

大学中国語教育の学習段階と学習目標試論

——教養課程を中心に——

瀬戸 宏

(長崎総合科学大学)

八十年代以後、很多日本学生在大学里选择学习汉语。日本大学里面的汉语教学大部分在大学基础部（教養課程）进行，但大家都知道日本的大学基础部汉语教学不大成功。其原因很多，但我认为，汉语教员不大清楚汉语教学的学习阶段和学习目標也是一个重要原因。目前，日本有些汉语教员说“一週只有两节汉语课，那不可能一年教完基础汉语”，所以“除了增加一週的汉语课数量，作为第二外语的汉语教学简直没有未来”。如果你认为外语教学的目的只是获得看，听，写，说的四个语言能力的，那麼一个星期只有两节课根本不够，这是不用说的。不过，不少大学的第二外语教学受了扩张专业教学的压力下，花了很多努力才能维持现在的外语课数量，有些大学里已经只有一週一节课。这样情况下，我想汉语教员应该自觉地追求现有的条件下能作什麼。该论文试述有关汉语教学学习阶段和学习目標的我的看法以及我在長崎総合科学大学里按照我看法作的汉语教学实践结果。

- | | |
|--------------------|-------------------|
| 1. 始めに | 3. 長崎総合科学大学での教育実践 |
| 2. 中国語教育の学習段階と学習目標 | 4. 終わりに |

1. 始めに

今日の大学中国語教育の大部分は、教養課程におけるいわゆる“教養語学”として行われているが、この“教養語学”が必ずしも十分な成果をあげてはいないことはよく知られている。その原因はいろいろあるが、主要には週二コマという学習時間の制約と一クラスあたりの学生数の多さであろう。しかし、それ以外にも週二コマの授業の中で何をどこまで教えるかという、大学中国語教育における学習段階と学習目標が必ずしも担当教員に自覚化されていないことも理由の一つではないかと思われる。

現在、日本の大学中国語教員の中には「週二コマの授業では一年で中国語の基礎を教え

ることは不可能なことである」¹⁾から、「この前提を打破して中国語のこま数をふやさないかぎり、日本の大学の第二外国語としての中国語教育の将来はないように感じられてならない」²⁾という人もある。中国語に限らず、初習の外国語教育の目的を読む、聞く、書く、話すの四技能の獲得に置く限り週二コマでは足りないことは、自明のことである。このことを確認したうえで、少なからぬ大学で、専門教育充実等の圧力の中で週二コマを維持するのが精一杯であること、一部の大学ではすでに週一コマしかないという現状においては、与えられたこま数の中で何ができるかを中国語教員はもっと自覚的に追求しなければならないのではないか。

本稿では、この目的に沿って中国語教育における学習段階と学習目標についての私の考えを述べ、さらにこの考えを具体化した長崎総合科学大学での中国語教育の実践について報告し、読者の御教示を仰ぐこととしたい。

2. 中国語教育の学習段階と学習目標

「基礎漢語—中級漢語—高級漢語、これは一つとして欠くことのできない、ひとつながりの完全な系列である」³⁾と中国の語学教育研究者も指摘しているように、外国語の効果的な教育には、その最終目標をみすえたうえで、教育課程をいくつかの段階に分け各段階での学習目標と学習内容を明確化し、それに基ついた効果的な教授法を用いるべきであることは、誰も異議がないであろう。日本の中国語教育界の一部にある「発音と基本文法の基礎さえしっかりしておけば、あとは学生本人の努力次第で、どんどん進歩するものである」⁴⁾という発想には、やはり疑問が感じられる。

中国語に限らず、一般に外国語教育の学習段階については初級(基礎)、中級、上級(高級)という区分がなされている。しかし、この各区分の具体的内容はなにかということについては、実は必ずしも明らかではない。

日本の大学中国語教育界でしばしば用いられているのは、初級が一年生段階、中級が二年生段階というものである。しかしながら、これは大学の課程を機械的にあてはめただけであり、各段階の具体的内容については明らかにできてはいない。

