HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	継承語教育におけるCLILアプローチの可能性 ： 日本在住ロシア語話者の場合
Author(s)	Savinykh, Anna
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(学術)
Dissertation Number	甲第16040号
Issue Date	2024-06-28
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k16040
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/92796
Type	doctoral thesis
File Information	SAVINYKH_Anna.pdf



Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道大学大学院 国際広報メディア・観光学院

博 士 学 位 論 文

継承語教育における CLIL アプローチの可能性

―日本在住ロシア語話者の場合―

サヴィヌィフ・アンナ

（Savinykh Anna）

目次

図のリスト 6
表のリスト 8
第 1 章　問題の所在と研究目的 9
1.1 本研究の背景 9
1.2 先行研究 10
1.2.1 継承語教育 11
1.2.1.1「継承語」の定義 11
1.2.1.2 継承語話者の言語能力に関する研究 13
1.2.1.3 継承語教育の課題 16
1.2.2 CLIL 20
1.2.3 教材分析研究 22
1.3 研究の目的、及び独自性 26
1.4 研究方法 27

第 2 章　理論的枠組み 31
2.1 教育移転の理論 31
2.1.1 教育移転の概要 31
2.1.2 教育移転の種類 32
2.1.3 教育移転の流れや段階 34
2.1.4 教育移転に影響する要素 35

第 3 章　CLIL アプローチの継承語教育への教育移転：理論と実施の仮定 37
3.1 CLIL アプローチの教育移転の実施 37
3.1.1 「地域的な」多様性 37
3.1.2 「言語教育の分野」の多様性 39
3.1.3 「言語的な」多様性 41
3.1.4 「科目的な」多様性 42
3.1.5「教育レベル」の多様性 43
3.1.6 教育移転に適している CLIL の柔軟性 45
3.2 CLIL の教育移転に影響した主な要素 46
3.2.1 CLIL の教育移転に影響した主な要因 46
3.2.2 継承語ロシア語教育への CLIL の教育移転に関わる要素についての考察 52
3.2.3 アクターである研究者の役割 54

第 4 章　継承語ロシア語教育のコンテクストとアクター..... 57
4.1 継承語ロシア語学習者の教育的ニーズのフレームワーク..... 58
4.1.1 日本在住の継承語ロシア語学習者の基礎情報..... 58
4.1.1.1 日本在住の継承語ロシア語話者に関する先行研究からの知見..... 60
4.1.1.2 調査 2「日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策の調査」の結果. 65
4.1.1.3 継承語話者の基礎情報から分かる教育的ニーズの考察..... 70
4.1.2 システマティックレビュー から見える継承語学習者の言語能力..... 71
4.1.2.1 継承語ロシア語話者の文法（名詞）の特徴..... 79
4.1.2.2 継承語ロシア語話者の文法（動詞）の特徴..... 81
4.1.2.3 継承語ロシア語話者の語彙力の特徴..... 83
4.1.2.4 継承語ロシア語話者の構文の特徴..... 85
4.1.2.5 継承語ロシア語話者の発音・イントネーションの特徴..... 88
4.1.2.6 継承語ロシア語話者のリーディングの特徴..... 89
4.1.2.7 継承語ロシア語話者のライティングの特徴..... 90
4.1.2.8 継承語ロシア語話者のナラティブの特徴..... 91
4.1.2.9 システマティックレビューの考察..... 92
4.2 日本在住のロシア語話者の親の信念..... 93
4.2.1 日本在住のロシア語話者の親に関する先行研究からの知見..... 94
4.2.2 日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策..... 96
4.2.3 日本在住のロシア語話者の親のモチベーション..... 103
4.2.4 日本在住のロシア語話者の家庭言語政策やモチベーションに関する考察.... 105
4.3 日本におけるロシア語学校の事情..... 106
4.3.1 日本におけるロシア語学校に関する先行研究からの知見..... 107
4.3.2 調査 3「日本におけるロシア語学校の調査」の結果..... 109
4.3.3 日本におけるロシア語学校についての考察..... 118
4.4. 継承語ロシア語教育のコンテクストとアクターについての考察..... 118

第 5 章　継承語ロシア語教育のコンテクストとアクターの視点から見る CLIL の教育移転..... 120
5.1 CLIL はロシア語継承語学習者の教育的ニーズにどのように答えられるか..... 120
5.2 CLIL アプローチの教育移転に関わる親の役割..... 121
5.3 CLIL アプローチの教育移転に関わるロシア学校や教師の役割..... 122
5.4 継承語ロシア語教師の視点：CLIL アプローチの導入に関する展望と懸念..... 122
5.4.1 継承語ロシア語教師が考える CLIL アプローチの導入に関する展望..... 124
5.4.2 継承語ロシア語教師が考える CLIL アプローチの導入に関する懸念..... 127
5.5 継承語教育への CLIL アプローチの教育移転ついての考察..... 132

第 6 章　継承語ロシア語教師が求める教材と「理科」教材との特徴の比較..... 136
6.1 調査 5「継承語教師が求める教材の調査」..... 136
6.1.1 先行研究からの知見とリサーチギャップ..... 136
6.1.2 継承語ロシア語教師の教材選びに影響する要素と「理想的な」教材の要素. 137
6.1.3 CLIL と継承語学習者の教育的ニーズに基づく教材のフレームワーク..... 142
6.1.4 考察..... 145
6.1.5 結論..... 145
6.2 調査 6「ロシア語、日本語、英語の「理科」教科書の調査」..... 146
6.2.1 先行研究からの知見とリサーチギャップ..... 146
6.2.2 学習指導要領における目標と課題文における科目内容のテーマ..... 148
6.2.3 課題文の文章、画像、経験、ドリルとの関連性..... 150
6.2.4 ブルームタキソノミーによる課題文の分析..... 151
6.2.5 ロシア語の課題文における言語のリーダビリティ、難易度、語彙頻度..... 152
6.2.6 考察..... 153
6.2.7 結論..... 154
6.3 継承語ロシア語教材に関する考察..... 154

第 7 章　継承語ロシア語学習者の子どもを対象とした CLIL 授業の有効性..... 157
7.1 目的や研究方法、参加者の基礎情報の詳細..... 157
7.2 作成された継承語ロシア語教材の詳細..... 162
7.2.1 実験的授業用の CLIL 教材の特徴..... 164
7.2.2 CLIL 教材の課題文の分析..... 169
7.3 実験的授業の結果..... 171
7.3.1「科目の知識」における学習効果..... 172
7.3.2「言語能力」における学習効果..... 173
7.3.3「認知能力」における学習効果..... 176
7.4 考察..... 179

第 8 章　総合考察..... 181
8.1 本研究の要約..... 181
8.2 継承語ロシア語教育への CLIL 移転の種類や現段階..... 186
8.3 継承語教育における CLIL アプローチの可能性..... 188
8.4 本研究の限界..... 189
8.5 今後の課題..... 190

謝辞..... 192

参考文献..... 193
付録 1　世界の国・地域における CLIL の有無..... 223
付録 2　継承語ロシア語話者のロシア語能力に関する調査..... 229
付録 3　教材の調査で使われた教材リスト..... 241
付録 4　教材におけるテーマのリスト..... 243
付録 5　教材の課題文の関連性..... 245
付録 6　教材の課題文のブルームタキソノミーによる分析..... 246
付録 7　ロシア語の課題文における言語のリーダビリティ、難易度、語彙頻度..... 248
付録 8　CLIL 教材の補足教材のビデオやインタラクティブ課題のリンク..... 250
付録 9　CLIL 実験的授業用の教材..... 252
付録 10　CLIL 実験的授業における科目内容の知識の習得..... 310
付録 11　CLIL 実験的授業における言語能力の発達..... 312
付録 12　CLIL 実験的授業における認知能力の発達..... 314

図のリスト

図１	「バイリンガル」、「継承語話者」、「継承語学習者」という概念の関係	15
図２	教育移転の領域	33
図３	改正した教育移転の領域	33
図４	教育における政策借入	34
図５	教育移転の過程の発展	35
図６	継承語ロシア語教育における CLIL の教育移転に関わるコンテクストとアクター	36
図７	世界における CLIL の普及	38
図８	言語能力と科目の知識・スキルが違う学習者の２次元構図	43
図９	言語能力、科目の知識・スキル、認知能力が違う学習者の３次元構図	44
図１０	文脈と認知負荷による言語の四分儀	51
図１１	日本におけるロシア語学校・サークルに通う生徒の年齢層	61
図１２	日本在住ロシア国籍所有者の人数	66
図１３	子どもの母語	67
図１４	ロシア語話者の親の配偶者の母語	68
図１５	家庭内で使用されている言語	69
図１６	ロシアやロシア語圏の国に帰国予定がある親の人数	69
図１７	継承語話者の言語の４技能別の能力に分類	71
図１８	継承語ロシア語話者の言語能力に関する研究	76
図１９	継承語ロシア語能力に関する論文や著書が出版された年	77
図２０	継承語ロシア語能力に関する論文と著書のテーマ	77
図２１	継承語ロシア語能力に関する論文と著書の主な調査協力者の比較対象	78
図２２	継承語ロシア語能力に関する論文と著書の調査協力者のもう一つの言語	78
図２３	親の信念と子どもの言語発達の関連	93
図２４	親の言語行動方	96
図２５	家庭言語政策の種類	96
図２６	親が考えによる子どものロシア語の発達に影響する要素	99
図２７	子どものロシア語発達に不足しているものに関する親の見解	101
図２８	ロシア語の授業の有無とその形	101
図２９	親が子どもが通う（通った）ロシア語学校を選んだ理由	103
図３０	親が考える子どものロシア語の目的	104
図３１	親が学校に求めていること（どんなことを教えるべきか）	105
図３２	日本におけるロシア語学校・サークルの数	110
図３３	現在活動しているロシア語学校・サークルの開校年	110
図３４	地域別におけるロシア語学校・サークルの数	111

図３５	ロシア国籍所有者の地域別の人数変化	112
図３６	ロシア語学校・サークルに通う生徒の人数	112
図３７	ロシア語学校・サークルの教師の人数	113
図３８	ロシア語学校・サークルが行う授業	113
図３９	親がロシア語学校に求める科目	114
図４０	ロシア語学校・サークルで行われている授業の内容	115
図４１	教師が使用する教え方	115
図４２	非言語科目を教えている場合の内容の特徴	116
図４３	非言語科目の教師が特に配慮する言語などの要素	117
図４４	日本におけるロシア語学校の教師が使う教材	118
図４５	継承語ロシア語教師が考える CLIL 導入のメリット	123
図４６	継承語教師である調査協力者の在住国	124
図４７	継承語ロシア語教師が考える CLIL 導入に関する懸念	129
図４８	継承語ロシア語教師の評価による学習者の平均的ロシア語能力	137
図４９	継承語教育の教育内容に影響する要素	138
図５０	継承語教育の教授法（教え方）に影響する要素	138
図５１	継承語ロシア語教師が考える教材の役割	139
図５２	継承語ロシア語教師が重要視する教材と特徴	140
図５３	継承語ロシア語教師が教材選びの時に直面している問題	142
図５４	CLIL 教材と non-CLIL 教材の違い	163
図５５	教材で使われた、認知能力（分類、分析）とそれをサポートする言語の一例	167
図５６	教材で使われた、モノローグをスキャフォールディングする言語フレームの一例	168
図５７	CLIL 教材の課題の分類	170
図５８	CLIL 教材における認知過程の次元と知識次元における課題の分析	170
図５９	概念理論思考の発達における CLIL の効果	178

表のリスト

表1	母語、継承語、外国語の学習者の違い	14
表2	継承語学習者の教育的ニーズ	17
表3	ブルームタキソノミーで考える認知課程の次元と知識次元	25
表4	政策借入の研究における規範的対分析的な課題	32
表5	継承語ロシア語学習者の教育的ニーズ分析フレームワーク	59
表6	子どものモチベーション	63
表7	親が評価する子どもの言語能力	72
表8	ロシア語の語尾による男性、中性、女性名詞や複数形の分類と形容詞との一致	79
表9	ロシア語の動詞のシステム	82
表１０	親の母語による家庭言語政策の割合	97
表１１	インタビュー調査協力者の家庭言語政策、言語行動方略の変化	97
表１２	7 歳以上の子どものロシア語教育の有無、言語能力の関連性	102
表１３	親が目指す子どものロシア語能力	104
表１４	親のモチベーション、目指す子どもの言語能力、学校に求めるものの比較	105
表１５	20 世紀に日本に存在したロシア語学校	107
表１６	継承語 CLIL 教材のフレームワークと継承語ロシア語教師が教材に求めている要素の比較	143
表１７	ロシア、日本、イギリスの公文書における「理科」の学習目標	149
表１８	継承語ロシア語の CLIL の教育に参加した子どもの基礎情報	161
表１９	授業などにおける感情的背景（リュッシャーカラーテスト）	162
表２０	継承語 CLIL 教材のフレームワークと教材の適否	164
表２１	CLIL 教材の課題文における言語の分析	171
表２２	「科目の知識」における学習効果や CLIL の有効性	172
表２３	「言語能力」における学習効果や CLIL の有効性	174
表２４	「思考能力」などにおける学習効果や CLIL の有効性	177

第 1 章　問題の所在と研究目的

1.1　本研究の背景

世界的に移民者数が増加している。日本においても同じで、法務省の統計によると、2012 年 12 月登録者数 2.033.656 人に対して、2022 年 12 月は 3.075.213 人になり、在留外国人は 10 年で約 1.5 倍に増えた（法務省, n.d.)。移民の子どもに対しては、この数年間「外国にルーツを持つ子ども」（大重、2018 など)、「外国につながる子ども」（小島、2021 など）や「CLD 児（Culturally and Linguistically Diverse Children、文化的・言語的に多様な子ども)」（ハーモニカ, n.d.など）などの用語が使われ、同時に彼らの日本語学習の課題が取り上げられてきた。

ロシアにルーツを持つ人はロシアでは「同国人,同胞」(соотечественники)と呼ばれ、正確な数字は分からないが世界で 2 千 5 百万人から 1 億 5 千万人と言われていて、一番よくあげられる数字は約 3 千万人である[1]。ソ連崩壊後に始まったロシア移民の第 3 波[2]は継承語話者の増加にもつながった。日本では 1985 年の 322 人から 2022 年の 10,681 人まで、37 年間でロシア国籍を持つ人はほぼ 33 倍になった(1985〜2004 年のデータは Nikiporets-Takigawa, 2009; 2022 年のデータは日本法務省, n.d.)。日本在住のロシア語話者の子どもの人数も増加し、その継承語教育に携わるロシア語学校の数も増えている(Savinykh, 2019)。

このような子どもの一部は「継承語話者」と呼ばれる（この定義に関しては 1.2.1 を参照のこと)。一部の研究では、継承語教育の有無は在住する国の教育成果にも影響を及ぼしていると指摘されている(Tegunimataka, 2021)。それを踏まえて、ロシア語継承語教育の有効性は、将来日本で活躍する国際人材となるロシア語話者の子どもが日本の発展に貢献できることにつながると期待できる。日本では、移民の子どもに対して国際人材としての認識が低いが、彼らは海外から呼ばれて移住した移民に比べて、外国語としての日本語教育の必要性も低い。また、日本で育てられた子どもは多くの場合多言語のみならず多文化でもあるため、将来様々な国際交流の懸け橋として適材になり得る。継承語教育を受けることでよりよい継承語能力を得ることができれば、日本で活躍する国際人材が増えることになるだろう。

海外在住の子どもを対象にロシア語を教えること自体は新しい分野とは言い切れない。日本におけるロシア語学校の歴史を見ると、ロシア語移民の子どもは 1920 年から横浜などでロシア語を勉強する機会があった（Basova et al., 2017)。ただし、このような子どもにロシア語を教えるときに、母語と違う教え方が必要と考えられるようになったのは継承語教育が進展してからである。この 20 年ぐらいの間に継承語学習者は外国語学習者とも母語学

[1] その人数については詳しく Gerasimova (2019）が述べている。

[2] 移民の波は様々に計算されているが、ここは Basova（2023）と同じ、Nikiporets-Takigawa が記述したように、第 3 波は 1990 年代後半に始まったと示す。

習者とも違うという理解が進んだ。それに伴って、継承語学習者への有効な教育アプローチが必要とされ始めた。

継承語教育における教育アプローチの中では、CLIL（Content and language integrated learning, 内容言語統合型学習）が有望であると考えられる（Anderson, 2009; Kavanagh, 2020; Savinykh, 2021b; Guelfreikh, 2021）。CLIL は 30 年ぐらい前から始まった比較的新しい教育アプローチで、「内容と言語、両方を学ぶことや教えることのために、追加言語が使用されるという 2 点に焦点が置かれた教育アプローチである」（Coyle et al., 2010, p. 1）。その目的は、科目内容と言語の両方に焦点を当てることで、言語能力、認知能力、科目の知識を伸ばすことである。CLIL の要素が継承語教育にとって自然で有効な学習方法であることは、CLIL 要素を使った継承語教育の教材から見て取れる（Kumatrenko, n.d.など）。しかし、継承語教育における理論上の CLIL アプローチの有効性、またそのエビデンスはほとんど無い状態である。本研究ではこのようなエビデンスを集めて、CLIL の継承語教育への導入の妥当性を裏付ける理論を立てることとする。

1.2 先行研究

日本における継承語としてのロシア語教育の現状に関する研究は多くない。ただし、2006 年から日本におけるロシア語学校[3]の数が急激に増えて（Kazakevich, 2012a）、教育現場であるロシア語学校で働いている教師や継承語教育などのバイリンガリズムを研究する研究者の連携が始まった。2012 年、創価大学で日本ロシア語教育研究会主催「日本語・ロシア語のバイリンガル」サマーセミナーが開催され、その後毎年「会議」の形で行われている。その結果を載せた『ロシア語教育研究』では 2012 年～2016 年の間に、8 つの関連研究・講演記録などが出ている（研究会誌はロシア語教育研究会（n.d.）で閲覧できる）。第 1 回セミナー開催後は「日本ロシア学校教師会」が設立され、そのホームページ（Kompas, n.d.）で毎年のセミナーや会議の発言が載せられている。会議の目的は、教師や親に対して日本におけるバイリンガルの子供に関する課題を取り上げること（Kirichenko, 2013）である。著者も 2019 年から会議の開催に携わってきた。2020 年～2022 年はパンデミックの影響から、会議はオンラインで行われ、アメリカ、フィンランド、イスラエル、ドイツ、韓国などの事情についての発表もあって、現在の日本の継承語ロシア語教育の所在が明らかになり、これから向き合う可能性がある課題も見えてきた。

日本の継承語ロシア語教育事情の研究は主に、ロシア語圏のコミュニティやその言語政策（Sivakova, 2009; ゴロヴィナ, 2017; サヴィヌィフ, 2022）、親や教師のモチベーション（バソワ, 2013; チモシェンコ, 2015; Timoshenko, 2015）、ロシア語学校やそこにおける教え方（Paichadze & Mikheeva, 2004; Paichadze & Din, 2014; Paichadze, 2015; Kazakevich, 2012(a); Kazakevich 2012 (b); Savinykh, 2019）、子どものロシア語言語能力やその測定法

[3] 「ロシア語学校」の定義や学校の種類に関しては 4.3 を参照のこと。

（Tatibana & Shatohina, 2017; Takeda, 2017）に分けられる。ただし、その結果は断片的（一部の学校やモチベーションが高い親のデータなど）であること、また一部は観察のみによるものであることから、総合的な研究の必要性があると言える。

日本のみではなく、世界で進んできた研究を検討すると、本論文に関わる先行研究は継承語教育、CLIL、教材研究という３つの分野に分けられる。分野別に主な課題や研究結果を取り上げてリサーチギャップを把握する。

1.2.1　継承語教育

継承語教育に関する研究は、21 世紀に入ってから本格的に始まった。その時に「継承語」や「継承語話者」という概念が定義されてきた。ただし、「継承語」、「heritage language」という概念は英語などで使われて、ロシア語の場合は違う用語が使われる。先行研究ではこの定義、継承語話者の言語能力や継承語教育のあり方は以下のようになっている。

1.2.1.1　「継承語」の定義

継承語教育は 1970 年代からカナダで行われており、「継承語」は「英仏２つの公用語と先住民のことばを除いた全てのことば」を示している(中島, 2001, p.54)。「継承語」(heritage language)、「継承語話者」(heritage language speaker)、「継承語学習者」(heritage language learner)の定義は 2000 年代から主にアメリカで研究されてきた。その理由として移民の増加、その移民や移民の子どもの言語教育の必要性が取り上げられている（Carreira, 2004 など）。継承語話者の多様性のために、長年定義が定まらなかったが、最近の研究では「広い意味の継承語」、「狭い意味の継承語」として分けて定義されることが多い。

「広い意味の継承語」は言語学的な概念より、社会言語学的、社会学的、社会政治学的な概念である。この定義は Fishman から始まり、「英語と異なる言語で、学習者の家庭につながりがある言語」（Fishman, 2001, p. 81）として考えられている。この場合はアメリカの事情で「英語」と言っているが、その地域でよく使われ、教育の主流言語であるマジョリティの言語を意味している。つまり、「継承語」はそうした多数派の言語と対比される少数派の言語ということになる。この意味の「継承語」は学習者の言語能力と必ずしもつながってはいない。Fishman は継承語の３つの種類を取り上げて、それは「先住民の言語」、「植民の言語」（たとえば、アメリカではドイツ語など）と「移民の言語」である。

文化的つながりを重要視する研究者の一人である Van Deusen-Scholl は継承語学習者を「流暢に話す人から世代が離れて、言語的・文化的なつながりをもつが話さない人までを含む不均質のグループである」として考えている（Van Deusen-Scholl, 2003, p. 221）。Van Deusen-Scholl は継承語学習者に対して「継承のモチベーションを持つ学習者」という言葉を使う。Hornberg と Wang も「継承語学習者」について述べているときは継承語や継承コミュニティとのつながりを指摘する（Hornberg & Wang, 2008）。この場合、継承語は家庭のルーツを通してアイデンティティを探すツールになっているので、それが効果的な継承語

学習となっているのであろう。

「広い意味の継承語」は、言語能力よりはコミュニティとのつながりやアイデンティティの問題と関係しているため、教育の分野で教育目標をたてるときに勉強する目的（学習者のモチベーション）とつながっているが、教授法自体には大きく影響しないであろう。それに対して、「狭い意味の継承語」は言語学的な概念で、教育の研究や教育現場で使われやすい。Valdes は継承語話者を「英語ではない言語を話す家庭で育てられた、ある程度英語と家庭言語の能力を有する人」（Valdes, 2000）としている。英語圏以外の場合は「英語」を在住国の言語に置き換えて考えてもよいだろう。

Valdes のこの定義を受け入れた言語学者はとても多い。狭い意味で「継承語話者」と呼ぶには 3 つの条件が必要である。それは、

1. 英語ではない言語が使われている家庭で育つこと、
2. その言語を話すか、少なくとも理解できること、
3. ある程度その言語と英語のバイリンガルであること(Valdes, 2001, p. 38)。

この場合も「英語」は社会で一番使われている言語、つまり、日本の場合は日本語に置き換えていいだろう。

「家庭で使う言語」に反して、「英語（住んでいる国の言語）」で小学校教育を受けるという条件もよく述べられている（Beaudrie et al., 2014）。継承語で教育を受けている継承語学習者は言語能力が上がる。そのつながりは後ほど考察する。

言語能力の多様性を指摘しながらも、多くの研究者が「継承語」は住んでいる国の言「より弱い言語」として考えている。例えば、Benmamoun et al.は実物が存在していないが、一番重要な要素が描かれている「理想的な継承語話者」を、「子どものときは言語 X（継承語）を L1（第 1 言語）として習得したが、大人のときは他の言語が優勢である非対称的バイリンガル」として定義している(Benmamoun et al., 2013, p. 260)。Polinsky and Kagan によると、継承語は元々習得順番では第 1 言語であるが、周りの環境の影響で個人の優勢言語のシフトにより不完全に習得される(Polinsky & Kagan, 2007)。

様々な定義がある中で、「広い意味」と「狭い意味」のアプローチのどちらも取り入れた継承語学習者の分類もある。Carreira は継承語学習者のヘリテッジ・コミュニティの中の居場所、継承語と継承文化の個人的つながり、継承語能力によって次の 4 つのグループに分けている(Carreira, 2004)。

1. 継承語学習者 1(HHL1, heritage language learners 1)は強い継承文化・継承語アイデンティティを持つ、継承語話者の数が限られている、言語シフトを防ぐ努力するコミュニティの中で継承語を学習する（たとえば、先住民コミュニティなど）。
2. 継承語学習者 2(HHL2, heritage language learners 2)は継承語と関連するコミュニティから離れて、そのコミュニティの外から家族や先祖を通してつながりを持つ。
3. 継承語学習者 3(HHL3, heritage language learners 3)は上記の Valdes の定義と同じように、ある程度のバイリンガルを示している。

4. 継承語学習者 4(HHL4, heritage language learners 4)はある程度継承語を理解できて、少し話せるか話せない、（年齢相当の）識字能力が無いかほぼ無い人を示している。

日本におけるロシア語学校と教室の生徒はほとんどが HLL3 で、一部の学校では HLL4 の生徒も受け入れている。その生徒の教育的ニーズを理解するため、子どもの言語能力や言語習得のときに起こる問題を考察しなければならない。

本研究では、Zyzik (2016)が Valdes の「狭い意味」の定義を発展させて提案した定義を使う。Zyzik によると継承語話者には次の特徴がある。

- 家庭における早い継承語との接触がある
- 継承語能力がある
- ある程度のバイリンガルである
- 継承語以外の言語のほうが強い
- 継承語への民族的か文化的なつながりをもつ

ただし、海外に住んでいる人のロシア語を示す用語の定義もまだ定着していない。Protassova は「海外に住んでいるある人にとってはロシア語が母語であり、違う人にとっては外国語であるが、第 3 グループは[1 と 2 の]間の状態で置かれていて、彼らの言語は完全に母語ではないが、完全に外国語でもない」（Protassova, 2014, p. 44）。最近はそれを表す用語がいくつか現れてきた。それは、「非母語としてのロシア語」に加えて、「他の母語」,「第 2 母語」、「継承語」である。「第 2 母語」や「非母語」という用語は Kudryavtseva が考察し、母語と外国語との違いを考えて、教育の管轄機関、習得順位、習得方法（幼児期の個人の社会化につながるかどうか)、達したレベル、言語の使用頻度、教育を行う機関、何語で、誰によって教えられているか、または習得目的、授業の内容、プログラムやシラバス、授業の時間数、クラス分けのそれぞれの特徴を述べている(Kudryavtseva, 2009)。

また、最近ロシア語での研究で「継承語」という用語が現れ始めたが、その訳も、または heritage をロシア語文字にした場合の綴りも定着していない（херитажный, эритажный, наследуемый, наследный, унаследованный など)。それに加えて、「家庭言語」、「家の言語」(семейный, домашний)という用語も使われている(Niznik, 2019)。一般的な使い方を見ると、最近は教材や教育の対象者の名称は「バイリンガルの子ども(дети-билингвы)」として定着してきた（Kumatrenko, n.d.; Takeda, 2017 など)。ただし、言語能力も話題にされるので、ロシア語では定義がはっきりした用語として定着しているといいがたい。その裏付けとしては、教師がなかなか納得できない統一された継承語話者のロシア語表記に関するフェイスブックの投稿が挙げられる（Bukaeva, 2021)。

1.2.1.2 継承語話者の言語能力に関する研究

継承語教育分野では学習者の特徴を定めるのは重要な研究結果だと考えられている。継承語の習得は、母語や外国語の習得どう異なるか、表 1 にまとめた（Montrul, 2012; Valdes, 2001; Kudryavtseva, 2009; Beaudrie et al., 2014; Carreira & Kagan, 2011 などに基づいて、

Savinykh, 2021c でまとめている)。

表１．母語、継承語、外国語の学習者の違い（Savinykh, 2021c, p. 9-10）

	モノリンガルの母語学習者	海外に住んでいる継承語学習者	外国語学習者
習得順番	第 1 言語	第 1 言語	第 2 言語
習得方法	無意識、自然な言語環境（家庭+社会）	無意識、自然な環境の中（家庭）	意識的、教室の中
言語接触	限られていない	限られている（家庭のみ、家庭+限られたコミュニティ、またはその上にその言語が話される国への一時的訪問）	限られている（主に教室）
言語習得方法	聴覚⇒識字	聴覚⇒識字か聴覚のみ	識字と聴覚が同時
学習言語	母語	主に住んでいる国の言語、一部の場合は母語・継承語の場合もある	母語、一部の場合は外国語（イマージョン教育、EMI、CBI、CLI など）
言語能力	年齢相当	様々	様々
メタ言語的知識	ある（学校教育の時期から）	ないことが多い	ある

「バイリンガル」、「継承語話者」と「継承語学習者」という概念の関係は、Kisselev et al.（2020）が図 1 のように考察している。いわゆる、全ての継承語学習者は継承語話者であるが全ての継承語話者は継承語学習者ではない。

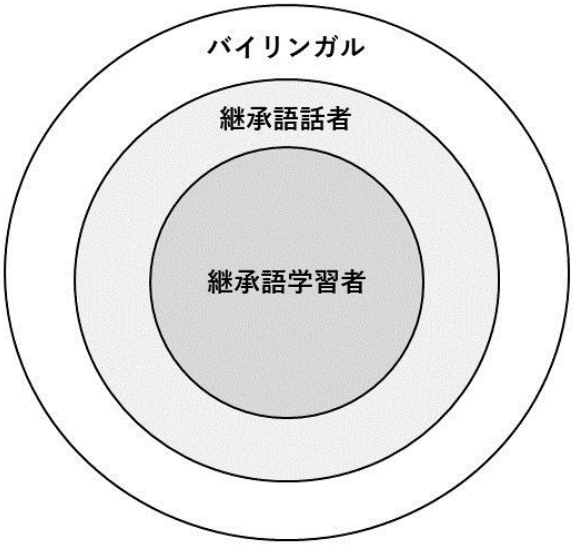
継承語学習者の言語能力は 21 世紀に入ったころ頃に様々な研究のテーマになっていた。

Campbell and Rosenthal (2000)は、「典型的な」継承語学習者の特徴を以下のようにいくつか取り上げている。

1. 音韻システムの 90%を獲得した。
2. 文法のルールを 80〜90%まで獲得した。
3. 社会文化的な分野が限られている意味の使い方ではあるが、語彙をたくさん獲得した。
4. 平均的な社会文化的ルールを獲得した。
5. コミュニティから多くのの習慣、価値観や伝統、いわゆる文化を獲得した。
6. リテラシー・スキルを向上させる機会が少なかった。
7. 言語を勉強する色々なモチベーションを示している。

図１.「バイリンガル」、「継承語話者」、「継承語学習者」という概念の関係

（Kisselev et al., 2020, p. 2 を参考に著者作成）



その後、継承語学習者の多様性に対する理解がさらに進んできている。例えば、継承語話者はリテラシー・スキルよりオーラル・スキルが優れていることが強調されている(Fishman, 2001; Valdes, 2001; Montrul, 2012; Carreira & Kagan, 2011; Polinsky, 2018 など)。

モノリンガルの母語学習者と比べて言語能力が低い理由は、限られたコミュニティ・メンバーとの接触、教育の無さか不十分さ、フォーマル教育での英語（住んでいる国の言語）の優勢による*不完全な言語習得*（incomplete acquisition）と*言語喪失*（language attrition）が取り上げられている（Kagan & Dillon, 2003; Montrul, 2012 など）。現在は「不完全な言語習得」という表現自体が批判されていることもある。例えば、Polinsky（2023）は、継承語話者をモノリンガルと比較して何が「欠如」しているよりは、継承語は母語でも外国語でもなく、別のものであると強調している。ただし、「不完全な習得」という用語を使う研究者がこの現象は発達段階のインプット不足とインプットの質により起こると考える（Montrul, 2012; Lynch, 2009; Beaudrie et al., 2014; Polinsky, 2018）。

以上の先行研究を見ると「継承語話者」の定義は種類があるものの、定まってきており、言語能力の主な要素やその習得の様子が多様となる原因も明らかになりつつある。言語によって継承語話者の言語習得が違うと考え、本研究の中では分野別（発音、文法、語彙習得など）にシステマティックレビューを通して継承語ロシア語話者の教育的ニーズについて 4.1.2 で詳しく検討する。

継承語のフォーマルな教育を受けない場合、学習言語習得も不十分になり、語彙の広さ、文章力などにも影響すると考えるため教育が非常に重要な役割が果たしていると思われる。本論文で教育の影響は親が評価する子どもの能力の評価、また継承語話者の言語能力に関するシステマティックレビューのデータと比較し議論する。

1.2.1.3　継承語教育の課題

言語能力は教育と強くつながっている以上、継承語教育のあり方について様々な考えがある。それを１．「教材」、２．「教授法」、３．「学習できる場所」に分けて先行研究を見てみよう。

１．　継承語学習者のための特別な教材が必要と、多くの研究者が指摘している(Kagan & Dillon, 2003; Akishina, 2009; Takeda, 2013; Peeters-Podgaevskaya, 2016)。継承語学習者のための特別の教材の必要性は、継承語学習者の独特のニーズ（この以降は「教育的ニーズ」[4]）にあると考える。Hutchinson and Walter（1987, p. 54）は教育的ニーズを目標ニーズと呼ぶ。目標ニーズとは、目標の状況においてやらなければならないことを示しており、それは「必需品」（necessities）」、「不足しているもの」（lacks）」、「希望するもの」（wants）」に分けられる。また「必需品」は、目標状況において有効に機能するための知識が要求されるもの、及びその目標に必要とされる発話的、機能的、構造的、語彙的な言語能力である。それに対して、「学習ニーズ」とは、学習に必要とされるものである。「目標ニーズ」と「学習ニーズ」を明らかにするため、それぞれ「目標状況分析」と「現在状況分析」を行う必要がある。

母語学習者と継承語学習者の教育的ニーズは違うため、母語学習者が使う教材は、継承語学習者には適応しづらい。アメリカの大学生である継承語ロシア語話者を研究したKagan and Dillon（2003）は継承語話者の特徴を考慮して必要とされる教材については次のように述べている。「認知レベルに合うもの、楽なレベルから始まる、進むスピードが速いが、内容が一貫する、適切な文法説明が入っている、文法学習でマクロアプローチを使用する、学生が知らないか一部の意味しか知らない語彙を取り入れている、一貫して文化的、社会文化的、社会言語的な情報を提供する、学習戦略を提供する教材」でなければならない(Kagan & Dillon, 2003, p. 83)。詳しい教育的ニーズは表２にまとめている。

教材は母語学習者と違うものにしなければならない要因は、他にもある。それは、継承語学習者は母語学習者と同じ文化の知識や語彙力がなく、またモチベーションの面でも不十分である(Akishina, 2009, p. 20)。ただし、小学生である継承語話者の教材に関する研究は少ない。継承語話者の「ロシア語」の教材のコーパスはあるが（TIRTEC, n.d.）、モノリンガル用の教材との比較研究は少ない（Laposhina et al., 2021）。

[4] 教育的ニーズは、学習者の特徴が影響する、学習において必要なものである。主に学習者の現状、学習目的、学習者の要求に基づくと考えられている。ニーズ分析の歴史と主な議論は Plesca (2017)を参照のこと。

表２．継承語学習者の教育的ニーズ（Kagan & Dillon, 2003, p. 82-83 を参考に著者作成）

教育領域	継承語学者のニーズ
発音とイントネーション	ニーズはない（学習課題はない）
語彙	年齢相当、書き言葉、アカデミック、フォーマル
文法	マクロアプローチ[5]（コンセプト使用）
リーディング	最初からより長い、難しい文書（外国語習得者と比べて）
ライティング	内型文法（internal grammar）のハイレベルのおかげ、幅広いライティングができる。マクロアプローチ：内容を重視し段階的にスペリング、文法、言葉遣いを改善させる
スピーキング	マクロアプローチ：モノローグとディスカッションを強調する
リスニング	マクロアプローチ：幅広いネイティブ言語インプット、たとえば、映画、ドキュメンタリー、講義など
文化	マクロアプローチ：幅広いネイティブ言語インプット、たとえば、オーディオ、ビジュアル、プリントなどによるもの

２．継承語教育における教授法については、この 15 年で学習者の言語力などの教育的ニーズを述べるのみならず、多面的に継承語教育を考える著作物が続々と出版されてきた(Brinton et al., 2008; Beadrie et al., 2014; Trifonas & Aravossitas, 2014; Fairclough & Beaudrie, 2016; Trifonas & Aravossitas, 2018; Loza & Beadrie, 2021; Montrul & Polinsky, 2021; Hamraeva, 2023)。継承語教育が母語教育、第 2 言語教育、外国語教育とは異なる分野として構築されつつある。継承語学習者の特徴を生かした総合的かつ教育的なアプローチは 20 年前に提案された（Kagan & Dillon, 2003）。ただし、このような教育的ニーズは日本在住の継承語ロシア語話者に総合的に適しているか研究されていない。なお、このフレームワークの元になっているデータはアメリカ在住の大人（大学生）の継承語話者であるので、その重要性を認めながらもより新しい、様々な国や言語に基づく、継承語話者の言語能力による教育的ニーズを明らかにする必要がある。最近、継承語教育においてよく取り上げられている教授法はコミュニカティブ・アプローチ、批判的教育学、フォーカス・オン、フォームがあるとKisselev et al. (2020)が述べている。それに加えて、内容を重視した教え方も最近話題を集めている。また、バイリンガル教育発展に多きく貢献してきて、現在も使われるイマ―ジョンも入れ、それらの教授法の特徴を次のようにまとめた。

[5] マクロアプローチとは、目的によって選ばれた文章の中に存在する言語（文法、語彙など）に基づいて授業企画を立てることを指している。それは最初必要と思われる文法や語彙を覚えてから使う学習方法とは異なる。代表的なマクロアプローチの例はコミュニカティブアプローチで、マイクロアプローチは訳読法である。

- イマ―ジョン（Baker, 2011）

継承語学習における教授法の中、最も古い教え方であるイマ―ジョンは、教育内容を目標言語で教えることである。イマ―ジョンについては詳しく 1.2.2 で述べるが、多くの海外にあるロシア語学校ではこれが一番使われている教授法であるといっても過言ではない。この教授法の弱点は、継承語学習者に適しない教材の使用やスキャフォールディング不足だと考えられる。

- コミュニカティブ・アプローチ(Kisselev et al., 2020)

継承語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ、いわゆる「マクロアプローチ」は焦点を文法の学習からコミュニケーションに移して、オーセンティックな教材を用い、生活に近い課題を通して言語の学習を促す教授法である。コミュニケーション課題は基本的に目標言語で行い、また指導も主に目標言語で行う。このアプローチの中にはタスク中心教授法（Task-based Language Teaching, TBLT）、プロジェクト学習（Project-based Learning, PBL）、問題解決型学習（Problem-based Learning, PBL）、ジャンル・アプローチ（Genre-based Approach）などを含むことがある。一部の研究者はこの中に内容を重視した教え方（Content-based Instruction, CBI）も含める（Kisselev et al., 2020）が、本論文ではそれは別の教授法として見る。ロシア語継承語教育ではプロジェクト学習が有望的な教授法として紹介され（Berdichevsky, 2019）、または問題解決学習に近い TRIZ（ソ連で作られた「発明的問題解決理論」）も注目を集め始めている（Krasheninnikova, in press）。

- 批判的教育学（Loza & Beaudrie, 2022）

1990 年代イギリスで提案された批判的言語認識（Critical Language Awareness, CLA）に基づく批判的教育学（Critical Pedagogy）の目的は社会的不公平を正すことである。教師は言語教育における社会政治的な背景を意識し教えることで、継承語学習者に彼らの言語の特徴の価値を認識させ、彼らの言語、モノリンガリズムやバイリンガリズムに関する選択に対して自信を持たせる。継承語教育における批判教育学は主にアメリカの継承語スペイン語教育において使われているが、ロシア語継承語教育の教授法として使われているのは管見の限りはない。

- フォーカス・オン・フォーム（Kisselev et al., 2020）

モノリンガルの母語話者との比較で文法を不完全習得している継承語学者に、文法的なフォームを意識させる教授法である。Micheal Long が提案したこの考えは元々EFL で使われた（Ellis, 2016）。Kisselev et al. (2020, p. 4-5)、 Potowski et al. (2009, p. 563) 、Beaudrie et al. (2014, p. 163)などは、継承語学習者のメタ言語能力、文法を習う経験の不足によって外国語教育で使われる文法の教え方は不適切であると指摘する。その代わり、「マッピング」と言われる方法で学習される文法フォームを気づかせ、意識させ、コンセプトによる文法の

知識を与え、またメタ言語的な認識を育てる。

- 内容を重視した教え方

内容を重視する教え方（CBI）や内容言語統合学習（CLIL）などは、非言語的科目内容を通して言語を教える教授法である。継承語教育における CLIL の有効性について最初に述べたのは Anderson（2009）であるが、現在はロシア語継承語教育における理論や実践についても研究が増えている（Savinykh, 2021b; Guelfreikh, 2021 など）。それについては詳しく 3.1.2 で検討する。

また、多くの研究者はフォーカス・オン・フォーム、内容重視を推奨している（Lynch, 2003; Douglas, 2005 など）。なお、教授法を混合する場合も少なくない。例えば、TRIZ と CLIL（Krasheninnikova, 2023）、批判的教育学とコミュニカティブ・アプローチ（Linwood, 2021）、CLIL とフォーカス・オン・フォーム（Savinykh, 2021c）などである。

３．継承語教育が受けられる場所、いわゆる「学校」は、大きく分けると二つある。

- 国の政策に従う継承語教育は正式な教育の一部である。この場合は、継承語を学校の授業で習う。制度は様々だが、このような施設は２言語で授業を行う「バイリンガルこども園」、「バイリンガル学校」、または一部の授業として継承語が教えられる学校である。教育基準は国が定める。

- 継承語に関わる国の教育政策がない、または不足している、または一部の言語に対して不足している場合は、移民などが作るコミュニティ学校、コミュニティ教室で継承語を習うことが多い。教育基準は学校が決める[6]。

海外にあるロシア語学校に関する研究は主に国別となっているが、2021 年末に 30 か国で 150 のロシア語学校を対象に行われてきた貴重な調査の結果もある（Rezultaty issledovaniya, n.d.）。また、最近様々な国に住んでいる継承語ロシア語教師の実践や課題が分かる編集書が出版されてきた（Guelfreikh & Golubeva, 2019）。継承語教育分野は発展中であるが、教授法が多様化してきて、継承語話者向けの教材の必要性が訴えられ、学校の事情や教育実践

[6] 実際は国によってより複雑な制度もある。例えば、韓国ではロシア語で学習できる学校は「ハグヴォン」（塾）として届けられ、ロシア国立教育基準を満たす教育を与えている。子どもがロシアの統一試験に合格した場合、「外国人」として韓国の大学により容易に入学できる。そのため、韓国の政府による政策で継承語を習うわけではないにもかかわらず、多くの継承語学習者がロシア国立教育基準に沿って教育を受けている（Ten, 2022）。

に関する研究も増えてきた。

1.2.2 CLIL

CLIL(Content and language integrated learning, 内容言語統合型学習)の定義は、多くの場合、Coyle et al. (2010)から引用される。「内容と言語、両方を学び、教えるために、追加言語が使用される、焦点が 2 点に置かれた教育アプローチである。」この場合の「追加言語」とは「外国語」を示すことが多いが、「第 2 言語」、または「継承語」、「コミュニティ言語」でもありうる(Coyle et al., 2010, p. 1)。ただし、30 年弱の間しか存在しないこのアプローチの内容はまだはっきりしていないことも多く、中身も研究者によって変わる、広くて多様で様々な形で現れる学校の実例だと指摘されることもある（Ball et al., 2015, p. 2-3)。

CLIL は 1990 年代にヨーロッパで命名されたアプローチである。ただし、CLIL の要素は以前から存在していて、ある意味で CLIL は自然な学習アプローチである。例えば、5000 年ぐらい前にメソポタミアでアッカド人がシュメール語で様々なことを習ったことや、中世ヨーロッパではラテン語で様々な科目が教えられていたことはある意味で「プレ CLIL」である（Mehisto et al., 2008, p. 9)。20 世紀後半における CLIL 以前の歴史について語る研究者によると、1970 年ごろからカナダで始まったイマージョン教育が一つのマイルストーンとなっている（Hanesova, 2015; Marsh, 2002; Ball et al., 2015 など)。1965 年ごろ、フランス語が話されているケベック州に住む英語話者の親が次のような目的を持つ子ども園のカリキュラムを望んでいた（Baker, 2011, p. 239)。

1. フランス語で話す、読む、書く能力を得ること
2. 英語も含めたカリキュラムを通して通常のレベルに達成すること
3. フランス語話者のカナダ人、英語話者のカナダ人、両方の伝統や文化を認めること

いわゆる、イマージョンは、二つの言語、二つの文化を勉強しても、どちらも犠牲にしないことを心がけた教育をめざした。数か所の学校から始まって世界に広まったこの教育メソッドが成功したおかげで、子どもが同時に二つの言語能力をモノリンガルのレベルと同じぐらいに達成できることが分かった。イマージョン教育の成功はバイリンガル教育全体にも大きな影響を与えたが、そのインパクトがヨーロッパの政府に CLIL の形となった教育政策への期待をもたらした。

CLIL 誕生につながったもう一つの運動、LAC（Language across curriculum、教科を横断した言語）運動は 1966 年にイギリスで始まった。英語の授業の中のディスカッションの役割について考察する中学校教師のグループから始まり、カリキュラムにおける言語の役割、言語と思考のつながり、社会における言語の役割、ディスカッションと集団力学を研究し、様々な研究と理論の構成につながった（Hanesova, 2015, p. 9)。LAC は主に母語教育における言語について研究したが、全体的に内容と言語、言語と思考についてのつながりは CLIL アプローチにも非常に重要となっている。

科目の内容と言語の統合への興味は 1980 年代前半から始まり、北アメリカでは内容を通して言語を学ぶ教授法が CBI(Content-based instructions, 内容を基盤とした教授法)という名前で知れ渡った。CBI と CLIL の相違点は後ほど詳しく見るが、アメリカとヨーロッパ、両方で似たような統合型学習が必要になってきたことで、CLIL の全体的な必要性がわかる。ヨーロッパの環境で生まれた CLIL を語る前に、ヨーロッパの言語教育の状態を見なければならない。移民の増加、グローバル化は外国語能力を高める理由となったが、当時の外国語教育は学習者のニーズに合っていなかった（Brown, 2002; Kumaravadivelu, 1994; Marsh, 2002)。Marsh によると、従って、1980 年代半ばから欧州評議会や欧州委員会が早い時期から二つの外国語、またはコミュニティ言語を習得できるいくつかの対策を取った（Marsh, 2002)。1988 年に欧州議会および欧州教育委員会は、就学前の子供たちや小学生に対する教育の特徴を考えるならば、早期外国語教育では「非言語的な内容と言語的な内容を組み合わせた教育が必要である」とした。(Marsh, 2002, p. 52)。1983 年〜1996 年の間には「ヨーロッパ市民のための言語学習」セミナーが開催されて、研究者、教師、学習者の間で意見が交わされた。

その結果、フィンランドのユヴァスキュラ大学の複言語・バイリンガル教育分野で活躍したグループの一員だった Marsh が 1994 年に「CLIL」という用語を生み出した（Hanesova, 2015, p. 10)。Marsh によると、1990 年代は「言語教育や学習提供の別の手段を追求するため、外国語を通しての教育がプラットホームとして採用された」10 年間だった（Marsh, 2002, p. 54)。

その時代に必要とされた新しい環境に適応する、または展望をもたらす教育アプローチとしてヨーロッパの政府機関に選ばれた CLIL の導入は政治のレベルでも教育（いわゆる、教育現場）のレベルでも有望である教授法として考えられた。政治的な理由は、欧州連合では人の移動によってその当時の言語能力レベルよりさらに高いものが求められていたことである。教育的な理由は、カナダなどのバイリンガル教育の影響を受けて、より高い能力レベルの学習者を生み出すために、すでに存在する教育アプローチを改善したかったことだった（Marsh, 2012, p. 1)。

CLIL がヨーロッパで導入されてからもその中身は変わっていった。もともとたくさんのメソッドが CLIL の名前で呼ばれた（Mehisto et al., 2008）が、最近は理論的に CLIL と CBI、CLIL と EMI などの違いが指摘されるようになり（Brown & Bradford, 2017; Richards & Rodgers, 2014; Carrio-Pastor, 2021)、CLIL 独自のメソドロジーが求められている。

CLIL 関連のテーマで研究者や実践者の注目を集めているのは CLIL の有効性である。多くの研究は、CLIL は「言語」の学習に有効であるかどうか検討している。また、内容の学習にも役に立つというデータもある。絶えず CLIL の批判を続けてきた Bruton（2011a, 2011b, 2013, 2015, 2019）は、CLIL の有効性に関する疑問、または理論や研究方法に対する懸念を述べている。それは、CLIL の定義の曖昧さ、他の教授法との区別の曖昧さ、CLIL を学習する生徒が元々優れていたのではないかという懸念などである。それに対して、

次のメタアナリシスの結果、CLIL は語彙力の発展につながり（Cimermanova, 2020)、特に小学校の段階で文法や聞き取り能力に影響する（Ostovar-Namaghi & Nakhaee, 2019）ことがわかっている。また、Nieto Moreno de Diezmas (2016)によると、CLIL を通して学習した小学生は EFL で学習した子どもより会話力やインタラクションが優れていた。さらに、Lasagabaster and Doiz（2017）が行った継続的研究の結果、CLIL は科目内容の学習への意欲にもつながることが分かっている。

ただし、有効性を示している研究が多い一方、一部の研究では「差がない」か「明らかな差はない」という結果になっている（Graham et al., 2018)。また、CLIL の失敗についての研究もある（Sylvén, 2013)。その原因の一つは CLIL の多様性、いわゆる CLIL と呼ばれている教え方が必ずしも同じではないためと考えられる。一方、明らかになっているのは、CLIL が「万能薬」ではないことである。CLIL はどの環境でどのように変わって用いられるのか、また CLIL が有効である環境や要素は何かを第 3 章で検討する。

先行研究をまとめると、当初は CLIL の理論を構築する研究（Coyle et al., 2010; Ball et al., 2015; Mehisto et al., 2008）であったのが、実践の報告（Marsh et al., 2009)、有効性の原因の分析（Ostovar-Namaghi & Nakhaee, 2019; Lasagabaster & Doiz, 2017）や理論上の CLIL と他の教授法の違い（Brown & Bradford, 2017; Richards & Rodgers, 2014; Carrio-Pastor, 2021）の研究に変わってきていることが分かる。ただし、継承語教育における CLIL の導入に関する理論をたてる研究の数は少なく（Anderson, 2008; Anderson, 2009; Kavanagh, 2020; Savinykh, 2021b; Savinykh, 2021c; Guelfreikh, 2021)、特に実践に関する研究はまだ乏しい（Cimermanova, 2020)。そのため、継承語教育における CLIL の導入に必要な条件や導入の可能性、問題点、段階を明らかにし、また継承語教育における有効性を裏づける実験もすべきである。

1.2.3　教材

本研究に関連する教材の先行研究の主な課題は Savinykh (2021c)と Savinykh (in press)で詳しく述べているが、ここで簡単にまとめる。教材は主に「教科書」として考えられている。ただし、ユネスコの国際教育教区（IBE-UNESCO）の定義によると教科書は「特定の質および学習要件を満たすことを目的とした、特定の科目または研究分野について、学生が利用するために通常シラバスに基づいて作成された書面による情報源」である(UNESCO International Bureau of Education, n.d.)。また、Valverde et al. (2002, p. 2)によると、「教科書は、カリキュラム・ポリシーの抽象的な内容を、教師と生徒が実行できる活動に変えるために作られている。教科書は、カリキュラム・ポリシーの設計者の意図と、教室で指導を行う教師との仲介役として意図されている」。ただし、海外にあるロシア学校の 17%のみがロシア国立教育基準に基づいて授業を行い、67%の学校のシラバスは必要に応じてロシア国立教育基準に基づく教科書、継承語教育のために開発された教材（プリントを含む)、教師が自分で開発した教材や外国語としてのロシア語の教材を混合して使う(Rezultaty

issledovaniya, n.d.)。従って、本論文では英語やロシア語の研究対象になっている「教科書」（textbooks）ではなく「教材」と呼ぶことにする。

教材の作成のガイドラインなどを考えると教材の特徴が分かる。Mishan & Timmis (2015)は教材は言論に基づくべきと訴える。Hall は言語学習の教材を作成する前に、「我々はどのように言語を習うか」(Hall, 1995, p.8, cited in Tomlinson, 2012, p. 270)という質問に答えなければならないと述べた。言い換えると、教材は学習の仕方に関する教材作成者の考え方の反映になる。そのため、言語の特徴や学習のスタイルや文化が違う国で学習する継承語話者にはそれぞれの教科書が必要という考え方もある（Peeters-Podgaevskaya, 2016）。

Tomlinson（2013）は教材を「文章中心」（text-based）と「タスク中心」（task-based）に分けているので、このような教材の分類も教材の研究に有効であると考える。また、教材に関する先行研究は三つの分類に分けられる。それは、内容、言語、課題を検討する研究である。また、画像を検討する研究もあるが、本論文では画像が研究対象にならないため先行研究で述べないことにした。

- 教材の内容を扱う研究

教材の内容のテーマやカリキュラムとのつながりを検討する研究は多くある。Okeffee（2013)は、数学の教材における 4 つの分析のフレームワークを検討した。それは教材の内容、その構成、生徒の成果への期待、または言語の分析である。例えば、様々な国の 630 の数学や理科の教科書を分析した TIMMS (Third International Mathematics and Science Study)のプロジェクトの結果を述べている Valverde et al.（2002)は、教育システム、政府の政策、カリキュラムガイドで表れる「意図的カリキュラム」と教室内の実態や教師が実行する「事項的カリキュラム」の間に存在する「実行可能カリキュラム」を、教科書がどのように提示しているか検討している。ただし、以上で指摘した通り継承語ロシア語教育には決まったカリキュラムがない場合が多いため、カリキュラムに関連する研究は行い難い。このような場合は教科書の課題や文章の分析からどのようなテーマがどのように教えられているかを明らかにする方が適応できるだろう。日本の場合、東京都が 2021 年に分析した教科書の研究はその一例である（令和 4〜5 年度使用都立小学校用教科書調査研究資, 2021）。

- 教材のコーパス研究

コーパス研究は情報工学的な文章解析の技術発展とともにこの数十年を進んできた。ロシアの小学校向けの教科書もこの 5 年、コーパス研究の対象となっている（Martynova et al., 2020; Laposhina & Kupreshchenko, 2019; Laposhina et al., 2019）。Laposhina et al. (2021)は主に文章の難易度を焦点に当てたデータに基づくコーパス研究による教科書の評価、また継承語学習者用の教材とロシアにおける教科書の比較が必要と述べている。Lebedeva、Laposhina などのプーシキン記念国立ロシア語大学ディジタル言語学習研究室の研究者は、TIRTEC (Text-Image Russian Textbook Corpus)と呼ばれるコーパスを作った。2023 年 5 月現

在、このコーパスにはロシア語を外国語、継承語、母語として習う 7 歳〜11 歳の子ども向けの 120 冊の本や教科書が載っている(TIRTEC, n.d.)。この研究室は主に教育的文章の単語頻度と難易度を研究している。Laposhina et al. (2019) は、２つのロシア小学校用の教科書一式の単語頻度を比較した。その中には、「文章」、「課題文」、「課題内容」の分類はあったものの、課題だけの分析は発表されていない。

一方、もう一つコーパス研究を行う研究室（カザン国立連邦大学文章分析研究室）の Martynova et al. (2020)は教科書は語彙の多様性、頻度、リーダビリティ、抽象度や文章難易度を通して研究すべきであると述べた。ロシアの教育システムの中で、日本の中学校と高校の年齢に当てはまる 5 年生から 11 年生用の生物学や社会科の教科書を分析した結果、抽象度、単語の頻度や多様性はリーダビリティに関連していることが分かった。

また、現在コーパス研究を行えるオープンリソースもできている。それは、プーシキン記念国立ロシア語大学の研究者チームのプロジェクトの Textometr (Textometr, n.d.)、そしてカザン国立連邦大学のプロジェクトの RuLingva (RuLingva 1, n.d.; RuLingva 2, n.d.)である。このオープンリソースはコーパス研究の専門家ではない教師や教材作成者が文章のリーダビリティ、難度、語彙の頻度などが確認できるために作られた。そのため、教師と教材作成者はデータに基づいて文章を選び、作成した文章の特徴を確認して訂正できるようになった。なお、Textometr では外国語としてのロシア語と母語としてのロシア語のリーダビリティ、難度、語彙の頻度を確認できる。

- 課題の種類に関わる研究

教材の課題の研究は少ないが、理科の教材を検討した論文を見てみよう。Andersson-Bakken et al. (2020)はノルウェーの 11 年生の教科書の課題がオープン・クエスチョンかクローズド・クエスチョンであるかをデータ化し、課題を評価課題、研究課題、行動につながる課題、内容を繰り返す課題、理由を明らかにする課題の５つのグループに分類した。

トルコの９年生の科学のカリキュラムや教科書を検討した Zorluoglu et al. (2020)は Andersson-Bakken et al.（2020）と異なるアプローチを使った。それは、認知領域や知識次元で分類する改訂版ブルームタキソノミー(Anderson et al., 2001)の利用である。Yang et al. (2015)は改革前と改革後の中国の地理の教科書の分析に改訂版ではなくオリジナルのブルームタキソノミーを使った。このような分類によって課題の傾向や教育目標との違いを把握することができ、それ故に、様々な教材の比較によりそれぞれの特徴が見えるので、教材の有望な分析方法であると考えられる。

本論文における教材研究も改訂版ブルームタキソノミーに基づくので、６つの認知過程の次元（記憶、理解、応用、分析、評価、創造）と４つの知識次元（事実的知識、概念的知識、遂行的知識、メタ認知的知識)、また改訂版とオリジナル版の違いについては詳しく 5.1 で述べる。ここは、表 3 で紹介する。

表３．ブルームタキソノミーで考える認知課程の次元と知識次元

(Anderson et al., 2001 を参考に著者作成)

知識次元	認知課程の次元					
	低次の思考（LOTs）			高次の思考（HOTs）		
	①記憶	②理解	③応用	④分析	⑤評価	⑥創造
A 事実的知識						
B 概念的知識						
C 手続的知識						
D　メタ認知知識						

「記憶」とは、覚えていることを述べること、例えば、動物の名前を言うことを示している。「理解」は図にあるものを理解して、文章を読んで求めること、比較すること、例えば、両生類と爬虫類の相違点を述べることを指している。「応用」は数式などのすでに知っていることを活用すること、例えば、実験の運び方を知って実験を行うことを指している。「分析」は、因果関係など、例えば、環境汚染の理由を探ることを指している。「評価」は、決まった基準であっているかどうかを評価することを指している。例えば、人間にとってワニと蚊、どちらがより害を与えるかに応えるため、「害」を定めて答えなければならない。「創造」は、知っている情報を使って、新しいものを作ることを指している。例えば、「砂漠に棲むための必要なことを考えて、実際は存在していないが、存在しそうな動物を書いてください」という課題は想像が必要とする。

なお、知識次元では 4 つの知識の種類がある。特徴を分かることは「事実的知識」、概念を使えることは「概念的知識」、どの時にどの数式などを使えばいいと分かることは「手続き的知識」と呼ばれる。また、自分は何をすでに知っているのか、何を知らないのかを分かることは「メタ認知知識」と呼ばれる。

先行研究をまとめると次のような明らかになっていない点が見られる。

- 継承語ロシア語学習者の言語能力による教育的ニーズから予想できる教授法は何か。
- その継承語ロシア語学習者の親がロシア語を習わせるモチベーションは何か。また、親はどんな教育を求めているか。
- 日本におけるロシア学校の特徴を考え、どんな教育が提供できるか。
- 教師は継承語教育への CLIL の導入をどう思っているか。
- 教師は継承語ロシア語教育に適している教材は何だと考えているか。
- 継承語ロシア語教師の考えでは、「良い」継承語教材の特徴はとは何か。
- 継承語ロシア語教育では CLIL は有効であるか。有効であれば、何に有効であるか。

1.3　研究の目的、及び独自性

今までは、CLIL に関わる研究は主に CLIL の理論関連の研究、有効性に関する研究や CLIL の実践に関する研究に分けられる。しかし、現在は国による CLIL の独自性や相違点に関する研究があるものの、総合的に見る CLIL の普及に関する研究は多くない。また、継承語教育に使われる教授法についての研究も乏しい。その中、本研究は「教育移転」の理論（第 2 章において後述）に基づいて継承語教育における CLIL 導入について様々な要素を検討し、CLIL や継承語教育の研究に貢献する。

本研究の目的は継承語教育の状況（コンテクスト）や CLIL アプローチの教育移転に影響するすると考えられる人（アクター）について検討し、ロシア語継承語教育への CLIL アプローチの教育移転の種類や現段階を特定し、継承語教育における CLIL アプローチの可能性を明らかにすることである。この目的を達するために以下の研究課題を明らかにする必要がある。

研究課題 1：CLIL アプローチの特徴や移転の歴史を検討した結果、継承語教育への教育移転の可能性を明らかにする

研究課題 2：ロシア語継承語教育のコンテクストとアクターの特徴を検討し、CLIL アプローチの教育移転の現段階、移転過程における展望や課題を明らかにする

研究課題 3：教育資源である教材の作成に関わる継承語ロシア語の CLIL 教材のフレームワークを提案する

研究課題 4：教育実験によって継承語ロシア語 CLIL の有効性を検討する

本研究によって主に期待される研究結果は下記の通りである。

- CLIL アプローチにとって新しい分野である継承語教育への導入に関わる理論的モデルの構築
- 継承語教育分野における新しい効果的な教授法の推進
- 継承語ロシア語教育に関わる教材のフレームワークの作成

以上の説明から、本研究の独自性を次のようにまとめる。CLIL の教育移転に関する研究が管見の限りない中、本研究は教育移転に基づいている。なお、そのために、多面的に日本在住の継承語ロシア語話者の子ども、その親や教師の事情を調べて、日本在住のロシア語話者の研究に貢献する。

1.4　研究方法

継承語教育への CLIL の導入は未開拓の研究分野であるため、数多くの研究を行う必要があった。そのため、研究目的を達成するために、7 つの調査が行われた。その概要は次のようになっている。

調査 1　継承語ロシア語学習者の教育的ニーズの調査

継承語ロシア語学習者の教育的ニーズを把握するため、今まで行われてきた継承語ロシア語話者の言語能力に関する調査のシステマティックレビューを行った。第 1 段階では、今まで行われてきた調査を分析し、208 の論文の中から次の条件に合う 36 の論文や著書を選んだ。基準はロシア語言語能力に関わる量的研究で、協力者は生まれてからロシア語に接触がある非ロシア語圏（旧ソ連の国々を含まない）の国に在住であること、年齢は 18 歳未満、研究結果はロシア語か英語で記述されていることである。教育的ニーズの研究は言語分野に限らないと理解するが、他の分野における研究の数が少ないため、言語分野に限って論文を抽出した。

研究課題 1　継承語ロシア語話者や学習者にはどのような言語能力があるか。

研究課題 2　継承語ロシア語学習者の言語能力を踏まえて、彼らにどのような教育的ニーズがあるか。

この研究結果は 4.1. 2 で詳しく述べる。

調査 2　日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策の調査

本研究は次の 3 つの研究課題を立てて、混合研究方法で行った。

研究課題 1　日本在住のロシア語話者の親はどんな割合でどんな家庭言語政策を選んでいるか、また家庭言語政策が変わったことがあるか。

研究課題 2　日本在住のロシア語話者の親は子どものロシア語言語能力に対してどんな期待を持っているか、またそれは親が評価する「現状」の子どもの言語能力とどう違うか。そして子どもの言語能力に影響すると考えられる要素は何か。

研究課題 3　家庭言語政策が変わったことにどんな要因が影響したか。またどんな要因が FLP の維持に役立ったか。

研究課題 1 と 2 に答えるために、2021 年 5 月にフェイスブックのロシア語話者コミュニティを通してアンケート調査を行った。

（N＝138、230 名の子どものデータ収集)。研究課題 3 に答えるのに、2021 年 9 月、アンケート調査の協力者の中から 9 名の「家庭言語政策・言語行動方略が変わった」と答えた人、4 名の「家庭言語政策・言語行動方略が変わらなかった」と答えた人（合わせてN＝13）の協力を得て、半構造的インタビューが行われた。

この結果は、4.1.1 と 4.2 で詳しく述べる。

調査３　日本におけるロシア語学校の調査

ロシア語学校とは多数の科目の授業がある補習校と考え、１種目のみを行うところは「サークル」と呼ぶ。2019 年と 2022 年、日本におけるロシア語学校や教室の調査を行った。2019 年 5 月～6 月に、アンケート調査（N＝24）とインタビュー調査（N＝6、その中２名はアンケート調査に参加しなかった）で 22 か所のロシア語学校・サークルから情報を得て、次の研究課題研究課題の答えを得た。

研究課題１：日本におけるロシア語学校・ロシア語サークルの現状はどうなっているか。

研究課題２：日本におけるロシア語学校はどのような教育目標を立てているか。

研究課題 3：日本におけるロシア語学校はどんな教材を使っているか、その教材の長所と短所をどのように考えているか。

2022 年 11 月～12 月に、現状確認、ロシア語学校やサークルで行われる教育における内容と言語の統合の実施、及びコロナや戦争の危機的状況の影響についてアンケート調査（N＝29）とインタビュー調査（N＝5）を行った。

研究課題１：日本におけるロシア語学校・ロシア語サークルにおける非言語科目の教授法はどうなっているか。

研究課題２：2020 年に始まったコロナのパンデミックや 2022 年２月以降は何が変わったか。

この結果は、4.3 で詳しく述べる。

調査４　CLIL に関するロシア語継承語教師の視点から見える展望と懸念の調査

本調査は CLIL アプローチを外国語教育のみならず継承語教育にも導入するため継承語ロシア語を教えて CLIL の知識が多少ある教師を対象に混合研究として行われた。

第１段階では、著者が 3 回に分けて 2021 年 7 月と 10 月に「CLIL についての知識がない・ほとんどない」教師（13 か国在住、N＝23）を対象に開催した参加型のオンラインゼミの事前アンケート、参加者が教材を通読した後のアンケート、フィードバックアンケートから次の研究課題を調べた。

研究課題 1-1：継承語ロシア語教師は提案された理論に基づく継承語学習者の教育的ニーズをどう思うか。

研究課題 1-2：継承語ロシア語教師は CLIL が各自のコンテクストにおける継承語学習者の教育的ニーズに応えていると思うか。その場合、どの CLIL の要素が重要だと思うか。

第２段階では、「継承語ロシア語を教えている」「多少 CLIL に関する知識がある」教師(16 か国在住、N=23)が「ロシア語での CLIL」フェイスブックグループを通して募集され、次の研究課題に答えるようにインタビュー調査を行った。

研究課題 2-1：CLIL はどのような継承語学習者の教育的ニーズに答えているか。どのような教育的ニーズに答えていないか。

研究課題 2-2：CLIL の継承語教育現場に導入する際、どのような良い効果が期待できる

か。

研究課題 2-3：CLIL の継承語教育現場に導入する際、どのようなことが懸念されるか。

この研究結果は、5.4 で詳しく述べる。

調査 5　継承語教師が求める教材の調査

継承語ロシア語教師が考える「良い教材」を検討するため、2022 年 2 月と 2023 年 7 月にフェイスブックの教師のコミュニティを通して調査を依頼し、アンケートに答えてもらった（N＝41)。

研究課題 1：継承語ロシア語教師はどのような教材を使っているか。

研究課題 2：継承語ロシア語教師はどのような教材が「理想的な教材」と考えるか。

研究課題 3：継承語ロシア語教師はどのような教材は「悪い教材」と考えるか。

研究課題 4：継承語ロシア語教師が教材に求める要素とその重要性はどうなっているか。

この結果は、6.1.2 で詳しく述べる。

調査 6　ロシア語、日本語、英語の「理科」教科書の調査

継承語ロシア語教材の特徴を明らかにするため、小学生用の、ロシアの「周りの世界」（理科と社会が学習される科目）の教材、日本の「生活」「理科」の教材、英語の「Science」と CLIL「Science」の教材、継承語ロシア語の「周りの世界」の教材の課題文を分析した。その結果、科書の内容、必要とされる認知過程の知識の種類を明らかにした。また、ロシアの「周りの世界」の教材と継承語ロシア語の「周りの世界」の教材の使われている言語のリーダビリティ、難度、語彙の頻度を調べるため、課題文のコーパスを分析した。

研究課題 1：教材の内容のテーマはどのように違うか。

研究課題 2：課題文は文章、画像、経験・実験とどの割合に関連しているか。課題文にはどの認知課程、知識の種類が必要とされているか。

研究課題 3：課題文にはどの認知課程、知識の種類が必要とされているか。課題文で使われている言語のリーダビリティや難易度はどのように違うか。

研究課題 4：ロシアの連邦国立教育基準に基づいている教材と継承語ロシア語の教材における課題文で使われている言語のリーダビリティや難易度はどのように違うか。

この結果は、6.2 で詳しく述べる。

調査 7　継承語教育における CLIL 有効性に関する実験的授業

2023 年 4 月～7 月、19 名の子どもを対象とした実験的授業を行った。CLIL（N=9）と non-CLIL（N＝10)、それぞれ 2 つのグループに分けて 12 回の授業を実施した。授業が始まる前にインタビューで言語能力や内容の知識を確認して認知能力のテストも行った。授業が終わってから再度言語能力、内容の知識を確認して、認知テストを行った。また、事

前調査として親にもインタビューをして、言語習得の環境や過程、親のモチベーション、ロシア語教育の現状を調べた。授業直後の親のインタビューでフィードバックをもらい、子どものインタビューでは学習ストラテジーも調べた。

研究課題１：CLIL と non-CLIL では、言語習得が変わるか。
研究課題２：CLIL と non-CLIL では、内容習得が変わるか。
研究課題３：CLIL と non-CLIL では、認知能力の発達が変わるか。
研究課題４：学習効果をもたらした要因は何であるか。

この結果は、7.3 で詳しく述べる。

以上の調査の結果に基づいて継承語教育における CLIL の可能性を検討し、CLIL は継承語教育における有効的な教授法であることを明らかにする。

第２章　理論的枠組み

21 世紀は様々な分野でグローバル化か進んでいる時代である。国際交流やインターネットの普及のため新しいアイディアが速く広がるようになった。その中、教育に関するアイディア（メソッド、ノウハウ、テクニックなど）が事実上より早く世界を旅することになった。

最近日本でも話題となってきた CLIL はヨーロッパから様々な国や地域、また外国語教育から第２言語教育、国語教育などの多様な分野へ導入されてきている。継承語教育分野でも CLIL のアイディアやテクニックが使われて（Savinykh, 2022a)、CLIL アプローチ自体について学習コースが行われている[7]。ただし、継承語学習者向けの CLIL 実践の理論に関する研究が乏しい。従って、本研究では継承語教育への CLIL アプローチの導入を教育移転の理論を通して検討し、本研究の目的、課題を決めて、期待できる効果を予想する。

2.1　教育移転の理論

2.1.1　教育移転の概要

最初に日本語でまだ普及していない「教育移転」という概念について説明する。「教育移転」（educational transfer）は、「教育政策におけるアイディア、構造、実践の一つの時期・場所から違う時期・場所への移動」[8]を示す(Perry & Tor, 2008, p. 510)。教育移転は比較教育学（comparative education）の中で生まれた概念である。「教育移転」の類似概念として「政策の学習」(policy learning)、「教育政策の借入・貸出」(educational policy borrowing and lending)（Steiner-Khamsi, 2012 など)、政策の「コピー」、「流用」、「輸入」(Phillips & Ochs, 2004, p. 774)、「政策の引用」(Phillips, 2015)、「政策の模倣」(Massey, 2009）などが使われる。

以上の名称を見るとその共通点は「動き」と「真似」である。ただし、「政策の学習」とは必ず「良いものを」学習するというイメージが強いため、最近使われなくなってきた（Steiner-Khamsi, 2012, p. 3)。一方、Silova は、「教育政策の借入は比較教育学の中心的な概念の一つでありながら、一番議論されている概念の一つである」と前置きしながらも、その定義を「違う国の設定における、教育制度の向上を目的とする『一番良い実践』(best practices）の識別や移転のための現実的なツール」とする（Silova, 2012, p. 229)。

以上の定義を考察すると「教育政策の借入」は教育制度全体に及ぼすものとして考えら

---

[7] 例えば、筆者も参加した 2021 年と 2023 年にイタリア政府の支援によってパルマ国立大学で開催された「実践向きロシア語の CLIL コース」では、10 グループの中、継承語ロシア語を教えている教師向けに 3 グループ（海外ロシア語学校の小学校の理科、小学校の文学、10 年代の継承語学者）が設置されていた。

[8] 英語・ロシア語からの訳は他を記載しない限り全て筆者によるものである。

れているのに反して、「教育移転」はアイディアや実践、いわゆる制度よりはアプローチ自体に関わるとわかる。本研究では、アクターとして考える継承語教師はほとんどの場合、ロシアの教育政策や住んでいる国の教育政策を行う機関に従って教えていることが少ないため、政府と関連が強い定義として使われる「教育政策」は妥当ではないと考える。従って、本研究では「教育移転」という概念を使うことにするが「教育政策の借入」に関する研究にも基づいて理論を検討する。

Steiner-Khamsi（2016）によると、教育移転に関わる研究は大きく 2 つに分けることができる。

1．規範的な研究　　比較を通して習うべき「一番良い実践」の教育システムを判定し、教育移転を積極的に訴える研究

2．分析的な研究　　いつ、どうして、どのように教育移転が起こるか、またどのように地元の教育システムに影響するかを分析する研究

ただし、一つの研究に両方の特徴があることも珍しくない。

表４．政策借入の研究における規範的対分析的な課題

（Steiner-Khamsi, 2016, p. 382 を参考に著者作成）

	規範的	分析的
「一番良い実践」	導入すべき「一番良い実践」とはどの実践であるか？	「一番良い実践」と考える実践は誰のものなのか？
普及	「一番良い実践」はどのように効果的に導入できるか？	実践の導入はどんな条件で普及しそうか？
学習した結果	政策借入の結果として何がよくなったか？	学習することで誰が恩恵を受けるか、また誰が損失するのか？

本研究ではこの二つの課題を統合し、現在まで行われてきた CLIL の教育移転を分析してから、継承語教育への導入に関わる条件や影響を検討する。

2.1.2　教育移転の種類

教育移転はどのように行われるかを見る前に、教育移転の種類について述べる。

(ア) アクターが誰であるかによる分類

Portnoi（2016, p. 140）がまとめたこの分類はシンプルで、アクターが誰であるかによって分けられる。

- 上意下達(up to the bottom)
  国の機関などによって行われる教育移転（教育改革、学習要領の変化など）

- 下意上達(bottom-up)

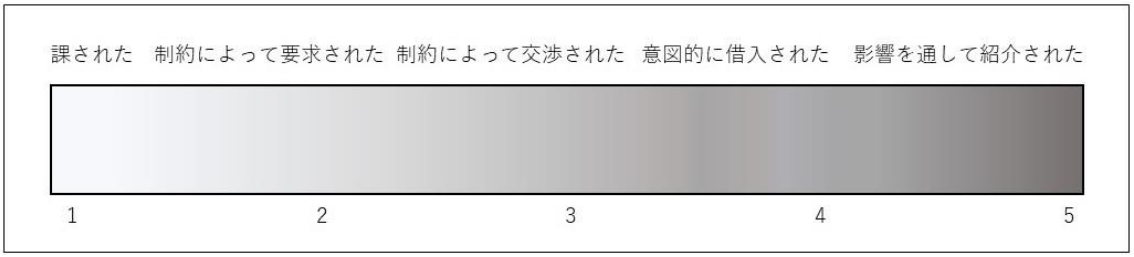
  教師、NGO などによる新しい教授法などの提案やその実施

ヨーロッパなどの CLIL 普及は両方の分類に入るが、アクターの役割を検討するには使える分類であると考え、本研究に取り入れることにする。

(イ) アクターの自発性の程度による分類

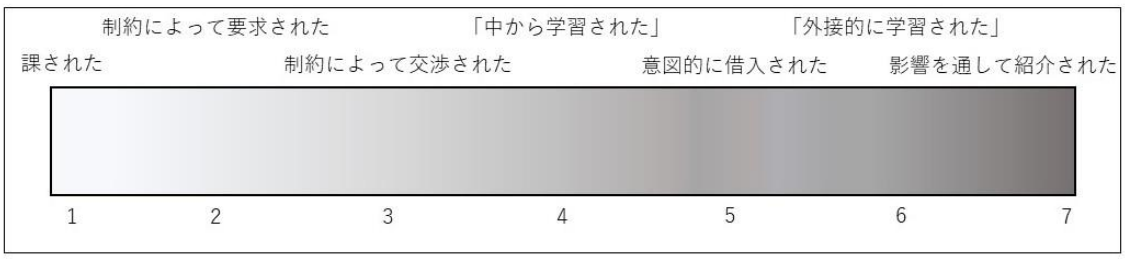
この分類は、移転課程の中にあるアクターによるものである。それは Phillips & Ochs (2004)が提案した領域の中の場所で決まる。

図 2. 教育移転の領域（Phillips & Ochs, 2004 を参考に著者作成）



この表を見ると、「アクター」として考えられるのは権力を持つ政府などであって、領域の中の場所は自発性や不本意のレベルによって決まる。例えば、2 の「制約によって要求された」教育移転は主に戦争に負けた国で行うものである。政府が行う教育改革における教育移転は 4 の「意図的に借入された」の領域にある。ただし、この分類は政府などの権力がある機関がない教育移転は 5 の「影響を通して紹介された」の領域のみで、アクターが積極的に導入しようとする場合は使うことが難しいと考える。Rappleye（2012）は日本とネパールの教育移転の研究を機にそれを改変し、自発性があるものも増やした。「中から学習された」とは海外から来た教育関係者が普及するための動き、「外接的に学習された」とは派遣などによって学習したものを普及させるものを示している。それによって Phillips & Ochs が提案したものよりは自発性が高い領域がより広くなり、本研究ではこの領域を活用する。

図 3. 改正した教育移転の領域（Rappleye, 2012, p. 399 を参考に著者作成）



2.1.3　教育移転の流れや段階

教育移転の流れや段階は教育移転の理論における重要な考察のポイントである。ここでは３つの流れ・段階のパターンを紹介しよう。

(ア) アイディアの変化による段階

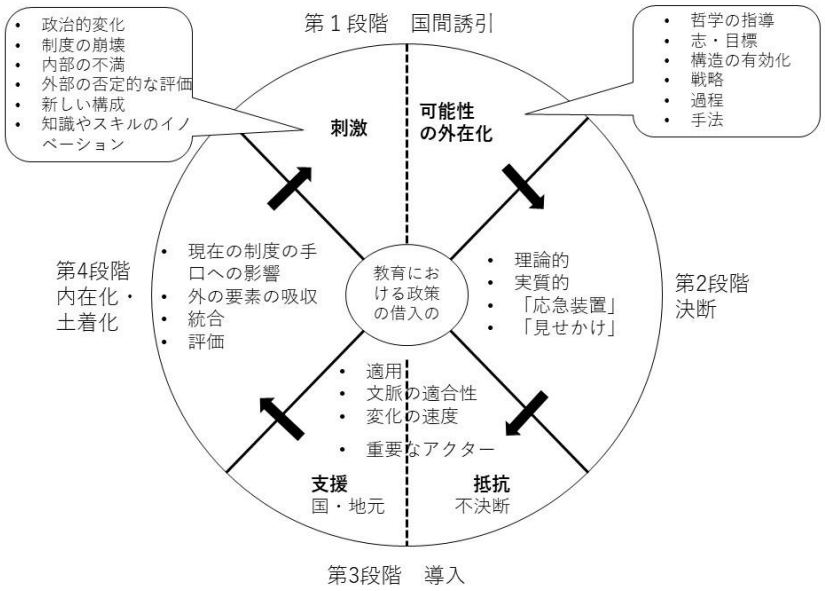
Cowen は「動けば変わる」(Cowen, 2009, p. 315）という考えのもとでアイディアの変化の課程によって以下のように分類した(Cowen, 2006, p. 566)。

- 移転（transfer）
  国を超える移動、国から国へ、または国の中におけるアイディアや実践の移動で、魅了したアイディアの導入の「入り口」である
- 変容（transformation）
  通常に起こる空間移動においての教育機関の形の変化や教育アイディアの再解釈
- 変換（translation）
  新しいコンテクストにおいて起こる最初の解釈への社会や経済の圧力が原因とする教育の変態で、土着化から絶滅まで補う変化の幅

(イ) 一方向かいの教育移転の複合過程

よく引用されるこのサイクル型の過程は 2003 年に Phillips & Ochs によって提案された(図 4)。この過程の段階は細かい要素を取り入れているため評価するが、一方向かいの過程のため流れを簡素なものとして紹介されている。

図 4. 教育における政策借入（Phillips & Ochs, 2003, p. 452 を参考に著者作成）

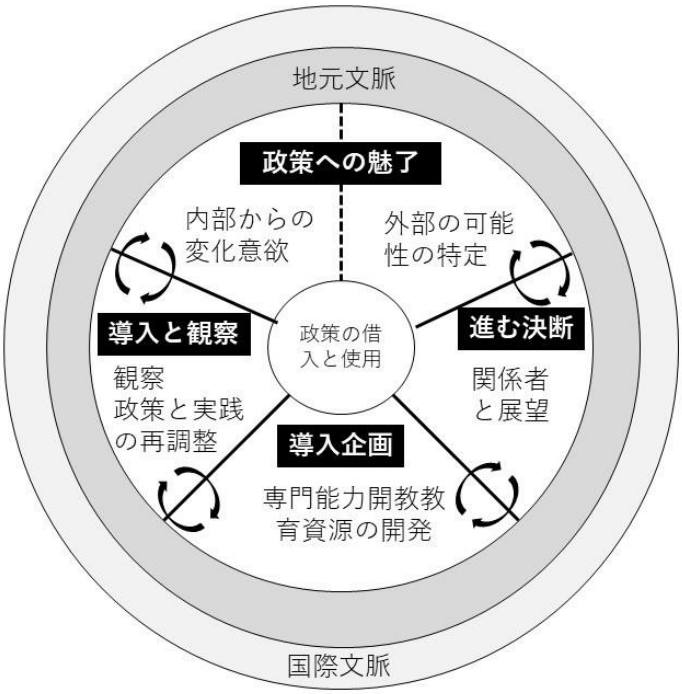


(ウ) 教育移転の過程の発展

実際は国際文脈や地元の文脈の影響を受けながら、進みつつ戻りつつであることを予想して、本研究では McDonald(2012)が提案したモデル（図 5）を検討する。

図 5 に表れている段階に基づいて、本研究では継承語教育への CLIL アプローチの教育移転の段階の特徴を検討して、現段階を特定し将来の段階を予想する。

図 5. 教育移転の過程の発展 (McDonald, 2012, p. 1823 を参考に著者作成)



2.1.4 教育移転に影響する要素

教育移転に影響する要素を大きく分けてコンテクストとアクターとして考える。

(ア) コンテクスト

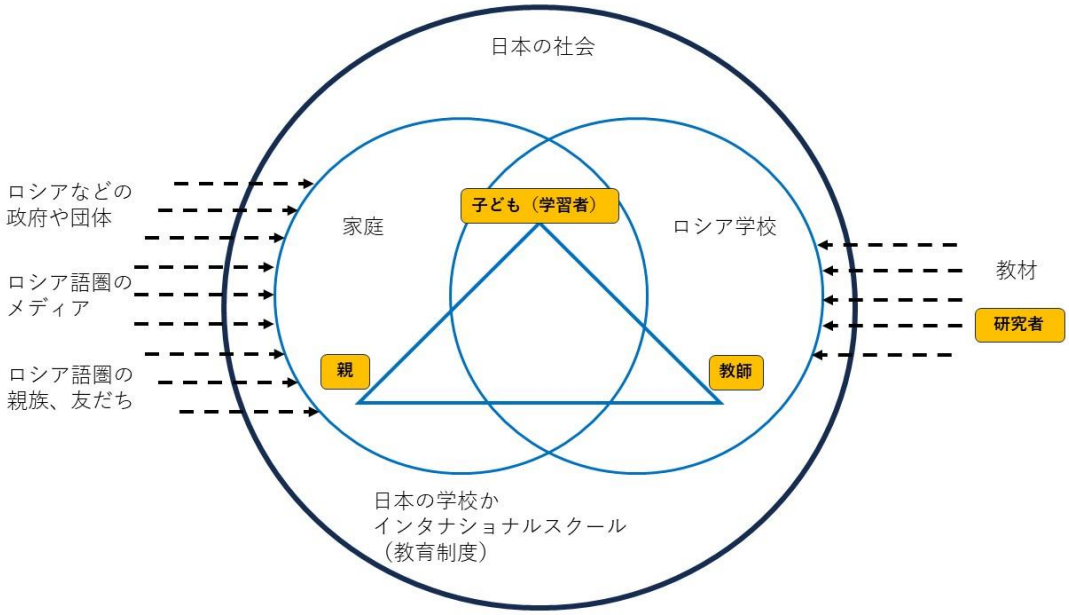
本研究ではコンテクストとして考えるのは CLIL アプローチの移転、継承語教育の分野全体と継承語ロシア語教育の分野の現状である。様々な要素を検討し教育移転に影響する、または影響する可能性があるものを明らかにする。継承語教育への CLIL の移転に関わるコンテクストは、図 6 の通り、家庭とロシア語学校である。

(イ) アクター

今まで研究された教育移転や教育政策借入の場合は「国」が大きなアクターだった。ただし、日本における CLIL 教育はそうではない(Savinykh, 2022b)。また、ロシア語

継承語教育も旧ソ連の国々以外は地元の政府の支援を受けることも少ない[9]。従って、アクターになれる日本在住ロシア語継承語教育の関係者は図 6 の通り、研究者、学習者、親、教師であると考える。

図 6. 継承語ロシア語教育における CLIL の教育移転に関わるコンテクストとアクター



第 3 章では現在まで行われてきた様々な CLIL の教育移転、また継承語教育分野における CLIL の段階や要因を検討し、第 4 章ではロシア語継承語教育におけるコンテクストとアクターの役割や教育移転への影響を明らかにする。

[9] ただし、ドイツ、フィンランドなど一部の国では子どもがロシア語も含めて継承語教育を受ける権利があると認められ、実際はバイリンガル学校・幼稚園や地元の学校のロシア語の授業を受けられる。

第 3 章　CLIL アプローチの継承語教育への教育移転：理論と実施の仮定

第 2 章で説明した教育移転の理論は、CLIL[10]の場合、どのように実施されてきたかを明らかにしよう。CLIL はどのような国に普及してきたか、またどの言語や科目の教育で使われているか、外国語や継承語教育という教育分野の中のどの分野で使用されているか、小学校や大学などのどの教育レベルで活用されているかを調べる。その後、CLIL 導入に影響する要素を確定し、継承語教育への教育移転にどのような要素が影響するかの仮説を立てる。その仮説は第 4 章、第 5 章で検証する。

3.1. CLIL アプローチの教育移転の実施

最初に、CLIL は実際教育されているか、またどのように教育移転されているかを調べよう。そのため、CLIL の「地域的な」移転でどのような国に教育移転されたかを確認したうえで、どの「言語的な」、「科目的な」教育移転を行ったかを明示しよう。次に、どの「言語教育の分野」の移転（外国語、第 2 言語、継承語などの言語教育の分野）で、またどの「教育レベル」（小学校教育、中学校教育、高等教育など）で普及したかを明らかにする。さらに、CLIL の普及につながる要因を明示する。

3.1.1　「地域的な」多様性

1994 年に Marsh によって命名されたとされる CLIL がこの 30 年未満の間でどれぐらい広がったか確認しよう。Eurydice (2006)が 2004～2005 年に行った調査によると、当時ヨーロッパの 30 か国で CLIL が実施され、ヨーロッパの中で CLIL が行われていなかった国は 6 つ（デンマーク、リトアニア、ポルトガル、ギリシア、キプロス、リヒテンシュタイン）だけだった。ただし、当時 CLIL は「総称」（umbrella term）（Marsh, 2002; Mehisto et al., 2008）として使われていたため、報告書には CLIL が使われ始めた時期として 20 世紀前半のみならず、ルクセンブルクの場合は「1844 年から」とさえ記載されている（Eurydice, 2006, p. 15）。そのため、記載されている実践がどれぐらい CLIL であるかと疑問に思いつつもここで記述する。ただし、言語と内容の統合はヨーロッパの教育には CLIL が正式に紹介された 1990 年代よりも早く普及していたことが分かっている。

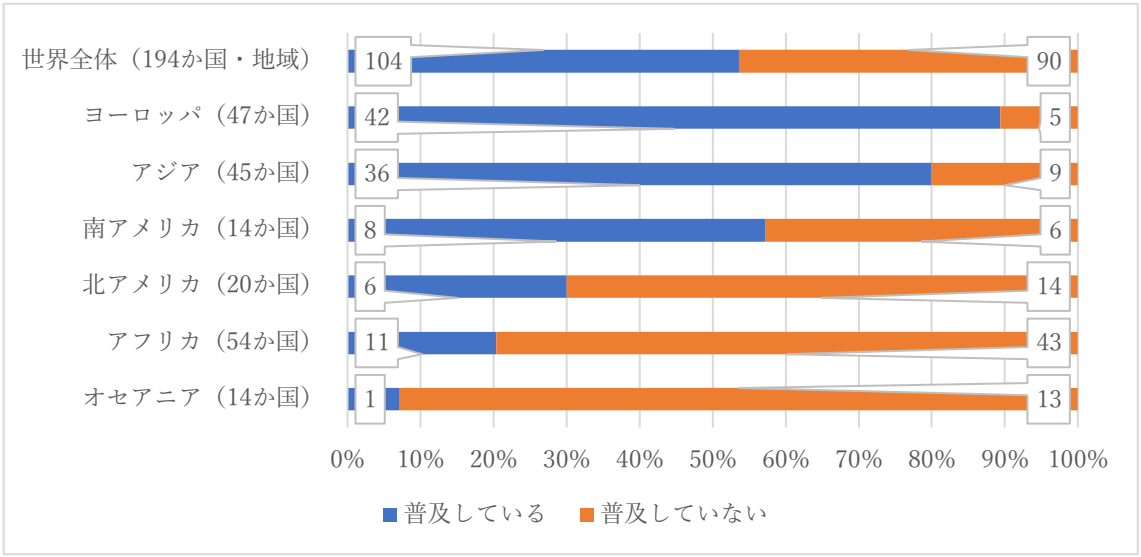
図 7 にあるように、世界で CLIL がどれぐらい普及してきたかを調べたところ、194 の国と地域の内、104 か国（約 53%）で、ある程度使用されていることが分かった。この数字は、2023 年 9 月に著者が行った Google scholar での調査の結果で、英語での国名と CLIL で検索して最初の 2 ページに載っているリンクを確認したものによるものである。そのため、詳細は明示できないが CLIL の普及の全体像が分かる。地域別でみると、現在もヨー

