

中国語教育学会 第 23 回全国大会 予稿集

主催：中国語教育学会

日時：2025 年 5 月 31 日(土)、6 月 1 日(日)

開催場所：北海学園大学 豊平キャンパス

中国語教育学会第23回全国大会

日時:2025年5月31日(土)、6月1日(日)

会場:北海学園大学 豊平キャンパス

来る5月31日、6月1日の両日、第23回全国大会が北海学園大学豊平キャンパスで開催されます。今大会も、田邊鉄準備委員会委員長、開催校の杉江聡子理事をはじめとする大会準備委員会の先生方のご尽力により、充実したプログラムが用意されています。初日は、北京語言大学の鄭艷群先生をお招きし、《数智时代中文教学的新任务与策略创新》と題する基調講演があります。その後、「AIとオタクが創る中国語教育のミライ」をテーマとした大変興味深いパネルディスカッションが開催されます。

2日目は分科会における口頭発表があります。文法、音声教育、談話教育、学習者要因、教材設計など、さまざまなテーマをめぐる研究発表や実践報告が予定されているのに加え、今年はAIを使った研究や教育実践もいくつかあるのが特徴です。中国語教育に関わる皆さまにとって、互いの知見や経験を共有し、交流を深める絶好の機会となることでしょう。

多くの会員の皆さまが参加されることを心より願っております。

2025年4月 吉日

中国語教育学会会長 植村麻紀子(神田外語大学)

木々の緑が目にしみる爽やかな札幌に皆様をお迎えできるのは、この上ない喜びです。第23回全国大会は、先進的なテクノロジーを利用した中国語教育のあり方を問うべく、鄭艷群先生の基調講演、AI教育利用の達人によるパネルディスカッションを企画しました。様々な課題にチャレンジされている分科会発表者のみなさまも含め、「未知の物事を面白い」ことに長けた方々だと感じます。私たちは寛容と多様性を旨とする外国語教育を志す者です。分断と非寛容が幅をきかせるネット時代に全力で抗っていくためには、「技術」を手の内におさめるとともに、新しい地平を切り開いていくエネルギーが必要です。参加者の皆様には、研究・教育実践・技術開発について、活発な情報共有や意見交換をしていただくとともに、「新しいものを面白いマインド」「夢を含んだ空気感」を存分にチャージしていただければ、と思います。

2025年4月 吉日

第23回全国大会準備委員会

石井友美(岡山大)、許挺傑(大分県立芸術文化短期大)、杉江聡子(北海学園大)、鈴木慶夏(神奈川大)、田邊鉄(大会委員長・北海道大)、日高知恵実(明治学院大)、望月雄介(松山大)、楊彩虹(北海道大)、劉玗(北海商科大)

5月31日(土): 北海学園大学8号館

12:00-16:30	受付	1階 入口ホール
12:00-18:30	クローク	2階 B213
12:00-18:30	書店・出版社展示会	2階 B211・B212
10:30-12:30	2025年度第1回理事会	4階 B42
13:00-13:10	開会式 司会(会場校挨拶): 杉江聡子(北海学園大学・准教授) 学会会長挨拶: 植村麻紀子(神田外語大学・教授) 準備委員長挨拶: 田邊鉄(北海道大学・准教授)	4階 B41
13:10-14:40	基調講演「数智时代中文教学的新任务与策略创新」 郑艳群(北京语言大学教师教育学院/国际中文教育研究院・教授) 司会: 楊彩虹(北海道大学・特任教授)	
14:45-16:45	パネルディスカッション(発表各30分+質疑・討論30分) テーマ: AIとオタクが創る中国語教育のミライ 司会: 清原文代(大阪公立大・教授) 登壇者: 「これは使える! AIで作る中国語教材」 氷野善寛(目白大学・教授) 「学習ではなく習得を助けるAIの使いかた」 山崎直樹(関西大学・教授) 「AIツールをこういうふうに語学教育の授業に活用すればよい?!」 杉山滉平(立命館大学・研究員)	
17:00-18:00	会員総会	
19:00-20:40	情報交換会	羊々亭(南4西4 松岡ビル5F)

6月1日(日): 北海学園大学8号館

8:30-12:00	受付	1階 入口ホール
8:30-15:30	クローク	2階 B213
8:30-15:30	書店・出版社展示会	2階 B211・B212
8:30-15:30	休憩室(休憩や食事等、自由利用可)	3階 B32・B301・B302

*各発表の後には入替・移動の10分休憩が入ります。

	分科会1 (3階 B31)	分科会2 (4階 B41)	分科会3 (4階 B42)
司会	鈴木慶夏(神奈川大学)	許挺傑(大分県立芸術文化短期大学)	袁曉今(愛知県立大学)
9:00-9:30	羅華(立命館アジア太平洋大学) “然后”の誤用とその指導法 P1	望月雄介(松山大学), 周振(松山大学) 第二外国語としての中国語談話教育 P16	齋藤貴志(麗澤大学) HSK5級リスニング問題における使用語彙の実態調査 P36
9:40-10:10	池田晋(大阪大学) “一百”はなぜ量詞を伴わないか? P6	陳力(神田外語大学), 呉青青(長崎外国語大学) 中国語の接触場面におけるジェスチャーの繰り返しに関する会話分析研究 P21	丁雷(慶應義塾大学), 松本洋子(元外務省研修所中国語講師) 以日本汉语教师的语音教学法为视点重新思考汉语语音教学的定位 P41

司会	黄琬婷（上智大学）	望月雄介（松山大学）	丁雷（慶應義塾大学）
10:20- 10:50	肖海娜（同志社大学） 日本学生相近表达式“VV”与“V 一下”教学方法初探 ＜発表取消＞	謝昀叡（北海道大学・研究員） 中国語会話における「聞き返 し」の考察—中級華語教材を再 考する手がかりとして— p26	張可蓉（関西大学・院） 偏誤严重度与语音教学优先等级的 研究综述:能否基于可理解性设置汉 语语音教学的优先等级? P46
11:00- 11:30	柳素子（大阪府立布施北高等学 校） 複合方向補語“起来”の分析——中 国語母語話者コーパスに基づい て—— P11	孟夢（関西大学・院） 教室談話における自己開始自己 修復行為—初級中国語学習者を対 象に— P31	王軒（東北大学），趙秀敏（東北 大学），姚堯（東北大学），桂雯 （東北大学），上野稔弘（東北大 学），大河雄一（東北大学），三 石大（東北大学） Instructional Designによる初修 中国語中級教材開発の試み：教材 設計指針の提案 P51
11:30- 12:30	昼休み（1時間）		
司会	勝川裕子（名古屋大学）	伊藤大輔（目白大学）	宮本大輔（慶應義塾大学）
12:30- 13:00	姚堯（東北大学），趙秀敏（東 北大学） 初修中国語教育におけるHSK導入 の効果と課題—東北大学におけ る実践を踏まえ— P56	茜千里（関西大学） 生成型AI在汉语书面请求中的表 现和教学潜力 P74	畢文涛（北京語言大学東京校） 在日越南留学生的汉语学习与职业 发展——基于毕业生调查的分析与 启示 P94
13:10- 13:40	池田亜希子（北海学園大学・ 非） 非中国語専攻学習者を対象とし た文法授業における「ディクト グロス」導入の試み P61	桂雯（東北大学） AIを活用した中国語教材スキッ ト会話動画の制作実践 P79	胡康康（関西大学・院） 投資視閾下的身份建构:一位越境教 师的职业选择 ＜発表取消＞
司会	石井友美（岡山大学）	紅粉芳恵（大阪産業大学）	劉玕（北海商科大学）
13:50- 14:20	吳青青（長崎外国語大学） 絵本の多読×翻訳×発表—中国語 演習授業における絵本を活用し た実践 P66	李佳（大阪大学），砂岡和子 （早稲田大学），徐勤（京都大 学） 从知识评估到能力导向:生成式AI 在汉语教学中的实践探索与解析 P84	高飛（愛知淑徳大学） 日本の大学における継承語中国語 学習者の動機，期待，及び意見 P99
14:30- 15:00	樂大維（拓殖大学・非） 透過實體活動推廣台灣之實踐報 告—以群馬、愛知、東京、神奈 川、京都為例— P71	安明姫（東洋大学・非），陶琳 （上智大学・非），陶佳（富山 高等専門学校・非） AI時代における日本人大学生の 中国語学習動機の変化に関する 調査研究 P89	楊甯（早稲田大学・院） 大学基礎中国語学習における学習 者の不安意識調査 p104

【参加申し込みのお願い】

- ・ 全国大会に参加される方は、会員/非会員ともに、必ず下記のPeatixより、参加費を事前決済してください。決済が完了した時点で、申し込み完了となります。当日受付、現金決済は対応できませんのでご注意ください。

参加申し込み (Peatix) <https://jacletaikai2025.peatix.com/>

【Peatixでのチケット購入について】

- ・ Peatixで大会参加費、5/31情報交換会参加費(参加希望者のみ)、6/1昼食弁当(購入希望者のみ)のチケットをご購入ください。領収書はPeatixから電子版を各自ご発行のうえ、保管・ご利用ください。

大会参加費 [会員]3,000円 [非会員]3,500円

5/31 情報交換会参加費 [会員/非会員]5,500円

6/1 昼食弁当 [会員/非会員]1,000円(お茶なし)

- ・ 5/31(大会1日目)の昼食弁当の販売はありません。
- ・ 参加申し込みは、4/28(月)から5/17(土)までです。
- ・ ご入金後のキャンセルによる返金については、参加申し込み締切(5/17)までに、大会準備委員会メールアドレスにご連絡いただいた場合のみ、振込手数料を差し引いた額を大会終了後に返金します。

大会準備委員会メールアドレス taikai2025@jacle.org

【予稿集について】

- ・ 予稿集は電子版のみとなります。大会1週間前(5/24)から本会HP「全国大会」のページにて閲覧・ダウンロード可能となります。

本会HP「全国大会」のページ <https://www.jacle.org/annual23/>

- ・ キャンパス内ではeduroamに接続できません。Free Wi-Fiなどありません。ポケットWi-Fiなどをご用意いただくか、事前に予稿集をダウンロードしておくことをお勧めします。

【託児施設について】

- ・ 豊平キャンパス内に託児室を用意します。場所、申込書の記入・提出や支払方法等については、利用申込者へ別途通知します。1時間当たり1,000円で、最大料金1日目6,000円、2日目7,000円を利用者が負担することをご利用いただけます。
- ・ 利用可能な時間は、5/31は12:30～18:30まで、6/1は8:30～15:30までです。
- ・ ただし、理事会出席者と大会準備委員は、5/31の午前の時間帯も利用可能です。
- ・ 利用希望者は、4/30(水) 23:59までに下記の予約フォームまたはQRコードから予約してください。

託児予約フォーム <https://forms.gle/V1NkQxLQJNxJDpS47>



【大学までのアクセス】

- ・ 北海学園大学豊平キャンパスへのアクセスについては、ページ下のリンクをご覧ください。
- ・ 最寄り駅は「地下鉄東豊線 学園前駅」です。学園前駅の地下鉄ホームから出口3番側へ向かって地上へ出ます。地下鉄の出入口が大学構内に直結しています。
- ・ 8号館の入退場可能な時間帯は、土曜8:30～19:00、日曜8:30～16:30です。

【大学周辺の環境】

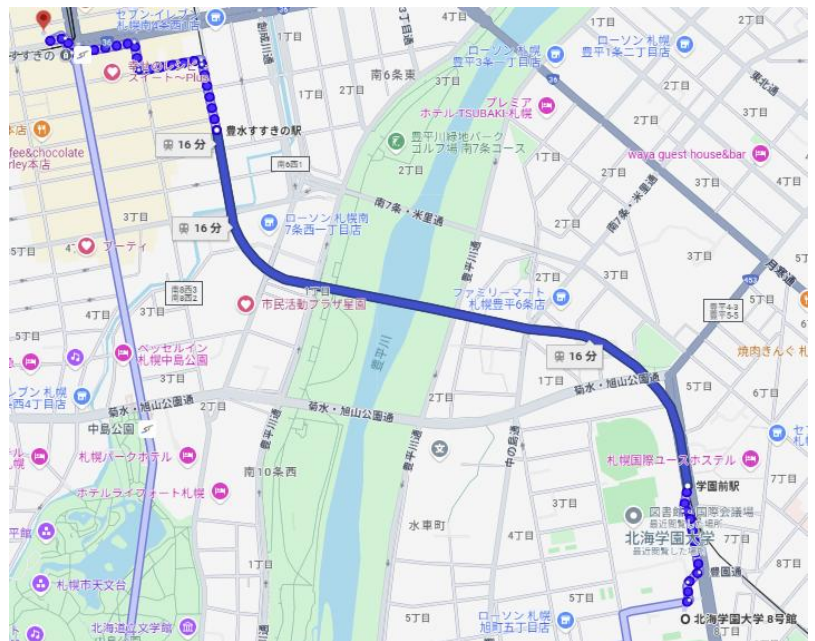
- ・ 大学周辺にはコンビニが複数あります。両日ともお昼の時間帯、大学内の食堂はご利用いただけませんのでご注意ください。
- ・ 宿泊施設は、大学最寄り駅周辺にはありません。宿泊される場合は、市中心部の地下鉄東豊線沿線（豊水すすきの駅、大通駅、札幌駅周辺）の施設などを、ご自身で手配ください。

【その他の注意事項】

- ・ 大会参加者は、必ず最初に受付を済ませてください。2日目の受付は12:00までです。
- ・ 荷物のお預かりは1日目18:30まで、2日目15:30までです。
- ・ キャンパス内は、全館禁煙（電子タバコ含む）です。
- ・ 今後、訂正・変更等があった場合、本会HP「全国大会」のページに掲載しますのでご注意ください。

【情報交換会について】

- ・ 1日目（5/31土）の夜に情報交換会を開催します。場所は「羊々亭（ようようてい）」（南4西4 松岡ビル5F）です。
- ・ 大会会場からのアクセスは、地下鉄東豊線で一駅（豊水すすきの駅下車）、徒歩12分程度です。道順等は右の地図やGoogle Map等でご確認ください。



参加申し込み Peatix
jacletaikai2025.peatix.com

第23回全国大会ページ
www.jacle.org/annual23/

大学へのアクセス
www.hgu.jp/about/access.html



基調講演

数智时代中文教学的新任务与策略创新

郑艳群

北京语言大学教师教育学院/国际中文教育研究院·教授

1. 引言：数智时代下的中文教学新格局

1.1 教育生态的深度变革：从经验导向迈向智能驱动

随着人工智能、大数据和多模态技术的迅猛发展，全球教育格局正在经历前所未有的深刻变革。教育从传统的经验主导，正加速迈向以数据驱动、智能支撑与个性化优化相融合的新生态体系。在这一大背景下，中文教育也面临着教学理念、教学模式乃至教师能力结构的系统重塑。

1.2 技术重塑教师角色与学习方式

在数智时代，人工智能的自然语言处理与生成能力、大数据对学习行为的深度挖掘与预测、多模态技术对学习体验的多维扩展，不仅极大提升了教学资源开发与教学支持系统的智能化水平，也促使教学重心从知识传递转向了学习者主导、个性化发展的路径重构。教师角色也从单一的知识讲授者，转变为学习设计师、智能教学的协作者与跨文化引导者。

1.3 日本中文教育的新挑战与转型动因

具体到日本中文教育领域，随着学习者背景的多样化和学习动机的细分化趋势不断加剧，传统的教学模式和教师能力体系面临着前所未有的挑战与压力。一方面，学生群体既包括出于商务、留学、兴趣等动机的不同层次学习者、不同语言背景的人群，呈现出明显的学习目标差异与路径多样化。另一方面，疫情推动下的在线教育常态化与 AI 技术应用的加速普及，也对教学的灵活性、互动性与智能化水平提出了更高要求。（教育部中外语言交流与合作中心，2025a）

1.4 报告目标与路径概述

在此背景下，如何基于《国际中文教师数字素养：参考框架》（世汉学会·团标，教育部中外语言交流与合作中心，2025b，简称《素养框架》），结合日本本土教学场景的实际需要，创新教学策略与优化教师能力结构，成为当前亟需深入探讨的重要课题。本报告将围绕数字素养框架的四大模块，结合日本中文教学的实际环境，探讨智能技术赋能下中文教学的新任务与策略创新路径。通过具体教学案例的展示与成效分析，提出符合中文教育体系需求的发展建议，旨在为新时代下的中文教学提供理论支持与实践参考，助力教师与教学模式的全面升级与可持续发展。

2. 《国际中文教师数智素养框架》在日本背景下的价值与设计理念

世界汉语教学学会正式发布了《国际中文教师数字素养：参考框架》和《国际中文教师数字素养：应用解读》（教育部中外语言交流与合作中心，2025c，简称《应用解读》），旨在系统提升国际中文教师在数智时代背景下的教育教学能力，引导教师科学、规范地运用数字技术与人工智能，推动国际中文教育的高质量发展。该框架立足全球教育数字

化趋势，结合国际中文教育实践特点，从理念、能力到实践提供了多维度、可操作的素养框架和发展路径。在此，我们也希望能尝试以该框架为基础，结合日本中文教学的具体情境，探讨其在本土化教学设计与教师成长中可能的指导作用与实现机制。

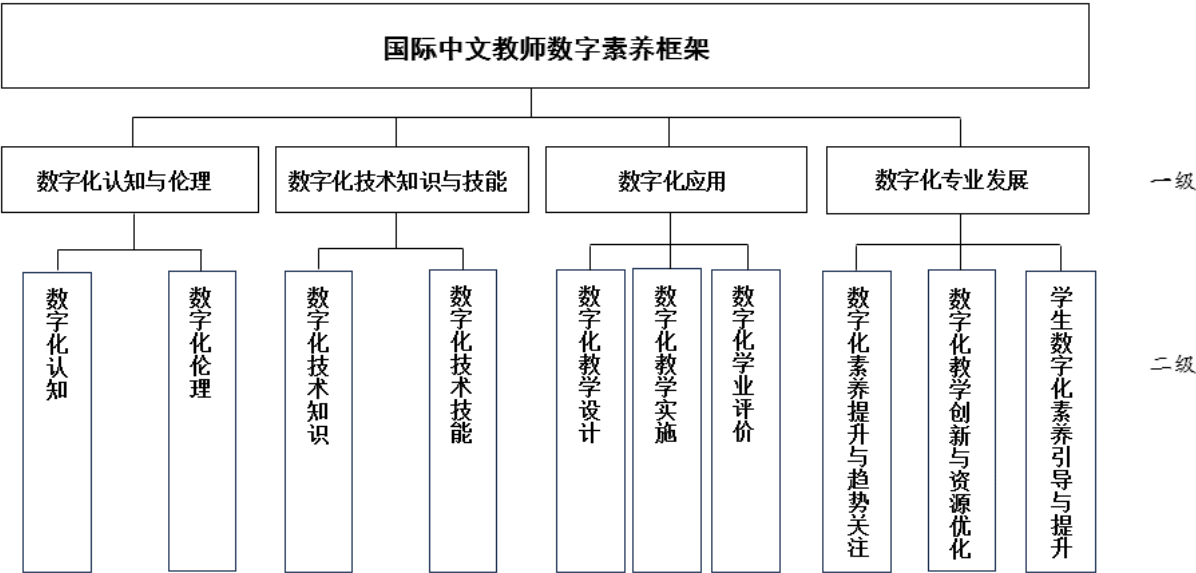


图 1. 《国际中文教师数字素养：参考框架》基本结构示意图

表 1. 《国际中文教师数字素养：参考框架》模块三之局部

一级	二级	三级	描述
数字化应用	数字化教学设计	设计中文数字化教学目标与内容	中文教师应结合数字化工具明确中文教学目标，如利用思维导图软件梳理中文知识点并筛选、组织教学内容，从而确保中文教学活动的针对性和条理性。
		设计并开发中文数字化教学资源	中文教师应运用数字技术开发教学资源，如制作多模态课件及教材任务素材，结合知识图谱与生成式人工智能，提升资源生成效率与内容质量，从而增强学生的学习体验与教学失效。
		设计中文数字化教学流程	中文教师应整合数字化技术优化中文教学活动的顺序与结构，如利用在线协作工具明确中文教学环节和任务安排，从而提高教学组织的连贯性和执行效率。
		设计中文学习者的数字化个性化学习路径	中文教师应面向学生的中文学习需求，规划个性化学习路径，如通过设计分层任务、自适应练习或借助生成式人工智能创设资源、定制路径给予个性化反馈，从而实现差异化教学支持，满足学生多样化的中文学习需

			求。
		设计基于学情分析的中文数字化教学	中文教师应使用学情分析工具调整教学目标、内容、资源和流程，如通过分析学生的作业、学习参与和测评数据，精准响应不同学生学习需求，从而提升中文教学的针对性与个性化效果。
	数字化教学实施		
	数字化学业评价		

2.1 数智化认知与伦理：构建智能应用中的价值底线

在智能技术日益渗透教育实践的背景下，中文教师不仅要具备基本的技术应用能力，更需拥有坚实的数智化认知基础与敏锐的伦理意识。《素养框架》明确指出，教师应理解数字技术在教学过程中的作用、风险与边界，树立数据安全、隐私保护、公平使用技术的职业伦理观。

在日本的中文教学环境中，教师可能也需应对一些复杂的伦理挑战。一方面，日本社会对个人信息保护有着严格的法律和文化要求，法规明确限制了学生数据的采集与使用；另一方面，跨文化教学中存在着文化敏感性问题，教师在应用 AI 技术生成教学内容时，需警惕文化偏见与误读，避免引发误解与冲突。因此，提升教师在智能环境下的伦理判断力，已经成为保障教学质量与维护学习者权益的重要前提。

为此，建议在教师培养与培训体系中，加强基于案例的伦理教育模块，引导教师在真实情境中提升伦理意识与技术应用的审慎性，真正实现技术赋能与价值守护并重的教育实践。

2.2 数智技术知识与技能：夯实教学创新的技术基座

《素养框架》进一步明确了教师在数智时代所需掌握的核心技术知识与技能，包括语料库技术的运用、在线教学平台的管理，以及人工智能辅助工具的教学集成能力。

在日本中文教学实践中，虽然教师整体的信息素养水平较高，但在智能语音识别、学习行为分析、生成式 AI 工具应用等新兴领域仍存在提升空间。针对这一现状，建议通过“教学任务驱动型”培训模式，帮助教师在实际教学场景中掌握教学平台、智能批改系统、自动生成练习平台等工具的综合使用方法。同时，鼓励建设教师数智能力成长档案，为教师提供持续学习与能力认证的路径。

通过系统培训与本土化支持，可以有效增强教师应对多样化教学需求与智能技术变革的综合能力，夯实教学创新的技术基座。

2.3 数智化应用：重构教学设计与课堂实践模式

基于《应用解读》，数智化应用强调技术与教学全流程深度融合，贯穿教学设计、课堂互动、学习反馈与效果评估各个环节。

在教学设计层面，可通过翻转课堂与混合学习模式，安排课前模块化微课学习与课中任务型实践，实现知识输入与技能输出的动态结合。课堂互动中，可利用 AI 辅助反馈

系统即时监测学习状态，指导个性化练习与分层教学。多模态资源（如视频、交互式动画、实时语音识别等）的引入，尤其在口语训练领域，极大增强了学习的沉浸感与效率。

在日本教学环境下，这种数智化应用尤其适用于解决传统课堂中存在的练习机会不足、反馈滞后与个体差异难以兼顾等问题，有助于推动教学模式向智能化、精准化方向转型。

2.4 教师专业发展：构建智能驱动的持续成长体系

教师的专业发展，是支撑中文教育创新可持续发展的核心动力。《汉语教师发展研究的“内核与投影”空间形态及实现》（郑艳群，2019）提出，以“教师教育—教师认知—教师行为”三位一体为支撑，结合大数据追踪与智能反馈，构建教师成长的动态评估与支持体系。

在具体路径上，可通过研修、同行社区实践、跨校虚拟交流与在线开放课程，搭建多层次、可持续的教师学习机制。同时，利用大数据平台记录教师教学行为、学习行为与发展轨迹，形成教师成长画像，动态优化个人发展路径与机构人才培养规划。

特别是在日本中文教育体系中，结合本地需求，建设教师数字素养成长平台与区域协作网络，将有助于在数智时代背景下，提升教师整体素质，推动教学质量与专业发展的同步跃升。

3. 智能技术驱动下的教学策略创新

3.1 个性化教学策略：精准画像与智能推送

在智能技术支持下，个性化教学成为国际中文教育的重要发展方向。《教学分析与教学计算_大数据时代汉语教学研究新方法探新》（郑艳群，2020）指出，通过学习者画像构建与数据驱动的需求分析，教师可以更加精准地把握学生的学习水平、认知偏好与发展潜力，实现个性化教学资源的推送与学习路径的动态规划。

在具体操作上，教师可以依托学习管理平台、智能分析工具收集学习行为数据（如学习时长、正确率、偏误类型等），形成多维度学习者画像。基于此画像，系统能够实现精准的资源推送，如为口语薄弱的学生推荐发音矫正任务，为阅读速度慢的学生推荐分级阅读材料。同时，结合 AI 自适应学习系统，还可以动态调整学习路径，及时响应学习者的变化需求，真正实现教学内容与学习者个体特征的高度匹配。

对于日本中文学习者而言，这种精准化教学尤为重要。由于学习动机、语言背景、学习风格存在显著差异，传统统一化教学已难以满足需求。通过个性化策略，不仅能提升学习效率，还能增强学习体验与动机，助力学习者在多样化路径中实现最佳发展。

3.2 翻转课堂模式：预学—实践—智能反馈一体化

翻转课堂作为智能时代的重要教学模式革新，有效重塑了中文教学的知识传递与技能内化流程。《汉语语法翻转课堂教学模式的实施方案与实现条件》（郑艳群等，2016）指出，翻转课堂通过“前期自主学习+课堂深度互动”的模式，极大提升了课堂效率与学习主动性。

在前期准备阶段，教师需设计清晰的模块化微课，将复杂的语法知识、语言点讲解等内容制作成短小精炼的视频或交互式学习单元，供学生在线自学。同步设计的学习任务，如自我检测小测、概念梳理图表，帮助学生在课前完成初步知识建构。

课堂阶段则聚焦于互动与应用，教师可通过看图说话、角色扮演、任务型对话等方式，组织学生围绕预习内容进行深度实践。引入 AI 辅助反馈工具（如语音识别、即时纠错系统），可以实时识别学生使用语法或表达中的问题，辅助教师实施分层指导与个性化纠正。

在日本中文课堂环境中，翻转课堂或许可以不仅解决课时紧张、讲解时间过长的问题，也为教师创造更多指导学生实际运用语言的机会，有效提升了课堂效率与学生综合语言能力。

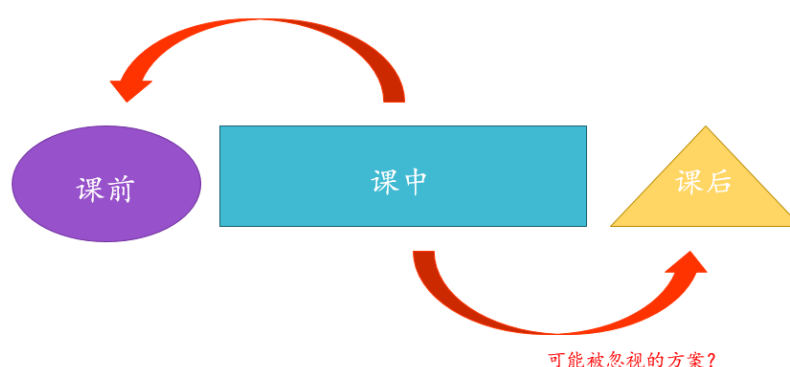


图 2. 翻转课堂实现路径解析

3 生成式人工智能应用：内容生成与互动提升新引擎

随着生成式人工智能（如 ChatGPT）技术的成熟，国际中文教学在教材开发、互动对话、学习评估等方面迎来了新的变革机遇。《面向智能分析的汉语语法结构和功能教学算法设计与应用》（郑艳群、王雅思，2022）提出，基于语法结构—功能结合路径，可以开发智能化的教学内容生成与评估系统，有效提升教学质量与效率。

在对话式学习系统方面，教师可以利用 ChatGPT 等大语言模型，设计任务型对话场景，让学生在 AI 的自然交流中进行语用练习，并获得即时反馈与多样化表达建议。这种模式能够帮助学生在真实感更强的环境中积累语言使用经验，增强语用灵活性与交际能力。

在自动批改与智能评估方面，通过“算法”类工具，可以实现作文批改、口语表现分析、语言点掌握情况监测等自动化功能，大幅减轻教师的批改负担，并为学生提供及时、精准、个性化的学习反馈。

对于日本中文教学而言，生成式人工智能的引入，不仅能提升教学效率，更有助于优化学习体验、激发学生兴趣，为中文教学注入持续创新动力。

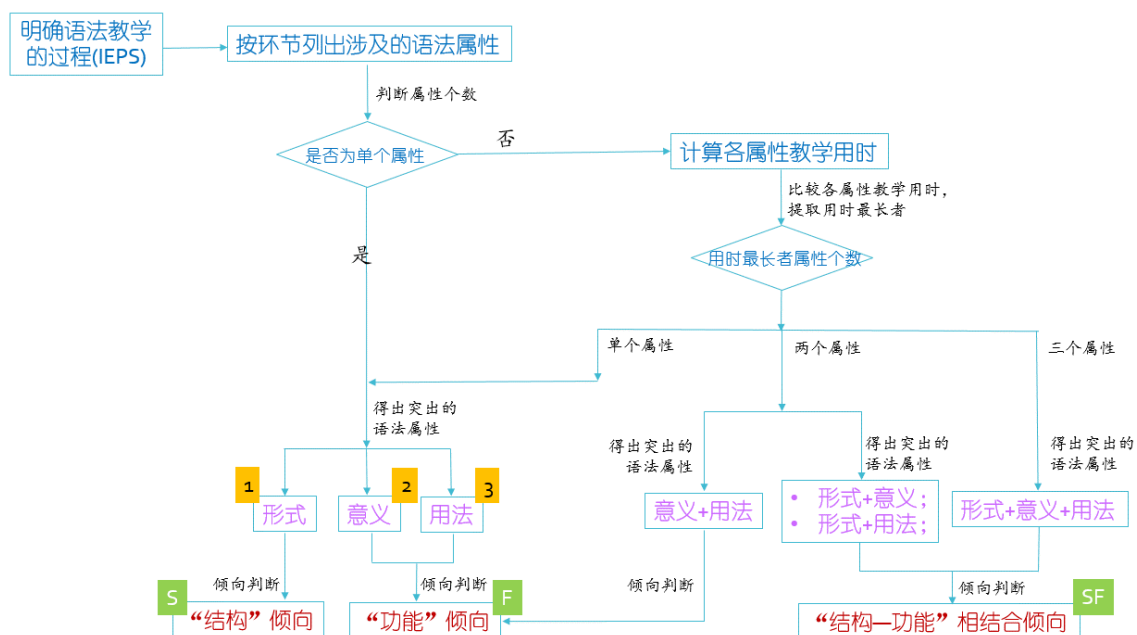


图 3. 面向智能分析的汉语语法结构和功能教学特征分析流程图

4. 教学案例展示：框架落地与成效分析

4.1 课堂内应用案例：综合技能发展的一体化设计与路径跟踪

《汉语教学综合技能发展轨迹：基于实证的研究》（朱世芳、郑艳群，2023）通过对课堂教学实录数据库的系统分析，构建了“听说读写”综合技能一体化发展的结构化路径，为智能时代下的教学组织与评估提供了科学依据。

研究指出，综合课教学中的语言技能发展呈现出阶段性递进结构——由“导入阶段重听说”到“讲练阶段重听说读”，再到“总结阶段重听读写”。例如，通过“讲练生词—讲练语法—讲练课文”的顺序设计，教师可在多模态资源支持下，采用“听读后口头回答”“边听边读”“读后复述”等策略，实现从输入到输出、再到内化的完整认知循环。

更重要的是，该研究借助 1936 段教学片段数据，建立了“教学构件—技能分布—效果反馈”三位一体的分析模型，实现了对课堂教学中技能分布与发展轨迹的量化描述。这一“数据驱动型教学评价”路径，不仅帮助教师科学安排教学节奏与活动设计，也为未来基于 AI 的教学自动识别与智能反馈系统提供了模型依据。同类的研究还有如写作教学结构和过程建模研究（郑艳群、周梦圆，2020）。

汉语教学综合技能发展轨迹：基于实证的研究

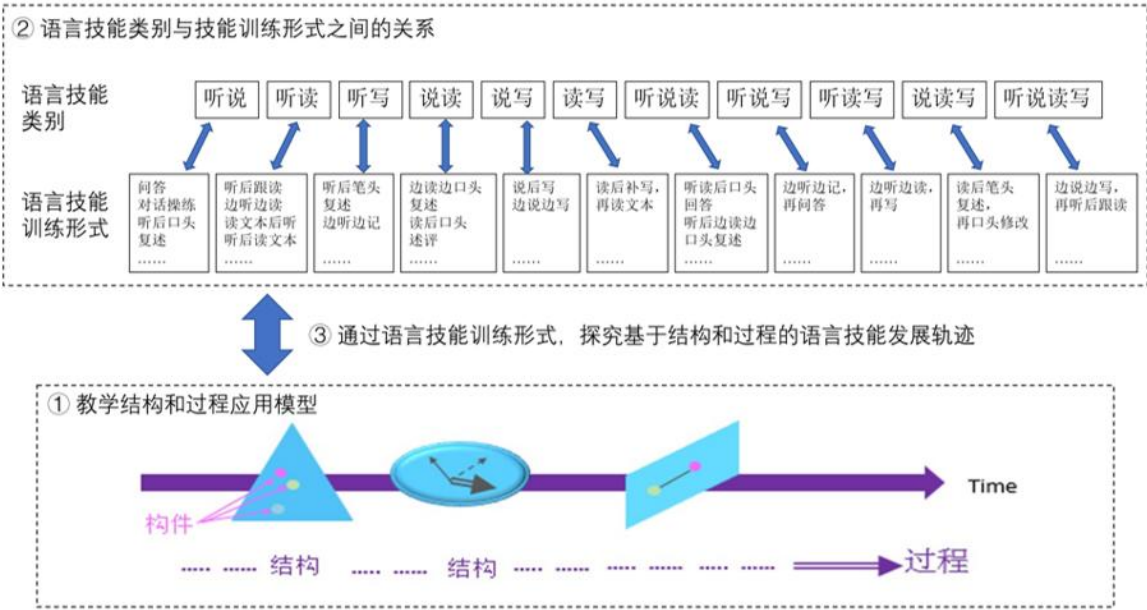


图 4. 汉语综合技能发展研究步骤及目标示意

在日本的中文教学实践中，此研究方案或许具有高度的适用性。通过将技能训练路径嵌入课程整体设计中，并结合数字化教学工具（如语音分析、练习平台、学习行为分析仪表盘），教师可更精准地组织教学内容，持续跟踪学生的技能成长路径，进而提升综合语言能力的系统性发展。

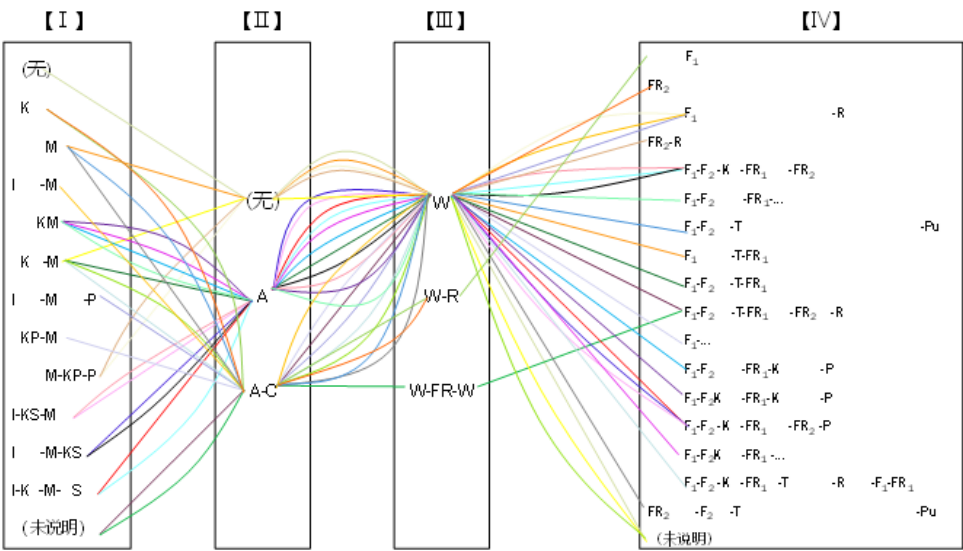


图 5. 汉语写作教学顶层三大环节之间中观层过程的理论模型示意图

4.2 在线教学示范：虚拟交流驱动下的跨文化协作与智能反馈

在疫情后的在线教学常态化趋势下，虚拟交流（Virtual Exchange）成为提升教学互

动性与跨文化能力的重要手段。《虚拟交流的国际中文教育创新实践》（郑艳群，2023）展示了多个国际合作项目（如与新西兰梅西大学、加拿大卡尔加里大学、日本小樽商科大学的同步项目），通过引入“同步线上口语辅导+个性化跨文化任务设计”的教学模式，为学生搭建了真实语境下的互动平台。

项目通过 Zoom 等平台，开展口语演练、文化讲解、节日介绍等任务型语言实践，让学生在真实的跨文化语境中完成表达任务，增强语言实用性与文化适应能力。同步在线课程还引入了 AI 语音识别系统与交互反馈机制，实时记录学生参与数据，形成“互动频率—语言表现—反馈质量”的评估链条。

此外，该项目高度重视教学资源与交流环境的创设。通过文化素材包、自主学习任务与多语种支持，满足不同语言背景学生的学习节奏与表达需求。项目实践证明，虚拟交流不仅有效提升了学生的口语与跨文化表达能力，也显著增强了学习者的全球视野、合作意识与学习动机。对日本中文教学而言，虚拟交流为解决“课堂语境贫乏”“学习动力不足”等问题提供了突破口。结合日本本土的教育制度与社会文化环境，可探索建立“中日高校联合虚拟交流计划”“日本学生与全球学习者跨校口语项目”等机制，持续拓展教学边界，推动中文教学向更加开放、协同、多元的方向发展。



图 6. 日本小樽商科大学远程汉语口语交流实践示意图

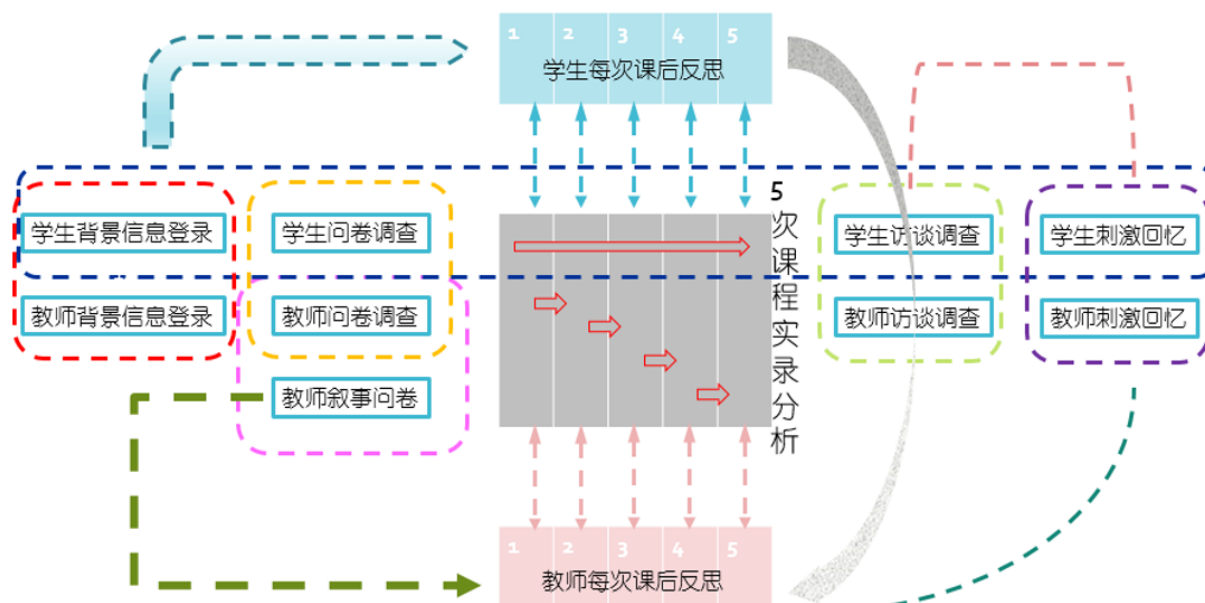


图 7. 教学研究多维数据系统采集示意图

4.3 在线教学示范：虚拟交流驱动下的跨文化协作与智能反馈

在国际中文教学不断迈向科学化与规范化的过程中，如何系统把握课堂教学的结构逻辑与过程规律，成为教学研究与教师发展的核心议题之一。长期以来，课堂教学研究往往偏重“应然”路径，即基于教学设计、教学理念或教材安排所构建的理想课堂模型，强调教学内容的系统性、目标的逻辑性与环节的完整性。然而，在真实教学环境中，教学实践往往受到时间限制、教学对象差异、教师应变策略等因素影响，呈现出与理想结构不同的“实然”状态。

为回应这一矛盾，郑艳群、袁萍（2019）提出“应然－实然”对比的研究范式，并在初级汉语语法教学中进行实证研究，提出以“教学构件分析＋结构图谱建模＋实施轨迹比对”的方式进行课堂结构研究。所谓“教学构件”，是指课堂教学活动中可被抽象和重构的基本功能单元，如语法引入、规则讲解、练习转换、迁移输出等；而“教学结构图谱”，则是在时间维度上对这些构件进行排列组合，呈现出教学活动在“设计－实施－调适”三层面上的形态变化。

该研究方法首先通过收集课堂实录、设计预案与学生产出材料，分别建立“设计版结构模型”与“实践版过程轨迹”；随后进行对比分析，识别“教学时长、活动顺序、功能重叠、语言输入密度”等方面的偏差；最终总结出教师在具体语法点教学中常见的“偏移策略类型”与“结构适应模式”，为教学优化提供基于实证的行动建议。

这一思路的核心在于：将“规范性”与“真实性”并置观察，将“教学构件”作为可比较的分析单元，从而突破传统课堂观察方法中碎片化、主观化的问题，构建出具有可读性、可复现性的教学结构研究模式（郑艳群，2016a）。其不仅具有理论创新意义，更为教学改进、教师发展和课堂评估提供了可操作的模型路径。

