

## ロシア語教材を見直す

—— 非専攻課程習得基準の策定を念頭に ——

小林 潔

キーワード：初修ロシア語，教科書，CEFR A1, A0，例示的能力記述文

### 0. はじめに

本稿<sup>1</sup>では，大学での非専攻課程ロシア語教育をめぐる現況，特に『ヨーロッパ言語共通参照枠』（Common European Framework of Reference for Languages: CEFR）応用の動きを確認した上で，筆者自身が教育現場で使用している教材を CEFR および習得基準の観点から検討する．具体的には，当該教材を CEFR および「例示的能力記述文 Can-do statement[CDS]」A1 レベルの観点から位置付けする．加えて，他教育機関での A1 レベル教育の試みとも対照させ，非専攻課程ロシア語教育のあり方を考察したい．

### 1. 問題の所在

ソ連崩壊を経てロシアが「普通の国」になり，ロシアと日本の関係が点から面へと多様化しつつある現在<sup>2</sup>，日本の大学においてロシア語は一部の専攻学科で学ぶだけのものではなく，普通の学生が気負いなく学ぶ言語である．こうした中で，大学のロシア語教育は何を教えるか，教育内容を明確にしておくことがこれまで以上に強く求められてきている．何をどこまで，その基準を示すのは教育機関の社会的責任でもあるし，ロシア語教師は教育機関という社会的な存在の中で語学教育という営みを行う以上，社会との様々な関わりを念頭に教育内容を練り上げる必要があるからである．また，それは具体的に教材という形で，またその教材をどのように扱っているかで示されるものである．

他言語，諸国の教育に目を転じると，現在，様々に習得基準の策定が進んでいる．既に 2001 年には欧州評議会が『ヨーロッパ言語共通参照枠』（CEFR）が公開され，日本の語学教育においてもその応用が進んでいる．日本語教育においては国際交流基金による非母語話者教育のスタンダードが示された（後述）．ロシア語教育に関しても，CEFR はロシア本国でも，また日本を含めた東アジア諸国でも参照されている<sup>3</sup>．

CEFR は，複言語主義を標榜する欧州連合の言語教育で，シラバス・教材の作成や到達度評価に用いられているものである．「複言語主義 plurilingualism」とは，個人一人一人が自分の言語の価値観に縛られず複数の言語と文化を己がうちに担い，異なる言語・文化の

<sup>1</sup> 本稿は以下の口頭報告に基づいたものである．小林潔・堤正典「ロシア語教材を見直す—非専攻課程習得基準の策定を念頭に—」ロシア・東欧学会／JSSEES2010 年合同研究大会（2010 年 10 月 24 日於天理大学）．

<sup>2</sup> JETRO（日本貿易振興機構）の在モスクワ職員によれば，既に 200 社以上の日系企業がロシアに進出しているという（2010 年 9 月 8 日訪問）．

<sup>3</sup> 日本に関しては，小林（2007）で触れられている．

堤正典・小林潔編『ロシア語学とロシア語教育Ⅲ』神奈川大学ユーラシア研究センター，2011 年，pp. 11-34.  
Masanori TSUTSUMI and Kiyoshi KOBAYASHI (eds.) *Russian Linguistics and Language Education*. III.  
Yokohama: The Eurasia Research Centre Kanagawa University, 2011, pp. 11-34.

者とやりとりしていこうという理念である。これは、ある社会の中での多数の言語の存在を示すだけの「多言語主義 multilingualism」とは異なる。このような理念のもとで言語学習は教育機関に留まらず生涯学習となる。

CEFRにつながる作業は1971年スイス・リュシユリコン国際シンポジウムに始まったもので、20世紀末の試作版の執筆を経て、2001年に現在の形で提出された。編纂に30年を費やしたCEFRの何よりの目標は「学習者の言語能力の基準（目標設定）とその評価法」に共通性を持たせることで（嘉数2006:50）、言語能力・修得度・学習と教育について「包括性」「明示性」「一貫性」（CEFR日本語版:xiii. 及び同書p.7も参照）を提唱している。そのために、包括的な能力表を提示している。これは言語活動を「聞く、読む、やり取り、まとまりある話をする、書く、仲介する」の6つに分け、言語使用のコンテクストを「私的領域」「公的領域」「職業領域」「教育領域」に区分した上で、言語能力の段階をABC及びそれぞれを2つに下位分類して、最下位のA1から最上位のC2までの6段階の等級をつけたものである。こうした言語能力は、言語でどのようなことが出来るか「例示的能力記述文 Can-do statement」[CDS]で示される（上記から「仲介」を除く5活動領域でCDSがある<sup>4</sup>。国際交流基金が和訳で示すCEFR Can-do 一覧では「活動」「方略」「能力」の3種をたて、また言語活動として「受容」「産出」「やりとり」を示している（国際交流基金2010）。母語話者の完全な言語能力を想定してそれに何が足りないかではなく、「～することができる」で能力を示す。この能力は部分的なものであって良い（部分的言語能力）。そして「能力表」は、学習者の目標を設定し、また学習成果・能力の評価の基準を示すもので、言語の違いを問わない共通の参照枠である。参照枠が共通しているので、CEFR圏域内では国や言語の違いを超えて自己の言語能力の証明ができ、また学習の継続も可能となる（自律的学習者の生涯学習）。

このようなCEFRは「参照枠」とあえて名付けられているところからも分かるように、能力基準を教条的・絶対的に押しつけようとするものではない。しかし、国際交流基金が「スタンダード」と名付けているように、実質上無視できない基準となっている。目下、ロシア連邦教育科学省のТРКИ (тестирование по русскому языку как иностранному) も含め欧州各国の公的な言語能力検定試験もCEFR準拠で作成されるようになっており、当該言語の教育者はCEFRに何らかの形で対応することが求められている。

もちろん、CEFRは能力表に留まるものではなく、複言語主義をはじめとしたその理念が重要であり、教師育成や学習者の学習履歴を納めるというポートフォリオも主要な柱であることは忘れてはならない。

日本の外国語教育でも、検定試験対策や本国の外国語教育の変化への対応といった外的・形而下的な事情に加え、CEFRの理念（複言語主義、行動主義、自律学習、生涯学習等）を教育現場で展開する意図をももってCEFRの応用が進んでいる。茨城大学での「総合英語」然り（参照：阿野2007）。専攻語に関しては大阪外国語大学（現：大阪大）の25

<sup>4</sup> 解説論文は多いが、たとえば、杉谷（2010）がある。

言語で行われているし<sup>5</sup>、いわゆる第二外国語では国士館大学で政経・法・文・理工・体育5学部の教養教育での8言語で進んでいる（参照：鷲巢 2010）。慶應義塾では小学校課程から大学院にまで至る義塾全体の諸外国語教育に応用しようとし、2006—2010年度にわたって「行動中心複言語学習（AOP）プロジェクト」<sup>6</sup>を展開した。

