

# ロシア語教育研究

## 第12号

### 〈論文〉

外国語としてのロシア語の授業におけるグループ活動と最近接発達領域  
——書く活動の場合——

..... 横井 幸子, ボリソワ・アンナ 1

### 〈教材研究〉

ロシア語「音のイメージ」と中国語ピンインとの比較

..... 秋山 真一 19

### 〈授業実践〉

原典を使うロシア語学習

——NHK ラジオ「まいにちロシア語」の経験から——

..... 黒岩 幸子 37

Использование интернет-мемов при обучении русскому языку  
как иностранному

..... ВИНОГРАДОВА Дарья 53

初級ロシア語教育におけるロシアの大学生とのビデオメッセージ交流  
——コロナ禍によるオンライン授業での試み——

..... 土田 久美子 65

第11号 お詫びと訂正 ..... 83

日本ロシア語教育研究会

2021

[ 論文 ]

# 外国語としてのロシア語の授業における グループ活動と最近接発達領域<sup>1</sup>

## ——書く活動の場合——

横井 幸子，ボリソワ・アンナ

### 1. はじめに

外国語の授業によく取り入れられる活動の一つに、学習者同士のペア・グループ活動がある。インターアクションと言語習得の関係の解明は第2言語習得研究の中心課題の一つであり、既に多くの研究の蓄積があるが [e.g., Long, Inagaki, & Ortega 1998, Lyster & Ranta 1997, Mackey 2007], これらはほぼ全て話す活動に関する研究であった。一方で、近年、書く活動におけるペア・グループ活動の活用についても研究が進んでいる。特に、1985年以降、ヴィゴツキーやレオンチェフらロシア・ソビエト言語心理学者達の一連の学説が社会文化理論として西側の応用言語学分野にも紹介され [Lantolf 2000, Swain 2009], 言語学習過程の社会的側面が注目されるようになると、それまで個人で遂行するものと当然視されていた書く活動のあり方そのものを問い直し、再構築していく動きが見られるようになった [Storch 2013, Swain & Lapkin 2001]。話す活動だけではなく書く活動についても、ペアやグループで行った方がより第2言語学習が進む可能性が指摘され始めたのである。

本稿では、日本のある大学における外国語としてのロシア語の授業で行われた書く活動を研究対象とし、グループ活動が言語習得にどのように関係するのか明らかにすることを目的とする。特にグループ活動前後で学習者の産出するロシア語にどのような「伸び」が認められるのか、その言語的特徴と共に検証する。さらに、そのような伸びにつながったと思われる「学び」の瞬間をグループ活動中のやりとりから抽出して談話分析する。これらの分析結果を総括しながら、グループ活動を書く活動に取り入れることの意義を論じたい。

### 2. 社会文化理論と書く活動

社会文化理論は、学びの過程に対話、共同 (сотрудничество)<sup>2</sup>、そして学びに必要な援助、

<sup>1</sup> 本研究は、Борисова [2019] を出発点として、新たに研究設問を設定して理論的、研究方法論的に発展させ、口頭発表したもの (ボリソワ&横井, 2019) を論文にまとめたものである。

<sup>2</sup> ヴィゴツキーの著作では、「сотрудничество」が「共同」と訳出されているが、後述する通り、第2言語学習研究分野では「共同 (cooperation)」, 「協働 (collaboration)」の両方の訳出が見られ、両者の厳密な使い分けは特にされていないとの指摘がある [Storch 2013, 2019]。ただし、書く活動については「協働 (collaboration)」が用いられていることが殆どであるため、本研究では、ヴィゴツキー理論について論じる場合には「共同」、書く活動を取り上げる際には「協働 (collaboration)」を用いることとした。

すなわち「足場かけ (scaffolding)」の要素を前提とする [Gibbons 2002, Swain 2009, Леонтьев 1974, Выготский 1996] 学習者がより熟達した者と対話しながら共同し、必要に応じて足場かけに支えられて課題等に取り組む時、自力では到達不可能なレベルに到達することができる。このような「教授・学習 (обучение)」が創出する新たな学びの範囲を、ヴィゴツキーは「最近接発達領域」[Выготский 1935, 1996; ヴィゴツキー 2003] と呼び、学習者が助けを借りずに自力で到達できるレベル (=現状) と対話と共同の中で助けを借りてはじめて到達できるレベルとの間の領域であるとした。そして、この教授・学習が先行し必要に応じて繰り返されることで今日助けを借りなければできなかつたことが、「明日には……自主的にできるように」[ヴィゴツキー 2003: 19] なり、「発達 (развитие)」の段階に到達するのである。これを第2言語学習に当てはめるなら、書く活動をグループで行うことによって、学習者それぞれが最近接発達領域付近で学びを経験することができ、一人で行う場合以上の質の高いテキストを書き上げられるということになるだろう。その際、グループ活動が第2言語学習上効果的であるためには、対話と共同、「足場かけ」の3つの要素が観察されなければならない。すなわち、対話を通じて互いの知識やアイデアを共有し合い、共同で一つのテキストを練り上げていくような学習過程を設計する必要があるということである。ヴィゴツキー [2003] も指摘している通り、書きことばは話しことばに比べて言語形式や構文のより厳密で意識的な使用を要求する。また、産出時に音声・イントネーションが伴わない、物理的・具体的に対話者が存在しない、要するに「……ことばがたんに頭に考えられるだけで、発音されない」[Выготский 1935, 1996: 286] 書くという行為そのものの抽象性も高い。このような書きことば、書く行為の持つ特徴により、(特に子供の場合は) 話しことばに比べて書きことばでの表現はより難しいとされている。しかし、グループ活動を導入することによって、単独の場合とは異なり、話しことばが媒介する対話と書きことばを集団的に構築していく共同を通じて「足場かけ」がもたらされ、最近接発達領域として新たに学ぶ事柄が示されるのである。ただし、グループ活動では、例えば教師と学習者の関係のように教える側と学ぶ側の役割が固定されて学びが進むというのではなく、学習者間でダイナミックに役割を交代しながら自分が他の人より知っていることを共有していくという形をとる。このような横の平らな関係において見られる足場かけを Donato (1994) は、「集団的な足場かけ」と呼ぶ。本研究では、グループ活動に見られる集団的な足場かけが学習者間の対話と共同を通じてどのように与えられているのか検討する。

社会文化理論を書く活動に応用する可能性については、主に第2言語習得理論や writing studies の分野で研究が進められており、グループ活動に見られる上述のような協働対話 (collaborative dialogue) は総じて言語習得につながることを実証されている [Storch 2005, 2013, Swain & Lapkin 2002, Wigglesworth & Storch 2009]。その中で、学習効果の期待できる協働対話の具体的な条件も少しずつではあるが、明らかになってきている。例えば、Swain & Lapkin (1998) では、グループ活動中に言語・文法について話し合った学習者の方が、テキストの質においてもまたグループ活動の2週間後に実施された文法テストにおいてもより正確さの伸びが顕著であった。さらに、書く内容やテキストの構成について話し合うことも、テキスト

の質に貢献することが複数の研究で実証されている [Neumann & McDonough 2015, Storch 2005, Yang 2014]。加えて、協働対話中に用いられる言語の問題、すなわち学習言語 (=L2) のみで対話するのか、あるいは母語 (=L1) を用いても良いのかも第2言語習得に関わることがわかってきている。特に、最近では「賢明に」L1 を用いる時、L2 のみで行う場合よりもより学習効果が期待できるという [Swain & Lapkin 2000, Wigglesworth & Storch 2009, Zhang 2018]。この他にもタスクの種類や学習者の言語到達度なども言語学習に関わっていることが指摘されている [Watanabe & Swain 2007, Leeser 2004]。このように、書く活動において協働対話が言語学習に有効であり、そこには様々な学習条件が関与することが明らかになっている。一方で、これら個々の条件と正確さや複雑さ等どの面がどのように相関するのかについては、個々の研究間で未だ共通見解が得られていない。今後様々な文脈や学習環境における研究の蓄積が必要とされている。

本研究では、学習歴が浅く学習者同士がL1を共有しており、授業でも通常L1が多用される日本のある大学における外国語としてのロシア語の授業で行われた書く活動を研究対象とし、そこで展開される協働対話が言語習得にどのように関係するのか、量的質的両面から検討する。研究設問を以下の通り設定した：

- 1) 外国語としてのロシア語の授業で行われるグループで要約を書く活動において、どのような最近接発達領域が認められるか？ すなわち、グループ活動の前後で学習者の書くテキストに、どのようなロシア語の「伸び」が認められるのか？
- 2) グループでの書く活動において、どのように最近接発達領域が形成されているか？ すなわち、どのように協働対話が展開し、学習者の学びにつながっているか？ また、学習者間でどのような「集団的足場かけ」が見られるか？

### 3. 研究方法

#### (1) 研究参加者と活動内容

本研究の対象となった学習者は、日本でロシア語を専攻している大学2年生18人である。彼らのデータ収集時点でのロシア語学習期間は1年3ヶ月で、週に90分の授業を6回受講していた。毎年学年末にロシア語能力検定試験(ТРКИ)を受験しており、データ収集時点での彼らのロシア語の到達度は基礎レベルから第1レベル(=CEFR A2~B1)程度であった。対象となった授業は日本人教員が担当しており、ロシア人ネイティブのティーチングアシスタントも定期的に授業に出席し、授業補助に従事していた。

本研究で取り上げた書く活動は授業活動の一環で行い、以下の要領で進めた。まず、各自教科書に掲載されている世界の交通手段に関するテキストをロシア語で読み、要約文を書いた。続いて、3-4人からなるグループでこの教科書のテキストの内容や構成、また最初に書いた要約文について話し合ってもらった。この際、担当教員は自作のプリントを配布し、テ

クストの構成に注意を向けることを促してグループにおける協働対話の流れの方向づけを行なった。グループ活動の後、もう一度各自要約文を作成した。

## (2) データ収集と分析

本研究のために収集し、分析対象としたデータは、1)2018年4月から7月までの週1回90分間の授業観察で得られたフィールドノート、2)書く活動を実施した時の授業の音声録音(90分2回分)、3)グループ活動前後に学生が書いた作文、4)授業で使用された教科書やプリントなど、である。尚、データ収集にあたり、著者の所属する大学の倫理規定に従って研究参加者の募集を行った。その際、研究内容と研究参加者に保障されている権利、個人情報やデータの取り扱いについての説明を事前に行い、18人から同意書を書面で取得した。

分析方法についてであるが、まず研究設問1を検証するために、グループ活動の前後に学生が書いた要約文のテキストを分析対象としてCAF分析を行った。CAF分析とは、話す、あるいは書く活動を通じて産出された学習者言語の特徴や伸びを複雑さ(*complexity*)、正確さ(*accuracy*)、流暢さ(*fluency*)の3つの側面から捉えようとする量的分析方法である。正確さについて、本研究ではFoster & Skehan (1996)に従い、テキスト全体における「誤用のない」、「目標言語らしい」節の割合を算出した。複雑さは、学習者の発話における「詳細な、入念に練り上げられた」部分に注目する [Ellis & Barkhuizen 2005: 139]。これまで、言語の様々なレベルでの分析方法が提案されているが、本研究では、Ellis & Barkhuizen (2005) と Wolfe-Quintero, Inagaki, & Kim (1998) を参考にし、同時にロシア語の言語的特徴も考慮しながら、語彙的複雑さと統語的複雑さについて分析した。前者は異語数を総語数をルートしたもので割ることで (*Room type-token ratio: RTTR*)、後者はテキスト全体における複文(並立複文と従属複文)の割合を測ることで算出した。流暢さは、発話のスピードや発話におけるポーズの有無等を測る [Ellis & Barkhuizen 2005]。書く活動における流暢さが分析に含まれることは多いが [Housen, Kuiken, & Vedder 2012, Wolfe-Quintero, Inagaki, & Kim 1998]、本研究では、要約文の作成という課題の性質上、長いテキストを書くことが必ずしもテキストの質につながるとは言えないため、本研究では流暢さは取り上げないこととした。続いて、これらの正確さと複雑さの値がグループ前と後で有意差が認められるかどうか、サンプル数が少ない場合に有効とされるウィルコクソンの符号順位検定を用いて分析し ( $n=18$ )、グループ活動前後に見られるロシア語の「伸び」を検証した [Hatch & Lazaraton 1991]。

研究設問2については、収集したデータ内の授業のやり取りを録音、文字化したものを分析の対象とした。まず、対話の内容を詳細に把握するために、Miles & Huberman (1994)にしたがい、叙述コードを使って一文毎に内容をコード化し、続いてより抽象的なコードを用いて複数回にわたってコード化の作業を行って、協働対話における学びの瞬間を抽出した。最後に、協働対話がどのように構築され足場かけが施されて、最近接発達領域が形成され、学習者間で学びが生じているのか具体的に検討するために、Bucholtz & Hall (2008)にしたがい授業中のやり取りを詳細に談話分析した。

## 4. 分析結果

### (1) グループでの書く活動とロシア語の「伸び」: CAF 分析

研究設問 1) を検討するにあたり、グループ活動前と後に学生が書いた要約文のテキストを分析対象として、グループ活動の前後で学生の書いたロシア語のテキストにどのようなロシア語の「伸び」が認められるのか、テキスト中の学習者言語の正確さと複雑さについて CAF 分析を行って検証した。表 1 にその記述統計を示す。

表 1

CAF 分析の記述統計 ( $n=18$ )

	グループ活動前	グループ活動後
	平均値 (SD)	平均値 (SD)
語彙的複雑さ (RTTR)	5.311 (0.82)	5.8 (0.57)
統語的複雑さ	0.14 (0.27)	0.21 (0.19)
正確さ	43.11 (26.85)	48.5 (24.03)

表 1 が示す通り、グループ活動の前後で、語彙的複雑さ、統語的複雑さ、正確さ、全てにおいて伸びが確認された。この内、ウィルコクソンの符号順位検定で有意差を示したのは、語彙的複雑さ ( $Z = -1.969, p = .049^* *p < .05$ ) のみで、統語的複雑さ ( $Z = -1.364, p = .173$ )、正確さ ( $Z = -.719, p = .472$ ) 共に有意差は得られなかった。以上より、統計的には限定的であるものの、グループ活動後に書かれたテキストの方が文法的により正確でより多彩な語彙と複雑な構文が用いられており、書く活動におけるグループ活動の効果を示唆する結果となった。

### (2) 協働対話における足場かけと最近接発達領域: 談話分析

上述の CAF 分析ではグループ活動後のテキストの方が言語的伸びを示していたが、これは学習者が協働対話を通して何らかの足場かけを受け、最近接発達領域に達していたということである。以下に協働対話を通じて学習者間でどのように最近接発達領域が形成され、学びにつながっているのか分析する。

抜粋 1 は、グループ活動において S1-4 の 4 人が、配布されたプリントと教科書のテキストを見ながら、教科書のテキストの構造や要約文の結論部分の内容について話し合っている場面である。

抜粋 1

- 1 S1: 俺は::なんかもう(.)け(.) 結論は:  
 2 S3: うん(.) [結論?  
 3 S1: あ[の::: 現代人には:=  
 4 S3: うん  
 5 S1: =交通機関が必要だ(2)  
 6 S3: あ:::  
 7 S1: て見てて: 多分その(.)モスクワがどうか書いてるけど::多分あんまり重要  
 ではない  
 8 S3: あ:::そういうことね  
 9 S1: そう  
 10 S3: 最[最終的には:  
 11 S2: [それはここの «напримеr»  
 12 S1: 多分[напримеr にモスクワ入れていいと思うねんけど::  
 13 S3: [あ::例えば:: それよりスペインのさ::あれが出てきて(.) ト  
 14 S1: [トレド? トレド  
 15 S3: [トレド(.) hhh おお! って思ったわ  
 16 S1: hh (4) そやねん(.)多分(.)だから(.)なんか(.)多分(.)これ結論が頭に出てる  
 17 S3: うん  
 18 S2: あ:: современный  
 19 S1: Современный человек не может жить без транспорта. これでオッケ

(グループ 1 : 2018 年 6 月 13 日)

まず、1 行目で S1 が「俺は::」と語尾を伸ばしながらグループメンバーの注意を喚起し「結論」という話題を提示する。その後、3-5 行目でその結論の内容に関する自分の考えを共有してから、続けて 7-8 行目で、「モスクワがどうか書いてる」部分は、教科書のテキストでは一番最後の段落に出てくるが、ここでは全体として世界の様々な国の交通手段がテーマになっており、結論の内容としては「多分あんまり重要ではない」、つまり適切ではないと主張する。前半 1-10 行目では、S1 が対話の主導権を握り、S3 が相槌を打ったり相手の発言を繰り返したりしながら S1 に発言内容の理解や承認<sup>3</sup>を示して聞き手役に徹する。一方で、S2 は 7 行目の S1 の意見に応じ、「それはここの «напримеr»」(11 行目)と発言する。「それ」すなわち、最終段落にあるモスクワの交通事情に関する情報は、テキストの結論部分ではなく「ここ」、つまり本論中の «напримеr» の部分に一例として含めるべきだと主張する。S2 の発言が発端となり、それまで結論の内容としてテキスト内のどの部分が適切かに終始していた議論から、プリントを媒介させることによってこのテキストの構造全体に目配りするという議論の新たな方向づけが生まれている。ここからさらに S2 の発言が展開を見せる。ま

<sup>3</sup> 日本語の談話における相槌の機能については、例えば、ザトラウスキー (1993) を参照。

ず、12行目でS2の指摘に応じてS1が「**например** にモスクワ入れていいと思うねんけど::」と言って同意を示す。続けて、それまで消極的な役割を担っていたS3も、「あ::例えば::それよりスペインのさ::あれが出てきて(.)ト」(13行目)と発言し、対話へのより積極的な参加を示す。まず、それまでS1とS2がプリントの該当箇所と言及する際に日本語に訳さずに「**например**」とプリントに書かれてある通りロシア語で言っていた部分(11-12行目)を、S3は「あ::例えば::」(13行目)と日本語に訳して繰り返し、それまでと同様相槌を打って聞き手の役割を担う。しかし、その後続けて「それより」(13行目)と話題を転換させ、「スペインのさ::あれが出てきて(.)ト」と新たな話題を提供する。S2が教科書に出てくるスペインの都市トレドに「あれ」と言及し、S1が「トレド?」と語尾を上げながら確認すると(14行目)、S2も同時に「トレド」と発言し(15行目)、この話題に関する相互理解が成立する。その後、S3は笑い「hhh」で発言をつなぎ、「おお! って思ったわ」とトレドが教科書のテキストに登場していることに驚きを覚えたことを伝える(15行目)。このようなS3の発言は、一見それまでの対話の流れから逸脱しているように思われるが、要約文の構成に関する話し合いの中で様々な交通手段を例示するための選択肢の一つ提示したと位置付けることもできる。事実、グループ活動後のテキストを見ると、S1のようにS3の意見を採用してグループ活動後になって要約文に含めている例もあり、結果としてS3による協働への貢献として捉えることもできる。このような13, 15行目のS3の発言に対して、S1は短めの笑い「hh」をもって共感を示すが(16行目)、その後4秒間を置いてから、「そやねん(.)多分(.)だから(.)なんか(.)多分(.)」と躊躇いを示しながらも「これ結論が頭に出てる」(16行目)と発言し、話題を元の結論内容に戻し、自分が冒頭で提案した結論内容は、「頭」つまりテキストの冒頭部分から抜き出せることを指摘する。17行目のS3による相槌の後、18行目でS2が教科書から該当箇所を見つけたことを、「あ::」と発言して気づきを示し、その箇所を読み上げ始める。S2がこの文を読み上げ始めるとすぐにS1はS2を遮るように「**современный человек не может жить без транспорта.**」と全文を一気に読み上げ、「これでオッケ」と締めくくり、S2の気づきを承認する(19行目)。このように、抜粋1では、グループ活動前に配布されたプリントが媒介して最近接発達領域の方向付けがなされ、教科書のテキスト全体の構成と要約に含めるべき内容に関する対話が3人のグループメンバー間で展開した。その後、結論の内容をロシア語で表現する段階になると、さらに教科書のテキストが媒介し、最終的にはロシア語のテキストが産出されたのである。

上記のような協働対話の結果、グループ活動前には4人中1人しか書いていなかった結論をグループ活動後の要約文では4人全員が書いていた。表2をご覧ください。

表 2

## グループ 1 の要約文の結論部分\*

	グループ活動前	グループ活動後
S1	Современный человек не может жить без транспорта.	В разных городах есть <u>разные</u> транспорты. Человек не может жить без транспорта.
S2	—	В разных городах разные средства передвижения. И они <u>резвернулись</u> с давних времён, и стали <u>нужные вещи</u> .
S3	—	Современный человек не может жить без транспорта, особенно городской житель. Мы <u>мититаем более выстро транспорт</u> .
S4	—	Несмотря на то, что современный город уже очень <u>удобно</u> , люди ещё мечтают о более удобной жизни с <u>транспортиами</u> , которые <u>скоро, удобно, и не в беспорядке</u> . Мы никогда <u>не окончил, и не будем окончить мечтать, как житель в давнем времени</u> .

