大学間・高等学校 一大学間 ロシア語教育 ネットワークの確立

Обучение русскому языку в японских учебных заведениях

平成23年(2011年)度-平成27年(2015年)度日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究(B)研究成果最終報告書研究課題番号 23320114

平成23年(2011年)度-平成27年(2015年)度 日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究(B)研究成果最終報告書研究課題番号 23320114

大学間・高等学校 一大学間 ロシア語教育 ネットワークの確立

目 次

ロシア語教育ネットワークの確立と今後の展望			
一 科研プロジェクト最終報告書の発行にあたり ―	林田	理惠	1
研究組織			4
活動記録			5
研究経費	•••••	•••••	8
第1部 各機関 5年の軌跡			
北海道の高等学校におけるロシア語教育	依田	幸子	11
岩手大学における語学教育の動向と ICT コンテンツ活用による			
ロシア語自律学習支援	金子百	百合子	13
岩手県立大学のロシア語教育	黒岩	幸子	23
関東・甲信越			
新潟におけるロシア語教育の現状と課題	柳町	裕子	44
レベル混合クラスにおけるテスト開発 (新潟県立大学)	柳町	裕子	45
慶應義塾におけるロシア語教育の連携と深化	熊野名	公葉子	51
関東国際高校のロシア語教育	竹内	敦子	59
神奈川大学(横浜キャンパス)のロシア語教育について	堤	正典	61
神奈川大学での非専攻課程ロシア語教育の観点から	小林	潔	65
北陸・関西			
1.22・ 定時制高校におけるロシア語授業実践	角谷	昭美	69
関西大学での授業と大阪大学 Web 学習コンテンツの利用	加藤	純子	74
内容を重視した外国語教育のカリキュラム開発と指導について			
一 第2外国語としてのロシア語の場合・大阪大学共通教育における実践 一			
横井 幸子	・林田	理惠	75
2011 年度~2015 年度にかけての神戸大学における			
ロシア語教育と本科研での試み	三浦日	由香利	89
内容重視型のロシア語作文授業の試み	金子百	百合子	115

第2部 TPKU・ロシア語能力検定試験 試行結果・分析

各機関における試行結果・分析 ロシア語能力検定試験 4 級と TPKN 初級レベルの試験結果報告(岩手大学)			
	金子百	百合子	129
TPKU およびロシア語能力試験 4 級の実施とその結果	熊野名	学子	132
富山高等専門学校におけるロシア語能力検定試験及びロシア語総合試験結果 分析 — TЭУ, ТБУ, ロシア語能力検定試験 3 級, 4 級 — 山本 有希		とその 衣澄	134
富山県立伏木高等学校における TPKM とロシア語能力検定の独自試験の結果	につい	て	
ボンダレンコ・	オクサ	ーーナ	138
富山県立志貴野高等学校(定時制)におけるロシア語能力検定独自試験結果			
	角谷	昭美	142
関西大学総合情報学部のロシア語教育	北岡	千夏	143
専攻課程への TPKN 正規導入と高大連携への展望 (大阪大学)	林田	理惠	145
第3部 全国6言語アンケート調査結果とロシア語教育の	の方向	 性	
全国 6 言語アンケート調査 概要			153
学習者の動機づけー分析:質問1・2 全国6言語アンケート調査にみるロシア語学習者の傾向	林田	理惠	159
日本のロシア語学習者の動機づけについて - 全国6言語アンケート調査結果から 宮本 友介・横井 幸子・	林田	理惠	168
日本のロシア語学習者の動機づけについて - 期待・価値理論に基づく考察 宮本 友介・横井 幸子・	林田	理惠	176
学習の動機・自由記述回答一分析:質問3 あなたはなぜロシア語を勉強しているのですか			
一全国6言語アンケート調査結果から届くロシア語学習者の声 —	金子百	百合子	181
基本的心理的欲求の充足度一分析:質問 4 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	室		
	佐山	豪太	195
国際ロシア語・ロシア文学教師協会 第13回大会参加報告	佐山	豪太	204
自律学習能力一分析:質問5			
ロシア語学習者の動機づけについて			
— 動機づけと学習自律性との関係 —	宮本	友介	205

各機関の調査結果と分析 「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」から			
— 神奈川大学·2012 年度前期実施分	堤	正典	215
「ロシア語とロシア語学習に関する意識調査」および ロシア語到達度テスト(富山高等専門学校) 山本 有希	・宮崎	衣澄	217
ロシア語学習意識調査と学習達成度テスト - 富山大学と伏木高等学校の場合 - ボンダレンコ・	・オクサ	ナーナ	224
富山県立志貴野高等学校(定時制・通信制)における 「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」をふまえて	角谷	昭美	232
共通教育「ロシア語/初・中級」2012 年度アンケート集計結果と 教育目標策定に向けての展望(大阪大学)	林田	理惠	237
第4部 『ロシア語教育支援・就職情報』サイト構	靠築		
第4部 『ロシア語教育支援・就職情報』サイト権 教育支援コンテンツ	禁		
	≸築 横井	幸子	255
教育支援コンテンツ		幸子理惠	255 259
教育支援コンテンツ ロシア語教育支援サイトについて — 概要と今後の展望 —	横井林田	理惠	
教育支援コンテンツ ロシア語教育支援サイトについて — 概要と今後の展望 —	横井林田	理惠	
教育支援コンテンツ ロシア語教育支援サイトについて — 概要と今後の展望 —	横井林田	理惠り(2)	259
教育支援コンテンツ ロシア語教育支援サイトについて — 概要と今後の展望 —	横井林田	理惠り(2)	259
教育支援コンテンツ ロシア語教育支援サイトについて — 概要と今後の展望 —	横井 林田 ・ ・ ンツよ 横井	理惠 り (2) 幸子	259 262

林田 理惠 271

謝辞

ロシア語教育ネットワークの確立と今後の展望

― 科研プロジェクト最終報告書の発行にあたり ―

研究代表者 林田 理惠

北陸地域で中等ロシア語教育に関するヒアリング調査を初めて行ったのが 2008 年 3 月. 1997 年の臼山報告⁽¹⁾では、北陸地域は福井、石川、富山のいずれの県でも敦賀気比高校や金沢辰巳丘高校、また富山南高校、高岡向陵高校など、複数の高校がロシア語課程を開設していたとされていた。ところが 2008 年の調査時にはいずれも閉鎖されており、唯一、富山で古くからロシア語課程を持っている富山商船高専⁽²⁾と伏木高校のみがロシア語授業を行っていた。自治体担当者や県教委からもほとんど情報が得られぬまま、5 月に富山を再訪。富山県庁内・日本海政策課はロシア沿海州へ県職員を毎年派遣、留学生も受け入れるなどの地道な交流をしていた。また、長年にわたってロシアとの物流・海運事業を広く展開している高岡の伏木海運⁽³⁾の存在も知った。こういった話を聞くにつけ、何故、高校のロシア語だけが相次いで閉鎖されているのか、事情が分からぬままに疑問は深まる一方だった。さらに9 月の北海道・札幌地域における調査でも、ロシア語受講者数の伸び悩み、課程閉鎖検討の声が多く聞かれたのであった。

ヒアリング調査を続けるうちに、このような事情の背景に深刻な情報不足、孤立状態に置かれた高校ロシア語教育の実態があることが徐々に分かってきた.

たとえばロシア語指導者が転勤やその他の事情で退職するような場合でも、情報不足により後任が見つからないという理由で課程が閉鎖されている。また地域や高校側に課程開設や拡充の要望があった場合でも、同じ事情で教員の手配がつかず断念するというケースもある。各都道府県教委と大学機関とのネットワークの不在は、高校ロシア語教員の人材確保を難しくする一因となっていた。

私自身も2008年のこの調査で、初めて高校ロシア語教育の実情の一端を知るに至ったわけであるが、当時、ロシア語を教える大学教員の多くは、こういった高校の状況はおろか、高校でロシア語学習が存在することすら知らなかったのではないだろうか。大学間でこそ研究会が立ち上がり、指導法や授業運営での経験交流が少しずつ行われ始めていたが、高大間ではそういった情報交換もまったくなく、高校ロシア語教育はまさに手探りで、教員個人の努力と工夫にのみ依拠して行われている状態であったと言えるだろう。

高大が分断されているということは、高校のみならず大学側も孤立状態に置かれていることを意味する。大学でも授業時間総数が少ない選択ロシア語科目では、明確な具体的到達目標を設定することが難しく、学習者自身も学ぶことの意義や学習の成果を実感することが乏しいといった傾向が見られる。高大それぞれの学習成果を生涯学習の一環として有機的につなぐことは、こういった状況を克服する一つの有効な手段であるが、そのためには、高大双方向の知恵と経験の交

⁽¹⁾ 臼山利信 2003 『中等教育における英語以外の外国語教育に関する調査研究-ロシア語教育を中心として-』筑波大学現代語・現代学系.

^{(2) 5}年制の中等・高等一貫教育機関で、専門教育としてロシア語課程を開いている。富山商船高等専門学校(当時)は2009年10月に富山工業高等専門学校と統合、現在は富山高等専門学校となっている。

⁽³⁾ 伏木海陸運送株式会社. ソ連・ロシア極東諸港との間で貨物船, 旅客船, コンテナ船の定期航路を開設し, 長年にわたってロシア地域との物流に従事.

流・連携こそが求められていたのである.

2008 年 12 月,上記 3 回のヒアリング調査で得た情報と人脈をベースに『ロシア語教育フォーラムー地域の国際化とロシア語教育の必要性ー』(日本ロシア語教育研究会主催)を開催,高校・大学のロシア語教員,企業・行政関係者が多数参加し,各教育機関におけるロシア語教育の現状と問題点について意見交換がなされた。このフォーラムで,今日の情勢下で必要とされるロシア語関係の人材育成に向け,教育機関・行政・企業の相互連携と人的ネットワーク形成が不可欠であるとの認識が初めて示されたのである.時を同じくして,北海道では 2007-2008 年に「北海道ロシア語教育推進連絡協議会」(4)が中心となり,高校生用初の教材『テレモーク』が作成されたところでもあった.

こういった流れのすべてが、本科研プロジェクト『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』立ち上げへと集約され、

- I 国内のロシア語教育機関におけるロシア語教育カリキュラムの到達度評価に基づく質的評価、問題点の明確化
- II 教材、指導法の研究・開発、教員養成・教員配置等での連携・協力体制の基盤整備
- III 一貫教育システムを展望した、大学間、高等学校-大学間ロシア語教育ネットワーク確立

という研究目的を掲げ、国内で未整備であったロシア語中等・高等教育連携のネットワーク作りに 向けた活動が始動したのであった.

- 5年間の活動は後に掲げる「活動記録」に挙げた通りであるが、主だったものとして
- 1) 各機関における教育カリキュラムの特色・独自性の質的評価と問題点の明確化, さらに語学能力到達度の相互比較・検討を実施
- 2) アンケート「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」⁽⁵⁾ により, 学習者の動機づけと学習環境との相関性観察を目的とした量的・質的分析を実施, 国内外でその結果を発表
- 3) カリキュラム・教材開発,指導方法,評価システム,就職関連情報等について各機関の教員が共同利用できる『ロシア語教育支援・就職情報』サイト構築

といった事業プロジェクトが展開されている.

1), 2) の共同作業,分析結果は,我々に各高校・高専・大学が抱える問題点を相互共有することを可能にさせ,カリキュラム策定や教材,指導法,評価システム等について,各機関の間でそれぞれが必要とする情報がスムーズに流れるようになってきている.それらの連携作業が3)のサイト構築へとつながり結実した.また,2013年度からは科研プロジェクト「高等学校のロシア語教員に関する縦断的研究:教師養成のための支援体制の確立」(研究代表者:横井幸子,基盤研究(C),課題番号:25370715,期間2013-2015年度)との併走によって,高大の研究者間で,学習目標や指導法・授業活動案等に関する共同研究・連携作業がさらなる進展を見せている.

⁽⁴⁾ 文部科学省から「高等学校における外国語教育多様化推進地域事業」の指定を受けて組織. 2007 年度に初級編ロシア語教材『テレモーク』及び、教師用学習指導書、家庭学習用練習問題集『私のロシア語ノート』、朗読 CD が作成され、2008 年度には中級編『テレモーク』に加え、ロシアの地理や歴史、料理やスポーツなど 4 分野 16 項目を盛り込んだロシア国際理解教材が作成されている. これらの教材は北海道教育委員会生涯学習課の以下のサイトからすべてダウンロードできる (http://www.dokyoi.pref.hokkaido.lg.jp/hk/sgg/russia/russia-kyozai.htm).

^{(5) 6}言語の研究者による科研プロジェクト「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」(基盤研究 (A),課題番号:23242039) との共同事業.全国高校・高専・大学ロシア語学習者(第2外国語)1114名対象,第1回調査2012年5月~6月,第2回調査2013年1月~2月.

本最終報告書では、第1部「各機関5年の軌跡」、第2部「TPKM・ロシア語能力検定試験 試行結果・分析」で各機関における1)の活動の詳細な内容を、第3部「全国6言語アンケート調査結果とロシア語教育の方向性」では、アンケート全回答の集計結果について、質問項目ごとの最終分析結果と各学習機関での分析結果を総括する。第4部「『ロシア語教育支援・就職情報』サイト構築」では、本サイトの基本コンセプト、開発の実際的な作業プロセス等を紹介する。

本報告書で取り上げた内容以外にも、例えば初年度には全国シンポジウム「ロシア語発 外国語教育連携の時代へ一生涯教育から外国語教育を考える一」を開催したり、毎年のサマーセミナーなどの研修会や報告会、研究会の実施など、数多くの取り組みを行っているが、それらについてはすでに 2011 年度、2012 年度の研究成果報告書や『ロシア語教育研究』等に詳しい内容が掲載されており、そちらを参照されたい.

5年間にわたる本科研事業の成果によって、「一貫教育システムを見すえた国内ロシア語教育体制の枠組み作り」という課題に対して具体的な展望を描くことが可能になった。今後、高大のロシア語教育を制度面・教育内容面で実質的に接続し、内容的に整合性のとれた一貫教育プログラムを作成することが急務となっている。

「多様な外国語に触れ、それを自らの力とすることは、日本の若人が人種・国籍・宗教・性別といった壁を取り払い、みなが共に手をつなぎ、差別・格差のない社会を実現するための大切な手立て」(『ロシア語教育支援・就職情報』サイトより)であり、そういった手立てとなる生きたロシア語の教育・学習を作り上げていくために、まだまだ課題は山積みである。

(はやしだ りえ 大阪大学)

研究組織

氏 名	所 属	
林田 理惠	大阪大学	代表
金子 百合子	神戸市外国語大学(申請時 岩手大学)	分担
熊野谷 葉子	慶應義塾大学	分担
黒岩 幸子	岩手県立大学	分担
小林 潔	神奈川大学	分担(至 2012.8.31)
堤 正典	神奈川大学	分担
宮崎 衣澄	富山高等専門学校	分担
柳町 裕子	新潟県立大学	分担
山本 有希	富山高等専門学校	分担
横井 幸子	大阪大学	分担(自 2012.9.1)
小田桐 奈美	関西大学	研究協力
角谷 昭美	富山県立志貴野高等学校	研究協力
加藤 純子	関西大学	研究協力
北岡 千夏	関西大学	研究協力
佐山 豪太	東京外国語大学大学院博士後期課程	研究協力
竹内 敦子	東京都狛江市立狛江第二中学校 (申請時 関東国際高等学校)	研究協力
ボンダレンコ・オクサーナ	富山県立伏木高等学校	研究協力
三浦 由香利	神戸大学	研究協力
宮本 友介	大阪大学	研究協力
依田 幸子	北海道札幌西陵高等学校	研究協力

活動記録(2011.4.1-2016.3.31)

2011 年度

- 1. 外国語教育スタンダード, 到達度評価制度と能力検定試験, カリキュラム策定に関し, 各教育機関で各種情報・先行研究の整理.
- 2. 各教育機関及びロシア語課程を有する中等教育機関において、教育システム・カリキュラムに関する詳細情報を収集、データ入力・整理.
- 3. 言語テスト客観評価法に関する情報共有のための国内ロシア語教員を対象としたセミナー開催 (8月,於:富山県). 到達度評価,カリキュラム策定等に関する英語教育の専門家,言語テスト客観評価法の専門家を招へい.
- 4.1の情報共有と今後の方針検討のための研究会開催 (8月,於:富山県).
- 5. 研究チームの所属する各教育機関(含:ロシア語課程を有する中等教育機関)にてロシア語能力検定試験(東京ロシア語学院主催)、ロシア語検定試験(ロシア教育科学省主催)の試行実施、結果データのまとめと分析.
- 6. シンポジウム「ロシア語発 外国語教育連携の時代へー生涯教育から外国語教育を考えるー」開催 (10月,於:慶應大学).言語共通参照枠,自律学習,生涯教育等を専門にするフランス語,ドイツ語,中国語,ロシア語の研究者をパネラーとして招聘,中等・高等一貫の語学教育体制の確立に向け,到達目標や教育システムごとのスタンダードモデルとしての語学教育・学習プログラムをいかに策定していくか,現状の問題点と今後の方策について議論.
- 7.2,5の結果データ,分析結果の報告・検討会開催(12月,於:東京外国語大学).
- 8. 以上の調査結果,分析データ,シンポジウム報告等をまとめた 2011 年度研究成果報告書を作成.

2012 年度

- 1. アンケート「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」(6言語の研究者による科研プロジェクト「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」(基盤研究 (A), 課題番号:23242039) との共同事業) 実施(全国高校・高専・大学ロシア語学習者(第2外国語)1114名対象,第1回調査 5月~6月,第2回調査 1月~2月). 学習者の動機づけと学習環境(学生,履修規定,授業環境,社会等)との相関性の観察を目的に,データの詳細な分析の作業を各機関で開始.
- 2. 上記アンケートの実施計画, 年度活動内容の検討, 情報·意見交換のための第 1 回研究会開催 (5月, 於:長野県). 後半期に実施を予定していた語学能力到達度調査テストについて, アンケート結果も参照し, より教育機関の実情に合ったテストを作成し, カリキュラム・学習期間とロシア語能力到達度との相関性調査を行うとの方針を確認.
- 3. アンケート集計データ中間報告,上記調査用テスト作成に向けた意見・情報交換のための第2回研究会開催 (9月,於:創価大学).人材連携ネットワーク確立の是非に関する議論を集中的に行ない,教育機関サイドからの就職情報提供サイトに限定したものにすると同時に,よりニーズ

の高い,教員のための教育支援サイト立ち上げをめざすことを確認.教育理論の学問的成果の紹介やカリキュラム作成スキル,具体的な授業活動の展開方法等をその内容として,次年度より準備活動に入ることを決定.

- 4. 活動報告会「各教育機関におけるロシア語教育目標とカリキュラム立案に向けての調査結果」 開催(12 月,於:大阪大学). 各研究分担者,研究協力者が独自にそれぞれの機関でのアンケート回答データを分析し、それに基づいたより具体的なカリキュラム立案、教育目標策定への方向性を打ち出した.
- 5. アンケート「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」質問 1 (自己決定理論による動機づけの量的計測),質問 2 (期待・価値理論による動機づけの質的調査)の全機関データ整理,統計分析を実施,シンポジウム「英語以外の外国語教育について-2012年に実施した全国調査の中間結果をもとに-」(語学教育エキスポ 2013,於:早稲田大学,2013年3月)にて発表.
- 6. 以上の調査結果、分析データ、シンポジウム報告等をまとめた2012年度研究成果報告書を作成.

2013年度

- 1. アンケート「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」結果について,2012 年度に実施した質問 1,2 の全体的統計分析に加え, a) 学部系統別, b) 学年別分析,質問 3 (選択理由の自由記述回答) に関するキーワード・カテゴリー化をベースとした量的・質的分析を実施. 学習者の動機づけと学生の専門領域,学年,履修規定等との相関性について考察をまとめた.
- 2. 上記アンケート分析の実施計画等,今年度の活動についての検討,各機関が集約した情報·意見交換のため,第1回研究会開催(5月,於:慶應義塾大学).
- 3. 科研費企画「サマーセミナー2013」開催 (9月, 於:岩手県). カリキュラム策定, 教材, 指導方法の共同研究・開発に向け, 語学教育の最新の知見を持つ専門家を講師に招へい. 研修会後に第2回研究会開催 (於:岩手大学). 情報交換と, 11月予定のシンポジウム開催に向け, 1の分析作業等の進展について打ち合わせ.
- 4. <コロキウムー報告と討論>「全国6言語アンケート調査結果(中間報告)とロシア語学習者の傾向」開催(11月,日本ロシア文学会第63回大会,於:東京大学).1の分析結果報告を踏まえ,語学教育・学習プログラム・スタンダードモデルのあるべき姿の展望,策定に向けての具体的道筋について議論.
- 5. 各機関共同利用ができる教育·就職支援サイト開発に向け、カリキュラム·教材開発、指導方法、 就職関連情報等のサイト・コンテンツ及び技術的問題等の情報収集を実施.
- 6. 活動報告会を開催(12月、於:大阪大学)、科研プロジェクト13年度活動の報告。
- 7. アンケート「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」質問 1,2 回答の a) 学部系統別, b) 学年別分析, 質問 3 に関する量的・質的分析の結果を言語教育エキスポ 2014 (2014 年 3 月, 於:早稲田大学) にて発表.

2014年度

- 1.13年3月,14年3月に行ったアンケート「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」第1次,第2次分析を踏まえ,質問4,5の回答結果について1)基本的心理的欲求と自律学習能力との関係,2)基本的心理的欲求と学習環境との関係,3)自律学習能力と学習環境との関係等に関し,さらなる詳細な分析を実施,各機関・教育カリキュラムの質的評価,問題点の明確化を行った.
- 2. 研修会「隣語を通じて「つながる」言語教育 ―中国語、韓国語、ロシア語の取り組み―」を 開催 (9 月,新潟県立大学). カリキュラム策定,教材,指導方法の共同研究・開発に向け,専門 家を講師に招へい,研修,意見・情報交換を実施.
- 3. 第1回研究会開催(9月,新潟県立大学). 11月のシンポジウム開催に向け,1の分析作業等の進展についての打ち合わせ,サイトコンテンツ開発に関わる意見交換と情報共有.
- 4.「<コロキウムー報告と討論>全国 6 言語アンケート調査結果(最終報告)とロシア語教育の方向性」開催(11月,日本ロシア文学会第64回大会,於:山形大学).1のアンケート分析結果を踏まえ、学習環境と学習者の基本的心理的欲求との関係を焦点に意見交換、語学教育・学習プログラム・スタンダードモデルのあるべき姿の展望、策定に向けての具体的道筋について議論.
- 5. 活動報告会を開催(12月,於:慶応義塾大学). 科研プロジェクト 14年度活動の報告.
- 6. アンケート「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」質問 4,5 回答について,1) 基本的心理的欲求と自律学習能力との関係,2) 基本的心理的欲求と学習環境との関係,3) 自律学習能力と学習環境との関係等の分析結果を言語教育エキスポ 2015(2015 年 3 月,於:早稲田大学)にて発表.
- 7. カリキュラム・教材開発,指導方法,評価システム,さらには就職関連情報等について各機関の教員が共同利用できる教育支援・就職情報サイト開発の具体的作業,授業案等のコンテンツ開発,ロシア関連就職情報の収集を進め,各機関の許諾とりつけ等の手続きを完了し,サイトの試験的運用を開始した.

2015 年度

- 1. サイト構築完成, セミナー, シンポジウム開催, 研究成果報告書作成等, 最終年度活動に向けた準備状況確認, 情報・意見交換のため研究会を開催 (9月, 大阪大学).
- 2. セミナー「外国語教育における授業デザインワークショップ: ユニット案を開発する(実践編)」を開催(9月,於:大阪大学). 国際文化フォーラム主催「『外国語学習のめやす』マスター研修」参加者の報告を受け、カリキュラム開発の流れ等についてグループワークによる研修会を実施.
- 3. 第 13 回国際会議「世界文化の中におけるロシア語とロシア文学」(国際ロシア語・ロシア文学教師協会主催,於:スペイン)にて、アンケート「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」質問 1-5 の全項目に関する分析を総括発表(9月).日本のロシア語学習者の傾向を明らかにし、各国ロシア語教育者と活発な議論、意見交換を行った.
- 4. 本科研事業によって構築された教育ネットワークがもたらした成果,アンケート調査分析結果によって明らかになった,全国ロシア語教育機関における教育体制・カリキュラムの現状と問題点,展望,さらには全国初となるロシア語教育支援・就職情報サイト開設に至る経過報告とその成果

- 等,5年間の科研事業の全成果を発表するシンポジウムを開催(12月,於:大阪大学).フロアーとの議論を通して残された課題を明らかにし、今後のロシア語教育を展望.
- 5.「ロシア語教育支援・就職情報サイト http://kyoiku-ru.org/」構築の最終段階として、昨年度末までに開発したサイト内コンテンツ・システムの運用試験を開始、ユーザーから実際に使用した際の問題点、意見集約を行い、修正や仕様変更、更なるコンテンツの充実等の作業を進め、サイト構築を完成、
- 6. 国際文化フォーラム,科研プロジェクト「高等学校のロシア語教員に関する縦断的研究:教師養成のための支援体制の確立」(研究代表者:横井幸子,基盤研究(C),課題番号:25370715,期間2013-2015年度)との共同研究成果として,『外国語学習のめやす―ロシア語教育用―』』を共同発行.
- 7. 全期間にわたる科研事業の成果をまとめ、研究成果報告書として上梓.

研究経費

	平成23年度	平成24年度	平成25年度	平成26年度	平成27年度	計
直接経費	3,800,000	3,300,000	2,100,000	2,420,990	2,870,000	14,490,990
間接経費	1,140,000	990,000	630,000	780,000	810,000	4,350,000
交付金合計	4,940,000	4,290,000	2,730,000	3,200,990	3,680,000	18,840,990

本報告書は次の URL からダウンロードできます: http://kyoiku-ru.org/

第1部

各機関 5年の軌跡

北海道・東北

北海道の高等学校におけるロシア語教育

依田 幸子

I.「特色ある学校作り」の一環として

昨今,公立の高等学校においても各学校の特色を出すことを強く求められている.その中で北海道という地理上,経済上の結び付き等から,ロシア語の課程を導入する学校が増えてきた.

第2外国語としてロシア語のみが実施されている学校は、北方領土が近い根室市において、伝統的にロシア語が設置されている根室高校、根室西高校であり、専任のロシア人教員が配置されている.

第2 外国語の中国語,韓国語,ドイツ語などとロシア語が併置されている学校は,昔から設置されている学校に加えて,「国際化」の流れの中での導入として位置づけられ,総合学科,単位制,フィールド制の学校が中心となっている.札幌丘珠高校,千歳高校,札幌国際情報高校,石狩翔陽高校,余市紅志高校,札幌大通高校,市立函館高校,釧路明輝高校等である.

ロシア語が設置されることでいい点はもちろんあるが、課題としては ①ハードを固める方が先に立ってしまい、教員の確保や授業の充実というソフト面が後付けになってしまう ②多い学校でも週5単位なので、専任の教員を配置することが不可能. 他教科の教員がロシア語も担当するか、外部講師を依頼している ③市立函館のように、極東大学から派遣する、という約束を結んでいる場合もある. ただし、現在、市立函館ではロシア語履修者ゼロの現状である ④どこも予算配分が厳しく、その中での講師依頼であるが、教員免許を持たない人や教えた経験の全くないネイティブもいる などが挙げられる.

Ⅱ. 選択に関する動機づけ

ロシア語が開講されていても、履修を希望する生徒がいなくてはせっかくの機会も生かすことができない。生徒に対しては、動機づけが重要となる。「高校」では、「選択科目ガイダンス」での担当教員の説明、資質、担任の先生の助言などに影響される場合がとても多い。「北海道」という土地柄、根室市は北方領土に近く、実際に元島民の方も身近におり、ビザなし交流の機会もある。稚内市はサハリンに近く、フェリーの定期便もある。小樽市はロシアからの船が頻繁に来る。このような都市では町中の標識やレストランのメニューでもロシア語を見かけるなど、「実際、役に立つ言語」としてのモチベーションを持たせることも可能である。課題としては①学校に担当教員がいない場合、文面だけでの紹介になってしまい、選択希望者が集まらないことが多い。また、非常勤講師の場合、いつでも質問が出来る、先生と親しく話が出来る、という機会が少なくなる②実際に「ロシア語が勉強したい」という気持ちで選択する生徒は少なく、「他の選択教科が嫌だから」という消極的な理由で選択してくる生徒が多い。学校の教育課程の都合上、系統だてられた選択群になっていない場合も多い、などが挙げられる。

Ⅲ. 高等学校における第2外国語学習の意義

ロシア語が設置されることでいい点はもちろんある,と前述したが,それは第2外国語全体に言えることであろう。中学校で英語には、すでに能力差が生まれてしまっている。「高校」で真面目に勉強に取り組もうと思い始めた生徒が、他教科では成績を回復できず、高校入学後に始まる第2外国語で学ぶ喜び、わかる喜びを獲得するケースがある。第2外国語の学習を通し、生活が安定したり、学校生活に目が向き、将来の目標を持つにいたる場合を何度も目にした。

また、海外へと目を向けるチャンスにもなる。ニュースが目につくようになったり、世界情勢が身近に感じられるようになる。北海道では、北方領土やサハリンに行く機会も自治体や様々な機関で用意されているので、実際に行く機会に恵まれる可能性も高い。それらの機会を通して人間としての大きな成長も促される。

高等学校においては、学習到達度はもとより、生徒指導の場の1つとしての授業の側面にも大きな意味がある。上を伸ばす指導よりも、全員に分かる喜びを、と目標に掲げる学校も多く、高い知識獲得には至らない場合が多い。また、第2外国語が設置されている高校は必ずしも進学者が多い学校ではないことから、いくつかの高校で実施していただいた TPKIV の模擬問題でも正答率は非常に低かった。課題としては、ロシア語の運用能力、とまでは至らないことが挙げられるだろうが、高等学校でそれを追及するか否かについてはさまざまな意見があるところであろう。

IV. 高大連携について

札幌丘珠高校では札幌大学と高大連携を行っており、ロシア語、韓国語、中国語を選択している生徒全員が大学で導入授業を受けるチャンスがある。その中から興味が深まり、大学への進学を希望する生徒も出てきている。札幌大学では指定校枠をさまざまな高校に提供しており、やる気がある生徒が進学できるというメリットがある。課題としては高校からの送迎など全て大学側の負担で行われている現状であるため、生徒確保のための予算が十分にある大学でなければ実施できないこと、が挙げられる。実際に入学すれば、大学側は習熟度別に受け入れる体制があるのか、といえば、実際には高校で学んだ程度のことは数か月で横一線になっている。高大連携の在り方についても今後模索していく必要があるだろう。

(よだ さちこ 北海道札幌西陵高等学校)

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2011 年度研究成果報告書に掲載されたものである.)

岩手大学における語学教育の動向と ICT コンテンツ活用によるロシア語自律学習支援

金子 百合子

Ⅰ. 岩手大学におけるロシア語教育 ~ 履修形態の多様性 ~

岩手大学は人文社会科学部,教育学部,工学部,農学部の四学部からなる。本学のロシア語教育は全学共通教育基礎科目(外国語科目)としての「初級ロシア語(入門・発展)」(4 単位)ならびに「中級ロシア語」(4 単位)と、人文社会科学部国際文化課程の専門教育科目として開講される多様なロシア言語文化関連科目(各 2 単位)に大別される。

まず,前者のいわゆる"一般教養科目"の場合であるが,本学では外国語の必修単位は全学部で8単位に定められている。しかし,教育学部,工学部,農学部では8単位のうちの4単位は英語が必修になるため,「初級ロシア語」だけを履修することになる。このような履修形態を便宜的に①と呼ぶと,この①型が本学において人数的には最も多い履修形態である。一方,人文社会科学部では外国語必修単位8単位を全て初修外国語だけで取ることも可能で,その場合,「初級ロシア語」とその継続的位置付けの「中級ロシア語」を履修する。この履修形態を②型とする。次に,前述した後者の方,人文社会科学部における専門教育科目としてのロシア語であるが,これは全学共通教育科目の初級・中級ロシア語を修了した人文社会科学部所属の学生が,さらにロシア言語文化の知識を深めたい場合に「ロシア言語文化領域」の専門科目を取る履修形態である。人文社会科学部には主・副専攻制度があり、ロシアに、あるいはロシアにも関心のある学生は「ロシア言語文化領域」を③副専攻基礎(専門教育科目10単位)、④副専攻(20単位)、⑤主専攻(44単位)として学ぶことができる。

したがって、岩手大学にはロシア語の学習時間の少ない方から順に①~⑤まで並ぶ履修形態があり、履修の位置付けにおいては全学共通教育科目のロシア語学習①②と、そこに専門教育科目が加わる③~⑤の2つに大別される. 理想的には、この各履修形態型に応じた具体的な学習目標と体系だったロシア語教育カリキュラムを立てることが必要である.

Ⅱ. 岩手大学における外国語教育の動向

岩手大学には複数のロシア語教育プログラムがあるが、各プログラムとして体系だったロシア 語教育カリキュラムは未だ作成されていない。その理由の一つに、本学がこれから目指す語学教 育の方向性ならびに語学能力の扱いについて現在進行形で議論されており、明確な指針が無いと いうことがある。本学の動向として特に次の四点に注目したい。

第1点目は、各<u>語学教育プログラムにおける「教育目標」・「修得能力」の具体化</u>の議論が挙げられる.全学共通教育科目 — 上述した①②の履修形態 — に関しては、2012年に「初級ロシア語」ではロシア語能力検定委員会主催のロシア語能力検定試験 4 級合格レベルが、「中級ロシア語」では同試験 3 級合格レベルが、各段階の修得能力として規定された⁽¹⁾.また、人文社会科学部では

⁽¹⁾ 実際には以前から『履修の手引き』の外国語科目の説明において、目指す習得レベルは初級外国語で検定試験の4級程度、中級外国語では3級程度と記されていた[金子2011:67]. 今回作成されたものは平成25年度の「認証評価」に向けて体裁を整理し、英語とそれ以外の外国語に分けて「教育目標」と「修得能力」の記述をしたにすぎない.2012年度に作成された全学共通教育外

学部改革に伴い、専門教育課程における — 上述の③④⑤の履修形態型 — 語学修得能力の位置付けと、それに対応した外国語教育プログラムの改善に向けて現在議論を重ねている. 特に、欧米諸言語の専門教育科目を担当する教員が属する欧米言語文化コースでは、限られた授業数の中で学問の専門知識の深化に方向づけられた授業と実践能力の向上を目指す授業とのバランスをどのように取るべきか、が主要な論点のひとつとなっている.

第2点目は、人文社会科学部の入試制度改革に基づき、学部編入学試験と大学院研究科入試の際の外国語試験の出願資格として外部機関試験を採用する可能性についての検討が行われ、現在も継続審議されていることである。外部機関試験を入試に採用する点で重要になるのが、英語を除いた初修外国語間での評価の透明性、客観性、平等性である。そこで個別言語の枠を超え客観的評価基準として知られる CEFR 準拠試験が対象に挙がり、同時に、国内で広く実施されており、本学の場合は全学共通教育における語学能力の具体的到達基準として明示されている国内各種語学検定試験も対象とする方向で議論が進行中である。ロシア語の場合、前述のロシア語能力検定試験とロシア教育科学省の「外国人のためのロシア語検定試験」(略して TPKИ) が相当する(2). 英語に関しては、編入学試験ならびに研究科入試の両方において、平成 27 年度より外部機関試験の採用が決定したが、ロシア語を含めた他の言語については、現在も検討中である。しかしながら国内語学検定試験とは大きく異なる目的と評価基準を持つ CEFR 準拠試験を出願資格として採用することは、当然、第1点目の課題、すなわち、本学における語学教育プログラムの内容に影響を与えることは必須である(3).

第3点目は、岩手大学で2012年5月に<u>「国際連携戦略」</u>が発動したことが挙げられる.「教育と研究を通じ、**地域と世界との架け橋**となり、地域と世界の持続可能な社会の実現に貢献する大学を目指す」ことをミッションに掲げる10年計画の本戦略は、「学生の国際的コミュニケーションスキルとしての外国語能力を向上させる」こと、戦略を可能にする方策として「外国語教育の充実」、「多彩な外国語学習支援ツールの開発・普及」を唱っている。特に重要視されているのが、外国語、とりわけ英語の実践能力向上である。外国語の知識が単純に"ツカえるか、ツカえないか"の議論に帰してしまうことに語学教員の側からは不満もあろうが、初修外国語履修者の大半は学問的専門性を別に求める学習者であり、彼らが実感できる形で外国語能力を身につけさせる工夫が求められている。

国語科目「英語以外の外国語」の「教育目的」と「修得能力」は次の通り、<u>教育目的</u>:英語以外の外国語(ドイツ語・フランス語・ロシア語・中国語・韓国語)は、外国語の文法を習得した上で、①日常生活に必要な基本的な会話ができるようにすること、②外国語で書かれた文章を読むことができるようにすること、③日常生活で使う文章を外国語で書けるようにすること、④外国語学習を通して、異文化理解の基礎的知識を獲得すること、の4点を身につけることを教育目的とする、修得能力:英語以外の外国語(ドイツ語・フランス語・ロシア語・中国語・韓国語)では、その教育プログラムを通して、学生が以下のような能力・知識を修得することを目指す、初級外国語(入門・発展)では、(1) 各語学検定試験の4級程度(韓国語は5級程度)をマスターしたと認められる程度の文法知識と会話能力。(2) 外国語を用いて、基本的なコミュニケーションを行うことができる能力。(3) 易しい文章を読んだり書いたりできる能力。(4) 国際化社会に対応できる、異文化を理解するための基礎的知識。中級外国語では、(1)各語学検定試験の3級程度(中国語は5級、韓国語は4級程度)をマスターしたと認められる程度の文法知識と会話能力。(2) 外国語を用いて、より高度なコミュニケーションを行うことができる能力。(3) やや難解な文章を読んだり書いたりできる能力。(4) 国際化社会に対応できる、異文化を理解するための知識。(下線は筆者)

- (2) ロシア語能力検定試験と TPKM の比較、各レベルの対応に関しては以下の文献を参照のこと. 中澤 2012:149-169 (http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/EU kaken/ userdata//nakazawa.pdf)
- (3) 金子 2011:67-70

第4点目は、「英語 ICT コンテンツを活用した教育プラットフォーム開発」の成果である.これは平成22~24年度文部科学省特別経費事業で行われたもので、その目的は「グローバルな視点と地域に根ざしたローカルな視点を兼ね備えた<u>"グローカルな"人材</u>を育成し、様々な地域課題を解決できるリーダーに育てること」にある.具体的な成果については四章で多少詳しく述べる.平成25年度以降は、本学の大学教育総合センターが中心となり、ICT教育事業を継続、展開していくことになっている.これまでに構築された英語ベースのコンテンツを参考に、他言語の乗り入れも推奨されており、今後は英語以外の語学教育へのサポートも充実していく見込みである.

岩手大学の履修形態の多様性に,上述した語学教育や語学能力関連の昨今の動向を考慮すると, 今後、本学におけるロシア語教育カリキュラムを作成していくには、次の五つのポイントを踏ま える必要があるだろう. [1] 履修形態の多様性に応じた教育目標とカリキュラム策定, [2] 実践的 <u>コミュニケーション能力の強化</u>, [3] グローカル人材の育成(地域と世界の観点), [4] <u>e-learning</u> の積極的利用, [5] 具体的修得能力にあげられた外部試験合格レベルの質的保証(=到達度評価の 客観性・透明性の確保),である.これら5つのポイントは,裏を返せば,現状の教育体制では不 十分な点を反映したものと捉えなければならないが、いずれも簡単に解決できる問題ではない. [1] に関しては、具体的な修得能力が確定したのは全学共通教育外国語科目のみ一①②型一であり、 しかも語学試験検定級以外に、何をどこまで教え、どのように評価すべきか、という点は各言語 内での検討と初修言語間でのすり合わせが必要である. また、そのためには現行制度における学 習者の修得能力の検証が不可避であろう. 全学共通科目に専門科目を加えたロシア語履修形態― ③④⑤型―に関しては、各部局で現在進行中のカリキュラム改革の行方が定まらない限り、体系 的にカリキュラムを構築することは困難に思われる.[2] [3] [5] はそれぞれ方向性が異なるので, 各方向性に見合った学習内容、教育カリキュラムを検討していく必要がある⁽⁴⁾、だが、上述の諸 問題を解決するには、現在確保されている対面式授業時間だけでは学習時間が到底足りないこと だけは想像に難くない. そこで筆者は、[4] に挙げた e-learning を活用し、ロシア語学習者の自律 学習を支援する試みから取りかかることにした.

Ⅲ.「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」からわかるロシア語学習者の実態

自律的学習者の育成が必要なもう一つの理由として、「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」によって明らかになった本学のロシア語学習者の実態が挙げられる。本調査は日本学術振興会科学研究費補助金「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の統合研究」(課題番号 23242039 代表:西山教行)の事業の一環として行われた6言語アンケート調査である。本学では、2012 年6月に全学共通科目「初級ロシア語(入門)」履修生の工学部・農学部1年生17名と、「初級ロシア語(入門・発展)」履修生の人文社会科学部ならびに教育学部1年生10名を対象に調査を実施した。

筆者は関心を持ったいくつかの質問項目を当調査から取りだし、その回答をグラフにした(資料 1).以下の質問である.

- 1. 私には私なりのロシア語学習の目標がある.
- 2. 私には私のロシア語学習の目標を達成するためには何をしたらいいのかわかっている.

^{(4) [5]} のロシア語能力検定試験対策に関して本学の実情を簡単に述べる. 検定試験内容にあたる文法事項や語彙等は「初級ロシア語」と「中級ロシア語」の授業中に概ね網羅しても,実際に各検定級合格に十分な程度まで知識が定着したかどうかまではフォローしておらず,学習者個人の自主学習に委ねる部分が大きい.

- 3. 私にはどのような方法を用いてロシア語の学習をすればいいのかわかっている.
- 4. 授業で習ったことはマスターできていると思う.
- 5. 私は私自身のロシア語の実力を自分で評価する方法を知っている.
- 6. 私はロシア語を学習するのに必要な時間を授業時間外でも十分に確保している.

資料1のグラフを見るとわかるように、上記いずれの質問に対しても「あてはまる/どちらかというとあてはまる」の肯定的回答を寄せる学習者が5割を超えることはない。特に、5と6の質問で肯定的な回答が少ない。この資料からは、概ね、以下の五つの傾向を読み取ることができるだろう。(1) 明確な学習目的や目標の欠如、(2) 学習方法がわからない、(3) 自分の実力の肯定的評価の欠如、(4) 実力を自己評価する機会の欠如、(5) 自習学習の不足。

これらの問題点は個別にも、総合的にも検討し、解決策を検討していかなければならないが、対面式授業の時間的制約、規定の修得能力に応じた学習内容の"制約"、20 名近くのクラス規模といった環境の中で、教員が各学習者の進捗度、理解度、定着度、「つまづき」生起の場面等を逐一把握することは困難である。それよりも、学習者自らに学習主体であることを意識させ、自分で自分の学習進捗度を客観的に評価し、達成度を実感できるような、自律学習のための手段を提示することの方が効果的であるように思われる。ICT の活用は、さきほど挙げた 5 つの傾向に対応して、以下に挙げるような一定の効果をもたらすのではないかと期待される。(1') 授業内容を復習する機会を与え、既習事項の定着を促すことにより、学習目標・修得能力を具体的に把握できる、(2') 学習方法のひとつとしての ICT 活用、(3')・(4') 学習者は課題を解くことで、自身の習得度を把握し、課題の繰返しにより、理解度の向上を実感し、達成感を得る、(5') 授業時間外にロシア語に触れる時間を増やすことができるので、自習学習時間の増加が見込まれる。

IV. 岩手大学 ICT プラットフォーム事業とロシア語導入の試み

岩手大学の「英語 ICT コンテンツを活用した教育プラットフォーム開発」プロジェクトは、「『英語を学ぶ』から『英語で学ぶ』教育環境を作ります」を謳い文句に、2010 年度よりオンライン学習支援環境整備と英語の教育 ICT コンテンツデータベースを構築し、試用を重ね、授業や研修への活用を図ってきた。最終年度である 2012 年度までの成果として、全学共通教育科目の「英語コミュニケーション」や工学部・農学部の学部生・院生を対象にした専門科目の「工業英語」、「科学英語」等で試行された他、海外事前研修授業(エネルギーと持続可能な社会)、留学準備教育、入学前教育(高大接続教育)、留学生用日本語教育にも活用されている。本事業そのものは英語の実践能力向上のためのものとして始動したが、2013 年度以降は学内でさらに整備を継続することが決まっており、今後のプロジェクト展開の有力な可能性には、ロシア語のような初修外国語の学習支援システムとしての機能が見込まれている。2012 年度後期以降、ロシア語の他、韓国語、ドイツ語がコンテンツ整備に取り組んでいる。

以下では,2012 年度に構築し試験的に実施したロシア語 ICT コンテンツについてその内容と学習者の反応,今後の課題点について述べる.

IV-1. 岩手大学ロシア語 ICT コンテンツ

筆者はまず、コンテンツに上げるロシア語クイズを「スペリング」、「日常表現」、「初級文法」の三分野に分け、さらに各分野を出題のし方や文法事項等で細分化し、計 7 種類のクイズを用意した。クイズは、学習経験が均質でグループ人数が比較的多い「初級ロシア語」の後期履修者が主な対象であることから、ロシア語初級レベルの既習事項の中から出題した。また、ロシア語能力検定試験 4 級で課されることの多い文法問題(格変化やアクセント付き複数形)や、ネイティ

ヴのロシア語に触れる機会の少ない環境であることを考慮し、聴解クイズ的要素も加えた.以下、クイズ毎に実際の画面を紹介する. 出題形式は記述式か選択式である. 選択式の場合、ドロップダウンリストには五つの選択肢が用意されている. クイズに正解した場合、回答欄の色は緑になり ✔マークが右端に出る. 不正解の場合は回答欄の色は赤く×マークが出る.



図1 ロシア語のスペル (聴解)

Question 1 Partially correct	次の日本語に相	1応しいロシア語の表現をリストから選びなさい。
Mark 0.67 out of	こんにちは。	Здравствуйте! ▼ ✓
♥ Flag question	ありがとう。	Спасибо! ▼ ✓
≰ Edit question	すみません。	Подождите, пожалуйста 💌 🗶

図2 ロシア語の表現(日→露)

Question 1 Partially correct	次のロシア語に相応	しい日本語の表現を	をリストから選がな	ŗ.	
Mark 0.67 out of	До свидания!	[さようなら。	- V		
♥ Flag question	Здравствуйте!	こんにちは。	- 1		
≰ Edit question	Спокойной ночи!	お会いできて嬉し	। ऍवं. - X		

図3 ロシア語の表現(露→日)



図4 ロシア語の表現(聴解)

Question 2	文の意味を考え、カッコ内の語を適切に変化(文法性・格)させて書きなさい。
Correct Mark 1.00 out of	Соня часто думает о (родители).
1.00	Соня часто думает о (родители).
€ Edit question	Соня часто думает о родителях ✓.

図5 格変化の練習

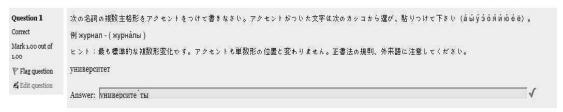


図 6 複数形の練習 (Step1) (5)

IV-2. ロシア語 ICT コンテンツを利用した学習者の反応

2012 年 11 月,全学共通教育科目の「初級ロシア語」を履修する農学部・工学部の 1 年生(19 名)を対象に、ICT によるロシア語クイズを課題に出し、その感想を筆者独自のアンケート調査(後述)の中に記入してもらった。感想は ICT によるロシア語学習への評価、実際のロシア語クイズや出題のし方に関わるコンテンツに対する評価、その他に分類できるので順に紹介する.

まず、ICT 利用に関する全体的な評価は「便利」(1名)や「復習・テスト勉強によい」(4名)というものであった⁽⁶⁾. 最も記述が多かったのは、ロシア語コンテンツに関する感想や評価である.「難しかった」(4名)や「時間がかかった」(4名)と述べる学習者は、その理由に「キリル文字のタイピング」(4名)、「未知の語彙」(2名)、「量が多い」(1名)を挙げている. これらの問題は、ICT の技術的なことではなく、クイズ出題者の筆者が反省し、今後検討し改善していくべき課題である. 多くの学生が苦戦したキリル文字のタイピングであるが、筆者は担当する「初級ロシア語」の授業1回をコール教室でのタイピング練習とロシア語入力による情報検索の実践に充てている. 情報社会の今、コンピューターでロシア語入力が出来ることは実務能力としても有益であることに疑いはないが、タイピングスキルを身につけるにはある程度の持続的な訓練が必要である. 授業では導入のみで、スキルの習得は学習者の主体的な自主学習にゆだねていたが、ICT コンテンツの中に、タイピングスキル習得に特化した練習問題を充実させていく必要を感じた.

その他の意見として次のようなものが挙げられた.「解答に解説が欲しい」(2名),「難易度に応じた段階的学習にする」(1名),「ロシア語使用の機会を増やすために、ネット上でお互いにロシア語で話し合う場を設ける」(1名),「余談的なものでいいので、単語の成り立ちや歴史など、イメージが湧くもの、とにかく思い出すきっかけができれば助かる」(1名),「iphone でリスニングがしたい」(1名),「復習のために問題をコピーできるようにして欲しい」(1名). いずれの意見にせよ、学習者自身に自分がロシア語学習の主体であるという意識が生まれていること、自律学習への意欲が喚起されていることが伺えるものである. 今後、出題するクイズの量と質を吟味し、また、出題の意図を明確に提示し、学習者が利用しやすい形で、同時に、学習者の意見を反映させながら、魅力あるロシア語コンテンツを整備していく必要がある. また、図 5、図 6 を見るとわかるが、解答欄におけるキリル文字はディセンダの部分が表示されないという難がある.図 6 ではアクセント記号付き文字を問題文から解答欄へコピー・ペーストするように指示を出したが、解答欄ではアクセント記号が文字の上に上手く配置できなかった(7). このような技術的問

^(5) 6) より難易度の上がる 7) 複数形の練習 (Step2) もあるが, 出題形式は Step1 と同じ

⁽⁶⁾ 今回の ICT ロシア語クイズの主な対象者ではないが、ロシア語を主専攻にする人文社会科学部の2,4年生(計4名)もクイズを試している。ロシア語学習歴が長い彼らにとって、出題されたクイズは比較的簡単であり、ICT を使用した感想も便利、面白い、復習に良い、と肯定的なものが多かった。全学共通教育の修了以降も専門教育科目でロシア語学習を継続する学生—③④⑤型の履修形態—にとっても、学習効果が認められるICT コンテンツを充実させていくことも今後の課題である。

^(7) 6) のクイズに関しては、語形を書かせる問いとアクセントを選択する問いとを別々に(段階的

題はコンテンツ開発者と相談し、修正する予定である.

V. おわりにかえて ~「初級ロシア語 (発展)」 履修者アンケートの結果~

筆者は ICT ロシア語クイズの感想を尋ねることと兼ねて、「初級ロシア語」を前期と後期にわたり履修してきた学習者(19名)にアンケート調査を行った。履修者のロシア語学習に対する「今」の視点を知り、本学の全学共通教育におけるロシア語教育カリキュラムの開発、ICT コンテンツで重視すべき分野の参考にするため、また、「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」でわかったこと以上の具体的な回答を得るためである。以下、アンケートの質問項目別に学習者の回答をまとめる。

問「ロシア語学習で特に難しいと思う点は何ですか」(選択式・複数回答可)

1 文字, 2 発音, 3 アクセント, 4 イントネーション, 5 語彙, 6 文法, 7 その他 () 回答数の多かった順は, <u>文法(14 名)</u>, 語彙(7 名), 発音・アクセント(4 名), 文字(2 名), その他(0 名)である.

問「ロシア語の授業において特に足りないと思う側面,あるいはもっとあったら良いと思う側面は以下のどれですか」(選択室・複数回答可)

1 読む訓練, 2 書く訓練, 3 聞く訓練, 4 話す訓練/会話練習, 5 文法説明, 6 復習, 7 ロシア語圏の社会·文化についての知識を学ぶ, 8 その他()

回答数の多かった順は, <u>復習(6名)</u>, <u>ロシア語圏の社会・文化についての知識を学ぶ(6名)</u>, <u>書</u> <u>**< 訓練(5名)**</u>, 話す訓練/会話練習(3名), 読む訓練(2名), 聞く訓練(1名), 文法説明(1名), その他(0名)である.

問「あなたのロシア語学習の具体的な目標は何ですか」(記述式)

自由な回答が寄せられたが、いくつかの系統に分けることができる。まず、大学の履修制度と 関連する動機として「単位を落とさない」(4名)、「秀をとること」(1名)という回答が挙げられ る。目標とする習得能力に挙げられているのは「会話力」(7名)、「読解力」(4名)、「筆記体を上 手く書く」(1名)であり、さらに読解力の程度を、短めの本/子供向けロシア文学/看板が読め る程度と具体的に示す学生もいた。ロシア語習得能力の到達目標として授業での使用教科書を挙 げる学生も複数いた。例えば、「少なくとも教科書に出てくる文をつかえるくらいにはする」(1名)、「教科書レベルの内容は読み書きできるようになりたい」(1名)、「まずはこの一年で学ぶ文 法などを完璧にする」(1名)である。その他の回答としては、「ロシアへの理解を深める」(1名)、 「ロシアに旅行に行ったときに困らないようになる」(1名)、「具体的なイメージはありませんが、 講義が終わっても続けていきたいような感じ」(1名)等である。

問「もし、〇〇〇だったら、もう少し(さらに)ロシア語学習のモチベーションがあがるだろう、と思われることがあったらお聞かせ下さい」(記述式)

この問いに関しては、各学習者は思い思いのことを書いてきたのでまとめることができない. 今後の教育プログラムに反映することが難しい回答としては「無料でロシアにホームステイ」(1名)、「もし、身近にロシア語を話す友人がいたら、あるいは一目惚れした女の子がロシア人であったら」(1名)等がある.参考にできる意見としては以下のものが挙げられる.「前期でロシアのDVD(町の風景)を見て行ってみたくなったので映画とかみたい」、「物語を交えてくれるとその

に) 問う出題形式にした方が好ましいのではないかというご意見を複数の方から頂戴した.

文法が印象に残るかもしれない」、「ペアでよりロシアの日常会話に近い練習をする」、「過去の学習の復習」、「ロシア語の単語帳(高校時代でいうところのシス単)があれば良いなと思う」(各1名).

最後になるが、拙論では、岩手大学の語学教育の昨今の動向と「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」における本学回答者のデータから、ロシア語の自律的学習者を育成する必要性を論じ、その手段として本学でここ数年に開発が進んだ ICT プラットフォームを使ったロシア語学習コンテンツの整備・試行の一連の経過を報告した。一章で述べたように、本学にはロシア語教育に関する多様な履修形態があるが、自律学習者の育成という意味では主・副専攻で一③④⑤型一ロシア語学習を継続する学生は比較的モチベーションが高く、自主的にロシア語を学習する傾向にある。したがって、自律的学習者の育成が最も必要なのは、全学共通教育一①②型一のロシア語学習者である。今後、学習者の目的やニーズに沿った様々なコンテンツを用意することでロシア語学習の多様な側面を確保しながら、それ以上に重要な点として、ロシア語が専門分野ではない大半の学習者にも、学習効果が実感できる、魅力あるコンテンツを整備し、自律学習の習慣をつけさせていくことが筆者の課題である。

(かねこ ゆりこ 神戸市外国語大学(元岩手大学))

<参考文献>

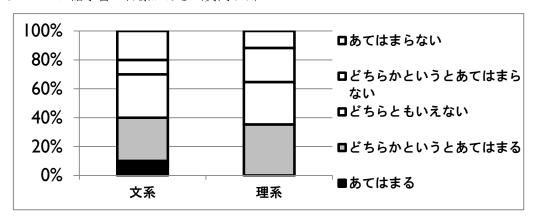
- 林田理惠 (2010)「ロシア教育省「ロシア語能力検定試験」の概要・現状と課題」科学研究費補助金 (2008-2009 年度) 研究成果報告書『到達度評価制度構築のための『国際基準』に準拠した ロシア語総合試験開発』大阪大学、2-29.
- 金子百合子 (2011)「ロシア語能力検定試験 4 級と TPKI 初級レベルの試験結果報告(岩手大学)」 科学研究費補助金(2011年度)研究成果報告書『大学間,高等学校-大学間ロシア語教育ネットワークの確立』大阪大学,67-70.
- 中澤英彦 (2012)「ロシア語検定試験について」平成 21-23 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究プロジェクト報告書『EU および日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究』東京外国語大学, 149-169 (http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/EU_kaken/ userdata//nakazawa.pdf).

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2012 年度研究成果報告書に掲載されたものである.)

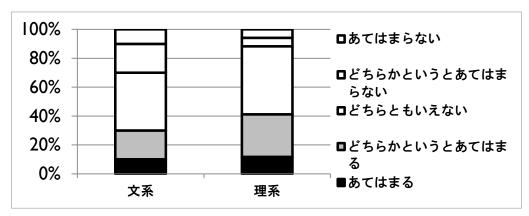
資料

「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」(8)

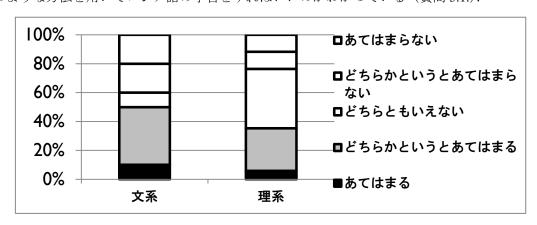
1. 私には私なりのロシア語学習の目標がある(質問 5.8.) $^{(9)}$.



2. 私には私のロシア語学習の目標を達成するためには何をしたらいいのかわかっている (質問 5.4).



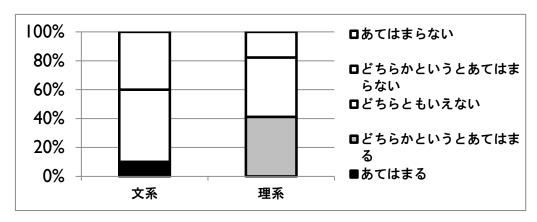
3. 私にはどのような方法を用いてロシア語の学習をすればいいのかわかっている(質問 5.1.).



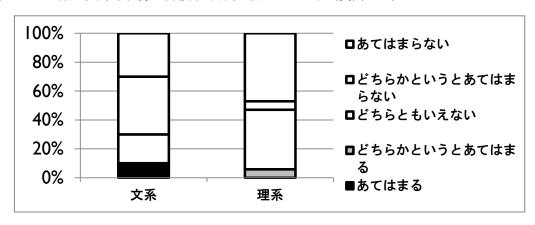
⁽⁸⁾ グラフ中の「文系」は「初級ロシア語(入門・発展)」履修中の人文社会科学部・教育学部1年生 (10名)の回答,「理系」は「初級ロシア語(入門)」履修中の農学部・工学部1年生(17名)の回答.

⁽⁹⁾ ここには拙論に直接関係のある質問のみを載せている. 質問文前の数字は拙論で筆者が任意につけたもので、実際の調査質問紙上の番号は質問文の後の括弧内に示した.

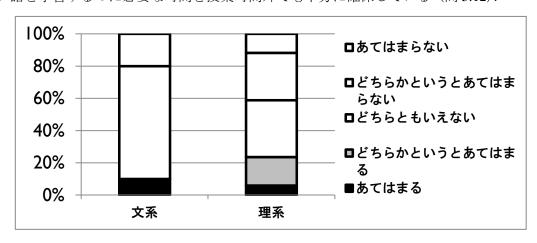
4. 授業で習ったことはマスターできていると思う(質問 4.2).



5. 私は私自身のロシア語の実力を自分で評価する方法を知っている (質問 5.15).



6. 私はロシア語を学習するのに必要な時間を授業時間外でも十分に確保している(問5.12).



岩手県立大学のロシア語教育

黒岩 幸子

はじめに

1998年創立の岩手県立大学(以下、「県立大」と略す)では、初年度の学生が2年次に進んだ開学翌年からロシア語の授業が開講され、現在まで筆者が担当している。岩手県の地域性や大学の特性は、外国語教育の促進を阻む要素を多く含んでいる一方で、ロシア語教育は筆者に一任されているため、授業づくりは自由である。本稿では、そのような外的制約と内的自由の中でのロシア語教育の試行と限界を、地方大学の第2外国語としてのロシア語教育の一例として示したい。2005年からはロシア語教育研究会(現在の日本ロシア語教育研究会)に、その後は本科研に参加することにより、他大学の教育実践や共同研究の成果を共有することができた。まず、大学の特徴と学内での外国語教育の位置づけを明らかにし、次に、ロシア語学習に対する学生の意識調査結果を提示したうえでロシア語教育の概要と課外での取り組みを示し、今後の課題を含めてむすびとする。

I. 大学の特性と外国語教育

I-1. 大学の特性

県立大学とは、当然ながら「県益」への貢献が常に問われる存在であり、おのずと実学が重視される。岩手大学がある盛岡市に隣接する滝沢市に設置され、看護、社会福祉、情報ソフトウェア、総合政策という、専門性の高い4学部を持つ。看護学部と社会福祉学部では、厚生労働省管轄の専門職の養成も行っており、学生たちは資格取得のための実習に、夏休みだけでなく授業期間中にも出かけることがある。

大学事務には県庁からの派遣職員も多く、大学は県庁や県議会の意向に左右されやすい.少子高齢化、人口減少、経済低迷などの問題を抱えていた岩手県は、2011年の震災によって追い打ちをかけられ、大学の教育研究はさらに地域の復興と結びつけられるようになった. 国もまた、この方向性を後押ししている. 2016年度から県立大は、文部科学省「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)」における「地(知)の拠点大学(COC 大学)」に認定された. 県内の他の教育機関、自治体、企業と協働する「ふるさといわて創造プロジェクト」において県立大は、卒業生県内就職率10%向上と新規雇用創出5年間合計20名という数値目標を掲げている. はたして大学に雇用創出が可能なのか疑問だが、県立大が教育の特色として挙げている「地域に根ざした実学」、「地域に開かれた大学」は、今後さらに促進されるだろう.

このような地域密着型の実学・実践を目指す大学において、即効の実用性のない外国語教育は軽視されそうだが、県立大では英語のほかに中・韓・独・仏・露・西の6言語をそれぞれの専任教員が教えている。開学時から教育の特色の一つに「国際的な教育研究活動」を挙げ、「英語をはじめ7か国語という充実した外国語教育を推進します」と謳っている⁽¹⁾。国際化、国際貢献、グローバル人材養成などの概念は、いまやどの大学も枕詞のように使っており、内実はどうあれ大学の必須アイテムといえるだろう。県立大は、実態としては地域貢献に特化してきたが、理念としての「国際貢献」は残され、多言語教育は拡充も縮小もされることなく、開学時と同様に継続されている。

⁽¹⁾ 岩手県立大学ホームページ (http://www.iwate-pu.ac.jp/information/abstract.html#ab2)

I-2. 学内での外国語教育の位置づけ

1991年の大学設置基準改定により国立大学で教養部解体が進んだ後の1998年に開学した県立大は、当初より教養部を持たず、全学部が専門教育と同時に教養教育も担当するという原則でスタートした。ただし、教養教育のなかの外国語、体育、教職については、4学部の専門教育担当教員ではカバーできないため、別途教員が採用されて各学部に分属した。

しかし、開学直後から時代の趨勢はリベラルアーツの重要性の再認識、教養教育の再構築など 実質的な教養部復活へ向かっていった。文部大臣の諮問を受けて中央教育審議会が「新しい時代 の教養教育の在り方について」を取りまとめた 2000 年以降は、国際教養大学(秋田県)に代表されるように「リベラルアーツ」や「教養」を冠した大学や学部が増え、就職率の高さが注目された。

県立大でも教養教育の充実が唱えられるようになり、他大学を参考にして 2006 年に共通教育センターが設置され、分属していた外国語(英語 6 人、多言語 6 人)、体育(2 人)、教職(1 人)の計15 人の教員が集められた。しかし、開学時から教養教育のための人的資源は限られており、同センターに全学の教養教育を管理・運営する機能は備わらなかった。そこで、2013 年に別に高等教育推進センター(翌年から高等教育推進センター企画開発部に改称)が設置されて、全学の教養科目の検討や改革を所掌するようになった。翌年に共通教育センターは、高等教育推進センター基盤教育部に改称して、ようやく全学の教養教育全般を所掌する一本化した機構としての高等教育推進センターが完成した。

このような組織改編やカリキュラム改定は、教員の意向とは無関係に進められ、第2外国語の6言語に関しては、開学時より時間割の変更すらなく、学内での位置づけも変わることなく現在まで続いている。

2014 年度に始まった新カリキュラムにおける教養教育(基盤教育)の構成は次のとおりだ。

基	基礎科目	英語·情報処理·入門演習
盤	教養科目	一般教養にあたる様々な科目
教		(領域科目・テーマ科目・プロジェクト科目)
育	保健体育	
科	外国語	中国語・韓国語・ドイツ語・
目		フランス語・ロシア語・スペイン語

英語は、6 言語を指す「外国語」とは別に、基礎科目として位置づけられている。 開学時より 学生の英語学力の低さが問題とされ、種々の英語教育改革が行われてきた. 少人数クラス編制、 習熟度別クラス編制、授業数の増減などを経て、現在はコミュニケーション重視の科目設置、 e ラーニングの導入が予定されている.

これに対して「外国語」は、開学時より次のような修得単位と授業数が設定されている.

2 年次	前·後期	週 1 コマ	計 30 コマ	選択必修 4 単位以上
3年次	前·後期	週1コマ	計 30 コマ	自由聴講科目

履修者は2年次の約500人で,選択した言語を4学部混合クラスで学ぶ.3年次でも自由聴講科目として継続履修できるが,時間割が専門科目と重なることが多く,卒業単位にならないこともあり,履修者は各言語ともに0~数人のみだ.

「外国語」は、はじめは「外国語と外国事情」という科目名で開講され、必ずしも語学に特化

しない教養科目の要素を含んでいた.「ロシア語とロシア事情」は他と同様に3クラス開講され、 履修生は自由に選択できたので、筆者はそのうちの2つをロシア語クラスに、1つをロシア事情 クラスに指定し、ロシア事情のクラスでは前期に「ソ連邦崩壊のメカニズム」、後期に「日ロ関係 史」をテーマに講義を行った.

しかし、同じ科目でありながらまったく別の内容の授業を行う、また、ロシア事情のクラスに 語学の苦手な学生が集中して、第2外国語を学ばずに済ます抜け穴になるという問題が生じた. 結局、初習言語を事情と併せて教えるのは無理があるという担当教員の声と、何よりも、英語教 員よりも担当コマ数が少ない不均衡の是正という事務的な判断で、当初の科目は「外国語」と「外 国事情」という2つの科目に切り離された。

「ロシア事情」は個別の教養科目として開講されていたが、その後のカリキュラム改編などでなくなり、筆者が担当している小た講義科目「歴史学の世界」、「異文化理解論:ユーラシア世界」、「異文化交流論」で部分的に触れることを除いては、学生がロシアに関わる授業を学内で聴講する機会はなくなった。つまり、2年次30コマのロシア語授業は、どの学部の専門とも繋がることのない孤立した学習といえる。

これは、ロシア語に限らずすべての外国語学習に共通する問題だ. 授業数の少なさだけでなく、時間と労力のかかる学習を生かす次のステップがないことも、外国語が入門レベルの域を脱することのできない一因になっている.

Ⅱ. ロシア語学習者の動向

II-1. 学生像

学習者の立場からロシア語教育を考えるために、県立大全般の学生像を見てみよう.「岩手県民のための大学」という志向が強く、学生総数の約3割が県内各地の高等学校からの推薦入学者だ.一般入試およびAO入試による入学者も県内居住者が多く、学生総数に占める岩手県出身者の比率は約6割に達する. さらに東北他県出身者を含めると全体の約8割になり、残る約2割が北海道や関東以西の出身者で、留学生は主に中国からの数人に過ぎない. 特別入試枠として社会人、帰国子女、外国人留学生を若干名募集しているが、2015年度入試では、社会人入学者1人を除いて、帰国子女・外国人留学生枠に応募がなかった.

学生の男女比は学部によって差があるが,全学ではほぼ半数ずつ(男性 48%,女性 52%)である. 総じて,極めてローカル色の強い学生集団といえるだろう.

外国語履修生については、2011 年度より毎年実施されている「2 年次生アンケート」の集計結果からある程度の像が浮かび上がる.これは、入学後1年を経過した学生の学習・生活を把握するための調査で、約70 頁にわたる報告書からは次のようなことが明らかになっている.

「岩手県立大学 2015 年度 2 年次生アンケート集計結果報告書」より

(実施時期:2015年4~6月. 対象:2年次生703人. 回収率:493票,70.1%)⁽²⁾

「所属する学部の教育目標や特色を理解しているか」に対しては、約8割(79.3%)が「よく/だいたい理解している」と回答している。入学時でも約7割が理解しており、学生たちは県立大

⁽²⁾ 一般社団法人日本能率協会編著(2015年8月)「岩手県立大学2015(H27)年度 2年次生アンケート 集計結果報告書」.県立大が日本能率協会に委託しているアンケート調査.2年次生703人には、4年制大学と同じ敷地内にある盛岡短期大学部および宮古市にある宮古短期大学部の学生約200人も含まれている.報告書は、受験・入学形態別クロス分析を行っているが、本稿では必要な箇所の全体集計だけを引用する.

の専門性をよく知ったうえで入学してきたことが伺える.

「カリキュラム全体について満足しているか」 に対しては、「(どちらかといえば)満足である」 が77.3%,「前年度受講した全ての科目を平均して、授業の内容は理解できているか」に対しては 「ほぼ/まあまあできている」が 76.1% だ. 大半の学生にとっては, 入学時に予想していた勉学が 順調に進んでいるといえるだろう.

「前年度受講した全ての科目を平均して、授業にどの程度出席したか」の問には、93.3%が「80% 以上出席」と答えている。そのうち 27.6%は「欠席なし」だ。確かに、授業の出席率は高く、筆 者が担当するロシア語やその他の講義を欠席する学生はほとんどいない.

「1年を経過してみての感想」19項目に対して「期待以上/期待どおり」の回答が多かったのは、 上位から「学びたい分野がある(84%)」,「キャンパスや教育設備(76%)」,「就職率(73%)」,「教 育課程や授業内容(73%)」、「学びたいと思う教員がいる(72%)」だった.

以上からは、期待どおりか期待以上の学生生活に満足して、熱心に授業に出て学んでいる学生 像が浮かぶが、次に示す集計結果は、その像の別の一面を示している.

「入学後,1日平均どのくらい自学・自習(予習・復習・レポート)しているか」に対する回答は, 「1時間未満」が半数を超え(51.9%), そのうちの17.2%は「30分未満」だ.「2時間以上」は13.4% にすぎない.

「今後の学生生活で重視したいこと」を12項目の選択肢から3項目選択させたところ、突出し た第1位は「学生生活や課外活動を楽しみたい(44.2%)」で、次に「専門的知識や技術を習得し たい(34.9%)」、「資格を取得したい(34.1%)」が続いた. 最下位は「学問研究がしたい(3.2%)」 で、下から2番目は「海外留学をしたい(5.3%)」である.

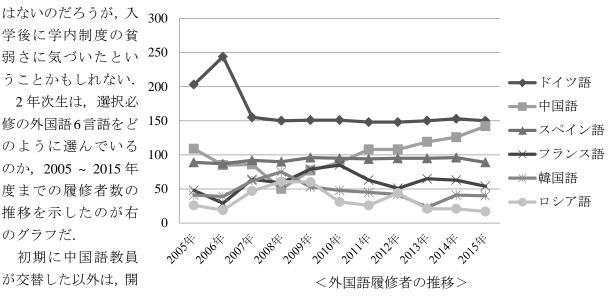
就職や資格のためには授業に出て真面目に勉強するが、学問研究、自発的勉学、海外には関心 が薄く、余暇はできるだけ楽しみたいというのが、平均的学生像といえるだろう.

先述の「1 年を経過してみての感想」19 項目の中で,「期待以上/期待どおり」という肯定的回 答がもっとも少なかったのが,「特定分野のスポーツができる(26%)」, 下から2番目が「留学制 度や単位互換制度などの充実度(37.8%)」だ.「留学制度…」については,54.5%が「少し/かなり 期待はずれ」と回答している.アンケートの最後に希望や意見の自由記述欄があるが、そこにも 「留学制度や国際交流を増やしてほしい」、「留学、語学学習の制度をもっと充実させてほしい」 との記載がある.

各学部の専門性にひかれて入学した学生たちの大半は、もともと国際交流や留学にあまり関心

学後に学内制度の貧 弱さに気づいたとい 250 うことかもしれない. 2年次生は,選択必 修の外国語6言語をど 150 のように選んでいる のか, 2005 ~ 2015年 度までの履修者数の 推移を示したのが右 のグラフだ.

初期に中国語教員 が交替した以外は, 開



学時より同じ専任教員 6 名がそれぞれの言語を担当している. 中・韓・独語はネイティヴ, 仏・西・露は日本人教員だ.

ドイツ語履修者数が圧倒的に多いのは、典型的な「楽勝科目」であることがよく知られているからだ。出席に関係なくほぼ単位が取れ、7-8割に「優」の評価がつき、映画を見るなど語学クラスとは言えない授業内容が人気を集めている。2006年には2年次生の半数にあたる244人がドイツ語を履修し、100人を越えるドイツ語クラスも現れた。この事態が問題視され、翌年から語学クラスには定員50人の制限が設けられた。それ以降、ドイツ語は常に3クラス計150人の履修生を維持している。

普通教室の定員は50人だが、語学学習室を教室として使っている仏・西・露語の定員は1クラス32人だ.これは、語学学習室のコンピュータ付き座席数が32であるためだ.スペイン語3クラスも常に定員に達して、履修生96人を維持している.これは、成績評価で「優」の配当率がドイツ語を越える8-9割に達していることが関係しているだろう.

成績評価については後述することにして、独・西語を除く4言語の履修動向を見てみると、おおむね全国的な外国語履修動向とそう違わないことがわかる。定員制の導入でドイツ語の過剰人員が他言語に流れた2007年度からの推移を見ると、中国語履修生の増加、仏・露語の減少、韓国語の減少から増加への動きが見られる。2007年度に独語からの流入の影響が見られない中国語については、着実に人気が上がっていると考えられる。

II-2. ロシア語学習に対する意識

ロシア語を選択した学生たちは、ロシア語学習に対してどのような意識を持っているのだろうか.本科研も参加して2012年に、教養科目として外国語を選択している学生を対象に行われた「全国6言語アンケート調査」⁽³⁾では、計17,063人の学生から回答が得られた.以下では、そのなかから県立大生47人の回答のみを取り出して集計したデータを提示して検討する.

ロシア語学習者 1,114 人の集計結果の分析からは、「学習に関して内発的動機づけ(興味)と内発的価値(興味・楽しさ)の値が高いにもかかわらず、成功可能性(期待)に対し悲観的で実用価値も見出しにくく、コスト(学習困難)を強く感じる」という矛盾をはらんだ意識が明らかになっている。特に内発的動機づけは、ロシア語は 6 言語中もっとも高い値を示し⁽⁴⁾、それは県立大生にもあてはまる。

「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査アンケート」岩手県立大学集計データより⑸

実施時期:2012年6月半ば,第9回目の授業.

対象:ロシア語の 4 クラス,計 47 人.(1 クラスは盛岡短期大学部 1 年生 4 人.短期大学部でも 6 言語が選択科目として開講されており、筆者らが非常勤講師として担当している).

回収率:100%. 有効回答数:43票.

集計データは、専門的知識や技術の習得には熱心だが、他の勉学には時間を使いたがらないは

⁽³⁾ 科研研究「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」(基盤研究(A)2011-2015 年度)が行った「外国語と外国語学習に対する意識調査アンケート」で対象とされた6言語は、県立大の6つの第2外国語と一致する。集計データを使って自己決定理論および期待・価値理論に基づく量的計測や質的分析が行われた。

⁽⁴⁾ 佐山豪太他(2015)「〈コロキウム-報告と討論〉全国 6 言語アンケート調査結果(最終報告)とロシア語教育の方向性」『ロシア語ロシア文学研究』第 47 号, pp. 386-387.

⁽⁵⁾ 県立大独自の集計結果については、本科研の 2012 年度成果報告書(pp. 18-22)を参照のこと.

ずの学生像とは矛盾する結果を示した.ロシア語履修生の場合は、その3割が独・西語の定員に漏れた学生であり、学習意欲は低いと予想していたが、逆の結果が出た.学習意識の特徴は、次の3点にまとめられる.

- a. 英語以外の外国語学習の重要性の認識
- b. ロシアに対する多様な関心
- c. ロシア語学習・授業に対する肯定的な意識

その内容を詳細に見てみよう. アンケートは,「ロシア語を学ぶ理由」について 25 項目を示し, 各項目について「あてはまらない・どちらかというとあてはまらない・どちらとも言えない・どちらかというとあてはまる・あてはまる」という5つの選択肢から1つを選ばせている. 肯定的回答「(どちらかというと) あてはまる」の上位5項目は以下の通りだ. カッコ内の数字は有効回答した43人のうち何人が選択したかを示す.

- ①「英語以外の外国語を学ぶせっかくの機会を活かしたい」(33)
- ②「学部の規定」(30)
- ③「ロシア語を通じて新しい発見をしたい」(28)
- ④「大学生として英語以外も勉強した方がよい」(27)
- ⑤「英語以外の外国語を学ぶことは重要」(26)

「学部の規定」、「卒業単位をそろえるため」(25)、「なんとなく選択してしまった」(22) が多いのは、選択必修であるので当然といえるだろう。しかし、「ロシア語学習は時間のむだ」(6)、「なぜ勉強しなければいけないのかわからない、どうでもいい」(8) は少なく、上記の①、③、④、⑤ および「英語以外の外国語を勉強するのも面白い」(25) という肯定的回答は、否定的回答「(どちらかというと) あてはまらない」よりも平均して約3倍多い。

ロシア・ロシア語に対する関心も低くない. 約半数は「ロシア語圏の文化に興味がある」(22)と答え,自由筆記には種々の具体的な関心が記載されている. ロシア文化などに対する興味や,肯定的イメージの記載も多かった. 以下は自由筆記をまとめたものだ.

- ①「ロシア・ロシア人・文化・文学・映画・文字への関心. ロシアに行ってみたい. ロシア人と話してみたい」(31)
- ②「単位が必要. 履修したから」(19)
- ③「面白そう.楽しそう.かっこいい」(15)
- ④「友人が履修したから、先輩などの進め」(7)
- ⑤「他の人と違うものを学びたい、ロシアをまったく知らないから、関心の幅を広げたい」(6)
- ⑥「英語以外もやるべき、英語が嫌い」(4)
- ⑦「他言語よりいい、座学でない、少人数授業」(4)
- ⑧「楽と聞いた. そう難しくないと聞いた」(3)
- ⑨「他言語から回された」(2)

なお、「ロシア語は勉強したくない」の項目では、「(どちらかというと)あてはまらない」(27) が多い一方で、「(どちらかというと)あてはまる」(16) という回答も3分の1を越えている. 英語以外の外国語学習の重要性を認識し、ロシアに対する関心もあるが、実際に時間と労力のかかる学習には抵抗があるということだろうか.

次に,「英語との比較」を見てみよう.

「英語以外の外国語も大学で勉強する必要があるか」という問に対しては,「必要」(28) と思う

学生が「不必要」(15) という学生のほぼ 2 倍だ. 自由筆記からその理由をまとめると以下のとおりだ.

〈必要〉

- ①「英語以外も必要.一言語より世界が広がる.多文化を知るべき.英語の通じない世界もある.英語は当然でプラスアルファが必要」(12)
- ②「学ぶことに無駄はない」(2)
- ③「楽しいから」(2)
- ④「その国の文学や映画を見られる」(1)
- ⑤「将来のため」(1)

〈不必要〉

- ①「英語は国際語. 英語だけで十分. 英語力を上げるべき. 一言語に集中して学習する方が上達する」(9)
- ②「社会で使うことがない. もっと重要な科目がある. 時間の無駄」(3)
- ③「選択科目にすべき、授業でなくても他に学習方法がある」(3)

以下に示すのは、英語とロシア語の比較に関する17項目の問の中で、英ロ間で際立って異なった回答が出たものだ.「英語は役に立つ必要言語だと思うが、苦手で嫌い」という学生たちの傾向が顕著だ.カッコ内の数字は「(どちらかというと)あてはまる」と答えた学生数を示している.

「英語の授業で学んでいることは、将来、役に立つだろうと思う」(34) と考えている学生は、ロシア語が役に立つだろうと思う(17)学生の2倍いる。ところが、「英語を学習するのが好きだ」(10)という学生は、ロシア語学習が好き(25)という学生の半数にも満たない。「英語を学習するのは楽しい」(18)という学生も、ロシア語学習が楽しい(27)という学生に比べてかなり少ない。「私にとって英語/ロシア語はむずかしい」については、英語(19)とロシア語(18)にほとんど差がない。

さらに意外であったのは、「来年もロシア語の授業を受講すると思うか」に対して「思う」(16)、「思わない」(27) という結果が出たことだ。翌年のロシア語は自由聴講科目で卒業単位にならないが、アンケートを実施した9回目の授業の時点では、継続履修の希望者が4割近くいるということだ。毎年ロシア語に限らずどの言語も継続履修者は極端に少ないが、これは、授業が進むにつれて学生が履修を希望しなくなるのか、3年次の時間割の都合などで履修できないのであろう。

ロシア語学習を初めて日が浅く、珍しさや面白さを感じている頃で、脱落者も出ていないことなどを考慮すべきだろうが、アンケート結果は、履修生の多くが、ロシア語学習の意義を認め、ロシア語学習を好み、また楽しんでいることを示した.

Ⅲ. ロシア語授業の概要

III-1. 授業概要

先述した大学の特性や学生の資質を踏まえ、2年次のロシア語授業は、次のようなコンセプトと構成で実施している。1999年度の開講からすでに17年を経たが、その間に授業内容や成績評価などに関して6言語の間で統一や調整が行われたことはない。週1コマ、通年30回の授業で学べることは限られているが、入門レベルとはいえ、一定の成果達成は可能と思われる。

【教育目標】

- a. ロシア語に挑戦して新しい世界を知る.
- b. 言語コミュニケーション能力を向上させる.

aは、母語と英語しか知らない学生たちが、第3の言語世界に入ることによって、ロシア語圏など外に向かう新たな関心を持つよう意図したもの. b は、無口でコミュニケーションやプレゼンテーションが苦手な学生たちが、コミュニカティヴ・アプローチによる授業によって、ロシア語はもちろん、母語を含めた音声言語の意味と面白さを感じ、言語コミュニケーション能力の向上を目指すことを意図している.

【到達目標】

- a. キリル文字を習得して、読字および正確な音声化ができるようになること.
- b. 入門文法を理解して、会話の初歩を身につけること.

当初の目標は、ラテン文字とは異なるキリル文字を完全に習得すること. つづりと発音の関係を丁寧に学び、読字からアクセント・イントネーションを含めて正確な音声化ができるようにする. 文法にはあまり拘らずに、日常生活で使う表現を口頭で覚える.

【学習の重点】

- a. 「読む」, 「話す」活動.
- b. ペアやグループの会話練習.

4つのことば活動が均等に伸びることが理想だが、時間の制約があるので、「聞く」、「書く」活動は最小限にし、読んで覚えたことをペアやグループで発話する練習に集中する. 読む場合は必ず音読して、音声言語を重視する.

【教科書·教材】

教科書:戸部又方 (1990)『1年生のロシア語』白水社.

副教材:① 米重文樹,トマルキン・ピョートル(1996)『話すロシア語入門』白水社.② Alla A. Akishina (1996) *MiniRus, A Starter Course in Russian*, Kendall/Hunt publishing Company. ①を教科書に使用していたこともあるが,現在は冒頭の「文字と表現」を授業の導入部で使用.②は,コミュニカティヴ・アプローチによる授業(25-30 コマ)で初歩文法と会話を終えるコース教本で,英語話者を対象にしている。主にダイアローグの箇所を教科書の補助教材として使用.

この他に、かつて使用したことのある教科書は次のとおり. ③ 米重文樹 (1993)『生きたロシア語入門 (第2版)』白水社. ④ 桑野隆 (1993)『CD エクスプレス ロシア語』白水社. ⑤ A.ディボフスキー、北岡千夏 (2004)『改訂新版 会話で学ぶロシア語 初級』南雲堂フェニックス. ⑥ 五味勝義他 (1998)『ロシア語教程 I 初級編』東京ロシア語学院.

いずれもコミュニカティヴ・アプローチによる学習に適した会話文の多い教科書・教材だが、文法説明が簡略すぎる、30コマで消化するには分量が多すぎるなどの問題があり、現在の教科書・副教材を使うにようになった.

【教室】

語学学習室:定員32人.全員にコンピュータ設置,視聴覚機器完備.

コンピュータや視聴覚教材を使うことは滅多にないが、円陣で着席し、ペアやグループが移動して学習するスペースがあるので使用している。写真は2016年1月撮影の授業風景.

【授業計画】

履修生の多くが初めて接するロシア語の発音とイントネー



コンピュータを使って作文

ション、発音とつづりには十分な時間をかけ、初歩の会話と平行させながら導入部にしている.

下記の授業計画のカッコ内に示した各単元の主な文法事項は、教科書と副教材 (Mini Rus)では 提示の順序が異なることもある. その場合は、教科書の文法事項を優先的に学習して、副教材は 会話練習の素材としての利用にとどめている.

10課ある教科書の7課までしか進まないのは、文法説明が多くなること、副教材と合わせた語彙数が増えることを避けるためだ、文法よりも各単元のテーマに関わる様々な表現を覚えることを優先している。



ペアで会話練習



テキストの解説

前期 第1-5回: 導入部(オリエンテーション). 『話すロシア語入門』「文字と表現(1)-(7)」.

