

中国語教育学会 第18回全国大会 予稿集

主催：中国語教育学会
日時：2020年6月6日(土)、6月7日(日)
会場：ZOOM

中国語教育学会第18回全国大会プログラム

2020年6月6日（土）、6月7日（日）Zoomによるオンライン開催

当日のZOOMのミーティングID等を掲載した特設ページへのリンクは、5月31日までに事前申込み済みの方のみ送信いたします。6月2日21:00までに届かない場合は、迷惑メールフォルダをご確認の上、大会準備委員会にお問い合わせください。

●第1日 6月6日（土）Zoomによるオンライン開催

13:00～15:00 理事会

14:30～15:30 模擬授業企画 中国語中級テキスト『文学の窓』を使用した模擬授業
慶應義塾大学（名誉教授） 関根 謙

16:00～17:00 会員総会

18:00～20:00 談話会「遠隔授業について話そう」

□ 談話室1世話人

氷野善寛（目白大学）、植村麻紀子（神田外語大学）、伊藤大輔（目白大学）

□ 談話室2世話人

紅粉芳恵（大阪産業大学）、阿部慎太郎（近畿大学）、中田聡美（大阪大学）

□ 談話室3世話人

清原文代（大阪府立大学）、鈴木慶夏（神奈川大学）、田邊鉄（北海道大学）

●第2日 6月7日（日）Zoomによるオンライン開催

10:00～11:50 分科会 午前の部

11:50～13:00 昼食

13:00～16:15 分科会 午後の部

16:30～17:30 特別企画「明日からの遠隔授業で使える小ネタ」

書店・出版社企画

ZOOM企画 6月6日（土）13:00-18:00 / 6月7日（日）9:30-18:00

情報掲載 6月1日（月）～6月30日（火）まで

※ZOOM企画の各社対応時間、掲載情報についてはWebページをご確認下さい

| | ZOOM企画 | 情報掲載 |
|--------|------------------|-------------|
| 朝日出版社 | 教科書見本展示、企画相談等 | なし |
| アスク出版 | なし | PDF掲載 |
| 亜東書店 | 即売会 | 特設ページ |
| 金星堂 | 相談会、教科書見本提示 | リンク掲載 |
| 高電社 | なし | PDF掲載 |
| 好文出版 | なし | PDF掲載 |
| 駿河台出版社 | 出版企画、教科書に関する相談 | なし |
| 東方書店 | 書籍展示、即売会、出版、採用相談 | PDF掲載・特設ページ |
| 白水社 | 教科書に関する相談 | PDF掲載 |
| 白帝社 | 出版相談、教科書に関する相談 | 特設ページ |
| 宝友書房 | なし | PDF掲載 |

（五十音順に掲載）

●分科会 午前の部 10:00～11:50

■分科会A-1 司会 沖縄大学 渡邊 ゆきこ

| | | | |
|-------------|--|-------|----|
| 10:00-10:30 | 任务型项目式教学在汉语言基础课教学上的应用 ——以汉语言专业汉语听说课为例—— 大阪大学・院／大連理工大学 李 怡宁 | | 1 |
| 10:40-11:10 | 在大学汉语教学中如何通过情景练习来提高学生的互动及会话能力 千葉大学 王 維亭 | | 6 |
| 11:20-11:50 | 1人对30人——コール教室を使用した「会話」の授業 神奈川大学・非 大羽 りん | | 11 |

■分科会B-1 司会 福岡大学 謝 平

| | | | |
|-------------|---|-------|----|
| 10:00-10:30 | 中国語における離合詞の学習習得の一考察 東北大学 張 立波 | | 14 |
| 10:40-11:10 | 中国語学習者の作文データに表れた“了”の習得状況の分析 東京外国語大学・院 胡 良娜 | | 19 |
| 11:20-11:50 | 关于汉语教材中“有”字句的引入 関西学院大学 路 浩宇 | | 24 |

分科会 午後の部① 13:00~14:50

| | | | |
|-------------|---|------------------------------------|----------|
| ■分科会A-2 司会 | 東京外国語大学 加藤 晴子 | | |
| 13:00-13:30 | 継承中国語学習者の言語能力 ——その特性と大学入学後の言語能力の変化—— | 立命館大学 小川 典子 | 29 |
| 13:40-14:10 | 日本大学生汉语継承語学習者の身份認知 ——从学习动机・学习环境・语言能力三种影响因素考虑—— | 大阪大学・院 李 光曦 | 34 |
| 14:20-14:50 | 日本华裔和非华裔汉语学习者学习动机对比研究 | 首都師範大学 邵 明明 | 39 |
| ■分科会B-2 司会 | 立命館大学 中西 千香 | | |
| 13:00-13:30 | 大学における中国語多読の実践 8か月の多読活動を通して | 岡山大学 石井 友美 | 44 |
| 13:40-14:10 | 理解度促進のための授業内「予習シート」 —アクティブラーニング型文法学習の試み | 九州国際大学 橋本 愛 福岡大学共通教育研究センター 眞島 淳 | 49 |
| 14:20-14:50 | 日本語L1中国語学習者による助動詞の習得 —未実現の“要”，“能”を中心に— | 東京外国語大学・院 石田 智裕 | 54 |

分科会 午後の部② 15:05～16:15

■分科会A-3 司会 富山大学 山田 眞一

15:05-15:35 ピンインは本当に中国語教養教育を助けるのか？
—入門レベルの理工系日本人学生を対象とした実証研究—
宮崎大学 張 婧禕 59

15:45-16:15 学生が望む第二外国語教育としての中国語教育
—ある国立大学の学生によるアンケート調査のデータに基づいて—
室蘭工業大学 曲 明 63

■分科会B-3 司会 東京外国語大学 三宅 登之

15:05-15:35 「是～的」構文の「的」のアスペクト性についての考察
九州大学・専門研究員 郭 楊 68

15:45-16:15 “是---的” (2) 形式的語用功能及教学指導
神田外語大学 青野 英美 73

●分科会タイムテーブル

| | 分科会A-1 | 分科会B-1 |
|-------------|--------|--------------|
| 司会 | 渡邊 ゆきこ | 謝 平 |
| 10:00～10:30 | 李 怡宁 | 張 立波 |
| 10:40～11:10 | 王 維亭 | 胡 良娜 |
| 11:20～11:50 | 大羽りん | 路 浩宇 |
| | 分科会A-2 | 分科会B-2 |
| 司会 | 加藤 晴子 | 中西 千香 |
| 13:00～13:30 | 小川 典子 | 石井 友美 |
| 13:40～14:10 | 李 光曦 | 橋本 愛 眞島 淳 |
| 14:20～14:50 | 邵 明明 | 石田 智裕 |
| | 分科会A-3 | 分科会B-2 |
| 司会 | 山田 眞一 | 三宅 登之 |
| 15:05～15:35 | 張 婧禕 | 郭 楊 |
| 15:45～16:15 | 曲 明 | 青野 英美 |

アフターセッション 16:30～17:30

「明日からの遠隔授業で使える小ネタ」

伊藤大輔（目白大学）「機械翻訳を無効化する教材の作り方」

清原文代（大阪府立大学）「Flipgridを使った発音動画の収集」

清原文代（大阪府立大学）「中国発の中国語学習アプリ“全球中文学习平台”の紹介」

清原文代（大阪府立大学）「中国の子供向け中国語学習アプリ“百度汉语”iPhone版」

阿部慎太郎（近畿大学）「共通科目でフォームを使いまわす方法」

氷野善寛（目白大学）「おひとり様音読練習—Ondoku Chinese」

氷野善寛（目白大学）「最後まで講義動画を見せる方法」

紅粉芳恵（大阪産業大学）「PadletとLINE WORKS」

●参加方法

事前申込が必要（4月25日～5月31日）

大会参加費：無料

●Zoom について

1. 必要なもの

(1) 安定したインターネット接続

(2) Web カメラとマイクのついたパソコン、またはタブレット・スマートフォン

(3) ヘッドセット（マイク付きイヤホン）またはイヤホン（ハウリングによる雑音防止のため）

2. パソコンの場合は、ZOOMの公式ページから「ミーティング用 Zoom クライアント」というソフトをダウンロードしてインストールしてください。

3. 事前登録をしたメールアドレスに、大会準備委員会から6月1日にオンライン会議に参加するためのIDとパスワードを掲載した特設ページのアドレスをお送りします。メールが届いていない場合は、迷惑メールフォルダをご確認ください。

4. 当日開催時刻になったら、Zoomのアプリの「参加」をクリックして、3の特設ページに掲載されているIDを入れ、次ぎにパスワードを入れて、オンライン会議に入ってください。

5. 会議に入る時は、本名@所属先をお名乗りください。学会大会で名札をつけるのと同じことです。（例）丸尾誠@名古屋大学

6. 発表者が発表している時に生活雑音に参加者全員に伝わるのを防ぐために、マイクは必ずミュート（OFF）にしてください。また、通信の安定のためにカメラもOFFにしておいてください。

7. まことに申しわけありませんが、Zoomの使用に関する個別サポートはいたしかねます。

8. 大会当日、Zoomの接続障害などのトラブルがありましたら、上記Webページを通じて連絡します。

9. Zoomのアプリを最新版にアップデートしてください。5月31日以降は古いバージョンでは接続できなくなり、強制的にアップデートさせられます。

分科会

任务型项目式教学在汉语言基础课教学上的应用

——以汉语言专业汉语听说课为例——

李怡宁

(大阪大学·院／大连理工大学国际教育学院)

1. 对“汉语言基础课”的界定及在专业课程中的定位

汉语作为第二语言的教学课程，按照课程内容的性质和课程功能，可分为语言课、语言知识课、翻译课、文学课、相关文化知识课等几个大的类型。几大类型的课程通常又可以细化为一些分支，作为在教学中实施的具体形式。吕必松（2007：90）将属于一门课程分支的具体课程形式称为“课型”。以语言课为例，以培养学生汉语能力和汉语交际能力为教学目的和课程功能的语言课，在教学中往往要通过不同的课型来进行，这包括：综合课这一综合能力课，口语课、听力课、听说课、阅读课、写作课等专项技能课，以及新闻听力、报刊阅读、应用文写作等专项目标课。从汉语作为第二语言的教学课程设置和课程体系看，语言课是基本课程和基础课程。这又具体体现在：综合课一般作为汉语二语教学的基础课或主干课，专项技能课作为重点课或核心主干课，专项目标课作为重要补充课（赵金铭，2004：58-59）。

从专业教育的课程设置和课程体系来看汉语二语教学，与汉语二语教学内容范畴重叠最大、学科关系最近的专业当属汉语言专业。国家汉办制定的《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》（2001），对汉语言专业教学的培养目标作了比较详尽的描述，即培养适应现代国际社会需要、具备良好综合素质的、全面发展的汉语专门人才，它首先要求学生应当具备扎实的汉语言语能力与交际能力。因此，在汉语言专业教育的专业基础教学阶段，上述汉语二语教学课程中的语言课是绝对的基础课或主干课。从大连理工大学汉语言专业（四年制本科）的课程设置看，情况亦是如此。

大连理工大学招收外国留学生的其他本科专业，要求留学生必修汉语言公共课。从课程类型看，汉语言公共课属汉语二语教学课程中的语言课，课型是综合课。

本文将汉语言专业开设的语言课程和其他专业的汉语公共课统一称作“汉语言基础课”，一来为了方便研究上的称说，同时更为了从提法上体现这类汉语二语课程在专业课程设置和课程体系中的基础性地位，以及在专业教育中对培养留学生的重大意义。

2. 汉语言基础课的课堂教学反思——以汉语言专业口语课为例

大连理工大学汉语言专业的口语课包括一年级必修的汉语口语基础和二年级必修的汉语听说。口语课是一门专项语言技能课，任务是培养学生使用汉语进行口头交际的能力（蔡整莹，2009：1）。在汉语二语教学与习得研究领域，上述对口语课教学目标和课程功能的说明是研究者和教师的共识。口语课的教师也经常会提醒自己在课堂上多与学生进行交际性的互动，多为学生创造真实的交际语境。进一步说，所有二语课堂教学的终极目标都是发展学习者的中介语隐性知识，实现语言习得，而非仅仅教授词汇、语法等显性知识，完成应试学习。然而，如何完成这一终极目标，不同二语习得研究学派却存在分歧，教学模式、教学法

等也各不相同。

继续就口语课而言，一线口语课教师，包括我们自己在内，往往会有这样的体会：口语课看似容易，实则并不容易上好，体现在教师对口语课的教材不容易处理，课堂的交际氛围不容易营造，课堂活动不容易设计，学生参与课堂活动的积极性不容易调动，学生对朗读、模仿、替换、表演、成段表达等传统的机械、半机械的训练不感兴趣，等等。有些教师甚至把口语课上成了“生词讲练课”或者“读课文课”，以致课堂气氛沉闷，教学效果不佳。

通过初步的讨论研究，我们发现这些问题很大程度上源于目前口语课广泛采用的传统教学模式。传统口语课教学模式的教学环节和步骤可以归纳总结为“讲解—练习—活动”三个阶段，即 Skehan (1996) 所说的 Presentation-Practice-Performance (PPP) 教学模式。这种模式注重语言结构的学习，采用的是语言技能由单项到综合的训练方式。传统教学模式的口语课课堂教学一般包括组织教学、复习检查、学习新课、小结、布置作业等五个教学环节，其中学习新课是重点环节。学习新课又通常包括和采用以下内容和方法（参看蔡整莹，2009：16-28）：

- (1) 学习生词：展示、领读、朗读、扩展
- (2) 学习语言点：展示、例示、练习（扩展、替换、改说、完成句子、问答）
- (3) 学习课文：听录音、领读、朗读、领说、背说、问答、分组练习、表演、情景会话、成段表达
- (4) 综合练习：逐一处理教材每课后面的练习题（语音语调练习、词与句子的功能项目练习、复述、讨论等）

传统口语课教学模式的教学环节和教学方法注重语言结构由易到难、循序渐进的学习，提倡先训练学生正确使用语言结构，再过渡到语言的流利表达。但应该指出的是，这种教学模式看起来中规中矩、可信易行，实则并没有很好地把语言还原为一种交际工具，使其作为一个具有完整意义和功能的整体存在，未能与口语课最终的教学目标契合。

由此可见，传统的 PPP 口语课教学模式在课程目标与具体的教学实施方法上出现了龃龉，致使学习者和教师均感到课堂教学不够实用高效、生动有趣。

3. 在汉语言基础课中引入任务型项目式教学的提出

任务型语言教学 (Task-based Language Instruction) 是国际第二语言习得领域最热门的研究分支之一。20 世纪 80 年代，从事二语习得研究和教学的工作者，在社会语言学和系统功能语言学相关理论学说的推动和影响下，对语言的本质属性进行了重新认识，认为语言是表示意义的系统，语法和词汇只是表示意义的手段，语言的意义在于运用，语言的作用和运用是语言本质性的属性（参看温晓虹，2012：311）。二语研究和教学工作把这一理论运用到教学实践中，形成了交际语言教学 (Communicative Language Teaching)。“课堂任务”这一概念正是在这个时期最早出现，并作为交际法教学的中心，一直为研究界所关注，到现在已有三十余年历史。

任务教学法的基本教学理念是“用中学”，在实施课堂教学中，教师根据具体的教学目标设计能将词汇、语法和功能有机结合起来的交际活动，让学生在完成任务的过程中感受、理解和运用语言。任务型教学的突出特点就是让学生在做事情的过程中学习语言和使用语言。学生在活动中为了完成任务而使用语言与人交流，这时学生关注的是意义，而不是语言的结构形式，语言只是一种工具。在任务型教学模式中，学生是教学活动的主体，多数时间里学

生以结对或小组形式完成任务。

随着任务教学法自身的完善和发展，近年来由 Byram 等研究者倡导的以项目学习为纲的任务型项目式教学（Project-based-learning Tasks / Task-based PBL Learning）使任务型课堂教学更具可操作性。任务型项目式教学对于课堂教学而言，不仅仅是引入和操作上的便利，其体现的深层的教学理念，也反应了近年来二语教学界对二语教学目标这一根本问题的再次思考和确认。具体来说，从学习者的角度看，第二语言学习需要获得的是语言能力、交际能力还是跨文化交际能力？从教学内容和功能看，第二语言教学是在进行知识传授、能力培养还是人文教育？围绕以上问题，Byram（1997）曾针对母语者（native speaker）提出跨文化说话者（intercultural speaker）的概念，提出应该把跨文化交际能力当作二语教学的主要目标。Byram（2017）则进一步明确，语言教育是人文教育的一部分，其本身既具有工具性，也具有人文性；语言教育的工具性目的体现在语言是用于交流的，人文性目的则是通过语言教学，帮助语言学习者了解他人、了解自己。

在汉语言专业口语课中引入任务型项目式教学，通过让学生完成项目学习的任务来习得语言，从而获得使用汉语进行口头交际的能力，更符合语言习得规律，同时能更好地调动学生的积极性，使教学更具实践操作性，这与口语课的教学任务和目标是完全契合的。同时，从专业教育的角度看，培养适应现代国际社会需要、具备良好综合素质的、全面发展的汉语专门人才，究其根本，是一种包括培养跨文化交际能力在内的人文教育。

4. 汉语听说课任务型项目式教学实践举隅

2018年春季学期开始，我们在大连理工大学汉语言本科专业课“汉语听说”中逐步采用了任务型项目式教学。在汉语听说中引入任务型项目式教学的实践中，首要的问题是对教材的改造性利用、在课堂教学中引入任务型教学手段的部分及比重、以及基于教学材料的课堂任务设计。汉语听说课的教学实践是由部分采用任务型教学手段开始，逐步扩大任务型项目式教学的比重，但并不完全排斥其他教学方法和元素。以下我们以汉语听说第八课《电视再多，你也只有一双眼睛》部分教案为例，搭配注释，来具体说明引入任务型项目式教学的实践：

| |
|---|
| 第八课 电视再多，你也只有一双眼睛 |
| 课程时间：2018年春季学期 |
| 开课年级：2016级汉语言（本科二年级第二学期） |
| 学生人数：12名（韩国6名、俄罗斯2名、叙利亚1名、蒙古1名、泰国1名、美国1名） |
| 教材：《中级汉语口语（第三版）》（刘德联、刘晓雨编著，北京大学出版社，2015年） |
| 教学目标 |
| ❖ 语言目标（语言点）：“又来了”、“……可好”、“说了算” |
| ❖ 交际目标（得体、礼貌运用）：到中国家庭做客时的寒暄、快速概括对方观点并征求确认 |
| ❖ 跨文化目标（对比与解读）：儿童电视节目现状（“他们”vs“我们”） |
| 课本内容处理：由“文化”到“跨文化” |

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ 文化：由动画片“大闹天宫”到神话、名著、英雄（“是什么的知识”） ❖ 跨文化：与自己国家进行比较、分析总结异同（“怎么做的知识”） |
| <p>课时安排</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ 教材：“到中国家庭做客与主人全家一起看电视”：语言/交际目标（2 课时） ❖ 项目学习任务：“儿童电视节目：‘大闹天宫’ vs ‘星球大战’；‘他们’ vs ‘我们’”：文化/跨文化目标（2 课时） ❖ 项目学习小结：任务扩展、评估与总结，文化思辨意识点拨（2 课时） |
| <p>项目学习任务教聚焦</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ 任务前 “大闹天宫”和“星球大战”哪个节目更适合孩子，家人为何会出现争议？ 两个节目各自有什么文化内涵？ 这方面你们国家的情况如何？ ❖ 任务中 学生汇报结果（韩国学生一组、其他国家学生一组） 任务后 ❖ 评价（教师评价与学生互评） |
| <p>跨文化目标聚焦：</p> <p>通过项目学习学生应该了解（文化思辨意识）：</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ 对于具有教育意义的儿童节目，传统受到传媒全球化（美国电影）的冲击？ ❖ 应该抵制（孩子奶奶的态度）还是包容并接受其中有益的价值（孩子爸爸的意见）？ 面对此类问题，自己国家的情况如何？是否也有老人与年轻人意见的分歧？ ❖ 美国文化通过电影等媒介影响广泛，全球化=美国化？同意与否的理由？各自国家的情况如何？ ❖ 全球化的当代，应该如何在文化兼收并蓄的同时，保持自己的文化传统？ |

表 1. 汉语听说课任务型项目式教学（教案）概览

在汉语听说课的教学实践中，引入任务型项目式教学分为两个阶段。在课程开始之初，或者当学生尚处于从传统的 PPP 教学模式向任务型教学模式过渡之时，任务以教学辅助的形式被引入到教学实践之中，课时任务教学基本处在教学的最后一个环节，比重有限，即在完成语言知识学习之后，最后和学生之间有一个互动交流，在这个步骤学生才能运用所学，比如辩论、角色扮演等等。而随着学生逐渐熟悉任务教学，且对任务表示出更高的兴趣时，则逐渐丰富任务的内容，扩大任务教学的比重，即逐渐向任务型语言教学转换。此时任务不再只是一个手段和环节，而是贯穿课堂教学始终的组织原则。上课时，教师不只是想今天要教什么语言点，而是更多考虑针对教学内容、学习者水平设计合适的项目学习任务。

关于“任务”的评估，经常思考的一个问题就是项目学习任务设计是不是有效，是不是达到了预期的目标。这一方面可以直接从课堂教学中从学生那里获得直观的反馈，学生是不是对任务有兴趣，是不是喜欢这个任务，反应是否积极，还是比较容易即可观察到。另一方面，从教师的角度出发，教师心里对任务的预期，以及这个任务对学生语言学习的帮助和学生的表现是不是能够达到预期。对此，我们拟采用 Ellis (2012) 提到的“微观评估法”(micro-evaluation of the task)，即“基于学生的评估”、“基于反应的评估”和“基于学习效果的评

估”(参看 Ellis 2012: 384-386)。基于学生的评估可以通过收集数据来调查,包括让学生做自我报告、发放问卷、进行访谈,甚至在任务结束时让学生们写下他们的评语。这一类评估是目前在汉语听说课的教学实践中所采用的。

2018年春季学期汉语听说课的期中、期末考试,秋季学期的期中考试,均加试了一道访谈题,就是让学生自由地谈对目前课程的意见和建议,因学生人数有效,并不具备真正的统计学意义,并没有进行录音转写及后续的数据统计,但在访谈中,绝大多数学生对课堂上实施的任务反馈积极,对考试中取代传统读词、读句子然后回答问题的测试方式,而进行话题表达、角色扮演、情境模拟等任务型题目表示欢迎。

5. 余论

2018年秋季学期,在进行任务型汉语听说的课堂教学时,由于学生人数较上学期少了一半,只有6名同学,这促使我们在教学实践中思考如何增加师生、生生之间的互动量以促进语言教学的问题。互动是语言教学最基本的事实,特别当学生人数较少时,增加课堂互动量,更成为任务型课堂教学的一个重要支撑。

课堂互动的一个重要形式就是“意义协商活动”。互动-认知学派认为,二语学习的过程与人们在儿童期学习母语相似,是在不断地接受输入和与人进行意义沟通互动中实现的。学习者在语言使用过程中,因为语言能力不足可能会导致沟通不畅。为了达到意义交流的目的,沟通双方或多方必须进行意义协商(Negotiation for Meaning)。在协商过程中学习者可能会意识到自己的语言错误并在之后的语言使用中加以改正,达到 Long (1985)所说的语言形式“顺带学习”(incidental learning)的目的。基于这一学派的观点,二语课堂应尽量地为学生营造自然学习的环境,课堂任务就是营造这样一个环境的工具。设计和采用何种类型的任务以触发和增加课堂意义协商互动,是我们今后在汉语言基础课任务型项目式教学研究中的重要课题。

参考文献

- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 2017. *Intercultural Communicative Language Teaching and TCSOL*, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Ellis, R. 2012. *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Long, M. 1985. The role of instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hytlenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modeling and Assessing Second Language Acquisition*. pp. 77-99. San Diego, CA: College-Hill Press.
- 蔡整莹 2009. 《汉语口语课教学法》,北京:北京语言大学出版社
- 靳洪刚 2010. 任务复杂度及其互动、输出效应, *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 45(2), 101-135。
- 吕必松 2007. 《汉语和汉语作为第二语言教学》,北京:北京大学出版社
- 温晓虹 2012. 《汉语作为第二语言的习得与教学》,北京:北京大学出版社
- 袁芳远 2016. 《基于课堂的第二语言习得研究》,北京:商务印书馆
- 赵金铭 2004. 《对外汉语教学概论》,北京:商务印书馆

在大学汉语教学中如何通过情景练习来提高学生的互动及会话能力

王维婷

(千叶大学)

1. 提要

在汉语教学中，会话是非常重要的也是必不可少的一部分。怎样才能通过有效的教学及练习方法让学生提高会话能力、如何才把学到的知识有效利用到日常生活中，这不光对学习者、同时对教师来说也是一项很大的挑战。本报告主要依据笔者在教授对话练习中获取的反馈，介绍并讨论日语母语者在初级会话练习中使用情景练习后的问题与效果。

汉语作为第二外语在日本的大学里一般都从听、写、说、读这四个方面来综合展开教学活动。但实际上，经过几个月亦或是一年的学习，学生们到底能掌握多少？能否灵活应用？针对实际教学中出现的问题及学生的需求，笔者近年开始对情景对话教学进行研究，旨在摸索出一套实践可行的会话教育方法，以此来提高汉语教学中最为困难的“说”这一环节，并让学生体会到语言学习的乐趣。

2. 现行在日汉会话教学中存在的问题

2.1 教学情况概要

在日本的大学里学习汉语的学生们和在中国留学的汉语学习者不同，出了教室基本上可以认为 90% 的学生都没有机会接触到汉语。受语言环境的限制，只有靠教师来创造条件，给学生提供一个能开口说话和体验的机会。在初级汉语教学阶段中，如何引发学生学习的动力是重中之重。

对此，为了了解学生的需求，笔者每年都会实行问卷调查。根据每年实施的问卷调查，大致归纳出以下三点。学生们觉得：第一、想通过课堂学习掌握一定的会话能力。第二、要把学过的语法用到实际会话中，比想象的更难，不知该如何开始。第三、希望学习到一些实用性强的会话，能跟中国留学生或在打工时能跟来自中国的游客进行交流。从问卷调查的内容可以看出，虽然面对各种困难，大部分学生还是很想学以致用，希望能把学到的会话应用到实际生活中。因此，对于教师来说，采取何种教学方式直接影响到学生对会话的掌握能力。

在既往研究中，张（2007）对三所大学、共计 372 名学生进行了问卷调查。在张的问卷调查中，对问题 1（通过汉语课，你最想学的是什么？）的回答中，有 80.9% 的学生回答“对话”。回答“语法”的占 13.2%。回答“阅读能力”的占 15.9%，回答“文化”的占 12.9%。对问题 2（通过汉语课感到有趣的是什么？）的回答中，有 52.7% 的学生回答“会说汉语了。”通过张（2007）的调查可以看出，学生学习会话的意欲非常强烈。

为了提高学生学习汉语的兴趣及互动能力，近年来，笔者开始尝试在教学中加入情景表演的练习时间。可能感觉情景表演适用于少年儿童的教师不在少数，但通过笔者的观察，大学生们也很喜欢进行情景表演。因为在情景练习中，他们能以自己为主，创作出属于自己的会话内容，而不是一味地背诵课文。在让他们感受到学习汉语的乐趣的同时，又能激发他们的学习热情。

2.2 情景表演的优点

情景教学是指教师在教学中有目的地引入或创设一定的场景，让学生在场景中扮演各种角色得到相应的学习。在应用语言学领域，情景表演语言学习一直备受重视。其最大的优点在于能激发学生的情绪和情感的体验。以直观性、趣味性及生动性来激发学生的参与和学习欲望。为学生提供语言实际运用的空间。

通过情景表演不仅可以实现语言学习的目的，还能充分发挥语言的交际性和实用性。当然，这对学生来说也需要一个循序渐进的过程。

在此，我们先来看一下情景会话表演的优点：

- (1) 在大学初级汉语教学中，一般大学一年级学生较多。他们刚刚进入大学，大部分学生比较害羞，不敢在台前发表。通过在课堂上的互动和练习，能增加在学生的自信心。
- (2) 以学生为主、教师为辅的教学活动能为学生创造自由发挥时间和空间的条件。还能提高学生的汉语写作及听力水平。
- (3) 在自由创作时，增加学生之间的互动。他们首先需要自己去寻找成员。对比较内向、需要帮助的学生，教师需做出一定的引导。
- (4) 能在情景会话表演中体会到中国特有的文化。王（2001）指出，在大多对话场景里，光靠语法解决不了的问题，可以从文化的角度来考虑并解决。在情景对话中，很多重复的内容可以省略，让学生们体验到对话的自然性。

2.3 进入情景会话练习阶段

本次报告的内容主要根据 2019 年度下半学期学生们进行自由创作情景会话练习归纳而成。本次情景对话练习的要求为：尽量使用已经学过的语法来创作对话。内容自由，单词等可以自由选择，也可以查字典使用新单词。各组 2-4 人，会话时间为三分钟左右。

2019 年度后半学期笔者一共在三个班进行了情景会话练习。在让学生自编情景对话时，发现一个有趣的现象。在这里称为 A 班、B 班、C 班。A 班为 56 人，B 班 50 人，C 班 41 人。在布置完课题之后，A 班学生马上开始行动，他们在自编情景对话的时候，几乎所有的学生都是一开始就使用汉语直接进行。B 组学生出乎意料的几乎所有的小组都用日语来进行编写。日语写完之后，学生们再开始进行汉语翻译。C 班则呈现一半一半的状态。A 班的学生几乎都是来自法政经系。B 班学生来自护理系、理学系，而 C 班学生基本上来自文学系。对于上述现象，笔者在今后将进一步进行研究和分析。

在学生们自编的情景对话中，经常出现的场景有：学校、车站、寒假、购物、餐厅、旅游等。因篇幅有限，在此，仅举一例供大家参考。这组所用时间为 2 分 26 秒，由两位男生组成。他们所设定的场景为街头对话，从日本的男生捡到来自中国的女生的钱包开始交流。为了能更具体形象地向大家展示学生的作品，在此使用扫描件。

A 请问,这是你的钱包吗?
 B 啊,是我的。谢谢。在哪里?
 A 不谢,你的钱包在车站里。话说,今天天气很好。
 我想去哪儿。
 B 我也想去。第一次来东京。
 A 话说,你太漂亮了。你是从哪儿来的?
 B 我是从中国来的。你说汉语说得很好。
 A 哪里哪里?
 B 我不知道附近有什么。
 A 我家在东京。我知道得很好。那知道一家餐(canting)。
 那儿的日料很好吃。中午我们一起去吃饭吧。
 B 好啊。

B 我们在哪儿?
 A 在银座(Yinzuo)。这是寿司(shòusī)餐厅。
 B 太好了。那,我想吃海胆(Hǎidǎn)。
 A 服务员(フウイン),请给我们海胆和墨鱼(Mòyú)。
 B 很好吃!很好吃!我打算吃很多!
 A 你喝过日本酒吗?尝尝吧?
 B 没喝过。我想尝日本酒!
 A 服务员,请给我们两杯酒!

