



# ロシア語教育研究

第2号 (通算第14号)

## 〈教材研究〉

高等学校で使用されているロシア語教材

..... 池田 有里 1

## 〈授業実践〉

Об опыте подготовки и проведения пробного тестирования  
ТРКИ-1 в университете иностранных языков города Кобе  
среди учащихся 2 и 3 курсов

..... ПОДОЛЬСКАЯ Валерия 15

## 〈研究ノート〉

ロシア語教育における母音と母音を含む文字に関する指導の諸問題

..... 山田 智子 33

外国語教育における AI の活用

——京都外国語大学ロシア語学科の試み——

..... ミソチコ グリゴリー, 三好 マリア 47

日本ロシア語教育学会

2023

[ 教材研究 ]

# 高等学校で使用されているロシア語教材

池田 有里

## 1. はじめに

文部科学省が行った2021年度の調査の結果によると、日本では19の高等学校でロシア語科目が開設されており、545名の高校生がロシア語の授業を履修している[文部科学省 2023: 29]。『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』（2009）では、英語以外の外国語については、「地域の実情や学校の実態に応じ、一層積極的に開設され弾力的な指導ができるようにするため、学習指導要領において特に規定していない」[文部科学省 2009: 6]と書かれているが、そのため比較的自由に地域の特色を生かした語学教育も行われている[横井 2019: 61]。ロシア語は受験に関係ない科目であるため、国際交流など授業を柔軟に進めることができる[遠藤 2018: 57]との意見もある。

高校生用のロシア語教材については、『テレモーク初級編』（2006）、『テレモーク中級編』（2007）と、それらの教師用学習指導書『テレモーク初級編 学習指導書』（2006）、『テレモーク中級編 学習指導書』（2007）と、自習用練習問題『テレモーク初級編 私のロシア語ノート』（2006）『テレモーク中級編 私のロシア語ノート』（2007）、国際理解教材『私の隣人ロシア』（2007）が作成されている。現在、作成されている高校生向けのロシア語の教科書は、この『テレモーク初級編・中級編』のみで、北海道内の多くの学校で使用されている[林田 2010: 10-11, 林田 2014: 64-65]。大学生の第2外国語用の教材や教員の自作のプリント教材で対応されたりもしているが、高校生と大学生では興味・関心や学習目標、到達目標が違い、受講生の学習意欲を引き出すのが困難[林田 2010: 10]であると言われている。また、教員もロシア語の授業時間が少ないため、目標が定まらず、教材・指導方法の選択に苦悩している[林田 2014: 63]という。

それでは、高等学校のロシア語の授業では、どのような教科書が使用され、どのようなことが教えられているのか。本稿では、2017年に行ったアンケート調査の結果をもとに、実際に高等学校で使用されている教科書の分析を行い、教えられている内容について考察する。取り上げる内容については、国際文化フォーラムによる『外国語学習のめやす——ロシア語教育用——』（2016）（以下『めやす』とする）で例示されている「文化事象例と扱うポイント」も参照する。『めやす』では、「学習者にとって意味のある、内容を伴ったコミュニケーション行動であることを重視する立場から、学習者の興味・関心に根ざした身近な話題や、発達年齢に即した話題、さらには学習者の関心を喚起したり視野を広げたりする」(『めやす』, p. 42) 15の話題が選定されている。

## 2. ロシア語教材に関するアンケート調査

2017年3月～4月に、公益財団法人 国際文化フォーラムの『2015-2016 事業報告』の中で、「ロシア語教育を実施している高校」のリストに記載されていた30校すべてに無記名、記述式のアンケート用紙を送付し、ロシア語の授業で使用しているロシア語教材について、ロシア語教員にアンケート調査を行い、17校、18名の教員より合計20枚のアンケートの回答が得られた（複数の教員がいる高等学校があったり、一人の教員が複数の高等学校で教えたりしているケースもあるため、学校数と教員数、回答数は一致していない）[池田 2023: 143]。

その結果、教科書として使用していると回答のあったものを以下にまとめる<sup>1</sup>。アンケートの回答には『テレモーク』としか書かれていないものもあったため、初級編と中級編の両方を載せている。

### 【高等学校で使用されている教科書】

『テレモーク初級編』 北海道ロシア語教育推進連絡協議会調査研究部会著 2006年
『テレモーク中級編』 北海道ロシア語教育推進連絡協議会調査研究部会著 2007年
<i>Матрёшка</i> 第2版 札幌大学教科書編集委員会編著 2015年
<i>Поехали!: русский язык для взрослых: начальный курс.</i> Чернышов, С. Златоуст. 2001年
『(改訂新版) 会話で学ぶロシア語 初級』 ディボフスキー A・北岡 千夏. 南雲堂フェニックス 2004年
『初級ロシア語 20 課』 桑野 隆. 白水社 2012年
『ロシア語教程——文法の基礎・会話の基礎——』 アキーシナ A・狩野 亨. ナウカ出版 2008年
『(新版) はじめてのロシア語』 桑野 隆. 白水社 2016年
『ロシア語へのパスポート (改訂版)』 中島 由美・黒田 龍之助・柳町 裕子. 白水社 2005年
『ニューエクスプレス ロシア語』 黒田 龍之助. 白水社 2007年
『ロシア語の教科書 (第2版)』 古賀 義頭・鴻野 わか菜. ナウカ出版 2016年
『ロシア語初級クラス (第2版)』 佐藤 純一. ナウカ出版 1993年
<i>Русский сезон: Учебник по русскому языку: Элементарный уровень.</i> Нахабина, М. М., Антонова, В. Е., Жабоклицкая, И. И., Курлова, И. В., Смирнова, О. В., и Толстых, А. А. Златоуст 2015年

[池田 2023:146-149]をもとに作成

<sup>1</sup> 「ロシア語能力検定の参考書」という回答もあったが、アンケートに具体的なタイトル、著者名の記載がなかったため、リストには加えていない。

その他、アンケート調査の結果、「日常会話程度のロシア語の習得」「ロシアの文化、歴史を学ぶ・異文化理解」などを目標としてロシア語の授業を行っている学校が多いことがわかった [池田 2023: 144]。

### 3. 教科書分析

それでは、高等学校のロシア語の授業では、どのようなことが教えられているのか。本稿では、特に多くの学校で、「日常会話程度のロシア語の習得」や「ロシアの文化、歴史を学ぶ」ことが授業目標とされていることから、それらの点に着目し、高等学校の現場で使用されているロシア語の教科書では、具体的にどのような内容が、どのように扱われているのかを分析する。また、分析した教科書には、背景知識がないと理解が難しいと思われる内容も少なからずみられたことから、本稿では、文化や歴史に関するテキストの意味を理解するのに、どのような背景知識が必要とされており、それらが教科書の中でどのように提示されているかにも注目して分析を行う。

分析には、2章の「高等学校で使用されている教科書」のリストで挙げた教科書を使用した。それらの教科書の中には、会話文が多くみられた。ロシアの文化や歴史については、教科書の中でロシア語の会話文や、例文、課題、物語などで取り上げられていたり、巻末資料やコラムの中で、日本語で説明されたりもしており、中にはことわざやアネクドートによって伝えられていることもあった。ことわざやアネクドートにはほとんど説明が書かれておらず、それらを理解するには背景知識が必要であると思われた。本稿では、それらの中から特に会話文とことわざ、アネクドートを取り上げ分析する。

#### (1) 会話文

ロシア語では、以下に詳述するように、話し手が相手に **ТЫ** と **ВЫ** のどちらで話しているか、名前と父称で呼んでいるか、どのようにあいさつをしているかなどの情報から、人と人との距離感や関係性を読み取ることができるような会話文がいくつかみられた。

##### ▶ **ТЫ** と **ВЫ**

人称代名詞の体系に二人称単数の形を 2 つ持つ言語はヨーロッパの言語に多くみられ、「君・お前」的なニュアンスの親称形と、「あなた」的なニュアンスの敬称形に分かれるが、それらはフランス語の 'tu' と 'vous' の頭文字（またはラテン語の 'tu' と 'vos' の頭文字）をとって、T（親称）代名詞と V（敬称）代名詞と呼ばれている [滝浦 2008: 14-15]。また、こうした使い方は、T/V システムと呼ばれている [Brown & Levinon 1987=2011: 144]。ロシア語でも、話す相手によって、**ТЫ** と **ВЫ** を使い分けなければならないが、『ニューエクスプレスロシア語』（2007）には、下記のように説明されている。

ここでは、**ты**を「君」、**вы**を「あなた」としましたが、これがぴったり対応するわけではありません。**ты**は夫婦、親子、兄弟、友人など、親しい間柄で使うのに対し、**вы**はもう少し間を置いた関係、また丁寧な言い方として用います。ロシア人から見れば外国人である私たちは、丁寧な**вы**を使う方が無難でしょう。もちろん、とくに若い人だったらお互いに**ты**を使うというのも十分に可能です。

[[『ニューエクスプレス ロシア語』, p. 24]

**ты**と**вы**の使い分けについては、ほかの教科書にも記述がみられる。また、*Русский сезон* (2015) では、くだけた話し方に変える際の表現についても触れられている。以下は、それまでお互いに**вы**で話していたイタリア人のロベルトがロシア人のカーチャに**ты**で話そうと提案している会話文である（訳は引用者による）。

Роберто: Катя, давайте на «ты»? Наш преподаватель сказала нам, что хорошему другу можно говорить «ты». А мы ведь уже друзья?

(ロベルト: カーチャ, **ты**で話そうか? 僕たちの先生は僕たちに、親しい友だちには「**ты**」で話してもいいと言っていたよ。僕たちはもう友だちでしょ?)

Катя: Я не против, давай на «ты».

(カーチャ: 私は構わないわ、「**ты**」で話しましょう。)

[*Русский сезон*, p. 242]

『めやす』では、「ロシアでは、言語・非言語ストラテジーをどのように使って、人との距離をとり、人間関係を構築しているのか、考える」(『めやす』, p. 74) ことの一つの例として「**вы**から**ты**への移行の仕方」(『めやす』, p. 74)が挙げられている。Brown & Levinon (1987) は、「T (1 人称非尊称代名詞) を使って親しくはない相手に呼びかけると、その人との強い結びつきを求めることになる」と述べている [Brown & Levinon 1987=2011: 144]。

#### ▶ 名前と父称

ロシア人との会話の際には、名前の呼び方にも注意する必要がある。教師向けの『テレモーク初級編 学習指導書』<sup>2</sup> (2006) には下記のような記述がある。

授業にあたっては「きみ**ты**」「あなた**вы**」の使い方に気を配ること、ロシア人は公的な場所では名前と父称(имя и отчество)で呼びかけることを喚起しておきたい。また、ロシアの学校で先生に対しては「あなた」で、名前を呼ぶときは相手の名前と父称を使うことになっている。[[『テレモーク初級編 学習指導書』, p. 18]

<sup>2</sup> 分析した教科書の中では『テレモーク初級編』『テレモーク中級編』にそれぞれ学習指導書が作成されており、本稿ではそれらも分析の対象とした。

父称についての説明はいくつかの教科書でみられたが、特に説明のない教科書を使用している場合でも、基本的には、このように教員によって口頭で説明されていると考えられる。

➤ あいさつ

あいさつの仕方についても、いくつかの教科書で記述がみられた。『ロシア語の教科書』(2016)には、あいさつについて次のように記載されている。

Привет! やあ ; こんにちは (親しい間柄でのみ)

Здравствуй! やあ ; こんにちは (親しい間柄のひとりの人を相手に)

Здравствуйте! こんにちは

Пока! じゃあね ; またね (親しい間柄でのみ)

До свидания! さようなら

[[『ロシア語の教科書』, p. 22]

教師向けの『テレモーク初級編 学習指導書』には、「ロシア人の会話マナーについて話すことが望ましい。たとえば、相手との距離や社会的地位、年齢に応じてあいさつが異なる」[[『テレモーク初級編 学習指導書』p. 17]と書かれており、「生徒同士」、「年配者同士」、「先生と生徒」で、それぞれどのようなあいさつをするのかを生徒たちに質問することも提案している。

以下は、『ロシア語初級クラス』に掲載されている会話の一部である。

М: Здравствуйте, Елена Петровна!

Е: Здравствуй, Максим!

М: Как вы поживаете?

Е: Спасибо, хорошо. А ты? Хорошо?

М: Да, я тоже хорошо.

[[『ロシア語初級クラス』, p. 17]

この会話文には日本語訳はなく、Елена Петровна (Е) と Максим (М) についての詳細や、二人の関係性についても記載がない。しかし、ЕはМに対して、「Здравствуй」とあいさつしており、「Максим」と名前を呼び、「ты」で話している。それに対し、МはЕに「Здравствуйте」とあいさつし、「Елена Петровна!」と名前と父称で呼び、「вы」で話している。これらのことから、МにとってЕは丁寧に話さなければならない相手であると認識していることがわかる。

➤ 年齢

年齢に関する会話文は、複数の教科書の中で取り上げられている。『Русский сезон (2015)』には、インターネットで知り合った女性と初めて会うときに、何について話したらよいか、

また、何について話すべきでないかという、日本人のアキラと2人のロシア人の男性たちの会話がある。以下はその一部である（訳は引用者による）。

a) Сергей: [...] И не спрашивайте её о возрасте!

(セルゲイ：彼女に年齢を聞かないでください！)

[*Русский сезон*, p. 262]

富田（2000）は、ロシア人に年齢を尋ねることはかなり失礼なことで、「女性なら20歳、男性だったら30歳以上の人に年齢を尋ねないほうが良い」[富田2000:49]と述べている。セルゲイはその女性に年齢を尋ねないようにアキラにアドバイスしている。

『ロシア語教程』（2008）でも、年齢のわからない女性の年齢についての会話を取り上げられている（訳は引用者による）。

b) — Ты не знаешь, сколько ей лет? Двадцать или тридцать?

(君は、彼女が何歳か知っている？ 20歳か30歳かな？)

— Откуда мне знать? Ты сам спроси у неё.

(どうしてわかるっていうの？ 君が自分で彼女に聞きなよ。)

— Что ты! Неудобно!

(とんでもない！ 嫌だよ！)

[『ロシア語教程』, p. 57]

この会話から、この二人が女性に直接年齢を聞くことを避けようとしていることがわかり、「年齢を尋ねるのは失礼であると認識している」と考えられる。

また、教科書『テレモーク中級編』でも、留学生同士で年齢について話している会話文が取り上げられている（訳は引用者による）。

c) Хаято: А тебе сколько лет, Софи?

(ハヤト：ソフィー、君は何歳？)

Софи: Это секрет! Нельзя спрашивать у девушки, сколько ей лет.

(それは秘密よ！ 女性に何歳か聞いてはいけないのよ。)

[『テレモーク中級編』, p. 43]

省略しているが、それまでの会話では留学生同士でお互いに自分の年齢について話しており、その流れで日本人のハヤトもソフィーに年齢を尋ねているが、ソフィーは「それは秘密」と言って答えず、その質問に不快感を示していることが読み取れる。ソフィーはフランスから来たという設定になっているが、国籍に関係なく、一般的に女性に年齢を尋ねることは失礼であると伝えようとしていることがわかる。

設定は異なるが、これらの3冊のロシア語の教科書では年齢に関する話題について同様のことを伝えようとしていると考えられる。『めやす』では、「場面に応じて、『相手に失礼な表現』を避けたやりとりができる」(『めやす』, p. 165) ことがポイントに挙げられており、年齢に関する会話も「失礼な表現」に含まれるだろう。富田(2000)は、年齢について「しばらくつきあったあと、言いたくなったら自分で言うでしょう」[富田 2000: 49]と述べている。ロシア人との会話に限ったことではないが、相手との距離感や関係性を考慮して、話し方や話す内容は変える必要がある。

## (2) ことわざ

ロシア語の教科書の中には、ことわざが掲載されているものがある。種類はさまざま、日本語でもそのままの意味で使われることわざや、表現は異なるが日本語でも同様の意味を表すことわざ、ロシア特有のことわざなどがある。Матрёшка(2015)ではロシアのことわざが日本語で、『ロシア語教程』(2008)、Поехали!(2001)ではロシア語で紹介されている。個々のことわざに解説はつけられていない。以下は、教科書で紹介されていることわざの一部であるが、ここでは、クラピーヴニク・水上(2016)、栗原(2007)、吉岡(1986)による解説をつけ加える。

a) 呼ばない客は、タタール人より悪い<sup>3</sup>。[Матрёшка 第2部, p. 98]

b) キノコ入りのピロークをご馳走になっても、舌は歯の奥にしまっておけ<sup>4</sup>。

[Матрёшка 第2部, p. 98]

a) のことわざを理解するには、ロシアの歴史に関する背景知識が必要となる。クラピーヴニク・水上(2016)によると、「ロシアのことわざと成句<sup>5</sup>の多くは、タタールの汗(ハン)ママイがルーシを占拠していた時期に生まれ」[クラピーヴニク・水上 2016: 141] であり、a) のことわざは、「招待されていないときに客に行くな、歓迎されないだろうから」という意味で、予期していない、有り難くない客のたとえであると説明している[クラピーヴニク・水上 2016: 141]。b) のことわざを理解するには、ピロークとはどのような食べ物で、ロシア人にとってどのようなものなのかということを知っておくことが必要となる。栗原(2007)は、ピロークはロシア人の好物であると同時に付き合いのシンボルでもあり、「ご馳走されてもうかつに口を滑らすな」という意味で使われている[栗原 2007: 44-45]と説明している。

<sup>3</sup> クラピーヴニク・水上(2016)では、「Незванный гость хуже татарина (招かれざる客よりタタール人のほうがまだ)」と訳されている[クラピーヴニク・水上 2016: 141-142]。

<sup>4</sup> 栗原(2007)では、「Ешь пирог с грибами, а (да) держи язык за зубами. (きのこ入りのピロークを食べても、舌は歯の奥にしまっておけ)」と訳されている[栗原 2007: 44-45]。

<sup>5</sup> クラピーヴニク・水上(2016)は、ことわざと成句を区別しており、「ロシアの成句は、感情を込めて評価する性質を持った定着表現で、通常は文もしくは対話の一部となっているものである」と説明している。



また、『めやす』では、「日本でよく知られているピロシキやボルシチ以外に、どのようなロシア料理があるのか調べる」(『めやす』, p. 100) ことも提案されている。

また、以下の2つのことわざは、それぞれ2冊の教科書に掲載されている。

c) Жизнь прожить — не поле перейти. [[ロシア語教程], p. 32]

人の世を生きていくのは、野原を横切るようなものではない。

[*Матрёшка* 第2部, p. 97]

吉岡 (1986) は、c) のことわざについて「人生は厄介なもの、それを生き抜くのは容易なことではない。cf. 人生 (人間) 行路難し [吉岡 1986: 37] と解説している。

d) Волков бояться — в лес не ходить. [*Поехали!*, p. 183]

狼が怖ければ、森へは行くな。 [*Матрёшка* 第2部, p. 97]

吉岡 (1986) は、d) のことわざについて「困難や危険な結果を恐れるようなら、どんな事も始めるに値せぬ。cf. 虎穴に入らずんば虎児を得ず」[吉岡 1986: 13] と解説している。ロシア語と表現の仕方は違っても、日本語のことわざに同じような意味のことわざがあり、それらを結びつけることで、ことわざについての理解を深めることができると考えられる。また、同じことわざが日本語で書かれている教科書と、ロシア語で書かれている教科書とがあったが、ロシア語で書かれている場合は、ことわざの意味だけでなく、語彙や文法も含めて教えられることが想定されているのであろう。『めやす』では、「文化を知識として理解するだけでなく、学習者が自ら発見し気づくことが重要」(『めやす』, p. 66) としており、ことわざについては、「日露のことわざを比較し、同じ意味をもつことわざを発見することを通して理解を深める。ロシア語からの直訳を読んでも理解できないことわざについては、その意味を調べる」(『めやす』, p. 210) ことを提案している。

メイナード (2005) は、「ことわざはステレオタイプを表現したものであり、世の中の理として通用する知識をまとめたものである。実際私達は適切なことわざによって、考えている内容を要約」[メイナード 2005: 220] すると述べている。また、栗原 (2007) は、ロシア語のことわざの学習は、ロシア人の日常生活、習俗、ものの考え方の特徴を把握する方法の一つであると述べている [栗原 2007: 3]。ことわざを多く知っていれば、ロシア人と会話する際に、相手がことわざを使って伝えようとしている内容を理解したり、ことわざを使って自分の考えを簡潔に伝えたりすることもできる。ことわざについて学ぶことによって、文化や歴史についての知識を深めるだけでなく、ロシア人とコミュニケーションをとる際にも役立つと考えられる。

### (3) アネクドート

高等学校で使用されている教科書の中には、アネクドートが紹介されているものがいくつかある。ロシアには以下のような酒や酔っぱらいに関するアネクドートも多くある。

a) Вовочка спрашивает:

(ヴォーヴァチカがたずねている。)

— Папа, что такое пьяный?

