ISSN　2185-2979

ロシア語教育研究

第 3 号

＜論　文＞

日本におけるロシア語を継承語とする子どもの保護者に対する
　ロシア語教育に関する意識調査
..... バソヴァ・オリガ　1

動詞変化形提示ツールを用いた文法学習と運用能力養成活動との連繋
　―― ロシア語初級学習者を対象とした実践例から ――
..... 三浦　由香利　25

＜教材研究＞

ＮＨＫラジオ「まいにちロシア語」（2009 年度）を担当して
　―― ４コママンガ形式のスキット「リューバと歩こう！」の試み ――
..... 熊野谷　葉子　45

＜研究資料＞

フィンランドにおけるロシア語教育
　―― 異言語、そして母語として ――
..... 須佐　多恵　59

日本ロシア語教育研究会

2012

［ 論文 ］

日本におけるロシア語を継承語とする子どもの保護者に対するロシア語教育に関する意識調査

バソヴァ　オリガ

1. 問題の所在

90 年代以降、ソ連崩壊に伴うロシアの経済危機を背景に、興業活動目的で来日するロシア出身の女性が登場した。フィリピン、タイ女性ほど注目を浴びなかったが、当初、出稼ぎの目的で来日した多くの女性が、日本人と結婚して、滞在資格を切り替え、日本に定住化した。日本でロシア語を母語･継承語とする子どものいる家庭には、こういった国際結婚を経たケースが目立つ。また、連れ子とともに来日する女性も多く軽視できない。継承語教育とは、親が自分の母語を子どもに伝えることであるが、ロシア出身「移民」の子どもに対する継承語を含む教育の場が充分に備えられているとは言えない。「母語」と「継承語」の違いについては、中島和子（2005; 2010）の定義を採用する。中島によると、継承語とは`heritage language`を意味し、母語と同じように身につける言語でありながら、学校で使用する学習言語へのシフトのため、完全に伸びず、その使用は家庭及びコミュニティー内に限定される言語を指す。

ロシア語についていえば、制度的に日本では母語･継承語教育がなされていないのが現状であり、この点を問題視している研究が多いが、教育実践においては、コミュニティーが支える学習室で母語･継承語教育を行うところが増えつつある。日本全国に多数の民族学校あるいはインターナショナル･スクールが存在しているのと異なり、ロシア出身の子どもを対象にした母語･継承語教育の場として選択可能な学校は、他のエスニック･グループに比べてごく限られているのが特徴である。外交官の子弟を対象とする、ソ連時代に設立された全科目でロシア語による教育を提供する在日ロシア連邦大使館付属学校（以下「付属学校」）以外にはない。「付属学校」は小学校から高等学校まで 1〜11 学年において正規制度として外交官の子どもを対象にした週 5 回一部制の課程（8:00 授業開始）と、日本の学校に通う「移民」の子どもを対象にした通信教育課程があり、東京都付近に居住している子どもは、月 2 回程度（月曜）放課後に登校し、3 時間にわたってロシアの正規教育課程における指導及びテストを受けている。ロシア連邦総領事館が置かれている大阪、札幌に定住している子どもに対しては、単位認定試験の受験のため、特別に東京から教員が派遣されていて、東京を訪問することなしに受験することが可能である。2009 年 12 月現在における全生徒数は 212 人であり、そのうちおよそ 100 名の児童･生徒が通信教育課程に在籍している。指導に当たっている教員数は 21 名に及んでいる。学校は、日本人とロシア人の間に生まれた日本国籍を持つ子ども（20 歳まで実質上、二重国籍所有者）も受け入れ、小学校から高等学校まで一貫した教育を提供しているが、家庭が施す言語政策（家庭内言語選択、親子間言語使用）によって学習者のロ

シア語の運用能力には大きな差が見られる。進級とともに学習課程では、社会、算数、理科などの内容において概念的な理解やその分野の一貫した適切な使用が求められるため、長期的にその教育実践を受けられない子どもが増える傾向にある。子どもの継承語教育に熱心な親のイニシアティブによって成り立つコミュニティーの学習室も、制度化されていないゆえ、充分整っていない。

２．研究の目的と意義

ロシア語をテーマとする研究は近年盛んであるが、本研究はロシア語の母語継承の問題をかかえる子どもたちの保護者に焦点を当てて、アンケート調査による実証的研究に取り込むことを目的とする。本研究のアンケート調査に協力し回答してくれた人々は、東京都・神奈川県横浜市に居住するロシア出身の「移民」である。彼らには、子どもに対して幼児期から家庭内で母語・継承語でコミュニケーションを取ったり、あらゆる方法で母語・継承語に触れさせたりするといった、「家庭内言語政策」が必要だと考えられる。一方で、最近、彼らには、日本の学校に子どもの教育を委ねる傾向が見られる。そこで、日本の学校で受け入れられない継承語による指導を有効的に行うために、保護者の意識にアクセスすることが不可欠であると思われる。本研究の対象となる保護者へのアンケートの背景として、外国人登録者として統計に反映されない、国際結婚を経て育つ子どものほうが多いことを考えると、子どもは日本生まれであることが多いと推測できる。こうした子どもと、親の都合により来日した子どもの言語運用能力は、入国年齢や様々な複合的な要因により左右される。それぞれの家庭が施す「家庭内言語政策」について認識することによって、今後も日本のみならず世界中で、継承語としてのロシア語教育に貢献できると期待したい。

３．先行研究

日本在住ロシア出身「移民」の母語・継承語維持の問題を扱うこれまでの先行研究としては、ロシア「移民」という新たな視点を提示し、日本におけるロシア出身の「移民」家庭でのロシア語の維持という問題を扱う瀧川＝ニキパレツ・ガリーナ［Такигава-Никипорец 2007］、シワコーヴァ・ステラ［Сивакова 2009］、パイチャゼ・スヴェトラナ、杉山晋平、千葉美千子（2012）の研究があげられる。しかし、親の意識調査を扱う研究は、管見の限りない。パイチャゼ、杉山、千葉（2012）は、北海道札幌市にある NPO 団体の協力を受ける「ロシア領事館所属学校」の教育実践について述べており、エスニック・グループの視点ではなく、「日本に居住する理由」という視点から非日本語母語話者の児童生徒を 4 つに分け、分類を行う。瀧川＝ニキパレツの研究では、在日ロシア「移民」の分類がなされており、彼らは他のエスニック・グループと比較して少数ではあるものの、1990 年代以降著しく伸びつつあるとの記述がある。本稿で扱うロシア出身「移民」の位置づけについては、瀧川＝ニキパレツの研究に負うところが大きいが、「移民」に関する議論をまとめると、日本における同様の現象は、この 30 年間に解釈が大きく変化している。本稿では、ロシア出身「移民」を、日本に「定住」しつつあるロシア出身者を指す語として用いたい。シワコーヴァ（2009）は、東京都に居住

するロシア出身者だけで 1 万人にものぼっており、3000 世帯の日露国際結婚家庭の 7 割が、生後 3 ヶ月から 12 歳未満の 1～2 人の子どもを育てていると述べている［Сивакова 2009: 118］。また、継承語を含むロシア出身者「移民」の子どもに対する教育の需要を見積るべく、日本法務省入国管理局の統計データに基づき、分析を行ったバソヴァ（2011）による研究がある。以下は、在留外国人統計平成 8 年度～23 年度のデータから 0 歳～19 歳までのロシア国籍所有者の外国人登録者（短期滞在者は除く）を抜粋したものである。図 1 は表 1 をグラフ化したものである。

表 1. 年齢別ロシア国籍所有の年少者の推移

年度／年齢	0 ~ 4	5 ~ 9	10 ~ 14	15 ~ 19
1996（H8）	71	125	93	103
1997（H9）	75	125	112	93
1998（H10）	76	123	130	90
1999（H11）	90	127	135	109
2000（H12）	93	138	151	114
2001（H13）	104	124	171	246
2002（H14）	116	133	159	287
2003（H15）	110	155	167	334
2004（H16）	145	158	174	342
2005（H17）	162	148	182	326
2006（H18）	172	164	187	237
2007（H19）	218	191	202	230
2008（H20）	224	208	226	220
2009（H21）	277	121	241	228
2010（H22）	303	252	237	246
2011（H23）	307	249	237	250

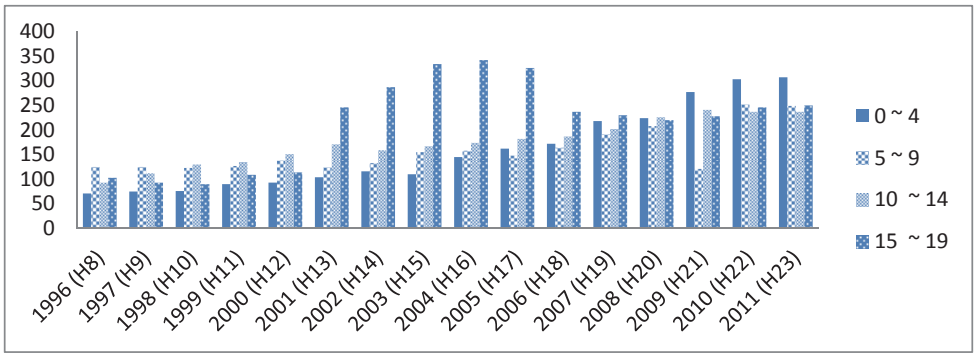


図 1. 年齢別ロシア国籍所有の年少者の推移

（在留外国人統計：平成 8 年度～23 年度参照による作成）

表 1、図 1 からもわかるように、登録者のうち、子どもの数が伸び続けていることは否定できない事実である。全体からみれば大した伸びではないように見えるが、1996 年には僅か 71 人だった 0 歳～4 歳までの子どもが、2007 年には 218 人に増加し、3 倍の伸びが見られる。そして、2009 年には 4 倍の 277 人（表 1 を参照）に達しているが、子どもについての公式な

データは、外国籍所有者を扱うものしかない。統計上はロシア出身の子どもは、図 1 からわかるように、横ばいを続けているように見えるが、この統計に、日本人とロシア人の間に生まれた子どもは含まれていない。なぜなら、前述した子どもたちは日本国籍扱いのため、外国人の枠に含まれないからである。それゆえ、継承語を含むロシア出身者「移民」に対する教育の需要が実際より低く見積もられてしまっているのである。

なお、ここまでの議論に直接かかわるものではないが、入国管理局は男女別統計データを処理するにあたって、登録者の年齢を 5 歳ごとに区切っている。14 歳までの年少者については問題ないが、15 歳〜19 歳をひとまとめにすることは、データの解釈上誤解を招く可能性がある。日本では 20 歳を成人年齢としているのに対して、ロシアの法律では、18 歳以上を成人として扱うことが多い。そのため、入国管理局が「年少者」として分類する 18 歳〜19 歳までは、ロシアにあっては成人とみなされるものである。2001 年から 2006 年までの間、15 歳〜19 歳までの入国者数が著しく伸びている背景には、このグループのなかに、成人として入国した人々が含まれている可能性がある。

先行研究をみると、中島和子は世代による違いを指摘し、学齢期の途中に親の都合によって移動させられた「準一世」の場合は母語補強が必要であるが、母語の核心部分が保たれているので、やり方次第で母語維持は可能であると述べている［中島 2000：47；2005］。ところが、幼少期に移動した「二世」の場合は、現地の学校に上がって日本語へのシフトが起こるという［中島 2000, Yamamoto 2001］。こうした子どもこそ継承語教育が必要となると思われる。なお、世代に焦点を当てて、滞在年数の短い準一世（中島（2000; 2005）が定義している「準一世」は、本稿でいう「1.5 世」と同義である）と長い二世の 22 名の子ども（6 歳〜12 歳まで）を対象に、OBC テストによる言語運用能力測定調査を行ったバソヴァ（2012）の研究がある。OBC (Oral Proficiency Test for Bilingual Children)とは、ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) 提唱の成人向けの OPI (Oral Proficiency Interview) をもとにバイリンガル環境に生活する年少者を対象に開発された面接テストである。調査を通じて明らかになったことは、言語形成期途中で移動した準一世も母語不一致家族（山本雅代= Yamamoto Masayo による定義を参照：2007；［Yamamoto 2001］(1)）の子どもと同様に、母語が伸びないまま学齢期を過ごし、母語が伸びないからこそ、それによる知識及び概念などもインプットされず、日本語にもアクセスが困難になる。本調査で扱った認知タスクが要求する知識は、ロシアの学習課程の小学校 4 年次に相当するものであった。「付属学校」の各科目の学習内容については、進学とともに概念的な理解や、その分野の語彙の一貫した使用が求められてくる。家族や周囲などの言語環境が豊かであれば、その環境下で育つ子どもは進級とともに教科学習言語を学年相当に身につけることができる。しかし、限られた環境下でロ

(1) 異言語間家族には、両親の母語の異同（母語不一致家族・母語一致家族）、両親の母語の社会の主流派言語との異同（主流言語家族・非主流言語家族）を軸に、4 つの大きなグループに分類することができる。

シア語によるコミュニケーションを行う子どもは、ロシア語による言語運用能力がカリキュラムの求める水準を満たしておらず、ロシア語による学習を続けられないケースが少なくないとわかった。世代によって言語適応の様子が異なるため、言語運用時に母語不一致家族と母語一致家族の子どもの間にある違いが見逃されてしまった可能性がある。そこで、アメリカの移民に焦点を当てた R.G. Rumbaut が提唱するように［Rumbaut 2002: 53］、「2 世」を「2.0 世」と「2.5 世」に分けてより細かい分類を行う必要がある。彼によると、「2.5 世」は文化的に「2.0 世」より「3.0 世」に近い中間世代にあたる。ただし、彼は「1.0 世」の入国年齢を 18 歳以上とし、「1.5 世」の入国年齢を 18 歳未満と設定している。しかし、そうすると、たとえば、言語形成期が終わった 16 歳で移民してきた未成年者と、言語形成期の途中で移民してきた 7 歳前後の子どもは、言語運用に著しい差が予測されるにもかかわらず、R.G. Rumbaut の設定では同じく「1.5 世」となり、問題が残る。したがって、本稿では前述の中島（2000；2005）があげている学齢期の途中に移動した子どもを「1.5 世」とし、「準一世」と同義で使用する。「2.0 世」は日本生まれあるいは学齢期前に親とともに移動してきた（親が二人とも外国人（国籍が異なるケースを含む）の子どもとする。「2.5 世」は日本人とロシア人の間に生まれた子どもとする。Rumbaut（2000）によると、「2.5 世」は原則として現地生まれの子どもを指すものであるが、実際には、日本人とロシア人間の国際結婚で生まれた子どもは、親とともに移動することが少なくないので、このケースも「2.5 世」にする。

他のエスニック・グループの研究では、ポルトガル語を母語とする外国人児童生徒のブラジル人の父母への意識調査を行った石井恵理子（2000）の研究があげられる。また、野元弘幸（2009）は、「ニューカマー」であるブラジル出身者は、いつか帰国するだろうという前提があるため、外国人学校を選択する傾向があると指摘する。帰国意志があって、来日目的も異なる彼らが、子どもの言語教育において直面している問題は、ロシア「移民」のものとは異なると推測できる。

４．調査概要

アンケート調査は東京都・神奈川県横浜市を中心に行った。調査は 2009 年 11 月から始め、随時行った。2012 年 5 月現在の有効回答数は 152 件である。また、世帯によっては、子どもが 2 人以上のケースがあるため、子どもの人数、子どもの母語選択などの設問に関しては、回答数が回答者数を上回っている。子どもの合計数は 182 名である。

配布したアンケートの総数は 162 件で、アンケートの回収率は 93％と非常に高いといえる。筆者自身、ロシアン・コミュニティーの一員であり、その利点を生かし他のロシア出身の保護者との人間関係を構築し、コミュニティー内でアンケート用紙を配布してデータを回収した。回収は原則として筆者が直接行った。配布時に設問項目について口頭で説明を行った。郵送の場合、もっとも不明点の多い項目に関して、説明を添えた。

なお、東京都、横浜市以外の状況を知るべく、地方に在住しているロシア出身者の保護者にもアンケートを依頼しているが、現時点で回収できているのは 10 件のみである。

調査協力者は、「付属学校」、コミュニティー学習室に子どもを通わせる保護者が中心であ

るが、ここには未就学児の保護者も含まれるため、教育観などについて現時点では充分なデータが得られなかった部分もある。

アンケートは 12 の質問項目からなっており、実際に調査に使用したロシア語版を資料 I に、日本語訳を資料 II に示した。本調査実施に当たっては、国立国語研究所が行った調査［石井 2000］を参考とした。

５．アンケート調査の結果

今回の調査では、連れ子を含むロシア出身女性と日本人男性との国際結婚で生まれた子どもがもっとも多いとわかった。日本における国際結婚を扱う研究では、1970 年には 5500 件しかなかったいわゆる国際結婚が、1995 年には 27000 件に伸び、その結果、いわゆる「ハーフ」と呼ばれる子どもが増えたとの岡秀夫（2003）の指摘がある。さらに、既述のシワコーヴァによると、2004 年～2008 年の間だけでも、毎年、日本人とロシア人間の婚姻届が 350～400 件に伸びている［Сивакова 2009: 117］。子どもの合計数（182 名）のうち、両親が 2 人ともロシア語母語話者である 66 名に対し、3 分の 2 近くなる 116 名は、ロシア語との接触が家庭内に限られ、あるとしても片親を通してしかコミュニケーションを取れない。111 件のケースは、母親がロシア出身者である。母親が日本人であるケースは 5 件だけである。そのうち、父親がロシア人であるのは、3 件のみである。また、父親がカザフ人であるケースが 1 件と、ベラルーシ人であるケースが 1 件ある。親の国籍欄に日本以外にロシアを選択した親については、「最近ではロシアニ [(2)] にルスキー的な要素を内包させ、民族に関係なく、ロシア国民としてアイデンティティ」があるという澤野由紀子による指摘がある［澤野 2010: 98］。また、関啓子（2002）が指摘するように、マイノリティは類似した民族性をもつ者たちが集いやすく、アンケートの回答者のうち、類似した民族、いわゆるソ連時代にロシア人とともに統一国民アイデンティティを持ったベラルーシ人（4 件）、ウクライナ人（17 件）、ウズベック人（3 件）、カザフ人（1 件）、リトアニア人（1 件）が含まれている。彼らは日本にいながら、自分の子どもに対するロシア語教育を重視する。彼らにとって、ロシア語はコミュニケーション言語でありながら、しかも母語であると瀧川＝ニキパレツ［Такигава-Никипорец 2007:193］は述べている。今回の調査では、カナダ（1 件）、米国（1 件）に移住の後に仕事の関係で日本に転勤した元ロシア国籍所有者の若干名が参加した。このことから、前述の指摘は妥当である。アンケート回答時における子どもの年齢は、0 歳から 19 歳までであり、平均年齢は 6 歳である。以下、アンケート結果を項目ごとにまとめた。

（1）設問１　「日本にどの程度住んでいますか？」

1 位は 2000 年から 2004 年の間に来日したとの回答であり、47%（72 件）を占める。2 位は直近の 7 年間　（2005 年～2010 年）に来日したもので 32%（48 件）を占め、3 位は 1993 年か

(2)　ロシアニ＝「ロシアニェ」＝ «Россияне»は「ロシア国民」の意味を持ち、 «русский» 「ルスキー」＝「ロシア人」より広い意味を持つ。ロシアは多民族国家であり、その全体を示すためにこの語を用いる。

ら 1999 年の間に移民したもので 21%（32 件）を占めている（図 2）。瀧川＝ニキパレツの定義による「第三の波」（1990 年代後半から 2000 年代前半の間）に来日した女性が大半を占める。

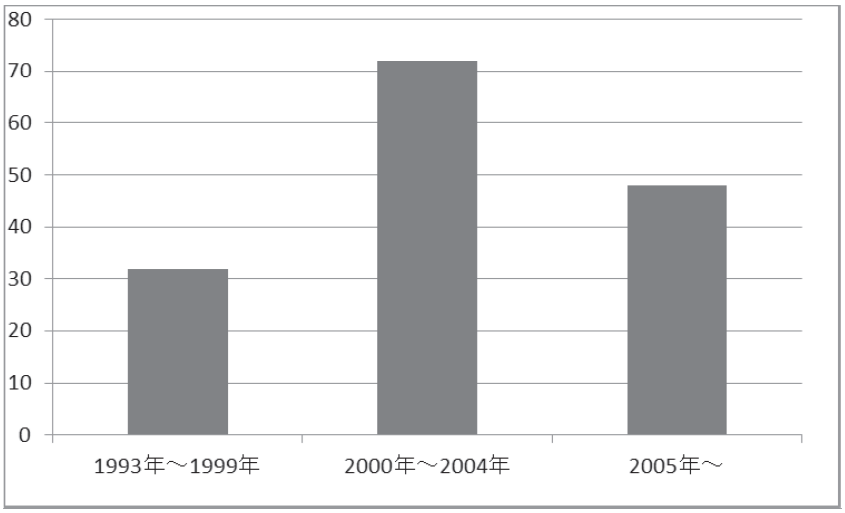


図 2. 親の来日時期（152 件）

（2）設問２　「お子様は何歳から日本に住んでいますか？」

家庭における言語使用及び継承語教育に関する親の態度は子どもの入国年齢に大きく左右されると考え、この設問を設けた。また、OBC テストの 22 名の被験者を対象に日本語とロシア語の会話産出率を測定した結果（資料 III 参照）をデータにして、SPSS 統計解析ソフトを利用し、OBC テストの項目別基礎･会話･認知面において日本語とロシア語の点数の間に存在する相関性の強弱のほか、被験者の入国年齢と世代の相関係数を算出した（表 3、N=22）。なお、認知面における日本語とロシア語による会話産出率と年齢の相関係数を算出した結果を表 2 にまとめた（表 2、N=22）。

