

# 福岡大学の中国語教育をめぐる諸問題 — 共通教育中国語の質の保証について

王 毓 雯\*  
甲 斐 勝 二\*\*  
間 ふ さ 子\*\*

## はじめに

福岡大学における共通教育第二外国語の中国語の履修者は、他の言語に比べて格段に多くなっている。それは、大局的に見れば、アメリカとならぶ大国としての中国が政治的にも経済的にも今後の世界情勢に大きな影響を与え得ることが推測され、多くの学生が中国語を習得する意義を認めるようになってきたこと、局所的に見れば、近年の所謂「爆買い」に象徴的に示されるように、アジア諸地域に最も近い日本の中核都市・福岡が、古来よりアジアの人びととの交流の場であり、今後も中国語のニーズが高まることが予測されるためである。

平成 20 年度、24 年度の中央教育審議会の答申では、大学での教学内容の質の保証やルーブリックの導入、生涯学び続ける力の育成などが求められた。また、近年学部における教学は学生の研究能力の育成よりも基礎知識や教養育成が重要視され、教育方針（カリキュラム・ポリシー）や、教育内容の質の保証（ディプロマ・ポリシー）を明確に示すことが教員側に求められ始めている。これは共通教育の語学教育といえど例外ではない。

これらの問題に対して、本学で共通教育中国語に携わる教員は、早くから本

---

\* 福岡大学言語教育研究センター外国語講師

\*\*福岡大学人文学部教授

学における中国語学習の重要性や語学教育が抱える構造的な問題について認識し、それらの改良に取り組んできた。本学の共通教育中国語の語学教育は、目標は提示したものの、結局のところ初級程度で終わるのが精一杯の状況であったからである。現在の周囲の状況を見渡すに、福岡市に所在する本学では、グローバル社会のニーズに応えることのできる語学力を持った学生を育てるようすべきとの認識のもと、我々はこれまで質的な向上に取り組み、また中国語教育の制度的な改善を訴えている。すなわち、教育内容の均質化、成績評価の統一、卒業まで続く教育、教育環境の整備などである。本稿は、これまでの本学の中国語教育の現状を振り返り、今後の課題について紹介し検討を加えたものである。内容が多岐にわたるため、分担して執筆することにした。各節の構成及び主たる担当執筆者は以下の通りである。

まずは、本学における共通教育中国語の問題について改めて確認し（甲斐勝二）、つぎに本学の中国語教育の概況を述べ、履修希望者が多い状況に比して専任教員が少ないなか、質が保証された教育環境を整えていくことの重要性とそのステップについて述べた（間ふさ子）。つぎに教学内容の均質化や成績評価の統一などへの取り組みについて紹介した（王毓雯）。続いて中国語教育に対する客観的な評価方法としてのルーブリックの利用について検討を行った（間ふさ子）。最後に中国語教育の組織環境の問題について、本学の共通教育の中国語教育を取り巻く環境と今後の課題を検討した（甲斐勝二）。

もとより不十分な所の多い検討ではあるが、共通教育中国語を履修する学生の学習環境が少しでもよいものとなり、さらには本学の語学教育の発展に資するところがあればと祈念する次第である。

（王毓雯）

## 一、問題の所在

福岡大学の共通教育における中国語科目は、主に第二外国語として中国語ⅠA・ⅠB（一年次科目。A・Bとも通年2単位、学生はA・Bセットで受講する）、ⅡA・ⅡB（二年次科目。A・Bとも通年2単位）として全学に開講されている。基本となる中国語ⅠA・ⅠBの受講生は、以下の表に示すように第二外国語の中でも最も多数の受講生を集めてきた。開講クラス数もまたクラス当たりの受講生も他の外国語と比べて多くなっている。

	ドイツ語(7) 登録者数	フランス語(4) 登録者数	中国語(0) 登録者数	スペイン語(2) 登録者数	朝鮮語(0) 登録者数
平成12年度	2727	2207	2932	1710	499
平成13年度	2412	1997	2639	1384	478
平成14年度	1573	1435	3805	914	732
平成15年度	2110	1901	2302	1126	438
平成16年度	1565	1797	2180	1134	466
平成17年度	1764	1578	2268	1074	451
平成18年度	1545	1292	2027	960	565
平成19年度	1824	1604	2162	969	617
平成20年度	1671	1449	1907	1074	518
平成21年度	1648	1314	2137	970	614
平成22年度	1708	1293	2480	938	735
平成23年度	1322	860	2935	686	1496
平成24年度	1111	771	2875	615	1274
平成25年度	1384	929	2318	716	1325
平成26年度	1360	915	2243	838	1050
平成27年度	1171	777	2847	584	833

表1 第二外国語各言語の共通教育教員割当数と一年生履修科目ⅠA・ⅠB登録者数(単位:人)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> 各言語( )内の数字は甲斐の知る大学が割り振っているその語学の共通教育教員枠

数年前までは、それぞれの授業内容および評価は担当の各先生方に一任し、大学側からの管理としては時間割の作成や A・B それぞれの授業で教科書が重ならないような調整をするに留まっていた。大学は研究が主体であって、教育は教員の個性と見識でなされるという古き良き伝統が信じられて来たからであろう。しかしながら、現在の大学、特に学部は学生への研究能力の育成よりも基礎知識や教養の育成が主となってきており、何を教えるかという目標も求められ、さらにその教育内容の質の保証を如何に示すかも要求されるようになってきた。とりわけ本学の共通教育の語学のように、登録学生に教員選択の余地はなく、指定されたクラスで学ばねばならない状況では、同一の科目である以上、教員によって到達度や教学内容の差異が出て来ないようにせねばならない。学生が教員を選択できるなら、到達度も学生の責任にできるかもしれないが、選択できないのだから、次の段階に到達するまでの力がつかなかった場合、それは学生の責任もさることながら、そのクラスに教員を当てた大学及びそこで教えた教員にも責任が生じるからである。

以前は、本学での共通教育のいわゆる第二外国語の語学教育は、初級とその延長を学び、当該言語がどのような言語であるかを知るという程度の語学教育で済んできたようだ。そこには第一外国語が英語であり英語ができさえすれば、第二外国語は輪郭を知る程度でよいという認識があったと思う。その証拠としては、言語教育研究センターに所属して教育企画に参加できる専任教員は英語しかおらず、他の外国語講師は企画運営に携わる必要がないことが挙げられよう。企画運営に携わるのは人文学部の英語学科・フランス語学科・ドイツ語学科の外語系 3 学科と、東アジア地域言語学科（地域言語とは地域事情言語文化の略称で、言語系の学科を標榜してできた学科ではない）に属す中国語・朝鮮韓国語・スペイン語の教員なのである。センターで開かれる第二外国語担当者

---

の人数。実際には欠員の時もある。登録者数は I A・I B クラス登録学生数の合算。資料は言語教育研究センターの歴代の資料をこちらで再整理したもの。

会議もこれらの学科の教員が参加し、そこでは行政上の問題が話されるだけで、第二外国語の教育水準であるとか到達度の共有などについては議論されたことはほぼない。

しかしながら、現在センター内では、大学における多様な外国語学習の必要性から、第二外国語を4年間学び、社会でも通用する一定の実力を学生が持てるようにしようという動きが始まっている。せっかく学ぶのなら、4年間のカリキュラムマップとそれぞれの段階のルーブリックを作成し、階梯的な教育を卒業まで準備しようというのである。本学の中国語共通教育は、この動きに呼応して数年前より各クラスの教育内容の平準化を行い、教員や使用される各種教科書による達成度を一定にするための試行を続け、平成27年度より一年次の統一教科書を導入することができた。これにより、二年次の統一教科書作成が可能になり、現在試行準備中である。

以下の検討は、現状の改善に止まるものではなく本学において4年間にわたる共通教育の中国語教育を階梯的に実現するための構想とそのために必要な事柄について考えるためにも有用なものと信じる。

（文責・甲斐）

## 二、本学共通教育中国語の現況

本学の共通教育中国語の教学環境は、端的にいうと、①履修希望者が多い、②専任教員が少ない、の二つにまとめられる。以下、もう少し細かく見ていこう。

共通教育中国語は、平成26年度までは履修希望者が多数であるという理由で、履修登録の前日に事前申し込みを行う「登録制限」が行われていた。平成22年度までは抽選であったがその後先着順となり、当初は1クラス75名上限