英語教育でも投野由紀夫氏らにより日本版 CEFR（CEFR-J）編纂（英語に即したプロフィール——語彙や文法の発達を記述し、具体的な文例も含めたもの——の作成）を目指す大規模な科研費企画が進行している（参照：投野 2010）。既にドイツ語ではドイツ本国で『ドイツ語プロフィール』<sup>7</sup>が公刊されているが、英語版をイギリスなどと協力して作ろうというのである。慶應義塾 AOP でもその一環として B1 レベルの表現類型と文法事項をアラビア語、中国語、ロシア語、ドイツ語、スペイン語、英語に関して整理検討している（「コミュニケーション・アプローチによる複言語教材開発に備えた言語機能別の表現類型リストの研究」）（ロシア語は熊野谷葉子氏担当、参照：境 2010）。

日本語教育における国際交流基金作成のものは、幾つかの試行を経た「日本語教育スタンダード 2010」である。これもまた CEFR を踏まえたもので、2010年8月13日段階で270のCDSが公開されている（国際交流基金 2010）。

外国語の具体的な教材に目を向ければ、いわゆる本国（たとえばロシア語ではロシア）で刊行された教科書には既に CEFR のレベル表示が見られる。同一タイトルの教科書で CEFR/ТРКИ の複数のレベルを用意しているものもある（たとえば定番の教科書 Антонова В.Е. и др. «Дорога в Россию» (Златоуст) はそうである)。日本では CEFR のレベル表示を前面に出したものはいまだ少ないが、Vögel, Hopf (2008)のドイツ語教科書は A1 の「会話」を対象としたものである。これは「イミディアット・メソッド」と結びついたものである。この Vögel, Hopf (2008)と CDS に基づいた教育が室蘭工業大学で小野クラウゼ＝マルギット氏を中心として行われている。対象言語はドイツ語・中国語・ロシア語で、ロシア語は鈴木理奈氏らが参加しているが、その教材は市販の刊行物とはいかないまでもある程度まとまった形になっていると言う<sup>8</sup>。室蘭工業大学のシラバスでも大学が提供する各初修外国語（独・仏・露語）で A1 を目指す旨が明記されている<sup>9</sup>。

このような状況と先行する習得基準を踏まえて、われわれは  
・日本の、ことにわれわれの、大学のロシア語非専攻課程における習得基準はどのようなものか、

<sup>5</sup> この中心にある真嶋潤子氏は各地で講演をされており、その要旨は彼女のウェブページで閲覧することができる。ここでは真嶋(2007)を挙げておく。

<sup>6</sup> 私立大学学術研究高度化推進事業 学術フロンティア推進拠点 慶應義塾大学外国語教育研究センター「行動中心複言語学習（AOP）プロジェクト」 2006年度～2010年度（文部科学省）

<sup>7</sup> Glaboniat M., Müller M., Rusch P., Schmitz H., Wertenschlag L. Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen/Buch u. CD-ROM. Berlin-München, Langenscheidt, 2005.

<sup>8</sup> プロジェクト全体を含めて、Krause-Ono (2010)を参照されたし。

<sup>9</sup> シラバスはインターネットで確認できる。学科ごとに表記が分かれているのでシラバスのトップページを示す。 <http://www.muroran-it.ac.jp/kyomu/syllabustop2010/0-h22top-page.htm>

・習得基準を念頭に置いた場合、既存の教材はどのようなものであるか（そして、今後どのように変えていくべきか）、

を考えざるを得ない。日々の教育実践は、履修時間などの形而下的な事情（もちろん、これはとても大きな要因であるけれども）を除けば、受講生<sup>10</sup>と教材に大きく左右される。そこで、既存の教材を見直し、今後を考えたい。ただし、教材の総覧は難しいので現場（筆者の所属する神奈川大学での非専攻語としてのロシア語教育）で目下用いられているものを対象とする。本稿はその一つの事例報告でもある。

ここでわれわれが前提にしているのは、大学は、学生のニーズ（しかも漠然とした）に応えるだけでなく、それ以上の知識や価値の存在を指摘し、そこへの道筋を示す場所でもあること、である。しばしば当然のごとくに、大学は学生のニーズに応えるべきと言われており、それは正しいが、しかしその学生のニーズなるものは曖昧なことが多いし、彼等のこれまでの（あえていうが）狭い知見に基づいたものであったり、親や学友あるいは大学側の宣伝といった周囲に流されたものであったりする。現に、われわれが考えるほど学生はロシアの重要性や将来性を認識しているわけではない。ロシアのことを何も知らない学生の存在、ロシア語科目の受講生の少なさ、それ故のロシア語科目の減少は現にわれわれが目当たりしていることである。そもそも大学に入らなければ知り得なかった事柄、知識、価値を大学が示すことができなければ、学生はあえて大学に入学する必要はないが、ロシアやロシア語はそのような事柄の一つである<sup>11</sup>。そして、このような知識・価値の提示は、そこに至る道筋の提示と結びついているからこそ意味があるのであって、ロシアやロシア語を取り上げるのならそれは可能である。

その上で、ロシア語非専攻課程という現場における習得基準はどのようなものか、が問題となる。ここでは以下の2点が前提となる。

- ・欧州評議会や国際交流基金、あるいは大学の語学教育全体での基準策定のような大がかりなものではなく、小規模の個々の現場に即した習得基準が必要なこと；
- ・履修時間が限られている上に、履修者にはモチベーションやレアリアの基礎知識を欠き、情報入手の必要性に思いが至らない者が存在すること；

既に CEFR の編纂者たちは、そのタイトルに *reference* を加えることで、CEFR が絶対的なものではなくあくまでも「参照」するものであることを明示していた。現場のロシア語教師が CEFR なり ТРКИ に対応することが必要としても現場に即して行えば良いのであり、

<sup>10</sup> 受講生については慎重に論ずるべきである。一言だけ言えば、クラスにいる学生は均質ではない。したがって、「～の教材で～時間勉強すれば～のレベルに達する」とは言えない。クラス内で成績評価に当然違いが出るし、一対一（受講生が一人）のクラスでさえ半期用の教科書を2年半掛けて終わらないとか、現在人称変化だけで3コマ使って遂に習得できなかったという学生が存在する。しかし、こうしたことを言っているは何も進まない。個別の対応が必要な場合は個別に対応することにしたい。

<sup>11</sup> もちろん、全ての学生をロシア語に引きつけなければいけないということではないし、ロシア語学習者の関心をロシア研究に誘導することはフェアではない。また、ロシアに重要性や将来性などない（それは「ある程度」正当だ）、故にロシア語は学ぶに値しない、と学生が判断するならばそれはそれで良い。われわれはその学生と話をしてみたいが、一方で、自律的かつ責任をもって自らの意見と態度を表明する学生を嘉する。

またそれしかあり得ない。確かに欧州評議会にならって東アジア共同体や東アジア言語共通参照枠の可能性を考察する動き<sup>12</sup>はあり、その理想は高邁で関与・尽力するのはやぶさかではないがなんといっても将来の話であり、これのために今日の前にいる学生の教育をないがしろにするわけにはいかない。そもそもある一つの大学で共通の基準を作るのでさえ難しい（だからこそ国士舘大学の事例が喧伝されるのであるし、室蘭工業大学での苦勞は Krause-Ono (2010)が示している通りである）。英語における投野科研のような企画も、望ましいし将来目指すことになるだろうが、ロシア本国の協力が不可欠であり、現段階では難しい。従って、われわれは、自分たちが担当するロシア語教育現場という極々限られた場での習得基準を考えることになるし、また、それで良い。実際に状況は現場ごと教室ごとに異なる。それぞれの習得基準が必要な所以である。ただし、それは他の現場と共通の尺度で比較できるものでなければならない。それ故にわれわれは CEFR 等の習得基準に注目しているのである。