[10] Content and Language Integrated Learning、内容言語統合型学習、定義は第 1 章にある。

ロッパでの CLIL の普及率が一番高いが、全ての地域まで広がってきていることが明らかになった[11]。

詳しく地域別で見ると、CLIL が一番普及しているヨーロッパの次がアジアである。管見の限り、ヨーロッパで導入されている痕跡が見つかっていないのは 5 か国で、バチカン、モナコ、サンマリノ、モンテネグロ、モルドバである。北マケドニアに関する検索結果はなかったが、2023 年 9 月 18〜19 日に北マケドニアで働く教師を対象にして、CLIL の教師研修が行われたというニュースがある（Seewald, 2023, September 27）。この国は Eurydice（2006）の調査対象になっていた 30 か国の中には含まれていないが、当時 CLIL が普及していなかったデンマーク、リトアニア、ポルトガル、ギリシア、キプロス、リヒテンシュタインでは今回の調査で CLIL がある程度活用されていると確認できた。CLIL の普及が全く進んでいないオセアニア地域で CLIL に関する情報が発見されたのはオーストラリアのみである。

図 7．世界における CLIL の普及



北アメリカの場合、CLIL と国名が関連している研究結果がある国は 30%だったが、アメリカ合衆国やカナダでは CLIL より CBI や SIOP（The Sheltered Instruction Observation Protocol）が普及していると言及する必要がある。1970 年代からカナダで広まった CBI のことは第 1 章で紹介したが、SIOP とはシェルタード方式（教科統合）のアプローチである。SIOP モデルは、教科内容と英語力の学習と同時に言語学習を進める 8 つの要素から構成されており、それらに関連する 30 の指導方法が示されている（Short, 2013）。SIOP は CLIL と同じように、CBI と違って 2 焦点の教授法で、言語学習も内容学習も教育目的

[11] CLIL がどの国で使われているかを確認するため国のリストを付録 1 でまとめた。

にあげているため、この地域における広い意味の CLIL のバリエーションであると著者は考える。ただし、CBI と SIOP はアメリカにすでにあったため、CLIL の名前では導入しづらいものだったであろう。ただし、アメリカの教育では CLIL を取り入れた教育企画（例えば、シカゴ市の未就学児教育：Diez-Olmedo, 2020）なども提案されていることで CLIL という概念は教育へ普及しつつあることを示していると考える。

以上のことを考察すると、30 年未満で世界の半分以上の国に CLIL が広まった理由はその柔軟性にあると考える。柔軟性の原因やそれに関わる展望や懸念について後ほど 3.1.6 で述べる。ただし、CLIL と呼ばれている実践的なものがどれだけ CLIL の理論を反映しているかという疑問が残る。といえども、CLIL はヨーロッパのみの教授法ではなくなってきていることや、ある意味で「流行り」の教授法であることが明らかになった。

3.1.2 「言語教育の分野」の多様性

CLIL はどのような言語教育で使われているか確認しよう。CLIL、またはそのフランス語の略語の EMILE (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère)、スペイン語の略語の AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera)など）は主に「外国語」、または「第 2 言語」教育で使われている（Eurydice, 2006, 2023）が、それだけではない。たとえば、CLIL を通して「国語」を学習するプロジェクトがある。エストニア、アイルランドと韓国の例を検討しよう。

エストニアでは、1990 年にソ連から独立した後、教育制度を国語であるエストニア語に完全に変えることが目的になった。Golubeva (2019)によると、長年エストニアに住んでいてもロシア語で教育を受けている住民向けに、子ども園や学校で 1990 年代後半に CLIL を取り入れたイマージョン教育が始まった。フィンランド語に近いエストニア語であることから、またフィンランドが地理的に近いことから CLIL の開発に関わった Marsh を始め、研究者を呼んで研修会を行ってきた。2010 年から現在まで 4 月を「CLIL の月」として様々なイベントがエストニア政府によって開催されてきている（Haridus-ja Teadusministeerium. LAK-õpe, n.d.)。「LAK-õpe」というエストニア語の略語で知られている CLIL に関する資料も紹介されている。その中でも、2008 年に出版された Mehisto et al. (2008)が間をおかず 2010 年にエストニア語に翻訳され、エストニア教育・科学省のホームページから無料でダウンロードできる(Mehisto et al., 2010)。CLIL に関するイベントは特にロシア語話者の住民が多いナルヴァ市でも定期的に開催されている。例えば、2021 年 4 月には、ナルヴァ市の 3 つの子ども園と 2 つの学校の教師らが自分の CLIL の実践について語る研修会に参加したとナルヴァ市の教育委員会のホームページでニュースとして載せられている（Frantseva & Tabakova, n.d.)。

長年、国に住んでいて学習言語が国語ではない場合に、国語を CLIL で学習するもう一つの例はアイルランドである。2016 年の調査によると、17〜18 歳の 12 万人強のアイルランド人の内、約 3 分の 1 は「アイルランド語(Gaeilge)が話せますか？」という質問に対して

「ノー」と答えた（Donnagáin、2020, p. 9）。その原因は、学校の初等教育にあると考えられた。学習言語が英語となっている 2859 の初等教育学校に対して、全体の 8%に満たない 250 の学校が学習言語がアイルランド語である。英語が学習言語になっている学校ではアイルランド語という科目があるものの、アイルランド語を通して他の科目を教えている学校は約 1 %である（学校数とアイルランド語を通しての学習に関するデータは Donnagáin、2020, p. 9 から引用のこと）。このような状況の中、英語が学習言語である学校でのアイルランド語の習得を進めるため、2019 年から 3 年間の「Irish Pilot Project」（アイルランド語のパイロットプロジェクト）が始まった（Irish Pilot Project, 2019）。

ただし、この 2 つの例でイマージョンと CLIL は類似語として使われていることが多い（Golubeva, 2019; Mac Gearailt et al., 2023）。それに対して、2022 年から韓国で動きだしたプロジェクトも興味深いものである。韓国の場合、中央アジアから来るロシア語話者である高麗人[12]の人数が増え、彼らの子どもを教育制度に取り入れる困難に直面している（Ten, 2022）。その中、仁川市の試みが興味を引く。仁川の「多文化学生」と言われる外国にルーツを持つ子どもは、小·中·高校を全て合わせて 2018 年の 6907 人から 2019 年の 7914 人、2020 年の 8852 人と持続的に増加する傾向にある。その増加率は全国 17 市道のうち 1 位である（ユ・ヒグン、仁川日報、2022 年 9 月 6 日）。その後も増え、韓国教育開発院の教育統計サービスによれば、高麗人の子供などを含む仁川地域の小·中·高校の多文化学生は、2021 年に 10,050 人、2022 年 4 月には 10,899 人と毎年増えている(キム・テヤン、京仁日報、2022 年 9 月 7 日)。高麗人の子どもの教育では第 2 言語である韓国語と母語であるロシア語での学習をバイリンガル教育で進めるため、2022 年 9 月 6 日に仁川市教育庁の教育文化空間「マウレン」で「2022CLIL 韓日セミナー」が開かれた。そこで北海道大学のパイチャゼ氏によって日本と韓国における母語・継承語ロシア語教育の歴史や現状が紹介され、著者は日本における CLIL の歴史を紹介した（イ・サンソ、聯合新聞、2022 年 9 月 5 日）。このような、第 2 言語と母語を同時に CLIL で教える試みは管見の限り無いので、このプロジェクトの将来は期待できる。

マイノリティ言語[13]教育における CLIL の使い方は、2006 年の Eurydice の報告書からも

---

[12] 高麗人（Корё сарам、コリョ・サラム）とは、ソビエト連邦崩壊後の独立国家共同体（CIS）諸国の国籍を持つ朝鮮民族の人を指している。

[13] マイノリティ言語とは、その国・地域で主な言語として使われていないが、歴史的に使われているか、移民移動によってある程度多くの人が使うことになってきた言語である。たとえば、ベルギーにおけるフラマン語、イギリスにおけるウェールズ語、またはエストニアにおけるロシア語、ドイツにおけるロシア語である。マイノリティ言語で行う教育と継承語教育の違いは、継承語教育はその言語・文化にルーツを持つ人が受けるものであることに対して、マイノリティ言語教育はその地域に住んでいるから受けることである。例えば、ウェールズに住んでいる子どもはウェールズ語教育を行う学校に通う場合、自分の

見え、当時報告された CLIL の教育は初等・中等教育に関しては 19 か国が記載されていた（Eurydice, 2006, p. 18-19）。ただし、ウェールズ語が記載されているにも関わらず、それは CLIL ではなくウェールズ語を教授言語として取り入れて、事実上 CLIL の可能性が高いと指摘されているものの、CLIL という用語は使われていない（考察は Skeet, 2020, May 5 を参照のこと）。しかし、ベルギーにおける地域言語であるフラマン語も含めて地域・マイノリティ言語、または継承語言語の教育で CLIL が使われているデータは 13 のヨーロッパの国に関して存在している（Eurydice, 2023, p. 66-68）。

継承語教育分野における CLIL の可能性について記述してきたイギリスの研究者 Anderson（2008, 2009）は、理論的な展望を指摘し、実践の報告が少ない中、Charalampidi et al.（2017）はイギリスで行われた継承語ギリシア語教育における理科の実践とその分析を述べる。また、イギリスの継承語日本語教育に関する CLIL の可能性に関しては Kavanagh が日本語の補習校の教師を対象に調査し、CLIL の展望について指摘している（Kavanagh, 2020）。しかし、実践が続いている中、継承語教育における可能性に関する研究は少なく、継承語ロシア語教育の可能性に関しては Savinykh（2021b）、Guelfreikh（2021）が記述している。

以上のことをまとめると、CLIL は言語教育の分野でも多様な形になって、外国語教育、第 2 言語教育、国語の教育、マイノリティ言語の教育、継承語教育で使われている。それぞれの教育分野や国によって教育移転の段階は違っていても確実に広がってきていると言える。また、韓国のようにバイリンガル教育で同時に国語と母語の教育で使用しようとする試みがこれから期待できる。

3.1.3 「言語的な」多様性

CLIL は主に英語教育で使われている。CLIL の中でどれぐらいの割合を占めているかというデータはないが、Dulton-Puffer et al.（2022）はヨーロッパにおける CLIL プログラムの目的言語は現在、「ふつうは英語である」ことを指摘している（Dalton-Puffer et al., 2022, p. 4）。ヨーロッパ以外でもこのような状況が多いため、英語以外の言語の中、どの言語が CLIL の目的言語であるかを確認しよう。最初に、Eurydice（2006）で紹介されている 2004～2005 年のデータを見ると、小学校や中学校では次の言語が CLIL で教えられたことが分かる。それは、ドイツ語、フランス語、オランダ語、イタリア語、スペイン語、アイルランド語、ロシア語、中国語の 8 つの言語だった。それ故、20 以上のマイノリティ言語教育で使用されている（Eurydice, 2006, p. 18-19, Figure 1.4）。ただし、以前にも指摘したように、当時の CLIL という概念は広すぎたため、このデータの信頼性は疑われる。

2020～2023 年に行われている「CLIL in languages other than English –Successful

---

ルーツに関わらずその教育を受ける。スペインのカタロニア語教育やベルギーのフラマン語教育なども同じである。

transitions across educational stages－」（英語以外の言語での CLIL―教育の境を超える成功的な移転）プロジェクト[14]の調査結果には、意外なことに言語自体に関するデータは含まれていない（Daryai-Hansen, 2021）。CLIL を用いたかどうかははっきりしていないが、ヨーロッパの初等中等学校では 24 以上の言語の教育が提供されている（Eurydice, 2023, p. 56）。それは、多くの言語はヨーロッパ言語であるが、 7 か国で日本語も学習できる。ロシア語の場合、22 か国で学習が可能である（Eurydice, 2023, p. 56, Figure B8）。

CLIL の授業の中、外国語としてのロシア語と日本語の授業も行われている。ロシア語の場合、外国語としてのロシア語の授業の可能性については Kartushina (2021)が指摘し、また実践はトゥラ国立教育大学のロシア語の文学の授業で行われている（Pronicheva, 2023）。日本語は例えば、ベトナムなどで初心者向けに CLIL で教えられている（神村, 2022）。それ以外の実践もあり、J-CLIL（日本 CLIL 教育学会）では日本語教育部が活発に発展し、2023 年 9 月までに 2 回学習会が行われてきて[15]、2023 年 J-CLIL と日本の CLIL 教員研修研究所（CLIL-ITE）共催でベトナム CLIL International Seminar 2023 が開催され、日本語 CLIL 教育施設が視察された（ベトナム CLIL International Seminar 2023 報告書, 2023）。

以上のことを考察すると、CLIL は様々な言語教育でも活用されていることが分かる。英語の教育として考えることも多い（Dalton-Puffer et al., 2022）が、実際は英語と異なる言語であるロシア語や日本語の教育でも活用されている。言語の特徴を教育に取り入れるため、その言語、また学習者の教育的ニーズによる要素を把握しなければならないと考える。ただし、今のところは CLIL におけるロシア語教育の英語との明らかな違いに関する研究は管見の限りは無い。

3.1.4 「科目的な」多様性

様々な言語に対応できると分かった CLIL では、どのような科目が教えられるか調べてみよう。One stop English (n.d.)という CLIL などによる英語学習のために作成された、自由に使える教材を確認すると、子ども向けには算数、理科、生物学、地理、交通、芸術、音楽、歴史、文学に関して、ティーンエイジャー向けには数学、理科、地理・環境学、情報学、経済学、歴史、芸術・建築学、商業・観光、文化、体育に関する授業企画や教材が載

---

[14] このプロジェクトの詳細は、https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/CLILinlanguagesotherthanEnglish/tabid/4298/Default.aspx で英語とフランス語で記述されている。

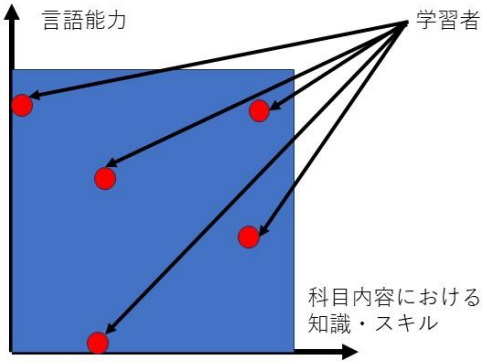
[15] J-CLIL のホームページのニュースによる。https://www.j-clil.com/single-post/%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%AF%E9%83%A8-j-clil-japanese-%E7%AC%AC%EF%BC%92%E5%9B%9E%E5%AD%A6%E7%BF%92%E4%BC%9A%E9%96%8B%E5%82%AC

っている。Dale et al.（2011）は授業企画に向けて科目による言語と科目内容のインプットの例を出すときには次の科目に関して記述している。それは、数学、歴史、生物学、情報学、物理学、地理学、芸術、化学（Dale et al., 2011, p. 41-43)。このように、文系と理系に関係なく、また芸術、音楽、体育でも CLIL は活用できる。

その理由は、CLIL は「言語」だけの学習でも、「科目内容」だけの学習でもないからである。言語と科目内容を自由に組み合わせて、どのような組み合わせでも活用できることが明らかになった。ただし、様々な言語や科目が存在する中、教材作成は大きな課題になる。言語だけの授業の場合、基本的に CEFR[16]などによる言語能力別に教材が存在するが、言語能力の科目内容の知識・スキルを合わせると図 8 のように 2 次元に教材を作成しなければならないと考える。そのため、学習者のそれぞれのレベル把握、また言語能力や科目内容に関する知識・スキルが違う学習者が一緒に学習できることが増えると予想できる。

ただし、この 2 次元にはもう一つのことが加わることも予想できる。それは年齢などによる認知能力である。

図 8．言語能力と科目の知識・スキルが違う学習者の 2 次元構図



3.1.5 「教育レベル」の多様性

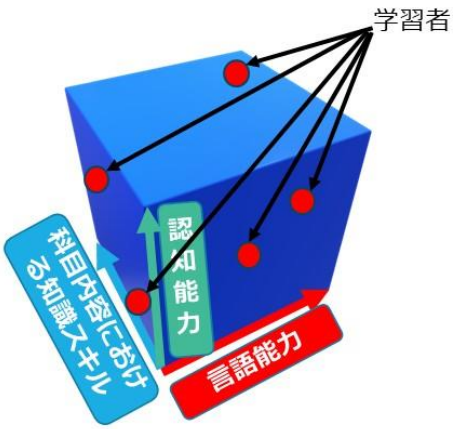
CLIL は全ての教育レベルで使われている(Dafouz & Guerrini, 2009)。まず、最初のレベル、未就学児用の CLIL が存在する。それは、3.1.2 で紹介したエストニアでも使われるし、他の国でも活用され、2023 年には小学校入学前の CLIL に関する「Handbook」が出版された（Otto & Cortina-Pérez, 2023)。この本では、スペイン、イタリア、ロシア、フィンランド、キプロス、メキシコなどの実践が紹介され、CLIL はこの教育レベルで急速に普及していると言える。一方、この年齢では言語と科目内容を学習過程において分けることが不可能と考えて、元々未就学児向けにあったテクニックに CLIL という名前が付けられ、

[16] CEFR (Common European Framework of Reference for Languages、ヨーロッパ言語共通参照枠)とは、言語の枠や国境を越えている、外国語能力を同一基準で測ることが出来るヨーロッパ発祥の国際標準である。

理論の枠組みが与えられたと本論文の著者は解釈する。

小学校と中学校では CLIL は様々な言語や科目で使われていることが、以前に紹介した Eurydice の報告（2006, 2023）で分かる。しかし、この教育レベルで CLIL が使われない国でも、高等学校や大学では使われる。例えば、日本では CLIL の普及は大学から始まった。著者が 2022 年 8 月に笹島元 J-CLIL 会長（現在は CLIL-ITE の理事長）に対して行ったインタビュー[17]によると、笹島氏と池田氏（上智大学教授、現在 J-CLIL の会長）はそれぞれヨーロッパの会議に参加している間に CLIL に関して知り、2008～2010 年の間に池田教授が勤める上智大学における CLIL コース開催に向けて準備をし、2009 年に CLIL の有名な Marsh 教授を招いてセミナーを開催した。池田教授が勤める上智大学や笹島教授が当時勤めていた東京英和大学ではそれぞれの CLIL に関する研究会が行われ、それを統一する目的で 2017 年に J-CLIL が設立された。その後も主に大学、その後高校で広まってきた CLIL は現在日本では小学校や中学校で取り入れるようになってきた[18]。理論の普及や実用的な授業作りに関する資料も日本語で出版されてきた（笹島他, 2011; 渡辺他, 2011; 和泉他, 2012; 池田, 2016; 笹島, 2020; 柏木＆伊藤, 2020a, 2020b など）。また、日本の場合は ECC ジュニアのような英語の教室も CLIL を使っていると強調している（ECC ジュニア, n.d.）。

図 9. 言語能力、科目の知識・スキル、認知能力が違う学習者の 3 次元構図



それ以外にも、専門学校（Bauer-Marschallinger et al., 2023）や「Vocational Guidance in CLIL (Content and Language Integrated Learning) for migrants（n.d.）」が一例である職業

[17] このインタビューのデータは、2022 年 9 月 6 日に韓国仁川市で開催された「CLIL セミナー」で「A way of CLIL: Experience of Japan」（CLIL の道―日本の経験―）の中で発表された。

[18] 日本やロシアにおける CLIL の教育移転の特徴や違いは Savinykh（2022b, 2022c）を参照のこと。

教育でも活用されている。このような多様な CLIL の形を考察すると、以上で述べたように、CLILの授業企画や教材をより複雑にする理由は、言語能力と科目内容の知識に加えて、年齢などによる認知力の違いである。同じ言語、同じ教育内容を教えるときは年齢に合わせて内容紹介テクニックや用語の範囲はもちろん、年齢によって分類、分析、因果関係把握などの力も違うことが予想できる。そのため、図９のように３次元で考えながら授業企画や教材作成を行う必要があると考える。

3.1.6　教育移転に適している CLIL の柔軟性

以上に述べたことを考察すると、CLIL は様々な国・地域、言語教育の分野、言語、科目、教育レベルで普及してきている。CLIL が 30 年未満でここまで広がってきた理由を検討しよう。第 2 章でも指摘した通り、教育移転のきっかけは政治的変化、制度の崩壊、内部の不満、外部の否定的な評価、新しい構成、知識やスキルのイノベーションである（図４）。しかし、この全てのきっかけが様々な国や教育分野に同時に起こるには、世界における教育で何らかのシフト（状態や体制の動き）があると考えるしかないであろう。

確かに、1990 年代以降は世界の変化がさらに加速し、このような社会を「VUCA」という略語で説明するようになってきた。この略語は最初に軍事領域で使われ、その後ビジネス分野に広がって、最近は教育でも使われるようになってきた（Waller et al., 2019）。VUCA とは、V は volatility（変動制）、U は uncertainty（不確実性）、C は complexity（複雑性）、A は ambiguity（曖昧性）の組み合わせで、現代社会の特徴を表している。急激に変動して、どのようになっていくか読めない時代に、CLIL の理論を考案してきた Mehisto et al.(2008)や Coyle et al. (2010)などが取り入れたのは、デューイが提案した「Learning by doing（やりながら学ぶ)」という原則だった。それを使うことで速やかに、また無駄なく学習ができると言える。

ただし、「Learning by doing（やりながら学ぶ)」も、３.2 で紹介する他の CLIL の要素も CLILだけの独特のものとは言えない。上智大学の池田教授がインタビューで分かりやすいメタファーで CLIL の特徴を次のように述べている。

> 「CLIL はスマートフォンのようなものです。スマートフォン自体には、新しいテクノロジーは無いでしょう。携帯電話と、音楽プレーヤーと、インターネットとカメラがひとつにパッケージ化され、そこに価値が生まれた。同様に、CLIL はいわば、教育のパッケージ化で、高品質・高密度な学習を生み出したのです。それこそが CLIL の最大の特徴です」（池田真、逸見シャンタール（2014 年 11 月 14 日））

CLIL の付加価値は多様性であることが分かったが、多様性の原因は柔軟性にあると考える。CLIL の柔軟性の理由は、CLIL がコミュニカティブ・アプローチのように、「アプローチ」であることにあると考える。本論文で使用する「アプローチ」の定義は次の通りで

ある。

> 「アプローチとは、言語教育と学習の本質を扱う一連の相関的な仮定である。アプローチは公理的である。それは、教えるべき主題の性質を記述するものである。（省略）メソッドとは、言語を整然と提示するための全体的な計画であり、そのいかなる部分も、選択されたアプローチと矛盾せず、またそのすべてに基づくものである。アプローチは公理的であり、メソッドは手続き的である。」（Anthony 1963, p. 63-67）

CLIL の「公理」がコミュニカティブ・アプローチとどう違うかを検討しよう。Hall の考えでは、教材企画や作成の前には、重要な質問をしなければならない。それは、「我々は、人間はどのように言語を学ぶか」である（Hall, 1995, p. 8, cited in Tomlinson, 2012, p. 270）。このアイディアをさらに伸ばすと、アプローチとは、「どのように学ぶか」を超え、「何のために学ぶか」になる。CLIL の理論を総括すると、CLIL は世界のことを学習するために言語などを学ぶという公理に基づいている。それは、言語はコミュニケーションのためにあるという公理に基づくコミュニカティブ・アプローチとの大きな違いであると考える。ただし、CLILではコミュニカティブ・アプローチのテクニックを使っていないわけではない。世界のことを学習するため、教師、同級生、他の人とコミュニケーションをとって情報を得なければならないため、コミュニケーション能力も重要である。アプローチであるCLILは世界のことを学習するため、必要とされる様々なテクニックを自由に組み合わせることができるため、柔軟である。

このような公理に基づくアプローチとしての CLIL は自然な学びの方法でもある。以前にも指摘したように、未就学児の教育で言語と科目内容を分けることは難しいが、大人でも分ける必要があるかどうか、著者は大いに疑問に思う。ただし、それは今までになかった教授法の懸念も生み出すだろうと考えるため、今までの CLIL の教育移転に影響した要素を分析し、継承語ロシア語の教育移転に影響すると予想できる要素を考察する。なお、一つ目のアクターである研究者の役割や CLIL の継承語ロシア語教育への移転に影響したことを考察する。

3.2 CLIL の教育移転に影響した主な要素

継承語ロシア語教育への CLIL の教育移転を検討する前に、今までの CLIL の教育移転に影響した要素を明らかにする必要がある。最初にこのような要素を述べて考察してから、継承語ロシア語への導入に関わるであろう要素を予想する。その後、第 2 章で紹介したアクターの内、最初の段階における新しい教授法・テクニックに関する情報の提供やその魅力を記述する研究者は、継承語ロシア語への CLIL 導入をどう考えているか把握する。

3.2.1 CLIL の移転に影響した主な要因

ここでは、CLIL の教育移転を促進させたと考えられている要因と有効的な普及を防げた

と思われている要因を概観しよう。それに基づいて、後ほど継承語ロシア語教育への移転に関わる要素を考察する。このような要因は、様々なデータや考察に基づいているため、ここでは簡潔に述べる。最初に、CLIL を広めることに影響した要素を並べてみよう。

- *国の政策*

ヨーロッパにおける CLIL の普及に一番大きな役割を与えたのは、1993 年に設立された EU の外国語学習に関する政策である。1995 年の Resolution of European Council（欧州評議会の決議）では、言語以外の分野の外国語による授業やバイリンガル教育の提供が積極的に進められた。その後も CLIL はヨーロッパの政府の機関で斬新な教授法として進められてきた（Eurydice, 2006, p.8-9）。ただし、このようなサポートは全ての国で行ったわけではない。例えば、日本とロシアでは管見の限り、CLIL は国の政策によって支援されている形跡がない。

- *教師の主導*

以上で指摘した国の政策によるサポート、いわゆる上意下達の教育移転のほか、教師の主導による下意上達の教育移転も多い。例えば、日本とロシアでは CLIL がこのように移転されてきつつあると考える（Savinykh, 2022b, 2022c）。教師は常に新しい、なおかつ効果的な教授法を探すためには、CLIL がその要望に応えると考え、自分の授業企画に取り入れている。そのため、教師の役割の重要さが指摘されている（Marsh, 2002）。なお、教師の「頭の柔らかさ」（open-mindedness）が問われていると Papaja（2022）が指摘し、教師の CLIL 経験と「頭の柔らかさ」の関連性をデータによって証明した。

- *やりながら学習する*

以上でも指摘した通り、CLIL は後で言語を使うためではなく、言語を使って様々なことをやりながら学習して、学習しながら使う、という学習環境を与えることで高い評価をされてきた（Dalton-Puffer et al., 2022, p. 6）。この高い評価を考察すると、「やりながら学習する」は CLIL の独特のものではないが、CLIL はこのアイディアを取り入れた教授法の中の一つであると著者は考える。ただし、他の要素との相乗効果があるため、CLIL は多様な環境で活用されている。

- *「一石二鳥」*

言語と科目内容を同時に学習することで「一石二鳥」の効果が期待される。それは実際の研究結果で証明されているか否かに関わらず、CLIL に関する著書や論文から読み取れる（Attard-Montalto & Walter, 2021）。それ故に、「一石二鳥」を超えて、「一石多鳥」の期待を促す CLIL の理論を作った研究者がいる。例えば、Mehisto et al.（2008, p. 11-12）は、CLIL が「社会的、文化的、認知的、言語的、学問的、その他の学習スキルの開発を含むア

プローチであり、その結果、内容と言語の両方の達成を促進する」と述べる。Dalton-Puffer（2007, p. 276）の言葉で表すと、「まとめると、CLIL プログラムの成果に関する期待は、『低い不安レベルで、より多くのものを生み出す』という言葉で表現することができる」。

- *動機づけ（以降はモチベーション）*

不安のレベルの低さは、モチベーションにつながる一つの要因と考える。CLIL は学習者のモチベーションを上げると考えられている（Dale et al., 2010, p. 18; Attard-Montalto & Walter, 2021, p. 22）。その要因はいくつかある。一つ目は、焦点を言語の間違いから内容学習に移したことで、言語を道具として考えてフラストレーションを下げることであると考えられる。また、興味がある科目内容を学習すると楽しいからである。その楽しさは、脳科学の専門家で CLIL 教師である Ting が指摘した「新しさのフィルター」（novelty filter）によるものである（Ting, 2010）。人間の脳で、インプットと習得の間にある、何かを学習するかどうかを決めるのは感情などのフィルターの内で最初の方である。その他は、快感フィルター（楽しいか？）、重要性のフィルター（私にとっては必要か？）、対処能力フィルター（私にこれができるか？）と自己・社会イメージフィルター（これをやったら格好いいか？）もある（Ting, 2010, p. 11）。Ting の指摘を考察すると、CBI などで使われているように、すでに知っている科目内容よりは完全に知らないほうがモチベーション向上につながる可能性があると考える。

モチベーションにつながる要素は、学習者が主体になっていることも挙げられている（Fernández-Agüero & Hidalgo-McCabe, 2022）。これは CLIL だけの学習ではないが、実践で CLIL の特徴として捉えられている。また、Fernández-Agüero and Hidalgo-McCabe（2022）は CLIL が道具型モチベーション[19]と強い関連があると指摘している。この指摘を考察すると、CLIL は世界を学ぶために言語の学習をすると前に述べたように、道具型のモチベーションに関連するのは間違いないと言える。

- *言語能力の向上*

CLIL は多くの場合、言語教育の教授法[20]として考えられている（Dalton-Puffer, 2022）ため、言語能力を伸ばすという期待やエビデンスがあるので導入が進んでいると言える。第 1 章で CLIL の効果はすでに述べているが、CLIL を通して特に期待できる言語発達につ

[19] 「道具型」モチベーションについては詳しく第 4 章で述べるが、このモチベーションは「何かをするために」学ぶときのモチベーションを示す。例えば、将来の仕事で使うため、興味がある情報を探すためなどである。

[20] 焦点を言語と科目内容の 2 つに置くことで、「言語教育」のほか、「科目教育」でも活用できる。

いて明らかにしよう。CLILの中で提案された言語の分類は言語の3点セットである言語トリプティク（language triptych）である（Coyle et al., 2010, p. 36）。その3つは、科目内容の知識やスキルを理解するために必要な「学習の言語」（language of learning）、同級生や教師に質問や確認をしたり、説明したり、意見を述べたり、話し合ったりするときに使う「学習のための言語」（language for learning）、教師や同級生とやり取りをしたり、学習活動に取り組んだりしているときに、学習者が偶然発見して学ぶ「学習のなかで培われる言語」（language through learning）である。このような分類で言語の役割別授業の企画などが立てられるため、アセスメントもよりしやすくなると考える。

また、CLIL では言語を、Cummins（1979）が提案した日常言語として使われる BICS（Basic Interpersonal Communicative Skills（対人伝達言語能力））と学習言語として使われる CALP（Cognitive Academic Language Proficiency（認知・学習言語能力））に分かれて考えている。コミュニカティブ・アプローチはコミュニケーションを目的にしているため、主に日常会話の BICS に焦点を当てているが、CLIL では科目内容を話し合うときや同級生などと交流する場面では BICS を使い、科目内容の用語、科学的な文章構成などの時は CALP が活用される。そのため、授業企画の段階から学習言語を意識することが増え、学習言語能力が上がるとされている（Dale et al., 2010）。

- *認知能力の発達*

CALP とつながることは、認知能力の促進である。CLIL が考える 4C（Communication, 言語能力、Content, 科目内容の知識・スキル、Cognitive skills, 認知能力、Culture, 文化）（Coyle et al., 2010）では、認知能力も重要な役割を果たす。以前に述べたように、CLIL は世界のことを学習するためのアプローチであるため、言語能力や知識のほか、認知能力も伸ばす必要があると考える。認知能力が活発に発達する未就学児から高等学校の年代では CLIL を取り入れることで有効的な学習をすることで言語の学習も進んでいると著者は考える。そのわけは、Vygotsky（1934）などが記述した通り、言語と認知はお互いに影響し合い同時に発達が進むと指摘された。CLIL は認知能力を発達させるため主に第6章で詳しく紹介するブルームタキソノミの改正版を使用し、授業企画をする。

- *文化認識の促進*

CLIL は 4C の一つである「文化」の理解を意識している（文化認識、cultural awareness）。ただし、その「文化」は広い意味でとらえて、様々な文化にルーツを持つ学習者の文化（化学実験におけるルールなど）や、コミュニケーション文化（この場面でこのような用語や言い回しを使うべき）、学習する言語の国における文化（慣用句など）、科目学習における文化[21]などを示している。ヨーロッパ連合ができてから、相互理解は課題として考え

[21] 例えば、算数であれば、ロシアと日本の違いとして「7」という数字の書き方や除法の書

られたために「文化」という項目が提案された（Marsh, 2002）。そのときは違う国の文化、また違う国にルーツを持つ学習者の文化をポジティブにとらえて、尊重して学習することが重要だった。なお、一部の CLIL では「文化」を「コミュニティ」に変えられていることもあるが、そのとき「コミュニティ」がコミュニティとの文化的なつながりなどの意味で使われる（Attard-Montalto & Walter, 2021）。

このような要素は CLIL の普及につながったと考えるが、それを防げるいくつかの要素も存在する。その要素を、著者は以下のように考える。

- *理論の曖昧さ*

長年 CLIL を批判してきた Bruton（2011a, 2011b, 2013, 2015, 2019）が指摘した「曖昧さ」は CLIL の多様性や柔軟性の裏面でもある。様々な環境や言語などに適応できるため、必ずしも同じような教授法やテクニックが使われないため研究の対象になりづらいと Bruton（2013）は指摘する。Eurydice（2006）の記述を見ても CLIL は総称として使われ、当時は様々な教授法を含んでいたと言える。そのときから、Bruton や他の研究者(Gabillon, 2020; Ravelo, 2014)の指摘を受け理論的により狭い教授法を示すことになってきた（Brown & Bradford, 2017）。一方、CLIL の特徴として「多様性」を訴える意見もある（Hüttner & Smit, 2014）。研究者にとってのデメリットは教育現場で働く教師のメリットにもなって、学習者の教育的ニーズや教える言語や科目の特徴に合わせて CLIL は活用されている。教師のために作られた英語の授業企画やテクニックに関する手引書は存在している（Dale et al., 2010; Bentley, 2010）ため、それをほかの言語でも適応していけばよいだろうと考える。

- *有効性に関する研究が限られていること*

Bruton (2011b)が指摘するように、当時は CLIL の有効性に関わるエビデンスが少なかったが、この状態は最近の 10 年で変わってきた。この 10 年で CLIL の理論がよりはっきりしただけではなく、様々な分野における CLIL の効果に関する研究が増えてきた。このことは、メタ分析ができるほど同じ課題や CLIL の効果を証明する研究があることからも分かる（Cimermanova, 2020; Ostovar-Namaghi & Nakhaee, 2019）。

- *学生がエリートであること*

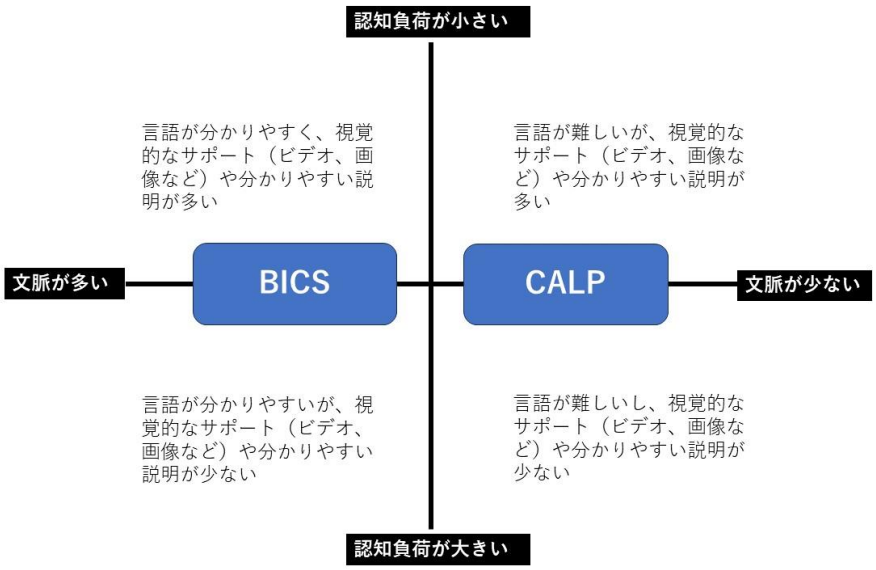
Bruton（2013）によると、CLIL の効果は学習者の社会的な違いにある。社会的な違いがあって、元々エリートである CLIL 学習者は CLIL の授業に参加するように意図的に選ばれているため、CLIL 以外のコースで学習する学生と比較できないと Bruton（2013）が指摘

き方の違いなどを示す。

している。CLIL と non-CLIL の授業の間に学習者の社会的な差は一部の国に存在したことと認めても、他の国ではそうではないと多くの研究者が考察する。例えば、この懸念に関する詳しい考察と 2000 名以上のスペインの学生を対象とした縦断研究の結果を Pérez Cañado (2020)が述べ、CLIL の学生がより高い成績を見せていることを指摘し、その結果はエリート従属に関連がないと記述する。

図１０．文脈と認知負荷による言語の四分儀

（Cummins の提案、Coyle et al., 2010 を参考に著者による作成）



- *学習者の言語能力と認知能力が足りないと科目内容が学習できないこと*

以上で述べたたように、教師に対して要求が高い CLIL は、学習者に対しても負荷を与える教授法であると考える。その原因は、図９で示したように、CLIL の３次元にある。外国語を通して科目内容を学習することが「不自然」と述べる Bruton（2013）だが、中世ヨーロッパでは様々な科目がラテン語を通して学習を行った歴史があるため、効果は教え方次第であると考える。CLIL は言語的や、あるいは認知的な負荷を減らすため、スキャフォールディングの仕方を積極的に研究し取り入れ（Ball et al., 2015; Bentley, 2010）、Cummins の四分儀（図 10）を用いることで企画がしやすくできると著者が考える。この四分儀（2 つの要因が組み合わさって 4 つの分野から成り立っている分類図）によって、言語と認知負荷によって学習する言語や課題の企画が立てられることで、言語・認知的な負荷をコントロールできると考える。

- *教師の言語能力が足りないこと*

外国語教育における CLIL の効果は教師の外国語言語能力に影響を受けている。そのため、

英語を通して科目内容を教えているとき、英語能力が足りない場合、結果が望ましくないと、香港を例に出して Bruton（2013）が指摘している。この指摘は次の項目の「教師に対して要求の多い教授法」に関連しているが、ここでも記述する。その理由は、内容と言語の両方に焦点を置く CLIL が科目の専門家によって教えられている場合、このような課題に直面すると強調する必要があると考えるからである。この課題の認識は、教師になろうとする大学生も持っているとアルゼンチンにおける研究結果で分かった（Banegas & Will, 2022）。

- *教師に対して要求の多い教授法*

教師が CLIL を分析し自分の文脈に合わせることの重要性は Coyle et al.（2010, p. 52）などが指摘してきた。それは CLIL だけにおけるような状況であるとは思わないが、CLIL は今までに使われてきた教授法と違って、教師が言語や科目の知識や教授スキルを用いるアプローチであるため、焦点がこの 2 つに同時にあり、教師には他の学習方法よりスキャフォールディングのテクニックが問われる。CLIL は教師にとって「要求の多い」（demanding）アプローチであることを、Tabari et al.（2018）、Pokrivčáková（2015）、Teaching Science through English – a CLIL approach (n.d., p. 8)などが記述している。

また、この新しいアプローチを導入させるため、理論や実践の例を学習できる教師研修会の実施が課題になる。教師向けの研修会の重要性に関しては Marsh (2002, p. 190-191), Ravelo (2014)が述べている。教育現場で実際 CLIL を使う教師の役割が大きいため、教師への負担が大きいと CLIL の普及が進みづらくなると考える。

- *教材の少なさ*

教材の少なさは、ヨーロッパで広まった際に指摘された課題だった（Marsh, 2002; Teaching History through English – a CLIL approach, n.d., p. 8）。ただし、オンラインで無料でダウンロードできる教材（One stop English, n.d.; CLIL for Children, 2016）、または教科書（Macmillan Science Textbooks など）やテーマ別の補助的な教材（Grieveson & Superfine, 2012; Grieveson & Superfine, 2021）が開発された現在は、英語の場合、この課題は解決されてきたと考える。また、教師が教材を作る際、CLIL の理論や重要な要素に合っているか確認できるため、CLIL 教材の作成における様々なチェックリストやフレームワークが出版されている（教材作成の際に使えるチェックリストとフレームワークの分析は Savinykh (2021c)を参照のこと）。

3.2.2 継承語ロシア語教育への CLIL の教育移転に関わる要素についての考察

以上のことを考察して、継承語教育という分野の特徴によって次の要素が教育移転に影響するとの仮説を立てる。この仮説では、第 4 章や第 5 章で検討し、CLIL の継承語教育への教育移転はどの段階にあるか、また教育移転を進めるためにどのような行動が必要かを

考察する。

- 国の政策より教師の主導

  この場合の「国」と考えられているのは、継承語話者が在住している国とルーツを持つ国（例えば、継承語ロシア語話者の場合、ロシアなど）であると考える。マイノリティ言語教育における CLIL の導入はヨーロッパでは国の政策として行われているが、日本では政府が継承語教育の支援をしているとは思えない（日本における継承語教育に関しては福永, 2020 を参照のこと）。一方、Concept of «Russian school abroad» (n.d.)を分析すると、ロシアの政府も海外における継承語教育をサポートする際に、ロシア連邦教育基準に基づいてロシアと同じように教育を行うのは一部の学校のみである。日本ではそれは大使館付属学校のみである。なお、そのときでも内容に対しては指導があっても教授法に関しては言及がないため、CLIL の導入に対しては影響がないとみなす。

- モチベーション

  継承語話者にとって継承語学習に関するモチベーションは大きな課題である（Geisheric, 2004; Rozhenkova, 2016）ため、CLIL によるモチベーションを維持・向上できる効果は大きな影響を与えると考える。ただし、モチベーションという課題と CLIL はどのように関連しているか、また継承語教育における CLIL は何によってモチベーションを向上させるか、継承語ロシア語教師の考えの調査が必要であるため、その結果を第 5 章で考察する。

- 言語能力の向上

  言語能力の向上は海外におけるロシア学校や親の考えではロシア語習得が一番の目的になると予想する。ただし、この考えはエビデンスに基づいて証明する必要がある。そのため、第 4 章では親の信念の調査と第 5 章の継承語教師の考えの調査を通して、この予想が正しいかどうかをデータに基づいて考察する。

- 認知能力の発達

  本論文は主に小学生の子どもの継承語ロシア語教育への CLIL の導入を検討しているため、この時期の子どもの盛んな認知能力の発達に合わせて、CLIL は何ができるかを検討し、また教師や親は認知能力の発達をどれぐらい目的にしているかを明示する。

- 文化の学習

  「広い意味の」継承語話者の定義では、言語能力より文化的なつながりを重要視する Van Deusen-Scholl (2003)の考えを考察すると、継承語話者にとっては文化の学習も

重要であると予想できる。以前に述べたように、CLIL は文化の学習を 4C 理論によって授業などに取り込んでいるため、これも導入に影響する一つの要素として予想できるか確認が必要である。

- 教材の無さ

  第 6 章で詳しく述べるが、CLIL に基づいて作られた教材は非常に少ない。このような要素を CLIL の導入に関して考える継承語ロシア語教師はどのように評価するかを第 5 章で確認する。

- CLIL に関するロシア語の情報の少なさ

  ロシア語での CLIL に関する情報は少ない。管見の限り、簡単に手に入る CLIL 理論に関する総括は Salehova et al. (2020)の手引書しかない。一方、英語における情報は非常に多い。ロシア語での情報の無さは海外で働く教師にどれぐらい影響するかを第 5 章で明示する。

以上の通り、7 つの重要であろう要素を確定し、第 4 章や第 5 章に記述する研究の結果によって、この要素がどれぐらい継承語ロシア語教育への CLIL の教育移転に影響するかを分析する。また、継承語ロシア語教育における現在の CLIL の教育移転の段階も確定する。

3.2.3 アクターである研究者の役割

第 2 章で述べたように、継承語ロシア語教育の CLIL の教育移転に 4 つの主なアクターが加わると考える。このアクターは、学習者（子ども）、その親、継承語ロシア語教師と継承語ロシア語教育分野における CLIL を研究する研究者である。研究者の役割は今までの CLILの教育移転でも重要だったと考える。例えば、ヨーロッパでは、研究者が様々な実践やテクニックを総括し、CLIL という名前を与えて、Mehisto et al. (2008)、Coyle et al. (2010)、Ball et al. (2015)などで理論をまとめたことが、さらなる CLIL の普及に大きな影響を与えたと考える。同じように、CLILの継承語教育への移転の場合、研究者は重要な役割を果たすと予想し、現在の継承語教育、また継承語ロシア語教育における CLIL に関する先行研究を分析しよう。

ただし、このような研究は非常に少ない。3.1.2で記述した通り、継承語教育における CLILの可能性に関して、最初に述べた研究者はAnderson (2008, 2009)であった。Andersonは、ゴールドスミス・カレッジにおけるアラビア語、標準中国語、パンジャービー語、ウルドゥー語の初等教師教育コースに通っている教師と一緒にCLILの可能性について考え、CLILが継承語教育における有望な教授法であると訴えた。Andersonは理論的な可能性が記述されたが、実践に関する研究はなおさら少ない。管見の限り、Charalampidi et al. (2017)以外にはない。しかし、このような研究より、CLILが継承語教育においてもモチベーションを向上させ、認知能力や科目知識を伸ばし、その結果、在住国の教育の現

場でもその知識やスキルが活用できることが明らかになった。

ロシア語以外の研究も少ない中、継承語ロシア語教育における可能性についてGuelfreikh（2021）とSavinykh (2021b)が記述している。Guelfreikh（2021）は、CLILの歴史や特徴を述べた後、イタリアでCLILの教師に求める知識やスキルを指摘し、また今後ロシア語教育におけるCLILの可能性について考察している。その可能性は外国語としてのロシア語、ロシア在住の移民のための第２言語としてのロシア語、継承語ロシア語の教育での展望について考察している。Savinykh (2021b)は継承語話者の定義とCLILの基礎的な特徴を述べ、CLILの継承語教育における重要な効果を指摘いている。それは、ロシア在住でモノリンガルの学習者[22]のために作成された理科などの教材が、継承語話者のロシア語能力に適しない場合でも、理科などの科目の学習を諦めず、CLILの中のスキャフォールディング次第で学習できることである。

以上の先行研究を考察すると、CLILの特徴について述べることが２つの論文の大部分を占めていると気づく。これは、特にロシア語の場合、CLILがまだ普及していないことを示すと考える。ただし、Salehova et al.（2020）のようにCLILに関する様々な英語の著書や論文の要約を紹介しているものがあることで、これからの継承語ロシア語教育へのCLILの教育移転が期待できる。また、ロシア語のCLILに関する継承語教育で使えそうな著書・論文は全て2020年以降に出版されていることが重要であると考える。それは、ロシア語での理論的な枠組みの構成が始まったばかりと言えるからである。英語などの言語における理論的な研究が進んでいるため、その導入は早いと考える。一方、継承語ロシア語教育におけるCLILの実践によるエビデンスも必要である。

第 3 章で述べたことをまとめると、CLIL は 30 年未満で多様な環境への教育移転を実践してきた。この理由は CLIL の多様性であり、多様性の原因は CLIL が「アプローチ」として世界を学習するため、言語、科目内容、認知能力や文化の要素を取り入れて、またその学習を効率よくするため様々なテクニックを使っていることが分かった。そのため、CLIL は多様な国・地域、言語、科目、教育分野、教育レベルに教育移転をしてきた。継承語教育へも教育移転が可能だと考える。今までの CLIL の導入に影響した要素を考察すると、移転を促した要素として、国の政策、教師の主導、「やりながら学習する」こと、「一石二鳥」の考え、学習者のモチベーション向上、言語能力向上、認知能力の発達と文化学習の促進である。一方、普及の妨げになった要素は、理論の曖昧さ、有効性に関するエビデンスの少なさ、学習者に関する要素（エリートであること、言語能力や認知能力が求められていること)、教師に対する要望の多さ（言語能力や科目における知識）と教師の研修の少なさ、また教材の少なさである。

---

[22] こことこの以降は、実際はモノリンガルであるかどうかより、学習者には他の言語能力の有無は考慮していない場合、「モノリンガル」という用語を使う。

このような要素の中から、継承語ロシア語教育において影響するであろう 7 つの要素を選んだ。それは、教師の主導、学習者のモチベーション向上、言語能力向上、認知能力の発達、文化学習、教材の少なさに加え、CLIL に関するロシア語情報の少なさである。第 4 章と第 5 章で、コンテクストである家庭やロシア学校、アクターである学習者（子ども）、その親、教師の役割を分析し、継承語ロシア語教育への CLIL の教育移転に影響する要素を明らかにして、コンテクストとアクターの役割を明示する。

第 4 章　継承語ロシア語教育のコンテクストとアクター

第 3 章で理論的に考えた CLIL アプローチの継承語教育への教育移転に関わる要素は実質的にどのようになっているかを本章で明らかにする。そのため、2.1.4 で提案した図 6 で表したコンテクストとアクターの特徴を確認し、CLIL の継承語ロシア語教育への教育移転の展望や懸念を調べる。また、その結果を踏まえて CLIL の継承語ロシア語教育への移転がより有効になるために、必要な状況を考察する。

ただし、「コンテクスト」である家庭やロシア語学校[23]、「アクター」である学習者（子ども）、その親と教師は複雑な関係でお互いに影響し合うため、それぞれに分けずに次のように調べることにする。最初は、日本在住の学習者である継承語ロシア語話者の子どもがおかれている環境（家庭、社会、教育現場とのかかわり）や、学習者の言語能力やモチベーションなどから生まれる教育的ニーズを明らかにする。次は、より深く家庭の状況を把握し、ロシア語の継承に関する親の信念を調べる。その後、日本におけるロシア語学校やそこで働く教師の特徴を明らかにし、最後は教師が考える CLIL の継承語教育への移転に関する展望や懸念を調べる。それを明らかにするため、第 4 章では 3 つの調査の結果を紹介する。それは、1.4 で詳細を述べている、調査 1「継承語ロシア語学習者のロシア語言語能力による教育的ニーズの調査」[24]、調査 2「日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策の調査」[25]、調査 3「日本におけるロシア語学校の調査」[26]である。調査 1 の結果は 4.1.2、調査 2 の結果は 4.1.1 と 4.2、調査 3 の結果は 4.3.2 で述べる。

---

[23] ロシア語学校とは、第 1 章で紹介したように、登録の有無や形を問わず海外で継承語教育が受けられる教室である。ロシア語の用語や種類について詳しく 4.3 で紹介する。

[24] 調査 1 の結果は、2022 年 3 月 12 日に開催された「多層言語環境研究国際シンポジウム」（北海道大学、オンライン）にて「Profile of Russian heritage language speaker: A meta-analysis of linguistic characteristics」をテーマに発表された。

[25] 調査 2 の結果は、2021 年 8 月 7〜8 日に開催された「MHB2021 大会研究会」（日本、オンライン）にて「在日ロシア語話者のファミリー・ランゲージ・ポリシー（FLP）―親から見た子どもの言語能力と教育に関する期待と現状―」をテーマに発表され、サヴィヌィフ（2022）の論文として出版されている。

[26] 調査 3 の結果は、2019 年 10 月 2 日〜6 日に開催された「第 2 回『東・西〜文化の交差点』世界会議」（日本、京都）にて「日本におけるロシア語学校・クラブ―ロシア語を母語・継承語とする子どもの教育の機会―」、2022 年 6 月 25 日に開催された「日本ロシア語教育学会 東日本・西日本地区合同 2022 年度研究例会」（日本、大阪）にて「日本におけるロシア語学校・クラブの現状から見える継承語教育の傾向」、2022 年 12 月 11 日に開催された「国境地域が映し出す国際危機」国際シンポジウム （日本、札幌）にて「危機の時代における日本のロシア語学校・教室の変化〜教師らから見える課題と可能性」をテーマに発表され、Savinykh (2019), Savinykh (2023) の論文として出版されている。

4.1　継承語ロシア語学習者の教育的ニーズのフレームワーク

最初に、CLIL は継承語学習者の教育的ニーズに合っているという仮説を検討しよう。カリキュラムや教授法のもとになっている学習者のニーズ分析は 1920 年代に提案され、1970 年代のコミュニカティブ・アプローチの発展とともに一般的になってきた（Pleșca, 2017）。様々なニーズ分析がある中、Hutchinson and Walter（1987）が ESP（English for specific purposes、特定の目的のための英語）のために提案したフレームワークを活用する。このフレームワークを選んだ理由は、ESP が言語と内容、両方を意識して教える教授法の一つであり、言語科目と非言語科目を横断して教えることが多い継承語教育により適しているからである。

Hutchinson and Walter（1987, p. 54）によると、「目標ニーズ」とは、目標の状況においてやらなければならないことを示しており、それは「必需品（necessities）」、「不足しているもの（lacks）」、「希望するもの（wants）」に分けられる。また「必需品」は、目標状況において有効に機能するための知識が要求されるもの、及びその目標に必要とされる発話的、機能的、構造的、語彙的な言語能力である。それに対して、「学習ニーズ」とは、学習に必要とされるものである。「目標ニーズ」と「学習ニーズ」を明らかにするため、それぞれ「目標状況分析」と「現在状況分析」を行う必要がある。ニーズ分析フレームワークは継承語ロシア語学習者のニーズの分析に合うように、Hutchinson and Walter（1987, p. 59-60, 62-63）が提案したニーズ分析のフレームワーを表 5 の通りに改訂した。また、矢印の後の数字は、本論文で分析を行った箇所を示している。

以上のフレームワークを見ると教育的ニーズを把握するには、学習者の言語能力を調べるだけではなく、家庭における言語環境、親が考える言語政策、ロシア語学校の環境や事情、教師の現状や信念も明らかにする必要がある。ただし、継承語ロシア語話者の言語能力に関する研究は多いものの、ロシア語話者の家庭言語政策に関する研究が乏しく、日本におけるロシア語学校のデータ更新も必要である。そのため、言語能力を調べるため、様々な国に住む継承語ロシア語話者に関する論文のシステマティックレビューを行った。また、親が考える言語政策、ロシア語学校の環境や事情、教師の現状や信念を調べるため、日本在住ロシア語話者の親と日本におけるロシア語学校で教えている教師を対象にアンケートやインタビュー調査を行った。そして、継承語教師の CLIL 導入に関する期待や懸念に関する調査も行い、CLIL は継承語学習者の教育的ニーズに合っているかどうか、またどんなニーズに合っているかを、明らかにした。

4.1.1　日本在住の継承語ロシア語学習者の基礎情報

ここでは、「学習者は誰か？」、ロシア語を学習する「明らかな必要性はあるか？」という現在状況分析、また「ロシア語は何のために必要か？」、「言語はどこで使うか？」、「言語は誰と使うか？」、「言語はいつ使うか？」という目的状況分析を行う。そのため、学習している、または学習する可能性がある子どもの**人数、年齢、国籍、子どものモチベーション、物**

理的環境、人間的文脈、コミュニケーション相手との関係、言語的文脈、言語を使う量や頻度、社会的バックグラウンドやロシア・ロシア語圏への帰国予定を明らかにする。

表５．継承語ロシア語学習者の教育的ニーズ分析フレームワーク

目標状況分析	現在状況分析
● 言語は誰と使うか？ ネイティブか非ネイティブ、相手との関係（教師、家族、親戚など） ⇒4.1.1 ● 言語はどこで使うか？ 物理的環境：ロシア語学校、家、コミュニティの集まりなど 人間的文脈：一人、きょうだい、親、祖父母、友だち 言語的文脈：日本、海外 ⇒4.1.1 ● 言語はいつ使うか？ 学習と同時かコースが終わってからか、頻度、量 ⇒4.1.1 ● 言語は何のために必要か？ 親のモチベーション⇒4.2.3 子どものモチベーション⇒4.1.1 ● 言語はどのように使われるか？ 媒体：聞くこと、話すこと、書くこと、読むこと 経路：対面、テレビなどのメディアなど ジャンル：学習用文章、講義、非正式な会話など ⇒4.1.2 ● 内容分野は何か？ 教科：ロシア語、読書・文学、理科、歴史など 教育レベル：何年生など ⇒4.3.2	● 学習者は誰か？ 人数、年齢、国籍、社会・文化バックグラウンド ⇒4.1.1 ● 学習者はどのように学習するか？ 教授法など ⇒4.3.2 ● 学習者はなぜこの授業を選んだのか？ 必修か選択、明らかな必要性の有無 ⇒4.1.1、4.3.2 ● 学習者の言語能力はどの程度か？ ⇒4.1.2 ● どのリソースが利用可能か？ 教師の人数と専門的能力、教材、教室外活動の可能性 ⇒4.3.2 ● 授業はいかなる環境で行われているか？ ロシア語学校の特徴 ⇒4.3.2 ● 授業はいつ行うか？ 時間帯、週何回、長さ ⇒4.3.2

4.1.1.1　日本在住の継承語ロシア語話者に関する先行研究からの知見

1.2.1.2 で紹介した表 1（母語、継承語、外国語の学習者の違い）の通り、現在は継承語話者の言語習得のパターンは母語とも外国語とも違うと考えられている。継承語話者は主に第 1 言語として家庭の中、言語接触が限られた環境の中、自然に習得され、学習言語として限られて使用されるか完全に使われない、また聴覚⇒識字の順番で習得されるか聴覚のみを通して習得される。ただし、これは実際に一人ひとりの継承語話者全てに必ずしも当てはまるとは限らない、いわゆる実際は存在しないが「理想的な」[27]継承語話者の特徴である。実際の継承語学習者のより詳しい情報が必要である。

第 1 章で指摘した、日本在住の継承語ロシア語話者に関する基礎情報の先行研究の結果を検討し、リサーチギャップを確定する。最初は継承語ロシア語話者である子どもの「**人数**」を把握しなければならないが、それは難しい課題である。なぜなら、Paichadze（2015）や Savinykh（2019）などが指摘する通り、「ロシア語話者」とは必ずしも「ロシア**国籍**」とは限らないからである。その人数には「日本国籍」であるサハリン帰国者の子孫や日本人配偶者との間に生まれた子ども、ロシア語話者である旧ソ連諸国の国籍である親を持つ子ども、またロシア人と外国人の間に生まれてその外国の国籍として届け出された子どもの数は入らない。Sivakova（2009）はロシア語話者の子どもの人数を 3,000 名と述べ、この数字は他の論文でも引用されているものの、その根拠は明らかではない（詳しくは、Savinykh（2019）を参照）。このリサーチギャップを埋めるため、著者が行った調査 2「日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策の調査」のデータと最近の法務省のデータを分析する。

ただし、継承語ロシア語学習者の**年齢**は、2019 年に行った調査で分かる（図 11）。それによると、ロシア語学校は主に 5〜12 歳の子どもを対象としている。中学校に入ると通わなくなることが多い。このような問題は日本だけではなく、世界でも同じである。2021 年に 30 か国の 150 のロシア語学校を対象に行われてきた調査の結果、学習者の年齢は主に「12 歳まで」となっている。（Rezultaty issledovaniya, n.d.）。この現象には中学校以降の忙しさやモチベーションの変化が影響すると考える。

日本におけるロシア語学校や教室に通う生徒の**性別**については調査の報告はなく、継承語ロシア語の習得への性別の影響に関する他国の研究結果も管見の限りはない。

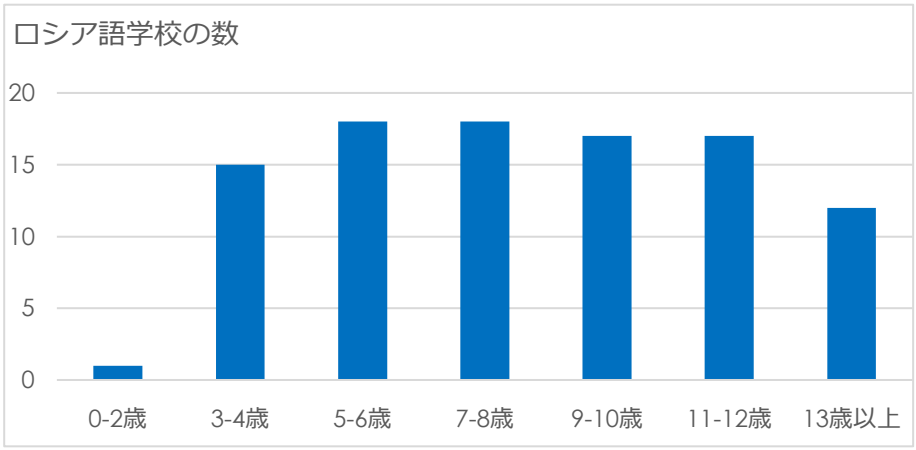
日本在住の継承語ロシア語話者の**モチベーション**に関する先行研究は少ないため、将来調査を行う必要がある。教師も親も子どものロシア学習のモチベーションを保たせるのは非常に重要でかつ難しいことであると述べている（Timoshenko, 2015）。ただし、今までの日本在住のロシア語話者である子どものモチベーションに関する研究の内、実際に子どもを対象にした調査が少なく（パイチャゼ、2018, 2020）、最初に親と教師が述べる子どものモチベーションに影響する要素を明示しよう。

---

[27] 「理想的な継承語話者」（ideal heritage speaker）という表現は、「アイディア」（idea）としてしか存在しないという意味で Benmamoun et al.（2013）が使っていた。

図１１．日本におけるロシア語学校・サークルに通う生徒の年齢層

（Savinykh, 2019, p. 567）



注（N=22、複数回答可）

Timoshenko（2015, p. 56-57）は親や教師が子どものモチベーションを上げる対策として次のことを挙げる。

- ２言語ができることをほめること
- 周りの子どもの好意的な態度
- ロシア語話者（特に祖父母など）とのコミュニケーションの可能性、またロシア語が日常的に使われる国への旅

逆にモチベーションを下げるのは次のことである。

- 日常的にロシア語を使う機会の無さ
- 子どもの興味がないまま親が勉強の強制をすること
- 書くことの学習（簡単に話せても書くことが能力的、認知的に難しいから）
- 周り（隣人、学校の教師、子ども）からの差別的な態度
- 遊ぶ時間の不十分さ（日本学校に加えて塾や習い事にも通う子どもがさらにロシア語の勉強があるとき、優先順位をつけるとロシア語はトップではない場合）

学習者のモチベーションは非常に重要な学習要素であると知られているし、継承語の教師や研究者もそれを指摘している（Geisherik, 2004; チモシェンコ, 2014; Kazakevich, 2012b など）。パイチャゼ（2018, 2020）は、2013～2017 年に来日して小学校、中学校や高校に入学したサハリン帰国者 3 世の 12 名（調査当時は 16 歳～32 歳）を対象としたアンケート調査を行った。この研究の協力者は自分のモチベーションをはっきり認識できるような年齢、また他のロシア語継承語話者と違う可能性がある「サハリン帰国者 3 世」という独特なグループのメンバーであることを考慮しながらも貴重なデータとして評価する。その中では、対象者が使うロシア語、日本語、朝鮮・韓国語の 3 つの言語について「自身にとって各言語はどのようなものであるか」、「何のためにその言語を学ぶ必要があるのか」という質問がされ

た。ロシア語に関する回答は、次の通りだった（パイチャゼ, 2020, p. 172） 。

- 「ロシアにいる親戚とコミュニケーションをとるため」、4 名
- 「将来のため」、2 名
- 「毎日の生活のため」、2 名
- 「将来仕事で使うかもしれない」、1 名
- 「ほかのヨーロッパ言語を勉強するとき役に立つから」、1 名
- 「ロシアで生活するため」、1 名
- 「ロシア語は私たちのパン」、1 名

Paichadze（2023, p. 70）によると、他の調査でインタビューを受けたロシア語学校の 7 名の卒業生の内、ほぼ全員が将来仕事で使いたいと思っていたという。ロシア語学校に通ったことを肯定的に評価しているものの、いつも授業に行きたかったわけではないと述べている。ロシア語学校に通う意欲には、日本学校での忙しさやロシア語学校での交流ができる仲間の有無が大きく影響したという。特にこの要因は思春期以降に重要であったそうだ。このようなデータは以上で述べた、13 歳以降の学習者が減る原因の説明にもなると考える。

以上の 2 つの調査の回答から、モチベーションを分類すると、「統合型」（家族、親戚、コミュニティとコミュニケーションをとるため）と「道具型」（目的を達成するための必要な手段として）に分けることができる。このような分類は、Gardner and Lambert（Gardner & Lambert, 1959; Gardner & Lambert, 1972）が提案した。この分類は、言語習得分野で 2000 年代に Dörnyei が心理学の理論を踏まえた「自己」という概念を取り入れた「L2 Motivation Self System（第二言語における動機づけ自己システム」と共に、一番引用されているモチベーションに関する理論である（Wu, 2022）。継承語ロシア語学習者であるアメリカの大学生を対象とした研究でも「統合型」と「道具型」のモチベーションの分類が使われている（Kagan & Dillon, 2003; Geisherik, 2004; Rozhenkova, 2016）。Kagan and Dillon（2003）が 2000 年に行ったロシア語継承語学習者のモチベーションに関する調査では「家族とつながるため」、「ロシア文化を維持するため」、「ロシア文学を読むため」という「統合型」モチベーションと、「キャリアのため」という「道具型」モチベーションで分析し、統合型のモチベーションは 8 年生までロシアに住んでいた学習者の内で 70%が「家族とのつながるため」や「ロシア文化を維持するため」を選び、17%が「キャリアのため」を選んだ（Geisherik, 2004, p. 13-14 から引用）。ただし、Rozhenkova（2016）が 0 歳～ 5 歳の間にアメリカに家族と引っ越した継承語ロシア語学習者の大学生を対象にしたインタビュー調査では「道具型」と「統合型」のモチベーションは同じぐらいで、共存することが多かったことが明らかになった。

表6．子どものモチベーション

№.	ロシア語の必要性	その理由
C1	○	ロシアに行っておばあちゃんと話すため。
C2	○	もしかしてロシアに行くから。
C3	○	友達と話すため。
C5	○	絵画の教師になったら、生徒にロシアの子どもがいて彼らはロシア語が分からないと…働く場合［ロシア語が分からないと］説明できない。
C6	△	ロシアにいるなら、もちろん。
C7	×	
C8	○	［色んなことを］勉強するため、たぶん。
C9	分からない	
C10	分からない	
nC1	△	たぶん。
nC2	×	日本にいるからいらない。
nC3	○	日本語は上手に話せない。日本からロシアに引っ越すと思う。
nC4	○	ロシア人の子どもができるから。
nC5	×	日本にいるから。
nC6	△	ロシアに行ったら必要になる。
nC7	○	ロシア語で子どもたちに絵を教えたいから
nC8	○	ロシアに引っ越したら。ロシアで看護師として働く。そのときは必ずロシア語が必要になる。
nC9	○	他の人と話すため。
nC10	○	ロシア語で話して日本のことを覚えていられるため。また文字がすべて、アルファベットを知って、上手に書けるため。

注１（N=19[28]）

注２（質問は、「将来はロシア語が必要ですか？」、必要な場合は、「何のために必要と思いますか？」だった。グレイ色は「必要ない」と答えた３名とその内２名が述べた理由である。）

本論文ではモチベーションを調べることを研究課題にした研究は行っていないが、教育実験（調査７「継承語教育における CLIL 有効性に関する教育実験」）の事前調査で、子どもへのインタビューによりモチベーションについて調べ、次の結果が出た（表６）。インタビ

[28] この調査では C4 の協力者は途中で辞めたため、そのデータは使われていない。協力者の詳しい情報は 6.1 で述べられている。

ューでは、子どもに将来の自分のイメージではロシア語を使うことがあるかどうかを確かめるため、「将来ロシア語が必要かどうか」と質問し、そのまま理由を述べないときは理由も確認した。その結果、19 名の内 11 名は「必要」、2 名は「分からない」、2 名は「ロシアにいたら」、1 名は「たぶん」、3 名は「いらない」と回答した。興味深いことに、家族構成（親のルーツ）や子どものロシア語能力と関連性はなかった。モチベーション型別でみると、3 名は将来の仕事で使用すると考え、その内 1 名はロシアで働く夢を持っていて、そして 1 名は学習に使い、1 名はロシアへの旅で使い、1 名は将来ロシアで生活する予定で、合わせて 6 名[29]は「道具型」のモチベーションを持っていた。それに対し、「おばあちゃん」、「友達」、「他の人」と話すためには 3 名、「ロシア人の子ども」を生むと考えるのは 1 名[30]、「ロシアに行く」のは 1 名、合わせて 5 名は「統合型」のモチベーションを持っていた。もう 1 名は「言語関連」のモチベーションでアルファベットを知って上手に書けるためロシア語が必要と考えた。

ただし、モチベーションは変化するものである[31]。子どもの周囲の環境や経験、信念などによって変わるため、それらを考慮してデータを使うべきであると考える。また、この調査の協力者は授業の事前インタビューに参加したため、親に授業のことを説明してもらってロシア語での学習に多少興味があったと予想できるため、継承語ロシア語話者のモチベーションを全体的に見るデータとして信頼度の高さは疑われる。しかし、7 歳〜10 歳のロシア語話者のモチベーションに関する研究は存在していない中、このデータも参考にできると考える。将来、継承語ロシア語話者モチベーションの研究は必要と考えるが、その時は、Busse（2022）が指摘しているように、外国語を学習するモノリンガルを主に対象にしてきたモチベーション関連の研究と違い、多言語環境における継承語話者に合わせた研究構成にしなければならないであろう。

子どもがロシア語を使うであろう**物理的環境、言語的環境**は、主に家庭（親、きょうだい、同居している祖父母）である。また、一部はロシア語学校での教師や同級生、ロシア語圏の友達や祖父母（リモートの会話も含む）と使うこともあるし、親の里帰りも重要な言語環境を提供して、子どもの意欲を促す（Timoshenko, 2015）。2020 年に始まった新型コロナウイルスのパンデミックや 2022 年に始まったロシアとウクライナの戦争は親の里帰りや子ども

---

[29] 「ロシアに行くから」とは内容次第で「道具型」でも「統合型」でもとらえると考え、両方のグループとして計算した。

[30] 興味深いことに、この協力者のロシア語話者の親は民族や国籍がロシアではなく旧ソ連邦の一国である。

[31] モチベーションが変化するという考えは CDST（Complex Dynamic Systems Theory、複雑動的システム理論）に基づき、モチベーションは様々な影響を受けて変わっていくものであると考えられる。ただし、ある程度の安定性も持つ（このディスカッションや安定性などに関する研究結果は Waninge et al.（2014）などを参照）。

の親族訪問をかなり難しくした。その影響は 4.3.2 でロシア語学校を通して述べる。

社会的なバックグラウンドを考えると日本の教育制度も考慮する必要がある。現在、ロシア語学校を卒業しても日本の大学受験資格をもらえないため、ほとんどの生徒は日本の学校やインターナショナルスクールに通っている。日本の学校に通わせている理由は、日本の社会に適応してほしいからである（Paichadze, 2023, p. 58）。そのため、学習言語としてのロシア語の役割は限られるともいえる。また、ロシア語は日本で使われている外国語の中でステータスが高いとは言えない。その理由の一つは、日本社会における「外国語=英語」という認識である[32]。ただし、英語以外の外国語の中でもロシア語への関心は社会的に薄いことが、日本人の態度の社会統計的分析で明らかになった（寺沢, 2014）。

以上のように、継承語ロシア語話者である子どもの社会的バックグラウンド、物理的環境や言語的環境、ロシア語学校に通う年齢は明らかになっているが、モチベーションに関する研究は Paichadze（パイチャゼ, 2020; Paichadze, 2023）以外はない。そのうえ、国籍問題が指摘されているが、量的調査による確認が必要であると考える。なお、継承語話者の子どもの人数、言語的バックグラウンド（誰と何語を使っているか）を調べるため、調査 2「日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策の調査」の結果を分析する。

4.1.1.2　調査 2「日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策の調査」の結果

先行研究で指摘されている通り、継承語ロシア語話者の国籍は必ずしもロシア国籍であると限らないことは、調査 2「日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策の調査」で裏付けられた。調査結果によると、自分のことを「ロシア語話者」として示した親の 138 名の内、ロシア国籍は 109 名で 79%、それ以外は旧ソ連諸国が 18 名で 13%（ウクライナ 7 名、ベラルーシ 4 名、ラトビア 2 名、ウズベキスタン 2 名、アゼルバイジャン 1 名、カザフスタン 1 名、モルドバ 1 名）、またイスラエル 2 名、アメリカ、ニュージーランド、ブルガリアは 1 名ずつ、日本 5 名、コメントなしは 1 名だった。ただし、国籍にかかわらずロシア語を母語として考えた者は 131 名（95%）である。（サヴィヌィフ, 2022, p. 34-35）。

しかし、ロシア国籍の子どもの大部分はロシア語をある程度話せると考え、その人数は目安になるとも言える。2022 年 12 月現在、0 歳～19 歳でロシア国籍を持つ子どもは 1,265 名である（法務省, n.d.）[33]。それは、10 年前の 2012 年 12 月の 1,030 名（法務省, n.d.）よりは 20%強増えている。その理由を明示しよう。日本に滞在しているロシア国籍所有者の人数は図 12 の通り、37 年間で 33 倍に増えたことが一つの要因として考えられる（データの特性によって、一部の年数間隔が違う）。それ故に、長期滞在者の割合の増加も理由に挙げ

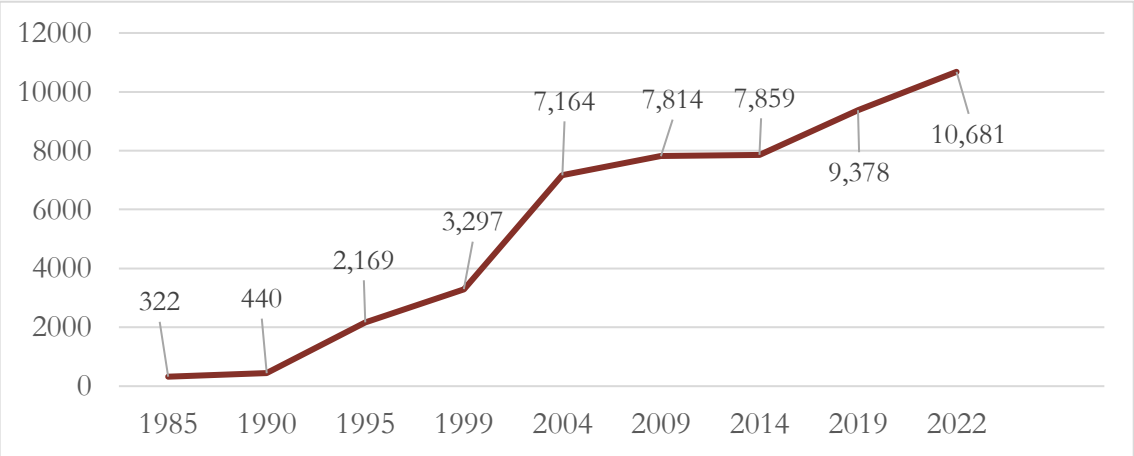
---

[32] それを裏付けるのは小学校の科目名である。英語のみにもかかわらず授業の科目名は「外国語」となっている。

[33] 法務省の 2022 年のデータは 5 歳単位（0～4 歳など）しか出されていないため、0 歳～19 歳のデータを比較した。

られる。「日本人の配偶者等」、「永住者」、「永住者の配偶者等」、「特別永住者」、「定住者」の長期滞在の人数は 2022 年には 6,242 名で、全体の 58%強だった。これは 2004 年の 2,575 名で全体の 36%弱よりはかなり増えているため、日本で子どもを育てるロシア人が増えていると言える（法務省, n.d.）。

図 12．日本在住ロシア国籍所有者の人数（人）



注（1985～2004 年のデータは Nikiporets-Takigawa (2009)、2009～2022 年のデータは法務省（n.d.）によるものである。）

従って、実際には子どもの人数は増えているだろうが、以上で指摘した国籍問題によって国籍だけではその人数を把握できない。ただし、Sivakova（2009）がロシア語話者の子どもの人数が 3,000 名であるという記述の裏付けになっているとは言えない。もう一つの方法は、ロシア語学校に通う子どもの人数の統計である。Savinykh（2019）によると、2019 年 6 月現在ロシア語学校に通っている子どもとロシア大使館付属学校のフルタイム授業を受けている子どもの人数は 643 名である。それは Kazakevich（2012b）が計算した 2012 年のデータ（300 名）を超え、7 年で 2 倍以上に増えたことが分かる。また、ロシア語学校や非言語科目を教えている教室も増えているので、その一つの要因は生徒の人数の増加と考えられる[34]。

ただし、ロシア語学校に通う子どもの人数から実際に日本に住んでいるロシア語話者である子どもの割合を計算するのは難しい。2021 年に行ったロシア語話者の親を対象としたアンケート結果では、138 名の内ロシア語学校に通っているのは 31 名だった（22%、複数の子どもがいる家庭の場合、上の子どものデータ）。それを単純計算でロシア国籍の人口に拡大するとロシア語話者である子どもは約 2,920 名[35]いると予想できる。ただし、パンデミッ

[34] 日本におけるロシア語学校の数については詳しく 4.3.2 で述べる。

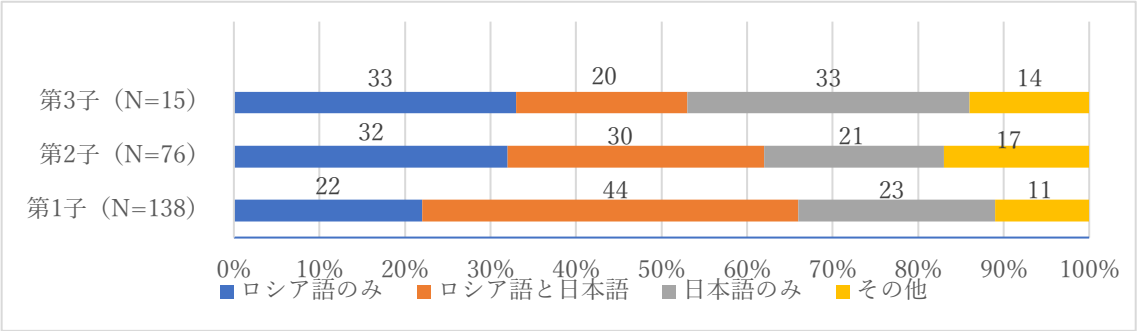
[35] 計算方法は次の通りである。22%の子どもが学校に通うと仮定して、643 名が 22%なら

クの影響で学校に通えなくなったこと、親の調査はロシア語話者の人口の約 1%しか表していないこと、また「643 名」のデータは 2019 年の調査のもので 2 年経っていることから、この数字の信頼度は低いと考える。

なお、先行研究の知見で述べたように、継承語ロシア語学習者の**性別**に関するデータはない。ただし、2022 年の法務省のデータによると、学習者になる可能性がある日本在住のロシア国籍の 0 歳～19 歳までの子どもの内訳は、男子 634 名、女子 631 名で、バランスが取れていると言える（法務省, n.d.）。

日本在住ロシア語話者の子どもの**母語**は、親の評価で図 13 の通りになっている[36]。子どもの生まれた順番には多少の変化は見られるが、5 割～6 割の子どもの場合、ロシア語は「母語」、または「母語の一つ」として親によって認識されていると分かる。また、第 1 子の場合は、「ロシア語と日本語」は一番割合が高い。それは、年齢が上がるにつれ、ロシア語と日本語を使う環境がはっきり定まってきて、両方の言語を使うことが増え、レベルも上がることが一つの要因ではないかと考える。

図１３．子どもの母語（サヴィヌィフ, 2022, p. 35）



注 1（N=229、生まれた順番別、複数回答可、単位%）

注 2（1 名のみいた「4 人目」の母語は 2 歳未満で「まだ不明」と記載。「その他」は「ロシア語＋英語」、「日本語＋英語」のバイリンガル、または日本語とロシア語に加えて、第 1 子：ウズベク語、ポルトガル語、スペイン語、ブルガリア語、中国語、第 2 子：ポルトガル語、スペイン語、ウズベク語、無回答、第 3 子：ウズベク語である。）

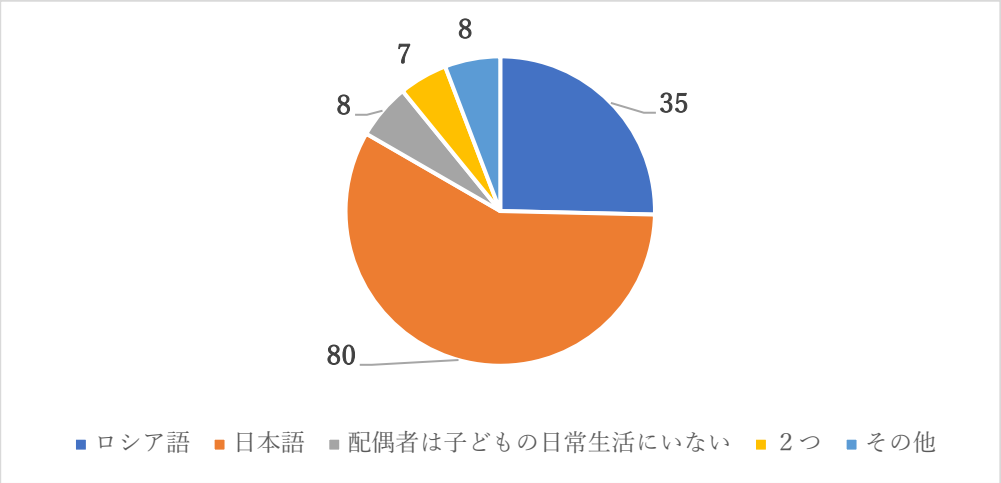
継承語話者は主に家庭で継承語を使うので、家庭の事情も把握する必要がある。日本在住

ば 2,923 人の子どもが いるという計算になる。

[36] 調査 2「日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策の調査」のデータはロシア語話者の親の評価によるものであるため、第三者や教師の見解と違うこともある。調査 2 の結果は、2021 年 8 月 7～8 日に開催された「MHB2021 大会研究会」（日本、オンライン）にて「在日ロシア語話者のファミリー・ランゲージ・ポリシー（FLP）―親から見た子どもの言語能力と教育に関する期待と現状―」をテーマに発表され、サヴィヌィフ（2022）の論文として出版されている。

ロシア語話者の配偶者の母語は図 14 の通りである（調査 2「日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策の調査」のデータ、現在までは未公開）。配偶者の言語は「日本語」と答えた協力者の内、男性の割合はわずか 0,04%である（全体の調査の中でも低く、0,08%だった）。この結果、ゴロヴィナ（2017）が指摘したように、ロシア人女性の多くは日本人の配偶者であることを裏付けながらも、実際の家庭事情の多様性も示している。そのため、日本在住のロシア語継承語学習者のルーツや家庭で使われる言語の多様性を配慮しなければならないと考えられる。

図１４．ロシア語話者の親の配偶者の母語

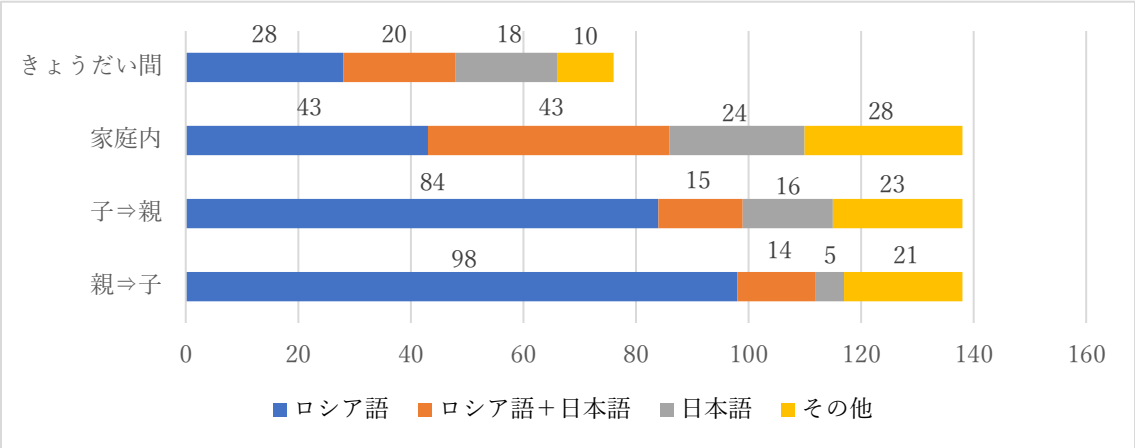


注１（N=138）

注２（「配偶者は子どもの日常生活にいない」は、いわゆる一人親家庭や別居している家庭を示している。「２つ」は、配偶者の母語は「ロシア語＋日本語」４名、「ロシア語＋ウズベク語」２名、「ロシア語＋ポルトガル語」１名を指す。「その他」は「英語」５名、「スペイン語」２名、「ポルトガル語」１名を指す。）

また、日本在住ロシア語話者の子どもの家庭で使われる言語は図 15 の通りになっている。親は非常に高い割合で「ロシア語のみ」を使っているが、子どもはその親に対して使う言語の内、「ロシア語」が減った人数の分、主に「日本語」が増えている。きょうだいの間は「ロシア語」が一番多いものの、「ロシア語と日本語」や「日本語」を使うのも少なくない。また、「家庭内」で使われている言語は様々であって、「ロシア語」のみは 3 分の 2 に満たないと分かった。このデータからは 2 つのことが言える。一つ目に、ロシア語を日常的に聞いたり、話したりする子どもの割合は高いことがわかった。このような環境は、外国語として「習ってから使う」という環境と異なるため、習ったことは親などと話す中ですぐに話題にできる。また、ロシア語を使う**量と頻度**は家庭によって異なるが、日常的に使う子どもも多い。その一方、家庭で使われている言語とその組み合わせはそれぞれであるため、継承語ロシア語話者とは言え、同じ**言語バックグラウンド**を期待するのは不適切である。

図１５．家庭内で使用されている言語（サヴィヌィフ, 2022, p. 39）

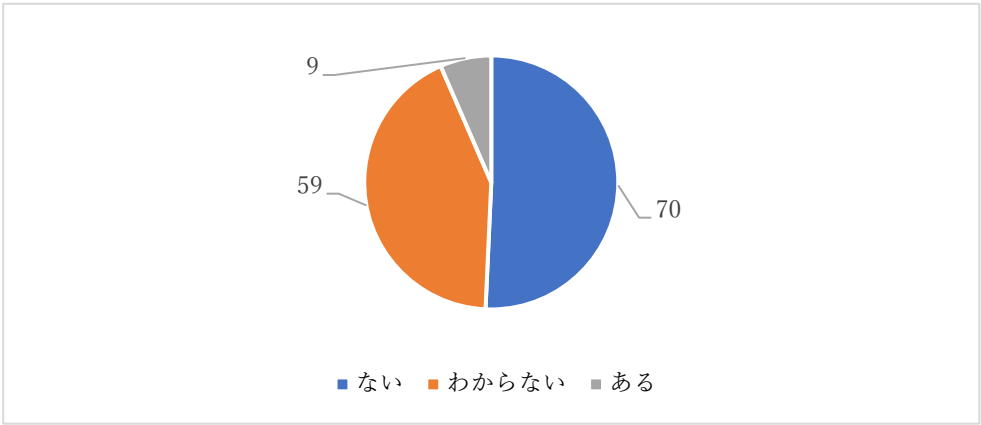


注１（複数回答可、きょうだい間（兄弟姉妹間）は N=76、それ以外は N=138）

注２（「子」とは、第１子である。「その他」は「ロシア語＋違う言語」、「日本語＋違う言語」、または「ロシア語＋日本語＋その他の言語」。「その他の言語」は英語、スペイン語、ポルトガル語、ウズベク語、中国語を指す。）

また、ロシア語の必要性を考えると、親はロシアやその他のロシア語圏の国に帰国する予定があるかどうかも重要なポイントになる。調査結果では、図 16 の通りで、その予定がある人はわずかである（調査２日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策の調査のデータ、現在までは未公開）。そのため、帰国に備えてロシア語を学習する**明らかな必要性**はないと考えられる。

図１６．ロシアやロシア語圏の国に帰国予定がある親の人数



注（N=138）

4.1.1.3　継承語話者の基礎情報から分かる教育的ニーズの考察

本調査では、継承語ロシア語話者の人数や言語的バックグラウンドの結果は次の通りである。「ロシア語話者」は必ずしも「ロシア国籍」ではないことが分かった。継承語ロシア語話者である親でさえロシア国籍の割合は 8 割未満であるため、先行研究で指摘されているように、子どもの国籍はより複雑な状況にあるため、人数を把握できない。とはいえ、間接的なデータ（ロシア国籍の人数の増加、ロシア語学校の学習者増加）からは、その人数が増えていることが明らかになった。

継承ロシア語話者の言語的バックグラウンドを調べた結果、次のことが分かった。両親が二人ともロシア語話者である家庭は約 25%で、一方の親が日本人である家庭は約 57%である。ロシア語を使う量と頻度は家庭によって異なるが、日常的に使う子どもが多い。なお、ロシア語話者の親とロシア語を使う割合より、きょうだいの間で使う割合が減っているものの、日本語を混ぜる場合を計算したら、半分以上を占めている。ただし、帰国の予定がある親の割合は非常に少ないため、ロシア語は明らかに必要であるとは言えない。

本調査結果と先行研究からの知見を合わせると、日本在住の継承語ロシア語学習者の基礎情報は通りである。

学習者は誰か？

- **人数**ははっきりわからないが増加しつつあると予想できる。
- ロシア語を学習する生徒の**年齢**は主に 5 歳～12 歳である。
- **国籍**と言語使用は必ずしも関連性があると限らない、ロシアの国籍ではない場合でも継承語ロシア語話者であることがある。
- **社会的バックグラウンド**では、ロシア語が家庭内で使われる言語で学習言語ではない場合が多い。また、社会的にステータスの高い外国語ではない。

明らかな必要性はあるのか？

- 家庭によって違うが、帰国する予定がある家庭は少ないため、**明らかな必要性を感じない**家庭が多いと考える。

ロシア語は何のために必要か？

- モチベーションを「**統合型**」と「**道具型**」で分類してまとめると、主に家族や親族、またロシア語話者の友達やコミュニティとコミュニケーションをとるため、及び将来の仕事で使うために必要であると考えられている。