教科書「文字と発音」. (文字・つづり・発音学習, 平行して会話の初歩).

第 6-8 回: 教科書 第 1 課 Знакомство (所有代名詞)

MiniRus 1. Кто вы? (動詞の不定形)

第9-11回: 教科書 第2課 Урок (動詞の現在形,名詞の複数形,対格)

MiniRus 2. Что это? Как это по-русски? (疑問詞)

第12-15 回: 教科書 第3課 Mog cembg (所有の表現, 形容詞, 前置格)

MiniRus 4. Это моя семья! (所有代名詞, 形容詞)

課題作文«Моя семья»をコンピュータに入力

後期 第1-4回: 教科書 第4課 Рабочий день (過去形,動詞の体,生格)

MiniRus 3. Где университет? (運動の動詞)

第5-8回: 教科書 第5課 Выходной день (未来形,命令法,造格,与格)

MiniRus 5. У вас есть брат? (所有の表現)

第 9-12 回: 教科書 第 6 課 KTO куда идёт? (運動の動詞)

MiniRus 6. Какая погода сегодня? (過去形, 未来形)

第 13-15 回: 教科書 第 7 課 Погода (形容詞と副詞)

課題作文《O ceбe》をコンピュータに入力

III-2. 授業内容

基本的に、全体・グループ・ペアの口頭練習で授業は進む. 着席しているのは、語彙・文法・テクストの解説をする際だけだ. 語彙は、アクセントの位置を体得するために繰り返し発声する.

ペアやグループでの会話練習には、MiniRus(資料 1)のダイアローグが有効だ. 英訳があるので 学習者にもわかりやすく、相手を変えて何度も練習することができる. 同書のリズムや歌(資料 2)、その他のイントネーションの練習(資料 3)なども取り入れている. 日本語の高低アクセントや平 坦なイントネーションとの違いを体得するのに有効だ. リズム・アクセント・イントネーションの練習には平易なテクストを利用し、時には暗記させれば、既習内容が確実に定着する.

基本的には教科書に沿って学習を進めるが、90分授業の区切りとして、数詞(資料 4)や曜日、月の名称などを覚える15分程度のコーナーを設けると、それに関連した表現とともに学習内容が広がる。

後期には、一定の成果を実感させるために、オリジナル・テクストに挑戦(資料 5) することもある。簡単な料理のレシピなどは、アクセント記号をふったテクストを配布して、初出語彙の説明をするだけで学生は理解できる。

その他のロシア語授業の総括としては、次のようなものを実施したことがある.

- ① ペアで 2-3 分の会話のシナリオを作り、それを暗記して学内にあるスタジオで録画し、CD にコピーして各人に配布、後の授業で視聴して成果を確認する⁽⁶⁾.
- ② 学内の短期大学部にある調理室でロシア料理を作り、試食する.
- ③「罪と罰」,「戦争と平和」など超大作のロシア映画を, 語学室のスクリーンで部分的に鑑賞する.

これらは「イベント」としては学生たちに歓迎されたが、授業時間を割くわりには、語学能力の向上にはつながらないことがわかり、近年は通常の授業だけで30回を終えることが多い.

ロシア語とともに学生が「ロシア」に関心を持つことも重要であり、ロシア事情/страноведение の要素を授業に組み込むことを意図したこともあるが、時間の制約のために断片的な紹介にしかならず、結局はロシア語学習に集中することが効率的と思われる。学生たちは、インターネットなどで検索して興味ある情報を得ることは得意であるので、ロシアのサイトに直接アクセスするように勧めている。

こうして授業は、読字とともに、音声言語としてのロシア語の獲得に特化している。ただし、ことばそのものに意識的に対峙した経験を持たない学生たちに、入門レベルの言語学的な概念を説明するためには時間を使っている。例えば、言語の恣意性、ロシア語と日本語の音声・音韻の仕組みの違いなどについては、具体的なエピソードを交えつつ授業に組み込んでいる。

学生たちはロシア語授業をどのように捉えているだろうか. 本稿 2.2 で紹介した「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査アンケート」には、「現在受けているロシア語の授業について」12の設問がある. そのなかでは「授業ではペア、グループあるいはみんなでいっしょになって考え、練習する機会がある」(42)、「授業にくると、クラスメイトといろいろ話しをすることができる」(34)、「授業には、ロシア語を使ったり、練習問題をしたり、学生が中心となってする活動がある」(33)の項目で肯定的回答「(どちらかというと)あてはまる」が多く、「授業では、一人で孤立して勉強しているような感じがする」を肯定した回答は4人のみだった。コミュニカティヴ・アプローチによる学習者主体の授業の意図が、おおむね理解されていると考えられる.

ところが、「あなたのロシア語学習に関して」の 19 の設問に対しては曖昧な回答が多かった. 「私には私なりのロシア語学習の目標がある」に対しては、肯定 (13)、否定 (17)、「どちらともいえない」(13) が拮抗している. 「ロシア語学習に必要な時間を授業時間外でも十分に確保している」については、肯定 (9)、否定 (25)、「どちらともいえない」(9) という結果だった.

外国語学習は、学習者の目的、時間、能力の3条件に応じて学習計画を立てる必要があるが、 学習者自身が目的・目標を持たない場合には、教える側がそれを設定するしかない.これは教養教

⁽⁶⁾ 語学室の使用やスタジオでのスキット収録は、スペイン語担当教員からの示唆で始めたもので、 筆者が学内で経験した唯一の語学教員間での経験交流だ.これについては次の論文に成果を発表 した. Catlin Evans, Yukiko Kuroiwa, Yoshiko Miyake (2008) "Videotaping as a Means of Motivating Students in the Language Classroom" 岩手県立大学共通教育センター『LIBERAL ARTS』第2号, 1-17頁.

育の宿命とも言える課題であり、ロシア語、英語以外の外国語を学ぶ意義や価値を履修者に理解させることも重要であろう。筆者は、授業の第1回目のオリエンテーションやその後の授業の中で、教育目標や到達目標の説明に努めている。

また、英語とは異なる外国語の習得方法についても理解を促すようにしている。座学の文法学習や訳読法が中心の非効率な学習のせいで英語が苦手になった学生たちに、コミュニカティヴな教育法を理解してもらうことも、授業のポイントの一つである。

課外学習については、予習は不要であり、復習のみ確実にすることを要求しているが、学内の 風潮もあり、徹底させることができない.

授業では「聞く」、「書く」活動は少ないが、時には練習問題や作文をコンピュータに入力することもある。キリル文字はキーボードビューアを使って入力させる。履修生は各自のファイルを作り、そこに1年間の筆記課題などを保存する。それらのファイルは、語学学習室コンピュータのクラス・フォルダに一括して保管し、筆者は常時それらを確認することができる。時には、QuickTime Player ソフトを使用してテクスト音読をオーディオ収録、保存させてチェックすることもある。成績評価については、次項に譲る。

3 年次の継続履修者については、到達目標も授業内容も当初より変更なく続いている。まず、初級文法を確実に終えて、ロシア語能力検定 4 級の合格を目指すことだ。2 年次のロシア語では文法は重視していないので、東京ロシア語学院の教科書『ロシア語教程 II』(教科書・教材の項目の⑥)を第 1 課から復習を兼ねて学習した後に、中級編の『ロシア語教程 II』に進む。検定試験がある後期には、過去の 4 級の試験問題を教材にしている。

Ⅳ. 成績評価

IV-1. 評価の試み

30 コマの授業で到達できるロシア語能力レベルに大きな差はつかず、コミュニカティヴ・アプローチですすめる授業の成績を点数化することも難しいため、開学時より成績評価のためのテストはほとんど行ってこなかった。合格基準は、授業への積極的な参加、最後にペアで作るスキットの作成・収録という緩やかなもので、履修生のほとんどが皆勤してスキットを作成するので、おのずと成績評価は甘くなる傾向にあった。

しかし、2011年に本科研が取り組んだ各教育機関での TPKM・ロシア語能力試験の実施以降は、試験と評価の意義を認識し、授業の枠内で定期的にテストを行い、採点結果を成績評価に取り入れるようになった.

次に示すのは、2011年に県立大で行ったロシア語独自試験の結果である $^{(7)}$.

外国語習得レベルを示す指標として、近年広く使われるようになったヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の初歩レベル A1 は、ロシアの TPKM 初級レベルおよびロシア語能力検定試験 4 級に相当する. これら国際基準に準拠した試験に合格するロシア語能力に必要とされる目安は、100-120 学習時間とされている. 県立大 2 年次のロシア語は 60 学習時間しかないので、履修生はいずれも合格レベルに達していない. そこで、2 つの試験(TRKI は語彙・文法編のみ)を参考に履修者のレベルに合った問題を独自に作成して試行した.

【実施概要】

2011 年 11 月の授業中に 4 クラス計 24 人が受験. (1 クラスは短期大学部 1 年生 2 人). 試験時

⁽⁷⁾ ロシア語独自試験については、本科研の 2011 年度成果報告書 (pp.49-50) に掲載した内容をもと に加筆、修正した.

間 30 分,全 50 間,4 択,1 題 1 点の 50 点満点.1 クラス 12 人には事前通知なしで実施,残り 3 クラス 12 人には1 週間前に通知のうえ実施.

【出題内容】

I. (発音 7 問), II. (アクセント 5 問), III. (人称代名詞 6 問) は、検定試験と同じ形式にして単語を平易にした。IV. (32 問) は TPKM を参考に基本語彙、形容詞、所有代名詞、格、動詞、複文などを出題した。文法試験は「格」が中心に出題されているが、県立大の履修者はその概念を十分に学んでいないので、格にかかわる出題はわずかにした.

【結果】

平均 26 点 (事前通知組 30 点,事前非通知組 22 点). 最高点 41 点,最低点 17 点.分布は 20 点以下 7 人, 21-30 点 10 人, 31-40 点 6 人, 41 点以上 1 人.

【考察】

学習済みの平易な問題であったにもかかわらず、平均点は予想をはるかに下回った.練習問題や試験そのものに不慣れな学生が多かったと思われるが、事前通知組と非通知組には平均で8点の差が出た.テストを予告すると学生はそれなりに勉強することがわかった.

入門レベルであれ、試験を使った数値による学習到達度のチェックは有効だと思われた. 教員、 学生双方がそれぞれの到達度や弱点を確認できるほか、 履修生に勉強意欲を起こさせる契機にも なる.

上述の独自試験試行以降は,原則として前・後期の授業中に各 4 回の小テストを実施している.毎回 15-20 分でできる 25 間を出題し,1 間 1 点の配点で 4 回の合計点は 100 点になる.各回の点数とは関係なく前・後期ともに 4 回分の合計 60 点を合格ラインとしている.前期第 1 回目のテストは,まだ本格的な教科書の学習に入る前の第 5-6 回目の授業で実施するので,その内容は発音,アクセント,говорить の人称変化など,ごく簡単なものに過ぎないが,それまでの学習を確認する材料として有効だ(資料 6).第 2 回目以降のテストは,原則として教科書の 1 課を終わるごとに実施している.

その他の成績評価の対象は、出席、授業でのペアやグループ・ワークへの積極的な参加、各自ファイルに保存している課題作文などである。小テストの合計点が 60 点に達しない学生もいるが、不合格者を出すことはほとんどない。数値化された明瞭な基準を作ったにもかかわらず、成績評価に適用できない理由は次項で述べる。

IV-2. 大学全体の成績評価

県立大の成績評価には GPA(Grade Point Average)が導入され、それまでの「優・良・可・不可」に「秀」が加えられて 5 段階評価になった。「秀」の配当は履修者の 1 割以下が目安とされ、各評価の GP と評点は次のとおりだ。

秀 (GP:4)	優 (GP:3)	良 (GP:2)	可 (GP:1)	不可 (GP:0)
90 点以上	80 点以上	70 点以上	60 点以上	60 点未満
	90 点未満	80 点未満	70 点未満	

学期ごとに教員に回覧される基盤教養科目(全学共通科目)の「科目·授業別成績評価一覧」を 見ると,実際には上記の評価基準は機能しておらず,成績評価は意味を失っていることがわかる.

同一覧は、もともと甘かった成績評価が「秀」の導入でさらに甘くなったことを示している. 「秀・優」の配当が多いのは、独・西語に限らず教養科目全体に言えることだ.全体としてもっと も配当率の高い評価は「優」で、 履修者の 2-3 割に「秀」、残り全員に「優」という評価を出している授業も珍しくない.

ロシア語独自試験による客観的な評価が可能になっても、筆者がそれを実行できない理由は、ロシア語クラス内ではその評価が正当であっても、他の外国語との整合性がなく、かつ大学全体の成績評価とも齟齬をきたすからだ.従って、ロシア語の評価は、完全に授業放棄しない限り、テストの総計が 60 点以下であっても「可」、その他は「良」、多少優れていれば「優」、4 人以下の小クラスで皆勤の場合は「優」、「秀」は該当者無しが定着している.

大学全体の成績評価が甘くなった理由については、次の3つが推測される。まず、少人数の授業で教員と学生の距離が近いことだ。少人数制の教育は大学の方針であり、講義科目であっても1クラスの定員は100人だ。履修生が十数人の講義や、10人前後の演習も数多くあり、評価が甘くなる要因と言えるだろう。次に、学生たちが授業を欠席せず、授業中の私語もなく、総じて教員に対して礼儀正しく素直なことだ。積極的に発言することなく、静かに教員の話しを聞き、課題として要求される以外のことはしない学生たちの傾向は、県内の高校の雰囲気がそのまま大学に持ち込まれているせいだろう。授業態度のよい学生には、低い成績をつけにくいという教員の意識が働くようだ。3つ目の理由は、筆者の場合のように、毎学期ごとに教員に公開される成績評価一覧の緩い評価傾向に流されることだろう。授業にテストを導入する前には、「授業は皆勤したのに優をもらえないのか」という質問を学生から受けることもあった。教員だけでなく、学生たちの間にも甘い成績評価が当然のように受け入れられている。

成績評価が機能していないことの悪影響は、おのずと想像がつく。まず、学生たちの学習意欲を低下させている。自学・自習時間が少ないのは、授業に出るだけで単位がとれることと関係しているだろう。自身の専門や資格に関わる科目については熱心に勉強するが、それ以外には興味を示さない学生のためには、教員側からの一定の「圧力」も必要と思われるが、そのような志向は大学内に見られない。

教員の甘い成績評価に対応しているのか、学生の授業評価も穏当なものが多いようだ、学期末には「授業に関する学生アンケート調査」が行われ、学生自身の取り組み、授業内容、総合評価について 10 の設問が用意されている。筆者のクラスの過去の調査結果を総合すると、再び県立大生の特徴が浮かび上がる。回答は、「そう思わない①⇔そう思う⑥」の間に②一⑤のレベルがあり、そのどれかを選択する。「この授業で得たものは多かったか」、「総合的に考えてこの授業に満足できたか」という問には、④、⑤の肯定的な回答が多い。「教員の熱意をどの程度感じたか」に対しても、「強く感じた⑥」もあり肯定的だ。ところが、「授業に真剣な態度で参加できたか」、「予習・復習や課題に積極的に取り組んだか」の問いには、②、③の否定的な回答も一定数含まれる。さほど真剣に授業に挑んだわけではないが、授業そのものには満足しているという、矛盾した回答ともいえる。

アンケートには自由記述欄があるが、授業に対する強い不満や厳しい批判を書かれたことは一度もなく、「たくさん会話ができてよかった、実践的で楽しかった」などの肯定的なものが多い、授業での学習量、速度、難易度に関する設問に対する回答は、個人によってかなり差がある。教科書と平行して副教材の会話練習に時間をかけているのは、教科書の文法項目で落後しても、会話表現などで一定の理解を得られるようにするためである。

回答者が特定されやすい少人数クラスの授業評価には、必ずしも学生の本音が反映されないことも考慮すべきであろうが、ロシア語に限らず、全般的に授業評価は肯定的であることが知られている。教員の成績評価と学生の授業評価の間に、予定調和が成立しているようにも見える.

単位がとりやすく成績評価が甘い授業は、学生間でよく知られており、履修登録開始日には、

早朝から学生たちがコンピュータの前で登録開始を待っている。これは学生たちの間で「履修戦争」と呼ばれ、ロシア語クラスには必ず、「履修戦争に破れた」学生が一定数いる。しかし、この敗者グループの学習意欲や学習到達度が必ずしも他の履修生より低いとは限らず、ロシア語履修が決まれば、それを受け入れて勉強するようだ。早い者勝ちの「履修戦争」に対する学生の不満は大きく、2016年度より、定員を超えた授業はすべて抽選で登録が決まり、抽選に外れた学生は再度、別の授業を登録する方式になった。

V. その他の取り組み

授業時間数が限られているので、課外でのロシア語学習を促し、ロシアを知る機会をつくるために、下記のような取り組みをしている.

a. 語学自習室の活用

学内図書館の一室が語学自習室にあてられ、平日の9時-21時に使用できる。各言語の参考書、映画 DVD の他に、ロシア語トレーニングソフト Rosetta Stone などがそろっているが、利用者数は伸びない、学生に「自習」の習慣がなく、課題を与えなければ利用しないようだ。筆者の研究室にそろえた映画 DVD や音楽 CD なども希望者には貸し出している。

b. ロシア語能力検定試験

TPKU 初級は難しいが、東京ロシア語学院が実施しているロシア語能力検定試験 4 級は、継続履修した 3 年次生には合格の可能性がある. 大学が語学検定試験受験料の半額を補助する制度があるので、学生たちに勧めている. 過去に 4 級、3 級の合格者が出ている. 2014 年からは 10 月に行われる検定試験の会場を、岩手大学から引き継いで県立大が提供している. 青森、宮城など他県からも受験者が訪れている.

c. 日露青年交流事業への参加支援

1998年の日ロ首脳会談で日ロ間の人的交流を抜本的に拡充することが合意され、翌年に政府間協定にもとづく国際機関として日露青年交流センター⁽⁸⁾が設立された。同センターの様々な交流事業の中には、大学生を対象としたロシア短期派遣プログラムもあり、公募があれば学生たちに勧めて、応募書類作成などの支援をしている。

「学生リーダー・ロシア派遣プログラム」(2012年度),「モスクワ大学への日本人学生 100名派遣プログラム」(2013年度)などが実施され、前者には県立大のボランティア・センターで震災復興のために活動していた学生が参加してモスクワ・ペテルブルグを訪問した。英語のディベート能力などの選考基準が高く、参加は難しいが、ロシアに関心を持つ契機として応募を支援している。

d. 日本青年会議所ロシアミッションへの参加支援

日本青年会議所が日露青年交流センターの協力を得て毎年実施している大学生のロシアミッションには、盛岡青年会議所の推薦を受けて県立大の学生たちも参加した実績がある.近年は参加枠の確保が難しくなっているが、応募を勧めている.

e. 北方領土問題対策協会 (9) の啓発事業への参加支援

独立行政法人北方領土問題対策協会は、青少年を対象にした領土問題啓発事業をいくつか継続 実施しており、領土問題に関心のない学生に対しても、ロシアを知る契機として勧めている. 北

⁽⁸⁾ 日露青年交流センター・ホームページ: http://www.jrex.or.jp/index.html

⁽⁹⁾ 独立行政法人 北方領土問題対策協会ホームページ: http://www.hoppou.go.jp/

方領土返還要求運動岩手県民会議,岩手県政策地域部 NPO・文化国際課および環境生活部若者女性協働推進室などが協力する事業もあり、枠が優先的に確保されることもある。参加実績のある事業としては次がある。

「北方領土ゼミナール」(毎年):根室市で開かれるセミナーに参加して、学識者の講義、元島 民の講話、根室からの北方領土視察を行う.

「北方領土ビザ無し交流」(毎年):色丹・国後・択捉島のロシア人島民と日本人の間で行われる無査証の相互訪問で,根室から船で三島を訪問する.一般の大学生が参加できるクルーズに参加.

「北方領土青少年等現地視察団」(2013年):北海道東岸の北方領土隣接地から北方領土を視察する.

「戦後 70 年北方領土問題を考える集い」: (2015 年) 根室および北方領土隣接地でのゼミナールと集い.

f. 地元のロシア関連の催しの紹介

「日ロ協会岩手県センター」が実施するコンサートやロシア料理教室の紹介, ロシア専修コースを持ち, ロシア人留学生もいる岩手大学のイベントの紹介など.

以上の他に、ロシアへの留学や旅行は、生のロシア語に触れるもっとも効果的な機会だが、希望する学生がほとんどいないためにロシアの教育機関との提携は検討していない。中国・韓国へは少人数だが毎年提携先の大学へ短期研修に出かけており、スペイン語研修も担当教員のイニシアチブで始まっている。ロシアの場合は、ビザなどの煩雑さや金額が高いことなどがさらに足を遠のかせている。現在は、JIC 国際親善交流センターの研修や留学案内を掲示するに留めている。

むすび

岩手県立大学のロシア語教育の試行と限界について述べてきた. 外国語教育は1年次から始める,週1コマでは頻度が少なすぎるので2コマに増やす,英語と同列の外国語として学生に選択させて,1言語を集中的に学ばせるなどの希望は、開学時から多言語担当教員の多くが持っているが,実現していない. 4 学部混成の教養科目の時間割の変更が難しいことや学部の専門性との接続がないことが,外国語学習の学内での孤立を招いている.

学外でも岩手県という土地柄が、複言語主義・複文化主義の必要性や隣国ロシアの重要性の認識を阻んでいるようだ。国際交流への関心は薄く、岩手県内では旧ソ連領であったクライペダ市(リトアニア)と久慈市が姉妹都市提携しているだけで、ロシアとの姉妹都市交流はない。

それでも、ロシア語・ロシアに関心を持つ学生たちはわずかながら育ち、岩手大学をはじめとするロシア専修コースを持つ他大学に編入したり、他大学の編入学試験でロシア語を選択したり、旅行や留学先にロシアを選んだ学生たちもいる.

現在危惧されるのは、ロシア語履修者の減少である。2015 年度は 17 人で、2005 年度以降でもっとも少なく、外国語授業が始まった 1999 年の履修者数と同じだ。国際政治の動向などには、学生たちはあまり関心を示さないことが知られており、ロシア語履修者の減少傾向の理由は推測が難しい。本科研の取り組みから、授業構成の密度を高めたり、成績評価の数値化を導入したりしたことが、履修者の減少に繋がったとするならば皮肉なことだ。

いずれにしても,地方大学の第2外国語としてのロシア語教育にできることは限られているが,どのような環境であれ、授業づくりによる教育法の改善は今後とも可能と考えている.

(くろいわ ゆきこ 岩手県立大学)

Сего́дня на́до чита́ть и писа́ть.

- Надо читать.
- Надо писать, надо слушать.
- С5 Надо говорить по-русски.
- Óчень хорошо́. Что мы бу́дем сего́дня де́лать? Мы бу́дем есть, пить, спать, отдыха́ть?
- О, нет-нет, мы не бу́дем есть, не бу́дем пить.
- Коне́чно, не бу́дем отдыха́ть и спать.
- Сего́дня мы бу́дем говори́ть по-ру́сски.
- Сего́дня мы бу́дем слу́шать ру́сский текст.
- Сего́дня мы бу́дем чита́ть ру́сский текст.
- Сего́дня мы бу́дем писа́ть ру́сские слова́. Мы бу́дем говори́ть, где мы живём.
- Отлично! Молодцы́! Давайте работать. Давайте говори́ть— где я жибу,
 где ты живёшь,

где мы живём, где вы живёте,

- где они живут.

 Я живу в Вашингтоне. А где вы живёте?
- А я живу́ в Москве́.
- Ачто вы делали вчера?
- Мы чита́ли.Я писа́ла письмо́.
- СБ А я отдыха́л.

Today it is necessary to read and write.

- It is necessary to read.
- It is necessary to write, it is necessary to listen
- It is necessary to speak Russian.
- Very good. What are we going to do today? Are we going to eat, drink, sleep, rest?
- Oh no-no, we are not going to eat, we are not going to drink.
- Of course, we are not going to rest and sleep.
- Today we will speak Russian.
- Today we will listen to a Russian text.
- Today we will read a Russian text.
- Today we will write Russian words.
 We will talk about where we live.
- Excellent! Well done! Let's work. Let's talk about—

where I live
where you live
where we live
where you (plural) live
where they live.

- I live in Washington. And where do you live?
- I am (live) in Moscow.
- And what did you do yesterday?
- We were reading.
 I was writing a letter.
- And I was resting.

MiniRus, p. 101.



4. Practice the rhythm.

I

Мне нравится солнце! Мне нравится ветер! Мне нравятся тучи! Мне нравится дождь!

II

Вчера был понедельник, А сегодня- вторник, Завтра- среда, а потом четверг, Потом будет пятница И, наконец, суббота.

Ш

Суббота, суббота! Не надо работать! Суббота, воскресёнье! Можно отдыхать!

ДАВАЙТЕ СПОЁМ!



LET'S SING!

(This polka is from the movie "Cinderella", and the words are from the dialogs.)

- -Как работа? Как дела? Как дела? Как дела?
- -Как работа? Как дела? Как дела? Дела?
- -Хорошо и так себе, так себе, так себе.
- -Хорошо́ и так себе́, так себе́, себе́.
- -Как обе́д, и как еда́, как еда́, как еда́?
- -Как обе́д, и как еда́, как еда́, еда́?
- -Вкусно всё и так себе, так себе, так себе.
- -Вкусно всё и так себе, так себе, себе.

MiniRus, p. 107.

это интересно

Ва́жно не на чём ты игра́ешь, а как ты игра́ешь! (афоризм)

7. Читайте. Следите за интонацией.

- 1. Ты говори́шь по-ру́сски? Ты чита́ешь по-англи́йски? Ты пи́шешь по-ру́сски? Ты говори́шь по-францу́зски? Ты поёшь по-неме́цки? Ты понима́ешь по-кита́йски? Ты говори́шь по-япо́нски [пай'ипо́нск'и]?
- 2. Как ты говори́шь по-ру́сски? Как ты чита́ешь по-англи́йски? Как ты говори́шь по-францу́зски? Как ты поёшь по-неме́цки? Как ты понима́ешь по-кита́йски? Как ты говори́шь по-япо́нски [пай'ипо́нск'и]? Как ты пи́шешь по-ру́сски?
- 3. Ты хорошо́ говори́шь по-ру́сски? Ты свобо́дно чита́ешь по-англи́йски? Ты бы́стро говори́шь по-францу́зски? Ты пра́вильно поёшь по-неме́цки? Ты хорошо́ понима́ешь по-кита́йски? Ты свобо́дно говори́шь по-япо́нски [пай'ипо́нск'и]?



Л.М. Верещагина (2014) *Русский язык для музыкантов, Элементарный курс русского языка, Учебник.* Москва, Стр. 96.

タイトル:数詞を覚えながらロシア語の表現を学ぶ

言語レベル: A0~A1

文法項目	語彙		
数詞·数詞+名詞	数詞 дайте/сколько (лет, времени, стоит, градусов)/какая температура воздуха		
粉末			

教科書・参考書の数詞に関する箇所ならば、どれでもアトランダムに使用可能. 例えば、A.ディボフスキー・北岡千夏『会話で学ぶロシア語 初級』第6課.

Alla A. Akishina, *MiniRus*, A Startar Course in Russian, p.114.

Alia A. Akisiilia, Muukus, A Siariar Course in Russian, p.114.						
指導の手順	注意点					
数詞の学習を始めたら、授業のどこかに 15 分程度の数詞のコーナーを設定して、数詞とそれを使った表現の練習をペアで行う. 90 分授業の区切り、気分転換としても有効.	数詞を覚えるだけ でなく,毎回その数 詞を使った表現をペ					
第1回:電話番号を教えて (0,1~10) Дайте, пожалуйста, ваш номер телефона. 第2回:計算してみよう (11~20)	アで練習して会話す ることに重点を置 く.					
5 плюс 11 - сколько? 8 минус 17 - сколько? 第 3 回: いま何時? (21~60)	まだ学習していな い格変化の導入とし ても使えるが,第7					
Сколько сейчас времени? час/часа/часов минута/минуты/минут 第 4 回: 気温を教えて (61~100)	回のように与格は人 称代名詞だけに使わ せるなど簡略にす					
Сколько сегодня градусов? Какая температура воздуха? градус/градуса/градусов	る.					
第5回:値段を尋ねる(100~, тысяча, миллион, миллиард) Сколько стоит? рубль/доллар/ иена						
第6回:年齢を教えて Сколько вам лет? год/года/лет Ваш брат, сколько ему лет? Твоя бабушка, сколько ей лет?						

応用・展開例など

授業に組み込んだこのコーナーを継続して順序数詞も学習できる. 順序数詞を使った年月日, 時刻の表現を学ぶ. さらに進めば, 距離と時速, 面積や高低, 簡単な統計資料の読み方なども学習できる.

タイトル:オリジナル・テクストに挑戦: русские блины

言語レベル: A0~A1

文法項目	語彙
動詞の不定形と 2 人称複数形, 命令形,	блины: 材料・作り方に関する語彙
数詞+計量単位, 時間の表現	масленица

関連する文化的内容

блины の歴史, блины にまつわる物語・ことわざ, масленица の祝い方

教材

ロシアの料理サイトや本を使用. 学習用ではない原文を使う. 例えば:

http://gotovim-doma.ru/view.php?r=596-recept-Russkie-drozhzhevye-bliny

Э. Д. Меджитова, Русская кухня. Более 700 уникальных рецептов, собранных по всей России. М. С. 268-279.

指導の手順	注意点
【コンセプト】	
30~50 学習時間を終えた学習者を、初めて教科書の外に連れ出してロシア	
語の原文を読ませる試み. オリジナルを読みきることで一定の学習成果を感	
じさせ、学習の第2ステージへの導入にする.	
まだ原文を読む力のない時期だが、写真とともに簡潔に動作を言葉で示す	
料理ならば理解しやすい. 課外で実際に料理を作ることもでき、実用向き.	
【準備】	オリジナルを
最長90分の活動. 写真や絵入りのレシピを選ぶ. 短いものならば複数のレ	読了すること
シピを、オリジナル・テクストにアクセント記号を書き込んで配布、初出の	を目的とし,
語彙については読みながら説明してゆく.	辞書で単語を
【学習内容】	引くなどの労
素材の名前: мука, яйца, молоко, масдо	力をかけない
計量単位: г., кг., мм., см., 2 стакана воды, 1 ч./ст. ложка сахара	こと.
調理器具と食器: миска, сковорода, талелка, нож, билка	
動詞の不定形,人称変化,命令形:положить, посолить, размешать,	
перемешать, добавить, выпекать, обжарить	
温度や時間: тесто поставить на 2 часа в теплое место, нагреть духовку до	
температуры 200 градусов	
その他: Масленица. Первые блины всегда комом.	
4m = 00 M). 18	

応用・展開例など

視覚資料を使ってものづくりを学習テーマにすると、作業過程と言葉が結びついて理解しやすい.

料理だけでなく「家を建てる」、「洋服を仕立てる」、「植物を育てる」、「ペットを飼う」など、ハウツーもののサイトは多数あるので、その中からわかりやすいものを選ぶことも可能.

60-100 学習時間を終了すれば、学習者自身が関心のあるサイトを選んで紹介するプレゼンテーションなども企画できる.

資料6 ロシア語テスト 2015年5月 Ⅰ. 下線部の発音が他と異なる単語を各群より一つ選び、回答欄のその記号を○で囲みなさい。 1. (А) муж (Б) можно (В) пожалуйста (Γ) журнал 2. (A) бадмин<u>т</u>он (Б) приве<u>т</u> (B) фу<u>т</u>бол (Γ) с<u>т</u>удент 3. (А) Япония (Б) при<u>я</u>тно (В) Россия (Г) меня 4. (A) в<u>о</u>да (Г) Москва (Б) окн<u>о</u> (B) <u>о</u>на 5. (A) <u>ч</u>то (Б) учебник (B) о<u>ч</u>ень (Г) <u>ч</u>ай 6. (A) япон<u>е</u>ц (Б) <u>де</u>душка (В) ресторан (Γ) сестра II. アクセントの位置が他と異なる単語を各群より一つ選び、回答欄のその記号を○で囲みなさ い。 (В) лампа 7. (А) сумка (Б) мама (Г) кафе 8. (А) почта (Б) ручка (В) доска (Г) водка 9. (А) студентка (Б) компьютер (В) Англия (Г) Россия 10. (А) журналист (Б) учебник (В) скажите (Г) спасибо II を ((. (.

то. (А) журналист	(в) ученик	(В) скажите	(1) Chachoo
11. (А) извините	(Б) пожалуйста	(В) Америка	(Γ) Япония
III. 各文章のl	こ入る適切なものを	(A) (B) (B) (Γ) の中から	選び、回答欄のその記号
を○で囲みなさい。			
(А) русский (Б) Росси	я (В) по-русски	(Г) русская	
12. Вы говорите	?		
13. Он			
14. Это моя страна,			
(A) Что (Б) Где (В) I	Как (Г) Кто		
15 это ?		ктриса.	
16 универс	ститет? Вот там	ī.	
17 ваши де.	ла? Спасибо, х	корошо.	
18 это ?	Это балалайка		
(А) и (Б) а (В) но ((Г) или		
19. Это чай коф	е? Это чай.		
20. Это брат сест	pa.		
21. Это вода, это	кока-кола.		
22 . Это интересно,	трудно.		
(А) говорите (Б) гово	орю (В) зовут ((Г) говорит	
23. Вы	по-английски?		
24. Как вас	?		
25. Я хорошо	по-японски.		

関東・甲信越

新潟におけるロシア語教育の現状と課題

在するが、ここ10年間の状況をみると、その数は減少傾向にある.

柳町 裕子

I. 新潟におけるロシア語教育の現状

新潟の大学の多くが、地域の特色を活かし、また地域に貢献できる3つの外国語(ロシア語、中国語、韓国語)のひとつとしてロシア語を重視している。主要3大学(新潟大学、新潟県立大学、新潟国際情報大学)のすべてがロシア語を専門的に学べるカリキュラムを有し、ロシアの大学との留学制度も設けていて、ロシア語学習者に対するロシア留学者の割合が高いことも特徴的である。高等学校に関しては、英語以外の外国語としてロシア語の科目を設置しているところが複数存

新潟市及び新潟県においては、ロシア語による在留外国人サービス、スピーチコンテスト等の 交流活動の企画運営、職員や学生のロシア派遣などの事業が実施され、また、県内の企業やサー ビス業においても、ロシア語の需要の声を少なからず認めることができる. しかしながら、それ が就職状況に直接反映されているわけではない.

Ⅱ. 大学におけるロシア語教育の課題

コミュニケーション能力の養成と検定対策を念頭に置き、複数の担当者でリレー方式 (タンデム式) の授業を行なっている. また、主に土曜日を利用して各学部の受講生が合同で参加できる企画を1年に3,4回のペースで実施している (学内の口頭発表会、体験学習等). 中・高・大学間で連携した企画も1年に1,2回実施している (大学講師によるセミナー、上回生による語学レッスン、体験学習等). 参加した大学生、高校生、中学生が書いたアンケートへの回答を見ても、満足度、充実度が高いことが窺える.

Ⅲ. 問題点と解決策

平成 24 年に県立短大を前身として開学した新潟県立大学では、新しいカリキュラムの作成に際して、上述したような地域の状況を踏まえながら、これからの大学における外国語教育の意義について議論をすすめ、地域の特色を(単に反映するのでなく、それを)活かしていくための戦略的な外国語教育を意識した方法論的開発を開始している。具体的には、発信型のコミュニカティブな語学力を目標にしたカリキュラム、そして研修・留学制度の整備である。高校一大学一地域生涯教育の連携に関しては、長期的目標となっている。

新潟県立大学が意識している外国語教育に関する課題は、どんな外国語が役に立つかという、 社会や経済状況に左右される価値観でなく、大学や地域において外国語を学ぶ意義とは何か、という問いに再度向かい合うものである。それゆえに、個別言語の枠を超えて、様々な外国語教育間における問題意識の共有と連携を求めている。 (やなぎまち ゆうこ 新潟県立大学)

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2011 年度研究成果報告書に掲載されたものである.)

レベル混合クラスにおけるテスト開発(新潟県立大学)

柳町 裕子

I. 学習効果を高めるためのテスト

高校、大学、そして社会人を対象とした語学教育の連携を実現するためには、学習者の様々な 学習経験や様々な語学力レベルを考慮したテストの開発が不可欠である。本報告では、新潟県立 大学国際地域学部国際地域学科のロシア語カリキュラムで実践している、語学力のレベルが異な る学生がともに学ぶクラス(以下、レベル混合クラス)におけるテスト開発の試みについて報告 する。

ここで問題にするのは、語学力を統一的にはかるための到達度テストではなく、授業における テストである。まず、授業におけるテストの役割について、報告者の考え方をまとめておく.

授業におけるテストの役割は、一般的に言えば、教師にとっては学習者の到達度をはかり、その結果を評価して成績をつけることにあり、学習者にとっては到達目標の指針となり、学習効果を高めるということにある。学習者の語学学習経験や語学レベルが均一であるようなクラスや、あるいは、到達度そのものを目標とするような(通訳養成などの)クラスの場合、クラスごとに設定されたある特定のレベルへの到達度をはかるテストを行えば、その結果を相対的に評価することが可能であり、また学習者にとってもテストのレベルを目標にすることで、学習効果も期待できる。

一方,ここで問題としている様々な語学的背景をもつ学習者を対象とした(すなわち,語学レベルが均一ではない)レベル混合クラスや社会人教育においては、そのような特定のレベルへの到達度を相対的にはかるテストが同様に有効であるとは言い難い。とりわけ、はじめから学習者の語学力にかなり差があるクラスにおいては、相対的評価は意味がなく、かえって学習意欲に悪影響を及ぼす恐れもある。

では、レベル混合クラスにおいても、学習者それぞれの目標の指針となり、且つ、学習効果を 高めることができるテストとはどのようなものなのか.このことが、新潟県立大学のロシア語カ リキュラムにおいてテスト開発する際の課題となった.

ここで問題なのは、レベル混合クラスにおいては、あるひとつの到達レベルを設定することが難しいがゆえに、ひとつのテストの結果だけで相対的評価が出来ないということである。そのため報告者は、新潟県立大学(及び、その前身である県立新潟女子短期大学)のロシア語カリキュラムにおいては、授業テストの一次的役割をもっぱら学習効果に求め、評価に関してはテストと切り離して、別の面から総合的に行う方法を選択した。実際に行ったテストの形式については、3章と4章において紹介する。

Ⅱ. 新潟県立大学のロシア語カリキュラムと学習者状況

テストの形式を紹介する前に、新潟県立大学のロシア語カリキュラムと学習者状況についてま とめておく.

新潟県立大学国際地域学部国際地域学科(定員は 160 名)では、学生は 1 年次に集中的な英語教育プログラム ACE (Academic Communicative English) と基盤科目群を履修し、2 年次から専門コ

ースを選択する.専門コースには、国際社会、比較文化、地域環境、東アジアの4つのコースがあり、東アジアコースはさらにロシア語・ロシア文化、中国語・中国文化、韓国語・韓国文化をそれぞれ専門的に学ぶ3つの専修科目群に分かれている.専門コースや専修科目の履修における縛り(必修科目や要件単位)はそれほど強くなく、学生は、それぞれのコースの要件単位を満たしながら、希望によって他のコースや専修科目群の科目を履修することもできる.

また、ロシア語、中国語、韓国語のカリキュラムは、最大で週 6 コマ履修できる集中型カリキュラムであるが、それは、週 2 コマずつ 1 セットとなった 3 セットの構成となっている。そのうち、1 セットがネイティブ教員による科目、それ以外は日本人教員による科目であり、学生は、原則として、1 セットから 3 セットまで自由に選択して履修することができる。ただし、ネイティブ教員による科目だけを選択することはできないという条件がある。

結果,2年次以降にロシア語を履修している学生は,履修状況によって次のようなタイプに分けることができる:

- A) 専修タイプ:東アジアコースロシア専修で、ロシア語を週6コマ(3セット) 履修
- B) 副専修タイプ:東アジア以外のコースに所属しつつ,ロシア語を週4コマ(2セット)履修
- C) 教養タイプ:東アジア以外のコースに所属しつつ,ロシア語を週2コマ(1セット)履修

実際には、専修タイプの学生も3年次以降になると、全てのロシア語コマを継続して履修するタイプと、科目を部分的に選択して履修するタイプに分かれることになる.3年生以上の学生における学年別のロシア語履修状況は以下の表のとおりである:

-		
タイプ	2009 年度入学生	2010年度入学生
専修タイプ (全履修)	8 人	14 人
専修タイプ (部分的履修)	3 人	2 人
副専修タイプ	4 人	2 人
教養タイプ	5 人	3 人

それぞれの学習者タイプの全体的な特徴としては(まだ全体数が少ないため、学生の個人差要因が大きいと言わざるを得ないが)以下のようなことが観察できる:

- 1) 副専修タイプの学生のなかにはロシア語,中国語,韓国語の全ての語学科目を履修した学生が複数名いて、そのような学生はロシア語の成績も優秀である.
- 2) 全体として、専修タイプ(全履修)の学生の語学力がいちばん高いが、専修タイプ(部分的 履修)と副専修タイプのあいだには大きな差はみられない。
- 3) 教養タイプの学生は、ネイティブ教員の科目を履修していないため、とくに発音と語彙数に おいて他のタイプの学生とのあいだに差がみられる.

このようなレベル混合クラスを取り入れたカリキュラムにおいてどのような成果が見られたのか,カリキュラム全体の語学的到達度はどのくらいか,などの調査を行うために,2009年度入学生と2010年度入学生を対象にした統一的な「到達度テスト」を作成し、現在、回答を回収・分析中である.この「到達度テスト」の内容と結果については、別の機会にまとめて報告したい.

Ⅲ. 積立型テスト

新潟県立大学(以下,県立大学)のロシア語カリキュラムは、その前身となった県立新潟女子短期大学国際教養学科(以下,短大)のロシア語カリキュラムを土台としている。報告者が県立大学において最初に実施したテストの形式も、短大において開発した形式に倣ったものであったが、実施後、学習成果や学生に行ったアンケート結果から改良すべき点があることが分かり、新しい形式を開発することになった。短大時代に行っていたテスト形式は積立型、県立大学において開発したその改良版はアラカルト型と言えるテストである。まず、積立型テストについて紹介する。

短大のロシア語カリキュラムは、短大の語学カリキュラムとしては全国的にみて特徴的ものであった. 国際教養学科の定員は 100 名で、入学した学生は入試前に提出した志望と入試の成績によってロシア語、中国語、韓国語の 3 つの語学コースにほぼ等分に(30-35 人ずつ)分配され、それぞれの語学を(ネイティブ教員の授業 2 コマを含む)週 6 コマの集中型カリキュラムで 2 年間学ぶ.

短大においては、特別なケースを除いては、全員が初学者であり、その意味では授業において統一的な到達レベルを設定することが可能であった。しかしながら、語学コースを決める仕組み上、クラスにロシア語が第 1 志望でなかった学生が多数含まれていたり、全体的に語学を得意とする学生が少なかった(語学が得意、つまり英語が得意な学生は、他学科の英文科を選択する傾向があった)ということもあり、クラスにおいては短期間で語学力の差が生じてしまうことが常であった。また 2 年間という限られたカリキュラムにおいてより高いレベルを目指した目標を設定できなかったこともあり、単純に一定の到達度を目指すだけのテストでは学習意欲に結びつけることができず、授業方法においてもテストの形式においても試行錯誤の開発が必要となった。そのひとつの成果が、積立型テストである。

積立型テスト (週2コマ通年の授業で実施)

- ◆文法やテーマごとに小テストを行う. ひとつのテストは8~10問. 前期4~5回,後期3~4回 のテスト群で構成.
- ◆小テストは原則として全問正解しないとクリアしたとはみなされないが、満点になるまで何度でもチャレンジできる.
- ◆小テストは、初回は同時に行うが、2回目のチャレンジからは授業時間の終わりに定期的に時間をとり、その時間内に各自準備ができたものから再受験する.
- ◆前期,後期それぞれにチャレンジ最終日を設定し、その日までに全ての小テストをクリアする ことを目指す.
- ◆チャレンジ最終日までに全ての小テストをクリアすれば A 評価. クリアできず、補講が必要となった場合には相対的に評価を低くする.
- ◆テストの文法事項,テーマの例:挨拶などの基本表現,名詞の性,名詞の数,動詞の変化,形容詞+名詞の格変化形と格の用法,動詞の体の用法,時の表現,自己紹介など.

積立型テストの利点は、学習者が自分のペースで学習できること、一定のレベルまでクラス全員が到達できること、そして何より大きな利点は、何度も再受験を繰り返す学生に対して丁寧に個別指導できることである。確かに、このテストだけでは成績に差をつけることは難しく、評価方法は、最終日までにクリアできたかという点と、出席状況などの授業への参加度を総合してつ

けるしかなかった.しかしながら、相対評価よりも個別指導を重視したこの方法は、短大の語学 授業において重要な課題としていた、ロシア語やロシア文化を継続的に学ぶことへの動機付け、 という点ではプラスに影響したと考えている.短大から毎年クラスの2割~3割の学生が4年制 大学に編入進学したことは、そのひとつの成果と捉えていいだろう.

Ⅳ. アラカルト型テスト

県立大学のロシア語カリキュラム・レベル混合クラスにおいても、初年度は積立型テストを実施した。ところが、学習意欲への効果が短大におけるほどはみられないことが、学生のテストへの参加態度や、学生に行った授業アンケートにおける記載からわかった。その理由として、まず、4大生のなかには繰り返し再受験を受けることに抵抗を感じる学生が少なからずいるということがある。また、より本質的な理由として、県立大学のクラスにおいては学習者の語学力の差が短大のクラスにおけるよりも大きいということが考えられる。教養タイプの学生にとっては積立型テストは負担感が大きく、一方、専修タイプの学生にとってはそれほどのチャレンジ感なく合格できるため、どちらにしろ学習意欲に結び付かないのである。また、いい意味で、4大生には学習に対する自主性がより認められた。

そのような 4 大生の特色を活かすことのできるテスト形式の開発が必要である. そこで, 積立型テストを改良したアラカルト型テストを試験的に 2 年目から導入した.

アラカルト型テスト (週2コマ半期の授業で実施)

- ◆文法やテーマごとの小テストを一覧にして学生に早い段階で提示する. ひとつのテストは 10 問程度. テスト数は 10~12 個. 全問正解の場合の点数は, テストの難易度によって 10 点から 40 点を配点.
- ◆定期的に授業時間のなかでテストを受ける時間をとり、学生はその時間内にアラカルト形式で好きな小テストを選んで受験することができる.
- ◆満点の場合には、その小テストの配点をそのまま加点し、満点でない場合には、正解数だけを 点数にした部分点を加点していく、その最終的な合計点が成績となる.

2012年度後期(2年生対象)に実施したアラカルト型テストの例

テーマ	内容	配点
挨拶表現	単語帳*6~8頁「この表現から覚えよう」の表	25 点
1天1夕45년	現を覚えよう	
単語 A	単語帳 12~15 頁「述語として用いられる表現」	20 点
平市 A	を覚えよう	20 点
単語 B	単語帳 102~103 頁「旅行・空港」の単語を覚え	10 点
	よう	10 点
出新 C	単語帳 104 ~ 105 頁「交通機関・街・方角」の単	10 点
単語 C	語を覚えよう	10 点
単語 D	単語帳 108~109 頁「観光・観光地」の単語を覚	10 点
	えよう	10 点
単語 E	単語帳 143 頁「季節と曜日」の単語と表現を覚	 15 点
	えよう	15 点

-			
数詞	1億まで書いてみよう	25 点	
人称代名	人称代名詞の格変化と人称代名詞を使った表	25 点	
詞	現を覚えよう	23 点	
動詞	動詞の現在変化が作れるようにしよう	30 点	
かがル	形容詞と名詞の基本的な単数の格変化と	40 ·F:	
格変化	格の用法を覚えよう	40 点	
自己紹介	ロシア語で自己紹介を書こう	20 ~ 40	
	(10 センテンス以上)	点	

*単語帳は、『これなら覚えられる!ロシア語単語帳』(柳町裕子著、NHK 出版)を使用.

アラカルト型テストの利点は、学生が語学力のレベルと興味に合わせて課題を選択でき、また、かなり難易度の高い課題も並べておけるということもあり、積立型に比べて、学生の多様なレベルやニーズにより応えることができるということにある。これまでのところ、学習意欲を刺激するという点ではアラカルト型テストの方が積立型テストよりも明らかに効果的であることがわかっている。1 億までの数を綴りで書くという課題にあえて取り組む学生も複数名いる。成績に関しては、合計点数をそのまま反映させることができるが、配点によっては、100 点を超えてしまう学生が多く出てしまうことがあり、課題が残る。

そして、この形式のテストにおいてはもうひとつ重大な課題が残されている:取り上げる文法 事項やテーマの選択である.これまでに実施したテストにおいては、ロシア語カリキュラムで使 用している全ての教材を参考にして、文法事項とテーマをある程度レベル別に分類したうえで選 択しているが、それだけでなく、難易度の高い項目や、授業外の自主学習を念頭においた項目を 試験的に並べることもしている.その意味では、恣意的な部分があることも否定できない.

このような、多様な語学経験やレベルの学習者を対象にしたテストで取り上げる項目の選択については、カリキュラム全体の設計や到達度、学習効果など、様々な面から検討し直す必要がある。そして、その際には、ひとつの大学のカリキュラムの枠ではなく、高校一大学一生涯教育のネットワークを視野においた、総合的、統一的なロシア語学習におけるレベル設定やカリキュラムという視点をもっておくことが不可欠である。

(やなぎまち ゆうこ 新潟県立大学)

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2012 年度研究成果報告書に掲載されたものである.)

慶應義塾におけるロシア語教育の連携と深化

— 2011~2015 年度実践報告 —

熊野谷 葉子

はじめに

- I. 情報の収集と発信―各種研究会の開催と参加
- II. 授業科目と内容の改善―教師間連携と教材開発
- III. 学部間・学年間連携―ロシア語フェスタの定着と発展
- IV. 留学と検定―塾派遣留学・短期留学・各種検定試験の状況

はじめに

本論では、慶應義塾の語学教育の枠組みとロシア語教育の制度上の問題について概観した上で、科学研究費補助金基盤研究 (B)「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」を受けて行った 2011 年度から 2015 年度の慶應義塾大学におけるロシア語教育の改革を振りかえり、その成果を報告する.

慶應義塾は、小・中・高等学校、大学、大学院を持ち、さらに通信教育課程や公開講座で生涯学習にも携わる、非常に大きな研究教育機関である。外国語教育に関して言えば、英語教育は小学校から行われ、中・高等学校では英語以外の各種外国語の学習プログラムも見られる。大学では各学部がそれぞれ独自に外国語教育の体系を持ち、殆どの学部が外国語の履修を義務づけているほか、外国語教育研究センターは全学的な外国語教育を担うと共に、公開講座「慶應外語」を運営している。

ロシア語教育では、一貫教育校の中では慶應志木高等学校でロシア語の授業が開講されており、同校でロシア語を選択した生徒の中には大学進学時にもロシア語を履修する学生がいる.しかし大学には既修者用のロシア語のコースはないため、これら既修者やロシア在住経験のある学生も初修者用のクラスでゼロから学ぶことになる.大学では文学部・法学部・理工学部で専任教員がロシア語教育に携わっているほか、経済学部・商学部でも非常勤講師によるロシア語の授業が開講されている.ロシア語学科やロシア文学専攻といった専門課程はないが、ロシア文学やロシア政治に関する卒業論文を制作することは可能である.大学院にはロシア語の授業は設置されていないが、公開講座「慶應外語」にはロシア語の初級・中級・上級クラスがあり、学内外から受講者を募集している.

筆者が勤める法学部では、入学時に英語・ドイツ語・フランス語・スペイン語・ロシア語・朝鮮語・中国語の中から2種の外国語を選択し、必修外国語として週2コマ(1コマ90分間)ずつ2年間学習する.必ずしも英語を履修しなくてもよいが、大半の学生が英語と初修外国語を組み合わせて選択する.一学年約600人のうちロシア語の選択者は毎年30名から50名、そのうち必修の週2コマだけロシア語を受講するレギュラーコースの学生が20名から30名、選択科目を加え週4回ロシア語の授業を受けるインテンシブコースの学生は10名から20名で、授業はコース別に行われる.3年次から外国語科目は必修ではなくなるが、3・4年次で各年3コマ分ロシア語を履修すると「インテンシブ修了証」が授与される。文学部と理工学部でも1年次に初級クラス、2年次以上に中・上級クラスが設置されており、こうした学部の語学科目の多くは「オープン科目」とし

て一定の手続きを踏めば他学部生も履修することができる. 外国語教育研究センターは全学に対して開講する特設科目「ロシア語表現技法」(初級2クラス,中級1クラス)「ロシア語聴解」(中級1クラス)を設けている.

以上をまとめると、慶應義塾におけるロシア語教育の制度上の特徴は以下のようになる.

- ① 高校までのロシア語教育の機会は一部にあるが、高校と大学との連携はない.
- ② ロシア語教育の方法や時間は各学部の外国語教育方針に基づいて行われ、学部間の連携や協働の制度はない.
- ③ 全学的なロシア語教育は、外国語教育研究センターが担うほか、学部の授業を他学部の学生にもオープンにするという形で行われている.
- ④ 文・法・理工の各学部では各レベルの授業を設置しており、継続的な学習が可能である.

これらの特徴と問題点をふまえて筆者は、学部間・クラス間の連携強化と、所属学部でのロシア語教育の一貫化と内容の充実に取り組んだ.以下、その具体的な内容を (1) 情報の収集と発信、(2) 授業科目および内容の改善、(3) 学部間・学年間連携、(4) 留学と検定 の4点に分けて報告する.

I. 情報の収集と発信—各種研究会の開催と参加

本科研では、2011 年 10 月 7 日(金)に日本ロシア文学会の同年度大会のプレシンポジム「ロシア語発―外国語教育連携の時代へ」を開催したが、慶應義塾大学はこのシンポジウムの開催校として企画と実現において中心的な役割を担った。シンポジウムの内容自体については繰り返さないが、筆者はパネリストとして上に述べたような慶應義塾のロシア語教育の制度について報告した上で、授業等の現状と課題について問題提起と解決の提案を行った。以下は当日のレジュメからの抜粋に番号を振ったものである。

慶應義塾大学法学部のロシア語教育における問題点

- ・入学時にロシア語を希望する学生が少ない.
- ・3.4年次でロシア語に興味を持った学生(初心者)を受け入れにくい
- ・1.2年次にレギュラーコースで学んだ学生が3.4年次で学習を続ける割合が低い.
- ・3 年次では就職活動やゼミ活動での欠席が目立ち、語学に非常に熱心な学生と少しでも楽をしたい学生の差が広がっている.
- ・2年次以降でも文法を体系的により発展させて教えるべきではないか.
- ・ロシア語検定等の指導を充実させ、より積極的に受けさせるべきではないか.
- ・授業コマ数が多いため非常勤の先生方に頼る部分が大きく、講師間のより緊密な連携が求められる.
- ・留学のチャンスを提供していない.

問題点の解決に向けて

- ① 入学時には語学を決めているため、ロシア語への理解を高めるには HP での紹介などが必要か.
- ② 3,4年次での初学者向けの授業、レギュラーコース出身者が継続して学習しやすい授業を提案する.
- ③ 就職活動を終えた学生が速やかに授業に戻れるよう、授業内容を逐次公開する.
- ④ 検定対策等も含め、2年次以降の文法の教授法を再考する.
- ⑤ 講師どうしがメーリングリスト等で連絡を緊密に取りあえる環境を作る. 互いの授業内容やク

ラスの問題を共有する.

⑥ 塾派遣留学の開始と定着を目指し、留学しやすい環境づくりに努める.

後述するが、この時に提示された解決案は 2015 年度末までに殆どが実現し、一定の成果をあげている.本科研プロジェクトのごく初期においてこうした総括と展望を行ったことは非常に有意義であったと言える.

また、このプレシンポジウムに合わせて慶應義塾は別フロアにて「情報交換ラウンジ K9ЙO」を開催した。全国のロシア語教育を行っている大学から教育システムや教材、特徴などを記載したポスターを募集し、これを展示するとともに自由に意見交換を行うという試みである。ポスター展示で参加した機関は、慶應義塾大学のほか岩手大学、中央大学、お茶ノ水女子大学、旭川大学、愛知淑徳大学、関西大学、早稲田大学、稚内北星学園大学、東京大学、日本大学、法政大学、関西外国語大学、工学院大学、上智大学、独立出土学、本葉大学、



情報交換ラウンジ.壁には各大学のポスターが展示されている.(2011年11月8日 慶應義塾大学日吉キャンパス)

神奈川大学、千葉大学、北九州市立大学であり、全国のロシア語教育関係者が来場した。

2013年には、本学のロシア語教育について広く伝え情報を共有するため、筆者は慶應義塾 ITC (Information Technology Center) の協力を得て、ホームページ「慶應義塾のロシア語」を立ち上げた (http://user.keio.ac.jp/~russian/). コンテンツは「お知らせ」「法学部でロシア語を学ぶ」「ロシア語フェスタ」「外国語教育研究センターロシア語科目」「人文科学研究会」「リンク集」となっており、随時更新を行い、ガイダンス等で使用している。2011年の案①を実行したことになる.

2015 年 9 月 26 日 (土)には青山学院大学にて、同大学附置外国語ラボラトリーが主催する公開セミナー「工夫次第でおもしろくなる第二外国語・初修外国語教育~砂漠に水を撒くのではなく~」に招待され、「ロシア語フェスター 語学教育における発表と交流の機会創出の効果」として講演を行った。この公開セミナーには、筆者の他に 4 名の講演者があり、CALL 教室や電子黒板、スマートフォン等を使用した外国語授業、多読授業の実践報告などが行われ、語学も所属機関も様々な報告者が多様な授業方法を紹介した。筆者は後述する「ロシア語フェスタ」の取り組みについて映像をまじえて紹介し、会場から多くの質問を受けた。

高大連携の可能性については、外国語教育研究センター主催の会議「2015 年度慶應義塾外国語ー貫教育フォーラム — 統合スキルを用いた対話型授業を考える —」(2016 年 1 月 24 日(日))を参観した.参加者は各機関の英語担当者が中心だったが、高等学校のドイツ語教諭もおり、英語以外の外国語についても高校と大学の連携が模索されていることが感じられた。また学習者の年齢に応じた各校の英語の授業報告は興味深く、学習者が楽しみながらいつのまにか語学を使っている環境を作る授業実践には、英語教育の経験の蓄積を実感した。

Ⅱ.授業科目と授業内容の改善―教師間連携と教材開発

2011 年秋に筆者が問題視した事柄のうち、授業科目と授業内容に関する問題については以下の 試みを行った。まず 2012 年度に 1 年次から 4 年次の学生を対象に同一内容のテストを行い、その 結果を分析して 2012 年度の研究成果報告書に「大学学部内のよりよいロシア語教育システムと学 部間ネットワークの構築に向けて」として掲載した。ここで明らかになったのが 3・4 年次の学生 の入門レベル問題でのミスの多さであり、ゼミや就職活動で学習時間を大幅に削られる高学年の 学生が意欲と知識を持ち続けるための工夫の必要性が明らかになった.これに対して筆者は、欠席者も翌週までに課題を提出すれば出席点を半分出すなどして欠席学生がそのままドロップアウトしない対策を講じると共に、学生と一緒に書店へ出向いて好きなロシア語書籍を選ばせ、それを自力で読む(2015年度秋学期)といった、各自の興味と時間に応じて学習できる授業を試みた.2011年度の案③をアレンジした解決策だが、これによって3・4年生の授業参加率は着実に向上を見せている.

また案②で見た高学年生に対するロシア語初級の開講と、レギュラーコースの学生むけの高学年での授業開講は完全に実現した.前者については2014年度から外国語教育研究センター特設科目「ロシア語表現技法1」を三田地区で始め、各年10名程度の受講者がある.後者についても2014年度からレギュラーコースの学生向けの「ロシア語V」を開講し、2年間の必修期間を終えてもロシア語を継続できる環境を整えた.他にも通信教育部での夏期スクーリング科目として「ロシア語」「ロシア文学」を、秋学期夜間スクーリング科目として「ロシア文学」の開講にこぎつけている.また、筆者が担当する「地域文化論ロシア」ではロシアの地理と歴史の概説を行っているが、2011年度の担当初年度には50人であった受講者が年々倍増し、2015年度には遂に400人を超える大規模授業となった.ロシア語とロシア文化に対する興味を持つ学生が着実に増えていることの証左となるだろう.

授業内容に関しては、同じクラスを担当する講師間でメールを使って常時授業経過を報告しあうほか、ロシア語フェスタや学年末の会議等で頻繁に顔を合わせる環境を作って交流を促進してきた. 2013 年度には講師会を度々開いて翌年度からの新教材使用に向けて多数の教科書を分担して研究し、結果として文法の教科書に安岡治子『総合ロシア語入門』(研究社)を、会話の教科書に Чернышев С. И. «Поехали! Русский язык для взрослых» (Златоуст)を採用することにした.

その一方で,筆者は特に会話と作文の補助となる教材を新規に作成する必要を感じており,2012 年度の日本ロシア語教育研究集会(大阪大学)でそのことを報告している.以下は同集会で配布 した概要である

ロシア語の「産出的言語活動」のためのプログラムと教材作成に向けて

慶應義塾大学 熊野谷葉子

会話と作文の問題

慶應義塾大学法学部では,第2外国語として2言語各週2コマ2年間を必修とし,更に1言語につき週2コマずつ多く履修することができる.このように比較的充実した授業時間数にも関わらず,ロシア語を履修している学生の3年進級時の印象では特に会話と作文が弱く,学生は自ら文章を組み立てることに困難を感じている.この原因は,学習者が学んだ文法や語彙を使って自らロシア語の文を組み立て,会話の授業で話してみる,という流れができていないためと思われる.そこで,こうした流れを可能にする学習プログラムと,それに適した教材づくりを模索中である.

産出的言語活動について

日本の語学の教室では「会話」と「作文」を別のものとして扱う傾向があるが、これらは本来、自分の意思を表現するという点では共通している. CEFR(『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』)では言語活動を基礎である「受容(reception)」と「産出(production)」、応用である「交流(interaction)」「仲介(mediation)」に分け、それぞれを話すことと書くことに関連づけている. このうちの「産出」に入るのが、我々が強化したい会話と作文である. 限られ

た時間でより堅固で応用力の高い「産出的言語活動」を養成するにはどうしたらいいだろうか.

コミュニカティブ・アプローチによる言語機能別表現類型リスト

慶應義塾大学では 2006 年から 2011 年にかけて「行動中心複言語学習プロジェクト(AOP)」を行い、報告者は「コミュニカティブ・アプローチによる複言語教材開発に備えた言語機能別の表現類型リスト」のロシア語版作成に携わった。このリストは CEFR の B1 レベルを想定した Can do リストで、例えば「所在地やそこまでの距離を言えますか?」という課題に対して「駅はここから近い」「会議場は 5 階にあります」といった表現の例を挙げている。つまり「レストランの会話」「空港での会話」のような場面別会話集ではなく、あるタイプの意思を表明したい時にどういう表現が可能かを提示する、いわば産出的言語活動の機能別サポート材料集である。英語ベースで作られているためそのままロシア語に置き換えたのでは使いにくいが、応用すると今までにない基礎教材ができる可能性がある。

産出的言語活動のための教材とプログラム

ロシア語の教材として比較的早い段階から学習者が使えるようにするためには、ある内容を表現する方法としてより単純な表現から少しずつ積み上げていく必要がある。仮に上述の「場所」に関する課題であれば、初学者は «Где метро?» や «Далеко!» といった簡単な文を、少し進んだら «Скажите, пожалуйста, где касса?»、 «На каком этаже находится ресторан?» などの文型を練習する. В1 レベルでは «Где можно получить информацию об экскурсии в Ярославль?» といった具体的で詳細な表現が要求されるが、初級のうちから単純な文型を少しずつ応用して作文し続けることで、こうした多くの要素から成る文もさほどの苦労なく作れるようになるのではないかと考えている.

この教材については、筆者が 2013 年度から作成に取りかかっており、現在(2016 年 1 月末)、ネイティブ講師 3 名との連携で例文がほぼ出そろい、ページレイアウトと各課の例文配置を見直しているところである. 2016 年度は原稿の状態で授業で使いながら修正し、年度内の刊行を目指している.

Ⅲ. 学部間・学年間連携 ― ロシア語フェスタの定着と発展

慶應義塾大学では、筆者の発案で2010年度より毎年12月か1月に「ロシア語フェスタ」を開催している。慶應義塾外国語教育研究センターの主催行事という位置づけで、実務的な運営は法学部ロシア語インテンシブコースの当該年度の2年生が中心となって行う、課外活動である。日吉キャンパスの300人ほどを収容できる「シンポジウムスペース」で、授業に支障を来さないよう土曜日の午後に行う。ロシア語を学んでいる学生たちが「1グループ持ち時間15分以内、必ずロシア語を使って何かすること」という条件で次々に発表し、その内容は歌であったり詩の暗唱であったり簡単な芝居であったりと様々である。

当初は法学部と外国語教育研究センター特設科目の学生だけが参加していたが、第3回からは理工学部と文学部のクラスも加わり、2015年12月19日(土)には第6回を数えた。毎回90名前後の参加者があり、年々学内外の関心を集めるようになっている。2013年4月には慶應義塾発行の『塾』2013年春号(通算278号)の特集「慶應義塾の外国語教育」で「ロシア語フェスタ@日吉 学部を超えて、ロシア語を学ぶ塾生が集合」(p.5)として取り上げられたほか、前述の青山学院大学でのシンポジウムへの講演依頼のように、学外からも注目されつつある。

具体的な内容を見るために、2015年度第6回ロシア語フェスタのプログラムを以下に挙げる.

これは学生が作成し当日配布したプログラムと同じ内容で、文字の大きさや文字間、改行位置など形式的な面にだけ筆者が調整を加えている.

ロシア語フェスタ 2015

スケジュール

13:00 開場

- I 13:15 理工学研究科修士 2 年 松村さんの発表「詩の暗唱」
- Ⅱ 13:30 法学部インテ 1 年 田口さんの発表 「タタール語について」
- Ⅲ 13:45 法学部インテ 1 年 蓮田さんの発表 「択捉島ビザなし交流」
- IV 14:00 法学部インテ OB 中原さんの発表 「ロシアの IT 業界」
- 14:20 ロシア語フェスタ オープニング 歌「ひばりの声はたからかに」
- ① 14:30 法学部レギュラー2年 「詩の朗読」
- ② 14:45 法学部レギュラー1年「クイズ / アネクドート」
- ③ 15:00 理工学部1年 「〈カチューシャ〉合唱」
- ④ 15:15 山田先生クラス「アニメ〈キツネとウサギ〉のアテ

| ロシアはフェスタを目音 | マール |

レコー

- ⑤ 15:30 3.4年 守屋先生クラス 「ニュースのパロディ動画」
- ⑥ 15:45 3.4年 文献講読クラス 「本の発表」

16:00 休憩

- ⑦ 16:05 法学部インテ1年 「帽子のショー」
- ⑧ 16:20 理工学部 3年 「クイズ」
- ⑨ 16:35 ロシア語表現技法クラス 「〈ダーチャにて〉朗読」
- ⑩ 16:50 3.4年 ストニコ先生クラス「寸劇〈運命の皮肉, あるいはいい湯を〉」
- ⑪ 17:05 文学部1年 「詩の朗読」
- ⑩ 17:20 法学部インテ 2 年 「木戸's キッチン ~ロシア料理~」
- 17:35 ロシア語フェスタ エンディング 歌「誕生日の歌」
- 17:40 懇親会
- 18:30 終了/片付け

展示

卒業生からのメッセージ/ロシアの電車/ ロシア語の本を読む/ベラルーシ便り/ウズベキスタンの風景/択捉島 ビザなし交流/タタール語について/北ロシアの自然と人々の暮らし

14:20のオープニング前に報告が入っているのは、ロシアに関する発表を日本語で行いたいという学生の希望があるためである。「ロシア語フェスタ」である以上、本発表は短くても丸暗記でもロシア語で行わなければならないため、日本語のプレゼンテーションは開演前に行うきまりである。

ロシア語フェスタが定例化したことで、各クラスでは授業の中で無理なく練習することができるようになって来た。たいていのクラスでは秋学期の授業が軌道に乗ってきたころこの行事に参加するための練習を開始する。あくまでも課外活動なので直接成績には関係しないが、人前で発表することのプレッシャーと競争心から、学生たちはよく準備して参加している。各グループは代表者1名を出し、代表者たちはLINEやメーリングリストで運営委員との連絡網を形成して自分のグループに連絡を伝えている。

ロシア語フェスタの第一の効果は、学部間・学年間の学生たちの交流が促進されたことである. 低学年の学生にとっては高学年の学生やそこで教えている先生に会うことでこの先もロシア語を続けていくイメージができ、高学年の学生は後輩に色々な情報を伝えている. また常時顔を合わせるわけではない非常勤講師の先生方が一堂に会し、情報交換をする場ともなっている.

回を重ねたことで出て来た新しい特徴は、外部の方や卒業生の訪問が増えたことである. 入場はまったく自由なので、事前に問い合わせがあることもあれば全くふらっと覗いて行かれる方もあるが、ホームページや SNS などで周知されてきた成果ではないかと思う. 2015 年度は、昨年卒業して IT 関連会社に勤務する学生がロシアの IT 産業の特質について報告を行ったり、発表の合間に OB が挨拶を行ったりして、後輩たちと交流していた. また、学内の他語種の先生方が立ちよって様子を見て行かれる場面も多くあった.



ロシア語フェスタ後に撮影する恒例の全体写真. 自分の発表を終えて帰る学生もいるため人数は少ない. 寝そべっているのは運営委員のメンバー. 着席している教師陣は, 左から七字外国語教育研究センター長, スニトコ講師, 東井講師, 朝妻理工学部専任講師, 熊野谷, 中澤講師, 守屋講師, 安達講師, 山田講師, 宮澤青山学院大学教授, 片山法学部教授.

ロシア語フェスタに参加することでロシア語の能力が飛躍的に進歩するわけではないが、留学でもしないと発揮しにくい外国語学習の成果を、人前で見せる機会があるということには、それ自体意味がある。特に1年生にとっては外国語学習にイベント性が加わって「楽しい」という前向きな体験となること自体が今後の学習に繋がっていくように思う。

IV. 留学と検定―塾派遣留学・短期留学・検定試験

最後に留学と検定試験について簡単に述べておく.慶應義塾には「塾派遣留学」という制度がある.授業料は義塾に払いながら,義塾が提携している海外の大学で1年間学ぶことができる制度で,単位の取りかたによっては休学せずに留学ができるため,学生には人気があり,当然のことながら狭き門となっている.

ところがロシアに関しては 2011 年当時提携校がなく, 塾派遣留学は一切なかった. 筆者はこれを問題視し, 塾派遣留学の開始と定着を案⑥として提示したのだったが, ちょうどその頃, サンクトペテルブルグ大学への塾派遣留学が検討されており, 2012 年度から突然留学が開始された. 法学部の女子学生が 2012 年度, 2013 年度とそれぞれ留学した後, 一年おいて 2015 年度には法学部の男子学生が塾内選抜に合格してペテルブルグで学んでいる. この他, 2015 年にはモスクワ大学言語文化研究所からも提携の打診があり, 筆者は来日した同研究所副所長と学生部国際交流支援課長との対談を実現した. 留学に興味を持つ学生は確実に増えており, 塾派遣留学枠の拡大が期待されているため, モスクワ大学との提携はぜひ実現したいところである. また私費で半年や1年といった長期の語学留学をする学生も毎年おり, 2015 年度はベラルーシの国立ミンスク大学で法学部の女子学生が一人学んでいる.

この他,短期研修では、ロシア連邦交流庁が募集するプーシキン大学での3週間の研修に人気があり、このところ毎年6,7名が参加している他、神奈川大学と提携している国立アストラハン大学でのサマーセミナーにも、神奈川大学の御厚意で参加させてもらうことが多い.

検定については「ロシア語能力検定試験」を受験する学生が多いため、2年生の文法の授業でも3級の問題を教室で解くなどして対策を立てている。慶應法学部の学生の目安としては、2年次の秋に3級に合格するよう指導しているが、留学する意欲のある学生はTPKMにも挑戦するように言っている。しかし検定試験の受験状況については全体を把握しているわけではないため、その実態調査と利用については今後の課題としたい。

以上,慶應義塾において「大学間,高等学校―大学間ロシア語ネットワークの確立」に関連して行ったこの5年間の事業について報告した.見てきたように,慶應義塾においては学部間,学年間,教師間の連携はかなり強化されたと思われる.今後の課題は制作途中の教材の完成と新しい授業案の実現であり,また共通評価の方法についても検討し直していくことが必要であろう.

(くまのや ようこ 慶應義塾大学)

竹内 敦子

I. 関東国際高校でのロシア語教育について

- ・1991年にロシア語コース設立.「英語+英語以外の外国語」の教育を行っている.
- ・ロシア語コースの人数は1993年をピークに徐々に減少し、現在では1学年10名前後.
- ・1,2年次でロシア語を6時間ずつ,3年次には3時間に加え,選択科目としてプラス6時間を履修することができ、3年間で15時間(最大で21時間)学習することができる.
- ・2,3年次には約1ヶ月の短期留学プログラムを実施。

Ⅱ. ロシア語コースの学習目標

- ① ロシア語の初級文法をマスターする.
- ② 日常の様々なテーマについて自由に話すことができる.
- ③ ロシアの生活の異なる側面について知る.
- ④ 大学で継続してロシア語を学び、将来の職業に活かしたいという確固とした意欲を育てること.

Ⅲ. 新たな取り組み

本校では、2012年度より<KANTO Standard>という新たなプログラムを導入し、生徒1人1人の能力に合わせた学習プランを提示していく、ロシア語は全員が同じスタート地点に立っているの

で、1年次にレベル1(挨拶レベル)、2年次にレベル2(ミニ会話レベル)、3年次にレベル3(ホームステイ可能レベル)に到達することを目標としている.(LEVELは6段階設定)

ロシア語コースでは コミュニケーション能 力を高めることに重点 を置いて指導しており、 具体的な目標としては2 年次にロシア語能力検 定4級、3年次に3級を 取得することに定めている.



IV. 自律学習教材 (e-learning 教材)

本校では 2008 年度から中国語・ロシア語・韓国語コースで自律学習を促すための教材を導入してきた. 主に1年生を対象に、数回学校で実施した後、自宅学習をさせている. 2·3 年生に関しては、検定試験対策、定期考査前の自主学習や長期休暇の課題などに利用している.

e-learningでは、単語や文法に関して、穴埋め3択問題、別枠選択問題、並べ替え問題、正誤問題、記述問題、音声問題など、様々な形式で出題している。生徒たちは自分が回答したものが正しいのかどうか即座に知ることができ、何度も繰り返し回答できるので、しっかり理解するまで自分のペースで学習することができる。理解が不十分であればヒントを参考にしながら復習することも可能で、問題の達成状況もチェックすることができる。

過去2年(2009-2010年)の生徒アンケートでは、8~9割の生徒が e-learning 教材を定期試験対策として活用している。利点として、「好きな時間に学習できる」「間違いがすぐに分かる」「繰り返し学習できる」「試験勉強に役立つ」ということをあげている。今後の課題としては、①e-learning教材を自律学習ツールとして定着させていくこと、②音声や画像・映像を使った出題やゲーム的な要素を取り入れるなど、生徒が興味を持って積極的に取り組んでいけるように工夫することが必要である。

V. ТРКИ の実施

本校では、TPKIIの文法のみを3年生5名、2年生8名に実施した.3年生は一通りの初級文法を学び終えている段階.2年生は単数名詞・単数形容詞の格変化、動詞の変化、移動の動詞、動詞の体を学習し終えている、結果は以下の通り、

			1.4 · //H//		
	31~40	41~50	51~60	61~70	71~80
3 年生	0	2	1	1	1
2 年生	1	4	2	1	0

<TPKU 文法 100 間の結果>

- * 3年生の上位3名は3年次の選択科目ではロシア語を選択しており、卒業後もロシア語を継続して学ぶ大学への進学を希望している.この3名は第58回ロシア語能力検定3級(2011年秋実施)を受験したが、全員不合格.和文露訳で6割を得点することができなかった.いずれも2年次の秋に4級を取得し、3年になって春・秋とも3級にチャレンジしている.
- * 2年生8名は第58回ロシア語能力検定4級(2011年秋実施)を受験したが、合格者は2名のみ、不合格者の多くは、露文和訳と和文露訳で大きく躓いている。

VI. 今後の課題

- ・入学者数 (ロシア語学習者数) の確保 ・自律学習者を育てるための工夫
- ・KANTO Standard に基づいて、自発的に意欲的に学習できる仕掛け作り、その具体的な方策を立てる.
- ・ロシア語能力検定への挑戦 … 4級より易しい級の設置が望まれる.
- ・スピーチコンテストへの挑戦 … 年2回(ロシア語学院主催・創価大学主催)行われるが、初級者を対象とした部門の設置が望まれる.
- ・学内において学習の成果を試す機会を設ける必要がある. 例) 学内での朗読・スピーチコンテストなど

(たけうち あつこ 狛江市立狛江第二中学校(元関東国際高等学校))

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2011 年度研究成果報告書に掲載されたものである.)

神奈川大学(横浜キャンパス)のロシア語教育について

堤 正典

近年の神奈川大学(主として横浜キャンパス)におけるロシア語教育に関する取り組みをまとめる $^{(1)}$.

I. 神奈川大学横浜キャンパスでのロシア語教育の概要

神奈川大学には横浜キャンパスと湘南ひらつかキャンパスがあるが、外国語科目ロシア語を含む学部共通科目は別々に行われているので、ここでは筆者が担当する横浜キャンパスでのロシア語教育を中心に述べる.

横浜キャンパスには、法学部・経済学部・外国語学部・工学部・人間科学部の5学部17学科1プログラムが置かれ(2006年に学生募集を停止した第2部の3学部を除く)、学部生としては約1万4千人の学生を有する(両キャンパスの学部生以外の学生も含めた全学生数は約1万9千人).

横浜キャンパスの外国語科目には、英語以外は、ドイツ語・フランス語・スペイン語・中国語・韓国語・ロシア語があり(日本語は留学生対象)、「初級(A/B)」「中級(A/B/C/D)」「上級(A/B/C)」が用意され、それぞれアルファベットで区別されるが、それがさらに半期ずつに分かれている(たとえば、「ロシア語初級 AI」が前期科目、「ロシア語初級 AI」が後期科目、「ロシア語初級 AI」が

ただし、卒業要件は学部学科により異なり、外国語学部英語英文学科のようにいずれか 1 言語 8 単位が必要なところもあれば、経済学部現代ビジネス学科では英語 6 単位に他の外国語 4 単位が必修であり、法学部のように英語も含めていずれかの外国語 4 単位が必修という学部もある.しかし、英語のみ必修という学部学科も多い(2014 年度入学者より全学で英語が必修となり、法学部も英語のみ必修となった).なお、外国語学部国際文化交流学科は、英語以外の外国語は学科科目の地域言語(英語以外の外国語)として、「入門 A I / II」「入門 B I / II」「応用 A I / II」「応用 B I / II」の計 8 単位をとらなければならない。また、同学科には関連科目として「地域言語特講ロシア語 I / II」も開講されている。

各学部学科で卒業要件以上に履修した単位は何らかの形で卒業要件に含めることができる場合があり(「自由選択科目」枠等),そのような受講者も少なくはなく,英語以外の外国語が必修ではない学科の学生にも受講者がいる.

初級は $A \cdot B$ ともに複数コマが開講され、複数の教員がシラバス上は同一内容で授業を行っている(2015 年度はそれぞれ週 4 コマ. ただし、1 コマは国際文化交流学科の「入門 A」あるいは「入門 B」と読み替え).

クラス人数は、多いところで 20 数名で、10 名以下のクラスもある。中級や上級では通常一桁の人数で授業を行っている。上級は A/B/C のうち、毎年 1 つを休講としているので、実質 2 コ

⁽¹⁾ 神奈川大学には法学部、経済学部、外国語学部、人間科学部、工学部を有する横浜キャンパスと、経営学部、理学部の湘南ひらつかキャンパスがあり、ロシア語を含めた外国語科目などの共通科目はそれぞれのキャンパスで運営されている。なお、ここで報告する取り組みは、全学的なもの(交換留学、推薦語学研修、外国語検定試験報奨制度)、横浜キャンパスのロシア語受講生のみが関わるもの(ロシア人交換留学生による授業補助)、外国語学部国際文化交流学科(「言語の祭典」で行われているものが含まれる。

マである (2015 年度は上級 CI/II が休講であった). 国際文化交流学科は 2006 年に開設されたが、 定員が 100 名のところ、2015 年度まででロシア語の受講者は各年 0~5 名にとどまっている.

外国語学部国際文化交流学科は、ロシア語初級 A/B を学科科目の地域言語として入門ロシア語 A/B と読み替えて履修している他に、上述のように地域言語特講ロシア語 I/II が開講されている. この授業は、入門ロシア語(あるいはロシア語初級)程度の語学力のある学生を対象としているが、実際には 3 年生以上の受講者が多い. 他学科履修も可能なので、国際文化交流学科以外の学生も受講している.

Ⅱ. 検定試験について

II-1. 模擬試験の実施

ロシア連邦教育科学省認定の検定試験 TPKM と日本で実施されているロシア語能力検定試験 (ロシア語能力検定委員会) の模擬試験を 2011 年に一部であるが実施した.

ロシア語上級や地域言語特講ロシア語の受講者の一部に(延べ 13 名), TPKM の入門レベルの 語彙・文法試験と,ロシア語能力検定試験 4 級 (朗読は省略し,読解・作文は採点の対象外とした) を行った.

受講者は必ずしも初級・中級・上級(あるいは入門・応用・特講)と学習してきた学生とは限らず、ロシア語を独習の後、中級あるいは上級を受講している学生も若干いる。今回の受験者の中には、10ヶ月のロシア留学経験者も含まれており、数週間の短期留学の経験者もいた。また、一部の学生は授業内で、これらの検定試験問題を解いてみた学生もおり、実際に、TPKM あるいはロシア語能力検定試験を受験したことがある学生もいた。

このように、受験者が少数であることに加えて、レベルや質が多様なので、数字を提示することが有効かどうか疑問ではあるが、平均正解率を記すと、TPKMが 69.75%、ロシア語能力検定試験が70.2%であった(前者のみ受験して、後者を受験しなかった学生が何名かいた).

TPKUでは、全問正解に近い学生もあったが、半分ほどの正解率にとどまった学生もいた.2つの検定試験で、事実上、文法問題のみを実施したわけであるが、両方の模擬試験を受けた学生では、正解率は同じような結果が出た.TPKUでほぼ全問正解した学生は、ロシア語能力検定試験でもほぼ9割正解した(一部ケアレスミスとみられる不正解があった).その他の学生も、双方の正解率はほとんど同じであった.正解率でいうと、およそ9割以上の学生群、7~8割程度の学生群、5割程度の学生群の3つグループに分けられる.

TPKI の語彙・文法の試験はすべて選択問題であり、ロシア語能力検定の文法問題では選択問題の他に、一部記述問題がある. 点数が伸びなかった学生は、後者の検定の記述問題での減点も目立った.

文法以外の試験問題については実施・分析していないので、模擬検定の厳密な実施結果とは言えないが、文法の部分について、上記を報告とする.

II-2. 外国語検定試験報奨制度

2013 年度より「外国語検定試験報奨制度」が開始された. 学外で行われる外国語検定試験に合格した場合(試験によっては一定の点数が取れれば), その受験料に相当する金額を報奨金として大学が学生に与えるものである.

ロシア語では「ロシア語能力検定試験」の各級と TPKM(ロシア教育科学省認定ロシア語試験) 入門レベル、基礎レベル、第 1 レベル、第 2 レベルを対象としている. 2013年度と2014年度には、「ロシア語能力検定試験」の4級と3級の合格者に報奨金が与えられた。それまではそれなりの実力があるような学生でも検定を受けることが非常に少なかったのであるが、学生のモチベーション・アップに貢献しているようである。

Ⅲ. 交換留学

神奈川大学はロシアの国立アストラハン大学と学術交流協定を 2011 年 4 月に締結し、その一環として交換留学を行っている。神奈川大学からは 2012 年 9 月に最初の交換留学生を派遣し、その後は毎年 $1\sim3$ 名の学生を送っている。

神奈川大学からの留学生は、神奈川大学から奨学金を得ることができ、アストラハン大学の学生寮に滞在して、アストラハン大学で日本語を学ぶ学生のサポートを受けながら、予備学部で他国からの留学生とともに5か月あるいは10か月の研修を受ける。学生のロシア語力にもよるのだが、10か月滞在する学生の多くは、後半の学期で予備学部以外の授業にもチャレンジしている。

なお、アストラハン大学で取得した単位は一定の基準で神奈川大学の単位として認められる単位互換制度も設置されている.

残念ながら、留学スタート時のロシア語力がそれほど高くないことからか、10か月の滞在では 実用レベルのロシア語力を身につけるのは簡単ではないようである.

IV. 推薦語学研修(ロシア語特別プログラム)

学術交流協定を結んだ国立アストラハン大学とは、5 か月あるいは 10 か月の交換留学の他に、3・4 週間程度の研修プログラムでの学生交換も行っている. 2012 年 8 月に 6 名の学生を 3 週間派遣し (6 名のうち 1 名は私費でアストラハン大学に留学中であった神奈川大学生)、その後も毎年学生を送っている. 2014 年度からは神奈川大学の「推薦語学研修」として認められ、このプログラムに参加して修了すると、神奈川大学で単位が与えられる.

このプログラムは、短期間ながらロシア料理実習やアストラハン周辺の名所へのエクスカーションも実施される。また、アストラハン大学の学生との交流も行われ、参加した学生のほとんどはその後の学習意欲も旺盛である。

V. ロシア人交換留学生による授業補助

神奈川大学では交換留学生に外国語授業の補助を行わせる制度があり、ロシア語は 2012 年度より 毎年利用している 2 .