在日本中文教学环境中，教学结构建模方法同样具有高度适用性。一方面，日本课堂文化强调时间控制与结构清晰，教师通常对教学节奏有高度掌控意识；通过引入“结构

图谱”分析方法，可帮助教师更准确地掌握教学环节分布情况，实现“内容与时间的精准匹配”。另一方面，日本中文教师群体中存在一定的跨文化教学策略差异，通过“应然－实然”对比方法，可实现经验总结向结构建模的转化，增强教师对自身教学风格与策略调整的反思能力。

此外，该方法也为教学研究提供了多维拓展的空间：可结合语料分析技术分析不同教学结构对语言输入/输出质量的影响；可将结构分析与学生学习轨迹对接，探索“结构－成效”之间的关联路径；还可基于多样教学案例构建教学结构数据库，进行跨教师、跨学校甚至跨国家的教学模式比较，提升研究的广度与深度（郑艳群，2022）。

综上所述，教学结构建模与“应然－实然”路径整合为当前国际中文教学研究提供了新的分析框架和研究工具，其核心价值不仅在于精准还原课堂机制，更在于推动教学行为研究从理念描述向数据建构、从印象归纳向系统比较的深度跃升。

表 2. 语法教学结构构件和结构类型－“实然”统计表

结构构件	构件数	结构类型	样本数量	百分比
I、E、P	3	IEP 结构	11	24.44%
I、E、P、S	4	IEPS 结构	25	55.56%
I、P	2	IP 结构	1	2.22%
I、P、S	3	IPS 结构	8	17.78%
合计	2~4	4	45	100%

表 3. 语法教学不同结构类型下的过程类型－“实然”统计表

结构类型	过程类型	样本数量	百分比
IEP 结构	[I-E-P]过程	8	17.78%
	[I-P-E-P]过程	3	6.67%
IEPS 结构	[I-E-P-E-P-S]过程	1	2.22%
	[I-E-P-E-S]过程	1	2.22%
	[I-E-P-E-S-P]过程	1	2.22%
	[I-E-P-S]过程	16	35.56%
	[I-E-P-S-P]过程	2	4.44%
	[I-E-P-S-P-S]过程	2	4.44%
	[I-P-E-P-S-P]过程	1	2.22%
	[I-P-E-S]过程	1	2.22%

IP 结构	[I-P]过程	1	2.22%
IPS 结构	[I-P-S]过程	5	11.11%
	[I-P-S-P]过程	3	6.67%
合计	13	45	99.99%

表 4. 语法教学结构构件-“应然”与“实然”对照表

结构构件	“应然”描写结果 (提到份数/文献总份数)	“实然”研究结果 (实际出现样本数/总样本数)	“应然”与“实然”支持情况
E	8/11=72.73%	36/45=80%	“实然”支持率高
I	10/11=90.91%	45/45=100%	“实然”支持率高
P	11/11=100%	45/45=100%	全部支持
S	3/11=27.27%	33/45=73.33%	“实然”支持率高

表 5. 语法教学结构类型-“应然”与“实然”对照表¹⁾

结构类型	“应然”结构类型	“实然”结构类型
EP 结构	+	-
IEP 结构	+	+
IEPS 结构	+	+
IP 结构	+	+
IPS 结构	+	+
合计	5	4

4.4 在线教学示范：虚拟交流驱动下的跨文化协作与智能反馈

在教学研究逐步迈向精细化与智能化的背景下，“教学画像”作为一种结合行为采集、数据标注与过程分析的研究方法，正在成为理解教学本质与优化教学策略的重要途径。郑艳群（2020）在《教学分析与教学计算》中提出为汉语教学“画像”概念，强调借助大数据和人工智能手段，对教师教学行为、教学结构分布、学习者响应特征等进行全息式、多维度建构，进而实现教学行为的可视化、结构化与模型化（郑艳群，2020）。

所谓“教学画像”，是指通过数字化手段将教学活动中包含的“教学构件—行为链条—结果反馈”等核心要素进行记录、抽象与建模，形成可视、可读、可比的教学数据表

¹⁾ 表中“+”表示有，“-”表示无。

达体系。其基本操作流程包括：

行为采集：通过视频录播、课堂观察表、互动数据记录等方式收集教师与学生的教学行为；

结构标注：依据教学环节类型（导入、讲解、操练、检测、拓展等）对行为进行分类和时间分布编码；

过程分析：采用可视化工具（如热力图、行为流图、时间轴图谱）展现教学行为序列与频度模式；

效果关联：结合学生学习成果数据（如作业完成度、练习正确率、语言输出密度）分析教学策略与学习成效之间的关系；

反馈应用：用于教师反思、自主改进、教学观摩研讨及培训中的案例诊断。

在该体系的支撑下，教师不仅能够识别自身教学过程中的优势区域与瓶颈节点，还可通过“画像比对”与“轨迹追踪”进行同课异构、跨课题比较与跨期演变分析，从而实现教学个性化调整与发展性改进路径的再设计（郑艳群，2016b）。

针对日本中文教学的具体情境，“教学画像”方法具备显著的实用价值。一方面，日本教师多参与模块化课程或短学期项目，时间有限、内容集中，因此需要借助数据快速掌握教学环节的运行实效；另一方面，日本中文教师在课堂教学中普遍注重规范与互动并重，教学画像可量化互动频度与教学内容结构分布，有助于在目标导向下对教学强度与深度进行微调。此外，结合 AI 语音识别与可视化分析平台（如 ClassIn 轨迹分析、微格教研平台、Lumilo 智能眼镜等），教师可低门槛地完成行为捕捉、结构识别与可视反馈，大幅提升教学反思效率与研究能力（郑艳群，2022）。

可以说，“教学画像”方法不仅是一种技术工具，更是一种研究理念的转变。它引导教师从“经验表达”迈向“数据证据”；从“感知理解”迈向“结构建模”；从“个体感悟”迈向“集体共享”。在《国际中文教师数智素养框架》的推动下，“教学画像”理念也将成为未来国际中文教师研究型发展路径中的重要一环，为实现数据驱动的专业长提供持续支持。

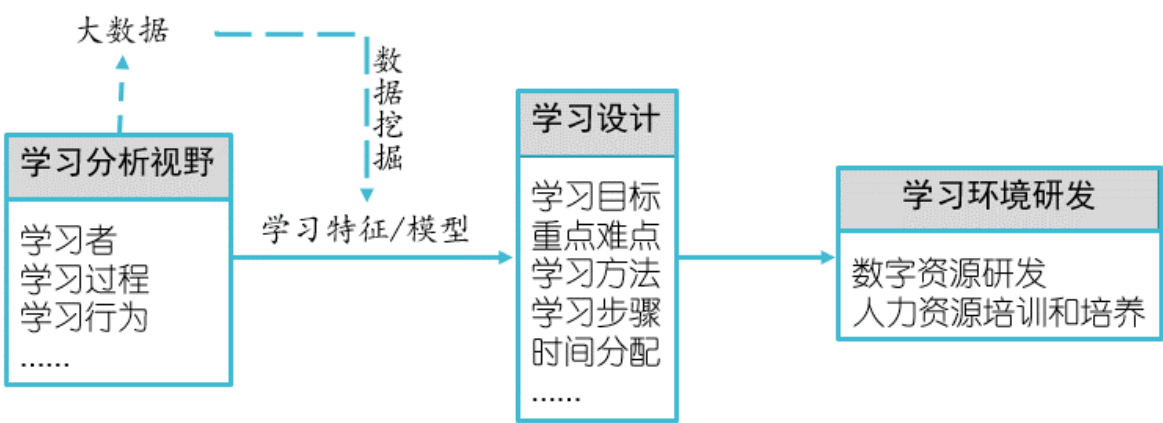


图 8. 大数据远程外语教学研究的基本框架

4.5 教学数据库与跨案例研究：构建可迁移的研究平台

为推动教学研究向更高水平迈进，建立系统的教学数据库成为大数据时代语言教育

研究的基础设施之一。郑艳群（2022）在《论大数据时代汉语教学研究数据库建设与应用》中指出，当前汉语教学研究正逐步由单点分析转向跨案例、跨语料、跨结构的综合性比较研究，亟需高质量、结构化的数据平台作为支撑。

这一数据库建设不仅包括教学文本、教学行为、教学过程数据的采集与标准化处理，还涵盖语境信息、教学对象特征与评价数据等多维度的关联整合。通过跨课程、跨群体的教学数据汇聚与分类，可为教学模式演化、教师行为类型、学习路径优化等议题提供横向比对与纵向跟踪的可能。

具体到日本中文教学实践，构建包含课堂实录、互动日志、作业表现等要素的局部数据库，不仅能够促进同行观课、教师培训和教学策略优化，也可在更大范围内参与全球中文教育的比较研究网络。例如，通过同一课题的不同教学视频分析、学习成效量化指标对照、结构图谱的分布类型比对，教师和研究者能够更清晰地揭示教学风格、课程安排与学习者响应之间的关联机制（郑艳群，2020）。

更为重要的是，这一类结构化、动态化、语用化的教学数据库建设，正在为未来语言学习通用大模型（General Language Learning Models, GLLMs）的研发积蓄基础资源与理论支撑。教学数据库可作为智能系统训练语料、功能标注依据与语用环境模拟的核心参考，为推动人工智能与语言教育的深度融合提供坚实支点（郑艳群，2016）。在这一意义上，教学数据库不仅服务于当前的教学改进与评估，更承担着“基础性教育研究”与“战略性技术开发”的双重使命。

随着教育智能化的加速发展，未来国际中文教育亟需构建统一的、开放的、多语种兼容的教学研究数据库平台，实现全球共享、标准互通与多模态互操作，从而真正为语言教学领域的“通用人工智能”阶段做好教学研究与数据基础的系统准备。

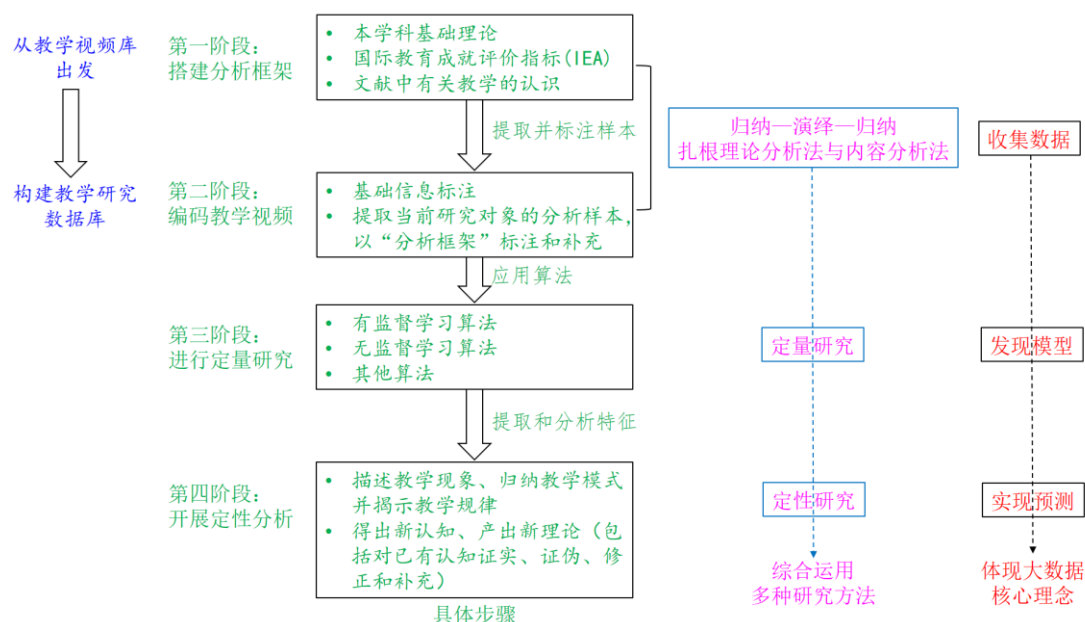


图 9. 汉语教学研究分析数据处理总体思路示意图

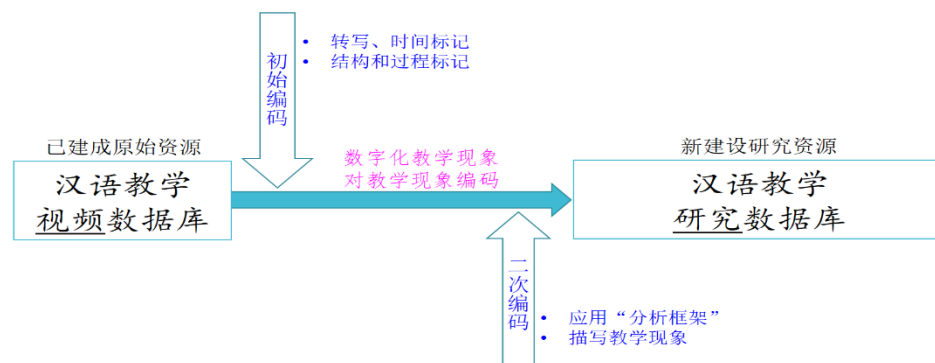


图 10. 教学数据编码示意图

5. 前景展望与对日本中文教育的建议

5.1 建立教师数智素养认证与激励机制

在智能时代，教师的数智素养不仅关乎教学效率，更直接影响到教育创新与质量提升。建议日本中文教育界参照《素养框架》，建立本土化的教师数智素养认证体系，涵盖数据安全、AI 工具应用、跨文化敏感性与智能教学设计等核心模块。通过分级学习和专业发展路径规划，帮助教师系统提升数智素养水平。

5.2 搭建区域与全球协作平台

数智时代的教育创新离不开跨机构、跨区域乃至全球层面的协作。建议以日本各大中文教育机构为支点，联合中国及其他国家的优质资源，搭建“区域协作—全球联动”的多层次开放平台。

可以探索建设“中日智能中文教育创新联盟”，定期举办线上联合教学、虚拟交流项目、教师联合研修和国际竞赛等活动，实现教学资源、教学案例与智能工具的共建共享。通过区域与全球协作网络的搭建，提升日本中文教育的开放性与国际竞争力，培养具有全球视野与跨文化沟通能力的新时代学习者。

5.3 持续技术迭代与教学模式优化

在智能技术快速迭代的背景下，中文教学模式亦需不断优化升级。建议持续关注生成式人工智能、大数据学习分析、多模态沉浸式环境（如 VR/AR）等前沿技术的教育应用趋势，将其有机整合到教学设计、课堂组织与学习评估之中。

在具体实践中，应积极探索“个性化推送—智能反馈—动态路径调整”的教学模式，深化翻转课堂、任务型学习、项目式学习等教学组织方式与智能工具的深度融合，提升教学的精准性、灵活性与学生主体性。

特别在日本高校、中小学及社会中文学习场景中，应根据学习者特点，定制适应性的智能教学方案，推动教学由经验驱动向数据驱动转型，真正实现智能化赋能下的“因材施教”。

5.4 深化研究：大数据与 AI 驱动下的教学模型更新

未来，日本中文教育或许还需深化基于大数据与人工智能的教学研究，推动理论与实践的双向创新。建议设立跨学科研究项目，系统分析数智环境下学习者行为数据、教师教学行为、智能评估反馈机制等关键环节，探索智能支持下的新一代教学模型。

例如，基于大数据的个性化动态教学模型、生成式AI支持下的跨文化适配教学模型、人机协作共建型课堂生态模型等，均值得重点探索与实验。通过研究驱动教学创新，逐步形成智能时代下适合日本国情、符合全球趋势的国际中文教育理论体系与实践体系。

6. 结语

6.1 数智时代的教育转型趋势

数智时代的到来，正在深刻重塑国际中文教育的生态版图。从数智素养框架的构建，到智能技术驱动下的教学模式革新，再到虚拟交流与个性化路径的深入实践，我们可以清晰地看到：中文教育正在从传统经验导向，迈向以数据驱动、技术支撑、人文关怀深度融合的新阶段。

6.2 应对挑战，提升教师核心素养

面对日本中文学习者日益多元化的需求与国际教育环境的快速变化，唯有不断提升教师的数智素养、持续优化教学设计与互动机制、深化大数据与人工智能赋能下的教学研究，才能在复杂多变的环境中把握主动，推动中文教学质量的整体跃升。

6.3 构建系统教学生态与人文使命

未来，日本中文教育可以更加开放的姿态迎接技术革新，以更加系统的方法促进教师专业成长，以更加精准的数据洞察优化学习体验；同时，也要始终坚守教育的人文价值与文化责任，确保智能赋能之下，中文教育的发展依然以学习者的成长为中心，以跨文化理解与沟通为使命。

数智时代的中文教育之路，注定充满挑战，但也蕴藏着无限机遇。愿我们以数智为翼，以教育为心，迈向中文教育的新生态。

参考文献

- 教育部中外语言交流与合作中心 2025a.《国际中文教师数字素养：研制说明》.内部资料。
- 教育部中外语言交流与合作中心 2025b.《国际中文教师数字素养：参考框架》.内部资料。
- 教育部中外语言交流与合作中心 2025c.《国际中文教师数字素养参考框架：应用解读》.内部资料。
- 郑艳群 2016a.《大数据远程外语教学研究的基本框架和特点分析》，《国际汉语教学研究》第4期：4-7页。
- 郑艳群 2016b.《汉语教学数据挖掘：意义和方法》，《语言文字应用》第4期：116-124页。
- 郑艳群 2019.《汉语教师发展研究的“内核与投影”空间形态及实现》，《华文教学与研究》第4期：37-53页。
- 郑艳群 2020.《教学分析与教学计算：大数据时代汉语教学研究新方法探新》，《语言教育技术研究》第4期：32-39页。
- 郑艳群、周梦圆 2020.《汉语写作教学结构和过程理论模型研究》，《华文教学与研究》第3期：37-54页。
- 郑艳群 2022.《论大数据时代汉语教学研究数据库建设与应用》，《国际中文教育研究》第3期：40-48

页。

郑艳群 2023.《虚拟交流的国际中文教育创新实践》，《国际中文教育（中英文）》第2期：35-42页。

郑艳群、袁萍 2019.《“应然”与“实然”：初级汉语语法教学结构和过程研究》，《华文教学与研究》第4期：1-11页。

郑艳群、袁萍、赵笑笑 2016.《汉语语法翻转课堂教学模式的实施方案与实现条件》，《汉语应用语言学研究（第4辑）》：48-57页。

郑艳群、王雅思 2022.《面向智能分析的汉语语法结构和功能教学算法设计与应用》，《国际汉语教学研究》第3期：62-71页。

朱世芳、郑艳群 2023.《汉语教学综合技能发展轨迹：基于实证的研究》，《辽宁师范大学学报（社会科学版）》第6期：16-23页。

パネルディスカッション

パネルディスカッション

AI とオタクが創る中国語教育のミライ

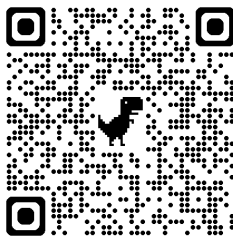
5 月 31 日（土）14 時 45 分から 16 時 45 分まで
発表各 30 分間＋質疑・討論 30 分間

1. [氷野善寛](#)（目白大学外国語学部・教授）
「これは使える！AI で作る中国語教材」
2. [山崎直樹](#)（関西大学外国語学部・教授）
「学習ではなく習得を助ける AI の使いかた」
3. [杉山滉平](#)（立命館大学・研究員）
「AI ツールをこういうふうに語学教育の授業に活用すればよい？！」

司会：[清原文代](#)（大阪公立大学国際基幹教育機構・教授）

質疑応答について

- 質問は以下の Google フォームより受け付けます。登壇者が発表している最中に書き込むことができます。
若有问题，请通过以下 Google 表单提交。即使在演讲者发言期间，亦可提交。
- <https://forms.gle/vqvSiWsGo3y1KfgN8>



- 質問送信後に他の人の質問内容を見ることができます。あなたの質問内容も他の人に見られることになります。
提交后，您可查看其他参与者的问题内容，您的提问亦将对其他人可见。
- 時間の関係で、全ての質問を取り上げることができない場合があります。どうぞご理解くださいますようお願い申し上げます。
受时间限制，可能无法一一解答所有问题。敬请谅解。

これは使える！AI で作る中国語教材 —AI とハサミは使いようで切れる！

氷野善寛
(目白大学)

1. はじめに

生成 AI の登場により、「こんな教材があればいいのに」という思いつきを、すぐに形にして試すことができるようになった。従来であれば、企画・設計・開発に多くの時間と技術的労力を要し、完成までに 1 か月以上を費やしていたような教材も、今では専門的な知識がなかったとしても、わずか数時間でプロトタイプを完成させることが可能となっている。生成 AI と基礎的な Web 技術 (HTML/CSS/JavaScript) を組み合わせることで、試作 (プロトタイピング) から授業導入までのプロセスが圧倒的に加速されたのである。

このような環境の変化は、語学教育においても大きな意味をもつ。教師が「一から教材を作る」ことのハードルが大幅に下がった今、試作→検証→改良という反復的な開発サイクルを自ら回しながら、教育現場に最適化された「非売品教材」を柔軟に創り出すことができる。これにより、これまで実現が難しかったニッチな学習ニーズや、特定の学習段階に合わせた指導支援も、より手軽に具体化できるようになった。

本報告では、筆者が実際に生成 AI を活用して開発・運用してきた中国語学習支援アプリの具体例を紹介する。教材のアイデアをプロンプトで指示し、生成されたデータをもとに構成したツールには、音声 API を活用したリスニング教材、ピンインや注音字母のタイピング教材、数字や語順学習の自動化など、多彩なバリエーションが含まれている。また、PHP+MySQL を併用することで、ユーザーの回答記録や得点の蓄積も可能となり、学生の成績記録の実施や分析ツールの開発など、即席での教材開発と学習履歴の分析が両立できる環境が整ってきている。こうした「プロトタイピング型教材開発」の実践例をもとに、生成 AI 時代の言語教育における創造性及び即応性の可能性について考察する。

2. 具体例

2.1 HTML+CSS+JavaScript によるブラウザ教材の作成

もっともシンプルな構成として、HTML/CSS/JavaScript の 3 点セットを用いた教材開発がある。この構成の最大の利点は、インストール不要で即座にブラウザ上で再生・配信が可能である点にある。たとえば、数字を聞き取って入力する「中国語計算リスニング」や、ピンイン入力練習を通じて正確な綴りを習得する「タイピングチャレンジ」など、基本的な操作と視覚的・聴覚的フィードバックを組み合わせた教材を迅速に構築できる。

プロンプト例：中国語の数字学習ミニゲームを作成してください。このゲームでは、ユーザーは中国語の数字の発音を聞いて、正しい数字を当てる必要があります。ゲーム画面には 1~9 までの数字パネルを表示し、「発音を聞く」ボタンをクリックすると、ブラウザの音声合成 API を使って数字が中国語で発音されます。ユーザ

ーは発音を聞いた後、該当する数字のパネルをクリックして回答します。正解の場合はパネルが緑色に、不正解の場合は赤色に変わります。また、正解時には対応する中国語の漢字とピンイン表記を表示し、ゲーム全体のスコア（正解数・不正解数）も画面に表示してください。ゲーム中は音声のみで、漢字やピンインは正解時のみ表示するようにしてください。

開発例：中国語時計、中国語カレンダー、数字ピンイン→声調符号付ピンイン変換…

2.2 音声 API や SVG を使った教材の開発

音声教材は中国語学習に欠かせないが、従来の音声ファイル管理には手間がかかる。ブラウザの音声合成 API（Speech Synthesis API）を使えば、テキストをそのまま音声として再生でき、教材への組み込みが格段に容易になる。さらに、図形や地図を画面上に表示するための SVG（Scalable Vector Graphics）を組み合わせることで、視覚的にわかりやすく、操作性のある教材を作ることができる。たとえば、SVG で描かれた地図や色パネルを用い、読み上げられた中国語に対応する場所や色をクリックさせる教材は、音・視覚・操作を統合した学習として効果的である。これらのコードも生成 AI で下書きを得ることができ、教材開発の敷居は大きく下がっている。

プロンプト例：中国語の色名をランダムに読み上げ、それを 4 つのボタンから選ばせる HTML + JavaScript の教材を作ってください。音声合成はブラウザの Speech Synthesis API を使ってください。

中国の地図を SVG で描き、主要都市（北京、上海、广州）に ID をつけてください。クリックすると、それぞれの都市名が Speech Synthesis API を使って中国語で読み上げられる HTML + JavaScript コードを作成してください。

開発例：形あてゲーム、地図リスニング…

2.3 PHP + MySQL によるデータベース連携

開発言語に PHP と MySQL を加えることで、学習者の入力や成績の記録・蓄積が可能となる。たとえば、タイピング速度や正答率を保存し、後から分析することで、授業改善や個別指導に活かすことができる。また、履歴に基づいて再出題する自動復習機能などへの応用も視野に入る。こうした構成は、従来は高い開発スキルが必要とされたが、生成 AI を用いることでコードの雛形を素早く得ることができ、試作と実装のハードルが大幅に下がっている。

プロンプト例：中国語タイピング練習アプリで、ユーザーの入力結果（正誤・所要時間）を MySQL に記録し、後から一覧表示できる PHP コードを作成してください。

参考：タイピングゲーム、資格習得可視化ツール（チャイカナビ）

2.4 Canvas を利用したホワイトボードの生成

語彙の分類や会話構造の整理、語群の意味的まとまりを可視化する活動などに適したホワイトボード型教材も、HTML/CSS/JavaScript の基本技術によって自作可能である。描画領域には Canvas 要素を使用し、ペンの色や太さ、消しゴム、保存、クリア機能などを

JavaScript で実装する。こうした機能を含む構成は、生成 AI に「ホワイトボードを作成するコードを出力してください」といったプロンプトを与えることにより短時間で雛形を得ることができる。プロンプトの工夫次第で、従来の Jamboard や Padlet のような外部サービスに頼ることなく、自分の授業や学習目的に特化したホワイトボード教材を生成 AI とともに制作できる環境が整いつつある。

プロンプト例：語彙学習用のホワイトボードアプリを作ってください。画面上に“水果”と書かれた中央のエリアと、周囲にドラッグできる語彙カード（苹果、香蕉、葡萄など）を配置し、カードを自由に動かせるようにしてください。

2.5 AI による問題生成・データ抽出

生成 AI の活用は教材「構造」だけでなく、「中身」にも及ぶ。たとえば、単語リストをもとに、意味、例文、3つの誤答選択肢を生成し、4択問題を一括作成することができる。ChatGPT を活用すれば、テーマや語彙のレベル、形式に応じて柔軟な出題パターンを生成することができ、さらにそれを HTML ベースの問題テンプレートに埋め込むことで、短時間で大量の教材を構築することも可能である。

プロンプト例：以下の単語リストについて、それぞれに意味・正解・誤答 3 つを含む 4 択問題を作成してください。出力は表形式で。単語リスト：学习、老师、学校、汉字

3. おわりに

以上のように、生成 AI と基本的な Web 技術の組み合わせによって、「思いついたらすぐに試す」教材開発の実践が可能となった。従来であれば、完成までに多くの時間と労力を要していた教材も、プロンプトを工夫することで、短時間で試作・実装・改良が行えるようになり、授業や学習環境に応じた柔軟な教材設計が現実のものとなりつつある。

各技術は単体でも十分に有効だが、組み合わせることで、音声・視覚・操作・記録を統合した、より深い学習体験の提供や、学習履歴の蓄積・分析といった高度な機能の実装も可能となる。また、AI の導入によって教材制作の時間的・作業的コストが大幅に削減されたことで、これまで後回しにされがちだった「教材の効果検証」にリソースを割けるようになった点も見逃せない。試作を繰り返しながら、どのような形式や内容が実際に学習者の習得に貢献しているのかを吟味することが可能になりつつあり、さらに検証そのものについても、AI を活用することでログの自動分析や回答傾向の可視化、改善案の提示といった支援が得られるようになってきている。

本報告では、教材開発と検証支援の両面において、生成 AI がいかに教育実践の質を押し上げるかを示すべく、報告者が実際に作成・運用してきた中国語教材の具体例を紹介した。プロトタイピングによってもたらされる創造性と即応性、そして継続的な改善サイクルの重要性を、今後の言語教育において改めて問い直す機会としたい。

参考 Hino Lab.中国語学習アプリ <https://ch-station.org/contents/>

学習ではなく習得を助ける AI の使いかた

山崎直樹

(関西大学)

1. はじめに

生成系 AI に「言語学習の支援」をさせたいと誰もが考える。学習の支援には、「学習者の学習の支援」と「教師が学習者にさせる学習の支援」とがあるが、どちらの支援も AI にさせることが可能である。しかし、その「学習の支援」が、学習者が言語を習得する支援になっているかどうかは別に考えなければならない。効果が薄い学習法を支援しても意味がないかもしれないからである。

よって、われわれは、これまで自分がやってきた学習支援の効果を検証せずに AI に代わりをさせようとしていないかを確認する必要がある。時間／作業／心理面のコストを多く必要とする支援であれば、われわれは、それが効果的かどうかを立ち止まって考えるが、AI によってコストが抑えられると、効果の怪しげな支援を安易にってしまう危険性がある。

しかし、学習法の効果の検証はもとより難しい。であれば、「効果があると確認されている学習方法」を積極的に採用し、それを使うコストを下げることを考えるのが、賢明な AI の利用方法というものであろう。

この報告は、われわれがおこなっている学習支援が効果的かどうかを検証しようというものではなく、先人による第二言語習得研究の成果を生成系 AI による学習支援に活かそうという提案であり、その学習支援の一例を示すものである。

2. 事例 1（想起練習と分散学習）

2.1 想起練習

覚えたい内容を何度か繰り返し読む練習をする群と、思い出して何度か書き出す練習をうする群とに分け、事後テストでその内容の定着率を調べると、後者のほうが有意に成績が良い……という実験がある¹⁾。これは人は思い出すことにより記憶が再構成され、それが定着に繋がるからであり、同種の実験は数多くおこなわれている²⁾。この「思い出す」という操作を使った練習は「想起練習 retrieval practice」と呼ばれている。

この練習をさせるための教材は簡単である。「テスト」をおこなえばよい。語彙や文法が対象であれば、既習の内容を使った並べ換え問題や穴埋め問題を作り、小テストとして実施すればよい。そして、このような並べ換え問題・穴埋め問題を、下記の指示で生成系 AI に作らせるのは簡単である（すでに実行している人も多いであろう）。

指示：復習をしたい課のスキットとその課の〈ポイント³⁾〉を AI に渡し、その説明をする。自分は何者で、何のために、何をどうしてほしいかを伝える。

AI のメリットを活かせるのはこの先である。次のように、これまでの出力（＝直近の復習をする課よりも前に学習した課のために作ったテスト）を入力として参照する指示をすることもできる⁴⁾。

¹ Roediger III & Karpicke(2006)

² Barcroft, J. (2007), Karpicke & Roediger III(2008)

³ ここでは「人称代名詞／“是”を用いる文：主語＋“是”＋名詞（～は…である）／名詞を修飾する“的”：名詞＋“的”＋名詞……etc.」のような形で記述されている学習項目を指す。

⁴ この「過去の自身の出力を入力として受け取る」仕組みは、いわゆるリカレントニューラルネットワーク Recurrent Neural Network の構造（この場合 1man Network に近い）を持っていることに注意され

指示：第 n 課のテストを作るとき、第 n-1 課、第 n-2 課、第 n-x 課で作ったテストを適宜取り入れるよう指示をする。

これは人力でもできなくはないが、情報量が増えるほど AI を使ったほうが精度が高くなることは想像に難くない。

2.2 分散学習

記憶の定着を図るためには、一定間隔をおいて記憶を新たにする学習をおこなう（分散学習と呼ばれている）ほうがよいことは、よく知られている。2.1 で示したリカレント構造を持つ小テストは、この分散学習にもなっていることに注意されたい。

3. 事例 2（気づきを促進する学習）

よく知られた「インプット仮説⁵⁾」にはさまざまな反論があるが、「意味が理解できるインプットでないと効果がない」という点については、誰しもがその重要性を認める。さらに、これに加えて「気づきがないと、インプットは、input > intake > developing systems > output という習得のサイクルに組み込まれない」とする考えかた（「気づき仮説⁶⁾」）もある。

この「気づき」を促進する過程を、入門レベルの中国語学習に取り入れるとしよう。例えば、ある課のスキットを説明なしに提示して、「何か質問をするときに、前置きとして使うことばを抜き出してください／n 行と m 行を比べて見てください。中国語では疑問文をどのようにして作っているのだと思いますか／『外国語学部』は“外语系”です。p 行を参考にして、「わたしは外国語学部の学生です」と中国語で書いてみてください」などと要求する教材を作り、その課の学習を始める前にこれを考えさせるという方法が考えられる⁷⁾。

このようなこの気づきを促進する教材も、もちろん AI に作らせることができる。この場合は、やや高度な要求になるので、見本を示したほうがよい。

指示：次に学習する課のスキットと〈要点〉と、気づきを促進する教材の見本（別の課を対象としたもの）を AI に渡し、同様の教材を作るよう依頼する。

気づきを促進する活動を伝統的な PPP（Presentation, Practice, Production）型の学習に加える学習設計の効果は、すでに各所で指摘されている（曰く、学習の焦点化や仮説生成と検証の効果等）。私見によれば、このような学習設計の最大の効果は、（退屈な）文法説明の時間を不要にすることと、伝統的な〈教師から学習者への一方的な知識の伝達〉という活動と違い、気づきを促進する活動は学習者の協働作業による知識生成を可能にすることである。この「学習者の協働作業による知識生成」は、まだあまり実践に移されていない活動ではないかと思われる。

なお、この教材も既習の課を対象に生成した教材を参照させることにより、リカレント構造を持たせることができる。「第 n 課のスキットの～という文を、第 n-1 課で学んだ～という文と比べてみてください」という類いの設問を作成させればよい。

4. 事例 3（会話の中での学習）

4.1 リキャスト

たい。

⁵⁾ Krashen(1982), Krashen(1985)

⁶⁾ Schmidt(1990)

⁷⁾ この教材のねらいは、言語形式に対する気づき、形式と意味と運用のリンクに対する気づきを促進することにある。

「教師と会話する」という活動はL2習得のどの部分の役に立っているのだろうか。教室における教師との会話の意義はあらためて検証されることは少ないかもしれないが、「（内容の薄い）会話は、自分が何をできるようになったかわからないから退屈」という学習者も存在するのである。ともあれ、放っておけばどんどん進行していき、そこでどのような言語が使われたのか記憶に残りにくい「会話」をL2習得に役立てるためには、フィードバックの質とタイミングが重要であることは、言を俟たない。

学習者の誤りに気がついた教師は、誤り訂正のフィードバックをおこなうが、このフィードバックは次のような類型⁸⁾に分けられることが多い。

他者による修正：明示的修正、リキャスト⁹⁾

自身による修正：メタ言語的フィードバック、誘導、繰り返し、明確化要求

これらのどれが効果的は議論があるが、「リキャスト recast」と呼ばれる方法は、自然な流れを中断しない、学習者の気づきを促すという利点があるとされている。もう1つ利点をつけ加えれば、教室における会話（自然なコミュニケーションを装った会話）は、[使用者-使用者]というフレームを一時的に使うことが多い。教師と学生の会話の場合、[熟達した使用者-未熟な使用者]というサブフレームが設定されることも多い。しかし、上述の種類のフィードバックの多くは、それがおこなわれた場合、[教師-受講生]というフレームの中にいることが明確になってしまう。しかし、リキャストはそのようなフレームシフトを意識しにくいのではないかと考えられる（教室外でも熟達した使用者が相手の誤りを訂正することはよくある）。

4.2 リキャストをおこなう ChatBot

ChatGPTのMyGPT機能を使えば、リキャストをしてくれるChatBotを作ることができる（作成時にリキャストについての説明を具体例を挙げておこなう必要があるが、それもChatGPTに作成させればよい）。筆者の作成したChatBotの仕様は次のとおりである。

- 「リタイアした後、どこに住みたいか／四季のうちどれが好きか／台南に一年留学するとき、どんな服飾品をどれだけ持っていくか」などのトピックをランダムに選んで会話を始める。
- 利用者が回答をしたら、「その理由は？」「××が好きなのか？」のように、話題を展開させる質問をする。
- 不適切な表現があったら、リキャストをする。
- 「#回顧」というコマンドが入力されたら、リキャストした箇所を、[Before/After]の形で示す。
- TOCFLのLevel～Level 2程度の平易な表現を使う。

このChatBotとは次のような会話ができる。

わたし：我喜歡去海泳。

ChatGPT：你喜歡去海邊游泳，聽起來很開心！你常常跟誰一起去呢？

わたし：我去海邊一起跟爺爺常常。

ChatGPT：你常常跟爺爺一起去海邊喔，真不錯！你們去的海邊是哪裡呢？

この後、「#回顧」というコマンドを入力すれば、[Before/After]を表示してくれる。

4.3 コードスイッチングを救援要請に使う

上述のChatBotに次の機能を加えた。

- 開始時のプロンプトに「わからないことばがあったら、ひらがなを使って日本語で書いてください」と表示する。

⁸⁾ Lyster & Ranta(1997)

⁹⁾ 明示的な訂正、メタ言語的言及、明確化の要求……などをせず、適切な形で「言い直し」のみをおこなうフィードバックのことである。

- ひらがなで書かれた日本語が混じっていたら、適切な中国語に置き換え、全体を示す。
- 「#回顧」というコマンドを入力されたら、どんなところを修正したかを、[Before/After] の形で示す。

この ChatBot は次のような会話をおこなうことができる。

わたし：涼鞋和運動鞋當然會帶。需要帶ブーツ嗎？

ChatGPT：你的意思是「需要帶靴子嗎？」嗎？台南冬天不太冷，所以應該不用帶靴子喔。你怕冷嗎？

わたし：我特別怕冷，また、あつがりです。

ChatGPT：你特別怕冷，而且也很怕熱啊！

この後、「#回顧」というコマンドを入力すれば、4.2 で示したようなリキャストをした箇所と、このように日本語を置き換えた箇所を [Before/After] で示してくれる。このように、コードスイッチングを「熟達した使用者に支援を要請するための Contextualization Cue¹⁰⁾」として使うことができるわけである。この種の cue は教室外での自然な会話でもよく見られるコミュニケーション方略である。また、意図的に日本語に切り替えさせることは、学習者に対し「自分がしたいことと、できることの間の差を意識させる (Mind The Gap)」という働きもある。

5. おわりに

ここに挙げた生成系 AI の利用法は特別な技術や知識の必要なものではない。しかし、確実に教師の学習設計のコストを下げ、（おそらくは）学習者の習得支援に効果的な利用法である。

人は自分が良いと信じる方法を実践するとは限らない。実践に必要なコストを見積り、それとの兼ね合いで実践に移すかどうか決めるものである¹¹⁾。ここで紹介した AI の利用法がコストを下げ、より多くの「良いと信じる方法」が実践に移されることを期待したい。

参考文献

<https://scrapbox.io/2025-05-31/INDEX> に掲載した。

¹⁰⁾ Gumperz(1982)

¹¹⁾ 竹内理 (2001) や秋山 (2020) が学習者の使用する学習方略について、この指摘をしているが、教師の用いる教授方略についても同様の指摘ができるのではないかと考える。

AI ツールをこういうふうに語学教育の授業に活用すればよい？！

——英語授業×Transable の事例に触れながら——

杉山 滉平

(立命館大学)

1. はじめに

近年、人工知能（AI）技術の急速な発展は、言語教育の在り方そのものに大きな変革をもたらしている。特に、生成 AI（Generative AI）をはじめ、音声認識や画像認識、さらにはメタバースといった関連技術の進展により、学習環境の個別最適化や体験的学習の実現が、従来よりも現実的なものとなりつつある。

本稿では、筆者が開発に携わっている英語学習支援アプリ「Transable」の機能および開発の経験を紹介しつつ、「今やこのようなことまで可能になっているんだ」という新たなインスピレーションを得られそうな、AI ツールを活用した 2 つの具体的な事例を提示する。これらを通じて、学校現場における AI 活用の可能性と、その教育的意義について考察することを目的とする。

2. 事例紹介

近年の AI ツールは、特定の作業支援にとどまらず、学習者の理解を補助したり、発話や思考のきっかけを与えたりする役割を果たすようになってきている。以下では、筆者が開発に関与している英語学習支援アプリ「Transable」に実装されている機能を出発点とし、AI 活用の具体的な可能性を示す二つの事例を紹介する¹²¹⁾。

2.1 生成 AI が解説をしてくれる（Transable）

「Transable」は、AI によるアシストを通じて、外国語での発信力と自信を高めることを目的とした語学サポートアプリである。Transable は、インストール不要で、Web ブラウザからすぐに使い始めることができる。

Transable には、機械翻訳、生成 AI、単語校正 AI を実装しており、多様なアプローチで学習者をサポートしている。Transable では英語以外にも中国語やフランス語などを学習言語として選べるが、本説明では簡略化のため、英語を例として取り上げる。

Transable には、生成 AI のテキスト生成機能を用いて、学習者が入力した英語文に対して、語彙や文法の使い方に関する解説を提示したりする機能を搭載している（図 1）。

従来、学習者が自らの誤りに気づき、理解を深めるには、教員からの丁寧なフィードバックを待つ必要があった。しかし本アプリでは、生成 AI の活用により、学習者のアウトプットに対して即時にフィードバックが返されるため、「書く→気づく→直す」というサイクルを自律的に回すことが可能となっている。さらに、解説は定型的な正誤判定にとどまらず、「なぜその表現になるのか」「他にどのような言い方があるか」、さらには図 2

¹²¹⁾ Transable は <https://transable.net> からアクセスできる。基本的に無料で使用できるが、

「CLASSIC」機能の入力文字数が 150 文字と制限がある。なお、アカウント（原則、有料）がある方は、入力可能文字が 600 文字になるなど、制限が解除される。

のように「2つの文のニュアンスの違いは何か」といった、言語運用上の多様な視点を得られる。これは日本語の解説のため、日本人学習者は母語でじっくりと理解しながら学習できる。