であったものがやがて 50 名に達したところで締め切られるようになった。登録制限がなされたのは、その当時非常勤講師をお願いしても必要な教員数の確保が難しく、希望者にすべて受講を許すとすれば、巨大クラスになるのが免れがなかったからである。近年では、非常勤で授業を担当できる人材も増え、履修希望者の多いクラスを分割したり、逆に少ないクラスを統合する調整も適宜行うようになり、さらに第二外国語の登録者数が全体的に減少傾向にあるために、平成 27 年度より中国語の登録制限は撤廃され、希望者は全員受講できるようになった。

登録制限を行わなかった平成 27 年度の中国語登録者総数（Ⅰ・Ⅱを含む）は、前年比 588 名増で、のべ 3367 名となり、第二外国語登録者総数（のべ 7801 名）の 43.2% を占めた。また開講クラスは、平成 27 年度は 91 クラス<sup>2</sup>で、1 クラスの平均学生数は 37 名である。37 名というのは語学のクラスとしては、他の第二外国語に比べてもかなり多いと言わざるを得ない（表 2 参照）<sup>3</sup>。

	ドイツ語	フランス語	中国語	スペイン語	朝鮮語
1 クラス平均人数	26	24	37	21	25

表 2 平成 27 年度各第二外国語 1 クラスあたりの登録者数（単位：人）

次に、中国語を履修する 3367 名の内訳を学部別に見ると以下ようになる。

学部	履修要件	受講者数（のべ）	第二外国語に占める割合
人文学部	選択必修Ⅰ AB Ⅱ AB	1094	37.6%
法学部	自由履修	313	42.9%
経済学部	自由履修	103	38.3%
商学部	自由履修	542	52.8%
商学部二部	自由履修	62	44.9%

<sup>2</sup> 平成 28 年度は登録者数の増加に伴い 8 クラス増設される。

<sup>3</sup> 第二外国語のクラスサイズに関しては、本学では 35 名を上限とするのがセンターの認識のようである。本学における第二外国語のクラス人数の適正数がどれくらいなのか、今後の検討課題である。ちなみに、以前英語教員の着任の挨拶で、当時 50 名上限の英語クラスの開講を知り「25 名が語学クラスの限度」と言う発言がでたことがある。35

理学部	選択必修 I AB	247	40.3%
工学部	選択必修 I AB	919	56.2%
医学部（医学科）	選択必修 I AB	5	2.2%
医学部（看護学科）	選択必修 I	54	48.2%
薬学部	自由履修	22	19.3%
スポーツ科学部	自由履修	6	21.2%
合 計		3367	43.2%

表3 中国語履修者の学部別人数と第二外国語に占める割合（平成27年度、単位：人、%）

第二外国語が選択必修の学部は、人文学部以外はすべて理系の学部であるが、医学部医学科を除いて中国語の履修率が高い。さらに、自由履修の学部も文系学部はおしなべて中国語の履修率が高い。つまり、中国語は文系学部から理系学部まで幅広い学生が受講しているということだ。

この3367名の学生を30名の教員が教えている。そのうち専任は7名（言語教育研究センター所属外国語講師3名<sup>4</sup>、人文学部東アジア地域言語学科所属4名<sup>5</sup>）で、残りの23名は非常勤講師である。クラス数で言うと、91クラスのうち、専任が担当しているのは28クラス（30.8%）、非常勤講師が担当しているのが63クラス（69.2%）、学生数で言うと、専任が965名（28.7%）の学生、非常勤講師が2402名（71.3%）の学生を担当している。つまり中国語履修者の約7割が非常勤講師の授業を受けている<sup>6</sup>。

また、教員が中国語母語話者か否かという点からみると、27年度の講師陣のうち中国語母語話者でない者は12名、中国語母語話者は18名となり、中国

名でもおそらく多すぎるであろう。

<sup>4</sup> 実際には4名だが、27年度は1名欠員であった。

<sup>5</sup> 東アジア地域言語学科の教員定員はすべて専門科目だが、共通教育に協力するという見地からそれぞれが最低1コマ共通教育を担当している。従って厳密な意味での共通教育担当教員ではない（本論3頁表1、201頁参照）。

<sup>6</sup> 平成28年度の開講クラスは98、非常勤講師担当の比率は71.4%である。

語母語話者が6割を占める。

このように、本学の共通教育中国語は、さまざまな学部在籍する多数の学生を、非常勤講師が多数を占める教員が教えているのである。こういった状況のもと各教員が各自選択した教科書を使い、到達基準もばらばらで教える、というのが本学の中国語共通教育の数年前までの姿であった。もちろん各教員が担当の授業を熱心かつ誠実に行っていることを疑うものではない。しかしながら、その状況では本学の中国語教育の「質の保証」、特に「到達度」が客観的に示しづらい。この問題を解決して、本学の特徴に合った中国語教育を提供し、共通教育中国語を履修する学生にきちんと「質の保証」を示すべきことは論を待たない。そのために私たちは、以下のような段階を踏んでその実現を図りはじめた。

(1) 教学方針の統一：統一シラバスを提示

(2) 教学内容の統一：統一教科書の導入

この二つは、I A・I Bに限ってはすでに導入が行われている。ただし、具体的な到達目標・達成度の共有はまだきちんと行われていない。

(1)、(2)に続いて求められるのが、

(3)「評価の客観化とその明示」である。

現在、これの一環として、I A・I Bの統一試験を一部の教員（非常勤含む）の協力を得て試験的に実施しているが、全体の成績評価については、現時点では全クラス共通で利用する客観的基準を整えるまでには至っていない。さらに、以上の三つを整えるために必要不可欠なのが、教学環境の充実である。以下、各節において(1)から順に検討していく。

(文責・間)



### 三、教学方針の統一～統一シラバスについて

前節で述べたように、本学の共通教育中国語には、クラスを自由に選ばない学生に、いかに同じ内容の授業を提供するかという問題が存在している。これを解決するための第一歩としては、到達度の統一と評価方法の共有が何よりなのだが、そのためには各担当教員のシラバスがその部分で共通になることが望ましい。このシラバスの統一は、学生に対して一定の授業内容が提供される保証を示すと同時に、教員に対しては教学内容及び事項の保証を求めるものになるからだ<sup>7</sup>。もちろんこれは、各教員の教学上の個性にまで踏み込むものではなく、統一するのは教学内容やその事項に関わるものに限っている。

本学の語学教育のシラバスは各教員に制作が任されている。各言語それぞれその授業方針を記したものが別にあるので、各教員はその説明を参考にしながら担当授業のシラバスを制作することになる。そのシラバスは（１）科目の概要、（２）到達目標、（３）授業時間外の学習（予習・復習）、（４）成績評価基準及び方法、（５）テキスト、（６）参考書、（７）履修上の注意点、（８）授業計画、（９）関連 URL から構成されている。中国語 I A・I B では、そのうち（１）（２）（５）をこちら側で準備し、その他は担当教員の裁量に委ねる形式に統一している。また（８）の授業計画の項目は、こちらでモデルを提供し、前期・後期にそれぞれどの課までは進んでほしいという要望を伝えて各教員に調整してもらっている。これは後述のように受講生の人数や中国語に対する意欲などがそれぞれのクラスで異なるからである。

中国語 I A・I B では同じテキストを用いているので到達目標も基本的に同じだが、最終的には（４）に挙げられる評価方法も共有されねばならないだ

---

<sup>7</sup> この中国語の統一シラバスは、全面的に I A・I B の統一教科書を導入した平成 27 年度から導入し、共通教育中国語を担当する本学の専任教員によって構成される「中国語教育検討班」が共同で文言を定めた。

ろう。さもなければ、割り当てられたクラスの運不運をうんぬんする学生が現れることになる。しかしこの評価方法は教員の教学方法とも密接に関係するので、各教員に納得して共有してもらう必要がある。それがうまくいけば「質の保証」は更に向上するはずだ。

本節では、このシラバス構成のうち、(1) 科目の概要および(2) 到達目標の項を用いて、どのような方針のもとで本学の中国語 I A・I B の教学を行おうとしているのかを説明する。

### (1) 科目の概要

#### i) I A

中国語 I A では主に発話を中心とした中国語の学習を行う。

中国語の会話の基本となる発音を正確にマスターするように、会話文を使って繰り返し練習し、単語や例文が「スムーズに発音できる」「聞いて理解できる」レベルを目指す。また、発話による基礎的な中国語コミュニケーション能力を身につけ、中国語で自己紹介ができるような練習を行う。

