

## 複言語環境で育つ年少者の言語能力の育成に対するロシア語教師の意識

—日本語とロシア語のルーツを持つ子ども教育を基に—

チモシェンコ ナターリア\*

### **Russian Teachers' Opinion About the Development of Language Skills Among Children Growing Up in Plurilingual Society:**

The Case Study - Children With Russian and Japanese Roots

Natalia TIMOSHENKO

#### **Abstract**

In a modern global information society, where crossing borders is a not big problem anymore, the number of international marriages has increased. As a result, some problems connected with teaching languages to children born in these international families has arisen. Among them are mental and cognitive development, and physical and linguistic problems.

This study explains the results of interviews and questionnaires with teachers of Russian to children who are studying two languages from their birth. Interviews and questionnaires were conducted with ten people from six cities in Japan.

The purposes of the research are:

- 1) To find out purposes, which teachers are setting when they teach Russian to children.
- 2) Clarify teachers' points of view on the language teaching.
- 3) Ascertain teachers' opinions concerning cultural teaching as a part of language teaching.
- 4) To clarify teachers' opinions concerning factors that influence the result of studying Russian by bilingual children.

Additionally, some unexpected results appeared, such as teachers' motivations, their unconscious teaching of cultural skills, etc.

**Keywords: plurilingual society, children, two languages teaching, teachers**

#### 1. はじめに

1990年代以降、グローバル化は急速に進行してきた。東西冷戦時代の終焉、ソビエト連邦の崩壊の結果、いわゆる「鉄のカーテン」による国際政治状況からの変化、インターネットの使用、情報革命の進展という歴史的な流れのなかで、世界においては国を超えて移動する人の数は増えている。その結果、異なる社会に所属し、異なる言語、文化、価値観を持つ人びとが、お互いに円滑で効果的なコミュニケーションを

---

キーワード：複言語環境、年少者、2つの言語教育、教師

\* お茶の水女子大学大学院博士後期課程

行う必要にせまられている。一つの国に複数の言語や文化が存在する多言語・多文化社会においては特にその必要性が高いといえよう。2000年代に欧州評議会（CE）が「改善されたコミュニケーションは人口移動に拍車をかけ、それが直接的接触の機会を多くし、このことがまた相互理解を改善し、共同作業をやりやすくすることになる」（山本ら、2010、p. 110）と提唱し、教育政策を多言語主義から複言語主義へ転換し、言語使用者の持つ能力を使用する言語全てを包含する複言語と複文化の能力として認定した。

多言語主義は地理的領域における様々な言語の共存であり、あくまでも言語の社会的側面に着目する思想である。この領域に属する人々はモノリンガルであることもあり得る。そして、多言語教育のアプローチは教育システム、または教育プログラムによって外国語教育を行う。例えば、ロシアを例として取り上げよう。歴史的にロシア連邦は多言語多民族の国家であり、現在国家には180以上の民族が存在し、136言語が使用されている。しかし、ロシア語は国語として認定され、全国で圧倒的（政治面、教育面、日常生活面）に使用されている。ロシア連邦の21共和国では多数の言語の維持を目指す言語政策が行われているが、国勢調査2010年の結果によると、回答者の93.8%は自分の母語としてロシア語と回答した。

一方、複言語主義は個人の言語体験に着目し、個人においては複数の言語体験が個別に存在するのではなく、それらが相互関係を築き、相互作用の元に共存する事実を指摘する。そして、効果的なコミュニケーションを行うために、個人体験によって育成されるすべての複言語能力を取り込む範囲を発達させることが複言語主義の目的である。

複言語環境で育つ個人、つまり日常生活では2つ以上の言語を使っている人はモノリンガルの社会にも多言語の社会にも属することがあり得る。ただし、モノリンガルの社会に住み、複言語ができる人は複言語環境から離れると、環境言語でない言語から孤立した状況に置かれる。例えば、日本に住んでいる英語圏の人の場合英語が使える環境が限られている一方、日本語が使える環境はより広い。しかし、大人は自分のニーズに合わせて言語環境を作ることができるが、年少者にはできない。もし、このような状況に子どもがいるようであれば、年少者の言語教育においては様々な課題や問題が生じる。これは言語の問題だけではなく、アイデンティティ、認知発達等の問題であると言っても過言ではない。具体的に、以下のような問題点が現れる可能性がある。