## 2. 神奈川大学という現場

模索の出発点たる教育現場はわれわれの勤務校たる神奈川大学である。神奈川大学の学生は、いわゆる中堅校の学生とはいえ、学生によっては潜在的な能力そしてモチベーションは上位校にそれほど劣るものではない。実際にロシア関係の職で活躍している卒業生もいてわれわれの誇りとするところである（ロシアで企業に勤務したり日本語教育にあたる者、日露の貿易交流を扱う企業・団体に勤務する者など）。とはいえ、ロシア語を含めたいわゆる第二外国語の学内での位置付け、ロシアに関する学生の知識・関心の乏しさ、全般的な低い外国語学習意欲は否定できない。ロシア語は難しいとして避けているのではない（むしろロシア語は簡単と思っている学生もいる）。ロシアについて知らないし、知る必要があるとも感じないし、また、どのようにロシアやロシア関連情報にアクセスして良いか関心と知識をともに欠く学生が散見されるのである<sup>13</sup>。

授業のあり方をいえば Semester 制が導入されているため、同一科目であっても学生が履修するのは前期と後期で異なる曜日・時限・教員ということはままあるし、また半期だけ履修することもある。1年間の学習時間の基本は週2 通年 56 コマであるが、週1 通年もしくは週2 半期で 28 コマ、あるいは週1 半期 14 コマということもある。ТРКИ の入門レベル（CEFR A1 相当）で想定されている学習時間は 100～120 学習時・50～60 コマで、週2 回通年でようやく達成されるほどである。

<sup>12</sup> たとえば、京都大学西山教行教授。ただし、西山（2009）ではロシア語は東アジアの言語とは見なされていない。

<sup>13</sup> ロシアの首都を知らないとか（ベルリンと言っていた）、ロシア正教の存在を知らないとか（カトリックだそうである）といった学生も存在する。これではロシア語が出来るようになっても意味がない。このような言語運用の背景となる知識（レアリア）の必要性はわれわれも認識しており、別途取り組む所存である。もちろんロシア語学習を進めることでレアリアは自ずと身についていくではあろう。学習能力の点で不均質であることは前述の通り。全く当たり前だが、「俺の授業は～大学生には分からないよ」と言い放つのは無意味だし、単に知識の有無だけの話なので（筆者もアフリカ諸国の首都名を言えるわけではない）、学生の実情を捉え教育の実践と研究を進めるのである。

しかし、少ない学習時間であっても、履修してきた以上、学生には何らかのものを得てもらいたい。一方で、学生の中にはこのような非専攻課程であっても学習を続け、ロシア留学を行うことで、B1 レベル（ТРКИ 第1レベル）に達する者もいる。B1 レベルは、われわれの国内・台湾・韓国での調査によれば、東アジアにおけるロシア語専攻課程の卒業時のレベルと見なせるものである<sup>14</sup>。

以上を踏まえた上で現場で扱う教科書を検討してみたい。なお当然ながらこれは教科書の著者たちを批判するものではない。現に良い教科書と考えて採用している。ただし、執筆時期や目的が CEFR や大学の現状とずれるところがあるので、それを改めて認識し現場で活用したいと思うのである。また、そのような確認は必要である。今後、新たに教科書を作るにしても何よりも日本の先達たちの業績を認識すべきだろう。

現在、神奈川大学の初修ロシア語では2冊の教科書を用いている（非常勤教員の中には別の教材を使う向きもある）。

・安德ニーナ，木村英明，柴田信子，杉山秀子，堤正典，中本信幸『21世紀のロシア語』（大学書林，初版2003年）

・米重文樹，トマルキン・ピョートル『話すロシア語入門』（白水社，初版1996年）

神奈川大学での初修外国語に於いては、これらの教科書を異なる教員がそれぞれ週1コマずつ、学習者にとっては計週2コマ進めている。想定受講生は二人の教員からそれぞれの教科書を並行して学習し、通年2学期で前者の教科書を半分終え、後者の『話すロシア語入門』を終える。週2コマを同一教科書を用いて同一教員もしくはリレー形式で授業をし、通年で「あげる」といったやり方もあり得るが、必ずしも全ての受講生が週2コマを通年で履修できるわけでもない事情もあって、このような仕組みとしている。もちろん2冊の異なる教材で授業を行うのは形而下的な理由によるばかりではない。前者の教科書では、文法も含めた総合的な基礎知識を教授／習得しようとしている。後者では、ロシア語にあってはごく簡単な表現を言うにも複雑な文法知識が求められる（「飛行機で行きます」というだけでも移動動詞の活用、前置詞、格変化の知識が必要）という事情に鑑み、基礎表現をとにかく習得することでその後の学習につなげようとするものである。『話すロシア語入門』が目指している口頭表現力も本教科書を用いることで一定程度育成されることは既に示されている（参照：八島2000）。

CEFR に従おうというのであればロシアで CEFR に準拠して作成された教科書を採用したり、新たに作成したりした方が良いと思われるかもしれない。しかし、現実問題、神奈川大学という現場にあった教科書を探すのは難しく、また、独自に新たな教材を開発する余裕はない。加えて、本教材をもとにして教授用電子システムや語彙データベースが既に開発されており（参照：大須賀2007，堤ほか2009）、既に行ったそれらの人的・金銭的投資も無視できない。このような事情を鑑みると、残された手は、今の教材が、共通の尺度

<sup>14</sup> ロシアの大学に入れる能力、ドイツでは移民に求められる能力である。平高史也によれば、ドイツの移民向けの統合コース（ドイツ語講習）はこのレベルを目指しており、そのための学習時間として600時間が想定されている（平高2008:48-49）。

—具体的には CEFR—と比べて、どうなのかを明らかにし、教師が自覚して、教育を進めることである。

このとき、概念と機能、言い換えれば、どのような場面でどのような話題を話すための能力なのか、すなわち場面やトピックが重要である。そこでこれらを重視している国際交流基金の JF Can-do (国際交流基金 2010. 8月13日版) を援用する。われわれの学習者が日本で学んでいること、彼らには日本語との対照に進ませ自らの言語を自覚させたいこと、何よりもわれわれが目指すのが、ミニロシア人の育成ではなく、ロシア語の知識をもった日本人の育成であること、というのが理由である<sup>15</sup>。もちろん、ロシア本国で『ロシア語プロフィール』のようなものが公表されれば、それと対照させるつもりである(あるいはそういったものをわれわれは作るべきかもしれない)。

