



ロシア語教育研究

第3号 (通算第15号)

БОРИСОВА Анна

Хронотоп в прикладной лингвистике:

хронотопический анализ урока по русскому языку как иностранному 7

賀 瑋琪

心理的言語類型論の研究動向と課題 25

佐山 豪太

ロシア語初級学習者に向けた発音表記の検討

——仮名文字とラテン文字によるルビの比較を通じて—— 45

САВИНЫХ Анна, БУНТИЛОВ Георгий

Фонетические трудности при обучении русскому языку японских студентов
и эффективные методы и приёмы преподавания произношения и интонации

с точки зрения преподавателей и учащихся 61

秋山 真一

ラテンアルファベットによるロシア語音声表記の妥当性をめぐって

——第2外国語としてロシア語を学ぶ大学生の事例から—— 97

ЛАТЫШЕВА Светлана

К вопросу об обучении письму письменными буквами студентов,

изучающих русский язык 113

バリノワ・アンナ, 菱川 邦俊, ミソチコ・グリゴリー, 三好 マリア

AI との共生時代

——ChatGPT を活用したロシア語授業の展開—— 131

山田 智子

初学者ではない L2 ロシア語の語末無声閉鎖音 /ɾ/ の音声的特徴 149

斎藤 慶子

バレエにおけるロシア語教育

——プルトロフスカヤ「ロシアバレエの世界：読解力と会話力の強化を

目的とした教科書」を例に—— 173

МАСУДА Елена

Petrov D.Y. Russian: 16 lessons. A Basic Training Course. M.: Dmitry Petrov Publishing, 2019.

— 304 p. 185

日本ロシア語教育学会

2024

ロシア語教育研究

Проблемы преподавания русского языка

第 3 号 (通算第 15 号)

日本ロシア語教育学会

2024

目 次

〈論文〉

Хронотоп в прикладной лингвистике:

хронотопический анализ урока по русскому языку как иностранному

..... БОРИСОВА Анна 7

心理的言語類型論の研究動向と課題

..... 賀 瑋琪 25

ロシア語初級学習者に向けた発音表記の検討

——仮名文字とラテン文字によるルビの比較を通じて——

..... 佐山 豪太 45

Фонетические трудности при обучении русскому языку японских студентов

и эффективные методы и приёмы преподавания произношения и интонации

с точки зрения преподавателей и учащихся

..... САВИНЫХ Анна, БУНТИЛОВ Георгий 61

ラテンアルファベットによるロシア語音声表記の妥当性をめぐって

——第2外国語としてロシア語を学ぶ大学生の事例から——

..... 秋山 真一 97

К вопросу об обучении письму письменными буквами студентов, изучающих русский язык

..... ЛАТЫШЕВА Светлана 113

AI との共生時代

——ChatGPT を活用したロシア語授業の展開——

バリノワ・アンナ, 菱川 邦俊

..... ミソチコ・グリゴリー, 三好 マリア 131

〈研究ノート〉

初学者ではない L2 ロシア語の語末無声閉鎖音 /t̚/ の音声的特徴

..... 山田 智子 149

〈研究資料〉

バレエにおけるロシア語教育

——プルタロフスカヤ「ロシアバレエの世界：読解力と会話力の強化を目的とした教科書」を例に——

..... 斎藤 慶子 173

〈書評〉

Petrov D.Y. Russian: 16 lessons. A Basic Training Course. M.: Dmitry Petrov Publishing, 2019. — 304 p.

..... МАСУДА Елена 185

〈規約等〉

会誌規定, 原稿執筆要項, 投稿審査要項等

..... 187

СОДЕРЖАНИЕ

〈Статьи〉

Chronotope in applied linguistics: chronotopic analysis of college Russian FL classroom in Japan	BORISOVA Anna	7
Trends and Issues in Research on Linguistic Psychotypology	HE Weiqi	25
Транскрипция текста на русском языке для начинающих — На основе сравнения японской слоговой азбуки «Кана» и латинского алфавита —	САЯМА Гота	45
ロシア語教師と学習者の視点で見るロシア語発音指導における課題と効果的な指導方法	サヴィヌィフ・アンナ, ブンティロフ・ゲオルギー	61
Об эффективности фонетической транскрипции русского языка латинским алфавитом — исследование на базе эксперимента с участием студентов, обучающихся русскому языку как второму иностранному —	АКИЯМА Синъити	97
ロシア語を学ぶ学生の手書き筆記体学習問題に関して	ラティシェヴァ・スヴェトラナ	113
Эпоха сосуществования с искусственным интеллектом — Организация занятий по русскому языку как иностранному с использованием ChatGPT —	БАРИНОВА Анна, ХИСИКАВА Кунитоси, МИСОЧКО Григорий, МИЁСИ Мария	131

〈Заметки и сообщения〉

Фонетические характеристики конечного глухого закрытого согласного /tʰ/

у изучающих русский язык как иностранного (не начального уровня)

.....ЯМАДА Сатоко 149

Обучение русскому языку: на примере учебника Н.А. Плуталовской

“Мир русского балета: учебное пособие по чтению и развитию речи”

.....САЙТО Кэйко 173

〈Рецензия〉

D.Y. Петров著『ロシア語 16 レッスン：基礎トレーニングコース』

.....増田 エレーナ 185

[Статья]

Хронотоп в прикладной лингвистике: хронотопический анализ урока по русскому языку как иностранному

БОРИСОВА Анна

1. Введение

В статье освещены вопросы, связанные с применением понятия хронотопа в прикладной лингвистике в рамках социокультурной теории, и представлен хронотопический анализ урока по русскому языку как иностранному в японском университете.

Возникновение социокультурной теории связано со сменой научной парадигмы в науках о человеке в 20 веке и переходом от «классического» — картезианского — подхода к «неклассическому». В советской науке у истоков неклассического подхода стояли такие ученые, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.М. Бахтин, М.К. Мамардашвили и др. В психологии главной «неклассической» теорией стала культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, в основе которой лежит идея о социокультурном генезисе психики [Выготский 2017]. По Выготскому, психика возникает и конструируется в процессе взаимодействия с другими людьми с помощью языка и других орудий, а не является естественным, природным объектом. Одновременно с Выготским сходные идеи возникли у ряда психологов и философов, одним из которых был М.М. Бахтин, который в своих работах показал, как в процессе диалогического общения сознание (психика) людей оказывается открытой для взаимного влияния и порождения новых смыслов [Бахтин 2002].

Во второй половине 20 века на Западе на основе культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и теории диалога М.М. Бахтина возникла социокультурная теория [Wood et al. 1976, Brooks & Donato 1994, Lantolf 2006 и др.]. Главной философской идеей М.М. Бахтина является концепция диалогических отношений между людьми и культурами. По М.М. Бахтину, «быть — значит общаться диалогически», при этом «один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса — минимум жизни, минимум бытия» [Бахтин 2002: 280]. Таким образом, диалог — это не просто лингвистический феномен; по М.М. Бахтину, человеческое сознание формируется в процессе такого взаимодействия. Именно диалогизм, диалогичность (dialogicality — термин, предложенный американским ученым Джеймсом Верчем [Wertsch 1990]) является ключевой идеей, стоящей в центре социокультурной теории, которая объясняет развитие сознания человека через социальное и культурное взаимодействие.

Л.С. Выготский, изучавший формирование когнитивных функций у маленьких детей, развивал схожие идеи, но в более прикладном — педагогическом — аспекте. Он утверждал, что обучающемуся (новичку) для освоения любого навыка необходимо взаимодействие с так называемым экспертом — человеком, знающим больше, чем обучающийся, и способным обеспечить ему временную поддержку до тех пор, пока тот не обретет самостоятельность [Выготский 2017]. Выготский писал, что «в сотрудничестве, под руководством, с помощью ребенок всегда может сделать больше и решить труднейшие задачи, чем самостоятельно» [Выготский 2017: 296]. Однако «не бесконечно больше, а только в известных пределах, строго определяемых состоянием его развития и его интеллектуальными возможностями» [Выготский 2017: 296], поэтому, чтобы взаимодействие было продуктивным (= привело к результату — освоению навыка), оно должно осуществляться в зоне ближайшего развития (далее – ЗБР) обучающегося [Выготский 2017, Kellogg 2018]. По Выготскому, «расхождение между уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и между уровнем, которого достигает ребенок при решении задач не самостоятельно, а в сотрудничестве, и определяет зону ближайшего развития» [Выготский 2017: 295]. Таким образом, ЗБР — это «область исследования, к которой учащийся когнитивно подготовлен, но для полноценного развития ему требуется помощь и социальное взаимодействие» [Семенов, Аллен, Андерсон 2005]. Выготский не предложил специального термина для обозначения такой помощи. Термин для этого понятия был впервые предложен американским психологом Джеромом Брунером [Wood et al. 1976], который обратился к метафоре «строительных лесов» (scaffolding) для описания помощи и временной поддержки, которая требуется обучающемуся для освоения навыка. Термин «scaffolding» передает суть идеи Выготского: не просто помощь (help), а «возможность в сотрудничестве подниматься на высшую ступень интеллектуальных возможностей, возможность перехода от того, что ребенок умеет, к тому, чего он не умеет» [Выготский 2017: 298]. Именно благодаря экспертной поддержке в ЗБР обучающегося и происходит усвоение изучаемого элемента. Применительно к воспитанию детей под экспертом понимается взрослый, а в контексте образования в целом эксперт — это традиционно преподаватель [Красавина 2013, Левина 2015]. Однако, помимо преподавателя, в роли эксперта также может выступать и другой учащийся. Центральным элементом совместной работы учащихся в классе является диалог-сотрудничество (collaborative dialogue) — вид взаимодействия, при котором сверстники помогают друг другу в процессе работы: предоставляют языковую поддержку (групповой «scaffolding»), используя различные приемы (например, задают друг другу уточняющие вопросы, предлагают разные способы решения одной проблемы, спорят, доказывают свою точку зрения и т. д.) [Swain, Brooks & Tocalli-Beller 2002, Swain 2000, Storch 2002 и др.].

Таким образом, согласно социокультурной теории для освоения любого навыка, в том числе и иностранного языка, необходимо социальное взаимодействие и диалог [Takahashi 1998, Donato 2004 и др.].

2. Понятие хронотопа М.М. Бахтина

С неклассическим поворотом в гуманитарных науках и культурно-исторической концепцией также тесно связана идея хронотопа М.М. Бахтина. Уже в ранних философских работах М.М. Бахтин, описывая «архитектоническое целое мира», говорит о единстве пространственно-временных отношений, объединенных вокруг ценностного центра: «Здесь стягиваются в конкретно-единственное единство различные с отвлеченной точки зрения планы: и пространственно-временная определенность, и эмоционально-волевые тона и смыслы» [Бахтин 2003]. Позже М.М. Бахтин формулирует понятие хронотопа и использует его для анализа художественных произведений. В работе «Формы времени и хронотопа в романе» М.М. Бахтин обозначает этим термином «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» [Бахтин 1975: 234]. По Бахтину, «в литературно-художественном хронотопе имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом» [Бахтин 1975: 235]. Он использует понятие хронотопа для анализа разных видов европейского романа, отмечая, однако, возможность использования данного концепта для изучения явлений в других сферах культуры [Бахтин 1975].

Благодаря своему эвристическому потенциалу, идея хронотопа вышла за пределы литературоведения и стала активно использоваться в психологии [Леонтьев 2008], социологии [Шавердо 2021, Бурнашев 2014], социолингвистике [Kroon & Swanenberg 2019] и нарратологии [Segal 2012, Perrino 2019]. Например, А.А. Леонтьев, развивая концепцию «образа мира» А.Н. Леонтьева, использует понятие хронотопа для обозначения пространственно-временных координат — реального пространства и времени, — в которых осуществляется взаимодействие человека с миром. Он называет «хронотопичность» одной из основных характеристик «образа мира» [Леонтьев 2008].

В прикладной лингвистике понятие хронотопа начали применять не так давно [Ritella et al. 2019, 2020]. Ряд исследователей обратились к понятию хронотопа для анализа взаимодействия учащихся в классе с пространственно-временной (хронотопической) точки зрения [Brown & Renshaw 2006, Ritella et al. 2019]. Хронотопический подход позволяет рассматривать взаимодействие в классе не только с точки зрения языковой составляющей (дискурса), но и материально-пространственной (комплексный подход: дискурс, движения учащихся, физическое пространство класса) [Ligorio & Ritella 2010]. Кроме того, понятие хронотопа представляется особенно продуктивным при анализе взаимодействия учащихся с помощью различных электронных технологий. По мнению исследователей, хронотоп — подходящий эвристический инструмент для исследования создания и организации часто противоречащих друг другу пространственно-временных контекстов в процессе взаимодействия онлайн, при котором снимается традиционная дихотомия формальной/неформальной коммуникации [Kumpulainen et al. 2014, Kumpulainen & Rajala 2015].

Однако в работах, посвященных изучению пространственно-временных отношений в классе, наблюдается отсутствие единства при определении единицы анализа [Ritella et al. 2020]. Рителла и его коллеги выделяют четыре ключевых характеристики, присущих единице хронотопического анализа:

- 1) процессуальность (динамическое сочетание прошлого-настоящего-будущего в дискурсе),
- 2) диалогическая природа (пересечение и сочетание конкурирующих хронотопов в процессе социального взаимодействия),
- 3) материальность и дискурсивность пространственно-временных отношений (манифестация хронотопа не только в речи, но и в материально-физической организации пространства),
- 4) созависимость времени и пространства (время и пространство — социальные конструкторы, которые зависят друг от друга; этим обусловлена необходимость изучать их как целое, а не по отдельности).

Перечисленные свойства позволяют определить единицу хронотопического анализа как точку пересечения материальных, социальных и семиотических аспектов времени-пространства, что делает его подходящим инструментом для всестороннего исследования и концептуализации взаимодействия в классе. Применение понятия хронотопа в качестве аналитического инструмента позволяет рассмотреть взаимодействие студентов в классе с точки зрения их прошлого опыта, настоящих событий и пространства, в котором они находятся, а также определить, как организация времени-пространства влияет на выполнение учебной задачи.

Цель данного исследования — анализ урока по русскому языку как иностранному в японском университете с точки зрения его пространственно-временной организации. Для достижения поставленной цели необходимо ответить на следующие исследовательские вопросы:

1. **Как учащиеся дискурсивно конструируют хронотоп класса?**
2. **Какие особенности хронотопа класса можно выделить?**

3. Методология

Хронотопический анализ проведен на основе данных, собранных во время полевой работы в одном из государственных университетов Японии в 2018–2022 гг. Данные включают в себя аудио- и видеозаписи групповой работы учащихся, их письменные работы, интервью, полевые заметки. Диалоги студентов были проанализированы с помощью метода дискурс-анализа, чтобы определить, как пространственно-временная организация (хронотоп) урока выражается в различных дискурсивных практиках учащихся.

В исследовании приняли участие студенты-русисты второго курса. Уровень владения русским языком средний (A2–B1 по шкале CEFR). К моменту начала исследования опыт изучения

русского языка примерно 13 месяцев. Количество часов, отведенное на изучение языка на первом и втором курсах, составляет 9 часов в неделю (6 занятий по 90 минут). В конце второго года обучения студенты сдают международный экзамен по русскому языку как иностранному (ТРКИ). По результатам тестирования принимается решение о переводе на следующий курс. Преподавание ведется по учебнику «Дорога в Россию» [Нахабина, Антонова, Толстых 2017].

Данные были собраны во время занятий по совместному написанию текстов. Занятия содержали следующие этапы работы: чтение учебного текста, индивидуальное написание конспекта, обсуждение написанного в небольших группах по 3–4 человека, совместное написание конспекта. Индивидуальное написание конспекта вводится на первом курсе во втором семестре, к началу второго курса этот вид работы уже относительно привычен.

4. Анализ и обсуждение

(1) Хронотопический анализ урока по РКИ в японском университете

Чтобы избежать поверхностности при описании хронотопа класса и раскрыть аналитический потенциал понятия, сначала будут рассмотрены особенности использования термина в работах М.М. Бахтина. Хронотоп занятия по РКИ в японском университете анализируется по схеме, предложенной Бахтиным в работе «Формы времени и хронотопа в романе». Описывая романские хронотопы, Бахтин, как правило, начинает с анализа времени, а затем переходит к пространству. Кроме этого, он дает характеристику мотивов и образов персонажей, свойственных каждому конкретному хронотопу. Таким образом, схема анализа хронотопа может выглядеть так: **время — пространство — мотивы — образ человека**.

В следующем разделе анализируется хронотоп занятий по РКИ в японском университете (в частности, групповая работа в классе) по схеме, предложенной Бахтиным. В анализе слова класс, урок и занятие используются как синонимы.

Время

Бахтин называет время «ведущим началом в хронотопе». Время втягивает пространство в движение, «пространство осмысливается и измеряется временем» [Бахтин 1975: 235]. Именно поэтому анализ каждого отдельного хронотопа он начинает с характеристики времени. Описывая время, Бахтин использует различные категории, например замкнутость — разомкнутость, изолированность — локализованность (включенность), ограниченность — неограниченность, цикличность, историчность, биографичность и др. Кроме того, он противопоставляет романное время реальному историческому времени, замечая, что в литературе осваивались только «некоторые определенные стороны» реального исторического хронотопа, но не все [Бахтин 1975: 235]. Характеризуя романские разновидности, Бахтин отмечает степень удаленности каждого хронотопа от реального исторического времени-пространства. Например, хронотоп греческого

романа, по Бахтину, никак не связан с «объемлющим целым»: по описанию невозможно понять, в каком историческом времени и пространстве разворачивается действие. Хронотоп греческого романа предельно абстрактен и статичен, потому что не встроен в исторический контекст реальной жизни. Время авантюрно-бытового романа уже более приближено к историческому: в нем происходит качественное развитие, то есть оно не статичное. Развитие это, однако, не прямолинейное, а скачкообразное: человеческая жизнь изображается «в ее основных переломных, кризисных моментах» [Бахтин 1975: 266]. Таким образом, Бахтин анализирует время в романе, используя набор категорий, которые также возможно применить к социальной ситуации урока.

Опираясь на схему, предложенную Бахтиным, можно охарактеризовать время урока как циклическое и ограниченное, так как у него есть точный момент начала и конца, а также установленная периодичность: один раз в неделю, в среду, с 10:30 до 12:00 (90 минут). Начало и конец занятия определяется по сигналу — звонку в здании кампуса. Несмотря на ограниченность, время класса встроено в реальное историческое время: оно не изолировано, так как тесно связано с «объемлющим целым». В данном случае под таким целым можно понимать учебу в университете, сдачу экзаменов, устройство на работу и — шире — всю жизнь студентов. Реальный (не литературный) хронотоп всегда является частью более крупных хронотопов, он определяется/понимается через отношения с ними. В данном случае более крупными хронотопами могут выступать хронотопы факультета иностранных языков и университета. Характер взаимоотношений между хронотопами — диалогический (взаимное влияние, обогащение и т. д.).

Таким образом, время класса характеризуют циклическая ритмичность (регулярные, еженедельные встречи), ограниченность во времени и поступательное развитие. Под последним здесь понимается качественное развитие навыков учащихся в течение определенного времени (в данном случае — учебного года, в конце которого студенты сдают тест, определяющий их навыки владения русским языком), их взаимоотношений друг с другом и с преподавателем, а также история взаимодействия учащихся с пространством класса (произвольная в начале года рассадка студентов в классе закрепляется в течение учебного года).

Пространство

Пространство романа, по Бахтину, всегда реализуется во времени, «втягивается в движение времени» [Бахтин 1975: 235]. Анализируя романские хронотопы, Бахтин описывает пространство каждого из них в категориях ограниченности/неограниченности, конкретности/абстрактности, публичности/приватности, экстенсивности и т. д. Например, Бахтин отмечает «абстрактную пространственную экстенсивность» места действия греческого романа. С одной стороны, это выражается в широте и протяженности пространства, а с другой, в отсутствии у него конкретных исторических и культурных примет. С этим связана и такая особенность этого романного жанра, как «переместимость»: «то, что происходит в Вавилоне, могло бы происходить в Египте или Византии и обратно» [Бахтин 1975: 250]. Кроме того, для каждого хронотопа он определяет степень

связанности пространства и времени. Например, хронотопу авантюрного романа свойственна «техническая» и «механическая» (не органическая) связь сюжета (времени) с пространством. Мир греческого романа абстрактный, чужой и случайный (не конкретный), законы этого мира неизвестны, а у героев нет никаких существенных связей с ним. Этим обусловлена абсолютная власть случая в хронотопе авантюрного греческого романа.

Другие хронотопы (хронотоп биографического романа и др.) обладают большей спаянностью времени и пространства: в пространстве этих романов раскрываются приметы времени. По Бахтину, такая конкретизация времени-пространства приводит к появлению закономерностей и порядка в человеческой жизни, встраивает хронотоп в необратимый исторический временной ряд. Таким образом, в конкретном времени и пространстве действуют конкретные правила, которыми обусловлена предсказуемость событий.

Применяя категории, предложенные Бахтиным, можно охарактеризовать пространство класса как ограниченное, конкретное и публичное: каждую неделю занятия проводятся в одной и той же аудитории, к которой студенты имеют свободный доступ до, после и во время занятия. Кроме того, совместная история (совместное время) участников в этом пространстве и шире — пространстве университета — делает мир класса освоенным и привычным. Если говорить об ограничениях, накладываемых хронотопом урока, в пространстве класса возможность передвижения студентов частично ограничена: они не могут свободно перемещаться по аудитории во время занятия, если это не санкционировано преподавателем.

По Бахтину, конкретность времени и места обеспечивает предсказуемость и закономерность событий. Хронотоп диктует (обуславливает и ограничивает) потенциальные действия, возможные в нем. Например, опираясь на подход Гарсии [2016] к вопросу трансязычия, можно говорить о мульти- и транслингвальности пространства данного класса по РКИ в японском университете: учащиеся свободно используют весь доступный им лингвистический репертуар разных языков (японского, русского, английского). Такое трансязычное пространство возможно только в конкретном хронотопе урока, сложившемся в результате взаимодействия студентов и инструктора в течение некоторого времени. Совместная история в общем пространстве способствует формированию сходного трансязычного лингвистического репертуара у студентов. Действуя внутри хронотопа класса, учащиеся могут свободно обращаться к любому элементу этого репертуара, рассчитывая на понимание со стороны других студентов. Допустимость мультилингвальных практик в данном хронотопе поощряет студентов в использовании всего их лингвистического репертуара. Таким образом, класс является «транслингвальным пространством» [Li Wei 2011], в котором учащиеся полагаются на свою индивидуальную и групповую историю, опыт, контекст и т. д., чтобы доносить свои идеи и выполнять учебные задания.

Мотивы

Мотивы, по Бахтину, будучи «по природе хронотопичны», являются «составляющими

элементами в сюжетах романов» [Бахтин 1975: 247]. В определенном сочетании времени и пространства разворачивается определенный сюжет, который складывается из определенных элементов — мотивов. Получается, мотивы обусловлены и ограничены хронотопом. Можно провести следующую параллель:

Структура романа: хронотоп — сюжет — мотивы (элементы сюжета).

Структура класса: хронотоп — событие (урок) — мотивы (элементы урока).

В контексте хронотопического анализа класса мотивами можно считать элементы урока и материальные артефакты — значимые физические объекты, специфические для этого конкретного класса (например, бумажный и электронный словарь и др.). Значимость артефактов определяется историей их использования в данном хронотопе, их привычностью и принадлежностью к габитусу студентов. К элементам, составляющим занятие по РКИ, можно отнести, например, мотив групповой работы, мотив индивидуальной работы и др. Что касается материальных артефактов, то детальное рассмотрение их роли выходит за рамки данной статьи, так как предполагает привлечение методов MDA (mediated discourse analysis) [Norris & Jones 2005] для более полного анализа. Это связано с особенностью объекта исследования: в данном случае это урок по РКИ (социальный феномен/реальность), в то время как Бахтин использовал понятие хронотопа для анализа произведений литературы (феномен представленной (репрезентированной) реальности).

Таким образом, разные виды работы на уроке являются его мотивами. Сочетание характерных мотивов обеспечивают узнаваемость жанра, в данном случае — узнаваемость социальной ситуации урока.

Образ человека

По Бахтину, образ человека в литературе «всегда существенно хронотопичен» [Бахтин 1975: 235], то есть именно хронотоп обуславливает (ограничивает и определяет) возможности развития персонажей, действующих в нем. Описывая героев разных романских жанров, Бахтин в первую очередь определяет степень их агентивности: насколько героям принадлежит инициатива в сюжете. Например, инициатива в греческом авантюрном романе принадлежит не людям, а случаю (часто в образе различных нечеловеческих сил: богов, злодеев и т. д.). От героев ничего не зависит, они ничего не решают и абсолютно пассивны, с ними только «случаются» различные события. Бахтин отмечает, что «в более реальных человеческих временных рядах моментам греческой инициативной случайности соответствуют моменты [...] инициативных человеческих решений» [Бахтин 1975: 247]. Такое полное отсутствие агентивности у персонажей греческого романа связано с особенностями мира, который они населяют (абстрактный и чужой), а также с отсутствием у героев существенных исторических и пространственных связей с этим миром. Другой тип инициативы представлен в античном авантюрно-бытовом романе, где время и место действия уже не характеризуются «переместимостью»: в хронотопе данного романского жанра представлена идея развития, то есть направленного движения во времени и пространстве. Получается, что степень

возможной инициативы (агентивности) героев определяется хронотопом.

Хронотоп класса обуславливает типичные роли, которые возможны в данном конкретном времени-пространстве. В анализируемом хронотопе возможные роли включают учителя (инструктора), студента, ассистента преподавателя. Роль студента предполагает ограниченную агентивность: студенты не могут свободно говорить или передвигаться во время занятия, если инструктор специально не разрешил эти действия. Возможна разная степень ограничения агентивности учащихся в зависимости от вида работы: например, большая степень свободы во время групповой работы по сравнению с форматом лекции. Во время групповой работы количество возможных ролей для студентов расширяется: друг, старший товарищ, пассивный участник и т. д. Увеличивается также и степень агентивности, так как студентам предоставляется возможность самим организовывать работу внутри группы. Таким образом, хронотопический подход позволяет исследовать факторы, ограничивающие и определяющие степень агентивности учащихся в контексте их взаимодействия с пространством класса во время работы на уроке.

(2) Анализ диалогов студентов

Диалоги студентов, записанные во время занятий, были расшифрованы и проанализированы с помощью метода дискурс-анализа с фокусом на временных и пространственных отношениях, выраженных в дискурсе участников.

Диалог, фрагмент которого представлен ниже, был записан во время занятия, на котором студентам предлагалось совместно написать пересказ текста из учебника про Новый год в России (616 слов). Работа состояла из двух этапов. На первом этапе студенты писали конспект текста самостоятельно. На втором этапе учащиеся обсуждали написанное на первом этапе и, опираясь на свои индивидуальные работы, работали совместно (в группах по 3–4 человека) над еще одним вариантом конспекта.

Фрагмент диалога¹

Ноябрь, 2019

1	C1	何て書いた？ どの動詞使えばいい？	Как вы написали? Какой глагол лучше использовать? <i>Новый год... в ночь...</i>
2		Новый год... в ночь...	
3	C2	動詞ある？	А глагол есть?
4	C1	ああ，動詞	А-а, глагол
5	C2	be 動詞みたいなものでしょ	Что-то вроде глагола to be, да?
6	C1	В России Новый год 動詞 встре...	<i>В России Новый год, глагол, встре...</i>

¹ В переводе примеров на русский язык слова, сказанные по-русски в оригинале, выделены *курсивом*. Используются следующие сокращения: C1 — студент 1, C2 — студент 2, C3 — студент 3, C4 — студент 4.

7		ああ、そうだよ、 <i>В России Новый год</i>	<i>А-а, точно, В России Новый год,</i>
8	C3	で、あのー、無人称にした	а потом — безличное предложение
9		この動詞、何使えばいい?	Вот здесь лучше с глаголом?
10	C1	使わなくていい?	Или можно без?
11	C2	いらんのじゃない?	Вроде бы не нужен?
12	C1	いらない?	Не нужен?
13	C2	<i>be</i> 動詞みたいなもんじゃない	Разве здесь не что-то вроде <i>to be</i> ?
14	C3	Отмечают っていうの?	<i>Отмечают</i> — это что?
15	C2	祝われる	Отмечают
16	C3	<i>Новый год</i> を祝うっていう話かな	<i>Новый год</i> отмечают, кажется
17	C4	Отмечают かな	<i>Отмечают</i> , наверно
18	C3	<i>Новый год</i> отмечают в ночь	<i>Новый год отмечают в ночь</i>
19		ああ、無人称使ったらいいんじゃない?	А-а, нужно использовать безличное предложение?
20	C2		
21	C4	そうそうそう	Да-да-да
22	C3	Отмечать は不完了だから	<i>Отмечать</i> — несовершенный вид
23		でも、まあ習慣やから不完了でいいんちゃう?	Это традиция, поэтому несовершенный вид
24	C4		подходит
25	C3	<i>В России Новый год</i> отмечают	<i>В России Новый год отмечают</i>

Вопросы C1 «何て書いた? どの動詞使えばいい?» («Как вы написали? Какой глагол лучше использовать?») открывают эпизод обсуждения формального аспекта текста, над которым работают учащиеся (выбор глагола) (language-related episode [Swain & Lapkin 2002]). На протяжении всего отрывка C1 неоднократно обращается за помощью — языковой поддержкой [Борисова 2019] — к другим участникам группы, используя прямые вопросы «どの動詞使えばいい?» («Какой глагол лучше использовать?») (строки 1–2), «この動詞、何使えばいい? 使わなくていい?» («Вот здесь лучше с глаголом? Или можно без?») (строки 9–10), а также транслингвизм (translanguaging) — использование ресурсов нескольких языков для выполнения коммуникативной задачи. В данном случае переход с одного языка на другой и обратно в рамках одной фразы «*В России Новый год 動詞* встре...В России Новый год, глагол, встре...») (строка 6) прагматически совпадает с прямыми вопросами из строк 1 и 9–10 — это запрос на получение информации. В ответ на открывающий вопрос C1 C2 высказывает предположение в строке 5 «*be 動詞* みたいなもんでしょ» («Что-то вроде глагола *to be*, да?») и затем повторяет его в строке 13 «*be 動詞* みたいなもんじゃない» («Разве здесь не что-то вроде *to be*?»), используя лингвистический термин *be 動詞* и выражение *みたいなもん* — «что-то вроде», «что-то похожее на» — после него. C2 не знает точного ответа на вопрос C1, поэтому он использует выражения с запросом на

подтверждение информации (確認要求表現: でしょ, じゃない), тем самым лишь указывая на возможную область поиска ответа и предлагая другим участникам группы продолжить работу в этом направлении. Эстафету языковой поддержки принимает С3 в строках 7–8, предлагая свой вариант — неопределенно-личное предложение, используя при этом неправильный термин 無人称 (безличное, вместо 不定人称 — неопределенно-личное). В строках 14–18 ярко проявляется феномен взаимной поддержки при работе в группе: учащиеся быстро и с готовностью делятся доступной информацией, чередуя роли новичка и эксперта. Например, в строке 14 S3 запрашивает перевод глагола «отмечать» на японский (роль новичка), на что С2 предоставляет ответ «祝われる» (роль эксперта). Используя новую информацию, С3 предлагает промежуточный транслингвальный вариант «Новый год を 祝 う » («Новый год отмечают») (эксперт в области содержания, новичок в области грамматики). Далее С4 предлагает нужную форму глагола — «отмечают» (эксперт в области грамматики), а С3 суммирует всю информацию в финальном варианте «Новый год отмечают в ночь» (строка 18), который в итоге и был использован в финальном варианте текста, написанного в группе.

Если подойти к анализу данного эпизода с точки зрения его пространственно-временной организации, то можно увидеть, как студенты актуализируют события/опыт в прошлом в ходе диалога в настоящем. Хронотоп складывается из повторяющихся (устоявшихся) практик студенческой жизни, которые неразрывно связаны также и с речевыми особенностями, свойственными определенному месту/пространству (например, класс в университете). Например, в данном эпизоде учащиеся свободно используют лингвистические термины (английский *be* 動詞, русский 無人称, 不完了), опираясь на опыт их совместного изучения и использования в прошлом. Другая особенность, возможная только в контексте групповой работы, — запрос на языковую поддержку, свободное высказывание предположений, готовность поменять свою точку зрения, если вариант другого учащегося окажется более подходящим (Студент С2 поддерживает идею студента С3: ああ, 無人称使ったらいいんじゃない?).

По Выготскому, «обучение должно ориентироваться на уже пройденные циклы развития», при этом «у двоих детей, взятых в опыте, возможности обучения будут разные, несмотря на то что их умственный возраст одинаков, так как их зоны ближайшего развития резко расходятся» [Выготский 2017: 299]. Этим объясняется необходимость совместного опыта обучения в прошлом, на который учащиеся могли бы опираться во время групповой работы. По Выготскому, «возможности обучения определяются ближайшим образом зоной его [ребенка] ближайшего развития» [Выготский 2017: 299]. Таким образом, для освоения новых навыков в группе необходимо, чтобы ЗБР участников не расходились кардинально. Совместный опыт обучения создает это общее пространство и время для освоения новых навыков. В данном случае видно, как во время групповой работы учащиеся делят общее пространство и общее время: совместная история и опыт в прошлом обеспечивают соотносимый друг с другом уровень ЗБР у учащихся, а текущее задание активизирует работу в рамках ЗБР. В хронотопе класса становится возможен диалог-

сотрудничество, в процессе которого и происходит обучение (освоение языка).

Такое свободное и продуктивное взаимодействие также обусловлено хронотопом групповой работы. В отличие от формата лекции или работы под руководством инструктора, во время групповой работы степень возможной инициативы (агентивность) учащихся расширяется, предоставляя студентами возможность самим организовывать рабочий процесс, контролировать степень своей вовлеченности и добиваться передачи смысла. Так, несмотря на использование неверного термина 無人称, благодаря совместной истории обучения в данном пространстве класса, понимание между участниками оказывается достигнуто и верная форма выбрана.

В следующем отрывке четыре студентки обсуждают размер конспекта учебного текста (248 слов), который они должны написать вместе. Обсуждению также предшествовала индивидуальная работа с текстом. Для групповой работы был подготовлен раздаточный материал — таблица А4 с подразделами «Введение», «Основная часть», «Заключение» (см. Приложение). Из диалога видно, как в дискурсе учащихся выражается пространственно-временная организация (хронотоп) урока и как это влияет на выполнение учебной задачи.

Фрагмент диалога ²

Июнь, 2018

1		でなんか結構軽く書きちゃったけど	Я довольно мало написала, но если
2		なんかこのシートを見る感じだと	посмотреть на этот хендаут , то
3		今日結構ここを重くしていいのかな	сегодня лучше написать побольше,
4	C3	って思った。だってさいつもさ	я подумала. Мы ведь обычно
5		こんなにいっぱい書けないじゃん	так много не можем писать здесь
6		ここに	
7	C2	あああ	А-а-а
8	C4		
9		ていうかいつも в этом тексте の文章	Всегда пишем примерно одно
10	C1	一文ぐらい	предложение <i>«в этом тексте»</i>
11		一文しかない。めっちゃ短い	Всего одно. Я думала, это очень
12		なって思ってたけど今日なんかさ	мало , но сегодня тут и сравнение
13	C3	対比してあってさ。明らかに一文で	есть . Очевидно, что одного
14		終わらない	предложения не хватит

² Используются следующие сокращения: C1 — студентка 1, C2 — студентка 2, C3 — студентка 3, C4 — студентка 4.

В приведенном отрывке студентки обращаются к совместному учебному опыту в прошлом (опыт написания пересказа текста в данном классе), чтобы интерпретировать задание, над которым они работают в настоящем, и определить, какого размера должен быть пересказ в этот раз: «**今日** 結構ここを重くしていいのかなって思った» («**сегодня** лучше написать побольше, я подумала») (строки 3–4), «**今日** なんかさ対比してあってさ明らかに一文で終わらない» («**сегодня** тут и сравнение есть. Очевидно, что на одном предложении не закончим») (строки 12–13). С3 делает акцент на том, что формат задания, которое они выполняют в данный момент (今日, сегодня), отличается от того, что они делали раньше (いつも, всегда/обычно): «**いつも** さこんなにいっぱい書けないじゃんここに» («**обычно** так много не пишем здесь») (строки 4–6). С1 соглашается с ней, продолжая противопоставление «сегодня» — «всегда»: «**ていうかいつも** в этом текстеの文章一文ぐらい» («**всегда** пишем примерно одно предложение «в этом тексте») (строки 9–10). Она имеет в виду, что обычно пересказ текста в этом классе ограничивался парой фраз, начинающихся с фразы «В этом тексте [говорится о...]». В данном же случае формат раздаточного материала «подсказывает» другой объем. С3 продолжает противопоставление, обращаясь к прошлому опыту и высказывая свою точку зрения: «**めっちゃ短いなって思ってたけど** 今日 なんかさ対比してあってさ» («**Я думала, это очень мало**, но сегодня тут и сравнение есть») (строки 11–13). Хронотоп групповой работы позволяет С3 проявить творческую свободу при выполнении задания: конспекты, которые они писали в классе до сих пор, казались ей слишком короткими, а теперь у нее появилась возможность написать более развернутую работу в группе: «**明らかに一文で終わらない**» («Очевидно, что одного предложения не хватит») (строки 13–14).

В данном случае интерпретация и выполнение задания связано, с одной стороны, с совместной историей учащихся в пространстве, а с другой стороны, с материальными особенностями раздаточного материала. Учащиеся заметили, что настоящее задание отличается от того, что они обычно делают на занятиях, а хронотоп групповой работы позволил им проявить инициативу (агентивность): самим определить формат работы и поставить учебную задачу.

Благодаря анализу эпизодов удалось выделить ряд особенностей хронотопа групповой работы, который является частью хронотопа урока:

- 1) использование лингвистических терминов,
- 2) переключение между языками (translanguaging),
- 3) диалог-сотрудничество (предоставление помощи в процессе взаимодействия),
- 4) динамическая связь времени и пространства (совместный опыт в прошлом актуализируется во время выполнения текущего задания в пространстве класса),
- 5) возможность проявить агентивность в пространстве групповой работы (свободное высказывание предположений, самостоятельная организация рабочего процесса),
- 6) зависимость распределения ролей эксперта и новичка (обучающегося) в процессе взаимной языковой поддержки от фокуса обсуждения (грамматика, содержание и др.),
- 7) смена ролей в процессе работы,

- 8) рефлексия ЗБР в процессе обсуждения,
- 9) LRE (language-related episodes) в диалогах во время группового взаимодействия.

5. Заключение

Таким образом, понятие хронотопа М.М. Бахтина представляется подходящим аналитическим инструментом для исследования не только произведений литературы, но и различных социальных феноменов. В данной статье был проведен хронотопический анализ урока по русскому языку как иностранному, продемонстрировавший, как на учебный процесс влияют пространственно-временные, материальные и другие аспекты урока, а также как во время групповой работы студенты соотносят их прошлый опыт и знания, чтобы добиться лучшего понимания и/или нового знания. Как сюжет, по Бахтину, определяется хронотопом романа, так и каждый конкретный урок (его продуктивность, мотивы, материальные особенности и т. д.) определяется хронотопом класса. В конкретном хронотопе (например, хронотопе класса) у людей, населяющих его/действующих в нем, есть с ним существенные временные/исторические и пространственные связи, которые обуславливают и ограничивают (= формируют) возможные роли и возможные действия. Хронотопический анализ дает возможность поместить конкретный урок русского языка в более широкий контекст, связывая его с другими событиями в учебной жизни студентов, а также определить, как конфигурация времени-пространства влияет на выполнение учебной задачи в группе. Использование хронотопа в качестве аналитического инструмента также позволяет рассматривать материальные, социальные и семиотические аспекты времени-пространства в их совокупности и взаимообусловленности.

В дальнейшем планируется провести сопоставительный анализ хронотопов занятий в классе и онлайн, чтобы определить, как сочетание различных конфигураций времени-пространства влияет на продуктивность групповой работы.

(ボリソフ・アンナ)

Библиография

- Бахтин М.М. 1975. *Вопросы литературы и эстетики*. М.: Художественная литература.
- Бахтин М.М. 2002. *Проблемы поэтики Достоевского*. М.: Русские словари.
- Бахтин М.М. 2003. *К философии поступка*. М.: Русские словари.
- Бахтин М.М. 1979. *Эстетика словесного творчества*. М.: Искусство.
- Борисова А.А. 2019. Взаимная языковая поддержка студентов на занятиях по русскому языку в японском университете. *Проблемы преподавания русского языка*, 10, 1–14.
- Выготский Л.С. 2017. *Мышление и речь*. СПб.: Питер.

- Красавина О.И. 2013. Педагогическая поддержка при формировании переводческой компетенции студентов технического вуза. *Вопросы методики преподавания в вузе*, 2 (16), 211–219.
- Леонтьев А.А. 1974. *Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности*. М.
- Нахабина М.М., Антонова В. Е., Толстых А. А. 2017. *Дорога в Россию 3. Учебник русского языка*. 125–126.
- Семенов А.Л., Аллен Н., Андерсон Д. и др. 2005. *Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей: Руководство по планированию*. М.
- Brooks F. & Donato R. 1994. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse. *Hispania*, 77(2), 262–274.
- Brown R. & Renshaw P. 2006. Positioning Students as Actors and Authors: A Chronotopic Analysis of Collaborative Learning Activities. *Mind, Culture, and Activity*, 13(3), 247–259.
- Donato R. 2004. Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 284–302.
- García O. & Kleyn T. 2016. *Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments*. Routledge.
- Kellogg D. 2018. The “D” Is for Development: Beyond Pedagogical Interpretations of Vygotsky’s ZPD. *Applied Linguistics*, 39(2), 241–246.
- Kroon S. & Swanenberg J. 2019. *Chronotopic Identity Work: Sociolinguistic Analyses of Cultural and Linguistic Phenomena in Time and Space (Encounters, 18) (Volume 18)* (Illustrated ed.). Multilingual Matters.
- Kumpulainen K., Mikkola A. & Jaatinen, A.M. 2014. The chronotopes of technology-mediated creative learning practices in an elementary school community. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 53–74.
- Kumpulainen K. & Rajala A. 2015. Negotiating time-space contexts in students’ technology-mediated interaction during a collaborative learning activity. *International Journal of Educational Research*, 84, 90–99.
- Lantolf J.P. 2006. Sociocultural theory and L2: State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(01), 67–109.
- Ligorio M.B. & Ritella G. 2010. The collaborative construction of chronotopes during computer-supported collaborative professional tasks. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 5(4), 433–452.
- Perrino S. 2019. Chronotopes: Time and space in oral narratives. In D.A. Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The Handbook of Narrative Analysis* (1st ed., pp. 140–159). Wiley-Blackwell.
- Ritella G. & Ligorio M.B. 2016. Investigating chronotopes to advance a dialogical theory of collaborative sensemaking. *Culture & Psychology*, 22(2), 216–231.
- Ritella G., Ligorio M.B. & Hakkarainen K. 2017. Theorizing space-time relations in education: the concept of chronotope. *Front Learning Research*, 4(4), 48–55.
- Ritella G., Ligorio M.B. & Hakkarainen K. 2019. Interconnections between the discursive framing of space-time and the interpretation of a collaborative task. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 45–57.
- Ritella G., Rajala A. & Renshaw P. 2020. Using chronotope to research the space-time relations of learning and education: Dimensions of the unit of analysis. *Learning, Culture and Social Interaction*.

- Scollon R. 2001. *Mediated discourse: The nexus of practice*. Routledge.
- Segal E.M. 2012. Narrative comprehension and the role of deictic shift theory. In J.F. Duchan, G.A. Bruder & L.E. Hewitt (Eds.), *Deixis in Narrative: A Cognitive Science Perspective*. Taylor & Francis.
- Storch N. 2002. Patterns of interaction in ESL pair work. *Language learning*, 52(1), 119–158.
- Swain M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University press.
- Swain M. & Lapkin S. 2002. Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37(3–4), 285–304.
- Swain M., Brooks L. & Tocalli-Beller A. 2002. Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171–185.
- Takahashi E. 1998. Language development in social interaction: a longitudinal study of a Japanese FLES program from a Vygotskian approach. *Foreign Language Annals*, 31(3), 392–406.
- Wei L. 2011. Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235.
- Wertsch J.V. 1990. Dialogue and dialogism in a socio-cultural approach to mind. In I. Markova & K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue* (pp. 62–82). Harvester Wheatsheaf.
- Wood D., Bruner J.S. & Ross G. 1976. The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

Приложение: Таблица, которую использовали студенты при написании конспекта текста

Дорога 3, стр. 125

1. Структура текста

Введение

昔から	私たちの時代には

Основная часть

トピックセンテンス		
Например...		
コンクルーディングセンテンス		

Москва

Заключение

--

Summary

Chronotope in applied linguistics: chronotopic analysis of college Russian FL classroom in Japan**BORISOVA Anna**

The paper highlights the issues related to applying M. M. Bakhtin's concept of chronotope in applied linguistics. It presents a chronotopic analysis of a Russian as a foreign language classroom at a Japanese university. The idea of chronotope proposed by M. M. Bakhtin for the analysis of works of fiction [Bakhtin 1975] has gone beyond literary studies and is actively used in psychology [Leontiev 2008], sociology [Shaverdo 2021], sociolinguistics [Kroon & Swanenburg 2019] and narratology [Perrino 2019], but in applied linguistics it started to be used only recently [Ritella et al. 2019]. Several studies use the concept of chronotope to analyze student interactions in the classroom [Brown & Renshaw 2006]. The chronotopic approach allows us to consider classroom interactions in terms of linguistic and material-spatial components (discourse, body movements, physical space) [Ligorio & Ritella 2010]. The concept of chronotope includes material, social, and semiotic aspects of time-space, making it a suitable tool for a comprehensive study and conceptualization of classroom interactions.

Data were collected during a 4-year-long fieldwork within an intermediate Russian classroom from Russian major students at a large Japanese national university. The data set includes audio and video recordings of classroom interactions and students' written assignments. Students' dialogues were analyzed using discourse analysis to determine how lessons' spatial and temporal organization (chronotope) is expressed in students' discursive practices.

[論文]

心理的言語類型論の研究動向と課題

賀 瑋琪

1. はじめに

心理的言語類型論 (Linguistic Psychotypology) は、言語学習者が外国語を学ぶ際に主観的に感じる目標言語 (Target language) と既習言語 (Previous learnt language) の (類型学的な) 類似性の度合い (the degree of similarity) を研究する学問である [Neuser 2017: 62]。この概念は、当初、言語転移 (language transfer) を引き起こす要因の一つとして複数の研究者によって言及された。心理的言語類型論という概念は 1960 年代にすでに現れていたが [Vildomec 1963]、第二言語習得 (Second language acquisition) 領域の他の理論の発展と比較して、心理的言語類型論の研究は長期間停滞していたと考えられる。主な原因は、心理的言語類型論の研究領域の曖昧さと、言語習得研究の方法論の限られた発展により、心理的言語類型論の課題を確定することが困難であったためである。

心理的言語類型論に対する関心が再び高まったのは、2000 年代からの第三言語習得 (Third language acquisition) 研究の進展によるものである。この進展を背景に、研究者たちは再び心理的言語類型論の重要性に気づき始めた。しかし、一部の研究者は心理的言語類型論を転移の決定的な要因を説明するための理論と捉えていたものの [Jarvis & Odlin 2000, De Angelis & Selinker 2001, Cenoz 2001]、心理的言語類型論そのものを研究の中心に据えた例はまだ少ない。2010 年以降、学習者の個人差に対する研究がますます注目され、新しい研究方法が心理的言語類型論の研究に応用されるようになった。その結果、心理的言語類型論は独立した研究テーマとして再び提案され、とくに第三言語習得との関連性がさらに議論されている。

本稿では、近年第二言語教育や第三言語教育において注目されつつある心理的言語類型論について、現在までの研究動向を概観する。まず、心理的言語類型論の歴史的発展を述べた後、最近の心理的言語類型論の研究について説明する。そして、心理的言語類型論に関する研究が将来どのように展開されるべきかを検討するとともに、心理的言語類型論の研究における課題を明らかにし、示唆を得ることを目指す。

2. 心理的言語類型論の周辺

本節では、心理的言語類型論に関連する概念を取り上げ、関連研究を整理し、本稿における定義を行う。

(1) 転移と言語間影響

まず、転移 (transfer) および言語間影響 (Crosslinguistic influence) の概念について簡単に

紹介する。心理的言語類型論は転移の研究から生まれた学問分野であり、その概念および研究対象は転移の研究の進展とともに常に見直されている。本節では、心理的言語類型論を体系的に議論するために、転移の定義と特徴を簡単に説明する。

1940年代に、第二言語習得領域の研究者たちは、学習者が目標言語を学ぶ際に母語からの影響を受ける事例が多くみられることを発見した [Fries 1945]。1964年には、Lado が対照分析の理論に基づき、「転移 (transfer)」という用語を用いて、母語が目標言語に与える影響を明確に論じた。実際の研究において、転移という概念は研究者によってさまざまに定義されている。転移を簡潔かつ包括的に定義するのは難しいが、多くの研究で引用されたのは Odlin [1989] による定義である。

転移とは、目標言語と以前に（おそらく不完全に）習得された他の言語との類似点 (similarities) および相違点 (differences) から生じる影響である。[Odlin 1989: 27]

ただし、Odlin 自身も、この一般的に引用される定義の不明確さについて指摘している。Jarvis [2000] は、第二言語習得 (SLA) における転移の重要性に関する多数の矛盾する研究結果が、転移の概念の定義に対する意見の不一致と関連していると主張している。

転移の定義からみて、目標言語と既習言語（ソース言語 source language と呼ばれる）の類似点と相違点は転移研究の中心であり、転移が起こる原因とみなされている。転移が起こる原因を解明するために、研究者はさまざまな仮説を提唱したが、転移を単純に言語の客観的な類似点で解釈することはできなかった。したがって、「学習者それぞれにとっての目標言語と既習言語の類似性」を研究の焦点として扱う心理的言語類型論が、転移の解釈に関する一つの仮説として現れた。このようにして、心理的言語類型論に関する理論を生む基盤が形作られたのである。

言語間影響 (Crosslinguistic influence CLI) という用語は、Kellerman & Sharwood Smith [1986] によって導入され、第一言語の影響に関連するさまざまな現象を包括するための理論中立的な用語として扱われた。転移はその一部の要素として含まれている。しかし、Jarvis & Pavlenko [2008] は、行動主義理論の視点から「技能転移 (skill transfer)」を背景に用いた「転移」を「言語間影響」と置き換えて使用した。言語間影響と転移を併用する研究も散見されるが、Jarvis & Pavlenko [2008] の定義に従えば、言語間影響とは「人が持っているある一つの言語の知識が、もう一つの言語の知識と使用に与える影響」である [Jarvis & Pavlenko 2008: 1]。本稿では、この定義に従う。

(2) 第三言語習得

次に、第三言語習得という研究領域について説明する。心理的言語類型論に初めて言及した研究者たちは、第二言語習得分野において「母語以外の言語が習得中の言語に与える影響」を早期に検討した。彼らの研究は、心理的言語類型論の研究に理論的基盤を築いた。

当初、言語習得の研究者たちは第二言語習得と第三言語習得を区別していなかった [曾&

李 2010]。その原因は、広義の第二言語習得が母語または第一言語以外の任意の言語の習得を指しており、その中に第三言語の学習も含まれていたためである。研究者たちは主に第二言語習得研究理論を補完する目的で第三言語習得の研究を行っていた。しかし、第二言語習得の研究が進展するにつれ、Hammarberg, Cenoz, Jessener, Huifeisen, De Angelis らを中心とする研究者の業績によって、一つの外国語の習得経験のある学習者が新しい言語を学習する過程は、母語しか習得経験のない学習者が新しい言語を学習する過程と異なることが明らかになった。この認識により、第三言語習得 (Third language acquisition) の研究が徐々に進展している。

ここで、第一言語 (L1)、第二言語 (L2)、第三言語 (L3) の概念を明確にしたい。第二言語習得 (Second language acquisition) の先行研究により、第一言語は母語 (Native language)、第二言語は母語後に学習される全ての言語を指すと一般的に定義されている [Ellis 1997]。第二言語習得と異なり、第三言語習得における第二言語・第三言語の定義は完全には一致していない。現在、第三言語習得における最も広く受け入れられた第一、第二、第三言語の定義は、Hammarberg [2010] によるものである。すなわち、学習者の母語および最初に習得した言語は L1 とされ、その後に学習された全ての言語 (複数も可) は L2 とされ、研究時点で調査している対象言語は L3 である。この定義のメリットは、各言語の習得の時系列的 (chronological) 特徴や言語能力レベル (language proficiency) に関する複雑な議論を避け、学習者の目標言語と研究の対象言語を最も重要な特徴として統合することである。本稿では、この Hammarberg の定義に従う。

第三言語習得に関する諸理論の確立が心理的言語類型論の発展に繋がった経緯を考慮すると、第三言語習得の枠組みの下で心理的言語類型論を研究する必然性が示されると筆者は考える。学習者が多様な言語資源 (母語、第二言語またはその他のすでに習得している言語) を持っている場合、転移の source language を選択する際に、すでに身につけた言語知識を意識的または無意識のうちに比較することができる。言い換えれば、第三言語習得の研究分野は、心理的言語類型論の研究を発展させていくための豊かな基盤である。

(3) 言語類型論 (Typology) と言語間類似性 (Cross-linguistic similarity)

本節では、心理的言語類型論を理解するために、言語類型論と言語間類似性の概念について論じる。「心理的言語類型論」という名称は、「精神 (psycho-)」と「言語類型論 (typology)」から派生した単語であり、心理的言語類型論と言語類型論という学問分野の間に強い関連があることを示している。Neuser は言語類型論と心理的言語類型論の関係を以下のようにまとめている。

言語の類型論、または言語間の客観的な類似性は、それらの言語間の実際の一致度を指す。一方で、心理類型論または主観的な類似性は、学習者が感じる一致度を指す [Neuser 2017: 59]。

言語間影響を研究する際、多くの研究者が「言語間類似性」という用語に言及しているが、実際の研究において類似性を明確に定義せず、既習言語と目標言語の相似的な形態素や構文などの構造的な (structural) 要素を選択して研究を展開する場合が多い。言語間影響の核心概念である類似性に関する用語の定義と議論は、まだ十分に行われていないと考えられる。主な原因は、初期の言語間影響の研究者が主に欧州の言語を対象とし、すでに類型学で「類似する」と分類された言語の間で研究を行っていたことにあると推測される。

よく言語間影響の研究対象として扱われるスウェーデン語と英語を例に挙げると、最もわかりやすい要素は形態素と語彙である。

1. “I am usually very *pigg* after the diet”
(Swedish *pigg* = English *refreshed*)
2. “In the morning I was tired and in the evening I was *piggy*”
(Swedish *pigg* = English *refreshed*)

[De Angelis 2007: 42]

欧州の研究者は、学習者が既習言語から語彙を借用して (borrowing, 例 1), そのまま目標言語に挿入することや、語彙を外国語化して (foreignising, 例 2), 既習言語の要素をより「目標言語のような形」に変化させて使うことを容易に観察できた。この現象の背景には、多くの研究対象である欧州言語が同じ、または似ている文字体系を使用しているため、学習者にとって自分の母語の語彙を目標言語の発話に使用することが直感的に自然とみなされる点がある。

もう一つの原因は、言語類型論という研究分野の視点にあると考えられる。Song [2001] は、言語類型論について以下のように指摘している。

言語類型論の分野で、多様性 (diversity) に取り組む部分は世界の言語の**構造的**変化を調査する。[.....] 対照的に、類型的調査は言語を異なる**構造**タイプに分類することに関心がある (太字筆者)。[Song 2001: 20]

言語類型論の視点から見ると、異なる言語を同じタイプとして分類する根拠は、その言語の構造にある。Gast [2012] は、転移の理論を生み出してきた対照分析が「言語類型論の特別なケース」であると指摘している。彼によれば、対照分析は類似点を基に言語のペア (または小さなグループ) 間の違いを調査し、外国語教育や翻訳学などの応用分野に成果を提供することを目的としている [Gast 2013]。ここでいう類似点は、言語類型論における構造的な類似性を指す。

上記の研究対象の偏りと言語類型論に基づく理解の背景が、言語間影響における言語間類似性の理解に強い影響を与えたと考えられる。具体的には、多くの研究が言語間類似性に言及する際、既習言語と目標言語の類型論的な類似性、つまり形態論と統語論の類似性を指し

ている。音韻論的な類似性を研究する場合もあるが、形態論と統語論に比べると少ない。したがって、欧州、とくに北欧の研究者たちは語彙と文法レベルの言語間影響に専念し、この方向性に沿って心理的言語類型論の研究を推進している。心理的言語類型論は、学習者のレパートリー内の言語間の類似性に対する主観的な認識として、現在の研究者の間で広く受け入れられている。

3. 心理的言語類型論：研究動向

本節では、心理的言語類型論の研究動向を概観する。本稿では、1960年代からの心理的言語類型論に関する研究を三つの段階に分けて述べる。初期段階では、研究者が心理的言語類型論という理論を提唱した。次の段階では、学术界が複数の仮説を立て、心理的言語類型論に関する研究を深めた。最新の段階では、研究者たちは異分野の研究方法を取り入れて領域の発展を促進している。なお、一部の研究が心理的言語類型論に触れているが、その説得力はまだ不十分であると考えられる。第4節では、説得力が不十分だと思われる研究を紹介しつつ、心理的言語類型論に基づく要因と、それと区別しにくい諸要素の関連性について議論を試みる。