- 1) 精神的・心理的（アイデンティティの危機、劣等感、プライドの問題など）
- 2) 認知的（知的発達の遅れ、学力の問題など）
- 3) 物理的（言語を使う必要、環境がない）
- 4) 言語的（2つの言語の不均衡、技能の不均衡など）

歴史的な流れのもとで日本においても移民の現象が起り、一つの国に複数の言語や文化が存在する社会が発生した。日本の法務省によると、2015年に在日する外国人の数は217万2,892人（総人口の1.6%）になり、グローバル化社会では国境を越えて移動する人数が増えるとともに、国際結婚の数も増えている。その結果、日本国においても子どもが生まれた時から2つ以上の言語とルーツを持つことが珍しくなくなってきた。217万2,892人の外国人の中には子ども（19歳以下）の人数が35万3,768人にのぼるが、日本国籍、または二重国籍を持っている日本人と外国人の間に生まれた子どもは外国人登録の統計に反映されていない。

特に、チモシェンコ（2014）が指摘しているように、ロシア語とロシアルーツを持ち日本に在住している子どもの人数は明確になっていない。理由は、このような子どもの親は必ずしもロシア人であるわけではなく、旧ソ連邦の出身である親も含まれているからである。彼らは幼いころから2つの言語を同時に習得していたが、現在自分の子どもに主に日本語とロシア語を伝えようとしているので、子どもはロシア語のルーツを持っていると言える。Takeda（2013）は、現在、日本にはこうした子どもが約3000人いると述べている。

複言語環境で育つ子どもの教育においては様々な問題があるということは数多くの研究者に指摘されており（Cummins 2000、中島 2103、川上 2011、など）、こうした年少者に「継承語」を保持することに関

する研究が行われているが、日本では研究の対象は殆どポルトガル語、中国語、韓国語に限られている。なぜならば、この言語を母語とする人が多く在日しているからだけではなく、ブラジル、中国、韓国は日本と産業、経済関係が歴史的に長く、深いためである。ただし、他の言語を母語とする人も一定数おり、彼らの需要を無視してはならない。ロシア語の教育が必要である子どもは「見えにくい」ということが大きな問題として指摘できる。

## 2. 本研究の目的と課題

本研究は現在複言語環境にいる年少者向けの言語教育がどのように行われているのかを検討する。そこで、日本国内で複言語環境下に育てられた日本語とロシア語、という2つの言語・文化を身につけた、Vigotskiy (2005) が指摘する7歳と13歳の危機期間 (crisis period) の間にいる年少者に対して、2つの言語能力を育成する言語教育のあり方を研究の対象とし、教育上発生する課題の一つの解決策として、複言語環境下で育った年少者向けのロシア語教育を行う教師や保護者の役割に焦点をあてる。彼らは子どもに対してどのような能力を目指しているのか、どのような問題に突き当たっているのか、この問題を解決するためにどのような方法を取っているのかなど、いわゆる年少者の周囲にいる大人の言語教育における様々な工夫・対応について検討する。一方、大人が気づかずに子どもに対して影響を与えることもあると考え、彼らが考えたことがあまりない、そして目に見えない事象についても考察する。効果的な言語文化教育に必要な教育条件、環境、子どもの周囲にいる大人が行う政策・アプローチなどについて明確することを目指す。

特に、2つの言語・文化を持つ年少者に対する言語教育を改善するために必要な要件を探ることが重要と考え、研究調査の結果の一部として教育目的、文化、教育の効果に影響を与えている要因に対するロシア語教師の見方について記述する。