\* 綴りなど全て原文のまま。尚、誤りの箇所を下線で示した。

グループ中 1 人だけグループ活動前に結論を書いていた S1 は、グループ活動後も教科書のテキストの該当箇所をほぼそのまま抜き書きしている。一方、グループ活動中 S1 の意見に同意していた S3 は、S1 が提案した箇所を抜き書きしてはいるが、自分でも加筆している。S2 は議論に参加してはいたが、S1 の提案を採用することなく、全て自分で作文している。抜粋 1 が示す通り、S4 は協働対話に一切参加しなかったが、それでもグループ活動後には結論として独自の見解を自力で作文した。ただし、この S は自分の最近接発達領域を越えた内容をロシア語で表現しようとしていたにもかかわらず、協働対話を通じて足場かけを受ける機会を得ようとしなかったため、結果としてその要約文テキストには文法上の誤りが複数見られた。

以上より、このグループではグループ活動前のテキストには欠如していた結論部分に対話しながら協働で執筆し、結果としてより論理的に構成されたテキストを産出するという最近接発達領域が形成されていた。その際、そこには配布されたプリントにしたがって議論を方向付ける、個々のメンバーが知識やアイデアを共有する、ロシア語でのテキスト産出にあたっては教科書テキストを参照するといった複数の足場かけが媒介することで、学習者たちはそれぞれ最近接発達領域に到達していたと言える。

抜粋 2 も、4 人の S が要約文の結論について話し合っている場面である。まず、この前に

結論の内容についての話し合いがあり、4人の中で唯一グループ活動前に結論を書いていたS5が自分の書いた結論内容を次のように共有する：「私は一なんか、……人々交通手段どんな使う決める時に、彼らは自分の住んでる生活環境について考えなきゃいけない、いけなくなるっていうこと書いた、まとめて」。要約文に含めるべき内容についての話し合いが10分程続いた後、抜粋2では、Sたちが結論の内容をどうロシア語で表現するのかについて話し合いながら、協働でロシア語のテキストを組み立てている。

抜粋2

- 1 S7: 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  
 2 S5: うんうんうん  
 3 S7: どうやってロシア語にするん?  
 4 (22)  
 5 S6: 人々は(2) Люди?  
 6 (2.5)  
 7 S7: うん  
 8 S5: 決める時に(.)はじゃあ:: когда  
 9 S6: когда  
 10 S5: люди (5) 私は::え::と(.)あってるのかわかんないけど(.) люди мираの方が  
 11 いいかな(6.5)私は(.)えっと::ка(.) какими(3)複数造格でいいんだよね?  
 12 какими(.) какими でいいんだよね?  
 13 S7: うんうんうん  
 14 S6: транспортом  
 15 S5: транспортами? (4) Транспортами  
 16 (10)  
 17 S6: транспортами?  
 18 S7: うん  
 19 S6: т?  
 20 S5: ぞ(.) 造格?  
 21 S6: т(.) ты なのか(.)え(.)じゃ(.)え(.) каки:ми か  
 22 S7: каки:ми  
 23 (9)  
 24 S6: транспорт?  
 25 S5: каки:ми(.) ми じゃない?方がいいか  
 26 (10)  
 27 S5: видами транспорта

(グループ4:2018年6月13日)

まず、1行目でS7が自分たちの言おうとしている内容を確認する。続く2行目で、S5がS7の確認要求に肯定的に答えた後、3行目の「どうやってロシア語にするん？」というS7による質問から具体的な言語関連エピソード<sup>4</sup>が始まる。4行目22秒の沈黙の後、5行目から学生たちは自分たちの知っているロシア語の単語や文法形を出し合いながら、協働で文章を組み立てていく。まず、5行目でS6が「人々は люди?」と発言し、語尾を上がり調子にして確認を求めながら主語を提示すると、2.5秒の沈黙の後(6行目)S7が「うん」と発言して承認する(7行目)。S5が「決める時に(.)はじゃあ:: когда」(8行目)と続け、さらに文章を構築していく。ここに挿入されている「じゃあ」は「では」の縮約形で、「新しい情報を受け取った時に生起する推論に基づく積極的反応」[浜田 1991: 30]を表す条件節起源の接続詞であると言われている。抜粋2の例を当てはめると、S5は、協働で進められているロシア語文の構築過程において「人々は люди」という新しく提出された「知」を基として、ここからさらにどのように文章を組み立てられるか推論し、「когда」をつなげるという積極的な発言に至ったと捉えられるだろう。続く9行目のS6による相槌表現としての「繰り返し」の後、10行目でS5がS6の発言につなげて文章を続け(«когда люди...»), さらに«когда люди мира...»まで文を構築していく。この文は、結果的にS5がグループ活動前に単独で書いた文が基となって完成することになるが、グループ活動の過程では協働対話を通じて単語を一つ一つ組み立てていく様子が観察された。

11行目以降、言語関連エピソードは協働で文を構築するという作業から具体的な文法項目に関する話題に移行していく。11-12行目でS5が複数造格という文法用語を使って周囲に文法項目に関する確認を求めると、S7がすぐにそれを肯定するものの(13行目)、そこから17行目で最終的にS5が正しい形«(какими) видами транспорта»に辿り着くまでの約1分間、S5, 6, 7が様々な形を複数回にわたって提示し合う。11-13行目で提示され確認された疑問詞какойの複数造格形«какими»に続けて、まずS6が14行目でтранспортという単語を単数造格形で繋げる(= какими транспортом)。続く15行目でS5が, «транспортами? (4) транспортами»と複数造格形を最初は上がり調子で質問し、その後同じ形をもう一度提示する。16行目の10秒の沈黙の後、17行目でS6が複数造格形を提示しながら上がり調子でもう一度この形が正しいのか、確認を求めると、S7が一言「うん」と発言して肯定する(18行目)。какими транспортамиという形について、複数回に渡る問いかけと肯定が続いたにも関わらず、19行目でS6が“т?”と上がり調子で質問する。これは話の流れからtransportの語尾だけを示したものであると考えられるが、ここでS6は単数主格形を提示している。それに対して20行目でS5が「ぞ(.)造格?」と上がり調子に発言して、疑問形式による正しい形、造格を指摘する。S5の指摘を受けて、S6は「т(.)тыなのか」、すなわちtransportyであることを自問し、続けて「え」と驚きを示した後、その情報を前提として推論し(=「じゃあ」)、驚きの「え」をもう一度挿入してから「какимиか」と改めて自問する。続く22行目でS7がкакимиが正しい形であることをもう一度繰り返して示した後、9秒間の沈黙があるが(23行目)、24行

<sup>4</sup> 「言語関連エピソード」とは、対話の中で学習者が学習言語やその用法などについて話し合ったり、尋ね合ったり、訂正しあったりする部分を指す [Swain & Lapkin 1998: 326]。

目で S6 はもう一度、「транспорт?」と語尾を上がり調子にして尋ねている。ここの 19 行目から 24 行目にかけて S6 が транспорт と транспорты を提示して問うているのは、主格か造格という格ではなく、単数か複数かという数の範疇の問題であると思われる。事実、S6 は 14 行目で単数造格、17 行目で複数造格共に正しい形を産出できている。交通機関という意味で用いられる транспорт という名詞は原則単独で複数形で用いられることはないということについて、S6 は問いかけによって主張を続けたということであろう。こうして各々確証が持てないまま様々な形が提示される、26 行目の 10 秒の沈黙の後、27 行目で最終的に S5 が正しい形に辿り着く。この例では最終的に正しい形を導き出すことができたが、この直前に 10 秒間の沈黙があったこと、また何の前ぶれもなく突然 вид транспорта という適切なフレーズを正しい複数造格形で産出できていたことなどから、学習者が教科書や辞書など何らかの資料を参照した可能性が十分に考えられるだろう。

上記のような内容と言語関連エピソードを含む協働対話の結果、S たちの要約文に次のような変化が見られた。表 3 をご覧いただきたい。

表 3

グループ 4 の要約文の結論部分\*

	グループ活動前	グループ活動後
S5	<u>Это показывает</u> когда люди мира решают каким транспортами они <u>используются</u> , им надо думать о <u>них</u> условиях жизни.	Поэтому, когда люди мира решают какими видами транспорта они <u>используются</u> , <u>их</u> надо думать о <u>них</u> условиях жизни.
S6	—	Поэтому, когда люди мира решают какими видами транспорта они <u>используются</u> , им надо думать о <u>них</u> условиях жизни.
S7	—	Итак когда люди решают какими <u>выдами</u> транспорта они <u>используются</u> , им надо думать о <u>них</u> условиях жизни.
S8	—	Поэтому когда люди мира решают <u>каким</u> видами транспорта они <u>используются</u> , им надо думать о <u>них</u> условиях жизни.

\* 綴りなど全て原文のまま。尚、誤りの箇所を下線で示した。

このグループでも、グループ活動前は4人中3人が結論を書いていたが、グループ活動後は全員が結論を書いていた。結果的にS5がグループ活動前に書いたものが基となっているが、S5についても、グループ活動前の要約文では *каким транспортами* という文法的誤りを犯していたが、グループ活動後には *какими видами транспорта* と正しいフレーズと格変化形が産出できていた。これは、協働対話中に見られた言語関連エピソードを通じて正しい形を確認する機会があったからであろう。さらに、全員が *поэтому, итак* といった適切な挿入語を使ってこれが結論部分であるということを明示しており、このことによってより論理的にテキストを構成することができていた。

このように、抜粋2のグループにおいても、グループ活動前に配布されたプリントが媒介して最近接発達領域の方向付けがなされており、要約文に含める結論についての話し合いが行われていた。ただし、結論の内容をロシア語で産出する際、各自教科書のテキストに若干の変更を加えて抜き書きした抜粋1の場合とは異なり、このグループは協働でもう一度文を組み立てるという方法を採用した。無論、グループ活動において学習者同士で言語関連エピソードが展開される場合、常に正しい形に導かれるとは限らない。しかし、抜粋2が示唆する通り、必要に応じて教材や辞書、可能であれば教師が「足場かけ」として媒介することで、学習者同士の活動であっても正確さが向上する学習過程が期待できる。このような協働対話の結果として、このグループにはより構成されたテキストの産出に加え、正確さの向上が認められたのである。

## 5. 考察

本研究では、日本のある大学でロシア語を専攻している2年生18人を対象とし、ロシア語の授業において書く活動をグループで行った場合にどのような学びが起ころうのか、社会文化理論に依拠した学びのメカニズムを前提として量的質的両面から検討した。まず、グループ活動前後に書かれた要約文テキストをCAF分析によって比較した。その結果、統計的には限定的であるものの、文法的正確さ、語彙的複雑さ、統語的複雑さにおいて伸びが確認され、グループ活動によって最近接発達領域がこれら3つの領域で形成される可能性のあることが示唆された。続いて、談話分析によって、このような「伸び」につながったと思われる学びの瞬間を分析した結果、学習者たちが協働対話において様々な足場かけを与え合う様子が明らかになった。

これまでの研究によって、言語関連エピソードと産出される学習者言語の正確さの相関性が既に明らかにされているが [Swain & Lapkin 1998], 本研究でもグループ活動において特定の文法項目が話題として取り上げられ正しい形が共有される時、その後の書く段階においても正しい形の産出につながっている例が認められた。さらに、学習者たちが協働対話をもつてしても独力で正しい形にたどり着けない場合は、教師や辞書、教材などが足場かけとして介在することによって正しい形へのアクセスが可能になり、結果として正確さにつながる学びが期待できることも明らかになった。特に、学習者の言語到達度が高ければ高いほど言語

関連エピソードの出現回数が増えるという報告もあり [Leeser 2004], 初級学習者など言語到達レベルが十分でない場合には, このようなグループ外からの足場かけを体系的に導入することも考えなければならないだろう。一方で, 内容やテキストの構成に関する議論に終始し, 言語関連エピソードが生じていないにも関わらず正確さが伸びている例も認められた。それは, 話し合いを通じて教科書の本文から適当な箇所を多少の変更を加えながら抜き書きする例であった。程度によるとはいえ, 教科書のテキストを抜き書きした要約文に正確さが確保されやすくなることは言うまでもない。ただし, どちらの学びが実際の発達につながったのかについては, 今後検討していく必要があるだろう。

複雑さは, 正確さに比べて特定のエピソードや話題との関連性を明確に同定するのは容易ではない [Neumann & McDonough 2015]。ただし, 統語的複雑さについては, 本研究の分析結果から, 日本語でまず内容を検討してからロシア語で発信していくという流れの中で, 伝えようとする内容が複文で考えられた場合には, ロシア語での産出時も複文になる可能性があることが示唆された。特に, 日本語で考えた伝えたい内容をロシア語で表現できる内容に言い換えてからロシア語で発信するというプロセスを経る場合, 日本語で考えた「ロシア語で表現できる内容」が複文である時, ロシア語でも複文が選択されている可能性がある。これは, 内容の検討そのものがロシア語でどう表現できるかということを中心に念頭に置いて進められており, 日本語で考える段階であっても自分がロシア語に訳せる語彙や文構造が選択されているということである。さらに, 続くロシア語で発信する段階に移行すると, 個々の語彙や表現, 形式の吟味と選択といった言語関連エピソードが展開していくが, その際に活発な協働対話を通じて個々の学習者の多様に持つ知識が共有されロシア語テキストに反映されていけば, そのことが結果として語彙的・統語的豊かさ, すなわち複雑さの伸びにもつながるだろう。このように, 書く活動にグループ活動が組み込まれると, 学習者言語の複雑さに複数の要因が関わる可能性が高く, そのことが複雑さに寄与する要因の特定を困難にしていると思われる。

## 6. おわりに

第2言語での書く活動とは, 特に第1言語が媒介する場合, 日本語で考えた「伝えたい内容」とロシア語で「伝えられる内容」との間のギャップ, 本質的には第1言語と第2言語の知識・能力差を自覚し, 折り合いをつけていく, 主体的な学習過程である。このような過程が集団の場に置かれる時, 対話と協働を前提とし, 個の「知っていること, できること」が共有されるような「集団的な」最近接発達領域の場が生まれる。そのような場では, 個々のメンバーが協働対話を通じて持ち込む知識やアイデアの濃淡, 多様性が, その都度教える側, 学ぶ側の役割を決定し, 個々の学びにユニークな形で足場かけが施される。それは, 教師が学習者の現下のレベルを探りながら一方向的に足場かけを施すのではない, 教える側, 学ぶ側の役割が展開される内容に応じてダイナミックに交代する, より流動的, 動的で主体的な学びの過程である。こうして, 1人で遂行していれば「自力で到達できる」範囲内に留

まっぴてしまいがちな書く活動が、集団の場に置かれることによって「共同の中で助けを借りてはじめて到達できる」、すなわち集団的文脈にあつて初めて個々の学習者に固有の学びがもたらされるような最近接発達領域が形成されるのである。このように、グループでの書く活動における学びのメカニズムと全体像が描けたところで今後求められるのは、実践に直結するような具体的な学習条件や指導の手立ての解明であろう。グループやクラス全体としての効果ではなく、個々の学習者の最近接発達領域の特徴と形成過程について、個別の分析と考察を丁寧に重ねることで、そこから浮かび上がる具体的な学習条件の抽出とより実践的できめ細やかな指導のあり方に関する提言が可能になると思われる。

(よこい さちこ, ぼりそわ・あんな)

本研究は JSPS 科研費 JP17K02884 の助成を受けたものです。

## 参考文献

- Борисова, А. 2019. Взаимная языковая поддержка студентов на занятиях по русскому языку в японском университете. *Проблемы преподавания русского языка*, 10, 1–14.
- ボリソワ・アンナ & 横井 幸子 2019. 「外国語としてのロシア語の授業における協働対話について」第 69 回日本ロシア文学会研究発表会, 早稲田大学.
- Bucholtz, M., & Hall, K. 2008. All of the above: New coalitions in sociocultural linguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 401–431.
- Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf, & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33–56). Norwood, NJ: Ablex.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. 2005. *Analysing learner language*. Oxford University Press.
- Foster, P., & Skehan, P. 1996. The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second language acquisition*, 18(3), 299–323.
- Gibbons, P. 2002. *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hatch, E., & Lazaraton, A. 1991. *The research manual. Design and statistics for Applied Linguistics*. New York: Newbury House.
- 早川 治子 2000. 「相互行為としての『笑い』: 自・他の領域に注目して」『文学部紀要 (文教大学)』, 14(1), 23–43.
- Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (Eds.). 2012. *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA* (Vol. 32). John Benjamins Publishing.
- Lantolf, J. P. (Ed.). 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. NY: Oxford University Press.
- Leeser, M. J. 2004. Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language teaching research*, 8(1), 55–81.
- Леонтьев, А. А. 1974. *Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности*. М.

- Long, M., & Inagaki, S., & Ortega, L. 1998. The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82, 357–371.
- Lyster, R., & Ranta, L. 1997. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, 19(1), 37–66.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Neumann, H., & McDonough, K. 2015. Exploring student interaction during collaborative prewriting discussions and its relationship to L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 27, 84–104.
- Storch, N. 2005. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153–173.
- Storch, N. 2013. *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters.
- Storch, N. (2019). Collaborative writing. *Language Teaching*, 52(1), 40–59.
- Swain, M. 2009. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, 95.
- Swain, M., & Lapkin, S. 1998. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320–337.
- 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.
- ポリー・ザトラウスキー 1993. 『日本語の談話の構造分析：勧誘のストラテジーの考察』くろしお出版.
- Выготский, Л. С. 1996. *Мышление и речь*. М.
- Выготский, Л. С. 1935. *Умственное развитие ребенка в процессе обучения*, Государственное учебно-педагогическое издательство, М-Л. (土井捷三・神谷栄奇訳, 2003. 『「発達の最近接領域」の理論』三学出版).
- Watanabe, Y., & Swain, M. 2007. Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language teaching research*, 11(2), 121–142.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. 2009. Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26(3), 445–466.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. 2012. What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364–374.
- Yang, L. 2014. Examining the mediational means in collaborative writing: Case studies of undergraduate ESL students in business courses. *Journal of Second Language Writing*, 23, 74–89.
- Zhang, M. 2018. Collaborative writing in the EFL classroom: The effects of L1 and L2 use. *System*, 76, 1–12.

## Appendix

### トランスクリプトで用いられる記号

::	引き伸ばされている音
.	降りイントネーション
?	昇りイントネーション
( )	秒数で示された沈黙の長さ
(.)	非常に短い間合い
(hhh)	呼気音または笑い
[	複数の話し手の発話が重なっている場合, その始まりを示す
=	発話と発話が途切れがなくつながっていることを示す

Резюме

## **Сотрудничество через диалог на занятиях по русскому языку как иностранному**

**ЁКОИ Сатико, БОРИСОВА Анна**

Статья посвящена особенностям совместной работы студентов на занятиях по русскому языку как иностранному. Взаимодействие учащихся рассматривается с точки зрения социокультурной теории, основанной на работах советского психолога Л. С. Выготского. Согласно данной теории, освоению иностранного языка способствует сотрудничество учащихся в процессе решения поставленной учебной задачи. В статье представлены результаты полевого исследования, проведенного в июле 2018 года в одном из государственных университетов Японии. Данные включают в себя аудиозаписи диалогов учащихся и их письменные работы. В ходе урока студентам было предложено написать конспекты прочитанного текста, затем обсудить написанное в группах по 3–4 человека и после этого повторно написать конспекты. Письменные работы были рассмотрены с точки зрения количества слов в тексте, правильности речи и сложности использованных конструкций. Диалоги студентов были проанализированы с помощью метода дискурс-анализа, чтобы определить, как совместная работа с взаимной языковой поддержкой влияет на качество письменной речи. Анализ диалогов и письменных текстов показал, что внимание к грамматическим аспектам языка в ходе группового обсуждения положительно влияет на правильность речи. Кроме того, после совместной работы качество письма учащихся заметно улучшилось с точки зрения логичности речи, а также сложности и разнообразия используемых конструкций.



[ 教材研究 ]

# ロシア語「音のイメージ」と 中国語ピンインとの比較

秋山 真一

## 1. はじめに

### (1) 本稿の目的

本稿<sup>1</sup>の目的は、ロシア語のキリール文字を読み慣れていない学習者に向けた、よりよいロシア語の音声表記を模索することにある。執筆者は NHK ラジオ『まいにちロシア語』入門編のテキストで「音のイメージ」というラテンアルファベットによる音声表記を採用したが、その「音のイメージ」と中国語の音韻表記として広く認知されているピンイン (Pinyin, 拼音) とを比較することによって、「音のイメージ」を改善・改良する余地がないかを検討し、より教育効果の高いロシア語の学習者向け音声表記への改良を目指す。今回、中国語ピンインとの比較に当たっては、「音のイメージ」で採用したキリール文字からの翻字方法の妥当性、ラテンアルファベットへの補助記号使用の多寡に関する是非、音声表記を表示する位置などについて具体的な検討を行う。

### (2) 諸外国語教育とラテンアルファベット

外国語教育において音声表記や音韻表記にラテンアルファベットが用いられることは少なくないが、そうした例は当該言語がラテンアルファベットを使用しない言語である場合が多い。本稿で扱う中国語はもとより、日本語の教科書でも入門や初級を対象とした教科書では頻繁に採用されている。ロシア語でも『ロシア語レッスン初級 1』[加藤 2008] でラテンアルファベットによる音韻表記が採用された例がある。

中国語の場合は使用する文字が表意文字であるため、音声表記の必要性が高く、ラテンアルファベットを使用したピンインが充実したという側面は確かに存在するかもしれないが、表音文字を使用する言語であっても、タイ語やアラビア語の例を持ち出すまでもなく、その言語の教育にラテンアルファベットが用いられることは決して特別なことではないと執筆者は考える。

## 2. ロシア語「音のイメージ」

### (1) 「音のイメージ」とは

執筆者は 2018 年 4 月～9 月、NHK ラジオ『まいにちロシア語』入門編の講師を担当した。『まいにちロシア語』入門編のテキストの中で執筆者はロシア語のダイアログ原稿などに

---

<sup>1</sup> 本研究は科研費 (20K00779: ラテンアルファベットによるロシア語音声表記の妥当性に関する研究) の助成を受けたものである。

ラテンアルファベットを用いた「音のイメージ」という音声表記を併記した。この「音のイメージ」は、ロシア語会話原稿の上か下に従来表示されてきたひらがな・カタカナによる音声表記に替わるものとして採用した。つまり、テキストにひらがな・カタカナによる音声表記は一切登場していない<sup>2</sup>。

(図1)「音のイメージ」が表記されたテキストの例 (2018年8月号・第60課より)  
[秋山他 2018: 62]

今日のスキット

 A-54

車で東京を移動中です。

— На улицах в Тóкио ча́сто быва́ют про́бки.  
Na úlitsakh f Tókio chásta biváyut própki.

— Да, в Москвё́ то же са́мое.  
Da, v Maskvyé to zhe sámaye.

和訳

—東京の道路はよく渋滞が起こりますね。  
—そうですね、モスクワも同じですよ。



女性歌手グループをテレビで見えています。

— Сейча́с э́ти певи́цы на пи́ке популя́рности.  
Sichás éti pivítsi na píkye papulyárnosti.

— Да, молодё́жь всё вре́мя  
Da, maladyósh fsyo vryémya  
о них говори́т.  
a nikh gavarít.