(パパ、酔っぱらいって何?)

— Вот видишь, Вовочка, две берёзы. А пьяный видит, что их четыре. Понятно?

(ほら、見て、ヴォーヴァチカ、白樺が2本立っているだろ。酔っぱらいには、あれが4本に見えるんだ。わかったかい?)

— Да, папа. Только здесь одна берёза.

(うん、パパ。でもここには白樺は1本しかないよ。)(訳は引用者による)

[[『ロシア語教程』, p. 49]

a) のアネクドートは、子どもの「酔っ払いって何?」という質問に対し、父親が「その2本の白樺の木が、酔っ払いには4本に見える」と説明しているが、実際には白樺の木は1本しかなく、父親も酔っ払いであったという話である。同様のアネクドートは、『ロシア語の教科書』(p. 83)にもみられる。*Матрёшка* (第2部, p. 93)には飲酒に関する別のアネクドートが掲載されている。

また、ことわざと同様、前提となる背景知識がないと理解できないアネクドートもある。アネクドートにもほとんど解説がつけられていないため、ここでは川崎(1999)、さとう(2007)による解説を付け加える。

b) Простите, где вы родились? — В Санкт-Петербурге.

(「すみません、あなたはどこで生まれたのですか?」「サンクトペテルブルグです」)

А где окончили школу? — В Петрограде.

(「どこの学校を卒業したのですか?」「ペトログラードです」)

А где живёте теперь? — В Ленинграде.

(「今、どこに住んでいるのですか?」「レニングラードです」)

А где вы хотите жить? — В Санкт-Петербурге.

(「どこに住みたいですか?」「サンクトペテルブルグです」)

(訳は引用者による)

[[『ロシア語教程』, p. 53]

- c) 秘密警察でひとりの判事が査問室から大笑いしながら廊下に出てきた。同僚が  
ばったり出会ったので聞くと、

「アネクドートの傑作を聞いたものでね」と答えた。

「じゃあ、聞かせてくれないか。」

「いや、だめだ。いま、それを話した奴に7年の刑をくらわせたばかりだから。」

[*Матрёшка* 第2部, p. 94]

- d) 「共産主義の時代にも盗みはあるでしょうか」

「ないでしょう。社会主義の時代にすでにぜんぶ盗まれてしまっているから」

[*Матрёшка* 第2部, p. 93]

b), c), d) のアネクドートについては、ロシアの歴史的についての背景知識が必要となる。b) のアネクドートが掲載されているページには脚注で「Петроград 第一次世界大戦時ドイツと敵対関係になり付けられたペテルブルグの旧称 (1914–24)」と説明が加えられている。都市の名称は違うが、どれも同じ都市を指している。『めやす』にも、この都市名の変遷について記されており、「ロシアの主な都市の名称やその由来, 地理, 歴史についての知識を深める」(『めやす』, p. 189) ことが提案されている。c) は、アネクドートを口にする事の危うさを表現している。川崎 (1999) は、「ただのユーモアや冗談ではなく、権力と体制への風刺や皮肉や文明批評的な寓意や隠喩や象徴をはらむことになった」[川崎 1999: 9]と説明している。また、アネクドートは「権力と体制に向けられた民衆の矛先であり、体制にとっては目に見えぬ『危険な世論でもあった』」[川崎 1999: 7]とも述べている。そして、さとう (2007) は、政治の小話 (アネクドート) は、革命後ソ連共産党独裁が強まり、表現の自由が失われてゆくにつれ庶民の間に広がっていったが、政治小話によって懲役の判決を受ける可能性もあったと述べている [さとう 2007: 146]。そのような背景知識があれば、このアネクドートに対する理解がさらに深まると考えられる。d) のアネクドートについて、川崎 (1999) は、ソ連時代には、万人の品物を横流ししたり、私物化したりするようなことが起こっていたが、『盗み』についてのアネクドートが他にも多くあるという事実は、他方でロシア人たちが廉潔や羞恥心という自意識をひろく持っていたことも示している [川崎 1999: 151]と述べている。c) や d) のアネクドートは古い印象も受けるが、ソ連時代の様子についても教えようとする教科書の著者の意図が感じられる。

さとう (2004) は、「小話はその時代を反映しており、それゆえにその時点では面白いものであっても、今は解釈をつけないとその面白さがよく分からないものも多い」[さとう 2004: 5]と述べている。『めやす』では、アネクドートについて、「ロシア語圏のアネクドート (小話) の社会的機能について学ぶ。実際に存在するアネクドートを読み、どの点が面白いのか考え、日本のジョークやお笑いと比較する」(『めやす』, p. 209) ことが提案されている。今回分析した教科書には、ことわざやアネクドートに解説はほとんどつけられていなかったが、教員によって説明が加えられたり、学習者自身で調べたり、考えたりすることにより、それらに

込められている意味に気づくことが期待されているのであろう。

千野(1986)は、「日頃から学習している外国語の背景を知るようにその外国語を支えている文化の基盤について学ばねばならない」[千野 1986: 193]とし、その外国語を支えている文化、歴史、社会など様々な分野の知識は外国語の理解に役立つと述べている [千野 1986: 193]。外国語の学習にはそのような知識の積み重ねが必要であり、培った知識がまた別の場面で活かされることもある。

#### 4. おわりに

本稿では、日本の高等学校で使用されているロシア語の教科書を分析することにより、高等学校でどのようなことが、どのように教えられているのかを明らかにすることを試みた。しかし、学校によって、授業時間数や授業目標、使用されている教科書、教えられている内容はさまざまで、教科書に書かれている内容がすべて教えられているとも限らない。現在のところ、高校生向けの教科書は『テレモーク』のみで、それ以外の教科書を使用している学校の教員は、使用している教科書と授業の目的やクラスのレベルが合っておらず、何かしらの使いにくさを感じていることがうかがえたが、教員による自作の教材が使用されている学校も多く [池田 2003: 145]、教科書の足りない部分が補われているのであろう。

本稿で分析を行ったのは、教科書に書かれている内容のほんの一部であるが、どのような内容が、どのように提示されているのかをみることができた。簡単な会話文の中でも、話し手が相手に対して、どのような言葉遣いをしているのか、どのように相手との関係を構築、維持、変化させているのかに注目することにより、人と人との距離感を読み取ることができた。また、それらの中にはロシア人と会話をする際、相手の気分を害さないようにするために知っておかなければならない知識も含まれていた。ことわざやアネクドートには、教科書の中に説明が加えられていないものも多かったが、それらを理解するために必要な背景知識や、ロシア人のものの考え方についても知ることができる。それらは教員が説明を加えるのか、生徒自身が調べたり、考えたりするのかなど、教え方に幅をもたせることができるともいえる。ロシアの文化や歴史については、既に述べたように、教科書の会話文や例文、課題、物語など、ロシア語で書かれたテキストの中に取り入れられている場合もあれば、巻末資料やコラムの中で、日本語で説明されている場合もある。本稿がよりよい授業の指導案作成の一助となれば幸いである。

(いけだ ゆり)

## 参考文献

- 池田 有里 2023. 「高等学校のロシア語教育」『Ex Oriente』27, 141-160, 大阪大学言語社会学会.
- 遠藤 雅公 2018. 「札幌丘珠高校でのロシア語教育の歩み」『ロシア語教育研究』9, 49-57, 日本ロシア語教育研究会.
- 川崎 澁 1999. 『ロシアのユーモア 政治と生活を笑った三〇〇年』講談社.
- クラピーヴニク リュドミーラ・水上 則子 2016. 『ことわざと成句が語るロシア文化』勉誠出版.
- 栗原 成郎 2007. 『諺で読み解くロシアの人と社会』東洋書店.
- 国際文化フォーラム 2016. 『外国語学習のめやす——ロシア語教育用——』  
[[https://www.tjf.or.jp/wp-content/uploads/2019/08/03meyasu\\_russian\\_web\\_final.pdf](https://www.tjf.or.jp/wp-content/uploads/2019/08/03meyasu_russian_web_final.pdf)]  
[最終閲覧日 2023 年 8 月 10 日]
- さとう 好明 2004. 『ロシア小話 腐敗と寒さを笑い飛ばせ』東洋書店.
- さとう 好明 2007. 『ロシアのジョーク集——アネクドートの世界——』東洋書店.
- 滝浦 真人 2008. 『ポライトネス入門』研究社.
- 千野 栄一 1986. 『外国語上達法』岩波新書.
- 富田 マルガリータ 2000. 『ロシア・エチケットへの旅』井桁貞義訳, 東洋書店.
- 林田 理恵 2010. 「地域の国際化とロシア語教育」『ロシア語教育研究』1,3-14, 日本ロシア語教育研究会.
- 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, 日本外国語教育推進機構.
- 船木 裕 2010. 『ロシア語ことわざ 60 選』東洋書店.
- 北海道ロシア語教育推進連絡協議会調査研究部会著 2006. 『テレモーク初級編 学習指導書』  
[<https://www.dokyoai.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/a0008/intl2/telemoku.html>]  
(最終閲覧日 2023 年 8 月 10 日)
- 北海道ロシア語教育推進連絡協議会調査研究部会著 2006. 『テレモーク初級編 私のロシア語ノート』  
[<https://www.dokyoai.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/a0008/intl2/telemoku.html>]  
(最終閲覧日 2023 年 8 月 10 日)
- 北海道ロシア語教育推進連絡協議会調査研究部会著 2007. 『テレモーク中級編 学習指導書』  
[<https://www.dokyoai.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/a0008/intl2/telemoku.html>]  
(最終閲覧日 2023 年 8 月 10 日)
- 北海道ロシア語教育推進連絡協議会調査研究部会著 2007. 『テレモーク中級編 私のロシア語ノート』  
[<https://www.dokyoai.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/a0008/intl2/telemoku.html>]  
(最終閲覧日 2023 年 8 月 10 日)
- 北海道ロシア語教育推進連絡協議会調査研究部会著 2007. 『私の隣人ロシア』  
[<https://www.dokyoai.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/a0008/intl2/telemoku.html>]  
(最終閲覧日 2023 年 8 月 10 日)
- 文部科学省 2009. 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』  
[[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000\\_9.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf)] (最終閲覧日 2023 年 8 月 10 日)

文部科学省 2018. 『高等学校学習指導要領』

[[https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt\\_kyoiku02-100002604\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf)]

(最終閲覧日 2023 年 8 月 10 日)

文部科学省 2023. 「高等学校における国際交流等の状況についてお知らせします」

[[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/koukousei/20230403-mxt\\_kouhou02-1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/20230403-mxt_kouhou02-1.pdf)]

(最終閲覧日 2023 年 8 月 10 日)

横井 幸子 2015. 「日本のロシア語教育政策について：教師の学びと主体性」『複言語・多言語教育研究』3, 53-68, 日本外国語教育推進機構.

横井 幸子 2019. 「社会にかれたロシア語教育の確立——言語学習における主体性, 対話性, そして多言語性——」『ロシア語教育研究』10, 61-77, 日本ロシア語教育研究会.

横井 幸子 2020. 「高校のロシア語教育における『主体的, 対話的で深い学び』について」『ロシア語教育研究』11, 117-132, 日本ロシア語教育研究会.

吉岡 正徹編著 1986. 『日英仏対照 ロシア語ことわざ集』駿河台出版社.

依田 幸子 2020. 「北海道札幌国際情報高校における取り組みと成果——グローバルシチズンをはぐくむこれからの国際交流——」『ロシア語教育研究』11, 157-165, 日本ロシア語教育研究会.

Brown, P., & Levinson, S. C. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press. (田中典子監訳 2011. 『ポライトネス：言語使用における, ある普遍現象』研究社.)

### [高等学校で使用されているロシア語の教科書]

アキーシナ A.・狩野 亨 2008. 『ロシア語教程——文法の基礎・会話の基礎——』ナウカ出版.

黒田 龍之助 2007. 『ニューエクスプレス ロシア語』白水社.

桑野 隆 2012. 『初級ロシア語 20 課』白水社.

桑野 隆 2016. 『(新版) はじめてのロシア語』白水社.

古賀 義顕・鴻野 わか菜 2016. 『ロシア語の教科書 (第 2 版)』ナウカ出版.

札幌大学教科書編集委員会編著 2015. 『*Матрёшка* (第 2 版)』

佐藤 純一 1993. 『ロシア語初級クラス (第 2 版)』白水社.

ディボフスキー A.・北岡 千夏 2004. 『(改訂新版) 会話で学ぶロシア語 初級』南雲堂フェニックス.

中島 由美・黒田 龍之助・柳町 裕子 2005. 『ロシア語へのパスポート (改訂版)』白水社.

北海道ロシア語教育推進連絡協議会調査研究部会著 2006. 『テレモーク初級編』

[<https://www.dokyoj.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/a0008/intl2/telemoku.html>]

(最終閲覧日 2023 年 8 月 4 日)

北海道ロシア語教育推進連絡協議会調査研究部会著 2007. 『テレモーク中級編』

[<https://www.dokyoj.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/a0008/intl2/telemoku.html>]

(最終閲覧日 2023 年 8 月 4 日)

Нахабина, М. М., Антонова, В. Е., Жабоклицкая, И. И., Курлова, И. В., Смирнова, О. В., и Толстых, А. А. 2015. *Русский сезон: Учебник по русскому языку: Элементарный уровень*. Златоуст.

Чернышов, С. 2001. *Поехали!: русский язык для взрослых: начальный курс*. Златоуст.

## Резюме

# Учебные пособия по русскому языку, используемые в японских старших школах

ИКЭДА Юри

В 2017 году автор опросила учителей русского языка старших школ на предмет используемых ими учебных пособий по русскому языку. В результате этого опроса были определены учебники по русскому языку, используемые в японских старших школах. На вопрос о цели уроков многие учителя ответили: «овладение навыками повседневного разговора на русском языке», «изучение русской культуры и истории».

В этой статье автор проанализировала тексты этих учебников, особенно те, которые посвящены повседневному разговорному русскому языку, русской культуре и истории, и рассмотрела, как эти темы представлены в текстах.

Результаты анализа оказались следующие. Во многих учебниках есть объяснения употребления местоимений «ты» и «вы», имени и отчества, а также приветствий. А также диалоги, в которых показывается использование этих лексических единиц в зависимости от возраста, статуса и близости отношений собеседников. По таким диалогам можно понять социальные взаимоотношения между людьми. Есть несколько диалогов о возрасте. В них делается акцент на то, что невежливо спрашивать у женщины её возраст.

В некоторых рассмотренных автором учебниках приводятся пословицы и анекдоты. Но в них очень мало разъяснений, и чтобы понимать смысл пословиц и анекдотов нужны знания по русской культуре и истории.

Хотя в этой статье представлен результат анализа только части учебников для изучения русского языка в старших школах, тем не менее можно рассмотреть и понять, каково в общем содержание текстов и диалогов, и каким образом даются пояснения. В некоторых учебниках рассказывается о русской культуре и истории. Это представлено в диалогах на русском языке, в примерах, заданиях, рассказах и др.. Иногда эта информация преподносится и на японском языке. Надеюсь, что эта статья поможет готовить более хорошие учебные программы для уроков русского языка в старших школах.

[ Из опыта преподавания ]

## **Об опыте подготовки и проведения пробного тестирования ТРКИ-1 в университете иностранных языков города Кобе среди учащихся 2 и 3 курсов**

**ПОДОЛЬСКАЯ Валерия**

### 1. Введение

Данная статья посвящена анализу пробного тестирования ТРКИ (I сертификационный уровень), проведённого в университете иностранных языков города Кобе 13 и 14 февраля 2023 года. Его целью было выяснить уровень знаний студентов 2 и 3 курсов и, что не менее важно, увидеть, насколько эти знания равномерно распределены по субтестам, то есть насколько развиты те или иные навыки, умения и компетенции. Таким образом, проведение пробного тестирования должно было показать, пусть и на ограниченном материале, какие субтесты вызывают наибольшее количество трудностей у сдающих, а какие выполняются более легко. Решение провести пробное тестирование в указанный период было вызвано тем, что в университете планируется через некоторое время начать ежегодно проводить ТРКИ-1, и такой предварительный экзамен должен был помочь определить круг вопросов, с которыми необходимо начать работать в первую очередь.

Необходимо написать о студентах, принявших участие в тестировании. Целевой аудиторией были учащиеся 2 и 3 курсов, так как на втором курсе уже даётся вся основная грамматика (которая, в частности, входит в тестирование I сертификационного уровня), и студенты должны быть знакомы с ней. Соответственно, для студентов третьего курса это должен быть ещё более хорошо знакомый материал.

Проведённое тестирование не являлось обязательным. Предполагалось, что максимальное количество участников может достичь 20 человек, однако по различным обстоятельствам (время сразу после экзаменов, необязательность участия и так далее) зарегистрировалось 7 человек, 5 из которых закончили 2 курс, а 2 студента — третий. Пробное тестирование было составлено по аналогии с типовым тестом ТРКИ-1, однако был ряд отличий и нюансов, которые мы опишем немного ниже.

Характеризуя состав курса и программу, необходимо отметить, что на каждом курсе учится порядка 40–50 студентов (это учащиеся кафедры русского языка, для которых русский язык — специальность). Один курс состоит из двух групп, в каждую из которых входит около 20–25



человек. Учащиеся, пришедшие на экзамен, были в числе одних из самых активных людей на своём курсе (за исключением одного человека), заинтересованных как в изучении русского и других языков (в том числе славянских), так и в учёбе в целом. Программа по русскому языку для студентов 2 и 3 курсов состоит из 6 часов практики (12 ак. часов в неделю), из которых 4 пары проводят японские преподаватели, а 2 пары — носители русского языка. Со второго года обучения у студентов есть пары по развитию письменной речи — на 2 курсе они занимаются по учебникам «Поехали 1.2» (в I семестре) и «Поехали 2.1» (во II семестре) и учатся организации текста, выделению его составных частей, работают с жанром биографии и так далее. Перейдя на следующий курс, учащиеся углубляют знания, изучают стили (нейтрально-разговорный и официально-деловой), начинают писать тексты различных жанров, а также выражать разнообразные интенции (совет, объяснение и пр.).

Характеризуя контекст, в котором проходило тестирование, следует отметить важный факт, повлиявший на процесс обучения русскому языку — пандемию, начавшуюся в 2019 году. Наиболее жёсткие меры по её преодолению применялись в университете вплоть до 2022 года, когда сначала только первокурсникам было разрешено приходить на пары очно, а чуть позже обучение для всех остальных курсов также было переведено из онлайн-формата в привычную форму, за исключением случаев, когда студент предоставлял доказательства того, что не может посещать занятия в аудитории.

Студенты, поступившие в 2020 году, оказались в наиболее невыгодном положении: с самого начала их обучение происходило онлайн, что могло оказать влияние на участников процесса психологически: и для преподавателей, и для студентов это был во многом новый формат (когда на протяжении длительного времени была разрешено лишь онлайн-обучение). Из-за этого, в частности, невозможно было проследить прогресс студентов так же, как это происходит при привычном обучении в аудитории. Кроме этого перенос занятий в онлайн-пространство не всегда проходил гладко, так как возникали технические проблемы с одной и с другой стороны, усложнявшие задачу для всех.

В определённом смысле легче было тем студентам, кто поступил в 2021 году, так как для них процесс обучения быстрее вернулся «к норме», а также не было первоначальных трудностей или задержек во время налаживания процесса обучения через интернет, которые были весной 2020 года. Именно эти учащиеся быстрее вернулись в аудитории и к привычной университетской жизни, в то время как остальные курсы продолжали заниматься онлайн.

В течение некоторого времени действовала гибридная форма обучения, при которой студенты могли выбирать, будут ли они приходить в аудитории или будут присутствовать на парах онлайн. Это также повлияло на образовательный процесс, так как преподавателю нужно было вести пару одновременно и для тех, кто пришёл в университет, и для тех, кто продолжал по каким-то причинам посещать занятия в Zoom. Таким образом, нужно было организовать не одну, а две группы студентов, при этом одновременно с этим важно было

поддерживать интерес к занятию, уделяя внимание всем, при этом следя за ходом пары.

