ISSN 2185-2979

ロシア語教育研究

第 1 号（通算第 13 号）

〈論文〉

接辞を用いたロシア語の語彙学習ストラテジー
——実証研究における事前・事後テストの効果確認を通じて——
..... 佐山　豪太　1

ロシア語における理解可能な発音とは
——理解性と発音特徴の関係——
..... 鈴木　令奈　23

日本の外国語としてのロシア語教育における多言語性と
トランス・ランゲージング教授法
横井　幸子
佐山　豪太
鈴木　桃子
高橋　健一郎
..... 依田　幸子　45

〈授業実践〉

Презентации учащихся на уроках практики речи по русскому языку
как метод ситуативно-обусловленного обучения
..... ЩЕПЕТУНИНА Марина　65

Образ России в интернет-мемах
— лингвострановедческий аспект —
..... ВИНОГРАДОВА Дарья　79

日本ロシア語教育学会

2022

［ 論文 ］

接辞を用いたロシア語の語彙学習ストラテジー
――実証研究における事前・事後テストの効果確認を通じて――

佐山　豪太

【要旨】

本稿は，新しく出会う派生語の意味予測において語形成の知識が役立つかどうかを，実験を通じて確認することを目的としている。これまで，語彙学習ストラテジーとして接辞の使用は多くの研究で言及されてきたが，その効果を確認したものは少ない。そこで，本稿では被験者に対して語形成に関する講義を行い，その前後で派生語の意味予測を問うテストを実施した（語形成の知識が意味予測に有効である場合，講義後のテストの正答率は高くなると推測される）。その結果，語形成の際に生じる意味（転換，変容，変異）の違いによって，テストの正答率に差が生じることがわかった。具体的には，転換と変異の意味をもつ派生語の意味予測テストでは講義を受けた後に得点が上がり，統計的にも有意差が確認された。逆に，変容に関しては得点が上がらなかった。したがって，本稿の分析からは，語彙学習ストラテジー（未知の派生語の意味予測）としての接辞使用は，語形成的意味によってその有効度合いが異なるという結果が得られた。

１．序論

(1) 研究の背景

外国語学習において語彙は極めて重要な要素である。これは，Wilkins［1972: 111］の「文法なしでは，ほぼ何も伝わらない。語彙なしでは，何も伝わらない」という文言によく現れている。多くの場合，学習者はどの分野のテキストを読んでいても未知の語に出会うため，ある言語の語彙学習は一生続くものであると言える［望月他 2003: iii］。限られた数の規則から成る文法とは異なり，語彙は一定の形をもたず何万という膨大な項目で構成されているため［Brown 1996: 1, Nation & Laufer 2012: 163］，語彙力を伸ばすには相当の時間が求められる。ある程度，「ことばの獲得は語彙に始まり語彙に終わる」［並松，樋口 2002: 58］と言えるであろう。

これまで語彙学習の重要性は多くの研究によって指摘されてきた［e.g. Nation 1990, Laufer 1997, Zimmerman 1997, Nation 2001, Folse 2004, バトラー後藤 2011, Nation 2017］。Candlin［1988: 7］が述べているように，語彙学習は言語教育の中心的な役割を果たすものであり，

*　本稿の執筆にあたって，2 名の査読者や他の研究者から論文の内容に関して貴重な意見と指摘をいただいた。この場を借りて感謝申し上げる。なお，本稿に不備がある場合，それはすべて著者の責任である。

他に，シラバスの作成・学習者の熟達度評価・学習教材の選択における重要な要素としても機能する。また，近年，欧州共通言語枠組が採用する行動中心主義に基づいた授業・教材が外国語教育でよく見受けられるようになったが［玉木 2009: 232］，様々な場面におけるタスクを克服するために，受容的に理解できるだけでなく，発表的に使える語彙を増やすことが学習者には要求される。

だが，その重要度に反して，日本の教育現場では語彙学習が独立して意図的・体系的に進められることはまれである［cf. 山下 2006: 42］。ロシア語教育も例外ではなく，語彙学習が教室内で行われることは少ない（その理由として，授業数の少なさ［cf. 金子 2016, 黒岩 2016, Подалко 2016, Хаясида 2016］，学習の開始時期[1]，言語の学習難易度[2]といったロシア語の特性が考えられる）。

結果として学習者は自ら語彙学習に取り組むわけであるが，その際，語彙を効率的に学ぶ助けとなる語彙学習ストラテジー（Vocabulary Learning Strategies，以下，VLS）を把握しておくことが望ましい（詳細は２で言及する）。というのも，現実的に教員が教えられる語彙数には限界があり，学習者はその長い語彙学習において自律した存在でいる必要があるためである［Nation 2008: 4］。また，教える側の観点からしても，Oxford［1990］が言うように，教員は VLS に関する知識を有し，学習者に教えられる方が望ましいと言えよう。

(2) 研究の目的

VLS としての接辞使用はこれまで多くの研究で言及され，その有効性が指摘されてきた［e.g. Bauer & Nation 1993, Schmitt 1997, 投野 1997, Nation 2001, 望月他 2003, Sasao & Webb 2017, Webb & Nation 2017, 佐山 2018, 2020］。また，ロシア語の語形成や接辞に関する教材・辞典も複数存在している。例えば，Тихонов［1985］に準拠する学習者向け語形成辞典［Козлова 2014］や，動詞接頭辞を主として扱った教材［Барыкина и Добровольская 2015, Амиантова (ред.) 2016, Киселёва 2016］などが挙げられる。

一方で，その効果を実証的に分析した研究は，英語・ロシア語を問わず数が少ない［cf. 投野 1997: 75, Nakayama 2008: 63］。また，VLS に関して，日本人ロシア語学習者を対象とした実証研究は，著者の知る限りではまだ行われていないと思われる。そこで，本稿では実験を通じて「語形成の知識は未知の派生語の意味を予測するうえで有効であるかどうか」を調査する。同時に，接辞付加に際して生じる語形成的意味（詳細は３で言及する）の違いが，派生語の意味予測にどう影響を与えるかも合わせて確認する。

1　大半の学習者は大学入学以降にロシア語の学習を始める。英語とは異なり，高校からロシア語を学べる機関が限られているからである。林田［2014］の実態調査によると，ロシア語の授業（第 2 外国語としてのロシア語を含む）を開講している高等学校の数は，北海道で 11 校，関東で 6 校，東北・中部で 7 校のみであった。

2　ロシア語は語形変化が豊かな言語である。そのため，その学習は格変化や活用といった形態論がかなりの比重を占めており，学習の初期段階では語の形態に時間を費やさざるを得ない場合が多い［cf. 堤 2001: 34–35］。

(1) 研究目的

a. 派生語の意味を予測する際，語形成の知識はその理解を促進するかを確認する。

b. 同時に，語形成的意味（転換，変容，変異）毎にその理解度を調査する。

本稿では，まず２にて VLS に関する主要な先行研究を取り上げ，その中で接辞がどう扱われているかに言及する。続く３では後述の分析に必要な概念である語形成的意味を概観する。そして，４では日本人ロシア語学習者を対象とした，未知語の意味予測に関する実験の概要と結果を記述する。５では実験で得られた結果を考察し，最終章の６では本稿の結論と今後の課題に言及する。

２．先行研究概要

(1) 語彙学習ストラテジーとしての接辞使用

学習者がどのストラテジーを用いているのか，逆に用いていないのかを確認し，その使用の有無や程度がテストの得点や記憶への保持率などにどう影響するのかを扱った学習ストラテジーの研究は，これまで外国語教育の分野で盛んに行われてきた[3]。

Oxford［1990: 8］は，学習ストラテジーを「学習をより簡単に，素早く，楽しく，自律的に，効率的にし，かつ，新しい状況へ移行できるようにするために学習者が取る特定の行動」と広く定義している。学習ストラテジーの中で語彙に焦点を当てた下位区分が VLS であるが，Nation［2001］は VLS を定義する条件として，1. 選択肢を伴う（複数のストラテジーの中から選択する），2. 複雑である（複数の学習ステップが存在する），3. 訓練を通じて知識と利益を得る，4. 語彙の学習・使用の効率が増す，といった 4 点を挙げている。

いわゆる優れた言語学習者［Rubin 1975］を目指すという観点からすると，VLS 研究は重要な分野であると言えよう。なぜなら，語彙学習は，学習者が主体的に（教室外で）実践しなければならず，効率的な学習法を把握することは教員にとっても，学習者にとっても意義深いからである［cf. 水本 2017: 44］。一般的に，教員が直接教えられる語彙の分量・用法には限界がある。そのため，学習者が効率的に語彙学習に取り組めるように，VLS の使用を指導することは重要である［Nation 2008: 5–6］。

初期の主要な VLS 研究として Oxford［1990］，Gu & Johnson［1996］，Schmitt［1997］などが挙げられる。Schmitt［1997］における VLS の分類は，後続の研究において頻繁に引用されている : Schmitt［1997: 204–207］は，Oxford［1990］の Social「社会」，Memory「記憶」，Cognitive「認知」，そして Metacognitive「メタ認知」といった VLS の分類を参考にし，そこに新しく決定ストラテジーを加えたうえで，以下のような分類を提示している。

[3] 学習ストラテジー（特に，語彙学習ストラテジー）研究の流れは水本［2017］が詳しい。

表 1. Schmitt［1997: 207–208］による VLS の分類

	ストラテジーグループ
発見ストラテジー (Discovery strategies)	決定ストラテジー (Determination Strategies)
	社会的ストラテジー (Social Strategies)
強化ストラテジー (Consolidation strategies)	社会的ストラテジー (Social Strategies)
	記憶ストラテジー (Memory Strategies)
	認知ストラテジー (Cognitive Strategies)
	メタ認知ストラテジー (Metacognitive Strategies)

「発見ストラテジー」とは，学習者が新しく出会った語の意味を発見する際に使用するストラテジーである。ここには，新しい語に直面した際に該当の言語知識・文脈上の手がかり・参考資料などを用いて，その意味を個人で理解しようとする「決定ストラテジー」や，自らの言語学習を改善するために他人に力を借りる「社会的ストラテジー」が含まれる［Schmitt 1997: 205–206］。前者の例として word list を使う，辞書を引く，品詞を分析する，接辞や語根を分析する，後者の例として L1 の訳語を教員に尋ねる，意味をクラスメイトに尋ねる，などのストラテジーが挙げられる。一方，「強化ストラテジー」とは，すでに出会った語の意味の定着を図るストラテジーであり，ここには「社会的ストラテジー」，「記憶ストラテジー」，「認知ストラテジー」，「メタ認知ストラテジー」が含まれる［Schmitt 1997: 205–208］。「強化ストラテジー」における「社会的ストラテジー」とは，語彙の学習・練習を目的としたグループワークなどを通して行われるストラテジーを指す（例：グループ内で語の意味を学習する，母語話者と交流するなど）。「記憶ストラテジー」とは，語をすでに持ち合わせている言語知識と結びつけるストラテジーである（例：語を類義語や反意語と結びつける，語の意味を思い出すために接辞・語根を用いる，など）。「認知ストラテジー」とは，学習者が目標言語の操作や変形によって情報を処理するストラテジーである（例：フラッシュカード，口頭での繰り返し，など）。接辞の使用は，「決定ストラテジー」（新しい語の意味の発見）だけでなく「記憶ストラテジー」（すでに出会った語の意味の定着強化）の VLS として使用され得る。

Gu & Johnson［1996］は，学習者の語彙サイズ・習熟度が彼らの使用する VLS とどのように関係しているのかを分析しているが，これも後続の VLS 調査に影響を与えた研究である。ここでは，VLS は実際の語彙学習の方法に関係する「認知ストラテジー」と，語彙学習をどう実施するかを計画し，それが効果的に機能しているかなどを確認する「メタ認知ストラテジー」に分類される。さらに，この 2 つのストラテジーの観点から，91 の語彙学習活動を大きく 7 つに区分している。

表 2. Gu & Johnson［1996: 650–651］による VLS の分類[4]

	ストラテジー	ストラテジーの一例
1	メタ認知の制御	選択的注意 自発性
2	推測ストラテジー	背景知識や幅広いコンテキストの利用 言語的な手がかりや近くにあるコンテキストの利用
3	辞書ストラテジー	理解のための辞書を利用するストラテジー
4	ノートテイキング ストラテジー	意味重視のノートテイキングストラテジー 使用法重視のノートテイキングストラテジー
5	反復ストラテジー	ワードリストの使用 口頭による反復 / 視覚による反復
6	符号化ストラテジー	連想・精密化 語の構造の利用
7	活性化ストラテジー	実際に用いることによる活性化

表 2 から，接辞を使った VLS は 6. 符号化ストラテジーに分類され（語の構造の利用），語彙を記憶する際に使用可能であることがわかる。

なお，Mizumoto［2010］は Schmitt［1997］と Gu & Johnson［1996］に基いて，VLS の分類を以下のようにまとめている（ただし，両研究における相違点（メタ認知ストラテジーの分類の違い）や情意ストラテジーの欠如といった点は指摘している）。

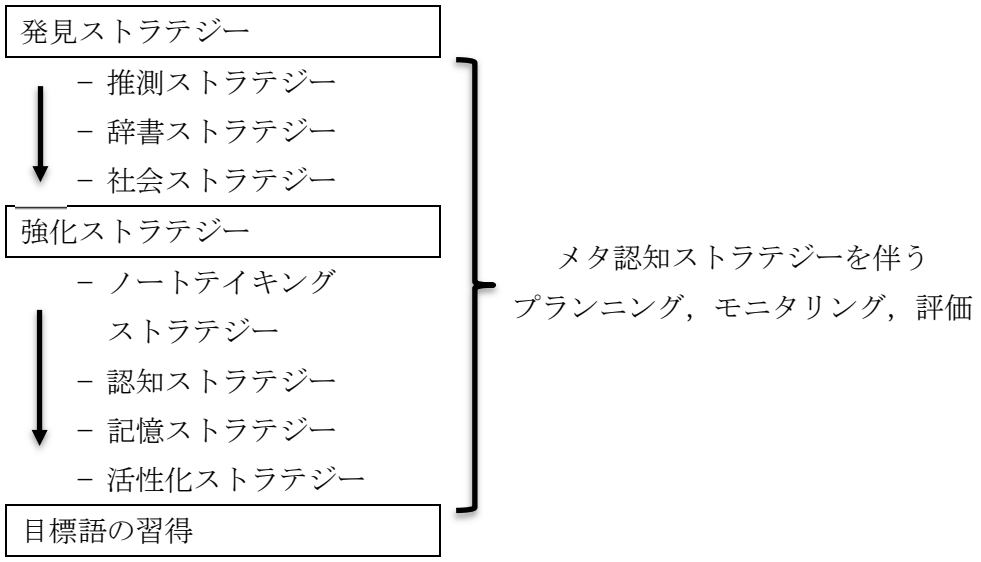


図 1. Schmitt［1997］と Gu & Johnson［1996］に基づく VLS の分類［Mizumoto 2010: 15］[5]

[4] 表は Gu & Johnson［1996: 650–651］の記述を元に著者が作成し，さらに，一部に説明を加えている。

[5] 図 1 は Mizumoto［2010: 15］の記述を著者が和訳したものである。

まず，未知語に出会った際，学習者はその意味を理解しようと発見ストラテジー（文脈から予測する，辞書を引く，周りに質問をする，など）を用いる。その次の段階として，一度出会った語をノートに取る・反復する，そして，書く・話すことによって実際に使用してその定着を図る（強化ストラテジー）。その結果，最終的に目標の語が習得されるのである。

Nation［2001: 218–219］は，語彙知識の側面（語を知ることには何が含まれるのか？）と学習プロセスの観点から，以下のように VLS を分類している。

表 3. Nation［2001: 218］による VLS の分類[6]

ストラテジーの一般的な分類	ストラテジーの種類
プランニング： 何に，いつ焦点をあてるかを選ぶ	語を選ぶ 語の知識の側面を選ぶ ストラテジーを選ぶ プランニングの繰り返し
情報源：語に関する情報を見つける	語のパーツを分析する 文脈を使う L1・L2 の情報資料を使う L1・L2 の類似点を使用する
処理過程：知識を確立する	気づき 想起 生成

表内の「情報源」は新しく出会った語彙にどう対処するか，どう覚えるかを扱う段階であるが，ここには「語のパーツを分析する (Analyzing word parts)」というストラテジーが含まれる。複数の語において繰り返し生起するパーツ（接辞と語基）の知識は，語の意味予測や記憶の定着強化などに役立つとされる［Nation 2001: 220］。

他にも，Nation［2008］は，教員の役割という観点から VLS に言及している：語彙学習の過程は，重要度の順に Planning（語彙学習を計画する），Strategy training（ストラテジーの使い方を教える），Testing（語彙のテストを実施する），Teaching（教員が語彙を教える）の 4 つに分類される。その中で教員による Teaching は重要度の点で最も低い位置を占めている。直接的な語彙指導は説明可能な分量に限界があり，かつ，語彙の用法に関する説明は時間を要することなどがその理由である［Nation 2008: 5–6］。仮に高頻度語（2,000～3,000 語）だけに導入対象を絞っても，覚えるべき語彙の数は依然として多く，授業内ですべてをカバーすることは難しい。そのため，学習者には自律的に語彙を学んでいけるスキルが求められるが，それを助けるのが Strategy training である。Nation［2008］は Strategy training として，文脈からの推測，ワードカードの使用，語のパーツ（接辞や語基）の使用，辞書の使用を挙げている（なお，他の研究でも Paul Nation は接辞を使用した語彙学習を提案している［e.g. Bauer &

[6] 表 3 は Nation［2001: 218］の記述を著者が和訳したものである。

Nation 1993, Nation 2001, Webb & Nation 2017］[7]）。

ここまで，主要な研究における VLS の分類を概観してきた。VLS の分類に関して，各研究間でおおよその一致は見られる。ただし，Mizumoto［2010: 16］が述べているように，学習者に求められるタスクの内容によって，発見ストラテジー，強化ストラテジー，そして，その下位区分のカテゴリーは構成が異なる点に留意すべきであろう。

(2) 日本人外国語学習者と接辞を用いた VLS

橋本［2007: 21］によると，日本語教育において VLS の研究はあまり盛んではないという。ロシア語教育においても日本人を対象とした同分野の研究の数は多くはないであろう。そのため，ここでは，主に日本人 EFL 学習者を対象とした先行研究を概観する。

一般に学習者の習熟度・学習年次が上がるにつれて，用いられる VLS の種類は多様化していく。そのなかで，接辞を用いた VLS は概して使われる頻度が少ないと言われる。前出の Schmitt［1997］の調査は，（発見・強化の両ストラテジーにおいて）接辞に関する VLS を使用する日本人 EFL 学習者が少ないことを示した（ただし，その有効性に対する認識は，学習年次が上がるにつれて増加する傾向にある）。

前出の Gu & Johnson［1996］は，被験者（中国人 EFL 学習者）に対して彼らが使用する VLS についてのアンケート調査を行い，そこで得られたデータを語彙サイズテスト・習熟度テストと比較している。分析の結果，他の研究と同様に，習熟度の高い学習者は多様な VLS を使用するという傾向が確認された。また，「語の構造の利用」が含まれる符号化ストラテジー（表 2）は使用頻度が低く，かつ，その中でも接辞付加といった VLS の使用は，学習者の習熟度がかなり高い場合に限られていた［Gu & Johnson 1996: 653–654, 662］。

水本［2006］の研究は，被験者（大学生の日本人 EFL 学習者）は語の構造利用を「あまり役立つとは思っておらず，実際にそれほど使用しないストラテジー」とみなしていることを示した。使用頻度が低い理由として，接辞の体系的な指導が学習者に対して行われていないことが考えられる［水本 2006: 99］。

赤瀬［2014］は英語を学習する日本人の高校 1 年生と 2 年生がどのような VLS を使用するかを調査した研究である。データの分析からは，「学習者は 1 年次では，単語を機械的に書いたり，英和辞典を調べたり，他人に単語の意味を尋ねることを中心に語彙学習を進め，2 年次では，記憶ストラテジーや認知ストラテジーをも含めた様々なストラテジー群を使用しながら語彙学習を進めている」という結果が得られた。また，決定ストラテジー（**2-(1)** 参照）

---

[7] 例えば，Bauer & Nation［1993］は，語彙指導や学習において「語」を屈折形だけでなく，派生語も含めた広い単位（Word Family，以下，WF）で捉えることを提案している（例：*develop, developer, redevelop* を 1 語として捉える）。WF は，「一旦元となる語もしくは派生語を覚えれば，その WF の他の構成員を理解する労力は少なくてすむ，もしくは，まったく労力を要さない」という概念に基づいている。

また，Nation［2001: 8］は覚えるべき接辞の例として，英語の接尾辞 *-ly*, *-ness* や接頭辞 *un-* を挙げている。*-ly*, *-ness*, *un-* の知識を有していれば，これらを含む派生語 (*happy* → *unhappy*) の学習負荷は減少すると言える。

が学習者にとって使いやすいストラテジーであることもわかった。その中で,「単語を分解して意味を推測する」という決定ストラテジーは，1 年次よりも 2 年次において使用されていることが統計的に確認された。

このように, 先行研究では主に学習者が使用しているVLSを調査するなかで, 語の構造の利用（接辞の利用）に言及がなされている。一方で，Nakayama［2008: 63］が述べているように，日本人を対象とした，接辞を用いた指導法に対する効果確認はあまり行われていない。つまり, 接辞使用に関する VLS の実証研究はまだ数が少なく, 英語，日本語，ロシア語教育に共通して，その有効性を検証する必要がある［cf. 山下 2006: 48］。

数少ない実証研究の中で，Aizawa［1998］は接辞を用いた VLS を考えるうえで参考になる：この研究では，Bauer & Nation［1993］が提示する接辞を含んだ派生語を 3 語ずつ提示して（例：*-able* が対象であれば，*eat<u>able</u>, change<u>able</u>, agree<u>able</u>*），共通する接辞の意味と品詞を尋ねる調査を行なった（対象となった接辞は 21 個であり，これらは Bauer & Nation［1993］の基準（Level 3 と 4）で学習価値の高い接辞に分類される）。結果，*-ly, -y*（レベル 3），*-al, -ism, -ity, -ize, -ous*（レベル 4）について，被験者の 40% 以上が正しく答えられなかった［Aizawa 1998: 78］。被験者の大半は，大学入学までに 6 年以上英語を学んできたと推測される。だが，被験者は初期レベルとされる接辞をしっかりとは理解していなかったのである（上記接辞は一般に使用頻度が高いことを考慮すると，この正答率は低いと言えよう）。そのため，日本人 EFL 学習者は VLS として接辞を意識的に使うことはできていない可能性がある。

語彙力を高めるためには語をそのまま覚えるだけでなく，語形成の知識も活用するという意識を学習者がもたなければいけない［cf. 酒井 2009: 89］。では，接辞を用いた体系的な VLS を学習者に意識させた場合，この VLS は未知の派生語の意味予測にどの程度影響を与えるのであろうか。本研究では，VLS を志向した接辞使用に関する講義を行い，その前後でテストを実施することで, 当該の VLS の効果を数量的に確認する（研究目的 (1)-a.）。

なお，次節では，後述の議論のために必要な語形成的意味について言及する：接辞が基本形[8]に付加される際に転換，変容，変異といった語形成的意味が生じる。この語形成的意味は未知の派生語の意味を予測する際に何らかの影響を与える可能性がある（例えば，転換の場合は意味の予測がしやすい，など）。そこで，本稿では意味予測における当該の VLS の効果を語形成的意味毎に調査する（研究目的 (1)-b.）。

３．語形成的意味の概要

接辞と基本形の意味を理解していれば，新しく出会う派生語の意味を必ず予測できるというわけではない。接辞付加が基本形にもたらす語形成的意味（Словообразовательное значение）

[8] 本稿における「基本形」とは，ある派生語に対しての派生元の語を表す（他に，派生元の語を基体，語基，基語と呼ぶ場合もあるが［cf. 西川 2006: 1］，亀井他［2001: 1067］を参考にして基本形という用語を用いた）。

は一様ではないため，派生語の意味を接辞＋基本形といった「足し算」のように導き出せない場合がある。接辞を利用した VLS を検討する際，複数ある語形成的意味を一緒くたにして議論すべきではない。特定の語形成的意味をもった派生語は意味の予測が容易である，もしくは困難であるといった可能性をまず確認すべきであると考える。

Улуханов［1996］は語形成的意味を以下の 4 つに分類している。

(2) Улуханов［1996］による語形成的意味の分類[9]

a. 語形成的転換の意味 (Транспозиционное словообразовательное значение)
b. 語形成的変容の意味 (Модификационное словообразовательное значение)
c. 語形成的変異の意味 (Мутационное словообразовательное значение)
d. 語形成的複合の意味 (Соединительное словообразовательное значение)

本稿では d. を除いた a.〜c. を分析対象とする[10]。以下で，語形成的転換，変容，変異の意味を概観する。

語形成的転換

語形成的転換の意味とは，品詞の違いを除いて基本形と派生語の意味が同一であることを表す［Улуханов 1996: 149］。

(3) a. смелый → смел*ость*　b. ремонт → ремонт*ирова*ть
　　勇敢な　　勇敢さ　　修理　　修理する

-ость は，形容詞もしくは動詞を基本形として，抽象的な特徴・状態などを表す名詞を形成する接尾辞である［Ефремова 1996: 345］。a. の名詞 *смелость* は，基本形である形容詞 *смелый* と品詞を除いた語彙的意味が同じである（「勇敢な」→「勇敢さ」）。b. の例も同様に，基本形と派生語の意味が，名詞と動詞という品詞の違いを除けば同一であると言える（「修理」→「修理する」）[11]。

9　a., b., c. の日本語訳は木二会会員共訳［1998: 104］，d. の日本語訳は三浦［1999: 72］の記載に倣っている。

10　コーパスを用いて接辞の頻度を調査した佐山［2018］の研究では，語形成的複合の意味を持った派生語は高頻度語内でそれほど生起していないことが確認された。そのため，本稿では連接辞 *-o-* などを含んだ上記意味の派生語は学習上の優先度が低いと考え，分析対象から外している。

11　АН СССР［1980: 267］では *красный*「赤い」と *краснота*「赤さ」といった例を挙げ，このような語形成的意味に対して транспозиционное значение という用語を用いている。両者の意味は前者が形容詞で，後者が名詞に属するという文法的意味（品詞）以外において差がない。この意味は Улуханов［1996］で言うところの転換に分類して良いと考えられる。

語形成的変容

変容の語形成的意味をもった語には，全体の意味内において，基本形の意味の他に追加的な意味が含まれている［Улуханов 1996: 149］。

(4) a. петь → *за*петь　　b. белый → бел*оват*ый
　　歌う　　歌い始める　　白い　　白っぽい

a. の *запеть* は，基本形である *петь* に「開始」を意味する接頭辞 *за-* が付加されている。*запеть* の意味は「歌い始める」であるが，その全体の意味内において，基本形 *петь*「歌う」に加え，接頭辞 *за-* の意味「～し始める」が追加的に感じられる。b. の *беловатый* に含まれる *-оват-* は，「っぽい」という質の弱化を表す接尾辞である。*беловатый* の全体の意味「白っぽい」には，基本形 *белый* の「白い」に加えて，*-оват-* が表す「っぽい」が含まれている。a. と b. の例からわかるように，語形成時に変容の意味を付与する接辞は，追加的なニュアンスを表現していると言える［cf. Караулов (ред.) 1997: 548］。

語形成的変異

変異とは，派生語が元の基本形とはまったく異なる本質・特徴・動作を示している意味関係を表す［Улуханов 1996: 149］。Караулов (ред.)［1997: 548］の言葉を借りるならば，変異は「基本形と比べて，まったく新しい概念を意味する語を作り出す」のである。

(5) a. чай → чай*ник*　　b. старый → стар*ик*
　　紅茶　　ティーポット　　古い　　老人

a. の *чай* と *чайник* の間に意味的な関連性は感じられる。だが，転換や変容とは異なり，接尾辞 *-ник* が付加された派生語には別の概念が生まれている（紅茶とティーポットは，転換のように，両者の語彙的な意味が同じという関係にはない。また，変容のように，紅茶に何か追加的な意味が加わって「ティーポット」になっているわけではない）。別の言い方をすると，b. の例も同様に，*старый* と *старик* の間に意味の関連は存在するが，「古い」と「老人」は別の概念であると言える。

なお，語形成的意味に関して，Земская［1973: 184–186］は統語的派生 (Синтактическая деривация) と語彙的派生 (Лексическая деривация) という分類を提示している。前者は派生語の語彙的意味が基本形と等しく，派生語と基本形はどの品詞に帰属するかの点（統語的機能）においてのみ異なる関係を表す。その例として，Земская［1973］は *белый*「白い」— *белизна*「白さ」を挙げている。後者の語彙的派生は，派生語の語彙的意味が基本形の意味と等しくはない関係を表し，*белый*「白い」— *белок*「卵白」といった例が挙げられている。Земская［1973］と前出の Улуханов［1996］の分類は類似点が多い。三浦［1999: 67］が言うように，Улуханов［1996］の語形成的転換は Земская［1973］の統語的派生に，また，Улуханов［1996］

の語形成的変容・変異は，Земская［1973］の語彙的派生に対応していると思われる。

次章では，未知の派生語の意味予測に関する実験について言及するが，ここで一つの疑問が生じる。転換，変容，変異といった語形成的意味の種類は，予測の程度に影響を与えないのであろうか。一見すると，転換の例は意味予測が容易であり，変容・変異の場合はその難易度が高いように感じられる。他言語の先行研究では，語形成的意味の違いに焦点は当てられていないようである。しかし，接辞を用いた VLS を論ずるのであれば，これらの語形成的意味を一括りに扱うべきではないと考える。そこで，本稿では，効果確認の実験を転換，変容，変異の語形成的意味毎に分けて実施する。

４．実験方法

前述の通り，日本人を対象とした接辞に関する研究は，その知識の測定を分析対象にしているものが多く, 接辞の指導法に対する効果確認はあまり扱っていない［Nakayama 2008: 63］。著者の知る限り，日本人ロシア語学習者を対象とした，接辞に関する実証研究はないと思われる。そこで，本稿は主に英語学習者を対象とした先行研究を参考に実験を設計した。

(1) 調査手法[12]

接辞 *-ние*, *вы-*, *-ка*[13] を含んだ未知の派生語の意味予測テストを，これらの接辞に焦点を当てた講義の前後で実施する。つまり，事前・事後テストの結果に基づき，**講義を通じて得られた当該の接辞の知識が，未知の派生語の意味予測にどう働きかけるのか**を調査する。くわえて, その効果を３で言及した転換, 変容, 変異の語形成的意味毎に確認する。なお, Nakayama［2008］などと同様に，事後テストは予告なしに実施した。また，上記テストの結果は成績に影響しないことを強調してある。

被験者

実験は，上智大学外国語学部ロシア語学科の学生（大学院生 2 名含む）を対象として行われた[14]。これらの学生たちはロシア語を第 1 外国語（必修科目）として学んでいた，もしくは学んでいる[15]。調査毎の被験者の内訳は以下の通りである。

転換・変容の調査：大学 2 年生 ($N = 53$)

変異の調査：大学 2 年生 ($N = 10$)，大学 4 年生 ($N = 5$)，大学院生 ($N = 2$)

---

[12] 調査手法に関しては，主に Aizawa［1998］，Nakayama［2008］を参考にした。

[13] 実験に用いる（講義で導入する）接辞は高頻度に使用されているものでなければ学習の意義は低くなる。英語に関しては，最も使用頻度が高い（学習意義の高い）接辞のリストがいくつか存在する［e.g. Bauer & Nation 1993, Nation 2008, Sasao & Webb 2017］。ロシア語に関しては佐山［2018］を参照し，高頻度に生起する *-ние*, *вы-*, *-ка* の 3 つを選んだ。

[14] 実験時に，被験者全員から研究へのデータ使用の許可を書面で得ている。

[15] 被験者の学生は，1 年・2 年次には必修としてロシア語の授業を週 6 コマ（文法，会話，講読など）受けている。3 年・4 年次には選択科目としてロシア語の授業を履修する。

手順

転換と変容：事前テストを 2021 年 11 月 8 日に実施し，同月 11 日に派生接辞（接尾辞 *-ние*[16] と接頭辞 *вы-*）に関する講義を行った。この講義では，語形成の際に *-ние* は転換，*вы-* は変容の意味で派生語を形成し得ることをまず説明した。そして，実際の用例を練習問題形式で提示し，上記接辞の付加によって基本形から派生語が形成されることを学生に意識させた。以下に，講義の際に用いた例の一部を挙げる（なお，本講義や実験で用いた基本形と派生語に関しては，Тихонов［1985］にて語形成上の機縁関係があることを確認している）。

(6) 転換の例

a. желать「望む」 → жела-ние「望み」
решить「決める」 → реш-ение「決定」
понимать「理解する」 → понима-ние「理解」

b. Общение с иностранцами — это очень интересно.