### 3. 教材の位置づけ

米重・トマルキン『話すロシア語入門』を取り上げてみよう。これを JF Can-do にならって表にしてみると表1のようになる。なお、「種類」と「レベル」は「活動」「A1」を抽出した。基本的に教科書内本文で扱われているものを扱ったが、コラムで紹介されているものも含めた。活動のカテゴリーやトピックは厳密に分けられるものではないし、JF Can-do に照らし合わせることを目的なので機械的に当てはめることはしていない。

一方で JF Can-do では A1 レベルの CDS は 79, すなわち,

「受容」が 20 (カテゴリー「指示やアナウンスを聞く」6, 「手紙やメールを読む」4, 「必要な情報を探し出す」6, 「情報や要点を読み取る」3, 「説明を読む」1);

「産出」が 9 (「経験や物語を語る」3, 「講演やプレゼンテーションをする」4, 「作文を書く」2);

「やりとり」が 50 (「社交的なやりとりをする」9, 「共同作業中にやりとりをする」6, 「店や公共機関でやりとりをする」9, 「情報交換する」17, 「インタビューする／受ける」2, 「手紙やメールのやりとりをする」2, 「申請書類や伝言を書く」5)

である。

「トピック」でいうと,

「受容」で、「健康」1, 「自然と環境」1, 「学校と教育」3, 「言語と文化」2, 「仕事と職業」2, 「旅行と交通」2, 「人との関係」2, 「自由時間と娯楽」2, 「買い物」2, 「食生活」2, 「住まいと住環境」1;

「産出」で、「自分と家族」1, 「住まいと住環境」1, 「食生活」1, 「生活と人生」2, 「仕事と職業」1, 「人との関係」3;

「やりとり」で、「自分と家族」3, 「自由時間と娯楽」5, 「食生活」7, 「人との関係」10, 「生活と人生」4, 「仕事と職業」5, 「買い物」5, 「旅行と交通」4, 「住まいと住環境」2, 「健康」2, 「学校と教育」3。

すなわち、トピックは延べで、「人との関係」15, 「食生活」10, 「仕事と職業」8, 「自由

<sup>15</sup> このような態度の是非、「日本人」とはなんぞやといった重要問題にはここでは立ち入らない。

時間と娯楽」7, 「買い物」7, 「学校と教育」6, 「旅行と交通」6, 「生活と人生」6, 「住まいと住環境」4, 「自分と家族」4, 「健康」3, 「言語と文化」2, 「自然と環境」1.

こうしてみると、『話すロシア語入門』は、限られたページ数におさめねばならなかったという物理的な制約の他に、大学という場で「話すロシア語」を、ということに由来する本来的な「偏り」が見られる（その是非を問うているのではない）。まずトピックでは、「健康」「自然と環境」をはじめ「仕事と職業」「自由時間と娯楽」といったものがない。こうしたことは直ぐに気づくことかもしれないが、何らかの尺度にてらしてどうか、という認識が必要である。そうでなければ教師が補うにしても教師の好みで恣意的な補足になるおそれがある。言語活動としては、「受容」で「指示やアナウンス」を聞くとか「必要な情報を探し出す」「情報や要点を読み取る」、**「産出」**では「講演やプレゼンテーションをする」「作文を書く」、**「やりとり」**では「共同作業中にやりとりをする」や「インタビューする／受ける」「申請書類や伝言を書く」が手薄ということが分かる。一方で「学校」「家族」「買い物」「住まい」というトピックに関して「産出」したり「社交的なやりとりをする」志向があることが見て取れる。なお、文法的な難易と（例えば未来形）、言語活動やトピックの難易とは異なることも分かる。第8課「頭は何のためにあるのでしょうか？」のように JF Can-do では想定していないものもある。

#### 4. 他大学でのこころみ

CEFR 志向 A1 レベルの教育で一つのモデルとなるのが Vögel, Hopf ほかがドイツ語教育で進めているものである。これはもともと大阪大学のフランス語教育のために Azra J-L. と Vannieuwenhuysen B.が開発した「イミディアット・メソッド」を用いるものであり、内容は「A1 の能力基準や、[.....]『プロフィール・ドイツ』ならびにゲーティンステイトゥート開催の『ドイツ語 A1—スタート 1』試験のうちの『会話』のレベルを目指している(Vögel, Hopf 2008:iii)。メソッドの詳細は原案者や推進者の解説・論考に譲るが、基本原理は、

- ・「学習者に、教室の中ですぐに使うことのできる言語表現を与える」
- ・「学習者は、毎回リアルタイムで、互いに目標言語を用いて日常生活と結びついた会話を行う」

（瓜生 2008 : 52）ということで、

- ・コミュニケーション志向の授業を母語話者との直接的接触のない日本人受講生を相手に日本の教室（語種によってはしばしば多人数になる）で行う、
  - ・インフォメーションギャップがないとコミュニケーションが成り立たない、従って学習者個人に即した情報のやりとりをさせる、
  - ・学習内容を絞り口頭での作業を重視し、学習者への会話へのやる気を喚起する、
  - ・授業を当該言語の「学習の場」ではなく「体験の場」と位置づける、
- といった考え方である（池澤(2004)と瓜生 (2008)に基づく）。



彼等のこころみは具体的なドイツ語教材 Vögel, Hopf (2008)として具現しているが、室蘭工業大学ではこれをモデルにしてドイツ語・中国語・ロシア語の教材を作成しているのである。このとき主導者の小野クラウゼは chunk の意義を強調している (Klause-Ono 2010: 113-115)。もとより、これは、単に教材の問題だけでなくその運用に特色があり、その検討には別稿を用意するのが適当と思われるが、ここでは本稿のテーマである教科書内容への言及にとどめる。

Vögel, Hopf (2008)は第1部 12課、第2部 23課、第3部 4課の形 39課+単語帳である。第1部は「自分自身について話す」、第2部は「さまざまなテーマについて情報を獲得したら、質問に答える」、第3部は「何かをお願いすることを言い表わす」(これはドイツ語 A1 Astart Deutsch 試験に対応している)(以上、Vögel, Hopf 2008:iii 抜粋)。

第1部をざっと示すと

- 1: あいさつと自己紹介 (インフォーマル), アルファベットとスペル [文字] 綴り, 挨拶・名前を名乗る
- 2: 住居について話す 住まい
- 3: 出身について話す 出身地
- 4: 書類を記入する, 個人情報を知る 申込用紙に記入する
- 5: 電話番号・住所・年齢 数 文法
- 6: 大学の勉強について話す 気に入った?
- 7: アルバイトについて話す 職場, 職業
- 8: 外国語について話す 言語
- 9: 趣味について話す 趣味
- 10: Sie を使って話す (丁寧な表現) 知り合いになる (丁寧な表現)
- 11: 元気? du を使って話す (くだけた表現)
- 12: お元気ですか? (丁寧な表現 = Sie を使って) (Vögel, Hopf 2008:v-vi から抜粋)