Имея в виду указанные факторы, а также необходимость в достаточно близком будущем проводить среди студентов официальное тестирование, для участия в пробном экзамене были выбраны указанные курсы.

## 2. Описание формата пробного экзамена и его отличий от ТРКИ

Перейдём к описанию формата пробного экзамена, а также его отличий от ТРКИ. Формат был аналогичным сертификационному тестированию по русскому языку как иностранному. Экзамен состоял из 5 субтестов («Лексика. Грамматика», «Чтение», «Аудирование», «Письмо», «Говорение»), из них нами было подготовлено два субтеста («Лексика. Грамматика» и «Письмо»), остальные три были взяты из «Типового теста по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение (второй вариант)». Для удобства оценивания субтесты «Лексика. Грамматика», «Чтение» и «Аудирование» были представлены в виде документа в Google Forms.

Несмотря на то, что часть тестирования проводилась в Google Forms, для студентов были подготовлены раздаточные материалы. Так, в субтесте «Чтение» ответы нужно было вводить в Google Forms, но сами тексты для чтения экзаменуемым раздали в бумажном виде, там же было место для заметок. В части «Аудирование» в раздаточных материалах была приведена инструкция к выполнению субтеста и место для заметок, как и в частях «Письмо» и «Говорение». Студентам был выдан лист с инструкцией и описанием задания 2, списком были представлены ситуации<sup>1</sup>, с которыми нужно было познакомиться, и затем начать диалог с экзаменатором по указанной теме, а также задания 4, в котором необходимо подготовить монологическое высказывание на предложенную тему.

Опишем особенности проведённого пробного тестирования. Его целью, как уже указывалось, было составление своеобразного «рейтинга» субтестов по уровню сложности для студентов. Важно, что программа по русскому языку в университете изначально не была составлена с опорой на содержание уровневых требований, которые разработаны в системе ТРКИ. При этом продолжительное время основным учебником, который проходили на 1 и 2 курсе, была ориентированная на подготовку в объёме требований определённого уровня ТРКИ и соответствующая требованиям «Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному» «Дорога в Россию» (от элементарного до первого уровня).

---

<sup>1</sup> В разделе «Методические рекомендации» в «Типовом тесте по русскому языку как иностранному. I-ый сертификационный уровень. Второй вариант» при описании структуры и содержания теста относительно формы предъявления задания 2 (речевые ситуации) указано следующее: «Предъявляется описание речевой ситуации в устной и письменной форме, которое может быть подкреплено видеорядом (видеофильм, ситуативные картинки)» [Андрюшина Н. П., Битехтина Г. А., Владимирова Т. Е., Клобукова Л. П. и др.: эл.рес.]

Основной упор в учебном плане делается на обучение грамматике и чтению (однако это специфика японских вузов, на что указывается в [Орлянская 2014: 120]). Это достаточно важно, однако стоит отметить специфику сертификационного тестирования: на таком экзамене от студентов требуется не просто понимать язык и говорить на нём, но и освоить различные компетенции, которые есть у носителя языка. Требуется продемонстрировать навыки активного владения языком, но, как указывается в различных работах [Жданов, Жданова, Судзуки и Юрманова 2004, Бойцов 2010], существует необходимость в разработке таких тестовых материалов, которые бы учитывали национальную специфику, культурные, возрастные и иные особенности. Как пишут авторы «Материалов ТРКИ в японской аудитории (элементарный уровень)», необходимо, опираясь на основные принципы проведения ТРКИ, «создавать банки экзаменационных материалов по ТРКИ, учитывающие национальные, региональные и прочие факторы внешней валидности» (фактор, показывающий, насколько тест приспособлен с учётом национальных, культурных, возрастных и иных особенностей экзаменуемого) [Жданов, Жданова, Судзуки и Юрманова 2004: 110]. В частности, тестовые материалы должны быть не только посылно трудными, то есть составленными с учётом того, что учащиеся не были (не учились) в стране изучаемого языка, но и интересными для студентов, понятными им (например, учитывающими японские реалии и т.д.). Таким образом, возникает необходимость в некотором роде адаптировать тестовые материалы под нужды экзаменуемых.

Как было указано ранее, нами было подготовлено два субтеста — «Лексика. Грамматика» и «Письмо». В связи с указанными выше факторами (необходимость дополнения базы материалов, учитывающей национальные, культурные и иные особенности страны, в которой изучается язык и проч.) мы решили начать составление тестовых материалов с субтеста «Письмо». С одной стороны, это была возможность создать новый материал, выбрав самостоятельно проблематику текста в задании 1 и тему письма в задании 2. С другой стороны, это достаточно «короткий» субтест с точки зрения количества текстовых материалов, которые нужно подготовить.

Вторым подготовленным нами субтестом была часть «Лексика. Грамматика». В связи с нехваткой времени и спешкой количество заданий в этом субтесте было уменьшено (вместо 165 вопросов было 90), хотя он включал в себя все необходимые части, описанные в методических рекомендациях к ТРКИ-1. Это следующие части: проверка понимания значения лексических единиц, особенно трудных для студентов, знания предложно-падежной системы, глагольной системы, понимания структуры русского предложения. Таким образом, хотя субтест был представлен в меньшем объёме, в нём присутствовал весь необходимый для проверки материал. Также мы хотели создать новые материалы, чтобы удостовериться в том, что студенты не могут заранее найти вопросы в интернете (например, скачав выложенные в открытый доступ «Типовые тесты»). Сокращение же всего субтеста было обусловлено следующими причинами: уменьшением общего времени проведения экзамена и необходимостью наработки опыта и

апробации созданных материалов.

Конечно, подготовка материалов — это трудная задача, которую необходимо выполнять неспешно и внимательно. В нашем случае было меньше полугода на подготовку, а отсутствие опыта составления тестов усложняло задачу, учитывая первоначальное намерение подготовить полностью составленные в университете материалы. Сокращение количества заданий и вопросов в субтестах касалось субтестов «Лексика. Грамматика» и «Говорение», а остальные субтесты по количеству и составу заданий были такими же, как и стандартные. Это объясняется тем, что экзамен организовывало и проводило только 3 преподавателя, при этом проверка результатов субтестов «Письмо» и «Говорение» осуществлялась лишь одним из них в связи с наличием у него сертификата тестера. Кроме этого немаловажным фактором была экономия времени во время проведения двухдневного пробного тестирования. Предполагалось, что на экзамен запишется до 20 студентов, а технически успеть принять все 4 задания из субтеста «Говорение» в один день было бы достаточно затруднительно (при предполагавшемся количестве участников). Однако в результате записалось 7 человек — и это мы не могли предвидеть во время подготовки теста и позже на этапе объявления записи на него.

Из-за уменьшения количества заданий в двух субтестах стало нужным поменять количество баллов во всех субтестах. Приведём списком изменения:

- 1) «Лексика. Грамматика» — 90 вопросов, 2 балла каждый, 180 баллов (в «Типовом тесте» — 165 вопросов / 1 балл каждый),
- 2) «Чтение» — 20 вопросов, 4 балла каждый, 80 баллов (в «Типовом тесте» — 20 вопросов, 7 баллов каждый, 140 баллов),
- 3) «Аудирование» — 30 вопросов, 3 балла каждый, 90 баллов (в «Типовом тесте» — 30 вопросов, 4 балла каждый, 120 баллов),
- 4) «Письмо» — 2 задания по 40 баллов, 80 баллов (как в «Типовом тесте»),
- 5) «Говорение» — 3 задания (25, 30 и 65 баллов, 120 баллов), в «Типовом тесте» в общей сумме 170 баллов.

Мы изменили количество баллов, которые студенты могли получить, по следующей причине: в ТРКИ-1 за субтесты «Лексика. Грамматика» и «Говорение» студенты могут получить максимально большое количество баллов (165 и 170 соответственно), остальные субтесты «стоят» меньше. В пробном тестировании в субтесте «Лексика. Грамматика» было меньше вопросов, однако его «стоимость» не могла равняться 90 баллам (по числу вопросов), так как это было бы меньше, чем в субтестах «Чтение» и «Аудирование». В связи с этим фактом за каждый правильный ответ студенты получали 2 балла, таким образом, максимальное количество составило 180 баллов.

Так как в субтесте «Говорение» не было задания 3 и общая сумма баллов была не 170, а 120, это также повлияло на распределение баллов в других субтестах. Так, в «Чтении» вместо 140 студенты могли набрать 80 баллов, а в «Аудировании» — 120 вместо 90, так как, если бы мы

оставили первоначальное количество баллов, то «Чтение» и «Аудирование» «стоили» бы столько же, сколько «Говорение», а в ТРКИ за «Говорение» присваивается большее количество баллов, чем за указанные два субтеста.

Субтест «Говорение» состоял из 3 заданий (не 4, как в официальном тесте). В нём отсутствовало задание 3 — прочитать текст и передать его содержание, что, как мы написали чуть выше, было вызвано небольшим количеством экзаменаторов и первоначальным расчётом на максимально возможное число студентов. Соответственно, остались задание 1 (дать ответную реплику, 25 баллов, в подготовленном нами пробном тестировании это было задание 2), 2 (инициировать диалог в определённой речевой ситуации, 30 баллов, в пробном экзамене — задание 3) и 4 (построить монологическое высказывание на предложенную тему, 65 баллов, в пробном экзамене это было задание 1, с его выполнения студенты начинали подготовку к ответу). Таким образом, в целом экзамен оценивался максимально в 550 баллов (в «Типовом тесте» — 675 баллов). Приведённые данные для удобства представим в табличном виде:

**Табл. 1. Сравнительная таблица баллов**

Субтест	Пробное тестирование (количество баллов)	Официальный ТРКИ-1 (количество баллов)
Лексика. Грамматика	180	165
Чтение	80	140
Аудирование	90	120
Письмо	80	80
Говорение	120	170
Максимальное количество баллов:	550	675

Важным при оценивании работ учащихся являлся тот факт, что студенты, как мы указывали выше, не были достаточно подготовлены именно к самому формату тестирования. Конечно, перед началом каждого субтеста им зачитали инструкцию к выполнению каждой части, пояснили, какие будут задания, как они выполняются, и ответили на вопросы студентов. Однако отсутствовала общая консультация перед тестированием, на которой учащимся был бы более подробно объяснён формат заданий и требования к прохождению тестирования (например, с разбором типовых примеров), что повлияло на понимание сути заданий.

### 3. Анализ результатов некоторых субтестов пробного тестирования

После описания формы, по которой проводился экзамен, перейдём к анализу результатов некоторых субтестов.

Субтест «Письмо» был составлен нами в соответствии с «Типовым тестом» (ТРКИ-1) и содержал два задания. В задании 1 был предъявлен текст о проблемах, связанных с чтением бумажных книг и чтением книг онлайн (или электронных книг). Студентам было нужно передать основное содержание текста, описать точку зрения автора, а также выразить своё отношение к его мнению касательно различных вопросов по указанной проблеме.

Основные сложности при выполнении этого задания были связаны с несоответствием ответа требуемому формату, который описан в инструкции: студенты отвечали не на все обозначенные в инструкции вопросы, также не все тестируемые писали своё мнение, передавая лишь точку зрения автора. Есть и ошибки, связанные с языковой компетенцией: например, кроме коммуникативно незначимых ошибок в работах присутствуют случаи искажения информации, представленной в тексте, а также логические ошибки.

Приведём несколько примеров. В тексте, предложенном для прочтения в задании 1, автор рассуждает о достоинствах и недостатках чтения «обычных» бумажных книг и электронных книг (или текстов в интернете). Студент отвечает следующим образом: *«Автор тоже сказал, что в ближайшее время электронные книги станут более популярны, чем бумажные. Я согласен с этим мнением»*, однако в тексте была высказана противоположная точка зрения: *«Анализ показывает, что пока нельзя говорить о том, что электронные книги, а также книги в интернете в ближайшее время станут более популярны, чем бумажные»*. Примечательно, что именно эта часть последнего в тексте абзаца была подчёркнута студентом, то есть он дочитал текст до конца. Однако при этом весь ответ студента, хотя он выразил своё мнение, и попробовал передать мнение автора (правда, исказив первоначальный смысл), достаточно противоречив, так как в конце ответа он и соглашается с автором в том, что бумажные книги, условно говоря, «лучше» электронных, так и опровергает эту точку зрения. Как нам видится, это говорит о том, что необходимо более пристальное внимание уделять различным стратегиям чтения, а также развитию умения выделять основные элементы текста, которые помогли бы более схематично представить суть изложенного. Конечно, эта работа должна проводиться как на занятиях по русскому языку, так и самостоятельно — указанное в начале статьи количество часов, выделенное на изучение языка, не позволяет в аудитории одинаково много и тщательно останавливаться на всех аспектах языка.

Аналогичная ошибка есть в другой работе, в которой студент пишет: *«Он думает о чтении бумажных книг, что скоро вообще не будет, потому что намного удобнее читать всё с помощью телефона»* — утверждение, противоречащее тому, что было указано в тексте. Любопытно, что информация, которая отображена в ответе, находилась в самом начале

экзаменационного текста. Приведём цитату из первого абзаца: «Появление смартфонов и интернета значительно упростило нам жизнь — теперь вся необходимая информация, блокнот с записками, наши друзья всегда рядом. Когда только появились электронные книги, многие говорили, что печатных книг скоро вообще не будет, ведь намного удобнее читать всё с помощью телефона и не носить с собой тяжёлый роман». У студента это место было выделено в экземпляре, который он получил, и, если следить за логикой ответа, экзаменуемый опирался на выделенные куски текста, что понятно, однако ответ именно этого человека был составлен на основе двух абзацев. Вероятно, это говорит о том, что у студента не было времени прочитать всё достаточно внимательно (выделенные им части располагались в первой половине текста), а соответственно, необходима комплексная работа по развитию навыков чтения.

Важно, что некоторых ошибок, которые были нами классифицированы как логические, можно было бы избежать, пользуясь средствами связи предложений в тексте. Это можно увидеть в следующем примере из другой работы: *«Автор думает, что чтение электронных книг или книг в интернете не полезно для здоровья. Он думает, что там есть плюс: мы можем быстро узнать значение незнакомого слова, посмотрев его в онлайн-словаре»*. Вероятно, простая подстановка противительного союза «но» помогла бы сделать текст более логичным и понятным для восприятия.

Что касается несоответствия ответа формату задания, то под этим мы имеем в виду то, что в ряде работ есть перечисление фактов по пунктам (фактически списком), то есть нет традиционного оформления текста. Некоторые студенты начинали свой ответ с фразы *«Он думает, что...»*, при этом не уточняя, о ком идёт речь и иногда не дописывая то, что именно считает автор прочитанного ими текста. Формат, описанный в задании, должен быть соблюден, за отступление от него снижаются баллы. В дальнейшем, если будет организован курс по подготовке к ТРКИ или подготовка будет включена в качестве аспекта работы на уже существующих парах, необходимо учитывать этот аспект тестирования, чтобы на экзамене студенты могли, прочитав задание, быстро понять, в каком формате оно должно быть выполнено.

В задании 2 тестируемым предлагалось написать письмо другу (были перечислены вопросы, на которые нужно дать ответ в письме, а также указано необходимое количество предложений). Основные проблемы, которые мы выявили в результате проверки работ (кроме коммуникативно значимых и незначимых ошибок), — это недостаточный объём написанного текста (меньше 20 предложений) и ошибки, связанные с недостаточностью социолингвистических и культурных знаний. Например, обращение на «вы» в письме другу, в одном случае — отсутствие речевых формул приветствия или прощания.

Однако также стоит отметить, что при выполнении данного задания, в отличие от предыдущего, студентам была понятна структура ответа. В большинстве работ письмо было оформлено в соответствии с правилами написания писем — есть формулы приветствия и прощания, соблюдена логика ответов на вопросы, которые были представлены в описании.

Важные сведения дали результаты субтеста «Говорение». Конечно, необходимо учитывать тот факт, что студенты изучают язык за пределами России, многие из них (подавляющее большинство) в ней не были или не участвовали в онлайн-программах (таких, как летние школы, например), таким образом, реалии России им не так хорошо, как тем, кто имел опыт стажировки. Это можно увидеть в ответах экзаменуемых на вопросы в заданиях субтеста (например, это ситуации, когда неправильно понимают просьбу «Напиши, когда доедешь» и называют время приезда вместо того, чтобы ответить: «Хорошо, напишу»).

Ряд сложностей у студентов вызвали задания 2 и 3 — учащиеся не понимали, как нужно отвечать на вопросы (стремились ответить или правдиво, или давали слишком много информации, начиная рассказывать по теме реплики, в то время как можно было ограничиться более коротким, но информативным ответом). Также были трудности, связанные с некоторым объёмом незнакомой лексики. Например, при вопросе «До скольких работает банк?» многие не понимали, какой ответ нужно предоставить (конструкция «До скольких...? отрабатывается на третьем курсе), при этом вопрос «Когда открывается/закрывается банк?» был бы уже намного более понятным. Кроме этого студенты не всегда понимали суть ситуаций. Так, на фразу «Вы хорошо говорите по-русски. Сколько времени вы изучаете русский язык и где вы его изучаете?» студент отреагировал следующим образом: «Я изучаю русский язык в университете и дома» (не отвечая на вопрос о длительности), а на повторный вопрос экзаменатора «Сколько времени?» ответил: «В университете я изучаю его 8 часов».

Также стоит обратить внимание на следующую особенность ответов: учащиеся, стараясь дать развёрнутый ответ, излишне усложняли его, при этом допуская дополнительные ошибки, снижавшие количество баллов за выполнение субтеста. Такое стремление ответить на вопрос в подробностях, вероятно, объясняется незнанием формата, в котором проходит экзамен: студент не понимал, когда его ответ уже мог считаться достаточным. На основании своего опыта работы со студентами автор также делает вывод о том, что подобная реакция может быть вызвана отношением к вопросу как к личному. То есть студенты отчасти расценивали вопросы как имеющие непосредственное к ним отношение, из-за чего вместо произвольного ответа начинали вспоминать реальные факты из своей жизни<sup>2</sup>. Например, на вопрос «У вас есть любимый вид спорта? Какой и почему?» студентка отвечает следующим образом (приводится фрагмент): «Я не очень люблю всё спорт, но я люблю бегать, потому что это только делать один, поэтому, если я не могу делать спорт нехорошо...». Если бы студентка ответила более коротко или даже ограничилась фразой «Я не люблю спорт, потому что это неинтересно (или любой другой вариант)», реплика была бы менее громоздкой и более понятной, также можно было бы избежать достаточно значительного количества ошибок, а ответ был бы засчитан. Такой тип недочётов, как нам кажется, достаточно легко исправить при помощи дополнительной консультации для

---

<sup>2</sup> Впрочем, существует и противоположная реакция — долгое молчание во время выполнения тестового задания при обдумывании ответа (такое поведение описано в [Ямасита 2010: 95]).



студентов перед экзаменом, на которой был бы сделан акцент на том, что нужно быстро и правильно найти ответ на предложенный экзаменатором вопрос.

Здесь же повторимся: в связи с тем, что подобное тестирование проводилось впервые, а студенты самостоятельно не сдавали ТРКИ и не были с ним знакомы до настоящего момента, мы позволили себе отойти от некоторых правил. В рассматриваемом субтесте мы предъявляли реплики в задании 1 по два раза, несмотря на то, что в стандартном тестировании каждая реплика диалога должна предъявляться только один раз<sup>3</sup>. В нашем случае мы стремились сделать задание как можно более понятным, чтобы скомпенсировать возможную нехватку знаний у студентов о формате проведения экзамена.