(7) 変容の例[17]

a. брать「取る」 → 完 выбрать（不完 выбирать）「選ぶ」
гнать「追う」 → 完 выгнать（不完 выгонять）「追い出す」
думать「考える」 → 完 выдумать（不完 выдумывать）「考え出す」

b. Я выписала незнакомые слова из текста.

上記 (6) と (7) の a. の問題において，被験者は講義で学んだ知識（語形成的意味と接辞の知識）を活かして，接辞付加後の派生語の意味（例えば，*желание* や *выбрать*）を予測する問題を解いた。その次に提示された b. の問題では，被験者は文の中で該当の接辞を含んだ派生語（*общение* と *выписать*）の意味を基本形から予測し，和訳を考える問題に取り組んだ。そのうえで，上記講義が未知の派生語の意味予測へどう影響するかを確認するため，同年 11 月 15 日に事後テストを実施した。

変異：事前テストは 2021 年 11 月 8 日に実施し，同日，テスト後すぐに派生接辞 *-ка* に関する講義を実施した。転換や変容の講義と同様に，語形成の際に *-ка* は変異の意味で派生語を形成し得るという性質を解説し，実際の用例を練習問題形式で提示した。

---

16 *-ние* の例として，意味的にほぼ同じで，かつ，形態的に近い *-ение*［cf. Ефремова 1996］も講義とテストに使用した。

17 変容の例として *вы-* が付加された動詞を用いたが，この接頭辞は複数の意味を有している。本稿では，*выйти* における *вы-* のように，空間的な「出る」の意味で接頭辞が付加された派生語を，Janda et. al.［2013］とそのデータベース (http://emptyprefixes.uit.no/book.htm) を参考にして選んだ。

(8) 変異の例

a. выставить「展示する」 → выстав-ка「展覧会」
остановить「止まる」 → останов-ка「停留所」
нагрузить「いっぱいにする」 → нагруз-ка「負担」

b. На занятии мы слушали очень интересную сказку.

そして，講義の次週 2021 年 11 月 17 日に事後テストを実施した。

テストの問題形式

問題形式は転換が記述式，変容・変異は，各 10 問の多肢選択式を採用した。この問題において，被験者は「文脈を踏まえて」未知の派生語の意味を予測しなければならないが［e.g. Aizawa 1998, Nakayama 2008］，問題形式の性質上，予測の手がかりとなる文脈（問題文）は，該当の接辞を含んだ語以外は既知語で構成されるように設計した。未知の派生語の意味を推測できるかを確認したいため，それ以外の語はすべて被験者が知っている状態が望ましい。そこで, 本実験では被験者の学習レベルを考慮して, Тест по русскому языку как иностранному（以下，ТРКИ）の基礎レベル (Базовый уровень) に出てくる語彙［Андрюшина (ред.) 2011］を主に問題文に使用した[18]。

以下に，事前・事後テストで用いた問題文の一部を挙げる。

(9) a. 転換：記述式問題

Я думал об этом, и вдруг ко мне пришло озарение. * озарить「ぱっと思いつく」

解答（　　）

b. 変容：多肢選択問題（4 択）

Дочь ничего не хотела есть, поэтому я высадил её из кресла. * садить「座らせる」

1. 外した　2. 立たせた　3. 自由にした　4. 降ろした

c. 変異：多肢選択問題（4 択）

С какой начинкой ты любишь пирожки? Я — с мясом. * начинить「詰める」

1. 味　2. 中身　3. ひき肉　4. トッピング

すべての問題を通じて，下線部の派生語の意味（日本語による表記[19]）を予想する必要が

[18] ロシア語的に自然な文を作成するために, わずかではあるが ТРКИ の 1 級［Андрюшина (ред.) 2014］の語などを使用せざるを得ない場合があった。ただし，ほぼすべての被験者に対して，著者は約 2 年間，ロシア語文法（必修）を教えているため，彼らが教材で触れた語を（全てではないが）ある程度把握している。そこで，可能な限り，被験者が既知と思われる語を選ぶように努めた。

[19] 当初，ロシア語で書かれた語の定義を選ばせる問題形式も検討していた。だが，概して日本人学習者は一言語辞典に不慣れであり，語義を選ぶ・記述する形式は不得意であるため［cf. Aizawa 1998: 77］，本稿では日本語で書かれた意味を選ばせる形式を使用した。

ある。しかし，当該のキーワードを学習者がそもそも知っている場合，調査の意味が失われてしまう。それを避けるため，各問題文のキーワードは被験者が知らないと推測される，極めて低頻度に使用される語群から選んだ（Russian National Corpus の Main Corpus において，頻度順で 10,000 位以下の派生語から選定した[20]）。

転換の (9) a. は下線部の語 (*озарение*) の意味を予測し，それを日本語で記述する必要がある。学習者は講義を通じて，*-ение* の付加によって転換の意味で動詞から名詞が形成されうる，という知識を得ている。また，基本形の動詞が既知でないと意味予測が可能となる条件が揃わないので，問題文には *озарить*「ぱっと思いつく」がヒント (*) として提示されている（つまり，被験者は基本形と接辞の知識を有した状態でテストを受けている）。b. と c. も同様に，*вы-*, *-ка* と変容・変異に関する説明は講義で受けており，基本形の語が既知の状態で派生語の意味予測に取り組んだ。

(2) 調査結果

前述の通り，語形成に関する講義を受ける前後に未知語の意味予測テストを実施した。事前テストと事後テストの平均点の差が，統計的に有意であるかどうか（講義を通して得られた語形成の知識は，未知の派生語の予測を促進したか）を確認するために，有意水準 5% で *t* 検定（両側検定 / 対応あり）を実施した。結果は以下の通りである。

表 4. 転換の事前テストと事後テストの結果 (*N* = 53)

	M	SD	Range	
事前テスト	7.17	1.45	4〜10	
事後テスト	8.92	1.17	5〜10	$t(52) = 8{,}28\ p = .05$

表 5. 変容の事前テストと事後テストの結果 (*N* = 53)

	M	SD	Range	
事前テスト	7.47	1.46	3〜10	
事後テスト	7.55	1.51	5〜10	$t(52) = 0{,}30\ p = .05$

[20] 英語には学習者の語彙力を測る Vocabulary Size Test がいくつか存在する（例えば，Paul Nation は以下のサイトで自身が作成した Vocabulary Size Test を公開している：参考 URL: https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources/vocabulary-tests）。

可能であれば，事前にパイロットテストを行い，被検者の語彙力を把握したうえで実験に用いる未知語を選ぶ，といったやり方が望ましいであろう［cf. Nakayama 2008］。ただし，ロシア語は大規模な Vocabulary Size Test が存在しないと思われる。そこで，実験の条件を担保するために頻度順で 10,000 位以下という低頻度語の中からキーワードを選んだ。

表 6. 変異の事前テストと事後テストの結果 (N = 17)

	M	SD	Range	
事前テスト	7.41	1.58	5〜10	
事後テスト	8.88	0.85	7〜10	t (16) = 3,56 p = .05

転換の実験結果（表 4）から，講義前と講義後の点数の差は統計的に有意である（講義後の点数の方が高い）ことが確認された（t (52) = 8,23，p = .05）。同様に，変異の実験（表 6）からも講義後の点数の方が有意に高いという結果が得られた（t (16) = 3,56 p = .05）。一方で，変容（表 5）に関しては，事前・事後テストの得点の間に有意差は確認されなかった（t (52) = 0,30 p = .05）。

５．結果の考察

ここでは，４-(2) の t 検定で有意差が確認された転換・変異と，有意差が確認されなかった変容の実験結果について考察し，その理由を語形成的意味毎に検討する。

(1) 語形成的意味の観点から

転換による派生語の意味予測は難しくないことが想定された。これには 2 つの理由が存在する：①ロシア語はその形態的性質上，語尾により語の属する品詞が容易に判断できる。②転換は基本形と派生語の意味が品詞においてのみ異なる語形成的意味を指すが（３参照），本実験のように基本形の意味が既知の状態であれば，派生語の意味予測は難しくないと考えられた（例：*заимствовать*「借用する」→ *заимствование*「借用」）。実際，転換の事前テストと事後テストの平均点はそれぞれ 7.17 と 8.92 であり，両者には有意差も確認された。一方，変異による派生はまったく異なる概念の語を形成するため，その意味予測は難しいと推測された。しかし，接辞 *-ка* の講義を受けた後の事後テストでは，被験者の点数は上がり，事前テストとの間で統計的な有意差も確認された。

転換と変異の実験で有意差が確認された共通の理由（そして，後述の変容で有意差が確認されなかった理由）は，**①派生語における基本形の意味の保持**と，**②文脈を解釈する必要性の度合い**にあると考えた。前述の通り，転換の意味の派生語は，基本形と品詞の点でのみ異なっており，基本形の意味がしっかりと保持されている（①）。かつ，転換の派生語は文脈の中で意味を予測しなくとも，語形成の知識をもってして，その意味を機械的に導ける場合が多い（②）。

(10) a. желать　→　<u>желание</u>（　　）

b. В то время у меня не было никакого <u>желания</u>, и я жил без особой цели.（　　）

例えば，a. の意味を予測するという問題が出題されたとする。基本形と語形成の知識（*желать* と*-ние*）があれば，文脈なしで（この語単体で），転換の例である *желание* の意味予測は可能であろう。また，仮に b. の形式で *желание* の意味を問うたとしても，文脈を考慮せずに「望み」という解答を導ける可能性は高いと推測される。

変異に関しては（変容と比べた場合，）基本形の意味が派生語に保持されている度合いが高いと考えられる。以下に，変異と変容の例として実験で提示した派生語を挙げる。

(11) a.　変異：расчесать「髪をとかす」　→　расчёска「櫛」
　　давить「押し付ける」　→　давка「混雑」
　　сосать「吸う」　→　соска「おしゃぶり」
　b.　変容：садить「座らせる」　→　высадить「降ろす」
　　грузить「積む」　→　выгрузить「荷下ろしする」
　　нырнуть「潜る」　→　вынырнуть 「浮かび上がる」

a. 変異の *расчесать*「髪をとかす」から *расчёска*「櫛」への派生と，b. 変容の *садить*「座らせる」から *высадить*「降ろす」への派生を比べた場合，前者の方が派生語に基本形の意味がより保持されていると言えよう。他にも，変異の例である *соска*「おしゃぶり」には，基本形 *сосать* の「吸う」という意味が感じられる。一方で，変容の例である *вынырнуть*「浮かび上がる」において，基本形 *нырнуть*「潜る」という意味の保持の度合いは低く感じられる。ただし，基本形の意味の保持の度合いを検討するにあたり，学習者の母語による影響を考慮する必要があろう。日本語を介して変異と変容の例を解釈する場合，変異の例は基本形の意味をより強く保持し，逆に，変容においては基本形の意味が希薄に感じられるのだと推測される（例えば，変容の例である上記 *садить*「座らせる」と *высадить*「降ろす」を例にとると，日本語では両者は逆の動作を表すように感じられる（後述）。したがって，意味の保持に関する議論は，日本人ロシア語学習者に限った方が良い可能性がある）。

実際，変容の例である *вынырнуть* と *высадить* がキーワードの問題は正答率が低かった。以下に，本実験で正答率が最も高い変容の問題と，逆に正答率の低い変容の問題を挙げる（選択肢の塗りつぶし　は正答を表す）。

(12) 正答率の高い変容の問題（正答率 a. 96%　b. 91%　c. 92%）

a. Чтобы <u>выискать</u> редкую книгу, он ходил по разным магазинам. * искать「探す」

1. 探知する　2. 探し出す　3. 売り出す　4. 探索する

b. Они искали старую вазу в саду и наконец <u>вырыли</u> её из земли.　* рыть「掘る」

1. 掘り出した　2. 埋めた　3. 抽出した　4. 掘り続けた

c. В тот день я хотел сидеть дома, но друг <u>выманил</u> меня в деревню.* манить「招く」

1. 勧めた　2. 手招きした　3. 誘い出した　4. 誘惑した

(13) 正答率の低い変容の問題（正答率：a. 60%　b. 34%　c. 28%）

a. У озера мы увидели, как маленькая рыба вынырнула из воды и её поймали.

* нырнуть「潜る」

1.（水面に）潜った　2.（水面を）泳いだ　3. 潜り去った　4. 浮かび上がってきた

b. Дочь ничего не хотела есть, поэтому я высадил её из кресла. * садить「座らせる」

1. 外した　2. 立たせた　3. 自由にした　4. 降ろした

c. Он выловил большую рыбу из воды.　* ловить「捕まえる」

1. 捕え損ねた　2. 放流した　3. 逃がした　4. 引き上げた

他に，本実験で採用した接頭辞 *вы-* の特徴が影響した可能性もある。(12) のように，日本語に訳した際に派生語の意味が 基本形+「～出る/出す」 となる例の正答率は高いと考えられる（*рыть*「掘る」→*вырыть*「掘り出す」）。一方，(13) で挙げた正答率の低い例では，基本形と派生語の語彙的な意味に関連性が感じづらい。また，日本語に訳すと，これらは場合によって対義語の関係にあるように感じられる（*садить*「座らせる」↔*высадить*「降ろす」）。

上記の複合要因によって，変容の派生語の意味を正確に解釈するためには基本形と接辞の意味を理解したうえで，かつ，文全体をしっかりと咀嚼する能力が求められる。つまり，変容の派生語を理解する場合，文脈から意味を推測する力が要求されると考えられる。結果として，変容の派生語の意味予測は難しく，講義後のテストでも点は上がらず，統計的な有意差が出なかったと推測される。

(2) 習熟度と接辞を用いた VLS の関係

具体的な VLS とその導入時期（学習者の習熟度）の関係については，これまでほとんど調査されてこなかった［水本 2006: 94］。一般的に学習者の習熟度が上がれば使用する VLS は多様化する（2-(2) 参照）。また，語彙サイズの大きい学習者は多様な VLS を用いていることも確認されており，［e.g. 赤瀬，上西 2011］[21]，そこに接辞を用いた VLS も含まれている。

とはいえ，日本人英語学習者は接辞を語彙学習には使わないようである。Aizawa［1998］の研究が示唆するように，普段目にする高頻度の接辞に関しても，VLS に用いるという意識が学習者には欠如しているためと推測される[22]。

次に，本実験から得られた示唆を元に，ロシア語におけるこの VLS の導入時期に関して言及する。転換のテスト時には品詞を間違えた解答がいくつか確認された。例えば，*o*

[21] 赤瀬，上西［2011］は高校生英語学習者を語彙サイズ毎に分け，彼らが使用している VLS を調査した。特筆すべき結果として，3,000 語レベルの語彙力を有する上位の学習者はメタ認知ストラテジー（2-(1) 参照）を用いている点が挙げられる。これは，学習プロセスを意識的にコントロールした結果，高い語彙力が実現できたためと捉えられる。

[22] L1 が英語と近親関係にない日本語である場合，Bauer & Nation［1993］が提示する，接辞を用いた学習は適用しづらいという可能性もある［cf. Aizawa 1998, Nakayama 2008］。一方で，体系的な接辞の指導があれば，その知識が乏しい段階でも語彙力増加の効果は見込めるという意見もある［cf. Nakayama 2008］。

заимствовании слов「語の借用について」における下線部 *заимствовании* を「借りた，元となった」などとする解答が 5 件見受けられた。同様の間違いとして，*о клонировании животных* の下線部を「クローンの，同じような」などとする解答が 10 件確認された。誤答の理由として，*заимствовании* と *клонировании* の品詞を，（*-ии* という形容詞の語尾は存在しないが）軟変化の形容詞と勘違いした可能性が指摘できる。以上のことから，少なくとも品詞の判断に迷う段階にある初級の学習者には，接辞を用いた VLS は適していないと推測される。

６．結論

(1) 総括

本稿の目的は，語形成の知識は派生語の意味予測を促進するか，を確認することであった。その際，転換・変容・変異といった語形成的意味（３参照）毎にその理解度を調査した。具体的に言うと，まず，未知の派生語の意味予測を問うたテストを被験者である日本人ロシア語学習者（主に大学生）に対して実施した（テストに用いられた接辞は *-ние (-ение)*, *вы-*, *-ка* であり，これらはそれぞれ転換，変容，変異の語形成的意味をもたらす)。次に，被験者には *-ние (-ение)*, *вы-*, *-ка* を対象とした語形成（転換・変容・変異）に関する講義を受けてもらった。つまり，この段階で被験者はある程度語形成に関する知識を得ている。そのうえで，再度，同じレベルの意味予測テストを実施し，講義の前後で得点に差があるかどうか（語形成の知識は意味予測を促進したか）を調査した。

実験の結果，**転換と変異に関しては，事後テストにおいて有意に高い点数が確認された。**一方で，**変容は事前・事後テストの間で有意差は確認されなかった**（４参照)。その理由としては，①派生語における基本形の意味の保持と，②文脈を解釈する必要性の度合いにあると本稿では考えた：転換と変異の例では，派生語に基本形の意味が保持されている度合いが高く，かつ，文脈の助けなしでも意味が予測しやすいと推測される。一方で，変容の派生語には基本形の意味が感じられない場合がある。その際，文脈を通じて意味を推測する能力が求められるため，これに不慣れな日本人ロシア語学習者は正答にたどり着かなかった，と考えた（５-(1) 参照)。

したがって，本稿の調査の結果，講義を通じて得られた語形成の知識は，転換と変異の意味の派生語に関しては意味の予測を促進するが，変容に関してはその効果は確認されなかった。

(2) 今後の課題

本稿では未知の派生語の意味予測を分析対象とした実験を行ったが，これは発見ストラテジーに分類される（２参照)。今後は，VLS を念頭においた語形成や接辞の講義が，既習の派生語の記憶保持にどう影響を与えるのかという強化ストラテジーの観点からも分析を行う。

実験に関する改善点として，まず規模の拡大の必要性が挙げられる：各種の実験（転換，変容，変異）に参加する被験者数を増やし，かつ，実験自体を長期に渡って実施することで（接辞に関する講義を長期的に行うことで)，より示唆に富んだ VLS の調査が可能となると

考える。特に，今回の実験において「変異」の被験者数が転換・変容と比べて半分以下であった点は無視できない。今後，本稿で得られた実験結果を裏付けるために，規模を拡大して追加調査を実施し，本稿の実験と同様の結果が得られるかを確認する。

また，本稿の実験結果からは，転換，変容，変異の語形成的意味の違いが，派生語の意味予測の精度に影響を与えていることが指摘できるが，これは，本実験で使用した *-ние (-ение)*, *вы-*, *-ка* 以外の接辞に当てはめて一般化してよいのかを検討する必要があろう。つまり，同じ実験の枠組みで，別の接辞で予測の精度がどうなるかを調査しなければならない。

他に，本稿の調査は事前テストから 4 日後，1 週間後に事後テストを実施しているが，これは長期記憶に知識が定着しているかを確かめる部類のテストと言える。今後は短期記憶にどう影響するかも考慮し，忘却曲線を考慮して，さらなる長期の期間（1 ヶ月後など）を経ての追加調査を実施することも望まれる。これらは今後の課題としたい。

（さやま　ごうた，上智大学）

参考文献

АН СССР. 1980. *Русская грамматика*, *т.I*. М., Наука.

Aizawa, K. 1998. “Developing a vocabulary size test for Japanese EFL learners”, *ARELE*, 9, 75−85.

赤瀬 正樹 2014.「高校生の英語語彙学習ストラテジーに関する研究：高校 1 年次と 2 年次の比較（理論研究・実証研究，第 43 回中部地区英語教育学会富山大会）」『中部地区英語教育学会紀要』43(0), 93−100.

赤瀬 正樹，上西 幸治 2011.「高校生の英語語彙学習ストラテジーに関する研究：学習者の語彙レベルに焦点を当てて」『中国地区英語教育学会研究紀要』41(0), 1−10.

Амиантова, Э. (ред.). 2016. *Лексика русского языка. Сборник упражнений, 8-е изд., стер.* М., Флинта, Наука.

Андрюшина, Н.П. (ред.). 2011. *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Iсертификационный уровень. Общее владение, 5-е изд, исправленное и дополнительное*. СПб., Златоуст.

Андрюшина, Н.П. (ред.). 2014. *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение, 7-е изд*. СПб, Златоуст.

Барыкина, А.Н. и Добровольская, В.В. 2015. *Изучаем глагольные приставки, 3-е изд.* СПб., Златоуст.

Bauer, L. & Nation, I.S.P. 1993. “Word families”, *International journal of lexicography*, 6(4), 253−279.

バトラー後藤 裕子 2011.『学習言語とは何か：教科学習に必要な言語能力』三省堂.

Brown, J. 1996. *Russian learners’ dictionary: 10,000 words in frequency order*. London, New York, Routledge.

Candlin, C.N. 1988. *Preface; Vocabulary and language teaching (edited by Carter, R. and McCarthy, M.)*. London, Longman.

Ефремова, Т.Ф. 1996. *Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка*. М., Русский

язык.

Folse, K.S. 2004. *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor, University of Michigan Press.

Gu, Y. & Johnson, R.K. 1996. “Vocabulary learning strategies and language learning outcome”, *Language Learning*, 46(4), 643−679.

橋本 ゆかり 2007.「初級日本語学習者の語彙知識の量的側面と語彙学習ストラテジーの関わり：ハンガリーの日本語学習者を対象に」『ICU 日本語教育研究』4, 21–36.

林田 理恵 2014.「ロシア語教育実情調査――将来的展望と中等・高等教育機関連携の可能性――」『複言語・多言語教育研究』2, 60−71.

Хаясида, Р. 2016. “В каком направлении должно двигаться сегодня преподавание русского языка в Японии”, *Русский язык за рубежом (Русистика Японии)*, 21−30.

Janda, L.A., Kuznetsova, J., Lyashevskaya, O., Makarova, A., Nesset, T. & Sokolova, S. 2013. *Why Russian aspectual prefixes aren't empty: Prefixes as verb classifiers*. Bloomington, Slavica.

亀井 孝，河野 六郎，千野 栄一（編）2001.『言語学大辞典第 6 巻：術語編』三省堂.

金子 百合子 2016.「岩手大学における語学教育の動向と ICT コンテンツ活用によるロシア語自律学習支援」『ロシア語教育ネットワークの確立と今後の展望（研究成果最終報告書）』，13–22.

Караулов, Ю.Н. (ред.). 1997. *Русский язык: Энциклопедия*, *2-е изд. перер. и доп.* М., Большая российская энциклопедия.

Киселёва, М.С. 2016. *Лексика и словообразование: Учебное пособие, 2-е изд., стер.* М., Флинта.

Козлова, Н.А. 2014. *Учебный словообразовательный словарь русского языка*. СПб., Златоуст.

黒岩 幸子 2016.「岩手県立大学のロシア語教育」『ロシア語教育ネットワークの確立と今後の展望（研究成果最終報告書）』，23−43.

Laufer, B. 1997. *The lexical plight in second language reading; Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy (edited by Coady, J. & Huckin, T.)*. New York, Cambridge University Press, 20−34.

水本 篤 2006.「大学生の語彙学習ストラテジー使用と学習成果の関係――人文系女子大学生を対象とした調査――」『甲南女子大学研究紀要 文学・文化編』42, 93−107.

Mizumoto, A. 2010. *Exploring the art of vocabulary learning strategies: A closer look at Japanese EFL university students*. Tokyo, Kinseido.

水本 篤 2017.「語彙学習ストラテジー――理論と実践――」『KELES ジャーナル』2, 44−49.

木二会会員共訳 1998.「ロシア語百科事典・改訂新版 動詞特集」『ロシア語研究「木二会」年報』11, 39−105.

三浦 由香利 1999.「ロシア語動詞派生名詞における語形成的意味について」『神戸国際大学紀要』57, 63−77.

並松 善秋，樋口 忠彦 2002.「語彙力の養成」『英語教育』10, 28−29.

Nakayama, N. 2008. “Effects of Vocabulary Learning Using Affix: Special Focus on Prefix”, *共愛学園前橋国際大学論集*, 8, 63−74.

Nation, I.S.P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, Cambridge University Press.

Nation, I.S.P. 2008. *Teaching Vocabulary — Strategies and Techniques*. Boston, Mass, Heinle Cengage Learning.

Nation, I.S.P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House, New York.

Nation, I.S.P. & Laufer, B. 2012. *Vocabulary; The Routledge Handbook of Second Language Acquisition (edited by Gass, S. & Mackey, A.)*. New York, Routledge, 163−176.

西川 盛雄 2006.『英語接辞研究』開拓社.

望月 正道，相澤 一美，投野 由紀夫 2003.『英語語彙の指導マニュアル』大修館書店.

Oxford, R.L. 1990. *Language learner strategies: What every teacher should know*. Boston, MA, Newbury House.

Подалко, П.Э. 2016. “Историко-культурные аспекты изучения русского языка в Японии”, *Русский язык за рубежом (Русистика Японии)*, 63−68.

Rubin, J. 1975. “What the “good language learner” can teach us”, *TESOL Quarterly*, 9, 41−51.

Sasao, Y. & Webb, S. 2017. “The Word Part Levels Test”, *Language Teaching Research*, 21(1), 12−30.

佐山 豪太 2018.（博士論文）「派生接辞を用いたロシア語の効率的な語彙学習法の検討――コーパスが提示する頻度データの言語学的な分析に基づいて――」提出先 : 東京外国語大学大学院総合国際学研究科.

佐山 豪太 2020.「教育文法における派生接辞の重要性――動詞接頭辞 по- の分析を例に――」『ロシア語教育研究』11, 25−42.

酒井 玲子 2009.『英語の「語脳」をつくる接頭辞と接尾辞の完全ガイド』国際語学社.

Schmitt, N. 1997. *Vocabulary Learning Strategies; Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy (edited by Schmitt, D.N. & McCarthy, M.)*. Cambridge, Cambridge University Press, 199−227.

玉木 佳代子 2009.「外国語学習におけるプロジェクト授業：その理論と実践」『立命館言語文化研究』21(2), 231−246.

Тихонов, А.Н. 1985. *Словообразовательный словарь русского языка, в двух томах, около 145000 слов.* М., Русский язык.

投野 由紀夫 1997.『英語語彙習得論：ボキャブラリー学習を科学する』河源社.

堤 正典 2001.「ロシア語教育と文法用語」『Славиана: slavonic studies』16, 33−39.

Улуханов, И.С. 1996. *Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация*. М., Астрасемь.

山下 喜代 2006.「意図的語彙学習のための方法と教材――人物を表す接尾辞を例にして――」『講座日本語教育』42, 42−59.

Wilkins, D.A. 1972. *Linguistics in Language Teaching*. Australia, Edward Arnold.

Webb, S. & Nation, I.S.P. 2017. *How Vocabulary is Learned.* Oxford, Oxford University Press.

Земская, Е.А. 1973. *Современный русский язык: Словообразование.* М., Просвещение.

Zimmerman, C.B. 1997. *Historical trends in second language vocabulary instruction; Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy (edited by Coady, J. & Huckin, T.)*, New York, Cambridge University Press, 5−19.

Резюме

Стратегия обучения русской лексике через аффиксы

— К подтверждению её эффективности через *пре-* и *пост*-тесты в эмпирических исследованиях —

САЯМА Гота

Цель данной работы — проверить эмпирически, полезны ли знания словообразования для предположения значений впервые встречающихся слов. Использование аффиксов в качестве стратегии обучения лексике (англ. Vocabulary Learning Strategy) упоминается во многих исследованиях, однако ее эффективность пока мало подтверждена эмпирически. Для проверки эффективности данной стратегии по отношению к изучающим русский язык студентам нами был проведен эксперимент: учащимся была прочитана лекция по словообразовательным значениям отдельных аффиксов. До и после лекции были проведены тесты, предлагающие студентам определить значение незнакомых для них слов. В том случае, если знания словообразования эффективны для предположения значений незнакомых деривационных слов с данными аффиксами, процент правильных ответов в пост-тесте должен быть выше, чем в пре-тесте.

Полученный в эксперименте результат показал, что знания по словообразованию вносят вклад в эффективность предположения значений незнакомых слов не во всех случаях, иными словами, эффективность данной стратегии зависит от словообразовательных значений в деривационных словах. Так, например, в случаях незнакомых деривационных слов с транспозиционным (например, *ремонт* → *ремонтировать*) и мутационным (например, *начинить* → *начинка*) словообразовательными значениями участники эксперимента получили более высокие баллы после лекции о словообразовании и значении определенных аффиксов (процент правильных ответов был выше), и статистически было подтверждено значимое различие между баллами пре- и пост-тестов. С другой стороны, относительно деривационных слов с модификационным значением (например, *идти* → *выйти*) между баллами пре- и пост-тестов не было выявлено значимое различие.

Результаты данного исследования показывают, что использование аффиксов в качестве стратегии обучения лексике эффективно лишь для определенных типов словообразования.

