

本学中国語教育プログラムの問題点の 明確化と改善の方向性について

張 宏 波

はじめに：問題の所在

筆者は、2008年度の本学着任時より、従来から初級中国語の授業で実践している文型教授法⁽¹⁾に関する学習効果を確認するため、各セメスターの終了段階で独自の授業アンケートを実施してきた。その際、文型を用いた補充教材・授業に関する評価や感想だけでなく、同教材が授業の中でどのように位置づけられているのかを明らかにするために、中国語の授業のあり方全般についても質問してきた。その中で明らかになってきたことは、教育プログラムが十分に機能していない側面への学生の不満が多数見られることであった。例えば、「日本人教師と話し合っただけで統一された指導をしてほしい」「テキストがあまり学習するのに役立たなかった。もう少し文法等を詳しく学べるものが良い」「テキストの日本語の解説が少なく、少し自宅での学習に戸惑った」「CD教材があるといい」「発音のよくない先生もいるので大変」などである。中国語への社会的ニーズの高まりを反映して、中国語検定試験の対策講座などを希望する声も少なくなかった⁽²⁾。

また、筆者自身も着任時に戸惑った経験があるが、選択必修科目となっている「中国語1A」「中国語2B」（いずれも初級科目）といった授業科目名称の意味や違い等が非常勤教員の間であまり理

解されていない点も問題であると感じてきた。事実、筆者のところに何度も同様の問い合わせがあった。確かに名称そのものから内容やレベルを識別しにくい側面があるのは事実だが、初級科目を担当しながらもその意味や違いを理解していないままである点は注意を要する。もちろんこの点は、教員個人の問題というよりも、中国語教育プログラムの設計・運営上の問題である。ただ、そうしたはっきりしない位置づけられ方で授業が展開されているとすれば、科目ごとの役割や狙いなども曖昧になり、学生から上記のような不満が現れていることに繋がっているのではないかと考えられる。

問題は初級段階だけではない。初中級レベルと位置づけられる「中国語研究1」など（選択必修科目ではない）の授業において、初級段階（選択必修4単位）での到達度・進度が不統一のため、結局初級レベルの復習や未習部分の解説にかなりの時間を要してしまうという声も、初中級レベルの授業担当者から上がっている⁽³⁾。この点は筆者自身も経験しており、単に教員個別の教え方の問題以前に、初級テキストの進捗にも担当者ごとの差が大きく、積み上げ式で中国語能力を養成していくことが容易ではない現状がある。

さらに、後述するように、2008年度の本学教育に対する「外部評価」の結果では、「教育内容・方法」項目で他言語では取り上げられていない問

題点が、中国語に対しては指摘されていた。たとえば、「中国語は統一カリキュラムを導入していない」といった点である。外部評価の視点からも、他言語との比較において一定の問題を有していることが認識されている。

以上の簡単な素描から、個別的な問題というよりも、中国語教育プログラムに構造的な問題が存在しているのではないかと考えられる。第二外国語のなかでもっとも履修者が多いという現状⁽⁴⁾、また社会的にも基本的な中国語を活用できる人材へのニーズが高まっていることを考慮すれば、中国語教育プログラムにどのような問題があるのかを明らかにしておく必要があると思われる。

そこで、本学教養教育センター附属研究所研究プロジェクト（2009年度）に応募し、「中国語教育プログラムの改革に向けた基礎的調査研究」として採択されたのを機に、初歩的な調査研究に着手した⁽⁵⁾。その際、以下に報告するように、他言語や他大学での取り組みと比較する視点も取り入れ、現状のプログラムの問題点をできるだけ相対化することを心がけた⁽⁶⁾。

本稿は、同プロジェクトにおける初歩的検討の成果を基礎に、本学の初級中国語教育の現制度にはどのような構造的な問題が存在するのかを明らかにし、その改善の方向性を考えていくための議論を喚起することを目的とする。筆者は着任後日が浅く、思わぬ勘違いも存在するかもしれない。本学中国語教育のために、ささやかながら「抛砖引玉」（＝たたき台とする）たりえればと考えている。

このような問いを設定する理由として、次の点を指摘できる。学生、教員、外部評価のそれぞれの視点からみても一定の改善が求められる状況であるものの、中国語におけるプログラムの改善はそれほど進展していない。これは、どのような

「問題」が存在しているのかに関する理解が明確になっていないからではないかと考えられる。そこで、プロジェクトで実施した学生および教員へのアンケート調査に外部評価を加え、三者の視点からどのような問題が見えているのかを浮かび上がらせていきたい。ただし、紙数等の関係で、学生アンケートに関する詳細な検討は別の機会に譲ることとする⁽⁷⁾。

先の問いに対しては、何が「問題」であるのか明確になっていないがゆえに、プログラム改善が教員の自由裁量度を狭めるという警戒感を先行させてしまっているのではないかと考えたい。しかし、実際には、初級ガイドライン等をうまく駆使することで、自由度を一定程度維持したままの改善は十分に可能であることを明らかにしていきたい。

2. 外部評価はいかなる「問題」を見出しているのか

本節以降で検討するいくつかの「視点」のうち、もっとも明確に「問題」を指摘しているのは、「外部評価」である。現時点で最新の評価報告である2008年度調査に基づく「自己点検・評価報告書」の第3章「教育内容・方法」にそれが示されている⁽⁸⁾。

明治学院共通科目の外国語科目に関する「現状と特色」を述べた箇所では、まず以下のような記述が見られることに着目したい。

中国語を除き、今では各言語で、各クラス共通の標準教科書、または統一教科書が採用されており、各クラスの学習内容に極端な差が出ないよう教授内容の均質化が図られている。2年次以降の科目として初習外国語にも研究科目

(選択) が設けられ、初習語の継続的学習が可能な体制が取られている。会話力を高めたい学生のためのクラスも設定されており、意欲のある学生の要望にこたえている。(3-11)⁽⁹⁾ (傍点強調は引用者)

本学の初習外国語⁽¹⁰⁾のうち中国語以外では、教科書の指定ないしは推薦に基づいて、教育内容の標準化が図られている現状が指摘されている。中国語では、2010年度段階でも教科書の統一ないし推薦という提案はなされていない。授業担当者自身が使用教科書を選定し、使用している。