これをロシア語に応用すれば、およそ表2のようになるであろう(室蘭工業大学で実際に用いている教材の参照はできなかった)。

こうした Vögel, Hopf, 室蘭工業大学の試みが「自己紹介」「住居」「出身」「大学生活」「アルバイト」「履修外国語」「趣味」を口頭(および一部は書面)を扱っていることは、当然ながら CEFR に準拠していることで、JF Can-do の CDS に照らし合わせても見て取れる。「人との関係」「仕事と職業」「自由時間と娯楽」「学校と教育」「住まいと住環境」「自分と家族」といったトピックで「社交的なやりとりをする」「情報交換する」「申請書類や伝言を書く」という「やりとり」をするということである。

ただし、ロシア語のような、文字が「なじみがない」もので、かつ、語形変化が多めの言語にあっては、そのまま移植には困難が直ちに生じる。たとえば「～出身です」。英語やドイツ語では from や aus の後に London でも Jena でも Yokohama でも地名をそのまま言

えば良い。しかしロシア語では *из* の後で地名も格変化する。しかも文法性によってその変化は違うのである。日本の地名は外来語だから語形変化しないと逃げようと思えば逃げられるが、何らかの形での注釈は必要と思われる。自分の名前の綴りを言うだけでも一苦労だ。つまり、*chunk* 中心の教材を作るのであってもドイツ語に比して文法解説が求められるということであり、実際、室蘭工業大学のロシア語科目で用いている CDS には

「“これは～ですか”と尋ねることができる」

「“これは～です”と答えることができる」

「“はい、これは～です”，“いいえ、これは～ではありません”と答えることができる」

「自己紹介をし、相手の名前を尋ねることができる」

「自分の姓名を、ロシア語で書くことができる」

に加えて、

「三つの名詞の性を区別することができる」

「名詞を複数形にすることができる」

「“これは誰ですか”と尋ねることができる」

「“この人は～だ”と答えることができる」

「人称代名詞を使った表現ができる」

といったものがあるという (Krause-Ono 2010:120-121)。ロシア語初級教科書しかもその最初期の回の定番である *это* 構文の導入や、性数、代名詞の導入を意識していることが見て取れる。ロシア語では簡単なことをいうのでさえ、性と格というものを知って置かねばならないのであるから室蘭工業大学のロシア語 CDS 作成者がこうせざるを得なかった理由はよく分かる。現場と教材に則しつつ、文法をどう教えるか、古くて常に新しい問題が我々の前に依然として存在する。

## 5. まとめにかえて

米重・トマルキンの教科書『話すロシア語入門』が JF Can-do A1 すなわち CEFR-A1 と重なる部分、重ならない部分が示された。このことは、今後、中長期的にわれわれの現場でのロシア語教育を考えた場合、副教材などを作ることで本教材を補っていくのか（投資をしていくのか）、新たな教材を考えるのか、の判断の手がかりになる。また、他言語の日本向け A1 教科書を参考にしてロシア語教材を作成することは可能だが、そのころみを単純に移植するのは困難ということも見て取れた。

以下、関連した幾つかの問題をあげ、まとめとしたい。メソッドおよび学習内容（文法指向かコミュニケーション指向か）、学習時間、そして大学教育での位置づけという問題である。

メソッドに関して本稿では「イミディアット・メソッド」に言及した。ロシア語教育に関しては特に名付けられているわけではないが八島（2000）に通底するものを認めることができ、これは本稿で取り上げた米重・トマルキンの教科書を論じたものである。八島は「語学教育における全体性の問題」と言っているが、語学教育のある面では、受講生にま

るごとの「体験の場」を提供することが必要である。一方でイワンやサーシャが出てきたり、行ったことも見たこともないロシアの街角で道順を訊ねたりするような状況は学生にとってはリアリティがなく、教室でロシア語体験をしようと言われても体験しようがない。もっとも教科書がその類であっても実際の授業では教師の主導で補いができるかもしれない。単に教科書を進めるだけでなく意識的な工夫が必要なのだろう。

同時に関係するのが学習内容である。すなわち初修段階では何を中心とすべきかということで、文法かコミュニケーション要素かというおなじみの問題である。バランスが必要なことは当然として、特にロシア語のような言語にあっては初修段階では、他の言語に比して、文法への偏りが大きくなるのではないかと思われる。英語教育でさえ、初歩段階では文法中心にと言われ、日本という本国で行われる日本語教育でも一概に「言語運用能力」指向とはいかないようである<sup>16</sup>。

これは、どれだけのリソースが使えるか（割くことができるか）（教師にとってと学習者にとっての2面で）という問題と諸言語で同じコマ数・習得基準で行けるのかという問題と関わる。大学の役目が、全てを手取り足取り学生に教え込むのではなく、自律学習者の養成であることを前提にする一方で、ロシア語学習者に過重な負担をかけるわけにもいかない。授業時間内だけで完結するような教育・学習形態があっても良く、その点、小野クラウゼたちの室蘭工業大学での試みは参考になるであろうし、米重・トマルキンの教科書もそれが可能な形態である。このとき、同じアイデアで複数の言語用の教材を作って、同じように chunk 中心で授業を行ったとしても、進度と到達度は最初級の段階で既に違うのではないかと思われる。大学が提供する全ての言語科目で第1セメスターは CEFR-A1 などと言えたらどんなに見栄えがよいだろう。大学の社会に対する説明責任を示し得ているかのようである。しかし、そうはいかない。もとより言語によって必要な履修時間は異なるのだ。表3に示すように、たとえばあるビジネスマンが「海外赴任にあたり、海外生活をする上で、最低限学んでおきたいレベル」に達するには朝鮮語ならば40-50時間で済むが、ロシア語だと100-120時間かかるという（佐藤2007:269）。大阪大学外国語学部でも言語によって到達目標は違うという。したがって、ある期間内（例えば2セメスター）で各言語同一レベルに達するにはロシア語クラスは授業時間を延ばすか、補習講座なり自習クラブといったものを設けるか、自律学習型 eラーニングを開発するかである。あるいは、同一授業時間で言語によって修得度の違いが出て良いと認めるしかないのである。その修得度の違いがCEFRで説明できれば、一応、教育機関や教師としては学習者や社会にたいする説明責任を果たしたことになる。

現用のロシア語を教授する以上、大学非専攻課程のロシア語教育にあってもロシア語運

---

<sup>16</sup> レベルの違う話だということを割り引いても以下の西口光一の文言は示唆的と思われる。

「ACTFLの初期のガイドラインには、Novice（初級）の学習者は"no practice ability"と書いてあったんだけど、基礎段階では、実際の生活に役に立つような言語運用能力を求めるのは無理だということ。基礎段階では、やはり日本語の『言葉』を増やすことが、重要だと思う。『言葉の習得』を軽視するのは、大きな誤りです」（西口：2011：39-40）。

用能力の育成が教育目的となりうる。上に見たごとく、現在われわれが用いている米重・トマルキンの教科書は CEFR 的な観点から見て位置づけられる。CEFR-A1/TPKH 入門には達していないので、より下位の preA1<sup>17</sup> と見なせるだろう。また「イミディアット・メソッド」などの他言語で開発されたメソッドを用いても運用可能と考えられる。

