

<中国語教育学会 資料>

「夏期セミナー」講演概要

(1)～(4)：南開大学 盧福波教授，(5)～(7)：北京語言大学 張宝林助教授

(1) 日本人向けの中国語教材

この講義で紹介されたテキストは以下のとおりである。①吳叔平主编《说汉语》，北京语言大学出版社，1994年4月。②李增吉编著《汉语新口语课本》，南开大学出版社，1996年7月。③康玉华，来思平《汉语会话301句》北京语言大学出版社。④北京语言大学编《中级汉语听和说》，北京语言大学出版社，1999年。⑤徐菊香主编《快乐学汉语》，北京大学出版社，2002年。⑥崔希亮《HSK语法题解》，北京语言大学出版社，2003年8月。⑦谢文庆主编《初级汉语系列教材》，南开大学出版社，1997年。⑧续三义编《对日汉语语音教程》，北京语言大学出版社，2000年11月。

まず，①②はともに、中国語学習歴(半年～一年)を持つ短期留学生を対象としており、会話・実用に重点を置く。新出単語や文法に日本語の解説がついている。さらに②の本文は、簡体字、日本で使われている漢字の両方で表記されているなどの面で日本人学習者に対する配慮が見られる。しかし、文法事項の配列が不適切、解説が日本人特有の必要を満たしていないなどの問題点を残す。③はゼロから中国語を学ぶ人を対象とし、基本文を覚えることに重点をおく。新出単語や文法に日本語の解説をつけるなどの配慮がみられる。④は中級者向け，⑤は初級者向けのテキストであるが，ともに図を使った会話練習ができるという点が評価されている。⑥はHSKを受験する中級学習者向けのテキストである。⑦は愛知大学から南開大学へ四ヶ月間の語学研修に来た学生のためのテキストで、「精読」「口语」「听力」「翻译与写作」の四冊組である。四冊をセットで使用できる，单元ごとの文法事項が統一されている，教師用ガイドにより各単元の目標の明確化・統一化が図られているなど，多くの面で工夫が見られる。⑧は日本人学習者用発音教材である。日本語と中国語の音を対比させながら中国語の音を理解できるような構造になっている。練習問題は適切であるが，説明の仕方が理論に偏り実際性に欠けるとのことである。

(記録：中国語教育学会幹事 石田友美)

(2) 日本人の中国語学習における主要な問題

一、発音

(一)声母

- 1.日本語にはrとlの間に位置する音が存在する為，rの発音を辺音lに近い音で発音してしまう。このような誤りに対して，以下の様な指導法が効果的である：舌を反らせshの音を出す。そして，その舌の位置を固定したまま舌根部分を振動させ濁音を出す。
- 2.zh, ch, sh, rを舌尖前音に，或いは舌面音j, q, xを舌尖前音に発音してしまう。
- 3.r声母と開口韻母が組み合わさるとき，介音uに近い音を出してしまう，或いは韻母が円唇化してしまう。

4.唇歯音 f[f], h[x]を両唇音[Φ]で発音してしまう。特に母音 u と組み合わせる時に顕著である。

## (二)韻母

1. 合口韻母と撮口韻母を発音する際、舌の後方部の高さと同唇化が十分ではない。よって ü を i と発音してしまう。効果的な指導として以下の方法がある：先ず i を発音し、その声を伸ばしたまま舌の位置を動かさず同唇化する。

2. 日本語には e という音は存在しない為、学生にとって e を正確に発音することは困難である。効果的な指導として以下の方法がある：発音するとき唇を横に引く。この時上下の唇間の距離は人差し指一本ぐらいの幅にする。また外から上下の歯が見える状態で舌は平らな状態にする。o と発音してしまう場合は、o から e を導く。先ず o を発音し声を伸ばし、唇をゆっくり左右に開く。

3. 鼻韻母の問題。n と ng で終わる鼻音韻母を聞き分けることができない、或いは正確に区別して発音することができない。n を ng と間違えて発音する割合の方が、ng を n と間違えて発音する割合よりも高い。誤った発音をしてしまう率は以下の順で高い：an >in, eng, ing >ün, un, en > ang >ong > iong。