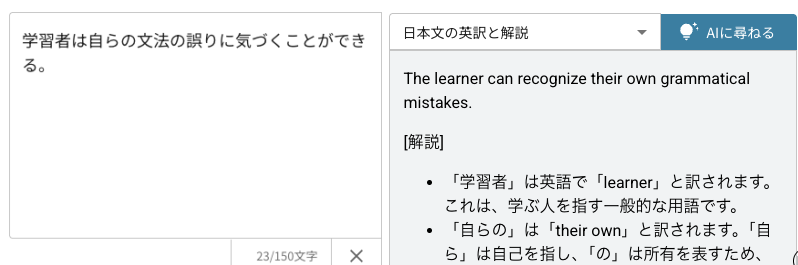


図 1. 生成 AI による解説機能の例（左：ユーザ入力文、右：出力された解説文）

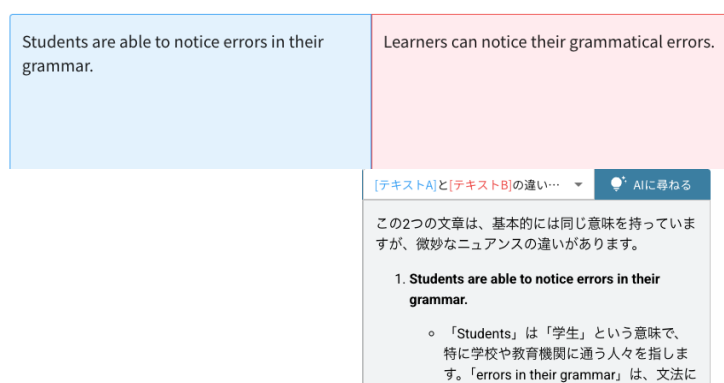


図 2. 生成 AI によるニュアンス解説の例
（左：ユーザ入力文、

右：青色枠の入力文と赤色枠の入力文のニュアンスの違いについて解説した文）

2.2 画像生成・画像認識 AI を用いた単語テスト（ChatGPT）

語彙学習は、言語教育における最初のステップとして極めて重要な要素である。とりわけ英語初学者にとっては、視覚情報と語彙を結びつけながら、言葉の意味や使い方を理解するプロセスが学習効果を大きく左右する。しかし、従来の単語テストでは、同一の画像素材が繰り返し使用されることが多く、学習者が画像に「答え」を覚えてしまうことで、語彙そのものの意味理解や運用力に十分に結びつかないという課題が存在していた。

2025 年 4 月時点では、ChatGPT の性能が大幅に向上し、写真のような画像生成、高精度な画像認識が可能となった。例えば、ある単語を学習する際、生成 AI によって毎回異なる視覚表現（犬であれば異なる犬種、視点、背景など）が提示され、それに対して学習者が語彙を入力する。入力された語が正しいかどうかは、画像認識 AI によって即座に判定されるため、教員による採点を必要とせず、即時のフィードバックが可能となる。これより、視覚的なバリエーションを与えながらことで理解を深め、かつ AI による自動化で反復

性と即時性を実現する学習環境が構築される。

2.3 デジタル空間での学習の実現

言語の実践的運用力は、教室内でのドリル学習や暗記作業のみでは十分に育成されにくく、実際の会話や異文化的文脈における経験が重要とされてきた。しかし、異文化体験の機会は物理的制約を受けやすく、例えば留学や海外研修のような活動は、すべての学習者に等しく提供されるものではない。

このような課題に対して、メタバースやAI アバターといったデジタル空間を活用した模擬体験型学習は、従来の制約を乗り越える新たな学習手段となり得る。仮想空間上に構築された店舗、空港、ホテル、公共交通機関といった生活シーンにおいて、学習者はアバターとして登場人物とやり取りを行う。会話相手となる AI は、状況に応じた（音声 AI による）自然な発話を返し、学習者は目的達成のために英語を使って、発話（音声認識 AI）およびテキストでコミュニケーションを試みる。特に、生成 AI にインターネット検索機能が加わったことで、現実 に即した対話が可能となっている。例えば、実在する店の実在するメニューをオーダーするといった体験も可能である。

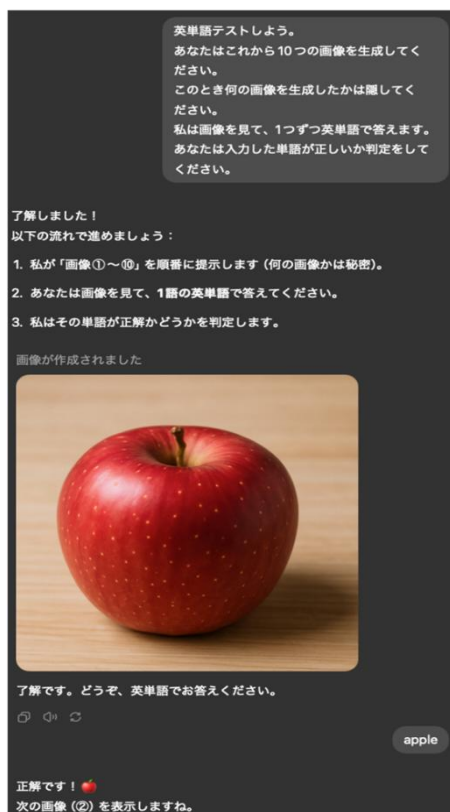


図 3. 単語テスト（ChatGPT 4o）

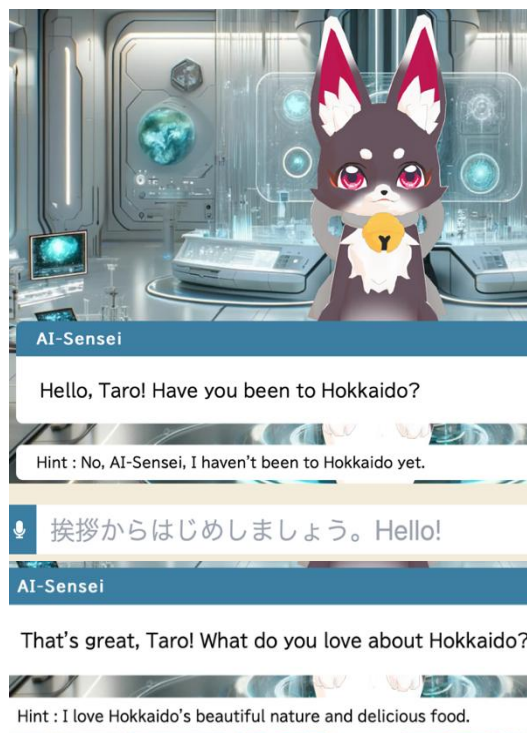


図 4. AI との会話

Transable スピーキング機能（β 版）

この形式は、実用的なフレーズや対話構造を習得するための反復機会を提供しつつ、AI による柔軟な応答により、「意味のあるやり取り」としての言語使用体験を実現する。加えて、心理的負担が少ない状態で英語を使用できる点は、発話に対する不安を抱える学習者にとって特に有効である。また教室では得難い“擬似的な異文化コミュニケーション”を日常的に経験することが可能になる。

3. おわりに

本稿では、英語学習支援アプリ「Transable」の例、画像生成・認識技術、さらにはアバターといった最新技術を応用した学習支援の可能性について紹介した。これらの機能は、従来であれば教員による個別指導でしか対応できない内容をAIが代替・補完する形で実現しているものであり、教員の負担を軽減しつつ、学習者にとってより質の高い学びを提供しうる点において、教育現場に新たな価値をもたらすと考えられる。

特に、画像生成や視覚情報に基づく問題提示といった手法は、従来の教科書中心・一斉型の指導から脱却し、学習者の興味関心や認知特性に寄り添った柔軟な教材設計を可能にする。加えて、デジタル空間における実践的な会話体験は、言語学習に不可欠な「意味のあるやりとり」を日常的に提供するものであり、学習者の発話意欲や言語運用力の向上に資するものである。

今後は、こうしたAI技術を活用しながら、初学者から中級者まで、それぞれの学習者のレベルや特性に応じた個別最適化された学習支援するツールが、ますます増えてくると考えられる。学習者一人ひとりが自らの課題に気づき、学びを自律的に進めていけるような環境の構築に向けて、筆者自身もアプリ開発する研究者の立場から、教育現場との対話を重ねながら取り組みを継続していきたい。

分科会

“然后”の誤用とその指導法

羅華

(立命館アジア太平洋大学)

1. はじめに

接続詞“然后”は外国語としての中国語教育において従来あまり注目されたことがない。それは、“然后”の用法が単純であるからだろう。『現代漢語八百詞』(2002)によれば、“然后”はあることの次に続けて別のことが起こることを表す。例えば、“先讨论一下, 然后再做决定(まず検討してみて, その後決める)”とある。『現代漢語辞書(第7版)』(2016)にも同様の記述があり、“学然后知不足(勉強し, その後足りないことを知る)”という例文を挙げている。一方、『实用现代汉语语法(第三版)』(2019)の第八章は接続詞を取り上げているが、常用接続詞の一覧表には、“然后”はリストアップすらされていない。要するに、“然后”は単に時間的な前後関係を表す接続詞とされている。

しかし近年、話し言葉において中国語母語話者による“然后”の前後関係を表さない用法が顕著になっている。例えば、“主要是睡了个午觉, 然后又热, 墙都着我捂热的啦(主に昼寝をしたからね, **それに**暑かったし, 壁でさえ私のせいで温まったんだ)”。例文にある“然后”は、出来事の順序ではなく、累加を表すように見える。また、“因为我这几天做的事老是马虎不认真, 然后害得他总是改了又改¹⁾(この頃私が何をしても大雑把だった**ので**彼に何度も修正させてしまった)”。この例文にある“然后”も順序ではなく、因果関係を表すように見える。

このような現象は中国語学習者に混乱を招き、“然后”の誤用を増やすだけでなく、ほかの接続詞の習得にも支障を来している。本発表では、中国語学習者による“然后”の誤用を分析し、その原因及び対策を考察する。

2. 先行研究

中国学術情報データベース(CNKI)で“然后”をキーワードとしてジャーナル論文を検索したところ、2004年から2024年までの39本の論文が該当した。これらの論文の多くは、母語話者の“然后”の使用状況についてのものであるが、中国語学習者の習得状況についてのものも3本ある。

王(2004)は中国人大学生を対象に“然后”の使用状況についてのアンケート調査を実施し、63%の調査協力者が“然后”の本来の用法と違う使い方をしているという結果を得た。“然后”は話し言葉において、接続詞として本来の前後関係を表すことに加え、累加、因果関係を表すほか、話を続けるための談話標識としても多用されていると指摘している。齊(2014)はある中国のバラエティ番組に出演したゲストの話を分析したところ、王(2004)の指摘に加えて、話し言葉における“然后”は逆接、条件、仮定を表すこともできると指摘している。話し言葉における“然后”の拡張用法を“然后”の濫用と称し、言葉の規範的な使用を呼びかける学者(齊 2009, 白 2018)がいる一方、それを全面否定せず、適切に使用するべきだと主張する学者(齊 2014, 焦 2021, 刘 2024, 姚

1) 用例出典：北京語言大学コーパス(BCC)。https://bcc.blcu.edu.cn/

・原 2024) もいる。また、劉 (2014) は初級レベルと中級レベルの中国語学習者の作文を分析したところ、初級レベルの学習者による“然后”の誤用は主に“以后”と“后来”の混同に現れるが、中級レベルの学習者の誤用の多くは“然后”の多用に現れることがわかった。また、施 (2020) は準上級レベルの中国語学習者 110 人の口語データにおける“然后”の使用状況を分析したところ、学習者の“然后”の使用状況が母語話者のそれに一致していることがわかった。

上記の先行研究から見ると、母語話者による“然后”の拡張用法は中国語学習者に影響を与えていることが否めない。ただし、上記の誤用分析の対象は、中国に留学している中国語学習者である。そこで、目的語環境にいない中国語学習者は、同じように影響を受けているか、受けているならば、どのように対策すれば効果的であるかを考察したい。

3. “然后”の話し言葉における拡張用法

先行研究は、“然后”は話し言葉においては、本来の時間的な前後関係を表すほか、累加、因果関係、条件、逆接、仮定などを表すこともできる。また、接続詞的な用法に加え、話を滑らかに進めるための談話標識としても多用されていると指摘している。以下、一つの実例を示す。この実例は、WeChat の動画チャンネルにある人生相談番組の一節を報告者が書き起こしたものである。

我，我那个儿子，他今年是已经 32 岁了，**然后**他是，嗯专科毕业的，**然后**他那个专业是电气自动化。毕业以后也有工作八年了，**然后**他现在，就是说都是他参加的工作，嗯换了好几份工作，都是做，嗯技术类的，**然后**就是工作没办法稳定下来，基本上就是在乙方这边工作。技术类，他，就是等于他，在一个公司里面，他比如说，他一个项目，这个项目结束以后，他就要换一个城市，对，**然后**就没有办法成家立业。

私の息子は今年もう 32 歳になった。**あのう**，彼は短期大学卒で，**ええと**，専門は電気オートメーション。卒業してすでに 8 年間働いている。**ええと**，彼が今，やってきたすべての仕事，まあいくつかの仕事を変えたが，すべて技術的なことをやっている。**しかし**，なかなか安定することができない。彼は基本的に派遣先で仕事する。つまり一つのプロジェクトが終わったら，都市を変えなければならない。**なので**，家庭を築くことができない²⁾。

上記の話に五つの“然后”が使用されたが、時間的な前後関係を表す“然后”は一つもない。1 番目から 3 番目の“然后”は書き言葉の立場から見れば、いずれも無いほうが読みやすい文章になるが、話し言葉では、話し手はそれを使用することによって、緊張した気持ちをほぐしたり、話の流れを止めずに適切な言葉を探す時間を稼いだりすることができる。要するに“然后”はここで談話標識として使用されている。また、4 番目と 5 番目の“然后”はそれぞれ、逆接と因果関係を表しているように見える。

この実例のように、現在中国語母語話者の会話を注意して聞くと、必ずと言ってよいほど、本来の用法と違う“然后”が耳に入る。しかし、母語話者がこう使用しているからといって、中国語学習者にそのまま教えるわけにはいかない。なぜなら、先行研究で指摘した“然后”の逆接、累加、因果関係などを表す拡張用法は、本当にそうであるか疑問が残るからだ。周知のように、中国語には「意合法」という特徴がある。「意合法」とは、接続詞を使わずに文脈に頼って前後の文の論理

²⁾ 訳は報告者による。また言い淀みを省いたものである。

関係を表すことである。“那个夏天我还差一点谈情说爱，我遇到了一位赏心悦目的女孩³⁾（あの夏，私がもう少しで恋に落ちるところだった。胸をときめかす少女に出会ったからだ）”。この文は原因を表す文と結果を表す文の順番を入れ替えた倒置文であり，原因を表す後続文の前に“因为”を省いたが，読み手は文脈に頼って作者の意図を読み取ることができる。したがって前出の例の4番目と5番目の“然后”はそれぞれ“但是”と“所以”の役割を担っていると考えられるが，聞き手が話し手の意図が問題なく理解できるのは“然后”が“但是”と“所以”の意味を表すことができるというより，聞き手が文脈でその意味を感じ取ったからと考えられるだろう。なぜなら，その二つの“然后”を使用しなくても，違和感が若干あるものの，文全体に対する理解を妨げないからだ。

4. 学習者による“然后”の誤用状況

4.1 中級レベルの中国語学習者による“然后”の誤用の種類

報告者は中級レベルの中国語学習者の作文から集めた“然后”に関する63例の誤用を分析したところ，“然后”の誤用は，「“以后”との混同」，「論理関係の誤認」，「談話標識としての使用」の3種類に分類することができる。そのうち「論理関係の誤認」は，さらに“然后”を用いて「假定」，「因果関係」，「添加」，「逆接」，「累加」，「上文を受ける（承接）」の6種類の論理関係を表そうとしている誤りに分類することができることがわかった。詳細は表1及び表2のとおりである。

表1. 中級レベルの中国語学習者による“然后”の誤用の種類

	“以后”との混同	論理関係の誤認	談話標識としての使用
誤用数	12	32	19
割合	19%	51%	30%

表2. 「論理関係の誤認」の内訳

	假定	因果関係	添加	逆接	累加	上文を受ける
誤用数	1	6	4	3	16	2
割合	3%	19%	13%	9%	50%	6%

4.2 “然后”の誤用の原因と対策

この節では学習者による“然后”の誤用について種類別に原因を考察する。まず，“以后”との混同は“以后”と“然后”は同じ漢字の“后”を使用しているため，言葉の形態が似ているうえに，両方とも「その後」と訳すことができる。それに加え，“以后”の使い方が“然后”より複雑なため，学習者がどちらを使うかと考える時，より簡単な“然后”を選ぶ傾向にあると言える。例えば，本来“以后”を使うべき誤用文、“*今天我有三个课。然后我去打工了（今日授業が3コマあった。その後，私はバイトに行った）。”では，“以后”を使うためには“上完课以后”または“下了课以后”のように情報の統合処理が必要となる。その為，この種の誤用を回避する対策として“以后”の習得を促す練習を積極的に展開することが考えられる。

³⁾ 用例出典：余华《活着》https://www.wenxue88.com/huozhe/hz_0001.html

次に誤用の全体の半分を占める「論理関係の誤認」の原因を考える。表2が示しているとおり、中級レベルの中国語学習者は文と文の論理関係についての認識が薄いと言わざるを得ない。32例の誤用のうち、「上文を受ける」という論理関係を表す“于是”のほか、すべて既習項目である。また、「累加」を表す“而且”を思い付かず、“然后”を使用する誤用は全体の半分を占めることから、学習者が“然后”の使い方を理解していないと言うより、“而且”の習得ができていないことが言えよう。“*为了去学校和工作前吃早餐，我家人都早起。这个是对健康很重要的。然后，我们常常去散步（うちの家族は、学校や仕事に行く前に朝ごはんを食べるためにみんな早起きする。これは健康にとっても大切なことだ。そのうえ私たちはよく散歩に行く）。”この誤用文は学習者の家族が健康維持するための方法を記述した作文から収集した文である。早起きして朝ごはんを食べることに加えて、ウォーキングも実施している主旨の文であるため、前文と後続文の間には累加関係が見られるが、学習者は累加を表さない“然后”を使用した。この種の誤用を減らすためには、復文の学習が導入される前の段階から文と文の間に存在している論理関係を学習者に気づかせることが大事である。具体的に接続詞の“和”と「そのうえ」を表す“还”が出揃った段階で、両者の違いを比較させることが有効であろう。

最後に談話標識としての“然后”の使用例を見てみよう。小野寺(2024)は談話標識を「談話の流れを作ること・構成に貢献したり、また、話し手がそのDM⁴⁾の後続部分でどんなアクション（行為）をしようとしているか、何をしようとしているか（例「でも」・butの後のトピック移行や、wellの後のためらい・配慮など）を聞き手に知らせるもの」と定義している。学習者の作文に“*我喝了花茶，青茶和黑茶。然后我觉得青茶是最好喝的（私は花茶，青茶と黒茶を飲んだ。青茶が最も美味しいと思う）。”という誤用文がある。話し言葉なら、話し手は“然后”を使用することによって、発話権をキープすることができるが、書き言葉としては“然后”を削除したほうが洗練された文になる。また，“*我新的兼职工作是我和伴侣一起去各种餐馆。然后，促进烟草销售（私の新しいバイトはパートナーと一緒にいろいろなレストランへタバコを売りに行くことだ）。”という誤用文に使われた“然后”は会話においては、適切な言葉を探すための時間を稼ぐ働きをするが、書き言葉には不要である。上述のように、“然后”の談話標識としての使用は書き言葉において誤用と分類されるが、話し言葉においては誤用ではないものの、過度の使用は誤解や混乱を招いたり、話し手の言語能力を含む思考力に対する評価も下げられかねないため、不適切であり、学習者の注意を喚起すべき事象でもある。この種の誤用と不適切な使用を避けるためには、“然后”は使用される文体（話し言葉か書き言葉か）によって機能が異なることを学習者に教える必要がある。しかしながら現状では管見のかぎり、“然后”の話し言葉における拡張用法を言及する教材が未だ見当たらない。一方、インターネットが発達している今、中国語母語話者が周囲に少ない環境で学習する学習者でも母語話者の会話を耳にするのは容易なことである。学習者はドラマやバラエティ番組で溢れている“然后”を聞き続けると、それが万能な言葉であると誤解し、正確な表現の学習を怠るおそれがあるだろう。したがって教員による説明が必要である。例えば3節で挙げた例を書き言葉と話し言葉のケースに分けて間違い探しゲームを考案することができよう。

5. おわりに

⁴⁾ Discourse marks の略語。本稿は談話標識という表現を採用している。

本発表は中級レベルの中国語学習者による“然后”の誤用状況を分析し，“然后”の話し言葉における拡張用法との関連性を探りながら誤用を防ぐ対策を考察した。学習者の誤用に、母語話者の話し言葉に溢れる“然后”の影響が無視できないものの、そればかりではないことを“然后”の誤用状況の分析を通して分かった。“以后”との混同、また文と文の論理関係を表す他の接続語の習得状況も“然后”の誤用を招く要因であろう。

したがって，“然后”の誤用を防ぐには、二つのことが考えられる。一つは、話し言葉における拡張用法を教材や授業に取り入れることである。ただし、先行研究に言及した拡張用法のうち、逆接や累加などを表す接続詞的な用法が果たして“然后”そのものの用法か、また意合法によってそう見えただけかは議論の余地があると考えられるため、学習者への紹介は談話標識としての使用に留まるべきである。また、談話標識として使用されるが、過度な使用を避けるべきということも学習者に意識させたい。もう一つ不可欠なのは、文と文の間に存在する論理関係を学習の初期段階で学習者に気づかせ、復文を構成する各接続詞の習得を促すことである。

参考文献

- 小野寺典子 2024. 『談話標識へのアプローチ 研究分野・方法論・分析例』:8 頁。東京:ひつじ書房。
- 白晓曦 2018. “然后”一词在口语交际中的滥用,《河南农业》11:54-55 頁。
- 焦利 2021. 话语标记语“然后”的惯性使用研究,《文化综合》46:101-102 頁。
- 刘洋 2024. “泛用”还是“滥用” 现代汉语口语中“然后”一词刍议,《哈尔滨学院学报》45(4):114-117 頁。
- 刘育燕 2014. 来华预科生“然后”的习得情况研究,《长春教育学院学报》30(7):11-12 頁。
- 刘月华・潘文娛・故梓 2019. 《实用现代汉语语法》(第三版)北京:商务印书馆。
- 吕叔湘 2002. 《吕叔湘全集第五卷 现代汉语八百词》沈阳:辽宁教育出版社。
- 齐芳 2014. “然后”何时了,《牡丹江大学学报》23(5):83-87 頁。
- 齐燕 2009. 口语中“然后”正在向书面语扩散,《大庆师范学院学报》29(2):120-122 頁。
- 施仁娟 2020. 中高级水平留学生口语中“然后”的使用情况研究,《浙江理工大学学报》44(2):144-149 頁。
- 王伟 2004. 试论现代汉语口语中“然后”一词的语法化,《北京第二外国语学院学报》4:69-76 頁。
- 荀恩东・饶高琦・肖晓悦・臧娇娇 2016. 《大数据背景下 BCC 语料库的研制》《语料库语言学》3:93-118 頁。
- 姚红・原苏荣 2024. 话语标记“然后”在访谈节目中的互动性研究,《汉字文化》5:79-82 頁。
- 中国社会科学院语言研究所词典编辑室 2016. 《现代汉语词典》(第 7 版)北京:商务印书馆。

“一百一”はなぜ量詞を伴わないか？

池田 晋

(大阪大学)

1. 問題の所在

100 以上の数を表す数詞のうち、110, 1100…など末尾が位数で終わる数詞には“一百一十”“一千一百”という基本形式のほかに、末尾の位数を落とした“一百一”“一千一”という省略形式が存在する。両形式の機能上の差異として、省略形式は量詞と共起しないという制約を持つことがよく知られているが、「なぜ共起しないか」という理由にまで立ち入って説明した先行研究は管見の限りほとんど見当たらない。

では、一体なぜ位数を省略する場合、数詞は量詞を伴えないのだろうか。また、量詞との共起の可否以前に、そもそも数詞の位数省略形とはどのような状況で用いられるものなのだろうか。これらの問題はごく基本的なものであるにもかかわらず、従来のテキスト、文法書、文法研究などでは十分に説明がなされてこなかったように思われる。そこで本発表では、位数の省略に関わるこの基本的な問題に立ち返り、語用論的観点と統語論的観点から位数省略形の特徴を考察し、量詞と共起しない理由を探ってみたい。

2. 先行研究の検討——“个”位数説

位数省略形が量詞を伴わない理由の解明を課題として取り上げた先行研究は、ほとんどない。唯一、相原(1991)が“个”位数説を唱える中で、位数省略形と量詞が共起しない理由に言及しているのみである。

相原(1991)はまず以下の図を提示し、位数省略現象が“个”のブロック内の循環位数でしか起こらず、“万”以上のブロックでは起こらないことを指摘する。

兆	亿	万	(个)	……非循環位数
… 千百十 (个)	千百十 (个)	千百十 (个)	千百十 (个)	……循環位数

図 1 相原(1991)

(1) a. 三百二、三千二、三万二

b. 三百二* (十) 万、三千二* (百) 万、三百二* (十) 亿、三千二* (百) 亿……

非循環位数は 10 の 4 乗ごとに更新される (10^4 = “万”, 10^8 = “亿” …) が、相原(1991) は 10 の 0 乗 (1 の位) に当たる非循環位数として“个”(=量詞)があると仮定する¹⁾。位数としての“个”は普段は表に現れないが、顕在化することもあり、そうすると“十”等の省略が許されなくなる。つまり、“万”や“亿”の中で位数省略現象が起こらないのと同様に、非循環位数としての量詞の存在が“十”などの省略を不可能にしている、というの

¹⁾ “个”を位数と見る考え方は、刘月华(1982)に基づいたものと思われる。

が相原(1991)の考えである。

(2) a. 320 个 → 三百二十个

b. 320 万 → 三百二十万 (相原(1991))

相原(1991)の“个”位数説は、位数省略形が量詞と共起しないことと“万”以上の単位と共起しないことを同じ原理で説明できるという利点がある。しかし、このような見方は“个”に代表される量詞を数詞の一部と見なしてしまうことに繋がり、無理があると言わざるを得ない。実際、計数や計量ではなく、純粋な数字に言及する場合に“个”を加えることはできない。(3)のような例が成立しない時点で、“个”を 10^0 に相当する位数と見なす説は立ち行かなくなる。

(3) *三乘五十等于一百五十个

3. 位数省略形が現れる状況

本節では、どのような場面で位数省略形が現れるかを確認する。数詞の用法は大きく「(A) 純粋な数概念を表す用法」と「(B) 計数・計量・計測の用法」とに分かれる。以下、用法ごとに分けて考察する。

3.1 (A) 純粋な数を表す状況

数学の数式を読み上げる場合やその解を答える場合、数を読み上げる場合などでは、数詞は量詞を伴わず単独で用いられる。こうした状況では、“150”などの数詞は比較的自由に位数省略形に置き換えることができ、文中のどの位置にも現れ得る。

(4) a. 三乘五十等于一百五(十)。(3×50=150)

b. 一百五(十)除以三等于五十。(150÷3=50)

c. 两千三(百)。

純粋な数概念を表すため、このような用例においては、そもそも量詞との共起の可否は問題にならない。

3.2 (B) 計数・計量・計測の状況

「(B) 計数・計量・計測」の状況では本来、数詞は量詞を伴って、“数詞+量詞”フレーズの形で用いられなければならない。それにも拘らず、このような状況でも量詞を伴わないはずの位数省略形が用いられることがある。「(B) 計数・計量・計測」の状況の中で、位数省略形が観察されるのは、主に以下の3つの場面においてである。

3.2.1 俚諺など

位数省略形は以下の(5)のように諺や俗語、民謡などの中で用いられることがある。これらの用例において位数省略形は文末位置に現れ、述語、目的語などとして用いられる。

(5) a. 废话三千六(徐・应(1994))

b. 苦不苦，想想红军两万五。(徐・应(1994))

c. 有名的胡同三千六，无名的胡同似牛毛。

d. “廖家湾，廖家湾，大官小官一百三。”这是沿淮一带曾经广为流传的一则民谣，意思是说，淮南廖家湾廖氏家族为官者众多。(CCL)

これらの例に共通しているのは、いずれも「(2+) 2+3」といった韻律構造の中や対句形

式の中で数詞が用いられているという点である。

この種の用例の歴史は古い。太田(1958)によれば、南北朝期に既に(6)のような例が見られるという。

(6) 江陵去扬州，三千三百里。已行一千三，所有二千在。(懊恼歌，乐府诗集 46)

現代語と異なり，古代漢語では“一千三”はふつう 1003 を指す。だが，(6a)の下線部は，総距離 3300 里から残りの距離 2000 里を減じた数なので，1300 里と理解しなければ計算が合わない²⁾。ここでは，詩という形式の強制力によって音節数の調整が起こり，量詞と末尾の位数の省略が起こっている。(5)の省略についても同様の理由が考えられる。

数詞の表す意味という観点から言えば，このタイプの用例は大きく 2 種類に分けることができる。1 つは(5b) (6)のようなものであり，これらの例において数詞は明確な値を表している。先の(6)の“一千三”は全行程の内，踏破した移動距離である。(5b)の“两万五”も同様に紅軍による「長征」の総移動距離 25000 里を指す。

これに対し，それ以外の例((5a) (5c) (5d))は具体的な数量を表しているわけではなく，単に数が多いことを述べているに過ぎない³⁾。そのため，これらの例における“三千六”などの数詞が「3600」と「3006」のいずれを指すのかを確定することはできない。これらを位数省略形と見なしてよいのかも，厳密に言えば判断がつけられない。

3.2.2 計数・計量・計測の単位が文脈上自明である場合

通常の文体においては，計数・計量・計測の単位となる語が先行文脈(とくに直前の節)で出現している場合に位数省略形が現れる。その際，位数省略形はやはり文末位置で述語や目的語として用いられる。

(7) a. 丰收的日子如期而至，然而价格却迟迟上不来。查询资料，问道专家，总算找到症结：苹果价格上不去，是因为引种的果树已是淘汰品种；而好梨子青睐海拔一千七百米的高度，但大地村海拔只有一千五。(CCL)

b. 一时三刻能开完的会，决不延长到两小时；半小时能讲完的话，决不拖拉到一小时；一千字能写完的文章，决不写成一千一。(CCL)

(7a)は度量衡単位による計測の例である。海拔は通常度量衡量詞“米”を伴って表現されるが，直前の節で量詞“米”が既に出現していることから，重複を避けて量詞の省略が起こったものと思われる。(7b)“一千一”は文字数を述べたもので，“写成”の目的語として用いられている。これも直前に“一千字”が現れていることが“字”の省略を促したものと思われる。“字”は本来量詞ではないが，ここでは文章の長さを測る単位として量詞相当の役割を担っている(以下，本発表では計数の単位としての“字”は量詞として扱っておく)。いずれの例においても，計数・計測・計量の単位が自明であることで量詞の省略が許容され，その前提の下で更に位数の省略が起こっているものと推測される⁴⁾。

重要なのは，量詞の省略が許される状況で，はじめて位数省略形が用いられるという点である。以下の例が示すように，量詞の省略ができない状況では，位数省略形を使用する

²⁾ “三千三百”は誇張表現であるとも考えられるが，仮にそうであっても計算自体は成り立つ。

³⁾ (5c)については“三千六”のほか“三百六”とする言い方も見られる。この事実は，ここでの数詞が実数を表していないことを如実に物語っている。

⁴⁾ ただし，量詞と位数の省略を引き起こす要因として，ここでも「2+2+3」という韻律の影響が関わっている可能性は否めない。

ことが許されない。

(8) 本刊希望来搞一般不超过[一万五千字/*一万五千Φ/*一万五Φ]。

要するに、計数・計量・計測の状況においては、量詞が省略可能であることこそが、位数省略形を使用するための前提条件なのだというのである。

省略のされやすさは語によって異なる。例えば、文脈上自明であっても時間を表す単位は省略が起こらない。(7b)の“小时”がそうであるし、次の(9)でも年数を比較していることが自明であるのに“年”が省略されていない。(9)のような状況では、仮に数詞が「270」などであったとしても位数省略形は現れ得ない。

(9) 隋朝很短，38 年，唐朝将近 300 年，五代较短，近 60 年，然后北宋南宋各近 200 年，元朝 100 年出头。明朝清朝又比较长，将近 300 年。(https://m.jfdaily.com/wx/detail.do?id=5158)

3.2.3 金額を表す場合

金額を表す場合は、量詞“块”はかなり自由に省略され、位数省略形も頻繁に用いられる。この場合、位数省略形は文末以外の位置にも自由に現れる。

(10) a. 憨宝一想也对，于是夫妻俩就手拉着手欢天喜地地上了街，来到一家宾馆，服务台的小姐声音甜甜地说：“单人房一百八，双人房二百五，先生小姐想要单人房还是双人房？”(CCL)

b. (……) 现在想想，在最初的那一年能有如此高的理想，KEVIN 同学还是把自己拔的太高了些，结果毕业后他不但一万二没找到，连一千二的工作都没有(……)(CCL)

日常の会話の中で位数省略形を使用する機会が最も多いのは、間違いなく金額を言う場合である。使用機会の多さという点でも、文法的な制約の少なさという点でも、位数省略形と金額表現との相性の良さは、教学の場でもっと強調されてよいように思われる。

3.3 小結

本節の議論をまとめると、位数省略形は、そもそも量詞を伴わない「(A) 純粋な数」を言う状況か、「(B) 計数・計量・計測」の状況で量詞が省略可能である場合に用いられる、ということになる。

本発表の課題は「位数省略形がなぜ量詞を伴わないか」を明らかにすることであった。ここまでの議論で既にその答えはほぼ明らかになったと言ってよい。つまり、位数省略形が量詞を伴わないのは、それがそもそも「量詞の不在または省略」を前提条件として成立しているものだからである。これが位数省略形が量詞を伴わない語用論的な理由である。

4. 別の観点からの理由——位数の量詞性の顕在化

位数省略形が量詞を伴わない理由は、前節で見た語用論的観点からだけではなく、位数詞の文法的特徴という観点からも説明することが可能であるように思われる。

通時的に位数省略形が発生する動機として、太田(1958)は(11)のような省略現象からの類推であることを指摘している。

(11) 一丈五尺 → 丈五 (一丈=十尺=3.3m)

ただし、普通話で省略可能なのは下位単位の部分のみで系数“一”は省略できない。普通話の例としては以下が分かりやすい。

(12) a. 十块八毛 → 十块八

b. 三尺五寸 → 三尺五

金額や度量衡を表す量詞の省略と位数省略をパラレルな現象と捉える根拠の1つとして、それらがともに体詞性成分を修飾する機能を喪失しているという点が挙げられる。

(13) a. 十块八毛钱 → *十块八 φ 钱

b. 三尺五寸布 → *三尺五 φ 布

c. 一百五十个人/一百五十人 → *一百五 φ 个人 / *一百五 φ 人

この種の量詞と位数の類似性を考える上で、「十進法の度量衡量詞を連用する場合は、最後の量詞は省略できる」という朱德熙(1982)の指摘は大変に興味深い⁵⁾。朱德熙(1958)が言うように、位数詞もある意味では十進法の量詞だからである。

下位単位を表す量詞を省略するということは、1つ上の単位を基準として簡潔な表現にまとめるということである。つまり、「10元8角」を「10.8元」と簡略化しているわけで、言わばこれらは「簡易小数表現」なのである(Chao(1968))。数詞に関しても同様に、“一百一”とは「1.1百」と言っていることに他ならない。このときの“百”は位数詞であると同時に、十進法の量詞としての機能を顕在化させていると言える。

金額・度量衡量詞省略形が名詞を修飾できない理由は、末尾が数詞で終わることで、名詞修飾に必要な量詞の介在がなくなったからであろう⁶⁾。同様の理由により、位数省略形も直接後ろの名詞を修飾することができない。また、位数省略形が一般の量詞を伴わない理由としては、1つ上の単位の位数が「十進法の量詞」としての性質を顕在化させたことで、後に別の量詞表現を伴うことを拒絶するからだという要因も考えられる。つまり、文法上の理由からも、位数省略形は一般の量詞を伴い得ないのである。量詞省略形であれ位数省略形であれ、量詞が直後に生起できるとすれば、それは十進法の体系における1つ下の単位をおいて他にないのである。

参考文献

相原茂 1991. 3200000 の位数省略は？, 『中国語学習 Q&A101』(相原茂・木村英樹・杉村博文・中川正之):72-76 頁, 東京:大修館書店。

太田辰夫 1958. 『中国語歴史文法』:136-138 頁, 東京:江南書院。

刘月华 1982. 汉语的称数法, 《汉语学习》4:21-24 頁。

朱德熙 1958. 数词和数词结构, 《中国语文》4:185-186 頁。

朱德熙 1982. 《语法讲义》: 49 頁, 北京: 商务印书馆。

Chao, Yuanren. 1968. A Grammar of Spoken Chinese. Berkeley: University of California Press: 576-577.