ロシア語はいつ、どこで、誰と使うか？

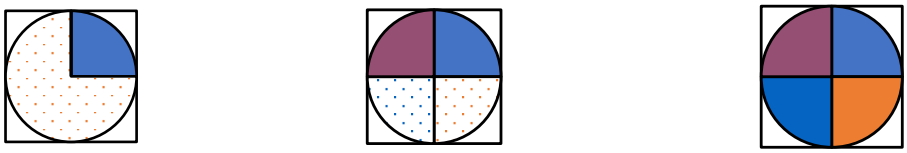
- **主に家庭で使う**。その中、主にロシア語話者の親と、また一部きょうだいの間で使う。
- 聞き取りも含むと考えてロシア語を「使う」場合は**日常的に使う**。
- **家庭事情は多様化**していて、家庭内はロシア語、またはロシア語＋日本語が使われることが多いが、日本語のみや様々な言語の組み合わせがあることを考慮する必要がある。
- 親が里帰りするときに一緒に行く場合、**ロシアなどのロシア語圏の国で使う**。

4.1.2　システマティックレビュー[37]から見える継承語学習者の言語能力

ここでは、「言語はどのように使われるか？」（聞く、話す、読む、書く）、また「学習者の言語能力はどの程度か？」という目標状況分析と現在状況分析を行う。

図１７．継承語話者の言語の４技能別の能力に分類（中島, 2012 を参考に著者作成）

聞いて理解できる　　聞いて理解でき、話せる　　聞いて理解でき、話せて、読み書きもできる



中島（2012）は継承語話者の学習能力について述べるとき、４技能を取り入れてこのような継承語話者の種類を提案した。ただし、これはあくまでも遠くから見る、「ズームアウト」[38]した研究者や教師の考え方である。そのメリットは、分類した結果、教師が予想して学習プランを立てることである。しかしながら、言語習得環境（インプットの量と質、親の信念と実施している家庭言語政策、子どもの性格、趣味、発達段階の特徴、周りの言語環境やバイリンガリズムに対する意識など）によって、継承語話者一人ひとりの言語能力を「ズームイン」して把握し学習を進めるべきである。この考えを強く支援していることを伝えながらも起こりうる問題などを予想できる材料として、継承語話者の言語能力に関する先行研究を分析しよう。

日本に在住する子どもの言語能力に関する研究は少数である。サヴィヌィフ（2022）は、親が評価する子どものロシア語言語能力も調査し、その結果は表 7 の通りである。以上の表を見ると、7 歳以上の子どもの場合は、きょうだいがいる第１子のリテラシー（読む能力、書く能力）が一人っ子や第２子、第３子と比べると低いことが分かる。また一人っ子は「読む能力」は第２子、第３子と比べて変わらないが、「書く能力」は比較的低いことがわかる。その原因は教育の有無とも考えられるが、第２子、第３子より年齢が上であるため、「不完全な習得」によって年齢相当ではない、または実力より親の期待に添えないという理由も考えられる。

---

[37] システマティックレビューの定義や研究方法として選ばれた理由は、本論文の後述で紹介する。

[38] ズームインやズームアウトというメタファーを使うことで継承語ロシア語話者というグループらしさか個人の特徴に焦点を当てることを表す。

表７．親が評価する子どもの言語能力（サヴィヌィフ, 2022, p. 39）

	一人っ子(N=62)	1 人目(N=76)	2 人目(N=76)	3 人目(N=15)
聞いて理解できる能力	87	71	71	67
話す能力	66	63	63	60
読む能力	31（61）	34(47)	34(68)	20(60)
書く能力	23（45）	25(35)	25(66)	20(60)

注１（5「とてもよくできる」、4「よくできる」の合計、単位%）

注２（() の中の数字は、7 歳以上の子どもの割合。「1 人目」は、きょうだいがいる第 1 子）

親の評価は比較する基準が異なるため、実際の子どもの言語能力を理解するデータとしては信頼度が高くないと考える。日本在住の継承語ロシア語学習者の言語能力は教師によっても評価されているが、それは観察によって「間違い」を指摘することである（Kazakevich, 2015; Takeda, 2017）。この場合も、おそらく親が評価する多くの場合も、子どもの言語能力を「達成度」より「欠如している部分」から見られることが多い。それと違って相互的に「達成度」を評価できるアセスメントを明示しよう。継承語ロシア語話者が受けられるロシア語アセスメントはこの 10 年でかなり増えた。世界や日本で継承語ロシア語能力を測るため使える主なアセスメントはアプローチが違うため、一つ一つを簡潔にまとめた。

1. ロシア語検定試験（ТРКИ: Тест по русскому языку как иностранному、TRFL：Test of Russian as a Foreign Language）
   元々外国語としてロシア語を学習する大人を対象とした、CEFR に適応しているテストである。子どもがロシア語を外国語・継承語として学習してアセスメントを受けられるため、未就学児から 18 歳までの子どもを対象にテストは改良された（Tatibana & Higashi-Shatohina, 2017）。日本では子どもを対象にしたテストは 2012 年から行い、2012～2016 年の間、66 名の子どもがテストを受けて、54 名が合格した（Tatibana & Higashi-Shatohina, 2017, p. 53）。また、テスト対策のために、2015 年に「合格へのステップ子供編」が出版された（シュートワ　et al., 2015）[39]。このテストの特徴は、元々外国語としてのロシア語テストであることや、就職やロシアの大学入学の際に言語能力を証明するものとして認められていることである。

2. MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives、ナラティブの多言語アセスメントツール)とは、 LITMUS (Language Impairment Testing in Multilingual Settings、多言語環

[39] このテストの詳細は https://taibunkyo.jp/staticpages/index.php/exam-kdm-6-10-2022（6 歳～10 歳）と https://taibunkyo.jp/staticpages/index.php/exam-kdm-10-18-2022（10 歳～18 歳）で確認できる。

境における言語障害テスト)から生まれたナラティブによる子どもの言語アセスメントである。ロシア語の場合は、ドイツを拠点に活動する Gagarina 氏がドイツ語・ロシア語のバイリンガルの子どもに対して開発し、テストを実践した（Gagarina et al., 2012)。2023 年現在、92 か国語に対応している[40]。このテストの特徴は、多言語環境で育てられている子どもを対象にして開発されていることや、様々な言語を対象にしているため同時にいくつかの言語でアセスメントを行うことができることである。ただし、このテストは日本ではまだ使われていない。

3. 2018 年にヘルツェン記念ロシア国立教育大学が海外にあるロシア語学校向けに開発したアセスメントである「在外ロシア語学校における言語の教育的アセスメント[41]」（Novikova et al., 2018)。CEFR にある程度関連しているが年齢によってもレベルが決まる。「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」のほか、「語彙・文法」も評価される。このテストの特徴は二つある。一つ目は、同じテストによって「外国語」（A1～A2）と「バイリンガルのロシア語」（B1～C1）としてアセスメントができることである。二つ目は、テスト資料では認知能力も事実上必要とされるような課題作成になっていることである。

4. 日本では DLA（Dialogic Language Assessment、対話型言語アセスメント）が開発された。元々文部科学省が外国人児童の第 2 言語としての日本語アセスメントとして使うために 2010 年～2012 年の間に開発された[42]が、現在は継承語の能力を把握するためにも使われている。2022 年 2 月に「多言語による DLA ワークショップ」[43]が開催され、それに合わせてロシア語版の「はじめての一歩」と「話す編」が公開された[44]。ただし、こ

---

[40] このテストの詳細は、https://main.leibniz-zas.de/#:~:text=The%20MAIN%20%28Multilingual%20Assessment%20Instrument%20for%20Narratives%29%20is,more%20details%29.%20MAIN%20exists%20for%20many%20different%20languages. で確認できる。

[41]「 教育的アセスメント」とは、アセスメントしたことが学習につながることを示している（Novikova et al., 2018)。

[42] このテストに関連する文部科学省のホームページから無料でダウンロードできる。https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm

[43] 著者は資料の翻訳・訂正を担当し、ワークショップのロシア語セクションの司会を大阪大学横井教授と共同で行った。

[44] このテストのロシア語資料は、無料でここからダウンロードできる。https://www.dla-kaken.jp/20220212wsdocuments?fbclid=IwAR1Q4v4f66lv3242Qy9c9GZl7SV6Nidoc4Ll-Q59D7sJE-qBz9MOST5rF48

のアセスメントのロシア語版はまだ試行中で正式承認されていない。しかし、この資料の一部はバソヴァ（2013）が言語能力を測るために使った。このアセスメントの特徴は、元々第 2 言語である日本語を測るために開発されているので、他の言語のテスト資料はその訳である。ただし、言語によって文法などの特徴や難度が違うのでどれぐらい正確に測定できるか確認する必要がある。

日本在住の子どもの継承語ロシア語能力の調査はバソヴァ（2013）によって行われ、OBC や DRA テストによって測られた。OBC とは（Oral Proficiency Test for Bilingual Children）[45] という、2002 年カナダ日本語教育振興会、国立国語研究所により開発された口頭テストである。このテストで 7 歳〜12 歳までの 22 名のロシア語と日本語の言語運用能力を測った。来日時の年齢や親が家庭で使う言語、またはロシア語を学習言語として使うかどうかによって結果は異った。より大きな違いは、35 名を対象とした DRA（Developmental Reading Assessment、Celebration Press から出版されたリテラシーを 10 段階に評定する読解力テスト）で分かった。リテラシー（読み書き）に関わる量・頻度が低いロシア語話者の子どもは、文字が読めても文章の意味の理解度に影響すると分かった。また、学年が上がるにつれ抽象的概念が年齢相当ではないため、ロシア語におけるリテラシーレベルが低い子どもは日本語でも年齢相当ではないということがわかった（バソヴァ, 2013, pp. 162-163）。ただし、このテストは「読む」ことだけを測り、「書く」ことは測っていない。バソヴァ（2013）は両方のテストの結果を通して、言語能力と認知能力の関連性を指摘し、「概念」の学習や認知能力の発達への働きかけの必要性を訴えている。

外国語学習者と継承語話者の言語能力を比較しながら、研究者は継承語話者が「何ができるか」より「母語話者と比べて何ができないか」を主に検討し、継承者話者は独自の言語システム（特に文法システム）を作っていることが盲点になっていることを Polinsky（2023）が指摘している。確かに、継承語ロシア語話者の研究は主に母語話者との比較や、「正しいロシア語」との比較を通して「欠如している点」が多い。今まで行われた研究を調べるため、システマティックレビューという方法を選んだ。

システマティックレビューは、「従来の先行文献レビューとは異なり、バイアスを最小化するために、あらかじめ指定されたプロトコールに従って検索された情報を統合することを目的として、方法論的（または系統的）に実施される文献の包括的レビュー」である（Dempster, 2011, p. 15）。システマティックレビューは決まった段階に分けて、それに従っていることで反復性が保たれ、バイアスを最小限にする。その段階は主に次のような 5 つのステップを含む。それは①レビューの研究課題を確定すること、②関連する論文などを確定すること、③事前に選ばれたクリテリアで②で検出した研究を評価して、クリテリアに合うものを選択すること、④研究のデータを分析すること、⑤その結果を考察することである

[45] 現在は形を変えて DLA の一部になっている。

（Khan et al., 2003; Hanley & Cutts, 2013）。

システマティックレビューは多くの場合、分析の段階でメタアナリシス[46]を使っている（Davis et al., 2014）が、「古典的」なシステマティックレビューとメタアナリシスを別の研究方法として考える研究者もいる（Paul & Barari, 2021）。本論文ではメタアナリシス（メタ分析）の可能性も検討したが断念した。その理由は２つある。一つ目は、言語能力に関する研究は同じ分野（例えば、発音・イントネーション）であっても、研究の数が少ないことである。二つ目は、その研究は計るものが「効果量」ではなく、多様な言語話者・学習者（ロシア語のモノリンガルの子どもや大人、言語発達に障害を持つ子ども、違う国に在住する継承語ロシア語話者、外国語学習者など）との「差」であることである。比較対象が多様すぎて、統計学的に有意差が見つからないため、メタアナリシスは使わないが可能な限りバイアスを最小化するシステマティックレビューを選んだ。

継承語ロシア語話者の言語能力に関する研究は、継承語教育を研究分野として定めたアメリカから始まった。その主な方法は、継承語ロシア語話者と外国語としてのロシア語の学習者やロシアに住むネイティブスピーカーとの比較である（Kagan & Dillon, 2003; Polinsky & Kagan, 2007 など）。そのため、何を「達成」したかよりは、何が「欠如」しているか、という視点から研究されることが多かった。また、継承語話者は外国語学習者より何が優れているかという観点からの研究もあった。本論文におけるシステマティックレビューの詳細は 1.4 で調査 1「継承語ロシア語学習者のロシア語言語能力による教育的ニーズの調査」[47]として述べているが、論文や著書を選ぶ流れなどはここで紹介する。

システマティックレビューの研究課題はこのように立てる。

研究課題 1　継承語ロシア語話者の子どもの言語能力に関して、どのような分野が研究されてきたか。

研究課題 2　継承語ロシア語話者の子どもの言語能力にはどのような特徴があって、それを伸ばすためにはどのような学習をすればよいだろうか。

基準はロシア語言語能力に関わる量的研究で、協力者は生まれてからロシア語に接触がある非ロシア語圏（旧ソ連の国々を含まない）の国に在住であること、年齢は 18 歳未満、研究結果はロシア語か英語で記述されていることである。1.4 で述べたこの条件に合う研究はこのように選んだ（図 18）。Web of science, Researchgate, Connected papers を英語で Russian ＋ heritage ＋ language と検索し、ロシア語の研究に関する最大検索エンジンである

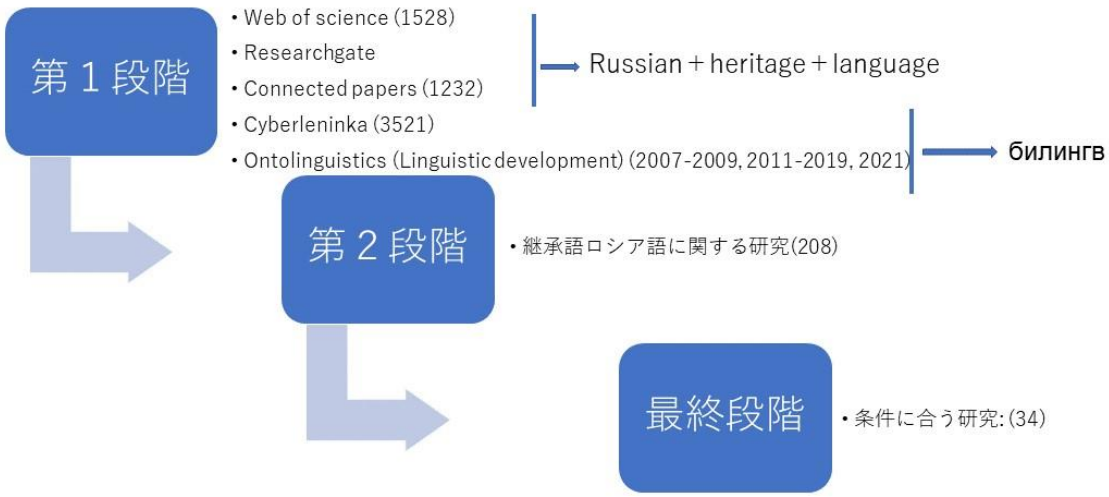
---

[46] メタアナリシスは量的研究方法で、多くの場合は同じ分野における様々な量的な研究結果の効果量を測るために用いる。

[47] この調査は 2022 年の 1 月～2 月に行われたため、対象になった論文は 2021 年までとなっている。調査結果は、2022 年 3 月 12 日に開催された「多層言語環境研究国際シンポジウム」（北海道大学、オンライン）にて「Profile of Russian heritage language speaker: A meta-analysis of linguistic characteristics」をテーマに発表された。

Cyberleninka と 2007 年以降に出版されてきた Онтолингвистика（Ontolinguistics 、いわゆる Linguistic development)という学術雑誌を検索した結果、継承語ロシア語に関する研究を 208 件まで絞り込み、以上の条件に合った 36 の研究を発見した。なお、同じ研究の結果が述べられている場合は一つの研究のみが使った。

図１８．継承語ロシア語話者の言語能力に関する研究



注　（Researchgate は検索件数を表示しないため記述されていない。）

図 19、20、21、22 では、選択された研究は出版された年、研究分野、比較対象、対象者の環境言語（住んでいる国の言語）によって算出された。出版された年以外、参加者が複数の言語で話す場合、合計は 36 を超えている。継承語ロシア語話者の子どもに関連する研究は 2008 年から始まり、徐々に増えてきた。以前の研究では、Kagan, Polinsky, Dillon などが主にアメリカ在住である大人の継承語話者を対象として行ってきた研究だったので、子どもが対象者ではないため、今回のシステマティックレビューでは分析しない（Polinsky, 1995; Polinsky & Kagan, 2007; Polinsky, 2008; Kagan & Dillon, 2001; Polinsky, 2018; Isurin & Ivanova-Sullivan, 2008; Minkov et al., 2019 など)。ただし、これらの研究の結果は継承語ロシア語話者の言語的プロフィールを描くことに大きな貢献をし、次の研究の基礎となったと言える。文法や構文、語彙力に関する研究が多いものの、発音・イントネーションやリーディングとライティングに関する研究は少ない。また、ナラティブに関する研究は、以上に紹介した Gagarina et al. (2012)が考案・開発したナラティブを測るテストが使われている 2 つの研究だけが基準に合った。比較相手になっているのは、ほとんどの場合、ほぼ同じ年齢のモノリンガルの子ども[48]である。しかし、他の比較相手と彼らを選んだ理由は興味深

[48] 対象者はロシアに住んでいて、ロシア語の母語話者で他の言語の習得について記述はない。研究では「monolingual」、「монолингвы」として紹介されている。

いものである。それは、継承語話者と第２言語としてのロシア語学習者の習得の違いを調べるため、第２言語学習者が対象になっている（Ringblom & Dobrova, 2019）。また、継承語話者の言語発達がモノリンガルより遅れているか不完全であるかという仮説に基づいている研究は、年齢がより低いモノリンガル（Schwartz et al., 2015）や言語発達障害児[49](Tribushina et al., 2018)を対象にしている。なお、「ロシア語の基準」として大人のモノリンガルが対象になっている研究もある(Anstatt, 2008)。

図１９．継承語ロシア語能力に関する論文や著書が出版された年

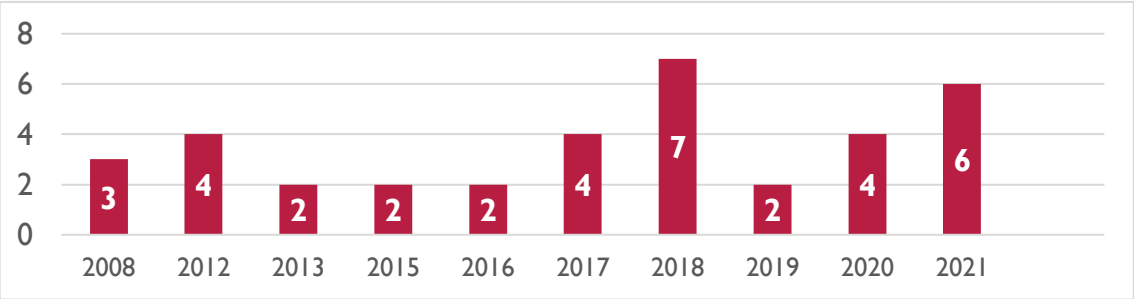
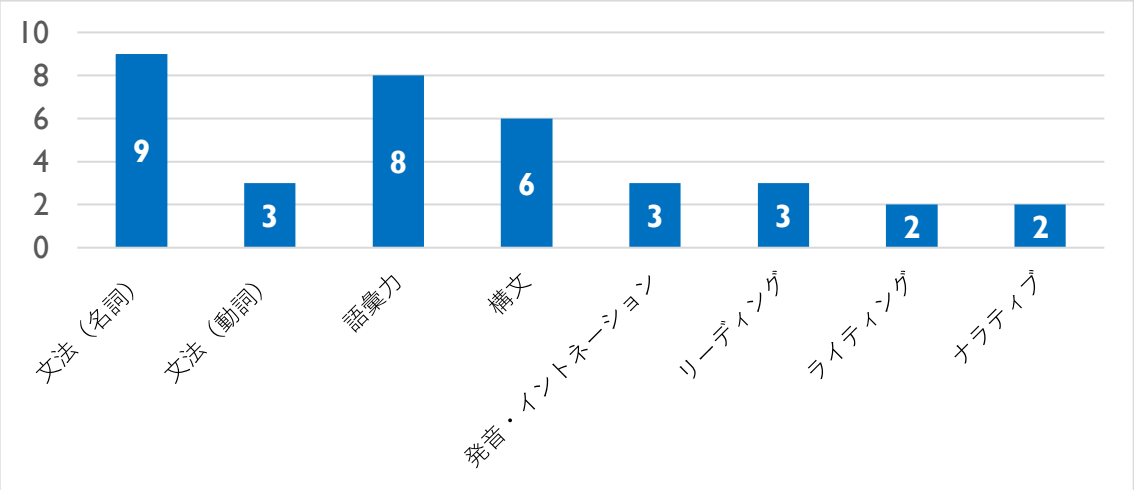


図２０．継承語ロシア語能力に関する論文と著書のテーマ



継承語ロシア語話者を対象とした研究の内で、ロシア語以外の言語の影響によって違いがあると想定した研究は重要であると考えるが、様々な国にいる研究者のコラボレーションが必要になるため行いづらいと言える。しかし、継承語話者のロシア語以外の言語がどれぐらい影響するかは大きな課題である。文法、構文、発音のロシア語との類似はどれぐらい影響するか興味深いと思う。日本語はロシア語とかなり違うため、日本語の影響は文法、構文、

[49] 言語の発達が遅れている障害

発音に大きな影響をすると予想するが、研究が無いため確かめることができない。今回の調査対象になっている研究の参加者のもう一方の言語は、ロシア語と同じスラブ語系ではないが、ロシア語と同じインド・ヨーロッパ語族のゲルマン語系のドイツ語、オランダ語、英語、ノルウェー語、スウェーデン語が一番多く 68%を占めている。それ以外は、アフロ・アジア語族のヘブライ語、ウラル語族のフィンランド語、日琉語族の日本語も対象になっている。そのため、もう一方の言語がどれぐらい影響しているのか確認するのは難しいと考える。また、先行研究の協力者は北アメリカとアジアのイスラエルと日本以外は全てヨーロッパに住んでいるため、アフリカ、オーストラリア、南米、東南アジア在住の継承語ロシア語話者の量的データは無い。そのため、全ての地域に適応できるかどうかも課題である。

図２１．継承語ロシア語能力に関する論文と著書の主な調査協力者の比較対象

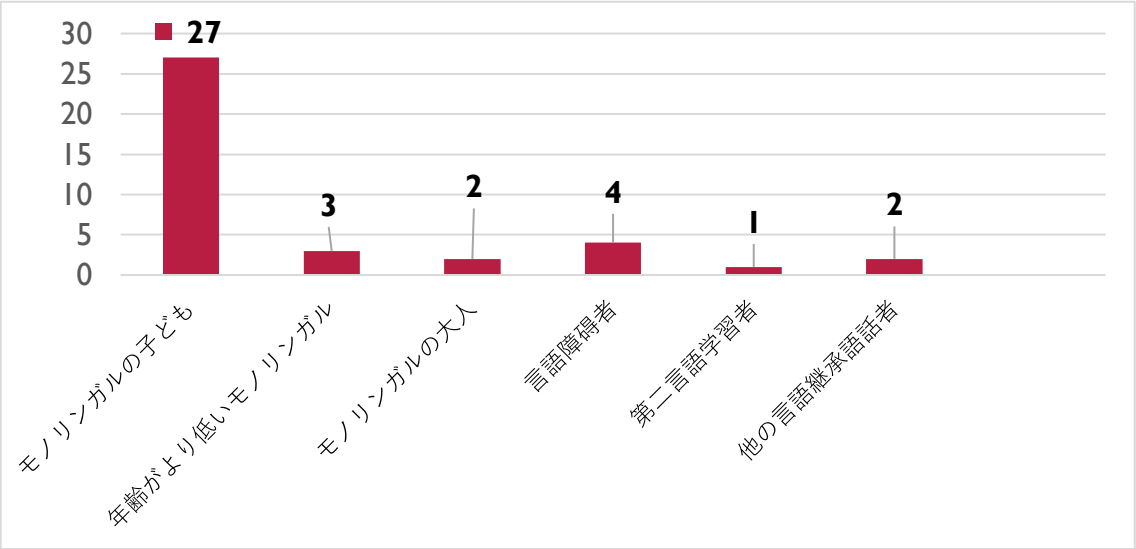
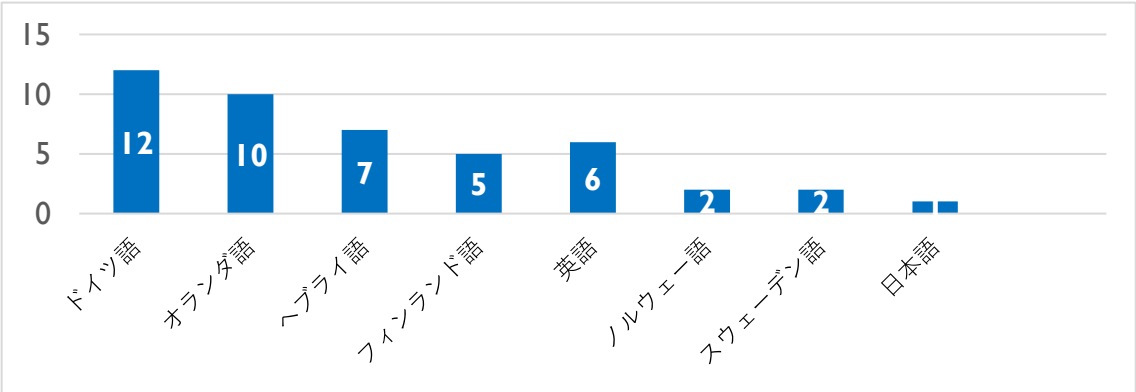


図２２．継承語ロシア語能力に関する論文と著書の調査協力者のもう一方の言語



次に、テーマ別に研究方法や研究結果を紹介しよう。紹介する順番は、研究数が多い順に、

文法（名詞)、文法（動詞)、語彙、構文、発音・イントネーション、リーディング、ライティング、ナラティブである。テーマ別にまとめた研究の概要は付録２で紹介している。

4.1.2.1　継承語ロシア語話者の文法（名詞）の特徴

継承語ロシア語話者の名詞の文法に関する研究が一番多い理由は、名詞が一番使われている品詞であるからと考える。研究者の焦点は主に名詞の性と格変化に置かれている。ロシア語の名詞は、男性名詞、女性名詞、中性名詞に分類され、名詞とそれを修飾する形容詞・所有代名詞の間に性・数・格の一致（名詞の性・数と形容詞との一致は表８で紹介)、名詞句とそれを主語とする過去形の動詞の間に性・数の一致が起きている。格の中では、対格が一番研究されている。ロシア語の対格は、女性形名詞は語尾変化して、男性形は活動体であるか否かによって語尾変化の有無が決まる。ロシア語の名詞の性のシステムには２つの特徴がある。一つ目は、透明性（transparency）が高いこと、いわゆる名詞の性を判断できるのは、多くの場合が単語の語尾の音でである。二つ目は、複雑性である。同じ性の名詞にはいくつかのパターンの語尾がある。

表８．ロシア語の語尾による男性、中性、女性名詞や複数形の分類と形容詞との一致

	名詞の語尾のパターン	形容詞との一致
男性名詞	ゼロ語尾（硬子音で終わる）снег（雪） ゼロ語尾（-Й で終わる）чай（お茶） ゼロ語尾（-Ь で終わる）словарь（辞書）	красн**ый** дом 赤い家（男性形） син**ий** дом больш**ой** дом
中性名詞	-О окно（窓） -Е море（海） -(М)Я время（時間）	красн**ое** окно 赤い窓（中性形） син**ее** окно
女性名詞	-А машина（車） -Я семья（家族） ゼロ語尾（-Ь で終わる）тетрадь（ノート）	красн**ая** машина 赤い車（女性形） син**яя** машина
複数形名詞	-Ы/И （主に男性形と女性形の名詞の複数形）машины（車）, словари（辞書） -А/Я （主に中性形の名詞、一部の男性形の名詞の複数形）окна（窓）, моря（海）, дома（家）	красн**ые** машины 赤い車（複数形） син**ие** машины

ロシア語の名詞の性の習得に関する研究（Schwartz et al., 2015; Janssen & Meir, 2018)の中､性による一致は 3～4 歳のモノリンガルにとっても難しいものであると分かった｡また、もう一方の言語の影響はその言語によるものである。英語のグループの結果は一番低く、フィンランド語のグループはそれより高く、その次はヘブライ語のグループで、ドイツ語のグ

ループは一番高かった。その理由は、「性」の概念がない英語とフィンランド語の内、フィンランドのほうがロシア語のインプットの可能性が高いこと、ドイツ語にはロシア語と同じ３つの名詞の性が存在するからである。

名詞の性の習得が研究者の興味を引くのは、Polinsky（2008）の研究結果の影響だと考える。大人の継承語話者の名詞の性の習得を調べた結果、３つの名詞の性があるはずのロシア語では２つの性（子音で終わる男性形と母音で終わる女性形）という独自のシステムになっていたことが明らかになった。しかし、Schwartz et al.（2015)や後程説明する研究では同じ結果になっていなかった。その理由ははっきりしないが、インプットの量の増加と英語以外の言語の文法システムが影響すると研究者は解説する（Schwartz et al., 2015; Janssen & Meir, 2018; Mitrofanova et al., 2018; Mitrofanova et al., 2021)。

ロシア語の格のシステムには、72 のパターンの変化があり得る。それは、6 つの格（主格、生格、与格、対格、造格、前置格）×2 つの数（単数、複数）×3 つの性（男性、女性、中性）×2 つの体（活動体、不活動体）である。ただし、活動体は全ての名詞の活用に影響しないため、その数は 40 まで減らせると Voeikova（2011）は考える。ロシアの格のシステムは高い正確率で 3 歳までに習得され、一部の特殊変化は 6 歳までに習得されるとされる（Tseitlin, 2009)。対格について、ロシア語の名詞の対格の簡単な紹介は次の通りである。

Я вижу машину.（私は車（女性名詞）が見える）⇒ машина は машин**у** になる
Я вижу снег.（私は雪（男性名詞、不活動体）が見える）⇒снег は語尾変化しない
Я вижу снеговика.（私は雪だるま（男性名詞、活動体）が見える）⇒снеговик は снеговик**а** になる

また、対格で語尾が変わらない、ь で終わる女性名詞もある。なおかつ、ь で終わる名詞は、女性名詞でも男性名詞でもあり得るし、アクセントが語尾にない場合、女性名詞か中性名詞であるか判断しづらい単語もある。そのため、名詞の語尾と形容詞との一致は名詞の性が分かるキュー（cue）[50]になると考えられる。このような仮説は、Janssen et al. (2015)、Janssen and Meir (2018)、Mitrofanova et al. (2018)、Mitrofanova et al. (2021)が検討し、継承語話者の子どもの結果は言語接触開始時期、ロシア語の接触期間、インプット量が結果に影響することが分かった。また、継承語話者の場合、6 歳～7 歳までの子どもは年齢が高い子どもやモノリンガルと比べて結果が低かったことから、継承語話者の文法の暗示的習得は多少遅れている**こ**ととが明らかになった（Mitrofanova et al., 2021)。また、もう一方の言語によって結果が変わることが同じテスト設定で分かった。ドイツ語を話す継承語話者はノルウェー語を話す同年齢の子どもと大きく差があったため、国によって

[50] キューとは、単語の形に気づくための合図である。例えば、ロシア語の名詞の性のキューは語尾の音声などである。

ロシア語の学習の可能性が違うことで、継承語話者のロシア語のインプットの量が違うと Mitrifanova et al.（2021）が指摘する。継承語話者に多い間違いは、性が不透明、いわゆる語尾で判断しづらい中性名詞や ь で終わる女性・男性名詞だった（Mitrofanova et al., 2021)。Janssen and Meir (2018)によると、格のキューの理解には継承語話者が聞いて理解するレベルではなく、格の産出レベルでの習得が大きく影響する。

キューの中、語順の影響も研究されている（Janssen & Peeters-Podgaevskaya, 2012; Janssen et al., 2015)。その結果、オランダ語を話す継承語話者の場合、文の理解には格より語順のほうが影響することが分かった。しかし、単語の意味、格による語尾、文で書かれている出来事の可能性というキュー（cue）の影響も大きい。また、6 歳～7 歳の継承語話者は名詞の格の習得が遅れていることが明らかになった（Janssen & Peeters-Podgaevskaya, 2012)。もう一方の言語やインプットの量、言語接触開始時期、ロシア語の接触期間による差を Janssen et al. (2015)も指摘する。モノリンガルの子どもは 4 歳ぐらいから名詞の性のキューを理解していることに対して、語順は普通と違う場合、ロシア・オランダ語の子どもは 4 分の 1、ロシア・ヘブライ語の子どもは 2 分の 1 の割合しかキューを理解しなかった。

以上の研究結果をまとめると、継承語ロシア語話者の名詞の性の習得には、インプットの量、言語接触開始時期、ロシア語の接触期間やもう一方の言語の文法が影響することが分かった。継承語ロシア語話者は不完全な習得の場合、男性名詞として女性・中生名詞を使い、女性名詞として中性名詞を使う傾向がある。また、文の理解には格より語順が影響し、格のキューの理解には継承語話者が聞いて理解するレベルではなく、格の産出レベルでの習得が大きく影響することも明らかになった。そのため、学習段階で語順と格の関係を認識させ、格の習得が遅れている学習者に対してはインプットのみならず、量が多いアウトプットを求めて習得させることが期待できる。

4.1.2.2　継承語ロシア語話者の文法（動詞）の特徴

動詞に関連する研究は名詞関連より少なく、全て動詞の体に関わっている。ロシア語の動詞のシステムを簡単に表 9 で紹介する。動詞の直説法[51]は文法によって 5 つの形があって、それは時制による過去形、現在形、未来形と不完了体と完了体（現在形以外）の組み合わせである。未来形の作成は完了体と不完了体で大きく違うが、過去形は語尾は同じだが、使われる接頭辞・接尾辞が違うことが多い。なお、接頭辞が付く動詞は多くの場合、完了体であるが、接尾辞との組み合わせでそうとは限らないときもあり、複雑なシステムである。表 9 では接頭辞に線を引いて、完了体・不完了体のキューとなる部分を太文字にした。動詞は、上から「読む」、「書き写す」、「買う」で、過去形は女性形単数、現在と未来形は 1 人称単数

[51] それ以外、ロシア語では仮定法と命令法もあって、それも完了体・不完了体が使われるが、分析する研究で使われていないため、ここでは触れないことにした。

の形で、それぞれの原型（不定形）は不完了体/完了体で читать/**про**читать, пере**пис*ыва***ть/переписать, покупать/купить である。最初のパターン、читать/**про**читать のように接頭辞によって完了体が分かる動詞が一番多く使われて、покупать/купить のような動詞は例外である。また、接頭辞は同じで接尾辞は不完了体のキューになっている動詞のグループがある（пере**пис*ыва***ть/переписать）。

表９．ロシア語の動詞のシステム

時制	不完了体	完了体
過去形	читала пере**пис*ыва***ла покупала	**про**читала **пере**писала купила
現在形	читаю пере**пис*ыва***ю покупаю	
未来形	**буду** читать **буду** переписывать **буду** покупать	**про**читаю **пере**пишу куплю

継承語ロシア語話者である子どもの、動詞の体の習得と言語喪失について３つの研究が行われた。実際は大人を対象とした研究の方が多いが、このシステマティックレビューの対象になっていないためここでは分析しない。Anstatt（2008）はドイツ在住の継承語ロシア語話者、モノリンガルの子どもと大人を対象にナラティブの分析を行った。その結果、ドイツ語の影響によって、継承語話者はモノリンガルが使う過去完了体より現在形が多かった。年齢が低い継承語話者の不正解率は少なかったが、７歳以上は上がっていた。それはドイツ語による影響と言語喪失が進んだことが原因であると研究者は解釈している。それに反して、６歳以上のモノリンガルは間違いをしなくなってきたことが明らかになった。

ただし、過去形より現在形が使われたことが子どものもう一方の言語の影響によるとGupol et al.（2012）が指摘する。この研究ではイスラエル在住の継承語ロシア語話者を対象に調査を行った。継承語話者は、主に過去形を使い、ナラティブで間違った不完了体と完了体を使っていたが、前者が多かった。多くの間違いは、接頭辞の使い方によるものであった。それは、接頭辞がない動詞を完了体として使ったり、接頭辞がある動詞を不完了体として使ったりしたことであった。このような動詞の使い方は、モノリンガルと違って、継承語話者は意味的キューと単純性、普遍性によるものであり、またヘブライ語の影響によるものであると研究者は解釈している。

年齢によって動詞の体の間違いが増えることは言語喪失によると Bar-Shalom and Zaretsky（2008）も指摘する。この研究ではアメリカ在住の継承語ロシア語話者とモノリン

ガルの子どものナラティブにおける動詞の体が調査された。ナラティブの中で確認された動詞の使用は、動詞の体の言語喪失により間違いが多かったと研究者が指摘している。その間違いとは、接頭辞の有無と不完了体・完了体の動詞の語幹・接尾辞の組み合わせによるものだった。その原因は英語との接触開始時期と関連しているため、ロシア語の学習や英語が話せない祖父母からのインプットの量の増加で防げると研究者は考案する。

この３つの研究を考察すると、名詞の性・格の発達は遅れても前に進めることに対して、モノリンガルが早い段階で習得する動詞の体の産出は逆に衰えていくことがある。それは子どものもう一方の言語の影響であり、学習とインプットの量の増加によって防げるとBar-Shalom and Zaretsky（2008）は指摘する。そのため、継承語ロシア語話者のロシア語学習の時、動詞の体に関する課題を増やし、フォーカス・オン・フォームの方法で教える必要があると著者は考える。

4.1.2.3　継承語ロシア語話者の語彙力の特徴

継承語話者のロシア語の語彙力の発達に関する研究を分析しよう。Makarova and Terekhova (2020)がカナダ在住のロシア語話者とロシア語モノリンガルの子どもの語彙習得に関する調査を行った結果、次のことが分かった。童話の絵を見てそのストーリーを語る子どものナラティブが録音・文字化され、語彙数、話す速度、語彙素数、文に対する語彙数の比率が比較された。その結果、語彙数と語彙素数の違いは見つからなかったが、継承語話者は主に動詞、または正確な語彙に発音的に似た形で存在しない語彙の形をより多く産出していた。それは、語彙の不完全な習得によると研究者は解釈している。また、ウクライナにルーツを持つ参加者は、ウクライナ語の影響を受けた語彙があったと指摘された。この研究結果を考察すると、不完全な習得であっても、継承語話者は話が通じる目的で自信がなくても音声的に「似ている」語彙を産出して、モノリンガルと違わない速度で話すときの戦略として評価ができると考える。

Ringblom and Dobrova（2019）はスウェーデン在住の同時性[52]と後続性のバイリンガル[53]である継承語話者、ロシア在住でロシア語を第２言語として習得している子どもとロシア語のモノリンガルの連語に関して研究を行った。子どもは英語が母語の場合、最初の言葉をよく連語として覚えるが、ロシア語のモノリンガルはこのような連語が少ない。ただし、この研究の結果、モノリンガルが速い段階で連語を分解することに対し、継承語話者はより長

---

[52] 「同時性バイリンガル」とは、生まれてから２つの言語を習得する人である。

[53] 「後続性バイリンガル」とは、最初に一つの言語を習得して次にもう一つの言語を加えて習得していく人である。主に、小さいときの他国への引っ越しによるものであると考えられている。第２言語習得者との違いは、後続性バイリンガルは言語習得が同時ではないことを示し、第２言語習得者はその後続である言語を習得していることに焦点を置くことであるが、後続性バイリンガルは第２言語習得者である。

く使い続けることが分かった。また、第 2 言語学習者やモノリンガルと違って、同時性バイリンガルである継承語話者は語彙数だけではなく、受動語彙と能動語彙の差が大きかった。この結果は限られたインプットによるものだと研究者は解釈している。この研究結果を考察すると、それは中島（2012）などが指摘する受動語彙と能動語彙のギャップという特徴を持つ継承語話者のプロファイルに合っていることが分かる。

また、ドイツ在住のロシア語継承語話者とトルコ語継承語話者の語彙習得の発達に関して Czapka et al.（2021）が縦断的研究を行った。約 2 年で 4 回、継承語話者のそれぞれのロシア語とトルコ語の語彙力が調査された。その結果、途中までロシア語の語彙の発達がトルコ語の語彙の発達より進んだが、最後のテストの時期まではほぼ同じになったことが分かった。また、語彙力の発達に一番影響する要素としては、ドイツ語との接触開始時間ときょうだいとの継承語でのコミュニケーションの量であることが明らかになった。なお、継承語ロシア語話者の場合、親とのロシア語でのコミュニケーションの量も影響していることが分かった。この研究の結果を考察すると、継承語話者の言語が違っても語彙力発達が似たような形で進むと考える。そのため、他の言語に関する語彙力関連の研究結果はある程度継承語ロシア語話者にも当てはまるのではないかと考える。

ただし、それが総合的なテストで計る語彙力だけに通じるかどうかを明らかにするため、非常に狭い分野である「位置を表す動詞」の産出に関する調査を比較しよう。Peeters-Podgaevskaya（2012）と Peeters-Podgaevskaya and Takeda（2018）は同じような研究デザインでそれぞれオランダと日本在住の継承語ロシア語話者を対象に行った。子どもに絵を見せて、ロシア語の「стоит（立てに置かれている・入れられている）」、「лежит（横におかれている・入れられている」、「сидит（座っている）」とそのオランダ語・日本語の意味の動詞（置く、乗る、入る、いる・ある）の産出がそれぞれの言語で確認された。その結果、ある程度の不正解はあったが、縦と横の位置を表す動詞の正解率が高かった。ロシア語における間違いは主にオランダ語・日本語の影響によるもの、オランダ語・日本語の間違いはロシア語の影響によるものであると解釈された。物理的な文脈がはっきりしている場合はどちらの言語でも正解率が高かった。ただし、「座る」という動詞の使い方では 3 つの言語とも不正解率が高かった。それは言語がお互いに影響するからであると研究者は見ている。この研究結果を考察すると、言語としてかなり違うオランダ語と日本語を話す継承語ロシア語話者の位置を表す動詞の習得は、似たような形になっていると言えるだろう。

継承語話者の言語習得が遅れていることが、モノリンガルの言語発達障害者と似ているかどうかを検討するため、Tribushina et al.（2018）はオランダ在住の継承語話者、言語発達が正常なモノリンガルと言語発達が遅れているモノリンガルの子どもを対象に次の調査を行った。ある物のカードを見せてその意味を確認したり、後で反対語の形容詞を話してもらったりした。その結果、継承語言語話者の形容詞の語彙力はモノリンガルより低く、その原因はロシア語の接触時間の少なさによるものであることが分かった。継承語言語話者と言語発達障害児の形容詞と名詞の一致に関する不正解は限られたインプットと、言語発達障

害児の場合は処理容量の少なさが原因の限られたインテイク（可能な習得）によるものであると解釈された。ただし、継承語話者の場合、形容詞の比較級と語彙の意味の規範による産出の場合は、継承語話者が言語発達障害児より優れた。それは、限られたインプットのデメリットをバイリンガリズムによる言語的・認知的優位性で乗り越えるからであると研究者は解釈する。この研究結果を考察すると、継承語話者はメタ言語能力や認知能力で語彙不足を補えるという仮説が試される研究を検討する必要があると考える。

メタ言語認識に関する研究は２つあった。それは、語彙とメタ言語認識に関する Altman et al.（2018）の研究と定義テストによるメタ言語認識に関する Ovchinnikova et al.（2021）の研究である。Altman et al.（2018）はイスラエル在住の継承語ロシア語話者をロシア語言語能力によって２つのグループに分けてロシア語のモノリンガルと比較するため、ロシア語とヘブライ語の名詞と動詞の受動語彙と能動語彙力を LITMUS テストで確認した。その結果、継承語話者の受動語彙と能動語彙の差は両方のグループにあったが、その差がロシア語がヘブライ語より弱い場合がより大きかった。また、ヘブライ語の方が強い継承語話者は、モノリンガルとロシア語が強い継承語話者と違って、メタ言語認識を使って新しい語彙力を伸ばしたことが分かった。Ovchinnikova et al.（2021）の研究では、イスラエル在住の未就学児である継承語ロシア語話者が産出するロシア語とヘブライ語での語彙の定義が比較された。ロシア語の場合、上位概念の使用が多かったことに対し、ヘブライ語では総合的な名詞（例えば、「もの」など）の使用の方が多かった。ヘブライ語の語彙の理解と定義ができなかった単語はロシア語の３倍だったため、ロシア語の語彙の方を習得していることが分かった。ただし、ヘブライ語で語彙力が足りなかったとき、メタ言語認識による総合的な名詞の使用で定義できたことが明らかになったと研究者が述べている。この二つの研究結果を考察すると、継承語話者は認知能力やメタ言語認識で語彙力不足を補えると言える。このようなストラテジーはモノリンガルではほとんど見られなかったため、２つ以上の言語発達が同時に進むときに起こり得る現象として考える。

語彙力の研究を考察すると、語彙力の発達は限られたインプットによるものと考えられているが、文法の習得と違って継承語話者のもう一方の言語の影響はより少なく、様々な国に住んでいる継承語話者の語彙力は似たように発達する。ただし、言語能力が弱ければ弱いほど、受動語彙と能動語彙のギャップが大きくなる。そして、語彙力不足を補うため、メタ言語認識や認知能力が大きな役割を果たすことが分かった。

4.1.2.4　継承語ロシア語話者の構文の特徴

構文に関する研究は３つの分野である「語順による理解」、「接続詞の使用」と「関係代名詞の使用」に分けられる。研究を考察する前に、ロシア語の構文の特徴を述べよう。ロシア語は語順が非常に柔軟で、ニュートラルな SVO[54]の順番であるが、細かいニュアンスを表す

[54] SVO、OVS などの省略語の中、S は subject（主語）、V は verb（動詞）、O は object

様々なパターンがある。たとえば、このような文が存在する。全ての文の意味は、「猫は魚を食べる」。この場合、理解をする際に格変化（語尾変化）が大きく影響する。語尾変化しない「猫は кошка」は主格で主語を表すが、「魚を рыбу」は女性名詞で a という語尾が y に変化したので目的語であると分かる。活動体男性名詞も語尾変化で目的語と分かる。

Кошка ест рыбу. 猫は　食べる　魚を　SVO
Кошка рыбу ест.　猫は　魚を　食べる SOV
Рыбу кошка ест.　魚を　猫は　食べる OSV
Рыбу ест кошка.　魚を　食べる　猫は OVS
Ест кошка рыбу.　食べる　猫は　魚を VSO
Ест рыбу кошка.　食べる　魚を　猫は VOS

Janssen and Peeters-Podgaevskaya (2012) は、6〜7 歳と 8〜9 歳のオランダ在住継承語話者と同じ年齢のモノリンガルを対象に、語順による理解ストラテジーに関する調査を行った。一部が意味不明、一部が知られている女性名詞と活動体男性名詞が入っている VSO と VOS の語順の文の理解が絵で試された。年齢によって、モノリンガルのグループの差はなかったが、継承語話者は 6 〜 7 歳のグループの理解が遅れていた。意味不明の単語の文は、逆に 6 〜 7 歳の継承語話者の方が比較的結果が優れて、意味を認知している単語の文の場合と変わらなかった。他の 3 つのグループは意味不明の文の場合、正解率も低かったし、答える時間も長かった。文の理解には文法より言葉の意味の影響の方が大きいことが分かった。継承語話者の場合、VSO は VOS より正解率が高く、オランダ語の語順の影響が疑われた。名詞の性は正解率に影響を及ぼさなかった。

一方、継承語話者のもう一方の言語が語順の理解に影響を及ぼすことが、アメリカ在住やドイツ在住の継承語話者とその比較にロシアのモノリンガルを対象にした研究結果で分かった（Zuban et al., 2021）。1 名当たり 4 つのナラティブの中、主節と従属節における語順が調べられた。継承語話者のもう一方の言語と節の種類によって違いが発見された。ドイツ語を話す継承語話者はモノリンガルに近い語順を使っていたが、英語を話す継承語話者はより多くの SVO とより少ない OVS を使っていた。また、後者の継承語話者は特に従属節の場合 SVO の使用が多かった。この 2 つの研究結果を考察すると、語順が理解に大きな影響を及ぼすが、その程度は在住国の言語にも影響されるため、ロシア語の語順と違う日本語を使う継承語話者の場合、どれぐらい影響されるか知りたいが、今のところこのような研究は存在していない。

次の研究のグループは接続詞の理解や使用を調べている。分析する研究は接続詞の「a」と「и」を扱っているので、最初はそれに関する簡単な説明をしよう。両方の接続詞は話の「続

（目的語）を示す。

き」で使われるが、その時は後者が「話題・主語を変える」キューとして使用される。また、複合文の場合、「a」は「一方は」という意味で目的語などの反対の意味を述べることに対し、主語が変わっても目的語が同じであるときは「и」が使われる。例えば、このような文を比較しよう。

Заяц любит морковку, а лев любит мясо.　ウサギはニンジンが好きだが、ライオンは肉が好き。

Заяц любит морковку, и осёл любит морковку.　ウサギはニンジンが好きで、ロバもニンジンが好き。

Медведь летом ходит по лесу, а зимой спит.　熊は夏に森を歩いたりするが、冬は寝ている。

Заяц летом бегает по лесу, и зимой тоже бегает.　ウサギは夏に森を走っているし、冬も走っている。

Tribushina et al.（2017）は、オランダ在住の継承語ロシア語話者、ロシア語のモノリンガル、言語発達が遅れているロシア語のモノリンガル、オランダ語のモノリンガルの子どもを対象にした研究でナラティブにおける接続詞の使い方を調査した。継承語話者はモノリンガルと言語発達障害児と違う接続詞の使い方を見せた。継承語話者は「続き」と「話題変更」の両方の場合、「и」を使う傾向が強かったが、二つのモノリンガルのグループは「話題変更」の時は「a」を使っていた。言語発達障害児と継承語話者は「и」の過剰使用があったが、その原因は異なると指摘している。継承語話者の場合、それはオランダ語の影響で、常に言語のどちらかを抑制する。それに対し、言語発達障害児はその原因は除去処理不足であるとTribushina et al.（2017）は考える。

この研究は、Mak et al.（2017）に影響を及ぼし、その結果はアイトレーニングによる調査で確認された。同じくオランダ在住の継承語ロシア語話者、ロシア語のモノリンガル、言語発達が遅れているロシア語のモノリンガルを対象に、「a」と「и」の接続詞を聞いたときの目の動きが調べられた。その結果、継承語話者はモノリンガルに似た目の動きを見せて、言語発達障害児とは異なる接続詞の処理のパターンを見せた。そのため、言語産出の時に間違う結果があっても理解の時の情報処理はモノリンガルと似ていると研究者は解釈している。この研究結果はMak et al.（2020）で、ドイツ在住の継承語話者、ロシア語とドイツ語のモノリンガルの子どもを対象にした際にも確認された。その結果は同じで、継承語話者は両方の言語でモノリンガルに似た目の動きを見せた。研究者は、このような簡単な接続詞の場合、継承語話者の理解は彼らの別々の言語ではモノリンガルと違いはないと見ている。接続詞に関する３つの研究結果をまとめると、産出の時に間違っていても、継承語話者は理解の時にモノリンガルと同じ結果を見せることが分かった。また、それにはもう一方の言語は大きく影響しないことが明らかになった。

最後に、継承語話者が産出する関係代名詞に関する研究である（Peeters-Podgaevskaya et

al., 2018)。ロシア語の関係代名詞は複合文で使用され、主語や目的語である名詞を修飾する従属文で主語・目的語の項の代わりをつとめる。例えば、次の文を見ると、関係代名詞は代わりとなっている名詞の性・数・格になっている。

Девочка, которая учится здесь, сегодня не пришла. （ここで勉強している女の子は今日来ていない。）
女の子（女性形単数主格）（関係代名詞）（女性形単数主格） 勉強している ここで 今日 来ていない
Девочка читает книгу, которую взяла на полке.（女の子は、棚からとった本を読んでいる。）
女の子（女性形単数主格） 読んでいる 本（女性形単数対格） （関係代名詞）（女性形単数対格） とった 上に 棚

Peeters-Podgaevskaya et al.（2018）はオランダ在住の継承語ロシア語話者と継承語ポーランド語話者、そしてロシア語とポーランド語のモノリンガルの子どもを対象に関係代名詞の習得に関する研究を行った。その結果、関係代名詞の習得はロシア語とポーランド語の継承語話者の間で違いがあった。それは、ロシア語の場合、格変化を表す語尾の不透明さ[55]によるものと研究者は解釈している。また、主語関連の関係代名詞より目的語関連の関係代名詞の使用では不正解率が高かった。ただし、モノリンガルと継承語話者は不正解の数、頻度、パターンが違っていたが、種類は同じだった。オランダ語の影響で継承語の発達が遅れているのが同じであると明らかになった。

構文に関する研究結果を考察すると、構文の理解・産出には、文法と同じ、継承語話者のもう一方の言語が大きく影響することが分かった。また、ロシア語の特徴である語尾の不透明さや、語順の柔軟さは習得を難しくすると考える。一方、産出で不正解率が高かった基本的な接続詞の理解はモノリンガルと同じものであったことが分かった。

4.1.2.5 継承語ロシア語話者の発音・イントネーションの特徴

ロシア語の発音とイントネーションは複雑なシステムになっていて、日本語話者にとっては難しいと言われている。日本在住の継承語ロシア語話者も発音の間違いがあるが、量的な調査は行われていない。ロシア語は 36 の子音と 6 の母音があり、特に子音の習得はロシアのモノリンガルにとっても時間がかかる。ロシア語のアクセントシステムも日本語高低アクセントと違って、強弱のアクセントである。イントネーションには 7 つの型があって、その中でも、理解にかなり影響するのは、疑問詞がない疑問文で使われるイントネーション型 3 である（イントネーション型の詳細は Bryzgunova, 1963 を参照のこと）。このイントネーション型は、聞きたい単語のアクセントの部分にイントネーションセンター（イントネーシ

[55] 「語尾の不透明さ」は、母音弱化によって語尾に来る母音がはっきりしないことを指している。

ョンの変化のポイント）を置き、そこで急に声のトーンが上がって、その後急に下がるものである。このようなロシア語の発音・イントネーションのシステムは継承語話者にとってどれぐらい習得が難しいか見ていくことにする。

継承語ロシア語話者の発音やイントネーションに関する研究が多い中、システマティックレビューの条件に合った研究は3つのみだった。発音・イントネーションの研究は特別の設備などが必要であること、継承語話者の発音はモノリンガルに近いため、教える必要性は特にないと指摘する研究者がいること（Kagan & Dillon, 2003）が理由と考える。その数少ない発音・イントネーションに関する研究を分析しよう。

Nenonen（2016）はフィンランドに住んでいる未就学児の子どもの「音」の習得について研究し、モノリンガルと同じ間違いと継承語話者の独特の間違いを明らかにした。年齢などにも差があったが、フィンランド語の影響によって子どもは有声子音を無声子音に変えたり、軟子音と硬子音の区別がはっきりしなかったりすることが明らかになった。また、ロシア語のアクセントの習得にもフィンランド語が影響している。このような音の違いはネイティブスピーカーが感じる「訛り」につながる（Kupisch et al., 2021）。ドイツで行われた研究では、未就学児より小学生のほうがロシア語における訛りが大きかった。また、両親がロシア人と親の内1人がロシア語話者ではない子どもの間に差があった。後者のほうが「外国語らしい」と評価されていた。

イントネーションの研究では、ドイツ語とアメリカの英語を話す継承語話者の疑問詞がない疑問文の研究で次の結果が出た（Zuban et al., 2020）。継承語話者はモノリンガルと比べて、より多くのイントネーションセンターを使う傾向がある。ドイツ語を話す継承語話者は述語のみならず、主語にもイントネーションセンターを置く傾向があった。文の語尾のイントネーションは、ドイツ語を話す継承語話者の方が英語を話す継承語話者よりモノリンガルに近かった。

このような研究の結果では、特に教える必要がないと考えられた発音とイントネーションの習得もモノリンガルと違うことが分かった。データが少ないためはっきりした結論に至らないが、住んでいる国の言語のインプットの量の多さから、発音の発達やアクセントの使い方には言語転移が影響すると考えられる。イントネーションに関しても同じことが言えるだろう。Kupisch et al.（2021）が記述した通り、小学校教育が始まる時期は発音の喪失（attrition）に影響するため、日本在住の継承語ロシア語学習者に対してもこの敏感な時期に発音のサポートとなる調音練習や早口言葉による練習が必要であると考える。

4.1.2.6　継承語ロシア語話者のリーディングの特徴

リーディングに関する研究は非常に少ない。フィンランド在住の継承語話者を対象に音読速度を測った研究（Korneev & Protassova, 2013）によると、ロシア語の方が強い継承語話者はフィンランド語の方が強い継承語話者より読む速度が速かったが、読む速度は書く速度と関連性がないと分かった。ドイツ在住のドイツ語継承語ロシア語話者とロシア語のモ

ノリンガルを対象に音読の特徴を調べた Ritter（2017）は次のことを明らかにした。ストーリーを最後まで読めた継承語話者は、7～8 歳児は 18 名の内 3 名、12～13 歳児は 20 名の内 12 名、16～17 歳児は 18 名の内 15 名で、読む能力は年齢とともについてくることが分かった。なお、年齢とともにモノリンガルも継承語話者も読む速度が上がる。モノリンガルと比べて、継承語話者、特に 7～8 歳児は音声に関わる間違いが多かった。ただし、7～8 歳児は 2 年生、いわゆる年齢相当の読む速度があったことに対して、16～17 歳児は個人差があるものの、平均で 4 年生の読む速度までしか達成しなかった。7～8 歳児のモノリンガルは継承語話者より語彙の間違いがあったが、年齢が上がると継承語話者より優れていた。全体的に継承語話者はモノリンガルより読む力が低いと研究者は指摘している。

この研究に基づいて、ドイツ在住の継承語ロシア語話者とロシア語やドイツ語のモノリンガルの子どもを対象にアイトレーニングによる調査が行われた（Krauze & Ritter, 2019）。音読と黙読で読む速度が測られたが、継承語話者はどちらの言語のモノリンガルより遅かった。またロシア語の方が平均的に読む時間が長く、個人差の方が大きかった。両言語のモノリンガルは年齢による差が大きかったが、継承語話者はそうではない。その違いは継承語話者のコードスイッチングというより、両言語の語彙システム、文法システム、スペル、文字素が複雑に影響し合うことによると研究者は考察している。

リーディングの研究を考察すると、新しい研究方法（アイトレーニング）の開発によってこれから様々な継承語話者に関する研究が期待できる。実際、システマティックレビューの基準に合っていないので分析の対象にならなかったが、大人の継承語話者の新しい研究も行われている(Parshina et al., 2021)。その結果は、Krauze and Ritter（2019）の結果に近く、読む速度の遅さや言語能力の高さによってモノリンガルに使づくことが指摘されている。また、リーディングでは、速度より理解が重要と考える。Slow reading（ゆっくりとした読書）は深い学びにつながると最近、話題にされることが増えた（Baldi & Mejia, 2023）ので、理解に関する研究も行う必要があると考える。意味を理解する読み方の重要性に関しては、ロシア語の教材を多数作成した Samatova も指摘している（Samatova & Aleksinskaya, 2023）。

4.1.2.7　継承語ロシア語話者のライティングの特徴

継承語ロシア語話者にとってライティングは重要でかつ難しいスキルである。教育を受けない場合、上手に話せても読み書きができないか、読んでも書けないと中島（2012）が指摘する。4 技能の中を習得する順番を考えても、ライティングは一番遅く習得される。ただし、ロシア語のライティングスキルに関する量的研究は少ない。

Peeters-Podgaevskaya and Dorofeeva (2013)は、オランダに在住でロシア語学校に週 1 回通う子どもを対象に調査をした。対象は年齢がより低いロシアのモノリンガルだった。その理由は、ロシア語の学習時間をモノリンガルと同じ 270 時間に合わせたかったからである。子どもは 25 分以内に、有名なロシアの絵に描かれていることを記述し、研究者は 60 の種類に分類した間違いや文章作り能力を評価した。その結果、研究者の予想に反して、モノリ

ンガルの方はスペルミスが多かった。ただし、継承語話者の方は文法や構文で間違いが多かった。しかし、継承語話者は年齢が低いにもかかわらず、文章の構成や一貫性が高かった。それは継承語話者のメタ言語能力の高さを見せていると言える。

もう一つの研究（Nieminen & Ullakonoja, 2018)では、フィンランド在住の子どものロシア語とフィンランド語のライティングスキルを調べた。調査では 2 年の間をあけてデータが 2 回、2 言語で収集された。Cummins の言語相互依存仮説に反して、ロシア語とフィンランド語のライティングスキルの発展は関連性を見せなかった。ロシア語学習は主に週 1 回に留まる継承語話者が多かったが、ほとんどの参加者はロシア語かフィンランド語のライティングスキルが 2 年間で上がっていた。協力者のほぼ全員がどちらかの言語でライティングスキルが上がっていたが、理由ははっきりしないと研究者は述べている。また、ライティングスキルは、言語能力と認知能力（発音の認識能力、ワーキングメモリーのキャパシティ、語彙認識能力）と強い関連性を見せた。

この二つの研究から、ライティングスキルの発達における継承語学習の重要性が分かる。フィンランドの場合は、週 1 回という限られたライティングの練習でもそのスキルの向上につながったと言える。また、言語能力はもちろん、認知能力もライティング能力と関連しているため、認知能力を発達させることでライティングスキルが向上すると期待できる。なお、継承語教育を受けている子どもはモノリンガルよりメタ言語能力が優れていることで、語彙力不足や文法の不完全な習得を補えるのではないかと考える。

4.1.2.8　継承語ロシア語話者のナラティブの特徴

ナラティブ（この場合、子どもが絵を見て話すストーリー）に関連するスキルを調べた研究は、多数の参加者がある研究に焦点を当てる場合、以前に紹介した通り、Gagarina et al.（2012）が考案・開発した MAIN に基づく。研究自体は 2 つと少ないが、その中の一つは 5 つの国の言語で話す継承語話者の比較研究であるため（Gagarina et al., 2021)、貴重なデータが紹介されている。この研究では、ストーリー構成（Story structure）とストーリー難易度（Story Complexity）が調べられた。国に関係なくストーリー構成の重要なエレメンツが同じように使用された。また、継承語教育は結果に大きな影響を与えることが明らかになった。イマージョン学校に通うロシア・ドイツ語話者の子どもは一番結果が高かった。語彙能力などに影響されづらいストーリー難易度の結果では国による差はなかった。また、モノリンガルは同年齢より高い結果を見せて、より年齢が高い継承語話者に近い結果を出した。

Gagarina（2016）の研究では、3 つの年齢グループの子どもはロシア語とドイツ語でナラティブが分析され、年齢と言語で比較された。その結果、バイリンガル教育を受けている子どもはロシア語の結果がドイツ語の結果より優れていた。その理由は、ロシア語とドイツ語のカリキュラムの違いによると明らかになった。ロシア語の場合は、「読書」の授業でナラティブがシラバスに入っているが、ドイツ語のシラバスには入っていないからであると Gagarina（2016）は指摘する。両言語で、未就学児が 1 年生になるまでと 1 年生が 3 年生に

なるまでの語彙力を測ったところ、未就学児から 1 年生までの期間の方が増加傾向を見せていた。

ナラティブに関する研究結果をまとめると、様々な国に住んでいる継承語ロシア語話者の差はもう一方の言語によるよりは、学習によるものであると言える。なお、ドイツ語との比較の場合では、言語能力自体よりはナラティブの学習経験によることが分かった。また、ナラティブで使われる語彙の増加は未就学児からの方が多いため、このセンシティブな時期に行う継承語教育では語彙力を上げる工夫としてナラティブの学習が効果的であると考える。

4.1.2.9　システマティックレビューの考察

研究課題に答えるため、システマティックレビューの結果を考察すると、継承語ロシア語話者は主に言語習得が遅れているが、言語発達障害の子どもとはパターンが違う。継承語話者の言語発達の遅れは、限られたインプットの量、在住国の言語との接触開始時期（早いと言語発達が遅くなる傾向がある）などによる。そのため、主にモノリンガルと同じ段階を少し遅れて踏んでいくが個人差が大きいことが分かった。分野別で見ると、名詞の性と格、名詞と形容詞の一致ではこれが大きく表れる。このとき、アウトプットの量も習得に大きく影響することが分かった。また、動詞の体の場合、年齢とともに言語喪失による動詞の産出の時に起こる間違いが増える可能性がある。名詞の性や格変化が不完全な習得になっている場合や、動詞の体の正確な産出が言語喪失に影響されないため、フォーカス・オン・フォームで意識をさせることで学習が進むと考える。その理由は、語彙力の研究で分かった継承語話者のメタ言語認識の高さである。限られた語彙を使ってコミュニケーションなどをとるため上手にメタ言語認識を活用している継承語話者の場合、それを学習でさらに伸ばし、様々な学習ストラテジー[56]を教える必要があると考える。

発音・イントネーションに関する研究結果を見ると、Kagan and Dillon（2003）が考えたほどモノリンガルに近いものではなく、学習が必要と考える。研究結果では、もう一方の言語の影響が大きくこの分野に影響することが分かった。特に音声システムとイントネーションが異なる日本語の場合、子どもの時からの調音練習[57]や小学校に入ってから日本語の影響を受けて変わっていくと分かった発音のことを考慮し、発音・イントネーションの指導が必要と考える。また、日本在住の継承語ロシア語話者の発音・イントネーションに関する量的研究がないため、将来研究を行う必要があると考える。

---

[56] 学習ストラテジーとは「言語学習のために学習者が選んだ行動」である(Griffiths, 2018, p. 19)。その分類は O`Malley&Chamot (1990)や Oxford（1990)が提案している。

[57] 調音練習（артикуляционная гимнастика）とは、ロシアの子ども園に通う園児や通学する言語の発達の遅れがある子ども向けに考案された調音器官の筋肉発達を目的とした様々なトレーニング方法である。

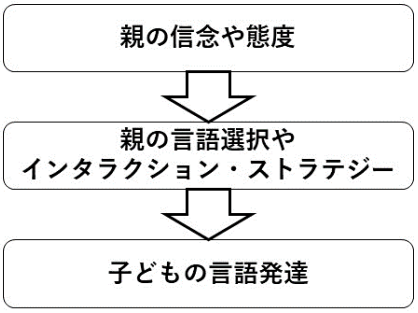
リーディングやライティングに関する研究は少ないが、リーディングは主に速度を測る研究で、ライティングは間違いに関する研究である。学習しなければできないこの２つの技能は、学習の量や効率によると考える。なお、リーディングでは速度より読んだ文章の意味の理解を研究する必要があると考える。ライティングでは、興味深い結果として Cummins の言語相互依存仮説に反して、ロシア語とフィンランド語のライティングスキルの発展は関連性を見せなかった（Nieminen & Ullakonoja, 2018)が、日本語とロシア語の場合は両言語におけるスキルの相互影響を調べる必要があると考える。学習の必要性はナラティブに関する研究でも明らかになった（Gagarina, 2016)。それは、4.2.1 の表７で、日本在住の継承語ロシア語話者でも学習の必要性が証明された。

前にも指摘した通り、継承語ロシア語話者の言語能力は「ズームアウト」した平均的な結果になっているが、個人差が高い継承語話者の場合、一人ひとりに合わせた学習方法やテクニックを選ぶ必要がある。ただし、システマティックレビューの結果から継承語ロシア語話者の言語能力における教育的ニーズが見えたと言える。

4.2　日本在住のロシア語話者の親の信念

図２３．親の信念と子どもの言語発達の関連

（De Houwer, 1999, p. 86 を参考に著者作成）



子どもの言語習得への親の信念の影響は、De Houwer (1999)が図 23 の通り提案した。主な言語環境を提供する家庭、特に親の役割は継承語教育において非常に大きいものである。義務教育ではない継承語教育は親の選択、またそのもとにある信念を明らかにすることが重要である。それは目標状況分析を通しても親の視点から見る教育的ニーズの把握につながる。「言語は何のために必要か？」、親のモチベーションの分析を行う。また、家庭でどれぐらい学習をサポートしているか調べる。そのため、親の言語行動方略や家庭言語政策、家庭言語政策に影響する要素、親が求める理想と親が評価する現実の比較、親から見ると子どもの言語の発達に必要だが足りない要素、また子どもに言語を習ってほしいと思う親のモチベーション、ロシア語を学習する場所を明らかにしよう。

4.2.1　日本在住のロシア語話者の親に関する先行研究からの知見

日本在住のロシア語話者の親に関する先行研究は、第 1 章で指摘されたように、「家庭言語政策」と「親のモチベーション」に分類できる。

家庭言語政策とは、家や家族の中で使用される明示的、暗黙的な言語・リテラシーの計画（King et al., 2008）である。様々な国における言語政策を調べた Spolsky（2004）は家庭言語政策の 3 つの要素（言語の実践、管理、信念）を提案した。

先行研究を見ると、様々な国でも日本国内でもロシア語移民の家庭言語政策関連の研究は乏しい（詳しい分析はサヴィヌィフ（2022）を参照)。日本在住のロシア語話者の親が持っている言語政策に関する先行研究は、2 つある。それは、親の信念につながるモチベーション（バソヴァ、2013）と家庭内コミュケーションでの習慣や使用される表現（家庭言語政策の実施）（Takeda, 2021）である。前者は主にロシア語の教育に関心がある親のデータを集めているため、様々な家庭言語政策を明らかにするのは難しいと考えられる。後者は心理学の研究であるため、子どもの言語能力ではなく、子どもの言葉による体についての表現や、親子関係が窺われる挨拶の有無、またその種類などに焦点を当てている。そのため、この 2 つの研究からロシア語話者の全体的な家庭言語政策の特徴を把握するのは難しい。

全体的にも日本におけるマイノリティ言語の家庭言語政策に関する研究が少ない。外国にルーツを持つ子どもに関連する研究の中では主に日本語学習や母語・継承語学習、子どもの言語能力に関する研究が最近増えつつある（斎藤, 2005; 真嶋, 2019 など)。それに反して、親の信念についての研究は乏しい（史、2012)。

「言語行動方略」という概念は家庭言語政策とつながっている。ロシア語の家庭言語政策分野では、Sivakova （2009）が Fishman（1991）と Pfandl（1994）の影響を受けて、次の 4 つの言語行動方略を提案した

① 日本語・日本文化を勉強することを目的としてロシア語をサポートしない「同化型」
② 日本語を無視してロシア語・ロシア文化で子どもを育てる「反同化型」
③ ロシア語・日本語共重要視する「2 文化型」（意識型）
④ 同化型から変わって、遅れてロシア語教育を始める「逆行型」

Paichadze (2015) は、ロシア語話者であるサハリンからの帰国者の言語行動方略に触れ、方略のタイプ別に子どものアイデンティティに関するコンフリクトの有無について述べている。それは、2 文化型の方略を選んだ親の子どもは自分が多文化であることに対してコンフリクトをほとんど持たない一方、同化型の親の子どもは思春期にアイデンティティの爆発を体験することで、反同化型の親の日本文化の否定によって親子の間の溝が生み出されることである（Paichadze, 2015)。ただし、この研究からは方略別の家庭の割合はわからない。Sivakova（2009）によると同化型は日本で一番多い方略で、2 文化型は非常にまれである。しかし、それは最近の研究（Takeda, 2021）から見ると現状から離れているのではないかと考えられている。

そのため、言語行動方略や家庭言語政策の割合、それに影響する要素、その変化につなが

る要素を調べるため、調査2「日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策の調査」を行った。その段階で、Sivakova (2009) が提案した4つの方略に、⑤逆行型（ロシア語⇒日本語、反同化型から同化型に変わった方略）を加えた。この調査は、親が行う「実践」ではなく、「信念」の調査であるため、親が自分で認識している考えや行動のみについて調べた。

なお、日本在住の親のモチベーションも調べることにした。子どものモチベーションを把握するのは難しいものがある一方、親が意識するモチベーションを明らかにするアンケート調査が日本でバソヴァ（2013）によって行われた。それは、2009〜2012年の間にロシア語話者の親を対象に行ったアンケート調査で、152名から回答を得た。その中で、「お子様のロシア語維持の目的は何だと思いますか」という設問に対して次の回答があった（選択質問、複数回答可）（バソヴァ, 2013, p. 75-76）。

- 「親と子の絆をつくるため親から子どもに言語を継承させること」、114回答
- 「正確なロシア語で話したり書いたりできるようになること」、111回答
- 「教育関係者及び仲間同士とのロシア語によるコミュニケーション」、81回答
- 「ロシア語話者集団としての帰属意識」、78回答
- 「語彙を増やすこと」、57回答

この結果を考えると、「何のため」とははっきりしなくても、「言語能力」自体は目的になっている親の考えもあると分かる。ただし、このアンケートでは、「道具型」のモチベーションは選択に入っていなかったし、協力してくれた親は主にロシア語の継承に興味があったため、より広いサンプルが必要と考えた。

そのため、2021年に著者が行ったアンケート[58]では、最終目的を表すモチベーション（何のためにロシア語を習う）、またそれは何を達成するために必要か、そしてその中で一番重要な学校の役割を把握する設問の3つだった。アンケートの中離れた場所に、1.「子どもにロシア語を学習してほしいなら、それは何のためである？」、2.「子どもにどのぐらいのロシア語レベルを目指しているか？」、3.「子どもがロシア語学校に通っている（通ったことがあった、通うとしたら）なら、学校はどんなことを教えることが理想的か？」という設問を載せた。文字数の関係で設問2の結果だけサヴィヌィフ（2022）で公開されている[59]。①は「統合型」、②は「道具型」、③は「言語能力」、④「その他」である。

調査2「日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策の調査」の研究課題は次の通りだった。

---

[58] 調査2「日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策の調査」の第1段階である量的調査。

[59] 設問3の回答データは文字数関係で論文に載せていないが、2021年8月7日〜8日に開催されたMHB2021大会研究会で「在日ロシア語話者のファミリー・ランゲージ・ポリシー（FLP）親から見た子どもの言語能力と教育に関する期待と現状」の発表の中公開された。

研究課題 1　日本在住のロシア語話者の親はどんな割合でどんな FLP を選んでいるか、また FLP が変わったことがあるか。

研究課題 2　日本在住のロシア語話者の親は子どものロシア語言語能力に対してどんな期待を持っているか、またそれは親が評価する「現状」の子どもの言語能力とどう違うか。そして子どもの言語能力に影響すると考えられる要素は何か。

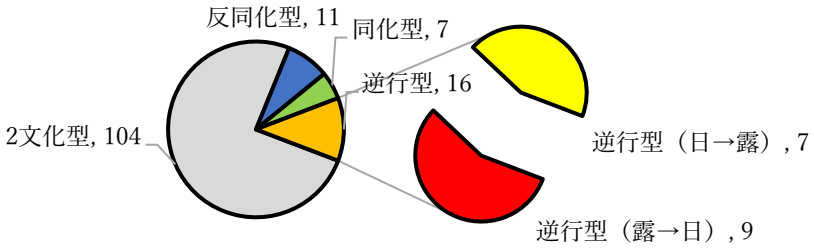
研究課題 3　FLP が変わったことにどんなファクターが影響したか。またどんなファクターが FLP の維持に役立ったか。

なお、調査方法は本論文の 1.4 で詳しく紹介している。

4.2.2　日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策

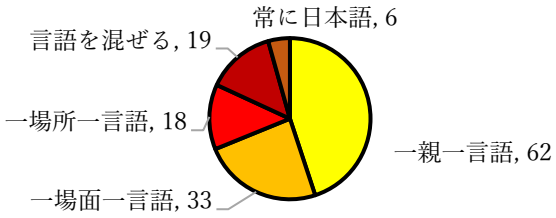
図 24 の通り、Sivakova（2009）の予想を覆して、２文化型が一番多いということが分かった。２文化型を選ぶ親が多い中、家庭言語政策は図 25 の通りである。親の言語行動方略と家庭言語政策の関連性はあるという仮説を立てていたが、実際は見つからなかった。ただし、両親の言語によって家庭言語政策が異なると表 10 で確認できる。

図２４．親の言語行動方（サヴィヌィフ, 2022, p. 37）



注（N=138）

図２５．家庭言語政策の種類（サヴィヌィフ, 2022, p. 37）



注（N=138）

図 25 と表 10 を見ると、「一親一言語」（自分の母語か母語の一つの言語を使って子どもとコミュニケーションをとること）という言語政策が一番多く、特に親の配偶者がロシア語話者ではないケースが 6 割を占めている。それに対して、「一場面一言語」（例えば、普通はロ

シア語で話すが子どもの日本語話者の友達が来たときは日本語になること）と「一場所一言語」（家の中はロシア語だが、外では日本語を話すことなど）の２つの言語政策は、両親が２人共ロシア語話者である場合で、９割近く占めている。両親の内１人がロシア語話者でも日本語話者でもない場合、3 分の 2 は「一親一言語」、3 分の 1 は「言語を混ぜる」という政策を選ぶことは、サンプルサイズが小さい（N＝8）ため、さらに調査が必要と考える。

表１０．親の母語による家庭言語政策の割合（サヴィヌィフ, 2022, p. 38）

		一親一言語	一場所一言語	一場面一言語	言語を混ぜる	日本語のみ
両親が２人共ロシア語話者(N=35)		6.0	35.0	53.0	3.0	3.0
両親の内ロシア語話者が１人(N=87)	両親の内日本語話者が１人(N=79)	62.0	3.0	15.0	14.0	6.0
	両親の内１人がロシア語話者・日本語話者以外（N=8）	62.5	0	0	37.5	0

注１　（N=122、単位%）

注２（子どもを１人で育てている場合や親が母語とする言語が２つ以上である場合を除く）

表１１．インタビュー調査協力者の家庭言語政策、言語行動方略の変化

（サヴィヌィフ, 2022, p. 42）

協力者	家庭言語政策変更の有無（アンケート調査）	家庭言語政策の変化（インタビュー調査）	言語行動方略、その変化
A	無	一親一言語（変化なし）	ロシア語のみ⇒2 文化型
B	有	一親一言語⇒一場面一言語	逆行型（露→日）
C	有	一親一言語⇒日本語のみ	2 文化型
D	有	一親一言語⇒日本語のみ	同化型
E	無	一場面一言語（変化なし）	2 文化型
F	有	主にロシア語⇒一場面一言語	2 文化型だが、ロシア語中心⇒日本語中心
G	有	一親一言語と記載していたが、実際はロシア語と日本語を混ぜている	逆行型（露→日）
H	有	一親一言語（変化なし）	2 文化型だが、3 か国語の中、日本語の重要性が大きくなった
I	有	最初から言語を混ぜていた（変化なし）	2 文化型
J	有	一親一言語⇒迷い⇒一親一言語	反同化型
K	有	一場面一言語⇒一親一言語	2 文化型
L	無	一親一言語⇒一場所一言語	2 文化型
M	無	一親一言語⇒一場所一言語	2 文化型

家庭言語政策はアンケート調査で「変わった」と回答したのは 29 名（21%)、「変わって

いない」は 109 名（79%）だった。ただし、その後行ったインタビュー調査では、その信頼度が低いと分かった。「変わった」と答えた人は実際変えていないこともあり、「変わっていない」と答えた人は実際変えていることもあることが明らかになった。そのため、親の認識と行動は離れていることもあると確認できた。詳しく見ると、家庭言語政策の変化の種類、また親の言語高度政略とも関連は表 11 の通りである。

家庭言語政策が変わったと答えた協力者はそれに影響した要素を述べた（サヴィヌィフ, 2022, p. 38, 42-44）。ここで 4 つのグループにその要素をまとめる。

１．環境の変化

- 日本への引っ越し
- 帰国の予定の有無
- ロシア旅行などの移動によるロシア語の重要性の認識の変動

２．周りの人との関係

- アンケートに回答した親から見た配偶者の影響、例えば日本語話者の夫のロシア語会話への反対、離婚による親の役割変更（ロシア語話者の母親が日本語の学習支援もせざるを得ないこと）
- 子どもによる原因（性格、反発、健康状態、成長）
- 子どもの友達からの影響（ロシア語話者の友達によるロシア語への関心増加、ロシア語話者の友達がいないことによるロシア語への関心のなさ）
- 周囲の反応（ロシア語についての説明の面倒くささや周りが理解できない言語で話すことへの申し訳ない気持ち）

3. ロシア語話者の親の都合、または気持ちやその変化

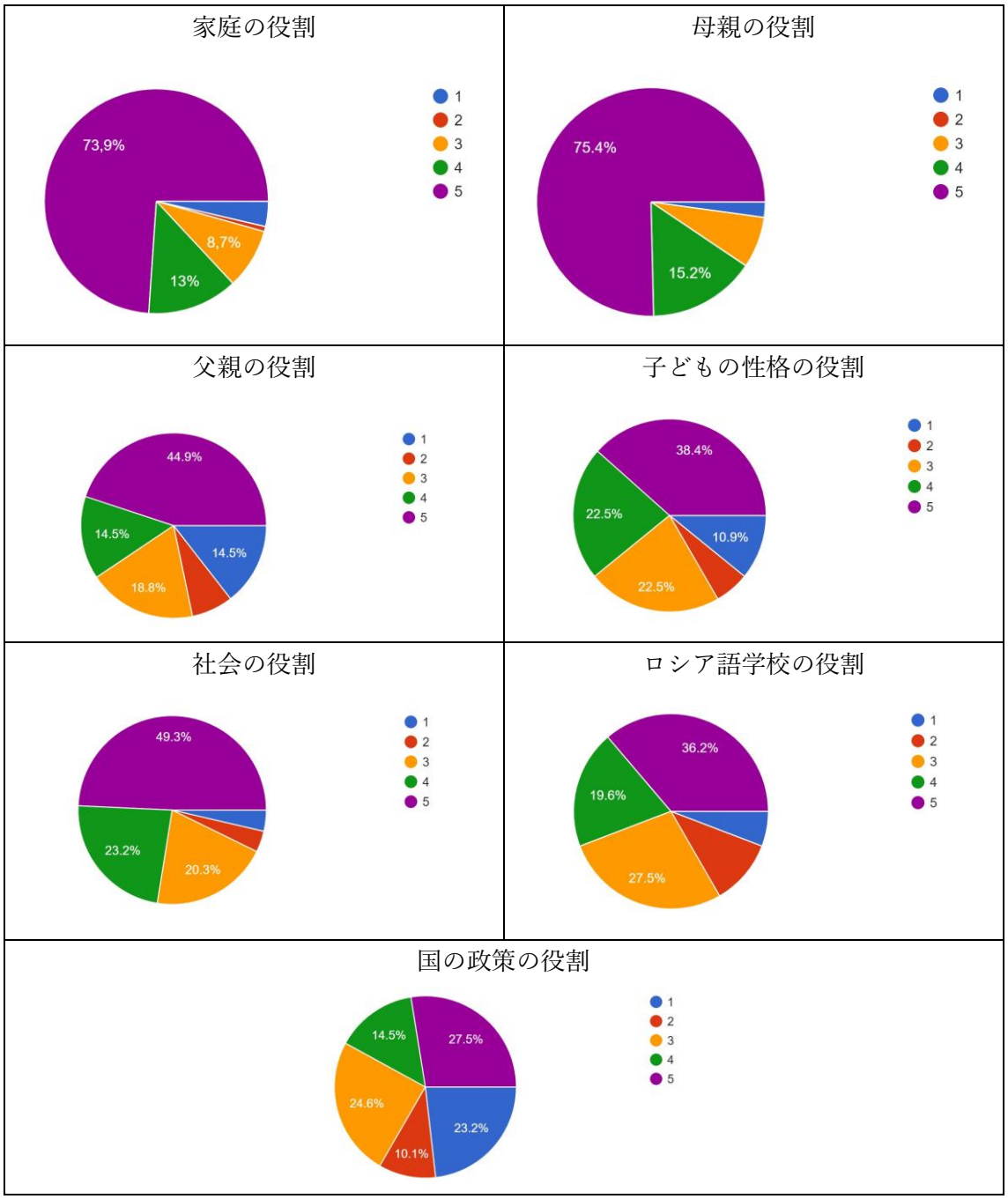
- ロシア語話者の親の時間不足、忙しさ
- 罪悪感（子どもにロシア語を教えなければならないというプレッシャー、子どもがロシア語ができないことが親のせいとして感じること）
- 第 2 子の出産を機に子どもへのロシア語教育のプレッシャーの減少
- 第 2 子の出産を機にロシア語の伝承の重要性を考え直したこと

4. メディアの使用

- メディアは子どものモチベーションの基であり、親の情報源である

ロシア語話者の親の 91%は子どもにロシア語を「とても知ってほしい」、「知ってほしい」と答えた（サヴィヌィフ, 2022）。しかし、4.1.2 で紹介したようにその「期待」と同じ親が評価した「現状」の言語能力はかなり差がある。ただし、その原因が実際の言語能力によるものか不明である。なぜなら、親の評価は主観的なものであって期待との差を表しているため、期待が低い親の場合は言語能力が低くても評価が高いと予想できる。とはいえ、このような「差」は親にプレッシャーを与え、罪悪感につながる。その理由は親が子どもの言語発達に影響することから明らかになった。

図２６．親が考えによる子どものロシア語の発達に影響する要素



注１　（N=138、単位%）

注２　（5 は「とても重要」、1 は「重要ではない」）

親が考える「ロシア語の発達に影響するもの」を紹介しよう（調査２「日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策の調査」のデータ[60]）。図 26 の通り、親の考えによると、「5」と

[60] このデータは文字数制限の関係で論文（サヴィヌィフ, 2022）に載せていないが、2021

「4」の合計で一番重要なのは母親の役割で、次は家庭の役割である。子どもの性格より社会の役割が大きいと考えられ、それは子どもの性格や父親の役割を超えている。一番影響が少ないと考えられたのは、国の政策である。このデータを考察すると、親はロシア語の発達は「家庭のこと」、特に「母親のこと」であると考えているが、社会の支援も求めている。前に紹介されている家庭言語政策に影響した要素と照らし合わせると、その「社会」とはおそらく家庭に近いもの、例えば日本語話者の配偶者の家族、子どもの友達や遊び相手である。ロシア語学校との関係を見ると、親は学校に責任を負ってもらうよりは家庭に責任があると考えている。それは、家庭言語政策に影響する「罪悪感」の説明にもなる。

また、子どもの言語能力がより良くなるために必要だが「不足」状態であるものは、次の図 27 の通りである。子どもの言語発達に必要かつ不足しているものは圧倒的に「言語環境」である。周囲ではロシア語が使われていないため、その言語環境はどのように補えるかと親が考えるしかない状況に置かれている。また、同じ言語環境不足の一種としては同年齢のロシア語話者の子どもがいないことも挙げられる。ロシア語の環境を作るのは親の負担となり、親は「時間が足りない」と感じる。こういう時は、何をどうすれば良いのか分からない親もいる（子どものロシア語の発達に関してはっきりした見通しがない回答は 12%を占めた）。

このような状態を考慮すると、親の負担を減らし、「言語環境を与える場所」、また「同年齢の子どもとコミュニケーションが取れる場所」[61]としてのロシア語学校の役割が大きい。良い学校、教師や教材の不足を訴える親の人数も多くなく、おそらく地域や子どもの教育方針にもよると予測できる。もう一つロシア語学校や教師の役割として考えられるのは、親への情報提供である。親の考えをサポートし、家庭内でも決まった方針に沿って使いやすい教授テクニックを紹介することで、この不安が和らぐだろう。また、教材の段階でもプロの教師ではない親でさえ利用できるようにわかりやすい解説が必要である。

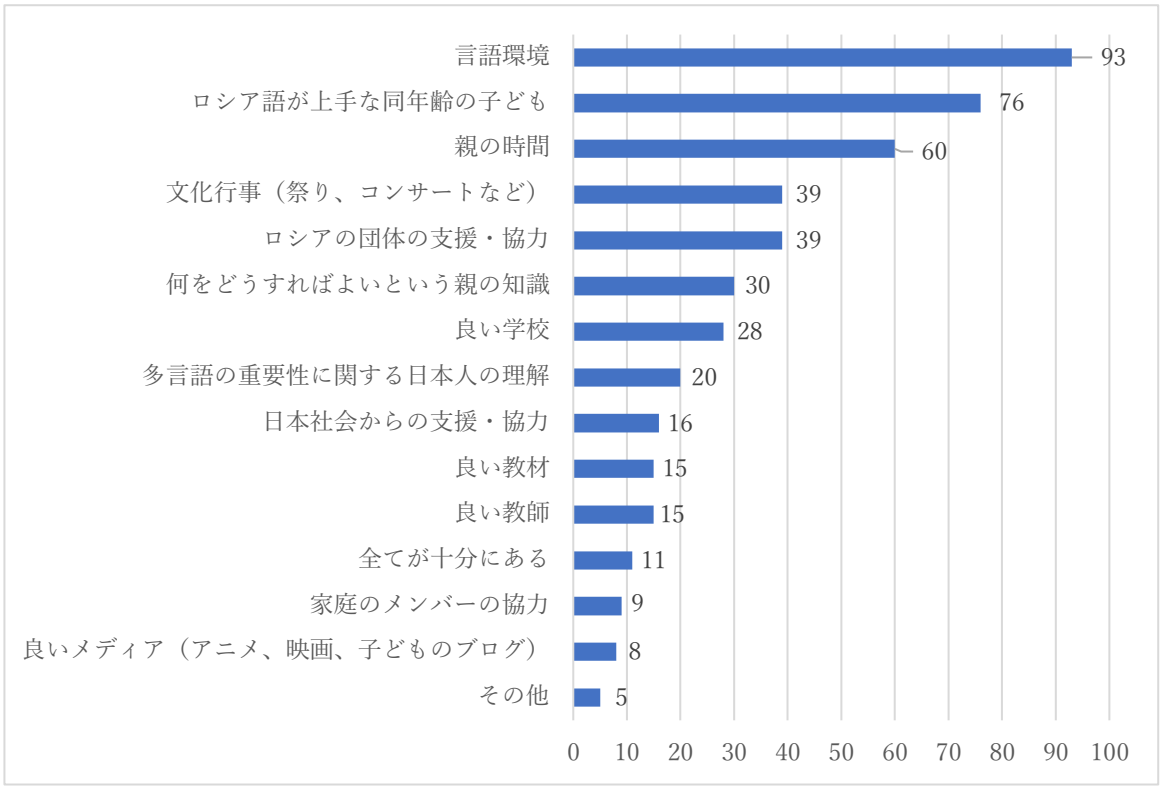
ロシア語話者の親の 91%は子どもにロシア語を「とても知ってほしい」、「知ってほしい」と答えた（サヴィヌィフ, 2022）。しかし、4.1.2 で紹介したようにその「期待」と同じ親が評価した「現状」の言語能力はかなり差がある。ただし、その原因が実際の言語能力によるものか不明である。なぜなら、親の評価は主観的なものであって期待との差を表しているため、期待が低い親の場合は言語能力が低くても評価が高いと予想できる。とはいえ、このような「差」は親にプレッシャーを与え、罪悪感につながる。その理由は親が子どもの言語発