こうした現状に対して、次のような「点検・評価」がなされている。

1年次必修の「英語コミュニケーション」では統一教科書と統一テストが採用され、すべての学生にほぼ同レベルの授業内容が提供されている。習熟度別の25人から30人程度の小クラスによる授業がなされ、初習外国語に関しても、中国語を除き、統一教科書の導入といった英語に準じた教育体制が徐々に整備されてきている。(3-12) (傍点強調は引用者)

英語科目における授業内容の「標準化」およびその流れが初習語にも波及している点が評価されている。そのなかで、中国語のみその流れの外側にあることが、あらためて指摘されている。さらに、「問題点」を指摘する箇所では、再び中国語を念頭に置いたと想定される以下の記述が見られる。

初習語における統一カリキュラムへの取り組みについては、各言語により取り組みへの温度差があり、すべての言語の足並みがそろっていない。統一教科書の採用など、学習内

容の平準化はある程度進んでいるものの、試験における統一問題の採用、非常勤講師を含めた統一プログラムのための教員研修会の開催回数⁽¹¹⁾の拡充に課題を残していると言える。また、言語習得のためには、ある程度の時間をその言語を使って過ごすことが不可欠であるが、現状では授業時間の絶対数が不足しており、学んだ言語を実際に使用し経験する機会も少ない。(3-12) (傍点強調は引用者)

ここで指摘されている「統一カリキュラム」への取り組みについては、本学の中国語教育において積極的であるとは言いがたい。本学の中国語専任・非常勤教員の複数が学会員となっている「中国語教育学会」における学力基準プロジェクト委員会は、2007年3月に「中国語初級段階学習指導ガイドライン」を発表している⁽¹¹⁾。このガイドラインに沿った参考書を公刊している非常勤教員もいる⁽¹²⁾。しかし、本学では、大枠でのガイドラインを設定して「学習内容の平準化」を進めようとする動きは、今のところ表面化していない。

また、統一教科書の採用についてはその機運もまだ現れていないだけに、中国語の「試験における統一問題の採用」については、議論さえなされていない。

続いて、同報告書では「将来の改善・改革に向けた方策」も提案されている。「初習語の統一カリキュラム採用への動きを促進する」ためには、

2009年度に、外国語学習に関わる講演会およびワークショップを数回開催し、科目担当者⁽¹³⁾の共通理解を深める。また、初習言語の一部試験問題に統一問題を導入する。その結果について検討を行い、他の言語での実施を考える材料とする。(3-13)

これに関連して先述の本研究プロジェクトの一端として、09年度に4回の研究会を行った⁽¹³⁾。しかし、現状ではまだ統一カリキュラムの採用に関して十分に議論・検討されているとは言いがたい。

この評価においては、授業内容の「均質化」ないしは「平準化」が目標とすべき方向性として位置づけられている。大学進学率の上昇や18歳人口「全入化」の時代を迎えて、公正かつ質の高い教育の提供が目標とされるのは、逆らいがたい流れになっているといえる。

以上のように、中国語初級教育において他言語にはみられない「問題」が指摘されているのはなぜなのだろうか？ 統一カリキュラムの導入に消極的な中国語の現行プログラムの主眼は、教員の自由裁量度をできるだけ高めることで、教員が高いモチベーションを維持し、各自の教授法に基づいて高い教育効果を発揮することを期待する点にある。したがって、教科書の採択についても完全に各教員の判断に委ねられ、ペア教員同士が連携を取り合うこともない。基本学習項目や到達度・進度を設定することも行われておらず、教員の経験に基づく判断で進められている。もちろん、語学教育の均質化・統一化が絶対的に望ましいとはいえない側面も存在するだろう。教員が何ら制約のない中で自由に教育ができる環境を確保することで、時代に左右されない本質的な語学教育・教養教育ができる余地を残すことも重要である。しかし、各教員の自由な判断を尊重した教育が本当に高い効果をもたらしているかどうかについても、同様に考えておかなければならないだろう。また、現在の社会や学生のニーズに対応したものになっているかについても客観的に検討しておくことが求められるといえる。

3. 教員が見出す「問題」について

教育プログラムの改善は、現状ではほぼ専任教員のみにも担われている。ただ、総数36名(2010年度)の中国語教員のうち専任教員は4名であることを考えれば、非常勤教員が日々感じている「問題」を十分踏まえた改善が求められる。そこで、以下では、まず専任教員の間でどのような「問題」が取り上げられているのかについて、これまでの検討過程から見えてきたポイントを整理する。次に、非常勤教員に対して行ったアンケート結果から、どのような現状認識がなされ、「問題」が見出されているのか、明らかにしていきたい。

3-1 専任教員は何を「問題」としているのか

本学の中国語専任教員は現在、経済学部2名、教養教育センターに2名所属している。そのうち、ネイティブ教員は筆者1名である。所属は異なるものの、教育プログラムに関する議論はこれまで4名で検討してきた⁽¹⁴⁾。先取的に言えば、4名の間には現状認識や改善への志向性には距離がある。どの教員がいかなる意見を持っているかということより、どのような意見や問題意識が存在しているかが重要であるため、以下では個人を特定できない形で概略をまとめておきたい。したがって、改善をめぐる複数の考え方をまとめた理念型であると考えて頂きたい。

先に述べたように、教育プログラムの改善を検討・主導するのは専任教員が中心になっているため(ここではその是非はさておく)、専任教員がどのような考えを持っているかがプログラムのあり方を左右している。

教育プログラムの改善を検討するにあたり、ま

ずその必要性自体が問題化した。現状のプログラムを大きく変更する必要がないという認識を有している教員が複数存在するからである。もちろん、上記のような問題点が存在、あるいは指摘されていることを把握したうえで、現状のままでよいという認識が示されている。これには説明が必要であろう。

現行プログラムの維持を主張する意見は、教育内容や方法の均質化・標準化を進めても目立った教育効果を得られないと考えている。その根拠は、他学で統一プログラムの下で教育に携わった経験などに基づいたものである。その経験では、進度を一定にしてしまうと自由にペースを調整することができず、学生の理解が追いついていなくても進めていかななくてはいけない、教員同士がペアになってもそれぞれの独立性が残るため2人で一つの授業を作っていくにはならず、せいぜい機械的な連携しかできないといった事態に陥ってしまう。結局は効率よく授業を進める目的で教員間で連携を取ることにしても、手間がかかるばかりで効果より負担の方が大きく、内容が重複したり繰り返したりすることは学生にとっては無駄とは言いきれず必要なことさえある。どちらが優れた成果を残すかについては優劣を付けがたい以上、現状のまま教員の自由裁量度の大きい教育方法を維持した方がよいという考え方である。