一般的に言って、初級段階の学習目標については中国語の発音と基本文法および基本的な単語の習得であることは、意見の一致が得られていると思われる。しかし、基本文法や基本的な単語とはなにかについては、やはり必ずしも明らかにされていない。

各学習段階とその内容を考えるために、まず中国語教育の最終目標について考えてみた

い。学習者が中国語を学ぼうとする動機は人によってさまざまであろうが、共通しているのは中国人(中国語のネイティブ・スピーカー)と口頭および書面によって何らかの目的をもって意志疎通をしたいということであろう。この目的については、中国についての専門的な研究をしたいということもあろうし、貿易・旅遊など中国に関する実務につきたいということもあろう。ただ漠然と中国語を学びたいという人もいるが、学習目的が明確ではない学習者は学習の過程でおおむね脱落していく。(逆に言えば、教師は学習者が学習目的を明確化するよう常に援助する必要がある)すなわち、中国語学習とは研究・業務等のために現実に使われている中国語を理解し運用する能力を獲得するということであり、これが中国語教育の最終目標となると思われる。

この最終目標に基づいて、これに直接接続する上級段階を考えてみよう。その学習目標は現実に使われている中国語を理解し運用する能力を獲得して、自己の研究や業務等の遂行を可能にすることになる。もちろん、語学学習に終了はないが、これ以上の学習は研究・業務を通して行われるものであり、「外国語教育」を受けるというかたちでの中国語学習は、この段階で一応終了すると思われる。言葉をかえれば、この段階を通過した者は中国語についての自学自習の能力を具えているということであり、この能力の獲得も上級段階の主要な目標になると思われる。自学自習の能力とは、具体的には辞書—対訳辞書ではなく、現代漢語詞典のような中中辞典—を使いこなす能力であろう。

木村宗男氏は日本語教育の立場からであるが、初級と上級の違いについて教材の面から次のように指摘している。初級段階については、その言語の骨格を学習者に習得させるのが目的であるから教材は現実の言語がそのまま「教材になるのではなく、一貫した教育計

画に基づく最初の段階のために選択された材料によって、指導が行われる。』⁵⁾すなわち、初級段階の教材は、語学教師が作成した書き下ろし教材である。音声教材の場合にも同様のことが言える。

それに対して、上級段階では現実に使われている言語に触れるのが目的であるからその教材は「内容を目安に選んだ生教材」⁶⁾である。つまり、実際の新聞や書籍の文章をそのまま教材に用いるということである。音声教材の場合には、実際の放送をそのまま録音やビデオにとったものを用いる。語彙や文型などについて教育的な配慮をまったくしていないことが、上級教材の重要な特徴である。

この指摘は、中国語教育にもそのままあてはめることができよう。

中級段階は、初級と上級の過渡的段階である。木村宗男氏は「初級の学習を終えた者にとっては、中級はそんなに難しいはずはなく、中級を正常に終えた者なら、上級といえども特に難しいということはないはずである。』⁷⁾と述べ、中級の重要性を指摘している。しかしながら、中国語教育における中級段階はこれまであまり研究がすすんではいない。中国の語学教育研究者も「この三十年数年間、基礎漢語の研究と開発は、優れた成果に乏しく

ない。それに比べて、中・高級漢語は明らかに少し弱い。特に教材開発の面がそうである』⁸⁾と述べている。

それでも、上級はその内容が比較的鮮明であるが、中級はその内容自体が必ずしも明確ではない。そのため、中国語教育では時には中級段階をとばして初級からいきなり上級に移るようなことも行われている。たとえば、初級を終えたばかりの学生に魯迅・老舎などの小説や毛沢東等の論説文をいきなり教材として与えたり、北京放送のテープをそのまま聴解教材に用いたり、新華字典の使用を強制したりするなどがそれである。読解教材の場合にはピンインが付していることが多いから、まったくの生教材とは異なるが、最近はかなり少なくなったとはいえ、このような学習段階を無視した教材選択が、大学中国語教育の過程において大量の脱落者を生み出す大きな原因の一つになってきたことは否定できないと思われる。