用例出典

北京大学中国语言学研究中心 CCL 语料库 (CCL) http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/

徐宗才・应俊玲编 1994. 《俗语词典》, 北京: 商务印书馆。

⁵⁾ 勿論, 全ての十進法の量詞が省略を許容するわけではない (“一斤五两→[?]一斤五 φ”)。反対に十進法でない量詞が省略を許容することもある (“一米六五”)。

⁶⁾ 同じく意味的に小数点以下の値を示し, 統語的にも同一の位置に現れる概数詞は, 直接後ろに名詞を伴うことができる (“一个半月” “一斤多油”)。数詞による小数表示と概数詞による小数表示とでなぜこのような違いが生じるのかについては, 今後の課題としたい。

複合方向補語“起来”の分析

——中国語母語話者コーパスに基づいて——

柳素子

(大阪府立布施北高等学校)

1. はじめに

刘月华・潘文娛・故韡（2019）によれば、現代中国語における複合方向補語“起来¹”は、「動作を通じて、人や物体が低い所から高い所へ移動することを表す」「趋向意义（方向義）」、『接続，結合，固定』や『突き出る』、『隆起する』ことを表す「結果意义（結果義）」、そして、「新しい状態に入ることを表す（動詞に後続する場合は、静止した状態から動く状態へ動作の開始進行を表し、形容詞の後に用いる際には新しい状態が始まることを表す）」「状态意义（状態義）」に分けられる。

また、教学面では、“起来”は『中国語初級段階学習指導ガイドライン（2007）』において、初級段階（学習語彙 1000 語）で学習する文法項目として他の複合方向補語とともに採録され、『国際中文教育中文水平等級標準（2021）』では、“初等（3 級）”（学習語彙 2245 語）の項目として掲げられている。本研究では、このように「初級（“初等”）」レベルの文法項目である“起来”とその共起動詞（形容詞）に注目し、中国語母語話者コーパスを用いて分析・考察を行っていく。

2. 先行研究

“起来”に関する先行研究は多数あるが、主要なものとしては、意味記述・意味分類に関する研究（平井 1991，丸尾 2008，2014 など）、出現形に関する研究（劉力 2000，山田 2001 など）、類義語との比較（王志英 2006，陈玥 2020 など）、言語データに基づく分析（刘月华主编 1998，柳 2024 など）、学習者の習得状況や難度意識に基づく研究（丸尾 2014，崔丹 2016 など）がある。このうち、言語データを利用した分析では、刘月华主编（1998）が“当代作家的小说”から抽出した 400 万字の言語データを用いて、各方向補語の共起動詞とその頻度数を調査し、語義ごとに表にまとめた。ただし、同上（1998）はほとんどが“当代作家的小说”，つまり「文学ジャンル」に限ったデータであり、言語使用域の観点から考えるとその抽出データに偏りがみられる。柳（2024）では、13 種の複合方向補語とその前項動詞（形容詞）を研究対象とし、中国語母語話者コーパスを用いて分析を行った。まず複合方向補語の出現頻度を求め、前項動詞（形容詞）との共起頻度，共起強度を算出し、基本的な動補（形補）フレーズを選定した。ただし、同上（2024）では、高校の初級クラスでの導入という目的のための分析だったため、出現形は「V（A）+複合方向補語」に限定し、また共起語についても初級レベルの基本語に限った。さらにコーパスの言語使用域ごとの出現傾向についても言及していない。そこで本研究では、中国母語話者コーパスを用いて、“起来”とその共起動詞（形容詞）の出現傾向について言語使用域に

¹ 以下、特に断りのない限りは、“起来”は複合方向補語を表すものとする。

も着目した検証を行う。

3. リサーチデザイン

3.1 目的とリサーチクエスチョン

本研究では、コーパスにおける複合方向補語“起来”およびその共起動詞（形容詞）の使用傾向を明らかにすることを目的に、以下のようなリサーチクエスチョン（以下 RQ）を設定した。

RQ1 コーパスのカテゴリ（複数のジャンルをまとめたもの）ごとの“起来”の出現頻度（異なる出現形による頻度も含む）はどのようなものであるか。

RQ2 カテゴリごとの“起来”の共起動詞（形容詞）にはどのようなものがあるか。

3.2 分析対象

今回の分析では、複合方向補語“起来”とその共起動詞（形容詞）を分析対象とする。なお、本研究で検索する 3 語の出現形は、“V（A）+起来”、“V（A）+了+起来”、“V（A）+不+起来”、“V（A）+起+0+来”、“V（A）+不+起+0+来”の全 5 種類とする。

3.3 データ

本研究では、北京外国語大学コーパスグループが開発した書き言葉コーパス“BFSU ToRCH family Chinese corpora（以下、略称の“TORCHFAMILY”を使用する）”を用いて分析を行う。これは、“2009 年現代汉语平衡语料库（公開年 2014 年）”、“2014 年現代汉语平衡语料库（同上 2017 年）”、“2019 年現代汉语平衡语料库（同上 2022 年）”を統合したもので、コーパスサイズは 3,694,301 語となっている。“TORCHFAMILY”は、「均衡的収集法に基づき、（中略）サンプルを収集し（石川 2021）」た Brown Corpus と同様、15 ジャンルから構成され、4 種のカテゴリに分けられる²。なおデータの採集は 2025 年 1 月～4 月に実施した。

3.4 分析の手順

分析の手順については次の通りである。まず“TORCHFAMILY”コーパスを利用して“起来”の用例をすべて抽出し、目視で全例を確認後、複合方向補語として使われていないものについては除去する。そして、残ったデータをもとに頻度数を調べる。頻度数については、コーパス全体のもののほか、出現形別、さらに注 2 で示したように複数のジャンルをまとめたカテゴリ別のデータについても調査する³。さらにコーパスにおいて、“起来”の共起動詞（形容詞）をコーパス全体、カテゴリ別に求め、高頻度語を一覧にし、それぞれ比較する。最後に、“起来”の共起動詞（形容詞）が相対的にどのカテゴリで多く出現するか調べる。この調査については、主要な文法書 5 冊⁴の解説や文例から“起来”の共起

² “TORCHFAMILY”によれば、15 のジャンルは“A-reportage”、“B-editorials”、“C-reviews”、“D-religion”、“E-skills_hobbies”、“F-popular_lore”、“G-biography_memoirs”、“H-reports_gov_docs”、“J-academic_writing”、“K-general_fiction”、“L-mystery_detective”、“M-sci_fiction”、“N-adventure_fiction”、“P-romance_stories”、“R-humor”から成る。また《ToRCH2014 現代汉语平衡语料库简介（2019）》によると、A, B, C のジャンルは“Press”，D, E, F, G, H は“General”，J は“Learned”，K, L, M, N, P, R は“Fiction”の 4 カテゴリに大別される。

³ 注 2 で述べたようにカテゴリは 4 種あるが、そのうち D, E, F, G, H のジャンルから成る“Fiction”については、“TORCHFAMILY”において、D, H を“formal”，E, F, G を“informal”と 2 種に分けているので、前者のグループを“General1”，後者を“General2”として分析を行う。

⁴ 調査に用いた文法書は、丸尾・李軼倫（2022）、守屋・李軼倫（2019）、刘月华・潘文娛・故韡（2019）、吕叔

語を収集し、5つのカテゴリのうち少なくとも2カテゴリで出現している語を選定する。次に上で挙げた5カテゴリを第1アイテムとし、選定された共起動詞（形容詞）を第2アイテムとしてコレスポネンダンス分析⁵を施行し、各カテゴリにおける“起来”の共起傾向について分析を行う。

4. 結果・考察

まず、コーパス全体とカテゴリ別の“起来”の頻度数を調査した結果、100万語あたりの出現頻度（PMW）ではコーパス全体では561.41件となった。また、カテゴリ別の頻度では差が見られ、“Fiction (1077.31件)” > “General2 (561.25件)” > “Press (309.17件)” > “Learned (232.11件)” > “General1 (142.02件)”の結果が得られた。特に“Fiction”は「宗教」や「政府の公文書」からなる“General1”より、約7.59倍多いことがわかった。よって、“起来”はニュースや学術などフォーマルで客観的な文脈よりも文学や趣味、回顧録などのインフォーマルで主観的な文脈で多く出現することが明らかになった。

次に、出現形に注目した頻度を見てみると、“Press”、“General1”、“Learned”は“V(A)+起来”の頻度率がすべて90%を超えており、ほとんどの場合で“V(A)+起来”の形で用いられていることが分かった。それに比べ、“General2”や“Fiction”では、“V(A)+起来”以外の出現形、つまり“V(A)+了+起来”、“V(A)+不+起来”、“V(A)+起+0+来”の出現形も相対的に多く使われることがわかった。

さらに、“起来”の共起動詞（形容詞）について見ていく。まず、コーパス全体において、“起来”と共起する動詞（形容詞）は全部で2074例であったが、それをまとめると689種となった。調査の結果からは、“起来”と動詞（形容詞）は自由に共起するわけではなく、ある程度の制約があることも明らかになった。上で述べたように、今回のデータで得られた共起動詞（形容詞）は全体で689種あったが、上位10語（站、结合、看、笑、想、爬、说、联系、响、跳）で全体の26.71%、上位20語（上位10語+发展、听、叫、成长、加、拿、多、活、收、动）で36.55%、第30位までの32語（上位20語+飞、打坐、建立、哭、拍、比、富、回想、藏、组织、好）で全体の半数に近い44.55%に及ぶことが明らかになった。ところで、“TORCHFAMILY”は15種のジャンルに分かれているが、カテゴリ別に共起語を調査したところ、必ずしもコーパス全体の共起傾向が、各カテゴリに反映しているとは限らないことがわかった。そこで、さらに各カテゴリの共起動詞（形容詞）の関係性を総合的に確認するために、コーパスの5カテゴリ（Press, General1, Learned, General2, Fiction）を第1アイテムとし、3. 分析の手順で述べた方法で選定された動詞（形容詞）103語を第2アイテムとして頻度表を作成した。その後、コレスポネンダンス分析を施行した結果、4つの次元が抽出され、第2次元までの累積寄与率が75.88%を示した。以下、出力された散布図を見てみる。

湘（1995）、房玉清（2008）の計5冊である。

⁵ コレスポネンダンス分析は、「頻度表に含まれる情報を少数の成分（次元）にまとめる解析法（石川・前田・山崎 2010）」のことである。

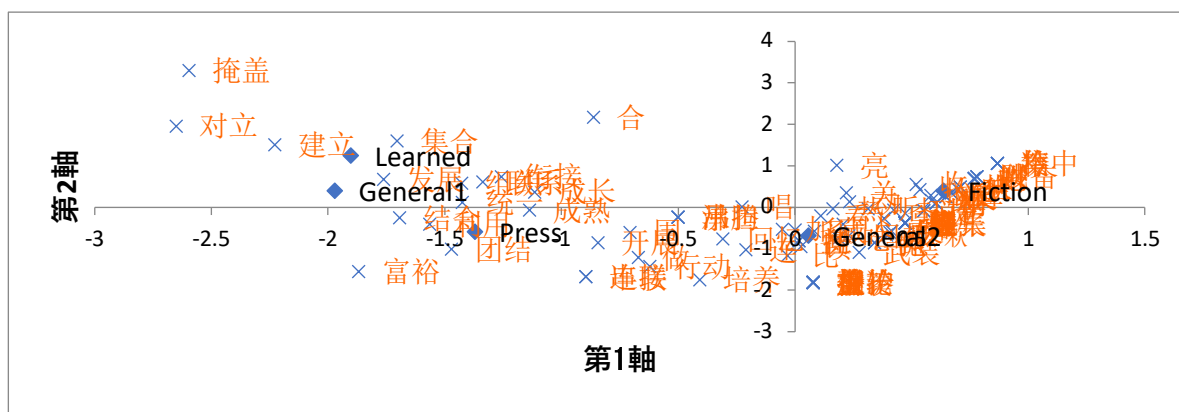


図 1. 散布図

上図より，“Press”，“General1”，“Learned”は散布図の横軸において負の方向に，“General2”，“Fiction”は正の方向にそれぞれプロットされたことがわかる。よって，カテゴリーの特性から，横軸上で負の値を有する語はフォーマルで客観的文脈において，正の値を持つ語はインフォーマルで主観的な文脈において，それぞれ多く出現することが明らかになった。また，“Press”，“General1”，“Learned”3つのカテゴリーの近傍位置にある“结合”，“联系”，“发展”，“组织”，“团结”などは上記の3カテゴリーにおいて“起来”と高い共起傾向を示すと言える。同様にして “General2”，“Fiction”の近くに布置された“站”，“笑”，“想”，“看”，“说”などはこれら2つのカテゴリーにおいて“起来”と共起しやすいと理解することができる。

5. おわりに

本研究では，中国語母語話者コーパスである“TORCHFAMILY”を用いて，起来”およびその共起動詞（形容詞）の出現傾向について分析を行った。下表はその分析結果をまとめたものである。

表 1. 複合方向補語“起来”の用法

Press (A, B, C)	General1 (D, H)	Learned (J)	General2 (E, F, G)	Fiction (K, L, M, N, P, R)
“General2”，“Fiction”に比べ，“起来”の出現頻度が少ない。			“Press”，“General1”，“Learned”に比べ“起来”の出現頻度が多い。	
“起来”の出現形において，“V(A)+起来”が90%以上。			“起来”の出現形において，“V(A)+起来”もよく使われるが，“V(A)+了+起来”，“V(A)+不+起来”，“V(A)+起+0+来”の形も使われる。	
“结合”，“联系”，“发展”，“组织”，“团结”などの語と多く共起する。			“站”，“笑”，“想”，“看”，“说”などの語と多く共起する。	

教学面では、カテゴリごとの高頻度共起語を優先的に指導することで、学習者は母語話者の使用傾向に沿った表現を効率的に学ぶことができると考える。ただし、“起来”については、上で述べたように初級レベルの文法項目であることから、その段階で“结合”、“联系”、“发展”、“组织”、“团结”などの高頻度共起語を合わせて学習するのは難しいと思われる。そこで、初級段階で“站”、“笑”、“想”、“看”、“说”などの基本的な共起語の導入を図り、中上級レベルになってから“结合”、“联系”、“发展”、“组织”、“团结”などの高レベルの語を導入するスパイラル学習の方法も有効ではないだろうか。そのほか、指導をする際には、表に示したカテゴリ（ジャンル）に基づく頻度情報についても明示的に示すことで学習者の理解も深まると考える。

参考文献

- 中国語教育学会学力基準プロジェクト委員会 2007. 『中国語初級段階学習指導ガイドライン』
<https://www.jacle.org/storage/guideline.pdf>
- 平井和之 1991. “～～起来”の表す意味, 『東京外国語大学論集』42: 147-164 頁。
- 石川慎一郎・前田忠彦・山崎誠(編) 2010. 『言語研究のための統計入門』: 193-216 頁。東京: くろしお出版。
- 石川慎一郎 2021. 『ベーシックコーパス言語学 第2版』: 125-126 頁。東京: ひつじ書房。
- 丸尾誠 2008. 現代中国語の補語“起来”について, 『日中言語対照研究論集』10: 31-43 頁。
- 丸尾誠 2014. 『現代中国語方向補語の研究』: 125-126 頁。東京: 白帝社。
- 丸尾誠・李軼倫 2022. 『これならわかる 中国語文法: 入門から上級まで』: 300-301 頁。東京: NHK 出版。
- 守屋宏則・李軼倫 2019. 『やさしくくわしい中国語文法の基礎(改訂新版)』: 206 頁。東京: 東方書店。
- 王志英 2006. “一起来”と“一下来”の比較について, 『沖縄大学人文学部紀要』7: 41-50 頁。
- 劉力 2000. 中国語の「V 起来」「V 起 0 来」について, 『日中言語対照研究論集』2: 124-146 頁。
- 崔丹 2016. 中国語における複合方向補語の派生義の習得: 日本人中国語学習者を対象として, 『多元文化』16: 15-29 頁。
- 柳素子 2024. 中国語コーパスに基づく複合方向補語の分析: 基本的な動補(形補)フレーズの選定, 『中国語教育』22: 79-99 頁。
- 山田留里子 2001. “～了起来”の中の“了”の位置について, 『日中言語対照研究論集』3: 44-59 頁。
- 陈玥 2020. 论“V 着”句与“V 起来”句语义功能的差异, 『中国語学』267: 83-101 頁。
- 房玉清 2008. 《实用汉语语法(第二次修订版)》: 328-333 頁。北京: 北京语言大学出版社。
- 刘月华主编 1998. 《趋向补语通释(增订版)》: 前言 II-III 页, 341-380 页。北京: 北京语言大学出版社。
- 刘月华・潘文娛・故韓 2019. 《实用现代汉语语法(第三版)》: 563-564 页。北京: 商务印书馆。
- 吕叔湘 1995. 《现代汉语八百词(增订版)》: 441-443 页。北京: 商务印书馆。
- ToRCH2014 现代汉语平衡语料库简介 2019. <https://corpus.bfsu.edu.cn/info/1070/1387.htm>
(TORCHFAMILY):BFSU ToRCH family Chinese corpora
<http://114.251.154.212/cqp/torchfamily/>
- 中国教育部中外语言交流合作中心 2021. 《国际中文教育中文水平等级标准》
<https://www.gov.cn/xinwen/2021-03/31/5597166/files/fa3f47a120d44f3c830491188e377c06.pdf>

第二外国語としての中国語談話教育

望月雄介・周振

(松山大学) (松山大学)

1. はじめに

これまでの中国語教育においては、初級及び中級の教科書を見ても文法項目に重点が置かれており、文法項目を理解した上で文を産出することが重要視されている。西（2021：224）も「文法訳読法（文法と語彙学習）、オーディオ・リンガル教授法（Audio-Lingual Method。反復練習、構造中心の文型練習、機械的やりとり、暗唱）が席卷している」と述べているように、現在出版されている初級教科書では、一般的に反復練習や文型練習が掲載されている。しかし、学習者が中国語母語話者と中国語でコミュニケーションをとるためには、文法や表現以外にも会話の開始、会話の終結、隣接ペアの構成といった会話を組織するための手続きに関わる知識や、情報要求、あいづち、応答といった聞き手としての言語行動の知識も必要である。すなわち、文レベルの知識にとどまらず、学習者には談話構成能力も必要と言える。

また、文法を中心とした学習は、学習者の自然な思考の流れに沿っていないことも指摘されている（小山 2008：186-187）。文法シラバスによる教授法では、学習者が表現形式を選択し、そこから伝達内容を考えて文を産出していくが、本来であれば伝えたい内容があり、そこから文法や語彙を選択して伝達するというのが自然な流れである。

今回の実践では、学習者に自然な中国語を身につけてもらうことを目的とし、以下3つのリサーチクエスチョンを設定した。

- (1) 真正性（authenticity）を重視した自然な会話を、学生にどのように身につけてもらうか
- (2) 談話的要素をどのように教授していくか
- (3) 自然な会話を意識した実践を行うことで、学習者にどのような波及効果があるのか

国際交流基金（2011：28）において、真正性は「取り上げる言語活動の素材や活動そのものが、どのぐらい現実や本物に近い」と定義されている。会話の自然さを追求するには、真正性が重要になってくる。実際に望月（2023）は、中国語の初級授業でも文法シラバスの教材を利用して真正性を持たせる授業が可能であるとしている。

発話環境は文法の選択にも関わることから、初級から親疎関係、上下関係、社会的役割を意識させることは重要である。このような背景の下、発表者は教養の第二外国語として中国語を履修している大学2年生の授業で談話を意識させた談話教育の実践を行った。

2. 中国語談話教育の実践概要

実践の場となったのは、大学2年生を対象として開講されている授業である。履修者は27名で、主に人文学部に所属する英語専攻の学生である。授業は1週間に2コマあり、教師2名がリレー方式で授業を進めている。授業全30コマのうち、6コマを使って、談話教

育を実践した。学生は2名から6名のグループを作り、話し合いながら進めていく。実践のスケジュールは以下表1のとおりである。

表 1. 本実践の概要

	日 時	活 動 内 容
第 1 回	2024 年 12 月 19 日	・ 実践内容の説明 ・ 日本で中国語が使用できる場面を考える ・ 初対面から人間関係が構築できる場面を考える
第 2 回	2024 年 12 月 24 日	・ 実際に日本語で脚本を書いてみる
第 3 回	2024 年 12 月 26 日	・ 実際に中国語で脚本を書いてみる①
第 4 回	2025 年 1 月 7 日	・ 実際に中国語で脚本を書いてみる②
第 5 回	2025 年 1 月 16 日	・ 自然中国語会話の修正①
第 6 回	2025 年 1 月 20 日	・ 自然中国語会話の修正② ・ 動画撮影

まず、履修者 27 名を 8 グループに分け、その後、初対面場面から人間関係を構築するストーリーを作って、動画を撮影し、最終的に提出してもらうことを説明した。初回の授業では、日本で中国語が使用できる場面や初対面から人間関係が構築できる場面をグループで考えてもらい、ワークシートに記入してもらった。最初の設定で方向性がずれると修正に時間がかかるため、この段階で教師は全グループを回り、①ストーリーに真正性が担保されているか、②日本で実用的なものになっているかを確認していった。学生は、大学で中国人留学生と出会う、アルバイト先に留学生が働きに来る、観光客と中国語で話してみるなど、様々な場面を設定していた。

その後、グループで日本語の SCRIPT を作成する段階に入った。ここで重要なのは、自然な日本語を使用した SCRIPT を完成させることである。教師が「自然な日本語会話」とするように指示していたにもかかわらず、すべてのグループにおいて、あいづち、繰り返し、独り言、フィラー、リレー発話、同時発話、先取発話といった相互行為では当たり前のように現れる言語現象が出てこなかった。本実践では、学生がより本格的な中国語母語話者のような自然会話を身に付けることを目標にしているわけではないため、教師はリレー発話や同時発話、先取発話といった言語行為までは要求していないが、自然な会話になるような言語行為を少しでも意識してもらいたいという目的から、学生には何度も日本語で自然な会話について考えてもらい、最終的に教師のチェックを得たグループから、中国語で脚本を考える活動に入った。

中国語で脚本を考える際、授業では翻訳アプリの使用を禁止したが、1 年生と 2 年生で使った教科書及び（スマホを含む）辞書は使用可能とした。中国語の脚本を作成している間、教師は単語レベルのアドバイスしかなかった。学生はグループで協力しながら、中国語会話の SCRIPT を作成し、その後発音練習を経て、動画を撮影した。

学生から提出された動画については、あらかじめ教師が提示した表 2 のループリックに

沿って評価した。

表 2. 本実践で使用したルーブリック

	3 点	2 点	1 点
発音	発音と声調が正確で、意味が十分に伝わる。	発音と声調が一部不正確ではあるが、意味は伝わる。	発音と声調が不正確で、意味が伝わらない。
リアリティ・実用性	内容、場面設定、人物設定に現実味があり、実用性もある。	内容、場面設定、人物設定に多少の違和感はあるが、比較的現実味も、実用性もある。	内容、場面設定、人物設定に現実味がなく、実用性もない。
会話の自然さ	話し手と聞き手のふるまいに、工夫が大きいに見られる。	話し手と聞き手のふるまいに、工夫が少し見られる。	話し手と聞き手のふるまいに、工夫が見られない。
創造性	中国語や動画編集など、工夫が大きいになっている。	中国語や動画編集など、工夫が少しなされている。	中国語や動画編集など、工夫がなされていない。

3. 分析結果

3.1 学習者が身につけた中国語談話能力

3.1.1 隣接ペアの構築

教師側が学生に、「自然な会話」を意識してもらっていたため、学生もまずは日本語の会話が自然かどうかを意識していた。その結果、学生は無意識的か意識的かは不明だが、自然と隣接ペア (adjacency pair) を作るようになっていた。すなわち、学生は自身が伝えたいことを単に作文して話すということをせず、【依頼】—【受諾】／【拒否】、【質問】—【応答】、【挨拶】—【挨拶】、【勧誘】—【受諾】／【拒否】といったような隣接ペアを作りながら、話し手と聞き手の会話を自然なものにしていた。さらに、【依頼】や【勧誘】に対して【断り】という行為をする際には、学生はその理由もつけながら、相手に断っていた。

3.1.2 談話標識の使用

ここではまず、談話標識の定義と性質について述べる。Schiffrin (2001 : 54) は、*“Discourse markers - expressions like well, but, oh and y’ know - are one set of linguistic items that function in cognitive, expressive, social, and textual domains (談話標識——well, but, oh, y’ knowのような表現——は、認知的、表出的、社会的そしてテクスト的な領域で機能する一連の言語項目である¹⁾)”*と述べている。廣瀬・松尾・西川 (2022 : 3) は、コミュニケーションの中で、発話の文字通りの解釈に加えて、その発話の背後にある発話意図を伝達することが重要であるとし、談話標識を「発話意図

¹⁾ 日本語訳は松尾・廣瀬・西川 (2015 : 325) から引用した。

を明確にするための情報を提供する表現」と定義している。また、談話標識の本質については、以下のように述べられている。

「談話標識」とは、話し手が主に伝達しようとする発話メッセージ〔命題内容〕の周辺に位置し、聞き手がその内容を正しく理解するように意味解釈の仕方を合図する標識である。そして、その意味解釈の仕方を合図するにあたり、文脈に応じ、話し手の態度表明・感情表出、情報価値、談話構造、対人関係等に聞き手の意識を向けさせる言語表現である。

廣瀬・松尾・西川（2022：19）

グループ活動において、学生は会話を自然なものにするために談話標識を使用しており、結果的に正しく使用できていなかったものもあったが、既習項目でない談話標識を自発的に使用していた。以下はその例の一部であり、談話標識には下線を付けている。

(1)

A: 哦，来自中国的人。→“哦，你们是中国人吗？”に修正。

B: 是的，没错。啊？你们会说汉语吗？

A: 哦，好吧，我实际上在大学学习汉语。→“是的，其实我在大学……。”に修正。

B: 这是正确的！→“这样啊！”に修正。

(2)

A: 我也想去中国的卡拉 OK。

B: 它不会改变。→“没什么特别的。”に修正。

B: 是吗？难道说最近去了吗？→“你最近去了吗？”に修正。

3.2 学習者の誤用

本実践において、“了”，“着”といったアスペクトの誤用や補語の誤用，語順の誤用から語気詞の誤用など，中国語を書く，話すといった場面に出る誤用が当然のように現れていた。今回学生に談話，特に会話の自然さや聞き手の反応などを意識させた結果，これまでに中国語を書いてもらうようなタスクでは見られなかった誤用が見受けられた。談話に現れた具体的な誤用には，新情報―旧情報の問題，聞き手としての表現の問題，文と文の接続の問題があった。ここでは，聞き手としての表現，文と文の接続を取り上げる。

(3) 聞き手としての言語表現①

A: 鲷鱼饭非常好吃。

B: 很好。下次我们去中国。→“真的吗？下次我们去中国。”に修正。

(4) 聞き手としての言語表現②

A: ……

B: 哦，好吧，我实际上在大学学习汉语。→“哦，是的，其实我在……。”に修正。

A: 这是正确的！→“这样啊！”に修正。

(5) 聞き手としての言語表現③

A: 我还想再去吃饭。→“什么时候我们再一起去吃饭吧。”に修正。

B: 对！非常期待！→“好啊！非常期待！”に修正。

(3) から (5) において，学生は意識的に聞き手としての言語表現を使用している。結果的に教師に修正されているが，自然な会話を意識したがゆえに現れた学習成果と言える。

(6) 接続詞の問題①

A: (数一下人数) 嗯嗯, 因为正好 4 个人, 我们能打双打了。我们一起试一下吗?
→ “……嗯嗯, 正好 4 个人, 我们能打双打了。我们一起试一下, 好吗?” に修正。

(7) 接続詞の問題②

A: 大家好。 因为这是你们的第一次会议, 所以你们做一个破冰活动吧。
→ “大家好。我们第一次见面, 大家简单介绍一下吧。” に修正。

学生は (6) と (7) で, 1 年生と 2 年生で学習した接続詞を入れているが, 教師はその学生が書いた接続詞を消した方が自然な会話になるとしている。学習者の「談話連結」能力の育成については, 今後の課題である。

(8) 聞き手としての言語表現④と接続詞の問題③

A: 我不擅长发球, 所以我想练习一下。……
→ “我不擅长发球, 想练习一下。……” に修正。

B: 啊, 好吧。夏天也不错吧? → “啊, 没问题。夏你也没问题吧?” に修正。

(8) のように, 聞き手としての言語表現と接続詞の誤用が同時に現れる会話もあった。専門科目としてではなく, 教養の第二外国語として教師が中国語を教える場合, このような高いレベルまで教えられるかは疑問であるが, 中国語を専門としていない学生でも, 少し意識するだけで自然な中国語会話を書けて, 限定的ではあるが話せるようになることが明らかになった。

4. おわりに

本実践は, 教師が真正性と実用性を強調することにより, 学生が既習知識を活性化させながらより実践的な会話を作ることが可能であることを示した。さらに, 今回の実践過程の中で, 聞き手の言語表現や談話連結の誤用といったこれまではあまり見られなかった学習者の誤用も明らかになった。今後は意味論や語用論といった分野も関連させながら, その成果を教育の現場に導入することにより, より実践的な中国語談話教育を目指す。

参考文献

- 廣瀬浩三・松尾文子・西川眞由美 2022. 『英語談話標識の姿』: 1-19 頁。東京: ひつじ書房。
- 国際交流基金 2011. 『国際交流基金 日本語教授法シリーズ第 10 巻「中・上級を教える」』: 28 頁。東京: ひつじ書房。
- 小山悟 2008. プロフィシエンシー重視の教材開発—トピック・ベースのシラバス・デザイナー, 鎌田修・嶋田和子・迫田久美子編『真の日本語能力をめざして プロフィシエンシーを育てる』: 186-187 頁。東京: 凡人社。
- 松尾文子・廣瀬浩三・西川眞由美 2015. 『英語談話標識用法辞典—43 の基本ディスコース・マーカー』: 322-332 頁。東京: 研究社。
- 望月雄介 2023. 学生を主体とする初級中国語教育の実践—産出活動と相互行為活動を通じて—, 『立命館高等教育研究』 23: 59-73 頁。
- 西香織 2021. 大学中国語教育の現状と実践, そして課題, 『外国語教育研究ジャーナル』 2: 224-229 頁。
- Schiffrin, D. 2001. Discourse Markers: Language, Meaning, and Context.. In D.Schiffrin, D. Tannen and H. E. Hamilton (eds.), The Handbook of Discourse Analysis. Oxford: Blackwell. 54-75.

中国語の接触場面におけるジェスチャーの繰り返しに関する

会話分析研究

陳力・吳青青

(神田外語大学) (長崎外国語大学)

1. はじめに

接触場面においては、言語によるコミュニケーションだけでなく、ジェスチャーや視線といった身体動作を介した非言語的コミュニケーションも頻繁に行われている。特に、学習者が言葉でうまく表現できない場合には、不足している言語表現を補う手段として、また、発話内容を視覚的に示すためにジェスチャーを用いたりすることが多い。それに対して母語話者は、言語的な反応を返すだけでなく、学習者のジェスチャーを模倣したり、繰り返したりすることも多く観察される。しかし、このような現象は、中国語の接触場面におけるコミュニケーション研究においては、これまであまり注目されてこなかった。本研究では、学習者の発話に非流暢性（例えば、ポーズやフィラーなど）が見られる際に産出されるジェスチャーを、母語話者が繰り返す現象に焦点を当てて、会話分析の手法 (Schegloff 2007, Sidnell & Stivers 2013 等) と「相互行為のマルチモーダル分析 (multimodal interaction analysis)」の枠組み (Norris, 2004; Streeck, Goodwin & LeBaron 2011 等) を用いて分析を行う。

2. 先行研究

ジェスチャーの繰り返しは、ダンスやバイオリンレッスンなどの身体的技能の指導場面に関する研究において、よく取り上げられてきた現象である (Nishizaka, 2006; Arnold, 2012; Lindwall and Ekström, 2012; Keevallik, 2010 など)。これらの研究では、学習者がどのように指導者の身体動作を模倣することで「学習」という行為を達成するのかに加え、指導者が学習者の身体動作を繰り返すことによって「訂正」を行うプロセスにも注目が寄せられている。このようなジェスチャーの繰り返しは、主に手作業を伴う技能やその他の身体的技能のやり取りに関連する場面で観察されている。例えば、Arnold による自転車修理の指導場面や、Lindwall & Ekström による編み物でのかぎ針の使い方、Keevallik によるダンス、Nishizaka (2006) による音楽演奏の場面などが挙げられる。

一方、第二言語習得の場面においても、近年ジェスチャーの繰り返しに対する関心が高まりつつある (Majlesi & Broth, 2012; Majlesi 2015 など)。Majlesi (2015) は、教師による学習者のジェスチャーの繰り返しが、単に言語の曖昧さを解消するだけでなく、「教える契機 (teachable moment)」を創出し、「学習の焦点 (learnables)」を際立たせる非言語的資源の一部として機能することを指摘している。

本研究は、こうした指導的な場面ではなく、中国語の接触場面における母語話者と日本人学習者との自然な日常会話において見られるジェスチャーの繰り返しに着目するものである。特に、母語話者が学習者のジェスチャーを繰り返す現象に焦点を当て、その繰り返

しを通じて会話参加者の間でどのように共通理解が達成されるのか、またそれが相互行為上どのような意味を持つのかを明らかにすることを目的とする。

3. データと分析方法

本研究で分析したデータは、日本の某大学に所属する中国語母語話者と日本人学習者による一対一の中国語会話のビデオ収録(13組, 約 19.5 時間)である。学習者の中国語レベルは CEFR の B1 から C1 に相当する。分析には、会話分析の手法および相互行為のマルチモーダル分析の枠組みを用いた。トランスクリプトの作成にあたっては、発話部分に Jefferson(2004)、ジェスチャー部分に Mondada(2018)を基準としている。ジェスチャーの記述は紙幅の都合上、簡略化した形式を用いた。なお、話者の略記は、CN が中国語母語話者、JS が日本人学習者を指す。

4. 分析

本節では、ジェスチャーの繰り返しが現れる連鎖環境¹⁾ (sequential environment; Schegloff 2007)の違いに基づいて、次の二つに分類して分析を行う。4.1 節では、学習者が母語話者に明示的に「助け」を求めている場合に見られるジェスチャーの繰り返しについて、4.2 節では、学習者が明示的に「助け」を求めた後に見られるジェスチャーの繰り返しについて分析する。前者は理解や同調を示すために用いられるのに対し、後者は共同的関与(co-engagement; Goodwin 2000)の資源として機能する。

4.1 理解と同調の表明としてのジェスチャーの繰り返し

事例(1)では、CN の誕生日に食べた誕生日ケーキについての話がなされている。この断片の前では、CN がスマートフォンに保存されたケーキの写真を JS に見せた後、スマートフォンを机に置いたまま、以前に自分がケーキ作りに失敗したエピソードをしばらく語っている。その話が一段落した後、JS は 01 行目から再び誕生日ケーキの話題に戻っている。

JS の 01-03 行目の発話には、非流暢性(0.2 秒の間、語尾の引き伸ばし)が見られ、加えて文法的な誤り(語順の乱れ)も含まれている。また、JS は 03 行目で、ケーキの輪郭を描くようなジェスチャーを伴って発話を産出しているが、目的語

(1) 水果蛋糕

01 JS: 那个蛋糕, ((机にある携帯を指差しながら))
(0.2)

02 JS: *很多: 有::
JS_手 *描绘“蛋糕”→



04 CN: +有+ 很多* [水果: +
JS_手 →*
→CN_手 +... + 重复手势 →→→



06 JS: [对, 是水[果:
07 CN: [对::
08 (1.5)
09 CN: 但是切的时候不知道怎么切。

「水果」が産出されておらず、統語的に不完全な発話となっている。それに対して、CN は 04 行目で、直前の発話を正しい語順で言い直し、目的語を補完するとともに、JS のジェスチャーをそのまま繰り返している。つまり、CN は JS の誤りを明示的に指摘することなく、埋め込み型の訂正(embedded correction; Jefferson 1987)を行い、JS の統語的に不完全

¹⁾ ここでいう「連鎖環境」は、「言語学研究において文脈と呼ばれる観点を、特に行為の側面に焦点化したものと考えてよい」(横森 2017: 117)。たとえば、ジェスチャーの繰り返しが、学習者による意見表明の後に生じるのか、それとも質問の後に生じるのかによって、その働きや意味合いは異なってくる。

な発話を完成させた。さらに、JS と同じジェスチャーを用いることで同調的なスタンスを示し、言語的には訂正を行いながらも、非言語的には JS との連帯感(solidarity; Clayman, 2002)を維持する役割を果たしている。

事例(2)でも同様のジェスチャーの繰り返しが見られる。この事例は、JS が「ピザ」の中国語での言い方について CN に確認している場面である。この断片の前では、JS がこれまでに習った「披萨」と「披萨饼」という二つの言い方に言及し、01 行目から CN に対してどちらの表現がより自然なのかを尋ねている。

07-13 行目までの JS の発話には、沈黙やフィラーなど非流暢性が見られる。また、09 行目では条件節(「年纪大的人的话」)が産出されているものの、それによって投射される主節が 13 行目までうまく産出されず、統語的に不完全な構造となっている。さらに、JS は 13 行目でピザの輪郭を描くようなジェスチャーを 2 回行っている。それに対して、CN は 16 行目でまず理解を主張するトークン「啊」を発した後、JS の発話の主節部分を言い直すことで、理解を示している。その際、直前の JS のジェスチャーをそのまま繰り返すという身体的行為も同時に行なっている。このように、CN は言語的には JS の発話内容を再定式化(reformulate; Heritage & Watson, 1979)しながらも、身体的には同調な姿勢を示していると言える。

4.2 共同的関与の資源としてのジェスチャーの繰り返し

前節では、学習者が母語話者に明示的に「助け」を求めている場合に見られるジェスチャーの繰り返しについて分析を行った。本節では、学習者が母語話者に明示的に「助け」を求めた後に現れるジェスチャーの繰り返しについて分析を行う。4.1 節で取り上げた事例の連鎖環境とは異なり、この位置においては、母語話者が学習者の「助け」に応じることが強く期待されている。すなわち、母語話者は、4.1 節で見られたように情報を受け取り、理解と共感を示す「聞き手」という立場を離れ、学習者と共同で相互行為上の課題を解決する「協力者」として振る舞うことが期待される。

事例(3)では、JS が日本の高校において、いつ休みを取ることができるのかについて話している。この断片の前では、JS が電車に間に合わず、学校に遅れそうになった場合、学校に電話する必要があるものの、休みを取るとは許されていないと語っている。

(2) 比萨饼

01 JS: 哪一个 是 很自然的(0.3) 你觉得. (0.3) 披萨吗?
02 CN: 比萨饼我听说也没听过.
03 JS: 哦?
04 (0.6)
05 CN: 大家都说[披萨. 嗯.
06 JS: [那-
07 JS: 那个:
08 (2.0)
09 JS: 有一个中国[人说]比萨饼的话可能, (0.3) 年纪大的人的话,
10 CN: [嗯.]
11 (0.5)
12 JS: 很 容易地 (0.2) 就是(0.6)
13 JS: *就是 饼 嘛, [就是]可能,
JS 手 *描绘“饼”两次 →



14 CN: [嗯.]
15 (0.3)
16 CN: +啊就他* +不知道是什么东西, 但是[他, 知道是一个饼.>
JS 手 →*
→ CN 手 +.....+重复手势 →



17 JS: [嗯恩.
18 JS: 嗯. +
CN 手 →→→

19 CN: 哦.: (0.3) 啊确实. (1.4)
20 .hh 确实[wo-
21 (0.8)
22 JS: [年轻人的话[说披萨.
23 CN: [嗯.

12 行目の CN の質問に対する 13 行目から始まる JS の応答には、非流暢性と文法的な誤りが見られる。JS は 17 行目で何度か言葉を探した末に諦め、直接日本語で CN に「熱」の中国語について尋ね、さらに英語に言い換えている。しかし、それでも意図が十分に伝わらず、19 行目で CN が聞き返している。これを受けて JS は再び言葉探しを始め、「熱」という言葉を産出する (21 行目) と同時に、ジェスチャーも産出している。0.3 秒の後、JS は「熱」を中国語読みで発音を試みる (23 行目)。それに対して CN は 25 行目で、まず「啊」によって理解を主張し、続けて 21 行目の JS のジェスチャーを模倣し

ながら、「生病」という理解の候補 (candidate answer) を提示する。興味深いのは、「生病」という言葉が JS が本来言おうとしていた言葉とは異なるにも関わらず、JS は 27 行目でその言葉を繰り返し、さらに 29 行目では自身の発話デザインに取り入れて語り続けている点である。つまり、母語話者が提示した言葉が学習者の意図と完全には一致していなくても、先行する学習者のジェスチャーを繰り返すことによって、その言葉をあたかも学習者が探していた言葉であるかのように視覚的に提示することが可能になる。そして学習者も、それを「言葉探しの結果」として受け入れることに志向している。このようなやり取りは、ジェスチャーの繰り返しが接触場面において、母語話者が学習者の直面する「適切な言葉や表現を探す」という相互行為上の課題に共同で関与するための資源として利用されることを裏付ける。事例 (4) にもこれと同様のジェスチャーの繰り返しがみられる。

事例 (4) の直前では、JS がラーメン屋でアルバイトをしていることについて話している。この断片は、CN が JS に具体的な仕事内容を尋ねた直後のやり取りである。

04-05 行目までの JS の発話には非流暢性が見られる。その発話内容と 06 行目で JS が行った「両手で平らに何かを持って移動する」ジェスチャーから、JS の仕事内容は二つあることが示唆される。一つは注文を取ること、もう一つは何かを運ぶことである。07 行目では、JS は動詞「搬」のみを産出し、文末に上昇調を伴い、CN に確認を求めていることが窺える。それに対して CN は、頷きのみで反応を返している。その後 09 行目で、JS は明示的に「助け」を求める形で質問を投げかける。その質問に対し、CN が上昇調で「端盘子」を

(3) 发烧

10 JS: 我不能请假,

11 (0.9)

12 CN: 为[什么?]

13 JS: [那个]::

14 (2.1)

15 JS: 能请假的时候::

16 (0.5)

17 JS: 有:: (1.0) 怎么说. (0.6) 热? 热ってなんていうの. (0.6) fever

18 (0.5)

19 CN: 嗯?

20 (0.3)

21 JS: 那个:: 怎么说呢? +热?

JS_手: +指头 ——>

22 (0.3)+

JS_手: ——>+

23 JS: あ::: 热.

24 (0.5)

25 CN: 啊::: ↑啊 * (0.3) 额::: * 生病.*

→CN_手: * 重复手势 * , , , , , *

26 (0.4)

27 JS: 生病.

28 CN: 生病的[时候.

29 JS: [生病或是::

30 (0.3)

31 JS: 有:: (0.7) 有 家的 那个.

32 (0.5)

33 CN: 哦::

34 (0.3)

35 JS: 事情.



(4) 端盘子

04 JS: 嗯:::我去问问他们的, (0.9) 就是, 点餐:

05 (0.8) 点餐, 还有,

06 (0.7)+(1.3)

JS_手: + 手掌朝上, 前移——>

07 JS: 搬: *搬?

CN_头: *点头——>

08 (1.0)

09 JS: 怎么说? *+

CN_头: ——>*

JS_手: ——>+

10 (0.2)

11 CN: 端 * 盘子?

→CN_手: * 手掌朝上——>

12 (0.6)+ (0.9) +

JS_手: + 手掌朝上前伸+

13 CN: 这是什么? *

CN_手: ——>*

14 JS: え?

15 (0.5)

16 JS: 持ってい+く.

17 CN: 啊, 就是端 盘 子 嘛.

18 JS: <端盘子.>

19 CN: 上菜的.

20 JS: 上菜, 嗯[嗯. 上菜.

21 CN: [嗯, 就端-端盘子的这种.

22 JS: 哦:::

23 CN: 上菜.

24 JS: 上菜, 嗯.



産出し（11 行目）、JS が探している言葉の候補を提示する。同時に、直前の JS のジェスチャー（06 行目）と類似した動作（両手のひらを上に向けるジェスチャー）を産出しており、さらにそのジェスチャーは 11 行目の発話が終了した後もしばらく（13 行目まで）維持されている。興味深いのは、JS がこの候補をすぐには受け入れず、12 行目では両手のひらを上に向けて CN の前に差し出し、さらに CN の質問（13 行目）を受けた後、ジェスチャーを再調整し、16 行目で「持っていく」という行為を日本語で言語化している点である。つまり、母語話者によって提示された言葉を学習者が受け入れない場合、学習者は母語話者が繰り返したジェスチャーとはあえて異なる身体的資源を用い、その差異を視覚的に際立たせることによって、母語話者との間で意味の交渉を行うことが可能である。

5. まとめ

本研究では、学習者が言いたいことを言葉でうまく表現できない際に産出するジェスチャーを、母語話者が繰り返す現象について分析を行った。分析の結果、このようなジェスチャーの繰り返しは、出現する連鎖環境によって異なる相互行為上の意味を持つことが明らかになった。

中国語の接触場面における会話では、学習者が言語産出に困難を示した際、必ずしもすぐに母語話者に助けを求めるとは限らないことが示唆される。そのような場合、学習者はジェスチャーなどの身体的資源を用いて、自身の意図を表現しようとする傾向が見られる。これに対し、母語話者がそれらのジェスチャーを繰り返すことで、学習者に対する理解や同調の姿勢を身体的に示すと同時に、言語的には訂正や言い直しを行うことが可能となる。

また、学習者が母語話者に明示的に助けを求めた場合にも、母語話者が学習者の先行するジェスチャーを繰り返すことで、学習者と共同で課題解決に取り組む姿勢が示される。なお、母語話者が提示する表現の候補が、必ずしも学習者の意図と一致するとは限らないが、ジェスチャーの繰り返しを通じて視覚的に両者の発話を関連付け、それをあたかも学習者の意図する表現であるかのように提示することが可能となる。

謝辞 本研究は JSP 科研費 23K12172 の助成を受けたものである。本稿の執筆にあたって、関西 EMCA 互助会の参加者および「非流暢」科研（20H05630）の会話分析班のメンバーから有益なコメントを頂いた。ここに感謝する。

主要参考文献

- Jefferson, Gail. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In Gene H. Lerner (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 13–31). Amsterdam: John Benjamins.
- Majlesi, Ali Reza. 2015. Matching gestures: Teachers' repetitions of students' gestures in second language learning classrooms. *Journal of Pragmatics*, 76, 30–45.
- Mondada, Lorenza. 2018. Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85–106.
- Norris, Sigrid. 2004. *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. Routledge.
- Schegloff, Emanuel A. 2007. *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

中国語会話における「聞き返し」の考察

——中級華語教材を再考する手がかりとして——

謝昶叡

(北海道大学・研究員)

1. はじめに

台湾教育部の統計によれば、2023年に日本から台湾へ留学した学生数は8,427人であり、前年と比較して15.1%の増加が見られた。しかし、日本人学習者は留学先において母語話者との会話において、さまざまな問題に直面する。その中でも、接触場面における聞き返しというコミュニケーションストラテジーの使用は、学習者の習熟度にかかわらず、重要な課題である。例えば、相手の話が聞き取れなかったため、相手にそれを確認しようとする際などに、どのようにたずねるかは代表的なコミュニケーションストラテジーと言える。会話の中で、話者が使用した「聞き返し」の種類によっては、相手に不快感を与えることもある。例えば、台湾華語母語話者がよく使う「huh?」という「聞き返し」の表現は、往々にして日本人の学習者に不安や恐怖を感じさせたりすることがあると言われている。

ところが、これまでの代表的な台湾華語教科書の中で、聞き返しの使い方や種類などを提示しているものは少ない。そこで本研究では、まず、会話実験を通して学習者の問題点及び母語話者の「聞き返し」の使用実態を精査する。そして、台湾華語教材に提示されている「聞き返し」の表現形式は、実際の会話場面における運用との齟齬があるか否かについて検証する。それゆえ、本研究は、次の3つの問題を中心に考察を行う。その結果に基づき、将来的な華語教材の編成に関する提言を試みる。

- i 総合的な台湾華語教材の中で「聞き返し」に関する内容は組み入れられているか否かを検討する。
- ii 母語話者と学習者の「聞き返し」の使用実態を明らかにする。
- iii 実際の会話における「聞き返し」を通して、台湾華語教材との相違点を明らかにする。

2. 先行研究

これまで「聞き返し」についての日本語に関する研究は盛んに行われてきたが、中国語に関する聞き返しの研究はまだ少ない。日本人中国語学習者を対象としたものは、曲明ほか(2012)、楊虹(2015)、西香織(2016、2021)が挙げられる。

曲ほか(2012)は、中国語学習者(日本人大学生でスピーキング能力の低い者)を対象として、グループテストとインタビューテストにおいて、彼らのコミュニケーションストラテジーの使用実態を明らかにし、コミュニケーションストラテジーの学習・指導の重要性を指摘したものである。