(1) 第1期

心理的言語類型論の研究は、1960年代初頭に始まり、とくにヨーロッパの研究者が多言語政策を背景に第二言語及び第三言語の習得に関する研究を展開した。この過程で、心理的言語類型論に関連する要因が言語転移に影響を及ぼす可能性が指摘された。初期段階の研究者たちは、心理的言語類型論の理論化に向けた努力の一環として、量的研究を通じて該当する現象の解釈を試みた。

Vildomec [1963] は複数の学習者の第三言語習得過程を詳細に観察した結果、初期段階における言語産出では、前置詞、冠詞、接続詞といった機能語の使用が、母語よりも第二言語からの影響を受ける傾向が顕著であると報告している。1977年の Kellerman による研究は、学習者が母語と目標言語間の関連性を認識することが言語転移を促進するという現象を明らかにした。続く 1979 年の研究で Kellerman は、学習者の「言語間の類型的距離 (language distance) に対する知覚」を、母語と第二言語の特定の構造や単語の関係性に対する個人的な評価として指摘した。Language distance は、後の研究において crosslinguistic similarity と同義で扱われるようになる。ここで重要なのは、学習者の「知覚」や「個人的な評価」に注目した点である。

Kellerman の研究をはじめとし、言語間の「類似性」に関する議論は従来の客観的な類型学の枠組みを超えて展開し、心理的活動との関連性を探る新たな理論の構築へと繋がった。1981年、Jorden & Kellerman は正式に「心理的言語類型論」という用語を導入し、学習者の転移方略に影響を与える要素の一つとして、心理的言語類型論を位置付けた。類型論が言語間影響の研究において重要であることが証明されている一方で、Kellerman [1977, 1979, 1983] は、

学習者が既習言語の形式や意味を目標言語産出に転移する際、その意欲 (willingness) を決定するのが、類型論そのものではなく、心理的言語類型論であると主張している。つまり、類型論的な類似性と学習者自身が備えている類型学知識が学習者の転移の資源であり、実際に転移の行動を取るかどうかを決めるのは心理的言語類型論だということである。

(2) 第2期

1980年代後半になると、他の言語習得理論が盛んになる一方で、心理的言語類型論の研究の発展速度は相対的に緩やかになった。その原因は、心理的言語類型論の定義と研究対象の範囲が曖昧であることに起因する。この問題については第4節でさらに論じる。2000年代初頭に第三言語習得に関する本格的な研究が始まったことが、心理的言語類型論研究の転機となった。この時期の研究の特徴は、直接的に心理的言語類型論の視点から分析されたものは少ないものの、多くの研究者が言語転移や言語間影響について積極的に調査を進め、複数の理論を提案し、革新的な理論を唱えた点にある。その結果、心理的言語類型論が独立した研究領域として認知されるようになった。

Hammarberg [2001] は、言語習得の研究者である Sarah Williams を対象に、彼女のスウェーデン語会話を録音し、その録音コーパスに基づいて縦断的な研究を行った。Williams の母語は英語で、第二言語はドイツ語であり、彼女が学んでいたのはスウェーデン語であった。コーパスを分析した結果、第三言語習得の初期段階では、スウェーデン語で自分の意見を全く表現できない際に、Williams は頻繁に母語である英語に転換 (switch) し、英語で意見を述べるのが圧倒的に多いことが明らかになった。8ヶ月後、彼女にある程度スウェーデン語能力が身につくと、英語への転換ではなく、他の言語の単語からの転移が現れ、とくにドイツ語からの転移が顕著となった。Hammarberg はこのような言語転換や転移を「語彙誘発単位 (word elicitation unit, WEU)」と呼んだ。これは、目標言語で表現できない部分において、学習者が相手の注意を喚起し、正しい語彙や表現を相手から引き出すために選択した語彙のことである。

Hammarberg は、Williams がドイツ語を転移の源とする決定的な要因として、ドイツ語とスウェーデン語が同じ「外国語」としての経験を共有している点を挙げ、この現象を「第二言語ステータス効果」と呼んだ。この研究は、学習者の母語と第三言語の類型論的な類似性に対して第二言語と第三言語の類型論的な類似性の差が小さい場合、学習者が第二言語を転移の源とする傾向があることを示した。Hammarberg によると、母語の英語から要素を借りるよりも、同じ外国語としてのドイツ語から語彙誘発単位を借りる方が、学習者にとって脳の活動がより経済的であるという点が指摘されている。しかし、彼の研究では、語彙誘発単位に関連する学習者の発話に含まれる心理的活動についての詳細な分析は行われていない。この点は、今後の心理的類型学の重要な研究課題となるだろう。

De Angelis & Selinker [2001] は、実験参加者が第二言語として学習したスペイン語からの語彙転移 (lexical transfer) が、第一言語であるフランス語からの転移よりも多いことを観察した。彼らは、学習者がスペイン語とイタリア語を二つの「外国語」として認識し、より類

似していると感じた可能性がある」と指摘し、スペイン語からの転移が多かった主な理由として、スペイン語とイタリア語の間にフランス語とイタリア語よりも大きな類似性があると学習者が感じたことを挙げている。彼らはまた、「代償戦略」という概念を提案し、Hammarberg が言及しなかった点についても検討した。これは、学習者が発話する際、自身の中間言語システムで語彙や形態素が不足していると感じた場合、その不足を補うために既習言語から必要な部分を借りるというものである。De Angelis と Selinker によれば、学習者は類型論的な視点から全ての既習言語を分析し、既習言語のある部分が目標言語に似ていると感じた場合、実際に似ている言語を転移の源とする傾向がある。とくに、学習者は母語よりも第二言語の語彙や形態素を借りることで、「借用部分を使って自分の言語産出をより外国語に近づけたい」という目的があるという。

以上の研究から、語彙誘発単位の選択や代償戦略において、学習者は無意識に心理的言語類型論の影響を受けていることが示された。第二言語が母語よりも第三言語に似ていると考える傾向がある。しかし、Hammarberg も De Angelis と Selinker も、第二言語ステータス効果の視点に重点を置いており、心理的言語類型論についてのさらなる深い研究は行っていない。

心理的言語類型論の分野に新たな局面をもたらしたのは、Ringbom [2001, 2003, 2007] の一連の研究と Jarvis & Pavlenko [2008] の研究であったと考えられる。Ringbom [2001] は言語間類似性に焦点を当て、転移が発生する要因をさまざまなレベルで詳細に検討した。彼は、多言語話者が感じる言語間の類似性には三つのレベルがあると提唱し、これが後の一連の心理的言語類型論に関する研究の基盤となった。この研究により、心理的言語類型論は一つの独立した研究分野として認識されるようになった。とくに Ringbom [2007] は、二つの言語間の類型論的類似性と多言語話者が感じる類似性、つまり心理的言語類型論における類似性の両方を初めて検討した。類型論的類似性は特定の言語要素に基づいて決定されるため、一貫性がある。一方、心理的言語類型論における類似性は学習者の個人的な特性に依存するため、変動する可能性がある。また、類型論的類似性は対称的であり、言語 A と言語 B の間の差異は A の話者と B の話者の視点に関係なく同一とされる。しかし、心理的言語類型論の場合、この関係は非対称的であり、言語 A の話者が言語 B を、B の話者が同じ言語ペアを自分たちの視点から見た場合よりも、より類似していると認識する可能性がある。

Jarvis & Pavlenko [2008] は心理的言語類型論の特徴を体系的に整理し、とくに従来から二つに分けられていた形態的転移と概念的転移を並行して論じることで、心理的言語類型論の理解を深化させたとと言える。また、Jarvis & Pavlenko [2008] は、心理的言語類型論に「認知された類似性 (perceived similarity)」と「仮定された類似性 (assumed similarity)」があるとし、両者を区別している。認知された類似性とは、学習者が「目標言語のインプットにおける形式、構造、意味、機能、またはパターンが、既習言語のある特徴と対応している」(p. 179) と判断するものを指す。一方、仮定された類似性とは、学習者が「既習言語に存在する形式、構造、意味、機能、またはパターンが、目標言語に対応しているはずだ」(p. 179) と仮定することを指す。学習者はまだ接触していない、あるいは現実には存在していないものについて認識したいとき、この仮定に頼ることが多い。認知された類似性は目標言語の存在を前提と

し、その類似性の判断に基づく。このプロセスは習得と理解の過程で生じ、目標言語への継続的な接触とその類似性に関する判断の蓄積が、既習言語と目標言語のまだ遭遇していない項目や構造間の類似性の仮定につながる。認知された類似性が高まることで、学習者にとっての仮定された類似性も増加し、個々の既習言語の項目がより容易に転移される。Neuser [2017] は、仮定された類似性が言語産出における学習者の転移戦略を理解する上でとくに有用であることを指摘した。

Jarvis & Pavlenko [2008] によって発展された心理的言語類型論の理論は、言語間の個々の項目や構造に見られる独自の類似性と、それらが言語の一般レベル (language-general level) で心理類型論的信念に発展する過程との密接な関係を示している。多数の個々の類似例の蓄積を通じて、学習者の心理的言語類型論¹は発展する。多くの研究が一つの特定の統語的特徴を用いて心理的言語類型論を調査しているのに対して [Bardel & Falk 2007; Sánchez 2011, 2015a], Falk & Bardel [2010] は、ある言語が他の言語と全般的に密接に関連している場合 (language-general level) や、その構造の一部のみが関連している場合 (item- or structure-specific level) に、心理的言語類型論がこれら両方のレベルに適用できると指摘している。言い換えれば、学習者の心理的言語類型論を調査する際には、学習者が感じた個々の構造間の類似性と、言語の一般レベルで感じられた類似性を区別して議論することにより、より明確で深い知見に基づいて心理的言語類型論の姿を明らかにすることができる。

(3) 第3期

2010年代から、心理的言語類型論のベースとなる言語習得に関する研究では、言語自体の特徴に着目するだけでなく、動機づけ、言語的アイデンティティや外国語学習の不安といった学習者の特性に関する研究も行われるようになってきている。これに関連して、心理的言語類型論に関心を持つ研究者も増加している。さらに、研究対象の言語の幅も広がり、アジアの研究者も自分の母語を対象言語として言語習得研究を行うようになり、結果として心理的言語類型論の研究も進んだ。2020年以降に発表された研究は、新しい研究方法を使い、心理的言語類型論について新たな視点と方向性を提示している。

まず、従来のインド・ヨーロッパ語族中心の枠組みを超えた、アジアの研究者による研究を紹介したい。アジアの研究者に選択された既習言語と目標言語の言語ペアの特徴は、異なる語族に属する言語、とくにこれまであまり研究で取り上げられてこなかった言語を対象にしているという点にある。これらの研究結果は、対象言語間の類型論的な類似性が比較的低い場合、心理的言語類型論が適用可能かどうかを考察し、さらに心理的言語類型論という仮説の発展を進めるものと期待される。Xia [2017] は、異なるレベルの英語能力を持つ中国語

¹ この「学習者の心理的言語類型論」は、学習者が自分の既習言語と目標言語の類似性に対する主観的な認識と指す。ここで筆者が述べたいのは、① 学習者は言語学習の過程において、既習言語と目標言語の類似性や関係性についての認識を発展させること、② 研究者たちが主に調査しているのは学習者の個人的な判断と客観的な類型学知識を総合した独自の体系であるという点である。したがって、筆者はここで「学習者の心理的言語類型論」という用語を使う。

母語話者を対象に、彼らの個人的な心理的言語類型論が比喩的な表現の習得過程にどのような影響を与えるかを調査した。結果、同じ中国語能力と英語能力を持つ学習者でも、中国語と英語の間の心理的言語類型論の認識には個人差があることがわかった。学習者が中国語と英語の心理的言語類型論の類似性を低いと感じても、中国語から英語への言語間影響は、両言語間の遠い心理的距離にもかかわらず、習得に影響を与えるのである。もう一つの研究として、Athmani et al. [2021] はアラビア語を母語、フランス語を第二言語、英語を第三言語とする大学一年生を対象に、心理的言語類型論が学習者に与える影響を調査した。アラビア語は英語圏の研究者による研究ではあまり登場しない言語であり、この研究によって従来の研究対象の範囲がさらに広がった。

続けて欧州の研究者は、学習者の主体性に注目し、心理的言語類型論を学習者要因 (Learner's factor) と関連させて分析を行った。ポーランドの Testa は 2018 年から、第二言語として英語を学ぶポーランド人学生を対象に、彼らの第三言語としてのスペイン語習得状況を心理的言語類型論の視点から研究している。2018 年の研究は、初めて心理的言語類型論を学習者の心理言語学的背景の要素として取り上げた。さらに 2020 年の研究では、彼女は心理学の研究方法与 Ringbom の分類を参考にして、評定尺度法を用い、発音・語彙・文法の観点から学生の既習言語の中で最もスペイン語に類似する言語を調査した。Testa の研究は量的研究と質的研究を組み合わせる傾向にあり、単なる量的研究よりも、研究対象の個人差をより考慮していると思われる。

前述の研究と比較して、Nelson et al. [2021] は新しい研究方法を用いた。彼らは視覚的な心理類型学的測定手法を使って、音韻学の分野において、学習者たちの心理的言語類型論を調査した。実験参加者は、異なる言語名が印刷された透明な円を、自分の判断で A3 サイズの紙に配置した。二つの言語が似ていると感じたら、参加者は二つの円を近くに置き、逆に感じた場合には遠くに置いた。研究者は紙の上で円の中心の位置をマークし、後でその距離を手で測り、学習者の心理的言語類型論を把握した。この実験は前例のない測定方法を用い、言語の一般レベルで学習者の言語類型論を測定する場合の新しい方法論を提示した。

このように、心理的言語類型論の研究は、初期の提唱から現在に至るまで、理論の深化と応用範囲の拡大が進んだ。初期段階では、心理的言語類型論がどのように言語転移に影響を与えるかを探るための基礎的な理論が提出された。次に、学术界は多くの仮説を立て、心理的言語類型論が言語間影響にどのように関与するかを詳しく検討した。最近では、異分野の研究方法を取り入れた総合的なアプローチが進められ、心理的言語類型論の理解がさらに深まった。これらの研究は、心理的言語類型論が単なる客観的な類型学の延長ではなく、学習者の認識や経験に基づく独立した要因であることを強調している。今後の研究においては、心理的言語類型論のさらなる発展が期待される。とくに、異文化間の言語学習における心理的言語類型論の役割や、個々の学習者の特性に基づいた細やかな分析が求められるだろう。心理的言語類型論の研究は、言語学習の理論と実践を結びつけ、より効果的な教育方法の開発にも寄与することが期待されている。

4. 心理的言語類型論研究の課題と今後の展望：考察

本節では、先行研究を踏まえて、今後の研究課題について論じる。まず、(1) で心理的言語類型論のこれまでの研究のいくつかの特徴について、より深く留意すべき点を論じる。次に、(2) で心理的言語類型論に内在する矛盾を検討する。最後に、(3) で心理的言語類型論という用語と研究領域の関連性について再考する。

(1) 心理的言語類型論の研究の特徴

これまでの先行研究を見ると、心理的言語類型論に関する研究には二つの特徴がある。一つ目は、英語で書かれた実証研究で取り上げられている言語ペアあるいは言語グループが、インド・ヨーロッパ語族、とくにラテン文字を使う言語グループに圧倒的に集中しているという点である。そして、英語を既習言語中の第二言語と目標言語として扱う研究が多い。一方で、ラテン文字以外の文字体系を使う言語を対象とした実証研究は、本稿の調査の限りにおいてはまだ不足していると言える。

二つ目は、心理的言語類型論と言語間影響を引き起こす他の要因とが区別しにくいことである。実際の先行研究を見ると、心理的言語類型論を転移策略の他の要素と区別しにくい場合が多い。まず留意すべきなのは、学習者の各既習言語能力の差が転移に及ぼす影響である。

Singleton [1987] は、第一言語が英語で、第二言語がスペイン語、ラテン語、アイルランド語で、フランス語を第三言語として学ぶ学習者を対象に、学習者のフランス語の口語産出 (oral production) を研究した。学習者の全ての既習言語のうち、類型論的な視点から見ると、フランス語に一番近い言語はスペイン語である (Spanish is the one typologically closest to French)

[Singleton 1987: 330]。他の既習言語の英語、アイルランド語、ラテン語を比較すると、スペイン語の次にフランス語との類型論的な類似性が高い言語はラテン語である。この背景から、学習者はフランス語を産出する際、スペイン語とラテン語を転移のソース言語として扱う可能性が高い。しかし実際の結果では、学習者はフランス語の言語知識の穴を埋めるため、スペイン語の他に英語を転移のソース言語として扱った。Singleton の実験では、学習者の母語は英語であり、学習者のラテン語能力は中学卒業試験で D 評価を受けた。Singleton によれば、学習者がラテン語より英語から言語材料を選ぶ理由は、第二言語としてのラテン語より、母語である英語の知識が圧倒的に広く深いことであつた。結論として、Singleton は、心理的言語類型論が学習者に影響を与えることができるが、転移を引き起こす要因ともなりうるため、学習者の言語能力が心理的言語類型論の影響を無効にする可能性があると論じた。しかし、現代では、ラテン語が口語として使用される場面は非常に限られており、学習者は主に書き取りや読解を通じてラテン語を使用している可能性が高いと考えられる。ラテン語を口語として使う経験が欠如している可能性を考慮すると、学習者のフランス語口語産出において、ラテン語がフランス語に与える言語間影響の形式が、口語として使えられた他の既習言語がフランス語に与える影響と一致するかどうかは明確ではない。それにもかかわらず、Singleton は学習者の筆記試験の成績をもとにラテン語能力を評価し、その能力がフランス語の口語表

現に与える影響を調査したが、書面能力と会話能力との関係を体系的に論じていない。

ヨーロッパ、とくに西欧・北欧地域の言語の豊かな多様性は、心理的言語類型論という理論を生み出す基礎になったと考えられるが、インド・ヨーロッパ語族に属する言語間の類型論的な類似性は元々高い。そのため、学習者に影響を与えているのが言語の類型論なのか心理的言語類型論なのかを判断することが難しくなっている。

例えば、Hall & Ecke [2003] はスペイン語を母語とし、第二言語として中級から上級レベルの英語を習得し、第三言語としてドイツ語を学んでいる 100 人の被験者を対象に研究を行った。この研究では、母語であるスペイン語と第二言語である英語の両方からの言語間影響が見られたが、英語からの転移の割合がはるかに高かった。著者たちは、第二言語である英語が学習者の第一言語であるスペイン語よりもドイツ語に類型的に近いいため、心理的言語類型論がこれらの結果に影響を与えている可能性があるかと推測している。ただし、英語とドイツ語の類型論的類似性は元々高いため、学習者の心理的言語類型論と、実際の客観的な類型論的類似性が重なった可能性が高い。したがって、学習者にインタビューをせず、単に集められたデータから心理的言語類型論の独自の作用を分析することは難しい。Hall & Ecke も、このような説明が正しい可能性があるものの、「それを情報に基づいた推測のレベルを超えて進める方法を見つけることは難しい」と認めている [Hall & Ecke 2003: 84]。

Lindqvist & Bardel [2014] の研究でも同様の問題が見られる。彼らはスウェーデン語とイタリア語を母語とするバイリンガル学習者のスペイン語学習過程を調査した。学習者は英語とフランス語を第二言語として話すことができる。結果、転移の主なソース言語は学習者の第一言語であるイタリア語であることが明らかになった。著者たちは、学習者の第二言語であるフランス語も目標言語であるスペイン語と類型的に関連しているため、なぜもう一つのロマンス語であるフランス語が全く使用されないのか、その原因や、心理的言語類型論を用いた学習者の転移策略について分析しなかった。そして、イタリア語とスペイン語の類型論的類似性と、フランス語とスペイン語の類型論的類似性の違いも検討されなかった。

最後に、De Angelis & Selinker [2001] が提唱した「第二言語ステータス効果」という理論と心理的言語類型論の関係について論じたい。第二言語ステータス効果を論じるためには、例えば日本語を第一言語、英語を第二言語、ロシア語を第三言語として学習する学習者の場合、学習者から「私は（特定の項目において）英語とロシア語が似ているとは思わない」というフィードバックを得る必要がある。その上で、その特定の項目において実際に英語からの転移が広く見られ、日本語にはそのような類似のモデルが存在しないことを確認する必要がある。具体例として、日本語の三人称現在時制の動詞には単数・複数の区別がないが、英語とロシア語には存在する。学習者が「英語の動詞の三人称変化規則はロシア語と似ていない」と感じている場合でも、実際の会話の中でロシア語の三人称複数代名詞＋単数動詞の形式を多用する場合がある。このような状況では、第二言語ステータス効果が学習者に影響を与えていると考えることができるかもしれない。しかし、筆者は心理的言語類型論という概念とその研究を整理した結果、第二言語ステータス効果は実際には心理的言語類型論の一つの表現形式であると考えている。つまり、心理的言語類型論は学習者がさまざまな要因を前

提として、L3 の産出時に L2 と L3 がより似ていると感じるために L1 の転移を放棄し L2 を選択することを許容する。先の例で言えば、この場合に観察されるのは学習者の意識的な心理的言語類型論と無意識的な心理的言語類型論の対立であり、単に学習者が英語をより多く使う傾向にあると結論付けることではないだろう。

(2) 心理的言語類型論の潜在的な矛盾

言語間影響に関する理解は、心理的言語類型論の研究におけるアプローチに大きな影響を及ぼす。本稿では、言語間影響の概念を理解する際に生じた矛盾を中心に、心理的言語類型論の研究対象と研究方法を再考察する。

まず、Erke [2015] は、多くの研究が第三言語習得における他言語の負の転移（干渉）に焦点を当てており、言語間影響の肯定的な効果を十分に考慮していなかった点を指摘している。従来の研究では、研究者が転移を認識する方法は、誤用分析を通じてのみ可能であるという点が過度に強調されているように思われる。この点において転移あるいは言語間影響の中立性と、ネガティブな誤りに焦点を当てる研究方法論が矛盾し始めたと筆者は考えている。

次に、Jarvis & Pavlenko [2008] は、言語間影響が発生する可能性がある言語の十の側面を整理し、とくに形式的な（言語学的な）言語間影響と概念的な言語間影響に焦点を当てて論じている。これまでの心理的言語類型論に関する研究は、主に音韻的、語彙的、形態的な言語学的領域に集中しており、学習者の言語産出における形態的な要素に焦点が当てられてきた。しかし、Gast [2012] は、対照分析において研究対象としての言語ペアに「社会文化的関連性 (socio-cultural linked)」が求められるようになったと指摘している。言語間影響に関する研究は、単に言語構造に焦点を当てるだけでなく、意味論および語用論のレベルでも継続的に探究される必要がある。

さらに、Rothman [2011, 2013] は、心理的言語類型論に関する見解を「Typological Primacy Model (TPM)」において示し、統語における構造的類似性とは対照的に、心理的言語類型論を「無意識の比較」として定義している。Rothman の立場は、多くの他の心理的言語類型論の定式化と対照をなすものであり、それは言語習得の意識的側面として概念化されている。Rothman のモデルは、統語的言語間影響に関する研究において形成された、目標言語習得における認知的経済性の視点を提供している。本稿では、Neuser [2017] の定義に従い、心理的言語類型論を、学習者が二つの言語間の類似性に対して持つ意識的かつ主観的な信念として捉える。この定義は、心理的言語類型論が無意識レベルでも作用する可能性を否定するものではなく、ここで検討するのは学習者の意識的な信念と、それらが転移に及ぼす影響である。

最後に、言語間影響に関する議論として、Selinker は 1972 年の研究で「中間言語体系」の概念を提唱し、言語産出における転移現象の基準を次のように論じている。

「もし、**化石化する (fossilizable)** 項目、規則、およびサブシステムが母語の影響によるものであることが実験的に証明されれば、それは言語転移として取り扱うこと

ができると言える。」[Selinker 1972: 216, 太字筆者]

化石化とは、特定の母語話者が学習者の年齢や目標言語における説明や指導の量に関係なく、彼らの中間言語（interlanguage）に保持しがちな言語項目、規則、およびサブシステムを指す [Selinker 1972: 215]。この定義では、化石化項目の二つの特徴が強調されている。一つ目は、化石化項目が学習者の外国語システムに保持されることであり、二つ目は、学習者が指導を受けても化石化項目が影響を受けないことである。さらに、一つ目の特徴に関して、化石化項目が学習者の言語体系に保持されていることは、その項目が学習者の言語産出で繰り返し出現することから確認できる。しかし、誤用分析と密接に関連する転移理論は、方法論において転移の特徴と矛盾している。Selinker は、ある項目が転移として定義されるためには、その項目がまず反復して出現することが観察される必要があると提案しているため、転移を中間言語体系の枠組みで研究する際には、恒常化された現象を探すべきであると考えられる。これは、一人の学習者に対して独自の言語産出を縦断的に検討することを必要とする。一方で、誤用分析に関する研究は、異なる学習者の言語産出を収集し、誤用の種類を統計的に分析する方法を採用する場合が多く、複数の学習者に対する共時的な視点に基づく研究に偏りがちである。Neuser は、「転移は不変のパターンではなく、一般的な傾向や確率の観点から捉えるべきであり、観察された転移行動は学習者と特定の課題を取り巻くその時点の状況に応じて発生するプロセスの一瞬の断面として考慮されるべきである」[Neuser 2017: 10] と指摘している。本稿では、この捉え方を採用する。この捉え方は、学習者の実際の言語学習および言語産出の過程をより適切に捉え、心理的言語類型論の影響を包括的に理解することを可能にする。

(3) 心理的言語類型論の用語の検討

本節では、本稿で扱う「心理的言語類型論（Psychotypology）」という概念を改めて明確にし、その用語について検討する。

まず、従来の心理的言語類型論に関する研究を見ると、研究者たちが把握し分析できるのは、学習者が感じた「類似性のある部分」に集中している。心理的言語類型論は、学習者が認識した「相似点」に注目し、類型論は言語間の相似点と相違点を総合的に分析する。心理的言語類型論は類型論と完全に対応するものではない。

本稿では、類型論とは異なり、心理的言語類型論が言語の構造に限定されないことを強調したい。類型論は客観的に存在するが、心理的言語類型論における言語の類似性は完全に主観的なものである。つまり、客観的な類型論が学習者の主観的判断に影響を与える可能性がある一方で、学習者自身が構築する心理的言語類型論には、類型論と一致する判断や一致しない判断（とくに語彙的および統語的な面で顕著）が含まれる可能性がある。また、類型論に基づいた判断とそうでない判断も含まれる。心理的言語類型論は固定された知識ではなく、動的なシステムであり、このシステムは言語が使用される場面に応じて異なる影響を持つ可能性がある。さらに、学習者が心理的言語類型論の影響を受けたかどうかを判断するには、

学習者の個人的な記述に注目する必要がある。例えば、「似ていると感じる」「知っている部分を外国語のように変化させる」などの具体的な言葉の表現は、学習者が心理的言語類型論の影響を受けている証拠と考えられる。

また、研究者の視点の問題についても指摘しておきたい。言語間の客観的な類型論的類似性と相違性は、研究者の言語学的知識に基づいて分析され、判断される [Jarvis & Pavlenko 2008: 178]。一方で、言語間の主観的な類似性は学習者自身の判断によるものである。本稿では、これまで十分に注意が払われてこなかった研究者要因についても指摘したい。二つの言語間の類型論的な相似性の客観的な比較結果は持続的かつ恒常的であるが、それは主に二つの言語の両方に精通し、メタ言語 (metalinguistic) 知識を持つ言語学研究者の判断に依存しているものであり、研究対象となる学習者の研究時点における心理活動の結果ではない。

本稿では、初期から中期の学習者の学習過程において、言語間影響がより容易に発生することを考慮し、この時期の学習者の目標言語能力やメタ言語知識が研究者と同等でない状況がよく見られると主張する。言い換えれば、研究者が学習者の個人的な体験を重視せず、インタビュー形式を用いて彼らが言語間影響を受けた際の心理的プロセスや、転移された言語項目を選択する際の思考過程を深く掘り下げないケースが多くみられ、そのようなケースにおいて実験やアンケートのデータを収集するだけでは、学習者が受ける言語間影響を分析する際に、研究者自身が持つ類型学知識の影響を避けることは難しい。

研究者が持つ類型学知識や言語学知識が、先行研究にも一定の影響を与えている。多くの研究は、読者が研究者と同程度の言語能力を持っていることを前提としているため、研究対象となる言語ペアや言語グループが具体的にどのレベルでどの程度類似しているかを明確に述べていないことが多い。例えば、心理的言語類型論に関する多くの研究は、スウェーデン語、フィンランド語、および英語に焦点を当てているが、言語学者であっても、スウェーデン語やフィンランド語の背景知識がなければ、これらの言語の類型学的関係や客観的な類似性を理解することは難しい。これらの相似性を明確に説明しないことは、研究者の背景知識に由来するバイアスが影響している可能性がある。

筆者は、現在使用されている「心理的言語類型論」という用語に対し、Jarvis & Pavlenko [2008] が提唱した「主観的類似性 (subjective similarity)」という用語の方が、「心理的言語類型論」を置き換えるにあたり、現象をより適切に記述できると考える。客観的類似性は実際の構造的・概念的な類似性を指す一方、主観的類似性は、学習者が二つの言語間に存在すると信じる、または認識する構造的・概念的な類似性を指す。

5. おわりに

本稿では、心理的言語類型論に関連する概念と先行研究を紹介し、その研究の流れを概観した。とくに、言語間類似性の定義と研究方法を明確にすることが、今後の研究において重要な課題であると考えられる。これまでの先行研究から、心理的言語類型論に関する二つの主要な特徴が浮き彫りになった。一つ目は、研究対象となる言語ペアやグループがインド・ヨー

ロッパ語族，とくにラテン文字を使用する言語に圧倒的に集中している点である。多くの研究は英語を目標言語として扱っており，他の文字体系を持つ言語に関する実証研究はまだ不足している。二つ目は，心理的言語類型論と，言語間影響を引き起こす他の要因との区別が難しい点である。さらに，本稿では心理的言語類型論の概念を再検討し，「主観的類似性」という用語の方がより適切であると結論付けた。心理的言語類型論は，学習者の認識や経験に基づくものであり，学習者が感じた言語間の相似点に焦点を当てる。一方で，類型論は言語間の相似点と相違点を包括的に分析するため，心理的言語類型論と類型論は完全に対応する概念ではない。研究者が学習者の個人的な体験を重視し，インタビューを通じて深く掘り下げるのが重要であり，また，研究者の言語学的知識や背景知識が先行研究に影響を与えている点にも留意する必要がある。

本稿の議論は，心理的言語類型論の研究を理解し，さらに発展させるための概念的な基盤を提供している。心理的言語類型論の研究は，初期の提唱から現在に至るまで，理論の深化と応用範囲の拡大を遂げてきた。今後の研究においては，異文化間の言語学習における心理的言語類型論の役割や，個々の学習者の特性に基づいた詳細な分析が求められる。心理的言語類型論の研究は，言語学習の理論と実践を結びつけ，より効果的な教育方法の開発にも寄与することが期待される。

(ガ・イキ)

参考文献

- Athmani F.Z. & Boukhedimi Y. 2021. Exploring Psychotypology as an Affective factor of Cross-Linguistic Influence: Case of Algerian Multilingual Learners. *Arab World English Journal*, 12(3), 338–350.
- Bardel C. 2006. La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. *Acquisition et Interaction En Langue Étrangère (AILE)*, 24, 149–180.
- Bardel C. & Lindqvist C. 2007. The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. In *Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (pp. 123–145). Perugia: Guerra Editore.
- Cenoz J. 2001. The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis G. 2005a. Interlanguage transfer of function words. *Language Learning*, 55(September), 379–414.
- De Angelis G. 2005b. Multilingualism and Non-native Lexical Transfer: An Identification Problem. *International Journal of Multilingualism*, 2(1), 1–25.
- De Angelis G. & Selinker L. 2001. Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third*

- language acquisition* (pp. 42–58). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ecke P. 2015. Parasitic vocabulary acquisition, cross-linguistic influence, and lexical retrieval in multilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 145–162.
- Fries C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press.
- Gast V. 2012. Contrastive linguistics: Theories and methods. *Dictionaries of linguistics and communication science: linguistic theory and methodology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gast V. 2013. Contrastive analysis. *Línea*.
- Hall C.J. & Ecke P. 2003. Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *The multilingual lexicon* (pp. 71–85). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Hammarberg B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 21–41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hammarberg B. 2010. The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL — International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 91–104.
- Jarvis S. 2000. Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, 50, 245–309.
- Jarvis S. & Odlin T. 2000. Morphological type, spatial reference, and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 535–556.
- Jarvis S. & Pavlenko A. 2008. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.
- Kellerman E. 1977. Towards a characterization of the strategy of transfer in second language acquisition. *I.S.B.*, 2.1, 58–146.
- Kellerman E. 1979. Transfer and Non-Transfer: Where We Are Now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 37–57.
- Kellerman E. 1983. Now you see it, now you don't. In S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 112–134). Rowley, MA: Newbury House.
- Kellerman E. & Sharwood Smith M. (Eds.). 1986a. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kellerman, E. & Sharwood Smith M. 1986b. Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition: An Introduction. In E. Kellerman & M. Sharwood Smith (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (pp. 1–9). New York: Pergamon Press.
- Lado R. 1964. *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGrawHill.
- Lindqvist C. & Bardel C. 2014. Exploring the impact of the proficiency and typology factors: two cases of multilingual learners' L3 Learning. In M. Pawlak & L. Aronin (Eds.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism. Studies in honor of David Singleton* (pp. 253–266). Heidelberg: Springer.
- Neuser H. 2017. *Source language of lexical transfer in multilingual learners. A Mixed Methods Approach*, Cambridge University, Cambridge.

- Nelson C., Krzysik I., Lewandowska H. & Wrembel M. 2021. Multilingual learners' perceptions of cross-linguistic distances: a proposal for a visual psychotypological measure. *Language Awareness*, 30(2), 176–194.
- Odlin T. 1989. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom H. 1986. Crosslinguistic Influence and the foreign language learning process. In E. Kellerman & M. Sharwood Smith (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (pp. 150–162). New York, NY: Pergamon Press.
- Ringbom H. 1987. *The role of first language in foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom H. 2001. Lexical transfer in L3 production. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 59–68). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom H. 2002. Levels of transfer from L1 and L2 in L3 acquisition. In J. Ytsma & M. Hooghiemstra (Eds.), *Proceedings of the Second International Conference on Trilingualism*. Leeuwarden: Fryske Akademie.
- Ringbom H. 2003. If you know Finnish as L2, there will be no major problem learning Swahili. Paper presented at the International Conference on Trilingualism and Third Language Acquisition, Tralee, Ireland.
- Ringbom H. 2007. *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rothman J. 2011. L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27(1), 107–127.
- Rothman J. 2013. Cognitive economy, non-redundancy and typological primacy in L3 acquisition. In S. Baauw, F. Drijkoningen, L. Meroni & M. Pinto (Eds.), *Romance Languages and Linguistic Theory 2011* (pp. 217–248). Amsterdam: John Benjamins.
- Selinker L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–232.
- Singleton D. 1987. Mother and Other Tongue Influence on Learner French. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(3), 327. [<http://doi.org/10.1017/S0272263100006719>] (2024 年 5 月 24 日閲覧)
- Singleton D. & Ó Laoire M. 2006. Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale. Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant. *Aile: Acquisition et Interaction En Langue Étrangère*, 24, 101–117.
- Song J.J. 2001. *Linguistic Typology: Morphology and Syntax* (1st ed.). Routledge.
- Testa M. 2018. The Psycholinguistic Background of L1 Polish Students of L3 Spanish. *Crossroads. A Journal of English Studies*, (22), 69–90.
- Testa M. 2020. Exploring the Relation Between Psychotypologies and Article Acquisition. *Psycholinguistics*, 27(2), 252–289.
- Vildomec V. 1963. *Multilingualism*. Leyden: A.W. Sythoff.

Xia C.M. 2017. Psychotypology of Chinese learners of English and its influence on the acquisition of metaphorical expressions: An offline study. *Cambridge Occasional Paper in Linguistics*.

奥野由紀子 2003.「第二言語としての日本語習得過程における言語転移の研究：「の」の過剰使用を中心として」広島大学教育学研究科博士論文.

曾麗, 李力 2010. 对“三语习得”作为独立研究领域的思考.

Summary

Trends and Issues in Research on Linguistic Psychotypology

HE Weiqi

The field of Linguistic Psychotypology explores the subjective perceptions of language learners regarding the typological similarities between their target language (TL) and previously learned languages. Originating in the 1960s and initially linked to crosslinguistic influence studies, this field remained relatively underexplored until the resurgence of interest in third language acquisition (TLA) in the 2000s. Researchers identified that learners' perceptions of linguistic similarities significantly influence language transfer processes by affecting learners' learning strategies.

The research trajectory in psychotypology can be divided into three phases. The initial phase in the 1960s and 70s focused on establishing the theoretical foundations. From the 1980s to the early 2000s, the intermediate phase saw a diversification of hypotheses and methodologies, although psychotypology remained relatively peripheral compared to other SLA theories. From the 2010s onwards, the latest phase has been characterized by interdisciplinary approaches and innovative research methods, including visual psychotypological assessments and studies on less commonly taught languages. Contemporary studies have expanded the scope of psychotypology to include the learning of non-Indo-European languages and the incorporation of psycholinguistic factors like motivation, identity, and anxiety. These findings underscore the importance of considering learners' subjective experiences and cognitive strategies in psychotypology research.

Despite significant advancements, challenges remain in distinguishing psychotypology from other influencing factors in crosslinguistic influence, such as learners' proficiency levels and the inherent typological characteristics of languages. Future research should aim to integrate more naturalistic data collection methods and longitudinal studies to better capture the dynamic nature of language learning and transfer. The continued exploration of psychotypology promises to enhance our understanding of multilingualism and inform more effective language teaching practices.

〔論文〕

ロシア語初級学習者に向けた発音表記の検討

——仮名文字とラテン文字によるルビの比較を通じて——¹

佐山 豪太

【要旨】

初習外国語としてロシア語を学ぶ際、見慣れないキリル文字が学習者にとって最初の壁となり得る。その対策として、教材によってはキリル文字で書かれた本文の上または下に、仮名文字やラテン文字のルビが付されている。どちらのルビにも日本語母語話者にとっての利点が存在すると考えられる。日本人が慣れている仮名文字のルビはテキストを読む際の流暢さを促進し、一方で、ラテン文字のルビは仮名文字を採用した際に起きる母音挿入といった問題を回避できると推測される。

上記2つのルビが「流暢さ」や「正確さ」の点でどのような振る舞いを見せるのかに関して、著者の知る範囲では、これまでロシア語教育の分野で議論がされてこなかった。そこで、本研究では第2外国語としてロシア語を学ぶ日本人学習者を対象とし、発音の補助として仮名文字とラテン文字のルビが付されたテキストをそれぞれ読み上げるという実験を行った。具体的には、流暢さと正確さの観点から、ネイティブスピーカーの評価者にとってどちらのルビが付されたテキストの読み上げ音声が、ロシア語の発音に近いのかを確認した。分析の結果、仮名文字によるルビのテキスト音声が、流暢さと正確さの両項目において点数が高いという評価が得られた。

なお、教材の著者や編集者は、当然仮名文字とラテン文字によるルビの利点と問題点を把握している。実際の発音とは異なると理解した上で、慣れないキリル文字を読む際の教育的な措置として、外国語教育においてルビは用いられているのである。したがって、発音の向上を目的とした場合、これらのルビの適性に点数を付ける必要性は本質的には低い。だが、流暢さと正確さにおける各ルビの特性に関する知見は、初級学習者を教える、教材を作成する立場からして有益であると考えられる。例えば、専門ではなく、第2外国語や趣味としてロシア語を始めた学習者への音声指導に対して、本研究の結果は意味のある示唆を含んでいると言えよう。

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

¹ 本研究は、以下の科研費の助成を受けている：「ラテンアルファベットによるロシア語音声表記の妥当性に関する研究」（課題番号：20K00779/研究代表者：秋山真一）。

1. 序論

1.1. 背景

言語はまずは音によってできているが、日本における英語教育は音声よりも文字に重きを置いている [丹羽 (編著) 2019: 28]²。歴史的には、リーディング (受信) とライティング (発信) の偏重教育が日本の中等英語において長い間行われてきた [杉野, 徳田 2013: 105]。ただし、2006 年に旧大学入試センター試験でリスニングテストが導入された。さらに、その後進である大学入学共通テストへの移行後には、リスニングの配点が増加し、今もこの試験形式は継続している³。とはいえ、カリキュラムや時間的な制限の中で、外国語の音声指導を十分に行うことができない場合も見受けられる。

上記のような指導や学習の経験は、学習者の外国語に対する発音への姿勢に影響を与えていると思われる。神山 [2012: 16] が述べているように、「どうやら日本語話者はこの事実 (= 音声こそが主たるコミュニケーション手段) を重んじることなく、外国語の習得段階においても音声習得に応分の努力を傾けることを怠りがち」である。英語と比較した場合、ロシア語は音声的には素直な言語であり、綴り字と発音の関係も密であるため、(綴り字の制約とアクセントの位置がわかれば) ほとんどの語の正しい発音がわかる [神山 2012: 138]。母音の数が多く、綴り字と発音が乖離している英語との比較において、ロシア語は覚えなければいけない発音上の規則は少ないと言えよう。一方で、初習外国語としてロシア語を学ぶ際に、見知ったラテン文字ではなく、キリル文字で書かれたテキストを読んで発音することに苦手意識を感じる学習者は少なくない。趣味や第2外国語で学ぶ場合、学習に割ける時間は限られており、キリル文字が最初の難関となるのは頷ける。

その対策として、初級者向けの教材には仮名文字⁴によるルビが学習初期の補助や足場かけとして用いられている。キリル文字で書かれたテキストの上もしくは下に、発音の補助として日本語の仮名文字でルビが付されているのである。

Это паспорт. これはパスポートです。
エータ パースパポト

図 1. 教科書における仮名文字によるルビの一例 [匹田 (編) 2019: 32]

² その理由として、丹羽 (編著) [2019: 28] は音声教材の入手の難しさ、日本語における文字の重要な働き、入試に音声を取り入れづらい点などを挙げている。

³ リスニングの配点はセンター試験では 250 点中の 50 点であり、全体の 20% であった。大学入学共通テストでは 200 点のうち 100 点を占め、割合は全体の 50% を占める。

⁴ 本研究では、ひらがなとカタカナを含めて「仮名」としている。ロシア語のラジオ講座である『まいにちロシア語』では、*ла* と *па* を「ラ」と「ら」、*фy* と *xy* を「フ」と「ふ」として表記を分けているが (2024 年 4 月現在)、本研究の実験で用いた仮名ルビにも両者が混在している。実際にはカタカナによる表記の方が圧倒的に多いが、一部ひらがなを採用しているため「仮名」という用語を用いる。

ロシア語と日本語の音声体系は異なるため、後者の仮名文字を前者の発音を表すために導入する方略は、少なからず問題を引き起こす。図 1 を例にとると、「パスポート」を意味する *паспорт* は 2 音節の語であるが、仮名で表記すると実際にはロシア語にない母音が挿入される。仮名ルビの「パースパルト」をラテン文字表記に変換すると *pasuparuto* となり、下線部の不要な母音を発音してしまう可能性がある。この母音の挿入は、日本語の母語干渉、もしくは負の転移の一例であるが、英語を初めとした外国語を学ぶ日本語母語話者にとって音声レベルで一番深刻な問題と言えよう [丹羽 (編著) 2019: 59]。このように、閉音節の度合いの強いロシア語の発音を、基本的には音節単位 (子音+母音) の仮名で表そうとすると、上述の問題が生じる。

また、仮名文字の他に、ラテン文字をルビとして用いる方法も存在する。

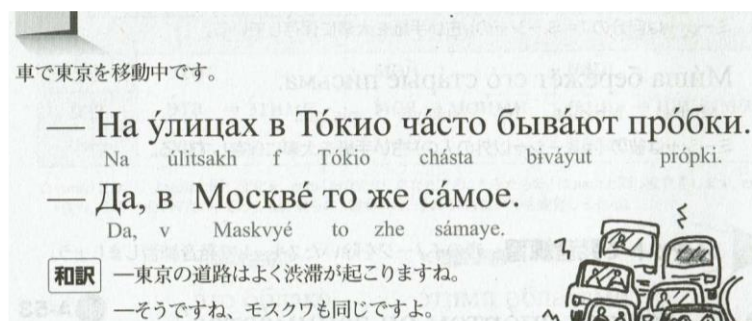


図 2. ラテン文字によるルビの一例 [秋山 (他) 2018: 62]

ラテン文字に関しては、大半の学習者は英語学習の経験を通じて一定の慣れを有している。他に、前述の母音挿入の問題が起らないという利点も存在する (*паспорт* を例に挙げると, *páspart* と表記できる)。そのため、発音上の**正確さ**の観点からすると、ラテン文字によるルビがロシア語の発音を表記する上で適していると推測される。一方で、日本語母語話者はラテン文字よりも仮名文字に慣れている度合いが強い。そのため、**流暢さ**の点では、仮名文字のルビが付されたテキストを読む際の方が、語と語がより繋がって発音されると考えられる。

1.2. 研究の目的

上記の背景を踏まえ、本研究では以下の 2 つの研究設問を設定し、仮名文字とラテン文字によるルビを付したテキストを読んだ際、初級の日本人ロシア語学習者の発音が、ネイティブスピーカーにどう判断されるのかを調査する。

(1) 研究設問

- a. 発音の流暢さは、どちらのルビが付いたテキストを読んだ方がネイティブスピーカーによる評価が高いのか。
- b. 発音の正確さは、どちらのルビが付いたテキストを読んだ方がネイティブスピーカーによる評価が高いのか。

まず、上記 a に関しては、慣れ親しんだ仮名文字のルビの方が発音しやすく、ネイティブスピーカーによる評価の値は高いと考えられる（**流暢さ：ラテン文字ルビ<仮名文字ルビ**）。現代日本語の表音文字体系には、仮名（ひらがな、カタカナ）といった音節文字と、ラテンアルファベットなどの音素文字の両方が含まれてはいる。しかし、出会う頻度の観点からすると、日本語母語話者は仮名により慣れており、瞬間的に判別がしやすいと推測される。b. の正確さについては、ラテン文字によるルビの方が、テキストを読む際により自然に聞こえると推測される（**発音の正確さ：ラテン文字ルビ>仮名文字ルビ**）。これは、1.1. で言及した母音挿入に代表される発音上の問題が、ラテン文字によるルビの採用下では回避できるからである（母音挿入に関しては 3.3. で言及する）。逆の観点から言うと、仮名文字ルビにおいては、不要な母音の挿入が起きてしまうため（паспорт が pasuparuto と発音）、正確さの点でラテン文字文字がより適しているのではないかと考えた。本研究では第 2 外国語としてロシア語を学ぶ大学生に対して、両ルビが付されたテキストを読み上げてもらう。そして、流暢さと正確さの観点から、その録音データをネイティブスピーカーに評価させることで研究設問 (1) a. と b. を確認する。

本稿の構成は以下の通りである。現実的には仮名文字とラテン文字のどちらであっても、ロシア語の発音を正確に表すことは難しい。それを理解した上で、2 章においてルビが誰に向けての教育的措置なのか、どのような学習者に対してルビの使用が有効であるのかに言及する。続く 3 章では、3 つの音声表記の方法（3.1. 国際音声字母、3.2. ラテン文字、3.3. 仮名文字）の特徴を概観し、日本語母語話者にとってのそれぞれの利点と欠点について考察する。4 章では、上記 (1) の研究設問を確認するために行った調査方法に関して言及する。その結果を次の 5 章で提示して考察を行う。最終章である 6 章では、本研究のまとめと今後の課題について述べる。

2. ロシア語学習と教育的措置としてのルビ使用

静 [1996: 52] によると、英語学習における仮名文字のルビ使用を支持する研究者は少ないが、後述の国際音声字母（3.1.）は訓練が必要なために明らかに音声表記に向いておらず、カタカナがその現実的な手段であるという。ただし、ある言語の音声を別の言語の文字を用いて正確に表記することは容易ではない。そのため、ルビの利用者は様々な工夫を凝らして精密な表記を目指す（3 章参照）、そもそも外国語学習におけるルビの使用に否定的な見方もある。確かに、母音挿入を始めとした、ルビを用いる際に想定されるマイナス面は存在する。ルビを用いずに音声学習に取り組む方が、長期的なスパンで成長を考えた場合には良いであろう。とはいえ、現実的な理由でルビの使用を検討しても良い場合があると思われる。このような観点から、ロシア語教育の状況や学習者の特性を考慮しつつルビ使用を検討する。

日本において、ロシア語を学べる高等学校はその数が極めて少ない（ロシア語課程開設学校数は、2016 年において 25 校のみであった。詳細は林田 [2018] を参照）。高等学校におい

てロシア語を履修できる場所は限られており、大学入学からロシア語をスタートする学習者が大半を占める。したがって、キリル文字の学習を入学後から始めるわけであるが、限られた時間内で、音声の負荷を減らす目的でのルビ使用は、発音指導の一手段として検討する価値があるだろう。

次に、ロシア語学習者の動機づけの観点から発音指導に関して検討する。金子 [2014] は、第2外国語でロシア語を学ぶ学習者の動機づけを調査した。被験者は、ロシア語を専門としない大学・高校（30校：大学26校、短大1校、高専1校、高校2校）における初級学習者であり、合計するとその数は1,114人となる。記述式のアンケートを用いて、ロシア語を学ぶ理由を自由解答形式で質問した。分析の結果、大学、高校、そしてそれらの学科を問わずロシア語を選ぶ理由は、ロシア、ロシア語、文化などへの「興味」が上位を占めていた。一方で、学習の継続が求められる「自分の将来」という理由でロシア語を選んだ学習者はそれほど多くなかった⁵。前述の内容を考慮すると、すべての学習者が詳細な発音指導を求めているわけではないと言えよう。この場合、慣れないキリル文字の発音補助としてルビを採用する方略には、負担の軽減といった利点がある。一見すると敷居の高いキリル文字を、いわば大衆向けにわかりやすくする表記法として [cf. 上野 2019: 68–69] ルビを捉えることができよう⁶。

3. 音声表記の方法

文字とは言葉を視覚的に捉えられるように書き記す道具であるが、その機能は表音と表意に二分され、現代日本語の表音文字体系にはひらがな、カタカナといった音節文字とラテンアルファベット（ローマ字）などの音素文字が含まれている [cf. 樺島（他）1985: 1–25]。したがって、日本語母語話者に対して仮名文字とラテン文字の両方をルビとして使うことは可能である。ここでは、学習者に対する補助として使用可能な3つの音声表記（国際音声字母（3.1.）、ラテン文字（3.2.）、仮名文字（3.3.））について概観し、ロシア語の音声を表す上でのそれぞれの利点と問題点に言及する。

3.1. 国際音声字母

言語の音声を表記する手段として最も正確な表記体系は、国際音声学会により開発された国際音声字母（The International Phonetic Alphabet, 以下 IPA）である。IPA は英語に限らず諸言語の音声を表記することができ、外国語教育においても効果的に活用できると思われる [cf.