Chirsheva (2012)によると、「2つの言語を同時に身につけている子どもは、この世界を2つの言語を通じて知るようにしている。しかも、彼らにとって2つの言語は母語である (バイエスニック バイリンガリズム) こともあり、または1つだけが母語である (モノエスニック バイリンガリズム) こともある」(Chirsheva, 2012, p.185)。さらに、子どもは2つの言語を同時に身につけるために、同じような認識的な必要性が不可欠である、とChirshevaが述べている。そして、「一人の人に対して一つの言語」という原理に基づき言語を使っている家族があれば、子どもは2つの言語を身につけることが可能である。さらに、二つの言語の同時習得が可能になるため、子どもには同一の興味の認識が必要である。

「母語」の定義は多く存在するが、本稿においては子どもに対して行われている言語教育を2つの言語と文化教育としてみるようにしている。そこでは教育がどのように行われているのか、ロシア語の教師はどんな理由でロシア語を教えようとしているのか、行っている授業はどのような目的を置いているのか、またどのような問題に直面しているのか、ということについて考察したい。

## 3. 調査方法

### 3.1. 調査時期および調査対象

2014年2月から12月まで37人に対して調査を実施した。この中で年少者<sup>2</sup>にロシア語教育を行う教師は10人であるが、他の27人(保護者)はロシア語のネイティブスピーカーである。そして、10人の教師の内、本調査で教師であり、かつ保護者である者は4人である。つまり、37人の中には、①10人の教師、②31人の保護者、がいることになる。調査は東京都、富山市、四国の西条市、京都市、大阪市、横浜市において実施した。

本研究において注目する教師の属性は以下の通りである。

表1 教師の属性

仮名	性別	年齢	仮名	性別	年齢
A	女	30代後半	F	女	30代後半
B	女	30代前半	G	女	30代前半
C	女	40代前半	H	女	30代後半
D	男	40代前半	I	女	30代前半
E	女	30代後半	J	女	20代後半

協力者全員にとってロシア語が母語であるが、3人はロシア人ではなく、旧ソ連の別な共和国で生まれた人であり、この共和国の言語能力も有している。

本研究では調査対象とした教師に対して1つの条件を設定した。それは、年少者が持つ言語に対して知識を持ち、その言語を考慮して教育を行うという点である。子どもの母語、または環境が使っている言語が年少者の日本語のレベルに対して影響を与えている（チモシェンコ、2014）、つまり、言語干渉があるので、年少者に言語を教える教師は効果的な教育を行うために、年少者が持つ言語に対して知識を持ち、この言語を考慮して言語的な誤りの因果関係を分析した上で教育を行う必要がある。そして、子どもの心理・教育に関して専門知識を持っている教師は状況に応じて最も適切なアプローチを使うことができる。

### 3.2. 調査手法

調査を行う前にお茶の水女子大学の倫理審査委員会より承認を得たのち、調査対象者と連絡を取り、調査への協力の意思を確認した。調査実施日当日、対面にて調査の説明が記載された調査協力依頼書、そして、インタビューに際して、改めて研究目的、方法、ICレコーダーでの録音の承諾、データの匿名での公表について記載した調査協力承諾書を手渡しし、再度調査への協力の意思を確認し、協力者に承諾書への署名をもらった。手続きと面接で使用した言語はロシア語であった。

調査対象者に対して半構造化面接を「インタビューガイド」とICレコーダーを使い、1人につき1時間半程度行った。質問を過去から現在というような一定のストーリー展開に沿うように並べ、それらの質問ごとにすべての質問をツリー状に系列化した。そして、インタビューでは、まず全般的な質問から始め、対象者の回答を聞く中でその系列の質問群で回答されたもの・されなかったものを確認し、回答されなかったものは改めて補足的に質問することになった。さらに、面接中、アンケートを渡し、記入してもらってから、回答について詳細に聞きとりを行った。インタビューの後、対象者につきメモをとった。そこではインタビューの流れ、雰囲気、気付いたこと、思い出したこと、これから尋ねたいと思ったことを記述し、得たデータを分析する際使うことにした。