こうした経験的根拠以前の前提として、中国語教育の目的や、どのような学生を育てていくかという理念をまず明確にすることの必要性も指摘された。カリキュラムの検討はそれを抜きにはなしえないとの考えが示された。

もう一方に、一定のプログラム改善が必要ではないかという意見がある。その基本的な考え方は以下の通りである。教員個人の自由裁量度の大きい現状で授業を進めていて学生の中国語能力が高

まり、教育プログラム全体がうまく機能しているのであれば問題はない。しかし、現状では初級レベルの授業の到達目標およびその中で各授業が担うべき役割が明確になってはおらず、初中級、中級さらには留学準備対策授業や検定試験対策講座に到るまでプログラム全体が有機的かつ段階的にうまく機能するかどうかという「全体性」の視点が欠如している点がもっとも問題であると考えられる。

本学全体としてもプログラムの標準化の方向で改善が進められ、他言語では一定の効果も指摘されている以上、その流れをまったく考慮しないで済ませるわけにもいかない。シラバス執筆の際にも、学習目標や学習成果を明確化することが求められている以上、学生への約束を果たす責務もある。現在のプログラムで運営が始まった2004年度以前に比べても、履修者の数や中国語への社会的ニーズも大きく変化している。制度上もペアになっており、ネイティブ教員と非ネイティブ教員でペアを組むことができる以上、それぞれの特性を活かしたより効果的な教育プログラムを開発できるのであれば、それを避ける必要はないという考えである。

以上のように専任教員の間の認識に隔たりがあるため、プログラム改善に向けた検討に時間がかかっており、他言語にくらべて遅れているという現状がある。一度に最高度の教育プログラムができるということはいえない。時に部分的な修正を、時に思い切った改善をと変化を加えてよりよい状態を求めていくものであるだけに、今後さらに検討・議論を続けていく必要がある。

3-2 非常勤教員が見出す「問題」

改善の主体が専任教員であるなら、実際に学生に接して教育を行う主体は担当コマ数からすれば圧倒的に非常勤教員である。

2009年度の年度末（2010年3月）に非常勤教員に対するアンケート調査を実施した（調査票は末尾に掲載）。28名の中国語非常勤教員のうち24名（85.7%）から回答があった。回答率は非常に高く、ほぼ実態を反映していると考えてよいだろう。なお、28名の構成はネイティブ教員13名、非ネイティブ教員15名である。非常勤教員はどのような「問題」を見出しているのだろうか。

(1) 授業名称がもたらす混乱

初級科目は「中国語1A・B」「中国語2A・B」の計4科目が必修となっており、「1」は初級文法中心、「2」は初級表現・講読会話中心と設定されている。「A」は春学期開講、「B」は秋学期開講を意味する⁽¹⁵⁾。さらに、ネイティブ教員の人数が多い中国語では、ネイティブ教員は「2」を、非ネイティブ教員は「1」をできるだけ担当するように時間割が編成されている。

ところが、「中国語1A」といった科目名が授業内容やレベルを連想させにくいという声が以前から教員の間で複数挙がっていた。そこで、中国語科目名に関する理解を尋ねた。

(1) 科目名称の理解度

よく理解しているつもり	8名	33.3%
はっきりとは理解できない部分あり	6名	25.0%
あまり違いが分からない	5名	20.8%
ほとんど違いが分からない	2名	8.3%
その他	1名	4.2%
NA	2名	8.3%

よく理解していると考えている教員は3分の1にとどまった。「あまり違いがわからない」「ほとんど違いがわからない」という教員も7名いて、もはや講義科目名称が分かりにくいという次元を超えた問題をはらんでいる。

さらに、この問いには自由解答欄を付けてどの

ように理解しているかを可能な範囲で書いてもらった。回答があったのは9名のみ（37.5%）だったが、「よく理解しているつもりだ」と答えた教員の中にも、以下のような回答が見られたことには注意を要する。「1と2は習熟度の違いで、1が初習、2が2年目以降。Aは前期で、Bは後期科目」。単なる勘違いの可能性ももちろん否定できないが、1と2に習熟度の違いはなく、ともに1年生対象の科目である。科目名称自体がこうした捉え方を生み出した要素があることは確かである。

また、「はっきりとは理解できない部分がある」と答えた人の中にも「1→1限、2→2限。2コマ連続の授業の順番。A→春学期、B→秋学期」という回答が見られた。2年次に2コマ連続で授業を実施している学部があることを念頭に置いている可能性がある。このような連想を生んでしまう余地のある名称自体が問題である。

さらには、「私は外国語の Semester 制には反対ですので、この表示自体の意味はほとんどないと思っています。1, 2のレベルの差はないわけですから、この表示は適切ではない。レベルのステップを表すのかと誤解を受けやすい。」（「その他」を選択）との声もあった。本学では Semester 制が導入されているものの、初級では通年で同じ教員が担当するため、通年制と大きな違いがあるとは言いがたい。むしろ、選択必修ではなくなる2年次以降向けの「中国語研究」などは、他の専門科目や必修科目との兼ね合いで半期のみ履修するというケースがみられることを考えれば、学生には Semester 制のメリットが存在しないわけではない。ただ、名称が誤解を与えやすいという指摘はその通りである。

また、授業科目名称の違いが意味するところを学生が理解しているかどうかに関する質問2についても、以下のように学生の理解を疑う声が少な

くなかった。

(2) 科目名称についての学生の理解

よく理解している	2人	8.3%
はっきりとは理解できていない部分あり	10人	41.7%
あまり違いが分かっていない	3人	12.5%
ほとんど違いが分かっていない	3人	12.5%
その他	4人	16.7%
NA	2人	8.3%