⁵ ただし、学習の過程で動機づけは変動するものである (cf. 自己決定理論 [Deci & Ryan 2000])。興味といった理由でロシア語を選んだ学習者の動機づけは高いと推測されるため（内発的動機づけ）、将来的にロシア語を継続して学ぶ可能性もあると言える。

⁶ 上野は、母語援用アプローチとしてカタカナを英語の発音指導に導入し、実証研究を行なっている。母語の感覚を足場がけとして、英語の難解な発音を指導するという観点からカタカナ表記を提案しているのである [cf. 上野 2019]。このような方針でルビを採用するのであれば、第1外国語の学習もしくは今後の継続的な学習において、効果的な指導法としてルビが機能する可能性はある。

藤上 2019]。英語は綴りと実際の発音が乖離しており、語によっては初見で正しく発音することが難しく、例えば、「one には [w] を示す文字はないが、[wʌn] と発音する」[藤上 2019: 60]。上述のようなケースにおいて、IPA による音声表記は非常に有効である。英語に関して言うと、単語帳や辞書に IPA が併記されている場合が多い。

ただし、学習者は発音記号の読み方を習っておらず、実際には IPA による表記はあまり教育現場では使用されていないようである [竹林 2019: iv]。また、静 [1996: 52] は「音声表記が、音声学者のためのものでなく、日本人学習者が音声の聴覚イメージを視覚的に把握するためのものである場合には、その表記の手段として国際音声文字 (IPA) は明らかに望ましくない」と述べている。IPA の理解には、専門的な知識が求められるためである。

ロシア語は、文字の発音を扱うセクションで、例えば、無声後部歯茎摩擦音 ɸ の発音記号を [j] で示している教材が見受けられる。同時に、 ша という綴りであれば「シャ」となる、といった仮名による説明も併記されている場合がある。これは、IPA に詳しくない学習者に対しての配慮であろう。他にも、同様の理由で簡略化した発音記号と仮名文字によるルビが併記されている教材が見受けられる。

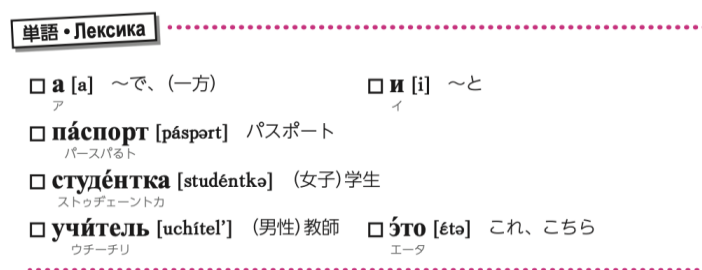


図 3. 簡易版の発音記号と仮名文字によるルビが付された教材例 [匹田 (他) 2019: 31]

IPA は学習者がそれを理解するための知識を有していないと、その有用さを享受できない。だが、この知識を得る労力は学習者にとって大きな負担であり [小菅 2003: 85]、現実的な理由で、後述の仮名文字や簡易版の発音記号が使われているのであろう。

3.2. ラテン文字

ラテン文字によるルビは発音の正確さで IPA に劣るものの、後述する仮名文字より実際の発音に近い表記が可能である。わかりやすさを重視し、IPA の補助記号を用いずにできる限りラテン文字をそのまま用いるのである [cf. 秋山 (他) 2018]。ラテン文字では子音と母音を分けて表記することができるため、仮名文字によるルビで起きる母音挿入 (後述) を回避できる。

表 1. ラテン文字表記と仮名文字表記 : паспорт 「パスポート」 を例に

	ラテン文字によるルビ	仮名文字によるルビ
表記	páspart	パースパルト
備考	弱化した /o/ は a で記されている	発音時に母音挿入が起き得る : pás <u>u</u> par <u>u</u> t <u>o</u>
IPA 表記	[ˈpaspərt]	

本来は弱化した /o/ がシュワー [ə] として発音されているものの、上記ラテン文字によるルビは、仮名文字と比較した場合、実際の発音により近いと言える (páspart と pásuparuto)。一方、仮名文字によるルビは、不要な母音が挿入される可能性がある (pásuparuto の下線部)。また、ラテン文字の利点として、大半の学習者が英語学習を通じてこれに触れた経験をもっている点が挙げられる。したがって、まだ慣れきっていないキリル文字の発音表記として、主に正確性の観点から、ラテン文字によるルビの採用には一定の妥当性があると言える⁷。

3.3. 仮名文字と母音の挿入

仮名文字によるルビの是非は、英語教育の分野において古くは戦前から論じられてきた。教育への仮名利用を提唱する研究者がいる一方で、その指導は強勢やリズムに問題を引き起こすと考える研究者もいるという [上野 2019: 68]。若林 (編) [1997] の英和辞典や、三省堂編修所 (編) [2006] の英和・和英辞典などでは発音記号として仮名が採用されているが⁸、大半の辞書でこの表記法が使われているわけではない。

丹羽 (編著) [2019: 59] によると、英語を初めとした外国語を学ぶ日本語母語話者にとって、日本語の母語干渉によって起きる母音挿入が音声レベルで一番深刻な問題である。これは仮名文字をルビとして採用した際に想定される発音上の懸念点である。月齢 14 ヶ月の日本人幼児を対象とした実験では、その言語の語を覚えるよりも早い段階で音節構造を習得しているという結果が得られている [Mazuka et al. 2010]。したがって、外国語を学ぶ際に、日本語の音節構造による負の転移は多くの学習者に起こり得る：日本語の場合、基本的に撥音「ん」で表記される音節を除いて、音節は子音母音、もしくは母音単独の開音節である。結果、日本語を母語とする英語学習者の発話には、子音連続に母音を挿入する例が見受けられる。

表 2. 日本語母語話者による英語の母音挿入の例 (小西 (他) [2016] で確認された例)

語	観察された発音
<i>along</i>	/əlong[V]/
<i>blew</i>	/b[V]lu:/
<i>of</i>	/əv[V]/
<i>stronger</i>	/s[V]t[V]rɒŋə/

* ([V] は挿入された母音を表す)

⁷ ここではラテン文字表記の利点を述べているが、英語学習からの負の転移も考えられる (ロシア語の /p/ を英語の [ɪ] のように発音してしまう、など)。

⁸ 小菅 [2003] はカタカナ表記が見られる英和辞典をまとめ、その特性を比較している。

小西（他）[2016] は、Konishi & Kondo [2015] の結果を踏まえつつ、習熟度が上がっても母音の挿入は起こると述べている（だが、挿入された母音の持続時間が初級話者のものよりも短くなり、発話がより英語のリズムに近づいていくと結論付けている）。

大半の音節が開音節である日本語（90% 程度 [川越 2014: 55]）に対し、ロシア語は開音節・閉音節の両方があり得る。したがって、日本語母語話者は、子音＋母音といった日本語の音節構造をロシア語に持ち込んで、不要な母音を挿入するミスが多発すると予想されるが [cf. 神山 2012: 115]、ルビの観点から言うと、これは仮名文字の構造上の問題と言い換えることができよう。

教科書の著者と編集者は上述の問題点を把握した上で、可能な限り自然な発音に近づける独自の措置を講じている。小菅 [2003: 84] が述べているように、望ましいカタカナ表記とは、そのまま読めば外国語の音声に近い音が再生できるものであろう。例えば、以下のような表記がロシア語の仮名表記の工夫の一例として挙げられる（語において子音が単体であれば、カタカナを小文字で表記する / 以下の図 4 における просто の п「ッ」с「ス」）。

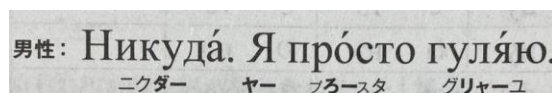


図 4. 発音上の工夫を施した仮名文字によるルビ [NHK 出版日本放送協会（編）2024: 20]

他にも、仮名文字とラテン文字を併用し、原音に近い発音を志向した表記も見受けられる。以下に、ドイツ語の例を挙げる⁹。

(2) Wie geht es Ihnen?
 ヴィー ゲー t エ s イーネ n
 「お元気ですか？」

[太田 2018: 20]

上記のように、ラテン文字と仮名文字の両方を併用することで母音挿入が起きづらくなると予想される。だが、現在、両文字を採用した教科書の数多くはない。

ここまで IPA (3.1.), ラテン文字 (3.2.), 仮名文字 (3.3.) による表記を概観してきた。(1) の研究設問に立ち返り、ルビが正確さと流暢さに及ぼすであろう影響を考察する。(1)a. の流暢さは、普段目にする頻度の多い仮名文字によるルビのテキストを読んだ際の方が、ネイティブスピーカーの評価が高いと考えられる。(1)b. の発音の正確さに関しては、母音挿入を回避できるという利点から、ラテン文字によるルビが付されたテキストを読んだ時の方が、実際のロシア語の発音により近いと推測される。以下の 4 章では、これを確認するために行った実験について言及する。

⁹ 太田 [2018: 5] は音節末の子音にはアルファベット表記を用いるなどの方式を採用したと述べており (ist [ɪst]), 明言こそしていないが、これは母音挿入を避けるための措置だと思われる。

4. 調査

本研究では、被験者に対して2パターンのロシア語のテキストを提示した。一方は仮名文字のルビが、他方にはラテン文字のルビが付してある。これらのテキストを被験者に読み上げてもらい、それを音声レコーダーで録音する。次に、その音声データを、音韻論を専門とするロシア人のネイティブスピーカーに、発音の**流暢さ**と**正確さ**の観点から評価してもらう。

4.1. 被験者

本研究では、A大学とB大学においてロシア語を第2外国語として履修している学生に実験への参加を依頼した。被験者のロシア語学習歴は、4ヶ月程度である。したがって、被験者は、個別の文字の発音や基本的な発音規則（子音の無声化・有声化、母音の弱化など）の学習を終えた状態で実験に参加した。被験者の数は合計12名である（A大学:n=7, B大学:n=5）。

なお、実験により得られたデータは研究以外の目的で使用しない、実験の結果は一切成績に影響を及ぼさない、論文や報告において氏名は記載しないことを説明し、実験に先立ってインフォームドコンセントを得ている。

4.2. 実験方法

実験には、被験者に読み上げてもらうテキストとしてAとBの2タイプを用意した（テキストAとBの詳細は、付録の[資料①]と[資料②]を参照）。各テキストには、それぞれラテン文字によるルビが付されたテキスト（以下、ラテン文字版テキスト）と仮名文字によるルビが付されたテキスト（以下、仮名文字版テキスト）が用意されている。なお、ラテン文字と仮名文字によるルビの規則は、それぞれ秋山（他）[2018]、猪塚[2014]に準拠している。

全12名の被験者のうち、6名にはテキストAのラテン文字版（資料①のa.）とテキストBの仮名文字版（資料②のb.）、逆に残りの6名にはテキストAの仮名文字版（資料①のb.）とテキストBのラテン文字版（資料②のa.）を読み上げさせた（読み上げる前に確認として、テキストに目を通す時間（約30秒程度）を用意した）。録音は小さな個室において、音声レコーダー（mp3）を用いて行われた。

4.3. 評価

上記テキストを読み上げた音声データに対して、評価者であるロシア語のネイティブスピーカー1名が100点満点の5点刻みで採点を行った。本研究においては、2つの評価基準を以下のように設定した：流暢さはそれぞれの文構造のレベルにおいて発話が正しく繋がって発音されているかどうか、正確さはルビ付きのテキストを読んだ時、実際の発音の観点からどれだけ正しいか、といった基本的な指標を用いた。なお、その際、評価者はテキストを見ずに音声データのみで評価を下している。より具体的には、最高点である100点を非常に伝わりやすく、かつ流暢な発音であるという基準にし、そこから減点するという評価方法を採

用した。伝わりやすさや流暢さに影響を及ぼす点数は数えているが、両項目に関する印象的な評価も含まれている。

具体的な評価手順についてであるが、評価者には音声ファイルをスピーカーで再生し、音量を調整しながら静かな環境にて聴いて判断するように依頼した。1つの録音の再生回数は、3～6回程度であった。また、録音を一時停止せずに聴くように指示を出した。

5. 結果と考察

5.1. 実験結果

4章で言及した手順で実験を行い、得られたデータを流暢さと正確さの点から整理し、記述統計をまとめた。結果は以下の通りである。

表 3. テキスト A の記述統計量

ラテン文字版テキスト			仮名文字版テキスト		
	流暢さ (n=6)	正確さ (n=6)		流暢さ (n=6)	正確さ (n=6)
平均点	56	62	平均点	68	65
標準偏差	7.31	6.87	標準偏差	8.98	5.00
範囲	45～65	55～70	範囲	55～80	55～70

テキスト A に関しては、発音の流暢さと正確さの両項目において、仮名文字版の評価が高かった。まず、流暢さの平均点はラテン文字版が 56 点だが、仮名文字版のそれは 68 点と大きく上回っており、t 検定（両側）による有意差も確認された ($t(10) = -2.41, p < .05$)¹⁰。つまり、被験者の発音は、仮名文字によるルビの付いたテキストを読んだ際によりスムーズであった。正確さの平均点はラテン文字表記が 62 点、仮名文字表記が 65 点であった（得点差は 3 であり、t 検定による統計的な有意差は確認されなかった ($t(10) = -0.88, p > .05$)。

次に、テキスト B の結果を挙げる。

表 4. テキスト B の記述統計量

ラテン文字版テキスト			仮名文字版テキスト		
	流暢さ (n=6)	正確さ (n=6)		流暢さ (n=6)	正確さ (n=6)
平均点	62	58	平均点	65	63
標準偏差	8.98	6.29	標準偏差	6.45	4.71
範囲	45～70	45～65	範囲	55～75	55～70

¹⁰ 本研究はサンプル数が少ないため、Shapiro-Wilk 検定を用いてデータが正規分布をなしているかどうかを調べた。その結果、テキスト A の流暢さと正確さ、テキスト B の流暢さと正確さすべてにおいてそれが確認された。そのため、データの分析にはパラメトリック（t 検定）を採用した。だが、サンプル数の少なさという根本的な問題は当然解決されていない。今後の課題として、サンプルサイズの拡大を検討する必要がある。

テキスト B に関しても、テキスト A と同様の結果が得られた。すなわち、**発音の流暢さと正確さの両基準において、仮名文字のルビが付いたテキストを読んだ方が評価が高かった**。流暢さの平均点はラテン文字版が 62 点だが、仮名文字版は 65 点と 3 点上回っている（統計的な有意差は確認されなかった/ $t(10) = -0.68, p > .05$ ）。正確さの平均点はラテン文字版が 58 点、仮名文字版が 63 点であった（ t 検定による統計的な有意差はなし（ $t(10) = -1.66, p > .05$ ））。

5.2. 結果の考察

前節で示した通り、流暢さと正確さともに、ラテン文字版よりも仮名文字版の方がより実際のロシア語に近いと評価された（表 3 と 4 参照）。

まず、流暢さに関しては、テキスト A と B とともに、ラテン文字よりも仮名文字表記の方が、評点が高かった（テキスト A：ラテン文字版 56 点<仮名文字版 68 点/テキスト B：ラテン文字版 62 点<仮名文字版 65 点）。これに関しては、英語などの外国語で使用されるラテン文字よりも、読み慣れた仮名ルビの方が可読性・判読性の点で日本人学習者にとって優位に働いたのではないかと推測される。漢字や仮名といった文字種による文の認知速度を扱った研究は複数確認できるが¹¹、仮名文字とラテン文字を比較した研究は、著者が探した限り見つからなかった。仮に文字種への慣れ（出会う頻度）が可読性に影響を与えているとすれば、ラテン文字は日本人学習者にとっては読みづらいものと言えよう。

表 5. 雑誌における文字種の割合 [国立国語研究所 2000: 46]¹²

	ひらがな	カタカナ	漢字	ラテン文字
割合	35.7%	16.0%	26.9%	3.9%

国立国語研究所 [2000] の分析によると、70 冊の雑誌において仮名（ひらがな・カタカナ）は全体の 51.7% を占めているが、ラテン文字の割合は 3.9% にとどまる。慣れた文字種である仮名が付されたテキストは、読む際に発話が繋がって実現し、それが流暢さの評価へと結びついたのではないだろうか。言い換えると、日本語環境では日常生活においてひらがな、カタカナの方が出会う頻度が多いことが、本研究の結果に影響を与えた可能性がある。

発音の正確さに関しても同様に、テキスト A・B とともに仮名ルビの方が評点は高かった（テキスト A：ラテン文字版 62 点<仮名文字版 65 点/テキスト B：ラテン文字版 58 点<仮名文字版 63 点）。実験を通じて、1.1. で言及した研究設問に関する予想（母音挿入が回避できるラテン文字の方が、正確さの点でルビにより適している）とは異なる結果が得られたのである。実際、著者が音声データを聴いてみても、母音の挿入が起こりそうな箇所でも顕著な例はあまり確認されなかった。現状、予想に反した結果が得られた理由に対して、明確な答え

¹¹ 例えば、柴崎 [2010] を参照。

¹² 表 5 では、数値の少ない文字種や記号の項目は省略されている。そのため、割合の合計値は 100 にならない。

は見出せていない。また、**ы** に対して発音記号 [i] を、**х** に対して合字 **kh** を用いたことが、正確さの評価へ影響を及ぼした可能性も考えられる（他にも、**е** に対する合字 **ye** などが挙げられる）。なお、学習者によってはそもそもルビを見ていない、流暢さの高さが正確さの高さへと繋がり、相乗的に正確な発音へと聞こえているのではないかと、といった可能性を検討したが、それを支持するデータがないため断言はできない。いずれにしても、一定の判断を下すにはより詳細な分析や追加検証が必要である。

6. まとめと今後の課題

6.1. まとめ

本研究では、ラテン文字と仮名文字によるルビが付されたテキストを、被験者（第2外国語としてロシア語を履修している初級の日本人大学生）に読んでもらい、流暢さと正確さの点でどちらのテキストの方が、ネイティブスピーカーの判断でより高い評価が得られるかを計測した。テキストを読み上げた音声データを分析したところ、**流暢さと正確さの両項目において仮名文字によるルビの方が実際のロシア語の発音により近い**という結果が得られた。この分析結果は、趣味や興味でロシア語を学ぶ学習者や、初級から次の段階へ進む足場かけを必要とする学習者に対しての、仮名文字によるルビの可能性を示唆している。

6.2. 今後の課題

この研究結果をもってして、仮名文字のルビ使用を推奨することはできない。本研究に残された課題は少なくないからである。まず、実験結果を統計的に分析するために、サンプルサイズを増やす必要がある [cf. Dörnyei 2003: 94–95]。同時に、実験結果に客観性が増すように、評価者を複数人用意する方が望ましい。また、今回、仮名文字のテキストを読む際であっても、母音挿入が目立って観察されなかったが、その理由を確認するための仮説と分析手法を検討しなければならない。実験モデルに関しても改善すべき点が複数存在する。本研究では、ラテン文字のルビの表記法は秋山（他）[2018]の体系に基づいている。その中には合字や学習者が見慣れない発音記号が若干含まれているが、その読み方を指導した場合にどのような結果が得られるのかを確認すべきと考える。

他に、今後のロシア語学習の足場かけとなるような仮名文字ルビの利用法を検討する必要がある。工夫を施した仮名文字のルビによって発音の聴覚イメージを理解させ、実際の発音の習得を目指す試みには一考の価値があろう [cf. 静 1996]。例えば、音声をどれだけ正確に記せるかではなく、いかにして難解な発音を学習者に習得させるかといったルビ使用の観点 [cf. 上野 2019: 69] は本研究では扱えなかった。小菅 [2003: 83] が述べているように、そのまま日本語の仮名として発音するのではなく、実際の発音を再生するきっかけとしてルビを用いるという考え方は中級を見据えた視点である。

なお、ルビの有用性を議論するのであれば、実際に学習者にそれを使ってもらい、その効果を確認しなければならない。著者の所属する学科では第1外国語としてロシア語を教えて

いる。そのため、一貫して授業内でルビを使わない方針を取っており、その効果確認は難しい。また、クラス全体に対してルビを用いると、当該学科の学生にとって利点よりも弊害の方が多いと推測される。しかし、上述のように、実際の発音を実現するための補助として、つまり、ある発音に悩む特定の学生に対して補足的・限定的にルビを用いるやり方は、第 1 外国語としてのロシア語の発音指導の助けとなり得るかもしれない（英語の例を挙げる：①（上野 [2019: 69]） /r/ を発音する際、唇を丸めて舌を後ろに引くという説明の他に、『ウライ ト』の感じで発音する。②（若林（編）[1997], cf. 小菅 [2003: 79]） /æ/ は [エァ] と表記する, ant [エァント]）。対象者を限定した補講のような形でこれは実施可能である。また、仮に著者がルビの使用を検討してもよい環境でロシア語を教える・テキストを執筆する機会に恵まれたら、学習者からのフィードバックが得られるように努める予定である。

最後に、今後注視すべき事項として web や AI などの技術革新に言及する。これまで実際のロシア語音声に触れる機会は日本では乏しく、音声教材も多くはなかった。しかし、現在では YouTube などを通して場所を問わず実際のロシア語の音声に触れることができるようになった。また、ChatGPT などの AI の読み上げ機能も発展途上であり、今後これを使ってリスリングのトレーニングができる、といった時代が訪れる可能性も考えられる。このような場合、ルビを必要とする・ルビ使用が適している学習者の範囲は狭くなるであろう（例えば、上記技術を使いこなせる大学生は、ルビ使用の対象から除外してもよいと思われる。一方で、今後ロシア語の学習を継続しないことがわかっている、旅行など短期間でしかロシア語を使わない、といった場合にはルビは有用な補助となろう）。

上記内容は今後の課題としたい。

（さやま ごうた）

参考文献

- 秋山真一（他）2018. 『NHK ラジオ まいにちロシア語』 NHK 出版日本放送協会.
- Deci E.L. & Ryan R.M. 2000. “The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior”, *Psychological Inquiry* 11(4), 233–235.
- Dörnyei Z. 2003. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. L. Erlbaum Associates.
- 藤上隆治 2019. 「近似的な仮名表記の工夫に関する一考察——幕末の英学書『洋學指針 英學部』の発音表記を中心に——」『「文学部紀要」文教大学文学部』33(1), 69–72.
- 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.
- 匹田剛（編）2019. 『ゼロからスタート ロシア語文法編』Jリサーチ出版.
- 猪塚元 2014. 『キクタン ロシア語 初級編』アルク.
- 樺島忠夫, 続木敏郎, 関口泰次（編）1985. 『事典日本の文字』大修館書店.

- 神山孝夫 2012. 『ロシア語音声概説』 研究社.
- 金子百合子 2014. 「あなたはなぜロシア語を勉強しているのですか」『ロシア語教育研究』 5, 21-41.
- 川越いつえ 2014. 「第2章 音節とモーラ」, 菅原真理子 (編) 『音韻論 (朝倉日英対照言語学シリーズ 3)』, 30-57.
- 国立国語研究所 2000. 「現代雑誌の漢字調査」『国立国語研究所報告』 119.
- 小西隆之, 矢澤翔, 近藤真理子 2016. 「日本人英語学習者の挿入母音の持続時間長に関する研究」『第30回日本音声学全国大会予稿集 1』, 70-75.
- Konishi T. & Kondo M. 2015. “Developmental Change in English Stress Manifestation by Japanese Speakers”, *The 18th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS XVIII)*, Glasgow, Scotland.
- 小菅和也 2003. 「英語発音カタカナ表記の活用」『武蔵野英米文学』 36, 71-87.
- Mazuka R., Cao Y., Dupoux E. & Christophe A. 2011. “The development of phonological Illusion: A cross-linguistic study with Japanese and French infants”, *Developmental Science* 14(4), 693-699.
- NHK 出版日本放送協会 (編) 2024. 『NHK ラジオ まいにちロシア語 3月号』 NHK 出版日本放送協会.
- 太田達也 2018. 『ニューエクスプレスプラス ドイツ語』 白水社.
- 三省堂編修所 (編) 2006. 『仮名発音現代英和・和英辞典』 三省堂.
- 柴崎秀子 2010. 「文字種による文の認知処理速度の差異——日本語テキストの難易尺度構築のための基礎研究——」『実験音声学・言語学研究』 2, 18-31.
- 静哲人 1996. 「自然な速度の発話を聴取する能力を伸張するためのカタカナ表記利用に関する実証的研究」『福島工業高等専門学校研究紀要』 62, 51-57.
- 杉野健太郎, 徳田稔 2013. 「センター試験のリスニング導入と高校英語教育——長野県野沢北高等学校の例を中心として——」『人文科学論集 文化コミュニケーション学科編』 42, 95-111.
- 竹林滋 2019. 『英語のフォニックス：綴り字と発音のルール』 研究社.
- 丹羽牧代 (編著) 2019. 『母語干渉とうまくつきあおう：英語を教える人に 英語を学ぶ人に』 彩流社.
- 上野舞斗 2019. 「教育的な英語音声表記としての仮名の可能性：歴史から学び現在に活かす」『英語教育』 68, 68-69.
- 若林俊輔 (編) 1997. 『ヴィスタ英和辞典』 三省堂.

付録

資料① テキスト A

a. ラテン文字版テキスト

- Ya chitáyu Chékhava pyérviy ras.
 — Я чита́ю Че́хова пе́рвый раз.
 Nu kak, intiryésna?
 — Ну как, интере́сно?
 Kagda muzyéy ni rabótayet?
 — Когда́ музе́й не рабо́тает?
 F panidyél'nik.
 — В понеде́льник.

b. 仮名文字版テキスト

- ヤ チターユ チェーはヴァ ピェールヴуй ラース
 — Я чита́ю Че́хова пе́рвый раз.
 ヌ カク インちリエスナ
 — Ну как, интере́сно?
 カグダー ムズエイ ニ ラボータイエト
 — Когда́ музе́й не рабо́тает?
 フ パニヂェーリニク
 — В понеде́льник.

資料② テキスト B

a. ラテン文字版テキスト

- Vi pómnitye mayú stárshuyu sistrú?
 — Вы по́мните мою́ ста́ршую сестру́?
 Da, kanyéshna, pómnyu.
 — Да, коне́чно, по́мню.
 Ya zhdu vash atvyét.
 — Я жду ваш отве́т.
 Sichás. Minútachku.
 — Сейча́с. Мину́точку.

b. 仮名文字版テキスト

- ヴуй ポームニちえ マユー スタールしゅユ スイストルー
 — Вы по́мните мою́ ста́ршую сестру́?
 ダー カニエーしゅナ ポームニユ
 — Да, коне́чно, по́мню.
 ヤ じゅドウ ヴァーしゅ アトヴィエート
 — Я жду ваш отве́т.
 スイチャス ミヌータチク
 — Сейча́с. Мину́точку.

Резюме

Транскрипция текста на русском языке**для начинающих**

— На основе сравнения японской слоговой азбуки «Кана»
и латинского алфавита —

САЯМА Гота

При изучении русского как второго иностранного языка японскими учащимися на первом этапе обучения незнакомая для них кириллица может вызывать большие сложности. Для преодоления этих сложностей в некоторых учебных материалах помещаются японская слоговая азбука «Кана» (хирагана и катакана) или латинские буквы над или под текстом. В обеих системах существуют достоинства и недостатки: носителям японского языка привычна «Кана», что помогает им более бегло читать текст. С другой стороны, транскрипция латиницей позволяет избежать таких фонетических проблем, как вставка лишних гласных, которая может возникать при использовании Каны. Насколько нам известно, до настоящего времени не обсуждалась тема использования транскрипции Каны и латиницы при чтении текста с точки зрения «беглости чтения» и «точности» произношения.

Цель данного исследования — выяснить: какая транскрипция — кана или латиница — выше оценивается носителями русского языка при чтении текста по (1) беглости чтения и (2) точности произношения. Для изучения этого вопроса в данном исследовании был проведен эксперимент, в котором участвовали студенты-носители японского языка, изучающие русский как второй иностранный в университетах. Что касается конкретного метода проведения эксперимента, то, прежде всего, мы попросили участников читать текст с транскрипцией на основе Каны и латиницы. Далее, носитель русского языка, специальность которого является фонологией, оценивал запись чтения текста с точки зрения беглости чтения и точности произношения. В итоге в обоих аспектах более высокую оценку получила Кана.

Естественно, авторы и редакторы учебных материалов понимают достоинства и недостатки транскрипции Каной и латиницей. Транскрипция представляет собой не идеальный способ передачи произношения, а один из инструментов при обучении произношению для учащихся элементарного уровня. Тем не менее, знания о характеристиках Каны и латиницы в качестве транскрипции в отношении беглости чтения и точности произношения могут быть полезны для планирования уроков и создания учебных материалов. Например, результаты данного исследования могут иметь значение для фонетического обучения учащихся, изучающих русский как второй иностранный, как хобби.

[Статья]

Фонетические трудности при обучении русскому языку японских студентов и эффективные методы и приёмы преподавания произношения и интонации с точки зрения преподавателей и учащихся

САВИНЫХ Анна, БУНТИЛОВ Георгий

1. Введение

Одной из первых и наиболее сложных задач, с которыми сталкиваются преподаватели русского языка при обучении японоязычных студентов, является постановка произношения звуков и интонации. Необходимость этой задачи обусловлена несколькими факторами, в частности отсутствием в японском языке некоторых звуков, которые есть в русском языке, и отличиями артикуляционных баз японского и русского языка. С этим связаны в первую очередь трудности восприятия и категоризации: студенты, впервые столкнувшись с русским языком, «не слышат» разницу между звуками, которые в японском языке воспринимаются как вариации одного звука, и не обращают внимание на различия между интонационными конструкциями (ИК)¹, опираясь в основном на вербальную часть сообщения в восприятии русскоязычной речи на слух. Эти же факторы влияют на речеобразование: дикция студентов нечёткая, гласные и согласные звуки произносятся с мешающими пониманию сказанного особенностями, характерными для японоязычных учащихся, а однотонная интонация делает сложным восприятие вопросительных предложений и эмоций, которые пытается выразить говорящий.

Несмотря на то, что проблемы постановки произношения — это фонетический аспект преподавания русского языка, авторы считают, что эти проблемы неразрывно связаны с состоянием преподавания русского языка в Японии в целом. Помимо сокращения числа часов на изучение языка, на данный момент в преподавании русского языка в японских школах и университетах наблюдается тенденция к приоритизации изучения грамматики и перевода, в то время как навыкам разговорной речи уделяется значительно меньший объём времени. Даже в материалах, ставящих целью развитие разговорных навыков, как правило, произношению уделяется сравнительно мало

¹ В этой статье интонационные конструкции (здесь и далее — ИК) рассматриваются на основе работ Брызгуновой [1977] и её последователей. Более подробное описание ИК см. в Прил. 2 (анкета для студентов, вторая страница).

страниц и времени, ещё меньше — интонации². В результате задаче постановки произношения уделяется только первые несколько уроков, после чего она считается выполненной, а интонация объясняется по необходимости — например, при работе с текстом, содержащим вопросительные предложения.

Данный подход к преподаванию произношения и интонации сформировался в результате объективных трудностей, связанных со значительными различиями в грамматике, на понимание и усвоение которых вместе с изучением непривычного кириллического алфавита уходит много времени [Хаясида 2016: 35]. Однако на преподавание русского языка в Японии исторически оказывают влияние и другие обстоятельства, не имеющие непосредственного отношения к языку, такие как сокращение учебных часов и ограниченное число преподавателей-носителей языка [佐藤 (Сато) 2000]. Также стоит учитывать интересы студентов технических специальностей и переводчиков литературы, для которых приоритетными являются чтение материалов на русском языке и понимание грамматики, а не устное общение. Тем не менее, авторы данного исследования полагают, что даже в сложившихся условиях возможна разработка более эффективного системного подхода к преподаванию произношения и интонации для достижения более высоких результатов с точки зрения преподавателей и самих студентов.

Разработка такого подхода требует решения нескольких задач. В первую очередь необходимо выяснить мнения студентов и преподавателей о том, какие звуки и ИК вызывают сложности в постановке. Поскольку возможны различия в мнениях между студентами, преподавателями-носителями русского языка и японоязычными преподавателями, необходимо проверить, есть ли разница в представлениях о трудности звуков и ИК между этими группами. Вторая задача — зафиксировать, какие методики преподавания фонетики и интонации являются эффективными с точки зрения преподавателей и самих студентов.

Данное исследование может предложить базу для усовершенствования преподавания фонетики и интонации русского языка японоязычным студентам. На основе сравнительного анализа индивидуальных интервью с преподавателями, фокус-групп и индивидуальных интервью со студентами, а также результатов анкетирования студентов и преподавателей из четырёх университетов на Хоккайдо, данное исследование позволяет оценить общие представления студентов и преподавателей о трудностях в изучении произношения и интонации русского языка, а также сравнивает мнения студентов и преподавателей различных университетов об эффективных методах преподавания.

Авторы выражают искреннюю благодарность филиалу Дальневосточного Федерального Университета в г. Хакодате за содействие в сборе материалов для исследования.

² Это подтверждается сравнительным анализом учебников русского языка, изданных в Японии. См. Прил. 1.

2. Методы исследования

Данное исследование использует качественный (интервью) и количественный (анкетирование) контент-анализ. Для анализа было собрано два массива данных: 1) В четырёх университетах на Хоккайдо³ было записано и транскрибировано 14 полуструктурированных интервью с преподавателями и 6 со студентами; 2) в этих же университетах было проведено анкетирование 7 преподавателей и 32 студентов⁴. Вопросы анкеты позволяют зафиксировать субъективную оценку студентами собственных навыков восприятия и воспроизведения произношения и интонации на уровне конкретных гласных звуков, согласных звуков и ИК.

В целях сохранения анонимности студентов и преподавателей в результатах анкетирования используются следующие обозначения:

Табл. 1. Общая информация об университетах, участвовавших в анкетировании (S — студенты, G — фокус-группы, в скобках — число участников).

Обозначение	Преподавание русского языка	Число анкет студентов	Типы интервью
Университет А (UA)	На первом курсе: обязательные занятия два раза в неделю, на всех курсах: факультативные предметы (чтение, перевод, разговорный язык, грамматика и т. д.) раз в неделю.	13	SG1 (7) S1A (1) S1B (1)
Университет В (UB)	Все занятия факультативны, есть разделение на занятия по грамматике и разговорной практике.	5	S2B (1)
Университет С (UC)	Есть как обязательные, так и факультативные занятия. Существует значительная разница между количеством занятий у конкретных студентов.	9	SG3 (6)
Университет D (UD)	На всех курсах: обязательные занятия четыре-пять раз в неделю. Присутствует разделение на предметы (разговорный язык, грамматика, лексика и т. д.).	5	SG4 (5)

В интервью приняло участие 14 преподавателей⁵: 9 носителей японского языка (TA, TB, TC, TD, TE, TF, TG, TH, TI) и 5 носителей русского языка⁶ (TJ, TK, TL, TM, TN). Интервью студентов и преподавателей были проанализированы при помощи программы MAXQDA: сегменты интервью были пронумерованы, и на их основе был создан список кодов, отвечающих задачам исследования.

³ В одном из университетов русский язык изучается как профилирующий, в остальных — как второй иностранный.

⁴ Полная версия анкеты для студентов в Прил. 2. Среди опрошенных студентов UA был один носитель китайского языка, изучающий японский язык как иностранный.

⁵ Все преподаватели работают в UA, UB, UC и UD, однако многие совмещают преподавание в разных университетах, в том числе в тех, студенты которых не участвовали в исследованиях. Двое преподавателей также ведут занятия в старших школах.

⁶ Двое из русскоязычных преподавателей являются билингвами, однако с целью сохранения анонимности здесь не указывается, кто именно и какой у них второй родной язык.

Результаты анкетирования студентов были занесены в таблицы, где для каждого пункта анкеты было вычислено процентное соотношение между числом выбравших один и тот же пункт и общим числом ответивших студентов по университету. На основе сравнения этого соотношения между университетами были составлены графики, демонстрирующие разницу в субъективной оценке студентами собственных навыков произношения и восприятия отдельных звуков и ИК. Комментарии студентов каждого университета были соотнесены с результатами анкетирования по университету, а также с комментариями и анкетами преподавателей. Звуки и ИК были признаны «трудными» для восприятия на слух и/или для произношения, если менее 30% респондентов ответили, что студенты слышат их и/или могут пользоваться ими в собственной речи.

3. Обзор литературы

Многие преподаватели отмечают, что японским студентам тяжело даётся русское произношение [岡野 (Окано) 1995, Орлянская 2015]. Произношение может оцениваться с двух точек зрения: *правильности* [Рогозная 2001, Черепко и др. 2018] и *понятности* [鈴木 (Судзуки) 2022]. Необходимо отметить, что значительная часть работ по выделению «трудных»⁷ звуков основана либо на субъективной оценке преподавателей или носителей [Орлянская 2015, 小島 (Обата) 2009], либо на оценивании при помощи компьютерных программ [Черепко и др. 2018]. Меньшее количество работ посвящено проблеме восприятия звуков японцами. Например, Шатохина [2007а, 2007b] анализирует опознание бифонемных консонантов русского языка японскими учащимися.

В исследованиях, связанных с произношением японских студентов и методическими рекомендациями для них, считается, что наибольшие проблемы в произношении или понимании произнесённых звуков связаны с согласными⁸. Чаще всего упоминаются [Р], [Л], за ними следуют [Ж], [Ш] [В] и [Т']. Некоторые исследователи отмечают, что при произношении гласных тоже возникают проблемы. Они связаны как с произношением отдельных звуков, таких как [Ы], так и с редукцией. Отмечаются вызванные интерференцией японского языка синкопа⁹ и элизия¹⁰, а также «различение конечного мягкого согласного и сочетания мягкого согласного с безударным [И]» [Кривонкина 1985: 72] и эпентеза¹¹ [Рогозная 2001, 小島 (Обата) 2009]. Работы Черепко, Гатинской и Тумановой [2018], а также Черепко [2019] исследуют ошибки, связанные с искажением дифференциального признака твёрдости-мягкости. Окано [岡野 1995] также обращает внимание на то, что японские учащиеся смешивают звуки по признаку глухости-звонкости, однако другие

⁷ Звуки, при произношении или распознавании которых студенты испытывают трудности. Далее в этом разделе без кавычек.

⁸ Полная таблица в Прил. 3.

⁹ Выпадение звука в середине слова [Пашковская 2009].

¹⁰ Отпадение безударной гласной в конце слова [Пашковская 2009].

¹¹ Вставка гласного между согласными внутри слова [Пашковская 2009].

исследователи об этом не упоминают.

Куроива считает, что изучение интонации русского языка в Японии остаётся важной задачей, над решением которой нужно работать. По её мнению, это связано прежде всего с приоритетом преподавания грамматики и недостатком учебных часов, а также со сложностью объективного выделения синтагмы, с которой интонация неразрывно связана [黒岩 (Куруива) 2021: 43–44]. Кроме того, «неестественная интонация» указывается носителями языка в исследовании Судзуки [鈴木 2022: 15] как «мешающая восприятию»: «каждое предложение звучит незаконченно, так как интонация уходит вверх»; «вопросительная интонация отсутствовала».

В доступной авторам данной статьи литературе не было обнаружено работ, посвящённых субъективной оценке японскими учащимися собственного умения произносить и воспринимать на слух конкретные звуки русского языка. Также нет данных о том, какие ИК сами учащиеся считают наиболее трудными.

Трудности в произношении и интонации большинство исследователей и преподавателей связывают с влиянием фонетической системы японского языка [Кривонкина 1985, Рогозная 2001, Орлянская 2014], которое Окано называет «пленом родного языка» [岡野 (Окано) 1995: 80]. Наиболее эффективными техниками выработки хорошего произношения считаются следующие:

- постановка артикуляционных укладов [Асессерова, Ильина, Тэрада 2005], особенно в слогах [Рогозная 2001, Орлянская 2014];
- фонетическая зарядка как часть урока [岡野 (Окано) 1995, Рогозная 2001];
- упражнения на различение звуков (например, [Б] и [В], [Р] и [Л], [Б] и [Б'] и т. д.) (Кривонкина 1985);
- задания «слушайте и повторяйте» [岡野 (Окано) 1995, Черепко, Гатинская, Туманова 2018];
- наглядная подача учебного материала с помощью схем, рисунков и пр. [Орлянская 2014];
- стихи [Кривонкина 1985, Latysheva (Латышева) 2017] и песни [Орлянская 2014].

Наиболее эффективными техниками выработки правильной интонации считаются умение определить логический центр фразы и разделить её на синтагмы [Рогозная 2001], простукивание или пропевание слов и текстов всевозможных фонетических заданий, таких как скороговорки, стихи, песни [Орлянская 2014].

Следует также отметить, что в учебниках, изданных в Японии, мало внимания уделяется вводно-фонетическому курсу и последующей корректировке¹². В 16 из 17 проанализированных учебников для начинающих есть аудиоматериалы, но произношение в основном объясняется с помощью латинской транскрипции или японской азбуки катакана¹³, а ИК уделяется крайне мало

¹² Полная таблица в Прил. 1.

¹³ Рогозная [2001] предупреждает о проблемах использования катаканы, в частности о подмене одних звуков другими вследствие их мнимой схожести.

внимания. За последние 25 лет в Японии было издано крайне мало учебников и справочных пособий по произношению и интонации русского языка [東京ロシア語学院教科書委員会編 (Комитет по учебным материалам Токийского института русского языка) 2006, 神山 (Камияма) 2004, 神山 (Камияма) 2012, ゴルボフスカヤ (Голубовская) и 安岡 (Ясуока) 2016], что также указывает на невыраженность интереса к этой теме среди преподавателей. Подводя итоги литературного обзора, следует отметить расхождения мнений о том, какие именно звуки русского языка вызывают у японских учащихся особые трудности. Кроме того, имеется мало данных о трудных ИК. Также недостаточно данных, обобщающих опыт преподавания фонетики и интонации преподавателей русского языка в Японии. Исследования произношения японских студентов ведутся с точки зрения правильности или понятности для носителей русского языка, однако учащиеся рассматриваются в таких исследованиях скорее как пассивные объекты процесса обучения, а не полноправные субъекты.

4. Результаты интервью студентов

Анализ результатов опроса студентов в фокус-группах и индивидуально позволил прояснить следующие вопросы: как преподаются произношение и интонация на занятиях; как учащиеся относятся к обучению фонетике; какие звуки и какие ИК учащиеся считают сложными; что препятствует освоению хорошего произношения и интонации; какие техники учащиеся считают эффективными в преподавании произношения и интонации.

(1) Преподавание произношения и интонации на занятиях

Многие студенты [S2A, 21¹⁴; S1B, 48; SG3, 44] отмечают, что на занятиях больше внимания уделяется изучению грамматики русского языка: *«Мне казалось, что произношение важно, но [на уроках] ему не придавали особого внимания. Было ощущение, что больше времени тратится на грамматику.»* [S1A, 76]¹⁵ Такая ситуация, по мнению студентов, характерна для преподавания и других иностранных языков в Японии, что сказывается на их успехах в освоении интонации: *«Мне кажется, что [это проблема] не только с русским, но и с английским языком, и в целом при изучении иностранных языков в Японии произношение и интонация преподаются не так хорошо. В английском языке тоже не очень хорошо получается [преподавать произношение и интонацию].»* [S1B, 56]

Также студенты отмечают разницу в подходах к преподаванию языка между

¹⁴ Здесь и далее аббревиатура указывает на номер интервью (см. Табл. 1), а число — на номер сегмента интервью.

¹⁵ Ответы студентов, а также преподавателей, интервью с которыми были записаны на японском языке, были переведены авторами. В квадратных скобках приведены уточнения авторов. Цитаты из русскоязычных интервью приводятся дословно (о языках интервью с преподавателями см. «Методы исследования»).

преподавателями-носителями русского и японского языков, однако те студенты, которые учились у нескольких носителей русского языка, отмечают разницу и в стилях преподавания между ними, что сказывается на понимании интонации: *«Преподаватели разговорной речи обычно используют все ресурсы своего тела при разговоре, и [по невербальным признакам] можно догадаться [что это вопрос], но когда сидящий в классе преподаватель просто излагает факты, а потом вдруг переходит на вопрос, [со стороны студента] это выглядит так: «Ой, мне задали вопрос? Похоже, меня назвали по имени».* [SG4, 175]

На начальном этапе преподаватели знакомят студентов с основами произношения при изучении алфавита, при этом наибольшее внимание уделяется звукам, отсутствующим в японском языке: *«В целом произношение важных звуков, которых нет в японском языке, нам объясняли так: например, при Р язык [находится] здесь»* [S2A, 12]. В дальнейшем идёт коррекция, например при чтении текстов [SG1, 33; S2A, 23]: *«Многие преподаватели, у которых я учился, делали мне замечания [по поводу произношения]. Если я читал [вслух] какой-то текст и ошибался, они останавливали меня.»* [SG1, 200]

Важно отметить, что, согласно комментариям студентов, не все преподаватели разговорного языка уделяют большое внимание произношению и интонации: *«Я не думаю, что нас много учили интонации и произношению на уроках разговорной речи.»* [S1B, 8] Коррекция со стороны преподавателей, по словам студентов, иногда ограничивается только правильным ударением [SG3, 34]. Однако именно коррекция преподавателем является важным источником понимания студентами их проблем в произношении: *«Раньше я тоже думал, что с моим произношением, наверное, всё в порядке, но когда я пошёл на занятия [где уделяется много внимания произношению], я понял, что в моём произношении много неправильного.»* [SG1, 180]

Также необходимо обратить внимание на тот факт, что интонации отдаётся меньший приоритет, чем произношению отдельных звуков [S1A, 27]. Студенты соотносят этот аспект с тем, является ли преподаватель носителем русского языка: *«На занятиях с русским преподавателем часто обращают внимание и объясняют про вопросы [вопросительную интонацию] и ударение, а с японскими преподавателями практически нет.»* [SG3, 27] При обучении интонации студентам указывают на недостатки при чтении текстов: *«Сначала устно объясняют, потом мы читаем вслух. “Здесь не так, [тон голоса] должен быть выше, вот так надо читать,” — преподаватель обходит аудиторию и просит прочитать ещё раз»* [S1A, 33]

Таким образом, студенты считают, что в японских университетах приоритетом в преподавании русского языка является грамматика, а произношению и особенно интонации отводится меньше времени. Объём работы над произношением зависит как от предмета, так и от конкретного преподавателя. В основном преподавание построено на вводном фонетическом курсе при знакомстве с русским алфавитом и дальнейшей коррекции при чтении текстов. Коррекция играет важную роль в понимании студентами того, какие звуки и ИК требуют исправления.

(2) Трудные звуки и ИК с точки зрения студентов

Далее мы рассмотрим звуки, сочетания звуков, отличия букв и звуков (редукция, озвончение, оглушение), а также ИК и прочие препятствия в изучении языка, которые субъективно воспринимаются студентами как наиболее трудные:

- [З]: «указывают, что японцы часто произносят [ДЗ]» [SG1, 45]
- [Ш], [Щ], [С']: SG4, 69; SG1, 51; SG3, 50; S2A, 27; SG1, 84; S1B, 16
- [Р], [Л]: S1A, 37; SG1, 53; S2A, 33; S1A, 35; SG3, 126
- [Ч], [Т']: SG3, 54; SG3, 56
- [Б], [В]: SG4, 95, 97
- [Д']: SG4, 113
- [Х]: SG1, 74; SG4, 109
- [Х'У]: SG1, 68
- [Н'] (на примере слова «кухня»): SG1, 62, 64
- редукция гласных: SG1, 39; SG3, 69
- мягкие согласные в целом: S1B, 16; SG1, 56
- сочетание нескольких согласных: «Как произносить, когда три или более согласных накладываются друг на друга? Иногда я сомневаюсь.» [SG4, 92]
- отсутствие автоматизации: «Мне кажется, я знаю [как правильно произносить], но когда приходит время читать, часто получается не совсем то, что нужно.» [SG3, 128]
- отсутствие уверенности в своем произношении в целом: «Читаю кое-как» [SG3, 129]; «во всех [звуках] не уверен» [SG3, 52].

Необходимо отметить, что в интервью некоторые звуки отмечали только студенты одного университета ([Ч] и [Т'] в UC и [Б] и [В] в UD). Также важным для анализа является следующее высказывание: «Примерно до второго курса самым сложным для меня был звук [Р], но в последнее время мне кажется, что я не очень хорошо произношу звук [Щ]. Мне часто говорят, что [он звучит] не совсем правильно, поэтому для меня это самая сложная часть.» [SG1, 86] В этой связи можно сказать, что субъективная оценка сложности звуков может меняться в процессе обучения. Мы выскажем предположения о причинах этих двух явлений в разделе «Обсуждение и заключение».

Далее мы остановимся на трудных ИК. Некоторые студенты отмечают, что преподаватели не указывали им на ошибки в интонации [SG3, 82; SG4, 167]. Наиболее сложной студенты считают ИК-3 [SG1, 100; SG3, 71], также вызывает трудности различение ИК-2 и ИК-5 [SG4, 169]. Сложность использования правильной интонации заключается не только в повышении, но и в понижении тона голоса во всех ИК [SG1, 102; SG4, 149]. Самой серьезной проблемой студенты считают непонимание, где именно происходит смена тона [SG1, 98; S1B, 22; S2A, 35; SG3, 74] и на какую высоту [S1B, 22], также значительные затруднения связаны с непониманием причин использования конкретных ИК в отдельно взятых предложениях [SG4, 164].

(3) Факторы, препятствующие усвоению произношения и интонации

Студенты высказывают предположения о том, что мешает им лучше усвоить произношение и интонацию русского языка. Прежде всего, это влияние японского языка: *«Я привыкла к японскому произношению, поэтому я не уверена, что могу произнести [Ш] правильно, хотя меня научили правильной постановке языка.»* [SG3, 131] Это распространяется и на освоение ИК: *«Что касается интонации, то японцы склонны повышать конец предложения в вопросительных предложениях без вопросительных слов. Наверное, эта привычка укоренилась.»* [SG3, 16]

Ещё одной причиной выступает нехватка времени как на обучение фонетике [S1B, 18, 30; S1A, 45], так и на изучение русского языка в целом [SG3, 132], в результате чего произношение усваивается недостаточно. Аналогичная ситуация сложилась и с усвоением интонации: *«Интонация не усвоилась из-за общего недостатка времени, посвящённого интонации, как в самообучении, так и в преподавании [в аудитории].»* [S1B, 26]

По мнению некоторых студентов, на занятиях мало внимания уделяется устной речи и аудированию: *«Нет ситуаций, в которых мы говорим по-русски. Мы смотрим, читаем или слушаем... На что отводишь время, то и усваивается.»* [S2A, 64]. *«Я слышал не так много русских слов и предложений, произносимых носителями языка, и поэтому не усвоил различия [с не-носителями]. И, поскольку я не знаю этих различий, то при произношении я не знаю, правильно это [звучит] или нет.»* [S1B, 18]

При отсутствии автоматизации требуется постоянное осознанное фокусирование внимания на произношении и интонации, что вызывает значительную когнитивную нагрузку: *«Это просто очень трудно... Если слишком много думать об интонации и произношении, то не получится произнести ничего. Будет казаться, что [на мысли о произношении и интонации] уходит большая часть ресурсов мозга.»* [SG1, 114]

В целом студенты обращают внимание на недостаток возможности соприкасаться с русским языком в повседневной жизни [SG1, 206]. В такой ситуации отсутствие интереса также мешает самостоятельно искать дополнительные материалы на русском языке: *«Чтобы слушать [какие-либо материалы на русском языке], нужен интерес, иначе вы и не подумаете слушать. Также вам нужно знать, как [эти материалы] искать.»* [S1A, 84]

Также студенты отмечают стеснение при выполнении упражнений. Она связана прежде всего с необходимостью тренироваться в присутствии других: *«Я очень стараюсь поставить язык [в правильную позицию], но это очень смущает. Если бы я был один, я бы старался изо всех сил, но в аудитории с другими студентами это немного неловко.»* [SG1, 117] Неловкость вызывают и упражнения на отработку интонации: *«У меня не было привычки поднимать [тон голоса], поэтому я немного смущалась [...] [Звучит так], как будто показываешь эмоции.»* [S2A, 54, 56]

Данные причины выступают главными препятствиями для усвоения хорошего произношения и интонации с точки зрения студентов.

(4) Эффективные методы и техники преподавания произношения и интонации

В интервью студентов были названы следующие техники и методы преподавания, которые показались им эффективными.

- Индивидуальный подход (коррекция индивидуальных проблем студентов) [SG1, 49, 124, 128, 134; SG3, 87; S1A, 43, 86; SG4, 103]
- Фонетическая зарядка каждое занятие [SG3, 90]
- Прослушивание большого количества аудиоматериалов: текстов в целом [S1B, 64; S2A, 89; SG4, 190], новостей [S1B, 40; SG1, 208], песен [SG4, 182, 197] и детских песен [S1A, 49], также упоминаются учебная песня для запоминания алфавита [S1A, 49, 55], видео на русском языке в целом [SG1, 206], видео по интересам студентов [SG4, 190, 236], учебные материалы, построенные на советских фильмах (звук идёт в дубляже) [SG3, 100] и YouTube [SG4, 182; S2A, 87].
- Постановка произношения на уровне слов в самом начале занятий [SG3, 46, 122]
- Указание на ошибки в произношении при чтении текста [SG3, 83; S2A, 79; S1A, 53]
- Увеличение количества занятий с носителями языка [SG3, 48, 89–90, 112; S1B, 19; SG4, 202; SG1, 136, 148, 150]
- Наблюдение за положением губ и языка преподавателя-носителя [S2A, 48, 81; SG4, 101]
- Повторение произношения и интонации за преподавателем [SG3, 85, 86; S2A, 48]
- Больше разговорной практики [S2A, 91; SG3, 90]
- Автоматизация [S1A, 51; SG4, 192, 194, 209, 230; SG3, 112]
- Теневой повтор (*shadowing*), как для произношения, так и для интонации [SG1, 122, 152, 154, 210; S1B, 64; S2A, 52]
- Использование схем и видео, показывающих положение губ и языка для усвоения произношения, а также схем, изображающих ИК [S2A, 50, 83; S1B, 34, 36, 38, 64; SG1, 126, 132]
- Понимание смысла предложения для выбора правильной интонации [SG1, 140]
- Участие в конкурсах выступлений на русском языке и подготовка к ним [SG4, 189]
- Пение на русском языке в кружках с носителями русского языка [SG4, 211]
- Отказ от перфекционизма на первых этапах обучения произношению [S1A, 49, 71]

Индивидуальный подход направлен не только на коррекцию индивидуальных проблем студентов, но и на подбор методов преподавания для работы с конкретным студентом. Например, некоторым студентам помогают схемы ротовой полости (артикуляционные уклады), однако есть и те, кому они не приносят пользы. *«Я не думаю, что существует способ преподавания, который подойдёт и будет понятен всем сразу. Мне кажется, что некоторым людям понятнее, когда используют схему рта, но лично мне только труднее, когда я её использую. На мой взгляд, лучшие*

преподавать с индивидуальным подходом.» [S1A, 43]

Эффективные с точки зрения студентов техники и методы преподавания могут стать важным материалом для размышления. Анализ интервью преподавателей позволяет оценить, насколько широко они используют эти техники и методы.

5. Результаты интервью преподавателей

(1) Содержание занятий и преподавание фонетики на занятиях русским языком

Количество языковых занятий зависит от обстоятельств преподавания языка в каждом университете, в частности от того, является ли предмет обязательным. Преподаватели часто ведут занятия на разных уровнях и с разной частотой занятий: одному предмету уделяется от одного до четырёх академических часов в неделю. Названия предметов (например, «Русский язык 1») чаще указывают на ожидаемый уровень языковых навыков студентов, чем на содержание занятия. Такой подход предоставляет преподавателю значительную свободу при планировании курса, выборе учебных пособий и реализации содержания каждого занятия. Большинство преподавателей отмечают полную свободу и отсутствие контроля со стороны университета [TA, 18; TE, 28; TJ, 28; TK, 28; TL, 40; TM, 58; TN, 16]. *«Я в свободном плавании. Это исключительно мои методические познания, навыки, опыт. Я сама планирую урок и как-то курс, да, весь.» [TJ, 28]*

В других университетах есть общая программа, которая определяет выбор учебника и/или содержание итоговых экзаменов, однако само занятие полностью планируется преподавателем, и он может свободно распределять время на его отдельные составляющие: *«У нас не так много свободы. Учебники уже определены, установлено содержание экзаменов, так что решено, сколько нужно пройти. Но такие детали, как количество часов на произношение, не определены, поэтому мы можем сами разрабатывать уроки.» [TD, 115]*

В такой ситуации большинство преподавателей отмечают приоритет обучению грамматике в рамках занятий. Причина этого, по мнению участников интервью, кроется в исторически сложившемся в Японии предпочтении письменного языка в преподавании иностранных языков в целом [TG, 109; TD, 109], недостаточном развитии в Японии методики преподавания русского языка относительно других языков [TG, 100], сложности морфологии русского языка на начальных этапах [TD, 109; TG, 102], непонимании важности изучения фонетики самими преподавателями [TD, 81; TG, 96], недостатком времени на обучение русскому языку в целом, из-за чего грамматике, которую считают самым важным аспектом языка, отдаётся приоритет [TC, 79, 82; TF, 142].

Обучение произношению и интонации осуществляется в основном на первом этапе, когда происходит знакомство с русским алфавитом и построением простых повествовательных и вопросительных предложений. Некоторые преподаватели уделяют этому от четырёх [TB, 14; TD, 30; TE, 26; TG, 26] до восьми [TC, 19; TE, 19] занятий. На уроках используется большой арсенал технических средств: аудиоматериалы [TA, 20; TG, 45; TL, 50; TN, 23], схемы ротовой

полости/артикуляционные уклады [TG, 45; TN, 36], метафорические картинки в учебнике «Паспорт» [中島 (Накадзима) и др. 2023] [TD, 30, 32]. Однако многие носители языка предпочитают прямой метод, когда учащийся видит рот преподавателя и повторяет за ним, опираясь на сочетание визуального образа рта преподавателя и звука [TJ, 70; TK, 32].

«И свой язык я тоже высовываю, показываю. Потому что [...] [Л] [...] никак [не получается] у них. Я говорю, вы вот так ставите язык, а надо вот так. [...] Тренируйте сначала, можно даже высунуть немножко язык, а потом вы его подтяните, и тогда получится не так, а чуть-чуть вот так, ну, по-всякому. И [...] сразу начинает получаться.» [TN, 43]

В дальнейшем идёт коррекция по необходимости, в основном при чтении вслух или во время практики разговорной речи. Стоит отметить, что коррекции интонации уделяется намного меньше внимания, чем коррекции произношения: особенно это отмечают преподаватели-носители японского языка. Одна из причин — в неуверенности самих преподавателей в том, какое звучание интонации является правильным [TF, 24; TG, 120]. Ещё одна причина — недостаточное внимание этой теме в учебных материалах [TB, 16; TA, 46; TG, 144], что также подтверждается данными анализа учебников¹⁶.

(2) Трудные звуки и ИК с точки зрения преподавателей

Преподаватели отмечают, что следующие звуки и ситуации, связанные с произношением, даются учащимся труднее других:

- [Ы]: TH, 25; TK, 56; TM, 79
- [У]: TJ, 18; TK, 68; TB, 26; TD, 36
- [Б], [В]: TJ, 20; TM, 87; TK, 52; TL, 38; TA, 24
- [З]: TJ, 20; TC, 35; TD, 39
- [Ж]: TJ, 20; TK, 52; TC, 35; TE, 38
- [Ш]: TK, 52; TL, 62; TC, 33; TA, 24; TE, 38
- [Х]: TK, 52; TL, 62; TM, 89; TE, 38
- [Л]: TN, 49, 111; TK, 52; TL, 62; TD, 41, 74; TA, 24; TF, 46
- [Р]: TN, 49; TK, 52; TL, 62; TA, 24; TF, 46
- [Ц]: TD, 63
- [Щ]: TN, 49; TC, 33; TA, 24
- [Ч], [Ч']: TC, 31; TD, 63; TG, 78, 83; TH, 27
- [Б'], [М'], [Н']: TJ, 20
- [Д']: TL, 62; TG, 85; TF, 44; TG, 78
- [З']: TF, 44
- Редукция гласных («аканье», редукция Я) [TA, 24]

¹⁶ Полная таблица в Прил. 1.

- Избыточная редукция гласных: «*гласная съедается*» [ТК, 52]
- Произношение мягкого согласного («*письмо*» произносится как «*писимо*») [ТJ, 20]
- Произношение мягких согласных в целом [ТJ, 20]

Среди трудных для учащихся ИК преподаватели выделяют ИК вопросительных предложений: ИК-2 [TG, 72; ТК, 35; TL, 60], ИК-3 [ТА, 32; ТС, 55; ТЕ, 50; TG, 72; TF, 54; TJ, 24; ТК, 35], ИК-4 [TL, 60]. Некоторые преподаватели отмечают, что учащиеся поднимают либо не опускают тон голоса при произнесении утвердительных предложений (ИК-1) [TG, 66, 70]. С другой стороны, один из преподавателей испытывает сомнения в том, насколько необходимо опускать тон при произнесении ИК-1, в связи с изменениями произношения этой ИК носителями русского языка [TG, 68]. Ещё одна конструкция, вызывающая трудности — ИК-5 в восклицательных предложениях, таких как «Какая прекрасная погода!» [TG, 72; TJ, 24; TN, 53], которая мало представлена в учебниках.

(3) Факторы, препятствующие усвоению произношения и интонации

Преподаватели считают, что главным фактором, препятствующим усвоению произношения и интонации, выступает малое количество учебных часов [ТС, 71; TD, 109; TF, 142]. «*Количество часов, отведённых на изучение языка, стремительно сокращается. И, конечно, количество времени, которое можно потратить на произношение, тоже уменьшается.*» [ТС, 79] Преподаватели также отмечают, что у студентов мало возможностей соприкоснуться с русским языком вне занятий, в отличие от английского или набирающего популярность корейского [ТА, 50], а в университете не хватает возможностей заниматься с носителем русского языка [ТС, 94].

Ещё одним важным фактором, на который обращают внимание большинство преподавателей, является влияние фонетической системы японского языка как на уровне звуков [ТА, 30; ТЕ, 46; TF, 50; TG, 34, 89; ТК, 54; TL, 64], так и на произношении в сочетаниях согласных. «*...Если просто взять отдельные какие-то звуки: ЖИ, ШИ [...] Мне кажется, больше всего препятствует, [...] когда после согласной всегда идёт гласная. [...] потому что там, где нет этих звуков, они их слышат*» [ТК, 100] Мешают усвоению фонетического строя русского языка и подписи или надписи катаканой в учебниках [ТА, 30; TG, 22; ТК, 90; ТМ, 125]: «*Подписывание каны должно быть табу с самого начала.*» [ТМ, 48]

Одним из важных результатов данного исследования также стало выявление мнения многих преподавателей, отметивших влияние на произношение [ТА, 44; ТВ, 41; ТС, 37, 43; ТК, 52; TL, 74, 78] и интонацию в русском языке [ТА, 44; ТВ, 30; ТС, 23, 49; TD, 87; ТЕ, 60] английского¹⁷ языка, в том числе в связи с более ранним его изучением [TL, 72] и увеличением часов, отведённых практике разговорного английского [ТС, 47].

¹⁷ В данном исследовании авторы не учитывали уровень владения другими иностранными языками, в том числе английским. Влияние английского языка на изучение русского произношения у японоязычных студентов упоминается в работе Бариновой [2021: 18].

В качестве факторов, замедляющих прогресс обучения, преподаватели также отмечают индивидуальные черты характера обучающихся: например, стеснительность [TD, 87; TE, 50, 84].