日本語に対する認知面の項目（日本語 C[3]）と子どもの年齢の間に正の相関が認められ（r＝. 533＊）、ロシア語に対する認知面（ロシア語 C）と入国年齢の間にも中程度の正の相関が見られた（r＝. 435＊）。つまり、年齢と入国年齢が高ければ、ロシア語の認知面（学習言語）において数値が上がるということである。それに対して、世代と入国年齢の間には負の相関が見られた（ r＝−.970**）。つまり、入国年齢が低ければ、低いほど、「1.0 世」から離れることがわかった[4]。以上のことを踏まえ、本稿は世代別に分けてアンケート調査を行った。

(3)　記号については資料 III を参照。

(4)　二つの現象の間に相関があるというときに、一方が増えれば他方も増えることを正の相関（positive correlation）があるという。また、一方が増えれば他方が減ることを負の相関（negative correlation）という。分析には相関があるかないかという 2 値的尺度ではなく、相関の強さを相関係数（correlation coefficient）という連続的な指標で表す。相関係

表2. 被験者の認知面における日本語とロシア語による会話産出率と年齢の相関（OBCテストを元に作成、N=22）

相関係数

		日本語C	ロシア語C	年齢
日本語C	Pearson の相関係数	1	.170	.533*
	有意確率（両側）		.448	.011
	N	22	22	22
ロシア語C	Pearson の相関係数	.170	1	.214
	有意確率（両側）	.448		.340
	N	22	22	22
年齢	Pearson の相関係数	.533*	.214	1
	有意確率（両側）	.011	.340	
	N	22	22	22

*. 相関係数は 5% 水準で有意（両側）である。

数は−1 から 1 の範囲を取り、0 に近いと相関がほとんどなく、1 に近いと正の相関が強く、−1 に近いと負の相関が強いことになる。相関係数は relationship の頭文字をとって斜字体の *r* で略記される。なお、通常は 0 を省き、少数点以下を記載する。一般に、相関係数の絶対値が .7 より大きければ「強い相関」が、 .4 より大きければ「中程度の相関」が、 .2 より大きければ「弱い相関」があるとされる。一方、相関係数が絶対値で .2 以下の場合は通例「相関無し」と判断する。［石川、前田、山崎 2010: 44 参照］

表3. 被験者の項目別点数、入国年齢、世代との相関（OBCテストの項目別基礎・会話・認知面に対する会話産出率を測定した結果をもとに作成、N=22）

相関係数

		入国年齢	日本語I	ロシア語I	日本語B	ロシア語B	日本語D	ロシア語D	日本語C	ロシア語C	世代
入国年齢	Pearson の相関係数	1.000	.088	.258	-.229	.137	.170	.236	-.124	.435*	-.970**
	有意確率 (両側)		.705	.246	.304	.544	.449	.302	.583	.043	.000
	N	22	21	22	22	22	22	21	22	22	22
日本語I	Pearson の相関係数	.088	1.000	-.036	-.028	-.062	.355	.198	.216	.019	-.031
	有意確率 (両側)	.705		.876	.904	.789	.114	.404	.348	.935	.893
	N	21	21	21	21	21	21	20	21	21	21
ロシア語I	Pearson の相関係数	.258	-.036	1.000	.320	.842**	.387	.566**	.225	.555**	-.231
	有意確率 (両側)	.246	.876		.147	.000	.075	.007	.314	.007	.301
	N	22	21	22	22	22	22	21	22	22	22
日本語B	Pearson の相関係数	-.229	-.028	.320	1.000	.404	.030	.070	-.035	.017	.202
	有意確率 (両側)	.304	.904	.147		.062	.895	.764	.879	.941	.367
	N	22	21	22	22	22	22	21	22	22	22
ロシア語B	Pearson の相関係数	.137	-.062	.842**	.404	1.000	.412	.551**	.142	.510*	-.132
	有意確率 (両側)	.544	.789	.000	.062		.057	.010	.528	.015	.558
	N	22	21	22	22	22	22	21	22	22	22
日本語D	Pearson の相関係数	.170	.355	.387	.030	.412	1.000	.786**	.238	.345	-.169
	有意確率 (両側)	.449	.114	.075	.895	.057		.000	.286	.116	.453
	N	22	21	22	22	22	22	21	22	22	22
ロシア語D	Pearson の相関係数	.236	.198	.566**	.070	.551**	.786**	1.000	.223	.496*	-.200
	有意確率 (両側)	.302	.404	.007	.764	.010	.000		.331	.022	.384
	N	21	20	21	21	21	21	21	21	21	21
日本語C	Pearson の相関係数	-.124	.216	.225	-.035	.142	.238	.223	1.000	.170	.072
	有意確率 (両側)	.583	.348	.314	.879	.528	.286	.331		.448	.750
	N	22	21	22	22	22	22	21	22	22	22
ロシア語C	Pearson の相関係数	.435*	.019	.555**	.017	.510*	.345	.496*	.170	1.000	-.412
	有意確率 (両側)	.043	.935	.007	.941	.015	.116	.022	.448		.057
	N	22	21	22	22	22	22	21	22	22	22
世代	Pearson の相関係数	-.970**	-.031	-.231	.202	-.132	-.169	-.200	.072	-.412	1.000
	有意確率 (両側)	.000	.893	.301	.367	.558	.453	.384	.750	.057	
	N	22	21	22	22	22	22	21	22	22	22

*. 相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です。

**. 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

表 4 から見られるように、2000 年～2004 年の間に来日した親には、日本人との国際結婚で生まれた 2.5 世の子どもが 67 名いる。また、日本生まれ、あるいは、幼少期に来日した 2.0 世の子どもは、学齢期の途中で来日した若干名の 1.5 世と対比して、著しい伸びを示している。また、2000 年～2004 年の間に来日した親に生まれた 1.5 世に対し、2.0 世の方がはるかに上回っている（3/18）のである。そして、1993 年～1999 年も同じことがいえる (2/10)。

表 4. 子どもの入国年齢及び平均年齢　（親の来日時期別）

年度	1.5世	2.0世	2.5世	合計(名)	平均年齢(歳)
1993～1999	2	10	28	40	7.2
2000～2004	3	18	67	88	6
2005～	13	20	21	54	6.3
合計:	18	48	116	182	6.4*

＊ 四捨五入で子どもの平均年齢は 6.0 歳とする

（3）設問３　「お子様の母語はなんですか？」

この設問に対し、「ロシア語」、「日本語」、その他（具体的に記述）の 3 通りの選択肢を設け、複数選択は可とした。その結果は、以下の通りである。

表 5. 子どもの母語の割合　　（子どもの入国年齢、親の来日時期別　152 件）

1993～1999年	2000～2004年	2005～2010年	合計(件)
	-2.5世-		
ロシア語:4	ロシア語:8	ロシア語:5	17
日本語:6	日本語:26	日本語:4	36
日本語とロシア語:9	日本語とロシア語:23	日本語とロシア語:5	37
データ無し:3	データ無し:2	データ無し:0	5
	-2.0世-		
日本語:1	日本語:1	日本語:3	5
ロシア語:9	ロシア語:9	ロシア語:12	30
日本語とロシア語:0	日本語とロシア語:2	日本語とロシア語:0	2
ロシア語及びその他(日本語は除く):0	ロシア語及びその他(日本語は除く):0	ロシア語及びその他(日本語は除く):4	4
	-1.5世-		
ロシア語:1	ロシア語:0	ロシア語:12	13
日本語とロシア語:1	日本語とロシア語:1	日本語とロシア語:0	2
日本語:0	日本語:1	日本語:0	1

子どもの母語を問う質問に答える際、判断に困った回答者が見られた。「母語」という概念についての議論が盛んである。スクトナブ・カンガスは、バイリンガルにとって母語は 1 つではなく、複数あり得ると述べ［Skutnabb-Kangas 1981: 34］、イ・ヨンスク ［2009: 214］は、「多言語社会のなかでは、『母』のことばはこどもの『母語』とならないこともあるし、こどものときに身につけた言語がかならずしも大人になってももっとも頻繁に使用する言語とならないこともある」と語る。そこで、アンケートを配った際、中島（1998）が例としてあげているカナダ等の多言語国家における国勢調査などで母語を尋ねる際の事例を利用し、保護者に以下の通り「お子様がはじめに覚えたことばで、今でもわかることばは何ですか」と補足した。その結果、表 5 に見られるように、ロシア語と回答したのが 60 件（2.5 世 : 17 件 ; 2.0 世 : 30 件 ; 1.5 件 : 13 件）であるのに対し、日本語と回答したのが 42 件（2.5 世 : 36 件 ; 2.0 世 : 5 件 ; 1.5 世 : 1 件）であった。そして、日本語という回答では、母語核心が形成され

てから来日した 1.5 世と「母語一致家族」［Yamamoto:2001；山本 2007］の 2.0 世がその大半を占めている。しかし、2.0 世の場合は、集団生活を経験していないうちは、母語がロシア語であることが多かった。ただし、学校生活が始まると、先行研究に書かれている通り、友達が増え、日本語が教科学習言語になるとともに家庭外でコミュニケーション言語として頻繁に使用されるようになると思われる。したがって、母語・継承語学習が疎かになる傾向が見られる点で、先行研究であげられた指摘との共通点が見られた［中島 2000］。なお、2.5 世では、日本語のみ（36 件）、あるいは、日本語とロシア語（37 件）という回答が圧倒的に多かった。

（4）設問 4　「家庭でのコミュニケーション言語はなんですか？」

この設問は設問 3 を補足する設問である。前件と同様、ロシア語、日本語、その他（具体的に記述）から選択し、複数選択を可とした。その結果は、表 6 に示した通りである。

表 6. 家庭におけるコミュニケーション言語の割合（世代、親の入国時期別　152 件）

1993～1999	2.5世（件）	2.0世(件)	1.5（件）	全部（件）
ロシア語	8	9	2	19
日本語とロシア語	11	0	0	11
両言語及びその他	1	1	0	2
2000～2004	2.5世（件）	2.0世(件)	1.5(件)	
ロシア語	34	11	1	46
日本語とロシア語	13	2	1	16
日本語	1	2	0	3
両言語及びその他	3	2	0	5
他	1	0	0	1
ロシア語とスペイン語	1	0	0	1
2005～	2.5世（件）	2.0世(件)	1.5(件)	
ロシア語	7	13	12	32
日本語	0	0	0	0
日本語とロシア語	7	2	0	9
ロシア語及びその他（日本語は除く）	1	3	1	5
両言語及びその他	1	1	0	2

2.0 世の子どもを持つ家庭ではコミュニケーション言語として「ロシア語」あるいは「日本語とロシア語」を使うという回答が圧倒的に多い。2.5 世の場合は、「ロシア語と日本語」両方が家庭内のコミュニケーション言語だという回答が一般的である。一方、その他の多数の回答者が、もっぱらロシア語を使用していると答えている。日本語だけを家庭のコミュケーション言語として使うのは 3 件のみであったが、いずれも母親が日本人の場合である。母語不一致家族の場合（2.0 世以上）、父親がロシア語の不自由な家庭では、家族そろって時間を過ごすときに、父親にもわかるように、親子間のコミュニケーションも日本語で行う傾向がある。中島［2000: 47］が述べた通り、2.0 世の子どもの言葉にはアンバランスが発生しやすくなり、親のロシア語での呼びかけに対し、子どもは日本語で反応する。中島がまとめている通り、聞く力はあるが、話す力は充分ではないということが実際にも観察ができた。

（5）設問 5 「お子様と一緒の訪露頻度は？」

この設問の回答に対する 152 件の回答では、年に 1 回（84 件）が最も多く、次いで 2 年に 1 回が 32 件だった。訪露が頻繁な家庭では子どものロシア語力の著しい伸びが認められたが、一方で訪露ができない家庭の存在も認められる（18 件：うち 10 件では子は一度も訪露したことがない）。年に 2 回と答えたのは僅か 17 件である。ベーカ［Baker 2007］、ソコローワ［Соколова2009:126］は祖父母とのコミュニケーションを母語の継承において重視している。瀧川＝ニキパレツ（2007）の研究では、祖父母とのコミュニケーションが母語･継承語保持に繋がると述べており、日本は「移民」として祖父母の受け入れを原則的に行っていないため、訪露しないかぎり、ロシア語でのコミュニケーションが取れないと強調している。訪露経験の有無については、単にロシア語維持のためにロシア語母語話者との接触を増やすという意味だけではなく、子どもの帰属意識を育てる点でも注目される。

（6）設問 6 「離日意志「ロシアを含む日本以外の移住国を選択する意志」がありますか？」

この設問は将来帰国を含む離日意志を問うものである。この問いに関して、単に「帰国意志はあるか否か」という設問では充分なデータが取材できないと考え、「日本以外の移住国（ロシアを含む）を選択する意志があるか」と設問し、回答として「ある」、「ない」、「未定」の 3 つ選択肢の中から選んでもらった。その結果は図 3; 表 7、8 に示した通りである。この結果によると、離日意志がない 57 件（38%）に対し、55 件（36%）は未定と答えた。いずれ帰国したいと回答したのは僅か 18 件（12%）であった。データ無しの 22 件（14%）は、2010 年 2 月における「付属学校」での一次調査 (5) を行うにあたって、学校側からの許可がおりるまでに複雑な手続きを要したという事情が背景にあった。それゆえ、学校側の意向を踏まえてアンケート項目を変更し、親の帰国意志を問う設問を削除した。その個所についてのみ「データなし」とし、その他の設問については有効回答として扱った。ただし、アンケートを配布する前に学校側と項目について面談を行ったので、アンケートの回答に学校側の意向が影響したとは考えられない。留置きはせず、印刷、配布、回収を筆者が直接行った。

表 7. 離日意志の有無について

離日意志がある	18
離日意志がない	57
未定	55
データ無し	22

(5) 「付属学校」への調査に関しては、一次調査 2010 年 2 月（アンケート、インタービュー調査のみ）で、二次調査も 2010 年の 9 月（OBC テスト、インタービュー）に行い、三次調査（読解能力テスト、OBC テスト、アンケート）は 2011 年 10 月～2012 年 4 月 6 ヶ月の間にかけて行った（2011 年 11 月 28 日；2011 年 12 月 12 日；2012 年 01 月 10 日；2012 年 01 月 23 日～24 日；2012 年 02 月 06 日；2012 年 04 月 16 日）。

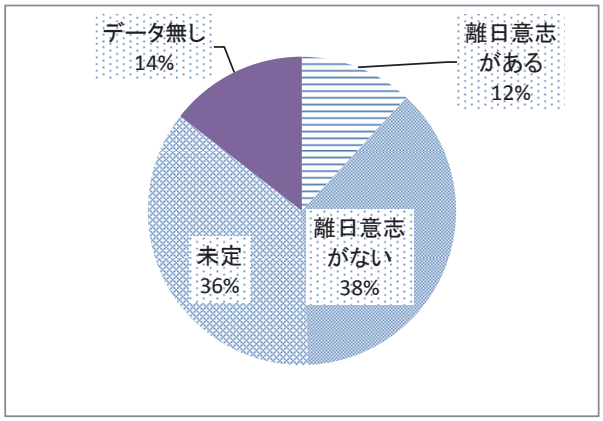


図 3. 離日意志の有無について　（表 7 を元に作成）

表 8. 離日意志の有無について　（来日時期、子どもの入国年齢別：152 件）

1993～1999	2.5世	2.0世	1.5世	全部（件）
離日意志がある	2	0	1	3
離日意志がない	12	5	0	17
未定	7	3	0	10
データ無し	2	0	2	4
合計	23	8	3	34
2000～2004				
離日意志がある	4	6	0	10
離日意志がない	22	3	1	26
未定	19	0	2	21
データ無し	3	9	0	12
合計	48	18	3	69
2005～				
離日意志がある	0	4	1	5
離日意志がない	9	2	3	14
未定	7	11	6	24
データ無し	1	1	4	6
合計	17	18	14	49
				152

（7）設問 7 「家庭での言語接触について教えてください」

両親が家庭で母語を使っているかどうかということとあまり関係なく、「どのことばでも、親がどのぐらい子どもへ話しかけ、読み聞かせをしているか」が重要であると中島（2000）は述べている。そこで筆者は家庭内で言語接触の機会の有無について問う設問を設けた。選択肢として、「読書」、「ロシア語でのコミュニケーション」、「宿題の準備」、「ロシア語でのテレビ番組およびアニメの視聴」を設け、複数選択を可能とした。

結果は表 9 にまとめた通りである。家庭内の言語接触については、「大人が子どもに母語の環境をいかに提供するかが子どもの母語維持の鍵になる」と言われている［川上 2010: 208］。この設問に対し、最も多かった回答はロシア語でのコミュニケーション（140 件）であった。そして読書が 136 件となっている。マスメディアによる言語接触は 133 件となった。ただ、テレビやアニメなどの音声言語を使った母語メディアを導入した家庭においても子ど

ものロシア語は期待通り伸びるわけではなく、その理由を中島（1998）は「メディアもことばの接触であるが、これらは一方的方向の接触であり、言語形成期の子どもへの直接的な影響は少ない」ためであると述べている。本などの文字言語中心の方法については、テレビと同様の扱いがなされている。また、Baker（2007）によると、メディアの視聴の影響は、子どもの言語発達において、得意な言語には及ぶが、不得意な言語には及びにくいとされている。

表 9. 家庭におけるロシア語接触　（152 件）

コミュニケーション（1 位）	読書（2 位）	メディア（3 位）	宿題の準備（4 位）
140 件	136 件	133 件	100 件

（8）設問 8〜12 は保護者の言語教育観を問う設問である。

本稿では紙幅の関係で、8〜12 の項目の分析をまとめて行う。設問 8〜9 は間違いの矯正について尋ねる設問である。設問 8「お子様の言語誤用を矯正する必要があるとおもいますか？」に対しては、「はい」か「いいえ」の 2 択とし、その結果は以下の通りである。「はい」とのが答えたのが 146 人（146/ 152）であるのに対し、「いいえ」と答えたのは 5 人であった。また、1 人は無回答であった。「お子様の誤用の中で、もっとも直してほしいのは何ですか」という設問 9 は設問 8 と関連するものであり、複数選択を可とした。その結果によると、性・格変化に伴う語尾の間違いをなくすのが親たちにとっての第一の望みであることが浮き彫りになった（114 件）。次いで、発音が 2 位となっている（105 件）。発音に次いで 3 番目に多かったのが文の語順（73 件）であり、4 位は意味の解釈で 60 件となっている。特に必要がないと答えたのは僅か 3 人である。また、「その他」（7 件）の答えには敬語の使い分け（Ты-Вы）；動詞の活用、正書法（たとえば、発音上[жы]および[шы]となるところを、それぞれ жи-ши と表記するなど）、音声表記法、力点、意思疎通等があげられている。「付属学校」関係者とのインタビュー（2010 年 6 月）でも、子どもの発音の悪化が話題になっていることが明らかとなった。発音矯正や誤用訂正については、中島［2000: 48; 1998: 216］、川上［2009: 175］が主に論じている。川上（2009）は母語話者と同じレベルの能力を目指し、発音矯正や誤用訂正に集中する教師に対し批判的な立場をとっている。また、教師と同様に子どもの言語能力に非常に高い期待度を持つ母語話者の親を批判的に捉える中島（1998）の研究もある。中島［1998: 48］は、「言葉のインプットの質からみれば親が母語話者であるということはすばらしい環境ですが、反面、子どもにとっては大変なプレッシャーになります」と述べている。アンケートの協力者のインタビューで、2 世の子どもが起こす誤用の訂正が逆効果をもたらしていると指摘する保護者も見られた。なお、フリードマンとカーガンによると、継承語としてのロシア語話者は発音では非母語話者より優秀であるが、言語の運用にあたって、学歴の高い母語話者のレベルには達してないとされている［Friedman and Kagan 2008: 182］。母語話者と比べて、教科語彙（認知面）、文法や綴り字法、文の構造に大きな差が見られるのである。

設問 10 「お子様のロシア語維持の動機は何だとおもいますか？」への回答には複数選択

を有効とした。ここでは、「親子の絆」とする回答が最も多かった（114 件）。このことを通じて「移民」は子どもの母語・継承語教育の必要性を痛感していると見られる。中島［1998: 22］は、母語は「「親」と「子」の絆を深めるのに大事な役割をする。また、子どもは母語を習得しながら、ことばを使って自分の気持ちや意志を人に伝えることを同時に学ぶし、ことば使って考えるということも学んでいく。また母語を通じて、ものごとの良し悪し、していいこと、してはいけないことも体得していく。つまり、親の文化の担い手としてふさわしい行動基盤や価値判断も、母語を通して身につけていくのである」と語る。また、母語は人間形成にも繋がると中島（1998）は述べている。母語維持の観点から、中島［1998: 43］は学校・コミュニティーに次いで家庭のなかでの意図的な教育支援を重視する。親と子の絆に次いで多かった回答は、「正確なロシア語」（111 件）で、 また、81 件は教育関係者及び仲間同士とのロシア語によるコミュニケーションであった。さらに、「帰属意識」と回答したのは 78 件である（4 位）。デュレイ、バート、クラッシェンは、第 2 言語 (6) 習得の動機づけについて社会集団への帰属意識を挙げている。社会集団への帰属意識は、その話者が属している社会集団の言語を上手に習得することを望む動機と定義づけられ、「幼児は、第 2 言語のモデルとして、教師や両親よりも、遊び仲間や他の幼児を選ぶ」と分析している［Dulay, Burt and Krashen 1984: 19］。なお、「語彙」とした回答は 57 件にとどまり、「親子の絆」とした回答の半数である。

設問 11「ロシア語を教える際、もっとも重視しているところは何ですか？」に対して、会話を重視すると答えた保護者（139 件）が多く見られた。それに対しライティング練習との答えは僅か 11 件である。この数字から、書き言葉も教えたいが、話し言葉も充分ではないので、まずは話し言葉からという家庭が多いという状況が推測される。ロシア出身の「移民」の子どもがロシア語リテラシーを完全に身につけているとは言えない現状である。コミュニティーレベルの学習では、継続的な母語・継承語のライティング指導が欠けているということがその背景にある。また、「会話を重視する」との回答が最も多かったが、これは 11 件にとどまった「ライティング練習」という回答に比べはるかに多い。この点について、実際に子どもの成長あるいは学校生活の進展とともに親の母語・継承語教育観がいかに変わっていくかを見ることも必要である。こうした事情を追跡するために時間を置き、調査協力者に改めてアンケート調査を実施することを検討している。