学生も理解していないのではないかと教員の多くが考えていることが分かる。学生も含めて基本的な授業の役割や狙いが理解されていないというのはプログラムの根幹にかかわる問題であるといえる。ただ、授業名称は外国語科目全体で共通して付けられているため、中国語に固有の問題ではないことになる。他言語では教科書を統一し、学習項目も明確に指示しているため、このような問題は生じていないという。この点については後で詳しく触れるが、確かに中国語では統一教科書はもちろん、学習項目の基準も提示しておらず、完全に担当者の裁量に委ねられている。年に一回、非常勤教員を交えた打ち合わせの場もあるが、そこでも到達目標や基本学習項目が確認・議論されることはほとんどない。授業の役割や目標に関する担当者の「理解」次第では、中国語教育全体がプログラムとして機能しなくなってしまうおそれがある。

(2) ペア制度について

このような授業科目名称になっている理由は、初習外国語ではペア教員がそれぞれ「文法」中心と「会話・実践」中心の授業を担当する仕組みが採用されているからである。中国語も大枠としてこの制度に沿っており、初級ではペアで教員が配置されている。

ただ、ペア制度に対する捉え方については専任

教員の間で複数の見解がある。現行では教員ごとの独立性を維持して連携しあわない方式を採っているため、明確な役割分担を打ち出すこともない。したがって、各教員が基本的に文法から発音、会話、聴き取り、作文まですべてを教えている。教科書も1冊で一通り教えられるものが採択されている。ペアで補いあったり効率化したりすることは期待できず、授業内容がかなり重複している状況である。こうしたペア制度についても質問した⁽¹⁶⁾。

(3) ペアの役割分担について

かなり明確に分担できている	0人	0.0%
ある程度明確に分担できている	10人	41.7%
ほとんど分担できていない	6人	25.0%
まったく分担できていない	4人	16.7%
どちらともいえない	3人	12.5%
NA	1人	4.2%

「ある程度分担できている」という担当者が約4割いた一方で、「ほとんど」あるいは「まったく」分担できていないという回答もほぼ同数あった。どのような意味である程度分担できていると考えているのか、直接尋ねる項目は作らなかったが、質問1の回答との組み合わせから言えることがある。質問1で科目の役割の違いはネイティブと非ネイティブであると答えた教員が複数いた。その教員たちがそれを「役割分担」と理解して自主的に内容に配慮していたものと思われる。ペアで配置されている以上、明確な指示がなくとも、ネイティブ教員には発音や会話を、非ネイティブ教員は文法や作文などの指導を期待されていると受け止めても不思議はない。

しかし、実際にペアの相手との理解が一致していない余地も存在するため、その配慮が活かされなかったことも想定できる。さらに、非ネイティブが担当を想定される「中国語1」にネイティブ

が配置されていたこともあったため、その「ねじれ」がどのように処理されていたのか、確認される術はなかったものと考えられる。実際に、ネイティブで「1」を担当した教員から、「ペアの相手の状況や進度が分からないため、文法から発音・会話まですべてやることになって大変だ」という声が上述の研究会でも聞かれた。

ペア制度のこうした現状のあり方について、非常勤教員はどのように捉えているのだろうか。改善の必要性についても質問した。

(4) ペア制度の改善は必要か

必要だと思う	9人	37.5%
現状のままでよい	14人	58.3%
NA	1人	4.2%

半数以上が現状のままでよいと考えている一方で、4割弱が改善を要すると考えている。問題はそれぞれどのような意味でそう考えているかにある。質問4には下位設問をそれぞれ用意した。なお、質問4で選択した回答にかかわらず、下位設問のすべてに答えたケースが複数見られた。以下にみるように、回答者の中にはペア制度について複雑な思いをもっている教員がいたことを反映していると考え、以下では回答のあった全てをカウントすることにした。

まず、「改善すべき」と回答した人には、どのような改善策なら取り組めるかを尋ねた（複数回答）。

(4)-1 実際に取り組めること

学期開始前の連携	7人
進度や理解度について月末に連携	6人
進度や理解度について毎回連携	3人
毎回連携しあってリレー方式の授業に	4人
その他	3人

毎回連携したりリレー方式でも構わないという

回答は3分の1程度であった。一方で、学期開始前の連携や月末の連携ならという声が半数を超えた。毎回のように緊密に連携して効率的に授業を展開することを望む声というよりも、ほとんど連絡を取り合うこともない現状よりは少しは連携をとる必要があるという意見だったと考える方が実態に近いようである。

毎回でも連携できると回答したある教員は「教材は別にすべき。ネイティブはリスニングと発音、日本人は文型と語彙用法を教える教材を選ぶ。できればその教材に強い関連があると良い」と「その他」欄に記述している。リレー方式は望んでいなくともそれぞれの科目や教員ごとの役割は明確にすべきだと考えていることが分かる。これが改善策になると考えているということは、現状はこうした連携ができていないことを意味する。

「その他」欄には別の回答もあった。改善すべきかどうかには無回答であるものの、質問4では「ほとんど分担できていない」と回答している教員の意見である。「ペアー制度にはどんな効果があるのかあるいはないのかを一度議論してみるのもいいと思います。漠然と効果があるということだけでなく、どんな効果がということをつめて、それではそれをどう実現するかを検討してみてもいいかでしょうか」。09年度には専任・非常勤の教員を交えて4回の研究会を開き⁽¹⁷⁾、ペア制度についても検討を行った。いずれもペア制度に積極的な意義を見出しているという立場からの報告であったが⁽¹⁸⁾、それに疑問を呈するような意見はわずかであった。参加したネイティブ教員からは、「バラバラで効率が悪く繰り返しもある。教科書も共有していないのでどこまで教えているか分からないため、丁寧に教えないといけないという感じになって、文法から会話まですべてやらないといけないという感じになる」という声もあ

た。中級科目を担当している教員からは、「初級の到達度がバラバラのため2年生は教えるにくい」との声もあった。

研究会には非常勤教員のすべてが参加していたわけではないため一概に言えない部分もあるが、今回の調査結果とは異なる様相を見せていた。研究会という場では現状維持という発言はしにくかったことも考えられる。

他方、ペア制度は現状のままでよいと答えた教員に理由を尋ねたところ、以下のような結果となった（複数回答）

(4)-3 現状のペア制度でよい理由

教育効果は上がらない	8人
今までのやり方で十分効果がある	5人
自分自身の方法やペースで進めたい	8人
連絡を取り合う労力が負担	2人
その他	3人

ペア制度を導入しても「教育効果は上がらない」、あるいは「自分自身の方法やペースで進めたい」という回答が多かった。「これまでのやり方でも十分な教育効果がある」という回答もあった。専任教員のなかにも見られる統一化に慎重な意見と共鳴する要素があるといえる。