## (三)声調

声調の誤りでは、陽声に関するものが最も多い。誤りを正す効果的な練習として、二音節単語の対比練習や、文を用いた練習(例えば“这个作家擅长写景，他描写得雪景美极了。”など)、早口言葉及び詩歌(抑揚があり意味が明確なもの)による練習が挙げられる。大量の練習を通して発音を把握させる必要があるが、その際、母語からの影響を最大限避ける為、母語を用いて音を記すような方法は避けるべきである。

## 二、語彙

漢字は標準漢字に基づいて教授されなければならない。注意事項として以下の三点が挙げられる：①簡体字を教授する。②日本語の漢字には、中国語における特定の漢字と字形が非常に類似しているものがある(これらの多くは中国語の旧体字や異体字であり、現在の標準漢字ではない)。よって、その違いを強調し教授する必要がある。③漢字の読み方を教授する(漢字の読み方は、日本人にとって書き方や意味の理解より難度が高い)。

## 三、文法

### 1. 分類の認識に関する問題

言語によって分類に関する思考方法が異なる。以下、動詞と量詞の例を挙げて見てみる。

動詞 — 日本語の「会う」は意志性、非意志性の両方を表現しうる。これに対して中国語の“会(見)”は意志性のみを表し、非意志性は異なる動詞、例えば“碰”“遇”により表わされる。

量詞 — 日本語と中国語の量詞は異なる発展の過程を経ている為、事物を観察する視点などにおいて相違が見られる。主な違いとして、中国語の量詞は組み合わせる事物が厳しく限られており、これに対して日本語の量詞は相対的にそのような制限がゆるいという点

が挙げられる。例えば形状が細長い物や瓶状の物と組み合わせる量詞は、中国語の場合“条”“根”“支”“瓶”など複数存在する。これら各量詞の機能はそれぞれ異なり、随意的な交換は不可能である。これに対して日本語の場合、「本」という一つの量詞が中国語の“条”“根”“支”“瓶”すべてに対応する。

教授法としては、各々をばらばらにではなく「類」という概念を以ってグループ化して教える方法が効果的であると考えられる。

## 2. 文法の意味と構造形式に関する理解

補語と形式の関係(「割る」を例に) — 日本語の「割る」は「ある物を分離させる」ことを表わし、その方法及び用いる道具には言及しない。これに対して、中国語の動詞は動作の方式が厳しく規定されている。よって日本語の「割る」に対応する中国語は複数存在する(例えば“用斧子劈木柴”“把苹果切成两半”“掰饼干吃”“磕鸡蛋”“分裂组织”など)。また、日本語の場合「割った」と過去形にすることで動作の結果を含む事が可能となるが、中国語の動詞は結果を含意する場合には補語が必要となる。以下の誤用例は、以上のような日本語と中国語間の相違が原因と考えられる：“\*风把树倒了”“\*他把作业写了”。

## 3. 構造と構造関係の影響(離合動詞を例に)

離合動詞とは、基本構造が「動詞性語素+名詞性語素」という動賓構造から成る語である。ゆえに、更に後方に賓語を接続する事はできない。また離合動詞には語としての用法以外に、「動詞性語素+他の成分+名詞性語素」(例えば“结了一次婚”)のような拡張用法も見られる。この場合、語素間の結びつきはゆるく「句(“短语”）」として機能する。離合詞を教授する場合には、離合詞のこのような構造上の特徴を明示する必要がある。

## 4. 文法構造と語用との関係(“祈使句”における「自分の為にあることをしてもらうように人に頼む」という表現を例に)

“请”が日本語の「～下さい」に対応する表現であると理解し、“请”を付加しさえすれば相手への尊敬の意(或いは丁寧な態度)が表現可能であると認識してしまう傾向がある。よって、“\*请你给我看造句”のような誤用が頻出する。「自分の為にあることをしてもらうように人に頼む」意を表現する場合には、動詞に語気を和らげる成分である動詞の重ね型、或るいは“一下”の付加が必要である点を教授する必要がある。