ロシア語受講者の学習そのものについての成果ははっきりと言えないが、学生とロシア人留学生との交流はより促進される。また、教師が多少楽になる場合もある(しかし、留学生をどのように使うか苦心しなければならない場合もある)。

一番大きな問題点は、留学生の空き時間にのみ補助が可能になるので、どの授業の補助をして もらえるかは留学生の時間割次第で、すべての授業が補助されるわけではなく、学期前の授業内 容を考える時点で母語話者のサポートがあることが前提で計画を立てることができるわけではな いことである。

⁽²⁾ この制度そのものは全学的なものであるが、これまでのロシアからの交換留学生は横浜キャンパスにある大学院研究科や学部学科に所属を希望したため、実質上、横浜キャンパスだけで行われてきた.

VI.「言語の祭典」

外国語学部国際文化交流学科では、横浜キャンパスの他学部他学科とは異なり、第一外国語である英語以外に、専攻科目の一部である「地域言語」としてドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア語、中国語、韓国語が置かれている(必修は同一言語4コマ8単位).

2012年度から学科祭では「言語の祭典」と称して、学習している言語を用いたパフォーマンスを披露する場が設けられている。ロシア語受講生はロシア人留学生に協力してもらい、作文をして(また、それを読んでもらって録音させてもらい、練習をして)、短いスピーチを行っている。

ほとんどの聴衆がロシア語を知らない人ばかりだが、発言内容を日本語とロシア語で画面に表示しながらスピーチを行う. 比較的大勢の前でロシア語を使う経験でかなり度胸はつくようである.

教員の指導力不足が問題であるが、学生のパフォーマンスは年々向上しているように感じる. (つつみ まさのり 神奈川大学)

神奈川大学での非専攻課程ロシア語教育の観点から

小林 潔

はじめに

筆者が、どのような立場で教育に携わっているかをまず示すべきだろう.以下に示す.

神奈川大学外国語学部 教員 (有期雇用 2007年4月~2012年3月 (退職))

(慶應義塾大学理工学部でもロシア語非常勤講師)

慶應義塾大学外国語教育研究センター 研究員 (2008年4月~2011年3月)

日本ロシア文学会ロシア語教育委員会 委員 (2007年10月~2011年9月)

日本ロシア語教育研究会 事務局 (2010年12月~2011年12月)

科学研究費補助金によるロシア語教育研究

基盤研究(C) 20520530 「非専攻課程のための新しいロシア語習得基準とその教育内容に関する総合的研究」(研究分担者〔研究代表者:神奈川大学堤正典〕) 2008〔平成20〕年度~2010〔平成22〕年度(日本学術振興会)

基盤研究(B) 23320114 「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」(研究分担者〔研究代表者:大阪大学林田理惠〕) 2011〔平成23〕年度~2015〔平成27〕年度(日本学術振興会)

基盤研究(C) 23520714 「習得基準と自律学習の観点に立脚した非専攻課程ロシア語教育文法とプロファイルの構築」(研究分担者〔研究代表者:神奈川大学堤正典〕) 2011 [平成 23] 年度~2014 [平成 26] 年度(日本学術振興会:学術研究助成基金助成金)

この上で、日本ロシア文学会という場で報告を行う意味も確認した。単なる教授法に留まらない制度や理念の問題も取り上げたいということである。必然的に政治性を持たざるを得ないこのような話題を論ずるに学会が相応しい場であるか、疑念を持つ向きもあるかもしれない。しかし、学会には学会としての社会的責任がある。日本ロシア文学会は国際ロシア語ロシア文学教師連盟(MAIIPSJI)の一員であり、言うなれば日本のみならず世界全体のロシア語教育に関しても責任を有する。これは、有志の集まりである日本ロシア語教育研究会や研究者個人が進める科研費企画とは学会が本質的に異なるところである。

以下,報告内容を言葉を補いつつ示す.

I. 神奈川大学という現場と模索するもの

報告者が勤務する神奈川大学は横浜にあるいわゆる私立中堅校である。大学は横浜と平塚に 2 つのキャンパスを有するが、報告者は横浜キャンパス(法学部・経済学部・外国語学部・人間科学部・工学部)のロシア語教育に従事している。報告者の所属は外国語学部だが、受講生の所属学部は様々である。ロシア語科目は非専攻課程のみ(平塚キャンパスでも然り)。ロシア語人材育成を任務とするエリート校でもなく、ロシアとの地域的な繋がりも北海道や新潟・富山などに比べれば強くない。とはいえ熱心な受講生は存在する。2011年度にはロシアのアストラハン大学と提携し学生交流も始めており、学生のモチベーションは上がっている。ロシア語と将来のキャリアを結びつけようとする学生も散見される。首都圏に位置するが、横浜という地域性も有する中堅校であ

って,多様な学生が存在し,潜在的な能力・モチベーションは上位の学生はおそらく一流校の学生 に匹敵する.

ロシア語の学習形態は実に多様といえる. 学部のみならず学科ごとに履修形態が異なる. 授業としては通年の履修を前提としているが、制度としてはセメスター制を導入しており、極端な話、初級の後期を履修してから翌年初級前期を履修して単位を揃えることも可能である. 実際、そのような学生は存在する. また、キャンパス全体の学生を対象としているため、同じ初級クラスでも、学部は様々で、1年生の初修者や高校からの既習者もいれば、4年生で第3外国語だという者もいる. 教職科目の関係で英語の代わりとして履修する学生もいる(こうした者は、英語は苦手だが初修外国語なら何とかなるのではと思っているようである). ロシアのことを全く知らず、何となく履修登録してしまったという学生もいる. どこかでロシア語を学んで来た学生がいきなり教室に現れることも珍しくない. つまり、年齢的にも学力的にもモチベーションの点でもバラバラである. 従来の、均質な学習者が1年生から積み上げていくというモデルは既に崩壊していると言って良い.

教員間の意思疎通をはかるべく工夫も講じられているが、足並みは揃っていない.

かかる状況が厳として存在する. こうしたことはどこの教育現場にも多かれ少なかれ見られることで珍しくなかろう. それ故に報告者は非専攻課程での習得基準が必要との考えに賛同し, 科研費企画の研究分担者という形でそれを模索している. 習得基準はいわばモジュールとして提示されることになるはずで, 各セメスター用に独立していながらも同時にその後の学習継続にも有効なものである. 学生がどのようなきっかけ, 志向, 形態でロシア語科目を履修したのであれ, 履修した以上は, その科目はロシア語習得の道程の中でどのような位置にあり, それをどの程度学びうることができたかを示したいのである.

こうした習得基準は、ロシア語の言語としての特性と、殆どの学習者の母語である日本語の特性を考慮したものであるべきで、その策定は困難で、現時点で成功していない.

Ⅱ. 大学での学びとロシア語

学生にとってはロシア語の授業は大学が提供しうる学びの1つであって、ある者にとっては重要かもしれないが、大多数にとっては学びのごく一部に過ぎない。もちろん、学生は自身にとって意義を見いだせない科目についても大学に優れた教育を求めることができるから、教員が自身の教育力を向上させることは必要である。学生のモチベーションが低いから教師は手を抜いて良いと言うことにはならない。一方で、ロシア語履修者全員をロシアとの関わりに引きずりこむのも間違っている。学生に何か別の志向があって、その一部がロシア・ロシア語と関わるだけかもしれないからである。教師としてはどのような学生も大事にしたい。そうすると、第3、第4外国語としての中途半端な学びでも良いということになる。このようなつまみ食いではどのような言語を学ぶのであれ学力は身につかないだろうが、どのみち大学生活は4年間だけ。専攻課程で1つの言語だけを集中して学んだとしても極めることはできないので、大学教育では中途半端は宿命である。中途半端で浅い知識に留まるのなら広くやった方が良い。そもそも20歳そこそこで自分がどういう外国語とつき合っていくか人生を決定させるべきだろうか。成果を求めず複数の可能性を提示し、試させるのも教育機関の役割であろう。非専攻課程の意義はそこにあると信じる。

もちろん、繰り返しになるが、教師の方は中途半端な教育をしてはならず、ロシア語以外に学ぶに価する外国語無しと教育研究に励み実践することになる。加えて、学生のキャリアデザインへ寄与すべきであって、中途半端にロシア語を学んでいた学生が自分の人生とロシア語を結びつ

けたいと望んだ場合には対応を求められるであろう. 非専攻課程での語学教育では常に様々な用意をしておかねばならない.

問題となるのは、ロシア語学習に、あるいはロシア語業界そのものにある本質的な二重性である。ロシア語はアカデミズムや文化の言語でもあり、実用の言語でもある。ヨーロッパの言語でもあり、アジアの言語でもある。国連の公用語の1つでもあるが、有用性では英語や中国語ほどの訴求力がない言語でもある。

そもそも外国語学習には、教養としての教育と実用教育という2つの面があると言われる.このような区別はくだらないと考える向きもあろう.真の語学教育を実践すれば、実際にその言語を運用できるようになり、また学習を通して知的育成も異文化理解もはかれるのだとでも言うのであろう.しかし、この教養・実用という区別はなお有効と考える.そして、大学教育のリソースは限られている.英語や中国語、ドイツ語や朝鮮語の教育が盛り上がれば、どこかを犠牲にして対応しなければならない.犠牲になるのはロシア語科目であろう.(いや、リソースが限られているというのは不正確で、教員を雇えば済む問題なのだが、そうはいかない諸事情が現実には存在する.)

広島大では履修すべき外国語の選択基準として、日本の近代文化に与えた影響、国際社会での役割、日本に近しい国の言語、の3つを挙げていると仄聞するが、ロシア語は全てに当てはまる。全てに当てはまるが故にその位置づけは定まらない。こうしたロシア語の位置づけの曖昧さはおそらく教育機関でのロシア語の扱いにも現れている。ロシア語の意義は恐らく全ての人が認めている。しかし一方で、独仏語とは異なる「実用言語」なのでネイティヴをあてがっておけば良いとされる場合もあるのではないだろうか。なお、ネイティヴ教員の活躍を否定する意図はない。ネイティヴ教員との協働無くしてロシア語教育は成り立たない。

また、言語を学ぶか否かを有用性の問題に還元してはならない。有用性だけで判断するなら、英語だけで十分となろう。欧州評議会が提唱する複言語主義、具体的には「母語+2 言語」の考えを持ち出してもおそらく東アジアでの状況に合わない。無理に当てはめれば、日本語+英語+日本の隣国の言語となって、たとえば非専攻課程でのドイツ語科目は不要となる(もちろん一部の大学でドイツ語専攻課程や独文科はあり続ける)。一方で異言語学習の効用は言語への気づきを促す(例えば大津由紀雄教授らが説くような)ものとすれば、学習言語はどのようなものでも良いことになろう。むしろ「珍しい」言語の方が良い。

報告者自身も結論が出ていない. 開き直ってことを進めることができない. しかしロシア語教育の意義と習得基準の策定の必要性は確かである.

Ⅲ. パネリストへの質問

以上を踏まえ、報告者はパネリストおよび参加者に以下のような質問をする. 理念や方向性に関して:

- ・大学全体の学びの中で外国語学習をどのように位置づけるべきか.大学なのだから各教員は専門をひたすら追求すれば良いという考えもあろう.しかし、報告者は自らの活動が大学全体の教育の中でどう位置づけられるか自覚しておきたい.
- ・外国語の完全な習得を目指さないとするならば、授業の目的は、複言語主義の育成や自律学習の態度の養成といったことになる。複言語主義を大学教育の一環として提示するのは意義があろうが、それは、外国語の授業でなくても、例えば一般教養講義などで出来そうである。また、外国語の授業がそもそも中途半端で終わることになっているとするとその授業は文化学習とか外国

語学習への心構えの育成といったものに力点が置かれよう.一方で、大学での学びの強みは、具体的な外国語言語、特に英語以外の異言語を実際に学習することである.では、複言語主義教育と具体的な個別言語の学習とをどう繋げるべきか.

- ・複言語主義を標榜しても、実際に教育にあたる教員は「自分の外国語」に学生を囲い込もうとしているかもしれない。教育機関に履修可能な科目が多いのは単なる「多」言語状況に過ぎない。「複」言語主義を前面に出すなら、教員も複数の言語を自らに担うべきではないのか。教員はどうあるべきなのか。
- ・学会はどのように教育に関わるべきか.

具体的な教育活動に関して:

- ・外国語学習のモジュール化は可能か、それは習得基準やセメスター制に対応していなければならない、一方で現状では学習の継続性は保証されていない。
- ・学習者の均質モデルが崩壊した今、教室での学生間の学力差が一層問題になる. どう乗り越えるか、あるいはどう利用するか. 多様な学習者がいるのは決して否定的なファクターではなく、積極的に利用できるものかもしれない. これは既習・未習の問題でもある. 神奈川大のロシア語教室にあっても少数ながら高校で学習した者が存在し、対応に苦慮している.
- ・他の言語の教員との協働と 1 人 1 人の役割は如何. 大学の強みは様々な専攻の教員がいることである. 個別言語を超える見地で, しかし個別言語という強みを活かした外国語教育を実現できる力があるはずである. 制度の改革を待たなければ実現しないことかもしれないが, 改革を待って目前の学生をないがしろにするわけにもいかない. 1 人の教師が今できることを考え, 実行しなければならないが, それは果たして何であるか.

(こばやし きよし 神奈川大学)

(本稿は、日本ロシア文学会第 61 回大会プレシンポジウム「ロシア語発 ― 外国語教育連携の時代へ」(2011 年,於:慶応義塾大学)における現場報告のまとめで、『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2011 年度研究成果報告書に掲載されたものである。)

北陸・関西

定時制高校におけるロシア語授業実践

角谷 昭美

2007年より富山県の定時制高校に赴任している.近年,定時制高校は生涯学習という観点から,生徒向けの授業を一部一般の方々にも開放し,高校生と社会人が共に学びあう共学講座を設けている.その講座の一つとして自ら提案し,2009年,総合科目として「はじめてのロシア語」を立ち上げた.

たいていの英語以外の外国語講座は、外部講師に依頼して行っているが、英語科一教師として ロシア語も担当(教員免許有)させていただけるというのは、管理職や同僚の理解も必要であり、 感謝している.

高大連携という意味では、このロシア語講座を受講したから大学でもその進路に進むという生徒は稀で、そもそも定時制高校では、大学進学自体が一部の生徒に限られているという現実がある。しかし、この教育の原点とも思われる定時制の学校で、高大の先生方が知恵を出し合い、よりよい教育のあり方を求めていくということには大きな意味があるように思われる。この科研に参加し、刺激を受けつつ取り組んできた実践の報告をここにしたいと思う。

I. プロジェクト学習 その1:「わが町紹介」

ロシア語を学習するに当たり、どの地域で学習するかということにはいささか温度差がある. その意味では富山県はロシア語学習に恵まれた地域であると言える.

本校のように生徒に高い学習意欲を期待できないところでは、プロジェクト学習を効果的に用いるが、その内の一つ「わが町紹介」のサンプルに用いた富山県紹介を紹介する.

「わが町紹介~富山県」****

Здравствуйте, дорогие друзья!

Меня зовут Акеми Какутани. Я приехала из префектуры Тояма.

みなさん,こんにちは、私は、富山県から参りました、角谷昭美と申します.

Наверно вы не хорошо знаете о Тояма, я расскажу вам несколько об этом месте.

富山のことはみなさん、あまりご存じないことと思いますので、ちょっと紹介させていただきます.

Недавно (в марте этого года) между Токио и Тояма, Каназава, у нас открылась новая линия Синкансен и стало удобно ездить туда и обратно быстрее.

今年の3月に北陸新幹線が開通し、東京がずいぶん近くなりました.

У нас есть высокие горы, которые называются Японские Альпы. И нашу префектуру окружают горы и море, Тоямский залив. Благодаря такому рельефу местности, у нас мало тайфунов и

землетрясений. И вид очень красивый.

日本アルプス(飛騨,木曾,赤石)と呼ばれる山々があり、北アルプスの立山と日本海に面する富山湾に囲まれ、台風や地震などの自然災害も少なく、とても美しいところです。



У нас вкусные вода и рыба, кальмар светлячок, белые креветки, «сасими» лакедра-(желтохвостая), «суси» из симы, и другие «суси». (Слюнки потекли!) Рис и сакэ также очень вкусные.

水と魚が美味しく、水がおいしいということはもちろん、米と日本酒もおいしいということです.

У нас есть международный порт, который называется Тояма-синко. Там часто стоят Росские суда, поэтому мне кажется, что жители Тояма больше чем (жители) других мест чувствуют симпатию к России.



また、国際港である富山新港にはロシア船が停泊し、富山県人にとっては、他のところに住む 日本人よりはロシアを身近に感じるような気がします。



И японское море видимо как озеро и мы жвём очень близко.

そして、日本海はまるで湖のように見えます.

(*この地図は富山県が作成した地図(の一部)を転載したものである。) (平 24 情使第 238 号)

* * * * *

生徒に課した「わが町紹介」を自ら体験してみると、なかなか難しいことに気づく.発表内容を暗記し、相手に伝わるように話すことの難しさ.教師もたまに生徒の課題を自分のものとして体験してみるのもいいかもしれない.

さて、そのような地の利のある場所で担当している授業は選択授業で、また週 2 時間の連続授業で、毎年生徒 5~10 名ほど、社会人は 2~4 名ほどが受講している.

Ⅱ. 授業実践=日々是決戦

毎回の授業に生徒の顔を思い浮かべながら頭を悩ませている。というのも、生徒次第で授業のあり方が変わるからである。学習レベル、学習歴、家庭環境、そして国籍さえも様々に異なる生徒たちを相手に授業を成立させるためには、かなり彼らに歩み寄ることが必要になる。彼らの知的好奇心をくすぐるような授業展開を考えなくてはならない。以下はちょっとしたアイデア集である。

① キリル文字の導入に、歌やカードの使用 その形や音を身近に感じることが目的である.

使用した歌や物語のリスト:

- КатюшаТату の曲
- Песенка Крокодила Гены Самора городок Очи чёрные



- Подмосковные вечера
- ・Каникулы любви(恋のバカンス)
- Миллион алых роз Александра («Москва слезам не верит»)
- Полюшко-поле
- Голубой шарик (Булат Окужава)
- «Репка»
- ・«Телемок» など
- ② 「家族」のトピック導入に国民的アニメ「サザエさん」 ロシア語の家族を表す言葉「セミヤー」が数字の7と関連しており、 ちょうどサザエさんの家族も7人家族なので、家族紹介の導入に適して いる.



③ 数字の導入にマトリョーシカを利用 マトリョーシカの中にいくつマトリョーシカが入っているのか、わくわくしな がら数字を学ぶことができる.



④ 生徒の国籍の違いを授業に取り入れること

授業の中で、日本とロシアだけでなく、様々な国籍の生徒たちの国々についても言及. ロシ アと日本を比較するだけでなく,彼らの国の話も引き出す. お互いの国や文化を同等に扱い, 互いの価値観の違いを認識し、相互理解を深める.

- ⑤ ゲームの多用
 - ・「フルーツバスケット」 自然で、生きた発話が生み出せる.
 - ・「ジャパティ」

英語圏で長く放送されているカテゴリークイズゲ ームで, 簡単なものから難しいものまで, 生徒が自 分に合ったクイズを選ぶことができ、授業の総復習 にも最適である.



単語	数字	あいさつ	会話	異文化理解
10 学校	10 1	10 ೮೪ಹ%	1 О Как дела?	10ロシアの首都は?
20 お茶	20 2	20 8 45/65	20 Kro 2107	20 ロシア第二の都市は?
ao 🕸	ao a	00 CAC514	30 timomir DE	30 極東の都市は1
40 魚の卵	40 ŭ	40 ほじめまして	40 Chacedol	40 ロシア将煙?
50 日本	60 E	50 S1949	50 іде вы живёте?	60 ロシアの数?
60 ±	60 7	60 2012.5	SO нак Ж по-русски?	CO 恐れ家という意味の美術館は?
80 #事	80 0	80 PM	80 Где туалет?	80 ロシア発祥の代は?
100 今日	100 100	100あやすみなさい	1 OC Ino nu moturo?	100 世界初の宇宙飛行士の名前?
>				

・「文しりとり」

グループを作り、1st ステージは単語だけのしりとり、2nd ステージは文を作るしりとり. 楽 しみながら、助け合いながら文を作ることができる. そして、文の間違いにも気づくことがで きる.

Ⅲ. プロジェクト学習 その2:「ロシア船訪問交流」(めやすの実践)

【学習シナリオ】・・・富山新港に定期的に来るロシア(貨物)船を訪問し,交流活動をして理解 を深め、互いの文化を紹介し、互いに有意義な時間を持つ.

【学習対象者】・・・学習後半年, ようやく文字が読め, あいさつができる状態.

【セールスポイント】・・・

- ・近くの港にロシア船が寄港するという地の利を活かした言語活動.
- ・実際にコミュニケーションを通じて人とつながりをもつことにより、生徒の学習意欲を飛躍的 に高めることができる.
- ・相互交流活動により、お互い楽しい時間を共有し、今後継続して活動できる.

【準備】

(教師側)

- ・ロシア船の運行状況の確認
- ・税関へ入船許可申請(船陸申請)
- ・学校の許可(管理職やサポートの先生の同行, 生徒の公欠願,保護者の承諾)
- ・実施要項の作成(日英露語バージョンの作成,ロシアへも送付) ・お土産の用意

(生徒側)

- ・自己紹介,歌(日本の歌,ロシアの歌), プレゼンテーション(評価対象)
- ・事前指導:「ロシア船の中は外国である」と いう認識

【訪問前】

実際には、訪問する船が一日しかその港に停泊しないという、かなりタイトなスケジュール(実際の訪問時間は1時間ほど)であった.船の方々にとって迷惑に思われ、もしかしたら断られるかもしれないと心配していた.

しかし、要項送付後、船長さんからこのようなお手紙をいただいた.

私たち(船長やクルー)に対する敬意をとてもうれしく思っております. 高校生のみなさんと船上でお会いし、お話できることを楽しみにしております. 残念なことに、富山港での停泊時間は短く、クルー全員で速やかに荷物を積まなければなりません。しかし、我々は、可能な限り高校生の皆さんを歓待したいと思っています.

【当日の様子】

移動車中,生徒たちは緊張のため表情もかたく,テンションも上がらず,励ましが必要だった. 気持ちを高めるため、自己紹介の練習をしたり、みんなで歌を歌ったりした.

訪船時は積込み作業中だったので、危険防止のためヘルメット着用で乗船.

















船内を見学. 船員さんたちには、細部に至るまでとても気遣っていただき、ジェントルマンと して接していただいた. 生徒の緊張も次第に解け、質問が飛び交い、話が弾んだ.

その後、食堂に戻り手作りパイナップルケーキとお茶をいただき、一息ついたところで生徒は 自己紹介をして、一緒にロシアの歌、日本の歌を歌った.

船員の方々も一緒に日本の歌を歌われ、日本文化にきちんと向き合おうという姿勢が伝わって

きた. 生徒たちは全員、精一杯堂々と自己紹介や歌のプレゼンをこなした.

【生徒の感想】

●ロシアの人たちはとても親切. なぜなら、あいさつしたら、笑顔で「こんにちは!」と返してくれたから、緊張がほどけた.

自己紹介のとき、自分のロシア語が通じるのかわからなかったので、ドキドキしたが、船 員さんたちが、「わかりやすかったよ.」と言ってくださった.

- ●はじめて本物のロシア語を聞き、全然わからなかった。知っている単語が聞こえてきたが、なかなか日本語を思い出せなかった。歓迎していただきとても嬉しかった。仲良くしたい。
- ●時間は短かったが、中味は濃かった. ありがとうございます!!

【後日談】

生徒の感想をロシア語にし、写真と一緒に送付した. すると、また思いがけず船長さんから 次のような返事が届いた.

ЗДРАВСТВУЙТЕ!!!

ОЧЕНЬ БЛАГОДАРНЫ ШКОЛЬНИКАМ " СИКИНО " ЗА ТАКИЕ ПРИЯТНЫЕ ОТЗЫВЫ О ПОСЕЩЕНИИ НАШЕГО СУДНА .

ПЕРЕДАЙТЕ ИМ ОТ ВСЕГО ЭКИПАЖА, ЧТО МЫ БУД ЕМ ОЧЕНЬ РАДЫ ВИДЕТЬ ИХ НА БОРТУ НАШЕГО СУ ДНА В ЛЮБОЙ ДЕНЬ. ЕЩЕ РАЗ СПАСИБО.

こんにちは!!!

志貴野高校の生徒たちがよろこんでくれて、とても嬉しく思います. 乗組員全員がいつでも訪船を歓迎していることを彼らに伝えてください. もう一度、ありがとう. ウラン ウデ号 船長スタニスラフ

【交流活動を終えて】

このような活動は、生徒たちにとってたいへん貴重な体験であることを再認識した. 交流を継続していくためにも、これからも一方通行の活動ではなく、相手も何か得られる、双方向にウィンウィンの関係になるような活動にしたいと考える.

IV. まとめ

定時制高校の生徒たちは、小・中学校を不登校などで学校へ通っていなかったり、家が経済的に苦しいため自分が働かざるをえなかったり、また家庭に恵まれていなかったり、自分が何かしらの障害をもっていたりと、どの生徒も何かしら、こちらの想定外の問題を抱えてやって来る. しかし、少人数クラスで学習できるので、授業で教師は生徒一人一人にかかわることができ、生徒の学習成果をまのあたりに実感でき、そのことは教師冥利につきるものである.

どのような生徒に対しても学ぶ喜びを与えるのが教師の役割であり、また喜びでもある. その ためには努力を惜しまずこれからも取り組んでいきたい.

(かくたに あけみ 富山県立志貴野高等学校)

関西大学での授業における大阪大学 Web 学習コンテンツの利用

加藤 純子

I. 教育機関の概要,特色

コミュニケーション能力の養成と検定対策を念頭に置き、複数の担当者でリレー方式(タンデム式)の授業を行なっている。また、主に土曜日を利用して各学部の受講生が合同で参加できる企画を1年に3,4回のペースで実施している(学内の口頭発表会、体験学習等)。中・高・大学間で連携した企画も1年に1,2回実施している(大学講師によるセミナー、上回生による語学レッスン、体験学習等)。参加した大学生、高校生、中学生が書いたアンケートへの回答を見ても、満足度、充実度が高いことが窺える。

Ⅱ. 問題点と解決策

授業時間にも学習者の自宅学習時間にも限りがあるため、コミュニケーション能力を強化しようとしても、会話練習、記述練習、つけた力を発揮するテストの機会が不足がちになる.この3つをいかに増やすかという問題があった.そこで、毎回の授業で教科書(70分程度)とWeb上の学習教材(20分程度)を併用し、大学や自宅での練習を促し、対話テスト(14回目の授業時間)と筆記テスト(15回目の授業時間)を実施することにより、この問題をほぼ解決することができた.以下のページを開けば、学習者が自分で応用練習し、対話や記述テストを繰り返すことができる.

- ■「ロシア語独習コンテンツ」.「役割練習」で対話練習,「記述問題」で文の入力を判定. http://el.minoh.osaka-u.ac.jp/flc/rus/(大阪大学で特任研究員として共同で開発した教材)
- ■「ディアロークルス」. 教科書の語句・文法を応用、相手と自分の声を聴いて対話練習. http://www.com-lation.info/dialogrus/index.htm(日本ロシア語教育研究会の協力で開発した教材)

Ⅲ. 今後の課題

- (1) 語学の授業と受講者の専門分野との関連性を増すこと(授業評価アンケートでも既定の質問として問われてきたこと). (2) 実社会で役立つ可能性が高い学習内容を提供する,または専門家の養成に貢献すること.この2つの課題が残っており,以下の研究のように,学部や大学院,各外国語の先生方との協力を深めることにより解決していく必要がある.
- ■「司法通訳養成教材」. 大阪大学大学院法学研究科, 高度法情報発信研究プロジェクト. http://www.law.osaka-u.ac.jp/bestmixture/educationalmaterials.html (大阪大学で共同製作) (かとう じゅんこ 関西大学)

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2011 年度研究成果報告書に掲載されたものである.)

内容を重視した外国語教育のカリキュラム開発と指導について

一 第2外国語としてのロシア語の場合・大阪大学共通教育における実践 一

横井 幸子・林田 理惠

はじめに

2つの科研プロジェクト(基盤研究 (A)「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」(代表:西山教行,課題番号:23242039),基盤研究 (B)「大学間,高等学校一大学間ロシア語教育ネットワークの確立」(代表:林田理惠,課題番号:23320114))の合同事業の一環として,昨年6月期に大阪大学・共通教育「ロシア語/初・中級」クラスで実施されたアンケート結果は、1)外部強制的、消極的動機が先行し、2)学習に対する高いコスト — 価値を低める否定的側面を強く感じ、3)目標達成について期待感が低い、という本学ロシア語学習者(第2外国語受講者)像を浮かび上がらせた「林田 2013〕.

このような傾向を示す本学ロシア語学習者に対し、国際理解、異文化理解といった国際教養科目的な要素を取り入れる、「自分も参加して楽しい」学習者参加型・コミュニケーション活動中心の授業へとシフトさせる、映画や音楽を積極的に導入するなど、学習者の興味を維持して受講者数減を何とか食い止めようと、さまざまな授業努力がなされている.

「第2外国語教育」の目的・シラバス・学習活動等をどのように設定するのか. 学習者の意欲をかきたて、学習内容が確かに習得され、課程修了時に学習者が達成感を得ることができるような授業活動のために、何が基本的コンセプトとして求められるのか. 本稿では「第2外国語教育」の新しいコンセプトとして、「内容重視」型のカリキュラム開発とその指導に着目した. まず、新しいコンセプトの理論的背景を考察し、そのコンセプトに基づいて実施した 2012 年度「ロシア語中級」クラス(大阪大学・共通教育)の授業内容を紹介する. さらに、その質的分析を通じて「内容重視」型カリキュラムと指導の有効性を提示したいと考える.

I. ことばの学習における「活動」と「思考」の位置

具体的なカリキュラム開発と指導の問題に入る前に、本節では、ヴィゴツキー (Л. С. Выготский), А. А. レオンチェフ (А. А. Леонтьев) という系譜における、ソヴィエト・ロシア心理言語学の理論 的基軸、対象的活動 (предметная деятельность) — コミュニケーション (общение) — 思考 (мысль, мышление) という 3 つのキーワードからの文脈で、上記の基本コンセプトに関する考察 を進めてみたい.

I-1. ことばの学習における「活動」概念

ロシア心理言語学において「活動」は、まず人間の心理・意識と外界の作用を媒介するものとして位置づけられる。認知心理学が人間の心理現象を静態的にとらえ、心理的機能を人間に本来備わった生得的なものと見て、形式モデルを使って理解、記述しようとするのに対し、ロシア心理言語学は心理的問題の基礎に、文化・歴史などを包括した、日々変化していく社会と、そこにおける人々の生活としての活動をおく。

活動のプロセスは、人間と客観的現実の能動的相互作用の形式として、また外界の影響による心理現象の決定を媒介する要因として現れる. [IIIopoxoba 1969: 35]

私たちが何かを理解しようとするとき、その対象に働きかけることで対象は初めてその本当の姿を私たちの前に現す。そして働きかけ — 活動そのものも、より適切なものへと、刻々、活動のプロセスにおいて修正されていく。人間の意識は外的な刺激に直接、規定されるのではなく、活動プロセスにおいて、世界とさまざまな関係を実現していく中で、刻々と変化し発展していくのである。

まずこの点を,第2言語教育学習活動の文脈で考えてみよう.第2言語教育学習活動の対象は,言うまでもなく学習言語である.そうすると,その対象をより正しく認識し,自らのものとして内化するためには,その対象への働きかけ,「ことば活動」そのものの展開が必要であるということになる.

それでは「ことば活動」とは何か、それはどのような構成をもち、いかにすれば首尾よく成立 するものなのか.

発話は原則として何かのために出現する. われわれが話すのは, 何らかの結果に到達せんがためである. 言いかえれば, ことばはより上位の活動の中に構成部分として組み込まれるのである. [A. А. Леонтьев 1974: 25]

… 学習者にとっては「テーマ」は存在しない. というのも,人々は決して「あれこれのテーマ」について話すのではないからである. 人々がコミュニケーションを行うのは,何らかの動機が原因となっているのであり,コミュニケーションをすることで,何らかの目的を達成しようとしているのである.

[A. А. Леонтьев 1988: 27]

学習者にテーマを提示して、「何について話すか」という課題を与えるのではなく(そのような課題はいかなる学習者の欲求・動機にも基づかない)、「何のために、どうして、どのような目的で話すのか」という「話す」目的としての課題を、学習者は明確に持っていなければならない.

あらゆる活動が動機に基づく — 欲求が生じ、その欲求を満たす対象が現実の中に実体化され、動機となったとき、そこから活動が出発する [A. H. Леонтьев 1981: 312] — のであれば、ことば活動は、それを必要とする上位の活動が存在しなければ、もはや活動とは言えず、無意味な音・文字の連続にすぎなくなる。そして、もし学習活動においてことば活動が成立していなければ、学習自体が空疎な時間の浪費となる可能性を孕む。なぜなら、ことば活動の展開においてこそ、対象たる学習言語のより的確な認識、内化・習得が進むのであるから。

I-2. ことばの学習における「思考」の位置

次に、ことばと思考の関係を考えてみよう.

何らかの体験あるいは意識内容を他人に伝えるためには、伝えられる内容を一定のクラス、 現象の一定のグループに関係づけるという方法以外に道はないのである.ところで、これは、 すでにわれわれが知っているように、常に一般化を必要とする.このようにして、コミュニ ケーションは一般化 (обобщение) および語の意義の発達を不可欠の前提とするし、一般化はコミュニケーションの発達にともなって可能となる。こうして、人間に固有の高次な形式の精神的コミュニケーションは、人間が思考によって現実を一般化して反映することによってのみ可能となるのである.

[Выготский 1996: 17]

語の意義を, 思考とことばの統一としてだけではなく, 一般化とコミュニケーションの統一, コミュニケーションと思考の統一としてみることには, 十分な根拠がある.

[Выготский 1996: 17]

このように、ことばは単にコミュニケーションの道具ではなく、「一般化・普遍化」という機能を通じて、コミュニケーションそのものを成立させる重要な前提となる。さらに、人間の高次心理機能としての知的活動、認識活動 — 知覚・判断・推論・課題設定・計画づけ・検証・制御 — も、ことばの「一般化・普遍化」機能に支えられた思考によって成立する.

また、思考はことば活動そのものの対象でもある.

… ことば活動とは、人間のコミュニケーション、認識欲求をコミュニケーションのプロセスにおいて満たすための、能動的、目的志向的な、動機に支えられた、対象(内容)をもつ、思考(意志表明、感情表現)のやりとりのプロセスであり、そこでは、思考は言語を用いて形づくられ、定式化される. [Зимняя 1989: 121]

個人のことば活動においても、思考の形成と定式化の手段(言語システム)と方法(ことば)というものをその中に見ることができるし、その際、思考はことば活動の対象となるのである.

[Зимняя 1989: 123]

思考そのものは他の思考からではなく、われわれの意欲や欲求、興味や衝動、情動や感情をおおう、動機に関係した意識領域から生まれる。思考の背後には情動の、そして意志の働きがある.

[Выготский 1996: 357]

そして、思考はことばへの移行、ことばの表現という複雑な過程をもち、すでに出来上がった ものが、ことばにおきかえられて表現されるのではなく、ことばの中で遂行され、完成される.

思考は何か出来合いのもので、ただ表現されるというものではない. 思考は何かを目指すものであり、何らかの機能、働きを遂行するものである. … 思考は内的な媒介された過程である. それは漠然とした願望から意義を経由して媒介された表現、より正確には表現というよりも、むしろ語における思考の完成へと向かう道すじである. [Выготский 1968: 190]

さて、第2言語教育学習において学習者のことば活動の対象として、思考に着目するということは何を意味するのだろうか、それは、単に文法知識の受容や、その操作技能の習得、パターン化したものの機械的な使用、といった教授・学習のあり方とは全く異なる次元の問題を提起しているであろう。

まず,発話が思考の表明であるなら,その思考を生み出す学習者の自発的な,安定した欲求・動機が明確に存在しなければならない.

また、学習がことば活動の展開によって成立するものであり、そのことば活動がことばを使った思考のやり取りであるならば、学習過程で取り組まれるべき課題は、高次精神活動としての、知覚・判断・推論・課題設定・計画づけ等の知的活動が展開されるような内容であることが求められ

る. 学習においてそのような知的活動が取り組まれてはじめて、思考を支えるという、ことばの 重要な機能が習得可能になるのだ.

そして、思考が「ことばの中で遂行され、完成される」ということを考えるとき、ことば過程 を、ダイナミックに思考を作り上げていくプロセスとして、自らの発話意図を、状況に応じたさ まざまな表現によって組み立て、伝えていくプロセスとして教授・学習することの重要性が見えて くる.

創造的に思考を形成し、伝えていく力を求める学習者間のインタラクティヴな活動、高次心理機能にもとづく知的・論理的活動を構成要素とする、自律的・創造的活動 —— 第2言語教育学習の新たな次元における姿がそこに浮かび上がってくる.

以上、ことばの学習を「活動」「思考」というキーワードからとらえることで、1) 学習はこと ば活動の展開によって進められる、2) ことば活動は、明確な目的・動機をもったより上位の活動 に組み込まれたものでなければならない、3) 学習過程では知的・論理的活動に支えられた自律的・ 創造的活動、インタラクティヴな活動としての課題が取り組まれなければならない という第 2 言語教育学習の方向性を明らかにしてきた.

それでは、「第2外国語教育」の受講生である大学生は、どのような学習に対して内発的動機を示し、それを自らにとって重要だと位置づけるのであろうか.

大学生は、本人の意思で選択し、受験という試練を経て獲得した自らの専門領域の学習・研究という本来のフィールドを持っている。その領域の活動に対してこそ、彼らはまさに高い知的興味・関心を示し、自らにとって重要度が高く、また将来、役立つという期待感を持つのではないだろうか。したがって、外国語学習についても、彼らの専門領域で活用できる技能を習得する活動として、専門領域における学習活動 — より上位の活動 — に組み込む、という方向性が示唆される。そのことで、外国語学習自体も本来的な目的・動機をもつ活動として位置づけられることになる。

以上を踏まえて、本研究では、学習者の専門領域における学習活動をより上位の活動として捉え、そこにロシア語学習を組み込めるような語学教育モデルの一つとして、言語と内容を統合して学習対象として扱う、内容重視型の語学教育アプローチを検討した。English for specific purposesなどに代表されるように、特定の分野内容を語学教育で取り上げる取り組みはこれまでにも見られたが、それらは上級レベルでの実施が殆どであった。一方で、内容重視型の語学教育アプローチは、語彙や表現、文法項目の暗記や繰り返しといった所謂低次の思考活動にとどまらず、高次の思考を伴う知的活動をごく初級レベルから導入することを提唱しており「Coyle 2007、Tedick & Cammarata 2012」、初級レベルにとどまることの多い第2外国語としてのロシア語教育での実施に大いに期待が寄せられるところである。次項で、内容重視型の第2言語教育アプローチに関する理論的背景や実践例について考察する。

Ⅱ. 内容重視型の第2言語教育アプローチ

内容重視型の第 2 言語教育アプローチとしては、1980 年代から北米のイマージョンプログラムなどを中心に発展してきた Content-based instruction (CBI) やヨーロッパの複言語主義政策を背景に1990 年代からヨーロッパで発展してきた Content and language integrated learning (CLIL) がよく知られている [Coyle 2007, Coyle, Hood, & Marsh 2010, Dalton-Puffer 2008, 2011, Lyster & Ballinger 2011, Tedick & Cammarata 2012, 渡辺,池田、和泉 2011]. どちらも言語面と内容面を統合して扱い、それをカリキュラムと指導に明示的に反映させていく第 2 言語教育アプローチで、"内容学習を通じて言語を学ぶ(Leaching language through content)" [Met 1991] ことに主眼を置いている.

例えば、学科内容を目標言語で教えるイマージョンプログラムや、目標言語の習得を最重用視しながらも特定のテーマに沿った授業を展開していく通常の外国語教育のプログラムなど、言語面と内容面のバランスの取り方によって多様なプログラムのデザインが可能であるとされている[Met 1999].

CBI や CLIL の具体的な実践については、欧米でもイマージョン [Ballinger & Lyster 2011, Genesee & Lindholm-Leary 2013], 英語圏で英語を第 2 言語として学ぶ ESL [Bernache, Galiant, Jimenez, 2005, Bunch, Lotan, Valdés & Cohen, 2005], 目標言語圏外で目標言語を外国語として学ぶ外国語教育 (FL) [Barnes-Karol & Broner 2010, Dalton-Puffer & Nikula 2006, Jakar, 2005, Olsen & Belnap, 2005, Whittaker, Llinares, & McCabe, 2011] など、多様な言語プログラムでの取り組みと成功例が多く報告されている。日本でも、1990年代から日本語教育の分野で CBI を使った取り組みが報告されているが [岡崎 1994], 最近では、英語教育の分野でも、上智大学を中心に CLIL が積極的に導入されてきており、それに伴って日本の外国語教育における実践報告も散見されるようになった [笹島 2011, 渡辺,池田,和泉 2011,和泉,池田,渡辺 2012].

上記の研究は、CBI や CLIL の日本のロシア語教育への応用の可能性を示唆するものであるが、実際の文脈化にあたっては学習条件や環境が比較的似通っている、FL における事例に注目し、検討するべきであろう。加えて、日本における第 2 外国語としてのロシア語教育は、大学に入学してから初めて学ぶ学習者が殆どで、授業時間数も十分に確保できないために、上級レベルにまでなかなか達することができないという事情を抱えており、このような状況は大阪大学の共通教育「ロシア語/初・中級」においても同様である。したがって、本研究では、内容重視型のロシア語授業を計画するにあたり、目標言語への接触が十分に確保されているイマージョンや ESL、日本における第 2 言語としての日本語教育 (JSL)、また FL であっても、学習開始時期が早く、上級レベルでの実施報告の多い英語教育よりは、大学の、主に英語以外の外国語教育での実践報告に注目し、いかに初級レベルで内容重視型の授業が実施できるのか検討した。

初級レベルから内容重視型の授業を導入しているプログラムに関する報告は,アメリカの大学 における取り組みを中心に散見される. 例えば, セントオラフ大学のスペイン語プログラムでは, 第 2 セメスター目から中南米のスペイン語圏における地理的,社会的問題をテーマの中心に据え てカリキュラムを展開している [Barnes-Karol & Broner, 2010]. Barnes-Karol & Broner [2010] に よると、当プログラムでは視覚資料とリーディング用のテクスト、統計資料などを複合的に活用 し、自文化、目標言語文化に関する写真の叙述など、比較的低次の思考を伴う活動から、両文化 の具体的な比較・分析などより高次の思考を要求する活動へと、その都度、必要な語彙と文法項目 を導入しながら,学習者の思考活動が段階的に発展していくように各授業が計画されている.例 えば、まず視覚資料を手がかりにしながら、自分の家の食生活、目標言語圏のある家族の食生活 について, 比較を交えながら話し合う. 続いて食に関する統計資料の分析や読み物の考察を加え, 最終的に両文化における食習慣やライフスタイルについてクラスで議論し、個々人がエッセイを 書く, といったユニットが組まれている. 一方, ジョージタウン大学のドイツ語プログラムは, 想定されうるあらゆる場面においてドイツ語で対応できる人材を育成することを目標として、 様々なジャンルやディスコースのタイプを内容面の中心に据えて 4 年間のカリキュラムを構築し ている [Byrnes 2002]. 当プログラムのウェブサイトに掲載されている概要によると, (http://www1. georgetown.edu/ departments/german/curriculumproject/curriculumproject/), 初級レベルにあたる第 1 セメスターでは、自身を取り巻く人々や環境を考察しながら、新聞、広告、星占いなどから現代 ドイツの生活と社会についてのテクストを批判的に読み、分析し、書く過程を通じてクリティカ ルリテラシーを養う.続いて、第2セメスターでは、第1セメスターと同じテーマで、さらに日

記,ジャーナリスティック・ライティング,短編小説といった様々な "語り"の形に触れていくようにデザインされている。どちらのプログラムも、初級レベルでありながらも、先に述べたような知的・論理的活動を中心に据えた自律的・創造的活動、インタラクティヴな活動が外国語教育という場で実現されている例と言えよう。初級レベルで部分的に CBI を導入している例であれば、いくつかの大学の日本語プログラムにも見られ、第1セメスターで日本語学習者がカタカナを学ぶ際、文字を習得するだけでなく、カタカナの実際の使われ方を批判的に分析する [佐藤&ロチャー松井 2011]、第2セメスターで、グループで日本語話者向けにビデオを製作し発表する [朴&浜田 2011] といった取り組みが報告されている。

以上、内容重視型の語学教育について CBI と CLIL の理論的背景と実践例を紹介した.全体としてはCBIやCLILが、多様なコンテクストでニーズの異なる学習者に対応できることが示されているが、日本国内に限ると、日本語教育や英語教育における実践の報告は散見されるものの、第2 外国語教育における取り組みについては殆ど報告されていない。本研究では、学習時間数や習得レベルが限られている第2 外国語教育において、いかに内容重視型のロシア語教育が可能か、2012 年度「ロシア語中級クラス」(大阪大学・共通教育)での実践内容を紹介しながら、考察する。そのための研究課題を以下のように設定した:

内容重視型の第2外国語としてのロシア語の授業において,ことば活動と思考,より上位の活動がどのように関わりあい,行われているのか?

Ⅲ. 研究方法

III-1. ロシア語中級クラス

2012年11月から2013年1月まで10回にわたって、林田が法学部、経済学部2年生30名のロシア語中級クラスで、「現代社会における家族問題 — 核家族化、少子化、独居老人、孤独死、熟年離婚、女性の役割」をテーマに、プロジェクトベースのユニットを計画し、実施した。教材として日本における家族問題についてロシア語で書かれたテクストを取り上げ、関連語彙と表現のリストを授業毎に作成し、配布した(Appendix 参照)、授業中は、クラス全体で関連語彙・表現を習得し、テクストを読む活動を行う一方で、最終プロジェクトとして、グループでテーマを選んで調査し、ロシア語で発表するという課題を出し、グループワークの時間を十分に設けた。尚、この授業は中級クラスとして設定されていたが、実際には授業開始時の学生のロシア語習得度は、CEFR A1 レベル以下であった。

内容重視型のロシア語授業を実施するにあたっては、学習者のロシア語習得レベル、限られた授業時間などを考慮して、第 1 言語(=日本語)と第 2 言語(=ロシア語)の使用バランスを検討した。例えば、Tedick & Cammarata [2012] は、イマージョンのように授業時間が十分に確保できない場合は母語を使用することもあることを認めている。Swain & Lapkin [2000, 2013] も、第 2 言語使用を全否定するのではなく、第 1 言語の「賢明な使用 (Judicious use)」を文脈に合わせて考える必要があると述べている。本授業は週に 90 分しか設定されていない上に、学習者が日本人教員からロシア語で授業を受けることに慣れておらず、第 2 言語のみで授業を行えるような環境を作る条件が揃っていなかったことを考慮して、通常のロシア語授業のように日本語の使用を制限しなかった。当然のことながら、学習者同士で発表内容などについて話し合っている時は全て日本語が選択されていた。また、教師側も、文法や語彙等の説明などを日本語で効率的に行った。加えて、当該学期が始まってすぐに、語彙や表現の定着が授業外の自主学習のみでは不十分だったことが明らかになったため、TPR (Total Physical Response)を取り入れた活動などを活用しなが

ら、必要な語彙や表現の確認、習得する機会を設けた.このような暗記活動は低次の思考活動ではあるが、より高次の思考活動を支える語彙や表現の習得のためには必須であると判断したためである.このような、授業における第1言語(=日本語)、第2言語(=ロシア語)の使用や低次/高次の思考を伴う活動については、ことば活動と思考の関係、またことば活動とさらに上位の活動(現代社会における家族問題)の関係から、詳しく考察する.

III-2. データ収集と分析

先に設定した研究課題に基づき、上記の授業期間中に以下のデータを収集した: a) 授業観察 (約3時間分の授業を録音、文字化), b) 最終発表のビデオ (計180分), c) 関連語彙/表現リストを含めたプリントの教材, d) グループ発表のために学生が作成した原稿やスライド、発表の要旨.

続いて、それぞれの研究課題を検討するにあたり、以下の要領でデータを分析した. 収集した データの内、録音、文字化した授業のやり取りを Miles & Huberman [1994] にしたがい、まず叙述コードを使って一文毎に内容をコード化し、続いてより抽象的なコードを用いて複数回にわたってコード化の作業を行った. 加えて、談話分析の手法を用いて [Bucholtz & Hall, 2008]、授業中のやりとりを詳細に分析した. また、学習者の産出したロシア語にも注目し、教員が与えた語彙/表現リストやリーディングテクストと比較、分析した.

IV. 分析と考察

先述の通り、当該ロシア語中級クラスでは、家族をテーマに授業を計画・実施した. 学期のごく 初期に自分の家族について発表してもらったところ、学生のロシア語産出は、例えば以下のようなものであった:

学生 A

Это моя семья. Это я. Это мои папа. Он учитель. Это моя мама. Она домохозяйка. Это мой старший брат. Он служаший. Это моя старшая сестра. Она медсестра. Это студент-инстранец. Он американец.

学生 B

Моя семья. Это мой папа (固有名詞) а это моя мама (固有名詞). Они работают в школе. Это моя сестра (固有名詞). Она студентка первого курса. Это тоже моя сестра (固有名詞). Она учится в Осака университете.

学生 A のテクストでは、 \Im ro+名辞(所有代名詞あるいは形容詞+名詞)文しか用いられておらず、格変化の使用も一切見られない。また、使用語彙も家族名詞と職業名詞に限られている。学生 B のテクストには動詞 работать、учиться の現在形や B+前置格や生格といった格変化の使用が若干見られるものの、語彙的には上記の動詞に加えて家族名詞、студентка、школа、университет といったごく基本的な語彙に限られている。

続く内容重視の授業では、学生はどのようなロシア語を産出していたのであろうか. 授業では、教師主導で関連語彙や表現の習得と日本における家族問題についてのテクストを読む活動、学生たちが主体的に取り組むグループワークを経て、学期の最後に各グループで自分たちの選んだテーマについて調査・分析した結果を、スライドを用いながらロシア語で発表した. 以下は、上記の

学生 A, B が最終発表に向けて準備した原稿の一部(教師による指導・添削前)である. まず, 学生 A のテクストから紹介する:

学生 A

Посмотрите, пожалуйста, этот график. Этот график показывает, что изменение <u>браков в России</u>. В России в 1980 году <u>количество браков составило</u> 10. 6. В 2000 году <u>количество браков составило</u> 7.1. В России их доля уменьшилась, потому что произошел распад Советского Союза.

(このグラフをご覧ください. このグラフはロシアの結婚の変化を示しています. ロシアの 結婚件数は 1980 年は 10.6 でした. 2000 年には結婚件数は 7.1 でした. ロシアで婚姻率が 減少したのは, ソビエト連邦の崩壊が起こったからです.)

上のテクストの内の下線部は授業中に教師から与えられた語彙・表現である. 数詞と最後の理由の部分以外は殆ど全て既習の語彙・表現で構成されている. 一方で, 前出の, 同じく学生 A による家族紹介テクストと比較すると, 動詞の現在形, 過去形, 命令形, 場所や年号を表す際に用いられる B+ 前置格, 生格といった名詞曲用, A 析の数詞や小数点の伴う数詞など, 用いられている文法項目の幅が大きく広がっている. 加えて, 理由を示す接続詞 noromy что を伴った複文の使用も見られ, ロシアで婚姻率が減少した理由について考察したこと(=ソビエト連邦の崩壊)を平易に述べている.

学生 B のテクストでは、授業で導入された語彙・表現はごく最初の部分に限られており、それ以降は全て自分で露作文している:

学生 B

<u>Посмотрите, пожлста, этот график.</u> <u>Етот график показывает</u> изменеие совершеннолетнее людей выходящих замуж впервые. В 2010 году мужской средний возраст для первоя женитьбы составил 30.5, а в 2010 году возраст людей выходящих на 5 больше чем в 1950 голу. Это потому чта например экономная проблема, изменение смысла значений, и изменение общественных условий.

(このグラフを見てください. 初婚年齢の変化のグラフです. 2010年の男性の平均初婚年齢は30.5歳,女性は28.8歳です. 2010年は1959年と比べると約5歳上がっています. これは,例えば経済問題,価値観の移り変わり,社会環境の変化のせいです.)

このように、内容重視型の授業を実施した結果、学生 A、B 共に語彙面、文法面で飛躍的な広がりを見せている。学生 A のテクストは、その殆どが既習語彙・表現で構成されてはいるが、ロシアの結婚件数の推移などについてのデータを自分たちで見つけ出し、さらに簡単な分析・考察を加え、その内容を既習語彙で表した結果であり、既習事項の暗唱では決してない。学生 B のテク

ストも、正確さには欠けるものの、データを検索、分析・考察した内容を既習語彙のみに頼らずに 自らロシア語で産出したものである。また、両者共に、発表内容自体が家族写真の単純な叙述から、より高次の思考を要求するグラフの分析、考察へと発展しており、それに伴って用いられている語彙も単純な家族名詞、職業名詞からより抽象度の高い名詞の使用へと移行している。これらのテクストは、まさにヴィゴツキーらの言うところの、学生 A、B による思考の表明であり、知的活動に支えられた自律的・創造的ことば活動の産物であると言えるのではないか。それでは、ごく初級の、授業時間数も限られている第2外国語教育の環境で、いかにこのようなことば活動が展開されたのだろうか。

本授業では、学習者の専門領域に近い内容として家族問題を取り上げたが、授業中、学習者の専門領域とロシア語学習がリンクする瞬間がよく認められた。例 1 は、4 人の学生とティーチングアシスタント (TA) が、グループで最終発表のテーマについて話し合っている場面である:

例1:「統計係」

- 1 TA: 核家族で何調べるの?
- 2 S1: 何調べますか
- 3 S2: えっと、減少とか、増加とか、あのさ、何があったから減少したとか、どう
- 4 いう時期に減少したとか.
- 5 TA: それは日本もかけてる感じ?
- 6 S2: そうですよ
- 7 S3: 相関係数とか出していきたいな ...
- 8 S4: 俺と S3 は統計係でいいんじゃない
- 9 S2: それ
- 10 S4: 分散分析とかすれば, 俺らが

このやりとりの前の段階で、学生達が核家族を調べることが決定しており、1 行目では、まず TA が話し合いをリードしながら、具体的に核家族についてどのようなことを調べたいのか学生に質 問する. S1 は TA の質問に答えることなくそのまま同じ質問を繰り返すだけであるが(2 行目), S2 は分析する内容 ---核家族数の増減とその背景について ---を提示する(3-4 行目). TA が, 質問の形を取りながらも、課題になっている日本などとの比較を含めることを喚起すると(5 行 目), S2 が "そうですよ" (6 行目) と短く肯定する. 続いて 3-4 行目の S2 の提案を受けて, S3 が具体的な統計用語を使いながら("相関係数"),統計学の分析方法を使いたいと申し出ると(7 行目), S4 も同調し, "統計係"として S3 と S4 がデータ分析に取り組むことを申し出 (8 行目), さらに 10 行目で具体的な分析方法("分散分析")まで提示している.このグループ活動のやりと りの前半の部分(1-6 行目)では、データ分析と考察を通じて高次心理機能としての知的活動が展 開しつつあることが示唆されている.続いて後半の部分では,自分たちが専門領域で培った統計 学分析能力を実際に生かしたいという意欲が"~していきたいな"という文言によって表されて おり、さらに"統計係"としてグループ活動に貢献することを自発的に申し出ている.以上より、 学習者の専門領域に近いテーマをことば活動の上位活動としてロシア語教育に組み込むことで、 一般的な語学教育にありがちな暗記、叙述といった比較的低次の思考活動に終始することなく、 分析や考察などより高次の心理機能にもとづく知的・論理活動が, ロシア語学習過程においても積 極的に展開されることが示された。また、そのような上位活動をロシア語授業の最終目標として 位置づけることで、学習者の中に安定した学習への動機・欲求を継続的に維持しうることも確認で

きた.

同時に、上記のようなことば活動は学習者の自発的、創造的思考と、ごく限られた自分たちのロシア語での表現力とのせめぎ合いの過程でもあった。例 2 は、専門領域に近い内容とロシア語学習が直接リンクする例である。ここでは、3 人の学生が発表内容について話し合いながらも、それをロシア語でどう表現するのか検討している:

例 2:GDP

- 1 S1: GDP とか入れたらいいんちゃう?
- 2 S2: ああ, GDP でいいやん
- 3 S3: 数どうやって言うん?
- 4 S1: GDP, でも, 絶対データあるやん
- 5 S3: や, データあるけど, **数, どうやって言うん?**
- 6 S1: ほんまや, **GDP もさ**, **GDP** でいいん?
- 7 S2: ジーディーピー
- 8 S1: ははは
- 9 S2: Г, ГДБ
- 10 S1: ははは、笑われんで、こんなん言うてたら.

まず1行目で、S1がGDPを分析に含めることを提案すると、S2はすぐに同調するが(2行目)、S3は二度にわたって数をロシア語で言えるかどうか問いながら(3行目と5行目)、話し合っている内容をロシア語で発表しなければならないことを指摘している.続いて、GDPの訳語へと話題が移る.6行目で、S3の指摘に同調して、S1がGDPの訳語についてグループに質問を投げかける.7行目と9行目に見られるように、S3が少しふざけて自分の憶測を披露すると、S1がS3の冗談を笑いで受け止める(8行目と10行目).このように、学生達は上位活動としての"家族問題"プロジェクトにおいてアイディアを出し合いながら、同時にその話し合い(=上位活動)へロシア語学習を自ら積極的にリンクさせている.一方で、彼らはロシア語でのことば活動が日本語でのそれと同様に運ばないことを十分に認識しており、常にロシア語学習をリンクさせながら、すなわちロシア語で何と言うのかを念頭に置きながら、自分たちの実行可能な発表内容を構築している様も観察された.このようにして、授業ではごく限られた定型表現の習得しか適わなかったにもかかわらず、学習者自身の自発的、創造的な思考の展開によって、自身のより高度な思考過程を反映するような表現を自ら第2言語で積極的に見いだし、導入するという過程が明らかになった.

最後に、初級レベルでより高次の思考をともなったことば活動を実施する際、必ず考えておかなければならない、授業における L1 と L2 の使用の問題についてふれておきたい。先述の通り、本授業ではロシア語のみで内容重視型の授業を実施するには時間が圧倒的に不足しており、学習者自身もそのような授業に慣れていないことも考慮して、敢えて日本語の使用を制限しなかった。結果、上の例にも見られるように、グループでの話し合いはロシア語の単語がたまに挿入される以外は全て日本語で行われていた。すなわち、学生達はロシア語で全てデータ分析や考察、発表を行った訳ではなく、データ分析や考察については日本語で行い、それをロシア語で発表したということである。しかしながら、このような日本語での思考活動が、自発的に学習者によって常にロシア語学習と関連づけられ、展開されていることは既述の通りであり、これもロシア語教育という文脈におけることば活動の過程の一部と捉えられるのではないだろうか。思考を支えるこ

とばの機能がロシア語で殆ど培われていない状況にあって、このような高次精神機能を要求する知的活動に従事するためには、既にそのような機能を習得している第 1 言語の日本語を活用しながら思考を組み立てていくしかない。 寧ろ日本語を活用して初めて、それを使わなければ達成しえなかったであろう高次の思考活動を遂行し、ロシア語で発信していくことが可能となったのである。 先述の通り、最近の研究から、外国語の授業では母語を完全に排除するのではなく、寧ろ賢明に使用するべきであるということが明らかになっている [Swain & Lapkin 2000]. 例えば、Swain & Lapkin [2002] では、カナダのフランス語イマージョンスクールに通う7年生の英語話者2人が、ペアワークの中で共に協力し合いながら、英語を介しながらフランス語表現の細かいニュアンスの違いについて理解を深めていった様子が報告されている。このように、イマージョンのように目標言語のみで授業することが主流であるような環境においてさえ、より高次の思考を伴うことば活動のためには必要であれば第1言語の使用も有効であることが実証され始めている [Swain & Lapkin 2000, 2013, Turnbull & Dailey-O'Cain 2009].

成長の過程で、母親や周囲の人々とのやりとり、具体的なものや出来事の経験によって築き上げられる母語の概念体系。第2言語の概念体系の形成とは、そのすでに出来上がった母語の概念体系を、すでに身につけている、随意的注意、論理的記憶、比較、区別、抽象化といった高度の心理機能によって、新しい概念体系への転換を要求する過程である。そのような転換は、意識的、体系的な第2言語の文法・概念システムの教授を基礎としながら、動機に支えられ、他者への働きかけを目指した、自らのことば活動の実践によって確かめ、自らの経験として吸収していく、そのことの積み重ねの中で成し遂げられるのである。

V. おわりに

本研究では、初級レベルであっても、また時間的制約があっても、内容重視型の授業は実施可能であることが明らかになった。このプロジェクトを通じて、学生達が、これまで母語で培ってきた高度の精神機能としての知的・論理的活動能力、特に彼らが専門領域で学んできた分析能力を自発的に活用し、調査した事柄をロシア語で発信する様子が認められた。学習者の専門領域とロシア語学習が母語を介して有機的につながり、結果的にロシア語のみでは達成できなかったであろう、高次の心理機能にもとづいた知的・論理活動がロシア語学習過程の一部として組み込まれたのである。

専門教育とリンクした「外国語教育」では、「外国語能力」一般ではなく、それぞれの専門領域で必要なリテラシーを重視した内容に学習を絞り込むことで、学習目標や具体的な習得可能性が学習者にも明確なものとして実感されることになるだろう。また、専門教育とリンクさせることで、学習者の興味・知的レベルにあった専門領域の内容を柱とする、課題解決型のプロジェクトベースの学習活動が可能となる。そこにこそ、創造的・自律的活動、創造的に思考を形成し伝えていく力を高める、ことば学習の姿が見えてこないだろうか。

(よこい さちこ, はやしだ りえ 大阪大学)

(本研究は平成 24 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (B) 助成期間 2011-2015 年度) の助成を受けて実施したものである。また執筆分担は、はじめにと 1 章を林田が、2 章-4 章を横井が担当し、5 章のまとめは共同で行った。)

<参考文献>

- Bernache, C., Galinat, K., & Jimenez, S. (2005). Coteaching in a sheltered model: Maximizing content and language acquisition for beginning-level English language learners. In D. Kaufman & J. Crandall (Eds.), *Content-based instruction in primary and secondary school settings* (pp. 67–80). Alexandria, VA: TESOL Inc.
- Bunch, G., C., Lotan, R., A., Valdés, G., & Cohen, E., G. (2005). Keeping content at the heart of content-based instruction: Access and support for transitional English learners. In D. Kaufman & J. Crandall (Eds.), *Content-based instruction in primary and secondary school settings* (pp. 11–25). Alexandria, VA: TESOL Inc.
- Byrnes, H. (2002). The role of task and task-based assessment in a content-oriented collegiate foreign language curriculum. *Language Testing*, 19(4), 419–437.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. Future Perspectives for English Language Teaching. Heidelberg. Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- Dalton-Puffer, C., & Nikula, T. (2006). Pragmatics of Content-based Instruction: Teacher and Student Directives in Finnish and Austrian Classrooms. *Applied Linguistics*, 27(2), 241–267.
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. Journal Of Immersion & Content-Based Language Education, 1(1), 3.
- Hatakeyama, M. & Yasuhara, Y. (2011). TV Commercials as potential materials for content-based instruction in elementary to advanced Japanese, *Proceedings of The 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, Princeton University.
- 林田理惠 (2001)「第二言語教授-学習理論のもう一つの流れ ― ロシア・ヴィゴツキー学派の現在 ―」『多文化共存時代の言語教育』平成 13 年度教育研究学内特別経費プロジェクト「異文化共存時代の外国語教育・学習(3)」研究成果報告書, 大阪外国語大学, 41-62.
- 林田理惠 (2013)「共通教育「ロシア語/初・中級」2012 年度アンケート集計結果と教育目標策定に向けての展望 (大阪大学)」『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』科学研究費補助金 (2011-2015) 2012 年度研究成果報告書,大阪大学,75-92.
- 和泉伸一, 池田 真, 渡部 良典(共編)(2012)『CLIL(内容言語統合型学習)上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第2巻実践と応用』上智大学出版会.
- Леонтьев, А. А. (1974). Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. М. (米重文樹 他訳「言語活動」『現代ソビエト心理言語学』第2章, 明治図書).
- Леонтьев, А. А. (1988). Основные положения советской методики обучения русскому языку как иностранному // *Методика*. М.
- Леонтьев, А. Н. (1981). Проблемы развития психики. 4-е изд. М.
- Lyster, R., & Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15(3), 279–288.

- Met, M. (1991). Learning Language through Content: Learning Content through Language. *Foreign Language Annals*, 24(4), 281-295.
- Met, M. (1999). Content-Based Instruction: Defining Terms, Making Decisions. The National Foreign Language Center, Washington, D.C.
- 岡崎眸 (1994)「内容重視の日本語教育 一大学の場合一」『東京外国語大学論集』49 号, pp. 229-244. 朴智淑, 浜田英紀 (2011)「内容重視教育(CBI)で自律的学習を試みる:『初級ビデオプロジェクト』 *Proceedings of The 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, Princeton University.
- Olsen, E. F., & Belnap, R. K. (2005). Teaching a less commonly taught language in a social science classroom. In D. Kaufman & J. Crandall (Eds.), *Content-based instruction in primary and secondary school settings* (pp. 111–118). Alexandria, VA: TESOL Inc.
- 笹島茂 (2011) 『CLIL 新しい発想の授業』三修社.
- 佐藤慎司, ロチャー松井 恭子 (2011)「内容重視の批判的言語教育 (CCBI) の理論と実践: 初級日本語の文字プロジェクト」 *Proceedings of The 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, Princeton University.
- Шорохова, Е. В. (1969). Принцип детерминизма в психологии // *Методологические теоретические проблемы психологии*. М.
- Stoller, F. L. (2004). Content-based instruction: Perspectives on curriculum planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 261–283.
- Stryker, Stephen B., and Betty Lou Leaver (eds.) (1997). *Content-based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods.* Georgetown University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. Language Teaching Research, 4(3), 251.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, *37*, 285-304.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of immersion and content-based language education*, *1*(1), 101–128.
- Tedick, D. J., & Cammarata, L. (2012). Content and language integration in K-12 contexts: Student outcomes, teacher practices, and stakeholder perspectives. *Foreign Language Annals*, 45(S1), S28–S53.
- Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (Eds.). (2009). First language use in second and foreign language learning. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Выготский, Л. С. (1968). Психология искусства. М.
- Выготский, Л. С. (1996). Мышление и речь. М. (柴田義松訳『思考と言語』新読書社).
- 渡辺良典, 池田真, 和泉伸一 (2011)『CLIL 内容統合型学習: 上智大学外国語教育の新たなる挑戦』 上智大学出版会.
- Whittaker, R., Llinares, A., & McCabe, A. (2011). Written discourse development in CLIL at secondary school. *Language Teaching Research*, *15*(3), 343–362.
- Зимняя, И. А. (1989). Психология обучения неродному языку. М.
 - (本稿は『ロシア語教育研究』第4号 (2013) に掲載されたものである.)

Appendix: 授業で配布した家族問題に関連する語彙・表現リストの一例

家族問題をロシア語で考えよう

ロシア語中級 法・経

キーワード 家族関係 少子化 孤独死 離婚 介護

第1回 11月12日

語彙(1)

~の数になる составляет, составляют (составлять)

起こる происходит, происходить)

広がる распространяется, распространяются (распространять)

増える увеличивается, увеличиваются (увеличиваться)

減る уменьшается, уменьшаются (уменьшаться)

死ぬ умира́ет, умира́ют (умира́ть)

数 количество

平均值 срéднее число́

家族構成員 член семьй

平均 5 人家族 Сре́днее число́ чле́нов семьи́ составля́ет 5 человек.

(2-4 человека, 5 человек)

出生率 рожда́емость 低下 па́дение 上昇 рост

出生率低下 па́дение рожда́емости рост рожда́емости

происхо́дит па́дение/рост рожда́емости

核家族 нуклеарный тип семьи

распространяется нуклеарный тип семьи

独居老人 одинокие старики количество одиноких стариков

Пожилые люди умирают в одиночестве.

Их количество увеличивается.

	日本	
平均家族数		
出生率		
核家族化		
独居老人		
孤独死		

2011年度~2015年度にかけての神戸大学におけるロシア語教育と本科研での試み

三浦 由香利

本稿では、筆者が1年次のロシア語授業を担当している神戸大学において、2011年度から2015年度における神戸大学のロシア語教育の概要と、この間に行った本科研に関する試みについて述べる

神戸大学では、本科研に関して次の3つの試みを行った.

- ▶ 2011 年度『TPKU&ロシア語能力検定模擬試験結果報告(神戸大学)』
- ➤ 2012 年度『ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」の結果と学習者サポートのための自己 評価型到達度テストの試行(神戸大学)』
- ▶ 2015年度 神戸大学FDランチョン報告『ロシア語教育:インフォグラフィカを使った活動について』

これらについては後で詳しく述べることとし、まず神戸大学のロシア語教育について概観する.

I. 神戸大学でのロシア語プログラムの概要

神戸大学では、ロシア語は未修外国語の必修科目(2年次以降は選択科目と一部必修科目)「外国語第 II」として、1年次から $3\cdot 4$ 年次まで開講されている。2011年度から 2015 年度までの基本的なカリキュラムは以下の通りである⁽¹⁾。

ロシア語 IA(基礎文法を ロシア語IB(学んだ文法を使 体系的に学ぶ) いながら, 読み書き話す総合的 1年次前期(必修 週1回) な練習をする. 習ったフレーズ を使って自分で表現する.) 全学共通教育科目 ロシア語 II A (I A と同 ロシア語 II B (I B と同じ) 1年次後期(必修 週1回) (C) 2年次前期(選択,一部学部は必 ロシア語 III A (簡単なエッセーやアネクドートなど様々な 修 週1回) テクストを読みながら、ロシア語の感覚を磨く) ロシア語 III B (III A に同じ) 2年次後期(選択 週1回) ロシア語 IVA (映画やアニメ、ロシア文学などを教材にロ 3年次前期(選択 週1回) シア語を楽しむ. 検定試験に挑戦する) 3年次後期(選択 週1回) ロシア語 IVB (IVAに同じ)

表 1 神戸大学のロシア語プログラム (2015年度まで)

⁽¹⁾ 表1は「神戸大学全学共通教育外国語教育ハンドブック」の2011年度版~2015年度版を参照し、 筆者が作成した.表中の括弧内は各授業の概要と目標を表す.また「学部科目」と示されている のは国際文化学部で独自に開講されている科目だが、他学部の学生も履修できる.また、このほ かロシアに関する講義科目も開講されている.尚、2016年度からは、クォーター制の導入に伴い カリキュラムが大きく変わる予定である.

部		前期・後期(週1回)	ロシア語会話
	2年次以上	半期(週1回)	外国語学演習(ロシア語)(映画や文学作品、歴史的資料
	(選択)		等を教材に外国文化を学ぶ. ロシア語文献を使った研究方
			法を学ぶなど)

教科書は、2011年度までは1年次必修科目 AB で異なる教科書使用していたが、2012年度より1年次必修(IA,IIA,IB,IIB)全クラスで共通教科書を使用している。

【教科書 2011 年度】

ロシア語 IA, IIA: 桑野隆著『CD エクスプレス ロシア語』(白水社)

ロシア語 I B, II B: A. ディボフスキー, 北岡千夏共著『改訂新版 会話で学ぶロシア語初級』 (南雲堂フェニックス)

【教科書 2012 年度-2013 年度】

ロシア語 I A, II A, I B, II B 共通: 古賀義顕, 鴻野わか菜著『ロシア語の教科書』(ナウカ出版) 【教科書 2014 年度-2015 年度】

ロシア語 IA, IIA, IB, IIB 共通:戸部又方著『一年生のロシア語』(白水社)

1年次の教科書は、専任と非常勤の授業担当全員で検討し選定しているが、複数の教科書を使って異なる進度で授業をすれば学習者の理解が追いつかず負担も大きいと感じられるため、2012年度から試験的に共通教科書を使用している。具体的な学習内容は、IA、IIAでは基本的に文法事項を中心に学習し、IB、IIBでは、それぞれIA、IIAで学習済みの文法事項を確認して文章理解をした後、「使ってみる」練習をしている。授業を進めるにあたっては、最初に全体でおおまかな進行スケジュールを決め、基本的にそれに従って行うが、文法事項の振り返りをする時間を毎回の授業の最初に設け、確認のための中間テストも行っている。特に、2013~2014年度にかけては、ロシア語学習者に対するアンケートの結果を受けて、学習者にロシア語学習上の自身のつまずきに気づかせ正しい理解を促すことで、学習者のロシア語学習への不安を軽減するための試みとして、1年次全クラスで共通テストを作成して実施した(2)。また、学期末には、1年次担当者全員が集まり、学期全体を通しての見直しと次の学期に向けての検討会を行っている。

1年次の授業では、教科書のみでなく、随時、ロシアの映像や音楽の紹介、ロシア語学習ツールなども用いている。さらに、1年次の前期と後期に1度ずつ、ネイティブの研究者あるいは大学院の留学生を招いてロシア語と日本語によるロシアの文化紹介を行い、ロシア周辺諸国の情報を扱った書籍の読書感想文を課すなど、学習者からロシア語に対する具体的な興味を引き出す試みがなされている。

2年次のクラス IIIA, IIIB は,2015年度からロシア語ネイティブの非常勤講師が授業を担当し,生きたロシア語に触れながらロシア語の感覚を磨くための工夫がされている.3年次以上の IVA, IVB のクラスでは,長文読解や検定問題を教材としたロシア語力のレベルアップを目標としている.

さらに、授業外での学習支援として、CALL 教室を開放してロシア語学習支援ツールを使った個別学習や、Language HUB (HUB 室)(3)でロシア語チューターと会話する機会が与えられている.

⁽²⁾ 後述の『Ⅲ. ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」の結果と学習者サポートのための自己 評価型到達度テストの試行(神戸大学)』参照.

⁽³⁾ 各言語のネイティブスピーカーTA や教員が常駐し、授業期間中に全ての学生、院生、研究生及び教職員が自由に訪問し、会話練習や語学学習の補助が受けられる部屋. http://www.solac.kobe-u.ac.jp/ 2010/03/post-1.html 参照.

その他,在大阪ロシア領事館の協力で年末に開かれるロシア語の夕べに参加し他大学のロシア語 履修者と交流する機会を設け、専任教員主催でロシア語映画上映会(週1回ないし隔週1回)や 留学生を招いてのロシア料理を作るロシア・ティーパーティー(選択授業履修者中心,学年末開催)を開くなど様々なロシアを体験する場が提供されている.

ロシアへの交換留学制度も準備されている⁽⁴⁾. モスクワ教育大学とペンザ建築建設大学への留学が一部の学部から可能であり、このうち、モスクワ教育大学へは最近6年連続で半年から1年留学しており現在も3名留学中である. モスクワ教育大学からもこれまでに4名の留学生を受け入れている.

このように様々な工夫を凝らして行われている神戸大学のロシア語教育であるが、履修者は1年次必修クラス合計で100~150名であるのに対し、2年次前期には、必修クラスで40名前後、選択クラスでは10名程度となる.2年次後期になると、前期必修クラスのうちロシア語学習を続けるものは3名以下、前期選択クラスは後期になると5~6名に減少する.3・4年次のクラスは、通常5名以下である.10年前に比べれば、ロシア語履修者数は約3~4倍に増加してはいるが、2年次以降の選択クラスにおいて履修者が大幅に減少する傾向がみられる.

Ⅱ. TPKII&ロシア語能力検定模擬試験結果報告(神戸大学)(5)

II-1. ロシア語検定試験と TPKII の実施結果とその比較

本報告の調査対象としたのは、2011年度にロシア語 IVB を 3年次後期に受講している 3名である。ロシア能力検定試験 4級(以下検定 4級)の文法(露訳、和訳、朗読は除く)と、TPKU 初級レベル(T $_{\rm S}$)の文法・語彙力テストと会話テストを実施した結果、それぞれの平均点(100点満点換算)は検定 4級 82点、T $_{\rm S}$ 打 $_{\rm S}$ 打 $_{\rm S}$ になった。

II-1.1. ロシア語能力検定 4 級文法テストと TЭУ の語彙・文法テストの比較 それぞれの項目別得点率を比較すると以下の表のようになる.

表 2 ロシア語能力検定 4級文法の得点率

	項目	得点率
I.	発音	100%
II.	アクセントの位置	80%
III.	名詞の性別と人称代名詞	100%
IV.	複数形とアクセント	70%
V.	形容詞・代名詞・名詞の格変化	87%
VI.	疑問詞	100%
VII.	動詞現在形	75%
VIII	. 動詞過去形と未来形	70%

表 3 TЭY 語彙・文法の得点率

	項目	得点率
I.	語彙と表現	71%
II.	形容詞・代名詞・名詞の性・数	92%
III.	形容詞・代名詞・名詞の格変化	80%
IV.	動詞変化形(現在・過去・未来)	93%
V.	動詞の体	48%
VI.	運動の動詞	60%
VII.	複文:接続詞·関係代名詞·間接話法	87%
VIII	. 数詞+名詞	58%

TЭУ で出題された,動詞の体,運動の動詞,数詞+名詞,複文の項目は検定3級や2級の範囲であり,両試験全体の平均点の差に影響していると考えられる.また,TЭУ は全て選択式であるが,検定4級は選択式と記述式があり,記述式の問題(IV,VII,VIII)はいずれも得点率が選択式

⁽⁴⁾ http://www.office.kobe-u.ac.jp/ipiep/ceus/eu_east_partners.html#a01 参照.

⁽⁵⁾ 拙稿『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』「TPKU&ロシア語能力検 定模擬試験結果報告(神戸大学)」pp.63-65. 2012. に加筆修正したものである.

よりも低くなっている. いずれの試験でも出題された項目を比較すると, 次のような特徴が見られる.

1) 形容詞・代名詞・名詞の格変化

検定 4級の方が T9V よりもやや高い得点率となっている. 検定 4級では形容詞+代名詞+名詞のセットが選択肢として与えられており、いずれか 1 つの変化形を知っていれば正解できるが、T9Vでは単語レベルの選択肢が多く、名詞、形容詞などそれぞれの格変化形を覚えておかなければならない. さらに、検定 4級では単数主格形が示されているが T9V では示されず、個々の語の意味と形をきちんと把握しておく必要がある. T9V で得点率が特に低い設問は、c+生格とロシア人名の変化形に関するものである. c+生格を全て c+造格と混同しており、他に紛らわしい変化形が存在するものやロシア人名など馴染みの薄い語彙に関してはなかなか正答を得ることが難しいようである. また、検定 4級では出題されていない曜日名などの時の表現も T9V に含まれ、66% の得点率に留まっている.

2) 動詞の変化形 (現在・過去・未来)

動詞の現在・過去・未来形については、T9Y では選択式で 93% と高い. 検定 4 級では全て記述式で、T9Y より約 20% 低い得点率となっている.

II-1.2. TЭУ の会話テスト

会話テストの内容を項目ごとに分類し、その得点率を提示すると表4のようになる.

会話テストでは、モノローグは80% 前後と比較的高い得点率となっているが、ダイアローグは50% 程度となっている。特に、設問IIは、どう答えるか分からず戸惑う場合が多く、このような形式に慣れていないことも低い得点率に結びついていると考えられる。

項目得点率I. 会話に参加する (ダイアローグ)55%II. 状況に応じて会話を始める (ダイアローグ)40%III. 長文を読んで質問に答える (モノローグ)83%IV. 質問について話す (モノローグ)78%

表 4 T 3 y 会話の得点率

II-2. まとめ

文法テストは、T9Vの出題範囲が検定4級よりも広く検定3級以上の範囲も含んでいるため、これらについては得点率が低くなっている。また出題・解答形式によって得点率に差が見られる。具体的には、ロシア人名など馴染みの薄い語彙や他に似通った形がある表現については、特に得点率が低い。

TЭУ の会話テストに関しては、状況に応じた判断をする設問に不慣れであることが分かった. また、ダイアローグの得点率が低いことから、より多くの対話練習の機会を設ける必要があるであろう.

テストの受験者はそれぞれ選択科目が異なっており、「ロシア語会話」など共通科目以外の科目も履修しているもの1名と、共通科目のみを履修しているもの2名である。共通科目のみの履修者のうち1名は、1年間ロシア語学習を中断していた。いずれの受験者も留学経験はなく、それぞれの得点率は継続学習時間に比例している。そして、上位2名は3年次後期に検定3級に合格している。

Ⅲ.「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」の結果と学習者サポートのための 自己評価型到達度テストの試行(神戸大学)⁽⁶⁾

III-1.「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」アンケート実施の概要と分析結果

III-1.1. アンケート実施状況

神戸大学では、2012 年度前期に「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」のアンケートを 1 年生の全クラス(必修 4 クラス)と 2 年生の 2 クラス(必修 1 クラスと選択 1 クラス)の学生 計 147 名を対象に実施した、その内訳は表 5 のとおりである.

公						
クラス		人数	項目 1*		項目 2*	
	理系1年A	31名	20名	64.5%	27 名	87.1%
	理系1年B	36名	10名	27.8%	31名	86.1%
必修	文系1年A	27 名	18名	66.7%	22名	81.5%
	文系1年B	19名	17名	89.5%	13名	68.4%
	文系2年	26名	8名	30.8%	19名	73.1%
選択	理系・文系2年	8名	4名	50.0%	6名	75.0%

表 5 対象クラスの内訳

表5の1年生の4クラスは、それぞれ2名の教員が、週1回90分、基礎文法の習得を目的とした授業とロシア語を使ってみる応用の授業をペアで担当している。教科書は全クラス共通で、古賀義顕、鴻野わか菜(2011)『ロシア語の教科書』ナウカ出版を使用している。また、2年生の必修及び選択クラスは、週1回90分の授業を1名の教員が担当している。教科書はいずれも、狩野亨(1994)『新ロシア語教程』ナウカ出版である。

III-1.2. アンケートの主な内容と分析結果

得られたアンケートを 6 クラス全体の平均値と最頻値をもとに分析した結果は以下のとおりである $^{(7)}$. 尚, クラスやコースごとの特徴は、顕著にみられる場合のみ記している.

質問 1. ロシア語を学習している理由 (図 1-1 参照)

- 多 ロシア語への興味 英語以外の外国語学習への興味 学部の規定 (3.8) 習得する価値がある (3.7)
- 少 時間のむだ 検定試験などの資格の取得 英語だけでは恥ずかしい 勉強したくない 将来の仕事・研究に必要 なんとなく 理由はない

^{*}項目1は次年度ロシアを履修すると思うもの.

^{*}項目2は、英語以外の外国語を学ぶ必要があると思うもの、

⁽⁶⁾ 拙稿『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』「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」の結果と学習者サポートのための自己評価型到達度テストの試行(神戸大学)」(2013: 61-74) に、その後のとり組みと状況の変化を踏まえ、加筆修正したものである.

⁽⁷⁾ アンケートは、各質問について 5 段階 (1. あてはまらない、2. どちらかというとあてはまらない、3. どちらともいえない、4. どちらかというとあてはまる、5. あてはまる)で評価する方式である. 本文中、多は、平均値 4.0 以上、最頻値 (5) のもの、少は、平均値 3.0 未満、最頻値 (1)及び (2) のものを表す. 但し、最頻値 (5) で平均値がこの範囲にないものは () 内に数値を示している.

必修クラスと選択クラスで差があるもの(平均値差 0.5 以上 最頻値差 2 以上)

必修>選択 ただ卒業に必要な単位をそろえる(必修 3.2/4 選択 1.4/1) (8)

選択>必修 外国語学習が好き (選択 3.5/3 必修 2.7/1)

質問2. 英語学習およびロシア語学習について (図1-2参照)

英語学習について

多 授業内容が将来に役立つ 使えることは重要 マスターすることは価値がある 良い成績を取ることが重要 できるようになることは将来したいことに役立つ マスターしている

少 クラスメイトと比べてできる

ロシア語学習について

多 楽しい 難しい 良い成績には努力が必要

少 クラスメイトと比べてできる マスターしている 将来役立つ マスターできる 良い成績が取れる 学習が重荷

英語学習とロシア語学習で差があるもの(平均値差 0.5 以上 最頻値差 2 以上)⁽⁹⁾

英語>ロシア語 授業が将来役立つ (英 4.4/5 ロシア 3.5/3)

使えることは重要(英4.3/5 ロシア3.4/3)

将来したいことをするのに役立つ(英3.9/5 ロシア2.8/3)

必修クラスと選択クラスで差があるもの(質問1の場合と同じ基準)

必修>選択 良い成績には努力が必要(英語)(必修 4.0/5 選択 2.7/2)

授業時間外の勉強がつらい(ロシア語)(必修 3.1/4 選択 2.4/2)

選択>必修 良い成績が取れる(英語)(選択 4.1/5 必修 2.8/3)

質問3. 大学で外国語を学習する意味(自由記述)

①英語以外の外国語を大学で勉強する必要があると思うか?

必要 118 名 (80.3%) 不要 28 名 (19.0%) 無回答 1 名 (0.7%)

②なぜ英語以外の外国語も大学で勉強する必要があると思うか?

教養 多文化理解 視野や価値観を広げる 言語の仕組みの理解

③なぜ英語以外の外国語は大学で勉強する必要はないと思うか?

英語で十分 1~2年間の学習では十分なレベルに達することができない

英語を極めたい 使う機会が少ない 機械翻訳があるので英語も必要ない(必修2年)

④なぜロシア語を勉強しているか?