設問 12「お子様にとってロシア語の勉強は楽しいですか？」に対して子どもが楽しくロシア語を学習しているとした回答は 85 件、そうでないと答えたのは僅か 28 件で、2 件は無回

（6）上記の研究では、第 2 言語習得は、2 言語習得（bilingual acquisition)とは区別されているが、「明らかに，幼児は、同時に 2 つの言語を習得する場合、第 1 言語の獲得をコントロールする原則を、2 つの言語の習得に適用することができる」［H.Dulay, M.Burt and S. Krashen 1984: 10］。また、臼井芳子［2003：228］の継承語概念が変化しつつあるとの指摘が極めて適切である。三世以降の人々は継承語として習得していくというよりも、むしろ社会的価値のある第 2 言語として習得することによって、継承語を維持する動機づけが高められると臼井芳子は述べている。

答であった。「その他」とした 35 件のなかには、「場合によって違う」（19 件）とする記述もあった。

６．考察

本調査を通して、日本におけるロシア出身「移民」の保護者には強い離日意志が見られなかった。むしろ、移住を含めた長期滞在の意志が垣間見られた。

先行研究では「移民」の親が帰国意志を持つことが子どもへの母語･継承語伝達に関連すると指摘されている。バイラム･マイケル ［Byram 1990: 89］の他、野口＝ゲイブル･メアリー［野口 1999: 33］などである。ところが、瀧川＝ニキパレツ（2007）の研究によると、日本人配偶者を持つ女性は帰国意志を持っていないとされている。帰国する意志のない親は母語･継承語教育に熱心でないというステレオタイプがあるが、実際に観察した例からみる限り、母語･継承語伝達に成功した親のなかにも、帰国意志がない者は含まれる。「日本を離れたくはない」と答えた人でも、子どもの母語･継承語教育に熱心な親が見られた。今回の調査では、帰国意志の有無で母語･継承語教育の要･不要が判断できるといった簡単な線引きができるわけではないということがわかった。離日意志の有無についての問いに「未定」と答えた保護者は本当に帰りたいという気持ちがあるのではなく、いずれ離日せざるを得ない状況になると推測し「未定」を選択したと考えられる。

また、本調査では、継承語としてロシア語指導を必要とする子どものうち、現地生まれの「移民」2.0 世、2.5 世の子どもたちの数は、1.5 世を上回ることが明らかとなった。つまり、ロシア語は母語としてではなく、継承語として身につける子どもが増加している。異言語･異文化家族で生まれた 2.5 世と同様に、ロシア語との接触が少ない状況下にロシア語を継承していく言語形成期を迎えている 2.0 世の子どもの姿も見えてきた。

７．今後の課題

本調査では、日本在住ロシア出身「移民」の保護者における、母語･継承語に関しての子どもに対する教育観を観察することができ、母語維持への期待が高いことがわかった。

しかし、その期待に反して、制度上、継承語としてロシア語学習者を対象にした制度がまだ充分にできていないのが現実である。なお、日本における子どもを対象とするロシア語教育は、これまで、母語教育と継承語教育の間にはっきり線を引かずに行われてきた。そのため、前者と後者の間にある違いが見逃されてきた可能性がある。これからの研究においては、「自然な環境のなかで無意識で覚える」母語教育ではなく、コミュニティー環境にない 2.5 世を対象に継承語として「意図的な学習によって身につける学習言語」の教育実践を行う必要があると感じられる。そこから 2.5 世にとって、どのような教育的方針が必要となるかが見えてくると思われる。つまり、母語環境にいる子どもには、言語学習の動機づけが自発的に起こることが多いのに対し、継承語教育の場合、帰属意識から育成させていくものだと考えられる。むろん、ロシア語教育を巡る問題を深いところで理解するためには、今回のアンケート調査の結果分析だけでは不充分である。継承語教育において重要である動機づけ及び

帰属意識について親だけでなく、子どもを対象に対面調査を行う必要があり、それらのデータを今回のアンケート調査と照らし合わせる必要があると思われる。

（バソヴァ・オリガ）

参考文献

Baker, Colin 2007. *"A Parent`s and Teachers` Guide to Bilingualism"*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, Buffalo, Toronto.

バソヴァ・オリガ 2011.「日本における「移民」の母語・継承語教育の研究 - ロシア出身の子どもを例に」、一橋大学修士学位論文、東京.

バソヴァ・オリガ 2012.「日本におけるロシア出身移民の母語・継承語教育の研究 - OBC テストによる移民児童の言語運用能力の測定結果を事例として」一橋大学大学院言語社会研究科紀要『言語社会』第六号、263-281.

Byram, Michael 1990. Return to the home country .The 'necessary dream' in ethnic identity, in Byram Michael and Johan Leman (eds.) 1990. *Bicultural and Trilingual education.* Clevedon: Multylingual Matters, 77-94.

デュレイ・ヘイディ、マリーナ・バート、スティーブン・クラッシェン 1984.（牧野高吉訳）『第二言語の習得』東京：弓書房=H.Dulay, M.Burt and S. Krashen 1984. Language Two.

Friedman and Kagan 2008. "Academic writing Proficiency of Russian Heritage Speakers: A comparative Study". In Brinton, Kagan and Baukus (eds.) *Heritage Language Education: A new field Emerging*, New York and London: Routledge, 181-199.

法務省入国管理局『在留外国人統計』、東京:財団法人 入管協会（平成 8 年〜23 年）.

イ・ヨンスク 2009.『「ことば」という幻影―近代日本の言語イデオロギー』東京 : 明石書店.

石井恵理子 2000.「ポルトガル語を母語とする在日外国人生徒の言語教育に関する父母の意識」『日系ブラジル人のバイリンガリズム』東京：第 7 回国立研究所国際シンポジウム第 1 専門分科会、116-136.

石川慎一郎、前田忠彦、山崎誠 2010.『言語研究のための統計入門』、東京 : くろしお出版、44.

川上郁雄編 2009.「日本語能力の把握から実践への道すじ - JSL バンドスケールの意義と有効性」『「移動する子どもたち」のことばの教育を創造する―ESL 教育と JSL 教育の共振』東京：ココ出版　所収 166 - 181.

川上郁雄編 2010. 『私も「移動する子ども」だった ー 異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー』東京：くろしお出版.

中島和子 1998.『バイリンガル教育の方法・12 歳までに親と教師ができること』東京：アルク.

中島和子 2000.「カナダにおける継承語教育」『バイリンガリズム：日本と世界の連携を求めて= Bilingualism: Networking Between Japan and the World、第 7 回国立国語研究所国際シンポジウム報告書』、45-56.

中島和子 2005.「カナダの継承語教育その後ー本書の解説にかえて」カミンズ、ダネシ編

『カナダの継承語教育―多文化・多言語主義をめざして』東京:明石書店（2005＝1990）、所収 155-180.

中島和子 2010.「継承語、継承語教師、継承語力とは？第 2 回継承語教師養成ワークショップの開催に当たって」母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会、2-5.

Никипорец-Такигава, Галина 2007. Язык русской диаспоры в Японии (日本におけるロシア人居留民の言語) / 『東京外国語大学論集』, No. 75, 193-214.

野口＝ゲイブル・メアリー 1999.「家庭での読字指導は可能か－22家庭にみる成果の要因」、山本編『バイリンガルの世界』東京：大修館書店　所収、33-63.

野元弘幸 2009.「外国人学校への就学支援を」『朝日新聞』2009 年 6 月 27 日、朝刊.

岡秀夫 2003.「世界のバイリンガリズム」JACET バイリンガリズム研究会編 2003.所収、24-40

パイチャゼ・スヴェトラナ、杉山普平、千葉美千子 2012. 非集住地域における外国人・帰国児童生徒の教育問題 - 札幌市を事例として、「移民研究年報」、第 18 号（2012. 3）、151-161.

Rumbaut, Ruben G. 2002. “Served or Sustained Attachment? Language, Identity, and Imagined Communities in the Post-Immigrant Generation.” In Peggy Levitt and Mary C. Waters (eds.) *The Changing Face of Home: The Transnational Lives of the Second Generation,* New York: Russell Sage Foundation, 43-95.

澤野由紀子 2010.「ロシア：短文中心の教科書ではドストエフスキーは読めない！」二宮皓監修 2010.『こんなに違う！世界の国語教科書』所収、95-110.

関啓子 2002.『多民族社会を生きる―転換期ロシアの人間形成』新読書社、東京.

Сивакова, Стелла В. 2009. Проблемы обучения русскому языку детей билингвов и детей –мигрантов в Японии. Русский язык за рубежом, 2009.№6, 116-122.

Skutnabb-Kangas, Tove 1981. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters, Clevedon, England.

Соколова И. В. 2009. Влияние двуязычной среды на личность: родители и дети в диалоге культур. Русский язык за рубежом, 2009.№6, 123-127.

臼井芳子 2003.「帰国生、在日韓国・朝鮮人、日系人の努力」JACET バイリンガリズム研究会編（2003）『日本のバイリンガル教育―学校の事例から学ぶ』、東京：三修社　所収、228 -237.

Yamamoto, Masayo 2001. *Language Use in Interlingual Families: A Japanese-English Sociolinguistic Study,* Clevedon: Multilingual Matters.

山本雅代 2007.「複数の言語と文化が交叉するところ―「異言語間家族学」への一考察」『異文化間教育』26 号、2-13.

付録資料

資料 I　アンケート調査用紙（ロシア語）

ФИО ребёнка (внутренняя информация)

_____

Пол: М Ж Возраст ребенка:_____

Национальность родителей: Мать _____ Отец_____

1. Как долго Вы проживаете в Японии? _____ (укажите год)

2. С какого возраста ребенок находится в Японии? _____

3. Какой язык для ребенка является родным?

☐ русский ☐ японский ☐ другое_____

4. На каком языке Вы говорите с ребенком дома?

☐ русский ☐ японский ☐ другое_____

5. Как часто Вы бываете с ребенком в России?

☐ два раза в год ☐ 1 раз в год ☐ 1 раз в два года и реже

☐ были реже двух раз в жизни ☐ не были ни разу

6. Собираетесь ли Вы менять страну проживания?

☐ да ☐ нет ☐ не знаю

7. Какие формы работы для закрепления навыков русского языка Вы используете дома?

☐ чтение книг ☐ общение по-русски ☐ выполнение домашних заданий

☐ просмотр телепередач и мультфильмов на русском языке;

8. Считаете ли Вы нужным исправлять ошибки в речи своих детей?

☐ да ☐ нет

9. Над какими ошибками в речи Вашего ребенка Вы считаете необходимым работать?

☐ родовые, падежные окончания ☐ произношение

☐ смысловые значения ☐ порядок слов в предложении
☐ другое_____

10. Для чего Вашему ребёнку нужно изучать русский язык?
☐ он будет чувствовать принадлежность к группе русскоговорящих
☐ для сохранения и поддержания материнского языка
☐ для увеличения словарного запаса
☐ для общения по-русски со сверстниками и педагогами
☐ научиться правильно говорить и писать по-русски

11. Чему Вы больше уделяете внимания при обучении ребёнка русскому языку?
☐ скорость письма ☐ техника чтения
☐ осмысленный пересказ текста ☐ разговорная речь

12. С удовольствием ли Ваш ребёнок занимается русским языком?
☐ да ☐ нет
☐ другое_____

Дата заполнения:_____

Спасибо!

資料 II アンケート用紙（日本語訳）
個人情報　子ども姓名_____　（親の希望で記入すること。必須ではない）
性別：　男　　女　　子ども年齢：_____

両親：母 _____　父_____

1．日本にどの程度住んでいらっしゃいますか（何年から）

_____

2．お子様は何歳から日本に住んでいらっしゃいますか。

_____

3．お子様の母語は何ですか。
☐.ロシア語 ☐.日本語 その他_____

4．お子様と家庭でコミュニケーション言語は何ですか。
☐.ロシア語 ☐.日本語 その他_____
5．お子様と一緒の訪露頻度は？

□.年に二回　　□.年に一回　　□.二年間に一回以下
□.生涯に二回以下　□.一度も行ったことない

6. 離日意志（ロシアを含む日本以外の移住国を選択する意志）がありますか。
□.ある　　□.ない　　□.未定

7. 家庭での言語接触について教えてください。
□.読書　　□.ロシア語でのコミュニケーション　　□.宿題の準備
□.ロシア語でのテレビ番組およびアニメの視聴

8. お子様の言語誤用を矯正する必要があるとおもいますか。
□.はい　　□.いいえ

9. お子様の誤用の中で、もっとも直してほしいのは何ですか。
□.性、各変化の語尾　　□.発音
□.語彙の意味　　□.文における単語順
その他_____

10. お子様のロシア語維持の目的は何だとおもいますか。
□.ロシア語話者集団としての帰属意識
□.親と子の絆をつくるため親から子どもに言語を継承させること
□.語彙を増やすこと
□.ロシア語での教育関係者および仲間同士とのコミュニケーション
□.正確なロシア語で話したり書いたりできるようになること

11. ロシア語を教える際、もっとも重視しているところは何ですか。
□.ライティングの速度　　□.朗読
□.テキストの内容を自分のことばで述べること　　□.会話

12. お子様にとってロシア語の勉強は楽しいですか。
□.はい　　□.いいえ
□.その他_____

年月日_____
ご協力ありがとうございました。

資料 III

OBC テストの項目別 (7)（基礎、会話、認知タスク）の会話の産出率（100%満点）

#	記号番号	年齢	世代	入国年齢	日本語I	ロシア語I	日本語B	ロシア語B	日本語D	ロシア語D	日本語C	ロシア語C
1	JM01	8	2世	0	100%	100%	100%	100%	81%	81%	77%	56%
2	JM02	9	2世	0	100%	100%	88%	100%	100%	75%	100%	50%
3	JF03	8	2世	0	100%	100%	89%	100%	83%	73%	63%	75%
4	RM04	12	2世	0	100%	100%	100%	100%	82%	91%	100%	89%
5	JM05	7	2世	0	100%	33%	89%	22%	82%		67%	17%
6	JF06	9	2世	0		56%	100%	67%	0%	8%	57%	44%
7	RM07	11	準1世	8	100%	100%	89%	100%	83%	92%	78%	100%
8	IRM08	11	2世	0	100%	100%	100%	83%	83%	83%	89%	63%
9	RM09	10	準1世	6	92%	91%	100%	100%	83%	73%	33%	44%
10	RM10	9	2世	0	86%	100%	89%	89%	75%	67%	75%	78%
11	JF11	11	2世	0	100%	100%	100%	100%	75%	58%	89%	13%
12	JF12	12	2世	0	100%	100%	100%	100%	92%	83%	89	78%
13	RF13	8	準1世	8	100%	100%	88%	100%	100%	67%	78%	100%
14	RM14	11	準1世	8	100%	100%	100%	100%	100%	92%	78%	75%
15	RM15	9	準1世	8	100%	100%	78%	71%	67%	89%	67%	73%
16	RM16	6	2世	3	100%	100%	100%	100%	83%	92%	44%	67%
17	JM17	7	2世	0	100%	50%	78%	75%	75%	67%	78%	44%
18	RF18	8	2世	0	100%	100%	100%	100%	91%	83%	67%	56%
19	RF19	11	準1世	6	100%	100%	100%	100%	92%	92%	100%	100%
20	JM 20	7	2世	0	100%	90%	100%	100%	100%	83%	42%	88%
21	JF21	9	2世	0	100%	100%	100%	100%	100%	100%	89%	78%
22	JF22	7	2世	0	90%	90%	100%	100%	75%	92%	78%	67%

（被験者：22 名）

(7) タスク欄の記号については日本語 I,ロシア語 I の'I'は*"Introduction"*「導入」の略字である。'B'は"*Basic*"「基礎」で、'D'は、*"Dialog"*「対話」である。そして、'C'は認知面タスクを示し、*"Cognitive"*の略である。

Summary

Parents` Attitude towards Russian Heritage Language Education in Japan

—Some Issues from the Russian Community Parents` Questionnaires—

BASOVA Olga

The study relates to the Russian community in Tokyo and Kanagawa area, the problems it faces in dealing with the transmission of Russian language to their children. In phenomena part the increase of children of Russian female immigrant is indicated even though the official data is inaccurate. The main part contents Parents` Questionnaires analysis. The author was able to confirm that the parents` attitude towards Heritage Language education remains significant. However it is not enough to solve long-term problems in heritage language education. The model of heritage language education should be established involving resources additional to the community-based ones.

［ 論文 ］

動詞変化形提示ツールを用いた文法学習と運用能力養成活動との連繋

―― ロシア語初級学習者を対象とした実践例から ――

三浦　由香利

1.本研究の背景と目的

2010 年から高木，三浦，神谷の 3 名で一連のロシア語版教材作成支援ツール（「短文穴埋め問題作成ツール」「フラッシュ型 例文･対訳提示ツール」「動詞変化形提示ツール」）を共同開発し，これらのツールの多目的な利用について検討し，いくつかの実践例を示した(1).

これらのツールは，CALL のような特別教室でなくても，パソコンとプロジェクターとスクリーンさえあれば普通教室でも用いることができ，教室の制約を受けずに利用できることが特長である．動詞変化形提示ツールは変化形の学習を目的に作られたものだが，他のツールと組み合わせることで，句や文単位の学習に発展させることもできる．また，3 つのツールはそれぞれスライド教材での音読練習の他，スライド教材と同じ内容のプリント教材を作成し，音読練習に加えて筆記練習を行える．このように，ツールを単独であるいは複数の組み合わせで使用することで，多彩な学習方法が可能となる．

高木，三浦，神谷（2011）ではこれらのツールを用いた実践を紹介し，実践後にアンケートを実施したが，特に，動詞変化形提示ツールについての音読練習は「暗記しやすい」「見やすい」「いつもより声に出せた」「頭にインプットしてから定着させる流れになっていて効果的」などの好意的な意見が得られた．

これまでに文法事項を理解させ定着させるための実践は積んできた．しかし，過去の論文では運用に関して手ごたえのあるツール利用の実践例を示してはいなかった．

そこで，本研究は，その後の実践を踏まえ，日本の大学の異言語教育の現状を考慮した，文法知識をコミュニケーション能力 (2) 養成のための活動に繋げる授業について検討し，その際のツール利用の可能性を提示することを目的とする．

---

(1) 高木，三浦，神谷（2011）参照.

(2) コミュニケーションを成り立たせるためには, 文法や語彙などを知っていて使うことができる「言語能力」の他に，言語を使う機能に関する能力，慣習や言語の使用域の違いといった社会文化的な言語使用と密接に関係する能力など, コミュニケーションのさまざまな側面を支える能力が関係する［ヨーロッパ共同参照枠 2004: 117, 131-136］．コミュニケーション能力についての定義は一定していないが, 言語能力がコミュニケーションを支えるものであることは明らかである．本研究では Акишина, Каган（2002）に従い，場面の中で言語知識を正確に使える「言語能力」の習得後，場面が設定されていれば自然に近いやり取りができる「言語運用能力」を養い，さらに，実際の場面で話し手が自律してやり取りできる「コミュニケーション能力」養成に繋げることを想定している［Акишина, Каган 2002: 133-136］.

2. 動詞変化形提示ツールとは (3)

本研究で扱う動詞変化形提示ツールの特長と主な機能について簡単に触れておく．このツールは，退屈になりがちな動詞変化形の学習を，スライド提示を使って顔を上げながら反復練習できることが特長であり，簡単な操作で柔軟に変化形の提示が行える．

事前準備として所定の書式の Excel ファイルに取り込みたい動詞一覧を用意しておき，これをツールに取り込む．そして，ツールを起動するとメイン画面に Excel ファイルから取り込まれた動詞のデータが一覧表で示されるので，この中から利用したいものを抽出しておく．

スライド提示には変化表提示（図 1）と 1 行提示（図 2）の 2 種類がある．変化表提示では，画面上に用意された多くのボタンを操作することで自由度の高い画面切り替えを行うことができる．例えば，「ランダム 5」はランダムに 5 つの変化形を提示（つまり 1 つが消える）する機能である．

1 行提示では，不定形とその意味が表示された画面上に，1 つの人称代名詞をランダムに表示する．この代名詞を切り替えながら，適切な変化形を口頭で解答させ，画面上のボタン操作によってその解答を表示または非表示させることができる．

図 1　変化表提示

図 2　1 行提示

3. 文法指導かコミュニケーション指導か

文法を覚えるだけでなく，使えるようにするにはどうすればよいのか？それは異言語を学習する際に常につきまとう問題の 1 つである．文法などの形式指導やコミュニケーション能力を伸ばす活動は，これまでどのように扱われてきたのであろうか．

伝統的に形式重視の文法訳読方式やオーディオ・リンガル方式などの指導法が行われてきたが，このような伝統的な文法指導は形式偏重で使えるようにはならず，コミュニケーション能力を伸ばすことを目的とした意味重視の指導法が現れた．形式偏重の指導から形式には注意を払わない意味偏重の指導に移行したのである．そして，近年，コミュニケーション活動と文法学習を統合した形で行い，言語能力とコミュニケーション能力をバランスよく養成しようとするフォーカス・オン・フォームという新しいアプローチが注目され始めている［Long and Robinson 1998: 15-26, 和泉 2009: iii-iv］．

問題は，文法学習とコミュニケーション能力を伸ばす学習が，従来，別個に扱われてきたということである．そのため，せっかく学習者が得た文法知識は，実際の言語運用の場では

(3)　この部分の記述は高木，三浦，神谷（2011）pp.29-30 参照．

生かされないままであった．しかしフォーカス・オン・フォームのように，獲得した文法知識を取り込んだ形でコミュニケーション能力を伸ばす学習活動を行えば，学習者はより正確な言語運用ができるようになるであろうと推測される．

そこで本研究では，文法学習とコミュニケーション活動を切り離さず，文法知識を取り込んだ形でコミュニケーション活動に繋げ，より正確な言語運用を目指す授業を検討する．

本研究と同様に文法学習をコミュニケーション活動に統合して行おうとする(4)日本での様々な取り組みが，雑誌『英語教育』2011 年 10 月号に紹介されている(5)．そこには「タスク中心指導」などの新しい教授法を基にした例の他，文法訳読方式やオーディオ・リンガル方式といった伝統的な文法指導にコミュニケーションのための活動を組み合わせた PPP（導入 presentation – 練習 practice – 産出 production）型の授業を独自に工夫した例も含まれている．このことから，大きく授業形態を変えずとも従来型の授業形態を保持しつつ，統合型の授業展開を検討する余地が十分あると考えられる．

そこで，このような日本のロシア語教育現場で今も多く行われている伝統的な指導手順（導入 → 練習 → 産出）の授業を基礎として，文法学習をその後の運用能力養成の活動に首尾よく繋げる方法を以下で検討する．

4. 言語知識をコミュニケーション活動に繋げる授業プラン

村野井（2011）は，文法学習とコミュニケーション活動がばらばらに扱われ，これらを効果的に関連付けて指導するという常識的なことが行われていない現状を苦慮し，教師としての経験をもとにいくつかの提言をしている．そのうち，文法指導をコミュニケーション活動に繋げる指導を行う際に留意する点として，次の 2 つを挙げている．

1）言語習得には，言語形式(音声・語彙・文法・綴り)と意味（言語形式によって伝えられる伝達内容）と機能（いつどのような場面で，なんのためにその表現や語彙を使うか）のつながりを把握することが不可欠である．文法指導においては，ややもすれば，言語形式と意味だけを教え，「どのような場合にそれが使われるか」という機能が提示されない場合が多い．言語形式と意味だけではなく，どのような状況のもとでその表現を使うかということを学習者に把握させることが重要である［村野井 2011: 10-11］.