(記録：東京外国語大学大学院 山根史子)

### (3) 外国人のための学校文法

#### 1. 対外漢語教学における文法教学の必要性

対外漢語教学において文法の教授は不可欠である。主な理由として以下の二点が挙げられる：①成人は、母語に対する知識や過去に蓄積した一般知識及び経験を元に類推を働かせて、外国語を習得することを試みる。これは成人の外国語学習の特徴といえるが、この特徴ゆえに論理的な文法の教授が必要となる。②もう一つの理由として、言語の運用とは創造の過程であることが挙げられる。創造、つまりある状況を言葉で表現する場合、いか

なる言語を以ってしても、その言語の基本的な規則を知っていることが必要となる。

## 2. 対外漢語教学において文法は如何に教授されるべきか？

対外漢語教学における文法教授の主な原則として、実用性、適切性、対比性、制御性が挙げられる。実用性の高い教授とは、学習の過程で学生が実際に直面する可能性の高い問題を網羅した教授を指す。適切性の高い教授とは、学生の問題に的確に焦点を当てた教授である。対比性の高い教授とは、対比という視点に基づく教授である。具体的な例として、学習者の理解を促す為に、ある特定の文法機能について母語と対比し教示する、或いは学習者が類似した機能を果たすと認識してしまい易い要素を対比しその差を明確に示すなどの方法が挙げられる。制御性の高い教授とは、教示と練習のバランスが適切にコントロールされている教授である。教師による教示は少ないほどよく、学生による練習は多いほど良い。学生は練習を通してその文法を体得すべきである。

## 3. 文法教授の二つの形式

文法教授の主な形式として以下の二つが挙げられる。一つは「集中的形式」であり、もう一つは「分散的形式」である。「集中的形式」とは、学生が既に学んだ一つ一つの文法項目を系統的に整理し、文法項目の全体をまとめて学生に理解させる形式である。よって、中級レベル以上の学習者を対象とするのが望ましい。「分散的形式」とは、各文法項目を個別に教授する形式である。よって、各文法項目について十分な教授と練習を行うことができ着実な理解を促すことが可能となる。

## 4. 初級、中級、上級、三つのレベルの文法教育について

初級の段階では各文法項目を個別に教授する方法が、中級の段階では系統的で且つ集中的で、学生の新旧の知識を関連付けた教授が相応しい。上級の段階では、補足的で総合的な教授が望ましい。

あるレベルにおいて、特定の文法項目に関するすべての知識を教授してしまうのは避けるべきである。同一の文法項目を、異なるレベルにおいて反復して教授し、且つ対象のレベルに合わせて教授内容を段階的に深めていくという方法（“复式递升的语法教学”）を採用することで、学生の理解は強固なものとなる。例えば“来”“去”については以下のような段階を踏んで教授するのが効果的である：“谓语动词” → “空间性趋向补语” → “复合空间性趋向补语” → “时间性趋向补语” → “谓宾式与谓补式比较” → “趋向引伸义补语比较” → “其它引伸用法比较”

## 5. 原則、方法の具体的な実施と処理

認知的角度から文法をとらえて教授を行うことで系統的且つ確実に文法を理解させることが可能となる。

### (例) 量詞“把”

手偏を構成要素としてもつ“把”は基本義が「手で行う動作」を表す。この意味が発展してその動作の対象である「手でつかむ物」の量詞として機能するようになった。教授を行う際、まず学生に量詞“把”全体の機能を「手でつかむ物」というイメージでとらえさ

せ、その上で個体用法(“一把傘”“一把椅子”), 集合法(“一把糖”“一把沙子”), 借用用法(“一把年紀”)などの各用法に言及する。

(例) “正” “在” “正在”

先ず学生に, “正” “在” “正在” が表す意味を時間軸を以って示す。そして “正” “在” “正在” は動作の進行のみを表わし, その開始及び終了には言及しない点を述べる。その上で, “正/在/正在+「動詞」+着/呢” は正しく, “正/在/正在+「動詞」+起来/了/过/「結果」/「時間」” は誤りであることを教授する。(記録: 山根史子)