(4) Эффективные техники работы с произношением и интонацией

С точки зрения преподавателей существуют следующие эффективные техники и методы работы с произношением и интонацией русского языка:

- наглядные пособия: схемы ротовой полости/артикуляционные уклады [ТС, 27; TG, 45; TI, 34; TM, 91; TN, 74], видео на YouTube [ТС, 98; TG, 132; TL, 96] или в соцсетях [ТА, 54], метафорические картинки [TD, 38; TM, 91]
- многократное аудирование [ТВ, 66; TC, 98; TD, 49; TE, 121; TL, 104; TM, 89], в том числе записи с профессиональными дикторами [TF, 153; TL, 110], повторение за диктором [ТС, 101; TE, 123; TM, 107] или перевод услышанного текста [TJ, 60]
- фонетическая зарядка в начале занятия [TJ, 8]
- посещение отдельных занятий по фонетике [ТС, 71]
- активная работа с преподавателем-носителем русского языка [ТВ, 68; TC, 73; TD, 89; TG, 120; TM, 46, 109], демонстрация преподавателем положения губ и языка [TN, 74], упражнения на говорение [ТС, 101; TE, 125; TG, 45; TL, 76]
- теневое повторение (*shadowing*) [TK, 102; TH, 63]
- запись, прослушивание и анализ студентами собственного произношения [TE, 127]
- сравнение произношения звуков в русском и японском языках [TD, 39; TI, 34]
- коррекция ошибок студентов преподавателем [TD, 43; TF, 28]
- песни [ТС, 61; TL, 96; TN, 119] и стихи [TL, 96]
- просмотр фильмов и мультфильмов на русском языке с субтитрами [ТА, 52]
- чтение справочных материалов по фонетике русского языка [TG, 120]
- скороговорки одни преподаватели считают полезными [TL, 80], другие же отказываются от их использования в силу ограниченности времени занятия [TJ, 32]

6. Результаты анкетирования

(1) Гласные звуки и редукция гласных

Согласно результатам анкетирования, мнения студентов и преподавателей по поводу сложности восприятия на слух всех гласных звуков, кроме [Ы], в целом совпадают. «Трудными» звуками¹⁸ как на слух, так и по произношению, преподаватели считают [У] и [Ы]. В отношении этих звуков студенты оценивают собственные навыки более высоко, чем преподаватели. Все гласные звуки различают на слух и могут произнести (по собственному мнению) более 30%

¹⁸ «Трудными» (далее без кавычек) в данном разделе мы называем звуки, в восприятии на слух и произношении которых уверены меньше 30% респондентов.

студентов; тем не менее, [Ы] в целом оценивается ниже всех остальных звуков. Также обнаруживаются значительные расхождения в оценках [О] и [У]: студенты оценивают свои навыки произношения этих звуков значительно выше, чем преподаватели.

Граф. 1. Оценка восприятия на слух гласных звуков:
сравнение ответов студентов и преподавателей.

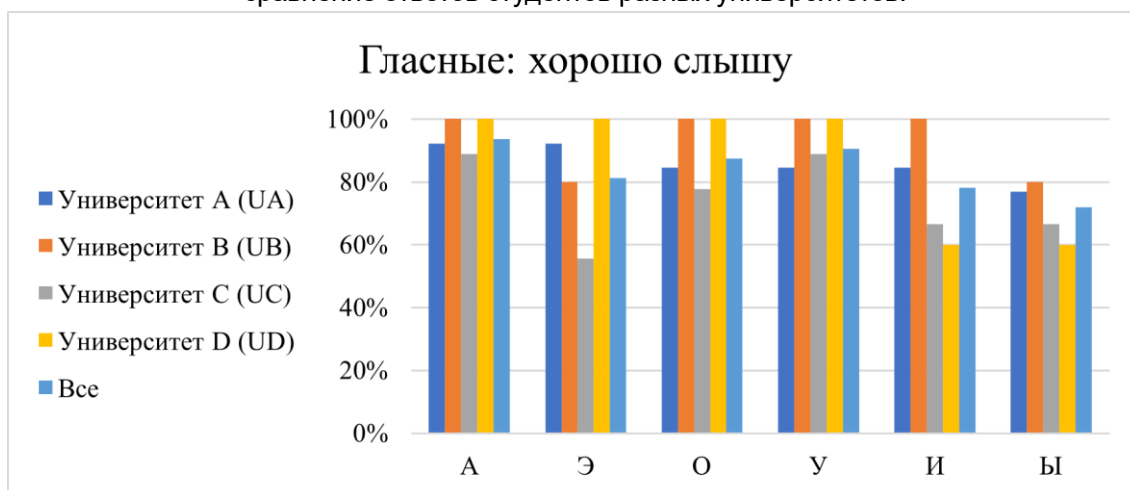


Граф. 2. Оценка произношения гласных звуков:
сравнение ответов студентов и преподавателей.

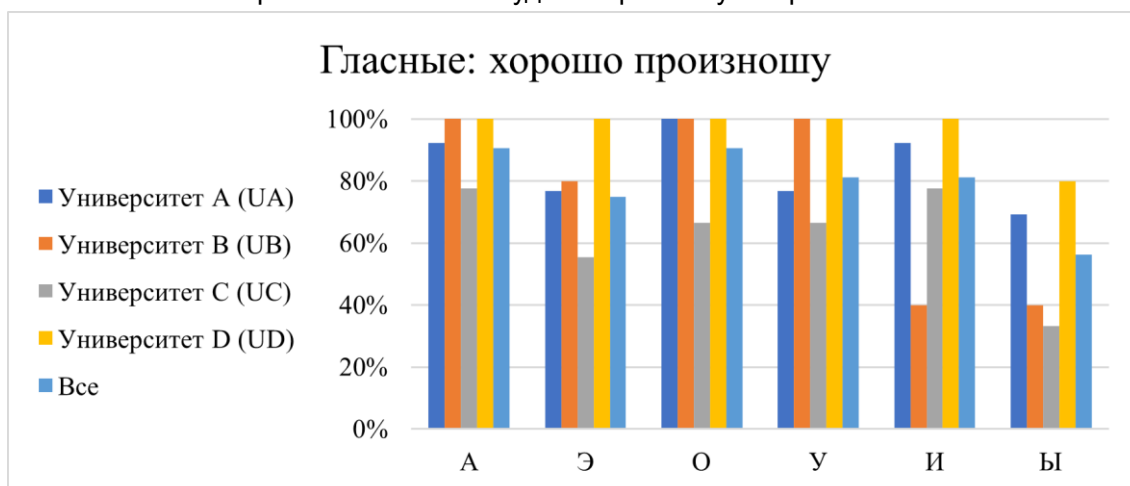


В разных университетах ответы студентов по поводу гласных звуков заметно отличаются. В УД, где русский язык преподаётся наибольшее количество часов в неделю, демонстрирует наиболее высокие оценки студентами собственных навыков произношения и восприятия гласных. Во всех университетах наблюдается низкая оценка [Ы] по отношению к другим звукам, особенно в произношении.

Граф. 3. Субъективная оценка восприятия на слух гласных звуков:
сравнение ответов студентов разных университетов.



Граф. 4. Субъективная оценка произношения гласных звуков:
сравнение ответов студентов разных университетов.



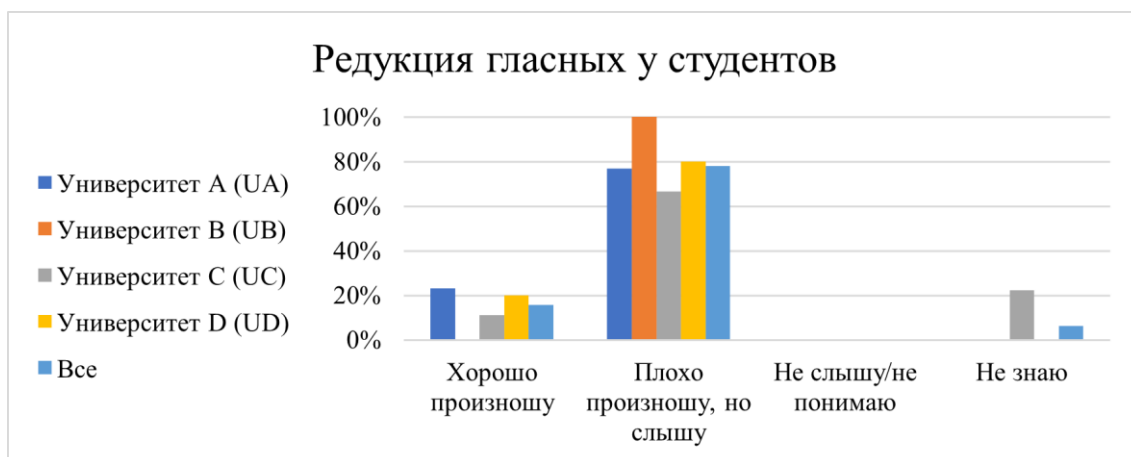
Следует отметить, что в UB и UC наблюдаются значительные отклонения в оценке произношения отдельных гласных звуков. Мы не можем однозначно установить причину данного отклонения, однако анализ интервью демонстрирует, что одним из факторов, влияющих на субъективное оценивание студентами своих навыков произношения, может быть обратная связь с преподавателем. Соответственно, одна из предполагаемых причин отклонения — особое внимание, уделённое этим звукам со стороны преподавателей. Косвенным подтверждением в пользу этой версии является разная оценка сложности восприятия и произношения одних и тех же звуков, поскольку оценка навыков восприятия менее подвержена влиянию мнения преподавателя.

Что касается редукции гласных, результаты анкетирования не выявили значительных расхождений в оценке сложности редукции с точки зрения студентов разных университетов и преподавателей.

Граф.5. Сравнение субъективной оценки сложности редукции гласных между студентами и преподавателями.



Граф. 6. Сравнение субъективной оценки сложности редукции гласных между студентами разных университетов.



(2) Твёрдые согласные

Среди твёрдых согласных преподавателями выделяются трудные для восприятия на слух звуки [В], [Ж], [Л] и [Х], а также трудные в произношении [Б], [З], [Л], [Р], [Х] и [Ш]. У преподавателей и студентов полностью противоположные мнения по поводу [Б] и [В]: студенты считают [В] более трудным, чем [Б], а преподаватели уверены в обратном. Кроме того, студенты более высоко оценивают свои навыки восприятия на слух таких трудных звуков, как [Л], [Ж], [З] и [Х], а также более уверены в произношении [Ж], [З], [Л] и [Р]. В частности, ни один преподаватель не отметил [Р] как звук, который студенты произносят хорошо, однако половина студентов высоко оценивают своё произношение этого звука. Аналогичная ситуация наблюдается с [Ж] и [Л]. Важно отметить, что все звуки, в оценке произношения которых есть заметные отличия между студентами и преподавателями, традиционно считаются одними из самых сложных для носителей японского языка с точки зрения исследователей¹⁹.

¹⁹ См. «Учебники для анализа».

Граф. 7. Восприятие твёрдых согласных: сравнение субъективной оценки студентов и преподавателей.

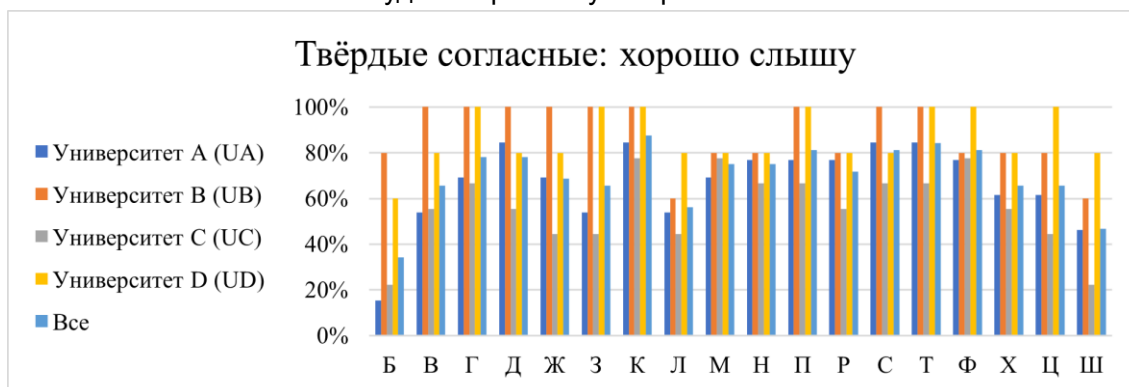


Граф. 8. Произношение твёрдых согласных: сравнение субъективной оценки студентов и преподавателей.

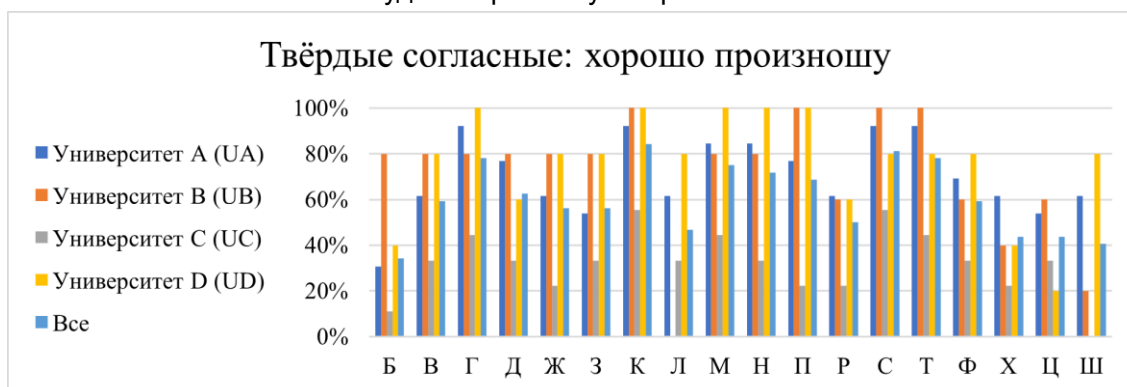


Для более полного представления о мнениях студентов ознакомимся с результатами по всем университетам. Как и в случае с гласными звуками, студенты UD, у которых больше занятий русского языка (в целом и с носителями в частности), оценивают свои навыки произношения и восприятия на слух выше студентов остальных университетов, однако оценки [Б] и особенно [Ц] у них значительно ниже.

Граф. 9. Восприятие твёрдых согласных: сравнение субъективной оценки студентов разных университетов.



Граф. 10. Произношение твёрдых согласных: сравнение субъективной оценки студентов разных университетов.



Среди результатов можно отметить относительно невысокий по мнению студентов процент «трудных» звуков среди твёрдых согласных. Тем не менее, некоторые студенты выделяют [Б] (UA, UC), [Ж] (UC), [П] (UC), [Р] (UC) и [Ш] (UB, UC), а также [Ц] (UD) в качестве трудных для произношения. В то же время более половины студентов (за исключением UC) считают, что хорошо произносят [Ж] и [З], что расходится с мнением преподавателей. Стоит также отметить, что произношение [Б] оценивается студентами ниже [В], а также ниже таких трудных с точки зрения преподавателей звуков, как [Ж] и [Р]. В целом [Б] оценивается ниже, чем все остальные твёрдые звуки, включая [Ш]. Таким образом, обнаруживаются значительные различия между оценками сложности твёрдых звуков с точки зрения преподавателей и студентов.

(3) Мягкие согласные

Прежде чем приступить к обсуждению оценок отдельных звуков, ознакомимся с ответами на общий вопрос о различении на слух и произношении твёрдых и мягких согласных. И студенты, и преподаватели сходятся во мнении, что парные твёрдые и мягкие согласные вызывают значительные трудности. Также студенты не уверены, что могут различать твёрдые и мягкие согласные на слух, что в целом совпадает с мнением преподавателей. Более 20% студентов признаются, что не слышат или не понимают разницу между твёрдыми и мягкими согласными.

Граф. 11. Твёрдые и мягкие согласные: общее сравнение субъективной оценки студентов и преподавателей.



Граф. 12. Твёрдые и мягкие согласные: общее сравнение субъективной оценки студентов разных университетов.



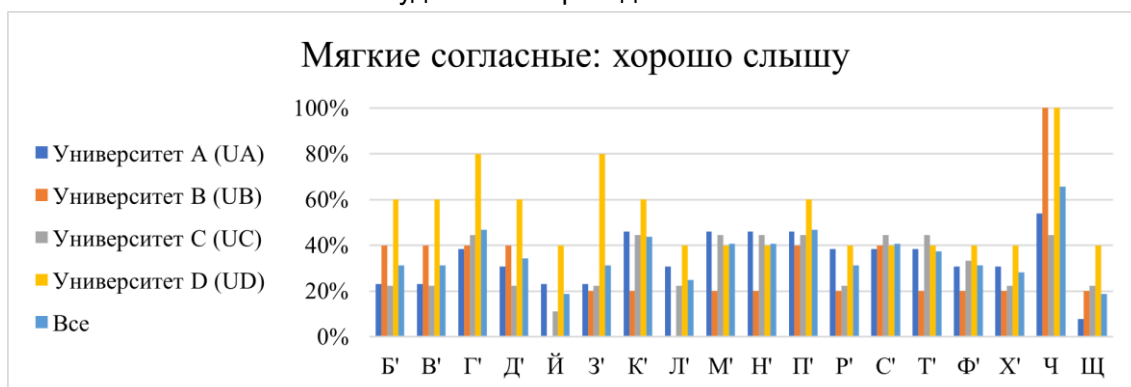
Сравнение оценки восприятия на слух и произношения отдельных мягких согласных представляет значительный интерес. Среди мягких согласных больше всего звуков, которых нет или которые не выделяются как отдельные фонемы²⁰ в японском языке, а в научной литературе эти звуки традиционно считаются наиболее сложными. Результаты анкетирования показали, что преподаватели в целом более оптимистично оценивают навыки восприятия этих звуков на слух у студентов, чем сами студенты. Как и в случае с гласными, имеются значительные расхождения в оценках навыков восприятия отдельных звуков между студентами разных университетов. По мнению преподавателей, трудными для восприятия на слух звуками являются [B'], [З'], [Л'], [P'], [X'] и [Щ], а по мнению студентов — [Б'], [Й] (0% у UB), [Л'] (0% у UB), [X'] и [Щ]. В целом самым сложным для восприятия на слух и преподаватели, и студенты считают звук [Щ].

Граф. 13. Мягкие согласные: сравнение оценки восприятия на слух студентами и преподавателями.



²⁰ Авторы опираются на принципы Санкт-Петербургской Фонетической Школы (СПФШ) при подходе к термину «фонема» применительно к русскому и японскому языкам. Подробнее об отличии методологических взглядов на фонему между подходами Московской Фонетической Школы (МФШ) и СПФШ см. статью Гиржевой [2005].

Граф. 14. Мягкие согласные: сравнение оценки восприятия на слух студентами и преподавателями.



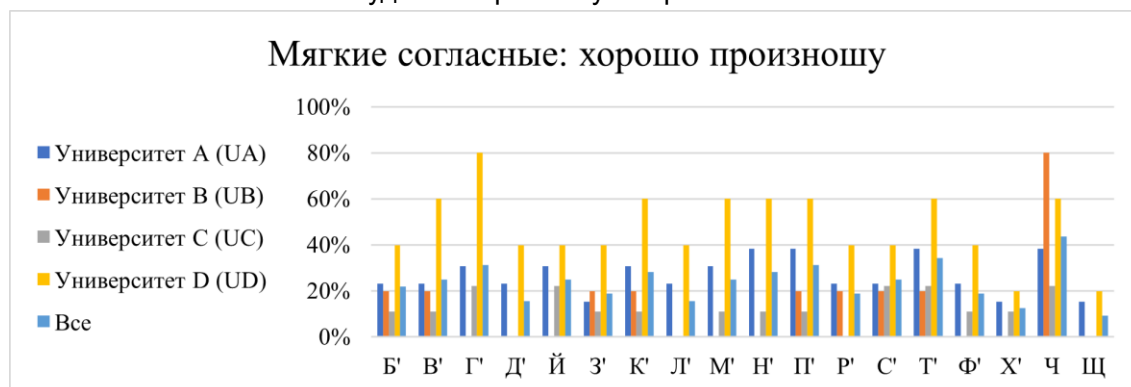
Отдельного внимания заслуживает сравнение мнений студентов и преподавателей о навыках произношения мягких согласных. Здесь снова наблюдается более высокая оценка навыков произношения преподавателями, а также общая тенденция к более положительным оценкам собственных навыков студентами UD: наиболее заметный контраст между UD и другими университетами наблюдается именно в оценках мягких согласных. В целом почти все мягкие согласные, за исключением [Ч], оказались трудными для произношения с точки зрения студентов остальных университетов, включая [М'] и [Н'] (20% в UB), которые обычно не считаются сложными в освоении для носителей японского языка²¹.

Граф. 15. Мягкие согласные: сравнение оценки навыков произношения студентами и преподавателями.



²¹ Полная таблица в Прил. 3.

Граф. 16. Мягкие согласные: сравнение оценки навыков произношения студентами разных университетов.



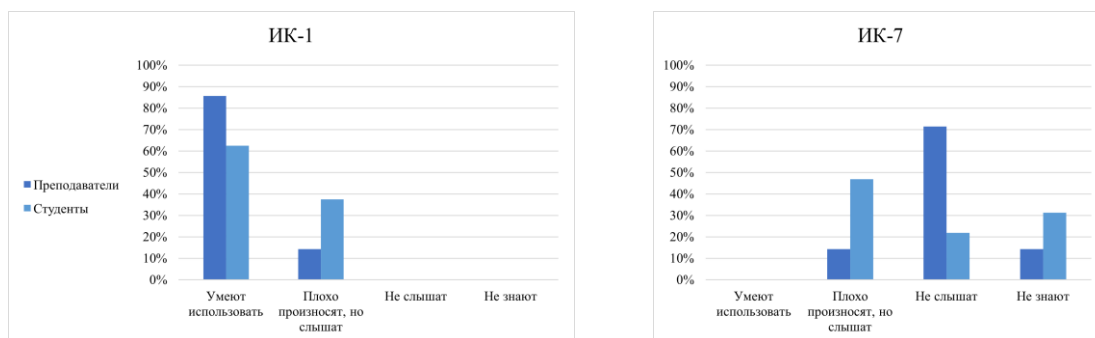
Преподаватели выделяют [Д'], [З'], [Л'], [Р'], [Т'] в качестве наиболее проблемных в произношении звуков. Самое низкое число оценок студентов получили звуки [Д'], [З'], [Л'], [Р'], [Ф'], [Х'] и [Щ], в то время как произношение [Т'] оценивается студентами лучше, чем преподавателями. Также следует обратить внимание на тот факт, что менее половины опрошенных студентов уверены в своём произношении «нетрудных» [К'], [М'], [Н'] и [П']. Это примечательно в связи с тем, что звуки, которые считаются сложными, такие как [Р'], оценены студентами выше, чем [М']. В качестве одной из предполагаемых причин данной особенности можно назвать разный объём обратной связи: поскольку [М'] не считается сложным звуком (как в литературе, так и по результатам анкетирования), на него не обращается целенаправленное внимание на занятиях, в результате чего студенты не наблюдают реакции преподавателя на произношение [М'] (в отличие от [Р'] и других проблемных звуков) и не уверены в правильности своего произношения [М'] и других «нетрудных» согласных.

(4) Результаты анкетирования по ИК

Согласно результатам анкетирования, больше всего студенты уверены в своём владении ИК-1 (более 80%) и ИК-2 (более 70%), что в целом совпадает с оценками преподавателей. ИК-3 вызывает значительно больше трудностей (уверенно оценивают навыки студентов меньше 20% преподавателей и меньше половины студентов), а ИК-4, ИК-5 и ИК-6 в основном только воспринимаются на слух. ИК-7 не получила положительных оценок преподавателей и студентов. Большинство (70%) преподавателей уверены, что студенты не различают ИК-7 на слух, а более 30% студентов указали, что не знали о существовании такой ИК²².

²² Графики по остальным ИК в Прил. 4 и 5.

Граф. 17. Сравнение оценки владения студентами ИК-1 и ИК-7 с точки зрения преподавателей и студентов.



Анализ результатов анкетирования не выявил каких-либо значимых отличий во мнениях студентов разных университетов (за исключением ИК-5, которая была оценена выше студентами UD). ИК-3, ИК-4, ИК-5 и ИК-6 в порядке возрастания вызывают всё бóльшие трудности как в использовании, так и в восприятии на слух у всех студентов.

Граф. 18. Сравнение оценки владения студентами ИК-1 и ИК-7 с точки зрения студентов разных университетов.



Основные выводы, которые можно сделать на основе анализа оценок владения ИК: 1) студенты и преподаватели согласны в том, что все ИК, кроме ИК-1 и ИК-2, представляют значительные сложности в освоении; 2) ИК-6 и особенно ИК-7, которые не преподаются на начальных уровнях и не представлены в исследованных учебниках, почти не известны студентам, и они не знают, когда и как их использовать.

7. Обсуждение и заключение

Целью данного исследования является выявление трудных звуков, ИК и эффективных методов их преподавания с точки зрения студентов и преподавателей. На основе проведённого анализа можно прийти к следующим выводам.

Анализ данных интервью и анкет выявил значительные расхождения во мнениях студентов и преподавателей по поводу сложности восприятия и произношения [У] и [Ы]: студенты более оптимистично оценивают свои навыки в отношении этих звуков. Аналогичная ситуация наблюдается с твёрдым согласным [Ж], который преподаватели оценивают ниже студентов. Также

в анкетах студенты менее уверены в своих навыках восприятия [Й] на слух, чем преподаватели в анкетах и интервью; этот звук практически не упоминается как трудный и в литературе. С другой стороны, [Ц] был оценён как трудный звук преподавателями (студенты UD тоже считают его трудным), однако Rogoznaya [2001: 119] и Orlyanskaya [2014: 121] называют его одним из редких звуков, которые не предоставляют особой сложности для японцев. У студентов UD больше времени на изучение русского языка, в том числе с носителями, что позволяет считать их мнение наиболее подверженным взаимодействию с преподавателями (как с точки зрения практики произношения и восприятия на слух, так и с позиции обратной связи).

Коррекция со стороны преподавателя становится для студентов важным источником информации о правильности произношения. Отсутствие положительной обратной связи о правильности произношения звуков, в том числе тех, которые не считаются сложными (например, [М'], [Н']), приводит к неуверенности студентов в своих навыках как произношения, так и восприятия на слух.

Анализ данных интервью и анкет преподавателей и студентов показывает, что наибольшие сложности среди часто используемых ИК (ИК-1, ИК-2, ИК-3) вызывает ИК-3. Студенты не понимают, где находится интонационный центр предложения (т. е. где поднимается тон голоса), и, как следствие, не уверены в своих возможностях произношения вопросительных предложений без вопросительного слова. В интервью преподаватели также отмечают сложности при усвоении ИК-2, однако эти данные не подтверждаются результатами анкетирования. Стоит отметить, что ИК-4 и последующие ИК значительно реже представлены в материалах для начальных уровней обучения, что приводит к недостаточной осведомлённости студентов об их существовании и правильном использовании. Кроме того, в интервью некоторые преподаватели-носители японского языка высказывают сомнения по поводу собственного уровня владения интонацией в целом.

Эффективные методы и техники, предложенные студентами и преподавателями, во многом схожи. Обе группы респондентов считают важным большое количество аудирования, в том числе просмотр видеоматериалов, работу с носителем языка, теневой повтор, использование таких наглядных материалов, как схемы ротовой полости (артикуляционные уклады), многократное повторение. Однако студенты также указывают на необходимость понимания текста для выбора правильной интонации и отсутствие перфекционизма на первых этапах работы над произношением. Важным форматом преподавания фонетики и интонации авторы данной статьи считают индивидуальную работу со студентами, особенно с учетом того, что около 80% учащихся занимаются в небольших группах до 20 человек²³ [佐山 (Саяма) 2016: 198]. По сравнению с

²³ Данные предоставлены по результатам 55 анкет преподавателей, работавших в 30 учебных заведениях, включая 26 университетов, где изучается русский язык. Большинство опрошенных преподавателей в университетах работали со студентами первых и вторых курсов. Анкетирование проведено в 2012 году [大学間・高等学校——大学間ロシア語教育 ネットワークの確立 研究成果最終報告書 (Заключительный отчёт результатов исследования о создании межвузовской сети и сети между школами и вузами в области преподавания русского языка) 2016: 153, 159].

преподаванием других иностранных языков, более чем 90% занятий по русскому языку включают упражнения на произношение, однако возможность говорить есть менее чем в 40% случаев [佐山 (Саяма) 2016: 198–199]. Данное исследование демонстрирует, что существующей сейчас отработки произношения недостаточно для его удовлетворительного усвоения, несмотря на регулярность занятий произношением. В этом сходятся мнения многих преподавателей и студентов. Также на основе анализа анкет удалось подтвердить, что количество учебных часов, в особенности проведённых с носителем русского языка, оказывает прямое положительное влияние на субъективную оценку у студентов по всем показателям в целом. Это позволяет нам сделать вывод о том, что, по мнению студентов и преподавателей, никакой методикой преподавания невозможно восполнить сокращённые учебные часы.

Отдельно стоит поставить вопрос о необходимости обсуждения трудных и нетрудных звуков и ИК преподавателями со своими студентами для прихода к общему мнению. Мы полагаем, что информирование студентов о «непроблемных» звуках и ИК позволяет оптимизировать учебный процесс, снять когнитивную нагрузку и придать уверенности студентам в своих силах, что позволит высвободить дополнительные ресурсы на освоение более трудных звуков и ИК.

В процессе исследования мы столкнулись с ограничениями, которые не позволяют экстраполировать результаты анализа на преподавание русского языка в Японии в целом: в опросах и интервью приняло участие небольшое число человек, и все университеты, в которых проводилось исследование, расположены на Хоккайдо. Для подробного анализа ситуации с преподаванием произношения и интонации русского языка в Японии необходим более объёмный массив данных, собранный в университетах по всей стране. Тем не менее, мы считаем данное исследование одним из первых шагов в направлении систематизации подхода к обучению фонетике русского языка с целью улучшения эффективности учебного процесса.

(サヴィヌィフ・アンナ, ブンティロフ・ゲオルギー)

Библиография

- Ассессорова П.Н, Ильина И.Н., Тэрада Й. 2005. К вопросу преподавания русского языка японским студентам. 北海学園大学学園論集. 123, с. 19–23.
- Барина А. 2021. Особенности организации обучения русскому языку как второму иностранному на начальном этапе: из практики проведения занятий по развитию речи у японских студентов, изучающих русский язык. ユーラシアへのまなざし. 1, с. 11–24.
- Брызгунова Е.А. 1977. *Звуки и интонация русской речи*. Москва: Русский язык.
- Гиржева Г.Н. 2005. О трех методологических взглядах на фонему. *Вестник НовГУ*. №33, с. 77–82.
- Кривонкина М.Я. 1985. О работе над произношением японских студентов, изучающих русский язык. 文化と言語: 札幌大学外国語学部紀要. 18 (1), с. 65–76.

- Орлянская Т.Г. 2014. Преподавание русского языка в японской аудитории. *Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. №2, с. 116–122.
- Пашковская С.С. 2009. Слышу не так... (специфика перцептивной и артикуляционной базы русского языка). *Известия Самарского научного центра РАН*. №4–5, с. 1295–1298.
- Рогозная Н.Н. 2001. Лингводидактика: о постановке трудных случаев произношения в речи японцев. *Язык, сознание, коммуникация*. Вып. 1., с. 113–122.
- Черепко В.В. 2019. Обучение японских студентов произношению твердым и мягким согласным русского языка. *Современное педагогическое образование*. №12, с. 211–213.
- Черепко В.В., Гатинская Н.В., Туманова С.Р. 2018. Обучение аккомодации русских гласных носителей японского языка. Электронный научно-образовательный *Вестник «Здоровье и образование в XXI веке*. № 20(6) [<https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-akkomodatsii-russkih-glasnyh-nositeley-yaponskogo-yazyka>]
- Шатохина Г.С. 2007а. Перцептивный аспект русско-японской фонетической интерференции (Об одном из вариантов опознавания японскими аудиторами русских бифонемных консонантов). *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9, вып. 1, часть 1, с. 65–69.
- Шатохина Г.С. 2007б. Перцептивный аспект русско-японской фонетической интерференции: экспериментальное исследование на материале бифонемных консонансов. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. СПб.
- Хаясида Р. 2016. В каком направлении должно двигаться сегодня преподавание русского языка в Японии? *Русский язык за рубежом*. Специальный выпуск «Русистика Японии», с. 29–38.
- 岡野エレナ 1995. 「ロシア語発音の教授法」『慶応義塾大学語学視聴覚教育研究室紀要』28号, 76–91.
- 小畠雅敏 2009. 「初級ロシア語発音の指導方法」『天理大学学報』38(2), 21–37.
- 神山孝夫 (著) 2004. 『日本語話者のためのロシア語発音入門』大学教育出版.
- 神山孝夫 (著) 2012. 『ロシア語音声概説』研究社.
- 黒岩幸子 2021. 「原典を使うロシア語学習——NHK ラジオ「まいにちロシア語」の経験から——」『ロシア語教育研究』第12号, 37–51.
- ゴルボフスカヤ・リュボーфи, 安岡治子 [著] 2016. 『基礎から学ぶロシア語発音』研究社.
- 佐藤純一 2000. 「全国の大学へのアンケート調査」『日本人とロシア語：ロシア語教育の歴史』日本ロシア文学会, 289–309.
- 佐山豪太 2016. 「学習環境がロシア語学習者の内発的動機づけ・心理的欲求に与える影響の考察」『大学間・高等学校——大学間ロシア語教育 ネットワークの確立 研究成果最終報告書』195–203.
- 鈴木令奈 2022. 「ロシア語における通じやすい発音とは——わかりやすさと発音特徴の関係——」『ロシア語教育研究第』1号, 23–44.
- 『大学間・高等学校——大学間ロシア語教育 ネットワークの確立 研究成果最終報告書』
- 東京ロシア語学院教科書委員会編 2006. 『ロシア語発音教程. Вводно-фонетический курс русского языка (для студентов-японцев)』日ソ学園東京ロシア語学院.

Latysheva Svetlana 2017. 「Стихотворения как учебный материал для преподавания русского произношения японским студентам на начальном этапе обучения」『上智大学外国語学部紀要』52号, с. 105–126.

Учебники для анализа

青島陽子ほか 2021. 『ロシア語の世界へ！——初心者の旅——Мир русского языка』朝日出版社.
朝妻恵里子, ゴロヴィナ・クセーニヤ 2021. 『ミニマムロシア語 Русский минимум』朝日出版社.
石井ナターシャ 1994. 『ナターシャ先生と学ぶロシア語の基礎』東洋書店.
小田桐奈美, 北岡千夏 2024. 『創って学ぶ！シン・ロシア語入門 К новым приключениям!』朝日出版社.
黒田龍之助 2012. 『ニューエクスプレスプラス 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. 『はじめてのロシア語』白水社.
古賀義, 鴻野わか菜 2016. 『ロシア語の教科書』ナウカ出版.
五味勝義ほか 2006. 『ロシア語教程 1』東京ロシア語学院.
徳永晴美 2023. 『入門ロシア語の教科書』語研.
中澤英彦 2010. 『一冊目のロシア語』東洋書店.
中島由美 2023. 『ロシア語へのパスポート』白水社.
西中村浩, 朝妻恵里子 2017. 『ロシア語をはじめよう Изучаем русский язык с нуля』朝日出版社.
沼野恭子ほか 2019. 『大学のロシア語 I ——基礎力養成テキスト』東京外国語大学出版会.
東一夫, 東多喜子 2014. 『標準ロシア語入門』白水社.
匹田剛（監修）2020. 『ゼロからスタート ロシア語文法編』J リサーチ出版.
藻利佳彦 2014. 『はじめてのロシア語』ナツメ社.

Приложения

Прил. 1. Сравнение вводно-фонетических уроков в учебниках русского языка, изданных в Японии.

№	Название учебника	Произношение (число страниц вводно-фонетического курса/общее число страниц)	Интонация (число страниц объяснения интонации/общее число страниц)	Аудио
1	石井 1994. 『ロシア語の基礎』	Есть вводно-фонетический курс с упражнениями. Есть фотографии расположения губ при произношении гласных звуков, схемы ротовой полости (артикуляционные уклады) для твёрдых и мягких согласных. Фонемы объясняются через положение языка. (23/412)	При помощи текста и схем объясняются ИК-1 по ИК-5, есть упражнения. (12/412)	Нет
2	五味他 2008. 『ロシア語教程 I』	На форзаце русский алфавит, произношение написано катаканой.	Нет.	Есть
3	中澤 2010. 『一冊目のロシア語』	Звуки при изучении алфавита переданы латинскими символами, есть объяснение произношения гласных и твёрдых согласных через аналогии с японскими и английскими звуками. Тексты для чтения 5 из 20 уроков подписаны катаканой. (12/256)	ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4 показаны схемами при первом знакомстве.	Есть
4	桑野 2012. 『初級ロシア語 20 課』 Кувано. 20 уроков русского языка.	Звуки при изучении алфавита переданы латинскими символами, есть объяснение произношения гласных и твёрдых согласных через аналогии с японскими и английскими звуками. Тексты для чтения 10 из 20 уроков подписаны катаканой. (13/150)	ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4 показаны схемами при первом знакомстве.	Есть
5	黒田 2012. 『ニューエクスプレス』	Звуки при изучении алфавита переданы катаканой, объяснение произношения гласных и твёрдых согласных через звуки японского языка. Тексты для чтения 10 из 20 уроков подписаны катаканой. (7/138)	Нет.	Есть
6	藻利 2014. 『はじめてのロシア語』	Звуки при изучении алфавита переданы катаканой и латиницей, подробного объяснения произношения звуков нет. Тексты для чтения всех 40 уроков подписаны катаканой. (9/191)	ИК-1, ИК-2, ИК-3 показаны схемами при первом знакомстве, есть упражнения на отработку (4/191).	Есть

7	東他 2014. 『標準ロシア語入門』 Учебник русского языка. Элементарный курс.	Звуки при изучении алфавита переданы катаканой, объяснение произношения гласных и твёрдых согласных через положение языка. Тексты для чтения 4 из 43 уроков подписаны катаканой. (9/227)	ИК-1, ИК-2, ИК-3 показаны схемами при первом знакомстве.	Есть
8	古賀他 2016. 『ロシア語の教科書』 Кога и др. Учебник русского языка.	Звуки при изучении алфавита переданы латинскими символами, есть объяснение произношения гласных и твёрдых согласных через аналогии с японскими и английскими звуками. (10/155)	ИК-3 и ИК-4 объясняются текстом при первом знакомстве, указано, что ИК-2 = ИК-1.	Есть
9	Кувано. 2016. Вводный курс русского языка.	Звуки при изучении алфавита переданы латинскими символами, нет объяснения произношения звуков. (7/77)	ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4 показаны схемами при первом знакомстве.	Есть
10	西中村浩 / 朝妻恵里子 2017 『ロシア語をはじめよう』 Нисинакамура и Асадзума. Изучаем русский язык с нуля.	Звуки при изучении алфавита переданы латинскими символами, первые три урока включают упражнения на чтение, но нет объяснения произношения звуков. (7/108)	ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4, ИК-5 показаны схемами рядом с текстами, в которых они используются.	Есть
11	沼野他 2019. 『大学のロシア語 I』	Звуки при изучении алфавита переданы латинскими символами, есть объяснение произношения гласных и твёрдых согласных через аналогии с японскими и английскими звуками. (12/274)	ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4 показаны схемами при первом знакомстве.	Есть
12	匹田他 2020. 『ゼロからスタートロシア語』	Звуки при изучении алфавита переданы катаканой и латиницей, объяснение произношения гласных и твёрдых согласных через аналогии с японскими и английскими звуками. Тексты для чтения всех 25 уроков подписаны катаканой. (16/255)	ИК-2, ИК-3 показаны схемами при первом знакомстве.	Есть
13	青島他 2021. 『ロシア語の世界へ！』 Аосима и др. Мир русского языка.	Звуки при изучении алфавита переданы латинскими символами, объяснения произношения нет. (2/103)	ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4 показаны схемами в первом уроке.	Есть

14	朝妻他 2021. 『ミニマムロシア語』 Асадзума и др. Русский минимум.	Звуки при изучении алфавита переданы латинскими символами, есть объяснение произношения гласных и твёрдых согласных через аналогии с японскими и английскими звуками. Озвончение/оглушение согласных и прочее изучается далее вместе с грамматикой. (3/55)	ИК-1, ИК-2, ИК-3 показаны схемами в уроке 3.	Есть
15	中島他 2023. 『ロシア語へのパスポート』 Накадзима и др. Паспорт.	Звуки при изучении алфавита переданы латинскими символами, есть объяснение произношения гласных и твёрдых согласных через картинки-метафоры. (8/79)	Нет.	Есть
16	徳永 2023. 『快速マスターロシア語』 Токунага. Интенсивный курс русского языка.	Первые 8 уроков (из 46) посвящены прежде всего фонетике. Звуки при изучении алфавита переданы латинскими символами, есть объяснение произношения гласных и твёрдых согласных через аналогии с японскими и английскими звуками. Первые слова в этих уроках подписаны катаканой. Есть схемы ротовой полости (артикуляционные уклады) при объяснении звуков [Ш/Ж], [Щ], [Ч]. (47/350)	В уроках 10–11 разобраны ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4, ИК-5, однако и до этого схемами демонстрируется интонация (8/350).	Есть
17	小田桐他 2024. 『創って学ぶ！シン・ロシア語入門』 Одагири и др. К новым приключениям !	Звуки при изучении алфавита переданы латинскими символами, есть объяснение произношения гласных и твёрдых согласных через аналогии с японскими и английскими звуками. Первые два урока посвящены произношению. Есть схема [М] и [М'] для понимания мягкости согласных. (12/80)	ИК-1, ИК-2, ИК-3 показаны схемами в уроке 3.	Есть

付録 2. アンケート用紙、調査に用いた。

アンケート

1. ロシア語を何年学んでいますか？ _____

2. この音は聞きとれると思いますか？（全てのあてはなるものに○をつけてください）

母音	А	Э	О	У	И	Ы												
硬子音	Б	В	Г	Д	Ж	З	К	Л	М	Н	П	Р	С	Т	Ф	Х	Ц	Ш
軟子音	Б`	В`	Г`	Д`	Й	З`	К`	Л`	М`	Н`	П`	Р`	С`	Т`	Ф`	Х`	Ч	Ш

3. この音はよく発音できると思いますか？（全てのあてはなるものに○をつけてください）

母音	А	Э	О	У	И	Ы												
硬子音	Б	В	Г	Д	Ж	З	К	Л	М	Н	П	Р	С	Т	Ф	Х	Ц	Ш
軟子音	Б'	В'	Г'	Д'	Ж'	З'	К'	Л'	М'	Н'	П'	Р'	С'	Т'	Ф'	Х'	Ц'	Ш'

4. 母音の弱化（o が a として読まれることなど）はどの程度わかりますか？

自分で上手に発音できる 自分であまり発音できないが理解している 理解していない 弱化のことがわからない

5. 有声・無声子音の発音が上手にできますか？（一つに○をつけてください）

- 上手に発音できると思う
- やや発音できると思う
- あまり発音できないが聞き取れると思う
- 発音できず聞き取れないと思う
- 有声・無声子音の区別がわからない

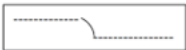
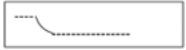
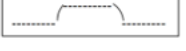
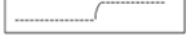
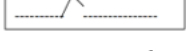
6. 硬子音・軟子音の発音が上手にできますか？（一つに○をつけてください）

- 上手に発音できると思う
- やや発音できると思う
- あまり発音できないが聞き取れると思う
- 発音できず聞き取れないと思う
- 硬子音・軟子音の区別がわからない

7. ロシア語の授業でどの発音・イントネーション指導があれば効果的だと思いますか？自由に書いてください。

（裏面に続く）

8. 下記のイントネーション型はどの程度使えると思いますか？（右側の欄に○をつけてください）

1 (肯定文)  Это Иван.	上手く使えると思う	あまり使えないが聞き取れると思う	聞き取れない	このイントネーション型がわからない
2 (疑問視のある質問)  Кто² это?	上手く使えると思う	あまり使えないが聞き取れると思う	聞き取れない	このイントネーション型がわからない
3 (疑問視のない質問)  Иван дома?	上手く使えると思う	あまり使えないが聞き取れると思う	聞き取れない	このイントネーション型がわからない
4 (不完全な質問など)  -Ваня здесь¹. -А Маша²?	上手く使えると思う	あまり使えないが聞き取れると思う	聞き取れない	このイントネーション型がわからない
5 (感情的な評価)  Какой⁵ интересный фильм⁵!	上手く使えると思う	あまり使えないが聞き取れると思う	聞き取れない	このイントネーション型がわからない
6 (感情的な評価+驚き)  -Как она поёт⁶!	上手く使えると思う	あまり使えないが聞き取れると思う	聞き取れない	このイントネーション型がわからない
7 (ネガティブな評価)  -Вы сдали экзамен³? -Какой там экзамен⁷!	上手く使えると思う	あまり使えないが聞き取れると思う	聞き取れない	このイントネーション型がわからない

ご協力ありがとうございました！

Прил. 3. Трудные звуки по мнению преподавателей и исследователей.

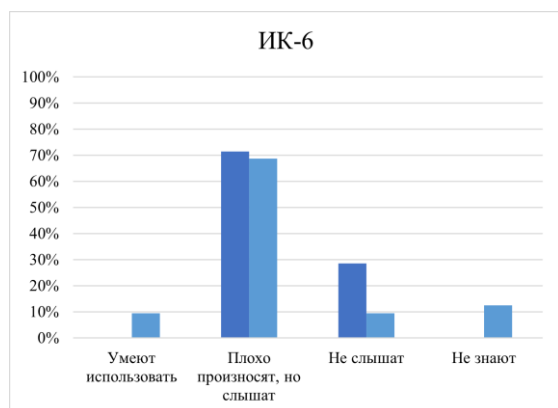
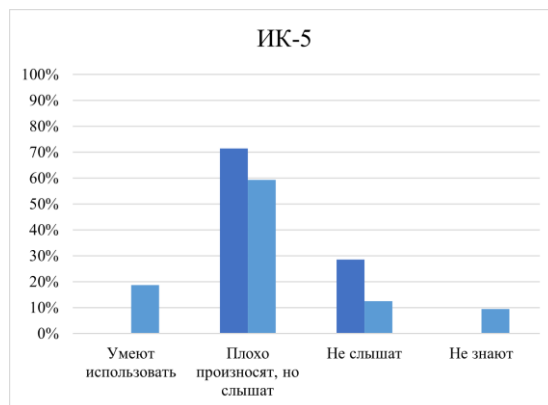
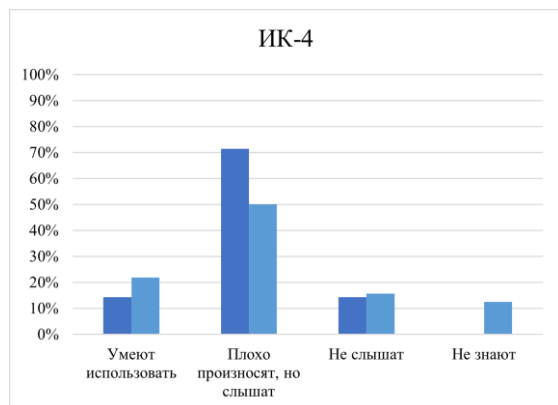
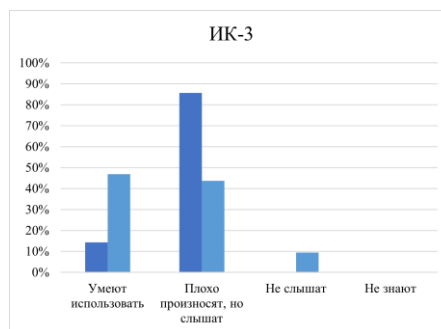
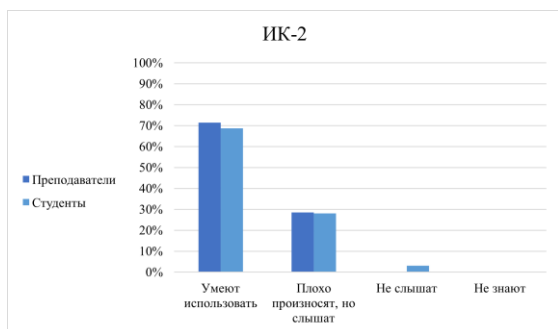
	Кри- вонкина 1985	Окано 1995	Рогозная 2001	Асессо- рова 2005	Обата 2009	Орлян- ская 2014	Латы- шева 2017	Барина 2021	Судзуки 2022
А									
Э									
О			•						
У	•		•		•				•
И							•		
Ы	•	•			•			•	•
Б	•		•			•			•
В	•		•		•	•			•
Г					•				
Д									•
Ж	•				•		•	•	•
З									•
К									
Л	•	•	•	•	•	•	•	•	•
М					•				
Н	•								
П									
Р	•		•	•	•	•	•	•	•
С									
Т									
Ф	•								
Х	•		•						
Ц					•				
Ш	•	•			•		•	•	
Б'	•								
В'									
Г'									
Д'	•		•		•	•			
Й	•						•		
З'	•				•				
К'									
Л'					•				
М'									
Н'									
П'									
Р'					•				

С'	•		•		•				
Т'	•		•		•	•	•		
Ф'									
Х'							•		
Ч	•						•		
Щ	•		•						

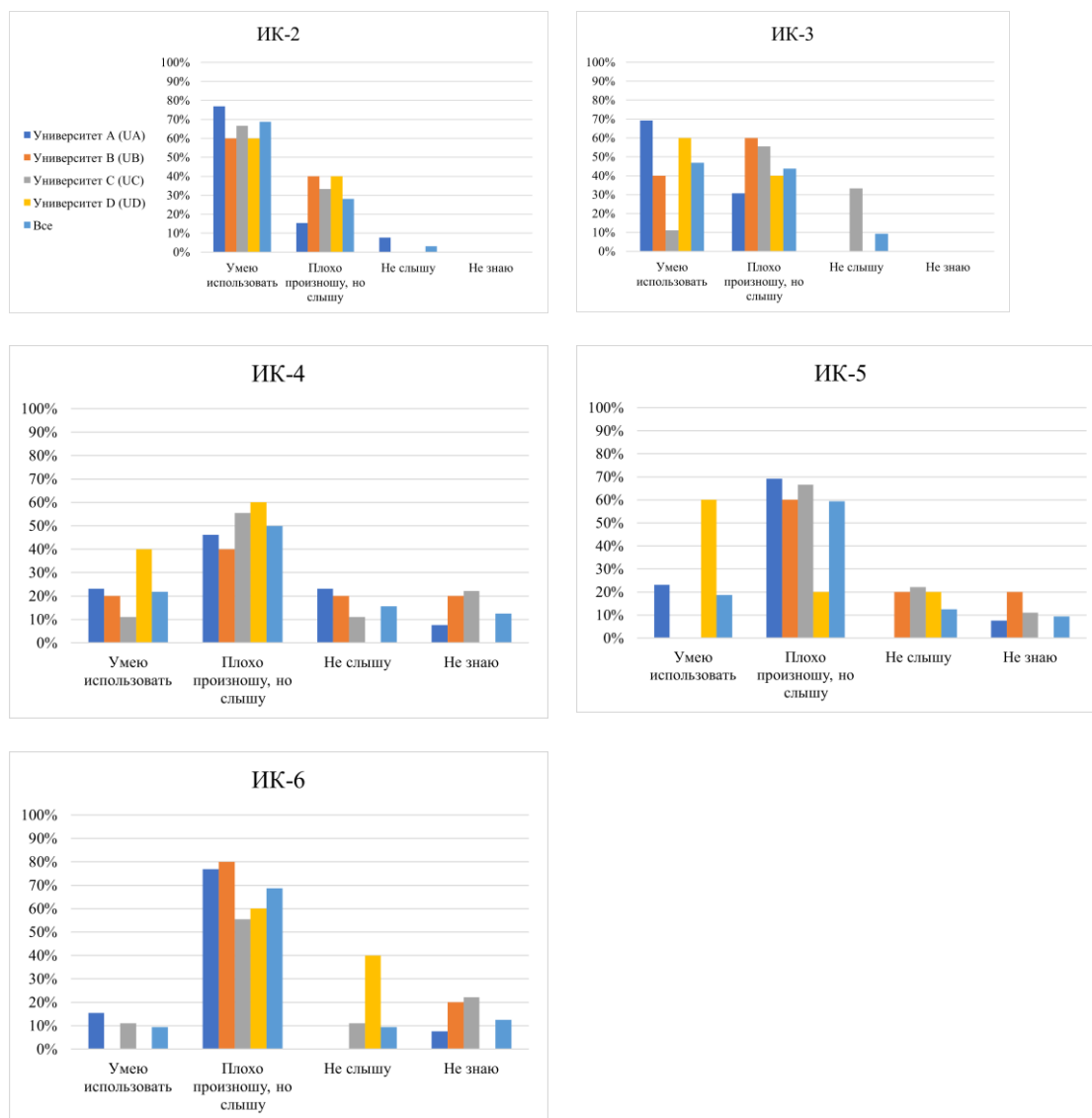
Примечания:

- 1) «●» отмечены те звуки, которые упоминаются в статьях как трудные в произношении для японских учащихся.
- 2) Серым выделены звуки, которые отметили более половины авторов (пять из девяти и более).

Прил. 4. Сравнение оценки владения студентами ИК2-6 с точки зрения студентов и преподавателей.



Прил. 5. Сравнение оценки владения студентами ИК2-6 с точки зрения студентов разных университетов.