［ 論文 ］

ロシア語における理解可能な発音とは

――理解性と発音特徴の関係――[1]

鈴木　令奈

１．はじめに

第二言語習得論の中でも，文法や語彙，語用論に注目した研究に比べて，発音の学習に関する研究は十分ではない［Lightbown & Spada 2014］。1960 年代ごろに主流となっていたオーディオリンガリズムではネイティブのような発音が目標とされていたのに対し，その反動として 1980 年代に生まれたコミュニカティブ教授法においてはネイティブのような発音は目指されなくなった。外国語でコミュニケーションをはかろうという時，大事なのは通じるかどうかであり，発音がきれいか否かは必須事項でなくなったのである。このような風潮のために，発音の研究においても個々の音素の発音というよりは，聞き手（ほとんどの研究においてはその言語の母語話者が設定される）に通じる発音，話し方が追及されるようになった［e.g., Levis 2005; Thomson & Derwing 2015; Lightbown & Spada 2014］。例えば Dewring and Munro［1995］や Hahn［2004］などでは学習者の発話をネイティブに聞かせ評価させることで，ネイティブが理解しやすいと感じる発話の特徴をつかもうと試みているほか，Dewring, Munro and Wiebe［1998］や Galante and Tomson［2017］，Trofimovich and Baker［2006］などでは授業で行う活動の内容あるいは外国語を学び始めた期間・言語の使用頻度が学習者の話し方（なまり，イントネーション，強勢など）にどう影響するかを研究している。こうした研究の功績により学習者の発音特徴とネイティブの評価との関係が少しずつ明らかになってきている一方で，Thomson and Derwing［2015］では研究ごとに手法や対象とする要素のばらつきが大きいことによって，その結果にも中々まとまりが見られないとの指摘があり，未だ課題も多い。

ここまでに見てきたものは全て英語を対象とした研究である。では他の言語ではどうか？多くの学習者をもつ英語においてすらも進んでいるとは言えない分野であるのだから，他の言語についても研究が十分でないことは想像に難くない。ロシア語に関しては実際，こうした研究はほとんどない。英語を対象として明らかになったことも言語が変われば結果が異なる可能性があり，各言語について発話が通じるために必要な発音の特徴を研究することはそれぞれの言葉を学習する人々にとって有益な結果をもたらす可能性がある。よって本稿では，ロシア語における「通じやすい」発音の特徴とは何であるか研究し，ロシア語学習者がネイ

[1] 本論文は鈴木［2021a］及び 2021 年 6 月 20 日に日本ロシア語教育研究会東日本・西日本合同研究例会での発表［鈴木 2021b］を発展させ，研究設問を新たに設定し分析・考察を行ったものである。

ティブと円滑にコミュニケーションを取るための一つの指針を示すことを目的とする。

２．先行研究

先述したように，Lightbown and Spada［2014］によれば，発音の学習についての考え方は大きく分けて 2 種類存在する。これら 2 つの手法では発音を学習する上での目標が異なる。まず 1 つがネイティブの発音を目指すもの，2 つ目が聞き手に通じる発音を目指すものである。さらに，目標の違いによって着目する要素も異なってくる。前者はよりネイティブに近い「きれいな発音」を目指しているがために，分節的特徴 (segmentals) に注目している。分節的特徴 (sengmentals) とは 1 つの分節に関する特徴のことであり，具体的には個々の母音・子音の発音を指す。一方後者はコミュニケーションを重視する。聞き手に通じれば良いという立場であるので，個々の音の発音だけではなく，超分節的な特徴 (suprasegmentals) にも注目する。ここで重んじられるのは相手に聞き取ってもらうために必要な要素である。

では「通じる」発音とはなにか？　相手に自分の発話を聞き取ってもらうためにはどんな要素が必要なのだろうか？　Derwing and Munro［1995］では ESL 学習者の発話をネイティブに評価させ，なまり (accent) と理解性[2] (comprehensibility)，明瞭さ (intelligibility) の相関が低いことを明らかにしている。さらに Derwing, Rossiter, Munro and Thomson［2004］では ESL 学習者に課すタスクを 3 種類に増やしたうえで，なまり，理解性，流暢さの評価を行い，流暢さはなまりよりも理解性と関係が深いことが明らかになっている。つまり，なまりの有無は相手に聞き取ってもらう上でそこまで重要ではないのだ。さらに，Hahn［2004］では英語学習者の第 1 強勢についてネイティブに評価させ，正しく発音されているものが最も評価が高く，そう顕著ではないが理解性も高いことを明らかにした。以上より，英語学習者が理解性を向上するには，個々の音の発音よりも超分節的な特徴 (suprasegmentals) の方が重要で，且つなまりは理解性との相関が低いということが言えるだろう。

異なる視点の研究としては，学習の方法や期間などの条件がどのように発音と関わっているかを明らかにしているものがある。Trofimovich and Baker［2006］ではアメリカに住み始めた時期・期間に幅のある ESL 学習者に文章を読み上げさせ発音を評価した結果，L2 の使用期間（≒在住期間）が超分節的な特徴（強勢のタイミング）に影響し，L2 を話し始めた時期（≒在住した時期）が他の要素（発話速度，発話が止まってしまう頻度や）に影響することを明らかにした。Derwing et al.［1998］は ESL 学習者を 3 つのグループに分けたうえでそれぞれに異なった指導を行い，文章全体の強勢やリズムについて指導したクラスで唯一理解性と流暢さが改善したことを述べている。この実験では個々の音素について指導をしたクラスもあったが，なまりが改善したのみであった。また，Galante and Tomson［2017］では演劇を

[2] 日本における comprehensibiliry や intelligibility の訳語には複数のバリエーションが存在し，「わかりやすさ」「理解性」「通じる発音」などがある［大和 2012; 山根 2015］。鈴木［2021a, 2021b］では「わかりやすさ」の語を用いていたが，後に４-(3)-2 で述べるようなロシア語母語話者のコメント評価における「わかりやすい」との混同を避けるため, 本稿では comprehensibility を「理解性」とした。

ベースにした受講プログラムを行い，プログラムの前後でそれぞれ発話を評価した。その結果，劇を用いたプログラムは従来の授業と比べて学習者の発話における流暢さを大きく向上させること，流暢さほどではないが理解性も向上させること，なまりは従来の授業と同程度の改善だったことが明らかになっている。特に Derwing et al.［1998］や Galante and Tomson［2017］では，どちらの結果でも理解性の改善のためになまりの改善が必ずしも必要ではない可能性を示している。

日本語教育では，小河原［1993］や佐藤［1995］が外国人学習者の日本語をネイティブがどのように評価するのかを調べている。小河原［1993］では学習者の発音を母語話者が「気になるか気にならないか」で評価し，日本語学習が進んだ発音の上手な学習者ほど厳しく評価され，発音の下手な学習者は許容される傾向にあることを明らかにした。佐藤［1995］ではより発話の要素に注目した研究がされており，母語話者が学習者による発話の自然さを評価する時，発話中の要素「高さ」「長さ」「強さ」のうち「高さ」（ピッチ）を最も重要視していること，また単音（つまり segmentals）よりも韻律（suprasegmentals に対応するだろう）の方がより評価への影響が大きいとしている。このように日本語学習者の発音を母語話者が評価する研究では心理的な印象や自然さを評価軸とする研究がみられる［e.g., 小河原 2001a, 2001b; 平野，広瀬，峯松，河合 2006; 陳 2018］。また，張［2015］では定義が明らかではないものの理解性と近い概念と思われる「全般的意思伝達」を基準とした中国人日本語学習者による発音の評価を行っており，「子音の清濁」，「文末の上げ下げ」，「言いよどみ」が「全般的意思伝達」との関係が強いとした。渡辺［2017］では一般の日本人ではなく，日本語教師を評価者とした研究を行い，ネイティブ教師と非ネイティブ教師の間で発音評価にどのような差があるかを明らかにした。この研究の軸となる目的はネイティブによる評価のみに焦点を置く本研究の趣旨と強く関連するものではないが，発音評価をその点数だけではなくコメントによって評価の過程, 基準を明らかにする研究手法は本研究にも活かせるところがある。

ロシア語教育についてはどうだろうか。外国人ロシア語学習者の発音に関する研究はソ連時代より盛んに行われ，学習者の母語とロシア語の音韻を比較することで学習者にとって困難な発音を特定し対策する試みが行われてきた。Аракин［1969］や Бархударова［2012］のように複数の言語を対象に比較するものもあるが，特定の言語を母語とする学習者に対象を絞って考察するものもみられる。例えばベトナム人ロシア語学習者の発音について研究した Лам［2012］や Юдина［2012］があり，ベトナム語母語話者にとって困難となる個々の音の発音，強勢や疑問文のイントネーションを提示している。日本人ロシア語学習者の発音に関しては Рогозная［2001］が日本語母語話者にとって困難なロシア語の発音特徴について，Черепко［2019］が日本人学習者の硬口蓋子音と軟口蓋子音の発音について研究している。しかしここに挙げた文献では分節的特徴が比較の対象あるいはその中心になっており，強勢やイントネーションなどの超分節的特徴への言及は少ない。またいずれも実証的な研究ではなく，これらの文献が提示している学習者の母語とロシア語の違いや，学習者にとって困難な発音が実際にどのようにロシア語のコミュニケーションに影響を与えるのか実証する試みが必要と言える。

３．研究課題

以上の先行研究から,「通じる発音」を目指そうというとき，①まずその言語において「通じる発音」とは何か，何を以てして「わかりやすい」としているのかを明らかにし，②その要素を強化するための指導方法を明らかにする，という手順での研究が必要になってくることがわかる。先行研究では超分節的な特徴が理解性につながっていることが示されているが，それぞれの対象言語である英語や日本語についての結果であり，異なる言語にも同じ結果が現れるとは限らない。従って一連の研究を他の言語に持ち出して応用する場合，はじめにその言語において理解性と関連の深い要素を明らかにする必要がある。ロシア語においてもこうした通じやすい発音に関連した未だ研究はないことから，①の段階から研究を進めていかなければならないだろう。よって本研究では，①を明らかにすることを目的とする。具体的には以下のように課題を設定した：

1) 日本語を母語とするロシア語学習者によるロシア語の音声中にみられる特徴と，その音声に対するロシア語母語話者による理解性の評価にはどのような関係があるか。
2) 日本語母語とするロシア語学習者による音声に対するロシア語母語話者の理解性評価と，ロシア語母語話者のコメント評価の内容にはどのような関係があるか。

４．研究方法

以上の研究設問にこたえるため，本研究では日本語を母語とするロシア語学習者とロシア語母語話者の協力を得た。学習者からはロシア語の音声，母語話者からは学習者の音声に対する理解性の評価と，その評価に対する自由記述のコメントを収集している。まず，収集した音声とコメントには音声の特徴やコメント内容のコード化など予備的な分析を行った。その上で，研究設問 1）にこたえるためには母語話者による理解性評価を応答変数，各音声の特徴を説明変数とした重回帰分析を，設問 2）にこたえるためには母語話者の理解性評価を応答変数，コメントの言及内容を説明変数とした分散分析を行った。以降，４-(1) では研究参加者の概要，４-(2) で収集したデータの種類や収集方法の詳細を述べることとする。また，４-(3) では分析にあたって音声やコメントに行った処理について，理解性との関係を明らかにするために行った分析について述べる。

(1) 研究参加者

本研究にはロシア語を学習する日本人 5 名と，ロシア語母語話者 12 人が参加した。日本人 5 名は大阪・東京の大学でロシア語を外国語として学ぶ学生であり，ロシア語の学習歴は 2 年〜4 年，平均 3 年である。5 人のうち 4 人がロシアで短期・長期の語学研修や留学を経験しており，滞在期間は参加者により 1 か月未満から 10 か月以上までの幅がある。

以上の日本人参加者による読み上げ音声を，ロシア語を母語とする参加者 12 人が評価し

た。ロシア語を母語とする参加者のうち 1 名は日本在住，残りの 11 名はロシア在住である。評価者のバックグラウンドは大学生や社会人など様々で，中には日本語を学び，日本人の学生との交流の経験を持つ者も含まれるが，どの参加者も全員ロシア語教師や日本語教師の経験はない。

(2) データ収集方法

今回収集したデータは日本人参加者がロシア語の文章を読み上げた音声データ，日本人参加者のロシア語学習歴や留学経験の有無，学習内容など 4-(1) に述べたような学習者のバックグラウンドについてのアンケート，ロシア語母語話者による発音評価アンケートの 3 種類である。本項セクションでは主に分析の対象となる日本人参加者の読み上げデータと，ロシア語母語話者による発音評価の収集方法について述べる。

日本人参加者からはロシア語の文章を読み上げた音声を収集した。参加者との連絡・研究についての説明・データのやり取りは基本的に LINE や Messenger 等のチャットアプリを介して行われた。録音は参加者が自身のスマートフォン等を用いて行った。参加者は研究の目的や作業内容の説明を受けたのち，提示された短いロシア語の文章を読み上げた。収集の期間は 2020 年 10 月 29 日～11 月 18 日の 21 日間である。

(2)-1. 音声の取集

読み上げる文章にはロシア語の教科書 “Дорога в Россию. Учебник русского языка. Первый уровень” 内の長文から一部を抜粋し使用した。この教科書は，ロシア連邦教育科学省が認定している学習者向けのロシア語試験 TORFL (ТРКИ) の第 1 レベル（CEFR の B1 レベルに当たる）の合格を目指すものである。使用する文の選定にあたっては，内容が唐突になりすぎないよう長文の第 1 段落のみを抜き出し，他と比べて明らかに読み上げ難易度のあがるもの（外国人の人名や，小数点を含む複雑な数字の読みなど）は除くこととした。参加者は文章を一度黙読したのち，事前の練習をすることなく読み上げを録音した。渡した文章に強勢等の補助的記号はつけず, 意味や読み方にわからないものがあっても調べずに読むよう伝えた。これは，強勢記号等をつけて参加者の読み方を画一化してしまうと，強勢や読み間違いが理解性に及ぼす影響の有無がわからなくなってしまう可能性を考慮したためである。送られた文章は参加者 1 名につき 1 つで，収集された音声データの総数は 5 つである。読み上げに使用した文章は参加者ごとに異なるが, 文章の音節数は 82–127 音節である。音声の長さ[3]は 22.2 秒～39.7 秒の平均 27.4 秒となった。

(2)-2. 発音評価の収集

集めたデータの発音評価へはロシア語母語話者 12 人が参加した。評価の収集期間は 2020

[3] この「音声の長さ」とは日本人参加者が録音した各音声ファイルから前後の空白部分を除いた秒数である。

年 11 月 24 日〜11 月 30 日の 6 日間である。評価の方法としては Derwing and Munro［1995］をベースにしつつ，渡辺［2017］で行われている，評価者のコメントを用いた評価方法も取り入れた。評価の尺度は先行研究によっても様々であり，過去には「自然か」や「ネイティブに近いか」「わかりやすいか」等の尺度が用いられている。本研究ではネイティブに通じる発話の要素を明らかにすることが目的であるため，評価者にとって発話の内容が理解できるかを評価の基準としている。評価は Google form を用いてアンケート形式で行い，具体的には話の内容を聞き取れたかどうかを 1「聞き取れなかった (трудно понять)」から 4「聞き取れた (легко понять)」の 4 段階からなるリッカート尺度で評価する設問と，その評価の理由や，音声の聞き取りづらかった箇所等を具体的にコメントする設問とを設定した（発音評価アンケート本文は Appendix を参照）。12 人の参加者が日本人参加者によるロシア語読み上げ音声 5 つをそれぞれ評価しているため，全体としてはリッカート尺度による評価とコメント評価それぞれ 60 ずつのデータが得られた。コメントするにあたって言語の指定はしていなかったが，12 名中 11 名がロシア語で，1 名が日本語で回答している。音声を聞く順番は全ての評価者において固定されている。またコメント内にみられる評価の基準から，ロシア語の母語話者が学習者の発話を聞き取るとき何が重要視されているのか，即ち理解性と関係の深い要素はなんであるかを考察する。

(3) 分析方法

本項セクションでは，先述の方法で収集したデータのうち，評価コメントと読み上げデータに行った分析について具体的にどのような処理，分析を行ったかを述べていく。

設定した研究設問にこたえるためには, 母語話者による理解性評価と 1) 学習者によるロシア語読み上げ音声の持つ特徴，2) 母語話者によるコメント評価の内容の関係を調べる必要がある。本研究では前者を調べるための分析として重回帰分析，後者には 2 水準の多元分散分析を用いることとした。重回帰分析を行うにあたっては，学習者から収集した読み上げデータに見られる強勢やイントネーション，個々の音の発音や発話速度といった音声上の特徴を数値化し変数とした。音声の分析方法や数値化の方法については 4 - (3) -1 で詳しく述べる。分散分析の前段階としては母語話者から得たコメント評価の内容をコード化によってカテゴリーに分類し，コメントごとに各カテゴリーへの言及の有無をデータ化した。コード化やデータの詳細を 4 - (3)-2 で述べる。どちらも分析の実行には統計ソフト R やそのパッケージである Rstan を用い，ベイズ推定によって回帰係数の値や信用区間を推定している。

(3) -1. 読み上げデータ

ロシア語母語話者の評価と照らし合わせるため，各読み上げデータの中にどのような特徴（イントネーションや強勢の誤り，発音上の規則が守られているかなど）があるかを分析した。ベースとしている先行研究の一つ Derwing and Munro［1995］では収集した音声データのそれぞれについて，音韻的誤り (phonemic errors)，音声学的誤り (phonetic errors)，文法的誤り (grammatical errors) の回数を計上しており，加えてイントネーションの評価を 1 (native-like)

から 9 (not at all native-like) の 9 段階で行っている。ここでの音韻的誤りとは，音節の欠如または余分な音節の挿入，もしくは英語で話される他の音だと明確に解釈できてしまうような発音の誤りのことを指す。また音声学的誤りとは，英語の異なる音とは混同しないものの，明らかに非母語話者による発音であると感じられるような発音のことを指している。ただし，Derwing and Munro［1995］と本研究では対象となる言語が異なるため，扱う言語の特徴に即した分析を行う必要がある。今回は神山［2004］を参考にし，強勢やイントネーションの他に分析の対象となる特徴を定めた。

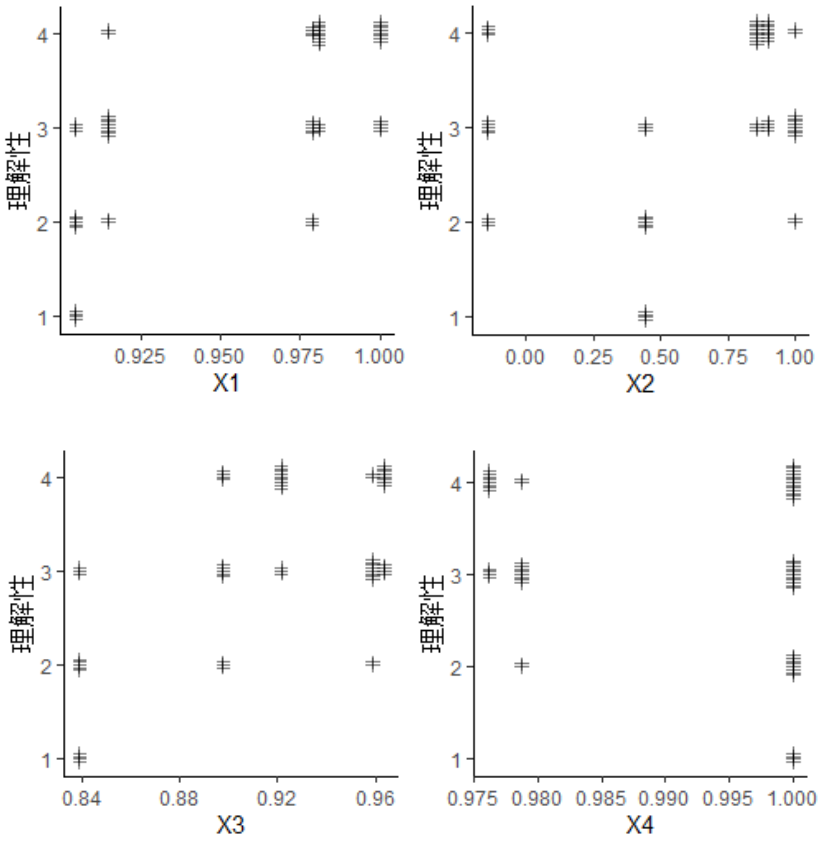
まず，強勢の正誤については『研究社　露和辞典』を参照し，誤りがあった語の数を計上した。次に，イントネーションに関しては神山［2004］を参考にしているが，抑揚の程度などは正誤の境界が曖昧な場合もあるため，疑問文のイントネーション（日本語では必ず文章の末尾でピッチが上がるのに対してロシア語では疑問詞，もしくは疑問の中心となる語の強勢音節でピッチが上がる。）のように明らかな誤りと言えるものについてのみ計上している。その他ロシア語の発音上の規則として神山［2004］は音の硬軟の区別，母音の弱化，子音の有声化と無声化をあげているが，こちらもイントネーションと同様に，正誤の境界が曖昧で客観的な判断が難しい。そのため，基本的に判断に迷うものは計上せず，個々の音に極端な発音の誤りと認められるものがあれば音韻的誤りに計上することとした。Derwing and Munro［1995］で分析されているような文法的誤りは，あらかじめ内容の決まった文章を読み上げるというタスクの性質上基本的には発生しないが，単語の欠如，文章とは異なる語を読んでしまうなどの誤りがあった場合は読み間違いとして計上した。

以上の方法で計上した各音声にみられる強勢，イントネーション，子音や母音の発音の正誤や読み間違いなどの特徴を説明変数，理解性の評価を応答変数として重回帰分析を行った（表 1 参照)。これらの説明変数の値は各音声の中で誤った強勢やイントネーション，発音で読まれた個所や読み間違いのあった個所を計上し，音声の総語数や総節数で割った値を 1 から引いたものである。いずれも誤りが多いほど数値が低くなり，一つも誤りがなければ値は 1 となる。

表 1. 音声の特徴（説明変数）[4]

	強勢の位置が正しい語/総語数 (X1)	イントネーションの正しい節/総節数 (X2)	1−（音韻的誤り/総音節数） (X3)	1−（読み間違いのあった語/総語数） (X4)
音声 1	1.000	0.900	0.963	0.976
音声 2	0.905	0.444	0.839	1.000
音声 3	0.981	0.857	0.922	1.000
音声 4	0.915	1.000	0.959	0.979
音声 5	0.979	−0.143	0.898	1.000

図 1. 応答変数（理解性）に対する各説明変数における値の分布



[4] 以上の説明変数に加えて，1 秒ごとの音節数を割り出した発話速度 (speech rate) も算出し，5 つめの説明変数としていたが, 発話速度と他の説明変数との相関係数 *r* を計算したところ X1 との相関係数が −0.31，X2 が 0.94，X3 が 0.33，X4 との相関が −0.40 となり X2 との相関が高かった。発話速度と X2 の双方を同時に説明変数とすると多重共線性の問題が生じるため今回の分析における説明変数からは除いた。

図 1 は表 1 の説明変数の値（最大値 1）を横軸，理解性評価の値（最小値 1，最大値 4）を縦軸としてデータの分布をビースウォームプロットで表したものである。図 1 を参照すると，X1（強勢）や X3（個々の発音）では説明変数の値が大きくなると理解性も高く評価される傾向があるように伺える。一方で X2（イントネーション）や X4（読み間違い）には正あるいは負の相関があるようには見えにくい。

表 2. 理解性と各説明変数の相関・検定の結果

	X1	X2	X3	X4
理解性との相関 r	0.61	0.26	0.57	−0.24
t 値（自由度）	5.86 (58)	2.05 (58)	5.34 (58)	−1.91 (58)
p 値	< .001	.045	< .001	.061

実際に理解性と各説明変数の相関係数 r を計算してみると（表 2 参照），X2（イントネーション）や X4（読み間違い）に比較して X1（強勢）と X3（発音）が理解性と高い相関を持っていることがわかる。相関の検定でもこの 2 つの変数で $p<.001$ となり有意となっており，図 1 の散布図から視覚的にも，数値的にも X1 と X3 は残りの 2 つに比べ理解性との間に強い相関を持っていると言えるだろう。

(3)-2. コメント評価

次に，ロシア語母語話者による評価アンケートに寄せられたコメント内容を一文ごとにコード化し整理した。具体的には「コメントが肯定的か否定的か」，「コメントの対象」の 2 段階で分析を行った。

第 1 段階の「コメントが肯定的か否定的か」では，「わかりやすい」「正しいイントネーションで読まれている」「自然」などの，学習者の発話について肯定的な意見を述べているものを「肯定的コメント」，「音の判別がしづらい」「強勢の位置が間違っている」「なまりを感じる」などの，学習者の発話にみられる誤りや不自然な点を指摘するコメントを「否定的コメント」として，全てのコメント内容を大まかに二分し整理した。結果，計上されたコメントの数は 184，うち肯定的コメントが 62，否定的コメントが 122 となっている。否定的コメントと肯定的コメントの数にほぼ 2 倍の差が生じているのは，発音の良いところを述べるよりも気になる部分を指摘する方が評価者にとって容易であり，具体的に書きやすいという，コメントのしやすさが影響していると考えられる。こういったコメントの性質の違いについては６の考察にて詳しく述べる。

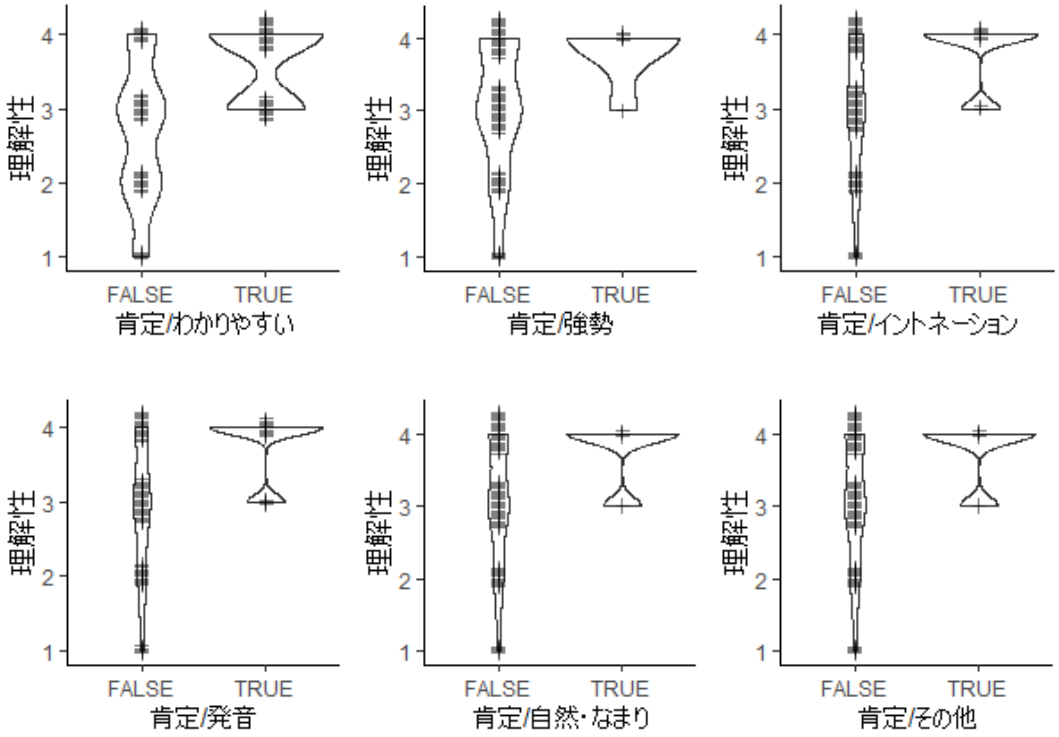
さらに第 2 段階として，それらのコメントがどの発音特徴について言及しているかをコード化した。分類カテゴリーとして肯定的・否定的コメントのそれぞれに「わかりやすい/わかりづらい」「強勢」「イントネーション」「発音」「自然/不自然」「その他」を設定した。コメント内容には特定部分について言及するものの他に音声全体に対する漠然とした評価（例えば「全体的にはわかりやすい」，「聞き取れない箇所がある」など）があり，そういったコメン

トが分類されるのが「わかりやすい/わかりづらい」である。「強勢」「イントネーション」「発音」はそのラベル名となる特徴への肯定的/否定的言及が分類される。カテゴリー「自然/不自然」には「母語話者に近いと感じた」「外国人であることが感じ取れる」「違和感がある」など学習者のロシア語に感じられる外国語なまりの有無や「母語話者らしさ」に触れるものを分類した。最後に，「その他」には文章を読む速度，録音の質，読み上げに感情があるか，読み間違いについての指摘など，本研究の本質と外れるものや指摘の回数が極端に少ないものを分類している。また，当然ながらコメントの中には「外国人的ななまりを感じるものの，十分に理解が可能だ。」といった 1 文の中で複数の要素を持っているものもあり，そのような場合には前半部分「外国人的ななまりを感じる」を否定的コメントの「自然/不自然」に分類し，後半部分「十分に理解が可能だ」を肯定的コメントの「わかりやすい」に分類することとした。

以上のようなコード化を施したうえで，分散分析に用いるデータの作成を行った。ひとつのコメントの中でそのカテゴリーへの言及があるものは TRUE, ないものは FALSE としてデータを作成した。次の図 2 や図 3 は肯定的・否定的コメントと 4 段階での理解性評価との関係をプロットしたものである。

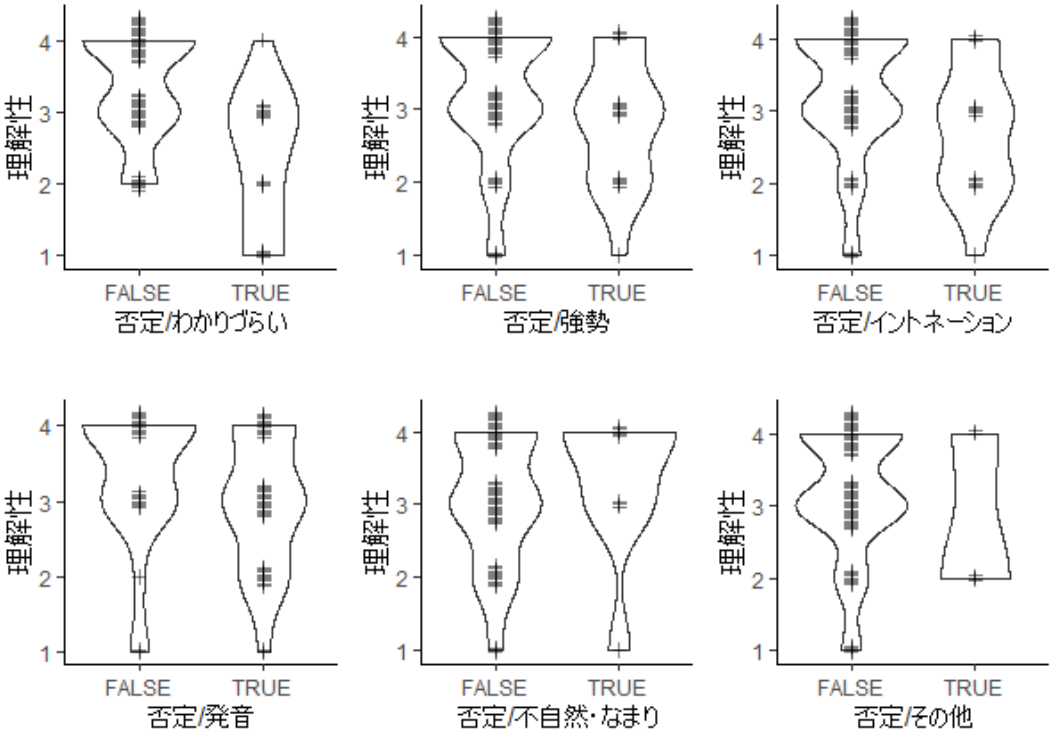
図 2 の理解性と肯定的コメントとの関係を観察すると，肯定的な言及が多いのは「わかりやすい」（図 2 上段左）カテゴリーのコメントの次に「発音」（下段左），「イントネーション」（上段右）であることがわかる。いずれのカテゴリーも，その特徴について肯定的な言及がない (FALSE) 場合には理解性評価が 1–4 にばらけているのに対して肯定的な言及がある (TRUE) 場合には理解性評価が 3 あるいは 4 となっている。