Задание 3 — чтение описания ситуации и инициирование диалога — также вызвало определённые трудности. Студенты иногда не понимали ситуацию или не знали, с чего стоит начать свой ответ, в результате этого не всегда могли ответить на заявленный вопрос или пропускали некоторые пункты, не передавая всю требуемую информацию. Так, особенно сложным для многих студентов было описание следующей ситуации: «Вы хотите поехать на экскурсию и пришли в туристическое бюро. Объясните, куда Вы хотите поехать, узнайте обо всём, что Вас интересует (вид транспорта, время и продолжительность поездки, условия проживания, стоимость экскурсии)». На наш взгляд, основной проблемой было незнание лексики, важной для понимания смысла задания («туристическое бюро», «продолжительность», «условия проживания», «стоимость»), что повлияло на результат ответа, несмотря на то, что у студентов было время, чтобы познакомиться с описанием ситуации, а лист с перечнем всех вопросов, которые необходимо задать, был перед ними. Кроме этого были случаи, когда студент, поняв ситуацию в общем, не задавал всех необходимых вопросов, что влияло на оценку. Были также примеры, когда в результате учащийся отвечал не на поставленный вопрос, поняв ситуацию неверно. Один из сдающих следующим образом ответил на описанную выше ситуацию про экскурсию: *«Я хочу поехать в Киото и Сига зимой, потому что мне нравится снег и мне тоже нравится замок. Так, я хочу поехать Саваяма в Сиге, потому что Саваяма был замок, который... Я хочу поехать Сига на экскурсии»* — с одной стороны, студент объяснил место, в которое он хочет поехать, но с другой, все остальные необходимые пункты были пропущены.

Подводя итоги нашего анализа, представим результаты, полученные учащимися (в баллах и процентах), в виде таблицы. Для экономии места обозначим студентов цифрами (всего 7 по количеству студентов, принимавших участие в экзамене):

---

<sup>3</sup> Мы опирались на описание структуры и содержания теста, данное в разделе «Методические рекомендации» «Типового теста по русскому как иностранному. I-ый сертификационный уровень. Общее владение». В описании задания 1 (дать ответную реплику) указано следующее: «Количество предъявлений — 1» [Андрюшина Н. П., Битехтина Г. А., Владимирова Т. Е., Клобукова Л. П. и др.: эл.рес.]

**Табл. 2. Таблица с результатами пробного экзамена**

Субтест	<i>1</i> (2 курс)	2 (3 курс)	<i>3</i> (2 курс)	4 (2 курс)	5 (3 курс)	6 (2 курс)	7 (2 курс)
Лексика. Грамматика	<i>158</i> баллов (88%)	162 балла (90%)	<i>164</i> балла (91%)	142 балла (79%)	150 баллов (83%)	174 балла (97%)	86 баллов (48%)
Чтение	<i>68</i> баллов (85%)	48 баллов (60%)	<i>72</i> балла (90%)	44 балла (55%)	64 балла (80%)	64 балла (80%)	24 балла (30%)
Аудирование	<i>60</i> баллов (67%)	57 баллов (63%)	<i>54</i> балла (60%)	45 баллов (50%)	42 балла (47%)	51 балл (57%)	39 баллов (43%)
Письмо	<i>52,5</i> балла (66%)	48,5 балла (61%)	<i>67</i> баллов (84%)	62 балла (78%)	43,5 балла (54%)	67,5 балла (84%)	50 баллов (62%)
Говорение	<i>78,5</i> балла (65%)	76,5 балла (64%)	<i>95,5</i> балла (80%)	87 баллов (73%)	84 балла (70%)	89,5 балла (75%)	52 балла (43%)
Итоговая оценка:	<b><i>417</i></b> <b>баллов</b>	<b>392</b> <b>балла</b>	<b><i>452,5</i></b> <b>балла</b>	<b>380</b> <b>баллов</b>	<b>383,5</b> <b>балла</b>	<b>446</b> <b>баллов</b>	<b>21</b> <b>балл</b>

Как видно из представленной таблицы, пробный экзамен сдали 2 студента из 7 (выделенные курсивом ячейки 1 и 3). За один из субтестов каждый из сдавших получил менее 66%, однако остальные субтесты были оценены в 66% и более, благодаря чему весь экзамен считается успешно пройденным. Безусловно, необходимо иметь в виду, что проводилось именно пробное тестирование, в котором было меньше заданий, чем в официальном тесте, а также была несколько видоизменена система оценивания. Несмотря на эти факторы, которые в определённой степени могли упростить прохождение экзамена, нужно отметить, что такой результат (даже у двоих студентов) — это, безусловно, важный показатель того, что второкурсники при условии приложения достаточных усилий могут сдать тестирование в объёме I сертификационного уровня. Любопытно, что оба студента со второго, а не с третьего (что было более ожидаемо), курса. Как нам кажется, здесь сыграли роль следующие факторы: во-первых, обучение онлайн в течение достаточно долгого времени, о котором мы уже упоминали в начале статьи. Для поступивших в 2020 году это было целых два года, для тех, кто начал изучать русский в 2021 году — меньше. Здесь важна не только техническая сторона вопроса (помехи в работе интернета, качество сигнала, звука и так далее), но и психологическая — студенты оказались продолжительное время выключены из университетской жизни, толком её не начав. Проводившаяся в университете деятельность (внеурочная в том числе) была приостановлена, и

новые студенты не сразу приобщились к ней, и не было возможности передать им этот опыт.

Во-вторых, план прохождения материала больше ориентирован, к примеру, на запоминание, отработку грамматики, чем на усвоение аудитивных навыков. На парах автора со второкурсниками, к сожалению, это также прослеживалось, учитывая, что нужно пройти определённое количество материала в учебнике («Поехали 1.2» и «Поехали 2.1»), отработать и закрепить его, при этом аудированию уделялось меньше всего внимания. Здесь же отметим, что в 2021 году на занятиях с 1 и 2 курсами вместо комплекса учебников «Дорога в Россию» начали использовать комплекс «Поехали». Переход на новый учебник и адаптация к нему потребовали некоторого времени, так как на указанных курсах в каждой группе работает по два преподавателя-носителя языка, которые распределяют материал между собой. Также на 2 курсе один из учебников этой серии используется на парах по развитию навыков письменной речи. Переход на новый комплекс потребовал пересмотра существующего плана, принятого среди преподавателей, и некоторой его корректировки, когда началась непосредственная работа в группах. Оба комплекса отличаются в подаче материала, в оформлении, однако именно учебник «Дорога в Россию» в большей степени рассчитан на подготовку к сертификационному тестированию, хотя судить о различного рода последствиях смены учебника можно будет ещё лишь через некоторое время.

#### 4. Заключение

Итак, на основании проведённого экзамена и анализа работ студентов мы сделали следующие выводы:

1. В результате анализа пробного тестирования можно очертить две основные задачи, которые необходимо решить. Одна из них связана с повышением уровня языковой компетенции и различных речевых навыков и умений у студентов, а вторая (более легко решаемая), связана с подготовкой студентов именно к формату тестирования (объяснение типов заданий, инструкции к ним, а также алгоритма выполнения заданий). Те вопросы, которые имеют отношение к формальной стороне экзамена, можно решить с помощью некоторых мер, одной из которых является проведение стандартной консультации (одной или нескольких) перед тестированием. На ней студентам было бы разъяснено, как проходит экзамен, сколько времени он занимает, каков формат ответов, какие есть типы заданий, а также даны примеры их выполнения. Кроме этого в ходе такой встречи важно акцентировать внимание студентов на некоторых пунктах заданий, невыполнение которых может снизить общее количество баллов (такие как количество предложений в письме, необходимость отвечать на все вопросы, указанные в инструкции, соответствие продуцируемого текста формату задания и т.д.).

Отметим, что субтесты «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Аудирование» выполнялись онлайн в Google Forms, то есть это был достаточно понятный для студентов формат теста с несколькими вариантами ответов. Можно говорить о том, что количество баллов, полученное в результате прохождения субтестов, в первую очередь свидетельствует об определённых пробелах в знании русского языка (например, связанных с падежной системой) или недостаточной развитости навыков чтения и аудирования, а не о том, что тестируемым был непонятен алгоритм выполнения теста. При этом мы понимаем, что сокращённый вариант субтеста «Лексика. Грамматика» не даёт столько же данных, как в случае, если бы было требуется в официальном тесте количество вопросов, и учтём это в дальнейшем, чтобы избежать подобных ситуаций, когда информации, полученной в ходе проведения экзамена, оказывается недостаточно.

Вопросы, связанные непосредственно с обучением языку, требуют в дальнейшем более тщательного рассмотрения. Как мы уже писали в начале, многие набрали наибольшее количество баллов (хотя и не максимально возможные 180 баллов) именно в субтесте «Лексика. Грамматика» (60 – 97%). Достаточно высокие баллы (80 – 90%) получили студенты и в субтесте «Чтение». Основные сложности у студентов были связаны с субтестами «Аудирование», «Письмо» и «Говорение». Указанные выше три субтеста и, соответственно, вида речевой деятельности, традиционно вызывают сложности в освоении.

Это в определённой степени логично: аудированию как виду речевой деятельности уделяется не так много внимания по сравнению с грамматикой и чтением. На парах автора этому виду деятельности, действительно, отводилось значительно меньше времени, чем, например, обсуждению прочитанного текста или выполнению грамматических заданий с последующим выводением изученных конструкций в речь. Безусловно, 2 часа в неделю — это мало для изучения языка, особенно если это специальность и есть ряд требований к тому, что должен знать и уметь студент после окончания того или иного курса. Однако вместе с этим проведённое тестирование заставило автора задуматься о том, как именно можно организовать деятельность на уроке, чтобы в ней было место разным аспектам языка. Вероятнее всего, равномерного распределения внимания между всеми видами речевой деятельности не получится, но стоит приложить усилия к организации времени наиболее эффективным образом, и это, безусловно, не только важная, но и интересная задача.

Кроме этого в университете проводится внеаудиторная работа. Хотя общение с носителями языка осуществляется в основном на парах, всё же у студентов есть возможность общаться с русскими стажёрами после занятий. Мы не знаем, в какой мере студенты использовали эту возможность, кроме тех случаев, когда учащийся из

России приходил на встречи «Русского клуба» (неформальные встречи один раз в неделю, призванные помочь студентам на практике применить полученные навыки и умения при общении с русскими). Пандемия, к сожалению, сыграла свою роль и в проведении таких встреч — внеурочная работа некоторое время не проводилась, так что встречи «Русского клуба» начались уже со 2 семестра 2020 года.

На материалы субтеста «Письмо» оказало определённое влияние неравномерное распределение учебных часов: пары по практике языка проходят в каждой группе одного курса 1 раз в неделю, и на них используется принятый в качестве основного учебник. Соответственно, хотя нередко используются и собственные материалы, базой является учебник. На обучение письменной речи также отводится 2 академических часа в неделю. Ещё 4 пары у преподавателей-японцев, на их занятиях объясняется, в частности, весь грамматический материал, но на японском языке. Нередко возникает отставание: носители русского языка «повторяют» тот материал, уже объяснённый по-японски, и тратят достаточно большое количество времени на его отработку.

При этом нередко бóльшую проблему вызывает не столько, к примеру, отработка грамматики, сколько обучение лексике. Количество новой лексики в учебнике вместе с прохождением материала растёт, и студенты не всегда успевают выучить и усвоить новые лексические единицы. При этом на сертификационном экзамене требуется показать знание слов из достаточно широкого круга областей жизни, и важно следить за тем, насколько лексика соответствует уровню (не чрезмерно ли используются единицы, входящие только в элементарный или базовый уровень).

Рассматривая субтест «Говорение», стоит отметить, что студенты, конечно, выполняют на парах различные упражнения, предназначенные для вывода тех или иных конструкций в речь: составляют диалоги, участвуют в обсуждениях на заданную тему.

2. Пробное тестирование также должно было показать, насколько студенты могут без специальной подготовки к ТРКИ сдать подобный экзамен. При этом учебный план, по которому занимаются учащиеся, изначально составлен без учёта подготовки к ТРКИ и не во всём соответствует содержанию сертификационного экзамена. Описанные результаты показали «проблемные» субтесты, на которые стоит обратить особое внимание и которые следует учесть для улучшения существующего учебного плана. Также, учитывая существующее количество аудиторных часов, немаловажной оказывается и самостоятельная работа студентов по подготовке к тестированию уже вне занятий в университете.
3. В связи с изложенными выше пунктами стоит отметить, что включение в пары

некоторых заданий, аналогичных экзаменационным, может сыграть ощутимую роль при подготовке к сдаче официального тестирования по русскому языку как иностранному. Субтест «Говорение» вызвал ряд трудностей у студентов, поэтому было бы полезным давать задания, подобные тем, что могут быть на экзамене (например, давать описание ситуаций, входящих в круг тем ТРКИ-1, или предлагать задания, где студентам нужно было бы начать по указанной форме диалог). Что касается субтеста «Чтение», выполнение которого также представляло некоторые сложности, то кажется нужным уделить внимание работе с текстовой информацией любого вида и развитию различных видов чтения (просмотрового, ознакомительного, поискового и т.д.), которые помогут быстро найти ответы на вопросы, заданные в субтесте, не вчитываясь в каждое слово.

4. В качестве фактора, повлиявшего на успеваемость студентов, отметим онлайн-формат обучения в течение двух лет. Это же могло сказаться на мотивации студентов-третьекурсников, которые были дольше, чем второкурсники, исключены из обычной университетской среды, и для них общение с преподавателем было более затруднено (мы имеем в виду, например, вопросы, которые задают после пар: подойти к преподавателю непосредственно после пары легче, чем, допустим, писать электронное письмо, особенно если делать это на русском).

Мы вынуждены извиниться, что текст превышает установленный объём и длиннее, чем это описано в требованиях к статьям, относимых к категории «Из опыта преподавания». Однако это мера оправдана задачами, которые мы перед собой ставили: описать новый для университета опыт подготовки и проведения пробного тестирования, а также проанализировать полученные результаты. Это было важно, учитывая, что экзаменуемые учились в разгар коронавируса, что наложило отпечаток как на формат работы, так и (на наш взгляд) на состояние студентов, их восприятие процесса учёбы.

(ぼどりすかや われりや, 大阪大学)

## Библиография

- Андрюшина Н. П., Битехтина Г. А., Владимирова Т. Е., Клобукова Л. П. и др. Типовой тест по русскому языку как иностранному. I-ый сертификационный уровень. Общее владение [электронный ресурс]  
[<https://gct.msu.ru/testirovanie-TRKI/>] (дата обращения: 22.10.2022 г.)
- Бойцов И. А. 2010. Рецензия на пособия О. Лазаревой, М. Ямаситы и Ё. Тачибаны «Лестница успеха» [электронный ресурс] *Мир русского слова*. № 4. с. 97.  
[<https://cyberleninka.ru/article/n/retsenziya-na-posobiya-o-lazarevoy-m-yamacity-i-yo-tachibany-lestnitsa-uspeha>] (дата обращения: 26.07.2023 г.)
- Жданов В. Н., Жданова Н. И., Судзуки Д., и Юрманова С. А. 2004. Материалы для ТРКИ в японской аудитории (элементарный уровень) [электронный ресурс]  
[<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj2biq2rWAAXUjbfUHHTPyCEQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fcore.ac.uk%2Fdownload%2Fpdf%2F230279585.pdf&usg=AOvVaw0ZjgvZucGcoCgBe8SprjAI&opi=89978449>]  
(дата обращения: 26.07.2023 г.)
- Орлянская Т. Г. 2014. Преподавание русского языка в японской аудитории. *Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. № 2, с. 116–122.

## 要旨

# 神戸市外国語大学における2年・3年生を対象にした ロシア語能力検定試験（模擬試験）の準備と実施について

ポドリスカヤ ワレリヤ

本研究では神戸市外国語大学で2023年2月に行われた模擬試験について報告する。神戸市外大では、検定試験の定期的な実施を目指し、2・3年生の総合的なロシア語能力を測ると同時に、検定試験の各科目の難易度を把握するために模擬試験を行った。ロシア語検定試験（ТРКИ）と同様、5科目から成るテストを行った。実施した試験科目の内、「語彙・文法」と「作文」は神戸市外国語大学の教員が問題を作成し、「読解」、「聴解」、「会話」については、公刊されている模擬問題（«Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение (второй вариант)»）を用いた。

本研究では2・3年生を対象とした理由を説明した上で、模擬試験の結果を分析した。また、本試験を実施するにあたってТРКИに変更を加えた点及びその理由についても検討した。ロシア語教育カリキュラムや学習過程において、模擬試験の結果に影響を与えた可能性のある要因についても考察する。





[ 研究ノート ]

# ロシア語教育における母音と母音を含む 文字に関する指導の諸問題

山田 智子

## 1. はじめに

本稿の目的は、外国語としてのロシア語指導において、特定のロシア語の文字と発音の間の不一致が引き起こす、発音の問題に焦点を当てることである。特に「軟母音字」と呼ばれる文字は子音に後続する場合、発音表記と一致しない。しかし、初学者向けのロシア語教育では、文字と発音が一致しない事象について言及されることはほとんどない。このような指導が長年行われることは、例えば学習者が軟子音、つまり口蓋化子音の発音を訓練する機会が不十分になることや、音声学的に支持できない説明を含む学習書が出版される原因にもなりうる。本稿ではこれまで日本で指摘されることがほとんどなかった、口蓋化子音に関連する発音指導の問題点を整理する。

まず外国語としてのロシア語指導における「硬母音字・軟母音字」の表記と、音声学的および音韻論的な母音の解釈についての先行研究をレビューし、文字と発音の関係を整理する。特に、軟母音字に子音が先行する文字と発音の関係は、これまで学習書で示されておらず、本稿において文字と発音がどのように一致していないかを明示する。次に、ロシア、日本、および他の国々のロシア語の学習教材で、я, ю, е, ё を母音と見なすかどうか注目し、母音と子音、そして文字についてどのような説明がなされているかを比較する。各国の指導法を比較すると、「硬母音字・軟母音字」において日本とロシアの間で違いがあっても、他の国々では日本と同じ指導法が採用されていることが明らかになった。ただし、「硬母音字・軟母音字」の解釈により、ロシア語指導で重視されていない発音の存在も浮かび上がった。本稿では、母音に焦点が偏った指導が、「子音+軟音記号」の説明不足に繋がっている可能性に触れ、母語話者と非母語話者の発音がどのように異なるのか、音響分析を試みる。

## 2. 母音と母音を含む文字に関する一般的な指導内容と先行研究

ロシア語を外国語として教える際、用語として「硬・軟」が使われる。ロシア語の発音において、мягкий（軟らかい）は日本語の「や、ゆ、よ」の頭子音に現れる口蓋化を指し、твёрдый（硬い）は非口蓋化を指す。また、「硬変化・軟変化」などの表現が、格変化や動詞の人称変化の説明で用いられ、母音や母音を含む文字の綴りに焦点が当てられる。日本の学習書では а, ы, у, э, о を「硬母音字」、я, и, ю, е, ё を「軟母音字」と呼ぶ説明が一般的であり、表1のような対応表が示される。その表の軟母音字には、キリル文字の他に、国際音声記号（IPA）に

倣った発音記号として [j (ヨッド)] と母音が併記されることもある。また、日本ロシア文学会は「硬母音・軟母音」に「字」を追加して「硬母音字・軟母音字」と記すことを推奨している。

表 1. 日本の一般的なロシア語学習書における母音を含む文字の対応表

硬母音字	а [a]	ы [ɨ]	у [u]	э [e]	о [o]
軟母音字	я [ja]	и [i]	ю [ju]	е [je]	ё [jo]

しかし音声学的・音韻論的な観点では、я, ю, е, ё は母音ではない。これらの文字の発音は、語頭では硬口蓋接近音である子音の [j] と母音の連続音として記述され、子音が я, ю, е, ё に先行する場合は、母音ではなく先行する子音が口蓋化（軟音化）する。本章では、ロシアにおけるロシア語の母音の音声学的・音韻論的な解釈について、先行研究を整理し、母音の定義をレビューする。次にロシア語の母音体系について新しい解釈を提案した古賀（2000）と、「硬母音・軟母音」という表現が有用な解釈ではないと主張した黒岩（2015）の研究を紹介する。ロシアの解釈と日本での母音に関する議論を整理することで、これまで日本のロシア語教育で明示されてこなかった子音と母音の組み合わせによる発音と文字のずれを記述し、学習者が発音する際にどのような問題が起こりうるかを検証することができる。

### (1) ロシアでの母音に関する先行研究

ソビエト科学アカデミーの文法書、通称『80年文法』はロシア語の母音を /i, e, a, o, u/ の5つと定義している。ここでは、[и(i)] と [ы(i)] が同じ音素とされている。その理由は、軟子音に続く母音が [и(i)]、硬子音に続く母音が [ы(i)] であることで、この2つの音がほぼ相補分布を成しているためである。ロシア語の子音と母音の相補分布を、国際音声記号を用いて表 2 に記す。この表で子音に上付き記号として記述される [j] は、その子音が口蓋化することを示している。音声表記は Bolla (1981) と Yanushevskaya & Bunčić (2015) に基づく。