それでは、もう少し具体的に中国語教育における各段階の実際をみることにしよう。建国後、中国で発行された代表的な初級及び中級の中国語教科書の課数、語彙数及び文法事項数を整理すると、以下のようになった。

初級	課	語彙	文法事項（復習課を除く）
漢語教科書（1958）	72	864	171
基礎漢語（1971）	66	953	116
基礎漢語課本（1979）	58	1210（生詞962，専名57，補充生詞191）	95
実用漢語課本（1981）	50	1227（生詞928，専名76，補充生詞223）	80

中級

漢語読本（旧版）	* 日本光生館1972. 9発行〔現代中国語読本〕に拠る		
	22	1348（生詞1137，専名72，補充生詞139）	242
漢語読本（1972）	34	2078（生詞1947，専名96，補充生詞35）	214
基礎漢語課本 4，続編（1979，1982）	25	1550（生詞1398，専名94，補充58生詞）	248

上級段階については、生教材ということなので、ここでは省略したい。

ここで分析の対象とした中国語教科書はいずれも、外国人留学生に基本的に直接教授法

で中国語を教えることを目的として編纂された教科書である。⁹⁾ これをみると、初級段階においては語彙数が八百から千二百、¹⁰⁾ 文法事項が百前後ということがわかる。漢語教科書は文法事項が多いが、これは他の教科書では文法事項として独立して扱われていないものまで含めているため、必ずしも漢語教科書の文法事項が特別に豊富というわけではない。

初級段階の文法事項は、各教科書ともほぼ共通している。すなわち、“是”字句から始まり形容詞述語文・動詞述語文を経て介詞構造、程度補語、能願動詞、結果補語、方向補語、可能補語、語気助詞の“了”，動作の完成、“把”字句などを含む体系ができあがっている。課文については、問答体からしだいに話題性をもった文へと変わっていく。初級段階の学習内容（“基礎漢語”）については、すでに一つの体系がある程度完成されていると考えてよいようである。¹¹⁾

最近出版された《漢語水平等級標準和等級大綱》（北京語言学院出版社1988，以下《大綱》と略記）は，“一級”として語彙1011と文法事項133を提出している。《大綱》は初・中・上級（基礎・中級・高級）という名称を使わず学習段階を一・二・三級とし、各段階の厳密な学習時間も指定していないが，“一級”に對外漢語專業の一学年の半分をあてて

いるから，“一級”はほぼ本稿でいう初級と考えるとよいと思われる。

これに対して中級段階は、語彙数について千三百から二千、文法事項については各教科書でばらつきが多い。時には同一の文章を課文にしなが、ある教科書は文法事項としてとりあげているのもう一つの教科書はそうしていないということすらある。中級段階の学習内容の研究が遅れていることを反映していると思われる。《大綱》では，“二級”として新出語彙2017，文法事項249を提出している。（なお上級に相当すると思われる“三級”では新出語彙2140，文法事項207を提出している）

それでは、中国語以外の外国語教育では、学習段階とその学習内容をどのようにとらえているのがあろうか。筆者の能力の問題もあり、ここでは英語教育と日本教育の二つをとりあげることにする。英語教育については、日本の中学高校の英語教育をみることにし、日本語教育については体系的な日本語教育をおこなっている東京外国語大学附属日本語学校の内容を考察することとする。これらを比較すると、以下のようになった。学習時間については、中学・高校や中国の語学教育機関の一コマ（50分）を一時間、日本の大学の一コマ（90分—100分）を二時間と換算する。

初級	学習時間	語彙	備考
英語教育	315 時間	900—1050 語	学習指導要領（中学）
日本語教育	300 時間	約1500 語	日本語 I（東外大付属．旧版）
中国語教育	約 300 時間	約 900 語	漢語教科書
中級			
英語教育	420時間（平均）	1400—1900 語	学習指導要領（高校）
日本語教育	350時間	3700 語	日本語 II（東外大付属．旧版）
中国語教育	（学習時間の明記なし）	1550 語	基礎漢語課本 4，続編