年 8 月 7 日～8 日に開催された MHB2021 大会研究会で「在日ロシア語話者のファミリー・ランゲージ・ポリシー（FLP）親から見た子どもの言語能力と教育に関する期待と現状」の発表中に公開された。

[61] 実際は、ロシア語学校の中では、子ども同士はロシア語だけではなく、日本語などの在住の国の言語を使ってコミュニケーションをとることもある（Timoshenko, 2015; Paichadze, 2023）という問題もあるが、子どもの言語能力などのファクターにもよる。

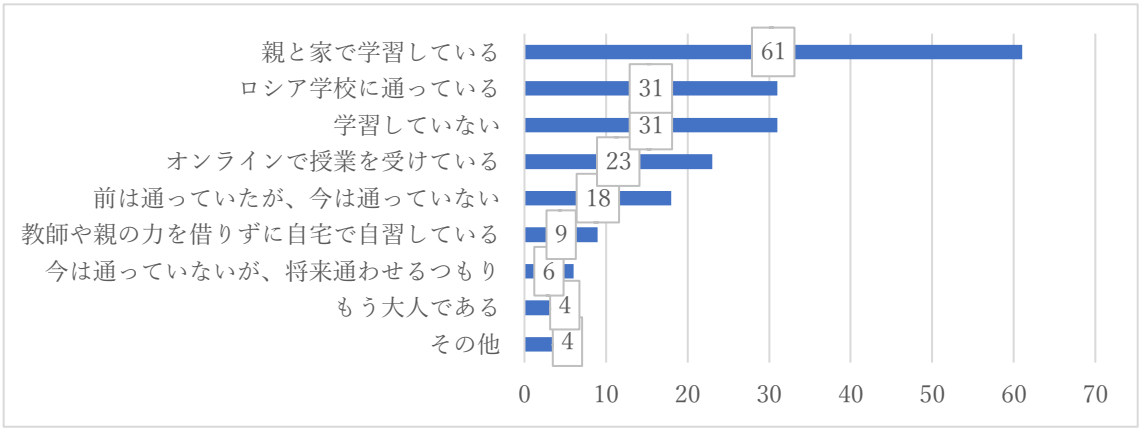
達に影響することから明らかになった。

図２７．子どものロシア語発達に不足しているものに関する親の見解



注　（N=138、複数回答可）

図２８．ロシア語の授業の有無とその形



注　（N=138、複数回答可）

家族の協力が足りないと考える親（N＝9）の内、8 名の配偶者が日本人、もう 1 名は配偶者の言語は子どもの生活の中にないという回答があった。日本の社会からの理解、支援、協

力も求められている。その中で一番多いのは「多言語への理解」である。子どもの言語発達に社会は大きな影響を与えると答えた親が多い中、継承語教育のことも含めて多言語について理解を得る目的、多言語の実態を社会に向けてアピールすることが必要だと考えられる。

実際、子どもはどれぐらいロシア語を学習して、また親はどれぐらいサポートをしているかを見るため、調査で授業の有無や授業の形について設問した。その結果は図 28 の通りである。約半分の親は家で子どもと学習していることが明らかになった。一部は学校の宿題を手伝うが、一部は学校ではなく家で学習している。ロシア語学校に通っているのは 22%で、オンラインの授業を受けているのは子どもの 17%である。ただし、この調査は新型コロナウイルスパンデミックの最中に行われたため、それが影響していると考えられる。全く授業を受けていない子どもは 22%である。サヴィヌィフ（2022）によると、7 歳以上の子どもの授業の有無や、学校への通学の有無、家庭での勉強の有無は親が評価する言語能力との関連がある（表 12)。子どもの言語能力を一番「高い」と評価する親は「家庭で学習」するグループで、「低い」と評価する親は「学習していない」グループである。教育の有無は言語能力に影響すると言える。なお、家庭で学習することは、週一回だけロシア語学校に通うより学習の量を増やすことにつながり、言語能力を上げる効果をもたらすと言える。

表 12．7 歳以上の子どものロシア語教育の有無、言語能力の関連性（単位%）

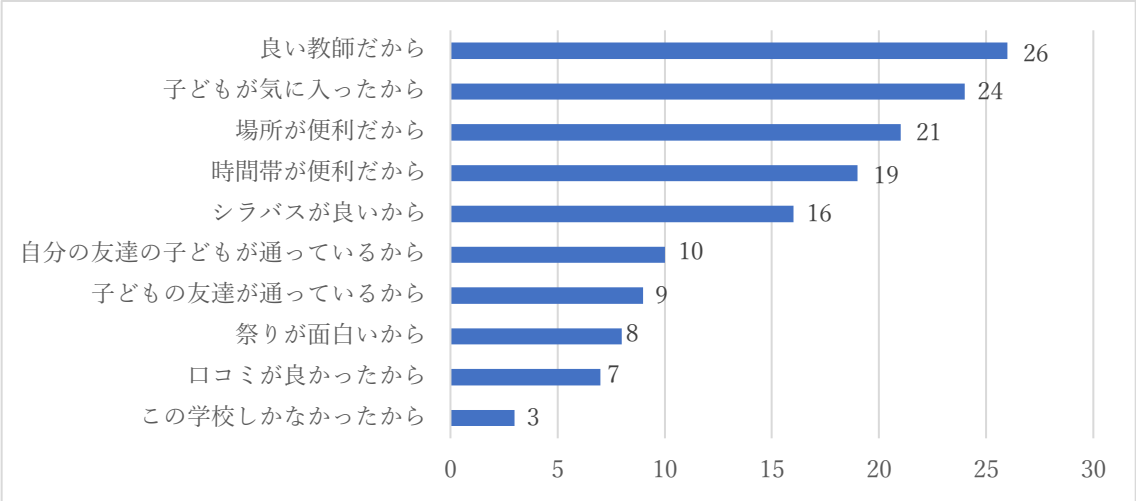
（サヴィヌィフ, 2022, p . 41 を参考に著者作成）

教育の有無によるグループ（N）	聞いて理解する	話す	読む	書く
ロシア語学校に通っている(23)	78	65	52	48
家庭で勉強している（35）	94	89	51	37
勉強していない（18）	44	44	11	6

注 （各言語能力：「とてもできる」、「まあまあできる」の合計。計算は各グループを 100%と考えて行った）

ロシア語学校に通っている子どもの親がその学校を選んだ理由を見るとこの現状も分かる。図 29 によると教育関連の理由（良い教師、良いシラバス）は 42 回答であることに対して、親の都合（場所や時間帯が便利）は 40 回答で、学校が一つしかないという理由は 3 回答であった。そして、コミュニティや文化とのつながりを表す「統合」的な理由（親の友達や子どもの友達が通っている、祭りが面白い）は 27 回答、。また、24 と回答数が比較的多かったのは「子どもが気に入ったから」であるので、子どもの興味を引く教育を選ぶ親の多さが分かる。子供の意見や態度は親の家庭言語政策に影響するので、ロシア語学校選びにも影響すると確認できた。ここでも子どもは継承語教育における重要なアクターであると再度指摘する。子どもにとって「楽しい」、「またこの授業を受けたい」気持ちにさせる教授法や教師のテクニックは、義務教育ではない継承語教育を受ける子どもの人数を増やす重要な役割を果たすと著者は考える。

図２９．親が子どもが通う（通った）ロシア語学校を選んだ理由



注（N＝55）

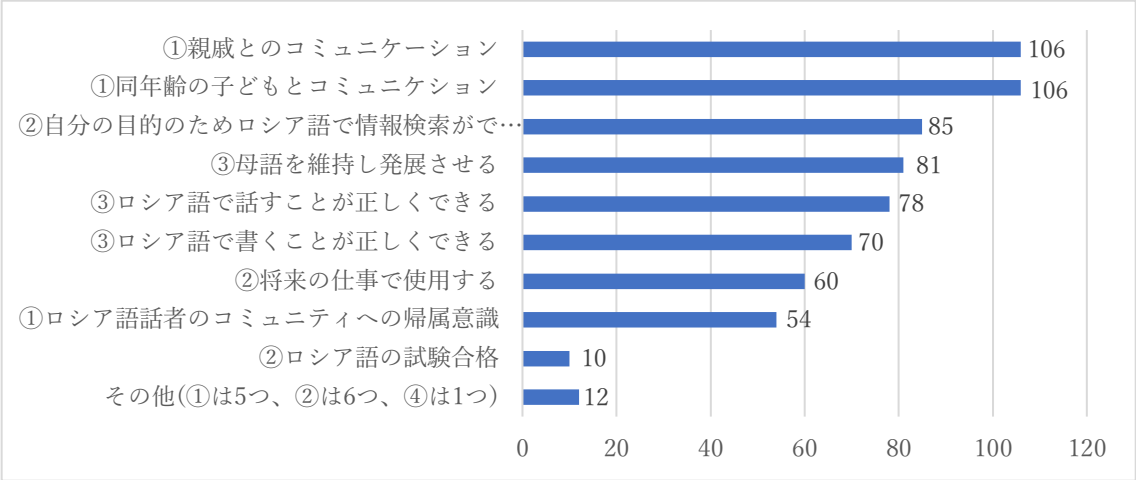
4.2.3　日本在住のロシア語話者の親のモチベーション

以上で述べたように、本調査で最終目的を表すモチベーション（何のためにロシア語を習う）、またそれは何を達成するために必要か、そしてその中で一番重要な学校の役割を把握する設問は３つだった。アンケートの中、それぞれの場所に、1.「子どもにロシア語を学習してほしいなら、それは何のためである？」、2.「子どもにどのぐらいのロシア語レベルを目指しているか？」、3.「子どもがロシア語学校に通っている（通ったことがあった、通うとしたら）なら、学校はどんなことを教えることが理想的か？」という設問を載せた。文字数の関係で設問３の結果だけ（図なし）がサヴィヌィフ（2022）で公開されている[62]。①は「統合型」、②は「道具型」、③は「言語能力」、④「その他」である。

先行研究で紹介したバソヴァ（2013）のデータと以上の図 30、31 と表 13 のデータを「統合型」、「道具型」、「言語能力」、「その他」で計算すると表 14 の通りになる。この結果は、親が認識しているモチベーションは「統合型」であるが、目指している子どものロシア語能力は圧倒的に「道具」として使うためである。このような矛盾は、親が認識しているものと認識していないものの違いから生まれているか、または将来子どもに使ってもらわないとロシア語の意味を失っていくという考えから生まれているか、今後の研究で明らかにする必要があると考える。

[62] 設問３の回答データは文字数関係で論文に載せていないが、2021 年 8 月 7 日～8 日に開催された MHB2021 大会研究会で「在日ロシア語話者のファミリー・ランゲージ・ポリシー（FLP）親から見た子どもの言語能力と教育に関する期待と現状」の発表の中公開された。

図３０．親が考える子どものロシア語の目的



注１　（N=133、複数回答可）

注２　（「その他」は、「①特に目的はないが、母親の言語を教えたい」、「①親と子どもはお互いをいろいろなレベルで理解をするため」、「①子どもはロシア人でいること、またその子どももロシア人でいることのため」、「①言語の壁なしに親とコミュニケーションできるため」、「①ロシア語で考えること（ロシア人のメンタリティー)」,「②ロシアでの生活のため」、「②子どもの世界を広めるため」、「②より広い世界の知識や可能性があるため」、「②バイリンガリズムは脳の発達に良い」、「②言語がたくさんであればあるほど良い」、「②追加言語として」、「④時がたてば分かる」）

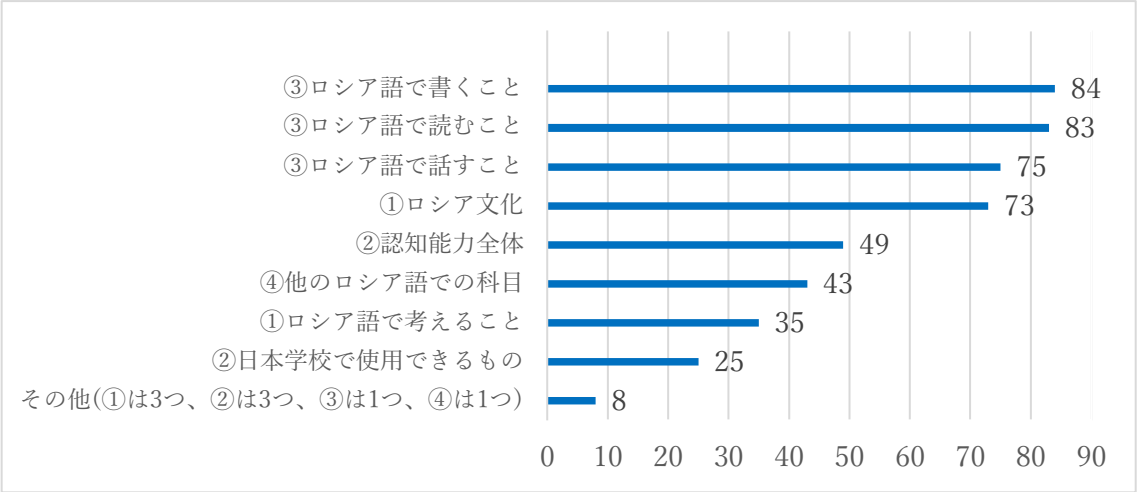
表１３．親が目指す子どものロシア語能力（サヴィヌィフ, 2022, p. 39）

	第１子 N=138(%	第２子 N=76(%)	第３子 N=15(%)	第４子 N=1(%)	合計
①ロシア語話者の親せきと話せるレベル	52(38)	37(49)	12(80)		101
①同年代の子どもとコミュニケーションが取れるレベル	44(32)	25(33)	7(47)		76
②ロシア語で本を読むのに必要なレベルル	61(44)	32(42)	8(53)	1(100)	102
②ロシア語で情報を得るのに必要なレベル	57(41)	42(55)	10(67)	1(100)	110
②ロシアでの生活に必要なレベル	45(33)	21(28)	4(27)		70
③同年代のロシアの子どものレベル	50(36)	26(34)	3(20)		79
③良いレベル、文法活用、流暢な会話、書くこと	1(0.7)	1(1)			2
③ネイティブ、またはそれ以上	1(0.7)				1
③きれいなロシア語		1(1)			1
④自然の流れに従う	11(8)	5(7)	1(7)		17
ロシア語を知らなくてもいい	6(4)	1(1)			7

注１　（N=138、複数回答可）

注２　（子どもの生まれた順別、複数回答可（回答数と％））

図３１．親が学校に求めていること（どんなことを教えるべきか）



注１（N=108、複数回答可）

注２（「その他」は、「①ロシア文化の人とロシア語でコミュニケーションをとること」、「①ロシアの学校のシラバス通り」、「①ロシアの学校と同じ内容」、「②自分の考えを正しく伝えること」、②「議論のルール通り質問に答えること、批評的と論理的思考」、「②記憶や集中力を発達させるテクニック」、「③読み書きができること」、「④それらをすべて」）

表１４．親のモチベーション、目指す子どもの言語能力、学校に求めるものの比較（回答数の計算）

	① 統合型	② 道具型	③ 言語能力	④ その他
子どもの言語維持目的（バソヴァ, 2013）	273	—	168	—
親の視点から見た目的	271	161	229	1
親が目指す子どもの言語能力	182	282	83	17
親が学校に求めるもの	111	120	243	46

4.2.4　日本在住のロシア語話者の家庭言語政策やモチベーションに関する考察

日本在住ロシア語話者の親の家庭言語政策やモチベーションに関して紹介したデータをまとめると、親は子どものロシア語習得に対して責任を感じているが、そのレベルは不満である親が多い。一部の子どもはロシア語学校に通わせているが、家でロシア語学習をさせる親が多い。事実上、継承語ロシア語の学習はホームスクーリングと呼べるケースが多い[63]。一部の親は子どものロシア語教育に関するはっきりとした見通しがないため、情報提供や

[63] ホームスクーリングとは、学校に通わず家庭で学習を進めている学習方法である。アメリカやロシアなど、正式に認められている国もある。

親が簡単に使える説明付きの教材が必要であると考える。また、親は「時間が足りない」、「言語環境が足りない」と考えるため、教材は親にとって楽に子どもに教える道具だけではなく、子どもの自習を促す工夫も必要である。オンライン授業やインターネットを通して友達などの交流相手とのつながり、メディア使用はインプットの量やアウトプットの機関の増加につながると考える。また、モチベーション維持のため、伝統的な形ではないロシア語サークルや教室に閉じ込めない授業の形もこれから普及していくと考える。

日本在住のロシア語話者の親のモチベーションを調べた結果、親の視点から見た目的、親が目指す子どもの言語能力、ロシア語学校に求めることを別にみると、「統合型」、「道具型」や「言語関連」の割合が違うことが分かった。なお、子どもの言語能力に関する親の「期待」と親が評価する「実際のレベル」の違いは、罪悪感と関連していると予想できる。また、使う目的がはっきりしていないが、ロシア語での読み書きなどの「言語能力」自体は目的になっていると、親の視点から見た目的と学校に求めているものから分かる。このことの原因は、親に認識されていない目的や学校がリテラシーを教える場所のイメージによるものと考える。認識されていない親のモチベーションは将来、信念を把握するために使われる Q 方法論などで調べて明らかにしなければならないと考える[64]。

4.3　日本におけるロシア語学校の事情

CLIL の継承語教育への導入の可能性を述べる前に、重要なアクターである教師、またはコンテクストである教育現場（ロシア語学校）の状況を調べなければならないと考える。2021 年、ロシア連邦教育省の支援を受けて補足専門教育独立非営利団体「教育イノベーションセンター『シャグ』」で 30 か国の 150 のロシア語学校に関するデータが収集された（Rezultaty issledovaniya, n.d.）。ただし、対象になった国や学校に偏りがあり、貴重なデータと評価しながらもロシア語学校のすべての特徴を把握するには不十分だと考える。例えば、ロシア語話者の人口の多いドイツにおいて 17 の学校の情報が集められているが、同じくロシア語話者の人口の多いアメリカやイスラエルからは学校のデータはない。また、日本も含めて東アジアの学校は調査に参加していない。従って、日本におけるロシア語学校の詳しい事情を理解するため、調査を行う必要があった。著者は 2 回、2019 年と 2022 年に調査を行い、その詳細は 1.4 で調査 3「日本におけるロシア語学校の調査」として紹介している。

最初は「ロシア語学校」の定義を定めよう。正式な定義はないため、ここは Savinykh（2023）と同じ定義を使うことにする。「ロシア語学校」とは一般的にロシア語で使われている「русские школы」、または「русскоязычные школы」（ロシア語話者の学校）を示し、それは

[64] Q 方法論は William Stephenson により考案・開発された研究技術である。主に心理学分野の研究で使用され、カードに記述されている内容が，相対的に並べて相互に結び付いた一連の理論的、方法論的コンセプトを把握するために使われる。教師の信念を把握するために既に使われている（Lundberg, 2019）。

正式な登録などに関わらずロシア語やロシア語での非言語科目が学習できる場所である。そこは、いくつかの科目、またはいくつかのグループを対象に教育を行う。それに対して「サークル」「кружки」とは、一つだけの科目（主に非言語科目）や一つだけのグループを対象に授業を行う場所を示す。この定義を使い、日本におけるロシア語学校やサークルの歴史と現状を検証する。

Simanovskaya（n.d.）は、海外におけるロシア語学校を 4 つに分類した。

1. ロシアのシラバス通りに教育を行い、ロシア教育制度に入っているロシア大使館や総領事館の付属の学校
2. ロシア正教会に付属する教区学校
3. 位置する国の教育制度に入っているバイリンガル学校
4. 補足教育学校（コミュニティ学校）

この分類は、2015 年 11 月 4 日付「海外におけるロシア語学校」ロシア連邦大統領指令で示されている考え方とは異なる（Concept of “Russian school abroad”, n.d.）。指令は主にロシアの政府~~の~~機関とのつながりに基づくが、Simanovskaya（n.d.）はより広い層の学校を含めるため、本論文では後者を使うことにする。

4.3.1 日本におけるロシア語学校に関する先行研究からの知見

日本におけるロシア語学校の歴史を見ると、倉田（1998）、Basova et al.（2017）、Basova（2023）で紹介されている 20 世紀に日本に存在していたロシア語学校の情報を表 15 の通りまとめた。学校の設立の必要性は主に「移民の波」と関連している。様々な考え方があるが、ここは Basova et al. (2017)と同じ、第 1 波は 1917 年の革命～第 2 次世界大戦、第 2 波は 1970 年代～1980 年代、第 3 波はソ連崩壊の 1990 年以降と考える。

Simanovskaya (n.d.)の分類から見ると、20 世紀におけるロシア語学校は 4 番の「補足教育学校」、いわゆるコミュニティ学校である。コミュニティ学校はコミュニティのニーズに基づいてコミュニティによって作られる学校であると考える。東京の露西亜国民学校はニコライ堂で授業を行っていたが、神父はソ連に認められた教会の一員だったため、主に革命やソ連に反対した「白ロシア」の親と政治的なことでもめて、学校の閉校につながった。コミュニティの意思によって開校して、コミュニティの意思によって閉校したため、2 番の「ロシア正教会に付属する教区学校」としてではなく、4 番の補足教育学校（コミュニティ学校）に分類する。

3 つの学校とも実用的な科目と言語科目が多く、生活に向けた教育を行った (Basova et al., 2017)。また、ロシア語を失いつつあったプーシキン記念ロシア小等国民学校の生徒のため、様々な祭りなど文化的な行事が行われ、親のモチベーションは「統合型」になっていたと Basova（2023）が指摘している。また、はっきりした時期は分からないが、20 世紀の後半からリハルド・ゾルゲソ連英雄記念在日ロシア連邦大使館付属学校が開校した。この時期は日本在住のロシア人の人口はわずかであって、主に反同化型の言語行動方略である

（Sivakova, 2009）。この学校は現在も日本における唯一の 1 番「ロシア教育制度に入っているロシア大使館付属学校」である。1990 年代、ソ連崩壊後は日本在住のロシア人の人口は、移民の第 3 波にあたる 1990～1999 年の 9 年間の間、約 7.5 倍と爆発的に増えて、その結果、ロシア語学校の需要が高まってきた。

表１５．20 世紀に日本に存在したロシア語学校

学校名など	場所、時期	シラバス	詳細
露国中学校	1920～1923 年 横浜	ラテン語、英語、フランス語、ドイツ語、英語やロシア語での商用文作成、会計、商品化の基礎	生徒は 20 名未満。時期によって 15 名の生徒に対して 14 名の教師がいた。
東京の露西亜国民学校	1929～1931 年 東京、神田	ロシア語、英語、日本語など	ニコライ堂の図書館で授業を行った。閉校以降、生徒は他の外国の学校で教育を続けた。彼らのためロシア語、文学、ロシアの地理の教師が雇われた
プーシキン記念ロシア小等国民学校	1933 年～1945 年（？） 東京、神田	英語、日本語、製本や針仕、絵画、ロシア語、宗教（ロシア正教）、ロシアの歴史、ロシアの地理	伝統的なロシアの祭りや宗教的な祭りなどの文化的なイベントが定期的に開催された。寮があったため、遠方からの生徒も学習できた。生徒は段々日本の社会に同化してきてロシア語の衰えが見えていいた。

21 世紀のロシア語学校の歴史は札幌から始まった。2001 年には札幌総領事館の主導によって「札幌ロシア語学校」が開校した（Paichadze & Mikheeva, 2004）。当時札幌総領事だったラチーポフ氏が大阪に移動した際、2012 年には大阪総領事になって「在大阪ロシア連邦総領事館付属補足教育学校ロシアギムナジウム」を開校できるように支援した（Basova, 2023）。ただし、この二つの学校はロシア連邦教育基準に沿って教育を行っていたにもかかわらずロシア政府に認められている教育機関だったわけではない。しかし、札幌と大阪では大使館付属学校の教師が年 2 回遠距離通信課程の単位認定試験を行っていたため、ロシアと同じ教育を受けさせたい親にとっては貴重な教育機関であった。両方の学校のシラバスは当時ロシア連邦国立教育基準に基づいていたが、授業の回数に合わせて調整されていた。

現在は大阪の学校は閉校し[65]、札幌ロシア語学校は 2010 年から北海道大学の教室で授業を行っている（Paichadze, 2023）。

なお、21 世紀にコミュニティの要望に答えるために設立された最初の学校は札幌ロシア語学校であった。その後、2006 年から学校の数は爆発的に増えた（Kazakevich, 2012b）。Kazakevich（2012b）によるとその理由は 2000～2004 年の間にロシア人女性の人数が急に増加したからである。ただし、情報更新のため、2019 年と 2022 年に日本在住ロシア語学校の教師を対象に調査を行った。

2019 年の調査の研究課題は次の通りであった。

研究課題 1：日本におけるロシア語学校・ロシア語サークルの現状はどうなっているか。

研究課題 2：日本におけるロシア語学校はどのような教育目標を立てているか。

研究課題 3：日本におけるロシア語学校はどんな教材を使っているか、その教材の長所と短所をどのように考えているか。

2022 年の調査の研究課題は、学校の数の把握以外は次の通りであった。

研究課題 1：日本におけるロシア語学校・ロシア語サークルにおける非言語科目の教授法はどうなっているか。

研究課題 2：2020 年に始まったコロナのパンデミックや 2022 年 2 月以降は何が変わったか。

調査方法は 1.4 で詳しく述べられている。

4.3.2　調査 3「日本におけるロシア語学校の調査」の結果

21 世紀における日本のロシア語学校も主に 4 番の「補足教育学校」であるが、最初は 1 番と 2 番の学校について明示しよう。20 世紀後半からソ連、その後ロシア連邦の教育基準に沿って教育を行ったリハルド・ゾルゲソ連英雄記念在日ロシア連邦大使館付属学校はロシア連邦教育基準によって教育を行い、ロシアの大学に入学できる統一試験[66]も行っている。

2 番の「ロシア正教会に付属する教区学校」は以前には 2 か所（ニコライ堂の「ニコライ学院」と目黒のアレクサンドル・ネフスキー教会にて）存在していたが、現在は閉校している[67]。その理由は、ロシア正教をロシア文化として考え、統合型のモチベーションで通わせる親がいた一方、教育と宗教を結びつけたくないと考える親が多いからと考えられる。また、3 番の日本教育制度に入っている「バイリンガル学校」は日本に存在していない。

以上の稀な場合を除いて、21 世紀に日本にあった学校は全て 4 番の「補足教育学校」である。最初は 4.1 で紹介した「学習内容は何か？」という目標状況分析や、「授業はいつ行うのか？」、「学習者はどのように学習するのか？」、「学習者はなぜこの授業を選んだのか？」、

---

[65] 2019 年に総領事館への電話で著者が確認した。

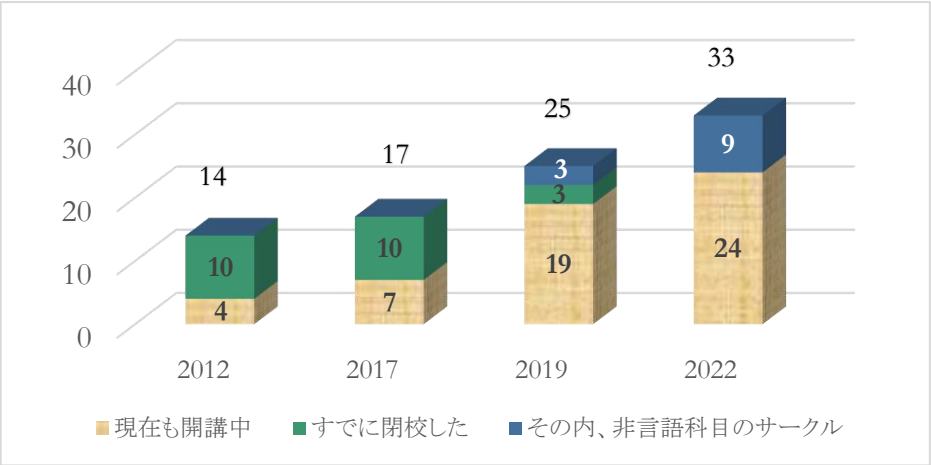
[66] 日本の「センター試験」に当たる、高等教育卒業時に受ける試験である。

[67] 2019 年に両方の教会への電話で著者が確認した。

「教師にとってどのようなリソースが利用可能か？」、「授業が行われる環境は何か？」という現在状況分析を行うため、**学校の数やその変化、開校している地域、授業の回数、教室の特徴、学習できる科目、ロシア語学校が選ばれる理由、生徒や教師の人数、教師の学歴、使われている教授法など**という基礎情報を明らかにしよう。

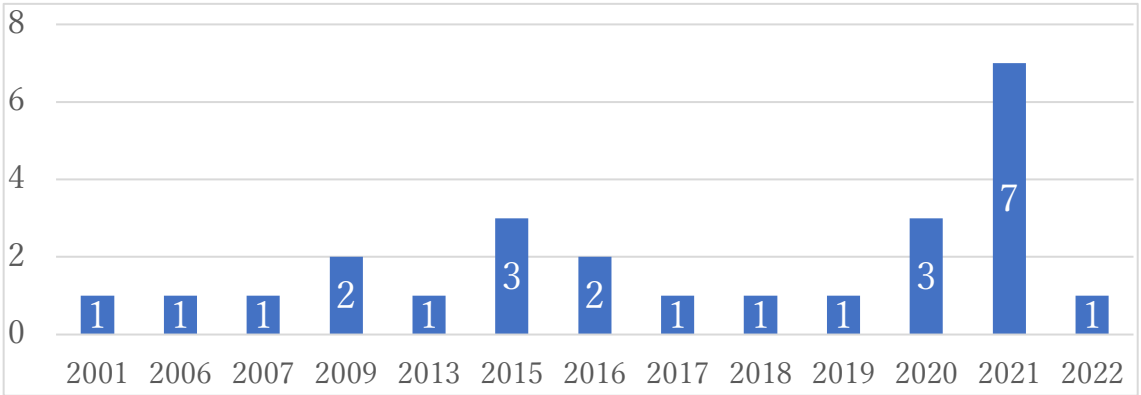
日本に置けるロシア語学校やサークルは開校したり閉校したり、ローテーションが速いことが図 32 と図 33 で分かる。

図３２．日本におけるロシア語学校・サークルの数



注（ロシア語学校・サークルの数は Kazakevich(2012a, 2012b)、 Tatibana and Higashi-Shatohina (2017)、著者が 2019 年、2022 年に行ったアンケートとインタビュー調査、またロシア語話者がよく使うフェイスブックグループグループの検索によって計算されている）

図３３．現在活動しているロシア語学校・サークルの開校年



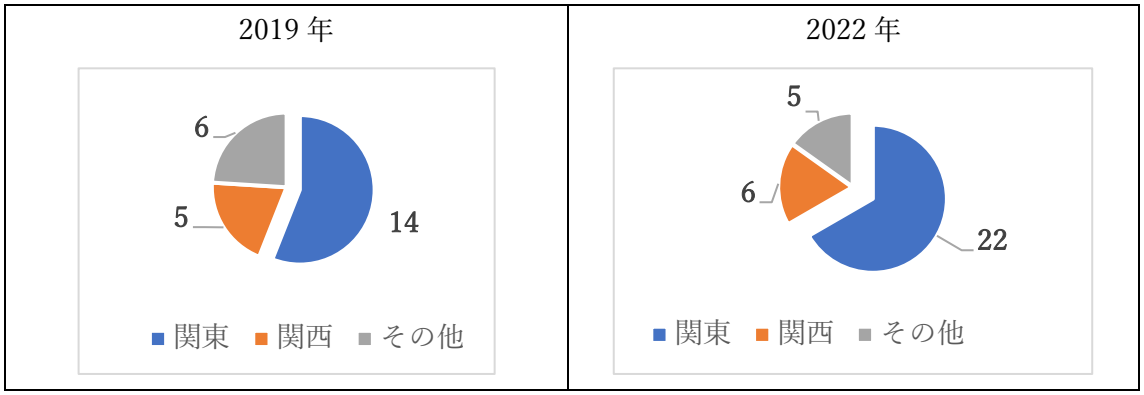
注（2022 年の調査、N＝25）

図 32 と図 33 を見ると、２つのことが分かる。一つ目は、学校のローテーションは非常に速いことである。その理由は、教師の多くは母親であって、自分の子どももロシア語で教育

を受ける機会を作るために学校を開校しているからである（Timoshenko, 2015）。ただし、子どもは大きくなったり、引っ越し、帰国、よりよい仕事に就くことなど、家庭事情が変わったりすると学校を閉校することが多い[68]。二つ目は、新型コロナのパンデミックやウクライナ戦争などの危機的な状況の中で、学校やサークルの数が急に増えたことである。その理由は、著者が 2022 年に教師を対象として行ったアンケートやインタビュー調査によると、親が一時的帰国ができないため、ロシア語の環境づくりとしての学校の役割が大きくなったからである。または、現在開校している教育内容に不満があるからである。そのため、新しい教育の形も現れてきた。その中の一つは、親も積極的に参加する不定期的に外で集まってロシア語やロシア文化を習うサークルである。もう一つは、教室内で授業ができないため、名所を外から眺めてその歴史を学習して絵を描くというロシア語・歴史・絵画の授業である。

地域別で見ると、図 34 の通り、関東は学校の数が一番増えたが、関西は数はほぼ変わらないものの、2020 年に新しいロシア語学校・サークルの 2 カ所が開校し、1 カ所は閉校した。地方は主に大きな町に一カ所のみの場合が多く、2020 年以降は仙台や名古屋では閉校し、福岡では開校した。また、札幌、富山、新潟（主にオンラインに移行）、愛媛県西条市（オンラインのみ）の学校は活動を続けている。地域別のロシア国籍の所有者を見る（図 35）とその理由が分かる。関東ではロシア国籍の人口がこの 10 年（2012～2022 年）約 1.6 倍に増えた。富山でも約 1.5 倍に増えているものの、全体的にまだ 600 人にも満たないので、2006 年に開校した「オドゥヴァンチク」学校のみである。ただし、地域によって学校・サークルの有無が決まるため、ロシア語学校がないロシア語話者の非集住地域（東北、中国、沖縄など）では通学できない現状である。

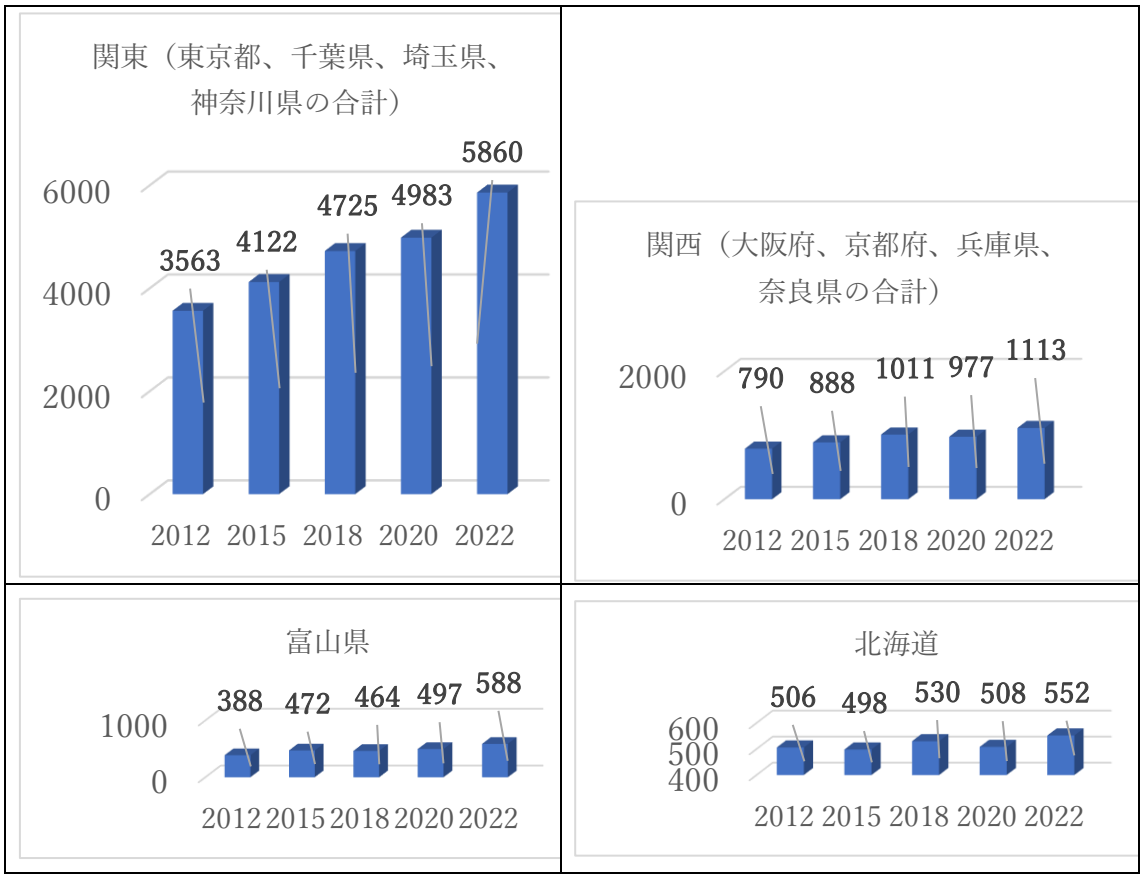
図３４．地域別におけるロシア語学校・サークルの数



注（2019 年（N＝25）と 2022 年（N=33）に著者が行ったアンケートとインタビュー調査、またロシア語話者がよく使うフェイスブックの情報による）

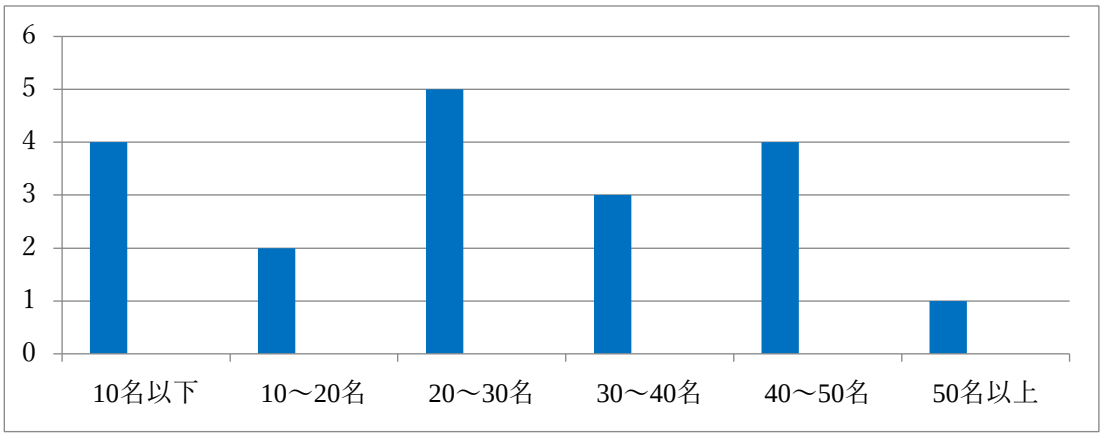
[68] 著者が閉校した学校・サークルの教師に尋ねた閉校理由に対する回答による。

図３５．ロシア国籍所有者の地域別の人数変化



注（法務省（n.d.）のデータによって著者が計算した）

図３６．ロシア語学校・サークルに通う生徒の人数（Savinykh, 2019）

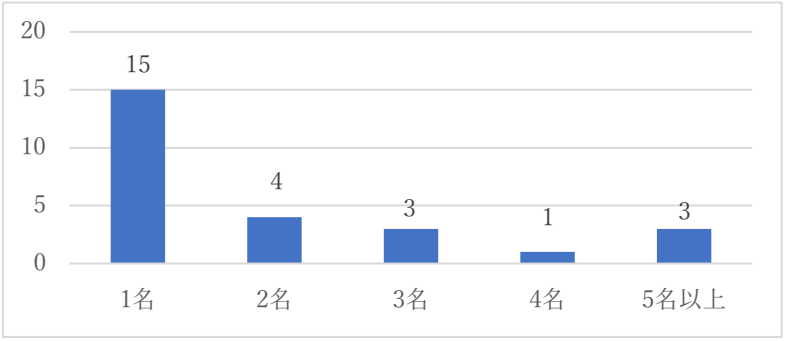


注（2019 年の調査、N=19）

学校は主に小規模である。2019 年のアンケート調査によると、ほとんどの学校では生徒の人数が 50 名以下である。ただし、2012 年には生徒数が主に 10～20 名だった（Kazakevich, 2012b）のと比べると、半分以上の学校では 20 名を超えて増えている。生

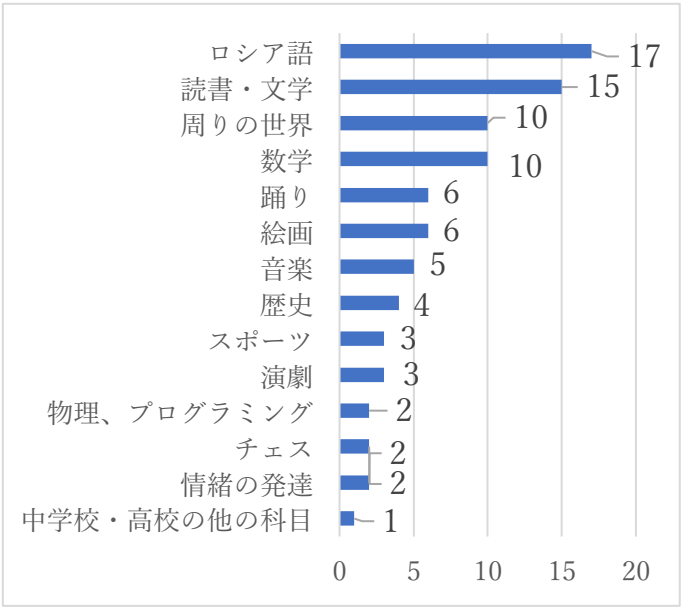
徒の年齢は図 36 の通り、主に 3 歳～12 歳である。2019 年の調査によると 20 学校の内、11 学校は週 1 回（土曜日が多い）に授業を行う。17 学校では生徒が 1～4 の授業を受けている。この状況では少ない人数の教師で学校が成り立つ（図 37）。

図３７．ロシア語学校・サークルの教師の人数



注（2022 年の調査、N=26）

図３８．ロシア語学校・サークルが行う授業

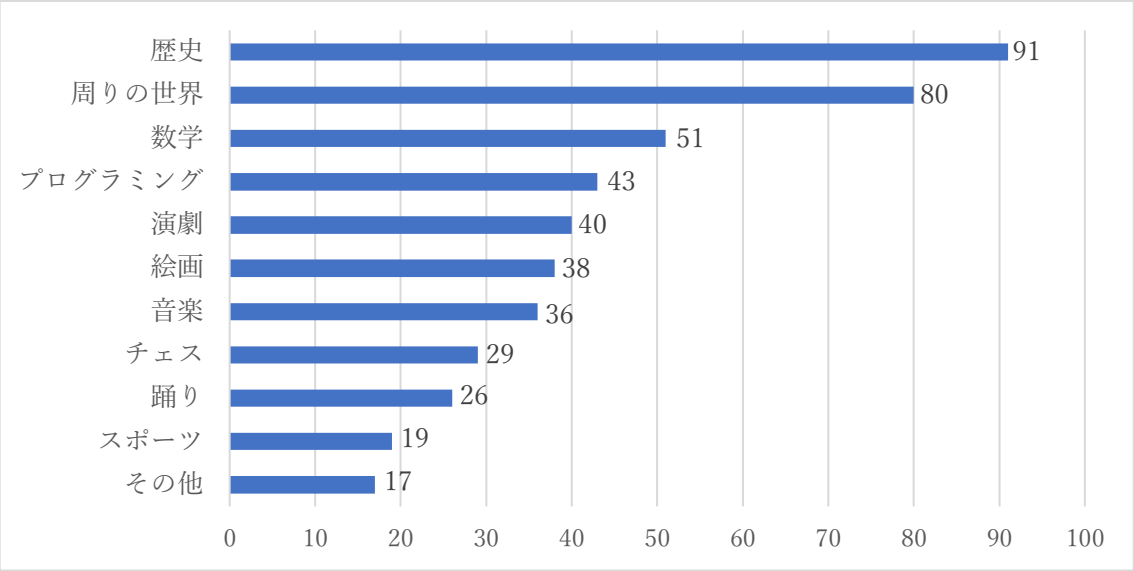


注（2019 年の調査、N=20、複数回答可）

次に、学校やサークルが提供している科目と親が求めている科目を比較しよう（図 38 と図 39）。ロシア語学校で一番多く受けられる科目はロシア語と読書・文学であるため、親を対象にしたアンケートにはこの二つの科目を入れていない。非言語科目の内、統合型のモチベーションに一番つながるであろう科目の「歴史」は、回答した親の 70%以上が希望したが、実際は学校の 5 分の 1 を占める 4 か所のみで提供されている。実際は多くの学校で行われ、また親から求められている科目は「周りの世界」である 。また、日本の学習要領に

当たるロシア連邦教育基準に入っていないが、ロシアが誇る「チェス」、「プログラミング」、「演劇」、バレーも含む「踊り」、新体操などを含む「スポーツ」も親の中では人気がある。このような学校の状況は日本独特のものではない。

図３９．親がロシア語学校に求める科目



注１（2021 年の親の調査、現在までデータ未公開、N＝126、複数回答可）

注２（「[その他]は「すべて」が５回答、「子どもが興味のあるもの」が３回答、「建築」が１回答、「論理、修辞学」が１回答、「物理、化学、文学」が１回答、「ロシア語圏世界の文化」が１回答、「社会、道徳」が１回答、「文学」が１回答、「ほかの科目はすでに学習している」が２回答、「何語でも勉強できれば良いと思う」が１回答）

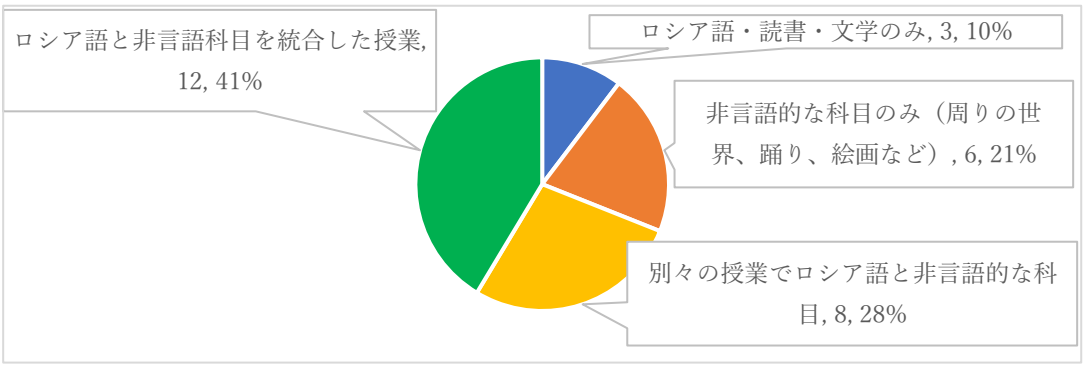
教師の人数と科目の数、またアンケートによる「教師が担当する科目」の回答を見ると、日本でも世界でも教師はいくつかの科目、特に「言語科目」（ロシア語、読書・文学）と「非言語科目」（周りの世界、算数、歴史など）を同時に担当していることが多いことが分かった。その理由の一つとして考えられるのは学習者の年齢である。ほとんどの学習者は小学生であるため、小学校と同じように教師はいくつかの科目を担当できる[69]。2019 年に日本におけるロシア語学校の教師を対象としたアンケート結果では教師の学歴に関して、13 名は教育学、7 名は文献学、7 名は外国語としてのロシア語教育学、7 名は教えている非言語科目の専門的な学歴（音楽など）、４名はその他である （Savinykh, 2019, p. 565）。教育学や文献学を専門にしている教師も自分の専門ではない非言語科目を教え、ロシア語教育の専門ではない教師がロシア語や読書・文学を教えていることがあると明らかになった。このような状況は自然に言語と非言語科目の内容の統合につながると予想できる。この仮説は 5.4

[69] ただし、ロシアの場合、「小学校」は 12 歳までではなく約 10 歳までとなっている。

で継承語ロシア語の教師を対象とした調査で確かめることにした。

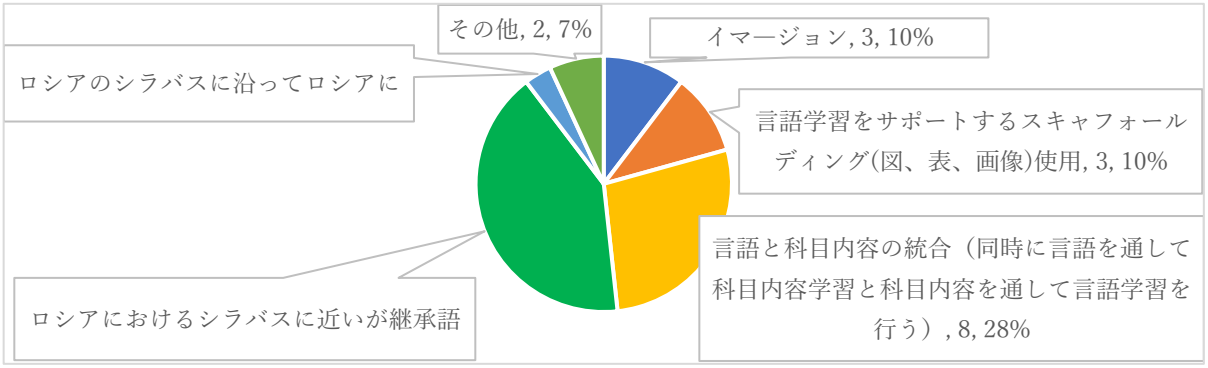
教師が使う教授法を述べる前に、教師が教育目的をどのように考えるかを調べよう。2019年に著者が行ったアンケート調査（N＝25名、複数回答可）によると、日本在住のロシア語学校の教師は主に「言語能力」を目標に掲げる（16回答）。それは、「ロシア語の支援や発展」、「ルーツの違う家庭におけるロシア語の維持や支援」、「読み書きスキルの習得」、「正しく話すことや間違いをしない書き方を教えること」、「ロシア語で読むスキルを育てること」、「語彙力を上げること」、「正しい発音」、「文法の理解」である。それに対して、「統合型」の目的は12回答で、それは「ロシアの文化や伝統に触れさせること」、「海外におけるロシア文化の普及」である。それに、「道具型」の目的は4回答で、それは「世界を知りロシア語を通して学習できる言語能力」、「記憶力、認知能力、想像力、集中力、発想力の発達」、「学習者の認知力の発達」、「発想力を生かす機会を作ること」である。似たような結果はチモシェンコ（2015）の調査でも見せられ、以前で紹介されている親が学校に求めている結果と比較すると、「言語能力」は同じく高いものの、「道具型」が「統合型」より求められているため、教師はこのような親の要望に応えようとしているとは言い切れない。

図４０．ロシア語学校・サークルで行われている授業の内容



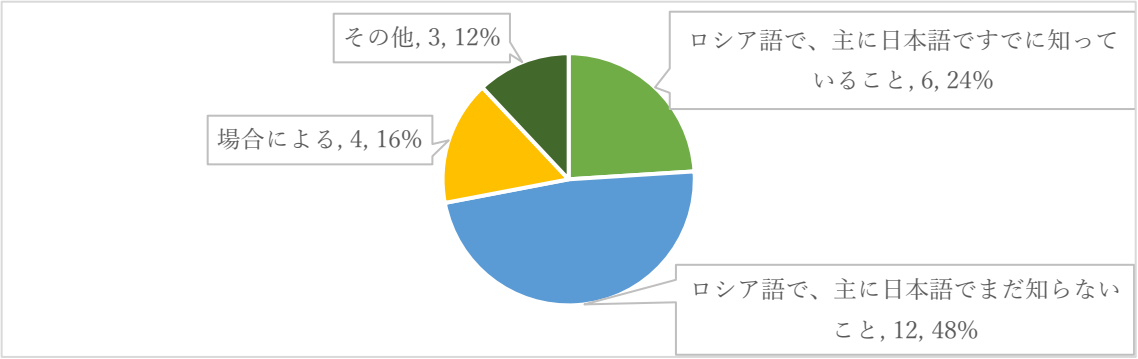
注（N＝29、教師の人数と%）

図４１．教師が使用する教え方



注（N＝29、教師の人数と%）

図４２．非言語科目を教えている場合の内容の特徴



注１（N＝25、教師の人数と％）

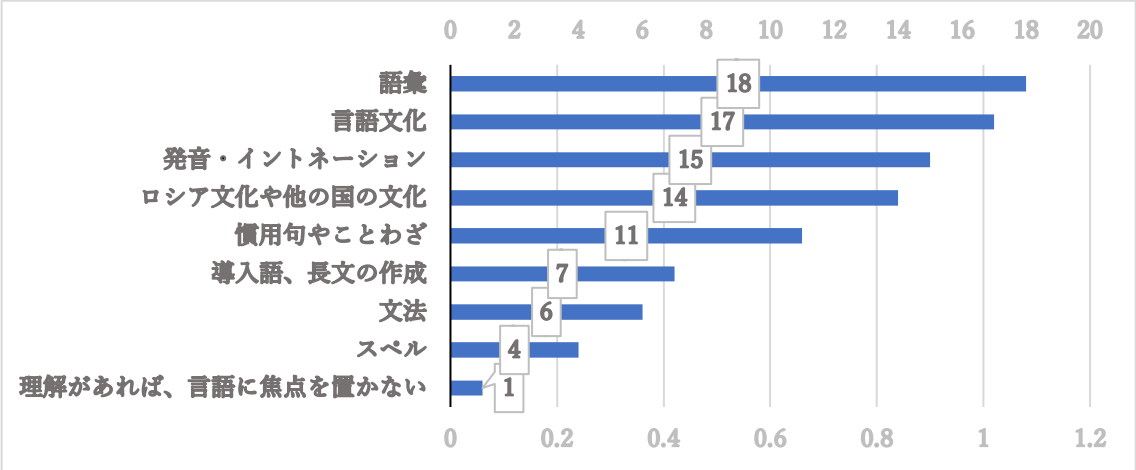
注２（「その他」は「日本語で教えているが説明にはロシア語を使う」は１回答、「ロシア語だが、用語の日本語訳も使う」は１回答、「英語か英語とロシア語を混ぜている」は１回答）

次に、教える内容や教授法を明らかにするため、2022 年に日本在住の教師に行ったアンケート調査の結果を図 40、図 41、図 42 にまとめた。この３つの図を見ると、40%以上の教師はすでに同じ授業で科目内容と言語を教えて、事実上の CLIL（言語を通して科目内容の学習と科目内容を通して言語の学習）を使用しているのは 28%である。なお、イタリアのパルマ国立大学で教師が CLIL 教授法に関する研究を受けて、実際の授業で CLIL を使用している３つの学校がある。それは札幌の「ロシア語学校」、大阪の「ベルカ」学校や富山の「オドゥヴァンチク」学校である。イマージョン（10%）やロシアと同じような教え方（4%）は非常に少なく、継承語話者の特徴を配慮しながらロシアにおけるシラバスに近い教え方をしているのは 41%で一番多かった。非言語科目を教えている教師の約半分はまだ学習していない内容を日本語で教えているため、言語を理解してもらうように、学習者に対するサポートが必要であると考えられる。

以上で指摘した言語を理解するためのサポートは図 43 の通りで教師が配慮するのは語彙のみではなく、文化の理解、慣用句、発音、特に「言語文化」（культура речи）という正しくて、その場に合うロシア語の使用である。文法や正しいスペル、長文の書き方をサポートする非言語科目の教師は比較的少ないが、意外な結果として発音・イントネーションに焦点を当てる教師が多い。それは、言語能力を検証した 4.1.2 で指摘しているように、音声システムとイントネーションが異なる日本語を使う継承語ロシア語話者の場合、話す段階で言語の学習として必要であるからと考える。また、ロシアや他の国の文化を配慮する教師が多い。このような教え方は、基本的な要素である 4C[70]を重要視する CLIL の形に合っていると指摘できよう。

[70] 4C は CLIL の中、科目内容、言語、認知能力と文化を指している。

図４３．非言語科目の教師が特に配慮する言語などの要素



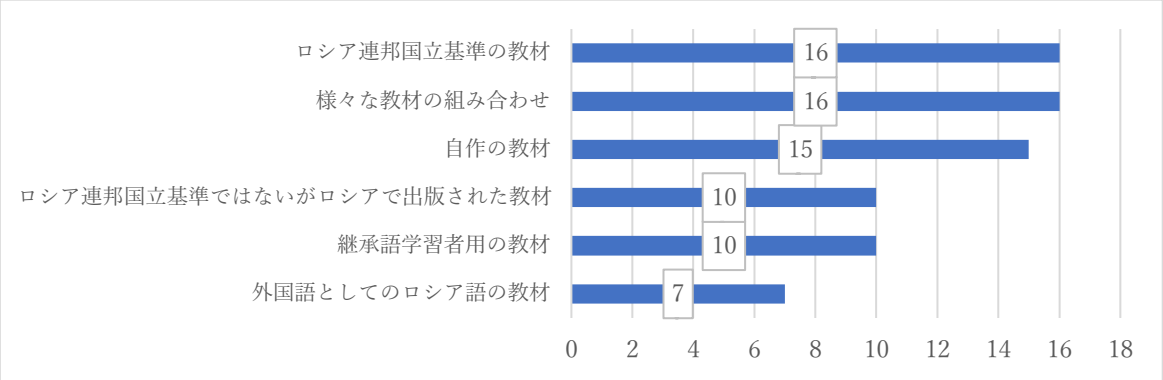
注１（N＝27）

ここで紹介された調査結果をまとめると、この教授法の名前を知らなくても実際はすでにCLIL を使っているか、一部の CLIL の要素を使っている教師が多い。ヨーロッパで CLILの普及につながった下意上達の CLIL のアイディア発想は日本における継承語ロシア語教育にも実際起きていると言える。以前にも指摘したように、その原因は CLIL が学習の自然の方法を表しているからである。ただし、継承語教育と外国語教育の違いは、継承語教育の授業で非言語科目を教えている教師がロシア語のネイティブで、場合によっては言語教育の専門家であること。ロシア語学校のコンテクストの中で、「何でも屋」をせざるを得ない教師は、CLIL アプローチ全体、またはその一部を習得して使うことがやりやすいと考える。

最後に、Savinykh（2019）で記述されている、日本におけるロシア語学校の教材のことをまとめよう。約半分の教師は主になる教材の有無はグループ次第である。教材の種類は図 44で紹介されている通り、モノリンガル用の教材を使っている教師が多い一方、教師が使う教材の種類は様々であることが分かる。なお、23 名の教師の内 15 名は 3 つ以上の種類の教材を同時に使っている。このことで教材選びや作成による教師の負担が大きいことが分かる。Savinykh（2019, p. 568）で教師が教材のメリットとデメリットも述べられ、次のごとくである。メリットは、「システム性」、「課題の多さ」、「分かりやすさ、可視化」、「ロシアの学校と同じシラバス」などで、その内継承語学習者の教材のメリットは「子どもにとっての分かりやすさ」、「面白くて多様であること」、モノリンガル用の教材と比べて「習得が速いこと」である。一方は、デメリットは、「シラバスは生活に適しないこと」、「画像が少なくて文章が多いこと」、「語彙が難しくて、頻度が少ない語彙が多いこと」、「教材がばらばらで、一貫性を保つシラバス作成が大変であること」である。

図４４．日本におけるロシア語学校の教師が使う教材

（Savinykh, 2019, p. 567-568 に基づいて著者が作成）



注　（N=23）

4.3.3　日本におけるロシア語学校についての考察

「ロシア語学校・サークル」という「コンテクスト」を考察すると、増えつつある生徒の人数に合わせて、親が求める、または教師が教えられる科目を少ない授業回数で教えなければならないことが明らかになった。また、教師は一つだけの科目を教えることは少なく、「何でも屋さん」のようにいくつかの科目を教えなければならない。その中、ロシア語学校・サークルに通う学習者の人数を保つため、彼らの興味を引くような内容の授業を行う必要がある。また、親の要望に合わせて、親が求める教育内容も提供しなければならない。教師の専門能力は、教育学や言語教育が多く、また教師が教えている科目の専門的な教育であることがほとんどであることが分かった。教授法では事実上の CLIL か CLIL の要素の一部（言語と科目内容の統合）であることが分かり、さらに CLIL を授業で使っている学校もあると明らかになった。ただし、教材ではまたモノリンガル用の教材を使う教師が多く、それを継承語学習者の教育的ニーズに適応させる際、教師に大きな負担がかかると推測される。

さらに、ロシア語学校のもう一つの役割を確認できた。ロシア語学校は、子どもがコミュニティとつながる場所を提供することで、親が持つ「統合型」のモチベーションにも応えられると考える。このようなコンテクストに合う教授法は、もう一つの条件に応じるべきだ。ローテーションが速いロシア語学校の場合、教師にとっても習得しやすい教授法であるべきである。CLIL は、このような条件にどれぐらい応えられるかを考察し、第５章でコンテクストやアクターについて分かったデータをもとに CLIL の教育移転の可能性を検討しよう。

4.4　継承語ロシア語教育のコンテクストやアクターについての考察

以上のように家庭とロシア語学校であるコンテクスト、アクターである学習者、その親、教師について調査結果を考察した。ここで一番重要なポイントをまとめると、次のことが明らかになった。継承語ロシア語の学習者は主に家庭においてロシア語を使っているが、ロシ

ア語学校も重要なロシア語の環境を提供している。ただし、学校は遠いなどの都合でロシア語学校に通えない子どももいる。なお、他の要素も影響して通っていない学習者は家庭学習で、事実上ホームスクーリングで学習することが多い。そのため、家庭も重要な学習の場になっていることがある。

ただし、継承語ロシア語話者の場合、家庭の状況も言語能力も多様である。このことを考えて、学習者の多様な教育的ニーズに応える教授法が必要であると考える。CLIL は学習者、親、教師にどれぐらい適しているか第 5 章で考察する。

5章　継承語ロシア語教育のコンテクストとアクターの視点から見る CLIL の教育移転

第 4 章で述べた継承語ロシア語教育における現状は、CLIL の教育移転に適しているかを明らかにする必要がある。まず、CLIL は継承語ロシア語話者の教育的ニーズに応えているか、またどのようなニーズに応えているかを検討する。その後、継承語ロシア語教育への CLIL 教育移転における親やロシア学校と教師の役割を考察し、CLIL の導入の際、継承語教師が考える展望や懸念に関する調査結果を紹介する。最後に、コンテクストである家庭やロシア学校、アクターである学習者（子ども）、親と教師に関するデータや考察をまとめて、継承語ロシア語教育への CLIL の教育移転の可能性や条件を考察する。

5.1　CLIL はロシア語継承語学習者の教育的ニーズにどのように答えられるか

CLIL を継承語ロシア語分野へ導入するため、このアプローチは 4.1.1 と 4.1.2 で明らかにした継承語ロシア語話者の教育的ニーズに答えているかどうか考えなければならない。3.2 と 3.3 では理論上のことを述べたが、ここでは CLIL が貢献できる継承語ロシア語学習者の特徴から見る教育的ニーズにどのように応えられるかをまとめよう。

- 学習の条件は、ロシア語の比較的に低いステータスのマイナー言語を、時間が限られている中で学習しなければならないため、言語と科目内容を同時に学習できることで、ロシア語はもちろん、ロシア語を通して重要な科目内容を習得できる。
- 継承語ロシア語教育にとって重要な課題になっているモチベーション維持は、CLIL が文化に関連することを 4C[71]の一部として授業企画段階から用いられていることで「統合型」のモチベーションを維持できる。また、「言語のみ」から焦点をはずして、言語を世界について学習するためのツールとして使うことで、「道具型」のモチベーションを上げて、親がモチベーションの低下につながる「子どもの興味がないまま親の強制」（Timoshenko, 2015, p. 57）から脱出できるのではないかと考える。
- 家庭内で外国語学習者とくらべて（多い量の）ロシア語インプットが期待できる継承語ロシア語学習者は BICS[72]があると考えられる。そのため、CLIL が使う文章、ビデオなどのオーセンティックのテクストは最初から使えると言える。それは、Kagan and Dillon（2003）が継承語教育で使うべきとして提案した「マクロアプローチ」に応じていると考える。また、BICS が比較的発達している継承語話者は CALP

[71] 第 3 章で紹介した通り、４C とは、content（科目内容）、communication (language、言語)、cognition（認知能力）、culture/community（文化・コミュニティ）である。

[72] BICS と CALP は Cummins が 1979 年に提案した概念である。CALP（Cognitive Academic Language Proficiency、学習言語能力）は、BICS（基本的対話コミュニケーションスキル）と違って、習得にはより長い時間と特別の学習環境が必要であると考えられている。

が必要と考えられているが、CLIL は学習言語習得を授業企画には必ず入れているため、教授法として適切であると考える。

- 言語能力を調べた結果、文法を特に学習対象にすべきという結論に至ったが、フォーカス・オン・フォーム[73]を取り入れて学習を行う必要があると考える。ただし、CLIL とフォーカス・オン・フォームの組み合わせは英語の場合でも知られている（和泉, 2016）ため、柔軟性がある CLIL に取り入れるのは好適である。
- 学習者が多い年齢層である 6 歳〜12 歳は、認知が速く発達している時期でもある。「認知発達」を授業企画段階から 4C の一部として考えている CLIL は、この学習者には特に適していると考える。バソヴァ（2013）が指摘した通り、概念の知識が両言語のリテラシー習得につながるため、言語発達と認知発達を一緒に考えて継承語教育の授業を行う必要がある。この考え方には CLIL が応えられると考える。

ただし、ここは学習者を「ズームアウト」して考えているため、実際の授業企画では学習者の一人ひとりのニーズに合わせて行うべきである。なお、第 3 章で指摘した通り、CLIL は非常に柔軟であるため、細かく調整できると考えられる。

5.2　CLIL アプローチの教育移転に関わる親の役割

継承語話者の親の役割は非常に大きいと言える。子どもが小さいときは、コミュニケーションの言語選択、家庭言語政策、言語行動方略、学習の有無は親が選ぶ。また、継承語教育は義務教育ではないため、授業の有無、授業はどんなものにするか、ロシア学校・サークル選びは全て親が選ぶ。当然、親は子どもの興味があるものを選ぶ傾向が強いが、時間や金銭的な都合が影響すると考えられる。第 2 章の図で示したように、親は継承語ロシア語教育への CLIL の導入の際、重要なアクターになる。そのため、親の視点から CLIL のどこが魅力的に見えるかを明らかにしよう。

親は子どものロシア語の発達に関して自分が一番責任があると考えているが、子どもの言語能力に対して満足していないことが多い。親は家庭で子どもの学習を行うとき事実上のホームスクーリングの状態であるため、ホームスクーリングで有効な教材やモチベーションテクニックを使うのは重要であると考える。継承語教育は義務ではないため、親にとっても子どもにとっても魅力がある内容でないと「強制」（Timoshenko, 2015）から生まれる子どものモチベーションの低下は親の家庭言語政策の変化に影響することがある。特に「書く」ことに抵抗がある場合、「書く」ことに意味を与えて学習の目標から手段に移行する CLIL は適切であると考える。また、興味がある科目内容であれば、「強制」させられることなく子どもが学習すると期待できる。CLIL は柔軟であるため、伝統的な形に捕ら

[73] ここは、フォーカス・オン・フォームとは、文章で現れた文法などの形を意識させることとして使うという意味で使用する。

われなくても様々なサークル活動や外での授業でも使えるであろう。

言語と科目内容以外に文化と認知能力を 4C の教育目的に挙げている CLIL は継承語教育を行いたい親の考えに合うと考える。それは、ロシアなどの文化を習うことで「統合」のモチベーションに答えるからである。また、トランスランゲージング[74]を使う CLIL は、2 文化型の言語行動方略が多い日本在住のロシア語話者の親の信念に応じるであろう。なお、「認知力全体」の発達をロシア学校に求める親の期待には認知能力の発達を学習目的に立てている CLIL は適切であると考える。CLIL は「道具型」の期待にも応じる。その理由は、第 3 章で述べた通り、CLIL は言語を学習のツールとして考えているからである。その故に、言語も学習目的であるため、親の「言語関連」のモチベーションに答える。

ただし、CLIL に関するロシア語情報が少ないため、親の内は認知度が低いと言える。そのため、教育方針を選ぶ親に CLIL のことを説明できる資料が必要である。CLIL の理解があれば、ロシア学校選びにも影響すると考えられる。なお、プロの教師ではない親が家庭で学習ができるように、わかりやすい解説付きの使いやすい教材も必要である。継承語ロシア語の教材を開発する教師は、このことを配慮しなければならないと考える。

5.3 CLIL アプローチの教育移転に関わるロシア学校や教師の役割

ヨーロッパにおける CLIL の外国語教育や第 2 言語教育への普及には教師が大きな役割を果たした（Marsh, 2002）。継承語教育への導入の場合でもアクターとして教師の役割は一番大きいと考える。継承語教育のほとんどの場合、教授法が下意上達で広がるとしか考えられない。なぜなら、位置する国のシラバスに沿って教えている一部に過ぎないバイリンガル学校でさえ、教授法を選ぶ自由が大きい。コミュニティ学校が多い継承語ロシア学校はなおさらそうである。これを裏付けるのは、2022～2023 年に行われた教材に関するアンケート調査[75]である。それによると、教育内容にも教授法にも一番大きな影響を与えるのは教師の信念と教材である（第 6 章の図 49、図 50）。特に教授法に影響するのは教師の信念で、「影響する」と「かなり影響する」は 92.5%を占める。そのため、教師の信念と現在存在する教材を明らかにしなければならないと考える。逆に、ロシア連邦国立基準はほとんど影響しないことが確認できた。

5.4 継承語ロシア語教師の視点：CLIL アプローチの導入に関する展望と懸念

CLIL の継承語教育導入の場合、教師は重要なアクターになると考えるため、教師の声を直接聞く必要がある。そのため、1.4 で紹介した方法で調査 4「CLIL に関するロシア語継

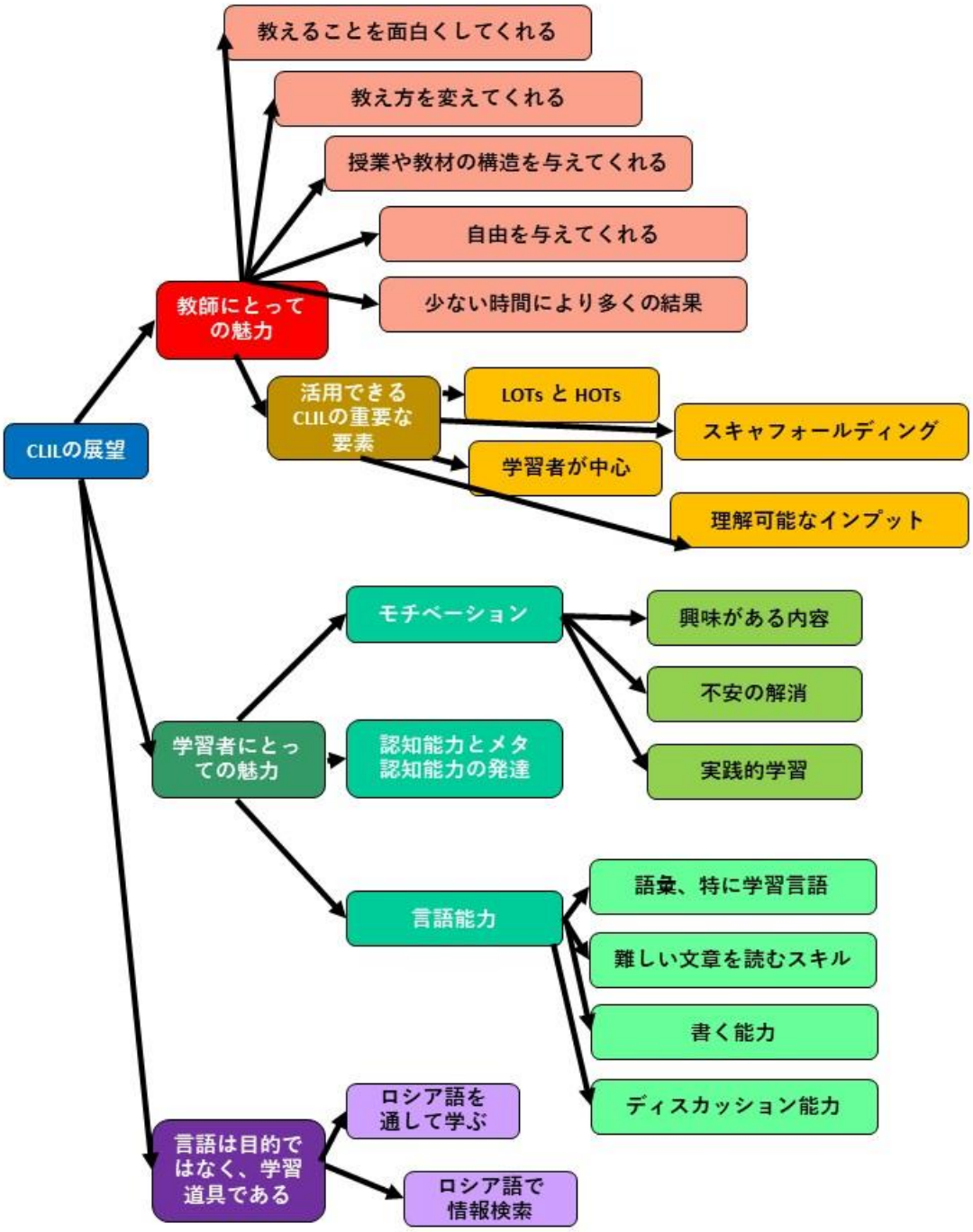
---

[74] トランスランゲージングとは、多言語話者の様々な言語をコミュニケーションや学習のために使うことを示している。複雑なことを学習する CLIL ではトランスランゲージングを肯定的に考える。

[75] 詳しくは 6.1 調査 5「継承語教師が求める教材の調査」を参照のこと。

承語教師の視点から見える展望と懸念の調査」を行うことにした。その結果は日本 CLIL 教育学会（J-CLIL）の The Journal of the Japan CLIL Pedagogy Association (J-CLIL)に載った論文で紹介されている（Savinykh, 2022a）が、文字数制限のため、全ての調査結果を載せるのは不可能だった。ここで、GTA（Grounded Theory Approach, グラウンデッド・セオリー・アプローチ）を使って MAXQDA でコード化した理論を公開する。

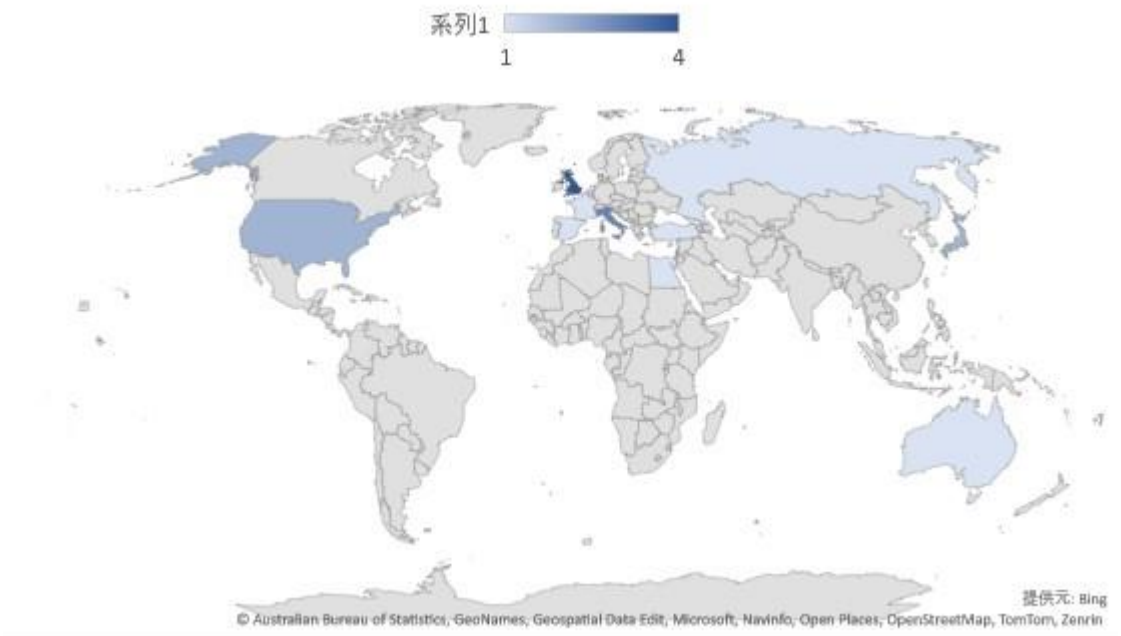
図４５．継承語ロシア語教師が考える CLIL 導入のメリット



5.4.1　継承語ロシア語教師が考える CLIL アプローチの導入に関する展望

継承語ロシア語教師が考えた、CLIL アプローチの継承語教育の導入におけるメリットは図 45 の通りである。協力した 23 名の教師は教育経験の平均年数が 8.7 年で経験も豊富で、5 大陸の 16 の国に在住して（図 46)、住んでいる国の事情が違うためより広い意見を調べることができたと考えられる（Savinykh, 2022a, p. 80-81)。18 名はロシア学校で対面で教えている。協力者の中、自分を「何でも屋」（G-45[77]）と呼び、継承語ロシア語教師は「多面的な専門知識を持つべき」（N-19）と考える教師がいる。これは、4.3.2 で予想した継承語ロシア語教師の特徴と合っている。大きく分けると、CLIL の継承語教育への導入に関するメリットは「教師にとってのメリット」、「学習者にとってのメリット」と「言語は『目的』から『道具』になること」である。

図４６．継承語教師である調査協力者の在住国



教師のとっての CLIL の大きなメリットは「構造」を与えることである。4.3.3 で述べた通り、多くの教師はすでに CLIL の要素を使っている。ただし、「システム」となっていないことから、直感的に使うことが多いため、CLIL によって授業の企画と教材作成の決まった構造があると教師は自信がついたり、不安が少なくなったりすると協力者 S、L、Q が述べている（Savinykh, 2022a, p. 82-83)。ただし、この構造の中、教師は自由にアイディアを活かすため（Q-31)、新しいことに挑戦した教師に向いている。それはまたロシア学校の元々自由に組めるシラバスにも合う（S-71)。また、教師にとっても楽しいことである

[77] インタビューの引用と集約で、文字は協力者を示し、番号はセグメントを示す。

し（W-65)、学習者にもその楽しさが伝わる（A-17)。CLIL が「一石二鳥」の効果があることについて賛否両論があったが、同時におこる科目内容と言語の学習の場合、少ない時間でより多くできるという期待はある（A、C、F)。

教師は、CLIL を広く使う次の要素も魅力的に感じる。それは、学習者主体の学び（learner-centered approach)、理解可能のインプット(comprehensive input)、スキャフォールディング（scaffolding)、ブルームタキソノミーで使われている概念である HOTs と LOTs[78]である（A、F、G、H、I、J、K、L、M、S)。どちらも新しいアイディアではないが、学習者主体の学び以外は、ロシアの教育にはほとんど普及していない用語である。ソ連の心理学者のヴィゴツキーが提案した「発達の最近接領域」の概念と強くつながっている「スキャフォールディング」 は、ロシア語で知られるようになってきたのは最近である 。理解可能なインプットは、同じ理論に基づいて1970～1980年代にKrashenが提案した「インプット仮説」における概念で、すでに知っているものより少しだけ難しいものを学習する内容を示している。ただし、このような用語のおかげで、学習の企画や授業のときにこの要素を意識することができる。また、インタビュー協力者の半分だけが教育学の学位を持っているため（Savinykh, 2022a, p. 81)、CLIL を通して「教育学」の再発見につながるとも予想できる。

学習者にとってのメリットの内では、特にモチベーション向上が期待される（65 セグメント）(Savinykh, 2022a, p. 82)。4.1.1 で指摘したように、モチベーションは、義務教育ではない、継承語教育分野では非常に重要な課題である。中学校に入学するとともに、ロシア語コミュニティや家族のつながりに基づく統合型のモチベーションが変わり、ロシア学校に仲間がいるかどうかに基づいていくことが重要になってくる（Paichadze, 2023)。そのため、道具型のモチベーションをより重要視すべきと考える。言語だけを目的としないCLILは、学習者が興味のある科目内容を学習するために言語を道具として使っている。この視点は多くの教師に肯定的に評価された。「learning by doing」(やりながら学ぶ、いわゆる「実践的学習」)の中、「気づかないうちに学ぶ」(J-36）ため、「言語の表現の不自然なドリルではない」(I-27）からこそ、多くの教師は効果が確認できた（A、D、E、G、I、J)。また、このような学び方は言語の間違いを注意して正すことから内容理解に焦点を移すため、「不安」(I-37）と「難しい言語の理論的な内容に対する恐れ」(J-25）を和らげる。

CLIL のもう一つの魅力は、認知能力やメタ認知能力の発達の可能性である（81 セグメント)。一番大きい注目を集めたのは「学習の仕方」と「メタ認知能力」である。「授業を正しく企画すると（省略)、理想的であれば、学ぶことは人生で使える、何かの認識モデル、情報処理方法、批判的認知、彼ら[学習者]が生活に必要とすること」(J-15)。このように J は人生の間で必要とされる認知が CLIL を通して習うことが重要であると考える。また、E

[78] HOTs は 1.2.3 で紹介したブルームタキソノミーで紹介した「高次の思考」で、LOTs は「低次の思考」である。

は自分にないことでも学習者にとって必要なため教えるべきであると訴えている。「私の理解の限り、CLILとは、後で大人として必要とされるスキルを我々が与えることである。私も含めて多くの大人は一部のスキルはない。私たち、私も含めて、一部の認知能力が発達していない。また、情報処理の戦略の一部を私は持っていない」(E-35)。学習する方法の学習[82]は「それこそ目的である。知識の暗記、事実の暗記ではなく、学習する方法の学習こそ」とL（L-45）が強調する。

言語能力もCLILで上げることができると多くの協力者が考える。その中、語彙習得、特に学習言語習得であると教師は考える。継承語話者は4.1.1で述べたように、主に家庭で継承語を使うため、学習言語の発達は大きな課題である。「[学習者が］専門用語は［住んでいる国の言語で］知っているが、ロシア語では全く知らない。なぜなら、家では「鳥類学者」などの単語は使わないから」(0-19)。少ない授業数の中、CALP を発展させるにはCLIL が有望であると考えられている。「日常の言語の範囲を超えるための唯一の方法は、まあ、本以外、CLILの道を歩むことである」(T-37)。

また、CLIL は学習言語の難しい語彙を増やすので、学習者がより難しい文章を恐れずに読むことができるようになる（A、H)。また、CLIL は文章作成にも役に立つと考えられている。「書くスキルはもちろん、なぜなら論証を作るときは書くスキルを伸ばすから。目の前に見えているように、[例えば､］オムレツを作りたいと思えば、オムレツ［を作る］アルゴリズムを作成する。ここはもちろん、書くスキルが必要になる」(G-23)。このように作文は目標にせずに学習目的達成のために使われるので、学習者も嫌がらずに「さりげなく」(E-27）書く。

それ故に、CLIL は前に述べたように科目内容に興味があるから会話の発達にも有望であると考える教師がいる。「どのように話してもらえるか［課題である］。さりげなく、先生としてではなく。言って、答えてというと子どもは「はい」､「いいえ」か短い文［で答える］。なぜなら、興味は全くないから。これなら［CLIL なら話してもらうことが］できる」（O-29)。CLIL に期待できる効果には、「ディスカッション能力、論証能力は入るよね。また言葉で［言いたいことを］表す能力」(I-35）である。それは、学習言語を使うジャンルは家庭で使われる言語と違って、ディスカッションや正確な語彙選びが必要になるからと考える。

ただし、文法の学習の可能性は疑問に思う教師が多い。一部は、CLIL の中で、比較的難しい文章を読むおかげで形動詞や副動詞の学習ができたという教師（B-29）がいる。一方、数学などを通して文法を習えるかどうかわからない教師（R-21）や、言語教育が専門ではないため文法の教え方がわからない教師もいる（F-21、W-47)。そのため、4.1.2で指摘したように、継承語ロシア語学習にはフォーカス・オン・フォームが必要であるため、教師

[82] 「Learning to learn」（学習する方法の学習、ロシア語でучиться учиться）はCLILの重要な要素である。

向けの CLIL に関する手引書や研修ではこの課題をより詳しく解説しなければならないと考える。

CLIL が**言語を「目的」から世界を学習する「道具」**や手段として扱うことを評価する教師が多い。情報を探したり、新しいことの学習をしたりするのはロシア語を使ってもできるという、ロシア語に意味を与えることにつながる。「ロシア語が唯一必要なのは、それは知るためではなく、生活で使うため、それを使って何かをするため、何らかの形で世界を学習するためである。それに CLIL は応えている（省略)。なぜスタンダードのロシア語の教科書で仕事ができないかというと、狭い文法の分野や言語大学に行かないと使われないようなことを掘り起こすから。CLIL ならロシア語で、ロシア語を通して世界を学習する」（Q-19)。

このように、継承語ロシア語の教師は自分の CLIL の経験や CLIL に期待する効果が明らかになった。まとめると、教師にとっても学習者にとってもメリットが多い。学習者のモチベーション向上、学習言語の発達や認知・メタ認知能力の発達は一番期待される効果である。また、CLIL は焦点を言語から世界の学習に移すことで、ロシア語学習に意味を与える。教師にとっては新しいことに挑戦することで楽しさや自由の感覚が増し、また CLIL をシステムとして学習して活用すれば、今まで使わなかった教育的概念を活用し、直感で企画していた CLIL の要素を取り入れた授業に対しては不安がなくなると考えられる。

5.4.2 継承語ロシア語教師が考える CLIL アプローチの導入に関する懸念

しかし、継承語教育への CLIL 導入への懸念も多い。懸念は Savinykh（2022a）で詳しく述べられているため、ここでは図 47 にまとめて 5 つのグループに分ける。それは「教育アプローチに対する懸念」、また実践の時に起こりうる問題を表す「教師関連」、「ロシア学校関連」、「親の受け入れ方」や「学習者関連」である。

「教育アプローチ」としての CLIL への懸念の一部は、流行ってきた CLIL として呼ばれているが実際は CLIL ではないという危険性から生まれる。「［CLIL］研修会の時に、名前を言えないがある同僚は、CLIL という流行りの用語があるが、私たちは大昔から CLIL をやっているって。だって、絵画をロシア語で教えているのなら 100%CLIL でしょうって。その時は［違うと］指摘したかったが、どうすれば［それが］でき」(L-73)。このように、科目がある言語で教えられているのが必ずしも CLIL ではなく、RMI（Russian Medium Instruction、教授言語としてのロシア語）の場合が多いことを意識し、内容と言語を統合する方法を強調して教師の研修を行う必要があると考える。また、流行りのせいで CLIL はどんな時でも使える「万能薬」のようなものとして考えないことの重要性を C、G、O、R が強調する。

データが多い英語学習の効果は証明されているが、ロシア語のデータはないため懸念を抱く教師もいる。文法やその特徴による会話テーマの語彙は英語と違う順番で教えられている外国語としてのロシア語は、文法が非常に重要である（B-55)。そのため、多くの場

合文法中心ではない CLIL は本当にロシア語学習に適応しているかと疑う。また、英語の CLIL 教材は、ロシア語の文法の特徴のためそのままコピーはできないと O が述べている（O-17）。そして、国によって重要な語彙などが違うため、ロシアで作られる教科書は使いづらいと V が強調する。「例えば、モスクワで教科書を書く人と話すと、彼らはここで使えない語彙を入れて本を書くんだ。机という単語を知らないのにヤマイグチ[84]という単語をなぜ学ぶの？大げさに言うとそうだ。実践するとこれは時間を無駄にすることなんだ。語彙は違うものにすべきだ。当然のことながら、語彙は周りの世界のもの、また［在住国の］学校でシラバス通りに習うものだ」（V-49）。ただし、在住国で通う学校のシラバスで重要な語彙の確認が必要とは CLIL だけの課題ではなく、継承語のすべての教授法に対しても言える。

もう一つの懸念は、CLIL の授業に加えて別にロシア語の授業を行い、特に文法が完全に習得していない学習者の場合は、欠けているロシア語の知識・スキルをこの授業で補う必要性については一部の教師が語る（C、O、U）。「CLIL だけで学習して、言語の授業を足さないと必要な形で［ロシア語が］発達しないと思う。何しろ、言語にもっと注意を払うべきだ。CLIL のみではなく、文学も含めてより言語をやらなければならない。なぜというと、そこ［CLIL で］はあまり多くないの、ロシア語のドリルが。CLIL の授業でそれが少ない、足りないことになるかもしれない。」（U-43）。この懸念はロシア語の難しさの認識や、CLIL は主に理系の授業で使用されていると思われることから生まれたと著者は見ている。ただし、この懸念を受け入れて、英語よりフォーカス・オン・フォームで教材を作成しなければならないとも言えるだろう。