楊（2015）によると、「聞き返し」に用いられる言語形式のうち、日本人学習者が最も多く使用するのが「繰り返し」であり、次は「感動詞類¹⁾」である。また、中国語母語話者は感動詞類を多用しているという結果も提示されている。

西（2016、2021）は、初級学習者、中上級学習者と中国語母語話者をそれぞれ対象として、聞き返しを含む受容型コミュニケーションストラテジーを考察している。同研究は初級学習者が最も多く使用するストラテジーは、「直接反復要求」（「（請）再說一遍」）であるが、中上級学習者の使用頻度が高いストラテジーは、「間接的説明・反復要求エコー」であるという結論に達している。

3. 研究手法

3.1 「聞き返し」の分類

「聞き返し」の定義は、尾崎明人（1992）によると、「相手の話が聞き取れない、わからないという問題に直面し、それを解消するために相手に働きかける方策」とされている。本研究では、その定義に従い、「聞き返し」とは会話の中で、聞き手が話し手にもう一度説明してほしいという依頼を述べる表現であると捉える。本研究における聞き返しの分類は、依頼表現における分類を提示した Blum-Kulka, House & Kasper (1989)、聞き返しにおける分類を提示した尾崎（1992）及び許挺傑（2013）の分類方法を参照し、筆者自身が整理したものである。それらの種類は次のようになる（後述における説明の都合上、各ストラテジーに「S+数字」という番号をつける）。

1. 直接ストラテジー (Direct Strategies) : 言語行為を通して、直接にはっきりと依頼を述べる方法。
 - 単純エコー (S①)。例：伴侶？（パートナー？）
 - 複合エコー (S②)。例：伴侶是什麼？（パートナーとは何ですか。）
 - 命令文 (S③)。例：再一次。請再說一遍。（もう一回。もう一度言ってください。）
 - 平叙文 (S④)。例：我聽不清楚。我不懂。（聞き取れません。わかりません。）
 - 疑問文 (S⑤)。例：什麼意思？（どういう意味ですか。）
2. 慣習的な間接ストラテジー (conventionally indirect) : 間接的な言語行為を用いて婉曲に依頼をする方法。
 - 「好嗎？行嗎？能嗎？可以嗎？好不好？行不行？能不能？可不可以？」などが含まれている疑問文 (S⑥)。例：可以再說一次嗎？（もう一度言ってもいいですか。）
 - 言い換え (S⑦)。例：伴侶是指男女朋友嗎？（パートナーは恋人同士ですか。）
 - 要約型 (S⑧)。例：你的意思是 _____ 嗎？（_____ という意味ですか。）
3. 非慣習的な間接ストラテジー (non-conventionally indirect) : 主に暗示を用いて依頼行為を行うストラテジーである。この方略は、話者の間で同じ背景知識を共有していることが前提となる。
 - 感嘆詞 (S⑨)。例：嗯？啊？huh？（うん？あ？え？はっ？）
 - 引導前文 (S⑩)。例：你說……？（～と言ったのは？というのは？）

1) 楊（2015）によれば、感動詞類は、日本語での「え↑」「ん↑」や「何↑」「何を言っている？」といったような表現である。中国語においては、「什麼」「嗯↑」「啊↑」などという会話文の例が見られる。

3.2 データ収集

中国語会話における聞き返しのストラテジーの特徴を考察するため、2つのデータを収集した。まず教材としては、台湾の華語センターでよく使われている華語教材を選定した。本書は『新版實用視聽華語 1-4』『時代華語 1-4』『來！學華語 1-4』という、会話集・単語・文法などが含まれた初級から中級までの教科書である。

また、「聞き返し」の特徴を考察するために、各組 20 分、一対一の台湾華語接触場面のデータを、録音と録画を同時に行なうという方法で収集した。調査対象者は、台湾華語母語話者 10 名、日本人学習者 10 名であり、計 10 組の 200 分の会話データを収録した。そして被験者間の個人差や会話の話題が「聞き返し」のストラテジーに影響を与えることを考慮して、被験者の条件と話題を設定した。話題の設定について、被験者間での討論が行われやすいものやカルチャーに関する問題などをあげた。また、台湾人中国語母語話者は、第一言語が中国語であり、20 代の台湾人学生であることを基準として選定した。学習者が台湾華語能力試験進階級 (TOCFL B1) という基準を設けている。

4. データ分析と結果

4.1 華語教材における「聞き返し」の登場回数

本研究においては、『實用視聽華語 (2008 年出版)』、『時代華語 (2021 年出版)』、『來！學華語 (2021 年出版)』という 3 つの華語教科書を取り上げ、3.1 の「聞き返しの分類」によりそれぞれの登場回数を考察した。表 1. は、各教科書のテキストにおいて聞き返しの種類別による提示回数の集計一覧である。

表 1. 華語教科書における聞き返しの提示回数

聞き返しの分類	種類	實用視聽華語 (2008 年出版)				時代華語 (2021 年出版)				來！學華語 (2021 年出版)			
		B1	B2	B3	B4	B1	B2	B3	B4	B1	B2	B3	B4
直接ストラ テジー	S①			2			1						1
	S②										1		1
	S③					1				1			
	S④					1				1			
	S⑤					1				1			
慣習的な間 接ストラ テジー	S⑥												
	S⑦			1									
	S⑧												
非慣習的な 間接ストラ テジー	S⑨									1			
	S⑩												
(回)													

どのレベルで「聞き返し」が紹介されるかという点において、ほとんどの教科書では初級レベルで紹介し、中・上級のものには、あまり紹介されていない。そして、出版年代が新しい教科書では、「聞き返し」の登場回数が多いことが観察された。たとえば 2008 年に出版された『實用視

『聴華語』の3回に対して、2021年に出版した『時代華語』と『來！學華語』では、4回から7回と比較的多い。

また、各教科書で登場する「聞き返し」を網羅的に検討すると、次のようなことがわかる。まず、調査対象となる3セットの教材において、聞き返しのS①、S②、S⑦、S⑨に相当するものは会話文の内容にすでに現れている。『時代華語1』と『來！學華語1』においても、聞き返しのS③、S④、S⑤に相当するものは、教室用語として登場する。ところが、それらの聞き返しをどのように使用すれば良いか、どの場面で使用することができるかなどは、説明されていない。例えば、感嘆詞としての「huh?」は、『來！學華語』（2021年出版）B1に現れているが、会話文の1回のみに限られ、その用法の説明もされていない。また、各教科書の中で、紹介されたのは直接ストラテジーのみであり、間接ストラテジーはほぼ言及されていないのが現状である。

4.2 本実験における母語話者及び学習者の聞き返し

次の表2は、3.2で設定した母語話者と学習者との会話実験における聞き返しの使用状況である。

表2. 接触場面における母語話者と学習者の聞き返し

	種類	母語話者	学習者
直接ストラテジー	S①	27 (35)	64 (69)
	S②	5 (6)	8 (9)
	S③	2 (3)	1 (1)
	S④	0 (0)	0 (0)
	S⑤	4 (5)	4 (4)
慣習的な 間接ストラテジー	S⑥	1 (1)	1 (1)
	S⑦	15 (19)	3 (3)
	S⑧	6 (8)	0 (0)
非慣習的な 間接ストラテジー	S⑨	16 (21)	12 (13)
	S⑩	1 (1)	0 (0)
		合計 77 (100)	合計 93 (100)
回数 (%)			

本研究では、会話実験の実施により、母語話者と学習者の聞き返しの使用実態を明らかにした。実験の結果、20分間の会話における聞き返しの総回数は、母語話者が77回、学習者が93回であった。しかし、母語話者による聞き返しの回数は、学習者の言語表現や話す能力に左右されるため、単純に学習者の回数と比較しても有意な差を見出すことは困難である。それゆえ、母語話者と学習者が使用した各種類の聞き返しの割合を取って考察を行う。その割合は表2に示されている。この表2の調査結果については次のように解釈できる。

まず、本研究における聞き返しの種類に関しても、母語話者の使用率は、最も多いのは単純エコー（S①）の35%であり、その次に感嘆詞（S⑨）の21%であり、最後が言い換え型（S⑦）の19%である。一方、学習者については、最も使用頻度の高い聞き返しは単純エコー（S①）の69%、次は感嘆詞（S⑨）の13%である。この結果から、母語話者、学習者ともに、単純エコー（S①）を使用する頻度が最も多いことがわかったが、より広い分類から見ると、母語話者の聞き返しについて、直接ストラテジーが49%であり、間接ストラテジーが51%であるのに対して、学習者につい

ては、直接ストラテジーが 83%であり、間接ストラテジーが 17%である。つまり、この結果から、学習者は直接ストラテジーの使用が圧倒的に多くなることが明らかとなった。

5. 結論

本研究は、台湾華語会話においてあまり研究されて来なかった「聞き返し」のストラテジーを取り上げて、その使用実態を調査し、学習教材として取り上げた台湾華語教科書の「聞き返し」に関する紹介状況についても検討した。調査結果からは次のような問題点が浮かび上がった。まず、これまでの台湾華語教科書においては、「聞き返し」があまり教材の内容に組み込まれていない。そして、母語話者と学習者の実際の会話において、「聞き返し」の使用実態に明確な相違が見られた。すなわち、母語話者がバランスよく、「直接ストラテジー」と「間接ストラテジー」を使用しているのに対して、学習者は、圧倒的に「直接ストラテジー」を多く使用している。同一の話題において、このような「直接ストラテジー」を多用することにより、相手に誤解や遠慮を生じさせ、話題の中断を招くケースも観察された。そして、「直接ストラテジー」が多く取り上げられている華語教科書の「聞き返し」を分析した結果、多様な「聞き返し」のストラテジーの使用方法に関する内容を教科書に取り入れる必要があると考えられる。このような多様な「聞き返し」のストラテジーの使用方法を把握すれば、今後、こうした多様な「聞き返し」ストラテジーの用法を教材に反映させることで、学習者の円滑なコミュニケーション能力の向上が期待される。

参考文献

- 曲明・増野仁・張黎・張希峰 2012. 日本人大学生の中国語コミュニケーションストラテジーに関する一考察—テストの形式による使用頻度の違いを中心に—, 『松山大学言語文化研究』 32 第 1-1 号:147-172 頁。
- 許挺傑 2013. 接触場面における日本語学習者の聞き返し連鎖についての一考察 : 聞き返し連鎖定義の再検討と学習者の使用実態, 『筑波応用言語学研究』 20: 16-29 頁。
- 西香織 2016. 口頭試験における初級中国語学習者のコミュニケーション・ストラテジー, 『北九州市立大学 国際論集』 14:117-133 頁。
- 西香織 2021. 面接場面における受容型コミュニケーション・ストラテジー—中国語学習者と母語話者を比較して—, 『中国語教育学会』 19:53-73 頁。
- 尾崎明人 1992. 「聞き返し」のストラテジーと日本語教育, カッケンブッシュ他(編)『日本語研究と日本語教育』:251-263 頁。名古屋大学出版会。
- 尾崎明人 2001. 接触場面における在日ブラジル人の「聞き返し」とその回避方略, 『社会言語科学』 4 第 1 号 : 81-90 頁。
- 楊虹 2015. 日中接触場面の中国語会話における「聞き返し」—効果的な聞き返し方略を探って—, 『鹿児島県立短期大学紀要』 66 : 1-18 頁。
- Blum-Kulla, Shoshana, Julian House, and Gabriele Kasper 1989. 『Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies』 Norwood, NJ: Ablex Publishing

教室談話における自己開始自己修復行為

——初級中国語学習者を対象に——

孟夢

(関西大学・院)

1. はじめに

1.1 研究背景

我々は日常会話において、発話の途中で言葉に詰まったり、言い間違えたりする場面では、様々な切斷やポーズ、繰り返しなどを用いて問題源¹⁾を修復し、コミュニケーションを維持しようとする。例えば、言いたい表現を検索するために、発話の流れを中斷し、様々な言い淀みやポーズ、音声の引き延ばし、語彙の繰り返し、そして「うん」、「えーと」、「なんか」などで沈黙を埋めて、発話を修復する場面がよくある。このようなコミュニケーションを阻害する問題を修復し、発話の進行を維持する行為が「修復」である。永山(1996)は、「修復」をコミュニケーションの破綻を修復するための方略だと定義し、さらに、成人母語話者以外の限られた言語資源しか持っていない外国語学習者と子どもが修復を行うことは、これまで知らなかった知識を獲得している過程でもあり、知らなかった事柄を表現するため、自分自身の言語資源を十二分に活用するための方略でもあると述べている。そこで、このような「修復」はコミュニケーション方略の一種であり、コミュニケーション能力の重要な一部として広く認識されている。ゆえに、教室内の談話における「修復」研究も数多く行われてきた。一方、Levelt(1983)は発話者の口頭自己修復は脳の言語システムによる自己モニタリングの顕在的な現れであり、つまり、自己修復の本質は自己モニタリングであると述べている。Liu & Wang(2018)は、初級学習者は問題を修復することができるが、教師の指導が必要であり、自己モニタリング意識が弱く、発音の誤りをモニタリング・修正するのが難しいと指摘している。このように、初級学習者は発話それ自体に意識が集中し、自己モニタリングや修復の余裕がないと考えられてきた。そのためか、初級学習者の修復研究は教師主導の修復が中心となり、学習者間の談話における自己開始自己修復(Self-Initiated Self-Repair, SISR)については十分な研究が行われていない。

1.2 本研究の位置付けと研究目的

前述のように、これまでの教室談話における修復行動に関する先行研究では主に教師主導の他者開始修復が対象とされてきた。特に初級学習者に関しては、言語形式への注意配分が不十分であると考えられ、自己修復の実現が困難であると見なされがちであった。しかし、先行研究の多くでは、これらの修復がどのような教室活動の中で生じたのかが明示されておらず、活動の種類による学習者の認知的負荷の違いが十分に考慮されていない。

¹⁾ 会話参加者の発話、聞き取り、理解に影響を与える「問題」を会話分析では問題源(trouble source)と呼ぶ(高木ほか2016)。

実際、教室活動の種類によって、学習者に求められる認知資源の配分は大きく異なる。例えば、Mojavezi & Ahmadian (2014) は、自己修復能力がワーキングメモリ容量の個人差と関連していることを指摘し、教師や教材開発者が比較的簡単に構造化されたタスクを用いることで、学習者の注意を言語形式に向けさせることが可能であると述べている。すなわち、概念計画（発話内容の構想と整理）に必要な注意負荷を軽減することで、学習者はより多くの注意を言語の編集過程に再分配できるようになる。

本研究では、このような認知的配慮がなされた発話タスクと定型的な内容を初級学習者に与えることによって、学習者が発話中の問題をより適切にモニタリング・発見し、自己開始自己修復に至る能力を発揮できるかどうかを検討することを目的とする。具体的には、教師が事前に「定型表現」を用意しておくことで、学習者は発話時に毎回ゼロから文を構築する必要がなくなり、脳に負担がかからないため（中田 2023）、言語形式へのモニタリングと修復の契機を得ることになるかどうかを明らかにしたい。

2. 調査方法と内容

2.1 調査協力者

本研究の調査協力者は、日本語を母語とする中国語初級学習者 12 名である。この 12 名のうち、2 名の学習者は若干中国語学習歴があり、他の 10 名が 20XY 年 4 月より中国語学習を開始し、全員同一クラス・同一教材・同一担当教員の下で学習していた。

2.2 調査方法と内容

本研究は、タスク中心アプローチを用いる教室において、学習者がペアやグループで、明確なゴールのあるタスクを遂行するために、目標言語を用いてインタラクションを行う談話を対象としたものである。対象となったのは、ほぼ一学年にわたる中国語初級学習者同士による談話の記録であり、合計 4,852 秒（約 81 分）にわたる音声データを収集した。収録後は、会話分析の枠組みに従ってデータを逐語的に転写した。本研究の分析は、「修復操作」（例：「挿入」「再利用」など）と「修復技法」（例：「沈黙と遅延」「修復の前置き」など）の二つの観点から行った。まずは、日本人中国語初級学習者が、タスク達成を目的として会話を行う中で、どのような自己開始自己修復方略を用いているのかを明らかにする。さらに、タスクの中のどの部分を困難であると感じているかを把握するために、言語形式の諸レベルにおける修復の頻度と修復操作・技法を分析することで、学習者の言語使用における具体的な困難点を把握することを試みる。

2.3 教室内で実施されたタスクの具体例

本研究で分析したタスク中心の活動は、教科書の語彙や文法をそのまま使うのではなく、学習者が実際のコミュニケーションに近い形で情報のやり取りを行うことが求められる。例えば、「休日の過ごし方について、いつ、どこで、誰と、何をするのかを必ず含めて相手に説明する」といったタスクでは、学習者は現実の場面を想定した発話を行う必要がある。

その際、学習者がタスクを遂行しやすくするために、教師は場面に応じた言語表現を具体的に提示する。例えば、「相手の言ったことがわからない時は“请再说一遍”と聞き返してみましょう。まだわからない場合は“请写一下”と言って書いてもらいましょう」といった表現を事前に指導することで、学習者の円滑なやり取りを支援する。タスクの完

成を示す成果物として、学習者の発話過程を録音することで、学習者は後で自分の録音を聞き返し、教師が提示した会話の模範例と照らし合わせながら、自己の言語使用を振り返ることができる。

3. 結果

3.1 修復の操作と技法

Schegloff (2013) は、同一話者による発話の同一順番内で行われる自己開始自己修復操作 (operation) として、置き換え (replacing)、挿入 (inserting)、削除 (deleting)、検索 (searching)、補足説明 (parenthesizing)、放棄 (aborting)、連鎖の飛び越え (sequence-jumping)、再利用 (recycling)、再構成 (reformatting)、並び替え (reordering) の 10 種類を提示している。その後の研究では、この分類枠組みに基づき、自己開始自己修復の操作に関する多様なバリエーションが報告されてきた。本研究においても、これらの先行研究に基づく修復操作の分類を参考にしつつ、収集したデータの分析を通して、実際に 7 種類の修復操作が確認され、それらは「置き換え、再利用、完成、挿入、削除、再構成、コードスイッチング」である。では、このような自己開始自己修復操作を実現するために、具体的にどのような手続き、つまりどのような技法 (technique) で操作が実行されているか。まず、修復方略、修復操作および修復技法の階層的関係性について、具体例を用いて説明を試みる。

「修復」はコミュニケーションを円滑に行うために使われるコミュニケーション方略の一種である。例えば、暑い夏を快適に過ごすために、私たちは様々な方略を考える。冷たい飲み物を飲む、涼しい服を着る、エアコンを使用するなど、多くの選択肢の中から適切な方法を選ぶ。ここでは、エアコンの使用を例に考える。具体的には、エアコンを使用するという方略を選んだ後、実際に部屋を涼しくするためには、まず「エアコンを起動する」という具体的な操作が必要である。そして、この「起動する」という操作を実現するために、私たちは様々な技法を使うことができる。例えば、リモコンでスイッチを入れる、本体のボタンを直接押す、スマートフォンのアプリで遠隔操作するなど、状況に応じて最適な技法を選択することができる。

同様に、発話において障害がある場合、まず修復方略が選択され、次に問題解決の実現のため、具体的な修復操作が採用される。そして、その操作を実行するための具体的な技法を使って修復操作を開始する。

さらに、筆者の観察によれば、同一の修復操作であっても、それを開始する際の手続 (修復技法) が異なる場合がある。では、初級学習者がこれらの操作を実際にどのような手続きを用いて展開しているのか。本調査では、Kitzinger (2013) によってまとめられた同じ順番内での自己開始自己修復操作を起動する修復技法の分類枠組みに基づき、収集したデータを整理したところ、実際は 7 種類の修復技法が確認され、それらは「枠づけ、沈黙と遅延、修復の前置き、リピート、複数試行、独り言、切断 (Cut-off)」である。

3.2 修復の操作と技法は言語形式の諸レベルにより異なるか

まず、修復の発生回数において、言語形式レベル間で明確な差異が見られる。語彙に関する修復が最も多く (142 回)、発音 (52 回) や統語 (16 回) に比べて圧倒的に多い

結果となった。この中では、統語面の修復は比較的少なかったが、これは本研究のデータにおいて、談話の表現が事前に教師から提示された比較的固定した少数のパターンの表現であったことに起因すると考えられる。それにもかかわらず、統語レベルでの修復が16回観察されたことは、学習者がある程度文構造の問題に気づき、修復を試みている可能性を示している。

さらに、言語形式レベルによって、学習者が用いる修復操作の種類にも偏りが見られる。例えば、語彙修復では「再利用（84回）」や「完成（66回）」が多く、すでに産出された言葉の繰り返しや言い直しによって修復が行われている傾向がある。一方、発音修復においては「完成」や「削除」がよく現れており、発話の途中で問題源に対して即時的な修復が行われていると考えられる。統語修復では、「挿入」や「再構成」などの操作が見られ、より構造的な修復が必要とされる場面であることが分かった。

このように、言語形式レベルによって修復の頻度と用いられる操作の傾向が異なることから、学習者が直面する困難や注意の向け方は、言語的側面によって変化していることが示唆される。例えば、この中で、特に語彙レベルでの修復行為が多く観察され、学習者の困難が顕著に表れていた。

続いて、言語形式レベルごとに修復行動がいかなる手続きによって開始されるのかを明らかにする。

まず、発音の問題源への修復は、「完成」（29回）、「削除」（8回）、「置き換え」（14回）の3つの操作に分類される。「完成」を開始する技法では「切断」（14回）が最も多く、「沈黙と遅延」（7回）も目立つ。「置き換え」では「枠づけ」（5回）、「沈黙と遅延」（4回）が特徴的である。発音全体では「切断」（21回）が最も頻繁に使用される技法であり、次に「沈黙と遅延」（12回）が続いている。

次に、語彙の問題源への修復は「前向き修復」と「後向き修復」²⁾に大きく分類される。前向き修復では用いられる操作は「再利用」（84回）が最も多く、技法は「沈黙と遅延」（54回）と「リピート」（38回）が頻繁に使用されている。一方、後向き修復では使われる操作は「削除」（10回）が多く、技法は「切断」（7回）が頻繁に使用されている。

最後に、統語の問題源に対する修復を見ると、全体で16回と比較的少ないものの、「再構成」（7回）が最も多く、次いで「挿入」（5回）、「置き換え」（2回）となっている。「再構成」では「修復の前置き」（6回）が主な技法である。

要するに、言語形式レベルによって、修復の頻度だけでなく、用いられる操作の種類や技法の傾向にも明確な違いが見られる。

3.3 まとめ

結果から見ると、学習者は明確なゴールのあるタスクを遂行する際、学習者同士の会話において、一定程度の自己モニタリング能力と自己修復能力を持っていることが分かった。また、学習者は障害に対応するために豊富な修復操作を使用できることも分かる。同

²⁾ Schegloff (1979) は、すでに産出された内容への修復を「後向き修復」 (backward-oriented repair) と呼び、まだ産出されていない内容への修復を「前向き修復」 (forward-oriented repair) と呼んでいる。

時に、修復を開始する際に使用する手続き、つまり技法も多様であることが分かる。このように、初級学習者は限られた知識しか持っていないにもかかわらず、発話する際に、目標言語の能力およびメタ言語能力を最大限に発揮して発話の問題を解決することができると言える。

さらに、言語形式レベルの違いが修復操作・技法の選好に影響を与えることが分かった。これは、言語形式レベルが異なれば処理の負荷も異なり、自己モニタリングに使う注意力には優先順位があり得ることを示唆している。そこで、教室活動と練習方法の選択においても、言語形式レベルの違いを考慮し、学習者により適切な支援を提供する必要がある。

また、語彙修復の頻度が全体の 6 割以上を占めていることから、このデータの学習者は語彙の抽出や用法に最も多くの認知的資源を割いていることがわかる。これは逆に言えば、あらかじめ提示された簡単で短い文型を使ったタスクを採用することで、統語レベルでの学習者の認知的負荷を下げれば、学習者はその限られた認知的リソースを、他のレベルの操作（例：語彙検索）に集中させることができるかもしれないということである。ここから、学習者がどのような修復操作・技法を用いているかを観察することで、学習者が直面している困難の種類を推測することも可能ではないかと考えることもできる。

参考文献

- 高木智世・細田由利・森田笑（2016）『会話分析の基礎』ひつじ書房
- 中田達也（2023）『最新の第二言語習得研究に基づく究極の英語学習法』KADOKAWA
- 永山友子（1996）「展望：repair と呼ばれる言語方略について」『言語学論叢』第 14 号, 43-57 頁。
- Kitzinger, C. (2013). Repair, In J. Sidnell, & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell. 229-256.
- Levelt, W. J. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14(1), 41-104.
- Liu, M. & Wang, T. (2018). Research on the Conversational Repair of Learners of Chinese as a Second Language in Oral Classroom. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 250, 677-682.
- Mojavezi, A. & Ahmadian, M.J. (2014). Working memory capacity and self-repair behavior in first and second language oral production. *Journal of Psycholinguistic Research*, 43, 289-297.
- Schegloff, E. A. (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. *Discourse and Syntax*, 12, 261-286.
- Schegloff, E. A. (2013). Ten operations in self-initiated, same-turn repair. *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge University Press. 41-70.

HSK5 級リスニング問題における使用語彙の実態調査

齋藤貴志

(麗澤大学)

1. はじめに

1.1 現状

本務校では中国語の検定試験の受験を推奨しており、HSK については 5 級（210 点以上）の取得を学習目標の一つとして位置づけている。本務校の学生を対象とした 2019 年～2024 年（2021 年を除く）の HSK5 級の結果を見ると、リスニング問題の平均点および中央値はそれぞれ 58.71 点、57 点であり、リーディング問題（60.66 点、60 点）やライティング問題（61.8 点、61 点）と比較するとやや低い傾向がみられた¹⁾。実際、発表者の教学経験からも、リスニングに対して苦手意識をもつ学習者が一定数存在することが実感としてある。リスニングが苦手である一因として、学習者にとって「聞いて理解できる語彙」が十分ではないということが考えられる。では、HSK5 級リスニング問題に対応するには、どの程度の語彙を、そしてどのような語彙を「聞いて理解できる」必要があるのだろうか。

1.2 調査の目的

本発表では HSK5 級リスニング問題に使用されている語彙について実態調査を行い、語彙レベルや使用傾向を把握することを目的とする。主に次の 3 点、①使用語彙のレベル分布②タイプ別の使用語彙比較③2009 版と 2015 版の使用語彙比較について報告を行う。

2. HSK5 級（リスニング問題）について

HSK5 級リスニング問題は、二つの部分からなる。第一部分は、二人の話者による一往復の短い会話を聞き、質問に答える形式で、全部で 20 題出題される。第二部分は、二人の話者による二往復以上の会話を聞き、質問に答える形式と、文章を聞いて質問に答える形式で構成されており、全部で 25 題出題される。具体的には、2 往復以上の会話に関する問題が 10 題、文章に関する問題が 15 題である。第一部分と第二部分で計 45 題出題される。

また、級ごとに語彙数が定められており、HSK1 級から HSK5 級までの語彙数はそれぞれ 150 語、300 語、600 語、1200 語、2500 語である（各級の語彙数には、前の級までに学習する語も含まれる）。なお、語彙表には重组默认词（摆+放→摆放，编辑+写→编写，采取+使用→采用など）、減字默认词（拥挤→挤，摔倒→摔，投入→投など）、特例词（《三国志》，白居易，北宋など）も示されているが、これらは 2500 語には含まれていない。

3. 使用データと処理手順

¹⁾ これら 3 つの間に統計的な有意差があるのかを一元配置分散分析で検査したが、統計的な有意差は確認されなかった ($F(2, 128) = 2.56, p = 0.08$)。しかし、210 点以上という学習目標から見ると、満足できる状況とは言えない。

本調査では、使用データと処理手順を次のように定めた。①使用データとして、HSK5級の大綱および過去問²⁾を出題形式に基づいてタイプ1(第一部分)・タイプ2(第二部分前半10題)・タイプ3(第二部分後半15題)の3つに分類し、それぞれをテキストファイルで保存した。その際、質問部分は除いた。②各テキストファイルに対して、Python³⁾ライブラリ「jieba」を用いて形態素解析を実行し、語彙とその品詞情報をエクセルファイルで保存した。③自動解析の結果については、語彙および品詞情報の両面において、手作業での修正および見直しを実施した。

4. 使用語彙概要

表1は、2015版大綱および2015版過去問の使用語彙のデータである。これ以降、特別に断らない限り、語彙データは2015版についてである。

表1. 2015版大綱および2015版過去問の語彙データ

延べ語数	16,622語
異なり語数	3,257語(固有名詞, 成語などを除く)
頻出語(上位20)	的(918), 了(472), 我(404), 是(320), 你(273), 一(209), 不(203), 这(182), 有(173), 在(173), 就(162), 很(129), 到(121), 都(110), 去(108), 好(105), 他(105), 个(102), 吗(101), 会(96)
出現頻度1回の語彙数	1,561語(異なり語数全体の約47.9%)
カバー率(延べ語数ベース)	出現頻度9回以上(281語)で約60%をカバー 出現頻度5回以上(622語)で約70%をカバー 出現頻度3回以上(1,131語)で約80%をカバー 出現頻度2回以上(1,696語)で約90%をカバー

5. 使用語彙のレベル分布

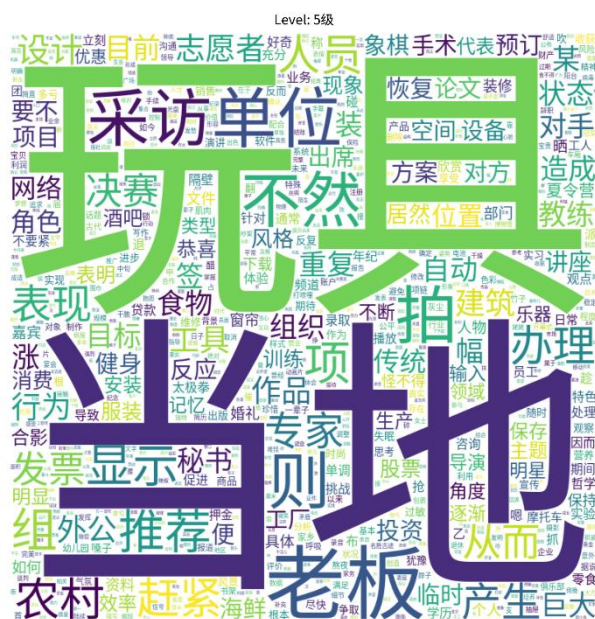
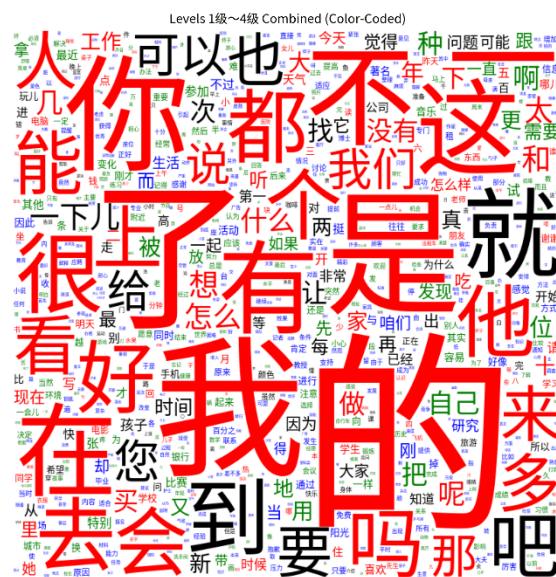
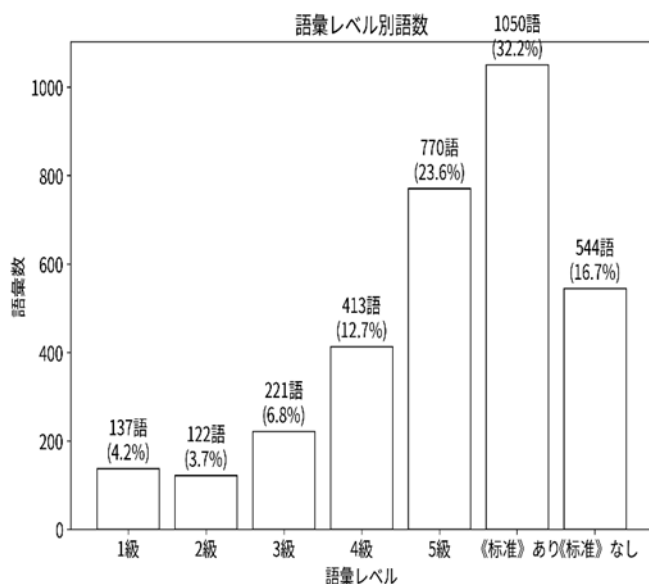
大綱および過去問における語彙のレベル分類は、《HSK考试大纲. 五级》词汇大纲(以下、《大纲》)に基づいて行った。また、必要に応じて、《国际中文教育中文水平等级标准(国家标准・应用解释本)第二分册: 词汇》(以下、《标准》)も参照した。《大纲》に収録されている語彙は全体の約51%を占めていた。内訳は、1級137語(4.2%), 2級122語(3.7%), 3級221語(6.8%), 4級413語(12.7%), 5級770語(23.6%)であった(図1参照)。以下は1級~4級, 5級のワードクラウド⁴⁾である(図2, 図3参照)。

²⁾ 2015版大綱および過去問は、中国教育部中外語言交流合作中心/株式会社スプリックス2021.『中国語検定HSK公式過去問集5級[2021年度版]』. 東京:株式会社スプリックス, 孔子学院总部/国家汉办编制2015.

《HSK考试大纲. 五级》. 北京:人民教育出版社, 孔子学院总部/国家汉办编制2018.《汉语水平考试真题集:HSK. 五级:2018版》. 北京:人民教育出版社を使用。2009版大綱および過去問は、国家汉办/孔子学院总部编制2010.《新汉语水平考试大纲HSK 五级》. 北京:商务印书馆, 国家汉办/孔子学院总部编制2010.《新汉语水平考试真题集HSK 五级》. 北京:华语教学出版社, 国家汉办/孔子学院总部编制2012.《新汉语水平考试真题集:2012版.HSK 五级》. 北京:商务印书馆, 国家汉办/孔子学院总部编制2014.《HSK真题集:2014版. 五级》. 北京:高等出版社を使用した。

³⁾ 今回の分析はすべてGoogle Colaboratory上のPythonで実行した。Google Colaboratory, Python, 形態素解析ライブラリ「jieba」については、浅尾仁彦(2025), 石田基広(2022), 永江貴子(2023)を参照のこと。

⁴⁾ ワードクラウドの作成については、石田基広(2022), 永江貴子(2023)を参照のこと。また、1級から4級のワードクラウドについては、1級は赤, 2級は黒, 3級は緑, 4級は青のように級ごとに色分けを行った。



一方、《大纲》に未収録の 1594 語（「《标准》あり」、「《标准》なし」）については、《标准》に収録されている（「《标准》あり」）か否（「《标准》なし」）かで分類を行った。「《标准》あり」は級ごとに、一級（108 語／約 10%）、二級（137 語／約 13%）、三級（125 語／約 12%）、四級（107 語／約 10%）、五級（136 語／約 13%）、六級（139 語／約 13%）、高等（298 語／約 28%）であった。出題頻度が高かった語彙⁵⁾は、一級（没，后，天，中，他们，你们，前，帮，这些，电话，一些，大学，请问，这里，这儿，学），二級（人们，但，这么，这样，不错，那么，成，名，听说，改，不同，不要，周，画儿），三級（时，并，行，部，为），四級（着，打），五級（可，将），六級（礼堂），高等（结果）であった。

6. タイプ別の使用語彙比較

タイプ別による出現頻度のばらつきとその統計的有意性について分析を行い、その結果からタイプ間での使用語彙について比較を行った。分析の手順は以下のとおりである。①各語彙について、3つのタイプ（タイプ1、タイプ2、タイプ3）における出現頻度の最大値と最小値の差（差分）を算出し、その差分に基づいて、上位1000語を検査対象とした。②

⁵⁾ 六級のみ出現頻度が 5 回以上の語彙だが、それ以外の級は出現頻度が 10 回以上の語彙を列挙した。

それぞれのタイプにおける出現頻度を観測値とし、各タイプの総字数に基づいて算出された期待比率をもとに、 χ^2 検定を実施し、 p 値および検定統計量を算出した。③ χ^2 検定の結果、有意差が認められた語彙について、どのタイプがその有意差をもたらしているのかを検査するために、さらに各タイプ間（タイプ 1 とタイプ 2、タイプ 1 とタイプ 3、タイプ 2 とタイプ 3）で z 検定を実施した。④ 検定結果において p 値が 0.05 未満で有意性が認められた語彙について、10000 語あたりの頻度を算出した。

今回の検定結果からは、タイプ 1、タイプ 2 の出現頻度が他の 2 つのタイプと比べて有意に高いと認められた語彙は見られなかった。タイプ 3 については有意差が認められた語彙が見られた。タイプ 3 の出現頻度が他の 2 つのタイプと比べて有意に高いと認められた語彙を表 2 に示す。また、タイプ 1 かつタイプ 2 の出現頻度がタイプ 3 と比べて有意に高いと認められた語彙を表 3 に示す。

表 2. タイプ 3 において頻度が高かった語彙の検定情報および出現頻度

	タ 1	タ 2	タ 3	χ^2 統 計量	p 値	タ 1 10000 語	タ 2 10000 語	タ 3 10000 語	《大纲》	《标准》
研究	0	1	16	18.09	.00001	0	1	12	4 級	四級
发现	2	1	19	16.75	.0002	2	1	15	3 級	二級
而	1	0	22	25.85	.00001	1	0	17	4 級	四級
却	0	0	20	26.3	.00001	0	0	15	4 級	四級

表 3. タイプ 1 かつタイプ 2 において頻度が高かった語彙の検定情報および出現頻度

	タ 1	タ 2	タ 3	χ^2 統計 量	p 値	タ 1 10000 語	タ 2 10000 語	タ 3 10000 語	《大纲》	《标准》
一下儿	24	31	3	38.66	.00001	26	40	2	2 級	一級
没	30	26	8	24.6	.00001	32	34	6	—	一級
真	14	12	1	17.17	.00001	15	16	1	2 級	一級
得(děi)	9	7	0	12.2	.0018	10	9	0	4 級	四級

7. 2009 版と 2015 版の使用語彙比較

2009 版と 2015 版における使用語彙の出現頻度の差異に着目し、両版の使用語彙の出現傾向に統計的な差があるかを分析した。その分析結果から、2009 版・2015 版で出現頻度の高い語彙を抽出した。分析手順は次のとおりである。①各語彙について、2009 版および 2015 版の出現頻度の差分の絶対値を算出した。その差分に基づいて、上位 1000 語を検査対象とした。②2009 版・2015 版それぞれの出現頻度を観測値とし、2009 版、2015 版それぞれの総字数に基づいて算出された期待比率をもとに、 χ^2 検定を実施し、 p 値および検定統計量を算出した。③検定結果において、 p 値が 0.05 未満で有意差が認められた語彙については 10000 語あたりの頻度を算出した。出現頻度が高い方の版において偏りがあると判断した。今回の発表では、出現頻度が 2015 版のほうで高い語彙を取り上げる（表 4 参照）。

表 4. 2015 版で出現頻度が高い語彙の検定情報および出現頻度

	χ^2 統計 量	p 値	2009 版 出現頻度	2015 版 出現頻度	2009 版 10000 語	2015 版 10000 語	《大纲》	《标准》
--	------------------	-------	----------------	----------------	-------------------	-------------------	------	------

音楽	17.31	.00001	0	12	0	4	3 級	二級
农村	12.98	.0004	0	9	0	3	5 級	三級
阳光	12.77	.0006	1	11	0	4	4 級	三級
外公 ⁶⁾	10.01	.0016	0	7	0	2	5 級	高等

8. 今後の展望

本務校では1年生が統一教科書⁷⁾を使用しているのので、1年生で習得することが想定される語彙を把握することが可能である。今回の調査で得られた結果は、今後、本務校で使用している教科書の語彙と比較する際の資料として活用できる。これにより、学習者が重点的に学習すべき語彙を明らかにすることが可能になる。

また、ChatGPTをはじめとする生成系AIの発展によって、学習者のレベルやニーズに応じたリスニング問題を作成することができるようになってきている⁸⁾。今回の調査の結果を活かすことで、学習者のレベルやニーズに合った学習支援が可能になると考えている。こうした取り組みは、教材の個別最適化にもつながることが期待される。

参考文献

- 浅尾仁彦 2025. 『言語研究のための Python 活用術』。東京：開拓社。
- 石田基広 2022. 『Python で学ぶテキストマイニング入門』。新潟：C&R 研究所。
- 石川慎一郎・前田忠彦・山崎誠編 2010. 『言語研究のための統計入門』。東京：くろしお出版。
- 石崎博志 2024. 中国語の検定試験における文語使用, 『關西大學文學論集』第 74 巻第 1・2 合併号：13-38 頁, 關西大學文學會。
- 清原文代 2024. 中国語教育における TTS (合成音声) の利活用, 「ICT を活用した中国語教育」オンラインセミナー。
- 永江貴子 2023. 中国語四字成語教学の一試案—ドラマにおける四字成語より—, 『中国語教育学会第 21 回全国大会予稿集』: 15-19 頁。
- 竹内理/水本篤編著 2023. 『外国語教育研究ハンドブック【増補版】—研究手法のより良い理解のために』。東京：松柏社。
- 冯胜利著 2018. 《汉语语体语法概论》。北京：北京语言大学出版社。
- 国家汉办/孔子学院总部编制 2010. 《新汉语水平考试大纲 HSK 五级》。北京：商务印书馆。
- 教育部中外语言交流合作中心编 2021. 《国际中文教育中文水平等级标准（国家标准・应用解释本）第二分册：词汇》。北京：北京语言大学出版社。
- 孔子学院总部/国家汉办编制 2015. 《HSK 考试大纲. 五级》。北京：人民教育出版社。
- 张旺熹主编;邵洪亮著 2024 《对外汉语教学语法书面语大纲》。北京：北京语言大学出版社。
- 张旺熹主编;唐依力、朱建军著 2024 《对外汉语教学语法口语大纲》。北京：北京语言大学出版社。