#### (4) 漢字知識のある日本人への語彙教育

漢字の知識をもつ日本人への語彙教育においては, 母語である日本語の「正の転移」(プラスの影響) と「負の転移」(マイナスの影響) がみられる。

##### 1. プラスの影響-「母語の正の転移」

(1) 日本語の一部の漢字の音読みの法則から, 一部の中国語の漢字への対応法則を探る。

例: 日本語の音読みが「せん」または「ぜん」の漢字

「せん」・・・・尖, 贱, 煎, 践, 剪, 笺, 荐, 钱(jian) 钱, 千, 浅, 迁, 潜, 迁, 纤(qian) 先, 线, 鲜, 羨, 腺(xian) 泉, 詮(quan) 选, 旋(xuan) 拴(shuan) 撰, 专(zhuan) 穿, 船(chuan) 占, 战(zhan) 闪, 扇(shan) 染(ran)

「ぜん」・・・・前(qian) 渐(jian) 善, 膳(shan) 禅(chan) 然(ran) 喘(chuan) 全(quan)

(2) 中国語の語彙の構造、造語法則(語根や接辞の利用)を理解する。

汉语的构词法 单纯词:(单音节)人, 山, 走, 说, 写, 吃, 做

(双音节)仿佛, 叮当, 猩猩, 卡车, 沙发

重叠词: 爸爸, 妈妈, 姐姐, 星星, 刚刚, 渐渐, 形形色色

派生词:(前缀+词根)阿姨, 老师, 老板, 第一, 初一

(词根+后缀)瓶子, 剪子, 胖子, 看头, 甜头, 木头, 花儿

(词根+中缀+词根)对不起, 来得及, 土里土气

复合词:(联合式)思想, 学习, 鲜艳, 矛盾, 东西, 忘记, 干净

(偏正式)火车, 爱情, 微笑, 深入, 笔直, 美观

(述宾式)出席, 注意, 伤心, 司机, 管家

(述补式)扩大, 推动, 说服, 打倒, 提高

(主谓式)心虚, 性急, 面熟, 口红, 年轻

特に“复合词”の説明に時間を多少かけても後の学習に役立つので無駄ではない。

(3) 中国語の語法的手段を理解する。

例: “感动”(感動する)

(汉语) A. 听到这件事十分感动。

(日语) A. このことを聞いてとても感動した。

B. 感动了在座的人。

B. 列席の人々を感動させた。

これにならって、中国語のBの文型をそのままあてはめて次のCのような文を作ってし

もう日本人学生がいるので注意が必要。中国語の語順や虚詞は、中国語の最も基本的な語法手段である。

C. \*我感动了长城。(→我被长城感动了。)

\*我们感动了黄河的雄伟。(→我们为黄河的雄伟而感动)

## 2. マイナスの影響-「母語の負の転移」

### (1) “誤解”

学生は漢字でできた日本語の単語を意味が同じだと誤解し、そのまま中国語として用いてしまう。例：野菜(蔬菜), 手紙(信), 先輩(高年级同学), 家族(家里人)

### (2) “偏義”

中国語の中には日本語と同じ形の語があるが必ずしも意味が全く同じとは限らない。

例：\*我来中国多年, 所以很熟悉中国的情报。(→情况)

### (3) “用法”

#### ①働きの違い (“功能不同”)

例：\*这四年间, 我经验了很多事情, 也得到了很多好朋友。(→经历)

#### ②組み合わせの違い (“搭配不同”)

例：\*我出外旅游时, 碰到了非常遗憾的事件。(→事情)

#### ③単音節語と二音節語のどちらを選んで用いるべきか (“单双音节词的选用”)

例：\*听说他来日本已经 12 年余了, …(→经历有余)

#### ④昔と今とで使われている語の違い (“古今词不同”)

例：\*他大约二十五, 六岁, 脸上都是须。(→胡子)

### (4) “色彩”

例：\*去年, 我访问了一个中国朋友的家。(→拜访, 去)