単位のため キリル文字に興味 ロシアの文化(文学,アニメ,音楽)や経済に興味 隣国 希少 楽しそう 将来の仕事に生かせそう(理系1年)

宇宙開発(理系1年) 消去法(文系1年)

質問 4. ロシア語の授業について(内容, クラスの雰囲気, 教員, 学生同士の関係) (図 1-3 参照)

多 理解度チェックの機会がある 教師が学生への配慮をしている

少 授業中孤立している 無理やり勉強させられている 話して試す機会がある

⁽⁸⁾ 括弧内の数値は、平均値/最頻値の順で表している.

⁽⁹⁾ ロシア語学習と英語学習で差があり、ロシア語>英語となる項目はなかった.

質問 5. 学習者自身のロシア語の学習について(自律学習)(図 1-4 参照)

- 多 自分の学習目標がある
- 少 自分自身でロシア語の実力の評価をする 自分自身で評価の方法を知っている 時間外での学習時間の確保 教師の手助けがなくても文法理解が可能 学習のポイントが分かっている

必修クラスと選択クラスで差があるもの(質問1の場合と同じ基準)

選択>必修 教師の手助けがなくても適切な教材で文法理解が可能(選択 3.3/4 必修 2.4/2)

III-1.3. 分析結果から見える問題点と展望

アンケートの分析結果から、多くの学生は、外国語学習に対する必要性を感じ、ロシア語や文字、ロシアの文化や経済に興味を持って学習していることがわかる. しかし、次のような問題点が挙げられる.

- ・ロシア語学習を将来の仕事やしたいことに関連づけにくい.
- ・ロシア語を難しいと感じ、ロシア語で良い成績が取れる自信がない.
- ・自分自身で語学力の評価方法を知らず, 実際に評価できない.
- ・時間外での学習時間の確保ができていない.

この中には将来に関する問題点も挙げられているが、現時点では、ロシア語学習を将来に生かす具体的な目標設定をすることは難しい。また、本学では2年次において選択者が激減することが問題の一つだが、上記アンケートで必修クラスと選択クラスで大きく異なっている点は、必修クラスの学習者は、選択クラスの学習者よりロシア語学習をつらいと感じ、教師がいなくては文法が理解できる自信がないことである。以上のことから、次の4つの目的をもった学習サポートを行うことにし、まず、その一環として自己評価型到達度テストを作成して試行した。

- ① ロシア語学習に対する不安を軽減する.
- ② 学習者自身に理解できていない学習項目を把握させて正しい理解を促すことで、学習者のつまずきをなくす.
- ③ 「基本的な文法事項が理解できているか」について、学習者自身が自己評価する.
- ④ 授業での学習を、授業時間外で行う自律学習と関連づける.

III-2. 自己評価型到達度テストの概要

自己評価型到達度テストは、後期の中頃に1年生の全クラス(理系及び文系の必修4クラス、 前期と同じ教科書を継続使用)を対象として実施した.

テストに関する具体的な作業に取りかかる前に、次の活動をその事前準備として行った.

- ・後期第1回目の授業で、前期授業内容の定着を確かめるための小テストを行って自己評価させた.
- ・担当教員で前期の学習状況を見直して後期の到達目標を再検討し、具体的に学習者に 提示した.

また、この自己評価型到達度テストの具体的な目標は次の2点とした.

- ① 後期に学習した基本的な文法項目の整理と確認をして、現時点での自身の学習到達度を自己評価する.
- ② その結果をもとに期末テストに向けての準備をする.

テストの実施にあたっては、授業時間内での作業と授業時間外の作業に分け、その内容が繋がるように心がけた、その手順は表6のように表される.

表6 テストの実施手順

	授業時間内の作業	授業時間外 (宿題)		
1回目	確認のための問題(資料 1-1)配布	確認のための問題の完成		
	惟心のための同題(貝科 1-1)配刊	関連する文法項目の学習		
2回目	解答(資料 1-2)配布.	解答を参考に確認テストの		
	宿題を自己採点(約 10 分)後,提出	準備		
3回目	到達度テスト(資料 1-3)実施(15 分)後、			
	回収 (⇒添削)			
4回目	到達度テスト返却	見直しの結果をもとに、期末		
	解答と解説(資料 1-4)を配布し、各自で見直し	テストに向けての準備		

III-3. 自己評価型到達度テストに関する学習者アンケートと分析結果

自己評価型到達度テスト終了後に、対象クラス (回答者数 99 名⁽¹⁰⁾) でアンケートを実施した (資 料2参照). アンケートは、テストに向けての準備とテスト、その後の見直しまでの一連のとり組 みについての質問に、用意された5つの選択肢から自分にあてはまる答えを選ぶ方式である(表 7参照).

表 7 項目別アンケート回答者数 項目(選択肢番 質問1 質問2 質問3 質問4 質問 5 号) 29 55 43 55 62 1 35 33 30 44 30 3 8 5 17 8 2 0 4 3 2 11 5 6 2 2 3 1 6 (無回答) 0 3 99 99 99 99 99 合計

以下に、4クラス全体の分析結果を各質問の内容とともに示す.

質問 1. 最初に「変化形のたしかめ」(11) を配布しました. きちんととり組めましたか?

(図 2-1 参照) (12)

「1. とり組めた」「2. まあまあとり組めた」が 73 名(73.7%), 「3. どちらともいえない」8 名 (8.1%)「4. あまりとり組めなかった」「5. とり組めなかった」が17名(17.2%)であり、事前に アナウンスしておいたにもかかわらず,一部の学生は十分にとり組めなかった様子がうかがえる.

⁽¹⁰⁾ 内訳は、理系1年A29名、理系1年B24名、文系1年A23名、文系1年B23名である.1年次 後期のロシア語履修者は、前期からの継続履修者が大多数を占めているが、再履修者が加わる場 合もあり、各クラスとも前期の履修者数と比べ多少の増減がある.

^{(11)「}変化形のたしかめ」とは表6の確認のための問題を表す.

⁽¹²⁾ 図 2-1~図 2-5 は質問ごとに、各項目の回答者数の割合をグラフで表している、項目は選択肢番 号に従って5つに分類されているが、無回答は項目6として表示されている(表7も参照).

質問 2. 質問 1 のプリントは、これまでの文法事項の整理と確認に役立ちましたか?(図 2-2 参照) それはなぜだと思いますか?具体的に書いてください.

「1. 役立った」「2. まあまあ役立った」が 90 名 (91.0%),「3. どちらともいえない」 5名 (5.1%), 「4. あまり役立たなかった」「5. 役立たなかった」 4名 (4.0%で) あった. 90%以上の学生が, 文法事項の整理と確認ができたとし, いくつかの学習項目をまとめて見直す機会を設ける必要性があることがわかる.

また、「役立った」と判断した理由として挙げられたのは、「一覧で見やすい」「要点がまとまっていて整理しやすい」「書き込み式だったので良く頭に入った」のように、プリントの見やすさや手軽さなどの形式を評価した意見と、「これまで整理する機会がなかった」「忘れかけていたところを思い出した」といった復習の役割を挙げたものがあった。

一方,「役立たなかった」としたものは,体調不良や「1回しかできなかった」といった十分に とり組めなかったことによる影響が挙げられている.

質問 3. 11 月 20 日に解答を配って、自己採点してもらいました。自分の分からなかったところが わかりましたか? (図 2-3 参照)

「1. わかった」「2. ややわかった」は 76名 (76.7%),「3. どちらともいえない」は 17名 (17.2%)「4. あまりわからなかった」「5. わからなかった」は, 5名 (5.0%)である.

上記の質問2で文法整理や確認に役立ったという評価が90%以上と非常に高いにも関わらず、この質問での評価は質問2よりも低い.自己採点した後に自身が解答したプリントを回収したことによるとも考えられる.理解できていない点を顕在化させる方法を検討すべきであろう.

質問 4.「変化形のたしかめ」をもとに、テスト「文法・語彙たしかめ問題」⁽¹³⁾を実施しました。 この流れはどうでしたか?(図 2-4 参照) なぜそう思いますか?実施時間や問題の質や量、難 易度、準備期間など具体的に書いてください。

流れについて、「1. よかった」「2. まあまあよかった」は 85名(85.9%)、「3. どちらともいえない」は 85名(8.1%)、「4. あまりよくなかった」「5. よくなかった」は 5名(5.0%)である. 80%以上が肯定的な評価をしているが、どちらともいえないとするものが約 8%いる.

流れがよいとする具体的な理由は、「変化形を把握してから、どう使うかを問う応用のテストで、難易度の移り変わりが適切」「文法を整理してからテストという順番で、どこが理解できていないかよくわかった」「分かったつもりでも実際にはできていないところが多かった」「テストがあることで勉強しなければならない気になる」「基本的な問題で自分の理解度が測れた」という基本⇒応用という段階的な流れと、その中で学習者自身による見直しができる点や、テストによる動機づけを挙げるものが多い.一方、流れがよくないとするものは、「テストの形式が変化形の丸暗記では解けなかった」「変化形だけでなく文の形での問題形式に戸惑った」という形式の違いによるマイナスの影響を挙げるものが多かった.到達度テストの形式については具体的に伝えなかったが、変化形のみでなく文法項目の意味・機能にも注意しなければならないことは伝えておくべきであった.学習者の混乱を招かないために確認のための問題と到達度テストの問題形式をどのようなものにするかも再検討すべきであろう.

また、問題量は、適切かやや少ないとするものが多かった。難易度については、適切、簡単、 やや難しいとするものなどさまざまであった。準備期間は、適切の他、やや長いとするものもあ った。テストの準備にどのように取り組むかは学習者それぞれの自主性に任せており、学習者に

-

^{(13) 「}文法・語彙たしかめ問題」とは到達度テストを指す.

よって準備期間やその準備の成果を試すテストの難易度について評価が分かれるのは当然でもあろう。今回の試みでは問題量はやや少なめで準備期間はやや長めであると判断できるが、今後、問題量を増やすなどの改良を加えるのであれば、問題の量や程度、準備期間のバランスを考えながら調整していく必要があるであろう。

その他、「『変化形のたしかめ』の量や回数をもう少し増やしてほしい」「このようなドリル型の練習を自分自身の基礎力養成のために行いたい」という学習援助の継続を求める意見もある.

質問 5. 最後に、自己の見直しと次につなげるための解答と解説のプリントを配りました. この解説は、間違えた箇所の確認や答えの見直しに役立ちましたか? (図 2-5 参照)

「1. 役立った」「2. まあまあ役立った」は 92 名 (92.9%), 「3. どちらともいえない」は 3 名 (3.0%) 「4. あまり役立たなかった」「5. 役立たなかった」は 1 名 (1.0%) である. 解説については非常に評価が高い.

解説はプリントで配布したが、授業ではその内容についての具体的な説明は行わず、自己採点後に各自解説を参考に見直すように指示したのみである。しかし、アンケートの結果をみれば、ポイントを押さえた解説を配布して、適切な順番で見直しを行う方法を提示すれば、教師がその場にいなくても学習者自身が効果を実感できる自律学習が可能であると考えられる。

質問 6. このような、文法事項を整理→自己採点→確認テスト→各自答えを確認→解説で確認という方式はどうでしたか?よかった点、改良してほしい点など、具体的に書いてください.

よかった点としては、「自己採点はどこを間違ったか、ゆっくり復習できるので良かった」「解答だけでなく解説がついているのがよい.家でじっくり確認できた」「自分で実力を確認できてよかった」「全員で解説を聞くより、自分のペースでできるので良い」という自己採点や解説が自律学習に効果的とする意見や、「体系的に復習できたので良かった」「ステップがたくさんあったのでよく理解できた」「各パートでなく、大きな範囲のまとめプリントで頭が整理できた」「やることが多すぎないので負担ではなかった」といった段階的なまとめと広範囲で体系的なまとめの組み合わせがよいという意見が目立った。また、「文法事項を整理してから家で確認して定着できるので身についた感じがする」「自己採点が先にできるのでその後のテストに有効」「この流れは知識が定着しやすい」という一連の流れが知識の定着に有効とするものもあった。

改良点としては、「解説プリントや演習を増やしてほしい」「確認のためのテストの回数を増やしてほしい」「解説の中に発展的な内容を盛り込んでほしい」といった、解説や到達度テストについては評価しつつその頻度を増やして内容を充実させてほしいという要望がみられる.

III-4. 自己評価型到達度テストの試行から見える課題と 2015 年度時点での振り返り

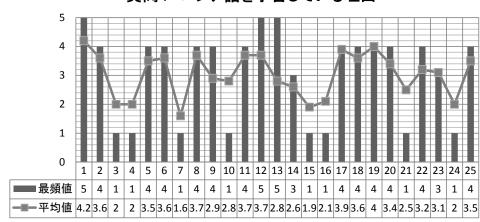
III-3 のアンケートによれば、概ね今回の自己評価型確認テストの試みについて好意的な意見が多く、特に、自己採点方式と解答につけて配布した解説についての評価が高かった. しかし、最初からきちんと準備をして到達度テストを受験したものは約 70%と(質問 1 参照)、期待したほど多くはなかった.

また、「変化表のたしかめ」に比べて到達度テストの方が自身の見直しができたとするものが多い. アンケートでの指摘により、確認のための問題と到達度テストの問題形式については、学習者の混乱を招かないように改良すべきであることもわかった. 内容や実施方法も含めて見直し、これらの評価が異なる原因を探り、具体的に何が自己点検に効果的なのか検討すべきであろう.

その他,まず確認のための問題によって学習者自身が理解できていない箇所の確認とまとめを してから,テストを実施し,その後,自己採点と自己点検・復習のための「解説」で確認すると

いう流れが、文法事項の整理や理解できていない箇所の確認、さらに知識の定着に有効であるこ とがわかる. このような方式をより有効に活用するために、今後もどのような内容や方式が自己 点検や自律学習に効果的であるかを継続して探っていく必要があるであろう. 今回の一連の試み は、学習者からも継続的な実施を望む声もあるが、教師は、学習者に対する手助けが過保護にな らないように注意しながら、学習者自身が自らの問題点を見つけ整理して理解し、その知識を応 用に繋げられるよう援助することも視野に入れるべきであろう.

このとり組みの後,2013年度まではこの試みと同じ自己評価型テストを全クラス共通で実施し, 2014 年度から 2015 年度にかけてはクラスごとに小テストなどで学習者の理解度の確認をしてい る. また、授業では復習をこまめに行い、学習者が誤った理解に陥ったままにならないよう配慮 をしている. さらに、各学期末には、担当者全員で授業内容の見直しと次の学期に向けての授業 内容と教材についての検討会を続けている.



質問1 ロシア語を学習している理由

図 1-1

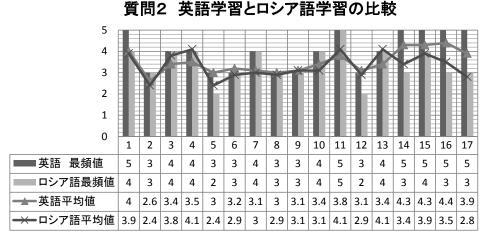


図 1-2

質問4 ロシア語の授業について

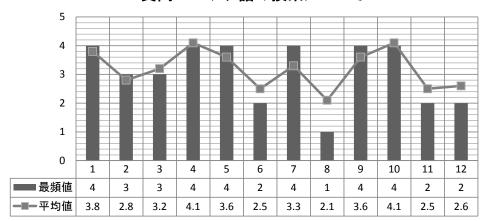


図 1-3

質問5 学習者自身のロシア語の学習について

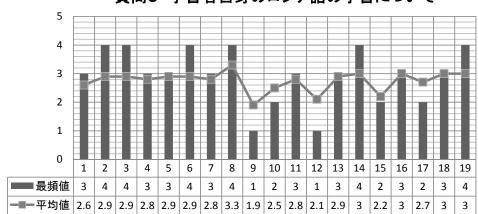
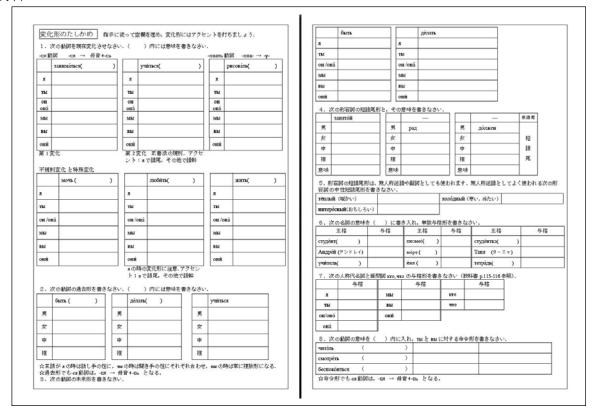
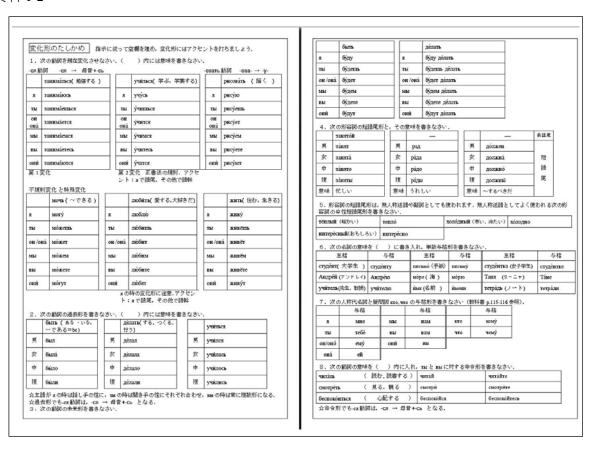


図 1-4

資料 1-1



資料 1-2



資料 1-3

돌号	名前
I. 項目別に () 内の語	を下線部に適当な形にして (必要な場合は単語を補って) 入れな
-cs 動詞、及び 注意すべき	多動詞変化 (現在人称変化形)
1. 毎朝僕は図書館で勉強して	ています.
Каждое ўтро я	в библиотеке. (завиматься)
2. 今は彼女も大学で学んでい	****
Теперь она тоже	в университете. (учиться)
3. 私は青い色が好きです。	
Я	синий цвет. (любить)
過去形 4. あなたはここで何をしてい	. # . #
Что вы тут	? (дёлать)
5. 昨日僕は大学に行ってきま	した (いました)。
Вчера́ я	в университете. (быть)
6. 大学に入るまでは私たちに	は日本で同級生でした。
До увиверситета мы вмес	те
未来形	
ホホル 7. 明日君は何をするつもり?	?
Что ты	за́втра? (де́лать)
8. 明日私はロシア語を始後す	
	ру́сский язык. (изучать)
9. 明日イーゴリとオリガは難	簡唱に行きます(います) .
Завтра Игорь и Ольга	на работе. (быть)

10最近私(女性)	はとても忙しい	のよ.		
Послетине тин	- Amoura		/aami	- (2)
11君たちはロシア	語を語さなけれ	ばならない.	. (эан	(YOM)
			говорить по-русски.	
12. 「あなたのお名」	崩は?」「アレ	クセイです .	お会いできてうれしいです。	.1
— Как вас зовут?	? — Меня́ зову́т	Алексей	позна	компъся. (рад)
5格とその構文				
13.毎週君は誰に電	話していますか	. 9		
			вь каждую недёлю? (кто)	
5000 0000000 0			вь каждую неделю? (кто)	
14私は男友達に(手紙を)書いて	います.		
Я пишу́			. (myr)	
· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·				
15私は青い色が好	きです。			
15私は青い色が好	きです。	ся синий цв	ner. (x)	
	きです。	ся синий цв	ier. (x)	
無人称文	きです。 ырівнт			
無人称文 16君たちはロシア	きです。 <u> </u>	ばならない.		
無人称文 16君たちはロシア	きです。 <u> </u>	ばならない.		, mázo)
無人称文 16君たちはロシア	きです。	ばならない.		, m áno)
無人称文 16君たちはロシア 	きです。 — mpimur 語を話さなけれ	ばならない.	говоря́ть по-ру́сски. (вы	. nigo)
無人称文 16.君たちはロシア!	きです。 — mpimur 語を話さなけれ	ばならない.	говоря́ть по-ру́сски. (вы	nigo)
無人称文 16君たちはロシア 	きです。	ばならない.	говоря́ть по-ру́сски. (вы	мідо)
無人称文 16君たちはロシア 	きです。 ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・	ばならない。	говори́ть по-ру́сски. (вы , (тёшлай)	
無人称文 16君たちはロシア 	きです。 ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・	ばならない。	говоря́ть по-ру́сски. (вы	
無人称文 16君たちはロシア 17夏.そこは暖かい 川erom ram 18昨日は寒かった Bucpá	きです。 ************************************	ばならない.	говоря́ть по-ру́ски. (вы	rendi)
無人称文 16君たちはロシア 17夏.そこは暖かい 川erom ram 18昨日は寒かった Bucpá	きです。	ばならない。	ronopáts no-pýckie. (ma 	1986時) に対する命令形を書きなさい。
無人称文 16君たちはロシア 17夏.そこは暖かい 川erom ram 18昨日は寒かった Bucpá	きです。	ばならない。	ronopáts no-pýckie. (ma 	rendi)
無人称文 16君たちはロシア 17夏.そこは暖かい 川erom ram 18昨日は寒かった Bucpá	きです。	ばならない。	romopária no-pýckau. (ma 	1986時) に対する命令形を書きなさい。
無人称文 16君たちはロシア 17夏、そこは暖かい 月を100 TEM 18昨日は寒かった Bucpá B、次の動詞につ	きです。	ではならない。	rosopáta sto-pýcka. (sad (rētuadā) (nond (nond]) 内に入れ、ta 及び sad ta に対する命令形	(2006B) に対する命令形を報ぎなさい。 BAS に対する命令形

資料 1-4

```
解答
I. 書体の異なる部分は解答の意味。
毎朝僕は図書館で勉強しています。
今は彼女も大学で学んでいます。
                                  今は彼女も大学で学んでいます。

私は香か心地が多さです。

あなたはここで何をしていましたか?

昨日保は大学に行ってきました。

大学に入るまでは私たちは日本で一緒に学んでいた(同級生でした)。

明日私はロシア語を始まするつちりです。

明日本はロシナツ計を類似まするつちりです。

最近私 (女性) はとても忙しいのよ。

君たちはロシア語を描えならない。

「あなたのお名前は?」「私はアレクセイといいます。お会いできて嬉し

いです。」
                                  「あなたのお名間は71様はアレクセイといいです。」
毎週君は誰に電話していますか?
私は男先達は(手紙を)書いています。
私は青い色が発さす(気に入っています)。
名たちはロシア語を話さなければならない。
変えこは聴い。
昨日は寒かった。
13. Кому
14. другу
15. Мяе
16. Вам надо
17. тепло
18. было холодно
Π.
1. 読む читай
2. 見る смотря
3. 心配する беспокойся
                                  читайте
смотрите
беспокойтесь
学習のボイント 問題番号順に解脱しています。各自、重要点をチェックしてください。
-cn 動詞, 及び 注意すべき動詞変化 (現在人称変化形)

    変化については別談「変化形のたしかめ」参照。この例文では、namorines は「紡績する」の意味で用いられている。この場合、具体的な作業としての始級に取り組む」ことを意味する。
    変化については関系。この例文では「対象があまれ」「製質機関などで学ぶ」ことを要まする。
    変化については同志、権文は、主格主語(~は) + anofins (好きです) + 好格(~を)。

過去形 主語の性・数によって形を変える。特に、s. TEL BM が主語の時の動詞の形に注意。
未来形 6accaの未来形と、一般動詞(不完了体)の未来形

    「~するつもり」という未果の予定は、不完了体動詞の未果形で表す、不完了態動詞の未果は Guensの未
果形+不完了体動詞不定形。
```

```
    7 に同じ.
    9. 6mm の未形形・場所表現(s/mm +前置格、tac? vass など)で「~にいるでしょう」の他、「~に行きます」を表す。
    す」を表す。
    下名が近路尾形 常に迷話になる。実験の性・故に合わせて変化する(動詞過去形を参照).
    10. 「作しい」は形容財理機構を考す。終定関連機関は策に結婚になり、主語の性・故によって形を変える。主語がよの特は話し手(な)の性に、tacの特は間を手(ma)の性になわせるここでは、「私」が女性なのでを性形となる。
    11. 生格主制計・東京本田(東京京田) / 東京京田) / 東京京田) / 東京京田 / 東京日 / 東京日
```

アンケート

11月13日から12月4日にかけて「変化形のたしかめ」による準備,文法・語彙たしかめのテスト,その後 「解答・解説プリント」による見直しを行いました.このことに関する次の質問について、5つの選択肢のうち 当てはまるものに丸印をつけ、その理由を空欄に書いてください.

アンケートの結果は、これからの授業に生かします。また、今後、学会発表の資料として使用することがあ りますが、学術研究以外の目的には利用することはありません.

質問 1. 最初に「変化形のたしかめ」を配布しました、きちんととり組めましたか?

- 1. とり組めた
- 2. まあまあとり組めた
- 3. どちらともいえない
- 4. あまりとり組めなかった 5. とり組めなかった

質問2. 質問1のプリントは、これまでの文法事項の整理と確認に役立ちましたか?

- 1. 役立った
- 2. まあまあ役立った
 - 3. どちらともいえない

- 4. あまり役立たなかった
- 5. 役立たなかった

それはなぜだと思いますか?具体的に書いてください.

質問 3.11月20日に解答を配って、自己採点してもらいました。自分の分からなかったところがわかりました

- わかった
- ややわかった
- 3. どちらともいえない

- 4. あまりわからなかった
- 5. わからなかった

質問 4. 「変化形のたしかめ」をもとに、テスト「文法・語彙たしかめ問題」を実施しました。この流れはどう でしたか?

- よかった
- 2. まあまあよかった
- 3. どちらともいえない
- 4. あまりよくなかった 5. よくなかった

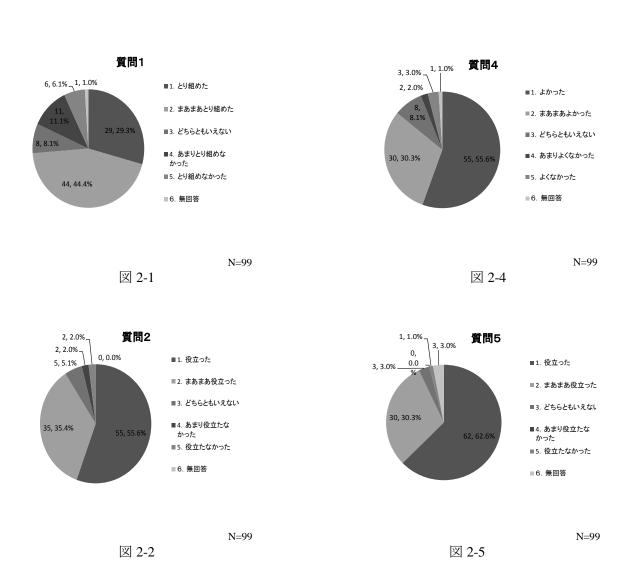
なぜそう思いますか?実施時間や問題の質や量、難易度、準備期間など具体的に書いてください.

質問 5. 最後に、自己の見直しと次につなげるための解答と解説のプリントを配りました。この解説は、間違え た箇所の確認や答えの見直しに役立ちましたか?

- 1. 役立った
- 2. まあまあ役立った
- 3. どちらともいえない

- 4. あまり役立たなかった
- 5. 役立たなかった

質問 6. このような、文法事項を整理⇒自己採点⇒確認テスト⇒各自答えを確認⇒解説で確認という方式はどう でしたか?よかった点、改良してほしい点など、具体的に書いてください。



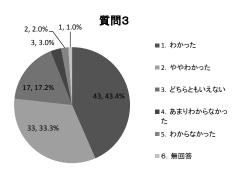


図 2-1~2-5 のグラフ中の実数は,各項目に占める人数を表している.

N=99 図 2-3

Ⅳ.「インフォグラフィカ(インフォグラフィクス)を使った活動について

2015 年 11 月 24 日に、神戸大学外国語第二部会 FD ランチョン⁽¹⁴⁾ で、本科研に関連する「ロシア語教育・就職情報」サイト⁽¹⁵⁾ に掲載されている活動案について報告した。その報告の詳細を以下で述べる。

IV-1. インフォグラフィカ (インフォグラフィックス) とは

情報やデータを視覚的に表現したもので、現在多くのメディアでも使われている. 例えば、地下鉄の路線図や公共トイレの看板などが挙げられる.

IV-2. インフォグラフィカ (インフォグラフィックス) を使った活動の実践とその結果

インフォグラフィカ「夏の終わりまでにすべき 10 の事柄」を使って、次のような要領で活動を 行った (詳細については活動案(資料 3)を参照).

対象:神戸大学ロシア語 IIB (文系 2 クラス) 72 名 1 年次第 2 期初め授業で実践 具体的な実践内容:

1回目 授業内 「夏休みをどのように過ごしたか」をロシア語で質問して答 える練習(復習)をしてから、インフォグラフィカ(資料 4) と語彙一覧(資料 5)を配布して 15 分程内容を検討する. (活動案の手順 1~4)

> 授業外 「『夏の終わりまでにすべき 10 の事柄 日本版』を作ると したらどのようなものを挙げますか?」というテーマで事 例を(できればロシア語で)考えてくることを宿題とする.

2回目 授業内 宿題を回収

3回目 授業内 事例の集計結果(資料6)を紹介

数週間後 授業内 宿題に対するネイティブからのコメント(資料 7-1,7-2)を紹介

1回目の授業で、学習者はインフォグラフィカのイラストにまず興味を持ち、文章で提示するより積極的に課題に取り組む姿勢が見られた。イラストを用いることで内容をすぐに理解できる場合もみられたが、イラストを見ただけではその説明文の内容とは異なる誤った情報が導き出される場合もあり、辞書を引く重要性を示すこともできた。内容理解後に課したロシア版と同じテーマで日本版を作る宿題には、学習者のふだんの授業では見られない自由な発想が感じられる。しかし、ロシア語での作文はごく少数であった。このことから、文法練習を行うなどして、全員がロシア語作文に取り組めるように準備すべきであったことが反省点として挙げられる。

最後に、学習者たちが挙げた「夏の終わりまでにすべき 10 の事柄 日本版」に対して、ネイティブに感想を書いてもらった。今回は、関西在住のロシア語ネイティブの研究者に依頼し、挙げられた項目の中から 1.「ロシアと日本ではまったく異なっている」と思われること、2.「ロシアも日本も同じだ。似ている」と思われることをそれぞれいくつか選び、具体的にその理由を書いてもらった。活動の中で、ネイティブからのコメントに学習者は最も興味を持ったようであった。

⁽¹⁴⁾ 外国語第 2 に属する言語間の情報交換の場として 2015 年 4 月より始まったもので, 月 1 回, 昼 休みに開催されている. 露→独→仏→中の順番で担当者を決め, 教材の紹介や語学教育に関する情報提供などを行っている. 基本的には専任が対象であるが, 非常勤に参加を呼びかけることもある.

^{(15) 「}ロシア語教育・就職情報」サイトは http://kyoiku-ru.org/ を,「教育情報サイト」は http://kyoiku-ru.org/teaching/russian_class/ を参照.

この活動では、お互いの情報や意見をうまく伝え合うことができるか否かが、成功の鍵となりそうである。また今回はできなかったが、複数のネイティブの意見を聞き比較検討することも必要であろう。

IV-3. 当該活動についての FD ランチョン出席者の反応

活動例の紹介後,出席者全員で意見交換を行った.その際に出た質問とそれに対する出席者の回答は次のようなものである(→は質問に対する回答).

- インフォグラフィックスは何を基準に選んでいるのか.活動導入時に授業で扱っている文法 かテーマか?
 - →「この活動に関しては、まず実践の時期を考えてテーマを選んだが、前期の最後で関連する文法事項を学び、後期の最初でもその続きを行うことになったので、文法事項も一致した.」 →「テーマでも文法事項でもそのとき優先する条件に合うものを選べばよく、特に限定しなくても良いのではないか.」
- インフォグラフィックスとは具体的にはどこで手に入れられるのか?(フランス語教員から) →実際にiPad などを使って、フランスのメディアのサイトを中心に検索してもらった.
- この活動をするために、特別に1コマの授業全部あるいは一連の連続した授業を当てたのか?
 - →「この活動は、短い時間で行えるもので、特別に授業時間を割かなくてもできる。今回の 実践においても、特別に準備したものでなく、まずは、その時にやりたいテーマに一致する インフォグラフィカを探して、活動に取りいれた。実践時間は、初回は15分程度だが、その 後は宿題の提出やその結果の紹介などで5分以内であった。」
- インフォグラフィカの中の説明文でもネイティブからの返事でも、授業で学習していない表現や文法事項も含まれている. どのようにインプットしたのか?学習者自身に辞書を用いて訳させたのか、それとも教師が説明したのか? (ロシア語教員から)
 - →「インフォグラフィカの場合は、語彙一覧 (原形を示したもの) を与えて辞書を引かせた. 今回の実践は授業内の短時間の練習として行ったので、辞書を用いて意味を調べる作業は時間を区切り、その後、教師が解説した.ネイティブからのコメントに対しては単語を与えなかったが、同様に時間を区切って内容を調べさせた後、教師が解説した.インフォグラフィカ等の生 (なま) のロシア語では辞書にない表現もあり、英語からの類推や語の講成を分析して意味を考える方法を示した.」
- ロシア語で作文する場合,辞書を使わせているか? その場合どのように指導しているのか? 辞書の訳語が正確でない場合や,現実の状況と合っていない場合が多く,どのようにしているか知りたい. (ドイツ語教員から)
 - →「辞書を使って作文させることも多い. しかし学習者の作文が許容されるものかどうかの 判断が難しい場合はネイティブに問い合わせている.」
 - →「辞書で提示された訳語が必ずしも現実に使われている表現と一致しないことは良くある ことだ. そのことを認識させればよい. 実際にはこのように言うのだと示している.」

以上のような率直な質問が出され、報告者以外の出席者からもそれぞれの体験をもとに有益な 意見を聞くことができた. 昼休みの開催で時間が限られてはいたが、ポイントを絞った意見交換 ができ、参考になった. 今回の報告で、活動案がロシア語に限らず他の言語の授業でも応用でき る可能性が感じられ、サイトで提示した活動案を検証できる良い機会となった.

本稿において神戸大学のロシア語教育の状況を報告し、また、神戸大学で上記の一連のとり組みをするにあたり、神戸大学の楯岡求美先生をはじめ、ロシア語教科集団の先生方に多大なご協力をいただいた。ここに深く感謝いたします。

(みうら ゆかり 神戸大学)

資料3

活動家

活動案			1	
タイトル:		200 2000	言語レベル:	
10 вещей, которые нужно конца лета	ть до	A1-A2		
夏の終わりまでにすべき 10 の事柄				
文法項目	3	語彙	3	
	нужно			
完了体動詞不定形	іаголы СВ)		
до конца лета 時の表現				
P4 02 52 52	летом			
関連	する文化的内容			
ロシアの人たちにとって夏とはどのようなもの	かなのか.			
日本人の夏のイメージとの相違を考える.				
	教材			
инфографика	**************************************			
10 вешей, которые нужно успеть сделять до 1 http://static1.repo.aif.ru/1/c3/195880/af359cb6a8cl				
min./statict/fepo.arriu/feb/193000/ai359e00a0e	355G1102036G488128ICE. DE			
指導の手順	Į		注意点	
to de la lac		92		
授業時間内				
1. 夏休みをどのように過ごしたかなどの質!	思をする (事体み聞けの	思生)		
Что вы делали летом?	10 2 3 W. (36 May 2011) 02	LX.747		
Где вы были летом?				
	and the state of the state of	6		
 教材の図(インフォグラフィカ)を配布 ロシアではどのようなことを夏の終わりにす。 		A comment		
ロンノではとのようはことを支の終わりにす。	、さともんているのかを調	~a.		
この際、辞書を用いてもよいし、単語を与え	てもよい.			
また、イラストを見ながら、どのようなこと	を表しているのかを相談し	て考えて		
もよい.				
 教師が解説し、それぞれが調べた内容と 	ケーナルスもびがおまる			
3. 教師が辨託し、それでれか調べた内容と	ョコ しい つか 斑 越 り つ.			
4. インフォグラフィカで挙げられている項	目に同意できるか否かを聞	<.		
自分たちが過ごした夏の様子と比較する。ま	と、ロシアと日本の相違点	を考え		
る.				
宿題				
1989 「日本で夏の終わりまでにすべき 10 の事柄」	をあげるとすれば どんた	. an 1 L.	できるだけ多く の意見を挙げる	
を考えてくる.	1070755	い息見を守ける よう促す。		
ロシア語の作文(完了体を用いることを指示)	, またはイラストも可.	1		
応月	1・展開例など			
応り ・できれば、宿題で作成した「日本で夏の終・		引をロシア	人ネイティブに	
0.70	つりまでにすべき 10 の事材	別をロシア	人ネイティブに	

・秋についても同じテーマのインフォグラフィカがあり、同様の活動ができる。 http://staticl.repo.aif.ru/1/0a/250856/c3840e604dee97a4e4fe082b8b3a4431.jpg



http://static1.repo.aif.ru/1/c3/195880/af359cb6a8c095d1f62058d4a8728fce.jpg

10 вещей, которые нужно успеть сделать до конца лета 単語

1. пикник

друзья́ \leftarrow друг

- 2. босиком 裸足で
 - по траве́ ← трава́

полевы́х ← полево́й

цвето́в ← цветы (複数) ← цвето́к

3. днем = днём

ла́вочке ←ла́вка 指小形 (公園・街頭の) 小さいベンチ

4. ле́тней ← ле́тний

на вера́нде ← вера́нда ベランダ

- 5. танцеплоща́дка ダンス場, ダンスフロア сходи́ть 行ってくる
- 6. пройти́сь 少しぶらぶら歩く неизве́данным — неизве́данный уклока́м — уголо́к на кры́ше — кры́ша
- на ро́ликах ← ро́лик
 на велосипе́де ← велосипе́д
- 8. фотосе́ссия 写真撮影会
 на приро́де ← приро́да
 зага́р
 пока не ... ~するまで
 сошёл ← сойти
- 9. легкое ← лёгкий

夏の終わりまでにすべき10の事柄(日本で)

事柄	回答数	事柄	回答数
海水浴・海へ行く	42	麦茶や冷たい飲み物を飲む	2
花火をする。 花火大会		盆踊り	2
夏祭り		ドライブ	2
かき氷を食べる	23	扇子やうちわを買う	2
スイカ割り・スイカを食べる	21	サイクリング	2
旅行(海外·国内)	21	ひまわりを見る	2
プールに行く	16	夏フェスにいく	2
バーベキューをする		映画を見る	2
そうめんを食べる	13	マリンスポーツをする	2
アイスクリームを食べる	13	昼寝をする	2
涼しい所・避暑地へ行く	10	水浴びをする	2 2 2
虫採り	9	釣りをする	2
帰省		アサガオを育てる. 枯らす	2
キャンプ	8	冷蔵庫に頭を突っ込む	1
風鈴	8	ほたる狩り	1
夏休みの宿題をする		夏限定ドリンク	1
高校野球を見る		テラスで食事	1
浴衣を着る	7		1
墓参り	7	水分を取る	1
クーラーの部屋で過ごす		新幹線や飛行機に乗る	1
読書		蚊取り線香をつかう	1
スポーツをする		秋の準備をする	1
肝試し		サンダルを買う	1
山に行く		帽子を買う	1
扇風機		森林浴へ行く	1
ゆっくりする	4	ビーチバレーをする	1
旧友に合う		冷たいたい焼きを食べる	1
川へ行く	3	エアコンの掃除をする	1
合宿·部活動	3	布団をかえる	1
ラジオ体操をする	3	突然の雨に合う	1
星を見る. 天体観測	3	夏バテになる	1
セールで買い物		カラオケ	1
自動車免許を取る. 資格を取る		おしゃれなバーへ行く	- 1
アルバイトをする	3	ビアガーデンへ行く	1
蝉の声を聞く	3	カブトムシ、クワガタを育てる	. 1
留学		日焼けする	1
夏を楽しむ		美術館や博物館に行く	1
恋愛		早朝に外出する	1
友人宅へとまる	2		

- 1. Совсем непохоже на Россию. В России это сложно представить.
- Фейерверки (花火をする) В России фейерверки бывают на большие праздники. Летом фейерверк устраивают на день независимости (12 июня). Но сами люди обычно запускают фейерверки не летом, а зимой, в новогодние праздники.
- Зима в России очень холодная, а осенью и весной много прохладных или даже холодных дней. Летом тоже не всегда бывает жарко. В августе уже может быть прохладно. Иногда все лето идут дожди и холодно. Поэтому жару летом в России очень любят. Все стараются как можно больше гулять и не прячутся от жары. Поэтому такие ответы, как 夏ばてする、冷蔵庫に頭入れる、クーラーの部屋で過ごす и другие, сложно представить в России.
- В России не едят сомен (流しそうめんを食べる) или похожую лапшу.
 Часто едят макароны, вермишель или спагетти. Их едят просто с тертым сыром, маслом, готовят с соусом. А еще из них делают супы, запеканки и другие блюда. Эта еда очень сытная и горячая, поэтому едят ее обычно в холодное время года. Летом в России едят много салатов и холодных супов, например, окрошку или ботвинник (суп из кефира и листьев свеклы, очень вкусный).
- Летом в России все стараются отдохнуть. Поэтому все подрабатывают (アルバイトをする) зимой или осенью, копят деньги. А летом все едут отдыхать.
- В России не принято спать на полу. Есть надувные напольные матрасы, но их используют для гостей. Когда гостей много и всем не хватает кроватей, тогда достают матрасы или раскладушки. Но обычно все спят на кроватях, поэтому матрасы летом не меняют. Такой ответ, как 布団を変える, в России невозможен.

資料 7-1 と資料 7-2 は、学習者が「夏の終わりまでにすべき 10 の事柄(日本で)」として挙げた項目一覧(資料 6)に対して神戸大学非常勤講師のオリガ・クラシナさんからいただいたコメントである.

2. И в России, и в Японии эти ответы совпадают.

- Летом все стараются как можно больше времени быть на солнце. Много загорают (日焼けする), едут на море (海へ行く). Но иногда до моря ехать очень далеко и дорого. Поэтому чаще ездят загорать и купаться на речку (川へ行く). В таких поездках не только плавают и загорают, но и ловят рыбу (魚釣り), устраивают шашлыки (バーベキューをする, 肉を食べる). Для летнего отдыха в России самые популярные реки это Ока, Волга, Енисей, Амур.
- Летом многие отдыхают, поэтому всегда много выставок, новых фильмов и так далее. Летом люди часто ходят в музеи (美術館), зоопарки (動物園) или кинотеатры (映画館).
- Мороженое едят (アイスクリームを食べる) летом абсолютно все.
 Самое популярное мороженое в России «Лакомка» и «Эскимо».
 Молочное мороженое не очень любят. В основном стараются покупать сливочное мороженое. Мороженого едят очень много летом, но его едят практически всегда. Даже зимой многие едят мороженое!
- А еще летом обязательно едят арбузы (スイカを食べる). Это летняя еда. Самые вкусные арбузы продаются в августе. Когда очень сильная жара, то на обед может быть только арбуз.
- У многих людей в России есть свои дома или дачи. Эти люди летом стараются обедать на веранде (テラスで食事). Так можно насладиться хорошей погодой, цветущим садом, пением птиц и вкусной едой. Это очень приятный летний обычай. На дачах многие выращивают цветы и овощи (花と野菜を育てる). Например, вьюнок (朝顔). Его сажают рядом с верандой или беседкой.
- Лето одно из любимых времен года в России. Это время каникул и отпусков. Время тепла, солнца и отдыха. Поэтому все стараются как можно больше насладиться летом (夏を楽しむ).

<参考文献>

- Appendix D to Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment describing the ALTE Can Do project. (http://www.alte.org/can_do/alte_cando.pdf)
- Аверьянова Г.Н. и др. (1999а). *Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение.* М.-Спб.
- Аверьянова Г.Н. и др. (1999b). *Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение.* М.-Спб.
- Аверьянова Г.Н. и др. (2000). *Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Четвертый сертификационный уровень. Общее владение.* М.-Спб.
- Full set of ALTE Can Do statements. (http://www.alte.org/can_do/alte_cando.pdf)
- 林田理惠 (2010a)「ロシア教育省「ロシア語能力検定試験」の概要・現状と課題」科学研究費補助金 (2008-2009 年度)研究成果報告書『到達度評価制度構築のための『国際基準』に準拠したロシア語総合試験開発』大阪大学、2-29.
- 林田理惠 (2010b)「ロシア語総合試験結果データとその分析 2 年次 2000-2009 年度 —」科学研究費補助金 (2008-2009 年度)研究成果報告書『到達度評価制度構築のための『国際基準』に準拠したロシア語総合試験開発』大阪大学、55-79.
- 「神戸大学全学共通教育 外国語教育ハンドブック 2011 年度版」神戸大学 大学教育推進機構 外国語教育部門 2011.
- 「神戸大学全学共通教育 外国語教育ハンドブック 2012 年度版」神戸大学 大学教育推進機構 外国語教育部門 2012.
- 「神戸大学全学共通教育 外国語教育ハンドブック 2013 年度版」神戸大学 大学教育推進機構 外国語教育部門 2013.
- 「神戸大学全学共通教育 外国語教育ハンドブック 2014年度版」神戸大学 大学教育推進機構 外国語教育部門 2014.
- 「神戸大学全学共通教育 外国語教育ハンドブック 2015 年度版」神戸大学 大学教育推進機構 外国語教育部門 2015 (http://www.solac.kobe-u.ac.jp/SOLAC_handbook_2015.pdf).

金子 百合子

はじめに

2012~2013年に、科研プロジェクト「大学間、高等学校一大学間ロシア語教育ネットワークの確立」(基盤研究(B)課題番号:23320114)では、国内30機関でロシア語を第2外国語として学ぶ学習者1114名を対象に、大規模な外国語学習への意識調査を実施した(1). その研究成果については既に各所で報告している通りである[科研報告書2013:35-92, 林田他2013, 林田2013, 林田他2014, 宮本他2014a, 2014b, 金子2014]. 調査の結果、判明したのは、他外国語学習者との比較において、ロシア語学習者は自己決定理論(Self-Determination Theory)における内発的動機づけ、期待価値理論(Expectancy-Value Theory)における内発的価値の値が高い一方で、後者の理論における期待値、達成価値、実用価値、コストの尺度では軒並み芳しくない値を示した。すなわち、ロシア語の学習者はロシア語学習に相対的に高い興味と関心を示す一方で、学習する負担(コスト)を強く感じ、また、ロシア語の習得は困難と考え、学習成果に期待を持てず、その実用価値も見出しにくい傾向にあるということだ[宮本他2014b:13-20].

もう一点、学部横断型で行われた本アンケート回答結果が如実に示すのは、ロシア語学習の動機づけの値が学習者の学部系統の性格、すなわち学習者の専門領域の性格と密接に結びついている点である。明らかになったのは、大方の予想通り、学習者の専門領域が「ロシア・語学・学習(教育)」に近ければ、ロシア語学習の動機づけも高まり、直接的な繋がりの弱い専門領域に属する学習者の動機づけは低いという事実である[宮本他 2014a, 金子 2014] (2).

このような背景のもと、学習者の動機づけを高めるために単に外国語の知識を学ぶのではなく、外国語で新たな知識―それが学習者の関心と結びついていれば動機づけが高まることは先述の通り―を学ぶという内容重視型の教育法の有効性が論じられている。ロシア語においても、大学で第2外国語としてロシア語を学ぶ学習者に限定した形で授業が組立てられ、一定の成果を上げた点が報告されている[横井他2013, 林田2013].

今回、本学のロシア語専攻の学生に内容重視型授業を試みる目的は、学習者の自律性を尊重し手助けしながら、具体的なロシア語(作文)の学習成果を学習者に実感させることで、自己効力感の向上や実用価値の理解を促すためであり、一言でいえば、学習者の自己決定的な動機づけを高めるため、である⁽³⁾. 動機づけに関しては、外国語大学とは言え、必ずしもロシア語が学びたくて入った学生だけではないのが実情であり、また、ロシア語そのものや文法中心に行われる1年次のカリキュラムが入学前に自分の思い描いていた姿と乖離しているように受け止める学生は、1年次から次第にロシア語学習へのモチベーションを保つのが困難になっていく傾向にある.こ

⁽¹⁾ ロシア語を含む 6 言語の教育・学習に関する全国アンケート調査は以下の科研プロジェクトと共同で行われた.「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」(基盤研究(A)課題番号: 23242030). 詳細は [大木他 2013, 酒井編 2014].

⁽²⁾ 具体的には、外国語学系、人文科学系、教育学系、芸術学系といった文系学部で動機づけの値が高く、自然科学系、医療看護系といった理系学部で値が低い.

⁽³⁾ Zimmerman (1989), Zimmerman et al (1992) では、学習者自らが積極的に学習プロセスに関与する「自己調整学習(Self-Regulated Learning)」にとって自己効力感(self-efficacy)が学習意欲を向上させる主要な要因であるとしている.

の意味では、ロシア語を専攻する学生においても学習動機づけの向上は焦眉の課題であり、それが効果的に機能すれば、少なくとも、学習者が外国語(学部)を選択した根底にあるはずの「外国語への興味・関心」を改めて呼び起こす、あるいはさらに強められるのではないかと期待される.

本稿では、2015年4月~7月にわたり、ロシア語専攻の3年生対象のロシア語の作文授業で試験的に行った内容重視型授業の紹介とそのアンケート結果を紹介する.

I. ロシア語で作文をする機会と「ロシア語作文」の本質

今回、研究の対象とした授業「専攻ロシア語Ⅲ作文」は本学のロシア語専攻3年次学生の専攻科目(通年)として位置づけられているものである。ロシア語で作文をする機会一般について言えば、文法授業で使用される教科書内の設問であったり、会話授業でのトピックの作成であったり、講読テクストに出てきた文型や慣用表現の練習であったりと、1年次から多様な専攻授業内で、日本人かロシア人ネイティヴかに関係なく、多くの教員がその担当する授業内に、多かれ少なかれ、何らかの形で部分的に、すなわち、中心となる授業目的に合致する範囲内で限定的に組み込んでいる。したがって、それらの授業ではロシア語作文そのものが目的とはなっていない。作文に特化した授業は3年次の当授業が学生にとっては初めての経験となる。

では、「ロシア語作文」の授業はその他のロシア語で作文をする機会とどのように差異化できる であろうか.ロシア語作文に関しては,既にいくつかの優れた教科書や参考書が出版されている⁽⁴⁾. 教科書等では、通常、正しい日本語の文に相応しいロシア語の文(訳)、あるいはその逆、が1対 1で対応しており、多くの学生は、日本語文に関しては格段の注意を払うことなく、ロシア語文 については、与えられている訳を、多くの場合、自分の試訳との比較分析をすることなく、「正答」 としてそのまま覚えようとする.これは、モデル文の翻訳(和文露訳・露文和訳)を通して作文 スキルの向上を図るものであり、学習者自らが「作文」をしているわけではない、そもそも作文 の目的は何か、と考えると、作文は文章によるコミュニケーション手段であり、自己表現手段で あり、そして作文指導の目的は学習者にその手段を習得させるためにあるというきわめて本質的 な結論にたどり着く. 宇多は『ロシア語・作文・会話教程』の冒頭で、「露作文」とは「自分が言 いたい内容をロシア語で言う(書く)こと」と述べる[宇多2013:1]. 言わば、"他人の言葉"から 成り立つ既存の教科書を使う一つのデメリットは「自分が伝えたいメッセージを伝える」「自分の 言葉で正しく伝える」経験の欠如である.もっとも,個人で多様に異なる「伝えたい内容」をど う伝えるか、は相手の顔の見えない出版物には不可能なことで、和文露訳・露文和訳を経由して の作文の技術指導は作文の教科書に与えられた宿命と言える。与えられた情報ではなく、自分が 伝えたい情報を自分の手で発信する過程を経験することは、学習者の動機づけを高め、また、達 成感、自己効力感を高めると期待され、また、対面式の授業だからこそ可能なことである。

Ⅱ. 授業の実践報告

II-1. 概要

以上のように、「自己表現のための作文」に焦点をあてた授業の展開を目指し、12回分の授業 計画を立てた. もっとも、学習者個人個人にきめ細かい作文指導ができるのが理想的であるが、

⁽⁴⁾ 例えば以下. 除村吉太郎『露文解釈から和文露訳へ(改訂版)』((1967, 白水社), 磯谷孝『ロシア語作文教程』(1973, 三省堂), 米川哲夫他編『ロシア語作文の基礎(第二版)』(1980, 白水社), 佐藤靖彦『ロシア語作文の基礎』(1993, ナウカ)『ロシア語作文・日本の四季』(1994, 新読書社), 『新版 ロシア語作文・日本語の風俗-和文露訳の試み』(2006, 新読書社), 宇多文雄『ロシア語作文・会話教程』(2013, 東洋書店)他.

40 名近い履修者のいる授業でそれは不可能に近い. したがって、 $3\sim4$ 人からなるグループを 10 班作り、グループワークを経て、学期末にポスタープレゼンテーションで成果発表という形をとった⁽⁵⁾. 尚、グループ分けは教員がランダムに行った. シラバスで学生に提示した本授業の目標、授業形態、評価対象は以下の通りである.

- 対象学習者: 2015 年度前期開講科目「専攻ロシア語Ⅲ作文」の履修学生38名(但し実質的には36名⁽⁶⁾)
- 授業目標:~簡潔に正確に魅力的に伝える~
- 自分が関心をもつことを自分で調べまとめた内容を、わかりやすくロシア語で伝える。
- 一 伝えたい内容をどのようにロシア語で表わすか、どのような表現のバリエーションがあるか、 最適な表現はいずれか、を自ら考え吟味しながら作文する. その過程で日本語とロシア語の 表現方法(考え方)の違いを"体感"し、便利な表現、関心分野の語彙のストックを豊かに する. 現実の和文露訳の過程を経験する.
- 一 それぞれが責任を持ってグループプロジェクトに取り組む.
- 授業形態:
- 一 プレゼンテーションに使える表現(語彙・構文)を中心に課題を解き解説(授業前半)
- プレゼンテーマに沿ったグループワーク(授業後半・授業外)
- 一 ポスタープレゼンテーション(発表15分/グループ)
- 評価対象:
- ポスターセッション(読みテクスト,レジュメ,語彙集)
- 一 調査内容の充実度・オリジナリティ加点
- 一 期末テスト (授業前半の内容)
- 一 平常点(定期的な提出物、作業の進捗度、授業中の作業の様子)

II-2. 授業の進行

授業は大きく三つの側面に分けられる.調査結果の発表によく使われる表現や語彙などを教師主導のもと全体で学ぶ授業の前半部分⁽⁷⁾,グループ作業をする授業の後半部分,授業外でのグループ活動である(詳細は以下).

第1回

・授業前半:第1回目にはテーマ選びの参考に様々なデータソースを紹介(8). 調査報告やプレゼ

^{(5) 6}言語の全国アンケートでは動機づけと教育・学習環境との関係についても調査した(調査対象には教員も含まれる). 動機づけと学習者の心理的欲求の充足度の間には正の相関が見られるが、アンケートの回答分析によれば、授業が学習者参加型であるほど、心理的欲求の充足度は高くなることが示されている「長谷川他 2014: 16].

⁽⁶⁾ 途中から全く授業に来なくなった者が二名いた. 日頃から欠席が多い学生にとってグループでの 協働作業に対するハードルは大きい.

⁽⁷⁾ 例:数字を使った表現(分数,少数,概数),全体と部分の表現(большая часть, меньшинство, многочисленный, каждый второй и др.),変化(меняться, увеличиваться, упасти, превышать и др.), 比較(стать чаще, по сравнению с этим и др.),順位(занимать третье место и др.), 平均(средний, в среднем), データの解説(по данным, согласно исследованию, статистика свидетельствует/говорит и др.),思考の表現(считать, полагать, заявлять и др.),「~を成す」(составлять),「A は B である」(являться, рассматривать A как Б),志向・傾向 (предпочитать, люди склонны инф. и др.)

⁽⁸⁾ 例:日本政府統計局 (http://www.stat.go.jp/index.htm), 内閣府世論調査(http://survey.gov-online.go.jp/index.html), 国際調査会社 Ipsos 日本支部 (http://www.ipsos.jp/), ロシア政府統計局 (http://www.gks.ru/), 全ロシア世論調査センター (http://wciom.ru/), 独立系世論調査機関 (http://fom.ru/), PocИндекс (http://www.comcon-2.ru/default.asp?trID=600) 等. また, инфографика をキーワードに

ンテーションによく使われる定型表現・語彙・数字を使った表現等の全体学習

- ・授業後半:グループ内の役割分担・調査テーマの検討・作業計画書の検討
- ・授業外活動:グループで情報収集開始・作業計画書の完成・大学のポータルサイト内の課題提 出ボックスにアップ

第2回

- ·授業前半:全体学習
- ・授業後半:各グループの調査テーマ発表・必要な表現や語彙の洗出し・読みテクストのロシア 語作文開始・語彙集の準備開始(露日対訳)
- ・授業外活動:情報収集・作文を大学のポータルサイト内の課題提出ボックスにアップ ≪→アップされた作文は教員がワードの校閲機能を添削し、同サイト内資料ボック スにアップ≫

第3回

- ·授業前半:全体学習
- ・授業後半:各グループの調査テーマ発表・必要な表現や語彙の洗出し・読みテクストのロシア 語作文開始
- ・授業外活動:情報収集・作文を大学のポータルサイト内の課題提出ボックスにアップ [→アップされた作文は教員がワードの校閲機能を添削し,同サイト内資料ボック スにアップ →]添削された内容をテクストに反映させる.

第 4~8 回

- ·授業前半:全体学習
- ・授業後半:グループ作業・読みテクスト・レジュメ・語彙集の準備・教員への質問(添削箇所 について等)
- ・授業外活動:作文課題をポータルサイトへアップ・添削箇所をテクストに反映,推敲・レジュメと語彙集の最終原稿の提出(前半の発表グループ)

第9回

- ・授業: 各グループでリハーサル・読みテクストの最終確認・前半発表グループのレジュメ と語彙集の配布
- ・授業外: レジュメと語彙集の最終原稿の提出(後半発表グループ)・ポスター提出

第 10-11 回

・授業: ポスタープレゼンテーション (5 グループ×二週)・発表しない学生は発表を聞いて 評価シートに記入・質疑応答・発表の様子はビデオ撮影・一連の授業についてのア ンケートの配布 (→後日, ポータルサイト経由で提出)

第 12 回

・授業: 評価の高かった上位グループの発表と講評

プレゼンテーションテーマの選択には制限を設けなかった. 以下が 10 グループの発表のタイトルである. ソーシャルネットワークや大学生活・就職のように, 学習者の日常的関心に結びついたものもあれば, ウクライナとロシアの軋轢を背景にロシアの野菜市場の動向を扱ったものもあり, 学習者の興味が多様であることがわかる.

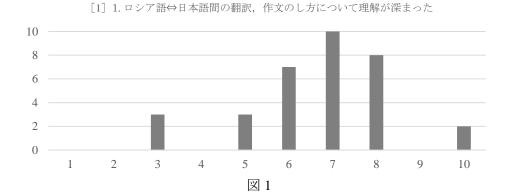
- 1. Овощной рынок в России. 「ロシアの野菜市場」
- 2. Социальные сети в России. 「ロシアのソーシャルネットワーク」

- 3. Что думают россияне о социальных сетях? 「ロシア人はソーシャルネットワークについてどのように考えているか」
- 4. Жизненная вода. 「命の水(ウォッカ)」
- 5. Когда вы женитесь? 「あなたはいつ結婚しますか」
- 6. Въезд в Россию и выезд россиян за границу. 「ロシアへの入国とロシア人の出国について」
- 7. Учебное время студентов в университетах. 「大学生の学習時間」
- 8. О популярных профессиях в Японии и России. 「日本とロシアで人気のある職業」
- 9. Иностранцы в России и страны, куда ездят россияне. 「ロシアの外国人とロシア人が旅行に行く国」
- 10. Поступление в вузы и устройство на работу 「大学進学と就職」

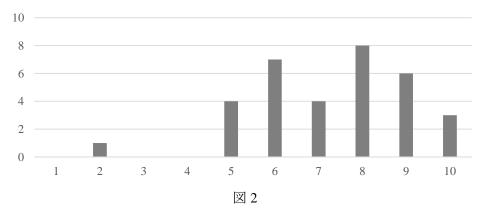
Ⅲ. アンケート結果

ポスタープレゼンテーションの終了後, 記名制で取ったアンケートは非常に示唆に富むものであり, 授業の問題点も多く見つかった. アンケートは [1] ロシア語作文能力についての自己評価, [2] 協働作業における自己評価, [3] 協働作業における他者評価, [4] ロシア語作文と協働作業, の4部に分かれた設問に答えてもらった. また, 設問によっては自由記述欄を設けているものもある. 各問いには $0\sim10$ までの点数評価で回答してもらい, これは肯定的評価「絶対そう思う」の 10 点満点と, 否定的評価「全くそうは思わない」の 0 点を両極にするものである. アンケート結果の詳細な分析は今後の課題として, 本稿では [1] の一部と [4] の回答のみを紹介し, 考察する. 尚, アンケートには 33 名が回答を寄せた (参考資料「アンケート」)。

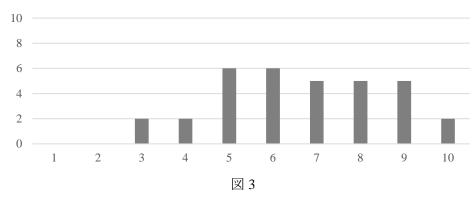
III-1. アンケート回答



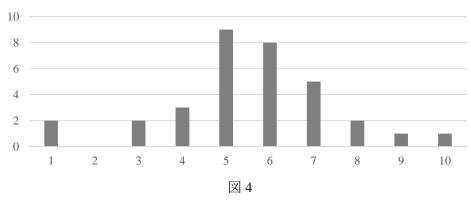
[1] 2.一連の作業を通して、新しいロシア語の表現・語彙を獲得した



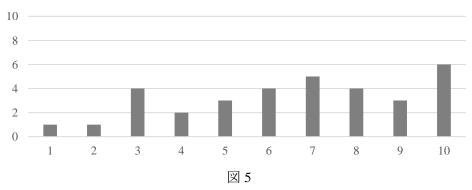
[1] 3. □⇔日翻訳, □シア語作文について自分の弱点が分かった



[1] 4. ロ⇔日翻訳, ロシア語作文について自分の弱点の解決法が分かった



[4] 16. ロシア語作文の授業でこのような協働作業は有効だと思う



III-2. 考察

上記のアンケート回答ならびに [4] 16 に付随する評価理由の自由記述(後述)を考察する. まず,表 1 に関しては,中間の 5 点を基準にすると,33 名の回答中,半数を超える 20 名 (61% 小数点第三位四捨五入)が 7 点以上をつけており,「作文の仕方について理解が深まった」と,ある程度,自己評価していることが伺われる.中間の 5-6 点をつけた者は 10 名 (30%) おり,3 点をつけた者が 3 名 (1%) いる.表 2 は,作業を通して自分が新たな語彙や表現を獲得したか否かを評価する問いであるが,7 点以上は 21 名 (64%),5-6 点は 11 名 (33%),2 点が 1 名という結果になる.表 1,表 2 ともに,6 点以上を「どちらかと言えば,まあそう思う」「とてもそう思う」という肯定的評価群と考えると,80~85%が作文の仕方や語彙表現について,新たな知識を獲得したと自己評価しているといえる.表 1 と表 2 の関係性でみると,表 1 の評価より表 2 の評価が高い学生は 19 名 (58%) おり,「作文についての理解」という一般的,抽象的なものより,具体的な語彙や

表現の獲得について評価が高いことは頷ける.評価が両者で変わらない者と逆に評価が下がった者は7名ずつ(21%)いる.評価が下がる原因については詳しく検討してみなければならないが、各グループのテーマそのものの複雑さの度合いや、難しい表現を簡略化し、既習の語彙や表現(構文等)を使うことを奨励した教員の指導方針とも関係している可能性がある.

表 3, 表 4 ではロシア語を作文する際の自分の弱点を理解し(表 3), その解決法がわかったか(表 4)を訊ねている. 弱点の理解に関しては, 7 点以上が 17 名 (52%), 4-5-6 点の中間層が 14 名 (42%), 3 点以下は 2 名 (6%) となる. 解決法の理解に関しては, 7 点以上が 9 名 (27%), 4-5-6 点の中間層が 20 名 (61%), 3 点以下は 4 名 (12%) となる. すなわち, 半数近くは自分の弱点がどこにあるかを理解したと積極的に捉えており, 半数弱は「理解したような, していないような」という評価の揺れ, あるいは評価に自信がもてない一面を反映していると考えられる. 弱点の解決法に至ってはさらに「理解した」と明確に答えられる学習者の数は減り, 中間的な評価が半数を超える.表3の評価と表4の評価を学習者別に見ると, 33 名中,表3の評価より表4の評価が高いのは 1 名のみで, 17 名 (52%) は評価が下がっており,これは「弱点がわかった程にはその解決法がわかったとは言えない」といった学習者の意識を反映するように考えられる(残りの 15 名は同等の評価をつけている).

表 5 は作文の授業における協働作業の有効性を評価する設問であるが、グラフが示すように大きな山は見られず、高評価層 (7 点以上 18 名 – 55%)、中間層 (4-5-6 点 9 名 – 27%)、低評価層 (3 点以下 6 名 – 18%) とも学習者の一定数が属する。高評価が半数以上を占めるが、特に注目に値するのは、9-10 点の最高評価を下した学習者が 9 名 (27%) おり、全体の 3 割弱が作文に協働作業は有効と答えていることである。作文についての自己評価を問う表 1 と協働作業を通しての作文授業の有効性を問う表 5 を比べると、表 1 の評価より、表 5 の評価が高い者は 15 名 (45%)、同等は7名 (21%)、低いものは 11 名 (33%) である。表 1 の自己評価が高くても、表 5 の評価が低い回答者もいれば、自己評価は低くても協働作業での作文授業に高評価を下す回答者もおり、両者の相関性はみられない。

当設問には評価理由の記述欄を設けている.参考までに各評価層における評価理由を評点毎に 一例ずつ挙げる(丸括弧内はコメントをした回答者の評点).

- a. 「共同作業にすることで、自分の原稿に他のメンバーの表現を反映させる必要があったので、さまざまな表現方法を知ることができて良かったです。また、自分の作業が進まないと、ほかのメンバーに迷惑をかけてしまうことから、一人ですべて行うよりも意欲的に取り組めたように思います」(10)
- b. 「自分でロシア語の作文をする機会があまりなかったので、良い練習になりました」(9)
- c. 「一人でいくら考えても出てこない場合などに、クラスメイトや先生にアドバイスをもらいやすい. また、表現を学ぶだけではなく、調べながらロシアについて学んだり、より実用的な表現を学べると思った」(8)
- d. 「作文する時の癖や他の人との差を知れてよかったと思います」(7)
- e.「優秀な人には有効かもしれませんが、私はレベルが高すぎると思いました. <略>使える構文を覚えて、それを使って文を作るといった作業をしてからのほうがいい気がします. <略>(6)
- f. 「段落ごとの分担作業で作文をするため、皆で一つの作文を作り上げられず、できる人はできる、できない人はできないままです.それなら、できる人同士の班、できない人同士の班でも変わらないと思います」(5)
- g. 「グループ活動になるとそれぞれの予定があったりして大変だった」(4)

- h. 「グループ内の人によって左右されることなので個人プレゼンが最適」(3)
- i. 「プレゼンテーション能力をつけるという側面からいうと、有効だと思います. ですが、作文 よりグループワークや準備に時間がかかっており、正直掛けた時間ほど力が身についたとは思えません. <略>」(2)
- j. 「やる人次第, しっかりとした班でないとただの小学校のお遊戯みたいになる」(1)

評価理由には内容重視型授業の利点(c)や協働作業の利点(a, c, d)が述べられる一方で、協働作業の難しさ(f, g, h, i, j)が低評価につながっていることを示す回答も少なくない。f, i, j の回答のように、グループの成員間におけるロシア語能力の格差や、協力度の差が大きな問題点であることがわかる。作文そのものに関して言えば、メンバーとの協働作業の中で自他の作文を比較し、多様な表現方法を知れたという効果(a)、自己表現としての作文の経験が得られた(b)という評価の反面、e のように、内容から表現へ向かうのではなく、表現(構文)を出発点に作文をする従来型の作文指導を望む声もある。尚、本稿では検討をしていない[4]17は授業全体に対するコメントや感想などを自由に書いてもらうものである。その中にも上述した[4]16の内容と重なるものが多い。例えば:

- k. 「自分の班の人たちは出席率もほぼ 100% で、毎回の課題の提出も早く、スムーズに行えたのでこのメンバーで良かったなと思った。自分のロシア語は拙かったが、他のメンバーが助けてくれて、結果よいプレゼンができたことで少し自信がついたように感じる」
- 1. 「一応みなさん大人なので、何事もなくやってはいけますが、自分とタイプの違う人間 3 人と 短期間で何かをつくるというのは、ロシア語以外の能力も必要だと感じます。作文の授業なの に、ほかの能力もみられている気がしました. メンバーが違えば、出来も異なったと思います」 [4] 16-17 の自由記述回答は統合してさらに検討する必要がある.

IV. おわりに

アンケート回答では、ロシア語作文についての理解の深まり、ロシア語の新しい表現・語彙の獲得、テーマに関する知識の獲得、自己表現の達成感、学習に対する意欲的、積極的態度の高まり、協働作業での互助の精神と楽しさや充実感、協働作業を通して作文することでの気づきと振り返り、といった好ましい側面が学習者の評価や記述に現れていた.

その一方で、浮かび上がった問題点もあり、中でも、(一)自分の作文の弱点(欠点)の理解とその克服法の理解が(自己評価として)不十分な点、(二)協働作業を通じての作文授業のあり方、の2つが特に重要な問題である。前者に関して言えば、当授業では教員が学習者それぞれの作文にその都度"個人添削"をしてポータルサイト上の「授業資料」ボックスに返却するという形を取った。資料ボックスにアップされる添削済の作文は学習者全員がアクセス可能である。学習者には他人の添削作文からも学ぶようにと常々伝えていたが、実際には自分のグループの添削作文しか見ていなかった可能性もある。また、個人個人が作文に追われる中で、自分のテクストが添削された理由や教員がバリエーションとして提示した表現の検討や自分のテクストとの比較など、振り返りと気付きのための十分な時間を割けられなかった可能性も高い。全てを見ている教員の側からすれば、添削作文は学習者にとってロシア語作文のノウハウを学ぶ"宝の山"であるのだが、学習者はそのことに気付いていない。例えば、プレゼンテーションが終了した後の授業を使って、添削した箇所をタイプ別にまとめ、改めて全員で授業内で復習し、作文の際に犯しやすいミスとその解決法を説明することも効果的であるかもしれない。

後者の協働作業とグループ分けに関しては、作文そのものには直接的に関係ないものの、学習

者の心理的には授業課題の成否を左右する大きな要因となっている。全体的に、協働作業やグループ成員の顔ぶれによって協働作業の成否が分かれ、上手くいかなかったグループは協働作業による作文授業を否定的に捉える傾向にあるようだ。また、アンケートに「協働作業には自分は向かない」と回答する学習者も少数ではあるがいる。複数の学生が学期終了後に直接教員のもとに来て、もし後期も同様の授業をするのであれば「成績別」、「(専門)コース別」グループ分け、「個人プレゼンの可能性」等を求めた⁽⁹⁾。このことは学生自らが主体的に、積極的に授業に取り組む態度の現れとみなすことができようか。

本稿で紹介したアンケート回答はその一部にすぎず、この度の試験的な授業の全体評価を語ることはできない.本稿で触れることのできなかった設問も含め、各設問間の相関性や記述回答の検討など、量的・質的分析が必要であり、それが今後の課題である.

最後に、今回の授業を通して教員の立場から感じたことや気づいたことを述べる。自己表現を目的にする授業では、個別学習者の作文添削にかかる負担は非常に大きい。毎週アップされる10編の作文を添削する作業は容易ではない。3年次ともなると、これまでの積み重ねに加えて、留学経験者もいるため、ロシア語能力の差が非常に大きい。とりわけ基礎が定着していない学生の作文は語彙を並べただけのようなものもあり、添削の負担は増す。加えて、学生の中には電子辞書の和露辞典が万能であるかのように、文脈や用法を確認せず安易に用いるケースが頻繁にあった(例:大学の「前期」の意味で npeobidyuquǔ nepuod を使うなど)。このことと関連するが、ロシア語作文の基になる日本語テクストそのものに対する意識が不十分であり、形式や文脈の分析や内容(情報)の抽出というメタレベルでの作業が出来ておらず、語彙だけをロシア語に対応させる傾向が少なからず見られた。グループとして設定したテーマが比較的難解だと、学生によっては手も足も出ないという状況になるが、それはグループ全体の作業を遅らせるため、結果的にはグループ内の比較的よく出来る学生が代わりにやってしまうということもあったようだ。ロシア語習得能力の格差への対応(特にリメディアル教育)、ロシア語作文(和文露訳)における起点言語、日本語の構造に対する分析意識を促す指導法も今後検討が必要である。

(かねこ ゆりこ 神戸市外国語大学)

<参考文献>

長谷川由起子, 藤原三枝子 (2014)「教師の教え方等と学習者の心理的欲求・動機づけの関係」『言語エキスポ 2014 予稿集―外国語学習に対する適切な動機づけを目指して』p. 16.

- 林田理惠 (2013).「共通教育「ロシア語/初・中級」2012 年度アンケート集計結果と教育目標策定 に向けての展望 (大阪大学)」『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』 (基盤研究 (B)) 2012 年度研究成果報告書 (科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015) p. 75-92.
- 林田理惠,金子百合子,ボンダレンコ・オクサーナ,柳町裕子 (2013)「〈コロキウム―報告と討論〉 全国 6 言語アンケート調査結果(中間報告)とロシア語学習者の傾向」『日本ロシア文学会第 63 回大会資料集』p. 30-31.
- 林田理惠, 金子百合子 (2014)「全国 6 言語アンケート調査(第 2 回中間報告)とロシア語教育の方向性」『言語エキスポ 2014 予稿集 ― 外国語学習に対する適切な動機づけを目指して』p. 48-49. 科研報告書 2013—『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』(基盤研究(B))

^{(9) 2015} 年度後期の作文授業では個人プレゼンも許可し、グループは学生たちに自由に組ませた(1 グループは~4 人まで).

- 2012 年度研究成果報告書(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011~2015).
- 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 ― 全国 6 言語アンケート調査から届くロシア語学習者の声 ―」『ロシア語教育研究』第 5 号, p.21-41.
- 宮本友介・横井幸子・林田理惠 2014a.「日本のロシア語学習者の動機づけについて 全国 6 言語アンケート調査結果から —」『ロシア語教育研究』5, p.1-12.
- 宮本友介, 横井幸子, 林田理惠 (2014b)「日本のロシア語学習者の動機づけについて ― 期待・価値理論に基づく考察 ―」『ロシア語教育研究』第5号, p. 13-20.
- 大木充,境一三,砂岡和子,塚原信行,長谷川由起子,林田理恵,藤原三枝子 (2013)「英語以外の外国語教育について (2012 年度に実施した全国調査の中間結果をもとに)」『語学教育エキスポ2013 日本において最適な外国語教育法/学習法の開発を目指して』p. 17-24.
- 酒井志延(編) (2014)『言語エキスポ 2014 予稿集—外国語学習に対する適切な動機づけを目指して』 p. 14-17, 48-51.
- 宇多文雄 (2013) 『ロシア語作文・会話教程』, 東洋書店.
- 横井幸子, 林田理惠 (2013)「内容を重視した外国語教育のカリキュラム開発と指導について ― 第2 外国語としてのロシア語の場合 ―」『ロシア語教育研究』第4号, p/57-73.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self–regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*. 81, p. 329–339.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., Martinez-Ponz, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting, *American Educational Research Journal*. 29-3, p. 663-676.

参考資料「アンケート」

アンケート ※アンケート回答が他の学生に知られることはありません。

氏名

◎ 評価は 10 点満点です。点数は肯定評価「絶対そう思う・貢献度 100%」の 10 点と、否定評価「全くそうは思わない・貢献度 0%」の 0 点を両極にした軸上にあります。理由やコメントの枠は伸ばして構いません。締切:7月 16 日まで

	設問	評価/10点
[1]	ロシア語作文能力についての自己評価	
1	ロシア語⇔日本語間の翻訳、作文のし方について理解が深まった。	
2	一連の作業を通して、新しいロシア語の表現・語彙を獲得した。	
3	ロ⇔日翻訳、ロシア語作文について自分の弱点がわかった。	
4	ロ⇔日翻訳、ロシア語作文について自分の弱点の解決法がわかった。	
5	自分が担当したロ⇔日翻訳、ロシア語作文の成果について満足している。	
6	読みテクスト最終版の出来に個人的には満足している。	
	(担当していなかった人は評価の欄に何も書かないで下さい)	
7	レジュメ最終版の出来に個人的には満足している。	
	(担当していなかった人は評価の欄に何も書かないで下さい)	
8	ポスター最終版の出来に個人的には満足している。	
	(担当していなかった人は評価の欄に何も書かないで下さい)	
9	プレゼンテーションの出来に個人的には満足している。	
	(担当していなかった人は評価の欄に何も書かないで下さい)	
[2]	協働作業における自己評価	
10	グループの協働作業は全体として上手く行ったと思う。	
	評価理由:	
11	私は積極的に協働作業に参加したと思う。	
12	グループの協働作業全体に対する私の貢献度は点だ。	
	評価理由:	
[3]	協働作業における他者評価	
13	() さんの貢献度は点だと思う。	
	評価理由:	
14	() さんの貢献度は点だと思う。	
	評価理由:	
15	() さんの貢献度は点だと思う。	
	評価理由:	
[4]	ロシア語作文と協働作業	
16	ロシア語作文の授業でこのような恊働作業は有効だと思う。	
	評価理由:	
17	その他コメント (自由に):	

第2部

TPKU・ロシア語能力検定試験 試行結果・分析

TPKM・ロシア語能力検定試験

各機関における試行結果・分析

岩手県立大学,関東国際高等学校,神奈川大学,神戸大学については第1部「各機関5年の軌跡」の それぞれの活動報告の中に記載がある.

ロシア語能力検定試験4級と

TPKII 初級レベルの試験結果報告(岩手大学)

金子 百合子

はじめに

岩手大学では2011年11月,本学の「初級ロシア語」既習者(9名)と「中級ロシア語」既習者(2~4年次8名)の計17名を対象に、「ロシア語能力検定試験」(以下、略して口検)4級ならびに「外国人のためのロシア語検定試験」(以下、略してTPKII)の初級レベル試験(TЭУ)を試験領域を限定し実施した(1). 具体的には前者では「文法」「露文和訳・和文露訳」、後者では「語彙・文法」「会話」の試験が該当する. しかし「露文和訳・和文露訳」(口検)と「会話」(TPKII)試験のモノローグに関しては、テスターとして評価基準の客観性・透明性を確保できなかったため今回の検討からは除外した. よって、拙稿では口検4級「文法」とTPKII 初級「語彙・文法」「会話(ダイアログ)」の試験結果を考察する.

考察に先立ち、本学のカリキュラムに触れながら、今回試験を受けた学生の属性について簡単に述べる。岩手大学人文社会科学部では基礎科目として初修外国語が1年次の前期・後期に週4回の集中型授業で実施され、その教育目標は各技能(読む書く話す等)の基礎日常レベルの習得に置かれている。「初級〇〇語」と「中級〇〇語」は各々、各語学検定試験の4級程度・3級程度に相当することが本学の『履修の手引き』に記載されている。ロシア語の場合、「初級ロシア語」の既習はロシア語能力検定試験4級の合格レベルにあるとみなされる。ロシア語学習を継続する2年次以上の学生は、「語学」「文学」「文化」等のテーマ別に開講される専門科目を自分で選択し履修する。「ロシア言語文化領域」が主専攻か副専攻か、何年次学生か等で学習歴は9~24カ月と幅があり、また2年次以上から対象となるロシアへの交換留学の有無等で、2年次以上の学生の属性は実に多様である。したがって、今回は便宜的に「初級ロシア語」(2011年前期)既習者で試験実施時において「中級ロシア語」履修中であった1年次学生(9名、学習歴は一律に半年)を「初級グループ」として、一年次に「初級・中級ロシア語」を履修した2年次以上の学生を「中級グループ」と分けて試験結果を検討した。

I. ロシア語能力検定試験 4級「文法」試験結果分析

表1が示すように、口検4級の受験者全体の平均値は77%(77点)であり、中級グループの全員、初級グループでもほぼ全員が口検の合格ラインである60%以上を獲得している⁽²⁾.中級グループにとっては当然期待してよい結果であるが、初級グループの1年次学生においては前期に履修し

⁽¹⁾ 都合により、17名全員が両方の試験を受けることはできなかった.

⁽²⁾ ロシア語能力検定試験の配点は TPKM に合わせ合計で 100 点(100%) となるように設定した. 設問によって配点が異なることがあるため,表では比較のためにパーセント値で示している箇所 もある.

た「初級ロシア語」の到達目標を大方達成していると言えるであろう. しかし, 懸念される点が 2点ある.

第1に,筆記試験の設問形式によって正答率に大きく差が出ることである。全体の平均値77%を念頭に表2を見ると、多肢選択式問題だけを対象にした全体の平均正答率は88%にのぼる一方で、記述式問題のみを対象にすると正答率は67%に落ちる。これ自体は発表語彙に対する受容語彙の数量的優位性を端的に示しているものとも考えられるが、受容語彙に留まっている初級レベルの既習語彙を発表語彙にする工夫が今後求められる。記述力の弱さは「和文露訳」(口検)「作文」(TPKM)に影を落とす可能性が大きい。

第2の点は、初級グループと中級グループの試験結果に大差が無いことである。初級グループ (76%) と中級グループ (79%) の平均値の差はわずか3% である。さらに表2で見ると、設問 III, IV, VIII で初級グループの正答率が中級グループのそれを上回る。 設問形式における正答率の差は初級グループよりも中級グループで顕著である(初級86:66,中級90:67)。 この問題は「はじめに」で述べたように1年次の集中型の基礎科目と2年次以降の専門科目という本学のカリキュラム上の構造的問題にも関連する。中級グループと対照的に見える初級グループの"健闘"も、集中型授業が現在進行形であることから単に記憶が鮮明であるだけかもしれない。1年次で学習した知識を確実に定着させ、長期にわたって維持させる工夫と、それをどのように高年次の専門教育と結びつけられるか、が今後の課題になる。

Ⅱ. TPKII 初級レベル試験「語彙・文法」「会話(ダイアログ)」試験結果と比較

表1が示すように、TPKU 初級「語彙・文法」試験の全体平均値は77%(77点)で偶然にも口検4 級のそれと等しい. しかし合格ラインは口検よりもかなり高い 75% であり, 初級グループでは約 半分が、中級グループではほぼ全員が合格ラインを突破した、興味深いことに、TPKM ではロシ ア語学習歴の差が顕著に出た. 初級グループの平均値 72% に対して中級グループのそれは 84% と良い成績を修めている. 両試験を比較すると、初級グループでは口検の方が TPKU よりも平均 値が高いが,中級グループでは逆に TPKU の方が値が高い(初級 76>72,中級 79<84).理由の ひとつには,各試験が想定する必要語彙数や習得文法事項が完全には一致しないこと,特に,TPKU 初級の最低必要語彙数 760 語は口検 4 級の約 500 語よりも随分多く,初級グループにとっては未 習の知識もあることが挙げられる. TPKM の当該試験が全て多肢選択式であったことは平均値の 底上げに一役買っているであろう. 加えて, ロシア語での「コミュニケーション能力」の有無も, 学習歴と相関関係にあり、グループ間で差がついた大きな要因と考えられる。ロシア語能力の熟 達度を「ロシアの日常生活レベルのコミュニケーション能力」から判断する TPKIV 初級試験は,2 年次以降に専門科目として「ロシア語コミュニケーション(基礎・発展)」等を履修する中級グル ープに優位に働く. ロシアでの生活経験(留学経験)のある学生が高得点を記録しているのは言 うまでもない. 一方, 1年次の「初級・中級ロシア語」は, 口検におけるロシア語能力評価と方向 が一致するもので、コミュニケーション能力を殊更、重視する仕組みにはなっていない.

コミュニケーションに弱い初級グループと強い中級グループの差は表 3 の「会話」(ダイアログ)の試験結果にも現れている.中級グループ全体の平均値は 79% で合格ラインを越えているが,初級グループの平均値は 51% と低い.さらに初級グループでは Q&A 式の課題 I(68%) と,具体的な状況設定のもと学生自身が会話の先手になる課題 II(33%) で著しい差が生じた.初級グループにとってはタスク型のテスト形式に不慣れであるという点が本結果の最大の理由であるとしても,蓄えた知識の教室外でのアウトプット,運用能力の向上に向けた工夫を検討していかなければな

らない.

表 1 ロシア語能力検定試験 4 級「文法」と TPKI 初級レベル試験「語彙・文法」試験結果 全体平均: ロ検 4 級 77% (>合格ライン 60%) TPKI 初級 77% (>合格ライン 75%)

	初彩	及グループ			中紀	吸グループ	
番号	口検	合格ライン	ТРКИ		口検	合格ライン	ТРКИ
A	44%	下	45%	J	66%		61%
В	72%		66%	K	70%		83%
С	73%		67%	L	76%		84%
D	75%		71%	M	77%	上	88%
Е	80%		72%	N	81%]	89%
F	81%		77%	О	82%]	91%
G	83%	上	81%	P	86%]	94%
Н	85%]	83%	Q	90%]	_
I	92%]	86%	平均	79%	<	84%
平均	76%	>	72%				

表 2 ロシア語能力検定試験 4 級「文法」設問形式別試験結果

形式 多	記号 I	点 10	平均値 9.00(90)	(70)	平均値(70)	平均値 9.24(92)	(70)
肢	II	10	8.22(82)	<u> </u>	8.50(85)	- _	8.35(84)	- _
選	III	10	9.56(96)	(86)	8.75(88)	(90)	9.18(92)	(88)
択	V	15	11.56(77)		13.38(89)		12.41(83)	_
式	VI	5	4.56(91)		4.88(98)		4.71(94)	_
記	IV	20	13.56(68)	_	13.25(66)	_	13.41(67)	_
述	VII	20	13.40(67)	(66)	14.40(72)	(67)	13.88(69)	(67)
式	VIII	10	6.22(62)		5.88(59)		6.06(61)	
	計	100	76.10(76)	·	78.5(79)		77.24(77)	

表3 TPKM 初級レベル試験「会話(ダイアログ)」試験結果

グ	計	40	20.28(51)	31.42(79)	24.73(62)
アロ	II	20	6.61(33)	14.92(75)	9.93(50)
ダイ	Ι	20	13.67(68)	16.17(81)	14.67(73)
形式	記号	点	平均值 (%)	平均値 (%)	平均値 (%)
設問	設問	配	初級グループ	中級グループ	全体

(かねこ ゆりこ 神戸市外国語大学 (元岩手大学))

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2011 年度研究成果報告書に掲載されたものである.)