#### 3.2.1. インタビューガイド

インタビューガイドを以下のようにし、このガイドに沿ってインタビューを実施した。

##### 1) 個人情報についてたずねる

- ① 年齢、出身地、学歴、就職経験
- ② 言語文化間の経験の存在（日本語・ロシア語などに関する知識、外国に住んでいた経験、文化に関する意識等）

- ③ 教師としての教育経験（教師になった理由、言語教育を含めた教育の経験、子ども教育に関する専門知識と経験の存在等）
- 2) 言語教育授業についてたずねる  
授業の頻度、子どもの人数、カリキュラム等
- 3) アンケートを記入してもらおう。インタビューの流れをアンケートに出た答えに応じたものにし、なるべく自由に話してもらおうような話しかたをする。
- 4) もし、インタビューで情報不足があれば、これを補うために以下のような質問を追加する。
  - ① 言語教育のあり方（子どもに目指す能力、子どもの勉強するモチベーションの支援、宿題を決める方法、教材等）、子どもの保護者の参加・支持、等
  - ② 子どもへの関わり（子どもに対するクラス内とクラス外の言葉遣い、子どもの背景について調べるか否か、保護者と他の教師との関わり、等）
  - ③ 7-13歳の子どもの教育に現れる問題点（教材問題、環境；子どものモチベーション不足、アイデンティティ、認識発達、等）

### 3.2.2. 質問紙（アンケート）

アンケートの内容は2013年に行われた研究（チモシェンコ、2013）に基づいたものである。具体的に、「言語活動能力」と「異文化理解能力」を促す教育を行うために以下のような条件が必要であると考え、以下に示した項目について4段階で自己評価をし、「常に意識している」「たまに意識する」「あまりしていない」「していない」という選択肢に当てはまる答えを選択してもらった。

表2 言語文化教育に必要な条件

言語活動能力	異文化理解能力
学習者の動機、要求を考慮すること	学習者の興味・関心を促すこと
言語構造知識を促すこと	自主学習能力を促すこと
言語行動を教えること	「主体文化」を教える（経験させる）こと
考えを直接に目標言語で伝えさせること	「客体文化」を教える（経験させる）こと
個人向けのアプローチを使うこと	2つの言語・文化を比較させ、学習者に共通点と相違点を探させること

第一の項目群は「言語活動能力」の育成に関連したものである。Zimnyaya (2001)によると、「言語活動能力」というのは、人が言語システムと言語行動を使って自分の考えを表す能力である。人がある動機とニーズを持って言語活動を行うために、手段として言語システムを、方法として言語行動を使用する能力である。言語活動は各個人の独自の活動であるので、言語教育は興味、動機、目的、考え方のような各個人の特徴を考慮した個人向けのアプローチを行うべきである。

第二の項目群は「異文化理解能力」の育成に関連したものである。「異文化理解能力」とは、人が自分の母語・文化から離れる能力、他者の言語・文化を知る能力、双方の立場を理解する能力である。このような能力は静的、場合によっては受動的な機能を持っている能力であり、人が生まれた時から発生し、異なる文化と接触した結果絶えず変化する可変的なものである。従って、「異文化理解能力」の育成そのものは時間に制限がなく、いわゆる生涯継続的なものとして考えられる。「異文化理解能力」の定義では主

に田中（1982）、細川（2003）の考察を参考にした。

調査では、教師が無意識的にこの能力を促しているか否かを考察する目的があったため、「言語活動能力」と「異文化理解能力」の定義について面接対象者に説明しなかった。この能力以外に教師が年少者に促そうとしている能力についても探索することにした。従って、教師が行っている教育について自己評価をし、当てはまる答えを選択してもらった。

アンケート用紙の下の部分に田中（1982）の定義に基づいて「主体文化」と「客体文化」について次のような説明を書いた：「『主体文化』とは、人間の内側で作動し、人間の知覚、態度、価値観、感情、動機などを含め、環境に働きかけるものである。『客体文化』というのは、『主体文化』から生まれ、人間の外側に存在しているものである。つまり、工芸品、技術、人間活動などがこれに含まれる」。そして、コメントを記入する欄も設けた。