## 3. 語の弁別分析を重視した教育

漢字の知識がある日本人学生は中国語を学習するとき、字面だけを見て当て推量の解釈をしたり、簡単に分かったような気になったり、母語に頼りすぎる傾向があるので、中国語の語と日本語の語とを比較したり、中国語の中でも意味の似ている語を比較するよう強調すべきである。特に核となる意味の違いとそれがもたらす使用条件の違いを強調しなくてはならない。

例1：日本語の「受ける・受かる」と中国語の“收”，“受”，“接”，“接受”等の語の比較。

例2：中国語の“以后”，“后来”，“然后”の違いの分析。

(記録：東京外国語大学大学院 植村麻紀子)

### (5) 《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》の紹介

#### 1. 対外漢語教学要綱のこれまでの歩み(概略)

新中国対外漢語教学は 50 年代に開始される。まず 1950 年 7 月清華大学において“东欧交換生中国语言专修班”が設立され 51 年に授業を開始する。その後 1950 年～80 年まで、

教学要綱の必要性は重視されなかった。その後 1982 年に呂必松が教学要綱の必要性を一連の論文で訴える。1990 年 6 月“国家汉办”と北京語言学院が連合で“全国第一次中高级对外汉语教学讨论会”を開催する。1995 年以降、本格的に教学要綱の出版が始まる。2002 年《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》が出版される。

## 2. 高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲

### 2.1 概述

《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》とは、全国の大学(“高等学校”)における外国人留学生の漢語教学を指導する為に制定された要綱である。これには、教学の構成、教材の編纂及び教学の質を検査する為の基準が定められている。要綱は以下の三つの部分から成る：(1)“正文”(2)“研制说明”(3)“附件”(これには“词汇表”“汉字表”“语法项目表”“功能项目表”“课程介绍”が含まれる)。また、教学の原則として以下の 7 項目が挙げられている：①コミュニケーション能力を養う。②実践性を重視する(教師は重点のみを説明し授業の 50%以上は学生の練習にあてる)。③啓発的、討論式の教学を行う。④中華民族の文化を紹介し、学生の中国に対する理解を助ける(但し、強制は避ける)。⑤学生の学習に対する積極性を促し、学生主体の教学を行う。⑥中国語を用いて教学を行う。他の言語(学生の母語を含む)を媒介とした教学は極力避ける。⑦現代的な教学技術と方法を駆使し、教学の効率を上げる(視聴覚教材や、コンピュータの利用など)。教学計画に関しては以下の様に定められている：四年(計 8 学期、2800～3000 時間)、一年次は更に一級と二級に分かれる。全 150～160 単位。

### 2.2 語彙

#### 2.2.1 語彙選択の基準

語彙表(“词汇表”)に収録されている語彙は以下の基準に基づき選定されたものである：①学術理論(言語教学理論、文化教学理論、統計理論などを含む)②統計調査の分析結果(主要なテキストにおける語彙の統計調査)③実際の教学経験④専門家の意見

#### 2.2.2 語彙の量

語彙表には 7554 個の語彙が収録されている。そのうち一年次を対象とした語彙は 2704 個、二年次は 2215 個、三年次は 2635 個である。

#### 2.2.3 語彙の注釈

①読み方 — 語彙表中の異読字の読み方については、《普通话异读词审音表》(国家语言文字工作委员会他が 1985 年に発布、1995 年改訂。)を基準としている。

②品詞 — 語彙表中の語彙に付されている品詞表示は《中学教学语法系统提要一试用》(1984 年公布)が規定する 12 類と、更にこれに助動詞、離合詞を追加したものを基準としている。尚、句(“短语”)には品詞表示を付していない。

#### ③語彙の注釈上の問題

語彙表には独立した語として成り立たない語素(拘束形態素)にも、品詞表示を付したものがあ(“学费”“伙食费”などにおける“费”について名詞と表示するなど)。これは拘

