカーには何が入っているでしょうか。」

«Что есть в раздевалке аудитории?»

「次から選んで下さい。」 «Выберите ответ.»

「1 教科書や辞書」 «один: Учебники и словари»

「2 掃除用具」 «два: Инструмент для очистки»

「3 先生の私物」 «три: вещи учителей»

「4 宿題やプリント」 «четыре: домашние задания»



「正解は2番です。」 «Ответ — два: Инструмент для очистки»

「放課後、生徒たちは自分の教室を掃除する習慣があります。」

«После урока, ученики убирают в аудитории. Это традиция в японской школе.»

###### ・問題 2

「納豆の食べ方は次のうちどれでしょうか。」

«Как мы едим натто? Выберите ответ.»

「1 ゆでる」 «один: Варить»

「2 混ぜる」 «два: Мешать»

「3 焼く」 «три: Жарить»

「4 凍らせる」 «четыре: Заморозить»



「正解は2番「混ぜる」です。」 «Ответ — два: Мешать»

「納豆はふつう混ぜて食べます。しかし、焼いたり揚げたり、煮て食べることもあります。」

«Мы обычно смешаем и едим. Но иногда мы жарим или варим это.»

・問題3

「放課後、列ができます。何を待っているのでしょうか。」

«После уроков, очередь появится. Чего они ждут?»

「正解はバスです。」 «Ответ: Автобус»

「学校から地下鉄の駅まで、バスが出ています。」

«Автобус ходит из школы до станции метро.»



・問題4

「日本の伝統衣装はどれでしょうか。」

«Что такое традиционное платье в Японии?»

「1 チマチョゴリ」 «один: Ханбок»

「2 着物」 «два: Кимоно»

「3 サラファン」 «три: Сарафан»

「4 サリー」 «четыре: Салли»

「正解は2番『着物』です。」 «Ответ — два: Кимоно»

※日本語学習者には簡単だが、生徒は大まじめに考えて出題している。

・問題5

「(生徒玄関にて) この箱に何を収納するのでしょうか？」

«Что мы храним здесь?»

「1 靴」 «один: Обувь»

「2 教科書」 «два: Учебник»

「3 弁当箱」 «три: Обед»

「4 帽子」 «четыре: Шапка»

「正解は1番 靴です。」

«Правильный ответ — один: Обувь»

「登校したときに、まず靴を履き替えて靴箱に入れます。」

«Когда мы прошли в школу, сначала мы изменим обувь и храним это в своем ящике.»



※ロシアでは上靴に履き替える習慣はない。

### 【ロシアの生徒が作ったクイズ その1】 パワーポイントによるクイズから抜粋

#### ・問題 1

2000 年にはヴォローネジュという町でロシアで初めて日本のアニメ映画祭が行われました。次のうち、誰のアニメ作品が上映されましたか。

- 1 宮崎 駿      2 小池 健      3 新海 誠

(答え) 1 宮崎 駿

映画祭では宮崎駿の映画が 5 つ上映されました。

#### ・問題 2

シベリアの各地の町では毎年 S.O.S. という日本文化祭が行われます。S.O.S. という名前はどのような意味だと思いますか。

- 1 Save Our Souls      2 Siberia Otaku Saiten  
3 Songs of Silence

(答え) 2 Siberia Otaku Saiten



S.O.S. は大きな日本現代文化フェスティバルです。2 日間のイベントに 2 日シベリアの各地から参加者が 1800 人以上集まります。

#### ・問題 3

1996 年にロシア TV で初めて上映された日本のアニメシリーズはどれだと思いますか。

- 1 セーラームーン      2 エヴァンゲリオン      3 るろうに剣心

(答え) 1 セーラームーン

セーラームーンは 1996 年からロシアのテレビで上映され、とてもポピュラーになりました。

#### ・問題 4

1990 年代のロシアで人気があったゲーム機はどれですか。

- 1 Sega Mega Drive      2 Nintendo Entertainment System (NES)      3 Dendy

(答え) 3 Dendy

Nintendo Entertainment System はロシアでは売っていませんでしたので、その代わりに台湾製の Dendy が普及し、人気を集めていました。

#### ・問題 5

ロシアで一番人気のある SNS はどれだと思いますか。

- 1 Mixi      2 VKontakte (VK)      3 Facebook

(答え) 2 VKontakte (VK)

VK は一番人気があります。この SNS は 2006 年にスタートし、登録アカウントが 4 億 6000 万以上あります。90 か国語が利用できます。

【ロシアの生徒が作ったクイズ その2】 オリジナル漢字クイズ


ロシアの伝統的なものを表しています。何を表しているか当ててください。

問題 1




1. イズバーというロシア農家の家  
2. ガレージ  
3. 宮殿  
4. 巣箱

問題 2



1. ワイン  
2. ジュース  
3. ボルシチ  
4. コーラ

問題 3



1. 雨靴  
2. ワーレンキ  
3. 手袋  
4. 帽子

問題 4



1. 小箱  
2. 本  
3. タンス  
4. マトリョーシカ

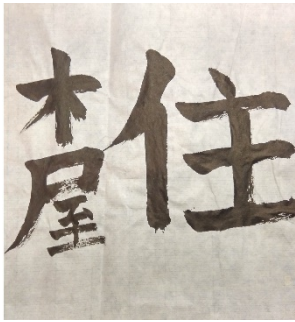
問題 5



1. チェブラーシカ  
2. カバ  
3. 一角獣  
4. キリン

解答

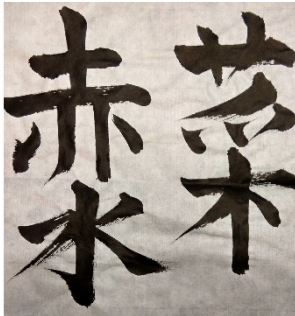
・問題1



正解：イズバー



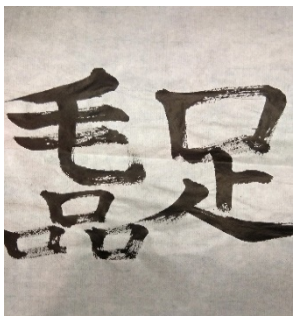
・問題2



正解：ボルシチ



・問題3



正解：ワーレンキ



・問題4



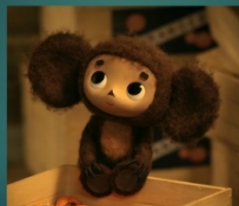
正解：マトリョーシカ



・問題5



正解：チェブラーシカ





## 5. 日露の生徒たちが寄せた感想

### 【日本側】

学年末考査と並行して実施。22名のうち19名から回答（テストと並行して実施し、時間がなかったため4名は記入なし）

#### (1) ビデオクイズの取り組みはどうだったか？(4段階)

- ・とても楽しかった 5名
- ・楽しかった 11名
- ・あまり楽しくなかった 1名
- ・楽しくなかった 1名
- ・未記入 1名

#### (1) の続き どんなところが楽しかったか、あるいは楽しくなかったか。

「とても楽しかった」「楽しかった」と答えた生徒のコメント

- ・みんなでどんなクイズを出すかについて話し合っているとき 6名
- ・知らないロシア語を知ることや覚えること 4名
- ・質問を考えるとき、ロシアのことを少し知ることができた気がしたこと 1名
- ・ロシア語の台本をみんなで覚えたこと 1名
- ・ロシアの人たちの知らないことを探すこと 1名
- ・日本語をロシア語に直すために調べること 1名
- ・他国の文化（民族衣装）について知ることができたこと 1名
- ・未記入 1名

「あまり楽しくなかった」「楽しくなかった」と答えた生徒のコメント

- ・ビデオを撮るのが嫌だった 1名
- ・欠席していて授業にあまり出られなかったから 1名

#### (2) ビデオ制作の取り組みでよかったところやよくなかったところについて

- ・文化の違いを比較できてよかった 3名
- ・ロシアの人たちとビデオを通じて交流できた 3名
- ・授業で取り上げられなかった単語を覚えることができた 3名
- ・ひとつのものをつくることでチームワークが生まれた 2名
- ・疑問を解決できた 1名
- ・発音や発声、台詞の暗記をもっとしっかりとできればよかった 4名
- ・調べる時間が足りなかった 1名
- ・もっと話し合いに参加すればよかった 1名
- ・未記入 1名

#### (3) ビデオ制作の反省点は？

- ・文章の暗記・発声練習をもっとすべきだった 7名
- ・リハーサルを行いたかった 1名



インターネットで題材を検索中

- ・ 班員に積極性がなく、なかなか進まなかった。 1名
- ・ 外で撮ったので声が入りづらかった。 1名
- ・ 画用紙、色鉛筆を用意する 1名
- ・ 編集したかった 1名

#### (4) 日露交流のアイデアはありませんか？

- ・ 料理、食文化交流
- ・ 「これは何でしょう」クイズ。例えば「耳が大きい、茶色、目がくりくりしている」（答え チェブラーシカ）ロシア語と日本語で出題すると日本人も楽しめそう。
- ・ 一緒にどこかへ出かける
- ・ テレビ電話やお便りの交換 0
- ・ 人事交流やスカイプでの通話
- ・ 異文化を披露し合う
- ・ それぞれの国の遊びで交流
- ・ 討論やゲーム



シベリア北海道文化センターにて

#### 【ロシア側】

##### (1) 難しかったこと

- ・ 日本人に興味を持たせるテーマを選ぶこと
- ・ 自分が言いたいことを日本語で表現すること
- ・ 面白いビデオを作ること
- ・ 興味のあるテーマについてうまく質問を作ること

##### (2) 楽しかったこと

- ・ 漢字を書くこと
- ・ 自分で作ったクイズについて相手の感想や意見をもらうこと
- ・ 日本の高校事情のビデオを見ること
- ・ クラス皆で PPT を作ること
- ・ 日本とロシアの文化の違いと共通点を発見すること
- ・ 自分で書いた日本語を相手に理解してもらうこと
- ・ 相手の日本人のロシア語を聞くこと

##### (3) 勉強になったこと

- ・ 日本の高校生活の一部を初めて垣間見たこと
- ・ 相手の文化や自分の文化について自分の力で情報を集めることと、日本語でそれをまとめる作業は難しかったが、やりがいを感じたこと
- ・ 自国の文化に相手の関心を引き寄せることは工夫が必要だが、交流のためにとっても大切であることがわかったこと

- ・新しい日本語の文型や言葉を学んだこと
- ・相手との交流のためには、言語知識だけでなく、アイデア、気づきの力、そしてやる気が必要だとわかったこと
- ・漢字のなり立ちの意味をあらためて考え、そのメカニズムを体験できたこと

## 6. 今後の課題・反省点

### 【日本側教師から見た課題】

- ・相手に楽しんでもらえるような質の高い作品を作るには、かなりの指導と時間が必要だと実感した。
- ・新しい試みを実行するために時間を取ることと、教科書の進度を例年通り進めることとの均衡を図るのがむずかしかった。
- ・大多数の生徒がビデオ制作は楽しかったと述べており、この取り組みを通して授業に自主的な学びの形態を取り入れることができた。
- ・ロシアの人々と交流を深めたいという気持ちが強まった。
- ・人的交流を継続的にどう発展させられるかが今後の目標である。

### 【ミロノワ・リュドミーラ先生からの指摘】

- ・生徒は一般コースの学習者であり、年齢、日本語のレベル、在学している学校などが皆ばらばらである。
- ・授業の欠席が目立つ生徒の対応がネックになった。
- ・最初は生徒にやる気があまりなかった。
- ・アイデアを引き出すために苦労した。
- ・ビデオを撮影するには、カリキュラムの中での時間数が少なかったため、予定していた時間で作れなかった。
- ・プロジェクト実施中に生徒間の直接的な交流がなかったため、生徒の意欲や関心を持続させることが難しかった。
- ・先生の指導が多かった。生徒の自発的な活動がもっとあればよかった。
- ・日露の生徒が直接触れ合える場がくれなかった。
- ・日本語学習に効果があったと思うが、生徒がお互いに親しくなるような活動は少なかったため、異文化理解につながる教育的な面が薄いと感じた。

## 7. 成果

### 【日本側教師が感じたこと】

- ・日本のどんな文化を伝えるかについての話し合いが有意義で楽しかったようだ。
- ・教科書にはない単語を覚えるさせることができた。
- ・既習事項ではない語彙や格変化を使って表現しようとする場面が見られた。

- ・自分たちでアイデアを考えて発信できるため、自主的な活動体験や達成感につながった。
- ・自国の文化を見つめ直すきっかけをつくれた。
- ・動画制作を通じて、自国の文化を深く知ることの意義と意思の伝え方の大切さを考えさせることができた。

#### 【ロシア側教師が感じたこと】

- ・このプロジェクトの成果物（クイズ）によって、学習者に満足感が生まれ、今後の交流事業の参加に意欲と興味が沸いてきた。
- ・日本語学習に対して、モチベーションが上がった。
- ・生徒が自発的な活動に自信を持ち始め、これからは自分で交流のプランを立てて実施してみたいという声があった。
- ・教師間の交流を通じて、自分でもやってみたいことやアイデアが生まれた。
- ・今後の言語学習や交流をどのように行えばよいか、また、生徒にとってさらにどのように有意義にできるかが少しずつ明確になってきた。

## 8. 最後に

今年度、日露青年交流センターからの依頼で6月にサハリンからの高校生10名の来校を受け入れる機会があり、外国語を使って交流することの楽しさを生徒たちは感じていた。そこで、ロシア人向けに日本の文化クイズをビデオで制作することをこちら側が提案した際は、自然に彼らはその案を了承し実行に移すことができた。もちろん、授業が週2時間しかない初級レベルのクラスで、その試みはどこまで実現できるかは手探り状態であった。

結果はまずまずであったが課題も多い。本校の生徒22名のうち、16名が楽しかったと述べており、逆に楽しくなかったと述べている生徒が2名いるが、ただ単にビデオに映るのがいやだという生徒が1名、もう1名は台詞をしっかりと覚えて臨めばもっと楽しめたと答えている。教師側は年間計画の合間を縫って見通しを立てて準備をしていくが、時間のないなかで大変さを感じながら進めてきた。

ロシアの生徒たちのなかには最初は乗り気でなかったり、勝手にわからず見知らぬ日本人向けに興味を持たせるクイズの作成をどうすればよいか戸惑っていたようだ。担当された先生は指導にご苦労されたことが十分うかがえるが、ロシアの日本語学習者ならではの発想で作られたオリジナルの漢字クイズは興味深く、言語の魅力、自国の文化の発見や異文化理解につながる気付きがあった。日本語がご堪能なミロノワ先生の指導力が発揮され、とても完成度の高いクイズや映像をお送りいただいたことに大変感謝している。

日本の生徒のなかには、スカイプなどのビデオ通話で交流したいとの意見もあった。この事業を通じて、交流先とのパイプを強めて準備をしっかりと進めれば、より実践的な授業スタイルの一つとしての可能性が生まれると確信する次第である。

(えんどう まさきみ 北海道札幌丘珠高等学校)



## 北海道札幌国際情報高校における取り組みと成果 ——高大接続の可能性をさぐる——

依田 幸子

### 1. はじめに

本校は、平成 30 年度、文部科学省からの委託事業「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」において、研究拠点校としての指定を受けた。全体の研究課題は「社会に開かれたロシア語教育の確立：地域貢献のためのロシア語学習、カリキュラム・マネジメントと学習評価、高大接続」であるが、とりわけ本校においては「ロシア語関係での出張授業・公開授業の実施、入学者選抜方法に CEFR 等に準拠した外部検定試験を活用する可能性の検討」を具体項目とする高大接続事業に重点を置くこととなった。高大接続のありかたについては、



それぞれの学校や教科の特性を鑑みた、さまざまなアプローチが考えられるだろう。

グローバル化社会において、第二外国語を学習するという機会を得た高校生が、高校卒業後も、その学びを深めていきたいと希望した場合、その進路を保証するということが重要な意味を持つことは自明である。また、高い意欲を持った生徒を受け入れる大学側にも大きなメリットがあるだろう。今後、個性や特性を生かした大学入試制度がますます拡大することが予想される。

第二外国語を設置する本校において、左の写真のようなロシアからの訪問団受け入れなどの交流はこれまでも積極的に行われてきた。しかし、第二外国語の能力を活用した高大接続については研究されていない。今後、どのような取り組みが可能なのか、今年度、具体的に実施した取り組みがどのような影響を生徒にもたらしたのか、一年間の取り組みと成果を報告したい。

### 2. 取り組み

#### (1) ロシア語スキルアップ講座の実施

9月24日の祝日に、ロシア語選択者の中から希望者を募って実施した。9時から16時の予定でロシア語能力検定試験やロシア連邦教育科学省認定ロシア語検定試験（CEFR 準拠）の対策という性質も兼ね備えた5技能でのロシア語スキルアップ講座を実施



した。参加者は3年生2名（ロシア語選択者は全員で5名）、2年生1名（ロシア語選択者は全員で9名）の合計3名であった。

大阪大学の横井幸子准教授に講座を担当していただいた。各種検定の出題傾向や対策が、生徒にも分かりやすいように提示され、予定した時間を超えても生徒の集中力が途切れない、むしろ生徒の熱意で延長をお願いする講座となった。

生徒は夢中でロシア語に打ち込んだ。講座を終え、帰路に向かう際も、「もっと勉強したい」「またこのような機会を持ちたい」といった、意欲的な声が聞かれた。

次の表は一日講座受講後の生徒本人による、能力とモチベーションの自己評価数値（5点満点）である。

	ロシア語の能力		ロシア語へのモチベーション	
	受講前	受講後	受講前	受講後
2年男子	1	4	4	5
3年女子	2	4	3	5
3年男子	3	4	4	5
平均	2	4	3.7	5

ロシア語の能力の値は平均でも2倍に向上している。全員が受講後4、という数値になっているが、「まだ十分ではない」という、向上心の現れであると感じる。客観的に一日の活動を見ていた私からは、十分に「5」と評価できる能力であったと感じる。モチベーションに関しては、受講前も高い数値であるが、受講後には、全員がそろって「5」という最高値で自己評価した。

今回の一日講座を実施してみて、改めて生徒のロシア語習得に対する意識の高さと潜在能力を認識した。また、週2回50分の授業では得られない効果を感じた。語学の特性もあるが、集中して取り組むことで、得点率が飛躍的に向上することが明らかになった。

2年生は、受講時点で30時間の授業（2回の定期考査を含む）しか受けていなかったが、一年の差がある3年生に同じ進度での講座に懸命に取り組み、対応できていた。

3年生は受験勉強に励んでおり、模試や勉強の合間をぬっての参加だった。2年生は部活動の大会後で運良く休養日となった生徒が参加してくれたが、本校生徒は土日も課外活動などで多忙であり、参加したいという気持ちがあってもなかなか時間の都合がつかない、という生徒が多い。

しかし、今回の講座により、時間の確保さえできれば、一定の学習成果が得られることが検証された。各種の検定試験にも十分対応できる能力を身につけることが可能であり、検定結果が進学に反映されるのであれば、講座の優先順位は格段にあがるだろう。いずれにせよ、現段階では、時間の確保は継続的な課題である。



## (2) クリティカル・ライティングを基にしたプレゼンテーション指導

二つ目の取り組みとして、大学教員側から「大学生を指導していて、高校生段階に身につけておいて欲しいと感じる能力」として指摘された「クリティカル・ライティング」そしてそれに基づく「プレゼンテーション」の指導を計画した。対象は1年生の国際文化科生徒全員（80名）である。指導は取り組みの一つ目と同じく大阪大学の横井幸子准教授にお願いした。

まず、生徒を10のグループに分け、それぞれ研究テーマ決め、夏休みにレポートの作成を課した。テーマについてはロシアに関係するものであれば何でも良いとした。生徒には事前に「阪大生のためのアカデミックライティング入門」を配信し、参考にしながらレポートの作成を行った。夏休み明けに、横井先生にレポートを送信し、丁寧なフィードバックをいただいた。高校でも論理的な文章を書くという指導を心掛けているが、多くの時間が割けず、個別対応も十分とは言えない。その中での丁寧な添削指導は私自身の勉強にもなった。

なおフィードバックの基準として横井先生が挙げられたのは「客観的記述ができていないか／適切に引用できているか（間接・直接引用）／パラグラフ・ライティングができていないか／自分の論が論理的に展開できているか／批判的考察ができていないか（クリティカルシンキング）／文献リスト：巻末に書誌情報が適切に記載されているか」の6点であった。生徒はフィードバックを元にレポートに加筆修正を加えた。

次に9月25日、実際に授業を行っていただいた。

事前に横井先生から生徒たちに次の事項について考えておくよう指示があった。

- What is research?
- Why do we research?
- What makes good research?