これをみると、初級段階においては、学習時間は三百時間前後、語彙は千から千五百の

間という共通性が英語、日本語、中国語教育の間にあることがわかる。どの外国語教育に

においても初級段階は最も研究が進んだものであろうが、その結果は興味深いことに各外国語教育で共通するものになっているのである。

中級段階になると、ばらつきも多くなるが、まだかなり共通性もある。学習時間は三百五十時間前後、語彙数は日本語育育が特に多いが千五百から二千以上という結果が得られる。さらに上級段階についても考察しなければならないわけであるが、これについては十分な資料を入手できなかった。しかし、仮に中級段階と同様の学習時間と語彙数をあてるとすると初級から上級まで、学習時間は約千時間、学習語彙は五千以上というということになる。《大綱》では学習語彙5168、文法事項589としており、ほぼこの推論と一致する。

語学教育で教授することが必要な基礎語彙については、中国語教育では《普通話三千常用詞表》というかたちでまとめられている。その増訂本は3996の語彙を収めるが、日常の文章での出現率は87%であるという。¹²⁾ また、英語教育ではパーマーによって3000の基礎語彙が選ばれているが、その普通の読み物での出現率は95%であるという。¹³⁾ どちらも三千を基準にしているところが興味深い。英語教育では「500語覚えさせるためには5割増して750語教えなければならない」¹⁴⁾ という指摘があるが、この考えに基づけば語学教育の全課程で教授すべき語彙は五千から六千ということになる。

3. 長崎総合科学大学での教育実践

次に、以上のような学習段階と学習内容についての考え方を、大学教養課程での実際の授業にどのように適用したかについてのべてみたい。

筆者が勤務している長崎総合科学大学の特徴を中国語教育の立場から整理すると、次のようになる。

まず、工科系単科大学であることがあげら

れる。つまり専門教育の中で中国語が必要になることはまずなく、中国語教育は専門基礎教育の性格をまったくもたないということである。

特徴の第二は、大学の所在地が長崎という地理的、歴史的に中国と関係の深い都市であることである。そのため、工科系単科大学であるにもかかわらず1972年には中国語を外国語科目として設置し、79年には日本の大学としては初めて中国の大学（ハルビン船舶工程学院）と姉妹校協定を結び、毎年学生訪中団を派遣している。また、専任教員も独・仏語が各一名であるのに対して、中国語は特殊な形ではあるが二名である¹⁵⁾。

最後に、残念ながら基礎学力が低く、集中力・思考力が弱い学生が比較的多いことがあげられる。

長崎総合科学大学には中国語のほかにも外国語科目として英・独・仏語が設置されているが、その履修方法は、第一、第二外国語という形態（二言語必修）をとらず、一言語八単位のみの習得を卒業必要条件として義務づけている。最低必修の一言語は英・独・仏・中の中から学生が任意に選択する。と同時に、外国語教育担当者はできるだけ多くの学生に二言語習得を勧めている。実際には、大部分の学生が英語を選択し、独・仏・中を受講する学生は一年生で約四割である。¹⁶⁾ 中国語を受講する一年生はここ数年毎年百名前後に達し、独・仏の約二倍である。¹⁷⁾

長崎総合科学大学の中国語科目は、現在ⅠA、B、ⅡA、B、Ⅲ、Ⅳ、中国語現地研修、LL中国語の各科目が設置されている。平均的な受講状況としては、一、二年でそれぞれⅠA、B、ⅡA、Bという形で週二こま受講し卒業等に必要な八単位を得る。大部分の学生はこれで中国語の学習を終えるが、意欲のある学生は三年、四年でⅢ、Ⅳをさらにそれぞれ週一こま受講することができる。中国語現地研修は姉妹校のハルビン船舶工学