2）文法知識を理解するだけでは使えるようにならない．使えるようになるには，使うための練習（ドリル）と言語活動(6)が必要である．たとえ言語形式・意味・機能のつながり

(4) 文部科学省が 2008 年に出した『新学習指導要領』の内容に基づいている．その中で「文法については，コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ，言語活動と効果的に関連づけて指導すること」と明示されている（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/gai.htm 参照）．和泉（2009）は，この考え方はフォーカス・オン・フォームの考え方に符合していると指摘している［和泉2009: iv］.

(5) 「特集　新指導要領下におけるコミュニカティブな英文法の指導」『英語教育』2011 年第 10 号 pp.10-36 参照.

(6) 言語活動とは，「学習指導要領に中学校及び高等学校で指導されるべき教育的な内容として示されている言語を用いる活動」を指す［白畑他 1999: 169］．なお，練習は「学習対象とする言語項目を習得するための訓練」でドリルのことである［白畑他 1999: 99］.

を理解したとしても，すぐにコミュニケーション活動に繋げることは難しく，その橋渡しとして言語知識の自動化を促し，コミュニケーション活動の足固めをする必要がある［村野井 2011: 11］.

では，言語知識の自動化とコミュニケーション能力を養成する活動は具体的にどのようなものであろうか，以下で考察する.

（1）言語知識の自動化

村野井（2006）は，言語知識の自動化を「現実のコミュニケーションで，瞬間的にあるメッセージを語彙と文法（音韻知識も含む）を使って言語化できる」ようになるプロセスとしている［村野井 2006: 95］.

認知心理学では，自動化（automatization）は手続き化（proceduralization）として研究されている．アンダーソン J.R.（1982）は，知識を宣言的知識（declarative knowledge）と手続き的知識（procedural knowledge）に分類し，手続き化のプロセスについて次のように述べている.

宣言的知識とは，ことばで説明できるような知識，「何かを知っている」ということを表し，手続き的知識は，「方法を知っている」ということ，つまり「技能」を意味する．そして，宣言的知識は，繰り返し用いることで次の 3 つの段階 (7) を経て手続き的知識に変わる.

ⅰ．認知段階：学習者は作業を教えられるか，一人で学習し理解しようとする.

ⅱ．連合段階：次の 2 つの変化が起こる.

①理解したことの誤りが徐々に発見され，除かれる.

②首尾よく実行するために必要なさまざまな要素間の連結が強化される.

宣言型の情報は手続き型に変換され，どのように行うかを考えずできるようになる.

ⅲ．自動段階：手続きはさらに自動化されて速くなり，技能の滑らかさが増す［アンダーソン 1982: 235-240］．そして，技能の性質は自動段階を経て長期の練習とともに変化し，練習を積んで自動的になるほど，注意をあまり必要としなくなる［アンダーソン1982: 248］.

つまり，自動化とは，学習した知識を反復練習によって連結させ，無意識に高速で円滑に使えるようにする過程である．そして自動化のためには，獲得した知識を繰り返し使うことが重要である．実際，授業で文法項目を導入した後，パターン・プラクティスと呼ばれる，提示されたモデルに従って語句や表現を入れ替える文型練習が用いられることが多い．この練習は単なる形式練習だとの批判もあるが，意味や機能にも注意を向けなければ解答が引き出せないドリル (8) を用いると，形式と意味と機能が結びつけられて自動化され，コミュニケ

(7) それぞれ別の呼び方をされる場合がある．例えば，認知段階は宣言的段階，連合段階は編集段階，自動段階は同調段階などである［山岡 2004: 27］.

(8) 田所（2007）は，現実のコミュニケーション場面が設定されたドリルを場面ドリルと呼び，コミュニケーション能力養成のために提案している［田所2007: 91-101］. また村野井（2011）でも，状況の中での言語使用がわかる，コンテクスト化されたドリルの使用が提案されてい

ーション能力養成のためにはむしろ有効に働くと考えられる．

自動化は，人間の情報処理がどのように行われるかという観点からも議論される．それは，まだ十分に学ばれていない項目に対してその処理過程に注意を払いながら行われる統制的処理と，十分に学ばれた項目に対して処理過程に注意を払わずに行われる自動的処理に分類される．このような統制的処理から自動的処理への移行も自動化 (9) である．例えば，言語技能はまず統制的処理の段階として始まり，練習を重ねることで徐々に自動化されると考えられている．この場合，自動化は処理に払われる注意量の減少の過程として捉えられる［山岡 2004: 24-25］．

この際，人間が一度に注意を払って処理できる容量は限られているため，多くの容量を消費する統制的処理は一度に 1 つしか行われない．一方，自動的処理は注意を払う必要がなく処理の容量を消費せずに行われるため，同時に並行していくつかの処理を行うことができる．例えば，言語を流暢に話す場合，意味的な処理と同時に音声，形態，統語などの言語形式 (10) のレベルを同時に処理することが必要で，そのためには言語形式に関わるレベルの処理をほとんど自動化しておかなければならないとされている．つまり，言語形式のレベルを自動化することによって意味レベルを統制的に処理することが初めて可能になるのである［山岡 2004: 24-25，白畑他 1999: 32］．

以上のことから，自動化は次の点で重要である．

①獲得された言語知識は反復練習によって使えるようになり，さらに練習を積むことで注意を払わず無意識に高速で円滑に行えるようになる．

②文字・音声といった言語形式の処理が自動化されて初めて，意味レベルの処理ができるようになる．

（2）コミュニケーション能力を養成する活動 ―「タスク」

運用能力の向上ために非常に効果的であるとされるのは，学習者に目標言語を使ってコミュニケーション活動させるために用いられるタスクである［村野井 2011: 11］．タスクとは「言語習得を目的として行う課題や作業」を指す［白畑他 1999: 300］．様々な種類のタスクがあるが，Skehan (1996) はタスクを次のような要件を満たす活動として定義している．

①意味が重視される．

②現実の社会と何らかの関係がある．

③タスクを完成させることが優先される．

④評価はタスクが完成した結果によって判断される．［Skehan1996: 38］

る［村野井 2011: 11］．

(9) この他に，このような処理過程を経ずに自動化の達成を説明しようとする考え方もある［山岡 2004: 25］．

(10) ここでいう言語形式とは，意味を担う言語の単位を指し，具体的には，音素，文字，形態素，句，節，文のことである［山岡 2004: 39］．

タスクによる活動では，実際の言語使用に近い状況で学習者同士のインタラクションやアウトプットが効果的に行われる．インタラクションの際，相手の言うことがわからない時には「言い直し」や「言い換え」を要求し，その結果，相手が行う理解できる発話（理解できるアウトプット）を通じて「理解できるインプット」を生み出す．そして，意味のあるやり取りができるようになる．また，アウトプットの際には，自分が言えない「穴」や誤りに気づき，修正する機会が与えられ，発話の正確さや流暢さが高められる．また，タスク活動はアウトプットを繰り返し行うことで言語知識を自動化する効果もあると言われている．この際，自動化の過程で見たように，学習者自身が学習した知識の誤りに気づいて修正し，その結果を連結させるためには，教師が援助することも重要になってくる．

このようなタスク活動を効果的なものにするには，語彙や文法などの事前練習やフォローのための事後活動を置くことが重要である．特に，活動の前に言語形式についての学習がなければ，誤った文法事項が定着してしまう，いわゆる「化石化」の恐れがあることが指摘されている．さらに，タスク活動の後に，タスクで網羅しきれなかった文法事項やタスクの中で出てくる文法事項を確認し，形式に注意する活動や作業を置くことで言語知識の正確性が高められるとされる．また，タスク活動は 1 回限りでなく同じタスクを繰り返すことでも効果が増すことが実証されている［Skehan1996: 42-46, 村野井 2006: 60］.

以上の考察の結果，文法指導をコミュニケーション活動に繋げるための導入 → 練習 → 産出を基本とする授業の流れは，次のように考えられる．状況・場面設定の中で文法項目を導入し，言語形式と意味と機能の把握を促す ⇒ 導入された項目の機能や意味が分かるドリルで反復練習を行い，文法項目を内在化させ，さらに自動化を目指す ⇒ タスク活動を通して，知識の自動化と運用能力の養成を図る．

次章ではこの流れの中に動詞変化形提示ツールの練習をどのように組み込むかを検討する．

５．ロシア語教育の現状を考慮した動詞変化形提示ツールの役割

ロシア語は，言語形式が複雑で文法学習には多くの時間が必要であるにもかかわらず，現状では週 2 回あるいは 1 回程度という限られた授業時間数であるところが多い．授業のすべての内容を所定の時間内に行うためには，文法項目導入と形式練習をできるだけ効率よく行い，学習者がインプット・インタラクション・アウトプットを行えるだけの十分な時間を確保して次のタスク活動に繋げる必要がある．そのためにはポイントを押さえた文法導入と効率よく短時間でできる反復練習が鍵となるであろう．

以前の実践で、動詞変化形提示ツールを音読と組み合わせた学習は「覚えやすい」という評価を得ており，このツールでの練習は定着のために有効に働くと考えられる．元来このツールは動詞変化形の学習用に考案されたものであり，正確性を高める目的での使用に適している．そこで，このツールによる形式練習を，タスク活動の事前練習として用いる．さらに，このツールは「スライド画面」を自由に組み替えて提示し，繰り返し練習することが可能であることから，ドリルに代わる反復練習の役割も兼ねて一連の授業の流れの中に組み込むこ

とにする．

門田（2007）は，音読の効用として新規学習項目の内在化の他に，単語を見て瞬時に音声化でき意味が分かる，いわゆる「単語認知」の自動化を挙げている．音読は目でとらえた文字を音声化する行為であり，音読練習は，それによって文字と音声を結びつけられるようになることが特長である［門田 2007: 121］．単語認知に至るプロセスは，次のように考えられている．音読による反復練習は，まず文字と発音の結びつきを強化した後，「音韻符号化」と呼ばれる目から取り込んだ情報（文字）を内面で音韻化するプロセスを自動化する．この段階で文字を見て瞬時に音が浮かぶようになり意味に注意が向けやすくなる．そして音読練習を繰り返すことで意味処理のプロセスが効率化され，文字・音声，意味情報の 3 つが瞬時に処理される単語認知の自動化が可能になる．［門田 2007: 119-125，安木 2010: 11］．また，単語認知が自動化された状態で音読をすると，統語関係及び文や文脈の意味にも注意を向けられるようになる［門田 2007: 85-96］．

単語認知は，熟達した読み手であっても決してこれを飛び越えることができない下位技能である［門田 2007: 107］．従って，この音韻情報と文字情報を結び付ける音韻符号化の自動化と意味情報の自動化も含めた単語認知の自動化は，初級学習者の言語能力を向上させるためにも非常に重要である．

以上のことから，動詞変化形提示ツールと音読練習の効用の有効な結合，

- ➢文法事項の形式と意味の確認のためのタスクの事前練習として
- ➢文字と音声を結び付けるプロセスの自動化と単語認知の自動化を図り，統語関係や文の意味にも注意を向けさせるための反復練習として

という 2 つの位置づけでツールの授業活動への組み込みという方向性が示唆される．

そして，4 章での検討結果に動詞変化形提示ツールによる音読練習を組み込んだ授業の流れは以下の図 3 のようになる．

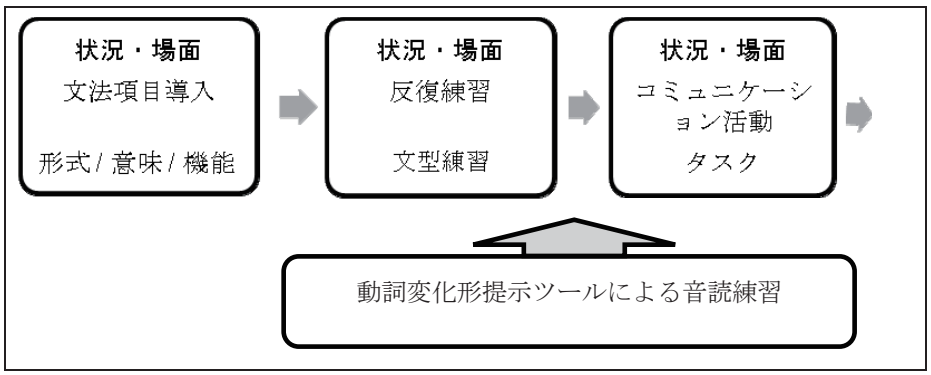


図 3　動詞変化形提示ツールによる音読練習を導入した授業の流れ

6.授業での実践例

（1）概要

これまで述べてきた点をふまえ，文法学習をコミュニケーション活動に繋げることを目的として，授業に動詞変化形提示ツールの音読練習を組み込んだ授業活動を実践した．実践は複数回にわたったため，ツールによる練習を上記の 2 つの目的の他に，前回授業の復習としても用いた．

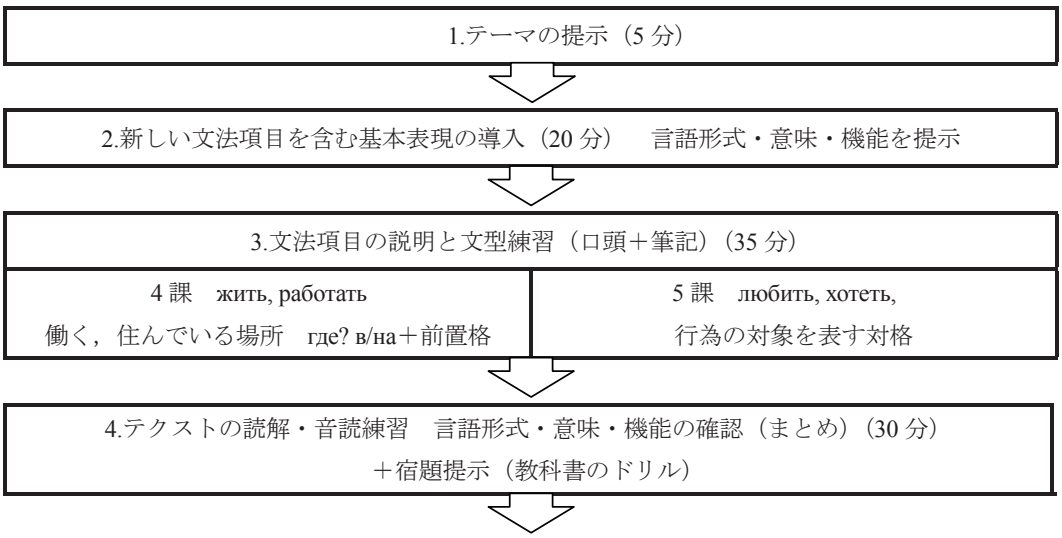
対象：　A 大学 1 年次第 1 期の学生　2 クラス(11)（各クラス約 30 名×2）
当該授業の目標は「使ってみること」である．

教科書：　ディボフスキー・アレクサンドル，北岡千夏　(2009)
『改訂新版　会話で学ぶロシア語　初級』　南雲堂フェニックス．
この教科書は，コミュニケーション能力の養成を目的として編集されたものである．その特長として，どのような場面で使われるかが分かりやすい例文とテクストがあり，練習問題の種類が豊富で，有意味ドリル(12)やコミュニケーションのための活動が含まれていることが挙げられる．

導入のポイント：「動詞現在変化形」を扱う 4 課と 5 課をそれぞれ前半と後半に分け，合計 4 回の授業で行った．1 回の授業時間は 90 分である．ツールによる音読練習は，各課の後半にあたる 2 回目と 4 回目の授業の最初に導入した．

この実践全体を通しての具体的な授業内容の流れは次のようになる．

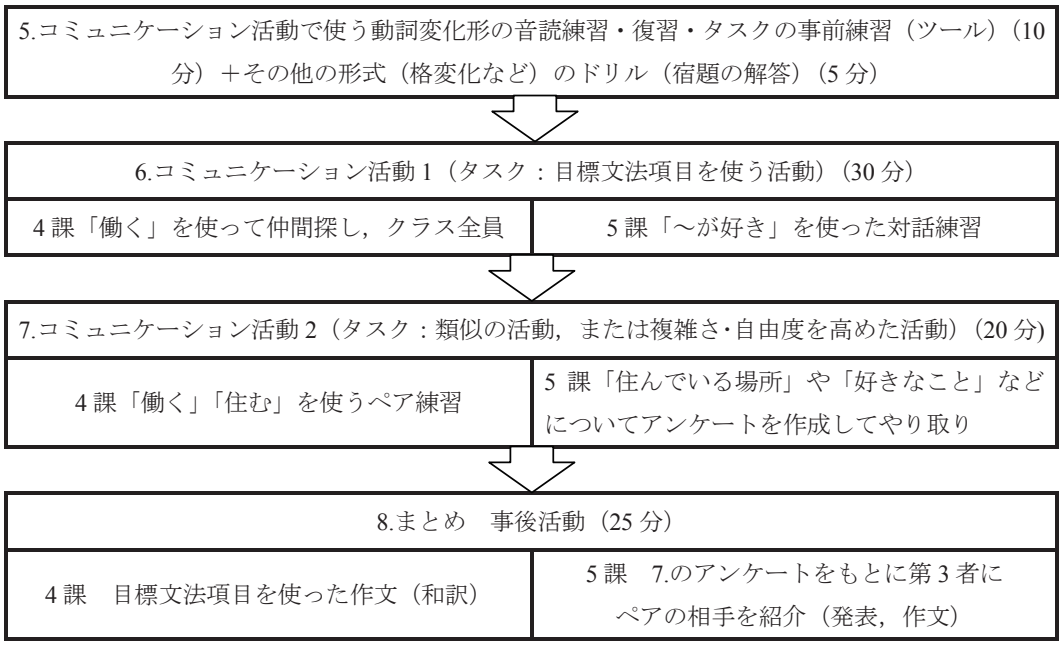
手順 1（1 回目と 3 回目の授業）



(11) 同じ学生をもう 1 名の教員とペアで担当している．もう一方の授業の目標は基本文法事項の学習である．

(12) 有意味ドリルとは，形式操作だけの練習ではなく意味理解を必要とするドリルを指す．例えば，答えの選択肢が「絵」で示され，学習者自身がその表す意味を形に変換する作業が必要となるようなドリルのことである［田所 2007: 94］．

手順 2 [13]（2 回目と 4 回目の授業）



上記手順 1 の 2.新しい文法項目を含む基本表現の導入，及び手順 2 の 6.コミュニケーション活動 1 と 7.コミュニケーション活動 2 の具体例は末尾の資料を参照されたい.

（2）実践で行った動詞変化形提示ツールの音読練習

動詞変化形提示ツールの音読練習を導入するにあたって，まず学習者に「主語＋人称変化形」を「〜が…している」いう意味の塊，チャンクとして意識させることを心掛けた.「主語＋人称変化形」の部分の文字・音声・意味の処理を自動化して，後の練習で，他の語との関係や文の意味にも注意を向けやすくするためである.

この練習では，音読のリズムを大切にしながら，徐々に速く滑らかに言えるようになることを目指した．また，音読の方法については，文字を見ながら教師の見本の後に繰り返して読む「リッスン・アンド・リピート」や，最初に黙読してから見ずに発声する「リード・アンド・ルックアップ」など異なる手法を用い [14]，練習が進むにつれ徐々に難易度の高い練習

(13) 手順 2 の 6.「目標文法項目を使う活動」から 7.「複雑さ・自由度を高めた活動」への流れは，文法指導やドリルからコミュニケーション能力養成活動への円滑な移行として髙島（2000）で提案されている［髙島 2000: 252］．但し，髙島は「コミュニケーション活動」を目標文法項目を使ってみる活動とし，「タスク活動」を独自の工夫を加えたより自由度の高い活動として厳密に区別しており，本研究での用語の使い方とは異なっている.
　また，佐藤（2011）は，本研究と同様に，PPP 型を土台にコミュニケーション能力養成を目的とする指導設計について検討し，そこでも上記のようにコミュニケーション活動は 2 段階に分けて導入されている［佐藤 2011: 71］.

(14) 門田（2007）で紹介された鈴木（2005）や溝端（2006）［門田 2007: 242-246］，及び安木（2010）を参照した.