具体的な意見として、次のような回答も見られた。「役割分担をすることについて話し合われたことがないように思う。そもそも、実際に会う中国語は様々なもので普通話とは限らず、いろいろな先生方の中国語をきいておく方がよいと思われる。又、他大学で統一教科書、ペアで連携していますが、それほど効果が違うと思いません。」他大学での経験をもとに、連携しあって統一カリキュラムで実施してもさして効果が変わらないという意見である。確かに、連携・統一の教育効果を検証することは重要である。ただ、この教員が回

答するように、本学ではそもそも役割分担について話をする機会がないほど連携がない状況である以上、一概に効果がないということもできないだろう。

十分な言語運用能力を身に付けるためには「現状では授業時間の絶対数が不足」しているという先にあげた外部からの指摘には、耳を傾けるべき要素がある。ペアを組んで効率的に授業を進めることで、学生の能力をより高められる可能性については考慮する余地が小さくない。連携しないことで生じる学習項目の重複も復習になってよいという意見も複数みられたが、重複や補足も連携しながら意図的に行うことでさらに効果が高まるのではないだろうか。

さらに、後に述べるように、他言語では連携・統一の結果、教育効果が上がったという事実もある。連携の仕方次第で効果が違ってくる可能性についても考えておく必要があるだろう。

(3) 教科書の採択方法について

ペア制度の効果を論ずるには、教科書の採択方式と関連づけて議論する必要がある。教員個々人の独自性を確保した現行の教育体制の中では、初級段階で学び終えた学習項目にばらつきがある。また、既習項目でも理解度の差が大きいという。そのため、「中国語研究1」など初中級科目の担当者から、「かなり補わなければ中級段階に進めない」という声が以前から上がっていた。教科書を統一あるいは推薦教科書からの選択とし、進度や学習項目について統一しておけば、初中級への移行がよりスムーズに進み、積み上げ式で中国語能力を身に付けられるプログラムが機能する条件が整いやすい。

そこで、初級教科書の採択方式についての質問を行った。

(5) 教科書の統一・推薦化について

担当者が独自で選ぶ現行方式で	13人	54.2%
複数の推薦教科書から選択	4人	16.7%
統一教科書を指定する	4人	16.7%
その他	2人	8.3%
NA	1人	4.2%

ここでも、現状維持を望む声が半数を超えた。一方、教科書の統一・推薦化を望む声も約3分の1を占めた。先に見たペア制度においても現状維持を望む声の方が多く、今後も個々のスタイルで授業を行いたいという教員が多かったことと響き合っているといえる。「その他」の中には、次のような柔軟な対応が可能だという声もあった。「どれにも長短があり、選べません。どの場合でも決められた方針に合わせて授業をすることができます。」

それぞれの回答に対して、その理由を尋ねる下位設問を置いた。まず、現状のまま担当者の判断で採択することを望む理由については以下の通りであった。(複数回答)

(5)-1 現状のまま担当者が採択したい理由

自分の教え方に合った教科書で教えたい	10人
自分で作成した教科書を使いたい	3人
何年も使っている教科書で教えたい	2人
他人が選んだ教科書が合うか分からない	9人
その他	2人

「自分の教え方にあった教科書で教えたい」という回答がもっとも多く、「他人が選んだ教科書が合うか分からない」もほぼ同数であった。教えやすい教科書とそうでない教科書があるのは事実である。ただ、教員にとって教えやすい教科書が、学生にも適切なものであるかは別の問題である。また、教科書によって扱っている文法項目が違っているという現実もある。初級ガイドラインに沿って学習項目を明確にしたうえで作成された教科書

を選んでいなければ、既習項目のぼらつきに気付くことさえもない可能性もある。さらに、期末試験が統一試験ではなく、中国語検定試験を受けることもないとなれば、教えやすい教科書といえども達成度をチェックする方法がなくなってしまう。教員にとって教えやすい教科書が、同時に学生にとって学びやすい教科書でもあるという「学生目線」を確保することが重要である。

「その他」の自由回答には以下のような意見があった。

「統一教科書だからといて、必ずしも良い効果があがるとは感じていません。どの教科書にしても結局は決定版にはなり得ないと思います。」決定版というものが「理念型」にすぎないのはその通りである。むしろ、その時点でのベターな教科書を導入することで、プログラム全体を機能させる可能性について検討することが求められるところだろう。

「ただ、ペアの相手が使っているテキストが何なのか、進度はどれくらいかは分かっている方が望ましいです。」自分にとって使いやすい教材を望む一方で、ペア教員同士で一定の連携が必要だという認識が示されている。

「テキストの適不適はあると思います。しかし初級1年生の段階で発音をいかに習得させるかにつきると思います。勿論自著のテキストを使いたいと思うのは当然だと思います。」教科書は決してどれでもよいわけではないとする一方で、自著を使いたいという意向を尊重すべきという意見である。それらを両立させるとすれば、教科書作成時に初級ガイドラインに沿った編集方針を意識することが求められる。これについては質問6で尋ねた。

他方、統一・推薦化を望む教員についても、その理由を尋ねてみた。(複数回答)

(5)-2 推薦・統一教科書の指定がよい理由

採択方針を踏まえて授業できる	7人
同じ内容を学ぶという非効率を抑えられる	6人
到達度のばらつきを抑えられる	8人
ペア教員との連携が取りやすい	4人
授業準備の負担が軽くなる	2人
自分で探すのが面倒だ	1人
その他	1人

「到達度のばらつきを抑えられる」や「採択方針を踏まえて授業できる」はほぼ全員が選択している。教科書の統一・推薦化を望む教員は、プログラム全体の中での役割や意義を意識しながら授業に取り組みたいという志向が強いことが分かる。「同じ内容を学ぶという非効率を抑えられる」の選択者が多かった点も同様である。なお、教科書の統一・推薦化を望む教員のうち、ペア制度の改善を望む教員（質問4）は、8名中6名と親和性が高いことが分かった。

自由回答でも興味深い指摘がなされていた。「なるべく中国語1（文法）と中国語2（会話）を分けて、別々の統一教科書を指定してほしい」。リレー式で一冊の教科書ということではなく、教員が個々に授業をするものの教科書は統一して教員による進度のばらつきを抑える必要があるという意見である。