#### ii) I B

中国語 I B では主に中国語の語法的なしくみを理解する。

中国語講読・作文の基本が身につくように、自己紹介文を使って基礎的な語法を身につけ、初歩的な文章の講読や作文ができるレベルを目指す。講読文の理解を通して、文章による基礎的なコミュニケーション能力を身につける。

### (2) 到達目標

#### i) I A

- ①簡単な中国語会話の発音を聞き分けられ、かつ正確な発音ができる。
- ②中国語表記法の一つ「ピンイン」を使って概ね正確に発音でき、かつ発音を記せる。
- ③基本的な語法事項を習得し、基礎的な会話文が発話できる。

④挨拶、日常の簡単な会話、自己紹介ができる。

ii) I B

①中国語の基礎的な語法を理解する。

②語法に従って初歩的な文章の解釈ができる。

③簡体字を用い語法に従って簡単な文が作れる。

④自己紹介文や日常生活に関する簡単な文章が書ける。

中国語を学ぶ上で、発音とそれを表記するいわゆるピンイン・ローマ字（拼音字母）をマスターすることは非常に重要である。学生のなかには、中国語は日本語と同様漢字を使うから簡単だという先入観から履修を希望するむきもあるようで、その誤解を改めてもらうためにも、I A・I Bの両方でまず発音とその表記法を学ぶ。双方で学ぶことでトレーニング量が増えることも狙っている。

発音を学んだ後は、上記からも分かるように、I Aでは主として「聴く・話す」の技能を、I Bでは主として「読む・書く」の技能を中心に学ぶようになっていく。昨今はいわゆる「コミュニケーション」を中心に外国語を学ぶことを重視する傾向があるが、本学では「聴く」「話す」「読む」「書く」の四技能をバランスよく修得してもらうよう考えている。そうすることで入門の段階から中級、上級へと進んでいく基礎ができる。

I A・I B修了後の到達目標はそれぞれ4つ挙げられているが、これを外部試験の基準に当てはめると、日本中国語検定協会が行っている中国語検定の準4級～4級、あるいは中国政府が行っているHSK（漢語水平考試）の1級（CEFR A1に相当）～2級（CEFR A2に相当）に合格が可能なレベルということになる。この外部試験のレベルと到達目標の関係については次節で詳述する。

なお、理想を言えば、中国語母語話者と日本語母語話者がペアを組み、「聴く・話す」を中心に学ぶI Aは中国語母語話者、「読む・書く」を中心に学ぶ

I B は日本語母語話者が担当するというのが望ましいが、週の前半に I A が、後半に I B が開講されているため、非常勤講師の多い本学では、すべてのクラスにそのような配置を行うのは現状ではほぼ不可能である。この問題もここで指摘しておきたい。

前述したように、現在のところ中国語 I A・I B は統一シラバスによって、科目の概要と修了時の到達目標は明示されているが、各課における具体的な到達度についてはまだ基準を明示する段階には至っていない。そこで私たちは、異なった教員が同じ質の授業を学生に提供することができるよう、ルーブリックを導入し、日々の授業内容の学ぶべきポイントおよび到達基準を明示して全教員が共有できるべく準備中である。

(文責・間)

#### 四、教学内容の統一～統一教科書

本学の共通教育中国語では、前述のように I A・I B の授業を通して四つの技法をバランスよく無理なく習得するため、数年前より統一教科書として本学の外国語講師が中心となって編んだ『漢語課本』を使用している。

統一教科書『漢語課本』は、平成 19 年度前後からその構想が始まり、内部発行のテキスト試用の時期を経て、平成 24 年度以降、出版社から試用本テキストを刊行して内容の修正を重ね、平成 27 年度から入門・初級の中国語教育を担当する教員のすべてに同意を得、正式に一年次の統一教材として使用するようになった<sup>8</sup>。統一教科書を使用する目的及び必要性は以下の通りである<sup>9</sup>。

<sup>8</sup> 正式導入まで三年かけたのは、教材の調整と同時に、より多くの非常勤の先生方に使用の理解を得るためにはそれだけの時間が必要だと考えたからである。

<sup>9</sup> 詳細については王毓雯「初級中国語教育で必要とされる語彙とその特徴—福岡大学の統一教材『漢語課本』を素材に—」『福岡大学研究部論集 A：人文科学編』Vol. 15No. 2、

(1) 統一教科書を使用するまでは、I A・I Bの担当教員がそれぞれ選定した教科書を使用していた。そのため、学ぶ語法事項の内容は、割り当てられた授業時間や授業回数に制限されてきた。統一教材を使用することで、初級の語法事項や単語など全般的な内容の習得がより充実していくことが期待される。

(2) I A・I B同じ教材を使用するため2人の教授者が学習者の中国語の習得状況を確認することができ、相互に情報を交換することで適切な学習指導を行うことができる。また、学習レベルを維持するために、同じ課で会話・文法・語法・作文など多角的な学習を提供するので、学生の理解度の深化が期待される。また、学生の学習の到達目標が明確になり、一定の教育水準を保つことができる。

(3) 教科書は学習者のニーズに合わせ、初級レベルの自己紹介以外に、福岡大学での学生生活や福岡・九州の観光地の話題などを盛り込んで本学の学生に特化した内容で構成しており、中国語に対する興味関心や学習意欲を高めることが期待できる。

(4) 学習者は統一教科書一冊でI Aの会話体とI Bの文章体というそれぞれ相違する形式の学習を行うことができ、反復練習により中国語に慣れていくことができる。また学生は教科書を2冊購入する必要がなく、彼らの経済的な負担も軽減できる。

『漢語課本』は全16課からなり、以下のような構成で、最終的には自己紹介を中国語でできるようになっている。

1. 発音編 第1課～第5課
2. 本編 第6課～第16課
3. 付録 単語索引（中国語→日本語／日本語→中国語）
4. 練習帳 第6課～第16課の練習問題

---

2016年1月を参照のこと。

第1課～第5課は発音編であり、語法事項はない。この部分ではI A・I Bの授業を相互乗り入れ方式で行い、合計約10回の授業で基本の発音の仕方、ならびにピンイン・ローマ字の綴り方法などの基本ルールを勉強する<sup>10</sup>。

第6課からそれぞれのテーマと語法のポイントに合わせ、I Aは「聴く・話す」、I Bは「読む・書く」を中心に授業が進められる工夫をしている。会話、語法、文章、練習で構成されており、一つの語法項目について、それぞれ会話体、文章体で反復練習を行うことができ、徐々に中国語の文法や表現方法に慣れていくことができる。

本編第6課～第16課で学ぶ語法事項は38項目あり、この教科書で使用する語彙数は582語である<sup>11</sup>。

外国語の学習に限らず教授者は、学生に対して学習の到達目標を明確に示し、一定の教育水準を保つことが最も重要である。そのため統一教科書においても、一定の学習基準を明確に提示しておく必要があるのはいうまでもない。しかしながら、現実的には、クラスによって学習状況は一様ではない。例えば東アジア諸言語を熱心に習得しようとする学生が多数いるクラスなのか、あるいは単位取得の必要上やむなく中国語を選択した学生が多いクラスなのかによって、クラスの雰囲気が異なり、学生の学習意欲に大きな差が生じる。そうした場合、教員はそれぞれ相違するクラスの学習状況に配慮しつつ、学習者が一定の学習レベルに到達できるよう柔軟に対応することが求められる。『漢語課本』では、こうした状況を想定して、会話内容と練習でさまざまな学習状況に対応できるよう構成を工夫した。会話文の場合を例にすれば、会話文はA・B・Cに分かれていて、A・Bは各課で学ぶ基本的かつ必須の内容であり、Cはその応用編としてより複雑な表現内容で作られている。あるクラスではA・Bの基本的な

<sup>10</sup> I A・I B共に同一箇所のピンインを学ぶ事になるが、練習問題はA・Bそれぞれ別にしてあるので、学生は全く同じ内容の授業を受けるわけではない。

<sup>11</sup> 語法については、趙葵欣「初級中国語の文法項目について—福大の『漢語課本』を例として—」『福岡大学研究部論集 A:人文科学編』Vol. 15No. 2、2016年1月を参照のこと。

内容の習得を中心とし、あるクラスではさらにレベルアップを目指して会話文 C まで学ぶこともできる。また、会話体のテキストと文章体のテキストにそれぞれ付随する練習問題や巻末の練習帳を、学習状況によって臨機応変に使い分け、学習状況に配慮しつつ、基礎レベルからより高いレベルの中国語の学習ができるようになっている。