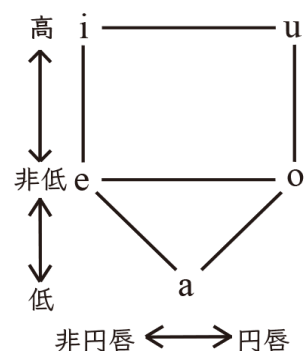
表 2. [и(i)] と [ы(i)] の相補分布

軟 子 音	p <sup>j</sup>	f <sup>j</sup>	t <sup>j</sup>	s <sup>j</sup>	ʃ <sup>j</sup> (ч)	ʃ <sup>j</sup> (ш)	k <sup>j</sup>	x <sup>j</sup>	後続母音
	b <sup>j</sup>	m <sup>j</sup>	v <sup>j</sup>	d <sup>j</sup>	n <sup>j</sup>	z <sup>j</sup>	l <sup>j</sup>	r <sup>j</sup>	[i]
硬 子 音	p	f	t	s	ts (ц)		ʃ (ш)	k	x
	b	m	v	d	n	z	l	r	[ɨ]
							ʒ (ж)	g	

音韻論的解釈では2つ以上の音が同じ環境に現れない相補分布の状況下では、それらの音は同じ音素だと見なす。したがって [и (i)] と [ы (i)] は同一の音素とされ、語頭には ы が現れないという特性から、代表母音は /и (i)/ と定義される。このようにして『80年文法』はロシア語の母音音素を5つとした。モスクワ音韻学派の創設者の一人である Аванесов (1956) や、世界の言語の音韻現象を記述した Трубецкой (2000) も、ロシア語の母音は5つと解釈している。

Аванесов (1956) や Трубецкой (2000) は人の口腔内で発音される調音点と調音法に基づいて、母音を上下左右に並べた体系図を提案し、それらの特徴を示した。図1はこれら二人の解釈を元に、国際音声記号の配置に従った母音体系図である。「高」は口腔内で舌が高い位置にあり、/i, u/ がこの分類に入る。「低」は舌が低い、つまり口が開いた状態で口腔内が広い /a/ を表す。その中間の /e, o/ は「非低」、つまり舌の位置が低くない位置が調音点とされる。また、図1では唇の丸めでも母音が弁別されている。非円唇で調音点が高い場合であれば /i/ を、円唇で高い場合は /u/ を表すように、母音の特徴は舌の高低と唇の丸めの2

図1. Аванесов (1956)と Трубецкой (2000) を元にした母音体系図



つによって記述される。Трубецкой (2000) は、高 / 非低 / 低 の3段階に分けられる5母音体系が世界の多くの地域・言語で観察できるとし、ロシア語もその言語のひとつと位置づけた。

一方で、母語話者が直感的に ы を認識できることや、歴史音韻論的にはロシア語の /ы/ は印欧祖語の /\*ū/ から変異したとの指摘 (Townsend & Janda [1996]) から、ы を独立した音素と見なす解釈も存在する。その場合 /ы/ は母音体系図の中で舌の位置が高い中舌の音として、/i/ と /u/ の中間にある /ɨ/ として記述されることになる。ペテルブルク音韻学派の創設者であるシチェルバが執筆したソ連アカデミーのいわゆる『60年文法』の音韻論の章では、母音の数は6つとされている。どちらの解釈をとるかは、研究内容や文字と発音に対するアプローチによる。外国語としてのロシア語指導では и と ы という別の文字が存在することから、この2つの母音を別の音素と見なす6母音の解釈が一般的である。本稿では3章まで、я, ю, е, ё を母音と見なすかに焦点を当て、外国語としてのロシア語指導における6母音の解釈を否定はしないが、一部の音声学的・音韻論的なアプローチでは5母音解釈を採用する。

я, ю, е, ё を母音とみなすかについては『60年文法』で言及があり、я, ю, е, ё の音は [йа, йу, йэ, йо] で表記されている。ロシアの音声学・音韻論の専門書や論文では、国際音声記号の [j] で表わされる音を [й, ъ, ’] で記述するが、これらはいずれも単独で音素を形成することがない子音の補助要素だと認識されている。さらに、同書では以下の文で я, ю, е, ё が母音そのものではなく、母音を含む文字であることが明示されている。

「文字の е, ё, ю, я については、特定の音素を表す記号ではない。йэ, йо, йу, йа のように (йэль, йолка, йула, йама と書ける語を ель, ёлка, юла, яма と書くように) 子音 й (ヨッド) とそれに続く母音との組み合わせを示す場合もあれば、(単語の все, всё, всю, вся は с が軟音化した с<sup>ь</sup> を使って вс<sup>ь</sup>э, вс<sup>ь</sup>о, вс<sup>ь</sup>у, вс<sup>ь</sup>а と書くことができるように) 対応する母音と先行子音の軟らかさの両方を示す場合もある」

[Грамматика русского языка (1960: 49)]

以上を踏まえると音声学的・音韻論的な解釈では、ロシア語の母音は5つ、あるいは6つの2つの定義があるものの、я, ю, е, ё は母音とはみなされない。

## (2) 日本での母音に関する先行研究

日本ではロシア語の母音に関する論文が少ないが、古賀 (2000) が母音体系について論じている。古賀はロシア語の母音を5つとし、Аванесов や Трубецкой が示した伝統的な母音体系とは異なる新しい体系を提案した。古賀 (2000) と従来の解釈との主な違いは、[и] と [ы] を現す音素の表記に /ɨ/ を使い、基底の母音を [и] ではなく [ы] とした点だった。しかし古賀 (2019) ではロシア語の発音の特徴として「ロシア語の母音は日本語と同じ a i u e o の五つである」と述べており、母音音素の表記に /ɨ/ を用いず、古賀 (2000) で基底音素と主張した [i] について言及していない。

黒岩 (2015) はロシア語の指導において、母音の扱いがロシアと日本で異なることを指摘し、「硬母音字・軟母音字」という用語に関して5つの点に注目して論じ、その用語を用いることに疑問を投げかけた。具体的には、① ロシア語の а, ы, у, э, о, и が「純粋な母音を表す6つの文字」であり「硬母音字・軟母音字」という解釈で指導した場合「ヤ行で説明される я, ю, е, ё が別の母音を表していると誤解されても不思議はない」こと。② ロシア語を母語とするロシア語指導者や言語学者が「硬・軟母音字」の解釈を日本の指導法を通して初めて聞いた事例に触れ、я, ю, е, ё を母音字とする説明は誤りであると指摘。③ 「硬・軟母音字」は、学習者が後に学ぶ文法をよりよく理解するために、それらの母音字の解釈が重要であるという記述が一部の学習書にあるものの、名詞の格変化において母音字の硬軟の区別が意味を持つのは生格、与格、造格だけであり、語末が軟音記号の名詞もあることから、母音字の硬軟で語形変化を説明することには無理があると主張。④ 日本のロシア語言語学者や音声学者が、「硬・軟母音字」をあくまで文字の名称であると長年にわたり述べていることを指摘。⑤ ロシア語の教科書作成の歴史をたどり、「硬・軟母音字」が日本のロシア語教育課程に取り入れられた経緯と、この解釈を指導に採用することに対する賛否の議論を整理。黒岩は結論として、「硬・軟母音」の解釈をロシア語の指導に用いることに異議を唱えた。

黒岩 (2015) の①と④を踏まえると、ロシア語の指導では「母音」という語が、音韻論的解釈よりも広義で使用されていることが推測される。教育現場では я, ю, е, ё などの母音を含む文字を「母音」と呼ぶことが、語形変化を中心としたカリキュラムにおいてロシア語の習得に支障がないという解釈と、指導者が「硬・軟母音」という用語で教わった経験から、母

音を含む文字も「母音」と呼ぶ慣習が定着した可能性がある。この「母音」という語が「誤った記述」であるか、指導で使う広い意味での「母音」であると許容するかは議論の余地がある。ただし、初学者向けのロシア語の指導で母音に焦点が集まっていることにより、子音の指導に意識がむけられていないのではないだろうか。これについては4章で指摘する。

### (3) 音韻論的解釈とロシア語指導法による子音と母音のずれ

2-(1)と2-(2)では先行研究を整理し、я, ю, е, ёの前に子音がある場合、その子音が口蓋化することを示した。しかし子音と「硬母音字・軟母音字」が結びつくことで、文字と発音との間にどのような「ずれ」が生じているかは、これまで提示されていなかった。表3はロシアの先行研究を踏まえ、母音を5つと解釈し、子音cが先行する場合のロシア語のつづり、音素、音の表記を一覧にしたものである。

表3. c+ыとc+иの文字・音素・音の対応表

c+硬母音字 音素 音	ca	cy	ce	co
	/sa/	/su/	/se/	/so/
c+軟母音字 音素 音	cy	ce	co	
	/si/	/se/	/so/	
c+硬母音字 音素 音	ca	cy	ce	co
	[sa]	[su]	[se]	[so]
c+軟母音字 音素 音	cy	ce	co	
	[si]	[se]	[so]	

ロシア語における文字と発音の「ずれ」とは、綴りには母音に、音では子音に硬軟の区別があることである。ロシア語の綴りは、子音に硬軟の区別がなく、cと母音字で表される。一方、音素は/a, i, u, e, o/, 音は[a, i, u, e, o]のように[i, i]以外の母音に硬軟の差がなく表され、軟音は母音ではなく、子音sの右肩に口蓋化を示すjを付与することで表される。硬・軟、つまり非口蓋化と口蓋化は子音で区別される。また、音に[sɪ]はなく、[i]に先行する子音は口蓋化する。文字と音の違いと、子音の口蓋化について理解が不十分な場合、日本語母語話者はc+я, ю, е, ёを[s+ヤ, ユ, ヨ]と解釈し[シヤ(ɕa), シュ(ɕu), シェ(ɕe), ショ(ɕo)], т+я, ю, е, ёを[t+ヤ, ユ, ヨ]と解釈して[チャ(tɕa), チュ(tɕu), チェ(tɕe), チョ(tɕo)]と発音してしまうことが考えられる。

黒岩(2015)は、ロシアと日本とでは外国語としてのロシア語の指導法が異なることを示した。しかし、ロシア語の母音と母音文字について、ロシアではどのように解説がなされているのか、またロシアと日本以外の国々ではどのように指導されているのかの比較は行われていない。次の章では、各国の学習書や文法書などを取り上げ、それらを比較していく。

## 3. 外国語としてのロシア語指導における硬母音字・軟母音字の扱い

この章ではロシア語の母音と母音を含む文字が、ロシア語学習者向けにどのように解説されているかを整理する。特に、я, ю, е, ёを母音として扱うかに着目し、「母音」という語が音声学的・音韻論的な解釈と一致した使われ方をしているか、それとも母音を含む文字も「母

音」と呼ぶのかを検証する。本稿ではロシア2冊、日本5冊、英語母語話者向け2冊、フランス語話者向け2冊、朝鮮語はwebのロシア語学習ページで確認した。日本の学習書は、黒岩(2015)でそれまでの学習書が網羅されていることを考慮し、2015年以降に出版された任意5冊のロシア語学習書を取りあげた。以下、学習書やwebページごとにローマ数字で連番を付け、母音と母音を含む文字がどのように解釈されているかを見ていく。

- i) Богатырёва и др. (2015: 21) : ロシアで出版された英語併記の学習書。母音を /a, o, y, э, ы, и/ の6つと定義している。твёрдый (硬い) と мягкий (軟らかい) という語は登場するが、母音ではなく子音に使い、「я, ё, е, ю, и, ь は子音の軟らかさを示す」という記述がなされている。
- ii) Овсиенко (2014: 16) : ロシアの初学者向け学習書で英語が併記されている。母音の数には言及がなく「ロシア語の子音には硬軟がある。[...] 軟子音を書き表すときは軟音記号の ь か, и, е, ё, ю, я を後に書く」と解説している。また、「е, ё, ю, я は、それぞれ音の組み合わせであり、[йэ, йо, йу, йа] を表す」として、е, ё, ю, я が子音と母音からなる文字であることを示している。
- iii) 前田 (2021) : 日本での伝統的な初学者向けのロシア語学習書に倣い「母音を表す文字は以下の10個です。大きく硬母音、軟母音に分かれます。」として硬・軟母音字が対応する表を示している。なお、この解説部分は音声教材を聞いて発音させることが目的で「硬・軟母音字」の「字」は使われていない。

硬母音	а	ы	у	э	о
軟母音	я	и	ю	е	ё

前田 (2019: 16)

- iv) 青島 et al. (2021: 14) : 母音の数を6つとし、「基本母音は а, ы, у, э, о, и の6個。я, ю, е, ё は子音 [j] + 母音 [a], [u], [e], [o]」という解説がある。硬・軟母音字の解説はない。従来の日本の学習書とは異なり、ロシアの指導法を意識した記述があった。
- v) ゴルボフスカヤ & 安岡 (2018) : ロシア語の発音練習を目的とした学習書で、硬・軟母音の言及はなく、母音、硬子音、軟子音ごとの説明と音声教材がある。また、я, ю, е, ё を母音と見なしていない。
- vi) 西中村・朝妻 (2020) : 硬・軟母音字10個の対応表を示したが、下記の説明で硬子音、軟子音についても説明をしている。

ロシア語の子音には硬子音と軟子音の区別がある。子音が軟子音として発音されるのは①軟母音字 я, ё, ю, е, и の前、②軟音記号 ь の前に来るときである。  
[西中村・朝妻 (2020: 9)]

- vii) 柚木 (2019) : 発音表記を添えた硬軟母音の対応表を用い「軟母音は英語や日本語では母音扱いにしないのですが、ロシア語では母音とします」と説明。я, ю, е, ё の軟母音字を母音とする解釈は従来の音韻論的解釈やロシアや日本の他の学習書と一線を画すが、表現は一貫しておらず「母音字」という用語もあった。

硬母音 (ア行)	а ア[a]	ы ウイ[i]	у ウ[u]	э エ[ɛ]	о オ[o]
軟母音 (ヤ行)	я ヤ[ja]	и イ[i]	ю ユ[ju]	е エ[je]	ё ヨ[jo]

柚木 (2019: 4)

- viii) Smyth & Crosbie (2002) : 英語母語話者向けのロシア語学習書。ロシア語の「母音字 (vowel letters)」として а, е, ё, и, о, у, ы, э, ю, я の 10 文字をあげ、そのうち 5 つの文字が先行する子音を「軟らかくする」と解説している。さらに母音字 10 文字を、似た音のペアとして覚えると有用だとして下記の 5 つ組み合わせと音を提示した。

а and я = sound [a]

о and ё = sound [o]

у and ю = sound [u]

ы and и = sound [i]

э and е = sound [e]

Smyth & Crosbie (2002: 4)

Smyth & Crosbie には音声教材があり、子音の軟音に焦点を当てた聞き取り練習がある。それらは та-то-те などの子音字と母音字の組み合わせや、語末が子音 + 軟音記号の語と、子音のみの語のミニマルペアを含んでいる。注目したいのは聞き取り練習の導入文では「vowel letters (母音字)」ではなく「母音 (vowels)」という記載があることだ。

Listen to the Russian speaker and try to hear the different quality of 'soft' consonants affected by the vowels е, ё, и, ю, я and by the soft sign ъ.

Smyth and Crosbie (2002: 9)

この聞き取り導入文は「母音 (vowels)」を音声学的な意味での母音ではなく я, ю, е, ё の母音字を含めた総称として用いている。もし Smyth & Crosbie が я, ю, е, ё は母音ではなく、母音を含む文字だという意識を持っていたならば、上記の文は the vowels ではなく the vowel letters と書いていただろう。



- ix) Wade (2011: 4) : 初学者向けではないがロシア語の文法書。「Russian has ten vowel letters (ロシア語には母音文字が 10 ある)」とし、母音は強勢がある音とない音を分け、国際音声記号を使って 14 の音があると述べており、音素についての言及はない。
- x) Chérel & Benoist (1973: IX) : フランス語母語話者向けの学習書。母音の数には言及がないが「E, È, Ю, Я は母音に後続するか、語頭では [ie, io, iou, ïa] で記述できる発音がなされ、子音に後続する場合は子音が濡音化する」と解説している。「濡音化」はフランスの音声学で使われる通称で、口蓋化を示す。
- xi) Veyrenc (1973) : フランス語母語話者向けの学習書。「母音を表すために 10 個の文字がある」として下記の対応表が掲載され、1 行目は「硬い文字」、2 行目を「軟らかい文字」とし、この 2 行目は先行する子音に j (ヨッド) が付くと解説した。「濡音化」という表現はなかった。

1. А, Э, Ы, О, У (+硬音記号 ъ あるいはゼロ)

2. Я, Е, И, Ё, Ю (+軟音記号 ъ) Veyrenc C. (1973: 13)

- xii) 朝鮮語は韓国のウェブサイトによる初学者向けのロシア語講座を確認した。  
(<https://m.cafe.daum.net/e.1004/ABFU/6>)。朝鮮語では母音を 10 個とし、я, ю, е, ë を「連母音」と呼んでいた。韓国の標準国語大辞典には、「연모음 (連母音)」がロシア語などの指導で使われる専門用語で「子音と結合するとその子音を軟子音にする」という定義がなされている。朝鮮語では [ja, je, jo, ju] や [wa, we, wo, wi] などのいわゆる半母音と母音の連続を「二重母音」と呼ぶことから、я, ю, е, ë を母音として指導することに違和感がないようだ。

ここまで、ロシア・日本・英語圏・フランス語圏・韓国のロシア語の学習書、文法書、教材における母音字の記述を検証した。黒岩 (2015) が整理した日本のロシア語学習書に関する記述と比較すると、現在日本で я, ю, е, ë が母音ではないという説明をしている学習書は増え、母音と文字に関する説明は多様化している。一方、ロシアと日本以外の国々でも、ロシア語の母音と、母音を含む文字を合わせて「母音を 10 音」としている学習教材があった。ランダムに確認した教材ではあるが、12 教材のうち iii), vi), viii), ix), xi), xii) の 6 つが я, ю, е, ë を「母音」あるいは「母音字」と解釈しており、я, ю, е, ë を母音とする指導法が日本特有のものではないことが分かった。また、母音を 10 個とするものでも、「硬・軟母音」が音声ではなく文字に関する解釈であることは vii) 柚木と xii) 朝鮮語を除いて一致していた。

初学者向けのロシア語教材において、母音と母音を含む文字についての説明は一様ではないが、音声学的・音韻論的に見て母音でない文字を「母音」と表現する指導法はロシア以外で根強く見られた。黒岩 (2015) で「硬・軟母音字」の解釈が長年使われていることについての考察にもあるように、この指導法は文字と語形変化を重視したもので、外国語としての

ロシア語の文字と文法を習得させるために効率的であるとして、日本に限らず世界で採用された解釈だと推測される。しかし、2章の表3で示したように、文字と発音には「ずれ」がある。母音と母音を含む文字の指導に焦点が偏り、口蓋化子音、つまり子音の軟音化に十分な注意が払われない指導が続けば、日本語母語話者に共通する、相手に伝わりにくい発音を習得する恐れがある。次の章では、口蓋化子音が意識されない状況によって発音の理解や訓練が曖昧だと思われる音節を挙げ、ロシア語を学ぶ日本語母語話者とロシア語母語話者との発音の違いについて、分析を試みる。

#### 4. 母音に焦点が偏る指導で想定される発音の問題と音響分析

日本のロシア語指導における「軟母音字」という解釈は、「母音字」に焦点を当てることで、学習者は я, ю, е, ё を「や, ゆ, いえ, よ」と覚えるにとどまり、子音が先行した際の口蓋化に意識が向かず、適切な発音ができていないと思われるケースが見受けられる。また、日本における学習書や音声教材では、口蓋化子音を意識する機会が十分ではなく、主には次の2点において学習者の発音に問題があることが考えられる。ひとつめは *ся, сю, сё* [*sʲa, sʲu, sʲo*] を [*sa, su, so*] と発音してしまうこと。筆者の印象としては、「*всё*」を [*fso*] と発音する学習者が多い。ふたつめは語末の *-ть* の発音ができないことである。本章では、ふたつめの「日本語母語話者は *-ть* の発音を実現できていない」という仮説を立て、ロシア語母語話者 (L1) と日本語母語話者 (L2) の発音を、音響分析を通して比較する。