和訳

—今この女性歌手たちは人気絶頂ですね。  
—ええ、若者はいつだって彼女らについて話していますよ。



<sup>2</sup> 第2言語習得の観点から、母語及び習得対象言語以外の文字体系を使用して学習すべきでないという意見も存在する。つまり、日本人ロシア語学習者が使用すべき文字はキリール文字とひらがな・カタカナ・漢字に限定されるべき、という意見である。ただし、この議論は母語及び習得対象言語の両方に表音文字があり、体系化されていることが前提とされている議論である。この議論に則れば、中国語母語話者はロシア語を学習する際に音声をキリール文字か漢字の表音体系でしか表せないことになり、非現実的である。

## (2) 「音のイメージ」と翻字

(1) でも触れたとおり、「音のイメージ」はラテンアルファベットを用いており、基本的にキリール文字とラテンアルファベットとで1対1に対応する。こうしたロシア語のキリール文字をラテンアルファベットに転写する方法として、また翻字 **transliteration** も存在する。翻字にはいくつか異なる体系があり、有名なものとして LC 米国議会図書館方式、ISO (国際標準規格) 方式、ロシア国定規格 GOST7.79B 方式などがある。また、日本音声学会において提示された翻字案 [川上 1990: 18-21] に若干の修正を試みた [古賀 2004: 103-110] においてもキリール文字のラテンアルファベット翻字の体系が提案されている。こうした翻字と執筆者が採用した「音のイメージ」の文字対応を一覧表にまとめると、以下の (表 1) のようになる。(表 1) 中の網掛けはそれぞれの方式で異なる表記があることを示す。

(表 1) キリール文字と翻字・「音のイメージ」の対応一覧

Cyrillic	LC (米国議会 図書館) 方式	ISO (国際 標準規格)	GOST7.79B (ロシア国定規格)	古賀 2004	「発音の イメージ」
а	a	a	a	a	a
б	b	b	b	b	b
в	v	v	v	v	v
г	g	g	g	g	g
д	d	d	d	d	d
е	e	e	e	e	ye
ё	e	ë	yo	yo	yo
ж	zh	ž	zh	zh	zh
з	z	z	z	z	z
и	i	i	i	i	i
й	i	j	j	j	y
к	k	k	k	k	k
л	l	l	l	l	l
м	m	m	m	m	m
н	n	n	n	n	n
о	o	o	o	o	o
п	p	p	p	p	p
р	r	r	r	r	r
с	s	s	s	s	s
т	t	t	t	t	t
у	u	u	u	u	u
ф	f	f	f	f	f
х	kh	h	x	x	kh
ц	ts	c	c	c	ts
ч	ch	č	ch	ch	ch

Ш	sh	š	sh	sh	sh
Щ	shch	šh	shh	sq	sch
Ъ	”	”	”	w	”
Ы	y	y	y	ih	i
Ь	’	’	’	’	’
Э	e	è	eh	eh	e
Ю	iu	û	yu	yu	yu
Я	ia	â	ya	ya	ya

(表1)を参照すれば「音のイメージ」における翻字法は、ほぼLC方式とGOST7.79B方式の折衷であることがわかる。いずれの翻字法とも異なっているのはщ(sch)とы(i)の2文字のみである。

### (3) 音声表記としての「音のイメージ」

「音のイメージ」は翻字と類似した性格を持つものの、文字の転写を目的としたものではなく、音声表記を目的としている。そのため、以下の①～⑦の場合にはキリール文字との1対1対応ではなく、音声の変化を反映させて表記の変更を行っている。

- ① 母音 o の弱化
- ② 母音 e, я の弱化
- ③ 有声子音の無声化
- ④ 無声子音の有声化
- ⑤ 黙字
- ⑥ 子音 ч, щ の直後の力点のない a の発音
- ⑦ 子音 ж, ц, ш の後ろの e, и の発音

上記①～⑦の場合における点における翻字(LC方式)と「音のイメージ」との相違を(表2)に示す。

(表2) 翻字と「音のイメージ」とで表示が異なる例(下線:異なる箇所)

	Cyrillic	翻字(LC方式)	音のイメージ
① o の弱化	хорошó	kh <u>or</u> oshó	kh <u>ar</u> ashó
② e, я の弱化	Я япóнка.	I <u>a</u> iapónka.	<u>Y</u> a ipónka.
③ 無声化	гóрод	g <u>o</u> rod	g <u>o</u> rat
④ 有声化	вокзáл	vo <u>k</u> zál	va <u>g</u> zál
⑤ 黙字	извѐстный	iz <u>v</u> éstnyi	iz <u>vy</u> ésniy
⑥ ч, щ + a	часы́	<u>ch</u> asý	<u>ch</u> isí
⑦ ж, ц, ш + и, е	цирк	ts <u>ir</u> k	ts <u>ir</u> k

①の例では хорошо の 2 文字目と 4 文字目の о (2 か所) について、翻字では о が綴られるが「音のイメージ」ではの母音の弱化 *аканье* を反映させて а が綴られる<sup>3</sup>。②の例では японка の 1 文字目の я について、翻字では ia が綴られるが「音のイメージ」では母音の弱化 *иканье* を反映させて i が綴られる<sup>4</sup>。③の例では город の 5 文字目の д について、翻字では d が綴られるが「音のイメージ」では有声子音の無声化を反映させて t が綴られる。④の例では вокзал の 3 文字目の к について、翻字では k が綴られるが「音のイメージ」では無声子音の有声化を反映させて g が綴られる。⑤の例では известный の 6 文字目の т について、翻字では t が綴られるが「音のイメージ」では黙字として何も綴られない。⑥の例では часы の 2 文字目の а について、翻字では a が綴られるが「音のイメージ」では i が綴られる。⑦の例では цирк の 2 文字目の и について、翻字では i が綴られるが「音のイメージ」では母音 ы の発音を反映させた i が綴られる。

ラテンアルファベットを使用して音声を表記する長所として、ся (sya) – ша (sha) – ща (scha), зя (zya) – жа (zha), тѐ (tyo) – чо (cho) のようなロシア語学習者にとって習得の難しい音の異なりを視覚的に再現できること、日本語母語話者にありがちな語末の子音に対する弱母音付加を回避させ易いことなどが挙げられる。

#### (4) 「音のイメージ」の翻字法とアクセント記号

「音のイメージ」ではアクセント音節を示すために、母音の上にアクセント記号 (例 : á) を付した。このアクセント記号との区別がつきにくくなるような補助記号の使用を避けるため、翻字 ISO 方式で採用されている я (â) や ъ (è) のようないった翻字法は「音のイメージ」において採用しなかった。また母音の文字の上ではないが、翻字 ISO 方式の ч (č) や ж (ž) のような翻字法も同様の理由で採用しなかった。

#### (5) 「音のイメージ」を表示する位置

「音のイメージ」はテキストの中でキリル文字の下に配置した。文字のポイント数はキリル文字よりも小さくし、色も黒さを薄くしたグレーにしてある。キリル文字よりも上に配置されると、学習者はそちらが先に視覚情報として入ってくるため、ロシア語の学習により重要なキリル文字が認識されにくくなると考えたためである。

<sup>3</sup> 無アクセント音節の о は語頭及びアクセント音節直前で [a] と発音され、それ以外の位置では [ə] と発音されると指摘されているが、「音のイメージ」では [a] も [ə] も等しく a で表記した。

<sup>4</sup> 無アクセント音節における е および я についても [i], [ji], [ə] など様々な音声の指摘があるが、「音のイメージでは」原則 i で統一した。ただし、無アクセント音節における е および я のうち、語尾の位置にある е および я は語尾学習の重要性に鑑みて、そのまま ye および ya と表記した (例 : сiнiяя → sīnyaya, сiнeе → sīnyeye)。無アクセント音節の母音は詳しく言及しようとするほど難解になってしまい、学習効率を考慮すると詳細な記述は避けるべきと執筆者は判断した。無アクセント音節の母音については [城田 1979: 73–96, 201–228] を参照した。

## (6) 「音のイメージ」に残された課題

「音のイメージ」をテキストに掲載した際、課題として解決されなかった問題は以下の 4 点である。

- ① 硬母音 *ə* の弱化
- ② 語結合レベルでの音声変化
- ③ *щ* の翻字
- ④ *ы* の翻字

これまで日本におけるロシア語教育で①硬母音 *ə* の弱化は大きく扱われてこなかったように思われるが、ロシアで刊行されている教科書では無アクセント音節の *ə* を [ɪ] で発音することを指摘しているものがある [Антонова и др. 2010: 44]。「音のイメージ」ではこの現象を扱わず、無アクセント音節における硬母音 *ə* は *e* と表記した (例: *эта́ж* → *etásh* と表記し, *itásh* とは表記しない, *же́на* → *zhená* と表記し, *zhiná* とは表記しない)。

②語結合レベルでの音声変化に関し、語の範囲を超える音の連なりに関しては、「音のイメージ」において音声変化を反映させなかった (例: *наш дом* → *nash dom* と表記し, *nazh dom* とは表記しない, *брат и сестра́* → *brat i sistrá* と表記し, *brat i sistrá* とは表記しない)<sup>5</sup>。こうした事象を扱う教科書も存在する [Антонова и др. 2010: 35] が、どの程度の語結合まで音声変化の記述対象とすべきかに関して議論が熟しておらず、判断がつかなかった。

③キリール文字 *щ* に対する翻字として *sch* を採用した理由は、*-сч-* という綴りがしばしば /-щ-/ の発音になることを学習者に想像してもらいやすいためであった (例: *сча́стье* → *schást'ye*)。しかしキリール文字 1 文字に対してラテンアルファベット 3 文字という非効率的な転写であることは否めない。

④キリール文字 *ы* に対する翻字として *i* を採用した理由だが、*i* との相関を連想しやすい文字として *y* と *j* を当初検討していた。しかし、*йа = я* という理解を優先して *й* に *y* を当て、*я* を *ya*, *ю* を *yu*, *е* を *ye*, *ё* を *yo* と表記することによって *y* を採用してしまっていたことにより *y* を使用する可能性が消え、その一方で、*j* は *i* よりも英語の発音記号で採用されているヨット *jot* の「軟らかい」母音を想像させかねず、また [ʒ] 音との勘違いを防ぐ目的で排除した。[城田 1979: 70–96] などの先行研究で *i* が採用されていたために *i* を当てたが、ラテンアルファベットに存在しない文字なので改善の余地は十分にあった。

### 3. 中国語ピンイン

#### (1) 本稿における中国語

本稿で扱う中国語とは、普通話 (*pǔ tōng huà*) と呼ばれる標準語のことを指す。[趙 2009: 18–28] によれば普通話は北京の発音をもとに、東北語のリズムと語彙を部分的に取り入れたものであるという。本章では中国語を学習する際の音声表記であるピンインについてのみ扱う

<sup>5</sup> ただし前置詞の直後に置かれた語の語頭の子音が影響する無声化・有声化は「音のイメージ」で採用した。名詞から前置詞+諸斜格形への変化は形態変化の一部であって、語結合ではないためである (例: *в ко́мнате* → *v kómnatye* ではなく *fkómnatye* と表記)。

ため、中国語の下位分類や方言についてはこれ以上言及せず、単に中国語と呼ぶ。また、その中国語で使用される文字は大陸では簡体字と呼ばれる文字体系が、台湾では繁体字と呼ばれる文字体系が用いられるが、それらを統一して本稿では漢字と表記する。

## (2) 中国語の音節構造

[馮 2007: 166–173] によれば、中国語の音節構造は以下の (1) のように図式化できる。

### (1) (C)(V)V(V/N)

(1) における丸括弧 ( ) はその音節構成要素が欠落する可能性があることを示す。4 つ目の要素である (V/N) 内のスラッシュは「または」の意味を示す。C は音節頭に現れる子音、V は母音、N は鼻音を表す。N は音声レベルでは [m], [n], [ŋ] のいずれかで現れるが、[m] と [n] は相互に弁別的ではなく、音韻レベルでは [m] と [n] を /n/, [ŋ] を /ng/ とする二項対立と考えることができる [馮 2007: 122]。

ピンインの体系において、音節頭に現れる子音 (C) は声母と呼ばれる。声母がゼロ  $\emptyset$  である音節もある。また、声母に後続する (V)V(V/N) の部分は韻母と呼ばれる。

## (3) ピンインの概略

[馮 2007: 209–220] によれば、ピンイン (Pinyin, 拼音) の正式名称は「漢語ピンイン方案」で、1958 年に全国人民大会で批准され、公布されたものだという。そのピンインの使用用途は [胡 1994: 190] において、漢字の読みの表記、共通語の教育、少数民族が文字を創作・改革する際の共通土台、コンピューターのインプットなど 9 つ挙げられているが、その中に外国人が学習する際に使用する、という目的も挙げられている通り、市販の中国語教科書・参考書の類ではほぼ例外なく採用されている表音文字体系である。また、1982 年には国際標準化機構 (ISO) によって中国語を綴る際の国際基準としてピンインが採用されている [胡 1994: 190]。

ピンインは字母表、声母表、韻母表、声調記号、隔音記号から成る。字母表にはいわゆるラテンアルファベット全 26 文字のうち、Vv を除いた 25 文字が掲載されている。[馮 2007: 201–205] によると、Vv は外来語や少数民族の言語、方言を表記する際にのみ用いられる。また、隔音記号はアポストロフィ (') で表され、a, o, e で始まる音節が他の音節に後続し、これによって音節境界が識別困難な時に用いられる (例: pi'ao)<sup>6</sup>。声母表、韻母表、声調記号については後述する。

## (4) 声母表

本章の (2) でも触れたが、声母とは音節頭に現れる子音である。声母表には 21 の子音音素が挙げられているが、[馮 2007: 206] は、それらの子音を自身の音素解釈に基づき、(表 3) のように整理している。

<sup>6</sup> piao は 1 音節、pi'ao は 2 音節ということになる。他の有名な例として、西安 Xi'an と仙 xian が挙げられる。

(表3) ピンインの音素解釈による子音表 [馮 2007: 206]

	両唇音 唇歯音	歯音 歯茎音	そり舌音	硬口蓋音	軟口蓋音
破裂音	b p	d t			g k
鼻音	m	n			ng
破擦音	f	z c	zh ch	ʃ ç	
摩擦音		s	sh	x	h
接近音			r		
側面接近音		l			

セルの左に寄せて挙げられた子音音素は無声子音であり、セルの右に寄せて挙げられた子音音素は有声子音である。ここで注意しなければならないのは、/b/, /d/, /g/, /z/, /zh/, /j/ が有声子音ではなく、無声の無気音だということである。それに対応する /p/, /t/, /k/, /c/, /ch/, /q/ は無声の有気音である。

#### (5) 韻母表

韻母は3-(2)で挙げた(1)の音節構造のうち、音節頭子音を除いた(V)V(V/N)の部分を目指す。[馮 2007: 201-208]によると中国語には母音音素が6つ(/i/, /ü/, /u/, /e/, /o/, /a/)あるほか、韻母表に含まれない、かつての単独母音(ないし音節)として認められていた /ê/ があり、母音字は計7つあるとしているが、韻母には整然とした構造的、規則性、および組織性があるとし、(表4)のような韻母組織図を挙げている。

(表 4) ピンインの音素解釈による韻母組織図 [馮 2007: 208]

		_ø	_i	_u	_o	_n	_ng
ø_ 開 口 呼	a	a[a]	ai[ai]	—	ao[ɑʊ]	an[an]	ang[aŋ]
	e	e[ɤ]	ei[ei]	—	—	en[ən]	eng[ɤŋ]
	o	(o[o])	—	ou[ɤʊ]	—	—	(ong[ʊŋ])
	i	i[i]	*	—	—	in[i <sup>ə</sup> n]	ing[i <sup>y</sup> ŋ]
	u	u[u]	*	*	—	—	—
	ü	ü[y]	*	*	—	ün[y <sup>ə</sup> n]	—
i_ 齊 齒 呼	a	ia[ia]	*	—	iao[iaʊ]	ian[iɛn]	iang[iaŋ]
	e	ie[iɛ]	*	—	—	—	—
	o	—	*	*	*	—	iong[ioŋ]
	i	*	*	*	*	*	*
	u	*	*	*	*	*	*
	ü	*	*	*	*	*	*
u_ 合 口 呼	a	ua[ua]	uai[uai]	*	—	uan[uan]	uang[uaŋ]
	e	—	uei[uei]	*	—	uen[uən]	ueng[uɤŋ]
	o	uo[uo]	—	*	—	—	—
	i	*	*	*	—	—	—
	u	*	*	*	*	*	*
	ü	*	*	*	*	*	*
ü_ 撮 口 呼	a	—	—	—	—	üan[yɛn]	—
	e	üe[yɛ]	—	—	—	—	—
	o	—	—	—	—	—	—
	u	*	*	*	*	*	*
	ü	*	*	*	*	*	*

また、韻母表には詳細な注があり、そこでは韻母 er の存在を認めているほか、i 行、u 行の韻母について、その前に声母がない場合にはそれぞれ y-, w- を使用すること、ü 行の韻母について ü の代わりに u を使用する場合の説明などが付記されている。

### (6) 声調記号

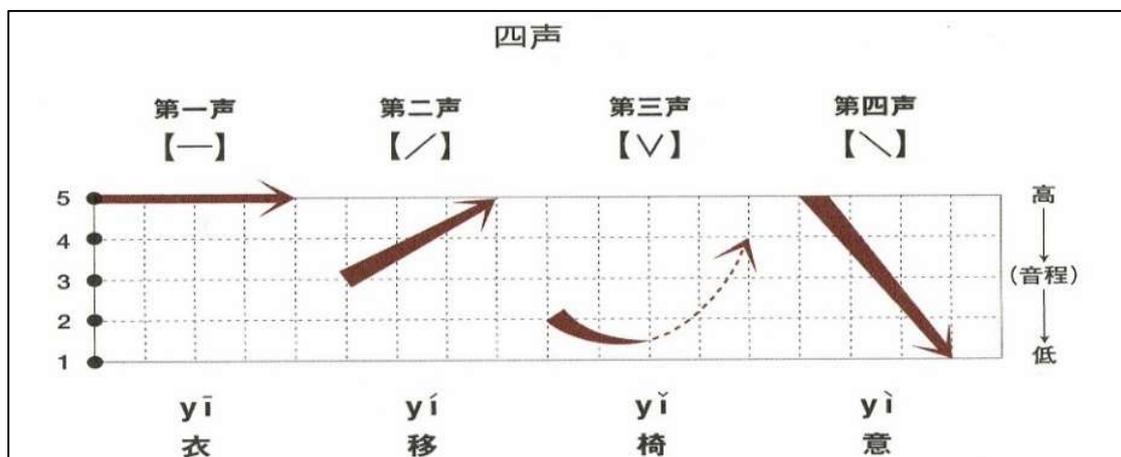
中国語は典型的な声調言語とされ、各音節に第 1 声から第 4 声までの 4 種類のアクセント（声調）が割り振られるか、轻声と呼ばれる無アクセント音節が割り振られる。これらの声調は母音音素（韻母の構造: (V) V (V/N) のうち、2 つめの V) の上部に以下のような補助記号を付記して表記される。轻声には補助記号が付記されない。

(2) 妈 mā (第 1 声) 麻 má (第 2 声) 马 mǎ (第 3 声) 骂 mà (第 4 声) 吗 ma (轻声)

これらの声調について、教科書・参考書類では (表 5) のようにイントネーションの高低

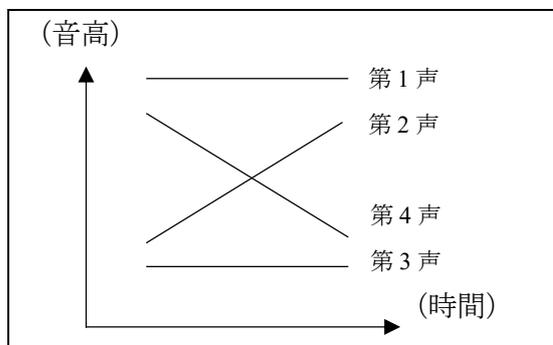
を5段階に分類して詳細なイントネーションの高さの変化を説明していることが多い。

(表5) 教科書・参考書で採用されている四声の説明例 [紹 2003: 8]



しかし、それぞれのイントネーションの対立という意味では中国語の4つの声調は高(H)と低(L)の2つの高さの組み合わせで説明できる(第1声:H-H, 第2声:L-H, 第3声:L-L, 第4声:H-Lのように)。実際に『言語学大辞典』の中国語の項目 [橋本 1989: 892-906] では、第1声から第4声までの4つの声調を(表6)のように簡略化して説明している。

(表6) 現代中国語の声調 [橋本 1989: 897]



### (7) 音節表

本章(4)および(5)で見た通り、中国語には21の声母と37の韻母がある。これらを組み合わせて音節が構成されるので、理論上は $21 \times 37 = 777$ 通りの音節があるように思われるが、実際は存在しない組み合わせが多く、事実上の音節は403種類である。教科書・参考書類には声母と韻母の組み合わせを一覧表にした(表7)(表8)(表9)のような音節表が掲載されているものが多く、これによって存在しない声母と韻母の組み合わせの存在が明らかになる。

(表 7) 中国語標準語音節表① [趙 2009: 30-31]

(スペースの関係上, 3つの表に執筆者が分割)

→韻母 ↓声母	a	o	e	i	er	ai	ei	ao	ou	an	en	ang	eng	ong
b	ba	bo				bai	bei	bao		ban	ben	bang	beng	
p	pa	po				pai	pei	pao	pou	pan	pen	pang	peng	
m	ma	mo	me			mai	mei	mao	mou	man	men	mang	meng	
f	fa	fo					fei		fou	fan	fen	fang	feng	
d	da		de			dai	dei	dao	dou	dan		dang	deng	dong
t	ta		te			tai		tao	tou	tan		tang	teng	tong
n	na		ne			nai	nei	nao		nan	nen	nang	neng	nong
l	la		le			lai	lei	lao	lou	lan		lang	leng	long
g	ga		ge			gai	gei	gao	gou	gan	gen	gang	geng	gong
k	ka		ke			kai		kao	kou	kan	ken	kang	keng	kong
h	ha		he			hai	hei	hao	hou	han	hen	hang	heng	hong
j														
q														
x														
zh	zha		zhe	zhi		zhai	zhei	zhao	zhou	zhan	zhen	zhang	zheng	zhong
ch	cha		che	chi		chai		chao	chou	chan	chen	chang	cheng	chong
sh	sha		she	shi		shai	shei	shao	shou	shan	shen	shang	sheng	
r			re	ri				rao	rou	ran	ren	rang	reng	rong
z	za		ze	zi		zai	zei	zao	zou	zan	zen	zang	zeng	zong
c	ca		ce	ci		cai		cao	cou	can	cen	cang	ceng	cong
s	sa		se	si		sai		sao	sou	san	sen	sang	seng	song
	a	o	e		er	ai	ei	ao	ou	an	en	ang	eng	ong

(表 8) 中国語標準語音節表②

→韻母 ↓声母	i	ia	iao	ie	iou	ian	in	iang	ing	iong
b	bi		biao	bie		bian	bin		bing	
p	pi		piao	pie		pian	pin		ping	
m	mi		miao	mie	miu	mian	min		ming	
f										
d	di		diao	die	diu	dian			ding	
t	ti		tiao	tie		tian			ting	
n	ni		niao	nie	niu	nian	nin	niang	ning	
l	li	lia	liao	lie	liu	lian	lin	liang	ling	
g										
k										
h										
j	ji	jia	jiao	jie	jiu	jian	jin	jiang	jing	jiong
q	qi	qia	qiao	qie	qiu	qian	qin	qiang	qing	qiong
x	xi	xia	xiao	xie	xiu	xian	xin	xiang	xing	xiong
zh										
ch										
sh										
r										
z										
c										
s										
	yi	ya	yao	ye	you	yan	yin	yang	ying	yong

(表 9) 中国語標準語音節表③

→ 韻母 ↓ 声母	u	ua	uo	uai	uei	uan	uen	uang	ueng	ü	üe	üan	ün
b	bu												
p	pu												
m	mu												
f	fu												
d	du		duo		dui	duan	dun						
t	tu		tuo		tui	tuan	tun						
n	nu		nuo			nuan				nü	nüe		
l	lu		luo			luan	lun			lü	lüe		
g	gu	gua	guo	guai	gui	guan	gun	guang					
k	ku	kua	kuo	kuai	kui	kuan	kun	kuang					
h	hu	hua	huo	huai	hui	huan	hun	huang					
j										ju	jue	juan	jun
q										qu	que	quan	qun
x										xu	xue	xuan	xun
zh	zhu	zhua	zhuo	zhuai	zhui	zhuan	zhun	zhuang					
ch	chu		chuo	chuai	chui	chuan	chun	chuang					
sh	shu	shua	shuo	shuai	shui	shuan	shun	shuang					
r	ru		ruo		rui	ruan	run						
z	zu		zuo		zui	zuan	zun						
c	cu		cuo		cui	cuan	cun						
s	su		suo		sui	suan	sun						
	wu	wa	wo	wai	wei	wan	wen	wang	weng	yu	yue	yuan	yun

上記の音節一覧に加えて声調が4通りあるので、中国語では音節の音韻的類別は合計1,612通り存在することになるが、中国語で使用される漢字の種類は当然それよりも多いので、同音の異字が多数存在することになる。

#### (8) 音声表記としてのピンイン

これまで見てきたピンインは音声表記ではなく、音韻表記としての側面が強い。例えば、ピンインの /xi/, /shi/, /si/ における /i/ の音は音声的にはかなり聞こえが異なる。同様に /jian/ と /jiang/ における /a/ の音も音声的にはかなり異なっている。しかし、いずれの場合にも組み合わされる子音や、複合母音同士の間隔分布により同一音素の異音と認められる。そのため、ピンインの表記としては同じ *i* や *a* の文字で綴られることになっている。