B 干杯!
 A 诶,你叫什么名字? 今年多大? 请告诉(gàosù)我
 电话号码(hàomǎ)吧。
 B 不行(búxíng)。
 A 啊!

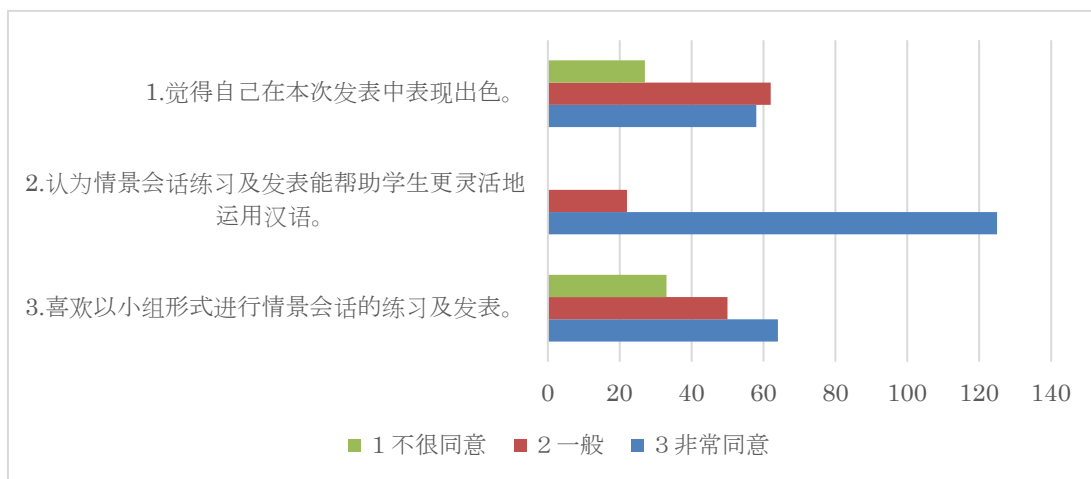
从这例情景会话内容可以看出语法的错误并不多。虽然这只是众多内容中的一例,但从三个班学生的自编情景对话来看,出现了一些拼音和语法的错误,但语法错误并不多。这也正好说明日本学生比较擅长语法。

因本次报告以会话教育为主,所以在此不对为何出现这种语法错误进行分析。但语法错误可以作为参考,在今后的教学中可以对这些经常出现的语法错误进行重点讲解。在实际会话教学时,笔者采取的方法是①对出现较多的语法错误进行统一的解释和说明,对出现较少的语法错误进行个别解释。②在修改过学生们创作的会话初稿之后,要求学生改正语法错误,同时让学生在反馈的基础上对自己小组的会话进行修改。

3. 情景会话表演

3.1 调查问卷数据

下图是根据2019年下半年情景会话发表后的问卷调查制作的图表。



2019 年下半年学期情景会话练习及发表调查结果对比图

对“1. 你认为自己在本次发表中发挥得怎么样？”这一问，回答“非常同意”的有 58 人、占总人数 147 人的 52%，“一般”的有 62 人、占 42%，还有 27 人认为自己发挥得不好，占总人数的 18%左右。从问卷调查第 1 问的数据来看，回答“非常同意”和“一般”的合计为 120 人，占总人数的 81%左右。而回答“不很同意”的只有 18%左右。从中可以看出，对自己抱有信心的学生占大多数，同时也说明他们为此付出了相当大的努力。

对“2. 你认为情景会话练习或发表有助于灵活使用汉语。”这一问，回答“非常同意”的有 125 人、占总人数比高达 85%。回答“一般”的有 22 人、占 15%。回答“不很同意”的为 0。从问卷调查第 2 问的数据来看，有 125 名、高达 85%的学生认为情景式会话及发表有助于灵活使用汉语。另外，在问卷调查的记述性回答中，大部分学生都认为小组创作对话虽然很难，但可以挑战更现实、更有趣的对话。当看到小组成员积极地在创编对话内容时，自己也受到激励。大部分学生表示如果今后如果机会，还想继续挑战情景练习。部分学生甚至表示可以在更早期的阶段进行情景会话练习。

对“3. 是否喜欢小组形式来进行情景会话练习或发表”这一问，回答“非常同意”的有 64 人、约占 44%，一般的有 50 人、约占 34%，还有 33 人、约 22%的学生回答“不很同意”。从第 3 问的数据看，可以说大部分学生还是可以比较喜欢、也愿意接受情景会话的练习和发表。但有 22%左右的学生回答不喜欢，这个数字似乎并不低。从中也可以说明，有部分学生还是更喜欢自己单独学习。面对这样的学生，让教师不得不进一步思考如何来培养他们的互动及交往能力。这一点，不光在语言学习中颇为重要，对他们今后的学习生涯以及工作生涯来说都是非常重要的。

3.2 在情景会话练习中出现的问题

(1) 在进行情景练习时，笔者一般指定 2-4 人，没有硬性规定必须几个人。但有学生指出，4 人组比 2 人组说的话少，如果说得不流利，也不会出现太多问题，所以希望老师能规定人数进行练习。因笔者的本意在于给学生一定的自由，所以本次没有规定人数。今后会考虑各种形式来不断尝试。

(2) 练习时间不够充足：在进行情景练习时，因在课堂上给不了学生太多时间，在课外，由于学科不同，学生们上课时间也不同，所以大家无法一起练习。如何才能更好地解决这个问题，笔者觉得需要在今后的练习时间上进行相应的调整。

(3) 如何才能更自然的进行表演？虽然学生们知道发表的时候要自然，但一上台发表，就会

紧张。甚至会忘记要说什么。这样的情况下，如何引导学生能更自然的进行情景表演？笔者认为，在现行课堂教学时间里，可以有意识地增加一些即兴表演的练习。通过即兴表演，让学生渐渐习惯在大家面前说话。

4. 结论

本报告主要在介绍情景教学的基础上，探索在汉语教学中应用情景教学的有效策略，并指出在汉语教学中应用情景教学应注意的问题，旨在通过情景教学方式来提高汉语教育中会话教学的效果。

在笔者对学生们的调查问卷进行整理及总结后，发现大部分学生对情景练习及表演的评价都很高。他们表示很喜欢这样的练习。因为在这类练习中可以发挥自己的想象，用学过或没学过的语法或单词去挑战是非常有意思的一件事。还有很多学生表示，分小组学习能互相督促、互相帮助，能受到来自他人的刺激，从而激发自己的学习意欲。在问卷调查中，学生们写的最多的是，能开心的学习汉语是这个学期最高兴的一件事，同时也保持了对汉语的兴趣，很多学生都表示会继续学习汉语。在大学一年级的教养课程中，笔者觉得能取得这样的评价，可以说明情景练习及表演取得了一定的成效。在今后的教学中，笔者将继续对情景教学法进行分析与改善，希望能归纳出一套可行的方案供大家参考。

参考文献

孙德坤《通过语言表演提高日本学生的汉语口语能力-以爱知县立大学中国语II会话课为例-》实践报告、中国语教育第13号、中国语教育学会、2015年3月

岛村典子《基于大学生中文能力差异的小组合作学习策略与实践》实践报告、中国语教育第13号、中国语教育学会、2019年3月

胡玉华《关于“能动学习”效果的实践研究-以汉语初级班的教学活动为例》实践报告、中国语教育第13号、中国语教育学会、2015年3月

張鉄欧 「第二外国語としての中国語の初級教育に於ける問題と対策」『外国語教育フォーラム』第6号、2007年

王瑞来『会話場について一言語場論（その1）-』千葉工業大学研究報告 人文編、第38号、2001年

本次报告所采用的数据来自千叶大学第二外语为汉语的学生问卷调查。错误例句也来自学生自由创作的情景会话内容。

1 人対 30 人

——コール教室を使用した「会話」の授業

大羽りん

(神奈川大学・非)

1. はじめに

「会話」とは二人あるいはそれ以上の人数で共通の話題を共有し、言語の発話をやりとりするコミュニケーションのこと。しかし、一クラス 30 人の会話の授業ではそれは極めて難しい。この授業を担当した当初は会話スキットのある教科書を使用したり、一人一人の発言を聞いて間違いをメモし、フィードバックしたり、前に出てパブリックスピーキングしてもらったり様々な工夫をしてきた。毎年少しずつ授業をやり方の改善を図ってきた。幸い CALL 教室を使用できるので、30 名の学生全員が満足し、そして会話のスキルを飛躍的に向上させる方法を数年にわたり試行錯誤し、改善に改善を重ねてたどり着いた方法を以下のとおり紹介する。

1. 2015 年度の「会話の授業」

1.1 授業実施方法

会話スキットのある教科書を使用し、音読練習をした上で、ペアで会話の練習をもらった。試験は主として教科書からピックアップした文章の和訳、中訳、穴埋めの筆記試験を実施した。

1.2 成果と課題

書いてある文は言えるようになったが、応用ができない。リスニングの強化が難しい。試験の際、教科書を丸暗記しても会話力は高まらないなどの課題を抱えたまま 1 年間授業を実施した。

2. 2016 年度の「会話の授業」

2.1 授業実施方法

音声のみを教材として使用し、リスニング力を強化するため、音声を再生して学生にディクテーションしてもらい、それを和訳する授業に変更した。さらにそれに加えてテーマを決めてパブリックスピーキングをみんなの前でもらった。テーマは(1)「私の大事なもの」とし、写真や実物を持ってきてクラス全体に紹介する。(2)「私のお財布」とし、実際のお財布をクラスみんなに見せながら、財布の由来、気に入っているところ、自分で買ったのか、プレゼントでもらったのかなどを紹介してもらった。試験は教材からピックアップした文章の和訳、中訳、穴埋めの筆記問題とした。

2.2 成果と課題

リスニングの強化には一定の効果があった。パブリックスピーキングはよかったが、前の週にテーマを予告したために、ほとんどの学生は原稿を用意し、作文添削の授業になっ

てしまった。録音をしなかったためにメモ取りをしてフィードバックが難しい。改善策を紹介しても説得力が弱い。特に発音のフィードバックが難しい。さらに面白いことを言ってクラスの人を笑わそうとする学生がいる一方で、自分のプライベートのことを言いたがらない学生がいた。試験の際、教科書を丸暗記しても会話力は高まらない。また会話の授業に筆記試験という矛盾を感じた。

3. 2017年度の「会話の授業」

3.1 授業実施方法

教材なしで授業を進めた。テーマを与え、2分の準備時間を経て、CALL教室のフリートーク機能を使って一斉録音した。録音終了後教室のスピーカーでひとりずつの音声を再生しながらフィードバックを行った。それに加えてパブリックスピーキングも平行して行った。自分のプライベートを言いたがらない学生のためにパブリックスピーキングでは事実でなくても良いこととした。試験は筆記試験なしで、出席と毎回録音の完成度、平常点で評価を行った。

3.2 成果と課題

毎回着実に会話が上手になっていると実感した。しかし、2分の中に作文をしてしまう学生がいて、会話の練習にならないことが判明した。また録音し始めるとほんの数秒ですぐに沈黙してしまう学生がいた。特に“是”“不是”で答えられる質問だと会話が広がらないと感じた。教室でスピーカーでの個々の録音の再生はフィードバックしやすいが、「公開処刑」と言われ評判が悪かった。また一人ひとりフィードバックするのに時間がかかりすぎるため、数回の授業に1回しか会話の練習と録音ができないため、練習量を増やす必要があった。自分でないフィードバックをしているときに遊んでしまったり、内職する学生が出て来た。

4. 2018年度の「会話の授業」

4.1 授業実施方法

教材なしで授業を進めた。授業を前半と後半に分けて、前半はテーマを与え、中作文にならないようにするために、すぐにCALL教室のフリートーク機能を使って一斉録音した。録音時間を2分間とし、その間は考えながら話し続けるよう指示した。録音終了後教室のスピーカーでひとりずつの音声を再生しながらフィードバックを行った。後半はパブリックスピーキングも平行して行った。パブリックスピーキングでは主として社会的なテーマを扱ったために、フリートークより難易度が上がった。試験は筆記試験なしで、評価は出席と毎回録音の完成度、平常点で行った。

4.2 成果と課題

テーマを増やし、毎回着実に会話が上手になっていると実感したが、一人ひとり発音や文法の間違えを白板に書いて、一人ひとりフィードバックするのに時間がかかりすぎる。私ひとりが大汗かいて忙しいが、学生は暇そうにしている。相変わらず「公開処刑」の形となってしまったために、積極的に話さない学生もいた。また一人ひとりフィードバックしているとき、ほかの学生が内職してしまう。その他の課題としては考えながら話すので会話に必要なスピード感がないこと。パブリックスピーキングでは難しいとの声が多かつ

たが、なんとか頑張ってくれた。

5. 2019年度の「会話の授業」

5.1 授業実施方法

教材なしで授業を進めた。スピード感を身につけ、会話のキャッチボールを再現すべく1回の録音に特定のテーマに基づいて10程度質問を与え、その回答をCALL教室のフリートーク機能を使って一斉録音した。録音終了後に自分の話した内容を自分で再生してこちらで用意したプリントに書き出し、フィードバック時に改善策や文法面でのミスなどを追加して記入し、改善点を意識して再録音してもらった。パブリックスピーキングは前年同様に行った。難しかったとの声が多かったため、まず必要そうな単語をピックアップして紹介してから録音を行った。試験はなし、評価は出席、毎回録音の完成度、平常点で行った。

5.2 成果と課題

毎テーマを増やし、毎回着実に会話が上手になっていると実感した。1テーマにつき2名ずつフィードバックする方法とした。条件としては二人目は前者とは違う答えにすること。また質疑応答の時間を設けて、こう答えたいんだけど、どう言えば良い分からない学生のフォローをした。そのためフィードバックに要する時間が減少した。再録音することを前提としているため、学生個々の集中力を高まった。内職している暇ないうえ、「公開処刑」の形もなくなったので、より積極的に話すようになった。

6. たどり着いた現在の「会話の授業」

6.1 会話授業のルール

(1)プライバシーに配慮するため真実でなくてよい。(2)フリートークでは、2分間沈黙せずに会話をつなげること。どんな話題でも話を繋げる雑談力を身につけることで社会人になった後で役に立つ。(3)パブリックスピーキングでは社会的テーマについて考える。今までに考えたこともないテーマを考えさせ、課題発見力、問題解決力を身に付けられる。

6.2 今後の課題

会話の授業は概ね学生に好評であり、中には1週間に1度ここでしか会話の練習ができないので楽しみにしているとの声もあった。またたくさん話せるようになってくると授業がだんだん楽しくなって来るようで、みるみる学生の表情が良くなって来る。さらに、パブリックスピーキングでは日本語でもこんな問題考えたことがなかったので、考える良いきっかけになったとの感想をもらった。

オンライン授業になって会話の授業がますます難しくなっている。今後の自分のテーマとしていかにしてオンライン授業でより効率の良い成果の上がる「会話の授業」ができるか研究しながらより良い授業の方法を見つけて行きたい。

中国語における離合詞の学習習得の一考察

張立波

(東北大学)

1. はじめに

日本人学習者を対象とする離合詞の研究は、具体的な文法事項の研究が多い。しかし、中国語教員による離合詞の指導改善のためには、学習者の習得状況の把握が不可欠である。そこで本稿では、筆者の勤務校で中国語の履修者(84名)の離合詞の習得状況を調査し、誤用の原因を分析した。さらに、教材や教授法について提案した。

2. 質問紙調査について

2.1 調査概要と質問紙について

調査期間は2020年1月7日から2020年1月16日であった。調査にはグーグルフォームを使用した。調査対象者は「基礎中国語」を120時間学習した学生であった。

質問紙は学生の学習や生活に密接している初級段階の離合詞と拡張形式などについて問う問題25問と、学習者の離合詞についての意識調査5問の計30問からなるものであった。問題構成は、第1問から第17問は選択式問題であり、第18問から第25問は間違いを訂正する問題であった。第1問から第25問には日本語訳をつけた。第26問から第30問は学習者の離合詞に関する意識調査であった。

取り上げた離合詞は、“下课”、“跳舞”、“留学”、“放假”、“唱歌”、“见面”、“睡觉”、“洗澡”、“请客”、“开车”、“聊天”、“问好”、“发烧”、“加油”、“毕业”、“上网”、“下课”、“看病”、“跑步”、“做饭”、“照相”、“生病”の22個であった。拡張形式は、「“了”の挿入」、「“着”の挿入」、「“过”の挿入」、「時間フレーズの挿入」、「様態補語」、「動詞の重ね型“AAB”」、「“是…的”の挿入」の7つであった。さらに、「目的語のとり方」を取り上げた。

2.2 調査結果について

2.2.1 選択式問題について

第1問～第17問の選択式問題の結果について、表1に示す。

第1～第17問の中で一番誤用が多く見られたのは第4問で、誤用の割合は73.8%であった。一方で誤用が一番少なかったのは第10問で、誤用の割合は17.9%であった。この2問はどちらも時量の挿入に関する問題であったが、単語の違いによって誤用率に差が見られた。このことから、離合詞に関する個別の知識はあるものの、全体的な知識は習得できていない可能性があると考えられる。

| 番号 | 調査用例文 | 拡張形式など | 離合詞 | 調査者数 | 誤用者数 | 誤用率(%) | 誤用率順位 |
|----|------------|--------|-----|------|------|--------|-------|
| 1 | 我下了课就去打工。 | “了”の挿入 | 下课 | 84 | 29 | 34.5 | 11 |
| 2 | 跳着舞的那个女生是我 | “着”の挿入 | 跳舞 | 84 | 34 | 40.5 | 8 |

| | | | | | | | |
|----|------------------------|-------------|----|----|----|------|----|
| | 妹妹。 | | | | | | |
| 3 | 我在北京留过学。 | “过”の挿入 | 留学 | 84 | 48 | 57.1 | 4 |
| 4 | 我们放了两个星期假。 | 時間フレーズの挿入 | 放假 | 84 | 62 | 73.8 | 1 |
| 5 | 她唱歌唱得很好。 | 様態補語 | 唱歌 | 84 | 20 | 23.8 | 14 |
| 6 | 我昨天和他见面了。 | 目的語をとらない | 见面 | 84 | 51 | 60.7 | 3 |
| 7 | 我星期天在家睡睡觉。 | 動詞の重ね型「AAB」 | 睡觉 | 84 | 37 | 44.0 | 7 |
| 8 | 我洗了澡就睡觉了。 | “了”の挿入 | 洗澡 | 84 | 28 | 33.3 | 12 |
| 9 | 我是昨天请的客。 | “是…的”の挿入 | 请客 | 84 | 51 | 60.7 | 3 |
| 10 | 开了两个半小时的车我们下午5点到了那里。 | 時間フレーズの挿入 | 开车 | 84 | 15 | 17.9 | 15 |
| 11 | 我和她聊过天。 | “过”の挿入 | 聊天 | 84 | 34 | 40.5 | 8 |
| 12 | 我每天睡六个小时觉。 | 時間フレーズの挿入 | 睡觉 | 84 | 43 | 51.2 | 5 |
| 13 | 我问她妈妈好。/我向她妈妈问好。 | 目的語のとり方 | 问好 | 84 | 33 | 39.2 | 9 |
| 14 | 她(跳)舞跳得很好。 | 様態補語 | 跳舞 | 84 | 30 | 35.7 | 10 |
| 15 | 我想跟(和)你见面。 | 目的語をとらない | 见面 | 84 | 54 | 64.2 | 2 |
| 16 | 昨天我发烧了。 | “了”のとり方 | 发烧 | 84 | 27 | 32.1 | 13 |
| 17 | 昨天吉田去参加汉语演讲比赛,我去给她加油了。 | 目的語のとり方 | 加油 | 84 | 40 | 47.6 | 6 |

表 1. 第 1 問～第 17 問の選択式質問の結果

2. 2. 2. 間違い訂正問題について

第 18 問～第 25 問の間違い訂正問題の結果について表 2 に示す。なお、本稿では、「A」、「同上」、「分かりません」や「我」、「了」等による回答を無効回答と見なした。また、表 2 中の「誤答 1」、「誤答 2」、「誤答 3」は誤答率上位 3 つを表している。

第 18 問～第 25 問の誤用率は全体的に高かった。また、誤用のパターンはどの項目も 10 種類以上となっていた。誤用率が一番高かったのは第 21 問であり、89.3%であった。さらにこの文の誤用パターンは 36 パターン見られ、一番多かった。この誤用については、二つの原因があると考えられる。一つは母語からの負の転移が生じた可能性である。「看病」という単語は日本語にもあり目的語がとることができるが、中国語では目的語をとることができないことを理解していなかったのだろう。もう一つはそもそも離合詞が目的語をとることができないことが理解できていなかったことだろう。また、誤用パターンが一番多かった理由は、筆者の勤務校で使用していた 16 の教科書の内、「看病」という離合詞が取り上げられていたのは 1 冊のみであったことから、調査対象者は「看病」という単語を習っていない可能性があったからだと考えられる。

しかし中国語検定の語彙リストによれば、「看病」は4級の重要単語として出ている。つまり120時間学習した学習者は「看病」を習得するべきだと考えられているのである。

第26～第30問では「“打工”などを離合詞ということは知っていたか」という質問について、「知っている」と答えた人は18人であった。さらにその中で、教科書で知ったと答えた人は2人しかいなかった。ここから教科書の説明が不十分であった可能性が考えられる。

| 番号 | 原題, 正解及び日訳 | 誤答1 | 誤答2 | 誤答3 | 備考 |
|----|---|---|---|---|--|
| 18 | *她去年毕业大学了。 正解:她去年大学毕业了。 (彼女は去年大学を卒業しました。) | *她去年毕业了大学。 (誤答者数:32人, 誤答率:38.1%) | *她去年毕业了业大学。 (誤答者数:10人, 誤答率:11.9%) | *她去年毕大学业了。 (誤答者数:5人, 誤答率:6.0%) | 誤答者数:64(無効回答者:3) 誤答率:76.2% 誤用パターン:12 |
| 19 | *星期天我喜欢在家上上网。 正解:星期天我喜欢在家上上网。 (日曜日に私は家でネットをやったりするのが好きです。) | *星期天我喜欢在家上上网。 (誤答者数:14人で, 誤答率:16.7%) | *星期天我喜欢在家上网上。 *星期天我在家喜欢上网上网。(それぞれ誤答者数:5人で, 誤答率:6.0%) | *星期天我喜欢在家里上上网。 (誤答者数:4人で, 誤答率:4.8%) | 誤答者数:53(無効回答者:2) 誤答率:63.1% 誤用パターン:19 |
| 20 | *你下过课做什么? 正解:你下了课做什么? (あなたは授業が終わったら, 何をしますか) | *你下课过做什么? (誤答者数:6人で, 誤答率:7.1%) | *你下课做什么? *你下课后做什么?(それぞれ誤答者数:3人で, 誤答率:3.6%) | *你下了课就做什么? *你下课了做什么?(それぞれ誤答者数:2人で, 誤答率:2.4%) | 誤答者数:32(無効回答者:6) 誤答率:38.1% 誤用パターン:19 |
| 21 | *我生病的时候,朋友来看病我。 正解:我生病的时候,朋友来看我。 (私は病気をした時, 友達は私を見舞いに来てくれます。) | *我生病的时候,朋友来看我病。(誤答者数:11人で, 誤答率:13.1%) | *我生病的时候,朋友来看病我。(誤答者数:7人で, 誤答率:8.3%) | *我生了病的时候,朋友来看病我。 (誤答者数:5人で, 誤答率:6.0%) | 誤答者数:75(無効回答者:5) 誤答率:89.3% 誤用パターン:36 |
| 22 | *我每天跑步半个小时。 正解:我每天跑半 | *我每天半个小时跑步。(誤答者数: | *我每天跑步半个小时。(誤答者数:8 | *我每天跑着步半个小时。(誤答者 | 誤答者数:53(無効回答者:4人) |

| | | | | | |
|----|--|--|---|---|---|
| | 个小时步。(私は毎日 30 分ジョギングをしています。) | 10 人で, 誤答率: 11.9%) | 人で, 誤答率: 9.5%) | 数: 3 人で, 誤答率: 3.6%) | 誤答率: 63.1% 誤用パターン: 24 |
| 23 | * 她做饭很好。 正解: 她做饭做得很好。/ 她做饭做得很好吃。(彼女は料理が上手です。) | * 她做饭得很好。 (誤答者数: 10 人で, 誤答率: 11.9%) | * 她做饭做得很好。 * 她做饭做的很好。 (それぞれ誤答者数: 5 人で, 誤答率: 6.0%) | * 她做饭的很好。* 她做饭做得很好。* 她做饭是很好。* 她做饭得做。 (それぞれ誤答者数: 2 人で, 誤答率: 2.4%) | 誤答者数: 50 (無効回答者: 3 人) 誤答率: 59.5% 誤用パターン: 24 |
| 24 | * 我也在那儿照过。 正解: 我也在那儿照过相。(私もそこで写真を撮ったことがあります。) | * 我也在那儿照过。 (誤答者数: 7 人で, 誤答率: 8.3%) | * 我也在那儿照相了。 (誤答率: 3 人で, 3.6%) | * 我也在那里拍过照片。 (誤答者数: 2 人で, 誤答率: 2.4%) | 誤答者数: 27 (無効回答者: 5 人) 誤答率: 32.1% 誤用パターン: 12 |
| 25 | * 我想留学中国。 正解: 我想去留学中国。(私は中国へ留学をしたいです。) | * 我想留中国学。 (誤答者数: 17 人で, 誤答率: 20.2%) | * 我想中国留学。(誤答者数: 8 人で, 誤答率: 9.5%) | * 我想去留学中国。 (誤答者数: 7 人で, 誤答率: 8.3%) | 誤答者数: 47 (無効回答者: 2 人) 誤答率: 56.0% 誤用パターン: 14 |

表 2. 第 18 問～第 25 問の間違い訂正問題の結果

2.3 調査結果のまとめ

離合詞の目的語のとり方について, 学習者の誤用率は今回の調査では「選択式質問」においても「間違い訂正問題」においても高かった。学習者の誤用の原因は日本語や英語から類推したり, また既習している中国語の二音節動詞から類推したりしている傾向が見られている。「離合詞の統語的特徴として, すでに語の内部に目的語に相当する成分を含んでいるため, 多くの場合, その後に目的語がとれない」(丸尾他, 2018:139)と述べられているように離合詞の多くの場合は目的語がとれない。ここから, 学習者は離合詞については一般に目的語をとることができないという概念がない可能性が否定できないだろう。また, 訂正問題の誤用パターンが多いことから学習者は離合詞についての一般的な概念が欠けていることが推測できる。さらに, 同じ拡張形式でも単語によって誤用率の差が見られることから学習者は離合詞について共通認識がないことが窺える。