院で行われる夏期短期中国語研修を受けた者に与える単位、LL中国語は二年以上で週一こまだけ中国語を受講しようとする者及びIA, B再履修者のための科目である。

私は86年に長崎総合科学大学に着任したが、着任にあたって次のように考えた。大学教養課程の中国語教育は、一、二年、それぞれ多くとも週二こまでである。大学の一こまは九十分であるから、年間三十週の授業を行ったとしても百二十時間相当にすぎない。普通、“教養語学”では一年で初級を駆け抜け、二年で中級を終えるというかたちになっている。三年生以後の専門課程で中国語が必要になるという、“教養語学”が専門基礎教育の性格をもっている場合は、これも止むを得ないかもしれない。しかし、長崎総合科学大学の場合は、中国語が専門基礎教育としての要素をもたないのであるから、この枠にとらわれる必要はなく二年間をかけて初級段階を終わらせるという形態をとってもよいのではないか。冒頭に述べた「第二外国語は週二こまでよいか」という意見は、同時に「中国語の発音と基礎文法を教えるには週四こま必要」とも述べている。一年間二こまの授業を二年間行えば、週四こまと同じではないか。

大学の“教養語学”が成果をあげていない原因には、二こまを異なった教員が別の教科書を用いて相互の連係なく行っていることもあげられる。少ない授業数を有効に活かすには、ぜひとも二こまが有機的な関係をもたなくてはならない。私のこの考えは、幸いもう一人の教員の賛同を得ることができたので、八六年の中国語IA, Bは教科書として『新中国語』（基礎漢語課本日訳本）を共通に用いることとした。（八九年度からは、一名の教員がクラス二こまを担当することにした）そして、長崎総合科学大学学生の水準を考慮し、発音教育部分（1課—10課）は一こま一課、本文部分（11課以後）は二こま一課とした。

授業の進み方については、この教科書の特徴を活かしてできるだけ口頭教授法（直接教授法）の方法をとり入れることにした。『新中国語』は文型積みあげ型教科書にふさわしく、四技能を共に伸ばす授業には適しているが、中国事情の紹介も兼ねた訳読中心の授業には必ずしもふさわしいものではないからである。なお、『新中国語』は課文に始めからピンインが付されていないが、学生の水準を考え課文をピンインになおしたものを配付した。この問題は、翌年から『修訂新中国語』を使用するようにしたので、解消した。

当初の授業の具体的な進め方は以下の通りである。

- ①最初に出席をとる。出席は市販の単語カードに学生の氏名を書いたものを使用し、練習等の際の学生の指名に用いる。
- ②まず、教科書を開かず替換練習の文型を使った新出文型および新出単語の導入、説明をする。導入にあたっては、実物、絵カード、板書した絵などを用いて教師の自問自答による。学生の水準により、文型は板書する。説明には必要があれば日本語を用いる。
- ③教師の後について、文型の一斉音読をさせる。
- ④文型の口頭練習をおこなう。まず教師が問答体を自問自答し、次に自問自答を教師の後について一斉音読させる。それから数名の学生を指名し、教師と問答する。
- ⑤もう一度文型の一斉音読をおこなう。
- ⑥替換練習のテープを聞かせる。
- ⑦、②から⑥を文型ごとに繰り返す。
- ⑧教科書を開いて新出単語を一斉に音読させる。
- ⑨一、二名の学生を指名して新出単語を読ませる。
- ⑩教科書を開じさせ、フラッシュ・カードを使って新出単語を一斉に音読させる。
- ⑪学生を指名し、フラッシュ・カードの単語

を読ませる。一単語につき学生を一名指名する。

- ⑫再び教科書を開き、課文を一斉音読する。
- ⑬数名の学生を指名し、課文を読ませる。
- ⑭最後に課文、新出単語のテープを聞かせて授業を終える。課文の翻訳は行わない。