声調に関しても、二音節語で第3声と第3声が連続する場合、最初の音節の第3声は第2声に変わるが、ピンイン表記は(3)の例のように第3声(ǎ)のまま表記される。

(3) 洗手 xǐ shǒu : 実際の発音は xǐ shǒu [盧 2017: 110-111]。

しかしピンインが音声表記的に用いられる場合もある。「一」(yī) は本来第1声, 「不」(bù) は本来第4声だが, 「一」の後ろに第1声, 第2声, 第3声が続くと(4)の例のように「一」は第4声(yì)に変化する。また「一」の後ろに第4声が続くと(5)の例のように第2声に変化する。「不」の後ろに第4声が続くと(6)の例のように第2声に変化する[盧 2017: 132-133]。

(4) 一(yī), 千(qiān) → 一千(yì qiān) : 第1声, 第1声 → 第4声+第1声

(5) 一(yī), 次(cì) → 一次(yí cì) : 第1声, 第4声 → 第2声+第4声

(6) 不(bù), 对(duì) → 不对(bú duì) : 第4声, 第4声 → 第2声+第4声

上記(4)から(6)のような例は, 辞書では元の声調で記載されるものの, 教科書・参考書類では変化後の声調で記されることが多いという[盧 2017: 133]。こうした例ではピンインが音韻表記ではなく音声表記として用いられていると言える。

#### (9) ピンインを表示する位置

ピンインは中国語の漢字と共に表記される場合, 漢字の上にルビのように表記される例が多い。漢字の下に表示されている割合は低いと言える。また, 漢字を伴わずに音声の発音練習としてピンインのみが用いられる場合が多々あり, 単独で表示されたり漢字から離れた位置に独立して表示されたりしている例をしばしば目にする。

### 4. 「音のイメージ」とピンインとの比較から得られる結論と今後の研究

#### (1) 翻字方法について

中国語ピンインではラテンアルファベット 26 文字を最大限有効に使いこなして中国語の音韻体系を表記しようとしていることがうかがえた。無気音 [p] と有気音 [pʰ] の対立をそれぞれ b および p で表記するなど, 無気音と有気音との相違に徹底して異なるラテンアルファベットを当てていること, また, 唯一補助記号を使用する母音 ü にしても, 声母 j, q, x の後ろでは u と表記したり, 声母がない音節では ü を yu, üe を yue と綴ったりして, 極力ラテンアルファベット 26 文字以外の文字および記号を使わない努力をしているように思える。外国語教育の現場においてもコンピューターでの入力機会が多くなっている昨今において, 入力の手間を考慮すると非常に有用なシステムである。

一方「音のイメージ」に関して言及すると, ラテンアルファベット 26 文字以外の文字として採用しているのは ы を表す i で, この点が課題となる。使用頻度も決して低くない母音であり, 母音 и との対比の観点からも i から離れない文字を採用すべきで i の採用も考えるがコンピューターでの入力の手間は i と変わらない。j が最大の代替有力候補だが, 英語学習の際の音声表記「ヨット jot」が影響する懸念が払拭できない。и に yi を当て, ы に i を当てるという手段もある。また, 子音 ш に対応する翻字 sch についてだが, ピンインの q がちょうど有気音 [tʰ] を表しているのだから, ч の表記を q に改めた上で, 古賀 2004 で提示された

sq とするならばラテンアルファベット 2 文字で置換可能にもなり、有力な代替候補と言える。ただ、ピンインの q が外国語学習者の間に浸透している状況とは言い難く、理解には相応の努力が必要となってしまう。ы についても ш についても教育研究者からのフィードバックを待ちたい。

キリール文字の x に kh を当てることについても賛否があるが、ピンインと比較してしまうと中国語（ピンイン）では x が [ʃ] の音を意味しており、この点ではますます kh の方が妥当であるという結論に至る。ロシア語の子音 к, г の調音点との類似性からも kh は維持するつもりである。

ь をアポストロフィ (') で表記する点は、ピンインの隔音記号 (3-(3) 参照) がアポストロフィである点と比較して妥当性の高い変換と思われる。一方、ь を 2 つのアポストロフィ (") で表記する点は、前後の子音分離の時間的長さを表現していると誤解されかねないという点で若干検討の余地があるかもしれない（例えば左右反転されたアポストロフィ (') を使用するなど）が、ь の使用頻度とコンピューター入力の労力、学習者にとっての識別のし易さを考えると許容される範囲であろう。

## (2) 補助記号について

ピンインも四声という独自のアクセント体系を表示する必要上、母音の上に ā, á, ǎ, à といった補助記号を付加するの必要があり、そのためか、子音（声母）には補助記号が使用されていない。ロシア語でも初期の学習者にとってはアクセント記号の重要性が高いことから、子音への補助記号付与は極力避けるべきだと考える。結果的に子音の ж (zh), x (kh), ц (ts), ч (ch), ш (sh) および母音の е (ye), ё (yo), ю (yu), я (ya) にはラテンアルファベット 2 文字を当てることとなってしまうが、ここでもやはりコンピューター入力のし易さを考慮すれば許容される範囲と考える。

## (3) 表記の位置について

「音のイメージ」はキリール文字の下部に表示した。執筆者の中国語学習・ロシア語教育の体験から、上部に表記するとそちらばかり読んでしまい、本文（ロシア語ならばキリール文字、中国語ならば漢字）が視覚情報として入りにくく、定着が遅れるという点に注目した結果だった<sup>7</sup>。しかし、ピンインが漢字の上部や下部に表示される場合だけでなく、ピンイン単独での表示が教科書・参考書等で見られたことは注目に値する。

ロシア語学習の場合でも、文字の学習を必須としない学習者（例えばツアー旅行でロシアに 1 週間旅行する予定の学習者など）に対してはキリール文字を一切使用せず、「音のイメージ」だけによる音声学習に重点を置いた教育も可能なのではないかと、という点に気づかされた。また、ロシア語学習の最初期はキリール文字の上部に「音のイメージ」を表示、学習が進むにつれてキリール文字の下部に表示、次のステップとして「音のイメージ」の表示をやめるなどの段階的移行を実践することも可能かもしれない。

<sup>7</sup> 日本語教科書の例になるが、『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1』[国際交流基金編 2013] のようにひらがな・カタカナの下部にラテンアルファベットを配置する教科書の例も発見することができた。

#### (4) 今後の研究

「音のイメージ」は現段階においてロシア語のラテンアルファベットによる音声表記として最善のものではなく、今後も改良の余地が残されていると執筆者は考えている。本稿の発表により、外国語教育の研究者からフィードバックが寄せられることを切に期待している。

今後はキリール文字にひらがな・カタカナによる音声表記を記載した教材と、「音のイメージ」を記載した教材とをロシア語学習経験の比較的浅い学習者に音読してもらい、得られた音声のロシア語としての許容度をネイティブスピーカーに判定してもらおうという実験を予定している。そうした実験から得られる結果は後日また稿を改めて発表することとしたい。

(あきやま しんいち)

#### 参考文献

- Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. 2010. *Дорога в Россию. Учебник русского языка. (Элементарный уровень)*. 6-е издание. СПб., Златоуст.
- 秋山 真一, ゴロウイナ クセーニヤ, 八島 雅彦 2018.『NHK ラジオ まいにちロシア語』2018年8月号, NHK 出版.
- 加藤 敏 2008.『ロシア語レッスン初級1』スリーエーネットワーク.
- 川上 葵 1990.「実用明解ロシア字ローマ字化私案」『音声学会会報』第193号, 日本音声学会, 18-21.
- 胡 士雲 1994.「現在の中国の言語文字政策」『現代中国』第68号, 日本現代中国学会, 184-191.
- 国際交流基金編 2013.『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1』三修社.
- 古賀 義顕 2004.「ロシア字ローマ字化翻字法の標準化について」『ロシア語ロシア文学研究』第36号, 日本ロシア文学会, 103-110.
- 紹 文周 2003.『改訂新版 紹文周の中国語発音完全マスター』アスク出版.
- 城田 俊 1979.『ロシア語の音声』風間書房.
- 趙 玲華 2009.『本気で学ぶ中国語』ベレ出版.
- 橋本 萬太郎 1989.「中国語」『言語学大辞典 第2巻世界言語編 (中)』三省堂, 892-906.
- 馮 蘊澤 2007.『中国語の音声』白帝社.
- 盧 尤 2017.『中国語発音完全教本』アスク出版.

## Резюме

# Сравнение фонетических транскрипций русского и китайского языков («ото-но имидж» и «пиньинь»).

АКИЯМА Синъити

Данная статья посвящена поиску наиболее адекватной фонетической транскрипции русского языка для учащихся начального уровня, не привыкших читать кириллицу. Автор данной статьи работал преподавателем радиокурса NHK «Маинити Росиаго (Русский язык каждый день)» в 2018 году и представлял там фонетическую транскрипцию латиницей, которая называется «ото-но имидж (бук. представление о звуке)». С другой стороны, при преподавании китайского языка используется всемирно известная фонетическая (фонологическая) транскрипция латиницей «пиньинь». Сравнивая два способа транскрибирования, мы рассматриваем сильные и слабые стороны транскрипции «ото-но имидж» и стремимся её улучшить.

Во введении (в первой главе) ставится исследовательская цель данной работы. Во второй главе дано краткое описание транскрипции «ото-но имидж». В третьей главе речь идёт о транскрипции китайского языка «пиньинь». В заключении подведены итоги статьи и сделаны выводы о том, как можно улучшить фонетическую транскрипцию для преподавания русского языка.



[ 授業実践 ]

## 原典を使うロシア語学習

### ——NHK ラジオ「まいにちロシア語」の経験から——

黒岩 幸子

#### はじめに

2020 年 10 月～2021 年 3 月放送の NHK ラジオ「まいにちロシア語」(応用編:朗読に挑戦!～ロシア人が見た日本)を担当した(以下、「応用編」と略す)。「まいにちロシア語」はラジオ第 2 放送の午前の 15 分番組で、午後に 2 回の再放送がある。月曜～水曜は入門編、木曜と金曜は応用編で、それぞれ別の講師が担当する<sup>1</sup>。入門編についての知見は、『ロシア語教育研究』および日本ロシア語教育研究会・研究例会において報告されてきた[熊野谷 2012, 黒岩 2017, 秋山 2018]。基礎文法を学ぶ入門編と違って、応用編の内容は比較的自由に、講師に任せられる度合いも大きい。また、リスナーは入門編を終えただけの初級者から学習歴の長い上級者まで幅の広いことが想定される。

筆者が担当した「応用編」は、「朗読に挑戦」を学習テーマとして、200 年にわたる日露交流史の中から選んだ 6 つの原典を読み解きながら「ロシア人が見た日本」を追体験する内容だ。本稿では、その番組コンセプトや構成、使用テキストを紹介したうえで<sup>2</sup>、原典を使う意義や収録過程で浮上した問題について検証する。

#### 1. 番組制作の概要

##### (1) 番組コンセプトの決定

「ロシア人が見た日本」をテーマに日本滞在記を読む番組を作ってみないかというのが、番組スタッフから筆者への最初の提案だった。応用編は週 2 回で毎月 8 回、半年間で第 1 課～48 課が放送される。筆者は、手記を残した訪日ロシア人 6 人を選んで、毎月 1 作ずつ読み解きながら日露交流史をたどるとともに、日本人とロシア人の異文化接触を実感できるような内容を構想した。

スタッフとの意見交換を経て最終的に選んだのは、次の 6 人だ。1) 19 世紀初頭に松前で幽

<sup>1</sup> 2020 年度後期の入門編は、浜野アーラ(テキスト執筆)「おもてなしフレーズで学ぶ基礎文法」。同番組は本来は、2020 年度前期にすべて放送されるはずだったが、新型コロナウイルス感染拡大の影響で収録が予定通り進まなかったために、前期に前半 3 ヶ月分が 2 度放送され、後期に後半 3 ヶ月分が 2 度放送された。

<sup>2</sup> 本稿では、番組で使用した原典の本文はじめ、書物等の本文すべてを「テキスト」と呼び、番組の教材として NHK 出版が毎月発行する雑誌『まいにちロシア語』は「テキスト」と呼ぶ。なお、この区別が紛らわしいために、放送では「テキスト」という用語の代わりに「本文」を使った。

閉された軍人ゴロヴニン、2) 日露開国交渉使節団の一員として長崎に来航した作家ゴンチャロフ、3) 幕末に来日して日本正教会確立のために一生を捧げた宣教師ニコライ、4) 文豪トルストイの娘で、米国へ亡命する前に日本に滞在したアレクサンドラ・トルスタヤ、5) ソ連のジャーナリスト、オフチニコフ、6) 謎の現代作家イーゴリ・クーライ<sup>3</sup>。過去 200 年の日露交流史において、それぞれ異なる事情で来日した、職業も境遇も多様な著者による 6 作品のラインナップができた。

19 世紀の作品も含まれる原典講読は難易度が高いが、個性的なテキストに手を加えると本来の味わいが薄れると考えて、あえて原典を使用することにした。ただし、旧正書法で書かれたゴロヴニン、ゴンチャロフ、ニコライのテキストは、表記を現代語に直したものを使った<sup>4</sup>。学習の重点を読解ではなく朗読におくことで、文法的な理解が不十分であっても声に出してテキストの魅力を感じられるように努めた。ラジオ番組であること、常にネイティブのパートナーがいることは、音声学習にとって好条件だ。2017 年に担当した入門編「声に出して覚えるロシア語」と同様にロシア語の音声に注意を向ける番組を目指した。

## (2) 使用テキスト

各課の基本的な学習素材になるテキストを切り出すにあたっては、次の 2 点に留意した。まず、抽象的な精神論や評論は避けて、衣食住や日本特有の習慣など、情景が浮かぶような場面、特に日ロの異文化接触が際立っている場面を選ぶこと。次に、開国交渉や日露戦争など歴史的イベントや歴史的人物が登場する場面も取り入れること。

各課の本文の長さは 50 秒程度で朗読できる 70-90 語で、原則として 1 課ごとに完結するエピソードにした。全 48 課の本文の大まかな内容を以下に示す。①～⑧は各課のタイトルで、本文に使われている文言からとった。(作品とその邦訳の書誌は参考文献の末尾に記す)。

第 1～8 課 ゴロヴニンが見た日本 『日本幽囚記』より

- ①護送 ②護送途中の村で ③松前奉行の尋問 ④終わらない尋問 ⑤間宮林蔵  
⑥ゴンゾウ ⑦日本人にかけているもの ⑧日本人の識字能力

1811 年に国後島で捕らえられたゴロヴニンたちが、箱館、松前に連行され、尋問を受けて幽閉生活を送るエピソード。江戸時代の侍や村人の様子、奉行による質問攻め、虚栄心の強い間宮林蔵と親切な牢番、日本人の短所（臆病）と長所（識字能力）。

<sup>3</sup> Игорь Курай (空雷 1964-) は、「Японские ночи» (2005), «Японский ковчег» (2017) の 2 作しか発表していない謎の作家だが、両作品の中の具体的な描写から、2000 年代に彼が日本に滞在したことは確実と推測される。

<sup>4</sup> ゴロヴニンのテキストは、ロシア語ネイティブに現代表記に改めてもらった。ゴンチャロフとニコライのテキストはそれぞれ、1997 年発行のゴンチャロフ全集、1994 年に日本で発行された «Дневники Святого Николая Японского» から、すでに現代表記に改められたものを引用した。(本稿末尾の【使用原典および邦訳一覧】参照)。現在は使われなくなった指示代名詞や形容詞語尾を使った表現 «вместо оной» (第 6 課), «запертой ларец» (第 9 課) などそのまま残して、「単語と表現」のコーナーで解説した。

第9～16課 ゴンチャロフが見た日本 『フリゲート艦パルラーダ号』より

- ①閉じられた玉手箱 ②初めての客人 ③絹のスカート ④江戸に伝える ⑤会食  
⑥和食 ⑦黒い歯の女性 ⑧川路聖謨

1853年夏にプチャーチン提督とともに長崎に来航したゴンチャロフが、初めて見る日本人を詳細に描いた場面。日本人の所作、服装、食事、垣間見たお歯黒の女性たち、日本側全権の川路聖謨に対する高い評価。

第17～24課 ニコライが見た日本 『宣教師ニコライの日記』より

- ①白河 ②横山 ③神学生 ④私は何をすべきか？ ⑤ニコライの祈り  
⑥日比谷焼き打ち事件 ⑦大聖堂の鐘の音 ⑧みかん

1881年にニコライが東北巡行で訪れた村の様子。ニコライ堂の神学校の生徒たち、日露戦争期も日本に留まったニコライの苦難、戦後のロシア人捕虜へのニコライの配慮と晩年。

第25～32課 アレクサンドラが見た日本 『娘』より

- ①日本での第一日目 ②千葉さん ③別れのあいさつ ④カズちゃん ⑤二人の日本人  
⑥一粒の米 ⑦長男 ⑧さようなら、日本！

ソビエト政権から逃れて1929年に初来日したアレクサンドラ・トルスタヤが、1931年に米国に亡命するまでの間に経験したエピソードの数々。ロシア語の読み書きができて会話ができない大学生、日ロのスキンシップの違いに対する戸惑い、岩波茂雄と八杉貞利との出会い、日本の家族関係。

第33～40課 オフチニコフが見た日本 『桜の枝』より

- ①四季 ②月見 ③日本料理 ④和室 ⑤子どものしつけ ⑥着物 ⑦イエスとノー  
⑧何の意味もないフレーズ

1960年代に「プラウダ」紙の特派員として東京に駐在したオフチニコフによるユニークな日本人論。四季を取り込んだ日本人の日常生活、和食や和室の特徴、日本人の集団意識、日本人の冗長な話し方。

第41～48課 フセヴォロドが見た日本 『日本の夜』より（邦訳なし、フセヴォロドは主人公の名前）

- ①旅館 ②温泉 ③豆腐 ④蝶々 ⑤日本の大学生 ⑥伊豆の踊子 ⑦いにしえの都  
⑧ほんとにこの日本人たちときたら！

日本の大学に招かれて来日したロシアのポストモダンの人気作家、フセヴォロド・チェルノフが遭遇したエピソード。旅館の部屋と温泉、和食、無関心で無表情な日本の大学生、『伊豆の踊子』批判、想像と違う京都。

### (3) 番組の構成

毎回 15 分の番組構成を次に示す。48 回の全講座を下記 1-7 の順序で進めた。

#### 1. 本文の朗読

作品の中のどのような場面からの引用であるかを紹介して、本文の朗読を聴かせる。

#### 2. 単語と表現の解説と和訳

入門編を終えたリスナーの語彙力を基準として、毎回 20 以上の単語とフレーズの意味を解説した。朗読に挑戦してもらうために、注意すべきつづり字と発音にも言及した。和訳は、わかりやすい対訳になることを重視して直訳に徹した。したがって、既存の邦訳は参考にしたが引用していない。

#### 3. 「これだけは覚えよう！」

日常生活でも使えるような表現や構文、文法事項などを、本文から毎回 2 つずつ取り上げて解説するコーナー。

高度な文法解説は避けて、便利なフレーズを覚えてもらうことを優先させた。例えば、「Мы никак не могли согласить сии два противоречия」という文から「никак не мочь」を取り上げて説明し、「Я никак не могу понять этого」、「Никто не мог понять этого」という例文を付けた（第 1 課）。こうして、本文を文法的に完全に理解できなくても、いくつかの新たな表現を学習できるようにした。例文は、できるだけ自然で平易な文になるように努めた。

副動詞と形動詞は読解力の向上のために欠かせないと考え、不完了体副動詞、完了体副動詞、能動形動詞現在・過去、受動形動詞現在・過去、受動形動詞過去の単語尾形を 10 回に分けて解説した。

#### 4. 「本文理解のために」

本文の理解を深めるために、著者と作品にまつわるエピソードや時代背景について毎回 1 分程度（400 字前後）日本語で解説した。これによって、日露交流の黎明期から日本開国、日露戦争、ロシア革命、世界大戦と冷戦、ソ連邦解体などを経て現在に至る日ロ関係の大きな流れがわかるように努めた。また、朗読、音声学習、翻訳、ロシア語の文体についてもこのコーナーで取り上げた。

#### 5. 「朗読に挑戦！」

リスナー自身が番組の学習テーマである朗読に挑戦するコーナー。単なる音読ではなく朗読することによって、ロシア語の音声的な特徴をより深く理解してもらうことを狙った。本文の朗読を短い意味のまとまり（4-6 語程度）ごとに区切ってポーズを入れ、リスナーが繰り返す。リスナーには歌を覚えるつもりで、朗読者の調子をそのまま真似るよう指示した。

朗読の前には毎回、日本人話者が苦手とする発音やイントネーション、シンタグマ、句読

法、間の取り方、感情表現などについて朗読に役立つポイントを解説した。特にイントネーションについてはИК-1～ИК-7を解説した。

#### 6. 「イリーナさんに質問」

すでに20年以上日本で暮らしているスタジオパートナーのイリーナ・ジョーミナ氏が、筆者の質問に答えて日本での生活や日本人について語るコーナー。本文はほとんどが19-20世紀に書かれた作品からの引用なので、ジョーミナ氏には現在の日本について平易なロシア語で率直に語ってもらった。番組では筆者が大まかに通訳し、毎号のテキストの末尾にロシア語と和訳を掲載した。

#### 7. 本文の朗読

最後にもう一度朗読を聴かせて終了。

### (4) 収録のプロセス

番組コンセプト、毎回の本文、番組構成が決まると、筆者は台本と毎月発行されるテキストの執筆に入った。その他の必要な準備はすべて、ロシア語およびロシア語教育に深い知見をもつ番組スタッフが進めてくれる。彼らは筆者の意向も確認しつつ、本文の朗読者とスタジオパートナーを選び、使用音楽、NHKテキストのレイアウト、イラストレーターなどを決定する。また、著作権の確認と引用の許諾のほか、収録スタジオの手配と日程調整も行う。そのほかに、毎月発行されるCD『まいにちロシア語』の担当者、ロシア語をチェックするネイティヴ、テキスト校正者たちが加わって全体が進んでゆく。

執筆にあたっては、必要に応じてメールでスタッフに相談したり、文献を参照したり、ネイティヴの意見を求めたりして最終的に台本とテキストを確定させた。本文の朗読は、「アレクサンドラが見た日本」(第25-32課)をワレンチナ・パンチェンコ氏が、それ以外をオレグ・ヴィソーチン氏が担当した。

2020年は新型コロナウイルス感染症が拡大したため、収録は、消毒やスタジオ内でのソーシャルディスタンスの確保など感染防止対策のマニュアルに従って行われた。

## 2. 原典を使う意義

### (1) 原典使用の推移

基礎文法の習得後に文学作品の原典講読に取り組むという学習の流れは、日本のロシア語教育の定番の一つだったと言えるだろう。1970年代に大学の第二外国語でロシア語を学んだ筆者自身も、基礎文法を終えるとチェーホフの短編小説を次々と与えられて訳読法の授業を受け、卒業時には辞書を引きながらドストエフスキーを読破できるが、ロシア語の新聞や一般書はよく理解できないという非実用的な読解レベルにあった。