生徒たちは、授業の中で、グループの仲間と考えをシェアし、自分たちが調べたことをどのようにプレゼンするとうまく伝わるのかについて検討した。

プレゼンテーションは、一泊二日で行われる学科行事の「イングリッシュ・キャンプ」の初日、10月10日に行った。横井先生はミネソタ大学でPh.D.を取得されており、英語でのプレゼン原稿作成や、伝え方などの指導も、生徒にとって貴重な機会であったことを書き加えておきたい。





生徒の選んだテーマは、「宇宙交流」「ファッション」「歌・踊り」「ウオッカ」「美女」「言語」「バイカル湖の環境問題」「マトリョーシカ」「マースレニツァ」など多岐にわたった。また、ポスター作成やプレゼンテーションの方法にも多くの工夫が見られた。

北海道とロシアは隣接しているが知らないことも多い。生徒たちは、調べていく中で興味を持ったり、新たな発見をしたり、主体的な学びを行っていた。調べ学習にとどまらないレポート作成、そしてプレゼンテーションが深い異文化理解につながったと感じる。またこの取り組みを行ったことで、英語のための英語、ではないということも生徒は知った。英語で何かを学ぶことができるということを知り、一方で「やはりロシアのことを知るためにはロシア語が必要だ」という研究対象となる国の言語を学ぶことの必要性も知った。今後、英語以外の言語を学んでいく中で、基本となるスタンスを身につけてくれたのであれば、この取り組みの成果は計り知れないものとなると感じる。

取り組み後に、アンケートを実施した。5点満点で自己評価をしてもらった結果、レポート作成の満足度 3,97、ポスター作成の満足度 4,20、プレゼンテーションの満足度 3,78、という平均値であった。個人差もあるが、初めての試みとしては奮闘した。また、「ロシア・異文化理解について」という項目においては、理解度が 4,23、有益度が 4,04、であった。さらに、注目すべきは、取り組み前後の変化である。主体的に学ぶ力が 3,06 から 4,01 へ、構成力が 3,03 から 3,90 へと顕著な伸びを見せた。加えて、英語力も 2.84 から 3.47 へと伸びたことは嬉しい副産物であった。

### (3)「ことばと文化」公開講義



ここまでの二つの取り組みは技能的な面を重視していた。三つ目の取り組みとしては本質的な学びへと繋がるような「勉強」から「学問」への入り口を提示するような講義を計画した。大阪大学の林田理恵教授に来校いただき、11月16日(金)に「ことばと文化」というテーマで講義をしていただいた。対象は本校国際文化科1,2年生156名で、5,6時間目に実施した。私たちが日常何気なく使っている「ことば」そして「文化」とは何なのか、21世紀の日本・世界を生き抜くために、「ことば」とどのようなスタンスで向き合っていけばよいのか、といったことから、今後ますます複言語・複文化社会が進む中で英語だけではない多言語の視点の必要性について、など非常に幅広い、深い話題について、単なる講義ではなく、生徒同士が話し合ったものを取り上げながら考えを深めていく、という対話形式で、活気のある雰囲気の中、進められた。講義後には、質問の時間に積極的に手が挙げられたが、時間が足らず、終了後にも林田先生の前に生徒の列ができた。

アンケートの自由記述欄には講義を受けた生徒の素直な驚きや感動の言葉が多く見受けられた。一部を紹介したい。

『言葉』の存在意義について考えたのは初めてだったので刺激になった」「ことばや文化だけではなく、今の学習の足りない部分を学ぶことができた」「『ことば』『文化』とは何かについて考えるよい時間になった。知ることの中で『それは何か』だけではなく『何をするものためのものか』まで理解することが大切とおっしゃっていたが、これは勉強でとても大切なことだと思った」「言語・文化は抽象的だが煮詰めるとおもしろいものだと感じた」「言語を学ぶ必要性や、これからの暮らし方等について考えさせられた。しっかりと今の自分が何をすべきなのかを考えて生きていきたい」



また、講義形式ではなく、学年混合の小グループで話し合いをさせ、先生が取り上げるという方法も大きな効果を感じた。

「議題はひとつひとつとても難しいものだと思ったが、話し始めると意外に分かりやすい意見が出てきて有意義な時間を過ごすことが出来た」「ディスカッションをすることにより内容を深く考えることができた」「言葉の意味、文化とは何かなど、普段考えないようなことを話し合えて自分と違う考えにもふれることができ、とても楽しい時間だった。英語を勉強するのが最近つらかったが、私が大好きな『人と関わること』のために勉強するのだと目的を持つことで少し頑張ろうと思えた」「私は考えをまとめるのが苦手だが、他の人たちと共有できたことで『このような言い方もあるのか』と思い、そのようなところからも言語の深さについて考えさせられるものがあった。」

今回の講座では「ロイロノート」のアプリを活用した。講座は156名を5～6名の26グループに事前に分けて実施した。限られた時間の中で、26ものグループの意見を全て採りあげることが不可能だが、それぞれのグループで話し合ったことをロイロノートに入力し、画面に一括表示をすることで、林田先生が直接、全てのグループの意見を見回し、その中で印象的なくつかのグループに直接マイクを向けることが出来た。自分たちの話し合った内容が、全て画面上に映し出されることで全生徒に一定の満足感があり、また他のグループのさまざまな意見を見ることが可能であった。

講座の中で先生が語られた言葉が深く心に残ったという生徒も多かった。

『文化＝メンテナンス機構』という表現が素敵だと感じた」「『特定言語に特別な価値を見出さない』という言葉が印象的だった」「『社会の変化によって言語は変わっていく』という言葉に納得した」「『ことばが死んでしまう』という先生の言葉がとても印象的だった」「『変わって当たり前』という言葉で少し自分を肯定できた気がした」

さらに、講座の中から、さまざまな問題について思索し、考えを深める生徒も多かった。

「他国と地続きであるヨーロッパでは複言語・複文化というのは比較的実現しやすいのかなと思った。一方、島国である日本では少々難しい課題かもしれない。そうしたときに私たちがどう社会に貢献できるか、と考えさせられた」「今日の講義を聞いて、もう一度なぜ他の国の言語を学んでいるのかを考える良い機会になった。ずっとテストで納得のいく点数が取れず、周りの人との差を感じていたが、何のために学ぶのか、と目標をまた見つめ直そうと

思う」「私なりに今までの勉強法で良かったと思っていたが、やり方を変えてみようと思う。文化やことばについて学べてよかった」「私は利便性を重視して世界で言語を統一したら良いと考えていたことがあった。しかし、今回先生のお話を聞き、文化や言葉に対する意識が変わった。文化や言葉に便利も不便もない。相手を尊重する気持ちを大切にしたいと思った」「多言語・多文化とは違う、複言語・複文化という言葉は初めて知った。言語、文化に優劣のない社会の実現はとても難しいと思うが、実現すればコミュニケーションの幅が広がって素敵な世界になると思う」「日本が移民を受け入れるかどうかは今大きな議論になっている中で、私は日本の文化・言語の特徴が失われるのではないかと考えてしまっていたが、それは普通のことなのだと思います。」

先生にどうしても追加で質問をしたいと、アンケートの中にも質問が寄せられた。

「言葉が変化していくという話がありましたが、これからの時代に現存する言語・文化を保存しようというような活動はどのような利点を持つのでしょうか」「スラングによって「ことば」が変わることをどう思われますか」「AIによって「ことば」というものが変わってしまう、存在意義などについてどうお考えですか」「今、私は英検に向けて勉強しています。文法も単語も長文も難しくて行き詰まりかけています。今日の講演を聴いて、何のためにやっているのだろと思うてしまいました。知るだけじゃダメ、でも将来の夢は国際関係じゃない。ただ、大学受験のため、どんなモチベーションで勉強したらいいですか」

これからの質問に対して、後日林田先生からは、丁寧で分かりやすい解答をそれぞれにいただいた。生徒が満足し、今後のモチベーションを高めていたことは言うまでもない。

講座後のアンケートでは、

「どの言語、どの文化も平等だと思う」肯定的回答 76%

「複言語・複文化の必要性を感じる」肯定的回答 89%

と、どちらも非常に高い数字となった。

一方で、「自分自身を複言語・複文化社会実現の担い手だと感じる」という項目では、肯定的回答が 57% にとどまった。理由の分析には至っていないが、彼ら、彼女らが実際に担い手となってくれることを期待してやまない。

また、全学科の希望者を対象とした講座「グローバル化、日本は今?!」を放課後に開催した。「国際化とグローバル化の違い」を導入に、林田先生が準備してくださった資料を配付し、グローバル化が進む中で日本の中で、今起きていること、喫緊の課題が提示された。特に、「グローバルな視野で地域の問題を解決できる人材ーグローバル人材」の必要性は生徒に強く響いた。

『『グローバル』という言葉がとても心に残り、自分も『グローバル人材』を目指したいと思った。グローバルというと何か世界に進出しなければいけないようなイメージがあったが、日本にいてもできることがたくさんあるところか、やらなければいけないことが盛りだくさんだとよくわかった」「グローバル化について、ニュースなどのメディアではそのよい点ばかりとりあげられて、グローバル化そのものが良いものだとして今まで考えていたが、今回の林田先生の話聞いて、グローバル化の新たな課題が新たに自分の視野に入ってきた。自分

自身がグローバル人材になれるような考えを持ってこれから生きていきたいと思う」「身近に起きているグローバル化についてより理解を深めることができ、とても勉強になった」「5,6時間目に受けた講座とは全く違う話題で、今起こっている問題を理解することが出来た。グローバル人材に必要な『これまでの経験を脇に置いて他者を理解する』というのはとても難しいと思うがこれからの生活で意識しようと思う。」

### 3. 学校でのロシア語を用いた交流活動

今年度、実施した交流活動を二つ紹介したい。

#### (1) サハリン「ヨサコイチーム」の学校訪問受入

昨年度に引き続き、第28回 YOSAKOI ソーラン祭りに参加するため、来札しているサハリン州からの青少年（14歳～35歳）21名を6月7日に受け入れた。本校キャンティーンにおいてよさこいを披露してもらった後、各部活動生徒の協力のもと、「なぎなた」「茶道」「お琴」「合唱」の日本文化体験を行った。ロシアに限らず、海外からの訪問団が多いため、生徒は対応にも慣れてきている。実際に他言語・他文化の方と交流することは、異文化交流を肌で感じることができる貴重な機会となっている。また、ロシア語選択者は、実際に学んでいるロシア語を用いることで「実際に通じる」という喜びや、「コミュニケーションできることの大切さ」を感じることができ、ロシア語をより熱心に学ぼうという意欲に良い影響を与えている。



## (2) ノボシビルスク 4 番ギムナジウムとの交流学習

今年度、一年間を通して、ノボシビルスク 4 番ギムナジウムで日本語を勉強している 14 名との交流学習を行った。偶然、学習者の人数が 14 名と同数だった（しかも男女数も同じ）ため、ペアを固定した。

お互いに特定の誰かとつながっているという喜びはかけがえのないものであり、自己紹介シートを作成することにより、自己紹介や他者紹介ができるようになるというメリットがあった。また、その中で日本とロシアの違いだけではなく、好きなアニメやゲームが偶然同じだという発見もあった。

ペアになった生徒に手紙を書くことで実用的なロシア語の文を覚えることにも役立った。日本語で書かれた手紙の返事を受け取ると、また特別な嬉しさがあったようだ。

また、実際に学習に励んでいる様子の写真や動画をお互いに交換することで、学習へのモチベーションが高まり、「つながる」喜びを実感することができた。自分のペアが発表するときは、自分の事のように緊張して見守り、うまくいくと盛大な拍手がおこった。

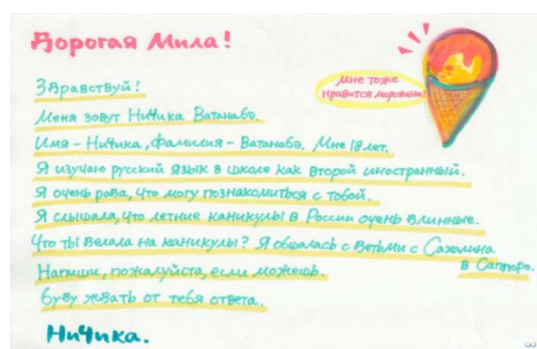
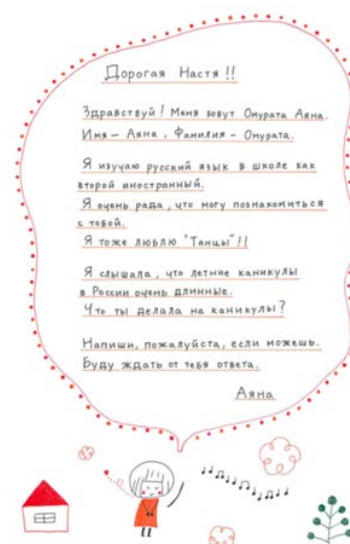
プレゼント交換をするという取り組みも行ったが、「相手のことを考える」「異文化理解」に大きな効果があった。「どんなものが喜ばれるのだろう」と相手の好みをそれまでのやりとりから想像し、真剣に選んでいる様子は微笑ましかった。

実際にプレゼント交換をした後の生徒の感想からも非常に有意義な取り組みだったことが感じられた。

「相手にどういうものを送るのかを考えることは良い経験となった。何が送られてくるのかを待つのも楽しかった」「相手のことを考えてプレゼントを選ぶのはとても難しいことだった。しかし、受け取っているときの映像を見て、いろいろ考えて買ったプレゼントで相手が喜んでくれていると分かりすごく嬉しかった。もらったプレゼント、ずっと大切にします」

「ビデオで相手からの『ありがとう』がとても嬉しかった。私も感謝をすごく伝えたいのに文法力も語彙力も未熟でシンプルな言葉しか出てこなかった。この気持ちを伝えるためにも、もっとたくさん勉強したい」「送ってくれた手紙やビデオを通して、一生懸命日本語を勉強してくれている人がいることを知り、私ももっとロシア語を勉強して使えるようにしたいと思った」「相手が何をプレゼントしてくれるのか良い意味でワクワクドキドキだった」「実際に会ってみたい！」

語学の勉強にはやはり実際に交流できる相手がいると、モチベーションが全然違うと感じる。北海道とロシアは地理的には近いといえるが、実際に交流できる機会が日常にあるわけ



ではない。今後も、人とのつながりを感じることが出来る活動の機会を提供していきたい。



#### 4. 今後の展望

2018年11月、国立ノボシビルスク工科大付属リツェイから、友好提携の申し出の文書が本校学校長宛てに届いた。本校の交流活動が評価され、また新しい出会いの機会を得たことをありがたく思う。早速、2019年の春と秋に生徒の相互派遣が計画され、実現に向けて現在調整しているところである。

今年度の取り組みにおいて、生徒は新しい出会いがある度に、機会を最大限に生かし、大きな成長を見せた。その姿は非常に頼もしく、まさに日本の未来を背負っていく若者の姿だと感じる。「生きる力」「コミュニケーション力」「異文化許容の素養」は、考査の点数だけでは、十分にはかることができない。多様性や個性が尊重される世の中になりつつあるものの、現実には生徒は進路実現のために、机に向かって問題集を必死で解き、模試の結果に一喜一憂する。

生徒は、自身の素晴らしい活動を、ポートフォリオとして記録・保存し、活用し発信していく必要があり、教員はなるべく多くの活動、活躍の機会を提供し、生徒を支援し、ファシリテートしていく必要がある。高校の現場ではポートフォリオについての研究が必須となるだろう。

そして今後、有効な高大接続のためには、大学側は、生徒のポートフォリオを生かす入学試験のシステムと正しく評価する方法の研究が必要となってくるだろう。

ポートフォリオを重視する入学試験の実施のためには超えなければならない壁がいくつもあると容易に想像できる。しかし、生徒に確かな学力を身につけさせ、大学でのミスマッチをなくし、将来社会に出て生き生きと活躍できる人材を輩出できる教育こそ、関係者が総力を挙げて取り組むべきことなのだと、私自身、襟を正して、今後も真摯に教育活動に向き合っていきたい。

なお、ロシア語選択者であり、今年度の上記の取り組みに積極的に取り組んだ3年生が、推薦入試を利用し、見事、K外国語大学のロシア学科に合格したことを希望と期待をもって記したい。

(よだ さちこ 札幌国際情報高校)