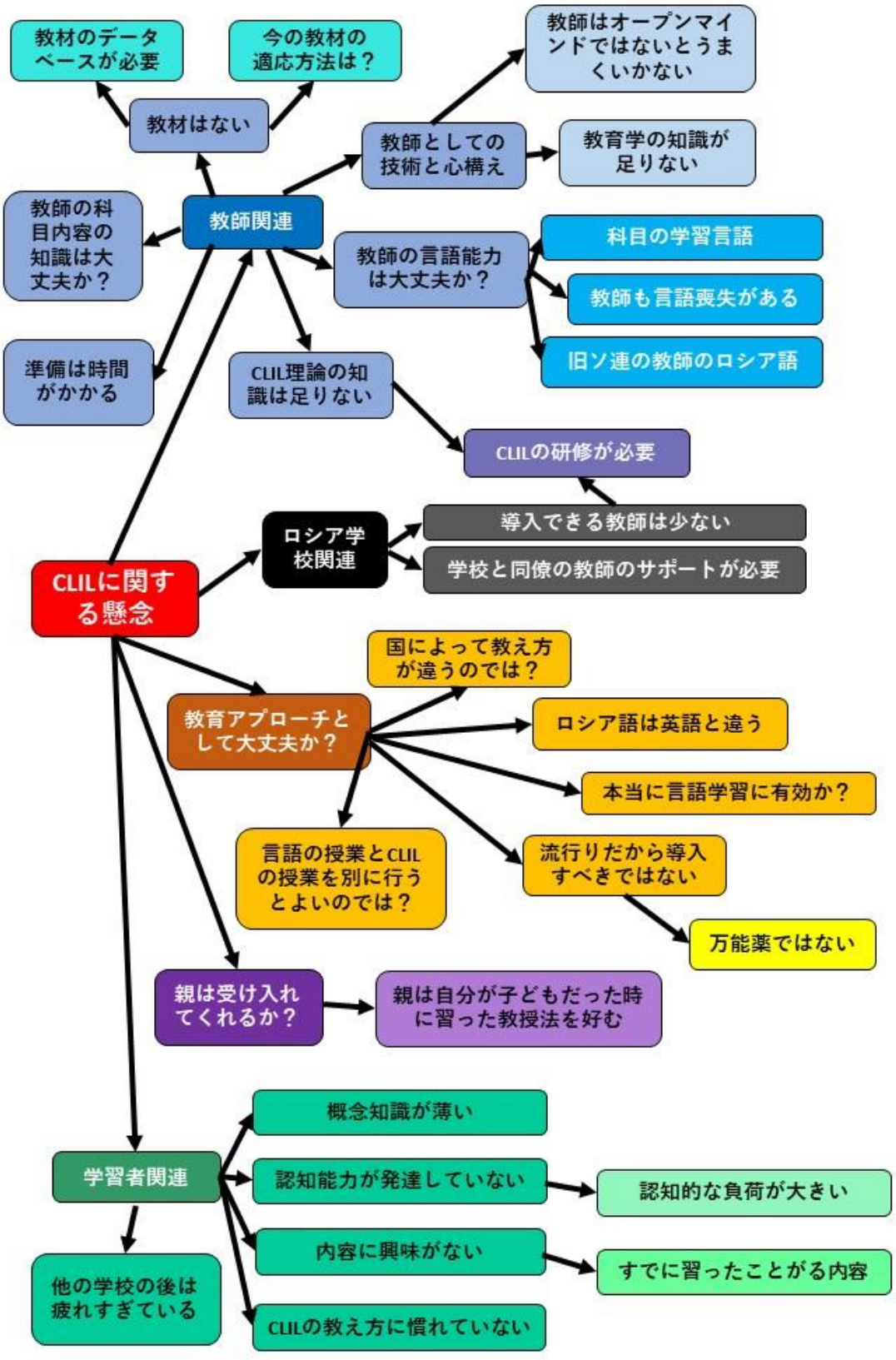
「教師関連」の懸念[85]は、CLIL 理論の知識が足りない中、CLIL に関するロシア語の資料がほとんどないことが一つの原因である。2021 年と 2023 年にイタリアのパルマ大学で行われた長時間で実践的な研修や、著者が 2021 年継承語ロシア語教師を対象に行ったセミナー以外、継承語ロシア語教師はロシア語で CLIL について研修を受ける機会はなかった。フェイスブックではロシア語で CLIL に触れるグループ（CLIL na russkom, n.d.）は著者が 2020 年 12 月に開いて、2023 年 9 月現在 1500 名以上のフォロワーがいる。ロシアのカザン連邦国立大学で主に英語学習に使う CLIL を実践している研究者のグループは、Salehova et al.（2020）の手引書を出した。それは、ロシア語での CLIL に関する手引書としては詳しく手に入りやすい資料で珍しいものである。

---

[84] ヤマイグチ（подосиновик）はロシアでよくとれるキノコであるため、この単語を子どもの時から知っているロシア人は多い。

[85] この部分は詳しく Savinykh (2022a, p. 83-84)でインタビューのセグメントで証明されているため、ここでは簡単にまとめている。

図４７．継承語ロシア語教師が考えるCLIL導入に関する懸念



また、CLIL を用いれたロシア語の教材は非常に少ないため、教師は自分で教材を作るか、他の教材を「CLIL化」しなければならない。しかし、ロシア語の教材作成説明書が存在していない中、慣れていない教授法で教材を作ることは非常に時間がかかるため、それを懸念する教師が多い。ただし、20 年前にもこのような課題が英語の CLIL でも存在していた(Marsh, 2002, p. 202)が、CLIL の様々な科目への普及やデータベースの作成のため現在は比較的簡単に手に入れることができる。そのため、ロシア語でもデータベース作成は課題であると教師が考える（H、W)。また、CLIL ではない教材を「CLIL 化」できる説明書の作成も必要である。

もう一つの懸念は教師の能力に関連する。それは、科目内容の知識、教師のロシア語の正しさや非言語科目の学習言語の知識、また教育学の知識である。いずれにしても CLIL 導入は難しいと思う教師がいるが、それは CLIL のみならず他の継承語教授法についても同じことが言える。この中、実際 CLIL 導入に直接関連するのは２つだけだと著者は考える。言語と同時に科目内容を教えなければならない CLIL は、特に中学校以上になり内容が難しくなっていくときに、専門が言語学や言語教育の教師がその科目の内容を詳しく学習しなければならないという状況に置かれる。そのため、新しいことを学習したい教師とそうではない教師の間で差が生まれることを Q-43 が指摘する。また、非言語科目の教師は言語の教育を行う必要があるため、特別の研修を受けたことがない教師に対してはCLILがたくさん要求する教授法であると言える。

「**ロシア学校関連**」の懸念でも似たようなことが強調される。それはこのような新しいことに向かって CLIL を導入できる教師の少なさである。また、言語教師と非言語科目の教師の協力によって一人ひとりの教師の負担が少なくなると考えられるが、学校と同僚の教師のサポートが必要である。ただし、このような課題は継承語教育における CLIL 導入の独特のものとは言えず、外国語教育などの導入の時も発生していた（Marsh, 2002, p. 182)。現在は、教師の研修や、科目の知識か言語の知識が足りない教師でも使用できる教材作成が進んだため、英語教育で話題になることが少なくなった。継承語ロシア語教育でも教師の研修の実施や教師の言語や科目内容の知識不足を配慮して作られた教材があれば、この懸念は解消できると考えられる。

「**親の関連の懸念**」は継承語教育における親の役割の重要性を表す。4.3.2 で述べた通り、シラバスによっても選ばれている継承語ロシア語学校は親に受け入れてもらえるような教授法で教えなければならない。親は「より伝統的な授業を求めている」（E-41）（Savinykh, 2022a, p.85）場合がある。親が自分が習ったような教え方に愛着があることには、海外に住んでいるロシア語話者のソ連時代の教育へのあこがれも影響すると考えられる[88]。その

[88] 「ソ連の教育に関する神話（誤った社会通念)」として呼ばれている考えはメディアによく神話を暴く観点から話題されるが、そのコメントでソ連時代の教育のメリットについて訴える閲覧者が多い（Zhukov & Andreev, 2021, December 16; LMS-Service, 2021,

ため、CLIL の良さを親に対してもアピールすることは CLIL の導入につながると思う。

重要なアクターである**学習者関連の懸念**では、「CLIL の教え方に慣れていない」ことは壁になると O、S、W は考える。その中、学習者の認知能力の低さや概念知識の無さは一番大きく影響するであろうと P、E、O、Q が訴える。P-47 では、教師は自分の子どもの CLIL 学習経験を取り入れて、「問題を理解できないと言語のせいにされるが、実際は概念自体がまだないからなんだ」と強調する。また、4.4.1 で述べたように、モチベーションに大きく影響する興味がある科目内容は、逆に、興味がない科目の内容であれば CLIL 学習の妨げになると Q、S、H が指摘する。興味を失うもう一つの理由は、在住国ですでに習った科目内容であれば、同じことをロシア語でもう一度勉強するのは面白くないからであると教師は自分の経験から述べる（G-41、U-39）。それは第 3 章で述べたように、Ting（2010）が指摘している「新しさのフィルタ」（novelty filter）の重要性のためである。また、学校の後にロシア学校に通う場合、学習者は疲れているため、学習者主体の学びを期待して認知負荷が大きい CLIL は難しすぎるという懸念もある（E-41、T-59）。そして、言語能力が低い場合に対して懸念を表す 12 名の教師がいるが、元々外国語教育で用いられた教授法である CLIL は様々なテクニックがあるため、受動的な語彙を外国語学習者より多く持つ継承語学習者の場合、この懸念は妥当ではないと考える（Savinykh, 2022a, p. 84）。

教師の懸念をまとめると、学習者の認知的負荷や言語能力についての懸念もあるが、一番多かった懸念は教師に関連している。それは、教師の CLIL に関するロシア語での情報が普及していないことやロシア語 CLIL 研修の少なさ、教師の能力不足の可能性（科目内容の知識、正しいロシア語と科目における言語の知識、教育学に関する知識やスキル）、CLIL 教授法に沿って作成された教材の無さやそれによる教師の教材作成の負担である。このような懸念にどう応えるかによって CLIL の継承語ロシア語への導入に大きな影響が出ると考える。また、CLIL を「万能薬」として考えずに、CLIL の要素を理解したうえで導入を進めなければならないと教師が指摘した通り、CLIL がより使いやすい教育環境（学習者、科目、教材など）とそうではない環境があると予想して、CLIL がより有望である環境から導入を始めればよいと考える。

ただし、CLIL 導入への懸念は展望との表裏一体でもあるとも言える。たとえば、教師が自由に教材を作ることが出来るからこそ負担は大きくなること、モチベーションを高めると考えられる科目内容への興味がないとモチベーションも上がらないこと、認知能力を育てるからこそ認知への負荷は高くなることなどである。この場合は、教育現場のコンテクストとアクターの事情を細かく配慮しなければならないと考える。

November 25 など）。このことからはソ連時代の教育の良さに関してロシア語話者の内賛否両論があると分かる。

5.5　継承語教育への CLIL アプローチの教育移転ついての考察

「コンテクスト」である家庭とロシア学校、「アクター」である学習者、親、教師の以上で述べた特徴を考察すると CLIL の継承語ロシア語教育への導入は可能であると明らかになった。

- 家庭

日本在住のロシア語話者の家庭の状況を考察すると、CLIL は多くの要望に応えるが、次の特徴を生かし懸念を配慮しなければならないと考える。

- 家庭ではかなりの量のロシア語のインプットがあると期待できるが、BICS のほうに偏りがある。そのために CALP が欠けている。CALP を伸ばすには CLIL が適切であると考える。
- 家庭は主なロシア語でのコミュニケーション場所であるため、家庭以外のロシア語環境づくりが必要である。オーセンティックの文章やビデオなどの教材を使う CLIL は、親以外のインプットを増やすには適している。
- 文化を学習目的に掲げている CLIL はロシアなどの文化の学習も授業に取り入れることで「統合型」モチベーションを保てると考える。
- また、多くの家庭はロシア語圏の国に親族がいるため、統合型のモチベーションを使い、ルーツにつながる国に関する知識（例えば、理科ではロシアにある植物・動物の情報や日本との比較）を使うことでモチベーションを向上（させることが）できると考える。
- 家庭は多くの場合学習場所でもあるため、ホームスクーリングの形に合わせた CLIL 教材やその解説書の有無は CLIL の導入に影響すると予想できる。
- 家庭の言語政策や言語行動方略、使われている言語とその組み合わせや量は多様であるため、CLIL のメリットである柔軟性を使い、様々な継承語教育の形に合わせた多様な形式に発達すれば、普及はより早く進むと考える。

- ロシア学校

ロシア学校にとって様々なメリットが考えられる CLIL の導入には、日本やロシア語教育における知名度の低さや、CLIL に関するロシア語の手引書や教材の少なさが影響していると考える。日本におけるロシア学校にとって CLIL が何に適しているかをまとめよう。

- 補足教育学校である日本におけるロシア学校は、限られた授業回数でロシア本国と同じ教育を行うことの難しさに直面している。また、ロシア連邦教育基準に基づく教育は帰国の際、ロシア教育制度に入るために必要と思われるが、それがないと、子どもの言語能力も含む教育的ニーズに合っていないとバソヴァ（2013）が指摘する。新しい教授法が問われる中、CLIL は一つの解決策になることが出来ると考える。
- そのため、補足教育機関であるロシア学校は自由にシラバスを組むことが多い。

また、実際は外で授業を行うサークルなどの新しい形の授業や新しい教授法に興味を示す。CLIL に関する情報、教師研修や CLIL に基づいて作られた教材が足りないため、ロシア学校まで CLIL の情報が届きづらいと言える。ただし、2021 年と 2023 年にオンラインでイタリアのパルマ大学で行われた CLIL 教師研修には著者も含めて日本から 3 名が参加して、その後実際に CLIL を取り入れた授業を行っているので、現在は CLIL を使っている学校が日本にもある。

- また、義務教育ではない継承語教育は親の要望に答えなければならないため、親と子どもが選ぶロシア語や読書・文学をはじめ〜、理科、歴史、チェス、新体操、絵画などの科目を提供している。その内非言語科目も多いが、ロシア語で教える場合、語彙などの教育を配慮する教師が多い。そのため、言語を通して科目を教え、科目を通して言語を教えるテクニックが多い CLIL は適していると考える。
- また、ロシア語を教えるとき、学習者のモチベーションが大きな課題になるため、それを保つため興味がある科目内容と言語と統合する実践も多いと明らかになった。それは CBI に近い形になっているため、CLIL の要素（言語トリプチック、BICS と CALP）を使うことで学習がより効果的になると考える。

- 学習者（子ども）

学習者は継承語教育全体やそれへの CLIL 導入に関わる重要なアクターである。親は子どもの興味次第でロシア学校を選んだり、子どもの態度や反抗によって家庭言語政策を変えたりする。そのため、子どもの CLIL 授業の肯定的な評価は CLIL の普及につながると考える。肯定的な評価になることを裏付ける要素を次のようにまとめた。なお、CLIL の有効性を確認できるため行った教育実験に参加した子どもとその親からのフィードバックは第 6 章で紹介する。

- 日本の学校などに通う継承語ロシア語学習者は、限られた時間で効率よく学習することが望ましいと考える。BICS が優れて CALP が足りないため、学習言語の習得に焦点を当てるべきであると考える。この要望に CLIL は応えると考える。
- CLIL は必ずしも文法を学習目的にあげているとは限らないが、継承語ロシア語の場合は、フォーカス・オン・フォームを取り入れる必要があると考える。
- モチベーションが課題になっている継承語教育では、継承語話者特有の統合型と道具型の組み合わせで、ロシア語圏の文化の紹介や、将来に使える科目内容とロシア語の組み合わせの学習、モチベーションを上げて効率よく学習するには CLIL が適していると考える。また、興味がある科目内容の学習は脳的に興味がある「新しさのフィルタ」を超え、モチベーションにつながると理論的（Ting, 2010）、実践的（インタビューで紹介された教師の経験）に確認できた。

- 「書く」ことを嫌がるとモチベーションが下がるため、「書く」ことをさりげなく、学習目的の達成のために必要なツールとして使うことで間違うことを恐れて不安になることが少なくなると考える。書くことを道具として扱う CLIL は適切であると考察する。
- また、小学校の時期は認知能力の成長期であるため、認知能力の発達を学習目的に掲げている CLIL は子どもの教育的ニーズに適していると考える。

● 親

義務教育ではない継承語ロシア語教育を行う際、親の役割は非常に大きいものである。特に学習者の多い未就学児や小学生の場合、親は学校を選んで子どもに紹介することが多い。そもそもロシア学校に行かせるかどうかは親が選択する。しかし、日本在住のロシア語話者の親は子どものロシア語発達に対して責任を感じるが、親の「期待」と親が評価する「現状」の間に溝がある。そのため、親が CLIL を使うロシア学校を選ぶか家庭で CLIL のロシア語授業を行うかには次の要素が影響すると考える。

- 二つの文化の言語行動方略を選ぶ親が多い中、様々な文化を学習目的に掲げている CLIL は適していると考える。また、トランスランゲージングを使うことを肯定的に考える CLIL は 2 つの言語・文化の学習にもつながると期待できる。
- CLIL は親が持つ「統合型」、「道具型」、「言語関連」のモチベーションに答えられると期待できる。
- 子どものモチベーションを高めることで親子の関係がロシア語授業のせいで悪くなることを防げると考える。家庭で学習を行い事実上「教師」の役割を果たす親の場合は、子どもが科目に興味があって「強制」する必要がないこと、「書くこと」が学習の目的ではなくツールであるため子どもが「書く」ことを嫌がらないなら、学習はお互いにスムーズにできると考える。
- ただし、現在は親の中の CLIL の認知度が低いため、啓発活動が必要だと指摘する。また、自分の子ども時代と同じ教育に対して愛着がある場合、エビデンスに基づく CLIL の効果を紹介する必要があると考える。

● 教師

継承語ロシア語教育へ下意上達で CLIL の教育移転が進むと予想できるため、教師の役割は一番大きいと言える。そのための必要な要件をまとめると次の通りである。

- 一部の教師は直感的に CLIL の要素を使っているが、効率を上げて不安を和らげるため CLIL による授業の企画などの「構造」を習得する必要があると考える教師がいる。そのためには教師を対象とした教師向けの CLIL 手引書[89]が必要

[89] 現在はイタリアのパルマ大学で作成中である。著者も一部を担当する。

であると考える。

- 実際は授業で言語と内容を統合すること、言語学習は内容に基づくこと、非言語科目を教えるときには言語に配慮することが多いため、CLIL の導入の準備段階であると考える。
- 今の教授法に不満をもつ、または新しい教授法に興味を持つ教師がいるので、このような教師は CLIL の継承語ロシア語教育への導入に大きな役割を果たすことが期待できる。

- ロシア語の教材が少ない中、教材開発は大きな課題になる。そのため、継承語ロシア語 CLIL 教材に使うフレームワークやチェックリストが必要になる。その一つは、著者が作成した（Savinykh, 2021c）。

以上のコンテクストやアクターの状況を考察すると、図 5 で紹介した CLIL の教育移転のステージは現段階で「進む決断」ステージや一部的に「導入企画」ステージであると考える。「導入企画」に入るためには次の要件を満たす必要があると考える。

1. 親や教師向けに CLIL の情報を啓発すること
2. エビデンスに基づく継承語ロシア語の有効性に関する研究結果を集めること
3. コンテクストや学習者の教育的ニーズに合わせた、継承語ロシア語の教師研修の実施
4. CLIL 理論に基づくロシア語の CLIL の教材の作成
5. 実際のロシア語の CLIL 授業で浮かぶ懸念の解決策を見つけること

6 章　継承語ロシア語教師が求める教材と「理科」教材との特徴の比較

最初に継承語教師が教材に何を求めているか検討し、その結果を現在存在する「理科」のモノリンガル用、継承語学習者用、外国語学習者用の教材と比較する。「モノリンガル用教材」とは、学習者が母語で学習することを想定し作成された教材を示す。学習者が実際のバイリンガルや第 2 言語学習者であっても、それは配慮しない。また、モノリンガル用の教材はその国の学校で国の学習指導要領に沿って作られている（ロシアの場合、それは ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт「ロシア連邦国立教育基準」と呼ばれる)。また、Savinykh（2021c）が提案した継承語ロシア語 CLIL 教材フレームワークを検討し、継承語ロシア語 CLIL 教材の作成の際に必要とされる要素を確定する。

6.1　調査 5「継承語教師が求める教材の調査」

継承語ロシア語教師に実際に教材を使ってもらうためには、継承語ロシア語教師がどのような教材は「良い」、どのような教材は「悪い」など、教師が選ぶ基準やそれに影響する要素を明らかにする必要がある。ここではそのような要素を調べて分析を行う。

6.1.1　先行研究からの知見とリサーチギャップ

継承語ロシア語話者の子ども向けの教材開発という分野は比較的新しく、継承語話者を意識した最初の教材はイスラエル在住の Vlasova（Vlasovarki, n.d.）が 2003 年から開発・出版を行ってきた。ただし、それは「継承語教育」ではなく、「外国語としてのロシア語教育」と命名されている。しかしながら、中身は最初からロシア語の詩などが載せられているので、外国語学習者には適していないものであった。その後、様々な教材が開発されてきたが、その段階で継承語ロシア語の教材はどうあるべきか、教師が考え始めた。

教師は「理想的な」[90]教材を求め、その特徴を明らかにした。例えば、Takeda（2013）は、継承語ロシア語教育におけるモノリンガル用と外国語学習者用の教材の使用を批判し、Takeda の学習者に適している「理想的な」教材を発見したことを報告した。この教材は子どもの「抜けている」文法や語彙の部分を補い、文章の分析から文法的なカテゴリーの習得を促し、言語に関する想像力を促すことで「理想的」と評価している。

また、Kudryavtseva et al.（2010）は数人（人数不明）のドイツ、イタリア、スウェーデンなどの教師に調査を行った結果、継承語ロシア語の教材は次のような要素が必要と考えた。それは、コミュニケーションに基づいて、テーマ別の学習（名詞、動詞など）、新しい内容とすでに学習したものの復習を取り入れた文化に基づく課題、魅力的な課題、年相応の語彙、教師や学習者向けの語彙の説明、慣用句などの翻訳課題、いくつかの科目の統合（ロシア語、

[90] この場合「理想的な」（ideal）というロシア語の単語がよく使われるが、日本語との意味のギャップがあって、「とても良い」に意味が近いと考える。

文学、歴史など）などの要素である。また、言語転移による間違いを前提に作成が必要なため、イタリア、ドイツなどの国別による教科書が必要であると考えられた。

ただし、このような「教師の考え」は教師の経験や国による個人差が大きいことを想定し、また管見の限り行われていない量的調査が必要と考え、1.4 で紹介したとおりに、調査 5「継承語教師が求める教材の調査」を行った。その方法の詳細は 1.4 で記載しているが、研究課題をここでもう一度述べる。

研究課題 1：継承語ロシア語教師は教える内容と教授法に何が影響していると考えているか。

研究課題 2：継承語ロシア語教師はどのような教材が「理想的な教材」と考えるか。

研究課題 3：継承語ロシア語教師はどのような教材が「悪い教材」と考えるか。

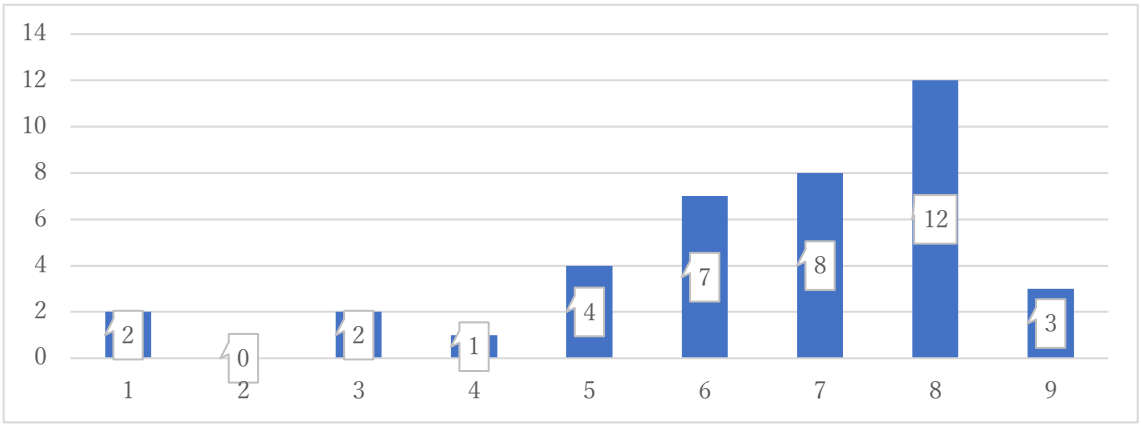
研究課題 4：継承語ロシア語教師が教材に求める要素とその重要性はどうなっているか。

以上の研究課題について、調査 5 の結果を次節で述べる。

6.1.2　継承語ロシア語教師の教材選びに影響する要素と「理想的な」教材の要素

5 大陸（ヨーロッパ、アジア、アフリカ、オーストラリア、北アメリカ）の 21 か国の 41 名の教師が本調査に協力してくれた。その結果、より広い教育環境で活動している継承語ロシア語教師の考えを把握することができたと考える。教師の性別は、女性が 40 名と男性が 1 名で、継承語ロシア語教育におけるジェンダーの差を反映していると言える。教師の学歴は主に教育学（23 名）と言語学・文学（21 名）である。年齢は主に 40 歳～49 歳（24 名）で、30 歳未満の協力者はいなかった。

図４８．継承語ロシア語教師の評価による学習者の平均的ロシア語能力

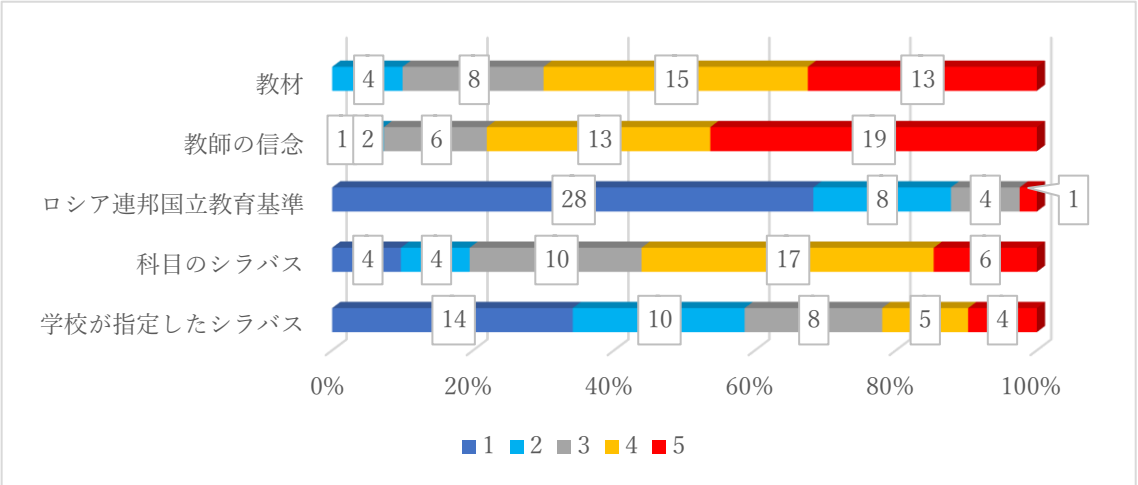


注　（N＝41）

調査に協力してくれた教師の学習者の年齢は、主に 7 歳～10 歳（87.8%）、また 7 歳未満（61%）、11 歳～15 歳（58.5%）であるが、16 歳以上は少なくなる（36.6%）。この結果は第 4 章で紹介した日本のロシア学校調査の結果に近く、世界における継承語ロシア語教育

の特徴であると言える。学習者の言語能力は、教師の評価によると図 48 の通りである。10 点満点で考えた平均的なロシア語能力を見ると比較的高い水準である。このことも教材の選びに影響すると考える。

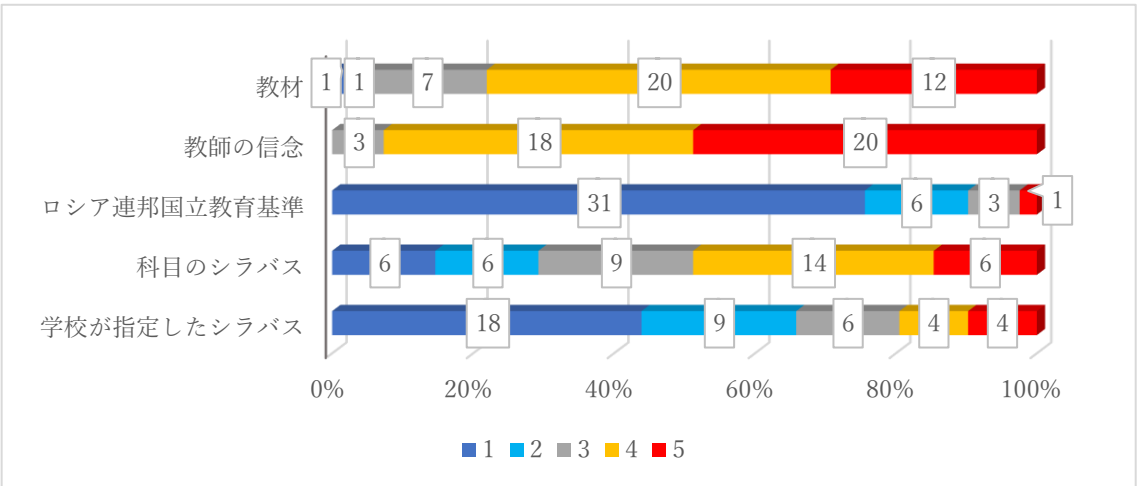
図４９．継承語の教育内容に影響する要素



注１（N＝41）

注２（1 は「全く影響しない」、2 は「影響しない」、3 は「どちらともいえない」、4 は「影響する」、5 は「かなり影響する」）

図５０．継承語の教授法（教え方）に影響する要素



注１（N＝41）

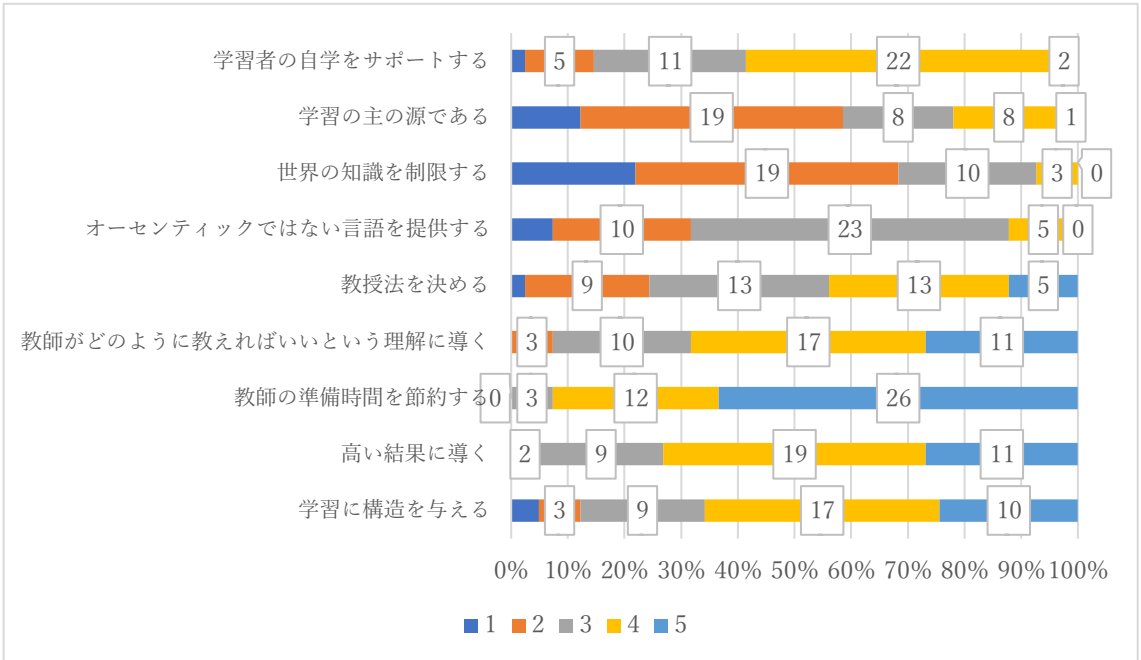
注２（1 は「全く影響しない」、2 は「影響しない」、3 は「どちらともいえない」、4 は「影響する」、5 は「かなり影響する」）

最初に、教育内容にも教授法にも一番大きな影響を与える要素を分析しよう。調査結果によるとそれは教師の信念と教材である（図 49、図 50)。特に教授法に影響するのは教師の信念で、「影響する」と「かなり影響する」が 92.5%を占める。逆に、ロシア連邦国立基準はほとんど影響しないことが確認できた。

教材か学習内容か、どちらの方が重要かという考えを確認するため、「授業は教材次第で企画すればよい」と「授業の企画次第で教材を選べばよい」という質問をした。それに対する、「そう思う」と「非常にそう思う」を合わせると、それぞれ 10 と 26 だったため、授業企画のほうが重要であると考える教師が多いことが分かった。なお、30 名の教師は「完璧な教材が無いため教材を適応させなければならない」と考えた（「そう思う」と「非常にそう思う」の合計)。

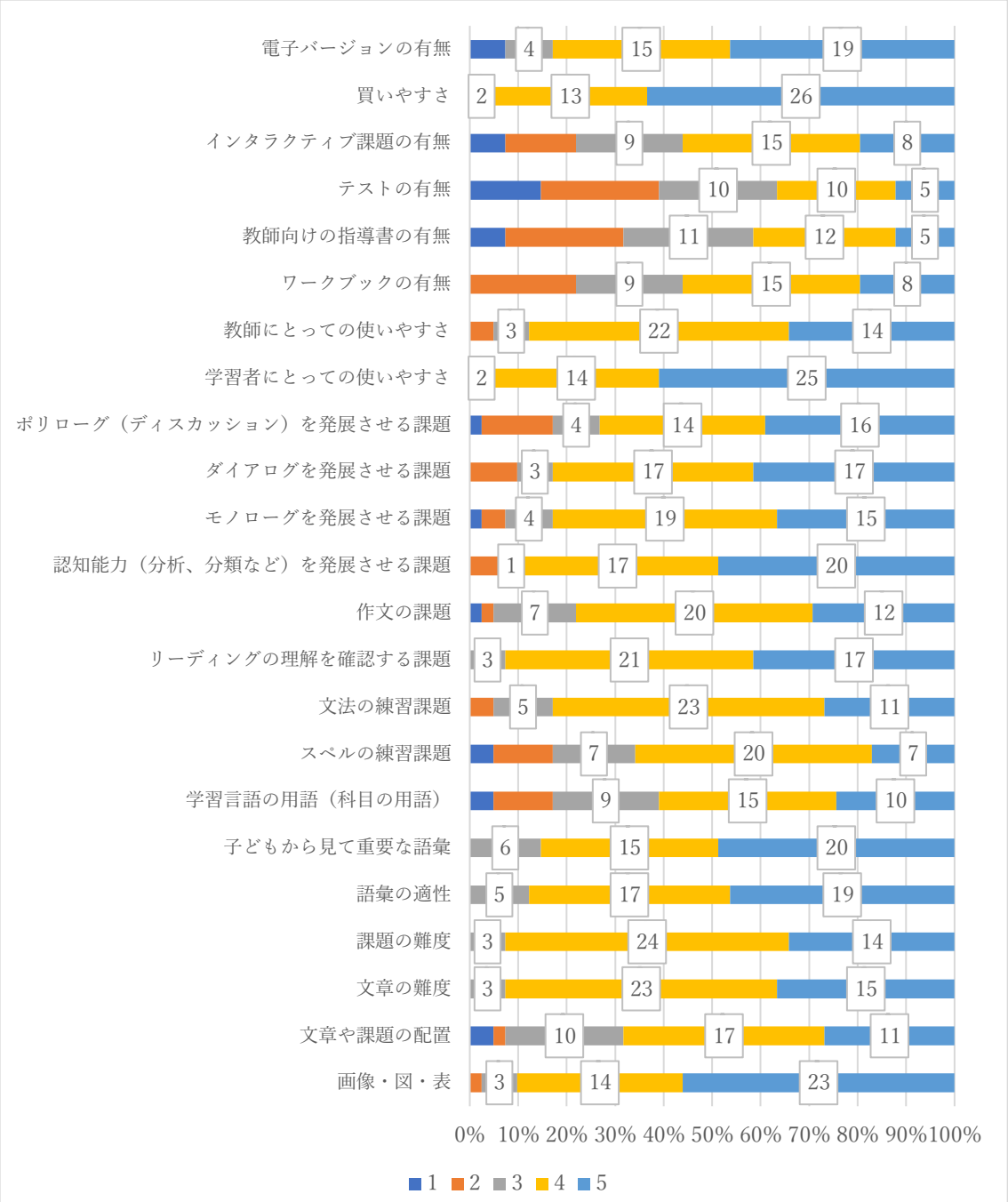
協力者に教材の役割に関して尋ねたところ、次のことが分かった（図 51)。教師にとって一番重要な教材の役割は「教師の準備時間の節約」(4 と 5 を合わせて 38)、学習者を「高い結果に導くこと」(30)、「教師はどのように教えれば良いかという理解に導くこと」(28)、「学習に構造を与えること」(27）や「学習者の自習のサポート」(24）である。しかし、教材で教授法が決まるという考えや、教材は学習の主な源であるという考えを継承語ロシア語教師はあまり持っていないことが分かった。

図５１．継承語ロシア語教師が考える教材の役割



注　（N＝41、1 は「全くそう思わない」、2 は「そう思わない」、3 は「どちらともいえない」、4 は「そう思う」、5 は「非常にそう思う」。見やすさのため、数値の吹き出しは 1 の時は使わない。）

図５２．継承語ロシア語教師が重要視する教材と特徴



注　（N＝41、１は「全く重要ではない」、２は「重要ではない」、３は「どちらともいえない」、４は「重要だ」、５は「非常に重要だ」。見やすさのため、数値の吹き出しは 3,4,5 に限っている。）

継承語ロシア語教師が重要視する教材の特徴を５段階で評価してもらった結果は、図 51 の通りである。それを分析すると次のことが分かる。図 52 で確認できるように、重要ではない要素を先に述べよう。４の「重要だ」と５の「非常に重要だ」を合わせて 25 未満であ

る項目は、テストの有無（15)、教師向けの指導書の有無（17)、ワークブックの有無（23)、インタラクティブ課題の有無（23）だった。それに反して、「非常に重要だ」が 20 以上の項目は買いやすさ（26)、学習者にとっての使いやすさ（25）だった。興味深いことに、学習者にとっての使いやすさは教師にとっての使いやすさよりかなり重要視されていた。

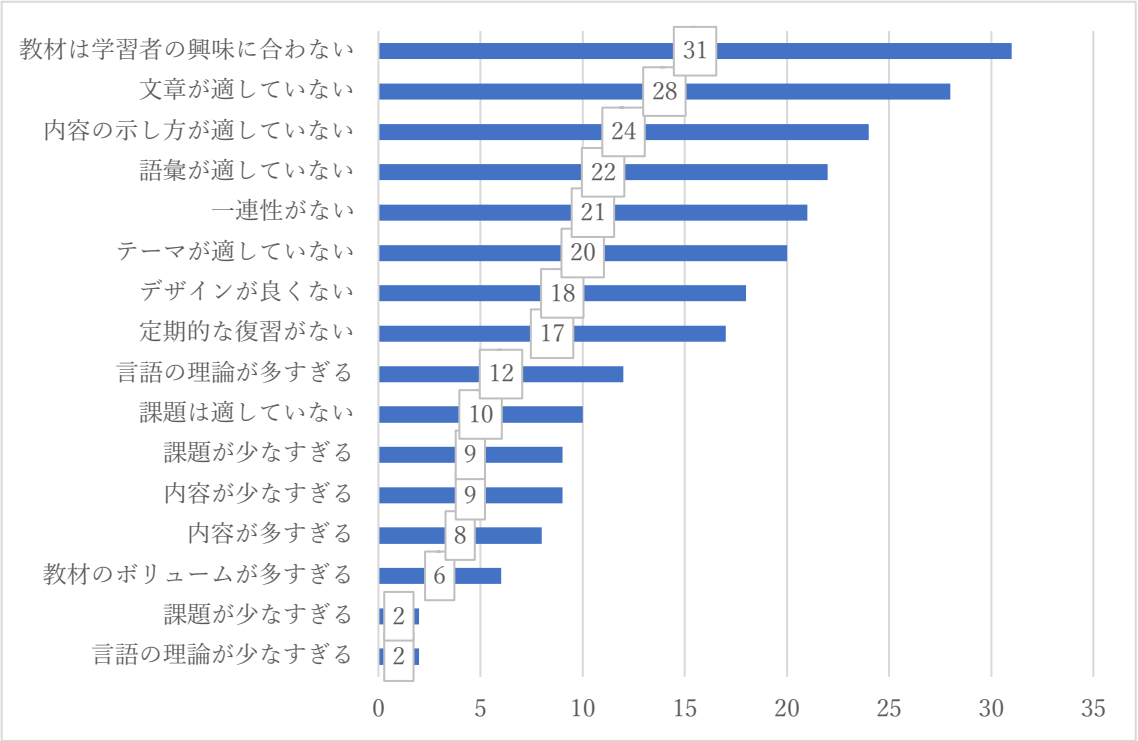
また、4 の「重要だ」と 5 の「非常に重要だ」を合わせた 30 以上の項目は、買いやすさ（39)、学習者にとっての使いやすさ（39）に加えて、リーディングの理解を確認する課題（38)、課題の難易度（38)、文章の難易度（38)、認知能力（分析、分類など）を発展させる課題（37)、画像・図・表（37)、教師にとっての使いやすさ（36)、語彙の適性（36)、子どもから見て重要な語彙（35)、電子バージョンの有無（34)、ダイアログを発展させる課題（34)、モノローグを発展させる課題（34)、文法の練習課題（34）だった。

なお、「どの教材を使うことが好き」かを一つを書いてもらった後、その教材の学習者や教師にとっての利点を自由に書いてもらった。教師の記述を分析した結果、次のことが分かった。学習者にとっての利点は「継承語話者のために作成された」こと、「視覚化」（画像が多い、色遣いが豊富)、「興味深い内容」、「システム性・一連性」、「課題の多様性」、「考えさせる」に関連するワードが一番多かった。「CLIL」についての言及があり、CLIL 表記がされていない Kumatrenko（n.d.）の教材は少ない学習時間で教師の準備が少なくてもよい結果を出してくれると記載されていた。一方、教師にとっての利点は、「準備の少なさ」、「課題の適性」、「教師の経験が浅い場合の使いやすさ・分かりやすさ」、「システム性・一連性・テーマ間の関連性」が挙げられた。

その逆に、「どの教材を使ってみても気に入らなかった」という質問に対しては、同じく一つの教材を記載してもらった後、その教材の学習者や教師にとっての欠点を自由に書いてもらった。その結果、学習者にとって~~は~~「退屈」という意見が一番多く、「学習者の言語レベルにあっていない」ことに関連して「モノリンガルを想定している」、「外国語学習者を想定している」、「学習者のことを全くわかっていない」、「語彙が多すぎる」、「課題が少なすぎる」、また「課題の一連性がない」、教え方が「古すぎる」、「画像が足りない」ことが挙げられた。一方、教師にとっては、同じ「退屈」が多く、また「教師の準備がたくさん必要」や「学習者に合わない」ことが挙げられていた。

最後に、教師が教材を選ぶ際に直面している問題を明らかにした。その結果は図 53 の通りである。この結果を見ると一番大きな問題として認識されているのは、教材が面白くないことである。また、回答者の半分以上は語彙・文章が適していない、内容の出し方が適していないや、一連性がないことことを挙げている。また、モノリンガル用のロシア語教材に関連する問題は、言語の理論の多さである。メタ言語能力を育てているモノリンガル用のロシア語の教科書では小学校一年生から音の分類（母音・子音、有声子音・無声子音、軟子音・硬子音）によって単語を分析する品詞（名詞、動詞、形容詞など）や構文における主語・述語の役割などによって文を分析する能力が問われる。ただし、継承語話者はそれが必要かどうかという疑問が今回の調査結果から見えてきた。

図５３．継承語ロシア語教師が教材選びの時に直面している問題



注　（N＝41、複数回答可）

6.1.3 CLIL と継承語学習者の教育的ニーズに基づく教材のフレームワーク

教師の教材に関する考えの調査結果を Savinykh（2021c）が提案したフレームワークと比較して、このフレームワークは継承語ロシア語教材の作成の際に使えるかを検討する。Savinykh（2021c）は第１章で述べたように、Tomlinson（2013）が提案した教材の分類、継承語話者の教育的ニーズを取り入れた Kagan and Dillon（2003）が提案した継承語話者が学習する際における重要な要素、また CLIL 教材の作成クリテリア・フレームワーク・チェックリストを合わせて、次のフレームワークを提案した（表 16)。このフレームワークのどこが教師が教材に求めている要素と重なっているか、またこのフレームワークは教師が求めている教材に反していないかをここで確認する。継承語ロシア語教師がこのような項目について言及して「必要」と考えた場合は〇、「問題」として考えた場合は×、言及がない場合は■、言及はある程度当てはまる場合は△と分類した。

表１６．継承語 CLIL 教材のフレームワーク（Savinykh, 2021c）と継承語ロシア語教師が教材に求めている要素の比較

フレームワークの項目（32）	
これは CLIL の教材であるか。	
1. 教材の中身は科目内容に基づいているか。	■
2. 内容はオーセンティックであるか。	■
3. ３次元である、科目内容、認知能力、言語能力を取り入れて企画されているか。	○
4. 課題は LOTs と HOTs[91]に基づいているか。年相当であるか。	○
5. 授業企画はすでに知っている言語から知っている内容、新しい内容、新しい言語の順で企画されているか。	■
この教材は継承語ロシア語話者に合わせて作られているか。	
6. 学習者が持っているスキル・知識の文脈に合わせて、また学習の様々なスキルが多様に発達している前提として作られているか。	○
7. 回数が少ない授業に合わせて作られているか。	○
8. アウトプット活動はインプット活動より多いか。	■
9. 教材は宿題のサポートを考慮しているか。	○
教材はメタ認知能力の発達を促しているか。	
10. 教材は言語、科目内容、学習スキルにおいて学習目的を学習者に説明しているか。	△
11. 教材は一連の概念を取り入れているか。	■
12. 教材は年相応のメタ認知能力や有効な学習ストラテジーをサポートしているか。	■
言語	
13. 言語はオーセンティックであるか。	△
14. 言語は「学習の言語」、「学習のための言語」と「学習のなかで培われる言語」として企画されているか。	■
15. 言語の企画は BICS と CALP[92]を取り入れているか。	■

[91] HOTs は 1.2.3 で紹介したブルームタキソノミーで紹介した「高次の思考」で、LOTs は「低次の思考」である。

[92] 5.1 で紹介されているように、CALP（Cognitive Academic Language Proficiency）学習言語能力、いわゆる学習言語、BICS（Basic Interpersonal Communicative Skills）は基本的対話コミュニケーションスキル、いわゆる日常言語である。

16. 教材は言語の様々なジャンルを使っているか。	■
17. 発音の指導は学習者の教育的ニーズに合っているか。	■
18. 語彙学習を取り入れているか、またそれは年相応、文学的、学習言語的、フォーマルの言語であるか。	△
19. 文法の指導は概念を取り入れたマクロアプローチ[93]、またはフォーカス・オン・フォームを取り入れているか。	△
20. 聞き取りの指導は、映画、ドキュメンタリー、講義などのネイティブ話者による豊富なオーセンティックのインプットを提供しているか。	△
21. 会話の指導は、モノローグ、ディスカッションなどの日常的に使われていないジャンルを取り入れたマクロアプローチによるものであるか。	○
22. リーディングの指導は、機能的読書技法とさまざまな読書戦略を使用し、比較的長く複雑であるテキストに基づいているか。	○
23. ライティングの指導は、マクロアプローチに基づいて、学習者が暗黙に取得している文法を活用し、早い段階から様々なライティングタスクを使用し、内容中心で少しずつスペル、文法や文体を向上させているか。	■
文化	
24. 文化の指導はオーディオ、ビデオ、紙媒体の様々なネイティブの言語インプットによって行われているか。	△
25. 学習者の文化・民族の多様性を考察して文化的認識を発展させているか。	■
課題	
26. 課題はタスクに基づいているか。	■
27. 課題の難易度は適切であるか。	○
28. 課題は学習に意味を与えてくれるか。	○
29. 課題は魅力的でやる気を出させてくれるか。	○
30. 多くの課題はアクティブラーニングにつながっているか。	■
スキャフォールディング	
31. 科目内容のインプットは図などの視覚化を取り入れたサポートがあるか。	○
32. 教材は、学習者が一人でできること以上にできるようになるため、科目内容、言語、学習スキル別におけるスキャフォールディングを通して認知能力の発達を促しているか。	○
合計：○12、■14、△6，×0	

[93] 第1章で述べた通り、「マクロアプローチ」とは詳細の文法タスクから大きな文章の学習を行う「ミクロアプローチ」に反して、文章からとった言語の文法を学習する教授法の一連である。コミュニカティブアプローチはマクロアプローチの一つである。

6.1.4　考察

今回の教材に関する調査のデータから、教師の信念の継承語教育における影響力も確認出来る。これは、第5章で考察した教師の「自由度」を裏付けることとも言える。信念と教材は重要なものと考えられているが、教え方にも教える内容にも影響すると考えられている一方で、授業企画に合わせて教材を適応させる必要がある。なお、教師の意見では、教材の一番重要な役割は、教師の準備を減らし、学習者の学習や自習を効率よくサポートすることである。そのうえ、必要と考えられている教材の要素は教師の都合によるもの（買いやすさ、電子版の有無）である。継承語ロシア語教師が教材を選ぶ際は、文章・課題・画像を意識して、その中でも特に語彙、文章の難易度、モノローグやダイアログを発展させている課題、及び認知能力を発展させる課題を重要視する。

なお「良い教材」と「悪い教材」に関する答えから、良い教材に求める要素を次のようにまとめた。

- 継承語話者の特徴（特に言語能力）を知ったうえで作られた教材
- 画像がカラフルで、デザインが良い教材
- 課題が多様で、その数も多い
- 教材の内容は一連性があり、テーマや課題などはシステムになっていること
- 内容などが興味深く、学習者にとっても、教師にとっても退屈ではないこと
- 認知能力の発展を促す教材
- 教師の準備を減らす教材

なお、Savinykh (2021c)が提案したフレームワークと 6.1 で分析を行った継承語ロシア語教師が教材に求めることを照らし合わせた結果、このフレームワークは教師の要望に反していないことが分かった。そのうえ、3 分の 1 強の項目は教師の要望に適しており、また、■で表した教師の言及がなかった項目は主に科目内容や CLIL 教授法に関連していることが分かった。従って、このフレームワークは継承語ロシア語 CLIL 教材の作成の際に有効であると言える。

6.1.5　結論

継承語ロシア語の教材が増えつつある中、学習者に適している教材選びにはまだ様々な課題が残っている。その中でも、学習者の教育的ニーズに合っていないことが一番重要であると考える。第4章で述べたように、モチベーションが大きな課題である継承語ロシア語の学習者は「退屈」で「興味がない」教材では学習する意欲がなくなる。また、継承語ロシア語教師の指摘のように、教材作成者は継承語学習者とモノリンガルや外国語学習者の違いをはっきり理解する必要がある。それに合わせて、語彙・文章選びをし、継承語話者に適しているテーマや認知能力を発達させ、定期的な復習を促す課題を継承語ロシア語教師が求めていることが分かった。なお、デザインも重要視し、それは学習者の興味を生み、認知能力を伸ばすうえで必要であると考える。そのことは現在ある継承語ロシア語教材の現状と比

較して分析する。

このような要素を著者が提案したフレームワークと比較したところ、フレームワークはその要素に矛盾しないことが確認でき、第7章のCLIL教育実験で使う教材はこのフレームワークに基づいて作成することにする。

6.2 調査6「ロシア語、日本語、英語の「理科」教科書の調査」

ここでは、継承語ロシア語教材を分析するため、ロシアのモノリンガル用、日本のモノリンガル用、英語のモノリンガル用、また英語のCLIL教材と比較して、継承語ロシア語教材の特徴を明らかにする。そのために「理科」の教材を選んだ。その理由は、第4章で述べたように、この科目は多くのロシア語学校で提供され、また親の要望にも入っているからである。ただし、ロシア、日本とイギリスのシラバスや教育制度の違いによって、科目の名前、中身、学習年数が異なる。日本は、小学校1・2年生が「生活」という理系と文系を合わせた科目を学習して、3年生〜6年生は「理科」という科目を学習する。ロシアの場合、小学校は4年しかないが、1年生〜4年生は「周りの世界」という名前の理系と文系を合わせた科目を学習する。また、日本では6歳になると小学校に入学するが、ロシアでは主に「入学に適している」と判断された6歳〜8歳の子どもが入学する。英語の教材はCLILの発展が進んでいるイギリスを選んだが、イギリスでは「Science」という理系科目を学習している。ただし、イギリスの入学は5歳〜6歳であるため、日本とロシアの教育制度と~~違う~~異なる。そのため、調査対象になった教材は、6歳〜10歳の学習者用であるという条件で選び、教材によっては「理科」という内容のみが分析された。教材のリストは付録3にあり、ここではコード化した文字と数字で示す。例えば、V1とはVinogradova（2022）作の1年生用の「周りの世界」を指している。

なお、継承語ロシア語の理科の教材は全てこの5年間（2018年以降）に開発されているので、継承語教育の教材は発展している分野であると言える。そのため、データに基づいている教材分析を行うことで将来作成される教材にも役に立つと著者は考える。

6.2.1 先行研究からの知見とリサーチギャップ

第1章で記述した通り、教材の研究は主に「内容・シラバス適応」、「言語」、「課題」に分類することができる。CLILの「3次元」である科目内容、認知能力やそれを伸ばす手順（procedures）、言語（Ball et al., 2015）の視点もそれに当てはまる。ただし、第1章で記述したように、教材の内容・シラバスに関する研究が多い一方、ロシア語の教材の言語のコーパス研究は発展が始まったばかりと言える。しかし、「ロシア語」という科目の場合、ロシア連邦国立基準に基づくモノリンガル用教材、継承語・第2言語の「バイリンガル用」教材や外国語としてのロシア語の教材のコーパスが存在しており（TIRTEC, n.d.）、他の科目の教材の研究も進んでいる。しかしながら、ロシア語の子ども用の教材の課題は管見の限り研究対象になっていない。

教材の課題文は非常に重要であると考える。課題文からは科目内容の中で何が重要視されているか、また課題文は文章、画像、経験・実験、言語ドリルの中のどれに関連しているか、学習言語のリーダビリティ、難易度、使われている語彙の頻度、及びどの認知課程やどの知識が必要とされているかなどのことが分かる。そのため、本調査の対象を課題文にすることにした。継承語ロシア語の「周りの世界」教材が主な対象になっているが、日本の「生活・理科」、英語の「Science」と英語の CLIL「Science」と比較するため、これらの教材の課題も分析する。

課題研究は世界的に少なく、第 1 章で述べたように、その中で Andersson-Bakken et al. (2020) と Zorluoglu et al. (2020)の研究を検討して研究課題と研究方法を決定した。前者は、ノルウェーの 11 年生の教科書の課題がオープン・クエスチョンかクローズド・クエスチョンであるかをデータ化し、課題を評価課題、研究課題、行動につながる課題、内容を繰り返す課題、理由を明らかにする課題の 5 つのグループに分類した。後者は、トルコの 9 年生の科学のカリキュラムや教科書を分析し、認知課程次元や知識次元で分類する改訂版ブルームタキソノミー(Anderson et al., 2001)を使用した。改訂版ではないブルームタキソノミーを使用している研究もあるが（Yang et al., 2015)、第 1 章の表 3 の通り、改訂版は認知課程次元に知識次元を加えたので、CLIL が重要視している「概念的知識」が教材でどれぐらい課題の目標になっているかを知ることができると考える。なお、教材の課題文に関する研究は全て中学校・高校の教材の研究であるため、認知能力が発展段階である小学校の教材を研究対象にする必要があると考える。

様々な言語の教材を分析する前に、次の仮説を立てた。国・言語によって、教材の課題と関連するものが違うと予想した。例えば、日本の生活・理科の教科書を見ると画像（絵・写真）が多いことに気づく。一方、英語の教材は図・表を使うことが多く、ロシア語の教材は文章とつながることが多いように思った。なお、国・言語によって重要視する学習の仕方、例えば、抽象のレベルが違うことが指摘されている（Savinykh, 2021a)。このような学習の違いをここで「学習に影響する文化」と呼ぶことを提案する。学習に影響する文化によって、ある国・言語の教材で学習する場合、その学習スタイルに慣れている。違う国・言語の教材を使い始めると慣れていないことが求められるので、成績が上がらないことは子どもが言語を理解できていないためであると言われることが予想できる。従って、国・言語による「学習に影響する文化」を意識しなければならないと考える。ただし、このような仮説を確かめるため、教材の比較研究が必要だと思い、本調査を行った。

そのため、次の研究課題を立てた。研究方法は 1.4 で紹介している通りである。

研究課題 1：教材の内容のテーマはどのように違うか。

研究課題 2：課題文は文章、画像、経験・実験とどのような割合で関連しているか。

研究課題 3：課題文にはどの認知課程、知識の種類が必要とされているか。

研究課題 4：ロシアの連邦国立教育基準に基づいている教材と継承語ロシア語の教材における課題のリーダビリティや難易度はどのように違うか。

「課題文」とは教育現場において、学習者に対して与えられる、あるテーマに関する課題が書かれている文を指す。例えば、「この文章を読んで、『哺乳類』の定義を見つけてください」、「両生類と爬虫類の違いは何ですか」とは課題文である。特定のことに対して学習者の注目を引いて、答えの過程や手段のヒントが入っていることが多い（「最初は、次は」、「表にまとめて」など）。課題文ではよく命令法や疑問文が使われることが分かる。しかし、日本の生活科の教材における課題文は、課題文であるかどうか、さらにどの認知能力や知識に関連していると判断しづらいことが分かった。たとえば、SN2 (p. 44) では、「かわいい　花だね。」という気付きをさせ、SN2（p. 34）「だいずを　そだてたいな。」と次の行動を働きかけるが、それはどの認知課程を使うか、どの知識が必要されるか判断できない課題文が多いため、SN のブルームタキソノミーによる分析は行わないことにした。

ロシア連邦国立基準に基づいている教材と継承語ロシア語教材の分析結果の一部は 2023 年 3 月 2 日に開催された「バイリンガルと文化の対話　～21 世紀のチャレンジ～」国際シンポジウムで『CLIL から見える周りの世界～小学生向けの理科の教材におけるスキャフォールディング、テキストの言語、課題文』をテーマに著者が発表した。なお、ロシア連邦国立基準に基づいている教材と継承語ロシア語教材の分析結果は Savinykh (in press)に載せている。また、ロシア語、日本語と英語との比較の一部は、2023 年 1 月 27 日に開催された 2022 年度国際学術大会 「地域文化の理解と日本学研究ネットワーク形成」で『CLIL の観点から考える教科書の課題文～ロシア語、日本語、英語での「理科」を事例に～』をテーマに発表した。

6.2.2　学習指導要領における目標と課題文における科目内容のテーマ

最初に、ロシア、日本とイギリスの学習指導要領における目標を比較しよう。それは、国による学習の内容や目的が分かる公文書がある。日本の場合は「生活編」と「理科編」の「小学校学習指導要領」(小学校学習指導要領、生活編, n.d.; 小学校学習指導要領、理科編, n.d.)、ロシアの場合は「周りの世界」の「ロシア連邦国立教育基準」(FGOS, ФГОС, Федеральный образовательный стандарт)（FGOS, n.d.)、イギリスの場合は「理科」(Science）の「イギリス国立カリキュラム：理科学習計画」(National curriculum in England: science programmes of study)（National curriculum in England: science programmes of study, n.d.）と呼ばれる。なお、日本の「生活科」とロシアの「周りの世界」は理科と社会を合わせているため、ここはその両方の教材の課題文を理科に制限する。

この公文書における科目内容と思考能力の目標を比較して(表 17)、次のことが分かった。ロシアの FGOS における理科の目標は非常に曖昧である（なお、社会においてはより詳しく書かれている)。また。認知能力は「因果関係」のみが主張されている。それに反して、日本の学習指導要領における科目内容に関連する目標は、はっきり書かれていて、それを身につけるための手段である観察や実験についても明示されている。ただし、認知能力は一か所にまとまらず、「思考力、判断力、表現力」の例から分析して取り出す必要があった。一

方、イギリスのシラバスにおける目標は知識の種類（科学的知識、概念的知識）、それを習得するための活動（科学的探究）が明示されている。なお、認知能力も分かりやすく一か所にまとめられ、ブルームタキソノミーの影響を受けて書かれている印象がある。

表１７．ロシア、日本、イギリスの公文書における「理科」の学習目標

国	科目内容	認知能力
ロシア	「周りの世界の価値、完全性や多様性を認識し、環境リテラシー[94]の基本を習得し、自然と人の間における道徳的行動の初歩的ルールを身につけること。」（FGOS, n.d.）	周りの世界における因果関係を確定・発見する能力
日本	生活科：「具体的な活動や体験を通して，身近な生活に関わる見方・考え方を生かし，自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 ⑴ 活動や体験の過程において，自分自身，身近な人々，社会及び自然の特徴やよさ，それらの関わり等に気付くとともに，生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。 ⑵ 身近な人々，社会及び自然を自分との関わりで捉え，自分自身や自分の生活について考え，表現することができるようにする。 ⑶ 身近な人々，社会及び自然に自ら働きかけ，意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う。」（小学校学習指導要領、生活編, n.d., p. 9） 理科:「自然に親しみ，理科の見方・考え方を働かせ，見通しをもって観察，実験を行うことなどを通して，自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 (1) 自然の事物・現象についての理解を図り，観察，実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。 (2) 観察，実験などを行い，問題解決の力を養う。 (3) 自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度を養う。」（小学校学習指導要領、理科編, n.d., p. 12）	生活科、理科とも思考力，判断力，表現力等の基礎 生活科：比べる、例える、分類する、分析的に考える、創造的に考える 理科：区別、比較、因果関係分析

[94] 環境リテラシーとは、生産活動や経済活動によって自然に与える損害を防止・除去するための活動に参加する能力である（Nesterova, n.d.）。

イギリス	「生物学、化学、物理学の特定の分野を通して、科学的知識と概念的理解を深める。 周りの世界に関する科学的な疑問に答えるための様々な科学的探究を通して、科学の性質、過程、方法についての理解を深める。 現在および将来の科学の用途と意味を理解するために必要な科学的知識を身につける。」（National curriculum in England: science programmes of study, n.d.）	識別、理解、科学的な手法の適応、分類、比較、分析

次は、この学習目的を達成するため、教材における科目内容のテーマを分析する。Savinykh(in press)で紹介したロシアのモノリンガル用と継承語学習者用の教材の分析に、英語のモノリンガル用と CLIL 学習者用、日本語のモノリンガル用の教材の中、「理科」の課題文を加えて分析を行った。その結果、英語モノリンガル用の教材の CM では、生物や無生物に関するテーマが豊富に紹介されていることが分かった。一方、英語 CLIL 教材の MM と S はテーマがより少なく紹介されていることが分かった。なお、日本語教材の場合、生活科はテーマが少なかったことに対し、理科は多くなったが、生物より無生物に関連するテーマが多くなって、2 年と 3 年の学年において大きな差があることが分かった。国による、またロシア語のモノリンガル用と継承語学習者用の教材によるテーマの内容の偏りの理由は、6.2.6 で考察する。

6.2.3　課題文の文章、画像、経験、ドリルとの関連性

Savinykh(in press)で紹介したロシアのモノリンガル用と継承語学習者用の教材の分析に英語のモノリンガル用と CLIL 学習者用、日本語のモノリンガル用の「理科」の課題文を加えて分析を行った。分析方法は、課題文ごとにその関連性を質的に次のグループに分けて、量的に計算し分析した。例えば、文章の内容を理解して答える場合、それに関わる課題文は文章の前後に関係なく、文章関連として分類した。例えば、K2-2[95]（p. 5）における「4 ページの枠内の文章を読み直して、食物からそれを食べる動物に向けて食物連鎖の矢印を描いて」という課題文は「文章関連」と分類した。画像（絵や写真)、図、表の内容を理解したうえで答える場合、情報の源が文章ではない時に限って、理解した内容を絵、図、表に変える場合は「画像・図・表」関連として分類した。例えば、K2-4（p. 1）における「動物の分類を思い出しましょう。各グループに一致する絵を 2 枚見つけよう。」という課題文を「画像・図・表関連」に分類した。なお、「秋は気の葉っぱがどうなる？」のような、学習者の経験、モノを見たり触ったりして体験することや、観察・実験に関わる課題は「経験・実験」に分類した。なお、決められた語彙を使って穴埋めする課題や文を書かなければならない場

[95] 教材は文字と数字で表す。詳しくは付録 3 を参照のこと。

合、また語尾変化させて正しい形で入れる場合は「言語」関連として分類した。また、ビデオや音声の基づく場合は、それぞれ「ビデオ」、「音声」に分類し、はっきりした関連性がない場合は「その他」に分類した。「その他」の課題の一部は、問題提示して二つのものの比較や因果関係の分析に関わる課題だった。そのときは、第 3 章の図 10 で紹介されたとおり、文脈が少ないが認知負荷が多いと言える。

付録 4 で紹介されているデータの結果、次のことが明らかになった。一部の例外があるとは言え、ロシア語の教材（モノリンガル用と継承語学習者用）は文章関連の課題文が多く、日本語は経験・実験関連の課題が非常に多いことが分かった。一方、CLIL 教材の S は画像・図・表関連の課題文が多いことが分かった。英語のモノリンガル教材 CM と CLIL 教材の MM は画像・図・表関連の課題文や経験・実験関連の課題文がバランスが取れて同じぐらい多く、文章関連の課題文が少ないことが分かった。ロシア語のモノリンガル用、継承語話者用の教材は、文章関連の課題文が多いだけではなく、その質も違っていた。日本語と英語の教材で見られないことは、有名な文学からの引用や詩が多く使われていることが分かった。なお、言語関連の課題文は予想できるように継承語ロシア語学習者用と英語の CLIL 教材の中に多かった。また、CLIL 表記がされている SG と CLIL を用いられて作られた G と KZ2 よりは CLIL と表記されていない K と SMNP の方が言語関連の課題文が多いことが分かった。なお、ロシア語と英語の CLIL 教材の共通点より、それぞれの言語の中における共通点が多い傾向があることが明らかになった。

ただし、同じ国の教材の場合でもシリーズの間の差が大きかったことが付録 4 からはっきり見ることが出来る。そのため、統計分析を使っても有意差がある項目が発見されていなかった。その理由は 6.2.6 で考察する。

6.2.4 ブルームタキソノミーによる課題文の分析

第 1 章の表 3 で紹介したブルームタキソノミーの改訂版では、認知課程の次元と知識次元がある。認知課程では、(1)記憶、(2)理解、(3)応用、(4)分析、(5)評価や(6)創造という 6 つの種類、知識次元では、(A)事実的知識、(B)概念的知識、(C)手続的知識と(D)メタ認知知識の 4 つの種類に分かれている。記憶、理解と応用は LOTs（低次元思考）、分析、評価と想像は HOTs（高次元思考）である。この違いはどの知識、いわゆる「何」を「どうやって」（認知課程）を扱うことで決まる。本調査では課題ごとに質的に分析し量的に計算したデータは付録 6 で紹介する。分析方法は次である。例えば、SMZP（p. 7）では「バナナは草~~本~~木ですか。それとも木本ですか？」という課題がある。それは「草~~本~~木」と「木本」という概念の知識が問われ、ブルームタキソノミーの「理解」に入っている「分類」という認知課程が必要とされる。そのため、認知課程の次元で(2)「理解」、知識次元で(B)「概念的知識」、あわせて 2B と分類する。なお、同じ課題文にいくつかの課題が入っている場合、より高い分類を選ぶ。例えば、G（p. 15）では「イラクサは刺さるとなぜ痛いのか？何から身を守っているのか？イラクサの敵は？それを食べることができるのは何か？クラゲにも

刺す細胞がある。海にはヤギも牛もいない。クラゲが刺細胞を必要とするのはなぜだと思いますか？」という課題文がある。この課題に答えるため、認知課程の次元では(1)「記憶」という事実確認（誰がイラクサを食べるか）に加えて、イラクサからクラゲを連想させ(2)「理解」や、刺細胞が必要とされる因果関係を特定する(4)「分析」が必要とされる。知識次元では、特徴などの知識が問われ、(A)「事実的知識」に分類する。従って、この課題文は、(1)「記憶」、(2)「理解」、(4)「分析」の中からより高い(4)「分析」を選ぶため、4Aである。

このように教材の課題文を分類した結果は付録 6 の通りである。それを分析すると、LOTsが半分以上ある教材がほとんどである。ただし、年齢とともに HOTs が増えているロシア語モノリンガル用教材（V, DK）がある一方、日本語のモノリンガル用教材で逆のことが起こる。D の生活科では創造を促す課題文の割合が高かったことに対立し、D の理科では分析が増えたが、全体的な HOTs の割合が減った。

また、ロシア語の継承語学習者用の教材では、HOTs の割合はモノリンガル用の教材よりは低いことが分かった。英語の CLIL 教材もロシア語の CLIL 教材も、モノリンガル用の教材より認知的負荷が大きいと言えない。教材の中、英語のモノリンガル用の CM が CLIL 教材の MM や S より HOT s が多く使われていることが分かった。

知識次元において一貫性のなさが明らかになった。ただし、他の教材と比較して、日本の教材は概念的知識が問われていないことが分かった。なお、継承語話者にとって必要とされるメタ認知知識は全ての教材において割合が非常に少ないことが分かった。しかし、教材の言語による差より、認知過程の次元ではシリーズの差が大きいことが分かった。なお、教材~~の~~間の差が大きいと分かったため、知識次元では日本の教材の概念的知識の少なさ以外、認知課程の次元や知識次元で比較しても統計的な有意差がなかった。また、認知~~課程~~過程における特定の認知能力と知識次元の特定の知識の関連性も見つからなかった。

このような教材の特徴は 6.2.6 で考察する。

6.2.5　ロシア語の課題文における言語のリーダビリティ、難易度、語彙頻度

ロシア語のモノリンガルと継承語学習者の教材の語彙は、著者の分析により（Savinykh, in press）次のことが分かった（付録 7）。課題文の難易度、抽象性（抽象語彙の割合）、多様性、頻度の項目では大きな差がなかったことが明らかになった。一方、リーダビリティでは、継承語学習者用の教材をモノリンガル用教材と比較した結果、ロシアの子ども用の文章の分析ツールとして開発された FKGL（PSIS）[96]指数と生格という格変化である語彙の割合で有

[96] FKGL（PSIS)とは、ロシアの小学校用の文章のために考案・開発されたリダビィティー指数である。その計算方式は、FKGL（PSIS）= 0,063 × ASL + 2,0 × ASW − 2,3 である（ASLは単語で計った文の平均的な長さで、ASW は音節で計った単語の平均の長さ）。例えば、2〜2.99 は 2 年生相当であり、3〜3.99 は 3 年生相当であると考えられた。

意差があった（Savinykh, in press）。ロシア語の生格は、名詞と名詞をつなげる役割を果たし[97]、生格が増えることで名詞が多くなり文章が分かりづらくなると考える。継承語ロシア語教材はそれを意識して使っていないことが分かった。

ただし、ロシア語、英語、日本語の教材のリーダビリティ、難易度、語彙頻度を比較することは本調査の目的ではなかった。その理由は二つである。一つ目は、CLIL の導入において、様々な言語で書かれている課題文の言語的要素の特徴を把握することの重要性が高くないと判断したからである。二つ目は、言語的な違いによってロシア語、英語、日本語の課題文を比較できるように 3 つの言語における相対表を作る必要があるからである。このような研究課題は将来の研究に託すことにした。

6.2.6 考察

教材の課題文の分析で次のことが分かった。ロシア語、日本語、英語の教材の間には差があった。それは課題文がその国における「学習に影響する文化」が関わっていると考える。6.2.1 で立てた仮説は、本調査のデータで裏付けられ、ロシア語の教材はモノリンガル用か継承語学習者用かに関わらず文章関連が多く、日本語の教材は経験・実験の関連、英語の教材は画像・図・表の関連が強いことが分かった。その理由は 6.2.2 で紹介した国の学習指導要領から言える。日本の教材では観察や実験が学習する家庭において重要視されているが、ロシアとイギリスはそうではなかった。

一方、認知課程においても学習指導要領の影響があると考える。イギリスのカリキュラムの場合、認知能力ははっきり書かれている一方、日本の場合はまとまっていないし、曖昧な「思考力・判断力・表現力」の中に紹介されている。その結果、教材の課題文では年齢とともに増えるべき HOTs が生活科から理科になるときは減り、また概念的知識が問われていないことが明らかになった。

ロシアの教材は、モノリンガルと継承語学習者の差を指摘できるところは、テーマの多さである。Savinykh（in press）で指摘しているように、教材のページ数とテーマの数は関連して、本調査で分析した英語の教材や日本の教材についても同じことが言える。なお、ロシア語のモノリンガル教材と比較して継承語学習者用の教材は HOTs が少ない理由は、Savinykh（in press）が記述したように、作成者はロシア語の専門家であるため、理科という科目で必要とされる認知課程を意識していないと分析する。英語の教材の場合もモノリンガルと CLIL 教材の間には似たような違いがあるので、教材作成の段階で認知能力・知識次元の重要性を理解し課題文を作成する必要があると著者は考える。従って、ロシア連邦国立教育基準が、直接内容、学習方法に影響してないとはいえ、「学習に影響する文化」、いわゆる、その国で決まった学習の仕方に慣れたことを通して間接的に影響していることが分

[97] 例えば、「母の本」という日本語の文はロシア語に訳すと「книга мамы」になり、「книга」（本）は「мама」（母）が生格の形の「мамы」になって、語順も変わる。

かった。

一方、継承語学習者用の教材がロシア語の専門家によって作られているメリットは、非常に高いリーダビリティに関する意識である。一方、モノリンガル用のロシア語の教材はリーダビリティがより低く、継承語学習者はこれらを使う際、より高い言語能力が問われる。

6.2.7 結論

言語やモノリンガル用、継承語学習者用、CLIL 教材などにおける共通点や相違点を記述したが、それに関わる重要な指摘をここでする。HOTs と LOTs の割合に関する記述では、HOTs の割合の高さで教材を判断した。ただし、それは LOTs が必要ではないという意味ではない。HOTs は LOTs に基づいているため、ある程度の LOTs は必要とされる。ただし、CLIL 教材は認知能力を一つの学習目的に掲げている以上、CLIL 教材では HOTs の割合がより高いものでなければならないと考える。なお、本調査は選択された教材によって制限があると言える。調査が始まる前には、同じグループ（ロシア語モノリンガル用、日本語、CLIL 教材など）の一貫性はもっとあると考えて調査を行ったが、結果はこの考えを覆したと考える。

6.3 継承語ロシア語教材に関する考察

継承語ロシア語教材は、継承語ロシア語教育において重要なツールである一方、CLIL の普及にも影響すると考える。継承語ロシア語教師を対象にした調査の結果によると、教材は教師の信念と並んで、教育内容と教授法に影響を与えていると考えられている。授業企画次第で教材を選び、使うときに教材を学習者・授業企画に合わせている教師が多いことが分かった。なお、教材は教師の準備を減らすという重要な役割を果たしていることも明らかになった。教材選びに影響する要素は様々だったが、CLIL 教材の作成に意識しなければならない要素を述べると、画像などのデザインを意識すること、内容は教師にも学習者にも退屈させないこと、内容と言語が年齢相応であること、認知能力を伸ばす工夫が重要視されたことが分かった。第 5 章で指摘したように、CLIL 教材の不足は継承語教育への CLIL の導入の妨げになることが分かった。この 5 年で「CLIL」と表記されている（SG）、また案内文で記載されている（KZ2）教材が現れたが、このような教材でどれぐらい CLIL の要素が使われているか確認する必要があった。

ロシア語、日本語、英語の教材を比較したことで次のことが分かった。内容は国によって多少異なるが、ロシア語の継承語学習者用教材は、授業時間が限られていることに影響を受けそ、テーマの幅が狭いと言える。そのため、K のように、数年間にわたって学習できる、継承語教師が求める一貫性がある教材のシリーズが必要であると言える。なお、「生物」をテーマにした生物学に基づく継承語ロシア語の教材が多い一方、今後の課題としては「無生物」をテーマにした、物理・化学・天文学に基づく教材作成が挙げられる。

課題の関連性を分析した結果、ロシアのモノリンガル用の教材の一部は「文章」と強い関

連性があったことに対して、日本の教材は「画像・表・図」、英語のモノリンガル用の教材は「経験・体験・実験」と関連性があることが分かった。ここで、国によって教材作成の際に現れる「学習に影響する文化」という概念を提案する。教材作成者は、無意識に教材作成に関する先入観で動いていることが予想できる。それは、Anthony（1963）が述べた「アプローチ」という概念と似ていて、「学習はこうあるべきだ」という考えに基づく。例えば、読書・文学という科目は、ロシアでは小学校から高校まで存在していて、学習の際は文系・理系にかかわらず文章を重要視しているロシアの教育に対し、写真、絵、図などを生活科からたくさん取り入れている日本の教材との差を感じると Savinykh（2021a）が考察したことが今回の教材の調査で裏付けられた。

このような「学習に影響する文化」によって、同じ言語の教材は継承語や CLIL であることに関係なく似たような要素が確認できると想定した結果、一部の継承語ロシア語教材（CLIL）と分析した英語の CLIL 教材に関してはこの想定が当てはまることが分かった。それによって、もう一つの重要な予想ができる。日本の学校に通う継承語ロシア語話者は、日本の教科書の影響を受け、より高い年齢（8 歳以上）で継承語ロシア語の教材で学習を始めても学習が進まないときは、それが言語能力のためであると断定せず、画像・経験・文章とつながる課題を解く学習経験による可能性があると考慮する必要があると言える。

このような現象は、認知能力の発展を促す課題は教材の言語によって違うことも明らかになった。同じ言語において教材のシリーズの間の差も大きいが、次の違いも分かった。日本の教材は概念的知識を発展させる課題が非常に少ないことが分かった。その結果、日本の学校に通う小学生の概念的知識はどれぐらい発達しているか確認する必要がある。一方、ロシア語のモノリンガル用教材の一部は概念的知識を発展させているとは言え、継承語ロシア語学習者の教材はそうではないことが明らかになった。その理由は、継承語ロシア語の理科の教材を作成している教師は主にロシア語教師であるため、理科という科目における概念的知識を意識していないのではないかと予想する。なお、全てのロシア語教材においてメタ認知知識の水準が低かったと言える。特にモノリンガル用の英語の教材と比べると明らかである。それは、第 4 章で述べた、継承語話者にとって必要とされるメタ認知能力を伸ばす必要性に応えていないと言える。

また、今回分析された英語の CLIL の教材においても、認知課程の次元でも、知識の次元でも、英語のモノリンガル用の教材と比較すると、その高次元が全体的に少なかったことが分かった。とはいえ、英語の CLIL 教材は、言語に関連する課題もモノリンガル用の英語の教材と比べても少なかったので、意外なことに、言語と内容の統合の面から見ても、認知能力の促進の面から見ても、CLIL と表記されている教材よりモノリンガル用の英語の教材の方が「CLIL らしい」と言える。同じことが継承語ロシア語の教材についても言える。言語と科目内容の統合や認知能力を促進する課題が入る割合から、CLIL と表記されている SG と案内文で書かれている KZ2 よりは、CLIL と表記されていない K1〜3 の方が CLIL の要素が多く使われていると言える。

しかし、言語のリーダビリティ、難易度、子どものコーパスと比較した語彙の頻度は、継承語ロシア語の教材が年齢相応で、ラインアップがある教材が徐々にレベルを上げていると言える。その理由は、ロシア語のモノリンガル用教材よりは言語の要素が企画の段階からかなり意識されていることであると明らかになった。ただし、日本語・ロシア語・英語の 3 言語のリーダビリティ、難易度の相対表がないため、言語間の比較を断念し、今後の課題として考える。

なお、教師が求める教材の要素は、Savinykh（2021c）が提案した継承語ロシア語 CLIL 教材の作成のためのフレームワークと比較した結果、そのフレームワークは教師の要望に応えていることが確認できたため、第 7 章で紹介する継承語ロシア語の CLIL 教材作成に使用できることが明らかになった。なお、継承語ロシア語教材の課題の分析で分かったことも意識して教材に取り入れることが重要と考える。その要素は、年相応の言語能力に加え、概念的知識やメタ認知知識の割合や HOTs の割合を、今回分析した継承語ロシア語教材より増やすことである。

第７章　継承語ロシア語学習者の子どもを対象とした CLIL 授業の有効性

継承語ロシア語教育への CLIL の教育移転の可能性を考察するため、CLIL の実施の例を考察する必要があると考える。ただし、エビデンスに基づく有効性を証明する継承語ロシア語話者を対象にした CLIL の実施に関する研究結果は、管見の限りはない。そのため、本論文の主張を確かめるため、2023 年 3 月～8 月[98]の間に実験的授業を行い、CLIL は継承語教育分野でも有効な教授法である可能性を確認した。

7.1　目的や研究方法、参加者の基礎情報の詳細

1.4 で教育目的や研究課題を述べたが、ここでもう一度それを記述し詳細を取り入れて、研究方法や使われた教材の分析を行う。

調査７「継承語教育における CLIL 有効性に関する実験的授業」の**研究目的**は、継承語ロシア語教育における CLIL の効果を明らかにすることである。そのため、次の４つの研究課題を立てて調査を行った。

研究課題１：CLIL と non-CLIL では、言語習得は変わるか。

研究課題２：CLIL と non-CLIL では、内容習得は変わるか。

研究課題３：CLIL と non-CLIL では、認知能力の発達は変わるか。

研究課題４：学習効果をもたらした要因は何であるか。

この実験的授業では、CLIL（N=9）と non-CLIL（N＝10）それぞれ４つのグループ（2 つは CLIL、２つは non-CLIL）に分けて 12 回（1 回 1 時間）の授業を実践した。子どもである継承語話者を対象とした研究の方法に関する理論はまだ定まっていない中、第２言語を学習する子どもを対象とする研究の方法を参考にした。小学生である子どもは主に口頭言語を使うため、インタビュー方式は有効な調査方法であると Huang and Ramírez (2022) は記述する。事前調査ではインタビュー方式でロシア語学習のモチベーション[99]を尋ね、言語能力や内容の知識を確認し、また認知能力のテストも行った。事後調査でもう一度言語能力、内容の知識を確認して、認知能力のテストを行った。また、事前調査として親にもインタビューをし、言語習得の環境や過程、ロシア語教育の現況を調べた。授業直後の親へのインタビューでフィードバックをもらい、子どものインタビューでは感想や学習ストラテジーも調べた。認知能力のテストは、継承語教師で富山市における「オドゥワンチク」ロシア学校の校長である武田エレーナ氏に委託した。その理由は、武田氏は「児童実践的心理学」の専門家の資格[100]を持っているからである。

---

[98] 授業は４月～７月に行い、事前調査は３月～４月、事後調査は７月～８月に行った。

[99] その結果は、第４章の表６で紹介している。

[100] この資格は、ロシア科学アカデミー心理学大学付属の「イマトン」実践的心理学大学によって発行されている。武田氏は 2021 年に資格を取得した。

研究課題 1 に応えるため、次の**研究方法**が使われた。事前インタビューと事後インタビューでの内容を「言語能力」や「内容理解」のそれぞれの項目別に分析した後、CLIL グループや non-CLIL グループの学習効果を計った。「言語能力」の項目は、本論文の 4.1.2 で述べたシステマティックレビューの結果に基づいているものである。それは、「文法（名詞の性）」、「文法（名詞の数）」、「文法（名詞の格）」、「文法（動詞のアスペクト）」、「文法（動詞の変化）」、「語彙（動物、植物の名前）」、「CALP（用語の知識）」、「CALP（動詞の使用）」、「構文（複合文の使い方）」、「発音」、「イントネーション」、「リーディング（単語を正しく読む）」、「リーディング（流暢さ）」や「存在しない語彙」である。計算方法は、語彙力（絵に出ている動物、植物、石の名前、事前と事後調査では違うもの）（11 点満点）や第 4 章の調査データによって分かった「存在しない単語・動詞の形」を確認した（該当の語があった場合、付録 11 で星マークを付けた）。存在しない単語に関しては後ほど述べる。また、CALP を「学習の言語」（学習用である「無脊髄脊椎動物」など）と「学習のための言語」（ロシア語の場合はフォーマル言語の中で、主に会話であまり使われない動詞、「細胞でできている」など）をそれぞれに、5 点満点で計算した。文法の項目は名詞（形容詞との一致も含めた性、数、格の正確さ）や動詞（アスペクトと時制による語尾変化）を合わせて 5 項目ともそれぞれ 5 点満点で計算した。なお、「構文」（前置詞、接続詞の使い方や文の長さ・難しさ）も 5 点満点で計算した。発音やイントネーション、またリーディングスキル（「正確に読めること」と「読む流暢さ」 の 2 項目）をそれぞれ 5 点満点で計算した。事前調査と事後調査の差を測るため Paired t-test を使用した。また、CLIL の効果の有無は ANCOVA for Pre-Posttest Design で確認した（Langtest (n.d.)（R version 3.2.1.））。ANCOVA は事前・事後調査や CLIL と non-CLIL グループの結果を両方計算できて、共変量の分散分析ができるため選んだ。

研究課題 2 に応えるため次の研究方法を使った。まず、事前調査や事後調査として行ったインタビューでは「内容理解」を量的に測った。「生物の特徴」は、授業で学習した 4 つの特徴である生殖、成長、食料を食べること、細胞でできていることを 4 点満点で数えた。「脊椎動物・無脊椎動物」や「哺乳類」の定義は言葉にこだわらず、それぞれ「骨」か「脊椎」があること、「ミルクをやること」か「母乳を飲ませていること」を表したら 1 点で数えた。また、出された例の動物の分類ができたら「適応」できたとみなして 1 点を数えた。事前調査で「カエル」、事後調査で「ウミガメ」の写真が見せられ、その動物の動き方、体の部分、住む場所、食べもの、生殖・成長に対してそれぞれ 1 点で 5 点満点になっていた。この課題は、子どもが途中でモノローグをやめても、著者の質問に答えれば点数を加えた。また、正しく因果関係を表す課題は 4 点満点だった。それはインタビューの時に見せたスライドに書かれている 4 つの原因と 4 つの結果を、接続詞や文の意味次第でつなぐ課題の結果によって計算された。子どもが絵から選んだ 2 つの動物を比較する課題は相違点の数で計算した。また、著者が出した比較課題では、事前調査は「イルカとサメ」、事後調査は「シャチとサメ」の違いを述べてもらった。この課題は正しい答えとし

て、「哺乳類と魚である」、「エラと肺で呼吸する」、「骨があるか否か」という答えはそれぞれ1点、3点満点だった。事前調査と事後調査による「内容理解」の差を測るためPaired t-testを使用した。また、CLILの効果の有無はANCOVA for Pre-Posttest Designで確認した（Langtest (n.d.)（R version 3.2.1.)）。

研究課題3に応えるため、認知能力のテストを武田エレーナ氏に委託し、次の項目を調べた。事前調査と事後調査において「思考能力（視覚的、概念的、言語的、比喩的、象徴的)」に加えて、「短期言語記憶」、「短期視覚記憶」、「リーディングスキル」、「情報処理速度」、「注意力」、「目と手の調整」などを調べ、数値化し、差を Paired t-test で計った。また、CLILの効果の有無はANCOVA for Pre-Posttest Designで確認した（Langtest (n.d.)（R version 3.2.1.)）。

思考を測るテストは、Yasyukova（2006）が開発・考案した総合的な思考テストである。その開発目的は、ロシア在住の子どもが小学校入学に向けて、思考のレベルによって入学準備ができているかという判断や、また入学してからどのような学習の問題が起こり得るかという予想ができるツールの作成だった。思考などを測る様々なテストの結果で次のことを知ることができる。それは、言語発達、視覚思考、概念思考、概念による分類能力、言語思考、イメージ思考、抽象的思考に加え、短期言語記憶、短期視覚記憶、リーディングスキル、情報処理速度、注意力、手と目の運同動調性や不安度である。視覚思考とは画像の分析や操作の中に現れている思考である（Yasyukova, 2006)。

4つの研究課題に答えるため、著者が開発した教材に基づいて12回の授業を4つのグループを対象にオンラインで行った。この実験の参加資格は、年齢（7〜10 歳)、「Deti i nauka」(Soloviyov, n.d.）[101]の理科のビデオを見たことがないこと、ロシア語を理解しロシア語が話せること、日本で生まれたか 3 歳までに日本に来て日本在住であること、決まった曜日・時間にオンライン授業に参加できること、授業の準備（ビデオ教材を見ること）ができること、フィードバックを送ることができること、事前と事後の調査に参加できることだった。オンラインで授業を実施した理由は 2 つある。一つ目は、この実験的授業を企画した2021年は、新型コロナウイルスパンデミックによる影響で対面の授業を行えるかどうか不安だったからである。二つ目の理由は、対象年齢になっている7歳〜10歳の学習者の確保である。「Deti i nauka」（子どもと科学）(Soloviyov, n.d.）の理科のビデオ教材を見ていないことがこの実験的授業の参加の一つの条件だったため、この条件を満たす札幌在住の継承語ロシア語話者の学習者は想定で約 5 名しかいなかったことから、オンライン

[101] Soloviyov (n.d.)はロシアのモノリンガル用に作られたオンライン無料教材である。ビデオで新しいテーマを見た後、インタラクティブ課題を解くことができる。周りの世界の専門教師であるSoloviyov氏はゆっくり話しており、アニメ、画像、ビデオの使用によって継承語学習者にも適していると考える。なお、この教材は多くの概念を扱うため、本実験授業には適している。

方式の授業を選んだ。

ただし、オンラインの授業のおかげで様々な地域の子どもが参加でき、特にロシア学校がない地域のロシア語教育に貢献できたことは重要な結果として評価できる。匿名を保つため、学習者の居住地域を表 18 に記載しないことにしたが、神奈川県（4 名)、東京都（3 名)、三重県（２名)、愛知県（２名）に加え、大阪府、京都府、新潟県、群馬県、山梨県、静岡県、茨城県、広島県、福岡県に１名ずつの参加者がいた。学習者の表記は、CLIL を実施していたグループの参加者は「C」、CLIL を実施していないグループの参加者は「nC」と表記されるか、または番号を与えられた。C4 は中断したので C4 のデータはない。バイアスを避けるため、グループ分けは曜日・時間帯に関する親の希望によって、言語能力や科目の内容知識のレベルが分かる事前調査の実施の前に行った。授業中では、親と子どもの都合で CLIL と non-CLIL の枠内であれば、グループ間の移動が許された。

子どもは授業が始まる前に付録 8 の通りにビデオを見て、インタラクティブな課題[102]に取り組んだ（ただし、課題は任意で授業中では評価されていなかった)。授業ではビデオに関わる資料と著者が作成した教材[103]をもとに、著者が科目の内容を（CLIL のグループはそれに加えて科目における言語も）説明し、スキャフォールディング[104]として、インターネットを通して画像を見せた（例えば、カビの種類の写真、ウミガメが産卵する写真、子亀が海に向かう写真など、目的に合う画像を選んだ)。授業の最後には、その授業でできたことを教材に基づいて確認し Google forms によって全員にフィードバックをしてもらった。このフィードバックを考慮し、次回の授業に向けて難易度のレベルを調整した。

表 18 で紹介されている参加者の基礎情報を分析すると、平均年齢は近いが、2023 年 4 月 1 日時点で 7 歳児だった non-CLIL のグループの 3 名（33%）に対して、CLIL のグループは 5 名（56%）だった。8 歳〜10 歳の参加者を想定して募集したが、7 歳児の親から多くの問い合わせがあり、予定通り 20 名を募集するため 7 歳児も参加できるようにした。この

---

[102] オンラインでできる課題ですぐに評価され、自分の科目内容の習得が確認できる課題である。

[103] ビデオに関わる資料（学習者用として無料ダウンロード可）（Soloviyov, n.d.）と著者が作成した CLIL 教材（付録 9)、授業の前に見るビデオとインタラクティブ課題のリンク（付録 8）を 2 回に分けて両親宛てに送った。１回目は 4 回分の資料や教材に加えて、親向けに資料の使い方に関する詳しい説明も付けた。2 回目は、学習者の特徴に合わせて多少改正した 8 回分の教材、ビデオに関わる資料やビデオ・課題のリンクのリストを親宛てに送った。