## 4. 結果と考察

「2. 本研究の目的と課題」で指摘したように、生まれてから2つの言語を習得する子どもにロシア語を教えている教師の見方（教育目的、文化、教育の効果に影響を与えている要因）について記述する。

### 4.1. 教育目的

調査の分析において、日本で子どもに対してロシア語教育を行うきっかけを聞いた結果、調査に参加した全ての教師は自分の子どもがいること、と回答した。ロシア語の教師になった理由について8人は自分の子どもにロシア語を習得してほしいから、と述べた。以下にCさんが指摘した理由を記述する。

「私は幼いころから俳優または先生になりたかったです。小さい子どもと接触するのは元々好きだったのですが、自分の子どもが生まれてから初めて子どもに対する教育をどのように行ったほうが効果的になるかということが理解できた」（Cさん）

他の2人は直接言及しなかったが、彼らの子どもを含めて9人の教師の子どもは親のロシア語教室へ通い、ロシア語教育を受けているということから、教師の動機付けが他の8人と一致していると推定できる。さらに、1人の子どもは幼児なので、ロシア語教育をまだ受けていないが、親は今後ロシア語教育を目指している。つまり、全教師は、日本における子どものロシア語教育を発展させる個人的な興味関心を持っていると言える。

そして、10人すべての教師は教育で目指していることとして、言語能力（聞く・話す・読む・書く）を指摘したが、他にも以下のような目的が取り上げられた（カッコ内の数字は回答者の人数）。

- 1) 考える力（論理的な思考、理解能力、分析能力）（3）
- 2) プレゼンテーション能力（2）
- 3) 自己表現能力（2）
- 4) 知力は年齢に応じて発達すること（1）
- 5) 学習能力、因果関係を探る能力（1）
- 6) 自信、2つの文化に対する所属感（1）
- 7) ロシアの文化に馴染む能力（1）
- 8) 異文化と文化的背景が異なる他者に対して寛容性（1）

上記の目的を達成するために、教師は授業の僅かな時間（一週間に45分～1時間半程度）に様々な方法を使っている。

## 4.2. 言語教育

言語活動の重要な前提は学習者の言語活動の動機とニーズの存在である。現在の言語教育は学習者にはコミュニケーションの必要性和認識の需要に応じる教育を行うこと、学習者の「動機需要対応言語活動能力」を育成することを目指すべきであると Zimnyaya (2001) は指摘している。このために学習者には「言語活動能力」を促すことが必要である。

教師の言語教育に対する見方について得た情報を分析した結果、ほとんどの教師は「言語活動能力」を促進する教育を行っていると言える。しかし、面接では言語に対する知識（文法、音声）を促す教師がいる一方、年少者の世界に関する知識、思考力を発達させるためにロシア語の授業を環境として、ロシア語を手段として使っている教師もいる。従って、彼らが行っている教育を2つのカテゴリーに分けることができる。

第一は、言語に対する知識を促す教育であり、これを行っている教師は4人いる。言い換えれば、彼らは、文法、音声、つまり言語的な側面に注目している。第二は、ロシア語を教えながら、ロシア語で教えるというものであり、これを実施している教師は6人いる。つまり、彼らは年少者の国際的に視野を広げる、認知発達、論理的な思考等を発達させるためにロシア語授業を環境として、ロシア語を手段として使っているということが明らかになった。

## 4.3. 文化教育

人は、文化を持っていることで、自分の周囲の物事や出来事などを秩序づけて理解することができる。文化は、人にとっていわば羅針盤のようなものである（岡崎、2007）と言えるが、現代に、国境を乗り越えやすい時代にあって、文化の境界は乗り越えにくいという問題が存在している。ベーカー（1996）によると、戦争の歴史は、経済的、政治的、宗教的違いが戦争の主な原因であることを教えているが、言語は争いの原因になることはほとんどない。異なる価値観、またはある問題に対して偏った考えを持つ相手とは議論どころか、単に話をする事すら難しいことだといっても間違いない。従って、人間関係には言語だけではなく、文化的な側面も非常に大事だと考えられる。