分析は下記の3つの手順で行う。① 主要な比較対象の音である /*ть* (tʲ)/, 類似音である /*ц* (ts)/, そして口蓋化しない /*т* (t)/ を含む語の L1 の音声を録音し、スペクトログラムとスペクトラムで母語話者の音響的な特徴を確認する。② L2 の発音を L1 と同じように録音し、音響的特徴を確認する。③ L1 と L2 の音響的特徴の違いを検証する。

録音する語は語末音節にアクセントのある *-ать* で終わる動詞不定形4つ (*искать, сыскать, играть, сыграть*) と、*-ац* で終わる *абзац*, そして [*ат*] と発音する *ад* を2度ずつ読み上げてもらった。録音は 44,1 kHz, 16 bit の PCM 録音機で行い、音響分析ソフトの Praat を使った。筆者の聴覚印象では分析対象の L2 は /*ть* (tʲ)/ を弱い [*ц*] と発音している。/*ть* (tʲ)/ は口蓋化した無声歯茎破裂音、/*ц* (ts)/ は無声歯茎破擦音で、どちらも無声で調音点が歯茎という似た音ではあるが、それぞれの /*ть*, *ц*, *т*/ の発音の長さやエネルギーの強い周波数域を観察することで違いを確認できる。なお、今回は検証する材料のひとつとしてパイロット的に考察したため、提示する音響分析対象の L1 と L2 は1人ずつで、L1 はウラジオストク出身の50代女性、L2 は静岡出身の50代男性で2003年にロシア語を学びはじめ、仕事でロシア語を話す機会がある。

図2はロシア語母語話者 (L1) による発音をスペクトログラムで表したものである。上から順に *искать, абзац, ад* の /*-качь, -зац, ат*/ を切り取っている。単語はノイズがある場合を除いて1度目を使った。スペクトログラムは横軸で時間を表し、縦軸は時間軸に対して音の周波数を表し、その色の濃さでエネルギーの強さを表すものである。

今回の分析では、いずれも 0.5 秒間の時間軸で、各図の左側 1/3 は /-ka, za, a/ を表し、中間の白い部分は  $\tau$  の破裂,あるいは  $\pi$  の破擦が起こるまでのギャップと呼ばれる音が発生しない区間,右側の色の濃い部分が破裂か破擦のエネルギーの濃さを表している。L1 による  $\tau$  の破裂音は,  $\pi$  の破擦音に比べて右側の色の濃い時間が比較的短い。 $\tau$  の長さが 11 ミリセカンドだったのに対して  $\pi$  は 20 ミリセカンドだった。 $\tau$  は  $\tau$  や  $\pi$  よりも破裂の時間が短く, エネルギーが小さい。

図 3 はロシア語母語話者 (L1) と日本語母語話者 (L2) による /-aгъ, -(з)ац, аг/ を切り取ったスペクトログラムである。左側の 3 つが L1 の発音で, 右側 3 つが L2, 上から順に /-aгъ, -(з)ац, аг/ を表している。

図 2. ロシア語母語話者による /-ТЬ, -Ц, Т/ の比較

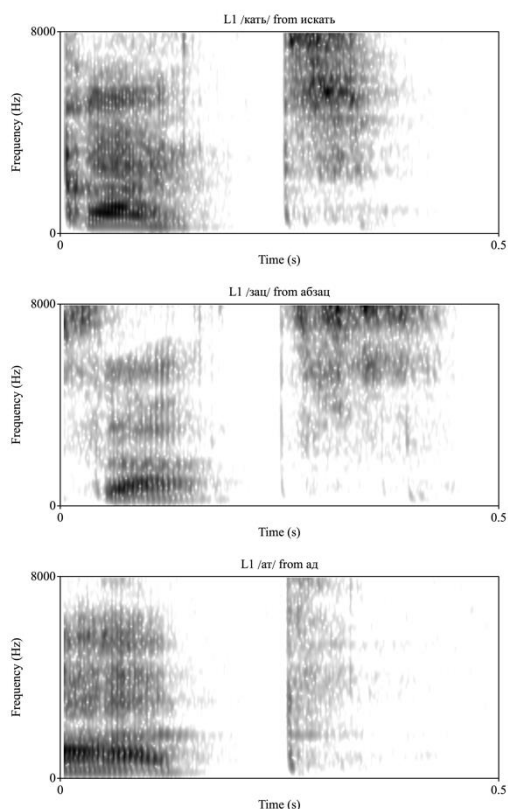
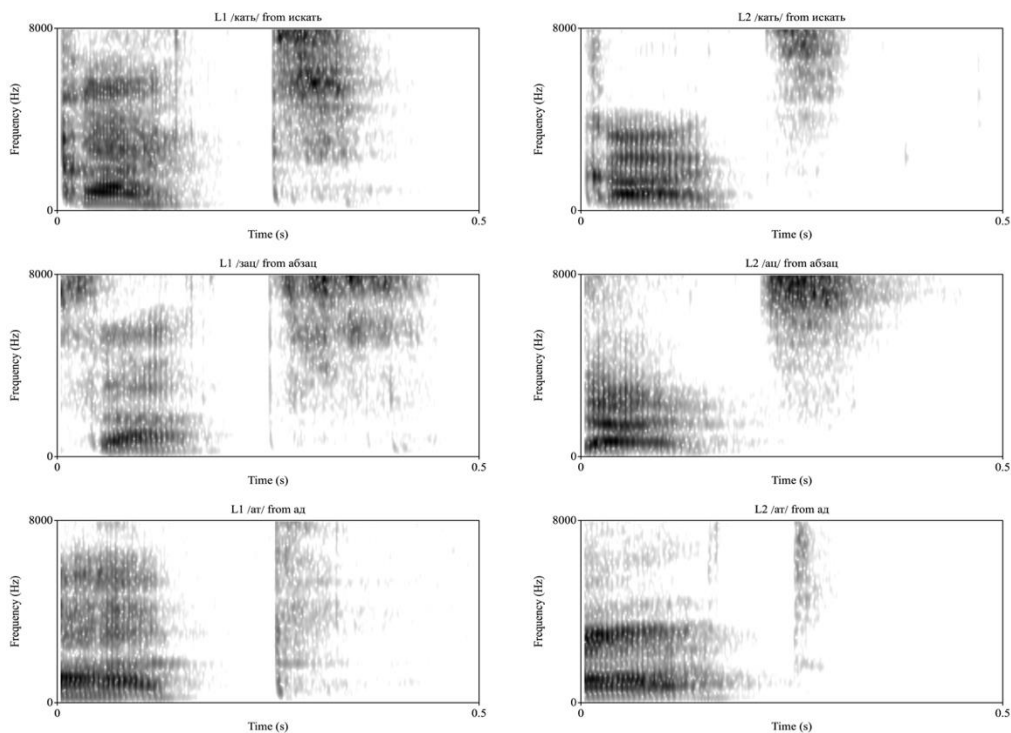


図 3. L1 (左) と L2 (右) の /-ТЬ, -Ц, -Т/ の比較



分析の結果 L2 は /-ть, -ц, -т/ を破裂と破擦の持続時間で発音し分けていたものの、その調音は違いを産出できていない見通しが立った。破裂音、破擦音、摩擦音のエネルギーがどの周波数域に集中しているかを見る Center of Gravity を確認すると、L1 は /ть/ が 5853Hz, /ц/ が 9188Hz, /т/ が 1115Hz のように異なる周波数域だったのに対して、L2 は /ть/ が 7659 Hz, /ц/ が 8000 Hz, /т/ が 4660 Hz のように /ть/ と /ц/ が近い周波数域にあった。今回パイロット的な音響分析において、分析対象の L2 が /ть/ の発音を実現できていないという仮説に対しては、対象の L2 が /ть/ と /ц/ の違いを産出できていないことから正しいと見て差し支えないだろう。

本稿で提示した図 2 と 3 は考察の材料とするための予備研究の一部で、観察も不十分ではある。今後は音響分析も含めた検証を詳細に進め、より多くの L1 と L2 から音声を集め、多角的な分析と考察を行う予定である。なお、図 3 の L2 とは別の協力者の音声も収集したが、L2 の /ть/ は一定しておらず、図 3 のように弱いか、ч のように聞こえるケースがあった。Vakhromeev (2018) は日本語母語話者が -ть を -ч, あるいは日本語の te に代用して発音していることを指摘している。そのため、ч や日本語の /te/ を含む語も収集して検証を進める。また、聴覚印象では日本語母語話者が ся, сю, сё [sʲa, sʲu, sʲo] を [ɕa, ɕu, ɕo] と発音していると思われる点にも着目して観察を行う。L2 ロシア語の口蓋化子音が一様でなく産出されていることを明らかにすれば、日本語母語話者の誤った発音傾向は一つではないことを示すことができる。そしてその原因の一つにはロシア語教育課程において母音字に重点を置き、子音の口蓋化の説明が不十分な点にあることを示し、より効果的な教授法を提案していきたい。

(やまだ さとこ, 東京外国語大学大学院生)

## 参考文献

- Аванесов, Р. 1956. *Фонетика современного русского литературного языка*. Издательство Московского университета.
- Академия наук СССР, Институт русского языка. 1960. *Грамматика русского языка Том I*. Издательство Академии наук СССР. Москва.
- Академия наук СССР, Институт русского языка. 1980. *Русская грамматика. Том I*. Издательство “Наука” СССР. Москва.
- 青島 陽子・シュラトフ ヤロスラフ・中野 悠希 2021.『ロシア語の世界へ！——初心者の旅——』朝日出版社.
- Богатырёва и др. 2015. *В мире русской грамматики*. Издательство Русский язык.
- Chérel, A., & Benoist, J. 1973. *Le Russe sans peine*. Assimil.
- 古賀 義顕 2000. 「現代ロシア語の母音体系：単音 [i] と [i̯] の構造的解釈」『ロシア語ロシア文学研究』第 32 号, 1-16.
- 古賀 義顕 2019. 「ロシア語の特徴」『ロシア文化事典』丸善出版.

- 黒岩 幸子 2015. 「日本のロシア語教程における「硬母音・軟母音」の概念について」『ロシア語教育研究』第6号, 13-34.
- リュボーフィ ゴルボフスカヤ・安岡 治子 2016. 『基礎から学ぶロシア語発音』 研究社.
- 前田 和泉 2021. 『これからはじめる ロシア語入門』 NHK 出版.
- 西中村 浩・朝妻 恵里子 2017. 『ロシア語をはじめよう』 朝日出版社.
- Овсиенко, Ю. Г. 2014. *Русский язык для начинающих*. Издательство Русский язык.
- Smyth, S., & Crosbie, E. V. 2002. *RUS': A Comprehensive Course in Russian*. Cambridge University Press.
- Townsend, C., & Janda, L. 1996. *Common and comparative Slavic: phonology and inflection: with special attention to Russian, Polish, Czech, Serbo-Croatian, Bulgarian*. Slavica Publishers.
- Трубецкой, Н. С. 2000. *Основы фонологии*. Аспект Пресс.
- ヴァフロメーエフ アナトリー. 2018. (博士論文) 「日本語母語話者による L2 ロシア語の無声舌頂阻害音の産出と知覚」 東京外国語大学.
- Veyrenc, C. 1973. *Grammaire du russe*. Presses Universitaires de France.
- Wade, T. 2011. *A Comprehensive Russian Grammar — 3rd ed., rev. and expanded*. Blackwell Publishers Ltd.
- 柚木 かおり 2019. 『基礎からレッスン はじめてのロシア語』 ナツメ出版企画.
- 러시아어 모음 (경모음, 연모음) 과 자음 (경자음, 연자음) 「ロシア語の母音 (連母音, 軟母音) と子音 (連子音, 軟子音)」 電子版 : <https://m.cafe.daum.net/e.1004/ABFU/6> (2023 年 6 月 30 日 最終閲覧) カカオ株式会社.

Резюме

## **Проблемы обучения гласным звукам и буквам, содержащим гласные «я», «ю», «е», «ё», в преподавании русского языка как иностранного**

**ЯМАДА Сатоко**

Цель данной статьи — сосредоточиться на проблемах произношения при обучении русскому языку как иностранному. Настоящая проблема вызвана несоответствием некоторых русских букв и их произношения. В частности, так называемые “мягкие гласные буквы”, следуя за согласными, не соответствуют фонетическому написанию. Другими словами, на письме мягкие гласные буквы пишутся после твердых согласных, тогда как фонетически мягкие согласные следуют за этими гласными. Однако в Японии на начальном уровне обучения русскому языку данное явление несоответствия букв и произношения практически не объясняется. Такое традиционное преподавание может привести, например, к тому, что учащиеся не будут иметь достаточно возможностей для отработки произношения мягких согласных, т.е. палатализованных согласных, а также к изданию учебных пособий с фонетически неправильными объяснениями. Таким образом, в данной статье обобщены некоторые проблемы в обучении произношению палатализованных согласных, на которые в Японии редко обращали внимание.

В статье также рассматривается вопрос о том, считаются ли «я», «ю», «е» и «ё» гласными буквами или нет в учебных пособиях по русскому языку в России, Японии и других странах. Кроме того, проводится анализ объяснения гласных, согласных букв в этих пособиях. Сравнение методик преподавания в каждой стране показывает, что, за исключением России, во всех рассмотренных в данной статье странах используются одинаковые методики преподавания. Интерпретация понятия “твердые и мягкие гласные” показывает, что произношению «я», «ю», «е» и «ё» в преподавании русского языка в Японии уделяется недостаточно внимания. В данной статье мы рассмотрим проблему того, что чрезмерный акцент на гласных может привести к недостаточному объяснению “согласные + мягкие гласные”, и попытаемся провести акустический анализ различий в произношении носителей и не носителей языка.



[ 研究ノート ]

# 外国語教育における AI の活用

## ——京都外国語大学ロシア語学科の試み——

ミソチコ グリゴリー，三好 マリア

### 1. はじめに

人工知能（Artificial Intelligence；以下，AI）を利用した多種多様な自動通訳翻訳機が登場し，すでに各方面での実用化が着実に進んでいるが，日本をはじめ世界各国の外国語教育は必ずしもこうした時代の変化に追いついていない。活用され始めて久しい電子辞書は，最早その存在なしではビジネスや学習現場での活動が停滞するほど浸透している。しかし近年は，ネット上の辞書やスマートフォンの辞書アプリの利用者が急激に増加し，なかには AI 機能が内蔵されているものも存在する。語学学習者のネット上の辞書やスマートフォンの辞書アプリの使用率は，紙辞書や電子辞書の使用率を上回っており [菱川・ミソチコ 2023: 55]，今後この傾向がさらに強まっていくことが予想されよう。しかし，教育現場においては，学生によるスマートフォンの授業への持ち込みやテスト・試験での活用に抵抗を示してきた教員も少なくなく [小川 2018: 8]，現在もこうした状況が改善されているとは言い難い。

AI の中でも外国語教師が最も敵視しがちなのは ChatGPT<sup>1</sup>をはじめとするチャットボットである。それは，「〇〇について△△レベルの作文を書きなさい」などとそのチャットボットに頼むと，瞬時に文章が出来上がってしまうためである。これだけ優れたもののチャットボットが存在する以上，普段の授業ひいては期末試験等で AI を使っても良いとしてしまえば，ほとんどの受講生（受験生）が ChatGPT 等に頼るに違いない。しかし，それにはそれなりの理屈もある。Wi-Fi 環境も充実しインターネットさえ繋がっていればどの AI にも簡単にアクセスできる今の時代には，外国語であるロシア語で文章を書くに当たり，AI を使うという手取り早い手段を無視し，敢えて自分の知識だけに頼る方を選ぶ人は珍しい。本学科としては，チャットボット等の AI の使用を制限するのではなく，むしろ AI の優れた点を見出し，AI と共存する上で必要なスキルを学習者に身につけさせておくことに重点を置いている。

ロシア語を初修外国語として学ぶ学生にとって，膨大な量の単語や無味乾燥な文法知識は高いハードルである。学習者の興味・関心および知的レベルにあった，内容のある学習活動を展開できる中級以上の言語能力に到達するまでに学習意欲を失う学生も少なくない。AI を積極的に取り入れることで，初修言語の高い壁を乗り越え，初級レベルでも内容を重視した，高次の知的活動を伴う学習活動の展開が可能となる。

現代の外国語教育は既に AI の存在を無視できない段階に達しており，ChatGPT のような対話型の「生成 AI」の登場により，「語学学習－人間－AI」という新たな構図に関する議論

---

<sup>1</sup> OpenAI 社が 2022 年 11 月に公開した AI チャットボット。



が必要不可欠である。AI を排斥しようとする試みは、ネオ・ラッドライト運動, すなわち産業革命期の機械打ちこわしのラッドライト運動 (Luddite movement) の IT 現代版に例えることもできる<sup>2</sup>。人間の叡智が作り上げた AI を, 人間の叡智のさらなる進化に活用するのが賢明であると思われるが, 学習者による機械翻訳や ChatGPT などの AI の使用を想定した外国語教育の手法が構築されておらず, この分野における本格的な研究は始まったばかりである [ラムズデン 2022: 53]。AI 反対派が熱心に翻訳機器を禁止しても, 学習者による機械翻訳の利用は止められないため, 機械翻訳との共存を前提に外国語教育のあり方を再検討する必要が生じてきたことが指摘され始めている [e.g., ラムズデン 2022, 兼元 2022]。各国における留学生数の増加等により, あらゆる専門分野でのレポートや期末試験などで機械翻訳の使用を認めるべきかという議論も始まり, 高等教育におけるポリシーメイカーが早急に手を打つべき課題であるという指摘もある [Groves & Mundt 2021: 9–10]。

本学では 2022 年度から「ロシア語通訳演習」などの授業で AI 機器の実験的な導入が始まった他, それ以前にもロシア語話者との COIL 型の授業において機械翻訳の使用を促してきた。また, 学年末試験での AI を取り入れる試みがなされた。本稿では, 本学科のロシア語の授業や学年末試験で AI を実験的に取り入れた試みを概観した上, その初期段階の成果を分析することを通して, 外国語教育における AI の活用の現状と課題を明らかにし, AI との共生時代における「語学学習—人間—AI」という新たな構図に関する考察を加えることを目的とする。

## 2. 初級学習者向けの内容重視型の COIL 型授業に AI を取り入れる試み

2020 年に開設した本学科は, アクティブ・ラーニング方式を取り入れ, 「聴く・読む・話す (やりとり)・話す (発表)・書く」の 5 領域を一体的に身につけるロシア語学習プログラムを展開している。さらに, 外国語を専攻として学ぶ場合, 通訳・翻訳のスキルを身につけることも重要である。近年の社会環境の変化を踏まえれば, ここでいう通訳・翻訳 (перевод) の領域は, コミュニティの中での異なる言語間の「仲介能力」の習得に重きを置いたアプローチに基づいている (コミュニティ通訳などを含む) [林田 2021: 2–3]。

これらの多様な技能を総合的に身につけるためには, 教員が「知識」を伝達するような授業活動に代わって, 学習者が目的実現に向けて知恵を出し合う, 問題解決型の学習が求められる [菱川 2021: 49, 林田 2021: 3]。この場合, 外国語教師の主な役割は, 学習者の主体的な学びを促進するファシリテーター役へとシフトしていくことになる。これによって従来の技能別の学習が否定されるわけではないが, 個々の領域にとらわれない, 総合的なロシア語力の育成に焦点をあてた実践的な語学学習をカリキュラムに組み込んでいくことが有意義であると考えたい。とりわけ, AI を活用することにより, 初修段階でも難易度の高いテーマに挑戦し, 高度なコンテンツを用いたロシア語母語話者との協働学習を行うことが可能となる。

<sup>2</sup> 林田 理恵・ミソチコグリゴリー・三好マリア「AI との共生時代——言語学習の場合」日本ロシア語教育学会第 2 回研究集会 (2022 年 12 月 4 日) 研究発表資料 (林田担当分) に基づく。