[104] スキャフォールディングの定義は 5.4.1 で記載されている。第 7 章における「スキャフォールディング」は、Ball et al.（2015）と同じ、教材に取り入れた可視化などによるインプットとアウトプットのサポートと、理解や言語産出を促す授業における教師の指導の一部のサポートという二つの意味で使用する。

ことを考察すると、ロシアで小学校が始まる、また日本の小学校では既に始まっている 7 歳という年齢は、学習に関する親のロシア語での教育に対する関心を高めていることが分かった。性別のバランスを見ると、non-CLIL のグループの男女の割合は 3 名対 7 名に対し、CLIL のグループは 5 名対 4 名だった。

表１８．継承語ロシア語の CLIL の教育に参加した子どもの基礎情報

Non-CLIL のグループ				CLIL のグループ			
グループ	学習者	性別	年齢	グループ	学習者	性別	年齢
グループ 1	nC1	男	10,3	グループ 3	C1	男	9,3
	nC2	男	8,9		C2	女	9,0
	nC3	女	8,8		C3	男	7,10
	nC4	女	7,7				
	nC5	男	7,2		C5	女	7,3
グループ 2	nC6	女	9,2		C6	女	10,4
	nC7	女	9,0	グループ 4	C7	男	9,6
	nC8	女	9,4		C8	男	7,7
	nC9	女	8,1		C9	女	7,0
	nC10	女	7,6		C10	男	7,0
各性別の合計		女: 7 名 男: 3 名				女: 4 名 男: 5 名	
平均年齢			8,6				8,3

注　年齢の 10,3 は 10 歳 3 か月を意味する。

本調査は、北海道大学の倫理委員会に人間を実験調査等の直接対象とする研究審査申請をし、許可を得ている。事前調査の前に親は調査の説明を読み同意書にサインした。調査を行った著者や武田氏は、子どもが口頭での説明を経た後、調査の際に子どもが疲れないことや精神的に辛いことが起こらないことを配慮した。また、授業は実験的授業として行ったが、教師としての理念である子ども一人ひとりの不利益にならない教え方を優先した。なお、児童への負担を質的分析し、過剰負担ではなかったと確認するため、認知テストの一環として感情的背景（授業の記憶に基づく自分の体調や感情に関する非認識）の調査も行った。事後調査で武田氏が授業に置いた感情的背景を心理学的に測ったが、主にポジティブな結果だった（表 19)。また、普段のロシア語の授業を多くの子どもはネガティブに考えていることも分かった。

子どもの科目内容理解、言語能力、思考能力は 7.3 で事前調査と事後調査のデータを分析考察する。

表１９．授業などにおける感情的背景（リュッシャーカラーテスト）[105]

参加者	ロシア語の授業（4月）	ロシア語の授業（8月）	実験的授業の授業（本調査）	ロシア語の宿題	認知テスト
nC1					
nC10					
nC2					
nC3					
nC4					
nC5					
nC6					
nC7					
nC8					
nC9					
C1					
C10					
C2					
C3					
C5					
C6					
C7					
C8					
C9					

注　（黒、グレイ、茶色は不安や緊張などのネガティブ感情を表し、赤、オレンジ、黄色はエネルギー、希望などのポジティブな感情を表しているとされている。）

7.2　作成された継承語ロシア語教材の詳細

著者は本調査のために２つのバージョンの教材（CLIL と non-CLIL）を作成した。その教材は付録 9 に「CLIL 教材」[106]と「non-CLIL 教材」として載せてある。CLIL 教材の作成に当たって Savinykh（2021c）で記述されている継承語 CLIL 教材のフレームワークを活用した。ただし、今回の学習者の書く能力は、参加者の募集段階で行った親を対象にした調査であまり期待できないことが分かったため、「書く」ことを教材作成の途中で「単語のレベル」まで抑えた。「CLIL 教材」 と「non-CLIL 教材」の違いは、言語におけるもののみだった。それ以外の科目内容の理解を促す可視化や認知能力を伸ばすテクニックは同じだった（図 54）。A と B は昆虫の完全変態と不完全変態を学習する課題である。A は完

[105] リュッシャーカラーテストは感情背景を調べるために使われているテストで、詳しくは Yasyukova（2006）を参照のこと。

[106] 今後は著者作成の教材は「CLIL 教材」と呼ぶ。

全変態と不完全変態を有効なストラテジーとして述べるため、結果と原因を表現するフレームワークを提供している。なお、C と D は海綿動物を学習する課題である。C は海綿動物について話すために重要でロシア語で一般的ではない語彙も含む表現（独特の「食べる」、「最初は」、「を使って」など）を提供している。

図５４．CLIL 教材と non-CLIL 教材の違い

A: CLIL 教材、24 ページ



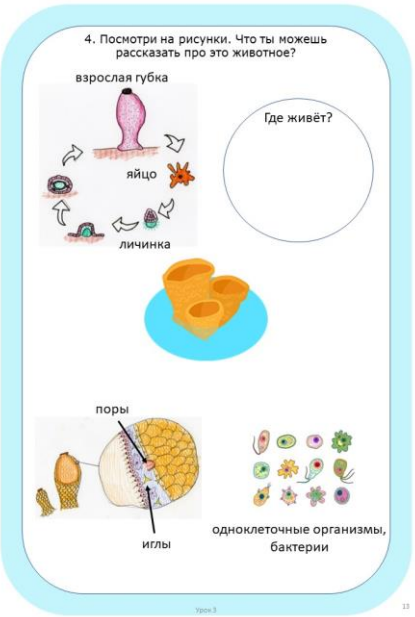
B: non-CLIL 教材、21 ページ



C: CLIL 教材、14 ページ



D: non-CLIL 教材、13 ページ



7.2.1　実験的授業用の CLIL 教材の特徴

実験授業のために作成した教材を CLIL 教材として適切かどうか評価した。Savinykh（2021c）で用いられているフレームワークは、表 20 の通りで、この教材がそれに合っているかを○×または△で表す。右側の列の 1 は、ビデオ教材やそのインタラクティブ課題で、2 は CLIL 教材である。32 の項目の内、Soloviyov (n.d.)の教材は 14 の項目、CLIL 教材は 25 の項目に適応している。また、CLIL 教材で「×」となっている項目では、必ず Soloviyov (n.d.)の教材は適応になっているように企画された。特に重要なポイントはアウトプットを様々な形で促す工夫だった。12 回の授業の内、7 回はカードを貼って分類し、その理由を口頭で説明する課題である（第 3 課は 2 回カードを貼る課題がある）。

表２０．継承語 CLIL 教材のフレームワーク（Savinykh, 2021c）と教材の適否

フレームワークの項目（32）	1	2
これは CLIL の教材であるか。		
1.　教材の中身は科目内容に基づいているか。	○	○
2.　内容はオーセンティックであるか。	○	×
3.　３次元である、科目内容、認知能力、言語能力を取り入れて企画されているか。	×	○
4.　課題は LOTs と HOTs に基づいているか。年相応であるか。	○	○
5.　授業企画はすでに知っている言語から知っている内容、新しい内容、新しい言語の順で企画されているか。	×	○
この教材は継承語ロシア語話者に合わせて作られているか。		
6.　学習者が持っているスキル・知識の文脈に合わせて、また学習の様々なスキルが多様に発達している前提として作られているか。	×	○
7.　回数が少ない授業に合わせて作られているか。	×	○
8.　アウトプット活動はインプット活動より多いか。	×	○
9.　教材は宿題のサポートを考慮しているか。	○	×
教材はメタ認知能力の発達を促しているか。		
10.　教材は言語、科目内容、学習スキルにおいて学習目的を学習者に説明しているか。	×	○
11.　教材は一連の概念を取り入れているか。	○	○
12.　教材は歳相応のメタ認知能力や有効な学習ストラテジーをサポートしているか。	×	○
言語		

13. 言語はオーセンティックであるか。	○	×
14. 言語は「学習の言語」、「学習のための言語」と「学習のなかで培われる言語」として企画されているか。	×	○
15. 言語の企画は BICS と CALP[107]を取り入れているか。	×	○
16. 教材は言語の様々なジャンルを使っているか。	×	△
17. 発音の指導は学習者の教育的ニーズに合っているか。	×	△
18. 語彙学習を取り入れているか、またそれは年相応か、文学的、学習言語的、フォーマルの言語であるか。	○	○
19. 文法の指導は概念を取り入れたマクロアプローチ[108]、またはフォーカス・オン・フォームを取り入れているか。	×	○
20. 聞き取りの指導は、映画、ドキュメンタリー、講義などのネイティブ話者による豊富なオーセンティックのインプットを提供しているか。	○	×
21. 会話の指導は、モノローグ、ディスカッションなどの日常的に使われていないジャンルを取り入れたマクロアプローチによるものであるか。	×	○
22. リーディングの指導は、機能的読書技法とさまざまな読書戦略を使用し、比較的長く複雑であるテキストに基づいているか。	○	○
23. ライティングの指導は、マクロアプローチに基づいて、学習者が暗黙に取得している文法を活用し、早い段階から様々なライティングタスクを使用し、内容中心で少しずつスペル、文法や文体を向上させているか。	×	○
文化		
24. 文化の指導はオーディオ、ビデオ、紙媒体の様々なネイティブの言語インプットによって行われているか。	○	△
25. 学習者の文化・民族の多様性を考察して文化的認識を発展させているか。	×	○
課題		
26. 課題はタスクに基づいているか。	○	○

[107] 5.4.1 で紹介されているように、CALP（Cognitive Academic Language Proficiency）学習言語能力、いわゆる学習言語、BICS（Basic Interpersonal Communicative Skills）は基本的対話コミュニケーションスキル、いわゆる日常言語である。

[108] 第 1 章で述べた通り、「マクロアプローチ」とは詳細の文法タスクから大きな文章の学習を行う「ミクロアプローチ」に反して、文章からとった言語の文法を学習する教授法の一連である。コミュニカティブアプローチはマクロアプローチの一つである。

27. 課題の難易度は適切であるか。	△	○
28. 課題は学習に意味を与えてくれるか。	○	○
29. 課題は魅力的でやる気を出させてくれるか。	○	○
30. 多くの課題はアクティブラーニングにつながっているか。	△	○
スキャフォールディング		
31. 科目内容のインプットは図などの視覚化を取り入れたサポートがあるか。	○	○
32. 教材は、学習者が一人でできること以上にできるようになるため、科目内容、言語、学習スキル別におけるスキャフォールディングを通して認知の力の発達を促しているか。	×	○
合計（○の数）	14	25

CLIL 教材における「△」になっている項目を説明しよう。CLIL 教材では、「1.教材は言語の様々なジャンル[109]を使っているか。」では、文章自体が少ないため判断しづらいが、48 ページでは日常的な会話のような表現もあれば、13〜14 ページなどではフォーマルな教科書らしい言語が使われている。「2.発音の指導は学習者の教育的ニーズに合っているか。」は教材では記載されていないが、授業の時は用語、特に長くて発音しづらい単語の発音が、学習者のニーズに合わせて指導されている。「24.文化の指導はオーディオ、ビデオ、紙媒体の様々なネイティブの言語インプットによって行われているか。」という項目では、ロシアにあって北海道以外の日本であまり見られない植物であるライラックやシラカバ、キノコのテングダケやアンズダケ、またはロシアには沢山いて童話にも出てくる野兎や狼が食物連鎖の例として登場している。

このような教材をさらに分析して、継承語の CLIL 教材としての適応性を明示しよう。CLIL 教材を 4C[110]で企画したので、科目内容、言語、認知能力や文化別に分析しよう。教材のテーマは、ロシアの「周りの世界」科目における「生物・無生物の違い」、「動物、植物、真菌、細菌の違い」、「脊椎動物・無脊椎動物」と動物のグループ別、「腔腸動物」、「軟体動物」、「昆虫」、「魚」、「両生類」、「爬虫類」、「鳥類」、「哺乳類」に加えて、「適応」と「食物連鎖」だった。また、このテーマの中で「呼吸の臓器」や「変温動物・恒温動物」、「肉食動物、雑食動物、草食動物」も紹介された。全てのテーマのこのレベルにおける知識、また分類の基準は日本の学校ではまだ紹介されていないので、初めてロシア語で学習した。

---

[109] ジャンルとは、話し言葉や書き言葉の種類を分類するために使われる用語である。通常、内容、言語、目的、形式によって分類される。

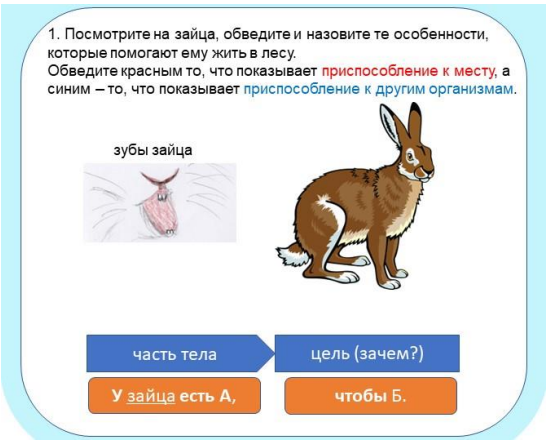
[110] Coyle et al.（2010）が考案した通り、4 C は科目内容、言語、認知能力と文化という 4 つの学習目的を示している。

図５５．教材で使われた、認知能力（分類、分析）とそれをサポートする言語の一例

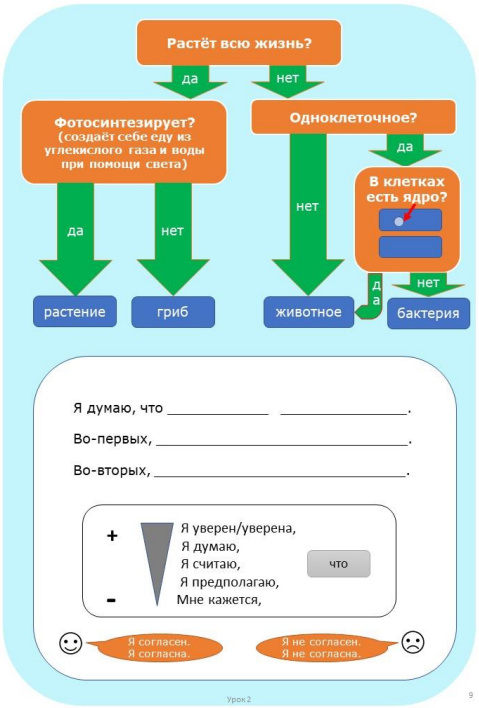
A, 41 ページ



B, 27 ページ



C, 9 ページ



D, 24 ページ

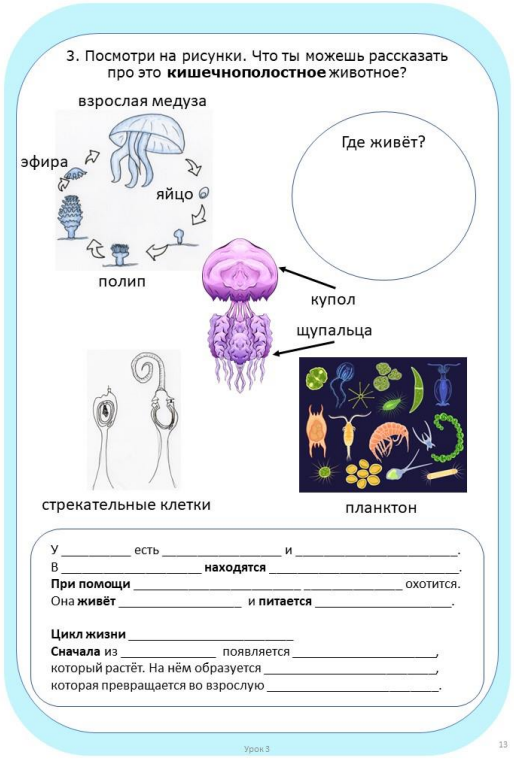


認知能力を発達させる工夫もいくつかある。第一は、「分類」と「因果関係」に焦点を当てていることである。図 55 の通り、いくつかの教材の一部を紹介する。例えば、A で動きを表す動詞によって簡単な動物の分類を行う（その次の課題ではなぜこのように動くかを考えて因果関係を分析する）。C はブロック図で生物（動物、植物、真菌、細菌）の種類をアルゴリズムによって決める。B と D は因果関係を練習する課題である。B は、ウサギの

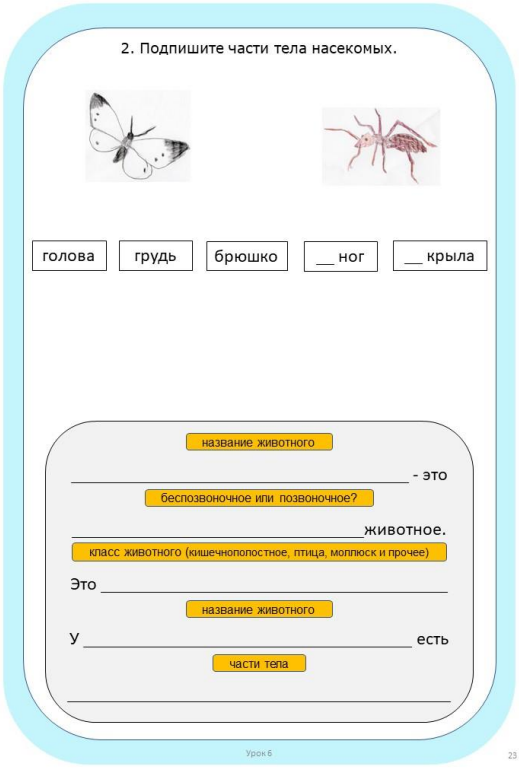
絵を見て住んでいる場所に適応する体の部分を赤で、他の動物に対して適応している部分を青で囲んだ後に説明する課題である。D は、昆虫の完全変態と不完全変態の順番を述べたうえ、どちらの方が得であるかを考える課題である（課題の下に「幼虫と成虫の食べものと住処を考えて」というヒントも書かれている）。このような、7 歳～10 歳の子どもにとって認知的に難しい課題も教師のスキャフォールディングや可視化によってできるようになっていくことが分かった。

図５６．教材で使われた、モノローグをスキャフォールディングする言語フレームの一例

E, 13 ページ



F, 23 ページ



また、アウトプットで使う言語に対するスキャフォールディングも課題の説明の近くに置かれている（図 56）。例えば、導入語（C:「一つ目に」、「二つ目に」など）、自分の意見を表す表現（C,白黒の部分:自信のレベルによる表現である「確信しています」、「思います」など）や因果関係を表す接続詞（D:「なぜなら」、「だから」；B:「のために」[111]）を紹介（復習）してすぐに授業で使う。それにより、言語に意味を与えることや嫌がらずに何回も繰り返すことができることが授業で見てとれた。なお、他の学習者から因果関係を表す

[111] 日本語の場合は接続詞ではないが、ロシア語はそれぞれ接続詞の「потому что」、「поэтому」、「чтобы」になる。

文に対して同意するか否かを表す表現（C: 学習者の性別による「同意します」、「同意しません」）も紹介した。

日常会話でほとんど使われていないモノローグをスキャフォールディングするための言語フレームも工夫した（図 56）。E は学習のための言語を太字で表し、その上に書かれている学習の言語の用語を入れるという課題である。最初に口頭でアウトプットをしてもらい、次に書いてもらうことになっている。F は昆虫の足と羽の数を上の体の部位の言語フレーム[112]に書き、下の言語フレームに「昆虫名」、「脊椎か無脊椎か」、「動物のグループ：腔腸動物、鳥類、軟体動物など」、「動物名」、「体の部位」というオレンジ色のヒントを参考に口頭で語彙を入れてから、同じことを書いてもらう課題である。

以上のような認知能力の発達や言語の理解と産出のサポートを工夫することで、言語的に難しい、また認知負荷が大きい課題でも学習者ができるようになる。この教材を考察すると視覚化や言語フレームによるスキャフォールディングと授業における教師によるスキャフォールディングによって新しい知識やスキルが生まれてくることが確認できた。また、言語は科目内容の学習のために選ばれているため、学習者が知ることの楽しさを覚え、難しい語彙も頑張って使うことが明らかになった。

7.2.2 CLIL 教材の課題文の分析

第 6 章で教材の課題や文章を分析したように、CLIL 教材の分析も行う。最初に課題の分類によるデータを見よう（図 57）。教材の 58 ページに対して 120 の課題があり、1 ページ当たりの課題の数は 2.07 である。課題文の内でも、画像や経験に基づく課題が多く（合わせて 84%）、この教材は文章に基づいている（text-based）よりタスクに基づいている（task-based）ことが明らかである。ただし、ドリルの課題は足りないとも考える。ブルームタキソノミーによって課題文を分析した結果、HOTs が 50%以上占めて、特に評価の課題が多いことが分かった（図 58）。また、知識次元で分析を行った結果、他のロシア語の教材（モノリンガルと継承語用、付録 6）よりは「概念的知識」や「メタ認知的知識」が多いことが分かる。メタ認知的知識は主に課ごとにあった最後の課題で、授業で習った知識とスキルを認識させ評価してもらい、次の授業の時に何が知りたいかを答えてもらう毎回の授業の試みによって、7 歳〜10 歳でメタ認知能力が発達段階にある学習者でも常に学習における認識を育てることができると考える。「概念的知識」もこの教材の中で重要な学習目的だったため、課題に多く取り入れた。

---

[112] 言語フレーム(language frames)とは、アウトプットを促すテクニックで、CLIL でもよく使われている（Ball et al., 2015）。ある言語の部分を囲んだり、また抜けている単語を囲んだり、必要な語彙を認識させることでアウトプットをサポートすることが目的である。

図５７．CLIL 教材の課題の分類

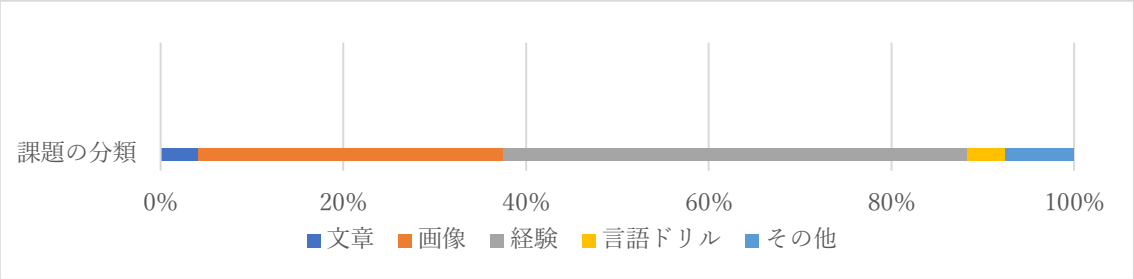
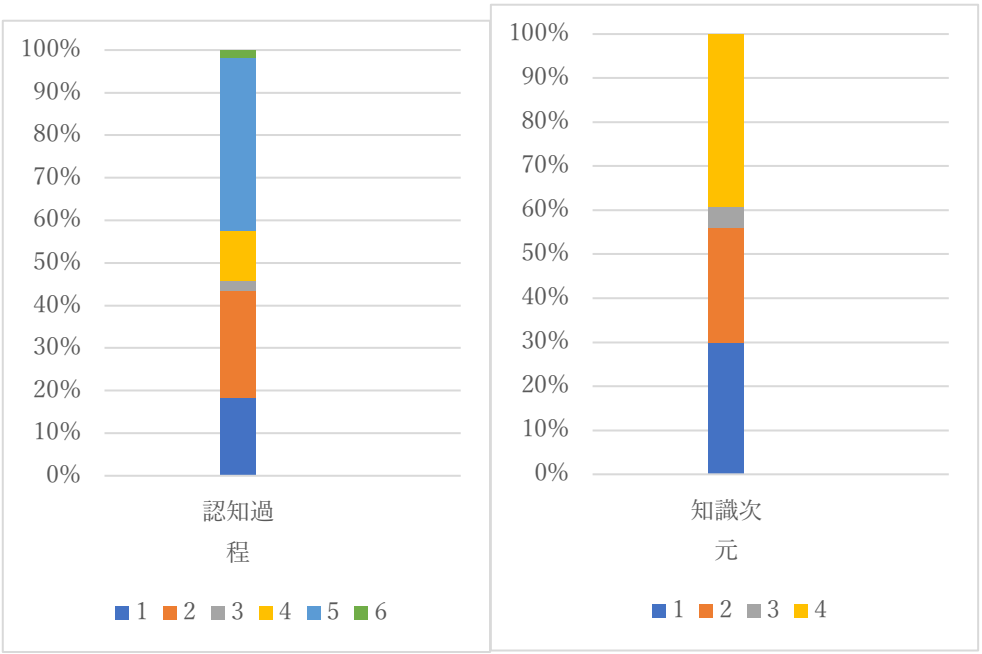


図５８．CLIL 教材における認知過程の次元と知識次元における課題の分析



また、課題文の言語も分析した（表 21）。その結果では、文と語彙素の数の少なさが影響していることもあるとは言え、他の継承語ロシア語の理科の教材と比較すると次のことが分かった。FKGL (PSIS)[113]は 3 年生相当で、Textometr (n.d.)の相当年齢である 9〜10 歳と同じである。第 6 章でも指摘したように、この年齢相当であることは理科の教材の総合的な特徴でもある。一方、同じくリーダビリティを表す Flesch 指数は 61 で、他の継承語理科教材より低めで（n=11, mean=65.455, sd=4.74, min=58, max=71, range=13）、総合的な難易度は 26 で平均より低いものである（n=11, mean=33.091, sd=9.544, min=18, max=48, range=30）[114]。課題文が少ないので語彙の多様性もかなり低く、頻度は子どものコーパス

[113] FKGL (PSIS)とは、ロシアの小学校用の文章のために考案・開発されたリーダビィティ指数である。方式は表 21 の注で書かれている。

[114] 他の継承語理科教材の Flesch 指数や総合難易度は付録 7 を参照のこと。

の最高頻度の 5000 ワードと比べると、モノリンガルロシア語コーパスは 93%、外国語としてのロシア語コーパスは 92%で、高い水準である。

表２１．CLIL 教材の課題文における言語の分析

基礎情報			リーダビリティ			難易度		語彙	語彙の頻度***	
語彙素*	SN*	ASL*	FKGL (PSIS) *	Flesch **	生格の割合 ***	総合 **	年齢（歳） **	の多様性*	RFL 子ども 5000*	子ども 5000*
180	150	4.81	3.02	61	0.26	26/100	9～10 歳	0.25	92%	93%

注 （*: RuLingva 1 (n.d.)による計算、**: Textometr (n.d.)による計算, ***: RuLingva 2 (n.d.)による計算。
SN=文章の数、ASL＝文章の平均の長さ（文章数で割って得られた単語数)。
FKGL (PSIS)とは、ロシアの小学校用の文章のために考案・開発されたリーダビィティ指数である。その計算方式は、FKGL (PSIS) = 0,063 × ASL + 2,0 × ASW – 2,3、(ASW は音節で測った文章の平均の長さ）である。例えば、2～2.99 は 2 年生相当であり、3～3.99 は年生相当であると考えられた。
Flesch リーダビィティ指数は、大きければ大きいほどやさしいことを表す。総合難易度は、大きければ大きいほど難しいことを表す。語彙の多様性は、ユニークな語彙素÷総語彙素で計算されている。語彙の頻度の場合、「RFL 子ども 5000」は外国語としてロシア語を学習する子ども向けの文章のコーパスによって計算された頻度の高い 5000 ワードにおける割合である。「子ども 5000」とは似たようなコーパスで、モノリンガルが使う本を基に作られたコーパスを使用して計算された割合である。）

以上の結果を考察すると、CLIL 教材は他の継承語ロシア語の理科の教材と比べると、課題に基づいている教材で、LOTs の中の「理解」や HOTs の中の「評価」[115]を伸ばしているものである。HOTs 関連の課題が半分以上占めていることは、他の分析した教材（ロシア語のモノリンガル用と継承語学習者用とも）にないぐらい高い水準であることが明らかになった。一方、言語のリーダビリティ、難易度、頻度や多様性から見ると全てが比較的低めであって、言語ドリルの課題も少ないことが分かった。

7.3 実験的授業の結果

CLIL が継承語ロシア語教育でどれぐらいの結果をもたらすかエビデンスに基づいて考察するため、事前と事後の調査による結果を分析する。このデータは、CLIL の 3 次元と同じ、「科目の知識」、「言語能力」、「認知能力」の分野における分析を量的に行う。また、科目内容における間違いや言語的な間違いを分析する。ただし、サンプルサイズが小さいため、統計的な分析は制限されていると言える。また、12 回分（12 時間）だけの授業によって、どれぐらいの能力の伸びが期待できるか疑問であると考える。

[115] HOTs（高次の思考）と LOTs（低次の思考）については詳しく 1.2.3 を参照のこと。

7.3.1 「科目の知識」における学習効果

CLIL 授業の企画は基本的に「科目内容」→「言語」で考えられているため（Ball et al., 2015; Bentley, 2010）、実験的授業の結果の分析も「科目の知識」から始める。科目の知識の調査結果は付録 10 に載っていて、ここでその分析を行う。CLIL グループと non-CLIL グループ別に学習効果を計り、CLIL グループと non-CLIL グループの間の有意差を計算した（表 22）。$p<0.05$ の項目は網掛けで強調している[116]。

表２２.「科目の知識」における学習効果や CLIL の有効性

科目内容の知識	non-CLIL の学習効果 (df = 9)	CLIL の学習効果(df = 8)	non-CLIL と CLIL のグループの間の有意差
「哺乳類」という用語の理解（例を出せること）	t = -2.4495, p-value = 0.03679 d [95% CI] = 0.7745967	t = -2.5298, p-value = 0.03527 d [95% CI] = 0.843274	d [95 %CI] = 0 [-0.9 , 0.9] p-value(d) = 1
「脊髄動物」という用語の理解（例を出せること）	t = -1.4056, p-value = 0.1934	t = -5.2915, p-value = 0.0007359 d [95% CI] = 1.763834	d [95 %CI] = 0.85 [-0.09 , 1.79] p-value(d) = 0.09
「哺乳類」という用語の理解（定義）	t = -0.45227, p-value = 0.6618	t = -2.5111, p-value = 0.03631 d [95% CI] = 0.8370369	d [95 %CI] = 0.48 [-0.44 , 1.39] p-value(d) = 0.32
「脊髄動物」という用語の理解（定義）	t = -6, p-value = 0.0002025 d [95% CI] = 1.897367	t = -3.1623, p-value = 0.01335 d [95% CI] = 1.054093	d [95 %CI] = -0.5 [-1.42 , 0.41] p-value(d) = 0.3
生物の特徴（無生物との違い）	t = -3.873, p-value = 0.003772 d [95% CI] = 1.224745	t = -4.3589, p-value = 0.002416 d [95% CI] = 1.452966	d [95 %CI] = 0.33 [-0.58 , 1.24] p-value(d) = 0.49
動物の特徴（動き、体の部位、住処、食べもの、成長）	t = -6.1954, p-value = 0.0001597 d [95% CI] = 1.959163	t = -3.3087, p-value = 0.01072 d [95% CI] = 1.102894	d [95 %CI] = 0.56 [-0.35 , 1.48] p-value(d) = 0.25
因果関係	t = 1, p-value = 0.3434	t = -1, d p-value = 0.3466	d [95 %CI] = 0.58 [-0.34 , 1.49] p-value(d) = 0.24
イルカとサメの違い	t = -2.0769, p-value = 0.0676	t = 1, p-value = 0.3466	d [95 %CI] = -0.94 [-1.89 , 0.01] p-value(d) = 0.07
２つの動物の比較	t = -0.81818, p-value = 0.4344	t = -1.1346, p-value = 0.2894	d [95 %CI] = -0.15 [-1.05 , 0.75] p-value(d) = 0.75

CLIL と non-CLIL のグループの間に有意差が見られなかったもの、CLIL グループの方が多くの項目において学習効果があったと言える。CLIL グループは non-CLIL グループと

[116] 効果（d）は $p<0.05$ の場合のみ計算されている。

同じ、「生物の特徴」や「動物の特徴」、または「哺乳類」の例を出せることや「脊椎動物・無脊椎動物」の定義の知識において高い学習効果（d＞0.8）を見せた（ただし、non-CLIL グループは「哺乳類」の例を出せることにおいて効果は「中」（d＞0.5）と考える）。CLIL グループはそれに加えて、「脊椎動物・無脊椎動物」の例を出せることや「哺乳類」の定義の知識のおいても高い学習効果を見せた。この結果は、実験的授業の中、「理科」で使われている用語の定義がグループに関係なく重要視されたことを示していると考える。

「生物の特徴」や「動物の特徴」の知識は科目内容における重要な目的であった。「生物の特徴」を学習前にはっきり言えなくて、木は生物ではない（C5、C9、nC6）や石は生きている（C1）、キノコは生物ではない（C5、C9、nC6）という間違った知識を持っていた子どももいた。木とキノコは生きていないと考える理由は「動いていない」と「息をしていない」だった。また、牛は生きていると言える理由は「牛乳をくれるから」（C8）などの因果関係の誤認識もあった。キノコを「植物」と考えた子どももいた（C7、nC1）。

しかし、「因果関係」と「動物の比較」（好きに選んだ2つの動物や事前調査で「イルカとサメ」、事後調査で「シャチとサメ」）の場合、学習効果は見られなかった。それは、ほとんどの学習者は元々高い成果を見せていたからだと言える。直接ロシア語の言語能力と関連していると言えない認知能力を使い、必要な時に日本語も取り入れて全員が、特に因果関係が分かっていた。

また、授業による学習効果が明らかになったものの、CLIL と non-CLIL のグループの間に有意差はなかった。その理由は、習った学習科目の内容が同じであったことやサンプルが小さいためであると言える。そのため、今後の調査が必要であると考え、その調査は、今回のような科目内容の理解を促す視覚化したスキャフォールディングを使わず、より伝統的なイマ―ジョンの教え方と CLIL を比較したほうが良いと考える。また、より長い縦断研究を行うこともより高い結果につながると推測する。

7.3.2 「言語能力」における学習効果

言語能力の調査は、インタビューにおける子どもの会話やモノローグの部分を使い、次の項目で評価された（付録 11）。CLIL グループと non-CLIL グループ別に学習効果を計り、CLIL グループと non-CLIL グループの間の有意差を計算した（表 23）。p＜0.05 の項目は網掛けで強調している[117]。

言語能力の項目においても CLIL と non-CLIL のグループの有意差はなかった。興味深いことに、CALP（用語の知識）において CLIL と non-CLIL のグループとも同じく高い効果（d＞0.8）を見せたが、それ以外は学習効果が違った。non-CLIL グループはロシア語の学習をしていないにもかかわらず、「名詞の格」において「小さい」（d＞0.2）効果を見せた。また、CLIL グループの学習目的であった CALP（動詞の使用）においても non-CLIL

[117] 効果（d）は p＜0.05 の場合のみ計算されている。

グループは CLIL グループより「高い」（d＞0.8）効果を見せた。

表２３.「言語能力」における学習効果や CLIL の有効性

言語能力	non-CLIL の学習効果 (df = 9)	CLIL の学習効果(df = 8)	non-CLIL と CLIL のグループの間の有意差
文法（名詞の性）	t = NaN, p-value = NA	t = 0.5547, p-value = 0.5943	d [95 %CI] = -0.25 [-1.16 , 0.65] p-value(d) = 0.59
文法（名詞の数）	t = -1, p-value = 0.3434	t = 0.4264, p-value = 0.6811	d [95 %CI] = -0.36 [-1.27 , 0.55] p-value(d) = 0.44
文法（名詞の格）	t = 2.7136, p-value = 0.02386 d [95% CI] = 0.3162278	t = -1, p-value = 0.3466	d [95 %CI] = 0.09 [-0.81 , 1] p-value(d) = 0.84
文法（動詞のアスペクト）	t = -1.964, p-value = 0.08113	t = -1, p-value = 0.3466	d [95 %CI] = -0.2 [-1.1 , 0.7] p-value(d) = 0.67
文法（動詞の変化）	t = -0.55709, p-value = 0.5911	t = 0.5547, p-value = 0.5943	d [95 %CI] = -0.17 [-1.08 , 0.73] p-value(d) = 0.71
語彙（動物、植物の名前）	t = -2.0913, p-value = 0.06605	t = -1.8353, p-value = 0.1038	d [95 %CI] = -0.43 [-1.34 , 0.48] p-value(d) = 0.37
CALP（用語の知識）	t = -4.3333, p-value = 0.001896 d [95% CI] = 1.37032	t = -2.8571, p-value = 0.02124 d [95% CI] = 0.952381	d [95 %CI] = -0.11 [-1.01 , 0.79] p-value(d) = 0.81
CALP（動詞の使用）	t = -5.2372, p-value = 0.0005367 d [95% CI] = 1.656157	t = -2, p-value = 0.08052	d [95 %CI] = -0.34 [-1.25 , 0.56] p-value(d) = 0.47
構文（複合文の使い方）	t = -1.627, p-value = 0.1382	t = -4, p-value = 0.00395 d [95% CI] = 1.333333	d [95 %CI] = 0.31 [-0.59 , 1.22] p-value(d) = 0.51
発音	t = -1, p-value = 0.3434	t = -2, p-value = 0.08052	d [95 %CI] = -0.15 [-1.06 , 0.75] p-value(d) = 0.74
イントネーション	t = -1, p-value = 0.3434	t = -0.5547, p-value = 0.5943	d [95 %CI] = 0.33 [-0.58 , 1.23] p-value(d) = 0.49
リーディング（単語を正しく読む）	t = -2.1213, p-value = 0.0629	t = -0.8165, p-value = 0.4379	d [95 %CI] = -0.7 [-1.63 , 0.23] p-value(d) = 0.16
リーディング（流暢さ）	t = -1.1767, p-value = 0.2695	t = -2.8284, p-value = 0.0222 d [95% CI] = 0.942809	d [95 %CI] = 0.29 [-0.62 , 1.19] p-value(d) = 0.54

ただし、CLIL グループは、「リーディングスキル」や「構文」という項目においては

「高い」（d＞0.8）学習効果を見せた。リーディングができる文章が少ない教材であったにもかかわらず、リーディングスキルが伸びたことが分かった。この結果を考察するとインプットとアウトプットの増加は動詞の正しい形の練習につながり、間違いが少なくなった。ただし、リーディングスキルの発達に関しては認知能力のテストでも計っていたため、考察は 7.3.3 で述べる。

語彙に関しては、次のことが明らかになった。多くの学習者は年齢相応ではない、ロシアで主に幼児語として使われている指小形（愛称形）を使っていることが分かった。その内、特に多く使われていた単語は「豚」だった。「子豚」の「поросёнок」（nC6, nC9, C6）に加えて、日本語の「ブーちゃん」のように使われている「хрюшка」（C2）や「свинка」（nC3, nC4, nC7, nC8, nC9, C1, C3）、または提喩である「пятачок」[118]もあった。この幼児語はマザーリング[119]の時から使われているが、継承語話者の場合、年齢相応の語彙に変わっていなかったことが明らかになった。

なお、第 4 章で Makarova and Terekhova (2020)が記述した通り、継承語ロシア語話者は様々な存在しない語彙を作成していることが確認できた。興味深いことに、事前調査でこの現象が見られたのが 7 名に対して事後調査は 13 名になっていた。その原因は不明だが、推測すると、教師だった著者との信頼関係を作ったうえで言語を意識して話すことが少なくなった一方、自分の語彙力を超える話がしたいときに、発音は似ているが実際には存在しない語彙を作成したためだったと考えられる。ただし、この現象の特徴を把握するために、今後の調査が必要であると考える。

このような「存在していない単語」をパターン別に紹介しよう。

- 発音は何となく似ているが存在しない単語
  「水かき」を意味する「перепонки」ではなく、「перепон**ци**ки[120]」だった（nC9）。
- 似たような単語は存在するが、この接頭辞や語尾ではない単語
  「無脊椎動物」という単語はロシア語では長くて身近ではないため、以下のような間違いが起こった。「無し」を表す接頭辞の「бес」の代わりに「でない」という否定を表す接頭辞の「не」が使われ、「беспозвоночные」ではなく「**не**позвоночные」(nC2, nC9)が使われた。また、一部音が入れ替わった「беспоз**ново**чное」(C1)という単語も使われた。
  また、「動物」という意味を持つ名詞化した中性形容詞「животное」の代わりに、男性形の形容詞の「животн**ый**」(nC7)が使われた。性を変えていることは、「子豚」の

[118] 豚の鼻を表している単語で、プーさんの友達のピグレットのロシア語名にもなっている。

[119] マザーリングとは、母親が愛情表現として使う言葉である。日本語では「ねんね」や「おてて」などであるが、ロシア語は主に指小形が使われる。

[120] 以降、間違っている部分を太字にする。

意味がある「поросёнок」にも起こっていて、女性形に聞こえる「поросёнка」（nC6）になっていた。

- 他の語彙との関連で覚えているが、形が違う単語
  授業で「アンズダケ」というロシアで人気のあるキノコを紹介した際に、連想させて覚えてもらうためにアンズタケと狐の「同じ色だから」といった、発音が似ている「狐」の「лиса」は、一部の学習者は、形上でその指小形と同じであるアンズダケの「лисичка」と混同して、最初の部分だけ同じである「**лиса**」（nC7）（狐）と「**лисёнок**」（C1）（子狐）に変えて使った。
- 動詞の「ся」[121]という部分が抜けている単語
  例えば「動いていない」という動詞の「не двигается」の代わりに「動かせない」という意味を持つ「не двигает 」（C8）、「（花が）開く」の「распускается」の代わりに、「解散させる」という意味を持つ「распускает」（C1)が使われた。

以上のことをまとめると、言語能力の発達には授業による学習効果が明らかになったが、CLIL と non-CLIL との有意差はなかった。ただし、科目内容に基づいて作られた教材の視覚化などによるスキャフォールディングは CALP の習得につながったと言える。また、リーディングスキルの発達、構文においても効果があったと言える。なお、今回の調査では「存在していない」語彙作成に関して貴重なデータの収集ができた。

7.3.3 「認知能力」における学習効果

武田氏に委託して心理テストを行ったが、その結果は付録 12 の通りである。CLIL グループと non-CLIL グループ別に学習効果を計り、CLIL グループと non-CLIL グループの間の有意差を計算した（表 24)。$p<0.05$ の項目は網掛けで強調している[122]。

Non-CLIL グループは構造的視覚思考、CLIL グループは直線的視覚思考の発達に大きくつながった（$d>0.8$）と言える。直線的視覚思考は、視覚思考の最初の段階で、画像や画像の部分の比較や、画像の一部で画像を作り直すこと、また一連の画像に見習ってその続きを作る能力を表している。一方、構造的視覚思考は、画像の部分の関連性（構造）を把握し、その特徴を類似性によってパターン通りに他の画像でも使う能力を表している（Yasyukova, 2006, p. 42)。なお、non-CLIL グループは想像的思考でも学習効果があった。想像的思考は、視覚的に認識された物体、絵、状況、出来事の主観的な感覚（または意味）の割り当てに基づいて形成される。

---

[121] 「ся 動詞」、または「再帰動詞」と呼ばれているロシア語の動詞は、自分に対する動作、お互いに対する動作や受け身を表すときに使うことが多い。

[122] 効果（d）は $p<0.05$ の場合のみ計算されている。

表２４.「思考能力」などにおける学習効果や CLIL の有効性

			non-CLIL の学習効果 (df = 9)	CLIL の学習効果(df = 8)	non-CLIL と CLIL のグループの間の有意差
言語			t = -0.25446, p-value = 0.8049	t = -1.2618, p-value = 0.2426	d [95 %CI] = 0.29 [-0.62 , 1.19] p-value(d) = 0.54
思考	視覚的思考	直線	t = -2.0896, p-value = 0.06623	t = -2.6833, p-value = 0.02778 d [95% CI] = 0.8944272	d [95 %CI] = 0.1 [-0.81 , 1] p-value(d) = 0.84
		構造	t = -2.6842, p-value = 0.02503 d [95% CI] = 0.8488219	t = -2.0656, p-value = 0.07273	d [95 %CI] = 0.77 [-0.16 , 1.7] p-value(d) = 0.12
		動的	t = -1.5, p-value = 0.1679	t = -1.9415, p-value = 0.08815	d [95 %CI] = 0.05 [-0.85 , 0.95] p-value(d) = 0.92
	概念的思考	直線	t = 0.21822, p-value = 0.8321	t = 0.88345, p-value = 0.4028	d [95 %CI] = -0.04 [-0.95 , 0.86] p-value(d) = 0.92
		理論	t = 0.16059, p-value = 0.876	t = -4.7809, p-value = 0.001389 d [95% CI] = 1.593638	d [95 %CI] = 1.32 [0.32 , 2.31] p-value(d) = 0.02
		概念的構造	t = -1.4446, p-value = 0.1825	t = 0.56254, p-value = 0.5892	d [95 %CI] = -0.19 [-1.09 , 0.72] p-value(d) = 0.69
	言語的		t = 0.29417, p-value = 0.7753	t = -1.214, p-value = 0.2594	d [95 %CI] = 0.45 [-0.47 , 1.36] p-value(d) = 0.35
	比喩的		t = -2.7386, p-value = 0.0229 d [95% CI] = 0.8660254	t = -1.4444, p-value = 0.1866	d [95 %CI] = 0.3 [-0.6 , 1.21] p-value(d) = 0.52
	象徴的		t = 0.61237, p-value = 0.5554	t = 0.4264, p-value = 0.6811	d [95 %CI] = 0.13 [-0.77 , 1.03] p-value(d) = 0.78
短期言語記憶			t = -1.4627, p-value = 0.1776	t = -1.3765, p-value = 0.206	d [95 %CI] = -0.19 [-1.09 , 0.71] p-value(d) = 0.68
短期視覚記憶			t = -0.73336, p-value = 0.482	t = -2.6015, p-value = 0.03155 d [95% CI] = 0.8671541	d [95 %CI] = -0.13 [-1.03 , 0.77] p-value(d) = 0.78
リーディングスキル			t = -0.67415, p-value = 0.5172	t = -1.3333, p-value = 0.2191	d [95 %CI] = 0.02 [-0.88 , 0.92] p-value(d) = 0.96
情報処理速度			t = -0.67335, p-value = 0.5176	t = -2.0833, p-value = 0.07075	d [95 %CI] = 0.43 [-0.48 , 1.35] p-value(d) = 0.36
注意力			t = -0.75857, p-value = 0.4675	t = -4.2414, p-value = 0.002832 d [95% CI] = 1.413793	d [95 %CI] = 0.56 [-0.36 , 1.48] p-value(d) = 0.25
目と手の調整			t = -0.318, p-value = 0.7577	t = 0.51215, p-value = 0.6224	d [95 %CI] = -0.57 [-1.49 , 0.34] p-value(d) = 0.24

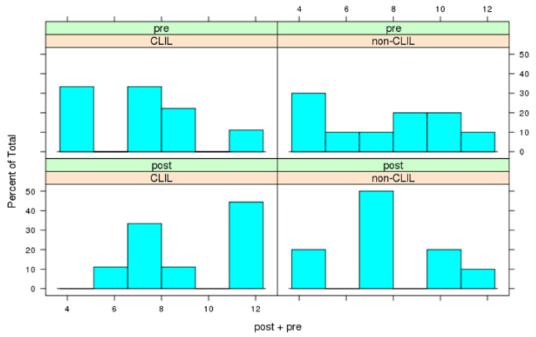
これは、言語とより密接な関係があり、言語とともに発達する（Yasyukova, 2006, p. 16）。このような結果になった原因は、今回の授業で行った学習活動の影響が考えられる。CLIL、non-CLIL を問わず、授業の中で多くの視覚情報を処理し絵のカードで分類を行った。参加者の読む力にばらつきがあり、文章を読まないで科目内容を学習することができるよう

にするための試みであった。異なる意図から取った授業方法であったが、今回の思考に関する学習効果においては、この学習活動がある程度影響していると考える。また、表や図もたくさん使われたことは、視覚的に分析して分類する力がついた一因と言えるであろう。

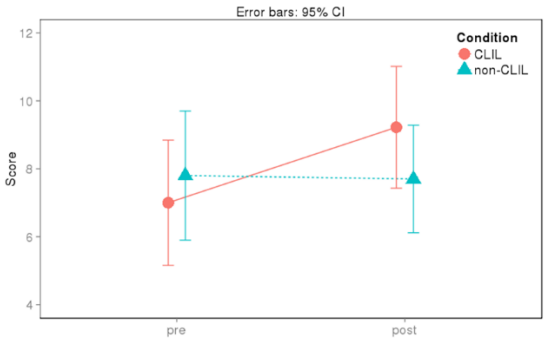
CLIL グループは、短期視覚記憶や注意力の発達でも高い学習効果（d ＞0.8）があったと分かる。グループに関わらず注意力が低い子どもが多かったので、意外に思う結果になった。CLIL は注意力を上げることを示す研究結果は管見の限りないので、今後の研究が必要と考える。ただし、この原因を考察すると、画像を使う課題と言語に関わる課題を交互にくり返して使うことが影響することが考えられる。

図５９．概念理論思考の発達における CLIL の効果

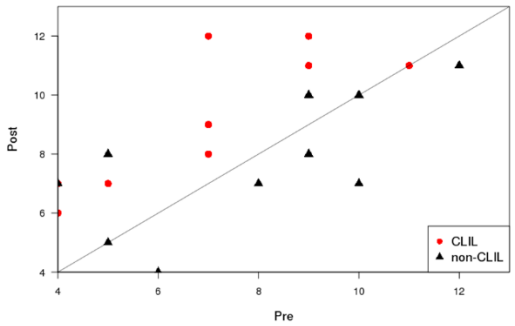
A. 事前（上）と事後（下）、左は CLIL、右は non-CLIL のグループの結果



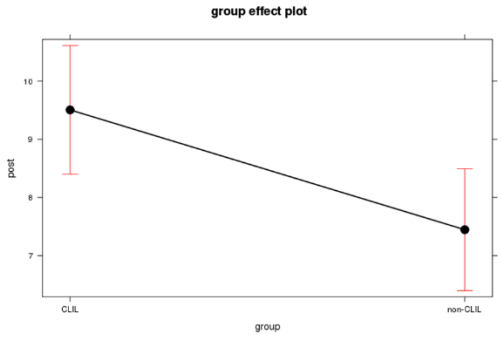
B. 左は事前、右は事後



C. ○は CLIL、△は non-CLIL のグループにおける効果の分散図



D. 左は CLIL、右は non-CLIL のグループの効果の比較



CLIL グループの高い学習効果を見せ、なお non-CLIL と CLIL グループの有意差があった科目は概念理念的思考である。概念的論理思考（類推による思考）は、子どもが規則、法則、公式の本質やその適用範囲を理解し、適応することにつながる思考である。概念理論思考は学習能力を表すと考えられている（Yasyukova, 2006, p. 74）。多くの概念を取り入れて毎回の授業で分析したのは CLIL も non-CLIL も同じだったが、図 59 の通り、CLIL グループの効果の方が大きかった。図 59 を見ると A は事前と事後の調査で明らかになった全員の結果で、B はその差を表している。C では○で示した CLIL グループの参加者が

全員左上にあるため、授業の効果があったことが分かる。また、授業の総効果は D で CLIL と non-CLIL のグループの比較で確認できる。

この結果をまとめると、課題分析した結果の通り「概念的知識」を伸ばすことが課題の目的であったが、CLILのグループの方が概念理論思考が発達した。その原因は言語のスキャフォールディングで概念の意味や、概念の使用を集中的にアウトプットで行ったことであると考える。また、他の思考は統計的に有意差があるほど発達していないとはいえ、伸びていたことが分かる。そのため、CLILは認知能力の発達のために有効な教授法であることが明らかになった。また、画像を多く使う理科の教材で授業を行うことは、視覚思考の発達につながることが分かった。

7.4 考察

継承語ロシア語話者の CLIL 教材を使った実験的授業では次のことが明らかになった。科目内容に基づいて作られた CLIL 教材と non-CLIL 教材の違いは、言語の活用だけにおいていたので、科目内容と認知能力を伸ばす課題は同じだった。課題の中、HOTs 関連の課題が半分以上を占め、また概念的知識を発達させる課題は他の継承語ロシア語の理科の教材やモノリンガル用の教材と比べて多かった。また、課題は語彙習得を促すため可視化に努め、カードを貼りながら科目内容の学習ポイントを話す工夫がされた。CLIL教材はそれに加えて言語フレームなどの使用で言語のアウトプットを支えた。

実験的授業の結果を見ると、CLIL と non-CLIL のグループは言語習得や科目内容習得に対して学習効果を見せた。科目内容習得では概念に関連する効果が一番高かったが、CLILグループの方が定義の理解や例を出せることに関わる項目が多かった。ただし、言語習得や科目内容の習得では CLIL と non-CLIL のグループの有意差はなかった。しかし、言語学習を目的としていない内容に基づいている学習は、言語習得にも両グループで大きな効果をもたらすことが分かった。定期的に学習言語に触れること自体は効果があると説明できる。この効果は CALP の習得において一番大きかったが、リーディングスキル、構文、名詞の文法という多くの項目でも見られた。

この結果の理由を推測すると、次のことが言える。科目内容に基づく学習は科目内容習得だけではなく、言語の様々な分野でも学習効果が期待できる。ただし、CLIL教材は言語に関わるドリルの課題が少なかったことや（図 57 の通り、約 3%）、12 回という短い期間のため、CLIL と non-CLIL のグループの差の確認ができなかった。また、CLIL 教材と non-CLIL 教材は科目内容が同じだったため、科目内容の習得においても有意差は見られなかったのは当然であると考える。

ただし、認知能力の発達には、CLIL と non-CLIL のグループの有意差があった。それは学習能力につながる概念理論思考であった。概念的思考の例としては、昆虫の特徴が分かれば、昆虫である動物の特徴を予想できることである。この結果を踏まえて、第 5 章で継承語ロシア語教師が述べた CLIL に関する「学びの学習」（learning how to learn）に関する

展望は、今回の実験的授業によって裏付けられた。なお、CLILグループは構造的視覚思考、短期視覚記憶や注意力、non-CLIL のグループは直線的視覚思考や想像的思考に関する学習効果を見せた。

実験的授業の結果、CLIL は有効な学習方法であることが分かった。言語や科目内容の習得では広範囲における学習効果を見せ、認知能力も伸ばしていることが分かった。また、今後の学習につながる概念理論思考において non-CLIL のグループとの差は明らかだった。ただし、さらなるCLILの効果に関する研究も必要である。縦断研究によってCLILとnon-CLIL の差はより大きく出ると想定して、それを確かめる必要がある。また、今後の CLIL 教材において、学習者の言語に関する教育的ニーズをより多く取り入れたドリルなどの課題も増やす必要があると考える。

なお、本実験的授業は、CLIL と non-CLIL のグループとも著者が行ったことはバイアスにつながったとも考えられる。著者は長年 CLIL を使用して授業を行っているため、無意識に CLIL におけるスキャフォールディングのテクニックを non-CLIL でも使った可能性がある。そのため、同じ教材で違う教師が授業を行い、それを録画して、使われているスキャフォールディングによる学習効果を測ることも、CLILの効果の理解につながると考える。

第８章　総合考察

8.1　本研究の要約

本研究の目的は継承語教育の状況（コンテクスト）やCLILアプローチの教育移転に影響するすると考えられる人（アクター）について検討し、ロシア語継承語教育へのCLILアプローチの教育移転の種類や現段階を特定し、継承語教育におけるCLILアプローチの可能性を明らかにすることである。ここまで、継承語教育におけるCLILアプローチの可能性を検討するため、継承語ロシア語教育におけるCLILの教育移転に関わる理論、及び継承語ロシア語教育のコンテクストと重要なアクターの要素を明らかにし、CLIL教育に欠かせない教材の特徴を分析し、教材開発を行い、その教材に基づいてCLIL実験的授業を実施してきた。合わせて7つの調査を行ったが、これらの研究課題の考察の中で明らかになった点をまとめると、以下の7つに総括できる。

１．継承語ロシア語話者の言語能力に関する研究は、彼らの言語能力は外国語ロシア語学習者の能力と比べて優れているとは言え、モノリンガル視点から見る「欠如している」部分に焦点を当てている。そのため、モノリンガルの言語能力は学習目的になっていて、継承語話者が独自の言語システムを作っている（Polinsky, 2023）という認識は、研究者の中では一般的ではないことが分かった。そのため、継承語ロシア語話者に関する研究の結果、子どもの言語能力に「足りない」部分を強調している。

システマティックレビューの最終段階に残った 36 の論文を分析した結果、次のことが分かった。継承語ロシア語話者の言語習得は遅れることが少なくないが、そのパターンは言語発達障害の子どもとは異なる。継承語話者の言語発達は主にモノリンガルと同じ段階を少し遅れて踏んでいくことが分かった。この遅れは、限られたインプットの量、居住国の言語との接触の開始時期（それが早いと言語発達が遅くなる傾向がある）など、いくつかの要因によって引き起こされることが明らかになった。個人差では、アウトプットの量や学習に大きく影響することも分かった。さらに、年齢とともに言語喪失によって生じる動詞のアスペクトの産出における変化や、不完全な習得による名詞の性や格変化の不正確な使い方を防ぐためには、フォーカス・オン・フォームで意識させることで学習が進むと考えられる（Kisselev et al., 2020）。語彙能力の研究で明らかになったように、継承語話者のメタ言語認識の高さは、限られた語彙を使ってコミュニケーションなどにつなげていることからも分かった。

発音・イントネーションに関しては、Kagan and Dillon（2003）が予想していたほどモノリンガルに近いものではないため、個人差によって学習が必要な場合があると結論付ける。また、先行研究結果によると、この分野は子どもの他の言語の影響をかなり大きく受けることが分かった。日本在住の継承ロシア語話者の場合、日本語の音声システムとイントネーションがロシア語のそれと異なっているため、発音とイントネーションの指導が必要である

と予想する。ただし、日本に住んでいる継承語ロシア語話者の発音とイントネーションに関する大規模な調査が無いため、将来調査を行う必要があると考える。

なお、リーディングやライティングに関する研究は少ないが、リーディングは主に速度を測る研究で、ライティングは主に間違いに関する研究である。学習しなければできないこの２つの技能は、学習の量や効率によりその習得に差ができる。さらに、リーディングの速度よりも、読んだ文章の意味の理解に影響するストラテジーの有効性を研究する必要があると考えるが、管見の限り継承語ロシア語話者を対象としたこのような研究はまだない。ライティングに関する興味深い結果は、Cummins の言語相互依存仮説に反して、ロシア語とフィンランド語のライティング能力の発達は関連性を示していないことだった(Nieminen & Ullakonoja, 2018)。従って、今後の課題としては日本語とロシア語のライティング能力の相互の影響を調べることが必要であると考える。また、学習の必要性はナラティブに関する研究でも明らかになった（Gagarina, 2016)。その結果は、日本在住の親が評価する子どもの言語能力と学習経験の関連性でも確認された。

２．日本在住のロシア語話者である親の信念を通して家庭言語政策を調べた結果、子どもへのロシア語に関する親の信念やロシア語を習わすモチベーション、習わさないファクターが明らかになった。138名のアンケート調査では、日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策 の主な傾向、その変化の有無の意識、子どもの言語に対する親の期待と親が評価する現状が分かった。親が２人ともロシア語話者である場合は「一場所一言語」、「一場面一言語」、１人だけの場合は「一親一言語」の 家庭言語政策 が多いことが明らかになった。また、Sivakova（2009）で予想された以上に、ロシア語・日本語とも重要視する「２文化型」の言語行動方略を選んだ親が多く、日本語・日本文化を勉強することを目的としてロシア語をサポートしない「同化型」は少ないことが明らかになった。

親のモチベーションについて、子どもが将来ロシア語を使うレベルの水準やロシア学校への期待をそれぞれ「統合型」、「道具型」、「言語関連」の３項目で分析した。その結果、親のモチベーションは家族などとのつながりやロシアの文化の知識を表す「統合型」が一番高く、次に、子どもの将来においてロシア語を「道具」として使ってほしいと思っていることが多かった。ロシア学校への期待は「ロシア語の読み書きを覚えさせる」ような「言語関連」が多かったが、「道具型」と「統合型」も重要であることが分かった。

13名のインタビューで家庭言語政策の変化に影響するきっかけ・原因を調べたところ、アンケート調査の「家庭言語政策の変化」の割合の信頼性が低いことが明らかになった。その原因は親が意識する信念の変化と実際の行動が乖離していることであると考察した。実際の家庭言語政策の変化の主なきっかけ・原因は、来日、親の時間不足、子ども側の事情、周囲の反応、第2子出産による信念の変化、ロシア語は必要がないという信念だった。言い換えると、親が抱える外的理由（言語環境の変化、仕事の量)、内的理由（周囲の反応、第2子出産による信念の変化）と子どもの反応は家庭言語政策の変化に影響を与えると言える。

親が評価する子どもの言語能力も調べられた。その結果、7歳以上の子どものリテラシーは親が期待する水準よりかなり低いことが分かった。また、生まれた順に関連していることも明らかになった。協力者の内では子どものロシア学校への通学率は低かったが、オンラインで授業を受けている子どもや、家庭でロシア語を勉強する子どもが少なくないことが分かった。なお、親が評価する子どもの言語能力は家庭学習も含めて学習経験と関連していることが分かった。

3. 日本におけるロシア学校の調査によると、ほとんどの学校は補足教育機関であって、子どもが日本の学校やインタナショナルスクールに通うため、週に 1 回だけの授業に留まることが多いことが分かった。そのため、教師は、増えつつある生徒の人数に合わせて、親が求める、または教師が教えられる科目を少ない授業回数で教えなければならないことが明らかになった。さらに、教師は「何でも屋さん」のようにいくつかの科目を教えなければならないことが多いことも分かった。この状況の中で、義務教育ではないロシア語学校・サークルに通う生徒の人数を維持するために、生徒が興味を引くような内容や親が求める教育内容の授業を提供する必要があるという教師の意識が確認できた。

教師の都合（子どもの出産、引っ越しなど）に影響を受けることが多いため、ロシア学校・サークルが速いローテーションで現れたり消えたりしていることが分かった。ただし、その数は増え、特に2020年に始まった新型コロナウイルスのパンデミックや2022年に始まったウクライナとの戦争のためにロシアへの里帰りが難しくなったことが影響して、ロシア語の環境づくりに危機感を覚えた親の希望によって、オンライン教育や新しい形のロシア語教育（外でのクラブ活動など）の機会が増えたと言える。また、親の要望に応えるため新しい教授法に興味を持ち始めた教師もいることが分かった。

補足教育機関であるため、継承語ロシア語教師はある程度自由に教育内容も教授法も選んでいることが明らかになった。それ故に、実際はすでに科目内容と言語を統合して教え、いわゆるCLILか、CLILの一部の要素を使っている教師が多いことが明らかになった。ヨーロッパでCLILの普及につながった下意上達のCLILのアイディア発想は日本における継承語ロシア語教育にも実際起きていると言える。その要因はCLILが学習の自然の方法を表しているからであると解釈できるであろう。

4. 様々な国に住んでいる23名の継承語ロシア語教師を対象に調査した結果、継承語ロシア語教育へのCLILの導入に関する展望や懸念が明らかになった。協力してくれた教師の考えでは、CLIL は教師と学習者の両方にとって有益であることが分かった。学習者の場合、モチベーションの向上、学習言語の発達、認知・メタ認知能力の発達が最も期待される効果であることが明らかになった。さらに、CLILは焦点を言語から世界の学習に移すことで、ロシア語学習に意味を与えると教師が思っていることが分かった。また、この教授法を導入した際、教師にとって新しいことに挑戦することで楽しさや自由の感覚が増し、またCLIL

をシステムとして学習して活用すれば、今まで使わなかった教育的概念を活用して、直感で企画していたCLILの要素を取り入れた授業に対して不安がなくなると、継承語ロシア語教師が期待していることが分かった。

一方、CLILの継承語ロシア語への導入に関して、最も多くの懸念は教師に関連している。これらの懸念には、ロシア語 CLIL に関する情報の不足、ロシア語 CLILの教師研修、ロシア語CLIL教材の不足が関連していることが分かった。また、教師の科目内容の知識、言語教育の知識、および教育学に関する知識やスキルの不足がCLILの導入を妨げると懸念されていることが明らかになった。さらに、教師は、CLIL を「万能薬」として考えずに、CLILの要素を理解したうえで導入を進めるべきだと指摘された。そのため、CLILがより使いやすい教育環境（学習者、科目、教材など）とそうではない環境があると予想して、CLILがより有望である環境から導入を始めればよいことが分かった。

ただし、CLIL導入への懸念は展望との表裏一体でもあるとも言える。たとえば、教師が自由に教材を作れるからこそ負担は大きくなること、モチベーションを高めると考えられる科目内容への興味がないとモチベーションも上がらないこと、認知能力を育てるからこそ認知への負荷は高くなることなどである。この場合は、教育現場のコンテクストとアクターの事情を細かく配慮することが必要になると言える。

5. 継承語ロシア語教師は教材に何を求めているかを調べる調査の結果をまとめると、教材は重要であり、教え方にも影響を与えていると考えられていることが分かった。教材の重要な役割は、教師の準備を軽減、学習者の学習と自学を効果的にサポートすることである。また、教材の作成段階では、教師の都合(購入の容易さ、電子版の有無など)を考慮する必要があることが分かった。継承語ロシア語教師は、文章・課題・画像を見て、その内でも文章の難易度や、モノローグやダイアログの課題、認知能力を発達させる課題に注意をして教材を選ぶことが明らかになった。

教師が例を出してその理由を述べる「良い教材」と「悪い教材」の特徴を分析した結果、継承語ロシア語教材は次の要素が必要であることが分かった。それは、継承語話者の特徴（特に言語能力）を知ったうえで作られること、画像がカラフルでデザインが良いこと、課題が多様でその数も多いこと、教材の内容は一貫性があり、テーマや課題などはシステムになっていること、内容などが興味深く学習者にとっても教師にとっても退屈ではないこと、認知能力の発達を促すこと、教師の準備を減らすことである。このような要素を揃えることで、実際に教材を選んでいる教師の要望に応え、継承語ロシア語教育で使われていることが分かった。

6. 継承語ロシア語教材の課題と文章を分析した結果、次のことが明らかになった。言語の難易度、リーダビリティ、語彙の多様性や頻度を分析した結果、継承語ロシア語教育の教材はモノリンガルの教材より適していることが分かった。また、デザインが工夫されている

ことも分かった。ただし、科目の内容は、学習時間が制限されているため、モノリンガル用の教材より少ないことが分かった。数年に分けて学習することを前提にしているKumatrenko（n.d.）以外は、主に生物の学習に焦点を当てて、無生物の学習は少ないことが分かった。これは、課題文が少ない日本語の生活・理科、英語のScienceの教材やCLIL教材と比べても、継承語ロシア語教材が生物を扱っていることが多いという偏りが見られた。

なお、一番大きな違いは、課題を認知能力過程や知識次元で分析したことにより分かった。ブルームタキソノミは教育学でよく知られているが、HOTs（高次の思考）を促進する課題は全般的に少なかった。ただし、一部だけのロシア語と英語の教材（V, D, CM[123]）の教材この項目で優れた結果を見せた。また、言語や継承語学習者用・モノリンガル用・外国語学習者用であることが影響するとは断定できず、同じグループの中における教材の差が大きかったと言える。

この差は特に「知識次元」において大きかった。そのため、教材に使われていると思われるブルームタキソノミの分類は認知過程に留まっていると分析した。また、メタ認知知識を発達させる課題が全体的に少なく、日本の教材は概念的知識を促進させる課題が少ないことが明らかになった。興味深いことに、英語のScience（CM）はCLIL教材であるMMとSよりも、またCLILと表した継承語ロシア語教材よりも認知能力過程において、高い結果を見せたことが分かった。そのため、「CLIL」と表している教材は、どれぐらいのCLILであるかを検討することが必要と再確認できた。

7. 継承語ロシア語教育における CLIL の効果を確かめるため、19 名（CLIL グループは 9 名、non-CLIL グループは 10 名）の 7 歳〜10 歳の子どもを対象に実験的授業を行った。実験的授業のために特別に作成した教材を使ったが、CLIL 教材と non-CLIL 教材の違いは、言語の活用だけにおいてであったので、科目内容と認知能力を伸ばす課題は同じだった。CLIL 教材の課題は、HOTs（高次の思考）に関連する課題が半分以上を占め、概念的知識を発達させる課題は第 6 章で分析したロシア語のモノリンガル用と継承語学習者用の教材と比較して多かった。さらに、CLIL 教材は、カードを貼りながら科目の内容を話してもらう課題や、言語フレームなどのツールを使用し、言語のアウトプットのサポートの工夫をした。

実験的授業の結果を見ると、CLIL と non-CLIL のグループとも言語習得や科目内容習得に対して高い評価を見せた。ただし、言語習得や科目内容の習得では CLIL と non-CLIL のグループの有意差はなかった。全てのグループが学習効果を見せたことを考えると、言語学習を目的としていない内容に基づいている学習でも、言語習得にも大きな効果をもたらすことが分かった。この効果は両グループにおいて CALP（学習言語）の習得に対して一番大きかったが、CLIL グループは構文やリーディング、non-CLIL グループは名詞の格変化の習得や CALP の動詞の使い方というの項目でも見られた。科目内容では、因果関係や比較

[123] CM に関する詳細を確認するため、付録 3 の教材のリストを参照のこと。

の課題以外に学習効果が見られた。両グループは「脊椎動物・無脊椎動物」の定義の理解、「哺乳類」という概念の活用、生物と動物の特徴において一番有意差があった。なお、CLILグループの方が「脊椎動物・無脊椎動物」という概念の活用や「哺乳類」の定義の理解に関わる学習効果が明らかだった。

言語習得や科目内容の習得でグループ間に有意差が見られなかった理由は次の通りであると想定した。科目内容に基づく学習では科目内容習得だけではなく、言語の様々な分野でも学習効果が期待できたが、CLIL 教材は言語に関わるドリルの課題が少なかったことや 12 回という短い期間だったため、CLIL と non-CLIL のグループの差が明らかではなかった。なお、CLIL 教材と non-CLIL 教材は科目内容が同じだったため、科目内容の習得においても有意差は見られなかったのは当然であると考えた。

しかし、認知能力の発達には、CLIL と non-CLIL のグループの有意差があった。それはかなり重要な認知能力を表している学習能力につながる概念理論思考であった。この結果を踏まえて、第 5 章で継承語ロシア語教師が述べた CLIL に関する「学びの学習」(learning how to learn）に関する展望は、今回の実験的授業によって裏付けられたことと言える。なお、non-CLIL グループは構造的視覚思考や想像的思考の発達に関する学習効果を見せ、CLIL グループは直線視覚的思考、注意力や短期視覚記憶の発達において学習効果が見られた。この結果の理由は、可視化したスキャフォールディング（学習サポート）が画像を使う能力を伸ばしたためと考える。

実験的授業の結果を考察したところ、CLIL は有効な学習方法であることが断定できた。言語や科目内容の習得では広範囲における学習効果を見せ、認知能力も伸ばしていることが分かった。また、今後の学習につながる概念理論思考において non-CLIL のグループとの差は明らかだった。ただし、今後の CLIL の効果に関する研究も必要である。縦断研究によって CLIL と non-CLIL の差はより大きく出ると想定して、それを確かめる必要がある。また、今後の CLIL 教材において、学習者の言語に関する教育的ニーズをより取り入れたドリルなどの課題も増やす必要があると考える。

本研究で明らかになったこれら 7 つの調査結果を踏まえ、それがどのような教育的、及び理論上の意義を持ちうるのかを考察するため、CLILの継承語ロシア語教育への教育移転の種類や現段階を確定したうえで、継承語教育におけるCLILアプローチの可能性を分析する。そのため、最初は第 2 章で紹介した教育移転の理論に基づいて、様々な教育移転の分類において継承語ロシア語教育へのCLIL移転の所在を確定する。

8.2　継承語ロシア語教育への CLIL 移転の種類や現段階

第 1 章で記述した通り、本研究の目的はコンテクストやアクターを検討し、継承語ロシア語教育への CLIL アプローチの教育移転の種類や現段階を特定し、継承語教育における CLIL アプローチの可能性を明らかにすることである。ここでは、その最初の部分である継

承語ロシア語教育への CLIL アプローチの教育移転の種類や現段階を特定する。また、8.3 で継承語教育における CLIL アプローチの可能性を考察する。

「移転」は A 地点から B 地点に何かが移動することを表すため、A 地点である起点と B 地点である到着点を明確にしよう。起点であるのは、ヨーロッパにおける第 2 言語（主に英語）の教育分野である。この分野の中で使われてきた CLIL 、いわゆる内容言語統合型学習）の理論や実践のテクニックが「移転」する。本論文が研究する「教育的移転」の B 起点は継承語ロシア語教育の分野である。

継承語ロシア語教育における CLIL 移転は、第 2 章で紹介した、アクターが誰であるかという Portnoi（2016, p. 140）の分類によると、下意上達(bottom-up)で、主に教師の主導などによる新しい教授法などの提案やその実施する種類に当てはまる。その理由は、第 4 章で教師の教え方に影響する要素を検討した結果、在住国やロシアなどのロシア語圏の国の政府や教育機関などは教授法に対して影響力がないことである。また、第 2 章の図 3 で紹介した教育移転の領域の中の、Rappleye（2012, p. 399）が考案した影響の種類による分類を考察すると、継承語ロシア語教育の CLIL 移転は 7 番の「影響を通して紹介された」という一番自発性が高い教育移転の種類である。その理由は、第 3 章で述べたように、継承語教育における CLIL の可能性を訴える研究者の理論や実践に関する研究が少ない中、第 5 章で明らかになったように、アクターである教師が積極的に CLIL を導入しようとすることである。

2.1.3 で先行研究が考案された教育移転の流れや段階で分析すると、継承語ロシア語の CLIL 移転は、Cowen（2006, p. 566)が紹介した移転、変容、変換という変化の段階で、「変容」段階にあると考える。この段階は、教育移転の「入り口」である空間的移動を示す「移転」を超え、教育アイディアの再解釈が始まった「変容」になっていると言える。その裏付けとしては、Savinykh (2021b)や Guelfreikh (2021)が考えている継承語ロシア語の CLIL の要素と Coyle et al.（2010）などが紹介した「伝統的な」CLIL との違いがある。ただし、第 3 章で述べたように、CLIL が多様な形を持つため、「正しい CLIL」を確定することは難しいと考える。しかし、継承語ロシア語教育への CLIL の移転は、まだ土着化から絶滅までの変化の幅を表す、新しいコンテクストにおいて起こる最初の解釈への社会や経済の圧力が原因とする教育の「変態」という第 3 段階までは普及していないことが言える。その理由は、土着まで進んでいないことである。まだ導入が始まったばかりで、形を変えて変容して継承語教育に適応させようとする段階である。そのため、親、他の教師、学習者の反応を見て、CLIL の形を変えていく「変態」の段階は普及次第になうと考える。

次に、継承語ロシア語教育への CLIL 移転を Phillips and Ochs (2003, p. 452)や McDonald (2012, p. 1823)が提案した教育における政策借入と教育移転の発展の過程で分析しよう。全部で 4 つの段階であると考えられている教育移転は、第一段階は「国間誘引」で、違う国、地域などの教育の魅力を感じる段階である。第 2 段階では教育のアイディア、テクニック、アプローチの理論的や実質的に導入が始まる「決断」である。第 3 段階はそのアイディア、

テクニック、アプローチの「導入」である。なお、第4段階は土着が進み、評価され、存在する教育に溶け込んで統合する段階である。

第2章の図4の通り、継承語ロシア語教育は第1段階である国際誘引の「刺激」を超えたと考える。「政治的変化」は継承語教育には直接影響はしないと考える。なぜなら、ロシアの政府とその機関はCLIL教育を進めているわけではないからである。なお、ロシア政府はロシア外にあるロシア語学校に影響し始めることを想定しても、それは教育内容になり、教授法に影響することは考え難い。また、継承語教育へのCLIL教育移転では「システムの崩壊」よりは、「新しい構成」が重要であると考える。なぜなら、第1章で指摘したように、継承語教育はまだ発達段階における教育分野であるからである。そのため、「内部の不安」より、新しい教授法の積極的な探索が行われ、教師が自分の実践をシェアし、新しい教授法やテクニックを習うセミナーや国際会議が盛んである。その中で、「知識やスキルのイノベーション」が積極的に行われている。第2章の図5で見ると、政策への魅力の段階として、「内部からの変化意欲」と「外部の可能性の特定」はできていると言える。

第2段階のステージである「進む決断」に踏み込んでいる学校や教師がいる。著者の調査によると、日本における継承語ロシア語教育では、CLIL が札幌の「ロシア学校」、大阪の「ベルカ」学校や富山の「オドゥヴァンチク」学校で使われている。関係者である継承語ロシア語の教師も、第5章で紹介する調査によると、展望を感じていると言える。ただし、教師以外の重要なアクターである学習者の反応に関する研究は今まで管見の限りないため、本論文の第 7 章で紹介する実験的授業の報告が最初になる。また、ロシア語話者である日本在住の親のCLILの認知度やCLILに関する考えに関する研究はしない。

理論的な枠組みや実践に向けて、イタリアのパルマ大学が試みとして、2021年と2023年に教師を対象にした実践的な研修を行ったことで、第3段階である「導入企画」の一部である「専門能力開発教育」が始まったと言える。第6章で紹介したように、教材の開発もこの5年間で進んできて、今後もパルマ大学の研修生の教材が期待できる。ただし、第4段階である「導入と観察」は、まだ導入が進んでいる教室が少ないため、将来の課題であると考える。従って、継承語ロシア語へのCLILの教育移転はすでに第3段階に踏み込んでいることが明らかになった。

8.3　継承語教育における CLIL アプローチの可能性

以上のことを踏まえ、継承語教育におけるCLILアプローチの可能性を考察する。本研究は主に継承語教育の一部である継承語ロシア語教育におけるコンテクストとアクターを分けて行ったが、その結果は他の言語の継承語教育に広げることができるかどうか定かではない。ただし、第3章で明らかになったように、CLILは多様で教育環境に適応しやすい教授法である。そのため、次に述べるCLILにおける展望は他の言語の継承語教育にも適応できると想定できる。

継承語教育におけるCLILの可能性は、次の要因が関わると想定する。継承語教育におい

て国の政策加入の可能性が低いと考えるため、教師が主な指導力になることを踏まえ、大学などの教育機関や教師の団体が開催するCLIL教師研修の有無がCLILの普及の速度に影響すると考える。また、CLILに関する知識がまだ広まっていない中、重要な要素になるのはCLIL理論に関する資料の普及である。そのうえ、親や教師が持つCLILの肯定的かつ正確なイメージが広がることがさらなるCLILの普及につながるであろう。CLILの教育的移転の一番重要なアクターである教師が懸念する教材作成の難しかを考慮すると、その言語で様々な科目や年齢（認知能力）に分けて作られているCLIL教材の有無、またCLIL教材の作成の説明が含まれているフレームワーク・チェックリストの有無が大きく影響すると考える。ただし、教師や懸念に応えるため、継承語教育の実践というエビデンスに基づくCLIL学習効果に関するデータも必要である。そのためには、CLILやnon-CLILの学習効果を比較できる教育実験、実験的授業などの研究が欠かせないであろう。また、CLILの普及が進めば、継承語教育におけるCLIL実践の時に起こり得る課題の解決も必要になると考える。

このような要因が揃ったうえで、すでに始まっているCLILの継承語教育への移転によって次の理論的・教育的効果が予想できる。CLIL教育の中、継承語教育という新しい、発達段階の分野が確定されたことで、その分野のなかの教授法の発達や適応が進むと想定する。一方、継承語教育においても新しい有効的な教授法が分析され、その展望や懸念が本研究によって考察された。時代に合った実践型学習（learning by doing）が継承語教育において学習者のモチベーションを上げ、言語を通して世界のことを学習する可能性を与えると期待できる。CLILは認知能力の発達に焦点を当てている教授法として、学習効果を上げると期待できる。なお、CLILは文化の学習で「統合型」のモチベーション、言語を通して学習することで「道具型」のモチベーション、科目内容を通して学習することで「言語関連」のモチベーションという、継承語話者の親が重要視する3つの種類のモチベーションに応えると考える。

8.4 本研究の限界

本研究の限界は、それぞれの7つの調査の限界と総合的な限界に分けて考える。

継承語ロシア語話者の言語能力に関するシステマティックレビューの限界は、先行文献に基づいている調査であるため、先行研究で焦点を当てていること以上は明らかにならないことである。例えば、リーディングスキルに関する研究は主に読む速度を計っているため、読むときの有効なストラテジーなどが明らかになっていない。また、限界は、検索サイト（Researchgate、Google scholar、Connected papersとCyberleninka）や専門雑誌のOntolinguisticaで見つけたものに限るため、全ての研究の結果が分析されたとは言い難い。なお、継承語話者の言語能力がモノリンガルと比較して「欠如している」部分を明らかにするために行われた研究は「モノリンガルバイアス」（モノリンガルが言語の見本であるという考え方）が入るため、その分析に使われたシステマティックレビューについてもそれが言える。

家庭言語政策の調査の限界は、調査に応じてくれたロシア語話者の親の特徴である。バソヴァ（2013）の親の調査に協力してくれたロシア語話者の親には子どものロシア語教育に興味があった人が多かったことに反して、著者が行った調査では教育を行っていない親が多く、より正確なサンプルだったとは言え、全ての日本在住のロシア語話者にこのデータが当てはまると断言はできない。また、親の信念の調査であるため、「信念」と「行動」の差があると指摘する必要がある。例えば、親が子どもにロシア語を伝承する際に生まれることが明らかになった「罪悪感」は親が子どもの学習環境を設定したり、宿題を手伝ったり、家庭学習を行ったりすることに必ずしも関連しているとは言えない。

教師の考えの調査についても同じことが言える。教師も自分の信念として伝えたこと、また報告した実践が実際に授業にどれぐらい影響しているかが調査の課題ではなかったため、教師の CLIL に関する考えのみを明らかにしたという限界が存在している。日本在住の教師を対象に行った調査や、教材に関する教師の考えを明らかにするために行った調査の結果についても、同じことが言える。どちらも実践していることは教師の言葉に基づいていることを指摘する。

教材分析の調査は選択された教材による限界があると考える。今回の調査目的は全ての教材を分析することではなく、ロシア、日本、英語のモノリンガル用、ロシア語継承語学習者用、英語の CLIL 教材というグループの教材の課題にある特徴を明らかにすることだった。その代表として選ばれた教材は同じグループの中でも差異が想定した以上に大きかったので、代表として紹介することは難しいと断念した。そのため、内容に統一性があると言えるが、言語能力の発達、なお認知能力の発達の分野では選択された教材は代表的であると断言できない。また、リーダビリティや難易度などを測る方法が言語によって違うため、その相対表は今後の課題に残した。

CLIL 実験的授業の限界は、この調査が縦断研究ではなく限られた 12 回の授業のみで明らかになった結果を表していることに関連していると考える。そのために、CLIL の学習効果が証明された一方、non-CLIL と比較してすぐに CLIL 効果が起こる項目だけがわかった。なお、他に同じく似たような方法で行われた研究がないため、明らかになった効果を比較して分析できないという限界もあった。また、この実験的授業のために作成した CLIL 教材は言語ドリルやライティングスキルを伸ばす工夫があったものの、課題が足りないと考え、今後の研究ではこのことを配慮する必要があると言える。なお、今回の実験的授業は「理科」という科目内容に基づいて行われたため、文系の CLIL の実践の場合、効果が同じであるかどうか確かめる必要がある。

本研究は日本在住のロシア語話者のデータに基づいて行われたため、他の言語や他の国の継承語 CLIL の実験を実施し、その結果と比較する必要があると考える。

8.5　今後の課題

継承語教育における CLIL の可能性に関する今後の課題は次のとおりであると考える。

- ロシア語以外の継承語における CLIL の理論や実践を分析して、その言語の学習に使う CLIL は有効であるかを明らかにすること
- 継承語ロシア語教育における CLIL 実践を数多く行って、CLIL の有効性のより多くのエビデンスを集めること
- 継承語ロシア語教育の CLIL 実践の際、どの要因が一番効果につながるかを分析するため、同じ CLIL 教材や CLIL 実践において、可視化スキャフォールディングや他のスキャフォールディングのテクニックが違う場合、何が影響するかも明らかにすること
- 様々な国に在住している継承語ロシア語話者の子どものモチベーションを明らかにし、CLIL はそれにどのように、またどれぐらい影響するかを明らかにする研究を行うこと
- 他の科目、特に文系の科目において CLIL の効果を検討するため、文系 CLIL 教材を開発し実験的授業などの授業の効果を測る研究を行うこと
- 本研究は教材の課題に焦点を当てて主に課題を分析したが、ロシア語の CLIL 教材の学習言語をコーパス研究で分析しモノリンガル用の教材と比較すること
- また、言語によって学習言語が違うと予想し、それは概念の習得につながると考え、日本在住のロシア語話者の学習言語の幅を明らかにするため、「理科」などにおいて日本語の教材とロシア語の教材の学習言語のコーパスの比較を行うこと

CLIL の継承語教育への導入は始まっているが、成功するには以上の要素が大きく影響すると考える。また、今後の研究や実施によって継承語教育に教育移転された CLIL はそのアプローチは柔軟性を活かして形を変えていくと考える。

謝辞

本論文の執筆にあたりまして、多くの方々にご支援とご指導をいただきました。ここに記して心からの感謝を申し上げます。

博士課程在籍の長い間、本論文に関わる研究だけでなく、他の多くの研究を含め、常に温かく、辛抱強く支えてくださった指導教官の河合靖先生には、言葉に尽くせないほどの感謝の気持ちでいっぱいです。先生の温かい励ましと絶えない指導、本当にありがとうございました。

また、お忙しい中、副指導教員をお引き受け下さったパイチャゼ スヴェトラナ先生先生、インタビューなどの研究上の手法についてたくさんのアドバイスをいただきました。また、励ましのおかげで前に進むことができました。このようなサポートは一生忘れないと思います。

また、この博士論文を書き上げるにあたりまして、これまで研究を共にしてくださった多くの研究者の皆様にも心より御礼を申し上げたいと思います。

最後に、夫と子どもに感謝を伝えたいです。研究に没頭し家事もきちんとできないとき、言葉と行動で沢山励ましてくれたことは嬉しく、研究を最後までやり遂げることが出来ました。

欧米参考文献[124]

Akishina, A.A. (2009). Акишина А. А. Методика преподавания русского языка детям, живущим вне России. // Русский язык как второй родной и методика его преподавания в диаспоре: Сборник статей/ Отв. ред. В.В. Молчановский. Peter Lang. С. 20–26. [ロシアの海外に住む子どもに対して教えるロシア語教授法]

Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2018). Vocabulary, metalinguistic awareness and language dominance among bilingual preschool children. *Frontier Psychology, 9*, 1-16. doi:10.3389/fpsyg.2018.01953.

Amery, J., & Feasey, R. (Eds.) (2017). *Cambridge Primary Science. Second edition. Learner`s book. 2-5*. Hodder Education.

Anderson, J. (2008). Towards an integrated second-language pedagogy for foreign and community/heritage languages in multilingual Britain. *The Language Learning Journal, 36*(1), 79-89.

Anderson, J. (2009). Relevance of content and language integrated learning (CLIL) in developing pedagogies for minority language teaching. In D. Marsh, P. Mehisto, D.Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, & M. J. Frigols-Martin (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field* (pp. 124-132). Jyväskylä: CCN: University of Jyväskylä.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives* (Complete ed.). Longman.

Andersson-Bakken, E., Jegstad, K. M., & Bakken, J. (2020). Textbook tasks in the Norwegian school subject natural sciences: What views of science do they mediate? *International Journal of Science Education, 42*(8), 1320-1338.

Anstatt, T. (2008). Aspect and tense in storytelling by Russian, German and bilingual children. *Russian Linguistics, 32*, 1–26. https://doi.org/10.1007/s11185-007-9021-0

Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *ELT Journal, 18*(2), 63–67.

Attard-Montalto, S., & Walter, L. (2021). *The CLIL4U guidebook v.2*.

[124] 英語の参考文献は APA 7 を使用し、ロシア語の参考文献はロシアの基準通りであるが、著者や出版年をローマ字で表記し、論文名や本名の日本語訳を後ろに載せてる。日本語訳は本論文の著者によるものである。

https://epale.ec.europa.eu/system/files/2022-10/clil%20book%20en.pdf

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Bristol: Multilingual Matters.

Baldi, B., & Mejia, C. (2023). Utilizing slow reading techniques to promote deep learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 17*(1), 1-11. https://doi.org/10.20429/ijsotl.2023.17113

Ball, P., Keith, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press.

Banegas, D. L., & Will, G. C. (2022). "Challenging, but not impossible": Student-teachers' views of CLIL. *Argentinian Journal of Applied Linguistics, 10*(2), 51-60.

Bar-Shalom, E. G., & Zaretsky, E. (2008). Selective attrition in Russian-English bilingual children: Preservation of grammatical aspect. *International Journal of Bilingualism, 12*(4), 281-302. https://doi.org/10.1177/1367006908098572

Basova, O. (2023). Басова О. Родной и наследуемый языки в обучении детей русскоязычных иммигрантов в Японии // Россия и страны АТР: миграционные процесс и проблемы межкультурной коммуникациию Россия в Азии. С. 178-190 [日本在住ロシア語話者移民の子どもの教育における母語と継承語]

Basova et al. (2017). Басова О. С., Курата Юка, Пайчадзе С. С. Обучение русскоязычных иммигрантов в Японии: история и современность // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ» 2017, Том 8, № 1(2), с. 185-200 http://pnu.edu.ru/ejournal/pub/articles/1657/［日本のおけるロシア語移民の教育～歴史と現在～］(2019 年 6 月 16 日アクセス)

Bauer-Marschallinger, S., Dalton-Puffer, C., Heaney, H., Katzingera, L., & Smit, U. (2023). CLIL for all? An exploratory study of reported pedagogical practices in Austrian secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 26*(9), 1050–1065. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1996533

Beaudrie, S., Ducar, S., & Potowski, K. (2014). *Heritage language teaching: Research and practice.* Columbus, OH: McGraw-Hill Education.

Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Defining an 'ideal' heritage speaker: theoretical and methodological challenges. Reply to peer commentaries. *Theoretical Linguistics 39* (3-4), 259–294.

Bentley, K. (2010). *The TKT course. CLIL module*. Cambridge University Press.

Berdichevsky, A. L. (2019). Бердичевский А. Л. Современные педагогические технологии в преподавании русского языка билингвам. // Бердичевский А.Л., Никитенко З.Н., Хамраева Е.А. Методика преподавания русского языка детям-билингвам: Методическое пособие для учителей билингвальных школ. М., Издательство билингва. С. 149-157. [バイリンガル子どもの教育における現代教授法]

Brinton, D. M., Kagan, O., & Bauckus, S. (Eds.). (2008). *Heritage language education: A new field emerging* (1st ed.). Routledge.