束形態素を独立形態素として用いるという誤用を引き起こす危険性がある(例えば“走进教室→\*走进室”“打开窗户→\*打开窗”など)。

## 2.3 文法

### 2.3.1 文法内容の選択基準

基本的には語彙の選択基準に準じる。更に以下の点を重視し修正が加えられている：①中級，高級における文法教学を充実させる。②文法項目の教授順序を難易度順(簡単なものから難しいものへ)にする。③副詞及び語気詞の教学を充実させる。

### 2.3.2 要綱における主要な文法内容

#### 1)基本内容

学年ごとの文法に関する教学内容は異なる。異なる学年間で同一の文法項目が含まれている部分もあるが，この場合，学年が上がるごとにその内容が補充されており且つ内容も深いものとなっている。

#### 2)語素について

三、四年次の“语法项目表”には，語素の分類及び語の構成法(“构词的方法”)が記載されている。

#### 3)固定句(“固定短语”)について

句(“短语”)の項目に固定句(“固定短语”)が含まれている(固定句とは主に“成语”、“惯用语”，“俗语”を含む“熟语”を指す)。

### 2.3.3 文法項目の順番

一年次の文法内容には，文法項目(計 102 項目)だけでなくそれらを教授する順序についても言及されている(例えば，各種補語の教授は動詞述語文の教授の後，また「把」構文の教授は補語の教授の後など)。

## 3 要綱研究に対する基本的見解

教学要綱には以下の様な問題が存在すると思われる：①いくつかの常用語が未収録である(“手机”“网点”“代沟”など)。②“固定短语”が“短语”に分類されている(“短语”に分類すべきか，“词”分類すべきかは，更なる研究及び検討が必要である)。③語音教学について述べた要綱がない。④付表は定期的に改訂すべきである(約五年に一回程度の改訂が望ましい)。(記録：山根史子)

### (6) 口語と書面語の教育

講義の主な内容は，1.「口語と書面語の違い」，2.「教育現場における口語教学と書面語教学の実情」，3.「口語、書面語の教育法」に大別される。まず，1.「口語と書面語の違い」に関しては発音・語彙・文法の各方面から，何が口語で何が書面語であるかをご指摘いただいた。2.「教育現場における口語教学と書面語教学の実情」においては，《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》の概要の紹介が行なわれた。それによると，一年次においては口語に関する授業が主であるが，学年を重ねるごとに書面語の授業が増え，4



年次に至ってはもっぱら書面語に関する授業となる。いずれにしても、口語・書面語両面の能力の育成に科学的合理的な方法で努めるべきである。3.「口語・書面語の教育法」に関しては、語彙、語法の各方面から、口語、書面語教育を行なう上で教師が当然把握しておくべき情報を提供された。まず、語彙面であるが、要求される語彙数は、書く、話す、聞く、読むの順に高くなる。しかし、実際の使用頻度、運用能力においては、口語の要求が一番高い。語法面からも、副詞、語気助詞、動詞の重ね形、離合詞の“帮他个忙”の形式、代詞の虚詞的用法などの語法形式が口語で多用される傾向にあるとのご指摘をいただいた。最後に、口語教学と書面語教学を行なうにあたり、教師が持つべき基本認識を、以下の4点にまとめていただいた。①現代語においては、口語と書面語は基本的に一致している“言文一致”である。②話すことと書くことでは、書くことのほうが難しい。つまり、書面語の学習の方が難しく、口語学習にまして多くの努力が求められる。③口語に関しては、特に発音教育に力を入れるべきである。④正しい“文風”を身に付け、書面語と口語が混じった文章を書くようなことのないようにすべきである。(記録：石田友美)

## (7) HSK の試験問題と結果の分析

### 1. HSK の基本プロセス

“漢考中心(汉语水平考试中心)”は以下の基本プロセスに沿って作業を行う：(1)試験問題の第一審査及び修正 →(2)試験問題の第二審査 →(3)予備試験(第二審査を通過した試験問題についてはこの予備試験を行う。審査を通過しなかった試験問題のうち、修正可能なものは修正後再び第二審査にかけられ通過すれば予備試験を行う。修正不可能なものは棄却される。 →(4)試験問題の分析 → (5)試験問題の第三審査 →(6)審査を通過したものは7へ進む。通過しなかった試験問題の中で修正可能なものは2へ戻る。修正不可能なものは棄却される。 →(7)正式な試験問題を作成 →(8)試験の実施 →(9)等値処理を行う。 →(10)採点 →(11)成績表及び証書の作成