図 2. 応答変数（理解性）と言及された肯定的なコメント



否定的コメント（図 3）ではどうだろうか。否定的コメントでは，カテゴリー「否定/発音」（図 3 下段左）において言及がある (TRUE) となっているもの，つまり音声中の発音の誤りについて指摘するコメントの数が最も多いことがみてとれる。ただし，発音について指摘する評価者は 4 段階評価で評価 3 を選択するケースが 37 回中 15 回と他に比較して多く，理解性の評価と発音へのネガティブな印象は必ずしも一致するものではないことが予想される。この傾向はカテゴリー「否定/強勢」（上段中央）でも同様である。一方で「否定/わかりにくい」（上段左）で TRUE に整理されたコメントは 15 であり，文章全体への否定的な指摘は図 2 の「肯定的/わかりやすい」で言及がある (TRUE) となったコメント数 26 に比較すると少ない。これも先述の，肯定的な指摘に比較して否定的な指摘はより具体的な内容になりやすいという考えを裏付けているのではないだろうか。

図 3. 応答変数（理解性）と言及された否定的なコメント



５．結果

本項セクションでは 4-(3) の分析方法で述べた，理解性と発音の特徴の関係を分析する重回帰分析と理解性とコメント評価の関係を分析する多元分散分析の結果を示したい。2 つの分析の結果に先立ち，双方において応答変数となっている 4 段階リッカート尺度による理解性評価の概要を示す。図 4 は 5 つの音声全てと，音声ごとの理解性評価の結果を表したものである。

図 4. 各音声に対する評価の概要

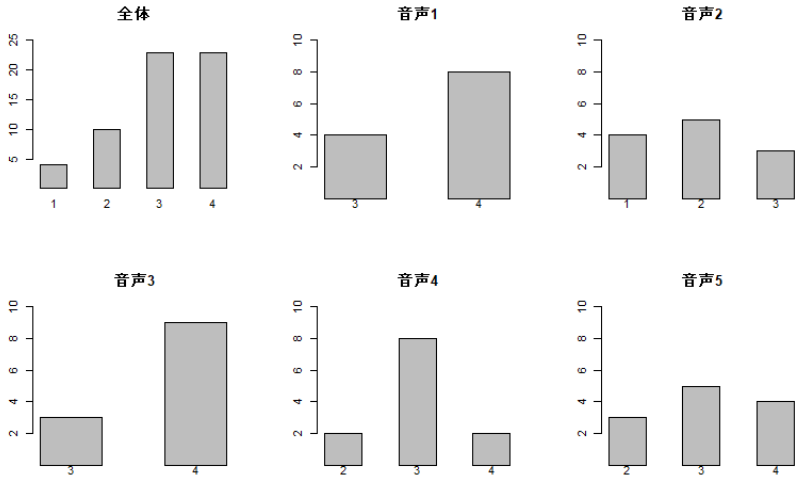


図 4 から，全体では 3, 4 (легко понять) の評価を選択されることが多かったことがわかる。最も多く評価 4 (легко понять) がつけられているのは音声 3，次いで音声 1 である。音声 4 と音声 5 は評価 3 が最も選択され，音声 2 のみ評価 2 の回答が最も多い結果になった。また，最も理解性が低いとする評価 1 (трудно понять) が選択されたのも音声 2 のみであった。

この理解性評価のデータを以降に述べる分析の応答変数とし，それぞれ音声の特徴やコメント評価との関係を明らかにする。

(1) 理解性×音声の特徴

次の表 3 は，理解性を応答変数，4-(3)-1 で分析した各音声の特徴を説明変数とした重回帰分析を行い，回帰係数それぞれをベイズ推定した結果を表したものである。表 3 の中央値は回帰係数の点推定値であり，信用区間 (2.5 ~ 97.5%) は 95% の確率で回帰係数の値が含まれると推定される範囲である。ベイズ統計では頻度主義統計のような有意差による判定はされないが，信用区間が正と負の値を跨がない項目がいわゆる「有意」にあたる状態である（表 3 では該当する項目を太字で表している）。

表 3. 各音声の特徴における回帰係数の推定値と信用区間

	中央値	信用区間 (2.5 ~ 97.5%)
強勢 (X1)	8.53	**2.88 ~ 14.17**
イントネーション (X2)	0.35	−0.16 ~ 0.86
個々の発音 (X3)	12.67	**4.51 ~ 20.79**
読み間違い (X4)	33.38	**6.00 ~ 60.66**

表 3 を参照すると, 信用区間に 0 を含まない, いわゆる有意となっている項目は強勢 (X1), 個々の発音 (X3), 読み間違い (X4), であり, これらの特徴に誤りが多いほど理解性が低く評価され, 反対に誤りが少ないほど理解性が高く評価される傾向にあることがわかる。点推定値である中央値のみに注目すると, 最も値が大きいのは読み間違い (X4) であるが, 区間推定（信用区間）を見るとその範囲は 6.00～60.66 と広く, 点推定値の信頼性は低い。原因としてサンプル数が少ないことや, 読み間違い (X4) は文章中 2 か所しかない誤りであり, 値が 1.00 に偏っている変数であったことが影響している可能性が考えられる。残る強勢 (X1) と個々の発音 (X3) でもサンプル数のためか範囲は広めだが, 区間の幅は概ね同程度であり中央値と信用区間ともに個々の発音 (X3) の推定値が強勢 (X1) に比べ大きい結果となっている。特に個々の音の誤り, つまり「音韻的誤り」は 4-(3)-1 の分析で数えられた誤り 69 か所のうち 42 か所と最も多かった。音韻的誤りでは具体的に, р と л, б と в, д と з, ж などの日本語において普段用いられない音や区別がされない音に誤りが多くあった。日本語母語話者にとって発音が困難なために誤りが多くなったことが考えられる。

(2) 理解性×コメント評価

次の表 4 は, 理解性を応答変数, 各コメント項目への言及の有無を説明変数とした多元分散分析を行い, 回帰係数それぞれをベイズ推定した結果を表したものである。先述の重回帰分析と同様に, 2.5 ~ 97.5%の信用区間に 0 を含まない項目がいわゆる「有意」にあたる状態である（該当する項目を太字で表している）。

表 4. 各コメントの回帰係数の推定値と信用区間

	中央値	信用区間 (2.5 ~ 97.5%)
肯定/わかりやすい	0.75	**0.39 ~ 1.11**
肯定/強勢	0.32	−0.57 ~ 1.20
肯定/イントネーション	0.13	−0.51 ~ 0.79
肯定/発音	0.74	**0.29 ~ 1.19**
肯定/自然・なまり	0.05	−0.65 ~ 0.77
肯定/その他	0.26	−0.43 ~ 0.97
否定/わかりづらい	−0.81	**−1.21 ~ −0.40**
否定/強勢	0.01	−0.39 ~ 0.41
否定/イントネーション	−0.50	**−0.94 ~ −0.06**
否定/発音	−0.15	−0.52 ~ 0.23
否定/不自然・なまり	−0.12	−0.74 ~ 0.49
否定/その他	0.04	−0.57 ~ 0.66

表 4 を参照すると，肯定的なコメントでは項目「わかりやすい」と「発音」がその信用区間に 0 を含んでいない。この結果からは音声がわかりやすいことや，発音の正しさに言及するコメントが多いほど音声の理解性も高く評価される傾向にあることがわかる。また，否定的コメントでは項目「わかりづらい」と「イントネーション」，が信用区間に 0 を含まないいわゆる有意の状態であり，これらに関するコメントが多い音声ほど理解性の評価も低くなる傾向にあることがわかる。５-(1) の重回帰分析ではイントネーションの項目のみが有意と言える状態にならなかったのに対し，コメント評価ではイントネーションの項目のみが有意となったことについては６の考察で述べたい。

有意となった項目にあたるコメントの内容はどのようなものだろうか。「肯定/わかりやすい」「肯定/発音」の具体的な内容としては，«В целом текст легко понять.»[5]「基本的には内容を理解しやすかった」，«Текст прочитан почти идеально, очень отчетливо слышны все звуки.»「ほとんど完璧に読まれていて，全ての音が明確に聞き取れる」，«Было понятно всё, произношение практически везде правильное за исключерием пары мест.»「全てわかった，一部の例外を除きおおよそどの発音も合っている」などがあり，特定の部分を指すものよりも文章全体について言及しているものがほとんどである。この傾向は肯定的なコメントに共通しており，これにはやはり５-(3)-1 でも述べたような，コメントのしやすさが関わっていると考えられる。

否定的コメントの中で有意となった「否定/イントネーション」では，«неестественная интонация немного затрудняют восприятие»「不自然なイントネーションが少し理解を難しくしている」といった具体的な理由は述べていないがイントネーションに違和感があることを述べるコメントや，「イントネーションの配置が不正確な場合がある。」，«Вопросительная интонация отсутствовала»「疑問文のイントネーションがない」，«монотонно»「単調である」，«каждое предложение звучит незаконченно, так как интонация уходит наверх.»「イントネーションが上昇してしまっているので，各文章が終わってないように聞こえる。」のようにイントネーションの配置や有無など具体的な違和感の理由を述べるコメントがみられた。具体的に例を示し指摘するコメントは否定的コメントの項目全体を通して観察できる。例えば項目「否定/発音」では «Немного непонятно произнесено окончание в слове “умницы”, звук скорее уходит в “и”, чем в “ы”.»「умницы の語末の発音がややわかりづらく，ы というよりは и のように聞こえる。」，「否定/強勢」では «“Иисуса ХристА” ударение на “а”, а не на “и”.»「“Иисуса ХристА” の強勢は а ではなく и にある。」など，誤りが存在する語を具体的にあげて指摘している。

回答された評価コメントの中には，特定の箇所についてわかりやすい，もしくはわかりづらいと指摘したものがいくつかみられた。コメントされた箇所は音声 2 の冒頭部分，音声 3 の冒頭部分，音声 4 中の 1 文の 3 か所あり，それぞれ以下のような内容である。読み上げにみられた誤りを表すため，発音誤りとした箇所には下線を引いて示し，誤った強勢の置かれた箇所を大文字で表記した。強勢の位置を大文字で表す都合上，文頭や地名の語頭も小文字

[5] 原文ママ。以降に引用するコメントも全て同様である。

のままにしている。また，不自然なイントネーションの上昇が見受けられた箇所には (↑) と表記した。

文章 A. 音声 3 冒頭文）

«люди говорили, что на всём урале никто не мог делать лучше него такие красивые вещи из камнЯ.»

文章 B. 音声 2 冒頭文）

«слЕпой юнОша лежал тихо (↑), сложив на груди руки (↑), и улыбался.»

文章 C. 音声 4 中一節）

«（前略）…муж сразу заметИл, что суп был вовсЕ не горячий, …（後略）»

文章 A に関しては肯定的なコメントが 3 つあり，1 つは «Первое предложение было очень хорошим по произношению»「初めの文は発音がとても良い」のように文章全体の発音が良いとするもの，残りの 2 つは «В первые секунды показалось что говорит русский человек.»「初めの数秒はロシア人が読んでいるかのように聞こえた」のように文章の自然さに言及したものであった。音声 3 中の誤りをみると，冒頭の一文には発音の誤りが 2 つ，強勢の誤りが 1 つ計上されている。また文章 A 中の «лучше», 特に “лу” について «не хватало только скорости и лучшего произношения “лу”, чтобы звучать как носитель.»「ただ，ネイティブのような発音というには速度と “лу” の発音に不足があった」«Нужно более точно произносить буквы “р-л”. И слово “лучше”.»「р と л の発音と単語 “лучше” をもっと正確に発音すべきだ。」と発音の不足を指摘するコメントが 2 つ存在した。このように指摘される原因として「子音 л の発音」と「母音 у の発音」の 2 点に分けて考えることができる。神山［2004］でも言われているように日本語母語話者はしばしば母音 у を日本語的に浅く発音してしまう傾向があること，2 つめのコメントで評価者が р と л の発音への指摘とは別に “лучше” を挙げていることを踏まえると，子音 л だけでなく母音 у の双方に不自然さがあったと考えることができる。このように発音に関する指摘もある一方でこの文章が高く評価されていることを鑑みると，«чтобы звучать как носитель»「ネイティブのような発音にするには」と評価者も記述したように，具体的な発音の指摘は必ずしも理解性に関連して行われているものではない可能性が読み取れる。

文章 B には 2 つの否定的コメントがつけられた。例えば «Первые слова сомсем не понятны.»「初めの数語が全く理解できなかった。」などである。どちらのコメントも具体的な発音特徴には言及していない。文章 B の読み上げ音声の特徴を見ると，はじめの 2 語に連続して強勢の誤りが生じているほか，イントネーションの誤りが 3 か所，発音の誤りが 4 か所あった。発音の誤りは音声 2 の全体に点在しており，冒頭の一文に特別多いというわけではない。しかし強勢やイントネーションの誤りは以降の文章よりも高い頻度で現れており，「全く理解できなかった」とまで指摘される一因となった可能性が考えられる。

文章 C には 3 つの否定的コメントがなされた。具体的には «Даже при сильной концентрации, некоторые слова совершенно не понятны при первом прослушивании (“муж сразу заметил”, “суп

был вовсе не”, “сели? стол”).»[6]「強く意識を集中しても，いくつかの部分は一回では全く聞き取れなかった。（“муж сразу заметил”, “суп был вовсе не”, “сели? стол” など）」というようなものである。読み上げの該当部分にみられた誤りは強勢の誤りが 2 つである。発音に関しては明らかな誤りとされるもののみ計上していたが，母語話者にとっては不自然なものであった可能性がある。こちらも文章 B と同様，強勢の誤りが短い間隔で現れており（音声 4 にある強勢誤り 4 つのうち半分がこの一部分の中に含まれている），理解性に影響を与えていると考えられる。また，«ясно, что читающий текст испытывает трудности в произношении “закрытых слогов” (когда много согласных подряд)»「話者が『閉音節』（子音が多く並んでいる時）の発音に苦労していることが明らかだ」というコメントから，連続する子音の不正確な発音が聞き手にとって理解を妨げる場合があることがわかる。このコメントは具体的な箇所には言及していないが，文章 C の子音に注視すると，«му “ж с” разу», «су “п б” ыл» というように調音点が近い子音が連続する部分がありロシア語母語話者にとって不自然に聞こえてしまいやすいのではないかと考えられる。さらに文章 C の母音に注目すると，母音 у が高い頻度で現れていることがわかる。文章 A の «лучше» についても述べたように，日本語母語話者が浅く発音してしまう傾向にある音が連続していることによって，ロシア語母語話者にとってさらに不自然に聞こえやすかった可能性が考えられる。«сра“зу з”аметил» などは母音 у が浅くなってしまったことで発音が子音 з の連続に近くなり，1 つの音のように発音してしまうことでテキストの内容がさらに伝わりづらくなっている可能性もあるだろう。

以上より，このセクションではコメント評価と理解性の関係を分散分析の結果と具体的なコメント内容の観察から検討した。分散分析では項目「肯定/わかりやすい」「肯定/発音」が理解性に正の影響を，項目「否定/わかりづらい」「否定/イントネーション」が負の影響を与えている可能性が示された。加えて，コメントで特に「わかりやすい/わかりづらい」と指摘があった部分を 4-(3)-1 の方法で観察した音声の特徴と照らし合わせた結果，特にわかりやすいとされた部分であっても他の部分と変わらず個々の発音の誤りや違和感が指摘されていることがわかった。また，特にわかりづらいとされた文章 B, C ではどちらも強勢の誤りや不自然な音が頻発したために聞き取りづらいと評価するコメントが多かったことが考えられるが, 先述の通り発音を指摘するコメントは内容の理解に関わらず言及される傾向にあるため, 内容が聞き取れないほど理解性が低下したことと指摘されるような発音との間にどれほど関係があるかは考える必要がある。

６．考察

ここまで，ロシア語学習者がロシア語を読み上げる音声に対して母語話者が 4 段階で評価する理解性と，自由記述によるコメント評価，読み上げ音声そのものの特徴の間の関係を明

[6] 参加者へ送られたテキストでは本来 «сели за стол» となっていたが，読み上げ音声では «сели на стол» と読まれていた。н と з の発音を混同することは考えづらいため，分析においては発音の間違いではなく読み間違いと分類している。

らかにするため，理解性と音声の特徴について行った重回帰分析と理解性とコメント評価について行った分散分析の結果を述べてきた。前者では強勢の位置が正しい音声と個々の発音の誤りの少ない音声ほど理解性が高く評価される傾向にあるとわかっている。さらに後者では発音について肯定的に言及される音声は理解性が高く，イントネーションについて否定的なコメントがされている音声は理解性が低く評価される傾向にあるという結果となった。また，コメント評価には音声の特定の部分を指して理解性や分かりづらさを指摘したものがあり，該当部分にどのような特徴があるのかを具体的に検討することによっても分析を行ってきた。

2 つの分析結果を比較すると，2 点の矛盾があるとわかる。1 つは音声の特徴では有意であった「強勢」や「個々の発音」がコメントにおいて「肯定/発音」の項目を除き有意となっていない点である。このような結果となった理由として，これらの特に否定的コメントが他の項目と比べても具体的に例を示しながらの指摘がしやすく，音声の理解しやすさとは必ずしも関係なく言及されていることが考えられる。2 つ目の矛盾点は音声の特徴との分析でイントネーションの項目のみがいわゆる有意と言える推定結果にならなかったにも関わらず，コメント評価との分析では「否定/イントネーション」の項目が有意となっており双方の分析結果の傾向が一致していないことである。この結果をどのように解釈すべきだろうか。可能性として 1) イントネーションの誤りや特徴の計測方法に再考の余地がある，2) イントネーションの誤りや特徴の中に母語話者が聞いていて気になるものとそうでないものがある，ことが考えられる。イントネーションについてのコメントにはその不自然な配置だけでなく抑揚の程度について述べるものがあった。今回の分析ではイントネーションの配置や有無の正しさを以って「イントネーションの誤り」としているため，今後の研究では音声分析ソフトを用いるなどして抑揚の程度を観測することでより精度の高い分析が行える可能性がある。また，項目「否定/イントネーション」に該当するコメントではイントネーションが不自然あるいは間違っているとしているが詳細を述べていないものが 14 個のコメントのうち 6 個を占めており，イントネーションの中でもどのような場合に違和感や理解性への影響が生じ得るのかさらに細かく分析を行う必要があると言える。また，こうした統計の結果に表れた矛盾の理由として考えられる可能性は，５-(2) の終わりでコメントの内容と音声とを照らし合わせた結果にも共通していると言える。評価者にとって特に理解しやすいと評価された部分にも発音に関する指摘があり，これまで述べてきた発音の否定的コメントが必ずしも理解性の低下に基づいていないという点と共通しているほか，特にわかりづらいとの評価があった部分には他の部分と比べて強勢の誤りが多かったことも，音声の特徴の分析結果と一致している。

総合すると，統計的な分析によって客観的に観察される強勢の誤りと個々の発音の誤り，評価者の主観として述べられるイントネーションの違和感が学習者によるロシア語の理解性に影響している可能性があると明らかになり，コメント内容の考察からも統計的分析の結果と共通する傾向を読み取ることができた。Derwing and Munro［1995］をはじめとする先行研究の結果に比べるとイントネーションや強勢といった超分節的特徴だけでなく発音など分節的特徴への注目度も十分大きく，ロシア語における理解性は英語のそれよりも分節的特徴の

重要度が高いと考えることができる。

鈴木［2021a, 2021b］での分析方法ではこうした具体的な発音特徴の項目の中に有意となるものがなかったが，本研究では重回帰分析と分散分析を行うことによってより意味のある考察が可能となったと言える。一方で５の結果からここまでで何度か言及してきた肯定的コメントと否定的コメント，コメントの対象とする発音特徴によってコメントの容易さ，内容の性質が異なる点に留意し評価の収集方法についてより良い方法を検討する必要もある。また「肯定/発音」「否定/イントネーション」のように理解性との関係において有意となった項目でも，具体的にどのような音や現象が起因しているかは不明なものがあり，より細かく分析を行うことで，学習者のロシア語発音と理解性の関係について明らかにできることがあるだろう。以上の 2 点を踏まえたデータの収集，分析方法については現在取り組んでいるところであり，今後その結果を発表できるよう目指したい。

７．おわりに

本研究では 4 段階評価の平均スコアやコメント数などの数値を用いた量的な分析と，コメントの具体的内容を用いた質的な分析の両方からロシア語における理解性と発音特徴の関係を論じてきた。量的な分析からはロシア語母語話者にとっての理解性の傾向を視覚的に明らかにすることができ，数値で客観的に結果を求めることが可能な一方で，質的な分析では具体的なコメントの内容を観察し，評価者のコメントの表面だけではないその指摘にどのような意味が込められているのかを検討することで理解性と発音特徴の間にある関係の可能性を明らかにすることができた。先行研究，特に英語を対象としたものは発音評価を点数によって行い量的に扱うものが多かったが，評価者の中にある理解性の基準，評価の過程を数値だけで測ることが適切なのかは疑問の余地がある。評価コメントには発音やイントネーションなどの音の問題だけでなく速さや文章間の空白，さらには録音の質まで，多岐にわたる指摘があり，理解性には分節的特徴や超分節的特徴，その他の環境的な条件など様々な要素が複雑に関係していることが明らかである。評価者の中に存在する評価の基準や過程を明らかにするためには，量的な分析のみではなく質的な観察をこれまでより重視する必要があるのではないだろうか。評価方法の課題と合わせて，今後の研究では質的に理解性を分析する手法についてもより良い方法を検討し，数値だけでは見えない理解性の側面を明らかにすることも目指したい。

（すずき　れいな，大阪大学大学院生）

参考文献

Angelica Galante, & Ron I. Thomson. 2017. The Effectiveness of Drama as an Instructional Approach for the Development of Second Language Oral Fluency, Comprehensibility, and Accentedness. *Tesol Quarterly,* 51, 1, 115–142. https://doi.org/10.1002/tesq.290.

John M. Levis. 2005. Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *Tesol Quarterly* 39, 3, 369–377. https://doi.org/10.2307/3588485.

Laura D. Hahn. 2004. Primary Stress and Intelligibility: Research to Motivate the Teaching of Suprasegmentals. *Tesol Quarterly*, 38, 2, 201–223. https://doi.org/10.2307/3588378.

Murray J. Munro, & Tracey M. Derwing. 1995. Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning* 45, 1, 73–97. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x.

Patsy M. Lightbown, & Nina Spada. 2014. How Languages Are Learned. 白井恭弘，岡田雅子（訳）．岩波書店.

Pavel Trofimovich, & Wendy Baker. 2006. Learning Second Language Suprasegmentals: Effect of L2 Experience on Prosody and Fluency Characteristics of L2 Speech. *Studies in Second Language Acquisition,* 28, 1, 1–30. https://doi.org/10.1017/S0272263106060013.

Ron I. Thomson, & Tracey M. Derwing. 2015. The Effectiveness of L2 Pronunciation Instruction: A Narrative Review. *Applied Linguistics,* 36, 3, 326–344. https://doi.org/10.1093/applin/amu076.

Reginald Gooch, Kazuya Saito, & Roy Lyster. 2016. Effects of recasts and prompts on L2 pronunciation development: Teaching English /ɹ/ to Korean adult EFL learners. *System*, 60, 117–127. https://doi.org/10.1016/j.system.2016.06.007.

Tracey M. Derwing, Murray J. Munro, & Ron I. Thomson. 2008. A Longitudinal Study of ESL Learners' Fluency and Comprehensibility Development. *Applied Linguistics,* 29, 3, 359–380. https://doi.org/10.1093/applin/amm041.

Tracey M. Derwing, Murray J. Munro, Ronald I. Thomson, & Marian J. Rossiter. 2009. The relationship between L1 fluency and L2 fluency development. *Studies in Second Language Acquisition,* 31, 4, 533–557. https://www.jstor.org/stable/44485884.

Tracey M. Derwing, Marian J. Rossiter, Murray J. Munro & Ron I. Thomson. 2004. Second Language Fluency: Judgments on Different Tasks. *Language Learning,* 54, 4, 655–679. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00282.x.

Tracey M. Derwing, Ron I. Thomson, & Murray J. Munro. 2006. English pronunciation and fluency development in Mandarin and Slavic speakers. *System*, 34, 2, 183–193. https://doi.org/10.1016/j.system.2006.01.005.

Tracey M. Derwing, Murray J. Munro, & Grace Wiebe. 1998. Evidence in Favor of a Broad Framework for Pronunciation Instruction. *Language Learning,* 48, 3, 393–410. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00047.

Антоновна, В.Е., Нахабина, М.М., & Толстых, А.А. 2016. *Дорога в россию. Учебник русского языка. Первый уровень.* Златуст.

Аракин, В.Д. 1969. Типология языков и проблемы методики преподавания русского языка (как иностранного). *Русский язык за рубежом. 3*, 50–54.

Бархударова, Е.Л. 2012. Методологические проблемы анализа иностранного акцента в русской речи. *Вестник Московского университета. Серия 9. Филология*, 6, 57–70.

Лам, Ч.Д. 2012. Особенности обучения фонетике русского языка вьетнамских студентов. *Успехи современного естествознания, 7*, 113–117.

Рогозная, Н.Н. 2001. О постановке трудных случаев произношения в русской речи японцев. *Язык, сознание, коммуникация, 18*, 113–122.

Черепко, В.В. 2019. Обучение японских студентов произношению твердым и мягким согласным русского языка. *Современное педагогическое образование, 12*, 211–213.

Юдина, А.Д. (2012). Особенности обучения вьетнамских учащихся русскому произношению. *Общество. Коммуникация. Образование, 4*(160), 87–89.

小河原 義朗 1993.「外国人の日本語の発音に対する日本人の評価」『東北大学文学部日本語学科論集』, 3, 1–12. http://hdl.handle.net/10097/33484.

小河原 義朗 2001a.「日本語非母語話者の話す日本語の発音に対する日本人の評価意識――日本人大学生の場合――」『日本語教育方法研究会誌』, 8(1), 28–29. https://doi.org/10.19022/jlem.8.1_28.

小河原 義朗 2001b.「日本語非母語話者の話す日本語の発音に対する日本人の評価意識――社会人の場合――」『日本語教育方法研究会誌』, 8(2), 10–11. https://doi.org/10.19022/jlem.8.2_10.

神山 孝夫 2004.『日本語話者のためのロシア語発音入門』大阪大学出版.

佐藤 友則 1995.「単音と韻律が日本語音声の評価に与える影響力の比較」『世界の日本語教育』, 5, 139–154. http://doi.org/10.20649/00000219.

鈴木 令奈 2021a.「ロシア語における通じやすい発音とは――わかりやすさと発音特徴の関係――」大阪大学外国語学部卒業論文.

鈴木 令奈 2021b.「ロシア語における通じやすい発音とは――わかりやすさと発音特徴の関係――」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 日発表.

張 若星 2015.「中国人日本語学習者の日本語発音の評価：韻律的特徴を中心に」『言語文化共同研究プロジェクト 2014』, 47–56. https://doi.org/10.18910/53325.

陳 冠霖 2018.「アクセントの推測発音と自然性評価に見られる台湾人日本語学習者と日本語母語話者の差異」『間谷論集』, 12, 131–150.

東郷 正延, 染谷 茂, 磯谷 孝, 石山 正三 1988.『研究社　露和辞典』研究社.

平野 宏子, 広瀬 啓吉, 峯松 信明, 河合 剛 2006.「中国語話者の日本語朗読音声の韻律的特徴と母語話者評価」『電子情報通信学会技術研究報告＝IEICE technical report：信学技報』, 105(686), 23–28.

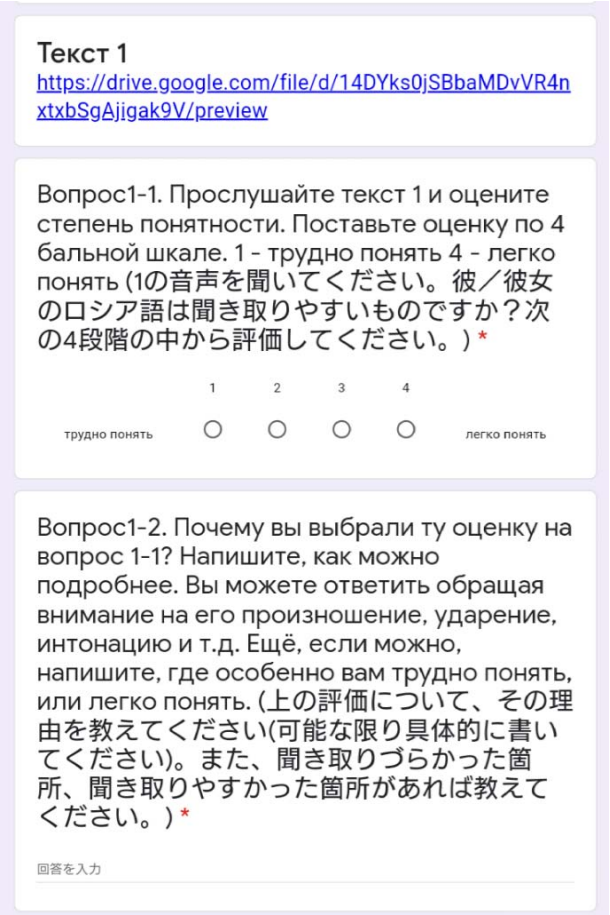
大和 知史 2012.「L2 speech 研究における発音の『明瞭性』の取り扱い：明瞭な評定のために」『外

国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会 2011 年度報告論集』, 41–49. http://www.lib.kobe-u.ac.jp/handle_kernel/90001919.

山根 繁 2015.「日本人学習者の目指す明瞭性 (intelligibility) の高い英語発音とは」『関西大学外国語学部紀要』, 13, 129–141. http://hdl.handle.net/10112/9660.

渡辺 裕美 2017.「ロシア人日本語学習者の発音を対象とした評価研究——日本人教師とロシア人教師の相違——」筑波大学博士論文. http://hdl.handle.net/2241/00148111.