を行うように配慮した．尚，目でとらえた文字や表現を発声するのが音読の基本であるが，ロシア語初級学習者は文字と音が一致しない場合が多いため，音声を聞いて行う練習を多く取り入れた．具体的には以下のような手順で行った．

動詞変化形提示ツールによる音読練習の手順

授業前にメイン画面で語彙を選択しておく．
①動詞変化表のスライド画面をスクリーンに提示して，教師が意味と形の説明をする．
⇒「主語＋動詞変化形」を見ながら，教師が読み，それを聞いて学習者がコーラス・リーディング．リッスン・アンド・リピート．
② 手動で，変化表画面の 1sg（1 人称単数），2sg（2 人称単数）など人称変化形を順に消しながら行う．
「主語＋動詞変化形」提示で，教師は「動詞変化形」を消す（画面は「主語」のみ）．
⇒ 教師が「主語」を読む．
⇒ 学習者は「主語＋動詞変化形」をコーラス・リーディング．
この練習は，リード・アンド・ルックアップのように，見えている（画面表示）→ 見えない（非表示）→ 教師の合図 → 学習者の読みという流れがポイントになる．
③ 全消し」から人称変化形を順に提示しながら行う．
教師が「主語」を言う．
⇒ 学習者がそれに続く「主語＋変化形」を言う．コーラス・リーディング
⇒画面に消えていた「変化形」を提示（たしかめ）．
教師の合図でこれまでの記憶をたよりに変化形を再生する．
暗誦へ橋渡しする音読練習．
④ 6 つの変化形のうちの 5 つがランダムに提示される（つまり 1つが消える）「ランダム 5」や，不定形と主語を手掛かりに人称変化形を答える「1 行提示」の機能を用いて，③と同様に行う．暗誦へ橋渡しする音読練習．
（④は一連の音読練習のたしかめとして行うこともできる．詳細は，高木，三浦，神谷（2011）参照）．

7．アンケート調査の結果

6 章で述べた授業実践の後，対象となった 2 クラスの受講生に対して，動詞変化形提示ツールを用いた授業について次のようなアンケートを実施した．回答は無記名式である．

アンケート　動詞変化形提示ツールについて

授業で，画面に動詞変化形を「表形式」あるいは「主語とそれに続く形」で提示し，音読して暗誦する練習をしました．この動詞変化形提示ツールは現在開発中のものです．
このツールを使った授業について以下の点について書いてください．

授業の最初に動詞変化形提示ツールを使って復習し，その後，ペアワークで動詞変化形を使う練習に取り入れました．この「変化形の復習 ⇒ ペアワーク」という連繋はどうでしたか？

1. 次の 3 つのうちどれにあてはまりますか．「よい」「よくない」「どちらともいえない」
2. なぜ 1 のように思うか，よい点，よくない点を具体的に書いてください．また，改良点があれば書いてください．
3. その他，感想や意見があれば書いてください．

上記の内容で行ったアンケートに対する受講生の回答を，「よい」「よくない」「どちらともいえない」の 3 つに分類した結果は以下のグラフのように表される．

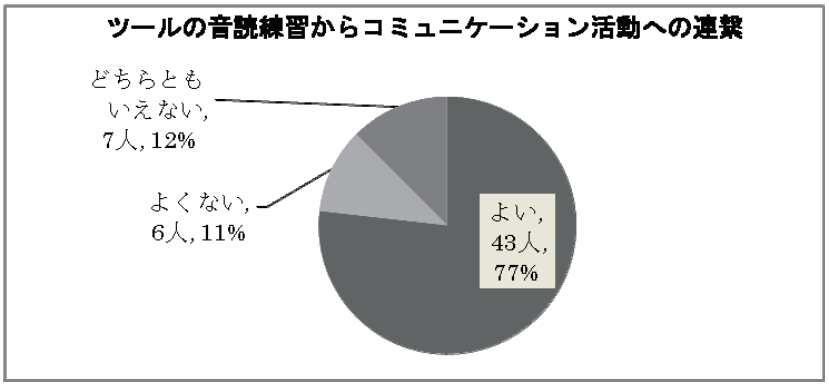


図 2　受講生によるアンケート結果（N＝56）

図 4 のアンケート結果では，受講生の 80%近くがツールの音読練習からコミュニケーション活動（タスク）への連繋はよいと答えている．具体的には，「声に出す練習の体系化で単なるペアワーク（タスク活動 ― 筆者注）よりはるかに効果的」「何度も読んでペアワークするとスラスラ出てきて楽しくなった」という音読練習による効果や単語やチャンク処理の自動化に伴うよい影響を挙げたもの，「ペアワークが速く進むのでもっとロシア語で表現したくなる」という高速化が学習に対する動機づけになったと考えられる感想も聞かれた．その他，「動詞の変化形を思い浮かべながらペアワークに臨むことができた」「復習したほうが正しい変化形を使えるのでよい」という，ツールの学習で形式に対して注意を向けやすくなった点や正確性が向上したことを挙げるものや，ツールによる復習 ⇒ 実践という連繋が習得を進めると評価する意見もあった．

また，「よくない」や「どちらともいえない」もそれぞれ 10%強の受講生が回答している．「よくない」理由としては，「ペースについていけない」「復習をしてもすぐにはついていけない」など文法項目の習得レベルがタスク活動をできるレベルに達していない点や「ツールでやっても実践ではあまり出てこない変化形がある」と学習内容の過不足に対する不満，「ペ

アワークに繋げる必要はない」という連繋そのものを否定する意見もあった.「どちらともいえない」の中には,「復習 ⇒ 実践の流れはよいが，ツールを使わなくてもよい」という授業の流れは肯定するがツールの導入を否定するものや，よいかどうか判断できないとする意見がみられた.

以上のように，ツールによる音読練習からコミュニケーション活動という流れに対しては多くの学生から肯定的な感想や効果を自覚するコメントが得られ，この新たな試みが文法学習を運用能力養成の活動へ円滑に繋ぐ方法の 1 つになり得ると考えられる．しかし，いくつかの問題点と改良点も明らかになった.「よくない」とした学生のコメントにもあるように，タスク活動に取り組めるレベルにない場合は，自宅学習を充実させるなどして学習時間を確保することも検討すべきであろう．その他，タスク活動で扱う動詞変化形が限られることが挙げられている．タスクは文法項目のすべてを網羅できるものでないとされるが，タスクの内容や活動方法について見直す必要があるだろう.

８.今後の課題

本研究では，文法指導を運用に繋げる授業例と，その中への動詞変化形提示ツールによる音読練習導入の可能性について検討した．その際に実施したアンケートでは，本研究での取り組みについて肯定的な意見が得られた．しかし，学習到達度を測定するテストの数値によるデータ分析はできていない．今後，ツールによる効果，及び授業全体を通しての総合的な学習成果について検証すべきであろう.

また，文法能力とコミュニケーション能力をバランスよく養成するための授業形態はこれだけではなく，日本語教育や英語教育の現場では「タスク中心型」など様々な授業が行われ，それぞれの事情にあった独自の工夫が加えられている.「どのような学習をどのタイミングで行って繋げていくのが効果的なのか」について深く考察し，目的に合った授業計画を立て実践し，改善を図っていくつもりである．そして，その中で新たなツール利用の可能性を模索していきたいと考えている.

文法学習を運用能力養成活動に繋げる目的での授業におけるツール利用の試みは着手したばかりで，さらに様々な角度からの検討が必要である．本研究で紹介した動詞変化形提示ツールを含めた 3 つのロシア語版ツールは，マニュアルとともに http://www.oit.ac.jp/ip/~kamiya/rus/ で公開されており，無償でダウンロードできる．今後に向けてご意見をお寄せいただければ幸いである．最後に，ロシア語以外のドイツ語，スペイン語，フランス語，イタリア語でも動詞変化形提示ツールが開発され，実践も始められていることも付け加えておきたい.

（本研究は 2012-2014 年度 科研費基盤研究(C)（課題研究番号 24520675)の助成によるものある).

（みうら　ゆかり）

参考文献

Акишина А.А., Какан О.Е. 2002. *Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного.* 2-е изд., М. Русский язык.

アンダーソン, J. R. 1982.『認知心理学概論』富田 竜彦他訳 誠信書房. (Anderson J.R. 1980. *Cognitive psychology and its implications.* 1st printing San Francisco and London W.H. Freeman and Company).

ディボフスキー, A., 北岡 千夏 2009.『改訂新版 会話で学ぶロシア語 初級』南雲堂フェニックス.

和泉 真一 2009.『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店.

門田 修平, 池村 大一郎編著 2006.『英語語彙指導ハンドブック』大修館書店.

門田 修平 2007.『シャドーイングと音読の科学』コスモピア.

Long M., Robinson P. 1998 “Focus on form: Theory, research, and practice” In Doughty C. and Williams J. (Eds.) *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition.* New York: Cambridge University Press.

溝畑 保之 2006.「語彙の定着をはかるためにどのようにタスクを工夫したらよいか」

村野井 仁 2006.『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.

村野井 仁 2011.「新学習指導要領における文法指導 文法指導に関する5 つの誤解」『英語教育』第 60 巻第 7 号 大修館書店, 10-12.

文部科学省 2008.『中学校学習指導要領』(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/index.htm)

佐藤 倫太郎 2011.「EFL 環境における中高での文法先行型 PPP アプローチの有効性の再考」『英語教育』第 60 巻第 1 号 大修館書店, 70-72.

白畑 知彦, 富田 祐一, 村野井 仁, 若林 茂則 1999.『英語教育用語辞典』

Skehan P. 1996. A framework for the implementation of Task-based instruction. *Applied Linguistics* 17. 1. Oxford University Press, 38-62.

鈴木 寿一 2005.『英語教育理論と実践の統合：基礎力が不十分な学生の英語力を引き上げるには 第 50 回関西英語英米文学会講演 西宮：関西学院大学』.

高木 美菜子, 三浦 由香利, 神谷 健一 2011.「データベースソフトウェアを利用した教材作成支援ツールの開発とロシア語教育における多面的利用の可能性」『ロシア語教育研究』第 2 号, 25-36.

髙島 英幸 2000.『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』大修館書店.

田所 希佳子 2007.「初級におけるコミュニケーションのための文型練習の方法 ― 「場面ドリル」の提案」『早稲田大学日本語教育実践研究』6, 91-101.

安木 真一 2010.『英語力がぐんぐん身につく！驚異の音読法 54』明治図書.

山岡 俊比古 2004.「認知からみた言語習得」小池 生夫他編『第二言語習得研究の現在 ― これからの外国語・教育への視点』大修館書店, 23-42.

ヨーロッパ共同参照枠 2004.『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参照枠 ― 』吉島 茂他訳 朝日出版社.（Trim J., North B. and Coste D. 2002. *Common European Framework for Reference of Languages: Learning, teaching, assessment.* 3rd. printing. Cambridge University Press）.

資料 1. 第 6 章　手順 1. 2.新しい文法項目を含む基本表現の導入の例　4 課

［ディボフスキー，北岡 2009: 43］

資料 2. 第 6 章　手順 2. 6.コミュニケーション活動 1 のタスク例　4 課　（33 ページ参照 ）

タスク 1

働いている場所と職業

「同じ職業の人を探しましょう」グループ活動

目標文法項目；動詞現在変化 работать，場所表現
準備するもの：語彙一覧　職業名カード　そのカードを入れる袋

手順 1. 「職業」と「職場」一覧が書かれたプリントを配布.
それぞれの単語の発音と意味.「〜で」を表す形を確認.

2. 職業名カードを折って，紙袋に入れておく.
一人 1 枚ずつ，袋からカードをとる.（福引の要領）
「働いている場所」を質問しながら，自分のカードと同じ職業の人を探す.
— Где вы работаете? / — Где ты работаешь?
— Я работаю в / на ....
＊カードはクラスの人数に合わせて数種類用意する．同じ種類のカードが 3 枚以上になるように設定する.
＊時間（5〜10 分）を決めて行うとよい.
＊挨拶表現も入れて行うと，今までに習った表現の復習になる.

3. 時間が来たところで終了.
もしグループからもれた人がいたら，教師が「どこで働いているのか」質問しながら，仲間を探す.
— Где вы работаете? / — Где ты работаешь? — Я работаю ....
— Кто работает в /на....? （該当するグループの人は手を挙げる）

4. すべてのグループが完成したら，自分たちの働いている場所と職業を言う.
— Где вы работаете? — Мы работаем ....

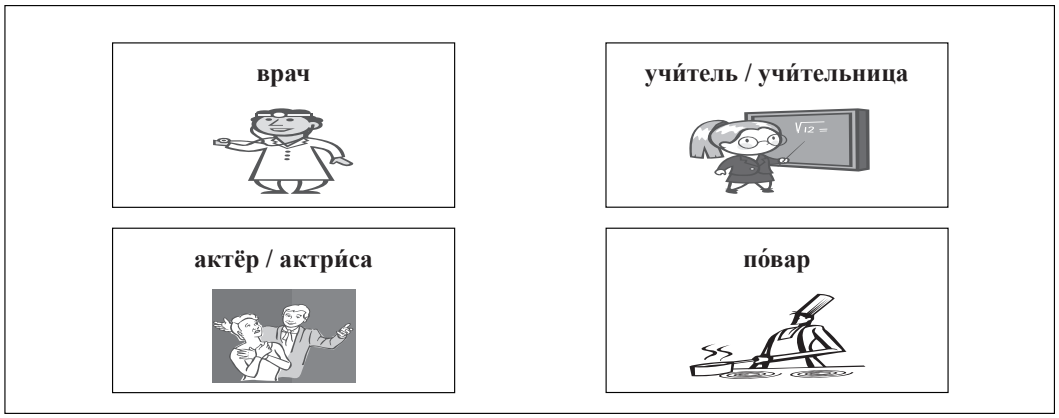
コミュニケーション活動 1（4 課）の語彙プリント例

職業と働いている場所

職業	場所
учи́тель /учи́тельница	шко́ла
инжене́р	заво́д*
врач	больни́ца
по́вар	рестора́н
актёр /актри́са	теа́тр

注意：*は на がつきます.

コミュニケーション活動 1（4 課）の職業名カード例



この活動は，教科書のコミュニケーションゲーム［ディボフスキー, 北岡 2009: 49-50］を参考に筆者が当該クラスでの活動向けに編集した.

資料 3. 第 6 章　手順 2. 7.コミュニケーション活動 2 のタスク例　4 課　（33 ページ参照）

タスク 2

住んでいる場所と働いている場所

「どんな人物でしょう？」ペア活動

目標文法項目：　動詞現在変化 работать, жить　場所表現

準備するもの：　数名の人物の名前，住んでいる場所，職業，働いている場所が書かれた2 枚の用紙．用紙に書かれている内容は同じだが，ペアそれぞれ異なる項目が空欄になっている.

手順1.　ペアの一方に用紙A，他方に用紙Bを配布する．用紙が相手に見えないように注意する.

2.　ペアの一方が「どこに住んでいるか」「どこで働いているか」「誰が～に住んでいるか」などロシア語で質問し，他方の答えを聞いて空欄を埋めていく.

＊わからない時やもう一度言ってほしい時は 必ずそのままにせず要請するように指示する.
＊これまでに習った他の表現を使ってもよい.

3. 質問と回答の役割を交替しながら（例えば，Aが質問してBが回答→Bが質問してA が回答），両方の用紙のすべての空欄を埋め，各人物のプロフィールを完成させれば終了.
＊ここまでは時間を決めて行うとよい.
4. ペアでお互いの完成したプロフィールを見せて，意味とスペルも確かめながら解答を確認する.
5. 教師が次のようなたしかめの質問をする.
— Кто живёт в Москве? — Где живёт/работает ...?
6. 教師が学生を指名し，クラス全員にその中の任意の人物についてロシア語で紹介する.
＊次に自己紹介や身の回りの人の紹介に繋げる.

コミュニケーション活動 2（4 課）の 問題用紙

用紙A

下の四角の中には，ある人たちのプロフィール（名前，住んでいる都市，仕事，働いている場所）が書いてあります.
あなたとペアの相手の人とは同じプロフィールの一覧を持っていますが，空欄になっている個所が異なります.
空欄になっている個所についてペアの相手の人に質問をし，回答を聞いて書き入れましょう．質問と回答は，できるだけ 1 回ずつ交替して行うようにしてください.

Анна (Аня) Находка _____ _____	Николай (Коля) _____ преподаватель университет	Ольга (Оля) _____ учительница школа
Владимир (Володя) _____ инженер завод	_____ Москва актриса театр	Александр (Саша) Владивосток _____ _____

この中に同じ名前の人はいません.

用紙Ｂ（問題のみ）

Анна (Аня) _____ врач больница	Николай (Коля) Санкт-Петербург _____ _____	Ольга (Оля) Москва _____ _____
Владимир (Володя) Иркутск _____ _____	Татьяна (Таня) _____ актриса театр	_____ Владивосток повар ресторан

この活動は，教科書の練習問題［ディボフスキー，北岡 2009: 50-51］をタスクに応用したものである．

Резюме

Соединение обучения грамматике и деятельности с целью повышения коммуникативной компетенции на базе использования разработанного нами инструмента «показатель спряжения глаголов (inflection presenter)»

— на занятиях по русскому языку для студентов начального уровня —

МИУРА Юкари

В данной работе мы рассматриваем, каким путём, учитывая нынешнее положение в японских вузах, можно соединить обучение грамматике с деятельностью для повышения коммуникативной компетенции, а также представляем, как можно использовать инструмент «показатель спряжения глаголов» на занятиях, чтобы достичь вышеуказанной цели.

Инструмент «показатель спряжения глаголов» является одним из инструментов для составления учебных материалов, которые были разработаны Камия Кэнъити (глава проекта), Минако Такаги и автором. На последнем этапе работы мы провели эксперимент с использованием этих инструментов на занятиях с целью изучения глагольных форм настоящего времени и их употребления. Во время тренировочных упражнений на базе этих инструментов мы ввели чтение вслух, чтобы студенты запоминали формы. После окончания уроков мы получили от студентов положительные отзывы об обучении с помощью этих инструментов, особенно о тренировочных упражнениях с использованием чтения вслух.

Опираясь на результаты наших последних экспериментов, в данной работе мы рассмотрели механизм чтения вслух и его способы и постарались вновь составить план урока с тренировкой «чтение вслух» путём использования инструмента «показатель спряжения глаголов». Кроме того мы исследовали, как можно развивать переход грамматической компетенции в коммуникативную компетенцию. Оказалось, что для этого очень важны следующие 3 пункта:1) представление студентам не только форм и значения изучаемого грамматического материала, но и ситуаций употребления, 2) многократное повторение для автоматизации полученных грамматических знаний, 3) коммуникативная деятельность “task”, способствующая повышению коммуникативной компетенции.

В результате проведённого исследования мы решили использовать на уроке инструмент «показатель спряжения глаголов» с чтением вслух в следующих целях: 1) как повторительное упражнение, чтобы автоматизировать “word recognition”, то есть когнитивный процесс узнавания слов, и чтобы помочь студентам обратить большее внимание на синтаксическую связь слов и значения предложений, 2) для предварительного обучения грамматике и тренировки в осуществлении коммуникативной деятельности, 3) для повторения последнего урока.

Мы провели проверку заявленных целей на занятиях, в которых участвовали студенты

первого курса первого семестра, изучающие русский язык как второй. После окончания урока мы анкетировали студентов по поводу хода урока: от тренировки чтения вслух с инструментом «показатель спряжения глаголов» к коммуникативной деятельности. Нами были получены положительные отзывы приблизительно от 80% опрошенных.

Ранее мы предполагали, что можно представить конкретный пример использования инструмента «показатель спряжения глаголов» для достижения новой цели: соединения грамматического обучения с деятельностью для повышения коммуникативной компетенции. Но сейчас мы уже начали эксперимент по этой теме и собираемся продолжать его.