要旨

ロシア語教師と学習者の視点で見るロシア語発音指導における課題と効果的な指導方法

サヴィヌィフ・アンナ, ブンティロフ・ゲオルギー

本稿では、ロシア語の発音やイントネーションの指導において教師や学習者が考える課題や有効的な指導方法を明らかにすることを目的とした研究結果を述べる。本研究では、北海道の4つの大学で行われた32名の学生と7名の教師へのアンケート調査、21名の学生と14名の教師へのインタビュー調査のデータを集め、量的および質的に分析を行った。

その結果、学生と教師が評価するロシア語の「難しい」音やイントネーション型が明らかになり、さらに学生と教師の考えの相違点も示された。それに加え、これまでに指摘されたロシア語の「難しい」音との異なる点も確認した。また、効果的な指導方法について、学生と教師の提案を比較し、その相違点を明示した。これらの結果より、学習時間の少なさ、発音・イントネーション指導の少なさ、教材における発音指導の乏しさと問題点、また、これまで検討されてこなかった英語の影響を含む、日本におけるロシア語教育が直面する課題と効果的な指導方法について考察した。

本研究は、学生を教師と同じ教育の主体と位置づけ、その結果を日本におけるロシア語発音指導の改善に活用することを意図する。

〔 論文 〕

ラテンアルファベットによるロシア語音声表記の 妥当性をめぐって

——第2外国語としてロシア語を学ぶ大学生の事例から——

秋山 真一

1. はじめに

(1) 本稿の目的

本稿¹の目的は、キリル文字を読み慣れていないロシア語の初級学習者にとって、より読みやすく、より正確に発音ができるための補助的な音声表記としてひらがな・カタカナとラテンアルファベットのどちらが妥当なのかを検証することにある。ロシア語で用いるキリル文字は表音文字であるが、ラテンアルファベットには見られない文字も多数存在するため、従来初学者向けの教科書などではキリル文字の上にひらがな・カタカナによるルビが発音表記として振られてきた。本稿では先行研究〔秋山 2021〕で提案した「音のイメージ」というラテンアルファベットによる新たな発音表記を採用して、ロシア語の初級学習者を対象に、ひらがな・カタカナとラテンアルファベットのどちらを発音表記として参照し発音してもらったものが、ロシア語のネイティブスピーカー（以下、「NS」と略記）にとって、より許容できるかを判断してもらう。

具体的には、まず、大学で第2外国語としてロシア語を学ぶ学生を対象に、ラテンアルファベットによる音声表記とひらがな・カタカナによる音声表記のルビを付したダイアローグの朗読実験を行った。その後、朗読実験の音声録音データをNSに聴いてもらい、その許容度を100点満点で測定してもらった。本稿ではその実験の結果を提示し、そのデータを統計学的に分析した結果から得られた結論を示す。

(2) 諸外国語教育とひらがな・カタカナおよびラテンアルファベットによる音声表記

英語教育においてもひらがな・カタカナ表記をめぐる研究は多い。藤上〔2019:68-69〕は、英語の音節構造の観点から、ひらがな・カタカナによって英語音を表記することに無理があるという見解が江戸時代の文献にすでに見いだされると指摘される一方で、英語発話促進機能の観点からひらがな・カタカナによる表記の有益性も指摘されているとし、その有益性に関する意見を2つに大別している。1つ目はIPAの正確な読み取りには専門的な知識が必要

¹ 本稿は2024年3月2日に上智大学で行われたシンポジウム「ロシア語教育のパーспекティブ」において執筆者が行った同タイトルの口頭発表をもとに論文にまとめたものである。また、本研究は科研費（20K00779：ラテンアルファベットによるロシア語音声表記の妥当性に関する研究）の助成を受けている。

であるため、現実的かつ学習者の負担軽減に有効な手段はひらがな・カタカナ表記であるとの見解であり、2 つ目は日本語母語話者が外国語として英語を学習する際、ひらがな・カタカナによる表記は、綴りと発音が必ずしも一致していない英語を自信を持って発音するきっかけになるとの見解である。さらに、池谷 [2016] や長谷川 [2022] のように、言語教育に関する文献ではないものの、有効なカタカナ表記による英語発音の例を多数紹介する文献も存在する。

ロシア語教育に用いられる教科書・参考書などでは、前田・佐藤 [2024] のような NHK ラジオ講座テキストの例を出すまでもなく、音声表記としては圧倒的にひらがな・カタカナによるものが多いが、『ロシア語レッスン初級 1』[加藤 2008] でラテンアルファベットによる音韻表記が採用された例もある。

英語とロシア語以外の外国語教育においても、音声表記や音韻表記にラテンアルファベットが用いられることは決して少なくない。そうした例は中国語やアラビア語などのラテンアルファベットを使用しない言語が学習言語である。日本語の教科書でも、入門や初級を対象とした教科書ではラテンアルファベットが多く採用されている²。

2. 実験で採用した 2 つの音声表記と仮説

(1) 「音のイメージ」(ラテンアルファベット)

実験では、ラテンアルファベット (以下、「LA」と略記) とひらがな・カタカナによる音声表記を比較対照することになる。LA による音声表記として「音のイメージ」³を採用した。

「音のイメージ」とは、執筆者が 2018 年 4 月～9 月の NHK ラジオ『まいにちロシア語』入門編で採用した音声表記である。概略を述べれば、キリール文字の翻字体系 (米国議会図書館方式や ISO 方式など) を参考にしつつ、音声表記として有声子音の無声化や無声子音の有声化、母音の弱化などを反映させた、LA による音声表記である。詳細は秋山 [2021] を参照されたい。

(2) 猪塚 [2014] による音声表記 (ひらがな・カタカナ)

LA との比較対象となるひらがな・カタカナ (以下、「かな」と略記) による音声表記は、猪塚 [2014] のものを採用した。かなによる音声表記は、採用されている参考書・教科書等により独自の工夫がなされているが、その体系が猪塚 [2014] では詳細かつ明確に説明されており [猪塚 2014: 8–18]、その基準に基づけば執筆者が任意のロシア語文に対してかなによる音声表記を混乱なく付与できると判断した。

² 中国語ではピンイン (拼音) というラテンアルファベットを用いた音声 (音韻) 表記が広く用いられている。ピンインについては秋山 [2021] も参照されたい。アラビア語の例として長渡 [2010] や依田 [2021] が挙げられる。日本語の教科書の例として、スリーエーネットワーク編著 [2013] が挙げられる。

³ 「音のイメージ」というネーミングに深い理由はないが、「音声表記」のような表現は学習者に対して堅苦しい印象を与えかねず、そうした表現を避ける狙いがあった。

(3) より良い音声表記に関する仮説

執筆者はこれまで音声表記として LA の方がかなよりも優れているのではないかという仮説を立ててきた。その理由は要約すれば以下の3点となる。

- 音節数の一致：
3音節語である Здравствуй^テ。に対して猪塚・原 [2017: 90] ではかな表記で「スドゥラーストゥヴウイツィイ」としているが、9 モーラとなる。LA を用いて Zdrastvuyte^テ と表記すれば母音（下線を引いた文字）は3つであり、音節数が一致する。1音節語の взгляд は「ヴズグリャート」と表記すれば6 モーラだが、vzgljat と表記すれば1音節である。この音節数とモーラ数の相違は学習者のリズム感にも影響すると考えた。
- 日本語の母音 /i/, /u/ の弱化に対する対応：
日本語の母音 /i/, /u/ がもともと弱く発音される傾向にあるため、「い」段、「う」段の母音を含む語、例えば писать を猪塚 [2014: 52] のように「ピサーち」と表記したり、курить を猪塚・原 [2019: 74] のように「クリーち」と表記しても、日本人学習者は /п̥сать/, /кр̥ить/ のように発音してしまう可能性があるが、pisát', kurít' という LA による音声表記であればロシア語母音 /и/, /у/ の弱化が起りにくくなるのではないかと考えた。
- 視覚的な音の相違の認識：
/ша/ と /ща/ の相違を「シャ」と「しゃ」で表記し分ける [猪塚 2014: 16] よりも、/scha/ と /sha/ で表記し分けた方が視覚的にも音の相違を認識しやすいのではないかと考えた。同様のことが /т̣ь/ と /чо/ に対する「チョ」と「ちょ」 [猪塚 2014: 13], /тыо/ と /cho/ などについても言える⁴。

3. 実験

(1) 朗読実験

朗読実験の概略について、そのデータを以下に箇条書きで挙げる。

- 実験の実施期間：2023 年 7 月
- 被験者：A 大学 7 名、B 大学 5 名の計 12 名
全員第 2 外国語としてロシア語を学習している大学生
- 学習歴：いずれの被験者もロシア語学習歴は 4 か月程度
週当たりの時間数は A 大学で 100 分×2 回、B 大学で 90 分×2 回
- 録音環境：A 大学・B 大学ともに小規模個室

⁴ ただし、音の相違を認識しやすいだけであって、正しい音を学習者が生成できるということにはつながらない。

- 録音機材：A 大学：SONY PCM-A10 を使用，MP3 録音

B 大学：OLYMPUS Voice Trek DM-750 を使用，MP3 録音

朗読実験に用いたダイアログ資料全体は本稿の最後に別掲してある。A パターンとして 6 名には前半がかなでルビを振ってあるダイアログ，後半が LA でルビを振ってあるダイアログを朗読してもらい，B パターンとして残りの 6 名に前半が LA でルビを振ってあるダイアログ，後半がかなでルビが振ってあるダイアログを朗読してもらった。

難易度として，学習歴が 4 か月の学生には未修得の語彙が多く含まれるであろう例文を使用した。文法項目としても未修得である名詞・形容詞（形容詞的代名詞）の対格形を用いた例文を使用した。動詞は第 1 変化の現在形だけでなく，第 2 変化の現在形，不規則変化の現在形も含む例文を使用した。

例として A パターンのダイアログを抜粋して以下の（図 1）に提示する。

（図 1）朗読実験に用いたダイアログ（A パターン）

① 合図を貰ったら以下のロシア語の対話文を読み上げてください。

ヤ チターユ チェーはヴァ ピエールヴァイ ラース

— Я чита́ю Че́хова пе́рвый раз.

ヌ カク インちリエースナ

— Ну как, интере́сно?

（中略）

Vi pómnitye mayú stárshuyu sistrú?

— Вы по́мните мою́ ста́ршую сестру́?

Da, kanyéshna, pómnyu.

— Да, ко́нечно, по́мню.

（後略）

ダイアログ本文は Times New Roman の 18 ポイントで表示した。アクセントも表示した。ルビには LA・かなともに游明朝の 16 ポイントを下付き 1/4 角指定したものを本文の上に配置した⁵。ルビの長さが長くなる場合には該当するロシア語本文をタブで揃えて表示した。朗

⁵ 執筆者の経験から，音声表記が本文の上に表示されていると，学習者はそちらに注目してしまい，本来の学習対象であるキリル文字への意識が薄れる傾向が確認できた。しかし今回の実験目的はルビを読ませることにあるため，意図的に本文の上に表示した。

読を始めてもらう前に、原稿の内容を確認する時間として 30 秒から 1 分程度、また、前半と後半の間にも 30 秒程度の時間を確保した。

(2) NS による許容度測定

朗読実験で得た 12 名の被験者の音声データを NS に聴いてもらい、その許容度を 100 点満点で採点してもらった。協力を得た NS は 1 名で、被験者 12 名とは面識がない。サンクト・ペテルブルク出身の男性で、言語学的知識を有している。音声ファイルはクラウド (One Drive) で NS と共有した。被験者および A・B の朗読パターンが特定できないよう、執筆者がランダムに再生順を変更している。また、NS は朗読原稿を見ずに、音声のみによって採点した。

その他の許容度測定時のデータを、以下に箇条書きで挙げる。

- 測定実施時期：2023 年 9 月
- 再生環境：静寂な個室
- ボリューム調整：NS が自身で調整
- 再生回数：各音声を一時的に停止しない。1 人分の音声再生回数は 3-6 回。

許容度測定は、以下の 3 つの視点から、5 点刻みの 100 点満点で採点してもらった。

- 流暢さ (Fluency, F)：どの程度発話が繋がっているか
- 正確さ (Accuracy, A)：発音がどの程度正確か
- 全体 (Overall, O)：(F), (A) に加えてイントネーションの高低+力点+その他の要素

(3) アンケート

実験を実施した際に、被験者にアンケート回答にも協力してもらった。アンケートの内容は以下のとおりである。

Q1：読み上げ実験の本文で知らない単語は出てきましたか？ → はい ・ いいえ

Q2：読み上げる際にルビを参照しましたか？以下の 1~4 に○をつけてください。

1. すべてキリール文字だけを読んだ
2. キリール文字を読んだのは半分以上で、ルビを読んだのは半分未満
3. キリール文字を読んだのは半分未満で、ルビを読んだのは半分以上
4. すべてルビだけを読んだ

Q3：ルビは LA とかなのどちらが読みやすかったですか？

LA ・ かな ・ どちらも同じ

Q4：キリール文字にルビが振ってあると目障りですか？

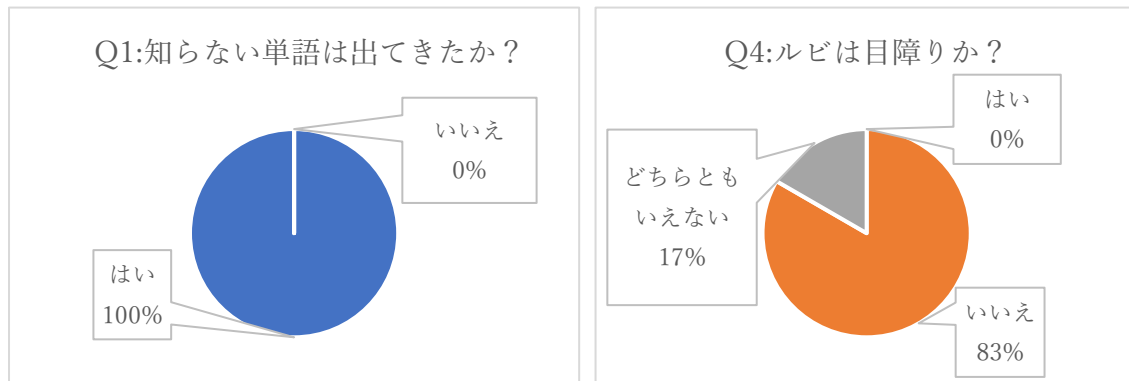
→ 目障りである ・ 目障りではない ・ どちらともいえない

4. 実験結果

(1) アンケート結果

第3章(3)で示したアンケートの結果は以下の(図2)(図3)の通りであった。

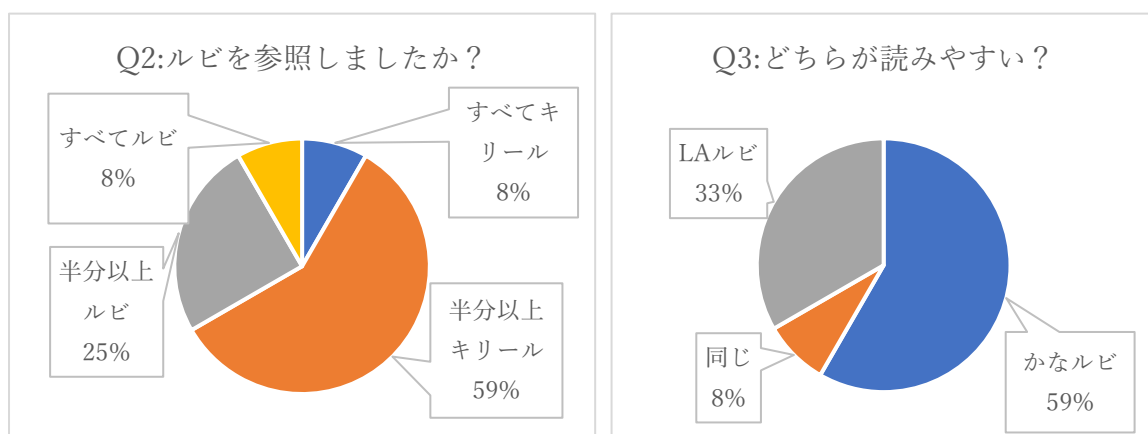
(図2) アンケート回答のグラフ (Q1・Q4)



Q1. の知らない単語は出てきたか？という問いには、12名全員が「はい」と回答した。被験者のロシア語学習歴は第2外国語として4か月であるため妥当である。今回の実験はルビを読ませることに主眼があるため、知らない単語が皆無であるという被験者がいると、こちらの意図が外れることになる。その意味で、今回の被験者は全員、実験を受けるのに適切な被験者であったと言える。

また、順番が前後するが、Q4. のルビは目障りか？という問いには10名が「いいえ」と回答、2名が「どちらともいえない」と回答した。授業時のように教員の発音指導があるわけではなく、学生が主体的に音声を発する必要があるため、やはりルビを参考にして発音しているであろう。ルビを表示するフォントの大きさも不適切なサイズではなかったようである。

(図3) アンケート回答のグラフ (Q2・Q3)



Q2. のルビを参照したか？という問いには、1名が「すべてキリル文字だけを読んだ」と回答、7名が「キリル文字を読んだのは半分以上で、ルビを読んだのは半分未満」と回答、

3 名が「キリール文字を読んだのは半分未満で、ルビを読んだのは半分以上」と回答、1 名が「すべてルビだけを読んだ」と回答した。

Q3. のどちらが読みやすいか？という問いには、7 名が「かなルビの方が読みやすい」と回答、1 名が「同じ」と回答、4 名が「LA ルビの方が読みやすい」と回答した。

上記 Q2. と Q3. は、後の分析で被験者の点数との相関を分析する際の項目となる。

(2) NS による許容度採点結果

12 名の被験者を A～L と表示し、かなルビを振った部分と、LA ルビを振った部分について、それぞれの流暢さ (F)、正確さ (A)、全体 (O) の点数を（表 1）に示す。

（表 1）かなルビ・LA ルビ別、流暢さ (F)、正確さ (A)、全体 (O) の許容度採点結果

被験者	かな ルビ (F)	かなルビ (A)	かなルビ (O)	LA ルビ (F)	LA ルビ (A)	LA ルビ (O)
A	70	65	60	45	65	50
B	75	65	65	70	60	65
C	60	70	65	65	70	65
D	55	65	60	55	60	55
E	65	70	65	65	65	65
F	65	65	65	55	65	60
G	80	65	65	70	55	60
H	75	60	60	65	50	50
I	65	55	60	55	65	55
J	55	65	60	50	55	55
K	60	55	55	65	60	60
L	75	70	65	45	45	45
平均	66.7	64.2	62.1	58.8	59.6	57.1

次に、①12 名のかなルビの流暢さ (F)、正確さ (A)、全体の許容度 (O) の点数から LA ルビの流暢さ (F)、正確さ (A)、全体の許容度 (O) の点数を引いた差 ②アンケート Q2. のルビを参照した相対的な量を数値化したもの（すべてルビを読んだ場合を 4、すべてキリール文字の本文を読んだ場合を 1 とする） ③Q3. ルビの読みやすさについて、かなルビ・LA ルビのどちらを読みやすいと回答したかをダミー変数に置き換えたもの（かなルビが読みやすいと回答した場合を 1、同じと回答した場合を 2、LA ルビが読みやすいと回答した場合を 3 に置換）を（表 2）に示す。

(表 2) 流暢さ (F), 正確さ (A), 全体 (O) の許容度得点差とアンケート回答の一覧

被験者	得点差(F) かな-LA	得点差(A) かな-LA	得点差(O) かな-LA		Q2 ルビ読み 少 1~多 4	Q3 読みやすさ かな 1~LA3
A	25	0	10		2	3
B	5	5	0		2	3
C	-5	0	0		3	1
D	0	5	5		2	1
E	0	5	0		1	3
F	10	0	5		2	3
G	10	10	5		3	2
H	10	10	10		4	1
I	10	-10	5		2	1
J	5	10	5		2	1
K	-5	-5	-5		2	1
L	30	25	20		3	1

(表 2) から被験者 A~L について指摘できることがらを以下に箇条書きで示す。得点差とアンケートの回答から推測される結果が一致しない現象については (?) を付す。

- 被験者 A : LA ルビが読みやすい → 得点差 (F) (O) でかなルビの方が高い (?)
- 被験者 C : かなルビが読みやすい → 得点差 (F) で LA ルビの方が高い (?)
- 被験者 E : ルビを全くよまなかった → 得点差 (F) (O) が 0 点
- 被験者 G : ルビの読みやすさは同じ&半分以上ルビを読んだ
→ 得点差 (F) (A) (O) でかなルビが高い
- 被験者 H : かなルビが読みやすい&すべてルビを読んだ
→ 得点差 (F) (A) (O) でかなルビが高い
- 被験者 I : かなルビが読みやすい → 得点差 (A) で LA ルビが高い (?)
- 被験者 K : かなルビが読みやすい → 得点差 (F) (A) (O) で LA ルビが高い (?)
- 被験者 L : かなルビが読みやすい&半分以上ルビを読んだ
→ 得点差 (F) (A) (O) でかなルビが非常に高得点

まず被験者 E について、アンケート Q2. にすべてキリール文字だけを読んだと回答しており、流暢さ (F) と全体 (O) の得点差が 0 である点は非常に説得力がある。正確さ (A) につい

ても差はわずか5点であり、この点もアンケートと採点の間に妥当な関係性があると言える。

次に被験者 H, L について、アンケート Q3. にかなルビが読みやすいと回答しており、実際に採点でも流暢さ (F)、正確さ (A)、全体 (O) でかなルビの方が高く、アンケートと採点の間に妥当な関係性があると言える。

一方被験者 A について、アンケート Q3. で LA ルビが読みやすいと回答しながらも得点差を見るとかなルビの方が一部高い点数を示している。また被験者 C, I, K については逆に、アンケート Q3. でかなルビが読みやすいと回答しているものの得点差を見ると一部または全体的に LA ルビの方が高くなっている。つまり、被験者 C, I, K については、採点とアンケートとの間に妥当な関係性が見出せなかった⁶。

(3) かなルビ・LA ルビの平均点に関する統計学的検定（対応のある t 検定）

（表 1）最下段のデータで確認した通り、被験者 12 名のルビ別にみた流暢さ (F)、正確さ (A)、全体 (O) の平均点には相違があった。流暢さ (F) では 7.9 点、正確さ (A) では 4.6 点、全体 (O) では 5 点の差があったわけだが、これらの差が統計学的に有意な差と言えるか否かを確認する手法が t 検定と呼ばれる手法である。

t 検定は一般的に 2 つの標本平均の有意差を調べるもので、今回の実験のように 2 つの標本が同一の被験者によるサンプルデータである場合は、特に対応のある t 検定と呼ばれる手法で統計学的検定を行うことになる。

流暢さ (F)、正確さ (A)、全体 (O) の平均をサンプルとした t 検定の結果は以下のとおりである。

流暢さ (F) : $t = 2.549, d.f. = 11, p = 0.027 < 0.05$ ⁷

正確さ (A) : $t = 1.782, d.f. = 11, p = 0.102 > 0.05$

全体 (O) : $t = 2.708, d.f. = 11, p = 0.020 < 0.05$

5% の有意水準で有意な差があると判定されるのは流暢さ (F) と全体 (O) である。正確さ (A) については 5% の有意水準で有意な差があるとは言えなかった。

言い換えれば、流暢さ (F) の平均差 7.9 点および全体 (O) の平均差 5 点は偶然得られた差ではなく、かなルビを読んだ場合の採点が LA ルビを読んだ場合の採点よりも高いことは統計学的に意味があることだといえる。正確さ (A) の平均差 4.6 点は偶然に得られた差だという可能性を排除できなかったことになる。

(4) 採点結果とアンケート項目との相関（相関係数）

被験者 12 名の採点結果とアンケート項目の Q2. および Q3. に回答した選択肢との相関の

⁶ 被験者 B, D, F, J については、特段指摘できることがなかった。

⁷ t は検定統計量、d.f. は自由度 (degree of freedom : サンプル数-1)、p は確率 (probability) を示す。確率が 5% つまり 0.05 よりも低ければ有意な差ということになる。人文・社会科学では 5% を有意水準として採用するのがふつうである。t 検定についての詳細は小泉 [2016: 220-236] などの統計学的検定に関する文献を参照されたい。

有無を調べることが統計学的に可能である。2 つのデータ間の関係の強弱を測る指標を相関係数と呼ぶ [向後・富永 2009: 44–56]。相関係数は必ず -1 から 1 の間の数値となり、相関係数が 0 である場合を全くの無相関とし、それぞれプラス方向とマイナス方向に数値が大きくなるほど相関が大きいと言える。変数 A が大きくなればなるほど変数 B も大きくなれば正の相関ということになり、変数 A が大きくなればなるほど変数 B が小さくなれば負の相関ということになる。

相関係数の値それぞれと相関の強弱に関してはいくつかの分析方法があるが、向後・富永 [2009] によると (表 3) のようにまとめることができる。

(表 3) 相関係数と相関の強弱

相関係数	相関の強弱
$-1 \leq \text{相関係数} < -0.7$	強い負の相関
$-0.7 \leq \text{相関係数} < -0.4$	中程度の負の相関
$-0.4 \leq \text{相関係数} < -0.2$	弱い負の相関
$-0.2 \leq \text{相関係数} \leq 0.2$	相関はない
$0.2 < \text{相関係数} \leq 0.4$	弱い正の相関
$0.4 < \text{相関係数} \leq 0.7$	中程度の正の相関
$0.7 < \text{相関係数} \leq 1$	強い正の相関

([向後・富永 2009: 33] をもとに執筆者が作表)

まず、被験者 12 名のルビ別流暢さ (F)、正確さ (A)、全体 (O) の採点結果とアンケート Q2. および Q3. との相関を測定した結果 (表 4) のような結果となった。

(表 4) ルビ別許容度の採点結果とアンケート項目 Q2. および Q3. との相関係数

アンケート Q2. との相関		アンケート Q3. との相関	
かなルビ (F) ⇔ ルビ読み多少	0.466	かなルビ (F) ⇔ 読みやすさ	0.338
かなルビ (A) ⇔ ルビ読み多少	-0.038	かなルビ (A) ⇔ 読みやすさ	0.320
かなルビ (O) ⇔ ルビ読み多少	0.058	かなルビ (O) ⇔ 読みやすさ	0.458
LA ルビ (F) ⇔ ルビ読み多少	0.129	LA ルビ (F) ⇔ 読みやすさ	0.117
LA ルビ (A) ⇔ ルビ読み多少	-0.539	LA ルビ (A) ⇔ 読みやすさ	0.375
LA ルビ (O) ⇔ ルビ読み多少	-0.416	LA ルビ (O) ⇔ 読みやすさ	0.377

(「中程度の相関」以上の相関係数を示した項目を太い罫線で囲った。)

(表 4) から指摘できることがらを以下に箇条書きで示す。採点結果とアンケートの回答から予測される結果が一致しない現象については(？)を付す。

- かなルビ (F) の採点結果とルビを読んだ多さには中程度の正の相関がある
→ かなルビを読むとテキストを流暢に読めるようになる
- LA ルビ (A) の採点結果とルビを読んだ多さには中程度の負の相関がある
→ LA ルビを読むとテキストを音読する際の発音の正確性が下がる
- LA ルビ (O) の採点結果とルビを読んだ多さには中程度の負の相関がある
→ LA ルビを読むとテキストを音読する際の許容度が全体として下がる
- かなルビ (O) の採点結果と LA ルビの読みやすさには中程度の正の相関がある
→ LA ルビの方が読みやすいと判断している人の方が、かなルビを振ったテキストを音読する際の許容度が全体として上がる (？)

さらに、ルビ別の流暢さ (F)、正確さ (A)、全体 (O) の点差とアンケート Q2. および Q3. との相関を測定した結果を (表 5) に示す。

(表 5) ルビ別許容度の点差とアンケート項目 Q2. および Q3. との相関係数

アンケート Q2. との相関		アンケート Q3. との相関	
点差 (F) ⇔ ルビ読み多少	0.253	点差 (F) ⇔ 読みやすさ	0.164
点差 (A) ⇔ ルビ読み多少	0.415	点差 (A) ⇔ 読みやすさ	-0.119
点差 (O) ⇔ ルビ読み多少	0.456	点差 (O) ⇔ 読みやすさ	-0.147

(「中程度の相関」以上の相関係数を示した項目を太い罫線で囲った。)

(表 5) から指摘できることがらを以下に箇条書きで示す。

- 点差 (A) とルビを読んだ多さとは中程度の正の相関がある
→ ルビを読めば読むほど、LA ルビよりもかなルビを読む方が発音の正確性が高くなる
- 点差 (O) とルビを読んだ多さとは中程度の正の相関がある
→ ルビを読めば読むほど、LA ルビよりもかなルビを読む際の許容度が全体として高くなる

(表 4) から指摘できた項目の 4 点目「かなルビ (O) の採点結果と LA ルビの読みやすさに中程度の正の相関がある」は、採点結果とアンケート項目との間に矛盾があると言わざるを得ない。それ以外の相関関係について言えば、かなルビを読んだ際の採点結果にはプラスの影響があり、LA ルビを読んだ際の採点結果にはマイナスの影響があると言える。

5. まとめと結論

(1) LA ルビとかなルビはどちらが有効なロシア語音声表記なのか？

第2章(3)でも確認した通り、執筆者はLA ルビの有効性を模索して研究を続けてきたわけだが、残念ながら今回の実験およびNSによる許容度採点からはLA ルビの有効性を支持する結果は得られなかった。むしろ、従来のかなルビはやはり日本人ロシア語学習者にとって視認性が良く、流暢さ(F)の影響はもちろん、正確さ(A)や全体(O)においてもLA ルビに劣るものではないと結論付けられる。

データの分析により得られたまとめとして、以下の4点を挙げる。

- かなルビとLA ルビを比較すると、初級ロシア語学習者にはかなルビの方が読みやすい。
- かなルビが読みやすいと感じている学習者は、かなルビを振ったテキストを読む際の流暢さ(F)、発音の正確さ(A)が高く、NSによる全体的な許容度も高い。
- かなルビを振ったテキストを読むと、テキストが流暢に読める。
- LA ルビを振ったテキストは、学習者がテキストを読む際の流暢さ(F)、発音の正確性にあまり貢献できず、NSによる全体的な許容度を高めることは出来なかった。

(2) 今後の研究

今回の朗読実験は、学習者自身が自発的にダイアログのロシア語文を読み上げるという実験であった。これは参考書や自習教材などを想定した実験であったが、教室での教師の存在を前提とした実験や、自習教材でもCDやクラウド保存された音声ファイルなどの音声教材の存在を前提とした実験にはなっていない。教員役の音声を聞いて、それを復唱する形式での朗読実験の場合には、今回のデータとまた異なるデータが得られるかもしれない。また、LA ルビの指導を全く行わずに実験を行ったが、ある程度LA ルビに慣れてもらった後での朗読実験であれば、これも今回とは異なったデータが得られる可能性もある⁸。

今後、機会があれば、指導者の有無・LA ルビの指導という2点に着目して今回の実験結果と比較する研究が可能となるかもしれない。

(あきやま しんいち)

⁸ 今後の研究については2024年3月のシンポジウム参加者から複数の有益な助言をいただいた。改めてシンポジウムに参加いただいた方々にお礼を申し上げる。

参考文献

- Аванесов Р.И. 2015. *Русское литературное произношение*. Изд. 8-е. Перераб. и доп. М.: УРСС.
- Celce-Murcia T., Brinton D. & Goodwin J. 1996. *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones D. & Ward D. 1969. *The Phonetics of Russian*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 秋山真一, ゴロウィナ・クセーニヤ, 八島雅彦 2018. 『NHK ラジオ まいにちロシア語』2018 年 4 月号, NHK 出版.
- 秋山真一 2021. 「ロシア語「音のイメージ」と中国語ピンインとの比較」『ロシア語教育研究』第 12 号, ロシア語教育研究会, 19–35.
- 池谷裕二 2016. 『怖いくらい通じるカタカナ英語の法則 ネット対応版 ネイティブも認めた画期的発音術』講談社.
- 猪塚元 2014. 『キクタン ロシア語 入門編』アルク出版.
- 猪塚元, 原ダリア 2017. 『キクタン ロシア語会話 入門編』アルク出版.
- 猪塚元, 原ダリア 2019. 『キクタン ロシア語 初級編』アルク出版.
- 加藤敏 2008. 『ロシア語レッスン初級 1』スリーエーネットワーク.
- 向後千春・富永敦子 2009. 『ファーストブック 統計学がわかる 回帰分析・因子分析編』技術評論社.
- 小泉政利 (編著) 2016. 『ここから始める 言語学プラス統計分析』共立出版.
- 古賀義顕 2004. 「ロシア字ローマ字化翻字法の標準化について」『ロシア語ロシア文学研究』第 36 号, 日本ロシア文学会, 103–110.
- 城田俊 1979. 『ロシア語の音声』風間書房.
- スリーエーネットワーク編著 2013. 『みんなの日本語 初級 I 第 2 版本冊ローマ字版』スリーエーネットワーク.
- 長渡陽一 2010. 『NHK ラジオ アラビア語講座』2010 年 4–9 月号, NHK 出版.
- 長谷川雄一郎 2022. 『通じすぎて怖いカタカナ英会話』みらいパブリッシング.
- 藤上隆治 2019. 「近似的なカナ表記の工夫に関する一考察: 幕末の英学書『洋學指針 英學部』の発音表記を中心に」『文学部紀要』第 33-1 号, 文教大学.
- 前田和泉, 佐藤貴之 2024. 『NHK ラジオ まいにちロシア語』2024 年 4 月号, NHK 出版.
- 依田純和 2021. 『アラビア語 別冊 文字編・文法編・語彙集』大阪大学外国語学部 世界の言語シリーズ 17, 大阪大学出版会.

資料 朗読実験ダイアログ（Aパターン）

① 合図を貰ったら以下のロシア語の対話文を読み上げてください。

Ya chitáyu Chékhava pyérviy ras.

— Я чита́ю Че́хова пе́рвый раз.

Nu kak, intiryésna?

— Ну как, интере́сно?

Kagda muzyéy ni rabótayet?

— Когда́ музе́й не рабо́тает?

F panidyél'nik.

— В понеде́льник.

② 合図を貰ったら以下のロシア語の対話文を読み上げてください。

ヴウイ ポームニちえ マユー スタールしゅユ スイストルー

— Вы по́мните мою́ ста́ршую сестру́?

ダー カニエーしゅナ ポームニュ

— Да, коне́чно, по́мню.

ヤ じゅドウ ヴァーしゅ アトヴィエート

— Я жду́ ваш отве́т.

スイチャス ミヌータチク

— Сейча́с. Мину́точку.

朗読実験ダイアログ（Bパターン）

① 合図を貰ったら以下のロシア語の対話文を読み上げてください。

ヤ チターユ チェーはヴァ ピエールヴァイ ラース

— Я чита́ю Че́хова пе́рвый раз.

ヌ カク インちリエースナ

— Ну как, интере́сно?

カグダー ムズエイ ニ ラポータイエト

— Когда́ музéй не рабо́тает?

フ パニちえーリニク

— В понеде́льник.

② 合図を貰ったら以下のロシア語の対話文を読み上げてください。

Vi pómnitye mayú stáreshuyu sistrú?

— Вы по́мните мою́ ста́ршую сестру́?

Da, kanyéshna, pómnyu.

— Да, коне́чно, по́мню.

Ya zhdu vash atvyét.

— Я жду ваш отве́т.

Sichás. Minútachku.

— Сейча́с. Мину́точку.

Резюме

Об эффективности фонетической транскрипции русского языка латинским алфавитом

— исследование на базе эксперимента с участием студентов,
обучающихся русскому языку как второму иностранному —

АКИЯМА Синъити

Данная статья посвящена поиску более эффективной фонетической транскрипции русского языка для учащихся начального уровня, обучающихся русскому языку как второму иностранному. Автор провел данный эксперимент в июле 2023 года с участием двенадцати студентов из двух университетов. В ходе эксперимента его участникам было предложено прочитать вслух диалоги на русском языке с фонетической транскрипцией, записанной хираганой и катаканой, а также латинским алфавитом. Записанные речевые данные затем прослушивались носителем русского языка и оценивались из 100 баллов по беглости, точности произношения и общему впечатлению.

В данной работе полученные данные были подвергнуты статистическому анализу. К сожалению, результаты не показали, что фонетическая транскрипция, записанная латиницей, более эффективна, чем транскрипция, записанная хираганой и катаканой.

Статья состоит из пяти разделов. Во вступительном разделе определены цели данной работы. Во втором разделе дается представление об особенностях фонетической транскрипции латинским алфавитом, а также хираганой и катаканой. В третьем разделе описываются детали и методология эксперимента, а в четвертом — представлены данные и результаты статистического анализа. В заключении, или в пятом разделе, подведены итоги эксперимента и сделаны выводы.

[Статья]

К вопросу об обучении письму письменными буквами студентов, изучающих русский язык

ЛАТЫШЕВА Светлана

Введение

Ежедневно совершенствующиеся высокоточные технологии, ИИ, разнообразные программы по машинному переводу, стремительно вторгаясь во все сферы нашей жизни, не только принципиально меняют процесс обучения, но и заставляют нас постоянно пересматривать все испокон веков существовавшие методологические постулаты, ставить под сомнение самые, казалось бы, незыблемые истины. Одной из таких основ любого академического обучения иностранным языкам всегда считалась необходимость привития учащимся с самого начала навыков письма от руки письменными буквами и воспитание у них умения правильно графически воспроизвести в письменном виде тот или иной контент на изучаемом языке. Однако на фоне указанных выше изменений, наблюдаемых во всех сферах нашей жизни, закономерно встаёт вопрос, а остаётся ли эта задача актуальной и поныне, или её можно отбросить как несоответствующую духу нашего времени?

Прежде чем приступить к непосредственному поиску ответа на этот вопрос, мы вынуждены остановиться на проблеме терминологии. Дело в том, что в русскоязычном пространстве используется несколько терминов для обозначения русского кириллического письма, в котором в отдельных языковых единицах, или в словах, буквы кириллицы пишутся рукой и слитно, или же набираются специальным типографским способом шрифтом, имитирующим такое письмо. Встречаются термины «письмо от руки», «письмо прописными буквами», «письмо курсивом» и, наконец, «письмо письменными буквами». Рассмотрим каждый из этих вариантов.

Термин «письмо от руки», подчёркивает то, что письмо выполняется именно человеком, без использования печатного станка или компьютерных технологий, однако при этом нет точного указания на форму буквенных знаков и, вследствие этого, данный термин может включать в себя и написание букв рукой, но раздельно, а форма букв может напоминать печатный шрифт, что не будет правильно отражать нужного значения.

При использовании термина «прописные буквы» закономерно возникает путаница с понятием «прописные, или заглавные, буквы», противопоставляющиеся «строчным» буквам. В силу смешения этих двух понятий следует считать этот термин наиболее неудачным, хотя невольно именно он первым приходит на ум, тесно ассоциируясь также и с понятием «прописи», то есть специальными учебными разработками, служащими для обучения слитному письму от руки букв

того или иного алфавита.

В контексте обучения слитному написанию букв от руки, особенно детей, нередко приходится сталкиваться и с понятием «курсив», а также сочетанием «обучение письму курсивом». Однако, согласно Толковому словарю под редакцией Ожегова, термин «курсив» в русском языке имеет значение «наклонный (вправо) типографский шрифт, подобный рукописному почерку»¹. Это позволяет утверждать, что использование термина «курсив» в значении «письма письменными буквами» либо ошибочно, либо допустимо только с большими оговорками. Между тем термин «курсив» достаточно распространен и воспринимается широкой публикой как один из наиболее точных терминов в контексте обучения письму от руки. Это происходит, возможно, и потому, что термины с латинским корнем *cursiv*- используются в европейских языках для обозначения понятия «рукописное письмо», а собственно типографский шрифт в них именуется от английского слова *italic*.

Таким образом, наиболее точным, с научной точки зрения, оказывается термин «письмо письменными буквами», который, возможно, из-за присутствующей в нём тавтологии может «резать слух», а в силу своей «громоздкости» может довольно часто подменяться выражениями «письмо курсивом» или письмо «прописными буквами». Такие замены, строго говоря, неверны, но, по мнению автора, допустимы, в конкретном контексте в целях лаконичности высказывания и избежания повторов. В данной работе автор будет придерживаться наиболее точного, с его точки зрения, термина «письмо письменными буквами».

1. Место обучения письму письменными буквами в процессе преподавания русского языка

Итак, к разряду аксиом относится мнение о том, что формирование письменной коммуникативной компетенции является неотъемлемой частью процесса преподавания любого иностранного языка и обычно идёт параллельно с формированием устной коммуникативной компетенции. В широком смысле понятие «письменной коммуникативной компетенции» включает в себя несколько компонентов. Так, согласно мнению авторов статьи «Обучение письму и письменной речи иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки»², обучение письменной речи включает в себя два основных направления: обучение письму и обучение письменной речи. При этом обучение собственно письму подразделяется в данной работе на три аспекта: обучение графике, орфографии и записи. Эту точку зрения разделяют и другие русскоязычные авторы, такие

¹ Ожегов С.И. 2007. *Словарь русского языка*. М. ОНИКС, с. 219.

² Озерская С.Н., Тимофеева Н.А., Хабарова К.В. 2014. Обучение письму и письменной речи иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки. . *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. [<https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-pismu-i-pismennoy-rechi-inostrannyh-uchaschihsya-na-etape-dovuzovskoy-podgotovki/viewer>] (дата обращения: 27.03.2023)

как, например, И.В. Михайлова³ и Г.Г. Аксеновская⁴, в статье которой даётся определение письменной коммуникативной компетенции как включающей в себя «владение письменными знаками, содержанием и формой письменного произведения речи»⁵. Надо отметить, что в работах и других учёных, опирающихся в своих исследованиях на советскую и российскую методологию, наблюдается схожий подход.

Таким образом, мы можем смело сделать вывод о том, что вопросу обучения письменной речи и, в частности, навыкам письма письменными буквами в российской методологической литературе уделяется очень большое внимание и все авторы едины во мнении, что приступать к обучению письму от руки необходимо параллельно со знакомством со звуками русской речи, то есть с самых первых занятий.

Следует отметить, что необходимость прививать учащимся навыки письма не вызывает сомнений и у представителей японской школы русистики, однако ответ на вопрос о том, следует ли с первых шагов обучать письму именно письменными буквами, а не печатными, не является в их понимании столь уж однозначным. Тут необходимо отметить и нередко наблюдаемый в японской среде чисто эстетический интерес к буквам древней кириллицы, особенно в их историческом написании. Иногда именно он выступает в роли решающего фактора при выборе учащимися курса русского языка. Известный русист Рюносукэ Курода в своей книге «Формы русского языка» подробно разбирает начертание каждой отдельной печатной буквы русского алфавита, уделяя несопоставимо меньшее внимание написанию письменных букв⁶. Нечего и говорить, что в многочисленных печатных изданиях, подпадающих под категорию вводных курсов русского языка, письменный алфавит практически полностью игнорируется.

Дело в том, что многие японские педагоги считают, что изучение письменных букв чревато излишней нагрузкой для начинающих, поскольку некоторые печатные и письменные буквы русского языка выглядят по-разному. Преподаватели предпочитают «не перегружать студентов» с учётом того, что многие японские студенты изучают русский язык по собственному выбору как второй иностранный язык и могут даже после нескольких первых занятий легко отказаться от него в пользу другого, менее трудоёмкого иностранного языка, не требующего большой затраты времени. Потеря же слушателей, в свою очередь, может вылиться в закрытие данного курса по причине недобора на него учащихся, оставив педагога без ставки или места. Неслучайно преподаватели стараются особенно на первых занятиях создать у учащихся ощущение

³ Михайлова И.В. 2016. Обучение письму и письменной речи студентов-иностранцев на начальном этапе. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*.
[<https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-pismu-i-pismennoy-rechi-studentov-inostrantsev-na-nachalnom-etape/viewer>] (дата обращения 06.04.2023)

⁴ Аксеновская Г.Г. Обучение письменной речи как способ формирования коммуникативной компетенции на уроках иностранного языков. *Профобразование*.
[<http://xn----btb1bbcge2a.xn--p1ai/publ/19-1-0-1504>] (дата обращения 08.08.2023)

⁵ Аксеновская Г.Г. *op.cit.*

⁶ 黒田龍之介 2018 『ロシア語のかたち』 白水社.

максимальной простоты и доступности материала, а также быстроты и лёгкости его освоения.

В связи с этим в японской методологической школе существуют опасения относительно того, что изучение написания одной и той же буквы в печатном и письменном варианте может, во-первых, оттолкнуть учащихся, создав у них ощущение топтания на месте, а во-вторых, запутать их. В-третьих, нежелание многих японских преподавателей углубляться в обучение письму письменными буквами на начальном этапе изучения русского языка объясняется также и распространённым мифом о сложности самого этого процесса. И, наконец, в-четвёртых, отдельные педагоги полагают, что в наше время рациональнее сразу приступать к освоению клавиатуры гаджетов, способных редактировать опечатки и часто наперёд подсказывать требуемое слово, не тратя время на старомодное обучение письму от руки. В результате очень часто письменным буквам русского алфавита обучают только в университетах, и то лишь там, где русский язык является профилирующим предметом. Однако такой подход редко находит понимание среди преподавателей-носителей русского языка.

2. Причины разницы подходов к обучению письму письменными буквами у русских и японских преподавателей

Думается, что для выяснения причин столь различного отношения к вопросу о необходимости обучения с первых шагов письму письменными буквами следует, прежде всего, разобраться в том, какой смысл вкладывается российскими педагогами в понятие формирования навыков письменной коммуникации, и, в частности, умения писать письменными буквами, а также какие задачи ими при этом преследуются в русле общей цели изучения русского языка.

Обучение собственно письму, то есть графике, воспринимается российскими педагогами как начальное звено в поэтапном процессе изучения русского языка, подразумевающее в дальнейшем обучение орфографии, нормативному написанию отдельных слов и правильной пунктуации, а затем и навыкам грамотного изложения на письме своих мыслей. На взгляд автора, желательно было бы включить в этот перечень этапов достижения письменной компетенции также и пункт о воспитании у учащихся умения правильно расшифровывать и понимать содержание письменных текстов, в том числе и написанных письменным буквами. Возможно, этот пункт в русскоязычной литературе не выделяется отдельно, поскольку считается, что это требование априори является неотъемлемой частью поэтапного процесса освоения письменной речи.

Указанная последовательность основных этапов является своего рода краеугольным камнем методики преподавания РКИ преподавателями-носителями языка, работающими, прежде всего, в русскоговорящей среде на подготовительных отделениях со студентами, специально приехавшими в их учебные заведения для фундаментального изучения русского языка. Кроме того, если речь идёт об обучении письменным буквам детей-носителей русского языка, то указанная выше поэтапность обучения часто бывает тесно связана с процессом постепенного взросления

обучаемых, достижения ими определённого возрастного порога, когда можно рассчитывать на формирование у них продуманной и грамотной письменной речи.

В упомянутой выше статье И.В. Михайлова пишет: «Знакомясь со звуками русского языка, студенты учатся правильно писать прописные и строчные буквы, обозначающие эти звуки, и соотносить их с печатным образом данных букв»⁷. Эти слова подтверждают наш тезис о том, что в российской методологии обучение письменным буквам продвигается параллельно с обучением звукам алфавита и воспринимается как непреложная истина, не требующая дополнительных пояснений. Действительно, нельзя не согласиться с тем, что воспитание навыка письма письменными буквами идёт значительно более гладко, если оно идёт параллельно с обучением таким навыкам как чтение и говорение.

Однако при обучении письменному русскому языку студентов-иностранцев у них на родине, то есть в условиях отсутствия русскоговорящей среды, а также билингвов подросткового или более старшего возраста, кажущаяся незыблемость последовательности этих этапов может нарушаться: человек может довольно связно излагать свои мысли на русском языке в письменном виде, но при этом писать с орфографическими ошибками, без соблюдения правил расстановки знаков препинания, пользуясь часто печатными буквами, а в крайнем случае и вообще латинским алфавитом. На этом фоне постановка вопроса о целесообразности основательного обучения письменным буквам на начальном этапе уже не кажется столь абсурдной, и трудно ожидать, что ответ на него будет однозначным и легко предсказуемым.

Необходимость максимального учёта специфики аудитории, на которую рассчитана та или иная конкретная программа обучения навыкам письменной коммуникации подчеркивалось и в выступлении Бузальской Е.В. на вебинаре «Обучение письму на начальном этапе», организованном издательством «Златоуст» ещё в 2013 году⁸.

Продолжая доискиваться до причин того, почему такой подход часто не воспринимается с энтузиазмом японскими преподавателями русского языка, необходимо проанализировать само отношение японских преподавателей к терминам «письмо от руки» или «письмо письменными буквами», выяснить, нет ли расхождений в понимании самих этих понятий. Для этого мы должны проанализировать наиболее распространённые варианты перевода этих русскоязычных терминов на японский язык, сравнив смысл, который вкладывается в них на русском и на японском языках.

Выясняется, что при попытке дать наиболее точный перевод на японский язык понятия «письменные буквы» или «рукописные буквы» мы сталкиваемся с определёнными сложностями. Дело в том, что если мы легко можем перевести понятие «печатные буквы» как (活字体), то, переводя понятие «письменные буквы» или «рукописные», то есть дословно как (手書き) или (筆記体), мы, исходя из иероглифов, рискуем чрезмерно расширить это понятие, включив в него

⁷ Михайлова И.В. op.cit.

⁸ Бузальская Е.В. 2013. [<https://m.youtube.com/watch?v=LriWFL0GfpI&t=238s>] (дата обращения 23.04.2024)

все знаки, написанные от руки, а в японском языке это может распространяться в том числе и на иероглифы.

Подбирая наиболее тождественный перевод понятия «письменные буквы» мы должны чётко представлять, какой смысл вкладывают русские методисты в это понятие и какие цели они преследуют, обучая письму письменными буквами. Дело в том, что в России письменные буквы, а также наклон, с которым они пишутся, исторически были выработаны для увеличения, прежде всего, скорости письма, а также в целях наиболее эффективного использования поверхности листа. Эксперименты доказывают, что при таком написании в строке помещается максимальное число знаков, а скорость записи увеличивается. Тем же задачам было подчинено и постепенное упрощение написания заглавных букв русского языка, отказ от излишних декоративных украшений. Исходя из этого, возможно, более правильно при переводе на японский язык было бы употреблять термин (走り書き), который переводится на русский язык как «скоропись». Тогда нам безусловно удастся акцентировать внимание на скорости письма, что является основной долгосрочной целью при обучении письму письменными буквами в русскоязычном пространстве. Неслучайно, что при обучении письму в российских дошкольных учреждениях и в начальных классах столь большое внимание уделяется правильной посадке, положению кисти руки и тому, как держать ручку, чтобы рука в дальнейшем не уставала при длительном занятии письмом. Внимание, которое уделяется этому вопросу, по праву сопоставимо с тем, как «ставят руку» при обучении игре на музыкальных инструментах.

Однако в японском языке термин «скоропись» (走り書き) ассоциируется с некой замысловатой вязью, которую крайне трудно читать без привычки, и, естественно, может складываться впечатление, что подобная запись явно не соответствует целям, стоящим перед учащимися первого этапа обучения. Кроме того, у термина «скоропись» имеется и другой недостаток, который может внести много неясностей, так как само понятие «скоропись» имеет, в том числе и в русском языке, другие значения, совсем не подразумевающие под собой разборчивый и легко читаемый почерк. Обратившись к Большой советской энциклопедии, мы находим, что под скорописью подразумевается «почерк деловой письменности, возникший для ускорения процесса письма»⁹. Появление и распространение скорописи связывается с применением письменности для деловых целей: хозяйственных, административных, дипломатических». А ведь обучение письменным буквам на первых этапах как раз преследует цель постановки легко читаемого, разборчивого почерка.

То же нарушение смысла происходит и тогда, когда мы используем слово «каллиграфия», которое у русскоязычных педагогов отождествляется с «искусством четкого и красивого письма»¹⁰,

⁹ Большая советская энциклопедия. Цит. по
[<https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/133049/%D0%A1%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%81%D1%8C>] (дата обращения 25.06.2023)

¹⁰ Ожегов С.И. *ор. cit.*, стр. 184.

а при этом в японском языке каллиграфия, или (書道), воспринимается как неповторимое творение, как произведение искусства, то есть как нечто созданное в единичном экземпляре, и отождествляется с занятиями по освоению «искусства письма», подчеркивающего красоту и уникальность текста, требующего специального обучения, сосредоточения и занимающего довольно много времени. То есть при попытке воспользоваться при переводе одним из этих терминов мы теряем, в одном случае, фактор скорости письма, а в другом — не соблюдается условие лёгкости чтения, так как в русском языке обучение письменным буквам преследует двудединую цель: воспитание навыков скорого письма и в то же время каллиграфически чёткого почерка. Таким образом, передать одновременно суть и цели этого процесса каким-либо одним японским термином не представляется возможным. Вероятно, для более точной передачи смысла, с которым ассоциируется у русскоязычных педагогов навык письма письменными буквами в русской методологии, мы должны прибегать к описательному переводу: 時間をかけずに分かりやすく綺麗な字で書く能力.

Таким образом, можно предположить, что столь разное отношение к необходимости прививать учащимся с первых дней изучения русского языка навыки освоения письменных букв коренится в сложной и не всегда тождественной картине, связанной с этими понятиями в русской и японской культуре.

3. Вопрос о сложности освоения студентами письменных букв

Отдельно стоит рассмотреть миф о сложности процесса освоения письменных букв русского алфавита, выделенный выше в качестве одной из причин, заставляющей японских преподавателей отказываться от обучения письму письменным буквам на начальном этапе изучения русского языка.

Для разоблачения этого мифа, прежде всего, необходимо призвать отказаться от стереотипа о том, что они разительно отличаются от печатных букв, подобно тому как различается написание японской слоговой азбуки знаками хирагана и катакана. Если разобраться, то принципиально в русском алфавите существенно разнятся печатные и письменные варианты таких букв как строчные «б», «в», «з», «ф», заглавные и строчные «г» и «д», «р», «т», «у», «ч». Остальные же письменные буквы во многом напоминают по очертаниям свои печатные аналоги или просто дублируют их. А с учётом того, что у учащихся есть определённое представление о письменных буквах английского алфавита, процесс запоминания на деле оказывается не столь уж сложным.

В то же время необходимо сразу же обращать внимание учащихся на правила, касающиеся наклона, соединения букв, на их высоту, баланс и симметричность их отдельных частей и элементов.

Кроме того, необходимо отдельно заострить внимание учащихся на том, что правила использования заглавных и строчных букв в русском языке не всегда совпадают с английским языком. Так, например, личное местоимение «я», названия месяцев, дней недели, иностранных

языков и некоторые другие понятия в русском языке пишутся со строчной буквы. Также обычно в состоящих из нескольких слов названиях и заголовках с заглавной буквы пишется только первое слово, а все последующие имена нарицательные принято писать со строчной буквы.

При этом очень важно подчёркивать, что правила русского языка требуют написания первого слова каждого отдельного предложения, а также имён собственных и местоимений второго лица множественного числа при обращении к конкретному лицу в официальной переписке с заглавной буквы. Очень часто учащиеся забывают, что если перед какой-то частью текста стоит запятая или точка с запятой, то следует продолжать писать текст со строчной буквы. Довольно часто эти правила вызывают определённые трудности и требуют продолжительного времени для их твёрдого усвоения.

Тем не менее опыт показывает, что при правильном подходе уже на начальном этапе можно добиться вполне приемлемого уровня освоения навыков письма письменными буквами. Так, 30 июня 2023 года автором статьи было проведено тестирование этих навыков у 48 студентов первого курса, изучавших русский язык всего два с половиной месяца. Задание состояло в том, чтобы списать текст из 77 лексических единиц, вставляя в пропуски необходимые по смыслу личное или притяжательное местоимение и расставляя ударения. Большинство студентов справились с работой за 12–13 минут, около 10% потратили на это примерно 20 минут. Прямой корреляции между временем, потраченным на выполнение задания, и количеством ошибок выявлено не было, то есть невысокая скорость письма была скорее связана с индивидуальными особенностями характера и, возможно, объяснялась стремлением к созданию максимально идеального текста отдельными учащимися. Наибольшее число графических ошибок относилось к написанию заглавных букв «Е» и «Б», а также строчных букв «ч», «ц» и «щ». При этом студенты не забывали ставить точку в конце предложения. Это исследование показало, что уже на данном этапе студенты владели достаточной скоростью письма письменными буквами.

4. Значение овладения навыками письма письменными буквами

Что представляется наиболее важным и с чего, на наш взгляд, следует начинать знакомство японских студентов с прописными буквами, так это чёткое объяснение им задач овладения навыками письма письменными буквами. Думается, что очень важно объяснить, прежде всего, почему им необходимо овладеть этим навыком и как им это поможет в дальнейшем, а также дать им практические советы относительно того, как это сделать максимально рационально, быстро и правильно, чтобы впоследствии не пришлось переучиваться.

Первый аргумент может состоять в том, что для русских владение письменными буквами тождественно владению грамотой, поскольку писать курсивом в школе учат параллельно с обучением чтению. В сознании русских текст, написанный печатными буквами, однозначно воспринимается как текст, написанный ребёнком, то есть детской рукой, или как текст, в котором в

силу каких-то причин очень важно именно такое написание, например для отражения индивидуального настроения и эмоций пишущего. Например, если это поздравление, грамота, свидетельство, то есть что-то призванное визуально произвести, прежде всего, эмоциональное впечатление на того, кому этот текст адресован, придать оттенок торжественности и исключительности данному посланию. Поэтому, если рукописный текст делового содержания написан печатными буквами, он вызовет несколько смешанные чувства у адресата и рискует быть воспринят с явным недоумением, спровоцировав скептическое или пренебрежительное отношение со стороны получателя.

Во-вторых, писать письменными буквами быстрее, чем печатными, следовательно, отсутствие навыков письма письменными буквами может стать тормозом в процессе дальнейшего обучения. Чтобы запомнить какое-то слово, его лучше несколько раз прописать (при этом, желательно, проговаривая его вслух), однако, если вы пишете медленно, этот процесс займёт у вас много времени, следовательно, не позволит вам эффективно запоминать новую лексику, станет не помощником, а тормозом в учёбе.

В-третьих, студенты должны понимать, что на старших курсах им потребуется делать пометки на русском языке при прослушивании презентаций или выступлений своих однокашников, а, возможно, даже конспектировать лекции на русском языке, находясь на стажировке, или делать заметки во время переговоров, и для всего этого необходимо владение письмом письменными буквами, поскольку другие варианты (запись печатными буквами или заметки на родном языке) потребуют значительно большего времени и помешают следить за высказываниями оратора.

В-четвертых, без знания курсива иностранец, оказавшийся на территории России, не сможет прочитать часть вывесок, названий некоторых товаров в магазине, возможно, названия блюд в меню, не сможет проверить правильность полученной от делового партнёра расписки или квитанции, не удостоверится в верности записи в учётной книге или реестре, не прочтёт открытки, частного письма и т.д.

В-пятых, навык письма письменными буквами требуется при оформлении приглашений, написании поздравлений и писем с благодарностью, поскольку в таком виде эти тексты выглядят значительно более персонифицированными и лучше доносят тёплое отношение и искренность чувств их автора. Естественно, для достижения этой цели созданные от руки тексты должны легко читаться, то есть почерк должен быть разборчивым и не вызывать излишних затруднений при его прочтении.

И, наконец, учащиеся должны понимать, что большинство экзаменов и тестов по русскому языку в годы учёбы в вузе, а также те экзамены, которые им, вероятно, придётся сдавать в будущем для получения свидетельства об уровне своих знаний, при устройстве на работу, предполагающую владение русским языком, при записи на курсы русского языка и т.д. требуют навыков письма письменными буквами, поэтому скорейшее овладение этими навыками является первым и непреложным условием дальнейших успехов.

5. Техника письма письменными буквами

(1) Общие положения

Рассмотрим теперь основные приёмы, которым необходимо обучить учащихся для того, чтобы они овладели правильной техникой написания письменных букв за максимально короткое время.

Первое, что должны усвоить обучаемые, — это необходимость писать по-русски с наклоном вправо, при этом тетрадь тоже рекомендуется располагать с наклоном.

Наиболее трудным для иностранцев является соблюдение правильных пропорций и баланса при написании букв. Представляется целесообразным предложить учащимся, прежде всего, внимательно рассмотреть написанный курсивом русский алфавит и попытаться самостоятельно отыскать повторяющиеся общие элементы у ряда букв. Поиск таких «деталей» или «блоков» поможет им быстрее уловить правильные пропорции. Например, заглавные буквы «А» и «Л», а также левая часть заглавной «М». Заглавные «Г», «П» и «Т». Заглавные «У» и «Ч». Левая часть заглавных букв «Н», «К» и «Ю».

Предварительный поиск подобных общих элементов, мысленное наложение букв одной на другую и «реконструкция» букв из отдельных элементов являются действенным способом закладывания базы для дальнейшего формирования легко читабельного почерка. Возможно, что при этом лучше иметь отдельно алфавит, написанный исключительно заглавными буквами, и отдельно алфавит, написанный строчными буквами.