Appendix：ロシア語母語話者による発音評価アンケート本文



Текст 1
https://drive.google.com/file/d/14DYks0jSBbaMDvVR4nxtxbSgAjigak9V/preview

Вопрос1-1. Прослушайте текст 1 и оцените степень понятности. Поставьте оценку по 4 бальной шкале. 1 - трудно понять 4 - легко понять (1の音声を聞いてください。彼／彼女のロシア語は聞き取りやすいものですか？次の4段階の中から評価してください。) *

	1	2	3	4	
трудно понять	○	○	○	○	легко понять

Вопрос1-2. Почему вы выбрали ту оценку на вопрос 1-1? Напишите, как можно подробнее. Вы можете ответить обращая внимание на его произношение, ударение, интонацию и т.д. Ещё, если можно, напишите, где особенно вам трудно понять, или легко понять. (上の評価について、その理由を教えてください(可能な限り具体的に書いてください)。また、聞き取りづらかった箇所、聞き取りやすかった箇所があれば教えてください。) *

回答を入力

Резюме

Понятное произношение в русском языке

— Взаимосвязь особенностей произношения и понятности речи —

СУДЗУКИ Рэина

В настоящей статье исследуется, какие характеристики произношения в русской речи оказывают влияние на понятность (comprehensibility) для носителей русского языка. Анализ проводился на основе аудиозаписей текстов на русском языке, которые были прочитаны японскими студентами, изучающими русский язык как иностранный, и результатов анкетирования по оценке понятности звучащего текста, проведенного среди носителей русского языка.

Были проанализированы аудиозаписи пяти студентов разного уровня владения русским языком. Носители русского языка (12 человек) прослушали аудиозаписи и оценили понятность. Им задали два вопроса по каждому тексту: во-первых, они должны были оценить понятность по четырёхбалльной шкале; во-вторых, объяснить причину своей оценки, данной в первом вопросе. Собранные данные анализировались количественно и качественно.

Анализ показал, что неправильные ударения и ошибки в образовании звуков, а также ощущаемая слушателями неестественность интонации могут оказывать влияние на понятность речи. Кроме того, результаты анализа позволили сделать вывод, что в русском языке характеристики сегментных единиц могут оказывать большее влияние на степень понятности, чем в английском.

［ 論文 ］

日本の外国語としてのロシア語教育における多言語性とトランス・ランゲージング教授法[1]

横井　幸子
佐山　豪太
鈴木　桃子
高橋　健一郎
依田　幸子

１．はじめに

日本の外国語としてのロシア語教育が，多言語教育の枠組みで語られることは殆どない。通常，学習者は第 2 外国語／第 3 言語としてロシア語を学ぶ。授業でもロシア語の他，日本語や英語が用いられ，教師も学習者も複数言語間を往来しながらロシア語を教え学んでいくが，これを多言語学習過程とはまず認識しない。一方，従来のバイリンガル教育研究では，学習者が複数言語の学習を通じて培う能力は，それらの言語間で共有され得ると言われてきた［e.g., Cook 1992, Cummins 1979］。最近は，複数言語能力を一つの言語体系として捉える動的バイリンガリズムを想定する［García 2009］。このような「多言語的転回 (multilingual turn)」［Conteh & Meier 2014］の傾向は言語教育全体に及んでおり，外国語教育を多言語教育の枠組みの中で捉え直す動きも見られる［Turnbull 2016］。ロシア語だけ，英語だけというように言語領域を分けてモノリンガル的に学習を進めるよりも，母語を含めた学習者の持つ複数の言語資源を全て活用しながら学習するということである。このような多言語的視点からロシア語学習を再検討することで，普段の授業で見られる多言語性の現実に即した，そして学習効果を意図したロシア語教育のあり方を模索していけるようになるだろう。

本研究では，日本における外国語としてのロシア語教育における多言語性を活かしたロシア語の教授法について，高校と大学の事例を取り上げて検討する。中でもバイリンガル教育研究において注目されているトランス・ランゲージング［e.g., 加納 2016a, 2016b, García 2009, Li Wei 2011］の概念を採用し，ロシア語の授業における複数言語の活用方法とその意義，より広くは日本の外国語としてのロシア語教育における多言語性について論じたい。

２．言語教育における多言語的視点とトランス・ランゲージング教授法

トランス・ランゲージングは，マルチリンガリズムの捉え方の一つで，「マルチリンガルが

[1] 本研究は令和 3 年度「教員養成機関等との連携による専門人材育成・確保事業」として文部科学省から助成を受けたものである。

もつ全ての言語資源を，言語の境界線を超越してひとつのつながったレパートリーとして捉えた概念」［加納 2016a: 3, García 2009 も参照］であると定義されている。従来否定視されがちであった複数言語の混交を個々の文脈の中で生じる「認知的・社会文化的要請」に応じた「自然な」言語実践であると捉える［加納 2016b: 79, García & Li Wei 2014］。最近では，教授法として授業に取り入れる試みが多数報告されており［e.g., Cenoz & Gorter 2021, García, Johnson & Seltzer 2017］，トランス・ランゲージングは学習方略や教授法の確立までを視野に入れた，包括的な動的バイリンガリズムの理論であると言える。

トランス・ランゲージング教授法は，社会文化理論的学習過程を想定する［García, Johnson & Seltzer 2017, García & Li Wei 2014］。これは，学習者が自力では不可能でも助けがあれば何とか到達できるレベル，最近接発達領域を設定し，共同と対話を通じて学習者に必要な援助を与えるという過程である［Выготский 1935, 1996; ヴィゴツキー 2003］。多言語教育の文脈では，トランス・ランゲージングの方略的活用が，最近接発達領域への到達に必要な援助，「足場かけ (scaffolding)」［Gibbons 2002, Леонтьев 1974, Выготский 1996］の役割を果たすと言える。このような「バイリンガル的最近接発達領域」［Moll 2013］を，加納［2016a: 8, 2022］は次のような学習過程として提案している。

言語 A and / or B によるインプット
↓
言語 A and / or B による理解や思考を促す様々な学習過程
↓
言語 B によるアウトプット

言語 A と B に言語能力上の差がある場合は，「強いほうの言語を使って，弱いほうの言語を伸ばす」［加納 2016a: 10］ように，学習過程を設計することが勧められている。最終段階の弱い方の言語でのアウトプットに至るまでに，2 言語併用や強い方の言語の使用によって当該内容の理解や思考を深め，「使える言語の選択肢を広げ」［加納 2016a: 10］ておくことが重要である。例えば，メモやノートをとる際は 2 言語併用を奨励する，教室内での討論は強い方の言語で行う，書く，話すといった異なるモードを組み合わせるなど，言語レパートリーを広くマルチモーダルに活用する工夫が必要とされるだろう。

トランス・ランゲージング教授法は，総じて学習者のメタ言語意識を養うこと［Cenoz, Leonet, & Gorter 2021, Fuster 2022, Leonet, Cenoz, & Gorter 2020］，活動によってはモノリンガル的アプローチよりも学習効果が上がる可能性があること［Turnbull 2019］が実証されており，この教授法の日本のロシア語教育への応用の可能性を示唆するものである。ただし，当然ながら，バイリンガル教育の文脈での研究が圧倒的に多い［e.g., Probyn 2015, García, Johnson & Seltzer 2017］。外国語教育の文脈でも，CLIL と組み合わせた取り組みに関する研究等徐々に増えつつあるが，英語教育での事例が大部分を占めている上，教授法そのものというより

は，その応用に当たっての教師や学習者の反応を検討した研究が多い［Gallagher 2020, Kao 2022, Karabassova & San Isidro 2020, Ortega 2019, Turnbull 2019］。日本の外国語教育では，ロシア語は選択されたとしても 2 番目に学ばれる外国語であり，英語に比べて学習開始時期が遅く，学習期間も短いため，日本語や英語との能力差が大きく，言語混交が起こりにくい。従って，トランス・ランゲージング的学習にはより多くの足場かけを必要とし，きめ細やかな学習過程の設計が求められるが，このような日本の特殊な多言語教育が参照できるような実践的研究はまだ殆ど見られない。

次章では，トランス・ランゲージング教授法を日本の高校と大学のロシア語教育において実践するにあたり，能力差の大きい強い方の言語と弱い方の言語をどのように往来させて，効果的にロシア語学習につなげていけるのか，具体的な実践例を検討し，トランス・ランゲージング・スペースの構築過程を考察する。

３．日本のロシア語教育におけるトランス・ランゲージング・スペース：高校と大学における実践例から

(1) 事例 1：上智大学外国語学部ロシア語学科の場合

2021 年 12 月 6 日にトランス・ランゲージングを取り入れたリーディング・ライティング活動を教職課程における講義内で実施した。当講義では一連の外国語教授法を概観する。その中で，まず教員自らがトランス・ランゲージングを用いた教授法を実践し，その後利点や改善点を議論しあった。ここでは，著者本人が行なった授業の内容に言及する。

上記活動には，上智大学ロシア語学科の 2 年生 11 名が参加した。当活動の実施までに彼らは会話，文法，講読等からなる必修のロシア語の授業を週 6 コマ，約 1 年半受けている。

上記活動では，日本，ロシア，ウクライナをはじめとした「国名に対する前置詞 в と на の使い分け」というテーマを扱った。国名と結びつく前置詞 в と на の使い分けの基準には揺れがある。例えば,「日本」や「アイルランド」は国に対して用いられる в と結びつくが (в Японии / в Ирландии)，Куба「キューバ」は島に使われる на と結合する (на Кубе)。ロシア語学習者は頻繁にこの現象に出会うため，言語の知識という枠組みを越えた，ある種の社会的性質を帯びたこの現象を議論することには意義があると言えよう。

活動を行うにあたり，以下の点に留意した：一般に日本の教室では，モノリンガル的な言語使用が暗黙のうちに条件付けられているため，心構えとして日露の両言語を使用してよいという明確な指示を出した。ただし，完全に自由な言語の切り替えを行うと，トランス・ランゲージングでなく無秩序なコードスイッチングが起きてしまい，最終的には教室内のダイグロシアが強化されかねないという懸念がある［加納 2016a］。そのため，学習方略的にトランス・ランゲージング活動ができるように，使用する言語の境界を可能な限り場面毎に維持するよう説明した。

複数言語の使用が許容される場合，学習者は一般に自分の強い方の言語を用いてタスクに取り組むであろう。本授業では，ライティングの場面は弱い方の言語であるロシア語のみを

許容し，それ以外の活動では日本語の使用を認めた。トランス・ランゲージングの利点として弱い方の言語の能力（リテラシー）も伸ばせる点が挙げられるが［Baker 2006: 297］，インプットは強い方の言語である日本語，アウトプットは弱い方の言語であるロシア語になるように活動を設計し，両言語の能力を伸ばすことに努めた。結果，参加者のロシア語レベルが一様でない場合でも，トランス・ランゲージングに基づいた授業は効果的であったと言える。日本語で議論ができるため，学習言語の能力差に左右されずに各参加者が活動に取り組めるためである。同時に，母語での議論によって内容を十分に理解することができる点もこの教授法の利点であった。

当活動は以下の手順で実施した。

表 1. リーディング・ライティング活動の手順[2]

	活動	言語技能	目標言語	許容言語	主な目標・ねらい
1	課題リーディング（25 分）	露/日	露	露/日	a. ウクライナや日本を中心に国名に対する前置詞の使用について，その全般的な内容，歴史的背景，論点を理解する b. レポート作成に必要な語彙や表現を知る（предлог, употреблять(ся) など）
2	グループ討論（10 分）	露/日	露	露/日	a. 理解を深めながらトピックを絞り込む b. 自分の視点を決め意見を具体化させる
3	アウトライン作成（25 分）	露/日	露	露/日	a. 例を通じてパラグラフ・ライティングの基礎を学ぶ b. 主張と根拠を明確にする
4	リサーチ活動（30 分）	露/日	露	露/日	web 上（ニュース記事，YouTube など）で国名に対する前置詞使用の揺れを確認する
5	作文（20 分＋課題）	露/日	露	露	・読み手を意識しアウトラインに沿ってわかりやすく書く ・アカデミック・ライティングの書式を学ぶ
6	推敲（次回授業の冒頭でペアワークで確認）	露/日	露	露/日	・表記や文法などの誤りを修正し，適切な事例や説明を加える ・内容と論旨展開を確認し，説得力を高める
7	（提出）	露/日	露	露	ロシア語で書かせる

1 の課題リーディングには，国名と前置詞の関係を歴史的な観点から説明したテキストを採用した。本活動ではテキストの重要な箇所のみを読み，それ以外の文章については著者が和訳を配布した。その際，предлог, литературная норма, употреблять(ся), (правильный) вариант などの重要語句は個別に意味・用法を説明し，必要に応じて後の作文において用いるように指示した。

2 のグループ討論の使用言語は「ロシア語もしくは日本語」としたが，基本的に学習者は

[2] 表は，加納［2021］で配布された資料を参考にして佐山が作成した。

後者を使用していた。テキストを読んだ段階でこの問題の内容を理解し，自分はどのような意見を抱いたかを討論・発表した。実際，彼らがこのレベルの議論を外国語で行うのはまだ難しいであろう。だが，トランス・ランゲージングを用いた教授法では母語の使用が場面によって許可されているため，彼らの知的レベルに合致した，深い議論を行うことができた。議論は非常に活発な展開を見せたが，これは通常の語学の授業でなかなか発生しない現象であった。

3 のアウトライン作成の段階では, まず, 論証型のパラグラフライティング［cf. 加納 2005］に関して資料を配布して説明した。そして，パラグラフライティングの構造に則った文章とそうでない文章を幾つか学生に提示し，分析させた。次に，パラグラフライティングを意識して, 日本語母語話者にとってロシア語は簡単ではないというテーマで簡単な作文を課した。

その上で，ウクライナなどの国名に対する前置詞使用について，学生は自分の考えをロシア語でまとめる準備を行い，続く 4 のリサーチ活動ではその論拠を補強するデータを web で探す活動に取り組んだ。具体的には，学習者は検索エンジンやコーパスによるヒット件数，ニュース記事における記述（в と на のどちらを使用しているか)，学術機関の見解などを利用していた。リサーチ活動中，学生達は協力して情報収集を行っていた。

5 の作文の段階で，学生は 4 で得たデータや情報を元に，当問題に関して自分の意見をロシア語で記述していった。その際，前述の重要語句を可能な限り作文内に取り入れる，論述型のパラグラフライティングの枠組みを心がける，の 2 点に気を払うように指示した。

この取り組みに複数回の授業を割り当てることができれば，6 の推敲（ピアレスポンス）を学生間で行い，文法的な間違いを互いに指摘し，かつ論旨に問題がないかを確認し合うという段階を設ける予定であった。しかし，時間的制約のため，推敲を学生間で行うことはできなかった。今後は，1 つのテーマに対して 2–3 コマ分の時間を用意して，トランス・ランゲージングを用いた授業を実践していく。

(2) 事例 2：大阪大学外国語学部ロシア語専攻の場合

大阪大学外国語学部ロシア語専攻では，2 年次生全員に「リサーチプロジェクト」を課している。これは，学生一人一人がロシア関連の独自の研究テーマを設定し，1 万字以上の日本語のリサーチペーパーを書き，それをもとに 7〜10 分程度のロシア語のプレゼンテーションを行うというものである（以下，日本語ペーパー執筆に関わる部分を「プロセス A」，ロシア語プレゼンテーションに関わる部分を「プロセス B」と呼ぶ)。本節では，このリサーチプロジェクトがどのようにトランス・ランゲージング教授法の実践となり得ているかについて検討する。

まず，プロジェクト全体の概要を述べておこう。本プロジェクトは，上記のとおり，プロセス A とプロセス B とに分けられる。プロセス A は春夏学期（前期）の 2 年次生向け必修科目「ロシア学入門 a」（90 分×15 回）全体を使って実施される。受講生は原則としてロシア語専攻の 2 年生およそ 30 名である。1 年次終了までに必修のロシア語の授業を週 6 コマ履修しており，本プロジェクトの期間におけるロシア語のレベルは CEFR の A2 から B1 であ

る。授業 15 回の内訳は概ね次の通り（表を参照）。第 1〜2 回はアカデミック・ライティングについての導入講義や文献検索ガイダンスが行われる。第 3〜6 回はロシア語専攻所属の教員らによる研究紹介がなされ，学生は各分野に特徴的な事項や論文の書き方についてのアドバイスなどを聞く。第 7〜15 回は具体的な執筆指導にあてられる。そこでは，教員による個別相談，モデルペーパーの読解，アウトラインの執筆，少人数グループ内のピア・レスポンスのほか，注や引用など論文の諸形式についての講義を経て，学生は自分のペーパーを書き進めていく。そして，学期の終わりに 1 万字以上の日本語のリサーチペーパーを提出し，その際，日ロ両言語による要旨を付する。プロセス B においては，まず上記のプロセス A で提出されたロシア語の要旨をロシア語母語話者教員が添削する。学生はそれを参考にしながらロシア語のプレゼンテーション原稿を作成し，それを再び母語話者教員に添削してもらい，読み上げ練習を経てプレゼンテーションに臨む。プレゼンテーションでは，パワーポイントのスライドを提示しながらロシア語で口頭発表を各自 7〜10 分行った後，他の学生や教員からの質問に応答する。質疑応答もすべてロシア語で行われる。このプロセス B のうち，ロシア語原稿の執筆は主に夏期休暇を使って行われ，プレゼンテーションは秋冬学期（後期）のロシア語の必修科目の授業の中で実施される。

表 3. リサーチプロジェクトの手順

		授業内共通テーマ	個人プロジェクト
プロセス A	1	導入	研究テーマ確定 文献レビュー作成（ロシア語文献含める）
	2	文献検索ガイダンス	
	3〜6	教員による研究紹介	
	7	モデルペーパーの読解・討論①	アウトライン作成
	8	マッピング, 簡易アウトラインの作成	
	9〜10	中間報告・相談	
	11	アウトラインのピア・レスポンス，推敲	本論執筆 キーワードの日ロ対照表作成 要旨（日ロ）執筆
	12	書式・引用の仕方，ロシア語学術的文体について学ぶ	
	13	モデルペーパーの読解・討論②	
	14	本論の中間報告，ピア・レスポンス	
	15	リサーチペーパー, 要旨（日ロ）完成，提出	
プロセス B	1		ロシア語要旨添削
	2		ロシア語プレゼンテーション原稿作成，添削，プレゼンテーション，スライド準備
	3	ロシア語プレゼンテーション	

このように，リサーチプロジェクトは，プロセス A で日本語を使って研究テーマに関する理解や思考を深め，プロセス B においてロシア語でアウトプットするというものであり，全体的にはトランス・ランゲージングの実践となっていると言える。しかし，2021 年度までの授業設計においては，両者のプロセスの間を効果的に繋ぐことがあまり意識されていなかった。CEFR の A2〜B1 レベルの学生がロシア語で学術的なプレゼンテーションを行うという，本来のロシア語習得レベル以上のタスクを実行する際に必要な「足場かけ」が適切に設定されておらず，全体の学習過程が適切にデザインされていたとは言い難かった。その具体的な問題点は次の 2 点である。まず，プロセス A の言語環境がほぼ日本語のみに限定されていたことである。多くの学生は先行研究の読解を，英語文献を一部使うほかは日本語だけで行っており，ロシア語によるインプットがなかったため，プロセス B への接続がうまくいきにくかったと思われる。例えば，学術論文においては特に用語の厳密な概念規定が必要とされ，使用される語彙が決まっている場合が多いが，それを和露辞典の使用だけでロシア語で表現するのは困難であろう。また，ロシア語原稿作成というかなり難易度の高い作業に関して，基本的に学生個人が独力で行うこととされていた。2021 年度には DeepL や Google 翻訳などの翻訳ツールの使用を一部認めたが，そこで出されたロシア語表現をまったく検討することなしに無批判に受け入れ，大きく意味がずれたままの原稿を提出する学生が多く現れた。さらに，添削を経ても，そもそもはじめから自分の手がまったく入っていないため，学生は何も理解しないままただその原稿を機械的に読み上げることとなり，ロシア語の学習効果の観点からも弊害が見られた。

これらの問題点への反省を踏まえ，2022 年度はリサーチプロジェクト全体を通して，より適切なトランス・ランゲージング空間の設定を目指している。そこでの工夫は次の 3 点である。1 点目は，プロセス A にロシア語によるインプットを積極的に組み込むということである。ロシア語文献を読むことは，日本語や英語の文献だけでは得られない情報を得るということのほかに，その研究分野特有のロシア語の語彙や表現を知ることにつながるという利点がある。学生はまず先行研究を日本語で複数読み，その分野に関する理解，思考を深めたうえで，同テーマに関するロシア語の論文を読んでいく。ロシア語を専門的に学び始めてまだ 1 年余りの学生達にとって，ロシア語の学術論文を読みこなすのは困難なため，ここで必要に応じて翻訳ツールの助けを借りることが有効となろう。また，ロシア語文献を読む際，プロセス B を見据えて，よく使用される語彙や表現のリストを日露両言語対照で作成することとしている。2 点目は，プロセス A の段階で書面と口頭のロシア語のアウトプットの簡単な活動も取り入れるということである。プロセス A の授業内では，分野の近い者同士 3〜4 人のグループを作り，互いの日本語のペーパーに関してピア・レスポンスを行うが，それに加えて，ロシア語要旨の発表も行い，そのロシア語表現，内容に関して互いにコメントし合い，修正し合うという活動も行う。ロシア語の要旨以前に互いの日本語のペーパーの一部を読み合っているため，ロシア語で書かれたものも理解しやすいであろう。また，初歩的な文法的な間違いにも互いに気が付きやすくなるという利点も期待される。3 点目は，ロシア語の原稿作成に対する足場かけの一つとして，論文やプレゼンテーションで一般的に使われるロシ

ア語表現の雛型となる文例集を教員が提供するということである。学生は，上記 1 点目で述べたような，各自の研究分野特有の語彙や表現の対訳リストと，この一般的な文例を併用すれば，比較的容易にそして効果的にロシア語原稿を用意できると思われる。

以上のように，本プロジェクトは日本語によるインプットの過程にもできるだけロシア語の要素を取り入れ，また適切な足場かけを用意することにより，効果的なトランス・ランゲージ教授法の実践となることを目指している。この学習デザインは本稿執筆時に進行中のものであるため，今後その学習効果を見ながら，さらなる検討，実践を続けていきたい。

(3) 事例 3：旭川南高校の場合

北海道旭川南高等学校では，2・3 年次の自由選択科目の一つとしてロシア語があり，週 1 回 2 時間の授業を行っている。ロシア語クラスでは，2020 年度よりノボシビルスク 130 番リツェイの日本語学習者と SNS アプリ WhatsApp でグループを作り，学習言語を使った交流を行っている。2021 年度は，1 年間のロシア語学習のまとめとして ZOOM でオンライン交流も実施し，学校紹介プレゼンを行うなど生徒達はリアルタイムでの対話も体験した。

2021 年度は，2021 年 8 月から 2022 年 3 月まで日露グループチャット交流を行った。参加者は，ロシア側は選択科目日本語（週 1 回 1 時間半）1 年目の生徒 6 人，日本側は選択科目ロシア語（週 1 回 2 時間）1 年目の生徒 5 人である。

日露グループチャット交流では，以下の 3 つの活動を行った。

① テーマに沿った投稿

日露の教師が互いの授業の進捗状況を確認しながら既習表現が使えるテーマを決めて，グループチャット上で質問を投げかけ，参加者全員がそれに返答するという形をとった。また，生徒から質問することもあった。基本的に学習言語と母語の両方で書くこととし，英語も使用可能とした（図 1 参照）。交流では，以下のようなテーマを取り上げた：「自己紹介」「夏休み」「好きな果物」「好きな数字とその理由」「好きな科目とその理由」「暇な時は大抵何をしていますか？」「私の家族」など。

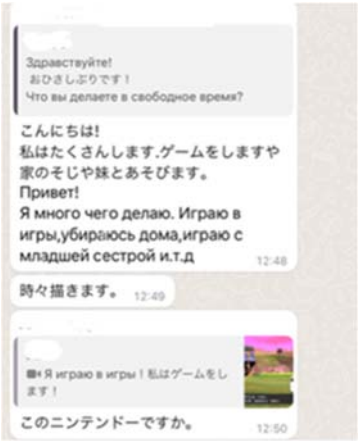


図 1. テーマに沿った投稿の例

②生教材の提供

初期段階では学習言語での個人投稿が難しかったため，交流相手の学習内容を確認し，生教材となるようなビデオメッセージを母語で作成し，グループチャットに投稿した。

③自由投稿

自由投稿では，自分で作ったロシア料理や日本料理に関する投稿などが散見された。また，「知識の日」などのロシアの祝日に関してロシア側教師から教わるとともに，ロシア側生徒の投稿からロシア語のお祝いメッセージのフレーズを学び, 自らもメッセージを送っていた。尚，自由投稿では日本語・ロシア語・英語を自由に使ってよいこととした（図 2 参照)。

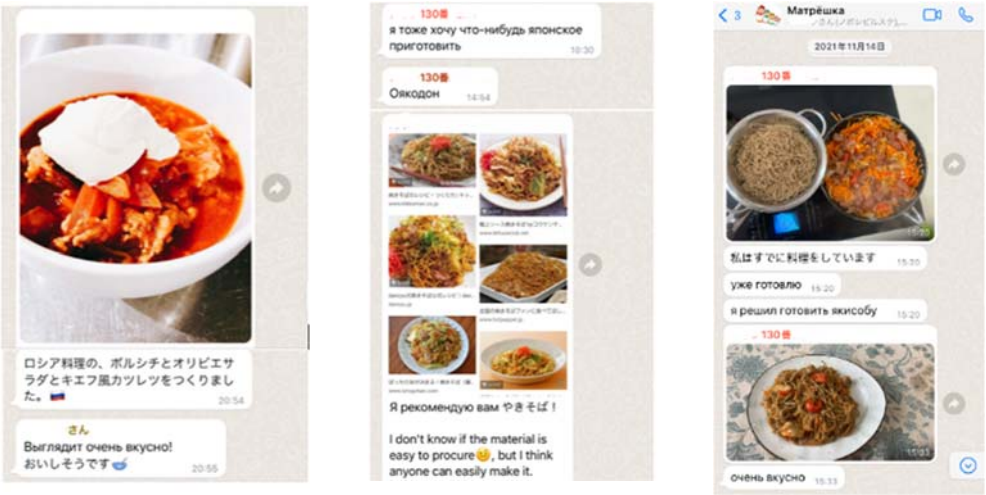


図 2. 自由投稿の例

グループチャット交流に参加した生徒の感想は，以下の通り概ね肯定的であった：

- 最初は動画を上げることに恥ずかしさを感じたり，自分の発音や書いたロシア語が正しいか不安になったりした。しばらく続けるうちに，会話が楽しくなった。
- ロシア語の勉強と皆との交流はとても良い思い出になった。

生徒の肯定的評価につながったと思われる要因は幾つか考えられる。第 1 に，投稿を通じて相手の文化の具体的な一面として，日常生活の様子を垣間見ることができた。第 2 に，グループチャット交流を授業で学んだことのアウトプットの場として位置付けていたが，両者が両言語でチャットすることで，交流相手が母語で書いた文章から新たな表現を学ぶことのできるインプットの場となっていた。例えば，授業では「～が好き」は動詞 «любить» しか学習していなかったが，生徒達はロシア側の投稿から，動詞 «нравиться» や形容詞 «любимый» といった表現を学んでいた。第 3 に，グループチャット交流を通じて生徒の中に多言語共生への意識が少しずつ芽生えていく様子が見られた。当初，日本側の生徒はロシア語で伝えたいことの原文として特に何も意識せずに日本語文を書いていたが（図 3 参照)，チャット交流

が進むにつれてロシア側の生徒の書き方（ひらがなのみで，文節をスペースで区切って書く方法）に合わせて日本語文を書くようになっていった（図 4 参照）。昨今，日本に住む外国人とのコミュニケーションにやさしい日本語を活用する動きがあるが，これはそうした日本語学習者である相手のことを配慮しての変化だと思われる。

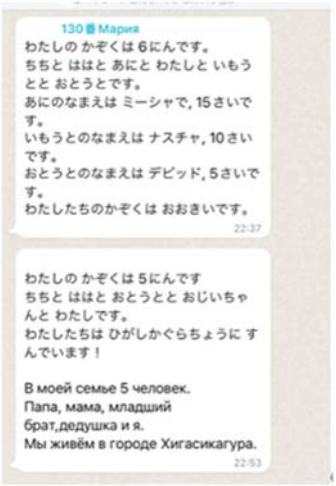


図 3. チャット交流初期の例　図 4. チャット交流後期の例

一方，問題点も幾つか見られた。まず，チャットでのやりとりが，雛形通りの文のみで終わり，会話が展開しないことがあった。例えば，「暇な時に大抵何をしていますか？」という質問に対して「マンガを読む」「ゲームをする」という返答があり，そこからさらに好きなマンガやゲームの話へと話題が広がることがある一方で，質問への回答に終始し，その先の会話に参加しない生徒もいた。しかし，相手の回答にどう反応したら良いか分らないという声も聞かれた。振り返ると，授業で「話す（発表）」練習はしても，「話す（やり取り）」練習があまり出来ていなかった。今後は，定型表現を覚えさせるだけでなく，そこからどのような質問が可能かを自分で考えさせ，やり取りに繋げる練習も必要だと感じた。加えて，このような実際のやりとりで産出される生徒のテクストを教師がどこまで添削すべきかという問題にも直面した。自由投稿では多少の誤りや翻訳アプリによる不自然な文章があったものの，特に訂正はしなかった。しかし，テーマに沿った投稿では，既習内容のアウトプット練習も兼ねていることから，文法的な間違いがあった場合は教師がフィードバックを行った。ロシア側の投稿を真似て，未習語彙にチャレンジするも，文法的に誤って使用しているケースもあった。その場合は正しい使い方を説明し，本人が再投稿するとともに，授業でも新しい語彙として紹介した。しかし，そうした訂正が失敗を恐れる気持ちにさせてしまったのか，投稿前にチェックを求める生徒もいた。チャットは教師が管理する場ではなく，生徒主体の交流の場であることを認識してもらうためにも，日露の生徒が互いに添削し合うようにするなど工夫が必要であると思われる。

グループチャットを活用した非同期型のやり取りだけでなく，同期型の交流も体験して欲しいと考え，ZOOM によるオンライン交流を計画し，3 月に実施した。ここでは互いに学校紹介を行うことに決め，以下の流れで準備とプレゼンを行った。

学校紹介プレゼン準備

①日露の学校の違いを知る（教師の説明の他，自分達でも調べる）

②担当を決め，各自日本語で紹介内容を考える

（学校概要，制服，学校行事，科目・時間割，部活）

③ロシア語訳に必要な新しい表現をプリント（表現の雛形）で学習

④ロシア語原稿・スライド作成

⑤添削

⑥当日発表

オンライン交流当日

①自己紹介

②日本側学校紹介プレゼン

③ロシア側学校紹介プレゼン

③質疑応答（事前に準備していた質問は学習言語で，それ以外は教師が通訳）

④平和を願い全員で合唱　«Пусть всегда будет солнце!»