---

## 日露交流学習の試み「友だちになろう！」

——北海道旭川南高等学校 X サンクトペテルブルグ第 83 番学校——

---

鈴木 桃子

---

### 1. 北海道旭川南高等学校ロシア語選択授業について

都市型進学型総合学科である北海道旭川南高等学校では、2,3 年次の自由選択科目として、大学進学に対応した科目の他、看護、社会福祉、韓国語、中国語、ロシア語などが設置されている。ロシア語の授業は、2・3 年生が選択できる「ロシア語基礎」の他、2 年次にロシア語を学習した生徒が選択できる「ロシア語応用」がある(どちらも週 1 回 2 コマ)。今年度は、継続希望者がいなかったため、「ロシア語基礎」のみの開講となった。

### 2. 日露交流学習

#### (1) 日露交流学習プロジェクト

本校は、公益財団法人「国際文化フォーラム」の 2018 年度日露交流事業「日露交流学習プロジェクト」に参加し、サンクト・ペテルブルグ第 83 番学校の日本語教師ナターリア・サヴァチュギナ先生とペアを組み、言語学習と文化理解、相互交流を融合した授業実践を行っている(プロジェクト期間：2018 年 9 月～2019 年 3 月)。

#### (2) 対象者・目的・目標

交流授業の対象者は、本校のロシア語基礎クラスの 3 人とサンクト・ペテルブルグ第 83 番学校で日本語を学ぶ 10 年生 10 人である。同校は、1～11 年生までの生徒が選択科目として日本語を学び、日本文化の学習も積極的に行っている学校である。

プロジェクトを開始するにあたり、交流授業に求めるものとして両校で一致したのが、言語学習のモチベーションを上げることであった。ロシア語も日本語も受験には必要のない科目であり、学習言語を使うのは授業だけという現状では、生徒のモチベーションを保つのは難しい。言語学習のモチベーションを高め、文化・社会理解にも繋がる、教科書だけでなく生きた表現を学べる交流授業が出来ないかと考えた。そこで、友だちになる過程で学習言語を用いながらお互いを良く知る事の出来る仕掛けづくりをすることにした。

そして、「自分と身近な人々のこと、学校生活や日常生活のことを学習言語で話せるようになる」、「お互いの日常生活や両国の文化・社会を知り、相互理解を深める」を目標に掲げ、交流授業をスタートさせた。

#### (3) 活動の流れ

当初は、共通のテーマを決め、それに合わせて文法・語彙・表現を学び、それを活用して



ビデオレターを作成し、相手へ送付、お互いに相手のビデオを見てフィードバックするという流れで交流学习を行う予定であった。しかし、旭川側で定期考査や学校行事などによりロシア語の授業数が限られ、思うようにビデオレターを制作出来ない状況にあった。そこで、その間にペテルブルグ側に生教材の作成を依頼したり、お互いにアンケートを行うなど、その都度、形態を替えつつ交流を行った。

#### (4) 実践内容

##### ①ビデオレター「自己紹介」

交流授業のスタートとして、自己紹介ビデオを交換した。旭川側は4月からロシア語の学習を始め、夏休み前の時点ではまだそれほど話せる内容がなく、まだ習っていない表現も暗記しながら、名前・年齢・住んでいる場所・ロシア語を学んでいることを伝えた。

ペテルブルグ側から送られたきたビデオを見た生徒達は、流暢な日本語で趣味や興味のあることを話す同世代の様子に驚き、「自分も同じくらいロシア語で話せるようになりたい」と刺激を受けたようであった。



##### ②生教材ビデオ「放課後はいつも何をしていますか？」／ビデオレター

9月は定期考査や学校行事のため、ロシア語の授業が1回しかなかったことから、交流が出来ないということで、その間に、ペテルブルグ側に生教材としてのビデオレターを提供してもらうことにした。「動詞の変化」を学習していたことから、聞き取り教材にするため、「放課後はいつも何をしていますか？」という質問にそれぞれロシア語で答えてもらい、ビデオに撮り送ってもらった。それを基にテキストを作成し、授業で教材として使用した。教科書の文例では出てこないであろう生の表現を知るとともに、交流相手の日常を知ることが出来た。

後日、旭川側からも放課後の過ごし方についてビデオを撮影し、ペテルブルグへ送った。「部活で絵を描いている」「ネットを見ている」「ゲームをしている」など、自分の実際の日常生活を相手に伝えるために、新しい表現も積極的に覚えていた。



### ③ビデオレター「質問に答えて下さい！」

次に、ペテルブルグ側からの様々な質問に日本語で答える形で、ビデオレター交換を行った。「暇な時は何をしていますか?」「夏休みに何をしますか?」などの質問に、最初は母国語で答えるだけだからと準備をせずに撮影をしようとしていた生徒達だが、日本語学習者に分かりやすい日本語を意識して話すようにと伝えると、生徒同士相談をし、分かりやすい表現を意識して答えを考えていた。

名前：サーシャ (女)	
1. Ваш любимый цвет? 好きな色	ピンク
2. Ваша любимая еда? 好きな料理	たこ焼き
3. Ваше любимое животное? 好きな動物	犬
4. Ваше любимое время года? 好きな季節	秋
5. Ваш любимый писатель / книга? 好きな作家 / 本	パヴロ・コエーリョのアルクミスト
6. Ваша любимая музыка? 好きな音楽	K-POP, BTS
7. Ваш любимый вид спорта? 好きなスポーツ	バレーボール
8. Ваше любимое анимэ / кино? 好きなアニメ / 映画	隣のトトロ
9. Ваш любимый праздник? 好きな行事	お正月
10. Ваш любимый иероглиф? 好きな漢字	友好
11. Ваше любимое занятие (хобби)? 趣味	絵を書くこと
12. Что вам нравится из традиционной японской культуры? どのような日本の伝統文化に興味がありますか?	茶道

ありがとう!

### ④アンケート「好きなもの」

ペテルブルグ側作成の「好きなもの」に関する日本語アンケートを両者で行った。日本の同世代に人気のある作家や歌手を知りたいということで、ロシア語クラスの3人だけではなく、他のクラスの生徒にもアンケートに協力してもらった。

ペテルブルグの生徒のアンケート結果を見て、一人ひとりの趣味や好みなどを知ると同時に、全体として、ロシアでもK-POPが人気であることや、好きな映画に日本のアニメがあげられていること、好きな行事が皆、お正月か誕生日であることなど、自分たちとの共通点や相違点を見つけ出していた。

### ⑤ビデオレター「好きな科目」／時間割表の交換

相手がどのような教科を学んでいるのか知りたいということで、時間割表と「好きな科目」に関するビデオレターの交換を行った。

初めに、好きな科目・苦手な科目の問い方やその答え方、主な科目のロシア語訳などをプリントで学習した。その後、それぞれが辞書を使いながら自分の時間割表をロシア語に訳し(総合学科のため、選択している科目がそれぞれ異なる)、ビデオレターも作成して送付した。

ペテルブルグ側から届いたビデオレターは、一人が日本語で話した後にもう一人がそのロシア語訳を話すという構成で、交流としてのビデオレターだけでなく、ロシア語の新たな表現も学ぶことの出来る生教材にもなった。

### ⑥年賀状交換

12月には年賀状の交換を行った。ペアを決め、手書きのカードを作成し、教師がとりまとめて郵送した。自分宛のカードを受け取った生徒達は、クラス全体にはなく自分だけに向けられたメッセージを嬉しそうに読み解いていた。

年賀状交換にあたり、ロシア語クラス3人以外に校内から年賀状を書いてくれる生徒を募集することにした。これを機にロシア語に興味を持ってもらえればと思い、年賀状作成とロシアのお正月・クリスマス紹介を合わせたミニセミナーを開催した。当日は、旭川市の国際

交流員であるロシア人のマリアさんにも来てもらい、ロシアに関する生徒達の質問に答えてもらった。また、ロシア語クラスの3人は、他の生徒が年賀状にロシア語で自分の名前とお祝いフレーズを書く際に指導役を務めた。



### ⑦手紙の返事を書こう！

ペテルブルグからの年賀状には日本語とロシア語で書かれた手紙も同封されており、その手紙に返事を書くことにした。まずは、ロシア語で手紙を書く際のマナーや自分の趣味、天気の話題などの表現を学び、それに辞書を活用する形で手紙を作成した。クラス全体ではなく、1対1になったことで、相手に聞きたいこと、伝えたいことが明確になったのか、翻訳ソフトを活用したり、教師に質問するなど、積極的に取り組んでいた。

### ⑧アンケート「食べ物」

当初から予定していた食に関するアンケートを行った。好き嫌いや地元のおすすめ料理、自分で料理をするかなど、様々な質問に母国語と学習言語で答え、普段の食事の写真も送付した。(ペテルブルグ側のアンケート結果は次回の授業で見ることになっている。)

アンケート / Анкета		Имя Юта
1.好きな食べ物は何ですか? カレーライス	1. Какая твой любимый еда? Я люблю карри.	
2.嫌いな食べ物は何ですか? セロリ	2. Какая твой не любимый еда? Я не люблю сельдерей.	
3.どのようなおかしをよく食べますか? ポテトチップス	3. Какие сладости и напитки ты ешь? Я ем чипсы.	
4.ロシア料理(日本料理)を食べたことがありますか?どんな料理を食べたことがありますか? ピロシキ、ボルシチ、ウズ、クリニフ	4. Ты пробовал(-ла) русскую (японскую) кухню? Какие блюда ты ел (ела)? Я ем пирожки, борщ, блины и рассолинки.	
5.ダイエットをするときに何を食べますか? こんにゃく	5. Что ты ешь, когда на диете? Я ем коньяку или агар-агар.	
6.あなたのおすすめの料理は何ですか? 馬民前旅館のラーメン	6. Какие местные блюда ты порекомендуешь? Я рекомендую Рамен отел "Дельта"	
7.うもで料理を作りますか。料理が上手ですか。どんな料理ができますか。 少し料理はできますが上手ではありません。 餃子、焼肉も作れます。	7. Ты готовишь дома? Ты хорошо готовишь? Что ты умеешь готовить? Я немного готовлю. Я умею готовить жареные оладьи.	

Что вы порекомендуете? おすすめは何ですか?

Я рекомендую Рамен. ラーメンがおすすめです。

### (5) 今後の予定

交流授業は旭川側の学年末である3月で終了するが、最後に1年の集大成として、各自ビデオ名刺を制作する予定である。交流を開始した当初に比べて語彙や表現も増え、1年の成果を目に見える形で残すことができると思う。

### 3. 成果

初めての試みで当初の計画通りにはいかず、形態を替えながら交流授業を行ってきたが、その都度、生徒達は積極的に取り組んでいた。教室でのロールプレイングとは異なり、実際に交流相手がいることで、伝えたいことや知りたいことが具体的になり、それがまたモチベーションにも繋がったようだ。やり取りを通して、相手との共通点や相違点を知り、文化の一端を垣間見ることが出来た。また、ロシア語履修者以外にもアンケートや年賀状交換等で協力してもらい、学校内でロシア語クラスの取り組みについて知ってもらう良い機会になった。

### 4. 今後の課題・展望

課題として、フィードバックがしっかりと出来なかったことがあげられる。授業時間数が限られるため、次の課題をこなすことを優先してしまい、相手からのビデオメッセージやアンケート結果を見て、お互いに話し合い、さらに相手への質問や感想を考えるとといった時間を十分に持つことが出来なかった。

ロシア語履修希望者が少ないため、今後どのような授業を行えるか分からないが、生徒の積極的な取り組みが見られたこのような交流授業をまた行えたらと思う。日露の教師が協力して交流授業を作り上げるという今回のプロジェクトに参加できたことは、非常に貴重な経験だった。今回作成したテキストや交流でのやり取りを踏まえ、新たなテキストを作り、今後の授業づくりに活かしていきたい。

(すずき ももこ 北海道旭川南高等学校)



## ロシア語人材の育成を見据えた高大連携 ——関東国際高等学校の取り組みを通して——

佐山 豪太

### 1. はじめに

本事業（文部科学省外国語教育強化地域拠点事業、ロシア語）は、地域に貢献するロシア語人材につながる教育課程編成を展望した、ロシア語学習指導案・評価法確立を目標としている。これまでロシア語班は、地域に根ざしたロシア語教育、高校・大学教員の連携、ロシア語の人材育成を念頭に置いた教育課程を検討してきた<sup>(1)</sup>。

本稿は、強化地域拠点校の一つである関東国際高等学校（東京、渋谷区）が行なっている、ロシア語の人材育成を見据えた高大連携とその成果について人材育成の観点から言及する。まず、以下でロシア語教育に存在する問題に触れ、なぜ高大連携と人材育成を視野に入れた取り組みが必要かを議論する。

#### (1) ロシア語教育が抱える諸問題

大学におけるロシア語教育には、英語にはないロシア語特有の問題が存在する。まず、多くの場合、ロシア語は十分な授業数を確保できないという環境的な制約を抱えている [cf. 金子 2016; 黒岩 2016; Подалко 2016; Хаясида 2016]。また、大半の学習者が大学入学時からロシア語を始めるため、英語とは異なり、大学入学までの知識の『貯金』がないと言える。くわえて、ロシア語の文法的な複雑さも学習を困難にする要因として挙げることができる。仮に限られた時間しかない第 2 外国語としてロシア語を教える場合、初めて見るであろうキリル文字や、複雑な名詞の格変化・動詞の活用という項目は大きな学習課題となる [Хаясида 2016: 27]。

高等学校におけるロシア語教育にも同様の問題が見受けられる：まず、高等学校のロシア語の開設状況を確認する（これに関しては、林田 [2014, 2018] が詳細に報告している）。以下に、ロシア語課程開設学校数・履修者の推移をまとめた表を挙げる。

表 1. ロシア語課程開設学校数・履修者の推移 [林田 2018: 1]

	公立		私立		総数	
	開設学校数	履修者数	開設学校数	履修者数	開設学校数	履修者数
2005	20	350	5	112	25	462
2007	24	400	15	144	39	544
2009	17	456	4	111	21	567

(1) 当事業におけるロシア語班のこれまでの活動は、林田 [2018] が詳しくまとめている。

2012	18	425	5	124	23	549
2014	23	628	4	167	27	795
2016	20	559	5	179	25	738

このように、現状、高等学校においてロシア語が普及しているとは言えない。また、開講はしていても、ほとんどの高等学校は週3時間以下の時間数しか確保できていない<sup>(2)</sup>。したがって、高等学校においても、大学のロシア語教育が抱える問題と同じ現象が散見される。また、開設校自体が少ないという根幹的な問題に関連して、教科としてのロシア語の教員採用はほぼ行われていない [林田 2014: 3] という事態は、今後のロシア語人材育成の観点からすると深刻である。他にも、「高校生に適したロシア語教材が未整備であるという問題もある」 [林田 2014: 5]。

## (2) 高大連携の重要性

現在では、日本ロシア語教育研究会が主催する定期的な例会や後述する科研事業の成果により、高校と大学の教員間に業務上の連携が生まれ、機能し始めている。例えば、教材、授業案、そして経験の共有が高校と大学教員の間で可能となり、同時に、両者が抱える問題の洗い出しやその解決法の模索においても協力関係が築かれるようになった(詳細は林田(編) 2018 を参照)。

ただ、人材育成という観点からした高大連携はまだ改善の余地のある項目であると考えられる。(そもそもロシア語の授業を開講している高等学校が少ないという根本的な母数の問題はあるが)、ロシア語、もしくはロシア文化に早い段階で触れさせる試みは、大学入学後の学習において良い影響を与え、学生の動機付けを高めるであろう。では、優秀なロシア語人材の育成を見据えて、どのような取り組みが可能であろうか。本稿では以下の2で関東国際高等学校の活動について言及する。

## 2. 高大連携の取り組み例

高大連携による教員間ネットワークの確立は、定期的な研究会の開催、教育支援サイト<sup>(3)</sup>の立ち上げ、教材開発共同プロジェクト等によって推進されてきたが [林田 2014: 8-9]、これは主に2つの科研事業が結実した成果であると言える [「大学間、高等学校—大学間ロシア語教育ネットワークの確立」基盤研究 (B) 23320114, 研究代表: 林田理恵, 2011-2015 年度 / 「高等学校のロシア語教員に関する縦断的研究: 教師養成のための支援体制の確立」基盤研究 (C) 25370715, 研究代表: 横井幸子, 2013-2015 年度]。ここでは、関東国際高等学校で実施された、中高大連携の成果の一つである取り組みを紹介する。

- (2) 週3時間以上の授業を実施している高校は、本稿で紹介する関東国際高等学校(外国語科, 必修科目)、富山高等専門学校(国際ビジネス科・選択必修)、早稲田高等学院(1・2年次のみ週3)、そして根室西高校(3年次のみ週3)の4校のみである [林田 2014: 3]。
- (3) URL は以下の通りである: <http://kyoiku-ru.org/>

#### (1) 関東国際高等学校 ロシア語コースの概要<sup>(4)</sup>

本校は、普通科の他に外国語科を開設しており、ロシア語を含む「近隣語各コース」（他に、中国語、韓国語、インドネシア語、タイ語、ベトナム語）を用意している。

ロシア語コースの在籍生徒数（2019年1月時点）は、1年生が19名、2年生が11名、3年生が19名である。一週間の学習時間は、1年次は5時間、2年次は6時間、3年次は4時間～10時間である。ロシア極東連邦大学（ウラジオストック）に提携校を持つ。卒業生は、ほぼ全員が4年制の大学に進学する。使用している教科書は1・2年次が『パスポート』[中島他 2005]、3年次が「Поехали!» [Чернышов 2001]である（必要に応じて補助プリントを作成している）。

本校は学年別にロシア語コースの教育目標を設定しており、2年次にはロシア語検定4級の取得を目指しており、近隣語の検定試験とCEFRの対応表も作成している。

表2. CEFRと近隣語の検定試験の対応表 [永沼 2019]

CEFRと各言語検定対応表						
	基礎段階の言語使用者		自立した言語使用者		熟練した言語使用者	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
英検	3級	準2級	2級	準1級	1級	
TOEFL iBT			42～71	72～94	95～120	
IELTS	2.0	3.0	4.0～5.0	5.5～6.5	7.0～8.0	8.5～9.0
TEAP		150～225	226～333	334～399	400	
中国語検定	準4級	4級	3級	2級	準1級	1級
漢語水平考試(HSK)	1級	2級	3級	4級	5級	6級
韓国語能力試験(TOPIK)	1級	2級	3級	4級	5級	6級
ハングル能力検定	5級	4級	3級	準2級	2級	1級
ロシア語能力検定試験		4級	3級	2級	1級	
実用タイ語検定試験	5級	4級	3級	準2級	2級	1級
インドネシア語技能検定試験		E級	D級	C級	B級	A級