TPKII およびロシア語能力試験 4 級の実施とその結果 (慶應義塾大学法学部)

熊野谷 葉子

はじめに

2011年11月に研究課題「大学間,高等学校—大学間ロシア語能力ネットワークの確立」の一環としてインテンシブコースの各学年を対象に行ったロシア語検定 (ТРКИ) 初級 (элементарный уровень) の試験では、以下に見られるような各種問題点が明らかになった.

I. TPKII 入門級試験(語彙・文法)の結果

試験を行ったのは、インテンシブコースの1年生5名、同2年生6名、インテンシブとレギュラーの混成クラスの3年生11名、の計22名である.授業時間の都合上、実施したのは「語彙・文法」の100間のみで、インテンシブ1年生については、問題を持ち帰らせ、「辞書を引かず、50分以内に行うこと.成績には含めない」と伝えている.インテンシブコース2年生は授業時間内に実施したが、ほぼ30分で全員提出した.三田の3年生に対しても授業内で実施したが、こちらもほぼ30分で提出している.ただし2名が遅刻してきたため、彼らについては解答時間が25分程度となっている.

		1八 1	一人の大小ロフ	~	
順位	得点	クラス	11	66	インテンシブ2年
1	92	インテンシブ3年		66	インテンシブ 1年
2	91	インテンシブ2年	14	62	レギュラー3年
3	87	インテンシブ2年		62	インテンシブ2年
4	83	インテンシブ1年	16	60	インテンシブ3年
5	75	インンシブテ2年	17	59	レギュラー3年
6	73	レギュラー3年	18	57	インテンシブ3年
7	72	インテンシブ1年	19	53 (遅刻)	レギュラー3年
8	69	インテンシブ2年	20	49	インテンシブ3年
	69	インテンシブ3年	21	47	インテンシブ3年
10	67	インテンシブ1年	22	38 (遅刻)	インテンシブ3年
		·		•	<u>. </u>

表 1 試験結果

この結果を見ると、合格ラインである 66 間正解に半数の学生が到達していないことが分かる. 試験を抜き打ちで行ったこと、成績評価に加えないと事前に言明したこと、ほぼ 30 分で解答していることを考慮に入れても、問題のレベルから言えば低すぎる得点である. 特に下位にインテンシブ 3 年生が固まっているのは看過しがたい. このことは、1,2 年次での文法学習が定着していないことを示している.

一方, 高得点者は通常の授業でも好成績を修めており, このレベルの文法は身についていると言える. 2 位と 3 位のインテンシブ 2 年の学生はこの 3 カ月前に既に基礎級 (базовый уровень) に

合格している. インテンシブ 2 年生は平均して得点が高く,またトップの成績を修めたのはインテンシブ 3 年生であることから,やはり実力差は 2 年次にじわじわと開き,3 年次では大きな違いになると言える. 一方,レギュラーコース出身の学生でも意欲を持って学習を継続している者は好成績を修めている,という事実も特筆される.

入門級の文法事項は、1年生でも受験時には学習し終えている.1年生に誤答が多いのは単語の意味が分からないと正解できない問題であり、語彙力の強化が必要である.

設問別に見ると、正答率が低いのは前置詞と名詞の結合(Bと Haの使い分け、c+生格か c+造格かの選択、Ha+期間など)、名詞の格(対格か与格かの選択)、造格を要求する動詞、完了体と不完了体の使い分け、運動の動詞の選択、などである。またこの中には、単語の意味が分かっていないために正しい選択ができなかったと思われる例も多い。文法の定着と共に単語や熟語のテストをこまめに行って語彙を増やす必要があるだろう。

Ⅱ. ロシア語能力検定試験 4級(文法・露文和訳)

2012 年度の学期末試験の一部として、インテンシブコース 1 年生 9 人を対象として、ロシア語能力検定試験 4 級 (第 58 回, 2011 年)の文法・露文和訳部分を出題した。ここではその結果を報告する。ただし和文露訳および朗読についてはロシア人講師による試験が別に行われているため、ここでは検討外とする。

文法・露文和訳部分の全体を100とした場合の得点率は以下の通りである.

順位	1	2	3	4	5	6	7	8	9
得点	85.9	81.0	80.5	79.5	78.0	77.0	64.0	63.2	29.0

1 名を除く全員が文法・露文和訳の範囲では合格ラインの 60% には達している. 発音やアクセントに関する問題は正答率が高く,一方,露文和訳は時間内に処理しきれないケースが多い. 文法中心の学習で文章を読みなれていない 1 年生にとっては,ロシア語の文章を初見で,しかも辞書なしで訳すのはハードルが高いのだろう. 語彙力の向上を兼ねて,既習の単語を盛りこんだ平易な文章を辞書なしで訳す練習をする必要があるかもしれない.

Ⅲ. おわりに

慶應義塾大学法学部の外国語学習システムは、意欲のある学生が活用すれば継続した学習によって高い成果を上げることができるものである。しかし現状では、インテンシブコースの豊富な授業時間数が活かしきれていない部分があり、特に2年次における文法知識の徹底と語彙の拡充は必須である。各種ロシア語検定の受験やスピーチコンテストを利用しながら、この重要な2年次を有効に使わなければならない。

同様に、3,4年次での継続的・発展的な学習を充実させる必要がある.この時期の学生は就職活動等で授業への出席が減りがちであることを考え、e ラーニング等を活用して欠席を補う仕組みを作りながら、学習が中断しないよう配慮する必要があるだろう.

(くまのや ようこ 慶應義塾大学)

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2011 度研究成果報告書に掲載されたものを一部抜粋したものである.)

富山高等専門学校におけるロシア語能力検定試験及びロシア語総合試験 結果データとその分析

— TЭY, TБY, ロシア語能力検定試験 3級, 4級—

山本 有希・宮崎 衣澄

I. 組織の概要, 特色と課題

I-1. 組織の概要

高等専門学校とは、中堅技術者を輩出することを目的として設立された、5年間一貫教育を特色とする工学系の教育機関である。平成8 (1996)年、本校の前身である富山商船高等専門学校(1)に、高等専門学校では初の文科系学科として国際流通学科(現国際ビジネス学科)が設置された。この学科は、環日本海地域をはじめとする国際舞台で活躍する人材育成を目的としている。

I-2. 特色

カリキュラム上の特色としては、第2外国語として、地域性を生かしたロシア語、韓国語、中国語をおいていること、そして入学後に選択した第2外国語を5年間学ぶということがあげられる。国際ビジネス学科における第2外国語の授業時間数は、以下の表に示すとおりである。

表 1 国際	ミビンネス字科における第2外国語の授業時間	可数及び単位数
1年生	90 分 1 コマ×週 2 回×30 週	4 単位
2 年生	90 分 1 コマ×週 2 回×30 週	4 単位
3年生	90 分 1 コマ×週 3 回×30 週	6 単位
4 年生	90 分 1 コマ×週 3 回×30 週	6 単位
5 年生	90 分 1 コマ×週 1 回×30 週	4 単位
	90 分 1 コマ×週 1 回×15 週(後学期のみ)	4 +111

表 1 国際ビジネス学科における第2外国語の授業時間数及び単位数

計 24 単位

また、平素の授業に加え、英語圏と環日本海地域の短期留学制度⁽²⁾を備えている。これは夏季休業期間を利用して実施する4週間の語学研修である。2年次に英語圏、3年次に環日本海地域の研修に参加する学生が多い。

学習内容としては,3 年次修了までに名詞·形容詞の単数および複数格変化,不完了体·完了体動詞,形容詞比較級·最上級,仮定法などの履修を目標としている.

I-3. 課題

5年間という学習期間を利用すれば、総時間数にもよるが、ある程度実践的なロシア語運用能力を獲得することが可能であると思われる。しかし実際には土台となる基礎的な文法の定着が不十分であり、基礎が固まっていないところに新しい文法事項を与えても、既習事項との有機的な結合が達成されないという問題がある。図らずも、今回のTPKMおよびロシア語能力検定試験の

⁽¹⁾ 本校は平成 21 (2009) 年 10 月,富山工業高等専門学校と統合し,富山高等専門学校として平成 22 (2010) 年 4 月より学生を受け入れている.統合に伴い,国際流通学科の名称を国際ビジネス 学科と変更した.

⁽²⁾ 参加するのは希望者のみ.

実施により、それが露呈した形となった.

本章では以下,2011年に実施されたTPKINとロシア語能力検定試験3級,4級の試験結果データのまとめと分析を行った.

Ⅱ. 各試験結果

II-1. ロシア語能力検定試験 4級

表 2.1 に, 3 級と 4 級の試験結果をまとめた. 4 級の試験対象である 3 年生は, 2 年次までに 4 級の出題範囲を学習している. 平均点を見ると, 合格点には達しているものの, 正答率は決して高くはない. すでに学習した事項であっても, あらためて問われると正答率が下がるのは, 残念ながら学習事項の定着度が低いと言わざるを得ない. また, 不完了体動詞の過去時制, 未来時制の項目では, 完了体動詞を書いた学生が複数いた. これは動詞の体の区別が単語レベルでできていないことを意味し, 授業担当者に衝撃を与えた.

II-2. ロシア語能力検定試験3級

3級の試験対象である4年生は、3年修了時までに3級の出題範囲を学習している。また、対象者のうち2名が、3年次の1年間、英語圏での留学へ出かけており、平均点を下げている要因となっている。名詞・形容詞の格変化の正答率が高い一方で、同様に格変化がテーマである関係代名詞の正答率が低いのは興味深い。ここでも学習事項の有機的な結びつきが低いことが明らかになった。

II-3. ロシア語能力検定試験の試験結果のまとめ

ロシア語能力検定試験では、単語をきちんと覚えていないと正解を得られないため、比較的平易な単語であっても「正しく書く」という能力を定着できていないことが分かった。また受験者達は、過去の定期試験でおおむね満足できる点数を得て、結果として単位を取得している。しかし今回の調査では、それと同じレベル、あるいはより簡単な程度の問題に答えられていないケースが目立つ。これは、定期試験の際には、単にその時どきの中心的学習事項の学習に終始し、次に進むための土台になっていないということである。試験が終われば記憶は一新されてしまうのだ。このように学習事項が独立した点にすぎない状況が現実にあるとすれば、それをつなげて線にする、そのようなプログラムを急ぎ作成する必要があるだろう。

II-4. 外国人のためのロシア語検定試験 (TPKII) 初級レベル (TЭУ)

2011年11月に、国際流通学科3年生に対して「外国人のためのロシア語検定試験 (TPKI)」の 初級レベル (TЭУ) の文法試験を行った. 結果は表 2.2 の通りである. 受験者の平均点は 73.4 点であり、合格ラインである 75% に少し届かない結果となった. 本学科2年次終了時でのロシア語学習時間は 180 時間程度 (1 学習時間 45 分) であり (3)、初級レベルで必要とされる時間数 100-120時間 (1 学習時間 45 分) を上回っている. また出題問題はすべて既習事項であった. 特に正答率が低かった問題は、完了体と不完了体の使い分けに関する問題、定方向動詞と不定方向動詞の使い分けに関する問題であり、一般に日本人学習者が苦手とする分野の正答率が低い結果となった.

II-5. 外国人のためのロシア語検定試験(TPKII)基礎レベル(TbY)

同学科 4 年生に対して基礎レベル (TBY) の文法試験と会話試験(一部学生)を行った. 結果は表 2.3. の通りである. 文法に関しては, 平均点は 69.8 点, 正解率は 63.5% であり, 合格ライン

⁽³⁾ 第1学年の前期はロシア語,中国語,韓国語の中から選択言語を選ぶ期間であるため,実際にロシア語の授業が開始されるのは1学年後期からである.

の75% に達しなかった. 3年次終了時でのロシア語学習時間は360 学習時間であり,基礎レベルで必要とされる学習時間数である,初級レベル+180-200 学習時間に達している. また出題問題はすべて既習事項であった. しかし受験者の中には,3年次に1年もしくは半年間英語圏へ留学した学生が4名含まれており,当該学生は留学期間中に行われたロシア語の授業をすべて履修していないため,ロシア語能力検定同様平均点を押し下げる要因の1つとなった.全体的な傾向として,特に正答率が低かった問題は,初級レベルと同様に完了体と不完了体の使い分け,接頭辞つきの運動の動詞の用法に関する問題であり,初級レベルでの苦手分野を克服できないでいることが明らかになった.

また 4 年生の一部学生に対して、口頭試験を実施した(表 2.3 参照). 平均点は 97.0 点であり、正解率は 53.9% と、合格ラインを大きく下回った. TPKM の試験方式に不慣れであったことも、点数が低くなった要因としてあげられるが、文法と比較すると全体的に口頭発表能力が低いという傾向が明らかになった. 特に点数が低かった問題は、長文を読んで質問に答えるというタスクであった. 受験者は、長文を短時間で読んでその内容を把握することが困難であったとしており、今後読解能力を向上させるプログラムを考えていかなければならない.

II-6. 外国人のためのロシア語検定試験 (TPKVI) まとめ

今回は外国人のためのロシア語検定試験 (TPKII) のうち、初級レベルでは文法、基礎レベルでは文法と口頭 (一部) 試験のみを実施したため、総合的なロシア語運用能力をはかるには不十分ではあるが、現段階での結果から明らかになったことは以下の通りである。文法に関しては、3年次生においておおむね初級レベルで要求される事項を理解していると考えられる。一方、4年次生においては基礎レベルの文法事項にやや不足がみられる。口頭試験においては、文法との比較において、全体的に点数が低いことが分かった。既習事項との不一致、当該試験への不慣れが口頭試験の結果に影響を与えていると考えられる。これまでの学習プログラムは文法学習が中心となっていたため、TPKII が求める総合的なコミュニケーション能力を養成するためには、口頭、読解、作文、聴解などの能力を伸ばすプログラムを構築していく必要があると考えられる。

表 2 1	ロシア	海能力	給定試驗	3級	4	級試験結果

試験種類	3 級	4級
対象学生	3年生	4年生
受験者数	9名	13名
合計点	80 点	100 点
合格点	48 点	60 点
平均值	38.2 点(47%)	71.7 点
	*44.7 点 ⁽⁴⁾ (55%)	
最頻値	36 点	76 点
中央値	36 点	74 点
中点	40.5 点	67 点
最低	12 点	85 点
最高	69 点	49 点
標準偏差	17.29	9.99
·		•

^{(4) *44.7} 点は, 英語圏への1年間留学者を除いた場合の試験結果

_

表 2.2 TЭУ (初級レベル) 試験結果

試験名	TЭY(初級レベル)文法
対象学年	3年
受験者数	14 人
合計点	100 点
平均点	73.4 点
最頻値	63 点
中央値	76 点
最低	63 点
最高	89 点
標準偏差	8.70

表 2.3 TBY (基礎レベル) 試験結果

試験名	TBY(基礎レ	/ベル) 文法	TBY(基礎レ	レベル) 口頭	
対象学年	4年		4年		
受験者数	14 人		3 人		
合計点	110 点		180 点		
平均点	69.8 点	63.5%	97.0 点	53.9%	
最頻値	82.0 点	74.5%	-	-	
中央値	71.5 点	65.0%	-	-	
最低	47 点	42.7%	61.5 点	34.2%	
最高	107 点	97.3%	157.5 点	87.5%	
標準偏差	15.4	_	14.06	_	

(やまもと ゆき, みやざき いずみ 富山高等専門学校)

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2011 度研究成果報告書に掲載されたものである.)

富山県立伏木高等学校における TPKM とロシア語能力検定の独自試験の結果について

ボンダレンコ・オクサーナ

I. 目的

富山県立伏木高等学校では、2011年11月21日、TPKI (TЭУ) と2011年12月2日、ロシア語能力検定 (4級) を実施した。その目的は、生徒のロシア語能力の現状を把握すること、ならびに両試験の結果を相互比較することであった。

Ⅱ. カリキュラム・受験対象者

2005年、伏木高等学校では、国際交流課ができて以来、第1外国語の英語以外に、第2外国語が必修科目となった。生徒はロシア語、韓国語、中国語の3言語の中から1つを選択し卒業するまで学習する。このうち、ロシア語選択者は現在、1,2,3年生合わせて68名おり、全校生徒の約19%を占めている。

ロシア語を含め第2外国語の学習時間は以下の通りである.

1年生:総合時間に2学期から週1時間.年間学習時間は22時間で,実施時間は約17時間.

2年生:週3時間で,年間学習時間は105時間,実施時間は約85時間.

3年生:週2時間で,年間学習時間約70時間,実施時間は約57時間.

ロシア語選択者は、1 年生では伏木高等学校発行の「ロシア語発音入門」(ボンダレーンコ・オクサーナ、安藤智子) を利用している. 2 年生・3 年生では「会話で学ぶロシア語」初級(北岡千夏, A. ディボフスキー) を教科書として利用している.

今回の試験は3年生を対象に行われたが、試験を受ける時点で、3年生はこの教科書の全15課中、第13課まで学習済みだった。ロシア語を学習した総合時間は約148時間だった。

生徒たちは、毎年、語学研修のために、約1週間ウラジオストク市でホームステイしながら学校で勉強する.しかし、今年の3年生の語学研修は東大震災のために中止となった.したがって、留学経験のない26名の3年生が受験対象者となった.

Ⅲ. 試験実施結果

伏木高等学校で 26 名の 3 年生を対象に, 11 月 21 日に総合時間を利用して ТРКИ ТЭУ (грамматика и лексика) をおこなった. 試験の実施結果は,以下の通りである(図 1 参照).

100 点満点で平均点が 42.2 点,最高点は 68 点であった.成績順で上位 8 名の結果について,試験の各項目の正解率をさらに分析した(図2参照).

これらの図から、生徒たちにとって、<глагольная система (動詞の現在変化、過去形、未来形) >及び<предложно-падежная система (代名詞・形容詞・名詞の格変化) >に関する出題が難しく、正解率が低かったことがうかがえる.

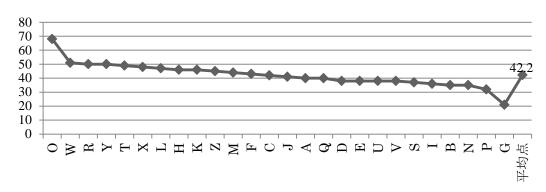


図1 TPKW TЭУ の成績結果及び平均点



図2 TPKU TЭY の各項目の正解率

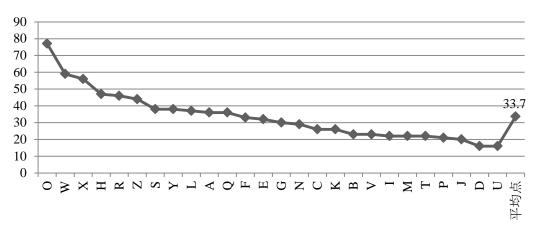


図3 ロシア語能力検定の成績結果及び平均点

次に、12月2日、期末テスト期間中にロシア語能力検定試験4級(文法問題1-8)が行われた。 その結果が上記の図である(図3参照)。

ТРКИ の結果 (満点 100 点) と比較するために, 検定の満点の 90 点を 100% にして計算した割合である. 平均点が 33.7 点で, 最高点は 77 点である.

上記の試験の成績上位8名の生徒について各項目の正解率を分析した(図4参照).

ロシア語能力検定

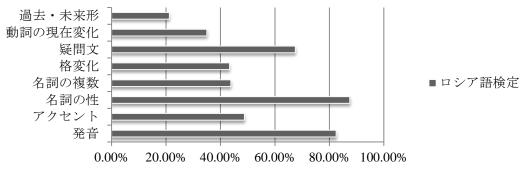


図4 ロシア語能力検定の各項目の正解率

ТРКИ と同じように、生徒たちにとって、<代名詞·形容詞·名詞の格変化>、<動詞現在変化>、<過去形·未来形>に関する問題が難しく感じられたことがうかがえる。加えて、<名詞の複数>に関する問題も難しく感じたようである。実は、上記の<名詞の複数>、<動詞現在変化>、<過去形·未来形>の3問は選択問題ではなく筆記問題であった。会話中心で、筆記問題に取り組む時間が少ない普段の授業の影響がここに出た可能性が高い。

IV. 両試験の比較

図5は両試験の結果を比較したものである.

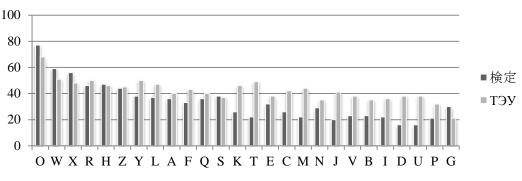


図5 両試験の結果の比較

■ がロシア語能力検定(4級)の結果、 が TPKИ TЭУ の結果である。全体的に見ると、大体の生徒の場合、TPKИ の成績の方が高い。検定の成績の方が高いのは 26 名中、6 名のみである。この 6 名中、1 名は TPKИ では半分しか解いてないため、当然 TPKИ の結果が低い。別の 1 名は検定と TPKИ の差が 1 点であった。そして、上で分析した 8 名の生徒のうち 4 名がその 6 名に含まれている。その 4 名の中には正規のロシア語能力検定試験を受験する予定があった生徒もいたため、問題慣れしており、そのためよりいい結果が出せたと思われる。

V. 予想

試験実施前には、ロシア語能力検定の点数のほうが高くなることが予想された. その理由は、中間・期末テストで同様の問題を出しているからである.

VI. 分析結果

1) TPKI (平均点 42.2 点) >ロシア語能力検定 (平均点 33.7 点) 理由:ロシア語能力検定と異なり、TPKI には筆記問題がなく選択問題のみ.

2) ただし、成績上位者は予想通り、ロシア語能力検定>TPKU 理由:家庭学習がなされているためか(家庭学習では同様の課題あり).

3) 逆に、成績下位者は TPKM>ロシア語能力検定 理由: 教室学習に限られるためか. 教室では主に<聞く><話す><読む>に重点を置いて学 習しているため、筆記問題に慣れてないのではないか.

4) TPKM・ロシア語能力検定いずれにおいても、名詞・形容詞の格変化及び動詞の人称変化と動詞の時間に関する問題の点数が相対的に低い傾向が見られる.

理由:ロシア語文法の難しさが反映されている.

VII. 今後の課題

今回の結果から、ロシア語能力検定試験及び TPKM における成績をあげるためには、授業にもっと筆記練習を取り入れる必要があることがわかった。ただし、現実的にはこの時間を捻出することは容易ではない。したがって、教室で<聞く><話す><読む>という活動を行う一方で、<書く><読む>は家庭学習で補充する必要があるだろう。しかし、現実には多くの生徒が家庭学習をしておらず、このことが成績アップの障壁となることは否定できない。

(ぼんだれんこ おくさーな 富山県立伏木高等学校)

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2011 度研究成果報告書に掲載されたものである.)

富山県立志貴野高等学校(定時制)における ロシア語能力検定独自試験結果

角谷 昭美

I. 試験実施時の授業カリキュラム

(総合)「はじめてのロシア語 (1年間)」週1回2時間 (前期:23時間、後期:10時間)11月24日現在

Ⅱ. ロシア語能力検定4級試験結果

【ロシア語能力検定4級】

生徒 1 15 (20 点満点中) 学習期間: 今年 4 月から

生徒 2 16 (20 点満点中) 学習期間: 今年 4 月から

生徒3 8(20点満点中)学習期間:今年4月から

生徒4 0 (20点満点中) 学習期間:今年4月から

社会人 1 31 (20 点満点中) 学習期間: 長年

社会人2 70(100点满点中)学習期間:長年

社会人 3 70 (100 点満点中) 学習期間: 長年

*検定対策として、授業に取り上げた部分の点数を(~満点)としている。

生徒達は「検定合格は言語習得の励みになるから」と言って試験に取り組んだ.

(かくたに あけみ 富山県立志貴野高等学校)

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2011 度研究成果報告書に掲載されたものである.)

北岡 千夏

I. 関西大学総合情報学部でのロシア語教育について

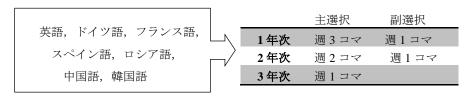
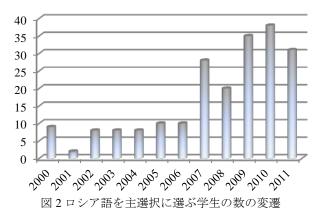


図1 関西大学総合情報学部の外国語授業カリキュラム

関西大学の総合情報学部は、関西大学の他の学部、あるいはまた、他の日本の多くの大学ともかなり違った特徴的な外国語の授業のカリキュラムをもつ。図1に示す通り、3年間で12単位の「主選択」の授業と4単位の「副選択」の授業が必須であり、英語以外にドイツ語、フランス語、ロシア語、スペイン語、中国語、朝鮮語が用意されている。学生たちは主選択に、これらの外国語からひとつを選ぶ。英語以外の外国



語を主選択にした場合,副選択は英語が必修となる.

図2に示すとおり、ここ数年ロシア語を選ぶ学生は増加傾向にある.これは、授業の工夫と、語学選択のために入学時に実施されるガイダンスでの工夫によるものと思われる.

Ⅱ.総合情報学部主選択ロシア語クラスの学習目標と授業の特徴

大学で新たに学ぶ外国語の学習を通して、「言葉とは」「異文化理解とは」「外国語を学ぶこととは」等、学生ひとりひとりがそれぞれに新たな気づきの経験をもち、それを言語化できることを目標としている。よって、普段の語学学習の授業以外に、ロシア料理を作るなどの体験学習や、他の言語を学ぶクラスとの交流授業で自分たちの学んだことを互いに紹介するといった学びの時間を設けている。

Ⅲ. ロシア語能力検定試験

特に検定試験を目標として授業を進めているわけではないが、3年間学んだ成果を大学の外でも示すことのできる形にするため、検定試験の受験やロシア語コンクールへの参加を勧めている。今年度は、2010年入学の2年生が2名、4級を受験、合格.2009年入学の3年生は11名が4級を受験、10名が合格、2名が3級を受験、合格.3級に合格した2名は、昨年4級に合格している.2009年入学の学生にはもうひとり2年次で4級に合格した学生がいるので、合計13名の学

生が 4 級に合格したことになる. さらに、今年度は副選択のクラスで学んだ 3 年生が 1 名 4 級に合格した.

表1 主選択クラスにおけるロシア語能力検定試験合格者数

	2010年度生	2009 年度生
3 級	0	2
4 級	2	13(内3名は昨年合格)

IV. ロシア語能力検定試験の結果から見える今後の課題

4級を受験した学生たちの試験結果を見ると、ほとんどの学生が文法で80%前後の成績を上げているのに対して、露文和訳、和文露訳、朗読で合格ラインぎりぎりの60%となっている。これは学生たちの習得語彙数が少ないことによると考えられる。文法の出題問題に関しては、試験前1ヶ月ほどの復習で足りる程度の文法の知識が問われるだけであるが、習得語彙数として求められる約600語に足りない語彙の習得にはかなりの時間がかかり、受験する学生たちのほとんどが十分に習得しないまま試験にのぞんでいる。これによって、露文和訳はもちろんのこと、知らない単語ばかりが並ぶことにより朗読も上手くいかない。目前に使う見込みのない言語の学習において、語彙習得を促すことの難しさを示す結果であると思われる。

(きたおか ちなつ 関西大学)

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2011 度研究成果報告書に掲載されたものである.)

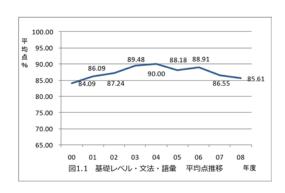
専攻課程への TPKII 正規導入と高大連携への展望(大阪大学)

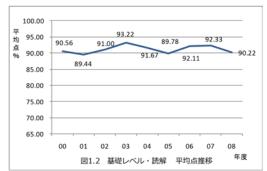
林田 理惠

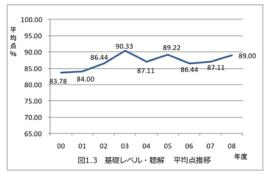
I. TPKII 正規導入の経緯

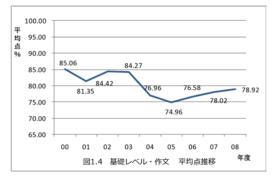
専門語学教育としてロシア語教育課程を改善し、効果的カリキュラムを作成していくという目標達成にとって、到達度評価制度構築は重要な柱である。その評価システム確立の大きな足がかりを作るのが、CEFR をはじめとした外国語教育スタンダードと、それに基づいた国際的・客観的評価基準をもつ語学検定試験制度であることは言うまでもない。

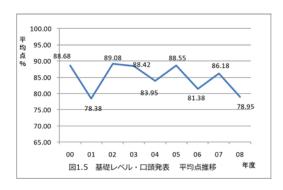
大阪大学外国語学部ロシア語専攻では、前身である大阪外国語大学時代の 2000 年度より、ロシア教育科学省が実施している「外国人のためのロシア語検定試験 (Типовые тесты по русскому языку как иностранному=以下 ТРКИ)」に準拠した形で 1,2年次で 3 レベル (初級レベル=ТЭУ, А1,基礎レベル=ТБУ, А2,第1レベル=ТРКИ-1,В1)のロシア語総合試験を行ってきた.2000-2007 年度は1年次学年末に初級レベル、2年次第1期末、基礎レベル、学年末に第1レベルを実施している.大阪外国語大学と大阪大学との統合後の 2008 年度以降は、それまでの試験データ等の分析を踏まえてカリキュラム・シラバス全体を一新し、その結果、総合試験の実施時期も1年次第1期末初級レベル、学年末基礎レベル、2年次第1期末に独自のレベル設定による中間レベル (但し 2008 年度は経過措置として基礎レベルを実施)、学年末に第1レベルというように変更された、以下はそれぞれのレベルにおける各科目及び総合点の平均点推移データである.





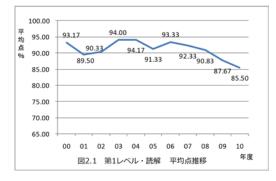




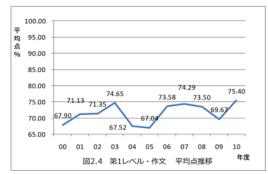


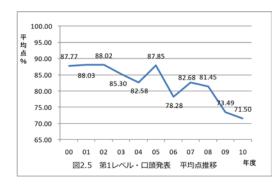












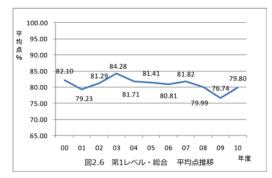


表1 中間レベル平均値推移データ

年度	文法・語彙	読 解	聴解	作 文	口頭発表	総合
2009	85.2%	85.7%	77.4%	78.9%	75.7%	80.6%
2010	83.2%	84.4%	76.7%	77.1%	73.3%	79.1%
2011	82.7%	77.8%	81.0%	73.2%	76.1%	78.4%

ТРКИ システムのベースとなっている CEFR-ALTE (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment; Association of Language Testers in Europe) 基準による 6 段階のロシア語能力記述・学習プログラム, ТРКИ そのものの試験システム, 初級〜第 4 レベルにおける各概要及び資格認定内容は林田 2010a にその詳細を記しているが, ロシア教育省からそれぞれのレベルごとに, 目標 (項目ごとにどのような具体的能力をテストするか), テストの構成と各項目の内容, 実施要綱, 評価基準が実施者向けに解説された最初のオープンテストが 1999-2000年に, 初級〜第 1 レベルの改訂版が 2005-2006年に出版されている (Андрюшина Н.П. и др. 1999a.; Андрюшина Н.П. и др. 1999b.; Андрюшина Н.П. и др. 1999c.; Аверьянова Г.Н. и др. 1999b.; Аверьянова Г.Н. и др. 2000.; Антонова В.Е. и др. 2005.; Андрюшина Н.П. и др. 2006.) 初版と改訂版の差異についても林田 2010a で触れているが, 全般的に改訂版では自律的な総合コミュニケーション能力を見ようとする傾向が強くなっており, 難易度も高くなり, その結果, 各テストの合格ラインが初版時の 75% から 66% に変更されている.

大阪大学では、いずれも過去に出版されたオープンテストに準拠して独自試験を作成、実施したが、2008年度までは 1999-2000年版に、2009、2010年度は改訂版の 2005-2006年版にその基準を依拠している.

上記のデータからもわかるように、各年度によってばらつきはあるものの、総合点の受験者平均では過去、いずれのレベル・年度についても合格ラインを上回っている⁽¹⁾. 本学ロシア語専攻 1、2 年次の各学期における到達目標として、それぞれ A1-B1 の能力レベルを設定する妥当性を裏付ける結果である。それは一方で、2000 年以降、毎年の試験データ等の分析を踏まえ、学年のコースデザインを到達目標達成に向けて改善してきた成果とも言える。特に、2008 年の統合後は教科書も ТРКИ、A1-B1 レベルに準拠した «Дорога в Россию» 1、2、3-1、3-2 の 4 分冊に変更し、カリキュラム・シラバス全体を一新している。

こういった前提条件が整う中で、ロシア教育科学省 TPKW 試験センターとの提携によって、本学ロシア語専攻 1,2 年次専攻語実習課程の単位認定試験として正規の TPKW 各レベル試験を導入しようという機運が高まった.

こうした背景には 1) 到達度評価尺度としてより精度の高い国際的基準に基づく試験を導入したいという動機の存在がまず挙げられられる。それまでの独自試験でもオープンテストに準拠させ、できるだけ各レベルの能力指標に従った試験内容作成を心がけてきてはいたが、毎年の内容変更の負担に加え、どうしても普段、担当している学習者の到達レベルへの配慮が知らず知らずのうちに働くといった弊害もあり、客観的能力基準をベースにした熟達度テストという性格を維持するのが次第に困難になってきていたという事情がある。

また、2) 作文力や口頭発表力といったタスク型テストに対し、より信頼度の高い評価システムを確立したいという要望も強かった。上のグラフからも、この2領域において年度による平均値のばらつきが他の下位テストに比べ大きいことが読みとれる。タスク型テストで試験官による採点基準が一定しないことがその主要な原因と考えられるであろう。コミュニケーションへの支障の有無をどのように判断するか、発話量、流暢さ、表現力の豊かさと文法上のミスとのバランスをいかに評価するか。毎回の試験実施ごとに評価に際して多くの未解決問題が出され、正規試験導入を機に資格取得のための講習会へ参加する等、テスター技能向上に向けた取り組みの必要性

⁽¹⁾ 統合後の入学者数及び入学時の偏差値レベルを考慮し、統合前の2000-2008年度については、統合後と同基準とするため上位30名をデータ分析の対象とした.

が強く認識されるようになっていったのである.

そして到達度評価の本来の目的である 3) 学生が各時期の自らの客観的な能力レベルを知る機会を得ることで、学習期間を通して次のステップへの具体的な学習目標・計画を自律的に立てることを可能にする、という点について、正規試験導入によってさらに明確な道筋がつけられるであるうという期待があったことは言うまでもない。また、正規の認定資格が取得できれば、単に学習動機の維持・向上に役立つのみならず、将来の就業等に際し有利な条件を作りだすという点も導入の大きなメリットとして見逃すことはできない。

このような経緯で、まず 2009 年 9 月、10 月期に正規試験導入の可能性について現地機関でのヒアリング調査・データ収集等を行い、さらに 2010 年 6 月に教員 3 名がテスター資格取得のため、ロシア教育科学省ロシア語検定試験センター主催セミナー(2010.6.14-25 於サンクトペテルブルク大学)に参加⁽²⁾、学内外の調整を経て 2011 年 9 月にモスクワ大学国際教育センター・TPKII 試験センターとの間で試験導入のための協定書が締結された.

ところで、TPKW 正規試験導入にあたって最大の不安材料であったのが、作文力テスト結果の過去データである。各レベルとも、平均値で他の下位テストを 10 ポイント以上下回っており、特に第 1 レベルでは 2008 年まですべての年度で合格ラインの 75% を下回る結果となっていた。ただこれについては、セミナー参加によってそれまでの採点基準に問題があったことが分かり、新基準で評価した 2010 年度については合格ラインの 66% を大きく上回り、上で述べたテスター技能向上が試験システム全体を支える重要な要素であることが図らずも実証された。

ТРКИ 正規試験第 1 回は 2012 年 1 月 20 日 -2 月 3 日に第 1 学年で基礎レベル,第 2 学年で第 1 レベルが実施された。表 2 が各レベルにおける得点パーセンテージの受験者平均値であるが,いずれのレベル・領域でも合格ラインを上回ることができ,今後の継続的実施へ向けて現実的な展望がもてる結果が得られたと言えよう。

	文法·語彙	読 解	聴 解	作文	口頭発表	総合
基礎レベル	75.2%	71.3%	73.7%	77.7%	80.5%	75.4%
第1レベル	78.6%	84.9%	71.4%	75.2%	81.9%	79.0%

表 2 TPKU 正規試験第 1 回結果(2012.01-02)

Ⅱ. 高大連携への展望

冒頭でも述べたように、本科研プロジェクトは 一貫教育システムを展望した、大学間、高等学校一大学間ロシア語教育ネットワーク確立 を目的として調査・研究が実施されているが、その実現のためには各教育機関におけるカリキュラムの到達度評価がなされることが不可欠である. その評価に基づいてはじめて、いかに連携・協力体制を築いていくかの道筋を立てることができる. 本学・ロシア語課程の到達目標は上に述べたように、1年次入学時にゼロスタート後、第1セメ

本字・ロシア語課程の到達目標は上に述べたように、1年次入字時にセロスタート後、第1セメスター終了時 A1,1年次終了時 A2,2年次終了時 B1 の各レベルを設定している。それらをベースにして、他の教育機関との連携を考える場合、次のようないくつかの可能性が出てくるだろう。

- 1) 他大学、高等専門学校等での既習者のうち、B1 レベルに到達している学習者の3年次編入
- 2) 高等学校等での既習者の到達レベルに応じたクラス分けによる1年次よりの受け入れ

⁽²⁾ 正規試験導入のためには、実施機関に有資格テスターが2名以上存在することが必須条件とされている.

3年次編入学試験制度が確立している本学では、1) についてはすでに毎年、他教育機関から出願がある. 試験科目「ロシア語」「面接」で行われる試験では、ロシア語能力 B1 レベルに達しているかどうか以外に、特に本学後期課程で何を学び、将来どのような方向でそれを活かしたいか等、志望・学習動機を詳しく問うている. 編入学の場合は本来の学生定員に対してプラスαとなり、クラスサイズ等の面からもその受け入れには慎重にならざるを得ないが、「学びつなぐ」という観点から、受験者がどのような学習・研究目標とそのプログラムをもち、それが実際に本学への入学でしか継続できないものなのかどうかを見極めることが重要なポイントとなる.

1) の編入学試験の出願資格⁽³⁾をクリアしない場合はすべて1年次からの入学となる. ロシア語 既習者に対する入試措置として, 個別学力試験でロシア語科目での受験が可能となっている. ただ統合後, この制度を活用した受験者はいない.

現行制度の問題は、個別学力試験でロシア語の選択が可能であっても、センター試験では英語をはじめとしたロシア語以外の外国語科目受験が必須であり、英語習得時間の少ない高校等でのロシア語既習者には不利に働いてしまう点である。こうした事態の根本的な打開策は、言うまでもなくセンター試験科目にロシア語を入れるという方向性だろう。

ロシア語課程を開設している高校がすでに少なからず存在し、また、ロシア語が政治・経済上のパートナーとして今後も重要な位置づけをもつ隣国の言語であってみれば、今後、学会等を中心に、ロシア語をセンター試験科目にするよう文科省に働きかけていくということも、あながち無謀な提案ではないであろう。ただ、すでにセンター試験科目となっている中国語やフランス語等の開設学校数とロシア語開設校数では圧倒的な開きがあり⁽⁴⁾、そう簡単な道筋ではないことも確かである。また、入学時における到達度別の複数クラス設定も今後の課題として残されている。

ところで現在、本学ロシア語専攻を含む複数専攻で、定員の一部について別制度での入試体制の検討が始まっている。出願要件に TOEFL、TOEIC 等の外国語検定試験における一定基準点を設定し、個別学力試験に代えて口頭試問を実施するという案が浮上しているが、ロシア語専攻では TPKI 試験のレベル基準導入も可能である。その場合、将来的には高大連携事業の一環として、指定校に対し、夏のオープンカレッジ等で TPKI 対策の集中授業等を高校生に受講させ、TPKI 受験の機会も設けるというような展開も考えることができよう。こういった施策によって、高校でのロシア語課程の開設を促すと同時に、生涯教育として「ロシア語の学びの場」確保の道筋を作っていけるのではないだろうか。

(はやしだ りえ 大阪大学)

⁽³⁾ 出願資格は以下の通り ① 大学,短期大学又は高等専門学校を卒業及び卒業込みの者で,志願する専攻の専攻語実習単位※を16単位以上修得,または修得見込みの者 ② 専修学校の専門課程を修了及び修了込みの者で,志願する専攻の専攻語実習単位※を16単位以上修得,または修得見込みの者 ③ 大学に2年以上在学し,志願する専攻の専攻語実習単位※16単位を含めて62単位以上修得している者及び修得見込みの者 ※専攻語実習単位については,出願資格審査において認められた単位に限る.(注1)専攻語実習単位(修得見込みを含む.)については20単位修得していることが望ましい。なお,20単位に満たない者については,入学後に不足単位を修得しなければならない.(注2)出願資格審査において認められる専攻語実習単位は,専攻する言語の会話,作文及び文法等について実習(授業時間数30時間以上で1単位の科目)及び演習(授業時間数30時間以上で2単位の科目。ただし,授業時間数30時間で1単位に換算のうえ認定する。)で行われる授業科目の単位は含まない.

⁽⁴⁾ 文科省が発表している「英語以外の外国語開設学校数」は平成 19 年が最新のデータで、中国語 819 校、韓国・朝鮮語 426 校、フランス語 393 校、ドイツ語 157 校(以上がセンター試験科目となっている言語)に対して、ロシア語開設校数は 39 校にとどまっている.

<参考文献>

- Андрюшина Н.П. и др. (1999a). *Типовые тесты по русскому языку как иностранному.* Элементарный уровень. Общее владение. М.-Спб.
- Андрюшина Н.П. и др. (1999b). *Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение.* М.-Спб.
- Андрюшина Н.П. и др. (1999с). *Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение.* М.-Спб.
- Андрюшина Н.П. и др. (2006). *Типовые тесты по русскому языку как иностранному. І сертификационный уровень. Общее владение. Второй вариант.* М.-Спб.
- Антонова В.Е. и др. (2005). *Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень.* Общее владение. Новая версия. М.-Спб.
- Антонова В.Е. и др. (2006). *Типовые тесты по русскому языку как иностранному.* Элементарный уровень. Общее владение. Новая версия. М.-Спб.
- Appendix D to Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment describing the ALTE Can Do project. (http://www.alte.org/can_do/alte_cando.pdf)
- Аверьянова Г.Н. и др. (1999a). *Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение.* М.-Спб.
- Аверьянова Г.Н. и др. (1999b). *Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение.* М.-Спб.
- Аверьянова Г.Н. и др. (2000). Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Четвертый сертификационный уровень. Общее владение. М.-Спб.
- Full set of ALTE Can Do statements. (http://www.alte.org/can_do/alte_cando.pdf)
- 林田理惠 (2010a)「ロシア教育省「ロシア語能力検定試験」の概要・現状と課題」科学研究費補助金 (2008-2009 年度)研究成果報告書『到達度評価制度構築のための『国際基準』に準拠した ロシア語総合試験開発』大阪大学、2-29.
- 林田理惠 (2010b)「ロシア語総合試験結果データとその分析 2 年次 2000-2009 年度 —」科学研究費補助金 (2008-2009 年度)研究成果報告書『到達度評価制度構築のための『国際基準』に準拠したロシア語総合試験開発』大阪大学,55-79.

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2011 年度研究成果報告書に掲載されたものである.)

第3部

全国 6 言語アンケート調査結果と ロシア語教育の方向性

全国 6 言語アンケート調査結果とロシア語教育の方向性

全国6言語アンケート調査 概要

I. 実施概要

2012 年度,科研事業「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」(研究代表:西山教行,基盤研究(A))の一環として,2回に亘り全国の大学・高専・高校機関でドイツ語,フランス語,スペイン語,ロシア語,中国語,韓国・朝鮮語を第2外国語として学ぶ学習者(1.7万人の学生回答)及び担当教員に対し,大規模アンケート調査が行われた.この調査は、学習者の動機づけと学習環境との関係を明らかにし、シラバス、教材を含めた教育・学習環境を改善することを目的として実施されたもので、規模、また多岐にわたる詳細な質問項目という点で、過去に例を見ないものとなっている.

第1回目は2012年5月から6 月期に,第2回目が12月から1 月にかけて,同じ質問紙を用い, 同じ学生,教員を対象に実施された.アンケートの回答者は,外国 語を教養科目として選択している学生(主な対象は大学1・2年生, 一部,高校・高専を含む)とその 授業の担当教員で,第1回調査の 回答者数等は表1の通り.調査対

表 1. 各言語回答者等データ数

	* * * * * * * * * * * * * * * * * * * *			
	回答学生数	回答教員数	クラス数	機関数
ドイツ語	2711	75	143	35
フランス語	3024	79	171	39
スペイン語	3480	55	146	27
ロシア語	1114	55	97	30
中国語	4956	119	230	45
韓国·朝鮮語	1778	39	68	26
合計	17063	422	855	202

象の言語は、日本の大学で教養科

目として選択できる可能性が高い6言語である.

ロシア語学習者を対象とした調査は、「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」(研究代表:林田理惠、基盤研究(B))の以下の科研研究者グループが中心となり、全国30機関、55名のロシア語教員の協力を得て実施した。

【全国6言語アンケート調査ロシア語班 分析・研究グループ】

角谷 昭美 (富山県立志貴野高等学校) ボンダレンコ・オクサーナ (富山県立伏木高等学校)

金子百合子(岩手大学) 三浦由香利(神戸大学)

熊野谷葉子 (慶應義塾大学) 宮崎 衣澄 (富山高等専門学校)

黒岩 幸子(岩手県立大学) 宮本 友介(大阪大学)

佐山 豪太 (東京外国語大学博士後期課程) 柳町 裕子 (新潟県立大学)

堤 正典 (神奈川大学) 山本 有希 (富山高等専門学校)

林田 理惠 (大阪大学) 横井 幸子 (大阪大学) 以上,五十音順

Ⅱ. アンケート内容と分析方法

アンケートは質問 1~質問 5 の 5 種類、73 項目からなり、 $\lceil 1$ あてはまらない。 $\lceil 2$ どちらかというとあてはまらない。 $\lceil 3$ どちらとも言えない。 $\lceil 4$ どちらかというとあてはまる。 $\lceil 5$ あてはまる。の 5 件法を用いている。

II-1. 質問1 動機づけの程度の計測

質問1では,項目を自己決定度(動機づけ)の高い順に1. 内発的動機づけ,外発的動機づけ(2.

同一視的調整 3. 取り入れ的調整 4. 外的調整), 5. 非動機づけ, の 5 段階に階層づけて因子分類し, 学習者の動機づけの程度を統計分析によって計測した. 各因子グループを構成する質問項目の内訳は以下の通り.

- **1. 内発的動機づけ**「~したい(興味から)」
 - (1) ロシア語が他の外国語よりも面白そうな気がするから.
 - (10) ロシア語に限らず、もともと外国語を勉強するのが好きだから.
 - (11) ロシア,あるいはロシア語圏の文化に興味があるから.
 - (19) 英語以外の言語を勉強するのも面白いから.
 - (22) ロシア語を実際に読んだり、話したりするは楽しいから.
 - (25) ロシア語を通して新しい発見をするのが楽しみだから.

外発的動機づけ

- 2. 同一視的調整「~でありたい」
 - (2) ロシア語の学習を通じてロシア語圏の文化や考 え方を学びたいから.
 - (5) 英語以外の外国語を学ぶことは重要なことだと思うから.
 - (6) ロシア語の学習を通じて英語圏以外の文化や考え方も知ることが大切だと思うから.
 - (12) ロシア語をマスターすることは、自分にとって価値のあることだと思うから.
 - (14) 小説や映画などを原語(ロシア語)で理解したいから.
 - (23) ロシア語圏の人々とはロシア語でコミュニケーションを図りたいたいから.
- 3. 取り入れ的調整「~だから~しなければならない」
 - (8) 英語以外の外国語も大学生としては勉強した方がよいと思うから.
 - (17) 英語以外の外国語を学習するせっかくの機会を活かさなければもったいない気がするから.
 - (18) ロシア語ができるとなんとなく格好がいいと思うから.
 - (20) 英語以外にも外国語ができると知的な感じがするから.
- 4. 外的調整「~をやらされている」
 - (13) 学部の規定で英語以外も勉強しなければいけないから.
 - (16) ロシア語は将来の自分の仕事(研究)に必要だと思うから.
- 5. 非動機づけ「~をしない」
 - (7) ロシア語を勉強するのは時間のむだであると思う.
 - (15) ロシア語は勉強したくない.
 - (21) 特にロシア語が勉強したかったわけではなく、なんとなく選択してしまったから.
 - (24) なぜロシア語を勉強しなければいけないのかわからない. はっきりいってどうでもいい.

II-2. 質問2 動機づけの質の調査

質問2では、同じく項目を期待・価値理論に基づいて、遂行課題に対する「期待」(成功可能性に関する主観的認識)と4つの「価値」(importance, interest, utility, cost)の動機づけ変数に分類、統計処理をし、動機づけの質について量的分析を行っている。質問2の項目分類は以下の通り.

期待(成功する可能性)

- (2) 他のクラスメイトと比べて、私は英語(ロシア語)ができるほうだと思う.
- (5) 英語(ロシア語)の授業で学習したことはマスターしていると思う.
- (6) 英語 (ロシア語) をマスターできると思う.
- (8) 英語(ロシア語)の期末試験でいい成績をとれると思う.

(9) 私は私の英語(ロシア語)学習の目標を達成できると思う.

達成価値(個人的重要性)

- (1) 英語(ロシア語)の授業でいい成績をとることは、私にとって重要である.
- (10) 英語(ロシア語)的な物の見方ができるような人になることは私にとって大事である.
- (14) さまざまな場面で英語(ロシア語)がうまく使えるようになることは私にとって重要なことだ.
- (15) 英語(ロシア語)をマスターするために努力することは私にとって価値のあることだ.

内発的価値(楽しい・興味深い)

- (3) ロシア語(英語)を学習するのが好きだ.
- (13) 英語 (ロシア語) を学習するのは楽しい.

実用価値(役に立つ)

- (16) 英語(ロシア語)の授業で学んでいることは、将来、役に立つだろうと思う.
- (17) 英語(ロシア語)ができるようになることは、将来、私のしたいことをするのに役に立っ.

コスト (つらい, むずかしい, 時間のむだ)

- (4) 私にとって英語(ロシア語)はむずかしい.
- (7) 授業時間外には、他にしたいことがあるので、英語(ロシア語)を勉強するのはつらい.
- (11) 英語(ロシア語)の授業で、私がいい成績をとるにはかなり努力しなければならない。
- (12) 英語(ロシア語)を学習するのは、いろいろな意味で私の重荷になっている.

上の「価値」のなかで、「コスト」は、課題従事に伴う負の側面なので、この値は低いほど、その他の価値と期待の値は高いほど、全体として動機づけは高くなる.

II-3. 質問3 自由記述

質問 3 では質問 1·2 の選択式項目では把握できない動機づけの要因を探るため、自由記述の回答形式をとっている. 質問内容は以下の通り.

- 3-1. 英語以外の外国語も大学で勉強する必要があると思いますか.
- 3-2. (3-1 で「必要だと思う」と答えた人に対する質問) なぜ英語以外の外国語も大学で勉強する必要があると思いますか.
- 3-3. (3-1 で「必要ないと思う」と答えた人に対する質問)きりりなぜ英語以外の外国語は大学で勉強する必要がないと思いますか.
- 3-4. あなたはなぜロシア語を勉強しているのですか. 一番大きな理由から, 順に3つ箇条書き してくだい.

II-4. 質問 4 基本的心理的欲求の充足度

質問4は、人間が生まれながら持っている3つの基本的心理的欲求の充足度を調べるための項目からなっている。この充足度は基本的心理的欲求自己決定理論で動機づけと正の相関をしていると仮定される。3つの基本的心理的欲求ごとに分類した質問項目の内容は以下の通り。

1. 有能さへの欲求

- (2) 授業で習ったことはマスターできていると思う.
- (4) 教科書や先生の説明を理解しているかどうか、練習問題などで確認してみる機会がある.
- (7) 授業では達成感が得られる.
- (12) 授業中にロシア語を話して、通じるかどうか試してみる機会がある.

2. 自律性への欲求

- (3) 授業では、自分がしたいと思っていることをする機会がある. (逆転項目)
- (6) 授業において、学生にはほとんど自由な部分がないように感じる. (逆転項目)
- (9) 授業には、ロシア語を使ったり、練習問題をしたり学生が中心になってする活動がある.
- (11) 授業では、勉強させられているという感じがする. (逆転項目)

3. 関係性への欲求

- (1) 授業では、ペアー、グループあるいはみんなでいっしょになって考えたり、練習したりする機会がある.
- (5) 授業にくると、クラスメイトといろいろ話しをすることができる.
- (8) 授業では、一人で孤立して勉強しているような感じがする. (逆転項目)
- (10) 担当の先生は学生のことをいろいろと考えてくれているような気がする.

II-5. 質問 5 自律学習能力

質問 5 は、学習者の動機づけに密接にかかわると考えられる自律能力に関する質問項目から構成されている. 質問を 1. 学習方法、学習進度についての 2. 自己評価、3. 授業外学習、4. 学習の要点理解 という 4 つの下位項目に従って分類すると以下のようになる.

1. 学習方法

- (1) 私にはどのような方法を用いてロシア語の学習をすればいいのかわかっている.
- (3) ロシア語を勉強していて、わからないことがあった場合、私はどのようにして解決したらいいのか知っている.
- (4) 私には私のロシア語学習の目標を達成するためには何をしたらいいのかわかっている.
- (5) 私はどのような教材を用いて勉強すればいいのかわかっている.

2. 自己評価

- (9) 私は、ときどき私自身のロシア語の実力を自分で評価している.
- (10) 教師の説明がなくても、適切な教材があれば、私はロシア語の文法を理解することができる.
- (11) 私は今学習していることを理解しているかどうか自分で確かめることができる.
- (14) 私は私の持っている英語の知識をロシア語を勉強するときに用いている.
- (15) 私は私自身のロシア語の実力を自分で評価する方法を知っている.

3. 授業外学習

- (12) 私はロシア語を学習するのに必要な時間を授業時間外でも十分に確保している.
- (18) 私は授業時間外に何を勉強したらいいのかわかっている.
- (19) 私にはロシア語を学習するための時間をどのようにして確保したらいいのかわかっている.

4. 学習の要点理解

- (13) 私は何が不得意なのかわかっている.
- (17) 私には何が重要なのか、また何に力を入れて学習すればいいのかわかっている.
- (18) 私は授業時間外に何を勉強したらいいのかわかっている.

それぞれの質問項目は、質問 1 については Noels et al. (2000) に基づいて大木、堀が作成したもの [大木 他 2007; Hori 2008; 堀 2012] を、質問 2 は Eccles & Wigfield (1995) と Wigfield & Eccles (2000) に基づいて大木が作成したもの [Ohki et al. 2009; 大木 他 2010] を、また質問 4 については、自己決定理論の Basic Psychological Needs Scales と Academic Self-Regulation Questionnaire に基づいて大木、堀が作成したもの [大木 他 2007; Hori 2008; Hori 2010; 堀 2012] を、さらに質問 5

については Holec (1979) 等に基づいて大木が作成したもの [大木 他 2010; Ohki 2011] を叩き台 に、6 言語の分析担当者全員で検討して作成したものである。質問 5 の下位分類は宮本 [宮本 2014] によるものである.

<参考文献>

- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement, task values and expectancy-related-beliefs, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215–225.
- Holec, H. (1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Paris : Hatier.
- Hori, S. (2008). Application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE la corrélation entre le degré d'auto-détermination et la performance, *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 3, no. 1, 84-99.
- Hori, S. (2010). Réflexion sur les rôles de la motivation et du portfolio quant à l'autonomie de l'apprenant », Revue japonaise de didactique du français, vol. 5, 201-218.
- 堀晋也 (2012)『フランス語学習者の自律学習能力促進のための動機づけ研究』(京都大学提出博士 論文).
- 宮本友介 (2014)「ロシア語学習者の動機づけについて―動機づけと学習自律性との関連―」日本 ロシア文学会第 64 回大会, 於山形大学.
- Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clément, R. & R.J. Vallerand. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and Self-determination theory. *Language Learning* 50 (1), 57 85.
- Ohki, M. (2011). Contextualiser l'apprentissage autodirigé dans l'enseignement supérieur au Japon, Contextualisations du CECR Le cas de l'Asie du Sud-Est, *Recherches et Applications / Le Français dans le Monde*, n. 50, 94-104. Paris : CLE.
- 大木充 (2014)「英語以外の外国語学習・教育アンケート調査の概要」『新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究』科学研究費補助金基盤研究 (A) 研究成果報告書(課題番号:23242030).
- 大木充, 松井沙矢子, 堀晋也, 西山教行, 田地野彰 (2007)「CALL による教室外自律学習の必要性 と有効性」*Revue Japonaise de didactique du français*, vol. 2, no. 1, 130-152.
- Ohki, M., Hori, S., Nishiyama, N. et Tajino, A. (2009). Les causes principales de la baisse de la motivation chez les apprenants japonais de français, *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 4, no. 1, 71-88.
- 大木充, 西山教行, Graziani, J-F. (2010). 『グラメール・アクテイーブー文法で複言語・複文化ー』(朝日出版社).
- 大木充,境一三,砂岡和子,塚原信行,長谷川由起子,林田理惠,藤原三枝子 (2013)「英語以外の外国語教育について (2012 年度に実施した全国調査の中間結果をもとに)」(共著)『語学教育エキスポ 2013 一日本において最適な外国語教育法/学習法の開発を目指して一』語学教育エキスポ 2013 予稿集.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

全国 6 言語アンケート調査結果とロシア語教育の方向性 学習者の動機づけ-分析:質問1・2

全国 6 言語アンケート調査にみるロシア語学習者の傾向

林田 理惠

I. ロシア語学習者の変動

明治期以来、ロシア文学研究等の伝統に支えられ、戦後もロシア語はメジャー言語の一翼を担 ったが、最近は学習機関数、学習者数ともに減少の一途をたどっている。ただし、減少傾向は一 貫して観察される訳ではなく,1990 年前後のソ連崩壊-ペレストロイカ時期には一時的に急激な 伸びを見せた. 近年も中国と並んで BRICS の中心的存在, 日本の経済パートナーとして注目を浴 びてはいるが,残念ながらロシア語学習者数の伸びにはつながっていない(表 1). ロシア語学習

機関数、学習者数の近年の変動には、各教育機関 の学習環境等を考慮しなければ 1) 二国間の政治 _ 経済関係 2) 対露イメージ 3) 習得困難言語と _ いうイメージ 4) 文科省・各大学施策 という4つ の要因が影響を与えていると考えられる. 社会的 注目度が 2), 3) のイメージでの歯止めによって, そのまま学習者増に直結しない、そこに文科省や 各大学のコスト削減圧力がかかり、課程数、教員 数の削減が行われるという構造である.

今回の調査では、日本国内30校(含短大1校、 高専 1 校, 高校 2 校) 1114 名(人文科学系 291 名, 外国語学系 52 名,社会科学系 284 名,教育学系 中央教育審議会大学分科会(第27回)参考資料,2003 53 名, 自然科学系 309 名, 芸術系 11 名, 医療看護 系 36 名, 高校・高専(1-3年) 78 名) の回答を得た.

表 1 外国語教育の実施状況-大学数 (2001年度, 2011年度カリキュラム)

	(2001 12, 1	2011 12/4 /	1 - 7 - 17
	2001年	2011年	増減率
英語	662	724	+9.4%
フランス語	532	517	-2.8%
ドイツ語	569	506	-11.1%
スペイン語	232	237	+2.2%
中国語	539	620	+15.0%
ロシア語	189	149	-21.2%
朝鮮韓国語	285	451	+58.2%

^{*} 独立大学院大学(学部課程を持たない)は対象外. 「大学における教育内容等の改革状況について(抄)」 年10月15日,「大学における教育内容等の改革状況 等について」文部科学省高等教育局大学振興課大学 改革推進室, 2013年11月7日.

本稿では中間報告として、動機づけ理論である自己決定理論に基づいて設定された質問 1、期 待・価値理論に基づく質問2について、ロシア語学習者の全体的傾向、1,2年次別、学部系統別比 較結果を検討し、すでに同様の分析過程によって出ている他言語の結果との比較分析も行う.

Ⅱ. ロシア語アンケート結果

II-1. 動機づけの量的側面データ

表 2	自己決定理論	(n=1113)
	平均値	標準偏差
内発的動機づけ	3.575	.872
同一視的調整	3.518	.890
取り入れ的調整	3.684	.907
外的調整	2.653	.773
非動機づけ	2.015	.941

動機づけの順位づけ(1要因分散分析) 取り入れ的調整>***内発的動機づけ> ***同一視的調整>***外的調整> ***p<.001 ***非動機づけ

表 3 同一視的調整 「文化や考え方を学びたい」vs. 具体的な言語習得の欲求

	{ 2,5,6 }	{ 12,14,23 }
全体 (n=1114)	3.753	> ***3.285
2 年次以上 (n=550)	3.727	> ***3.238

***p<.001

II-2. 動機づけの質的側面データ

表 4 期待·価値理論

	平均值	標準偏差
期待	2.586	.893
達成価値	3.572	1.046
内発的価値	3.752	1.179
実用価値	3.238	1.212
コスト	3.527	.901

動機づけの順位づけ(1要因分散分析)内発的価値>***達成価値>コスト>***実用価値>***期待 ***p<.001

(n=1114)

II-3. 英語とロシア語の動機づけ・質的側面比較

表 5 英語との比較(t検定)

			英語	露語	英 vs 露	t 値
期待		平均値	2.874	2.644	#	8.6267
	(n=968)	標準偏差	1.299	0.893	英>露	***
達成価値		平均值	4.014	3.657	英>露	14.6478
	(n=966)	標準偏差	1.557	1.046	兴>路	***
内発的価値		平均值	3.399	3.838	英<露	-10.8293
	(n=969)	標準偏差	1.622	1.179	大人路	***
実用価値		平均値	4.113	3.318	英>露	22.9127
	(n=967)	標準偏差	1.667	1.212	兴>路	***
コスト		平均値	3.450	3.604	英<露	-6.3926
	(n=968)	標準偏差	1.393	0.901	大/路	***

***p<.001

II-4. 1年次と2年次以上におけるの動機づけの量的·質的側面比較

表 6 自己決定理論による量的側面 1年次・2年次以上比較

	1年 (n=554)	2年次以上 (n=550)
内発的動機づけ	3.572	< 3.580
同一視的調整	3.553	> 3.483
取り入れ的調整	3.788	> ***3.299
外的調整	2.867	> ***2.617
非動機づけ	1.946	< **2.095

***p<.001, **p<.01

表 7 期待・価値理論による質的側面 1年次・2年次以上比較

	1年 (n=554)	2 年次以上 (n=550)
期待	2.624	> 2.549
達成価値	3.641	> *3.491
内発的価値	3.804	> 3.694
実用価値	3.321	> *3.141
コスト	3.521	< 3.532

***p<.001, **p<.01, *p<.05

II-5. 学部系統別量的側面比較

表 8 自己決定理論(上段 平均值,下段 標準偏差)

	人文科学 (n=291)	外国語学 (n=52)	社会科学 (n=284)	教育学 (n=53)	自然科学 (n=309)	芸術 (n=11)	医療看護 (n=36)
内発的動機づけ	3.821	4.160	3.604	3.670	3.251	4.061	2.912
	0.721	0.689	0.863	0.661	0.931	0.579	0.866
同一視的調整	3.742	3.997	3.572	3.708	3.222	3.955	2.769
	0.744	0.746	0.889	0.721	0.932	0.782	0.859
取り入れ的調整	3.858	3.962	3.713	3.873	3.506	3.659	3.028
	0.785	0.851	0.904	0.860	0.953	0.839	1.114
外的調整	2.747	2.942	2.482	2.462	2.447	3.545	1.681
	1.055	1.105	1.089	1.055	1.109	0.961	0.678
非動機づけ	1.735	1.500	2.129	1.811	2.182	1.432	2.799
	0.694	0.592	0.974	0.896	1.015	0.537	1.049

【動機づけの順位(1要因分散分析)】

人文科学 取り入れ的調整>内発的動機づけ>同一視的調整>***外的調整>***非動機づけ 内発的動機づけ>同一視的調整>取り入れ的調整>***外的調整>***非動機づけ 社会科学 取り入れ的調整>内発的動機づけ>同一視的調整>***外的調整>***非動機づけ 数育学 取り入れ的調整>同一視的調整>内発的動機づけ>***外的調整>***非動機づけ 取り入れ的調整>**内発的動機づけ>同一視的調整>***外的調整>***非動機づけ 大発的動機づけ>同一視的調整>***外的調整>**非動機づけ 大発的動機づけ>同一視的調整>**非動機づけ 大発的動機づけ>同一視的調整>外的調整>***非動機づけ 医療看護 取り入れ的調整>内発的動機づけ>同一視的調整>非動機づけ>***外的調整 **p<.01 ***p<.001

II-6. 学部系統別質的側面比較

表 9 期待·価値理論 (上段 平均値,下段 標準偏差)

	人文科学	外国語学	社会科学	教育学	自然科学	芸術	医療看護
	(n=291)	(n=52)	(n=284)	(n=53)	(n=309)	(n=11)	(n=36)
期待	2.626	2.812	2.525	2.713	2.556	2.382	2.378
	0.879	0.877	0.963	0.924	0.863	1.075	0.866
達成価値	3.670	3.904	3.538	3.642	3.426	3.386	3.056
	1.033	0.969	1.114	1.114	0.976	1.464	1.023
内発的価値	3.952	4.327	3.650	3.849	3.573	3.955	3.306
	1.092	0.896	1.279	1.243	1.156	1.440	1.097

実用価値	3.433	3.817	3.125	3.302	3.073	3.682	2.472
	1.142	1.080	1.245	1.462	1.154	1.707	1.095
コスト	3.473	3.361	3.555	3.368	3.578	2.909	3.722
	0.898	0.841	0.966	1.075	0.857	1.114	0.681

【動機づけの順位(1要因分散分析)】

人文科学 内発的価値>*達成価値>コスト>実用価値>***期待

外国語学 内発的価値>達成価値>実用価値>コスト>期待

社会科学 内発的価値>達成価値>コスト>***実用価値>***期待

教育学 内発的価値>達成価値>コスト>実用価値>期待

自然科学 コスト>内発的価値>達成価値>***実用価値>***期待

芸術 内発的価値>実用価値>達成価値>コスト>期待

<u>医療看護</u> コスト>内発的価値>達成価値>実用価値>期待 *p<.05 ***p<.001

II-7. 学部系統別 英語とロシア語の動機づけ・質的側面比較

表 10-1 英語との比較(人文科学)

表 10-2 英語との比較(外国語学)

英語	露語	英 vs 露			英語	露語	英 vs 露
				平均値	2.279	2.626	
準偏差 1.642	英*<露	期待	標準偏差	1.402	0.879	英**<露	
匀值 2.62:	3.904		- I - I	平均値	3.181	3.670	
準偏差 2.05	0.969	英***<露	英***<露 達成	標準偏差	1.775	1.033	英***<露
匀值 2.51	4.327		平均値	2.763	3.952		
準偏差 2.082	0.896	英***<露	***<露 内発	標準偏差	1.783	1.092	英***<露
匀值 2.80	3.817	# =	<i></i>	平均值	3.232	3.433	** *
準偏差 2.19	1.080	央**<蕗	美用	標準偏差	1.853	1.142	英<露
匀值 2.18	3.361	## Julius (##	- 1	平均值	2.801	3.473	- He arana - Alb
準偏差 1.68	4 0.841	央***<蕗	露 コスト	標準偏差	1.579	0.898	英***<露
作 必 作 必 作 必	性偏差 1.642 均值 2.625 性偏差 2.059 均值 2.519 性偏差 2.082 均值 2.808 性偏差 2.194 均值 2.183	性偏差 1.642 0.877 的值 2.625 3.904 性偏差 2.059 0.969 的值 2.519 4.327 性偏差 2.082 0.896 的值 2.808 3.817 性偏差 2.194 1.080 的值 2.183 3.361	英*<露 为值 2.625 3.904 其偏差 2.059 0.969 为值 2.519 4.327 其偏差 2.082 0.896 为值 2.808 3.817 其偏差 2.194 1.080 为值 2.183 3.361 英***<露	其偏差 1.642 0.877 为值 2.625 3.904 其偏差 2.059 0.969 为值 2.519 4.327 其偏差 2.082 0.896 为值 2.808 3.817 其偏差 2.194 1.080 为值 2.183 3.361 英***<<	其偏差 1.642 0.877 英*<露	英*<露	英*<露 期待 夢値 2.625 3.904 夢信 2.625 3.904 夢信 英***<露

^{***}p<.001, **p<.01 (n=291)

***p<.001, **p<.01, *p<.05 (n=52)

表 10-3 英語との比較(社会科学)

表 10-4 英語との比較(教育学)

		英語	露語	英 vs 露				英語	露語	英 vs 露
期待	平均値	2.561	2.525	英>露	抽法	平均値	2.547	2.713	英<露	
别付	標準偏差	1.335	0.963	大/路	英>露 期待	州付	標準偏差	1.376	0.924	大人路
達成	平均値	3.577	3.538	士、 霏		達成	平均值	3.340	3.642	英<露
连风	標準偏差	1.556	1.114	英>露 達	连风	標準偏差	1.615	1.114	央<路	
内発	平均値	3.074	3.650	计小小 母	内発	平均值	2.868	3.849	英***<露	
四光	標準偏差	1.627	1.279	英***<露		四先	標準偏差	1.647	1.243	央*****
学 田	平均値	3.613	3.125	世、***季		学 田	平均値	3.236	3.302	英<露
実用	標準偏差	1.651	1.245	英>***露		実用	標準偏差	1.810	1.462	央<路
	平均値	2.952	3.555	世*** ⁄ 電	英***<露 コスト		平均値	3.038	3.368	英<露
コスト	標準偏差	1.380	0.966	央****<路		標準偏差	1.493	1.075	央<路	
			. 00:	1 (20.4)					*** 0	01 (50)

p<.001 (n=284)

***p<.001 (n=53)

表 10-5 英語との比較(自然科学)

表 10-6 英語との比較(芸術)

		英語	露語	英 vs 露				英語
期待	平均値	2.707	2.556	英>露		期待	平均値	1.382
州付	標準偏差	1.077	0.863	兴>路		别付	標準偏差	1.672
本出	平均値	3.804	3.426	trans a	** *	本中	平均値	1.682
達成	標準偏差	1.141	英***>露 1 0.976	達成	標準偏差	2.107		
₩ ७%	平均値	3.037 3.573		. [. =\/.	平均値	1.909		
内発	標準偏差	1.370	1.156	英***<露		内発	標準偏差	2.343
↔ III	平均値	3.990	3.073	3	↔ III	平均値	1.818	
実用	標準偏差	1.239	1.154	英>***露		実用	標準偏差	2.272
- 1	平均値	3.344	3.578	-1.1- +		- 1	平均值	1.318
コスト	標準偏差	1.083	0.857	英+<露	路	コスト	標準偏差	1.554
					•			

***p<.001, +p<0.1 (n=309)

**p<.01, *p<.05, +p<0.1 (n=11)

露語

2.382

1.075

3.386

1.464 **3.955**

1.440 **3.682**

1.707 2.909

1.114

英 vs 露

英<露

英*<露

英**<露

英*<露

英+<露

表 10-7 英語との比較(医療看護)

		英語	露語	英 vs 露
期待	平均値	2.550	2.378	士、 霏
别付	標準偏差	1.099	0.866	英>露
達成	平均值	3.597	3.056	英>露
達成	標準偏差	1.199	1.023	犬/路
内発	平均值	2.847	3.306	英<露
F 1545	標準偏差	1.286	1.097	大人路
実用	平均値	3.778	2.472	英>***露
天川	標準偏差	1.471	1.095	火 >····路
コスト	平均值	3.167	3.722	英<露
	標準偏差	1.084	0.681	大

***p<.001 (n=36)

II-8. 6 言語間の比較

表 11 自己決定理論による量的側面の 6 言語比較

◆ 内発的動機づけ	ロシア語>韓国語>フランス語>スペイン語>ドイツ語>中国語
◆ 同一視的調整	韓国語>スペイン語>フランス語> <mark>ロシア語</mark> >中国語>ドイツ語
◆ 取り入れ的調整	フランス語> <mark>ロシア語</mark> >スペイン語>韓国語>中国語>ドイツ語
◆ 外的調整	ドイツ語>中国語>スペイン語>フランス語> <mark>ロシア語</mark> >韓国語
◆ 非動機づけ	ドイツ語>中国語>スペイン語>フランス語>ロシア語>韓国語
	表 12 期待・価値理論による質的側面の 6 言語比較
◆ 期待	スペイン語>中国語>韓国語>フランス語>ロシア語>ドイツ語
◆ 達成価値	中国語>スペイン語>韓国語>フランス語>ドイツ語>
◆ 内発的価値	ロシア語 > 韓国語 > フランス語 > スペイン語 > ドイツ語 > 中国語
◆ 実用価値	中国語>スペイン語>フランス語>韓国語>ドイツ語>ロシア語
◆ コスト	ドイツ語>フランス語> ロシア語 >中国語>スペイン語>韓国語

Ⅲ. アンケート結果分析

III-1. 高い「内発的動機・内発的価値」が意味するもの

一般に、自己決定理論に基づく因子分類調査では、「内発的動機づけ」と「同一視的調整」に関しては数値が高いほど、「外的調整」と「非動機づけ」は数値が低いほど全体として動機づけが高いとされる。期待・価値理論では、「コスト」は低いほど、その他の価値と期待の値は高いほど、全体として動機づけが高くなるとされている。

ロシア語アンケート結果では 1) 内発的動機づけ・内発的価値の値が高い 2) 成功可能性 (期待) に対し悲観的で実用価値も見出しにくく、コストを強く感じる という 2 つの相反する特徴が見てとれる. これは一面では、課程閉鎖が相次ぐ中で、各機関の担当教員が「初級段階でとりわけ習得に負荷がかかる」というロシア語のイメージを払拭し、受講生減少に何とか歯止めをかけんとして涙ぐましい努力をされている結果と言ってもよいだろう. つまり、教員の工夫で学習者が「楽しい、面白い」と感じられる授業が展開されるのであるが、それは一方で、学習レベル・内容の限定につながり、学習者をロシア語が「マスターできる」とも「将来、役に立つ」とも思い難い状況へといざなう. 期待・価値理論による英語・ロシア語の比較分析データもこの傾向を顕著に裏づけている. 明確な有意差で「達成価値(マスターしたい)」、「実用価値(役に立つ)」、学習に成功するだろうという「期待」については、英語の方が、「コスト」はロシア語の方が高い値を示す一方、「内発的価値」だけはロシア語が目立って高い.

ただし、5件法のようなアンケート調査では、具体的に回答すべき内容をもたない回答者が、「好きだ」「楽しい」「興味がある」といった曖昧な項目を、単に「他に適当なものがない」という理由だけで選択するという傾向もある。こういったことが、結果的に内発的動機等の値を高くしている可能性もあり、一概に、動機の高さを示す数値として理解はできない、という点を注意しなくてはならない。

また、学習価値に対する認識で、「ロシア語はマスターする価値がある」「ロシア語でコミュニケーションを図りたい」等の具体的言語習得への動機に対し、「文化や考え方を学びたい」「英語圏以外の言語、文化も知っておくべき」といった、大学生としての一般的スタンスに基づく動機が目立って優勢であるという点も(表3参照)、上記の傾向に影響を与えていると言えよう。

III-2. 動機づけの経年低下

ところで、これまで述べた全体的傾向は、学年が進行するにつれ顕著になっていく(表 6、表 7 参照).「非動機」「コスト」項目のみ、値が上昇し、他項目ではほとんどが下降傾向を示す.ただ、ここでも「内発的動機づけ」については、有意差はないものの、少なくとも下降はしていない.これには、各機関で 2 年次以降の科目配当方法に差があることが関係しているだろう. 1 年次の選択語学が 2 年次でそのまま必修となる機関では、動機の顕著な下降傾向が認められる.一方、2 年次で自由選択の場合は、必然的に動機等も高い値を示し、その辺りの事情が数値上の相反する傾向に影響していると言えよう.

III-3. 学部系統別比較にみる動機づけ特徴

学部系統別比較(表 8, 表 9 参照)では、やはり外国語学系・芸術系など、語学学習が学習者の専門領域に直結しているところで、「内発的動機づけ」、「同一視的調整」の数値が目立って高く、高い動機づけを示す。一方、自然科学系、医療看護系では極端にこれらの数値が低く、逆に非動機づけの数値が 7 分類の中では 1, 2 位を占める。系統分類ごとの、動機づけの高さを示す「内発的動機づけ」、「同一視的調整」の合計数値は次の通り、外国語学系 8.16、芸術系 8.02、人文科学系 7.56、教育学系 7.37、社会科学系 7.17、自然科学系 6.47、医療看護系 5.68.

期待・価値理論でも、外国語学系の内発的価値、達成価値、実用価値の数値は高い値を示している。また、人文科学系、芸術系、教育学系でも内発的価値は高く、人文科学系、教育学系で達成価値が、芸術系では実用価値の値も比較的高い。逆に、学習に成功するだろうという「期待」値が目立って低いのは各系統に共通した傾向で、習得困難という意識は全般に根強く、このあたりの意識改革を図るための工夫が、今後、教員に求められるだろう。自然科学系、医療看護系で「コスト」が最も高い値を示していることも、これらの領域でのロシア語学習について、何らかの抜本的対策が必要なことを示唆している。

特筆すべきは、学部系統別の英語との比較データ(表 10 参照)で、人文科学系、外国語学系、教育学系、芸術系グループと社会科学系、自然科学系、医療看護系グループで、くっきりと反転した構図が観察されることである。「内発的価値」がいずれの系統でもロシア語の方が有意に高く、「コスト」についても、「内発的価値」ほど有意ではないものの、やはりロシア語の方が高い値をしてしているのは、全体的傾向と同様であるが、それ以外の項目について、人文科学系、外国語学系、教育学系、芸術系グループでは、いずれも英語よりもロシア語の方が(多くは有意に)数値が高く、社会科学系、自然科学系、医療看護系グループではまったく正反対の関係を示している。

以上の学部系統別比較分析の結果を見ると、ロシア語学習についても、学習者の専門領域とリンクした学習活動が必要であるということに、改めて気づかされる。外国語学系、芸術系で極めて高い動機づけの値が示されたことは、当然の結果とは言え、やはり学習者の専門領域と語学学習が直結した場合に、初めて学習者は語学学習に高い知的興味・関心を示し、自らにとって重要度が高く、また将来、役立つという期待感を持つ、という事実が浮き彫りにされたと言えるであろう。人文科学系、教育学系についても、比較的高い数値が観察されるのは、それら分野の知識を有する教員が担当するケースが多いという事実とリンクしている。逆に、自然科学系、医療看護系の、現行第2外国語教育カリキュラムの枠組みでは、専門教育とのリンクの可能性はまったく断たれており、その辺りの事情が上記数値にも如実に表れているのではないだろうか。

IV. まとめ

第2外国語として開設されているロシア語科目の授業現場では、冒頭でも述べたように、生き残りをかけた多様な学習形態の模索が続けられている。こうした教員側の対応には大きく分けて3つの方向性があるだろう。

まず、無味乾燥になりがちな語学教育に国際教養科目的な要素を取り入れ、学習者の知的興味を国際理解、異文化理解という方向へシフトさせるという方向性である。第2の流れは、語学学習そのものの内容を、より学習者の内発的動機を高める方向へ改めていこうとする努力である。 具体的には、文法・読解中心の授業を「自分も参加して楽しい」学習者参加型・コミュニケーション活動中心の授業へとシフトさせたり、映画や音楽などを積極的に取り入れ、学習者の興味を維持させようとする方向性である。第3には、授業時間外や卒業後も学習を継続していける力、「自律学習能力」こそが大学の授業時間中に養成されるべきだとする、自律型・生涯学習の理念の導入が挙げられる。授業時間数の不足や大きなクラスサイズを克服し、且つ学習者の動機を高めるために、自律学習型 CALL やポートフォリオの導入が進められる。

まず、国際理解・異文化理解というコンセプト自体は、一定の知的興味をもつ大学生にとっては もちろん有効なカードであるが、様々な国や地域の情報が簡単にくまなく取得できる昨今の状況 を考える時、敢えて「外国語教育」という授業の枠組みで行うことの妥当性を見出すことは難し いのではないだろうか.むしろ「教養科目」として「語学」授業とは切り離した形で設定した方が,内容的にも充実し,一貫性のある情報提供ができよう.「外国語学習科目」という枠組みでは,語学も異文化情報もいずれも中途半端な内容になることは避けられない.

学習自体の楽しさの追求,日常会話やゲーム等を中心とした「自分も参加して楽しい」授業へのシフトはどのような効果をもたらすであろうか.この場合も、学習内容そのものに現在・将来ともにマスターする価値を見出しにくく、また習得可能性への期待が持てないのであれば、その楽しさも時間の経過とともに半減する.また、楽しさを優先させるために学習レベル・内容を限定するという傾向も否定できず、習得可能性への見通しはますます立ちがたくなるという本質的なジレンマを抱え、いきおい学習者は学習目標とは全く無縁なところで、無目的に授業時間内だけ楽しく時間を過ごせればよいという姿勢になる.

また、自律学習型 CALL やポートフォリオを導入しても、「マスターする価値」の認識、「学習の重要さ」の認識がその前提として学習者に形成されていなければ、学習時間数の増加や継続性は望めず、動機づけの強化にもつながらない。大木 (2011b) では「言語の多様性に関心をもたせ、言語的寛容性、民主的市民性を身につけさせる『複言語主義教育』」によって、前提としての動機づけを強化すべき」との主張がなされる。その理念そのものに対して筆者はいかなる異論ももたないが、ただ、その抽象度の高い理念が、はたして具体的な学習行動への積極的・継続的取り組みを維持させるだけの動機づけとして、すぐさま力を発揮するのだろうかという疑念はどうしても残る。

それでは大学生はどのような学習に対して内発的動機を示し、それを自らにとって重要だと位置づけるのであろうか.

大学生は、本人の意思で選択し、受験という試練を経て獲得した自らの専門領域の学習・研究という本来のフィールドを持っている。その領域に対してこそ、彼らはまさに高い興味・関心を示し、自らにとって重要度が高く、また将来、役立つという期待感も持っているのではないだろうか。そうすると、外国語という技能についても、大学で習得させる場合には、それらの専門領域で活用できる技能として学習するという方向性が、本来のあるべき姿として浮かび上がるのである。

専門教育とリンクした「外国語教育」では、「外国語能力」一般ではなく、それぞれの専門領域で必要なリテラシーを重視した内容に学習を絞り込むことで、学習目標や具体的な習得可能性が学習者にも明確なものとして実感されることになるだろう.

そのような教育目標を設定するためには、専門教育担当教員との協同の可能性を最大限さぐる必要があるであろうし、また授業プログラムも、文法・日常会話を中心としたコミュニケーション重視の学習内容から、学習者の興味・知的レベルにあった内容先行型学習活動 [横井&林田 2013]へと変えていく必要がある。そのようなカリキュラムが設定された時、はじめて「第 2 外国語教育」は学習者にとって本来の意味で興味・関心の対象となり、また将来に役立ち、「マスターできる」可能性をもつものとして受け入れられていくのではないだろうか。

本稿執筆にあたって,平成 26 年度科学研究費補助金「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」(研究代表:西山教行,基盤研究(A),「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」(研究代表:林田理惠,基盤研究(B)の助成を受けた.

(はやしだ りえ 大阪大学)

<参考文献>

- Deci, E. L. & Flaste, R. (1995). Why we do what we do: the dynamics of personal autonomy. New York. (桜井茂男訳『人を伸ばすカー内発と自律のすすめ』新陽社.)
- Eccless, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- 林田理惠 (2013)「共通教育「ロシア語/初・中級」2012 年度アンケート集計結果と教育目標策定に向けての展望(大阪大学)」『各教育機関におけるロシア語教育目標とカリキュラム立案に向けての調査結果』科学研究費補助金基盤研究(B)(2011-2015)「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」2012 年度研究成果報告書.
- 林田理惠 (2014)「ロシア語学習者の動機づけ」『新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究』科学研究費補助金基盤研究 (A) 研究成果報告書(課題番号:23242030).
- 林田理惠,金子百合子 (2014)「全国 6 言語アンケート調査結果(第 2 回中間報告)とロシア語教育の方向性」『新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究』科学研究費補助金基盤研究(A)研究成果報告書(課題番号:23242030).
- 磯田貴道 (2006)「授業の中の動機づけ:認知的評価を中心とした動機づけプロセスの検証」 Dialogue, 5, 19-38.
- 大木充 (2011a)「ICT と自律学習と動機づけ」北海道大学情報基盤センター・平成 22 年度公募型共同研究公開国際シンポジウム「ICT+自律学習+動機づけ」於:北海道大学メディア・コミュニケーション研究院.
- 大木充 (2011b)「外国語教育連携の時代へ-生涯教育から外国語教育を考える-」日本ロシア文学会 2011 年度総会・研究発表会プレシンポジウム,於:慶應義塾大学.
- 大木充,境一三,砂岡和子,塚原信行,長谷川由起子,林田理惠,藤原三枝子 (2013) 「英語以外の外国語教育について (2012 年度に実施した全国調査の中間結果をもとに)」(共著)『語学教育エキスポ 2013-日本において最適な外国語教育法/学習法の開発を目指して-』語学教育エキスポ 2013 予稿集.
- 櫻井茂男 (2009)『自ら学ぶ意欲の心理学』有斐閣.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 1-46.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- 横井幸子, 林田理惠 (2013) 「内容を重視した外国語教育のカリキュラム開発と指導について-第2 外国語としてのロシア語の場合-」『ロシア語教育研究』第4号, 日本ロシア語教育研究会.