⁶⁾ 《大纲》で初めて収録された語彙である。ほかに、夏令营(5 級・高等), 乐器(5 級・高等), 类型(5 級・四級)なども収録されている。

⁷⁾ 早稻田中国語教育研究会編著 張文菁・岡崎由美・千野拓政・楊達著 2018. 『4 技能対応ベーシック・チャイニーズ①・②』。東京：三修社。

⁸⁾ 清原文代(2024)を参照のこと。

以日本汉语教师的语音教学法为视点重新思考汉语语音教学的定位

丁雷·松本洋子

（庆应义塾大学文学部）（原外务省汉语研修所・非）

1. 研究目的与方法

根据长期的观察和研究，我们对语音教学提出了两个概念。“标准性”：以汉语母语者的语音标准为目标、强调模仿的精准度；教学手段主要为教师示范与学生模仿、反复纠正，以最大程度贴近母语标准音为核；较少考虑学习者个体的语音感知困难和认知特点。

“适应性”：根据学习者的母语语音系统特点、成长经历和习得心理来设计语音教学内容和方法；教学过程中更关注学生语音感知能力的发展，并不一味地追求模仿效果；强调师生之间有关语音记忆的互动，增强学习自信心的同时也兼顾考虑学生对语音的情感需要。本研究选择了具有多年教学经验，兼有一定的语音研究背景的日本汉语教师——松本洋子老师为对象，针对她的语音教材、教学视频、学生反馈展开分析。探讨其如何在“标准性”与“适应性”之间建构出一套具有实践意义的教学路径，并以此来反思汉语语音教学的定位问题。

表 1. 参考理论¹⁾

简称		研究视点
CIH	Comprehensible Input(可理解输入理论)	由 Krashen (1985) 提出，关注学习者是否可以接触到习得难度稍微高于学习者目前水平的内容
CAH	Contrastive Analysis Hypothesis (对比分析假说)	由 Lado (1957) 提出，关注第二语言习得过程中，学习者母语(L1)与目标语言(L2)之间的结构差异是否会显著影响习得难度
PAM	Perceptual Assimilation Model (知觉类比模型)	由 Best (1995) 提出，关注学习者如何将 L2 语音类比为 L1 的语音范畴，从而影响听辨
SLM	Speech Learning Model (言语(语音)学习模型)	由 Flege (1995) 提出，关注学习者是否能够建立新的语音类别并调整感知边界

¹⁾ 以下理论只是笔者分析时的参考依据，松本老师在教学时并没有参考这些理论，她是凭借她的经验、睿智和热情来设计教学的。另，PAM 理论和 SLM 理论在本研究中融合为一个相互互补的维度（统称为 SLM 理论），不考虑这两种理论在音系学和语音学上的视点差异。

2. 教材特色

表 2. 教材内容整理

模块一	发音基础与音节构成（第 1~2 讲）
主要内容	这两讲共同构成对汉语拼音与声调基本概念的介绍
涉及教学理论	CIH：用日语解释调值和调势。SLM：帮助学生建立调型知觉范畴
教学特色	归纳汉语发音和日语发音的区别（前言），使用视觉图示加强学生对调值和调势的理解（P. 13），强调调值起伏时的直观感受（P. 14）
模块二	声调识别与练习（第 3~5 讲）
主要内容	这三讲围绕“声调感知与产出”开启训练
涉及教学理论	SLM：学习者在听辨练习中建立调型类别感知，逐渐可以控制自己的发音质量。CIH：教师通过日语高低アクセント解释汉语调值差异，有助于可理解性输入
教学特色	利用古诗的韵律节奏来引导多音节声调的训练（P. 17）。箭头（粗细有别）与星号（易错部分）的组合来帮助学习者记忆声调调形（P. 17）。使用通用性高的 ma 音节来引导声调训练，实现从一般性的声调音感逐渐过渡到包含不同声母和不同韵母搭配的音节声调音感（P. 18）
模块三	轻声与音节结构（第 6~10 讲）
主要内容	这五讲集中处理汉语音节构造、元音系统和轻声现象
涉及教学理论	SLM：帮助学习者在元音系统与音节结构中建立准确的发音模型。CAH：指出日语中无轻声结构，学习者可能无法感知弱读音节的重要性
教学特色	使用箭头和点的组合来展示含轻声的双音节的调势（P. 21）。展示了元音的发音器官部位图，并对相关部位的特点进行了说明（P. 23）。同时使用舌位图、唇位图、唇形图等示意图来说明发元音时的嘴部状态
模块四	送气与清浊音的感知（第 11~15 讲）
主要内容	这五讲围绕送气与不送气音、舌尖音等汉语特色辅音展开
涉及教学理论	CAH：日语中不具备送气音对立，导致对汉语[pʰ]/[p]、[tʰ]/[t]等混淆 SLM：通过引入“无声元音”的概念，帮助学习者形成全新的音类边界
教学特色	在讲解送气音时，引入一个 无声元音 的概念。送气音由于无声元音的介入，被分成了两部分进行发音。一部分是送气（无声辅音+无声元音）过程，另一部分是发声过程（有声元音）。在讲解不送气音时，首先用日语のアイウエオ来让学生掌握好 声门闭锁[ʔ] 的发音要领，然后由声门闭锁 来引出不送气音。这是她与众不同的特色教法之一。
模块五	音节整体输出与语流训练（第 16~20 讲）
主要内容	这五讲以声调模式组合为主轴，训练学生将前期掌握的音节结构与声调系统整合为流畅的“语流输出”

涉及教学理论	SLM：在音节表上用不同颜色来划定特定区域，建立“语音块”。这有助于学习者建立音感上的新范畴。CIH：用日常出现频率高的词构成双音节组合来训练学生的发音
教学特色	利用学习者的音乐知识（音符与节拍）来理解复合元音或元音组合（P. 56）。在音节表上设定了1群、2群、3群和4群，同时在每个群里还使用不同的颜色来标注含有重要韵母e的音节以及鼻韵母组合（音节表：音节表在装订时，特意设计成可以伸长的形式，这样在翻看教材的时候，可以直接浏览音节表，而不用来回反复地翻看。这种是完全从学生的习得习惯来考虑的音节表设计，在现行的教材中很少出现）。对卷舌音和翘舌音进行了概念上的区别和图示，然后使用英语的[θ]来引导翘舌音的发音（P. 79-P. 80）。这也是她与众不同的特色教法之一。
模块六	语音变体与语流音变（第21~23讲）
主要内容	这三讲集中讲解汉语自然语流中的语音变化规则
涉及教学理论	CIH：借助语境来引导学习者理解儿化、变调和连读现象。CAH：指出日语中无对应结构（儿化音/变调）导致迁移困难，需额外的说明和练习
教学特色	对于语流中的同化作用进行了详细的分析，同时指出很多传统上认为是日本学生常发的发音偏误（如前后鼻音的偏误），有可能是我们教师在“同化”问题上的理解差异所导致的（P. 100）

3. 教学特色

表 3. 整体教学理念与风格

内容	具体表现	评价
构音导向	不仅重视“发对”，更强调“为什么发得对”；通过构音位置、口型、气流等细节反复引导	与“重复模仿为主”的常规教学法不同
可视化	通过口型图、气流方向箭头、舌位图等，帮助学生构拟“发音印象”	语音指导的专业化，可信度高
术语精炼	将“舌面音”“圆唇元音”等术语用生活化语言解释，例如“嘴唇形状像眼镜片”	与“学术名词堆叠式”的解释方法相对，突出亲切感和理解上的高效率，对中国教师选择什么样的日语表达方式具有参考价值

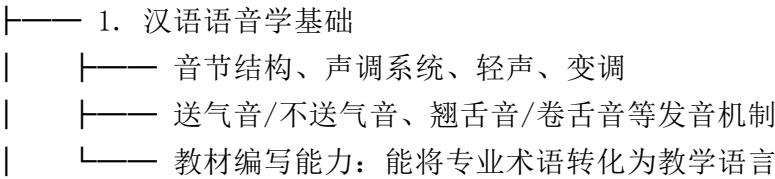
表 4. 基于学生反馈的评价

项目	特色教法举例	学生反馈
四声与节奏	利用汉诗「登鹳雀楼」进行四声和节奏训练，穿插“音节流动性”练习	“有助于语音节奏感提升” “传统教学中未见类似训练”
音素	引入“[ɤ]、[y]”等元音讲解，并以“[i]→[ɤ]”“[i]→[y]”进行构音引导	讲解细致，但“专业术语多” “剖析过于细致，反而难理解”，不能完全消化
送气音/不送气音	强调 无声元音 和 声门闭锁 现象，并对比日语的促音现象	“颇具启发性”，与日语对比带来明确构音感知
发音对比	对比发音的“好例子”和“坏例子”让学生观察、模仿	“直接有效”“有助于自我纠正”
汉字音	将“呉音”“漢音”等与现代普通话语音系统进行联动	能够“增加兴趣”“加强记忆”，但“背景知识量大”

表 5. 与中国教师的教法对比

特征	具体体现	与中国教师的对比（自我反省）
使用语言	如：所有术语与发音机制均用日语解释，辅以更简明扼要的日语举例说明，降低理解门槛	直接用专业术语讲解，专业性往往盖过了可理解性，易造成理解困难
语言理解度	如：对发音部位、舌尖位置、气流路径、气流强弱以及嘴的部分都有细致解说	强调模仿而忽略帮助学生构筑新的语音认识
多重刺激	如：声调用箭头画图，送气音导入“无声元音”来分解发音过程。	以“多听多模仿”为主，把学生的语音质量寄希望于死记硬背，反复练习
音感建构	如：强调对语言节奏和感知方式的建立，追求思考声音的魅力和艺术价值	更注重音质标准与正误判断，不太关注声音本身的美感（艺术性）

4. 松本老师教学知识体系的图谱构拟



- └—— 2. 日中语音对比知识
 - | └—— 基于 CAH：系统掌握日语母语者常见偏误
 - | └—— 构建“相似音引导法”：利用 L1 音素引导 L2 发音习得
- └—— 3. 第二语言习得理论素养
 - | └—— SLM 理论理解：明确语音感知的边界、建立新的语音感知类别
 - | └—— CIH 理论实践：调整专业术语的可理解度，适应学生的认知特点
 - | └—— SLM (PAM) 框架应用：识别哪些音位对初学者感知障碍最大
- └—— 4. 教学话语能力
 - | └—— 使用精准的“教学日语”讲解发音
 - | └—— 具备“可视化表达”能力（声音、图像、动作、节奏示范）
- └—— 5. 经验式的自我反思能力与感情凝聚力
- └—— 分享自身学习语音的挫折与策略
- └—— 善于唤起学生的“语音长时记忆”，善于在教学中创造情感共鸣

5. 对语音教学定位的反思

(1) 一个独特的教学体系：松本模式让我们看到了建立一个完全由语音教学主导的汉语教学体系的可能。这种汉语教学体系属于一种小众化的体系，与目前的主流体系之间存在较大的差异。从目前学界的教学开放度上来看，这种小众化的教学体系也一定会有它的生存空间。不过，这就对教师的语音教学能力提出了更高的要求（见图谱构拟）。另外，松本老师在课堂中多次提及她学习汉语语音时的困惑与挫折，这些经历不仅使学生感到“教师与我有相同的困难”，还增强了学生对教师的信赖感与亲近感。这种“学习经历上的情感共鸣”在语音教学中发挥的作用比语法教学更大。“如何利用好这种共鸣来引导教学？”这突显了语音教学与语法教学在教学理念上的巨大差异，也为我们提供了设计语音教学思路的依据。

(2) 弱化“标准性”强调“适应性”：松本模式更多地关注“为什么会发得不好”以及“如何通过理解与转换重新构建新的音系认识”。教学目标从“模仿标准音”转为“构建目标音的认知地图”，引导学生学会评价自己和他人的发音。这种转换虽然不一定能立即提升准确度，但却增强了学生的参与感、加深了对语音内部构造的理解、逐步领悟语音的艺术魅力。从知识讲解到技能传授再到艺术追求，这为我们制定语音教学目标提供了一定的参考。

(3) 建立一个由简到繁的语音测试体制：语法能力的相关测试有一个由低到高的系统性测试体制（如：有级别区分的 HSK 或中国语检定），但是语音却没有这样系统性的测试体制。这导致语法能力日趋完善之时，语音技能的成长和语法逐渐背道而驰，甚至完全脱节。松本老师的实验课程给了我们一个启示：从入门阶段开始就应该对学生的语音状态、技能成长状况进行定期的反馈性测试。教师根据学生的反馈结果来随时调整语音教学的内容和难易度。为每一个学生制定一个能够反映出学生实际需求、符合学生习得习惯的个性化教学方案。

参考文献

- 梁爱民 2010. “可理解性输入”与“最近发展区”概念支架类型研究，《济南大学学报（社会科学版）》4：33-36 页。
- 梁波 2012. 二语音系习得理论述评，《语言学研究》11:37-49 页。

偏误严重度与语音教学优先等级的研究综述：

能否基于可理解性设置汉语语音教学的优先等级？

张可蓉

(关西大学·院)

1. 研究背景和目的

随着海外汉语教学的发展，“语言交际能力”已被作为衡量中文等级水平标准的重要指标。并且，在语音教学的要求上也开始强调要适当放宽标准，对偏离普通话规范的发音要有一定容忍度，比如陆俭明（2005、2019）、周小兵（2007）、侍建国、卓琼妍（2013）、李泉（2015）、李宇明（2017）等。在此背景下，本文认为强调言语理解的可理解性评价方式或许能够为汉语作为第二语言的语音教学提供新方向。

采用可理解性¹⁾（同广义“可懂性”）进行指导时，主要通过听者是否容易理解，而非发音是否准确（符合普通话标准）来评价。这也引发了两个关键问题：1）不同偏误对言语理解的影响程度是否相同；2）不同评价人对相同偏误的理解是否相同。这两个关键问题也构成了“偏误严重度”研究的不同侧面，我们将重点放在了前者。

本文目的有两个。其一，鉴于偏误严重度研究主要集中在语法领域，对语音方面的探讨较少。为了弥补之一不足，重点介绍了二语语音研究中的理论与应用；其次，关于确定语音教学优先级的的问题，鉴于英语作为第二语言的教学研究颇为丰富，本研究借鉴了该领域的相关方法，旨在为汉语语音教学优先级的确定提供参考路径。

2. 偏误严重度相关研究

2.1 理论基础

首先，什么样的发音算作“偏误”？Day, Chenoweth, Chun, & Luppescu (1984:538)指出，偏误指的是“对比该语言熟练的使用者，在语言项目或话语结构的不完整”。在语音层面上，非母语的结构和产出模式的不同构成了经常所说的外国口音（Foreign Accent）。但是可理解性（Intelligibility/Comprehensibility）强调，虽然许多二语发话者听起来与母语者不同，但这本身并不是一个问题。只有当发话者的偏误导致了大多听众（无论听者是母语者还是其他二语使用者）的理解偏差，才是我们需要处理的问题。

在此基础上，偏误严重度（Error Gravity）指的是什么呢？Derwing & Munro (2015:72)指出偏误严重度是一种假说，指的是“学习者的某些偏误比另外一些对沟通交流具有更严重的影响”。这里的“严重”主要是从听者感知上的可理解性与口音进行了区分，即影响口音的指标并不一定影响可理解性，重点关注听者在实际发话中是否容易理解学习者的发音。从评价者的视角下，Hadley (1986:49)强调“偏误严重度”指的是：“母语者对某些类型偏误的容忍程度存在的差异，一些语言社区可能对某些类型的偏误更宽容。”也就是说，理解的

¹⁾ Levis (2018) 认为可理解性（comprehensibility）与广义的可懂性（intelligibility）相似，都强调听者对发音的理解程度。

严重度可能会随着诸多要素发生改变。除了音段、超音段、音质等语音本身的影响因素外，评价者的母语背景、是否具有教学经验、是否熟悉目的语等都有可能影响严重度的排序。不过，无论是哪一种情况，李克特量表（Likert Scaling）依然是使用最为广泛的评价方式。它要求受测者对理解的难易程度进行打分（以1-5分为例，1分代表非常难以理解，5分代表非常容易理解）。该方法操作简单，适合测量类似于可理解性的多维度复杂概念，但是也存在诸多问题，如：相同得分者可能具有不同态度，也难以对其进行横向比较。因此，在实际操作中经常配合以问卷的方式增强结果的可信度。为证明评价者间的一致性，通常会在分析时进行评价者相关系数检验，若评价者间展现出高度的内部一致性，则表明该得分是出于不同听众群体间的共同经验，而非主观上对特定发言人或语音模式的偏好。

那么如何基于可理解性，进行语音教学等级的排序呢？Munro & Derwing（2006）提出，可以通过以下三种途径来构建对偏误的严重性评估：一是，依据教师的直觉或经验总结，如考虑教学的可教性与易教性；二是，基于对可理解性与易懂性的实证研究，如：Jenkins（2002）提出的LFC；三是，遵循一套理论基础的优先级排序，如功能负担理论。

2.2 基于实证研究的优先等级

偏误严重等级的探索始于70年代，倡导交际法的学者们从影响沟通的角度出发，对阻碍交际的语法项目偏误的层次等进行了探索，研究发现学习者在语法习得上确实存在普遍顺序，且不受学习者母语的影响（Gail, 1978; Chastain, 1980; 施家炜, 1995），但这些研究大多集中在句法和词汇方面，对语音和语用的关注较少。Albrechtsen, Henriksen, & Faerch（1980）将研究焦点转向语音领域，显示出即便有偏误言语的理解仍可达成，在语音方面的主要成果如下：

首先，重视超音段要素是可理解性研究的主流。相关研究显示，在教学时间有限的情况下，针对超音段特征进行指导更有可能提升语言的可理解性水平（Derwing & Rossiter, 2003; Derwing, Munro & Wiebe, 1998; McNerney & Mendelsohn, 1992; 张家騄、齐士铃、宋美珍、刘全祥, 1981）。Derwing & Rossiter（2003）设置对照组，一组使用超音段特征为中心的整体教学方法（Global Approach），而另一组使用关注音段的发音指导，在前后测试的对比中，虽然两组都有所改善，但关注超音段特征的一组显示出更高的可理解性水平。在此基础上，众多研究者亦致力于探究超音段要素之间对可理解性影响的差异。如：Isaacs & Trofimovich（2012）指出在二语学习者的音域（Pitch Range）并不会理解可理解性，在英语中应更重视词重音的指导；Hahn（2004）则指出缺乏突出（Prominence）可能会导致可理解性的低评价或误解发话者的意图。

但是，其他实践研究也显示出了完全不同的意见（Jenkins, 2000; Walker, 2010; 张林军, 2015）。其中Jenkins（2000）提出的“国际通用语音核心”（Lingua Franca Core，以下简称LFC）具有较大影响。Jenkins将目光转向非母语者间（NNS-NNS）的互动交流，并以“相互可理解性”（Mutual Intelligibility）作为评估发音的标准。在分析了非母语者间交流失败的案例后，指出大多数沟通失败（27/40）都与语音偏误相关，这些偏差导致理解困难，被视为LFC的主要问题，包括了大多数辅音音素、辅音连缀、元音时长和句重音（即突出）。LFC最明显的不同之处在于它对超音段特征的处理，LFC中只包含了句重音这一项，而像节奏、语调和词重音等则未被纳入。

此外，在可理解性中，评价者与发话者也同样重要。针对二语评价者的研究中，评价人的母语背景、语言经验、对母语者发音的熟悉度都已被证明对可理解性评价具有高度影响

(Fayer & Krasinski, 1987; Hadden, 1991; Okamura, 1995; Issacs & Thomson, 2013; 陈默、沫悦, 2020), 但其结论也显示出了矛盾。如: Hadden (1991)、Okamura (1995) 通过对可理解性的评分和问卷调查, 都认为在不同水平的学习者中教师比非教师评价更为“严格”; 但相反也有研究认为语言教师更容易理解二语学习者的言语, 但可能会低估口音的严重程度 (Fayer & Krasinski, 1987)。

实践结果的高度矛盾是普遍存在的。我们认为除了评价者经验、背景的影响外, 主要可能是由于学习者的不同母语背景, 不同材料任务和上下文语境造成的, 比如: 日本的汉语学习者在区分前后鼻音时存在一定的困难, 例如: 将“an”与“ang”混淆。然而, 并非所有的后鼻音都会被误发为前鼻音, 这与音节所结合的声母和声调类型存在一定关系。Albrechtsen et al., (1980) 的研究证实了该观点, 该文通过 150 名母语者对学习者在 14 个指标上进行了探索。结果显示, 只有交际策略的频次与可理解性水平之间存在显著负相关, 该文在后续的定性分析中, 对不同评分的文本进行了分析, 结果显示: 是否有语境支持对可理解性评分具有重要影响。如: 学习者用“see”代替“watch”, 结合语境则并不会影响理解。我们也认同作者的观点, 即比起关注总体上哪一个要素更影响可理解性, 更应该关注在具体的语境中各个要素是如何相互作用, 共同影响言语的理解。

2.3 基于功能负担理论的优先等级

鉴于实践研究中的巨大矛盾, 从理论上借助功能负担量²⁾ (Function Load, 以下简称为 FL) 等关键指标, 提前设定偏误严重度的研究近来越来越受到重视 (Catford, 1987; Brown, 1988)。FL 指的是一个音位 (或语言特征) 在某个语言中所承担的语音辨义功能, 即某一个音位特征的变化会对词义造成多大的影响 (King, 1967: 831)。应用语言学对功能负担的概念进行了扩展, 通过计算学习者易混淆音位的最小对立数量 (Minimal Pairs) 对语音偏误的严重度进行了排序 (Catford, 1987; Brown, 1988)。

Brown (1988) 提出了在计算时, 需要考虑最小对立数量、累积频率、对立概率、在母语方言变体中的出现程度、听觉相似性、对立词组等 10 项指标, 然后基于上述概念对英语二语学习者的常见偏误进行了排序。然而, 该研究的主要问题不仅在于不同量表间存在排序上的差异, 更关键的是, 由于缺乏对各个指标计算方法的详尽说明, 我们难以复现实验过程, 在某种程度上, 这限制了其在第二语言教学中的应用。尽管如此, 实践研究反复验证了 Brown (1988) 提出的量表, 并且该量表仍然被广泛应用于以功能负担为主导的偏误严重程度的研究中 (Munro & Derwing, 2006; Kang & Moran, 2014; Suzukida & Saito, 2017)。

Levis & Cortes (2008) 对 26 对高低 FL 在语料库中的单词频率进行了检验, 指出最小对立研究中存在诸多问题。如在被检验的最小对立组中, 有一半以上在语料库中的使用频率都相差甚远 (如: [θ] - [f] 对立中的 think - sink), 实词与虚词同时出现的情况并不普遍。该发现与 Albrechtsen et al., (1980) 的观点相呼应, 即相较于孤立的偏误, 我们更应关注具体语境中的表现。

在汉语 FL 的研究中, 鉴于汉语音节数量庞大且作为声调语言的特殊性, 如何进行 FL 计算成为汉语学界广泛探讨的议题 (Zhang, 2010³⁾; 孔江平, 2013; 孔江平、李永宏, 2016; Rian

²⁾ 利用信息论中的“熵 (entropy)”的概念来衡量当某个语音对比消失时, 语言的词汇区分度会降低多少。如果一个语音对比的消失会导致该语言中出现大量的同音词, 那么它的功能负担量就高, 是研究语音演变学中重要的指标之一。

³⁾ Zhang (2010) 考虑到语境对功能负担的影响, 提出了一种基于文本和音素互信息 (Mutual Information,

et al., 2022)，我们在这里重点介绍孔江平（2013）、孔江平、李永宏（2016）的计算方式。

孔江平（2013）以汉语本体出发，以声、韵、调为基本单位，统计了在一个封闭语言系统内音节与音节之间的对立关系，考察了包括最小对立在内的 4 类 8 种对立，音位负担计算原理如下：用第一个单音节语素和语料库中所有的单音节语素做对比，如果是单项对立，就给予区别作用的音位计 1 分；如果是两项对立就给其中起作用的两个音位各计 1/2 分；如果是三项对立，每个音位各计 1/3 分。王璐、刘元满（2023）利用该方法，对《国际中文教育中文水平等级标准》（以下简称为《标准》）进行了计算，结果如下：

表 1. 《标准》声母、韵母的功能负担（引自王璐、刘元满，2023）

分组	音节	区间
高 FL 声母 (前 50%声母)	零声母、j、x、zh、l、sh、d、b、 h、ch、m	127.36 - 47.04
低 FL 声母 (后 50%声母)	g、t、q、f、p、k、z、s、c、n、r	46.81 - 15.59
高 FL 韵母 (前 50%韵母)	u、i、an、ian、ao、ang、ing、 eng、uei、iao、ai、ɿ、ong、e、ü、 a、uo、ou、ie	89.75 - 28.88
低 FL 韵母 (后 50%韵母)	en、uan、in、iou、iang、ei、uen、 o、uang、ia、ün、üan、ɿ、üe、ua、 uai、iong、er、ueng	26.82 - 0.40

在表 1 的基础上，该文还对 30 名中级水平的日本汉语学习者（HSK3 - 4 级）的可理解性与声母 FL 的高低的相关性进行了调查。结果显示，学习者的偏误中既有高 FL 声母偏误，如：zh[tʂ]→j[tɕ]（箭头表示将[tʂ]发成了 j[tɕ]）、sh[ʂ]→x[ɕ]，也有低 FL 声母，如：r[ʐ]→l[l]等，但只有高 FL 音段、高 FL 声母与可理解性之间存在显著相关。也就是说，尽管在汉语二语学习者中 r[ʐ]的语音偏误很常见，但在有限的时间内我们应优先关注并纠正高 FL 偏误，对于诸如将 r[ʐ]发音成 l[l]这类低 FL 偏误不进行纠正也可以。

该方法贴合汉语的特性，不依赖于语料库中的语言模型，通过对立关系的分布及频数即可确定声、韵、调三部分的权重和负担量。这使得该方法更适合于教学设计、音节认知。然而，正如前述，该方法依据音节内部形式的对立来推算功能负担，而非依据音节在实际语境中的影响进行统计。对于该方法在不同语境、不同课题中的表现，我们有必要进行深入探讨。

3. 今后的课题与展望

在汉语教学领域，如何确立汉语语音教学的标准一直是一个备受关注的议题。中国

MI) 的方法。虽然该研究从语境的角度出发对解决汉语中偏误严重度的问题具有重要贡献，然而，除了语料平衡性的问题外，最重要的问题是汉语中但汉语词语边界模糊、语素义强、同音字多的问题依然存在。例如：

“shì yì gè rén”（是一个/失忆个人/试一个人）都让互信息公式 $I(W, F) = H(W) - H(W|F)$ 的结果存在语言结构性的误差，可能低估了某些音位区分的重要性。

《国家通用语言文字法》（2000）第二十条规定：“对外汉语教学应当教授普通话和规范汉字。”然而，近年来众多学者提出，我们应当区分语音中的核心成分与非核心成分。周小兵（2007）认为可以剔除那些对非母语者学习普通话构成障碍的不必要的儿化韵和轻声词。陆俭明（2005）亦指出，在教学要求上，“达到普通话要求”属于高标准；而“达到大华语”——涵盖中国大陆的普通话、地方普通话，台湾的国语，新加坡的华语，以及海外各地华人社区使用的汉语等——则为基本要求。在此背景下，我们认为，有必要以可理解性为导向，建立一个强调核心成分的发音教学目标。具体研究课题如下：

首先，尤其应当重视功能负担理论的建设，在汉语中这可能涉及两个方面：一是对母语者（包括方言使用者）而言，不同方言中的共核成分的考察；二是在“大华语”的体系中，哪些成分属于共核，哪些属于非共核的考察；

其次，语境对可理解性的偏误判定具有非常重要的作用，可理解性具有语境依赖（context-dependence）或成为语境敏感（context-sensitive）的特性，无论是在实证还是理论建设中。在功能负担的理论建设中，除了音位负担量外，词汇的“使用频率”（即词对使用频率的相似性）、语法类别（词对的词性）也具有难以忽视的影响。在实证研究中，脱离语境的音素与超音素的比较可以说是很难有确切结果的。即使在可理解性研究中普遍重视超音段要素，但 Derwing & Rossiter（2003）一文的研究目的在于探讨超音段教学是否能提高二语者的理解，而非证明超音段比音段更重要。音段和超音段在二语教学中都占有重要位置，我们的重点可放在不同的任务（特别是自发性的研究材料）和两者的相互作用；

同时，对评价者影响因素的分析可能揭示了对听者培训的必要性。实证研究表明，通过培训听者能够提升理解力。这意味着我们不能把“听懂的责任”完全交给发话者，听者本身也具备语言理解和解码能力。研究双方在对话中的互动，以及如何减轻双方的心理压力，听者培训的重要性亦是一个值得探讨的议题；

最后，对可理解性的纵向实证研究是必要的。横向研究经常难以得出确切的结论，因为实验难以避免材料、个体特征的差异，而纵向语音调查则可以帮助我们确定学习者发音表现的长期影响和习得难点。

主要参考文献

- 孔江平、李永宏 2016. 基于语言结构功能的音位负担计算方法,《方言》1:1 - 12 页。
- 王璐、刘元满 2023. 汉语音位负担与二语者言语可懂性研究,《世界汉语教学》4:563 - 576 页。
- 周小兵 2007. 遵循客观规律,降低汉语学习和使用难度,《世界汉语教学》3:27 - 28 页。
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. 2015. *Pronunciation Fundamentals: Evidence-Based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company Press, 55-75.
- Levis, John M. 2018. *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. New York: Cambridge University Press, 9-33.
- Zhang, Jinsong, Wei Li, Yuxia Hou, Wen Cao, & Ziyu Xiong. 2010. A Study on Functional Loads of Phonetic Contrasts under Context Based on Mutual Information of Chinese Text and Phonemes. In 2010 7th International Symposium on Chinese Spoken Language Processing, 194-198.

Instructional Designによる初修中国語中級教材開発の試み：教材設計指針の提案

王軒¹・趙秀敏¹・姚堯¹・桂雯¹・上野稔弘²・大河雄一³・三石大⁴

(1 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター)

(2 東北大学 東北アジア研究センター)

(3 東北大学大学院 教育学研究科)

(4 東北大学データ駆動科学・AI 教育研究センター)

1. はじめに

我々は、東北大学の初修中国語教育において、教育 DX (Digital Transformation) に向けた改革に取り組み、オンライン授業と対面授業を融合したブレンディッドラーニング (Blended Learning; 以下 BL) を提案するとともに、初級中国語 BL 用教科書『KOTOTOMO プラス (増課)』(朝日出版社)を開発し、それを用いて実践した結果、学習者の学習意欲と学習効果の向上などの効果が確認された。

一方、2 年次向け、週 1 コマ開講されている中級中国語授業においては、語彙の増加や文法の複雑化、中国語の伸び悩み、モチベーションの低下など「中級の壁」に直面している。そのため、学習意欲を高め、効果的な学習を実現することができる中級教科書も重要不可欠となっている。

しかし、現在日本の大学の中級中国語教科書は少ない上、読解型や会話型などが主流となっている。総合的言語運用能力を育成するもの、特に一定の基準や共通の枠組みを踏まえながら、動機付けの観点からインストラクショナルデザイン (Instructional Design; 以下 ID) 理論に基づいて設計されたものはほとんど見当たらない。

本研究では、中級段階における実践的中国語コミュニケーション能力の育成を図り、大学初修中国語中級教材の開発を試みる。そこで、初級から中級へスムーズに移行するために、これまで開発した上記初級教科書『KOTOTOMO プラス (増課)』の「つぎへの一歩」として、その中級レベルの教材を開発することとする。さらに、学習者の学習意欲を高め、効果的な学習を実現するために、『国際漢語教学通用課程大綱』(孔子学院総部/国家漢辦 2014; 以下『大綱』)を踏まえながら、ID の動機づけ理論に基づいて、教材の設計指針を明かし、実教材の設計・開発を行う。

本稿では、ID 理論に基づく初修中国語中級教材の教材設計指針を提案するとともに、「トピックの選定」、「表現力・会話力向上への工夫」及び「学習者の既有知識への配慮」などの側面から設計の詳細を報告する。

2. 初修中国語中級教材動機付け設計指針

2.1 ID 理論に基づく初修中国語初級教材の開発と検証

ID 理論は、学習が最大限に効果を発揮するよう、教育活動を計画的かつ体系的に設計・開発するための理論であり、「教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野、またはそれらを応用して学習支援環境を実現するプロセス」である(鈴木, 2005)。そのなかで、アメリカの教育工学者・教育心理学者 Keller によって提唱さ

れた ARCS モデルは、学習者の動機付けを中心に据えた実践的な手法として注目され、学校教育や e ラーニングなどの教育分野を中心に幅広く応用されている。

本学で使用している BL 用初級教科書『KOTOTOMO プラス（増課）』は、学習者の学習意欲を高めるために、動機付けの観点から設計・開発された教材である。具体的な動機づけ設計指針は、Keller & Suzuki (1988) が提案する ARCS モデルの 4 要因および 12 の下位分類（表 1）に基づき、体系的に示された（趙ら，2014；趙ら 2016）。また、作成された動機付け設計指針の実践可能性に関しては、開発された教材を用い、実授業を対象として通年のブレンディッドラーニングの実証実験を通して検証された。

表 1. ARCS モデルの 4 要因と下位分類（趙ら，2014 による）

注意 (A)	関連性 (R)	自信 (C)	満足感 (S)
A1. 知覚の喚起	R1. 親しみやすさ	C1. 学習要求	S1. 自然な結果
A2. 探究心の喚起	R2. 目的指向性	C2. 成功の機会	S2. 肯定的な結果
A3. 変化性	R3. 動機との一致	C3. コントロールの個人化	S3. 公平さ

2.2 ARCS モデルに基づく中級中国語教材の動機付け設計指針の作成

本学における中国語教育改革が進められているなか、上記 2.1 で述べた初級教材の開発に引き続き、中級にスムーズに移行し、学習意欲を高め、効果的な学習を実現することができる中級教科書の開発も求められている。以下、本学における中級対面授業用教科書の設計方針について述べる。

本教科書は、東北大学中国語授業環境に対応し、「ステップ 1」教材（『KOTOTOMO プラス（増課）』）の続編である「ステップ 2」として位置づけ、全 30 回分授業用に設定するものとし、週 1 コマ通年用となる。初級・中級と進むごとに語彙や文法、タスクの難易度などが段階的に高度化していくように設計する。学習者の継続的な成長を支えるために、初級から中級への縦の連携、そして全体を貫く設計理念の一貫性を持たせることが必要不可欠である。初級中国語教材の設計指針を踏まえ、本研究では、第二外国語としての初修中国語中級教材動機づけ設計指針を作成する。

まず、ARCS モデルの「注意 (Attention)」要因を参照して、新出語句の難易度と重要度を視覚的に優先順位を付けた。「漢語水平考試」（中国語能力試験；以下 HSK）3 級の学習内容は「**」、4 級と 4 級以上の学習内容は「*」で示している。これにより、学習の優先順位がわかりやすくなり、復習が効率的になることが期待できる。また、学習者の不安を軽減することで、モチベーションアップにつながる。

次に、ARCS モデルの「関連性 (Relevance)」要因に基づき、学習者がよく知っている初級知識からの語彙や文法が繰り返し登場し、学習内容を再活性化させる。また、初級と同じキャラクターを登場させ、学習内容とともに成長していくことで、学習内容に親しみやすさを持たせる。「6. 重要性と有用性」に関して、コミュニケーション重視の観点から、自己表現やコミュニケーションに必要な語彙と文例を中心にして、学習内容を作成する方針は初級と一貫しているが、各課のテーマを日常会話でよく使われている慣用句またはことわざを用い、話題および実生活との関連性を明示する。こうした表現を学ぶことで、中国文化理解の促進、学習者の実用的な会話力の向上につながると期待できる。

さらに、ARCS モデルの「自信(Confidence)」要因によりながら、「7. 目標と学習事項」についてコミュニケーション重視の観点から、「会話」と「講読文」二つの形式で設計する。会話文による対話力の向上を図りつつ、ストーリー性のある講読文の学習を通し、読解力・思考力そして文化理解力の育成が可能となり、学習者のモチベーションアップにもつながると考えられる。

最後に、「満足感(Satisfaction)」という ARCS モデルの要因に基づき、「10. 応用問題」の4技能練習は HSK3 級の出題形式を参照し、設計する。知識の定着練習を図りながら、学習者に実戦感覚を与え、学習者が学習の成果に対して満足感を感じさせる。また、自分の進捗を客観的にも把握できることでモチベーションを維持しやすくなる。

以上のように、初級中国語教材の動機付け方略を参照して、最終的に続篇としての中級中国語教材の動機付け設計指針を作成した(表 2)。

表 2. ARCS モデルに基づく教材動機付け設計方針—初級教材との比較

ARCS		『KOTOTOMO プラス (増課)』	本教材(中級)
注意 (A)	1. 視 覚 的 効果 ◎	印象的なイラストを選定し、その際、特に楽しい雰囲気を醸し出すことに留意するようにする。	☆新出語句には「*(HSK3 級)」 「*(HSK4 級以上)」をつけ、視覚的に優先順位をつける。
	2. フ ォ ー マ ッ ト の 変化 ◎	多様な練習を用意し、また各練習に応じて異なる練習形式を用い、練習の内容構成と提示方法にバリエーションを持たせる。	☆各課の「文法」には、穴埋め問題や和文中訳問題を取り入れ、多様な参加形式を提供し、学習者の関与を高める。
	3. 機 能 的 統合 ◎	学習内容を示す音声、動画、文字を統合的に提示し、会話の理解及び語彙と表現の記憶を助ける。	(動画や練習用アプリを開発する際に検討する予定である。)
関 連 性 (R)	4. 具 体 性 提 示 の イ ラスト ○	イラストを使用して語彙や会話の具体的なイメージを提示し、学習内容に親しみやすさを持たせる。	○会話のトピックに関するイラストを提示し、登場人物をイラスト化することで、学習内容に親しみやすさを持たせる。 ☆学習者がよく知っている初級知識からの語彙や文法を用いる。
	5. 身 近 な 題材 ◎	学習者にとって身近な話題や実生活に関連した事柄を取り上げることで、学習者に学習内容との一体感を抱かせる。	☆初級と同じ話題にする際、より実生活に直結する内容にする。
	6. 重 要 性 と有用性 ○	コミュニケーション重視の観点から、自己表現やコミュニケーションに必要な語彙と文例を中心にして、学習内容を作成し、そのテーマを学習目標として明示することで、学習内容の重要性と有用性を示す。	☆コミュニケーション重視の観点から、日常会話でよく使われている慣用句/諺を用いて、話題および実生活との関連性を明示する。
	7. 目 標 と 学習事項 ◎	学習目標、学習事項、話題と場面などを各課のトップに明確に示す。	☆コミュニケーション重視の観点から、講読文を読み取ることで、中国の社会・文化などを理解し、より深い学びを得られるようにする。

自信 (C)	8. スモールステップ ◎	着実に成功できるようにするために、スモールステップで一步步進める形で学習内容を提示する。	☆会話と講読文は 2 回に分けて学習し、表現力の成長を実感できるようにサポートする。
	9. 適切な難易度 ◎	練習問題は、やればできるレベルとする。	☆達成可能な目標を設定し、語彙と文法の難易度のバランスを配慮しながら、徐々に上げることで、学習者の自信を高める。
満足感 (S)	10. 応用問題 ◎	新しく学んだ語彙や文型の応用ができる 4 技能練習を設ける。	☆4 技能練習は HSK3 級に基づいて設計し、学習者が学習の成果に対して満足感を感じさせる。
	11. 発表への転移 ◎	コミュニケーション重視の観点から、学習内容が発表に活用できるように、語彙や文例を選定して、教材を構成する。	発表、ディスカッションなどバリエーションのある学習活動を提供し、学んだことを実際に使う機会を設け、達成感を味わわせる。
	12. 目標と内容、テストの一貫性 ◎	各学習内容とテストに一貫性があり、かつ学習目標に合わせて用意する。	各学習内容とテストに一貫性があり、かつ学習目標に合わせて用意する。

◎印で示す設計指針は初級教材指針と一貫性をもつ。○印で示すのは初級と一貫しているが、方針の一部を変更している。☆印は本教材として新たに必要となる指針のことを示す。

3. 『大綱』を踏まえた学習内容とレベル

3.1 本教科書の問題と内容

学習者の学習意欲を高めることができるよう、本教科書はコミュニケーション重視の観点から、タイムリーな話題、そして日本の学校文化や季節行事に関連するテーマを扱い、学習内容と日本人大学生の実際の生活がつながるように設定する。たとえば、4 月には新学期が始まり、新入生の入部勧誘活動が活発に行われる。第 1 課の話題は「大学生活」とし、話題に合った内容として「自己紹介」、「趣味」、「サークル活動」および「感想や心情」などの内容項目を選定した。こうした季節感や文化行事を取り入れることで、学習者のモチベーションが高まる(鈴木, 2007)。本教科書の各課の話題と内容は、学習者にとって身近で親しみやすいテーマを取り入れ、学習者が「今話したいこと」「今話せること」を教材にも反映できるよう工夫し、選定した(表 3)。

表 3. 話題と内容 (前半)

	テーマ	話題	内容(候補)
第 1 課	有两下子	大学生活	自己紹介, 趣味, サークル活動, 部活の感想
第 2 課	露一手	社交	お花見会, 食事会, 地元の観光名所の紹介
第 3 課	吃一堊, 长一智	旅行	ゴールデンウィーク, 外出の体験, 旅行の感想
第 4 課	笨鸟先飞	家庭生活	アルバイトの経験, アルバイトに対する助言
第 5 課	更上一层楼	文化娯楽	クラブ活動, スポーツ大会
第 6 課	临时抱佛脚	大学生活	学習, 試験, 心理的感情(不安など)

3.2 本教科書のレベルと構成

初級教材は『大綱』をもとに設計され、中国語学習内容を明確にすることと、教材の難易度に適切な設定と基準を得ることができた(趙ら, 2016)。中級教材としての本教科書は、引き続き『大綱』をもとに設計し、前期は HSK の 3 級、後期は 4 級到達レベルに設定する。具体的には、3 級では語彙数が 600 で、4 級では語彙数が 1200 となる。目標レベルが日常生活、学習や仕事などの話題について、「簡単な交流を行い、日常の社会的コミュニケーションを完成すること」から「おおむね完全で一貫性のある、効果的な社会的コミュニケーションを行うことができる」まで段階的に設定される。

本教科書は全体として、各課が 6 ページで合計 12 課の構成となる。一方、文法に関しては、初級教材と同様に、1 課あたり 4 項目に設定し、HSK3 級と 4 級の項目から最も重要な項目を取り上げ、残りの項目は適宜語句などとして扱うこととする。

4. まとめ

本研究は、中級段階における実践的中国語コミュニケーション能力の育成を図り、大学初修中国語中級教材の開発と実践を目指すものである。これまで、趙ら(2014, 2016)は、開発された初級中国語 BL 用教科書『KOTOTOMO プラス(増課)』を用いて実践研究を行った結果、学習者の学習意欲と学習効果が高まることを明らかにした。本稿では、初級教材の設計方針を踏まえ、中級教材の動機付け設計指針を中心に報告した。また、学習者の総合的言語運用能力を育成するため、本教科書は学習者の既有知識を配慮しつつ、会話型と読解型“二刀流”という新しい試みを提案した。

今後の課題としては、動機付け設計指針に基づき、実教科書を開発するとともに、実証実験を通してその有効性を明らかにしたいと考えている。

参考文献

- 趙秀敏, 張立波, 上野稔弘, 今野文子, 三石大 2016. 初修中国語ブレンディッドラーニング用教科書及其指導法と評価方法の設計方針, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』2: 281-295 頁。
- 趙秀敏, 富田昇, 今野文子, 朱嘉琪, 稲垣 忠, 大河雄一, 三石大 2014. 第二外国語としての中国語学習のためのブレンディッドラーニングにおける e ラーニング教材設計指針の作成と実践, 『教育システム情報学会誌』31(1): 132-146 頁。
- 王軒, 趙秀敏, 上野稔弘, 桂雯, 大河雄一, 三石大 2023. 初修中国語ブレンディッドラーニングための教科書の改訂: 『KOTOTOMO プラス(増課)』の設計, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』9: 35-42 頁。
- 鈴木ひろみ 2019. 中国語学習の動機付け変化及び学習継続促進要因, 『中央大学論集』40: 33-42 頁。
- 鈴木克明 2005. e-learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン, 『日本教育工学会論文誌』29(3): 197-205 頁。
- 孔子学院総部/国家漢辦 2014. 《国際漢語教学通用課程大綱(修訂版)》第 1 版: 125-137 頁。北京: 北京語言大学出版社。
- Keller, J. M., & Suzuki, K. 1988. Use of the ARCS motivation model in courseware design. In D. H. Jonassen (Ed.), Instructional Designs for Microcomputer Courseware. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 401-434.