もちろん、既存教材を CEFR に位置づける作業は必要だが、このような確認だけではあまり意味が無いこともわれわれは自覚している。どこの教育現場でもおそらくそうであろうが、初修教科書を終えたあとの「次」が問題である。学習者が preA1 で学習を終えるのならそれも良し、更なる学習を望むのならその先を示さねばならない。現場で、この科目は preA1、その次はこの科目でこれを履修すると A1 といった習得の見取り図を学生に示したい。もちろん困難はある。実際は神奈川大学のような小規模の現場でもスタッフの意見調整など難しいところは多い。しかも CDS を使うとしても、学習者の自己能力評価と教室での教師からの評価と現実の学力（実際に使えるか）とは乖離があり、それを把握するのは難しい。英語業界で行われているような学習者コーパスのようなものがロシア語でも出来れば良いが、母集団は少なく、学習者の資質・履歴・学習期間も全くバラバラなので現状では作成は不可能に近い。

加えて、大学教育の一環としての（特に初修外国語としての）ロシア語教育を考えれば、そこでは何よりも学生の教養教育・キャリアデザイン・母語を含めた全般的なコミュニケーション能力の育成が優先されるのであって、「話すロシア語」の育成のみを目指すものではない。学習者側のモチベーションも授業時間や履修者数が少ないため自発的な高まりは期待しがたいのであった。授業時間が多ければその中でロシアに親しみ学ぼうとする者も出てくるであろう。クラスメイトが多ければ多様な刺激を受けるであろう。そうではないので教師の役割が積極的に求められる。そして、ロシアとの関わりのある方を教師から学生に示すのみならず、教師から与えられるものを越えて先に進む力、すなわち生涯学習を見据えた自律的学習能力の涵養をはからねばならない。CEFR から学ぶべきはその理念でもあった。大学非専攻課程ロシア語教育で出来ることは限られている。しかし、限られていることとゼロであることは違う。今後、ロシア語学習を続ける学生にはもちろん、他領域の勉学を志す学生にとってもロシア語クラスを履修したことには意味があったとしたい。また、その意味とは何であるか、習得基準をめぐって考察していくことで示していきたいのである。

表1)米重・トマルキン『話すロシア語』（初版 1996 年）

ypok	言語活動	カテゴリ	題目・トピック	JFS では	Can-do(私案)	文法
	動	—				

<sup>17</sup> A1-1, A0 といった呼び方もある。

1	産出・やりとり	経験や物語を語る・社交的なやりとりをする	「この人は誰ですか？」自分と家族	自分と家族	誰が誰の何であるか、を言うことができる	疑問詞, 所有代名詞, 人称代名詞, ~はである誰/何, 性, 人稱, 現在形
2	受容	指示やアナウンス	「知ってますか？」飲料の名前	学校と教育, 食生活	名称を訊ねる, 言える.	動詞の現在人称変化, 評価・様態の副詞, 疑問詞, и/или
3	受容・やりとり	指示やアナウンス・情報交換	「ノートは机の中です」教室	学校と教育	「誰の何々がどこそこにある」が言える.	所有代名詞(性), 場所 где, здесь/там, в/на; 子音の同化
4	産出・やりとり	経験や物語・情報交換	私は東京から来ました」出身, 言語	自分と家族・人との関係	出身・言語, 住所, 別れの挨拶を言える	命令形, 現在人称変化, ~語で, 副詞, 前置詞+名詞
5	やりとり	社交的なやりとり	「すみません, 入っていますか？」教室・面談	人との関係・学校と教育	「許可・禁止, 可能・不可能」,	述語副詞, 過去形
6	やりとり	情報交換	「今日は試験です」	学校と教育・	どの番号かきくことができる, 予定や所有物について語ることができる	語彙: 疑問代名詞, 所有表現, 目的語, 曜日, 数字
7	産出・やりとり	経験や物語	「ロシア語はおもしろい」嗜好・難易	学校と教育	言語名を言うことができる. 難易・興不興を言える. 判断の命題を言える.	単数形・複数形, 主体(与格), 述語副詞, 形容詞の性(定語・術語)
8	産出・やりとり	情報交換・? プレゼン	「頭は何のためにあるのでしょうか？」	—	目的・理由を言うことができる. 目的・理由を尋ねることが出来る.	身体名称, 所有構文, 因由文

9	やりとり	経験や 物語・情 報交換・ 社会的 なやりとり	「御兄弟はい らっしゃいま すか？」自己 紹介 家族・ 職場	自分と家 族・生活と 人生	持っている・持ってい ないと言える。どこで 何をしているが言え る。	所有構文, 否定 生格, 動詞人称 変化, 前置詞・前 置格
10	受容・や りとり	手紙やメ ール・情 報交換	「今私はモス クワにいま す」自己紹 介 家族, 住 所手紙	旅行と交 通・自分と 家族・人と の関係	国籍, 名前, 住所・住 居, 家族に関して自 己紹介ができる。	動詞不規則変 化, в/на, 形容 詞・名詞の照応
11	産出・や りとり	経験や 物語	「紅茶とコー ヒーどちらが 好きです か？」飲み物	食生活	自分の好みを言うこと ができる。	動詞不規則変 化, 目的語(モノ・ ヒト・コト), 選択疑 問文
12	やりとり	社会的 なやりとり	「どこにいた の？」電話,	人との関 係	電話での挨拶ができ る。謝罪の言葉を言え る。過去について説 明できる。	動詞活用, 過去 形(性数一致)
13	やりとり	社会的 なやりとり	これはおい く らですか？」 買い物	買い物・ 人との関 係	欲求を言える, 値段を 表す表現を言うことが できる。謝意を表せ る。	動詞+動詞不定 詞, можно +不 定詞
14	やりとり	店や公 共機関	「お店はどこ でしょうか？」 道案内	買い物	ある場所への行き方 を尋ねる・言うことが できる。誰にを示せる。	命令形, в/на +対 格, 行き先表示, 与格
15	やりとり	情報交 換	「あしたは私 は出張です」 旅行/出張	旅行と交 通・生活と 人生(学 校と教育)	予定と行き先を言うこ とができる。	未来形, 方向, 与 格+述語副詞+不 定形
16	やりとり	情報交 換	「5時に会い ましょう」予定 (待ち合わ せ)	生活と人 生・	時刻を尋ねる・言うこ とができる	時間表現(数詞), 述語副詞,

17	やりとり	社交的 なやりとり	「私はあさつ てロシアへ行 きます」旅 行／出張	旅行と交 通・自由 時間と娯 楽	どこからどこへ何で移 動するか言うことが出 来る。	行き先，運動の動 詞と交通機関，近 接未来
----	------	--------------	-----------------------------------	---------------------------	---------------------------------	-----------------------------

## 表 2) ロシア語表現 (案)

Vögel, Hopf (2008) 第 1 部全 12 課を翻案したもので，あくまでも資料として示す．実際に教室で用いるなら原案者の許諾が（少なくとも道義的に）必要だろう．また，ドイツ語では二人称単数代名詞として du を最初に出しているが，ロシア語では二人称複数形である вы を出した方が良くも知れない．なお露文のチェックには本論集にも寄稿している Трухин М.А.氏の協力をあおいだ．

### 質問の言葉

— Как 「法学部」 по-русски?