3. 教材, 教授法についての提案

調査結果から, 個別な知識があるものの, 離合詞についての共通知識が習得できて

いない可能性があると考えられる。また、筆者の勤務校で使用している 16 の教科書の内、離合詞について紹介があったのは 1 冊のみであった。ここから離合詞の一般的な知識を体系的にコラムとして教科書に導入すべきだと考えられる。

調査を踏まえ指導教材について、離合詞についてのコラムを教科書の語彙リストの前に設け、離合詞の定義、教科書のすべての離合詞をまとめて掲載することを提案する。周上之(2006:107)の調査から、学習者にとっては離合詞の“合”より拡張形式の方がより誤用が多く見られ、学習しにくいことが明らかになっているため、拡張形式は教材に出ている文法事項に合わせて、例を挙げながらまとめる方が良いだろう。また、今回の調査では離合詞の「目的語のとり方」に関する学習者の誤用が顕著なことが明らかになったため、離合詞の“合”では、「目的語のとり方」について、多くの離合詞は目的語をとることができないことを紹介することを提案したい。

教授法について、教員が教科書で初めて離合詞の単語が出る時に、離合詞コラムがあると学習者に説明し、離合詞について特殊な動詞として注意させる必要がある。そして、新しい離合詞が出るたびに学習者と一緒にこのコラムを確認することを提案する。離合詞の用法は初級段階のほとんどの文法に関わっており、離合詞の確認は初級文法の復習にもなるため、一石二鳥の学習を促すことができるだろう。

中国語の離合詞は日常会話において使用頻度の高い語彙が含まれているため、教材や教授法の開発は急務であると言える。

参考文献

丸尾誠・韓濤 2018. 中国語の離合詞の用法について:動詞“留学”をめぐる問題、『名古屋大学人文学研究論集』1, 129-145 頁。

中検研究会 2015. 『中検 4 級問題集 2015 版』, 光生館。

周上之 2006. 《汉语离合词研究-汉语语素, 词, 短语的特殊性》, 上海外语教育出版社。

中国語学習者の作文データに表れた“了”の習得状況の分析

胡良娜

(東京外国語大学・院)

1. はじめに

中国語の助詞“了”は、意味や機能が多様であるため、中国語学習者にとって“了”の習得は困難である。一般的に動詞の直後に使われるアスペクト助詞“了”（以下“了₁”で示す）は動作の完了を表す一方、文末に使われる語気助詞“了”¹（以下“了₂”で示す）は新しい事態の変化を表す。中国語学習者が“了”を用いて文を作る際、個々の単独文は問題無く表現できても、文と文が繋がる文章になると、“了”を濫用することで文としての繋がりを破壊してしまうことがある。そのような傾向を改善するには、学習者に“了”の意味を教えた上で、談話に於いて“了”をどのように使うべきかを説明する必要があると本発表は主張する。更に“了”の談話機能の解説を行った後、それが実際に学習者の“了”の習得にどのような効果を生み出しているか、更には教授上の課題を確認した上で、最後に第二言語教育に於ける助詞“了”のより効果的な教授法を提案する。

2. 先行研究

談話に於ける“了₁”と“了₂”の使用についての先行研究は多く見られる。

まず“了₁”と“了₂”の使い分けについて、郭(2002:175)によれば、ある動作行為が実現段階にあり、話し手がこの状況を詳細に説明しようという意図が働いた時、“了₁”を用いる傾向があり、逆に話し手がこの状況を概括的に話したいだけの意図を持っている時には“了₂”を用いる傾向があるという。更に、三宅(2010:60)は、“了”の前景化の機能により、談話では、“了₂”は大枠の紹介として談話の出だしで用いられる一方、“了₁”は談話が進展した後の詳細な各論で用いられると述べている。

次に“了₂”の談話機能について、“了₂”は文や段落の終わりを表し、文や段落を分ける機能を持っているので、談話では、話し手が連続的な動作を述べる際、統語上の主語、話題が変わらない限り、談話の間に“了₂”を使うことができないと刘等(2001:382)は述べている。一方徐(2014:34)は、叙述テキストに於ける“了₂”の談話機能について、談話の終わりだけではなく、物語の重要な進展の新しい段階を示す理由は“了₂”が談話単位の始まり、談話単位の間、終わりのいずれにも現れることができるからであると説明している。

しかし、第二言語教育では、“了₁”は動作の完了を表し、“了₂”は新事態の出現や変化を表すとするものが多い。また、談話における“了₁”と“了₂”の使用法則を説明する教科書が少ない実態がある。よって、学習者は単独文を正しく表現できても、文が繋がるとまとまりがない文章になってしまう傾向にあると考えられる。

¹ 文末に位置する“V了”における“了”については、文のタイプによって、“了₁₊₂”と分析できる場合もあれば、“了₂”のみであると分析すべき場合もある。いずれの場合でも語気助詞は必ず関わっているので、本発表ではこのような“了”を“了₂”であると統一的に扱い分析を進める。

3. 研究方法

調査対象は昭和 23 年から昭和 60 年生まれ、三年以上学習歴のある中級中国語学習者である。調査内容は学習者 7 人が 2017 年から 2019 年まで作文添削の授業²で書いた 35 本（叙述テキスト 21 本と会話文 14 本、平均字数 450）の作文である。具体的には、以下の順に考察する。まず、三年間の作文添削の授業に於ける学習を通して、学習者の“了”の誤用率がどのように変化しているかを考察し、その変化が生じる原因を分析する。次に、学習の途中段階で助詞“了”の談話機能について解説し、この談話機能の解説が、“了”の学習に効果を与えているかどうかを分析する。最後に、三年間実施した作文添削授業に於ける効果的な“了”の教授法と、その要改善点をまとめる。

4. 考察

4.1 誤用率の変化

三年間実施した作文添削の授業を通じ、学習者による“了”の誤用率は全体的に低下していることが表 1 から理解できる。これらの変化の詳細を 4.2 で年度別に分析する。

| | “了 ₁ ”の誤用例数 | | | 誤用率 | “了 ₂ ”の誤用例数 | | | 誤用率 |
|---------|------------------------|----|---|-------------|------------------------|----|---|-------------|
| | 欠如 | 濫用 | 他 | | 欠如 | 濫用 | 他 | |
| 2017 年度 | 13 | 5 | 8 | 47% (26/55) | 1 | 12 | 9 | 65% (22/34) |
| 2018 年度 | 0 | 2 | 0 | 33% (2/6) | 0 | 0 | 5 | 17% (5/29) |
| 2019 年度 | 11 | 2 | 0 | 20% (13/66) | 0 | 3 | 2 | 22% (5/23) |

表 1: “了”の具体的な誤用と誤用率の変化

4.2 誤用率の変化についての考察

4.2.1 2017 年度の誤用について

2017 年に提出された 10 本の作文は全て叙述テキストであり、“了₁”の誤用は 26 例、47%である一方、“了₂”の誤用は 22 例、65%である。それぞれを以下のとおり分析する。

1) “了₁”の誤用 (26 例)

① “了₁”に於ける顕著な誤用は、実現済みの動作を述べる際の欠如である (13 例)。

(1) 我们在那儿吃※午饭以后, 终于出发了。

(そこで昼食を取った後、いよいよ出発だ。)

(2) 燕子, 到※春天, 经历几千公里的旅途飞到日本来。

(つばめは春になると数千 km の旅をして日本に飛んで来る。)

(1)は、すでに実現済みの動作「ご飯を食べた」であるのに、“了₁”が欠如している。

(2)のように、複数の出来事の中に繋がり関係があり、出来事の順番を際立たせる場合、先に行われる出来事「春になると」に必要な“了₁”が欠如している。

② 補語などと組み合わせる際、生じた誤用である (5 例)。

(3) 我把干燥的木材片和几块木炭放※了₁在垫子上。

² 作文添削の授業は 45 分から 60 分、新学期に一つのテーマを決め、提出された原稿を添削した上で本人に返却し、原稿と修正版を比較しながら誤りを理解させる。

(私は乾燥した木片と木炭をマットの上に置いた。)

(4) 在买来※了了的箱子里，我放了四厘米左右的土。

(買って来た飼育箱の中にその土を 4cm 位入れた。)

③ その他、母語日本語の直訳などによる誤用である (8 例)。

2) “了₂”の誤用 (22 例)

“了₂”の誤用は欠如が 1 例、他の 21 例は全て不要な“了₂”を使う誤用である。例えば、

① “了₂”の濫用による誤用 (12 例)

まず、複数の単独文としては成立するが、それらを文章として繋げる際、“了₂”の濫用により文章としてのまとまりを無くしている誤用は 6 例ある。(5)のように、たとえ新事態が発生済みであっても、“了₂”の濫用で後述文との繋がりが破壊されている。

(5) 我从二楼下来，马上把雏鸟放回箱里※了。这次我把那个鸟窝箱挂在野猫不能接近的二楼墙上※了。过了几周后几只小鸟安全离巢了，我特别高兴。

(私は二階から降り、すぐ雛を巣箱に戻し、今度は野良猫が絶対近づけない二階の壁に取り付けた。そして嬉しいことにそれから数週間して、無事数羽の雛が巣立って行った。)

次に、“了₁”の位置や機能と混同し“了₂”を濫用することで生じた誤用が 6 例ある。例えば(6)は実現済みの動作“调查了怎么饲养好”を表すのに、“了₂”を使ってしまっている。

(6) 我在网上调查怎么饲养好※了。

(どの様に飼育したら良いかをネット調べた。)

② その他、習慣的な事態など様々な原因で“了₂”を使用できない場合の誤用 (9 例)

(7) 从夏天结束的时候开始，交配的雌虫会吃雄虫。在垫子上下子，然后死※了。

(夏の終わりから、交配した雌は雄を食べ、飼育マットの中に卵を産み、死んでしまう。)[習慣的な事態]

(8) 车票是一千七百日元※了。[「た」との混乱]

(乗車券は 1700 円だった。)

(9) 经过七次蜕皮后，才变成成虫※了。[副詞“才”と一緒に使わない]

(脱皮を 7 回繰り返してやっと成虫になる。)

4.2.2 2018 年度の誤用について

2017 年に提出された叙述テキストには、“了₂”を濫用することで、文章にまとまりが無くなる傾向や、“了₁”と“了₂”を混同することが多く見られた為、談話に於ける“了₁”と“了₂”の使い分けを教える必要があると考え、“了”の談話機能の解説を行った。

先行研究によれば、談話に於いて、“了₂”は大枠の紹介として概括的に述べられる一方、“了₁”は談話が進展した後の詳細な各論で用いられ、“了₂”は談話の出だし、また最後のまとめとしていずれも使用可能である。これらの使用法則を説明するため、2017 年度に学習者が提出した作文を修正し、以下のとおり二種類に分け解説を行なった。

① まず話題提起 後に詳細な各論

(10) 十月末我跟一个朋友去山梨县看红叶了[話題提起]。第一天，我们坐观光的士去了[詳細]附近一座山的山顶，从这儿我们看到漫山遍野的树已经变成了[詳細]各种各样的红色。在山顶我看到了[詳細]不少旅客，他们忙着照相。第二天，我们坐小海线电车去了[詳細]小海站。

(10月末私は友人一人と山梨県に紅葉を見に行った。1日目は観光タクシーに乗り、近くの山の山頂に行った。そこから周囲の山の木々が既に赤く色づいているのが見えた。山頂には多くの観光客が居て、皆写真を撮るのに忙しくしていた。二日目は小海線に乗って小海駅まで行った。)

② まず詳細な各論 最後にまとめ

(11) 我从二楼下来，马上把雏鸟放回了[詳細]箱里。这次我把那个鸟窝箱挂在了[詳細]野猫不能接近的二楼墙上。过了几周后几只小鸟安全离巢了[まとめ]，我特别高兴。(誤用例(5)の修正版)

その後 2018 年に提出させた 12 本の作文は会話文 10 本、叙述テキスト 2 本となり、全てが叙述テキストであった 2017 年と異なるが、“了”の誤用を以下のとおり分析する。

1) “了₁”の誤用 (2 例)

“了₁”の欠如は無くなったが、濫用の例は 2 例あった。例えば、(12)のように仕事の内容を紹介する、つまり説明文の場合、“了₁”を使う必要はない。

(12) 退休以前，我是土木工程师，很多发展中国家的外国人来到※了我的施工现场。我要用英语简单说明※了工程内容。

(退職前の私は土木技術者だった。多くの発展途上国の人々が私の工事現場に来た。私は工事内容を英語でわかりやすく説明する必要があった。)

2) “了₂”の誤用 (5 例)

“了₂”の濫用で、文章にまとまりが無くなる誤用は見られなかった。本来“了₂”を使わない文脈で生じた誤用は 5 例ある。例えば、(13)は動作の出現や完了を否定する際、“了₁”を使わず、動詞の前に副詞“没”を使うべきである(“哪儿也没去”)が、副詞“不”と“了₂”を使い、「どこにも行かなくなった」となっている。

(13) 天天做家务，哪儿也不去※了。

(毎日家事をやって、どこにも行かなかった。)

上述のとおり、2018 年に提出された作文では、前年と比べ“了₁”と“了₂”ともに誤用が減少した(“了₁”：47%→33%、“了₂”：65%→17%)。ただし、“了₁”の使用数が少ない(6 例)。原因は、提出された 10 本の会話文には実現済みの動作を詳しく述べる場面が少なかった為、“了₁”の使用が少なかったと分析できる。一方、“了₂”の誤用率が下がった原因の一つは、“了₂”の濫用による誤用がなかったからである。叙述テキストと比べ、会話では事態の変化が次々と起こり、話し手は聞き手にその状況を伝える為、“了₂”を連続的に使うことができる(例えば、“马上就要到我家了，我家到了，苏小姐来了!”)のである。また学習者が“了”の談話機能を理解するようになったことも、“了₁”と“了₂”の誤用が減った原因と考えられる。

4.2.3 2019 年度の誤用について

2019 年の作文は叙述テキスト 9 本、会話文 4 本である。“了₁”の誤用は 13 例あり、誤用率が 2017 年の 47%から 20%に変化した一方、“了₂”の誤用は 5 例あり、誤用率は 2017 年の 65%から 22%に変化している。

1) “了₁”の誤用 (13 例)

すでに実現済みの動作を詳しく述べる場合の“了₁”の欠如が 11 例あり、2018 年より多く見られるが、誤用率は全体的に下がっている。他の 2 例は習慣的な事態であり、

本来不要な“了₁”を使っている。

2) “了₂”の誤用 (5 例)

“了₂”の濫用による誤用は 3 例しかない。(14)のように、長い目的語を用い、出来事の詳細を述べる際、不要な“了₂”を使っている。“了₂”の濫用によりまとまりがない文章になってしまう誤用は、まだ 2 例見られる。

(14) 我们听了青年海外协力队的一个成员在泰国从事日语教育的人的经验之谈※了。

(JICA では青年海外協力隊の一員としてタイで日本語教育に従事した人の体験談を聞いた。)

その他の 2 例は日中言語の表現の違いによるもの³で、日本語では受け身文で表現するが、中国語では過去に実現した出来事がいつ、どこで、どのように発生したかに焦点を当て説明する際、“是～的”構文で表現する為、“了₂”が不要な例である。

5. まとめと今後の課題

1) 考察結果では、“是～的”構文、習慣的な事態などのような元々“了”を使わない文脈で生じた誤用以外、学習者には主に三つの顕著的な誤用が見られる。それは、実現済みの動作を詳しく述べる場合の“了₁”の欠如、“了₂”を濫用することで、文章にまとまりが無くなる傾向、“了₁”と“了₂”の位置と機能を混同することである。

2) 誤用率は全体的に下がったことから、“了”の習得が進歩していると理解でき、“了”の談話機能の解説は効果があると考えられる。よって、文章全体の構成と談話に於ける“了₁”と“了₂”の使用法則を教えるべきであると主張できる。更に、学習者は作文添削の授業を通じ作文を発表し、講評を得る。その上で他の学習者と共に誤用分析を行うことで、自分や他人の不足を認識し、自分の作文を正しく表現し直すことが目標となり、学習者が能動的に学習を行い、効果的に学習が進むと考える。

3) 考察結果では、叙述テキストと会話文に於ける“了₁”と“了₂”の使用傾向が異なる。前者は、詳細を述べる場面が多い為、比較的“了₁”を多く使い、談話の構造を重視している。一方後者は、話し手は聞き手に刻一刻と変化していく状況を即時に伝える為に、“了₂”を連続して使うことがあり、情報交換の即時性を重視していると考えられる。このように、叙述テキストと会話文はそれぞれ特徴を持ち、“了₁”と“了₂”の使用法則も異なるので、教授する際には注意すべきである。なお、会話に於いて“了₁”と“了₂”をどのように用いるべきかを今後の課題にしたい。

参考文献

三宅登之 2010. 「“了₁”と“了₂”の相違点とその認知的解釈」『中国語教育』第 8 号: 46-66 頁。

郭继樊 2002. 「“了₁”与“了₂”的差异」, 郭继樊 郑天刚主编『似同实异: 汉语近义表达方式的认知语用分析』, 中国社会科学出版社: 169-191 頁。

刘月华、潘文娣、故韡 2001. 『实用现代汉语语法 (增订本)』北京: 商务印书馆。

徐晶凝 2014. 《叙事语句中“了”的语篇功能初探》《汉语学习》第 1 期: 29-38 頁。

³ 这个音乐会，为了东日本大地震赈灾复兴支援被召开※了（是为了东日本大地震赈灾复兴支援召开的）。(このコンサートは東日本大震災復興支援する為に開かれた。)

关于汉语教材中“有”字句的引入

路浩宇

(关西学院大学)

1. 引言

“有”字句是汉语中表达“某处所、时间存在着人或事物”使用的常用句式。目前日本出版使用的汉语教材大多在入门阶段引入“有”字句。然而,根据观察我们发现日语母语学习者对表存在的“有”字句的掌握和使用并不如预想的那样顺利,对“有”字句宾语的属性掌握得不充分而造出的不自然的句子(如:桌子上有我的书)以及与表示“某人或事物存在于某时或某地”的“在”字句混淆的情况(如:邮局有大学门口)时有发生。

本研究的主要框架是:首先,对学习者产出的“有”字句的偏误类型做出观察和归纳;其次,对目前随机搜集到的汉语教材进行抽样调查,从中归纳出“有”字句的引入在话题、例句以及语境设置上体现出来的编写倾向;然后从学习者的视角加以审视和检验,就教材的编写方式对语法点的引入以及学习过程有可能产生的积极与消极影响进行分析;最后以此为基础对汉语教材中“有”字句的引入方式提出改进建议。

2. 关于“有”字句的先行研究

“有”字句是国际汉语教学中的重要语法点之一,同时其在话语交际中的使用率也很高。从《马氏文通》开始,人们就已着手对“有”字进行分析。其后,吕叔湘(1942)、王力(1943)、詹开第(1981)、刘月华等(1983)、张豫峰(1998)等也分别从不同角度对“有”字句进行了考察。关于“有”字句的先行研究主要集中在对“有”字句的范围、结构以及“有”字的性质、特点、意义等问题上。这其中具有代表性的是詹开第(1981),该研究详细和全面地探讨了“有”字句的结构,将“有”字句划分为四种句式,并对每一种句式进行了详细的分析。刘月华等(1983)将“有”字句根据意义划分为(一)表示领有、(二)表示存在、(三)表示发生和出现、(四)表示包括、(五)表示达到五类,并举出了丰富的例句对各类“有”字句的用法进行了详细的诠释。木村(2011a)、(2011b)针对表存在的“有”字句语义特征、结构特征,特别是作为“有”字句宾语的名词性短语(以下简称NP)的无定性特征进行了详细的考察,为表示存在的“有”字句的深入研究提供了较为全面的参考。

据观察,在日第二外语汉语教科书中作为主要语法点引入的即刘月华等(1983)分类中的(一)表示领有、(二)表示存在这两个“有”字句的用法。从学习者的掌握程度来看,表示存在的“有”字句与表示领有的“有”字句相比掌握难度较大。本研究的目的在于通过对日本目前使用的汉语教材中“有”字句引入状况的调查和分析,思考为如何降低汉语学习者偏误的产出以及提升学习者的语言交流能力方面在以教材编写为代表的教学上做出哪些改进。

3. “有”字句的偏误类型

笔者首先从汉语学习者的作文以及会话材料中对表存在的“有”字句的误用例进行

了收集和归纳,在此基础上又对 28 名汉语学习者进行了问卷调查,现将从调查中得出的偏误类型总结如下:

类型 1:〈表具体事物的存在时数量词缺失〉

(1) a^{??}大学附近有邮局。 b 大学附近有一个邮局。

类型 2:〈处所表达方位词缺失〉

(2) a* 桌子有三台电脑。 b 桌子上有三台电脑。

类型 3:〈表特定事物的存在时使用了“有”字句〉

(3) a^{??}教室里有小王。 b 小王在教室里。

类型 4:〈“有”字句与“在”字句混淆〉

(4) a^{??}很多学生在教室里。 b 教室里有很多学生。

4. 教材编写反应出的问题

笔者通过对目前随机搜集到的 50 册汉语初、中级教材进行了初步的观察与分类,发现以下几点问题:

(一)通过调查我们发现,在引入“有”字句时,不同的教材在话题、语境设置等方面呈现出不同的形式。以介绍家人的形式(例:我家有四口人)将“有”字句导入的教科书占 20%;在课文的形式上,通过对话语境进行语法点导入的教科书占调查总量的 90%,远远高于通过叙述语境导入的 6%;

(二)对于构成“有”字句各成分的表时间·地点以及人或物的名词性成分的说明不同教材的处理方式也各不相同。在给出“有”字句句型(如:处所·时间+有+名词性词语)时,用“不特定”对“有”字宾语的性质进行了注明的教科书在调查总量中占 18%,绝大多数的教科书则没有对此进行说明;

(三)表“存在”的“有”字句与表“所有”的“有”字句引入教材的先后顺序不同,大多是表“所有”的“有”字句先于表“存在”的被引入,但也有两者同时被引入课文中的情况,采用这种方式的教科书占调查总量的 58%;“有”字句与同样表“存在”的“在”字句引入课文的先后顺序也各不相同,采用同时引入方式的教科书占调查总量的 12%;

(四)在“有”字句教学中引入的例句通常都是现场性比较强、对于现实空间的个别的、具体的事物进行指认的句子(例:桌子上有一本书),采用该类型例句的教科书占调查总量的 98%,木村(2011a)中提到的表非现实空间里的“概念性”存在事物的所谓“知识型”存在句(例:中国有四不像)的导入相对较少,课文里出现该类型例句的教科书只占 2%;

(五)对于表物名词在表达处所时需要由添加方位词的方式进行场所化这一问题进行明确解释的教科书在本次调查中没有找到。

5. 偏误产生的原因与教科书编写的关联性

学习者之所以会发生误用,可以说与其使用的教材是不无关系的。我们针对学习者产生的误用类型,试图找出导致误用产生的教材编写中存在的问题。

i 对话语境导致对“有”字句的使用条件掌握不全面

一般来说,叙述语境对语言形式的要求与对话形式相比更为严格,对话语境会放宽对语言表达自然度的限制,在叙述文体中难以成立的句子放到对话体中其自然度有可能

会得到提升。据调查，“有”字句以对话形式导入的教材在调查对象中占 90%。也就是说，汉语初级教材中课文的文体形式绝大多数是以对话形式展开的，我们发现对话体的导入形式在日常会话的教授以及学习者的会话练习等方面可以体现出其优越性，然而同时也存在遮蔽句式的使用条件，从而误导学习者的可能性。例如，某一教科书中表存在的“有”字句就是以以下的对话形式导入的。

(5) A: 桌子上有什么?

B: 桌子上有书。

从对话体的形式来看，(5B)的“桌子上有书”这句话是在被问了“桌子上有什么”的前提下作为回答而出现的，然而作为单句来看，这句话是不自然的，为了提高其成立度，我们将其放在一个表示对比的语境中，例如“桌子上有书，没有报纸”，或者“桌子上有书，椅子上没有书”等。由于对话体掩盖了“有+光杆名词”这种表达的不自然性，所以导致学习者认为这种表达即使以单句的形式也可以成立。可以说这就是为什么我们经常会在学习者的作文或会话中发现大量的“有+光杆名词”表达的原因之一。

ii 只引入与日语「AにBがある・いる」可以完全对译的例句导致误用产生

汉语中“A有B”这一表示存在的句型虽然作为一个必须教授的语法点在初级教材中被广泛引入，然而在这次调查中我们发现，占调查总量 30%的教材都只列举了与日语「AにBがある・いる」可以完全对译的汉语例句。例如：

(6) a 近くにファーストフード店があります。↔b 附近有快餐店。

(7) a トイレに人がいます。↔b 洗手间有人。

以上是从教科书里抽出的两组例句，可以看出以上的例句中，日语和汉语基本上实现了完全对应，“有”字句从表面来看似乎其理解的难易度较低，这容易给学习者留下一种只要将日语原封不动地翻译为汉语，用上“A有B”这一表达即可的印象。然而，这两组例句也很可能掩盖“有”字句的(一)表具体存在物时需要在NP前加数量词、(二)表物名词用来表达处所时需要加上方位词这两个基本的句法特征。可以想象，如果教授者不做附加说明的情况下，学习者在使用了这样的教材之后，难免会产生因对句式的使用条件掌握的不全面而导致的误用。

iii 汉日语言机制的差异导致的误用

汉语表示存在的构式“A有B”，多数情况下可以用日语的构式「AにBがある・いる」进行翻译。因此，以日语母语者为对象的汉语教学中所使用的教材大都以「AにBがある・いる」来注释“A有B”。然而，这两者之间并不存在整齐的对应关系。中日两构式中处于A位置上表达处所的NP和B位置表达存在物的NP分别受到来自两种语言的不同句法限制，这也是引起日语母语者产生偏误的原因之所在。

在日语中，表物名词可以直接表达处所，这只需要格助词「に」即可实现。然而在汉语中我们通常会通过给表物名词加上方位词使其处所化之后才能在该位置上出现。对于现实空间的单个具体的事物进行指认时，日语一般会像(8a)的「パンダ」那样，不加任何数量词，然而，汉语则不同，一般会像(8b)那样加上“一只”以凸显事物的具体性。在本次调查中，如例(8c)那样，在表达具体事物的存在时，是否为NP加上了数量词这一问卷题目的误用率高达 86%。

(8) a 木の上にパンダがいます。(a、b皆引自木村 2011a:8)

b 树上有一只熊猫。

c?? 树上有熊猫。

如例(9c)和例(10c)那样,在表物名词处所化以及表物名词无定性的两道问卷题目中误用率分别为40%和86%。

(9) a 机に2台のパソコンがある。

b 桌子上有两台电脑。

c*桌子有两台电脑。

(10) a 木の上にリンリン (パンダの名前)がいます。(a、b皆引自木村2011a:10)

b 陵陵在树上。

c*树上有陵陵。

由此可知,汉日两语言中对于处所表达以及存在事物表达的不同处理机制无形中为汉语学习者的学习增添了负担。

iv “有”字句语法机制的复杂性

在第二外语学习的初级阶段,教科书中引入的语法点应该尽量以语法范畴中最具典型特征的表达为主。对于那些语义模糊不清或者归属分类不明的非典型示例应尽量避免引入。然而,由于“有”字句的表意类型复杂以及句法格式的不规则性导致“有”字句在教课书的导入方式存在一定难度。例如,

(11) 一个星期有七天。

(12) 日本有富士山,中国有长城。

(13) 玫瑰花有红的和白的。

例(11)这类句子虽然宾语受到数词修饰,表达的是包含关系的存在,但是其与“现实空间中存在的具体事物”这一教科书里的常规解释发生了冲突。例(12)这类句子既可以理解为现实空间里具体事物的存在,也可以理解为知识性、概念性的存在,但与特定的事物不能作为“有”字宾语这一解释发生了冲突。例(13)这样的句子在刘月华等(1983)中被划分到了表达包括义的“有”字句中。在张豫峰(1998)里被解释为表范畴与成员关系的存在句。在木村(2011a)中被定义为“知识型”存在句,这类“知识型”存在句是不受宾语有定性制约的。充当“知识型”存在句宾语的名词也可以是光杆名词。这与我们在教学中强调的“有”字句的宾语要由“数量名短语”来充当这一规则发生了冲突。这种语法特征的复杂性也无形中增加了“有”字句的教学难度。在本次调查中,对“有”字句中光杆名词出现的环境(例如:在有上下文对话的情况下可以出现或者表示对比时可以出现)以注解的方式进行说明的教科书在这次调查中没有找到。以上的句子虽然是在日常会话中出现频率较高的句子,但是在如何导入教科书,并且不至于使学习者与其他意义类型“有”字句的用法发生混淆,关于该方面的教学方案还有待深入探究。