日本のロシア語学習者の動機づけについて

一 全国6言語アンケート調査結果から 一

宮本 友介・横井 幸子・林田 理惠

日本の外国語教育は近代教育システムが確立されて以来,ほぼ一貫して英語中心に進められてきた [Butler & Iino 2005]. 一方で,英語以外の外国語教育は,中等教育での実施がなかなか拡大せず,高等教育においても 1991 年の大学審議会による「大学設置基準の大綱化」答申以降,多くの大学で第 2 外国語教育が必修から外されて受講生の数が減少し,全体として縮小傾向が続いている(1).

ロシア語教育界では、これまで全国レベルで調査を実施し、状況の把握と課題の特定に努めて. きたが [e.g., 日本ロシア文学会 2000, 林田他 2001]、これらの調査は、ロシア語の授業の開講頻度や使用している教科書等、大学におけるロシア語の多様な授業形態の実態を明らかにした一方で、学生に対して直接調査するまでには至らず、ロシア語学習者の視点を欠くものであった. 私たちの学生はなぜロシア語を選んだのか? 彼らは外国語教育についてどのように考えているのか? 自分たちの受けている授業についてどのように考えているのか? 彼ら自身はどのようにロシア語学習に取り組んでいると認識しているのか? すなわち、彼らのロシア語を学習する動機づけが、自身の学習環境や学習態度とどのように関わっているのか?

本研究では、2012 年度に実施したドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア語、中国語、韓国・朝鮮語の学習者及び担当教員に対する大規模アンケート調査の結果より、自己決定理論 [e.g., Deci & Ryan 2000] に基づいて、日本におけるロシア語学習者の動機づけの傾向を検証し、学習者はなぜロシア語を勉強しているのか量的に明らかにする.

I. 外国語学習への動機づけ

外国語学習への動機づけの問題は、言語習得の鍵を握る重要な学習者要因の一つとして、1950年代から多くの研究が蓄積されてきた [e.g., Dörnyei 1994, 1998, 2003, Dörnyei and Ushioda 2011, Gardner 1985, Gardner & Lambert 1972]. 特に 1990年中盤からは、それまで北米中心であった研究が、ハンガリー出身の Dörnyei らの活躍により、より多様なコンテキストでの実証研究が進められている。加えて、この頃から社会心理学から様々な理論の応用と展開も見られるようになり、語学学習の動機づけ研究は、理論と実証両面で成熟した分野として確立されている。

語学学習の動機づけ研究に少なからず影響を与えた社会心理学の理論の一つに自己決定理論 (Self-determination theory) [e.g., Deci & Flaste 1996, Deci & Ryan 1985, 2000, Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan 1991] がある. Deci and Ryan (2000) によると,人間は自分の行動を自分で決定し(自律性: autonomy),その自己決定的行動に対して自分の有能性が評価され(有能性:competence),周囲

⁽¹⁾ 答申では「国際化・情報化の進展に適切に対応し得る人材の育成」が謳われ、そのための「一般教育と専門教育の改善 — 一般教育科目と専門教育科目の科目区分の廃止及び各担当教官の固定化の解消」が提言され、各大学では教養部、一般教育科目廃止の断行が相次いだ。特に外国語科目については質・量両面での大幅な見直しが行なわれ、教養部の廃止に伴なって担当教官・非常勤講師が削減されるケースが多く、ロシア語なども「マイナー言語」、「今日の情勢下であまり需要のない、重要度の低い言語」との位置づけから、教官・講師の削減のみならず、極端な場合には「外国語科目」からロシア語をはずすという措置が採られた大学も少なくない。

の人々との関係や自分の置かれている環境が良好である時(関係性:relatedness),最も内的に動機づけされ、より達成感が得られるが、逆に、報酬を受けるなどして外的に動機づけられる場合、内発的動機づけが低くなるという [Deci & Ryan 2000: 233-235]. また、内的に動機づけられている行動の方が、学習者の創造性、より複雑な問題の解決、情報のより深い概念処理を促すことも明らかにされている [Deci & Ryan 2000: 234]. 第2言語習得研究においても、内発的動機は、一般的に粘り強さ (persistence)、動機づけの強さ (motivational intensity)、言語学習に対する前向きな態度 (positive attitudes towards language learning)、第2言語能力 (competence in the second language)と相関すると言われており、試験で良い成績を取りたい、と外的に動機づけられるよりも、言語学習そのものが楽しい、やりがいがある、と内発的に動機づけられている学習者の方が、学習に前向きに粘り強く取り組み、言語能力の向上につながりやすいとされている [Ehrman 1996, Noels 2001a, 2001b, Noels, Clement, & Pelletier 1999, 2001, Ramage 1990].

自己決定理論では、行為者の自己決定度の程度によって、それぞれ無動機 (amotivation)、外発的動機 (extrinsic motivation)、続いて内発的動機づけ (intrinsic motivation)の段階が連続体として想定されており、外発的動機には、さらに低い順に外的調整 (external regulation)、取り入れ的調整 (introjected regulation)、同一視的調整 (identified regulation)が下位分類されている。すなわち、「学部の規定で英語以外もしなければいけないから」等、ロシア語学習という行動が外的要因で決定された状態(=外的調整)、「英語以外の外国語も大学生としては勉強した方がよいと思うから」のように、ロシア語学習の理由が、例えば自尊心や罪悪感、恥といった自我や公的自己意識に関与している場合(=取り入れ的調整)、「ロシア語圏の人々とはロシア語でコミュニケーションを図りたいから」等、動機は元々外的でありながら、ロシア語学習そのものにも意義や価値を見いだしており、外的動機が完全に内化された状態(=同一視的調整)の3つである [Deci & Ryan 2000: 236].

自己決定理論の第 2 言語習得理論研究への応用については、カナダの Noels らが中心となって研究が展開されており、その妥当性が実証されている [e.g., Noels 2001a, Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand 2000, Noels, Clément & Pelletier 1999]. 最近はカナダのような特殊な多言語環境のみならず、教室外に目標言語環境がない外国語教育の文脈においても、言語学習の動機づけのあり方が検討されている [e.g., Clément, Dörnyei, & Noels 1994, Csizér & Dörnyei 2005, Lamb 2004]. 日本では、英語 [廣森 2005, Hiromori 2006, Honda & Sakyu 2005, Tachibana, Matsukawa, & Zhong 1996, Yashima 2002, 田中&廣森 2007, 廣森 2005]、第 2 外国語としてのドイツ語 [藤原 2008, 2010, 2011] など、主に大学の外国語教育における学習者の動機づけについて自己決定理論を基にした研究が報告されており、無動機から外発的動機づけ、内発的動機づけまでの連続体を成す動機づけのメカニズムが、日本の学習者の動機づけを理解する上でも適用可能であることが実証されている.

日本のロシア語学習者の動機づけについては、北岡と塩村らによる一連の先駆的研究があるが [北岡 2009, 塩村&北岡 2011, 北岡&塩村 2013],自己決定理論を応用した研究はまだ見られない. 北岡らの研究は、Gardner や Dörnyei らの第 2 言語習得理論における学習者の動機づけモデル [e.g., Gardner 2010, Gardner & Lambert 1972, Dörnyei 1998] を基に、Yashima (2009) らの日本の英語教育における研究成果も踏まえて調査されており、第 2 外国語としてロシア語を学習している大学生の動機づけがどのように構成されているのか、統計手法を用いて検証した彼らの功績は大きい. 一方で、これらの研究はある大学における特定のロシア語授業での取り組みという枠組みで扱われた動機づけ研究であり、日本のロシア語学習者全体の傾向を示すまでには至っていない. 本研究では、全国の 1.114 人のロシア語学習者に対して実施したアンケート調査より、自己決

本研究では、全国の 1,114 人のロシア語学習者に対して実施したアンケート調査より、自己決定理論に基づいて作成した 25 の質問項目から成る質問 1 の結果を取りあげ、日本のロシア語学習

者の動機づけの傾向を検証する、特に、ロシア語学習者の動機づけにはどのような要因がどの程 度相関しているのか、ロシア語学習者全体と学部系統別の分析を行う.

Ⅱ. 方法

II-1. 研究参加者

II-2. データ収集

アンケートの回答者は、外国語を教養科目として選択している学生(主な対象は 1・2 年生)とそ の授業の担当教員で、第1回調査では、6言語全体で計17,063人の学生から回答を得た.このう

ち、ロシア語の回答者数の内訳を表1に示 す.

表 1 学部系統別回答数

調査は,第1回目を2012年5月から6月
にかけて、第2回目を12月から1月にかけ
て,同じ質問項目を用いて,同じ学生,教員
を対象にして実施した. 本研究ではその内の
第 1 回目のアンケート調査結果の一部を報
告する.

II-3. データ分析

アンケートは5件法による質問1~質問5 の 5 種類, 73 項目からなるが, 本研究では そのうち、質問1「自己決定理論による動機 づけ」を取り上げる.

質問1では、項目を自己決定度の高い順に

学部系統	クラス数	回答学生数
高校・高専	-	78
人文科学系	45	291
外国語学系	10	52
社会科学系	46	284
教育学系	7	53
自然科学系	35	309
芸術系	4	11
医療看護系	6	36
合計		1114

「内発的動機づけ」・「同一視的調整」・「取り入れ的調整」・「外的調整」・「非動機づけ」の 5 つに 尺度化した. 分析にあたっては、まず各尺度の信頼性を確認し、さらに尺度の平均値間に有意差 が見られるかどうか、どの尺度間で有意差が見られるのかを分析して、学習者の動機づけの程度 を検証した.

Ⅲ. 結果

自己決定理論に基づいて動機づけの程度 を測るにあたって、まずアンケート回答者が 各尺度について問う質問に対して一貫した 回答がなされているかどうかを、5つの尺度 の信頼性を Cronbach の α 係数を算出するこ とで確認した (表 2). α 係数は 0.0 から 1.0 の間の値をとり、1.0 に近いほど信頼性が高 いことを表す. 複数の下位項目から構成され る尺度の中では「外的調整」がやや低い数値 になっているが、概ね信頼性が確認されたと 言える.

続いて,動機づけ尺度間の平均値の差につ

表 2 信頼性分析

• •		_ > • · · ·	
	α係数	平均値	標準偏差
内発的動機づけ	.825	3.576	0.872
同一視的調整	.818	3.519	0.890
取り入れ的調整	.740	3.380	0.848
外的調整	.689	2.817	1.152
非動機づけ	.842	1.866	0.941
			(n=1114)

いて、学部系統の影響を考慮するため、二要因分散分析をおこなった。この結果を表に示す。尺度要因は同一の回答者に対する反復測定データとなっているため、球面性の仮定について確認したところ高度に棄却された。そこで、尺度要因については多変量分散分析に基づいて分析をおこなったところ、尺度・学部の各主効果および尺度×学部の交互作用はいずれも有意であった(表3).

表 3 分散分析結果 球面性検定

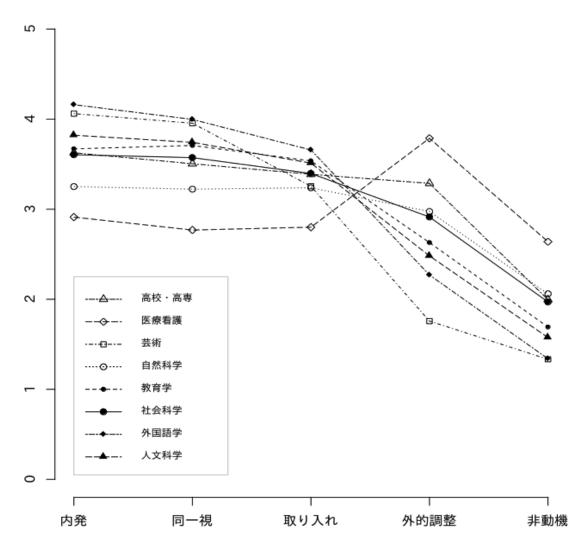
球面性検定						
	自由度	Mauchly	の基準	χ ² 値	p	
尺度	尺度 9 0.)89	2666.275	< 0.0001	***
被験者内要因(尺度)						
	Wilks Φ λ		自由度	F 値	p	
尺度	0.607	4	1103	178.70	< 0.0001	***
尺度× 学部	0.856	28	3978.3	6.28	< 0.0001	***
被験者間要因(学部)						
	自由度	平方和	平均平方	<i>F</i> 値	p	
学部	7	24.685	3.526	4.79	< 0.0001	***
誤差	1106	813.570	0.736			

学部系統の単純主効果をみるため、各尺度において多重比較(Tukeyの HSD 法)をおこなった結果、すべての尺度において、学部系統間に有意な平均の差 (p<.0001)が認められた. 具体的に要約すると、

- 動機づけ尺度が「内発」と「同一視」においては、学部系統「自然科学」および「医療看護」が低く、「外国語学」は「社会科学」「高校・高専」「自然科学」「医療看護」よりも高い.
- 動機づけ尺度が「取り入れ」においては、「医療看護」は他の学部よりも低く、「外国語学」 「人文科学」は「自然科学」「医療看護」よりも高い.
- 動機づけ尺度が「外的調整」および「非動機」においては、「医療看護」は他の学部よりも高く、「社会科学」「高校・高専」「自然科学」は、「外国語学」「人文科学」「芸術」よりも高いという傾向がみられた. 図1に各水準の平均値をプロットしたものを示す

Ⅳ. 考察

本研究では、全国 1114 人のロシア語学習者に対して実施したアンケート調査の結果の内、質問 1 に関して動機づけ水準の平均値を比較した結果、日本のロシア語学習者は総じて内発的動機づけが高いことが示された。続いて、分散分析によってロシア語学習の動機づけと専門領域との関連性を検討した結果、学部によって学習の動機づけに差があり、「自然科学」と「医療看護」では内発的動機が低いことが明らかになった。また、特に「医療看護」系学部では、内発的動機づけの水準が他の学部よりも低い一方で「外的調整」の水準が高くなり、学習を内発的に動機づけていく過程が未発達であることが示唆された。



本アンケート調査全体の分析結果においても、ロシア語学習者は、調査対象になっている独、 仏、西、露、中、韓/朝の6言語の中で最も高い内発的動機を示していることが指摘されている 図1 動機づけ尺度×学部系統の交互作用

[大木 2014]. また、この結果は、自由記述形式でロシア語学習の理由が問われた、本アンケート調査質問3の分析結果とも概ね一致している[林田他 2013、堀 2014]. 例えば、ロシア語学習者の示す動機づけの質的側面に注目した林田他 (2013) の分析によると、ロシア語学習者のほぼ半数が「興味があるから」、「面白そうだから」、「楽しそうだから」と回答しており、その中でもロシア語そのものに興味を抱く学習者が約4割を占めるという.

さらに、学部系統別の違いも認められ、内発的動機や同一視的動機づけに関連すると思われる「興味(e.g., 興味があるから、ロシア語が好きだから)」や「言語習得目標(e.g., ロシア人と話したい、ロシアへ行きたい、ロシア語文献を読みたい)」については芸術系、教育系、外国語学系で、逆に外的調整に関連する「履修要件(e.g., 卒業に必要、単位をとるのが楽)」については自然科学系と医療看護系でよく見られた回答であったと報告されている[林田他 2013]. 以上より、本研究が示した量的分析結果や林田他 (2013) の質的側面の考察をふまえ、ロシア語学習と学習者の専門領域をリンクさせた学習活動の必要性を指摘したい. 外国語学系、芸術系で極めて高い動機づけの値が示されたということは、やはり学習者の専門領域と語学学習が直結した場合に、初

めて学習者は語学学習に高い知的興味・関心を示す、という事実が浮き彫りにされたと言えるのではないだろうか. 逆に、自然科学系、医療看護系の、現行第2外国語教育カリキュラムの枠組みでは、専門教育とのリンクの可能性はまったく断たれており、その辺りの事情が上記のような分析結果にも如実に表れているのかもしれない.

自己決定理論に従えば、このようにロシア語そのものに興味を抱いている内発的動機の高い学 習者は、前向きに、そして粘り強くロシア語学習に取り組み、結果としてロシア語を習得してい く可能性が高いと予測できるが [e.g., Noels 2001b], 同時にその背景として, 学習者の3つの心理 的欲求、すなわち自律性、有能性、関係性が何らかの形で満たされていなければならないという ことでもある [e.g., Deci & Ryan 2000]. これらの心理的欲求が満たされるのは主にロシア語の授 業という場であり、当然、各教員がどのように授業運営しているのか、また学習者がそれらの授 業をどのように捉え、自身も学習に取り組んでいると認識しているのか、といったロシア語学習 とそれを取り巻く環境や人間関係に対する学習者自身の認識や態度が直接関係するだろう. 例え ば、教師を「管理的」であると見なした学習者は自己の学習過程に自律性が感じられず、内発的 動機も低くなるが,逆に肯定的で有益なフィードバックをくれると見なした学習者は,外国語学 習に対してより有能性が感じられ、より高い内発的動機づけを示すと言われている[Noels, Clément & Pelletier 2001, Noels 2001a]. 一方で、欧米の文脈で発展してきた自己決定理論では自律 性と有能性がより重要視されているが [Deci & Ryan 2000], 日本では教師や他の学習者等との関 係(=関係性)が内発的動機づけにより深く関与している可能性も指摘されている[廣森 2005]. このような、各教員の授業における指導方法、授業やロシア語学習そのものに対する学習者の態 度と動機づけとの関係については、本アンケート調査でも検証課題となっており、今後、順次発 表していく予定にしている.

本研究では、1114人のロシア語学習者を対象とした大規模なアンケート調査の結果から、日本のロシア語学習者の動機づけの一般的な傾向を示すことができた。一方で、これは学習開始時期に近い6月に実施された調査であり、様々な要因によってこの段階からいかようにも動機づけが変化していく可能性が高い[cf., 藤原, 2010].特に、内発的動機が粘り強さや学習態度等と正の相関が安定して見られるのに対して、外発的動機との相関は必ずしも一貫している訳ではなく、より流動的である可能性もあり[Noels 2001a, 2001b]、外発的動機から内発的動機への移行も十分に期待できる。今後は、動機づけの変容の過程に注目した縦断的研究も必要になるだろう。

(本研究は平成 25 年度科学研究費補助金「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」(研究代表:西山教行,基盤研究 (A) 助成期間 2011-2015 年度),「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」(研究代表:林田理惠,基盤研究(B) 助成期間 2011-2015 年度の助成を受けて実施したものである.)

(みやもと ゆうすけ、よこい さちこ、はやしだ りえ 大阪大学)

<参考文献>

- Butler, Y. G., & Iino, M. (2005). Current Japanese reforms in English language education: the 2003 "action plan". Language Policy, 4(1), 25-45.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. Language Learning, 44(3), 417-448.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. Language Learning, 55(4), 613-659.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). Why we do what we do: Understanding self-motivation. New York:

- Penguin. (桜井茂男監訳 (1999)『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』新曜社).
- Deci, E. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. Educational Psychologist, 26(3&4), 325-346.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. The Modern Language Journal, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. Language Teaching, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. Language Learning, 53(S1), 3-32.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). Teaching and researching motivation (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Ehrman, M. (1996). An exploration of adult language learner motivation, self-efficacy and anxiety. Language learning motivation: Pathways to the new century, 11, 81-103.
- 藤原三枝子 (2008)「ドイツ語学習動機の変化 —E. L. Deci の内発的動機づけ理論に基づく質的な研究-」『言語と文化』第12号,67-88.
- 藤原三枝子 (2010)「大学における「基礎ドイツ語」の学習動機に関する量的研究: 学習開始動機, 外国語学習に対する心理的欲求の充足および動機づけの内発性・外発性に関する調査」『言語 と文化』第14号,81-113.
- 藤原三枝子 (2011)「大学における基礎ドイツ語の動機づけに関する量的研究:ドイツ語学習開始時の動機・学習内容への期待と、学習修了時の教科書評価・学年末試験・動機づけとの関連性を中心に」『言語と文化』第15号、71-89.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010). Motivation and second language acquisition: The socio-educational model. New York: Peter Lang.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House.
- 林田理惠,金子百合子,ボンダレンコ・オクサーナ,柳町 裕子 (2013)「〈コロキウム―報告と討論〉 全国 6 言語アンケート調査結果(中間報告)とロシア語学習者の傾向」『日本ロシア文学会第 63 回大会資料集』,30-31.
- 林田理惠, 北岡千夏, 三浦由香利, 武藤研介 (2001)「日本の大学におけるロシア語教育の現状と課題」, 日本ロシア文学会第 51 回研究発表会, 新潟大学.
- 廣森友人 (2005)「外国語学習者の動機づけを高める 3 つの要因: 全体傾向と個人差の観点から」 『JACET Bulletin』第 41 号, 37-50.
- Hiromori, T. (2006). The effects of educational intervention on L2 learners' motivational development. JACET Bulletin, 43, 1-14.
- Honda, K., & Sakyu M. (2005). The concurrent and construct validity of intrinsic/extrinsic motivation in Japanese EFL learners: A self-determination theory perspective. 教科教育学論集, 5, 41-54.
- 堀 晋也 (2014)「6 言語の学習動機の自由記述文の質的分析」『語学エキスポ 2014 予稿集 外国

- 語学習に対する適切な動機づけを目指して』.
- 北岡千夏 (2009)「モチベーションをはぐくむ ― 関西大学ロシア語教室の挑戦 ―」『外国語教育 フォーラム』第8号,63-76.
- 北岡千夏, 塩村尊 (2013)「ロシア語学習者の初期動機づけ要因に関する考察: R によるデータ解析」『外国語教育フォーラム』第12号,17-30.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. System, 32(1), 3-19.
- 日本ロシア文学会 2000. 『日本人とロシア語―ロシア語教育の歴史』ナウカ.
- Noels, K. A. (2001)a. Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. Language Learning, 51(1), 107-144.
- Noels, K. A. (2001)b. New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), Motivation and second language acquisition (pp. 43-68). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. The Modern Language Journal, 83(1), 23-34.
- Noels, K. A., Clement, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. Canadian Modern Language Review, 57(3), 424-442.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. Language Learning, 50(1), 57-85.
- 大木充 (2014)「各言語間の動機づけの特徴と研究のまとめ」『言語教育エキスポ 2014 予稿集 外国語学習に対する適切な動機づけを目指して』.
- Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. Language Learning, 40(2), 189-219.
- 塩村尊, 北岡千夏 (2011)「初等ロシア語教育におけるゲーム的要素導入の効果:準備的考察」『関西大学総合情報学部紀要「情報研究」』第 35 号, 17-32.
- Tachibana, Y., Matsukawa, R., & Zhong, Q. X. (1996). Attitudes and motivation for learning English: A cross-national comparison of Japanese and Chinese high school students. Psychological Reports, 79(2), 691-700.
- 田中博晃, 廣森友人 (2007)「英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」『JALT Journal』第29(1)号,59-80.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. The Modern Language Journal, 86 (1), 54-66.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), Motivation, Language Identity and the L2 Self (pp. 144-163), Bristol, UK: Multilingual Matters.
- (本稿は『ロシア語教育研究』第5号 (2014)「特集:全国6言語アンケート調査結果(中間報告) とロシア語教育の方向性」に初出されたものである.)

日本のロシア語学習者の動機づけについて

一 期待・価値理論に基づく考察 一

宮本 友介・横井 幸子・林田 理惠

2012 年度に実施されたドイツ語, フランス語, スペイン語, ロシア語, 中国語, 韓国・朝鮮語の学習者及び担当教員に対する大規模アンケート調査から, 日本で第 2 外国語としてロシア語を学んでいる学生は, 一般的に内発的動機が高く, ロシアやロシア語そのものに興味を持ってロシア語を選択していることが明らかになっている [宮本他 2014]. 本研究では, Wigfield and Eccles (1992, 2000) の期待・価値理論 (Expectancy-value theory) に基づいて, ロシア語学習者の語学学習に対する認知的評価から動機づけを捉えなおし, 英語とロシア語間で比較し考察する.

I. 期待·価値理論

ある活動や課題に対する動機づけのメカニズムを説明する際、期待・価値理論は、学習者がその課題をいかに首尾よく遂行できると考えているのか(=期待)、またその課題を遂行することにどのような価値を見いだしているのか(=価値)に主眼をおく[Wigfield & Eccles 2000].

Wigfield と Eccles は、このような遂行課題に対する学習者の主観的な認識を「期待」(成功への 期待) と 4 つの「価値」(達成価値: attainment value, 内発的価値: intrinsic value, 実用価値: utility, コ スト: cost) から捉え, その動機づけのメカニズムを提示している [Wigfield & Eccles 1992, 2000]. 「期待」は、「他のクラスメイトと比べて、私はロシア語ができるほうだと思う」のように、外 国語学習に関する自分の能力の評価について(通常他者と比較しながら)問う.一方,「価値」は 4 つの側面に下位分類されている. すなわち,「様々な場面でロシア語がうまく使えるようになる ことは私にとって重要なことだ」に見られるように、当該課題を首尾よく遂行することを重要視 しているかどうか(=達成価値),「ロシア語を学習するのは楽しい」のように、課題遂行そのも のを楽しいと認識しているかどうか (=内発的価値),「ロシア語ができるようになることは、将 来、私のしたいことをするのに役に立つ」など、課題遂行が学習者の将来の計画に合致すると考 えているかどうか (=実用価値), あるいは「授業時間外には, 他にしたいことがあるので, ロシ ア語を勉強するのはつらい」のように、当該課題を遂行するために他の活動が制限を受けている と感じているのか、その課題遂行を負担と感じるのかどうか (=コスト)、等について問われる [Wigfield & Eccles 1992, 2000]. これら 4 つの「価値」の中で「コスト」は、課題遂行に伴う負 の側面に着目するもので、この値が低いほど、そしてその他の価値と期待の値が高いほど、全体 として動機づけは高くなる.

期待・価値理論は,第二言語習得理論研究の分野でも Dörnyei らによって広く紹介されているが [e.g., Dörnyei 1998, Dörnyei & Ushioda 2011],帰属理論(Attribution Theory) [e.g., Dörnyei 1990]. や自己効力感理論(Self-efficacy Theory) [e.g., Mills, Pajares, & Herron 2007] といった別の理論的 枠組みで部分的に取り上げられていることの方が多く,管見の限りこの理論を包括的に応用している実証研究は Mori らによる研究以外は見られない [Mori 2002, Mori & Gobel 2006]. Mori and Gobel (2006) の日本の大学生 453 人に対するアンケート調査によると,大学の英語学習者の動機づけには「達成価値」と「内的価値」の2要因が深く関与していたという.

日本におけるロシア語学習者の動機づけについては、目標言語が教室外にない外国語教育の文

脈を考慮して検討されなければならない. 特にロシア語教育は, 英語を第 1 外国語として勉強してきた学習者が早くても高校, 大部分は大学に入ってから 2 番目に選択する第 2 外国語教育である. 当然, 学習開始時期がずっと早く, 授業時間数も多く確保されており, 教室外でも比較的アクセスしやすい英語とは学習条件や環境が異なっており, ロシア語学習への動機づけについても, 英語学習のそれと異なる可能性が高い. 例えば, Yashima らの研究では, 日本の英語教育の場合, 目標言語の環境が教室外にはないものの, 英語は国際共通語であるという認識から,「国際的な姿勢」が学習者の動機づけに深く関わっていることが明らかにされている [Yashima 2002, 2009, Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu 2004] . 北岡と塩村 (2013) の関西のある大学のロシア語学習者 (n=38 人) に対するアンケート調査では, ロシア語を選択する動機づけの構成要素として, 発見的志向性, すなわち, 新しいことを学ぶことに対する期待, 英語に対する苦手意識についても高い相関を示していたことが報告されており, これらはロシア語, あるいは第 2 外国語教育に特徴的な要因であると考えられる.

本研究では、全国の1,114人のロシア語学習者に直接実施したアンケート調査より、期待・価値理論を理論的基盤として「期待」と4つの「価値」の各因子について問うた17の質問項目からなる質問2の結果を取り上げ、ロシア語学習、英語学習について学習者はどのように認識しているのか、ロシア語学習者全体、学部系統別に検証する. 表1 ロシア語学部系統別回答者数

Ⅱ. 方法

II-1. データ収集

調査は、第1回目を2012年5月から6月にかけて、第2回目を12月から1月にかけて、同じ質問紙を用いて、同じ学生、教員を対象にして実施した。本研究ではその内の第1回目のアンケート調査の結果の一部を報告する。アンケートの回答者は、外国語を教養科目として選択している学生(主な対象は1・2年生)とその授業の担当教員で、第1回調査では、6言語計17,063人の学生から回答を得た。ロシア語の回答者数の内訳を表1に示す。

学部系統 回答数 高校・高専 78 291 人文科学系 外国語学系 52 社会科学系 284 53 教育学系 自然科学系 *308 芸術系 11 医療看護系 36 合計 1,113

、 大損値を含むため, 1件のデータを除外した.

II-1. 分析方法

アンケートは5件法による質問1~質問5の5種類,73項目からなるが,本研究では質問2を取り上げ,その分析結果を紹介する.質問2では,同じく項目を期待・価値理論に基づいて,遂行課題に対する「期待」と4つの「価値」(達成,内発,実用,コスト)の因子に分類して,信頼性と因子間の有意差を検証し,さらに有意差のある因子間の特定を行った.また,同じ項目を英語についても問い,ロシア語と英語の間に有意差が見られるかどうか比較した.

Ⅲ. 結果

ロシア語学習に対する学習者の期待や価値観を調査し、さらに英語とロシア語間の比較も行った。まず5つの因子の信頼性をCronbachの α 係数を算出した結果,概ね信頼性は確認された(表2)。 続いて、期待・価値尺度のロシア語-英語間の差について、学部系統の影響を考慮するため、二要因分散分析をおこなった。尺度要因は同一の回答者に対する反復測定データとなっているため、球面性の仮定について検認したところ、高度に棄却された。そこで、多変量分散分析に基づく分析をおこない、尺度・学部の各主効果および尺度×学部の交互作用はいずれも有意であった(表3)。

表 2 信頼性分析

	ロシア語			英語		
	α係数	平均值	標準偏差	α係数	平均值	標準偏差
期待	.851	2.587	0.892	.934	2.506	1.299
達成価値	.807	3.573	1.046	.926	3.491	1.558
内発的価値	.896	3.755	1.177	.940	2.962	1.623
実用価値	.805	3.239	1.212	.912	3.569	1.668
コスト	.743	3.526	0.901	.881	3.008	1.393

表 3 分散分析結果 球面性検定

	冰田 压快足							
	Mau	chly の基	準		p			
	尺度				< 0.00	01***		
	被験者内要因(尺度)							
	Wilks Φ λ	自由度	Ę	F 値	p			
尺度	0.466	4	1109.0	317.55	< 0.000)1 ***		
尺度×学部	0.875	28	3974.7	5.38	< 0.000)1 ***		
	被験	者間要因	(学部))				
	自由度	i	F 値		p			
学部	7	5	5.558		< 0.0001	***		
誤差	1105					·		

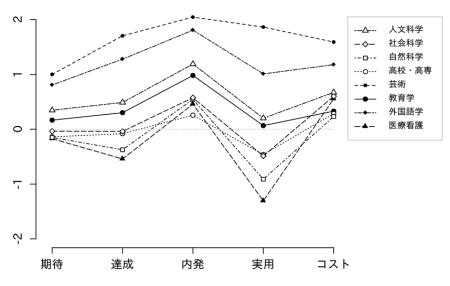


図1 期待·価値尺度×学部系統の交互作用

尺度×学部の交互作用が有意であったことから、各尺度における学部系統の単純効果をみるために平均値をプロットしたものを図1に示す. 縦軸に示される得点は、ロシア語の尺度得点から英語の尺度得点を減じたものであり、この得点が正の値であればロシア語の方を高く評価し、負の値であれば英語の方を高く評価していることを表している.

「内発的価値」および「コスト」では、すべての学部系統において非負の得点平均であり、これらの尺度項目ではロシア語は英語と同等以上と評価されている。また、学部系統ごとの期待・価値尺度の評価パターンは、大きく分類して3つのグループがあることが明らかとなった。

「芸術」および「外国語学」では、「コスト」を含めたすべての尺度において英語よりもロシア語を高く評価していることが分かる。これらの学部では、ロシア語を習得することに対する明確な目標あるいは目的意識をもっているため、コストがより高いと評価しながらも、達成的価値・実用的価値、そして内発的価値を見出すことができていると考えられる。

次に、「人文科学」および「教育学」では、「期待」「達成的価値」「実用的価値」ではロシア語は英語と同等以上に評価され、「内発的価値」および「コスト」ではロシア語の方が英語よりも高く評価される。これらの学部では、ロシア語を第2外国語として選択した理由を自由記述で問うた項目に対して「難しい言語を学ぶことによって、能力が向上すると思う」「英語を使えるのは当然」といった回答がみられ、コストを価値として取り入れようという姿勢が見受けられる。

第3に、「社会科学」「自然科学」「医療看護」および「高校・高専」では、「コスト」の評価は第2グループと同等だが、「内発的価値」はそれよりも低く、「達成的価値」と「実用的価値」がロシア語よりも英語で高く評価される傾向がある。ただし、この場合でも「内発的価値」はロシア語が英語と同等以上に評価されている点が興味深い。

Ⅳ. 考察

全国 1,114 人のロシア語学習者に対して実施したアンケート調査の内,ロシア語学習者の動機づけを、期待・価値理論に基づいて検討した結果、日本のロシア語学習者は、1)「内発的価値」を高く示す 2)「コスト」を強く感じる という 2 つの相反する特徴が明らかになった。すなわち、彼らは、全般的にロシア語学習は好きで楽しいが、難しくて、重荷でもあると感じているということであり、英語・ロシア語の比較分析データもこの傾向を顕著に裏づけている。さらに、学部系統別で比較したところ、芸術系と外国語学系の学習者が、「期待」、「達成的価値」、「内発的価値」、「実用的価値」、「コスト」全ての尺度において英語よりもロシア語の方を高く評価していることが示された。人文科学系と教育学系においても同様の傾向が見られるものの、芸術系と外国語学系ほど英語とロシア語間の差は顕著ではなかった。一方で、自然科学系と医療看護系、高校・高専の学習者は、「達成価値」と「実用的価値」においてはロシア語よりも英語の方を高く評価していた。

上記のようなロシア語学習者全体の傾向については、一面では課程閉鎖が相次ぐ中で、各機関の担当教員が「初級段階でとりわけ習得に負荷がかかる」というロシア語のイメージを払拭し、受講生減少に何とか歯止めをかけんとして涙ぐましい努力をされている結果とも考えられる。つまり、教員の工夫で学習者が「楽しい、面白い」と感じられる授業が展開されるのであるが、それは一方で、学習レベル・内容の限定につながり、学習者をロシア語が「マスターできる」とも「将来、役に立つ」とも思い難い状況へといざなう。

また、学部系統別の比較分析結果を見ると、ロシア語学習についても学習者の専門領域とリンクした学習活動が必要であるということに、改めて気づかされる。外国語学系と芸術系で全ての尺度について高い値が示されたことから、語学学習が学習者の専門領域に関連づけられる時、たとえ習得が困難だと感じていても、学習者は語学学習に対して、より高い関心を示し、自らにとって重要度が高く、また将来、役立つという期待感を持つ、と言えるのではないだろうか。すなわち、専門教育と語学学習をリンクさせ、「外国語能力」一般ではなく、それぞれの専門領域に必要なリテラシーに学習内容を絞り込むことで、学習目標や具体的な習得可能性が学習者にも明確

なものとして実感されることになる. そのような教育目標を設定するには, 専門教育担当教員との協同の可能性を最大限探る必要があるであろうし, また授業プログラムも, 文法・日常会話を中心としたコミュニケーション重視の学習内容から, 学習者の興味・知的レベルにあった内容先行型学習活動へと変えていく必要があるであろう.

(本研究は平成 25 年度科学研究費補助金「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」(研究代表:西山教行,基盤研究 (A) 助成期間 2011-2015 年度),「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」(研究代表:林田理惠,基盤研究 (B) 助成期間 2011-2015 年度の助成を受けて実施したものである.)

(みやもと ゆうすけ、よこい さちこ、はやしだ りえ 大阪大学)

<参考文献>

- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language learning*, 55(4), 613-659.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 46-78.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). Teaching and researching motivation (2nd ed.). Harlow: Longman.
- 北岡千夏, 塩村尊 (2013)「ロシア語学習者の初期動機づけ要因に関する考察: R によるデータ解析」『外国語教育フォーラム』第12号, pp. 17-30.
- 宮本友介, 横井幸子, 林田理惠 (2014)「日本のロシア語学習者の動機づけについて: 全国 6 言語アンケート調査結果から」『ロシア語教育研究』第 5 号.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.
- Mori, S. (2002). Redefining motivation to read in a foreign language. Reading in a Foreign Language, 14(2), 91-110.
- Mori, S., & Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 34(2), 194-210.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12(3), 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54(1), 119-152.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei and E. Ushioda(Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, pp. 144-163, Bristol, UK: Multilingual Matters.
- (本稿は『ロシア語教育研究』第5号 (2014)「特集:全国6言語アンケート調査結果(中間報告) とロシア語教育の方向性」に掲載されたものである。)

全国6言語アンケート調査結果とロシア語教育の方向性 学習の動機・自由記述回答-分析:質問3

あなたはなぜロシア語を勉強しているのですか

一 全国 6 言語アンケート調査結果から届くロシア語学習者の声―

金子 百合子

I. はじめに

2012 年度に実施された全国 6 言語アンケート調査は外国語学習者の動機づけと学習環境との相関性を明らかにするために、全国規模で行われた言語横断型の画期的な試みである⁽¹⁾. 2013 年 3 月に第 1 回中間報告が [大木他 2013], 2014 年 3 月に第 2 回中間報告がなされ [酒井(編) 2014], 徐々に言語別学習者の実態が明らかになってきた. 中間報告の現時点でロシア語学習者の実態の全体像を把握するには時期尚早ではあるものの、部分的とは言え、判明したデータを逐次公開し、学習者の声を鮮度が落ちないうちにロシア語教員と共有することは、現在進行形のロシア語教育の現場へ有用な観点を示唆できると考える.

本アンケートでは質問 1·2·3 が学習者の動機づけ調査に該当する.本稿の目的は自由記述式の質問 3 問 4「あなたはなぜロシア語を勉強しているのですか.一番大きな理由から,順に 3 つ箇条書きして下さい」の回答に対して量的・質的分析を試み,そこから導き出されるロシア語学習の動機の内容と学習者の学部系統別特徴について考察し,質問 1·2 の結果との整合性を検証することにある.

本稿で対象とする質問 3 は自由記述式設問の形をとるのに対して,質問 1 は自己決定理論に,質問 2 は期待・価値理論に基づき,質問者側が意図的に作成した選択式設問である⁽²⁾. 自由記述式のメリットは,第 1 に,選択式の回答で掬い上げられない動機づけ要因を探ること,第 2 に,選択式設問がその性格上,杓子定規的にならざるを得ない欠点を自由記述回答は補い,動機内容のさらに詳細な分析を可能にすることにある. したがって,本アンケートで言えば,質問 3 の自由記述回答は質問 1・2 の回答分析結果との整合性を検証すると同時に,その内容を具体的に示し,ボトムアップ的に補完する役割を果たす.

では、質問 1·2 の分析結果より明らかになったロシア語学習者の特徴を指摘する. 第1に、ロシア語学習者は、他言語と比較して、全体的に内発的動機づけや内発的価値の値が高い点、第2に、成功可能性(期待)に対して悲観的で実用価値も見出しにくく、コストを強く感じる点である[林田 2013]. さらに、回答者の学部系統別に比較すると、外国語学系や芸術系のように内発

⁽¹⁾ 本アンケートは JSPS 科研費「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」(基盤研究 (A) 課題番号: 23242030)の一環として 2012 年度に実施された (詳細は [大木他 2013]). アンケート結果の分析は JSPS 科研費「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」(基盤研究 (B) 課題番号: 23320114)の一環として行った. 本稿は既にいくつかの学会等でその概要について口頭発表したものを, 修正・加筆し, まとめ直したものである ([林田 2013] [林田・金子 2014]).

⁽²⁾ 本アンケートで採用された動機づけ理論 — 自己決定理論(動機づけの程度)と期待・価値理論 (動機づけの質) — の各分類と、アンケート設問との対応については [大木他 2013: 17-19] を参 照. 自己決定理論については [宮本・横井・林田 2014] も参照.

的動機づけ、同一視的調整といった動機づけの指標値が高いグループと、逆に、自然科学系・医療看護系のように非動機づけの指標値が高いグループとに二極化する傾向が見られる [林田・金子2014: 48-49].

本稿の構成は、まず、第2節でアンケートの回答者数と属性および分析方法について述べ、第3節で量的側面の全体的概要を示す。第4節、第5節で動機内容のカテゴリー別に、回答に見られる質的特徴を検討し、第6節をまとめとする。

Ⅱ. アンケート回答者の属性と回答の分析方法

II-1. アンケート回答者の属性

本アンケートはロシア語を専門分野としないロシア語の初修学習者を対象にしている. 調査は日本国内の30校(内訳は4年制大学26校,短大1校,高専1校,高校2校)を対象に実施され、回答者は大学生・高専4-5年生が1,036名,高校・高専1-3年生が78名の計1,114名である⁽³⁾.大学の学部系統別では多い順に,1.自然科学系(回答者数309人,回答者総数に占める割合27.7%),2.人文科学系(291人,26.1%),3.社会科学系(284人,25.5%),4.教育学系(53人,4.8%),5.外国語学系(52人,4.7%),6.医療看護系(36人,3.2%),7.芸術系(11人,1.0%)とならぶ.

II-2. 回答の分析方法 (4)

大量で多様性に富む自由記述回答を量的ならびに質的に分析するため、以下に述べる方法を採用した。まず、MAXqda を用いて回答内の頻出語(キーワード)を抽出し、回答をカテゴリー化した $^{(5)(6)}$. 各カテゴリーは量分析の利便性を考えコード数値化している。その際、「興味」に関する回答が非常に多かったため、興味の対象は細分化し、最終的には有意味な 12 カテゴリーを立てた (表 1) $^{(7)}$.

次に、統計解析ソフト SPSS を用い、学習理由のカテゴリー分類と学習者の所属機関(高校/大学)・学部系統別分類とをクロス集計し、量的側面から比較分析した.

最後に、カテゴリー別に実際の記述回答を参照し、回答に見られる質的特徴を検討した.

⁽³⁾ 本稿では、これ以降、大学・高専 4-5 年生を一括して「大学(生)」として分類し、高校・高専 1-3 年生を一括して「高校(生)」として分類する.

⁽⁴⁾ 分析担当者は以下の通り一角谷明美(富山県立志貴野高等学校),金子百合子(岩手大学),熊野谷葉子(慶應義塾大学),黒岩幸子(岩手県立大学),堤正典(神奈川大学),ボンダレンコ・オクサーナ(富山県立伏木高等学校),三浦由香利(神戸大学),宮崎衣澄(富山高等専門学校),横井幸子(大阪大学)(五十音順).

⁽⁵⁾ MAXqda はカテゴリー化に適した質的データ分析ソフトである. 本分析では 30 日間の無料体験版を使用した(参考: http://www.maxqda.com/lang/jp 2014/05/10 現在).

⁽⁶⁾ ひとつの回答の中に複数の理由(カテゴリー)が入っているケースが少なからずある. 本調査では 便宜的に1つの回答に1つのカテゴリーを付与した. 具体的には、カテゴリーが並列する場合は 最初に出てきたカテゴリーを採用(例「ロシア語やロシアの文化に興味がある」→カテゴリー③ 「ロシア語」)、理由の背景が説明されている場合は、背景ではなく、主文の述語部分に相当する カテゴリーをあてた(例「以前からロシアの歴史に興味があり、より深く知りたいから」→カテゴリー⑤「言語習得目標」). カテゴリー分類の判断が困難な回答は、分析班で協議し決定した(例「他の言語より良いと思ったから」→カテゴリー⑪「無動機」).

⁽⁷⁾ 回答に直接使用されたキーワード例を加えたカテゴリー分類を添付資料「表 1 補足」として付したので参照のこと.

コード	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	0
カテゴリー	興 一般的興味	文化	ロシア語	国	言語習得目標	自己価値	学習環境	自分の体験	自分の将来	履修要件	無動機	その他	無回答

Ⅲ. ロシア語学習者の動機づけアンケート回答結果 ― 量的側面の概要 (8)

III-1. ロシア語を勉強する理由の所在 — 第1~第3理由

設問では理由づけの高い順に第1位から第3位まで挙げることになっているが、本稿では、III-2を除き、他は第1位~第3位までの理由を全て統合し分析した。統合することで、各理由の重みにおける差異は捨象されてしまうが、ロシア語学習の理由の在りかを総体的に明らかにすることができる。

ロシア語学習理由のうち「興味」を挙げる回答者が高校 (46.2%) でも、大学 (49.2%) でも、ほぼ半数近くを占め最も多く、次に回答率の高い、高校における「履修要件」(16.5%)、大学における「言語習得目標」(13.2%) を大きく引き離す(表 2). また、この傾向は割合の最も高い教育学系 (59.5%) から最も低い医療看護系 (41.9%) まで、多少の幅はあっても、「興味」による学習理由が他の理由と比べて群を抜いて際立つ点では、学部系統間の差異は認められない(表 3) (9).

「興味」に続く学習理由は、高校では「履修要件」(16.5%) に次いで「言語習得目標」(14.2%) が位置し、大学では、逆に「言語習得目標」(13.2%) の下に「履修要件」(12.4%) が位置するが、第 2 位と第 3 位の数値差はさほど大きくない(表 2). 但し、大学における次点理由は学部系統間に差異が見られる(表 3) $^{(10)}$. 次点として動機づけ順位の高い「言語習得目標」がくるのは、芸術系 (29.0%) >外国語学系 (19.0%) >教育学系 (16.2%) >社会科学系 (13.9%) >人文科学系 (13.1%) まで、いわゆる文系学部であり、動機づけ順位の低い「履修要件」がくるのは理系学部に属する医療看護系 (30.2%) と自然科学系 (17.4%) である.

上述の事実は、全体的にも、とりわけ文系学部の傾向として、学習者の動機づけの高さを物語るように思えるが、そうと一概に結論づけることができない可能性を次項でみていく.

III-2. ロシア語を勉強する第1の理由

学習理由の第1位から第3位までの順位づけは、すなわち理由の重みづけであり、第1位に挙 げられる理由こそ学習者にとっては最も重要度の高い理由となる。第1理由に挙げられた回答だ

⁽⁸⁾ 量的な分析結果については予め以下の点を断っておく.まず,自由記述という性格から,当該の設問は量的な分析には本質的にそぐわない面がある.また,回答者の割合は大学生対高校生がおおよそ13:1であり,両者を統合した分析結果は意味をなさない.学部系統別のサンプル数にもばらつきがあり,サンプル数の少ない学部系統に関しては本調査結果のみをもって学習者の全体像を反映しているとは言えないであろう.

⁽⁹⁾ 当該の自由記述回答に対して、KHCoder を用い語彙同士の共起ネットワークを 6 言語間で比較した堀晋也氏の分析結果においても、ロシア語で「興味」の頻出度数が他言語と比較すると若干高かったという報告がされている「堀 2014: 17].

⁽¹⁰⁾ 第3位以降の理由は学部系統間で多様であり、まとまった傾向は見られない.

けを調査すると次の結果が得られる.

第1理由の中でも最も割合が多いのは、高校・大学・学部系統別の差異を問わず、「興味」であることは全ての理由を統合した(1)の結果と変わらない(表4,表5).割合別にみれば、高校(41.6%)、大学全体(47.2%)で半数弱、学部系統別では外国語学系(60.8%)、人文科学系(56.2%)教育学系(51.9%)で5割を超え、続いて自然科学系(42.2%)、社会科学系(41.9%)、医療看護系(38.9%)、芸術系(36.4%)と並ぶ。

だが、次点理由に関しては (1) と異なる結果が出る. 高校では第 2 位の「履修要件」(22.1%)、第 3 位の「言語習得目標」(14.3%) の順位は第 1~第 3 理由全体の順位と変わらないが、大学でも第 2 位が「履修要件」(17.5%) になり、理由全体では第 2 位であった「言語習得目標」(11.5%) が第 3 位に下がる (表 4). さらに、大学の学部系統別では次点理由として「言語習得目標」がくるところ 一 芸術系 (27.3%)、教育学系 (15.4%) 一 よりも、「履修要件」がくるところ 一 医療看護系 (36.1%)、自然科学系 (25.2%)、社会科学系 (19.0%)、人文科学系 (10.3%) 一 が増える(表 5). 言い換えれば、理由全体で「言語習得目標」が次点であった芸術系と教育学系、「履修要件」が次点であった医療看護系と自然科学系の立場は第 1 理由においても変わらないが、理由全体では前者のグループに属していた人文科学系と社会科学系が、第 1 理由に限定すると、後者のグループに入ることになる.

III-3. 考察

以上のことから次の点が指摘できる。第1に、回答者のロシア語学習理由の3大要因は「**興味」「履修要件」「言語習得目標」**であり、その中でも「興味」を挙げる回答者が極めて多いという点である。第2に、「履修要件」対「言語習得目標」の割合を比較すると、理由全体において、高校では16.5%:14.2%、大学では12.4%:13.2%でその差は $0.8 \sim 2.3\%$ と僅差なのに対して、第1理由に限定すると、高校では22.1%:14.3%、大学では17.5%:11.5%になり、その差は $6\% \sim 7.8\%$ の開きがでる。したがって、「言語習得目標」よりも「履修要件」の方が学習者にとってはより重要な学習理由であると言える。

第3に、学習理由には**学部系統別の傾向**が現れる点が指摘できる。特に、芸術系や教育学系には「言語習得目標」の積極的学習理由が見られ、一方、医療看護系と自然科学系といった理系学部において「履修要件」の消極的学習理由が"安定して"見られる。仮に前者を「動機づけの高いグループ」、後者を「動機づけの低いグループ」と名付けておく。全体理由と第1理由で「言語習得目標」と「履修要件」の順位を変えた人文科学系と社会科学系であるが、数値を詳細に検討すると両者の差異が明らかになる。「言語習得目標」対「履修要因」の割合をみると、人文科学系は全体理由での割合が13.1%:7.3%で積極的理由が消極的理由の2倍弱で上回り、また、第1理由でみると10.0%:10.3%となり、両者の差は0.3%しかない。したがって、人文科学系はどちらかと言えば「動機づけの高いグループ」寄りと言える。他方の社会科学系では、全体理由における両要因の割合は13.9%:13.6%となり、0.3%で僅差であるのに対し、第1理由では12.9%:19.0%と6%の開きがでる。ゆえに、社会科学系は、どちらかと言えば「動機づけの低いグループ」寄りとも考えられるが、人文科学系と社会科学系ともに両グループの中間に位置づけることも可能であろう。

第4の点は、これまで述べたことを総合すると自ずと浮かびあがる疑問点でもある. 動機づけの高さで異なる2つのグループの存在を仮定すると、全機関・全学部系統で際立って多い「**興味**」 一動機づけ順位の最も高い内発的動機づけ — とはいったいどのようなものなのであろうか、という疑問である. この点について次節で詳しくみていく.

Ⅳ. ロシア語学習者の学習動機「興味」の対象 ― 第1~第3理由

IV-1. 「興味」カテゴリーの概要

ロシア語学習理由のおおよそ半分を占める「興味」は、その対象別に「一般的興味」「文化」「ロシア語」「国」に細分化した。高校では「一般的興味」>「ロシア語」>「文化」>「国」の順に、大学では「ロシア語」>「国」>「一般的興味」>「文化」の順に並ぶ(表 6).「ロシア語」に対する興味は、割合的に最も高い外国語学系 (48.1%) から最も低い医療看護系 (38.9%) まで幅はあるものの、あらゆる学部系統において興味分類の中の最上位を占める点では共通する(表 7).

だが、「ロシア語」に続く興味対象は学部系統間で異なる.芸術系と人文科学系では「文化」への関心が強まり、社会科学系、教育学系、外国語学系では「国」への興味が、自然科学系と医療看護系では「一般的興味」が高まる(表 7).以下では、「興味」の各下位カテゴリー別に学習者の回答を質的に検討する.

IV-2. カテゴリー①: 一般的興味

本カテゴリーに属する回答は、その大半を占める (a) 漠然とした興味や感想(例:面白そう; 興味がある)と (b) イメージ(例:かっこいい;おしゃれ)に大別される.

- (a) について、明確な興味の対象の欠如は、単に明示しなかっただけという場合もあるが、対象を具体的に提示できないという否定的側面を反映する可能性もある.この点は、他言語と比較して、ロシアに関する情報量や接点の少なさが背景にあることが推測される.また、(a) の回答には、「以前から興味を持っていた」というものから、「なんとなく面白そう」という回答まで、興味の程度には差がある.「面白そう/楽しそう」という回答は、断定はできないものの、設問から主語として「ロシア語学習」が考えられ、そうであれば、実際の教育現場における試み(ガイダンスや授業)の影響を受けての回答である可能性もあり、カテゴリー⑦「学習環境」との親和性が窺われる.この点に関してはさらに相関性を吟味する必要があるが、ロシア語教育の導入部分や実践のあり方が学習者の興味を引出し、具体的な興味対象の獲得へと導く潜在性を備えていることは十分考えられる.
- (b) の「格好よさ」はカテゴリー③「ロシア語」の特徴に対しての興味(例:文字がかっこいい),カテゴリー⑥「自己価値」(例:話せたらかっこいい)にも共通する.いずれも表面的なイメージに留まるもので動機づけとしては弱いが、第2外国語の選択には多分に対象言語とその文化に対するイメージが影響することを裏付ける.イメージの形成が何に由来するのかについて関連性が疑われるのは、カテゴリー⑧「周囲の影響・自分の体験」の回答にも見られるが、現代におけるロシア文化の浸透である.現在の10~20代の若者の中にロシアの社会や文化に対してスタイリッシュなイメージが形成されつつあるのかもしれない.

高校・大学別・学部系統別に見ると、本カテゴリーへの回答は、大学生と比較して、高校生の割合が多く(表 6)、学部系統別では医療看護系、自然科学系という「動機づけの低いグループ」が上位に並ぶ(表 7). 高校生については知識量からしてまだ具体的な興味を抱くに至っていないだけとも言えるが、大学生になっても漠然とした興味しか抱けないということは、ロシア語学習へ積極的とは言い難い否定的側面の裏返しとも考えられる. この点において「一般的興味」の漠然性と、動機づけの低さには相関関係が疑われる. もっとも、全学部系統の回答において(a)と(b)の両側面は見られる.

IV-3. カテゴリー②: 文化

本カテゴリーに属する回答は, (a) 漠然とした文化への興味(例:ロシア文化に興味がある/好き)と, (b) 文化の具体的側面への興味(例:ロシアのクラシック音楽/ロシア映画/ロシア文学

に興味がある), (c) ロシア人に対する興味(例:ロシアに美人が多い;ロシア人の考え方を知りたい), (d) ロシア周辺文化圏への興味(例:ウズベキスタンの文化に興味がある)におおよそ分類できる.

本カテゴリーでも、カテゴリー①と同様、(a) 漠然とした「ロシア文化への興味」が最も多いものの、(b) 興味対象を具体的に明示する回答も多い。(b) で挙げられる文化的側面は、文学・料理・スポーツ(フィギュアスケートとサッカー)・音楽・映画・バレエ が最も多く、次いで歴史・建築・ロシア正教、そして少数ではあるが、雑貨にまで及ぶ。また、具体名も多い(例:チェーホフ、ドストエフスキー、ソルジェニーツィン;プロコフィエフ、ショスタコーヴィチ、ムソルグスキー、スクリャービン;プルシェンコ、本田圭佑、CSKA モスクワ、タルコフスキー、チェブラーシカ;ボルシチ、ピロシキ他)。古典的なものと現代の流行を反映したものが混在する。「映画」に関しては、ロシア映画というより「映画の中でよく使われている」ロシア語に興味がわいた、という回答がある。流行に左右されるものは動機づけとしては不安定な要素を抱えるが、映画、雑貨をはじめ日本のポピュラー文化の中にロシア語が使われ、日常的に触れる機会が増加している昨今の事情が、少なくとも、学習者をロシア語学習へ近づけていることは間違いない。その観点から言えば、ロシアの現代文学や音楽、サブカルチャー等が日本ではほとんど知られていない現状も浮き彫りになる。

(a) (b) に比べると(c) (d) の回答は少ない.(c) の回答で比較的数の多い「ロシア美人」への関心は,「ロシア人」の印象がステレオタイプから抜け出ていない現状,日本社会におけるロシア人イメージの流布,日常的な接点・人的交流の少ない現状を物語るとも解釈できるであろうか.

高校・大学別,学部系統別での本カテゴリー回答者の割合は、芸術系>人文科学系>教育学系>外国語学系[>高校]>社会科学系>自然科学系>医療看護系と並ぶ(表 6,表 7). サンプル数が少ないものの、回答者の割合が最上位であった芸術系の学習者 3 名のうち、1 名が文化への興味,2名が音楽への興味を挙げている点、また、芸術系に続いて人文科学系で割合が高いことは、学習動機が専門分野とリンクしていると考えて良いだろう。他学部学習者の回答内容は多様で質的に目立った特徴は見いだされない。

IV-4. カテゴリー③: ロシア語

回答内容は次のように 6 分類した. (a) 漠然としたロシア語への興味(例:ロシア語に興味がある), (b) 音声面への興味(例:発音や響きがきれい/ユニーク), (c) 文字への興味(例:キリル文字に興味がある;顔文字のようなアルファベットが面白い;新しい文字), (d) 希少価値(例:学ぶ人が少ない;マニアックなにおいがして面白そう), (e) 英語への言及(例:英語とあまり似ていない;英語の次に必要とされている), (f) 言語習得の難しさ(例:難しそうでやり甲斐がありそう), である.

回答者の多くは、(a) のロシア語に対する漠然とした興味を挙げているものの、その一方でロシア語の特定の側面がそれぞれ一定数を確保していることは、本カテゴリーが全学部系統で最上位の割合を占めることを反映する。第 1 に、(b) 言語の音声面と (c) 文字に興味を持って選択した学生が非常に多く見受けられた。音声面に関しては、カテゴリー®「周囲の影響・自分の体験」の回答も参考にすると、音楽や映像等でロシア語を耳にする機会が増えていることが影響しているのであろう。文字に関しては、現代の風潮を反映し"デジタルプロ"世代らしい回答も見られ、キリル文字人気の一要因が窺える。

第2に, (d) ロシア語学習者が少ないという点に希少価値を見いだす学習者も多い.「学ぶ人が少ない. 学べる大学も少ない. 希少価値」という回答に見られるように, ロシア語学習者が少な

いという魅力は、カテゴリー⑦「学習環境」で回答数の多い、小人数クラスのメリットやロシア語教育機関の希少価値とも背景を共有しており、また、カテゴリー⑨「自分の将来」においてロシア語が有利に働く(だろう)という期待感に通じる.日本社会におけるロシア語学習者の希少価値が挙げられる一方で、「世界でも数多くの人々が話している言語だから」「英語よりは少ないが、多くの人が使用している言語だから」という世界的な話者数の多さについての回答も、少数ながら、ある.この観点は、ロシア語は国際共通語としての「英語が通じない言語圏で使える」という魅力や、英語+1言語という複言語主義的関心にも関連するもので、(e) 英語に言及した回答にも散見された.もっとも、(e) の回答の多くは英語と異なる音声や文字への魅力についてのものであった.

第3の特徴は、(f) 言語習得の難しさが動機づけに一役買っている点である。期待・価値理論では、動機づけ上は負に働く「ロシア語は難しい」(コスト)が、難しいことに挑戦したい目標として内発的動機に転換されている例が一定数見られた。中には、「おもしろそう、むずかしそう」という回答のように、面白さと難しさが並立している例も見られ、興味深い。正反対の回答「簡単と聞いた」も少数ながらあるが、ここには言語というよりも授業や単位習得の難易度を示す回答も含まれているとみなすべきであろう。

大学ではいずれの学部系統でも興味分類の中で本カテゴリー回答者が最上位の割合を占めている点については既に述べた。回答の質的な面において、高校・大学別、学部系統別に際立った特徴は見られない。本カテゴリー回答者の割合を学部系統別に並べると、外国語学系>人文科学系>自然科学系>教育学系>芸術系>社会科学系>医療看護系[>高校]の順になる(表 6、表 7)。上位 2 学系はもっともながら、自然科学系における割合が比較的高い点は興味深い。

IV-5. カテゴリー④:国

本カテゴリーの回答は大きく 5 分類できる. (a) 漠然としたロシアへの興味 (例:ロシアに興味がある/好き), (b) ロシアの政治・経済・科学・歴史への興味 (例:BRICS;エネルギー産業を中心にロシアは経済成長), (c) ロシアの将来性への期待 (例:ロシアは今後ますます国際的に重要な国となる), (d) 日露関係 (例:隣国;北方領土;ロシアは将来重要なパートナーになる), (e) 学習者の地域環境 (例:北海道で必要;新潟と姉妹都市),である.

他の興味項目と同様,ロシアに対する (a) 漠然とした興味は多いものの,興味対象の具体的な記述も比較的多く,また,内容も多岐にわたる点が際立った特徴として挙げられる.

具体的には、まず、(b) ロシア政治・経済・科学・歴史への関心の高さを示すものが多い、キーワードとして BRICS、資源開発、天然資源、極東開発、エネルギー資源、ロシア政治、社会主義、旧ソ連、共産主義、軍事、レーニン、プーチン、世界情勢、宇宙開発、宇宙工学、ロケット技術、国連公用語などが挙がる。(b) の回答は、(c) ロシアの今後への期待、(d) 日露関係の発展への期待を生みだす大きな要因であり、ゆえに複合的な理由を述べた回答も見られる。例えば、「ロシアは BRICs の中の1ヶ国で、これから世界の中心になっていく可能性がある」(b+c)、「ロシアと日本が資源開発などで経済協力するであろう」(b+d) 等である。また、(d) と関連して(e) 学習者の地域環境を理由に挙げる回答者も一定数おり、日露交流が盛んな地域(あるいは地域出身の)の学習者 一具体的には北海道、新潟、富山一 に限定される。特に高校生はアンケート対象校が立地する「富山」という身近な(e) 地域環境を挙げる回答者が多く、(d) 隣国としてのロシアへの関心は大学生の回答のみに見られる。本カテゴリーでの回答を見る限り、大学生にはロシアへ目を向ける重要性がある程度認識されている。

大学・高校・学部系統別の割合は、社会科学系>教育学系>芸術系>外国語学系>医療看護系>

人文科学系>自然科学系 [>高校] と並ぶ (表 6,表 7). (a) の回答が顕著なのは,人文科学系,外国語学系,芸術系で,「ロシアが好き」という感覚的で単純な回答も多い.一方,具体的な記述は,とりわけ回答者割合が最上位の社会科学系,続く教育学系,また,割合的には最下位である自然科学系の回答者において見られる.ロシアをめぐる経済,社会情勢,国際関係,日露関係に幅広く目を向ける傾向は,特に社会科学系に顕著で,このことは専門性からいっても頷ける結果である.自然科学系に「宇宙」がキーワードとして挙がることも学習者の専門性が学習動機に結び付いていることが窺われる.外国語学系には「ロシア史」「東欧史」「中央アジア圏」への関心が散見される.医療看護系はアンケート対象の教育機関が立地する「北海道」への言及が目立ち,専門分野よりも(e)学習者の地域環境が大きく左右していると考えられるが,「北海道ではたまにロシア人の患者さんを見掛けると聞いたから」と専門性にリンクした回答もある.

Ⅴ. あなたはなぜロシア語を勉強しているのですか ― 「興味」カテゴリー以外

V-1. カテゴリー⑤:言語習得目標

本カテゴリーは、ロシア語を道具として用いることで何をしたいか、という点を尋ねるもので、「~したい」という回答を中心に検討した. 内容は大きく3分類され、(a) 一般的な言語習得目標 (例:キリル文字が読みたい;ロシア人と話したい;ロシアへ行きたい)、(b) 具体的な言語習得目標 (例:ロシアの宇宙開発の資料を自力で読みたい;ロシアの軍事・政治を学びたい)、(c) その他の言語習得目標 (例:留学したい;ロシアで働きたい)、である.

大学・高校・学部系統別の割合は、芸術系>外国語学系>教育学系[>高校]>社会科学系>人文科学系>自然科学系>医療看護系の順に並ぶ(表 2,表 3).機関や学部系統の区別なく、全体的な傾向としては、(a)の言語習得における 4 技能(読む・書く・聞く・話す)の獲得を望む比較的単純な回答がかなりの数を占める。高校では、(a)の中でも、とりわけロシア語でコミュニケーションがとりたい、ロシアに行きたい、話したいという回答が多かった。これはロシア人居住者が多いという富山の地域的環境や、アンケート対象校の 2 校が両方ともロシアへの短期研修を行っていることが関連していると思われる。高校では 1 件(「ロシアの歴史書を読んでみたいから」)を除いた全ての回答が(a)に該当する。

一方, (b) 具体的な目標を持ってロシア語を選択している回答者は、大学で学部系統の差異なく一定数見られる。キーワードとして挙がるのは、宇宙開発、政治風刺系アネクドート、ロシア文学、ソ連史、物理、ロシア正教、物理、昆虫(図鑑)、ロシア歌曲、東欧地域の文化、チェルノブイリ、軍事・政治、ロシア・スラヴの価値観、他言語との比較、自然科学、科学技術などである。特に大学生では自分の専門分野に関する知識を得るためにロシア語文献を読みたいという回答が目立つ。もっとも、具体的な記述が学習者の学部系統分類から連想できない場合もあり、専門分野とは関係なく学習者の個人的興味を深めるためにロシア語を手段として利用したい学習者もいる。例えば、芸術系回答者の「ロシア歌曲を歌いたい」に対して自然科学系回答者の「ロシアの民謡や宗教曲を訳したいと思ったから」や、自然科学系回答者の「ロシア正教について深く知りたい」などである。(b) はとりわけカテゴリー②③④の具体的な興味分野や、カテゴリー⑨の自分の将来設計との関連性が強いように思われる。同様に(c) もカテゴリー⑨と関連するもので、特に「留学したい」の数は一定数みとめられた。

V-2. カテゴリー⑥:自己価値

高校・大学・学部系統別回答者数の割合では、芸術系>人文科学系>社会科学系>自然科学系[>

高校] >医療看護系>外国語学系>教育学系と並ぶ(表 2,表 3). もっとも本カテゴリーの回答者が他カテゴリーと比べてはるかに少ないため,有意性に疑問は残る. 敢えて言えば,芸術系が上位に立つことは,他人と異なる個性が重要視されるという学部系統的特徴に関連する可能性もある.

回答は (a) ロシア語話者への憧れ (例:ロシア語が話せるとカッコいい; 教養高く見られそう)と, (b) 自己価値 (例:視野を広げるため; 人とは違う武器をもちたい)に大別される. (a) ロシア語が話せる (わかる)と格好いい、という表面的な印象を挙げる回答が見られる一方で, (b) 内面的な充実や自己価値を高めるためという回答も多い. 両者ともカテゴリー③ロシア語への興味に見られた、ロシア語話者の希少性や日本社会での浸透度の低さを背景にしていると推測され、それが特別な価値を付与し、前者のように単に表面的なイメージを求めるだけで終わるか、後者のように、教養を深め自己価値を高めるという学習者の内面磨きまで進むか、で動機づけの程度には差がある.

V-3. カテゴリー⑦: 学習環境

大学・高校・学部系統別の割合は、芸術系>教育学系、[高校] >人文科学系、社会科学系>自然科学系>医療看護系>外国語学系の順に並ぶ(表 2、表 3).

回答内容は次のように4分類した.(a) 授業の雰囲気(例:授業の雰囲気が良い;先生が面白い), (b) クラスサイズ (例:履修者が少ない;少人数でのきめ細やかな授業), (c) 教育機関の希少価値 (例:開講している大学が少ない;ロシア語は独学では難しい), (d) 研修プログラムやガイダンスの効果 (例:語学研修がある;説明を聞いて面白そう), である.

- (a) 授業の雰囲気や教員の資質は、ロシア語学習とは直接的に関係のない理由であり、学習の動機づけとしては弱いが、少なくともロシア語学習を促すきっかけとはなっており、その後、授業の中でどのように学習者の興味を学習対象そのものに対する興味へと導けるか、という意味では、授業を運営する教員の責任は重い.
- (b) (c) の回答の共通点は、カテゴリー③ロシア語への興味で挙げた、社会におけるロシア語学習者の全体的な少なさやロシア語の難しさといった特徴を背景に、学習者が所属する教育機関や、開講される授業にある一定の価値・魅力を生み出している点である。(b) には「ロシア語を履修する人は少数なので、少しでもマスターできたら有利になりそうだから」という回答もあり、将来的に有利に働く可能性のあるロシア語を望ましい学習環境で学ぶことによって効果的に習得したい、という思いが見て取れる。これはカテゴリー⑨自分の将来との関連性をもつ。

その一方で、(c) に属する「大学でしか学べない」という回答は、ロシア語学習機関の希少価値を背景にした積極的な学習動機と解釈できる反面、ロシア語学習は在学期間に限定されるもの、という漠然とした"社会におけるロシア語学習の見通しの無さ"を反映している可能性もある。例えば、「この機会を逃したら二度と勉強できないから」「ロシア語はこの先まなぶ機会もすくないと思うから」「大学卒業後、おそらくロシアに関して関わる事はほぼないだろうから」等の回答には後者の意識が強く感じられる。このことは、社会に出てからのロシア語の有用性、実利的側面について学習者の知識が乏しい実情に所以すると考えられ、この部分を補うことで、単に大学時代にロシア語をかじったという学習経験の記憶で終わる学習者から、ロシア語という自身の付加価値を社会で活用することを目指す積極的な学習者を育てることができるのではないかだろうか。

(d) 研修プログラムやガイダンス等,教育機関で独自に行っている企画も理由づけとなっている. 高校生では特に語学研修に参加する機会を挙げる回答者が目立った.

V-4. カテゴリー⑧:周囲の影響·自分の体験

回答内容は次のように4分類した. (a) 知合いからの誘いや勧め(例:友人に誘われた;高校の先生がロシア語が面白いと勧めてくれた), (b) ロシアあるいはロシア人との個人的接点(例:ロシア人の友人がいる;ロシア語を見かけることが多い), (c) ロシア語既習経験(例:以前勉強した;高校の授業が楽しくて,もっと興味を持った), (d) メディアの影響(例:好きな歌手がロシア人:好きなアニメでロシア語が使われていた)である.

このカテゴリーにはロシア語学習を始めるに至った個人的なきっかけにあたるものが属する. したがって、学習者ときっかけとなった事象や人物との関係や影響力の強さによって、動機づけの強さにはかなりの幅があることが推測される.

- (a) (b) (c) の特徴は学習者個人に直接的に影響を与えた要因という点で共通するが、各々特徴的な面を備えている. (a) では特に、友人や先輩から積極的な働きかけがあったという回答が多かった. 特に、先輩の影響はカテゴリー⑦学習環境の良さが後輩に勧めるという行動を促す可能性が高いと推察される. ロシア語学習を勧めた人物として、友人、先輩、高校の先生、大学の教員、塾(予備校)の講師、家族が挙がる.
- (b) では、直接的な働きかけは明示されていないが、学習者の個人的体験がロシア語学習の動機となっている。ロシア人の友人がいるという回答の他にも、家族や親せきがロシアと関係がある、家族の中にロシア語既習者がいる、ロシアへの旅行経験がある、学習者の周囲の環境でロシア語が使われている、といった回答が複数見られる。中には、「祖母が国後島に住んでいたことがある」といった回答もある。
- (c) は調査時点より以前のロシア語既習経験が、学習の継続理由となっているものである. 特に 高校でのロシア語学習経験をあげる回答者が多かった.
- (d) の回答者もカテゴリー内では相対的に多い。キーワードとして、ゲーム、映画、アニメ、TV、好きなモデルが挙がる。ゲームやアニメなどの世界を通して、ロシア語に興味を持つ人が増えてきていることが、以前はなかった現象である。かつて典型的であった文学や映画からの影響とは異なる、今日的な若者文化がロシア語選択の理由の1つになっている。回答で「ロシア語の歌」と記述されているものは、「ロシア民謡」と異なる可能が高い。大学・高校・学部系統別の割合は、医療看護系>外国語学系>人文科学系>教育学系>自然科学系>社会科学系[>高校]>芸術系の順に並ぶ(表 2、表 3)。本カテゴリーは極めて個人的な範疇であるため、回答者と教育機関や専門分野との直接的な相関性は疑わしい。

V-5. カテゴリー⑨:自分の将来

回答は次のように4分類した.(a) 将来の漠然とした有用性(例:将来なにかしら役に立つかも; ロシア語を話せると有利),(b) 進路(例:旅行会社に勤めたい;将来の研究に関わる),(c) 具体的な渡航予定(例:ロシアへ渡航予定),(d) 地域的実利(例:将来地元に就職する;北海道ではロシア語は重宝する),である.高校・大学・学部系統別の割合は,社会科学系>芸術系>人文科学系[>高校]>外国語学系>自然科学系>医療看護系>教育学系と並ぶ(表2,表3).

- (a) 漠然としたロシア語の有用性を挙げる回答者は高校生に相対的に多いが、中には「大学入試などで役立てる」という高校生特有の回答もあった. 大学生における (b) 進路の回答は、今後の研究分野や卒業後に具体的な職種につくために必要といった回答が目立つ.
- (b) で具体的に挙げられる職種としては政治家、警視庁、旅行業、デジタルコンテンツ業界、宇宙関連業、エネルギー関連業、研究分野としてはロシア文学、日本近代史、コーカサス地方、ロシア音楽、軍事などがある。社会科学系・自然科学系では、(b) の中でも仕事・就職に有利、との回

答が顕著である. 昨今のロシアの経済発展とそれがもたらすロシア語話者のビジネス界・成長分野での需要を見込んでいること、ロシアの外交面における国際的な位置づけの重要さは、カテゴリー④ロシア(国)への興味と同根である. カテゴリー④と⑨で社会科学系が最も割合的に高いのは、回答者の専門性を反映した結果であろう. 自然科学系の回答で特徴的なのは「宇宙」を研究対象としたり、「宇宙関連」の仕事につきたいとするもの、「船乗りになるので必要」という回答がある.

人文科学系では (b) 就職に有利に加えて、研究に有利という回答が目立つ、研究対象としてロシア語圏、旧ソ連やモンゴル等の地域をあげるものの他、歴史が挙げられる点が特徴と言える。また、社会科学系に比べて、有利さを断定できない「かもしれない」回答が比較的多い、外国語学系における (b) の回答には、「有利」という就職条件の良さを求めての回答は少なく、「将来仕事で使う」「ロシアで働く」といった、将来的にロシア語を使った職に従事することを明確に意識した回答が相対的に多い、また、(c) ロシアへの渡航予定や「ロシアや旧ソ連諸国での研究調査」など、近未来の具体的な回答が特徴的である。教育学系には自分にとって有利という回答よりも、仕事との関連やBRICS との関連で今後の必要性を指摘する回答が見られる。医療看護系における回答の将来的な有利さは、(d) 地域的実利(北海道)を背景に述べられていると思われる。芸術系は研究対象としてロシアを捉える回答のみであった。本カテゴリーにおいても、大学生の回答は学習者の学部専門性を反映しており、ロシア語学習を将来への仕事や研究へ積極的に関連づける態度が窺われる。

V-6. カテゴリー⑩: 履修要件

回答は (a) 単位・必修(例:第2外国語の単位が必要;卒業に必要)と,(b) 単位のとりやすさ(例:単位をとるのが楽;試験が簡単)に大別される.

動機づけの低い外的調整「~をやらされている」に該当する本カテゴリーは、全体的に回答者数の割合が高いものの、回答は極めて単純明快で (a)「単位」「必修」という 2 語だけの回答が目立つ. (a) に相当する回答が圧倒的多数であるが、ロシア語を選択した理由として、(b) 単位の取りやすさといったカテゴリー⑦学習環境の、(教員にとっては)負の側面が理由に挙げられている.

高校・大学・学部系統別の回答数の割合は、医療看護系>自然科学系 [>高校] >社会科学系>人文科学系>外国語学系>教育学系>芸術系と並ぶ (表 2、表 3). 芸術系に本カテゴリー回答者がいないのはロシア語が必修ではないことが理由と考えられ、他学部においても必修科目か自由選択科目かを精査してみなければ、各学部系統別の傾向は判断できない. だが、第 2 外国語を選択必修科目として設置している教育機関が多い事実を考慮すると、外国語という文系科目にあって、理系>社会系>文系の順に履修要件の理由づけが高いことは十分納得できる.

V-7. カテゴリー(1):無動機

高校・大学・学部系統別の割合は、自然科学系>社会科学系[>高校]>教育学系>医療看護系>人文科学系>芸術系>外国語学系である(表 2、表 3). カテゴリー⑩履修要件と同様に自然科学系の割合が高い.

内容的には (a) 消去法(例:選択できる外国語からの消去法;中国語の抽選に落ちたから)と (b) 偶然・何となく (例:たまたま履修した;時間割と自分のスケジュールの兼ね合い)の2つに大別できる.

特にロシア語が勉強したかったわけでない、という意味では (a) (b) ともに非動機づけに分類されるが、割合的には (a): (b) = 3:1 である. (a) の割合が (b) よりも多いことは、必修であることを前提に、学習者の選択態度の多様性を反映する。学びたい言語が学べなかったので仕方な

く選択、学びたくない言語以外だったので選択(例:「英語が嫌い」)、とりわけ学びたい言語があるわけではないが、その中でロシア語は比較的ましだったので選択等、学習者の外国語学習への態度は一様ではない。この中には「選択科目の中で1番面白そうだった」「他の外国語よりは興味があった」といった回答も含めたが、これらは「まし」よりは多少内的な動機づけが高まっているとも解釈でき、カテゴリー①の漠然とした興味へ近い。

(b) では「なんとなく」が目立った. だが、「単位をだいたいとって時間に余裕があったから」のように、学びの機会を有効活用しようとする回答もある. したがって、本カテゴリーは学習者の消極的態度という観点では、カテゴリー⑩の履修要件に、積極的態度(非常に少ないが)という観点では、漠然とした「興味」に関連性があると思われる.

VI. まとめ

本調査で設定したカテゴリー分類を自己決定理論の枠内で検討すると、動機づけの程度が高く、動機づけの質が高いカテゴリーは、まず、内発的動機や同一視的調整に関係する「興味」、「言語習得目標」、次に取り入れ的調整の「自己価値」や「学習環境」、続いて外的調整にあたる「自分の将来」、「履修要件」、最後に動機づけの最も弱い非動機づけの「無動機」と並ぶであろう。調査の結果、ロシア語学習者の理由の 3 大要因は「興味」「言語習得目標」「履修要件」であることが明らかになった。この 3 カテゴリーを合わせると、高校・大学を問わず、また、いずれの学部系統でも理由全体の $7\sim8$ 割を占める(表 2、表 3)。

質問 1・2 の回答結果との整合性の観点から言えば、質問 3 の自由記述回答においても「興味」の割合が極めて大きいことが明らかになった。但し、その内実は漠然とした興味、表面的な関心の割合が多くを占め、それが動機づけの強さの指標としてどれだけ有効であるかは疑問が残る。質問 2 では期待・価値理論における実用価値(役に立つ)の指標値が低い結果がでた。関連する質問 3 のカテゴリー⑨「自分の将来」の全体に占める割合は、3 大要因と比べるとかなり低くなるが、それ以外のカテゴリーと比べるととりたてて低いわけではない。3 大要因の中の「言語習得目標」の中には具体的な目標をあげる回答が一定数あることを考慮すると、「ロシア語を使って〇〇したい」とは望むものの、実際の効果(役に立つ)を期待するには躊躇する学習者の姿が浮かび上がる。ロシア語を学習中の段階で、社会におけるロシア語の使用状況、使用機会の情報を学習者に与えていくことで、ロシア語学習の実用価値を具体的に意識できるようになるであろう。

さらに、動機づけの強さは学部系統別に差異が生じるという質問 1·2 の分析結果は、質問 3 でも裏付けられた. 動機づけの高い「興味」「言語習得目標」で、とりわけ芸術系、教育学系、外国語学系が順位をあげる. 一方、これらのカテゴリーで低い値を出す自然科学系、医療看護系は、動機づけの低い「履修要件」では上位につく. 後者のグループは他の多くのカテゴリーでも同一の動きをすることが多い. このように動機づけの高いグループと低いグループの二極化の傾向が認められる一方で、その中間的な人文科学系と社会科学系の特徴について本稿では指摘した. 社会科学系は動機づけの低いグループに近い動きをするものの、「自分の将来」で最上位、「自己価値」で第 2 位と順位が上がるのは、広く社会を専門の学問領域とする社会科学系回答者の特性とも考えられる (II).

⁽¹¹⁾ 質問2の回答を各言語間で比較すると,実用価値は中国語で最も高くロシア語で最も低い数値が 出る[大木2014:14]. また,中国語の質問3の自由記述分析でも,最大の学習理由として「実用 志向」(将来役立つ)が挙げられている[王松他2014:50-51]. 中国語回答者の5割強(56.9%) が社会科学系学習者であることを考慮すると,言語の差異を問わず,実用価値/自己の将来の指標と社会科学系という学習者の属性には相関性があることが推察される.

多くのカテゴリー内で繰り返し観察されたのが、学習者のロシア語学習理由と専門分野との密接な関連性である。特に文系学部と比較した時の理系学部の"動機づけの低さ"が学習者の専門分野とロシア語学習との乖離を背景にしているのであれば、ロシア語と学習者の専門性を結びつけるようなロシア語教育の新たな方向性を模索することで、学習者の動機づけを高められることが大いに期待できる。

(かねこ ゆりこ 神戸市外国語大学)

<参考文献>

- 林田理惠 (2013)「英語以外の外国語教育について(2012年度に実施した全国調査の中間結果をもとに) 6.6 ロシア語学習者の学習動機づけ(ペレストロイカ BRICS 習得困難言語イメージ)」『語学教育エキスポ 2013―日本において最適な外国語教育法/学習法の開発を目指して』.
- 林田理惠, 金子百合子 (2014)「全国 6 言語アンケート調査 (第 2 回中間報告) とロシア語教育の 方向性」『言語エキスポ 2014 予稿集 — 外国語学習に対する適切な動機づけを目指して』, 48-49.
- 林田理惠, 金子百合子, ボンダレンコ オクサーナ, 柳町裕子 (2013)「〈コロキウム ― 報告と討論〉全国 6 言語アンケート調査結果(中間報告)とロシア語学習者の傾向」『日本ロシア文学会第 63 回大会資料集』, 30-31.
- 堀晋也 (2014)「6 言語の学習動機の自由記述文の質的分析」『言語エキスポ 2014 予稿集 外国語学習に対する適切な動機づけを目指して』, 17.
- 宮本友介, 横井幸子, 林田理惠 (2014)「日本のロシア語学習者の動機づけについて ― 全国 6 言語 アンケート調査結果から ―」『ロシア語教育研究』第 5 号.
- 大木充 (2014)「各言語間の動機づけの特徴と研究のまとめ」『言語エキスポ 2014 予稿集—外国語 学習に対する適切な動機づけを目指して』, 14.
- 大木充,境一三,砂岡和子,塚原信行,長谷川由起子,林田理惠,藤原三枝子 (2013)「英語以外の外国語教育について (2012 年度に実施した全国調査の中間結果をもとに)」『語学教育エキスポ2013―日本において最適な外国語教育法/学習法の開発を目指して』,17-24.
- 王松, 古川裕, 砂岡和子 (2014)「あなたはなぜ中国語を勉強しているのですか 2012 全国調査 に基づく中国語履修者回答分析」『言語エキスポ 2014 予稿集—外国語学習に対する適切な動機づけを目指して』, 50-51.
- 酒井志延(編) (2014) 『言語エキスポ 2014 予稿集 外国語学習に対する適切な動機づけを目指して』, 14-17, 48-51.

(本稿は『ロシア語教育研究』第5号 (2014)「特集:全国6言語アンケート調査結果(中間報告) とロシア語教育の方向性」に掲載されたものである.)

全国 6 言語アンケート調査

基本的心理的欲求の充足度 - 分析:質問4

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

佐山 豪太

I. 研究の背景と目的

動機づけに関する分野において、ロシア語学習者を対象とした研究は現状多くはない. 当然のことではあるが、研究対象がロシア語もしくはロシア語学習者でなければ、その成果をロシア語教育へ転用することは難しいと言える. ロシア語を取り巻く学習環境は他言語とは大きく異なるからである. 例えば、ロシア語は英語ほど社会的地位が高いとは言えず、格変化や活用といった言語的な複雑さも相まって、学習者数の点で後塵を拝している. 一方で、英語学習者は趣味、就職、昇進といった様々な理由でその学習に取り組んでいる. このような英露の違いは、クラス規模や授業の目的といった学習環境に多大な影響を与えうる. そして、それに連動して、この学習環境の違いは学習者の動機づけの高低にも大きく作用する. つまり、ロシア語学習者を対象とするのであれば、ロシア語の教育現場、学習環境に特有の事情を考慮する必要があり、逆にそうしなければ動機づけ研究は成立しない.