『漢語課本』の取り扱う内容がどのくらいの水準にあるのかについて、表現内容と語彙に絞って考察しておこう。周知のように、外部検定試験は、語学力を客観的に評価する基準の一つである。日本における主な中国語検定試験には、日本の一般財団法人日本中国語検定協会が行っている中国語検定試験と中国政府の国家漢辦が提供する HSK（漢語水平考試）がある。HSK は中国語検定試験に比べてより明確に到達基準を示しているため、以下で HSK の到達基準と統一教科書『漢語課本』の到達基準を比較して、統一教科書『漢語課本』の教材としてのレベルを確認する<sup>12</sup>。

第二節でも触れたように、本学の中国語 I は HSK 1 級～2 級程度のレベルである。HSK 1 級～2 級の語法項目に合わせて見てみると、『漢語課本』で扱われている内容は、その 7 割～8 割ほどをカバーできているといえよう。HSK 1 級～2 級が求める表現内容について、統一教科書と比較して示したのが下の表である<sup>13</sup>。

表現内容	HSK 1 級～2 級	『漢語課本』
1. 挨拶する、別れを告げる		第 5 課に相当
2. 簡単な自己紹介	名前、年齢、住所、家族、趣味、能力	第 6, 7, 8, 9, 11, 15 課に相当
3. 感謝、謝る	H 2 : 歓迎を表す表現	感謝：第 5 課など

<sup>12</sup> 『新漢語水平考試大綱 HSK 1 級』『新漢語水平考試大綱 HSK 2 級』（国家漢辦/孔子学院編著・商務印書館出版、2009 年 10 月）。

<sup>13</sup> 同注 3 前掲書。

4. 数量の表現	H2：数字で数量、順番を表現する	第10, 16課に相当
5. 時間の表現	～分間、～時間、～日間、曜日、年月日 H2：～日、今、過去、未来など	第8, 11, 12, 13, 14課
6. 簡単な描写をする	天気、方位、大きさ、どれくらいなど H2：正しい、間違い、気持ち、色	方位：第9, 11課に相当 そのほかは扱われていない
7. 質問、受け答え	買い物、交通に関する内容など H2：受診する、スポーツ、娯楽	交通：第12課に相当 そのほかは扱われていない
8. 簡単な要求、依頼の理解と表現		第16課に相当
9. 簡単な感情の表現		第7, 14課に相当
10. 他人の意見を尋ねる		第14課に相当
11. 提案をする		扱われていない
12. 比較をする		第10課に相当
13. 理由を説明する		扱われていない

表4 『漢語課本』とHSK1～2級との比較対照。

なお、HSK1級～2級の表現内容の3、6、7の一部ならびに、11、13の内容は『漢語課本』では、テーマの設定の関係で扱われていない。一方で、『漢語課本』には、HSK1級～2級には提示されていない学生生活に関する叙述など学習者のニーズに合うような内容を割合に多く取り入れている。これは『漢語課本』が本学の学習者のニーズに合うように編集されているという特徴からくるものであるが、今後は例えばHSK1級～2級の6に提示された生活に緊密したよく使われる内容などをそれに組み入れ、会話内容や語法を変更するなど教科書の改訂の検討も視野に入れるべきであろう。

語彙については、中国語の初級レベルで必要とされる語彙数はおよそ600前後が妥当と言われている<sup>14</sup>。当然ながら、各教科書で設定するテーマによって、

<sup>14</sup> 奥水優『中国語の教え方・学び方—中国語科教育方概説—』（日本大学文理学部叢書、2007年1月）第8章「語彙の学習内容」p126～127を参照のこと。



そこで使用される語彙も変わってくる。教学においてどの語彙を選ぶべきかという判断基準として、拙稿では主に『漢語課本』の語彙を中国と日本の入門・初級中国語語彙に関する6種類の参考資料を比較し検討した<sup>15</sup>。その結果、『漢語課本』はHSK1級～2級と中国語検定準4級の語彙をほぼ9割カバーすることができており、初級レベルの基準に達していると判断していいだろう。

とはいえ、表現力をより高めることに繋げられる学習内容にするため、例えば助詞、副詞、前置詞などのような「虚詞」を追加する必要性はある。また、6種類すべての教材資料が載せる語彙のいくつかは、なるべく教材への追加を検討したほうがよいのではないかと思う<sup>16</sup>。各課の内容に織り込むことができなかつた語彙は、たとえば教科書の付録に掲載するか、あるいは参考資料として本学が提供するICT教材ムードルを利用し、学習者の需要に応え、随時見られるよう配慮するのもよいのではないかと思う。

一方、教授者側からは、教科書の内容や単語などが豊富すぎて十分に教えきれないという意見もある。意見を真摯に受け止めるのは当然だが、掲載教材の豊富さはクラス差に配慮したもので、本来すべて教える必要はない。その旨お伝えしてはいるが、なおこのような意見が続くようなら「使用法の手引き」のようなものを作成するのが良いかもしれない。さらに本学が目指す中国語教学の目標やレベルなどを判断の基礎に置き、さらなる統一教科書の充実を期したい。

（文責・王）

<sup>15</sup> 六種類の資料は以下の通りである。中国側と日本側の初級資料は①『漢語水平詞匯与漢字大綱（修訂本）』（国家漢語水平考試委員会辦公室考試中心制訂、経済科学出版社、2001年6月）、②『外国留学生漢語教学大綱（長期進修）詞匯表』初等階段詞匯（最常用）（国家对外漢語教学領導小組辦公室編著、2002年1月）、③『新漢語水平考試大綱 HSK 1～3級』（国家漢辦/孔子学院編著・商務印書館出版、2009年10月）、④『高校中国語教育めやす』（全国高等学校中国語教育研究会、1999年）、⑤『中国語初級段階学習指導ガイドライン』（日本中国語教育学会・学力基準プロジェクト委員会、2007年）、⑥『キクタン（中国語）初級編・中検準4級レベル』（関西大学中国語教材研究会編アルク、2008年5月）

<sup>16</sup> 語彙に関する詳細は前掲注9王論文を参照のこと。

## 五、成績評価の客観化について

### (1) 個別評価と統一試験

本学の共通教育中国語は基本的に通年で評価が行われる。評価方法は各教員がそのシラバスに記した内容に基づく。通常は授業中にそれぞれの判断で課すテストや課題の提出、授業参加態度ならびに前期・後期に必ず実施される筆記試験の成績の総合点で成績が判定される。

現在のところ発音や聞き取りに関わる能力判定については、統一試験はなく、実施の有無についても含め、基本的には担当教員の判断に任せている。実施する場合は、教員の指導するクラスごと授業期間中に行うことになる。判定方法については、各授業それぞれで、例えば日頃習得した内容の聞き取りテストや暗唱、自己紹介を発表したり、日常的な会話や挨拶の受け答えなどといった口頭試問で中国語の発音を聞き分け、自分で発音ができるようになることを基準として学習の到達レベルを確認するのが主である。このような評価は個別の授業で行うのが指導も兼ねて効率的であろう。

期末筆記試験は、教員が共同してやりやすい部分である。統一教科書を導入して以来、定期試験では共同の試験問題の作成を担当者に呼びかけ、統一試験の実施を試みているが、これは強制ではなく、すべての教員が参加しているわけではない。学生の評価は、教員にとって重要な仕事の一つだが、それだけに教員それぞれの方針があって、無理に統一はできないからだ。しかしながら、登録する学生に教員によって極端な評価法の差があると感じさせるわけにはいかないので、評価方法をある程度整える必要もある。そう考えてまず実行しやすいところからと始めたのが統一試験参加の呼びかけであった。