После проведения такого сравнительного анализа целесообразно непосредственно обратиться к написанию букв, желательно под руководством педагога. При этом, возможно, учащимся следует раздавать по две копии прописей: в одной они могли бы буквы обводить, параллельно слушая советы преподавателя, а другая у них осталась бы в виде образца.

На этом этапе необходимы комментарии по каждой отдельной букве. Если учащиеся приступают к освоению письменных букв на этапе знакомства с алфавитом, представляется целесообразным объяснять сразу же написание как заглавных, так и строчных букв, размещая буквы на доске в три строчки по одиннадцать букв в каждой строке. Такое расположение позволит, во-первых, нагляднее соединить в конце объяснения пары глухих и звонких согласных, так как все буквы, обозначающие звонкий согласный звук, окажутся в первом верхнем ряду. А с другой стороны, разбивая объяснение алфавита на три части, преподаватель может сочетать объяснение новых букв с элементами заучивания и в конце каждой строки повторять и закреплять уже объяснённый материал. Предпочтительнее при этом, чтобы преподаватель писал, а учащиеся обводили или писали бы буквы, используя разные цвета для букв, обозначающих гласные и согласные звуки, не забыв отдельным цветом выделить твёрдый и мягкий знаки.

(2) Общие правила написания букв русского алфавита

Обобщая ошибки студентов в написании отдельных букв, можно выделить следующие основные моменты, на которые необходимо обращать внимание.

1. Соблюдение наклона в правую сторону на 65 градусов.
2. Соблюдение расстояния между словами и буквами в словах, нельзя, чтобы буквы были «приклеены» друг к другу. Визуально текст, написанный письменными буквами, призван производить впечатление гармонии и порядка, где все буквы смотрят в одну сторону, точно вписываясь в отведённое для них пространство.
3. Буквы не должны «парить» в воздухе, а должны прочно касаться нижней строки.
4. Высота заглавных букв должна быть приблизительно равной удвоенной высоте строчных букв и по возможности соответствовать некой воображаемой линии, совпадающей с верхней частью таких прописных заглавных букв, как «Б», «Г», «П» и «Т», а высота строчных букв должна, в свою очередь, доходить до середины заглавных букв. Длина «ножки» таких строчных букв как «д», «з», «р», «у» и «ф», которые выходят за строку вниз, должна тоже быть единой, как и петля под основанием верхней части строчных букв «д», «з» и «у». При этом располагающийся под строкой «крючок» у заглавных и строчных букв «Ц», «ц», «Щ» и «щ» ни в коем случае не должен по своей длине совпадать с нижней частью букв из предыдущей группы, а должен составлять приблизительно от одной трети до половины их длины.
5. Очень важно, с одной стороны, выделять небольшим закруглением левую нижнюю часть в строчных «л», «м» и «я», поскольку это может вести к неправильному прочтению или прямой орфографической ошибке. С другой стороны, важно, чтобы этого «крючка» не было при присоединении, например, строчной «е», так как тогда она начинает напоминать строчную «я».
6. Строчные «к» и «л» не должны возвышаться над другими строчными буквами, как это происходит в английском языке.
7. В заглавных буквах, где имеется центральная вертикальная линия, вокруг которой располагаются две зеркально похожие друг на друга части, они должны по возможности быть симметричны относительно этой оси. Это касается таких заглавных букв, как «Д», «Ж», «Р», «Т», «Ф», «Х», «Ш», «Щ».
8. Необходимо, чтобы в заглавных буквах «К», «Н» и «Ю» левая часть по возможности совпадала по своим начертаниям и размерам. Это относится и к пересекающей их под наклоном в середине буквы черте.
9. Элементы заглавной буквы «О», входящие частично или полностью в другие заглавные буквы, такие как «Ж», «С», «Х», «Э» и «Ю», не должны отличаться по своим размерам и пропорциям от самой заглавной буквы «О».
10. В таких заглавных буквах, как «В», «Е», «Ё» и «З» нижняя часть должна быть немного массивнее и как бы «устойчивее» верхней части.
11. Отдельно следует подчеркнуть необходимость следить за тем, чтобы соблюдалась

параллельность линий и одинаковая высота правой и левой частей в таких заглавных и строчных буквах, как «Ж», «ж», «И», «и», «Й», «й», «К», «к», «М», «м», «Н», «н», «П», «п», «Т», «т», «У», «у», «Ф», «ф», «Х», «х», «Ц», «ц», «Ч», «ч», «Ш», «ш», «Щ», «щ», «Ы», «Ю» и «ю».

12. Отдельно следует выделить особенность написания строчных «г» и «ч»: при кажущемся сходстве строчная буква «г» больше похожа на «крючок», в то время, как у строчной буквы «ч» верхняя часть, представляющая собой волнистую линию, параллельна строке, на которой написана эта буква. Точно такая же волнистая линия образует и верхнюю часть твёрдого знака «ъ».

13. Также следует пояснить, что точки над буквой «ё» являются факультативными, в то время как верхняя часть «й» является неотъемлемым элементом этой буквы. Часто студенты на первых этапах изучения русского языка не соблюдают указаний о необходимости ставить небольшую «галочку» над заглавной и строчной буквами «Й» и «й», видимо, на фоне информации о том, что точки над «Ё» и «ё» обычно не ставятся. Кстати, следует оговориться, что при постановке точек над «ё» они должны быть строго посередине, а не «съезжать» вправо или влево, а верхний элемент буквы «й» не должен быть похож на знак ударения.

6. Методика обучения письму письменными буквами на начальном этапе

(1) Общие положения

Исходя из вышеизложенного, сформулируем общие рекомендации относительно важных моментов, связанных с обучением письму на начальном этапе.

К числу наиболее распространённых ошибок можно отнести и то, что студенты нередко переносят на русские письменные буквы заученные со школьной скамьи приёмы написания букв английского алфавита, в частности, пишут выше других букв строчные буквы «к», «л», а иногда и «м», дописывают выдающийся влево ненужный соединительный элемент строчной «е» в начале слова, как если бы она стояла в середине, и, наконец, дополняют ненужными элементами «украшений» заглавных букв, такие строчные буквы, как «н», «п», «р» и «т». Кстати, подобные чуждые русскому курсиву «излишние украшения» часто укореняются и из-за несовершенного типографского оборудования, и ограниченного выбора курсивных шрифтов и встречаются даже в ряде базовых учебников российских издательств. Оставляет желать лучшего письменный вариант этих букв, предлагаемый в учебнике «Жили-были»¹¹ и «Рабочей тетради» к нему¹², а также в учебнике «Дорога в Россию»¹³. К сожалению, такие примеры порождают путаницу, вызывая недоверие к рекомендациям педагогов.

Ни в коем случае нельзя упускать из виду и требования по поводу расстановки ударений в словах. Вообще расстановка ударений является крайне важным навыком, обеспечивающим правильность речи. В первые годы обучения к студентам должно предъявляться жёсткое

¹¹ Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. 2017. *Жили-были*. СПб. Златоуст.

¹² Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. 2019. *Жили-были. Рабочая тетрадь*. СПб. Златоуст.

¹³ Антонова В.Е. и др. 2022. *Дорога в Россию*. СПб. Златоуст.

требование относительно обязательной расстановки ударения, что должна войти у них в привычку. Кстати, требование расстановки ударений в словах часто склонны игнорировать преподаватели-носители русского языка, особенно на среднем этапе обучения.

Иногда, требуя знания того, где должно стоять ударение в русском слове, русскоязычные педагоги недооценивают сложности расстановки ударения в словах на слух при прослушивании учащимися аудиозаписи или при чтении текста педагогом. Носителям кажется, что поставить ударение, если вы слово слышите, не представляет для студентов особого труда, поэтому такого рода упражнения редко используются на занятиях русскоязычных педагогов, считающих их слишком простыми. Между тем, практика показывает, что включение подобного рода упражнений в учебную программу на начальном этапе крайне полезно, поскольку помогает японским учащимся, привыкшим к отсутствию ярко выраженного ударения в японских словах, постепенно привыкать улавливать выделяемый ударением слог в словах русского языка.

Имеет смысл с самого начала показать, как правильно пишется имя и фамилия учащегося, что с наибольшей вероятностью пробудит в нем желание писать красиво и правильно хотя бы в целях собственной самооценки и особенно трепетного отношения к своему имени и фамилии.

Очень важно, несмотря на весь технический прогресс, поощрять прописывание и тренировку написания букв путём использования прописей. Только обводя буквы своей рукой и подражая написанному, учащийся добьётся нужного эффекта в кратчайшие сроки. Просто созерцание написанных письменными буквами слов, к сожалению, в большинстве случаев не даёт быстрых результатов. Это как раз и подталкивает учащихся прибегать к печатным буквам, поскольку именно их копировать не так сложно. Письменные буквы, как и много лет назад, требуют тренировки руки, автоматизации процесса письма.

Нельзя также упускать из виду и правила написания и расстановки знаков пунктуации. Во-первых, такие знаки препинания, как точка, запятая, многоточие и точка с запятой ставятся непосредственно за словом, а не между словами. Во-вторых, по правилам русского языка, ставится либо один, либо три восклицательных знака, но никак не два, как это часто бывает в личной переписке в соцсетях на японском языке. В-третьих, после многоточия не ставится точка. В-четвёртых, слова после всех знаков препинания, не обозначающих конец предложения, пишутся со строчной буквы. И, наконец, значок ударения ставится под небольшим наклоном и над той буквой, на которую падает ударение. Отдельно необходимо объяснить основные правила переноса слов, подчеркнув при этом то, что сам знак переноса никогда не ставится в начале новой строки. Также в начале строки не может стоять запятая и тире.

(2) Рекомендации для преподавателей

На наш взгляд, при обучении студентов письму письменными буквами преподавателям следует придерживаться нескольких правил.

1. При составлении самописных прописей педагогу следует максимально отказаться от

любых даже незначительных проявлений индивидуальности, так как все малейшие детали могут восприниматься учащимися в качестве необходимой нормы и подвергаться эффекту мультипликации.

2. Не следует в качестве примера написания слов с заглавной буквы использовать нарицательные существительные, так как особенно японские студенты, запоминая многие слова как пиктограмму, очень часто, приобщившись к письму по таким прописям, длительное время пишут встретившиеся им в прописях нарицательные существительные даже в середине предложения с заглавной буквы. Для разучивания написания заглавных букв представляется более уместным использовать имена собственные и, прежде всего, русские имена, фамилии знаменитых деятелей русской культуры или истории, а также известные географические названия.

3. Контрпродуктивно заставлять студентов с самого начала прописывать одни и те же буквы алфавита по много раз, поскольку это может лишь способствовать закреплению ошибок и оборачиваться непосильными по времени проверками для педагога в случае многочисленных групп студентов: лучше сначала предложить прописать алфавит по одному разу, проверить сданное студентами домашнее задание, а в дальнейшем закрепить написание букв с учётом полученных замечаний. Если занятия бывают лишь раз в неделю, а студентам проще разучивать звуки русского алфавита, прописывая буквы, можно рекомендовать им попробовать обводить прописи, при этом желательно такие, в которых указан правильный порядок написания букв. С распространением планшетов подобного рода упражнение становится особенно эффективным.

4. По мере накопления в Интернете колоссального количества обучающих ресурсов по РКИ можно рекомендовать студентам использовать онлайн-ресурсы, где в очень наглядной форме подробно объясняется и демонстрируется написание каждой буквы алфавита. Правда, параллельно при этом звучит обычно название той или иной буквы, а не обозначаемый ею звук, что может приводить к дезориентации учащихся начального этапа обучения. В связи с этим хотелось бышний раз подчеркнуть результативность метода одновременного запоминания начертания буквы и звука, который она обозначает, путем параллельного проговаривания.

5. Исходя из личной практики, хочется подчеркнуть, что исправлять стоит не все недочёты сразу. Так же как и при постановке произношения эффективнее, наверное, сначала сосредоточиться на искоренении принципиальных ошибок, и каждый раз по мере их исправления обращаться к коррекции менее существенных недочётов. Хотя при этом следует иметь в виду, что время работает против преподавателя и многие ошибки имеют тенденцию укореняться. Самые важные элементы, исправление которых ни в коем случае нельзя оставлять без внимания, таковы: во-первых, это наклон, во-вторых, высота букв и принципиально важные их элементы, такие как правая часть строчной «а» и её соединение с последующими буквами, чётко зафиксированная нижняя левая часть строчных букв «л», «м», «я», правильное написание строчной «й», отвечающее нормам написание заглавных букв.

6. Дискуссионным является вопрос о том, насколько придирчиво следует исправлять почерк

студентов. Ведь со временем по мере увеличения скорости письма у них будет вырабатываться свой индивидуальный почерк, и могут появиться какие-то свои неповторимые детали. Если они не мешают пониманию написанного, вполне естественно, что их искоренять не следует. Вообще вопрос формирования правильного почерка наиболее актуален на первом этапе в целях выработки чёткого и ясного письма. Как и навыки правильного произношения, каллиграфический почерк призван выполнять роль прочного фундамента, помогать в дальнейшем освоении языка, то есть быть надёжным инструментом. При этом как почерк, так и хорошее произношение не может считаться главной целью обучения русскому языку. По мере закрепления навыков письма вопрос каллиграфического почерка отходит на второй план, уступая место совершенствованию знаний самого языка и расширению с его помощью знаний в других областях.

Заключение

Анализ литературы по теме исследования, личный педагогический опыт автора, а также проведённое среди студентов-первокурсников исследование убеждают в следующем.

1. Вводить письмо от руки и именно письменными буквами лучше с самого начала. Перестраиваться в дальнейшем бывает значительно сложнее.

2. Современные средства позволяют облегчить процесс обучения письму письменными буквами, легко и своевременно корректировать ошибки и следить за прогрессом учащихся, в индивидуальном порядке поощрять их успех, оставляя соответствующие комментарии при проверке домашних заданий.

3. Возвращение к очным занятиям после пандемии облегчило задачу обучения студентов письму, а использование технических средств, стимулированное эпидемией коронавируса, дало надёжную техническую поддержку этому процессу.

4. В японоязычной аудитории процесс обучению письму априори облегчён тем, что большинство студентов, будучи приученными к написанию сложных иероглифов, с энтузиазмом относятся к обучению навыкам письма письменными буквами и сами придают большое внимание красивому написанию текстов.

Наконец, необходимо упомянуть и о целесообразности знакомства студентов также с принятым в России написанием цифр как арабских, так и римских, к которым японские учащиеся совершенно не привыкли.

Интересно, что особенности написания цифр вызывают у японских студентов большое удивление и нескрываемый интерес, что, в свою очередь, повышает их мотивацию к овладению навыками письма на русском языке и к изучению русского языка в целом.

(ラティシェヴァ・スヴェトラナ)

Литература

- Аксеновская Г.Г. Обучение письменной речи как способ формирования коммуникативной компетенции на уроках иностранного языков. *Профобразование*. [<http://xn----btb1bbcge2a.xn--p1ai/publ/19-1-0-1504>] (дата обращения 08.08.2023)
- Антонова В.Е. и др. 2022. *Дорога в Россию*. СПб. Златоуст.
- Бузальская Е.В. 2013. [<https://m.youtube.com/watch?v=LriWFL0GfpI&t=238s>] (дата обращения 23.04.2024)
- Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. 2017. *Жили-были*. СПб. Златоуст.
- Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. 2019. *Жили-были. Рабочая тетрадь*. СПб. Златоуст.
- Михайлова И.В. 2016. Обучение письму и письменной речи студентов-иностранцев на начальном этапе. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. [<https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-pismu-i-pismennoy-rechi-studentov-inostrantsev-na-nachalnom-etape/viewer>] (дата обращения 06.04.2023)
- Ожегов С.И. 2007. *Словарь русского языка*. М. ОНИКС
- Озерская С.Н., Тимофеева Н.А., Хабарова К.В. 2014. Обучение письму и письменной речи иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. [<https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-pismu-i-pismennoy-rechi-inostrannyh-uchaschihsya-na-etape-dovuzovskoy-podgotovki/viewer>] (дата обращения: 27.03.2023)
- 黒田龍之介 2018. 『ロシア語のかたち』 白水社.

要旨

ロシア語を学ぶ学生の手書き筆記体学習問題に関して

ラティシェヴァ・スヴェトラナ

現代のハイテク時代にロシア語学習過程で手書き筆記体を本格的に学習する必要性については多数の人たちが疑問視している。一部の講師たちは学習の初期段階では、印刷物やガジェットのキーボードなどのフォントと一致する活字体文字を覚えるだけで十分であると考えている。筆者は、この見解に反論するために、学生がどの学習段階で筆記体を習得すべきか、学習とチェックのプロセスをいかに合理化できるか、その際に何に注意を払うべきか、またどのような方法の間違いを避けるべきかについての筆者の考えを分かち合いたい。本論文中では、ロシア語学習の最も初期段階で筆記体学習がいかに必要であるかを立証する論拠を挙げている。語彙と正書法の定着を図るには単語を書かねばならず、それには（筆記体）手書きが有用であることが説得力のある諸論拠の一つとして挙げられる。その際には、当然のことながら、筆記体で書けると時間的に大幅に得をするし、ロシア語の他言語との違いを感じとることができる。その後、学生は講義や翻訳の要旨を手書きできるようになれるし、多様なテキストで学ぶ際にも書き込みもできるようになる。少なくとも、概ねどのような表書きも読めるし、メモを書けるし、どんなテキストの内容も理解できるので、筆記体が習得できれば学生は自信を持てるようになるのである。

〔 論文 〕

AI との共生時代

——ChatGPT を活用したロシア語授業の展開——

バリノワ・アンナ，菱川 邦俊，
ミソチコ・グリゴリー，三好 マリア

1. はじめに

高度な生成 AI（Generative AI）ChatGPT が 2022 年 11 月に発表されるや，リリースから約 2 ヶ月で 1 億人のアクティブユーザー数を記録し注目を集めることとなった。翌 23 年には大学においてその対応が迫られるまでに至り，同年 7 月には文部科学省が「大学・高専における生成 AI の教学面の取扱いについて」という，大学に一定のガイドラインを作るなどの対応を促す通知を出し，各大学では授業やレポートでの生成 AI の扱い方について方針を示す動きが出ている。

生成 AI 自体も急速な勢いで進化を遂げており，2024 年 5 月には，ChatGPT-4o が発表され，旧来のモデルである ChatGPT-4 Turbo と比べて処理が 2 倍早くなっている。AI が人類全体の知能を凌駕する「シンギュラリティ」の時代が近づいているとされているが，ChatGPT の登場で，その実現は現実的に近いものとなってきており，今後ますます社会に浸透していくことは間違いなく，我々はまさに時代の根本的な転換点に立っている可能性があるといえよう。

外国語教育の現場においても従来の教授法に固執するのではなく，新たな発想の転換が求められている。京都外国語大学ロシア語学科（以下，本学科）では初修言語習得者を対象とする生成 AI の導入について活発な議論と授業へのアプローチが試みられている。本学科では，ChatGPT が公開される前から，初級学習者を対象としたロシア語話者との COIL 型の授業¹において Google 翻訳や DeepL などの機械翻訳ツールの使用を推奨してきた他，2022 年度から中級学習者向け通訳演習などの授業で AI 通訳機「ポケトーク」²を試験的に導入し，同年度の学年末試験でも AI を取り入れる試みがなされた [ミソチコ・三好 2023]。ChatGPT のリリース後，主に 2023 年度からは 1 年生から 4 年生のすべての学年において，ChatGPT を様々な形で取り入れる試みが始まった。

ChatGPT などの生成 AI の外国語教育への活用について，各国で様々な研究が既に発表されているが，その大部分が英語教育に関するものであり [e.g., 山田・小田 2023, 萱 2023]，高等教育段階で初修言語となることの多い英語以外の言語についての研究は極めて少ない [e.g., 吉村 2023, 鷺巣 2024]。これらの研究の成果はまだ限定的であるが，ChatGPT などの生成 AI や大規模言語モデル（Large Language Models, LLM）の登場は，第二言語学習者の学習

¹ 双方向国際共同学習（Collaborative Online International Learning）を意味する。

² 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。

動機やライティングスキルを向上させ、個別学習・自律学習の促進により外国語教育の在り方そのものを大きく変革する可能性があることを示唆している [Law 2024, Grassini 2023]。こうした中、AI 時代の外国語学習においては、メタ言語能力の育成が特に重要になることが指摘され [山田 2023: 6-7]、今後の外国語教育の現場では、外国語の基礎を習得することの他に、生成 AI へのプロンプトを書く能力³が必要不可欠となっていくことが十分考えられる。さらに、AI ツールの使い方に関する指導を受けていない学生が、将来的には就職の際に不利になる可能性があるという見方もある [Grassini 2023]。学習者による AI の使用を禁止するのが非現実的となった現状において、AI との共生を前提とした外国語教育の在り方の再検討は急務であり、ChatGPT の登場以前からその必要性が指摘されている [e.g., ラムスデン 2022, 兼元 2022]。生成 AI の普及により、外国語教師には、学習者の主体的な学びを促進するファシリテーターとしての役割が一層強く求められ、本稿で紹介する本学科の授業における ChatGPT の応用例においても、そのような教師の役割が顕著に表れているといえよう。

以上を踏まえ、本稿では、京都外国語大学のロシア語授業における ChatGPT の応用例を概観するとともに、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、生成 AI の使用が日常化するという、今の時代における AI との共生の在り方について考察することを目的とする。

2. B1 レベルの「ライティングロシア語」授業における ChatGPT の応用例

本節では、B1 レベルの作文授業⁴における生成 AI をアイデアジェネレーターとして応用する例を紹介する。実施されたのは 2023 年度前期であり、対象となる科目は「ライティングロシア語 I」(3 年次配当)である。具体的には、後期の「ロシア語通訳演習 I」(同年次配当)に備えて、インタビューの台本を作成する内容の授業で実施した。この試みを行うにあたり、学習者には以下の二つの目標を提示した。

1.
 - (a) 各自が興味を持つロシア語圏の有名人を想定し、その人物に対するインタビュー形式の文章を作成すること
 - (b) 後期に実施予定の通訳演習に役立たせるため、できる限り平易な(通訳しやすい)文章を心掛けること

上記の目標を設定することによって、以下の 2 に記載した目的が達成できると考えた。

³ その場合、当然ながら、第一言語(例えば、日本におけるロシア語教育の文脈でいえば、多くの場合、日本語能力)の能力がこれまで以上に問われていくことになる。

⁴ 対象科目は B1 レベルの科目であるが、受講生は前年度末に A2 レベル(ТРКИ 基礎レベル)に合格したばかりの学習者であるため、春学期の授業のレベルを A2 に設定し、高くとも A2 よりやや高めレベルに留めている。

2.

- (a) 学習者自身の興味を活かし、ロシア語圏の有名な人物についてより深く理解し、関心を抱き、ロシア語学習へのモチベーションを向上させること
- (b) 身につけやすい（通訳演習の際に自力で再生しやすい）ように、原文を自らのレベルに合わせるための工夫の仕方を学び、効果的なコツを駆使できるようになること

しかし、1(a)(b)の目標を掲げるにあたり、それぞれについて次のような問題点が予測された。

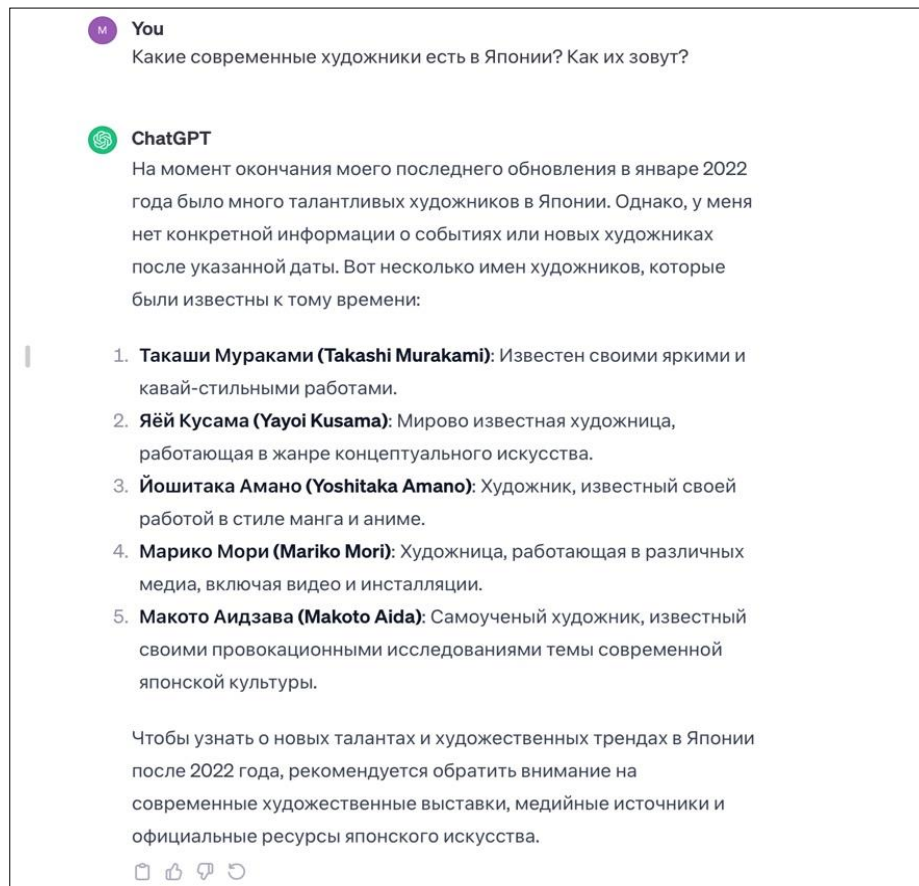
3.

- (a') 学習者の発想力や想像力の乏しさ
(インタビュー相手となる人物を考えるのに苦労し、具体的なアイデアが浮かんでも、どのように問いかければ良いのか途方に暮れる)
- (b') 学習者の工夫力や創造力の欠如
(原文どおりの表現から離れるのを恐れ、個々の語彙や文型の間に類似関係を見出せず、言い換えができることにさえ気付かない)

そこで、生成 AI（具体的には ChatGPT）を授業に導入し、そのサポートを受けることによって、学習者に課題の解き方のコツをより理解してもらうとともに、1(a)(b)の作業に対する抵抗感、怠惰感、恐怖感といった障壁を乗り越えてもらうことを目指した。以下は、該当科目の担当教員が学習者に示した、課題を成し遂げるための ChatGPT の活用例である。なお、本課題には、学習者が簡単に手に入れられることを考慮し、当時最新無料版の ChatGPT 3.5 を使用した。

まず、インタビュー相手（取材対象者）が決まらずアイデアに欠けている学習者を想定し、ChatGPT にそのアイデアを提供してもらうことを考え、一例として日本の芸術家を取り上げることにした。ChatGPT には次のように問いかける。

図 1⁵



次に、ChatGPTによる返答文（図1）を学習者に翻訳させ⁶，以下の4つのポイントに注目させる。一つ目はプロンプトであり，具体的には「日本にはどのような現代アーティストがいるか。彼らの名前は何か」といった，A1・A2レベルの非常に簡易な問いかけであることを強調する。二つ目は，各人物に関する補足説明の内容であり，学習者には各説明文からキーワード（例えば，コンセプチュアル・アート，動画制作，挑発的研究など）を抽出させ⁷，それらに基づいてインタビュー相手を選ばせる。三つ目はデータベースの時期的制限，四つ目は表記やデータの不正確さであり，いずれも ChatGPT 3.5 の大きな弱点と考えられる。具体的には，ChatGPTによる回答の前置きにもあるように，提供可能なデータが2022年1月までのものであることに留意する必要がある。また，表記の間違いやデータの不正確さも ChatGPT の特性であり，後者は特に重要な不備である。図1に示すように，会田誠（あい

⁵ 以下に示す ChatGPT とのやり取りを記録した本節のすべての画像について，アクセス日は2023年7月5日である。

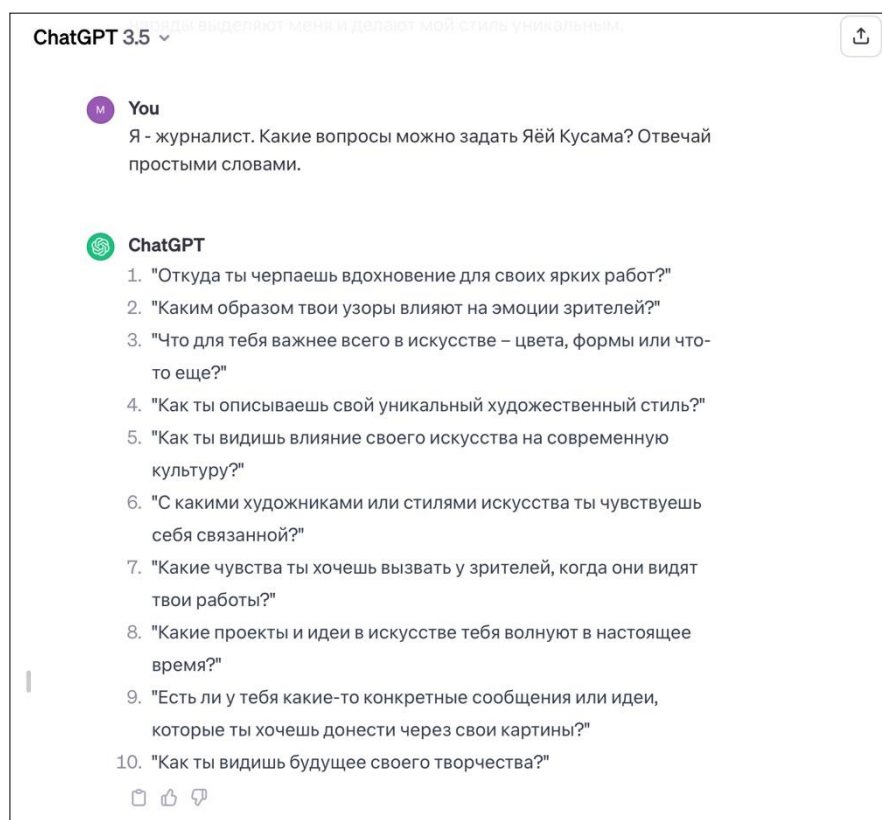
⁶ この段階での目的は，正確に訳すことよりも内容全体を把握することであるため，学習者が自力で翻訳することを歓迎しつつ，自動翻訳機や生成 AI を用いた翻訳も許可した。

⁷ 教員が例を示す際には用いなかったが，もし最初の説明文だけでは取材対象者が決めにくい場合には，「Расскажи о них больше。」（彼らについてもっと教えてください）や「Какой самый необычный художник в Японии?」（日本で最も珍しいアーティストは誰ですか？）といった追加説明を求めるプロンプトが考えられる。

だ・まこと) のロシア語表記⁸が間違っているところを単なるスペルミスと見なしても良からうが、未婚の人について「結婚している」と記載したり、年号を誤ったりするケースも多々見られる。本課題ではデータの正確さを求めていなかったため留意しなかったが、正確さが要求される課題においては、上記のような誤りにも注意を払う必要があると学習者に指摘した。

次に、担当教員が個人的に興味を持つ草間彌生（くさま・やよい）を例に取り、取材対象者に対する質問の内容について、ChatGPT にアイデアを出してもらう。

図 2



この段階では、学習者を以下の二つのポイントに注目させる。一つ目は、ChatGPT に簡易な語彙や構文を使わせるためのプロンプトである。経験上、質問ごとにそのように指示しなければ、ChatGPT はこれまでのやり取りに関わらず、高度なロシア語で返答してしまうことが明らかになっているため、学習者にその点も説明する必要がある。しかし、図 2 からわかるように、実際には簡易に話すようにと頼んだにも関わらず、やはりまだやや高度なロシア語で返答することが少なくない。そのため、さらに簡単に言い換えてもらうためのプロンプト（図 3、図 5）が追加で必要になることがある。ここでいう「簡易」とは、学習者が見た際の構文や語彙の難易度を指し、後期にこれらを用いた通訳演習を行う際に自力で再生できるかどうかを基準に判断するものである。さらに、より簡易な文章を求める学習者がいる

⁸ 英語では「Aida」と正しく綴られているのに対し、ロシア語では「Айда」ではなく「Аидзава」となっている。

場合を想定し, ChatGPT にさらに簡易な表現で言い換えてもらうためのプロンプトを学習者に示す (図 3)。

図 3

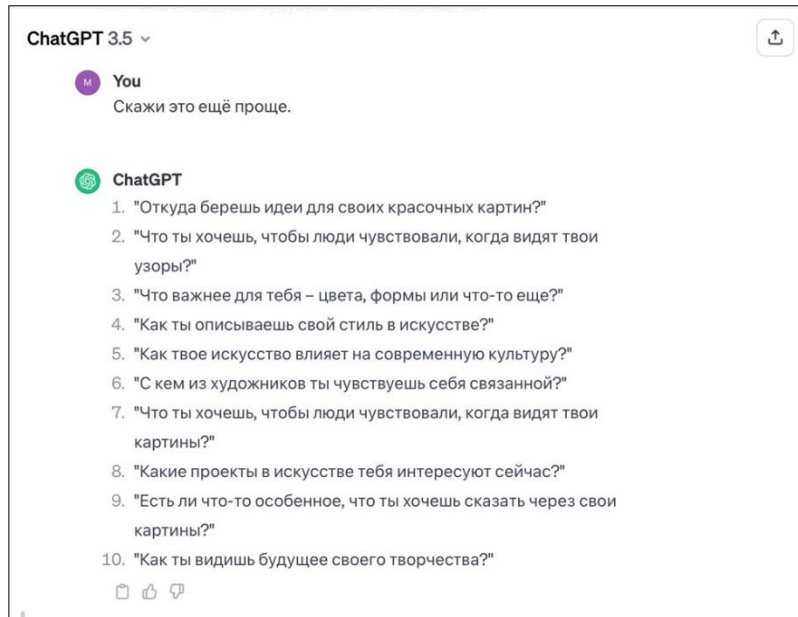


図 3 に示した文章の難易度であると, ようやく A2 レベルに近づいたと言える。この段階で, この内容についての質問が適切かどうか学習者全員に再検討してもらい, 抽象的すぎるため再生が難しいという学習者を想定して ChatGPT により具体的な質問を求める (図 4)。

図 4

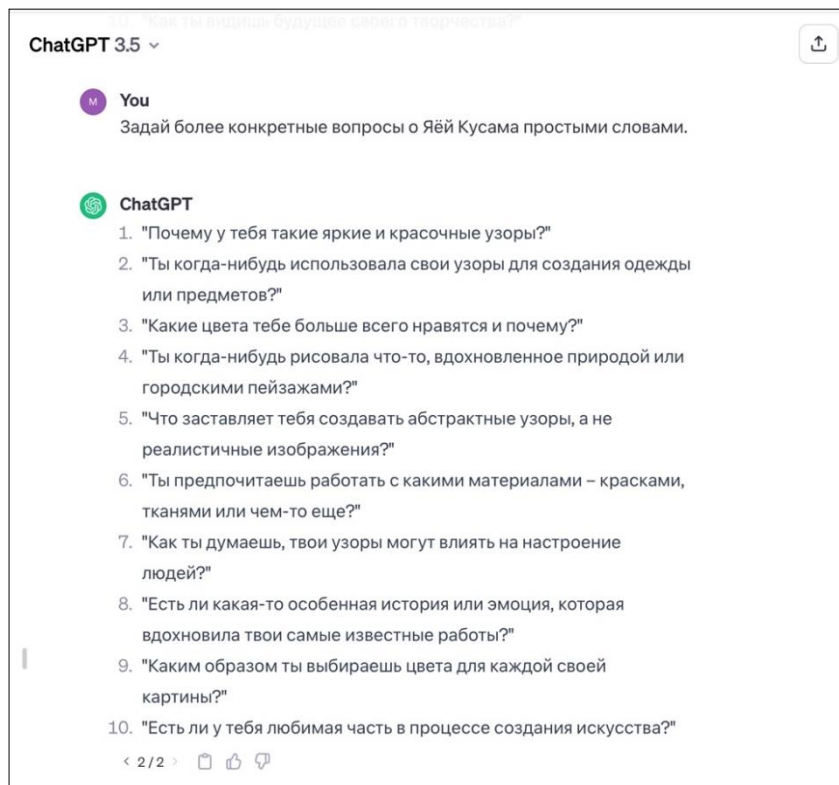


図 4 では質問の内容が具体的になったが、より簡易に言い換える余地はまだあると思われるため、図 5 に示したように再度言い換えてもらう。

図 5

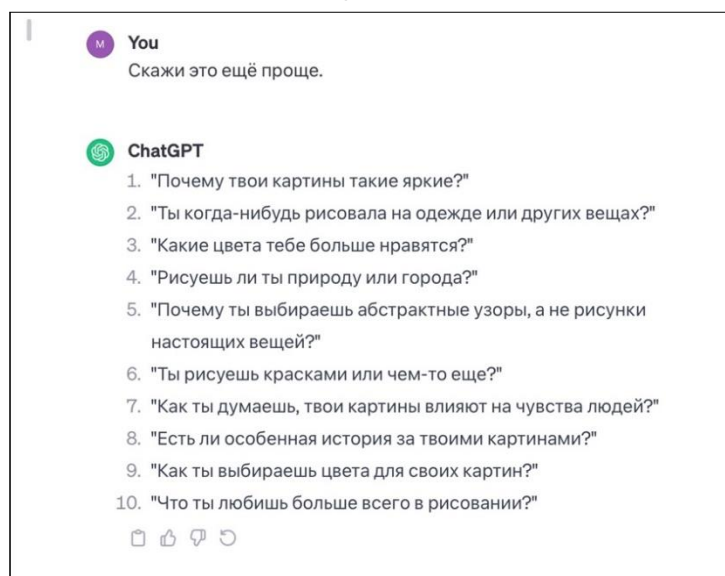
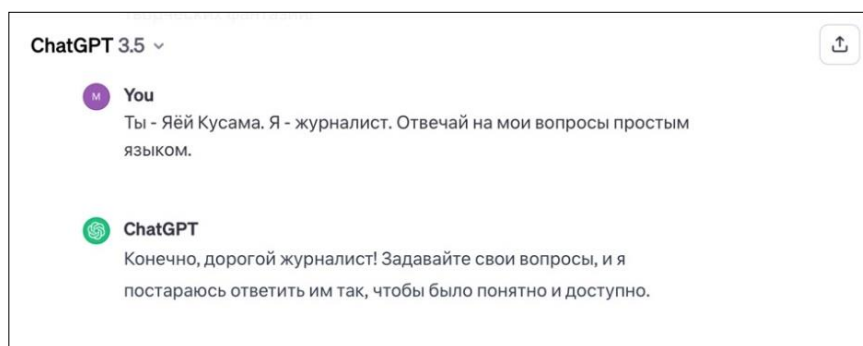


図 5 にある質問は内容も具体的であり、レベルも A2（受講生が既に獲得しているレベル）に近いので、これで一旦落ち着かせ、次の図 6 のように続けて問いかける。

図 6



この段階では、学習者に主に次の二つのポイントに注目させる。一つ目は、やはりプロンプトである。本課題では、ChatGPT に選んだ人物になりきってもらい、その人物の立場から質問に答えてもらわなければならない。仮に、なりきらせるためのプロンプトが曖昧で通じなかった場合には、ChatGPT は「申し訳ありません。私は生成 AI であり、〇〇氏ではありません。〇〇氏に質問をしたい場合、本人に直接聞くことをお勧めします。」といった返答をして逃げてしまうケースがある。そこで、担当教員は試行錯誤を繰り返し、図 2 に示した確実に通じるプロンプトを考えた⁹。

⁹ 実際には、2024 年 4 月頃にも一度 ChatGPT を特定の人物になりきらせるためのプロンプトを模索したが、当時成功した「Отвечай от имени Яёй Кусама。」（草間彌生の名義で答えなさい）というプロンプトは、その後は通じなくなっていることが判明した。

ここからは、ChatGPT に草間彌生になりきってもらい、インタビューに応じてもらうが、上記のステップを参照しつつ、難しいと感じた場合には簡易に言い換えてもらったり、抽象的あるいは表面的すぎると感じた場合にはより具体的に答え直してもらったりすれば特に問題がなかろう。しかし、このような作業を行うことによって、実質的に 2(a) の目的（有名な人物について知識を深め関心を持つこと）は達成できても、2(b) の目的（工夫の仕方を学び、駆使できるようになること）は達成できないままに終わってしまう恐れがある。そこで、本授業で中心に置いたのは、ChatGPT により簡略化された文章を学習者が分析する作業である。学習者は自力で文章を簡略化することが最初は難しくても、実際に簡略化される前の文章と生成 AI により簡略化された後の文章を見比べながら分析することでそのコツが掴んでいくことができ、極めて有意義な作業となる。

以上、B1 レベルの作文授業において、生成 AI をいわゆるアイディアのジェネレーターとして応用する一例を紹介した。アイディアのジェネレーターとしての生成 AI は、データベースから便利な情報を引き出し提供する役割に加え、レベルに応じた言い換え文を提供する役割も果たしている。また、本節で述べた応用例は、授業では文字化された文章を材料にしか試していないが、ChatGPT には音声機能もあるため、授業のニーズに合わせて同様のやり取りを口頭で行えば、付加的な学習効果が得られると考えられる。さらに、本節で紹介したなりすましインタビューの方法を用いて、過去に習った文型や表現も練習できる。例えば、以前の授業で人の外見を描写する際の表現を習った場合、ChatGPT に草間彌生になりきってもらい、「Как ты выглядишь? Какая у тебя причёска? Какую одежду ты носишь? На кого ты похожа?」（あなたはどのような格好／髪型／服装をしていますか？あなたは誰になっていますか？）のような質問を投げかけ、回答の分析や簡略化といった練習を行うことも有意義であろう。さらに、ChatGPT によって簡略化された文章を分析する作業は、B1 レベルのロシア語検定試験（Тест по русскому языку как иностранному, ТРКИ）「作文」大問 3（要約）の受験対策としても活用できると考えられる。

3. B1 レベルの「実践ロシア語」授業における ChatGPT の応用例

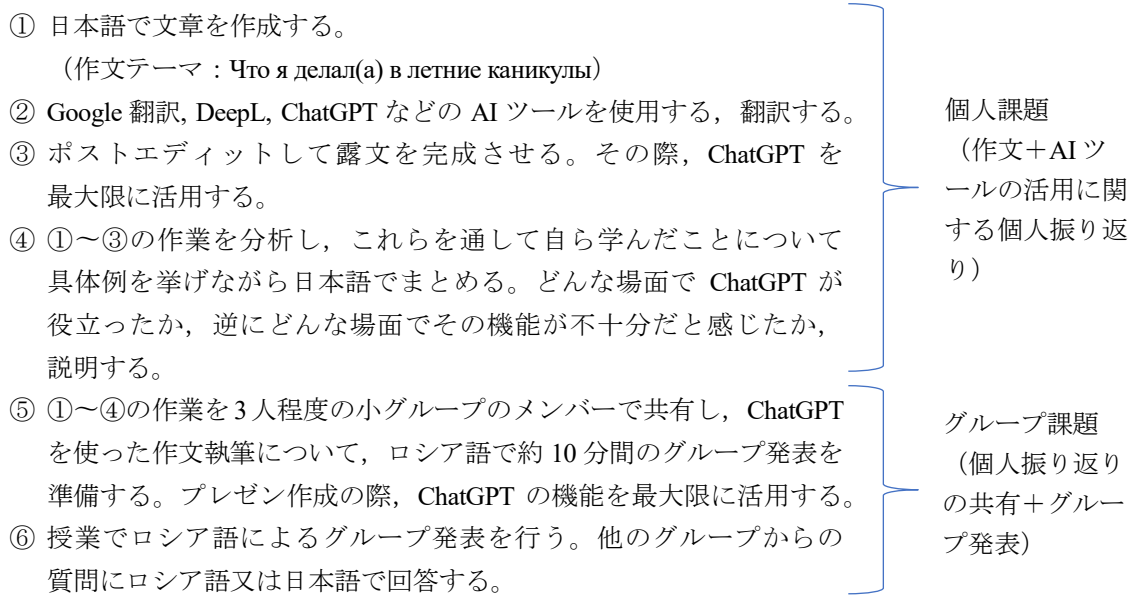
本節では、前節に続き、B1 レベルの作文授業における ChatGPT の応用例を紹介する。主にアイディアのジェネレーターとしての生成 AI の機能や「なりすましインタビュー」といった創造性に富んだ文章を作成する作業に着目した第 2 節の授業実践と違って、本節で扱う授業実践は、従来型の作文課題と、その振り返りに関するグループ発表という二つの実践的活動を統合した「作文プロジェクト」である。本学科では、「聴く・読む・話す（やりとり）・話す（発表）・書く」の 5 領域を一体的に身につけるロシア語学習プログラムを展開しており、1 年次から 4 年次までの全学年で、特定の技能にとらわれない内容重視型の実践的学習を行う授業が提供されている。1 年次と 2 年次では、「総合ロシア語」の一環として毎学期 6 コマ程度¹⁰の実践的な授業が行われるが、3 年次と 4 年次では、実践的学習に特化した

¹⁰ 1 年次の春学期を除く。

独立した必修科目が存在し、3 年次配当の必修科目である「実践ロシア語演習 I」もそれに該当する。2023 年度秋学期の「実践ロシア語演習 I」では、ロシアの大学との COIL 型学習¹¹に加え、ChatGPT などの AI ツールを活用した作文プロジェクトを実施した。本節では、そのプロジェクトを紹介する。

今回、作文のテーマとして提示したのは、Что я делал(а) в летние каникулы? (夏休みにしたこと)であり、ChatGPT にアイデアを生成させるような創造的な内容ではなく、基本的に自分自身の経験を文章化することが求められるものであった。作文執筆の際に ChatGPT やその他の AI ツールを積極的に活用させ、その活用の振り返りについてロシア語でグループ発表を行わせた。AI の活用に関するロシア語での発表は、各自が書いてきた作文よりも高度なロシア語能力を要するため、グループ発表のプレゼンを作成する際にも再び ChatGPT を活用することとなった (詳細は図 7 参照)。このように、学生は ChatGPT を用いた実践的な学習活動を通じて、「書く」「話す (発表)」の少なくとも二つの技能においてロシア語運用能力を伸ばすとともに、AI の効果的な活用方法について省察し学ぶことができる。

図 7 ChatGPT を活用した作文プロジェクトの進め方



※①～③の各段階の作文、④日本語の個人振り返り文、⑤プレゼンファイルをそれぞれデータで提出してもらう。

※①～④ (①～③の作文自体と④の個別振り返り) の作業は宿題として出題し、⑤⑥のグループ活動に関しては、授業時間内で個人振り返りを共有してもらった後、グループ発表の大枠と役割分担を決めさせ、残りの発表準備は宿題とした。

¹¹ ロシアの学生との共同プレゼンを作成する際にも ChatGPT を活用するが、COIL 型授業における AI の活用法の詳細については、三好・ミソチコ [2023] を参照。

言うまでもなく、適切なプロンプトがなければ、AI 翻訳ツールが生成する文章は学生にとって非常に難解であったり、学生の意図した内容と異なったりすることがある。最初のやりとりで得られる AI 翻訳の文をそのまま使うだけでは、十分な学習効果が期待できない。学生がプリエディット（前編集）とポストエディット（後編集）の作業を入念に行うことで、自分のレベルに適した学習言語の文章を作成し、誤訳のリスクを減らすことができる [兼元 2022]。学生の個人振り返りやグループ発表を踏まえると、複数の AI ツールを併用し、その中から訳文を選んで一部修正（ポストエディット）する学生が多いことがわかる。プリエディットの工夫もみられた他、ポストエディットした後の露文を Google 翻訳で日本語に再翻訳し、誤訳の有無を確認する学生もいた（学生のグループ発表からの抜粋は図 8 のとおりである）。

図 8 作文課題における ChatGPT の活用に関する、学生のグループ発表での振り返りの抜粋

- ChatGPT の方が細かい文脈の指示などができるので、意図した通りの精密な訳を出しやすい。
- ChatGPT は同じ文章でも複数の訳を見ることができるので、一つの翻訳ツールに頼った場合、正確性に欠ける。ChatGPT, Google 翻訳, DeepL の 3 つを使用し、単語や文章が違う部分をさらに掘り下げて調べることで、正確な文章に近づくようにした。二つのツールが同じ訳で一つが違う場合、多数決と同じ考えで、より可能性が高いほうを採用した。
- より直訳的な Google 翻訳に比べ、ChatGPT は翻訳の精度が高いが、接続詞などを多用し一文に納めようとする傾向がある。平易な文章のうえ、小分けで訳しやすい。

プロンプトを工夫する代わりに、ChatGPT を含む複数の自動翻訳ツールに同じ文章を翻訳させ、訳語を「多数決」で決めるという方法を選んだ学生の事例から分かるように、ポストエディットやプリエディット、プロンプトの書き方といったスキルは、すべての学生が自然に持ち合わせているものではなく、教員でも不十分な場合がある。教員の指導方法を改善することで更なる効果が期待できるが、一部の学生たちは既に ChatGPT を有効に活用している。今後、学習効果を高めていくためには、作文授業における ChatGPT の活用をもっと頻繁に実践していく必要がある他、そのための教授法を確立することが求められる。生成 AI の活用スキルを備えている学生は、生成 AI の使用を認めた試験で高い成績を収める可能性があり、AI の使用が日常化している実社会においても即戦力となる。従って、AI との共生時代において、すべての学生にこれらのスキルを身に付けさせることが望ましいといえよう。

4. A1 レベルの会話試験の受験対策としての ChatGPT の応用例

本学科 1・2 年次生に関しては、必修科目「総合ロシア語」の一環として、ТРКИ に準じた

学科独自の学年末試験が行われ、当試験に合格することが次年度配当のロシア語必修科目を履修するための条件となっている。そのため、「総合ロシア語」の授業では通常の教科書に加え、学年末試験の受験対策用の教材や資料も使用され、学生の進捗状況を評価するための中間テストが実施されている。

1年次の学年末試験の5つのサブテストのうち、「会話」試験の受験対策授業の一例を見てみよう。まず、「会話」試験の形式について学生に授業中に説明する。このサブテストは3つの大問から成り立っている。大問1では、試験官との対話に参加し試験官の質問に答え、大問2では、試験官より与えられたシチュエーションに基づき受験生が自ら対話を始めることが求められる。通常、大問2は受験対策の段階でも試験本番でも学生にとって最も難しい問題として感じられる。大問3では、提示されたテーマと条件に添ってモノログ（10～12文）を準備し、試験官の前で発表する。大問3では、発表内容の必須項目となる質問のリストが与えられる。通常、「会話」試験の大問1と大問3の対策で扱うテーマ並びに質問は、「作文」試験の対策で扱う項目と概ね重複するが、「売店で」「レストランで」「図書館で」「授業で」「市街地で」「交通機関で」といったテーマを追加して会話試験の受験対策指導を充実させる必要がある。

本節では、大問2の受験対策に焦点を当てる。大問2は、学生にとって難問であるため、授業ではその練習に特に注意と時間をかけることが必要不可欠である。授業の基本的な進め方は以下のとおりである。学生には、「友達の誕生日のお祝いメッセージを言う」「通り掛かりの人に道案内をする」「授業への長期欠席の理由を説明する」などの様々なシチュエーションに対する回答をまずは自力で考えてもらった上、作成した答案を書き留めて暗記するように指導する。学生による答案が完成した後、教師が用意した模範回答も提示する。答案の準備、練習と暗記には通常、相当な時間がかかる。作業の大部分は宿題として課せられる場合が多く、授業ではペアワークや難しい点の練習が行われる。

2023年度秋学期には、答案作成の過程において ChatGPT を活用する試みが行われた。授業中、いくつかの模擬問題に対して学生に ChatGPT を使って答案を作成させ、その後、教師の指導のもとでその結果を確認し、さらに別の問題を宿題として出題した。教師が全ての宿題をチェックした後、その後の授業で誤り訂正の指導と解説が行われた。また、今後の学生自身による自主的な試験対策においても、ChatGPT を積極的に活用するよう推奨し、質問があった場合には教師に相談するよう指導した。次に、会話試験の大問2の答案作成における ChatGPT の活用の具体例を見てみよう。ChatGPT には、特定のシチュエーションに合わせて対話を始めるように指示が出された。以下に、シチュエーションごとに ChatGPT が生成した発話文を示す。

1. Ваш друг сейчас в Казахстане. Позвоните ему и узнайте, как у него дела.

【あなたの友人は今カザフスタンにいます。彼に電話して様子を聞いてください。】

— Андрей, привет! Ты сейчас в Казахстане? Как у тебя дела?

【アンドレイ、こんにちは！今カザフスタンにいるの？調子はどう？】

2. Пригласите друга или подругу в гости.

【男友達または女友達を家に招待してください。】

— Привет, Оля! Хочешь прийти ко мне в гости в эту субботу? Мы можем посмотреть новый фильм или просто пообщаться.

【こんにちは, オーリャ! この土曜日に私の家に来ない? 新しい映画を観るか, ただおしゃべりすることもできるよ。】

3. Вчера вы посмотрели интересный фильм. Посоветуйте другу посмотреть этот фильм.

【昨日, あなたは面白い映画を観ました。その映画を友達に勧めてください。】

— Вчера я посмотрел очень интересный фильм “Зеленая миля”. Думаю, что он тебе тоже понравится.

【昨日, 『グリーンマイル』というとても面白い映画を観ました。君も気に入ると思うよ。】

4. Ваш друг пригласил вас на балет. Что вы ответите, если вы можете пойти?

【友達があなたをバレエに招待してくれました。行ける場合, 何と答えますか?】

— Спасибо за приглашение! Я с удовольствием пойду на балет с тобой.

【招待してくれてありがとう! 喜んで一緒にバレエに行くよ。】

5. Пригласите вашу подругу пойти в кино. Договоритесь, где и когда вы встретитесь.

【女友達を映画に誘ってください。どこでいつ会うかを約束してください。】

— Вика, хочешь пойти в кино? Давай встретимся в пятницу в 19:00 у кинотеатра “Мир”.

【ヴィカ, 映画に行きたい? 金曜日の 19 時に「ミール」映画館の前で会おう。】

6. Вы пришли в книжный магазин. Скажите, что вам нужно.

【あなたは本屋に来ました。必要なものを教えてください。】

— Здравствуйте! Мне нужна книга по изучению испанского языка.

【こんにちは! スペイン語学習の本が欲しいです。】

7. Вас пригласили на футбол. Вы не хотите идти. Что вы ответите?

【あなたはサッカーに招待されました。あなたは行きたくないです。何と答えますか?】

— Спасибо за приглашение, но я не очень люблю футбол.

【招待してくれてありがとう。でも私はサッカーがあまり好きではありません。】

このように, 多くのシチュエーションに対して, ChatGPT は答案として使用できる発話文を生成した。しかし, 一部のケースでは, ChatGPT は正しい回答とともに, 誤った回答または課題に適していない回答を提供した。多くの場合, 課題とのミスマッチや誤答は英語からの直訳が原因だと思われ, 結果としてロシア語では使用できない発話文が生成されていた。

8. Вы опоздали на занятие. Объясните преподавателю, что случилось.

【あなたは授業に遅刻しました。先生に何があったのかを説明してください。】

- — Извините, Наталья Петровна, что я опоздал. У меня были проблемы с транспортом.
【ナタリア・ペトロヴナ, 遅れてしまって申し訳ありません。私は交通機関の問題がありました。】
- — Извините, что я опоздал. Меня задержал автобус.
【遅れて申し訳ありません。バスに引き留められました。】
- — Простите, Андрей Иванович, что я опоздал. Меня задержал долгий пробег автобуса.
【アンドレイ・イワノビッチ, 遅れて申し訳ありません。バスの長距離走行によって引き留められました。】

シチュエーション 9 については, どちらの回答も正しいものと見なされるが, 食事の注文を詳しく述べた 2 番目の回答のほうが好ましいといえよう。

9. Вы пришли в кафе. Попросите меню и закажите обед.
- 【あなたはカフェに来ました。メニューをお願いして, 昼食を注文してください。】
- — Здравствуйте, можно, пожалуйста, меню? Я хочу заказать обед.
【こんにちは, メニューをください。昼食を注文したいです。】
 - — Здравствуйте! Можно, пожалуйста, меню? Я хочу заказать салат “Цезарь” и кофе.
【こんにちは, メニューをください。シーザーサラダとコーヒーを注文したいです。】

続いて, シチュエーション 10・11 をみてみよう。シチュエーション 10 では正しい発話文が生成されているが, 類似したシチュエーション 11 では, 発話文が課題に適しておらず, コミュニケーションの目的が達成されていない。

10. Ваш друг не пришёл на занятие. Позвоните ему!
- 【あなたの友人は授業に来ませんでした。彼に電話してください!】
- Привет, Денис! Ты не пришел на занятие. Все в порядке?
- 【こんにちは, デニス! 授業に来なかったね。大丈夫?】
11. Ваш друг сегодня не пришёл на занятия. Вы не знаете, что с ним случилось?
- 【今日, あなたの友人は授業に来ませんでした。彼に何があったのか分かりませんか?】
- Привет, Дима, ты не пришел на занятия. Все у тебя в порядке?
- 【こんにちは, ディーマ, 授業に来なかったね。大丈夫?】

シチュエーション 11 に対する適切な回答は, 例えば, 次のようなものである。

— Я не знаю, почему он не пришёл. Наверное, он заболел.