6. 为教学实践提出的改善意见

根据以上教材编写中呈现的问题以及其有可能为误用产生带来的影响,我们有必要慎重地审视“有”字句在教材中的引入问题。现将改善意见总结为以下5点。

i 谨慎使用日语对译

在日汉语初级教学中,教授者使用日语进行语法知识的讲解无疑可以使学习者加深记忆提高效率,然而这会使学习者产生日语中的「AにBがある・いる」在任何情况下都与汉语中的“A有B”句式对应的误解。因为,从语序的角度来看日语与汉语不同,语义

的表达更多是依靠格助词而非语序，语序的改变不会为语义的表达带来显著的影响，如将「AにBがある・いる」的宾格提前，变为「BがAにある・いる」，语义不会发生变化，而此时其与汉语中的“A有B”句式已经不再对应了。

ii 语义相同的句式不宜同时引入

语义相同的句式不宜同时引入。在本次调查中发现，将表达存在的“有”字句和“在”字句同时引入的教材在调查对象中占12%，像例（4）这样的偏误同时涉及到“有”字句和“在”字句这两个语法点。同时引入两个以上的语法点不仅对学习者来说负担较重，而且在相关语法点都未掌握的情况下反而容易产生混乱。

iii 对话语境与叙述语境相结合的编写方式

在这次调查中，叙述语境和对话语境同时出现在课文中的教材仅占调查总量4%，叙述语境与对话语境相比对语言表达的限制更严格，教授者可以结合教科书的内容就“有”字句在不同环境中的使用条件进行说明以减少学习者误用的产生。

iv 在语法说明之处引入误用例

在现行教材中，列举的一般都是自然的、正确的使用方法。然而，汉语的语法机制中存在着不规则性。例如，“有”字句的肯定式与否定式或者陈述式与疑问式的成立度存在着不平衡，教材中如果只举出否定式或疑问式，有可能会掩盖其肯定式的不自然性。例如：

(14) a 否定式：桌子上没有电脑。

b 疑问式：桌子上有电脑吗？

c^{??}肯定式：桌子上有电脑。

建议在语法说明的部分引入误用例，将学习者有可能产生的误解在教授时排除。在调查中采用以上方式对“有”字句的用法进行说明的教科书占总量的10%。

v 探讨情景设置的可能性

可以在课文中插入图片，设置情景，这样更利于特殊情况的说明。如桌子上有书，地上有报纸等的图片。要求学习者对图片上的内容用“有”字句进行说明。教授者也可进行补充解释：对比时可以用光杆名词或对话中可以用光杆名词等。

参考文献

刘月华 潘文娉 故韡 1983. 实用现代汉语语法，商务印书馆，2017年版。

吕叔湘 1942. 中国文法要略，商务印书馆。

王力 1943. 中国现代语法，商务印书馆，1985年版。

詹开第 1981. 有字句，《中国语文》1：27-34页。

张豫峰 1998. “有”字句研究综述，《汉语学习》3：29-32页。

木村英樹 2011a. 「存在文」が表す〈存在〉の意味および‘定不定’の問題，《汉语与汉语教学研究》2：3-15頁。

木村英樹 2011b. “有”構文の諸相および「時空間存在文」の特性，『東京大学中国語中国文学研究室紀要』14:89-117頁。

例文出处：本稿中没有特别标注的例文皆为作者自造，本稿中的误用例皆来自关西学院大学汉语学习者的作文与会话。

継承中国語学習者の言語能力

——その特性と大学入学後の言語能力の変化——¹

小川典子

(立命館大学)

1. はじめに

近年海外から日本へ移住してくる人々や国際結婚の件数が増加しており、それにとともない外国にルーツを持つ子どもの数も増え、彼ら彼女らが大学に進学するケースもまた多く見られるようになってきた。外国語教育とは従来は外国のことばを教える教育であったが、大学に進学する外国ルーツの学生の増加により、今日では大学の外国語教育のクラスに外国にルーツを持つ学生が一定数在籍し、母語や自身のルーツのある国のことばを学ぶようになってきている。

本発表では中国にルーツを持ち、なおかつ中国語を履修している大学生の事例より、継承中国語学習者の言語能力とその背景および大学入学後の中国語能力の変化を分析する。その上で、これからの大学における継承語教育に何が求められるのかを考えていきたい。

2. 継承語教育とは

中島 (2010, 2016) は親から受け継いだことばを「継承語 (Heritage Language)」とした上で、親の母語・母文化を子に伝えるための教育支援を「継承語教育」と定義している。近年、アメリカ、カナダ、オーストラリア等では継承語話者への関心が高まりつつあり、その即戦力が国の「言語資源」「社会経済的資源」と見なされている。そして国際社会の第一線で活躍する貴重な人材が育てられるとして、政府が率先して継承語教育の支援に乗り出している。これより中島 (2010) はマルチリンガルの視点に立って日本がすべきこととして、継承語教育の実践と国の言語教育政策の必要性を訴えている。

日本国内でも、バイリンガル教育の観点から、外国ルーツの児童の言語能力の調査が近年活発になりつつあり (櫻井ほか 2012; 真嶋ほか 2014 等)、公立小学校では継承語教育の実践 (櫻井 2007; 田ほか 2017) も取り組まれるようになってきた。しかし外国ルーツの生徒の存在を解決すべき問題としてとらえ、対応する小学校、中学校、高校の動きと比較し、大学における受入れ体制は十分であるとは言えない。国外では大学に在籍する継承語学習者に適した教授法も検討されるようになってきている。グローバル人材が必要とされる時代に、日本でも継承語が「資源としての言語」として認知され、継承語教育によって日本の人的資源、言語資源を豊かにすることが求められるだろう。

これらの背景より、本発表では大学に在籍する継承中国語学習者の言語能力を調査し、彼らにはどのような指導が求められるのかを検討し、日本ではこれまで重視されてこなかった大学における継承語教育のあり方を考えていきたい。

¹ 本発表は科学研究費補助金 (JP19K13277, 代表: 小川典子) の助成を受けたものである。

3. 調査方法

本研究では、大学で中国語を履修している計6名の中国ルーツの継承語学習者を抽出し、大学入学時から1年間にわたる追跡調査を行った。調査は大きく2つのパートに分けられる。以下の2種の調査を調査協力者の大学入学時と1年次終了時、それぞれ2回ずつ実施した。

3.1 言語能力調査

(1) 『ヨーロッパ共通参照枠』(CEFR)の「自己評価表」(Self-assessment Grids)²を用いた「聞くこと」「読むこと」「やりとり」「表現」「書くこと」に対する自己評価。

(2) 北京語言大学版の『漢語水平考試(旧版 HSK)』による言語テスト。中国語能力が異なる調査協力者に同じ内容の試験を受けてもらうため、敢えて旧版 HSK を使用している。

3.2 ライフストーリー・インタビュー

ライフストーリーとは「個人のライフ(人生、生涯、生活、生き方)についての口述の物語」であり、ライフストーリー・インタビューは「個人のライフに焦点をあわせて、その人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解こうとする質的調査法の1つ」と位置づけられている(桜井 2012)。

4. 調査協力者

調査には6名の継承中国語学習者に協力してもらった。表1では調査協力者と彼らのバックグラウンドを示している。

| | 親の出身地 | | 家庭内言語 | | 中国滞在期間 | 親族訪問 | 中国語学習経験 |
|---|--------|--------|--------------------------|-----|-------------|----------|-------------|
| | 父 | 母 | 父 | 母 | | | |
| A | 日本 | 中国(桂林) | — | 桂林語 | 幼稚園(半年) | 有(毎年) | 有(小学生) |
| B | 日本 | 中国(上海) | 日本語 | 日本語 | 無 | 有(毎年) | 有(高校) |
| C | 中国(上海) | 日本 | 日:上海語 父 6:4 本人 7:3 | 日本語 | 無 | 有(毎年) | 無 |
| D | 日本 | 中国(上海) | 日本語 | 上海語 | ~小学校卒業(12年) | 有(毎年) | 有(小学校/現地校) |
| E | 台湾 | 日本 | — | 日本語 | 無 | 小学生時1度だけ | 無 |
| F | 中国(吉林) | 中国(吉林) | 中国語 | 中国語 | 小4~中3(6年) | 無 | 有(小中学校/現地校) |

表1. 調査協力者とそのバックグラウンド

Aくん、Bさん、Cさん、Dくん、Eさんは私立大学のそれぞれ異なる学部にて在籍し、第二外国語として中国語の授業を履修している。この5名の学生は、何れも両親のどちらかが中国大陸もしくは台湾出身の所謂「ハーフ」である。Fさんは国立大学の外国語学部の中国語専攻にて在籍しており、両親ともに中国人である。

表1を見ると、継承中国語学習者と言ってもその言語背景は実に様々であることがわか

² Council of Europe 「Self-assessment Grids (CEFR)」

<https://www.coe.int/en/web/portfolio/self-assessment-grid>

る。A くん、F さんのように家庭内言語は完全に中国語のみというケースもあれば、逆に E さんのように大学入学まではほぼ全く中国語に触れた経験がないという学生もいる。そしてこの 6 名の学生のうち D くと F さんは中国国内で義務教育を受けた経験がある。

5. 継承中国語学習者の言語能力

5.1 継承中国語学習者の言語能力の特性

表 2 は CEFR 「自己評価表」に基づいた、大学入学時点の 6 名の学生の言語能力である。これを見ると、大学入学まで中国語にほぼ触れたことがない E さんを除き、多くの学生が自身の中国語の「聞く」能力が最も高いと自己評価をしている。そして中国国内で義務教育を受けた経験が無く、中国語のインプットを主に家庭内言語や中国の親族訪問時のみに頼っていた A くん、B さん、C さんは中国語（普通話）よりも、桂林語や上海語といった方言の能力の方が高いことも特徴である。また軽視してはならないのが、日本語よりも中国語の能力が高い D くんや、中国にルーツを持っていてもゼロ初級学習者と言語能力が変わらない E さんのような存在である。

| | | 理解すること | | 話すこと | | 書くこと |
|---|-----|--------|------|------|----|------|
| | | 聞くこと | 読むこと | やり取り | 表現 | 書くこと |
| A | 日本語 | C2 | C2 | C2 | C2 | C2 |
| | 中国語 | B2 | B1 | B2 | B1 | B1 |
| | 桂林語 | C2 | N/A | C1 | B2 | N/A |
| B | 日本語 | C2 | C2 | C2 | C2 | C2 |
| | 中国語 | A2 | A2 | A1 | A1 | A2 |
| | 上海語 | B1 | N/A | A2 | A2 | N/A |
| C | 日本語 | C2 | C2 | C2 | C2 | C2 |
| | 中国語 | B1 | A2 | A2 | A2 | A1 |
| | 上海語 | C1 | N/A | B1 | A2 | N/A |
| D | 日本語 | C2 | B2 | B2 | B2 | B1 |
| | 中国語 | C2 | B2 | C1 | C1 | B2 |
| | 上海語 | C2 | N/A | C1 | C1 | N/A |
| E | 日本語 | C2 | C2 | C2 | C2 | C2 |
| | 中国語 | A0 | A0 | A0 | A0 | A0 |
| F | 日本語 | C2 | C2 | C2 | C2 | C2 |
| | 中国語 | C2 | C2 | C2 | C2 | C2 |

表 2. 大学入学時の言語能力（CEFR 自己評価表より）

次に、図 1 は 1 年次終了時に実施した旧版 HSK の各セクション「听力」「语法」「阅读」「综合」の得点率を学生別に表したものである。1 年次終了時には E さんのクラスメート（第二外国語）7 名と、F さんのクラスメート（専門中国語）5 名にも同じテストに参加してもらっており、それぞれのクラスの学生の平均点の得点率も併せて示している。

図 1 を見ると、中国国内で義務教育を受けた経験のある D くと F さんは全ての能力が均等に高いことがわかる。一方で F さんと同様に家庭内言語は完全に中国語のみである A くんは「听力」の得点は D くん、F さんと変わらないものの、「阅读」「综合」の得点率は決して高くはない。家庭内では中国語を使用することのない B さんは概ね専門中国語の学生の平均と同程度で、家庭内で日本語と中国語の両方を使っている C さんは A くと B さんの中間程度であった。しかし、A くん、B さん、C さんともに「综合」の得点は専門中国語の学生の平均点よりも低かった。E さんの合計点はクラス（第二外国語）の平均と変わ

らなかったが、やはり「听力」の得点率がやや高く、「综合」の得点率はクラスの平均より低かった。

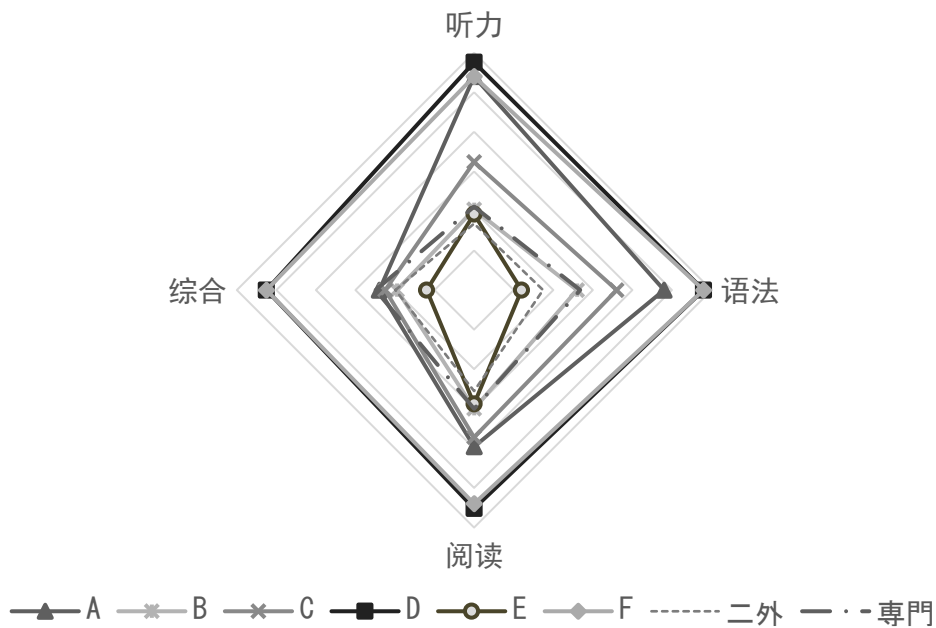


図 1. 1 年終了時 HSK セクション別得点率

5.2 大学入学後の言語能力の変化

次に調査協力者の大学入学時と 1 年次終了時の HSK の得点を比較して見てみたい。この調査では E さんと一般の学生は、大学入学時はゼロ初級の学習者であったと判断し、テストには参加してもらっていない。図 2 の結果を見ると、A さんと F さんは若干得点が上がってはいるものの、B さん、C さん、D くんには得点の伸びは見られなかった。

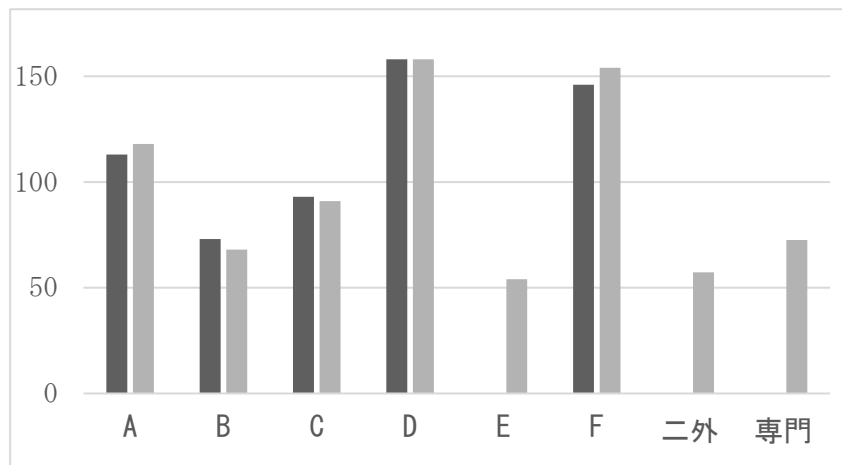


図 2. 大学入学時と 1 年終了時の得点比較

しかし CEFR 「自己評価表」による調査では、F さんを除く全ての学生が、大学入学時と比べて各能力が CEFR レベルで概ね 1 つ上がったと自己評価をしていた。特に「読むこと」に関しては 3 名の学生が CEFR レベルで 2 つ上がったと判断していた。

インタビュー調査の中でも「リーディングの能力は劇的にあがった。」「自分が使ってきた単語や文法は“普通話”ではないということに気が付いた。」「音だけ知っていた単語の意味がわかった。」などといった声が聞かれた。

6. おわりに

継承語はその習得過程が母語とも外国語とも異なるということは海外の研究でも明らかになっており(Campbell & Rosenthal 2000)、小川(2018)では継承中国語学習者は一般の学習者とは異なる経路で語彙知識を獲得することがあることを報告している。同時に小川(2018)では、継承語学習者の中には、大学入学後に学習を始めた一般の学習者に途中でぬかされてしまう者も少なくないことも指摘している。

継承語学習者には何ができて何ができないのか、言語能力の弱い箇所、苦手とする部分をどのように補っていくべきなのか、今後の長期的観察や更なるデータの蓄積が必要とされるだろう。継承語学習者がすでに持っている知識と能力をいかに活かし、彼らに適した言語教育を行うのか、これは今後の大学教育において検討されるべき問題である。大学に進学する外国ルーツの学生が今後さらに増加することを見据え、すべての学習者が本来持っている能力をさらに伸ばす教育が受けられるよう、大学における外国語教育をいま一度見つめなおす転換期が来ていると言えるだろう。

参考文献

- 小川典子 2018. 「継承語としての中国語学習者の語彙知識の獲得—中国語専攻に在籍する大学生のケーススタディ—」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)学会 2018 年度研究大会予稿集』: pp.90-91
- 小川典子 2020. 「大学における継承語教育の展望—中国語を履修する中国ルーツの学生たち—」『立命館国際研究』32(4) : pp.153-178
- 桜井厚 2012. 『ライフストーリー論』東京: 弘文堂
- 櫻井千穂 2007. 「渡日直後の外国人児童の在籍学級参加への取り組み」『日本語・日本文化研究』17 : pp.155-164
- 櫻井千穂、孫成志、真嶋潤子 2012. 「日本生まれの中国ルーツの児童に対する二つの言語能力評価と言語教育の重要性—児童 K の二言語能力の変化に着目して—」『21 世紀の世界日本語教育・日本語研究—中日両国国交正常化 40 周年記念論文集』: pp.188-197
- 田慧昕、櫻井千穂 2017. 「日本の公立学校における継承中国語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』13 : pp.132-155
- 中島和子 2010. 『マルチリンガル教育への招待: 言語資源としての外国人・日本人年少者』東京: ひつじ書房
- 中島和子 2016. 『完全改訂版バイリンガル教育の方法』東京: アルク
- 真嶋潤子、櫻井千穂、孫成志、于涛 2014. 「公立小学校における低学年 CLD 児への言語教育と二言語能力: 中国語母語話者児童への縦断研究より」『日本語・日本文化研究』24 : pp.1-23
- 真嶋潤子(編著)2019. 『母語をなくさない日本語教育は可能か: 定住二世児の二言語能力』大阪: 大阪大学出版社
- Campbell, R.N., & Rosenthal, J.W. (2000). Heritage languages. In J.W. Rosenthal(ed.), *Handbook of undergraduate second language education*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp.165-184

日本大学生汉语继承语学习者的身份认知

——从学习动机·学习环境·语言能力三种影响因素考虑——

李光曦

(大阪大学·院)

1. 研究背景

自 80 年代改革开放起,来自中国的新一代华人移民来到日本工作定居,他们子女的教育问题,特别是语言教育问题得到了各方面的众多关注。然而中国的汉语国际推广目标主要是针对将汉语作为外语学习的学习者,而往往忽略了在外国定居的华人子女的汉语语言教育问题。对此,郭熙(2006、2012)指出,这个现象产生的主要原因可能是中国教育界看到了华语教育和国际汉语教育的共性,却没有充分认识到华语教育和国际汉语教育的差异。周明朗(2014)在此基础上,明确指出华语教育不同于国际汉语教育,他认为,华语教育的最大挑战是华人子弟对华语和华人身份认同的困惑,即华人身份的认同缺失、认同分裂、认同重叠。

2. 先行研究

2.1 继承语与继承语学习者

Skutnabb-Kangas (1981)提出,母语应当从四个方面进行界定,这四个方面分别是起源、能力、机能、自我认知。其中,“起源”意为“最初习得的语言”,“能力”意为“最为熟知的语言”,“机能”意为“最为频繁使用的语言”、“自我认知”意为“认为此种语言是自己的母语的语言,抑或他人认为此种语言为自己的母语的语言”。根据这一概念,中岛(2017)重新定义了“继承语”的概念:继承语虽然和母语一样是最初习得的语言,但是同时具有①被当地语挤压而不能完全发展的语言;②主要在家庭当中使用的语言;③在意他人及社会对此种语言的看法,对此种语言所带来的身份认知十分敏感的语言的三种特性。同时,Isajiw (1984)通过比较继承语与外语两种概念,指出继承语本身具有以下三种特性。①根据族裔群体、文化社群的不同,对于“继承母语”这一事实的价值观念也截然不同。②继承语教育是否成功,往往受到语言集团之间的权力关系影响。③对于家庭内部不同世代来说,继承语和当地语的性质完全不同。

2.2 继承语学习者的身份认知

Norton (2000)指出,语言习得是发生在由社会构成的语言表现当中的事件。因此,语言习得可以看做是身份认知形成的一个过程。她所定义的身份认知概念如下:我使用身份认知这一词时,是指人如何理解自己与世界的关系、如何将这个关系通过实践和空间进行建构、这个人如何理解对于未来的可能性。在此之上,Norton 提出应当对语言学习者作为“在通过日常的互相行为作用而不断更新的社会构造当中,拥有理解这些复杂的社会身份认知的人”进行分析。这样的观念表明了语言学习作为一种社会性的、动态的概念,体现了语言所拥有的社会性价值和由于语言所产生的权力关系。学习者学习语言的过程并不是为了获得语言能力的过程,也并不以此为目标。语言学习的过程是学习者为了获得自己想获得的身份认知的过程,也是获得希望他人认识到的自己的新的身份认知的过程。也就是说,学习者

需要拥有一个对于自己的过去、现在和未来的“课题”，如果一个人没有这个课题的话，他就无法向自己或者他人表现自己。

2.3 传承语与语言认同

周明朗（2014）在《语言认同与华语传承语教育》一文中对“语言认同”这一概念进行了详细阐述。首先，每个人都有多重身份，这些身份反应个人在不同社会关系当中的不同角色，同时每个人都有个语码库，每当需要用语言表达的时候，说话人根据场合和人际关系，从自己的多重身份库中确认一个身份或角色；同时也从自己的语码库中选定一个合适的语码，建立这个身份与被选择的语码的匹配。这个匹配过程是能动的，多变的。没有相匹配的语码，说话人会有身份表达困难，难以产生和维护一个有效的身份以至于最终淡化这一身份，甚至失去这一身份。

3. 问题意识及研究方法

由于继承语区别于外语和第二语言的特殊性质，继承语学习者的身份认知问题也备受关注。至今为止的研究多将视点放在仍然处于语言成长期的继承语学习者，而往往忽略了成人的继承语学习者的身份认知问题。同时，当前的身份认知研究多是针对某一特定群体的横向研究，而缺少针对某个学习者身份认知变化的纵向研究。因此，笔者将采用质性研究当中“life-story”这一研究方法针对进入大学中文系进行学习的三名汉语继承语学习者，通过学习动机、学习环境和语言能力这三个具体的影响因素，进一步探究成人继承语学习者在大学学习得语言的过程当中，如何逐步构建新的自我身份认知。本文将首先明确汉语继承语学习者在进入中文系学习汉语之后，身份认知产生了什么样的变化，并对这一变化进行具体的描述。其次，分析学习动机、学习环境和语言能力三种影响因素怎样具体影响了继承语学习者的身份认知。最后，本文将对三种因素之间的关系进行进一步的分析，试图找出对在日本大学学习汉语的继承语学习者的身份认知产生影响的关键因素，指出汉语继承语学习者在大学学习汉语的重要意义。

4. 考察

4.1 继承语学习者的学习动机

本文接下来将通过引用采访内容¹，通过“life-story”这一分析方法对三位继承语学习者的学习动机以及身份认知进行具体论述。

F: 虽然我在家里也说汉语，但是并没有很流畅，有种半上下的感觉，这种感觉很讨厌。所以我想说汉语说得更流利一点。

N: 就算跟我姥爷姥姥见面我也不太会说汉语，所以感觉有点内疚。虽然我也想多跟他们说说话，但是因为说不出来，每次回中国也只把自己关在房间里。我妈妈在的话可以一起说话聊天，但是妈妈出去的时候就只剩姥姥姥爷和我在家，那个时候我总是一个人躲在房间里。因为有这个事情，所以我想变得更会说汉语。

继承语学习者进入大学学习汉语的初始动机可以大致分为两种，一种是将继承语视作从父母处继承的遗产的一种，希望通过主动学习将这一优势最大化；第二种是希望通过提高自己的语言能力和父母保持交流顺畅，维持家庭的亲情纽带。

¹采访原文为日语，本文所涉及采访内容如无特殊说明均为拙译

4.2 “中文系”这一学习环境对继承语学习者的意义

除学习动机以外，学习环境也是影响继承语学习者身份认知的一大因素。特别是对于在 University 学习的继承语学习者来说，“中文系”这一场所自身所具有的特殊性，也从不同角度对学习者的身份认知形成起到了重要作用。下文将通过总结学习者的叙述，明确中文系这一学习环境的特点，并分析这些特点对学习者的身份认知形成造成了什么样的影响。

S:我原来从来没有处在这样的环境当中过。我从小一直自学汉语，但是学校里面也没有展示汉语的机会，也没有谁问过我关于汉语的事情。话剧团是通过汉语做一件事情，所以可以说是展现汉语的一个机会，周围大家也都在学习汉语，所以同学们也都会来问我“这个你教我一下”什么的。（中略）因为我从来没有处在大家都学习汉语的环境里，所以感觉很奇妙。有喜欢汉语的人，也有去中国留学的人，所以感觉这样的环境很难得。也有中文系的学长学姐们，可以有纵向的交流。吃饭的时候也会说汉语，谈论中国的事情，因为我从来没有体验过这样的环境，所以这个事情对我意义很大。感觉增强了自己的自信。如果是其他专业的话，可能不会像现在这样开心。

“中文系”这一学习环境的特点之一是可以共同学习汉语，并运用汉语进行各项活动。S 虽然从小学就和母亲一直学习汉语，但是不论是在小初高中，在任何场合都没有可以展现自己汉语能力的机会，S 的汉语仅限于和母亲以及亲戚们的交流。换句话说，“会说汉语的自己”这一身份认知始终没有在 S 所处的主流团体当中得到承认，也没有经常得到非常积极正面的评价。但是中文系，特别是中文话剧团这一团体的特殊性质恰恰在一定程度上确立了 S 这一身份认知。

S:一开始是 A 老师正在做身份认知相关的研究。然后 C 老师也说“因为 A 老师正在做这样的研究，所以你们可以说是一个好素材”，那个时候我才知道原来有做这样的研究的人。而且 E 同学也这个跟我说过。我还读了一本叫《混血儿的身份认知》之类的书，还和班里一个同样有中国背景的同学一起讨论过这个话题。这些事情可能对我的意义也很大。还有现在的采访也是，被问到这些问题才会思考。

中文系这一学习环境的另一个特点是给继承语学习者提供思考身份认知的契机。不管是大学老师的研究还是课堂内容，只要涉及到有关于身份认知的话题就自然会引起继承语学习者的思考。因此，中文系这一学习环境作为研究并身份认知的场所，可以给继承语学习者提供思考身份认知的契机，促使学习者主动对自身进行思考。

S:大一的时候我们就讨论过，不过不是身份认知这么严肃的话题。大家先是问“你国籍是哪边的？”，然后有的人就会说“我是中国国籍。我父母都是中国人，不过我觉得自己是日本人，所以想换国籍”之类的话。还有的同学是和我一样一半一半的；也有是日本国籍，但是在中国居住过的同学。所以大家就会聊在中国住的感觉怎么样啊，小的时候是不是也遇到过讨厌的事什么的。（中略）还有就是周围的群体。我还是觉得周围有和自己一样拥有中国背景的同学是一件很重要的事情。一个人的话会感觉很孤单，所以这个对我的意义也很大。

F:正因为大家都对我的背景表示理解，所以我才变得不会因为这件事情感到难堪。然后还是因为有像 N 和 Q 这样的，也和我一样有中国背景的同学，我觉得这件事情真的特别好。就是除了自己以外还有和自己一样的人。