ただし、「文化」の定義は数多くあり、特に、教育においては文化をどのように教えればよいのかという問題が残っている。調査では教師の文化に対する見方、意味の捉え方、そして、子どもにロシア語を教えている際、文化的なアスペクトをどのように教えようとしているのか、を考察した。

結果、ほとんどの教師（6人）は「文化」を人間の外側に存在しているもの（「客体文化」）として捉えているという答えがアンケートに出た。ただし、興味深いことに、10人の内4人は、文化を人間の内側に存在しているもの（「主体文化」）として教えようとしないと答えたが、面接においては、2人の教師が実際に教えていると理解できた。この2人を含め8人は「客体文化」の一部として考えられる文献（特にトルストイ、チェーホフのようなロシアの古典文学作品、また詩と歌）を通じて子どもには考える力、判断力、因果関係を探る力など、いわゆる「主体文化」を促進していると言える。

## 4.4. ロシア語教育の効果に影響を与えている要因

分析の結果、ロシア語教育の効果に影響を与えている要因を次のように5つ抽出することができた。

- 1) 子どものモチベーション
- 2) 親のロシア語教育に対する態度

- 3) ロシア語の授業の時間
- 4) 日本語の影響
- 5) 日本の学校の影響

以下に各要因について記述する。

1) 子どものモチベーションを重要な要因として8人の教師が指摘した。そのうち5人は、子どもにモチベーションを向上させることには親の役割が特に重要であると回答した。

そして、2人は子どもがロシアへ行ったら、親にはロシア語の能力が上がったかのように見えるが、実際にモチベーションが上がるだけだと述べた。なぜならば、こうした年少者には他の子どもと遊ぶ中で新たな好奇心、興味生まれるからである。年少者が、この好奇心、興味を充足させるためにロシア語を知る必要性を感じ、ロシア語を益々使えるようになる。

さらに、モチベーションを問題として考えてない2人の教師もいる。

「モチベーションそのものは問題ではない。単に、子どもに授業に対して興味を促すこととモチベーションを保持することは困難である」(Bさん)

2) 親のロシア語教育に対する態度は5人の教師に1つの要因として指摘された。以下に子どもの親の役割に対する教師の3つの意見を示す：

「親がロシア語を諦めるなら<sup>3</sup>、子どもを勉強させても、効果が現れない」(Dさん)

「親が助けてくれなければ、私たちも何もできない」(Aさん)

「親の応援があれば、子どもたちはRFL<sup>4</sup>のグループに入る必要がなかったでしょう」(Jさん)

このように教師によって意見は異なるが、これらの違いは教師と親の連携の存在と程度によるものだとと言えるだろう。

さらに、親のロシア語教育に対する態度は大きな問題だと6人の教師は述べているのであるが、それらは、具体的には以下の4点にまとめることができる。

第一に、日常生活ではロシア語をほとんど使わない。親こそ子どもにはロシア語を勉強する動機が作れるが、一方、日常生活にはロシア語をほとんど使わない場合、どんなに子どもを勉強させても、結果が出ない。

第二に、家で子どもと一緒に宿題・説明をしない。中島(2013)によると、2つの言語を同時に習得する年少者には聞く力が最も発達するが、これに対して話す力、読み書きの力が極度に低くなることがよくある。従って、ロシア語の読み書き、言語構造知識などを教えることは不可欠であるが、子どもは1人で宿題をするのは非常に困難であるため、親に説明してもらいながら宿題をする必要がある。

第三に、子どもを単に勉強させることになる。言語は子どもの認知発達と密接に繋がっているので、子どもに説明すること、考えさせること、課題について調べることを目指した教育が必要であるのに、丸暗記させる教育を行っている親が多くいる。