【彼がなぜ来なかったのか分かりません。おそらく体調をくずしたのでしょう。】

また、ChatGPT が学習者の習熟度に見合わない、より高度な語彙や文法構造を使用してしまいうケースも見受けられる。シチュエーション 12 では、ChatGPT が生成した回答は、課題の条件に合っているが、「доехать」「добраться」という語彙は A1 レベルの語彙ミニマムに入っていない（道案内をする際、「ехать」よりこれらの動詞を使う頻度のほうが高いといえよう）。

12. Объясните подруге, как ехать от университета до вокзала.

【女友達に大学から駅までの行き方を説明してください。】

- — Даша, чтобы **добраться** от университета до вокзала, тебе нужно сесть на троллейбус номер 5. Он идет мимо вокзала.

【ダーシャ、大学から駅までたどり着くには、5 番のトロリーバスに乗る必要があります。それは駅を通過します。】

- — От университета до вокзала можно **доехать** на автобусе номер 25 или 35.

【大学から駅までは、25 番または 35 番のバスで行きつくことができます。】

- — Лена, чтобы ехать от университета до вокзала, тебе **нужен** автобус номер 22. Он идет прямо до вокзала.

【レーナ、大学から駅まで行くには、22 番のバスが必要です。それは駅まで直通します。】

ChatGPT は現在も発展途上であり、誤った情報や不適切な回答を提供したり、回答の内容が提示された課題や学習者のレベルに合致しなかったりする場合がある。しかし、ChatGPT を適切かつ体系的に活用することで、学年末試験や中間テストの準備時間を大幅に短縮することができる。また、ChatGPT は、学生が答案のアイディアを生成したり、作成した答案を修正したりする際にも役立つといえる。特定の会話スキルに課題を抱えている学生のために、ChatGPT を活用した個別の宿題を設定し、弱点を克服するためのサポートツールとして使うことも可能である。

様々なレベルの ТРКИ 会話試験に対応した典型的な質問と回答のデータベースを作成することは、学生の自主的な学習や教師の授業での活用に大いに役立つと考えられる。教師は、ChatGPT が生成した回答を分析し、その的確性や試験の要件との適合性について、学生にフィードバックをする必要がある。また、ChatGPT の使用が試験対策にどのように役立っているのかということについて、学生からも定期的にフィードバックを受け取り、その情報に基づいて教授法を改善していくことも重要である。

AI ツールは常に進化している。例えば、ChatGPT の音声会話機能は、すでに会話試験の受験対策に役立つものになっているのかもしれない。この機能は現在、ChatGPT-4 モデルを使用する有料版の ChatGPT Plus でのみ利用可能であるが、近いうちに無料ユーザーにも提供さ

れる ChatGPT-4o モデルでも利用できるようになる。ChatGPT の音声会話機能を活用することで、ТРКИ「会話」の試験対策のプロセスを大幅に改善し、学生がより自然な形で発音や会話を練習する機会を持つことが期待できる。

5. おわりに

以上、A1 レベル（初級）および B1 レベル（中級）のロシア語授業における ChatGPT の応用例を一部見てきた。基礎的な言語能力がまだ身に付いていない 1 年生の授業実践では、ChatGPT を活用することでより双方向的で活発な学習プロセスが可能となり、さらに、生成 AI を活用した学習者の個別学習を促進することが効果的な受験対策に繋がる可能性も示された。また、3 年次配当（B1 レベル）の授業では、作文のためのアイデア出しや、学習者の実際のレベルに合った表現への言い換えなどにも ChatGPT を有効に活用できることが明らかになった。

その一方で、AI を学習プロセスに導入する上で、一定の課題も浮き彫りになった。具体的に、生成 AI は、全人類の知恵が集約されたビッグデータを解析し、一般的な回答を提供する能力に長けているが、個人の経験や主観、感情に基づく表現においては限界があるといわれ、本学科での実践においても同様の傾向が確認された。本学科は、2022 年度から B1 レベル（ТРКИ 第 1 レベル相当）の学年末試験に AI を取り入れる試み [ミソチコ・三好 2023] を始めているが、AI の特性を考慮した問題作成が大きな課題となっている。生成 AI は基礎的な文法や語彙に関する知識において初級や中級レベルの学習者以上の能力を発揮できる場合が多いため、学習者自らのスキルを図るべく、個人の経験や主観的な意見を問うような問題を作成する必要がある。将来的には、従来の技能別 ТРКИ 形式から脱却し、AI 活用に特化した新たな形式の試験を開発することが不可欠であると思われる。しかし、1・2 年生の初級学習者は、主観的な要素のインプットとアウトプットを行うための基礎的な学力が不十分なため、初級レベルの試験問題を作成するのは容易ではない。そのため、本学科の 2023 年度の学年末試験では、当初予定していた A1（ТРКИ 初級レベル）・A2（ТРКИ 基礎レベル）の試験での AI の導入を見送ったほか、B1 レベルの試験に関しても軌道修正を行い、AI 使用を可とする問題と不可とする問題を併用した形の試験を実施した。

2024 年 1 月に 3・4 年次生 14 名を対象に実施された 2023 年度の B1 レベルの学年末試験では、「語彙・文法」「読解」「聴解」「作文」「会話」の 5 科目すべてにおいて、AI 使用可能型の問題に加え、前年度には出題されなかった従来型（AI 使用不可型）の問題も用意された。できる限り、AI 使用可能型と AI 使用不可型の問題数を同数にし、双方の点数を比較分析できるようにした。試験結果をみると、5 科目全体の平均点は、AI 使用可能型の問題のほうが従来型の問題より 21% 高く、AI の使用を可能としたことによる点数上昇が認められたものの、基礎学力の低い学生が AI 使用可能型の問題で満点もしくは満点に近い点数を獲得するといった現象はみられなかった。科目別にみた場合、AI の使用による成績の上昇率は 4%～33% とかなり大きなばらつきがあった。AI 使用可能型の問題の難易度をより高く設定してい

たため、本来であれば、AIの使用有無による点差は少ないことが理想的であった。

上記の試験に関しては、一部の科目や問題形式には改善の余地は認められるものの、2024年1月現在の生成AIの精度では、試験での生成AIの使用に一定の意義があることが確認できたといえる。しかし、今後はAIの精度がさらに向上するにつれ、問題内容を大幅に改訂し、個人の経験や創造性などを問うような内容へとシフトしていく必要があるだろう。同時に、学生がAIを過信することなく、その特性を理解した上で適切に活用できるような指導法を確立することも重要であるといえよう。これらを今後の課題としたい。

(バリノワ・アンナ, ひしかわ くにとし, ミソチコ・グリゴリー, みよし マリア)

参考文献

- Андрюшина Н.П., Козлова Т.В. 2020. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. Санкт-Петербург, Златоуст, 80 с.
- Grassini S. 2023. Shaping the Future of Education: Exploring the Potential and Consequences of AI and ChatGPT in Educational Settings. *Education Sciences*, 13(7), 692.
[<https://doi.org/10.3390/educsci13070692>]
- Law L. 2024. Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review. *Computers and Education Open*, 6, 100174.
[<https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100174>]
- 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可能性の検討——」『信州大学総合人間科学研究』16, 197–205.
- 萱忠義 2023. 「英語教育における生成AIの可能性——より効果的なChatGPTの活用——」*学習院女子大学紀要* 26, 59–77.
- ホフマン・リード 2023. (井上大剛, 長尾莉紗, 酒井章文訳) 「ChatGPTと語る未来: AIで人間の可能性を最大限に引き出す」*日経BPマーケティング*.
- ミソチコ・グリゴリー, 三好マリア 2023. 「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」『ロシア語教育研究』2(14), 47–61.
- 文部科学省 2024. 「大学・高専における生成AIの教学面の取扱いについて」
[https://www.mext.go.jp/content/20230714-mxt_senmon01-000030762_1.pdf] (2024年5月31日閲覧)
- 吉村由紀 2023. 「ChatGPTの日本語教育における活用可能性と懸念——生成文章の類似点・相違点の分析より——」2023 Canadian Association for Japanese Language Education Annual Conference Proceedings, 196–205.
- 山田優 2023. 『ChatGPT翻訳術: 新AI時代の超英語スキルブック』アルク.
- 山田優 (監修)・小田登志子 (編集) 2023. 『英語教育と機械翻訳: 新時代の考え方と実践』金星堂.
- 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.

鷺巣由美子 2024. 「AI時代のドイツ語教育——AIを利用した作文プロジェクトとその評価——」
『外国語外国文化研究』 34, 37-52.

Резюме

Эпоха сосуществования с искусственным интеллектом

— Организация занятий по русскому языку как иностранному с использованием ChatGPT —

**БАРИНОВА Анна, ХИСИКАВА Кунитоси,
МИСОЧКО Григорий, МИЁСИ Мария**

В данной статье рассмотрены некоторые примеры применения генеративного искусственного интеллекта (ИИ) на занятиях по русскому языку как иностранному для студентов начального и среднего уровней обучения. На занятиях уровня A1 (по шкале CEFR) использование ChatGPT позволило организовать более активный процесс обучения. Также была продемонстрирована возможность индивидуального обучения с использованием ChatGPT как эффективного инструмента для подготовки к экзаменам. Кроме того, было показано, что на занятиях уровня B1 ChatGPT может быть полезен в качестве генератора идей для написания сочинений и для подбора выражений, соответствующих реальному уровню владения языком.

Тем не менее, при внедрении генеративного ИИ в учебный процесс были выявлены и определенные сложности. В частности, было подтверждено распространенное суждение о том, что, несмотря на способность генеративного ИИ эффективно анализировать большие объемы данных и предоставлять общие ответы, он ограничен в выражениях, основанных на личном опыте, субъективных суждениях и эмоциях, а также зачастую неточен в предоставлении фактических сведений. Это требует разработки заданий (включая экзаменационные), учитывающих данные особенности генеративного ИИ, в частности ChatGPT.

Ввиду стремительного развития современных технологий, связанных с ИИ, мы полагаем, что в скором будущем в преподавании иностранных языков встанет проблема оценивания знаний студентов именно с применением ИИ. На кафедре русского языка Киотского университета иностранных языков уже проходит апробация экзаменационных заданий для уровня B1, в которых разрешено использование ИИ. Данное исследование является первым шагом на пути к осмыслению и разработке методик, позволяющих эффективно интегрировать ИИ в процесс обучения и оценивания знаний студентов.

〔 研究ノート 〕

初学者ではない L2 ロシア語の語末無声閉鎖音 /tʰ/ の音声的特徴

山田 智子

1. はじめに

本研究は、日本語母語話者の学習言語（L2）としてのロシア語が有する音声的特徴について、従来の研究では十分に考察されていなかった側面に焦点をあてながら、主に音響音声学的手法により、その重要な諸特性を解明することを目指す。研究対象とするロシア語音素は語末無声閉鎖音の /tʰ/ である。/tʰ/ は国際音声記号を使うと /tʰ/ で表される。/tʰ/ の綴りと発音の関係を述べれば、いわゆる軟母音字の я, и, ю, е, ё あるいは ь が子音文字 т の後に表記されるときの子音音素である。この音素は私のこれまでの質的観察でも日本語母語話者にとって発音が困難であることが認められ、また、日本人向けのロシア語の学習教材の文脈でもその発音習得上、難しい音として言及されてきた [e.g. 城田 2000:23]。日本語母語話者による語末無声閉鎖音 /tʰ/ の L2 発音について音響分析を用いた研究は、私の知る限り、これまでになされていない。さらに、先行研究が扱っている学習者のサンプルは、「初学者」や「未学習者」に偏っていて、ロシア語を話す経験が十分にあるいわば「上級学習者」の L2 ロシア語において、-ть がどのように発音されるか、そこにどんな問題がみとめられるかについては研究がされていない。本論文では、ロシア語を学びはじめてから 10 年以上が経ち、仕事で恒常的、あるいは定期的にロシア語を話す機会がある「上級学習者」が、-ть をどのように産出しているかを精密に観察・分析・記述する。さらに、そこに浮上する諸特徴のメカニズムについて説明を試みる。調査と分析の結果、従来の研究では知られていなかった新しい知見がもたらされた。本研究から得られた新知見には、日本におけるロシア語教育の文脈で文字とその発音の教授法にかかわる問題をよりよく特定し、その解決の糸口をさぐるために利活用される可能性がある。その意味で、応用音声学的な貢献が期待できる。

なお、本論文は筆者の東京外国語大学での修士論文の一部を抜粋し、ロシア語教育者向けに書き換えたものである。今回収集した音声の詳細な分析結果やグラフなどは、東京外国語大学のリポジトリで公開されている山田（2024）の付録に記載してある。

本論文の 1 では、先行研究をレビューし、L1 ロシア語と L2 ロシア語について、これまでに明らかにされている音響的な特徴をまとめ、残された課題を明示する。L2 ロシア語の子音の産出で /tʰ/ との区別が問題となる類似音については、先行研究において L1 日本語の子音音素との混同、あるいは代用と見られる指摘があり、本研究でも同様の観察結果が得られた

ことから、L1 日本語の無声閉鎖音の特徴についても述べる。本論文の 2 では、長年ロシア語を学び、定期的に話す機会がある日本語母語話者による L2 ロシア語のどのような点に注目し、調査と分析を実施するかの方法を述べる。具体的には本研究で収集する L2 ロシア語の語末の /тб/ のうち、ロシア語母語話者が聴覚的印象で「違和感がある」あるいは「音素を実現できていない」と否定的な評価をした発話を整理し、分析する対象を絞る。本論文の 3 では、先行研究で有効とされたさまざまな音響分析を、本調査のために収集した L1 ロシア語の音響データを使って検証し、有効性を確認する。そして本研究で収集した /-тб/ の否定的な評価をうけた L2 ロシア語を分析して L1 ロシア語と比較し、なぜ“NG”と評価されたのかを特定する。本論文の 4 では、本論文 3 の記述で得られた L2 ロシア語の特性をまとめ、L1 ロシア語とどのような点が異なり、その特性がなぜ起こるのか、説明を試みる。5 では、4 での説明が生まれる背景を考察し、結論を述べるとともに、残された課題に触れる。

ここで、本論文で使う特別な用語を解説する。

- 「上級学習者」「上級 L2」:
研究対象の日本語母語話者を「上級学習者」と呼び、彼らの話すロシア語を「上級 L2 ロシア語」あるいは「上級 L2」とする。「上級」とは、初学者ではないという意味で、言語能力が高いことには直結しない。ただ、意思疎通が取れるロシア語を話せることは前提にある。
- 「混同」:
音響的特性が類似する複数のロシア語の音素を、日本語母語話者が区別なく知覚する、あるいは発音することを指す。
- 「代用」:
日本語母語話者による L2 ロシア語を発音する際に、L1 日本語の音響特性を利用することを指す。

本論文での音素表記はキリル文字を使った表記と、国際音声記号を使った表記が混在するが、音響分析の図や表と 3 章では主に国際音声記号を使う。ロシア語教育に携わる、あるいは興味のある読者のため、各章の要点とまとめではキリル文字で音素を表記する。また、各章のはじめに国際音声記号を使う場合はキリル文字を併記する。ここで、先行研究で表記が統一されていない音素と代表異音の国際音声記号表記について述べる。本論文のロシア語の代表異音表記は、Bolla (1981) に準拠し、音素表記は Cubberley (2002) と Yanushevskaya & Bunčić (2015) の解釈に従う。表 1 は、本論文で用いる表記と主に言及する先行研究の音素と代表異音の表記の対応を示している。表 1 の最上段の「本論文」の音素表記は、すべての章で使用する。表 2 は L1 日本語の音素と音声表記で、本論文では先行研究のヴァフロメーエフ (2015, 2018)、神山 (2012) と同じく慣例的な表記を用いる。表 1「本論文」のロシア語の音声表記で音素と代表異音が異なる ɤ の /tʃ/ と [tʃ] について説明すると、/tʃ/ は硬口蓋化して実現するため代表異音としては [j] や [ʲ] を付ける伝統がある。しかし音素目録には硬

口蓋化しない [tʃ] がない [Yanushevskaya & Bunčić 2015]。そのため本論文の音素表記では Bolla などが記述した [tʃʰ] や [tʃʰ̥] の [ʰ] や [ʰ̥] を余剰と見なして表記しない。さらに、本論文では子音の連続について扱わないため、子音をタイで結ばない。

表 1. 本論文と先行研究におけるロシア語の摩擦音音素と代表異音の簡略表記

キリル文字表記		т	тʰ(тʰ̥)	ц	ч
本論文	音素	t	tʰ	ts	tʃ
	代表異音	t	tʰ	ts	tʃʰ
Bolla (1981)	代表異音	t	tʰ	ts	tʃʰ
ヴァフロメーエフ	音素/代表異音	t	tʰ	ts	tɕ
城田 (2000)	代表異音	t	tʰ	ts̥	tʃʰ̥
神山 (2012)	代表異音	t	tʰ	ts	tɕ

表 2. 本論文と先行研究における日本語の音素と代表異音表記

本論文 ほか	t	ts	tɕ
Pintér (2015)	t	ts	tʃ

1.1. L1 ロシア語の無声閉鎖音の特徴と先行研究

この節では L1 ロシア語の無声閉鎖音、特に /tʰ/ と、その類似音の音響的共通点と相違点についての先行研究の解釈を述べる。L1 ロシア語の無声閉鎖音の音素は /p, pʰ, t, tʰ, k, kʰ/ で、それぞれは [p, pʰ, t, tʰ, k, kʰ] で実現される。調音的特徴を区別すると表 3 として表すことができる。

表 3. L1 ロシア語無声閉鎖音音素の調音分類

	両唇	歯茎	軟口蓋
非口蓋化 (硬音)	p (п)	t (т)	k (к)
口蓋化 (軟音)	pʰ (пʰ)	tʰ (тʰ)	kʰ (кʰ)

/p, pʰ, t, tʰ, k, kʰ/ をキリル文字で音素表記をすると、/п, пʰ, т, тʰ, к, кʰ/ と書くことができる。改めてロシア語の文字の綴りと発音の関係を極簡単に述べると、/пʰ, тʰ, кʰ/ はいわゆる軟母音字の я, и, ю, е, ё か ь が п, т, к の後に綴られるときの子音音素である。例えば «пя, те, ке» という綴りの音素表記は /пʰa, тʰo, кʰə/ となり、軟音の要素は母音ではなく子音にある。本論文では

無声閉鎖音のうち語末の子音音素 /tʰ/ に焦点を当て、先行研究やロシア語母語話者による L2 ロシア語の聴覚的印象から、類似音として /t/、歯擦音 /ɬ/ と破擦音 /tʃ/ を調査対象とする。下記は Bolla [1981:119–120] の記述の抜粋訳である。これらに対応する Кедрова 他 (2002) の調音再現映像の一部を図 1 に示す。

- [t] 調査語：/tak/ (так このように)。舌の後背と根が咽頭壁に接近する。また、舌背前部のくぼみが口腔前部の共鳴スペースを広げる。平均持続時間 134 msec。スペクトログラムでは、破裂は広い周波数帯域（ほぼ 7,000 cps に及ぶ）を持つノイズの細いストライプで示される。閉鎖部分は空白である。
- [tʰ] 調査語：/tien/ (тень 影)。口蓋化する。舌が前方に移動し、口蓋に向かって盛り上がる。平均持続時間 190 msec。スペクトログラムでは、副次調音（である口蓋化）は、ほぼ全周波数帯域に存在するが、4,200～6,800 cps の間に最も集中するノイズで表される。また、2,000 cps と 3,500 cps の間にも、集中的なノイズがしばしば見られる。
- [ɬ] 調査語：/tsar/ (царь ツァーリ)。レントゲン写真では、咽頭化を示す副次調音を認めない。舌にくぼみがあり、共鳴腔の形状を作る役割を果たしている。平均持続時間 160 msec。スペクトログラムでは、ノイズ成分は 70–80 msec の間、4,500–8,000 cps の間に連続した縞模様で示され、5,600 cps と 6,400 cps 付近により強いピークがある。
- [tʃ] 調査語：/tʃas/ (час 1 時間)。口蓋化する。平均持続時間 170 msec。スペクトログラムは、90–100 msec の間に 2,250–8,000 cps の連続ノイズがあり、2,600, 5,650, 6,900 cps 付近に集中的なピークがある。

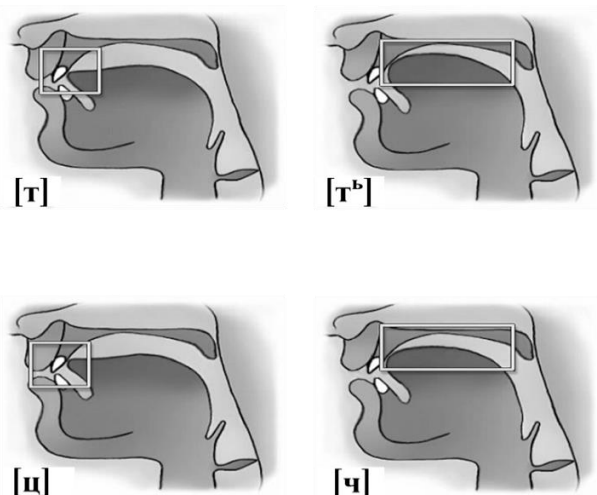


図 1. Кедрова et al. (2002) Русская Фонетика [online]

Bolla (1981) を元にした L1 ロシア語の [t, tʰ, ɬ, tʃ] の調音再現映像の一部

ここで、ロシア語の母音について極簡潔に触れておく。ロシア語の母音音素数は、解釈によって異なる。それは [и] と [ы] を同じ音素とみなす 5 つか、別の音素とみなす 6 つに分かれ、音素数は研究のアプローチによって異なる。本研究では [и] と [ы] の対立による /tʰ/ の産出特徴は考慮しないため母音音素を /i, e, a, o, u/ の 5 つと見なす¹。本論文で焦点を当てる /t, tʰ, ɬ, ɕ/ には母音 5 つがすべて後続しうる。

日本語母語話者の L2 ロシア語の /tʰ/ は、L1 日本語の「チ」の子音 [tɕ] に類似する音で発音されることが指摘され、学習書にも発音が困難な音として触れられている [e.g. 城田 2000: 23]。/t, tʰ, ɬ, ɕ/ は噪音部分の持続時間、閉鎖維持部分の持続時間、そしてパワースペクトルの観察によって音響的に区別することができるが、語末の 4 音素について、これらの指標を用いた日本語母語話者の L2 ロシア語の音響分析の報告はない。語頭における /t, tʰ, ɬ, ɕ/ の噪音部分の L1 ロシア語, L2 ロシア語, L1 日本語の持続時間はヴァフロメーエフ (2018) が記述した (表 4)。

表 4. L1, L2 ロシア語語頭の /t, tʰ, ts, tʃ/ と L1 日本語の /t, ts, tɕ/ 噪音持続時間比
[ヴァフロメーエフ 2018]

L1 ロシア語	/t/	<	/tʰ/	<	/ts, tʃ/
L2 ロシア語	/t/	<	/tʰ, ts, tʃ/		
L1 日本語	/t/	<	/ts/	<	/tɕ/

ヴァフロメーエフは、L2 ロシア語の /tʰ/ の噪音部分の持続時間が /ɬ, ɕ/ と同程度に長いと観察し、/tʰ/ を日本語の [tɕ] で代用することで噪音の持続時間が長くなったと説明している。ただしこの先行研究は語頭の調査結果で、3.2. で述べる本研究の語末の /tʰ/ の観察では新しい事実が観察された。ロシア語の動詞の不定形の多くは語末が -ть で、発音する頻度は高い。本研究は L2 ロシア語の -ть、つまり語末の /tʰ/ の新しい特徴を捉えることが目的である。

1.2. L1 日本語の無声閉鎖音の特徴

この節では日本語母語話者による L2 ロシア語の無声閉鎖音の特徴を捉えるために、L1 日本語の無声閉鎖音の特徴を極簡単にまとめ、L1 ロシア語の /tʰ/ の発音がなぜ日本語母語話者にとって難しいのかについて、先行研究の解釈と本研究の見通しを述べる。L1 日本語の無声閉鎖音素は /p, t, k/ で Vance (2008) の広義では [p, t~ts, tɕ, k~kʰ] で実現される。/t/ は、/u/ が後続する場合 [ts], /i, j/ が後続する場合 [tɕ] として実現される音韻規則がある。先行研究 [e.g. 城田 2000] は、L2 ロシア語の /tʰ/ が L1 日本語の「チ」の子音 [tɕ] と混同していることを指摘している。さらにヴァフロメーエフ (2018) は、ロシア語を学んだことがない日本語母語話者は [tʰ] と [ɕ] を日本語 /tɕ/ の範疇と知覚し、/tʰ/ を日本語の [tɕ] で代用して

¹ この論文では、[и] および [ы] が音素 /и (i)/ に該当するという解釈をとる。

いることを記述した。日本語母語話者がロシア語の /tʲ/ を発音する際の、知覚と産出の過程は、L1 日本語の音素目録および異音規則に関わりがある。Kubozono [2015: 7] は、日本語に英語や他の言語からの借用語が増加していることに伴い、/t/ に後続する /i/ や /u/ が [tʲ] で実現されることが増える傾向にあることを指摘した。また、Pintér (2015) は、現代日本語の子音体系における革新的な異音として [ti] と [tu] を挙げ、例として古い借用語では [ti] が [tɕ] で代用されたのに対し、新しい借用語は [ti] が使われていると述べた (e.g. plastic → プラスチック purasuteikku / stick → スティック sutikku)。Pintér [2015: 124–125] が示す CV の異音分布表 (表 5) からは、保守的な異音 (左) と革新的な異音 (右) における可能な音節を比較することができ、革新的な異音では可能な子音と母音の連続をほぼすべて受け入れるほどに増えていることが分かる。

表 5. Pintér [2015: 124–125] による L1 日本語の [s, ʃ, h, ç, φ, t, tʃ, ts] と後続母音 [i, e, a, o, u] の保守的な分布 (左) と革新的な分布 (右)

Some syllables in the conservative variety									Some syllables in the innovative variety								
	s	ʃ	h	ç	φ	t	tʃ	ts		s	ʃ	h	ç	φ	t	tʃ	ts
a	sa	ʃa	ha	ça		ta	tʃa		a	sa	ʃa	ha	ça	φa	ta	tʃa	tsa
i		ʃi		çi			tʃi		i	si	ʃi		çi	φi	ti	tʃi	tsi
u	su	ʃu		çu	φu		tʃu	tsu	u	su	ʃu		çu	φu	tu	tʃu	tsu
e	se		he			te	tʃe		e	se	ʃe	he	çe	φe	te	tʃe	tse
o	so	ʃo	ho	ço		to	tʃo		o	so	ʃo	ho	ço	φo	to	tʃo	tso

この L1 日本語の異音の革新的な変化は、L2 ロシア語の /tʲ/ が日本語の [tɕ] で代用、あるいは混同されるという先行研究 [城田 2000: 23, 神山 2004: 43, ヴァフロメーエフ 2018: 83] の結果に変化をもたらしている可能性がある。

2. 方法

この章では先行研究を踏まえ、上級 L2 ロシア語のどのような点に注目するかの目的と調査方法を述べる。2.1. では音響調査の手順と分析方法、その分析方法と目的を述べる。2.2. では調査に用いた機材やソフトウェアと、調査に協力した話者の特徴を簡潔に記す。

2.1. 調査手順

- 1 音声を収集する単語の選定
- 2 録音
- 3 トークン (1 回の読み上げ) の音声ファイルの切り出し
- 4 ロシア語母語話者による聴覚的印象によるコメントの初期調査
- 5 分析内容の決定

このうち、単語の一覧を 2.1.1., 録音方法を 2.1.2., ロシア語母語話者による聴覚的印象結果と分析内容の決定を 2.1.3. で述べる。

2.1.1. 単語一覧

本調査で収集した読み上げ音声のロシア語は基本的に研究社の電子版辞書『研究社露和・和露辞典』から単語を採用した。収集した語を表 6 に示す。本調査のロシア語はすべて調査の比較対象とする音素にアクセントがある。また、日本語母語話者からは日本語の単語も収集した。これは、先行研究が、L1 ロシア語の /ɾ/ を、それぞれ L1 日本語の [te] と混同あるいは代用することを認めているためである。[te] は語末の /ɾ/ と比較するために /tei/ のあとに無声子音をもつ単語を選ぶことで母音が後続しない発音を収集した。これらの単語は本研究の観察に必要な要素を網羅しており、これらの音声を分析することにより上級ロシア語の /ɾ/ の音響特徴を捉えることが可能となる。

表 6. 本論文で音声を収集した単語

先行母音/a/		先行母音/e/	
t	01 брат 兄弟	05 билет チケット	
tʃ	02 сказать 言う	06 сидеть 座る	
ts	03 абзац 段落	07 дворец 宮殿	
tʃ	04 врач 医師	08 меч 刀	
日本語 te		[tɕtɕi]	父
日本語 ts		[kats]	喝

2.1.2. 録音方法

録音は表示する単語を読み上げてもらう形式で行った。各語をロシア語は 10 回ずつ、日本語母語話者は日本語も 2 回ずつ収録した。一部のロシア語母語話者は時間の都合で 2 回ずつである。単語を 1 回読み上げた音声を本論文では「トークン」と呼び、録音後には各トークンを「1 トークン = 1 wav ファイル」に編集し、分析内容によっては子音部分をさらに切り出した。収集する語は言語別に Microsoft Excel のランダム関数を使って並べかえ、Microsoft PowerPoint を使って 1 スライドあたり 1 語を表示し、協力者には見える語を 10 トークン、あるいは 2 トークンずつ連続して発音してもらった。録音環境は、ロシア語母語話者 4 名と、日本語母語話者 6 名は防音室で、その他は各自宅である。

2.1.3. ロシア語母語話者による聴覚的印象と分析に用いる音響特性の決定

録音した音声のうち、上級 L2 ロシア語 8 名分の -ɾ を含む語については、ロシア語母語話者 1 名に聞いてもらい、1 トークンごとの印象を収集した。この協力者はモスクワ出身、モスクワ在住の日本語教師で、録音には参加していない。印象は下の 4 種の判断基準で記して

もらった²。

- ◎ ロシア語母語話者と変わらない産出
- 母語話者でないと分かるが、違和感はない
- △ 違和感がある
- × 該当音素を全く実現できていない

この聴覚的印象により、分析する内容と各内容で分析する上級 L2 の -тб を含むトークンを絞った。聴覚的印象の結果を表 7 に示し、△と×と評価した理由、その話者とトークン数、分析内容を述べる。△と×の評価は“NG”と総称する。

表 7. /rʲ/ における母語話者の聴覚的印象による“NG”の理由、その話者とトークン数、分析内容

母語話者の評価	該当数 (8名160トークン中)	有効性が期待される分析
/tʃ/のように聞こえる	5名69トークン	閉鎖開放の持続時間
		パワースペクトル
/ts/のように聞こえる	1名10トークン	閉鎖開放の持続時間
		パワースペクトル
閉鎖時間が長すぎる	2名20トークン	閉鎖維持部分の持続時間

各分析の内容と期待できる結果を簡単に述べる。/rʲ/ と類似する音素の「閉鎖開放の持続時間」を分析することは、L2 ロシア語の /rʲ/ の産出が /ɹ, ɹʲ/ のいずれかと混同している可能性を観察できる。「パワースペクトル」とは、摩擦音のエネルギーが強い周波数域を観察するもので、各話者内で /rʲ/ は /ɹ, ɹʲ/ のうちのどれが類似しているかを特定することで、母語話者が否定的な評価を与えた上級学習者 L2 ロシア語の、L1 ロシア語との相違点を捉えることができる。「閉鎖維持部分の持続時間」はこれまでに指摘されてこなかった L1 ロシア語との相違点を記述することができる。

2.2. 機材、協力者

2.2.1. 機材

録音機材はすべてスマートフォンアプリの「PCM 録音」を使い、サンプリングは 44.1 kHz、16 bit の設定にし、wav ファイルで保存した。収集した音声を話者と単語ごとに分ける作業は Cubase LE AI Elements 12 を使い、フォルマント遷移と該当音の持続時間の測定は Praat を使った。ロシア語母語話者による聴覚的印象の判断は、クラウドサービスの box にアップロー

² (注) 母語話者への指示に用いているこれら 4 段階判断の基準の背後には、(i) 非母語話者とわかるか？ yes/no. no ならば◎ (ii) yes ならば、違和感があるか？ yes/no. no ならば○ (iii) yes ならば、音素を実現していないか？ yes/no. no ならば△, yes ならば×という流れがある。

ドした音声を Sony MDR-CD900ST のヘッドホンで聞いてもらった。パワースペクトル密度とそのエネルギーの優勢な周波数域の観察は Chat GPT 4 を通して Welch's Method を使った。Chat GPT 4 はグラフデザインの細かい指示に応えることが困難だったため、パワースペクトルの分析結果のグラフデザインにはばらつきがある。

2.2.2. 調査に協力した話者

調査に協力してもらったロシア語母語話者は下記 6 名で、NHK 国際放送局でのアナウンサーか、大学で演劇を教える俳優である。分析で音声データを扱うためにそれぞれに番号をつけ、ロシアの出身地とスペクトログラムの分析に必要であるため性別を記載する。ロシア語母語話者 6 名のうち 3 名 (L1-01, 2, 4) は収録時間の都合で 10 トークンではなく 2 トークンのみの収集である。

L1-01	モスクワ	男性
L1-02	サンクトペテルブルク	男性
L1-03	ウラジオストク	男性
L1-04	ウラジオストク	女性
L1-05	ウラジオストク	女性
L1-06	スタヴロポリ	女性

日本語母語話者でロシア語を 10 年以上前に学び始めた「上級学習者」は性別・年齢順に下に列記する 8 名である。全員がロシア語母語話者とロシア語で意思疎通ができる。性別、ロシア語学習歴、学習開始時の学習環境を記す。出身地は、分析の結果特別な傾向が認められなかったため記載しない。

L2-01	男性	44 年	日本の大学の授業
L2-02	男性	30 年	音声教材を使わずに参考書を使った独学
L2-03	男性	33 年	ロシアの大学予備学校
L2-04	男性	18 年	日本の大学の授業
L2-05	女性	31 年	日本の大学の授業
L2-06	女性	31 年	日本の大学の授業
L2-07	女性	18 年	日本の大学の授業
L2-08	女性	11 年	日本の大学の授業 ※カナダの高校を卒業

3. 上級 L2 ロシア語の語末無声閉鎖音の音響特性

日本語母語話者による L2 ロシア語の語末の /ɾ/ (ʈ/) は、ヴァフロメーエフ (2018) の語頭の /ɪ/ に関する研究から、語末においても /t, ts, tʃ/ (ɾ, ʈ, ɕ/) と日本語の「チ」の子音 [tɕ] を比較対照してその特性を捉えることが期待される。本調査では L1 ロシア語と L2 ロシア語のそれぞれにおける、語末の /ɪ/ の開放に生じる噪音の持続時間とパワースペクトル、それに加え

て閉鎖維持部分の持続時間を観察する。そして、この観察に基づき、上級 L2 の特徴を捉えた精緻な記述を提示する。記述の要点を 2 つ挙げる。この章では分析結果のグラフや図に国際音声記号を使い、分析結果をまとめる時にキリル文字で音素表記をする。

- (1) 上級 L2 の噪音部分の持続時間には、2 つのタイプが観察された。1 つは /t/ < /tʲ/ < /ts, tʃ/, つまり /r/ < /rʲ/ < /ʁ, ʁ/ という不等式で一般化できるタイプで、これはまさに L1 ロシア語と同一のパターンである。ところが、このタイプに該当する上級 L2 の当該トークンについての母語話者の聴覚的評価は否定的で、持続時間以外の特性で L1 と異なる実現をしていることを示唆する。2 つ目のタイプは /tʲ/ と /ts/ がほぼ同じ持続時間を示し、/tʲ/ が破擦音に近づくことを示唆する。また、一部の話者からは噪音部分と閉鎖部分において L1 ロシア語の特徴から逸脱する長さの持続時間が観察された。
- (2) 上級 L2 のパワースペクトルには、3 つのタイプが観察された。1 つ目は /t, tʲ, ts, tʃ/ の比較において、L1 ロシア語の「/tʃ/ とそれ以外」と同じタイプで、2 つ目は L1 ロシア語の「/tʲ/ と /ts/ が類似する」と同じタイプ、3 つめは「/tʲ/ と /tʃ/ が類似する」タイプである。そして 2 つ目と 3 つめのタイプは同一話者内の比較でそれぞれ日本語の「ツ」の子音 [ts] あるいは「チ」の子音 [tʃ] に類似することが認められた。

本節の 3.1. では噪音部分の持続時間を記述し、3.2. では閉鎖維持部分の持続時間を記述する。3.3. では噪音部分のパワースペクトルの分析結果を、3.4. では /tʲ/ に「違和感がある」もしくは「該当音素を実現できてない」と母語話者から否定的な評価をうけたトークンが、いかなる音響特性によって L1 ロシア語と異なっていることを確認できたかを話者ごとに整理する。なお、L2 ロシア語の音響データをすべて用いた場合、そこに一定の傾向を特定することが困難であることから、ロシア語母語話者の聴覚的判断で、語末の /tʲ/ に「違和感がある」あるいは「該当音素を全く実現できていない」と否定的な評価を受けたトークンを主な分析対象とする。表 8 は話者と /tʲ/ の先行母音ごとの母語話者による評価である。表中の◎, ○, △, ×は 2.1.3. で示した聴覚的判断指標で、その指標に続く数はトークン数である。

表 8. 上級 L2 ロシア語の語末の /tʲ/ に対するロシア語母語話者の評価

	先行母音/a/	先行母音/e/
L2-01	×10	○2, △2, ×6
L2-02	○5, △5	◎6, ○2, △2
L2-03	◎5, ○5	△10
L2-04	○3, △7	△10
L2-05	×10	×10
L2-06	×10	△10
L2-07	×10	◎3, ○6, △1
L2-08	◎10	◎10

3.1. /t/ の閉鎖開放部分の持続時間

無声閉鎖音の開放に生じる噪音部分の持続時間について、本研究では先行母音 /a, e/ の語を収集して観察した。上級 L2 の分析は、各語 10 トークン中 5 トークン以上の /t/ に対して母語話者が否定的な評価を与えた話者のトークンを分析対象とした。閉鎖持続時間を調査したのは 8 名中 4 名の音響データである。1.1. で述べたヴァフロメーエフ (2018) は、L1 ロシア語の語頭における閉鎖音の噪音部分の持続時間長を $/t/ < /tʃ/ < /ts, tʃ/$ という不等式で一般化した。また、L2 ロシア語は $/t/ < /tʃ, ts, tʃ/$ となり、 $/tʃ/$ が $/ts, tʃ/$ と同程度の長さであった (表 4)。表 9 は本調査で収集した語末における $/t, tʃ, ts, tʃ/$ の噪音部分の持続時間を、L1 ロシア語と L2 ロシア語との間で比較した結果を一般化したものである。

表 9. L1 ロシア語と、上級 L2 ロシア語の $/t, tʃ, ts, tʃ/$ と否定的な評価を受けた $/ɾ/$ の噪音部分の持続時間相対比

L1 ロシア語	$/t/ < /tʃ/ < /ts, tʃ/$
上級L2 L1タイプ	$/t/ < /tʃ/ < /ts, tʃ/$
上級L2 non-L1タイプ	$/t/ < /tʃ, ts/ < /tʃ/$

この表に示す通り、L1 と上級 L2 ロシア語の計測結果は 2 つのタイプに分けることができる。まず、L1 ロシア語は、不等式 $/t/ < /tʃ/ < /ts, tʃ/$ 、つまり $/t/ < /ɾ/ < /ɯ, ɯ/$ のパターンが認められ、語頭と語末の閉鎖音の噪音部分はヴァフロメーエフ (2018) による語頭の観察結果と同じ相対比だった。これと同一のパターンを示すのが 2 段目の「上級 L2 L1 タイプ」であり、3 人の話者がこのタイプに該当する。一方、「上級 L2 non-L1 タイプ」は、 $/ɾ/$ と $/ɯ/$ の長さが同じか、ほぼ同じで、 $/ɾ/$ が閉鎖音よりも破擦音に近いことを示し、 $[ɯ]$ あるいは日本語の $[te]$ との混同を示唆する。4 名中 3 名の音響データがこのタイプに該当した。注意すべき点は、「上級 L2 L1 タイプ」には L1 ロシア語と同じ持続時間長だが、母語話者が「該当音素を全く実現できていない」という評価を与えたトークンを含むという事実である。これらは、持続時間以外の特性で L1 と異なる発音をしていることを意味する。

3.2. 閉鎖維持部分の持続時間

閉鎖維持部分の持続時間長の観察結果について述べる。上級 L2 ロシア語 2 名による 20 トークンのデータ分析から、閉鎖音の持続時間が、他のロシア語の特性から著しく逸脱していることが認められた。表 10 にすべての話者のトークンに対する平均値を示した。

表 10. 語末閉鎖音 /t/ の閉鎖時間の平均持続時間 (専攻母音 /a, e/)

	L1 ロシア語	上級L2	上級L2-03, 07
閉鎖時間(ms)	0.05	0.06	0.11

表 10 の右側, 上級 L2-03, L2-07 のデータでは, 他の閉鎖音の持続時間と比較して約 2 倍の長さが観察された。この 2 名の閉鎖音の長さは, 筆者及びロシア語の母語話者による聴覚的印象でも異常が感じられた。筆者の印象では, 例えば сказать を「スカザーッチ」と発音しているように聞こえ, ロシア語母語話者は「-ть のために準備する時間を取ってから発音した」という印象を持った。この事実に関しては先行研究での言及がなく, なぜこのような発音が生まれるのか後述の 4.2. で考察を通じて説明を試みる。

3.3. /ɾʲ/ のスペクトル特性

この節では上級 L2 ロシア語の語末の /ɾʲ/ の開放時に生じる摩擦的噪音のパワースペクトルに観察される特性を記述する。本研究ではスペクトル特性をより多面的に観察するために, パワースペクトル (PSD)³ のグラフを作成した。この節で示す PSD のグラフは摩擦噪音の中心部の 50% の持続時間の区間を, 44,100 Hz, 16 bit の wav ファイルに書き出し, 観察対象の周波数を 500 Hz から 8,000 Hz に限定し, X 軸が周波数 (Hz), Y 軸が PSD (dB/Hz), PSD の平均値の 1.5 倍を超えるエネルギーが強い周波数帯域を灰色で示すよう Chat GPT 4 に指定して作成した。コマンドの一例とログは付録に記す。収集した音響データの先行母音は /a/ と /e/ である。まず L1 ロシア語の /tʲ/ を, /t, ts, tʃ/ と比較観察することによってその特性を捉え, 次に上級 L2 ロシア語を同じように観察する。さらに, 日本語母語話者がロシア語の語頭の /tʲ/ を日本語の [tɕ] で代用しているという報告があることから [ヴァフロメーエフ 2018], 本調査においては日本語の子音での代用が疑われる語末の /tʲ/ がある場合に, それに関連する日本語の子音とも比較する。

L1 ロシア語では, パワースペクトルの分布において, 話者ごとに 2 つの傾向が認められた。それは, (1) /tʲ/ が /t/ に類似するタイプと, (2) /tʲ/ が /ts/ に類似するタイプである。この節で示す各図における 4 枚のグラフは左上が /t/, 右上が /ɾʲ/, 左下が /u/, 右下が /ɥ/ で, L1 は各音素の 10 トークン分 (話者によっては 2 トークン分), L2 の /tʲ/ は “NG” と評価されたトークンのスペクトルを 1 枚のグラフに重ねた。図 2 は L1-03 (M) /t, tʲ, ts, tʃ/ のパワースペクトルを示したグラフで, /t, tʲ, ts/ はエネルギーが分散的に分布し, 比較的高い周波数域のエネルギーが優勢であるのに対して, 右下の /tʃ/ は低めの 2,500 Hz から 3,500 Hz 付近が優勢で山型を描くような分布である。/tʃ/ のエネルギーが集中し, /t, tʲ, ts/ は分散する, いわば「/tʃ/ とそれ以外」の観察結果は L1 ロシア語母語話者 6 名のうち 3 名 (L1-03, 05, 06) に認められ, 語末の /tʲ/ のパワースペクトルを観察する資料のうち代表的なサンプルの一つと見なすことができる。

³ パワースペクトル密度 Power Spectral Density (PSD)

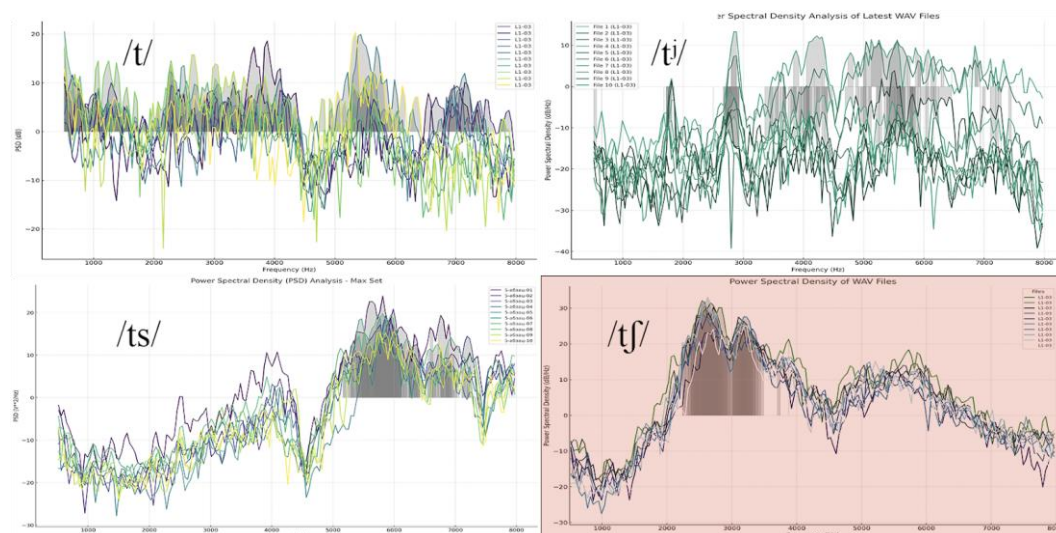


図 2. L1-03 (男性) による /t, tʰ, ʈ, ʈʰ/ の 10 トークンずつの
パワースペクトル (先行母音は /a/)

次に, L1 ロシア語の /tʰ/ と /ts/ が類似するタイプの資料を図 3 に示す。/tʰ/ と /ts/ では 5,000 Hz 付近から 7,000 Hz 付近まで山型のパワースペクトル曲線が観察された。/tʰ/ はエネルギーが分散的に分布し, /tʃ/ は 2,500 Hz から 3,500 Hz 付近のエネルギーが優勢である。

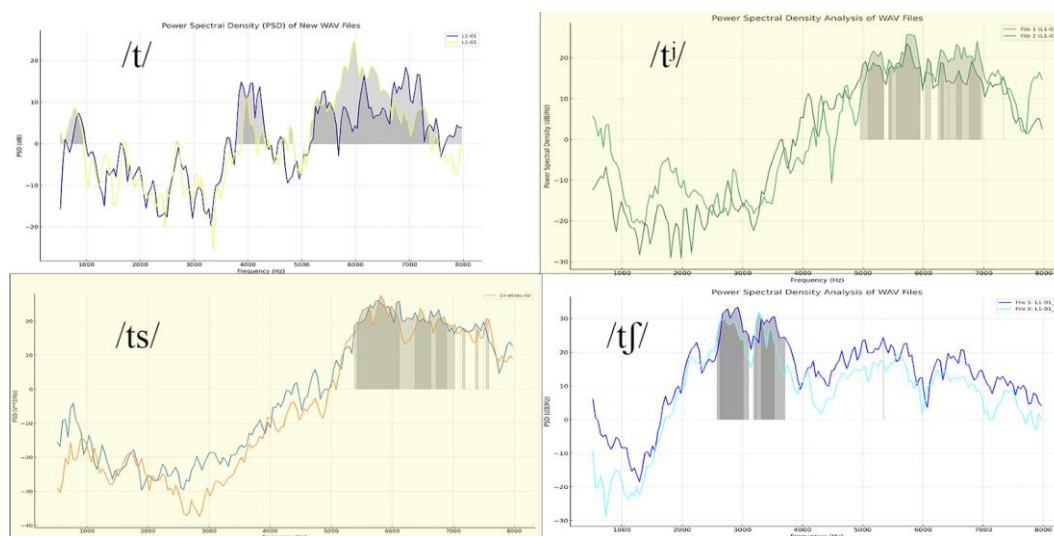


図 3. L1-01 (男性) による /tʰ, ʈ, ʈʰ, ʈʰʰ/ の 2 トークンずつのパワースペクトル (先行母音は /a/)

図 3 のように /tʰ/ と /ts/ が類似するパワースペクトルの分布はロシア語母語話者 6 名のうち, 先行母音 /a, e/ とともに 3 名 (L1-01, 02, 04) に認められるほか, 1.2.1. で示した Bolla の記述にも類似する。このことから図 3 の分布は語末の /tʰ/ のパワースペクトルを観察する資料のもうひとつの代表的なサンプルと見なすことができる。以上から L1 ロシア語の /tʰ/ のパワースペクトルの特徴を捉えることができた。この特徴との比較観察をしながら上級 L2 ロシア語を特徴付ける音響特性を特定していく。上級 L2 ロシア語のパワースペクトルは次の 3

つのタイプに分けることができる。

- (1) L1-A タイプ : L1 ロシア語の「/ɤ/ とそれ以外」に類似。(1 名)
- (2) L1-B タイプ : /ɤ/ と /ɯ/ が類似。(2 名)
- (3) 上級 L2 タイプ : /ɤ/ が /ɤ/ に類似する。(4 名)

(1) に該当する 1 名の L2 ロシア語は、母語話者の評価では摩擦音部分に限っては母語話者と変わらない発音に聞こえたが、違和感の原因は 3.2.1. で述べた閉鎖音の持続時間であることが分かった。(2) の /ɤ/ が /ts/ に類似する例は図 4 に示す。

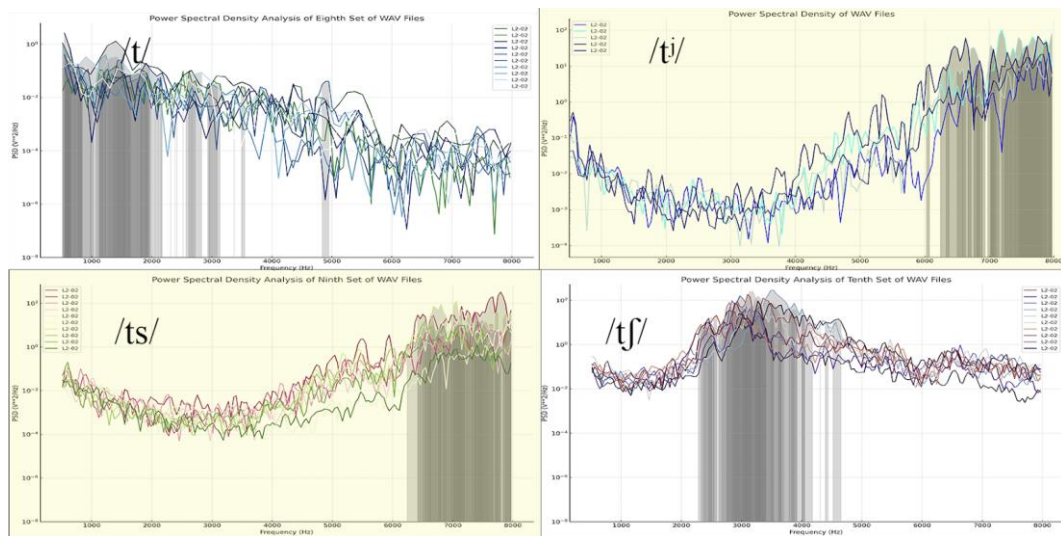


図 4. /ɤ/ が /ɤ/ に類似する上級 L2 ロシア語のパワースペクトル (L2-02, 先行母音 /a/)

図 4 の右下の /tʃ/ は 2,500 ~ 4,500 Hz 付近のエネルギーが優勢で、スペクトル曲線が山型であるのに対し、/t/ は低い周波数域にエネルギーが集中し、高い周波数域に向かって曲線が下がっていく。/tj/ と /ts/ はスペクトル曲線が右肩上がりで高い周波数域のエネルギーが優勢である。この分布は L2 の 2 名で観察され、L1 ロシア語と同様のパターンを示しているが、ロシア語母語話者は L2-02 に「違和感がある」、L2-07 に「該当音素を実現できてない」と評価している。この 2 名の L2 ロシア語は 3.2.2. で述べる噪音部分の持続時間によって L1 ロシア語と差異があることが分かった。図 5 は (3) /tj/ が /tʃ/ に類似するタイプに該当する L2-01 のパワースペクトルである (先行母音は /a/)。左上の /t/ と左下の /ɯ/ はエネルギーが分散的に分布しているのに対して、/tj/ と /tʃ/ は比較的高い周波数域のエネルギーが優勢であり、スペクトル曲線は山型を描く。(3) のタイプは分析対象 7 名のうち 4 名に観察され、上級 L2 ロシア語の代表的な発音の特徴と見なすことができる。

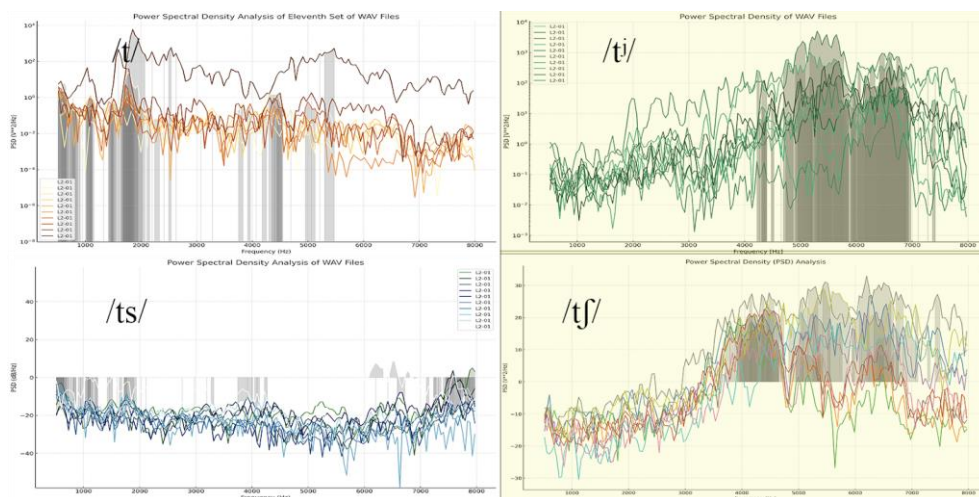


図 5. /ɤ/ が /ɥ/ に類似する上級ロシア語のパワースペクトル (L2-01, 先行母音 /a/)

次に、分析対象の上級 L2 ロシア語の PSD を各話者の日本語と比較したところ、(2) の /ɤ/ が /ts/ に類似する「L1-B タイプ」の /ɤ/ は、日本語の [ts] にも類似していた一方、(3) に該当する /ɤ/ は日本語の [te] にほぼ類似していた。図 6 は、(3) に該当する L2-05 /t, ti, ts, tʃ/ と日本語の [te] の PSD を示している。日本語の [te] は下段の右側で、2 トークン分である。

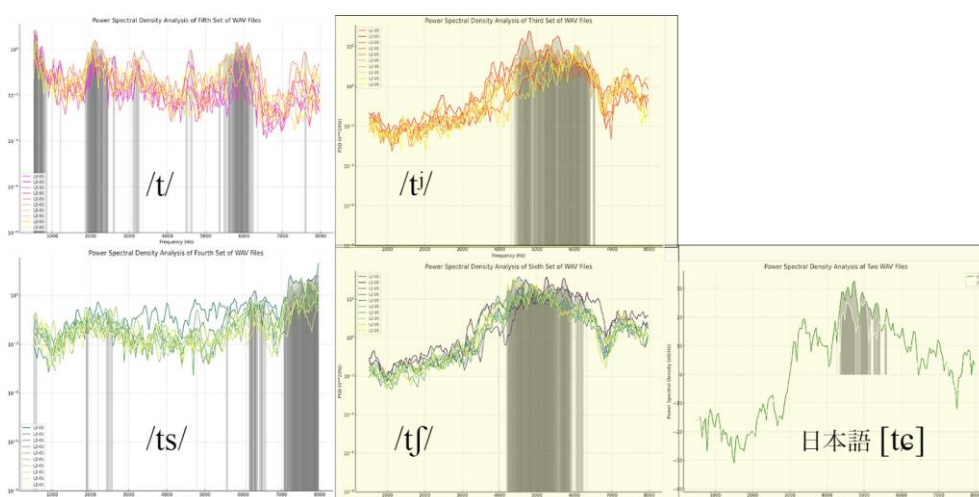


図 6. /ɤ/ が /ɥ/ と日本語の [te] に類似する上級ロシア語のパワースペクトル (L2-05, 先行母音 /a/)

図 6 では /ɤ/ と /tʃ/ は 4,200 Hz から 6,500 Hz 付近、[te] は 4,500 Hz から 5,500 Hz 付近のエネルギーが優勢であり、両者の範囲は大きく重なる。また、/t, ts/ に比べれば /ɤ, tʃ/ と [te] はエネルギーの集中領域が山型を描く分布で類似している。この結果は、上級学習者 7 名のうち先行母音が /a/ では 3 名 (L2-01, 05, 06)、/e/ では 4 名 (L2-01, 04, 05, 06) で認められた。以上から PSD の観察では、上級 L2 の語末の /ɤ/ は、(2) のタイプにおいてはロシア語の /ɥ/ と日本語の [ts]、そして (3) のタイプにおいてはロシア語の /tʃ/ と日本語の [te] に類似することが分かった。PSD を使った L2 ロシア語の無声閉鎖音 /ɤ/ の観察報告は、語末に関してはなかったことから、L2 ロシア語の音響音声学的な理解に新しい知見をもたらしたことになる。