### 2. HSK の試験問題

#### 2.1 試験問題の選定と審査

試験問題に用いる言語材料は一般性が高く、言語の基本的規範から逸脱しておらず、且つ社会及び文化を網羅する広範囲な内容のものが相応しい。差別的立場をとるもの、或いは敏感な問題(政治、人種差別、宗教紛争等)に言及するものは避けるべきである。また、試験項目(聴力試験、読解試験、口語試験等)の性質を考慮した上で言語材料を選定することも必要である(例えば、聴力試験には口語性の高い言語材料が相応しい等)。試験問題の審査は、“漢考中心”の専門家のみならず、“漢考中心”外の専門家によっても行われる。

#### 2.2 予備試験と試験問題の分析

予備試験は、適切な試験問題を選別する上で必要不可欠である。予備試験の結果から試験問題の分析を行う際、分析対象となる主な要素として「難度」と「区分度」が挙げられる：

難度 — 難易度指数 0.5 前後(平均回答率 50%に相当)であれば適切な難度の試験問題と判断される。

区分度 — 「区分度」とは試験問題が受験者のレベルを適切に区分できるか否かを測る指数のこと。分析の結果、受験者全体の成績が近似しており成績の優劣の区別が不可能な場合、その試験問題は区分度が低いと判断される。

### 2.3 HSK の採点方法

選択問題についてはすべてコンピュータによる採点が行われる。作文と口語試験の採点は採点者自らが行う。この場合、採点者の主観による影響を避ける為、以下の方法を採用する：①作文の試験は二人一組のグループで、口語試験は三人一組のグループで採点を行う。手順としては先ず採点者各自が独立して採点を行い、次にグループ全員の採点結果を総合的に検討し最終的な点数を決定する。②明確な評定尺度を設ける(五段階のレベルを設定するなど)。③典型的な回答例を準備し評定の基準とする。

また、HSK の採点には“HSK 分数”が用いられる。“HSK 分数”を使用することによって以下のような利点がある：

- ・ 特定の受験者が取得した点数が受験者全体の中で相対的にどのレベルに位置するのかを測ることが可能となる。
- ・ 各試験項目(聴力試験、読解試験、口語試験など)間において点数の比重が異なる為、そのままの点数では各項目間のレベルを比較できないが、“HSK 分数”によってこれが可能となる。

### 2.4 試験問題の“等値”処理に関して

HSK は受験者のレベルを測定しその結果を証書という形で証明する試験である。従って、異なる年に発行される証書であっても、互いに示すレベルが同等でなければならない。この為には毎回の試験問題の難度を安定させ点数の公平性を保証する処理が必要である。これを“等値”の処理という。“等値”の具体的な方法として「共通問題(“共同問題”)の方式」が挙げられる。これは異なる二つの受験者群に対して、異なるが一部共通問題を含む試験問題を与え試験を実施するという方法である。受験者が異なる為、二つの受験者群の間には必ず点数差が生じる。しかし、一部に共通問題を含むことで、この点数差が受験生自身のレベルの差によるものか、或いは試験問題の難度の差によるものかを推定することが可能となる。

### 3. 受験者の国別試験結果及び対比分析

試験結果に見られる傾向のうち、母語の知識が影響していると思われるものがある。例えば、中級レベルの日本人受験者と欧米人受験者との試験結果を比較すると、聴力試験と文法試験については欧米人受験者の方が優勢であり、読解試験と総合試験については日本人受験者の方が優勢であるという傾向が見られる。これは読解や総合試験においては日本人の漢字知識が優位に働き、これに対して、漢字知識への依存度が低い聴力試験や文法試験においては、この優位性が働かない為であると考えられる。(記録：山根史子)