［ 教材研究 ］

ＮＨＫラジオ「まいにちロシア語」（2009 年度）を担当して

―― 4 コママンガ形式のスキット「リューバと歩こう！」の試み ――

熊野谷　葉子

１．番組と教材について

2009 年度のＮＨＫラジオ「まいにちロシア語」は、4 月から 9 月までの 6 ヶ月間 24 週にわたって月曜から金曜までの週 5 日間、15 分間ずつ放送された。この年は初級編と中・上級編が分かれていなかったため、「ゆっくりじっくり基本編」と題して週 5 回すべてを筆者が担当し、月・火・水・木が会話のスキットを 1 つずつ用いた学習、金曜日は復習に加えて文化コーナー「もっとロシア語！」がある、という編成であった。ゲストはモスクワ州の学園都市チェルノガローフカ出身のコンピュータ・プログラマーで筆者よりも一回り年下のニキータ・シュリガー氏、テキストの作成と校閲にはシュリガー氏と共に、その配偶者で学術振興会の研究員として来日していた言語学者ゾーヤ・エフィーモヴァ氏が当たってくれた。

講座は基本的に初学者を対象とし、文字と発音から始めて初級文法をひととおり学ぶことを目標とした。文法の範囲としては、副動詞や形動詞は含めず、名詞類の格変化と動詞類の現在・過去・未来時制の変化を終える程度。さらにこの講座では、実用的な会話表現を多く取り入れると共に、文法説明のためだけの不自然な文は作らないという方針を立てた。毎月 1 冊ずつ刊行されるテキストでは、1 回分の放送に 4 頁（見開き 2 頁）を用い、最初の見開きページにはイラストレーター秋山裕美氏による 4 コマ漫画仕立てのスキット、続く 2 頁を文法的な説明に充てている。巻末には編集担当の小林丈洋氏によって語彙集が掲載された。

収録は毎週水曜の午後に渋谷のＮＨＫスタジオで行われ、1 週 5 回分を 4〜5 時間かけて録音した。スキットは前もって作成、収録してあったが、番組収録の他にテキスト用の原稿執筆、ネイティブとの打ち合わせや原稿の修正、収録用原稿の作成、文化コーナーのプラン作り、テキストの校正、という仕事が 6 か月間休みなく続き、その仕事量と責任の重さは想像以上であった。筆者は当時非常勤勤務で大学での授業はロシア語が週 3 コマだったため何とか両立させることができたが、常勤の仕事を持ちながらＮＨＫの放送を担当されている先生方には脱帽するしかない。

半年間の講座を振り返ってみると、筆者の経験不足から、ラジオという媒体で自主的に学習する初学者向けにしては、文法的な内容は詰め込み過ぎであったし、解説にももっと濃淡をつけるべきであった。しかしその一方で、スキットを自然なロシア語会話表現のみで構成することには成功し、またそのスキットを 4 コママンガ風に提示したことで、イラストを見ながら会話が再現できる教材が完成した。この点ではリスナーおよび関係者の評価もおおむ

ね好意的であったと思う。そこで本稿では、スキット「リューバと歩こう！」の構成と内容について具体的なページを示しながら紹介し、このスキット集を使った教室での会話練習への応用の可能性を提言したい。

２．テキストの構成とスキットの概要

2009 年度「まいにちロシア語」のテキストは、1 週 5 課の全 120 課から成る。放送第 1 週（1〜5 課）はまだスキットに入らず発音と文字を中心とした内容で、翌週第 6 課からスキット「リューバと歩こう！」が始まった。

スキットの主人公は日本在住の新米ロシア語ガイド、リューバ（Люба）で、母親がロシア人、父親が日本人という設定である。リューバが中年のイワノフ夫妻（Сергей Иванов и Мария Иванова）を空港で出迎える場面から始まり、その後夫妻をエスコートして都内や京都・奈良の観光地を訪れる。京都では、夫妻は留学中の甥アリョーシャ（Алёша）にも会い、お土産を買う。その後再び東京へ戻って観劇を楽しみ、放送最終週は空港での見送りと、数日後に届いた夫妻からの礼状の文面となる。

このようにスキットの設定は実に平凡なものだが、できるだけ日本人のロシア語学習者が出会いそうな場面や状況を想定し、会話は短い簡単なフレーズで構成するよう努めた。以下は毎週のスキットの場面と主な文法事項、また参考のため各課の文法事項を含むキーフレーズを示した。

第 1 週…スキットなし。文字と発音、簡単な挨拶。

1	文字と発音・あいさつ	Здравствуйте!
2	文字と発音・自己紹介	Я Никита.
3	文字と発音・あいさつ	Очень приятно.
4	文字と発音・これは〜です。	Это Люба.

第 2 週…空港にて。リューバ、セルゲイに会い、荷物を確認する。

6	文字と発音・ロシア人の名前	Сергей Михайлович?
7	文字と発音・平叙文と疑問文	Вы гид?
8	文字と発音・名詞の性と所有代名詞	Это ваш чемодан?
9	文字と発音・名詞の性と所有代名詞	Извините, пожалуйста.

第 3 週…空港にて。セルゲイの妻マリヤが遅れて登場。

11	文字と発音・人称代名詞	Где ты?
12	文字と発音・所有代名詞	Твой телефон и твоё пальто.
13	文字と発音・名詞の複数形	Где наши дети?
14	文字と発音・人称代名詞のまとめ	Он всегда так.

第 4 週…リムジンバスの車内。マリヤとセルゲイが車窓から見えるものが何か訊く。

16	名詞の複数形	Ваши места здесь.

17　形容詞の男性形　　Японский рис вкусный?
18　形容詞の女性形　　Это Токийская башня.
19　形容詞の中性形・複数形　　Какое высокое здание!

第 5 週…ホテルのロビー。リューバが迎えにくるとマリヤとセルゲイは何か読んでいる。

21　動詞の第 1 式変化　　Я читаю журнал.
22　動詞の第 1 式変化・女性名詞の単数対格　　Маша читает газету.
23　動詞の第 1 式変化・名詞の複数対格　　Вы знаете китайские иероглифы.
24　動詞の第 1 式変化・形容詞の女性対格　　Я читаю японскую газету.

第 6 週…ホテルのロビー。リューバ、母がロシア人であることなどを話す。

26　動詞の第 2 式変化　　Вы хорошо говорите по-японски.
27　動詞の第 2 式変化・「○○人」　　Моя мама – русская, а папа – японец.
28　動詞の第 2 式変化　　Мама говорит по-японски, но плохо.
29　мя で終わる中性名詞　　Моё японское имя – Ай.

第 7 週…ホテルのロビー。今日の行き先について話しあう。

31　疑問詞 куда・в＋対格　　Куда мы поедем сегодня?
32　動詞 поехать の変化　　Я поеду в зоопарк.
33　есть の用法・形容詞の複数形　　Там есть хорошие музеи.
34　на＋対格　　Вечером поедем на море.

第 8 週…ホテル内。モスクワに電話しようとするが時差のため断念する。

36　疑問詞 как・動詞 позвонить　　Как позвонить в Россию?
37　女性名詞の単数生格・数字　　Код России – семь.
38　男性名詞の単数生格・数字　　Код России, код Москвы и номер телефона.
39　почему と потому что・数字　　Потому что сейчас там ночь.

第 9 週…上野動物園。セルゲイは生物の先生で動物に詳しく、鳥や猿について話す。

41　в＋前置格　　В парке есть музеи, театры, храмы...
42　動詞 хотеть の変化　　Поэтому вы так хотите пойти в зоопарк.
43　в＋前置格と на＋前置格　　Они живут на острове Бали.
44　形容詞と所有代名詞の前置格　　Как дети в нашей школе.

第 10 週…国立博物館。見学して展示物の写真も撮り、カフェで一休みすることに。

46　形容詞の生格形　　Здесь есть музей японского искусства?
47　序数詞とその対格・前置格　　На первом этаже скульптура.
48　можно と нельзя の用法　　Здесь можно фотографировать?
49　можно と нельзя の用法　　Курить можно только на улице.

第 11 週…カフェにて。飲み物や食べ物を注文する。

51　合成未来　　Я буду пить чай.

52　人称代名詞の対格　　Мы хотим угостить вас.

53　人称代名詞の与格・名詞の単数造格　　Вам чай с лимоном или с молоком?

54　人称代名詞の与格・名詞の単数造格　　Мне с ветчиной, пожалуйста.

第 12 週…カフェにて、ダイエット談義。ホテルへ戻り、別れの挨拶をする。

56　動詞 любить の変化・надо の用法　　Мне надо худеть.

57　не надо, можно, нужно の用法　　Сейчас нам нужно поесть и отдохнуть.

58　пора の用法　　Нам пора в гостиницу.

59　спасибо за＋対格　　Спасибо за экскурсию.

第 13 週…リューバの自宅。帰宅したリューバが母に今日の出来事を話す。

61　動詞 быть の過去形　　Где вы были сегодня?

62　一般動詞の過去形　　Что вы ели?

63　一般動詞の過去形・名詞の複数前置格　　Сергей рассказывал о птицах.

64　形容詞の短語尾形　　Гости были довольны?

第 14 週…翌朝。雨の中、一行は京都へ出発する。新幹線の車内での会話。

66　у ＋生格・人称代名詞の生格　　У вас есть зонтик?

67　у ＋生格・人称代名詞の生格　　У нас в семье тоже так говорят.

68　у ＋生格・天候に関する表現　　У нас к вам просьба.

69　у ＋生格・人称代名詞の生格　　У него сотовый?

第 15 週…京都にて。セリョージャは留学中の甥アリョーシャに電話して話す。

71　電話での会話・動詞 приехать　　Слушаю вас.

72　不完了体と完了体（過去）　　Ты вчера звонил?

73　不完了体と完了体（過去）　　Я читал, но ещё не всю прочитал.

74　不完了体と完了体（未来）　　Когда напишу, пошлю тебе.

第 16 週…京都のホテル。アリョーシャが来る。リューバ、アリョーシャに紹介される。

76　人を紹介する表現　　Познакомьтесь.

77　1-10 の数＋год　・ся 動詞　　Алёша живёт в Японии уже два года.

78　11-19 の数＋год・年齢の表現　　Илье девятнадцать лет.

79　20-99 の数＋год・未来形　　Мне скоро будет шестьдесят.

第 17 週…金閣寺へ向かう。夫妻とリューバはバスで、アリョーシャは自転車で行く。

81　交通手段・動詞 ехать の意味　　На чём туда ехать?

82　動詞 ехать の変化・много の用法　　Алёша едет на велосипеде.

83　動詞 ездить の意味と変化　　Я езжу на велосипеде каждый день.

84　動詞 мочь と　уметь　　Мы можем взять велосипеды.

第 18 週…金閣寺にて。リューバの説明や小説「金閣寺」の話。歩いて竜安寺へ向かう。

86　不定人称文過去・動詞の命令形　　Золотой храм построили в 14 веке.

87　不定人称文現在・動詞の命令形　　Его романы очень любят в России.

88　動詞 идти の意味と変化　　Вон и школьники туда идут.

89　動詞 ходить の意味と変化　　Я каждый день хожу пешком на работу.

第 19 週…竜安寺。石庭の石の数についての話。レストランで夕食。

91　動詞 видеть と смотреть　　Я смотрю-смотрю, а вижу только 14.

92　動詞 понравиться の意味と用法　　Мне понравилась архитектура.

93　動詞 выпить・乾杯のあいさつ　　Давайте выпьем за прекрасную поездку!

94　вы から ты への移行・乾杯　　Люба, давайте на «ты»?

第 20 週…翌朝、アリョーシャがリューバに電話してきて、二日酔いだと告げる。

96　身体各部・動詞 болеть　　У меня болит голова.

97　動詞 передать の用法　　Передай, пожалуйста мои извинения дяде и тёте.

98　曜日の名称・「○曜日に」　　Сегодня понедельник.

99　風邪の症状　　Он простудился?

第 21 週…奈良にて。鹿に餌をやったり東大寺の大仏や法隆寺を見学したりする。

101　比較級 меньше　　Они меньше, чем наши.

102　比較級 больше・最上級　　Есть статуи больше, чем эта.

103　最上級　　Это самые старые деревянные здания в мире.

104　比較級-ее　　Но в Нара интереснее.

第 22 週…お土産の買い物をリューバが手伝う。

106　動詞 купить の変化・与格と対格　　Я хочу купить внучке красивую куклу.

107　3 ケタの数・値段の表現　　Пятьсот иен – это сколько рублей?

108　4 ケタの数・値段の表現　　Примерно пять тысяч рублей.

109　名詞の複数与格・造格　　Я не знаю, что купить моим родителям.

第 23 週…再び東京。セルゲイは相撲が見たいが場所中ではなく、皆で歌舞伎を見る。

111　月の名称・「○月に」　　В ноябре в Токио нет турниров.

112　日付の表現・「○月△日に」　　Какое сегодня число? Восьмое!

113　指示代名詞 этот の変化　　Вы знаете этого актёра?

114　指示代名詞 этот の変化　　Этому актёру уже 60 лет.

第 24 週…帰国日。アリョーシャもかけつけ見送る。数日後、リューバに礼状が届く。

116　-овать 動詞の変化　　Давайте сфотографируемся все вместе.

117　別れ際のあいさつ　　Счастливого пути!

118　手紙の書きだしと前半　　Мы всё время вспоминаем нашу поездку.

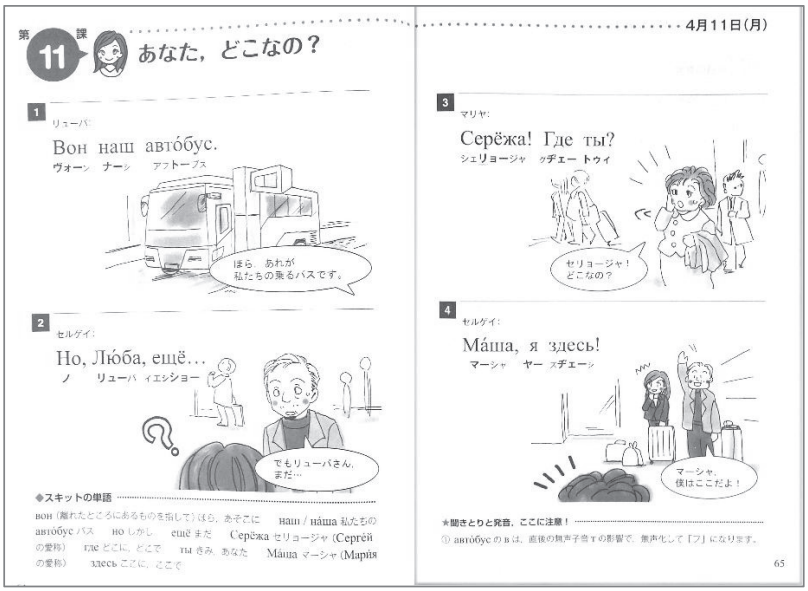
119　手紙の後半と結び　　Приезжайте к нам в гости в Россию.

３．４コママンガ形式によるスキット提示

冒頭にも述べたように、「リューバと歩こう」のテキストではイラストを積極的に用い、4 コマ漫画仕立てで提示した。本章では実際のテキストの誌面を引用しながら、その効果と応

用の可能性について述べる。

最初の例は、第 3 週のスキットを提示したページである（引用文献 pp.64-77 より抜粋）。空港でセルゲイを出迎えたリューバは、荷物の確認を終えてセルゲイにリムジンバスに乗るよう促す。ところがセルゲイには連れがあって、リューバはうっかり彼女を置いて行ってしまうところだった、という場面である。



各回のスキットのセリフは､毎回 1 コマに短文が 1 つないし 2 つ入るよう配分されている。ロシア語の文は大きく左肩に出し、日本語訳は吹き出しの中に小さく入れる。第 8 週まではロシア語の下にカタカナで発音の補助が付く。ロシア語の発音をカナで表記するのに無理があることは明らかだが、ラジオ講座という性質上避けられないため、少しでも実際の発音に近く、かつ直感的に理解できる表記を試みた。各音節の表記の原則については煩雑になるため割愛するが、その他の主な特徴は以下の通りである。

(1)　アクセントのある母音は音引きした上に太字にして強調する。日本人学習者はアクセ

ントのある音節を長く伸ばすだけで強く発音しないことが多いので､注意を促すためである。
例：Э́то　**エータ**　　Лю́ба　**リューバ**

(2)　子音＋母音を表すカナに比べて、子音のみを表すカタカナは小さく表記する。日本人学習者は閉音節でも子音後に母音をつけてしまう場合が多いので、それを避けるため。

例：шу́тка　**シュートカ**

(3)　p と л の区別は、p の方に波線を引いて示す。「ら」「ラ」とするよりもより視覚的・直感的に分かりやすいため。　例：Серёжа　**シェリョージャ**

本講座のテキストにとって、イラストは誌面の大半を占め、学習を助ける重要なポイントである。魅力ある登場人物と的確な動作・表情を描いてもらうため、作画は親しみやすい絵柄で人物を得意とする秋山裕美氏に依頼した。製作にあたっては、まずこちらが各コマのセリフと基本的な場面設定を伝え､秋山氏がラフを製作､スタッフで検討して修正をお願いし、仕上げてもらう。秋山氏の柔らかくユーモアのある画風はこのスキットにぴったりで、上の例にも見られるセルゲイのとぼけたキャラクターやリューバの真面目さ、マリヤの優しさなどを十分に伝えていると思う。

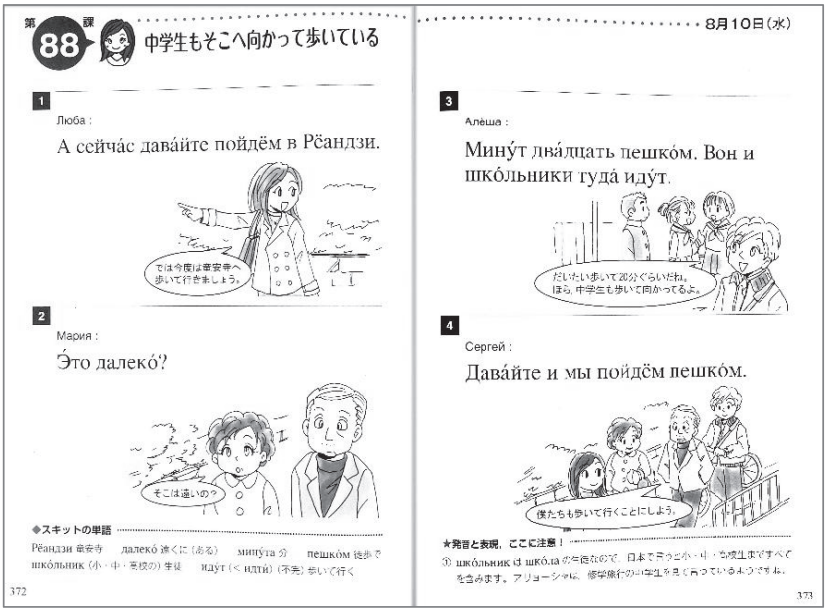
また、イラストを単なる挿絵ではなく 4 コマ漫画の構成にしたのは、人物の動作や感情を読者（であり放送の聴き手）に的確に伝えるというためでもある。特に上にあげた週の会話のように人物の動作が大きく、物を指し示して発話する場面が多いスキットでは、文字によるト書きと音だけのラジオ放送では状況が正確に聴き手に伝わるかどうか心もとない。イラストは状況理解の大きな助けとなる。むろんスキットの中には人物達が座ったまま話しているような場面も多く、その場合は話の内容をセリフとは別の吹き出しの中に描いてもらうことになった。いずれの場合も、各コマの左上のロシア語部分を隠せば絵と日本語だけの 4 コマ漫画ができあがり、それを見ながらロシア語の文を思い出す、という練習ができる。放送の中でもロールプレイングのコーナーなどでこの方法を試している。

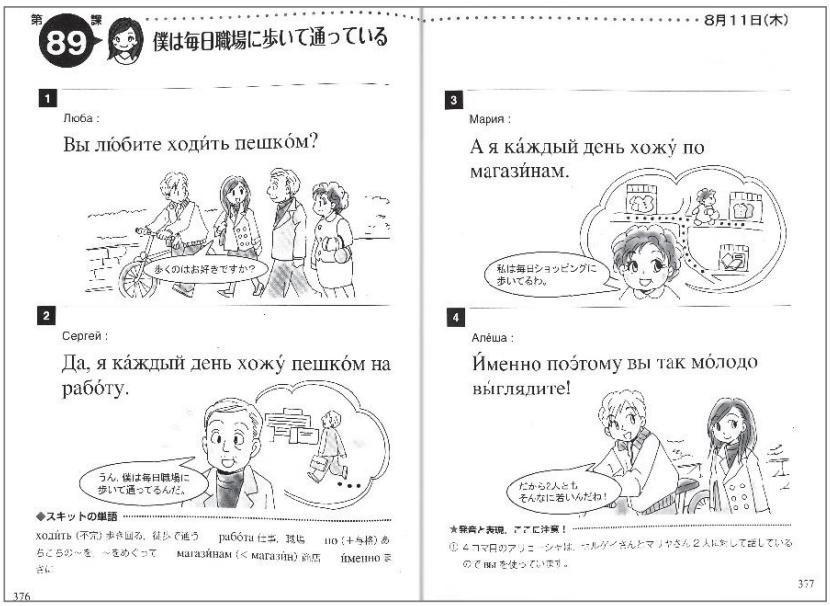
次にあげるのは、イラストが文法的な理解の助けになっている例である。だいぶ学習が進んだ第 17 週、18 週のスキットから、運動の動詞 ехать が最初に出て来る第 81 課と第 82 課、идти と ходить を取り上げる第 88 課と第 89 課を見よう（引用文献 pp.344-349, 372-377 より抜粋)。京都に 2 年間住んでいるアリョーシャが、金閣寺に行くにはバスを使うのがよい、とアドバイスし、自分は自転車で渋滞の中をさっそうと走り抜けていく様子が描かれる。一行は金閣寺を見学し、そこから竜安寺までは歩いていくことにする。この一連の行動の中に、乗り物を使って「行く」時の定動詞と不定動詞、歩いて「行く」場合の定動詞と不定動詞が出て来るわけである。

第 81 課では、初めて交通手段に関する話題が出てくるため、動詞 ехать は不定形にとどめ、バスや地下鉄、タクシーといった乗り物の名称と、на＋前置格の使い方に重心を置いた。第 82 課で ехать の現在人称変化が示され、意味は「ただいま乗り物で移動中」であるという説明がつく。スキットではマリヤが、1 コマめではバスに乗っている他の乗客を指して «Все они тоже ЕДУТ в Золотой храм?»、4 コマめで車外を走って行くアリョーシャを指して «Вон Алёша ЕДЕТ на велосипеде!»と言っており、この情景を通して ехать の現在形が乗り物を使っての一定方向への移動を指して使われることが具体的に感じられる。続く 83 課と 84 課では、誌面は割愛するが、バス停で合流した一行が「日頃は何に乗っているか」を話し合い、

動詞 ездить が、不定形・単数 1 人称・複数 2 人称・複数 3 人称の形で 2 課にわたって数回使われている。

「歩く」動作に関しても同様に 2 種の動詞があることは、翌週第 88 課と第 89 課で示される。





第 88 課では動詞 идти が現在形で使われた時の意味「ただいま徒歩で移動中」とその変化形を学ぶ。動詞 пойти や時間の表現が同時にスキットに入っていることで文法的にはやや説明が複雑になってしまい、ラジオ講座としてはよりシンプルな例文にするべきではあった。が、傍らの歩行者を指して「ほら、中学生だって歩いている」というセリフは修学旅行生の

多い京都ではごく自然で、その情景はイラストからも明確である。一方、不定動詞 ходить は続く第 89 課に登場し、その идти との違いは、セルゲイとマリヤの日頃の行動に関する話の中で明らかになる。セルゲイは職場へ「歩いて通い」、マリヤは買物で「あちこちを歩き回っている」からである。各コマの中に話の内容を大きく図示することで、定動詞と不定動詞のニュアンスの違いが分かりやすく示されたと思う。