近隣語の各コースが、欧州における外国語習得の到達基準であるCEFRとの連携を図っている様子がうかがえる。なお、ロシア語の検定試験として、上記表にある「ロシア語能力検定試験」以外に、ロシア連邦教育科学省の認定による外国語としてのロシア語検定（露：Тест по русскому языку как иностранному / 英：Test of Russian as a Foreign Language, 以下TORFL）が存在する。この検定試験はCEFRに対応している。参考情報として、以下にCEFRとTORFLのレベルの対応を挙げる。

(4) 関東国際高等学校の概要は、永沼（2019）の資料と2-(2)で後述する意見交換会で得た情報に基づいている。



表 3. CEFR と TORFL におけるレベルの対応 [Андрюшина (ред.) 2014: 4]

言語運用のレベル					
レベル 1	レベル 2	レベル 3	レベル 4	レベル 5	レベル 6
ロシア連邦のシステム (TORFL)					
入門レベル	基礎レベル	第 1 レベル	第 2 レベル	第 3 レベル	第 4 レベル
欧州式のシステム (CEFR)					
A1	A2	B1	B2	C1	C2

TORFLはレベル毎に語彙リストを作成しており、それらはロシアだけでなく日本でも、教材に導入する語彙の選定基準や文法事項の参照元として用いられている。なお、大阪大学では、TORFLはすでにカリキュラムに正規導入されている [林田 2016] <sup>(5)</sup>。

## (2) 関東国際高等学校における取り組み

ここでは、関東国際高等学校と原宿外苑中学校（渋谷区）の交流会、関東国際高等学校の公開授業について言及する。

### ① 関東国際高校と原宿外苑中学校（渋谷区）の交流会

2017年に引き続き、2018年11月13日（土）に関東国際高等学校と原宿外苑中学校の交流会が実施された。2017年の交流会（キックオフミーティング）では、「ロシアをキーワードに地域内の青少年が集い、関心を高める」という目標が掲げられた。具体的な活動内容は、ロシアに関するクイズ、ロシア語の簡単な挨拶の学習、日露の文化の違いをテーマとした話し合い、ロシアの遊びの4点であった。

2018年度の交流会では、「実際にキリル文字を使ってみよう」というテーマで大学生<sup>(6)</sup>、高校生、中学生、ロシア人留学生<sup>(7)</sup>がグループに分かれて、一緒にロシア語のアルファベットを学んだ。具体的には、ロシア語を初めて目にするであろう中学生に対して、**キリル文字で名前、日本の地図、路線図、食品名などを表記してもらい、それをロシア人に理解してもらおう**という取り組みであった。全体を通して、主に高校生が中学生に文字の書き方などを教え、その補助に大学生があたっていた。前回と比べると、2018年度の交流会はロシアの文化ではなく、実際にロシア語（キリル文字）に触れるといった特色を有している。

以下に作業中の写真を挙げる<sup>(8)</sup>。

- (5) 大阪大学外国語学部ロシア語専攻では、その前身である大阪外国語大学時代の 2000 年度より、TORFL に基づくロシア語の総合試験が実施されている（詳細は林田 [2016: 145–148] を参照）。
- (6) 当交流会に参加した大学生は 11 名であった（津田塾大学、法政大学、上智大学）。
- (7) 参加したのは、筑波大学で学ぶロシア人留学生 3 名であった。
- (8) 写真は関東国際高等学校の配布物から引用した。

画像 1. 作業の様子①



画像 2. 作業の様子②



画像 3. キリル文字表記の都道府県



画像 4. キリル文字表記の「奥の細道」



上記写真が示すように、各班がキリル文字表記で日本文化・地理に関するポスターを作成した。ポスターが完成したら、そこに書かれた内容をロシア語のネイティブスピーカーに実際に読み上げてもらい、中学生が自分たちで書いたロシア語が通じるかどうかを確認した。

## ② 公開授業・意見交換会

2019年1月28日、関東国際高等学校にてロシア語の公開授業が行われた。授業で扱われた項目は、名詞・形容詞の格変化（単数）のまとめである。

公開授業の後、大学・高校の教員、教育関係者などで意見交換会が開催され、本校のロシア語コースで教鞭を執る永沼栄理子氏がロシア語コースにおける教育の現状と課題を報告した。まず都内の大学・高校教員、教育関係者が集まること自体が非常に珍しく、貴重な機会であった。

意見交換会の場で、上述の①の交流会にて、ロシア語だけでなくロシア人の実際の音声に触れることができ、原宿外苑中学校の生徒は喜んでいただろうという話を聞くことができた。また、高校生や中学生が2020年に開催されるオリンピックに何らかの形で参画できないかについて

て話し合った（例えば、渋谷区内の道案内の表記にロシア語を追加する、など）。

### 3. 交流会の成果：動機付けの観点から

科研事業の一環として、主に第二外国語として独語、仏語、西語、中国語、韓国語、露語を学ぶ学習者に対して、2012年度にアンケートを実施し、学習環境が学習者の動機づけにどう影響するのかを調査した<sup>(9)</sup>。理論的な背景として、データの分析には自己決定理論（Self-Determination Theory）<sup>(10)</sup>を用いた。アンケート調査の結果、ロシア語学習者の動機付けは、他の言語の学習者に比べて非常に高いことが明らかになった。

表 4.6 言語別内発的動機づけ<sup>(11)</sup>の平均値（露語：被験者数= 1,109 / 最大値 5）

独語	仏語	中国語	西語	韓国語	露語
3.28	3.52	3.18	3.51	3.55	3.58
露語 > 韓国語 > 仏語 > 西語 > **独語 > ***中国語					** p < .01    ***p < .001

内発的動機づけの値は、6言語の中でロシア語が最も高い（アンケートの詳細な見方は、林田 [2016] を参照）。なお、本科研ではなぜ「ロシア語を勉強しているのか？」といった自由記述形式の質的なアンケートも同時に実施した。その結果、**ロシア語学習理由のうち「興味」を挙げる回答者が高校でも、大学でも高いことがわかった**（詳細は金子 [2016] 参照）。通常、中学生・高校生の段階で、ロシア文化またはロシア語へ興味を抱く機会に巡り合うことは少ない。そのため、動機付けを刺激したという点で、**ロシアを知る機会を提供した上記交流会が果たした役割は大きい**と言えよう。

また、同様のアンケートを対象とした金子 [2016: 185–187] の分析によると、学習理由の最上位には**文字を含むロシア語への興味**が挙げられている。今回の交流会の特筆すべき点は、**実際にロシア語（キリル文字）に中学生が触れたこと**にある。自らの名前や日本の地名などをキリル文字表記することは、これまで未知の存在であったロシア語に対する好奇心、親近感、もしくは興味を駆り立てる要因となったであろう。他にも、自らが書いたキリル文字をロシア語のネイティブスピーカーに発音してもらうという試みは中学生にとって成功体験で

(9) 当アンケートは、基盤研究 (A) 「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語枠組みの総合研究」(代表：西山教行、課題番号：23320114) と基盤研究 (B) 「大学間、高等教育—大学間ロシア語教育ネットワークの確立 (代表：林田理恵、課題番号：23320114)」の合同事業として行われた。

(10) これは心理学における行為者の動機づけに関する理論である。人間に生得的に備わっている成長への心理的欲求が、周りの社会文化的要因とどのように相互作用しながら発展・衰退するのか、といった問題を議論する際に用いられる。外国語学習の分野において、当理論は学習に対する取り組みや学習成果を検討する際の動機づけの分析に適用される。

(11) 内発的動機付けとは「～語が好きだ、～語が楽しい」といった状態を指し、動機づけの尺度として最も高い位置に属する。

あり、達成感を呼び起こしたものであると考える。

#### 4. まとめと今後の課題

3で言及したように、関東国際高等学校と原宿外苑中学校の交流会は、学習者の動機付けを刺激する取り組みであると言える。初歩的であるとはいえ、ロシア語に触れさせる場所と時間を創り出すという試みは、先を見据えた人材育成の観点からも重要である。この交流会を経て、ロシア語に興味を抱いた中学生が高校でロシア語を学び、それが大学でのロシア語学習へとつながっていく。動機付けの高い優秀な学習者を育てるという観点からすると、交流会は「草の根」的な活動ではあるが、いずれこれが高校における複数外国語の必修化<sup>(12)</sup>の呼び水となり、さらにはロシア語学習者の増加を誘発し、結果として優れたロシア語人材の登場へとつながると考える。

交流会の問題点としては、大学生に役割が事前に割り振られていなかったことが挙げられる。これは事前に話し合いの時間がなかったためであろう。「中高大連携」がこの交流会の標語であるため、今後は各参加者の連携を密にしていく必要がある。また、当交流会を通じて、中高生の、例えば、動機付けがどのように変化したかを自己決定理論などを用いて分析し、客観的にその重要性を評価できるようなモデルを検討する必要があるかもしれない。これらは今後の課題と言えよう。

(さやま ごうた 上智大学)

#### 参考文献

- 金子百合子 2016. 「岩手大学における語学教育の動向と ICT コンテンツ活用によるロシア語自律学習支援」『ロシア語教育ネットワークの確立と今後の展望（研究成果最終報告書）』, 13-22 頁.
- 黒岩幸子 2016. 「岩手県立大学のロシア語教育」『ロシア語教育ネットワークの確立と今後の展望（研究成果最終報告書）』, 23-43 頁.
- JALP 多言語教育推進研究会. 2016. 「『第2の外国語』学習指導要領(案)」『日本言語政策学会』 URL: [http://jalp.jp/wp/?page\\_id=1069](http://jalp.jp/wp/?page_id=1069).
- 中島由美, 柳町裕子, 黒田龍之助 2005. 『ロシア語へのパスポート』, 東京: 白水社.
- 永沼栄理子 2019. 『2018年度ロシア語教育地域拠点事業 公開授業』(公開授業用プリント), 東京: 関東国際高等学校.
- 林田理恵 2014. 「ロシア語教育実情調査——将来的展望と中等・高等教育機関連携の可能性——」『複言語・多言語教育研究』2, 60-71 頁.
- 林田理恵 (編) 2016. 『ロシア語教育ネットワークの確立と今後の展望（研究成果最終報告書）』, 大阪: 大阪大学言語文化研究科, 林田理恵研究室.

(12) 現在、多言語教育推進研究会が高等学校における複数外国語の必修化を目指し、英語以外の外国語の学習指導要領 [JALP 多言語教育推進研究会 2016] を提言している。

- 林田理恵（編）2018.『地域に貢献するロシア語人材につながる教育課程編成を展望した，ロシア語学習指導案・評価法確立のための基礎研究』，大阪：大阪大学言語文化研究科，林田理恵研究室.
- Андрюшина, Н.П. (ред.). 2014. *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение, 7-е изд*, СПб: Златоуст.
- Подалко, П.Э. 2016. “Историко-культурные аспекты изучения русского языка в Японии”, *Русский язык за рубежом (Русистика Японии)*, С.63–68.
- Хаясида, Р. 2016, “В каком направлении должно двигаться сегодня преподавание русского языка в Японии”, *Русский язык за рубежом (Русистика Японии)*, С.21–30.
- Чернышов, С. 2001. *Поехали! русский язык для взрослых: начальный курс*, Санкт-Петербург: Златоуст.

## 平成 30 年度の取り組みを振り返って

高橋 健一郎

### 1. はじめに

平成 30 年度の「グローバル化に対応した外国語教育推進事業（ロシア語）」において、筆者は、拠点学校の一つである札幌丘珠高等学校（以下、「丘珠高校」とする）の「異文化理解と交流を軸としたロシア語学習効果の考察」という取り組みの運営指導委員を務めた。この取り組みは、札幌大学出張講義としてのロシア文化入門講義と、丘珠高校とロシア・ノヴォシビルスクの「シベリア北海道センター」との間で行われたクイズビデオレター制作からなる。本稿では、その事業を簡単に振り返り、今後の展望を素描してみたい。

### 2. ロシア文化入門講義

平成 30 年 9 月 18 日、札幌に滞在中のロシア人音楽家アンドレイ・クガエフスキー（Андрей Кугаевский）氏を連れて丘珠高校を訪れ、1 年生の英語の授業と、3 年生のロシア語の授業の時間を借り、2 回の講演を行った。

ロシアのグリーンカ記念ノヴォシビルスク音楽院のクガエフスキー教授は、国内外の数々の音楽コンクールで優勝し、ロシア全土のみならず、世界で知られている偉大なドームラ奏者である（ドームラについては後述）。今回、コンサート出演のために札幌に滞在中のところ、ロシアに関心をもつ高校生のためにということで、無償で講演を引き受けて下さった。

クガエフスキー氏は、音楽が人生にとっていかに大切かという人生論や、音楽とはそもそも何かといったお話とともに、ロシアの伝統的な楽器ドームラの歴史についても詳しくお話され、最後には実際にドームラで曲を演奏して下さった。

ドームラとは、一般によく知られたバラライカよりもさらに古い楽器で、中世のロシアで「スコモローフ」（скоморох）と呼ばれる旅芸人が演奏していた楽器である。当時のスコモローフたちは、庶民の結婚式など様々な行事や儀式に呼ばれて各地を転々とし、歌や演奏、踊り、手品などの見世物で人々を楽しませていた。しかし、



しばしば教会や権力への風刺を伴った出し物を上演していたため、権力側に危険視され、17 世紀にはスコモローフの活動が禁止され、ドームラもすべて燃やされてしまった。本来であれば、17 世紀から 19 世紀にかけて、他の音楽ジャンルが経験したように、華々しい発展期を迎えたことだろうが、実際にはこのようにドームラの音楽はいったん完全に途絶えてしまったのである。しかし、19 世紀後半になって、ドームラの図面が残っているのが発見されたのを機に、楽器本体が復元され、ドームラの音楽も復活を遂げた。現在では、ロシアの各地

で演奏されるようになっているという。

クガエフスキー氏はこのようなお話をロシア語で話され、筆者が日本語に訳した。生徒たちは、生のロシア語を耳にし、ロシアの伝統的な楽器の音を聴き、通常の学校の授業ではけっして出てくることのないロシアの歴史の話、音楽文化に関する話を聞くことができ、貴重な異文化体験となったことであろう。

また、クガエフスキー氏は、丘珠高校の生徒たちが交流事業を行うことになっているノヴォシビルスク出身であり、交流事業のパートナーである「シベリア北海道センター」とも関係が深く、今回の講義は、ある意味、交流事業の前の露払い的な役割を果たしたのではないかと思われる。

もっとも、今回の講演は、事業の取り組み全体の中の位置づけをはっきりさせないまま行われた。これはこれで十分大きな意義のある試みではあったが、今後、異文化理解、異文化交流の全体的な取り組みの見取り図の中でテーマを設定し、クイズビデオレター制作と有機的に関連するような内容にすることが求められるだろう。



### 3. クイズビデオレター制作

平成 30 年度の秋から冬にかけては、丘珠高校とノヴォシビルスクの「シベリア北海道センター」との間で、お互いの文化に関するクイズの映像を、それぞれ自分の言語と相手の言語の両言語を使いながら制作し、Whatsup で送り合うという交流が進められた。

これは、ICT を活用した、現代ならではの新しい試みである。自分の文化について客観的に考えるようになること、自分が発信したいことを外国語で表現するという能動的な外国語学習ができること、教科書では扱われることのない生のロシアの様子を知ることができること、相手とつながっているという実感を得られることなど、様々なメリットがあり、全体としてとても有意義な試みであると言える。

しかし、その一方で、数少ない授業時間数の中で、クイズの問題を考え、ロシア語に訳し、撮影する、という作業は、多大な時間と労力を必要とするものでありながら、その結果出来上がるビデオレターはかなり短いものとなる。これを一回きりで終わらせると、「労多くして功少なし」というおそれがあるだろう。

今年度のこのプロジェクトに関する詳細な報告は丘珠高校の遠藤教諭に譲り、筆者は、今後この試みをいかにさらに有意義なものにできるか、その可能性を探ってみたい。

### (1) 体系的ストーリー化

まず、個々のクイズの寄せ集めではなく、体系的なストーリーを構築することが有効であると思われる。例えば、今年度の取り組みにおいては、高校の中の「下駄箱」や「掃除箱」を撮影し、その中に何が入っているか、という選択式のクイズ問題があった。大変興味深い問題だと思われるが、これを個別の興味深い例として終わらせるのではなく、「学校」という全体のテーマの中にこれらを含めながら、体系的なストーリーを作れないだろうか。例えば、すべてをクイズ形式にするのではなく、日本の学校の様々な側面を取り上げて映像化し、適宜説明を加えながら、ところどころクイズを織り交ぜるというのも可能だろう。

### (2) 背景的情報の伝達

上記のようなストーリーの中では、やや教科書的な情報となるが、日本の学校制度についての背景的情報を伝えることも必要であると思われる。

例えば、基本的なこととして、日本の「高校」という組織は、ロシアには正確に対応するものはない。相手のロシア人には、日本の学校が、ロシアと異なり、「小学校」、「中学校」、「高校」からなっていること、義務教育が小中学校の9年間であることなどについての簡単な知識を伝え、「高校」が日本の教育制度の中でどのような位置にあるかを伝えるのも必要だろう。

さらに、高校ではどのような科目を学んでいるのか、授業以外にどのような学校行事があるのかなど、全体的な学校の背景知識を日本語とロシア語で伝えても興味深いだろう。

### (3) 具体的ストーリーの構築

そのうえで、「生徒の一日」を描きながら、すでに試みのあった「下駄箱」や「掃除箱」などを含む、学校空間の様々な事物、生徒たちの服装、食事などについての情報を織り込んで、一つのストーリーを構築してはどうだろうか。

学校空間であれば、校門から校舎の全体、玄関、職員室、通常の教室、音楽室、理科室、図書室、体育館その他、学校内のあらゆる場所を撮影し、その中で何か日本特有のものや、ロシアの人にとって興味深いと思われるものを特に取り上げて、クイズにしてもいいだろう。

また、生徒たちの衣服もロシア人にとって大変興味深いものだろう。日本の学校の制服は海外でも人気があり、丘珠高校の制服だけでなく、日本の様々な学校の制服の紹介をしてもいいかもしれない。さらに、上履きや下駄箱、体操服なども取り上げることが可能である。