“中文系”这一学习环境的第三个特点是可以形成继承语学习者团体。作为拥有中国背景的少数群体，他们可以说在日本主流社会里一直处于被孤立的状态。在成长的过程中，周

围既没有相应的华人社群，在学校也很少有和自己有同样身份背景的同学朋友。由于继承语学习者的语言能力和背景并不能在主流社会的大群体当中得到承认，社会也没有形成继承语学习者的小群体，继承语学习者可以说一直处在孤立之境。而中文系这一学习环境则恰恰形成了继承语学习者这一群体，给他们在心理上提供了一个安身之所。继承语学习者团体当中大家互相分享自己的家庭环境、学习经历和儿时的回忆，这样的互动无疑体现了继承语学习者团体对自己的作用：自己不再被视为“异类”，可以和有相同背景的人分享自己的经历，给予群体归属感。

因此，中文系这一学习环境具有以下三个特点：①是运用汉语进行活动，共同学习汉语的场所；②是进行身份认知研究的场所；③形成汉语继承语学习者的群体。这三个特点分别对继承语学习者进行作用，肯定学习者的汉语语言能力；给予群体归属感；提供思考身份认知的契机。这些作用都促使了“会说汉语的自己”这一身份认知的确立。

4.3 语言能力

除学习动机和学习环境以外，语言能力也是影响身份认知的关键因素。如先行研究当中所指出的，根据族裔群体、文化社群的不同，对于“继承母语”这一事实的价值观念也截然不同，下文将通过两位采访对象的叙述具体分析这一作用。

S:如果我不会汉语的话，我可能说不出来“我是中国和日本的混血”这种话。虽然在学校一直被别人说“中国人中国人”什么的，我还是一直坚持学习了汉语。因为跟姥姥和妈妈说话都要用汉语，所以从来没有不想学。我觉得正是因为学了汉语，所以才能保持这样的想法。还有我小时候偶尔会去当地举办的华裔子女的聚会，在那里也有和我一样的孩子，但是他们都不会说汉语。所以看着他们，我就觉得自己好像更有自信了。如果不会说汉语的话，我可能会一直隐藏自己吧。

S 的作文片段：在学中文的过程中我得了很多认识自己和家人历史，文化的机会。这让我能够坦然的接受自己是中日混血的事实，并有了自信。同时也知道了学一个语言是多么难的事情，所以更能理解我妈妈每天都在和日语作斗争的那种心情。

F:如果没有学习汉语的话，我可能不会像现在这样接受自己的父母和亲戚，也不会这么接受自己有中国血缘的事实。还有我觉得正是因为我有中国的血统，在看待事物的时候不会只用一个角度去看，我会明白世界上有各种各样的人，所以知道通过不同观点和角度看待事物的重要性。

继承语的第一个作用是帮助继承语学习者提高自信和自我肯定感。先行研究指出，语言可以被视作一种文化资本，而文化资本又规定了个人是如何在社会上被定位的。因此语言能力本身就是一种在社会构成当中定位说话人位置的重要资本之一。如果继承语在主流社会当中被视作一种重要的文化资本，那么继承语语言能力也相应地可以增强继承语学习者的文化资本，将继承语学习者的先天语言优势发挥到最大。其次，继承语能力的作用体现在理解父母的背景和处境，保障继承语学习者和父母的高质量交流，保持家庭的亲情纽带。最后，继承语对她们的另一影响是帮助她们接受自己的背景及血缘，确立自己的身份认知。继承语本质的含义为“遗产”，父母通过家庭将语言传承下去的同时，子女也将其作为遗产继承下来。这一过程也昭示了继承语不仅仅意味着语言的传承，也同时意味着文化和国家情感的传承。

我们可以看出，语言能力的高低在一定程度上会对身份认知带来不同的作用。语言能力越高，就越能作为文化资本在主流社会当中得到优势；语言能力越高，也越能帮助继承语学习者和父母保持顺畅地沟通，维持亲情纽带。但由于继承语本身的特性，导致一些继承语学

习者即使没有任何继承语能力，但仍然可以感受到继承语作为文化和国家情感载体的作用。血缘关系所带来的文化亲近感不仅仅体现在对国家和民族的认同，也同样体现在语言当中。虽然语言能力很多甚至没有的情况下，这一感情也依旧存在，但是反之语言能力越高，这一情感联系也会越强。

5. 结语

通过上述分析可以看出，继承语学习者进入大学学习汉语的初始动机可以大致分为两种，一种是将继承语视作从父母处继承的遗产的一种，希望通过主动学习将这一优势最大化；第二种是希望通过提高自己的语言能力和父母保持交流顺畅，维持家庭的亲情纽带。其次，中文系这一学习环境对华裔子女的身份认知形成起到了不可替代的作用。中文系这一学习环境具有以下三个特点：①是运用汉语进行活动，共同学习汉语的场所；②是进行身份认知研究的场所；③形成汉语继承语学习者的群体。这三个特点分别对继承语学习者起到以下作用：肯定学习者的汉语语言能力；给予群体归属感；提供思考身份认知的契机。对于将汉语作为继承语学习的成人日本学习者来说，大学中文系的学习环境无疑对他们“会说汉语的自己”这一身份认知的形成起到了非常大的作用。最后，继承语语言能力分别从三个方面发挥了所用：①帮助继承语学习者提高自信和自我肯定感；②理解父母的背景和处境，保障继承语学习者和父母的高质量交流，保持家庭的亲情纽带；③帮助她们接受自己的背景及血缘，确立自己的身份认知。各种因素都对身份认知的形成及改变起到了不同的作用；同时相同因素也在不同阶段起到了不同的作用。

参考文献

- 細川英雄 2011. 『言語教育とアイデンティティーことばの教育実践とその可能性』春風社。
- 川上郁雄（編）2006. 『「移動する子どもたち」と日本語教育-日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える-』明石書店。
- 三代純平 2012. 「場」としての日本語教室の意味—「話す権利」の場という意義と課題. 細川英雄（編）『言語教育とアイデンティティーことばの教育実践とその可能性』：75-97 頁。春風社。
- 中島和子 2017. 継承語ベースのマルチリテラシー教育：米国・カナダ・EU のこれまでの歩みと日本の現状，『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第 13 号母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会：1-32 頁。
- 上野千鶴子編 2005. 『脱アイデンティティ』東京：勁草書房。
- 高虹 2010. Heritage Language 的由来及其中文译名，《中国科技术语》2：48-50 页。
- 郭熙 2006. 海外华语教学研究的现状与展望，《世界汉语教学》1：106-115 页。
- 郭熙 2012. 《华语研究录》，北京：商务印书馆。
- 邵明明 2018. 近二十年继承语学习相关研究综述，《云南大学师范学报》4：44-54 页。
- 周明朗 2014. 语言认同与华语传承语教育，《华文教学与研究》1：15-20 页。
- Norton, B. 2000. Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Education Change. Essex: Pearson Education Limited. 10-11.
- Skutnabb-Kangas, T. 1981. Bilingualism or not: The education of minorities. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

日本华裔和非华裔汉语学习者学习动机对比研究

邵明明

(首都师范大学)

1. 引言

近年来，全球掀起了中文学习热潮，越来越多的国家开始重视汉语教育。不少国家开始把中文课程纳入国民教育体系。目前汉语学习者学习动机相关的研究并不鲜见，如杨小彬（2017）在对巴西汉语学习者的研究中指出，汉语的实用性较强是他们学习汉语的首要动机。李素珺（2017）对不同国家的来华留学生的动机差异研究后指出，日韩学生以工具动机为主，亚洲其他国家和非洲国家学生以成果动机为主，欧美学生以文化融入动机为主。目前动机的研究中，多将某个国家汉语学习者作为一个整体，并未关注其中华裔和非华裔间的差别。在众多海外汉语学习者中，华裔学习者占了很大的比例。且现有研究显示华裔和非华裔在汉语学习方面存在较大的差异。另外，目前研究对动机的分类多以目的为依据，此做法虽看似简单和直观，但分类过程中却难有一以贯之的标准，最终导致动机分类过于简单和随意。教学和走访中我们发现，日本汉语学习者中有相当一部分为华裔，了解华裔和非华裔的汉语学习动机，对更好地促进汉语教学的效果有着重要的意义。本文将根据学习者动机自主性的高低，对日本华裔和非华裔继承语学习者动机情况进行调查，并对两个群体的动机状况进行较为细致的对比。

教学和走访中我们发现，日本汉语学习者中有相当一部分为华裔，了解华裔和非华裔的汉语学习动机，对更好地促进汉语教学的效果有着重要的意义。本文将根据学习者动机自主性的高低，对日本华裔和非华裔继承语学习者动机情况进行调查，并对两个群体的动机状况进行较为细致的对比。

2. 研究对象及工具

本文的研究对象主要为日本的华裔和非华裔汉语学习者。其中，华裔汉语学习者是指指父母双方或其中一方为华人的汉语学习者。

本研究调查所用问卷为自编问卷，问卷的编制以动机的自我决定理论为基础，主要参考了 Gardner（1985）的“态度/动机量表”、Noels 等（2000）的“语言学习倾向量表——内部动机、外部动机和无动机子量表（LLOS-IEA）”和 Guay 等（2003）的“综合动机量表（ÉMG）”等已有量表。另外根据我们前期的调查结果，补充了适合华裔汉语学习者学习动机的调查题目。最终调查问卷包含 37 题，题目可分为 3 个维度 7 个层面。具体题目分布如下表所示：

| 维度 | 层面 | 题目序号 |
|------|------|--------------------------------------|
| 无动机 | —— | 9, 17, 37 |
| 外部动机 | 外部调节 | 1, 2, 10, 18, 24, 28, 31, 33, 34, 36 |

| | | |
|------|------|---------------------------|
| | 内摄调节 | 3, 11, 19, 25 |
| | 认同调节 | 4, 12, 20, 26, 29 |
| | 整合调节 | 5, 13 |
| 内部动机 | 求知 | 6, 14, 21 |
| | 成就 | 7, 15, 22 |
| | 刺激 | 8, 16, 23, 27, 30, 32, 35 |

表 1. 问卷结构及题目分布

上表可见，学习者自主性最低的维度为“无动机”，其次为“外部动机”，该维度所包含的“外部调节、内摄调节、认同调节和整合调节”四个层面自主性逐渐增强；自主性最高的动机维度为“内部动机”，该维度根据自主性的增强依次分为“求知、成就和刺激”三个层面。

问卷形式为李克特 7 度量表，从 1 到 7 逐渐从“完全不赞同”变化到“完全赞同”。在问卷统计中，“ $1 \leq M \leq 2$ ”表示“非常不赞同”，“ $2 < M \leq 3$ ”表示“明确不赞同”，“ $3 < M < 4$ ”表示“比较不赞同”，“4”表示“无明确倾向”，“ $4 < M < 5$ ”表示“比较赞同”，“ $5 \leq M < 6$ ”表示“明确赞同”，“ $6 \leq M \leq 7$ ”表示“非常赞同”。本研究问卷通过网络发放，共收到有效问卷 110 份，其中华裔 46 份，非华裔 64 份，受访者年龄均大于 18 岁。

3. 华裔外部动机突出，非华裔倾向于内部动机

通过对调查问卷的统计我们发现，华裔和非华裔在汉语学习动机上表现出了较明显的差异。华裔学习者表示出明确赞同的动机只有五个，而非华裔表现出明确赞同的动机却有 11 个。按照两个群体对各动机的赞同程度的高低，我们分别对他们明确赞同的动机进行排序，具体如下表：

| 题目 | 华裔 | N | 平均数 | 题目 | 非华裔 | N | 平均数 |
|-------|----|----|------|-----|-----|----|------|
| Q4 | 1 | 46 | 5.98 | Q4 | 2 | 64 | 6.2 |
| Q5 | 1 | 46 | 5.54 | Q5 | 2 | 64 | 5.84 |
| Q12 | 1 | 46 | 5.26 | Q8 | 2 | 64 | 5.73 |
| Q2 | 1 | 46 | 5.11 | Q30 | 2 | 64 | 5.55 |
| Q24 | 1 | 46 | 5 | Q22 | 2 | 64 | 5.41 |
| ----- | | | | Q16 | 2 | 64 | 5.27 |
| | | | | Q12 | 2 | 64 | 5.25 |
| | | | | Q27 | 2 | 64 | 5.22 |
| | | | | Q7 | 2 | 64 | 5.2 |
| | | | | Q24 | 2 | 64 | 5.16 |
| | | | | Q14 | 2 | 64 | 5.02 |

表 2. 华裔非华裔主要动机对比

如上表所示，在 37 个题目中，华裔学习者整体仅在第 2、4、5、12、24 等题目上表现出了明确的赞同（平均值 ≥ 5 ），其中第 5 题为整合调节，第 4 题和第 12 题为认同调节，第 2 题和第 24 题为自主性最低的外部调节，总体来看，华裔较强的学习动机均属于外部动机。非华裔表示明确赞同的 11 个动机中，4 个题目属于外部动机，其余 7 个属于内部动机。非华裔赞同程度最高的 5 种动机中，仅有两种（Q4、Q5）属于自主性较高的外部动机（认同调节和整合调节），其余 3 种均为认同程度最高的追求成就和体验刺激的内部动机类型。

由此可见，日本华裔学习者以外部动机为主，而非华裔学习者除了外部动机外，还具有较强的内部动机，且以内部动机为主。总体来看，日本华裔学习动机较为相似，而非华裔学习动机较为多样。

4. 华裔和非华裔动机差异对比

为了解两类学习者动机方面的差异，我们对调查数据进行了独立样本 T 检验。结果如下表所示：

| 维度 | T | df | 显著性（双尾） | 平均差异 | 标准误差 |
|-----|--------|--------|---------|---------|--------|
| 无动机 | 2.334 | 57.415 | .023 | .56341 | .24141 |
| 外部 | 2.445 | 108 | .016 | .43852 | .17933 |
| 成就 | -2.187 | 71.469 | .032 | -.58311 | .26667 |
| 刺激 | -2.417 | 68.960 | .018 | -.59957 | .24810 |

表 3. 华裔和非华裔动机各维度独立样本 T 检验

上表可见，华裔和非华裔学习者在无动机、外部动机的外部调节、内部动机的获得成就和体验刺激四个层面上呈现出显著差异（ $p < .05$ ）。

| 维度 | 是否华裔 | N | 平均数 | 标准偏差 |
|-----|------|----|--------|---------|
| 无动机 | 华裔 | 46 | 2.0217 | 1.53543 |
| | 非华裔 | 64 | 1.4583 | .67062 |
| 外部 | 华裔 | 46 | 3.8370 | .96594 |
| | 非华裔 | 64 | 3.3984 | .89947 |
| 成就 | 华裔 | 46 | 4.4638 | 1.58617 |
| | 非华裔 | 64 | 5.0469 | 1.02503 |
| 刺激 | 华裔 | 46 | 4.2174 | 1.49337 |
| | 非华裔 | 64 | 4.8170 | .91472 |

表 4. 华裔和非华裔动机差异显著层面对比

具体来看，华裔在无动机和外部动机层面平均数显著高于非华裔，而在获得成就和体验刺激的内部动机层面则显著低于非华裔。由此可见，华裔学习的自主性显著低于非华裔。另外上表标准差显示，非华裔在各层面的标准差均小于华裔，说明相较于华裔，非华裔汉语学习动机更为一致。

为了解两个群体在具体动机类型上的差异，我们对存在显著差异的动机层面的题目分别进行了独立样本 T 检验。

无动机层面上，华裔和非华裔在 3 个题目上存在显著差异，这三个题目分别为学汉语“浪费时间”、不明白学汉语干什么、不确定是否值得学。检验结果如下表所示：

| 题目 | T | df | 显著性（双尾） | 平均差异 | 标准误差 |
|-----|-------|--------|---------|------|------|
| Q9 | 2.077 | 56.181 | .042 | .510 | .246 |
| Q17 | 2.186 | 69.565 | .032 | .618 | .283 |
| Q37 | 2.014 | 64.438 | .048 | .562 | .279 |

表 5. 无动机题目独立样本 T 检验

| 题目 | 是否华裔 | N | 平均数 | 标准偏差 |
|-----|------|----|------|-------|
| Q9 | 华裔 | 46 | 1.87 | 1.572 |
| | 非华裔 | 64 | 1.36 | .651 |
| Q17 | 华裔 | 46 | 2.09 | 1.697 |
| | 非华裔 | 64 | 1.47 | 1.054 |
| Q37 | 华裔 | 46 | 2.11 | 1.716 |
| | 非华裔 | 64 | 1.55 | .942 |

表 6. 华裔和非华裔无动机题目对比

具体来看，华裔在无动机维度的 3 个题目上的平均值均显著高于非华裔。虽然华裔和非华裔在无动机维度题目上的赞同程度都比较低，但从数据来看，华裔无学习动机的情况仍显著高于非华裔。

在外部动机方面，华裔和非华裔同样在 3 个题目上呈现出显著差异，且 3 个题目均属于自主性较低的外部调节层面，具体如下表所示：

| 维度 | T | df | 显著性（双尾） | 平均差异 | 标准误差 |
|-----|-------|--------|---------|-------|------|
| Q1 | 3.736 | 87.483 | .000 | 1.308 | .350 |
| Q2 | 4.349 | 108 | .000 | 1.781 | .409 |
| Q10 | 3.006 | 56.130 | .004 | .859 | .286 |

表 7. 外部动机题目独立样本 T 检验

| 题目 | 是否华裔 | N | 平均数 | 标准偏差 |
|-----|------|----|------|-------|
| Q1 | 华裔 | 46 | 3.65 | 1.923 |
| | 非华裔 | 64 | 2.34 | 1.645 |
| Q2 | 华裔 | 46 | 5.11 | 2.100 |
| | 非华裔 | 64 | 3.33 | 2.131 |
| Q10 | 华裔 | 46 | 2.11 | 1.829 |
| | 非华裔 | 64 | 1.25 | .756 |

表 8. 华裔和非华裔外部动机题目对比

数据显示，在外部动机的外部调节层面，华裔在第 1、2、10 三个题目上的平均值显著高于非华裔，这 3 个动机分别为“让家人高兴”、“跟家人和朋友交流”和“家人要求”。可见，华裔汉语学习动机的自主性显著低于非华裔，与家庭相关的动机是华裔汉语学习者有别于非华裔的显著特征。

在内部动机维度，华裔和非华裔在 4 个题目上呈现出显著差异，4 个题目中有一个是获得成就的动机，3 个属于自主程度最高的体验刺激的动机层面。具体如下表所示：

| 维度 | T | df | 显著性（双尾） | 平均差异 | 标准误差 |
|-----|--------|--------|---------|--------|------|
| Q22 | -2.905 | 72.466 | .005 | -.906 | .312 |
| Q8 | -3.250 | 69.174 | .002 | -1.017 | .313 |
| Q30 | -3.314 | 67.713 | .001 | -1.134 | .342 |
| Q32 | -2.151 | 108 | .034 | -.701 | .326 |

表 9. 华裔和非华裔内部动机题目独立样本 T 检验

| 题目 | 是否华裔 | N | 平均数 | 标准偏差 |
|-----|------|----|------|-------|
| Q22 | 华裔 | 46 | 4.50 | 1.847 |
| | 非华裔 | 64 | 5.41 | 1.218 |
| Q8 | 华裔 | 46 | 4.72 | 1.882 |
| | 非华裔 | 64 | 5.73 | 1.158 |
| Q30 | 华裔 | 46 | 4.41 | 2.072 |
| | 非华裔 | 64 | 5.55 | 1.234 |
| Q32 | 华裔 | 46 | 3.67 | 1.802 |
| | 非华裔 | 64 | 4.38 | 1.599 |

表 10. 华裔和非华裔内部动机题目对比

在内部动机获得成就的动机层面，非华裔（ $M=5.41$ ）在第 22 题“学习汉语不容易，但坚持下来会给我带来满足感”方面显著高于华裔（ $M=4.50$ ），在体验刺激层面，非华裔分别第 8 题“满足个人兴趣”、第 30 题“感到快乐”、第 32 题“汉字有亲切感”三题上显著高于华裔。由此可见，相对于华裔学习者，非华裔学习者在学习过程中获得了更多地成就感和满足感，这也成为了他们学习汉语强有力的动机。

5. 讨论

通过调查可见，日本非华裔汉语学习动机整体高于华裔，非华裔既有外部学习动机也有较强的内部学习动机，而华裔的学习动机则主要来外部，他们学习汉语的动机除了汉语有利于将来职业的发展之外，更多地来源于父母的要求、亲人的期待，以及与华人交流的需求等与家庭和族群相关的外部因素，因而他们汉语学习的自主性整体较低。而非华裔除了对个体发展的考虑之外，更多地是为了通过学习汉语而获得心理上的快乐和满足，并且后者对于他们来说更为重要，因而非华裔汉语学习自主性整体较高。华裔和非华裔对比可见，非华裔学习者汉语学习的自主性显著高于华裔。动机的差异直接关系到两个群体学习的目的和态度。在教学中，我们应充分了解两个群体在动机方面的异同，采用不同的方法有针对性地提升学习者汉语学习的积极性。如针对华裔的汉语教学应充分满足他们汉语交流的目的，同时辅之以相关文化的讲解；而对非华裔的教学则更需注重语言本身的讲解和传授，注重他们各语言技能的提升，使之在学习中不断获得成就感。

参考文献

- 李素珺 2017. 外国留学生汉语学习动机差异与激发策略——以中南民族大学为例,《湖北经济学院学报(人文社会科学版)》14(04):122-124 页。
- 杨小彬 2017. 外国学生汉语学习动机研究——以巴西汉语学习者为例,《武汉理工大学学报(社会科学版)》30(02):156-160 页。

大学における中国語多読の実践

8か月の多読活動を通して

石井 友美

(岡山大学)

1. はじめに

本研究は大学における8か月の多読活動の方法と結果について報告するものである。2019年4月から2020年1月の長期休暇を除く8か月の多読活動をA大学の中国語学習2年目の学生を対象に行った。多読活動の効果を測るために活動前に中国語能力を測る第1回テスト、活動後に第2回テストを行い、多読活動に参加していない学生と取得した点数を比較した。また活動中には読書ノートを用いて、読んだ本を記させた。本研究は以上の多読を取り入れた授業方法と中国語能力測定テストの結果を報告するものである。

2. 外国語教育における多読活動

本研究の考察に入る前に多読の定義と外国語教育における多読活動について説明していきたい。多読活動とは言葉の通り書籍を多く読む活動のことである。英語教育、日本語教育ではこのGRを用いた多読活動が行われ、学習者の能力が向上したという報告が見られる。例えば藤井(2013)では多読授業を受けているクラスと受けていないクラスを対象とし、多読授業が始まる前に両クラスにA.C.E.を受験させ、多読授業を8か月続けた後に、両クラスにTOEICを受験させた結果、授業前のA.C.E.のスコアでは両クラスに大きな差は見られなかったが、授業8か月後のTOEICのスコアでは多読授業を受けたクラスの平均点がリスニング、リーディング、合計点とすべてにおいて上昇していると指摘している。日本語教育においては福本(2004)では日本語を学ぶ留学生を精読を行うグループと多読を行うグループに分けて、授業開始前と授業終了の学期末に行ったテストで両グループの点数を検証したところ、多読グループは文字、語彙力と読解力において精読グループよりもスコアの上昇が見られたと指摘している。中国語教育においては孫亜南(2016)が高等教育機関で中国語を学ぶ中国語学習歴半年以上の5名の留学生を対象に3か月の多読活動を行い、学習者の中国語能力を5回の試験で測った。測定の結果、学習者は試験の回数を重ねるごとに語と語の正しい分け方“分詞能力”の誤りが減少し、多読を行っていないグループよりも大きく減少したと指摘した。以上から多読は言語能力向上の一助となるということがわかる。本稿では孫氏よりも長い8か月を活動期間とし、以下の栗野他(2012)挙げる多読ルールを守った多読活動の結果を報告するものである。

ルール1 「やさしいレベルから読む」

ルール2 「辞書を引かないで読む」

ルール3 「わからないところは飛ばして読む」

3. 本研究における多読活動の方法と結果

3.1 多読対象学生について

本章では多読活動に参加した学生の中国語学習歴と学習状況について説明していく。多読活動に参加した学生は中国語学習歴2年目の学生で前年度には中国語の基礎を総合的に学ぶクラスを週に2回、中国語のコミュニケーションを重点的に学ぶクラスを週に1回、合計週に3回の中国語のクラスを受講した。多読活動を行った2019年度では文法を重点的に学習するクラス、精読を行う読解クラス、コミュニケーションを重点的に学ぶクラスの計3コマを週1回受講している。多読に参加した学生はすべて大学入学後に中国語学習を始め、中国滞在歴、留学籍を有しない11名の学生である。また今回の多読活動の効果を測るにあたり、多読活動に参加していない学生8名との中国語能力測定テストで対比を行ったが、これらの学生も同じ中国語学習歴と中国語学習状況を有するものである。以下、多読に参加したクラスをAクラス、参加していないクラスをBクラスと表記する。

3.2 使用した読み物

今回の活動では学習者のレベルに合わせて語彙や文法が制限して作られた“Graded Readers”（以降、GRとする）と中国語ネイティブのための幼児、児童書を用いた。前述した孫亜南（2016）は中国語のGRを使用して活動を行っている。リチャード・R・デイ他（2006）はGRのような平易化されたテキストは言葉や文法形式のリストに基づいて制作されているため不自然さを持つと指摘する一方で母語話者が読む本物のテキストは学習者にとっては難解すぎると両方の欠点を指摘している。今回の活動ではこれらの欠点を補いあう目的でGRと比較的簡単な中国語で書かれている中国語ネイティブ向けの幼児、児童の絵本を活動に用いた。GRは著者やシリーズによって若干違いはあるが、“新汉语水平考试词汇表”を元に入門、初級、準中級、中級、上級とレベル分けが行われている。今回の活動では入門を13冊、初級を53冊、準中級を45冊、中級を19冊を使用した。また今回の活動では幼児書、児童書に対してもGRのレベル分けの基準を参考に入門、初級、準中級、中級のレベル分けを行った。幼児書、児童書は入門を76冊、初級を64冊、準中級を61冊、中級を19冊を使用した。また学生が本を選ぶ際に読み物のレベルを把握できるように入門はピンク色、初級は赤色、準中級はオレンジ色、中級は黄色のシールを読み物の背表紙に貼った。

3.3 授業方法

授業方法は筆者が担当するコミュニケーションを重点的に学ぶ90分のクラスにおいて前半の45分は教科書を使った通常の学習を行い、後半45分で多読活動を取り入れた。活動中は学生が前述した多読ルールの守り、これらの本を自由に選び、各々が一人で読書を進める形式を採った。春学期、秋学期で試験日を抜かした28回、時間にすると630時間の多読活動を行った。

3.4 読書ノート

今回の多読活動では学生に読んだ本を読書ノートに記入させた。ノートには本の題名、簡単な感想を記す箇所を作った。またこの読書ノートをもとに学生が今回の活動

で読了した読み物をまとめたのが以下の表である。

| | GR | 幼児、児童書 | 合計 |
|---|------|--------|------|
| A | 18 冊 | 8 冊 | 26 冊 |
| B | 7 冊 | 28 冊 | 35 冊 |
| C | 21 冊 | 16 冊 | 37 冊 |
| D | 33 冊 | 12 冊 | 45 冊 |
| E | 7 冊 | 55 冊 | 62 冊 |
| F | 12 冊 | 18 冊 | 30 冊 |
| G | 1 冊 | 25 冊 | 26 冊 |
| H | 22 冊 | 31 冊 | 53 冊 |
| I | 13 冊 | 29 冊 | 42 冊 |
| J | 46 冊 | 18 冊 | 64 冊 |
| K | 30 冊 | 37 冊 | 67 冊 |

表 1. 読了した読み物

3.5 中国語能力測定テスト

多読活動を行った A クラスと行わなかった B クラスに対して活動前に第 1 回、活動後に第 2 回の中国語能力測定テストを行った。テスト内容は中国語コミュニケーション能力検定 (TECC) の語順問題、補充問題、語釈問題、読解問題を使用した。本稿では語順問題を「文法」、補充問題、語釈問題を「語彙」、読解問題を「読解」と分けて表に記載する。テスト結果は以下である。尚、それぞれの項目の点数を 100 点に換算した。

| | 文法 | 語彙 | 読解 | 合計 |
|----|-------|-------|-------|-------|
| A | 40 | 30 | 20 | 90 |
| B | 60 | 40 | 40 | 140 |
| C | 40 | 30 | 20 | 90 |
| D | 0 | 20 | 20 | 40 |
| E | 0 | 60 | 20 | 80 |
| F | 40 | 40 | 40 | 120 |
| G | 60 | 40 | 20 | 120 |
| H | 40 | 20 | 20 | 80 |
| I | 20 | 40 | 40 | 100 |
| J | 20 | 60 | 40 | 120 |
| K | 20 | 20 | 20 | 60 |
| 平均 | 30.90 | 36.36 | 27.27 | 94.54 |