「学生から言わせると内容の重複は歓迎すべきこと。問題は欠損（教えてもらえないこと）の方にある。同一教材だと全学部の既習語彙と文型はある程度一定レベルになるだろう」。ここでも教材の統一化によって到達度の均質化が見込まれると考えられている。また、教えられるべきことが抜け落ちてしまう可能性を抑えることが可能になるという指摘も重要である。

「おおよその進度の目安を提示した上で、学期末に実際の進度をアンケート調査して、次学期の

進度を調整する作業が必要だと思います。試験内容が重なるので、毎年テキストを変えたりしないで、一部の学生が有利になる可能性があります。プログラム全体の進度や到達度を意識して調整する必要性を指摘する意見である。一方で、教科書の統一化・推薦化にともなう注意点として、期末試験の実施方法に関して指摘されている。毎年新しい教材が刊行されていることから、毎年よりよい教科書を選定・推薦すること、期末試験についても統一指針を出すことで対応することが考えられる。

以上のように、教科書の統一化・推薦化についてはペア制度同様意見が分かれたが、自由回答欄の分析から見えてきたように、両者はそれほど遠い見解ではない。自分の教え方を大事にしたいという志向性は、必ずしも個別で自由裁量をとということだけではなく、一定の連携や内容の保証と両立しあえないものではないからである。こうした可能性を考えるの一つの手がかりとして、初級ガイドラインの設定に関する意見を尋ねることにした。

(4) 初級ガイドラインの設定について

質問6では、1年次の必修文法項目をリストアップして担当教員のあいだで共有する「初級ガイドライン」の設定について、考えを聞いた。

(6) 初習ガイドラインの設定について

大枠なら設定した方がいい	8人	33.3%
詳細に設定してもいい	3人	12.5%
設定しても沿わなくてもよい余地を残す	2人	8.3%
これまでどおり担当者の判断に任せる	6人	25.0%
わからない	1人	4.2%
その他	2人	8.3%
NA	2人	8.3%

程度の差はあれガイドラインの設定について必要性を感じている意見が半数を超えた。「その他」を選択した教員も、設定しても構わないという趣旨の意見であるため、6割以上の教員がそのように考えていることが分かる。一方、ガイドラインの設定について現状維持を求める声は4分の1にとどまったことから、ペア制度の改善や教科書の統一・推薦化に比べれば、抵抗感が小さいといえる。

ガイドラインの設定を望む声としては「初級文法を全部学習していないと、中級クラスでは教員も学生も困る。両者の都合を斟酌して、教員はテキストを全部教えるようにしてほしい。(以下略)」という回答があった。初級から初中級への移行・積み上げというプログラム全体の有機性を考えると、ガイドラインの必要性が見えてくるのがわかる。上に述べたように「その他」の回答も基本的にはガイドラインの導入に賛成しているといえる。「全学部が1年目の中国語で良質な統一教材を一冊終わらせれば解決する」という意見は、統一したガイドラインを導入することとほぼ同義であろう。もう一つの意見も同様に、ガイドラインというより統一教科書によってそれを実現することを勧めている。「設定した方がいいと思いますが、前提として統一教材を指定すること。教材を指定していない場合は、ガイドラインを設定しても、なかなか達成できないと思います。しかも、そのガイドラインに沿って良い(適切な)教科書を探さなければならないので、授業準備の負担となると思います」。また、「無回答」ながら次のような意見もあった。「文法知識等のガイドラインはもちろん必要であろうとは思いますが、発音教育についてのレベルの統一が優先されるべきだと思います。各教員に発音教育の面で統一した基準や目標を達成することに努力してもらうこと

が重要だと思います」。発音教育の重視を繰り返して主張している教員であるが、ガイドラインの必要性についても言及している。

他方、ガイドラインに抵抗を感じる自由回答を見ておこう。「統一教科書を使用しても学生の理解度にばらつきが大きいことに変わりはありません。年度や学部、学科によって状況が大幅に変わってくることもあります。学生の様子を見ながら、担当者が配慮・工夫をして授業を進めればよいと思います。私は〔初級段階の到達度のばらつきを〕“苦慮”とは思っておりません」。中級授業を実際に担当している教員の回答であると思われる。確かに、指摘されている側面があるのは事実だといえる。ただ、ここで問題にしているのは、理解度のばらつきをできるだけ抑えるために「到達度」「基本学習項目」をどう設定するかについてである。また、年度や学科による学生の理解度の違いはプログラムの内容を超えた次元の問題だともいえる。重要なことは、担当教員の特別な「配慮・工夫」がそれほど必要にならず、むしろそのための時間と労力を中級レベルの実力を養成するという本来の目的に直接向けられるようになることであり、受講生がスムーズに中級に移行できるようになるための仕組みである。

上に見たように、実際に中級段階で対応に苦慮している教員がいることを考えると、現場の教員の対応力にすべてを委ねてしまう前に、プログラムを有効に機能させることを考える必要があることが見えてくる。

また、ガイドライン導入に関して別の困難を指摘する慎重意見も見られた。「『ガイドライン』に沿っているかどうか検証する方法(統一テストなど)まで考慮しておく必要が出てくることにもなると存じます」。上記のガイドライン導入派にも同趣旨の意見が見られた。ガイドラインを設定す

れば、統一試験を導入することはそれほど無理のある話ではない。この教員は統一教科書の導入に消極的な立場であるが、導入派の主張するように、統一教科書・統一試験の導入によって、こうした懸念は解消される側面があるのではないだろうか。

以上の非常勤教員へのアンケート調査の検討から言えることは、「何を教えるべきか」より「どう教えるべきか」に関するこだわりをもっている教員が一定数存在するという点である。それが、「現状維持」と「改善」とに大きく意見が分かれる要因になっている。しかしながら、「教えるべき項目」を明確にするという点についてはある程度認識を共有できる余地があり、「教え方」に一定の裁量が許されるのであれば、今よりも効果的な教育を進めることに否定的な要素はそれほど大きくないのではないかと考えられる結果であった。

意見が割れた「ペア制度の効率化」や「教科書の統一・推薦化」についても、内容を検討すると、「教え方」についての各教員の裁量度を十分取っておけば、一定の改善を進める必要性は理解されるのではないかと思われた。そもそもプログラムの改善と教員個人の「教え方」は別次元の問題である。後者の改善のためには研究授業の実施や相互検討など別の方法が求められるところである。プログラム全体を有効に機能させるための対処は、個々の教員の「教え方」にまで介入することを必ずしも意味しない。