ここでは、平成 27 年度に行った前期・後期の中国語 I A と I B の筆記試験について、到達目標、到達度を確認する方法、試験の方針について紹介したい。

まずは通年で「聴く」「話す」を学習する中国語 I A についてである。

(i) 中国語 I A

中国語 I A 前期・後期の到達目標と問題構成案は下表 5 の通りである。

	前期	後期
到達目標	①中国語の発音を聞き分け、自分で発音することができるようになる。	①前期に引き続き、中国語の発音を聞き分け、自分で発音することができるようになる。
	②中国語の表記法であるピンイン・ローマ字を正確に書けるようになる。 ピンイン・ローマ字の綴り方に関する問題で声調符号・母音省略などの習得状況を確認する。	②前期に引き続き、中国語の表記法であるピンイン・ローマ字、簡体字を正確に書けるようになる。
	③基本的な文法事項を習得し、簡単な文章が作成できるようになる。 ピンイン、簡体字による中文日訳の問題・日文和訳の問題で確認する。簡体字の書き方、文章の作成、ピンインと簡体字の認識が一致しているかどうかを確認する。	③基本的な文法事項を習得し、簡単な文章が作成できるようになる。 後期には、特に語順の確認が重要なため、並べ替え問題、ピンイン、簡体字による翻訳問題で到達度を確認する。
	④自己紹介など日常的な会話や挨拶ができるようになる。簡単な日常的によく使われる挨拶、対話への理解度を確認する	④前期より少し複雑な自己紹介など日常的な会話や挨拶ができるようになる。 少し複雑な対話への理解度を確認する。
問題の構成	(1) ピンイン声調符号の付け方の確認 (到達目標①②)	(1) 単語のピンイン・ローマ字の綴り方の確認と簡体字の書き方の確認 (到達目標①②)
	(2) ピンイン・ローマ字の綴り方の確認 (到達目標②) ①子音 + iou/uei/uen の表記法 ② j/q/x + ü/üe/ün/üan の表記法 ③ i/u/ü の書き換え	(2) 並べ替え問題 (到達目標③) ピンインと簡体字の認識が一致しているかどうかを確認
	(3) ★単語の発音 (到達目標①②) ①そり舌音・舌歯音・舌面音の区別, ②有気音・無気音, ③鼻母音の区別, ④簡体字の読み方は日本語読みに混同していないか, ⑤ f・h の区別 ★単語の声調を正確に把握しているかを確認する	(3) 正確にピンインが読める、簡体字の書き間違いがあるか、語順を正確に認識し定着しているかどうかを確認する。(到達目標②③)
	(4) 正確にピンイン、簡体字が読め、書けるかを確認する。(到達目標③) ピンイン・ローマ字、簡体字の書き間違いがあるか、また習得した文法事項を使って簡単な文が作成できるかどうかを確認する。	(4) 習得した文法事項を使って自己紹介、日常的な会話や挨拶が発話また返答、簡単な文が作成できるかどうかを確認する。(到達目標④)
	(5) 習得した自己紹介、日常的な会話や挨拶が発話また返答ができるかどうかを確認する。(到達目標④)	

表 5 中国語 I A の到達目標と問題構成案 (平成 27 年度前後期)

I A はピンイン綴り、声調符号の付け方や簡体字の書き方、会話内容への理解度、日常的な挨拶や会話への受け答えなどのコミュニケーション力に重点を置いて学習者の到達度を判定する。

## (ii) 中国語 I B

次に、「読む」「書く」を通年で学習する I B であるが、平成 27 年度は試みとして前期のみ専任教員 3 名が参加する統一試験を実施した。その内容は以下の通りである。

到達目標	①中国語の基礎的な語法を理解する。 基本文型の肯定文、否定文書き換え・疑問文作成ができるかどうかを確認する。
	②語法に従って初歩的な文章の解釈ができる。 中文の日訳・単語などの問題で確認する。
	③簡体字を用い語法に従って簡単な文が作れる。 日文和訳・単語・並べ替え・穴埋めなどの問題で文を作成することへの理解度を確認する。
	④自己紹介文や日常生活に関する簡単な文章が書ける。 単語・短い文の作り方・作文などの問題で「書く」力を確認する。 ただし、①は②③④すべてに係わる要素を含む。
問題の構成	(1) 単語の確認 (ピンイン・簡体字・日本語訳)
	(2) 肯定、否定、疑問文などの作成 + 日本語訳 (到達目標①②) ①否定文に書き換える。 ②疑問詞疑問文を作る。 ③量詞の確認。 ④日本語訳
	(3) 語順確認：(到達目標③) 語順の確認、文の組み立てが定着しているかどうかを確認する。
	(4) 文を作る、あるいは作文：(到達目標③④) 各教員が自由に作問する。

表 6 中国語 I B の到達目標と問題構成案 (平成 27 年度前期)

I B では、中国語の文が正確に解釈できるかどうか、語法に従って正しく短文や作文を組み立てられるかという能力の到達度を確認するものである。

以上、述べてきたように、I A では「聴く・話す」、I B では「読む・書く」という明確な基準を示すことで、より具体的、正確、客観的に学習者の各技法の到達度を評価できるであろう。当然ながら、この統一試験はまだ始まったばかりであり、まだ改善点が多々あるが、これからより詳しく、細かく評価項目を立て、客観的に評価できるよう内容の充実を図っていく。またその評価結果を授業の改善、質の維持にフィードバックさせていくことも肝心であろう。一方、学習者も、授業の評価内容を把握することで、授業内容への理解を深め、自分の理解、不理解な箇所を具体的に把握できる。それにより学習意欲を高め、能動的な学習態度を促すことを目指したい。（文責・王）

## （２）ルーブリックの作成

繰り返しになるが、異なった教員が同じ質の授業を学生に提供するためには、「統一された」教材を使った日々の授業内容について、学ぶべきポイントおよび到達目標を明示することが不可欠である。また、この到達目標は評価方法とも関係し、その評価方法の公開が学生の学習意欲とも関係するであろうことは先述したとおりである。

ここではこの問題について、近年注目されている「ルーブリック評価」の考え方を援用しながら考えてみたい。

ルーブリックとは、「米国で開発された学修評価の基準の作成方法であり、評価水準である『尺度』と、尺度を満たした場合の『特徴の記述』で構成される。記述により達成水準等が明確化されることにより、他の手段では困難な、パフォーマンス等の定性的な評価に向くとされ、評価者・被評価者の認識の共有、複数の評価者による評価の標準化等のメリットがある」（中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」「用語集」、2012年）とされる。

これを我々の中国語教育に当てはめれば、統一教科書の各課の内容がどのよ

うな語学の能力を学生に提供するのか（尺度）を明らかにし、学生のそれぞれの達成水準の特徴を記述（完全に修得できた／基本は理解した／もう少し努力が必要である、など）して、それをチェックすることで、教育の質が保証されているかどうか、客観的に確認できる方法ということになるだろう。

こういったループリックは、一人の教員が使うのみならず、複数の教員が同時に導入することでさらに効果が期待される。また、学生に示すことで、客観的な評価が行われていることを確認できるうえ、自分の到達度を知り、さらにどのような学習が必要か気づくこともできる<sup>17</sup>。

前述のとおり、統一教科書『漢語課本』は、発音編・本編・付録・練習帳とで構成されている。そのうち発音編と本編の最初の課の内容について、どのようなループリックが作れるか例を挙げて考えてみる。

#### (i) 発音編（第1課）

この課では、中国語の最も基本的な母音である「単母音」と、中国語の大きな特徴である「声調」について学ぶ。

中国語の単母音は日本語に比べて口をはっきりと開ける必要がある。また日本語にはない口の形で発音するものもある。これらの発音はピンイン・ローマ字（拼音字母）と呼ばれるアルファベットを用いた符号で表記される。また中国語は基本的に一字一音節で、それに声調が加わる。声調は声調記号を用いて表記される。そのため、この課では、受講している学生が以下のような内容について理解し、発音できるようになることを目指している。

- ①単母音：a/o/e/u/i/ü が聞き分けられ、それぞれが区別可能な近似的な発音ができる。実際の音とピンイン表記が関連づけられる。

---

<sup>17</sup> 念のために述べておくが、このループリックは授業での達成度を測る定規にすぎず、学生の個人的な思想信条や教員の教育方針などを縛るものではない。例えば、自動車学校での運転免許教学において各段階で求められる技能習得の項目が明快にされているようなもので、受講者がその技能をどのように使うかは、受講者の目的と関わりまた教員の教育方針と関わってくる。ループリックはその部分に踏み込むものではない。

②声調：4つの声調があることを理解し、聞き分けられ、それぞれが区別可能な近似した声調が発音できる。実際の音と声調記号が関連づけられる。

なお、前述のとおり、学生はI AとI Bを二人の教員によって並行して学ぶ（医学部看護学科と商学部二部は除く）が、発音は基本中の基本であるため、I AとI B双方で学ぶ。説明は同じものを用いるのでどちらかがどちらかの復習になるし、練習はそれぞれ異なるため、幅広いトレーニングができる。