このように、ラジオ番組の教材としての 4 コマ漫画形式でのスキットの提示には多くのメリットがあった。

(1) テキストが 親しみやすい印象になる。
(2) 登場人物の動作や場面設定が明確に表される。
(3) 学習者が繰り返す際に登場人物の気持ちや立場を想像しやすい。
(4) 文法的説明を助ける。
(5) ストーリーの展開と登場人物への共感によって、継続的な学習を促す。

逆にデメリットをあげるとすれば、

(1) ロシア語本文のためのスペースが小さくなりがちである。
(2) 物語性のある自然な会話にこだわると、初学者には難しい表現が増える。
(3) 製作のための時間と手間が増える。

といったことが考えられる。(1)と(3)については、私の担当した講座に関しては編集担当の小林丈洋氏とイラストレーターの秋山裕美氏が私のわがままを最大限聞き入れて独創的な誌面を作ってくれたことに心から感謝したい。(2)に関してはテキスト執筆者である講師の責任であり、担当ディレクターの島村美穂子氏、金沢恭子氏には、常に、より易しく、分かりやすい表現を求められていたことも述べておかなければならない。

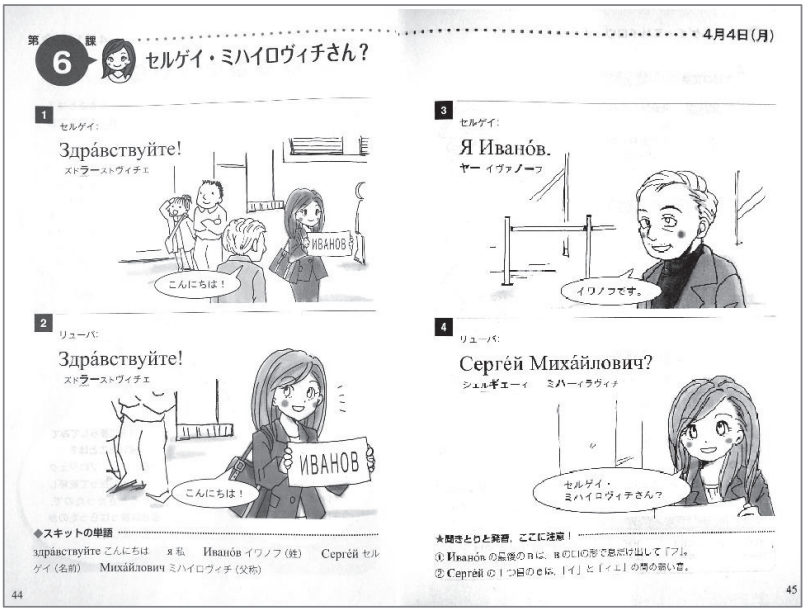
4 教室での会話補助教材としての利用

「リューバと歩こう」はラジオ放送用に製作されたスキットであるが、上述のように徹底したネイティブチェックを経ており、自然で実用的な表現で構成されている。また、基本的に初学者向けの教材であるため、できるだけ短く平易な表現で用を果たせることを意図している。このため、ロシア語を始めてまだ日の浅い学生でも、限られた文法知識と語彙で会話練習をするのに用いることができる。

筆者は勤務校の外国語教育研究センターで「ロシア語で演じてみよう：まずは簡単なスキットから」という講座を開設しているが、ここには、ロシア語を 1 年間 100 時間強（1 時間＝90 分）勉強した学生、50 時間強（同）の学生、まったくの初学者（当講座とは別に文法の授業を履修することが条件）が混在している。講座に求められているのは実践的な会話の授業だが、ロシア語ネイティブならざる筆者は、自分の発音と作文だけで会話の授業をすることにはためらいを感じるため、基本的に音声・映像教材を使って聴解と発音練習を行い、そのテキストを暗記して演技し、さらに応用的な表現を考える、という授業を行っている。場面別に数種のテキストを組み合わせて使うが、「リューバと歩こう」はそのもっとも簡単なテ

キストとして利用しやすい。

例えば、新年度の最初には、スキット冒頭のリューバがセルゲイを迎える場面を使う。(引用文献 pp.44-49 より抜粋)



まったくの初学者にはこのテキストをそのまま渡して予習して来させ、既習者にはテキストの穴あきプリントを渡すか、まったくヒントのない状態で聴解させる。授業中に内容やロシア人の名前について講師が解説し、学生の綴りの間違いなども修正したうえで発音練習を行い、席を立ってこのスキットをそのまま演じる。中級者にとっては簡単すぎるセリフのよ

うでも、暗記して動作をつけて演じるとなると意外に難しい。次に名前や立場を変えたり、セリフを増やすなどして、特に中級者には新しい表現を加えて行く。スキットでは 1 回に喋る人物が 2 人から 3 人と安定しており、各人にセリフが均等に割り当ててあるため、2，3 人で組になって練習するロールプレイングに適している。

この他、4 コママンガの特性を活かし、ロシア語部分をすべて隠して絵だけを見ながらセリフを言ったり､絵に沿ってロシア語で人物の行動を描写したりといった練習も可能だろう。23 週分のスキットは合計すると相当の分量になる。カフェで注文する場面、土産物を買う場面など、使いやすい部分だけを取り出して会話練習の一助としてもらえれば、製作者としてはこんなに嬉しいことはない。

（くまのや　ようこ）

引用文献

『ＮＨＫラジオテキスト　アンコールまいにちロシア語　2011 年度』ＮＨＫ出版、2011 年 4 月

Резюме

Из опыта преподавания русского языка в радиопрограмме NHK «Русский язык каждый день» 2009 г.

—Попытка составления текста «Прогулка с Любой» в четырехкадровых комиксах—

КУМАНОЯ Ёко

Автор статьи работала преподавательницей, ведущей радиопрограмму «Русский язык каждый день» для NHK в 2009-м учебном году. Это одна из программ по обучению иностранному языку японской общественной телерадиокомпании NHK, передававшуюся шесть месяцев с понедельника по пятницу, каждый раз в течение 15-ти минут. Из 120 предложенных уроков 92 урока состояли из скетчей: «Прогулка с Любой», в которых молодая японка - переводчица Люба (мать её русская) водит своих клиентов Сергея и Марию Ивановых по Токио, Киото и Нара.

Материалы для радиопрограмм публиковались ежемесячно. Благодаря помощи художницы – иллюстратора Акияма, автор написала целый текст учебника. Поскольку программа предназначалась для начинающих, автор старалась, чтобы текст был как можно более прост и понятен читателям-слушателям радиопередачи.

Скетчи были напечатаны в виде четырехкадровых комиксов, которые помогали читателям представлять себе сцены: перемену обстановки, передвижения и выражения лиц персонажей. Комиксы-иллюстрации помогали читателям понять также некоторые грамматические моменты, например, употребление глаголов движений.

Вышеупомянутая радиопередача уже закончена, однако учебник можно использовать во время уроков при разговоре на русском языке. Поскольку, во-первых, каждый текст состоит из кратких, простых и очень практичных предложений, во-вторых, студенты могут пересказывать диалоги с помощью иллюстраций-комиксов.

［ 研究資料 ］

フィンランドにおけるロシア語教育(1)

―― 異言語、そして母語として ――

須佐　多恵

はじめに

フィンランドは、東側の国境の約 1,300km をロシアと接しており、その地政学的条件により、近代以降、帝政ロシア、そしてソビエト連邦と歴史的政治的に極めて密接でありつづけてきた。かつてはカトリック勢力の、そしてスウェーデン王国の東の砦としてロシアと対峙し、ナポレオン戦争の結果、1809 年フィンランド大公国としてロシア帝国の一部となった。1917 年に独立した後は、数十年にわたり東西勢力圏に挟まれた政治的緩衝地帯として存在したが、世界情勢の変化と欧州連合（EU）の拡大に乗じ、1989 年に欧州評議会（Council of Europe）、そしてソ連崩壊後の 1995 年には欧州連合に加盟を果たし、1999 年 7 月から 12 月には議長国をも務めるなど、欧州の一員として活発な活動を展開している。

現在、フィンランドの教育は世界的に注目されている。2004 年 12 月に経済協力開発機構（OECD）による国際学習到達度調査（PISA）の結果が公表され、フィンランドの生徒全体の学力の高さが示されたのである。また、言語教育の分野においても、特に英語の習得度の高さは衆目の認めるところである。

フィンランドの言語教育の大きな特徴は多様化にある。吉田［2008: 476-478］によれば、この多様化は「外なる多様化」と「内なる多様化」に区別され、前者は「英語というただ一つの外国語に学習が偏ることを是正するための対策として、英語以外の多様な言語を学習対象として提供しようとする試み」を指し、後者は「国内に存在する少数派言語に対する教育の可能性を広げるという意味における多様化」であるという。

本稿では、この吉田の観点を援用しつつ、主に初等中等教育におけるフィンランドの言語教育の一端をロシア語を中心に紹介したい。

日本は、歴史的関わり方や海で隔てられているという点でフィンランドとは異なるものの、ロシアの隣国である。日本はロシアと政治的に北方領土問題など未解決の問題を抱えながらも、シベリア開発などさまざまな経済協力の可能性を十分秘めている。またバレエ、音楽などロシア文化にあこがれる日本人も多い。他方、近年、結婚や就労などで来日するロシア語系移入者が年々増える傾向にあり、その子供たちの母語継承の問題がクローズアップされるようになってきた。しかし実際のところ、日本国内では英語や中国語に比べ、ロシア語は圧

(1) 著者は、2011 年 9 月 13 日から 16 日にかけて堤正典先生、小林潔先生夫妻、クロチコフ・ユーリー先生とともにフィンランド共和国ヘルシンキ市を訪れた。本稿は、当時の調査に基づき、同 12 月 4 日東京外国語大学で開催された日本ロシア語教育研究会での口頭発表に加筆修正したものである。

倒的に実用性に乏しく、教育現場においてもロシア語を提供している機関はきわめて少ない。またロシア語を含め移入者の母語教育は、国はおろか自治体の公教育でもほとんど実施されていない。外国語教育は実用性だけのためになされるものではない。そして移入者の母語教育は、ますます拡大するグローバル社会において、外来の言語をいかに国益に活かすかという、言わば国策にもつながる可能性を持つ。異言語教育(2)と母語教育において多様化をめざしているフィンランドの試みは、これからの日本の言語教育を考える上で参考に値すると思われる。

1．「外なる多様化」をめざして－基礎学校及び高校における異言語教育

（1）異言語教育システム概要

フィンランドで現在の基礎学校制度が導入されたのは 1970 年代である。初等教育は通常 7 歳で開始される。義務教育である初等教育と前期中等教育を担うのは 9 年制の基礎学校で、これは日本の小学校 6 年間と中学校 3 年間に相当する。一貫教育と位置付けているが、実際は日本の教育システム同様、分かれているのが一般的である。基礎学校を終えると、後期中等教育を担当する普通科高等学校か職業専門学校に進学する。

フィンランドは、吉田［2008: 465］によれば、ある特定の言語への学習の偏りが持つ危険性と、多様な言語の学習がもたらす利益に対する認識がかなり以前から公式に表明されていた。そしてさまざまな異言語教育プログラムが国家の主導のもとに行われ、各言語の学習率が数値目標化されるなど、さまざまな多様化が図られてきた。まずはその過程の中で成立した現在のフィンランドの異言語教育システムを概略する。

フィンランドにおける異言語教育の特徴は、教育言語数及び機会の多さである。現在、基礎学校及び高校を通して異言語科目として、A1 言語、A2 言語、B1 言語、B2 言語、B3 言語の 5 種類が提供されている。学習開始時期及び提供異言語は以下の通りである。

第 1 必修異言語：A1 言語　基礎学校低学年（3 年生）までに履修(3)
第 2 必修異言語：B1 言語　基礎学校高学年（7 年生）から履修
選択異言語　　：A2 言語　基礎学校低学年（5 年生）までに履修
　　B2 言語　基礎学校高学年（8、9 年生）で履修
　　B3 言語　高等学校から履修

(2)　2 国語制を取るフィンランドでは、履修対象である母語以外の国語（フィンランド語系児童生徒はスウェーデン語、スウェーデン語系児童生徒はフィンランド語）が、英語、フランス語、ロシア語などいわゆる外国語と同じ科目選択肢の中に入っている。そのため国語を含む外国語の教育を一括して「外国語教育」というのは不適切であると考え、代わりに「異言語教育」という用語を採用した。

(3)　近年早期学習の傾向にあり、1 年生あるいは 2 年生から開始する学校が増えている。

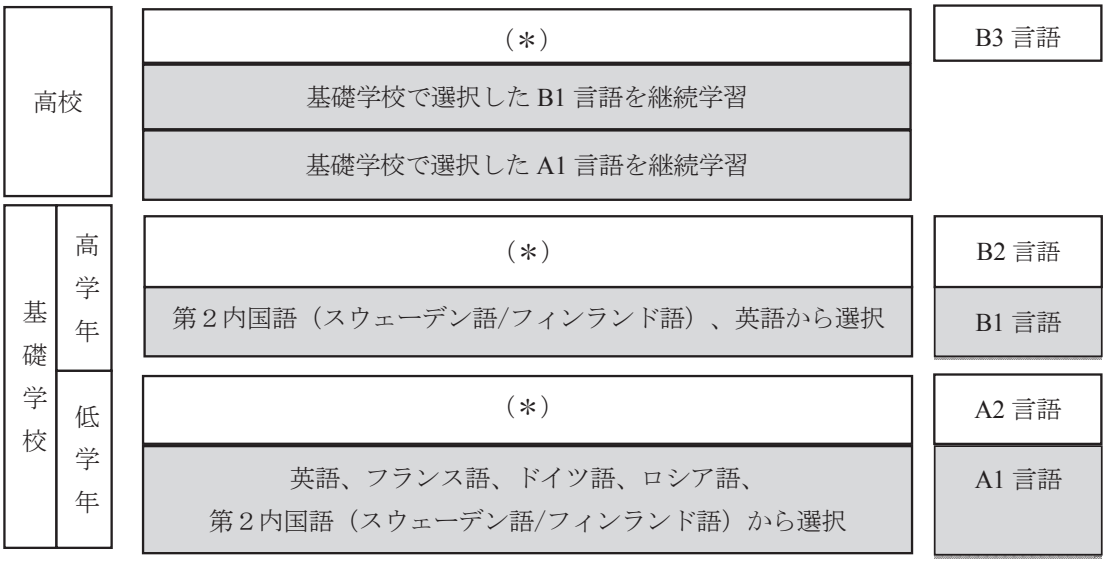


図１．基礎学校及び高校における異言語教育の仕組み(4)

選択異言語（＊）：英語、ドイツ語、フランス語、スウェーデン語/フィンランド語、ロシア語。その他、ラテン語、イタリア語、スペイン語、ポルトガル語などが提供される場合もある。

異言語科目の学習時間は通常週 2 時間で、決して多いとはいえない。しかし児童生徒の希望や条件によって基礎学校低学年で 2 言語、高学年で 2 言語、高校でさらに 1 言語と、最大限の可能性を生かせば、5 つもの異言語の学習が可能である。

ところで､フィンランドはフィンランド語とスウェーデン語の2国語制を取る国である(5)。この 2 言語は、1970 年代の教育制度改革で履修必須科目となり、フィンランド語系児童生徒はスウェーデン語を、スウェーデン語系児童生徒はフィンランド語を学ぶことが義務付けられた［吉田 2008: 460］。フィンランドではこのような母語ではない国語を第 2 内国語(6)と呼んでいる。この第 2 内国語は、学習指導要領では独立した教科となっているが、実際の履修の際には英語やドイツ語などの異言語と同じ範疇に属する。従って必須科目 A1 言語、B1 言語のいずれかで履修しなければならない。

(4) 吉田［2008: 465］、図 18－1 をもとに作成した。
(5) 2006 年末の時点でフィンランドの総人口は約 527 万人である。そのうちフィンランド語を第 1 言語とする者は約 92%、スウェーデン語を第 1 言語とする者は約 5.7%である。
(6) フィンランドには、自国の言語という意味の内国語（kotimaiset kielet）という概念があり、そこに含まれるのは、フィンランド語、スウェーデン語、サーミ語、ロマニ語、そしてフィンランド手話の 5 言語である。そのうちフィンランド語とスウェーデン語が国語として規定されている。

（2）異言語の履修状況とロシア語履修率

先ず、第 1 必修科目 A1 言語の履修状況である。1995 年の欧州連合への加盟や急速なフィンランド社会のグローバル化の影響からか、90%前後の児童が英語を履修している。そして第 2 必須科目 B1 言語に、大部分が履修義務のある第 2 内国語を選択している。高校では、基礎学校で学んだA1言語及びB1言語を長期コースとして継続して履修することになっている。従って、結果的に、基礎学校、高校を通じてほとんどの児童生徒は英語と第 2 内国語（大多数がスウェーデン語）を学ぶというのが現状である。

英語への偏りを是正し、多言語教育を促進するために、フィンランド国家教育委員会は、1998 年から 2001 年にかけて異言語教育多様化プロジェクト（KIMMOKE）を実施した。表 1 はその対象校における 2000 年度の A1 言語の履修状況をまとめたものである。明らかに、多様化プロジェクト参加校においても英語の圧倒的な優位性は変わることがないが、ロシア語は 1%と少し高くはなっている（グラフ 1 参照）。だが英語以外の言語と比べると依然として非常に低い。

言　語	全体数（人）	割合（%）
英　語	11740	83.2
スウェーデン語	298	2.1
フランス語	726	5.1
ドイツ語	1047	7.4
ロシア語	138	1.0
合　計	14118	100

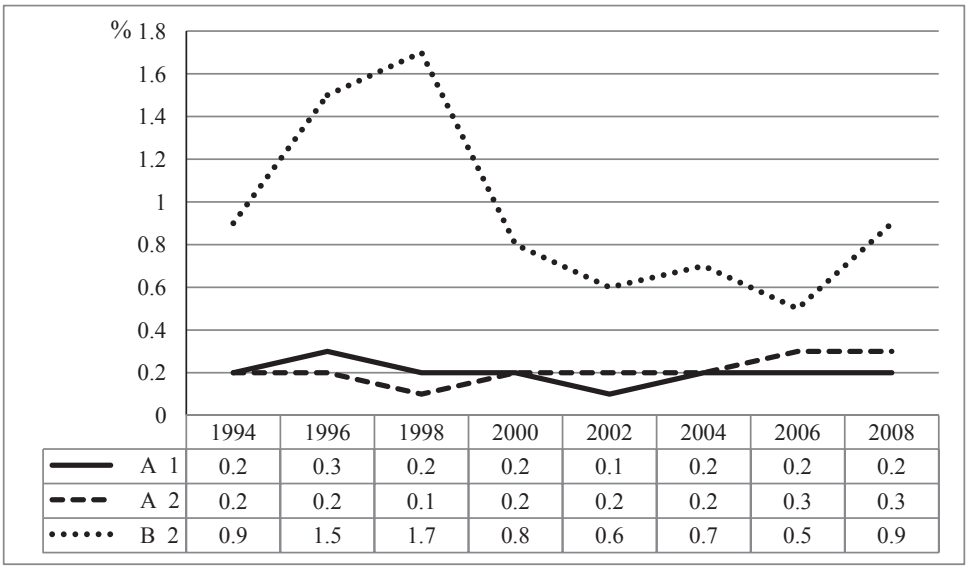
表 1. 異言語教育多様化プロジェクト（KIMMOKE）参加校の 2000 年度 A1 言語履修状況(7)

グラフ 1 は、異言語教育多様化プロジェクト（KIMMOKE）参加校を含む全基礎学校のロシア語の履修状況を示している。例えば、2008 年度を例に取ると、A1 言語としてロシア語を選択した 3 年生は全学習者の 0.2%にすぎない。

選択科目では、A2 言語で 5 年生の 0.3%、比較的ロシア語選択者が多いといわれている B2 言語でも 7、8 年生の 0.9%と、非常に低い水準に留まっている。

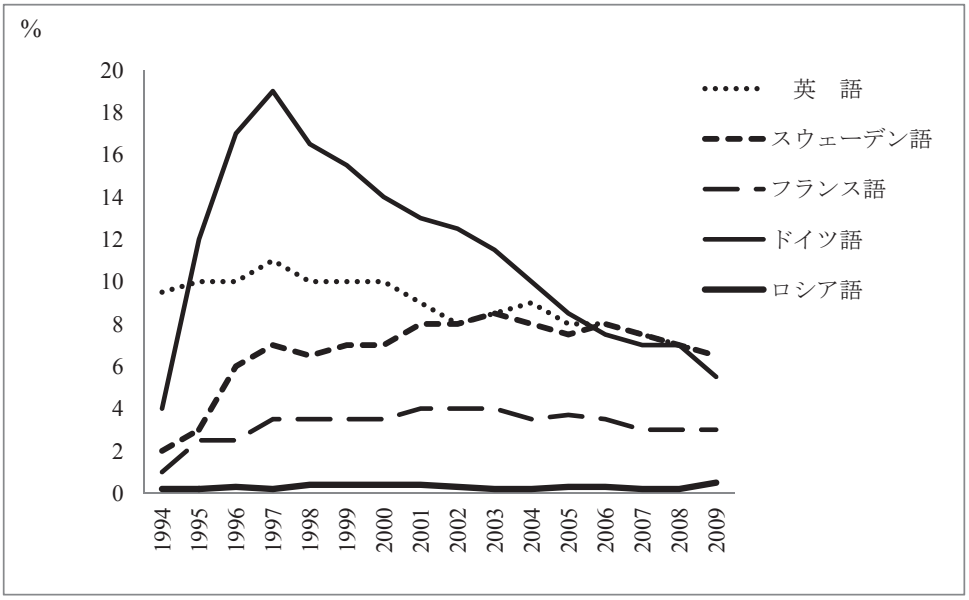
ところで、これはロシア語だけではなく、英語以外の異言語の履修状況における近年の傾向であるが、どの言語も履修率が下がっていることが指摘されている。グラフ 2、3 で示されているように、2008 年度では A2 、B2 の双方においてすべての言語で 10%を切った。特にドイツ語の低下は著しい。ロシア語はその中にあって、変動なく履修率の少ない最も人気のない言語に留まっている。