オンライン交流についても，「実際に話すことができて嬉しかった」「相手の学校の様子が分かり，面白かった」といった感想が聞かれ，同期型の交流を楽しめたようであった。一方，教師側から見れば，反省点もなかった訳ではない。学校紹介に必要な語彙・表現の殆どが新たな学習項目であったため，発表原稿が教師の提供した雛形そのままのテクストになっていたり，添削後のテクストを生徒達自身が理解して暗記するまでには至らず，当日は原稿を丸読みする状態となってしまったりした。プレゼンに必要な語彙・表現を段階的に導入し学ぶことが必要であったと思われる。

最後に，オンラインでの日露交流に関して今後の課題を整理しておく。何よりも，グループチャット交流と ZOOM によるプレゼンを普段のロシア語学習と関連付けていくことが重要であると思われる。具体的にはグループチャットを日常的にロシア語も含めた複数言語でアウトプット・インプットできるトランス・ランゲージングの場とし，その積み重ねを学習言語でのプレゼンに生かす最終的なアウトプットの場として，ZOOM での交流が実施できるように 1 年の授業計画を立てる。その際，ロシア語でのプレゼンがグループチャットで培った表現・語彙を活かす場となるような仕組み作りが理想的である。例えば，グループチャットで知り得た友達の情報を基に他己紹介をすることを最終目標とし，それに合わせてグループチャットで取り上げるテーマを生徒自身が決めてチャットするといった主体的な学習過程が考えられるだろう。このように，ロシア語，日本語，英語等日露双方の生徒の持つ言語資源を最大限に活用して交流を成り立たせ，そこから学習機会が有機的に生まれるようなトランス・ランゲージング・スペースの設計を目指していきたい。

(4) 事例 4：札幌国際情報高校の場合

ロシア語を学ぶ，ロシアについて知る，という場において，今までは日本語もしくはロシア語のみを用いてきた。ある言語を習得する際に，できる限り多く学習言語をインプットするということの重要性は語るまでもない。しかし，高校の週 2 時間の第 2 外国語の授業では入門レベル以上の運用能力を身につけることは難しい。高校で「英語以外の外国語」を学ぶ意義を問われれば，それは言語能力だけでは計れないものである。世界には様々な言語，文化があるということを知る。多様性を認め，グローバルな見地で物事を見ることができる生徒を育成する。こう考え，学びの深さに着目した。

異文化交流の際，ステレオタイプ的に「Food」（食べ物），「Fashion」（衣装），「Festival」（祭り）を紹介するに留まる 3F 問題について指摘されているが［徳永 2017］，初習段階では，知識面からも言語面からも，そこに留まらざるを得ない現状がある。そこで，「主体的で深い学び」を目指し，ロシア語に固執しないロシアについての探究学習を行った。活動の概要は以下の通りである。

① 本校国際文化科 1 年生 80 名を 10 のグループに分け，ロシアに関するテーマを設定し，リサーチする（使用言語は自由）
② 日本語でレポートを作成する〔Critical writing〕
③ 英語でポスターを作成する
④ 英語でプレゼンテーションについての 10 秒 CM を作成する
⑤ 英語でプレゼンテーションを行う〔English Camp〕
⑥ ルーブリックを用い，相互評価を行う
⑦ 外部者に評価，講評を頂く
⑧ ロシアの姉妹校に動画を送る

図 5. 自発的ロシア語使用の例

図 6. ロシアのジェンダー問題に関する発表例

テーマを設定する際，生徒は自らのロシアに対するイメージを相互交換し，深く掘り下げられそうな話題について考えていた。日本語でまずレポートを作成させることで，「どのようなことなら言えるのか」ではなく，日本語レポートとして耐え得る話題を選んだと思われる。

その中で日露 2 国間の比較に留まらず，世界的な文化比較にまで広がったものが散見された。例えば，ロシアのクリスマスを調べたグループは，ロシアではクリスマスが 1 月である

ことやサンタクロースの服が青いこと，そもそもサンタクロースではないことなどを知り，他の国々ではどうなのかを調べるに至った。そして，ポスター，プレゼンテーション作成の際，Christmas ではなく Рождество と表記した（図 5）。その国の文化を指す言葉は，その国の言語で表すことが一番ふさわしいと感じたからであろう。他にマトリョーシカについて調べたグループも Матрешка とロシア語で表記していた。教師の指示ではなく，自ら未知の言語に触れてみようとする姿勢は興味深いものであった。

内容が高く評価された発表は The position of woman improves である（図 6）。このグループは, レポートの冒頭で「初めはロシアの結婚式について紹介するために文献を探していたが，様々な文献に『女性の地位』という言葉が多く出てきたため，ロシアを語るには女性の地位という言葉が欠かせないと考えた」と，このテーマを選んだ経緯について述べている。他にも建築物に着目した Architectural style of Russia（図 7），ロシアでの典型的な男女の出会いや結婚，人生観を人生ゲーム風にプレゼンテーションした Philosophy of Love of Russia（図 8）など，個性的な話題が多く見受けられた。そこには単に興味を持って調べただけではなく，日本，自分達，さらには世界，世界の人々，という複数の視点を感じた。

図 7. ロシアの建築に関する発表

図 8. ロシア人の人生観に関する発表

10 秒 CM 作成では，英語圏のテレビ CM などを調べ，短時間で効果的に伝える方法を模索した。大げさな身振りを取り入れたり，マトリョーシカのように背の順に並んでビジュアルに訴えたり，いずれも創造的な作品に仕上がった（図 9, 10）。

図 9. プレゼンに関する CM の例 ①

図 10. プレゼンに関する CM の例 ②

英語でのプレゼンテーションは，英語の授業で日常的に取り組んでいることもあり，多くの生徒が原稿を見ずに，調べたことや考察を自由に表現できていた。今回の取り組みにおいて，日本語ではなく英語でアウトプットをすることで，思考が立体的になったと感じる。1 泊 2 日の English Camp の中で発表し，相互評価をすることで，プレゼンテーション技能の向上だけではなく，国際文化科全員の異文化理解の深まりを感じた。「英語を学ぶ」ではなく「英語で学ぶ」ということを体感する経験となった。2 年間のロシア語学習だけでは到達できない「主体的で深い学び」ができたと一定の成果を実感した。

このような取り組みにおいて英語を活用するメリットは多くある。English Camp もそうであるが，圧倒的に多い英語の授業時間や英語関連行事の中で実施できること，英語科を含めた多くの教員に関わってもらえること，そして，複数の姉妹校への発信が可能であること等である。実際に姉妹校の一つであるサンクトペテルブルク 583 番学校の副校長であり，国際交流の窓口である Татьяна Сергеевна は英語教員であり，日本語は分からない。生徒達の CM とプレゼンテーションの動画を共有したところ，非常に喜ばれ，「こちらの英語の授業で生徒に見せた。私達も英語で同様のものを作成する」とのコメントを受けた。日本語選択者以外にも交流できる生徒が増えたことも互いの学校にとって大きなメリットとなった。

４．日本のロシア語教育におけるトランス・ランゲージング・スペース：分析と考察

本研究では，多言語性をロシア語教育に活かす方法としてトランス・ランゲージングを取り上げ，その応用の可能性をロシア語の授業が開講されている日本の高校と大学計 4 校において検討した。これは，言語教育全体が経験している多言語的転回の流れの中で，第 2 外国語教育を多言語教育の枠組みの中で捉え直し実践してみるという新しい試みであり，まだ研究の蓄積が殆どない領域である。従って，この理論の実践は，日本のロシア語教育の文脈を精査した上で，トランス・ランゲージング・スペースの領域（教室，学校，日露等），伝達モード（書く，話す等の言語モードの他，視覚や触覚などを介したモードも含む）や学習形式（オンライン，対面など）等を一つ一つ検討していく具体的な作業が続く過程であった。本節ではこれらの事例を総括し，日本の外国語としてのロシア語教育の文脈において学習者の学びにつながるようなトランス・ランゲージング・スペースをどのように創っていくことができるか分析し，考察する。

まず，上智大学と大阪大学における実践例についてであるが，両者とも日露（＋英）の言語間往来があるトランス・ランゲージング・スペースが授業という枠内に創られていた。どちらもインプット→アウトプットの学習過程の前半部分に焦点を置いていたが，ロシア語テクストを読解する，当該テーマについて理解や思考を深めるといった活動を学生が単独でロシア語のみで遂行するのは言語能力上難しいために，足場かけとして日本語の媒介や翻訳ツールの活用を認めていた。翻訳ツールを効果的に活用すれば，インプットの量が増え，さらに現在の学習者の段階では入手できないような情報がロシア語で得られる可能性がある。その際，レポート作成（＝上智大学）やプレゼンテーション（＝大阪大学）といったロシア語

でのアウトプットを目標として意識させ，学習方略的にトランス・ランゲージングを取り入れてインプット活動を行っている。これらの事例から，インプットからアウトプットまでの展開を学習者に全面的に任せるのではなく，学習者が段階的にロシア語でのアウトプットに到達できるように，理解や思考を促す学習過程を設計することが重要であることが分かる。特に，強い方の言語と弱い方の言語間で能力差が大きい場合，翻訳ツールを足場かけとして学習方略的に活用する可能性も示唆された。ロシア語学習における日本語や英語の使用をトランス・ランゲージングの視点から学習方略として捉え直し，バイリンガル的最近接発達領域に到達するための必要な足場かけとして活用することができるだろう。

ロシア語でのアウトプットの段階にトランス・ランゲージング・スペースを設けていたのは旭川南高校である。この学校では，アウトプット段階に，日露学習者が日本語・ロシア語・英語を往来しながらオンラインでチャットしたり，口頭発表したりする場を設けていた。チャットも口頭発表も非同時でロシア語を産出する形式であり，学習言語での産出に十分時間がかけられる。また，やりとり（＝チャット）と発表の 2 つの伝達モードを組み合わせることでより多様で包括的なアウトプットの機会を与えることができていた。

旭川南高校におけるオンライン交流は，日露で母語と第 3 言語が鏡像関係にあり，英語がその中間で第 2 言語として共有される多言語環境に置かれていたが，ここでのトランス・ランゲージングの実践は，質の高いロシア語学習の機会と多言語共生を実体験する場を同時にもたらしていた。チャット交流でのテーマに沿った投稿では，日露両言語で並記して投稿するように指示されていたが，まず投稿する際に個々の学習者の中で両言語の往来が生じ，学習機会が生まれる。加えて，自分の母語使用が交流相手には学習言語の質の高いインプットとなり，そこに相互に教え学び合う場が有機的に創られる。このことは日露交流が進むにつれて，日本側の生徒による母語でのアウトプットにロシアの交流相手の日本語能力や学習への配慮が見られるようになったとの報告からも明らかである。教え学び合うという意識が個々の学習者の中に芽生え育って初めて相手の学びに配慮した母語の産出が主体的にできるようになるのである。また，図 2 が示す通り，3 言語が自由に往来する自由投稿でも日本語・ロシア語が主に選ばれており，英語はあくまでも補足的に用いられる程度であった。これは，学習者間のトランス・ランゲージング的交流が相互学習空間を土台として展開されてきたからに他ならない。このように，日露交流を学習過程に組み込む場合，母語と学習言語を鏡像関係に置いてトランス・ランゲージング・スペースを学習方略的に構築することで，それがコミュニケーションと学習の土台となり，第 1 外国語 (=L2) を含めた自由な言語往来を許容する場においても，学習言語でのコミュニケーションが自ずと生じるようになると思われる。

これまでの 3 校と異なり，札幌国際情報高校の報告は，ロシア語学習というよりは，英語教育の枠組みの中でロシアをテーマとして取り上げるという，多文化教育の文脈においてトランス・ランゲージングを活用した実践例である。この学校では第 2 外国語教育が始まるのは 2 年次からであるが，入学当初から学校全体で多言語・多文化共生の場の構築に積極的に取り組んでいる。事実，本プロジェクトはトランス・ランゲージング的学習過程を日本語－英語間で設計し，テーマとしてロシアを取り上げているが，これは英語科，国語科，ロシア

関連を担当する複数の教官の連携による取り組みである。学習過程は，日本語でのインプット（＝リサーチ）→理解・思考を深める活動→英語でのアウトプット（＝プレゼンテーション）という形で上述のトランス・ランゲージングモデルに従っている。特徴的なのは，理解・思考を深める活動を，インプット担当の国語科とアウトプット担当の英語科がそれぞれ授業時間等を使って実施している点である。ただし，英語でのアウトプットは，ポスター作成（＝書く）→CM 作成（＝短いセリフの執筆と発表）という流れで段階的に進めるように設計されている。このように，札幌国際情報高校では，異なる教科の教員が連携し，教科横断的に多言語・多文化共生の空間が創られている。その中で，生徒達はその時に持ち合わせている言語資源を最大限に活用しながら，複数言語の能力を伸ばし，同時に多様性への理解や柔軟な思考力を培っていくのである。

５．おわりに

本研究では，トランス・ランゲージングの概念を取り上げ，その教授法が日本の外国語としてのロシア語の教育という文脈にどのように応用できるかについて，高校と大学における事例を紹介しながら具体的に検討した。学習者の言語的背景や学習条件によって，トランス・ランゲージングを個々の活動や課題において学習方略として活用することも，また実際に多言語環境を設けて，そこでトランス・ランゲージング・スペースを構築することもでき，学習者間で母語と学習言語が共有されており，両者の能力上の差が大きい典型的な外国語教育の文脈であっても，十分に学習効果の期待できる，幅広い実践が可能であることが 4 つの実践例を通して示唆された。また，多言語環境はテクノロジーの活用や科目横断的取り組みによって，比較的容易に構築できることも確認できた。

Canagarajah［2011］が指摘している通り，多言語性を動的に捉え，学習者の持つ多言語的言語資源を十分に活用することを提唱するトランス・ランゲージングの実践は一種の “アファーマティヴ・アクション”［p. 2］であり，多言語・多文化共生に直結した実践と言っても過言ではないだろう。

（よこい　さちこ，大阪大学）
（さやま　ごうた，上智大学）
（すずき　ももこ，北海道旭川南高等学校）
（たかはし　けんいちろう，大阪大学）
（よだ　さちこ，北海道札幌国際情報高等学校）

参考文献

Baker, C. 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism*, *4th Edition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Canagarajah, S. 2011. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, *2*(1), 1−28.

Cenoz, J., & Gorter, D. 2021. *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.

Cenoz, J., Leonet, O., & Gorter, D. 2021. Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1−15.

Cook, V.J. 1992. Evidence for multicompetence. *Language learning*, *42*(4), 557−591.

Cummins, J. 1979. Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on Bilingualism, No. 19.

Gallagher, F. 2020. Considered in context: EFL teachers' views on the classroom as a bilingual space and codeswitching in shared-L1 and in multilingual contexts. *System*, *91*, 102262.

García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.

García, O., Johnson, S.I., Seltzer, K. 2017. *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.

García, O., & Li Wei 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.

Gibbons, P. 2002. *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

加納 なおみ 2021.「トランス・ランゲージングをとりいれたライティング授業」令和 3 年度「教員養成機関等との連携による専門人材育成・確保事業」ワークショップ，大阪大学.

加納 なおみ 2016a.「トランス・ランゲージングを考える：多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』，12, 1−22.

加納 なおみ 2016b.「トランス・ランゲージングと概念構築：その関係と役割を考える」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』，12, 77−94.

Kao, Y.T. 2022. Exploring translanguaging in Taiwanese CLIL classes: an analysis of teachers' perceptions and practices. *Language, Culture and Curriculum*, 1−22.

Karabassova, L., & San Isidro, X. 2020. Towards translanguaging in CLIL: A study on teachers' perceptions and practices in Kazakhstan. *International Journal of Multilingualism*, 1−20.

Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. 2020. Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, *29*(1), 41−59.

Леонтьев, А.А. 1974. *Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности*. М.

Li Wei. 2011. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of Identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222−1235.

Moll, L.C. 2013. *L S Vygotsky and education*. Routledge.

Ortega, Y. 2019. "Teacher, ¿puedo hablar en español?" A reflection on plurilingualism and translanguaging practices in EFL. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, *21*(2), 155−170.

大島 弥生，池田 玲子，大場 理恵子，加納 なおみ，高橋 淑郎，岩田 夏穂 2014.『ピアで学ぶ大学生の日本語表現［第 2 版］』，東京：ひつじ書房.

Probyn, M. 2015. Pedagogical translanguaging: Bridging discourses in South African science classrooms. *Language and Education*, *29*(3), 218–234.

徳永 智子・井本 由紀 2017.「多文化クラスにおけるチーム・エスノグラフィーの教育実践」『異文化間教育』，国際文献社，46 号.

Turnbull, B. 2016. Reframing foreign language learning as bilingual education: Epistemological changes towards the emergent bilingual. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Turnbull, B. 2019. Translanguaging in the planning of academic and creative writing: A case of adult Japanese EFL learners. *Bilingual Research Journal*, *42*(2), 232–251.

Выготский, Л.С. 1996. *Мышление и речь*. М.（柴田義松訳，2001.『思考と言語』新読書社）.

Выготский, Л.С. 1935. *Умственное развитие ребенка в процессе обучения*, Государственное учебно-педагогическое издательство, М-Л.（土井捷三・神谷栄司訳，2003.『「発達の最近接領域」の理論』三学出版）.

Резюме

Многоязычие и педагогика трансязычия в преподавании русского языка как иностранного в Японии

ЁКОИ Сатико
САЯМА Гота
СУДЗУКИ Момоко
ТАКАХАСИ Кэнъитиро
ЁДА Сатико

В данном исследовании рассматривается возможность применения транслингвистических методов обучения русскому языку в преподавании русского языка как иностранного в Японии. Исследование проводилось в двух старших школах и двух университетах Японии, где проводятся занятия по русскому языку. В ходе нашего исследования было отмечено следующее: в зависимости от языкового фона и условий обучения учащихся, транслингвистика может быть использована в качестве стратегии обучения в отдельных видах деятельности и заданий; в многоязычной среде действительно может быть создано транслингвистическое пространство; даже если существуют значительные различия в способностях учащихся, ожидается поразительный эффект обучения при условии, что родной язык и изучаемый язык являются для них общими. Также было установлено, что многоязычная среда может быть создана относительно легко благодаря использованию технологий и межпредметным деятельностям. Это представляет собой новую попытку переосмыслить и внедрить методы преподавания второго языка в рамках многоязычного образования; как отмечает Canagarajah (2011), транслингвистическая практика, в которой используется многоязычие и рекомендуется всесторонне использовать многоязычные ресурсы учащихся, является своего рода “позитивным действием” (Affirmative action) (стр. 2), практикой, непосредственно связанной с многоязычием и мультикультурным общением.

[Из опыта преподавания]

Презентации учащихся на уроках практики речи по русскому языку как метод ситуативно-обусловленного обучения

ЩЕПЕТУНИНА Марина

1. Введение

В настоящей статье рассматривается возможность использования студенческих презентаций на изучаемом языке как одной из разновидностей ситуативно-обусловленного обучения на уроках русского языка. Цель преподавания при таком подходе — знакомство со страноведческим материалом и достижение более высокого уровня языковой компетенции учащихся.

Данный метод позволяет задействовать как индивидуальное обучение, так и групповые виды работы. В процессе прослушивания презентации привлекаются различные каналы получения информации: слуховой и зрительный, когда учащиеся слушают докладчика и смотрят слайды презентации; моторное восприятие, когда они делают заметки.

Результатом, помимо языковой подготовки, является приобретение знаний в рамках предложенной темы, причём именно тех её аспектов, которые выбраны и исследованы самими учащимися. Докладчик выступает в роли эксперта или «преподавателя» в рамках своей презентации, что повышает как его мотивацию, так и мотивацию учащихся-слушателей. Находясь на одном с аудиторией уровне владения изучаемым языком, докладчик мотивирует аудиторию к активному слушанию. Происходит взаимодействие в так называемой «зоне ближайшего развития», что повышает эффективность усвоения материала [Выгодский 1999].

Следует отметить, что метод мультимедийных презентаций учащихся ориентирован не просто на усвоение предъявленных языковых моделей, но и на активное получение знаний, творческий поиск, исследовательскую деятельность. Этот метод в последние годы активно применяется в образовании по самым разным специальностям и даёт положительные результаты [Зеленцова (и др.) 2020, Милованова 2012, Попкова 2015]. Основываясь на опыте применения данного метода в обучении английскому языку как иностранному, Попкова О.В. отмечает, что «создание презентаций способствует развитию у учащихся навыков письма, говорения и аудирования, повышению их информационной культуры, расширяет языковую и социокультурную компетенцию студентов, повышает их самооценку и мотивацию изучения английского языка, позволяет индивидуализировать процесс обучения» [Попкова 2015: 256]. Кроме того, приобретение навыков создания мультимедийных презентаций является важной

задачей учащихся вуза, поскольку высоко востребовано в современном обществе.

В данной статье автор описывает опыт применения метода мультимедийных презентаций учащихся в формате проекта по страноведческой тематике, который рассчитан на один учебный семестр как дополнение к основной учебной программе для 2-го курса по учебнику «Дорога в Россию» [1].

2. Описание методики

В течение нескольких лет автор данной статьи проводил презентационные проекты, рассчитанные на 1 семестр (12–15 практических занятий). Работе над проектом уделялось 20 минут от занятия, которое шло в рамках учебного плана по учебнику «Дорога в Россию». Презентация занимала от 5 до 10 минут, а также 10 минут выделялось на обсуждение. Эти проекты представляли собой дополнительный к уроку вид активности как задание на продуцирование монологической и диалогической речи.

Занятия с применением метода мультимедийных презентаций проводились один раз в неделю на 2-ом курсе со студентами, изучающими русский язык как специальность. В первом семестре работа шла со студентами уровня A2 (Базовый уровень по шкале CEFR), во втором семестре уровень компетенции можно оценить как промежуточный между A2 и B1 (I Сертификационный уровень по шкале CEFR). В данной статье приводится материал за 2019–2022 учебные годы. Количество студентов в группах в разные годы варьировалось от 25 до 33 человек.

Автор ставил перед собой две методические задачи:

1. Введение в учебный процесс актуального с точки зрения учащихся страноведческого материала в рамках выбранной преподавателем широкой темы.
2. Продуцирование контентно-ориентированной монологической и диалогической речи.

(1) Ход работы

На первом занятии студентам даётся тема проекта, объясняются цели и задачи проекта и предлагается создать мини-группы, в которых учащиеся самостоятельно выбирают тему своей будущей презентации. Например, преподаватель может предложить тему «Известные русские личности», а студенты, руководствуясь сферой своих интересов, самостоятельно выберут, о ком делать презентацию.

Задание делится на три этапа: (1) подготовительный, (2) презентация и (3) обсуждение, которое, в свою очередь, состоит из подготовки к дискуссии в форме диалога в мини-группах по 2–3 человека и общей дискуссии в форме вопросов и комментариев к докладу. Презентацию

[1] Антонова, В.Е., Нахабина, М.М., Толстых, А.А. 2016. *Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень)*. В 2т. Спб: Златоуст.

готовит и представляет мини-группа от 2 до 4 человек, в зависимости от количества студентов на курсе. Остальные учащиеся выполняют роль слушателей и задают вопросы докладчикам. Моделируется ситуация выступления на совещании или на студенческой конференции.

Студенты представляют свои презентации на изучаемом языке, но при подготовке пользуются источниками и на родном языке. Многие исследователи отмечают положительный эффект использования родного языка при изучении иностранного [横井, 林田 2013]. У студентов базового уровня компетенции А2 существует большой разрыв между языковой и исследовательской компетенциями, что ведет к естественному желанию получения большего объёма информации на родном языке.

(2) Работа группы докладчиков

Студенты-докладчики, преимущественно пользуясь источниками на родном языке (РЯ), создают текст на изучаемом языке (ИЯ). На этом этапе развиваются навыки поискового и ознакомительного чтения как на РЯ, так и на ИЯ. Параллельно учащиеся создают список ключевых слов и фраз, необходимых, по их мнению, студентам-слушателям для понимания презентации, и переводят эти слова на японский язык. На этом этапе учащиеся ещё раз оценивают свою лексическую компетенцию и акцентируют внимание на лексических единицах, что способствует их запоминанию. Преподаватель проверяет представленный текст презентации и возвращает его студентам, что позволяет им проанализировать свои ошибки и во время доклада вербально воспроизводить текст, соответствующий лексико-грамматическим нормам русского языка.

Вторым этапом работы является переработка текста доклада в слайды презентации. На этом этапе происходит развитие навыков выделения ключевой информации из текста.

Процесс когнитивной работы докладчика может быть описан схемой 1.

Схема1. Когнитивная работа докладчика

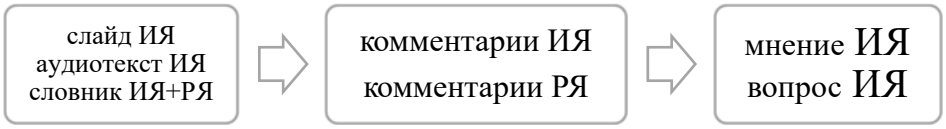
Подготовительный этап работы проходит самостоятельно, контроль преподавателя заключается в проверке текста презентации. При создании презентаций на иностранном языке студенты часто ищут текст на родном, а затем переводят его. Задача преподавателя — свести к минимуму количество лексических, грамматических и стилистических ошибок.

(3) Работа слушателей

Слушатель получает информацию аудиально с визуально-текстовой поддержкой в виде слайдов PowerPoint на русском языке и списка ключевых слов на 2-х языках. Используя список

ключевых слов, слушатель «восстанавливает», конспектирует ту информацию, которую он смог понять. Обычно учащиеся делают эти заметки на родном языке. По окончании презентации учащиеся готовятся к общей дискуссии в мини-группах по 2–3 человека. Во время подготовки, которая длится 3–5 минут и проходит в форме диалога, они уточняют друг у друга информационное содержание презентации и формулируют своё мнение. На этом этапе учащиеся используют родной язык и помогают друг другу углубить понимание презентации и сформулировать по-русски своё мнение и вопрос к докладчикам.

Схема 2. Когнитивная работа слушателя



(4) Обсуждение

Важным этапом работы с презентацией на занятии является её последующее обсуждение. Происходит общение между докладчиками и слушателями, докладчики получают обратную связь, узнают, что было понятно и интересно слушателям, отвечают на вопросы. В процессе обсуждения активизируются и запоминаются определенные устойчивые выражения, грамматические конструкции и речевые клише, что способствует развитию навыков диалогического общения у студентов всей группы.

В течение семестра все студенты курса по очереди выступают и в роли докладчиков, и в роли слушателей.

3. Анализ проекта «Страна сквозь призму личности»

(1) Подготовительный этап

Данный проект проводился на 1-м семестре второго курса, уровень А2. При выборе темы проекта автор данной статьи преследовал две цели, первая из которых — повышение языковой компетенции учащихся за счет постоянно повторяющейся активизации изученных речевых моделей. Этот проект можно использовать как дополнительный к программе по учебнику «Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень — I)». Лексическая тема первого урока — «Людей неинтересных в мире нет». Кроме того, программа учебника «Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень)», по которому студенты занимались на первом курсе, достаточно много внимания уделяет теме «Биография». Задачей автора было активизировать изученную лексику и грамматику, речевые модели, употребляемые при описании человека, его биографии и достижений. Вторая цель — страноведческая. Темой проекта является «Личность и культура». Такой выбор темы позволяет учащимся познакомиться с самыми разными

аспектами культуры через биографии конкретных людей, используя уже знакомые им языковые структуры.

Студентам даётся задание предложить, о каком известном русском человеке они хотят рассказать, и заполнить таблицу «План презентаций на семестр». В этом задании очень важны интересы учащихся, и задача преподавателя — мотивировать студентов, вызвать и поддержать в них желание рассказать своим друзьям о том, что интересно им самим, актуализировать русский язык именно как язык живого общения. В ходе этого проекта многие студенты также учатся работать с программой PowerPoint. В данном проекте академичность не является самоцелью. Целью является живое общение.

Табл.1. План презентаций на семестр.

	группа (2–3 человека)	**тема (о ком рассказывать)**	**дата презентации**
1			

Студенты заранее заполняют таблицу, которая предоставляется им в форме Google Документа с правом редактирования. Это позволяет всем учащимся знать, когда будет какая презентация, и по интересам получить информацию о данной личности заранее, что повышает уровень понимания презентации и, соответственно, уровень дискуссии. А также повышает уровень ответственности, поскольку дата презентации и тема не назначены преподавателем, а предложены учащимися самостоятельно.

Каждый урок 2–4 студента делают презентацию об известном человеке. За семестр получается сделать 8–12 презентаций, в зависимости от количества студентов на курсе и количества человек в мини-группе.

Учащимся предлагается простой структурный план презентации:

I. Введение. О ком вы будете рассказывать, что это за человек.
II. Основная часть. Биография, деятельность, достижения.
III. Заключение. Значение, почему нам надо знать об этом человеке.

(2) Этап презентации

В среднем презентация длится 5–10 минут, каждый студент выступает 2–3 минуты и представляет 2–4 слайда из общей презентации. Примерно 10 минут отводится на обсуждение. Текст презентации в среднем составляет 500–600 слов. Студентам нужно представить выбранную личность, то есть рассказать биографию, рассказать о творчестве или достижениях и сделать некое заключение о значении данной личности в истории или в культуре, аргументировать, почему слушателям следует знать об этом человеке. Биография человека — это очень удобный материал для групповых мультимедийных презентаций студентов базового уровня, который легко делится на сегменты и удобен к конспектному изложению в PowerPoint.

В качестве примера рассмотрим подобную презентацию, совместно проведенную двумя студентами 2-го курса в мае 2022 года, уровень владения языком А2. Учащиеся выбрали темой презентации биографию и деятельность последнего русского царя Николая II. Объём представленного текста презентации — 428 слов, 12 слайдов, из них 2 слайда — «обложка» и 1 слайд — библиография. Студенты проводили поиск информации на японском языке, пользовались как источниками из Интернета, так и монографиями по истории России. Студенты рассказывали о русском царе в контексте русско-японских отношений и внутренней политики России того времени. Первый докладчик рассказал о внешнеполитической деятельности Николая II, а второй — о событиях в России после русско-японской войны. Использование PowerPoint позволило им сделать достаточно сложный информационно-насыщенный доклад на иностранном языке при уровне языковой компетенции А2.

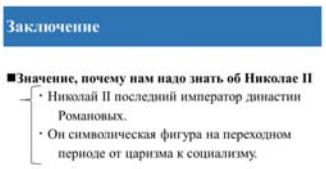
На слайдах докладчики кратко излагают суть событий, используют фотоматериалы для передачи дополнительной информации, показывают хронологию событий, схематически показывают логические связи, тезисно формулируют выводы (рис. 1–3) [2].

Так, демонстрируя слайд «Инцидент в Оцу» (рис. 1) из 15 слов, докладчик рассказывает об этом инциденте в 60-ти словах. На слайде называется событие, одним простым предложением излагается его суть, даётся оценка события с точки зрения японского правительства и приводится фотография, которая отсылает аудиторию к месту и времени действия. Студент не указал на слайде дату Инцидента в Оцу, хоть и назвал её в докладе, но фотография указывает на исторический период и информационно дополняет слайд. На рисунке 2 «Русско-японская война» мы видим слайд, рассказывающий о русско-японской войне в контексте внутриполитической ситуации в России. На рисунке 3 представлено заключение в виде двух тезисов.