本章では、本学科の初級学習者を対象とした、内容重視型の実践的な授業の試みについて論述する。現行のカリキュラムでは、1 年次秋学期～2 年次秋学期の「総合ロシア語 II～IV」のクラスで各学期の 6 コマ分の授業がこうした実践的学習にあてられている。コロナ前の計画では、ロシア語圏諸国からの観光客や在留ロシア語話者をサポートするボランティア通訳などの教室外活動が想定されていたが、2020 年以降のコロナ禍やその後の国際情勢等を受け、日露間の COIL 型授業で代用されることになった。COIL 型授業は、双方向国際共同学習 (Collaborative Online International Learning) を意味するが、2020 年 11 月にモスクワ市立教育大学 (Московский городской педагогический университет, 英語名称: Moscow City University) の日本語学科の学生との間でオンラインによる「日露共同授業」を実施して以降 [菱川 2021], 2023 年 5 月末現在, 計 6 回にわたって<sup>3</sup>同大学間の日露協働学習のプロジェクトを展開してきた。オンラインプラットフォームとして、両大学が採用している Microsoft Teams (以下, Teams) を利用した。具体的な授業形態はプロジェクトごとに異なるが、共通の特徴として、日露双方の学生がオンライン発表会に向けて Teams のチャット機能等を使って数週間にわたり日露合同グループで協働作業を行っている点が挙げられる。一部の場面を除き、ディスカッションでの発言やプレゼン発表などは基本的にそれぞれの学習言語で行い、ロシア語と日本語の双方を対等な使用言語とした。詳細なテーマ設定や文章のネイティブチェックは学生同士で行うこととし、教師の介入は最小限にとどめた。

筆者らが 10 年以上にわたって関わってきた同様な日露共同プロジェクトの経験を踏まえると、従来の方法で内容重視型の共同イベントを実現するには少なくとも片方の参加者を中上級学習者にする必要がある。これに対して、2021 年度以降のプロジェクトでは、ロシア側の参加者も日本語学科 1・2 年生に限定し、初級者同士の協働学習で高い学習効果を得ることを試みた。本学科の 2 年生のみを対象としたプロジェクトもあったが、2021 年度及び 2022 年度の秋学期に実施した日露協働学習は、日露ともに 1・2 年生合同で行った。この 2 つのプロジェクトにおけるグループごとの発表内容は、表 1 のとおりであるが、いずれのテーマも初級レベルの教科書ではカバーしきれない高度な知識を必要としていることが分かる。このギャップを埋めるため、Google 翻訳、DeepL 等の AI 翻訳機を活用することを積極的に促した。AI が実際に利用されたのは、①チャットや口頭でのグループディスカッションと②発表原稿の作成の 2 つの場面に分類することができるが、日露協働学習の活動を通して、AI の活用に関するいくつかの課題が浮かび上がった。

第一に、学生の第一言語での文章力が学習言語の文章力を大幅に上回るため、AI 翻訳機が生成する文章が学生にとって極度に難しい場合がある。先輩や教師、ロシアの学生に修正を丸投げした場合、十分な学習効果が期待できない。プリエディット (Pre-edit: 前編集)・ポストエディット (Post-edit: 後編集) の作業を行うことで、自分のレベルに適した学習言語の文章を作成した上、誤訳が発生するリスクを低減することができる [兼元 2022], 学生にはこうしたスキルが十分に備わっていない。

---

<sup>3</sup> このうち 1 つのプロジェクトは現在進行中である。

表 1. 2021 年度秋学期および 2022 年度秋学期の日露協働学習のグループごとの活動内容

実施期間	2021 年 12 月～2022 年 1 月 最終発表会：2022 年 1 月 28 日	2022 年 10 月～12 月 最終発表会：2022 年 12 月 3 日及び 17 日
参加者 <sup>4</sup>	日本側：35 人 (1 年生 21 人, 2 年生 14 人) ロシア側：23 人 (1 年生 16 人, 2 年生 7 人)	日本側：41 人 (1 年生 24 人, 2 年生 17 人) ロシア側：46 人 (1 年生 38 人, 2 年生 7 人, その他 1 人)
協働学習の 主な内容	京都市とモスクワ市の名所紹介 ビデオの作成 (1 本 5～7 分程度) <sup>5</sup>	日露比較のプレゼン発表 (1 グループ 10 分)
グループごとの テーマ	① 嵐山ー救世主ハリストス大聖堂 ② 河原町ートレチャコフ美術館 ③ 清水寺ーツァリツィノ ④ 映画村ー国民経済達成博覧会 (ВДНХ) ⑤ 京都水族館ーモスクワの地下鉄 ⑥ 八坂神社ーグム百貨店	① ことわざ ⑥ 文化 ② 社会 ⑦ アニメ・まんが ③ 食文化 ⑧ 音楽 ④ コスプレ ⑨ 神話 ⑤ ユーモア ⑩ グローバルトレンド

第二に、AI は外国語の文章の作成にかかる手間を省くが、「作文」としては十分相手に伝わる出来のいい文章が生成されても、これが自動的に新しい知識の習得につながらない。学生が AI の訳出文の分析や発音練習を怠った場合、十分に理解できていない文章を読み上げるのに膨大な時間がかかり、間違った発音によって日露双方の聞き手に伝わらないこともある。

第三に、社会文化的な背景知識が不足していると、訳出文の適格な修正ができない場合がある。2022 年度秋学期の日露協働学習で「ユーモア」班に参加した本学科 2 年生 (当時) の学生 N さんは、ирония と сарказм に関するロシア側の発表内容に戸惑い、プロジェクト終了後の感想文で「Ирония と сарказм はどちらも日本人にとっては皮肉であり、決して面白いものではない。そもそも我々にはそれをユーモアだと感じている感性がない」と綴っている。当時、ChatGPT がまだ公開されていなかったが、本稿の執筆にあたって、学生がもった疑問をそのまま活用し、上記の感想文に「Ирония と сарказм はなぜロシア語でユーモアとされているのか、また、この 2 つの違いについて説明しなさい。」という文を付け加えて ChatGPT に聞いてみたところ、表 2 のとおりの回答が返ってきた。このようなロシア語に関する質問が発生した場合、当然ながら「ChatGPT に聞く」という方法の他に、「教科書・文法参考書・辞書などで調べる」「ロシア側の学生や先輩や教師などに聞く」といった従来の方法も

<sup>4</sup> 日本語側の参加者に関しては、便宜上、「総合ロシア語 II」の履修者を 1 年生、「総合ロシア語 IV」の履修者を 2 年生として計上した。

<sup>5</sup> 日本側は京都市、ロシア側はモスクワ市の名所紹介ビデオを学習言語で作成し、作成中のグループディスカッションや完成後のフィードバックを通して協働学習を実施した。

ある。さらに、ChatGPT による解釈が間違っていないかを上記のような従来の方法で調べなおすこともできる。教師としては、AI は従来のツールと併用した場合に最も大きな効果が期待できるということを学生に説明した上、ирония と сарказм の手法を含んだ例文を ChatGPT に求めるなどして (表 2 参照)、AI によって得られた社会文化的背景知識をさらなるロシア語学習に生かすように指導することが可能である。

表 2. ChatGPT による ирония と сарказм についての説明文および文例の紹介<sup>6</sup>

ирония と сарказм についての説明文	ирония と сарказм の手法を使った文例
<p>ロシア語におけるイロニーとは、言葉や表現を逆説的な方法で使用することを指します。イロニーは、実際の意図とは逆の意味を持つ表現を用いて、聞き手を驚かせる効果を狙います。これに対して、サルカズムは皮肉や嘲笑を含みながら、鋭い言葉で批判や嫌味を表現する手法です。</p> <p>ロシア語でイロニーやサルカズムがユーモアとされるのは、言語や文化の背景に起因しています。ロシアの文化は、歴史的な出来事や社会の困難さによって形成されてきました。そのため、イロニーやサルカズムは現実への風刺や批判を含み、人々が困難な状況に対しても笑いを見つける一種の生存戦略として受け入れられてきたのです。</p> <p>一方、日本のユーモアはより明快で直接的なものを好む傾向があります。日本のユーモアはしばしば物事のかわいらしさや不思議さを楽しむことに重点を置き、皮肉や嫌味による表現は一般的には控えられます。言語や文化は多様であり、それぞれの背景や歴史によってユーモアの受け取り方も異なります。そのため、ロシアのイロニーやサルカズムを日本人に紹介する場合は、文化や背景を説明し、適切なコンテキストを提供することが重要です。</p>	<p>イロニーの例：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>“Ты, конечно, очень внимательный слушатель” (あなたはもちろん、非常に注意深い聴衆ですね) — 実際には相手の注意が散漫であることを皮肉っています。</li> <li>“Он такой щедрый, что даже на свадьбу привезет цветы” (彼はとても寛大で、結婚式にまで花を持ってきてくれる) — 実際には彼がけちであることを逆に表現しています。</li> </ol> <p>サルカズムの例：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>“О, конечно, ты снова опоздал! Ты настоящий гений времени” (ああ、もちろん、また遅れたね！ 君は時間の天才だね) — 実際には相手の遅刻を厳しく批判しています。</li> <li>“Конечно, этот план идеальный. Ничего не может пойти не так” (もちろん、この計画は完璧だ。何もうまくいかないはずがない) — 実際には計画が問題を抱えていることを嘲笑しています。</li> </ol> <p>これらの例文は、イロニーやサルカズムの手法を使って、意図とは逆の意味や皮肉を表現しています。ただし、ロシア語の表現であるため、文化や言語の背景を考慮して理解する必要があります。</p>

<sup>6</sup> ChatGPT の GPT-3.5 バージョンによる (2023 年 5 月 21 日にアクセス)。

### 3. 中級会話の授業に AI を取り入れる試み

本章では、本学科の2022年度秋学期開講科目「ロシア語通訳演習Ⅱ」<sup>7</sup>でポケットーク<sup>8</sup>および Google 翻訳を使った中級会話・通訳の授業の試みについて概説する。1 学期間 14 回分の授業のうち 5 回分をポケットークを使った学習活動にあてた。14 人の履修者を 3~4 人ほどのグループに分け、各グループに 1 台ずつポケットークを渡した。ポケットークを介したロシア語話者と日本語話者のロールプレイ会話の練習に関する課題を与えた。お互いの言語を全く知らないロシア語話者と日本語話者が通訳者なしでポケットークを介して会話をするパターンと、ロシア語能力が不完全な中級学習者が通訳者として間に立ち、自力で通訳できない部分のみをポケットークに頼るパターンを想定したりして、様々な形態を試した。各グループ内で「ロシア語話者」「日本語話者」「通訳者」のそれぞれの役を体験してもらう場合と、1 つのグループが考えたシチュエーションのなかで別のグループが準備なしでポケットークを使った通訳に挑む場合があった。実際の会話に近づけるため、ネイティブ教員がロシア語話者の役を演じることもあった。授業後に毎回、感想文を書かせ、ポケットークを使う際のメリットや限界などについて考えてもらった（詳細は表 3 参照）。

表 3. ポケットークのメリット及び限界に関する学生の感想文からの抜粋<sup>9</sup>

ポケットークのメリット	ポケットークの限界
「小型で持ち運びが便利」「翻訳のスピードが速く、咄嗟の翻訳をするときに便利」「手書きで入力する必要がなく、話すだけで翻訳できるため時間が短縮される」「長文にもある程度対応できている」「最低限言いたいことが伝わるので、お互いの言語が分からない人で使うことが可能」「感情的な面があまり露出しにくいシチュエーションでの使用が最適」「目の不自由な人とかにも非常に便利」	① 音声認識の機能に関する点 「ネイティブの早さ、音量についていけない」「音声入力文の手動修正ができない」「強くゆっくり言わないと認識されない」「長文の場合は聞き間違いが多い」「発音の難しい言葉は音声入力が困難」「母語以外を認識させようとするとうまくいかない」 ② 機械翻訳の機能に関する点 「文脈を欠いた短文だと、誤訳になる場合がある」「同音異義語や固有名詞、並びに口語的な文章に弱い」「文末の単語が認識されないことが多い」「疑問文が認識されず、平叙文で訳されてしまうことが多い」「感情的なものが混じってくると、あまり使えない」「少し堅い日本語やロシア語になってしまう」日本語で敬語を言っても <b>ты</b> と <b>вы</b> がランダムで出てくる」「時制の不一致が発生することがある」

<sup>7</sup> 中級会話・通訳を扱う 3 年次配当の必修科目。

<sup>8</sup> 日本企業のソースネクスト株式会社の子会社が販売している AI 通訳機。2017 年 12 年に発売された初代モデルは、オランダのトラビス社が開発した原型機を日本向けにカスタマイズしたものであった。本学科で使用しているモデルは、2018 年 9 月に発売された「ポケットーク W」である。

<sup>9</sup> 5 回の感想文から代表的な感想をピックアップした。感想文の文体を多少改変・統一した場合もある。

最初の感想では、AI による明らかな誤訳を受け入れられずにネガティブな感想を示していた学生も、授業の回数を重ねるごとに、工夫さえをすれば、一定の限界のある翻訳機器もかなり有効に使うことができることに気づくようになっていった。担当教員は、誤解があった際に、それが音声認識の段階で起きているか、それとも機械翻訳の段階で起きているかを考えさせ、それぞれの場合に特定の工夫をすれば、よりの確な訳文が得られることを示し、受講生にプリエディット、ポストエディットを行うことの重要性を実践的な体験を通して感じてもらうようにカリキュラムを組んだ。例えば、受講生の B さんは、ポケトークを使った 2 回目の授業でプリエディットの有効性に気づき、「ポケトークが翻訳しやすいように文法を調節して音声入力すると良いことがわかった。複雑な言い回しを簡略化する、文章を区切って短いフレーズごとに翻訳するなどが効果的だった」<sup>10</sup> といった感想を残している。

#### 4. 中級作文の授業に AI を取り入れる試み

本章では、本学科が開講している中級作文の授業を取り上げ、AI を具体的にどのように役立てているか、また AI の導入に伴いどのような点に注意しなければならないかといった点に注目し、AI を取り入れる試みについて述べていく。作文の授業を担当する教員の間には、学習者に文章を書かせるにあたり、語彙だけ辞書類で調べても良いとし、構文を含めた文法項目に関しては学習者がそれを全て暗記してきている前提で参考書等を参照してはいけないこととする傾向がある。このようなやり方を採用している教員は、AI の使用に抵抗を示すことが多い。これに対して、本学科では、単にチャットボットを含む AI を使用可能とするよりも、むしろ学習者にそれを積極的に使わせ、その使い手に求められるスキルを身につけさせながら授業を進めている。

さて、それは一体どのようなスキルなのであろうか。筆者らの考えでは、中でも最も重要なのは、分析する力および工夫する力の二つであり、さらに言うと AI と共同で作業を行うからこそこの二つのスキルが重要になってくる。書き手は実際に文章を書くにあたり様々な状況に置かれ、様々な条件を課せられた環境の中で作文しなければならない。実際に考えられる状況には、年齢・地位・性格・文化・宗教といった相手の特性をはじめ、その相手と以前に交わしたやりとりから得られている情報（文脈）、さらには時間の制限などがあり、一方で、条件として、文字数、文体、書き手自身の意思や意図、また、相手に期待される反応などといったものが挙げられる。すなわち、限られた時間や文字数等の中で、相手の特性に配慮した言葉遣いを用いて、既存の文脈を考慮しながら自分の意思を正確かつ完全に相手に伝えた上で、期待される反応を得るというところに作文作業のゴールがあると言える。

しかし、今現在の AI の発展具合からすると、書き手が置かれた実際の状況や条件を全てクリアした文章を AI はまだきちんと生成できていないのが現状である。そのような AI と付き合い合うのが、当事者かつ人間である学習者であり、彼／彼女らに求められるのは、まず、自分の置かれている実際の状況や条件を分析し、AI が生成した文章がそれらに合致している

<sup>10</sup> 引用文は学生の感想文からとったもの。

かを見極める力である。さらに、合致していない場合には、それを編集（ポストエディット）する際の工夫する力も必要となってくる。

上記の作業と密接に関わるのは学習者自身の語学力（語学レベル）であり、書き手だけでなく相手（読み手）の語学力も意識しなければいけない場合もある。作文の授業では、一般的に母語話者を相手にする前提で学習者に文章を書かせることが多いが、社会のグローバル化が進む今日、相手が必ずしも母語話者であるとは限らない。お互いが非母語話者の場合、相手に自分の意思を効率よく伝えるためには、相手の語学レベルも考慮する必要がある。そこで、作文の授業では、相手の語学レベルや知識に合わせて複雑な内容でもわかりやすく簡潔に伝える工夫について教える必要があると筆者らは考えており、学習者同士のペアワークで相手の語学力を配慮するような文通やインタビューの台本作りの課題を出すことがある。

さて、本学科が展開している中級作文の授業「ライティングロシア語 II」<sup>11</sup>を事例とし、Google 翻訳や DeepL などの自動翻訳ツールや ChatGPT を授業に導入している試みについてより詳しく触れたい。2023 年度春学期開講科目「ライティングロシア語 II」<sup>12</sup>の初回授業で、AI を授業に取り入れることの意義や重要性を学習者に理解してもらうために行った活動について簡単に紹介する。第一歩として、担当教員は学習者に、Я занимаюсь спортом. という初級レベルの単純な文を提示し、ChatGPT を使ってそれを言い換えさせ、生成された言い換え文を日本語に直訳させる<sup>13</sup>。

- |                                                |                           |
|------------------------------------------------|---------------------------|
| 1. Я занимаюсь физической активностью.         | 私は身体活動に取り組んでいる。           |
| 2. Я занимаюсь тренировками.                   | 私はトレーニングに取り組んでいる。         |
| 3. Я занимаюсь физическими упражнениями.       | 私は身体の運動に取り組んでいる。          |
| 4. Я регулярно занимаюсь физическим развитием. | 私は定期的に身体を発展させることに取り組んでいる。 |
| 5. Я участвую в спортивных занятиях.           | 私はスポーツレッスンに参加している。        |
| 6. Физическая активность — это моё занятие.    | 身体活動は私が取り組んでいることだ。        |
| 7. Спорт — это то, чем я занимаюсь.            | スポーツは私が取り組んでいることだ。        |
| 8. Я постоянно занят физическими тренировками. | 私は常に身体のトレーニングで忙しい。        |

次に、和訳を手かがりにして ChatGPT が提案した言い換え文を分析し、不適切と思われるものを選択肢から除外させる。その結果、学習者は、4, 6, 7 および 8 の選択肢を外す。理由はそれぞれ、4 では「定期的に」、8 では「常に」という情報が原文にはなく、また、6 および 7 では構文そのものが原文とは異なり焦点の配置も異なっているためである。残りの選択肢に関しては、一見原文の言い換えにはなっているが、それ以上のことを判断するには語彙

<sup>11</sup> 3 年次配当の必修科目。

<sup>12</sup> 2023 年度の本科目の履修者数は 18 人である。

<sup>13</sup> その際、Google 翻訳を使わせるが、意識を防ぐために文ごとではなく単語一つ一つで調べさせる。

の意味のニュアンスなどをみる必要があるという結論に達する。そこで、ChatGPT を使って、спорт – физическая активность – тренировки – спортивные занятия 並びに заниматься – участвовать の意味の違いを調べさせる。なお、この場合、ChatGPT の回答がロシア語になるため、Google 翻訳を使って和訳させ<sup>14</sup>、意味の違いを理解するためのヒントとなるキーワードやキーフレーズを選ばせる（ChatGPT による説明および Google 翻訳による訳文は、表 4 のとおり）。

表 4. ChatGPT による説明文および Google 翻訳による和訳文の対応表

ChatGPT による説明文	Google 翻訳による訳文 <sup>15</sup>
<i>Спорт</i>	
<p>Это общий термин, который охватывает широкий спектр организованных физических деятельностей, имеющих определенные правила и цели. Это может быть как индивидуальный вид спорта (например, футбол, теннис), так и командные виды спорта (например, футбол, баскетбол). Спорт часто связан с соревнованиями и достижением высоких результатов.</p>	<p>これは、特定のルールと目的を持つ組織化された<u>身体活動を幅広くカバーする一般的な用語</u>です。これは、<u>個人スポーツ</u>（サッカー、テニスなど）または<u>チームスポーツ</u>（サッカー、バスケットボールなど）のいずれかです。スポーツは<u>競争や高いパフォーマンスを伴う</u>ことがよくあります。</p>
<i>Физическая активность</i>	
<p>Это более широкий термин, который описывает любую форму физической деятельности, которая требует усилий со стороны тела и увеличивает пульс и общую физическую нагрузку. Это может включать в себя не только спортивные занятия, но и обычные физические действия, такие как ходьба, бег, плавание, езда на велосипеде и даже бытовые дела, требующие физической активности.</p>	<p>これは、体の一部に努力を必要とし、心拍数と全体的な身体活動を増加させるあらゆる形態の<u>身体活動を指す広義の用語</u>です。これには、<u>スポーツ活動だけでなく</u>、ウォーキング、ランニング、水泳、サイクリングなどの<u>通常の身体活動</u>、さらには身体活動が必要な<u>家事</u>も含まれます。</p>
<i>Тренировки</i>	
<p>Это активности, которые проводятся с целью улучшения физической формы, укрепления мышц и повышения физической выносливости. Тренировки могут быть структурированными и планируемыми, обычно выполняются регулярно и могут включать различные виды физических упражнений и тренировок.</p>	<p><u>体力の向上、筋力の強化、持久力の向上を目的として行われる活動</u>です。<u>構造化して計画</u>することができ、通常は<u>定期的に実行</u>され、さまざまな種類の<u>運動やワークアウト</u>が含まれる場合があります。</p>