(7) 国家教育委員会ホームページの統計資料を元に作成した。詳しくは、http://www.oph.fi/english/sources_of_information/articles_and_presentations/foreign_language_instruction_in_finland/grades_1_to_6 。



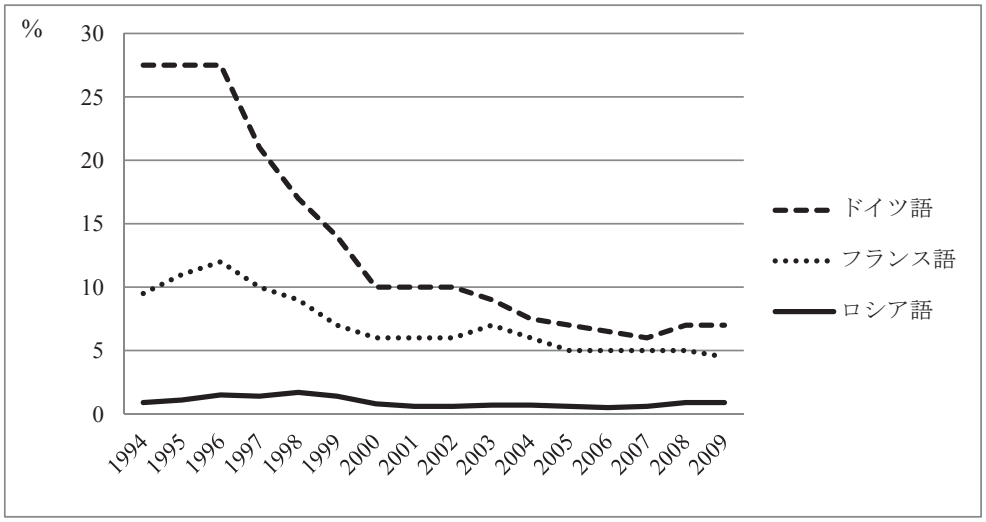
	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008
A 1	0.2	0.3	0.2	0.2	0.1	0.2	0.2	0.2
A 2	0.2	0.2	0.1	0.2	0.2	0.2	0.3	0.3
B 2	0.9	1.5	1.7	0.8	0.6	0.7	0.5	0.9

グラフ 1. 基礎学校 3 年生の A1 言語、5 年生の A2 言語及び 8、9 年生の B2 言語におけるロシア語履修率(8)



グラフ 2. 基礎学校 5 年生の言語別 A2 言語履修率(9)

(8) Мустапарта［2010: 108-110］より作成した。
(9) グラフは、教育省訪問の際入手した資料を参考に作成した。



グラフ 3. 基礎学校 7、8 年生の言語別 B2 言語履修率

（3）ロシア語提供校

児童生徒がどの異言語を履修するかは、実際、その学校がどの異言語を提供しているかにも大きく影響される。学習したくても学校にその科目設定がない場合は学習できないからである。フィンランドでは、異言語学習の多様化を促す政策として 1984 年に出された言語教育に関する一般計画の結果、例えば人口が 3 万人以上の自治体は、基礎学校において英語、スウェーデン語に加え、3 つの異言語（ドイツ語、フランス語、ロシア語）の授業を提供することが義務付けられた。しかし、主に財政上の理由によりすべての自治体においてそれが実現しているわけではない。2000 年度に全自治体 448 のうち A2 言語の授業を提供できているのは 66%、297 自治体にすぎず［吉田 2008: 469］、例えば英語以外の言語で比較的履修者が多いとされるドイツ語でさえ 227 自治体に留まっている［飯田 2011: 208］。ロシア語を提供しているのは必修及び選択科目を含めても全国で 24 自治体のみである。

また全基礎学校のうち、A1 言語としてロシア語を提供している学校は、全体で 7 校（7 年生から 9 年生では 5 校）、A2 言語は約 35 校、B2 言語は 80 校から 90 校である(10)。フィンランドの全基礎学校数が約 3,000 校であることを考えると、ロシア語を履修できる学校数は非常に限られている。

（4）英語偏重の現状

フィンランドでは 2004 年学習指導要領の改正で、本来の教育言語であるフィンランド語あるいはスウェーデン語以外の異言語での教科指導いわゆる CLIL（Content and Language Integrated Learning）が、初めて学校の異言語教育の選択肢として明記された［吉田 2008: 470］。教育言語の多様化である。しかし、すでに 1996 年の段階で、1 年生から 6 年生で約 5%、7

(10) このデータは教育省訪問の際、教育アドバイザーAnna-Kaisa Mustaparta 女史から直接入手した。

年生から 9 年生で約 15%もの基礎学校において、生徒にとっての異言語によって教科指導がなされていた。実際、多くの場合、そこで使用される言語はほとんど英語であった［吉田 2008: 474］。現在 CLIL がどの程度実施されているか具体的なデータは入手できなかったが、他のヨーロッパの教育現場で英語の重要度がますます高まっている傾向を考慮すれば、フィンランドでも英語による CLIL は、学校教育においてすでに市民権を獲得しているのは確かである。グローバル化の進む世界においてさまざまな分野で英語が共通語（リングァ・フランカ）である現状に鑑みれば、その重要性は否定しえない現実である。前節で、近年の傾向として異言語選択科目を履修する児童生徒そのものが減少傾向にあると述べた（グラフ 2､3 参照）。言語教育の多様化をめざすフィンランドでさえ英語一辺倒に傾きつつある現状の一端を反映しているのかもしれない。

２．「内なる多様化」をめざして－移民の母語政策

（１）ロシア語系移民

この章では、フィンランドの教育システムにおけるロシア語母語教育を紹介する。

現在フィンランドのロシア語話者は、全人口の約 1%の 5 万人である(11)。ロシア語系移民の増大は、1990 年前後からいわゆる「帰国者(paluumuuttaja)」という枠で、旧ソ連に居住するインケリ・フィン人（inkerinsuomalaiset）を受け入れ始めた結果である。インケリ・フィン人とは 1617 年スウェーデンとロシアの間で締結されたストルボヴァ平和条約の頃､現在のペテルブルグ周辺からエストニアにかけてのインケリ（Inkeri）地域(12)へ移住したフィンランド人とその子孫を指す。彼らは、フィンランド語と地域的なロシア文化の影響をうけたフィンランド文化、ルター派キリスト教、および独立した民族であるという共通認識で結ばれていた。1918 年末の時点で 132,000 人が居住、フィンランド人学校も 314 校あったという［Björklund 2009: 143］(13)。現在、「帰国者」として入国するその子孫たちは、若者を中心としてほとんどがロシア語話者である［庄司 2009: 282］。2002 年におけるロシア語話者数は 3 万 2000 人、現在は約 5 万人にまで膨れ上がり、話者数からすれば、スウェーデン語に次ぐ第 3 の言語としての地位を獲得するまでになった［吉田 2008: 393］。

（２）移民統合政策の一環としての母語教育

フィンランドは、長い間移民受け入れに消極的な政策を取ってきた。しかし 1980 年ごろから一転して開放政策に転じ、欧州連合加盟後はその一員として難民や外国人労働者を積極的に受け入れるようになった。現在外国籍人口は全人口の約 3%近くに達し、そのうちの約 3 分の 1 をインケリ・フィン人が占めている。

多文化社会をめざすフィンランドは、移民統合政策の一環として言語問題を重要視してい

(11) 同上。
(12) スウェーデン語では Ingermanland、ロシア語では Ингерманландия である。
(13) その後ソ連の支配下のもと、集団農業化や２つの大戦、ロシア化政策などの影響で、1989 年にはソ連全域でも 67,300 人とその数が激減している［Björklund 2009: 143-145］。

る。統合をめざす作業の中で、国語は、移入者にとってその習得が義務であり、社会はその習得を要求し、かつ援助する。一方、母語は、移入者にとってその維持発展は権利であり、社会はそれを認め、かつ援助する。このように、「国語」と「母語」の権利と義務そしてその保護と援助の概念は、「複数言語の存在を認知し、それを評価することで国の統合をはかる」フィンランド式移民政策の重要な部分となっている［吉田 2008: 394-395］。

フィンランドでは移民の子弟の国語教育と母語教育は公的制度の中で実施される。費用は基本的に国が負担する。国語教育は、母語を教える教科「母語と文学」(14)の中で、母語教育は、主に、週 2 時間通常の一般授業の一部を割り当てたり、放課後に行われたりしながら、40 以上のもの言語で実施されている［庄司 2009: 293］。2006 年の基礎学校全児童生徒数 578,918 人のうち、ロシア語話者は約 4,600 人、全体の約 1%弱に相当する。彼らのうち約 3,060 人が公的支援を受けた教育施設で母語教育を受けたという［Мустапарта 2010: 112］。

「母語は子供にとって一番重要なことば、感性と思考のことばです。母語は人にとって家庭でありやすらぎです。母語はこどもと両親にとって共通のことば。母語によってこどもは祖国の習慣や伝統とつながりを保ちます。母語は他のことばを比べるための錘です。母語の知識は新しいことばを学ぶための基礎となり、バイリンガルとなるための通り道です（庄司［2009: 285］から引用）」。これは 2001 年にヘルシンキ市教育局が作成した母語教師のための説明資料からの抜粋である。フィンランド国民（正確には、主にフィンランド語話者）は長い間異民族支配下にあり、自らの母語権獲得には長年の努力が必要であった。彼らに母語に対するこの真摯なまなざしがある限り、移民の母語政策は前進こそすれ後退することはないであろう。

3．バイリンガル校ー在ヘルシンキ・フィンランド語ロシア語学校

最後に、フィンランドにおけるロシア語教育の中心的存在の一つとなっている在ヘルシンキ・フィンランド語ロシア語学校（Suomalais-venäläinen koulu）を紹介する(15)。ここではフィンランド語とロシア語が、母語及び異言語教育の両輪となって、分かちがたくつながっている。

在ヘルシンキ・フィンランド語ロシア語学校は、1955 年 10 月開校され、1977 年の教育改革によりフィンランドの国家教育システムに組み込まれ、国家教育計画に則って初等中等義務教育を担う 9 年制学校として位置付けられたフィンランド語とロシア語のバイリンガル校である(16)。在校生数は約 700 人、母語別割合は、フィンランド語話者 60%、ロシア語話者 25%、バイリンガル 15%、一方、教師は約 60 人で、フィンランド語話者 40%、バイリンガル 60%である。

(14) 主に、フィンランドの 5 つの内国語が母語教育の対象である。その他の少数派言語話者は、国語としてこの教科の枠内で「母語としてのフィンランド語/スウェーデン語」もしくは「第 2 言語としてのフィンランド語/スウェーデン語」を学習する。

(15) 当該校は、2004 年の学習指導要領改定後、国家教育委員会が支援する CLIL ネットワークに属している。異言語で教科指導する教師のための共働ネットワークである。

(16) 当該校の付属として、幼稚園『カリンカ』が 3 才から 6 才の幼児を対象にフィンランド語とロシア語の就学前バイリンガル教育を提供している。

一般の基礎学校と異なるのは、主に以下の点である。第 1 点は、科目として「母語としてのロシア語」および「母語としてのフィンランド語」を擁し、両話者の母語権を保障している点。第 2 点は、表 2 でも明らかなように、両母語話者が、自らの母語と同様に、他方の母語をほぼ平等な形で学ぶような仕組みになっていること。但し、制度上、フィンランド語話者はロシア語を A1 言語として、ロシア語話者はフィンランド語を第 2 言語[17]として学習する。

第 3 点は、フィンランド語話者に A1 言語としてロシア語を 1 年生より提供し、バイリンガル養成を目的とした特別のカリキュラムが導入されていること。まず、一般の基礎学校の A1 言語の時間数が週 2 時間であるのに対し、当該校では週 4〜5 時間と 2 倍以上である。

	フィンランド語話者		ロシア語話者	
	母語としてのフィンランド語	異言語としてのロシア語（A1）	母語としてのロシア語	第 2 言語としてのフィンランド語
1〜2 年生	6〜7	5	5	6〜7
3〜7 年生	3〜5	4	4	3〜5
8〜9 年生	3	5	5	3

表 2. フィンランド語話者及びロシア語話者の 1 週間当たりのロシア語とフィンランド語の授業時間数[18]

次に、フィンランドは、『欧州言語共通参照枠（CEFR）』の到達スケールを基にして独自の言語到達スケールを作成しているが、表 3 のように、当該校のロシア語到達スケールは他の基礎学校よりもかなり高く設定されている。また、音楽、工作、体育、家庭、生物、地理、歴史など約半数の教科指導にロシア語が使用されている。

	聞く	話す	読む	書く
在ヘルシンキ・フィンランド語ロシア語学校：ロシア語	B1.1	A2.2	B1.1	A2.2
一般の基礎学校：英語以外	A1.2	A1.2	A1.3	A1.2
一般の基礎学校：英語	A2.1	A1.3	A2.1	A1.3

表 3. 在ヘルシンキ・フィンランド語ロシア語学校及び一般の基礎学校 6 年生の A1 言語到達レベル目標[19]

(17) 教科「母語と文学」内の、移入者児童生徒を対象とした科目「第 2 言語としてのフィンランド語」に相当する。

(18) 2011 年 9 月、当該校にて入手した資料に基づいて作成した。

(19) 当該校、並びにフィンランド教育省にて入手した 2004 年学習指導要領（National Core Curriculum for Basic Education）に基づいて作成した。各レベル内容は以下の通り。
A1.2: Developing elementary language proficiency.

以上のような特徴を持つ在ヘルシンキ・フィンランド語ロシア語学校は、フィンランドの多様な母語の存在を認める移民政策と多様化をめざす異言語教育の両方が具現された一つの形である。さらにそれだけではなく、今日のヨーロッパで急速に高まりつつある plurilingualism すなわち複数言語活用能力育成への社会的要請に応える一つの形にもなっている。ロシア語母語継承の要請に応えながら、双方の言語、文化の啓蒙を自らの課題とする当該校の重要性は、これからも変わることがないであろう。

結びにかえて

多様化を目指すフィンランドの言語教育は依然として問題点もあり課題も多い。ヘルシンキではロシア語月刊誌『Спектр』が発行され、ラジオをつければロシア語ラジオ局『Радио Спутник』や『Дорожное радио』などからロシア語の歌や軽快な DJ のおしゃべりが聞こえてくる。またフィンランド国営放送（Yleisradio、略称:YLE）のラジオ局には、ロシア語の時間が日に数回設定されていて、ロシア語系住民に情報を提供している。フィンランド社会においてロシア語コミュニティーの存在が無視できないほどに大きくなっているのである。一方、国外に目をやれば、ロシアは欧州連合の最大関心国の一つである。フィンランドはその一員として、対ロシア戦略に深くかかわり、例えば、ノーザン・ダイメンション（Northern Dimension）というロシア北西部を含む欧州連合の地域政策プログラムの中で、カレリア地域開発に取り組んでいる。現在も、そして今後もフィンランドは、ロシア、ロシア語に開かれた社会の構築が必要とされている。「外なる多様化」と「内なる多様化」をめざした言語教育の真価が問われるのはこれからである。

（すさ　たえ）

A1.3: Functional elementary language proficiency.
A2.1: Initial phase of basic language proficiency.
A2.2: Developing basic language proficiency.
B1.1: Functional basic language proficiency.

参考文献

飯田 依子・米崎 里 2011.「ー教育は福祉の一環、絶対に見捨てない！ー」 大谷泰照編 『EUの教育政策』くろしお出版、203-215.

Мустапарта, Анна-Кайса 2010. Изучение русского языка в основной школе, гимназии и при обучении взрослых. *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии: сборник статей.* Под ред. .Мустайоки, А. СПб. :Златоуст. 106-116.

庄司 博史 2009.「フィンランドにおける移民への母語教育ー移民統合政策の一環としてー」庄司博史編『移民とともに変わる地域と国家』国立民族学博物館調査報告 83、279-298.

Björklund, Krister 2009.「フィンランドの移民政策と里帰り移民ーインゲル・フィン人の事例からー」 庄司博史編『移民とともに変わる地域と国家』国立民族学博物館調査報告 83、139-157. (2012 年 6 月現在以下のページで閲覧可.
http://ir.minpaku.ac.jp/dspace/bitstream/10502/4008/1/SER83_010.pdf)

吉田 欣吾 2008.『「言の葉」のフィンランド―言語地域研究序論』東海大学出版会.

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。
(2) 全ての投稿論文は未公刊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 16,000 字以内、授業実践・教材研究は 12,000 字以内、研究資料，書評は 8000 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 800 行以内、授業実践・教材研究 600 行以内、研究資料，書評 400 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 2003 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別途連絡しますので、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.

(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, передаются на рассмотрение цензора, назначенного редакционной комиссией. На основании решения цензора редакционная комиссии Общества выносит решение либо о публикации, либо об отклонении поданной заявки.

(8) Рукопись статьи должна быть классифицирована по следующим категориям: а) статьи; 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) 16 000 знаков; б) 12 000 знаков; в) и г) 8000 знаков. В случае русского или английского языков: а) 800 строк; б) 600 строк; в) и г) 600 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 2003. В случае использования других текстовых редакторов, необходимо заранее известить об этом редакционную комиссию. Рукописи должны быть представлены в двух вариантах: один экземпляр, набранный в текстовом редакторе Word, и один экземпляр в формате PDF. В случае отсутствия возможности представить PDF-файл, следует выслать в адрес редакционной комиссии один распечатанный бумажный экземпляр рукописи.

(13) Форма написания рукописи будет впоследствии сообщена всем подавшим заявки.

Японское общество 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）本会の事務局を大阪大学大学院言語文化研究科におく。

〒562-8558 箕面市粟生間谷東 8-1-1 （TEL 072-730-5317）

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）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.

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　（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 1 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

イ. 事務局　2 名

ウ. 会計　1 名

エ. 会計監査　1 名

オ. 編集委員　若干名

カ. 広報　若干名

キ. 地区研究例会担当　2 名（東日本地区担当 1 名，西日本地区担当 1 名）

第9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10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 日改正）

本規約の改正は、2010 年 12 月 5 日から施行する。

（2011 年 12 月 4 日改正）

本規約の改正は、2011 年 12 月 4 日から施行する。

＊ 年会費は当面、3000 円（学生・院生は 1000 円）とする。

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:

   Aomatani-Higashi 8-1-1, Minoh-city, Osaka, 562-8558 Japan. Телефон: 072-730-5317
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

   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.
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. Руководящий и исполнительный орган Общества

   Руководящий и исполнительный орган Общества имеет следующую структуру и состоит из: полномочный представитель – 1 чел., секретари – 2 чел., бухгалтер – 1 чел., аудитор –

1 чел., редакционная комиссия – несколько чел., ответственные за связи с общественностью – несколько чел., ответственные за проведение очередных собраний отделений Общества - 2 чел. (восточное отделение - 1 чел., западное отделение - 1 чел.).

Члены руководящего исполнительного органа избираются на ежегодном Общем собрании сроком на 1 год. Повторное избрание возможно только 1 раз.

9. 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.

10. Приложение: Настоящий Устав утвержден и вступил в силу 4 декабря 2011 года.

* Ежегодный взнос – 3000 иен (для студентов и аспирантов – 1000 иен)

執筆者紹介（掲載順）

バソヴァ･オリガ	一橋大学大学院言語社会研究科博士課程
三浦　由香利	神戸市外国語大学，同志社大学等非常勤講師
熊野谷　葉子	慶應義塾大学法学部専任講師
須佐　多恵	ヘルシンキ大学人文学部フィンランド語･フィンウゴル諸語･北欧諸語学科研究員

編集後記

ようやく東日本大震災の痛手から気をとり直して復興への道を歩むはずだった日本は、今夏、周縁の島嶼をめぐる近隣諸国との軋轢のなかで不穏な時を過ごしました。排外的ナショナリズムに酔い痴れる人々の前では、異言語･異文化の共存という私たちの主張は無力に思えることもあります。しかしながら、不寛容や暴力に対して私たちが抵抗できる「武器」は、異言語教育の発展のための地道な努力以外には見当たらないことも確かです。

国家間の対立をよそに、ロシア語教育研究会の会員は増え、その視座も拡大しています。大学でのロシア語教育の質的向上はもちろんですが、大学にとどまらず、日ロバイリンガル児童の継承語の問題、メディアを通した広いロシア語学習者への対応、また海外でのロシア語教育などが本号で取り上げられています。本誌が、重層的なロシア語教育の広がりを反映できる場になることを願っています。

本号の発行が諸般の事情でいちじるしく遅れたことにつき、会員のみなさまに深くお詫びいたします。また、今回も編集の実務作業を引き受けていただいた編集委員の高木美菜子さんにお礼申し上げます。（黒岩幸子記）

ロシア語教育研究　第 3 号
2012 年 11 月 30 日発行
編集発行　日本ロシア語教育研究会
〒562-8558　箕面市粟生間谷東 8-1-1
大阪大学大学院言語文化研究科
日本ロシア語教育研究会事務局
TEL 072-730-5317
印刷所　株式会社アイジイ
〒531-0072　大阪市北区豊崎 7 丁目 7 番 2 号
TEL 06-6371-0321

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

№ 3

＜СТАТЬИ＞

Parents` Attitude towards Russian Heritage Language Education in Japan

— Some Issues from the Russian Community Parents` Questionnaires —

..... BASOVA Olga 1

Соединение обучения грамматике и деятельности с целью повышения коммуникативной компетенции на базе использования разработанного нами инструмента «показатель спряжения глаголов (inflection presenter)»

— на занятиях по русскому языку для студентов начального уровня —

..... МИУРА Юкари 25

＜ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ＞

Из опыта преподавания русского языка в радиопрограмме NHK «Русский язык каждый день» 2009 г.

— Попытка составления текста «Прогулка с Любой» в четырехкадровых комиксах —

..... КУМАНОЯ Ёко 45

＜ЗАМЕТКИ И СООБЩЕНИЯ＞

Обучение русскому языку в Финляндии

— русский язык как иностранный и как родной —

..... СУСА Таэ 59

Японское общество по исследованию проблем преподавания русского языка

2012