表 2. A クラス 第 1 回テスト結果

| | 文法 | 語彙 | 読解 | 合計 |
|----|-------|-------|-------|--------|
| A | 40 | 50 | 60 | 150 |
| B | 40 | 30 | 60 | 130 |
| C | 0 | 40 | 40 | 80 |
| D | 20 | 30 | 80 | 130 |
| E | 40 | 30 | 80 | 150 |
| F | 40 | 40 | 80 | 160 |
| G | 40 | 50 | 100 | 190 |
| H | 60 | 50 | 80 | 190 |
| I | 40 | 50 | 60 | 150 |
| J | 60 | 60 | 80 | 200 |
| K | 20 | 60 | 80 | 160 |
| 平均 | 36.36 | 44.54 | 72.72 | 153.63 |

表 3. A クラス 第 2 回テスト結果

| | 文法 | 語彙 | 読解 | 合計 |
|----|-------|-------|-------|--------|
| L | 60 | 40 | 20 | 120 |
| M | 40 | 50 | 0 | 90 |
| N | 20 | 30 | 20 | 70 |
| O | 20 | 40 | 20 | 80 |
| P | 60 | 50 | 40 | 150 |
| Q | 20 | 40 | 60 | 120 |
| R | 40 | 60 | 20 | 120 |
| S | 20 | 40 | 20 | 80 |
| 平均 | 35.00 | 43.75 | 25.00 | 103.75 |

表4. Bクラス 第1回テスト結果

| | 文法 | 語彙 | 読解 | 合計 |
|----|------|------|-------|--------|
| L | 60 | 30 | 60 | 150 |
| M | 20 | 50 | 40 | 110 |
| N | 0 | 20 | 20 | 40 |
| O | 20 | 50 | 60 | 130 |
| P | 20 | 50 | 80 | 150 |
| Q | 20 | 60 | 80 | 160 |
| R | 20 | 40 | 80 | 140 |
| S | 60 | 40 | 100 | 200 |
| 平均 | 27.5 | 42.5 | 65.00 | 135.00 |

表5. Bクラス 第2回テスト結果

上記の表1のAクラスの第1回テストの平均は文法が30.90、語彙が36.36、読解が27.27、合計点が94.54である。Aクラスの第2回テストの平均は文法が36.36、語彙が44.54、読解が72.72、合計が153.63である。表1、2から第1回と第2回の平均の点数差は文法が5.4、語彙が8.2、読解が45.5、合計が59.1であることがわかる。次にBクラスの結果を見ていく。表4のBクラスの第1回テストの平均は文法が35.00、語彙が43.75、読解が25.00、合計が103.75である。表5の第2回テストの平均は文法が27.5、語彙が42.5、読解が65、合計が135である。表4、5から第1回と第2回の点数差は文法は-7.5、語彙は-1.2、読解は40、合計は135である。以上から多読を行ったAクラスは第2回のテストにおいて多読を行わなかったBクラスよりもいずれの項目においても高い点数を獲得しており、またBクラスよりも点数が上昇していることがわかる。しかし統計的な有意差については異なった様相を見せる。文法、語彙、読解、合計を有意水準5%で両側検定のt検定を行ったところ、文法が $t(17) = 0.99$ 、 $p = .33$ 、語彙が $t(17) = 0.36$ 、 $p = .71$ 、読解が $t(17) = 0.80$ 、 $p = .43$ 、合計が $t(17) = 1.01$ 、 $p = .32$ となった。以上からAクラスとBクラスの平均点の差はすべての項目において有意差は見られないことがわかる。

4. まとめ

以上、本稿は8か月の多読活動について報告してきた。残念ながら今回の活動では多読を行ったAクラスと行わなかったBクラスの間能力測定テストの結果に統計的有意差は見られなかった。しかしAクラスの第1回テストと第2回テストにおいて点数の伸びが大きい学生が多いことや活動を通して比較的多くの読み物を読了したH, J, Kの学生の点数の伸びが大きいことから多読活動がAクラスの学生の中国語能力向上に少なからず貢献していると考えられる。栗野他(2012)によると多読活動は少なくとも半年以上、状況が許せば1年以上の活動を行わなければ能力向上の効果が見られないと指摘している。今回の活動は8か月と若干期間が短く、また夏、冬の長期休暇で活動が一時中断してしまったことから、活動の長さや継続時間に問題があったのではないかと考える。今後はこの問題点を改善し、再度、多読活動が与える影響について

検討していきたい。

参考文献

- 栗野真紀子・川本かず子・松田緑（2012）『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版
- 福本亜希（2004）「日本語教育における多読の試み」日本語・日本文化 30, p41-p59
- 藤井数馬（2013）「学習実態に基づく1年間の多読授業が読解情意面と外部試験結果に与えた影響」中部地区英語教育学会紀要 第42号 p197-p202
- リチャード・R・デイ、ジュリアン・バンフォード、榎井幹生監訳、川畑彰ほか訳（2006）『多読で学ぶ英語 楽しいリーディングへの招待』松柏社
- 孫亜南（2016）〈分级读物对初级阶段留学生分词能力影响的实验研究〉华东师范大学 硕士学位论文
本研究は科学研究費助成事業の交付を受けて行ったものである。

理解度促進のための授業内「予習シート」

——アクティブラーニング型文法学習の試み

橋本 愛

(九州国際大学)

眞島 淳

(福岡大学共通教育研究センター)

1. 研究の必要性和目的

中国語は英語以外の他の言語同様、学生が大学入学後に初めて学習する「初修外国語」であり、とりわけ初級段階は今後の中国語学習を継続する基礎を形成する上で非常に重要な学習段階と言える。発音とその表記方法（ピンイン）、基礎的な語彙や文法に関する学習は初級段階での重点事項である。

文法に関しては、筆者は従来、まず学生に教科書の例文を音読させ、その後教員による説明を行うという一方向的な授業形式を展開していた。そのため、ほとんどの学生が教員の説明を「聞く」ことが中心となり、極めて「受動的」な学習状態に置かれていたと思われる。その結果、学生の集中力を維持させることは困難であり、授業内容に対する理解は進んでいないように感じられた。

近年、教師による一方的な知識伝達型講義を聴くという受動的な学習から、学生の「主体的な学び」への転換が提唱され、多くの大学においてアクティブ・ラーニングの導入が推進されている。本発表は大学において第二外国語として中国語を学ぶ学生を対象とし、授業中に「予習シート¹」を用いる形でアクティブ・ラーニング型授業の実践を行い、その効果について探ったものである。

2. 実践の概要

2012年の文部科学省答申において「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材」の育成を目的に提唱されたアクティブ・ラーニングであるが、中央教育審議会(2012)はアクティブ・ラーニングを「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修による参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義している。以下、本稿の実践の概要をアクティブ・ラーニングの理論的重点との関連性にも着目しながら述べていく。

教員の一方的な講義形式ではないアクティブ・ラーニングの方法として、中央教育審議会(2012)は発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習を挙げ、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法であるとしている。これらの活動に共通する点は何であろうか。Bonwell and Eison(1991)は「読むこと(reading)」、「討論(discussing)」、「書くこと(writing)」などの各活動を通して学生が主体的に「参加」することを挙げている。しかしながら、学生が「参加」する活動を行うだけでは真のアクティブ・ラーニング型授業とは言えない。Bonwell and Eisonは活動の中で、学生は理解や記憶することにとどまらず、「分析(analysis)」、「総

¹ 授業中に使用した「予習シート」は紙面の都合上予稿集では割愛し、当日の発表で提示する。

合(synthesis)、「評価(evaluation)」を行い、常に学習内容について「考える(thinking)」ことが求められるとしている。

本稿の実践で使用した「予習シート」は、主に各課で学ぶ文法ポイントや簡体字を記入してもらうもので、教科書の本文、およびの語句、文法ポイントを読めば解けるような内容である。まず、全体で新出語句の学習を行い、その後学生に 20 分程度の時間を与え、「予習シート」に取り組んでもらう。教員はその間、机間巡視を行い、学生の学習状況の監督を行う。学生は、教員の板書を写すという受動的に書く作業を行うのではなく、各自教科書の語句や文法ポイントを読んだり、調べたりして「予習シート」の日本語文を中国語でどう表現したらいいのかを考えて書く作業を行う。また、その答えについて自信がないものについては、周りの同級生と適時話し合うこともできる。授業内予習の時間が終わると、教員がアトラダムに学生を選び、指定した問題の解答を前に出て板書してもらう。その後、板書した文を音読してもらい、必要に応じて発音矯正を行った後、全体読みをし、教員が簡単な説明を行う。「予習シート」を用いた実践では、全ての学生が「読む」、「書く」、「調べる」、「話し合う」といった活動に取り組むだけでなく、正解と自身の解答が異なる場合は、その原因を教員の説明を聞いて「分析」することとなる。「予習シート」を用いた一連の活動で学生は常に「考える」ことが求められる。

また、アクティブ・ラーニングの手法の一つとして反転授業も実践されるようになってきているが、反転授業は授業前に E-learning など知識をインプットすることを前提とし、その知識を教室活動でアウトプットする手法である。本稿で用いた「予習シート」は授業のための「宿題」として配布していた時期もあったが、やってくる学生は非常に少なかった。王松、古川裕、砂岡和子(2016)の研究によれば、自然科学系以外の全ての学系において、中国語学習の「コスト」が英語より高いことが判明しており、中国語学習に関して負担を感じている学生が多いことがわかる。授業以外の時間で自主的に予習することが理想的であるが、予習を要求することで学生が中国語学習に関して更に大きな負担を感じ、その結果として学習動機を低下させてしまう可能性を考慮し、授業中に「予習」と「授業活動」を融合させるため「予習シート」を用いている。

さらに、授業内「予習シート」の作成や使用に関しては特別な教材や機器を必要とせず、使用する教科書が変更にならない限りは、学生の反応を見ながら内容を微調整することで持続的に使用できる点でもあらゆる語学教育現場においてフィージビリティが高いものであると考えた。

3. 調査方法

2019 年度後期(2019 年 10 月～2020 年 1 月)に筆者が担当する A 大学(中国語 I・II (週 2 回授業で半期合計 30 回)の授業各 1 クラス、計 4 クラス)と B 大学(中国語 I・II (通年週 1 回で計 30 回)の 1 クラス)にて授業内「予習シート」を用いた実践を行い、最終回の授業にてアンケートを実施した。A 大学は、学修そのものに対する興味・関心が低い学生の割合が多く、B 大学の学生は、全体的に基礎学力があり、学修そのものに対する興味・関心が高い。

アンケートの内容は二つの大問から構成される。大問 1 は学部、学年を含む学生の基本データに関するものであり、大問 2 は本発表の授業実践に対する学生の認識に関するもの

である。大問 2 の中では学生の日頃の学習状況と、これまでの外国語の授業における文法学習経験についても自由記述方式で尋ねた。A 大学では 4 クラス合計で 89 名（中国語 I 38 名、中国語 II 51 名）の回答があり、B 大学では計 11 名の回答を得た。また、学生の立場だけでなく、教員の立場から授業実践の効果を考察するため、筆者が授業実践で観察されたことや感じたことに関し振り返りを行い、その内容をまとめた。

4. 研究の結果とその分析

4.1 日頃の中国語学習に関して

アンケートの結果によると、普段予習を行って授業に臨んでいる学生は A 大学では 4 割に満たず、B 大学では 3 割にも満たない。一方、復習を行っていると感じた学生の割合は予習に比べて高くなっている。普段、授業以外で中国語を学習していると回答した学生の割合は二つの大学で 3 割ほどの差が出ているが、計 40 名のうちほぼ半数の 18 名は小テストのための復習や宿題を授業以外の中国語学習として挙げており、検定試験対策などを含めて自発的に中国語学習に取り組んでいる学生の割合は低いとみられる。そのため、学生に授業以外の時間での予習を促すよりも、予習も授業活動の中で完結する形式にした方が、学生の日頃の中国語学習状況に見合った形式であると言える。また、予習していることを前提としていたが、実際多くの学生が予習を行っていないことを鑑みると、授業内「予習シート」を用いた授業であれば、計画していた授業が展開できないといったことも避けられる。更に、小テストや課題に関しては、その成果が点数や成績と直接関係するため、復習に取り組んでいる学生の割合は予習に比べて多くなっている。復習はある程度の強制力を持って学生を中国語学習に向かわせることができると考えられるため、予習より授業後の理解を深める復習を促す方が良いと思われる。

| 質問事項 | A 大学(N=87-88) | | B 大学(N=11) | |
|-------------------------|---------------|-------------|------------|------------|
| | はい | いいえ | はい | いいえ |
| 1. 普段、予習をしているか。 | 32 (36%) | 56 (64%) | 3 (27%) | 8 (73%) |
| 2. 普段、復習をしているか。 | 45 (51%) | 43 (49%) | 8 (73%) | 3 (27%) |
| 3. 普段、授業以外で中国語を勉強しているか。 | 33 (38%) | 54 (62%) | 7 (64%) | 4 (36%) |

表 1. 日頃の中国語学習状況

4.2 授業内「予習シート」を用いた授業についての認識

中学校、高校、大学で以前学生が履修したことがある外国語の授業において、文法に関する学習はどのように行われていたかについて、84 名の学生から自由記述による回答を得たが、60 名の学生は先生が板書しながら説明を行い、それをノートに書く方式で行われていたと回答している。また、この 60 名の中にも学生に例文を音読・日本語訳させた上で教員による板書、説明と答えたものが多かったが、その他に 5 名の学生が教科書の例文を日

本語訳するなどの予習を前提とした授業だったとはっきり述べている。この結果から、文法に関する学習は授業時間外での予習を前提とし、教員による単方向的な説明を中心とした形式が多いことが見て取れる。表 2 に示したアンケート結果から、本発表の授業内「予習シート」を用いた文法学習に関して、A・B 両方の大学で約 9 割の学生が以前履修した外国語の授業における文法学習と比較してより理解を深めるものであったと感じていることがわかる。

| A 大学(N=81) | | | | | B 大学(N=11) | | | | |
|-------------|-------------|-------------|-----------|-----------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20 (22%) | 51 (57%) | 11 (12%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 8 (73%) | 2 (18%) | 1 (9%) | 0 (0%) | 0 (0%) |

表 2.以前履修した外国語の授業における文法との比較²

では、従来の教師による単方向の知識伝達型授業と比較して、今回の「予習シート」を用いた実践に関して学生はどのように感じたのであろうか。表 3 に示すアンケートの結果によると、ほぼ全ての学生が「予習シート」を用いることで学習内容の理解が進んだと感じている。

次に、9 割近い学生が、「予習シート」を用いることで、教員の説明を聞いてノートをとる学習方法に比べ、自分で考えながらより積極的に授業に参加できたと回答している。「予習シート」を用いた文法学習においては、学生全員が常に「読む」、「調べる」、「話し合う」、「書く」といった作業に取り組む状況を生みだしていると考えられる。授業外での予習に比べ、教員が机間巡視で監督を行う授業内で予習の時間を設けることで、これから取り組む学習内容に集中させ、予習を徹底させることができる一方、学生にとっても授業内で予習ができるということから中国語学習に関する負担が軽減すると考えられる。また、授業内で設けた予習の時間も制限があり、その時間内で一通り「予習シート」を完成させなければならない、学生の授業活動への集中力も高まったと感じている。そして、教員にとっては単方向的な授業に比べ、机間巡視を行いながら各学生の学習状況、習熟度などを把握することができ、必要に応じて学生に声かけを行うことによって、学生とのコミュニケーションをとることも可能である。実際、全体授業に比べて、学生からの質問も多く、質問することへの敷居を下げることにもつながっていると感じている。学生の質問に対しては、答えを教えるのではなく、教科書で参考になる箇所や巻末の索引のつかい方（これは辞書の引き方にもつながる）を教えることで、学生の自律的な学習方法の形成にもつながっていると感じている。また、9 割以上の学生が理解できていない点を明らかにした上で講義に臨むことができ、学習内容について理解が進んだと回答している。

このように学生全員が授業内に予習に参加し、その過程で自身の分からない点を明確化して把握した上で、教員の説明を聞くことができ、自分が考えた答えと正解を比較分析す

² 「今学期行った授業内に予習してもらった形式は、以前履修した外国語の授業における文法学習に比べてより理解を深めるものであったと思いますか。」という質問に対して、5は「強くそう思う」、4は「そう思う」、3は「どちらでもない」、2は「そう思わない」、1は「全くそう思わない」をそれぞれ表す。

ることで、学習内容の理解、定着が進んでいると考えられる。また、教員側から見ると、学生の「予習シート」での間違いは「生」の教材で、参考書などでの誤用例とは異なり、学生自身の誤用例を用いて説明を行うとことで、学習内容に対する理解を深めることにつながっていると感じている。

最後に、基礎学力や学修に対する姿勢が異なる二つの大学でのアンケート結果を比べてみても、どちらの大学においても「予習シート」を用いた文法学習に対して肯定的な見方をしている学生が多いことがわかる。つまり、学生の基礎学力や学修に対する姿勢に関わらず、「予習シート」を用いた文法学習は学生に受け入れられたと言える。

| 質問事項 (「予習シート」を用いた授業で・・・) | A 大学(N=88-89) | | B 大学(N=11) | |
|------------------------------|---------------|-------------|--------------|-----------|
| | はい | いいえ | はい | いいえ |
| 1. 学習内容の理解はすすんだか。 | 86 (97%) | 3 (3%) | 11 (100%) | 0 (0%) |
| 2. 積極的に授業に参加できたか。 | 79 (89%) | 9 (10%) | 10 (91%) | 1 (9%) |
| 3. 自分で考えながら授業に臨むことができたか。 | 78 (88%) | 11 (12%) | 11 (100%) | 0 (0%) |
| 4. 分からない点を明確化して授業に臨むことができたか。 | 81 (91%) | 8 (9%) | 10 (91%) | 1 (9%) |
| 5. 文法などの学習に対する苦手意識は下がったか。 | 75 (84%) | 13 (15%) | 11 (100%) | 0 (0%) |

表 3. 「予習シート」を用いた文法学習に関する学生の認識

5. 今後の課題

今回、授業中に「予習シート」を用いた文法学習の効果を、授業後のアンケートと教員の観察による主観的な角度から分析・考察を行った。今後は複数の教員による実践クラスと対照クラスの二クラスを設置した授業実践を行い、アンケート調査だけでなく、学生へのインタビューを行い、授業実践に対する学生の観点を深く掘り下げて調査する必要がある。そして、小テストや定期テストの結果も用いて量的・客観的な角度からも、教育実践効果の分析・考察を行う必要があると考える。

参考文献

中央教育審議会 2012. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申），

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm

王松、古川裕、砂岡和 2016. 日本の大学生の中国語学習動機づけ—全国 6 言語アンケート調査に基づく量的分析—, 『中国語教育』 14 : 103-119 頁。

Bonwell, C.C. & Eison, J.A. 1991. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports. No.1

日本語 L1 中国語学習者による助動詞の習得

—未実現の“要”，“能”を中心に—

石田智裕

(東京外国語大学・院)

1. 発表概要

本発表は、日本語 L1 (母語) 中国語学習者による中国語助動詞 (能愿动词) “要”、“能”の習得について、脱落例を中心に検討することで、日本語 L1 中国語学習者の習得特性を紹介し、教育への示唆を得ることを目的とする。

検証に当たっては、東京外国語大学国際日本研究センターが所蔵する学習者コーパス<Learners' Error Corpora of Chinese Searching Platform(http://ngc2068.tufts.ac.jp/corpus_ch/index.php)> (以下、JC コーパスと呼称) を用いる。JC コーパスは、東京外国語大学の中国語専攻学生の内、2年生から4年生 (留学経験のある5回生含む) までの幅広いレベルの学習者が産出した、多様なテーマの作文を 425 編・総語数 127753 語 (内公開されているものが 369 編) 所蔵している。所蔵作文は、通算 25 名の中国語を母語とする教員・大学院生が添削し、誤用種類ごとに検索できるタグが付加されている。

2. 先行研究

2.1 助動詞“要”・“能”の用法：[+可能性判断]

“要”や“能”は、いずれも基礎的な助動詞 (能愿动词) である。“要”は主に義務や必要性を、“能”は主に能力を表わす点で異なる。一方、どちらにも可能性判断の用法が存在している点で共通している。例えば、呂叔湘主编 (1999) では、“要”には“表示可能”の項目が立項され“看样子要下雨。”のような例文が掲載されている。“能”にも同じく“表示有可能”の意味項目があり、“天这么黑了，他能来吗？-我看他不能来了。”のような例文が掲載されている。その点で、両者には[+可能性判断]の意味特徴があると言えるだろう。

2.2 日本語話者による助動詞の過少使用の研究

日本語 L1 中国語学習者の中国語助動詞 (能愿动词) の習得の内、脱落について言及したものがいくつか存在している。望月ら(2020)では、JC コーパスの中での「未実現の事象を表わす“会”」の脱落を指摘し、日本語母語話者と英語母語話者の事象の有界性認知の差異という観点で説明している。石田(2019)では、同コーパスにおける助動詞“会”の具体的な誤用例を検討し、目的語を未実現事象と慣常事象に分け、いずれも日本語に“会”の対応形式がないことを指摘している。言語を変えると、英語中上級者の英語作文のデータを分析した Newbery-Payton and Mochizuki(2020)では、意志・判断を表わす英語法助動詞 will の産出について日本語 L1・中国語 L1 学習者の作文が比較考察されており、日本語母語話者は will の脱落傾向が多い一方で、中国語母語話者は過剰に使用する傾向が指摘されている。日本語を母語とする学習者は、可能性判断の助動詞を脱落させる傾向があることが示唆されていると言えるが、JC コーパスの助動詞研究は“会”のみにとどまっており、

可能性判断の助動詞全体を視野に入れた習得研究は管見の限りでは見受けられない。

2.3 未実現事象標識の研究

日本語の動詞モダリティ研究においては、日本語では可能性判断のモダリティを何らかの標識（代表的にはダロウ）で表わすこともできるものの、無標識のル形でも表わすことができることが指摘されている。ル形の持つモダリティを、寺村(1984)では「確言のモード」、宮崎ら(2002)では「確信的な判断」と呼び、いずれも可能性判断を表現できるとしている。一方、中国語では未実現の事象が生起するかどうかに言及する際には何らかの助動詞を伴うのが義務的な場合もある。例えば楊(2018)では、日本語では未実現の状態変化について無標識で言及できるのに対して、中国語では“会”のような助動詞を標識にしなければいけないことが指摘されている。

3. 学習者コーパス内の“要”・“能”使用

3.1 “要”，“能”の誤用傾向：脱落傾向が顕著

“能愿动词”のタグが付けられた誤用例の中で、誤用傾向は以下のようになっている。

| | 置換 | | 削除 | | 追加 | | 総計 |
|---------|-----|-------|----|-------|-------|-------|-------|
| “要” | 59 | 19.4% | 10 | 3.3% | 234 | 77.2% | 303 |
| “能” | 60 | 18.2% | 10 | 3.0% | 258 | 78.7% | 328 |
| “会”（参考） | 60 | 0.65% | 8 | 0.09% | 854 | 92.6% | 922 |
| 総計 | 179 | 11.5% | 28 | 1.8% | 1,346 | 86.7% | 1,553 |

表 1. JC コーパスにおける助動詞の誤用傾向

JC コーパスにおける誤用タイプは、「置換：別の表現に置き換えられた」「削除：不要な成分を使用していたため削除された」「追加：必要な成分が欠けていたため追加された」の3タイプがある。過少使用の「追加」タイプの誤用が多く、過剰使用の「削除」タイプは少ないことが見て取れる。

3.2 “要”の使用傾向と脱落例

“要”については、以下のような脱落例が見られた。

- (1) 从小时候起,我就很喜欢去图书馆,每年至少(φ→要)看一百本书。¹(TUFS_CH_094)
小さいころから私は図書館に行くのが好きで、毎年少なくとも(百冊の本を読んでいた[はずだ])²。
- (2) 我觉得理想的工作(φ→要)有三个要素。(TUFS_CH_102)
私は、理想の仕事には(三つの要素がある[だろう])と思う。

¹ φの記号は脱落している語を補われたことを表わす。本稿の用例は全てJC コーパスを出典とする。用例はJC コーパスの検索サイト(http://nge2068.tufs.ac.jp/corpus_ch/)において、末尾の学習者番号を入力することで確認が可能。

² 日本語訳は筆者の手による。筆者は日本語母語話者であるため、翻訳に際しては中国語の母語話者による確認を受けている。

“要”は「べきだ」と訳出できるような義務モダリティ表わす用例もある一方、日本語では対応する表現がないものもある。上記の脱落した“要”について、日本語との対応関係を考察すると、特別の訳出をしないことも可能である。一方で、「はずだ」「だろう」のような判断のモダリティを付加することも考えられるが、義務的とは言い難い。この対応関係の曖昧さ・訳出の義務性の低さは、助動詞の目的語が文全体の述語動詞でない場合により明白になる。

(3) 因为原子能发电(Φ→要) 使用含放射能的铀, 污染土壤和大气风险很大。
(TUFS_CH_071)

原子力発電は、放射能を含んだウランを使うので、土壌や大気を汚染するリスクが高い。

(4) 等到快到十二点时候(Φ→要) 吃过年面, 然后一起听寺庙敲响一零八下新年的钟声。
(TUFS_CH_110)

(日本の大晦日では) 十二時近くになると、年越しそばを食べ、その後一緒にお寺で除夜の鐘が108回突かれるのを聴く。

(5) 有时候我忘掉跟妈妈联系说: “我今天(Φ→要) 跟朋友吃饭, 所以不用做我的晚饭。”
(TUFS_CH_109)

ある時私は、母にこう連絡するのを忘れてしまった。「今日は友達とご飯を食べるから、私にご飯を作らなくて大丈夫です」

追加された“要”は、反復して発生する事象や未実現の事象を目的語に取っている。日本語において同じ事象に言及する場合、必ずしも特別な標識を取る必要がない。まとめると、脱落している“要”は、訳出が困難で、日本語との対応関係が不明確であると言える。

3.3 “能”の使用傾向と脱落例

“能”についても、脱落の傾向が強い。実際の誤用例は以下である。

(6) 在农村, 我们一定(Φ→能) 感受到大家的互相帮助和信赖。(TUFS_CH_045)

農村では、私たちは必ずみんなの相互補助と信頼を感じることができる。

(7) 现在生孩子后辞职的女性很少, 所以我们一定很容易(Φ→能) 继续工作。(TUFS_CH_163)

今は子どもを産んだ後に辞職する女性は少ないので、私たちは必ず簡単に仕事を続けることができる。

上記2例では、一見して「できる」と訳せるような“能”が脱落していることが見て取れる。そのため、日本語の対応形式の有無だけが脱落の決定的な要因とは言い難い。ただし、以下のように「能力」とは取りづらい“能”も同様に脱落している。

- (8) 日本大学生要注意在这个激烈的竞争上(Φ→能)落后。(TUFS_CH_120)
(海外の学生は能力が高いので) 日本の大学生は激しい競争で後れを取ることに気をつける必要がある。
- (9) 如果组织得很好, 团队的气氛(Φ→会)很轻松, 员工之间(Φ→能)合作得很好, 而且员工的问题(Φ→能) 解决得很快。(TUFS_CH_086)
もし良く組織されていれば、団体の雰囲気はリラックスしたものになり、職員の間でも良く協力し、問題解決も早くなる。

上記の2例の“能”も、能力を表わすと考えることもできるが、事象の実現可能性を表すとも言えるだろう。日本語の訳文において、必ずしも義務的に訳出する必要性が薄く、対応関係がわかりづらい例である。

3.5 指導法への示唆

“要”・“能”の脱落には、日本語と中国語の可能性判断の扱いの差異が現れている可能性がある。日本語では特別な標識を必要としない、事象の実現可能性に対して、中国語では場合によって“要”・“能”(及び“会”)のような助動詞を使用してマークする必要がある。可能性判断の助動詞は「だろう」「し得る」などを用いて訳出することも可能ではあるが、日本語では概して特別な標識を用いずとも言及が出来てしまう。日本語において「義務性」まで含めて等価な形式のない可能性判断の助動詞について、日本語 L1 中国語学習者は必要性に気づきにくく、習得は困難であることが予測される。日本語 L1 中国語学習者向けの教育文法の構築のためには、このような助動詞が習得困難点であること、それが日本語と中国語の差異によるものであることを意識させるべきではないか。まずは、可能性判断の助動詞の必要性に気づかせることが習得の第一歩になると筆者は考えている。まだ実現していない事象について言及する場合、中国語では助動詞による標識が必要になる場合が多く存在するという点を、意識的に指導する必要があるのではないか。

4. 結論

4.1 結論

助動詞“要”、“能”についても“会”同様に脱落が認められることがわかった。日本語は可能性判断を無標式の動詞で表わすことができるため、脱落した助動詞が可能性判断のモダリティを表わすと仮定すれば、日本語への訳出が義務的でなく、対応関係がわかりにくい。この点から、日本語母語話者は、これらの助動詞の必要性に気づけないことが予想される。

4.2 今後の課題

助動詞の脱落が本当に「日本語 L1 中国語学習者に固有の特徴」であるかどうかは追調査が必要である。張(2017)では、英語を母語とする学習者の“会”の脱落が少なく、過剰使用されていることが指摘されており、これは英語には will という“会”に一見して対応した助動詞が存在するからだとして分析されている。これは、Newbery-Payton and Mochizuki(2020)において指摘された、英語法助動詞 will の習得における日本語・中国語母語話者の習得傾向の差異とも符合する。英語を母語とする中国語学習者の助動詞産出に

ついてより深く検討することで、母語と助動詞習得の関係をより厳密に検討できるだろう。

データベースの質に関して言えば、本発表でを使用した学習者コーパスはタスクが統一されていないため、日本語 L1 中国語学習者という母集団の特徴をどの程度反映した標本なのかは疑問が残る。タスクがコントロールされ、統制群の母語話者による作文も所蔵されたコーパスでなければ、学習者の傾向を統計的に調べることは困難である。多言語を母語とする中国語学習者の作文を収集した HSK 動態語料庫 2.0(<http://hsk.blcu.edu.cn>)も活用でき得る。しかし、誤用タグの種類が少ないいうえ、母語話者の産出した作文のデータがないため、完全とは言えない。

より厳密に母集団の性質を調べるためには、コントロールされた学習者・母語話者のデータを集める必要がある

謝辞

本研究は、以下の研究費を用いた研究成果である。

[1] 科研基盤 A「海外連携による日本語学習者コーパスの構築及び言語習得と教育への応用研究」(16H01934:2016-2020 年度, 研究代表者: 迫田久美子)

[2] 科研基盤 B「国際連携・高大連携による双方向英語・中国語・日本語学習者コーパスの研究」(17H02357:2019-2019 年度, 研究代表者: 望月圭子)

[3] 科研基盤 B「英日中国語ウェブ誤用コーパス構築と母語をふまえた英語・日本語・中国語教授法開発」(25284101:2013-2018 年度, 研究代表者: 望月圭子)

参考文献

石田智裕 2019. 日本語 L1 中国語学習者による可能性の“会”習得と教育法—学習者コーパスに基づく研究一, 『日本中国語学会 第 69 回全国大会予稿集』:200-201 頁。

張景斌 2017. 中国語の助動詞“会”の誤用からみた中国語・日本語のテンス・アスペクト・モダリティ, 東京外国語大学総合国際学研究所修士論文(未公刊): 53-56 頁。

寺村秀夫 1984. 『日本語のシンタクスと意味Ⅱ』: 81-87 頁。東京: くろしお出版。

宮崎和人, 野田春美, 安達太郎, 高梨信乃 2002. 『モダリティ』: 127-128 頁。東京: くろしお出版。

望月圭子, 申亜敏, 小柳昇 2020. 日本語・英語・中国語双方向学習者コーパスにみられるテンス・アスペクトの習得, 『日本語・日本学研究』: 142 頁。東京外国語大学国際日本研究センター。

楊凱榮 2018. 从标记有无看汉日对信息来源的处理, 楊凱榮 2018. 《中国語学・日中対照論考》314-320 頁。東京: 白帝社。

呂叔湘主編. 1999. 《現代漢語八百詞(增訂本)》415,592 頁。北京: 商務印書館。

Newbery-Payton and Mochizuki. 2020. L1 Influence on Use of Tense/Aspect by Chinese and Japanese Learners of English: Learner Corpus Studies in Asia and the World. 75-78.