<sup>14</sup> この場合、和訳の自然さに拘らずに、読んでニュアンスさえ理解できれば十分とする。

<sup>15</sup> 学習者が抽出したキーワードやキーフレーズに下線を引いている。



<i>Спортивные занятия</i>	
<p>Это конкретные занятия или занятия в рамках спортивной деятельности, которые могут проводиться в спортивных клубах, тренажерных залах, стадионах или других специальных местах. Спортивные занятия могут включать индивидуальные или групповые тренировки, игры и упражнения, ориентированные на улучшение физической формы и развитие спортивных навыков.</p> <p>В общем, «спорт» является более широким понятием.</p>	<p>これらは、スポーツクラブ、ジム、スタジアム、またはその他の<u>特別な場所で開催される特定の活動またはスポーツ活動内の活動</u>です。<u>体力の向上とスポーツスキルの向上に焦点を当てた個人またはグループのトレーニング、ゲーム、演習が含まれる場合</u>があります。</p> <p>一般に、<u>спорт</u> はより広い概念です。</p>
<i>Заниматься</i>	
<p>Это глагол, который означает заниматься, проводить время или осуществлять определенную деятельность. Это может быть связано с учебой, хобби, спортом или другими занятиями. Подразумевает регулярное или повседневное занятие определенной деятельностью или предметом.</p> <p>Примеры: Я занимаюсь физическими упражнениями. Он занимается искусством. Они занимаются изучением иностранных языков.</p>	<p>これは、特定の<u>活動に従事する、時間を費やす、または実行すること</u>を意味する動詞です。それは<u>勉強、趣味、スポーツ、その他の活動に関連している</u>かもしれません。特定の活動または主題<sup>16</sup>への<u>定期的</u>または毎日の<u>取り組み</u>が含まれます。</p> <p>例：私は体操をします。彼は芸術をやっています。彼らは外国語を勉強しています。</p>
<i>Участвовать</i>	
<p>Это глагол, который означает принимать активное участие в каком-либо мероприятии, событии или деятельности. Это может быть участие в соревнованиях, мероприятиях, командных играх и других подобных событиях. Подразумевает активное вовлечение в процесс и принятие участия в действиях или событиях в качестве участника.</p> <p>Примеры: Я участвую в футбольном матче. Она участвовала в олимпийских играх. Мы участвуем в проекте по охране окружающей среды.</p> <p>Таким образом, основное различие между «участвовать» и «заниматься» заключается в том, что «участвовать» подразумевает активное участие в событиях или деятельности, а «заниматься» описывает занятие определенной деятельностью или предметом.</p>	<p>これは、何らかの活動、<u>出来事、活動に積極的に参加すること</u>を意味する動詞です。これには、<u>競技会、イベント、チームゲーム、その他同様のイベントへの参加</u>が含まれる場合があります。これは、<u>プロセスに積極的に関与し、参加者として行動やイベントに参加すること</u>を意味します。</p> <p>例：私はサッカーの試合に参加しています。彼女はオリンピックに出場した。当社は環境保護プロジェクトに参加しています。</p> <p>したがって、<u>участвовать</u>と<u>заниматься</u>の主な違いは、<u>участвовать</u>は<u>イベントや活動に積極的に参加することを指すのに対し、заниматься</u>は<u>特定の活動や主題に参加することを指す</u>ことです。</p>

<sup>16</sup> ChatGPT の言う「主題」は「課題」を意味することを学習者に説明した。

その結果、1 の физическая активность は家事まで含んでしまうほど спорт より遥かに広い意味を持つ上位カテゴリーの単語であることが分かり、選択肢から除外する。一方で、2 の тренировки も 5 の спортивные занятия もスポーツの中の具体的な活動を意味する下位カテゴリーの単語であるため、文脈によっては置き換え可能であることが分かる。また、動詞に関しては、2 の заниматься は「何らかの活動や課題に取り組む」という意味を持つのに対し、5 の участвовать は「活動に取り組む」よりも「イベントに参加する」という意味だと言うことが分かり、тренировки=活動、спортивные занятия=イベントというように捉えれば両方の言い方（置き換え方）ができるという結論に達する。しかし、中級学習者の場合にはそれが限界であり、ここからは教員が間に入ってサポートをすることになるが、教員なら2の言い方にも5の言い方にも違和感を覚えるはずである。そこで、教員は学習者にそれを説明し、理由を考えさせる。全員で知恵を絞った結果、тренировки も спортивные занятия も「授業（уроки）」という名詞と性質が似ており、活動とも言えずイベントとも言いきれない特殊な名詞であるため、заниматься уроками / участвовать в уроках という言い方でも共起しないのと同様に、заниматься тренировками / спортивными занятиями, участвовать в тренировках / спортивных занятиях という言い方は違和感があるという結論に達する。そこで、最後に、初級で習った уроки のコロケーション<sup>17</sup>を手がかりに、тренировки（あるいは спортивные занятия）を使って、工夫を凝らして初級レベルの構文で言い換えるよう指示する。その結果、学習者は、Я хожу на уроки. からの連想で、Я хожу на тренировки. / Я хожу на спортивные занятия. という言い換え文に思い当たる。これを受け、教員は ChatGPT が思いつかないような文でも、工夫さえすれば自力で作れるということに改めて学習者を注目させ、「ライティングロシア語 I」の初回の授業を終わらせる。

上記のことからもわかるように、AI を積極的に取り入れているような授業でも、教員の存在が相変わらず大きいと言える。とりわけ、「ライティングロシア語 I」における教員の役割は、学習者の分析や工夫をチェックするのはもちろんのこと、それ以外にも、より自然な言い方や語順、語彙や構文の使い分けなどといった補足説明をして学習者の言語に対する理解を深めたり、社会・文化的背景知識を学習者と共有したりすることにある。

## 5. 学年末試験で AI を取り入れる取り組み

外国語教育における ICT の活用を大きく前進させたのが、2020年に始まったコロナ禍によるオンライン授業の普及拡大であった。そのなかでとりわけ大きな課題として浮上したのが、オンラインでの監督体制の運営が困難になっているテストや期末試験の実施方法であった。AI による受験者の不正検知機能を備えたオンライン試験監督システムを導入し始めた大学もあるが、どの行為を「不正」とするかについて十分な議論がなされているとは言い難い。情報化社会の到来により、コロナ以前から暗記偏重型教育の弊害が明確になり、現代の外国語教育には、高次の思考力に重きを置き、ネット上にある様々な情報を適切に使いこなし、

<sup>17</sup> 学習者自身に思い出させる。

自らの言語活動を通して現実の社会が直面する様々な問題を解決する力の育成が求められている。これを踏まえ、暗記型の知識習得に焦点をあてている従来の評価制度の見直しは以前から喫緊の課題となっていたといえよう。

本学科は、ロシア語検定試験（Тест по русскому языку как иностранному; 以下，ТРКИ）またはそれに準じた学科独自の試験を学年末試験として採用しているが、2022年度から学年末試験にAIを取り入れる実験的な試みが始まった。2022年度秋学期に、B1レベル<sup>18</sup>（ТРКИ第1レベル相当）のAI使用可の「外国語としてのロシア語の新しい検定試験（Новый тест по русскому языку как иностранному）」を開発し、2023年1月に3年生の学年末試験として「語彙・文法」「読解」「聴解」「作文」「会話」の5科目の試験を実施した。これらの5科目は、従来のТРКИと同じように設定したが、すべての教科のすべての問題でインターネットおよびAIによる機械翻訳を使用可<sup>19</sup>とした上、その代わり各教科の試験内容を見直し、問題の難易度を大幅に上げた。例えば、「語彙・文法」の試験では、辞書や文法参考書並びにAI自動通訳翻訳を使わずに、B1レベルの受験者の既存の知識で解答することが困難な文法・語彙のニュアンスを出題した。また、すべての5つのサブテストで出題される長文などの露文テキスト（音声テキストを含む）は、母語話者向けに作られたものを採用し、学習者用の書き換えは最小限にとどめた。さらに、準備なしでの発話能力を測る会話試験の大問1・2では、一問ごとに上限時間を設定し、その時間内で日⇄露の双方向においてポケットークもしくはGoogle翻訳の使用を認めた。試験官の発話をそのまま音声入力させても良いこととした一方、ポケットークおよびGoogle翻訳によって出力された音声を学生の回答として認めず、学生による訳出文の復唱（もしくはその言い換え）を必須とした。会話試験の大問1・2の問題例は表5のとおりで、質問ごとの文量が通常より大きくなっている上、B1の言語能力では聞き取り・意味理解・回答文の組み立ての各段階で一定の困難に直面する可能性が高く、AIの使用を前提とする内容となっていることがわかる。

AIを取り入れた学年末試験の試みを行った結果、少なくとも一定の有用性が検証され、受験生は主として本来の能力に相当する点数を得ることができた。試験におけるAIの活用の今後の課題として以下の2点が挙げられる。

まず、AI使用可にした場合の試験問題のレベル設定の難しさである。科目ごとの平均点にややばらつきがみられ、一部の問題が当初の想定より難問になったことがわかる。上述のように、AI使用可のB1レベルの問題を作成する際、問題の難易度を従来のレベルより高く設定する必要があるが、上げ幅に関しては、現時点で明確な方策が明示できていないわけではなく、今後は理論と実践の両面から実証していくことが必要であろう。今後のB1レベルの内容の改訂、並びに将来的なA1・A2レベルおよびB2以上レベルの試験問題の作成にあたって、レベル設定を慎重に行うことが求められる。

<sup>18</sup> 従来のТРКИと同様に、CEFR（ヨーロッパ言語参照枠）に準拠したレベル設定を用いた。

<sup>19</sup> 但し、メールやSNSの使用を禁止した。

表 5. AI 使用可の会話試験 (B1 レベル) の問題例

大問 1 (Вопросы) 上限時間 : 1 問ごと 1.5 分	大問 2 (Ситуации) 上限時間 : 1 問ごと 2 分
<ul style="list-style-type: none"> <li>• С каким интервалом ходят автобусы до станции Сайин? Как вы думаете, что быстрее — идти туда пешком или дождаться автобуса?</li> <li>• Вечером я хочу пойти в кино с друзьями. Подскажите, на какой фильм нам можно сходить и как добраться до ближайшего кинотеатра?</li> <li>• В магазин поступила новая коллекция одежды. У вас есть достаточно денег, чтобы купить то, что вы хотите. Вы пойдете покупать эту вещь сразу или подождете, пока на нее будет скидка? Почему?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вы заболели гриппом. Позвоните преподавателю и попросите перенести экзамен на следующую неделю. Скажите ему, через сколько дней вы надеетесь выздороветь.</li> <li>• Сейчас три часа дня. Вы приехали в Москву на поезде. Узнайте в справочном окне, как добраться до Третьяковской галереи и успеете ли вы попасть туда до закрытия музея.</li> <li>• Вы пришли в ресторан с друзьями, вкусно поужинали и сейчас хотите оплатить ужин. Вдруг вы поняли, что забыли дома кошелек. Что вы скажете друзьям?</li> </ul>

次に、AI を効果的に活用するための包括的な外国語教授法が策定されていないことである。プリエディット・ポストエディットの作業に長けた学生は、試験で有利な得点を獲得することが見込まれる一方、自らの言語能力に自信を持ち、AI の使用に抵抗を感じる学生は、自信の本来の能力よりも低い成績を収める可能性も否定できない。今回の試験に向けて、学科が開講している複数の授業で AI の使用に関連する様々な工夫の練習をする機会があったが、AI を取り入れたより体系的な学習を組織するためには、カリキュラム全体の見直しが必要とされる。

## 6. おわりに

AI を禁止せずに、Google 翻訳や DeepL といった自動翻訳ツールや ChatGPT などのチャットボットの使用を積極的に学習者に促していった場合、AI は教員の敵どころかむしろ味方となり、従来の教授法よりも高い学習効果が期待できることが明らかになった。AI を使うことによって、初習段階から内容があり「思考力・判断力・表現力」に支えられた、学習者のモチベーションを喚起しうる学習が可能となる。しかし、現状では AI を使った授業形態や教授法がまだ策定されておらず、カリキュラムの再検討やテスト・期末試験などの評価制度の見直しも視野に入れたさらなる研究を促進する必要がある。

AI の日常化を踏まえ、これからの外国語教育には、省略文・同音異義語・固有名詞の処理、文脈・状況の文への埋め込みなどを含む「プリエディット」と、エラー・訳抜けなどの「ポストエディット」などの作業<sup>20</sup>に代表される、AI を補完する高度な言語能力並びに社会

<sup>20</sup> 奈良 葉子「英文作成，日英翻訳を行う時の機械翻訳の活用方法」京都外国語大学オンライン機械翻訳セミナー（2022年11月28日）で配布された資料に基づく。

文化情報能力の育成が求められる。ことばは状況に埋め込まれて初めて意味を持ち、相互理解にとってことばは手がかりの一部に過ぎない。現段階では、AIは「世界を身体で認識する」人間と違って、相手・状況により添ったり、細やかな気配りをしたりすることができないし、具体的な問題解決行動をとることもない。とはいえ、AIは一瞬一瞬、膨大な世界中のデータを自律的に学習し、飛躍的に進化を続けており、現時点での限界もいずれ早い時期に克服される可能性も否定できない。

現在の ChatGPT などの AI チャットボットは、既に相手・状況に応じて文章を書き替えることができるようになってきているが、言語間の円滑なコミュニケーションが成り立つためには、人間が AI に対して適切な指示を出す必要があり、「語学学習—人間—AI」という構図において「人間」も「AI」も等しく重要な要素である。今後の外国語教育が目指すべき目標は、人間が AI に打ち勝つという非現実的なことではない。人間と AI の効率的な協力・共創を通じてより高度な学習結果が得られることが期待できる。ことばを手がかりにその時々々の状況を豊かに感受し、問題をすばやく理解して解決までの道筋を見つけられる人材の育成が、これからのことば学習のより重要な課題であるといえよう。

(みそちこ ぐりごりー, みよし まりあ, 京都外国語大学)

## 参考文献

- 小川 貴宏 2018. 「日本における独立携帯型辞書検索端末（いわゆる「電子辞書」）の現状と課題」『成蹊大学一般研究報告』50(7), 1-17.
- 兼元 美友 2022. 「外国語教育における機械翻訳の活用——正確性の向上と翻訳における代替不可能性の検討——」『信州大学総合人間科学研究』16, 197-205.
- 林田 理恵 2021. 「新たな学びの地平を模索して——京都の地からロシア語教育を——」京都外国語大学外国語学部ロシア語学科紀要『ユーラシアへのまなざし』創刊号, 1-10.
- 菱川 邦俊 2021. 「日露間における COIL 型授業の実践——京都外国語大学・モスクワ市立大学「日露共同授業」を例に——」京都外国語大学外国語学部ロシア語学科紀要『ユーラシアへのまなざし』創刊号, 49-58.
- 菱川 邦俊・ミソチコ グリゴリー 2023. 「ICT時代の語学学習における学生の辞書利用に関する日露比較小調査（1）」京都外国語大学外国語学部ロシア語学科紀要『ユーラシアへのまなざし』2, 55-66.
- ラムスデン 多夏子 2022. 「『with MT（機械翻訳）時代』の外国語教育」京都外国語大学外国語学部英米語学科研究会編研究報告集 SELL, 38, 53-68.
- Groves, M., & Mundt, K. 2021. A ghostwriter in the machine? Attitudes of academic staff towards machine translation use in internationalised Higher Education. *Journal of English for Academic Purposes*, 50, 1-11.

Резюме

## **Использование искусственного интеллекта**

### **в преподавании иностранных языков**

— опыт кафедры русского языка Киотского университета  
иностранннх языков —

**МИСОЧКО Григорий, МИЁСИ Мария**

В настоящее время появились и уже находят практическое применение в различных областях самые разнообразные технологии машинного перевода, использующие искусственный интеллект (далее — ИИ). Электронные словари, которые начали применяться уже достаточно давно, сегодня стали настолько распространенными, что без них уже трудно представить полноценную деловую и учебную деятельность. Мы стоим на пороге новой эры, когда необходимо всерьез рассматривать взаимодействие в рамках треугольника «изучение языка — человек — ИИ».

В 2022/23 учебном году в Киотском университете иностранных языков начата работа по экспериментальному внедрению технологий ИИ на занятиях русского языка, в том числе на экзаменах. В основе данного начинания лежит наше убеждение в том, что искусственный интеллект, который был изначально создан человеческим разумом, в свою очередь должен быть использован для дальнейшей эволюции этого разума. Кроме того, ожидается, что с помощью ИИ можно будет уже на начальном уровне обучения иностранному языку организовать учебный процесс с упором на предметное содержание, включающий интеллектуальную деятельность высокого уровня.

В данной статье представлен предварительный анализ результатов экспериментального внедрения ИИ на занятиях и экзаменах по русскому языку и предпринята попытка рассмотреть дальнейшее развитие треугольника «изучение языка — человек — ИИ» в эпоху сосуществования с ИИ.



## 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開のものに限る。
- (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へ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）

池田 有里	大阪大学大学院言語文化研究科言語社会専攻 博士後期課程単位取得退学
ポドリスカヤ ワレリヤ	大阪大学大学院人文学研究科特任講師
山田 智子	東京外国語大学大学院総合国際学研究科博士前期課程
ミソチコ グリゴリー	京都外国語大学外国語学部ロシア語学科准教授
三好 マリア	京都外国語大学外国語学部ロシア語学科講師

## 編集後記

日本ロシア語教育学会『ロシア語教育研究』第2号（通算第14号）をお届けします。著者の方々、そして査読をお引き受けくださった方々に心より感謝申し上げます。

今号には、ロシア語教育に関連する多彩な4本の教材研究／授業実践・研究ノートが収録され、学会の多様性と豊かさを示すことができました。世界に目を向けてみると、ChatGPTをはじめとする生成AIが急速に普及しており、国際的なコミュニケーションを変える可能性を秘めています。生成AIという革新的な技術は、我々の分野に新たな視点と可能性をもたらしています。学会誌に掲載された生成AIに関する論考も、その最前線で行われている研究の一端を示すものです。生成AI技術がもたらす様々な機会について議論し続けることを楽しみにしています。

今回、掲載された論考の一部について、規定の分量を超過してしまいました。この問題は、コロナ禍の影響に関連する論考によるもので、その重要性が反映された結果です。コロナ禍のような重要な出来事に関連する論考に対しては柔軟な対応が必要であると認識しており、今後はより柔軟な対策を講じることを約束いたします。著者の方々、そして学会誌の読者の皆様に深くお詫び申し上げます。（人見友章記）

ロシア語教育研究 第2号（通算第14号）

2023年10月31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 ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

№2 (=14)

## 〈ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ〉

Учебные пособия по русскому языку,  
используемые в японских старших школах

..... ИКЭДА Юри 1

神戸市外国語大学における2年・3年生を対象にした  
ロシア語能力検定試験（模擬試験）の準備と実施について

..... ポドリスカヤ ワレリヤ 15

## 〈ЗАМЕТКИ И СООБЩЕНИЯ〉

Проблемы обучения гласным звукам и буквам, содержащим гласные «я»,  
«ю», «е», «ё», в преподавании русского языка как иностранного

..... ЯМАДА Сатоко 33

Использование искусственного интеллекта  
в преподавании иностранных языков

— опыт кафедры русского языка Киотского университета иностранных языков —

..... МИСОЧКО Григорий, МИЁСИ Мария 47

Японская ассоциация по исследованию проблем  
преподавания русского языка

2023