このような口頭練習を主体にした授業は学生の興味をかきたて実際に中国語での会話を行えたという満足感が得られるのか反応はよく、出席率も良好であった。日本の中国語教育界には「“这是什么？那是书”などという、成人にとってほとんど興味のわからない文型練習や対話の反復訓練を長く続けると、学習意欲を低下させる。それに対して、文法的分析は知的要求にある程度かなうので、学生も教師も歓迎する。」¹⁸⁾という意見もあるが、口頭練習の方法を工夫することによって学生の興味を持続させることは充分可能であると思われる。¹⁹⁾

ただし、長崎総合科学大学の場合、課が進んでいくに従ってこのような中国語による口頭導入・練習のみで授業を進めることが次第に困難になっていく。それは、口頭による教授法は学生に既習文型・語彙が定着していることが前提になっているが、長崎総合科学大学学生の場合は復習を充分に行わない学生が多く、学習事項が増大するにつれてその授業時間中とはともかく次の授業まで学習内容が定着しない場合が多く、結局授業の進行のために日本語による説明や訳に頼らざるを得なくなる割合が増えてくるからである。また授業の進行速度も遅らさざるを得ず、二年間かけても『(修訂)新中国語』を終了することはできなかった。

それでは、中国語Ⅰ、中国語Ⅱの受講者はどの程度まで中国語の能力を身につけたのであろうか。教科書の練習問題を編集して作成した中国語Ⅰ、中国語Ⅱの各後期期末試験²⁰⁾の結果をみると、七十点以上の学生は全体の三分の一程度で、他の学生は授業内容が理解

できていないことがわかる。語学教育の目的を四技能の習得におくならば、授業結果は明らかに成功していないと言わざるを得ない。

しかし、中国語が専門基礎教育の性格をもたず卒業必要条件でもなく、基礎学力の低い学生が多い大学で、少なくとも二年次の最後まで授業が成立してもいるのである。途中で授業を放棄した学生は、八六年度入学生では一年で約20%、二年で約15%である。そして、授業を通して学内や長崎県の中国語スピーチ・コンテストに出場、入選したり、夏期中国語研修に参加したりする学生は毎年十数人いる。中国語学習のための長期留学をおこなう者もすでに数名出現している。三年生以上になり中国語Ⅲ以上をさらに受講する学生も毎年五名以上いる。週二コマの授業だけで四技能を習得させることが不可能であるのは繰り返すまでもないが、そうであるなら“教養語学”の目的の一つは限られた学習時間でいかにして学生に語学教育の動機づけを行いその自発性と積極性をひきだすかにあるのではなからうか。これらの面で長崎総合科学大学の中国語の授業が成功しているかどうか、これ以上は読者の判断にゆだねたい。

4. 終わりに

本稿ではほとんど触れることができなかったが、“教養語学”の目的としていわゆる教養を重視する意見もある。²¹⁾ 教養の内容は、日本語や日本人とは異なった思考体系・生活体系があることを中国語の授業を通して学生に理解させることである。この場合は、授業中日本語による説明・翻訳が非常に大きなウェイトを占めることになる。週二コマの授業だけで四技能を習得させることが不可能であるなら、むしろ教養の教授に重点を置き、日本語で中国語の構造や中国事情を説明したりビデオをみせたりして学生の中国語や中国に対する関心をかきたて自発的に学外で中国語をさらに学習させる意欲をひきだす、という

のも一つの見識である。ただ、私自身は、学生生活に占める大学の授業の位置の大きさと言語の本質を考えるなら、中国語、特にその初級段階は口頭言語の教授が中心になるべきだと考える。

大学での“教養語学”の形態は、専門基礎教育の要素をもつもの、もたないもの、授業数、学生数、教員の性格（日本人か中国語のネイティブ・スピーカーか、専任か非常勤か）などさまざままで私がここで述べたのも一つの例と一つの試みにすぎない。私自身も、将来あるいは別の方法をとるかもしれない。“教養語学”の学習目標もその形態に応じて多様化されるべきで、中国語教育のさまざまな試みおよびその理論化がもっと実行され、その結果が交流されるべきである。本稿がその一つのきっかけになれば幸いである。