学校における食事も関心と呼ぶテーマとなり得よう。弁当はクイズの題材にもなり得るほか、日本とロシアで大きく異なる食文化に関する貴重な情報となり得る。

もちろん、授業風景も映像化にふさわしい。授業のやり方が、日本とロシアでどう異なるかなど、関心と呼ぶテーマであろう。



部活動も日本とロシアで大きく異なるため、「学校」というテーマの中の良いサブテーマとなる。学校内の放課後の部活動のようなものは、ロシアでは存在しない学校も多く、そもそも「部活動」という概念が伝わりにくい。それゆえに、どのような部活動をやっているのかを映像化して伝えること自体が異文化理解にとって重要である。さらに、部活動の意義について、日本側、ロシア側の生徒たちのそれぞれが後でディスカッションすることも可能だろう。

#### (4) 語学学習の要素

ロシア語初学者の高校生にとって、これらの内容をロシア語ですべて表現するのはかなり困難であろう。しかし、簡単な自己紹介表現のほか、「これは何ですか？——これは…です」(«Что это? — Это...»), 「そこには何がありますか?」(«Что там? — Там...») など平易なパターンに名詞を当てはめていくことにより、かなりのことが表現可能である。さらに、「…は気に入りましたか?」(«Вам понравился...?»), 「どう思いますか?」(«Что вы думаете?»), 「そちらではどうですか?」(«А как у вас?») など、簡単な質問表現を織り交ぜてもいい。これら新しい文法事項は、授業で説明しながら、その実践としてビデオレターに取り入れれば、語学学習としても効果的だろうと思われる。

#### (5) 高大連携の可能性

上記の通り、ビデオレターの内容をすべて高校生がロシア語で表現するのは非常に困難である。現在、丘珠高校と札幌大学は高大連携の事業を行っており、その枠内で、札幌大学のロシア語専攻の学生との共同作業を考えることが可能であろう。

高校と大学は地理的にかなり離れており、また、時間的な制約もあり、高校生と大学生が実際に集まって作業をすることは難しいかもしれないが、本取り組みはICTを活用したものであるがゆえに、離れていても十分共同制作が可能である。ロシア語への翻訳や、ロシア語の朗読など、いくつかの部分で札幌大学の学生に参加してもらう可能性を考えていきたい。

#### (6) 振り返り

この取り組みは、当然ビデオレターを制作して終わりというものではない。相手のビデオレターを見ること、そして、自分たちのビデオレターに関する相手の反応を知ることも大きな学びにつながる。

ロシア側のビデオレターを見ることにより、ロシアの新しい事物を知り、日本の同種のものとの比較をしながら、自国の文化に関する理解を深めることにもなるだろう。この比較対照を効果的なものにするためには、日本側とロシア側が同じテーマでビデオレターを制作するのがよいだろう。

また、実際にビデオレターを制作する際には、相手がどのようなことに興味があるかを予想しながら制作するのだが、実際に相手に見てもらい、感想や質問を返してもらうことにより、その予想が正しい場合も、正しくない場合も、大きな気づきを得られるだろう。その意

味で、このフィードバックは大変重要である。

さらに、上でも触れたように、テーマによっては、ディスカッションによって理解を深めることも可能であろう。

#### (7) シリーズ化

本稿では、一つの例として「学校」というテーマを想定し、どのような内容を盛り込むことができるか考えてきたが、ほかにも、例えば、「伝統文化」、「食文化」、「ファッション」その他、様々なテーマを考えることができるだろう。いくつかのテーマによるビデオレターのやり取りを積み重ねていくことで、大きな教育効果を期待することができるのではないだろうか。

(たかはし けんいちろう 札幌大学)



## ロシア語の授業で「文化」をどのように扱うか

小田桐 奈美

### 1. はじめに

本稿では、ロシア語の授業における文化の扱い方について考えてみたい<sup>(1)</sup>。日々の授業をより充実させる試みの一環として、言語面だけでなく、文化面の学習を積極的に取り入れている教師も多いだろう。実際、筆者が毎学期末に実施している授業アンケートでは、授業で良かった点として、言語だけでなく文化も学べた点が挙げられることが多く、文化に対する学習者の関心も高いと考えられる。また、ロシア語の授業を通して、学習者にロシア文化の魅力を伝えたいと願っている教師も多いのではないだろうか。

外国語の授業で、言語そのものの学習だけでなく、文化の学習を取り入れる必要性については、すでにロシア語以外の様々な言語の教育でも強調されている。例えば塩澤 [2010: 9-14] は、英語の授業で文化を扱う必要がある理由として、①そもそも文化と言語が切り離せないこと、②外国語を学ぶ目的が、異なる文化を持つ人間とのコミュニケーションであること、そして③文化相対主義<sup>(2)</sup>の理解を深めることによって、国際理解や平和共存への貢献につながることなどを挙げている<sup>(3)</sup>。

ロシア語教育においては、授業時間数の不足から、文化を取り上げる余裕が無いという事情や、限られた時間の中では、文法学習に限定した方が効果的であるという意見もあるかもしれない。だが本稿では、ロシア語の授業で文化を取り上げることに意義があるという点を前提にした上で、文化として、何を、どのように取り上げるのか、また授業で文化を取り上げる際にどのような点に注意が必要なのかを検討したい。

### 2. 文化とは？

そもそも文化とは何か？と考えると、文化の定義は無数に存在する。例えば、外国語学習の指針である『外国語学習のめやす』(以下『めやす』とする)は、文化を広くとらえ、「人びとの生活様式や行動様式、それらの背景にある抽象化された価値観や考え方、感じ方などを含む、生活体系全体を指すことば」として定義している [公益財団法人国際文化フォーラム編 2013: 26]。

また『めやす』は、①言語と直接結びついている文化と、②言語使用の場面・状況および

- (1) 本稿は、国際文化フォーラム主催「日本の高校ロシア語教師研修 2017」において、筆者が行った講義内容の一部を発展させたものである。講義の準備・実施にあたっては、関係者の皆さまから貴重なコメントをいただいた。ここに感謝を記したい。
- (2) どの文化にも優劣はないとする立場。
- (3) その他、第二言語話者にとって、異文化コミュニケーションに必要なルールを自然に身につけるのは困難であるため、学習の必要があることなど、合計 8 つの理由を挙げている。

コミュニケーションの相手を理解するために必要と思われる、言語の背景にある文化を学習の対象としている。①は、敬語の使い方や語彙の特徴など、言語そのものに表象する文化で、呼称などの言語行動や、身ぶり・表情、習慣的行動などの非言語行動が含まれる。②には、日常の生活様式（学校・家庭・社会生活）や行動様式、考え方、感じ方、価値観をはじめ、教育などの制度、社会、宗教、さらに文化の形成に影響を与えている地理、歴史、自然環境なども含まれる [公益財団法人国際文化フォーラム編 2013: 26].

本稿では、以上の定義を採用し、文化を広くとらえることとする。

### 3. 文化として何を取り上げるのか

それでは、ロシア語の授業では、文化として何を取り上げることが考えられるだろうか。『めやす』のロシア語教育版である横井ほか [2016] <sup>(4)</sup>では、15 の話題分野<sup>(5)</sup>それぞれに、着目するとよいと思われる文化事象例が挙げられている。それらには、前述した2つの文化の側面、すなわち①言語と直接結びついている文化と、②言語の背景にある文化の両方が含まれている。

例えば、話題分野「人とのつきあい」では、関連する表現として、あいさつ表現、電話で使う表現、お祝いの表現などが取り上げられている。この話題分野に関連する文化事象としては、「人の呼び方・呼びかけ」のルール、例えば目上の人に対しては名前+父称で呼びかけるが、親しい相手には愛称形を使うことや、**вы** と **ты** の使い分けが取り上げられており、これは①に該当するだろう。一方、その他の文化事象として挙げられている「贈り物のタブー（偶数の花やハンカチ）」、「SNS (Одноклассники や ВКонтakte など、ロシア語圏独自の SNS)」、「招待・おもてなし（友人を自宅に招く頻度や招待の仕方）」は、②に該当するといえる。

それでは、こういった文化事象を実際に授業で取り上げる際、どのような点に注意する必要があるだろうか。

#### (1) ステレオタイプの回避

第一に、「ロシア語では〇〇の場合××と言う」や「ロシアでは△△である」と取り上げる場合、学習者は新たな知識を得られる一方で、固定的なステレオタイプの植え付けになってしまう危険性があることが挙げられる。

例えば久保田 [印刷中: 1] は、日本語教育において文化を扱う際、伝統芸能や映画の鑑賞、日本の生活習慣やボディランゲージ、ポップカルチャーなどの学習が想定されることを指摘した上で、以下の通り注意を促している。

---

(4) 以下の URL から無料でダウンロード可能。 [http://tjf.or.jp/pdf/meyasu\\_ru\\_final.pdf](http://tjf.or.jp/pdf/meyasu_ru_final.pdf) [2019 年 2 月 14 日最終閲覧]

(5) 15 の話題分野は以下のとおり。自分と身近な人びと、学校生活、日常生活、食、衣とファッション、住まい、からだと健康、趣味と遊び、買い物、交通と旅行、人とのつきあい、行事、地域社会と世界、自然環境、ことば。

文化は、日本語教育において身近でありふれた概念であるように見えるが、その一方で、またはそれ故に、単純化された理解に陥り、言語教育の究極目的である自己・他者理解または異質なものに対する受容的態度を阻む危険性を含んだ存在なのである。

本稿の冒頭部で述べた通り、外国語の授業で文化を取り入れる理由の1つとして、文化相対主義の理解を深めることによる国際理解や平和共存への貢献が挙げられる。だが、文化の扱いによっては、単純化された他者理解につながり、逆の効果がもたらされる場合があるということだ。

## (2) ロシア語圏の多様性

第二の注意点は、ある言語と特定の国・地域を安易にイコールで結びつけず、その言語が使用される空間の多様性に配慮する必要があることである。例えば中村 [2010: 78-79] は、中学校・高校の英語教科書を分析した複数の研究成果を参照した上で、近年、中学校・高校の英語教科書において見られる特徴として、以下の点を挙げている。すなわち、欧米色が弱まり、アジア・アフリカ・中南米の比重が拡大していること、また英語非母語話者同士の交流が取り上げられ、英語の多様性を認識させる工夫が見られること、さらに環境問題などのグローバルなテーマが増加していることである。

実際、ロシア語についても、安易にロシア語＝ロシアとイコールで結びつけることはできず、ロシア語圏の多様性に目を配る必要がある。ロシア語圏の多様性を理解するためのトピックとしては、以下が例として考えられる。

### ①多民族・多言語国家としてのロシア

ロシアは多民族・多言語国家で、人口100万人以上の民族に注目すると、民族構成は以下の通りである(2010年国際調査<sup>(6)</sup>)。ロシア人(80.9%)、タタール人(3.87%)、ウクライナ人(1.41%)、バシキール人(1.15%)、チュヴァシ人(1.05%)、チェチェン人(1.04%)、アルメニア人(0.86%)。

ロシア連邦を構成する民族共和国(タタールスタン共和国、サハ共和国など)では、ロシア連邦全体の国家語であるロシア語に加えて、各共和国独自の国家語(タタール語やサハ語など)が定められている。ロシア国内で使われているロシア語以外の言語は、ロシア語と同じスラヴ系の言語から、テュルク系、ツングース系、モンゴル系、コーカサス系など、多岐に渡る。

### ②ロシア以外のロシア語圏におけるロシア語の位置付け

旧ソ連諸国はロシア以外に14カ国あるが、同地域では、帝政ロシアおよびソ連時代にロシア語が広く普及した歴史的背景がある。1991年のソ連崩壊以降のロシア語使用状況は、

---

(6) ロシア連邦統計庁ホームページより (<http://www.gks.ru/>)。[2019年2月12日最終閲覧]

国・地域によって異なる。現在でもロシア語が広く使われているところでは、ベラルーシのように、基幹民族<sup>(7)</sup>語であるベラルーシ語に加えてロシア語が国家語として定められていたり、キルギスのように公用語である場合もある。

### ③ロシア人以外でロシア語を第一言語とする人々

特にソ連崩壊以降、旧ソ連諸国において基幹民族の言語を国家語として推進する動きが活発化する中で、基幹民族でありながらロシア語の方を得意とする人々が、以下のように批判的に呼ばれることもある。カザフ語が苦手なカザフ人：shala-kazakh（ハーフ・カザフ）、キルギス語が苦手なキルギス人：kirgiz（kyrgyz のロシア風発音）、chala-kyrgyz（ハーフ・キルギス）など。

基幹民族以外の民族については、自身の民族語を保持している場合もあれば、ロシア語を第一言語とする場合もある。例えば中央アジアには、スターリン時代に故郷から強制移住させられた朝鮮人の子孫が多く居住している。現代の世代は、概して第一言語がロシア語で、名前もロシア風である場合が多い。

### ④ロシア以外で生まれ育った「ロシア人」

ソ連時代には、ソ連全体で考えると多数派であったロシア人は、ソ連崩壊後、各旧ソ連諸国で立場が逆転し、少数派となった。中央アジアのロシア人を例にすると、地元民族の言語や文化を尊重する人もいれば、強いアジア蔑視の意識を持つ人もいる。移住の機会をうかがっている人がいる一方、中央アジアを故郷と考え移住を望まない人もいる。ロシアの同胞との違いを指摘し、自分たちはロシアのロシア人ほど酒を飲まず、より仕事熱心で、客のもてなしを大切にする、と語る人もいる [岡 2010: 182]。

このように、ロシア語は、ロシア国内のロシア人だけでなく、ロシアの他の民族、さらにロシア国外で生まれ育ったロシア人やその他の民族にも使用されている言語である。そのため、ロシア語＝ロシア＝ロシア人というステレオタイプを避けるためにも、ロシア語の授業で文化を扱う際には、ロシア語圏の多様性を意識することが重要である。

## 4. 文化をどのように取り上げるのか——学習形態、日本語／ロシア語

その一方で、一体どこまでロシア語圏の多様性に目を配るべきだろうか。筆者は、ロシア語圏の多様性を表す例として、主に中央アジアを取り上げたが、一つの地域に限定してもこれだけ多数のトピックが考えられる。また、旧ソ連諸国以外にも目を向けると、様々な国・地域にディアスポラとして居住するロシア人もおり、ロシア語圏の多様性について全てを網羅することは事実上不可能である。このように、ロシア語圏の多様性に配慮すべきだといっ

(7) 旧ソ連の各国（あるいはロシア連邦内の民族共和国）にその名を冠する民族のこと。ベラルーシのベラルーシ人、ウズベキスタンのウズベク人など。名称民族と呼ばれることもある。

ても、それを実際に授業で取り上げる際には、何かを切り取って提示せざるを得ないというジレンマに直面するのである。

それでは、限られた授業時間の中で、ロシア語と結びつく文化の多様性や可変性を単純化せず、かつ分かりやすく取り上げることは可能だろうか。この点については、文化として何を取り上げるか以上に、どのように取り上げるかが、より重要になってくるのではないだろうか。

文化の取り上げ方としては、様々な方法が考えられるが、多くの現場で行われていると考えられるのは、以下のようなものだろう。

- ・不定期に「雑談」としてロシア文化を紹介する。
- ・授業日の前後でロシアの祝日やお祭りがある場合、それらについて紹介する。
- ・グループごとにロシア文化に関するテーマを決め、各自で調べた上で発表してもらう。
- ・留学生を授業に招待して交流する。
- ・ロシアの協定校の日本語学習者とビデオレターを交換する。その中で、日本の文化について紹介したり、相手に質問したりする。

また、その際にどの程度日本語とロシア語を使うかについても、様々な可能性が考えられる。

- ・日本語のみ
- ・ロシア語のみ
- ・日本語とロシア語を組み合わせる（各言語の割合はグラデーションのように無限）

この中で一番取り入れやすいのは、授業時間の一部を使って、日本語でロシア文化を紹介することだろう。もちろん、文化的要素を完全に排除するよりは、可能な範囲で少しでも取り上げた方が良いに違いないし、季節に合わせてたり、ちょうど世間で話題になっているテーマを選んだりすることも可能である。だが、授業の本体である言語面の学習内容と、文化面の内容が必ずしも関連しないことが、課題として考えられる。一方で、文化の学習をロシア語そのものの学習としても位置づける目的で、日本語を排除してロシア語のみ使うことも、学習者の理解度を考えると、特に入門・初級レベルでは逆効果となる可能性が高い。実際、ロシア語の初級レベルにおける内容重視型授業<sup>(8)</sup>の可能性を検討した横井・林田 [2013] でも、母語である日本語を完全に排除するのではなく、むしろ賢明に使用することによって、ロシア語のみでは不可能だと考えられる高次の知的・論理活動を、学習者が遂行できた事例が報告されている。以上を踏まえると、言語面と文化面の学習をうまく統合し、かつ日本語とロシア語の絶妙なバランスを探っていくことが必要だといえよう。

また、文化を取り上げるにあたって、ステレオタイプの回避や、ロシア語圏の多様性への配慮という点から考えると、学習者が自ら学び、気づくというプロセスが重要になる。そのような目的と一番親和性があるのは、学習者の主体的な学びを重視しつつ、グループで協働

---

(8) 言語面と内容面を統合し、内容学習を通して言語を学んでいくアプローチ。



しながら課題に取り組むような、いわゆるアクティブラーニング型の授業だろう。例えば『めやす』でも、文化を知識として理解するだけでなく、学習者が「目にみえる」文化事象（事物や行動）を観察し、自ら発見や気づきをすることが重要だとされている [公益財団法人国際文化フォーラム編 2013: 27]。ただ、教師の負担や様々な制約（シラバスや教科書が指定されている場合など）を考えると、授業全体を即座にアクティブ・ラーニング型に変更するのも難しいだろう。従来の授業形態とうまく組み合わせていくことが現実的ではないだろうか。

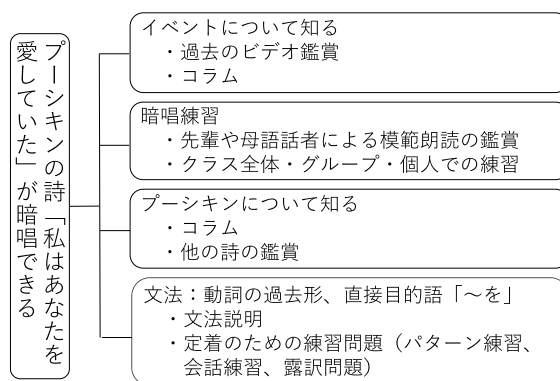
## 5. 関西大学オリジナル教科書における文化

ここで、ロシア語の授業における文化の取り上げ方の一例として、関西大学のオリジナル教科書<sup>(9)</sup>を使った実践を紹介したい [小田桐・北岡 2019]。なお、この教科書は文化の学習を前面に打ち出して編纂したものではなく、あくまで関西大学で年間を通して実施しているロシア語関係のイベントに対応するように、各課の内容を作成したものである (付録A参照)。だが、それらのイベント自体が、ピロシキ・ワークショップ、プーシキンの詩を中心とした朗読コンクール、ヨールカ祭など、ロシア語圏の文化と密接につながる内容であるため、結果として教科書全体に文化事象がちりばめられている。以下では2つの課の一部に注目して紹介したい。