用例出典

Learners' Error Corpora of Chinese Searching Platform http://ngc2068.tufts.ac.jp/corpus_ch/

ピンインは本当に中国語教養教育を助けるのか？

——入門レベルの理工系日本人学生を対象とした実証研究——

張婧禕

(宮崎大学)

1. はじめに

ピンインは、中国語教育で発音情報を正確に伝える有効な手段として、中国語習得の基本知識と位置づけられてきた。しかし、中国語教育におけるピンインの導入については、ピンインという表音符号を介して発音を教えることで、中国語の漢字の発音が効果的に学べるというポジティブな意見(丁义诚, 1988; 周有光, 1959 など)、および日本語に存在しない中国語の発音をピンインで教えるのは適切な手法ではないというネガティブな意見(明木, 1991; 陈淑梅ほか, 2002; 李乐毅, 1988 など)が対立している。こうした意見の二極分化の中、本研究では、日本人学習者に向けた入門レベルの中国語教育においてピンインを基本軸とする中国語教育が有効であるかどうかを実証的に検証するため、漢字ごとに音声表記のピンイン、形態素表記の漢字、それぞれの表記から日本語の意味理解を測定した。漢字語の習得におけるピンインへの転写能力、漢字への転写能力を直接比較したうえ、ピンインまたは漢字による意味理解も加えて、これらの相互関係を考察した。

2. 研究方法

2.1 協力者

理工系の日本人の大学1年生 64名を調査対象者にした。平均年齢は19歳0カ月で、標準偏差は11カ月であった。調査実施日で、彼らは大学に入学してから、中国語を第2外国語として週に1コマ(1.5時間)、半年間履修した。全員が中国語を半年間の15コマ履修し、総学習時間数は22.5時間であるため、中国語能力は入門レベルに相当する。

2.2 調査デザイン

既習した語彙の中から、2字漢字語を48語選んだ。48語は、日本語での存在の有無を条件として統制した。例えば、「大学」、「公園」などの中日同形語24語と「老師」、「公司」などの中日非同形語24語である。ピンインまたは漢字による表記転写およびそれぞれの表記方法による意味理解を直接比較できるため、48語に対してカウンターバランスの形をとって、2つのタスクを設けて、2つのバージョンを作成した。表1に示されたように、タスク1は、提示されたピンイン表記から漢字に転写し、さらにその語の意味を理解したかどうかを翻訳で測定する形式である。タスク2は、提示された漢字語表記からピンインに転写し、その語の意味を理解したかどうかを翻訳で測定する形式である。それぞれのタスクには、中日同形語12語および中日非同形語12語がある。こうして、24語(中日同形語12語と中日非同形語12語)の(1)ピンインから漢字への転写能力、(2)ピンイン提示による意味理解、および残りの24語(中日同形語12語と中日非同形語12語)の(3)漢字からピンインへの転写能力および(4)漢字提示による意味理解という4つの漢字能力を測定でき

る。両バージョンのテストを 64 名の学習者を 2 群に分けて実施した。各測定内容では 1 語に 1 点と採点し、4 つの測定内容からなる各バージョンのテストの満点は 96 点となる (24 点×4)。そのうち、日中同形語と日中非同形語の満点は、いずれも 48 点である。

表 1 2 つのバージョンのテストの課題形式および調査語の例

| バージョン | タスク内容 | 調査語分類 | 調査語例 |
|-------|----------------------|---------------------------------|--|
| 1 | タスク1 (ピンイン→漢字→意味) | 24語 (中日同形語12語、 中日非同形語12語) | lǎo shī, liáng xié, zì diǎn, yín háng |
| | タスク2 (漢字→ピンイン→意味) | 24語 (中日同形語12語、 中日非同形語12語) | 围巾, 蛋糕, 发音, 医院 |
| 2 | タスク1 (ピンイン→漢字→意味) | 24語 (中日同形語12語、 中日非同形語12語) | wéi jīn, dàn gāo, fā yīn, yī yuàn |
| | タスク2 (漢字→ピンイン→意味) | 24語 (中日同形語12語、 中日非同形語12語) | 老师, 凉鞋, 字典, 银行 |
| 合計 | | 48語 | |

注：調査語のグレーとホワイトの同色で塗られたのは同じ語彙であり、カウンターバランスを示す。各バージョンの調査協力者は 32 名ずつである。

3. 分析

3.1 テストの記述統計および信頼度係数

4 つの測定内容を持つテストでは、満点 96 点のうち、32 名の学習者によるバージョン 1 のテストの平均得点は 23.59 点で、標準偏差は 8.61 点であった。最大値は 45 点であり、最小値は 9 点であった。それに対して、32 名の学習者によるバージョン 2 のテストの平均得点は 25.09 点で、標準偏差は 9.53 点であった。最大値は 44 点であり、最小値は 6 点であった。また、両バージョンにおける日本語に存在しない漢字語 (中日非同形語) と日本語に存在する漢字語 (中日同形語) に関する得点の詳細については、表 2 に報告している。

表 2 学習者による 2 バージョンのテストの記述統計の結果

| バージョン別における 下位カテゴリ | 満点 | 中日非同形語($n=32$) | | | | 中日同形語($n=32$) | | | |
|----------------------|----|------------------|-----------|-----|-----|-----------------|-----------|-----|-----|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | Max | Min | <i>M</i> | <i>SD</i> | Max | Min |
| バージョン1 | 48 | | | | | | | | |
| ピンインから漢字への転写 | 12 | 1.13 | 1.29 | 4 | 0 | 1.69 | 1.74 | 6 | 0 |
| ピンイン提示による理解 | 12 | 1.50 | 1.46 | 5 | 0 | 1.84 | 1.87 | 7 | 0 |
| 漢字からピンインへの転写 | 12 | 0.56 | 1.20 | 5 | 0 | 0.47 | 0.79 | 3 | 0 |
| 漢字提示による理解 | 12 | 7.31 | 1.74 | 11 | 4 | 9.09 | 2.04 | 12 | 3 |
| バージョン2 | 48 | | | | | | | | |
| ピンインから漢字への転写 | 12 | 2.59 | 1.41 | 5 | 0 | 2.19 | 1.47 | 6 | 0 |
| ピンイン提示による理解 | 12 | 2.81 | 1.57 | 5 | 0 | 2.22 | 1.56 | 6 | 0 |
| 漢字からピンインへの転写 | 12 | 0.03 | 0.17 | 1 | 0 | 0.16 | 0.44 | 2 | 0 |
| 漢字提示による理解 | 12 | 5.53 | 3.13 | 11 | 0 | 9.56 | 2.44 | 12 | 2 |

注：*M*は平均得点，*SD*は標準偏差，Maxは最大値，Minは最小値を指す。

そこで、平均得点から、漢字提示されたほうがピンイン提示されたよりも意味理解の得点が高くなっていると見られた。とりわけ、中日同形語は、非同形語よりも漢字提示から意味理解の得点がやや高くなっている。さらに、両バージョンのテストにおけるクロンバック信頼度係数(α)を計算した。バージョン1($\alpha=0.90$)とバージョン2($\alpha=0.91$)の信頼度係数はいずれも0.90を超えており非常に高い値であった。両バージョンのテストの信頼性が高いことを示している。

3.2 t 検定で異なる書字表示による正答を比較した結果

64名の学習者による平均正答率を対応のあるサンプルの t 検定で比較した結果、ピンインから漢字への転写($M=16.00\%$)は、漢字からピンインへの転写($M=2.54\%$)よりも有意に高かった [$t(47)=3.98, p<.001$]。また、漢字表記による意味理解($M=65.63\%$)も、ピンイン表記による意味理解($M=17.00\%$)よりも有意に高かった [$t(47)=7.79, p<.001$]。つまり、理工系日本人学生にとって、全体としてピンインよりも漢字のほうが正しく転写でき、漢字で提示されたほうがより良く語の意味が理解できることが示された。

3.3 分類木分析を用いて学習者による回答を予測した結果

漢字語の習得における背景諸要因を階層的に検討するため、日本人学習者による2字漢字語における(1)4つの漢字能力(漢字への転写能力、漢字への転写能力、ピンインまたは漢字表記による意味理解)、および(2)刺激の漢字語の中日での書字的共有の有無を想定した2つの独立変数として、学習者による回答の正誤(従属変数)を分類木分析で予測した。

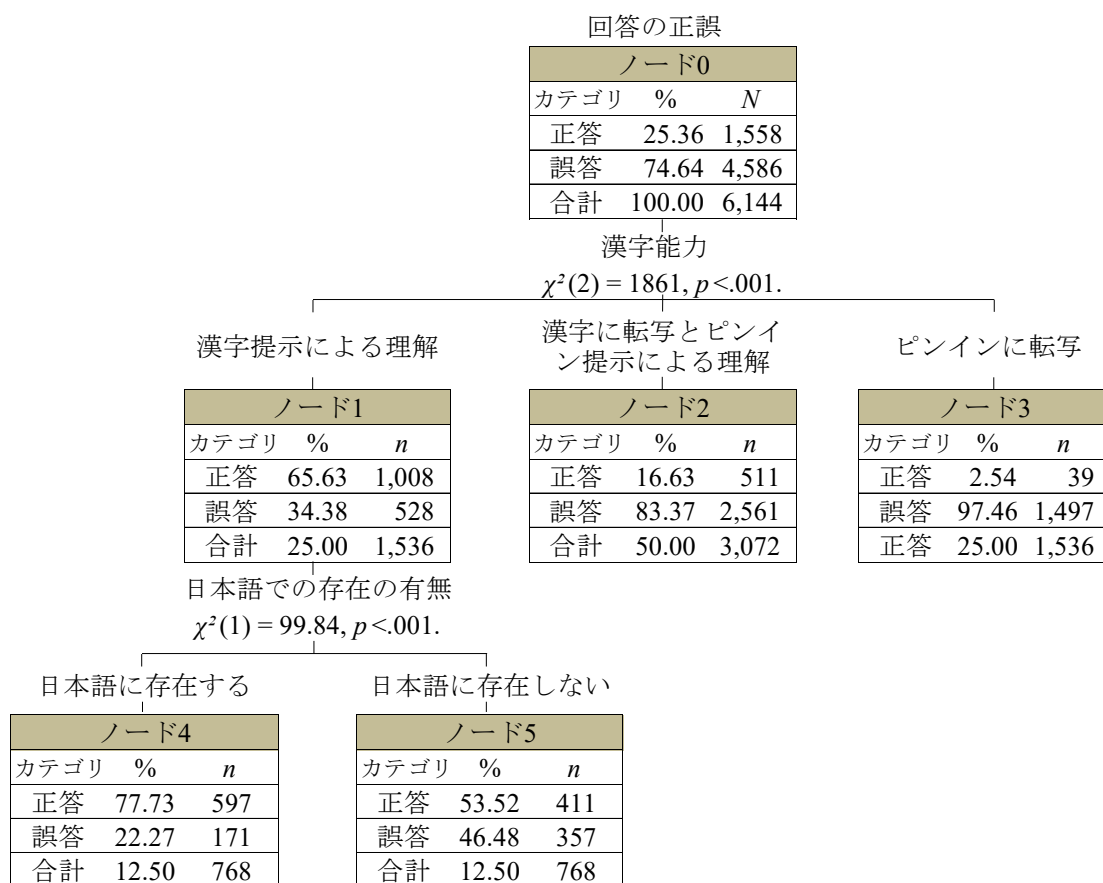


図1 分類木分析による漢字語の習得における背景諸要因を予測した結果
注: N は調査協力者全員の人数, n は各ノードにおける人数を示す。

その結果は図 1 が示したように、最も強く影響した要因は、4つの測定能力であった [$\chi^2(2)=1861, p<.001$]。つまり、入門レベルの日本人学習者にとっては、漢字の書字表記による語の意味理解は得意であるが、ピンインの綴りは極めて不得手であることが示された。

さらに、「漢字提示による理解」については、「中日同形の有無」が2番目に強い要因となった [$\chi^2(1)=99.84, p<.001$]。漢字提示による理解の場合、ノード4の「中日同形語」の漢字語 ($M=77.73\%$) はノード5の「中日非同形語」の漢字語 ($M=53.52\%$) よりも正答者の割合が有意に高かった。これに対して、ピンインから漢字に転写する場合、ピンイン提示による意味理解の場合および漢字からピンインに転写する場合では、日本語での存在の有無は、課題の正誤を有意に予測しなかった。そこで、漢字から意味を直接理解するのが最も理解しやすいが、中日同形である場合、意味理解がより促進されると検証した。

4. まとめ

本研究の結果は入門レベルに相当する理工系学生を対象としたピンインの学習効果がみられなかった。中日両言語で共通の文字表記として使われている漢字は、意味との強い結合関係を持つ。そこで、理工系専門とする入門レベルの日本語母語話者は、漢字の知識をすでに獲得しており、そこにピンインの学習を追加することはむしろ過剰な学習を要求するだけではないだろうか。限られた学習時間を考えると、ピンインを漢字と共に積極的に導入して定着させようとするのは、期待される中国語の学習効果が到達できないと考えられる。とりわけ、入門レベルの理工系専門の学習者を対象に、中国語を教授する際に、指導上の知見を与えられよう。

参考文献

- 明木茂夫 1991. 「現代中国語の各種音声表記法について—その中国語授業の発音指導への応用—」『中国文学論集』20: 1-15。
- 陈淑梅・余锦华・大野澄雄・龟田弘之・杨立明 2002. 汉语音节的日语标记法研究, 《第七届国际汉语教学讨论会论文集》, 509-519 页。
- 丁义诚 1988. 利用汉语拼音可以提高汉字的教学效率, 《汉语拼音论文选》文字改革出版社, 107-109 页。
- 李乐毅 1988. 同音词研究的新阶段, 《汉语拼音论文选》文字改革出版社, 64-73 页。
- 周有光 1959. 汉语拼音教育和汉字改革运动, 《北京大学学报(哲学社会科学版)》4(2): 113-121 页。

学生が望む第二外国語教育としての中国語教育

—ある国立大学の学生によるアンケート調査のデータに基づいて

曲 明

(室蘭工業大学)

はじめに

近年、日本の大学においては、今まで必修だった第二外国語の授業の選択科目化や単位数の減少が進んでいる。選択科目になっても、選択してくれるように、学生が第二外国語としての中国語の授業について、何を勉強したいのか、今まで勉強したものはどのくらい身につけているのか、教員はどのように授業を改善すれば良いのかについて考える必要がある。また、教育プログラムを評価するという意味においても、授業を学生たちにどのように捉えているのかを把握することにより、教員たちが授業を振り返り、その強みと課題を認識した上で、新たな教育目標と授業改善案を設定し、授業の質の向上を図っていくことができる。

1. 研究背景

筆者が在籍する大学は地方にある理系単科国立大学である。一年生にとって、中国語は第二外国語として選択必修科目である。毎年おおよそ 350 人の新生が中国語を選択し、履修する。中国語の授業は独自に作られた教科書を用いている。CEFR レベルの A1～A2 程度である。よく使われる基本的な言い回しを理解し、用いることができる、また、基本的な個人情報や家族情報、買い物、直接的に関係する領域のことにに関して相手に伝えたり、質問されて答えたりすることができることを教育/学習目標としている。大学の内規によれば、第二外国語の教育目標は「学生に英語以外の外国語を勉強させることによって、幅広い教養と異文化理解力を身につける」ことである。すなわち、「幅広い一般教養」は第二外国語の教育目標である。

授業は週一回 90 分、一年間、春学期 15 回、秋学期 15 回、計 30 回行われる。「異文化理解力を高める」ため、体験的な授業として、大学内の中国人留学生をティーチングアシスタントにし、授業に参加してもらって、中国のことについて発表してもらったり、日本人学生の発表を聞いて、コメントをしてもらったりしている。また、6 年前から中国語の授業は Moodle を使っているので、Moodle のフォーラムの機能を用いて、中国の日本語専攻の学生とうちの大学の中国語学習者の交流の場、オンライン二言語国際交流プログラム (dual language exchange program) を作って、オンライン国際交流を日常的に行っている。

2. 理論的考察

本研究は教育プログラム評価 (program evaluation) の一部分として行われた。プログラム評価は教育学の概念であり、一定期間に行われる授業を一つの教育プログラムと見なされ、プログラムの全体もしくは一部分に対して評価を行う行動である。プ

プログラム評価の目的は一般的にプログラムを実施した結果、学生がどのくらい伸びたかを測り、教育目標としての学習成果の可視化をすることである。しかし、プログラム評価は「教育/学習成果のみならず、問題点や新たな試みの可能性も含め、プログラムに含められる様々な事柄について、多角的な視点から、プログラム活動に関するデータを収集し、事前に設定された基準に照らしながら、価値判断を行う活動でもある」（小澤、2014）。本研究は第二外国語教育としての中国語の授業を一つの教育プログラムと捉え、その成果と取り組みとしての授業活動を可視化し、どんな問題を抱えているのか、あるいは、これからどんな新しいことをしていくことが可能なのかについて、学生からの評価データを授業活動の見直しや改善、新たな教育/学習目標の開発に活用できると考える。

3. 研究目的

本研究は、大学の教養教育における中国語教育に対して、学生が何を望んで、何を勉強したいのか、今までの学習内容をどのくらい身につけているのか、及び授業全体に対する印象を調査、分析するものである。研究目的は第二外国語教育としての中国語の授業の教育改善及び教育目標を開発することである。研究設問は以下 3 つである。中国語の授業に関して、

- ① 何を勉強したいのか。
- ② 一年間の勉強を通して、学習目標はどのくらい身につけているのか。
- ③ どういう授業内容が印象に残り、どういうところを改善してもらいたいのか。

4. 研究方法

本研究は中国語の授業の受講者を対象に、アンケート用紙を用いて下記 3 つの調査を行った。回答者は一年間中国語の授業を受けた学生 154 人で、そのうち、有効回答は 150 名であった。

調査 1 は中国語の授業を受けて、何をできるようになりたいかを尋ねるため、アンケート用紙には独自に作られた教科書にある教育/学習内容項目 (Qu Ming, 2017) をリストアップし、質問紙に書いてある項目について、1「絶対に身につけたい」、2「できれば身につけたい」、3「どちらでも良い(身につけなくても良い)」との 3 つの選択肢の中から一つを選んでもらった。もし学習したい項目がリストになれば、書き加えるようにと学生にお願いした。

調査 2 は質問用紙に書いてある教育/学習項目に関して、現時点でどこまでできるかと彼らに自己評価をしてもらった。1「よくできる」、2「ある程度できる」、3「できない」の中から一つを選ぶ。この調査は一年間の教育成果を学生たちの自己評価の形で確認しようとするものである。

調査 3 はオープンクエスションである。実際一年間中国語を勉強して、どういう授業活動が印象に残り、どういうところを改善してもらいたいのかについて自由に書いてもらった。これを用いて学生たちの授業に対する満足度/意見を聞こうと考えた。

5. 研究結果

この調査は中国語の授業における授業改善のため、学生の皆さんが下記の項目に関してどのような意識を持っているのか把握することを目的としています。以下の各項目に関して、皆さんの考えをお聞かせください。

調査1 中国語の授業を受けることで、

- ① 絶対に身につけたい項目 …結果1の欄に①を書いてください。
- ② できれば身につけたい項目 …結果1の欄に②を書いてください。
- ③ 身につけなくても良い項目 …結果1の欄に③を書いてください。

調査2

- ① 現時点で、よくできると思う項目 …結果2の欄に①を書いてください。
- ② 現時点で、ある程度できると思う項目…結果2の欄に②を書いてください。
- ③ 現時点で、できないと思う項目 …結果2の欄に③を書いてください。

| 項目 | 結果1 (%) | | | 結果2 (%) | | |
|---|---------------------|------|------|---------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 私的領域：日常生活及び自分の身の回りの物事について話すことができる | | | | | | |
| 1.ごく基本的な挨拶と日常的によく使われる謝罪、感謝、依頼などの決まり文句を言うことができる。 | 100 | 0 | 0 | 99 | 1 | 0 |
| 2.基本的な表現を用いて、自分のことを紹介することができる。 | 90 | 9 | 1 | 93.3 | 3.3 | 3.3 |
| 3.住所、電話番号、メールアドレス、国籍、年齢などの個人情報伝えることができる。 | 100 | 0 | 0 | 93.3 | 3.3 | 3.3 |
| 4.習った表現を用いて、家族、友達のことを紹介することができる。 | 52.4 | 33.3 | 15.3 | 72 | 21.3 | 6.7 |
| 5.学年、年齢、日にち、曜日、誕生日について相手に質問したり、伝えたりすることができる。 | 94.3 | 4.7 | 1 | 78 | 15.3 | 6.7 |
| 6.簡単な表現を用いて、住まい、場所、存在について表現することができる。 | 83.7 | 15.3 | 2 | 63.3 | 36.7 | 5.3 |
| 7.日常の生活行動及びその頻度や時間の長さを話すことができる。 | 86.7 | 12.3 | 1 | 63.3 | 24.7 | 12.3 |
| 8.ごく簡単な表現を用いて、趣味について尋ねたり、答えたりすることができる。 | 88 | 11 | 1 | 66 | 23 | 11 |
| 9.習った表現を用いて、過去の出来事について聞いたり、説明したりすることができる。 | 86.3 | 11 | 2.7 | 60 | 24.7 | 15.3 |
| 10.日本の文化/有名人/食べ物を紹介することができる。 | 学生たちが新たに書いてくれた項目である | | | | | |

| | | | | | | |
|--|---------------------------|------|------|------|------|------|
| 11. WeChat、Line の交換ができる。 | る。 | | | | | |
| 12. 今後の予定を言える。 | ← | | | | | |
| 教育領域：大学生活や日常的な学習場面、状況などについて説明ができる | | | | | | |
| 1. 勉強している科目の名称、好きな科目と嫌いな科目について、簡単な表現を用いて話すことができる。 | 66 | 31.7 | 3.3 | 54.7 | 22 | 23.3 |
| 2. 基本的な表現を用いて、中国人の先生に質問、依頼することができる。 | 50 | 26.7 | 23.3 | 50 | 34.7 | 15.3 |
| 3. サークル活動の名称、内容について簡単に紹介することができる。 | 53.3 | 22.7 | 24 | 56.5 | 33.1 | 10.4 |
| 4. 自分の学習経歴を簡単に紹介することができる。 | 49.3 | 41.7 | 10 | 48.4 | 37.4 | 13.2 |
| 公的領域：公共の場、あるいは旅行中に起きそうなことについて対処したり、やり取りをしたりすることができる | | | | | | |
| 1. 郵便局で物を送る、切手を買うことができる。 | 60.0 | 24.7 | 15.3 | 43.6 | 42.1 | 13.3 |
| 2. 銀行で換金する、通帳、カードをつくることができる。 | 63.3 | 24.7 | 12 | 48 | 36.7 | 15.3 |
| 3. 駅で切符を買う、交通機関、ルートについて尋ねることができる。 | 64 | 24 | 12 | 41.7 | 43 | 15.3 |
| 4. ホテルのフロントで必要な情報を得るためのやり取りができる。 | 67.3 | 22.7 | 10 | 44 | 36.7 | 19.3 |
| 5. レストランで必要なものを頼む、注文することができる。 | 88 | 11 | 1 | 49.3 | 39.7 | 12 |
| 6. 観光客との会話ができる。 | 学生たちが新たに書いてくれた項目である。 ← | | | | | |
| 7. 道案内ができる。 | | | | | | |
| 8. 大学内の留学生との交流ができる。 | | | | | | |
| 9. 中華レストラン、コンビニエンスストアなどでサービスを提供することができる。 | | | | | | |
| コミュニケーションストラテジー項目 | | | | | | |
| 1. 相手の言うことが分からないとき、聞き返すことができる。 | 生たちが新たに書いてくれた項目である。 ← | | | | | |
| 2. 賛成、反対など自分の意見を丁寧に表現することができる。 | | | | | | |

6 考察

6.1 何を勉強したいのか

教科書にある学習内容のほとんどは勉強する必要があると認められた。しかし、

「家族、友達の紹介」、「自分の学習経歴」の「是非勉強したい」割合は5割以下であった。赤い項目は教科書になく、学生が「勉強したい」と書き加えた項目である。教科書の学習項目を決めた際、「中国に行ったら、これらの内容が必要だろう」という考えで決めたが、学生が日本国内で生活する上で遭遇しそうなコミュニケーションアクティビティの考えが不足していた。コミュニケーション方略の教育は重視されてこなかった。中国人の学生と交流する際に使われるため、コミュニケーション方略を練習させていきたいと考えている。

6.2 一年間の勉強を通して、学習目標はどのくらい身につけているのか

教科書に出ている学習項目の習得は特に問題がないように見えた。使ったことがあるコミュニケーションアクティビティ項目に対して、自己評価も高い。使ったことはない項目に対して自己評価が低いことが分かった。

6.3 どういう授業内容が印象に残り、どういふところを改善してもらいたいのか

印象に残ること：オンライン二言語国際交流プログラム、中国人留学生との交流であった。目標言語話者との接触体験は多くの学生にとって初めての経験であり、敏感に反応しやすく、かつとてもインパクトのある経験だと思われる。「キャンパス内の国際化をうまく利用する」、「体験的授業」が歓迎される。

不満として、「1年間勉強しても役に立たない」、「すぐに忘れそう」、「第二外国語が身につかない」、「1年間だけだと、実践的に使えるレベルまで言語を習得できない」、「第二外国語をやめて、英語をもっとしっかりしないと」などのコメントが得られた。教養を第二外国語の学習目標とするのであれば、カリキュラム、シラバスを作る際に、それを配慮し、具体的な内容を定義する必要があるであろう。第二外国語としての中国語教育は履修する期間が短く、専門科目としての中国語教育と同じ着眼点、教育内容で教えることはもはや無理だろう。何をどこまで教えれば良いのかについて、学習する内容を精選すべきであろう。

7. 本研究の限界と意義

教育/学習目標リスト自体が曖昧で、具体的ではないため、答えにくい可能性があった。教育/学習目標を明確化することにより、学生たちは何を勉強すれば良いのかを認識することができ、学習意欲の向上や自律的な学習に繋がることが期待できると考える。

参考文献

小澤 伊久美 2014 大学の国際化とプログラム評価, 『シリーズ新しい日本語教育を考える』119-140.
Qu Ming. 2017. Critical, Constructive Assessment of CEFR-informed Language Teaching in Japan and Beyond. Edited by Fergus O'Dwyer. Cambridge University Press. UK. 307.