従って、この課では、I A I Bの区別なく以下のようなループリックが設定できるだろう。

項目	評価基準	良くできている	基本的にてきている	あと一步
①単母音の発音	・きちんと口の形を作って正しい発音ができる ・発音が聞き取れる			
②単母音のピンイン表記	・ピンイン表記を見て実際の音が出せる ・実際の音を聴いてピンインで表記できる			
③声調	・正しい声調で発音できる			
④声調記号の判別	・声調記号を見て正しく発音できる ・実際の音を聴いて正しい声調記号で表記できる			

表7 第1課ループリック例

ここでは、達成水準を3つのレベルに分けたが、レベルの認定については、実際に発の発声による確認、ピンイン・ローマ字や声調符号による書き取りあるいは選択肢を示しての聞き分けなどの方法がある。

## (ii) 本編（第6課）

この課から語法項目の学習が始まる。この課で学ぶことは、以下の3つである。

- ①人称代名詞の意味と使い方。
- ②苗字や名前の言い方、尋ね方。
- ③判断を示す動詞“是”を述語とする文。
- ④疑問詞“什么”(何)と“谁”(だれ)を使った疑問詞疑問文。

繰り返し述べているが、I Aでは「話す」「聴く」、I Bでは「読む」「書く」の技能を中心に学ぶので、ルーブリックも同様に、それぞれが主として学ぶ技能についてのチェックを行うことになる。

項目	評価基準	良くできている	基本的にできている	あと一歩
①人称代名詞	<ul style="list-style-type: none"> <li>・正しい意味がわかる</li> <li>・ピンインが読める</li> <li>・ピンインで表記できる</li> <li>・簡体字が読める</li> <li>・簡体字で表記できる</li> </ul>			
②苗字や名前の言い方・尋ね方	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人の「姓」あるいは「姓名」・「名」が尋ねられる</li> <li>・自分の「姓」あるいは「姓名」「名」が言える</li> <li>・ピンインが読める</li> <li>・ピンインで表記できる</li> <li>・簡体字が読める</li> <li>・簡体字で表記できる</li> </ul>			
③判断を示す動詞“是”を述語とする文	<ul style="list-style-type: none"> <li>・“是”を使って「AはBだ」の文が作れる</li> <li>・“是”を使って「AはBか」の文が作れる</li> <li>・“是”を使って「AはBでない」の文が作れる</li> <li>・ピンインが読める</li> <li>・ピンインで表記できる</li> <li>・簡体字が読める</li> <li>・簡体字で表記できる</li> </ul>			
④疑問詞“什么”と“谁”を使った疑問詞疑問文	<ul style="list-style-type: none"> <li>・“什么”および“谁”を使った疑問文が作れる</li> <li>・“什么”および“谁”を使った疑問文に答えられる</li> <li>・ピンインが読める</li> <li>・ピンインで表記できる</li> <li>・簡体字が読める</li> <li>・簡体字で表記できる</li> </ul>			

表8 第6課ルーブリック例



この課のレベルの認定には、①については、表の穴埋めによる確認、②については、人に質問し、人の質問に答える、③④については、造句あるいは単語の並べ替えなどが有効であろう。

こういったルーブリック評価を導入し、教学内容を客観化して示すことは、学生がクラスを指定されて自由に履修できず、かつ非常勤講師が7割を占める本学の中国語教育において、質の保証と公平さを実現するためには大きな効果があると考えられる。また I A I B の教学内容が示されることにより、その上の II A II B でどのようなことを教えるべきかがはっきりする。さらに、その上の「上級」クラスが開講された暁にも、学生が一年次・二年次でどのようなことを学んできたのかが明確になるので、上級クラスでどのような授業が可能であるかについて判断の基準になる。そうして築かれるものこそが福岡大学における中国語の階梯的な学修であり、これが実現できて初めて、学生が社会で貢献できる最低限の語学力を身に着けることができると筆者は信じる。

以上、ここまで主として教学内容の面から、質の保証について考えてきたが、このような作業の遂行には大変な労力が必要である事は論を待たない。ところが、組織環境という面においては本学の中国語教育は劣悪な状況にある。この問題については次節で検討する。

（文責・間）

## 六、中国語教育の組織環境の問題について

ここでは本学において共通教育中国語を担当する人員組織の問題の最も主要なものについて述べる。

現在共通教育の語学を管理する組織は言語教育研究センターであるが、それぞれの大学にそれぞれの歴史があるように、本学にも現在に至る経緯がある。

言語教育研究センターで実際に教学面で行っている管理は、所属する外国語講師の人事及び管理と、語学教育における各学部の語学クラス時間割の作成作業および個別の行事及び論文集の編集発行等であって<sup>18</sup>、ドイツ語・フランス語・中国語・スペイン語・朝鮮語などの時間割りでの教員手配や授業内容の確認などは人文学部に所属する教員が企画立案に携わり実質的な管理を行っている。というのはそれぞれの言語に教育企画を行う教員がセンターにはいないからである。英語にはセンターに3名の専任教員が所属するが、主にネイティブの外国語講師との連絡役が仕事だと聞いているので、実際には英語もまた英語学科の管理運営によるものと言って良い<sup>19</sup>。この状況はセンターが設置される以前、人文学部に所属する教員が語学教育を担当していたことによる。センター長も歴代人文学部の語学系の学科から指名されるのが慣習で、現在はフランス語学科の教員が勤めている。

本学では所謂教養部を改組して人文学部・理学部などを立ち上げたおり、教養担当の教員を各学科に所属させ、学部専任と教養担当との教員の特定を行わないことで、教員間の所属による差別意識を解消するとともに、各教員の専門を効率よく学科教育に生かしてきた。たとえば、人文学部英語学科には現在31名所属するけれども（2016年3月現在）、そのうち学科専任枠は9人程度で他は共通教員枠に属す。しかし、書類上専任枠と共通教育枠の区別はあっても教員はその所属枠を知らずまた特定もされていないので、全員が学科教育に携わる教員として1学年80名定員の英語学科の学生を指導できる。もちろん配

---

<sup>18</sup> たとえば昼休みに行っている各言語を利用して話してみようという事業や、オープンキャンパスおよび新入生のための各種言語紹介情宣活動など。

<sup>19</sup> ここで挙げておかねばならないのは言語教育研究センター所属の外国語講師の存在である。外国語講師は任期制で、担当授業に責任を負うけれども、センターの運営や各言語の企画に参加する必要はない。たとえセンターの企画運営に携わっても、実際の作業がなければ手当が付くわけではない。従って、無形の教育運営に参加するかどうかは個人の判断に任される。中国語の場合、外国語講師の先生がたと連携しながら進めており、教育の企画運営にも大きな援助を受けている。

属された共通教育人員枠に求められる共通教育の英語の授業を全学に提供する必要はあるので、現在の人員数からは22名分のコマ数を担当せねばならないはずである。本学では語学教育担当者は通年で6.5コマが最低の担当ノルマとなっているので、140コマ程度の授業を英語学科は全学の英語教育に提供すべきことになるだろう<sup>20</sup>。このため英語学科の各教員は専門科目を数コマと共通教育科目を数コマ併せ持つ事になって、共通教育の時間割作成にも大きな影響を与えてしまう。先に英語科が実際に管理運営していると述べたのはそうせざるを得ない事情があるからだ。この事情はドイツ語やフランス語を教える教員も同様で、人文学部のドイツ語学科・フランス語学科にそれぞれ共通教育用の教員が数名ずつ属している。現在本学の共通教育の中国語・朝鮮語・スペイン語を企画運営する教員は人文学部の東アジア地域言語学科に所属する教員であるが、中国語や朝鮮語には共通教育用の専任教員枠はなく、スペイン語は2名の枠で共通教育を担当している。東アジア地域言語学科には中国コースと韓国コースが設置され、中国語コースの教員が4名、韓国コースの教員が4名、これにスペイン語の教員2名が所属している。このうち中国コースの教員が共通教育中国語の管理運営を行い、韓国コースの教員が共通教育朝鮮語の管理運営を担当することになっている。これにより、学科教育の他に教員枠のない共通教育も担当することになり、これが学科運営に重なりコースの教員に大きな負担となっている。共通教育相当分の教員枠の確保、それが中国語及び朝鮮語の現在の一番の問題である。

英語やドイツ語・フランス語のように共通教育の教員枠を学科に貼り付け、

---

<sup>20</sup> 平成27年12月16日付けの教授会資料に基づき計算すると、実際は総計106コマの共通教育語学授業担当予定。規程で計算すると30コマを超える不足があるように見えるが、以前は「副学長から許しが出ている」などの話や「初級外語と違うので」などの意見も聞かされており、背景には各種の事情があると推測している。また語学講義の場合1人の年間ノルマが講義の通年5コマに対して語学講義が6.5コマであることについては教員の中に不満も多いのだが、ここでは規程にしたがって計算してみた。