初修中国語教育における HSK 導入の効果と課題

——東北大学における実践を踏まえ——

姚堯・趙秀敏

(東北大学 高度教養教育・学生支援機構)

1. はじめに

大学初修中国語教育において、学習者の学習意欲の向上と学修成果の可視化は重要な課題として取り上げられており、その実現に向けた有効な方途が様々に模索されてきた。授業内成績に依拠する従来の評価方法では、学生個々の学力を包括的・客観的に反映するには不十分であり、学習の動機づけという観点からも限界があると言わざるを得ない。これに対し、HSK（漢語水平考試）は国際的中国語検定試験として、学習到達度を段階的かつ客観的に測定することができ、また、学習目標と達成感を与えることによる動機づけ効果もあるため、課題解決に有用であると考えられる。

東北大学では2023年度より、1年次の初修中国語科目においてeラーニングと対面授業を融合したブレンディッドラーニングを実施し（趙ほか 2025）、HSKと関連づけられている『国際漢語教学通用課程大綱』を参照して開発した学習コンテンツを教材として利用している（王ほか 2023）。こうした中、より学習意欲を高め、学習を促進するために、1・2年次の初修中国語科目にHSK合格による成績還元制度を導入するとともに、ICT教育ツールを活用した受験学生に対する課外の受験支援にも取り組み始めた（姚ほか 2024）。これにより、学生の学習意欲とHSK受験適応力が向上すると同時に、受験実績を教材と教育手法の有効性を検証する指標として活用することも可能となっている。

導入から2年間で、初修中国語履修者のうち、延べ180名がHSK2級～5級に合格している。そこで、本発表では、2023・2024年度における東北大学のHSK受験実績および学生アンケート・インタビュー調査結果をもとに、初修中国語教育におけるHSK導入の効果と課題を分析し、今後のさらなる制度改善と支援強化への示唆を得たいと考える。

2. 東北大学における HSK 導入の取り組み

2.1 HSK 合格による成績還元制度

東北大学は、2023年度後期より、全学教育初修中国語科目にHSK合格による成績還元制度を導入した。本制度により、HSKの合格級に応じた授業成績への加点が認められる（表1）。例えば、1セメスター開講の「基礎中国語Ⅰ」を履修する学生が履修期間内にHSK2級に合格した場合、もとの成績が81点（A評価）であれば、2級の追加点15点が加算され、最終成績は96点（AA評価）となる¹⁾。

表1. HSK 合格による加点付与基準

合格級	基礎中国語		展開中国語
	1セメ	2セメ	3・4セメ
2級	15点	10点	—
3級	20点	15点	10点
4級	20点	15点	15点
5級	20点	15点	20点
6級	20点	15点	AA評価

¹⁾ 同一試験による追加点の認定は1回に限られる。また、HSK受験は任意であり、単位取得の必須条件ではない。

2.2 Google Classroom を活用した受験支援

HSK の導入に伴い、Google Classroom 上に「HSK 受験支援」クラスを開設し、ICT 教育ツールを活用した受験支援を開始した。このクラスは、学部・学年を超えて情報を共有する場であり、時間や場所の制約を最小限に抑えつつ必要な支援を提供することを図っている。

主な支援内容は、①HSK 関連情報と受験実績の共有、②参考資料の配布、③練習問題の配布と解説、④オンラインセミナーの実施、⑤Q&A セクションの設置、の5項目である。これにより、学生は必要なタイミングで情報と資料を効率的に入手できるようになり、教員にとっても、複数の学部・学年にまたがる学生への迅速な情報発信・収集が可能となる。(姚ほか 2024)。

2025 年 4 月 18 日時点で、「HSK 受験支援」クラスに登録している学生数は 693 名に達している。Google Classroom を活用した受験支援は、利用者の拡大に伴い、全学の学生への情報提供の一助ともなっている。

3. 受験実績

3.1 合格者数

HSK の導入が始まった 2023 年度後期から 2024 年度後期にかけての、年次別および受験級別の延べ合格者数を表 2 に示す²⁾。

表 2. 2023・2024 年度の HSK 延べ合格者数

合格級	2023 年度後期		2024 年度前期			2024 年度後期			合計
	1 年次	2 年次	1 年次	2 年次	3 年次	1 年次	2 年次	3 年次	
2 級	51		8			55			114
3 級	17	1		6	1	17	2		44
4 級	1	2		2		5	10	1	21
5 級							1		1
合計	69	3	8	8	1	77	13	1	180

1 年次では、HSK2 級に合格した学生が合計 114 名と総合格者数の大半を占め、さらに早いペースで 3 級・4 級に合格した学生もそれぞれ 34 名、6 名いる。2 年次の履修者数は 1 年次の約 1/3 と少ないため受験者数も限られているが、3 級に 9 名、4 級に 14 名が合格している。一定の学習経験を積んだ学生には 5 級まで到達する者もいる。また、成績還元制度がまだ導入されていない高年次のクラスにおいても、少数ではあるが受験者が確認されている。一部の学生は 1 年次から 2 年次にかけて継続して 2 級から 4 級を受験し、着実なレベルアップの軌跡が見て取れる。

3.2 得点概況

2023 年度後期から 2024 年度後期にかけての各級の得点概況を表 3 に示す。

2 級では得点が全体的に安定しており、基礎中国語力の定着がうかがえる。一方、3 級及び 4 級では高得点と合格ライン付近の得点の差が大きく、到達度に顕著な個人差が見られる。特に 4 級では、平均点が 3 級よりもさらに低く、難易度の上昇に伴って得点が伸び悩む傾向が見られる。技能別で見ると、読解では 2 級から 4 級を通して得点が安定して高く、日本人学習者にとって取り組みやすい領域であると考えられる。一方、聴解では級が上がるにつれ平均点が著しく低下し、標準偏

²⁾ HSK の申し込みは受験者本人が HSK 公式サイトを通じて直接行うため、教員側で受験者数を完全に把握することはできない。本発表で示す合格者数は、加点を希望して合格申告を行った学生の人数を基準とする。

差も拡大する傾向にある。3 級から試験範囲に加わる作文では平均点が聴解より高く、多くの受験者が 3・4 級に相応する書写能力を有していることが確認された。ただし、50～60 点台の低得点層も少数ながら存在する。

表 3. 2023・2024 年度 HSK 各級の得点概況

	2 級			3 級				4 級			
	聴解	読解	合計	聴解	読解	作文	合計	聴解	読解	作文	合計
平均点	86	96	182	79	91	82	252	64	85	72	221
標準偏差	9	6	12	12	11	15	32	18	8	8	27
最高点	100	100	200	98	100	100	291	100	100	89	289
最低点	63	70	133	53	57	51	181	36	71	51	182

*各項目 100 点満点。2 級は合計 200 点満点、3・4 級は各合計 300 点満点

4. 初修中国語科目の授業内成績との関連

HSK 導入の教育効果を検証するため、本発表ではまず合格者の授業内成績に着目する。「基礎中国語 II」を履修していた HSK 合格者 96 名³⁾の平均成績と得点分布を、全クラスの対応する項目と比較し、その結果を表 4・表 5 に示す。

いずれの年度においても、HSK 合格者は中間試験・期末試験の両項目でクラス平均を上回る成績を示しており、得点分布においても 80 点台以上の高得点層が多く見られる。成績上位者ほど HSK を積極的に受験し、受験者は授業内でも優れた学習成果を上げているといえる。

表 4. 2023・2024 年度 HSK 合格者の授業内成績概況

	2023 年度後期		2024 年度後期	
	中間	期末	中間	期末
HSK 合格者平均	83.3	77.8	84.6	78.3
全クラス平均	75.6	73.3	79.4	74.3

*各項目 100 点満点

表 5. 2023・2024 年度 HSK 合格者の授業内成績分布

得点	2023 年度後期		2024 年度後期	
	中間	期末	中間	期末
90 点台	18 (38%:14%)	10 (20%:11%)	19 (40%:24%)	7 (14%:12%)
80 点台	20 (42%:31%)	18 (38%:28%)	16 (33%:34%)	23 (48%:33%)
70 点台	3 (6%:23%)	12 (25%:23%)	7 (14%:20%)	6 (13%:24%)
70 点以下	7 (14%:32%)	8 (17%:38%)	6 (13%:22%)	12 (25%:31%)

*「N(a%:b%)」は、合格者数（合格者内割合：全クラス割合）を示す

一方、成績が中下位（80 点以下）の学生にも、合格者が少なくない。このことから、クラス内の多くの学生が HSK 合格に必要な実力を備えていることが推察される。今後、成績が比較的低い層に対する支援や動機づけを強化することで、合格者数のさらなる増加が期待される。

³⁾ 「基礎中国語 II」は各年度に 27 クラスが開講される。本データは成績提供に同意のあった 16 クラスを対象とする。2023 年度後期・2024 年度後期の学生総数はそれぞれ 413 名、411 名であり、HSK 合格者は両年度とも 48 名である。2024 年度前期は合格者数が少なく、有意なサンプル数を確保できないため、本分析では比較対象から除外し、後期成績のみに限定して検討する。

5. 学生アンケートと書面インタビュー調査結果

5.1 アンケート調査結果

HSK 導入の効果と課題を学生の視点から把握するため、2024 年 8 月および 2025 年 1 月に HSK 合格者 156 名を対象としたアンケート調査を実施し、100 名から回答を得た（回答率：64%）。本発表では「受験の動機と意義」「受験と授業の相互影響」「導入・支援制度への評価と要望」の 3 点に注目し、その結果を報告する。

受験の動機および意義に関する回答結果を図 1～図 3 に示す。



図1. HSKの受験動機（複数選択可） 図2. HSKを受験して感じたメリット（複数選択可） 図3. 受験前後に感じた変化（複数選択可）

受験動機としては、「追加点をもらうため」（88%）、「学習成果を測るため」（56%）が多く、将来のキャリア（23%）や留学・進学（7%）を見据えた長期的視点からの動機も一定数確認された。受験して感じたメリットとしては、追加点の獲得（87%）に加え、学習成果の確認（67%）、学習意欲の向上（53%）、語学力の向上（48%）が多く挙げられている。実際に「学習時間が増えた」（57%）、「中国語に対する興味関心が高まった」（47%）、「より体系的な学習を始めた」（21%）といった学習姿勢の変化も確認されている。これらの結果から、HSK 受験が学修成果の可視化と学習意欲の向上の両面において有効に機能していることがうかがえる。

受験と大学中国語科目の学習との相互影響について尋ねた結果を図 4・図 5 に示す。

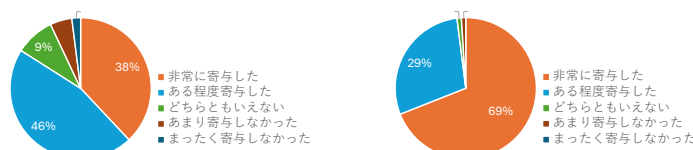


図4. HSK受験の授業学習への寄与度

図5. 授業学習のHSK受験への寄与度

HSK の受験勉強を通じて得られた知識やスキルが授業成績の向上に寄与したとの声が多い（84%）。また、ほとんどの受験者（98%）は大学の中国語授業が HSK 受験に寄与したと回答している。これらの結果から、HSK 試験と大学の中国語科目の学習活動との間には、好循環が形成されていることが確認された。

導入制度および支援体制に対する満足度と要望に関する回答結果を図 6～図 9 に示す。

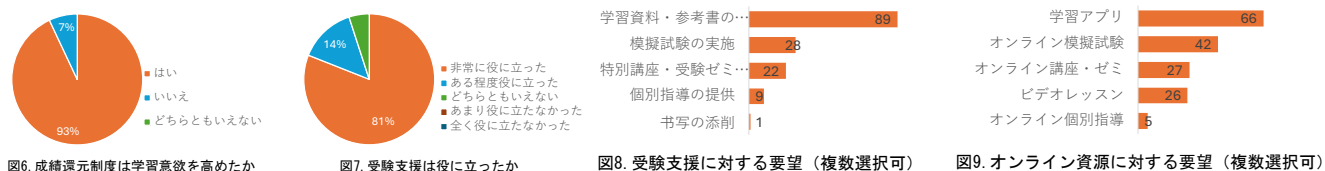


図6. 成績還元制度は学習意欲を高めたか

図7. 受験支援は役に立ったか

図8. 受験支援に対する要望（複数選択可）

図9. オンライン資源に対する要望（複数選択可）

9 割以上の受験者が「成績還元制度は学習意欲を高めた」（93%）、「受験支援は役に立った」（95%）と回答しており、現在の取り組みが学生から高く評価されていることが確認された。今後の要望としては、学習資料・参考書の提供を求める声が多く（89%）、模擬試験や講座・ゼミへの要望も見られる。オンライン資源に関しては、学習アプリへのニーズが最も高く（66%）、オンライン模擬試験・講座やビデオ教材を希望する声もあり、オンライン資源を活用する効率的な学習方法への関心の高さがうかがえる。

5.2 書面インタビュー調査結果

アンケートに加え、合格者 21 名を対象に書面インタビューも実施した。本発表では「受験動機」「受験のメリット」「支援体制に関する意見」に注目し、その結果を報告する。

HSK 受験の動機として、「成績還元」といった制度的メリットに言及する声が 13 件あり、多くの学生が制度の魅力を受験のきっかけとして捉えていることがわかった。また、HSK を自身の語学力を測る指標とする意見が 7 件、留学やキャリアを視野に入れた動機も 4 件見られる。HSK 受験を通じて向上を実感したスキルでは「リスニング」が最も多く（8 件）、「語彙」（5 件）、「読解」（5 件）も多く挙げられた。HSK 受験がリスニング力や語彙力の向上に寄与することが明らかになった。支援体制に関しては、「現状で十分」とする声が 9 件あった一方、リスニング練習問題の充実や参考書の整備など、具体的な改善要望も多く寄せられた。そのほか、高級レベルへの対応を求める意見もあり、支援体制のさらなる充実が今後の課題として浮かび上がった。

6. 受験実績とアンケート・インタビュー調査結果から見た HSK 導入の効果と課題

これまでの分析を通じて、HSK の導入により多くの効果が確認された。

第一に、HSK の合格実績により学習成果が可視化され、学習到達度がより明確になる。特に 1 年次の合格者数が全体の 80%以上を占めており、HSK は学習到達度を早期に確認できる点で大きな意義を持つ。第二に、成績還元制度が学生の学習意欲を大きく高め、効率的かつ継続的な学習を促進している。成績加点という明確なインセンティブがあるため、学生の間で短期間でも集中して学習に取り組む姿勢が見られる。第三に、受験を通じて、学生が自身の実力や弱点を把握し、大学の授業との相乗効果を得ている。特に HSK 試験での学習経験が授業成績の向上に直結するケースが多く見られる。第四に、HSK 合格が学生のキャリア意識や留学意識を高める要因となり、長期的視点に立った中国語学習への動機づけにつながる。最後に、教員の視点から見ると、Google Classroom を用いた受験支援が高く評価されていることは、ICT 活用による教育 DX 推進の方向性を示す重要な示唆ともなった。

一方、いくつかの課題も明らかになっている。具体的な課題としては、受験支援資料・手段の充実に加え、得点が比較的低かった聴解・作文に対するより効果的な対策が求められる。構造的な課題としては、現時点では成績上位者が HSK を積極的に受験する傾向にあり、より多くの学生が意欲的に受験に取り組めるよう、幅広い層に向けた支援方策と動機づけの工夫が求められる。また、上位級への挑戦を促すための支援体制の検討も必要である。さらに、成績還元制度については、適用範囲の拡大や評価方法の改善などを含む、制度の柔軟な見直しも今後の課題として挙げられる。

参考文献

- 王軒・趙秀敏・上野稔弘・桂雯・大河雄一・三石大 2023. 初修中国語ブレンディッドラーニングのための教科書の改訂：『KOTOTOMO プラス（増課）』の設計、『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』9：35-42 頁。
- 姚堯・張小榮・趙秀敏 2024. DX に向けた東北大学初修中国語における HSK の導入と効果、『東北大学言語・文化教育センター年報』10：39-46 頁。
- 趙秀敏・大河雄一・三石大・上野稔弘・王軒・桂雯・姚堯・張小榮 2025. 初修第二外国語教育のための共通ブレンディッドラーニングの開発、『JSiSE2024 年度特集論文研究会 研究報告』39(7)：41-48 頁。

非中国語専攻学習者を対象とした

文法授業における「ディクトグロス」導入の試み

池田亜希子

(北海学園大学・非)

1. 問題の提起

外国語の文法授業は、ともすると教師が「話し」、受講者が「聞く」という一方向の知識伝達型の授業展開になりがちな傾向にある。この問題を解決すべく、学習者が主体的で能動的に学習するアクティブラーニング（以下、「AL」と記載）を外国語の授業にも取り入れようとする動きが見られるようになって久しく、とりわけ英語教育の方面ではすでにAL型授業及びそれに関する研究は隆盛を極めているが、ひとたび中国語教育に目を向けると、AL型授業の展開はまだ英語教育ほどではない。その理由の一つとして、英語は言わずもがな日本国内において幼少期から様々な形態で触れるチャンスがあり、AL型の授業が入門時でも展開しやすい素地が既に提供されていると言えるが、第二外国語として、大学入学後に初めて触れる中国語の授業に対して、英語同様の授業展開を入門・初級段階から実施することは容易ではないことが挙げられる。

では、中国語の文法授業にどのようなALの導入が可能であろうか。筆者はまず中国語学習の困難さ上位に毎年挙がっている「リスニングの難しさ」に着目し、この弱点とも言える問題を克服する契機にもなり、同時に従来の知識伝達型授業からの脱却も可能なALの一つである「ディクトグロス」の導入を試みることにした。設定したリサーチクエスション（以下、「RQ」と記載）は次の2つとする。

RQ1 ディクトグロスが「中国語はリスニングが難しい」ことへの克服の契機となるか。

RQ2 ディクトグロスが文法授業に、主体的で能動的な学習姿勢へと変化を促せるか。

2. 「ディクトグロス」とは

「ディクトグロス (dictogloss ; Wajnryb, 1990)」とは、ディクテーションを応用した言語教授方法の一つで、一つの文章の音声をまずは一人でメモを取りながら聴き、その後グループやペアになって、各自聞き取った内容を持ち寄り、ディスカッションしながら文章を復元する活動のことである。従来の「ディクテーション」との違いは、グループやペアになって、各々が聴き取れなかった箇所を補い合い、そして文法構造にも注目させ、複数の人数で取り組むAL活動の一つと言える点にある。

ディクトグロスで扱う文章は、既習の文法や単語のみで構成されるわけではなく、初めて触れる内容も含まれる。しかし、中国語が初習外国語という点から考慮すべく、扱う文章はできるだけ既習文法を使用していること、また可能であれば教科書の単元・課に即したテーマ内容であることが相応しいと考える。新出単語がある場合については、音声を再生する前に板書やスクリーンに投影するなどして、ピンイン・声調記号とともに事前に紹介することが望ましい。

3. 先行研究

英語教育を筆頭にディクトグロスに関する先行研究が多数発表されているが（金澤・山本 2018, 山本 2019, 調子 2020）、中国語科目の授業におけるディクトグロス導入に関する報告は、現在まで管見の限り見当たらない。第二外国語としての中国語科目の授業に AL を展開させた研究に関しては、「中国人留学生を TA として活用した幼児教育の現場でのマニュアル作りの実践（寺西 2015）」、「中国語事情に関するテーマについて調査し、プレゼンをする実践報告」（西・李 2018）などがあるが、プロジェクト型の AL 研究になっている。また、中国語のリスニングを軸とした研究については、「インタビュー教材を利用したヒアリング練習」（岩本 2006）、「経済学部生を対象としたリスニング能力養成の教育法」（竹中 2017）、「インタビュー映像によるディクテーションの試み」（干野 2019）などが挙げられる。

4. 研究方法

4. 1 実践期間と実施回数

ディクトグロス活動の実践期間は 2023 年度、及び 2024 年度の年間を通して。二学期制の各学期全 15 回の授業のうち、第 1 回目は新学期ガイダンス及び前年次または前学期の総復習、第 15 回目は期末試験を予定していることから、実質の授業回数は 13 回。各クラスの習熟度を考慮し、ディクトグロス活動の実施回数は平均 6 回の隔週実施が多かった。

4. 2 対象者

2 年生以降向けの中国語の文法を中心に展開する授業の履修者（非中国語専攻の学習者で、その大部分が学習歴は 2 年目）。対象者数は 2023 年度第 1 学期 15 名、第 2 学期 10 名、2024 年度第 1 学期 14 名、第 2 学期 13 名。

4. 3 使用教材

大学指定教科書附属の副教材、及び中国語検定試験過去問題を使用。教科書附属の副教材は各課のテーマ内容に即していることから、学んだばかりの単語や文法をすぐに「思い出す／思い出させる」練習が可能と言える。また、課によっては文章の難易度が高く、グループ活動が困難と予想される場合は、文の内容と分量を考えて中検過去問題を使用する回もあった。

4. 4 実践手順

教科書の各課の主要内容を学習した後、くじ引きでランダムに 4 人グループを作る。4 人グループを作るのには理由があり、2 人グループで万が一リスニング力に際立った差があった場合や 2 人ともリスニングが不得手だった場合を考慮するためである。出席人数の関係で 2 人グループや 3 人グループが出来てしまう授業日もまれにあったが、臨機応変に対処した。学んだ課のテーマに基づいた中国語の会話文や中検過去問の音声再生し、まずは各自一人でメモを取りながら聴かせた。2～3 回全文を再生した後、教師は聴き取れているか様子を見ながら、途中で一時停止し、複数回再生（場合によっては、教師が速度を落として読み上げることもあった）。頃合いを見て、グループで各自のメモを持ち寄り、互いに聴けた・聴けなかった音を確認させ、発音や文法、全体の流れについてディス

カッションするよう促した。グループ全体の意見交換や修正が終わったところで、各グループに発表させ、最後はスクリーンにオリジナルの文章を提示し、全員で音読と意味確認をした。

4. 5 アンケート調査

2023 年度、及び 2024 年度の各学期末に無記名式のアンケート調査を実施。2023 年度はディクトグロス活動を実施して良かったと思うかという問いに対して、「強くそう思う／そう思う／どちらとも言えない／そう思わない／全くそう思わない」の 5 つの尺度から一つを選択させた。2024 年度は 2023 年度第 1 学期の予備調査を改良し、「強くそう思う／そう思う／そう思わない／全くそう思わない」の 4 つの尺度に変更した。さらに、選択した答えの理由を必須で自由記述する回答欄も 2023 年度 2 学期から追加した。本アンケート調査は、Google フォームを採用し、回答者のメールを敢えて収集しなかったことから、誰が回答したのか未回答なのか、また誰が何を答えたのかを特定することはできず、完全無記名式アンケートと言える。

5. 各学期の調査結果の分析

5. 1 自由記述の分析方法

ディクトグロス活動を実施して良かったと思うかという設問に対しての自由記述回答を分析する方法としてアフターコーディングを用いた。アフターコーディングとは、自由記述回答の内容を意味の似通ったカテゴリーごとに分類し、コード化する作業のことを言う。本調査の分析には、自由記述回答を AI 技術で自動分類できるアンド・ディ社の「コーディスト」を採用した。

5. 2 2023 年度第 1 学期（予備調査）

履修者 15 名中、回答者 9 名（回答率 60%）。ディクトグロスを実施して良かったと思うかという設問（以下、「設問」と記載）に対して「強くそう思う」が 33%、「そう思う」が 56%、「そう思わない」が 11%の回答となった。

5. 3 2023 年度第 2 学期

履修者 10 名中、回答者 10 名（回答率 100%）。設問に対して「強くそう思う」が 80%、「そう思う」が 20%の回答となった。10 名分の選択理由の自由記述回答をアフターコーディングすると、以下 10 のコードに分けられた。

〈10 コード〉

(1) 他者とのコミュニケーションが重要。(2) グループワークで理解が深まる。(3) 座学だけでは身につかない。(4) リスニング練習の必要性。(5) 答えを考える機会が増えた。(6) 達成感を感じる瞬間がある。(7) 知らない単語を学べる。(8) 一人では気づかないことがある。(9) 話し合いで答えを導く。(10) 他人の良いところを吸収する。

5. 4 2024 年度第 1 学期

履修者 14 名中、回答者 13 名（回答率約 93%）。設問に対して「強くそう思う」が 46%、「そう思う」が 54%の回答となった。13 名分の選択理由の自由記述回答をアフターコーディングすると、以下 10 のコードに分けられた。

〈10 コード〉

(1) グループワークで交流ができた。(2) リスニングの練習ができた。(3) 単語の意味

を教えてもらえた。(4) 新しい友達ができた。(5) リスニング力が向上した。(6) 文章化の作業が重要。(7) リスニングの抵抗感が減った。(8) 他の人と確認できた。(9) 文を書く練習ができた。(10) 授業に積極的に取り組めた。

5. 5 2024 年度第 2 学期

履修者 13 名中、回答者 11 名（回答率 85%）。設問に対して「強くそう思う」が 55%、「そう思う」が 45%の回答となった。11 名分の選択理由の自由記述回答をアフターコーディングすると、以下 10 のコードに分けられた。

〈10 コード〉

(1) グループの話し合いで理解が深まる。(2) ディクトグロスが言語能力を伸ばす (3) クラスメイトのレベルが刺激になる。(4) グループワークが気分転換になる。(5) アウトプットが記憶に残る。(6) 学生同士の活動で理解が深まる。(7) 楽しく学べて記憶に残る。(8) リスニングの練習になる。(9) リスニングの共有で理解が深まる。(10) リスニングが苦手でも練習できる。

6. 考察

3 学期分の自由記述回答 34 件をアフターコーディングすると、以下 10 の最終コードに分類された。

〈最終 10 コード〉

(1) リスニングの練習ができた。(2) グループワークで理解が深まった。(3) 新しい単語を覚えられた。(4) 他の人と意見交換が楽しい。(5) 自分の理解を確認できた。(6) コミュニケーション能力が向上。(7) 授業が楽しい。(8) 記憶に残りやすい。(9) 自信がついた。(10) 新たな気づきが増えた。

2 年間の追跡調査から、ほぼ全ての回答者がディクトグロスを有意義な活動であると捉えていることがわかる。先に立てた RQ1「ディクトグロスが、中国語はリスニングが難しいことへの克服の契機となるか。」については、コード (8) ～ (10) からわかるように、「聴く」練習をして、さらにメンバーと意見を交わし、文章復元をする過程が、一人で孤独にリスニング練習を行うよりも、頭に入りやすく、記憶に残りやすいということから、リスニングの難しさを克服する契機になったと言えよう。また、RQ2「ディクトグロスが文法授業に、主体的で能動的な学習姿勢へと変化を促せるか。」については、(4) や (6) にあるように、他者との意見交換に楽しさを感じることが、コミュニケーション能力の向上にも寄与していると読み取れる。

ディクトグロス活動を実施する際に懸念されることは、学期によっては履修者らのリスニング力のレベル差が大きいことにより、活動が思うように進行しない場合も考えられることである。専攻学習者向けであれば、クラス分けでリスニングを含むプレイスメントテストを実施することで、リスニング力の差による弊害を除くことが可能かもしれない。さらに、履修者過多でグループ数が多い場合、教師一人で同時に複数グループのディスカッションに耳を傾けることができないため、交換された意見の中の有益な情報を見逃してしまうことも考えられる。

また、協働学習自体に苦手意識を持つ履修者が存在する場合、どのような配慮をすべきなのかという問題も残る。グループワークを有意義なものと捉えている履修者が大半を占

める中で、そもそもその配慮は妥当で必要なものなのか検討しなければならない。AL へのモチベーションが高い学習者が不利益を被ることがないように、新規クラスが開講するガイダンス時やシラバスの中で、AL を実施する授業であることを事前に通知し、学習者側も確認の上で履修登録することが大切である。

7. 結論

ディクトグロス活動が、受動的で単調になりがちな文法授業を活性化してくれることがわかった。クラスの仲間と協働することにやりがいを感じ、同時に刺激し合い、継続して活動を行なっていくならば、既習・新出を問わず単語や文法を定着できる可能性が高いと言えよう。従来の文法訳読式授業にディクトグロスの時間をプラスすることで、学習者が主体的で能動的に授業に臨み、リスニング力の向上その他に今後大いに期待できるものであると考える。

参考文献

調子和紀 2020. 「主体的・対話的で深い学び」につながるディクトグロス (dictogloss) の活用, 『ノートルダム清心女子大学紀要: 外国語・外国文学編／文化学編／日本語・日本文学編』 44 (1), 52-70 頁。

干野真一 2019. インタビュー映像による中国語ディクテーションの試み, 『新潟大学言語文化研究』 23 : 195-209 頁。

岩本真理 2006. インタビュー教材を利用したヒアリング練習, 『中国語教育』 4 : 14-32 頁。

金澤延美, 山本長紀 2018. ディクトグロスを用いた文法力に関する学習効果について—Pre-test と Pro-test を用いて—, 『駒沢女子短期大学研究紀要』 51 : 1-8 頁。

西香織, 李大年 2018. プロジェクト学習を通じた学生のアクティブラーニングに対する意識調査分析, 『北九州市立大学外国語学部紀要』 147 : 19-47 頁。

竹中佐英子 2017. 経済学部の中国語教育に関する一考察 (六) —中国語リスニングを中心に—, 『東洋大学「経済論集」』 42 巻 2 号 : 219-232 頁。

寺西光輝 2015. 中国語入門教育におけるアクティブ・ラーニングの可能性: 中国人留学生を TA として活用したマニュアル作りの実践, 『相山女学園大学教育学部紀要』 8 : 193-206 頁。

山本成代 2019. 文法学習でのアクティブラーニングを可能にするディクトグロスの有効性, 『創価女子短期大学紀要』 50 : 41-66 頁。

Wajnryb, Ruth. 1990. Grammar dictation. Oxford: Oxford University Press.

絵本の多読×翻訳×発表

——中国語演習授業における絵本を活用した実践

呉 青青

(長崎外国語大学)

1. はじめに

多くの人は「絵本＝子ども向け」という固定観念を持っている。外国語教育においても、絵本は主に幼児や小・中学生向けの読み聞かせ教材として活用されることが多く、実践報告もその対象に偏りがちである。しかし、多読 (Extensive Reading) のアプローチでは、大量の易しい読み物を読むことで言語を習得することが重視されており、絵本は成人学生にとっても有効な教材となり得る。その理由として、絵本には「比較的分かりやすい言葉、魅力的なレイアウト、大きな活字、そして楽しい挿絵がある」(Day & Bamford, 1998, 訳本 p. 123) という特徴が挙げられる。また、「絵本には、楽しい子供の世界に引き戻してくれるので喜ばれる本もあれば、芸術や文学作品として、また文化の窓口として鑑賞されるものもある。さらに、年齢を問わずに興味深いテーマを取り扱っている本もある」(Day & Bamford, 1998, 訳本 p. 123)。このように、絵本は単なる児童向けの読み物ではなく、言語学習 (外国語学習) においても効果的な教材の一種であると言える。

本実践で中国語演習授業 (以下、演習授業) に絵本を導入した背景には、授業構成上の課題と授業の目的の多様化がある。本実践を実施した Y 大学では、通常の語学科目において文法・会話・購読といった基礎的な言語スキルを扱う授業がすでに体系的に整備されており、演習授業ではそれらと異なる視点からの言語活動やアプローチが求められていた。報告者は、別の科目において中国語母語話者の留学生のサポート参加による授業構築に携わっており、演習授業でもこの経験を活かし、日中文化の異同をテーマとしたプロジェクト型学習を導入した。一方で、演習授業の一部は留学生を交えずに進行する必要があったため、それらの授業を単独で成立させる教材や活動内容の工夫も必要とされた。こうした経緯を踏まえ、報告者は自ら所有していた多数の中国語の絵本を活用し、多読・翻訳・発表の三つの要素を組み合わせた授業を設計・実施するに至った。本報告では、その具体的な実践内容とその成果について述べる。

2. 授業の概要

報告者が担当した演習授業は、202X 年度春学期に Y 大学で開講されたものであり、中国語学習歴 1 年以上の学生を対象としていた。履修者は 10 名であった。なお、紙幅の都合により、各履修者の学習歴や中国語レベルの詳細は割愛する。全 15 回の授業では、本実践で取り上げている「絵本の多読・翻訳・発表」の取り組みに加えて、中国人留学生との協働による「日中家庭の食文化の異同」に関するプロジェクト学習や、映画のクリップを活用した実践的な言語活動も行った。

3. 実践内容

- ① 学生は絵本を教材として肯定的に評価するか。
- ② 提供された絵本の難易度は適切であるか。
- ③ 多読時間として適切な長さはどの程度か。
- ④ 多読中にわからない単語に出会ったとき、学生はどのように対応するか。
- ⑤ 多読の時間を「一人で読む」だけでなく、他の学生と内容を共有する時間があることで、学習効果にどのような影響があるか。
- ⑥ 翻訳活動で使用した絵本の難易度は適切であったか。
- ⑦ 翻訳の特に難しかった点は何か。
- ⑧ 日本語版との比較を通じて、どのような学びが得られるか。
- ⑨ 発表を通じて、どのような学びが得られるか。

報告者が所有する中国語絵本の中から、約150冊を選定した。選定基準は、主に教員の視点から語彙レベルや、学生がストーリーに親しんでいるかどうかである。例えば、「シンデレラ」という絵本については、学生が物語を知っているため、語彙レベルを厳密に考慮する必要はないと判断した。ただし、報告者の主観的な判断も少なからず影響している。

[illegible]

67

3.2 絵本の翻訳

翻訳活動では、瀧村有子作・鈴木永子絵の『ちょっとだけ』の中国語版《一点点儿》（唐橙橙訳）を使用した。この絵本を選んだ理由は、以下3点である。1点目は、家族の絆をテーマとした内容であり、学生の共感を得やすいと考えられたことである。2点目は、中国語の難易度は履修者のレベルよりやや高めであるものの、事前に数名の履修者に読んでもらい、理解に大きな問題がなかったことである。3点目は、原作が日本語であるため、翻訳後に原文と対照しながら比較分析が可能であることである。

学生には絵本のコピーを資料として配布し、翻訳作業に取り組ませた。翻訳開始に先立ち、「多読時間中に一度目を通しておくこと（絵本の色彩や雰囲気を感じ取るため）」という指示を出した。翻訳作業は計4回の授業にわたり実施し、資料は毎回の授業終了後に回収・管理した。

また、訳文の「答え合わせ」を行う前に、日本語版のコピーも資料として配布し、学生に自身の日本語訳と原文を対照しながら、異なる表現を比較検討させた。さらに、原文と異なる場合「自分ならどのような中国語で表現するか」についても考えさせるよう促した。

3.3 好きな絵本の発表

最終回の授業では、学生にこれまで読んだ絵本の中から1冊を選び、クラスの前で紹介させた。発表形式は自由（読み聞かせも可）としたが、(1)なぜその絵本を選んだのか(2)あらすじ(3)自分にとっての見どころを必ず含めるよう指示した。

4. 実践成果—読書記録と学生へのインタビューを通して

本節では、本実践の成果を、学生の読書記録の分析と半構造インタビューの結果及び報告者による授業観察に基づいて報告する。

4.1 読書記録の分析

13回にわたって実施した多読活動において、学生が読んだ絵本の冊数にはばらつきが見られ、最少は14冊、最多は45冊であり、1人あたりの平均読書冊数は23冊であった。学生の中国語レベルによって読書ペースに個人差はあるものの、多くの学生が毎回1～2冊の絵本を継続的に読んでいたことがわかった。

また、読書記録に記された絵本とその難易度評価をもとに、報告者は「初中級向け（21冊）」と「中級向け（19冊）」の2レベルに分類し、選定した（紙幅の都合上、具体的なタイトルは割愛する）。絵本の選定基準としては、以下の4点を設けた。①3名以上の学生が評価した絵本を対象とする。②「難しい」と評価した学生が2名以上いる絵本は除外する。③「やさしい」と評価した学生が2名以上いる絵本は「初中級向け」とする。④上記に基づき、報告者が1～6段階で再評価し、最終的な難易度を確定する。この分類は今後、多読教材を選定する際の参考資料として活用できると考えられる。

4.2 学生へのインタビュー

読書記録の分析に加えて、実践後に履修者10名のうち7名に対して半構造インタビューを実施した。これは、報告者が設定したアクションリサーチの研究課題に対して、学生の実感を把握することを目的としたものである。以下に、主な質問項目とその回答傾向を示す。

① 絵本を教材としてどう評価したか：全員が「楽しかった」と回答し、「気分転換にな

った」「普段読書する時間がないので、読書時間ができて嬉しかった」といった肯定的な意見が多く寄せられた。

②**絵本の選択について**：学生の好みは多様であったが、明らかに子供向けと思われる絵本は敬遠される傾向があった。絵があることで理解がしやすくなるという利点はあるもの、たとえ既に知っているストーリーであっても、語彙や文法が自分の中国語レベルを大きく上回る場合、「難しすぎて読む気がなくなった」といった感想が寄せられた。例えば、『小王子』の日本語版に親しんでいた学生が、中国語版を読んだ際には「難しく眠ってしまった」と述べており、内容への親しみや絵の有無だけでは読書のハードルが下がるとは限らないことが示唆されている。また、『大闹天宫』のように視覚的に魅力のある飛び出す絵本であっても、文化的背景の理解が不足していると内容の把握が難しいという意見もあった。

これらの意見から、学生が自分のレベルや関心に合った絵本を選びやすくするために、難易度別ガイドやおすすりリストがあるとより効果的であることが示唆されている。

③**多読時間の長さについての感想**：30分で2冊程度読めるという点では適切であるとする意見があった一方、「やや長い」と感じる学生も見られた。また、「1限目の授業で静かに読むと眠くなる」といった指摘もあり、多読活動の配置や時間配分については再検討の余地があると考えられる。

④**わからない単語に出会った際の対応**：多くの学生が「辞書を使って調べた」と回答した。これは多読の原則（辞書を使わずに読み進める）とは異なるが、学生にとっては「意味を理解したい」「学習に活かしたい」という意識が優先されていることが伺える。

⑤**読後に他者と内容を共有する活動の必要性について**：最終回に実施した絵本紹介は一定の共有効果を果たしたが、多くの学生が「毎回でなくても良いが、感想や印象を共有する時間があつたほうがよい」と回答した。また、「他の学生の感想を聞くことで、次回読む絵本の参考になる」という意見もあった。

⑥**翻訳活動における絵本の難易度の評価**：7名中1名が「簡単だった」、2名が「ちょうどよかった」、2名が「難しく感じたが翻訳可能だった」と回答した。一方で、2名は「難しかった」と感じており、学生間の語学力の差が明らかとなった。

⑦**翻訳で特に難しかった点**：主な困難点としては、わからない単語の意味をどう捉えるか、直訳を避けたいが自分の理解した中国語が日本語として適切に表現されているか不安になるといった点であった。

⑧**日本語版との比較から得た学び**：「日本語は受け身表現が多く、中国語はより直接的な表現が多い」といった気づきが2名の学生から得られた。

⑨**発表を通じて得た学び**：「中国語で発表するのが難しかった」という感想が複数あり、アウトプット活動の負荷や先生からのサポートの必要性についても言及があった。

以上の分析を通じて、多読・翻訳・発表といった一連の活動に対する学生の肯定的な評価が確認できた。一方で、絵本の選定や読後の共有活動の導入、発表を準備する際の教員のサポートなどの工夫をすることで、より高い学習効果が期待できる可能性も示唆されている。

5. まとめ&考察

本節では、本授業実践を通して明らかになった課題、報告者自身の反省点および改善点について述べる。

第一に、多読活動に割く時間の調整が必要である。多読が授業の中心でない場合は、毎回 20～25 分程度に設定することで、学習の集中度や授業全体の構成バランスを保ちやすいと考えられる。

第二に、「辞書使用の可否」に関する方針が不明確だったことが反省点として挙げられる。多読に関する多くの研究や実践報告では、辞書を使わずに読むことが推奨されているが、本実践では明確な指示がなかったため、学生の中には辞書を積極的に使用する者もあり、辞書を使うことで理解を優先する傾向が見られた。今後は多読の基本方針を共有しつつ、必要に応じて辞書や AI ツール（例：ChatGPT）の活用も柔軟に取り入れられるよう、現実的な指針を提示する必要がある。

たとえば、『猜猜我有多爱你』の中に出てくる「这我可猜不出来」という文は、既習の漢字で構成されているにもかかわらず、副詞「可」との可能補語の理解に難しさがあった。学生が疑問を持って質問してきた際、口頭での説明に加え、ChatGPT の平易な解説が理解を助け、復習ツールとしても活用できたことは有効な事例である。