本研究では、英語以外の外国語学習者の動機づけがどのような環境下で上下するのかを考察するために大規模なアンケート調査⁽¹⁾を行った.主に第2外国語として独語、仏語、西語、中国語、韓国語、露語を学ぶ学習者及びその担当教員に対して2012年度にアンケートを実施し、学習環境が学習者の動機づけにどう作用するのかを調査している.

具体的には、学習者に対して行ったアンケートの結果を、学習環境を問うた教員アンケートの結果 $^{(2)}$ を通して分析し、学習者の内発的動機づけと心理的欲求(詳細は後述の II. 参照)の高低に影響を与える要因を探ることを目的としている.

本研究では、以下の(1)を研究設問として立てた.

(1) 研究設問

- a. 学習環境のどのような要因が、ロシア語学習者の心理的欲求と内発的動機づけに影響しているのか.
- b. ロシア語学習者の内発的動機づけは、どの心理的欲求と相関が強いのか.

Ⅱ.自己決定理論の概要

II-1. 自己決定理論における動機づけの構造

自己決定理論(Self-Determination Theory, 以下 SDT)とは、心理学における行為者の動機づけに

⁽¹⁾ 当アンケートは、2つの科研プロジェクト(基盤研究(A)「新しい言語教育観に基づいた複数の 外国語教育で使用できる共通言語枠組みの総合研究」(代表:西山教行,課題番号:23320114) と基盤研究(B)「大学間,高等教育—大学間ロシア語教育ネットワークの確立(代表:林田理惠, 課題番号:23320114)」の合同事業として行われた。

⁽²⁾ アンケートに含まれる質問項目の詳細は、酒井編 (2014: 98-108) を参照されたし.

関する理論で、人間に生得的に備わっている、成長への心理的欲求が、まわりの社会文化的要因とどのように相互作用しながら発展、あるいは衰退していくのかといった問題を扱う[廣森 2006: 6]. SDT は、第2言語習得の分野において学習に対する取り組みや学習成果を考えるうえで重要となる動機づけの分析に適用され[廣森 2006: 45-50]、その適用の妥当性は、例えば Noels らの研究が実証している [Noels et al. 2000). 他の理論にはない SDT の優れた点として、下記の表1のように自己決定度(動機づけ)の高さを連続体として捉えていることが挙げられる[廣森 2006: 12].

表 1 SDT における動機づけの連続体 (Ryan and Deci (2002) に基づいて表を加工)

		.	` '	
無動機		外発的動機づけ		内発的動機づけ
非調整	外的調整	取り入れ的調整	同一視的調整	内発的調整
しない	やらされている	しなければならない	でありたい	したい
自己決定性方	が低い			自己決定性が高い

SDTでは、無動機、外発的動機づけ(外的調整、取り入れ的調整、同一視的調整)、内発的動機づけの順に、自己決定度(動機づけ)の高さを連続体として捉える[廣森 2006: 12、藤原 2012: 18-19]. 無動機は学習をしたくないといった状態を、それに続く外発的動機づけは「単位・仕事のために学んでいる」といった外的な要因に動機づけられている状態を表す。なお、外発的動機づけは外的調整、取り入れ的調整、同一視的調整といった 3 つに細分化される。そして、動機づけの尺度として最も高い内発的動機づけは、「ロシア語が好きだ、ロシア語が楽しい」といった状態を指す。教育的な観点からすると、指導を通じて学習者の内発的動機づけを喚起し、内発的に学習へ取り組める環境をつくっていくことが重要である。なぜなら、SDTは、内発的動機づけが高い状態は外的に動機づけされた状態よりも概念的な学習、創造性、認知の柔軟性を促進する、と想定しているからである [Deci and Ryan 2000: 233-235].

II-2. 自己決定理論における動機づけの構造

SDT は,有能性 (Competence),自律性 (Autonomy),関係性 (Relatedness) といった3つの基本的心理的欲求 (Basic psychological needs) を,動機づけを高める先行的な要因として設定している. Deci and Ryan (2000: 233-235)は、これら3つの心理的欲求が満たされている場合、学習者は最も内的に動機づけされており、より達成感が得られる、としている.

表 2 SDT が設定する 3 つの基本的心理的欲求⁽³⁾

自律	単性の欲求	学習者が自律的にロシア語学習に取り組みたいと感じる事					
有能	と性の欲求	学習者がロシア語ができるようになりたい、あるいはロシア語の授業内容を理					
		解したいと感じる事					
関係	系性の欲求	学習者が教師や仲間と互いに協力的にロシア語学習に取り組みたいと感じる事					

これらの心理的欲求が満たされる状態では学習者の「~をしたい(興味)」という内発的動機づけが高まる、と当理論は想定している.つまり、教育現場においては、指導を通じて動機づけを高める先行要因である3つの心理的欲求を満たしていく方略が求められる.

⁽³⁾ 廣森 (2006: 13) の記述を佐山がロシア語向けに加工した.

Ⅲ. 教員アンケートと学習者アンケート

III-1. 教員アンケート(学習環境を問うたアンケート)

教員アンケートは、学習者の動機づけに影響を与える授業要因、学習者要因、学校要因に着目 した質問で構成される。被験者数は97クラスの教員に昇る。ここでは、後述の議論に関係する質 問項目のみを抜粋する。

- (2) 教員アンケートの質問項目の一部
 - a. クラス規模 ()名
 - b. 授業目的: 1. 会話 2. 文法 3. 講読 4. 文化理解 5. その他
 - c. 授業方法: 1. 授業の大部分は教師による解説 2. 授業の大部分は学生が参加する活動
 - 3. 教師の解説と学生の活動が半々 4. その他
 - d. 授業参加:課題をする/発音練習をする/

ロシア語を話す/ペア・グループワークをする機会

1. ない 2. たまに 3. 時々 4. しばしば 5. 頻繁に

本企画ではロシア語を含む 6 言語を分析対象としているが、他言語との比較を通してロシア語 学習者を取り巻く学習環境を概観していく⁽⁴⁾.

(2) の a. のクラス規模であるが、ロシア語は 10 人以下の小規模なクラスが全体の約半分を占め、さらに 20 人以下のクラスまで範囲を広げると、そこに全体の約7割が含まれる.

	独語	仏語	中国語	西語	韓国語	露語
5 人以下	4.2%	6.8%	0.5%	1.5%	3.2%	19.1%
6~10 人	2.1%	8.8%	3.9%	0.7%	11.3%	30.3%
11~20 人	15.6%	30.4%	12.7%	12.4%	11.3%	29.2%
21~30 人	38.5%	37.2%	46.8%	33.6%	22.6%	12.4%
31~40 人	29.2%	10.8%	28.3%	32.8%	32.3%	7.9%
41~50 人	8.3%	4.1%	3.9%	11.7%	12.9%	1.1%
51 人以上	2.1%	2.0%	3.9%	7.3%	6.5%	0.0%

表3各言語における1クラスの学習者数

表 3 からわかるように、ロシア語のクラス規模の小ささは 6 言語の中でも特徴的であり、IV-4 で後述するが、これがロシア語学習者の内発的動機づけと心理的欲求に大きな影響を与えている。

- (2) の b.の授業目的は、6 言語全体を通して文法と会話の割合が高く、講読の割合は低い.この偏りは、被験者の大半が大学 1、2 年生であることに起因しており、能力的に講読の授業を行うまでには至らないためであろう.
- (2) のc.の授業方法は、全言語に共通して「教師による解説と学生参加活動が半々」の割合が最も高い.

⁽⁴⁾ これ以降に提示する6言語全体のデータは、砂岡・山口(2014)から引用している.

表 4 各言語における授業方法の割合

	授業の大部分は 教師による解説	授業の大部分は学生 が参加する活動	教師による解説と 学生参加活動が半々	その他
ドイツ語	10.5%	28.4%	60.0%	1.1%
フランス語	10.1%	17.7%	71.5%	0.6%
中国語	15.1%	19.0%	61.0%	4.9%
スペイン語	16.5%	9.8%	72.2%	1.5%
朝鮮語	12.9%	8.1%	74.2%	4.8%
ロシア語	11.8%	24.7%	60.0%	3.5%

「授業の大部分は学生が参加する活動」の実施率は、クラス規模が小さければ高くなるという 反比例の傾向にあった. 学習者の数とクラス運営のしやすさの関係を考慮すれば当然であろう.

d. の授業中の活動頻度に関して、ロシア語は課題や練習問題を行う頻度が他言語よりも多かった(表 5 参照). これには、クラス規模の小ささが影響していると推測される. さらに、全言語を通して発音練習に注力している傾向がアンケート結果から見て取れた(表 6 参照). ただし、会話をする機会に関しては、全言語を通して活動頻度はそれほど高くはない(表 7 参照). ペア・グループワークは、他言語が 6-7 割のクラスで採用しているにもかかわらず、小規模クラスの多いロシア語が最も実施率が低かった(表 8 参照).

表 5 授業中、学生が練習問題や課題をする機会

	ない	たまに	ときどき	しばしば	ひんぱんに
ドイツ語	2.1%	13.7%	32.6%	27.4%	24.2%
フランス語	19.0%	14.6%	25.9%	29.1%	11.4%
中国語	3.9%	17.6%	22.9%	34.1%	21.5%
スペイン語	20.9%	32.1%	26.9%	11.9%	8.2%
朝鮮語	9.7%	17.7%	21.0%	33.9%	17.7%
ロシア語	4.6%	1.1%	11.5%	37.9%	44.8%

表 6 授業中, 学生がロシア語を発音する機会

	ない	たまに	ときどき	しばしば	ひんぱんに
ドイツ語	0.0%	1.1%	9.5%	45.3%	44.2%
フランス語	0.6%	3.2%	17.7%	37.3%	41.1%
中国語	0.5%	2.0%	8.3%	35.1%	54.1%
スペイン語	1.5%	6.7%	17.9%	41.0%	32.8%
朝鮮語	0.0%	4.8%	6.5%	38.7%	50.0%
ロシア語	0.0%	1.1%	5.6%	36.8%	56.3%

表7 授業中, 学生がロシア語で話す機会

	ない	たまに	ときどき	しばしば	ひんぱんに
ドイツ語	2.1%	13.7%	32.6%	27.4%	24.2%
フランス語	19.0%	14.6%	25.9%	29.1%	11.4%
中国語	3.9%	17.6%	22.9%	34.1%	21.5%
スペイン語	20.9%	32.1%	26.9%	11.9%	8.2%
朝鮮語	9.7%	17.7%	21.0%	33.9%	17.7%
ロシア語	16.3%	19.8%	24.4%	19.8%	19.8%

表 8 授業中ペアやグループに分かれて練習する機会

	ない	たまに	ときどき	しばしば	ひんぱんに
ドイツ語	18.1%	5.3%	19.1%	23.4%	34.0%
フランス語	20.3%	9.5%	20.9%	29.7%	19.6%
中国語	13.2%	15.6%	15.6%	28.8%	26.8%
スペイン語	22.4%	20.1%	29.1%	12.7%	15.7%
朝鮮語	1.6%	17.7%	12.9%	30.6%	37.1%
ロシア語	40.7%	18.6%	14.0%	12.8%	14.0%

ペア・グループワークに関しては、規模の小さいクラスにおいて当該の活動は実施し易いはずであるが、ロシア語はそれに反した結果が出ている。ただし、ロシア語はそもそもクラス規模が小さいため、通常の質問と答えを繰り返すことで教員とペア・グループワークが成立している可能性があり、アンケートの質問内容がそれを反映しておらず、実施率が実態よりも低くなってしまった可能性も考えらえる。

III-2. 学習者アンケート(心理的欲求・内発的動機づけを問うたアンケート)

当アンケートは、ロシア語学習者の心理的欲求(有能性、自律性、関係性)と動機づけを問う質問によって構成されている。アンケートの被験者数は 1,109 名であり、その内訳はロシア語を主に第 2 外国語として学んでいる大学 1 年生 555 名、2 年生 359 名、3 年生 92 名、4 年生 75 名、そして大学院生など 28 名である。ロシア語学習者の心理的欲求と内発的動機づけの平均値は以下の通りである⁽⁵⁾。

表9 ロシア語学習者の心理的欲求と内発的動機づけの平均値(n=1,109)

	内発的動機づけ		
有能性	自律性	関係性	とう先り到代数でした。
3.28	3.45	3.75	3.58
	関係性の欲求	>***自律性の欲求 >***	有能性の欲求 ***n< 001

6 言語との比較の中でロシア語の内発的動機づけを確認する. 6 言語の中でロシア語学習者の内発的動機づけは最も高かった. ただ, ロシア語の 3.58 という値は, 僅差に位置する韓国語, 仏語,

⁽⁵⁾ 当アンケートは「1. あてはまらない」から「5. あてはまる」までの5件法を採用している.

西語と比べて統計的に有意ではない(表10参照).

表 10 6 言語別内発的動機づけの平均値(露語:n=1,109)

独語	仏語	中国語	西語	韓国語	露語
3.28	3.52	3.18	3.51	3.55	3.58
	露語 > 韓国語 >	仏語 > 西語 > **	 独語 >***中国語	** p <.0	1 ***p<.001

次に6言語内での比較を通じてロシア語の心理的欲求を確認する.

表 11 6 言語別心理的欲求の平均値(露語 n= 1,109)

心理的欲求	独語	仏語	中国語	西語	韓国語	露語
有能性	3.34	3.30	3.37	3.28	3.44	3.28
自律性	3.47	3.42	3.31	3.33	3.56	3.45
関係性	3.99	3.79	3.76	3.80	3.98	3.75

全体を通して関係性の値が最も高く、それに自律性、有能性が続く傾向が確認された.なお、ロシア語の関係性と有能性の値は6言語の中で最も低い.

IV. ロシア語学習者の心理的欲求・内発的動機づけと学習環境

ここでは、ロシア語学習者の心理的欲求・内発的動機づけと学習環境の関係を確認する(6).

IV-1. 授業目的(会話,文法,講読,文化理解)

6 言語全体では 3 つの心理的欲求の充足度は会話が高く、それに比べて文法と講読の充足度は低い、ロシア語も同様に会話の心理的充足度が高いという結果が得られた。

表 12 授業目的とロシア語学習者の心理的欲求・内発的動機づけ (n = 981⁽⁷⁾)

授業目的		心理的欲求			
 校耒日町	有能性	自律性	関係性	動機づけ	
1. 簡単な会話ができるようになる	3.48	3.50	4.07	3.64	
2. 文法の基礎をマスターする	3.30	3.44	3.71	3.61	
3. 簡単な文が読めるようになる	3.07	3.39	3.52	3.69	
4. ロシア語圏の文化を理解する	3.07	3.36	3.79	3.69	
5. その他	3.34	3.75	3.93	3.78	

有能性と関係性は、「1. 会話」の授業において値が最も高い. 一方、自律性の値は「5. その他」が 1 位で、次に「1. 会話」が位置する. ただし、いずれの授業目的においても内発的動機づけは近い値を示しており差がない(表 12 の右端). つまり、先行要因である心理的欲求の高さは、必ずしも内発的動機づけの高さに対応していないことがわかる. 実際、いずれの授業目的間にも統計的な有意差は確認されなかった. 結論として、本企画のロシア語学習者に関しては、授業目的

^{(6) 6}言語全体の分析結果は,長谷川・藤原 (2014: 85-89)を参考にした.

⁽⁷⁾ ここでは教員アンケートと学習者アンケートの両方を照らし合わせて分析している.ただし,教員アンケートに欠損値が存在するため,該当の教員のクラスの学習者は分析から除外した.結果,被験者数が1,109名から981名に減少している.これ以降の分析でも同様である.

によって内発的動機づけが上下しているとは言えない.

IV-2. 授業方法(教師主導型,学生主導型,教師解説と学生参加活動半々)

6 言語全体において、心理的欲求の充足度は「授業の大部分は教師による解説」、「教師の解説と学生の活動が半々」、「授業の大部分は学生が参加する活動」の順で上がっていく、ロシア語にも同様の傾向が観察された。

				, ,
155 XW 1- VI.		心理的欲求	内発的	
授業方法	有能性	自律性	関係性	動機づけ
1. 授業の大部分は教師による解説	3.30	3.43	3.44	3.66
2. 授業の大部分は学生が参加する活動	3.43	3.59	4.15	3.62
3. 教師の解説と学生の活動が半々	3.30	3.45	3.74	3.68
4. その他	2.81	2.88	3.11	2.80

表 13 授業方法とロシア語学習者の心理的欲求・内発的動機づけ (n = 935)

ただし、VI-1 と同様に、心理的欲求の高まりに関連して、内発的動機づけも上昇しているというわけではない. つまり、先行要因である心理的欲求が高い場合に内発的動機づけも高くなる、という対応は見られなかった.

IV-3. 授業参加 (課題・練習問題,発音,会話,ペア・グループワークの頻度)

6言語に共通して、学生参加が多い際に、つまり、「時々」「しばしば」「頻繁に」の際に心理的 欲求の充足度は増す傾向にあった。ロシア語にも同様の傾向が観察され、逆に、授業参加の頻度 が「ない」、「たまに」の時には心理的欲求は低くなる傾向が見られた。

表 14 授業参加の頻度と心理的欲求・内発的動機づけ(マーカー付きの項目は上位3つを表す)

質問項目		1. ない	2. たまに	3. 時々	4. しばしば	5. 頻繁に
- 外部 3月日日日 めき田田百子、	有能性	2.92	2.92	3.42	3.31	3.34
a. 練習問題や課題を	自律性	3.28	3.06	3.60	3.52	3.45
する機会 (n = 979)	関係性	3.59	3.14	3.64	3.70	3.92
(11 = 979)	内発的	3.79	3.03	3.62	3.77	3.56
1. ロンマ語ナ、双立十つ	有能性		2.68	3.34	3.31	3.33
b. ロシア語を発音する機会	自律性		2.75	3.48	3.53	3.46
/戏云 (n = 979)	関係性		3.07	3.20	3.67	3.93
(II = 979)	内発的		2.58	3.67	3.75	3.59
	有能性	3.23	3.21	3.41	3.28	3.49
c. ロシア語で話す機会	自律性	3.46	3.43	3.56	3.41	3.57
(n = 957)	関係性	3.67	3.60	3.78	3.74	4.24
	内発的	3.65	3.64	3.80	3.59	3.77
1 °7 Hi. 7	有能性	3.18	3.47	3.21	3.36	3.61
d. ペア・グループ ワークの機会	自律性	3.43	3.53	3.42	3.54	3.59
(n = 957)	関係性	3.55	3.79	3.73	3.96	4.34
(11 – 931)	内発的	3.71	3.70	3.57	3.65	3.54

ただ、VI-1 と VI-2 と同様に、心理的欲求と内発的動機づけの関係について必ずしも両者は対応していなかった。参加頻度の低い場合においても、内発的動機づけの値は全体を通して低くはない。

IV-4. クラス規模

ここではロシア語に特徴的な学習環境であるクラス規模の考察を行う.まず、人数の少ないクラスにおいて有能性、自律性、関係性の値は高い傾向があり、それと同様の傾向が内発的動機づけにも当てはまる.

クラス・			心理的欲	(求			動機づり	ナ
規模	有能性	順位	自律性	順位	関係性	順位	内発的 動機づけ	順位
5 人以下	3.57	1	3.74	2	3.92	2	4.01	1
6~10 人	3.49	2	3.74	1	4.04	1	3.84	2
11~20 人	3.30	3	3.46	3	3.76	4	3.70	3
21~30 人	3.14	5	3.29	5	3.63	5	3.45	4
31~40 人	3.26	4	3.33	4	3.76	3	3.39	5

表 15 クラス規模別 ロシア語学習者の心理的系欲求・内発的動機づけの平均値(n = 992)

クラス規模間の平均値の差について、その規模の影響を考慮するために一要因分散分析を行った。その結果、3つの心理的欲求・内発的動機づけに共通して、1位のグループと3位以下のグループ間には、5% 水準で有意差が確認された。つまり、クラス規模が小さいほど心理的欲求は高く、それに対応して内発的動機づけも高くなっているのである。

以上の分析から,本アンケートの被験者の心理的欲求·内発的動機づけはクラス規模の影響を多 大に受けていることがわかった.

V. 本研究の総括

表 15 が示すように、クラス規模が小さいと、ロシア語学習者の心理的欲求と内発的動機づけは高い傾向にある. クラス規模が小さいと学習者の動機づけは高くなるという関係性は、現場の教員が感覚的に感じていたことではあるが、それが本研究によって統計的に確認された.

ただ、ロシア語はクラス規模の点で恵まれた環境にあるにもかかわらず (表 3 参照)、有能性と関係性の値が 6 言語の中で最も低い (表 11 参照).

以上の結果を考慮すると、ロシア語はクラスが少人数で構成されているにもかかわらず、その利点を効果的に活かせていない、という可能性が指摘できよう。クラスが小規模であるという環境は、大規模なクラスでは運営の難しい活動を可能にし、教師から学習者への頻繁なフィードバックやインタラクションも可能にする。これらは学習者の心理的欲求と SDT が想定する各動機づけに良い影響を与えるはずである⁽⁸⁾.

では、具体的にどのような活動をすればロシア語学習者の内発的動機づけは上昇するのか. ロシア語学習者の内発的動機はどの心理的欲求と関連が強いのかを相関係数を通して確認した.

⁽⁸⁾ ただ、授業の目的、方法、参加頻度に関しては、心理的欲求の高さが内発的動機づけの高さに必ずしも対応していない項目が見受けられた(表 12, 13, 14 参照). これに関しては更なる分析が必要であろう.

表 16 ロシア語学習者の内発的動機づけと 3 つの心理的欲求の相関 (n = 1,109)

有能性	自律性	関係性
.426**	.394**	.230**

** 相関係数は 1% 水準で有意

表 16 が示す通り、内発的動機づけは有能性と中程度の相関があることがわかった.本研究の分析結果は、内発的動機づけを高める要素として有能性が教育上の重要であると示している. SDT の枠組みが想定するように、教師は自己決定度の最も高い内発的動機づけを喚起する指導を行い、学習者が内発的に取り組む姿勢をもつような環境を整える必要がある.

本研究は学習者の動機づけの構造分析を主たる目的としており、実際の教育現場でどのような活動を行い、心理的欲求や動機づけを向上させるのかといった問題は研究対象外である. だが、ロシア語学習者の有能感を高めるための活動を授業に優先的に導入し、学習者の動機づけを高めることで、内発的動機づけもそれに対応して上昇していくことが期待される. 本アンケートのロシア語学習者に関して言えば、教育上、有能性を向上させる活動は重要である.

(さやま ごうた 東京外国語大学大学院博士後期課程)

<参考文献>

- 酒井志延編 (2014)「調査紙 (学生用・教員用)」『新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で 使用できる共通言語教育枠の総合研究』桐文社, 98-108.
- 砂岡和子,山口高領 (2014)「我が国の仏独中西韓露語の授業現場—大学教員意識調査の定量的分析—」,酒井志延編『新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究』桐文社,64-79.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2000). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior", in *Psychological Inquiry*, 11(4), Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 227-268.
- Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clement, R. and Vallerand, R.J. (2000). "Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory," *Language learning* 50(1), 57-85.
- 長谷川由起子,藤原三枝子 (2014)「教師の教え方等と学習者の心理的欲求・動機づけの関係(全国の大学における外国語学習者調査結果を通じて)」,酒井志延編『新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究』桐文社,85-89.
- 廣森友人 (2006) 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出版.
- 藤原三枝子 (2012)「自己決定理論に基づく第二言語習得研究の動機づけ研究」『南山言語科学』7, 南山大学大学院人間文化研究科言語科学専攻,17-32.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2002) "Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective.", in *Handbook of self-determination research / edited by Edward L. Deci, Richard M. Ryan*, Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.

国際ロシア語・ロシア文学教師協会 第13回大会参加報告

佐山 豪太

9月14日から19日まで、スペインのグラナダで開催された Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (略称、МАПРЯЛ) の第13回大会に発表者として参加した.60 カ国から約1,200名の参加者がグラナダに集い、会場では A.A. Акишина や C.A. Хавронина といった有名な研究者の顔も見受けられた.14日は参加者の登録日、15日は開会式と講演、16-17日は個人発表、18日はラウンドテーブル・閉会式が行われた。19日には、希望者に対してのみ有料の文化プログラム(観光)が組まれていた.

各発表は、その内容によって言語学・文学・教育学などを細分化した 14 のセクションに振り分けられ、私は「外国語、母国語、非母国語としてのロシア語教授法」において科研(代表:林田理惠、課題番号:23320114)の成果を報告した.

どのセクションにおいても、共通の問題点は発表時間の短さであった(5 分から 15 分). 当該の問題に関して、Акишина 氏は、一人ひとりの発表時間が短い状況は改善すべきであり、また、聴衆の多い著名な研究者の発表時間は、通常よりも長めに確保するなどの措置が必要かもしれない、と述べていた. ただし、MAIIPЯЛ とは、発表としての場であるだけでなく、世界各地の研究者・教師と顔を付き合わせて話すことのできる貴重な場でもあり、また、共同研究についての提案や話し合いの場でもある、とその重要性を指摘している.

18日はラウンドテーブル「スペイン語圏におけるロシア語研究と教育」に参加した. 万人向けの (универсальный) 教科書の可能性が論じられたが、学習者のメンタリティ・文化は国によって異なるため、スペイン人向けの教科書がメキシコでは使えないことからもわかるように、教科書は細分化・特殊化していくべきである、という声が会場では多かった.

МАПРЯЛ は学術会議としての側面を有しているが、文化プログラムの充実ぶりはそれを霞ませるほど絢爛で、連日コンサートやピアノリサイタルが開かれており、参加者の目と耳を楽しませていた。今回、Хавронина 氏と日本人の参加者が比較的少ないことを話した際、情報の共有をより広範に行い、日本人が МАПРЯЛ に直接関わっていくことが大事なのではないだろうか、というコメントを氏からいただいた。今後、メーリスなどでエントリー開始を知らせいきたい。2019 年の次回大会の開催地はカザフスタンである。

(さやま ごうた 東京外国語大学大学院博士後期課程)

全国 6 言語アンケート調査結果とロシア語教育の方向性

自律学習能力-分析:質問5

ロシア語学習者の動機づけについて

一 動機づけと学習自律性との関係 一

宮本 友介





ロシア語学習者の動機づけについて --- 動機づけと学習自律性との関連 ---



22世紀に輝くX

6言語調査 概要

- 科研プロジェクト
 - 「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語 教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」 (研究代表:西山教行,基盤研究(A))
 - 「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」 (研究代表:林田理惠, 基盤研究(B))

学習者の動機づけと学習環境との関係を明らかにし、教育・学習環境の改善を目指す

◇ 大阪大学 CSAKA UNIVERSITY

22世紀に輝く以

目的

- ロシア語学習者の特徴:
 - 他言語と比較して, 学習者の内発的動機づけが高い
- どのような学習環境が効果的か
 - 内発的動機づけと学習自律性の関連

♀大阪大学 OSAKA UNIVERSITY 22世紀に輝くX

まとめ

- 学習自律性の下位項目
 - _ 方法·評価·授業外·要点
- 内発的動機づけとの関連
 - 内発的動機づけと要点は関連性が低い
 - 重要なのは「何ができないか」ではなく 「何ができるか」を実感できること



22世紀に輝く米

自己決定理論

無動	機	外発的 動機づけ			内発的 動機づけ
無調		外的調整「やらされている」	取り入れ 「せねばならない」	同一視「ありたい」	内発的調整「したい」
	低				高
			自己決定性		

♦ 大阪大学 OSAKA UNIVERSITY

22世紀に輝くX

学習自律性

- ・学習者の自律性 (Learner Autonomy)
- 生涯学習で重要
- 学習者が自律的・主体的に学習
 - 学習資源(環境・教授者)の活用
 - 孤立(独りで)学習するのではない!

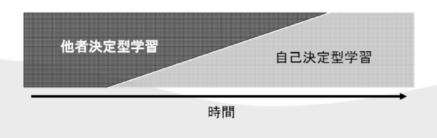


22世紀に輝く米

学習自律性

• 理想的な学習:

学習が進むにつれて,自律性の高い (自己決定型)学習へと移行する



♦ 大阪大学 OSAKA UNIVERSITY

22世紀に輝くX

アンケート調査の分析



動機づけ

- 主成分分析
 - 多変量データをより少ない次元で近似
 - 第1主成分得点 ⇒「総合得点」

第1王成为	弗1王队分 貝何軍				
内発	0.501				
同一視	0.490				
取り入れ	0.393				
外的調整	-0.384				
非動機	-0.455				

ケィナナハ みまき

⇔大阪大学 OSAKA UNIVERSITY

22世紀に輝くX

学習自律性: 下位項目

方法	評価	授業外	要点
0.629	0.161	-0.012	0.030 私にはどのよう な方法を用いてロシア語の学習をすればいいのかわかっている。
0.740	0.068	0.006	-0.067 ロシア語を勉強していて、わからないことがあった場合、私はどのようにして解決したらいいのか知っている。
0.886	-0.012	-0.035	0.025 私には私のロシア語学習の目標を達成するためには何をしたらいいのかわかっている。
0.709	-0.037	0.026	0.039 私にはどのような 教材を 用いて 勉強すればいいのかわかっている。
-0.097	0.783	-0.054	-0.073 私は、ときどき 私自身のロシア 語の実力を自分で評価している。
-0.064	0.425	-0.008	0.021 教師の説明がなくても、適切な教材があれば、私はロシア語の文法を理解することができる。
0.138	0.565	0.087	-0.018 私は今学習していることを理解しているかどうか自分で確かめることができる。
-0.004	0.329	-0.054	0.099 私は私の持っている英語の知識をロシア語を勉強するときに用いている。
0.073	0.733	-0.090	0.056 私は私自身のロシア語の実力を自分で評価する方法を知っている。
-0.034	0.294	0.481	-0.107 私はロシア語を学習するのに必要な時間を授業時間外でも十分に確保している。
-0.005	-0.065	0.902	-0.021 私にはロシア語を学習するための時間をどのようにして確保したらいいのかわかっている。
0.155	-0.098	0.389	0.431 私は授業時間外に何を勉強したらいいのかわかっている。
0.054	0.034	-0.065	0.865 私には何が重要なのか、また何に力を入れて学習すればいいのかわかっている。
-0.048	0.162	0.019	0.486 私は何が不得意なのかわかっている。

(最尤法因子分析, 4因子, Promax 回転)

学習方法 どのように学習すればよいか 0.85 自己評価 学習の進度についての自己評価 0.69 Cronbach の α 係数 授業外学習 授業外での学習時間 0.75 学習の要点 何が重要か 0.77



学習自律性:学習方法

- 0.629 私には**どのような方法**を用いてロシア語の学習を すればいいのかわかっている。
- ロシア語を勉強していて、わからないことが 0.740 あった場合、私は**どのようにして解決**したら いいのか知っている。
- 0.886 私には私のロシア語学習の目標を達成するため には**何をしたらいいのか**わかっている。
- 0.709 私には**どのような教材を用いて**勉強すればいいのかわかっている。



22世紀に輝くX

学習自律性:自己評価

- 0.783 私は、ときどき私自身の**ロシア語の実力**を自分で 評価している。
- 0.425 教師の説明がなくても、適切な教材があれば、 私はロシア語の**文法を理解すること**ができる。
- 0.565 私は今学習していることを**理解している**かどうか 自分で確かめることができる。
- 0.329 私は私の**持っている英語の知識**をロシア語を 勉強するときに用いている。
- 0.733 私は私自身の**ロシア語の実力**を自分で評価する 方法を知っている。





学習自律性:授業外学習

- 0.481 私はロシア語を学習するのに必要な時間を 授業時間外でも 十分に確保している。
- 0.902 私にはロシア語を学習するための時間を どのようにして確保したらいいのかわかっている。
- 0.389 私は**授業時間外に**何を勉強したらいいのかわかっている。



22世紀に輝くX

学習自律性:学習の要点

- 0.431 私は授業時間外に<u>何を勉強したらいいのか</u> わかっている。
- 0.865 私には何が重要なのか、また<u>何に力を入れて</u> 学習すればいいのかわかっている。
- 0.486 私は何が不得意なのかわかっている。





動機づけと学習自律性

• 重回帰分析

従属変数: 内発的動機づけ「総合得点」

説明変数: 学習自律性 尺度

	b	S.E.	t	β	\overline{p}
(Intercept)	-2.906	0.183	-15.868		0.000 ***
方法	0.326	0.067	4.840	0.178	0.000 ***
評価	0.326	0.078	4.193	0.139	0.000 ***
授業外	0.426	0.079	5.373	0.228	0.000 ***
要点	-0.003	0.078	-0.038	-0.002	0.969



22世紀に輝くス

結果

- 学習自律性のうち、以下の項目は 内発的動機づけに有意に影響:
 - 学習方法
 - 自己評価
 - 授業外での学習
- しかし、学習の要点は影響しない

22世紀に輝くX

考察

- 学習の初期段階で、 (課題等で)**授業外**での**学習方法**を 身につけることが重要
- 自己評価は「何ができるか」
- 学習の要点は「何ができないか」
 - 苦手意識があっても、自分の実力が 評価できれば克服できる



22世紀に輝く米

まとめ

- 学習自律性の下位項目
 - _ 方法・評価・授業外・要点
- 動機づけとの関連
 - 動機づけと要点は関連性が低い
 - 重要なのは「何ができないか」ではなく 「何ができるか」を実感できること

(みやもと ゆうすけ 大阪大学)

(本資料は、「<コロキウム ― 報告と討論>全国 6 言語アンケート調査結果(最終報告)とロシア語教育の方向性」(日本ロシア文学会第 64 回大会、2014、於:山形大学)において発表されたものである.)

全国6言語アンケート調査

各機関の調査結果と分析

以下は、機関ごとのアンケート調査結果・分析である。岩手県立大学、岩手大学、神戸大学については第1部「各機関 5年の軌跡」のそれぞれの活動報告の中に記載がある。

「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」から

一 神奈川大学・2012 年度前期実施分 ―

堤 正典

I. 神奈川大学での調査実施について

神奈川大学の2012年前期(6~7月)に実施した「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」の集計結果から若干の考察を行う.

神奈川大学での調査は、横浜キャンパスのロシア語のクラスのうち、堤と小林が担当する計 7 クラスで実施した. 内わけは「初級」3 クラス、「中級」2 クラス、「上級」1 クラス、「特講」1 クラスである(なお、初級と中級はそれぞれアルファベットにより区別されていて、クラスにより授業内容は必ずしも同一ではない). これらのうちの複数の授業に出ている学生もあり、そのような場合はいずれか一つの授業のみで調査を受けている.

回答者は28名,学生の所属学部は、横浜キャンパスの5学部(法学部・経済学部・工学部・外国語学部・人間科学部)にわたり、学年も各学年に分散している(回答者が必ずしも初修者ではないところは本来の調査目的からややずれてしまうのかもしれない).また、調査項目には英語との対比を調べる部分では、英語をとっていない回答者はそこを無回答とするようにとのことであったが、それに該当する学生もあった.

初級・中級・上級は横浜キャンパスの全学部学生を対象とした共通科目として開講されている. 特講は外国語学部国際文化交流学科の科目であるが、他学部他学科学生も履修が可能であり、実際に履修している.特講の授業内容は、おおむね上級に相当すると言ってよい.なお、この他にも初級・中級のクラスが存在するが、諸般の事情により実施できなかった.また、上級はもうひとつクラスがあったが、受講生が他の調査実施クラスと共通していた(外国語学部国際文化交流学科の学生は「入門ロシア語」と「応用ロシア語」はそれぞれ「ロシア語初級」と「ロシア語中級」を読み替えて受講しているので、ここでは「初級」あるいは「中級」に含めている).

Ⅱ.集計結果から 一ロシア語学習の動機

前期分の集計結果からのみであり、回答数も多くはないが、気がついたところを述べる.ここではロシア語学習の動機について考えてみる.

神奈川大学(横浜キャンパス)の各学部学科においては、いわゆる「第2外国語」が必修なのはごく少数の学科のみである。したがって、英語以外を履修する必要がない学生は多く、ましてや中でもロシア語を選択しなくともよいわけである。それでもロシア語を受講者が少数ながらいるわけである。そのようなわけで、「ただ卒業に必要な単位をそろえるため」については、「あて

はまる」と「どちらかというとあてはまる」が合わせて 25.0% で、ただ卒業のための単位取得が 目的とは限らないことがわかる (なお、各学科で条件が異なるが、必修・必修選択科目以外に履修 した単位も卒業要件単位に含めることはできる).

「ロシア語が他の外国語よりも面白そうな気がするから」(以下パーセンテージは「あてはまる」と「どちらかというとあてはまる」が合わせたもの) は 71.4% となっており,「英語以外の言語を勉強するのも面白いから」は 85.7% となっている. 外国語学習に何らかの興味を抱いており,ロシア語が面白いと感じる学生が多いことが分かる.

学習目的のより具体的な点となると、「ロシア語の学習を通じてロシア語圏の文化や考え方を学びたいから」は82.1%、「ロシア語の学習を通じて英語圏以外の文化や考え方も知ることが大切だと思うから」は89.3%と、異文化についての興味が高い.しかし、実際にどのような語学力をつけたいかとなると、「小説や映画などを原語(ロシア語)で理解したいから」は39.2%、「ロシア語は将来の自分の仕事(研究)に必要だと思うから」は21.4%、「ロシア語の検定試験に合格して、資格を持っていると就職のとき有利だから」は21.4%で、いずれもあまり高いポイントは示していない.外国語はどれもそうであるが、ロシア語もなかなか身につくものではないため、実用的にどのような語学力を目標とするのは難しいのであろうか.

とは言え、「ロシア語を実際に読んだり、話したりするのは楽しいから」は 57.1%、「ロシア語 圏の人々とはロシア語でコミュニケーションを図りたいから」は 64.3% と、実際にロシア語を使 うことには楽しみや期待があるようだ. その他に、「ロシア語を通して新しい発見をするのが楽し みだから」が 78.6% となっており、ロシア語やロシア語学習からなんらかの新鮮さを得られると 考えているようである.

また,「英語以外の外国語を学ぶことは重要なことだと思うから」が 89.3%,「英語以外の外国 語も大学生としては勉強したほうが良いと思うから」が 82.1%,「英語以外の外国語を学習するせっかくの機会を活かさなければもったいない気がするから」89.3% となっており, 英語以外の外国語学習の重要さや, 大学でそれができることの肯定的な考えがみえる.

現在の日本では、英語以外の外国語が学べる場として大学は大きな役割を果たしている.大学生となり、英語以外の言語の学習機会が得られるため、ロシアやロシア語に漠然としてでも何らかの興味を抱いていた学生が、実際にはどのように活かすことができるかはあいまいではあるが、学習に取り組んでみようとする、といった状況であろう.実際に何をどう勉強すれば、どのようなロシア語力が身につくのかを学生に明示することができると、学生たちの学習目標も明確になる.

他の言語についても、上述のような動機で学習を始める場合も少なくはないだろう。関心を持つ人はロシアやロシア語よりもより多く、当然ロシア語よりも受講者が多いのが現状である。単純化した指標とでも言えるだろうか、〇〇語の学習者数と日本人が誰でも知っている〇〇人の存在とには相関があると考える。現在、日本人が誰でも知っているロシア人と言うと誰であろうか。ゴルバチョフが活躍していたころは大学でロシア語受講者が多かったことは事実である。

(つつみ まさのり 神奈川大学)

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2012 年度研究成果報告書に掲載されたものである.)

「ロシア語とロシア語学習に関する意識調査」 およびロシア語到達度テスト(富山高等専門学校)

山本 有希・宮崎 衣澄

I.「ロシア語とロシア語学習に関する意識調査」について

富山高等専門学校(以下本校)では、2012年6月に「ロシア語とロシア語学習に関する意識調査」(以下アンケート)を実施した. 調査対象は、本校国際ビジネス学科および国際流通学科に在籍し、ロシア語を選択している学生59名である. その内訳は、1年生14名、2年生10名、3年生10名、4年生15名、5年生10名である. 質問ごとに、平均値が高いものと低いものに焦点を当て、以下にその傾向をまとめた.

I-1. アンケート実施結果

I-1.1. 質問1「ロシア語を勉強している理由」

国際ビジネス・国際流通学科では、英語に重点を置くとともに、ロシア語、中国語、韓国語の中から1言語を第2外国語として履修することを特色としている。そのため、外国語学習に興味を持っている学生が集まる傾向があり、図1のとおり「英語以外の学国語学習の機会を活かす」(1-17)や「英語以外の言語を勉強するのも面白い」(1-19)という積極性を示す項目の平均値が高く、ロシアやロシア語に興味を持って選択していることがうかがえる。同様の理由から、ロシア語学習について否定的な質問(1-7,1-15,1-24)は一様に平均値が低い。一方でこの履修上の特色のために、「規定で英語以外の外国語も勉強しなければならないから」という回答も多い。

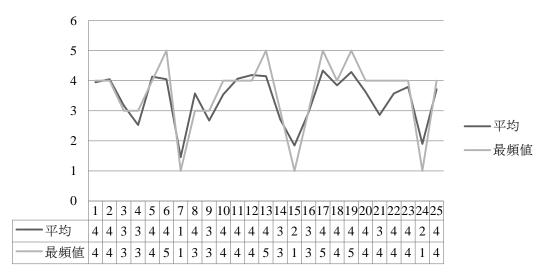


図1 質問①ロシア語を選択している理由(全体)

I-1.2. 質問 2 「ロシア語と英語の比較」

ロシア語と英語の比較においては、図 2 のとおり全体的にロシア語よりも英語の平均値が高かったが、英語とロシア語の差異はほとんどなかった。そこで最頻値を比較したところ、英語とロシア語の差異が大きい項目として、「授業時間以外でロシア語を勉強するのがつらい」(2-7)、「英語的な見方をすることは重要である」(2-10)、「英語は将来私のしたいことをするのに役に立つ」

(2-17) があり、英語の有用性を強く認識していることが分かる。また、「授業で良い成績をとることは重要である」(2-1) と考えている学生が多いが、これは試験のたびにクラスにおける成績順位が示され、実際に進路選択の際に重要なポイントとなることから、良い成績をとることが自分の進路に対して有利であることを強く認識しているためと考えられる。

図3に示したように、英語との比較という観点では、ロシア語学習は英語学習より好きで楽しいが、ロシア語の成績が良いとも (2-8)、ロシア語をマスターできるとも感じられず (2-6)、将来は英語の方が役に立つ (2-16) と考えている。ここには、上述した評価システムにおいて、ロシア語学習の楽しさと成績が比例しないというジレンマが表れていると思われる。

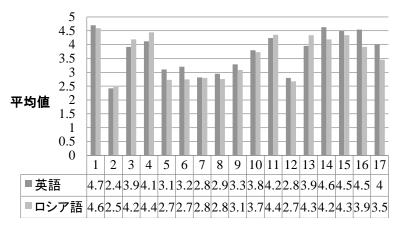


図2 質問②ロシア語と英語の比較(全体・平均値)

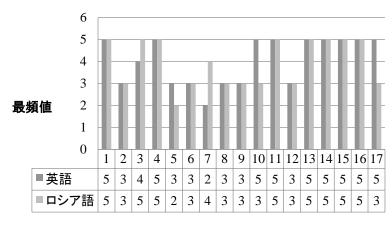


図3 質問②ロシア語と英語の比較(全体・最頻値)

I-1.3. 質問3 英語以外の外国語学習とその選択理由

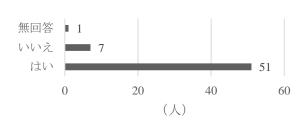


図4 Q3-1 英語以外の外国語を学ぶ 必要があると思う

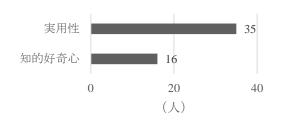


図5 Q3-2 英語以外の外国語を 学んだ方がよいと思う理由

図4に示すように、問3-1「英語以外の外国語を学ぶ必要があると思う」では51人が肯定している.その理由としては図5のとおり、グローバル化への対応といった「実用性」を重視する傾向が強い.さらに「英語だけでは競争に勝てない」と考える学生が多いのが特徴である.富山県は政策として環日本海地域の貿易拠点を目指しており、実際に環日本海諸国をはじめとする多くの貿易船が往来している.このような地域的特性が学生に強い影響を与えていると考えられる.

図 6~8 は、ロシア語を勉強する理由を、一番大きな理由から順に 3 つ回答してもらった結果である。図が示すように、英語以外の外国語を学ぶ必要性の理由としては「実用性」

を選ぶものの、実際にロシア語を選択した理由としてはロシアやロシア文化に対する「興味」が高い割合となり、逆に「実用性」は低くなっている。これは、17人の学生がロシア語を勉強する理由の一番に「制度」を挙げていることからも(図 6)、本校のカリキュラ

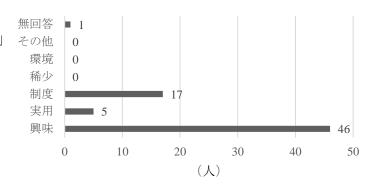


図6 Q3-4-1 ロシア語を勉強する理由①

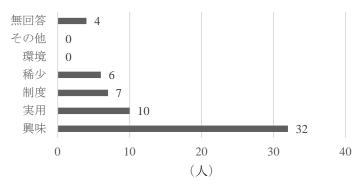


図7 Q3-4-2 ロシア語を勉強する理由②

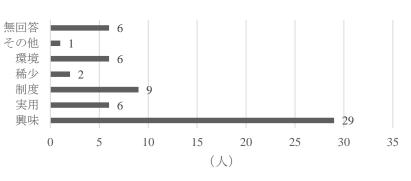


図8 Q3-4-3 ロシア語を勉強する理由③

ム上の制約があるため、必ずしも自分が学びたい言語を選択できるわけではない現状が反映されているものと考えられる.

I-1.4. 質問4「授業について」

この質問では、学生がどのように授業に参加しているのかを尋ねている。ペアワークやグループワークが頻繁にあり、学生が主体となって活動していると捉えている学生が多く、「孤立している」(4-8) とか「勉強させられている」(4-11) といった感じ方は少ない。教師と学生の間のコミュニケーションが取られており、授業の雰囲気に概ね満足している。

一方で、「授業で習ったことは、マスターできていると考えている」(4-2) という回答は少ない. 授業では楽しく主体的に活動しているものの、習得できたという達成感は得られていないと考えられる.

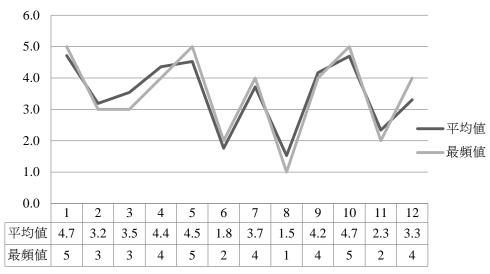


図9 質問④授業について(全体)

I-1.5. 質問 5「自主学習について」

自習学習についての質問では、全体的に平均点が低く、すべての項目で3.5以下となっている. これはどのように自主学習に取り組めばよいか分かっていない学生が多いということである. 特に平均値が低かったのは、「教師がいなくても、適切な教材があればマスターできると思う」(5-7)と「教師の説明がなくても、適切な教材があれば、文法を理解することができる」(5-10)である. 高校1年生からロシア語学習を始めるため、丁寧な解説を心がけ、授業では少なくない解説資料を配布している. 学生の理解度を確認しながら授業を進めているつもりだが、自主学習になると途方に暮れてしまうようである. 何をしていいのか分からないという学生には、すべきことを示してやればいいのであるから、負荷の低い課題を頻繁に与えることが有効な対応であろう. 教員がペースメーカーになってやればよいのである. また、2-2 で述べたように、「ロシア語学習は楽しいが、ロシア語の成績が良いとも、ロシア語をマスターできるとも感じられない」という学生が多く、自主学習についても同様の感じ方を持っていることがわかる.

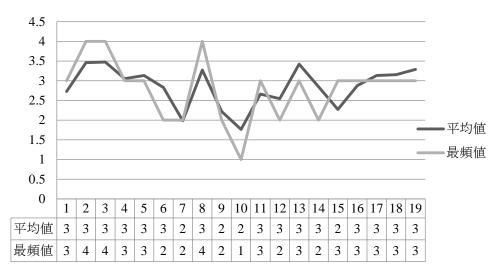


図10 質問⑤自主学習について(全体)

図11に示したのは、低学年(高校生)と高学年(大学1.2年生)との年代間の差異である.低学年で平均値が低かったのは、項目9「ときどき自身のロシア語の実力を評価している」と項目

10「教師の説明がなくても、適切な教材があれば、文法を理解することができる」である.これは、低学年においては学習期間が短いため経験が少なく、独自の学習スタイルがまだ確立できていないことに起因すると思われる.一方、高学年では項目 18「私は授業時間外に何をしたらいいか分かっている」と項目 19「ロシア語を勉強するための時間をどのように確保したらいいか分かっている」の平均値が低かった.こちらは高学年になるにつれて学習項目が増えること、また進学や就職の準備の活動のため、基本的に自由時間が少なくなることが原因と考えられる.

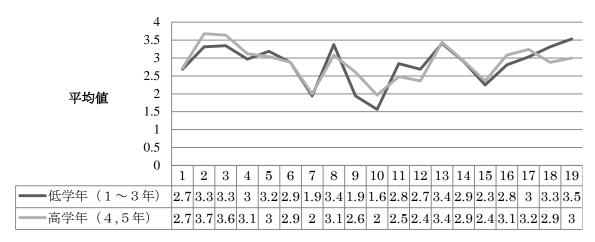


図11 質問⑤自主学習について(学年別)

I-2. アンケートのまとめ

今回のアンケートは外国語学習に対する意識調査であり、語学能力の到達度をテーマにしたものではないが、カリキュラムや授業内容の改善に対して多くの示唆を与えてくれるものであった。今後の課題は、アンケートの表現を借りれば、「授業中に学習したことはマスターしていると思う」と感じ、「授業時間外に何をしたらいいか分かっている」という学生の割合を高めていくことだと思う、授業中には理解できても、自主学習を有効に実施することができず、結局マスターできないという現状のサイクルから、授業での実践を自主学習で復習し、小テスト等で確認していくことで定着を図るというサイクルへ改善していくことが求められるだろう。これまでも小テストは行っていたが、語彙を増やすための単語テストが主であり、学習項目と連動した小テストは少なかったので、すぐにできる改善点として実施していきたい。

また、アンケート結果に明らかなように、本校の学生たちの多くは「マスターしている」かという問いに対して否定的な回答をしている。確かに現状の授業時間数でロシア語をマスターするのには無理があり、本校ではそもそもそのような到達目標を設定していない。しかしマスターできなくても、修得状況に応じて運用することができれば、使える外国語能力として達成感を得られ、学習に対するモチベーションの向上にも大いに寄与すると考えられる。以上の点を今後の授業計画に活かし、より良い学習環境を作っていきたい。

Ⅱ. ロシア語到達度テストについて

上述のように富山高等専門学校国際ビジネス学科では、環日本海諸国語(露・中・韓より選択)として、1年次に選択した言語を5年生まで一貫して学習している。学習期間が長期にわたるため、5年間における語学学習の到達目標を明確化し、その目標に対して現在の到達度を測ることは、今後の指導計画を構築する上で重要な指針になると考える。また富山高等専門学校国際ビジネス学科は、富山工業高等専門学校との統合に伴い、平成22年4月より国際流通学科から名称変

更した. その際, 一部カリキュラムの見直しが行われ, 環日本海諸国語の授業に関しては, 4 年次の授業が従来の週3回(1コマ90分)から週2回に減少した. 授業時間が削減される中で, 到達目標を再度見直し, 効果的な学習計画を立てる必要があると考える.

国際ビジネス学科では、5年間のロシア語到達目標として、ロシア語能力検定3級の取得と TPKM の基礎レベル (TBY) ~第1レベル (TPKM-1)を目標としている。今回は、新カリキュラムの一期生である3年生に対して、現在のロシア語到達度を測り、今後の学習計画を立てる上で参考とするために到達度テストを実施した。

II-1. 試験の概要

2012年10月~11月にかけて、国際ビジネス学科3年生のロシア語選択者全員(10名)を対象に実施した. 試験は過去に行われた基礎レベル (Tby) の問題より抽出し、語彙・文法、長文読解、作文の3分野の試験を実施した. 分野ごとの配点と試験時間は以下の通りである.

· ·		
出題内容	設問数と試験時間	配点
語彙·文法	70 問 30 分	35 点
長文読解	6問 15分	30 点
作文	1問 20分	35 点

表 1 ロシア語到達度テスト (100 点満点)

II-2. 試験結果

ロシア語到達度テストの結果は表 2 の通りである. 受験者の平均点は 69.4 点であり,合格ラインである 75% には届かない結果となった. 本学科 3 年生終了時でのロシア語学習時間は 360 学習時間 (1 学習時間 45 分) であるが,今回は学年の途中である 10~11 月に到達度試験を実施した. そのため基礎レベルで必要とされる学習時間数である,初級レベル (100-120 時間) +180-200 学習時間と比較すると,本校の学習時間は少し不足している. この点を考慮すると,全体としては3 年生の到達目標にほぼ達していると考えられる. 出題問題はすべて既習事項であった.

出題内容別では、平均点がもっとも高かったのは作文の29.15点(83%)、次に語彙・文法の23.45点(67%)、最後に読解の16.8点(56%)の順であった。作文のみ、平均点が合格ラインである75%を超えていた。語彙・文法は3年生の実施であることを考慮して、既習事項中心の問題としたため、おおむね満足できる結果となった。難易度が高い問題になると、成績上位者のみが正答している一方で、基礎的な問題において成績上位者が間違えるという状況が見られた。全体的には語彙の乏しさと応用能力不足が懸念される。読解は、今回実施した3分野の中で最も平均点が低かった。特に長文の内容にあう文を選択する問題で、直接文章中に解答がなく、少し設問の意味することを考えなければならない場合に、極端に正答率が下がった。長文を短時間に読む練習に加え、応用力が求められる。作文は平均点が最も高かった。課題が比較的平易であったことが理由と考えられる。しかし一方で、加点が少なかったことが残念であった。減点は、格変化の間違いが大半であった。

	表 2 ロシ	ア語到達度	テスト結果		
出題内容	平均点	平均%	中央値	最低点	最高点
語彙·文法(35 点)	23.45	67	22.25	15	33.5
読解(30点)	16.80	56	18.00	6	24.0
作文(35 点)	29.15	83	29.25	25	34.0
合計 (100 点)	69.40	69	68.25	54	90.5

II-3. 課題とカリキュラム作成にむけて

5年間の到達目標である TPKM の基礎レベル (TBY) ~第1レベル (TPKM-1) に対して、3年生秋の時点では、基礎レベルに少し及ばない段階であることが分かった。学習時間を考慮すると、現時点では全体としては満足できる結果であると考える。今後の学習カリキュラムにおいて、次の改善点が考えられる。一つ目に、長文読解の速度を速めることである。現在長文読解は主に宿題としているため、学生は時間を十分にかけて取り組んでいる。授業時間内で、制限時間を設けるなどの工夫をして、短時間で要点をおさえる練習を取り入れたい。語彙不足は学生それぞれが地道に努力して補うことが望まれる。教員側からは、必要とされる語彙を提示し、小テストなどの回数を増やすことで頻繁に確認することで定着を図りたい。今回は時間の関係で聴解、口述試験を実施することが出来なかったが、今後の課題として、聴解と口述を加えた5分野での到達度テストを行い、到達度を総合的に判断したい。

また本学科では、TPKI に加えてロシア語能力検定3級の取得を目指している. TPKI とロシア語能力検定では、出題範囲や出題方法に違いがあるため、ロシア語能力検定においても到達目標が達成できるように、カリキュラムを構成していかなければならない. 今回到達度テストを受けた学生の多くは、10月にロシア語能力検定3級を受験する予定である.この試験結果も踏まえて、現在のカリキュラムを再度見直す必要があると考える.

(やまもと ゆき, みやざき いずみ 富山高等専門学校)

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2012 年度研究成果報告書に掲載されたものである.)

ロシア語学習意識調査と学習達成度テスト

- 富山大学と伏木高等学校の場合-

ボンダレンコ・オクサーナ

はじめに

2012年,富山大学教養学部1年生ならびに富山県立伏木高等学校2~3年生を対象に京大科研アンケートとロシア語学習達成度テストがおこなわれた。本報告では、それぞれの結果について報告し、今後に向けての課題を検討する。

報告に先立ち、それぞれの機関でのロシア語の授業内容について概観しておく.

まず,富山大学では2012年度,8名の学生が第二外国語の選択科目としてロシア語の授業を受講している.日本人教師1名とネイティブスピーカーである筆者が,90分の授業を週1回ずつ担当している.筆者の授業では,教材として使用しているのは,Миллеридр.(2011)である.

一方、伏木高等学校では、ロシア語は必修選択科目である. 生徒は英語以外に第2外国語としてロシア語、中国語、韓国語のいずれかを選択し学習しなければならない. 2012年度の言語別の選択者の人数は、表1のとおりである. ロシア語の選択率は3言語の中では最も低い.

	1 年生	2 年生	3 年生	合計	割合%
韓国語	53	47	46	146	41.2
中国語	47	49	49	145	40.9
ロシア語	23	19	21	63	17.8

表 1 第二外国語選択者の言語別人数および割合 (2012 年度)

全学年の授業は、筆者が一人で担当している. 1 年生は二学期開始時に選択言語を確定し、総合時間に週1回、第二外国語を学習している. 2 年生は週3回、3 年生は週2回となっている. 2 年生から大学と同じ教材である Миллер и др. (2011) を2年間使用する.

I. ロシアとロシア語学習に対する意識調査

I-1. アンケートの分析

ロシアとロシア語学習に対する意識調査は、富山大学で2012年6月22日、伏木高校で6月20日に実施された。富山大学で7名、伏木高校で2年生19名、3年生20名が調査対象となった。質問別に集計結果を分析して、それぞれのクラスのロシアやロシア語学習に対する意識を比較する。

I-2. ロシア語を勉強している理由について

第1の質問にあげられている回答事項を、その内容により大きく「関心」、「実用性」、「ネガティブ」の3タイプに分け、どのタイプが優勢かに注目して分析する。「ネガティブ」とは、ロシア語学習に対してネガティブな内容の回答事項をまとめたものである。それぞれの回答事項は、以下の通りである。

(A)「関心」

- 2. ロシア語の学習を通じてロシア語圏の文化や考 え方を学びたいから
- 6. ロシア語の学習を通じて英語圏以外の文化や考 え方も知ることが大切だと思うから
- 11. ロシア、あるいはロシア語圏の文化に興味があ るから
- 14. 小説や映画などを原語で理解したいから
- (B)「実用性」
- 3. ロシア語の検定試験に合格して、資格を持って 13. 学部の規定で英語以外も勉強しなければいけな いると就職のとき有利だから
- 9. ただ卒業に必要な単位をそろえるため
- 12. ロシア語をマスターすることは自分にとって価 値のあることだと思うから

- 1. ロシア語が他の外国語より面白そうな気がする 18. ロシア語が出来るとなんとなく格好がいいと思 うから
 - 19. 英語以外の言語を勉強するのも面白いから
 - 22. ロシア語を実際に読んだり、話したりするのは 楽しいから
 - 23. ロシア語圏の人々とはロシア語でコミュニケー ションを図りたいから
 - 25. ロシア語を通して新しい発見をするのが楽しみ だから
 - いから
 - 16. ロシア語は将来の自分の仕事に必要だと思うか 6

(C)「ネガティブ」

- 7. ロシア語を勉強するのは時間の無駄であると思う
- 15. ロシア語は勉強したくない
- 21. 特にロシア語を勉強したかったわけではなく、なんとなく選択してしまったから.
- 24. なぜロシア語を勉強しなければいけないのかわからない, はっきりいってどうでもいい

クラス別の学生たちの回答の結果は、図1、図2、図3に示すとおりである. ちなみに、これら の回答事項には5つの選択肢があるが、次のように色分けして示す。なお、以下で示す割合は、 この5つの選択肢の (4)(5) を合わせた数値である.

- (1) **□** あてはまらない
- (2)
 どちらかというとあてはまらない
- どちらとも言えない (3)
- どちらかというとあてはまる (4)
- (5) あてはまる

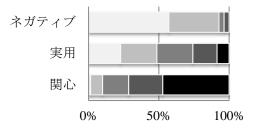


図1 ロシア語を勉強している理由 (富山大学1年生)

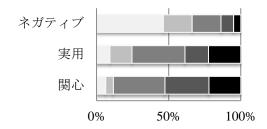


図2 ロシア語を勉強している理由 (伏木高校2年生)

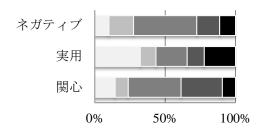


図3 ロシア語を勉強している理由 (伏木高校3年生)

上記のグラフから、次のような点が指摘できる.

- 1) 「関心」という理由でロシア語を選択した学生の割合が予想以上に高い、そのうち、大学生は高校生よりロシア文化、ロシア人とのコミュニケーションに対して関心がより高い(「どちらかというとあてはまる」、「あてはまる」を合わせて 71.4%)、それに対して、高校の2年生の関心の度合いは52.6%、3年生は38.7% である.
- 2) 「実用性」に対しても、比較的高い数値を示した.しかし、回答事項3と16については、いずれも平均値が低い.将来の仕事、就職とロシア語を結びつける学生が少ないことを示していると考えられる.一方、卒業要件として必要であるという9,13の平均値は、特に高校生が比較的高い(表2参照).
- 3) 「ネガティブ」については、関心の度合いと相関しているようである。すなわち、「感心」の度合いが下がるにつれ、「ネガティブ」の割合が上がる。具体的には、高校3年生は一番割合が高く、「ネガティブ」の割合は27.5%(一方、「関心」の割合は38.7%)である。それに対して、伏木高校2年生は13.7%(「関心」の割合は52.6%)、大学1年生は3.6%(「関心」の割合はの71.4%)である。

五2 入州工(B) 5 1 3 ill			
回答項目	大学	高 2	高 3
3. ロシア語の検定試験に合格して、資格を持っていると	2	2.8	1.9
就職のとき有利だから			
9. ただ卒業に必要な単位をそろえるため	1.9	2.5	3.75
12. ロシア語をマスターすることは自分にとって価値のあ	4.1	3.7	2.8
ることだと思うから			
13. 学部の規定で英語以外も勉強しなければいけないから	3.3	4.7	4
16. ロシア語は将来の自分の仕事に必要だと思うから	1.9	2.8	1.4

表2 実用性に関する平均値

I-3. 英語学習、ロシア語学習について

次に第3の質問「英語学習とロシア語学習に対しての意識」を比較してみると、次の傾向がみられる.

- 1) ロシア語は英語より楽しいと回答した割合が高かった.特に、ロシア語学習歴が浅い富山大学生の場合、その傾向が顕著である.ロシア語を楽しいと思う割合 93% に対して、英語学習が楽しいと思う割合が 50% にとどまっている.
- 2) 一方,学習においては,大学,高校にロシア語の方が英語より難しく,重荷に感じているという共通点が見られた.それに関連して,語学学習が楽しければ楽しいほど,重荷にならないという傾向がみとめられる.例えば,ロシア語学習が楽しいと答えた93%の大学生の場合,重荷に感じていると答えた割合は28.6%である.一方,高校3年生の場合,楽しいと答えた割合が39.5%に対して,重荷に感じている割合は50%である.
- 3) 将来,ロシア語の知識が役に立つと考える学生の割合は、予想に反して高い.特に、語学研修を控えた2年生の回答にその傾向が見られた(57.9%).ただし、どのクラスでも英語よりも将来的な必要性が低いと考えられている.

4) 英語・ロシア語でいい成績をとることを重視しているのに反して、両言語をマスターできると 思っている学生の割合はどのクラスでも低い. 英語の方がロシア語よりその割合がやや高い.

I-4. 英語以外の外国語の学習の必要性について

アンケート調査対象者 46 名の中で、英語以外の外国語の学習が必要と考えているのが約 70% である. しかし、ロシア語学習歴が長く、語学研修を既に終えた高校 3 年生のクラスでは、必要がないと思っているのが 50% と半数にとどまっている. その理由として、就職に生かせないことと、英語だけ知っていれば十分だと考えていることがあげられる. たとえば、次のような回答が得られた.

- ▶ 将来、就きたい仕事に関係ない.
- ▶ 難しい、海外に行かない限り、必要ない.
- ▶ 英語が世界の共通語になっているから、英語以外は必要ない。

一方,第二外国語が必要だと考えている学生は,(1) 実用性を感じる,(2) 興味を持つ,(3) グローバル社会を認識している,(4) カリキュラムで定められている,などの回答をしている.具体的には、下記のとおりである.

- ▶ 英語は全世界共通語と言われているがそれが全世界とは言えないと私は考えるから。
- ▶ 最近の日本企業などは海外に進出しているところが多いから.
- ▶ ロシアの文化が好きで、ロシアに行きたいから.
- ▶ 他の言語を学ぶことは自分の知識が増えることになるし、外国語を学ぶことによってその国のことも知ることができると思うから。
- ▶ 英語だけが世界の言語じゃない. どこでも英語が通じるわけではないし, 英語しか学ばないのは価値観をせまくする.
- ▶ 英語だけではなく他の外国語も合わせて学ぶことで自らの視野を広げ、国際的なものに関心を持ったり、異文化に親しんだりするのはよい経験になると思うから.
- ▶ 卒業単位を取るため.

I-5. 受けているロシア語の授業について

「受けているロシア語の授業」について問う第4の質問の分析結果では、次のような点が指摘できる.

- 1) 授業では、ペア・グループでの活動が多いため、ほとんどの学生は孤立して勉強しているとは 感じていない。また、ロシア語を話して、通じるかどうか試してみる機会があり、学生が中 心になっている活動が多いため、教師の努力をかなり評価している。81.7% の回答では、「担 当の先生は学生のことをいろいろと考えてくれているような気がする」となっている。
- 2) ただし、「授業では達成感が得られるか」という設問に対して、特に高校3年生では、達成感を得られると回答したのは、わずか20%にとどまっている。大学1年生の85.7%、高校2年生の47.4%に比べるとかなり低い数値である。将来、ロシア語の必要性を感じない、学習に対しての意欲の低さ、難しい文法に直面した時の関心の低下などにより、学習内容に追いつかず、結果として達成感が得られなくなることが考えられる。

I-6. ロシア語の自主学習について

ロシア語の自主学習について問う第 5 の質問では、学生たちのロシア語自習状況が明らかになっている。すなわち、大学生を含め、50% 以上の学生は教師がいないとロシア語の学習が不可能

に近いと考えている. また、どのような方法を用いてロシア語を学習すればいいのかわかっている学生が少ない. 英語の知識をロシア語の勉強の際に参考にしている学生も少ない.

さらに、もうひとつの問題点が浮き彫りになった。すなわり、ロシア語を学習するのに必要な時間を授業時間外でも十分確保している学生が非常に少なく、大学と高校を合わせて 14.8% にとどまっている。一方、学習時間をどのように確保したらいいのかわかっていると回答した学生の割合は 33%である。ロシア語に対する学習目標を持っている学生が 28% と少ないことからも、授業時間外の時間をロシア語学習に使わないという現状は理解できる。

Ⅱ. ロシア語学習達成度テスト

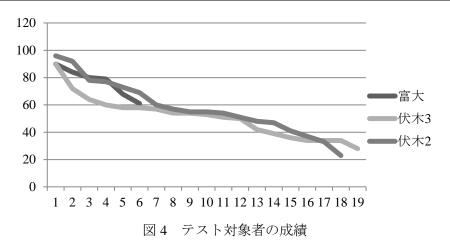
II-1. テストの概要

ロシア語学習達成度テストは、富山大学で2012年11月16日、伏木高等学校で11月14日に実施された。富山大学教養学部1年生6名、伏木高校2年生18名、3年生19名が対象となった。テストを実施する時点では、大学生と高校3年生が学習した内容がほぼ同じだったため、リスニングを除いて、同じ内容のテストを行った。主な結果は、表3及び図4に反映されている。

75% 以上の合格ラインを達成したのが9人(富山大学4人,伏木高校3年1人,2年4人)である.伏木高校の平均点(2年生58.1点,3年生50.9点)は、日頃の平均点とほぼ同じである.

		1	()	ти очич		I ~	
	S 1	S2	S3	S4	S5	S 6	平 均
大学1	90	84	79	79	68	61	(6名) 76.8
伏木3	90	72	64	60	58	58	(19名) 58.1
伏木 2	96	92	78	77	73	69	(18名) 50.9

表3 上位者6名の総合結果



テストはリスニング,発音,語彙·文法,読解の4分野から出題された.以下,それぞれの分野についてみる.

II-2. リスニング

リスニングのために 2 種類の問題を使った. ТЭУ の Аудирование の中からの問題と独自の Русский в классе である. Русский в классе というのは、普段、教室で使っている表現をロシア語で聞かせて、その意味を手元の日本語リストから選ぶという問題である.

Аудирование の点数が高かった理由は Русский в классе を取り入れたからであると考えられる.

大学生には高校 2 年生の問題が出されたにも関わらず、全体では伏木高校の生徒の点数が比較的高かった. その理由として、大学生よりも授業数が多く、教師がロシア語で話しかける機会が多いことが考えられる.

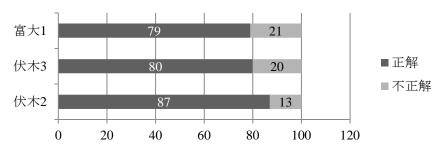


図5 クラス別「リスニング」の回答の正解率

3.3. 発音

「発音」の問題を作成する際には、ロシア語能力検定 4 級の問題(子音の発音、アクセント)を利用した.「発音」の点数が比較的低いという結果は、教師の指導不足を反映していると考えられる. 全員が発音入門を学習している. しかし、語学研修に向けて、なるべく多くの語彙を覚えてもらうために、教科書を早く進めるように心がけていた. そのために、発音練習に十分に時間を費やすことができなかった. 教科書の進度を多少、犠牲にしてでも、発音矯正、イントネーションに時間をもっと使うべきであるという課題が明らかになった. «Если фонетические навыки сформированы на недостаточно высоком уровне, то нарушения произносительной нормы приведут к нарушению коммуникации и даже сделают ее невозможной.» (Щукин, 2012, с.42)

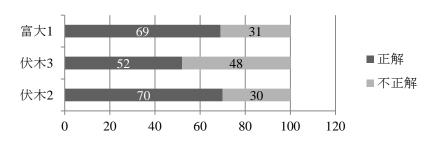


図6 クラス別「発音」の回答の正解率

II-4. 語彙・文法

テストを実施する際に習った範囲の教科書の語彙,文法を利用し,T9Vをもとに独自の問題を作成した.「語彙・文法」に関しては、ロシアで出版された、文法説明が最小限に抑えられている教科書を使うようになってから、ロシア語文法の輪郭が見えなくなっており、分析的思考を得意とする学生 (некоммуникативный тип учащихся) は不便を感じているのではないかと考えられる (Некоммуникативный тип учащихся «это учащиеся, которые не только не могут обойтись без сознательной систематизации языкового материала, но для которых она является обязательным условием формирования коммуникативных умений» (Леонтьев, 2001, с.325-326))。文法説明をもっと充実させる必要があるではないかと考えられる.

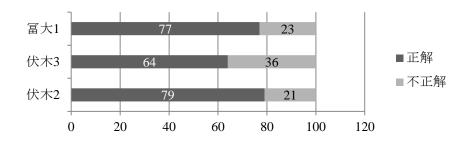


図7 クラス別「語彙・文法」の回答の正解率

II-5. 読解

読解は大学 1 年生と伏木高校 3 年生だけを対象に実施した. 読解では、一部、T 9 Y の問題と独自のテキストを利用した. その結果は下図のとおりである.

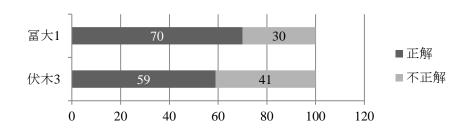


図8 クラス別「読解」の回答の正解率

さらにそれ以外に、グラフには反映されていないが、田尻悟郎(http://gtec.for-students.jp/tajiri/)のメソッドを利用して、1分間いくつの単語を読んで理解できるかという独自のテストを3クラスで行った。これは以下の式に合わせて計算する。

語数÷学生が本文を読むのにかかった秒×60×<問題>の正解数÷問題数

ちなみに、ロシアの小学校で行われている方式は多少違う。練習したテキストをただ、早く読むだけではない。初めて見るテキストの後の質問に答えられるように内容を理解しながら読むことを求められる。クラス別の結果は表 4 の通りである。

• •		
クラス	ベスト語数	平均語数
大学1年生	70	41
高校2年生	89	27
高校3年生	69	28

表 4 1 分間に読める単語数

Ⅲ. まとめ

以上,富山大学ならびに伏木高校で実施された意識調査とロシア語学習達成度テストの結果を それぞれ分析するとともに,意識調査とロシア語達成度テストの間にどのような相関性がみられ るかを考察した.それによれば,顕著なのは,ロシア語への「関心」のモティベーションが高く, 「ネガティブ」のモティベーションが低い(図 1, 2, 3)クラスの達成度テストの点数が高いこ とである(図 4).とはいえ,個々の学生についてモティベーションと成績の関連性を調べていな いため、その相関性を断言することは難しい.

このような達成度テストの結果を踏まえ、今後、授業を進めるにあたって、次の点に留意する必要があると考える.

- ・学習意欲を沸かせるような授業作りをする
- ・関心を意欲につなげる
 - 1) ロシア事情の充実化 (DVD 等)
 - 2) 文法説明の補充・充実化
 - 3) 音声教育の充実化
 - 4) 自習を促すための課題の充実化

また,次のような教育目標を定める必要があると考えられる.

- ◆ ロシア語基礎知識を習得し、初歩レベルのコミュニケーション(日常会話)能力を身につけること
- ◆ ロシア語を通して、ロシアという広い世界に触れ、その文化を知ること
- ◆ ロシア語学習を通して、コミュニケーション能力を高めること (ぼんだれんこ おくさーな 富山県立伏木高等学校)

<参考文献>

- Антонова В. Е. и др. (2011). *Типовые тесты по русскому языку как иностранному.* Элементарный уровень. Общее владение. СПб.
- Леонтьев А. А. (2001). Язык и речевая деятельность в общественной и педагогической психологии. Избранные психологические труды. М. – Воронеж.
- Миллер Л. и др. (2011). «Жили-были…» 28 уроков русского языка для начинающих: учебник. СПб., изд-во «Златоуст».
- Щукин А. Н. (2012). Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. Методы, приемы, результаты. М.

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2012 度研究成果報告書に掲載されたものである.)

富山県立志貴野高等学校(定時制・通信制)における 「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」をふまえて

角谷 昭美

I. 志貴野高校におけるロシア語学習の背景と調査対象授業

志貴野高校は、昭和36年に開校、昭和43年富山新港開港に伴い、環日本海の交易拠点として、中国語、韓国語、ロシア語が一部の高校で積極的に学習されることになる.

平成 16 年,志貴野高校が新校舎に移転したおり生涯学習を意識し,夜間単位制国際教養科において,外国事情・異文化に関する科目や英語・中国語・ハングル・ロシア語・ポルトガル語の科目の選択履修が可能になる.

が選択復修が可能 が貨客船ルーシ号 こ 2-5 便運行し 貨名

貨客船「ルーシ号」

高岡市伏木では、以前は極東船舶会社 (FESCO) が貨客船ルーシ号 により伏木港とウラジオストクを結ぶ旅客航路を月に 2-5 便運行していたが、ロシアの中古車輸入規制に伴う利用者減少のため、平成 21 年(2009 年)に運行を休止している.

今回の意識調査の対象としている授業は、昼間部:総合的な学習「はじめてのロシア語」(平成22年開講)2単位(週2時間/1年間)で、これまで前期(12回分×2時間=24時間)、後期(14回分×2時間=28時間)を学習している。

2年次から4年次の9名の生徒が登録しているが、前期の調査対象は内5名(2年次2名,3年次2名,4年次1名)、後期の対象は内6名(2年次4名,3年次2名)である.

定時制と言うことで、授業以外の学習をあまり強制できないこと、「総合学習」と言うことで、 語学学習にのみ固執せず、広範囲に異文化を広く(楽しく?)学習することが求められること、 定期考査もなく文言評価のみであることが、他の学校における扱いと大きく異なる点であると思 われる.

Ⅱ. 前期までの授業

使用教材:会話で学ぶロシア語(初級)(北岡千夏, A. ディボフスキー共著) NHK スタンダード 40 ロシア語(亀山郁夫)

(総合)はじ	じめてのロシア語(平成 24 年度) <前期実施>
Tuesday	Contents (45min.×2)
417	・自己紹介(なぜロシア語?) ・表現(あいさつ) ・アルファベット
	・ロシア語の歌(カチューシャ)・文字
424	・歌 ・表現(復習+a)・アルファベット(50音,名前(筆記体も),カルタ)
501	祭礼見学
510	・歌 ・あいさつ ・アルファベット (カルタ)・数字 (1-100)
(1h 自習)	・自習課題(p.14-1(会話で学ぶ)単語を読む)
522	・アルファベット・あいさつの表現・数字 (1-10)・単語合戦
529(1h)	・(NHK スタンダードのプリントから)数字 (1-50)

605	・(NHK プリントから)(名詞の性と形容詞の変化),(人称,動詞,疑問詞),・ク
	ロスワード ・歌 (カチューシャ) (2 題目まで) ・単語合戦数字 (1-50)
612	・(復習+a) (国名と国籍) ・歌
619	・(復習+a) ・「これはロシア語で何と言いますか」(教室にあるもの)
626	・歌 ・復習 ・会話で学ぶテキスト (8-9)
703	・歌(ポーリュシカ・ポーレ) ・会話で学ぶロシア語テキスト (9-) ・単語合戦
710	・歌 ・会話で学ぶロシア語テキスト ・単語合戦
717	・歌 ・表現 ・«PEIIKA» 新しい単語の練習 (ジェスチャを用いて) 音読

文法の学習をあまり負担と感じさせず,できるだけペア,グループ学習で活気付け,会話ができる楽しさや喜びを感じさせる授業を心掛けている。また,言語間の対比の中で新たな発見を楽しませる.

Ⅲ. 前期アンケート結果による考察

<最初に>

考察

生徒の母語は全員日本語,これまでの外国語学習歴 は英語のみ,ロシア語ははじめて,自由選択,卒業単 位の一部であり,全員海外研修の経験はない.異なる 言語環境をもつ生徒はいない.

他外国語として、韓国語を選択している生徒もおり、 そもそも英語以外にロシア語を勉強してみようと選 択する生徒は、外国語学習に対して高い意識をもって いるように思われる.

生徒	学科	他の履修外国語
4 年次	生活文化	なし
3 年次①	普通	英語
3 年次②	普通	英語, 韓国語
2 年次①	普通	なし
2 年次②	情報ビジネス	なし

<質問 1>動機と動機づけ (1)「自己決定理論」(Self-Determination Theory)

今, なぜあなたはロシア語の勉強をしているのか

質問1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	14	15	16	17	18	19
4年	3	4	3	4	5	5	1	5	5	3	4	5	4	1	1	5	4	5
3年①	4	4	3	3	3	4	1	3	4	4	4	4	4	2	4	5	4	5
3年②	4	4	3	3	4	4	1	3	4	3	4	4	4	2	3	4	4	4
2年①	4	3	1	1	3	3	1	3	5	3	3	4	2	3	1	3	4	4
2年②	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3

質問1	20	21	22	23	24	25
4年	4	1	5	4	1	5
3年①	4	2	4	4	2	5
3年②	4	3	4	4	2	4
2年①	4	4	3	2	3	3
2 年②	3	4	3	3	3	3

考察

太字部分は、比較的、好意的な意見の部分である.

質問 10 で、もともと外国語学習は好きではないと答えており、3、16 で見るように検定や資格取得に積極的ではなく、 具体的にロシア語を仕事に結びつけようとは考えていないことがわかる.

しかし、7,12,17-20 に見られるように、生徒達にとって

ロシア語学習は時間のむだではなく,英語以外の外国語をマスターすることに価値を認めている.

<質問 2>動機と動機づけ (2)「期待・価値理論」(Expectancy-Value Model)

質問2	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2	5.1	5.2	6.1	6.2	7.1	7.2	9.1	9.2	10.1
4 年	4	3	1	1	5	5	5	5	3	3	3	2	1	1	1	1	5
3 年①	4	4	2	4	3	4	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4
3 年②	0	3	0	3	0	4	0	4	0	3	0	3	0	3	0	3	0
2 年①	0	3	0	2	0	3	0	4	0	3	0	3	0	3	0	3	0
2 年②	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0

質問2	10.2	11.1	11.2	12.1	12.2	13.1	13.2	14.1	14.2	15.1	15.2	16.1	16.2	17.1	17.2
4 年	5	5	5	1	1	5	5	4	4	5	4	5	3	2	2
3 年①	4	4	4	2	2	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5
3 年②	3	0	5	0	3	0	4	0	4	0	4	0	4	0	3
2 年①	3	0	3	0	3	0	2	0	3	0	3	0	3	0	3
2 年②	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3

考察

全体的に、外国語の難しさを克服できない、自信が無い、困難なことに立ち向かおうという姿勢に欠ける様子がうかがわれる (2,4,5,6,9). 英語との比較の面から言うと、英語学習よりロシア語学習に楽しんで取り組んでいる (3,10,13,14,15,16).

<質問4>基本的心理的欲求の充足度

質問 4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
4 年	5	2	3	4	1	1	5	3	4	4	2	5
3 年①	4	3	4	4	3	2	4	3	4	4	3	4
3 年②	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3
2年①	5	4	3	4	5	2	4	1	4	4	3	5
2年②	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

考察

ほぼ,担当者の意図した授業展開ができていると感じた.こちらの思いが伝わっている感じが した.しかし,勉強量の不足で,自信をつけさせるところまでは行っていない.

<質問 5>自律学習能力

質問 5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
4 年	3	2	3	2	3	4	1	2	1	1	2	1	5	1	1	1	1	2	1
3 年①	3	4	3	4	4	4	2	4	3	3	2	2	4	4	2	4	4	2	3
3 年②	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3
2 年①	3	3	3	3	4	2	3	3	3	4	3	1	3	2	2	3	3	3	3
2年②	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

|考察 | 教師のサポートなしでは、学習が困難であることは一目瞭然であった。

<質問3>自由記述

質問3	1	2 3	4.1.	4.2.	4.3.	備考
4 年	1	違う国の言葉を話せた ら、道で急に話しかけら れても答えられるから.	ロシアの言葉は どんなのか知り たかった.	あいさつを日常 会話に取り入れ てみたかった.	ロシアの文字に 少し興味があっ た.	
3年①	1	他の文化を知ることも大 切だと思う為	ロシア語の文化 を知りたいため	楽しそうだと思 ったから	単位のため	
3年②	1	必要なときにしゃべるこ とができるといいと思う	単位	楽しいから	文化を知るため	
2 年①	2	知らなくてもいいと思う から	とれるとこがロ シア語しかなか ったから	楽そうだから	楽しそうだから	
2 年②	1	何となく	とる授業がなか ったから			データとして使 えるか疑問

| 考察 | 前期のアンケート結果を通じ、生徒達は担当者が考えているよりもずっと前向きに、興味を持って学習していることがわかった。問題点となるところは、学習時間が確保できないこと、興味はあるがマスターするところまで到達しない、マスターしたという自信を持てない等である。担当者の授業努力は理解されているようで、生徒は学習に対する達成感を感じているが、もう一工夫したいと思う。

独自のテスト作成の指針

興味を引き出し、自信をあたえられるようなテストの作成を目指したい. 具体的には、通常の授業の確認問題以外に、一般的な知識を問うクイズ形式の問題があれば、楽しさを追求できるかもしれない.

授業方針としては、くり返し学習をすることによって、達成感を感じさせる. 語学以外の内容(時事問題や比較文化)により、多角的に文化、言語をとらえさせる.

Ⅳ. 後期(今年度)の授業を終えて

前期の授業及びアンケート結果を受けて、後期の授業を以下のように実施した.

(総合)は	じめてのロシア語(平成 24 年度) <後期実施>	
Tuesday	Contents (45min.×2)	
1002	・話題(「ウクライナのロシア語教育問題」,「ロシアは危ないか」)	
	・文字, 歌, あいさつ, 名詞の性, 人称代名詞, 数字	
1009	・歌 ・会話表現 (+動詞の変化), 数字, «Репка» (単語, 音読)	
1016	・歌 ・家族(+所有人称代名詞,家族の名称,職業) ・数字 ・《Репка》	
1023	・歌 ・家族(自分の家族について語る)	
1106	・歌 ・家族(趣味, 動詞いろいろ) ・数字	
1113	・話題 ・歌 ・「何が好きですか?」(+動詞)	
1120	・歌 ・「何が好きですか?」(グループ) ・数字 ・«Репка»	
1127	・話題 (「おもロシア」)・歌・~するのが好きです. (動詞) ・外来語	
1204	・動詞 ・歌 ・対格 ・数字	
1211(1h)	実習打ち合わせ	
1218	調理実習 (борщ и творожники)	
0115	・新年のあいさつ ・歌 ・単語を読む (復習) ・「~が好きですか?」	

0122	・歌 ・動詞+対格 ・家族紹介 ・日本語の中	のロシア語
0129	・歌 ・動詞 ・ロシア語の中の日本語 ・ロシ	ア語の看板を読んでみよう

後期授業のねらい

ようやくロシア語の文字や音に慣れてきた生徒に対し、後期では、歌やフレーズが無意識に出てくるよう、くり返し学習や視聴触覚などの感覚をフルに利用した授業展開を意識した。すると、生徒達は自分の語彙の範囲で自分の言いたい答えを準備して会話を楽しみ、(«Как дела?» «Я хочу спать. Я хочу есть---.» и т.д.) また、念願の調理実習時には、上機嫌でロシア語の歌(「カチューシャ」)を歌いながら調理をするといったように、こちらの想像以上に楽しんでロシア語に取り組んでいたように思う.