学科専任枠と共通教育枠の教員が一緒になって学科教育に取り組むこと、これはその学科の学生にとっては専門内容を豊かにし教学の幅を広げるとも良い方法であること、論を待たない。しかしながら、この方法は、学科教育には有利であっても全学の学生の志向にそって教員の割合や専門を変えていくべき柔軟さを共通教育語学に失わせる働きも持っていて、大学の共通教育語学教育の妨げとなっている。これについて中国語の状況を述べておきたい。

中国語の教員枠は、筆者が赴任したとき（1984年4月）には中国文学も含めて3人が共通教育枠としてあった。当時は文化学科に所属し、中国語と中国文学を手分けして教えていた。文化学科には属していたが、専門教育課程の授業は担当していなかったので純然たる共通教育教員として必要なコマ数を担当していたのである。その後学科の改組で日本語日本文学科に移り当該学科の選択科目を担当した事もあったが、やはり中国語/中国文学が担当の主であった。1999年に再度の学科改組で東アジア地域言語学科ができ、当時共通教育担当の中国語中国文学3名の教員に4名（中国コース用1名/韓国コース用3名）の教員が加えられ学科の専任教員枠7名で文科省に申請がなされ学科がスタートした。当時まだ言語教育研究センターはできておらず、以前中国語を担当していた教員が中国コースに属したことにより、東アジア地域言語学科の中国コースの教員が中国語教育の管理を続ける約束ができていた。この学科では朝鮮語教育も行うので朝鮮語共通教育の管理もこの学科の教員が行うことになっていた。また、スペイン語教育の教員も希望によりこの学科に所属、設立当初は本学科の専門科目も持っていたが、現在では持つことはない<sup>21</sup>。

共通教育の中国語は東アジア地域言語学科に教員が異動してからも受講生数は相変わらず多く、外国語講師2名の採用はあったが教育条件の確保のために

---

<sup>21</sup> 共通教育のスペイン語のノルマ数にプラスして専門の授業をするように大学から求められたため、負担増を避けたのが主な理由である。

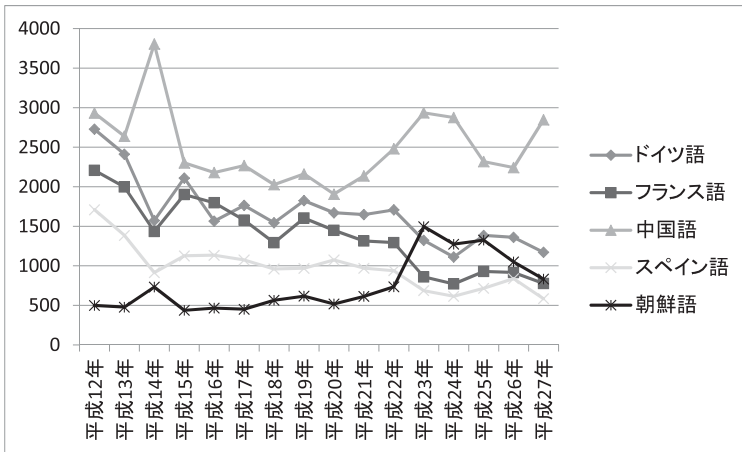


図1 第二外国語各言語受講者数の推移 (単位: 人)

定員制限を続ける状況であった。この受講者多数の状況は現在でも続いているが、現在では非常勤で準備できる教員も増え、またセンターの尽力で既に登録制限はなくなった。クラス定員も50名を超えれば分割の予定だ。先に挙げた各言語の受講者数の変遷(表1)の状況を折れ線グラフに直すと、中国語の受講生は他の言語と比べて断然多くこの15年2000~3000人前後の受講生をほぼ保っている事がわかる。(資料は言語教育センターによる)

このような状況が恒常化している以上、この状況に対応すべく大学として既にある共通教育語学の各言語の教員数の枠組みの見なおしがなされてしかるべきであろう。それによって受講生にふさわしい教育を準備すべきである。先述したように中国語教育の管理も、非常勤の確保やその人事また時間割の作成などに相当の時間やエネルギーを割かれている。従ってここで論じている中国語教育改革のために費やされた時間も労力も、所属する学科教育を行った上で、さらに別になされているものなのである。したがって、共通教育の中国語の教育管理を担当すべき全学用の教員枠が我々の学科にも加えられるのは当然に思

われ<sup>22</sup>、中国語教育に携わってきた者から、何度もその話を関係者には出してきた。しかしながら、ドイツ語やフランス語の後任人事の話は続いて東アジア地域言語学科に中国語教育用の教員枠は与えられていない<sup>23</sup>。どうもそのような再配分の話には進まないのには理由がありそうだ。特に受講生をこの15年で半減させた第二外国語の共通教育枠を多く持つドイツ語学科やフランス語学科が再配分の話を相手にしようとしな。共通教育の外語受講者の変化の状況は毎年センターから知らされるので、教員の再配分の必要性くらいは認識していると思われる。しかし、それをしようとしな、或いはできないのは、学科教育に共通教育枠教員を使用していて既に共通教育枠を手放せない状況になっている事によると思われる。

以下の表は、平成28年度の授業担当表（平成27年12月教授会資料より）から作ったもので、ドイツ語学科・フランス語学科・東アジア地域言語学科の専門教員数と共通教育枠教員数にしたがって作った授業担当コマ数（通年計算）である。

この表から分かるのは、ドイツ語学科やフランス語学科の共通教育の担当授業数が学科に与えられた人数に必要な数を満たしておらず、逆に東アジア地域言語学科はかなりの数を余計にやっていることである。ただし各学科の教員が

---

<sup>22</sup> 20年近く前東アジア地域言語学科創立の時、これまでいた共通教育の中国関係者3名が専門枠に入るようになって、その分は外国語講師を採用するが、それまで行っていた中国語の管理を継続する約束があった。しかしながら、現在ではセンターもできて外国語講師は学部を去ってセンター所属となり、また当時とは違って専門教育や第二外国語をめぐる教育の充実も求められ、人材不足は明瞭である。その一方、受講者を極端に減らした第二外国語もでているので、学生の登録状況に対応して適宜教員枠を再配分していくのは大学運営としても必要なはずである。筆者はこの共通教育教員枠について、大学が返せといえればいつでも返さなければならない枠だと数代前の学部長から聞いた事があるので、そもそも大学とのこのような約束の下に人文学部の各学科に共通教育の教員枠が配属されたことが推測される。

<sup>23</sup> 今年度ドイツ語の専門教員枠を韓国コースの教員枠に融通がされたが、これは学科専門教員枠の移動ということである。

	ドイツ語学科 12 名	フランス語学科 12 名	東アジア 10 名
学科教員枠	7 名*	8 名	7 名
共通教育教員枠	5 名(最少)	4 名	3 名(最大)***
A 担当すべき共通教育授業数	語学 32.5 コマ**	語学 26 コマ	語学 19.5 コマ
B 実際の共通教育授業数	語学 25 コマ 講義 1 コマ	語学 17 コマ	語学 25 コマ 講義 5 コマ
過不足分 B-A (語学単位計算)	-6.2 コマ	-9 コマ	+12 コマ

表 9 共通教育枠教員数の共通教育授業担当コマ数

注) \*ドイツ語と東アジアの学科教員枠に？がつけられているのはこの二つの学科間で 27 年度に学科教員枠の移動があった可能性があるからだ。もし移動がなければドイツ語は学科教員枠 7 名・共通教育教員枠 5 名となる。また東アジア地域言語学科は専門教員枠が 7 名となり共通教育教員枠 3 名となる。ここでは、ドイツ語学科で考えられる最少の共通教育教員数を 5 名、また東アジア地域言語学科で考えられる最大の共通教育教員数を 3 として話を進めていく。

\*\*福岡大学は講義系の授業と語学教育系の授業では負担コマ数の計算が異なる。講義 1 コマは語学 1.3 コマに当たる。

\*\*\*東アジア地域言語学科には中国語・朝鮮語・スペイン語教育の担当が割り当てられ、スペイン語教育用に 2 名がいるが、\*の理由によりもう 1 名貼り付いている可能性があるのだから見て 3 名とした。