そこで、最後に、「ペア制度の効率化」や「教科書の統一・推薦化」をそれぞれの方法で導入し、プログラムが提供する教育内容をできるだけ均質化する取り組みが先行している他言語の現状を参照し、中国語の改善の方向性について検討しておきたい。

4. 他言語での取り組みとの比較でみる 中国語教育プログラム改善の方向性

本学では、現在各学部等のレベルで自己点検・評価活動を行っており、そのうち教学改革を進める取り組みとして「戦略的教学改革プログラム2006」が実施されている。そこでは「学部等の教育目標の実現に向かって自らの強み弱みを分析し、改革プランを立案・実行していく」ことが提唱されている⁽¹⁹⁾。

この流れの中で、全学の外国語教育を担当する部署である教養教育センターでは、2006年度から「初習外国語教育改革」を呼びかけている。ここでは、2007年度に「1 ABでは、とりわけ扱う文法事項について、2 ABでは、語彙を含めた運用的側面について、基準を整えた授業を展開する方向で先行的試みを開始する」とされている。これに続き、08年度にはドイツ語、スペイン語、韓国語において統一教科書・推薦教科書の採択実現が目指された。本稿やそのベースとなった「中国語教育改革研究プロジェクト」も、こうした全学的な取り組みと響き合うものである。第2節で見たように、本学の初習外国語科目全体においては、プログラムの統一化・均質化が志向されており、他言語では既にその取り組みが進んでいる。

以下では、それぞれの言語における具体的な取り組みについて、各言語の専任教員からヒアリングを行った内容を検討する。主にペア制度と教科書の統一・推薦化に焦点を絞り、スペイン語、韓国語、ドイツ語での取り組みの概要をまとめておきたい⁽²⁰⁾。

(1) スペイン語

本学で中国語に次いで初習外国語履修者が多い

スペイン語では、統一教科書を指定し、ペア教員が連携しながら授業を展開している。

採択している教科書は、ペアで行われる授業を想定して作成されたものである。「スペイン語1」と「スペイン語2」が教科書内の別個のセクションを扱うことができるようになっている。先に文法項目を確認し、その後に応用練習をするという構成・展開になっている。

このような統一教科書を使って連携しながら授業を展開しているため、ペアの講師同士は毎回進捗について報告しあっている。教科書が指定され、連携方式で進められているため、進捗や既習項目が担当者でばらついてしまうということも少ないという。現状では「初級ガイドライン」を意識して打ち出しているわけではないが、統一教科書を指定できたことはその第一歩であり、多様な声に耳を傾けながらガイドラインを明確化することが今後の課題だと考えているという。

(2) 韓国語

年々履修者が増えている韓国語でも、統一教科書を指定し、リレー方式で授業を展開している。

初級教科書の選定基準は、発音と文字、語彙、表現、文法などを同時に学ぶことができ、同時に、学んだ表現がすぐにでも使える会話中心の教材を採択している。

統一教科書はリレー方式で授業を行うことを想定して作成されたものである。授業が終わればペアの相手と専任教員に電子メールで授業報告を行い、報告項目も定めている。その結果、自分の授業でうまく理解されなかった点や再度確認する必要がある点、配慮を要する学生の状況などについては、ペア相手の授業で補ってもらうことが可能になっているという。

初級段階の到達ラインも、発音、語彙、文法、

表現などの観点からほぼ設定されている。教科書が統一されていることもあって、到達度や進捗のばらつきはそれほどなく、2年次（初中級）への移行も有機的である。

こうしたプログラムの教育効果はきわめて高いという。リレー方式で授業を行う方が個別に進めるよりも進捗が速く、異なる先生と復習をする機会があることで定着しやすくなっている。また、授業報告を通じて互いの授業の進め方が相手に伝わるため、教員同士も刺激を受けて学びあえる契機が生まれている。進捗が極端に遅れている場合など特殊なケースを除き、専任教員から非常勤教員に口を挟むことはしない。教員が自由な方法で教育に当たることは妨げず、むしろそれをサポートするのが専任教員の役割だと考えているという。

教科書についても、教員、学生の双方から高い評価を得ている。事実、2009年度の大学授業評価アンケートに基づく結果報告書でも次のように指摘されている。

特筆すべきは韓国語科目履修者の満足度の高さである。5段階評価の最高点にあたる5「はい」を選んだ学生が「読む力」では49.6%、「書く力」42.7%、「話す力」34.1%、「聴く力」29.6%と、いずれも他の初習語に比べて5をマークする学生のパーセンテージが高い⁽²¹⁾。

(3) ドイツ語

近年少しずつ履修者を増やしているドイツ語では、教科書は推薦教科書からの選択とし、リレー方式ではなく教員ごとに個別で授業が進められている。

初級および初中級科目では、複数冊の推薦教科書を指定している。できるだけ推薦教科書から採択することを促しているが、推薦教科書以外から

採択してもよい形にしている。教員個人の力が最大限に発揮されるよう、強要せずにモチベーションを維持してもらうためである。ただ、その場合でも、統一シラバスの進捗や内容を維持できるように、できるだけ同じ章立てになっているもの、最低限の文法項目が含まれているもの、音声教材CDが付いているものの採択を求めている。また、「ドイツ語1」は初級文法中心、「ドイツ語2」は実践的な言語運用能力を重視した聴き取り、会話、初級購読のクラスであるという形で各授業の役割を明確に伝えている。

教科書がこのような形で採択することになっているため、リレー方式での授業は行われていない。したがって、ペア教員同士で連絡を取り合うこともない。それでも到達度に大きなばらつきがなく進めていけているのは、ガイドラインというほど意識してはいないが、統一シラバスによって文法項目として扱うべき最低限の枠を提示しているからである（具体的には、関係代名詞と接続法は二年次以降で取り扱うこととしている）。それによって、二年次の授業にスムーズに移行できるようにしている。

年度末に懇親会を開いて非常勤講師と議論する機会を設けている。例年8割以上の出席率で、意見交換もきわめて活発に行われている。これも教員の意識や目標を確認しあう貴重な機会になっている。