第四に、教師から得たアドバイス通りにしない。例えば、宿題を一緒にしたり、ロシア語の環境を広げたり、ロシアのアニメを見せたり、ロシア語で昔話を読ませたりするように言われても、しない親が多いようである。

3) 6人の教師によると、ロシア語の授業の時間も重要な要因の一つであるようである。特に、子どもに対してロシア語を日常生活のレベルでしか使わない親がいれば、彼らの子どもにとって、ロシア語の授業が極めて重要な支援になり、宿題をすることも不可欠であると言える。ただし、子どもは日本の学校、様々



な塾（日本語、英語など）、スポーツなどで非常に忙しいので、ロシア語を熱心に勉強する可能性はあまりないという問題があるようである。

4) 日本語の影響がもう一つの要因として見られる。具体的に、日本語の音韻の干渉が大きな問題点として考えられている。特に、子どもは学校に通い始めるとこの問題が出てくる。理由として、人が日本語とロシア語の音声では異なる神経を使っているということなので、子どもは日本語で話すことに慣れればなれるほど、ロシア語の音が言いにくくなる。

5) 日本の学校の影響も1つの要因として示された。今回の調査対象となった、ロシア語教室に通っている子どもは日本の学校で教育を受けているが、以下のように学校の影響を否定的な意味で捉えている教師もいる。第一に、日本の学校は同化的な教育を行っている。第二に、日本の学校は子どもに習ったことについて自分の意見を表す能力を促さない。第三に、日本の学校の影響で、子どもは他の子どもより目立たないような行動をとる（従って、ロシア語を使わないようにしている）。第四に日本の学校に行くことで、子どものロシア語を学ぶモチベーションが低下する。日本の学校教育では「全ての言語能力がその中で何らかの役割を果たすことができるような言語空間を作り出す」（平高、2010、p.102）のは、難しいのかもしれないが、外国につながる子どもがいる場なら可能ではないだろうか。たとえば、学校のあるクラスにロシアにもルーツがある子どもがいれば、このクラスは全員日本語だけではなく、ロシア語でも挨拶ぐらいできれば、2言語が共存する言語空間ができあがるだろう。このような環境こそ異文化理解させる「相互教育」になるのではないだろうか。

最後に、調査から理解できたように、親と子どもの関係が悪化すると、子どもはロシア語を勉強しなくなる。子どもにとって、親はある言語と連想しているものである。そして、親は子どもが学校に通い始めるまで、彼らにとって最も権威を持つ人である。もし、親と子どもの間にいい関係がなければ、子どもには親が持っている言語に対して嫌悪、否定的な態度が現れる可能性が高い。

以上のような問題点はすべて密接に繋がっているといっても過言ではなかろう。しかも、「1. はじめに」に述べたように、子どもにとって精神的・心理的、認知的、物理的、言語的な問題を未然に防ぐことが親の役割として最も重要であると言えよう。

## 5. 今後の課題

本稿では、教師から見たロシア語教育の目的、文化、教育の効果に影響を与えている要因について記述したが、研究では教育を授業のあり方、言語と文化の教え方などというような側面からだけではなく、言語教育に対する条件、教師に対する要求、大人が作る言語環境などについて検討し、幅広い意味で言語教育を検証した。さらに、得た情報を考察した結果、子どもの周囲にいる大人にも子ども向けの教育を行うモチベーションが必要であること、また、子どもには無意識に様々な能力を促す教師もいるということ、教師と親との関係性が効果的な教育に対して影響を与えるということも、明らかになった。

今後は、以下の三点が検討課題となろう。第一に、複言語環境下に育った年少者に対してロシア語教育を行っている教師にとっての、日本語の干渉を弱めるための言語教育の知識習得はいかにして可能か。第二に、親と子どもに対して社会科、言語教育などを行っている日本の学校の教師とロシア語教育を行っている教師との連携（例えば、コーディネーターの役割を果たす機関）をどのように進めるか。第三に、「客体文化」を通じて「主体文化」を促進することも可能であるが、複言語文化環境下に育った子どもに対してどのような指導があり得るのか（工夫・問題点）。