### (1) 第5課「私はあなたを愛していた——詩人プーシキン」

第5課は、プーシキンの名前を冠した学内ロシア語コンクールに対応するものである。課全体の目標は、プーシキンの詩を暗唱できるようになることだが、それを達成する過程に、文法学習やプーシキンに関する学習を組み込んでいる (図1)。

図1. 第5課の目標と学習項目<sup>(10)</sup>



(9) 第二外国語としてのロシア語の1年目、90分×週2回の授業向けに編纂したもの。

(10) 初出：小田桐・北岡 [2018]「図1 第5課における文法学習の位置づけ」。

ここで文法学習に注目すると、課題詩がプーシキンの詩「私はあなたを愛していた Я вас любил」であることを活用し、動詞の過去形と人称代名詞の対格を扱っている。過去形の学習にあたっては、詩のテキストと関連付けながら過去形の規則を導入した後、ロシアの有名人を題材にした練習を取り入れている(付録B参照)。有名人としては、プーシキンの他に、メンデレーエフ、ガガーリン、エカチェリーナ2世を挙げているが、学習者に好きな有名人を選んで発表してもらうことも可能である。そうすることで、より学習者による主体的な学びや、学習者同士の学び合いにもつながると考えられる。また、このような活動は、文法項目を中心に構成された文法シラバスの教科書でも、通常の練習問題の後あるいは代わりに、部分的に取り入れることも可能だろう。

なお、第5課の末尾には、プーシキンに関するコラムが付されている。コラムの活用方法は各教員によって異なるが、筆者はコラムを各自で読んでくる宿題を出した後、授業中に早押しクイズをしている。コラムに関する部分については、内容の理解や知識の獲得を最優先して、完全に日本語による活動にしている。

## (2) 第9課「私、留学する！」

第9課の目標は、将来の夢などについて、ロシア語で簡単に話せるようになることである。その見本として、キルギス<sup>(11)</sup>に留学中の先輩に質問をする場面のテキストを、課の冒頭に付している(付録C参照)。

テキストの中では、ロシア語圏の多様性の事例として、キルギスでロシア語とキルギス語が併用されている事実を取り上げている。また、そういったロシア語圏の多様性に関する学びと、ロシア語の正書法の規則の復習を組み合わせる工夫をしている。テキストでは、学習者の混乱を避けるために、キルギスのロシア語表記をロシア風に Киргизия としているが、別途小コラムを設けて、Киргизия の正式な名称が、Кыргызская Республика (キルギス共和国) あるいは Кыргызстан (キルギスタン) であることを紹介している(付録D参照)。

さらに、この課の末尾には、「地名について——正書法に合わない町の名がある?——」というコラムを付しており、これはロシア連邦内の民族共和国であるトゥバを専門にする教員が執筆したものである。このコラムでは、ロシアの地名として Кяхта (ブリヤート共和国の都市)、Кызыл (トゥバ共和国の都市)、Кыштым (チェリャビンスク州の都市)、Ытык-Кюёль (サハ共和国の村) を取り上げている。それぞれ、ブリヤート語(モンゴル系)、トゥバ語、バシキール語、サハ語(以上3つはテュルク系)が起源で、特にテュルク諸語においては、к, г, х などの後に ы, я, ю が書けることを説明している。

以上の内容は、文法シラバスの教科書でも、正書法の復習と組み合わせることで取り上げることが可能だろう。Google マップなどを活用して、ロシア語の正書法に合わない地名を探す活動も考えられる。また、場所を表す前置格の学習とも組み合わせることもできるだろう(例:

(11) なお、この教科書でキルギスを取り上げていることに、方法論上の理由は無い。筆者がキルギスを研究対象にしていることと、本学にキルギス出身のネイティブ教員がいるという、偶然の縁としか言えない理由である。

〇〇は××にあります)。

## 6. おわりに

以上のように、本稿では、ロシア語の授業において文化を取り上げるにあたって、ステレオタイプの回避や、ロシア語圏の多様性への配慮が求められることを指摘した上で、ロシア語学習と文化学習を統合する試みの一例として、関西大学オリジナル教科書の実践を紹介した。

そもそも日本の外国語教育全体において、ロシア語教育の存在自体が、オルタナティブの提示という意味で大きな価値を持っている。よって、ロシア語の授業でロシアに関する断片的な知識を提示したとしても、必ずしも即座に知識・認識の偏りにつながるわけではなく、学習者に世界は英語だけではないと気づいてもらうだけでも意義がある。

実際、関西大学においても、高校生を対象とした高大連携セミナーでマトリョーシカの絵付けをしたり、全学のロシア語履修者を対象に毎年ピロシキ・ワークショップを開催したりしている。また、学内ロシア語コンクールでは、20歳以上の学生向けにウォッカを賞品にすることもある。ロシア＝マトリョーシカ、ピロシキ、ウォッカというのは、ロシアとほとんど関わりがない人でも最初に思い浮かべるような、まさにロシアに関するステレオタイプの典型例である。突き詰めて考えると、我々はそのようなステレオタイプを、ロシア語教育を通して再生産しているのかもしれない。だが、それらをあくまで入り口として位置づけ、そこからさらに一步踏み込み、ロシア語と結びつく文化を固定的に捉えずに、ロシア語圏の多様性に目を配ることで、ロシア語学習を通して学習者が世界の多様性に気づくきっかけになると信じている。

また、外国語教育全体における文化の扱いを考えてみても、ロシア語教育は、英語教育などとは異なる独自の方向性を打ち出せる可能性も秘めている。第3章(2)で指摘したとおり、英語教育はますます脱欧米化し、英語と特定の文化との結びつきが避けられる傾向にある。一方、ロシア語教育で文化を扱う際には、対象をロシア国内のロシア人に限定したとしても、文学作品、民話、芸術、料理、アネクドート、ことわざ、名言・名句(крылатые слова)などの豊かな題材があるが、それらを学ぶことの意義も決して忘れてはならない。つまり、「ロシアの香り」がする部分を残して時にはそこにどっぷり浸かりつつも、多様性を志向するような、英語教育では難しくなりつつある文化の扱い方を模索する可能性が、ロシア語教育には残されているのである。

どのようにしたら、単に文化を紹介して終わりにならないのか。どうすれば、ロシア語の学習と文化の学習をうまく統合できるのか。英語教育や日本語教育など、他の言語教育での実践例に学びつつ、ロシア語教育における実践を共有していくことが、今後ますます求められるのではないだろうか。

(おだぎり なみ 関西大学)

## 参考文献

- 岡奈津子 2010.「中央アジアのロシア人」宇山智彦編著『中央アジアを知るための60章(第2版)』明石書店, pp. 181-185.
- 小田桐奈美・北岡千夏編著 2019. 『Можно говорить по-русски?』 関西大学出版部.
- 小田桐奈美・北岡千夏 2018. 「Идти своим путём (わが道を行く) —— 関西大学ロシア語教科書プロジェクトの中間報告」『複言語・多言語教育研究』第6号, 日本外国語教育推進機構.
- 久保田竜子 印刷中. 「日本語教育における文化」『アメリカにおける日本語教育の過去・現在・未来』 <https://www.aatj.org/japanese-language-education> [2019年7月19日最終閲覧]
- 公益財団法人国際文化フォーラム編 2013. 『外国語学習のめやす——高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』 国際文化フォーラム.
- 塩澤正 2010. 「言語と文化 (第1, 2節)」塩澤正ほか編集『英語教育と文化』大修館書店, pp. 3-15.
- 中村朋子 2010. 「国際理解と英語教育 (第1, 2節)」塩澤正ほか編集『英語教育と文化』大修館書店, pp. 74-85.
- 横井幸子・林田理恵 2013. 「内容を重視した外国語教育のカリキュラム開発と指導について——第2外国語としてのロシア語の場合」『ロシア語教育研究』第4号, pp. 57-73.
- 横井幸子ほか 2016. 『外国語学習のめやす——ロシア語教育用』 国際文化フォーラム.

## 【付録 A】 関西大学オリジナル教科書の目次

はじめに

年間カレンダー

アルファベット

筆記体見本

Урок 1 文字と発音 (1)

コラム：スラブ語の文字と最初の文語——ギリシア人兄弟の功績——

Урок 2 文字と発音 (2)

コラム：復活祭 (Пасха) 〈1〉

Урок 3 Это вкусные пирожки.

コラム：復活祭 (Пасха) 〈2〉

Урок 4 Я люблю пирожки!

コラム：色々なピロシキ

コラム：関大ピロシキ事始め

コラム：ピロシキ Пирожки

Урок 5 Я вас любил — поэт Пушкин

コラム：プーシキンの魅力

コラム：プーシキン・リハーサル

Урок 6 Сказки и анекдоты

コラム：ロシアの民話

Урок 7 Русские песни

コラム：ロシア音楽

コラム：ロシアの概要

Урок 8 Я была в России!

コラム：ロシア極東地方とその高等教育機関

Урок 9 Я буду учиться за границей!

コラム：キルギスってどんなところ？

コラム：地名について——正書法に合わない町の名がある？——

コラム：トゥバ民族の昔話

Урок 10 Презентациюをしよう

コラム：幻想都市サント・ペテルブルク

Урок 11 映像を創ってみよう

コラム：新年のお祭りとくるみ割り人形

Урок 12 Встречаем весну блинами!

コラム：ロシア・ユーラシア料理「ペリメニ」

コラム：マースレニッツァ


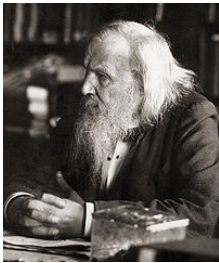



文法表

単語帳

【付録B】第5課の一部

**Упражнение 3** ロシアの有名人について、絵を見せながら紹介してみよう。

※она (彼女) →её (彼女を)

	名前	職業	何をしたか ※破線部：動詞の不定形
	Пушкин 1799–1837	поэт	<u>писа́ть</u> стихи 過去形：писа́л стихи
<p>例</p> <p>— Это Пушкин. Он поэт. Он писа́л стихи. Вы его́ знаете?</p> <p>— Да, я его́ зна́ю. / Нет, я его́ не зна́ю.</p>			
	Менделеев 1834–1907	химик	<u>соста́вить</u> периодическую таблицу
	Гага́рин 1934–1968	космонавт	<u>соверши́ть</u> пе́рвый полёт в ко́смос
	Екатери́на II (второ́я) 1729–1796	императри́ца	<u>встре́тить</u> Кодаю  (大黒屋光太夫記念館だより「大光」第8号より)
<p>(Фьодор・ロコトフ作)</p>			

【付録 C】 第 9 課の一部

Урок 9 Я буду учиться за границей!

皆さんは、大学在学中にやってみたいことや、将来の夢はありますか。この課では、自分の未来についてロシア語で話せるようになりましょう。まずは、先輩の見本を見てみましょう。関大生の勇利さんはロシア語圏へ留学することを夢見ています。

🔊 (1) У меня есть мечта!

私には夢があります！

Я хочу учиться за границей и изучать русский язык.

留学して、ロシア語を学びたいです。



中央アジアのキルギスに留学中の先輩新菜さんに、質問してみることにしました。

(2) Здравствуйте, Нина-сан! Можно задать вам вопросы?

こんにちは、新菜さん！質問してもいいですか？

В Киргизии говорят по-русски?

キルギスではロシア語が話されていますか？



Прочитано 9:00



(3) Здравствуйте, Юрий-сан!

こんにちは、勇利さん！

Да, здесь говорят и по-русски, и по-киргизски.

はい、ここではロシア語も、キルギス語も話されています。

Русский язык — официальный язык Киргизии.

ロシア語は、キルギスの公用語です。

Есть и другие языки. Киргизия — многоязычная страна.

他の言語もあります。キルギスは多言語国家です。



(4) Как интересно!なんて面白いんでしょう！

Как по-киргизски “Спасибо” и “Как дела?”?

キルギス語で、「ありがとう」と「調子はどう？」は何と言うんですか？

Прочитано 9:15

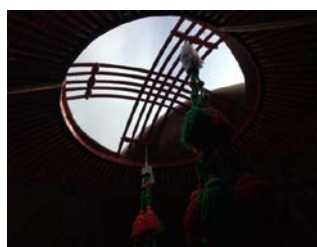
## 【付録D】第9課の正書法に関する小コラム

Киргизия の正式な名称は, Кыргызская Республика (キルギス共和国) あるいは Кыргызстан (キルギスタン) です. к や г の後に ы が使われており, ロシア語の正書法の規則に反しますが, ロシア語と同じくキリル文字を用いるキルギス語の規則では問題なく, 頻繁に使われます.

Иссык-Куль をキルギス語で正確につづると, Ысык-Көл です. ө はオとエの中間のような音です. キルギス語のアルファベットは, ロシア語のアルファベット 33 文字に 3 文字 (ү, ө, н) 加えたものです.



キルギスの国旗. 中心部は, 遊牧民の移動式住居の天井を表しています.







---

## 高校と大学をつなぐとは ——公開講義@北海道札幌国際情報高校の記録より——

---

林田 理恵

---

現行センター試験の廃止と 2020 年度からの大学入学共通テストの導入, さらには民間英語 4 技能試験データが実質, 大学入試の一部として活用されることが検討されるなど, 文科省「教育改革」の中心的柱として, 目下「高大接続」をめぐる議論が急ピッチで進められている。

本報告では 2018 年 10 月に行った北海道札幌国際情報高等学校での公開講義をふり返り, 改めて「高大接続」の意味を問い直し, 今, 実際に必要とされていることは何なのかを考えてみたい。

### 1. 「高大接続改革」

#### (1) 現状と問題点

一連の「高大接続改革」は, 新学習指導要領における学力の 3 要素——基礎的知識・技能, 思考力・判断力・表現力, 主体的学び・協働の学び——の育成をいかに実現するのかという問題意識を背景に, その具体化のための後押しの施策として進められている。すなわち, 「学力を多面的総合的に評価する」<sup>(1)</sup> 大学入学者選抜制度の立ち上げをテコとすることで, 高校までの教育機関における従来の知識偏重型教育を是正できるのではないかとの期待が込められているのだ。

しかしながら, 「複数の情報を統合し構造化して新しい考えをまとめるための思考力・判断力やその過程や結果を表現する力などを評価することができる」<sup>(2)</sup> 入試選抜方法といったものが果たして実現可能なのか, 現在, 具体的プロセスがすでに進行中ではあるが, それでもその実効性に対しては疑念を抱かざるを得ないというのが正直なところである。

まず思考力・判断力・表現力を評価するためには, 文科省改革会議そのものが記しているように, 「自ら文章を書いたり図やグラフ等を描いたり式を立てたりすることを求める記述式問題」<sup>(3)</sup> や CBT (Computer Based Testing) の導入が求められるが, そういった試験システムを実効性のあるものとして構築するには, 多大な労力と資金が必要であることは疑いもない。内容的にも既存試験システムの小手先の改変で対応できないことは明らかで, 高度なテスト理論に裏打ちされたものでない限り有効なものとして機能し得ないだろう。

---

(1) 高大接続システム改革会議「最終報告」, p. 60. 文部科学省. 2016-03-31.  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232\\_01\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf), (参照 2019-02-20) .

(2) 同上, p. 47.

(3) 同上, p. 52.

また、仮にそのようなシステムが出来たとしても、試験実施や記述式試験の採点など、だれがどのように対応するのか。現在、厳しい財政状況下で大学や高等学校における予算は年々削減され、それに伴って人員削減が日常的に行われていることを考えるならば、そのようなシステムの改変に対応できるような余力は、教員側にはどこにもないというのが実態である。OECD加盟国平均を下回る日本の教育への公財政支出を根本的に考え直すことから、まずは出発すべきであろう。

## (2) 英語民間試験導入の波紋

さらに外国語教育に論を絞ると、問題は一層深刻である。そこでは英語4技能（読む・聞く・話す・書く）を適切に評価するためとして、民間等が実施する資格・検定試験の活用が決定され<sup>(4)</sup>、国立大学協会は全受験生への民間試験受験の指針を示し、2024年度からは民間試験への全面移行が予定されている。民間試験の活用については、試験によって内容や方法が異なり公平性が確保されないのではないかという懸念や、地域や経済状況などによって受験機会に差が出る点も問題視される。東大入学者選抜方法検討WGは昨年7月、「出願にあたって認定試験の成績提出を求めない」との提案を最優先とする答申を出した。その後、民間試験でA2レベル以上の成績、もしくは同等以上の力があることを「証明」する高校調査書の提出という出願要件の併記の対応を決定、受験生に英語民間試験での成績提出を義務づけない方向を打ち出している。東大のこの反応は主には上で見た公平性、機会均等に対する懸念に基づくものであるが、英語民間試験導入ということには、東大の答申でも見落とされているより根本的な問題が潜んでいる。

文部科学省は英検やTOEFLなど8種類の民間試験を認定したが、各試験のスコアとCEFR (Common European Framework of Reference for Languages = ヨーロッパ言語共通参照枠) の段階別表示が、試験実施主体から大学入試センターを経由して各大学に成績として提供されることになっている。CEFRの6段階レベルは、2001年の欧州評議会発表とそれに続く2004年の全邦訳版<sup>(5)</sup>の出版以来、それまでになかった言語の国際的共通尺度として日本でも高い関心を集め、昨今では外国語教育関連の事業等ではCEFR基準なしでは何も始まらないかのような様相を呈している。

## (3) CEFR改訂版

しかしながらCEFR第1章にも書かれているように、この枠組みは「開かれたものであり、かつ柔軟性に富み、必要な改訂をしながらそれぞれの個別の状況に応じて使用できるもので

(4) 大学分科会（第145回）・将来構想部会（第9期～）（第29回）合同会議配布資料—資料5 “高大接続改革の進捗状況について”。文部科学省。2018-11-20。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/11/20/1411277\\_7\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/11/20/1411277_7_1.pdf), (参照 2019-02-20)。

(5) 吉島茂他訳. 外国語教育Ⅱ——外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠——. 朝日出版社, 2004.