ロシア文学愛好者とは限らない一般の学習者に、19世紀の特定の文学作品を講読させてロ

シア語の力がどの程度向上するかは定かでないが、ラジオ「まいにちロシア語」の前身である「ロシア語講座」では、2000年代においても原典講読は盛んだった。「トルストイの『戦争と平和』を読む」(川端香男里, 2002年度前期), 「チューホフの『サハリン島』を読む」(渡辺雅司, 2004年度後期), 「ゴーゴリの『鼻』を読む」(井上幸義, 2007年度後期)などが並んでいる。

しかし、2008年に始まったラジオ「まいにちロシア語」では原典講読が姿を消して、その対極にあるような講座が続く。徹底して学習スピードを落として内容を平易にしたカタツムリ・シリーズは、講師の人気もあって好評を博した。2008年度前期は月曜～金曜がすべて初級編で、半年かけて文字と発音や初歩的な会話だけを学ぶ構成だ。また同年後期中級編(月曜～水曜), 2013年度前期上級編(木曜・金曜)も大幅に学習項目を減らしている(黒田龍之助「文字からゆっくり～カタツムリの初級編」2008年度前期, 「文法もゆっくり～カタツムリの中級編」2008年度後期, 「カタツムリの上級編」2013年度前期)。

原典講読が減少しても、生のロシア語素材の使用が否定されたわけではない。むしろ、教育用に手を入れないオーセンティックな教材の活用は、コミュニケーション能力を重視する外国語学習において飛躍的に広まった。新聞記事などを題材として時事ロシア語を学ぶ「ニュースがわかる(応用編)」(鈴木義一, 2011年度前期)や、バレリーナや指揮者らのインタビュー音声素材とした「インタビューで磨く表現力(応用編)」(クセーニヤ・ゴロヴィナ, 2019年度後期)などは、生きたことばをそのまま番組で使ったコミュニカティブで実用的な講座だ。また、従来とは違った趣向の原典講読も現れた。「ロシア文学からの贈り物(応用編)」(安岡治子, 2017年度後期)は、19世紀作家だけでなくラスプーチンやイスカデルなど現代作家も含めて、毎月1作ずつを取り上げてロシア文学のエッセンスを味わう構成だ。

半年かけて一つの作品を購読すると、途中で飽きて脱落するリスナーが出る可能性があり、途中からの参加も難しくなる。そこで、筆者も1月に1作を取り上げることにした。目指したのは、辞書を頼りに難解な原典を解説する昔風のスタイルではなく、原典に直接触れて、そこから日露交流史の場面やロシア語で語られる日本と日本人について学び、音声化(朗読)にも挑戦する学習スタイルだ。

## (2) 原典使用の効果と問題点

テレビのような視聴率のデータがないために、ラジオ番組の評判を数値で示すことはできない。しかし、テキストの「うたごえ」コーナーに寄せられたリスナーの感想や番組スタッフや筆者自身に届いた意見などを総合すると、今回担当した応用編は、難易度が高いわりには好評だったと言えるようだ。「自身のロシア語の能力を超えているが、内容が面白いので聴いている」という声もあった。また、取り上げた作品や著者をもっと知ろうとする問い合わせもあった。番組での原典使用の長所と短所については、概ね次のようにまとめられるだろう。

長所としては、① 原典のみがもつ魅力に直接触れられる。各課のテキストそのものが興味深く、学習が単調にならない。② 通常の学習書にはない多様な文体や表現を知ることができる。③ 原典を読んだという自信や満足感を得られる。④ 一定のテーマに即した原典を

選べば、ロシア語学習と同時にテーマに関する知見も得られる。

短所としては、① 学習素材として難しすぎる。そのため語彙や表現の解説に時間がかかる。② 19世紀～20世紀初期に書かれたテキストには、現在使われなくなった語彙や表現も含まれており、学習者に不要な情報を与えることになる。また、頻度の低い特殊な語彙が多いと、学習者に負荷がかかりすぎる。③ 実践的なロシア語能力向上よりも、原典の内容や関連知識を重んじる教養番組になりやすい。

上記の長所と短所は、それぞれ表裏の関係にあるとも言えるだろう。「内容は面白いが、語彙や文章が難しすぎる」とのリスナーの声はよく聞かれた。筆者は、語彙や文法の理解よりも朗読に重点をおく番組作りを目指したつもりだったが、丹念に辞書を引ながらテキストを精読して予習、復習をするリスナーも多く、負担が大きかったようだ。

筆者は全 48 課で原典から切り出したテキストを用いたが、上記の長所と短所を考慮するならば、原典のテキストを提示する回数を減らして、平易なロシア語で日本と日本人を語る学習用テキストを提示する課を加えても良かったかもしれない。「イリーナさんに質問」のコーナーのためにジョーミナ氏がわかりやすく書いたテキストは、より多くのリスナーのロシア語レベルに合っていたと思われる。

### 3. 残された課題

#### (1) イントネーション学習について

2017年度前期に担当した入門編「声に出して覚えるロシア語」では、イントネーションはИК (интонационная конструкция) -1~5 の特徴を簡略に説明するにとどめたが、今回の「応用編」では「朗読に挑戦！」のコーナーで13回にわたってИК-1~7のより詳しい解説を試みた。結論から先に述べると、ИКを取り入れた体系的なイントネーション学習には十分な時間が必要であり、毎回15分のラジオ講座では無理だということだ。

1960年代にエレナ・ブリズグノワが基本的な7つのパターンを確立して以来 [Брызгунова 1963, 1969], ロシアではイントネーションがРКИの重要な学習項目の一つになった。ブリズグノワの研究を基礎として発展させた様々な学習参考書が、現在も出版されている [Бархударова, Панков 2015, Муханов 2015, Одинцова 2020]。

しかし、日本でロシア語のイントネーションを本格的に解説しているのは、管見では言語学者の城田俊と神山孝夫以外に見当たらない [城田 1979, 1988, 神山 2004, 2012]。日本でイントネーション学習が広まらない理由は、日本の外国語学習が文法重視で、音声学習を軽んじる傾向があることだけではないようだ。別の理由を、城田は次のように述べる。

……それ (イントネーション) は、形態論、統治論で規定されてくる文というより、発話の中で1つのまとまりとして前後がポーズによってくぎられ、うきあがる、いわば音声上の文であるフレーズに所属している……このフレーズはシンタグマに分割され、イントネーションはフレーズとシンタグマを構成する音声的手段の総体

と定義されますが、フレーズ、シンタグマはややあいまいな概念であり、その分割方法も不確かな所があります [城田 1979: 174-175]。

筆者は番組の中でシンタグマを、一続きで発音される意味の塊であり、イントネーションの単位でもあると紹介した。ただし、シンタグマの区切り方が必ずしも客観的に決められるものではないことも述べた (第4課)。シンタグマやイントネーションを意識しながら朗読することは、自然なロシア語の発話や理解に役立つと考えるが、城田が指摘する「ややあいまいな概念」を学習の場に持ち込むことには問題もある。シンタグマの区切りやИКの型は、アクセントの位置のように明確に決められないからだ。

実際に、収録が始まると何度もイントネーションに悩まされることになった。事前収録された朗読のイントネーションが、筆者が解説するИКと食い違うことがあるからだ。「アクセント母音で急激に音が上がる」「音が緩やかに下がる」などの筆者の説明が、実際の朗読のイントネーションと合致しないこともあった。このような場合には、収録スタジオで台本を書き直した。収録時には誰も気づかず、音声を編集する段階でスタッフが朗読者のイントネーションと筆者の説明の不一致に気づいたこともあった。このような場合は、次回の収録で部分的にリテイクするなどして修正した。

では、他の外国語講座ではイントネーションをどのように教えているのか見てみよう。

まず、「まいにちハングル講座」(2021年度前期)では、自分のいちばん楽な声の高さを基準の高さ(なか)とし、そこより低い(ひく)、高い(たか)という3段階を設けて、韓国語の独特のイントネーションを説明する [山崎 2021: 13]。例えば、<sup>ア</sup>아<sup>ニョ</sup>노(いいえ)は初めが低く、次が基準の高さなので「ひくなか」、<sup>ハン</sup>하<sup>グク</sup>늑(韓国)は、2文字とも高いので「たかたか」と呼ぶ。

このように3段階でフレーズや文のイントネーションも示してゆく。学習者自身の基準の声(楽な声)の高さとその上下で解説するので、音声学の知識のない学習者にとってもわかりやすい。この方法がロシア語でも使えることは、先述の城田の著書にも示されている。

(声の)高さは「<sup>たか</sup>高」「<sup>な</sup>並み」「<sup>ひく</sup>低」と分けておくと便利でしょう。「並み」の高さとは、発話者にとって最も自然な声の音調の高さです。……(「並み」の高さから)はっきり上昇したとみとめられる高さを「高」、はっきりと下降したとみとめられる高さを「低」とさだめます [城田 1979: 177]。

次に、「まいにちイタリア語(入門編)」(2021年前期)では、極めてシンプルな方法をとっている。“L’Italia ha la forma di uno stivale”(イタリアは長靴の形をしている)、“Ci sono anche tante fotografie”(たくさんの写真もある)などの短文を、毎回ネイティブが20回近く繰り返してリスナーにも真似させる。イントネーションの解説はなく、ひたすら声に出して繰り返すことによって身に付けさせる方式だ [入江 2021]。

ロシア語に話を戻すと、ИК の 7 つのパターンは、ブルィズグノワが多数の音声測定の中から一定の似通った特徴を見出して整理したもので、実際にはそこに収まらない様々なイントネーションが存在する。また、РКИに関わらないロシア人にはИК はあまり知られていない。感嘆文の «Какая хорошая погода!» (ИК-5) と反語的な «Какая хорошая погода?» (ИК-7) の区別は、ネイティブなら誰でも知っていて発音できるというわけではない。命令文を ИК-3 で発音すると、ИК-2 の場合よりも丁寧な依頼になると筆者が知人のネイティブに話したところ（例えば第 31 課 «Откройте окно!»）、「依頼が丁寧か否かは、表情でわかる」と極めて真つ当な感想が返ってきたこともある。

なお、筆者は入門編の経験から、従来の ИК-2, ИК-3 に代わって、文末のトーンが急激に上がる新たな ИК が広まっているのではないかと述べた [黒岩 2017: 61-62]。しかし、この「文末上昇 ИК」は、現時点では地域や一定の話者集団に特徴的なものであろう。少なくともロシアの РКИ においては、依然として ИК-1~7 が使われている。日本では ИК-6/7 は特殊な用法として省略されることも多いが、ロシアではたいてい 7 パターンが提示される。

ИК はさておき、イントネーション学習が重要であることは確かだ。文の意味とイントネーションが深く関わっているからだ。かつて原典講読といえば、辞書を引きながら読解することであったが、原典を音声化することによって理解しやすくなることもある。イントネーションによりシンタグマの区切りがはっきりして意味の塊が掴みやすくなるからだ。また、ИК-3 が発音できないと、基本的なコミュニケーションに支障をきたすことになる。

それでは、どのようなイントネーション学習が有効だろうか。筆者が「応用編」で試みたように、一回限りの個性的な朗読を使って ИК を説明しようとするれば行き詰まるのは当然だった。ИК は平均的なパターンであり、繰り返し聞いてその特徴を理解する必要があるからだ。時間の制約のある「応用編」では、ИК の概念を使わずに、不完全な疑問文では «А это?» «А вы?», 疑問詞のない疑問文では «Это кофе?» «Это чай?» のような短文を何度も聞かせて、「低」「並み」「高」で声の高さを説明する方がリスナーには理解しやすかったかもしれない。先述の韓国語とイタリア語の実践を組み合わせた方法だ。

時間が許すならば、ИК-1~7 を学ぶことが望ましい。7 つのパターンを身につければ、ロシア語の表現の理解が深まり、また学習者自身の表現力も高まるはずだ。ただし、ИК を教えるためには、繰り返し正確なパターンを学習者に聞かせて、かつ学習者自身に真似させることが必要だ。そのためには先述した学習書に付いている CD などの音声を利用するとよいだろう。近年は音声をダウンロードできる学習書も増えている [ゴルボフスカヤ・安岡 2016]。また、YouTube で «русская интонация» を検索すれば、例を挙げながら ИК を説明する動画が多数ある。

まいにちハングル講座の講師は、「『うまい!』と思わせる要素はオギャン(抑揚)にあり、そして、通じやすくもなるのです」と述べる [山崎 2021: 6]。筆者はこれに「さらに、理解しやすくもなるのです」と付け加えたい。

## (2) ジェンダー問題について

2021 年は日本のジェンダー問題がクローズアップされた年だ。東京五輪・パラリンピック組織委員会会長による「女性が多いと会議が長引く」という趣旨の発言は、女性蔑視として厳しく批判された<sup>5</sup>。改めて日本の男女格差の問題が注目されたが、2021 年の世界経済フォーラムのジェンダーギャップ指数において、日本は世界 156 カ国中 120 位という低さだった（ロシアは 81 位）[World Economic Forum 2021]。

筆者は 2017 年の論考で、ジェンダーの視点から問題を孕んでいると思われるロシア語教科書・参考書の記述を取り上げた [黒岩 2017: 62-64]。古い性別役割分担を前提にしたり、女性の容姿だけに注目したりするようなテキストや例文は、今後は受け入れられないだろう。ただし、あからさまな女性蔑視や差別的な記述が消えても、伝統的な男女観や性別役割の意識が簡単に解消されるわけではない。

ジェンダーに関わる記述には注意を払ってきたつもりだが、今回の応用編ではスタッフから指摘を受けた箇所がある。下記は、「これだけは覚えよう！」のコーナーで «Какая разница?» を取り上げた例文とその訳だ（第 47 課）。

— Что посадить в нашем саду, розы или тюльпаны?

「うちの庭に何を植えようか、バラ、それともチューリップ？」

— Какая разница? Мы же переедем в новый дом в следующем году.

「どっちだっていいでしょう。来年新しい家に引っ越すのだから」

筆者が初めに提出した訳文は、「うちの庭に何を植えようかしら……」「どっちだっていいじゃないか……」だった。これについてスタッフから、ロシア語の例文ではわからない男女の区別が、訳文にはっきり表れているとの指摘があった。確かに、筆者が潜在的に持っている性別役割意識が、庭の花を考える女性と家全体を考える男性をつくってしまったようだ。そこで、できるだけニュートラルに修正したのが上記の和訳だ。

テキスト自体が差別的でなくても、全体としてバイヤスがかかってしまう危うさについて、沼野恭子が次のように述べている。

ロシア語の教科書を作ったとき、外国語の教科書というのは気をつけないと、ステレオタイプな男女観を助長してしまうことに気がついた。……学習者は知らないうちに例文の意味するところを外国語と一緒に身につける可能性が高いからだ。例を挙げよう。「イワンは将来、立派な弁護士になるでしょう」という文と「マリヤは料理が得意です」という文は、……「男は社会的で女は家庭的だ」という暗黙の信号を発し、ジェンダーによる社会規範を擦ってしまうことになりかねない。……

<sup>5</sup> 2021 年 2 月 3 日の JOC 臨時評議員会で、東京五輪・パラリンピック組織委員会の森喜朗会長が「女性がたくさん入っている理事会は時間がかかります」などの発言をしたことが厳しく批判され、同氏は同月 12 日に責任をとって辞任した。

つい「アンナは美しい女性です」「ニコライは賢い少年です」などという例文を作ってしまうことがある。……女性に関しては何かというといつも容姿を、男性に関しては中身を話題にするとなると問題だ [沼野 2020: 54-55]。

さらに付け加えるならば、近年は LGBTQ など性的少数者の人権にも配慮が求められている。外国語の教科書・学習書では、家族紹介や男女のペアの会話がよく使われるが、ステレオタイプな家族像を当然のように前提することにも今後は慎重にならねばならないだろう。なお、ロシアは女性の社会参加が進んでいるとはいえ、世界経済フォーラムのジェンダーギャップ指数においては世界 81 位に過ぎない。「らしさ」の意識が強い社会であることも指摘されている [五十嵐 2019, 2020]。ロシアで出版されるロシア語学習書に対しても、ジェンダーの観点から批判的に接する必要があるだろう。引用した沼野の文章は、次のように終わる。

……「男らしさ」「女らしさ」ではなく、「自分らしさ」「人間らしさ」が問われる社会になるといいと思う [沼野 2020: 56]。

外国語教科書・学習書においても、多様性を受け入れた「人間らしさ」が伝わるような内容を目指したいものだ。

ちなみに、番組では使わなかったが、応用編の 6 つの原典のいずれにも日本の男女関係や性に関する記述があったので参考までに簡単に紹介しておきたい。まず、ゴロヴニンは、「悪徳のうちで、日本人が最も強く支配されているのは色欲のようだ」と述べて、白昼から賑わいを見せている楼閣の様子に言及している [Головнин 1816: 19-21 (Часть 3)]。ゴンチャロフも、日本全権らとの面談の席で女性の話が出たと述べ、その内容は詳らかにしていないが、「……彼ら（日本人）は、すべてのアジアの民と同じように肉欲の虜になっており、この弱点を隠そうとも責めようとしぬ」と記している [Гончаров 1997: 474]。

19 世紀半ばまでに来日したこの 2 人の著者、特にゴンチャロフは、当時の西欧のオリエンタリズムの影響を受けて、日本に対する偏見も混じっているようだ。だが、19 世紀後半に日本各地を巡回したニコライ神父の日記には、自分の目で確かめた事実だけが記されている。彼の東北巡回の日記に次のような件がある。「風紀において釜石は、かなり乱れている……多くの金持ちの異教徒たちは、教理を聴いてすばらしいと気づくのだが、妾がいたり放埒な生活を好んだりしているせいでその教理を受け入れられないのだ」。正教徒になった日本人の妻が元は дзёро（女郎）であったことまで書かれている [中村他 1994: 168]。現代作家のクーライは、日本の性産業に興味をもったようだ。小説『日本の夜』の中の「盆栽」と題されたエピソードは、ロシア女性が性的なサービスを行なう渋谷の高級クラブが舞台だ [Курай 2005: 170-310]。

ジャーナリストのオフチニコフは、日本女性をより多面的に論じているが、次のような文言も出てくる。「日本人には大昔から、女性を 3 つの範疇に分ける習慣がある。家事を行ない子孫を残すためには妻、精神のためには教養ある芸者、そして最後に、肉欲のためには花魁。

公娼が禁止されてからは、その役割はバーやキャバレーの女たちが引き継いでいる」[Oвчинников 1971: 146]。6人の作家の中で、日本女性の地位や立場により好意的な視線を向けているのはトルスタヤだ。それは、ソ連の女性が解放されて自由だと思い込んでいる日本の女性たちと会ったせいかもしれない。「進歩的な女性達」と題した章で彼女は、社会主義に傾倒した日本の女性たちと論争して、ソ連の女性の置かれた状況が日本より良いとは言えないことを力説している [トルスタヤ 1979: 388-394]。

いずれも興味深いテキストだが、ロシア語学習に使用するならば十分な配慮と解説が必要だろう。

## おわりに

インターネットや YouTube, また SNS が広く利用されるようになり、生のロシア語は日本人にとって身近なものになった。さらに、新型コロナウイルス感染が拡大した 2020 年からは、急速にオンライン学習が定着しており、今後は電子媒体を利用したオーセンティックな教材を使うロシア語学習がますます増えていくだろう。公共放送のニュース番組から個人の動画まで、大統領府の HP からプライベートなチャットまで、インターネットに接続すれば、いくらかでも生のロシア語にアクセスできる時代だ。

原典講読といえ、このような流れに逆行する時代錯誤の学習方法のように聞こえるが、教育用に手を加えることなく、母語話者に向けて書かれた点では、原典もまた紛れもないオーセンティック教材である。ただし、現実に使われているからといって、ウェブ上の言語がすべて学習に役立つわけではないのと同様に<sup>6</sup>、優れた古典であるからといって学習者にむやみに与えてよいというものではない。

そこで、原典から必要なテキストを切り出して、解説を加えながら再編成することによって、目的に合った内容重視型の学習が可能になる。また、音読や朗読を取り入れて音声学習を行うこともできる。「応用編」ではこのような構成の学習を試みたつもりだ。学習者もその学習目的も多様化する現在、ラジオを通じてどのようなロシア語学習の場を提供できるのか、今後も検討が必要だろう。

NHK ラジオ放送は 2025 年度から、現在の 3 波 (R1・R2・FM) から 2 波 (AM・FM) に整理、削減されることが決まっている。「まいにちロシア語」は現在、月曜～金曜に再放送を含めて 1 日に 3 回放送されているが、いずれ、他の外国語とともに放送時間の削減等が検討されるだろう。語学番組はすでに、音声ダウンロードやストリーミングでも聴くことができるので、今後はこのようなデジタルサービスがますます活用されるはずだ。

「まいにちロシア語」の前身である「ロシア語入門講座」が始まったのは 1956 年で、初代講師は東京外国語大学教員だった東郷正延、そのパートナーは当時日本に滞在していたワルワラ・ブブノワだった。それから 65 年にわたり多くのロシア語教育者が番組に携わって

<sup>6</sup> オーセンティック教材の不適切な使用が学習を妨げる問題については、すでに多く指摘されている。例えば、[Zyzik, Polio: 2017]。

きた。留意したいのは、日本各地でラジオ放送だけを頼りに学習を続けているリスナーと、番組の質を高める熱意とスキルをもつ制作スタッフの存在だ。日本ロシア語教育研究会は近く学会に移行するが、学術研究とともに、多様なロシア語学習者を意識したロシア語教育の実践と普及に寄与することも重要な課題であり続けるだろう。同学会とメディアのロシア語教育との協働の可能性に期待したい。

(くろいわ ゆきこ)

## 参考文献

- 秋山 真一 2018. 「NHK ラジオ『まいにちロシア語』入門編での試みについて」日本ロシア語教育研究会・東日本地区研究例会（口頭報告，6月3日，上智大学）.
- Бархударова Е.Л. Панков Ф.И. 2015. *По-русски — с хорошим произношением*. Москва.
- Брызгунова Е.А. 1963. *Практическая фонетика и интонация русского языка*. Издательство Московского университета.
- Брызгунова Е.А. 1969. *Звуки и интонация русской речи*. Москва.
- ゴルボフスカヤ リュボーフィ，安岡 治子 2016. 『ロシア語発音』研究社.
- 五十嵐 徳子 2019. 「ロシア社会は「らしさ」がお好き？」『ロシア・ユーラシアの経済と社会』No. 1046, 19–32.
- 五十嵐 徳子 2020. 「「らしさ」を求めるロシア社会」『ユーラシア研究』No. 61, 9–15.
- 入江 たまよ 2021/04. 『まいにちイタリア語（入門編）』（NHK ラジオテキスト）.
- 神山 孝夫 2004. 『日本語話者のためのロシア語発音入門』大学教育出版.
- 神山 孝夫 2012. 『ロシア語音声概説』研究社.
- 熊野谷 葉子 2012. 「NHK ラジオ『まいにちロシア語』（2009年度）を担当して」『ロシア語教育研究』第3号，45–57.
- 黒岩 幸子 2017. 「NHK ラジオ『まいにちロシア語』担当の経験から」『ロシア語教育研究』第8号，53–67.
- Муханов И.Л. 2015. *Русская интонация*. Москва.
- 沼野 恭子 2020. 『ロシア万華鏡 社会・文学・芸術』五柳書院.
- Одинцова И.В. 2020. *Звуки Ритмика Интонация*. Москва.
- 城田 俊 1979. 『ロシア語の音声——音声学と音韻論——』風間書房.
- 城田 俊 1988. 『ロシア語発音の基礎』研究社.
- World Economic Forum. 2021. “Global Gender Gap Report 2021. Insight Report March 2021” [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2021.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2021.pdf) (2021年5月15日アクセス)
- 山崎 亜希子 2021/04. 『まいにちハンデル講座』（NHK ラジオテキスト）.
- Zyzik E., Polio C. 2017. *Authentic Materials Myths. Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. University of Michigan Press.