今後は、教師が目指している教育目的を達成するために使っている方法、アプローチ、工夫についてより詳しく調べる必要があると考える。そして、調査に教師と親として参加した4人が持っているロシア語と日本語教育に対する見方と他の6人の教師の見方を比較し、得られた結果について考察したい。それは、

2つ以上の言語とルーツを持つ子どもに対して今後行われる言語教育に使用できるという意義があると言える。

子どもは2つの言語能力を身につけつつ、2つの文化も身につけていると考え、この能力を持つ人は国から国へ移動しなくても、自分の国に来る外来者とコミュニケーションをスムーズに行うことができる、またこの能力を様々な環境で使うことができる、ということになると考える。この意味で、本研究には複言語環境で育てられた年少者向けの教育のみではなく、モノリンガル環境で育てられ外国語を学ぶ子ども向けの教育、人間関係に生じる壁を乗り越えることを目指す言語教育にも、2つの言語を持つ子どもの教育経験が示唆を与えるといえよう。

#### 脚注

<sup>1</sup> 本研究の対象者は旧ソ連の国（モルドバ、ウクライナなど）の出身であり、母語としてロシア語以外に別の言語を持っている

<sup>2</sup> 「年少者」とは、本研究ではVygotskiy (2005) が指摘する「7歳と13歳の危機期間の間にいる子ども」と定義する

<sup>3</sup> つまり、親自身は子どもに対してロシア語を使おうとしない

<sup>4</sup> Russian Foreign Language

#### (引用文献)

ベーカー、コリン (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店

Chirsheva, G. (2012) *Detskiy bilingvizm: odnovremennoe usvoenie dvuh yazikov*. Saint-Petersburg, Zlatoust.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

平高史也 (2010) 「CEFR から見た育成すべき言語能力とは何か」『早稲田日本語教育学』第4号、pp. 99-106.

法務省 <[http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei\\_ichiran\\_touroku.html](http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html)>

最終アクセス 2016年03月19日

細川英雄 (2003) 「「個の文化」再論：日本語教育における言語文化教育の意味と課題」『21世紀の「日本事情」』第5号、くろしお出版、pp. 36-51

川上郁雄 (2011) 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版

国勢調査 2010 <[http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/perepis2010/croc/perepis\\_itogil612.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogil612.htm)>

最終アクセス 2016年03月19日

中島和子 (2013) 「日ロ・バイリンガル育成のための継承ロシア語の保持・伸長 — 心理的要因と社会的要因を中心に—」『ロシア語教育研究』、第4号、pp. 1-17.

岡崎眸 (2007) 『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために』雄松堂

Takeda E. V. (2013) *Mama, let`s play Russian: My experience in teaching bilingual children ages 4-10 in Japan*, Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the XXI Century, Prague, pp. 99-115.

田中靖政 (1982) 「現代日本人の主体文化」『講座現代の心理学第8巻文化と人間』小学館

チモシェンコ・ナターリア (2013) 『海外の年少者に対する日本語・日本文化教育—ロシア日本語教育を中心として—』(東京女子大学、修士論文)

チモシェンコ・ナターリア (2014) 「複言語環境で育つ年少者の言語教育に必要な教育条件と環境—日本語とロシア語のルーツを持つ子どもを事例に—」『人間文化創成科学論叢』第17巻、お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科、pp.183-189.

Vigotskiy, L. (2005) *Psihologiya razvitiya rebyonka*, Moskva, Smisl, Eksmo.

山本冴里・新井久容・古賀和恵・山内薫 (2010) 「『JF 日本語教育スタンダード試行版』における複言語・複文化主義—日本の言語政策の「異なる可能性」を探る」『複言語・複文化主義とは何か：ヨーロッパの理念・現状から日本における受容・文脈化へ』細川英雄・西山教行(編) くろしお出版：107-118

Zimnyaya, I. (2001) *Lingvopsihologiya rechevoi deyatel' nosti*. Moskva, Moscow Psychology-Social Institute; Voronej, NPO “MODEK”