なければならない」<sup>(6)</sup>もので、発表以来20年近くの間には様々な改訂の努力がなされてきている。ただ残念ながら日本では、関係する研究者以外には、文科省をはじめとしてそういった議論に積極的に関与する動きはあまり見られない。

現在、追加改訂版CEFR-Companion Volume [2018] が発表されているが<sup>(7)</sup>、そこで大きく取り上げられているのが仲介 (Mediation) 領域の活動である。改訂前のCEFRでは、主に目標言語地域での様々な活動を想定しての能力記述文が中心であり、異なる言語間を行き来する仲介能力、異文化間能力についてはほとんど言及されることがなかった<sup>(8)</sup>。今回の改訂では重要な領域、言語コミュニケーション能力の最終目標として仲介 (Mediation) にスポットが当てられ、コミュニケーション活動の領域も従来の5領域から7領域 (受容-読むreading comprehension, 受容-聞くlistening comprehension, 産出-話すspoken production, 産出-書くwritten production, やりとり-話すspoken interaction, やりとり-書くwritten interaction, 仲介mediation) へと拡充されている。

仲介能力は、単に目標言語で自らの意思疎通ができるという一般的なコミュニケーション能力や読解能力を超えたところに位置する。仲介活動ができる人材とは、単に通訳・翻訳者の養成ということのみならず、コミュニティーの中で多様な言語を使う人たちの相互理解を支援することができる人材、つまり社会的背景や文化の差などに起因する問題を素早く見抜き、それを克服するための方策を考え出せる人材を育成するということを意味する。言語的には、テキストの情報内容を集約し的確に再現する能力、母語における同義語、同義表現の適切な使用等の文章表現力等がもちろん要求される。ただ、そのことにとどまらず、さらには母語文化と目標言語文化間の相関性を把握し、全体的な世界認識の構図の中にそれらを位置づけ、誤解等を生み出すことなく二者間の意思疎通を成立させるという高度な能力も必要とされる。足元で猛烈な勢いでグローバリゼーションが進もうとしている日本の現状において、中等高等教育機関でまさに必要とされているのは、グローバルな視野で地域の問題を解決できる人材の養成、高度な仲介能力をもったグローバル人材の養成なのである。

ところが、今回文科省が認定している英語民間検定試験は、いずれも上述CEFR改訂版には対応しておらず、一般的なコミュニケーション能力や読解能力しか測ることができず、上で述べた仲介能力に関しては考慮の対象外となっている。つまり、こういった民間試験の導入や旧来のCEFR能力尺度表によっては、「多様性を活力とした人類社会の発展のため」の「日

---

(6) Trim J., North B., Coste D. “Common European Framework of Reference of Language: Learning, teaching, assessment.” p. 7. <https://rm.coe.int/1680459f97>. (cited 2019-02-24).

(7) “Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment, Companion volume with new descriptors.”  
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.  
(cited 2019-02-24).

(8) 改訂前のCEFRにも第4章「言語使用と言語使用者・学習者 (Language use and the language user/learner)」に、「仲介活動と方略 (Mediating activities and strategies)」と題して通訳・翻訳のいくつかの下位領域、またそれぞれの仲介活動で必要とされる方略について簡単な記述がある。しかしながら能力尺度表での仲介活動に関する記述は見当たらない [『外国語教育Ⅱ——外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠——』2004, pp. 91-92.]。

本語と外国語の往還の力」<sup>(9)</sup>は測ることはできないし、ましてや日本の外国語教育のあるべき改革への推進力には決してならないのである。

それでは中等高等教育機関で高度な仲介能力をもったグローバル人材、複言語・複文化社会実現の推進力たる若い人たちを育て上げるにはどうしたらよいのか。こうした問題に関して、外国語教育も含めて学校の中で日常的にきめ細かな問いかけをし、それに対して生徒たち自身がさまざまに考え思い悩む、そのプロセスしかないのではないか。今回の公開講義立案の背景たる問題意識である。今やブラック企業とまで言われる高校の現場で、多忙を極める先生たちをほんの少しでも手伝えることができないか、高大接続は難しい議論の前に、高大双方向の互助的關係が原点であるような気がする。

## 2. 公開講義をふり返る

札幌国際情報高校での公開講義実施の詳細は本報告集内に掲載されている依田教諭の報告 (pp. 101-109) を参照されたいが、ここでは上で述べたことに関連して、本講義で何を伝えたかったのか、講義者・受講者間相互のやり取りの中でどのような意識・認識の変容がみられたのかを簡単にまとめてみたい。

### (1) 「ことばと文化」

「ことばってナニ？」という問いから始めた最初の講義「ことばと文化」。まず伝えたかったのは、**ことばは「4 技能」ではない**ということだ。生徒たちが知恵を絞って出した「コミュニケーションツール」という答えを出発点に、「コミュニケーションするって何だろう？」「言いたいことが伝わるとは？」など、矢継ぎ早の質問で「ことばの意味」という問題をフロア全体で考えてみた。

「ことばの意味」はそれだけでは具体性ゼロであり、「本」「机」など、どの語をとっても世界にほぼ無尽蔵にあるもののうちのどれを指すのか、語だけを宙に取り出しても何もわからない。ことばがあってもそれを取り巻く状況、つまりどのような流れの中でそのことばが出されたのか、そして何よりもそのことばを口にした「相手のこと」がわかっていないと、ことばは何も伝えないのではないか、ということ問いかけた。そして「相手のことって何だろう、相手が背負っている背景情報？ それはその人の人生、大きく言うと相手の「文化」だよな」というところに行きついた。**相手が背負っている情報、すなわち「文化」ということを知らない**と、**ことばは宙を舞ってしまうのだ**というフロアの共通理解が成立する。

それではそもそも「文化ってなんだろう？」。次の質問である。異「文化」理解や「文化」交流など、学校の授業や行事でごく一般的になったこのワード、あえて問い直しをすることで、この漠然とした語の奥深くに潜む人間の営み<sup>なりわい</sup>、生業をあぶり出す作業の開始である (図1)。

(9) 異見交論 56「東大が高大接続改革の扉を開く」五神真氏 (東京大学学長)。読売教育ネットワーク。2018-10-15。http://kyoiku.yomiuri.co.jp/torikumi/jitsuryoku/iken/contents/56.php。(参照 2019-02-21)。

「祭り」は五穀豊穡を祈る儀式であると同時に収穫までの苦労を忘れ発散するガス抜き作業、集団や地域のいろいろなしきたり・約束事も、皆、人と人がうまくつき合っていくためにあるのだ... 等々、生徒たちは議論を深める中で、文化は集団・共同体がそれぞれの歴史の営みの中で作り上げた、人と人、人と自然の共生を司るためのメンテナンス機構だということに気づいていく (図2,3).



必ず靈に食事を与える。食事をする時、空間に食べ物の欠片を投げ、茶を飲む時、一滴を投げる。  
チュコトカのエスキモー

図1. 背負っている情報がわからないことばは宙を舞う  
「晩御飯の用意をしています」— こんな状況かもしれない  
RUSSIA BEYOND <https://jp.rbth.com/travel/2017/07/08/797422>



図2. 人間も元はサル—群れ社会の掟  
<http://www.city.sapporo.jp/zoo/tenbouichijiheisa.html>



図3. 文化は人と人、人と自然の共生を司るための  
メンテナンス機構

ここまでの作業を踏み台に、日頃の文化交流イベントにもメスを入れてみた。「相手の文化を理解するためには、まず相手のことをよく知らないといけない」、「だけどうやったらよく知ることができるのだろうか？ 少し、それも一方的に話を聞くだけではほとんどわからないよね」、「質問して、やり取りして、本当はその現場に行って、実際に見て初めて分かることも多いよね…」。

ここで「そもそも何のために相手を知る必要があるの？」と投げかける。「相手を理解するため」、「それじゃあ何のために相手を理解するの?」。「相手を理解したいと思うのは、相手と何かをする必要があるからだよね、相手と上手につき合う必要があるとき?」。

「非日常の限られた時間の中でのみ異なる国の人々と交わりを持つ」ことに甘んじるのではなく、その日だけの「交流のための交流」<sup>(10)</sup>から一歩前に進め、どうして相手を理解したいと思うのかを自らに問いかけ、相手との交わりを具体的目的、先への見通しをもった協働の活動へとつなげていく。こうした意識がやり取りの中で芽生えていく。



<https://www.youtube.com/watch?v=x8U6W5tFggA>

図 4. 「どこかに行くのに自転車を使いなさいと言われたけれど、自転車がどんなものかを全く知らなかったらどうする？」  
「さわってみる、動かしてみる」。  
「そう、実際に乗って走ってみると歩くより楽、荷物も運べるということが徐々にわかってくるよね」  
「次は、どうやったらより楽にこぐことができ、目的地により早く着くことができるか、どんどん探究心も出てきてやりがいも増すよね」。

さらに、「知る」ためには何が必要かという問いを出発点に、自転車の話をたとえに出しながら(図4)、「何であるかを知ること」と「どのようにするのかを知ること」は分離できないという点、ものを実際に使ってみる、ものとの相互作用・経験があつて初めて相手(もの)を理解でき、やりたいことができるようになるという展開へと結びつけた。

私たちは直接、ものを使う(相手と交わる)ことで、初めて具体的にその使い方(つき合い方)の情報をその行為から引き出し、その経験の積み重ねでさらに新しいことに挑戦しているのだということを確認していく。

次は、これまでの話をいよいよ「ことばの学習」の話題へとつなげていった。生徒たちの日頃の実感、「文法を理解したり単語を覚えたり、長文を訳していくのは大変」という声を受けて、単語を覚えること、文法を覚えること、上手にスピーチができること、作文がうまく書けることはそれ自体が目的ではないはず、さらに言えば「ことばが使えるようになった」という喜びも一時のもので、その先にあるもの、「ことばを使って自分は何をしようとしているのか」ということがはっきりわかっていることが必要、学習そのもののプロセスが具体的目的を持つようにしては、と提案する。

人は「何のために」話題を理解し、伝え合うことが必要なのか、ことば活動はそれを組み込むより上位の活動が前提となるとき、はじめて意味のある目的をもった活動として成立する。学習・授業の現場でどのようにそういった活動を実現していくのか、生徒たちとの議論の中にその答えに近づく一歩が見えた気がした。

## (2)「グローバル化 日本は今?!」

公開講義を行った昨年11月、臨時国会では「外国人材の受け入れを拡大するための法案」審議がちょうど行われていた。2つ目の講義「グローバル化 日本は今?!」では、日本の各地域でグローバル化の波が待たない状況で押し寄せていること、その状況に対

(10) 林田理恵「ロシア語教育実情調査——将来的展望と中等・高等教育機関連携の可能性——」『複言語・多言語教育研究』2号, 2014, pp. 65-66; 林田理恵「外国語教育強化地域拠点事業 ロシア語班—1年間の軌跡」『地域に貢献するロシア語人材育成につながる教育課程編成を展望した、ロシア語学習指導案・評価法確立のための基盤研究』平成29年度文部科学省外国語教育強化地域拠点事業成果最終報告書, 2018, p. 3.

して、医療、教育、福祉といった様々な公的・社会的領域でまだまだ対応が不十分であり、地域住民意識も遅れた状態にあることを具体例を示しながら話し始めた（図5,6）。また、大阪

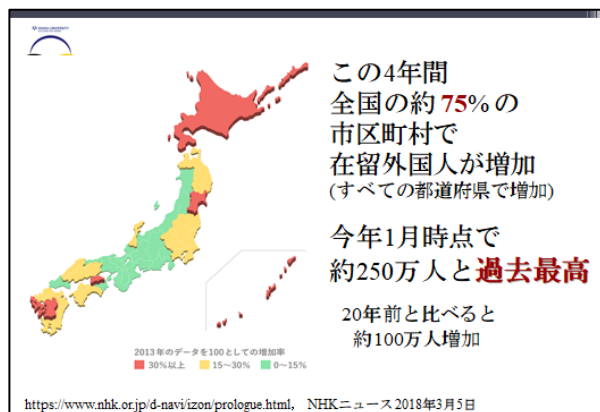


図 5.

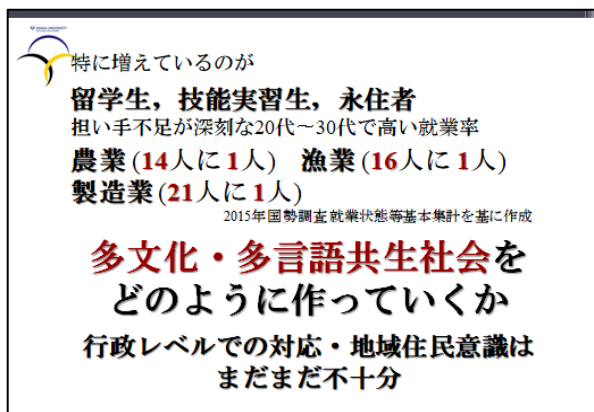


図 6.

西成「あいりん地域」における結核高まん延状態<sup>(11)</sup>にも触れた。技能実習生や「留学生」として来日した人たちが、入国するために抱えた多額の借金に苦しみ、劣悪な労働・住居環境にも耐えかねて勤め先から逃亡、不法滞在、不法就労を続けるケースが増えていること、そういった海外ルーツの人々が従来、社会的弱者（ホームレス・無職・日雇い労働者）の居住地域だった西成あいりん地区に集まっており、今や在留外国人居住地域へと変貌していることを伝えた。これらのことが相まって、結核登録数に占める外国人籍の人々の割合が、15~30歳の新登録患者の50%に達するという深刻な事態を引き起こしている（図7）。

フロアーの生徒たちと共に、こういった事実をどう受け止めたらよいのか、きれいごとではなく、「もし隣で地域の生活ルールを守らない人がいたらどうする」といった問いかけを合いながら、話し合いを進めていった。その過程で筆者もそれまで知ることのなかった札幌の現実、いろいろな事例が生徒たちから次々と述べられるなど、問題を他者のものではなく自己のものとして内化していく姿勢が印象に残った。

いずれの講義も最後に複言語・複文化主義に焦点を当て、グローバル化が急速に進むこれ

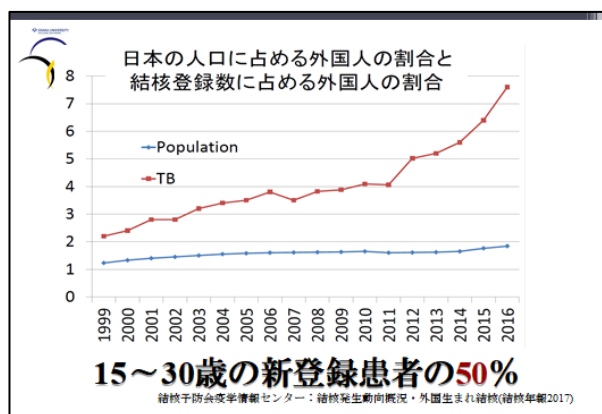


図 7.

からの日本において「**いろんな言語、いろんな文化の中で互いに助け合いながら暮らしを作っていく**」ことの重要性を、そして、いかなる言語・文化も平等であり、特定言語に特権的地位を与えることなく多くの外国語に触れ、それを自らの力としてほしいことを訴えた。

今回の公開講義は、生徒たちにとってはまだ抽象次元での議論にとどまっている。彼らのすばらしい反応、たくさんの興味深

(11) 結核発生動向概況・外国生まれ結核，結核年報 2017，結核予防会疫学情報センター。



い意見に多くのことを教えられ、ややもすると功利的議論が先行し、無反応な状態が横行する大学の教室のことを思うと、より若い吸収力の旺盛な段階でこういった試みができたことは、筆者の拙い話であっても、ある程度の意味はあったのかとも思える。ただ、それでは果たしてこれからの人生において、生徒たち個々が同様の問題に実際に直面した時、今回の講義でのさまざまなやり取りがどのような形で彼らの生活の中に実体化するのか、まだまだ未知数であり、今後の継続とその検証が必要であろう。

以下、上述の公開講義の内容の参考として、講義後に寄せられた生徒からの質問とそれに対する筆者の回答を紹介しておく。

## 【2年生】

---

〈質問〉 「言葉」の存在意義について考えたのは初めてなので、今、英語を習得しようとしている私にとってとても刺激になりました。言葉が変化していくという話がありましたが、これからの時代に現存する言語・文化を保存しようというような活動はどのような利点を持つと思いますか。

〈回答〉 現在、様々な言語や文化が死滅の危機にあります。これは自然になくなっていくというよりも、政治的な圧力などで、少数民族が他民族に同化されたり吸収されたりすることによる場合がほとんどです。私が「言語が変化する」というお話をしたのは、ある言語体系・文化の中で人々のコミュニケーション等のプロセスにおいて、だんだんことばが変化していくというもので、上記の例とは分けて考える必要があります。

ある民族の言語や文化が政治的な圧力やグローバル化という名の下でないがしろにされるということは、それこそ、その民族や言語・文化へのリスペクトがゼロ、言語に優越性をつけるということにつながり、これは断じて許してはならないし、守っていく活動はとても重要だと思います。

---

〈質問〉 スラングによって「ことば」が変わることをどう思いますか？

---

〈回答〉 スラングと呼ばれるのは、まだ、それらのことばが一部の若者などにのみ流通しているから、そう呼ばれますね。もしそのうちのある表現が、もっと広く使われるようになって、その言語を話す人たちの多くが理解したり、使ったりするようになれば、それはもうスラングとは言えなくなり、そのうち辞書にも載ったりすることになります。

ことばは「通じる」ということが「いのち」です。ですから、表現に良い、悪いという評価はなく、それがどれだけ多くの人に理解され、使われるようになるかによって、この表現の運命は決まります。元々「スラング」と思われる表現であっても、それが使いやすく、みんなが使うようになれば、自然にその言語体系の中に定着し、それは変わっていくということにつながりますね。一方、人々が許容しがたい表現の場合、それは広がることなく、一時的に一部の集団で使われてはいても、やがて廃れていって、言語体系には影響を与えずに死滅することになります。

---

〈質問〉 AIによって「ことば」というものが変わってしまう、存在意義などについてどうお考えですか。

---

〈回答〉 これは難しいですね。会場でも少しお話ししましたが、AIがどの程度、人間と同じようなコミュニケーション力を持つようになるのかにもよると思います。一説によると、もうかなりの水準まで来ているようですが、AI同士のコミュニケーションというものもどうなるのか、人間がプログラミングしたものを超えて、新たな形態、内容の相互伝達手段をAI自身が創造するようになるのか、興味は尽きないと思います。私は理系の専門家ではないので、それ以上のことは残念ながらわからないのですが、今度、高校でAIを開発している研究者に来てもらって、今、どのような段階にあって、ことばにも影響を与えるようになるのか、質問されるとよいかもしれませんね。