Рис.1 Инцидент в Оцу

Рис. 2 Русско-японская война

Рис.3 Николай II. Заключение



Кроме того, чтобы показать место действия того или иного события, учащиеся вставляют в презентации карты, для передачи хронологии событий и логических связей используют анимацию и стрелки, представляя известных личностей, показывают их фотографии.

Отдельного внимания заслуживает использование графических изображений в качестве визуальной поддержки текста, как на представленных ниже слайдах из других презентаций.

[2] На всех слайдах из презентаций учащихся, которые приводятся в данной статье, сохранены орфография и стилистика учащихся.

На слайде о романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» (рис. 4) графически изображены глагол «сердиться» и абстрактное понятие «атеизм», на слайде из презентации о биографии Лермонтова (рис. 5) изображена несчастная любовь, а на рисунке 6 — удивление.

Рис. 4. Из «Братьев Карамазовых»

Рис. 5. Из биографии Лермонтова

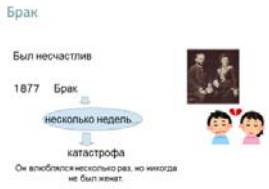


Рис.6. Репин. «Не ждали»

Этот способ позволяет не только сообщить слушателю информацию, но и подкрепить её эмоционально, внести некий элемент игры, что способствует лучшему запоминанию информации, а также созданию благоприятного для общения в аудитории климата.

Как мы видим, процесс создания презентации творческий и, благодаря использованию технических средств, учащимся удаётся в определённой степени преодолеть разрыв между уровнем владения иностранным языком и уровнем исследовательской компетенции и создать сложный информационно-наполненный доклад, а также сделать его понятным для слушателей за счет иллюстраций.

(3) Дискуссия

В первый год введения проекта мультимедийных презентаций в ход урока автор статьи столкнулся с проблемой низкой мотивированности студентов к дискуссии. Учащиеся не были готовы высказывать своё мнение, делать комментарии или задавать вопросы докладчику перед аудиторией. Для решения этой проблемы был введен этап преддискуссии, то есть выделено время на то, чтобы студент смог сформулировать своё мнение, вопрос или комментарий в ходе обсуждения в мини-группе из 2–3 человек. При этом во время преддискуссии студенты могут пользоваться родным языком для уточнения информации или первоначального обмена мнениями, что позволяет им актуализировать представленную докладчиками информацию и повышает их интерес к содержанию презентации. После преддискуссии учащиеся готовы участвовать в общей дискуссии перед всем классом.

Вопросы, предлагаемые для преддискуссионного диалога:

1. «О чём вам было интересно узнать?»
2. «О чём вы хотите спросить?»

Эти вопросы учащиеся получают перед началом презентации и, слушая презентацию, делают заметки, которые помогут им ответить на поставленные вопросы и участвовать в

дискуссии.

Во время общей дискуссии несколько студентов делают комментарии о том, что их заинтересовало в презентации, воспроизводя информационные и лексические единицы доклада, и задают вопросы докладчикам. Студенты, делавшие презентацию, имеют возможность получить обратную связь и увидеть ценность проделанной ими работы. В некоторых случаях вопросы к докладчикам могут стать началом мини-дискуссии.

В зависимости от уровня и интересов учащихся вопросы могут быть:

1. Формальными:
   «Почему вы решили рассказать о Бахтине?»
2. Фактологическими:
   «Скажите, пожалуйста, от чего умер Чехов?»
   «Был ли Шостакович в Японии?»
   «Скажите, пожалуйста, что стало с телом принцессы Анастасии после казни?»
3. Носить сравнительно-исторический или сравнительно-культурологический характер:
   «Был ли в истории человек, чья судьба была похожа на судьбу Николая II?»

(4) Результат проекта

Диахронное обучение в течение семестра в рамках проекта «Страна сквозь призму личности» позволяет ввести в учебный процесс разноплановый культурологический материал, прикоснуться к разным периодам истории, даёт возможность учащимся познакомиться с различными деятелями культуры и истории, с молодежными кумирами согласно их интересам. Конечно, такой подход никак нельзя назвать систематическим, и он не даёт объёмного представления о культуре или истории страны, но он даёт учащимся некую культурно-историческую мозаику. Задачей данного проекта является не системно представить культуру страны, а именно вызвать интерес к ней со стороны учащихся и дать им возможность самостоятельно выбирать материал и заинтересовывать друг друга. Надо отметить, что главная особенность этого подхода именно в актуальности тем для учащихся. Преподаватель не предлагает учащимся список тем и деятелей культуры, и студенты выбирают личностей для презентации самостоятельно, исходя из сферы своих интересов.

В таблице 2 представлены страноведческие темы, которые были охвачены в ходе проекта за 2020–2022 учебные годы. В ходе проекта презентаций об известных личностях, учащиеся смогли познакомиться с разными аспектами русской культуры и истории и набрать словарный запас по интересующим их темам. В разные годы на уроке обсуждались такие темы: «Современная молодежная мода», «Наука и философия», «Военная техника», «История России», «Современная политика». С другой стороны, следует отметить, что 3 года подряд неизменно присутствовали «Классическая музыка», «Живопись» и «Космонавтика».

Табл. 2. Темы презентаций проекта «Страна сквозь призму личности» по годам

2020 учебный год **тема** / личность	**2021 учебный год** **тема** / личность	**2022 учебный год** **тема** / личность
1 .Классическая музыка 1. Пётр Чайковский 2. Александр Бородин 3. Дмитрий Шостакович	**1. Классическая музыка** 1. Пётр Чайковский 2. Александр Бородин 3. Сергей Рахманинов	**1. Классическая музыка** 1. Пётр Чайковский
2. Живопись 4. Илья Репин 5. Иван Крамской	**2 .Живопись** 4. Михаил Румянцев	**2. Живопись** 2. Илья Репин
3. Космонавтика 6. Валентина Терешкова	**3. Космонавтика** 5. Юрий Гагарин	**3. Космонавтика** 3. Юрий Гагарин
4. Спорт 7. Евгений Плющенко 8. Юрий Седых 9. Камила Валиева	**7. Военная техника** 6.Михаил Калашников	**4 .Спорт** 4. Евгения Медведева
5. Молодёжная мода 10. Гоша Рубчинский 11. Антон Лисин	**8. Литература** 7. Борис Пастернак 8. Фёдор Достоевский	**9. Наука и философия** 5. Михаил Ломоносов 6. Михаил Бахтин
6 .Современная политика 12. Владимир Путин		**10. История России** 7. Пётр I 8. Николай II 9. Анастасия Романова

Презентации по заданному плану проводились один раз в неделю в течение учебного семестра. В результате в активной памяти учащихся находились определенные речевые обороты, клише, необходимые для презентации на русском языке, и речевые модели, используемые для описания жизни человека. Кроме того, нередко несколько студентов делали доклад в рамках одной темы, например, «1. Классическая музыка», соответственно активизировалась и запоминалась лексика по этой теме.

4. Вариации применения метода: проект «Русская литература»

Семестровый проект «Русская литература» проводился со студентами-русистами второго года обучения в осенне-зимнем семестре, уровень владения языком оценивается как промежуточный между А2 и В1, ближе к В1.

Целью проекта было познакомить учащихся с русской литературой в некотором минимальном объёме, в рамках сложившегося языкового курса, нацеленного на подготовку к тестированию ТРКИ 1, и дать дополнительный содержательный материал для развития навыков

ведения дискуссии и обсуждения проблемных вопросов, мотивировать их к чтению произведений русской литературы. В методику проекта были внесены небольшие коррективы, указанные ниже.

На летние каникулы студентам предлагался список рекомендуемых к прочтению авторов и произведений. Студенту нужно прочитать на японском языке одно произведение русской литературы и представить его потом на уроке на русском языке. Данный список является не более чем рекомендацией, студенты могли прочитать и представить на уроке любое произведение любого русского автора согласно своим интересам.

Список рекомендуемой литературы [3]:

1. Ф.М. Достоевский. «Преступление и наказание», «Идиот», «Братья Карамазовы».
2. М.А. Булгаков. «Мастер и Маргарита».
3. В. В. Набоков. «Лолита».
4. А.С. Пушкин. «Евгений Онегин», «Пиковая дама».
5. А. П. Чехов. «Чайка», «Вишнёвый сад».
6. Стругацкий Аркадий, Стругацкий Борис. «Пикник на обочине», «Понедельник начинается в субботу».
7. И. С. Тургенев. «Записки охотника», «Отцы и дети».
8. Л. Н Толстой. «Война и мир», «Анна Каренина».
9. И.А. Бунин. Сборник рассказов «Тёмные аллеи».
10. А.И. Куприн. «Гранатовый браслет».
11. А.С. Грибоедов. «Горе от ума».

В начале семестра студенты составляли план презентаций. Порядок выступлений определялся преподавателем по хронологическому принципу от классики к современности.

Этот проект носит более академический характер. В ходе этого проекта студенты учатся кратко передавать сюжетную линию произведения и делать литературный анализ, выделять идею произведения. На подготовительном этапе учащимся был предложен следующий план презентаций:

I. Введение. Автор произведения и причины вашего выбора произведения.
II. Основная часть. Сюжет и главные идеи.
III. Заключение. Литературный анализ, значение произведения, международный резонанс.

Особенностью этого задания, помимо его большей академичности, является задача кратко представить сюжет произведения. Это надо сделать в рамках 3-х минут. Учащимся надо кратко

[3] При составлении списка целью автора было представить некоторые произведения русской классической литературы и некоторых писателей 20 века. Все произведения, включенные в список, переведены на японский язык.

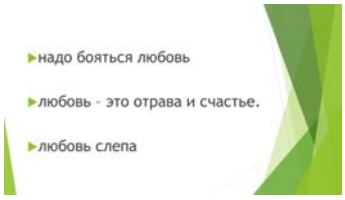
изложить сюжет, лаконично описать отношения героев. Многие использовали картинки, изображающие эмоции, делали иллюстрации с указанием наиболее значимых, на их взгляд, идей.

На слайдах из презентации о повести Тургенева «Первая любовь» (рис. 7–9) при помощи картинок верно и понятно показаны взаимоотношения героев, их чувства и даже характер Зинаиды. Тезисно обозначены основные идеи произведения.

Рис. 7. «Первая любовь» 1

Рис. 8. «Первая любовь» 2

Рис.9. «Первая любовь» 3



В несколько сложнее оформленной презентации по пьесе Чехова «Чайка» на слайдах (рис. 10–12) схематично переданы событийная канва и отношения героев, акцентировано внимание аудитории на ключевой метафоре главной героини, которая сравнивает себя с чайкой, указаны и подкреплены визуально особенности чеховской комедии — взгляд на общество со стороны и непонимание героями друг друга как источник комичности.

Рис. 10. «Чайка»1

Рис. 11. «Чайка»2

Рис.12. «Чайка»3

Во время обсуждения презентаций вводились элементы литературной дискуссии. Литература предлагает дискуссионные темы, вызывает читателя на разговор и является прекрасным материалом для проведения уроков по практике речи, естественным стимулом к дискуссии. Иногда студентам предлагалось самим или под руководством преподавателя выбрать цитату из представляемого в презентации произведения или проблему, поднятую автором, и вынести её на дискуссию.

Например, студенты, делавшие презентацию по роману Л.Н. Толстого «Анна Каренина», вынесли на общую дискуссию первое предложение произведения:

> «Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему.» [Толстой 1974: 7]

Во время дискуссии студентам предлагалось объяснить, как они понимают эту цитату, сказать, согласны ли они с предложенным высказыванием, и аргументировать своё мнение.

Проанализировав содержание презентаций за 2019–2021 учебные годы, мы обратили внимание, что все три года в ходе проекта были представлены следующие 5 писателей: А.С. Пушкин, И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой и А.П. Чехов. Кроме того, в разные годы учащиеся выбирали для презентаций произведения Н.В. Гоголя, М.А. Булгакова, братьев А.Н. и Б.Н. Стругацких, С.А. Алексиевич. Каждый год получалось достаточно системное знакомство с русской литературой 19-го века в её развитии от романтизма к реализму, в некоторые годы фрагментарно была представлена литература 20-го века.

В результате проекта каждый студент прочитал как минимум одно произведение, познакомился с 8–10 произведениями, с 6–8 авторами, все студенты в течение всего семестра говорили о литературе, затрагивали в разговоре достаточно широкий спектр проблем, предлагаемых авторами.

Кроме того, метод презентаций не в виде семестрового проекта, а в виде урока-конференции с теми же студентами применялся на занятиях по темам «Спорт», «Города Японии» и «Японская литература».

В целом студенты показывают достаточно высокий уровень восприятия информации, видят в ней для себя не только лингвистическую, но и общеобразовательную ценность, указывают на это в своих комментариях к презентациям, обучают друг друга и мотивируют к исследовательской деятельности.

5. Заключение

Метод мультимедийных презентаций при обучении иностранному языку можно применять как диахронно — в качестве семестрового тематического проекта, так и синхронно — как форму урока-дискуссии по определенной теме. Этот метод можно использовать для систематического введения страноведческой информации, мотивации к самостоятельному её изучению, развития у учащихся навыков поиска информации.

На наш взгляд, этот метод даёт хорошие результаты при работе со студентами разных уровней компетенции изучаемого языка. На начальном уровне владения иностранным языком рекомендуется выбирать темы, предполагающие использование большого объёма иллюстративного материала, такие как «Город», «Кухня», или знакомые уже учащимся и имеющие стройную хронологию, такие как «Биография», а на более продвинутых уровнях целесообразно вводить более сложную проблематику.

Этот метод помогает развитию у учащихся всех 4-х основных языковых навыков. На этапе подготовки презентации при поиске информации на иностранном языке учащиеся развивают навыки быстрого прочтения текста и оценки информации на иностранном языке. При поиске

информации на родном языке — перевода и составления текста на иностранном языке на основе материала на родном языке. Во время написания текста развиваются навыки письма. Работа над созданием слайдов презентации помогает научиться выделять ключевые моменты и формулировать их на изучаемом языке. Одновременно происходит оценка собственной компетенции и развитие творческих способностей. Во время презентации у докладчика улучшаются навыки устной монологической речи, а у слушателей — навыки аудирования. Во время дискуссии развиваются навыки диалогической речи.

Эмоциональное воздействие на аудиторию с помощью визуальных, порой юмористических, образов способствует более эффективной коммуникации, студенты взаимодействуют друг с другом на основе партнерства и интерактивности, метод даёт возможность смоделировать действительную языковую ситуацию, в которой изучаемый язык становится естественным средством живого общения.

（シピトゥーニナ・マリーナ，大阪大学）

Библиография

Антонова, В.Е., Нахабина, М.М., Толстых, А.А. 2016. *Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень)*. В 2т. Т.I. 8-е изд. Спб: Златоуст.

Бредихина, И.А. 2018. *Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности : учеб. пособие*. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та.

Выготский, Л.С. 1999. *Мышление и речь.* М: Лабиринт.

Зеленцова, В.Л., Мышинская, О.И., Николина, Е.В. [и др.]. 2020. Создание мультимедийных презентаций — эффективная форма образовательных технологий в самостоятельной работе студентов. *Вестник Уральского государственного медицинского университета*. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та.

Зимняя, И.А. 1999. *Педагогическая психология*. Москва: Логос.

Пассов, Е.И. 1991. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение.

Попкова, О.В. 2015. Роль самостоятельной работы студентов по созданию презентаций в формате Microsoft PowerPoint в развитии языковой и информационной компетенции. *Учёные записки Орловского государственного университета*.; 3 (66): 254–257.

Толстой, Л.Н. 1974. *Анна Каренина.* Собрание сочинений в 12-ти томах. Т.8. Москва: «Художественная литература».

Swain, M., & Lapkin, S. 2000. Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251–274.

横井 幸子, 林田 理恵 2013.「内容を重視した外国語教育のカリキュラム開発と指導について——第 2 外国語としてのロシア語の場合——」『ロシア語教育研究』第 4 号，57–73.

要旨

学習者によるマルチメディアプレゼンテーションを学習言語環境として用いたアクティブラーニングの試み

シピトゥーニナ・マリーナ

本稿では，学習者によるロシア語のプレゼンテーションを通じて，学習中の言語の文化的な環境作りを目的とした授業を行ったことについて報告する。この授業では，学習中の言語でのプレゼンテーションを通じて「読む」，「書く」，「聞く」，「話す」の 4 技能を養うことが期待できる。

このプロジェクトでは例えば「ロシアの有名人」といったロシア文化に関する幅広いテーマを設定するのであるが，この枠内で学習者は少人数のグループごとに自分の興味関心に応じてプレゼンテーションのテーマを具体的に設定し，クラス全員の前で少人数のグループごとにプレゼンテーションを行う。発表後には，クラスの聴衆が 2–3 人の小人数グループに分かれて発表内容を確認する。次の段階は，発表者と聴衆の間のインタラクション，すなわちロシア語による質疑応答である。自身のテーマに関する研究発表から他の学習者の発表のアクティブリスニングまでのプロセスを通じて，学習中の言語をその文化に関する知識を習得する道具として用いる環境が用意されることとなり，言語学習に対するモチベーションも向上すると思われる。

尚，本稿で紹介する授業のプレゼンテーションは，CEFR 国際標準規格の A2–B1 の学習者のグループを対象にして，文化的な知識や会話の内容の考察を行っている。

[Из опыта преподавания]

Образ России в интернет-мемах

— лингвострановедческий аспект —

ВИНОГРАДОВА Дарья

1. Введение

Страноведение является одним из важных компонентов в изучении иностранного языка. Информация о культуре, истории, географических особенностях, экономике, политике и повседневной жизни присутствует практически в любом учебнике и в различных формах включена в учебную программу. Но за рамками этих материалов остается значительное количество информации — вся многосложность культурного бэкграунда, который накапливается в процессе жизни в родной стране. Человек, даже довольно хорошо владеющий иностранным языком, периодически попадает в ситуации, когда все слова собеседника понятны, но информация не связывается в единое целое без знания контекста.

В отличие от знаний по истории или географии, которые можно поместить в учебники, дающие базовый пласт информации, дать учащемуся весь культурный код народа — задача крайне сложная, а особенно в рамках учебной программы. Использование разнообразных источников информации и погружение в языковую среду частично приближает изучающего язык к решению этой проблемы, но здесь возникает вопрос критериев, по которым можно выстроить приоритеты в изучении тех или иных аспектов, а также способов получения этих знаний. Так мы приходим к сложнейшей задаче, которая стоит и перед преподавателем, и перед учащимся. Как уловить самое важное в культурном контексте страны изучаемого языка?

Одним из богатейших источников информации о том, что занимает умы жителей страны, какие темы они считают важными, какое отношение имеют к происходящим событиям, являются современные социальные сети и прочие формы интерактивного материала. Там мы можем с достаточным уровнем актуальности и достоверности увидеть, как некоторое событие или явление воспринимается людьми, какие эмоции и мысли рождает, что попадает в поле обсуждения, а что нет. Одной из таких форм является творческое переосмысление реальности.

В данной работе мы обратимся к одной из современных форм такого творческого переосмысления — интернет-мемам. Ранее мы уже рассматривали мемы как одну из форм живого актуального материала для изучения русского языка как иностранного. В данной работе мы подойдем к этому вопросу с позиции лингвострановедения.

Перед нами стоит несколько задач. Первая — это раскрыть потенциал мемов как источника информации о России. Вторая — проанализировать особенности шифровки и дешифровки информации в мемах и их ценность в качестве дидактического материала.

Конкретно мы хотим остановиться на тех аспектах, которые в большей степени представлены в мемах, нежели в классических источниках информации, либо содержат в себе некое переосмысление и уникальную форму подачи этой информации.

2. Форма и содержание современных интернет-мемов

В качестве базового определения мема принято использовать формулировку, данную Ричардом Докинзом [1], характеризующую этот феномен как единицу информации, которая распространяется в культурной среде. Мемом может быть текст, изображение, видео или комбинация текста и изображения [2].

Однако эти характеристики мема по критерию формы подачи информации могут описывать и другие виды творчества, например, карикатуру или анекдот. Ответ на вопрос о том, как дифференцировать интернет-мем от других форм, дают Кутузова и Шульман, предлагая считать мемом «не сам медиаобъект, но его специфический статус в интернет-пространстве, подразумевающий разрастающуюся популярность на цифровых платформах, а также считываемый определенной аудиторией юмористический посыл»[3]. Таким образом, мем является мемом, когда активно передается в рамках определенной аудитории, и эта аудитория способна расшифровать заложенный в нем смысл.

Так как основной акцент мы делаем на лингвострановедческой информации, объектом нашего исследования будут те мемы, в которых напрямую или опосредованно раскрывается образ России, мировоззрение русского человека и волнующие его актуальные темы.

Мы не ставим задачу проанализировать весь широкий спектр тематики мемов и дать полноценную картину всей информации, которая находит в них отражение, однако попытаемся вычленить некоторые закономерности и яркие примеры и оценить, как их можно использовать в качестве лингвострановедческого материала на уроках русского языка.

Понимание смысла, заложенного в меме, является первым этапом в учебном процессе. Если смысл непонятен, мем не будет выполнять свою функцию. С другой стороны, мем как страноведческий материал может нести в себе какую-то новую информацию для учащегося или способствовать усвоению и запоминанию информации. Таким образом, за пониманием смысла логически следует получение и усвоение новых знаний.

Так как мы рассматриваем мемы как источник информации о стране изучаемого языка,

---

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

2 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)

3 Кутузова А., Шульман Е.М. 2022. Интернет-мемы как индикатор общественной реакции и инструмент обратной связи в период пандемии. *ПРАΞНМА. Проблемы визуальной семиотики*, Вып. 2 (32). С. 50. URL: https://praxema.tspu.edu.ru/files/praxema/PDF/articles/kutuzova_a._a._46_67_2_32_2022.pdf (дата обращения 15.05.2022)

постараемся посмотреть на них глазами человека, не имеющего русского культурного бэкграунда, и оценить с точки зрения того, какую информацию и в какой форме они несут, а также какой объем базовых знаний требуют для расшифровки смысла.

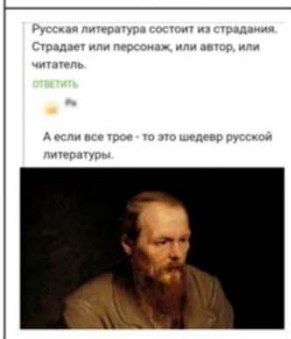
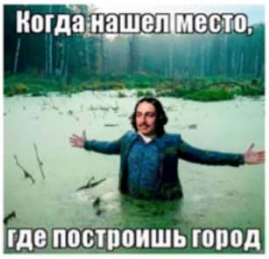
Кроме того, мы должны учитывать то, что юмор является одним из значимых компонентов мема, поэтому нам нужно оценить степень понимания студентами юмористической составляющей, а также то, как преподаватель может поспособствовать этому. Ранее в статье «Использование интернет-мемов при обучении русскому языку как иностранному»[4] мы рассмотрели примеры использования мемов на уроках, оценили возможности и проблемные аспекты применения этой методики, а также проанализировали опыт создания студентами собственных мемов на русском языке.

В данной работе мы рассмотрим мемы как примеры страноведческого материала, который может потенциально дополнить существующие классические формы. Мы проанализируем и тематику самих мемов, и методологические особенности работы с таким материалом, и конкретный опыт использования мемов в аспекте страноведения.

3. Страноведческий аспект в мемах

Приведем в качестве примера несколько мемов по теме «История и культура России».

Табл. 1 История и культура России в мемах[5]

①	②	③	④
			
Мем о тематике русской литературы	Мем о реформах Хрущева	Мем о Петре Первом и Санкт-Петербурге	Мем о стихотворении Пушкина

Проанализируем приведенные в таблице мемы с точки зрения доступности заложенного в них смысла и оценим объем знаний, которые необходимы изучающему русский язык иностранцу для понимания этих мемов.

---

4 Виноградова, Д. 2021. Использование интернет-мемов при обучении русскому языку как иностранному. 『ロシア語教育研究』第 12 号，53–64

5 Мем ①: http://ursa-tm.ru; мемы ②, ③: https://arzamas.academy/micro/mem; мем ④: https://vk.com/gummem (дата обращения 18.05.2022)

В меме ① основная необходимая информация содержится в тексте. Мем анализирует классическую русскую литературу с точки зрения тематики произведений и эмоционального вовлечения читателя и автора. Конкретные примеры писателей и произведений, к которым он отсылает, могут углубить понимание, но и без них мем сам по себе является достаточно информативным даже для тех, кто с русской литературой не знаком. Изображение Достоевского несет дополнительный смысл, но не является критичным для понимания. Необходимо отметить, что среди всего разнообразия мемов о русской литературе творчество Достоевского и образ самого автора являются одной из наиболее встречающихся тем, что может дать нам представление об актуальных и сейчас аспектах русской литературы и мысли.

Мем ② посвящен советской истории и реформам Хрущева, но при этом сделан на основе шаблона, изображающего популярного американского рэпера Дрейка. Различные версии этого мема могут быть найдены на разных языках и достаточно хорошо знакомы студентам как основной целевой аудитории. В данном меме отсутствует текст, и смысл складывается из популярного шаблона, а также изображений Хрущева, пшеницы и кукурузы. Для понимания этого мема требуется базовое знание истории России, и при его наличии мем достаточно легко дешифруется. В силу своей образности данный мем может использоваться в качестве яркой иллюстрации и способствовать запоминанию конкретного исторического факта.

В меме ③ информация зашифрована в большей степени. Чтобы уловить общий смысл, необходимо понять текст, правильно расшифровать два образа (изображения Петра Первого и болота) и сопоставить их с историческим фактом постройки Санкт-Петербурга на заболоченной местности. Мем является одновременно и образной юмористической иллюстрацией исторического факта, и интеллектуальной загадкой.

Из четырех примеров мем ④ является наиболее сложным с точки зрения системы образов. Понять его может быть сложно даже носителю языка, а иностранцу требуется и владение медицинской лексикой, и глубокое знание русской литературы с примерами цитат из конкретных текстов, и знакомство с метафорами. Для расшифровки мема необходимо сопоставить рисунки и надписи, соотнести изображение горящего сердца с надписью «глагол», вспомнить ассоциирующееся с огнем слово «жечь», соединить его со словом «глагол» и вспомнить строку «глаголом жги сердца людей» из стихотворения А.С. Пушкина «Пророк». В юмористическом компоненте данного мема важен не только сам ответ-результат, но и самостоятельное воссоздание логической цепочки, которая к нему ведет.

Мы видим, что в четырех представленных мемах сложность дешифровки возрастает от первого к четвертому, и наглядно можем проследить, как увеличивается многогранность и объем базовой информации, которой необходимо владеть и успешно оперировать, чтобы понять значение каждого мема. В этом смысле первые три мема имеют гораздо больший потенциал применения на уроках русского языка и страноведения, так как могут быть использованы не только как источник новой информации, но и как наглядный образный материал,

способствующий ее запоминанию. Мем ④, в свою очередь, является в большей степени интеллектуальной головоломкой, которая не столько дает или иллюстрирует новые знания, сколько проверяет имеющиеся.

Приведенные четыре примера — лишь небольшая доля в многообразии мемов, посвященных русской культуре, истории, социально-политическим проблемам, элементам повседневной реальности, языку. Сочетая в себе образную и информационную составляющие, они могут быть ярким компонентом материалов по разным аспектам страноведения. В качестве основных критериев при подборе таких мемов следует отметить уровень сложности дешифровки, необходимость и актуальность дополнительных знаний, которые для нее требуются, а также степень образности, которая в дальнейшем будет способствовать более полноценному усвоению материала, играя роль своеобразного иллюстративно-мнемонического элемента.

4. Опыт использования мемов в качестве страноведческого материала на уроках русского языка

В качестве примера использования мемов как страноведческого материала представим модель урока, посвященного географии России и топонимам. Занятия по этой теме проводились во втором семестре 2021 учебного года в группе из 6 студентов второго, третьего и четвертого курсов Осакского университета, изучающих русский язык как второй иностранный. Несмотря на то, что данный курс был изначально рассчитан на студентов продвинутого уровня владения языком, и условием посещения было завершение курса для продолжающих (русский язык как второй иностранный), реальный уровень знаний студентов варьировался от среднего до продвинутого, что для преподавателя ставило задачу адаптировать материал урока для полноценного участия студентов разных уровней.

Урок по данной теме был рассчитан на четыре академических часа и включал в себя работу с неадаптированным текстом статьи в интернет-издании, работу с мемами в группах и самостоятельное творческое задание.

В качестве текста студентам была предложена новостная статья «“Яндекс” определил необычные названия населенных пунктов в России»[6], в которой рассказывалось о наиболее частотных и интересных названиях на карте России, их основных особенностях и принципах происхождения.

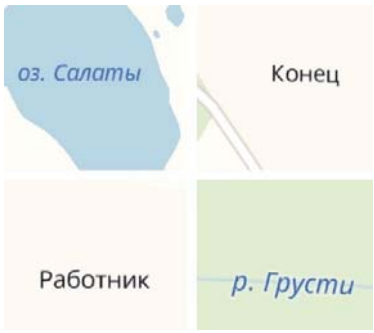
Следующим этапом была работа с мемами. Остановимся на этой части урока подробнее. В качестве источника дидактического материала был взят популярный инстаграм аккаунт «Занимательная география»[7], в котором его автор при содействии читателей составляет мемы-

[6] https://ria.ru/20210812/yandeks-1745432550.html (дата обращения 15.05.2022)
[7] https://www.instagram.com/duraki_i_dorogi/ (дата обращения 20.05.2022)

коллажи из фрагментов карты России таким образом, что топографические названия объединяются в некий единый смысл или текст.

В начале этого блока преподаватель представил студентам несколько мемов с объяснениями (табл. 2), которые включали в себя информацию об основных терминах и сокращениях, используемых на картах, а также смысл мемов и методы их дешифровки.

Табл. 2 Примеры мемов «Занимательная география»

①	②	③
		
Топонимы: оз. Безе / р. Зефир / пруд Шоколадка / Пирожки / р. Джем / Мармеладная ул. Значение: Виды сладостей	Топонимы: р. Корона / р. Маска / р. Рука / руч. Мытый Значение: Необходимость носить маску и мыть руки во время Covid-19	Топонимы: оз. Салаты / Конец / Работник / р. Грусти Значение: Грусть работников по поводу выхода на работу после новогодних праздников

В мемах ① и ② достаточно было знать значения отдельных слов, чтобы безошибочно понять общий смысл, однако мем ③ помимо лексики требовал объяснения культурного контекста, связанного с традициями празднования Нового года в России (образность слова «салаты» в данном контексте) и большим количеством выходных дней, после которых сложно вернуться в рабочий ритм.

Далее студентам было дано восемь аналогичных мемов с небольшими комментариями-подсказками преподавателя. Студенты должны были прочитать и понять все слова мемов, расшифровать заложенную в них концепцию или текст и дать объяснение, если оно необходимо.