Brown, H. D. (2002). English language teaching in the "Post-Method" Era: Toward better diagnosis, treatment and assessment. In J. C. Richards and W. A. Renanyda (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 9-18). New-York: Cambridge.

Brown, H., & Bradford, A. (2017). EMI, CLIL, & CBI: Differing approaches and goals. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), *Transformation in language education* (pp. 328-334). Tokyo: JALT.

Bruton, A. (2011a). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL?: A reply to Lorenzo, Casal and Moore. *Applied Linguistics, 32*(2), 236–241.

Bruton, A. (2011b). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System, 39*(4), 523–532.

Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why …. and why not. *System, 41*(3), 587–597.

Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit. *System, 53*, 119–128.

Bruton, A. (2019). Questions about CLIL which are unfortunately still not outdated: A reply to Pérez-Cañado. *Applied Linguistics Review, 10*(4), 591-602. https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0059

Bryzgunova, E. A. (1963). Брызгунова Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка. M. [ロシア語の実践的な音声学とイントネーション]

Bukaeva, D. (2021, April 21). Уважаемые коллеги! ［尊敬する同僚たち！］ https://www.facebook.com/groups/avery.soroka/permalink/1715911295258447/

Busse, V. (2022). Migration, plurilingualism and motivation: Extending the research agenda. In Ali H. Al-Hoorie & Fruzsina Szabó (Eds.), *Researching language learning motivation: A concise guide* (pp. 197–202). London: Bloomsbury Academic.

Campbell, R., & Rosenthal, J. (2000). Heritage languages. Chapter 8. *Handbook of undergraduate*

second language acquisition. Mahway, NJ: Erlbaum.

Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term «heritage language learner». *Heritage Language Journal, 2*(1), 1-25.

Carreira, M., & Kagan, O. (2011). The results of National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals, 44* (1), 40-64.

Carrió-Pastor, M. L. (2021). CLIL vs EMI: Different approaches or the same dog with a different collar?. In Carrió-Pastor, M.L., & Bellés-Fortuño, B. (Eds), *Teaching language and content in multicultural and multilingual classrooms* (pp. 13-30). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56615-9_2

Charalampidi, M., Hammond, M., Hadjipavlou, N., & Lophitis, N. A. (2017). Content and language integrated learning (CLIL) project: Opportunities and challenges in the context of heritage language educatio*n. The European Conference on Language Learning 2017. Official Conference Proceedings. The International Academic Forum.* Available from https://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/research_files/e-textbook_clil_in_fle_-_final2.pdf (2021 年 11 月 12 日アクセス)

Cimermanova, I. (2020). Meta-analysis of studies on the acquisition of receptive skills and vocabulary in CLIL. *Journal of Language and Cultural Education, 8*(2), 30-52.

CLIL for Children (C4C) (2016). Guide to OERs for CLIL in primary schools. www.clil4children.eu/documents-and-media/1-2guide-to-the-oer-open-educational-resources-for-clil-in-primaryschools/ (2019 年 1 月 3 日アクセス)

CLIL for Children (C4C) (2017). Guidelines on how to develop CLIL materials and lesson plans in primary schools. www.clil4children.eu/guidelines-on-how-to-develop-clil-materials-and lesson-plans-in-primary-schools/ (2019 年 1 月 3 日アクセス)

CLIL na russkom. (n.d.). CLIL на русском: РКИ и русский для билингвов. https://www.facebook.com/groups/2304984912978199/

Concept of «Russian school abroad» (n.d.). Концепция «Русская школа за рубежом» http://www.kremlin.ru/acts/news/50643 [海外のロシア語学校の構想]

Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education, 32*(5), 561-573.

Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education, 45*(3), 315-327.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Cummins, J. (l979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism, 19*, 121-129.

Czapka, S., Topaj, N., & Gagarina, N. (2021). A four-year longitudinal comparative study on the lexicon development of Russian and Turkish heritage speakers in Germany. *Languages, 6*(1), 1-12. http://dx.doi.org/10.3390/languages6010027

Dafouz, E., & Guerrini, M. C. (Eds.) (2009). *CLIL across educational levels*. Madrid: Santillana Educación / Richmond Publishing.

Dale, L., van der Es, W., & Tanner, R. (2011). *CLIL skills*. European Platform, Haarlem

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning* (CLIL). John Benjamins.

Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., & Llinares, A. (2022). CLIL in the 21st century: Retrospective and prospective challenges and opportunities. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 10*(2), 182-206. doi: https://doi.org/10.1075/jicb.21021.dal

Daryai-Hansen, P., Karasava, C., Koistinen, S., Lindemann, D., & Moussouri, E. (2021). *CLIL in languages other than English. Successful transitions across educational stages. Survey results.* https://www.ecml.at/Portals/1/6MTP/project-daryai-hansen/documents/SURVEY%20RESULTS_ENG.pdf (2023 年 1 月 12 日アクセス)

Davis, J., Mengersen, K., Bennett, S., & Mazerolle, L. (2014). Viewing systematic reviews and meta-analysis in social research through different lenses. *SpringerPlus*, Article 511. https://springerplus.springeropen.com/articles/10.1186/2193-1801-3-511 (2022 年 12 月 12 日アクセス)

Dempster, M. (2011). *A research guide for health and clinical psychology*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *Bilingualism and migration* (pp. 75–96). Mouton de Gruyter.

Diez-Olmedo, M. (2020). Implementing PBL and CLIL in an early childhood crassroom in the United States. Master thesis. Universidad International de La Rioja. Chicago.

Dmitrieva, N. Ya., & Kazakov, A. N. (2022). Дмитриева Н. Я., Казаков. Окружающий мир. 1-4 кл. Москва, Просвещение. [周りの世界]

Donnagáin, C. Ó. (2020). *Factors Influencing the Implementation of Content Language Integrated Learning (CLIL) in English-medium primary schools in Ireland.* Thesis for M. Ed. Waterford Institute of Technology.

Douglas M. O. (2005). Pedagogical theories and approaches to teach young learners of Japanese as a heritage language. *Heritage Language Journal, 3*(1), 60-82.

Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research, 20*(3), 405–428. https://doi.org/10.1177/1362168816628627

Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.

Eurydice. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe 2023 edition. Eurydice report*. Brussels: Eurydice European Unit.

Fairclough, M., & Beaudrie, S. M. (Eds.) (2016). *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Fernández-Agüero, M., & Hidalgo-McCabe, E. (2022). CLIL students' affectivity in the transition between education levels: The effect of streaming at the beginning of secondary education. *Journal of Language, Identity & Education, 21*(6). 363-377. https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1795864

FGOS (n.d.). ФГОС. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. file:///C:/Users/81803/Downloads/FGOS_noo_____06_10_2009_N_373.pdf [ロシア連邦国立教育基準]

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift*. Multilingual Matters.

Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. Ranard, & S. McGuinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national recourse* (pp. 81-97*)*. Washington, DC.: Center for Applied Linguistics.

Frantseva, P., & Tabakova, I. (n.d.). Францева П., Табакова И. Ученики Нарвской CLIL: 2021 год – год виртуальных достижений! https://www.narvaharidus.edu.ee/index.php/747-narva-lak-oppe-tegijad-2021-aasta-on-virtuaalsete-saavutuste-aasta [ナルヴァ CLIL の研修

生:2021 年はバーチャルにおける達成の年]

Gabillon, Z. (2020). Revisiting CLIL: Background, pedagogy, and theoretical underpinnings. *Contextes et didactiques*. http://journals.openedition.org/ced/1836 doi: https://doi.org/10.4000/ced.1836

Gagarina, N. (2016). Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzaehlung. *Applied Psycholinguistics, 37*(1), 91-122. doi:10.1017/S0142716415000430

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., & Balciuniene, I. (2012). Multilingual assessment instrument for narratives (MAIN). *ZAS Papers in Linguistics, 56*, 1–140.

Gagarina, N., Fichman, S., Galkina, E. V., Protassova, E.Y., Ringblom, N., & Rodina, Y. (2021). How oral texts are organized in monolingual and heritage Russian. In Sh. Armon-Lotem, & K. K. Grohmann (Eds.), *Language impairment in multilingual settings: LITMUS in action across Europe* (pp. 48-75). John Benjamins.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology, 13*, 26–72.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.

Geisherik, A. (2004). The role of motivation among heritage and non-heritage learners of Russian. *Canadian Slavonic Papers, 46*(1-2), 9-22. doi: 10.1080/00085006.2004.11092343

Gerasimova, V. A. (2019). Герасимова В. А. Соотечественники: российские соотечественники за рубежом. // Постсоветские исследования. Т. 2. № 1, 904-922. [同国人：海外のロシアの同国人]

Glover, D., & Glover, P. (2023). *Science. Pupil`s book with eBook*. 1-4. Macmillan Education.

Golubeva, A. (2019). Methodological support for CLIL classrooms: Review of the new handbooks of the foundation innove. *CLIL and ELT: Changing English, Changing Content April 25-26, 2019.* Narva, Estonia https://narva.ut.ee/sites/default/files/2022-12/methodological_support_for_clil_classrooms_review_of_the_new_handbooks_of_the_foundation_innove_-_anna_golubeva.pdf

Graham, K. M., Choi, Y., Davoodi, A., Razmeh, S., & Dixon, L. Q. (2018). Language and content outcomes of CLIL and EMI: A systematic review. *LACLIL, 11*(1), 19-37. doi:

10.5294/laclil.2018.11.1.2

Grieveson, M., & Superfine, W. (2012). *The CLIL resource pack: Photocopiable and interactive whiteboard activities for primary and lower secondary teachers*. Delta Publishing.

Grieveson, M., & Superfine, W. (2021). *The 21-st century CLIL resource pack: Speaking and listening. Engaging topic-based materials for the primary and lower secondary syllabus.* Delta Publishing.

Griffiths, C. (2018). *The strategy factor in successful language learning: The tornado effect.* Multilingual Matters.

Guelfreikh, P. (2021). Гельфрейх П. Перспективы использования технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) на занятиях в иностранной и билингвальной аудитории, изучающей русский язык. // Преподавание русского языка за рубежом в эпоху коронавируса: международный сборник научно-методических статей. Вып. 4. Под ред. П.Г. Гельфрейх и А.В. Голубевой. СПб: Златоуст. 444-449. [ロシア語を学習する外国語学習者やバイリンガル学習者に対する内容言語統合学習（CLIL）テクノロジー使用の展望]

Guelfreikh, P. (2022). Гельфрейх П. Волшебный мир медуз: 7 встреч с аурелией ушастой и ее подругами. (Гошины истории). Златоуст. [クラゲの不思議な世界：水クラゲとその仲間たちとの 7 つの出会い(ゴーシャ君のお話し)]

Guelfreikh, P., & Golubeva, A. V. (Eds.) (2019). Учителю русской зарубежной школы : сборник / под редакцией П.Г. Гельфрейх и А.В Голубевой. — СПб. : Златоуст. [海外のロシア語学校の教師へ]

Gupol, O., Rothstein, S., & Armon Lotem, S. (2012). The development of L1 Russian tense-aspect morphology in Russian-Hebrew sequential bilinguals. In E. Labeau, & I. Saddour (Eds.), *Tense, aspect and mood in first and second language acquisition* (pp. 73-106). Brill Academic Publishers. https://doi.org/10.1163/9789401207188_006

Hall, D. (1995). Materials production: Theory and practice. In A. C. Hidalgo, D. Hall, and G. M. Jacobs (Eds.), *Getting started: Materials writers on materials writing* (pp. 8-24). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Hanley, T., Cutts, L., Gordon, R., & Scott, A. (2013). A research informed approach to counselling psychology. In G. Davey (Ed.), *Applied psychology*. London: BPs Wiley-Blackwell.

Hamraeva, E. A. (2023). Билингвальное образование: монография / под ред. Е.А. Хамраевой.

— Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. [バイリンガルの教育]

Hanesova, D. (2015). History of CLIL. In S. Pokrivčáková (Ed.), *CLIL in foreign language education: E-textbook for foreign language teachers* (pp. 7-16). Nitra, Slovakia: Constantine the Philosopher University.

Haridus-ja Teadusministeerium. LAK-õpe. (n.d.). [エストニア教育・科学省。CLIL.] https://www.hm.ee/eesti-keel-ja-voorkeeled/loimitud-aine-ja-keeleope

Hoffman, R. (2011). *Starter. CLIL activity book for beginners. Geography, History, Sciences.* Westermann Schulbuch.

Hornberger, N. H., & Wang, S. C. (2008). Who are our heritage language learners? In D. Brinton, O. Kagan, & S. Bauckus (Eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 3–35). Routledge.

Huang, B. H., & Ramírez, R. (2022). Research methods for evaluating second language speech production. In Yu. G. Butler & B. H. Huang (Eds.), *Research methods for understanding child second language development* (pp. 107-128). Routledge.

Hutchinson, T., & Walters, A. (1987). *English for specific purposes: A learner-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hüttner, J., & Smit, U. (2014). CLIL (Content and Language Integrated Learning): The bigger picture. A response to A. Bruton. 2013. CLIL: Some of the reasons why … and why not. System 41 (2013): 587-597. *System 44*(2), 160–167.

Irish Pilot Project (2019). *Content and language integrated learning (CLIL). Irish pilot project 2019/20. Invitation for English-medium early year settings, primary and post-primary schools to participate in the pilot project. 2019.* https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/27851/d4d7b50117ca425ba8f72364a9473159.pdf#page=1 (2021 年 12 月 10 日アクセス)

Isurin, L., & Ivanova-Sullivan, T. (2008). Lost in between: The case of Russian heritage speakers. *Heritage Language Journal, 6*(1). 72-104.

Janssen, B. E., & Peeters-Podgaevskaja, A. V. (2012). Янсен Б. Е., Пеетер-ПодгаевскаяА. В. Стратегии понимания простого предложения русскоязычными и русско-нидерладскими детьми в возрасте 6-9 лет. // Т. А. Круглякова (Ред), Проблемы онтолингвистики – 2012: материалы международной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения К. И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева.

24-26 апреля 2012 г., Санкт-Петербург, Златоуст. С. 560-565. [6 歳～ 9 歳のロシアとロシア・オランダの子どもの単文理解のストラテジー]

Janssen, B. E., Meir, N., Baker, A.E., & Armon-Lotem, S. (2015). On-line comprehension of Russian case cues in monolingual Russian and bilingual Russian-Dutch and Russian-Hebrew children. In E. Grillo, K. Jepson (Eds.), *BUCLD 39: Proceedings of the 39th annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 266-278). Publisher: Somerville, MA: Cascadilla Press.

Janssen, B. E., Meir, N. (2018). Production, comprehension and repetition of accusative case by monolingual Russian and bilingual Russian-Dutch and Russian-Hebrew-speaking children. *Linguistic Approaches to Bilingualism, 9*(4-5), 736 – 765.

Kagan, O., & Dillon, K. (2003). A New perspective on teaching Russian: Focus on heritage learner. *Heritage Language Journal*, *1*(1). 76-90.

Kartushina, E. A. (2021). Картушина Е. А. О некоторых принципах метода CLIL в преподавании РКИ. // РКИ в поликультурном пространстве: Традиционные и цифровые технологии: Сборник материалов IV Московского международного культурно-образовательного Форума по РКИ. 10-11 ноября 2021 г. /Под ред.: И.Е. Карпенко – Москва: УЦРЯ МГУ. С. 151-155. [外国語としてのロシア語教育における CLIL アプローチの原理]

Kazakevich, M. A. (2012a). Казакевич М. А. Познакомьтесь – русские школы! // Выступление на конференции «Русско-японское детское двуязычие: вопросы и ответы» 23.09.2012 http://rus-jp.com/ruslanguage/articles/134-kazakevich2（2019 年 6 月 16 日アクセス)[はじめまして！ロシア語学校]

Kazakevich, M. A. (2012b). Казакевич М. А. Русские школы в Японии – методические подходы, люди, проблемы. // Выступление на ежегодном собрании Японского общества по исследованию проблем преподавания русского языка, 2.12.2012 http://deti-bilingual.com/?p=471 （2019 年 6 月 16 日アクセス)[日本におけるロシア語学校～メソドロジー、人、課題]

Kazakevich, M. A. (2015). Казакевич М. А. Почему и как дети ошибаются – анализ «уникальных ошибок» русско-японских билингвов // Выступление на ежегодном собрании Японского общества по исследованию проблем преподавания русского

языка, 2015. [子どもはどうして、またどのように間違っているか] http://deti-bilingual.com/?p=1908

Kavanagh, B. (2020). The potential of CLIL for heritage language learners in the UK: A case study of a Japanese language supplementary school for bicultural bilingual children. *The Journal of the Japan CLIL Pedagogy Association (J-CLIL)*: *JJCLIL*, *2*, 126-146.

Khan, K. S., Kunz, R., Kleijnen, J., & Antes, G. (2003). Five steps to conducting a systematic review. *Journal of the Royal Society of Medicine, 96*(3), 118–121. https://doi.org/10.1177/014107680309600304

King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass, 2*(5), 907-922. https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x

Kirichenko, M. (2013). Кириченко М. Вторая общеяпонская конференция по изучению проблем русско-японского билингвизма. // Япония наших дней, №4 (18), М., ИДВ РАН. С. 114-122. [第 2 回全日本ロ日バイリンガリズム研究会]

Kisselev, O., Dubinina, I., & Polinsky, M. (2020). Form-focused instruction in the heritage language classroom: Toward research-informed heritage language pedagogy. *Frontier Education, 5*(53), 1-10.

Kompas (n.d.). http://deti-bilingual.com/

Korepanova, I. A., & Safronova, M. A. (2011). Корепанова И.А., Сафронова М.А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг. // Культурно-историческая психология. 2011, вып. 2. С. 74-83. [子どもの発達の現実に関する 3 つの概念：学習能力、発達の最近接療育、スキャフォールディング]

Korneev, A., & Protassova, E. (2013). Корнеев А., Протасова Е. Особенности чтения вслух и письма на двух языках у восьмилетних двуязычных школьников. // Проблемы онтолингвистики – 2013.: Материалы научной конференции. Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. С. 425-430. [8 歳児バイリンガル児童における音読と二言語筆記の特異性]

Kozhevnikova, M. N. (2022). Кожевникова М. Н. Окружающий мир. Учебное пособие для детей-билингвов. Книга 2. Русский язык. Курсы. [周りの世界。バイリンガルのための教材。第 2 巻]

Krasheninnikova, O. (2023). TRIZ in education: Contradiction or integration. *Proceedings of the International TRIZ Conference ITC-2023: August 31, September 1-3* (pp. 311-318). Graz, Austria

Krasheninnikova, O. (in press). Крашенинникова О. Проект «Игромастер»: создание настольных игр с многоязычными подростками // Материалы Международной ТРИЗ-конференции MATRIZ Official – 2023: 24 августа 2023 г. [「ゲームマスタープロジェクト：多言語のティーンエージャーとのボードゲーム作成]

Krauze, M., & Ritter, N. (2019). Краузе М., Риттер Н. Чтение на двух языках: исследование русско-немецких билингвов с применением айтрекера. // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия. Материалы ежегодной международной научной конференции. 24–26 июня 2019 г. Санкт-Петербург. С. 100-106. [2 言語でのリーディング：ロシア語・ドイツ語のバイリンガルに対してアイトレーニングを用いた研究]

Kudryavtseva, E. L. (2009). Кудрявцева Е.Л. Основные различия в преподавании русского языка как иностранного, как родного и как второго родного // Русский язык как второй родной и методика его преподавания в диаспоре: Сборник статей/ Отв. ред. В.В. Молчановский. Peter Lang. 27–35. [外国語、母語、第 2 としてのロシア語の教育の主な違い]

Kudryavtseva et al. (2010). Кудрявцева Е., Бюхнер Э., Норватова Е., Гельфрейх П. Учебник для билингвов – каким ему быть (размышления у парадного подъезда будущего русской культуры за рубежом) // Обучение русскому языку как иностранному: современные технологии преподавания [Под ред. Петриковой А.]. – Прешов, 2010. – С. 46-56. [バイリンガル用の教科書：どうなれば良いか（海外におけるロシア文化の将来の玄関における考察）]

Kumaravadivelu B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly, 28*, 27-48.

Kumatrenko, D. (n.d.). Куматренко Д. Начальная школа для билингва. Первый класс. Полный курс. [バイリンガル子どものための小学校。1 年生。完全版] https://www.teacherspayteachers.com/Product/--6917280 (2021 年 9 月 20 日アクセス)

Kupisch, T., Kolb, N., Rodina, Y., & Urek, O. (2021). Foreign accent in pre- and primary school heritage bilinguals. *Languages, 6*(2), 1-19. https://doi.org/10.3390/languages6020096

Langtest (n. d.) https://langtest.jp/ (2023 年 9 月 1 日アクセス)

Laposhina, A. N., & Kupreshchenko, O. F. (2019). Формулирование заданий в учебнике русского языка для начальной школы как отражение методических особенностей пособия: Корпусное исследование. // Под ред. Русецкой М. Н. Славянская культура: Истоки, традиции, вхаимодействие XX Кирилло-мефодиевские чтения. Материалы Международной научтно-практической конференции. Москва. С. 366-372. [教材の教授法の特徴の反映である小学校用ロシア語教科書における課題の表現：コーパス研究]

Laposhina, A. N., Veselovskaya, T. S., Lebedeva, M. Yu., Kupreshchenko, O. F. (2019). Лапошина А. Н., Веселовская Т. С., Лебедева М. Ю., Купрещенко О. Ф. Лексический состав текстов учебников русского языка для младшей школы: Корпусное исследование. // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам международной конференции «Диалог 2019». С. 1-14. [小学校ロシア語教科書の語彙構成：コーパス研究]

Laposhina, A. N., Veselovskaya, T. S., Zhiltsova, L. Yu., Kupreshshenko, O. F., & Lebedeva, M. Yu. (2021). Лапошина А. Н., Веселовская Т. С., Жильцова Л. Ю., Купрещенко О. Ф., Лебедева М. Ю. Корпусное исследование: В поисках объективных критериев оценки уровня учебников для билингвов. // Международная конференция «Корпусная лингвистика – 2021» в Санкт-Перетбурге. С. 1-15. [] https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fevents.spbu.ru%2FeventsContent%2Fevents%2F2021%2Fcorpora%2Fdok%2F%25D0%25BB%25D0%25B0%25D0%25BF%2520Corpora-2021_paper_25.docx&wdOrigin=BROWSELINK (2022 年 9 月 20 日アクセス) [コーパス研究：バイリンガルのための教科書のレベルを評価する客観的基準を求めて]

Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2017). A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors. *Applied Linguistics, 38*(5), 1-26.

Linwood, J. R. Jr. (2021). CLA in the Mixed L2/SHL Classroom. In S. Loza, & S. M. Beaudrie (Eds.), *Heritage language teaching: Critical language awareness perspectives for research and pedagogy* (pp. 179-195). (1st ed.). Routledge.

LMS-Service (2021 年 11 月 25 日). Почему мы должны забыть советскую школу + 3 мифа об образовании в СССР, в которые до сих пор верят. https://vc.ru/education/324524-pochemu-my-dolzhny-zabyt-sovetskuyu-shkolu-3-mifa-ob-obrazovanii-v-sssr-v-kotorye-do-sih-por-veryat [どうして我々はソ連学校を忘れるべきか＋今までも信じられているソ連の教育に関する 3 つの神話]

Loza, S., & Beaudrie, S. M. (Eds.). (2021). *Heritage language teaching: Critical language awareness perspectives for research and pedagogy* (1st ed.). Routledge.

Lundberg, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning, 20*(3), 266-283. doi:10.1080/14664208.2018.1495373

Lynch, A. (2003). The Relationship between second and heritage language acquisition: Notes on research and theory building. *Heritage Language Journal, 1*(1). 26-43.

McDonald, L. (2012). Educational transfer to developing countries: Policy and skill facilitation, *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69*, 1817-1826.

Mac Gearailt, B., Mac Ruairk, G., & Murray, C. (2023). Actualising Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Irish-medium education; why, how and why now. *Irish Educational Studies, 42*(1), 39–57. https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910971

Mak, W., Tribushinina, E., Lomako, J., Gagarina, N., Abrosova, E., & Sanders, T. (2017). Connective processing by bilingual children and monolinguals with specific language impairment: Distinct profiles. *Journal of Child Language, 44*(2), 329-345. https://doi.org/10.1017/S0305000915000860

Mak, P., Lomako, J., Gagarina, N., Abrosova, E., & Tribushinina, E. (2020). Keeping two languages apart: Connective processing in both languages of Russian–German bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition, 23*(3), 532-541. doi:10.1017/S1366728919000300

Makarova, V., & Terekhova, N. (2020). Russian-as-a-heritage-language vocabulary acquisition by bi-/multilingual children in Canada. *Russian Language Studies, 18*(4), 409-421.

Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE European dimension: Actions, trends and foresight.* Jyvaskyla.

Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development trajectory.* Cordoba: University of Cordoba.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Aliaga, R., Asikainen, T., & Frigols-Martin, M. J. (Eds.). (2009). *CLIL practice: Perspectives from the field*. Jyväskylä.

Martynova, E., Solnyshkina, M., Merzlyakova, A., & Gizatulina, D. (2020). Мартынова Е., Солнышкина М., Мерзлякова А., Гузатулина Д. Лексические параметры учебного текста (на материале текстов учебного корпуса русского языка). // Филология и культура, 60(3). С.72-80. [教材のテキストの語彙パラメータ（ロシア語教育コーパスのテキストを素材に）]

Massey, A. (2009). Policy mimesis in the context of global governance. *Policy Studies, 30*(3), 383-395. https://doi.org/10.1080/01442870902888940

Mehisto, P., March, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education.* Oxford: Macmillan

Mehisto, P., March, D., & Frigols, M. J. (2010). *Lõimitud aine-ja keeleõpe*. Tallinn. https://www.integratsioon.ee/sites/default/files/216_LAK_raamat.pdf [上記の *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education* のエストニア語訳]

Meir, N., Avramenko, M., & Verkhovtceva, T. (2021). Israeli Russian: Case morphology in a bilingual context. *Russian Journal of Linguistics, 25*(4), 886-907.

Minkov, M., Kagan, O., Protassova, E., & Schwartz, M. (2019). Towards a better understanding a continuum of heritage language proficiency: The case of adolescent Russian heritage speakers. *Heritage Language Journal, 16*(2), 211-236.

Mishan, F., & Timmis, I. (2015). *Materials development for TESOL.* Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

Mitrofanova, N., Rodina, Y., Urek, O., & Westergaard, M. (2018). Bilinguals' sensitivity to grammatical gender cues in Russian: The role of cumulative input, proficiency, and dominance. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-20.

Mitrofanova, N., Urek, O., Rodina, Y., & Westergaard, M. (2021). Sensitivity to microvariation in bilingual acquisition: Morphophonological gender cues in Russian heritage language. *Applied Psycholinguistics, 43*(1), 41-79. doi:10.1017/S0142716421000382

Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? *EUROSLA Yearbook, Volume 12*, Issue 1, 1-29.

Montrul, S., & Polinsky, M. (Eds.). (2021). *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistic*. Cambridge.

National curriculum in England: science programmes of study (n.d.). https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-science-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-science-programmes-of-study

Nenonen, O. (2016). Ненонен О. Фонетическое развитие русско-финских билингвов дошкольного возраста. PhD thesis, Helsinki: Slavica Helsingiensia. [就学前のロシア語・フィンランド語バイリンガルの音声発達]

Nesterova, I. A. (n.d.). Нестерова И.А. Экологическая грамотность // Энциклопедия Нестеровых https://odiplom.ru/lab/ekologicheskaya-gramotnost.html [環境リテラシー]

Nieminen, L., & Ullakonoja, R. (2018). The development of Russian heritage pupils' writing proficiency in Finnish and Russian. In R. Berthele, & A. Lambelet (Eds.), *Heritage and school language literacy development in migrant children: Interdependence or independence?* (pp. 161-187). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/BERTHE9047

Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of language competences and skills in l2 in primary education. *International Journal of English Studies, 16*(2), 81-101.

Nikiporets-Takigawa, G. (2009). Никипорец-Такигава, Г. Язык русской диаспоры в Японии // Вопросы языкознания, 2009, № 1. С. 50–62. [日本におけるロシアディアスポラの言語]

Niznik, M. (2019). Низник М. В чем разница между эритажниками и билингвами, или Некоторые актуальные вопросы терминологии современной теории двуязычия/ // Учителю зарубежной школы. Сб-к научно-методических статей./ Под ред. П. Г. Гельфрейх и А. В. Голубевой. Санкт-Петербург, «Златоуст». 90-96.［継承語話者とバイリンガルはどう違うか。バイリンガリズムの現在の理論における用語の重要な課題に向けて～］

Novikova et al. (2018). Новикова А. К., Ряузова О. Ю., Саматова Л. М., Шорина Т. А., Хармаева Е. Лингводидактическая диагностика для школ русского зарубежья. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (РГПУ). [在外ロシア語学校における言語の教育的アセスメント]

Okeeffe, L. (2013). A framework for textbook analysis. *International Review of Contemporary Learning Research, 2*(1), 1–13.

O'Malley, J. M. & Chamot, A. (1990) *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge University Press.

One stop English (n.d.). https://www.onestopenglish.com/children/clil

Ortega, L., & Han, Zh., (Eds.) (2017). *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*. John Benjamins.

Ostovar-Namaghi, S. A., & Nakhaee, S. (2019). The effect of CLIL on language skills and components: A meta-analysis. *Iranian Journal of Applied Linguistics, 22*(1), 109-144.

Otto, A., & Cortina-Pérez, B. (Eds). (2023). *Handbook of CLIL in pre-primary education*. Springer

Ovchinnikova, I., Minkov, M., & Schwartz, M. (2021). Metalinguistic awareness of Russian-Hebrew bilingual preschoolers (based on the definition test). *Psycholinguistics in a Modern World, 16*, 234-239. https://doi.org/10.31470/2706-7904-2021-16-234-239

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.

Paichadze, S. (2015). Language, identity and educational issues of 'repatriates' from Sakhalin. In Svetlana Paichadze & Philip A. Seaton (Eds.), *Voices from the shifting Russo-Japanese border: Karafuto/Sakhalin* (pp. 212-232). Routledge.

Paichadze, S. (2023). Пайчадзе, С. Многоязычие и идентификация русскоговорящих подростков в г. Саппоро // Многоязычие и личность (под ред. Е. Протасовой). Riga, Retorika A. С. 55-72. [札幌市におけるロシア語を母語とする青少年の多言語性とアイデンティティ]

Paichadze, S., & Din, Yu. (2014). A comparison of general and specific features of Russian schools in Sapporo and Seoul. 『国際広報メディア・観光学ジャーナル』第 18 巻, 91-114.

Paichadze, S., & Mikheeva, O. (2004). Пайчадзе С.С., Михеева О. Обучение родному языку в условиях иноязычной среды. // Вестник Омского университета, 2004. № 4. С. 141-144. [外国語環境における母語教育]

Papaja, K. (2022). The CLIL mindset: investigating open-mindedness of CLIL teachers. In W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (Eds.), *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych: nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania* (pp. 203-223). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Parshina, O., Laurinavichyute, A., & Sekerina, I. (2021). Eye-movement benchmarks in heritage

language reading. *Bilingualism: Language and Cognition, 24*(1), 69-82. doi:10.1017/S136672892000019X

Paul, J., & Barari, M. (2022). Meta-analysis and traditional systematic literature reviews—What, why, when, where, and how? *Psychology and Marketing, 39*(6), 1099–1115. https://doi.org/10.1002/mar.21657

Peeters-Podgaevskaya, A. (2012). Пеетерс-Подгаевская А. Пеетерс-Подгаевская А. К вопросу о языковой интерференции: усвоение позиционных глаголов русско-нидерландскими детьми. // Т. А. Круглякова (Ред), Проблемы онтолингвистики – 2012: материалы международной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения К. И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева. 24-26 апреля 2012 г., Санкт-Петербург, Златоуст. С. 520-525. [言語転移の問題について：ロシア・オランダの子どもの位置動詞の習得]

Peeters-Podgaevskaya, A. (2016). Пеетерс-Подгаевская А. Своеобразие двуязычия и необходимость создания учебника по русскому языку с национально-языковой спецификой. 講演録、日本ロシア語教育研究会・日本ロシア語学校教師会共催シンポジウム『日本社会におけるバイリンガル教育の現在』－子どもに必要な教科書を、いま考える―『ロシア語教育研究』第７号、1－20. [バイリンガルの特殊性と国語的特異性を持つロシア語教科書作成の必要性]

Peeters-Podgaevskaya, A., & Dorofeeva, E. (2013). Пеетерс-Подгаевская А., Дорофеева Е. Сопоставление письменных навыков двуязычных голландско-русских и русскоязычных детей. // Проблемы онтолингвистики 2013. Материалы ежегодной международной научной конференции. 26–29 июня 2013, Санкт-Петербург. С. 446-451. [オランダ語・ロシア語バイリンガルの子どもとロシア語話者の子どもの作文能力の比較]

Peeters-Podgaevskaja, A., Janssen, B.E., & Baker, A.E. (2018). The acquisition of relative clauses in Russian and Polish in monolingual and bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism, 10*(2), 216-248.

Peeters-Podgaevskaja, A., & Takeda, E. (2018). Пеетерс-Подгаевская А. В., Такеда Е. Усвоение глаголов местонахождения и расположения в двуязычии. // Проблемы онтолингвистики, 2018. Материалы ежегодной международной научной конференции. 20–23 марта 2018, Санкт-Петербург. С. 182-187. [バイリンガリズムにおける場所と位置を表す動詞の習得]

Pérez Cañado, M. L. (2020). CLIL and elitism: myth or reality? *The Language Learning Journal, 48*(1), 4-17. https://doi.org/10.1080/09571736.2019.164587

Perry, L. B., & Tor, Gh. (2008). Understanding educational transfer: Theoretical perspectives and conceptual frameworks. *Prospects 38*, 509–526.

Pfandl, H. (1994). Пфандль Х. Русский язык в современной эмиграции. // Русская речь, 3. С. 70-74.［現代の移民のロシア語］

Phillips, D. (2015). Policy borrowing in education: Frameworks for analysis. In: Zajda, J. (eds) *Second international handbook on globalisation, education and policy researc*h (pp. 137-148). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9493-0_9

Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education, 39*(1), 451-461.

Phillips, D. & Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal, 30*(6), 773-784.

Pleșca, G. (2017). The role of needs analysis in ESP curriculum design. *Conference paper: New trends in teaching market-oriented foreign languages for specific purposes in higher education, 2nd Edition* (pp. 174-179). Conference held in March 2017 at Moldova State University, Chișinău, Moldova.

Pleshakov, A. A. (2022). Плешаков А. А. Окружающий мир. 1-3 кл. Москва, Просвещение. [周りの世界] Плешаков А. А. Крючкова Е. А. Окружающий мир. 4 кл. Москва, Просвещение. [周りの世界]

Pleshakov, A. A. & Novitskaya, M. Yu. (2022). Плешаков А. А., Новицкая М. Ю. Окружающий мир. 1-4 кл. Москва, Просвещение. [周りの世界]

Pokrivčáková, S. (2015). CLIL in Slovakia: Projects, research, and teacher training (2005-2015). In Pokrivčáková, S. (Ed.), *CLIL in foreign language education: E-textbook for foreign language teachers* (pp. 17-29). Nitra, Slovakia: Constantine the Philosopher University.

Polinsky, M. (1995). American Russian: Language loss meets language acquisition. *Formal Approaches to Slavic Linguistics, 4. Cornell Meeting*. 370-406.

Polinsky, M. (2008). Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers` knowledge of noun categorization. *Heritage Language Journal, 6*(1). 40-71.

Polinsky, M. (2018). *Heritage languages and their speakers.* Cambridge University Press.

Polinsky, M. (2023). Heritage speakers: What they know and how to help them how to know it

even better. *International scientific and practical conference "Bilingualism and intercultural dialogue: XXI century trends and challenges" VI forum of the Russian language of University of Parma* 2-4 March 2023, Parma-Milan https://www.youtube.com/watch?v=mBteAyfutUQ

Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: in the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass, 1*, 368–395. doi: 10.1111/j.1749-818x.2007.00022.x

Potowski, K., Jegerski, J., & Morgan-Short, K. (2009). The effects of instruction on linguistic development in Spanish heritage language speakers. *Language Learning, 59*, 537–579. doi: 10.1111/j.1467-9922.2009.00517.x

Portnoi, L. M. (2016). *Policy borrowing and reform in education: Globalized processes and local contexts.* Palgrave Macmillan.

Pronicheva, I. A. (2023). Проничева И.А. Использование предметно-языкового интегрированного обучения при разработке учебного пособия по современной русской литературе для изучающих русский язык как иностранный. // Дискурс профессиональной коммуникации, 5(2). С. 81–89. https://doi.org/10.24833/2687-0126-2023-5-2-81-89 [外国語としてのロシア語学習者のための現代ロシア文学テキスト開発に活用する内容言語統合学習]

Protassova, E. (2014). Протасова Е. Русский + другой язык: как это бывает [講演記録]日本ロシア語教育研究会主催　第 2 回シンポジウム「子どものバイリンガル・ロシア語と日本語」―何を、どこでどのように教えるべきか―『ロシア語教育研究会』第 5 号, 43-60. [ロシア語＋他の言語：どうなっている？]

Rappleye, J. (2012). *Educational policy transfer in an era of globalization: theory-history-comparison*. Peter Lang.

Ravelo, L. C. (2014). Demystifying some possible limitations of CLIL (content and language integrated learning) in the EFL classroom. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 7*(2), 71-82. doi:10.5294/laclil.2014.7.1.4 eISSN 2322-9721.

Rezultaty issledovaniya. (n.d.). *Результаты исследования* [調査結果] https://schoolresearch.ru/results

Richards, J., & Rodgers, T. (2014). Content-Based Instruction and Content and Language Integrated Learning (CLIL). In *Approaches and methods in language teaching* (pp. 116-138). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781009024532.009

Ringblom, N., & Dobrova, G. (2019). Holistic constructions in heritage Russian and Russian as

a second language: Divergence or delay? *Scando-Slavica, 65*(1), 94-106. DOI: 10.1080/00806765.2019.1586577

Ritter, N. V. (2017). Риттер Н. В. Чтение вслух на русском языке в детском и подрастковом возрасте: билингвы и монолингвы в сравнении. // Проблемы онтолингвистики 2017. Материалы ежегодной международной научной конференции. 26–28 июня 2017, Санкт-Петербург. С. 145-152. [児童と青少年におけるロシア語の音読：バイリンガルとモノリンガルの比較]

Rodina, Y., & Westergaard, M. (2017). Grammatical gender in bilingual Norwegian–Russian acquisition: The role of input and transparency. *Bilingualism: Language and Cognition, 20*(1), 197-214. doi:10.1017/S1366728915000668

Rozhenkova, V. (2016). Heritage language instruction: Student motivation and curriculum. *Current Studies in Comparative Education, Science and Technology, 3*(1), 77-89.

RuLingva 1. (n. d.). https://rulingva.kpfu.ru/

RuLingva 2. (n. d.). https://rulex.kpfu.ru/nlp

Salehova et al. (2020). Салехова Л.Л., Григорьева К.С., Лукоянова М.А. Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL: учебно-методическое пособие / Л.Л. Салехова, К.С. Григорьева, М.А. Лукоянова. – Казань: КФУ. [バイリンガル教育の教授法の CLIL：手引書]

Samatova, L. M. (2019). Саматова Л. М. Окружающий мир. Учебное пособие для детей-билингвов. Книга 1. Русский язык. Курсы. [周りの世界。バイリンガルのための教材。第１巻]

Samatova, L. M. (2020). Саматова Л. М. В мире живой природы. Познавательное чтение с развивающими заданиями. [生物の世界で。発達課題による認知的読書]

Samatova, L. M. (2021a). Саматова Л. М. В мире животных. Познавательное чтение с развивающими заданиями. [動物の世界で。発達課題による認知的読書]

Samatova, L. M. (2021b). Саматова Л. М. В мире интересного. Послебукварное чтение с развивающими заданиями. [面白いものの世界。文字が読める段階から発達させる課題]

Samatova, L. M. (2021c). Саматова Л. М. В мире неживой природы. Познавательное чтение с развивающими заданиями. [無生物の世界で。発達課題による認知的読書]

Samatova, L. M., & Aleksinskaya, A. Yu. (2023). Саматова Л.М., Алексинская А. Ю.

Смысловое и функциональное чтение. // Билингвальное образование: монография / под ред. Е.А. Хамраевой. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. С. 161-180. [意味的・機能的読書]

Samatova, L. M., & Gorina, N. N. (2022). Саматова Л. М., Горина Н. Н. Окружающий мир. Учебник для билингвов. Lidrus LTD. [周りの世界。バイリンガルのための教材]

Savinykh, A. (2019). Савиных А. Русскоязычные школы и кружки в Японии: возможности образования для детей с родным и наследуемым языком. // II Всемирный конгресс в реальном и виртуальном режиме Запад-Восток: пересечения культур. Научно-практические материалы II Всемирного конгресса в Японии 2019 года. Том II. Kyoto Sangyo University. С. 563-569.［日本におけるロシア語学校・クラブ: 母語・継承語の子どものための教育の機会］

Savinykh, A. (2021a). Савиных А.С. Отражение мира и способов его познания в учебниках предметов «повседневная жизнь» и «окружающий мир» для первого класса начальной школы Японии и России. // Учебник как модель мира и общества. Сборник материалов Международной онлайн конференции. Санкт-Петербург, 30 января - 7 февраля 2021 г. / Ред. Т.В. Артемьева, М.И. Микешин. СПб.: СПб Центр истории идей, 2021. 309-318.［小学校 1 年の日本の「生活」とロシアの「周りの世界」の教科書に映る世界とその認知方法］

Savinykh, A. (2021b). Савиных А. Возможности образовательного подхода CLIL в обучении проживающих за рубежом детей с родным или наследуемым русским языком. // Преподавание русского языка за рубежом в эпоху коронавируса: международный сборник научно-методических статей. Вып. 4. Под ред. П.Г. Гельфрейх и А.В. Голубевой. СПб: Златоуст. 557-564.［ロシア語を母語・継承語とする海外在住の子どもの教育におけるCLILアプローチの可能性］

Savinykh, A. (2021c). Framework for CLIL materials for Russian heritage language learners. *International Journal of Multilingual Education, 17*, 1-34.

Savinykh, A. (2022a). CLIL in Russian heritage language teaching context: theoretical basis of the potential and perspectives of research. *The Journal of the Japan CLIL Pedagogy Association (J-CLIL): JJCLIL, 4*. 74-92.

Savinykh, A. (2022b). Савиных А.С. Образовательный перенос подхода CLIL в России и Японии: особенности и задачи // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Выпуск V: Материалы V международной научно-практической конференции. М., 2022. С. 297-302. 「ロシアと日本における CLIL アプローチの教育的移動～特徴と課題～」

Savinykh, A. (2022c). Савиных А.С. Образовательный перенос подхода CLIL в преподавание русского языка: проблемы и перспективы // Открытие русского мира:

преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве: сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции / Н. С. Степанова (отв. ред.) – Курск: ЮЗГУ, 2022. С. 182-189. 「ロシア語教育への CLIL アプローチの教育的移動～展望と課題～」

Savinykh, A. (2023). Савиных А. Русскоязычные школы и кружки в Японии: цели и роль в обучении детей с родным или наследуемым русским языком. // Россия и страны АТР: миграционные процесс и проблемы межкультурной коммуникациию Россия в Азии. С. 191-203.［日本におけるロシア語学校・クラブ～ロシア語を母語・継承語とする子どもの教育における目的と役割～］

Savinykh, A. (in press) A CLIL Perspective on content, procedures, and language: Comparing the instructions in an elementary school content-based science teaching materials. *Teaching Russian through STEM.* Routledge.

Schwartz, M., Minkov, M., Dieser, E., Protassova, E., Moin, V., & Polinsky, M. (2015). Acquisition of Russian gender agreement by monolingual and bilingual children. *International Journal of Bilingualism, 19*, 726 - 752.

Seewald, K. (2023, September 27). ECML Training and Consultancy Workshop: „CLIL (Content and Language Integrated Learning) and beyond: pluriliteracies for deeper learning“ (18-19 September 2023, Kumanovo, Republic of North Macedonia). https://www.ecml.at/News3/TabId/643/ArtMID/2666/ArticleID/2852/ECML-Training-and-Consultancy-Workshop-%E2%80%9ECLIL-Content-and-Language-Integrated-Learning-and-beyond-pluriliteracies-for-deeper-learning%E2%80%9C-18-19-September-2023-Kumanovo-Republic-of-North-Macedonia.aspx

Short, D. (2013). Training and sustaining effective teachers of sheltered instruction. *Theory Into Practice, 52*, 118-127.

Shvarts, A., & Bakker, A. (2019). The early history of the scaffolding metaphor: Bernstein, Luria, Vygotsky, and before. *Mind, Culture, and Activity, 26* (1), 4-23.

Schwartz, M., Minkov, M., Dieser, E., Protassova, E., Moin, V., & Polinsky, M. (2015). Acquisition of Russian gender agreement by monolingual and bilingual children. *International Journal of Bilinguism, 19.* 726-752.

Silova, I. (2012). Contested meanings of educational borrowing. In G. Steiner-Khamsi and F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Contested meanings of educational borrowing* (pp. 229-245). Routledge.

Simanovskaya, E. (n.d.). Симановская Е. Русская школа в дальнем зарубежье в начале XXI века. http://www.russisch-fuer-kinder.de/pdf/russkaja_shkola_xxi_veka.pdf［21 世紀の初めにおける海外のロシア語学校］

Sivakova, S. (2009). Сивакова С. Проблемы обучения русскому языку детей-билингвов и детей-мигрантов в Японии. // Русский язык за рубежом, 6. С. 116-122.［日本にいるバイリンガルの子ども・移民の子どものロシア語学習における課題］

Skeet, J. (2020, May 5). *Why CLIL doesn't fit with the Welsh report on second language learning.*

https://www.elgazette.com/why-clil-doesnt-fit-with-the-welsh-report-on-second-language-learning/

Soloviyov, R. B. (n.d.). Соловьев Р. Б. Окружающий мир. 1 класс. // Дети и наука. https://childrenscience.ru/courses/environment/ [周りの世界]

Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.

Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending: Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi, F. Waldow (Eds.) *Policy borrowing and lending in education* (pp. 3-17). Routledge.

Steiner-Khamsi, G. (2016). New directions in policy borrowing research. *Asia Pacific Education, 17*, 381–390. https://doi.org/10.1007/s12564-016-9442-9

Sylvén, L. K. (2013). CLIL in Sweden - why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 16*(3), 301-320.

Tabari, F., Garayzabal Heinze, E., & Sampaio, A. (2018). How far from the premise: A meta-analysis and critical appraisal of literature on content and language integrated learning. *European Journal of Foreign Language Teaching, 3*(4), 60-103.

Takeda, E. (2013) Такеда Е. В поисках идеального учебника –Обучение русскому языку детей-билингвов 6-10 лет– [Из опыта преподавания] 『ロシア語教育研究』第 4 号、99－116. ［理想的な教科書を求めて―６歳～10 歳のバイリンガルの子どものロシア語学習］

Takeda, E. (2017). Такеда Е. В. Ошибки в письменной речи русско-японских детей-билингвов при овладении письмом. // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск «Русистика Японии». С. 45-51.［リテラシー習得段階における日露バイリンガルの子どものライティングの間違い］

Takeda, E. (2021). Такеда Е. Некоторые особенности повседневного общения в русскоязычных семьях, которые живут в Японии. // Вестник СВФУ. «Педагогика. Психология. Философия», 1(21). С. 23-31.［日本に住んでいるロシア語家庭における日常会話の特徴］

Tatibana, Yo., & Higashi-Shatohina, G.S. (2017). Татибана Ё., Хигаси-Шатохина Г. С. Тестирование по русскому языку детей и взрослых в Японии [2002-2016 гг.]. // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск «Русистика Японии». С. 52-56 ［日本における子どもと大人のロシア語テスト実施］

Teaching History through English – a CLIL approach (n.d.). https://www.cambridgeenglish.org/images/168750-teaching-history-through-english-a-clil-approach.pdf

Teaching Science through English – a CLIL approach (n.d.). https://www.cambridgeenglish.org/images/179514-teaching-science-through-english-a-clil-approach.pdf

Tegunimataka, A. (2021). Does first-language training matter for immigrant children's school achievements? Evidence from a Danish school reform. *Nordic Journal of Migration Research, 11*(3), 316–340.

Ten, J. (2022). Тен Ж. Русскоязычные культурно-образовательные проекты в Корее: новые

вызовы современности и их решения. // Выступление на Симпозиуме «Региональная идентичность и международный обмен в период кризиса», 11 декабря 2022 г. [韓国におけるロシア語圏の文化・教育プロジェクト：現代の新たな課題とその解決策]

Textometr. (n.d.). https://textometr.ru/

Timoshenko, N. (2015). Тимошенко Н. Проблема формирования оптимальной среды и условий, необходимых детям для овладения двумя родными языками –По результатам исследования, проведенного среди родителей русско-японоязычных детей и учителей русского языка–『ロシア語教育研究』第 6 号、49－65.［子どもが 2 つの母国語を習得するために必要な環境と条件の形成の問題 -ロシア語・日本語を母語とする子どもの保護者とロシア語教師へのアンケート調査結果に基づいて］

Ting, Y-L. T. (2010). CLIL appeals to how the brain likes its information: Examples from CLIL-(Neuro)Science. *International CLIL Research Journal, 1*(3), 3-18.

TIRTEC (Text-Image Russian Textbook Corpus). (n.d.). https://digitalpushkin.tilda.ws/tirtec

Tomlinson, B. (2012). Material development. In Richards, J. *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (pp. 269-278). Cambridge University Press, Cambridge

Tomlinson, B. (Ed). (2013). *Developing materials for language teaching*. (2nd ed) London: Bloomsbury.

Tribushinina, E., Mak, W., Andreiushina, E., Dubinkina, E., & Sanders, T. (2017). Connective use in the narratives of bilingual children and monolingual children with SLI. *Bilingualism: Language and Cognition, 20*(1), 98-113. doi:10.1017/S1366728915000577

Tribushinina, E., Mak, M., Dubinkina, E., & Mak, W. (2018). Adjective production by Russian-speaking children with developmental language disorder and Dutch–Russian simultaneous bilinguals: Disentangling the profiles. *Applied Psycholinguistics, 39*(5), 1033-1064. doi:10.1017/S0142716418000115

Tseitlin, S. N. (2009). Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. Москва: Знак.［子どもの発話における単語と形の形成に関するエッセー］

Trifonas, P. P., & Aravossitas, T. (Eds.) (2014). *Rethinking heritage language education.* Cambridge University Press.

Trifonas, P. P., & Aravossitas, T. (Eds.) (2018). *Handbook of research and practice in heritage language education*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

UNESCO International Bureau of Education. (n. d.). http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/t/textbook#:~:text=A%20written%20source%20of%20information%2C%20designed%20specifically%20for,an%20instructional%20sequence%20based%20on%20an%20organized%20curriculum （2023 年 8 月 24 日アクセス）

Valdés, G. (2000). Introduction. In L. Sandstedt (Ed.) *Spanish for native speakers. AATSP professional development series handbook for teachers K-16* (Vol. 1, pp. 1-20). New York, NY: Harcourt College.

Valdés, G. (2001). Heritage language students: profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. Ranard, & S. McGuinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national*

recourse (pp. 37-80*)*. Washington, D. C..: Center for Applied Linguistics.

Valverde, G., Bianchi, l., Wolfe, R., Schmidt, W. & Houang, R. (2002). *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. London: Kluwer Academic Publishers.

Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review, 22*(3), 271–296.

Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education, 2*(3), 211-230.

Vinogradova, N. F. (2022). Виноградова Н. Ф. Окружающий мир. 1-2 кл. Москва, ВЕНТАНГРАФ. [周りの世界] Виноградова Н. Ф., Калинова Г. С. Окружающий мир. 3-4 кл. Москва, ВЕНТАНГРАФ. [周りの世界]

Vocational Guidance in CLIL (Content and Language Integrated Learning) for migrants. https://vgclil4migrants.eu/ （2023 年 10 月 3 日アクセス）

Voeikova, M. (2011). Воейкова М. Ранние этапы установления детьми именной морфологии русского языка. Москва: Знак. [子どものロシア語名詞形態の習得の初期段階]

Vlasovarki (n.d.). Власоварки. РКИ - русский как иностранный. Учебники по методике доктора Н.С.Власовой. https://www.vlasovarki.com/ [Vlasovarki．外国語としてのロシア語。ヴラソヴァ教授のメソッドによる教科書]

Vygotsky, L. S. (1934). Выготский Л. С. Мышление и речь. М.-Л.: Соцэкгиз, 1934.「思考と言語」

Yang, D., Wang, Z., & Ziying, D. (2015). A comparison of questions and tasks in geography textbooks before and after curriculum reform in China. *Review of International Geographical Education Online, 5*(3), 231–248. https://dergipark.org.tr/en/pub/rigeo/issue/40885/493595 （2023 年 5 月 4 日アクセス）

Yasyukova, L. A. (2006). Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе: прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: методическое руководство. – Санкт-Петербург：ИМАТОН. [就学準備判定法：小学校における学習問題の予測と予防：方法論ガイド]

Waller, R. E., Lemoine, P.A., Mense, E.G., Garretson, C.J., & Richardson, M.D. (2019). Global higher education in a VUCA world: Concerns and projections. *Journal of Education and Development, 3*(2), 73-83.

Waninge, F., Dornyei, Z., & de Bot, K. (2014). Motivational dynamics in language learning: Change, stability and context. *The Modern Language Journal, 98*(3), 704-723

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100.

Wu, X. (2022). Motivation in second language acquisition: A bibliometric analysis between 2000 and 2021. *Frontier Psychology, 13*, 11-17. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1032316

Zhukov, E., & Andreev, S. (2021 年 12 月 16 日). Жуков Е., Андреев С.. Далеко не лучшее в мире: 7 мифов о советском образовании, в которые пора перестать верить. https://life.ru/p/1456976 [世界最高からは程遠い：そろそろ信じるのをやめよう、ソ連

の教育に関する 7 つの神話]

Zorluoglu, S. L., Kizilaslan, A., & Yapucuoglu-Donmez, M. (2020). Taxonomical analysis of the chemistry. *Educational Science, 15*(1), 9–20.

Zuban, Y., Rathcke, T., & Zerbian, S. (2020). Intonation of yes-no questions by heritage speakers of Russian. *Proceedings of 10th International Conference on Speech Prosody 2020* (pp. 96-100). Tokyo, Japan. doi: 10.21437/SpeechProsody.2020-20

Zuban, Y., Martynova, M., Zerbian, S., Szucsich, L., & Gagarina, N. (2021). Word order in heritage Russian: clause type and majority language matter. *Russian Linguistics, 45*, 253–281 https://doi.org/10.1007/s11185-021-09246-1

Zyzik, E. (2016). Toward a prototype model of the heritage language learner. Understanding strengths and needs. In M. Fairclough & S. Beaudrie (Eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching. A practical guide for the classroom* (pp. 19–38). Washington, DC: Georgetown University Press.

日本語参考文献

池田真、逸見シャンタール（2014 年 11 月 14 日）「上智大学と CLIL。CLIL 導入への軌跡と実践」CHIeru.WebMagazine （インタビュー） https://magazine.chieru.co.jp/special/magazine-9049/

池田真、渡辺良典、和泉伸一（2016）『 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 3 巻授業と教材 』上智大学出版

ECC ジュニア（n.d.）https://www.eccjr.co.jp/clil/pc.php

和泉伸一（2016）『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業：生徒の主体性を伸ばす授業の提案』アルク

和泉伸一、池田真、渡辺良典（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

大重史朗（2018）「外国にルーツをもつ子どもの公教育と教育行政に関する考察：東京都の夜間中学を事例として」『研究論集 / 淑徳大学人文学部紀要委員会 編』 3, 109-120.

神村初美（2022）「ベトナム人初級学習者を対象とした CLIL 実践：省察的実践の視点から探る足場かけ」『日本語研究 』42, 33-46.

柏木賀津子、伊藤由紀子（2020a）『小中連携の英語教育ーはじめての CLILー』 大修館書店

柏木賀津子、伊藤由紀子（2020b）『中学校・高等学校 とっておきの魅せる！英語授業プランー思考プロセスを重視する CLIL の実践』明治図書

小島祥美（2021）『Q&A でわかる外国につながる子どもの就学支援――『できること』から始める実践ガイド』明石書店

倉田有佳「二つの大戦間の亡命ロシア人社会：在京浜ロシア人学校と在京浜亡命ロシア人社会」『ロシア史研究』62, 34-47.

ゴロヴィナ クセーニヤ（2017）『日本に暮らすロシア人女性の文化人類学—移住、国際結婚、人生作り—』明石書店

齋藤ひろみ（2005）「日本国内の母語・継承語教育の現状と課題—地域及び学校における活動を中心に—」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』1, 25-43.

サヴィヌィフ アンナ（2022）「日本在住のロシア語話者の親の家庭言語政策(FLP)　—親の信念、期待、現状の評価と信念に影響するファクター—」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』18, 31-47.

笹島茂, Mehisto Peter, Marsh David, Frigols María Jesús, 斉藤早苗, 池田真, 鈴木誠, 佐藤ひな子, Yassin Sopia Md, Hemmi Chantal（2011）『CLIL 新しい発想の授業 : 理科や歴史を外国語で教える!? 』三修社

笹島茂（2020）『教育としての CLIL』三修社

史傑（2012）「日本の国立大学における外国人大学院生家庭でのバイリンガル及びトライリンガルの子どもに対する言語ポリシー研究」『国際基督教大学学報、I-A 教育研究』54, 189-203.

シュートワ　タチアーナ、東-シャトーヒナ　ガンナ、橘克子著『合格へのステップ子供編 ЛЕСЕНКА УСПЕХА。子どものためのロシア語検定試験 （6－18 歳）受験のための実践的アドバイス』日本対外文化協会発行

小学校学習指導要領、生活編（n.d.）https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_006.pdf

小学校学習指導要領、理科編（n.d.）https://www.mext.go.jp/content/20211020-mxt_kyoiku02-100002607_05.pdf

『たのしいせいかつ』（2022）上、下．大日本図書

『たのしい理科』（2022）3 年、4 年．大日本図書

チモシェンコ　ナターリア(2014)「複言語環境で育つ青少年の言語教育に必要な教育条件と環境—日本語とロシア語ルーツを持つ子どもを事例に—」『人間文化創生科学論叢』7, 183-189.

チモシェンコ　ナターリア(2015)「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—」『子ども学研究紀要』4, 21－31.

寺沢　拓敬（2014）「英語以外の異言語に対する『日本人』の態度の社会統計的分析」『言語情報科学』 12, 91-107 .

中島和子（2001）『バイリンガル教育の方法～12 歳までに親と教師ができること～』アルク

ハーモニカ　Culturally and linguistically diverse children　http://harmonica-cld.com/　（2021 年 12 月 10 日アクセス）

バソワ　オリガ (2013)『日本におけるロシア語話者『移民』の子どもへの継承ロシア語教育の展望　－バイリンガル教育からの視点―』一橋大学院言語社会研究科博士課程博士学位論文

パイチャゼ　スヴェトラナ(2018)「サハリン帰国者の若い世代の自己アイデンティティと言語使用・学習に関する考察」『移民研究年報』24, 45－63.

パイチャゼ　スヴェトラナ（2020）「サハリン帰国者の若い世代の顕在化する多言語使用とエスニック・アイデンティティの多重性顕」福永由佳, 庄司博史編『在化する多言語社会日本：多言語状況の的確な把握と理解のために 』三元社, 156-177.

福永由佳編（2020）『顕在化する多言語社会日本：多言語状況の的確な把握と理解のために』三元社

ベトナム CLIL International Seminar 2023 報告書 (n.d.). https://www.j-clil.com/_files/ugd/d705d2_baa9f2605b8c433382b02690bdd9c232.pdf

法務省　https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html (2023 年 3 月 10 日アクセス)

真嶋潤子編（2019）『母語をなくさない日本語教育は可能か―定住二世児の二言語能力―』大阪大学出版会

令和 4～5 年度使用都立小学校用教科書調査研究資(2021). https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/textbook/adoption_policy_other/survey_research_materials/research_2022_2023_es.html （2023 年 5 月 15 日アクセス）

ロシア語教育研究会（n.d.）http://rokyoken.web.fc2.com/ （2023 年 7 月 20 日アクセス）

渡辺良典、池田真、和泉伸一（2011）『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 1 巻 原理と方法』上智大学出版

韓国語参考文献[125]

イ・サンソ（2022 年 9 月 5 日）이상서「이주 배경 청소년 이중언어 교육 방안은…6 일 세미나」（移住背景の青少年バイリンガル教育方案は…6 日セミナー）『聯合新聞』

キム・テヤン（2022 年 9 月 7 日）김태양「다문화 학생 맞춤학습법 '클릴' 주목」（多文化学生向け学習法「クリル」に注目）『京仁日報』

ユ・ヒグン（2022 年 9 月 6 日）유희근「인천시미래교육위원회 “언어장벽 높은 이주민 '이중언어교육법' 필수”」（仁川市未来教育委員会「言語障壁の高い移住民『二重言語教育法』必須」）『仁川日報』

[125] 韓国語からの翻訳は李俊榮によるものである。

付録１　世界の国・地域における CLIL の有無

番号	国名・地域名	大陸	CLIL の有無
1	**アフガニスタン**	アジア	無
2	**アルバニア**	アジア	有
3	**アルジェリア**	アジア	無
4	**アンドラ**	アジア	有
5	**アンゴラ**	アジア	有
6	**アンティグア・バーブーダ**	アジア	有
7	**アルゼンチン**	アジア	有
8	**アルメニア**	アジア	有
9	**オーストラリア**	アジア	有
10	**オーストリア**	アジア	有
11	**アゼルバイジャン**	アジア	有
12	**バハマ**	アジア	有
13	**バーレーン**	アジア	無
14	**バングラデシュ**	アジア	有
15	**バルバドス**	アジア	有
16	**ベラルーシ**	アジア	有
17	**ベルギー**	アジア	有
18	**ベリーズ**	アジア	有
19	**ベナン**	アジア	無
20	**ブータン**	アジア	有
21	**ボリビア**	アジア	有
22	**ボスニア・ヘルツェゴビナ**	アジア	無
23	**ボツワナ**	アジア	有
24	**ブラジル**	アジア	有
25	**ブルネイ**	アジア	有
26	**ブルガリア**	アジア	無
27	**ブルキナファソ**	アジア	有
28	**ブルンジ**	アジア	有
29	**コートジボワール**	アジア	有
30	**カボベルデ**	アジア	有
31	**カンボジア**	アジア	有
32	**カメルーン**	アジア	有
33	**カナダ**	アジア	有

34	**中央アフリカ共和国**	アジア	有
35	**チャド**	アジア	有
36	**チリ**	アジア	無
37	**中国**	アジア	有
38	**コロンビア**	アジア	有
39	**コモロ**	アジア	無
40	**コンゴ（コンゴ・ブラザビル）**	アジア	有
41	**コスタリカ**	アジア	有
42	**クロアチア**	アジア	有
43	**キューバ**	アジア	有
44	**キプロス**	アジア	有
45	**チェコ共和国**	アジア	無
46	**コンゴ民主共和国**	アフリカ	有
47	**デンマーク**	アフリカ	無
48	**ジブチ**	アフリカ	無
49	**ドミニカ**	アフリカ	無
50	**ドミニカ共和国**	アフリカ	無
51	**エクアドル**	アフリカ	無
52	**エジプト**	アフリカ	無
53	**エルサルバドル**	アフリカ	無
54	**赤道ギニア**	アフリカ	有
55	**エリトリア**	アフリカ	有
56	**エストニア**	アフリカ	無
57	**スワジランド**	アフリカ	無
58	**エチオピア**	アフリカ	無
59	**フィジー**	アフリカ	無
60	**フィンランド**	アフリカ	無
61	**フランス**	アフリカ	有
62	**ガボン**	アフリカ	無
63	**ガンビア**	アフリカ	無
64	**グルジア**	アフリカ	無
65	**ドイツ**	アフリカ	有
66	**ガーナ**	アフリカ	無
67	**ギリシャ**	アフリカ	無
68	**グレナダ**	アフリカ	無
69	**グアテマラ**	アフリカ	無
70	**ギニア**	アフリカ	無

71	ギニアビサウ	アフリカ	無
72	ガイアナ	アフリカ	無
73	ハイチ	アフリカ	無
74	ローマ教皇庁	アフリカ	無
75	ホンジュラス	アフリカ	無
76	ハンガリー	アフリカ	無
77	アイスランド	アフリカ	無
78	インド	アフリカ	無
79	インドネシア	アフリカ	無
80	イラン	アフリカ	有
81	イラク	アフリカ	有
82	アイルランド	アフリカ	有
83	イスラエル	アフリカ	無
84	イタリア	アフリカ	有
85	ジャマイカ	アフリカ	無
86	日本	アフリカ	無
87	ヨルダン	アフリカ	無
88	カザフスタン	アフリカ	無
89	ケニア	アフリカ	無
90	キリバス	アフリカ	無
91	クウェート	アフリカ	有
92	キルギス	アフリカ	無
93	ラオス	アフリカ	有
94	ラトビア	アフリカ	無
95	レバノン	アフリカ	無
96	レソト	アフリカ	無
97	リベリア	アフリカ	無
98	リビア	アフリカ	無
99	リヒテンシュタイン	アフリカ	無
100	リトアニア	アフリカ	無
101	ルクセンブルク	オセアニア	有
102	マダガスカル	オセアニア	無
103	マラウイ	オセアニア	無
104	マレーシア	オセアニア	無
105	モルディブ	オセアニア	無
106	マリ	オセアニア	無
107	マルタ	オセアニア	無

108	**マーシャル諸島**	オセアニア	無
109	**モーリタニア**	オセアニア	無
110	**モーリシャス**	オセアニア	無
111	**メキシコ**	オセアニア	無
112	**ミクロネシア**	オセアニア	無
113	**モルドバ**	オセアニア	無
114	**モナコ**	オセアニア	無
115	**モンゴル**	ヨーロッパ	有
116	**モンテネグロ**	ヨーロッパ	有
117	**モロッコ**	ヨーロッパ	有
118	**モザンビーク**	ヨーロッパ	有
119	**ミャンマー**	ヨーロッパ	有
120	**ナミビア**	ヨーロッパ	有
121	**ナウル**	ヨーロッパ	有
122	**ネパール**	ヨーロッパ	有
123	**オランダ**	ヨーロッパ	有
124	**ニュージーランド**	ヨーロッパ	有
125	**ニカラグア**	ヨーロッパ	有
126	**ニジェール**	ヨーロッパ	有
127	**ナイジェリア**	ヨーロッパ	有
128	**北朝鮮**	ヨーロッパ	有
129	**北マケドニア**	ヨーロッパ	有
130	**ノルウェー**	ヨーロッパ	有
131	**オマーン**	ヨーロッパ	有
132	**パキスタン**	ヨーロッパ	有
133	**パラオ**	ヨーロッパ	無
134	**パレスチナ**	ヨーロッパ	有
135	**パナマ**	ヨーロッパ	有
136	**パプアニューギニア**	ヨーロッパ	有
137	**パラグアイ**	ヨーロッパ	有
138	**ペルー**	ヨーロッパ	有
139	**フィリピン**	ヨーロッパ	有
140	**ポーランド**	ヨーロッパ	有
141	**ポルトガル**	ヨーロッパ	有
142	**カタール**	ヨーロッパ	有
143	**ルーマニア**	ヨーロッパ	無
144	**ロシア**	ヨーロッパ	無

145	ルワンダ	ヨーロッパ	無
146	セントクリストファー・ネイビス	ヨーロッパ	有
147	セントルシア	ヨーロッパ	無
148	セントビンセント・グレナディーン	ヨーロッパ	有
149	サモア	ヨーロッパ	有
150	サンマリノ	ヨーロッパ	有
151	サントメ・プリンシペ	ヨーロッパ	有
152	サウジアラビア	ヨーロッパ	有
153	セネガル	ヨーロッパ	無
154	セルビア	ヨーロッパ	有
155	セーシェル	ヨーロッパ	有
156	シエラレオネ	ヨーロッパ	有
157	シンガポール	ヨーロッパ	有
158	スロバキア	ヨーロッパ	有
159	スロベニア	ヨーロッパ	有
160	ソロモン諸島	ヨーロッパ	有
161	ソマリア	ヨーロッパ	有
162	南アフリカ共和国	南米	有
163	韓国	南米	無
164	南スーダン	南米	有
165	スペイン	南米	有
166	スリランカ	南米	有
167	スーダン	南米	有
168	スリナム	南米	無
169	スウェーデン	南米	無
170	スイス	南米	有
171	シリア	南米	無
172	タジキスタン	南米	有
173	タンザニア	南米	有
174	タイ	南米	無
175	東ティモール	南米	無
176	トーゴ	北米	無
177	トンガ	北米	無
178	トリニダード・トバゴ	北米	無
179	チュニジア	北米	無
180	トルコ	北米	有
181	トルクメニスタン	北米	有

182	**ツバル**	北米	無
183	**ウガンダ**	北米	無
184	**ウクライナ**	北米	無
185	**アラブ首長国連邦**	北米	無
186	**イギリス**	北米	無
187	**ウルグアイ**	北米	有
188	**ウルグアイ**	北米	無
189	**ウズベキスタン**	北米	有
190	**バヌアツ**	北米	無
191	**ベネズエラ**	北米	有
192	**ベトナム**	北米	無
193	**イエメン**	北米	無
194	**ザンビア**	北米	無
195	**ジンバブエ**	北米	有

付録２　継承語ロシア語話者のロシア語能力に関する調査

※1　順番はテーマ別で出版順である。同じ年に出版された論文はアルファベット順になる。

※2　「モノリンガル」とは、他のことが記載されていない限り、ロシア語のモノリンガルでロシア在住の比較対象になるグループである。

※3　用語の説明も含めて詳しい説明や考察は、4.1.2 で述べてある。

著者	研究の内容	協力者情報（言語、人数、年齢）	主な結果
文法（名詞）			
Bar-Shalom & Zaretsky (2008)	名詞の性に関する言語喪失	ロシア語・英語（アメリカ）の子ども、15 名（4 歳～10 歳 11 か月、平均年齢 8 歳 3 か月） モノリンガルの子ども、15 名（4 歳 2 か月～12 歳 8 か月、平均年齢 8 歳 4 か月）	ナラティブの中、名詞の格変化や名詞と過去形動詞の一致に関する間違いが見られた。ただし、モノリンガルの場合も間違いがあった。
Janssen & Peeters-Podgaevskaya (2012)	格変化のキューによる理解	ロシア語・オランダ語の子ども、継承語話者 8 名（6 歳～7 歳）、11 名（8 歳～9 歳） モノリンガルの子ども 11 名（6 歳～7 歳）、12 名（8 歳～9 歳）	理解のストラテジーはモノリンガルと継承語話者は同じだった。文の理解には格より言葉順のほうが影響した。しかし、単語の意味、格による語尾、言葉順の知識や文で書かれている出来事の可能性というキュー（cue）の影響が大きい。6 歳～7 歳の継承語話者は名詞の格の習得が遅れている。
Schwartz et al. (2015)	名詞と形容詞の性による一致	ロシア語・英語（アメリカ）の子ども、15 名 ロシア語・ヘブライ語の子ども、24 名 ロシア語・ドイツ語の子ども、17 名 ロシア語・フィンランド語の子ども、14 名 全員は 4 歳～5 歳 ロシアのモノリンガルの子ども（20 名は 3 歳、20 名は 4 歳）	性による名詞と形容詞の一致をもう一つの言語である英語、フィンランド語、ドイツ語、ヘブライ語を話す継承語話者の比較研究である。性による一致は 3～4 歳のモノリンガルにとっても難しいものであると分かった。英語のグループの結果は一番低く、フィンランド語はそれより良く、ドイツ語は一番高かった。その理由は、「性」がない英語とフィンランド語の内、フィンランドのほうがロシア語のインプットの可能性が高いこと、ドイツ語にはロシア語と同じ 3 つの名詞の性が存在するからである。

Janssen et al. (2015)	格変化のキュー	ロシア語・オランダ語の子ども、18 名（平均年齢 67 か月） ロシア・ヘブライ語野子ども、18 名 （平均年齢 64.5 か月） モノリンガルの子ども、18 名（平均年齢 63.67 か月） モノリンガルの子ども、18 名（平均年齢 50.11 か月）	モノリンガルの子どもは 4 歳ぐらいから名詞の性のキューを理解している。それに対して言葉順は普通と違う場合、ロシア・オランダ語の子どもは 4 分の 1、ロシア・ヘブライ語の子どもは 2 分の 1 の割合しかキューを理解しなかった。言語接触開始時期、ロシア語の接触期間、インプット量が結果に影響することが分かった。
Rodina & Westergaard (2017)	名詞の性	ロシア語・ノルウェー語の家庭の子ども、10 名（4 歳 3 か月～7 歳 6 か月，平均年齢 6 歳 1 か月） ロシア語・ロシア語の家庭の子ども、10 名（4 歳 1 か月～7 歳 11 か月，平均年齢 5 歳 9 か月） モノリンガルの子ども、20 名(4 歳 2 か月～6 歳，平均年齢 5 歳 3 か月） ノルウェー語のモノリンガルの子ども、20 名(4 歳 4 か月～6 歳，平均年齢 5 歳 1 か月）	両親は二人ともロシア語で話すか、一人がノルウェー語で話すかによって名詞の性の習得の変化の研究である。両親はロシア語話者の場合、名詞の性の正確率はモノリンガルの近かったことに対し、一人の親がノルウェー語話者の場合は結果がより低かった。その内、男性形に女性・中生名詞の過度分類や女性形に中性名詞の過度分類が見られた。差はインプットの量とロシア語の接触期間によると考えられている。
Janssen & Meir (2018)	対格の産出、理解、繰り返し	ロシア語・オランダ語の子ども、18 名（平均年齢 67 か月） ロシア・ヘブライ語野子ども、18 名 （平均年齢 64.5 か月） モノリンガルの子ども、18 名（平均年齢 63.67 か月） モノリンガルの子ども、18 名（平均年齢 50.11 か月）	継承語話者の子どもはモノリンガルほど格のキューに敏感ではない。対格の理解度はインプットの量に影響され、OVS 文の理解に影響する。特にもう一方の言語に似たようなキューがなければインプットの影響が強い。聞いて理解するレベルではなく、産出レベルで格を習得してからキューの理解が進む。
Mitrofanova et al. (2018)	格変化のキュー	ロシア語・ノルウェー語の子ども、54 名（4 歳～10 歳	実在すると実在しない、また明らかな名詞の性のキューとそうではない単語の分類

		2 か月、平均年齢 6 歳 9 か月)、その内ロシア語・ロシア語の家庭は 26 名、ロシア語・ノルウェー語の家庭は 28 名 モノリンガルの子ども、107 名（3 歳～7 歳、平均年齢 5 歳 2 か月 ）	でキューの役割が確認された。キューによる名詞の性の理解には、ロシア語の接触期間、インプットの持続性、ロシア語に長い接触期間があった兄姉の有無が影響することが分かった。結果が低い継承語話者は中性形と語尾で明らかにわからない単語を男性形に稼働一般化する傾向がある。
Meir et al. (2021)	対格	ロシア語・ヘブライ語の子ども、22 名（4 歳～8 歳） モノリンガルの子ども、19 名（4 歳～10 歳） 大人（ロシア語モノリンガルは 14 名、ロシア語が強い継承語話者は 14 名、ヘルライ語の接触時期が早いのは 15 名、遅いのは 8 名）	5 歳未満にイスラエルに引っ越してきた継承語話者（子どもも大人も）の場合は、女性形と活動体男性形名詞の対格は主格と同じ、いわゆる間違った形で使われることが多い。言語接触開始時期は重要な役割を果たす。
Mitrofanova et al. (2021)	名詞の性のキュー	存在する語彙テスト： ロシア語・ドイツ語の子ども、64 名（3 歳～10 歳） モノリンガルの子ども、20 名（4 歳～6 歳）存在しない語彙テスト：ロシア語・ドイツ語の子ども、64 名(3 歳～10 歳) モノリンガルの子ども、87 名（3 歳～7 歳）	実在すると実在しない、明らかに男性、女性、中性名詞の場合、より年齢が低い継承語話者は間違いが多かったが、年が上がるとともにモノリンガルと似たような結果になった。また、年齢が高いモノリンガルは継承語話者より、形容詞との一致が名詞の語尾よりキューになっていたことが分かった。一部の継承語話者は男性形に他の名詞を分類する傾向があるがわずかである（その原因はドイツの継承語ロシア語話者のインプットの多さである)。
文法（動詞）			
Anstatt (2008)	ナラティブにおける動詞のアスペクトと時制	ロシア語・ドイツ語の子ども、30 名（3 歳 10 か月～9 歳 6 か月、平均年齢 5 歳 9 か月） モノリンガルの子ども、30 名（3 歳 9 か月～9 歳、平均年齢 5 歳 4 か月）	ドイツ語の影響によって、ナラティブでモノリンガルが使う過去完了体より、現在形が多かった。継承語話者は不正解率が少なかったが、7 歳以上は上がっていた。それはドイツ語による影響と言語喪失が進めことが原因であると研究者が解釈している。それに反して、6 歳以上のモノリンガ

		モノリンガルの大人、5 名	ルは間違いをしなくなってきたことが明らかになった。
Bar-Shalom & Zaretsky (2008)	動詞のアスペクトの言語喪失	ロシア語・英語（アメリカ）の子ども、15 名（4 歳～10 歳 11 か月、平均年齢 8 歳 3 か月） モノリンガルの子ども、15 名（4 歳 2 か月～12 歳 8 か月、平均年齢 8 歳 4 か月）	ナラティブの中確認された動詞の使用は、体の言語喪失により間違いが多かったことが分かった。それは、接頭辞の有無と不完了体・完了体の動詞の語幹の組み合わせによるものだった。その原因は英語との接触開始時期と関連しているため、ロシア語の学習や英語が話せない祖父母からのインプットの量の増加で防げると研究者が考案する。
Gupol et al. (2012)	動詞のアスペクトの発達	ロシア語・ヘブライ語の後続性バイリンガルの子ども、40 名（20 名は 4 歳～4 歳 11 か月、20 名は 7 歳～8 歳）	継承語話者は、ナラティブで間違った不完了体と完了体を使っていたが、前方の方が多かった。多くの間違いは、接頭辞の使い方によるものであった。それは、接頭辞がない動詞を完了体として使ったり、接頭辞がある動詞を不完了体として使ったりしたことであった。このような動詞の使い方は、モノリンガルと違って、継承語話者は意味的キューと単純性、普遍性によるものである、またヘブライ語の影響によるものであると研究者が解釈している。
語彙力			
Peeters-Podgaevskaya (2012)	位置を表し動詞	ロシア語・オランダ語の子ども、10 名（9 歳 6 か月～10 歳）が 2 つのグループ、バランス型（ロシア語使用時間が 50%）と非バランス型（ロシア語使用時間が 25～30%）に分けられた	ロシア語の「стоит（立てに置かれている・入られている）」、「лежит（横におかれている・入られている」、「сидит（座っている）」とそのオランダ語の意味の動詞の産出が確認された。その結果、ある程度の不正解があったが、縦と横の位置を表す動詞の使用が高かった。間違いは主にオランダ語によるものであると解釈された。物理的な文脈がはっきりしている場合は正解率が高かった。ただし、「座る」という動詞の使い方では両言語で不正化率が高かった。それは言語がお互いに影響するからであると研究者が見ている。

Altman et al. (2018)	語彙力、メタ言語認識	ロシア語・ヘブライ語の子ども、ロシア語の方が強い子どもは 21 名（平均年齢 70 か月）、ヘブライ語の方が強い子どもは 15 名（平均年齢 69 か月） モノリンガルの子ども、32 名（平均年齢 67 か月）	ロシア語とヘブライ語の名詞と動詞の受動語彙と能動語彙力が LITMUS テストで確認された。その結果、継承語話者の受動語彙と能動語彙の差は全てのグループにあったが、その差は弱い言語の場合の方が大きかった。また、ヘブライ語の方が強い継承語話者は、モノリンガルとロシア語が強い継承語話者と違って、メタ言語認識を使って新しい語彙力を伸ばしたことが分かった。
Peeters-Podgaevskaya & Takeda (2018)	位置を表す動詞	ロシア語・日本語の子ども、6 歳～7 歳の 12 名と 8 歳～16 歳の 12 名	ロシア語の「стоит（立てに置かれている・入られている）」、「лежит（横におかれている・入られている」、「сидит（座っている）」とその日本語の意味の動詞（置く、乗る、入る、いる・ある）の産出が確認された。その結果、ある程度の不正解があったが、縦と横の位置を表す動詞の使用が高かった。間違いは主に日本語によるものであると解釈された。物理的な文脈がはっきりしている場合は正解率が高かった。ただし、「座る」という動詞の使い方では両言語で不正化率が高かった。それは言語がお互いに影響するからであると研究者が見ている。この結果は、同じ設定で行われたロシア語・オランダ語の継承語話者の調査と似たような研究結果になっていた。
Tribushina et al. (2018)	形容詞の産出	ロシア語・オランダ語の子ども、66 名 モノリンガルの子ども、75 名 言語発達障害があるモノリンガルの子ども、74 名 全ての参加者は3つのグループ、4 歳児、5 歳児と 6 歳児に分けられた。	研究の結果、継承語言語話者の形容詞の語彙力はロシア語の接触期間の少なさによるものであると分かった。継承語言語話者と言語発達障碍児の形容詞と名詞の一致に関する不正解は限られたインプットと、言語発達障碍児の場合は処理容量の少なさによる限られたインテイク（可能な習得）によるものであると解釈された。ただし、継承語話者の場合、形容詞の比較級と語彙の意味の規範による産出の場合は、継承語話者が言語発達障碍児より優れた。そ

			れは、限られたインプットのデメリットをバイリンガリズムによる言語的と認知的の優位性で乗り越えるからであると研究者が解釈する。
Ringblom & Dobrova (2019)	連語	ロシア語・スウェーデン語の同時性バイリンガルの子ども、10 名（平均年齢 8 歳） ロシア語・スウェーデン語の後続性バイリンガルの子ども、10 名（平均年齢 6 歳） ロシア語が第 2 言語の子ども、10 名（平均年齢 5 歳 10 か月） モノリンガル、10 名（平均年齢 4 歳 11 かげる）	子どもが英語で最初の言葉よく連語として覚えるが、ロシア語のモノリンガルはこのような連語が少ない。ただし、この研究の結果、モノリンガルが速い段階で連語を分けることに対し、継承語話者はより長く使い続けることが分かった。また、第 2 言語学習者とモノリンガルと違って、同時計バイリンガルである継承語話者は語彙数だけではなく、受動語彙と能動語彙の差が大きかった。この結果は限られたインプットによるものだと研究者が解釈している。
Makarova & Terekhova (2020)	語彙習得	ロシア語・英語（カナダ）の子ども、29 名（5〜6 歳） モノリンガルの子ども、13 名（5〜6 歳）	童話を見てそのストリーを語って、そのナラティブが録音・文字化され、語彙数、速度、語彙素数、文に対する語彙数で比較された。語彙数と語彙素数の違いは見つからなかったが、継承語話者は存在しない語彙の形（主に動詞で、正確な語彙の発音に似た形で）をより多く産出していた。それは、語彙の不完全な習得によると研究者解釈している。また、ウクライナにルーツを持つ参加者は、ウクライナか南ロシア語の方言の影響を受けた語彙があった。
Czapka et al. (2021)	語彙の発達の関する縦断研究	ロシア語・ドイツ語の子ども、68 名（平均年齢 38 か月） トルコ語・ドイツ語の子ども、79 名（平均年齢 40 か月）	約 2 年で 4 回語、それぞれにロシア語とトルコ語の彙力が調査された。語彙力の発達に一番影響した要素はドイツ語との接触開始時間と継承語での兄弟姉妹とのコミュニケーションだった。継承語ロシア語話者の場合、親とのロシア語のコミュニケーションの量も影響したと分かった。途中までロシア語の語彙の発達はトルコ語の

			語彙の発達より大きかったが、最後のテストの時期まではほぼ同じになった。
Ovchinnikova et al. (2021)	定義テストによるメタ言語認識	ロシア語・ヘブライ語の未就学児、56 名（5 歳〜6 歳 8 か月）	ロシア語とヘブライ語での定義が比較された。ロシア語の場合、上位概念の使用が多かったに対し、ヘブライ語では総合的な名詞（「もの」など）の使用の方が多かった。ヘブライ語の語彙の理解と定義ができなかった単語はロシア語の 3 倍だったため、ロシア語の語彙の方が習得していると分かった。ただし、ヘブライ語で語彙力が足りなかったとき、メタ言語認識のため総合的な名詞の使用で定義できたと明らかになったと研究者が述べている。
構文			
Janssen & Peeters-Podgaevskaya (2012)	単文の理解ストラテジー	ロシア語・オランダ語の子ども、19 名 モノリンガルの子ども、23 名 両方は 6〜7 歳と 8〜9 歳のグループに分けられている	一部が意味不明、一部が知られている女性名詞と活動体男性名詞が入っている VSO と VOS の言葉順の文の理解が試された。年齢によって、モノリンガルのグループの差がなかったが、継承語話者は 6 〜 7 歳のグループは理解が遅れていた。意味不明の単語の文は、逆に 6 〜 7 歳の継承語話者の方が比較的に結果が優れて、知られている意味の単語の文と変わらなかった。他の 3 つのグループは意味不明の文の場合、成果率も低かったし、答える時間が長くなっていた。文の理解には文法より言葉の意味の影響の方が大きいと分かった。継承語話者の場合、VSO は VOS より正解率が高く、オランダ語の言葉順の影響が疑われた。名詞の性は正解率に影響を及ばなかった。
Tribushina et al. (2017)	ナラティブにおける接続詞の使い方	第 1 調査:ロシア語・オランド後の子ども、30 名（6 歳 8 か月〜7 歳 10 か月、平均年齢 7 歳 2 か月） モノリンガルの子ども、30 名（6 歳 8 か月〜7 歳 10 か月、平均年齢 7 歳 2 か月）	継承語話者はモノリンガルと言語発達障碍児と違う接続詞の使い方を見せた。継承語話者は「続き」と「話題変更」の両方の場合、「и」を使う傾向が強かったが、二つのモノリンガルのグループは「話題変更」の時は「a」を使っていた。言語発達障碍児と継承語話者は「и」の過剰使用が

		オランダ語のモノリンガルの子ども、30 名（6 歳 8 か月～7 歳 10 か月、平均年齢 7 歳 3 か月） 第 2 調査：ロシア語・オランド後の子ども、20 名（8 歳～8 歳 10 か月、平均年齢 8 歳 5 か月） モノリンガルの子ども、20 名（8 歳～8 歳 11 か月、平均年齢 8 歳 5 か月） 言語発達障害があるモノリンガルの子ども、20 名（8 歳～8 歳 11 か月、平均年齢 8 歳 5 か月）	あったが、その原因は違うと指摘された。継承語話者の場合、それはオランダ語の影響で、常に言語のどちらかを抑制する。それに対し、言語発達障碍児はその原因は除法処理不足と研究者が考える。
Mak et al. (2017)	接続詞の処理	ロシア語・オランド後の子ども、23 名（5 歳～6 歳 11 か月、平均年齢 5 歳 9 か月） モノリンガルの子ども、29 名（5 歳 2 か月～6 歳 7 カ月、平均年齢 5 歳 10 か月） 言語発達障害があるモノリンガルの子ども、20 名（5 歳 2 か月～6 歳 7 カ月、平均年齢 6 歳 3 か月）	アイトレーニングによる調査では、「a」と「и」の接続詞が効いたときの目の動きが調べられた。その結果、継承語話者はモノリンガルに似た目の動きを見せて、言語発達障害児と違う接続詞の処理のパターンを見せた。そのため、言語産出の時に間違う結果があっても理解の時の情報処理はモノリンガルと似ていると研究者が解釈している。
Peeters-Podgaevskaya et al. (2018)	関係代名詞の習得	ロシア語・オランダ語の子ども、38 名（平均年齢 5 歳 1 か月） モノリンガルの子ども、41 名（平均年齢 4 歳 9 か月） ポーランド語・オランダ語の子ども、38 名（平均年齢 5 歳 4 か月） ポーランド語のモノリンガルの子ども、40 名（平均年齢 5 歳 1 か月）	関係代名詞の習得はロシア語とポーランド語の継承語話者の間、有意差があった。それは、ロシア語の場合、格変化を表す語尾の不透明さによるものと研究者が解釈している。また、主語関連の関係代名詞より目的語関連の関係代名詞の使用では不正解率が高かった。ただし、モノリンガルと継承語話者は不正解の数、頻度、パターンが違っていたが、種類は同じだった。オランド後の影響で継承語の発達が遅れているが同じであると明らかになった。

Mak et al. (2020)	接続詞の処理	ロシア語・ドイツ語の子ども、22 名（6 歳 6 か月～8 歳 6 カ月、平均年齢 7 歳 3 か月） モノリンガルの子ども、22 名（7 歳 7 か月～8 歳 8 カ月、平均年齢 8 歳 2 か月） ドイツのモノリンガルの子ども、20 名（6 歳 3 か月～8 歳 10 カ月、平均年齢 7 歳 10 か月）	アイトレーニングによる調査では、「a」と「и」の接続詞が効いたときの目の動きが調べられた。その結果、継承語話者は両方の言語でモノリンガルに似た目の動きを見せた。研究者は、このような簡単な接続詞の場合、継承語話者の理解は彼らの別々の言語ではモノリンガルと違わないと見ている。
Zuban et al. (2021)	言葉順	ロシア語・英語（アメリカ）の子ども、8 名（平均年齢 15 歳 7 か月） ロシア語・ドイツ語の子ども、8 名（平均年齢 17 歳） モノリンガルの子ども、8 名（平均年齢 16 歳 6 か月）	1 名当たり 4 つのナラティブの中、主節と従属節における言葉順が調べられた。継承語話者のもう一つの言語と節の種類によって違いが発見された。ドイツ語を話す継承語話者はモノリンガルに近い言葉順を使っていたが、英語を話す継承語話者はより多くの SVO とより少ない OVS を使っていた。また、後方の継承語話者は特に従属節の場合、SVO の使用が多かった。
発音・イントネーション			
Nenonen (2016)	発音の間違い	ロシア語・フィンランド語の子ども、46 名 モノリンガルの子ども、40 名 フィンランド語のモノリンガルの子ども、20 名 ロシア語・フィンランド語の言語発達が遅れている子ども、20 名 全員は 3 歳～6 歳	モノリンガルと違う発音の間違いはほとんどフィンランドの影響によるものだった。有声子音を無声子音に変えたり、軟子音と硬子音の区別化はっきりしなかったりすることが明らかになった。また、ロシア語のアクセントの習得にもフィンランド語が影響している。
Zuban et al. (2020)	疑問詞がない疑問文のイントネーション	ロシア語・英語（アメリカ）の子ども、6 名（平均年齢 16 歳 4 か月） ロシア語・ドイツ語の子ども、6 名（平均年齢 17 歳 1 か月）	継承語話者はモノリンガルと比べて、より多くのイントネーションセンターを使う傾向がある。ドイツ語を話す継承語話者は述語のみならず、主語にもイントネーションセンターを置く傾向だった。文の語尾のイントネーションは、ドイツ語を話す継承