---

〈質問〉 どれだけペーパーテストや問題が解けても実際のコミュニケーション能力が低い人がいます。今、結局成績だけがいい人が前に出て、実際、人々に合わせられないという状況が起こることが不服です。テストはとれなくても、コミュ力がある人が前に出るべきだと思います。この意見をどう思いますか？

---

〈回答〉 そうですね、現在、文科省をはじめとして「単なる知識を詰め込むだけの教育から、実際に物事を解決できる力をつける教育に変えていかなければならない」ということが言われており、それはとても大事なことだと思います。これまでの成績評価も、ペーパーテストで知識がどれだけあるかで測っていましたが、これからは実際に物事を解決していく能力、たとえば語学などでは、ある実際の課題（たとえば自治体で対応に困っている言語圏の在留外国人の人たちに、わかりやすいパンフレットを作り、それを説明するなど）が与えられて、それを周りの人たちとどのように協働して解決できたか等によって評価しよう、ということになっていくと思います。ただ、そういった実際的能力を身に着ける前提としては知識はとても大事なので、その勉強をおろそかにしては、そういった能力も身に着かないことになってしまいますね。

---

〈質問〉 複言語の理解が少し難しかったのですが、例えば、ポルトガル語とフランス語で対等に話せる（内容理解ができる）とおっしゃっていましたが、理解が出来れば同じ言語を話せるのではないですか？

---

〈回答〉 多くの場合、聞く力と話す力はアンバランスです。聞いたことはほとんど理解できても、その言語で話すことは苦手、といったように。私が若い頃、ロシアに留学した時も、最初の1か月位でポロっと耳栓が取れたみたいに、周りで話していることやラジオの話などがある程度、理解できるようになりましたが、自分自身がきちんと意思疎通ができるまでに話せるようになるには、半年以上かかりました。ですから、お互いが母語で話し合っている、相手の言っていることは理解できるので、それで充分コミュニケーションが取れる、と

いうことになるのです。

---

〈質問〉 フランス語を勉強しています。話したり勉強していく中でのコツみたいなのはありますか？

---

〈回答〉 どんな言語の場合でもそうだと思いますが、やはり自分が表現したいこと、その言語を使ってやりたいことは何か、ということを見つけ出して、それをやってみることが一番身に着く早道だと思います。やりたいことを実現するために覚えた単語、文法、構文、表現などはいつまでも記憶にしっかりと残ると思います。

---

〈質問〉 多くの言語を知っている強みはあるか。

---

〈回答〉 言語を知れば知るほど、それ以外の言語を習得するのが容易になる、ということが一般的に言われています。また、現在の国際社会の中で、諸問題を解決していくために、英語だけではなく様々な言語ができる多言語話者はとても必要とされている人材だと思います。

### 【1年生】

---

〈質問〉 今、私は英検に向けて勉強しています。文法も単語も長文も難しくて行き詰まらせています。今日の講演を聴いて、何のためにやっているのだろうと思ってしまいました。知るだけじゃダメ、でも将来の夢は国際関係じゃない。ただ、大学受験のため。どんなモチベーションで勉強したらいいですか？

---

〈回答〉 今は大学受験のためだけ、と思っておられても、今やっている学習が将来、いろいろな形で役に立つことがあると思います。人生の目標はその時々でいろいろ変化していくものですから。また、どんな分野を専門にする場合でも、日本だけではなく様々な国地域の、その分野の情報や最新の成果などを知る必要があるのです。これからの社会、どの領域でもやはり他の言語を知るということはますます不可欠なツールとなると思います。

あと、英検の勉強をされる場合でも、表現や単語など、ただ闇雲に覚えるのではなく、自分に興味のある事柄に関連させるとか、たとえば表現などは自分の言いたいことに少し置き換えて覚えてみるとか、そのように自分の興味ということに引き付けて学習を進められると、少しは行き詰まり感も解消するかもしれませんね。

---

〈質問〉 「言語に特権はない」という言葉に胸を刺激されました。動物とは会話できるのでしょうか。

---

〈回答〉 残念ながら人間のような言語を持った存在は、人間以外にはいません。ただ、それぞれの生き物でコミュニケーションツールはみんな持っています。

例えばミツバチ。「ミツバチのダンス」と呼ばれる8の字に歩くダンスがあるのですが、蜜や花粉、巣の位置などの情報をそれによって他の蜂に情報伝達しているのです。その他、イルカなどはとても高度な情報伝達システムを持っていると言われています。それらのシステムがわかれば、それらの生き物と情報伝達することもできるようになるでしょうね。

(はやしだ りえ 大阪大学)



## 日本ロシア語教育研究会『ロシア語教育研究』原稿執筆要項

- (1) 会誌は年に1回の発行とします。発行後に会誌の内容は、日本ロシア語教育研究会ホームページの掲載対象となります。
- (2) 全ての投稿論文は未公開のものに限られます。
- (3) 投稿できるのは編集委員会が特に執筆依頼をした場合を除き、日本ロシア語教育研究会会員に限ります。
- (4) 投稿希望者は、決められた期日までにタイトルと分類〔(8)参照〕を下記の編集委員会宛てに電子メールでお知らせください。
- (5) 完成原稿を決められた期日までに編集委員会宛てに提出してください。
- (6) 提出された原稿は編集の都合などにより掲載できないことがあります。
- (7) 提出された原稿は、依頼原稿を除き、編集委員会が指名した審査員による審査を受けます。審査員からの報告に基づき、編集委員会において原稿掲載の採否を決定します。
- (8) 原稿は執筆者自身が論文、授業実践・教材研究、研究資料、書評のいずれかに分類してください。
- (9) 使用言語は日本語、ロシア語、英語を原則とし、論文は20,000字以内、授業実践・教材研究は16,000字以内、研究資料、書評は8,000字以内とします。ロシア語、英語原稿の場合は、編集委員会で定めた書式に従って論文500行以内、授業実践・教材研究400行以内、研究資料、書評200行以内とします。
- (10) 論文と授業実践・教材研究の場合、日本語原稿にはロシア語または英語のタイトルと要約、ロシア語または英語原稿には日本語タイトルと日本語要約をつけてください。研究資料、書評については日本語原稿にロシア語または英語のタイトル、ロシア語または英語原稿に日本語タイトルをつけてください。
- (11) 完成原稿を提出してください。著者校正は1回のみで、あくまで単純なミスの修正などに限り、内容の変更、加筆は原則として認めません。編集委員会は校正に責任を負いません。
- (12) 編集委員会が版下を完成させて印刷業者にわたすので、原稿は可能な限りワープロソフトWORD（Office 2007以降のバージョンが望ましい）を使って書き（他のワープロソフトご使用の場合は事前にご相談ください）、WORDファイルとPDFファイル（PDFファイルの送付が無理な場合は印刷原稿1部を郵送）を下記編集委員会宛てに提出してください。
- (13) 書式の詳細については執筆希望者に追って連絡しますので、それに従ってください。

日本ロシア語教育研究会編集委員会

## Основные положения, касающиеся подачи заявок

- (1) Журнал Общества планируется выпускать 1 раз в год. Всё содержание журнала будет опубликовано на сайте Общества.
- (2) Заявленные статьи не должны быть опубликованы ранее.
- (3) Подать заявку могут лишь члены Общества, за исключением случаев, когда просьба о публикации статьи поступает в особом порядке непосредственно от редакционной комиссии.
- (4) Желающие подать заявку должны сообщить по электронной почте в редакционную комиссию:  
а) заглавие и б) категорию статьи (см. п.8).
- (5) Готовая рукопись статьи должна быть представлена в редакционную комиссию Общества.
- (6) Рукопись может быть не опубликована в случае несоответствия редакторским требованиям.
- (7) Все рукописи, за исключением поданных по особой просьбе редакционной комиссии, подлежат отбору со стороны отборочной комиссии. На основании решения комиссии редакционная комиссия Общества выносит решение либо о публикации, либо об отклонении поданной заявки.
- (8) Рукопись статьи должна быть классифицирована по следующим категориям: а) научное исследование; б) практика преподавания или исследование, касающееся учебной литературы; в) заметки и сообщения; г) рецензия, отзыв.
- (9) Рукопись может быть представлена на японском, русском либо английском языке. В случае японского языка объем текста составляет по категориям: а) 20 000 знаков; б) 16 000 знаков; в) и г) 8 000 знаков. В случае русского или английского языков: а) 500 строк; б) 400 строк; в) и г) 200 строк согласно установленной редакционной комиссией форме (см. п.13).
- (10) Рукописи категорий а) и б), написанные на японском языке, должны сопровождаться кратким резюме на русском или английском языке, а также переводом заглавия. Рукописи этих же категорий, написанные на русском или английском языках, должны сопровождаться кратким резюме на японском языке, а также переводом заглавия. Рукописи категорий в) и г) должны сопровождаться лишь переводом заглавия.
- (11) Рукопись должна быть представлена в готовом виде. Окончательные авторские поправки допускаются лишь один раз и ограничиваются исправлением ошибок. Изменения в содержании, а также дополнения запрещаются. Редакционная комиссия не несет ответственности за внесенные поправки.
- (12) В связи с тем, что редакционная комиссия преобразует поданные черновики в специальный вариант для печати, который затем передает в издательство, просьба представлять работы, набранными в текстовом редакторе WORD версии не старше Office 2007. В случае использования других текстовых редакторов, необходимо заранее известить об этом редакционную комиссию. Рукописи должны быть представлены в виде WORD file и PDF file.
- (13) Форма написания рукописи будет впоследствии сообщена всем подавшим заявки.

Японского общества по исследованию проблем преподавания русского языка

## 日本ロシア語教育研究会規約

- 第1条 (名称) 本会は日本ロシア語教育研究会と称する。
- 第2条 (所在地) 本会の所在地と事務局の所在地は同一とする。事務局の所在地は総会で定める。
- 第3条 (目的) 本会はロシア語教育にかかわる諸問題を理論的かつ実践的に研究し、わが国におけるロシア語教育の発展に寄与することを目的とする。
- 第4条 (事業) 本会は第3条の目的を達成するため、次の事業を行う。
- 1) 共同の研究ならびに調査。
  - 2) 研究例会, 研究集会, シンポジウム等の開催。
  - 3) 研究成果の刊行ならびにweb上での公開。
  - 4) ロシア語教育に関わる研究機関ならびに実施施設との連携。
  - 5) その他, 目的達成に有用と思われる諸事業。
- 第5条 (会員) 本会は上記の目的に賛同し、第4条の事業遂行に貢献する意志を有する者によって構成される。
- 第6条 (入会及び退会) 本会に入会を希望する者は、既会員1名以上の推薦により所定の手続きを経て、役員会の承認を得るものとする。退会を希望する者は、その旨を事務局に届け出るものとする。
- 第7条 (事業遂行費用の徴収) 本会においては年会費を徴収し、事業遂行に必要となる特別経費については、会員の負担能力に応じて傾斜分担してこれに充てる。
- 第8条 (年会費の滞納) 年会費を3年を越えて滞納した会員は、特別な事情がない限り、退会したものとみなす。
- 第9条 (本会の役員) 本会における役員は次の通りとし、役員会を構成し会の運営にあたる。役員は定例年総会において選出され、任期は2年とし、引き続き再任されることができる。ただし、代表、事務局は引き続き2年を超えて在任することはできない。
- |              |                              |
|--------------|------------------------------|
| ア. 代表 1名     | オ. 編集委員 若干名                  |
| イ. 事務局 2名~4名 | カ. 広報 若干名                    |
| ウ. 会計 1名~2名  | キ. 地区研究例会担当 2名~4名            |
| エ. 会計監査 1名   | (東日本地区担当1名~2名, 西日本地区担当1名~2名) |
- 第10条 (規約の改正) 本規約の改正は、会員の提案に基づき、総会出席者の3分の2以上の賛成を必要とするものとする。
- 第11条 (附則) 本規約は2009年3月29日に制定、ただちに施行するものとする。  
(2010年12月5日, 2011年12月4日, 2013年12月2日, 2015年12月6日改正,  
2016年12月11日改正)  
本規約の改正は、2016年12月11日から施行する。

年会費額は以下のとおりとする。

- \* 大学等の専任職にある会員, および有志 6000円
- \* 学生, 大学院生 1000円
- \* その他の会員 3000円



## Японское общество по исследованию проблем преподавания русского языка Устав

1. *Официальное название*  
Японское общество по исследованию проблем преподавания русского языка
2. *Местонахождение и юридический адрес*  
Общества определены по адресу секретариата Общества. Местонахождение секретариата утверждается Общим собранием.
3. *Цели Общества*  
Целью Общества является:
  - 1) содействие теоретическому и практическому изучению проблем обучения русскому языку,
  - 2) развитие методов и системы преподавания русского языка в Японии.
4. *Виды деятельности Общества*  
Для осуществления целей, указанных в пункте 3, Общество имеет право:
  - 1) проводить совместные научные исследования;
  - 2) регулярно проводить семинары, конференции, симпозиумы;
  - 3) публиковать результаты деятельности в печатных и электронных средствах массовой информации;
  - 4) устанавливать контакты со всеми научными организациями и учреждениями, заинтересованными в преподавании русского языка;
  - 5) осуществлять другую деятельность в соответствии с целями Общества.
5. *Члены Общества*  
Членами Общества могут быть японские и зарубежные граждане, признающие цели Общества и желающие внести вклад в осуществление деятельности, указанной в пункте 4.
6. *Прием и выход из членов*  
Прием в члены Общества осуществляется посредством установленной процедуры на основании рекомендации одного из действующих членов Общества с последующим утверждением на заседании руководящего и исполнительного органа Общества. При желании выйти из Общества член подает заявление в секретариат.
7. *Сборы для реализации деятельности*  
Члены Общества, помимо ежегодных членских взносов, по мере своей платежеспособности распределяют между собой необходимые для осуществления мероприятий расходы, имеющие специальное назначение.
8. Член, задерживающий уплату членских взносов более чем на три года, исключается из состава за исключением особых обстоятельств.
9. *Руководящий и исполнительный орган Общества*  
Руководящий и исполнительный орган Общества имеет следующую структуру и состоит из: полномочный представитель — 1 чел., секретари — 2–4 чел., бухгалтер — 1–2 чел., аудитор — 1 чел., редакционная комиссия — несколько чел., ответственные за связи с общественностью — несколько чел., ответственные за проведение очередных собраний отделений Общества — 2–4 чел. (восточное отделение — 1–2 чел., западное отделение — 1–2 чел.). Члены руководящего исполнительного органа избираются на ежегодном Общем собрании сроком на 2 год. Повторное избрание возможно только 1 раз.
10. *Порядок внесения изменений и дополнений в Устав*  
Предлагаемые членами Общества изменения и дополнения в Устав утверждаются Общим собранием, если за решение проголосовало 2/3 членов Общества, присутствующих на Общем собрании.
11. *Приложение: Устав впервые утвержден и вступил в силу 29 марта 2009 года. Настоящий вариант Устава (в редакции от 5 декабря 2010 года, 4 декабря 2011 года, 2 декабря 2013 года, 6 декабря 2015 года, 11 декабря 2016 года) действует с 11 декабря 2016 года.*  
  
\*Размер ежегодного членского взноса:  
6000 иен — для штатных преподавателей вузов, а также для желающих;  
1000 иен — для студентов и аспирантов;  
3000 иен — для общих членов.

## 執筆者紹介（掲載順）

ボリソワ・アンナ	大阪大学大学院言語文化研究科研究生
林田 理恵	大阪大学大学院言語文化研究科教授
藤川 敏宏	モスクワ国立大学文学部修士課程修了
熊野谷 葉子	慶應義塾大学法学部准教授
横井 幸子	大阪大学大学院言語文化研究科准教授
永沼 栄理子	関東国際高等学校教諭
遠藤 雅公	北海道札幌丘珠高等学校教諭
依田 幸子	北海道札幌国際情報高等学校教諭
鈴木 桃子	北海道旭川南高等学校講師
佐山 豪太	上智大学外国語学部嘱託講師
高橋 健一郎	札幌大学地域共創学群教授
小田桐 奈美	関西大学外国語学部准教授
林田 理恵	大阪大学大学院言語文化研究科教授

## 編集後記

『ロシア語教育研究』第10号が刊行の運びとなりました。会員の皆様にはお待たせして申し訳ありません。査読をお引き受けくださった先生方には厚く御礼を申し上げます。編集委員会委員諸氏もご協力ありがとうございました。製作の面倒な実務作業には今号も人見友章委員に担当願いました。重ねて御礼申し上げます。

今号から印刷業者や会誌の仕様が変わっています。寄稿者の意向も確認した上で抜き刷りの作成もやめました。経費削減のためご理解とご容赦のほどお願いいたします。

今号も文部科学省事業成果報告を掲載しました。他の論文・報告類とは独立したものとし、書式・レイアウトなどに編集委員会で手を加えるのはなるだけ控えました。また、掲載されている写真や図等についても編集委員会として関与することはいたしませんでした。ご承知おきください。

(小林潔記)

	ロシア語教育研究 第10号
	2019年10月15日発行
編集発行	日本ロシア語教育研究会
	〒933-0293 富山県射水市海老江練合1-2
	富山高等専門学校山本有希研究室気付
	日本ロシア語教育研究会事務局
印刷所	冊子印刷社（有限会社アイシー製本印刷）
	〒263-0004 千葉市稲毛区六方町114-3
	TEL 0120-41-3425

# ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

№ 10

## 〈СТАТЬИ〉

日本の大学ロシア語教育におけるピア活動の効果  
..... ボリソワ・アンナ 1

Анализ языковых особенностей русской речи и языковых стратегий  
японских учащихся  
..... ХАЯСИДА Риэ 15

## 〈ЗАМЕТКА И СООБЩЕНИЕ〉

История обучения русскому языку как иностранному в России  
— от расцвета обучения до нынешней внешней политики —  
..... ФУДЗИКАВА Тосихиро 29

## 〈ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ〉

От диалогов к пьесе, из аудитории на сцену. (Написание и постановка  
пьесы «Лошадиная фамилия» студентами университета Кэйю)  
..... КУМАНОЯ Ёко 45

## Специальный выпуск

Отчёт по результатам проекта министерства образования 2019:  
Продвижения учебной дисциплины «иностраннный язык»  
..... ЁКОИ Сатико 61  
НАГАНУМА Эрико, ЭНДО Масаками, ЁДА Сатико  
СУДЗУКИ Момоко, САЯМА Гота, ТАКАХАСИ Кэнъитиро  
ОДАГИРИ Нами, ХАЯСИДА Риэ

**Японское общество по исследованию проблем  
преподавания русского языка**

**2019**