職務として必要な授業担当ノルマを果たしていないというわけではない。教授会での資料からすれば、ドイツ語学科やフランス語学科の各教員の一人一人の年間授業担当数が必要数果たされていることは、一人一人の担当科目数のノルマ計算から概ね確かである。もちろん先に挙げた英語学科も同様である。だとすると、この場合は、ドイツ語学科やフランス語学科では共通教育担当枠の教員の授業コマ数を専門科目に振り当てていて、東アジア地域言語学科では逆に専門教育の教員の授業コマ数を共通教育に振り当てていることになりはしないか、つまりどちらも謂わば「流用」である<sup>24</sup>。

<sup>24</sup> これは先に挙げた英語学科でも同様で、人文学部では語学系の学科に限らない状況に見える。それなりの事情があるのだろう。

この流用は、学科に流用するならば専門教育を豊かにする為には大変有効であろう。しかし、共通教育の授業をその分非常勤にまわすことになり、全学の共通教育の語学教育の運営に影響を与える危惧がある。特に現在のように研究よりも教育が重視されている時期であればなおさらである。この問題は、他学部から見れば、全学用の教員枠の学部での私用に見えかねず、これは学内の人文学部自体の信用問題にもなってくる。一方、その逆に共通教育科目へ専任科目分を流用したとすれば、全学には貢献しても、学科教育の希薄化を導き、本来打ち込むべき学科教育の水準低下を導き兼ねない。これを中国語・文学関係に限って言えば、先掲の表に示した12コマの追加授業のうち、9コマ（語学4・文学5.3）分が全学への貢献分となる（ほかのものは朝鮮語・スペイン語関係）。この授業数がどこから来るかと言えば、学科の専門教育にあてる授業数をその分減らすか、オーバーワークをすることで補われているということだ。それによって学科の専門教育は非常勤が増え、ドイツ語学科やフランス語学科とは逆の現象が起きている。そのうえ、ドイツ語学科やフランス語学科のように共通教育語学の専任枠があれば共通教育用の仕事を担当する分の人数は確保されておりそれに払う労力も引き受け手がいるのだろうが、東アジア地域言語学科の中国コースの教員にその枠はないので、本来担当者のいない共通教育中国語（年2500名前後の受講生がいる）に対応する管理運営も行わねばならなくなっている。従って学科の中国関係の教員にかなりの負担がくる状況が生まれている（この状況は朝鮮語も同じ）。要するに中国語コースの教員の犠牲のうえに本学の共通教育中国語の教育が成り立っているのであり、またドイツ語やフランス語が他に配分してしかるべき教員枠を学科で流用すること、それは他の言語教育の犠牲の上に専門教育を維持しているということになる。これは明らかに学科間の不平等と言い得るものだし、本論考で論じている中国語教育の改革をなかなか進められない原因にもなっている。その人材がいればもっと早めに対応できたはずだからだ<sup>25</sup>。



このような状態が、全学教育としての語学教員枠の再配分が行われてこなかったことに原因があるのは明白だ。この原因を導いたのは、そもそも先述のように共通教育の教員枠を人文学部の学科に割り当てたことによることもまた明白だ。確かにその方法を始めた当時は外国語といえば英語にドイツ語やフランス語くらいで、それらの学科を持つ本学ではなかなか効率的な方法であったのだろう。しかしながら、その結果、学科教育優先の人事が行われてしまうことになってしまい、共通教育のように全学を対象にして本来登録学生の状況に応じた再配分を常に行わねばならない部分で、それに対する柔軟な対応を大学から奪ってしまったのである。このような状態が続くことで本学の共通教育、特にドイツ語やフランス語を除く各語学教育に充実した教育が期待できるのだろうか。このまま再配分の動きを自ら生み出せないのであれば、大学は各学科より言語教育研究センターへ必要な教員を引き上げてしまい、そこで受講者の動向を見ながら企画立案し必要な人事を行って教育体制を整えた方がよい。その方が全学に開いた共通教育の語学としてよりよい教育がなされうるだろう<sup>26</sup>。現在の共通教育の語学教員数の枠組みが人文学部でそのまま維持され続けるなら、全学の受講者数の変化に対応した語学教育はなかなか難しいだろうと予想するからだ。

以上述べたように、共通教育における中国語教育改革を迅速に進めるためには、共通教育の語学教員枠の再配分が行われ、その学生数にふさわしい教員数にしてほしいのだが、その一方で「学科が流用するのも仕方がない」という情況も確かにあるようだ。だとすれば、学部学科も満足し全学の共通教育も満足

<sup>25</sup> 参考文献にあげているように、筆者の一人甲斐はずいぶん前から本学の中国語教育に対して各種の計画を練ってきた。しかしながらなかなか成果を出せなかったのは、実力不足は認めるとしても、人的余裕のなさもその理由としてあげられる。

<sup>26</sup> たとえば、現在開講されている言語の他に東南アジアの言語やイスラム社会理解のためのアラビア語などの新しい言語の開講も考えて良い。その時は英語教育担当者も含めて全学的に教養担当教員の再配分を考える必要もでてくるだろう。

するような教員数の再配分やそのための新しい組織作りなども含め、人文学部から大学全体にまで係わる問題として考えるべきである。そうなると大学の執行部の考え方次第ということになるだろう。しかしながら、静かに待っていても後れをとるばかりなので、とにかく我々はできるところから進めていくしかない。

(文責・甲斐)

## おわりに

以上、本学における共通教育中国語の教学内容と教育環境の現状分析を通して、教学サイドが提示する中国語教育の質の保証について論じ、残された課題について指摘した。

一年次における共通教育中国語の教育の質の保証については、統一シラバスによって到達目標が明示され、統一教科書を使用し、統一試験を実施することで、クラスにより教育レベルや学習内容に差が出ないような教学方法をとることができた。それにより一年次中国語教育の一定の質の保証が確保されたといえることができる。

しかしながら、統一試験を利用するか否かは教員の任意としており、評価の客観化については、教員の間で具体的な共有がまだまだ図れていない。さらにルーブリック評価を導入し、教学内容を客観化して示すことは、教育の質の保証を実現するために効果がある。評価方法の公開は、学生の学習内容の把握、学習意欲とも関連し、より能動的に予習・復習を行うよう促すことにも繋がるであろう。こうした課題を克服しつつ、一年次で習得した内容を基礎に、在学4年間をかけて学生が十分な中国語能力を備えることができるよう、包括的な学習マップを作成する必要がある。二年次における統一シラバス、統一教科書の作

成、ルーブリックの制定、学生の予習・復習時間の確保などについては、次の段階の仕事として、中国語の教員力を合わせて取り組む予定である。一年次・二年次の教育の質の保証を確保することにより、三年次以後に上級クラスの開講となれば、効率的かつ高レベルな教学が可能となろう。組織環境においては、中国語教育の改革を迅速に進めるために、その学生数にふさわしい教員数の再分配を求め、新しい組織作りなどの検討も求めて行きたい。

福岡大学で中国語の習得を希望する学生が、在学4年間の階梯的な学習を通じ、社会のニーズに応えることのできる語学力を身につけることができるよう、われわれ中国語の教員は今後とも尽力していく所存である。

（王毓雯）

## 参考文献

- 甲斐勝二「映像及び画像を使った中国語教材『体会漢語』の制作をめぐる－福岡大学でe-learningを考えるために」『福岡大学人文論叢』35巻3号2003年12月
- 甲斐勝二「福岡大学における中国語教育と今後の教育構想について」『福岡大学人文論叢』38巻1号2006年6月
- 甲斐勝二ほか「福岡大学の中国語教育の現状と展望」『福岡大学研究部論集』Vol.7 No.5、2008年1月
- 張璐「初級中国語における教授法の探索」『福岡大学研究部論集A：人文科学編』Vol.12 No.3、2012年12月
- 甲斐勝二「共通教育における中国語教学体系の確立」『私情協教育改革ICT戦略大会予稿集』2015年9月
- 王毓雯「初級中国語教育で必要とされる語彙とその特徴－福岡大学の統一教材『漢語課本』を素材に一」『福岡大学研究部論集A：人文科学編』Vol.15 No.2、2016年1月
- 趙葵欣「初級中国語の文法項目について－福大の『漢語課本』を例として－」『福岡大

学研究部論集A：人文科学編』Vol.15 No.2、2016年1月

川澄哲也『『漢語課本2015』のピンイン表記について—福岡大学中国語教科書で用いる  
ピンイン表記の策定に向けた一作業—』『福岡大学研究部論集A：人文科学編』  
Vol.15 No.2、2016年1月