語学習以外にも、日本語の中のロシア語、ロシア語の中の日本語、また、日本語-ロシア語間に限らず、どのような言葉が外来語として残る傾向があるのか、他言語の例も紹介しながら比較、考察し、言語に対する興味を深めた。他の話題としては、時事問題や比較文化など多角的に興味深い話題を取り上げ、総合ならではの授業展開を心掛けた。

ロシア語を一年間勉強して(生徒の感想)

- ・ちょっとロシア語が話せるようになって楽しかった. 勉強してみたいと思う. (2年①)
- ・知的好奇心をくすぐられた. (2年③) ・とても楽しく理解しやすかった. (3年①)
- ・新たな言葉を知り、新たな発見をした。(3年②)

(かくたに あけみ 富山県立志貴野高等学校)

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2012 年度研究成果報告書に掲載されたものである.)

共通教育「ロシア語/初・中級」2012 年度アンケート集計結果と教育目標 策定に向けての展望(大阪大学)

林田 理惠

はじめに

高等教育機関での外国語教育を英語教育のみに収れんしようとする動きには、昨今、ますます 拍車がかかる。また、英語以外の課程を閉鎖はしないまでも、時間数を短縮する機関も多く、教 員数削減が目下も進行中である。

現場では教員たちの努力で、生き残りをかけた多様な学習形態の模索が続けられているが、こうした教員側の対応には大きく分けて3つの方向性があるように思われる.

まず、無味乾燥になりがちな語学教育に国際教養科目的な要素を取り入れ、学習者の知的興味を国際理解、異文化理解という方向へシフトさせるという方向性である。第2の流れは、語学学習そのものの内容を、より学習者の内発的動機を高める方向へ改めていこうとする努力である。 具体的には、文法・読解中心の授業を「自分も参加して楽しい」学習者参加型・コミュニケーション活動中心の授業へとシフトさせたり、映画や音楽などを積極的に取り入れ、学習者の興味を維持させようとする方向性である。

第3には、授業時間外や卒業後も学習を継続していける力、「自律学習能力」こそが大学の授業時間中に養成されるべきだとする、自律型・生涯学習の理念の導入が挙げられる。授業時間数の不足や大きなクラスサイズを克服し、且つ学習者の動機を高めるために、自律学習型 CALL やポートフォリオの導入が進められる。

本稿は、科研プロジェクト「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」(代表:西山教行、課題番号:23242039)事業の一環として、大阪大学・共通教育「ロシア語/初・中級」クラスで実施されたアンケート(巻末資料参照)の集計結果をもとにした、本学第2外国語教育の今後の方向性についての考察である.

本学の教育目標策定にあたって、上に挙げた 3 つの方向性のいずれかにそのあるべき姿を見出すことができるのか、アンケートの結果に見る本学学習者の動向・特性をふまえて検討を加えてみたい.

I. アンケート集計結果

I-1. アンケートの概要

2012 年 6 月にアンケート「ロシア語とロシア語学習に対する意識調査」が 6 クラスで実施されたが、回答した学習者の内訳は理系と文系、及び学年で分類すると、理系(工学部、理学部) 1 年次-21 名、2 年次以上-53 名、文系(経済学部、法学部、文学部、人間科学部) 1 年次-26 名、2 年次以上-1 名で、総回答者数は 101 名となっている.

以下,5件法による回答選択肢(【1 あてはまらない】【2 どちらかというとあてはまらない】【3 どちらとも言えない】【4 どちらかというとあてはまる】【5 あてはまる】)の度数分布データによって学習者の傾向性を分析する.

詳細な統計分析は別の機会に行うので、本稿では特に学習動機を調査した質問1と質問2の項

目について大まかな傾向性を分析し、そこから教育目標策定に向けてどのようなファクターが抽 出できるのか、考察を進める.

I-2. 結果と分析 (1)-質問1

質問1は「自己決定理論」(Self-Determination Theory) に基づく動機及び動機づけを問う内容である。まず、想定される因子ごとに項目をグループ化し、それぞれのグループでの度数分布をグラフ化して分析を試みた。

項目 1, 10, 11, 19, 22, 25 は, 自己の興味・関心や楽しさ, 達成感などが活動目的となっている内発的動機の強さを示す. また, 項目 7, 15, 21, 24 は動機づけがない状態, 残りの項目は外発的動機づけに該当する. 外発的動機づけは, 自律性の程度により 1) 統合的段階 2) 同一化的調整 3) 取り入れ的調整 4) 外的調整 の4 段階にさらに分けられる.

1) の統合的段階は、学習行動の価値と自分の価値観が同じものとの認識で学習が行われる段階で、最も自律性が高く、2) の同一化的調整では学習行動のもつ価値の重要さを認識し、自己にとって「重要だから」やるという段階を示す。項目 2,3,5,6,12,14,23 がこの段階に該当する。3) の取り入れ的調整の段階は、課題の価値を自分の価値として取り入れつつあるが、それは未だ義務的な感覚を伴ったもので、困難や労力は回避しようとする傾向がみられる。項目 4,8,17,18,20 がこの段階を示している。最後の 4) 外的調整になると課題への取り組みはあくまで外部からの強制

によって行われ,最も他律的な段階であるが,9,13,16 がそのような段階を示す項目となっている[デシ&フラスト1999, 櫻井2009,大木2011a].

図 1-1 ~ 1-5 は、内発的動機づけを示す項目について、回答者グループごとに各項目の度数分布を示しているが、以下、【4 どちらかというとあてはまる】【5 当てはまる】を選択し、項目に対してポジティヴな認識を示した回答者の度数分布合計数値によって分析を進める.

この因子グループでは、Q1「他の外国語より面白そう」、Q19「英語以外の外国語を勉強するのが面白い」が、他の項目 Q10「外国語が好き」、Q11「文化に興味がある」、Q22「読んだり話したりが楽しい」等に比べて相対的に数値が高い。これは内発的動機づけとして高い数値を示してはいるものの、ロシア語への積極的興味ではなく、他の言語と比較しての相対的な消極的興味であることを示した数値と言える。唯一、文系グループのみが、Q11「文化への興味」についてもを高い数値 (77.8%)となっている。

自分にとって重要かどうか示す,外発的動機づけ 2) 同一化的調整のグループでも,内発的動機づけ の場合と同様の傾向が観察される.すなわち,文系 グループを除いて5割以上の高い数値を示したの

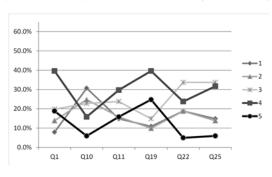
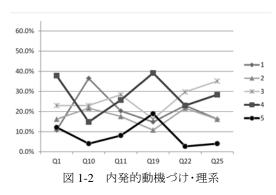
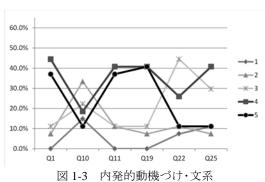
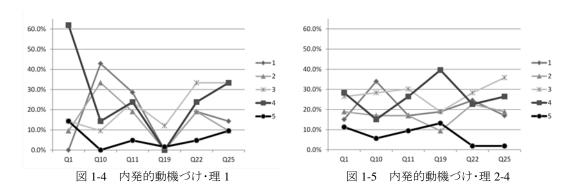


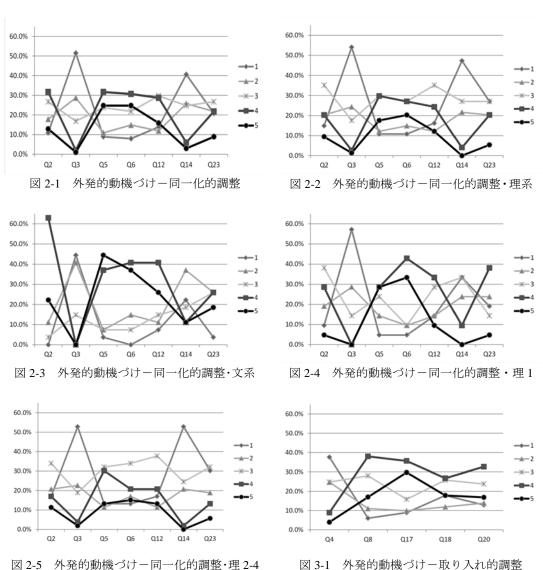
図 1-1 内発的動機づけ







は Q5「英語以外の外国語を学ぶことは重要」,Q6「英語圏以外の文化や考え方を知ることは大事」の 2 項目だけであり,ロシア語学習への動機づけは,「英語以外の外国語や文化も知っておくべき」といった漠然とした一般的大学生としての自己イメージの範囲に留まったものであると言えるであろう。 文系グループでは Q2「文化や考え方を学びたい」,Q12「マスターすることは自分にとって価値のあること」という認識を示す学習者の割合も高い(85.2%,66.7%)が,Q12「小説や映画をロシア語で理解したい」,Q23「コミュニケーションを図りたい」といった,より具体的な動機についてはやはり数値が下降(22.2%,44.4%)する.



- 239 -

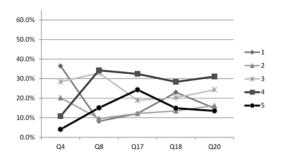
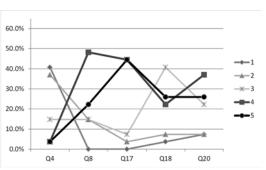


図 3-2 外発的動機づけ一取り入れ的調整・理系



外発的動機づけ一取り入れ的調整・文系 図 3-3

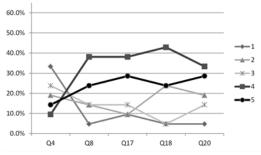


図 3-4 外発的動機づけ-取り入れ的調整・理1

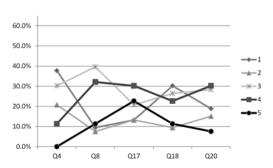


図 3-5 外発的動機づけ一取り入れ的調整・理 2-4

外発的動機づけの中でもより消極的,義務的な3)取り入れ的調整段階の項目は,Q4を除いて 4割台後半から6割台のほぼ平均した値を示す(文系グループでQ8,Q17のみ70.4%,88.9%).

4) 外部調整は外発的動機づけで最も他律的で外部強制による学習への取り組みを示す. 質問1 の項目中、全回答者のポジティヴ回答率が最も高かったのがこのグループに属する O13 「学部の 規定だから | である. 文系グループでも 66.7% を示し、理系グループでは 79.7% という高い値と なっている. 一方, Q16「将来の仕事や研究に必要だ」と感じている学習者は、いずれのグルー プでもごく少数に過ぎない(4.1%、3.7%).

動機づけがない状態を示す項目に関しても,理系 では O21「なんとなく選択した」学習者が 4-5 割に 上っているのをはじめ、その他の項目でも平均して 2-3 割のポジティヴ回答が見られる. 文系では Q21 のみ、やや高い値をすめすものの (22.2%), その他 の項目はすべて1割未満の数値である.

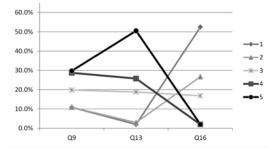


図 4-1 外発的動機づけー外的調整

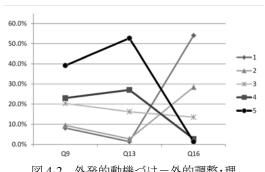


図 4-2 外発的動機づけー外的調整・理

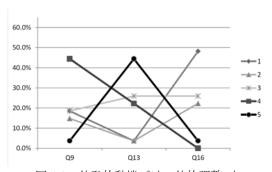


図 4-3 外発的動機づけー外的調整・文

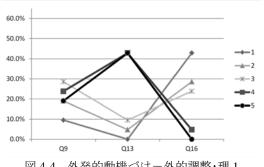


図 4-4 外発的動機づけー外的調整・理1

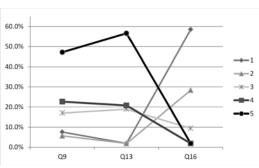


図 4-5 外発的動機づけー外的調整・理 2-4

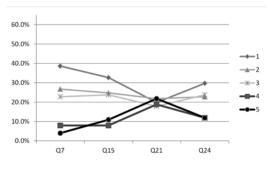


図 5-1 無動機づけ

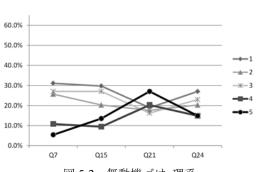


図 5-2 無動機づけ・理系

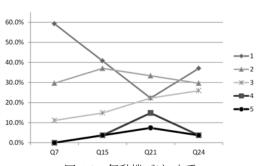


図 5-3 無動機づけ・文系

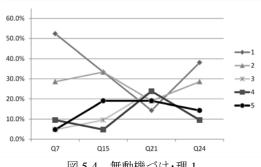
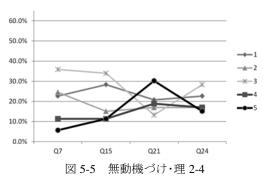


図 5-4 無動機づけ・理 1

I-3. 結果と分析 (2)-質問 2

質問 2 は「期待・価値理論」(Expectancy-Value Theory) に基づいて動機及び動機づけを問う内容 である.「期待×価値理論」とは「動機づけを「期 待」(成功可能性に関する主観的認識)と「価値」 (課題遂行にかかわる価値)との積によってとらえ ようとする」理論であるが、「ある課題に対する動



機づけは、成功への期待と課題遂行に対して認知する価値が大きければ大きいほど強くなる」と される [Wigfield & Eccles 1992, 2000, Eccles & Wigfield 2002, 大木 2011a].

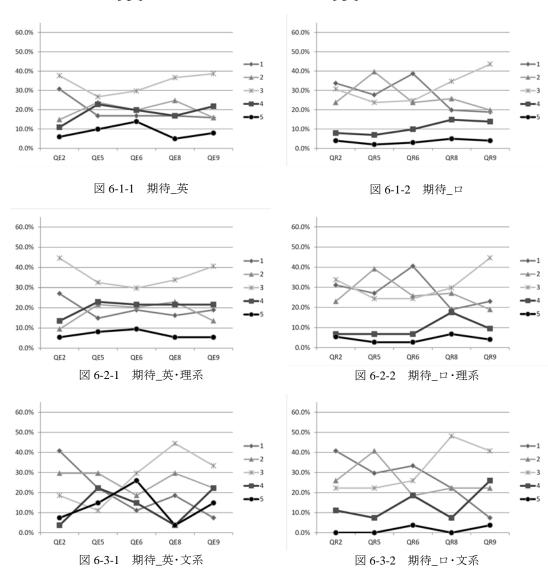
質問1と同じく, 想定される因子ごとに項目を1) 期待2) 達成価値3) 内発的価値4) 有用性5) コストの5グループに分類し、各グループでの項目の度数分布を観察した.

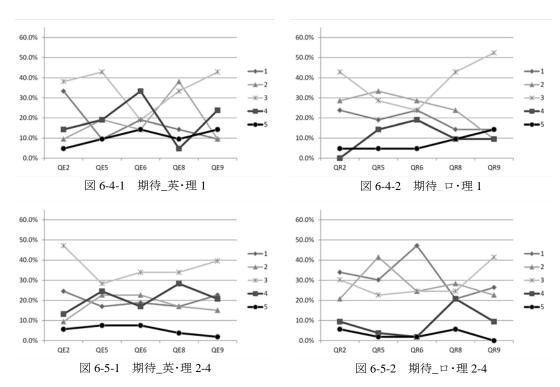
項目 2, 5, 6, 8, 9 が目標達成の可能性に対する認識度を示しており、1) 期待 にグループ化され る. 2) 達成価値 ― 課題遂行が自分にとって望ましい自己イメージと整合しているかどうかの判 断 ― には 1, 10, 14, 15 が入る. 項目 3, 13 は, 課題遂行に対する個人的な楽しさや興味示す 3) 内

発的価値に分類される. さらに現在や将来の個人的目標等のニーズから発生する価値との関連性を示す 4) 有用性には、項目 16,17 が該当する. また、5) コスト は課題に取り組むことで逆に失うものや、課題遂行への不安、恐れ、大きな労力を必要とするだろうとの予想など、価値を低める否定的側面を表し、項目 4,7,11,12 のグループがそれらを示している(磯田 2006:23-24、大木 2011).

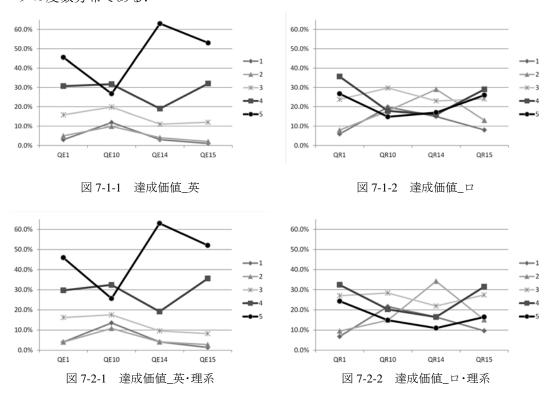
まず 1) 期待 について, 英語とロシア語における度数分布を全体, 理系・文系別, 理系学年別で見ると図 $6-1-1\sim6-5-2$ の結果となる.

【4 どちらかというとあてはまる】【5 あてはまる】を選択した、ポジティヴな認識を示した回答者の度数分布の合計数値を見ると、1 項目(Q8_理 1)以外、すべての項目で数値は英語>ロシア語となる。特に、Q5、Q6 で数値の差が大きく、英語ではいずれの回答者グループでも 3-4 割前後の学習者が「マスターしている」「マスターできると思う」と考えているのに対し、ロシア語に関して同様の認識を示す回答者は 1 割前後に留まっている。また、ロシア語を学年別に観察すると、「マスターしている」「マスターできると思う」学習者の割合は、2 年生以上になると極端に下がることが分かる([Q5] 理 1-19.0%、理 2-4-5.7%、[Q6] 理 1-23.8%,理 2-4-3.8%).



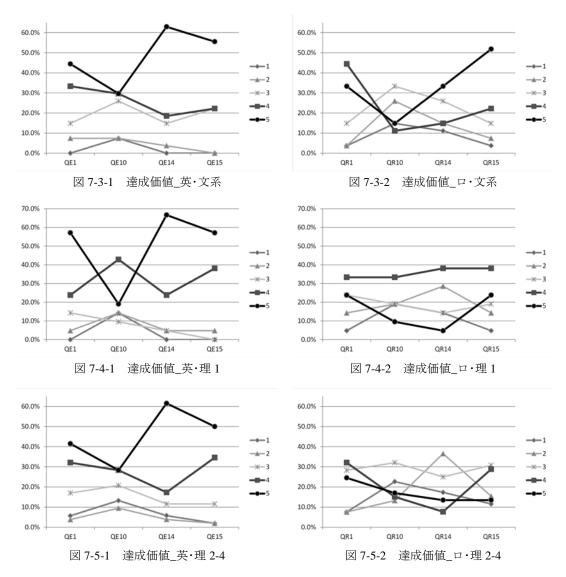


次に 2) 達成価値 の項目グループの度数分布を見てみよう。図 7-1-1 ~ 7-5-2 が全体、各回答者 グループの度数分布である。



達成価値を示す第2グループの項目で英語,ロシア語の数値が最もかい離しているのはQ14「うまく使えるようになることは私にとって重要である」で、英語はほぼすべての回答者グループでポジティヴな回答が8-9割近くを占める.一方、ロシア語については数値が高い文系、理1グループでも48.1%,42.9%に留まり、その他のグループでは2-3割と値は低くなっている。またQ15「マスターするための努力は私にとって価値がある」についても、英語のポジティヴ回答はQ14

と同様に 8-9 割であるが、ロシア語は文系、理 1 グループで 74.1%、61.9%、その他のグループで は 4-5 割台に留まる.

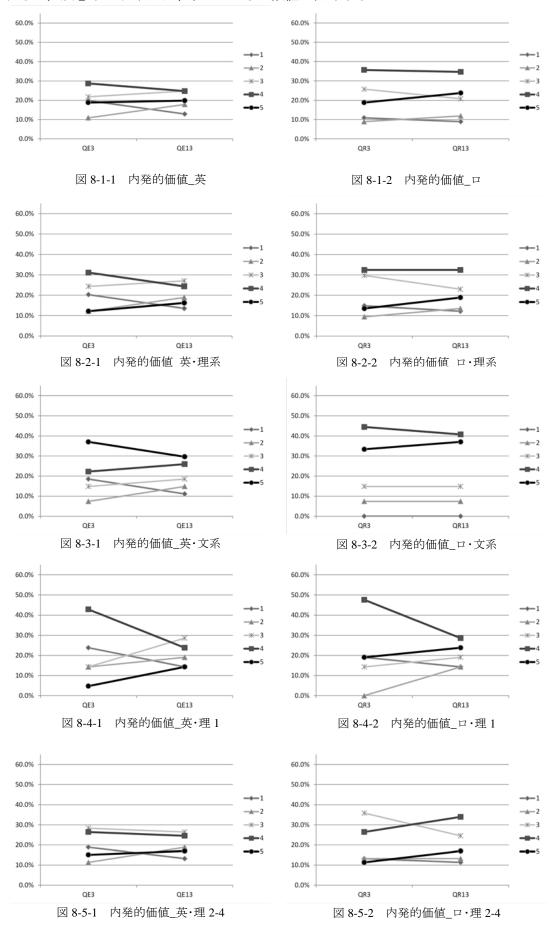


達成価値を示す第2グループの項目で英語,ロシア語の数値が最もかい離しているのはQ14「うまく使えるようになることは私にとって重要である」で、英語はほぼすべての回答者グループでポジティヴな回答が8-9割近くを占める。一方、ロシア語については数値が高い文系、理1グループでも48.1%、42.9%に留まり、その他のグループでは2-3割と値は低くなっている。またQ15「マスターするための努力は私にとって価値がある」についても、英語のポジティヴ回答はQ14と同様に8-9割であるが、ロシア語は文系、理1グループで74.1%、61.9%、その他のグループでは4-5割台に留まる。

この因子グループでは比較的全体に数値が低かった Q10「~的な物の見方ができるようになることは私にとって大事」でも、やはり全回答者グループで英語の数値(5-6割)がロシア語(3割前後)を上回る.

課題遂行に対する個人的な楽しさや興味示す 3) 内発的価値 については、図 8-1-1 ~ 8-5-2 に見るように、ポジティヴ回答を示す数値は理 2-4 グループを除いて、各回答者グループともにロシア語が英語よりもやや上回る傾向を示し、特に文系ではそれが顕著に表れている。ロシア語教員の授業活動に対する様々な工夫の成果が、学習者のこうした認識をもたらす一助になっていると

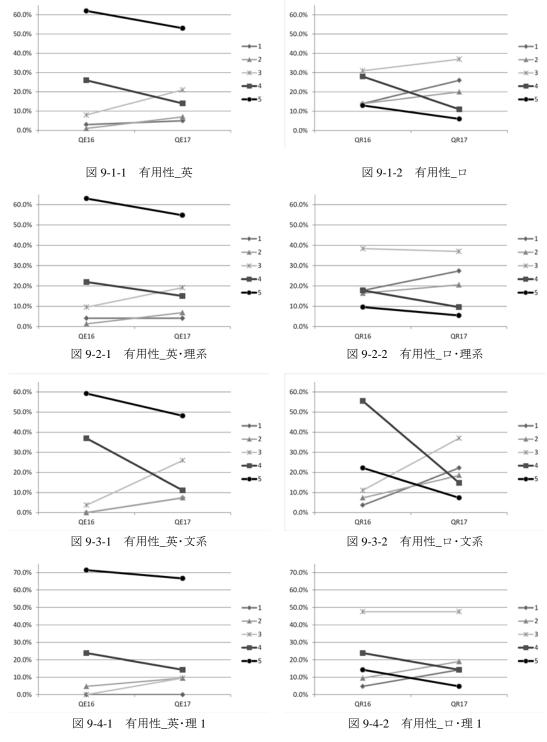
思われるが、残念ながらやはり学年が上がると数値は低くなる.

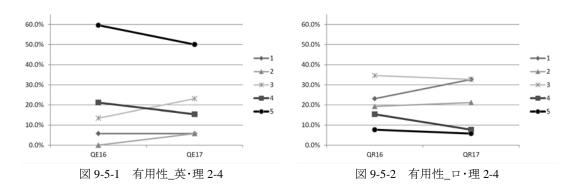


さて、図 9-1-1~9-5-2 は、4) 有用性-現在や将来の個人的ニーズに価値が合致しているかどうかの認識を問う項目の度数分布であるが、この因子グループで英語とロシア語に対する認識の差が最も顕著に出ている.

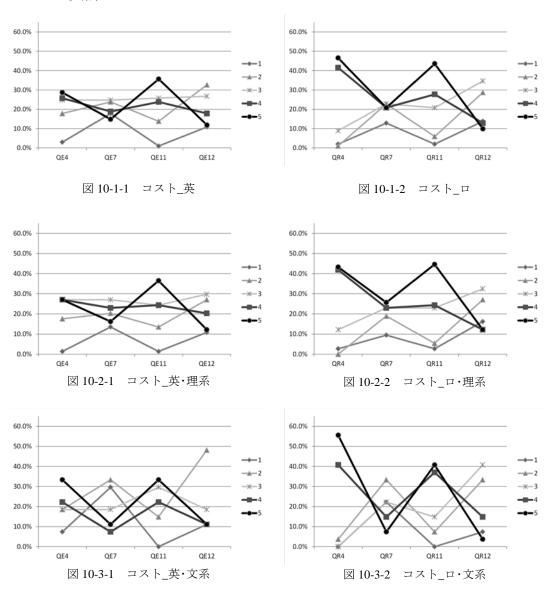
英語について Q16「学んでいることが将来,役に立つと思う」学習者は,最も高い数値を示した文系グループで 96.3%,その他のグループでも 8-9 割を占める.一方,ロシア語については文系でこそ 77.8% を示したものの,他グループでは 2-3 割に留まり,全体でも 4 割強という数値である.

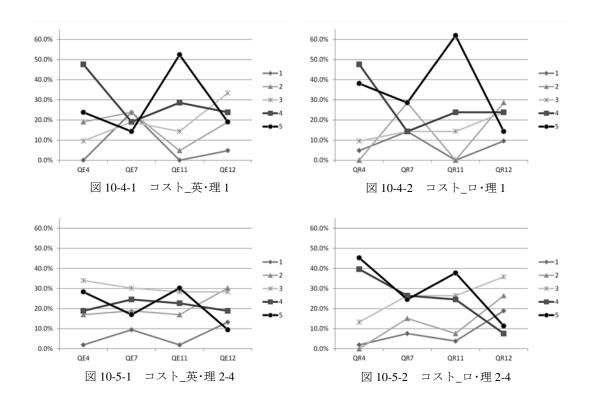
さらに、ロシア語が Q17「できるようになることが将来やりたいことの役に立つ」という認識を示した回答者は、文系でも 22.2%、その他のグループでは 10% 台の数値となっている. 英語については全グループ 6-8 割の数値を示し、この項目でも認識の差が激しいことがわかる.





最後に、課題遂行の価値を低める否定的側面を示す 5) コスト について、Q4「むずかしい」、Q7「他にしたいことがあるので勉強するのはつらい」、Q11「いい成績をとるにはかなりの努力が必要」と考えている学習者は、いずれの回答者グループでもロシア語が英語を数値的に上回る(図 $10-1-1\sim10-5-2$ 参照).





特にロシア語を「むずかしい」と感じる学習者の割合は、すべてのグループで 85% 以上であるのに対し、英語は 5割前後の数値となっている。 Q11「努力が必要」に対しても、両言語とも数値は高くなっているが、Q4 との比較でみると、ロシア語では Q4 > Q11 であるのに対し、英語では Q4 < Q11 という傾向を示す。

一方,「つらい」と感じる学習者の割合は英語,ロシア語でそれほどの差はなく(英語-3-4割,ロシア語 4-5割),逆に「重荷になっている」との認識をもつ学習者の数値は逆転し、いずれの回答者グループでも英語の方が高い値を示している。

これらの項目は、各クラスにおける授業活動の内容等とも密接に関わっており、それらとの相関関係が明らかになった段階でないと詳細な分析はできないが、ロシア語学習について大半が「むずかしい」と感じる一方で、学習活動自体はさほど重荷とはなっておらず、ここでもまた教員の授業構成に対する工夫・配慮が、Q7、Q11の数値を押し下げる効果をもたらしているのではないかと推測される.

2. 共通教育「ロシア語」の教育目標策定に向けた展望

II-1. アンケート結果分析からわかること

さて、1のアンケート結果分析からどのような学習者像が見えてくるだろうか.

まず、ロシア語学習に対する最大の動機として浮かび上がったのが「学部の規定だから」(理-79.7%, 文-66.7%) という他律的、外部強制力である.

もちろん,「他の外国語より面白そう」(理-50.0%, 文-81.5%),「英語以外の言語を勉強するのが面白い」(理-58.1%, 文-81.5%)といった内発的動機や,自分にとって重要だとの認識を示す「英語以外の外国語を学ぶことは重要」(理-47.3%,文-81.5%),「英語圏以外の文化や考え方を知ることは重要」(理-47.3%,文-77.8%)等の項目についても、それなりに高い数値を示しており、特に文系グループでは「文化への興味」「(理-33.8%,文-77.8%)も含めて、7-8 割がポ

ジティヴな回答をしている。ただ、上でも触れたように、「実際に読んだり話したりするのは楽しい」(理-28.7%、文-25.7%)、「小説や映画をロシア語で理解したい」(理-4.1%、文-22.2%)、「コミュニケーションを図りたい」(理-25.7%、文-44.4%)といったロシア語そのものに対するより具体的、実際的な動機となると、数値は目立って下降する.

つまり、英語以外の学習の機会に対する期待感もあり、また学習の重要性、文化を知ることの 重要性もある程度は認識されてはいるが、それはあくまで「英語以外の外国語も知っておくべき」 といった、一般的な大学生としての外面的スタンスに基づくもので、他の言語と比較しての相対 的な消極的興味・選択の段階に留まっているのである。また、文系グループについても、漠然とし た文化への興味はあっても、ロシア語そのもに対する具体的、実際的な習得への欲求は低く、学 習成果に対する具体的イメージをもって課題に取り組むという姿勢には至っていないと言える。

「大学生として勉強した方がよい」,「せっかくの機会だから」,「なんとなく格好がいい」,「知的な感じがするから」といった消極的,義務的動機づけを示す項目群で,各回答者グループともポジティヴ回答が4割台後半から6割台のほぼ平均した値を示したという点も,上に書いたことを裏づけている.

また、ロシア語は「むずかしい」(理-85.1%, 文-96.3%),「良い成績のためには努力が必要」(理-66.8%, 文-77.8%)との認識を示す数値は極端に高く(英語は 5-6 割), したがって「マスターしている」(理-9.5%, 文-7.4%),「マスターできる」(理-9.5%, 文-22.2%)と感じている学習者の割合は当然, 低くなる. さらに自己イメージに対する整合性や有用性に対する認識でも, 英語についてはほとんどの項目で 8-9 割のポジティヴ回答が見られたのに対し, ロシア語は, 文系グループで一部の項目に 7 割台が見られたのを別にすると, 1-3 割台の数値に留まっている. 「うまく使えるようになること」,「マスターするための努力」に価値を認め難く,「将来,役に立つ」とも思い難い学習者の姿がそこにある.

上で見た,外部強制的,消極的動機が先行し,学習に対する高いコスト — 価値を低める否定的側面を強く感じ,目標達成について期待感が低いという傾向は,学年が進行するとより深刻になる.文系の 2-4 年グループのデータ集計が遅れ,本稿の執筆途中で集計結果が明らかになったため,グラフ化が間に合わなかったが,数値だけを見ると,1 年次では高い数値を示した内発的動機等に対するポジティヴ回答率も,2 年次以降では急降下を見せる([Q1-1] $81.5\% \rightarrow 46\%$,[Q1-11] $77.8\% \rightarrow 38\%$,[Q1-19] $81.5\% \rightarrow 42\%$,[Q1-2] $85.2\% \rightarrow 42\%$,[Q1-5] $81.5\% \rightarrow 25\%$,[Q1-6] $77.8\% \rightarrow 38\%$)。 22% いた「マスターできる」と感じる学習者も 2 年次では 13% に,「マスターする価値がある」と思っていた学習者も 74.1% から 21% に落ち込む.1 年次では 77.8% の学習者がロシア語学習は「将来,役に立つ」と期待感をもっていたものが,2 年次では実に 8.7% の学生だけにそのような認識を観察することができるのである.

ところで、今回は分析対象に含めなかったが、自律学習能力のレベルを問う質問 5 に対する回答を概観すると、学習目標がなく受動的学習に終始し、自律的な学習時間をまったくもたないといった傾向が顕著に表れている。学習内容に対する全体イメージがないことで、それに対して自己管理をしようという意識も当然、希薄にならざるを得ないのである。

II-2. 教育目標策定に向けての展望

さて冒頭で、第2外国語教育の生き残りをかけた、教員努力による3つの対応策の流れを見たが、上のような傾向を示す本学ロシア語学習者に対して、はたしてこれらの対応策は有効なのであろうか.

まず、国際理解・異文化理解というコンセプト自体は、一定の知的興味をもつ大学生にとっては

もちろん有効なカードであるが、様々な国や地域の情報が簡単にくまなく取得できる昨今の状況を考える時、敢えて「外国語教育」という授業の枠組みで行うことの妥当性を見出すことは難しいのではないだろうか。むしろ「教養科目」として「語学」授業とは切り離した形で設定した方が、内容的にも充実し、一貫性のある情報提供ができよう。「外国語学習科目」という枠組みでは、語学も異文化情報もいずれも中途半端な内容になることは避けられない。1年次でそのような文化情報の取得への期待感をもって履修した学習者も、外国語学習の枠組みでは、2年次になるとその期待は急速にしぼんでしまうのだ([Q1-11] 77.8% \rightarrow 38%)。

学習自体の楽しさの追求,日常会話やゲーム等を中心とした「自分も参加して楽しい」授業へのシフトはどのような効果をもたらすであろうか.この場合も、学習内容そのものに現在・将来ともにマスターする価値を見出しにくく、また習得可能性への期待が持てないのであれば、その楽しさも時間の経過とともに半減する(文系 [Q2R-3] 77.8%→33%, [Q2R-13] 77.8%→26%).また、楽しさを優先させるために学習レベル・内容を限定するという傾向も否定できず、習得可能性への見通しはますます立ちがたくなるという本質的なジレンマを抱え、いきおい学習者は学習目標とは全く無縁なところで、無目的に授業時間内だけ楽しく時間を過ごせればよいという姿勢になる.

また、自律学習型 CALL やポートフォリオを導入しても、「マスターする価値」の認識、「学習の重要さ」の認識がその前提として学習者に形成されていなければ、学習時間数の増加や継続性は望めず、動機づけの強化にもつながらない。大木 2011b では「言語の多様性に関心をもたせ、言語的寛容性、民主的市民性を身につけさせる『複言語主義教育』」によって、前提としての動機づけを強化すべき」との主張がなされる。その理念そのものに対して筆者はいかなる異論ももたないが、ただ、その抽象度の高い理念が、はたして具体的な学習行動への積極的・継続的取り組みを維持させるだけの動機づけとして、すぐさま力を発揮するのだろうかという疑念はどうしても残る。

それでは大学生はどのような学習に対して内発的動機を示し、それを自らにとって重要だと位置づけるのであろうか.

大学生は、本人の意思で選択し、受験という試練を経て獲得した自らの専門領域の学習・研究という本来のフィールドを持っている。その領域に対してこそ、彼らはまさに高い興味・関心を示し、自らにとって重要度が高く、また将来、役立つという期待感も持っているのではないだろうか。そうすると、外国語という技能についても、大学で習得させる場合には、それらの専門領域で活用できる技能として学習するという方向性が、本来のあるべき姿として浮かび上がるのである。

本学の第2外国語教育においても、到達度も学習目標もあいまいな従来型の教育を一日も早く脱し、各学部・専攻教育内容にできるだけリンクした学習内容を設定することが、「第2外国語教育」活性化のための不可欠の課題であると考えられる.

専門教育とリンクした「外国語教育」では、「外国語能力」一般ではなく、それぞれの専門領域で必要なリテラシーを重視した内容に学習を絞り込むことで、学習目標や具体的な習得可能性が学習者にも明確なものとして実感されることになるだろう.

そのような教育目標を設定するためには、専門教育担当教員との協同の可能性を最大限さぐる必要があるであろうし、また授業プログラムも、文法・日常会話を中心としたコミュニケーション重視の学習内容から、学習者の興味・知的レベルにあった内容先行型学習活動へと変えていく必要がある。そのようなカリキュラムが設定された時、はじめて「第2外国語教育」は学習者にとって本来の意味で興味・関心の対象となり、また将来に役立ち、「マスターできる」可能性をもつものとして受け入れられていくのではないだろうか。

II-3. 2012 年度「ロシア語中級」 クラスでの試み

上で述べたコンセプトの有効性を検証する目的で,2012年度「ロシア語中級」クラス(法学部・経済学部2年生,30名)で内容先行型授業を実験的に実施した.

事前の準備がなく、今回は各学部・専門教育担当教員との協同作業には踏み込めなかったが、それぞれの学部で扱うテーマ領域に近い内容を学習素材として取り上げ、文法シラバスではなく、設定したテーマに対する理解や、リサーチ力を最優先した授業構成を試みた.

この授業の詳細については別の機会に発表の予定であるが、「現代社会における家族問題-核家族化、少子化、独居老人、孤独死、熟年離婚、女性の役割」をテーマに、表現の習得とグループワークとしてのリサーチ作業、学年末にロシア語での各グループの発表という流れで授業を進め、それなりの手ごたえを得た.

学期当初,文法知識もほとんど定着しておらず,文字すら読めない学習者も存在したクラスで,図 11~14 に見るような,内容的にも語学能力的にも十分レベルの高い,かつ独創的な発表が実現でき,本稿で提案した「第 2 外国語教育」のコンセプトが検討に値するものであるとの実感を持った次第である.



図11 独居老人数_日本とロシア

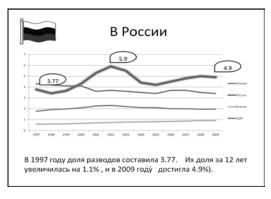


図13 各国の離婚率の推移_ロシア



図12 各国の投票率 英国地域別



図 14 各国の離婚率の推移_ロシアの離婚原因

(はやしだ りえ 大阪大学)

<参考文献>

Deci, E. L. & Flaste, R. (1995). Why we do what we do: the dynamics of personal autonomy. New York. (桜井茂男訳『人を伸ばすカー内発と自律のすすめ』新陽社.)

Eccless, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology,

- 53, 109-132.
- 磯田 貴道 (2006)「授業の中の動機づけ:認知的評価を中心とした動機づけプロセスの検証」 Dialogue, 5, 19-38.
- 大木 充 (2011a)「ICT と自律学習と動機づけ」北海道大学情報基盤センター・平成 22 年度公募型 共同研究公開国際シンポジウム「ICT+自律学習+動機づけ」於:北海道大学メディア・コミュニケーション研究院.
- 大木 充 (2011b)「外国語教育連携の時代へ-生涯教育から外国語教育を考える-」日本ロシア文 学会 2011 年度総会・研究発表会プレシンポジウム, 於:慶應義塾大学.
- 櫻井 茂男 (2009)『自ら学ぶ意欲の心理学』有斐閣.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 1-46.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

(本稿は『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』(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2011-2015)) 2012 年度研究成果報告書に掲載されたものである.)

第4部

『ロシア語教育支援・就職情報』 サイト構築

『ロシア語教育支援・就職情報』サイト構築 教育支援コンテンツ

ロシア語教育支援サイトについて―概要と今後の展望―

横井 幸子

2015年3月14日,「ロシア語教育支援・就職情報」サイト (http://kyoiku-ru.org/) が開設された.本稿ではサイト中の「ロシア語教育支援」の部分を取り上げ、その計画・開発過程と内容を概観し、今後の展望について述べる.

I. サイト立ち上げの経緯

林田科研ではカリキュラムの策定や評価方法,授業運営や指導方法など,ロシア語教育についての検討と調査を重ねてきたが、その成果の発表については、主に日本ロシア語教育研究会、日本ロシア文学会といった学会や学会誌、報告書を通じて行われてきた.一方で、学会活動等に関わっているのは依然として大学で教鞭を取っている教員が中心であること、また何よりも日本のロシア語教育はこれまで各教育機関内で個別に展開しがちであったという事情があった.そのような状況から学校や教員間の交流や連携に欠けていたとの指摘があり [e.g., 林田, 2010; 2014; 臼山, 2000; 2003]、どのような方法で高等学校や大学など全国の教育機関にちらばっているロシア語教員間でより広く情報交換や経験交流をする場が設けられるかが課題となっていた.そこで、そのようなロシア語教員間のネットワーク構築につなげていく一つの方法として、ウェブサイトを立ち上げ、まずは科研メンバーがこれまで蓄積してきたロシア語教育に関する実践的研究成果を発信していこうということになった.

サイトを立ち上げるにあたっては、2013-2015 年にかけて複数回科研メンバーが集まって、サイトのコンセプトと内容について検討した。また、同時にサイト開発業者とも打ち合わせを複数回行い、最終的に議論した内容をまとめる形で、サイト全体の枠組みとしての構成案を作成した。 具体的なコンテンツとなる原稿や画像については科研メンバーが各自担当した。

Ⅱ. サイトの内容

「ロシア語教育支援」サイトは、大きく分けて3部構成になっており、まず1)第1/第2言語習得のメカニズムをどのように捉えることができるか解説した上で、それに沿った授業デザインの流れを示し、2)科研メンバーで作成した指導案や活動案を共有しながら、さらに3)高校や大学における具体的な取り組みを紹介するスペースを設けている。これらのページについて以下でより詳しく述べる。

II-1. ことばを学ぶとは? 外国語を学ぶとは? ロシア語の授業をデザインする

外国語教授法は、古くは文法訳読法やダイレクトメソッド、1950年代には行動主義を背景として提唱されたオーディオリンガルメソッド、1970年代以降はサイレント・ウェイ、TRP (Total Physical Response)、CLT (Communicative Language Teaching) というように、これまで様々なメソッドの変遷を経てきた。現在は「ポストメソッドの時代」[e.g., Kumaravadivelu, 1994; 2001; 2006;

Pennycook, 1989; Richards & Rodgers, 2014] と言われており、唯一絶対の効果的な教授法などというものは存在せず、むしろ個々の教師がその主体性を発揮しながら、各々のコンテキストや条件、学習者に適した教え方を選択し、授業をデザインしていけるようになることが求められている.

それは、すなわち個々の教師にカリキュラムと教材の開発、評価法や個々のクラスにあった指導法の選択など、語学教育全般のデザイン力と実行力が求められているということである.このような語学教育研究全体の流れを踏まえながら、本科研プロジェクトチームでは、まず「ことばを学ぶ」とはどういうことなのか、より正確には第1言語を習得するとはどういうことなのか、第2言語(=外国語)も第1言語と同様に習得するのか、から問い直し、外国語学習のあり方を検討した(「ことばを学ぶとは?」「外国語を学ぶとは?」の項を参照).続いて、このような「ことばの学び」のメカニズムを実際のロシア語の授業にどのように応用していくのかについて、「ロシア語の授業をデザインする」としてまとめた.ただし、ここでは個々の授業ですぐに活用できるような特定の指導法や教授法を紹介することは敢えてせずに、個々の教師が主体的に授業デザインに関わり、運営できるよう、カリキュラム開発や授業デザインについての大まかな流れと方向性を示すにとどめた.尚、本サイトで示した「ロシア語教育のあり方」の一つの具現形としては、当サイトで公開されているユニット案「家族問題」をご覧頂きたい.

II-2. 指導案と活動案

本科研では、全国の大学や高校でロシア語を教えている科研メンバーが、これまでに実際にやってみて上手く行ったと感じられた活動や授業のプランを各自持ち寄って検討し、厳選したものをサイトに掲載した。これらの教案は、それぞれその長さに応じて指導案(授業 1 コマ分以上)と活動案(15-20 分程度で行える活動)に分けて掲載している。また、教案と共に授業用で作成したプリント教材や資料も共有されており、当サイトを訪れたロシア語教師が自分のコンテキストに合わせて授業で活用できるようになっている。

2016 年 2 月現在,以下の通り,8 つの指導案からなるユニット案と,5 つの活動案が掲載されている.これらの教案は,テーマ(e.g., 「自分·家族」「学校生活」「日常生活」「食」「衣服」など),文法(e.g., 「名詞・性」「格変化」など),機能(e.g., 「あいさつ」「時間を尋ねる・言う」「年齢の表現」「所有の表現」など),授業時間(「45 分以下」「45 分」「90 分」「シリーズ物」),難易度(CEFR に準拠した修得度 A1-C2まで)に応じて,絞り込み検索ができるようになっている.

ユニット案: テーマ「家族問題」(言語レベル: A1-A2)

タイトル	文法	テーマ	難易度	授業時間
家族問題に入る前に	代名詞全般	住まい	A1-A2	シリーズ
1) 国と首都,名前と位置	文の種類	その他		物
2) 私の家族	格変化			
	その他			
家族問題一1) 少子化	数詞	自分·家族	A2-B1	90分
	格変化			
	その他			
家族問題—2) 孤独死	文の種類	自分·家族	A2-B1	90分
	その他			
家族問題一3) 熟年離婚	関係代名詞	自分·家族	A2-B1	90分
	格変化			

	その他			
家族問題―4) 女性の職業	形動詞,副動詞	自分·家族	A2-B1	90分
	格変化			
	その他			
家族問題―まとめ1	動詞全般	自分·家族	A2-B1	90分
	形容詞·副詞:比較級/最上級			
	接続詞			
	格変化			
	その他			
家族問題―まとめ2	動詞全般	自分·家族	A2-B1	90分
	文の種類			
	格変化			
	その他			

活動案:

タイトル	文法	テーマ	難易度	授業時間
数詞を覚えながらロシア語の表現	名詞:数	その他	A1	シリーズ
を学ぶ				物
オリジナル・テクストに挑戦:	その他	食	A1	90分
русские блины				
Национальная кухня: Борщ	動詞全般	食	A1	90分
	動詞:体/アスペクト			
夏の終わりまでにすべき 10 の事柄	動詞全般	趣味と遊び	A1-A2	45 分以下
	動詞:体/アスペクト	自然環境		
	文の種類			
家族「~には・・・がいます」	代名詞全般	自分·家族	A1	45 分以下
	文の種類			
	格変化			
Сколько стоит?	数詞	買い物	A1	45 分以下

既述の通り、これらの教案は既に実際に授業で実施されてきたものである。特にユニット案「家族問題」は、2-1 で解説したような「生きたことば」としてのロシア語の活動、さらに母語で培ってきた高次の精神機能としての知的・論理的活動能力を活かした活動を初級レベルに近いロシア語の授業でどのように取り入れることができるのかについて、実際の授業で実験的に実施しながら検討を重ねて作成された教案である。その実施経過や結果については、横井&林田 (2013) を参照されたい.

今後より多くの教案を掲載して行く予定であるが、将来的には科研メンバーに限らず、広く国内外のロシア語教員が当サイトを活用し、教案を共有できる場となることを期待している.

II-3. 高校·大学での取り組み

本サイトでは「高校・大学での取り組み」として、高校や大学がこれまで教室の内外で実施してきた様々な活動についての報告が掲載されている。現時点では富山県立志貴野高等学校におけるロシア船訪問交流活動についてのレポートを読むことができる。

Ⅲ. 今後の展望

教師一人一人の力量がこれまで以上に期待されている現在,与えられたカリキュラムや教科書に沿って受動的に授業を行うのではなく,より主体性を発揮しながら置かれたコンテキストや学習者のニーズにあったカリキュラムを策定する力,教材を開発する力,授業をデザインし,運営する力が求められている。そのような幅広い能力が求められている状況にあって,「教師の学び」の場をどう創出していくのか,再考が必要であろう。教師教育研究の分野では,教師として教えるのに必要な知識は,授業やセミナー等で講義を聞いて知識を詰め込むことによってというよりは,社会的に経験的に構築されるものであり[Freeman,2002; Freeman & Johnson, 1998],教師コミュニティが形成され,その中で専門職としての教師のディスコースが生産的に展開され,教師の学びが生じなければならないということが指摘されている[Feiman-Nemser, 2001].日本におけるロシア語教育の場合,これまで孤立しがちであったロシア語教師がどのようにして集まり,持続可能なロシア語教師コミュニティを構築していけるか,が課題となる。物理的に集まる機会がなかなか持てない中で教師コミュニティの構築を目指すにあたり,(現段階では情報発信に終始しているものの)今後,教師同士の交流する場が作れるかどうかを含めて,本サイトが果たしうる役割と可能性を再検討する必要があるだろう。

(よこい さちこ 大阪大学)

<参考文献>

- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35(1), 1-13.
- Freeman, D., & Johnson, Karen, E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397–417.
- 林田理惠 (2010)「地域の国際化とロシア語教育」『ロシア語教育研究』創刊号, pp.3-14.
- 林田理惠 (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』第2号, pp. 60-71.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition:(E) merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL quarterly*, 28(1), 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. TESOL quarterly, 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL quarterly*, 23(4), 589-618.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- 臼山利信 (2000)「高等学校におけるロシア語教育の現状と課題」『ロシア語ロシア文学研究』第 32 号, pp. 179-193.
- 臼山利信 (2003)『中等教育における英語以外の外国語教育に関する調査研究—ロシア語教育を中心として-』 筑波大学現代語・現代学系.
- 横井幸子&林田理惠 (2013). 内容を重視した外国語教育のカリキュラム開発と指導について 第2外国語としてのロシア語教育の場合—『ロシア語教育研究』第4号,57-73.

「ことば」を学ぶとは

林田 理惠

最初に、教え方やシラバスといった具体的な問題に入る前に、原点に立ち戻って、そもそも「ことば」を学ぶということはどういうことなのか、ということについて少し考えてみたいと思います。そして、その問題意識の延長上で、母語との違いとしてとらえたときに、外国語の学びがどのような特徴をもち、どういう点に気をつけなくてはならないのか、ということを見ていきましょう。この2つの側面は、それぞれ別個の問題という性格をもちながらも、根っこのところでは深く結びついており、第2の問題は第1の問題に結局のところは還元されていきます。

「ことば」を学ぶとは?

さて、この文章を読まれている方の多くが、文法はどうやって教えるべき? 語彙はどのように すれば習得させられるの? 文を上手に発話させ、教室内でコミュニケーション活動をうまく展開 するにはどうすればよいの? といった疑問を持たれて、このサイトに立ち寄られたのではないで しょうか. ただ、こういった疑問をもつ前に、少し考えていただきたいのは、文法や語彙といっ たものは、何かそれだけで真空に存在していて、ビーカーの中に入れて薬品を混ぜて化学反応さ せるように、それだけを取り出して加工すればよい、というようなものではないという点です. 文や文章でさえ、それだけを抜き出しては、ほとんど意味をなさなくなります.

人間の営みとしての「ことば」

つまり、「ことば」は人間の営みの中にこそ存在し、さらに言えば、営みそのものとしてとらえるべきものだということです。トマセロは「動詞ー島仮説 (verb Island hypothesis)」で、子どもは新しい動詞ごとに異なるパターンの文型を身につけていき、それぞれの動詞は最初は離島のようにつながりがない、ということを実験で示しました [Tomasello, 1992]. このことは何を意味しているでしょう.

子どもは食べたり、着替えをしたり、遊んだりといった日々の生活での、大人との長い期間に わたるやり取りの中で、ことばを獲得していきます。子どもにとって、ものの名前や動詞は、そ れだけで個々別々に存在したり、また語彙として大人から教わったりするものではないのです。 絵などを見せてその名前を教えたり言わせたりしても、それは子どもにとって、本当の「ことば」 とはなりません。

共感・共鳴によってもたらされる「ことば」

例えば、目の前に近づいて来る小犬を見て、母親の顔を見ながらそちらへと指さしをして母親の注意を引き、手を引っ張って近寄ろうとする. 母親の方も子犬を一緒に見ながら、「ワンワンやね、かわいいねー」と笑って声かけをする. それに対して子どもも「ワンワン、カワイー、カワイー」と自然に親子の間で交互のやり取りが成立する. このようなプロセスを積み重ねるうちに、やがて出来事全体のイメージが大人との声のかけ合いとしての音声と重なり合って、子どもの中で「ことば」が獲得される下地が作られていくのです.

そこでは、自らがその出来事を体験し、対象との具体的なやり取りをすることで、出来事への強い共感がもたらされ、その残存イメージが強固になっていきます。先ほどの例でいえば、犬をなぜてやったり、逆になぜようとして吠えつかれて泣きべそをかいたり、といった対象への働きかけ、対象との交わりはとても強いイメージとして子どもの心に残っていきます。そして、大人

との共鳴が声のかけ合いをもたらし、出来事と音声は一体化した残存イメージとして子どもに形成され、子どもを「ことば」の発語へと導くのです。共感と共鳴の世界の中で、自らの具体的な体験が伴うこと、それが「ことば」の獲得にはとても重要なことなのです。

外国語を学ぶとは?

母語の発達は下から上へ、一方、外国語の発達は上から下へ

さて、それでは外国語を学ぶということは、母語を学ぶ場合とどのような違いがあるでしょう。 外国語と母語の習得の関係についてヴィゴツキーは「母語の発達は下から上へ、一方、外国語の 発達は上から下へと進むと言える」[Выготский 1996: 265] と述べています。

子どもはことばを獲得する過程と並行して、随意的注意、論理的記憶、比較、区別、抽象化といった高度の認知的能力を長い年月をかけて徐々に築き上げ、そのような能力に支えられながら、母語の概念体系、文法体系を作り上げていきます。一方、少なくとも中高生以上の学習者の場合には、すでに認知的能力そのものは身につけています。ですから、彼らは母語の概念体系、文法体系を外国語のそれと比較することで、とても短期間に知識としての外国語の体系を理解することができるようになります。ただしあくまでそれは知識にすぎません。その知識を現実の世界の中で自在に応用し、実際にコミュニケーションの道具、思考の道具として使っていけるようにするためには、やはり子どもの場合と同じように、それらの知識を使った具体的な体験一活動ということの積み重ね、出来事と一体化したことばの体験が不可欠になってきます。

出来事と一体化した「ことば」の習得

外国語学習での文産出を可能にするメカニズムの1つとして、語彙チャンクという考え方があります.「頭の中に丸ごと蓄えている構文や語彙のまとまりを土台にして」文が産出されるという考え方です [Schmitt 2004, 門田 2009]. 構文や語彙のまとまり — つまり出来事としてのイメージを土台に、文産出がなされるということですが、このことからも、外国語学習においても、やはり「出来事を通して、出来事と一体化した形でことばは習得される」のだということがわかるかと思います.

出来事への共感・共鳴がもたらす「ことば」の習得

そして何より、そのような出来事への共感・共鳴がなければ「ことば」の習得は進まない、ということが大前提としてあります。ですから、外国語学習での素材選びは、学習者の共感を得るもの、知的レベルにあった内容である必要があります。そして、その内容を素材にしながら、学習者が自らの興味と意志で、明確な目的を持って活動をする、その活動の中に有機的に素材が組み込まれている、ということが求められているのです。

語やフレーズを上手に覚えさせるための様々な絵カードやゲームなど、それ自体は、知識としての語彙体系を学習者に形成する上で、重要な取り組みと言えるかと思います。ただ、もしそれだけにとどまっていれば、学習はやがて退屈なものになるでしょうし、その「ことば」はいつまでたっても、学習者の中で「生きたことば」とはなりません。また、学習者にテーマを提示して、「何について話すか」という課題を与えても、それが学習者のやりたいことにつながらなければ、あとに何も残さない、空疎な時間となってしまう危険性を孕んでいます。

「何のために、どうして、どのような目的で話す(書く)のか」という「話す(書く)」目的としての課題設定、学習者が自らの興味と意志で、自律的にやりとげることを目指せるような、知的レベルに合った課題設定、学習を組み立てる前に、ぜひ一度、立ち止まってこういった内容について考えていただければと思います。

<参考文献>

門田修平 (2009)「インプットとアウトプットをいかにつなぐか」 『英語教育』vol. 57, 2, pp.10-13.

Schmitt, N. (2004). Formulaic sequences. Amsterdam: John Benjamins.

Tomasello, M. (1992). First verbs: A case study of early grammatical development. Cambridge University Press.

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

ロシア語の授業をデザインする:ユニット・教案開発の流れ

横井 幸子

それでは、自らの具体的な体験が伴った、すなわち出来事に共感・共鳴し、その出来事と一体化したことばの体験を、ロシア語の授業という限られた時間とスペースの中でどのようにデザインすることができるでしょうか。それは、学習者がロシア語を実際に使って主体的に体験する活動が実現されている授業であり、そこで「生きたことば」が使われるには、当然、出来事・活動そのものも生き生きとした現実のものでなければならないでしょう。

そこで、このサイトでは、ユニットや教案の開発にあたって、まず 1)「生きたロシア語」の素材として、生の(=ロシア語話者に向けて書かれた)テクストを積極的に用いること、2) ロシア語で実際に体験する出来事や活動の内容を重視すること、を提案しています [e.g., Brinton et. al, 1989; Met, 1991]. このような言語面と内容面両面を有機的に統合して扱う内容重視型の第 2 言語教育アプローチとしては、北米の Content-based instruction や欧州の Content and language integrated learning が最も広く知られています。このサイトでご紹介しているユニットや教案の大まかな開発の流れは下記の通りです:

- 1. テーマと目標を設定する
- ・ 言語到達度基準 (CEFR, TPKM など) を参照して, 到達度目標を設定する.
- ・ 設定した到達度目標を参照しながら生のテクストを選び、内容面と言語面でユニット全体の目標を設定する.
- 2. 目標達成を評価する方法を決める
- ・ 内容と言語の両面を評価に含める.
- ・ 形成的評価と総括的評価の両方を効果的に取り入れる.
- 3. 目標達成のための学習プロセスをデザインする: 各授業の教案を作成する
- ・ 目的を言語面、内容面で具体的に明示する.
- ・3つのコミュニケーションモード(理解/対人/提示モード)をバランスよく,効果的に用いた活動を計画する.
- ・ グラフィックオーガナイザーなどを活用しながら、より高次の思考を促すような活動をデザインする.

内容重視型授業をデザインするためのチェックリスト

1. 全体目標

(言語面・内容面両面で) 学習者が何をどのように学ぶ/習得するのか記述されているか.

- 2. 語彙と文法項目 授業で導入される語彙と文法項目は網羅されているか.
- 3. 評価方法

目標が達成できているかどうか言語面、内容面の評価ができるようにデザインされているか.

4. 教案 (言語面・内容面両面で)学習者が何をどのように学ぶ/習得するのか, 具体的に記述されているか.

各活動がどの目標に対応しているのか, 明記されているか.

比較、分析といったより高次の思考を促すような活動が含まれているか、

コミュニケーションモード(解釈/対人/提示)を用いる活動がバランスよく含まれているか.

『ロシア語教育支援・就職情報』サイト構築 就職情報コンテンツ

ロシア就職情報

宮崎 衣澄

I. ロシア就職情報のコンセプト

大学や高校・高等専門学校等の外国語学習、とくにロシア語などの第2外国語学習は、学習の成果や目的が見えにくいという点がしばしば指摘される。そのため、学習した言語を就職や社会でどのように活かすことが出来るのか、活かす可能性があるのかを、具体的な事例をもって提示する必要があると考える。言語を習得することによって、将来の可能性がどのように広がるかをイメージすることは、外国語学習のモチベーションの向上に寄与する。しかしながら、外国語大学などロシア関連企業に就職する学生を多く輩出している大学を除くと、学生が自らロシア関係の就職を探すことは容易ではない。また、実際にロシア語を活かして仕事をしている方の体験談や、業務内容を直接知る機会も限られている。

そこでロシア就職情報では、次の2点の情報を掲載した. ①ロシアに進出している日本企業の情報、②実際にロシア語を使って仕事をしている先輩の体験談の紹介. ②の「先輩の声」では、ロシア語ができることの強みのほか、ロシア語以外に求められる資質についても紹介し、幅広く就職活動の参考になるように工夫した.

Ⅱ.作業プロセス

II-1. ロシアに進出している日本企業の情報

東洋経済新報社に協力を要請し、同社発行の『海外進出企業総覧 国別編』2014年度版「ロシア」の掲載許可をいただいた。ロシアに進出している日本企業名を具体的に提示することにより、業務でロシア語を使用する可能性がある会社を絞ることが出来る。2014年度版によると、日本からロシアに進出している企業数は135社、現地法人数は170社に上り、多くの日本企業がロシアに進出していることが分かる。ロシアに進出している日本企業に就職してロシア語を活かすほか、直接ロシアで現地法人に就職するという方法も提示した。

II-2. 「先輩の声」

ロシア語を使って働くことを具体的にイメージするためには、ロシア関係の企業で勤務経験のある方の体験談が重要である。そこで、ロシア関係の企業で勤務、もしくは勤務経験のある方にアンケート調査を依頼した。アンケート項目は、出身学部、学科、勤務先の業種、業務内容、就職時のロシア語学習歴、ロシア語ができることはどのような「強み」になるか、ロシア語以外に求められる資質、ロシア関係の就職情報の収集方法、後輩へのコメント、学生時代にしておくべきことなどである。アンケートの依頼、質問項目の作成については、東京外国語大学大学院博士課程の佐山豪太氏より多大なご協力をいただいた。

アンケート調査より,英語力は必須であるが,ロシア語が出来る人材は大企業でも少数である ため重宝されることが分かった.特に現地の情報を自ら入手できること,通訳を介さないで現地 人と良好な人間関係を構築できる可能性がある点において、大きな利点であるという.

一方でロシア進出企業に就職したとしても、必ずロシア語を使う業務になるとは限らない.また、部署異動などにより、常に業務でロシア語を使うとは限らない.その点を踏まえて、ロシア語能力以外に求められる資質、能力にも目を向けてもらえるような質問項目を加えた.語学力は大きな武器ではあるが、それだけでは仕事は出来ない.このサイトの情報が、ロシア語を使って働きたいと考えている方の参考になれば幸いである.

サイトコンテンツより(3)

先輩の声

H.N. さんの声

■出身学部,学科 理工学部 航空宇宙工学科 平成5年卒

■ 勤務先の業種 製造業

■ 業務内容(ロシア関連業務,それ以外の業務)

海外特約店向け新型モデルの講習(業務は日本語と英語のみ)

- ┃ロシア語の学習歴 2009年から現在まで約5年(但し、就職時点の学習歴は無)
- ■ロシア語ができることはどのような「強み」になるか 英語に比べるとロシア語が出来る人材は企業の需要に対して圧倒的に少ないのが実情だと思います。英語は世界のビジネス公用語の地位を確保していますが、ロシアでは一般のビジネスの現場で英語を使いこなせる人材は少ないのが実情です。このような中、ロシア語が出来るという事はビジネスを進める上で大きな強みになりますし、企業においても重宝される人材ではないかと思います。
- ■ロシア語以外に求められる資質 □理解力と寛容性でしょうか?□現地に4年間赴任しましたが、仕事の進め方や、マネジメントにおいて日本の会社との違いに違和感を覚えました。日本では常識だと思われていた事が、ロシアではそうではない事もあります。どちらが優れているか?という判断をする前に、相手との違いを客観的に見つめ、理解する事は大切だと思います。□私の場合、自分が正しいという思いが強すぎて、失敗した経験が少なくありません。
- 就職情報の収集方法 □今から22年前,今ほど就職状況が厳しくない時代,指定校推薦枠で内定を貰いました.□就職活動で苦労した経験がなく,皆様にアドバイス出来る事は特にありませんが,希望する会社に勤めている先輩に会って,生の情報を得られれば,良いと思います.□ロシア関係の就職情報であれば,JETROやジャパンクラブ,日露関係機関主催のセミナー等から情報を得られると思います.
- 後輩へのコメント,学生時代にしておくべきこと □自分が何をしたいのか?簡単そうで難しい問いではないかと思います. 私自身,就職活動の際は,自分でも良くわからないまま会社を決めてしまいました.無理に答えを見つけなくても良いと思います. 周囲の状況や意見に流されず,自分の少しでも興味のある業種を選んで,じっくり検討してみて下さい.

M.S. さんの声

■出身学部,学科 ロシア語学科卒

■勤務先の業種 新聞記者

■業務内容(ロシア関連業務,それ以外の業務) 報道,出版,ニュース編集

■ロシア語の学習歴 大学時代4年間,卒業後は自分で学習

■ ロシア語ができることはどのような「強み」になるか □ロシアという一つの文化圏へのパスポート.□ロシア語は世界言語の一つ.例えば 2020 年東京五輪でもロシア語が通じる国はたく

さんあり、スムーズな運営にとっては必需言語.ニーズはある.反ロシア政策を顕著にしているバルト3国リトアニアに原発の取材で出向いたところ、現地専門家とロシア語で会話、「言葉は悪くない」と言われ、ロシア語の大切さを教えてもらう.□21世紀にはいよいよ宇宙時代を迎える.宇宙飛行士、若田光一さんもロシア語をしっかり勉強、ロシア人の宇宙飛行士と難なく話していた.浅田真央さんのコーチ、タチアナ・タラソワさんと彼女の別荘で、フィギュアスケートについて語り合ったことが忘れ得ぬ思い出.ソチ五輪での実況解説はいつ聞いても目から汗が出る.

- ロシア語以外に求められる資質 □コミュニケーション能力、物事の真実を見極める目、何があってもあきらめない意志. ロシア語をマスターすれば英語はとても簡単だと思う.
- 就職情報の収集方法 □今の時代,一つの会社に定年まで就業することは昔に比べ,少なくなってきた.仮に希望する会社に就職できなくても,自分を磨き,希望職種に転職することはできる.□もし,強い希望職種がなければ,とりあえず内定をもらったところに就職し,しばらく社会や企業内での責任を果たしながら,転職の時期を狙うのも一つの手では?□一人で稼げば,お金の大切さも身に沁みてわかる.20代,30代には,チャンスはまだまだめぐってくる.強い意志があれば,必ず夢はかなう.
- 後輩へのコメント,学生時代にしておくべきこと □何でもいいから自分に負荷をかけること. □チャレンジすることには肉体的,精神的な負担を伴う. ハードルを乗り越えてこそ,次の世界が見える. 自由な時間が豊富な学生時代にしかできないことはある. □4 年間は実は短い. 無駄にしないで.

S.S. さんの声

- 【出身学部,学科 人文学部 2007 年卒業
- 勤務先の業種 タッチパネルメーカー
- ■業務内容(ロシア関連業務, それ以外の業務) □海外営業および技術サポート a) 現地営業マンおよびモスクワや EU 各地代理店を相手に,電話およびメールで,製品ソフトやハードについての質問やクレームに応える.b) 現地代理店へ出向いての新製品のプレゼンテーションを行う.c) 新規代理店の開拓(例えば,ドイツのファクトリーオートメーションの展示会に参加し、新製品のアピールをして連絡先を交換するなど).
- ■ロシア語の学習歴 7年
- ロシア語ができることはどのような「強み」になるか □ロシアへ具体的に展開を考えている 企業にとって、ロシア語でコミュニケーションがとれる人材は必須であり、そのような人材は 珍しいため重宝されます、従ってロシア語が話せること自体がアピールポイントになります.
- ロシア語以外に求められる資質 □入社してからも、自力でロシア語力を地道に高めつつ、ロシア語以外のことを前向きに勉強し続けられることです(例えば、プログラミングや電気の知識、製品のあらゆる知識など).
- 就職情報の収集方法 □大学や求人サイトを通して、業種を絞らず、あらゆるジャンルの求人 情報をチェックすること。
- 後輩へのコメント、学生時代にしておくべきこと □ロシア語を使って仕事をしたいと思う方の中には、「ロシア語を学び、それをスキルアップさせることが純粋に好き」という方も珍しくないのではないでしょうか. □その気持ちはとても大事だと思います. いざ仕事を始めると、語学どころではなくなり、なかなかロシア語だけのために時間を割くことが難しくなります. □ですから、学生時代はじっくりと好きなだけロシア語と向き合い、そのレベル向上に力を注ぐことをお勧めしたいです.

K.M. さんの声

- ■出身学部,学科 外国語学部 ドイツ語学科
- 勤務先の業種 営業
- ■業務内容(ロシア関連業務,それ以外の業務) CIS 向け機械類の販売
- **■ロシア語の学習歴** 大学在学中1年間モスクワ在住,その後適宜業務を通じて自主学習
- **ロシア語ができることはどのような「強み」になるか** □CIS の人々或いは自身との共通言語 がロシア語しか無い人々とのコミュニケーションが取れること.
- **■ロシア語以外に求められる資質** □コミュニケーション力/論理的思考能力(要は自分の考えや主張を相手に理解して貰える様に噛み砕いて分かりやすく話を構成する力: 語学力とは別物).
- 就職情報の収集方法 □ご質問の意味が良く分かりませんが、事業内容、今後の展望・計画、どの様な人たちが働いているか、そこに自分が入っていかなる貢献ができるか、等等は、相手先の会社の人たち(可能であればその会社の取引先の人たちにも)に出来るだけ多く会って話をする事でしか知ることは出来ません。メディア経由の情報は参考程度、会って話を聞ける機会は積極的に捕捉することが第一と思います。
- 後輩へのコメント、学生時代にしておくべきこと □学生の本業は勉強ですが本業以外の部分 = 遊びで何をして何を得たかも学生生活の価値を決める大きな要素です. 漫然とではなく自分 なりのコンセプトを持って真面目に遊ぶこと. クラブ活動であれ、個人旅行であれ、アルバイトであれ、何でも結構、そこで得る知見や人脈をしっかり捉えてメンテしていけば、社会人生活を始めた後も有益に働きます. 語学力を使う課外活動はいくらでも有るでしょうから(外国人訪問者との交流・海外旅行・簡単な通訳のアルバイトほか)、専攻の外国語を使って大いに遊んでみて下さい. それを通じて本業の勉強にも一層身が入るでしょう.

C.N. さんの声

- ■出身学部,学科 外国語学部 ロシア学科,2008年度卒業
- ■勤務先の業種 自動車メーカー
- ■業務内容(ロシア関連業務,それ以外の業務) □海外営業部で旧ソ連諸国向けの市場開拓,販売を担当. 販社選定,販社契約,商品の提案,受注,生産手配,出荷指示,在庫管理など,業務の幅は広い.一般的な業務の流れは以下:a)旧ソ連のA国は近年経済成長が著しいが,まだ販社が無い.提携商社と共に現地に出張し,地場の自動車ディーラー数社と面会する.b)経営基盤のしっかりしたAA社と組むことに決定.互いの利害を主張し合いながら何度もドラフトをやり取りした上で契約を締結.c)A国の法規やトレンドに合った商品を提案するため,商品部のスペシャリストと共に現地へ出張.市場調査をした上で販社に提案し,モデルと仕様を決定.d)帰国後すぐに見積書を作成し,上司の承認を得た上で販社へ送付.値引き要求が入り,価格交渉の為に上司と共に再び現地に出張.注文台数に応じた値引き率を設定することで合意.e)現地から注文書を受け取ったら工場へ生産手配をする.f)商品の完成に合わせて出荷手配を行う.g)初出荷の仕向けなので,出荷後現地に到着したら輸送中の故障や破損が無いか,梱包のスペシャリストと共に出張して検品する.h)その後は毎月確実に受注,生産,出荷できるようルーティーンワークでフォローしていく.
- ロシア語の学習歴 5年(2008年時).大学3年生の時に一年休学してモスクワに留学.
- ■ロシア語ができることはどのような「強み」になるか □ロシア語が出来なくても、旧ソ連諸国の担当業務はでき、実務上は何の支障もありません。私の会社ではコンプライアンス上、外部とのメールには全て上司をコピーに加えなくてはならない為、必然的にやり取りは全て英語となります。会議でも共通言語は英語です。□業務上でロシア語を使う場面としては、出張時に取引先の現場レベルの人と話をする時、英語が出来ない研修生が来日した時、取引先の VIP

が来日した時のアテンドぐらいです. □しかし, 私はロシア語が出来ることは大きな強みになると考えています. □私の会社にはロシア語を勉強したことがある人はたくさんいますが,実際に運用できる人はほとんどいません. その為,「旧ソ連関連の業務といえば, C だ」というように, 社内では一種のキャラクターとして定着しています. この会社にいる限り, ずっと旧ソ連関係の業務に関わっていけると思います. □また, ロシア語が出来るというだけで, 取引先の人達の受け入れ方が違ってきます. 旧ソ連は多くの性質の異なる民族がロシア語という共通項で繋がっています. ロシア語が出来るのなら自分たちと同じ思考回路で理解し合える相手だという事になり, 何国人であるかはあまり関係なくなり, 良好な人間関係を築くことができます. 私の取引相手は年配の男性ばかりですが,業務外ではまるで娘のように可愛がってもらっています. 現地の人から信頼され,生の声を聞き,日々の業務に活かしていくことで,仕事の質を高めることが出来ると思います.

- ■ロシア語以外に求められる資質 □ロシア語に限らずですが、語学力というのは、何かをするためのツールです。語学が出来なくても海外営業で活躍している人はいます。□特に営業に必要なのは人を巻き込む能力だと思います。自分の仕事に同意、協力してくれる人、つまり味方を社内外に作ることです。味方がたくさんいれば、どんな時でも業務はまわっていきます。自分の軸はしっかりと持ちつつ、考えの違う相手や苦手な相手と調和することも時には必要です。□特に特殊言語ができる人は変わり者というレッテルを貼られやすいので注意が必要です。羨みや妬みも混じっているのでしょうが、語学力だけの人は他の人に比べて厳しい目で見られているように感じます。
- 就職情報の収集方法 □1) インターネット, 2) 大学の就職支援室, 3) セミナーへの参加で情報を入手していました. 1) に関しては就職支援サイトに登録し、希望職種の検索、説明会の情報入手に使っていました. 2) については、窓口の人に希望を伝え、良い求人が無いか相談に乗ってもらっていました. 3) については、大きな会場でのイベントに数回参加しました. しかし、これについてはあまり多くの回数足を運んでも時間と交通費の無駄だと感じました. ある程度就活の雰囲気をつかむぐらいで良いと思います. □希望の企業が見つかったら、インターネットの情報で自分なりに研究し、面接で知りたい事を質問すると良いです. 選ぶ権利は学生側にもあり、面接は双方の疑問点をクリアにする絶好の機会です.
- ■後輩へのコメント、学生時代にしておくべきこと □「ロシア語を勉強しました」と言うからには、使えなくてはなりません. 学生時代に文法と語彙をしっかりと身につけ、ロシア語を母語とする人達との関わりに積極的に参加しておくとよいと思います. 私の専門はロシア文学であるため、仕事で出会う単語は聞いたことが無いものばかりでした. しかし、これは業務に慣れていくにつれ問題とならなくなってきました. とにかく基礎固めが重要です. □新入社員が仕事に不慣れなのは当たり前なので、学生時代から就職の為だけにスクールに通ったり資格を取ったりしておく必要は無いと思います. □社会人になると、じっくりと物事に取り組む時間は取りづらくなります. 今興味があることに、ぜひ真剣に取り組んでみてください. 卒論の研究や留学など、何かに一生懸命打ち込んだ記憶は財産としてずっと心に残り、自分を形成する軸となります.

S.E. さんの声

■出身学部,学科 人文学部,ロシア言語文化

■勤務先の業種 国際交流補助

■業務内容(ロシア関連業務,それ以外の業務) 翻訳、日露企業・地域交流補助

【ロシア語の学習歴 高校卒業後から 10 年

【ロシア語ができることはどのような「強み」になるか □ロシア語話者がそもそも少ないため,

しっかり勉強していれば就職面で他より貴重な存在になれるところはあると思います。ただ、 私はロシア語を学び続けることで触れる機会のあるロシアの文化に関する勉強の方が、仕事に も私生活にも大きな影響を及ぼすと考えています。というのも、私が社会に出てから特に必要 だと思ったものに、①他の価値観を持った人や文化に対する理解力(もとい分からなくても分 かるまで考える頭の根気力+自分以外の視点をいったん受け入れる姿勢)②言葉の表現力(説 得力) ③発想力の3つがあるのですが、私の場合ロシア語・ロシア文化を勉強していたことがか なりの部分この3つを得る手がかりになっています。というのも、ロシアの文学・芸術が、世の 中の成り立ちや人の精神構造などの本質的なものを、巷のビジネス書や心理学講座以上に的確 な表現で教えてくれるものだったため、それを必要な時に材料&参考にして、以後自分の考え を作っていけるようになったからです. □学生時代に勉強したことは社会で大して役に立たな いという話をよく聞きますが、それは勉強をあくまで受け身的・表面的なレベルで止めた場合の 話で(また結果が出るのを焦っている時の話で),地道に勉強を深めながら自分の考えを構築す るためのベースが作れれば、社会に出た後じわじわ役に立ってくることは先達の人たちも証明 しています、そのベース作りの上でロシア関係の勉強は有用でした、□ただしこうした武器を 得続けるためには、ずっと学ぶだけでなく、学んだことが現実にどう繋がるのか自分なりに考 えて答えを出さなくてはいけないので、勉強しながら外に出て現実にゴツゴツぶつかってくる ことも必要になります、根気も要りますし、辛い面もありますが、その結果得られるものは、 周りの環境が変わっていっても自分を支える強みになると思います. □これを言うと, つまり は教養が大事ということで、そもそもロシア語・ロシア文化でなくても良いのでは、という感じ もしますが、ロシア文化の世界は深く得られるものも大きいので、成長意欲のある人にはおす すめ出来ます. それにやはり大多数の人が知らないことを知っているということは, 上手く使 えば社会で良い武器になります.

■ ロシア語以外に求められる資質 □自分の仕事に対する重要性の認識, 最低限の協調性と常識, 自分の特性を把握していること.

【就職情報の収集方法 □知り合いの輪を広げること、興味のある関連イベントに参加すること【後輩へのコメント、学生時代にしておくべきこと □まず何より自分の欠点を詳しく知り、それと上手く付き合うことができるようになるために、あえて好きなことだけでなく、自分の苦手そうなことに挑んで修行しておくことをお勧めします。

M.O. さんの声

■出身学部,学科 外国語学部ロシア学科 2007 年度卒業

■勤務先の業種 商社

■ 業務内容(ロシア関連業務, それ以外の業務) ロシア語・英語での商品説明,金額交渉,クレーム処理,貿易実務,数字目標管理

■ロシア語の学習歴 5年

■ロシア語ができることはどのような「強み」になるか □通訳を入れずに顧客と話せることでスムーズかつ低コストで業務を行うことができる。また、顧客にとっては相手がロシア語を話せる・ロシアの文化を理解していることは安心感に繋がる。ただし、当社の場合ネイティブのロシア人も社員として採用されているため、純粋にロシア語だけで比べた場合、翻訳の正確さや現地事情の知識、商習慣への対応力などでは劣ってしまう。ロシア語能力だけでなく、業務をいかに早く正確にこなすかなど企業にどれだけ貢献できるかが必要な姿勢となる。

■ ロシア語以外に求められる資質 □上司や周囲を気遣い、指示が出されてからではなく、自ら 先を読んで行動すること、教えられたことを教えられたとおりに遂行することは勿論だが、自 ら工夫して業務を行うこと. □自分から進んで学び、何でもチャレンジしようとする姿勢.

■ 就職情報の収集方法 インターネット

■ 後輩へのコメント,学生時代にしておくべきこと □私は語劇への参加や部活動への参加は留学のための勉強の支障になるとして薦められなかったが、いざ社会人になったとき、人間として魅力なのは様々な経験を通して多くの視点を身に付けてきた人間だと感じた。よって学生生活でも、ロシア関係に限定せず出来るだけ多くの人、多数のバックグラウンドを持った人たちと深く交流し、自分の視野を高めておくことをお勧めする。

R.K. さんの声

- ■出身学部,学科 人文学部,言語文化学科ロシア言語学コース,2001年度卒業
- ■勤務先の業種 港湾運送業
- 業務内容(ロシア関連業務, それ以外の業務) ロシア向輸出品の乙仲業務(通関, 船積等の手配), 船会社との折衝等
- ■ロシア語の学習歴 6年
- ■ロシア語ができることはどのような「強み」になるか □英語、中国語などの外国語と比較すると学習者の絶対数が少ないため、ロシア語学習者は企業、公官庁等から重宝されると思われる. □社内的にもロシア語学習者は少数であるため、ロシア関連業務のスペシャリストとして重宝される.
- ロシア語以外に求められる資質 □天候等の不確定要素に左右されやすい仕事のため、状況の変化に応じた判断ができる対応能力.□相手の発言内容を理解すると同時にそれを分析できる能力.□目先のことにとらわれず、計画的に仕事ができる能力.
- 就職情報の収集方法 先輩からの紹介.
- 【後輩へのコメント,学生時代にしておくべきこと □言語の上達のためには積極性,自分の言いたいことを的確に言うための表現力が大切.□学生時代には勉学は勿論のこと部活,アルバイト等社会的活動を積極的に行うべき.多くのことに興味・関心を持ち,取り組むことが自身の積極性を身につけることになり,ひいては言語の上達具合にも好影響を与えると考える.

G.S さんの声

- ■出身学部,学科 外国語学部 ロシア語学科 2008 年度卒
- ■勤務先の業種 自動車メーカー
- ■業務内容(ロシア関連業務, それ以外の業務) □海外で発生した車両の不具合を調査し、不具合原因の真因を究明すること. そして製造ラインに対策部品を投入する. 担当市場は、ロシア、ウクライナ、アゼルバイジャン、カザフスタンの 4 カ国. 具体的な業務の流れは以下の通り: a) 海外特約店から連絡が入る(例:ショックアブソーバーの破損が 30 件発生している、エンジン内部から打音が聞こえる) b) 空輸で壊れた部品を日本に送ってもらう c) 情報収集(発生状況、発生地域の分析、動画や写真の入手など)d) 回収部品を技術者・開発者と調査 e) 不具合原因が判明→対策品の作製依頼(不具合原因不明→調査の継続 or 海外に飛んで、現地で調査)
- 【 ロシア語の学習歴 5年(2008年時)
- ■ロシア語ができることはどのような「強み」になるか □企業が英語力を求めるという姿勢は 当然であるが、一方で、ロシア語の能力は業務の上で大きな強みになる。ロシア語は、運用できる社員が大企業でも数人しかいないため、商社、メーカー、貿易等の分野でロシア語専攻の 学生は、貴重な人材として重宝され得る。ロシア語の能力は、a) 現地調査、b) 情報の入手、c) 現地人との人間関係の構築の点で大きな貢献をもたらしてくれる:まず、a) 現地の工場や支店に行くと、英語ができる人はほとんどいないため、ロシア語で調査やインタビューの実施が可能である。ただ、b) 同行するロシア人に英語で通訳してもらうこともできるが、一度英語を介することで情報の精度は落ちてしまう。仮にロシア語ができれば直に現場の情報を受け取れる。

- また, c) 現地人にとっては母語であるロシア語でやり取りをしていると,業務が円滑に行えるだけでなく良好な人間関係を築ける可能性がある.
- ■ロシア語以外に求められる資質 □ロシア語力だけでは会社から高い評価は得られない. 学生時代を通して、趣味、サークル活動、留学、ボランティア、アルバイト等から得た経験を現場に活かす能力も必要になる(例えば、リーダーシップの発揮や人間関係の構築など). 語学力は、課された仕事を遂行するための『道具』に過ぎないことを忘れないでほしい. また、ロシアに特化することはすばらしいが、会社からは「偏った人間」と誤解されてしまう恐れがあるので、バランス感覚を忘れずに大学生活を送ってほしい.
- 就職情報の収集方法 何か1つに絞らずに、インターネット、OB/OG 訪問、大学の就職課などすべてを有効に活用してください(インターネットで調べれば、素早く手軽にある程度の情報は得られますが、OB/OG 訪問の方が実情に近い情報が聞けるでしょう). □ただ、ロシアの現地法人で働きたい場合、そういった情報を持っている人はなかなか見つかりません. 手始めに当サイトに掲載されている東洋経済の一覧等を参照するとよいでしょう.
- 【後輩へのコメント、学生時代にしておくべきこと □大学の学習を通して、ロシア語文法、会話表現、そして語彙をしっかり身につけていれば、業務をロシア語で行うことは可能である。自分の経験則から言うと、新社会人に立ちはだかる問題は語彙力の向上だと考える。ビジネス文書や報告書には、基本語彙とは毛色の異なる専門用語が散りばめられているためである。業務に求められる用語を覚え、ある程度、業務の経験を積めば、ロシア語を実践に活かすことができるであろう。

謝 辞

5 年間の活動を支えてくださった、研究チームをはじめとするご協力いただいたすべて の方々に、この場を借りて心よりお礼を申し上げます.

本科研プロジェクトが無事, ゴール地点までこぎつけ, また多くの成果を上げることができたのも, チームのメンバー, また冒頭にはお名前を書ききれなかった全国のたくさんの支援者の方々のご尽力があってこそで, お一人お一人, どの方を欠いてもこのプロジェクトの活動は立ち行かなかったことでしょう.

活動期間中は無理難題をお願いすることもしばしばでしたが、皆さん快く、自ら進んで仕事に応じて下さったことは、研究代表者冥利(?)に尽きます。何よりも「日本のロシア語教育を生き生きとした元気なものにしたい」という皆さんの真剣な思いがあったればこそだと思います。

本科研プロジェクトは学術研究というよりも社会活動に近い性格を持っています. 机上の空論ではなく現場の声を大事にしながら、今後もロシア語教育の分野で連携・協同事業がさらに展開していかんことを、そして本最終報告書がそのための礎とならんことを願ってやみません.

研究代表者 林田 理惠

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

平成23年度-平成27年度

日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究 (B)

研究課題番号:23320114

研究代表者 林田理惠 (大阪大学)

平成 28 年 3 月 31 日発行

編集発行 大阪大学言語文化研究科 林田理惠研究室

〒562-8558 箕面市粟生間谷東 8-1-1

TEL 072-730-5317

印刷所 株式会社アイジイ

〒531-0072 大阪市北区豊崎7丁目7番2号

TEL 06-6371-0321