— 「法学部」— «юридический факультет», а 「法学部で」 — «на юридическом факультете».

1: あいさつと自己紹介 (インフォーマル), アルファベットとスペル 綴り, 挨拶・名前を名乗る

名前を訊ねる・名乗る

— Привет! Меня зовут Митио. А как тебя зовут?

— Привет, я Сэйдзи.

— А тебя как зовут?

— Меня зовут Рёко.

### 聞き返す

— Меня зовут ...

— Простите? (Извините?)

— Меня зовут Рёко.

— Спасибо.

### 別れの言葉

— До встречи!

— Да, до встречи!

—Пока!

挨拶と別れの言葉（友達どうし，そうでない場合）

Привет! – пока!

Здравствуйте! – До свидания!

名前を訊ねる（丁寧）

Как вас зовут? — Меня зовут...

А вас?

Простите (Извините), как вас зовут?

綴りを訊ねる

— Как это пишется?

— Это пишется (無くても可) М, И, Т, И и О.

— Спасибо.

— Пожалуйста.

名前・字母

Имя, фамилия, отчество

русский алфавит

2 住居について話す 住まい

住所（都市名と都道府県）を訊ねる

— Где вы живёте?

— Я живу в Йокогама.

— Я тоже.

— Где это?

— Это в префектуре Канагава.

都市の所在を訊ねる

— Это в префектуре Канагава?

— Да./ Нет.

住所を訊ねる

— Вы тоже живёте в Йокогама?



— Да, я живу в Йокогама. ( Да, я тоже там живу)  
— Нет, я не живу в Йокогама. (Нет, я там не живу)

住んでいない

— Я не живу в Токио.  
— Я тоже не живу там (здесь).

場所の表現

в Москве, на Хоккайдо.

3 出身について話す 出身地

出身地を訊ねる

— Откуда вы?  
— Я из Ниигата.

その所在地について知っているか訊ねる

— Вы знаете, где это?  
— Да, знаю.  
— Нет, не знаю.  
— Я тоже не знаю, где это.

出身地の表現

из Москвы, из Санкт-Петербурга

4 書類を記入する, 個人情報を聞く 申込用紙に記入する

質問の言葉

Как это по-русски?

Как это по-японски?

申込用紙の書式

Заявка

Фамилия, имя, отчество

Дата рождения. Место рождения

Возраст: ...., пол:

Место жительства (адрес)

Почтовый индекс

Номер телефона

электронный адрес (адрес электронной почты)

Факультет и отделение (кафедра)

Номер студенческого билета

Дата. 15.01. 2011. [日月年]

Подпись

5 電話番号・住所・年齢 数

電話番号を訊ねる

— Какой у вас номер телефона?/ Ваш номер телефона, пожалуйста.

— Мой номер телефона: 0123456789.

— Ещё раз, пожалуйста.

— Да, 0123456789.

メールアドレスを訊ねる

— Какой у вас электронный адрес?

年齢を訊ねる

— Сколько вам лет?

— Мне 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29.

確認する

— Это правильно?

— Да, правильно.

— Нет, это не так. (Нет, это неправильно)

6 大学の勉強について話す 気に入った?

履修科目を訊ねる

— Что вы изучаете?

— Я изучаю..... в университете Канагава.

様々な科目・専攻 (対格形)

(право, инженерное дело, архитектуру, психологию, физкультуру (физическое воспитание), физиологию, социологию, экономику, лингвистику, историю, литературу, китайский/ испанский/ английский/ немецкий/ французский/ корейский/ японский/ русский язык.)

所属学部を言う

— Я учусь на ..... факультете в университете Канагава  
(юридическом, ..... )

好悪を訊ねる

— Вам нравится?

— Да, очень.

— Да, нравится.

— Нет, не нравится.

7 アルバイトについて話す 職場・職業

アルバイトについて訊ねる

— Вы подрабатываете?

— Да./ Нет.

— Раз в неделю я работаю в кафе/ресторане/ книжном магазине.

8 外国語について話す 言語

外国語の知識を訊ねる / 外国語学習について訊ねる

— Какой язык вы знаете? (Каким языком Вы владеете?)

— Я знаю (владею) японский (им)/ английский(им)/ русский(им) язык(ом).

— Вам интересно/трудно изучать русский язык?

— Да, очень интересно/трудно.

— Нет, не так. /Нет, неинтересно/нетрудно

— Нет, совсем./ Нет, совсем нет. /Совсем нет

9 趣味について話す 趣味

— Какое у вас хобби (увлечение)?

— Я люблю смотреть фильмы/ пить пиво/ слушать музыку/ читать книги, смотреть телевизор, смотреть футбол/ бейсбол, заниматься спортом, играть в теннис/ играть на гитаре.

10 выを使って話す (丁寧な表現) 知り合いになる (丁寧な表現)

挨拶の言葉 自己紹介

— Доброе утро./ Добрый день./ Добрый вечер.

— Меня зовут Накадзима. Как вас зовут?

— Добрый день./ Доброе утро./ Добрый день./ Добрый вечер. Меня зовут Исака. Очень приятно.

— Вы живёте здесь?

別れの言葉

— Всего хорошего.

— Вам тоже.

11 元気? тыを使って話す(くだけた表現)

挨拶の言葉

— Привет, Митио! Как дела?

— Спасибо, Сейдзи! Хорошо/Нормально. А у тебя?

— У меня тоже. Спасибо./ Спасибо. Ничего.)

自己紹介

приветствие

имя и фамилия

место жительства

работа (профессия)

место рождения

хобби (увлечения)

12 お元気ですか? (丁寧な表現=выを使って)

挨拶の言葉

— Здравствуйте, господин Накадзима/ госпожа Томия! Как поживаете?

— Спасибо, хорошо. А вы?

— Я тоже. Спасибо.

表3)履修時間に関する資料

# DILA 大学書林国際語学アカデミー「言語別の推奨学習時間数」(企業官公庁向けプログラム)

	赴任前準備コース	基礎力要請コース	留学事前語学コース
	「海外赴任にあたり、海外生活をする上で、最低限学んでおきたいレベル」	「日常的表現ができ、海外生活にスムーズに入れるレベル」	「出張や短期滞在において、日常の簡単なコミュニケーションができるレベル」
スペイン語	50～60 時間	120～180 時間	240～300 時間
フランス語	60～70 時間	130～150 時間	300～350 時間
ドイツ語	60～70 時間	130～150 時間	300～350 時間
ロシア語	100～120 時間	180～220 時間	350～400 時間
インドネシア語	40～50 時間	100～120 時間	180～240 時間
韓国語	40～50 時間	100～120 時間	180～240 時間
中国語	50～60 時間	120～160 時間	240～300 時間
タイ語	80～100 時間	140～180 時間	280～340 時間

佐藤 (2007:269) および DILA 大学書林国際語学アカデミー・ウェブページより  
<http://www.dila.co.jp/business/approach/index.html>

#ТРКИ の入門レベル (CEFR A1 相当) で想定されている学習時間：100～120 学習時。

#### #独立行政法人国際協力機構 (JICA)

渡航前に 65 日間の訓練を実施している。そのうちの語学研修は 170 時間とも言われる (『月刊日本語』第 278 号 (第 24 巻第 2 号 2011 年 2 月):29 頁による)。国内 2 つの研修機関のうち