【使用原典および邦訳一覧】

1. Головнин, В.М. 1816. *Записки флота капитана Головнина о приключениях его в плену у японцев в 1811, 1812 и 1813 годах. (Часть 1–3)*. Санкт-петербург.  
ゴロヴニン 1943. 『日本幽囚記』上中下巻（井上満訳）岩波文庫。  
ゴロウニン 1984. 『日本俘虜実記』上下巻（徳力真太郎訳）講談社学術文庫。
2. Гончаров, И.А. 1997. *Фрегат «Паллада». Очерки путешествия в двух томах*. (Полное собрание сочинений и писем в двадцати томах, том второй). Санкт-Петербург.  
ゴンチャロフ 1941. 『日本渡航記：フレガート「パラルダ」号より』（井上満訳）岩波文庫。  
ゴンチャローフ 1969. 『日本渡航記』新異国叢書 11（高野明・島田陽訳）雄松堂出版。  
\* 邦訳は日本滞在大およびその前後を記述した箇所のみ。
3. 中村 健之介, 中村 喜和, 安井 亮平, 長縄 光男編 1994. *Дневники Святого Николая Японского*. 北海道大学図書刊行会。  
中村 健之介, 中村 喜和, 安井 亮平, 長縄 光男編訳 2000. 『宣教師ニコライの日記抄』北海道大学図書館刊行会。  
Накамура Кэнноскэ (ред.) 2004 *Дневники Святого Николая Японского, том I–V*. Санкт-Петербург。  
中村 健之介監修 2007. 『宣教師ニコライの全日記』全9巻, 教文館。
4. Толстая, А. 1979. *Дочь*. Издательство «Заря»。  
トルスタヤ アレクサンドра 2007. 『お伽の国——日本 海を渡ったトルストイの娘』（ふみこ デイヴィス訳）群像社。  
\* 邦訳は4部構成の原典の第3部のみ。
5. Овчинников, В. 1971. *Ветка Сакуры: рассказ о том, что за люди японцы*. Издательство ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия»。  
オフチンニコフ 1971. 『サクラの枝：日本についての27章』（三木卓訳）新潮社。  
オフチンニコフ フセヴォロド 1983. 『桜の枝：ソ連の鏡に映った日本人』（早川徹訳）サイマル出版会。
6. Курай, И. 2005. *Японские Ночи: неокайданы*. Санкт-Петербург。

## Резюме

# Изучение русского языка по текстам оригиналов

— из опыта работы в радиопрограмме NHK «Русский язык каждый день» —

**КУРОИВА Юкико**

С октября 2020 г. по март 2021 г. автор в качестве преподавателя-ведущего отвечал за радиопрограмму NHK «Русский язык каждый день» (практическая часть: «Читаем вслух! Япония глазами русских»). На каждый месяц занятий для этой программы автор выбрал по одному из 6 произведений русских авторов, посещавших Японию в разное время за последние 200 лет, и стремился в процессе обучения создать у слушателей представление о том, как складывались межкультурные контакты между русскими и японцами. В список из шести произведений были включены следующие: «Записки флота капитана Головнина», Гончаров И.А. «Фрегат “Паллада”», «Дневники Святого Николая Японского», Александра Толстая «Дочь», Овчинников В.В. «Ветка Сакуры», Игорь Курай «Японские ночи».

В последние годы основным направлением стало практическое изучение иностранного языка, ориентированное на коммуникативные навыки. Складывается впечатление, что чтения оригинальных текстов с использованием старых произведений избегают. Тем не менее если в качестве учебных материалов выбрать из оригиналов легкие для понимания отрывки и добавить подробные пояснения, изучение русского языка должно получиться интересным. А включив в программу обучения чтение текстов вслух, можно одновременно заниматься фонетикой.

В настоящей статье сначала представлена концепция и структура радиопрограммы, за материал для которой отвечал автор, а затем использованные тексты. Далее рассматривается целесообразность использования оригиналов, затем исследуются возникавшие в процессе записи программы проблемы, связанные с интонацией, и гендерные проблемы, проявляющие себя в примерах, которые приводятся в учебниках русского языка и учебных пособиях.



[ Из опыта преподавания ]

# Использование интернет-мемов при обучении русскому языку как иностранному

ВИНОГРАДОВА Дарья

## 1. Введение

В изучении иностранного языка аутентичные материалы играют огромную роль, и развитие современных информационных технологий дает практически неограниченный доступ к таким материалам. Книги, фильмы, новости и прочие источники живого иностранного языка используются уже достаточно давно, а развитие информационных технологий дополнило этот список разнообразными формами онлайн-ресурсов и средств коммуникации.

Данная статья продолжает тему использования ресурсов Интернета на уроках русского языка. Ранее в статье «Практика использования социальных сетей на уроках русского языка»<sup>1</sup> мы рассмотрели социальную сеть Инстаграм в аспекте коммуникации на иностранном языке, а в данной работе обратимся к одному из широко распространённых в русскоязычном сегменте Интернета феноменов — интернет-мемам.

Мы проанализируем особенности мемов в контексте современной культуры и их потенциал в качестве аутентичных материалов при изучении русского языка как иностранного, а также рассмотрим конкретные примеры из практики преподавания.

## 2. Интернет-мемы и их особенности

Термин «мем» было предложен Ричардом Докинзом<sup>2</sup> для обозначения единицы информации, которая распространяется в культурной среде.

С развитием интернет-коммуникации это понятие получило развитие в форме «интернет-мема». В большинстве случаев мем представляет собой некоторое остроумное высказывание, которое находит эмоциональный отклик у широкой аудитории. Мемом могут стать определенные события или объекты, но наиболее распространенной формой является изображение с текстовым комментарием или самостоятельный текст, также часто оформленный в виде графического изображения.

Ю. В. Щурина выделяет 4 основных типа интернет-мемов, существующих в современном интернет-пространстве:

---

<sup>1</sup> Виноградова, Д. 2020. Практика использования социальных сетей на уроках русского языка. *Проблемы преподавания русского языка №11*. Японское общество по исследованию проблем преподавания русского языка. Япония. с. 77–89.

<sup>2</sup> Докинз, Р. 2013. *Эгоистичный ген*. М.: Corpus.

- (1) текстовый мем: слово или фраза;
- (2) мем-картинка;
- (3) видео-мем;
- (4) креолизованный мем, состоящий из текстовой и визуальной части.<sup>3</sup>

Стилистически интернет-мем является отдельным феноменом со своими уникальными характеристиками, однако можно проследить параллели и с другими существовавшими задолго до него жанрами. Смысловая составляющая текста мема связывает его с анекдотами или иными короткими текстами юмористического характера. Большинство мемов отличается максимальной лаконичностью, проявленная в большей степени, чем в анекдотах, которые представляют собой некое развернутое повествование. По форме мем можно сравнить с карикатурами или комиксами, однако одной из его существенных характеристик является то, что это продукт культуры Интернета, и важным фактором становится идея быстрого распространения и репликации.

Возвращаясь к аналогии с анекдотами, стоит отметить одну из важных функций мема — коммуникативную. Мемы часто размещаются на страницах социальных сетей или пересылаются адресно в мессенджерах. Мем бывает вплетен в контекст диалога либо является независимым сообщением, отправляемым адресату с ожиданием реакции. Зачастую реакцией собеседника являются формы отметки «мне нравится» («like») или разнообразные эмодзи. Этот тип коммуникации можно считать формой смол-ток («small talk»), короткой непринужденной беседы на отвлеченные темы. С развитием виртуальной коммуникации и визуализации информации мемы частично занимают нишу анекдотов, соответствуя современным реалиям общения.

Актуальность мемов и быстрота реакции на текущую информационную повестку также подтверждает факт их близости к анекдотам и карикатурам. Мемы появляются практически сразу за новостями, зачастую выражая самую первую реакцию на событие. Ставшее популярным в советское время выражение «утром в газете, вечером в куплете» может быть применено в полной мере и к мемам. В качестве одного из примеров можно привести инцидент с контейнеровозом, перегородившим Суэцкий канал в марте 2021 года. Практически сразу после новостей об этом событии и фотографий с места происшествия стали появляться разнообразные мемы, в юмористической форме описывающие это происшествие либо отсылающие совсем к иным событиям и феноменам. Так фото маленького экскаватора на фоне огромного контейнеровоза стало источником большого количества мемов. (рис.1 А, В)<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Щурина, Ю. В. 2012. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации. *Научный диалог*, 3, С. 164 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/internet-memy-kak-fenomen-internet-kommunikatsii> (дата обращения: 26.05.2021)

<sup>4</sup> <https://twitter.com/russianmemesltd> (дата обращения: 15.05.2021)

Рис. 1 Мемы с контейнеровозом в Суэцком канале

(A)



Сейчас этот трактор всех раскидает. Спаси Суэцкий канал, малыш!

(B)



Мемы отображают актуальные события или явления, многообразны по содержанию и затрагиваемым темам, визуально понятны по форме, лаконичны и точны в формулировках, содержат в себе юмористический компонент. Все эти факторы могут быть весомым аргументом для использования мемов в качестве аутентичного пособия при обучении иностранному языку.

### 3. Методы использования интернет-мемов на уроках русского языка

Рассмотрим примеры использования мемов на уроках русского языка как иностранного, проанализируем возможности этой методики, а также вероятные проблемы и трудности.

Мемы на русском языке могут стать полноценным компонентом отдельного урока с акцентом на определенной теме, а также дополнительным аутентичным материалом в рамках разнообразных тем текущего курса. Рассмотрим оба варианта.

#### (1) Примеры материалов по теме «Мемы о русском языке»

Одной из популярных тем, которой посвящены мемы в русскоязычном сегменте Интернета, является сложность самого русского языка. Большинство этих мемов содержит только текст или дополнено изображением, второстепенным по значимости или декоративным.

Рис. 2 Мем о русском языке<sup>5</sup>



<sup>5</sup> <https://artkritka.com> (дата обращения: 15.10.2020)

Часто мемы этой тематики включают в себя такие вводные фразы, как «только в русском языке...», «этот сложный русский язык...», «попробуйте объяснить иностранцу...», «языковой взрыв для иностранца...» и другие. В таких мемах подмечаются некоторые общие правила русского языка либо особенности, которые могут быть сложны для понимания иностранцами.

Рассмотрим примеры таких мемов и их потенциал в качестве основного и дополнительного материала на уроках русского языка.

Таб. 1 Мемы о русском языке

	Мем <sup>6</sup>	Раздел русского языка или тема
№1	Языковой взрыв для иностранца: — Есть пить? — Пить есть, есть нет.	омонимы
№2	Не забывайте про букву «ё»: «В ближайшие дни страна передохнет от холода».	буквы «е» и «ё» ударение
№3	Не забывайте ставить запятые: — Дорогая, мне посуду мыть? — Хорошо мой дорогой. — «Хорошо, мой, дорогой», «Хорошо, мой дорогой» или «Хорошо мой, дорогой»?	пунктуация интонация омонимы части речи
№4	Как понять, что утренник — мероприятие; дневник — книжка; вечерник — студент; ночник — лампа?	этимология слов
№5	Замечательный тест на перевод с русского: «За песчаной косой лопухий косой пал под острой косой косой бабы с косой».	омонимы склонения части речи

Занятия по этой теме проводились во втором семестре 2019 учебного года в группе из 6 студентов второго курса Осацкого университета, изучающих русский язык как второй иностранный, и в первом семестре 2020 учебного года в аналогичных по уровню группах студентов из 25 и 32 человек. В 2019 году занятия проходили в аудитории, а в 2020 году — онлайн в формате конференции Zoom.

Во всех вышеперечисленных случаях мемы на русском языке были основным объектом изучения в рамках блока уроков, посвященных русскому языку в Интернете, однако специфика данной темы позволяет использовать конкретные мемы точно для иллюстрации и на других занятиях.

<sup>6</sup> В таблице приводится текстовая версия мемов, размещенных на сайте <https://artkritka.com> (дата обращения: 15.10.2020)

Несмотря на то, что не вся лексика соответствует реальному или потенциальному уровню владения языком на данном этапе, выбранные мемы затрагивают несколько ключевых тем для изучения, а также могут сформировать определенные навыки, которые будут полезны студентам и при освоении других аспектов языка. Например, в меме №2 о букве «ё» слова «передохнёт» и «передохнет» не являются необходимыми для изучения у данного уровня студентов, но потенциально могут иллюстрировать смысловые нюансы приставки «пере-». Также в связи с тем, что во многих аутентичных источниках точки над буквой ё не ставятся, этот мем может быть использован в качестве иллюстрации важности смыслового разделения букв «е» и «ё» даже на этапе изучения алфавита в группах для начинающих.

Примером, в котором лексика не является принципиально важной для изучения, является и мем №5, поэтому он используется на данном занятии для тренировки синтаксического разбора предложения и закрепления навыков работы со словарём.

Опыт работы с этим материалом оказался достаточно успешным. Стоит отметить и тот факт, что на занятии, которое проходило в аудитории в небольшой группе, была возможность обсуждать со студентами все нюансы и контролировать процесс усвоения материала.

Реализовать подобный подход в группах с большим количеством студентов в аудитории было бы сложнее, поэтому в больших группах удобно использовать мемы на занятиях в формате Zoom. У всех студентов есть возможность одновременно активно участвовать и давать варианты перевода во внутреннем чате Zoom, а преподаватель может видеть в режиме реального времени, насколько хорошо студенты усваивают материал.

Эффективным в подобном виде работы является и использование «комнат» в Zoom, в которых студенты могут делать задание вместе, а затем показывать ответы в общем чате, имея возможность сравнить их с результатами других групп.

Помимо большого аспекта нюансов русского языка, которых касается данная тема, стоит отметить и эмоциональную составляющую. Русский язык является одним из самых сложных для изучения, поэтому мемы, в которых эта сложность подается в юмористической форме, имеют большой успех у студентов, а эмоциональная вовлеченность в процесс способствует лучшему усвоению материала.

Несмотря на то, что изначально целевой аудиторией вышеупомянутых мемов не являются иностранные студенты, этот материал может широко применяться на уроках русского языка при изучении разных тем.

Однако не все материалы могут быть использованы в исходном варианте. Рисунок 3<sup>7</sup> является примером мемов, которые скорее всего не будут настолько эффективны.

---

<sup>7</sup> [https://www.instagram.com/medieval\\_suffering/](https://www.instagram.com/medieval_suffering/) (дата обращения 28.05.2021)

Рис. 3 Мем о наиболее частотных ошибках, которые допускают носители языка.



В этом меме собраны наиболее частотные ошибки носителей русского языка, не все из которых в той же степени проявляются у иностранных студентов. В связи с этим использование таких мемов в изначальном варианте не является приоритетным, но на основе результатов анализа наиболее распространенных ошибок, которые допускают иностранные студенты, преподаватель может видоизменять подобные мемы сам или давать в качестве задания студентам, что может быть эффективно с точки зрения анализа и исправления ошибок.

В данном разделе мы рассмотрели вариант изучения уже существующих мемов, однако и самостоятельное создание или видоизменение мемов студентами также может быть эффективным в учебном процессе. Мы рассмотрим этот аспект в следующей части статьи.

## (2) Опыт работы с существующими мемами и создания собственных

Практическое применение полученных знаний является незаменимым компонентом в процессе изучения иностранного языка. Позитивный опыт в этой сфере может стать важным стимулирующим фактором для студентов.

Рассмотрим примеры практической работы студентов с мемами и проанализируем её результаты. В качестве примера приведем опыт занятий в группах студентов, которые изучают русский язык как второй иностранный<sup>8</sup> (занятия онлайн в Zoom, весенний семестр 2021 учебного года, второй курс) и студентов, для которых русский язык является основной специализацией (занятия онлайн в Zoom, весенний семестр 2021 учебного года, 2 курс, и 3–4 курс).<sup>9</sup>

Одной из тем, в которую были включены мемы в качестве иллюстративного материала, была «Жизнь в России»<sup>10</sup>. После изучения основного страноведческого материала студентам

<sup>8</sup> Занятия проводились автором данной статьи.

<sup>9</sup> Занятия проводились Щепетунинной М.В.

<sup>10</sup> Занятия в группах студентов, которые изучают русский язык как второй иностранный.

был предложен аспект, который не всегда попадает в поле зрения, но является важным в свете знаний о жизни в России и понимания особенностей национального характера, а именно способность русского человека посмеяться над своими проблемами.

Юмористический характер мемов является плодотворной почвой для этого, и в качестве такой темы были выбраны русские дороги.

Для начала студентам было предложено несколько простых с точки зрения грамматики и лексики мемов. Приводим пример одного из них.

Рис. 4 Мем о дороге <sup>11</sup>



В качестве практического задания студентам был дан мем, часть текста которого была скрыта. В таблице 2 слева располагается исходный мем, а справа — мем со скрытой частью текста.

Таб. 2 Мем о дороге (практическое задание) <sup>12</sup>

Американские музыкальные дороги		Российские музыкальные дороги		Американские музыкальные дороги		Российские музыкальные дороги	
Проезжая по ним на скорости 60 км/ч, вы будете слышать произведения Бетховена и Баха.	Проезжая по ним на скорости 60 км/ч, вы будете слышать тяжелый рок.	Проезжая по ним на скорости 60 км/ч, вы будете слышать произведения Бетховена и Баха.	Проезжая по ним на скорости 60 км/ч, вы будете слышать произведения Бетховена и Баха.	Проезжая по ним на скорости 60 км/ч, вы будете слышать произведения Бетховена и Баха.	Проезжая по ним на скорости 60 км/ч, вы будете слышать произведения Бетховена и Баха.	Проезжая по ним на скорости 60 км/ч, вы будете слышать произведения Бетховена и Баха.	Проезжая по ним на скорости 60 км/ч, вы будете слышать произведения Бетховена и Баха.

Студентам было предложено закончить фразу «Проезжая по ним на скорости 60 км/ч, вы будете...». Студенты выполняли работу в группах <sup>13</sup> и дали такие варианты ответов:

<sup>11</sup> <https://www.1001mem.ru/> (дата обращения 18.04.2021)

<sup>12</sup> <https://www.admem.ru/> (дата обращения 18.04.2021)

<sup>13</sup> На занятиях в группах студентов 2 и 3–4 курса Осаковского университета, для которых русский язык является основной специализацией, мемы были включены в план занятий в качестве факультативного материала.

Таб. 3 Мем о дороге (результаты практического задания)<sup>14</sup>

Группа А Русский язык как второй иностраный (2 курс)	Группа В Русский язык как основная специализация (2 курс)	Группа С Русский язык как основная специализация (3–4 курс)
«Проезжая по ним на скорости 60 км/ч, вы будете...»		
<ul style="list-style-type: none"> <li>① Слышать крик машины</li> <li>② Слышать шумный звук</li> <li>③ Машина ломается</li> <li>④ Вы проколите шину</li> <li>⑤ Слышать крик</li> <li>⑥ Вы будете попали в аварию</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>① Слышать тяжелый металл</li> <li>② Попадать в аварии и подружиться с полицейскими</li> <li>③ Слышать музыку ада</li> <li>④ Слышать песню «Прекрасное далёко»</li> <li>⑤ Слышать тяжёлый металлический рок</li> <li>⑥ Слышать Чайковского</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>① Слышать рок</li> <li>② Слышать шум</li> <li>③ Производство плотников, которое называется «Шум»</li> </ul>

Варианты, предложенные студентами, показывают достаточно хороший уровень понимания мема и изобретательность в составлении ответов. Как и ожидалось, студенты в группах В и С показали более высокий уровень владения языком. Видна и отсылка к ранее пройденному материалу. Песня «Прекрасное далёко» изучалась на уроке, и в ответе студентов, по их последующим комментариям, содержится ирония — «далёко прекрасное, а дорога прекрасная в кавычках».

Несмотря на то, что в ответах студентов группы А было больше грамматических и лексических ошибок и не такой высокий уровень метафоричности, многие поняли общий смысл текста правильно. Результаты этого задания могут быть актуальны и для преподавателя. Очень часто у студентов, изучающих русский язык как второй иностранный, на разных этапах обучения занятия ведут разные преподаватели, и не всегда преподаватель, к которому приходят студенты в новом семестре, может иметь полное представление о спектре и уровне знаний, которыми они обладают. Подобные задания могут показать пробелы в знаниях и дать возможность их исправить.

Работа на уроке логически завершается составлением собственных мемов и обсуждением их в группе.

<sup>14</sup> Ответы студентов приводятся в оригинальной форме без исправления ошибок.

Студентам в разных группах было предложено составить мемы о студенческой жизни, жизни в Японии или особенностях японской культуры. Студент 2 курса, изучающий русский язык в рамках основной специализации, представил такой вариант.

Рис. 5 Мем о сложностях изучения русского языка<sup>15</sup>



В меме был использован достаточно популярный в японском сегменте Интернета коллаж, а текст и стиль — полностью авторские. По словам преподавателя, ведущего занятия в этой группе, союз «который» изучался незадолго до этого, и студент применил в ответе полученные знания.

Студентами было предложено много и других интересных вариантов. Так, по тематике студенческой жизни было несколько примеров, шуточно описывающих тот факт, что японские студенты в реальности очень много занимаются, а на словах в разговоре с друзьями часто преуменьшают степень своего усердия. В мемах о жизни в Японии одним из студентов была подмечена традиционная японская форма сидения на коленях с комментарием: «Американцы сидят и отдыхают, японцы сидят и страдают». Встречались и мемы, в которых был описан не столько смешной, сколько интересный или познавательный факт.

Полезным опытом стало для студентов и представление мемов друг другу. В работе с таким материалом важной является не только правильность выполнения задания, но и положительная обратная связь со стороны одногруппников. Так как содержание мемов в основном юмористическое, студентам важно, чтобы смысл, который они вкладывают в свой вариант мема, был понят. Это создает обоюдную вовлеченность — группе интересно понять

<sup>15</sup> Фото взято с сайта [https://twitter.com/Hiiragi\\_maru12/status/1272572375817576449](https://twitter.com/Hiiragi_maru12/status/1272572375817576449) (дата обращения: 25.05.2021)

шутку (особенно, когда она касается общих для всех реалий), а автор стремится быть понятным. В результате студенты получают положительную обратную связь, которая становится важным мотивирующим фактором в обучении.

#### 4. Заключение

В данной работе мы рассмотрели основные особенности мемов, варианты их использования и конкретные примеры применения на занятиях, выявив спектр положительных факторов. Разнообразие и актуальность мемов делают их хорошим дополнением к текущим темам курса или даже основным содержанием урока. Стоит отметить еще одно следствие визуальной привлекательности и содержательной лаконичности мемов. Оно заключается в том, что в большинстве случаев (особенно для пары рисунок и текст) визуальная составляющая мема обращает на себя внимание и мотивирует понять, что написано в качестве комментария. Сам текстовый комментарий короткий, что позволяет достаточно легко преодолеть первоначальную инерцию перед непонятным, а понятая шутка становится своеобразным эмоциональным поощрением и формирует у студента большую степень вовлеченности, что идет на пользу обучению.