Для полноценного участия в обсуждении студенты были объединены в группы так, чтобы в рамках одной группы уровень владения языком был примерно одинаковым. В двух группах были студенты среднего уровня, а в третьей — более высокого. Данное занятие проводилось онлайн в формате конференции Zoom, поэтому студенты работали в группах автономно, отправляли ответы преподавателю, а затем все вместе участвовали в обсуждении ответов, где

каждый студент сам мог объяснить один из мемов и послушать объяснение тех, смысл которых не удалось разгадать.

Несмотря на то, что в данном проекте используются мемы, однотипные по форме и концепции, в них мы можем обнаружить те же особенности передачи смысла, которые рассматривали в данной статье ранее. Проанализируем данные в задании мемы (табл. 3)[8], разбив их на несколько смысловых групп.

Табл. 3 Примеры мемов в текстовом формате

1.	о. Башмак / оз. Туфля / оз. Сапог / р. Ботинки / р. Тапки / Галоша
2.	р. Тушь / р. Тени / р. Блеск / р. Кисточка / Шампунька / сад. уч. Бальзам / оз. Маска / р. Пудра / Скрабы
3.	р. Тыква / р. Ведьма / р. Вампир / оз. Кровяное / Нечистово
4.	р. Денёк / ал. Влюблённых / Цветы / оз. Сладкое / Классика
5.	р. Мороз / Солнце / р. День / Чудесный / р. Друг / Прелестный пр-д
6.	р. Бабушка / р. Дедушка / о. Колобок / оз. Заяц / о. Волк / оз. Медведь / о. Лиса
7.	оз. Мир / р. Труд / р. Май / р. Шашлык
8.	р. Вторая / Волна / р. Запас / р. Крупа

Группа 1 (мемы 1 – 4)

В данную группу входят мемы, для понимания которых дополнительного знания культурного контекста не требуется, либо контекст универсален для многих культур. В мемах 1 и 2 перечисляются виды обуви и виды косметических средств. Для их расшифровки требуется только понимание лексики. Такой тип мемов может быть использован для формирования или обобщения словарного запаса по конкретной теме. Мемы 3 и 4, которые отсылают к Дню святого Валентина и Хэллоуину, также могут быть отнесены в эту группу, если в стране, откуда учащиеся родом, существует традиция отмечать эти праздники. При работе с мемами этой группы степень вовлечения преподавателя в процесс дешифровки может быть минимальной.

Группа 2 (мемы 5 – 6)

В данную группу входит мем со словами, выстраивающимися в строчку стихотворения Пушкина, и мем с персонажами сказки «Колобок». Мемы такого типа требуют дополнительных знаний, но подсказки-отсылки к известному стихотворению и народной сказке сразу же приводят к формированию логической цепочки. По формальному принципу эта группа похожа на группу 1, однако для понимания смысла требуются некоторые базовые знания о культуре страны изучаемого языка. При этом информация, которую дает данный мем, количественно превалирует

[8] Все мемы были даны студентам в исходном графическом варианте (аналогично мемам в табл. 2). В данной статье (табл. 3, 4) мы приводим их текстовую версию.

над информацией, которая нужна для понимания мема. Такой тип мемов может быть использован преподавателем и в качестве вспомогательного иллюстративного материала при изучении конкретной темы, например «Русская поэзия», и для мониторинга знаний учащихся.

Группа 3 (мемы 7 – 8)

В группу включены мемы, требующие и страноведческих знаний, и дополнительного понимания контекста. Данный тип мемов наименее понятен без базовых знаний и дополнительных комментариев, однако максимально информационно наполнен и имеет потенциал для развития данной темы и обсуждения на уроке. Так общий смысл мема 7 о традициях проведения майских праздников в России может быть понят студентами из слов «май» и «шашлыки», однако комбинация слов «мир, труд, май» позволяет сделать более глубокий историко-культурный экскурс. Это же положение справедливо и для мема 8, где отсылка к эпидемии Covid-19 как к общемировой проблеме достаточно легко считывается, но словосочетание «запас крупы» скрывает за собой российскую традицию закупать гречневую крупу в преддверии кризисных периодов, что с одной из сторон раскрывает социально-культурные стороны жизни в стране. Степень погружения в тему, раскрываемую в меме, определяется уровнем знаний учащихся и целью урока. Она может варьироваться от краткого пояснительного комментария преподавателя до полноценной дискуссии вокруг заданной темы.

Обратимся к ответами студентов. Так как не всем студентам в группе хватало уровня владения языком, чтобы объяснить смысл мема по-русски, ответы можно было давать и на русском языке, и на японском. В таблице 4 ответы, данные по-японски (группы 1 и 2), приводятся в переводе, сделанном автором. Ответы на русском (группа 3) даются в исходном варианте без исправления ошибок.

Табл. 4 Примеры мемов и ответов студентов

	Текстовая версия мемов	Группа 1 средний уровень	Группа 2 средний уровень	Группа 3 продвинутый уровень
1.	о. Башмак / оз. Туфля / оз. Сапог / р. Ботинки / р. Тапки / Галоша	Обувь		Вид обуви
2.	р. Тушь / р. Тени / р. Блеск / р. Кисточка / Шампунька / сад. уч. Бальзам / оз. Маска / р. Пудра / Скрабы	Косметика		Макияж и уход за лицом

3.	р. Тыква / р. Ведьма / р. Вампир / оз. Кровяное / Нечистово	Переодевание на Хэллоуин	Хэллоуин	Хэллоуин
4.	р. Денёк / ал. Влюблённых / Цветы / оз. Сладкое / Классика	Сладости и цветы — классика на день святого Валентина		14 февраля — день влюблённых
5.	р. Мороз / Солнце / р. День / Чудесный / р. Друг / Прелестный пр-д		Стих Пушкина	Стих «Зимнее утро» А.С. Пушкин
6.	р. Бабушка / р. Дедушка / о. Колобок / оз. Заяц / о. Волк / оз. Медведь / о. Лиса			Сказка о колобке
7.	оз. Мир / р. Труд / р. Май / р. Шашлык		Жареное мясо в мае	Майские каникулы
8.	р. Вторая / Волна / р. Запас / р. Крупа	Мировые трудности	Вторая волна, сложности со снабжением	Вторая волна корона вируса вызвала нехватку крупа

Мы видим, что группы 1 и 2 не разгадали смысл нескольких мемов, а группа 3 дала все варианты, но не во всех случаях с полным пониманием контекста. Так как работа проводилась на уроке, время на выполнение задания было ограничено, поэтому в отличие от группы 3, словарный запас которой позволял понимать многие слова без использования словаря, группам 1 и 2 не хватило времени на то, чтобы перевести всю лексику мемов 1 и 2, которая ранее им не встречалась. Недостаток этой информации они смогли восполнить в процессе дальнейшего обсуждения. Необходимо отметить, что данное задание носило ознакомительный характер и включало в себя информацию по нескольким аспектам русской культуры и языка, однако и в такой форме оно дало возможность затронуть и обсудить разнообразные реалии, с которыми студенты не встречались ранее, и сформулировать дополнительные темы для изучения на других уроках в будущем и самими студентами в самостоятельной работе.

Завершением данного тематического блока стали короткие презентации студентов об интересных топонимах своей страны. В этих презентациях студенты смогли использовать и новую лексику, изученную на уроке, и общий подход к анализу топонимов.

Оценим эффективность и потенциал использования мемов в подобного рода классной работе. Прежде всего нужно отметить, что такой подход к работе с привычными всем географическими картами вызвал большой интерес у студентов. Как дидактический материал, используемый на уроке, мемы достаточно лаконичны, понятны и удобны в использовании. Многообразие отражаемых в них тем позволяет сделать выборку, соответствующую определенной теме урока. Студенты также имеют доступ к такому материалу и могут использовать его для самостоятельной работы с лексикой определенной тематики.

Актуальность тем, затрагиваемых во многих мемах, вызывает эмоциональный отклик и способствует лучшему усвоению материала и интересу узнать больше. Всему этому помогает и игровой элемент разгадывания головоломки. Данные мемы могут быть использованы и как материал, представляющий новую тему, и как задание, тестирующее уровень знаний учащихся.

Также изначально лаконичные по форме и содержанию мемы могут стать отправной точкой для дальнейшей более глубокой дискуссии в рамках занятия и самостоятельного исследования темы учащимися.

Яркая визуальность и лаконичность мемов полностью соответствует тенденциям современных форм передачи информации, поэтому является привычной для студентов и легко ими воспринимается. Однако при выборе мемов преподавателю необходимо оценивать баланс понятного и непонятного в меме, актуальность и применимость получаемой информации, а также соотносить это с целями и задачами конкретного урока и курса в целом.

5. Заключение

В данной работе мы рассмотрели то, как информация о стране изучаемого языка раскрывается в одной из современных форм творческого переосмысления реальности — интернет-мемах. Особое внимание мы уделили оценке того, какой объем новой информации может дать мем, и что требуется для его успешной дешифровки. Мы обнаружили, что часть мемов может быть успешно использована и на уроках, и в самостоятельной работе учащимися, но объем базовых знаний, требующихся для понимания мемов, может не соответствовать уровню и задачам урока.

Возможность поиска необходимых мемов по ключевым словам и тегам позволяет преподавателю достаточно легко делать подборки по темам, касающимся различных аспектов русского языка и страноведения.

Однако не только подбор мемов под конкретную задачу, но и анализ широкого спектра тем, которые в них представлены, имеет большой потенциал. Как правило, основными темами, которые затрагиваются в мемах, является что-то актуальное на данный момент либо вневременное, поэтому на основе анализа мемов можно выстроить картину того, какие элементы родной культуры русский человек считает наиболее важными, какие темы его волнуют, к каким

качествам своего народа он относится критически, а чем гордится. Эта тема, на наш взгляд, имеет большой исследовательский потенциал не только с образовательной точки зрения, но и с позиции постижения русской культуры в целом.

（ヴィノグラードワ・ダリア，大阪大学）

Библиография

Виноградова, Д. 2021. Использование интернет-мемов при обучении русскому языку как иностранному. 『ロシア語教育研究』第 12 号，53–64.

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

Кутузова А., Шульман Е.М. 2022. Интернет-мемы как индикатор общественной реакции и инструмент обратной связи в период пандемии. *ПРАΞНМА. Проблемы визуальной семиотики*, Вып. 2 (32). С. 50.
URL: https://praxema.tspu.edu.ru/files/praxema/PDF/articles/kutuzova_a._a._46_67_2_32_2022.pdf (дата обращения 15.05.2022)

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）

https://arzamas.academy/micro/mem (дата обращения 18.05.2022)

https://www.instagram.com/duraki_i_dorogi/ (дата обращения 20.05.2022)

要旨

インターネット・ミームにおけるロシアの表象

――言語学的地域研究の観点から――

ヴィノグラードワ・ダリア

インターネット・ミームには，社会で起こる様々な出来事や，多くの人々が関心を持つテーマが反映されている。ミームは視覚的に理解しやすく，説明文が簡潔で，表現方法も興味深いので，外国語教育の有益な教材となる。さらに多くの場合，ミームを理解するには，画像と説明文（キャプション）が分かるだけでなく，文化的な背景に精通していることが求められ，これが教材開発において特に注目すべき点である。

本稿では，ロシアの文化，社会，日常生活などを対象とするミームを取り上げ，ロシア語教育の教材として有意義に活用する方法を考察する。

その例として，インターネット・ミーム教材を導入した「ロシアの地理と地名」というテーマの授業を提案し，この授業の成果を分析する。

日本ロシア語教育学会会誌規定

(1) 本誌は『ロシア語教育研究』（以下「学会誌」）と称する。

(2) 日本ロシア語教育学会（以下「学会」）の会員（以下「会員」）は全て本誌に投稿することができる。但し，同一人が同一号で著者になれるのは単著で 2 本まで，共同執筆の筆頭著者になれるのは 1 本までとする。

(3) 本誌の発行は，毎年度 1 回以上とする。また，発行後に会誌の内容は，日本ロシア語教育学会ウェブページに掲載する。

(4) 本誌の編集は編集委員会が行う。編集委員会は原稿の採否を決定する。また必要ある場合は原稿の修正を求めることができる。編集委員会の構成，委員の任期等は，理事会がこれを定める。

(5) 本誌の掲載対象は次のものとする。

イ）論文

ロ）授業実践・教材研究

ハ）研究ノート・研究資料

ニ）書評

(6) 掲載対象の選択は次の基準による。

イ）会員が投稿し，編集委員会が掲載を適当と認めたもの。

ロ）筆頭著者が会員で，編集委員が掲載を適当と認めたもの。

ハ）編集委員会が特に執筆依頼をしたもの。

(7) 会誌原稿執筆要項および『ロシア語教育研究』書式は別に定める。

(8) 本誌に掲載された論文等の著作権については以下の通りとする。

イ）著作権の帰属

本誌に掲載された論文等著作物に係る著作権は日本ロシア語教育学会に帰属する。

ロ）著作権の発生時期

著者は学会誌に著作物の最終原稿を提出した時点で，当該著作物の著作権の帰属が学会にあることを了承したものとし，著作物の複製あるいはインターネット等による著作物の公開（以下，著作物の複製等と言う）を行う場合は，本規程に従うものとする。

ハ）著者が複製等を行う場合

著者が自身の著作物の複製等を行う場合は，(8)ニ項に規定されている場合を除き，事前に学会に通知するとともに，著作物の出典として学会誌名，当該号，ページに言及し，著作物の原典が学会誌に掲載されたものであることを明記することとする。著作物の複製等において加筆訂正を行った場合は，その旨も明記しなければならない。

ニ）著者が論文集等への再録を行う場合

著者は (8)ハ項を満たしていれば，学会誌に掲載された著作物を新たに編纂される論文集等に収録，刊行することができる。この際，著者に支払われる対価について，学会は著作権者であることを理由に権利を主張しない。

ホ）配付先が限定されている複製等

学会誌に掲載された著作物は，教育・研究目的であることが明確で，なおかつ配付先が講義の受講者，研究会の参加者など特定の者に限定されている場合は，複製等を行う者が当該著作物の著者であるか否かにかかわらず，出典を明示すれば学会への通知なしに複製等を行い，利用することができる。

2021 年 12 月 5 日

日本ロシア語教育学会

日本ロシア語教育学会編集委員会

Положения о научном журнале Японской ассоциации по исследованию проблем преподавания русского языка

1. Научный журнал Японской ассоциации по исследованию проблем преподавания русского языка (далее — Журнал) носит название «Проблемы преподавания русского языка».
2. Подать рукопись в Журнал имеет право любое лицо, являющееся членом Японской ассоциации по исследованию проблем преподавания русского языка (далее — Ассоциация). При этом одно и то же лицо может быть единственным автором не более двух статей и соавтором не более одной статьи в рамках одного номера Журнала.
3. Журнал выпускается с периодичностью не менее одного раза в год. После выхода бумажной версии Журнала его электронная версия размещается на официальном сайте Ассоциации.
4. Редактированием Журнала занимается редакционный совет, он же принимает решение о возможности или невозможности принять ту или иную статью к публикации. Кроме того, редакционный совет имеет право потребовать от автора внести в статью соответствующие правки, прежде чем окончательно принять её к публикации. Состав редакционного совета, а также срок полномочий его членов утверждаются советом директоров Ассоциации.
5. В Журнале могут быть размещены публикации следующих типов:

   а) научная статья;

   б) практическое исследование, обзор учебно-методической литературы;

   в) исследовательские заметки, исследовательские материалы;

   г) рецензия.
6. Статья допускается к печати в случае, если она

   а) написана членом Ассоциации, который является единственным автором данной статьи, и одобрена редакционным советом;

   б) написана в соавторстве с лицом, являющимся членом Ассоциации, и одобрена редакционным советом;

   в) написана по просьбе редакционного совета.
7. Общие требования к рукописи определяются в отдельном порядке — Положениями о рукописях. То же касается требований к формату текста.
8. Авторские права на статью, размещенную в Журнале, определяются следующим образом.

   а) Принадлежность авторских прав

   Авторские права на любую статью, размещенную в Журнале, в полном объёме принадлежат Ассоциации.

   б) Вступление в авторские права

   Ассоциация считается (и признаётся автором статьи) вступившей в авторские права на статью с момента сдачи окончательной версии статьи в редакционный комитет. В последующем, при желании размножить статью или выложить её в открытый доступ, в том

числе онлайн (и то, и другое далее — последующее копирование статьи), автор статьи обязан руководствоваться настоящими Положениями.

в) В случае последующего копирования статьи лично её автором

Если после выхода статьи автор желает лично её размножить или выложить в открытый доступ, он обязан предварительно уведомить об этом Ассоциацию, а также указать Журнал Ассоциации в качестве источника, а именно: указать его название, номер и страницы, содержащие данную статью. Исключением является случай, описанный в подпункте (г). Если при последующем копировании статьи её автор внёс в текст правки и дополнения, он обязан указать, в том числе, и данный факт.

г) В случае повторного размещения статьи в сборнике научных трудов

Автор имеет право повторно разместить свою статью в издаваемом другой организацией сборнике научных трудов и т. п. при условии соблюдения им положений, описанных в подпункте (в). В этом случае Ассоциация обязуется не претендовать на получение авторского гонорара на основе наличия у неё авторских прав.

д) В случае последующего копирования статьи для определенного круга лиц

В случае, если последующее копирование статьи имеет явно выраженные образовательные или научно-исследовательские цели, а бенефициаром является определенный круг лиц (слушатели лекции, участники научного сообщества и т. п.), статья может быть размножена или выложена в открытый доступ как самим её автором, так и любым иным лицом. При этом допускается не уведомлять Ассоциацию предварительно при условии указания Журнала Ассоциации в качестве источника.

Японская ассоциация по исследованию проблем преподавания русского языка

日本ロシア語教育学会『ロシア語教育研究』原稿執筆要項

(1) 全ての投稿論文は未公刊のものに限る。

(2) 投稿希望者は，決められた期日までにタイトルとキーワード，使用言語，希望する分類［日本ロシア語教育学会会誌規定第 5 項および下記 (6) 参照］を編集委員会宛てに電子メールで通知し，投稿申し込みを行う。投稿申し込みの締め切りは刊行年の 3 月末日とする。

(3) 投稿を認められた者は，審査用の完成原稿を決められた期日までに編集委員会宛てに提出すること。締め切りは刊行年の 5 月末とする。

(4) 審査通過者の完成稿提出および編集部の依頼した原稿の提出期限は，別途編集委員会が設定する。

(5) 原稿の執筆に際しては，本要項および『ロシア語教育研究』書式に従うものとする。ただし，編集委員会から別の指示がある場合はそれに従う。

(6) 原稿は日本ロシア語教育学会会誌規定第 5 項に従い，執筆者自身，論文，授業実践，教材研究，研究ノート，研究資料，書評のいずれかの分類を申告する。但し，完成稿の最終的な分類は編集委員会が判断する。

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

(8) 原稿の分量は以下の通りとする。

イ）日本語 : 論文は 20,000 字以内，授業実践・教材研究・研究ノートは 16,000 字以内，研究資料・書評は 8,000 字以内。

ロ）ロシア語もしくは英語原稿 :『ロシア語教育研究』書式に従って論文は 500 行以内，授業実践・教材研究・研究ノートは 400 行以内，研究資料・書評は 200 行以内。

(9) タイトルと要旨は以下の通りとする。

イ）論文と授業実践・教材研究・研究ノート

日本語原稿：ロシア語または英語のタイトルと要約

ロシア語原稿：日本語のタイトルと要約もしくは英語のタイトルと要約

英語原稿：日本語のタイトルと要約もしくはロシア語のタイトルと要約

ロ）研究資料・書評

日本語原稿：ロシア語または英語のタイトル

ロシア語原稿：日本語または英語のタイトル

英語原稿：日本語またはロシア語のタイトル

(10) 審査通過後に執筆者が提出する原稿は印刷のための完成稿とする。著者校正は 1 回のみで，あくまで単純なミスの修正などに限り，内容の変更ないし加筆は原則として認めない。また，編集委員会は校正に責任を負わない。

(11) 完成稿は，編集委員会が指定する形式での電子データで提出すること。

(12) 書式の詳細については別途『ロシア語教育研究』書式を定める。

(13) 本要項の改正は，編集委員会の発議により総会の決議を経てこれを決定する。

日本ロシア語教育学会編集委員会

Положения о рукописях, подаваемых для публикации в научный журнал «Проблемы преподавания русского языка» Японской ассоциации по исследованию проблем преподавания русского языка

1. К подаче в научный журнал «Проблемы преподавания русского языка» (далее — Журнал) Японской ассоциации по исследованию проблем преподавания русского языка (далее — Ассоциация) допускается любая не опубликованная ранее рукопись.
2. Лицо, желающее подать рукопись в Журнал Ассоциации, обязано в установленный срок направить соответствующую заявку в редакционный совет Ассоциации посредством электронной почты, указав в заявке название статьи, её ключевые слова, язык написания, а также желаемый тип публикации (о типах публикации см. пункт 6 Положений о научном журнале, а также пункт 8 настоящих Положений). Крайний срок подачи заявок на публикацию рукописи — последний день марта того года, в котором планируется выпуск соответствующего номера журнала.
3. Лица, чья заявка одобрена редакционным советом, обязаны в установленный срок направить в редакционный комитет готовую рукопись статьи для дальнейшего её рецензирования и принятия решения о возможности или невозможности публикации. Крайний срок сдачи готовой рукописи — последний день мая того года, в котором планируется выпуск соответствующего номера журнала.
4. Крайний срок сдачи окончательного варианта рукописи для лиц, прошедших этап рецензирования (в т. ч. условно), а также лиц, к которым редакционный совет лично обратился с просьбой о написании статьи, устанавливается редакционным советом в отдельном порядке.
5. Рукопись должна соответствовать требованиям настоящих Положений, а также формату Журнала. В случае, если редакционным советом установлены иные требования, следует руководствоваться последними.
6. Автор рукописи при подаче её в редакционный комитет обязан указать желаемый тип публикации (научное исследование; практика преподавания или исследование, касающееся учебно-методической литературы; исследовательские заметки или исследовательские материалы; рецензия, отзыв) (о типах публикаций см. пункт 5 Положений о научном журнале Ассоциации). При этом право принятия окончательного решения относительно типа публикации остается за редакционным комитетом.
7. Рукопись должна быть написана на одном из следующих языков — японском, русском или английском. В виде исключения может допускаться подача рукописи, написанной на ином, нежели вышеперечисленные, языке при условии, если редакционным комитетом принято соответствующее решение. Данное ограничение не касается цитат и примеров, используемых в тексте (последние могут быть приведены на любом существующем языке).

8. Требования к объёму рукописи

а) Для рукописи на японском языке: научное исследование — не более 20 000 символов; практика преподавания или исследование, касающееся учебно-методической литературы — не более 16 000 символов; исследовательские заметки или исследовательские материалы, а также рецензия — не более 8 000 символов.

б) Для рукописи на русском или английском языке: научное исследование — не более 500 строк (здесь и далее — согласно установленному формату), практика преподавания или исследование, касающееся учебно-методической литературы — не более 400 строк, исследовательские заметки или исследовательские материалы, а также рецензия — не более 200 строк.

9. Требования к заглавию и краткому содержанию работы

а) Для научного исследования, а также статьи по практике преподавания или исследования учебно-методической литературы, написанных на

— японском языке: заглавие и краткое содержание на русском или английском языке;

— русском языке: заглавие и краткое содержание на японском или русском языке;

— английском языке: заглавие и краткое содержание на японском или русском языке.

б) Для исследовательских заметок или исследовательских материалов, а также рецензий, написанных на

— японском языке: заглавие на русском или английском языке;

— русском языке: заглавие на японском или русском языке;

— английском языке: заглавие на японском или русском языке.

10. Окончательным вариантом рукописи для сдачи в печать считается тот, который прошел рецензирование, после чего был направлен автору для заключительной правки и повторно сдан им в редакционный комитет. Заключительная правка ограничена одним разом и включает в себя исправление орфографических и пунктуационных ошибок. Как правило, правка самого текста рукописи не допускается. Редакционный комитет не несет ответственности за ошибки, допущенные в ходе заключительной правки.
11. Окончательный вариант рукописи сдаётся в виде электронного файла, сохраненного в формате, определяемом редакционным советом.
12. Формат текста рукописи определяется в отдельном порядке — Требованиями к формату текста рукописи.
13. Данные Положения могут быть изменены путем внесения редакционным комитетом соответствующего предложения с последующим его одобрением на генеральном заседании Ассоциации.

Японская ассоциация по исследованию проблем преподавания русского языка

投稿審査要項

(1) 原稿の審査は，各原稿について，編集委員会が依頼した査読者によって行う。ただし，編集委員もしくは非会員の有識者が査読者の 1 人として投稿の審査にあたる場合がある。論文については 2 名により審査を行い，授業実践・教材研究，研究資料，書評については，より簡略な形で審査を行うことがある。

(2) 編集委員以外の査読者の氏名は原則として開示しない。

(3) 審査は 1 度のみとし，査読者は審査対象が内容と形式の両面で学会誌掲載に相応しいか否かを判断し，評価および所見を提示する。

(4) 編集委員は，査読者の審査報告の形式および内容が適切なものであるかを点検する。審査報告の内容に問題が認められた場合，編集委員会は，査読者への問い合わせ，報告の再提出，査読者の交替といった措置をとることができる。

(5) 審査の結果区分は，A : そのまま掲載，B : 審査の意見に従い，手直しの上で掲載可，C : 掲載不可の 3 区分とする。

(6) 編集委員会は，種別毎の掲載予定数を考慮し，掲載原稿を決定する。

(7) 投稿原稿の採否にあたっては，査読者の審査結果に従うことを原則とする。査読者の報告に編集委員から疑義が呈せられた場合，また，複数の査読者の評価に無視しがたい差がある場合は，編集委員会が審査を行い，採否の最終決定にあたる。

(8) 掲載原稿の採否は，決定後，すみやかに投稿者に通知する。

(9) 査読者の審査結果と所見は投稿者に開示する。

(10) 本要項の改正は，編集委員会の発議により総会の決議を経てこれを決定する。

日本ロシア語教育学会編集委員会

Положения о порядке рецензирования рукописей

1. Рецензирование каждой поданной рукописи осуществляется рецензентом(-ами) по просьбе редакционного совета. При этом, рецензентом может быть как член самого редакционного комитета, так и лицо, не являющееся членом Японской ассоциации по исследованию проблем преподавания русского языка (далее — Ассоциация), но обладающее соответствующими знаниями и опытом. Для рецензирования научной статьи назначаются два рецензента, в то время как для практического исследования, обзора учебно-методической литературы, исследовательских заметок, исследовательских материалов, а также рецензии может применяться упрощенная схема рецензирования.
2. В случае, если рецензент — лицо, не являющееся членом редакционного комитета, его имя, как правило, не разглашается.
3. Рецензирование проводится не более одного раза, в ходе которого рукопись оценивается на предмет соответствия её формы и содержания формату научного журнала Ассоциации (далее — Журнал), после чего каждый рецензент выносит свою экспертную оценку, сопроводив её комментариями.
4. Члены редакционного совета, в свою очередь, проверяют отчёт рецензента на предмет его соответствия по форме и содержанию. В случае, если у редакционного совета возникают вопросы относительно содержания отчёта, рецензенту направляется уведомление с просьбой пояснить (уточнить и т. д.) тот или иной спорный момент. В случае, если первоначальный отчёт не удовлетворяет редакционный совет, последний вправе потребовать от рецензента повторного предоставления отчёта либо заменить данного рецензента другим лицом.
5. Окончательная оценка рукописи выносится редакционным советом в виде одного из следующих утверждений:
   а) допущено к печати в первоначальном виде;
   б) допущено к печати при условии внесения поправок согласно комментариям рецензента(-ов);
   в) не допущено к печати.
6. При отборе рукописей к печати редакционный совет учитывает первоначально запланированное для размещения в журнале количество работ по каждому из типов публикаций.
7. При отборе рукописей к печати решающим критерием является оценка, данная рецензентом(-ами). В случае, если кто-либо из членов редакционного комитета не согласен с вынесенной рецензентом(-ами) оценкой, а также в случае, если в оценках нескольких рецензентов относительно одной и той же рукописи имеются явные расхождения, редакционный совет самолично проводит повторное рецензирование рукописи, после чего принимает окончательное решение о допуске/недопуске её к печати.
8. После принятия окончательного решения о нём незамедлительно сообщается автору рукописи.
9. Одновременно автору рукописи направляются материалы с оценкой и комментариями рецензента(-ов) его статьи.
10. Данные Положения могут быть изменены путем внесения редакционным комитетом соответствующего предложения с последующим его одобрением на генеральном заседании Ассоциации.

Японская ассоциация по исследованию проблем преподавания русского языка

執筆者紹介（掲載順）

佐山　豪太	上智大学外国語学部助教
鈴木　令奈	大阪大学大学院言語文化研究科言語社会専攻博士前期課程
横井　幸子	大阪大学大学院言語人文学研究科准教授
鈴木　桃子	北海道旭川南高等学校非常勤講師
高橋　健一郎	大阪大学大学院人文学研究科准教授
依田　幸子	北海道札幌国際情報高等学校教諭
シピトゥーニナ・マリーナ	大阪大学大学院人文学研究科特任講師
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

編集後記

日本ロシア語教育学会『ロシア語教育研究』第 1 号（通算第 13 号）をお届けします。

当会は 2021 年 12 月に日本ロシア語教育研究会から日本ロシア語教育学会になりました。本号は学会としての最初の会誌です。誌名は研究会時代と同じで，ISSN も変わりませんが，執行部の意向でナンバリングは変わっております。御理解のほどお願い申し上げます。引き続き紙媒体・電子媒体双方での刊行とし，紙媒体でもカラー化しました。表紙デザインも公募し，横井幸子案を採用いたしました。

今号は 5 本の論文・授業実践を収録しています。著者および査読者に感謝申し上げます。査読は会員以外の方にもお願いしました。記して御礼を申し上げます。なお，掲載されている写真や図表については編集委員会として関与することはいたしませんでした。御承知おきください。（小林潔記）

ロシア語教育研究　第 1 号（通算第 13 号）

2022 年 10 月 30 日発行

編集発行　日本ロシア語教育学会

〒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高橋健一郎研究室気付

日本ロシア語教育学会

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 ПРЕПОДОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

№1 (=13)

〈СТАТЬИ〉

Стратегия обучения русской лексике через аффиксы
— К подтверждению её эффективности через *пре*- и *пост*-тесты в эмпирических исследованиях —
..... САЯМА Гота 1

Понятное произношение в русском языке
— Взаимосвязь особенностей произношения и понятности речи —
..... СУДЗУКИ Рэина 23

Многоязычие и педагогика трансязычия в преподавании русского языка как иностранного в Японии
ЁКОИ Сатико
САЯМА Гота
СУДЗУКИ Момоко
ТАКАХАСИ Кэнъитиро
..... ЁДА Сатико 45

〈ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ〉

学習者によるマルチメディアプレゼンテーションを学習言語環境として用いたアクティブラーニングの試み
..... シピトゥーニナ・マリーナ 65

インターネット・ミームにおけるロシアの表象
——言語学的地域研究の観点から——
..... ヴィノグラードワ・ダリア 79

Японская ассоциация по исследованию проблем преподавания русского языка

2022