「是～的」構文の「的」のアスペクト性についての考察

郭楊

(九州大学・専門研究員)

1. 問題提起

今まで、(1)のように、文の前半部分に「是」、後半部分に「的」のある中国語の文はすべて「是～的」構文と呼ばれてきた。それに、(1)の「的」は名詞化辞であり、「是～的」構文の働きはいわゆる「強調」であるとほとんどの教科書や文法書に紹介されている¹。

(1) a. 是 我 买 的 这 台 车。

shi 私 買う de この 台 車

私がこの車を買ったのだ。

b. 我 是 去年 买 的 这 台 车。

私 shi 去年 買う de この 台 車

私は去年この車を買ったのだ。

しかし、本発表は、(1)における「的」は完了を表すアスペクト助詞であることと、「是～的」構文の働きは前提条件を必要とするような focus structure を作り出すことであると主張したい。

2. 「的」のアスペクト性

2.1. 名詞化辞「的」とアスペクト「的」の違い

「是～的」構文と呼ばれているもののなか、たしかに「的」が名詞化辞と言われてもいような場合もある。

(2) 这 台 车 是 我 买 [名詞化辞 的]。

この 台 車 shi 私 買う de

この車は私が買ったものだ。

(3)に示しているように、(2)のタイプの「是～的」構文にとっては、「是」が必須アイテムであり、省略できないのである。

¹ 外国人に中国語を教える文法書のなかでは、頻繁に、いわゆる“是…的”構文の語用論的效果は焦点を取り立てることであると書いてある。しかし、そのいずれも、学習者に文法要項を覚えやすいようにしか書いておらず、とくに「的」の働きについては論じていない。たとえば、荒川 (2003)では、“是…的”構文は「動作の実現より、動作の行われた時間、場所、方式、主体などにフォーカスがあるとき使う構文である。」と書いてある。相原他 (2005)では、「ある行為が発生したこと自体は明らかで、さらにその行為の行われた時間、場所、方式を具体的に強調して述べる“是…的”という構文がある。」と書いてある。瀬戸口 (2006)では、「すでに行われた動作について、その動作がどのようにして行われたか、行われた時間、場所、方法などを特に強調する場面で使う。“是”は強調しようとする部分の前に置き、“的”は文末に置くのが一般的である。」と書いてある。郭 (2006)では、「過去にしたことや現在も続いていることの時間、方法、場所などについて質問、あるいは説明するとき、必ず“是…的”の文型を使わなければならない。」と書いてある。

- (3) *这台车 我 买 [名詞化辞 的]。
 この台車 私 買う de

しかし、(1)のタイプの「是～的」構文は、(4)に示すように、「是」がなくても、文は依然として容認できれば、意味解釈も「是」がある(1)とは変わらない。

- (4) a. 我 买 的 这 台 车。
 私 買う de この台車
 私がこの車を買ったのだ。
 b. 我 去年 买 的 这 台 车。
 私 去年 買う de この台車
 私は去年この車を買ったのだ。

このような(2)対(3)と(1)対(4)の振る舞いの差があっても、果たして(1)を(2)と区別せず、どちらのタイプも「是～的」構文と呼んでいいだろうか。

もう一点、(1)および(4)における「的」は名詞化辞ではない根拠がある。それは、(5)に示すように、実は(1)の「的」は名詞化辞であるために最も相応しい位置に現れることができないのである。

- (5) a. *是 我 买 这 台 车 的。
 shi 私 買う この台車 de
 b. *我 是 去年 买 这 台 车 的。
 私 shi 去年 買う この台車 de

動詞句や形容詞句に「的」を付けることによってそれらを名詞句にするというのは名詞化辞の機能なので、動詞句のうしろに付けば(5)のように容認できなくなる(1)の「的」は、その働きは名詞化辞とは異なる。

本発表で扱う「是～的」構文は、(1)のようなタイプの文に限る。そして、(1)の「是～的」構文における「的」の用法は名詞化辞ではなく、アスペクトである。その根拠は、以下の2.2と2.3節で挙げる。

2.2. 形態分布

中国語のアスペクト助詞は、通常の場合、動詞の直後、目的語があれば目的語の前に生起する。

- (6) a. 小王 喝 了 一杯 可乐。
 王先生 飲む le 一杯 コーラ
 王先生はコーラを一杯飲んだ。
 b. ??小王 喝 一杯 可乐 了。
 王先生 飲む 一杯 コーラ le
- (7) a. 小王 去 过 日本。
 王先生 行く guo 日本
 王先生は日本に行ったことがある。
 b. *小王 去 日本 过。
 王先生 行く 日本 guo

(1)における「的」も、原則的に動詞の直後、目的語の前にしか生起しない。

- (1) a. 是 我 买 的 这 台 车。
 shi 私 買う de この 台 車
 私がこの車を買ったのだ。
- b. 我 是 去年 买 的 这 台 车。
 私 shi 去年 買う de この 台 車
 私は去年この車を買ったのだ。
- (5) a. *是 我 买 这 台 车 的。
 shi 私 買う この 台 車 de
- b. *我 是 去年 买 这 台 车 的。
 私 shi 去年 買う この 台 車 de

このように、(1)の「的」は形態分布的に他の常用中国語アスペクト助詞との一貫性が見られる。

2.3. 共起する時制副詞のタイプ

(1)の「的」は未来や一般現在を表す時間副詞と共起できないが、過去を表す副詞なら共起できる。

- (8) a.*小王 一会儿 喝 的 那瓶 可乐。
 王先生 のちほど 飲む de あの コーラ
- b. *小王 经常 喝 的 那瓶 可乐。
 王先生 しょっちゅう 飲む de あの コーラ
- (9) 小王 是 刚刚 喝 的 那瓶 可乐。
 王先生 shi さきほど 飲む de あの コーラ
 王先生はさきほどあのコーラを飲んだのだ。

一方、名詞化辞の「的」は未来や一般現在を表す時間副詞とも共起できる。

- (10) a. 小王 一会儿 喝 的 是 这个。
 王先生 のちほど 飲む de shi これ
 王先生がのちほど飲むのはこれだ。
- b. 小王 经常 喝 的 是 这个。
 王先生 しょっちゅう 飲む de shi これ
 王先生がしょっちゅう飲んでいるのはこれだ。

このように、形態的分布にしる、共起する時制副詞のタイプにしる、(1)の「是～的」構文の「的」は名詞化辞と違って、完了アスペクトに仮定するのは妥当である。ただし、完了アスペクトであっても、「是～的」構文の「的」は「了」の完全コピーではない。これから導入する Focus Structure という情報構造は「是～的」構文における完了アスペクトの「的」の特性である。

3. Focus Structure

3.1. Scope と Focus

いわゆる「強調」と同じにならないように、ここで提案する Focus Structure の枠組みについて(11)のように定義しておく。

- (11) 「是～的」構文の Focus Structure は、発話者の既定知識の修正を前提条件に持つ。そして、文全体を Scope にとり、イベントの行為者かイベントに関わる付加情報を必ず Focus に指定する。

(1a)の情報構造を説明すると、(12)のようイメージとなる。

- (1a) 是 我 买 的 这 台 车。
shi 私 買う de この 台 車
私がこの車を買ったのだ。

- (12) a. [Scope [Focus x] 买的 这台车]

b. x がこの車を買ったのだが、(1a)の場合、x に代入されるのは「私」である。

「是」の省略された(4b)のような「是～的」構文は、実は(13)のような二つの異なる読みができる。

- (13) a. [Scope 我 是 [Focus 去年] 买的 这台车]。
私 shi 去年 買う de この 台 車
私は去年この車を買ったのだ。

- b. [Scope 是 [Focus 我] 去年 买的 这台车]。
shi 私 去年 買う de この 台 車
私去年この車を買ったのだ。

(4b)の場合、主語の「我（私）」と時間副詞の「去年（去年）」は、どちらが Focus になっても、文は容認できる。よって、この「是」は今どの要素が Focus になっているのかを明示してくれるマーカーであると考えられる。

3.2. Focus Structure の前提条件

「是～的」構文がもつ Focus Structure のもう一つの特徴は、発話者による既定知識の修正という前提条件が必須である。(14)は、イベントの対象物はいずれも発話者の持っていた既定知識と異なる状態になったため、文脈のサポートなしで(14)は適格な「是～的」構文となる。

- (14) a. 是 小王 付 的 钱。
shi 王さん 支払う de お金
王さんがお会計をしてくれたのだ。

- b. 是 小王 擦 的 黑板。
shi 王さん 拭く de 黑板
王さんが黒板を拭いたのだ。

(14a)の場合は、発話者はお会計がまだ済んでいないという既定知識の修正後に、つまり誰かがお会計を済ませてくれたと気づいたあとでなければ、「是～的」構文は適用できない。同様に、(14b)の場合も、黒板の変化に気づくことによって、既定知識を修正し、初めて「是～的」構文が適用できるのである。

一方、(15)は、発話者に「王さんは生きていた」というような既定知識があることはとても

推測しにくいいため、通常「是～的」構文としては不適格である。

- (15) *是 小王 死 的。
shi 王さん 死ぬ de

ところが、実は(16)のような既定知識のはっきりわかる文脈のサポートがあれば、(15)は容認可能となるのである。

- (16) 文脈：10人チームでネットゲームをしているチームリーダーが、どうも自分のチームの一人がいつの間にか死んでいることに気づき、マイク越しでほかのチームメンバーに「誰だ！死んだやつは？」と聞いたとき

チームメンバーA：是 小王 死 的。
shi 王さん 死ぬ de
王さんが死んだのだ。

(16)のような文脈から、「もともとチームメンバー10人全員が既存者だった」というチームメンバーAさんの既定知識が読めるので、(16)なら Focus Structure の前提条件に違反することなく適格な「是～的」構文となる。

ちなみに、完了のアスペクト助詞「了」は「是～的」構文の「的」と同じような Focus Structure をもっていないため、「了」文は発話者による既定知識の修正という前提条件を必要としない。

- (17) 小王 死 了。
王さん 死ぬ le
王さんは死んだ。

つまり、「是～的」構文は情報修正を必要とするが、「了」の文であれば、情報の新規登録でも構わないと言える。

4. まとめと今後の課題

本発表は、「是」と「的」さえ共起していれば「是～的」構文と呼ばれているものから、(1)と同じタイプのものだけに限定し、「是～的」構文として分析した。そして、この構文における「的」の統語的役割は名詞化辞ではなく、完了のアスペクトであると明らかにした。さらに、今まで「強調」というあいまいな概念で言われてきた「是～的」構文の意味的特徴について、focus structure という新しい考えを持ち出すことによって、「是～的」構文の性格を描くことができた。今後の課題としては、(11)で提案しているような focus structure はどのような仕組みによって作られたのかについて考えていきたいと思う。

参考文献

- 相原茂・石田知子・戸沼市子 2005 『Why?にこたえるはじめての中国語野文法書』 同学社
荒川清秀 2003 『一步すすんだ中国語文法』 大修館書店
瀬戸口律子 2006 『完全マスター中国語の文法』 語研
郭春貴 2006 『誤用から学ぶ中国語』 白帝社

“是---的”(2)¹形式的语用功能及教学指导

青野英美

(神田外语大学)

1. 关于“是---的”(2)形式的确认及研究目的

现代汉语中存在着“我是同意你的看法的。”这种“是---的”形式的句子。这种形式不同于“我是昨天来的。”、“他是骑自行车来的。”这样的与已经实现、完成的动作行为相关的时间、地点或方式等进行表达的“是(N)V(P)的”句。

我们现在使用的《中国语中级作文》(程美珍、高桥海生著 白帝社)把“我是昨天来的”这种句子称为“是---的”(1),将“我是同意你的看法的。”这样的表示确认、肯定、强调语气的句子中的“是---的”句定义为“是---的”(2)。这种句子中的“的”一定在句尾,去掉“是---的”后句子的意思不变,与“是---的”(1)有本质性的区别。

教材中第21课把表示强调的“是---的”(2)作为一个语法点,本文认为学习者在掌握基本语法的前提下学习“是---的”(2),对于提高写作水平和交际能力十分必要。我们在教学过程中发现,由于这个形式看起来简单,而学生对它所强调的意义和功能的理解还存在一些问题。在应用上也存在很多失当现象。一部分学生偶然用对了,其实并没有从根本上理解。本文从汉语教学的角度出发,沿用《中国语中级作文》中的提法,拟将“是---的”(2)作为一个整体结构进行讨论。

2. 有关“是---的”(2)的研究现状

现代汉语语法界对“是”的研究很多,现在已基本确定“是”除了动词这个词性外,还有一种是语气副词这个观点。有些著作,比如胡裕树先生主编的《现代汉语》、齐沪扬先生所著《语气词与语气系统》等也提到“是”和“的”共现的现象。他们分别对“是”和“的”做了研究。比如《现代汉语》中专门设《语气和口气》一节,认为“是”表示强调时是语气副词。如“这样做是可以的。”中的“是”是副词,“的”是语气词。

另一方面,对句尾“的”的研究也很多。从朱德熙先生的《说“的”》开始一直到现在也基本确定了“的”的一个语气词地位。其中很多文章也和“是”联系起来看待。如李讷先生《从话语角度论证语气词“的”》等,对“是”“的”共现现象都有所提及,也都认为“是”“的”共现时有强调的作用。

最近出现了将“是---的”作为一个整体形式讨论的文章。比如韩梅2005《“是---的”句的句法语义分析》、张蕾2007《“是---的”句句法、语义和语用三个平面的分析研究》、森友佳2011《(是)VP的”结构中“是”与“的”的词性及语法意义》等等。可以看出,逐渐有将“是---的”形式视为一种固定格式的倾向。然而,多数文章把各种有“是---的”的句子放在一起讨论。很多文章在承认是一种固定结构的同时,又对“是”和“的”分别定性。在可查阅的资料中,目前对于“是---的”(2)深入讨论的文章还不多见。本文认为,基于形式和所起作用的稳固性可将“是---的”(2)作为一个不可分的单位看待,即不分别区分“是”和“的”。

3. “是---的”(2)的本质

首先,本文认为可将“是---的”(2)作为一个整体固定的单位看待。理由有以下几点。

¹ 我们现在使用的教材《中国语中级作文 改订版》程美珍、高桥海生著 白帝社 2013 中把强调与已经实现、完成的动作行为相关的时间、地点、方式、条件、目的、对象、施事的“是---的”形式作为“是---的”(1)。如“我是昨天来的。”把表示表示确认、肯定、强调语气的“是---的”定为“是---的”(2)。如“我是同意你的看法的。”

3.1 这种“是---的”形式之间的成分语义是自足的。

“是---的”(2)形式的句子去掉“是---的”以后句子成立，句子表达的意思不变。这一点很多学者都指出来了。例如：

小红是懂得这个道理的。→小红懂得这个道理。

这种零件现在是很容易找到的。→这种零件现在很容易找到。

你的这个发明是很有价值的。→你的这个发明很有价值。

句子中是否有“是---的”不影响句子表达的意思。“是---的”只起到了强调的作用。这一点已经是基本共识。那么，再进一步说，既然有没有“是---的”句子的意思都不变，就说明这个“是---的”不影响句子的语义结构，那么它就不是句子语义层面的成分。

3.2 “是---的”(2)是语用成分

“是---的”(2)不是语义成分，有“是---的”表示强调，是信息发出者对所表达的人或事物表明某种态度或认知，是信息发出者主观的肯定。这一点很多讨论“是”“的”共现现象的论文里都有提及。本文在把“是---的”(2)作为一个固定单位的前提下赞同这个观点。从理论上来说，它既然是信息发出者的主观态度或对事物的肯定，那么这样的句子就不应该有疑问形式和否定形式。本文通过句式变换分析验证了这一点。首先看是否有疑问形式。例：

我是同意他的看法的。

×你是同意谁的看法的？

×你是同意他的看法的吗？（有歧义，不同于“你是同意他的看法的人吗？”）

小红是懂得这个道理的。

×小红是懂得什么道理的？

×小红是懂得这个道理的吗？（有歧义，不同于“小红是懂得这个道理的人吗？”）

上面两个例子说明“是---的”(2)句子不存在一般疑问句形式，也不存在疑问词疑问句形式。如果要对信息发出者提问的话，应该重复一遍信息发出者的话，然后用“是不是？”“对吗？”等提问。其实，这种问法是在向信息发出人确认。例：

我是同意他的看法的。

→你是同意他的看法的。对吗/对吧/是吧/是吗？

有时句子中即使有疑问词，用的也是疑问词的泛指意义，而不是疑问意义。例如：

这个道理是谁都懂的。

这种东西是哪儿都买得到的。

这两个句子中虽然有疑问词“谁”和“哪儿”，但是都不表示疑问意义。如果想就信息发出者要表达的内容进行提问，需要把“是”和“的”去掉。但这不是本文要讨论的内容。例：

我是同意他的看法的。

→（你说）你同意谁的看法？

→你（真的）同意他的看法吗？

下面再看一下有没有否定形式。我们用的教科书中提到：“是---的”(2)は一般に否定文としては用いない。文中に否定の語句がある場合、それは述語部分を否定するもので、‘是’のうしろに置かなければならない。”例如：

你是不应该麻烦他的。

×你不是应该麻烦他的。

虽然上面句子中有否定词，但是否定的内容要夹在“是---的”中间，严格地说这不是通过“是---的”(2)这个形式来否定句子，而是信息发出者对否定部分的内容表示肯定的态度。因此，无论从理论上还是从实际来看，“是---的”(2)句都不存在相应的疑问形式和否定形式。

如此看来，我们就没有必要把“是---的”拆开再去单独研究“是”和“的”了。这也就是本文开始时提出的“是---的”是一个整体成分的观点。同时，前面也证明了它不是语义层面的成分，因此本文认为“是---的”(2)是属于语用层面的成分。

另外，口语中存在着大量的省略“是”的现象，本文认为这是因为口语表达时的重音起了作用。众所周知，重读也是一种语用手段。本文认为信息发出者通过重读强调内容先头的

词语来代替“是”的起始位置。例：

我是同意你的看法的。

我**同意**你的看法的。

你是不应该麻烦他的。

你**不**应该麻烦他的。

可见，省略“是”以后，“是”后面的词一定要重度。而在书面语中则需要明确起始位置，就很少能省略“是”了。

3.3. “是---的”（2）形式严重依赖于语境。

我们从另一个角度也可以证明“是---的”（2）形式是语用层面的成分。因为“是---的”（2）形式的句子一般都有一个可以链接的外部信息或交际双方共有的背景信息。例：

①这种说法是不妥当的，应该换个说法。

②你这样做，我是完全理解的。

③这个问题是可以解决的。

①中的“你这种说法”，给我们提供了一个链接的外部信息，即肯定有某人对某事表达了某种“说法”，如果没有这个语境，①句就很唐突，让人摸不着头脑。同样，②中有“你这样做”，也马上会让人联想到某人已经通过某种方式做了某事。③中的“我完全理解”也一定让人联想到存在某个问题。这几个句子中出现的“这种说法”、“完全理解”、“这个问题”就如同电子文本中的链接点，点进去会展开另一个页面对相关的地方进行解释说明。由此可知“是---的”形式的句子一定有铺垫的语境内容，它存在于一个语篇当中。

从语义关系来看，①句中的“这种说法”直接作为句子的主语出现，是当事主语。这个句子的外部信息链接点在主语。②中的主语“我”没有可链接的外部信息，而“完全理解”有可链接的内容，也就是句子前面提示的“你这样做”。当然，作为一个完整的语篇，前面可能还有更多的内容。所以，这个句子中链接的外部信息是“是---的”之间的“完全理解”。③中的“这个问题”直接出现在句子里，它是作为受事主语出现的。如果需要展开的话，需要就“这个问题”是什么问题进行点击。所以这个句子的外部信息链接点也在主语。下表尝试根据主语类型归纳“是---的”形式句子中链接的外部信息所在。

| 主语类型 | 链接点在主语 | 链接点在“是---的”内 | 例句 |
|------|--------|--------------|----------------|
| 当事主语 | + | | 这种说法是不妥当的。 |
| 施事主语 | | + | （你这样做）我是完全理解的。 |
| 受事主语 | + | | 这个问题是可以解决的。 |
| *无主语 | | + | 不下功夫，是学不好外语的。 |

*无主语一般是复句中的小句。既然无主语，它所链接的成分一定在“是---的”内。而这种情况往往需要交际双方具有对事物共同的认知背景。

综上所述，本文认为“是---的”（2）形式是语用层面的成分，它是信息发出者将语用成分强制实施在句法结构上的反应。在言语表达上它具有视觉上的黑体字或荧光色的效果。“是---的”（2）形式的句子严重依赖于具体的语境。它只有在语篇中才能完成表达效果。因此没有必要把“是---的”中的“是”和“的”拆开分析。

4. 错用情况及教学建议

学生在一年级阶段已经学过“是---的”（1）结构的用法，从小测验和定期考试的结果看，理解和掌握情况也不错。但是，二年级后期出现这个语言点后，学生们就感到有了难度。我们的做法是每一课围绕一个语言点讲解、练习、写作文应用。由于做练习时是围绕这个语言点，学生们的注意力都集中这个点上，当时错误并不多。但是要求作文用“是---的”（2）时就出现了很多错误。

期末考试我们出了一道作文题（闭卷），要求从第二学期后半期所学的八个语法点中至少用四个以上的语法点来写一篇内容完整的作文。题目和字数不限，但要求学生各自把用到的语法点圈画出来。评分时挑用得正确的4个语法点计分，多于4个不加分，少于4个相应减分，内容的完整性和表述能力另外加分。“是---的”（2）是八个语法点之一。有的学生为了保险，都尽量多语法点作文。下表是对“是---的”（2）这个语法点使用情况的总结。A、B、C三个班。一共78名学生。

| 人数 | 使用人数 | 使用次数 | 错用数 | 错用率 | 正确数 | 准确率 | 未用人数 |
|-------|------|------|-----|-----|-----|-----|------|
| A班 25 | 20 | 26 | 16 | 62% | 10 | 38% | 20% |
| B班 27 | 24 | 29 | 14 | 48% | 15 | 52% | 11% |
| C班 26 | 14 | 14 | 11 | 79% | 3 | 21% | 46% |
| 计 78人 | 56 | 69 | 41 | 63% | 26 | 37% | 26% |

4.1 学生的错用情况分析

4.1.1 无必要使用“是---的（2）”的情况

在学生使用失当的句子当中，强行使用“是---的”（2）形式的情况所占比例最大。例（日语是本文所加）：

这是第一次去的。（今回初めて行きました。）

我是在成田机场的星巴克打工的。（私は成田空港のスターバックスでバイトしている。）

我坐着看他，他是在教别的女同学滑（雪）的。（私は座って彼を見ていた。彼はほかの女子学生にスキーを教えていた。）

所以，我决定了今年的目标：是想提高中文听力的。（ですので、私は今年目標を決めた。（それは）中国語のリスニング力を高めることだ。）

可以看出，上面几个句子刻意加上“是---的”的痕迹很明显。其中第4个句子的对“想提高中文听力”进行强调的心情可以理解，但是这个句子需要提供新信息，而不是对某个已有信息表明态度。

对于这类错用情况，本文认为这也许与作文要求有关。如果不作为语法点之一出题，学生就不会刻意使用，出错率可能会减少。不过这一点还有待进一步观察。

4.1.2 分不清与结构助词“的”和“是---的”（1）的不同

从表面上看，“是---的”（2）与带有“是”的陈述句中的结构助词“的”和“是---的”（1）在形式上没有什么区别。一般情况下表达时没有问题的话也没有人去追究用的是哪个“是---的”。但是考试要求学生自己圈画出“是---的”（2）这个语言点，所以要严格区分。下面几个例句都是学生自己圈画出来的他们认为是“是---的”（2）句。例（日语为本文所加）：

他说我拿的是最大的。（彼は私が持っているのが一番大きいのだと言っていた。）

我是最早来的。（私は一番早く来たのだ。）

我们是在大学认识的。（私たちは大学で知り合ったのです。）

我想让大家看看这条裙子，这是我买来的。（みなさんにこのスカートを見て欲しいと思います。これは私が買ったものです。）

4.1.3 “是”的位置不当

错句中数量不多但具有代表性的一类是“是”的位置问题。判别这一点难度很大，要根据上下文语境判断。例：

去中国留学是对我们中文专业的学生很重要的。

汉语是发音很重要的。

我们决定是参加卡拉 OK 大会的。

从“是---的”（2）的本质出发，本文认为句子除表达的需要以外，“是---的”（2）之间的成分一般不宜过多，过于复杂。前两句最好把“是”放在“很”的前面。缩小“是”和“的”所夹范围。而后一句是根据学生上下文语境判断为错的。作文的内容是决定参加卡拉 OK 大会，但是由于某种原因，不参加了。所以“是”应该放在“决定”前。这一句关系到语义内容，所以需要改动“是”的位置。

除了以上几个有代表性的错用情况外，还有一些其他错用句。由于不具有代表性这里就不一一列举了。不过总的来说，正确理解和应用“是---的”（2）结构，对于提高学生的中文写作能力和交流能力都是非常有帮助的。

4.2 教学心得及教学建议

本文认为在实际教学过程中的一个难点是区别跟已经学过的“是---的”（1）的不同。所以上课时首先复习“是---的”（1），然后再举例讲解“是---的”（2）。尤其重要的是提供简明、具体的语境，指出两者的不同之处。

第二个难点是难以引用日语用例来解释“是---的”（2）的意义和作用。比如教科书中的用例“他是一定去的”，日语句为「彼はきっと行く」。再比如“你是不应该麻烦他的。”的日语句是「彼に迷惑をかけてはいけません」。像这样的日语句如果不考虑语法点来翻译，有很大可能不用“是---的”形式。练习题中的日文句也一样，如果不考虑以这一课的语法点为前提来完成，很多句子可能都不会用“是---的”。基于这种情况，本文建议在做练习时教师最好要求学生根据日语句的意思自己补充上下文语境来完成。

要检查学生的习得情况，做完练习以后，最好再要求学生自己写一篇短文或一段对话，尝试使用这个语法点。这样既有助于学生理解和掌握，又能把握学生的理解、应用情况。

参考文献

- 程美珍、高桥海生 2013《中国语中级作文 改订版》 白帝社
韩梅 2005“是---的”句的句法语义分析 《东疆学刊》 22-2
胡裕树 1995《现代汉语》（重订本） 上海教育出版社
李讷 1998 从话语角度论证语气词“的” 《中国语文》 2
刘大为 2011 链接结构与话语标记的衔接功能《现代中国语研究》 第 13 期
齐沪扬 2002 语气词与语气系统 安徽教育出版社
森友佳 2011(是)VP 的“是”与“的”的词性及语法意义 名古屋大学「ことばの科学」12-15
张蕾 2007“是---的”句句法、语义和语用三个平面的分析研究 《上海外国语大学》2007
朱德熙 1961 说“的” 《中国语文》 12

中国語教育学会第 18 回全国大会予稿集

編集：中国語教育学会第 18 回全国大会準備委員会

(阿部慎太郎、伊藤大輔、植村麻紀子、勝川裕子、清原文代 (委員長)、
鈴木慶夏、田邊鉄、中田聡美、氷野善寛、紅粉芳恵)

〒599-8531 大阪府堺市中区学園町 1 番 1 号

大阪府立大学 高等教育推進機構 清原文代研究室内

Email: taikai2020@jacle.org

発行年月日：2020 年 6 月 1 日