3.4. 否定的な評価を受けた /ɾ/ の分析結果

3.1. から 3.3. までの音響分析を踏まえ、「違和感がある」あるいは「音素を実現できていない」と評価された上級 L2 ロシア語について、その要因の一覧を表 11 に示す。

表 11. “NG” とされた上級 L2 ロシア語の音響分析結果

			噪音持続時間	パワースペクトル	その他
	先行母音	母語話者の評価	/ɾ/ が類似する音素・異音		
L2-01	a	×10	/t/ < /tʲ, ts/ < /tʃ/	/tʃ/ と [tɕ]	
	e	△2, ×6	/t/ < /tʲ, ts/ < /tʃ/	/tʃ/ と [tɕ]	
L2-02	a	△5	/t/ < /tʲ, ts/ < /tʃ/	/ts/ と [tɕ]	
L2-03	e	△10	L1 と同じ	L1 と同じ	閉鎖時間長
L2-04	e	△10	L1 と同じ	/tʃ/ と [tɕ]	
L2-05	a	×10	/t/ < /tʲ, ts/ < /tʃ/	/tʃ/ と [tɕ]	
	e	×10	/t/ < /tʲ, ts/ < /tʃ/	/tʃ/ と [tɕ]	
L2-06	a	×10	L1 と同じ	/tʃ/ に類似	
	e	△10	L1 と同じ	/tʃ/ に類似	
L2-07	a	×10	/t/ < /tʲ, ts/ < /tʃ/	/ts/ と [tɕ]	閉鎖時間長

結果の要点は 3 つである。

- (1) 閉鎖開放部分の持続時間は L1 ロシア語よりも比較的長く、破擦音に近い傾向があることから日本語の [tɕ] あるいは [ɥ (ts)] での代用を示唆する。
- (2) 閉鎖維持部分の持続時間が L1 ロシア語から逸脱する長さの発音があった。
- (3) パワースペクトルの観察において、L1 ロシア語では主に /ɾʲ(tʲ)/ と /ɾ(t)/ が類似したのに対し、上級 L2 ロシア語は /ɾ/ と /ɣ/, そして日本語の [tɕ] と [ts] に類似していた。

4. 音響特性の説明

この章では観察した記述の説明を試みる。観察結果をまとめると、“NG” とされた語末の /ɾ/ には 2 つの特性が認められる。

- 語末の /ɾ/ は、先行研究で指摘された日本語の [tɕ] だけではなく、「ツ」の子音 [ts] でも代用される。
- 閉鎖維持部分が長い。

この特性は、先行研究 [ヴァフロメーエフ 2018] が指摘した日本語母語話者による L2 ロシア語の語頭における傾向のように、/ɾ/ を [tɕ] で代用するという特徴が含まれている。[tɕ] での代用は、城田 (2000), 神山 (2004) が学習者に向けた注意点とも同じ結果である。しか

し [ts] での代用は、これまでに記述されていない。さらに「閉鎖維持部分が長い」という特性は、これまで指摘されていなかった。4.1. では、母語話者が否定的な評価を与えた上級 L2 ロシア語の /ɾ/ が、なぜ日本語の [te] で代用するという従来の指摘だけでなく他の傾向が認められるのかという疑問に、4.2. では /ɾ/ の閉鎖維持部分が長い事実に対して説明を試みる。

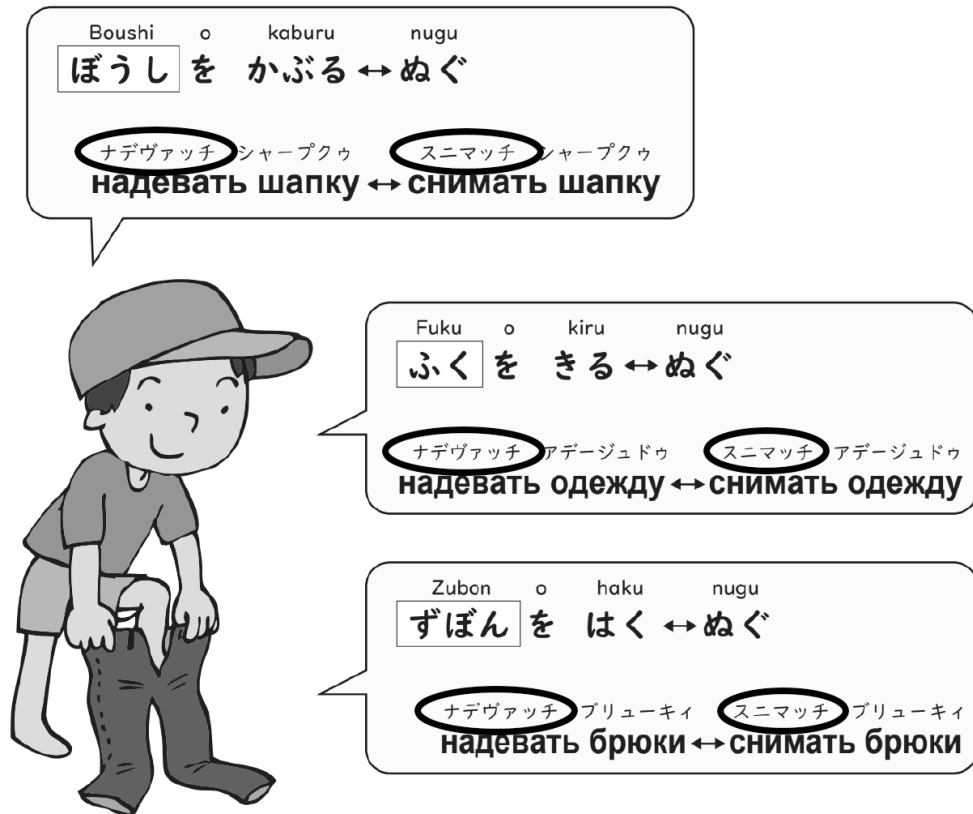
4.1. /ɾ/ が日本語の [te] とそれ以外の調音点と調音法で産出されることの説明

日本語母語話者による L2 ロシア語の /ɾ/ について、城田 (2000) と神山 (2004) は、語頭、語中、語末の特定なく日本語の「チ」の子音 [te] で代用されることを指摘した。ヴァフロメーエフ (2018) は語頭の /ɾ/ について [te] で代用されることを観察した。この代用は日本語の音韻規則に関係する。具体的には先述のように、日本語の従来の音韻規則では /t/ に /i, j/ が後続する場合 [te] として実現されることから、日本語母語話者が /ɾ/ を [te] として実現することは、自然な産出であることが考えられる。ヴァフロメーエフが初学者を対象にした観察結果と総合すると、日本におけるロシア語の指導がかつてから不十分であり、L1 ロシア語に近い発音になるコツや教授法が未だ見いだされていないことを示唆する。

本研究における調査結果では、/ɾ/ を [ts] で代用する特性が新たに確認されたが、この観察結果は日本語の異音体系に [tsi] が新たに加わったことと関連があることを示唆する。古い借用語では [ti] が [te] で代用され「チ」と表記されたのに対し、新しい借用語は [ti] が使われて「ティ」と表記されるといった異音の増加傾向は、日本語母語話者がロシア語の /ɾ/ を [te] ではない別の音で産出する可能性をはらんでいる。1.2 節の表 5 で示した CV の革新的な分布には [ti] だけでなく [tsi] も加わった事実 (e.g. Ельцин → エリツィン) は、現在日本語母語話者にとっては語末の /ɾ/ よりも /ts/ になじみがあることを示唆する。

4.2. /ɾ/ の閉鎖維持部分が長く産出されることの説明

3.2. で述べた、上級 L2 ロシア語の閉鎖維持部分の持続時間が長い特徴は、日本語の借用語が与える影響であることが考えられる。具体的には、日本語母語話者が /-Vɾ/ における /ɾ/ を二重子音と知覚して記憶していることが考えられる (V は母音を指す)。日本のロシア語の指導書には、ロシア語にフリガナを付けることがある (e.g. NHK ラジオ講座の番組テキスト)。その際、/-Vɾ/ は、「Vーチ」と表記される。しかしながら日本語に定着している語などが「-ッチ」と表記されることもある (e.g. Абрамович → アブラモヴィッチ)。このような慣習を日本語母語話者がロシア語を発音する際に二重子音として知覚し、産出していることが考えられる。この仮説を裏付ける例として、東京都教育委員会の外国語を母語とする児童とその教員のための会話集を挙げる。この会話集にはロシア語版があり、教員のためにロシア語にはフリガナが書かれているが、図 7 で示すように、-ть の語のフリガナに「〜ッチ」という表記があった。



外国人児童・生徒用日本語指導テキスト「たのしいがっこう」ロシア語版 2023年11月30日閲覧
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/japanese/files/tanoshi_gakko_11/11_06.pdf

図 7. 東京都教育委員会の外国語を母語とする児童とその教員のための会話集
 (ロシア語版 26 頁. フリガナの囲みは筆者による追記)

この会話集のロシア語翻訳者に確認をしたところ、フリガナをつけたのは翻訳をしたロシア語母語話者ではないことが分かった。閉鎖維持時間が長かった L2-03 の話者には、この図のフリガナ付けを仕事として請け負っていないことも確認し、このフリガナを付ける人物が L2-03 と L2-07 以外にも存在することを確認した。さらに L2-03 には「～ッチは不自然か？自然か？」と確認したところ、「他にどう書けばいいか思い当たらないが自然」という回答を得ている。以上から、3.2.1 節で述べた閉鎖維持部分の持続時間が長い観察結果は、L2 ロシア語の研究において、/-V_T/ における [ɾ] を二重子音と知覚して記憶している可能性を提供するものであり、L2 ロシア語話者の音声パターンに関する理解に寄与すると考えられる。

5. 結論と課題：日本語母語話者による L2 ロシア語の分析

本論文は、日本語母語話者が学習する第二言語 (L2) としてのロシア語の子音、具体的には語末の /ɾ/ に関する発音の特徴を音響音声学的な視点から詳細に分析し、その重要な諸特性を解明することを目指した。そして、ロシア語を話す経験が十分にある上級学習者の L2 ロシア語の事例を研究の対象にすることで、これまで「初学者」や「未学習者」の事例に偏っ

ていた L2 ロシア語の発音研究の射程を拡張して新知見をもたらすことを目的とした。本論文を締めくくるにあたり、この章では、4 章までで論じてきた、上級 L2 ロシア語の無声閉鎖音 /tʰ/ の特徴についての観察と考察の結果を要約し、本論文では十分に扱うことのできなかった残された問題を指摘する。

/tʰ/ は、噪音部分の持続時間が L1 ロシア語よりも長いことと、パワースペクトルの観察から、従来の認識の通り日本語の [tɕ] での代用が観察されたが、それ以外に [ts] での代用も認められた。[ts] で代用される説明としては、日本語の異音体系の影響が反映されていることが考えられる。さらに /tʰ/ を「〜ッチ」とカナ表記できるような、これまでに報告されていない特異な産出が認められたが、それは日本におけるロシア語学習者が自身の発音を改善する機会がないこと、ロシア語教育の指導法が学習者にうまく伝わっていないこと、そして「〜ッチ」という借用語表記に起因する可能性がある。

この論文に残された課題は、日本語母語話者によるロシア語の知覚に関する調査と、ロシア語と日本語の音韻論的な考察である。本研究では L2 ロシア語 /tʰ/ の産出に L1 日本語の異音体系が関与することを示唆したが、音響音声学的な分析に主眼を置いたため、知覚や音韻論的な視点からの議論には発展の余地が多い。日本語母語話者が関連する子音をどう知覚するか体系的調査は今後取り組むべき重要な課題である。また、L2 ロシア語 /tʰ/ の音声的実現に、両言語の音韻構造がどのように関与するかという視点からの探求も、今後の研究プロジェクトにとって欠かせない。今後の研究の基盤になる日本語母語話者によるロシア語の /tʰ/ の知覚についてはヴァフロメーエフ (2018) がロシア語を学んだことがない日本語母語話者に対して行い、/t, tʰ, ɲ, ɕ/ のうち /tʰ, ɕ/ の混同を指摘している。本研究に付随して残された課題は、未学習者ではなく上級学習者の知覚についての検証である。

最後に、/tʰ/ の知覚の理解を深めるための素性について極簡単に触れておく。Cubberley [2002: 64] に準じると、本研究で触れた L1 ロシア語の /t, tʰ, ɲ, ɕ/ は調音法素性であると同時に音響素性でもある [±strident] を用いて、/ɲ, ɕ/ を [+strident] に分類できる。口蓋化は音響素性 [±sharp] を用いて特定することができ、/t, tʰ/ は [+sharp] である。ヴァフロメーエフ [2018: 16] は、初学者の日本語母語話者が、本来 L1 にとっては [-strident] である /tʰ/ を、[+strident] と解釈するような分析によって、L1 ロシア語より強い破擦性を伴う産出が L2 で行われている可能性を示唆した。この先行研究を考慮に入れることは重要であり、徹底的な検証は今後の研究に委ねられる。

(やまだ さとこ)

参考文献

- ヴァフロメーエフ・アナトリー 2018. 「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」 博士学位論文, 東京外国語大学.
- 神山孝夫 2004. 『日本語話者のためのロシア語発音入門』 大学教育出版.
- 城田俊 2000. 『現代ロシア語文法』 東洋書店.
- 東京都教育委員会 (2023 最終更新) 外国人児童・生徒用日本語指導テキスト「たのしいがっこう」
[https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/japanese/tanoshi_gakko_11.html] (2023 年 11 月閲覧)
- 山田智子 2024. 「日本語母語話者による L2 ロシア語の語頭無声摩擦音 /s/ と語末無声閉鎖音 /t/ の音声的特徴」 修士学位論文, 東京外国語大学.
- Bolla, Kálmán 1981. *A conspectus of Russian speech sounds*. Akadémiai Kiadó.
- Cubberley, Paul 2002. *Russian: A Linguistic Introduction*. Cambridge University Press.
- Kubozono, Haruo 2015. *Handbook of Japanese Phonetics and Phonology*. de Gruyter Mouton. 767.
- Pintér, Gábor 2015. The emergence of new consonant contrasts. In: Haruo Kubozono (ed.) *Handbook of Japanese Phonetics and Phonology*. de Gruyter Mouton. 121–166.
- Yanushevskaya & Bunčić 2015. *Journal of the International Phonetic Association* 45/2. Cambridge University Press.
- Vance, Timothy J 2008. *The sounds of Japanese*. Cambridge University Press.
- Кедрова Г.Е., Потапов В.В., Егоров А.М., Омелянова Е.Б. “Классификация по месту образования звука” [<https://www.philol.msu.ru/~fonetica/kons/n-6.htm>] (2024 年 5 月閲覧)

付録 2.2.1 節と 3.1.2 節で言及した Chat GPT 4 へのコマンド文とログ

パワースペクトルを観察するためのグラフ作成は、下記の日本語を使用した。相談者はおらず、最初は「複数の WAV ファイルの音響分析をして、グラフを作ってください。」の一行に音声ファイルを添付しただけだった。当初はデザインが一定ではなかったため、コマンドを重ね、デザインが定まった時点で、適切なコマンド文章を Chat GPT 4 から得た。下記は分析をして回答として得られた、2023 年 11 月 30 日現在でベストなコマンド文である。

複数の WAV ファイルの音響分析をして、グラフを作ってください。

分析する音声データは、44,1 kHz で 16bit の wav ファイルです。

以下の手順で進めてください：

- Welch の方法を使用してパワースペクトル密度 (PSD) を計算：各ファイルのパワースペクトルを 500Hz から 8000Hz の範囲に限定して計算してください。
- エネルギーの集中領域の特定 (2 点)：各ファイルについて、PSD がそのファイルの平均値の 1.5 倍を超える周波数帯域を特定してください。結果のグラフ化：以下の要素を含むグラフを作成してください。
- 各ファイルの PSD を異なる寒色系の色で表示して 1 枚のグラフにまとめる。

- 各ファイルの PSD がそのファイルの平均値の 1.5 倍高いエネルギー帯域を灰色の領域でマーク。
- X 軸は周波数 (Hz)。Y 軸は PSD (V^2/Hz) で縦軸の真ん中を 0dB とする。
- グラフにはタイトルと凡例を含め、読みやすいフォントサイズとスタイルで表示。分析する音声データを表示するときはファイル名の最初の 5 文字を使う。
- グラフのサイズは 15x10 インチに設定。

ログの一例は下記である。

```
import matplotlib.pyplot as plt
import numpy as np
import scipy.signal as signal
import scipy.io.wavfile as wav
def plot_psd(filepaths, freq_range, avg_multiplier):
    """
    Plots the Power Spectral Density (PSD) of given audio files using Welch's method.
    Marks the frequency bands where PSD exceeds a certain multiplier of the file's average PSD.
    :param filepaths: List of paths to the audio files.
    :param freq_range: Tuple (min_freq, max_freq) specifying the frequency range to analyze.
    :param avg_multiplier: List of multipliers (e.g., 1.5) to determine energy concentration areas.
    :return: A dictionary containing the frequency ranges where PSD exceeds the specified multipliers for each file.
    """
    plt.figure(figsize=(15, 10))
    # Frequency ranges where the energy concentration is above the specified multipliers
    energy_concentration_ranges = {}
    for filepath in filepaths:
        # Read the WAV file
        sample_rate, data = wav.read(filepath)
        # Calculate the PSD using Welch's method
        frequencies, psd = signal.welch(data, fs=sample_rate, nperseg=1024)
        # Filter PSD for the specified frequency range
        freq_filter = (frequencies >= freq_range[0]) & (frequencies <= freq_range[1])
        frequencies = frequencies[freq_filter]
        psd = psd[freq_filter]
        # Plotting
        label = filepath.split('/')[-1][:5] # Use first 5 characters of the filename as the label
        plt.semilogy(frequencies, psd, label=label)
        # Calculate average PSD in the specified frequency range
        avg_psd = np.mean(psd)
        # Find frequency bands where PSD exceeds the specified multipliers of the average
        for multiplier in avg_multiplier:
            high_energy_band = frequencies[psd > avg_psd * multiplier]
            if len(high_energy_band) > 0:
                energy_concentration_ranges[(filepath, multiplier)] = (min(high_energy_band), max(high_energy_band))
            if multiplier == 1.5:
                # Mark the 1.5x average PSD band with a grey area
```

```
plt.fill_between(frequencies, psd, where=psd > avg_psd * multiplier, color='grey', alpha=0.5)
# Setting up the graph
plt.xlabel('Frequency [Hz]')
plt.ylabel('PSD [V**2/Hz]')
plt.title('Power Spectral Density of WAV Files')
plt.legend()
plt.grid(True)
return plt, energy_concentration_ranges
# File paths to the WAV files
filepaths = ['/mnt/data/aaa.wav', '/mnt/data/aaa.wav']
# Analysis settings
freq_range = (500, 8000) # Hz
avg_multipliers = [1.5, 3]
# Generate the plot and get the energy concentration ranges
psd_plot, energy_concentration_ranges = plot_psd(filepaths, freq_range, avg_multipliers)
# Display the plot
psd_plot.show()
```

Резюме

Фонетические характеристики конечного глухого закрытого согласного /tʰ/ у изучающих русский язык как иностранного (не начального уровня).

ЯМАДА Сатоко

Цель данной статьи — анализ и выявление особенностей произношения конечной фонемы /tʰ/ в русском языке, изучаемом как иностранный (L2) японскими носителями. Предыдущие исследования [e.g. ヴァフロマーエフ: 2018], в которых проводился акустический анализ, преимущественно сосредоточены на выборках начинающих или вовсе незнакомых с языком учеников. Однако до сих пор не было исследований, посвящённых особенностям произношения этой фонемы у японских носителей с достаточным опытом говорения по-русски, но не являющихся новичками. Несмотря на частое употребление конечной фонемы /tʰ/ в инфинитивах глаголов, акустический анализ её произношения японскими носителями до настоящего времени не проводился.

В данной статье рассматривается, анализируется и описывается произношение конечной фонемы /tʰ/ японскими носителями, которые регулярно говорят по-русски. Кроме того, в работе делается попытка объяснить механизмы возникновения отличительных характеристик произношения этой фонемы.

Статья состоит из пяти разделов:

1. Введение (акустические особенности глухих закрытых фонем в L1-русском и L1-японском языках по данным предыдущих исследований)
2. Методы акустического анализа
3. Результаты: акустические особенности конечной глухой закрытой фонемы /tʰ/ в L2-русском языке
4. Обсуждение: рассмотрение причин, по которым фонема произносится иначе, чем в L1-русском языке
5. Заключение

Материалы данной статьи могут быть полезны для выявления и решения проблем, связанных с преподаванием произношения и графики в контексте обучения русскому языку в Японии. Таким образом, работа имеет потенциал для значимого вклада в прикладную фонетику.

〔 研究資料 〕

バレエにおけるロシア語教育

——プルトロフスカヤ「ロシアバレエの世界：読解力と会話力の強化を目的とした教科書」を例に——¹

斎藤 慶子

はじめに

本稿の目的は、バレエダンサー及びバレエ愛好者のためのロシア語教育というユニークな課題設定をした教科書、プルトロフスカヤ『ロシアバレエの世界：読解力と会話力の強化を目的とした教科書』[Плуталовская 2021]を紹介することにある。バレエの現場における語学教育については、これまで研究対象とされることが少なかった。しかし2021年に刊行されたプルトロフスカヤの教科書は、バレエの現場での語学の重要性、また需要の高まりについて証明している。2020年から現在に至る社会情勢はその状況にも大きな変革を与えているが、蓄積された知見を次の世代に引き継ぐためにも本書を紹介することは意義のあることだと考えられる。本稿は次の手順で本書の重要性をあきらかにしている。第一に、この教科書が記されるに至った歴史的経緯を追った。第二に、著者へのメールアンケートの結果を含めて著者紹介を行うとともに教科書の構成を説明した。第三に、教科書を使用した授業実践の記録を一部例として提示した²。

1. ソ連（ロシア）バレエ教育とロシア語

1930年代から1950年代のソ連では、全国に歌劇場やバレエ学校が創設された。歌劇場では特に、その土地の民族文化を取り入れた作品を上演した。これはテリー・マーチンが論じたところの「諸民族の友好」——ソ連の結束を象徴し、これを推し進めるメタファー [マーチン 2011: 522-535] ——と機運を同じくするもので、民族文化を奨励したそれは、民族舞踊団の創設をも促した。時を同じくして、モスクワとレニングラードのバレエ学校に民族部（национальный отдел）が創設された。ソ連のバレエ学校において第一言語がロシア語でない生徒を受け入れた初期の例だと考えられる。それぞれ1936年と1934年に開設され、バシキール、カザフスタン、キルギス、トルクメニスタンなどソ連の共和国の教育人民委員によって留学生が派遣された。1938年のレニングラードの学校では100名が学んでいたというが [Филановская 2016: 221-222]、レニングラード、モスクワともに戦時中に解散した [Леонова

¹ 本稿は、2023年7月2日に日本ロシア語教育学会東日本・西日本地区合同例会で行った口頭報告を基に執筆した。

² 第三節の文章は、ロシア語ネイティブ話者のロシア語教師であるナデジダ・スモルコの指導の下に作成した。

2008: 63, Мустаев 2015: 32, [Без автора] Выпускники Ленинградского хореографического училища 1941–1945 годов 2015: 63]。1938年に第二言語としてのロシア語教育の義務化がなされる前のことで[塩川 1999]、おそらく留学生には言語の問題があったと考えられる。しかしながら、バレエ学校史などでこの民族部の存在について言及されること自体が少なく、そのような問題があったのかどうか不明である。

ソ連への外国からの留学生で、管見の限りでは初期だと考えられるのが、1949年秋に朝鮮から派遣された生徒たちである。ソ連は第二次世界大戦後に朝鮮半島の北半分を占領し、朝鮮民主主義人民共和国を建国した。朝鮮からソ連の大学や教育機関に人材が派遣される中で、モスクワ・バレエ・アカデミーには朝鮮部が設置された。留学生たちの学業の様子を報じた記事では、言語の問題が指摘されている。「大きな障害となったのが教師と生徒がお互いの言語を一言も知らなかったことである」と、言語の問題がとりわけ大きく扱われ、一方で半年間の言語習得が功を奏して翌年から芸術学関連授業の導入が可能になり、また専門科目でもクラシック舞踊のほかにキャラクター・ダンスを始められると成果を強調している[Арсеньева 1950: 4]。舞踊教育においても言語の問題がひとつの乗り越えるべき壁であることを示唆するエピソードである。

次に見ていくのは、日ソバレエ交流の中で言語の問題の現れ方である。フルシチョフ期に外交を活発化させたソ連は、文化外交の一環として東京にバレエ団だけでなく、バレエ教師を長期にわたって派遣した。招聘したのは1960年に開校したチャイコフスキー記念東京バレエ学校である。日本で初めてソ連式のバレエ教育を行った。1964年に閉校するまでの間に、モスクワからアレクセイ・ワルラーモフとスラミフィ・メッセレルという高名な教師を2年間、そしてイーゴリ・スミルノフ、マルガリータ・スミルノワを1年間迎えた。初期の二人は日本語の習得に力を注ぎ、来日して3か月で通訳なしでレッスンを行うようになったことは生徒たちの語り草で、逆に後期の二人は全く日本語を話す気がなかったという。初期の二人をほめるときの筆頭に來るのが言語の件であり、現地語の習得状況が教師の教育態度の評価につながっていることを示している[斎藤 2019: 202–203, 235]。

1964年に東京バレエ学校は閉校するが、1965年秋に元生徒二人が、ソ連の教師の口利きで日本人児童として初めてモスクワ・バレエ・アカデミーの正規過程へ留学した。本間陽子は当時16歳だったが、永嶋（佐々木）伸子は当時12歳でソ連で義務教育を受けることになった。ロシア語で行われる授業は理解が追いつかず、日本からの出張者たちに助けてもらったという。永嶋は体調不良により留学を中断して帰国する。本人は自分の力不足だというのが[永嶋 2019]、言葉の通じないことが留学生生活を厳しいものにしたであろうことは想像に難くない。

ペレストロイカ前後には、日本とロシアのバレエ交流がより盛んになった。セゾン文化財団の関連団体が窓口となった、ソヴィエト(のちロシア)・バレエ・インスティテュート(1989–1999年)にはモスクワ・バレエ・アカデミーの教員が招聘され、のちにインスティテュートからモスクワへ留学生が派遣された。1996年からは栃木県公認のロシア国立ワガノワ・バレエ・アカデミーへの留学生オーディションと講習会を2019年まで行っていた。そのほかコンクールや講習会で出会った審査員から個人的な推薦を得て留学をするケースも相次いだ。新

型コロナウイルスの蔓延前までは、留学は拡大の一途をたどっていたのである。2000 年代初頭には留学経験者の話がバレエ雑誌に特集されるという現象も起き、彼らが必ず口にするのが、毎日のロシア語の授業であった。ワガノワ・バレエ・アカデミーのロシア語教師の言葉が、留学生にとっていかに言語が重要かを表している。

留学で問題を抱える生徒たちの多くは、バレエだけに集中して、周りとのコミュニケーションに失敗しているというケースなんです。ロシア語がわかったら、悩みを先生や仲間に気軽に相談したりできます。バレエだけでなく、人間関係の意味でもロシア語は大事だと思います [バタショワ 2003: 20]。

バレエを習得するための良好な精神状態を保つためにも周りとのコミュニケーションを図ること、つまり言語を操れるようになることが重要であると説いている。

2021 年に刊行された教科書は、まさにこういった歴史の積み重ねがあったうえで刊行されたのである。

2. 著者紹介と教科書の構成

2021 年にモスクワに事務所を構える教科書出版社の老舗「ズラトウスト Златоуст」がナタリヤ・アレクサンドロヴナ・プルタロフスカヤの『ロシアバレエの世界：読解力と会話力の強化を目的とした教科書』を出版した。

出版社ズラトウストは、ロシア語教育のための多種多様な教材を提供している。スタンダードな教科書のほか、会話や聞き取り、文法、読解に特化したもの、地誌学に注目したもの、テスト集、バイリンガルの児童向けのもの、ロシア語教員向けの書籍、辞書、さらにロシア語話者のための教科書などが含まれる [Златоуст: Каталог]。中でも 1990 年代半ばからは、目的に特化した教科書を続けて刊行している。本教科書は「目的特化型」の種別に振り分けられた。バレエの中でしか出会わない言葉や、ある言葉が、通常の生活で意味するところと違うものを指すということもままあるので、妥当な判断だと思われる³。2024 年 5 月の時点で 77 冊を数える目的特化型の教科書にはほかに、翻訳、文学研究への導入、ビジネスロシア語、建設技術、IT 技術、医療、化学、経済などの分野が含まれ、2023 年からは軍事関係の教科書の出版が相次いでいることが目を引く [Златоуст: Русский язык для специальных целей]。

著者のプルタロフスカヤは、プーシキン記念国立ロシア語単科大学で学び、外国人向けロシア語教育をマギストラトゥーラの専門に選んだ。2017 年から 7 年にわたってモスクワ・バレエ・アカデミーで外国人にロシア語を教えていた。アカデミーで働いている間に、教科書を執筆し始めた。下書きの中から課題を選んでアカデミーの生徒に与えたこともある。アカデミーの生徒が、刊行前の最初の読者になったといえる。対象とする読者には、これからダンス

³ 2023 年春の例会発表に向けて調査していた時点では、「読み物」カテゴリーに振り分けられていた。

ーになる人々だけでなく、大人のバレエファン（観る人、自分でも踊る人）も含まれている。

2023年6月に筆者がコンタクトをとったところ、以下のようなメールアンケートに協力していただくことができた。

(1) バレエとの自身のかかわりについて

バレエダンサーになるべくバレエ学校に行くことを教師たちに進められたが、将来のために良い教育を受けさせたいという両親の方針でバレエ学校には行かなかった。アマチュアで一定期間練習するとともに観劇も続けた。ロシアで出版されているバレエ雑誌“PRO Танец”, “La Personne”, “Балет” に記事を投稿した。

(2) ロシア語の教育

プーシキン記念国立ロシア語単科大学で学んだ。マギストラトゥーラの専門が、外国人向けロシア語教育だった。

(3) モスクワ・バレエ・アカデミーに就職した経緯

自分のバレエに対する愛と、言語教育に対する愛を両立させるために、2017年春にアカデミーに履歴書を送った。面接を受け、2017年の新学期から働き始めた。

(4) アカデミーにはほかにもロシア語の教師はいますか？

アカデミーには数名の教師のほかに、運営を担当する教授法専門家がいる。この専門家が、教師の契約の延長や打ち切りも決めている。今期は、ほとんどの教師が契約を打ち切られた。政治状況が原因で外国人生徒の数が激減したためである。自分も9月からの仕事を得られなかったので、今は“Проектирование образовательного опыта” (Learning Experience Design) という専門科目をオンラインで教えている。

(5) ご自身が教えた日本人の数

7年間の勤務で25名以上の日本人を教えた。中には4年間教え続けた生徒もいれば2-3年、あるいは1年の生徒もいた。年齢幅は、11-12歳、13-17歳、18-20歳で、男性より女性が多かった。

(6) 日本の生徒の語学学習

(回答者はナショナリティで能力を描写することには異を唱えたうえで以下回答した) ロシア語と日本語の差が大きいので、最初の段階では苦勞するが多いが、勤勉で、宿題をきちんとやってくる。好感をもっている。自分がみた生徒たちはレベル B2 まで成長した。アカデミー卒業後もロシア語で連絡をしてくる。ロシアやカザフスタンの劇場ではたらく人、ツアーカンパニーで働く人、日本で働く人もいる。中にはスロヴァキアに行った人もいる。

(7) 学習者のモチベーションは？

モスクワ・バレエ・アカデミーでは、教養科目の試験も合格しなければ卒業証書がもらえない。外国人に求められる教養科目の修得レベルは、ロシア人のそれと同じではない。それでもかなりの負担である。試験合格のためにロシア語学習への意欲も高いとみている。

ここからは、本教科書の説明に入る。ダンサーと、バレエ愛好家に一般的なボキャブラリーを与えるのみでなく、当事者が関心を持つ事柄について比較的自由に会話をできるようになってほしいというのが本書の第一の課題である。個別のバレエの話題から一般的な社会生活のテーマと導くように構成している。バレエ学校の生徒だけでなく、大人のバレエファンも対象に含めている。関心をもつことに集中しながら話す間に、語彙や必要な文法といった会話能力を伸ばすことを目的としている。現代のバレエについてのテキストが不足しており、これがその空白を埋める試みであると著者は述べている [Плутоловская 2021]。

教科書は A1 レベルと B1 レベルのふたつの部分で構成されている。A1 レベルのレッスンで復習をして、B1 でより複雑な文章を読む。A1 は、テキストの量がだいたい A5 サイズの 1 頁で、生徒がしっかり予習をしてきてくれるなら、60 分でだいたい終えることができる。ただし、B1 では、テキストの量が 2 倍以上になるものもある。

A1

1. Балетная одежда

バレエ・ウェアについて。

形容詞，所有の表現，нравиться の用法，否定生格

2. Письмо из Москвы

モスクワのバレエ学校生徒が友達に自分の生活を語る手紙。

完了体と不完了体，учиться где, гулять по чему, быть далеко от чего/кого, заниматься чем

3. Одетта или Одиллия (Майя Плисецкая)?

オデットとオディールの踊り分けについて。(マイヤ・プリセツカヤ)

関係代名詞，非人称述語，мечтать о чём, исполнять что, 不定人称文

4. День балерины (Ана Турашвили) (アナ・トラザシビリ)

ボリショイ劇場のダンサーの 1 日のスケジザシビリユール。

時間の表現，完了体・不完了体，ся 動詞，готовить что/кого к чему, 移動の動詞，数詞と名詞の組み合わせ，

5. Балет и гимнастика

バレエと体操の類似点，体操分野出身のダンサーについて。

участвовать в чём, получить травму, похож чем

B1

1. Больше, чем любовь (Екатерина Максимова и Владимир Васильев) ※
マクシモワとワシリエフ夫妻の、舞台及び実生活での二人の関係について。
2. Ансамбль Моисеева
モイセーエフ・バレエ団創設の歴史およびレパートリー戦略について。
3. Бахрушинский музей. Экскурсия
バフルーシン博物館のバレエ・コレクションの紹介。
4. Лень — друг или враг? (Майя Плисецкая)
怠惰がけがの元となる場合と、ダンサーの寿命を延ばす場合があることについて。
5. Риск как дорога к успеху (Полина Семионова)
キャリア形成の過程でリスクをとることについて。
6. Большой в Лондоне
1956年のボリショイ劇場ロンドン公演について。(ソ連時代の欧州初的大型公演)
7. Призвание (Ольга Смирнова)
バレリーナのオリガ・スミルノワへのインタビュー。仕事への態度について。
8. Жизнь без сцены. Часть 1 (Алина Асланова) ※
著者からアリーナ・アスラノワへのインタビュー。クレムリンバレエ団の元ダンサーの引退後のキャリアについて、その1。ウズベキスタンからバレエのために家族でロシアに移住。クレムリンバレエで8年活動し、その終わりのころにモスクワ大学のジャーナリスト科に入学。
9. Жизнь без сцены. Часть 2 (Алина Асланова) ※
クレムリンバレエ団の元ダンサーの引退後のキャリアについて、その2。仕事と勉学の両立、バレエ雑誌(非商業プロジェクト)の出版、編集方針、編集チームについて。
10. Фонд «Изношенные пуанты»
「履きつぶしたトゥ・シューズ」基金。ダンサー専門の病院およびリハビリテーションセンターの開設プロジェクトについて。現在は啓発活動を行っている。
11. Недостатки — это преимущества (Мария Кочеткова) ※
欠点の中に長点を見つける事。
12. Балет в соцсетях (Мария Хорева)
バレリーナのインスタグラム活動について。インスタグラム活動が仕事に影響を与える場合があること。SNS活動の悪影響について。
13. Современный классик (Алексей Ратманский)
振付家の来歴。

A1, B1 の各のあとに、各課の課題回答を助ける映像資料へのリンクが掲載されている。

毎回のレッスンは、おおよそ 5 つの部分に分かれている。

設問 1：テキストを読む。話の重要部分（何が書いてあったか）を要約して話す。

設問 2 と 3 は、テキストの理解度を図るための確認テストになっている。

設問 2：語彙と文法の確認。テキストの中で出会う 7～10 個の単語、動詞が挙げられている。それらを使ってセンテンスを作文する。

設問 3：テキストに準じた質問に答える。解答の自由度は低く、誤る可能性は低い。

設問 4：与えられたテーマについてグループで議論する。

各テキストのテーマに沿って複数の出題がされている。以下に例を示す。

- オディールとオデットの両方を同じようにうまく踊ることができると思いますか？(A1)
- あなたはなぜ体操でなくバレエをしようと決めたのですか？(A1)
- ダンサーがバレリーナと結婚することは頻繁にあるのでしょうか？なぜそう思いますか？(B1)
- あなたの教師はあなたのことをよく褒めますか？誉め言葉と注意のどちらがよりあなたの助けになりますか？(B1)

設問 5-7 は、生徒の自主性が求められる課題。

設問 5-7：作文。A1 レベルでは、教科書に QR コードで提示されている公演の一部映像を閲覧し、ダンサーの動きを描写したり比較検討し、自分の考えを述べる。あるいは自分の体験について書く。B1 レベルでは、自分の身の回りのことや職業に対する考え方、知っている舞踊について、手紙やエッセー、レポートなどの形式で書く。A1 レベルでは 15 センテンス、B1 レベルでは 20 センテンスの作文を求めるレッスンもある。

教科書の設問解答をつうじて、自分の考えの表現の仕方や、様々なテーマについて議論する力をつけることが期待されている。

3. 授業実践

筆者が 2024 年 3 月まで勤務していた大阪公立大学の初修外国語ロシア語の教師で 1 年生向けのオリエンテーションビデオを準備する中で、一人の学生が本教科書を使用して学びたいという希望を表明した。2023 年の 2～3 月にかけて、筆者は本教科書を使用して一人の学生に週 1 回 60 分の授業を提供した。A1 から B1 の一つ目のレッスンまでを学んだ。学生は 4 年間、大阪市立大学でロシア語を履修してきた。1 年生で週 3 コマ、2 年生は週 2 コマ、3、4 年生は週 1 コマで、各学年で 1, 2 回のネイティブの授業を含んだ。各授業は 100 分であっ

た。さらに4年生の9～12月にはサンクトペテルブルグ国立大学が提供していた外国人向けのオンライン授業を週2回受講していた。バレエは幼少時から続けている。筆者とは初めての授業であった。

筆者が本教科書を使用する決断に至ったのは、以下の目的を達成するのに役立つと考えられたからである。

1. バレエの領域の語彙を増やす。
2. バレエダンサーの人生、芸術活動、困難について、理解を深める。
3. 文法の復習。

これらの目的の達成を可能にしたのが、本教科書で取り上げられている以下の履修項目である。

1. 専門に特化したテキストの読解、新出単語の理解と、テキストに付随する課題の中でそれらを使用する。
2. ビデオの分析を通じて、様々なダンサーの技芸の比較をする。
3. 自分の意見や願いなどを表現するために適当な文法構成を使用する。

新出単語と文法の習熟を目的とした課題の例として、以下に設問2から二つの例を挙げる。この設問で生徒は、新しい語彙を理解し、それらを使用して作文する。

第4課 設問2 15頁

тянуться — потянуться

生徒の作文：

Я каждый день тянусь ноги.

筆者のコメント：

出題が再帰動詞なので、動詞の後に追加の名詞を置くことは出来ない。この考えを文法的に正しく表現するためには、例として以下に示す複数の方法が挙げられる。

1. Я каждый день тянусь.
2. Тянуть ногу. Тянуть пальцы. Тянуть носок.

注意！ тянуть ногу は足をストレッチするという意味だが、потянуть ногу は怪我することを意味する。

第4課 設問2 15頁

Спектакль

生徒の作文：

Я желаю, что спектакль будет всё хорошо.

筆者のコメント：

Я надеюсь, что спектакль пройдёт хорошо.

Я хочу, чтобы спектакль прошёл хорошо.

文法構成

Я хочу, чтобы + существительное/местоимение + глагол в прошедшем времени.

Я надеюсь, что + существительное/местоимение + глагол в будущем времени (событие еще не произошло).

注意！ 動詞“желать”は、他人に対して何かを祈願する時によく用いられる。

Желаю вам хорошего выступления.

Желаю, чтобы спектакль прошёл хорошо. (出演者に向けた祈り)

教科書で学んだことを使って生徒が独立して行う作業の例として、設問5から3つの実践例を挙げる。この設問で、聖とはビデオの内容を分析し、バレリーナ達の技芸を比較し、自分の意見を述べることが求められている。

第3課 設問5 13頁

『白鳥の湖』のマイヤ・プリセツカヤの踊りと、ロシアと外国の現代のバレリーナの踊りを比較して、意見を述べる問題。

生徒の作文：

Я думала, что Майя балерина, и также актриса.

Я смогла смотреть её эмоцию.

筆者のコメント：

Я думала, что Майя не только балерина, а ещё и актриса.

Я смогла увидеть её эмоции.

生徒の作文の一つ目では、動詞の過去“думала”が、マイヤが実際にはバレリーナでないことを示唆する。これは生徒が意図する文意ではなかった。

生徒の二つ目の文では、動詞“смотреть”が不適當である。смотреть は、はっきりとした目的意識を持って、意図したうえでの行動である。видеть は、身体的能力を指す。

例：Я смотрю выступление балерины и вижу её эмоции.

訳：私はバレリーナの踊りを見ていて、彼女の感情が見える。

第4課 設問5 15頁

アナ・トゥラザシヴィリ（ポリショイ劇場のダンサー）の映像をインターネット上で探し、彼女の踊りについて意見を述べる問題。

生徒の作文：

Мне кажется, что её танец больше, чем другая балерина.

筆者のコメント：

Её танец охватывает больше пространства, чем танец другой балерины.

注意！ 生徒の作文では、“больше”という言葉が指すところが不明瞭である。

第5課 設問5 17頁

シルヴィ・ギエム、ナタリヤ・オシポワ、スヴェトラナ・ザハロワの踊りの映像を見て比較し、自分の意見を述べる問題。

生徒の作文：

Они прыгают высоко и остановятся в воздухе.

筆者のコメント：

Они прыгают высоко и как будто замирают в воздухе.

注意！生徒の作文では、動詞“остановиться”が不適當である。第一に、それは完了体動詞である。第二に、表現として直接的に過ぎる。語結合“как будто”は、真実らしい行動の幻想を作り出す効果がある。

最後に、設問2（新出単語）を解く際のコツについて述べておきたい。バレエでは、一般的な生活で使用される言葉を、異なる意味で使用している場合がある。купальник が代表的な例で、通常は「水着」を指すが、バレエでは「レオタード（練習着の一種）」を意味する。яндексなどの検索サイトで単語に「балет」を追加して検索すると、求めている対象の画像が提示されることが多い。

授業後には学生から「自分の興味のある分野に関連するロシア語の作文を先生に添削してもらい、新たな語彙を増やせたことは自信に繋がりました」という感想をもらった。教科書を使用して授業をする期間が短く、本書のすべてを実践することはかなわなかったが、特に興味を保ち続けたまま語彙を増やすという点において手ごたえを感じた。『ロシアバレエの世界』は、基礎学習を修めた学習者が、さらに発話力を強化するにあたって有益な補助教材となるだろうことが確認できた。

(さいとう けいこ)

参考文献

- Плуталовская Н.А. 2021. *Мир русского балета: учебное пособие по чтению и развитию речи*. М., Златоуст.
- テリー・マーチン著, 荒井幸康, 渋谷謙次郎, 地田徹朗, 吉村貴之訳, 半谷史郎監修 2011.『アフターマティヴ・アクションの帝国：ソ連の民族とナショナリズム, 1923年～1939年』明石書店.
- Филановская Т.А. 2016. *История хореографического образования в России*. СПб.; М.; Краснодар, Лань; Планета музыки; Music Planet.
- Леонова М.К. 2008. *Из истории Московской балетной школы (1945–1970)*. М., МГАХ.
- Мустаев Х.Ф. 2015. № 2. Далекое и близкое. Из воспоминаний. *Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой*. СПб., 31–34.
- Без автора. 2015. № 2. Выпускники Ленинградского хореографического училища 1941–1945 годов. *Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой*. СПб., Академия Русского балета им. А.Я. Вагановой. 63–64.
- 塩川伸明 1990. 「ソ連言語政策史再考」
[<https://src-h.slav.hokudai.ac.jp/publicn/46/shiokawa/shiokawa1.html>] (2024年8月31日閲覧)
- Арсеньева А. 1950. № 24. Будущие артисты балета демократической Кореи. *Советский артист*. С. 4.
- 斎藤慶子 2019.『「バレエ大国」日本の夜明け：チャイコフスキー記念東京バレエ学校 1960–1964』文藝春秋企画出版部.
- 永嶋伸子氏にインタビュー, 2019年3月30日.
- スヴェトラーナ・バタショワ 2003. 「コミュニケーションが大切」『バレエ留学ガイド』新書館, 20.
- Златоуст: Каталог. [<https://zlatoust.store/catalog/>] (2024年8月31日閲覧)
- Златоуст: Русский язык для специальных целей.
[https://www.zlatoust.store/catalog/russkiy_yazyk_v_spetsialnykh_tselyakh/] (2024年8月31日閲覧)

[Рецензия]

Учебник русского языка



Petrov D.Y. Russian: 16 lessons. A Basic Training Course. M.: Dmitry Petrov Publishing, 2019. — 304 p.

МАСУДА Елена

Учебник «Russian: 16 lessons» представляет собой базовый грамматический курс по русскому языку как иностранному. Автор учебника — известный лингвист и преподаватель Московского государственного лингвистического института Дмитрий Юрьевич Петров. Рассматриваемый учебник составлен по авторской методике, целью которой является быстрое компактное овладение азами языка, а главный упор делается на автоматизацию грамматических структур.

Пособие содержит 16 уроков, каждый из которых состоит из объяснения базовой грамматики русского языка и упражнений на перевод простых предложений с английского языка на русский. В последних трёх уроках представлена минимальная лексика по 14 темам (Семья, Дом, Еда, Город и т.д.) и упражнения для её отработки и повторения изученной грамматики.

Особенностями данного пособия является то, что грамматика логически структурирована и изложена в легкодоступной форме, лексика связана с повседневными ситуациями и личной информацией. Кроме того, в каждом уроке учебника содержатся таблицы, в которых наглядно представлены спряжения глаголов (более 100 глагольных пар несовершенного и совершенного вида). Также в учебнике предложено большое количество упражнений для закрепления грамматических структур. В дополнение к этому каждый урок учебника содержит полезные советы по изучению языка, что особенно ценно, учитывая, что автор профессионально владеет несколькими иностранными языками.

На наш взгляд, учебное пособие Д.Ю. Петрова «Russian: 16 lessons» позволит учащимся в короткий срок получить объёмное представление о структуре русского языка, довести до автоматизма использование основных грамматических структур, а также усвоить лексику, необходимую для говорения о себе. Учебник будет полезен не только для начинающих, но и для продолжающих изучать русский язык.

(масуда エレーナ)

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
- (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の依頼した原稿の提出期限は、別途編集委員会が設定する。
- (5) 原稿の執筆に際しては、本要項および『ロシア語教育研究』書式に従うものとする。ただし、編集委員会から別の指示がある場合はそれに従う。
- (6) 原稿は日本ロシア語教育学会会誌規定第5項に従い、執筆者自身、論文、授業実践、教材研究、研究ノート、研究資料、書評のいずれかの分類を申告する。但し、完成稿の最終的な分類は編集委員会が判断する。
- (7) 使用言語は日本語、ロシア語、英語を原則とする。その他の言語については、編集委員会の判断による。ただし、引用・用例の言語は原則として制限しない。
- (8) 原稿の分量は以下の通りとする。
 - イ) 日本語：論文は20,000字以内、授業実践・教材研究・研究ノートは16,000字以内、研究資料・書評は8,000字以内。
 - ロ) ロシア語もしくは英語原稿：『ロシア語教育研究』書式に従って論文は500行以内、授業実践・教材研究・研究ノートは400行以内、研究資料・書評は200行以内。
- (9) タイトルと要旨は以下の通りとする。
 - イ) 論文と授業実践・教材研究・研究ノート
 - 日本語原稿：ロシア語または英語のタイトルと要約
 - ロシア語原稿：日本語のタイトルと要約もしくは英語のタイトルと要約
 - 英語原稿：日本語のタイトルと要約もしくはロシア語のタイトルと要約
 - ロ) 研究資料・書評
 - 日本語原稿：ロシア語または英語のタイトル
 - ロシア語原稿：日本語または英語のタイトル
 - 英語原稿：日本語またはロシア語のタイトル
- (10) 審査通過後に執筆者が提出する原稿は印刷のための完成稿とする。著者校正は1回のみで、あくまで単純なミスの修正などに限り、内容の変更ないし加筆は原則として認めない。また、編集委員会は校正に責任を負わない。
- (11) 完成稿は、編集委員会が指定する形式での電子データで提出すること。
- (12) 書式の詳細については別途『ロシア語教育研究』書式を定める。
- (13) 本要項の改正は、編集委員会の発議により総会の決議を経てこれを決定する。

日本ロシア語教育学会編集委員会

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

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

8. Требования к объёму рукописи
- а) Для рукописи на японском языке: научное исследование — не более 20 000 символов; практика преподавания или исследование, касающееся учебно-методической литературы — не более 16 000 символов; исследовательские заметки или исследовательские материалы, а также рецензия — не более 8 000 символов.
 - б) Для рукописи на русском или английском языке: научное исследование — не более 500 строк (здесь и далее — согласно установленному формату), практика преподавания или исследование, касающееся учебно-методической литературы — не более 400 строк, исследовательские заметки или исследовательские материалы, а также рецензия — не более 200 строк.
9. Требования к заглавию и краткому содержанию работы
- а) Для научного исследования, а также статьи по практике преподавания или исследования учебно-методической литературы, написанных на
 - японском языке: заглавие и краткое содержание на русском или английском языке;
 - русском языке: заглавие и краткое содержание на японском или русском языке;
 - английском языке: заглавие и краткое содержание на японском или русском языке.
 - б) Для исследовательских заметок или исследовательских материалов, а также рецензий, написанных на
 - японском языке: заглавие на русском или английском языке;
 - русском языке: заглавие на японском или русском языке;
 - английском языке: заглавие на японском или русском языке.
10. Окончательным вариантом рукописи для сдачи в печать считается тот, который прошел рецензирование, после чего был направлен автору для заключительной правки и повторно сдан им в редакционный комитет. Заключительная правка ограничена одним разом и включает в себя исправление орфографических и пунктуационных ошибок. Как правило, правка самого текста рукописи не допускается. Редакционный комитет не несет ответственности за ошибки, допущенные в ходе заключительной правки.
11. Окончательный вариант рукописи сдаётся в виде электронного файла, сохраненного в формате, определяемом редакционным советом.
12. Формат текста рукописи определяется в отдельном порядке — Требованиями к формату текста рукописи.
13. Данные Положения могут быть изменены путем внесения редакционным комитетом соответствующего предложения с последующим его одобрением на генеральном заседании Ассоциации.

Японская ассоциация по исследованию проблем преподавания русского языка

投稿審査要項

- (1) 原稿の審査は、各原稿について、編集委員会が依頼した査読者によって行う。ただし、編集委員もしくは非会員の有識者が査読者の 1 人として投稿の審査にあたる場合がある。論文については 2 名により審査を行い、授業実践・教材研究、研究資料、書評については、より簡略な形で審査を行うことがある。
- (2) 編集委員以外の査読者の氏名は原則として開示しない。
- (3) 審査は 1 度のみとし、査読者は審査対象が内容と形式の両面で学会誌掲載に相応しいか否かを判断し、評価および所見を提示する。
- (4) 編集委員は、査読者の審査報告の形式および内容が適切なものであるかを点検する。審査報告の内容に問題が認められた場合、編集委員会は、査読者への問い合わせ、報告の再提出、査読者の交替といった措置をとることができる。
- (5) 審査の結果区分は、A：そのまま掲載、B：審査の意見に従い、手直しの上で掲載可、C：掲載不可の 3 区分とする。
- (6) 編集委員会は、種別毎の掲載予定数を考慮し、掲載原稿を決定する。
- (7) 投稿原稿の採否にあたっては、査読者の審査結果に従うことを原則とする。査読者の報告に編集委員から疑義が呈せられた場合、また、複数の査読者の評価に無視しがたい差がある場合は、編集委員会が審査を行い、採否の最終決定にあたる。
- (8) 掲載原稿の採否は、決定後、すみやかに投稿者に通知する。
- (9) 査読者の審査結果と所見は投稿者に開示する。
- (10) 本要項の改正は、編集委員会の発議により総会の決議を経てこれを決定する。

日本ロシア語教育学会編集委員会

Положения о порядке рецензирования рукописей

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

Японская ассоциация по исследованию проблем преподавания русского языка

執筆者紹介（掲載順）

ボリソフ・アンナ

大阪大学外国語学部非常勤講師

賀 瑋琪

大阪大学大学院人文学研究科外国学専攻

佐山 豪太

上智大学外国語学部ロシア語学科准教授

サヴィヌィフ・アンナ

北海道大学外国語教育センター非常勤講師

ブンティロフ・ゲオルギー

北海道大学大学院メディア・コミュニケーション研究院准教授

秋山 真一

上智大学外国語学部ロシア語学科教授

ラティシェヴァ・スヴェトラナ

上智大学外国語学部ロシア語学科准教授

バリノワ・アンナ

京都外国語大学外国語学部ロシア語学科准教授

菱川 邦俊

京都外国語大学外国語学部ロシア語学科教授

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准教授

山田 智子

語学番組ディレクター

斎藤 慶子

早稲田大学文学学術院文学部ロシア語ロシア文学コース講師（任期付）

増田 エレーナ

岩手大学人文社会科学部非常勤講師

編集後記

『ロシア語教育研究』第3号（通算第15号）がこのたび発行されました。例年10月末の発行を目指しているところ、今号は12月末の発行となり、会員の皆様にはご心配をおかけしましたことを深くお詫び申し上げます。発行の遅れは、投稿数の増加による編集作業の増大が主な要因です。これは学会の発展の証と捉え、今後さらに円滑な運営に努めてまいります。

本号は、論文7本、研究ノート1本、研究資料1本、書評1本の計10本を収録し、これまでの日本ロシア語教育研究会・日本ロシア語教育学会誌の中で過去最高の収録数を達成しました。2000年に研究会として設立されて以来、地道な活動を続け、2021年7月31日の臨時総会で学会化した私たちの歩みを振り返ると、この成果はまさに「満を持して」の結果と言えるでしょう。

この実績は、ひとえに会員の皆様のご支援とご尽力の賜物です。特に、投稿をお寄せくださった執筆者の皆様には深く感謝申し上げます。また、査読をお引き受けいただいた方々のご協力なしには成し得なかったことを強調したいと思います。会員外からも多くのご協力をいただき、学会の枠を越えた学術的な交流の広がりを実感しております。

編集作業においては、編集委員会の各委員の多大な貢献がありました。この場を借りて深く御礼申し上げます。

最後になりますが、本誌がロシア語教育に携わる皆様の研究や実践の一助となり、新たな知見の共有や議論の深化に寄与することを願っております。次号に向けて、さらに充実した内容を目指してまいりますので、引き続きご支援のほど、よろしくお願い申し上げます。

2024年12月 人見友章

ロシア語教育研究 第3号（通算第15号）

2024年12月28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

№3 (=15)

BORISOVA Anna

Chronotope in applied linguistics: chronotopic analysis of college Russian FL classroom in Japan..... 7

HE Weiqi

Trends and Issues in Research on Linguistic Psychotypology..... 25

САЯМА Гота

Транскрипция текста на русском языке для начинающих

— На основе сравнения японской слоговой азбуки «Кана» и латинского алфавита — 45

サヴィヌィフ・アンナ, ブンティロフ・ゲオルギー

ロシア語教師と学習者の視点で見るロシア語発音指導における課題と効果的な指導方法 61

АКИЯМА Синъити

Об эффективности фонетической транскрипции русского языка латинским алфавитом

— исследование на базе эксперимента с участием студентов, обучающихся русскому языку
как второму иностранному — 97

ラティシェヴァ・スヴェトラナ

ロシア語を学ぶ学生の手書き筆記体学習問題に関して 113

БАРИНОВА Анна, ХИСИКАВА Кунитоси, МИСОЧКО Григорий, МИЁСИ Мария

Эпоха сосуществования с искусственным интеллектом

— Организация занятий по русскому языку как иностранному с использованием ChatGPT — 131

ЯМАДА Сатоко

Фонетические характеристики конечного глухого закрытого согласного /ть/

у изучающих русский язык как иностранного (не начального уровня) 149

САЙТО Кэйко

Обучение русскому языку: на примере учебника Н.А. Плуталовской

“Мир русского балета: учебное пособие по чтению и развитию речи” 173

増田 エレーナ

D.Y. Петров著『ロシア語 16 レッスン：基礎トレーニングコース』 185

Японская ассоциация по исследованию проблем
преподавания русского языка

2024