附記

本論文執筆の過程で、釜屋修氏に資料面での援助を得た。

注)

- 1) 2) 長谷川良一1985 I
- 3) 李憶民1988
- 4) 長谷川良一1985 II
- 5) 木村宗男1982, p. 27
- 6) 木村宗男1982, p. 26
- 7) 木村宗男1982, p. 19

なお、本稿での学習段階についての内容は、木村宗男氏の著作に強い示唆を受けている。

- 8) 李憶民1988
- 9) 無署名「中国語教育をさぐる①—中国の教科書」1988は、漢語教科書は Grammar Transration Method を応用したものと述べているが、これには疑問がある。同書24課に“張先生是中文先生，他跟学生只說中文”。とあり、漢語教科書は基本的に直接教授法 Direct Method によって教授され

たことをうかがわせる。また漢語教科書の文型の提出順は Direct Method にふさわしいと思われる。

- 10) 無署名「中国語教育をさぐる③—到達目標の設定」1988は、根拠をあげないまま「外国語を習うときの初段階では、よくいわれるのは、500語です」と述べているが、後でもみるように、初級段階はやはり1000語前後ではなからうか。
- 11) 本稿の基礎となった中国語学会38回大会での口頭発表では、各教科書の文法事項一覧表を配付したが、本稿では紙語の関係で省略せざるを得なかった。
- 12) 鄭林曦編《普通話三千常用詞表（増訂本）》文字改革出版社1987
- 13) 飯野至誠1985, p. 212
- 14) 飯野至誠1985, p. 214に引用されたモリス (Morris) の指摘
- 15) もう一名の教員の教育実践については、福地桂子1989を参照されたい。
- 16) 長崎総合科学大学ですすでにおこなわれている教養外国語自由選択制の問題点を指摘したものに水谷誠1985がある。
- 17) ただし1990年度は天安門事件の影響か八十名程度に減少したが、それでも独・仏より多い。
- 18) 那須清1980
- 19) この工夫は、木村宗男1982, 田崎清忠1969などに詳しい。
- 20) 本稿の基礎となった中国語学会38回大会での口頭発表では、各学年末の試験問題を配付したが、本稿では紙幅の関係で省略せざるを得なかった。
- 21) 「口頭言語に関する能力は、学生の課外における自発的学習にゆだね、教室においてはその基礎作りをするという段階に止める。特に中国語についてはそういう方針をとるのがよいと思う。本格的な外国語の学力は、特殊な訓練の行える専門の機関に任せるべきである。」那須清1964

参考文献（本文および注で直接引用したもののみ）

- 那須清1964「中国語の教授法」,『目加田誠博士還暦記念中国論集』
- 那須清1980「中国語教育と文法」,『教学』8
- 長谷川良一1978「日本の学生の中国語発音習得上の困難点」,『中国文学研究』四期
- 長谷川良一1985 I 「第二外国語は週二こまでよいか」,『中国文学研究』十一期
- 長谷川良一1985 II 「第一回中国語教育国際シンポジウム」,『早稲田大学大学院文学研究科紀要』31輯
- 水谷誠1985「教養外国語自由選択の問題点—長谷川良一氏『一つの提案』に対する反論—」,『中国文学研究』十一期
- 無署名88 I 「中国語教育をさぐる①—中国の教科書」,『中国語』88. 6
- 無署名88 II 「中国語教育をさぐる③—到達目標の設定」,『中国語』88. 9
- 福地桂子1989「中国語教育におけるLL授業の実践」,『長崎総合科学大学紀要』第30巻2号
- 木村宗男1982. 5『日本語教授法』（凡人社）
- 田崎清忠1969. 4『英語教育技術』（大修館）
- 飯野至誠著, 清水貞助改訂1985. 3『英語の教育』（大修館）
- 李憶民1988「中級漢語教程・序」,『中級漢語教程』上（北京語言学院出版社）
- 中国対外漢語教学学会・漢語水平等級標準研究小組1988『漢語水平等級標準和等級大綱』（北京語言学院出版社）