進捗に大幅な遅れがあったり、基本学習項目に沿わないで授業を終えてしまった場合にだけ、専任教員から改善を求めるようにしている。

(4) 考 察

以上から、各言語の取り組みの特徴が浮かび上がる。スペイン語と韓国語は統一教科書を採択している。韓国語ではリレー方式で授業を進めてお

り、統一化する前より高い効果が現れているという。ドイツ語の場合、教科書は推薦方式でペアの連携も行われていない。それでも、本稿で述べてきた初習ガイドラインにあたる基準を明確に提示することで、ばらつきが抑えられ均質化が図られて、初中級への移行もスムーズである。

翻って、ペアでの連携や教科書の統一化・推薦化に消極的な教員が少なくない中国語部門であっても、初級ガイドラインの設定には一定の必要性が認識されていたことを考えれば、たとえば、ドイツ語方式の改善、つまり教員の自由裁量度を保持しつつ、役割分担や基本学習項目を明確にして初級教育の均質化を実現する方向性であれば、進めやすいのではないだろうか。

中国語教育の目的や理念についての議論を踏まえながら改善を漸次進め、その成果を調査・検討しつつ、よりよいプログラムの開発に向けた議論が活発となるために、本稿が土台となれば幸いである。

《注》

- (1) 詳細についてはここでは触れないが、劉郷英・張宏波「初級中国語教育における『文型教授法』の試み——関西学院大学での中国語教育実践を題材に——」『言語教育研究センター研究年報』（関西学院大学）第10号、2007年3月、49-64頁。
- (2) 他言語に遅れて、中国語においても検定試験対策講座が2009年度から週1回1コマ開講されている。2010年度も10人程度が受講している。課外学習の機会として検定試験対策講座を望む声が大きいことは、近年の大学による授業評価アンケートの結果によっても明らかにされている。
- (3) 「初級レベルを統一しないと中級中国語の教育はうまくいかないはずです」（後述する非常勤教員へのアンケート調査の自由回答から）。
- (4) 2010年度の初習外国語履修者数（選択必修科目）は、中国語が879名、スペイン語は458名、ドイツ語は486名、韓国語は357名であった（フランス語は文学部フランス文学科が存在するため第二外国語科目と比較しにくい側面があるのでこ

- ここでは触れないことにした)。過去3年間の平均履修者数は、中国語744名、スペイン語518名、ドイツ語443名、韓国語297名である。2010年度のクラス数は中国語32クラス(クラス平均27名)、ドイツ語20クラス(同24名)、スペイン語22クラス(同21名)、韓国語13クラス(同27名)である。
- (5) 研究代表者は張宏波、メンバーとして川俣優(本学教養教育センター教授)・竹中佐英子(目白大学外国語学部専任講師・本学非常勤講師)の両氏の計3名で構成。本稿についても、川俣氏から有益なコメントを得た。
- (6) 中間報告を、『SYNTHESIS 2009』(明治学院大学教養教育センター附属研究所年報, 2010年3月発行)に掲載した(67-68頁)。
- (7) 2009年度および2010年度の各学期終了直前の段階で、初習中国語を学習した学生を主な対象に、授業評価アンケートを実施した。2009年度は筆者を含む専任教員2名の担当クラスで、2010年度はさらに非常勤教員2名(日本人教員)にも協力をお願いした。2010年度春学期は総数で200名以上から回収することができたが、サンプル的な偏りがあるため、今後は全数調査を目指して取り組んでいきたい。
- (8) http://www.meijigakuin.ac.jp/guide/university_assessment/jikotenken/houkokusyo2.html
- (9) 注(8)にあげた報告書におけるページを表記する。「3-11」は「3章の11ページ」を指す。以下同様。
- (10) 本稿では、初習外国語としてドイツ語、スペイン語、韓国語および中国語を比較対象として限定する。理由については注(20)を参照。
- (11) 中国語教育学会学力基準プロジェクト委員会編『中国語初級段階学習指導ガイドライン(文法項目表・学習語彙表)』2007年3月。
- (12) 興水優・島田亜実『中国語 わかる文法』大修館書店, 2009年。
- (13) 第1回「初習中国語文法教育の課題と新たな取り組み」(宮岸雄介・東日本国際大学経済情報学部准教授, 本学非常勤講師)2009年11月7日。参加者13名;第2回「初習中国語ガイドラインとその教育実践について」(島田亜実・日本大学非常勤講師, 本学非常勤講師)2010年1月16日。参加者10名;第3回「慶應義塾大学SFC中国語教育の試み」(氷上正・慶應義塾大学総合政策学部教授)2010年2月8日。参加者20名;第4回(兼初習語合同研修会)第I部「学習者中心の外国語授業とは—外国語教育学の知見から」(太田達也・南山大学外国語学部准教授), 第II部「各言語別の意見交換会」, 2010年3月31日。中国語参加者9名。
- (14) 2008年度以降、専任教員の間でプログラムに関する複数回の意見交換を重ねてきた。以下の内容はその際の意見を要約的に示したものである。
- (15) 初習外国語科目の名称や内容については、『2010年度 明治学院共通科目ガイドブック』(2009年11月), 16-17頁。
- (16) 2011年度からは基本的に非ネイティブが「中国語1」を、ネイティブが「中国語2」を担当する方向性で調整が進められている。
- (17) 注(13)を参照。
- (18) 慶應義塾大学の事例に基づいて行われた氷上正氏の報告では、同大学では統一教科書を指定してリレー方式で授業を行っているという。学期開始前には全教員が集まって教学会議を開いて目標や進度などを確定させる場を持っている。授業開始前には日程表を配布し、毎回の内容や進度を教員・学生ともに確認できる体制を取っている。学期中は授業後必ず連絡を取り合い、学生からの質問の内容なども含めて報告しあい、次の授業に活かすようにしている。学生もモチベーションを維持しながら授業を受け続けるケースも多く、満足度は高くなっている、とのことであった。
- (19) http://www.meijigakuin.ac.jp/guide/university_assessment/jikotenken/index.html
- (20) フランス語については、文学部フランス文学科の学生がいるためにプログラムが抱える課題も少し異なること、ロシア語については履修者が少ないことから、今回はこの3言語を比較対象とした。ヒアリングは2010年12月に面談あるいは電子メールを通じて行った。
- (21) FD・教員評価検討委員会 授業評価活用部会編『2009年度明治学院大学 授業評価報告書』明治学院大学, 2010年10月, 37頁。