		モノリンガルの子ども、6名（平均年齢 17歳1か月）	語話者は英語を話す継承語話者よりモノリンガルに近かった。
Kupisch (2021)	訛り	ロシア語・ドイツ語の子ども、12名(4歳～6歳、平均年齢5歳4か月) ロシア語・ドイツ語の子ども、12名(7歳～9歳、平均年齢8歳4か月) モノリンガルの子ども、12名（6名は4歳8か月、6名は8歳6か月） ドイツ語のモノリンガルの子ども 12名（6名は5歳1か月、6名は8歳1か月）	未就学児より小学生はロシア語における訛りが大きかった。また、両親がロシア人と親の内1人がロシア語話者ではない子どもの間差があった。後者のほうが「外国語らしい」と評価されていた。
リーディング			
Korneev & Protassova (2013)	音読と書くことの特徴	ロシア語・フィンランド語の子ども、ロシア語の方が強い、16名 ロシア語・フィンランド語の子ども、フィンランド語の方が強い、17名	ロシア語の方が強い継承語話者のほうが読む速度が高かったが、読む速度は角速度と関連性がないと分かった。
Ritter (2017)	音読の特徴	ロシア語・ドイツ語の子ども、56名 モノリンガル、30名 全ては3つのグループ（7～8歳、12～13歳、16～17歳）に分けられた。	ストリーを最後まで読めた継承語話者は、7～8歳は18の内3名、12～13歳児は20名の内12名、16～17歳児は18名の内15名で、読む能力は年齢とともについてくることが分かった。なお、年齢と主におモノリンガルも継承語話者も読む速度が上がる。モノリンガルと比べて、継承語話者、特に7～8歳児は音声に関わる間違いが多かった。ただし、7～8歳児は2年生、いわゆる年齢相当の読む速度があったことに対して、16～17歳児は個人差があるものの、平均で4年生の読む速度までしか達成しなかった。7～8歳児のモノリンガ

			ルは継承語話者より語彙の間違いがあったが、年齢が上がると継承語話者より優れていた。全体的に継承語話者はモノリンガルより読む力が低いと研究者が指摘している。
Krauze & Ritter (2019)	アイトラッキングによる読む能力の調査	ロシア語・ドイツ語の子ども（9〜10 歳は 13 名、15〜16 歳は 12 名） モノリンガルの子ども（9〜10 歳は 16 名、15〜16 歳は 15 名） ドイツ語のモノリンガルの子ども（9〜10 歳は 14 名、15〜16 歳は 13 名）	音読と黙読で読む速度が計られたが、継承語話者はどちらの言語のモノリンガルより遅かったが、ロシア語の方が平均的に長く、また個人差の方が大きかった。両言語のモノリンガルは年齢による差が大きかったが、継承語話者はそうではない。その違いは継承語話者のコードスイッチングというより、両言語の語彙システム、文法システム、スペル、文字素が複雑に影響し合うことによると研究者が考察している。
ライティング			
Peeters-Podgaevskaya & Dorofeeva (2013)	ライティングスキル	ロシア語・オランダ語の子ども、8 名（9 歳 9 か月〜10 歳 11 か月）（週一ロシア学校に通う） モノリンガルの子ども、7 名（8 歳 4 か月〜8 歳 10 か月）	分類された 60 種類の間違いや文章作り力が評価された。モノリンガルはスペルミスの方が多かったが、継承語話者は文法や構文における間違いの方が多かった。ただし、継承語話者は年齢が低いにかかわらず、文章の構成や一貫性が高かった。それは継承語話者のメタ言語能力の高さを見せていると言える。文章の長さは継承語話者がモノリンガルより平均約 2 倍だった。
Nieminen & Ullakonoja (2018)	ライティング能力発達	ロシア語・フィンランド語の子ども、47 名（9 歳〜15 歳）	2 年の間をあけてデータが 2 回、2 言語で収集された。言語相互依存仮説に反して、ロシア語とフィンランド語のライティングスキル発展は関連性を見せなかった。ロシア語を主に週 1 回だけに学習している子どもが多かったが、多くの参加者がロシア語か、フィンランドの学校で習うフィンランド語のライティングスキルが 2 年間で上がっていた。ほぼ全員の参加者はどちらかの言語でライティングスキルが上がっていたが、理由ははっきりしなかった。

			また、ライティングスキルは言語能力と認知能力と強い関連性を見せた。
ナラティブ			
Gagarina (2016)	未就学児と小学生のナラティブ	全ての子どもはロシア語・ドイツ語の話者。未就学児は 21 名、小学校 1 年生は 15 名、小学校 3 年生は 22 名	年齢やロシア語とドイツ語での結果が比較された。バイリンガル教育を受けている子どもはロシア語の結果がドイツ語の結果を超えた。その理由はカリキュラムの違いで、ロシア語の場合はナラティブがシラバスに入っているためと研究者が指摘する。量語では、未就学児⇒1 年生は 1 年生⇒3 年生より語彙数が増えた。
Gagarina et al. (2021)	ナラティブの構成	ロシア語・フィンランド語の子ども 7 名(66 か月～75 か月、平均年齢 71.14 か月) ロシア語・ドイツ語の子ども、49 名（48 カ月～59 か月、平均年齢 54.63 か月）と 18 名（76 か月～83 か月、平均年齢 79.50 か月） ロシア語・ヘブライ語の子ども、47 名（66 か月～77 か月、平均年齢 70.83 か月） ロシア語・ノルウェー語の子ども、13 名（48 カ月～58 か月、平均年齢 53.31 か月） ロシア語・スウェーデン語の子ども、18 名（67 か月～81 か月、平均年齢 72.33 か月） モノリンガルの子ども、21 名（50 カ月～59 か月、平均年齢 56.67 か月）	ストリー構成（Story structure）とストリー難易度（Story Complexity）が調べられた。国に関係なくストリー構成の重要なエレメンツは同じように使用され、イマージョン学校があるドイツ語の子どもは一番結果が高かった。語彙能力などに影響されづらいストリー難易度の結果では国による差はなかった。また、モノリンガルは同年齢より高い結果を見せて、より年齢が高い継承語話者に近い結果を出した。

付録３　教材の調査で使われた教材リスト

※調査の詳細は第６章を参照のこと

※この文字の後は数字がある場合、学年を示す。

教材		総ページ数	理科関連ページ数	課題数	課題の割合
ロシア語モノリンガル用教材					
DK	Dmitrieva, N. Ya., & Kazakov, A. N. (2022). Дмитриева Н. Я., Казаков. Окружающий мир. 1-4 кл. Москва, Просвещение. [周りの世界]	906	559	961	1.7
P	Pleshakov, A. A. (2022). Плешаков А. А. Окружающий мир. 1-3 кл. Москва, Просвещение. [周りの世界] Плешаков А. А. Крючкова Е. А. Окружающий мир. 4 кл. Москва, Просвещение. [周りの世界]	1112	361	950	2.6
PN	Pleshakov, A. A. & Novitskaya, M. Yu. (2022). Плешаков А. А., Новицкая М. Ю. Окружающий мир. 1-4 кл. Москва, Просвещение. [周りの世界]	1000	344	863	2.5
V	Vinogradova, N. F. (2022). Виноградова Н. Ф. Окружающий мир. 1-2 кл. Москва, ВЕНТАНГРАФ. [周りの世界]　Виноградова Н. Ф., Калинова Г. С. Окружающий мир. 3-4 кл. Москва, ВЕНТАНГРАФ. [周りの世界]	1187	474	531	1.1
ロシア語継承語話者用教材					
G	Guelfreikh, P. (2022). Гельфрейх П. Волшебный мир медуз: 7 встреч с аурелией ушастой и ее подругами. (Гошины истории). Златоуст. [クラゲの不思議な世界：水クラゲとその仲間たちとの７つの出会い(ゴーシャ君のお話し)]	192	109	136	1.25
K	Kumatrenko, D. (n. d.). Кумантренко Д. Начальная школа для билингва (русский язык и окружающий мир). 1-3 кл. https://shop.rosinkatokyo.com/product-category/nachalnaya-shkola/ (2020 以降)　[バイリンガルのための小学校（ロシア語と周りの世界）]	1210	1070	1166	1.1
SMI	Samatova, L. M. (2021b). Саматова Л. М. В мире интересного. Послебукварное чтение с развивающими	43	36	77	2.14

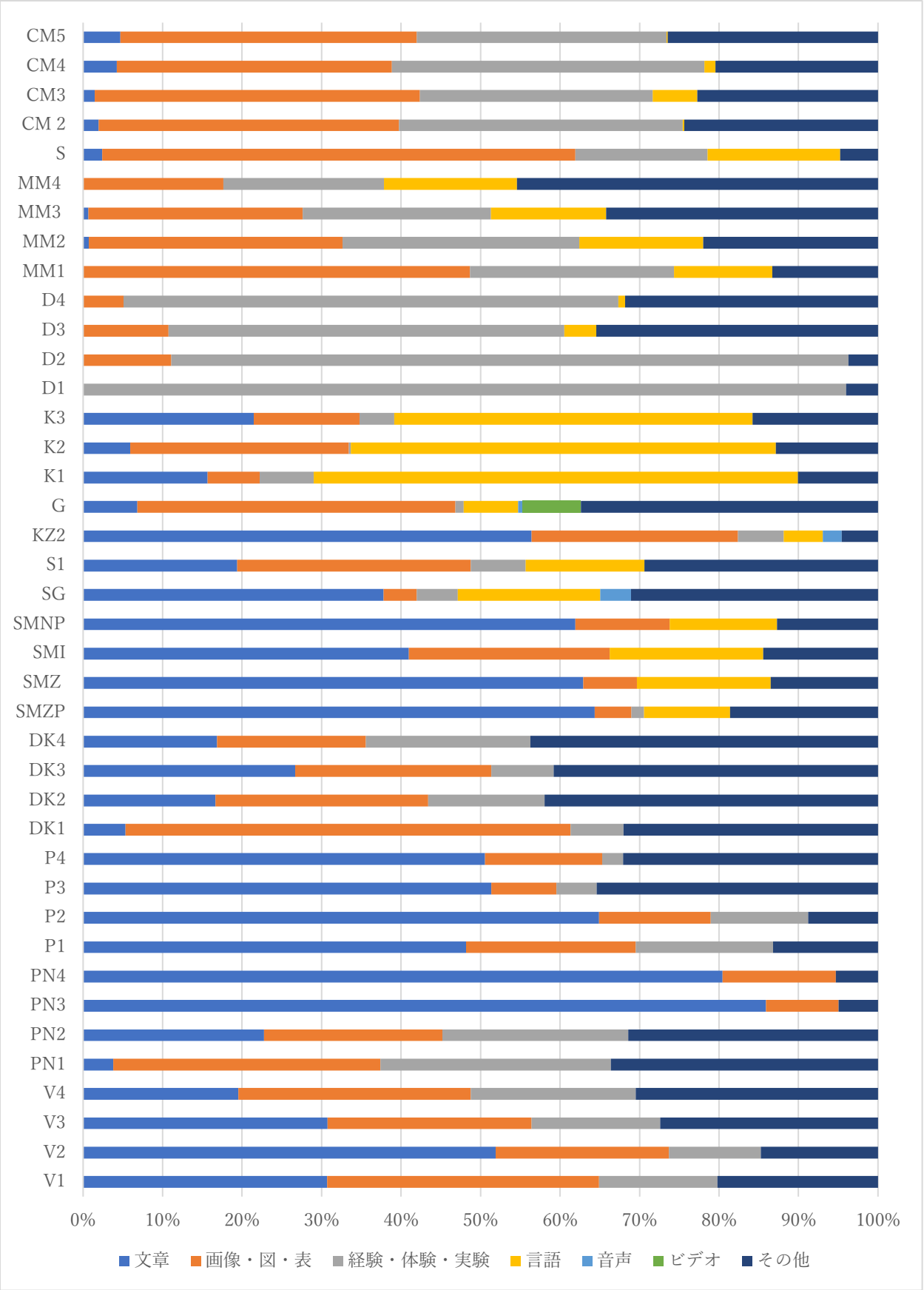
	заданиями. [面白いものの世界。文字が読める段階から発達させる課題]				
SMZ	Samatova, L. M. (2021a). Саматова Л. М. В мире животных. Познавательное чтение с развивающими заданиями. [動物の世界で。発達課題による認知的読書]	45	38	104	2.74
SMZP	Samatova, L. M. (2020). Саматова Л. М. В мире живой природы. Познавательное чтение с развивающими заданиями. [生物の世界で。発達課題による認知的読書]	65	49	129	2.63
SMNP	Samatova, L. M. (2021c). Саматова Л. М. В мире неживой природы. Познавательное чтение с развивающими заданиями. [無生物の世界で。発達課題による認知的読書]	64	48	124	2.58
SG	Samatova, L. M., & Gorina, N. N. (2022). Саматова Л. М., Горина Н. Н. Окружающий мир. Учебник для билингвов. Lidrus LTD. [周りの世界。バイリンガルのための教材]	175	113	405	3.58
S1	Samatova, L. M. (2019). Саматова Л. М. Окружающий мир. Учебное пособие для детей-билингвов. Книга 1. Русский язык. Курсы. [周りの世界。バイリンガルのための教材。第 1 巻]	155	99	386	3.9
KZ2	Kozhevnikova, M. N. (2022). Кожевникова М. Н. Окружающий мир. Учебное пособие для детей-билингвов. Книга 2. Русский язык. Курсы. [周りの世界。バイリンガルのための教材。第 2 巻]	136	102	442	4.33
日本語モノリンガル用教材					
D	『たのしいせいかつ』（2022）上、下．大日本図書	266	104	48	0.46
	『たのしい理科』（2022）3 年、4 年．大日本図書	416	386	606	1.6
英語モノリンガル用教材					
CM	Amery, J., & Feasey, R. (Eds.) (2017). *Cambridge Primary Science. Second edition. Learner`s book*. 2-5. Hodder Education.	576	518	2598	5.0
英語 CLIL 教材					
MM	Glover, D., & Glover, P. (2023). *Science. Pupil`s book with eBook*. 1-4. Macmillan Education.	420	381	726	1.9
S	Hoffman, R. (2011). *Starter. CLIL activity book for beginners. Geography, History, Sciences.* Westermann Schulbuch.	72	21	42	2

付録４　教材におけるテーマのリスト

テーマ	DK	P	PN	V	G	K	SMI	SMZ	SMZP	SMNP	SG	S1	KZ2	D	CM	MM	S
私たちの回りある世界			●	●		●							●	●	●	●	
自然と人間が作成したもの	●	●	●			●	●							●	●	●	
生物・無生物	●	●	●			●					●		●		●	●	
部屋における自然（観葉植物など）		●	●										●	●	●	●	
植物の分類	●	●	●	●		●					●				●	●	
木本植物	●	●	●	●					●		●	●			●	●	
根元から多くの枝が出ている低木(bushes)			●	●							●				●		
草本植物	●		●	●			●		●		●	●			●	●	
植物の部位	●	●		●		●	●		●		●			●	●	●	●
栽培される植物	●			●			●				●	●		●	●	●	
医療用植物	●		●	●													
他の植物関連のテーマ	●	●	●	●		●								●	●	●	
動物の分類	●	●	●	●		●		●			●				●	●	
脊椎動物・無脊椎動物				●	●	●									●	●	
腔腸動物	●		●		●										●		
昆虫	●	●	●	●		●	●	●	●		●	●		●	●	●	
魚	●	●	●	●		●	●	●	●		●				●		
両生類	●			●		●	●	●			●				●		
爬虫類	●			●		●					●				●		
鳥類	●	●	●	●		●		●	●		●				●		
哺乳類	●	●	●	●		●		●	●		●				●		
他の動物	●			●		●	●	●			●				●		
食物連鎖	●	●	●	●		●			●		●		●		●	●	
共生	●					●									●		
適応	●		●			●		●							●	●	●
野生動物と家畜	●	●	●	●	●	●	●					●	●		●	●	

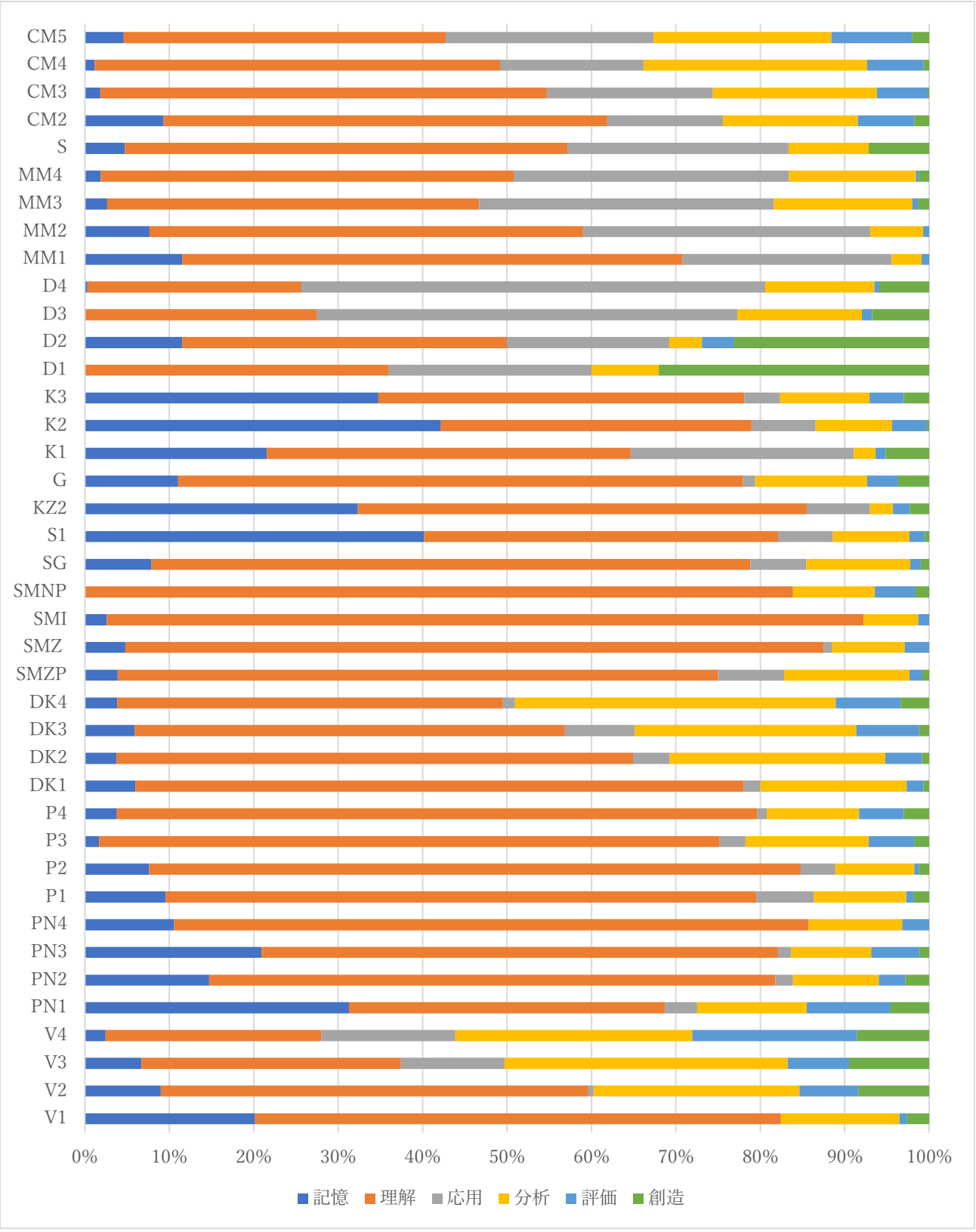
他の動物関連テーマ	●	●	●	●	●	●			●			●	●	●	●		●
真菌	●	●	●	●		●	●						●		●		
細菌	●			●		●									●		
細胞	●					●									●		
生態系	●	●	●	●		●							●		●		
環境保護	●	●	●	●	●	●						●			●		
人間の体	●	●		●		●					●	●			●	●	●
進化	●					●											
季節	●	●	●	●		●						●		●	●		
気候	●									●					●		
天気	●	●	●	●		●	●			●	●	●		●	●	●	●
太陽、地球、月	●	●	●	●		●				●		●	●	●	●	●	
星と惑星	●	●	●							●			●	●	●	●	
星座	●	●	●										●	●	●	●	
地図と地球儀	●	●	●	●						●			●				●
地形	●	●	●	●						●			●				●
土壌	●	●	●	●											●		
鉱物			●							●					●	●	
石		●								●					●	●	
物質の状態	●	●	●											●	●	●	
物質		●				●									●	●	
空気	●	●	●	●										●	●	●	
水	●	●	●	●						●				●	●	●	
水循環	●	●	●	●		●				●		●	●	●	●	●	
エネルギー														●	●		
電気														●	●		
音			●	●										●	●	●	
光														●	●	●	●
理科の学習の仕方	●		●												●	●	

付録 5　教材の課題文の関連性

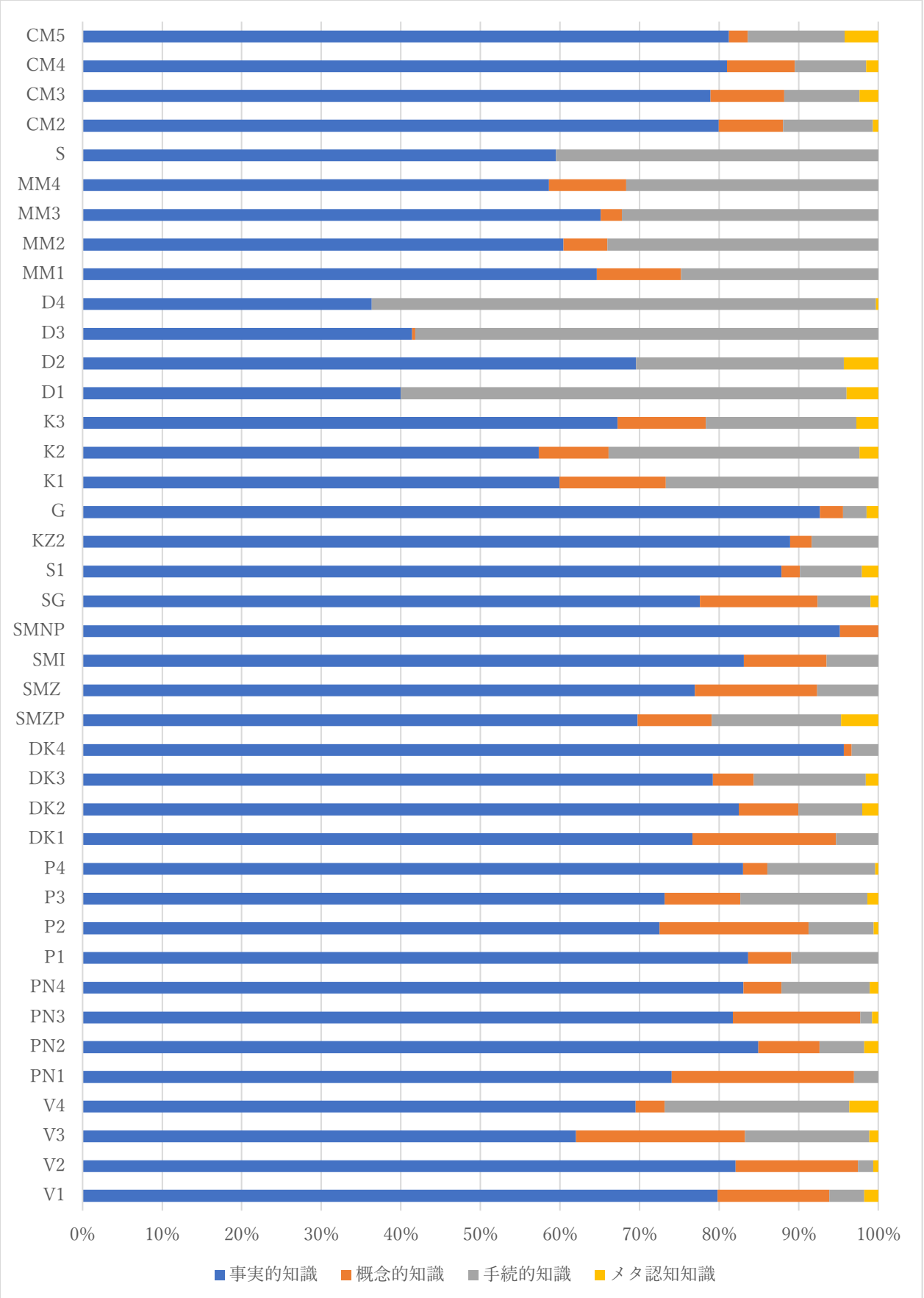


付録 6　教材の課題文のブルームタキソノミによる分析

認知課程の次元



知識次元


CM5
CM4
CM3
CM2
S
MM4
MM3
MM2
MM1
D4
D3
D2
D1
K3
K2
K1
G
KZ2
S1
SG
SMNP
SMI
SMZ
SMZP
DK4
DK3
DK2
DK1
P4
P3
P2
P1
PN4
PN3
PN2
PN1
V4
V3
V2
V1
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
70%
80%
90%
100%
事実的知識
概念的知識
手続的知識
メタ認知知識

付録７　ロシア語の課題文における言語のリーダビリティ、難易度、語彙頻度（Savinykh, in press）

	基礎情報			リーダビリティ			難易度		抽象性**	語彙の多様性*	語彙の頻度***
	語彙素*	SN*	ASL*	FKGL (PSIS)*	Flesch***	生格の割合**	総合***	年齢（歳）***			
ロシア語のモノリンガル用教材											
DK1	1775	261	6.8	3.09	58	0.23	44	11-12	2.58	0.37	90%
DK2	4876	628	7.76	3.07	57	0.27	44	11-12	2.64	0.43	90%
DK3	3604	464	7.77	3.14	58	0.3	44	11-12	2.58	0.43	86%
DK4	2997	381	7.87	3.32	57	0.26	48	11-12	2.46	0.47	88%
P1	2284	381	5.99	3.11	59	0.28	53	11-12	2.54	0.31	89%
P2	2001	278	7.2	3.18	56	0.3	44	11-12	2.61	0.33	89%
P3	3914	534	7.33	3.15	57	0.28	54	11-12	2.69	0.37	87%
P4	4292	513	8.37	3.18	54	0.34	50	11-12	2.57	0.34	87%
PN1	1592	239	6.66	2.96	61	0.26	38	9-10	2.51	0.29	90%
PN2	3081	440	7	2.97	63	0.23	44	11-12	2.7	0.35	89%
PN3	2784	346	8.05	3.27	54	0.31	45	11-12	2.78	0.38	86%
PN4	2320	304	7.63	3.31	53	0.33	55	11-12	2.51	0.28	84%
V1	1436	241	5.96	2.76	67	0.17	38	9-10	2.32	0.36	89%
V2	2475	391	6.33	2.89	63	0.19	38	9-10	2.49	0.4	90%
V3	2492	381	6.54	3.24	57	0.24	44	11-12	2.63	0.41	87%
V4	1305	169	7.72	3.08	58	0.28	44	11-12	2.63	0.46	87%
継承語学習者用教材											
SMI	686	124	5.53	2.54	71	0.2	23	9-10	2.58	0.42	90%
SMZ	733	151	4.85	2.66	71	0.21	18	7-8	2.44	0.4	90%
SMZP	2627	487	5	2.65	70	0.15	28	9-10	2.52	0.32	94%
SMNP	1269	200	6.34	3.04	60	0.25	39	9-10	2.65	0.39	85%
G	1989	288	6.91	2.71	67	0.34	33	9-10	2.33	0.37	85%
S1	2625	487	5.39	2.65	70	0.15	28	9-10	2.52	0.32	94%
KZ2	4294	630	6.82	2.54	60	0.12	38	9-10	2.62	0.32	88%
SG	4169	663	6.29	2.74	64	0.22	28	9-10	2.46	0.34	91%
K1	6489	810	8.01	2.92	64	0.24	33	9-10	2.59	0.35	88%
K2	5188	638	8.13	3	58	0.23	48	11-12	2.71	0.35	85%
K3	5657	684	8.27	3	65	0.28	48	11-12	2.63	0.4	87%

注　(*: RuLingva 1 (n.d.)による計算、**RuLingva 2(n.d.)による計算、***: Textometr (n.d.)による計算。SN=文章の数、ASL＝文章の平均の長さ（文章数で割って得られた単語数)。

FKGL（PSIS）とは、ロシアの小学校用の文章のために考案・開発されたリーダビィティ指数である。その計算方式は、FKGL（PSIS）= 0,063 × ASL + 2,0 × ASW − 2,3、（ASL は単語で計った文の平均的な長さ ASW は音節で計った単語の平均の長さ）である。例えば、2〜2.99 は 2 年生相当であり、3〜3.99 は年生相当であると考えられた。

Flesch リーダビィティ指数は、大きければ大きいほどやさしいことを表す。総合難易度は、大きければ大きいほど難しいことを表す。語彙の多様性は、ユニークな語彙素÷総語彙素で計算されている。語彙の頻度の場合、「RFL 子ども 5000」は外国語としてロシア語を学習する子ども向けの文章のコーパスによって計算された難易度の高い 5000 ワードにおける割合である。「子ども 5000」とは似たようなコーパスで、モノリンガルが使う本を基に作られたコーパスを使用して計算された割合である。）

付録８　CLIL 教材の補足教材のビデオやインタラクティブ課題のリンク

※この教材はモノリンガル用の無料のビデオ教材である（Soloviyov, n.d.）

授業番号	テーマ	リンク
1	周りの世界。自然と人の世界	ビデオ 1: https://childrenscience.ru/courses/environment/1/1/ インタラクティブ課題 ビデオ 1: https://childrenscience.ru/courses/environment/1/2/ ビデオ 2: https://childrenscience.ru/courses/environment/2/1/ インタラクティブ課題 ビデオ 2: https://childrenscience.ru/courses/environment/2/2/ https://childrenscience.ru/courses/environment/2/3/
2	生物の王国。動物、植物、真菌の特徴	ビデオ 1: https://childrenscience.ru/courses/environment/3/1/ インタラクティブ課題 ビデオ 1: https://childrenscience.ru/courses/environment/3/2/ ビデオ 2: https://childrenscience.ru/courses/environment/4/1/ インタラクティブ課題 ビデオ 2: https://childrenscience.ru/courses/environment/4/2/ https://childrenscience.ru/courses/environment/4/3/ 希望によって次のビデオも見ていいです 植物: https://childrenscience.ru/courses/environment/18/1/ 真菌: https://childrenscience.ru/courses/environment/32/1/ 細菌: https://childrenscience.ru/courses/environment/36/1/ ウイルス: https://childrenscience.ru/courses/environment/40/1/
3	脊椎動物と無脊椎動物。腔腸動物	ビデオ 1: https://childrenscience.ru/courses/environment/5/1/ インタラクティブ課題 ビデオ 1: https://childrenscience.ru/courses/environment/5/2/
4	軟体動物	ビデオ 1: https://childrenscience.ru/courses/environment/7/1/ インタラクティブ課題 ビデオ 1: https://childrenscience.ru/courses/environment/7/2/ https://childrenscience.ru/courses/environment/7/3/
5	昆虫	ビデオ: https://childrenscience.ru/courses/environment/10/1/ インタラクティブ課題 ビデオ: https://childrenscience.ru/courses/environment/10/2/
6	適応	注意！このビデオは Soliviyov のものではないため、難しければ見なくていいです！ ビデオ: https://www.youtube.com/watch?v=Ab0FqS1OC34&t=1s

7	魚	ビデオ: https://childrenscience.ru/courses/environment/12/1/ インタラクティブ課題 ビデオ: https://childrenscience.ru/courses/environment/12/2/
8	両生類	ビデオ : https://childrenscience.ru/courses/environment/13/1/ インタラクティブ課題 ビデオ: https://childrenscience.ru/courses/environment/13/2/ https://childrenscience.ru/courses/environment/13/3/
9	爬虫類	ビデオ: https://childrenscience.ru/courses/environment/14/1/ インタラクティブ課題 ビデオ: https://childrenscience.ru/courses/environment/14/2/
10	鳥類	ビデオ: https://childrenscience.ru/courses/environment/15/1/ インタラクティブ課題 ビデオ: https://childrenscience.ru/courses/environment/15/2/ https://childrenscience.ru/courses/environment/15/3/
11	哺乳類	ビデオ 1: https://childrenscience.ru/courses/environment/16/1/ インタラクティブ課題 ビデオ 1: https://childrenscience.ru/courses/environment/16/2/ https://childrenscience.ru/courses/environment/16/3/ ビデオ 2: https://childrenscience.ru/courses/environment/17/1/ インタラクティブ課題 ビデオ 2: https://childrenscience.ru/courses/environment/17/2/ https://childrenscience.ru/courses/environment/17/3/
12	食物連鎖、復習	ビデオ: https://childrenscience.ru/courses/environment/41/1/ インタラクティブ課題 ビデオ: https://childrenscience.ru/courses/environment/41/2/

付録 9　CLIL 実験的授業用の教材

Окружающий мир





1. Что здесь изображено? Запиши.

1

Урок 1

2. Что тебя окружает? Посмотри и запиши.

3. Как можно это поделить на группы двумя способами?

Я считаю, что
Я думаю, что

_____ это _____,

потому что ___



Я согласен.
Я согласна.

Я не согласен.
Я не согласна.



4. Как определить, живое или нет? Нам помогут **признаки.**

5. Соедини слова и картинки. Докажи, что это живое.







роза	кузнечик	ель	мухомор	медуза

Я считаю, что / Я думаю, что _____ живой, _____ живая, потому что _____ (признаки живого)

Сегодня я узнал/узнала:

- что такое «окружающий мир»;
- чем отличается живое от неживого;
- 4 признака живого.

Сегодня я научился/научилась:

- делить то, что нас окружает,
  - на природу и мир человека,
  - на живое и неживое;
- доказывать, живое или неживое;
- выражать и доказывать свое мнение;
- выражать согласие и несогласие.

Больше всего мне понравилось

_____

_____

Я хочу больше

_____

_____

Царства живой природы



1. Что здесь изображено? Запиши.

2. Как можно их поделить на группы?

Я считаю, что
Я думаю, что

_____ это _____,

потому что ___



Я согласен.
Я согласна.

Я не согласен.
Я не согласна.



3. Как определить, к какому царству принадлежит?
Нам помогут **признаки.**



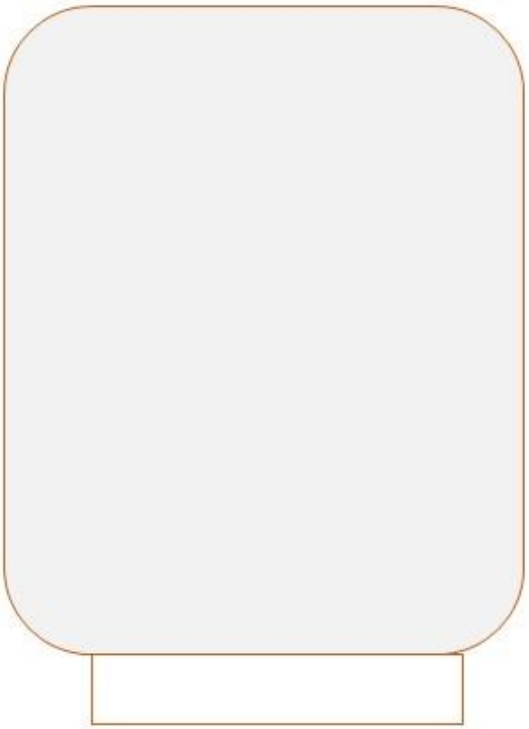


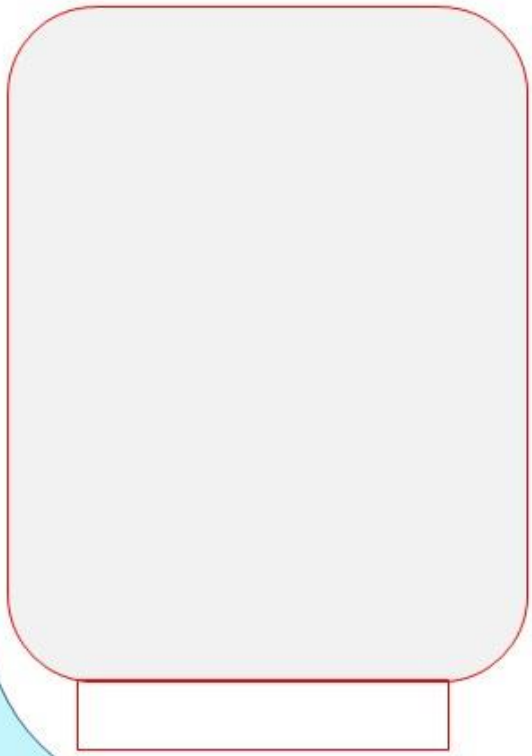


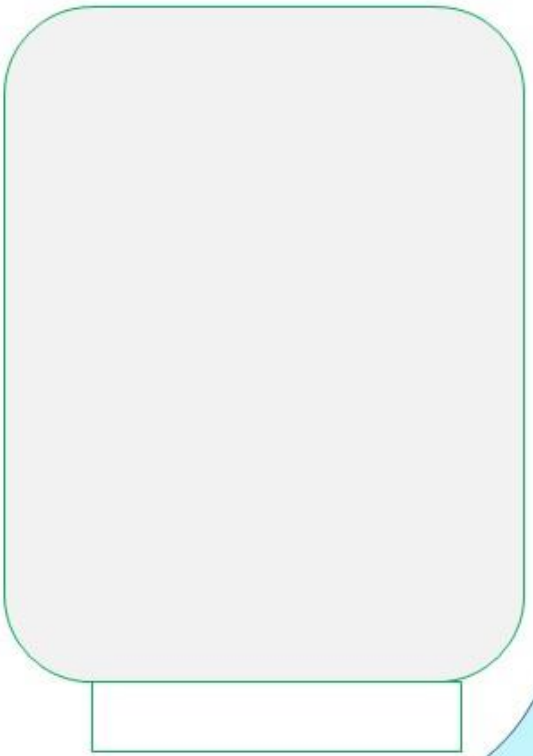


4. Напиши названия царств. Докажи, к какому царству принадлежит, и наклей.











Я думаю, что _____ _____.

Во-первых, _____.

Во-вторых, _____.

\+

\-

Я уверен/уверена,
Я думаю,
Я считаю,
Я предполагаю,
Мне кажется,

что

Я согласен.
Я согласна.

Я не согласен.
Я не согласна.

Сегодня я узнал/узнала:

- на какие царства делится живое;
- чем отличаются животные от других царств;
- признаки растений, грибов, бактерий.

Сегодня я научился/научилась:

- делить живое на 4 царства;
- доказывать, что это животное, растение, гриб или бактерия.

Больше всего мне понравилось

_____

_____

Я хочу больше

_____

_____

Беспозвоночные животные
Кишечнополостные

1. Раздели на группы и приклей картинки.

животные

растения

грибы

бактерии

Позвоночные и беспозвоночные

2. Раздели животных на группы и объясни, почему.

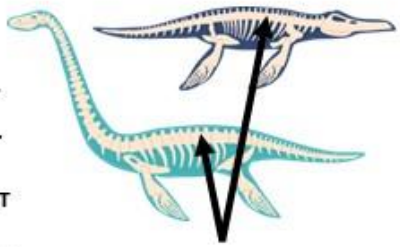
Животных можно разделить на две группы:
позвоночные и беспозвоночные.

Позвоночные – это животные, у которых есть _____.

Например, _____.

Беспозвоночные – это животные, у которых нет _____.

Например, _____.



позвоночник

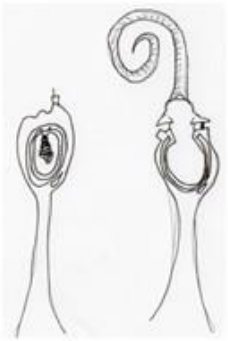
3. Посмотри на рисунки. Что ты можешь рассказать про это **кишечнополостное** животное?

взрослая медуза



Где живёт?





стрекательные клетки



планктон

У _____ есть _____ и _____.
В _____ **находятся** _____.
При помощи _____ _____ охотится.
Она **живёт** _____ и **питается** _____.

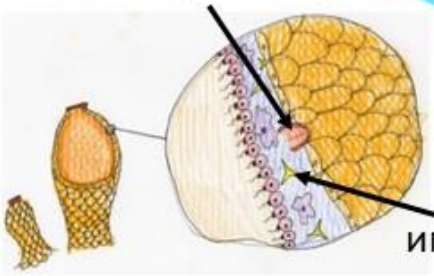
Цикл жизни _____
Сначала из _____ появляется _____,
который растёт. На нём образуется _____,
которая превращается во взрослую _____.

4. Посмотри на рисунки. Что ты можешь рассказать про это **кишечнополостное** животное?



Где живёт?







одноклеточные организмы, бактерии

У _____ есть _____ и _____.
При помощи _____ _____ пропускает воду.
Она **живёт** _____ и **питается**_____
_____.

Цикл жизни _____
Сначала из _____ появляется _____,
которая растёт. Потом она превращается во взрослую _____.

Сегодня я узнал/узнала:

- чем отличаются позвоночные животные от беспозвоночных;
- какие животные медузы и губки.

Сегодня я научился/научилась:

- делить животных на позвоночных и беспозвоночных;
- рассказывать про медуз и губок.

Больше всего мне понравилось

_____

_____

Я хочу больше

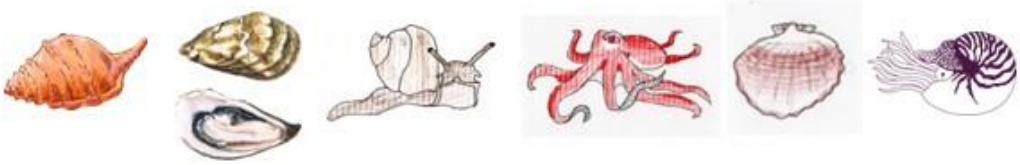
_____

_____

Моллюски

1. Какие группы моллюсков ты знаешь? Почему они так называются?

2. Соедини картинки и названия животных. Напиши их названия в группы выше.



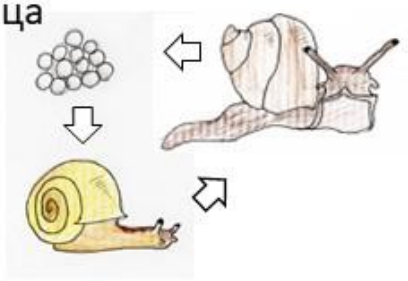
рапан | устрица | наутилус | осьминог

гребешок | виноградная улитка

3. Посмотри на рисунки. Что ты можешь рассказать про это животное?

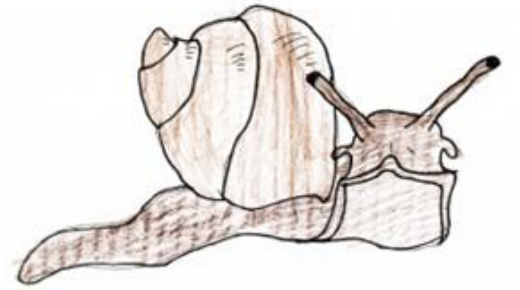
взрослая улитка

яйца



нимфа

Где живёт?



Как выглядит язык?



виноградные листья

4. Давайте вместе решим, в каком порядке мы будем рассказывать о животном.

Я считаю, что
Я думаю, что

сначала лучше _____,
_____лучше потом,

потому что ___

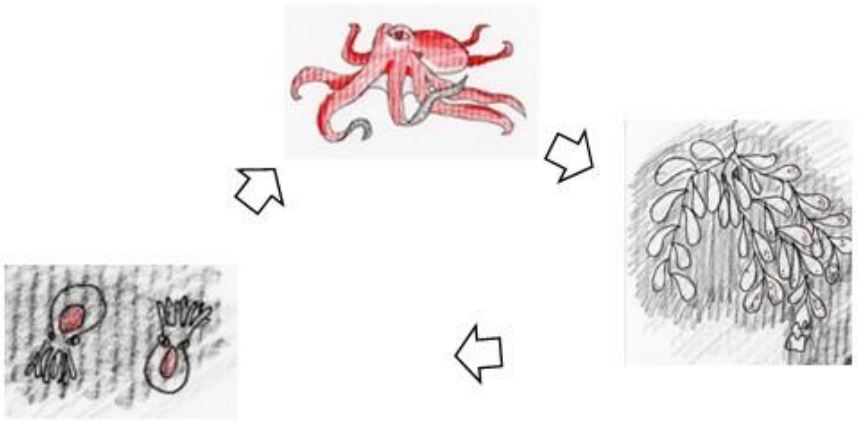


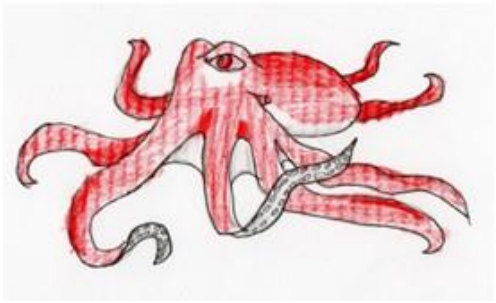
Я согласен.
Я согласна.

Я не согласен.
Я не согласна.



5. Что ты можешь рассказать про это животное?



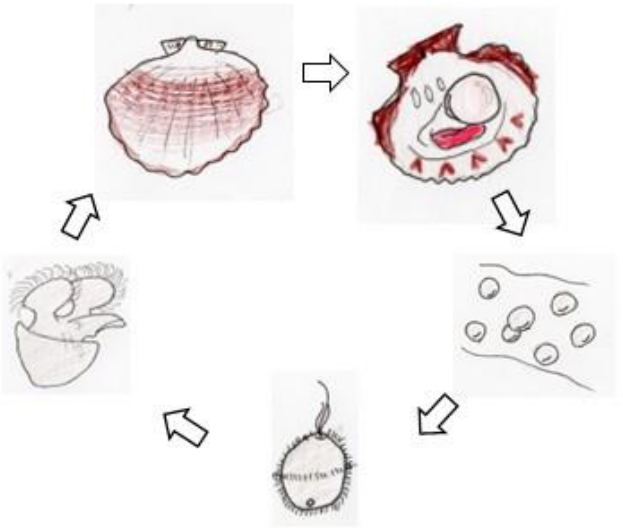


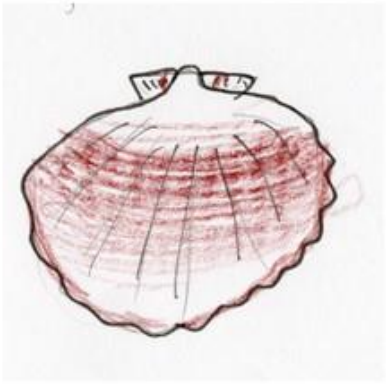


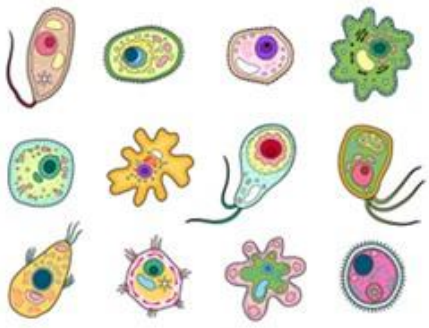


Где живёт?

6. Что ты можешь рассказать про это животное?







Где живёт?

Сегодня я узнал/узнала:

- какие бывают виды моллюсков;
- какие животные улитка, осьминог и гребешок.

Сегодня я научился/научилась:

- делить моллюсков на брюхоногих, головоногих и двустворчатых;
- рассказывать про улитку, осьминога и гребешка.

Больше всего мне понравилось

_____

_____

Я хочу больше

_____

_____

Насекомые

Насекомые –
позвоночные или беспозвоночные животные?

Насекомые – самые многочисленные животные на планете Земля. Всего на Земле живет около _____ видов животных. Половина из них (_____ видов) – это насекомые.

1. Каких насекомых вы знаете?

2. Подпишите части тела насекомых.





голова	грудь	брюшко	__ ног	__ крыла

название животного

_____ - это

беспозвоночное или позвоночное?

_____животное.

класс животного (кишечнополостное, птица, моллюск и прочее)

Это _____

название животного

У _____ есть

части тела

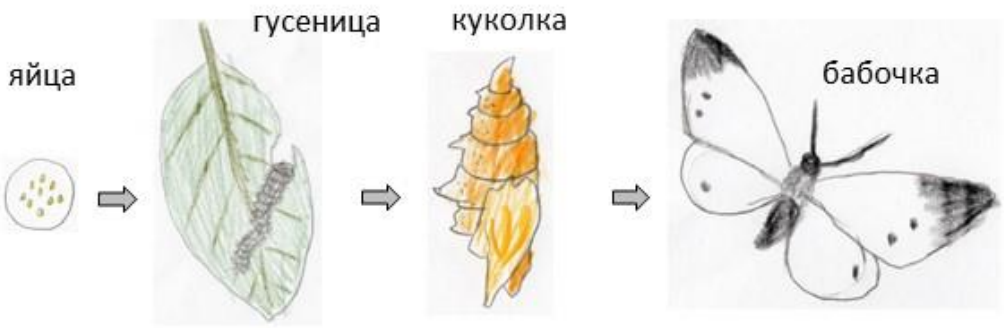
_____

3. Расскажите про два типа насекомых.

неполное превращение



полное превращение



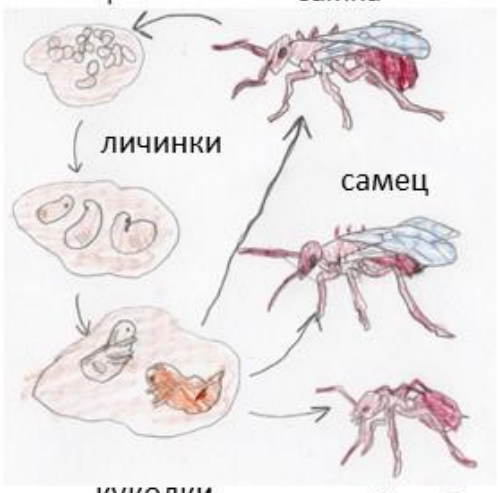
Что **выгоднее** для насекомых: полное или неполное превращение?

Подумай, **что едят** и **где живут** личинки и взрослые насекомые.

причина	результат
А,	**поэтому** Б.

результат	причина
Б,	**потому что** А.

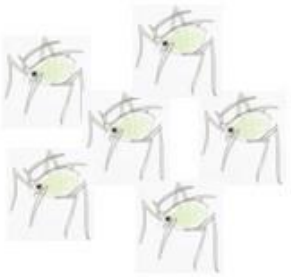
4. Что ты можешь рассказать про это животное?



Где живёт?



тля



Чем питается?

Сегодня я узнал/узнала:

- каковы признаки насекомых;
- две группы насекомых.

Сегодня я научился/научилась:

- рассказывать про насекомых;
- анализировать причины разнообразия животных.

Больше всего мне понравилось

_____

_____

Я хочу больше

_____

_____

Насекомое, которое мне нравится

_____

Приспособление (адаптация)

Как животные **приспособлены** к жизни?

Они живут в **определенном месте** и рядом с **другими живыми организмами**. Они едят эти организмы или эти организмы едят их.

Поэтому всё живое **приспособлено** жить в этом месте и рядом с другими организмами.

1. Посмотрите на зайца, обведите и назовите те особенности, которые помогают ему жить в лесу.
Обведите красным то, что показывает приспособление к месту, а синим – то, что показывает приспособление к другим организмам.

зубы зайца



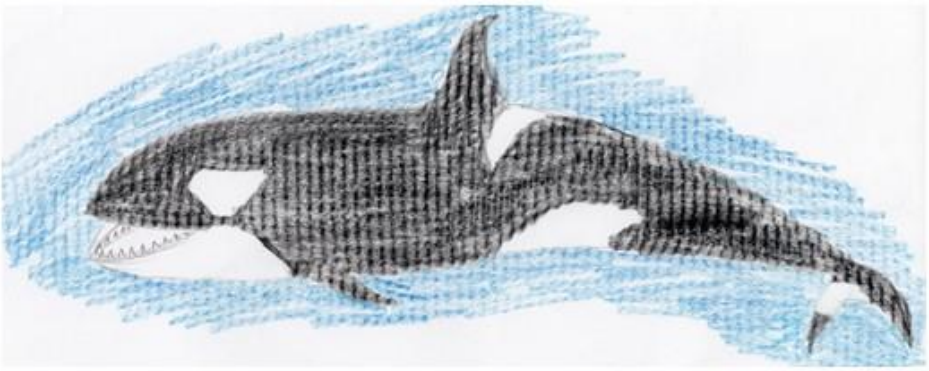


часть тела	цель (зачем?)
У зайца есть А,	чтобы Б.

2. Кто это? Как это животное приспособлено к жизни в определенном месте и с другими живыми существами? Обведите, подпишите и объясните причину этих особенностей.



3. Кто это? Как это животное приспособлено к жизни в определенном месте и с другими живыми существами? Обведите, подпишите и объясните причину этих особенностей.



4. Давайте придумаем странных животных, у которых есть части двух других. Как они будут называться? Какие части и зачем мы возьмём?





паук + губка

паукогубка





сапсан + лошадь





+

Придумай свое животное.

5. Кто это? Почему они так выглядят?





форма, цвет	цель (зачем?)
У _____ А,	**чтобы** Б.

Сегодня я узнал/узнала:

- как животные приспосабливаются к месту жизни и другим животным.

Сегодня я научился/научилась:

- придумывать животных;
- рассказывать про части тела животных, которые помогают им жить в определенном месте с другими живыми существами.

Больше всего мне понравилось

_____

Я хочу больше

_____

Животное, которое мне нравится

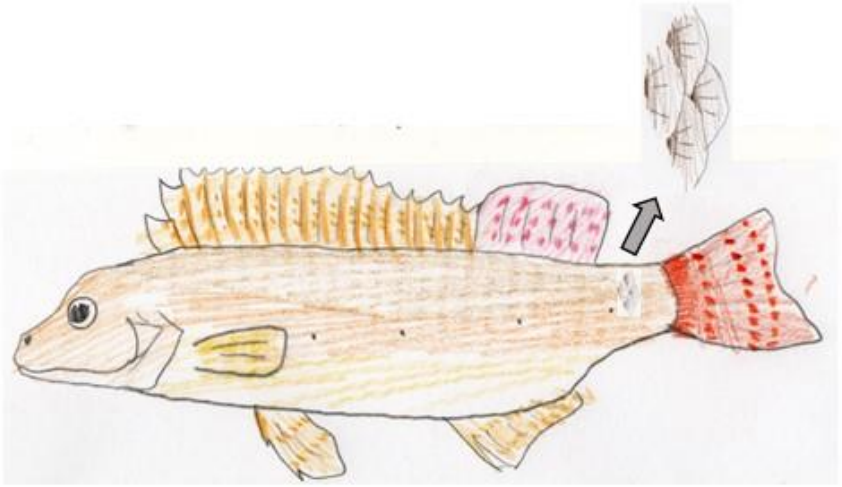
_____

Рыбы

Рыбы –
позвоночные или беспозвоночные животные?

1. Соедините части тела рыбы и их названия.

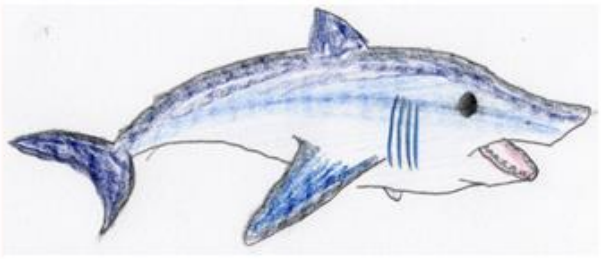
рот	глаза	жабры (жаберная крышка)	чешуя



голова	туловище	хвост	плавники

2. Сравните два типа рыб.

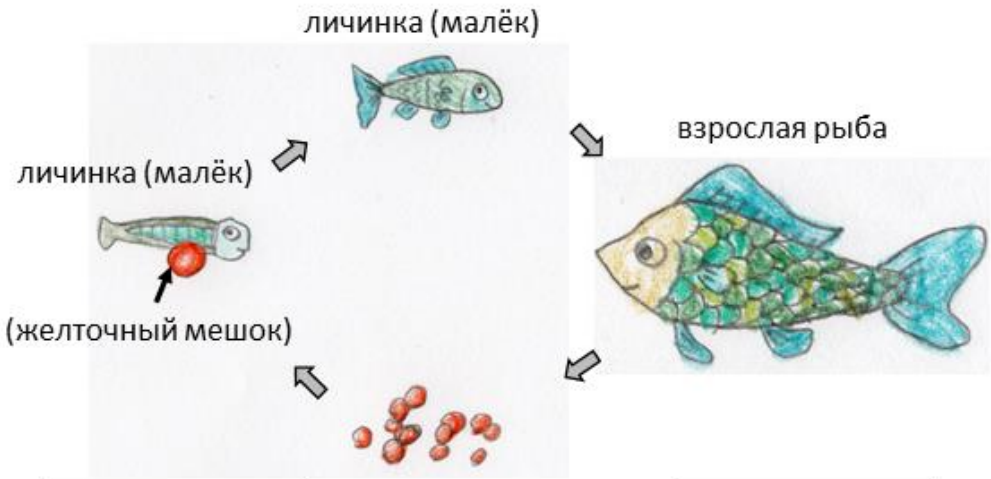
отличается от	больше	меньше	есть	нет





хрящевые	**костные**
акула	луна-рыба
живородящая	300 000 000 икринок!

3. Расскажите про цикл жизни рыб.



вылупляется	откладывает

Сегодня я узнал/узнала:

- ☐ какие бывают типы рыб;
- ☐ строение рыб.

Сегодня я научился/научилась:

- ☐ рассказывать про цикл жизни рыб.

Больше всего мне понравилось

_____

_____

Я хочу больше

_____

_____

Рыба, которая мне нравится

_____

Земноводные (амфибии)



Земноводные –
позвоночные или беспозвоночные животные?

Земноводные называются так, потому что живут **и на земле и в воде**.

1. Каких земноводных вы знаете? Опишите их.

цвет

форма

есть/нет

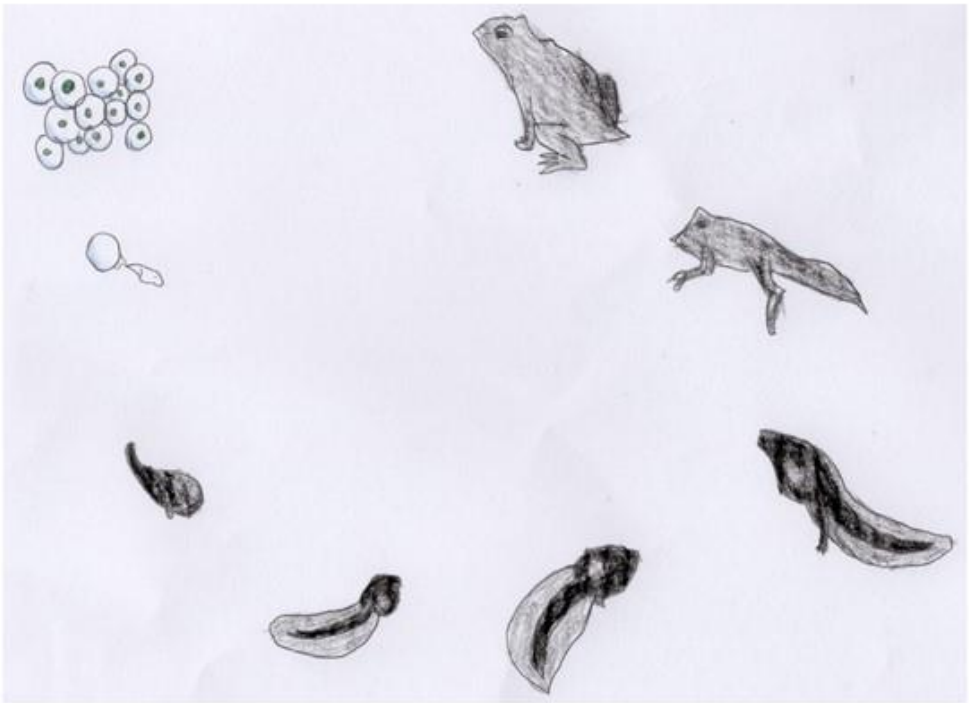
какое?

что умеет?

2. Подпишите части тела лягушки и опишите её.



3. Расскажите про цикл жизни лягушки.



4. Как дышат разные животные?
Догадайтесь, чьи это органы дыхания и объясните, почему вы так подумали.

Таракан		
Рыба		
Лягушка		
Крокодил		
Кошка		

Сегодня я узнал/узнала:

- ☐ как дышат разные животные;
- ☐ строение лягушек.

Сегодня я научился/научилась:

- ☐ рассказывать про цикл жизни лягушек.

Больше всего мне понравилось

_____

_____

Я хочу больше

_____

_____

Земноводное, которое мне нравится

_____

Пресмыкающиеся (рептилии)



Пресмыкающиеся – позвоночные или беспозвоночные животные?

Пресмыкающиеся называются так, потому что они ползают (**пресмыкаются**).

1. Каких пресмыкающихся вы знаете?

2. Расскажите, как двигаются разные животные.
Если нужно, посмотрите слова, написанные ниже.













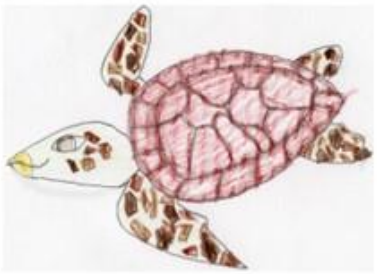



ползает	ходит	прыгает
летает	бегает	плавает

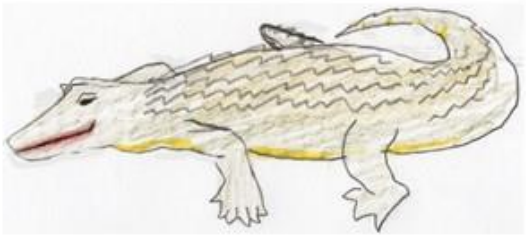
3. Подумайте, зачем эти животные двигаются именно так. В чём это им помогает?

способ движения	цель (зачем?)
А _____,	**чтобы** Б.

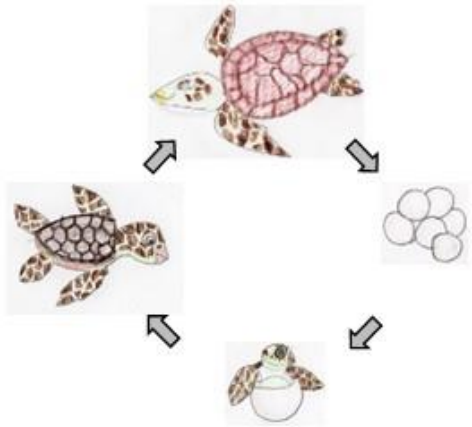
4. Пресмыкающиеся выглядят иногда совсем по-разному. Сравни трёх пресмыкающихся и скажи, **что у них общего и чем они отличаются друг от друга**.



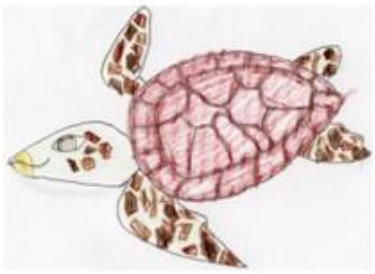




5. Расскажите про зеленую морскую черепаху.



Где живёт?



Чем питается?









Сегодня я узнал/узнала:

- ☐ про разные виды пресмыкающихся;
- ☐ строение пресмыкающихся.

Сегодня я научился/научилась:

- ☐ рассказывать про черепах.

Больше всего мне понравилось

_____

_____

Я хочу больше

_____

_____

Пресмыкающееся, которое мне нравится

_____

Птицы

Птицы –
позвоночные или беспозвоночные животные?

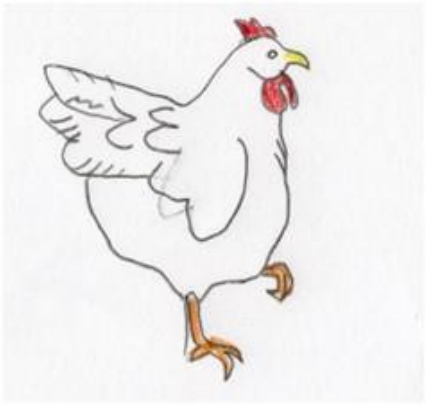
1. Каких птиц вы знаете?

2. Подпишите части тела птицы.



3. Расскажите про цикл жизни птицы.

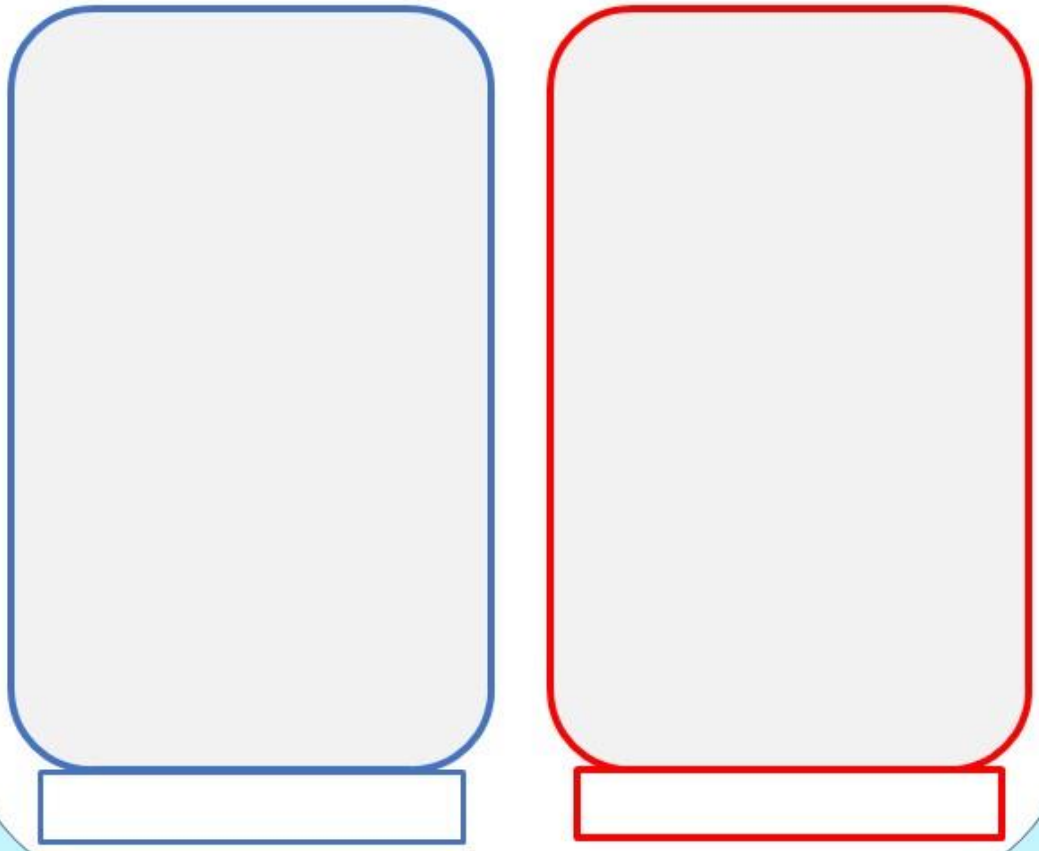






Холоднокровные и теплокровные

4. Раздели животных на группы и объясни, почему.



Животных можно разделить на две группы:
холоднокровные и теплокровные.

Холоднокровные – это животные, у которых температура тела **зависит от окружающей среды**.
Например, _____.

Теплокровные – это животные, у которых температура тела **не зависит от окружающей среды** и всегда примерно **одинаковая**.
Например, _____.

5. Про кого это: теплокровных или холоднокровных? Это плюсы или минусы? Почему? Соедините.





Уходит много энергии.

Можно жить в холодных местах.

Скорость движения зависит от температуры вокруг.

Трудно жить в жарких местах.

Нужно больше есть.

Понижение температуры смертельно.

А теперь скажите наоборот. Например:

+ Теплокровные животные могут убивать вирусы повышением температуры.

- Холоднокровные животные не могут убивать вирусы повышением температуры.

Сегодня я узнал/узнала:

- ☐ про холоднокровных и теплокровных животных;
- ☐ строение птиц.

Сегодня я научился/научилась:

- ☐ рассказывать про цикл жизни птиц;
- ☐ делить животных на холоднокровных и теплокровных.

Больше всего мне понравилось

_____

_____

Я хочу больше

_____

_____

Птица, которая мне нравится

_____

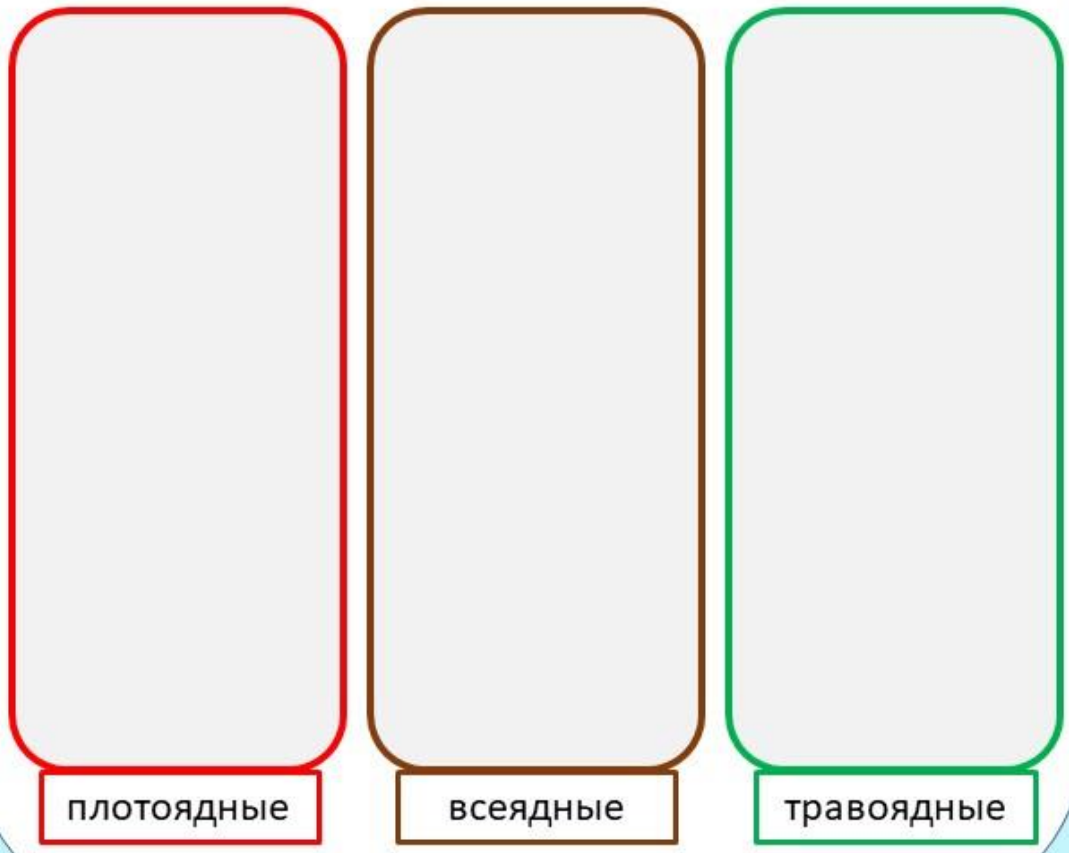
Млекопитающие (звери)

Млекопитающие –
позвоночные или беспозвоночные животные?

Млекопитающие называются так, потому что они кормят (**питают**) детёнышей **молоком**.

1. Каких млекопитающих вы знаете?

Плотоядные (хищные), всеядные и растительноядные (травоядные)



Животных можно разделить на три группы:
Плототядные (хищные), всеядные и растительноядные (травоядные).

Плотоядные (хищные) – едят **других животных.**

Всеядные – едят **и животных, и растения.**

Растительноядные (травоядные) – едят **растения.**

2. Какие слова можно еще придумать с частью **-ядное**?

Эти слова есть на самом деле!

Рыбу ест _____

Насекомых ест _____

Зерно ест _____

Какие, например, это животные?

А теперь придумайте похожие слова!

3. Расскажите про этих млекопитающих по плану.

Где живёт?

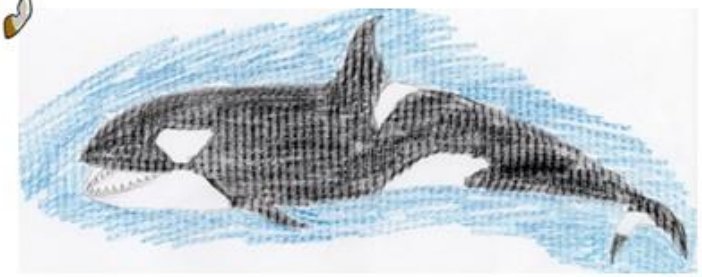
Что ест?

Как двигается?

Дикое или домашнее?











Сегодня я узнал/узнала:

- про типы питания животных.

Сегодня я научился/научилась:

- рассказывать про разных млекопитающих;
- делить животных на плотоядных, всеядных и растительноядных;
- придумывать свои слова.

Больше всего мне понравилось

_____

_____

Я хочу больше

_____

_____

Млекопитающее, которое мне нравится

_____

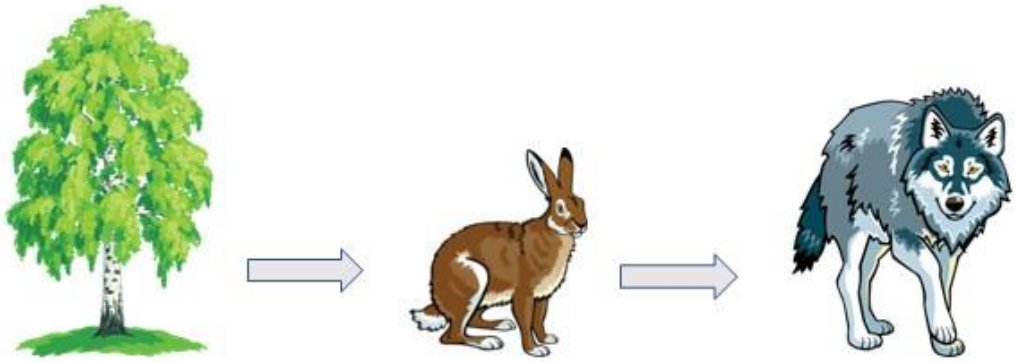
Пищевые цепи. Повторение

1. Назовите признаки живого.

2. Какие основные признаки животных?

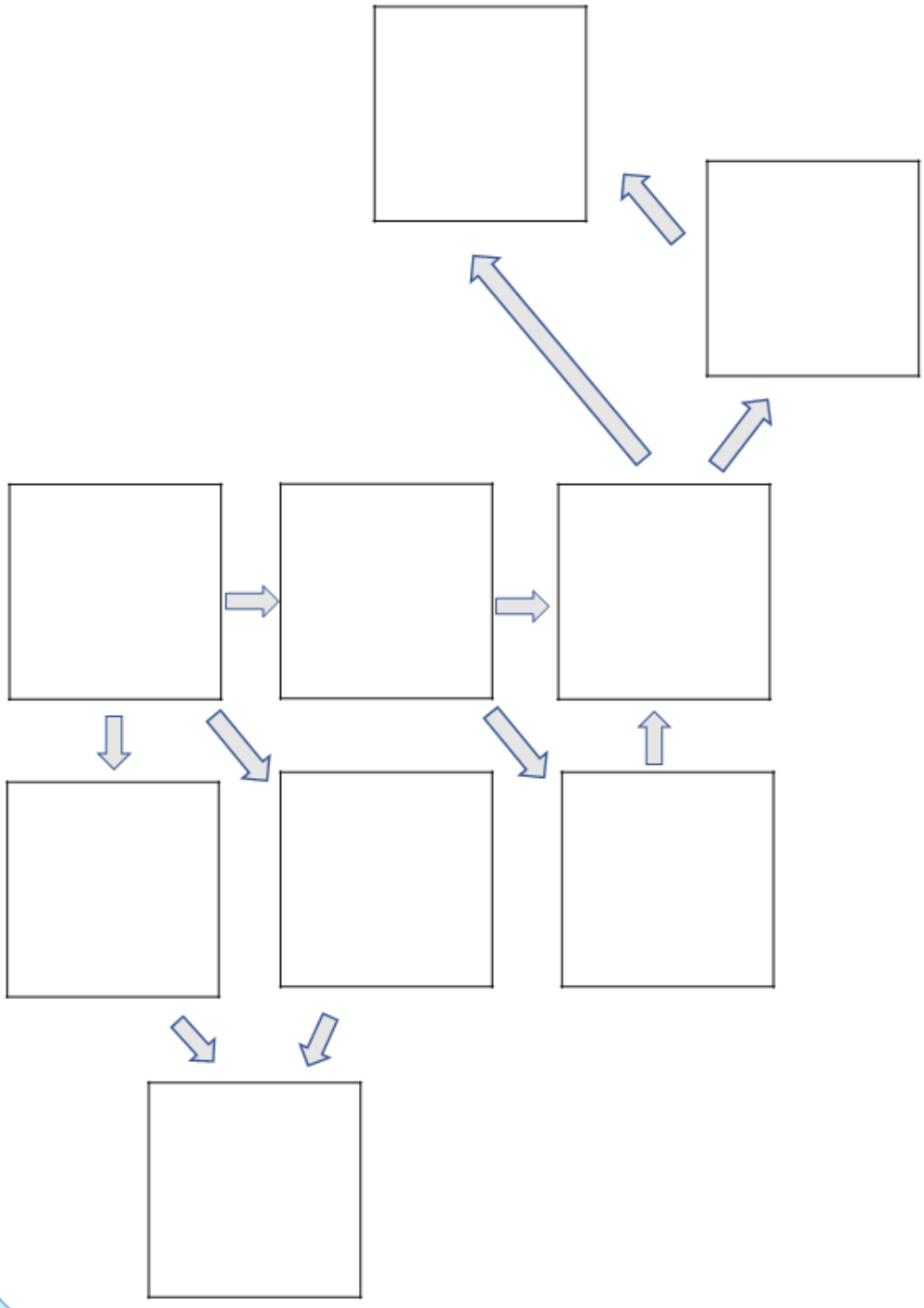
3. Расскажите про эту пищевую цепь.

Пищевая цепь – это последовательность, кто кого ест.



Но все намного сложнее.
Что еще сюда можно добавить?

4. Приклейте карточки, чтобы получилась пищевая цепь.



Сегодня я узнал/узнала:

- ☐ про пищевые цепи.

Сегодня я повторил/повторила:

- ☐ признаки живого;
- ☐ признаки животных.

Сегодня я научился/научилась:

- ☐ рисовать пищевые цепи.

Больше всего мне понравилось

_____

_____

Животное, которое мне нравится

_____

付録 10　CLIL 実験的授業における科目内容の知識の習得

※ 計算方法は 7.1 を参照のこと。

※ C は CLIL, n C は non-CLIL を示す。

事前調査

科目内容の知識	「哺乳類」という用語の理解（例を出せる）	「脊髄動物」という用語の理解(例を出せる)	「哺乳類」という用語の理解（定義）	「脊髄動物」という用語の理解（定義）	生物の特徴（不生物との違い）	動物の特徴（動き、体の部位、住処、食べもの、成長）	因果関係	イルカとサメの違い	2つの動物の比較
nC1	1	0	1	0	1	3	4	1	2
nC2	1	1	1	1	1	2	4	1	2
nC3	1	0	0.5	0	2	2	4	0.5	3
nC4	0	0	0	0	1	2	4	0	4
nC5	1	0	1	0	2	2	2	0	4
nC6	0	1	0	1	0	3	4	1	2
nC7	0	0	0	0	0	2	4	0	2
nC8	0	0	0	0	0	5	4	0	2
nC9	0	0	0	0	0	3	4	0	0
nC10	0	0	1	0	1	3	4	0	2
C1	0	0	0	1	0	2	4	0	1
C2	1	0	1	0	3	5	4	2	4
C3	1	0	1	1	2	4	4	2	2
C5	0	0	0	0	0	4	4	0	2
C6	1	0	1	1	2	5	4	1	2
C7	0	1	0	1	2	5	4	1	4
C8	0	0	0	0	0	2.5	0	0	3
C9	0	0	0	0	1	2	4	0	0
C10	0	0	0	0	0	2	4	0	1

事後調査

科目内容の知識	「哺乳類」という用語の理解（例を出せる）	「脊髄動物」という用語の理解(例を出せる)	「哺乳類」という用語の理解（定義）	「脊髄動物」という用語の理解（定義）	生物の特徴(無生物との違い)	動物の特徴（動き、体の部位、住処、食べもの、成長）	因果関係	イルカとサメの違い	2つの動物の比較
nC1	1	1	1	1	4	5	4	1	3
nC2	1	0	1	1	4	5	4	3	2
nC3	1	0	1	1	4	5	4	1	2
nC4	1	1	0	1	2	4.5	4	0	1
nC5	1	0	0	1	1	3	2	0	2
nC6	1	1	1	1	2	5	4	1	2
nC7	0	1	0	1	2	4	1	1	4
nC8	1	0	1	1	4	5	4	0	6
nC9	1	0	0.5	1	4	5	4	1	4
nC10	0	1	0	1	1	4	4	0	3

C1	0	1	0	1	3	5	4	0	-
C2	1	1	1	1	4	5	4	1	3
C3	1	1	1	1	2	5	4	2	3
C5	0	0	1	1	4	5	4	0	2
C6	1	1	1	1	4	5	4	1	3
C7	1	1	0	1	3	5	4	1	3
C8	1	1	0.8	1	1	5	2	0	4.5
C9	1	1	1	1	4	4.5	4	0	4
C10	1	1	1	1	4	5	4	0	2

付録 11　CLIL 実験的授業における言語能力の発達

※ 計算方法は 7.1 を参照のこと。

※ C は CLIL, n C は non-CLIL を示す。

事前調査

言語能力	文法（名詞の性）	文法（名詞の数）	文法（名詞の格）	文法（動詞の体）	文法（時制の変化による動詞の語幹など）	語彙（動物、植物の名前）	語彙（存在しない語彙）	CALP（用語の知識）	CALP（動詞の使用）	構文（複合文の使い方）	発音	イントネーション	リーディング（正しく単語を読む）	リーディング（流暢さ）
nC1	5	5	5	5	5	8	×	4	3	5	5	5	4	5
nC2	5	5	5	5	5	9	×	4	4	5	5	5	5	5
nC3	5	5	5	5	5	10	×	4	4	5	5	5	5	5
nC4	5	5	4	5	5	9	★	2	2	3	5	5	4	3
nC5	2	3	1	2	1	7	★	2	0	2	3	4	3	2
nC6	3	4	2	4	2	7	×	2	1	1	3	4	1	2
nC7	2	3	1	3	1	5	★	0	0	1	2	3	1	1
nC8	5	5	5	5	5	11	×	4	3	3	4	5	4	5
nC9	5	5	5	5	5	8	★	1	1	4	5	5	1	1
nC10	5	5	4	4	4	8	★	2	1	3	5	5	3	2

C1	3	3	2	4	3	6	★	1	1	1	2	4	3	1
C2	5	5	4	5	5	9	×	4	4	5	5	5	3	4
C3	5	5	4	5	5	9	×	3	4	4	5	5	3	4
C5	5	5	5	5	5	10	×	4	3	4	5	5	4	4
C6	5	5	5	5	5	10	×	5	5	5	5	5	5	5
C7	4	5	3	5	4	8	×	4	3	3	2	5	2	2
C8	2	3	2	4	3	8	★	1	1	2	2	4	0	0
C9	5	5	5	5	5	9	×	2	2	4	5	5	3	4
C10	5	5	5	5	5	8	×	1	1	3	5	5	5	3

事後　調査

言語能力	文法（名詞の性）	文法（名詞の数）	文法（名詞の格）	文法（動詞のアスペクト（体））	文法（時制の変化による動詞の語幹など）	語彙（動物、植物の名前）	語彙（存在しない語彙）	CALP（用語の知識）	CALP（動詞の使用）	構文（複合文の使い方）	発音	イントネーション	リーディング（正しく単語を読む）	リーディング（流暢さ）
nC1	5	5	5	5	5	11	★	5	5	5	4	5	4	5
nC2	5	5	4	5	5	10	★	5	5	4	4	5	4	5
nC3	5	5	5	5	4	10	★	5	5	5	5	5	5	4
nC4	5	5	5	5	4	7	★	3	3	4	5	5	4	3
nC5	2	3	1	2	1	9	★	2	0	2	4	4	3	4
nC6	3	4	3	5	5	10	★	5	4	3	4	4	4	1
nC7	2	4	2	4	2	8	★	1	1	1	4	4	4	2
nC8	5	5	5	5	5	11	×	5	5	5	5	5	5	5
nC9	5	5	5	5	5	9	★	4	3	4	5	5	4	3
nC10	5	5	4	5	4	8	★	3	4	4	5	5	4	3
C1	2	3	2	4	2	6	★	1	1	2	3	5	3	2
C2	5	5	5	5	5	9	×	5	4	5	5	5	4	4
C3	5	5	5	5	5	10	★	4	4	5	5	5	3	4
C5	5	5	4	5	5	11	★	5	4	5	5	5	4	5
C6	5	5	5	5	5	10	×	5	5	5	5	5	4	5
C7	3	3	4	5	5	9	×	4	4	4	3	4	5	4
C8	3	4	2	5	2	7	★	2	1	2	3	5	0	0
C9	5	5	5	5	5	10	×	5	5	5	5	5	4	5
C10	5	5	5	5	5	9	×	4	5	4	5	5	4	4

付録 12　CLIL 実験的授業における認知能力の発達

※　テストの詳細は Yasyukova（2006)、計算方法は 7.1 を参照のこと。

※　C は CLIL, n C は non-CLIL を示す。

事前調査

番号		思考									短期言語記憶	短期視覚記憶	リーディングスキ	情報処理速度	注意力	目と手の調整	不安度	エネルギー	気分
		視覚的思考			概念的思考			言語的	想像的	象徴的									
	言	直	構	動	直	理	概												
nC1	6	11	9	7	6	12	4	6	16	3	6	10	9	29	0.9	2	7	2.1	6
nC2	5.5	9	9	7	5	10	3	6	12	2	5	9	5	60	0.9	1	6	1.9	6
nC3	7	11	6	8	4	9	3	6	10	3	3	11	1	23	0.7	3	6	1.4	10
nC4	3	9	5	6	4	5	2	5	6	1	4	7.5	1	47	0.9	1	8	1.6	12
nC5	2.5	11	8	4	3	4	1	4	4	1	0	0	0	50	0.9	1	7	1.4	2
nC6	5.5	11	6	4	4	10	5	5	12	3	5	7	10	49	0.9	1	7	0.7	24
nC7	2.5	11	10	8	5	8	3	6	10	1	2	6	0	35	0.9	3	8	0.7	14
nC8	4.5	12	10	9	3	9	2	6	8	3	6	13	5	51	0.9	3	3	1	8
nC9	4	9	10	5	1	5	2	3	5	1	7	11	2	41	0.9	3	6	1	15
nC10	4	10	4	5	2	6	2	5	5	2	3	7	0	45	0.9	1	6	1.4	18
C1	2.5	9	10	4	1	5	2	2	6	2	2	6	0	49	0.8	1	8	1	28
C2	6	10	11	8	5	9	7	5	16	3	3	10	5	50	0.9	2	9	1.5	4
C3	7	10	7	9	5	7	5	5	12	2	4	5	4.5	34	0.8	1	8	1	12
C5	3.5	12	12	8	8	7	4	7	12	3	4	9	8	50	0.9	4	8	0.7	24
C6	7.5	12	12	8	4	9	5	7	11	2	6	10	10	60	1	2	5	0.6	12
C7	3.5	11	11	6	4	11	3	7	11	2	5	5	1	43	0.9	2	4	0.6	26
C8	2	10	11	8	4	4	4	0	12	1	5	4	0	29	0.9	1	5	2.8	14
C9	2	7	10	8	5	7	3	7	8	2	2	5	0	27	0.9	1	3	1	14
C10	2	9	7	9	4	4	4	4	8	1	3	5	0	37	0.9	1	4	1	12

事後調査

参加者	思考										短期言語記憶	短期視覚記憶	リーディングスキ	情報処理速度	注意力	目と手の調整	不安度	エネルギー	気分
		視覚的思考			概念的思考			言語的	想像的	象徴的									
	言	直	構	動	直	理	概												
nC1	7.5	11	11	11	6	11	6	7	16	2	8	8.5	7.5	38	0.9	3	11	2.1	8
nC2	5	11	12	10	5	7	7	6	13	2	4	10	7.5	53	0.9	1	8	1.6	8
nC3	5	12	9	9	3	8	3	5	9	2	5	10	4.5	39	0.9	1	8	1.6	8
nC4	3	9	7	7	2	8	1	4	7	2	3	7.5	1	31	0.9	1	7	0.9	14
nC5	3.5	11	9	2	3	7	4	7	7	2	5	9	0	47	0.8	1	8	0.7	16
nC6	6	10	5	6	5	10	4	6	13	2	8	11	10	51	0.8	3	9	1.1	16
nC7	3	12	10	7	3	7	2	2	10	1	3	7	1	40	0.9	3	9	1.4	8
nC8	2.5	12	11	7	3	10	3	6	10	3	6	10	7	60	0.9	3	4	1.6	4
nC9	5	11	10	8	4	5	3	5	7	2	4	9	5	38	0.9	3	7	1	12
nC10	5	12	10	6	2	4	2	2	6	0	6	7	2	53	0.9	1	6	0.5	24
C1	3	11	10	5	1	7	3	2	9	2	3	5	1	59	0.8	1	8	1	10
C2	5.5	12	11	9	5	12	7	7	17	2	5	11	5	60	1	1	8	1.5	6
C3	6.5	11	12	9	4	8	4	7	9	2	5	5	6.5	49	0.9	1	8	1	14
C5	4	12	12	8	7	12	4	8	15	2	6	9	8	43	1	1	7	1	20
C6	5.5	12	12	8	5	11	7	7	16	2	8	11	10	60	1	2	7	0.6	14
C7	6	10	12	9	6	11	3	7	13	3	2	8	0	44	1	2	4	1.6	12
C8	4	11	11	10	2	7	5	4	10	2	3	7	0	42	0.9	1	4	1.6	2
C9	3	9	12	7	2	9	3	4	10	1	6	8.5	1	24	0.9	1	5	0.6	20
C10	4	11	11	10	4	6	3	5	8	1	5	10	9	52	0.9	3	5	1.1	8