JICA 二本松では 12 言語 (英語、フランス語、中国語、マレー語、タイ語、クメール語、ベトナム語、ラオス語、インドネシア語、アラビア語、モンゴル語、スワヒリ語) の語学訓練を実施。総計 258 時間の語学訓練という。

(<http://www.jica.go.jp/nihonmatsu/enterprise/volunteer/kunren/program.html>)

駒ヶ根青年海外協力隊訓練所でも 65 日間の研修期間で英語・スペイン語・フランス語・ベンガル語・シンハラ語・ネパール語・ロシア語・ウズベキスタン語などの語学訓練を実施するという。総時間の表示はされていない。

(<http://www.jica.go.jp/komagane/enterprise/volunteer/kunren/index.html>)

## 文献

### 分析対象：

米重文樹，トマルキン・ピョートル 『話すロシア語入門』（白水社，初版 1996 年）

参照文献：（注内も含め Web ページに関しては 2011 年 3 月 5 日に表示を確認した）

CEFR 日本語版. 2004. 吉島茂・大橋理枝他訳編. 『外国語教育 II—外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』. 朝日出版社.

Vögel B., Hopf A. 2008. 『Und du? Sprechsituationen im Unterricht.おしゃべりになれる授業のドイツ語』. 大阪大学出版会.

Krause-Ono M. 2010. «Using German *can do* statements as model for other languages such as Russian and Chinese: A special project.» マリア・ガブリエラ・シュミット（他）編. 『日本と諸外国の言語教育における Can-Do 評価 ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）の適用』（朝日出版社），pp.111-125.

阿野幸一，ベッツ・ロバート，福田浩子，永井典子，岡山陽子，佐々木美帆，上田敦子. 2007. 「ヨーロッパ言語共通参照枠に基づく英語能力記述尺度：茨城大学総合英語プログラムにおけるケーススタディ」，『茨城大学人文学部紀要人文コミュニケーション学科論集』2, pp.1-18.

池澤明子. 2004. 「イミディアット・メソッド概説」，『Conversation dans la classe AVANCEE-Faux-debutants 教師用指導書』<http://www.immediate-method.com/articles.html>

瓜生濃世. 2008. 「メソッド・イメディアット(イミディアット・メソッド)式授業の実践：学習者に主体性を持たせるための試み」，『京都産業大学論集人文科学系列』38, pp.50-81.

大須賀史和. 2007. 「Web ベースの授業用教材の作成方法と今後の課題」，『スラヴィアーナ』（スラヴィアーナ編集委員会）22, pp.29-36.

嘉数勝美. 2006. 「ヨーロッパの統合と日本語教育——CEF（「ヨーロッパ言語教育共通参照枠」をめぐって）」，『日本語学』（明治書院）第 25 巻第 11 号, pp.46-58.

国際交流基金. 2010. 『JF 日本語教育スタンダード』，「JF Can-do 一覧」「CEFR Can-do 一覧」<http://jfstandard.jp/top/ja/render.do>

小林潔. 2007. 「ロシア語教育とヨーロッパ共通参照枠」，中澤英彦・小林潔編『ロシア語学と言語教育』（東京外国語大学），pp.83-119.

境一三. 2010. 「コミュニケーション・アプローチによる複言語教材開発に備えた言語機能別の表現類型リストの研究」，『文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業学術フロンティア推進事業 行動中心複言語学習プロジェクト 2009 年度研究活動報告書』（慶應義塾大学外国語教育研究センター），pp.32-34.

佐藤巨呂 2006. 「学びやすいアジアの言語 —外国語研修レポートより」，砂岡和子・池田雅之編『アジア世界のことばと文化』（成文堂），pp.255-272.

- 杉谷眞佐子. 2010. 「CEFR の基本を理解するために」, 『英語教育』(大修館書店) 第 59 巻 8 号, pp.54-55.
- 堤正典, 小林潔, 尾子洋一郎. 2009. 「ロシア語教育における基本語彙データベースの活用とその効果について」, 『私立大学情報教育協会平成 21 年度教育改革 IT 戦略大会 (2009.9.3) 予稿集』, pp.220-221.
- 投野由紀夫. 2010. 「CEFR 準拠の日本版英語到達指標の策定へ」, 『英語教育』(大修館書店) 第 59 巻 8 号, pp.60-63.
- 西口光一. 2011. 「日本語教育のイノベーションは可能か」〔神吉宇一との対談〕, 『月刊日本語』(アルク) 第 24 巻第 2 号, pp.38-40.
- 西山教行. 2009. 「『ヨーロッパ言語共通参照枠』の社会政策的文脈と日本での受容」, 『言語政策』(日本言語政策学会) 5, pp.61-75.
- 平高史也. 2008. 「ドイツにおける移民の受け入れと言語教育——ドイツ語教育を中心として——」, 『日本語教育』(日本語教育学会) 138, pp.43-52.
- 真嶋潤子. 2007. 「言語教育における到達度評価制度に向けて—CEFR を利用した大阪外国語大学の試み—」, 『間谷論集』(日本語日本文化教育研究会) 創刊号, pp.3-27.
- 八島雅彦. 2000. 「語学教育における全体性の問題——『話すロシア語入門の 1 年』——」, 『スラヴィアーナ』(東京外国語大学スラブ系言語・文化研究会) 2000 年特集号, pp.15-21.
- 鷺巣由美子. 2010. 「国士館大学における到達レベルと外国語ポートフォリオ ヨーロッパの言語共通参照枠 (CEFR) とポートフォリオ (ELP) を参考にして」, 『外国語外国文化研究』(国士館大学) 19, pp.1-28.

## ロシア語教材を見直す

—— 非専攻課程習得基準の策定を念頭に ——

小林 潔

現代の日本の大学においてロシア語は一部の専攻学科で学ぶだけのものではなく、普通の学生が気負いなく学ぶ言語である。大学のロシア語教育は何を教えるか、教育内容を明確にしておくことが現在より強く求められている。何をどこまで、その基準を示すのは教育機関の社会的責任であるし、ロシア語教師は教育機関という社会的な存在の中で語学教育という営みを行う以上、社会との様々な関わりを念頭に教育内容を練り上げる必要がある。またそれは具体的に教材という形で示されるものである。

他言語、諸国の教育に目を転じると、現在、様々に習得基準の策定が進んでいる。既に2001年には欧州評議会が『ヨーロッパ言語共通参照枠』(CEFR)が公開され日本の語学教育においてもその応用が進んでおり、日本語教育においても国際交流基金による非母語話者教育のスタンダードが示された。CEFRは、ロシア語教育に関しても、ロシア本国でも、また東アジア諸国でも参照されている。

上述の状況と先行する習得基準を踏まえて、われわれは、自らの教育現場を踏まえ、既存の教材を見直してみたい。すなわち、われわれが用いている初修ロシア語教科書をCEFR A1レベルに照らして位置づけてみる。このような位置づけは実際に可能であり、今後を考える基礎となる。