Стоит учитывать и потенциальные недостатки мема как дидактического материала. Тот факт, что мемы создаются обычными пользователями, иногда приводит к тому, что в них встречаются ошибки. Это необходимо учитывать и преподавателю при подборе материалов, и студентам при самостоятельной работе. Преподаватель может исправить ошибки сам или дать это студентам в качестве специального задания, что превратит негативный фактор в обучающий позитивный. Еще одной возможной проблемой может стать то, что в достаточно большом количестве мемов содержится отсылка к феноменам и реалиям, которые не всегда понятны и легко объяснимы людям другой культуры.

Идея того, что информацию можно подать легко и доступно без ущерба содержанию, стала основным вектором, задающим развитие современного образования. С другой стороны, избыточное упрощение может привести к падению качества содержания, игнорированию академической базы и легкости, граничащей с поверхностностью. Однако комбинация классического академического стиля и легкой игровой и развлекательной формы подачи информации может быть достаточно перспективной и заслуживает разностороннего изучения и анализа.

## Литература

Виноградова, Д. 2020. Практика использования социальных сетей на уроках русского языка.

*Проблемы преподавания русского языка №11*. Японское общество по исследованию проблем преподавания русского языка. Япония. с. 77–89.

Докинз, Р. 2013. *Эгоистичный ген*. М.: Corpus

Щурина, Ю. В. 2012. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации. *Научный диалог*, 3,

160–171. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/internet-memy-kak-fenomen-internet-kommunikatsii>

(дата обращения: 26.05.2021)

<http://atkritka.com> (дата обращения 15.04.2021)

<https://twitter.com/russianmemesltd> (дата обращения 07.04.2021)

[https://www.instagram.com/medieval\\_suffering/](https://www.instagram.com/medieval_suffering/) (дата обращения 28.05.2021)

## 要旨

# 外国語としてのロシア語教育における インターネット・ミームの活用

ヴィノグラードワ・ダリア

インターネット・ミームとは、画像とユーモラスなキャプション（説明文）のコラージュ作品の総称であり、ミームには、世間で広く話題になっている出来事や現象が反映されている。表現の対象とされる内容やテーマは様々で、視覚的に理解しやすく、画像に付ける説明文も簡潔明瞭なことが特徴として挙げられる。

ロシアのミーム文化は急速に発展され、娯楽だけでなくコミュニケーションや情報の表現方法の役割も果たすようになった。

本稿では、ロシア語教育におけるインターネット・ミーム活用の有効性、および教材として利用する方法を考察し、授業実践の事例を紹介する。その例として、ロシア語およびロシアの日常生活に関するインターネット・ミームを授業教材として提案し、授業の成果を分析する。

[ 授業実践 ]

# 初級ロシア語教育におけるロシアの大学生との ビデオメッセージ交流

——コロナ禍によるオンライン授業での試み——

土田 久美子

## 1. はじめに

筆者は青山学院大学相模原キャンパスにて、1 年生<sup>1</sup>を対象に第二外国語科目のロシア語を週 1 コマ担当している。2020 年度の学生数は前期 17 名、後期は昨年度からの再履修者が加わって 20 名であった<sup>2</sup>。コロナ禍の影響で新学期開始が 5 月になった上、授業はオンライン<sup>3</sup>となり、教室でクラスメートと共に学ぶことができない厳しい状況であった。

そうした中、シベリア連邦大学、モスクワ国際関係大学、ロシア国立研究大学高等経済学院で日本語を学ぶロシアの大学生とビデオメッセージを交換する交流を実施したところ、学生の学習意欲が高まり、教育効果を上げることができた。本稿はその実践報告である。

ロシア人の学生とのビデオメッセージ交流によって教育効果が上がることについては、本研究会でも既に優れた報告がなされている<sup>4</sup>。本稿では特に、初級のロシア語文法を用いてどのようなメッセージが可能か、拙案を提示することに焦点を当てたい。

最初に、このようなビデオメッセージ交流を始めた経緯を説明する。

次に、ビデオメッセージは前期の中間・期末課題、および後期の中間・期末課題として 4 回作成したので、それぞれにつき、1. 授業での学習項目、2. ビデオメッセージの課題内容及びそのような課題を出したねらい、3. ビデオメッセージを制作しての講評、そして 4. ロシアの学生の反応、すなわち私達のビデオメッセージがロシアの学生にどのように受けとめられたか、について述べていく。

最後に、本交流活動に対する学生のアンケート結果を紹介し、成果と今後の課題をまとめて結論を述べる。

<sup>1</sup> 所属学部は理工学部・社会情報学部・地球社会共生学部・コミュニティ人間科学部である。

<sup>2</sup> 学期末まで出席し続けた学生数とする。

<sup>3</sup> 授業は Web 会議ツール Webex を使用して行った。

<sup>4</sup> 例えば [鈴木 2018], [工藤 2018], 『ロシア語教育研究』第 10 号特集「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」特に [遠藤 2019], [鈴木 2019]。

また、ロシア語教育研究集会 2020 (2020 年 12 月 6 日・オンライン開催) 第 1 部の討論会で北岡千夏氏および東康太氏が「Flipgrid を活用した日露オンライン相互学習」をご紹介下さった。

これらの取り組みには、本活動の反省点である対話性・双方向性の不足 (詳しくは後述) を克服するための手がかりがあり、注目される。

## 2. 実践内容

### (1) ビデオメッセージ交流を始めた経緯

このような活動を始めたきっかけは、2020年5月にシベリア連邦大学で日本語を教える田口紗綾先生の授業を見学したことであった。授業はWeb会議ツールZoomを使用して行われ、日本に居ながらにして授業を見学することができた。

学生は4年生4名であった。「ロシア語を学び始めた日本の大学生に、メッセージをお願いできないか」と依頼してみたところ、その場でビデオメッセージを録画して下さることになったのである。ロシアの学生達は各自、まずロシア語で«Здравствуйте! Меня зовут...»と名乗った後、「力を尽くして頑張るね。」「ロシアに来てください。」など日本語で一言、励ましのメッセージを言ってくれた。

これを学生に見せたところ、非常に喜ばれた。「私達もお返事のビデオメッセージを送りたい」との意見が、筆者から提案する前に出されたほどだった。そこで、中間・期末の課題として、学習したロシア語文法を用いたビデオメッセージを作成しようと考え付いた次第である。また、教室でクラスメートに会えない代わりに、ロシア人の大学生と交流する機会を持つことで学生を元気づけたいという思いもあった。

### (2) 前期・中間課題

#### (2)-1. 授業での学習項目

本授業で使用している教科書は、黒田龍之助著『ニューエクスプレスプラス ロシア語』（白水社）である。

前期の前半は「文字と発音」から第3課の導入まで進んだ。主な学習項目は、アルファベットから始まり「～は～です」「～は～ですか?」「～は～ではありません」といった平叙文・疑問文・否定文や、国籍や職業を表す名詞の男女の区別、挨拶の表現である<sup>5</sup>。

#### (2)-2. ビデオメッセージの課題内容及びそのねらい

そこで6月13日実施の前期・中間課題では、次のような内容のビデオメッセージを1人ずつ作成することにした<sup>6</sup>。

① Здравствуйте!

② Меня зовут (呼ばれたい自分の名前)。

紙に名前を日本語とロシア語の文字で書いて、見せる。

③ Я японец (男性) / японка (女性)。

④ 日本語で自由に一言メッセージ

(シベリア連邦大学の学生へのお礼や、ロシア語を学び始めた動機など)

<sup>5</sup> 第3課の学習項目は、期末課題の範囲に入れることにした。

<sup>6</sup> ビデオメッセージは授業時間内に、筆者が学生1人ずつ撮影した。Webexの録画機能を使用したが、万が一うまく撮れなかった場合に備えて、筆者のスマートフォンのビデオカメラ機能でも撮影した。それらを見比べて、よく撮れている方をロシア側に送った。

⑤ Спасибо. До свидания!



【筆者による学生のビデオメッセージ再現写真】<sup>7</sup>

本課題のねらいは、ロシア語の挨拶をロシア人の学生に向けて実際に使ってみること（課題文①⑤）、自分の名前を名乗り、ロシア語の文字でも書いてみる（課題文②）、自分の性に合わせて「私は日本人です」とロシア語で言うことで、国籍を表すロシア語の名詞に男女の区別があるのを実感すること（課題文③）であった。日本語のメッセージも入れたのは、私達のビデオメッセージがロシアの大学生にとって日本語の教材になることを期待してのことである。

### (2)-3. 講評

実際にビデオメッセージを制作してみて、学生が「伝えよう」という意欲を持って堂々とロシア語を話す姿に深い感銘を受けた。学習したロシア語を、コミュニケーションのために実際に使う貴重な機会になったのではないかと考えた。

### (2)-4. ビデオメッセージに対するロシアの学生の反応

田口先生を通じてシベリア連邦大学の学生にお送りしたところ<sup>8</sup>、「ロシア語がとても上手です。」「皆の幸せとロシア語の上達を祈ります。」「*«Большое спасибо от всего сердца.»*」等とメールで返事をもらうことができ、私どもの励みになった。

6月下旬に田口先生が任期を終えて帰国したため、シベリア連邦大学との交流はここまでとなった。

---

<sup>7</sup> 学生のプライバシー保護のため、代わりに筆者による再現写真によって、ビデオメッセージがどのようなものであったかご理解いただきたい。

<sup>8</sup> 送り方は、Webexによる録画の場合はその共有URLを、スマートフォンのビデオカメラ機能による録画の場合はYouTubeまたはGoogleドライブにアップロードしてその共有URLをメールで送った。なお、YouTubeを利用する際は限定公開とした。

### (3) 前期・期末課題

#### (3)-1. 授業での学習項目

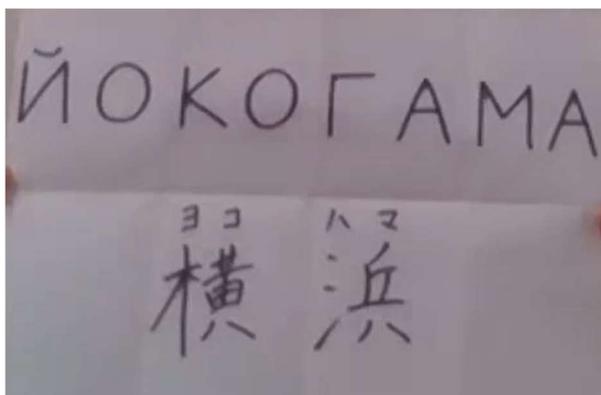
前期の後半は、教科書の第3課から第7課まで進んだ。主な学習項目は、男性・女性・中性名詞、およびそれに応じた所有代名詞・指示代名詞・形容詞の使い分け、動詞の第1・第2現在変化、名詞の複数形、動詞「ЖИТЬ」の現在変化、СЯ動詞の現在変化、前置詞«В» «НА」と場所の表現である。

#### (3)-2. ビデオメッセージの課題内容及びそのねらい

これらを踏まえ、8月8日実施の前期・期末課題では、次のような内容のビデオメッセージ作成を指示した。

- ① Здравствуйте!
- ② Меня зовут (呼ばれたい自分の名前).  
紙に名前を日本語とロシア語の文字で書いて、見せる。
- ③ Я учусь в Университете Аояма Гакуин.
- ④ Это мой ... / Это моя ... / Это моё ...  
自分の持ち物を、男性名詞・女性名詞・中性名詞の物、一つずつ見せる。
- ⑤ Я живу в (自分の住んでいる街).  
紙に地名を日本語とロシア語の文字で書いて、見せる。
- ⑥日本語で自由に一言、自分が住んでいる街の紹介
- ⑦ Спасибо. До свидания!

本課題のねらいは、動詞「ЖИТЬ」とСЯ動詞の現在変化を使って自分が学んでいる大学と住んでいる街をロシア語で言うこと(課題文③⑤)、男性・女性・中性名詞の持ち物を一つずつ紹介することによって、ロシア語の名詞に性の区別があるのを実感すること(課題文④)であった。



【学生のビデオメッセージの一例 住んでいる街】

教科書における所有代名詞「私の」＋名詞の例は、男性名詞が «чемодан», 女性名詞が «сумка» «машина», 中性名詞が «пальто» であり<sup>9</sup>, 加えて筆者もいくつか他の例を教えておいた。持ち物を紹介するにあたり、「わざわざ新しく買う必要はない。自分にとっては何気ない日常的な物が、外国人にとっては興味深く見えるものである」と注意もしておいた。

### (3)-3. 講評

ビデオメッセージで実際に学生が選んだ例は、次の通りであった。

男性名詞： учебник, телефон, журнал, карандаш, фотоаппарат, сок, календарь

女性名詞： игрушка, книга, ручка, маска, гитара, кукла, комната, газета

中性名詞： полотенце, радио, пальто, фото, письмо

例えば、「игрушка」にはカッコいいプラモデルや可愛らしいぬいぐるみがあり、「полотенце」にも様々な色や柄のもの、メッセージが書かれたものもあった。「журнал」や「книга」からは学生がどのような雑誌や本を読んでいるのかが分かった。このように、持ち物から学生の個性が伝わってきて、非常に興味深かった。学生にとっても、自分の身の回りの物を工夫して紹介する活動を通して、男性・女性・中性名詞の区別がより覚えやすくなったと思われる。

また、コロナ禍を反映して «маска» が挙がっている。自分の «комната» を見せることができたのも、自室でオンライン授業を受けているからこそであろう。

さらに、自分の住んでいる街として、通学圏内にはない地域の街を紹介してくれた学生がいたのも、日本各地から参加できるオンライン授業だからできたことであった。そのような街をロシア人の学生に紹介することができた機会になった。

### (3)-4. ビデオメッセージに対するロシアの学生の反応

前期・期末課題のビデオメッセージは、モスクワ国際関係大学で日本語を教えるオリガ・ロマーノヴナ・リホレートワ先生が受け入れて下さることになった。

夏休みを挟んで10月上旬に返事として、モスクワ国際関係大学の学生10名のビデオメッセージをいただいた。主として日本語、一部ロシア語で話していた。

「皆さんはロシア語がとても上手です。」「ありがとうございます。気に入りました。」「Все молодцы!」というコメントがあり、私達のビデオメッセージが喜ばれたことが伺えた。その他、自己紹介（専門・趣味）、日本語を学び始めた理由、日本語を勉強してみたの感想、来日経験のある学生はその感想、そしてロシア語学習に対する励ましの言葉も言ってくれた。

本学の学生に見せたところ、ロシアの学生が日本語を流暢に話す姿に驚き、自分達もロシア語をもっと一生懸命勉強しようという声が聞かれた。

10月末にはリホレートワ先生ご本人からも、ロシア語と日本語でビデオメッセージをいた

<sup>9</sup> [黒田 2018: 28]

だいた。私達のビデオメッセージに対し、「ロシア語の発音が上手で、間違えずに話せています。」とのお言葉をいただき、筆者および学生にとって大変光栄なことであった。

#### (4) 後期・中間課題

##### (4)-1. 授業での学習項目

後期の前半は、教科書の第8課から第11課の途中まで進んだ。主な学習項目は、命令形、名詞・形容詞の対格、動詞《хотеть》《идти》の現在変化、前置詞《в》《на》と行き先の表現、動詞の過去形である。

##### (4)-2. ビデオメッセージの課題内容及びそのねらい

これらの学習文法を活かして、11月21日実施の後期・中間課題には以下の内容のビデオメッセージ作成を課した。

- ① Здравствуйте!
- ② Меня зовут (自分の呼ばれたい名前)  
紙に日本語とロシア語の文字で名前を書いて、見せる。
- ③ Спасибо за видеообращение.
- ④ Вы говорили по-японски очень хорошо.
- ⑤ Я хочу поехать в Россию и увидеть вас.  
ロシアに行つて他にやりたいことがある場合は、それを言つても良い。
- ⑥ Я слушаю ... (自分が聞く音楽ジャンルの紹介)  
例： японскую поп-музыку / западную поп-музыку  
классическую музыку / музыку из (мульти)фильмов
- ⑦ Это ... (自分が聞く歌手・グループの紹介。CDや写真があれば見せると良い。)  
例： Это японский певец «歌手名» / японская певица «歌手名» / японская группа  
«グループ名».
- ⑧ 日本語で自由に一言。紹介した歌手・グループの詳細、コロナ禍での励まし等。
- ⑨ Спасибо. Берегите себя. До свидания!

今回のねらいは、次の通りである。

まず、動詞の過去形を使ってロシア人の学生に「(ビデオメッセージの)日本語がとても上手でした」と言うことである(課題文④)。

次に、動詞《хотеть》の現在変化、前置詞《в》と行き先の表現を使い、「ロシアへ行きたい」と言うことである(課題文⑤)。教科書では動詞《идти》を学習したが、文意に合わせて動詞《поехать》をこちらで導入した。

それから、名詞・形容詞の対格を使い、自分が聞く音楽のジャンルを紹介することである(課題文⑥)。教科書第9課の会話テキストに《Я слушаю музыку》、《Какую книгу вы пишете?》

という文がある<sup>10</sup>。それを応用し、「Какую музыку вы слушаете?」と質問して、自分が聞いている音楽のジャンルを答える、という応答練習を授業で実施した。そのため、ビデオメッセージでも言ってもらうことにしたのである。上記の通り、学生が聞きそうな音楽のジャンル名をロシア語で何というか、あらかじめ例示しておいた。

最後に、命令形を使い「ご自愛ください」と言うことである（課題文⑨）。«Берегите себя»は教科書では習っていないが、ロシア側からいただいたビデオメッセージでこの表現が使われていたので、それを手本に学習した。コロナ禍で相手の健康を気遣うことが多くなった今、覚える必要のあるフレーズだと考えた次第である。

#### (4)-3. 講評

ビデオメッセージを撮影してみて、学生は上記の課題文をはっきり分かりやすい発音で話し、こちらのねらいは達成できたと考えている。ただ、「музыку」という語が英語の«music»のように発音されてしまう傾向が一部見られ、より注意深く指導すべきだったと反省点もあった。

学生が挙げた音楽ジャンルは大多数が«японская поп-музыка»であったが、ロシアの音楽からも、「классическая музыка」としてロシアの作曲家スクリャービン、「русская поп-музыка」として Matrang、「музыка из мультфильмов」として日本のアニメの主題歌を歌った Origa も挙げた。ロシアの音楽に親しんでいる学生もいることは喜ばしかった。好きな音楽からも学生の関心や個性が伝わって興味深かったし、学生にとっても身近な話題での活動によって名詞・形容詞の対格がより習得しやすくなったと思われる。

#### (4)-4. ビデオメッセージに対するロシアの学生の反応

今回のビデオメッセージから、ロシア国立研究大学高等経済学院で日本語を学ぶ学生にもお送りすることになった。夏休み中に、同校の古典・東洋文化研究所で日本文学を講じるエレナ・ミハイロヴナ・ジャーコノワ先生よりご連絡をいただき、授業がオンラインになって学生は厳しい学習環境におかれてしまっている、と伺った。私どもの大学でも全く同じ状況であると共感し、学生を元気づけるためにビデオメッセージを交換しませんか、と提案してみたところ、ご快諾いただくことができたのである<sup>11</sup>。

2021年1月中旬、ロシア国立研究大学高等経済学院の学生10名より、私達のビデオメッセージに対する感想文が届いた。深い考察がなされた力作で、ロシアの学生がビデオメッセージを熱心に視聴してくれたことが伺えた。

まず本学の学生のロシア語については、「自分の考えをロシア語で見事に表現していて、

<sup>10</sup> [黒田 2018: 60]

<sup>11</sup> 2020年11月2日、同校の学生6名から日本語によるビデオメッセージをいただいた。内容は、筆者が日本の妖怪アマビエを紹介するビデオメッセージを先方にお送りしていたこともあり、ロシアの精霊であるベレギーニャやドモヴォイを紹介するものであった。本学の学生に見せたところ、やはりロシア人の大学生が日本語を流暢に話す姿に驚いたとともに、ロシアの精霊を、日本の産土神や座敷童と比較して分かりやすく紹介してくれたことに感銘を受けていた。

とりわけ複雑な語の発音が正しく聞き取りやすかった。」と評価してもらえた。

音楽というテーマに関しても、「好きな音楽について聞くのは本当に面白かった。」「日本や海外の新しいミュージシャンをたくさん知ることができた。音楽は人類の普遍的な言語だ、と言われるだけのことはある。」という感想があり、適切な選択だったことが分かる。

さらに、「日本語で話してくれたメッセージが私達の日本語の勉強に役に立った。」との意見もあった。本稿で先に「日本語のメッセージも入れたのは、私達のビデオメッセージがロシアの大学生にとって日本語の教材になることを期待してのことである」と述べたが、その通りになったことも分かった。

一方、「全ての学生のビデオメッセージの構成が同一で、決まり文句が多い。ここに、日本人の集団主義や、決まった枠からはみ出さないように努める性質が表れているのではないか。もっともそれは、日本人の学生のロシア語のレベルにも因るのかもしれない。日本語で言う部分は、自由に話していたのだから。」という鋭い指摘もあった。

ビデオメッセージを見て日本人の性質の分析にまで考えが及んだとは、ロシアの学生の発想力に感心させられた。だが本稿で述べてきた通り、ロシア語で言うメッセージの構成が同一なのは、授業で学んだロシア語を実際に使う機会を与えるべく筆者が課題文を設定したためである。このような感想を持たれた責任は教員にあり、学生には全く非がない。ロシア側にビデオメッセージを送る際、このような事情を先方に伝えたつもりではあったが、より丁寧に説明するべきであったと反省した。

もっとも、このロシアの学生は「ビデオメッセージの構成が同一で、決まり文句が多い」ことが良くないとは決して述べておらず、この指摘に私達のビデオメッセージを批判する意図は全く感じられなかった。とは言え、やはり画一的な印象を与えないよう、ロシア語で自由に話す部分をより多くすることが次の課題であると認識した<sup>12</sup>。

高等経済学院の学生の感想文は主にロシア語で書かれ、一部日本語の文もあった。その中で、本学の学生に向けて書かれたメッセージをこちらで和訳し、授業で紹介した。それは学生にとって、最後の期末課題に取り組む上で大いに励みになった。

## (5) 後期・期末課題

### (5)-1. 授業での学習項目

後期の後半は教科書の第 11 課の後半から第 16 課まで進んだ。主な学習項目は動詞 «любить» の現在変化, «быть» の過去形, «быть» の変化+動詞不定形による未来の表現, 名詞の生格・与格・造格である。

### (5)-2. ビデオメッセージの課題内容及びそのねらい

これらの学習した文法に基づき、1月23日実施の後期・期末課題には以下の内容のビデオメッセージ作成を指示した。

---

<sup>12</sup> 今回のビデオメッセージに対するモスクワ国際関係大学の学生からの返事は後述する。

- ① Здравствуйте!
- ② Меня зовут (自分の呼ばれたい名前)  
紙に日本語とロシア語の文字で名前を書いて, 見せる。
- ③ Я изучаю русский язык как второй иностранный язык.
- ④授業で習った次のロシア語を使って, 自分について話す。
  1. Я люблю ...
  2. В весенние каникулы я буду + 動詞不定形
  3. Это фотография + 生格
  4. ...подарил(ла) мне ...
- ⑤日本語で自由に一言。最後なので, これまでロシア語を学んできた感想など。
- ⑥ Спасибо. До свидания!

課題文④を作成するための参考として, 次の例文も提示しておいた。

Я люблю Россию.

В весенние каникулы я буду читать роман «Война и мир».

Это фотография мамы<sup>13</sup>. Она подарила мне словарь.

«В весенние каникулы» 以外は全て教科書『ニューエクスプレスプラス ロシア語』で既出の単語である。

本課題のねらいは, 次の通りである。

最初に, 「私はロシア語を第二外国語で学んでいます」とロシア語で言うことである(課題文③)。教科書『ニューエクスプレスプラス ロシア語』第11課の会話テキストで学んだ「Русский язык я изучал как второй иностранный язык.»<sup>14</sup>という文を応用し, 学生の状況に合わせて現在形にしたものである。この文に関しては, 学生全員が同じ事を言うので, 画一的な印象を与えてしまう恐れがある。だが, やはり内容的に「私はロシア語を第二外国語で学んでいます」とロシア語でロシア人に向けて言う機会を皆に与えたいと考え, あえて課題にした。

ロシア語でより自由に話せる機会は, 課題文④で設けた。それぞれのねらいを以下に述べる。

④-1 では, 動詞 «любить» を使って自分が好きな事・好きなものを言うことである。④-2 では, «быть» の変化+動詞不定形を使って, 来たる春休みにやる事を言うことである。④-3 では, 生格を使って「これは~の写真です」と言うことである。もし写真を見せるのが難し

<sup>13</sup> 例文 «Это фотография мамы.» は, 2010年12月24日放送のNHK『テレビでロシア語』Урок13を参考にした。

<sup>14</sup> [黒田 2018: 76] 本書の会話テキストでは, まず Цубаса が «(大学では) Я изучал японскую литературу.» と言い, 彼に Наташа が «А русский язык?» と尋ね, それに対する答えとして彼が «Русский язык я изучал как второй иностранный язык.» と言っている。そのため, «Русский язык» が文頭に出ているのだが, ビデオメッセージでは語順を変えた。

い場合は、代わりに「портрет」も可とした。そして最後④-4では、与格「мне」を使って「～が私に～をくれました」と言うことである。④-3で写真に写っている人が自分にくれた物を紹介する、という形で④-3と④-4を繋げる工夫を施した。

なお、課題文④を書くのは宿題にし、ビデオメッセージ撮影前に学生が作成したロシア語の文章をこちらでチェックした。

### (5)-3. 講評

まず課題文③は、長い文であったが多くの学生が落ち着いて流暢に話せていた。

④-1の好きな事・ものは、例えば「слушать музыку», «читать книги», «смотреть фильмы», «смотреть телевизор», «танцевать」といった教科書で既出の語彙を用いて言うことができていた。

④-2の春休みにやる事も④-1と同様の、教科書で既出の語彙を用いて言う学生が多かった。「Я буду дома.» «Я буду заниматься дома.» «Я буду смотреть фильмы дома.»のように「家にいる」ことが挙がり、コロナ禍の影響がみられた。

さらに特筆すべきは、「Я буду заниматься русским языком.» «Я буду заниматься танцами.»のように「заниматься+造格」を使う学生がいたことである。前述の通り、授業で造格は学習したのだが、筆者が考案したビデオメッセージの課題文には盛り込むことができなかった。それが、学生の方から「春休みにこういうことをする、とロシア語で言いたい」との要望があったお陰で、こちらでも「заниматься+造格」が使えるのに気付くことができたのである。

④-3では、ほとんどの学生が生格を正しく使って家族や友達の写真を見せることができていた。「портрет」も可としたことで、様々な肖像画の力作も見られた。

前述の通り、生格を使った課題文④-3と与格を使った課題文④-4は、「写真に写っている人が自分にくれた物を紹介する」という形で繋げる工夫を施した。だが、それ以外の形で繋げてくれた学生のメッセージもあり、筆者には思いつかなかった発想で感心した。

例えば、「Это фотография (アニメのキャラクター名). »とアニメのキャラクターの写真を見せた上で、「Моя сестра подарила мне (そのキャラクター名). »とそのマスコットぬいぐるみを見せる、という繋げ方があった。



【学生のビデオメッセージの一例 紹介されたアニメのキャラクター】

また、「Это фотография горы。」と登山の写真を見せた上で「Мой опыт дал мне смелость。」と言った例もあった。この例は、自分が得たのが物ではなく「смелость」であること、課題の動詞「подарил」ではなく「дал」を使ったことでも興味深い。

総じて、ロシア語で自由に話す部分を増やしたことで、学生の個性や独創性が発揮され、こちらが思いつかなかった学生の発想も加わって、より充実したメッセージになった。

メッセージ内容だけでなく発表の形式に関しても、こちらの案を上回る良いアイデアがあった。課題文②で「紙に日本語とロシア語の文字で名前を書いて、見せる」と指示していたが、タブレット端末を用いてスマートに自分の名前や写真を見せてくれた学生がいたのである。IT機器に親しんでいる若い世代ならではの。

#### (5)-4. ビデオメッセージに対するロシアの学生の反応

後期期末課題のビデオメッセージをロシア国立研究大学高等経済学院にお送りする際、「メッセージのロシア語部分は、決まり文句が多いです。これは、ロシア語の教科書で習った言葉を使う練習を、皆にしてもらいたいからです。どうかご理解ください。ただ、前回よりもロシア語の学習が進んだので、ロシア語で自由に言う部分が前回よりも多くなりました。」と説明を書き添えておいた。

もともと、後期中間課題に対する感想文を1月中旬に書いてもらったばかりであること、また本学の2020年度の授業は後期期末課題の作成をもって終了したことから、返事を求めるのは遠慮してしまった。

そのため、具体的な反応を知ることはできなかったのだが、同校のジャーコノワ先生によると、学生達は非常に喜び、興味深く視聴して、私どもに感謝していたとのことである。ジャーコノワ先生に対しても「日本人の学生との交流は、とても興味深く、有意義だった」とお礼を述べていたそうである。さらに、ロシア国立研究大学高等経済学院古典・東洋文化研究所の所長イリヤ・セルゲーヴィチ・スミルノフ先生からも、この交流活動に参加できたことに感謝し、満足しておられるとのことのお言葉も賜った。

#### (6) 補節：後期中間課題のビデオメッセージに対するモスクワ国際関係大学の学生の反応

後期中間課題のビデオメッセージに対して、モスクワ国際関係大学の学生6名から返事のビデオメッセージが、1月末に届いた。3月上旬にも10名からビデオメッセージをいただき、その内4名が当方の学生のビデオメッセージに言及していた。本来(4)-4.に記述すべき内容であるが、時間的な順序に従ってここで補節として述べる。

今回も主として日本語、一部ロシア語で話していた。

私達のビデオメッセージに対して「ロシア語がとても上手です。」「発音も言葉もきれいです。」「日本人がロシア語をよく話せることは楽しいです。」というコメントがあり、今回も好評であったことが伝わってきた。加えて、自己紹介(専門・趣味)、日本で興味のあること(映画、アニメ、漫画、料理等)、日本語学習の難しい点、来日経験のある学生はその感想、といった事も話してくれた。

本学の学生には、オンラインの授業支援システムを通じて配信した。ロシア語学習の良い記念になったと思われる。

### 3. 本交流活動のまとめ

本学では学期末に「授業改善のための学生アンケート」を実施している。全科目に共通する設問の他に、担当教員による個別設問も追加できる。そこで、本活動の成果および問題点・改善点について学生がどう考えるか、個別設問で尋ねてみることにした。学生数 20 名のうち回答者は 6 名であったが、それでも学生の貴重な意見が明らかになったので紹介したい。

#### (1) 活動の成果

まず「ロシア人の学生とビデオメッセージを交換する課題に取り組んで、自分のためになったことは何ですか」という設問を作った。そして筆者が活動の成果であろうと考えた、次の 5 点を選択肢として提示した。複数回答可とする。

- ①学んだロシア語を実際に使う機会があった。
- ②何のためにロシア語を学ぶのか、ロシア語学習の目的が明らかになった。
- ③ロシアに対する関心が高まった。
- ④ロシア語学習に対する意欲が高まった。
- ⑤日本語を話すロシア人の学生の姿を見て、刺激を受けた。

回答結果は、① 3 名、② 0 名、③④⑤はそれぞれ 1 名ずつであった。

②は回答者 0 名ではあったが、自由記述欄には以下の回答があった。

試験の代わりにビデオメッセージ課題だったことで、テストのために勉強しているというよりもロシア語でコミュニケーションをとることを目的に勉強しているという感覚を持つことができたので、授業に対しても意欲的に参加することができました。

本稿 2(2)-3. において「学習したロシア語を、コミュニケーションのために実際に使う貴重な機会になったのではないかと考えた」と述べたが、実際に学生にそのように思ってもらえたことが明らかになった。

#### (2) 今後の課題

一方、「今回実施したロシア人の学生とビデオメッセージを交換する課題の、問題点・改善点は何ですか」という設問には、筆者自身が反省点だと考える次の 5 点を選択肢にした。同じく複数回答可とする。

- ①映像の質がもっと良くなるように撮ってほしかった。
- ②教科書がビデオメッセージ作成にもっと役立つ内容だと良かった。
- ③もっとロシア語で自由に話す部分を多くしてほしかった。
- ④日本人・ロシア人学生がそれぞれ言いたい事を言うだけでなく、メッセージ内容がもっとかみ合うと良かった。
- ⑤自分のビデオメッセージに対するロシア人学生の反応をもっと知りたかった。

回答結果は、① 1名、②③ 0名<sup>15</sup>、④ 4名、⑤ 1名であった。

④が多いのが目立つ。前述の通り、授業で学んだロシア語を実際に使うことができたのは利点ではあった反面、学習した文法に基づいて教員がロシア語で言うメッセージ内容を決めたため、確かにロシア側のビデオメッセージとかみ合わないという問題が生じてしまったと言わざるを得ない。

また、⑤を選んだ学生もいた上に、自由記述欄には以下の回答があった。

ロシア人学生と実際にビデオメッセージを交換し合えたことは滅多にできないことだと思うので貴重な経験を得ることができたと思います。日本語を学ぶロシア人の学生さん達ともっとおしゃべりができるような機会などがあるとより勉強意欲がわいたり、国際文化交流ができたりするのではないかと思います。

この回答から、ロシア人の学生と直接話ができる機会が望まれていることが分かる。ビデオメッセージ交換は直接言葉を交わす交流には及ばないが、それになるべく近いものにしていく必要がある。

よって、「メッセージ内容がもっとかみ合うと良かった」、「ロシア人学生の反応をもっと知りたかった」、「もっと会話がしたい」といった意見から、ビデオメッセージ交換をより対話的で双方向性のある交流にすることが、今後の課題である。

---

<sup>15</sup> ②「教科書がビデオメッセージ作成に役立つ内容だと良かった」を選んだ学生はいなかったが、筆者はそのような教材があったら良いのではないかと考えている。例えば、外国人学習者を対象とした日本語の初級教科書『毎日使えてしっかり身につく はじめよう日本語 初級 I メインテキスト』は、日本語学習の初めの段階から、文法と語彙・表現を使ってコミュニケーションする力をつけていくことを目指しており、自分のことや考え、身の回りの実際のことを言いながら基礎文法や語彙、表現を習得していくものになっている [TIJ 東京日本語研修所 2006: (1)]。実際に、第 1 課のまとめで既に、自己紹介のスピーチをする練習がある [TIJ 東京日本語研修所 2006: 10]。ロシア語にも同様の教材があれば、ビデオメッセージが作成しやすくなるだろう。ひいてはロシア語でのコミュニケーション力をつけると同時に文法・語彙・表現も習得できるようになるのではないだろうか。

横井幸子氏、依田幸子氏によって紹介されている、日露交流プログラムと通常のロシア語の授業をつなげるべく開発中の新しい教科書は、ビデオメッセージ作成にも役立つそうで注目される [横井 2020: 128, 依田 2020: 158-160]。

### (3) 結論

上記のような問題点・改善点はあったものの、全体としては有意義な活動であった。

本稿では、初級ロシア語教育でも制作可能なロシア語のビデオメッセージ案を提示してきた。授業で学んだ文法・表現を、ロシアの学生とのコミュニケーションのために実際に使うという活動によって、自分に身近な物や話題を通して学習した項目を定着させ、ロシア語の運用能力を高めることができた。ロシア語で自由に言う部分を増やしたことは、学生の独創性や発想力を引き出し、ビデオメッセージをより豊かで充実したものにつなげた。

コロナ禍の影響で授業がオンラインになり、クラスの雰囲気が沈みがちな中、ロシアから届いたビデオメッセージは授業を活性化する光になった。そのお陰で、生き生きとしてロシア語を話す、一回り成長した学生の姿を見ることができた<sup>16</sup>。

(つちだ くみこ)

### 参考文献

- 遠藤 雅公 2019.「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——」『ロシア語教育研究』日本ロシア語教育研究会，第10号，87-100.
- 工藤 綾華 2018.「ロシア語で青森紹介～ペテルブルグの高校生へ——青森県立青森南高等学校・外国語科3年——」『ロシア語教育研究』日本ロシア語教育研究会，第9号，65-67.
- 黒田 龍之介 2018.『ニューエクスプレスプラス ロシア語』白水社.
- 鈴木 桃子 2018.「北海道旭川南高等学校でのロシア語授業——現状と取り組み——」『ロシア語教育研究』日本ロシア語教育研究会，第9号，59-62.
- 鈴木 桃子 2019.「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×サンクトペテルブルグ第83番学校——」『ロシア語教育研究』日本ロシア語教育研究会，第10号，111-115.
- TIJ 東京日本語研修所 2006.『毎日使えてしっかり身につく はじめよう日本語初級1 メインテキスト』スリーエーネットワーク.
- 横井 幸子 2020.「高校のロシア語教育における『主体的，対話的で深い学び』について」『ロシア語教育研究』日本ロシア語教育研究会，第11号，117-132.
- 依田 幸子 2020.「北海道札幌国際情報高校における取り組みと成果——グローバルシチズンをはぐくむこれからの国際交流——」『ロシア語教育研究』日本ロシア語教育研究会，第11号，157-165.

<sup>16</sup> 本稿の内容は、日本ロシア語教育研究会東日本・西日本地区合同 2021 年度研究例会（2021 年 6 月 20 日オンライン開催）でも報告を行い、実際に学生が作成したビデオメッセージを紹介した。席上賜った貴重なご意見にお礼申し上げます。

私どもとビデオメッセージ交流をして下さったロシアの大学の先生・学生，そして本授業を受講した学生，特に上記報告でのビデオメッセージ上映や本稿への写真掲載を快諾してくれた学生にも感謝したい。

## Резюме

# Обмены видеообращениями с русскими студентами на начальном этапе обучения русскому языку

— опыт в условиях дистанционного обучения во время пандемии —

ЦУТИДА Кумико

Автор данной статьи преподаёт русский язык как второй иностранный для первокурсников (одна пара в неделю в Кампусе Сагамихара Университета Аояма Гакуин). В 2020 учебном году в связи с пандемией коронавируса наш университет вынужденно перешёл на дистанционное обучение. В этих условиях мы обменялись видеообращениями с русскими студентами-японистами из Сибирского федерального университета, Московского государственного института международных отношений и Национального исследовательского университета «Высшей школы экономики». Этот опыт способствовал повышению уровня владения русским языком и мотивировал наших студентов к дальнейшему обучению. В данной статье описан практический опыт таких видеообменов.

То, что общение с русскими студентами плодотворно сказывается на повышении уровня владения русским языком, уже неоднократно подчеркивалось в докладах, сделанных на прошедших собраниях нашего общества. В данной статье предлагаются возможные темы и варианты для видеообращений, доступные даже на начальном этапе обучения русскому языку.

В течение учебного года мы составили четыре видеообращения — как промежуточное задание первого семестра, семестровое задание первого семестра, промежуточное задание второго семестра, и семестровое задание второго семестра. Для каждого задания указывается: 1. грамматические разделы, пройденные на занятиях этого периода, 2. примерный образец текста видеообращения на русском языке, предложенный автором, и цель этого задания, 3. разбор и комментарий видеообращений наших студентов, 4. отклики и ответные видео русских студентов на наши видеообращения.

В конце статьи описаны результаты анкетирования наших студентов о достоинствах и сложностях вышеописанных обменов видеообращениями.

Наши студенты получили ценную возможность попрактиковаться в русском языке, используя для общения с русскими студентами грамматику и выражения, пройденные на занятиях. А дальнейшая задача — сделать живой обмен мнениями, опытом и впечатлениями неотъемлемой частью таких видеообращений, то есть усилить диалоговую составляющую и обратную связь между японскими и русскими студентами.



## 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する会員によって構成され, 会員の種別は次のとおりとする。正会員: 第4条の事業遂行に貢献する意志を有する個人。賛助会員: 本会の事業に賛助する個人または団体。
- 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4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, 2016年12月11日, 2017年12月10日, 2019年12月1日改正) 本規約の改正は, 2019年12月1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正会員, および正会員のなかの有志 6000円
- \* 学生, 大学院生の正会員 1000円
- \* その他の正会員 3000円
- \* 賛助会員 10000円

## Устав японского общества по исследованию проблем преподавания русского языка

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**
  - 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**  
Общество состоит из членов, признающих вышеуказанные цели. Виды членства: Действительный член — физические лица, желающие внести свой вклад в осуществление работы, указанной в пункте 4. Ассоциированный член — физические лица или юридические лица, поддерживающие деятельность Общества.
6. **Прием и выход из членов Общества**  
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. **Оплата годовых членских взносов**  
Член, задерживающий оплату членских взносов более чем на три года, исключается из состава за исключением особых обстоятельств.
9. **Руководящий и исполнительный орган Общества**  
Руководящий и исполнительный орган осуществляет работу Общества и имеет следующую структуру: 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 региональных семинаров — 2–4 чел. (восточное отделение — 1–2 чел., западное отделение — 1–2 чел.).  
Члены руководящего и исполнительного органа избираются на ежегодном Общем собрании сроком на 2 года и могут переизбираться. Но полномочный представитель и секретари не могут остаться на третий срок.
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. **Дополнительное положение:**  
Устав впервые утвержден и вступил в силу 29 марта 2009 года. Настоящий вариант Устава (в редакции от 5.12.2010 г., 4.12.2011 г., 2.12.2013 г., 6.12.2015 г., 11.12.2016 г., 10.12.2017 г., 1.12.2019 г.) действует с 1.12.2019 г.  
  
\*Размер ежегодного членского взноса:  
6000 иен — для штатных преподавателей вузов, а также для желающих действительных членов;  
1000 иен — для студентов и аспирантов, являющихся действительными членами;  
3000 иен — для других действительных членов;  
10 000 иен — для ассоциированных членов.

## お詫びと訂正

第11号掲載の Старицына Е. «Элементы игры на уроках русского языка», стр. 63–76. において、75頁に続くべき表(資料)2ページが脱落しておりました。あらためて該当ページを掲載いたします。以下に示す2点をそれぞれ、第11号75ページと76ページの間に75a, 75bとして挿入願います。

著者をはじめ関係各位・会員諸氏に深くお詫び申し上げます。

なお、研究会ウェブページ掲載電子版は修正済みです。

『ロシア語教育研究』編集委員会

#75a

Раздаточный материал (1)

### Кто убил Василия Гаврилова?

<p><b>Подозреваемые</b></p> <p>Дмитрий Каштанов Ольга Березина Семен Безруков Марина Брежнева Максим Азотов Ирина Головина</p>	<p><b>Орудие преступления</b></p> <p>Газонокосилка Клюшка для гольфа Пылесос Топор Труба (музыкальный инструмент)</p>
<p><b>Место преступления</b></p> <p>Третьяковская галерея Ботанический сад Универмаг Парк аттракционов Зоопарк Ресторан «Ермак»</p>	

**Кто убил Василия Гаврилова?**

Дмитрий Каштанов не совершал убийства.	Пылесос — это единственная вещь из списка, которая есть в зоопарке.
Если орудием убийства была труба, то убил Семен Безруков.	Клюшка для гольфа есть только у Дмитрия Каштанова.
Пылесос не был орудием убийства.	Если убийство случилось в «Ермаке», то преступником была Ольга Березина.
Клюшка для гольфа - единственная из перечисленных вещей, которая была в тот вечер в парке аттракционов.	Максим Азотов был вместе с Ириной Головиной, когда случилось убийство.
Труба — это единственная вещь, которая была в Третьяковской галерее.	Марина Брежнева была единственной из подозреваемых, кто был в тот вечер в зоопарке.
Убийство совершилось не в универмаге.	Газонокосилка в тот вечер была только в ботаническом саду.
Ирина Головина была в Третьяковской галерее в момент совершения убийства.	Убийство совершилось не в ботаническом саду.
На месте преступления был только один из подозреваемых.	

## 執筆者紹介（掲載順）

横井 幸子	大阪大学大学院言語文化研究科准教授
ボリソフ・アンナ	大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程院生
秋山 真一	上智大学外国語学部准教授
黒岩 幸子	岩手県立大学高等教育推進センター教授
ヴィノグラードワ・ダリア	大阪大学マルチリンガル教育センター非常勤講師
土田 久美子	青山学院大学青山スタンダード教育機構・総合文化政策学部非常勤講師

## 編集後記

『ロシア語教育研究』第12号をお届けします。日本ロシア語教育研究会の学会化に伴い研究会の会誌としては最終号です。そのため執筆要項は掲載しませんでした。句読点については、他学会（具体的には日本ロシア文学会）での実際、文化庁文化審議会国語分科会の報告書「新しい『公用文作成の要領』に向けて（報告）』（2021年3月12日）での提案を勧案し、コンマ（,）と句点（.）を採用しました。

今号は5本の論文・教材研究／授業実践を収録しています。著者の方々、また査読をお引き受けくださった方々に心より感謝申し上げます。また、今回は査読を会員以外の方にもお願いしました。特に御礼を申し上げます。

第11号では掲載すべき表2ページ分の脱落を見落とす不手際がありました。著者をはじめ関係各位・会員諸氏に深くお詫びいたします。本号であらためて該当ページを掲載いたしました。なお、研究会ウェブページ掲載の電子版ではすでに修正済みです。

次号から研究会会誌から学会誌へと変わり、規約類も新たに定められます。しかし、会員の研究と実践を査読という然るべきプロセスを経て公開するという原則は変わりません。これからもよろしくお願ひ申し上げます。（小林潔記）

	ロシア語教育研究 第12号
	2021年10月30日発行
編集発行	日本ロシア語教育研究会
	〒562-8678 大阪府箕面市船場東3-5-10
	大阪大学箕面キャンパス横井幸子研究室気付
	日本ロシア語教育研究会
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

№ 12

## 〈СТАТЬЯ〉

Сотрудничество через диалог на занятиях по русскому языку  
как иностранному

..... ЁКОИ Сатико, БОРИСОВА Анна 1

## 〈ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ〉

Сравнение фонетических транскрипций русского и китайского языков  
(«ото-но имидж» и «пиньинь»)

..... АКIJAMA Синьити 19

Изучение русского языка по текстам оригиналов

— из опыта работы в радиопрограмме NHK «Русский язык каждый день» —

..... КУРОИВА Юкико 37

外国語としてのロシア語教育におけるインターネット・ミームの活用

..... ヴィノグラードワ・ダリア 53

Обмены видеообращениями с русскими студентами на начальном этапе  
обучения русскому языку

— опыт в условиях дистанционного обучения во время пандемии —

..... ЦУТИДА Кумико 65

**Японское общество по исследованию проблем  
преподавания русского языка**

**2021**