第三に、絵本の難易度設定とレベル分けが今後の課題である。内容が難しすぎたり、逆に幼すぎたりする絵本は、学習意欲の低下につながる可能性がある。多読活動において最も重要なのは、「学習者にとって適切な難易度かつ十分な量の読み物を用意すること」であり、これは教員にとって常に意識すべき課題である。また、多読教材の難易度は、文字数、語彙の難易度や頻度、文法構造などの客観的な指標をもとに設定されることが多い。しかし、絵本は構成や表現が独特であるため、こうした基準がそのまま当てはまるとは限らず、どのように難易度を判断すべきかについては、改めて検討する必要があると考えている。

第四に、多読活動に取り組む学生の評価方法については、今後検討すべき課題である。多読は本来学習者が自分のペースで興味に応じて読むことを重視する方法であり、必ずしも「正確さ」や「読解力テスト」によって測るのが適しているとは限らない。また、報告者が担当した演習授業の履修生の中国語のレベルにばらつきがあったため、どのような観点から評価の基準を設定するかは、難しい問題であった。

第五に、多読後の共有活動が不足していた。学生からは「感想を話し合いたい」「内容を共有したい」といった声が多く聞かれた。感想や印象を交換する時間を設ける必要があると考えられる。

第六に、語学レベル差が大きいクラスでは、同様な作品を使用して翻訳させることを検討する余地があると考えられる。

第七に、絵本に関する発表は、中国語で行うことを求めているが、棒読みになった。より有意義なアウトプット活動になるために、教員によるサポートが必要であると考えられる。

参考文献

Day, R. R. & Bamford, J. 1998. Extensive Reading in the Second Language Classroom. Cambridge University Press. 柳井幹生[監訳] 川畑彰 [ほか] 訳『多読で学ぶ英語 楽しいリーディングへの招待』松柏社

透過實體活動推廣台灣之實踐報告

—以群馬、愛知、東京、神奈川、京都為例—

樂大維
(拓殖大学・非)

1. 活動緣起

2020 年起新冠肺炎影響了日台交流，故筆者與日本的中文學習機構合辦線上活動來介紹臺灣，之後於「中国語教育学会」2022 年度的全國大會上發表了「透過線上活動推廣臺灣華語與文化之實踐報告」。曾經與東京的「語林中国語教室」、東京的「イツマ台湾中国語教室」、埼玉的「所沢中国語教室」、沖縄の「沖縄の中国語 台湾華語教室」、京都的「中華民国（台湾）留日京都華僑総会附属やさしい中国語教室」、大阪的「医仁中国語学校」合作過。目前新冠肺炎趨緩，筆者則從線上活動改為實體活動。

2. 活動內容

2.1 合作單位

2024 年開始筆者陸續與以下單位合作，請參照以下表 1。事先筆者主動聯絡各個主辦單位，詢問舉辦活動的可能性。非常高興各個單位都願意給筆者機會，讓活動能順利舉行。等到活動的日子確定之後，主辦單位便開始在臉書、X、Instagram 等社群媒體上宣傳，也會與筆者舉辦線上會議，討論活動當天的事宜，包括場地需要的東西（麥克風、白板、白板筆、螢幕、筆記型電腦、轉接頭等）及是否要製作問卷等。

表 1. 活動資訊

時間	地點	主辦單位	活動場所
2024/9/2	群馬	高崎中国語会話クラブ	高崎市中央公民館
2024/11/4	愛知	台湾・台中夜市 2024 実行委員会	久屋大通公園
2024/11/16	東京	成城高等学校	講堂
2025/1/26	神奈川	平塚中国語読書会	ひらつか市民活動センター
2025/2/16	京都	中華民国（台湾）留日京都華僑 総会附属やさしい中国語教室	大学コンソーシアム京都
2025/2/24	東京	台湾文化祭	東京丸の内 KITTE 地下一階

2.2 活動流程

整場時間 1 至 2 個小時，主要是筆者一邊使用簡報(PowerPoint)展示照片，一邊用日文介紹臺灣。以京都的活動為例，其流程如下表 2 所示。只有在東京成城高中的活動，是向要去臺灣的高中生，進行了行前的語言教學與文化介紹。所有活動都不是以營利為目的，所以不收取入場費，但有的主辦單位考慮到場地的租借費用等，會酌收參加費。活動前主辦單位會製作傳

單在社群軟體上宣傳，也會前往位於日本的觀光局等，索取紀念品來贈送給參加者，並在會後給筆者交通費，聊表心意。

表 2. 京都的活動流程

10:00	活動開始	10:53	講座結束
10:05	由中文教室的老師負責引言	10:55	提問時間
10:07	主持人致詞	11:20	簽書活動
10:08	講座開始	11:30	合照時間

3. 提問時間

雖然在活動裡有安排聽眾的提問時間，但是有些問題當下難以回答，所以對於無法回答的問題，筆者日後確認之後，再次回覆給主辦單位。筆者列舉幾個大家的問題，並將日文原文翻譯如下。筆者認為，在活動之前如果向報名的人發放問卷，事先收集問題的話，可以讓講者提前準備，提高聽眾對演講的滿意度。

【問題 1】2024 年 4 月 3 日花蓮市中心所發生的地震，現在恢復得怎麼樣？

回答：筆者認為聯繫花蓮的政府單位，應該可以取得詳盡的資訊。而對方表示：「目前花蓮縣政府正在著手重建中，但是每個大樓的施工進度都不太一樣。另外，除了重建之外，也有在進行補強的工程。」

【問題 2】我想知道臺南地區的傳統料理。

回答：筆者到訪臺南的時候，發現了許多在地美食，譬如，「蝦仁飯」、「牛肉湯」、「小卷米粉」等都很好吃。而「擔仔麵」、「意麵」、「棺材板」等也遠近馳名。聽說有些臺灣人認為臺南美食在調味上比臺北來得甜，所以筆者求證了「臺南市政府觀光旅遊局」，而對方表示「這原因眾說紛紜，也有人說因為是熬煮湯底的時候，放入了很多食材，所以讓味道比較鮮甜。」

【問題 3】青草茶裡會加糖嗎？臺南人為什麼很喜歡牛肉？蝦仁飯裡的飯是糯米嗎？味道如何？像是油飯的感覺嗎？

回答：有的店家無糖和加糖的青草茶都有，所以買青草茶時可以向老闆表明自己的選擇。另外，關於臺南人的飲食文化，筆者聯繫了「臺南市政府觀光旅遊局」，對方表示「臺南附近有個地方叫做善化，那裡的溫體牛很有名，因為產地直送的關係，臺南人比較容易取得，具有先天的地理優勢。再加上，臺南餐廳的廚師各會有不同的調味，所以臺南牛肉的美味漸漸被傳播開來。」最後，聽眾所關心的蝦仁飯，其實使用的普通的米飯，而不是糯米。吃起來有醬油和蝦子的香味，非常美味。

【問題 4】我喜歡吃水果，您有沒有推薦的臺灣水果？還有，這幾年臺灣有什麼變化？

回答：在日本，可以吃到從臺灣進口的水果，如「芒果」和「鳳梨」等，但價格不菲，歡迎大家到臺灣品嚐。其他，我也推薦幾個在日本很難吃得到的水果。比方說，外表是紅色的「火龍果」、口感介於蘋果和梨子的「蓮霧」、有酸甜滋味的「楊桃」等。再者，臺灣的交通部觀光署的網頁上表示，2025 年的元旦起旅宿業不主動提供一次用備品。因此，旅客們要自行準備個人衛生用品。

【問題 5】我對在臺南騎機車的話題很有興趣，所以很想去試試看。不能騎機車的我，也能搭臺南的大眾交通工具遊覽台南嗎？

回答：如果是搭乘大眾交通工具的話，我則推薦市內的公車或是叫做「台灣好行」的觀光巴士。關於臺南的公車路線，可以參照以下的第一個日文網頁；如果是「台灣好行」的資訊，可以參照以下的第二個日文網頁。

<https://2384.tainan.gov.tw/NewTNBusWeb/>

https://www.taiwantrip.com.tw/Frontend/Home/Index_jp

4. 反省與結語

活動後有幾點值得筆者反省。第一，「盡量滿足合作單位的需求」。每個合作單位屬性不同，故學習需求也不同。例如，在演講前某單位希望能在演講中能提及臺灣的文學作家及文學館，但筆者在活動當天只分享了文學館的資訊。對於準備不周的部分，筆者除了致歉外，事後也亡羊補牢，再整理相關資料、最新消息向該單位回報。

第二，「增加聽眾反饋的時間」。活動中都是由筆者單方面述說自己主觀的經驗，所以筆者認為應該在演說後增加互動時間，讓聽眾能發表自己的觀點，讓資訊更為精確，達到客觀，再加上，現場多為日籍參加者，所以這些觀點會更有共鳴、值得參考借鏡。

最後，筆者十分感謝各個合作單位讓筆者有機會能推廣臺灣。今年也計畫與埼玉的中文學校、千葉的茶飲店合作，繼續展開活動。筆者以華語教師的身分舉辦以上活動，期盼能產生拋磚引玉的效果，為日台友好盡一份心力。

生成型 AI 在汉语书面请求中的表现和教学潜力

茜千里

(関西大学)

1. 研究背景与问题

为探讨日本学习者在汉语语用方面所面临的困难，笔者对四名中高级学习者进行了半结构化访谈（茜，2024）。受访者虽具备丰富的语言经验，却表示在实际交流中有时无法达成目的，严重时甚至被对方拉黑或失去朋友。此外，受访者还认为书面表达比口语表达更难。然而，目前系统性的汉语语用教学还没能应对这一问题。

近年来，以 ChatGPT 为代表的生成型人工智能（AI）在语言教育领域中展现出广泛应用前景，可能为现在还没能突破的问题找到新的解决思路。然而，AI 是否具备足以成为语用方面的辅助工具的潜力，目前尚缺乏实证研究。本研究以“请求”这一典型言语行为为切入点，尝试比较日本学习者、母语者与 AI 在汉语书面请求中的产出表现，进一步探讨 AI 是否能作为辅助教学工具，填补当前语用教育的不足。

本研究希望通过定量与定性分析，回答以下两个研究问题：第一，日本学习者是否在用汉语向中国人（指汉语母语者）书面表达请求时客观存在语用困难？第二，ChatGPT 在书面表达请求时的表现如何？中国人如何评价其产出，又为何如此评价？

2. 实验设计

本研究以“书面请求”为例，设计了两个请求场景。三个被试组分别为：日本汉语学习者（J 组）、中国大学生（C 组）、以及使用不同指令生成回答的 ChatGPT-4.0（A 组）。为确保结果的可比性，J 组与 C 组的被试均为未具有长期海外经历的在读大学生，且年龄、社会经验水平相当。J 组被试需具备 HSK 四级及以上水平，并允许其使用词典等常用辅助工具。A 组回答通过三种简易的提示语（prompt）生成。

本研究采用谈话完成测试的形式，避免语音、语调、非言语行为等因素的干扰，以控制产出条件的一致性。请求场景的设计考虑了中日大学生的日常经验，避免文化误解，并统一设定为书面交流。每个请求场景分别设置“请求者的角色卡”和“被请求者的角色卡”，制造合理的信息差，模拟真实场景。以下是其中一个请求场景示例：

请求者（回答者）角色卡：你和你的同学是经常一起吃饭、一起聊天的朋友。你们学校新推出了学校纪念品，比如学校文化衫和帆布包。这些商品在学生之中非常有人气，你和你的同学都非常喜欢，并且有购买的意愿。本周五下午在学校的纪念品商店有促销活动。如果两个本校的学生持学生证一起购买的话，可以打七折，但必须本人到场。你那个下午刚好没有课，所以你打算去购买，但你还没找到和你一起去购买的朋友。你想要邀请你的同学一起去，但是这位同学平时每周五似乎都很忙。请你给这位同学写一条短讯，请求这位同学和你周五下午一起去购买：[]

被请求者（评价者）角色卡：你和你的同学是经常一起吃饭、一起聊天的朋友。你们学校新推出了学校纪念品，比如学校文化衫和帆布包。这些商品在学生之中非常有人气，你和你的同学都非常喜欢，并且有购买的意愿。本周五下午在学校的纪念品商店有促销活动。如

果两个本校的学生本人持学生证一起购买的话，可以打七折，但必须本人到场。非常不巧的是，这周五下午你排满了必修课。当天排队的人应该也很多，如果不逃课的话是不可能去参加促销活动的。由于必修课对你来说非常重要，所以你不打算去促销活动。这时，你收到了你同学的短讯：[]

请求产出完成后，笔者邀请普通中国大学生作为评价者，对所有匿名混合后的回答进行评分。考虑到高标准化的评价体系可能会给一般母语者带来一定困难，我们在设计评价维度的时候尽量设计了清晰直白的打分方式，希望普通母语评价者能尽量依靠直觉就能作出评价，以此来保证评价结果的可靠性。评分维度包括“此次言语行为是否达成目的：请求被答应”（事件的成功）与“是否愿意与该请求者继续交往”（人际关系的成功），采用从-3(完全否定)到+3（完全肯定）的七点量表。

3. 定量分析结果

本研究于 2024 年 5 月收集三组被试在两个场景中的书面请求产出。最终获得的有效样本数量为：J 组（日本学习者）9 份、C 组（中国母语者）13 份、A 组（AI 产出）6 份。将所收集到的回答匿名（日本学习者标注为外国留学生）后，在同月中旬邀请普通中国大学生对这些回答进行评价。

最终，场景 1 每条文本获得了 55 份有效评价，场景 2 每条文本获得了 52 份有效评价。以下为各组在两个场景中的平均得分情况：

表 1. 定量分析结果

场景	维度	被试组	平均值	标准偏差	分散
场景 1	事件	A 组	0.96	0.89	0.78
		C 组	0.65	0.79	0.62
		J 组	0.10	0.95	0.91
	人际关系	A 组	0.93	0.81	0.66
		C 组	0.96	0.78	0.60
		J 组	0.07	0.93	0.86
场景 2	事件	A 组	0.50	1.52	2.32
		C 组	0.23	1.39	1.93
		J 组	-1.49	1.12	1.25
	人际关系	A 组	2.71	0.67	0.45
		C 组	2.16	0.69	0.48
		J 组	0.46	0.97	0.94

可以看出，A 组在两个场景的两个维度上均取得了最高或接近最高的平均得分，表现稳定且优异。J 组在所有维度中得分最低，特别是在场景 2 的“事件成功度”上，其平均得分低于 0，说明即便标注了“外国留学生”身份，J 组产出的回答在母语者看来也难以达成交际目的。

4. 定性分析结果

为进一步探讨定量分析结果中各组得分差异背后的原因，本研究在 2024 年 6 月对 8 名曾参与评分的评价者（以下称受访者）实施了半结构化访谈。访谈以一对一形式在线进行，每人约 1 小时，内容围绕两个主题展开：项目一，高分回答表现优越的原因、低分回答存在的问题，以及影响评分的关键因素；项目二，对 AI（ChatGPT）所产出请求表达的具体评价与印象。

关于项目一，笔者将访谈内容整理为以下图表，记录受访者在评价中所重视的语用策略。表中“+”表示该策略被认为是高分回答的加分要素或低分回答的缺失要素；“++”表示该策略在评价高分与低分时均被提及，是受访者反复强调的要素。

如下表所示，“给拒绝的余地”与“阐述理由”是受访者最为重视的语用策略，均获得了多个“++”标记。其他如“感谢”、“前置语”、“积极维持人际关系”、“长篇幅与策略多样性”等，也被多位受访者视为高分或低分的重要判准。

表 2. 影响评价的要素

评价者	前置语	说明情况/提出请求	阐述理由	感谢	抱歉	积极维持人际关系	给拒绝的余地	长篇幅/多样的策略
A		++	+			+	++	+
B	+	+	++	+	+		++	+
C			+	+		+	+	
D	+		++	+			+	
E	+		+	+		+	++	
F	+		+	+		+	++	+
G						+	++	+
H	+	+	+	+				

在先行研究中有学者总结道：汉语请求中包括“确认预定”、“提示话题”、“说明情况”、“提出请求（核心表达）”、“感谢”、“抱歉”、“其他辅助行动发言”七个基本构成项（邵，2015）。将这些发现与先行研究中请求的常用策略进行对比，可以发现，汉语请求的基本构成项和影响评价的要素高度重合。其中也有例外：“给拒绝的余地”在汉语请求的基本构成中并未被提及，但它是一个在本次访谈中被受访者频繁提及并视为最重要的策略。

关于项目二，笔者请受访者再次阅读 AI 所产出的回答，并进行自由评价。笔者将八名受访者对 AI 所生成的请求的评价归类整理，结果如表 3 所示。

受访者普遍认为 AI 所产出的请求在语法表达和语用两方面均表现出色。语法表达虽然被认为是“生硬”的，但同时也因“无不良语言习惯”而并没有造成负面的评价；语用则因“策略全面”和“会换位思考”等因素获得了很高的评价。有很多受访者在评价时认为 AI 所产出的回答优于或者接近于真人，如“比真人好”、“比一般人全面”、“有人情味”。这也解释了为什么在定量分析中 AI 取得了优于或者相当于汉语母语者的成绩。

表 3. 对 AI 生成的请求的评价

方面	特征	回答示例	影响（评价者编号）
语法表达	规范、生硬	“我觉得你一起去的话会更方便也更有意思”，“我非常感谢你的时间和帮助”	不会带来负面的影响（B）；有些真人说话也是这样（B）；没有不良的表达习惯（F）
	简明、不啰嗦	“我知道你在英语方面非常厉害，我老师跟我说过你帮他练习过演讲。我想请你帮我练习一下我的演讲，因为演讲离现在只有一个星期了，我真的需要一些反馈和练习。”	精炼、不啰嗦在请求这个行为里很重要（C）；很有逻辑（AEH）；一眼就知道他请求什么，比真人写得好（D）；很理性，很冷静，不啰嗦（GH）
语用	策略全面	说明情况—说明为什么找我—提出请求—给出回报—表达对我的理解	一般人都想不到这么全面的策略（B）；我喜欢它的逻辑，很全面，这会让我感觉对方很礼貌（D）；策略很清晰，有人情味（F）；策略丰富，逻辑好（GH）
	会换位思考	“我知道你平时很忙，……如果你有其他安排，也完全可以理解的，没关系的。”	降低对我的负担（AD）；给我拒绝的权力，是加分项（AG）；绝大部分的话都在为我着想（C）

5. 总结和对 AI 作为语用教学辅助工具的讨论

研究结果表明，日本学习者在面向中国人用书面的形式请求时有显著困难，即使在表明自己是外国留学生这一身份的情况下，依旧无法从母语者那里得到宽容，相对于普通中国人和 AI 来说还是得到了更低的评价。在（书面）请求这一言语行为中，汉语母语者最重视的是“给拒绝的余地”和“阐述理由”这两个要素。AI 在本研究中的请求表达之所以被高度评价，除了它规范和简明的语法表达风格之外，更重要的是因为它在语用表达上体现出了优势。

关于 AI 在将来作为语用教学辅助工具投入课堂，笔者认为可能的方向有以下三点：

第一，AI 生成的文本可以作为书面请求写作的示范材料，为学习者提供结构完整、表达得体的参考。与从无到有地构思请求内容相比，基于 AI 范文进行模仿与改写，可能更有助于学习者掌握请求表达的基本框架与语用策略。

第二，AI 可以作为反馈工具，协助学习者识别可能影响请求成功度的语言使用。例如，AI 可指出表达中存在的礼貌性不足之处，或提供更具策略性的改写建议，从而促进学习者的元语用意识发展。

第三，AI 所展现出的策略多样性为教师提供了扩展教学内容的资源。在实际教学中，即使是母语教师也难以穷尽所有情境中的恰当表达方式，而 AI 则可以作为教师的辅助工具高效地提供多样的参考文本。

参考文献

- 茜千里 2024. 日本人中国語学習者の語用論的困難に関する研究. 『成蹊大学一般研究報告』54(5) : 1-17 頁。
張穎 2004. 依頼会話の展開パターンに関する日中対照研究. 『言語文化と日本語教育』28 : 8-14 頁。
金倩宇 2023. 中国語の依頼表現に関する語用論的研究. 『鹿児島国際大学大学院学術論集』15 : 9-16 頁。

許清平・小野由美子 2002. 日中母語話者の「依頼」表現に関する研究——場面認識の異同を中心に. 『鳴門教育大学実技教育研究』12: 81-90 頁。

大友沙樹 2009. 電子メールにおける依頼のストラテジー——日中対照の観点から. 『国際文化研究』15: 61-72 頁。

李善子 2002. 中国語と日本語における談話の構造分析: 依頼を中心に. 『比較社会文化研究』12: 101-107 頁。

邵俊俏 2015. ポライトネスにおける日中対照研究: 依頼表現を中心に. 『岩大語文』20: 43-51 頁。

安本真弓 2009. 依頼表現スタイルの日中対照研究——映画・テレビ・現代劇のシナリオから. 『野州國文學』(82): 1-17 頁。

Fryer, L. K., Coniam, D., Carpenter, R., Nakao, K., and Thompson, A. 2019. Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence. *Computers in Human Behavior* 93: 279-289.

Haristiani, N. 2019. Artificial intelligence (AI) chatbot as language learning medium: An inquiry. *Journal of Physics: Conference Series* 1387(1): 202.

Huang, W., Hew, K. F., and Fryer, L. K. 2022. Chatbots for language learning – are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning* 38(1): 237-257.

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., and Zou, D. 2023. ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal* 54(2): 537-550.

Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., et al. 2023. Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies* 28: 973-1018.

附录：部分回答例（被试组别+编号）

J1 小××。星期五下午我想去买纪念品。但是星期五你很忙吧？如果我们一起去的话，商品 7 折。我希望你做时间。怎么样？

J2 ××，你说，你想要纪念品，是吧？这个星期五下午有纪念品的活动。你这个星期五下午有空吗？两个学生拿着学生卡一起去的时候，这个店可以 7 折优惠。如果你有空的话，一起去吧！

C1 哇学校推出的学校纪念品真的很想要啊，看上去非常精致非常有纪念意义。谁不爱啊！！周五下午有促销活动你知道吗？两个学生一起带学生证去可以打七折，就是必须要两个人一起到场才行。你周五下午挺忙的，我也不能帮你带，必须要两个人到。你看你周五下午可以抽出点时间吗，咱们去一趟？打七折呀，能省一些钱。

C2 在吗，忙吗？最近学校新推出了学校纪念品，我想买。然后星期五下午可以打折，我那个下午刚刚没有课，就打算去买。我还没找到和我一起去的朋友，你可以陪我去嘛？两个本校的学生持学生证去可以打七折，但必须本人到场。所以来问一下你星期五下午忙不忙，可以陪我去吗？

A1 嘿，××！听说这周五下午学校纪念品商店有促销活动，只要我们两个一起去买，就可以打七折呢！我正好下午没课，想趁机去买点纪念品。我知道你周五可能会比较忙，但如果你方便的话，能不能考虑一下一起去呢？我觉得我们一起去会更有意思，而且还能省点钱呢！如果你实在没时间，完全没关系的，我完全理解。不过如果你可以的话，就请告诉我吧！谢谢啦！

A2 嘿，××，我知道你周五一直都挺忙的，但是我想问一下，这周五下午你有空吗？因为学校纪念品商店这周五下午有促销活动，而且如果我们两个一起去买的话，可以打七折呢。我正好下午没课，所以打算去看看，但是必须本人到场才能享受优惠。我想要邀请你一起去，怎么样？我知道你平时很忙，但如果能抽出一段时间，我们可以一起去看，顺便聊聊天。如果你有其他安排，也完全可以理解的，没关系的。不过如果有空的话，我觉得一起去会挺有意思的，我们可以互相挑选纪念品，也可以聊聊学校的事情。你觉得呢？

AI を活用した中国語教材スキット会話動画の制作実践

桂 雯

(東北大学)

1. 問題提起

中国語教育においてスキット会話は実践的な会話力を育成するための有効な教材である。しかし従来のスキット会話動画を制作するには出演者やカメラ機材の手配、撮影・録音・編集などに多くの人手、労力と費用を要し、教材としての汎用性に課題があった。また撮影後の修正が困難である点も教材の更新を妨げてきた。

近年、生成 AI の技術革新により、教員個人でも質の高い教育コンテンツを制作できる環境が整いつつある。本研究では、生成 AI 等を活用し、中国語教材として使用可能なスキット会話動画を低コストかつ短時間で制作する方法を提案する。

2. 理論的背景と先行研究

外国語教育においてマルチメディア教材の活用は、学習者の言語習得を促進する重要な要素として位置づけられている。Mayer (2001) のマルチメディア学習の認知理論によれば、視覚と聴覚の両チャンネルを通じた情報処理は、単一チャンネルでの情報処理よりも効果的な学習を可能にする。

R, Shadiev & M, Yang (2020) では、2014 年から 2019 年の技術活用型言語学習研究を分析し、テクノロジー全般の動向として、言語スキル向上のための動画利用の可能性を示唆した。

動画教材の学習効果について、さまざまな先行研究が検証している。ラムスデン (2020) は、YouTube 動画を授業外課題として活用し、学習者の自主的な視聴行動が自律的学習態度と語彙習得の向上に寄与することを明らかにしている。ツァイルホーファー (2017) は、外国語授業における動画と映画の効果を考察し、現実を忠実に表現する映画が現実世界への橋渡しとなり、視覚と聴覚を同時に刺激すると指摘する。特に学習言語の字幕は外国語・文化への理解を深める役割を果たすと述べている。これらの研究は、動画教材が外国語学習において自律性の促進、理解度向上、文化理解深化に多面的に貢献することを示している。

一方、AI 技術の教育応用に関する研究は進んでいるが、中国語教育における実践事例は少なく、生成 AI を用いたスキット動画教材の開発に関する報告はほとんど見られない。

3. 実践の概要と方法

近年ではテキストから直接動画を生成する AI 技術も開発されているが、生成される動画の多くはアニメ調であり、リアルな場面や人物を表現するには不向きである。本研究では、学習者が実際の会話場面を視覚的に理解できるように、実際の写真に近い画像を基にした動画生成方法を採用した。制作手順を表 1 にまとめる。

表 1. 動画制作の手順

	ステップ 1	ステップ 2	ステップ 3	ステップ 4
作業内容	音声作成	画像生成	動画生成	動画編集
使用ツール	音読さん	image FX	Hailuo AI と runway	Canva と Vrew

3.1 会話の音声作成

最初に、北京の「潘家園旧貨市場」での買い物場面を設定し、以下のスキット会話を作成した。

- | | |
|-------------------|-------------------|
| A: 欢迎光临! | B: 你好，我可以看看这个花瓶吗？ |
| A: 当然可以。您看，这是青花瓷。 | B: 真漂亮，多少钱？ |
| A: 五百块。 | B: 太贵了，能便宜点儿吗？ |
| A: 好吧，给您打八折，怎么样？ | B: 行，那我要了。 |

中国語だけでなく、現地の人々の生活の様子や雰囲気を実習者に知ってもらうために、このような場面を考えた。

音声合成には「音声読み上げソフト：音読さん」¹⁾の会話機能を使用し、自然で聞き取りやすい音声を生成した。音声の長さは約 27 秒である。

3.2 画像生成

画像生成には Google が 2024 年に提供開始した AI ツール「image FX」を使用した。このツールの特徴は、特にリアルな画像表現が可能な点であり、従来の画像生成 AI で再現困難だった中国の風景、街並みや人々の生活を忠実に再現することにおいて高い表現力を発揮する。

会話の流れを明確にするため、27 秒の会話を 4 つのカットに分割し、各カットに対応した画像をそれぞれ生成した。

第 1 カットの画像生成で使用した具体的なプロンプトは次のとおりである。

At Beijing Panjiayuan Flea Market, the owner of a stall is a 38-year-old man wearing glasses, a gray shirt and a navy blue coat. His stall has a variety of goods, including calligraphy and paintings, antiques, various bracelets, stones, ceramic ornaments, ceramic pen holders, blue and white porcelain vases, etc. A 27-year-old lady came to his stall and seemed quite interested. The owner looked at the lady and said welcome to her.

上記のプロンプトで生成した画像は図 1 である。

一方で、image FX を含む画像生成 AI を使用する際の課題として、完全に同一の人物や場면을複数生成することは困難である。Google 公式の Imagen²⁾プロンプトガイドにもキャラクターや背景の一貫性を保つ構文は明示されていない。「シード値をロックする」機能（画像生成時の元となる乱数を固定する機能）を用いてシード値を固定することで類似した画像は生成可能であるが、完全に同じ場면을再現するには限界がある。実際に試した結果、プロンプトに同じ文章を使用し、シード値をロックして生成した 4

¹⁾ 音読さんの音声作成サービスは、生成 AI（LLM：大規模な言語モデル）を使用するものではなく、音声合成エンジンを用いて音声を生成するものである。この音声合成技術は音読さんに「AI」と定義されている。

²⁾ Imagen は image FX に搭載されるモデルの名称である。

枚の画像は類似しているが、人物の服装や店の環境等は微妙に異なる。第 3 カットの画像を図 2 で示す。



図 1. 第 1 カットの画像



図 2. 第 3 カットの画像

また、中国現地の人々の生活の様子以外にも、会話の中で中国特有の数字を示すジェスチャーを使用する様子を見せることは本実践の目標の 1 つである。したがって、数字 5 と数字 8 を示すジェスチャーを画像で表現する必要がある。数字 5 のジェスチャーは図 2 のように、少しの工夫で生成できたが、数字 8 の場合は何回試しても AI にプロンプトを理解してもらえず苦労した。試行錯誤の結果、AI がジェスチャーを理解しやすいように、下記の「pistol」という単語をプロンプトに含めることで数字 8 のジェスチャーを表現する画像を生成できた。

He said he could give her 20% off, and held the vase with his right hand, and made a "pistol" gesture with his left thumb and index finger.

上記の文章を含むプロンプトで生成した画像が図 3 である。



図 3. 数字 8 のジェスチャーを表現する画像

3.3 動画生成

近年、数多くの動画生成 AI が開発され、選択肢が非常に多い状況である。本実践では、繰り返して試した結果、動画の動きを最も自然に仕上げたものを選定し、動画生成には「Hailuo AI」と「runway」という 2 種類の AI を組み合わせて使用した。Hailuo AI は 6 秒間、runway は主に 5 秒間と 10 秒間の短い動画を生成可能であり、これらを編集ソフトで統合して全体の動画を完成させた。

さらに長い動画を生成する AI も存在し、例えば runway の Gen-3 Alpha モデルの Extend 機能を使えば 1 カットで 30 秒以上の動画も生成可能であるが、実際の動きを安定して再現するには課題がある。runway の Gen-3 Alpha モデルの Extend 機能を実際に試したところ、動きが不自然になってしまったため、短い動画を組み合わせる手法を採用した。

3.4 動画編集

最後に、動画を編集して仕上げる。編集には「Canva」を用いて動画と音声を統合し、「Vrew」で字幕を追加した。

「Canva」はブラウザベースのグラフィックデザインツールであり、豊富なテンプレートや動画素材が利用可能で、初心者でも直感的かつ効率的に動画を編集できる。

「Vrew」は AI による音声認識機能を備えており、自動で字幕生成³⁾が可能なため、動画編集初心者でも簡単に字幕の追加と編集が可能である。これらのツールの利用により、短時間で高品質なスキット会話動画を制作できることが確認された。

字幕追加後の動画は図 4 で示す。



図 4. 字幕追加後の動画

4. 実践の成果と考察

本実践を通じて、中国語教員が AI ツールを活用し、短時間かつ低コストで実際の会話場面を再現したスキット会話動画教材を自作できることが示された。具体的には、従来の動画制作では数十万円以上のコストと数週間から数ヶ月の期間を要したが、本手法を用いた場合、無料もしくは低額（月額数千円程度）の AI ツールを用いて数日以内に動画教材を完成させることが可能である。本実践で使用したツールは全て無料プランがあり、実際にも無料プランを使用して動画を作成した。

³⁾ 現時点では繁体中国語のみ対応。

本手法において、特に①制作の簡便性、②教材の柔軟な修正・更新・拡張性、③視覚的な訴求力の高さという利点が明らかとなった。

一方で、キャラクターや背景の一貫性の確保、動きの自然さ、ジェスチャー表現の精度などには課題が残された。今後は、実際の授業への導入と学習者の反応に基づいた評価を行うとともに、教材としての有効性を検証する必要がある。

5. 課題と今後の展望

本研究は、生成 AI を活用した教材制作の新たな可能性を提示するものである。今後はさらに質の高い動画制作、異なるレベルの学習者に対応するスキットパターンの拡充、学習者参加型コンテンツの開発など、教材の高品質化・多様化を進め、より学習者中心の教育設計が求められる。

また AI 技術自体への期待も大きい。例えば、今後の AI 技術の進展によって、キャラクターや背景の一貫性や実際の動きの表現精度が飛躍的に向上すると予測される。さらに、生成 AI ツールが教育用に特化したサービスを提供することで、教員や学習者がより直感的かつ効果的に教材を制作できる環境が整うことを期待している。

ただし、各 AI ツールの商用利用等に関する規約はそれぞれ異なり、また頻繁に更新されているため、教材コンテンツ制作の際は利用規約をこまめに確認する必要がある。さらに、AI 生成物の著作権や倫理的問題についても引き続き議論を深め、教育現場における明確なガイドラインの整備が重要である。

参考文献

- Google Developers. Imagen プロンプトガイド, Google for Developers, Google, <https://ai.google.dev/gemini-api/docs/imagen-prompt-guide?hl=ja>. 2025 年 4 月 18 日アクセス。
- ラムスデン多夏子 2020. 自律的学習を促す授業外学習の試み—YouTube ビデオレポート, 『ATEM ジャーナル 映像メディア英語教育研究』 25: 17-30 頁。
- ツァイルホーファー, ルイーサ. 2017. 外国語授業における動画と映画の効果と可能性, 『言語文化論究』 38: 17-25 頁。
- Rustam, Shadiev & Mengke, Yang. 2020. Review of Studies on Technology-Enhanced Language Learning and Teaching, Sustainability 2020, 12, 524.
- Mayer, R.E. 2001. Multimedia Learning: Cambridge University Press.

从知识评估到能力导向：生成式 AI 在汉语教学中的实践探索与解析

李佳 · 砂岡和子 · 徐勤
(大阪大学) (早稻田大学) (京都大学)

1. 引言

传统教育评估长期以来以知识记忆和准确性为主导，但随着全球化、信息化与科技的发展，批判性思维、创造力、问题解决能力、沟通与合作等能力变得更为重要，教育界逐渐转向以能力建构为核心的“表现性评估”（Performance-based Assessment）（OECD，2019）。本文旨在通过对比实验，系统分析生成式 AI 对汉语教学中学生语言表达、非语言交流与学习态度的多维影响，并基于数据提出优化教学设计与评估机制的建议，为汉语教育实践和研究提供参考。

1.1 研究背景

近年来，生成式 AI（如 ChatGPT）在语言教学领域的广泛应用，特别是在文本生成、语言润色、个性化反馈等方面显示出极大潜力。AI 工具在教育领域的广泛应用促使我们重新思考教学的目标、方法与评价体系。尤其在第二语言习得研究中，学者开始关注 AI 在语言输出、语篇组织、反馈机制与学习动机等方面的支持作用（Kohnke，2024；柳瀬，2022；李在鎬，2025）。同时，也有研究指出，虽然 AI 提升了文本生成的效率，但可能削弱学习者的身体参与和自主思考能力（李佳、砂岡、徐勤，2025）。柳瀬（2024）认为，AI 难以捕捉学习者的身体动作与非语言表达，导致评估中存在“无法触及的盲区”。

1.2 研究问题

本研究围绕以下核心问题展开：

- 第一，生成式 AI 如何影响学生的语言表达能力？
- 第二，生成式 AI 在提升学生 PPT 发表技巧方面的有效性如何？
- 第三，生成式 AI 对非语言交流（如眼神交流、手势使用）的影响如何？

通过分析生成式 AI 在学生 PPT 发表与互动中的影响，旨在探讨生成式 AI 在“表现性评估”模式中的实际运用价值。

2. 研究方法

2.1 实验设计

本研究采用对比实验设计，研究对象为日本某大学汉语专业二年级学生，共 38 名，分为实验班（n=21）与对照班（n=17）。学生围绕“中国的单身人口”主题准备三分钟汉语演讲，需配合自制 PPT 完成展示。实验班学生被要求使用 ChatGPT 辅助完成，而对照班则可自由选择是否使用 AI 工具。

2.2 实验流程

表格 1. 实验流程

项目	实验班	对照班
对象	21 名（同一教师授课）	17 名（同一教师授课）
任务评价标准	①整体结构 ②发音流利度 ③逻辑清晰度 ④内容是否引发兴趣	

是否推荐使用 AI 工具	全员安装并要求使用 ChatGPT3.5	AI 工具使用自由（半数以上 ChatGPT，此外还有 DeepL、Google 翻译、百度翻译等）
课前训练	有(提供 ChatGPT 用法与策略指导)	无
任务实施流程	教师说明 10 分钟，PPT 制作 40 分钟，发表展示（每人 3 分钟，分两组录制，共约 40 分钟），总计约 90 分钟	
PPT 制作	根据 ChatGPT 提出的建议（结构、标题、表达方式等）进行制作	半数以上的学生使用翻译或润色工具进行资料整合
发表彩排	无（由于时间限制）	
PPT 发表	实施	
问卷调查	实验前后分别进行问卷调查，分析意识变化。学生提交生成式 AI 的使用反馈，并进行学习体验的回顾总结。	

2.3 评估标准

表格 2. 实验的评估标准

评估维度	具体指标	评估方式
语言表达	语法正确性、语言流畅性、结构清晰度	文本分析 录像分析 教师评分
非语言表达	眼神交流、手势使用	
文本内容质量	逻辑性、信息完整性、吸引力	

2.4 数据收集

本实验主要采用以下方式收集数据。

- ① 问卷调查：收集学生对 AI 工具使用的反馈及学习体验。在实验前（5 大题）和实验后（13 大题，共计 39 小题）分发结构性问卷，评估学生的 AI 使用行为、主观体验、学习动机与自我效能感。
- ② 录像分析：通过录像采集学生 PPT 发表过程。
- ③ 教师评分：依据评估标准对学生演讲进行评分。评价维度包括：语音语调、流利度、逻辑性及非语言表现等。

3. 研究结果与分析

3.1 语言能力表现方面：两组无显著差异

通过对课堂录像及学生 PPT 文本的综合分析，发现两个班在语言表达能力方面未呈现显著差异。具体通过以下方式进行：1) 对录像中学生的语言表达和流畅性进行对比；2) 对两个班级提交的 PPT 文本进行内容逻辑与语言组织的比对。结果显示，两个班级在表达流畅度（如语速、停顿频率）、词汇准确性及内容结构完整性（如观点分层清晰度）等维度表现基本一致。

3.2 AI 工具使用行为与感知效能分析：可提升效率、增强兴趣

表格 3. 问卷中 AI 功能使用状况分析（N=38）（N 为两组合计，下同）

功能	使用率	学生主观评价
翻译	94%	极高（简化创作流程）
写作/推敲	71%	高（提高语法准确率）
论题构思	68%	高（激发灵感）
数据搜索与分析	51%	中（辅助材料收集）
词汇/语法查询	48%	中（需辨别正误）
发音/朗读功能	0%	低（难以操作/时间不够）

表格 4. 问卷中 AI 使用体验反馈 (N=38)

项目	同意比例	中立	不同意比例
使用 AI 使学习更有趣	76.9%	23.1%	2.6%
使用 AI 使学习更有效	94.9%	5.1%	0%
AI 的使用可提升学习动机	54%	36%	10%
AI 生成内容不代表真实能力	80%	13%	5%
今后希望继续使用 AI	90%	5%	5%

问卷数据显示,多数学生认可 AI 对学习的帮助(表 3、表 4)。具体来看:80%学生认为 AI 提升了学习效率,但仅 54%觉得它能增强学习兴趣,36%对此保持中立。值得注意的是,八成学生明确指出“AI 生成内容≠真实能力”,说明他们已意识到 AI 工具的局限性并产生了一定警觉。未来教学中教师需调整 AI 的使用方式,重视学习者的使用体验,更关注如何通过 AI 提高实际语言能力。

3.3 教学中 AI 的引入:应避免“一刀切”

表 5. “实验后问卷调查”中项目 3、5、6、8、11、12 的 Mann-Whitney U 检验结果

アンケートの項目	实验班		对照班		U-statistic	p-value	Effect Size (Cliff's delta)
	N	Mean	N	Mean			
3. AI を使うと、中国語が学びやすいと感じましたか?	21	4.10	17	4.59	252.50	0.017	0.41
5. AI を使うと学習が楽しいと感じましたか?	21	3.62	17	4.29	265.00	0.006	0.48
6. AI を使った中国語作文が自分の本来の実力ではないと引け目を感じますか?	21	4.14	17	4.12	180.00	0.975	0.01
8. AI の利用は、中国語学習に効果的でしたか?	21	4.29	17	4.65	232.00	0.079	0.30
11. AI の利用で学習意欲が向上しましたか?	21	3.48	17	3.88	223.50	0.171	0.25
12. 今後も学習に AI を利用していきたいですか?	21	4.33	17	4.65	221.50	0.144	0.24

本研究通过实验后问卷调查评估并对比了实验班与对照班的学习体验。问题采用李克特五级量表(1-5 分),经统计分析发现:仅在「AI を使うと、中国語が学びやすいと感じましたか?」(项目 3)和「AI を使うと、中国語の学習が楽しいと感じましたか?」(项目 5)两个问题上,两班出现显著差异($p < 0.05$)(实验班评分分别低 0.49 和 0.67 分)。值得注意的是,被要求使用 AI 的实验班在这两方面的评价反而更低。

这表明,尽管 AI 工具在语言学习中被广泛应用,并普遍被视为提升“便利度”与“趣味性”的辅助手段,但并非所有学习者都持积极态度。实验班由于被要求使用了 ChatGPT,其评价更可能基于本次实验的体验,因而既包括了对 ChatGPT 带来便利性的肯定,也反映出对其局限性的认识。例如,一些学生在使用过程中可能感受到 ChatGPT 输出的语言生硬难懂、反馈的机械单一、或担心今后会对 ChatGPT 产生依赖感,从而对整体学习体验产生了一定影响。相比之下,对照班的学生并未被要求使用特定的 AI 工具,因此他们的评价更可能基于自身的操作习惯所带来的便利性,以及使用自己熟悉的 AI 软件时的得心应手感。

此外，实验班评分显著较低的现象亦提示我们：部分学生对 AI 工具的使用仍存在排斥或不适应的现象。这可能源于对技术的陌生与不信任，亦或是 AI 操作方式与个体学习风格之间存在不协调。因此，在教学实践中引入 AI 工具时，应避免采取“一刀切”的统一策略，要尊重学习者的自主选择权，使其能够依据自身的学习节奏与需求，灵活决定 AI 工具的使用方式与程度，从而实现更具个性化与适应性的学习支持。

3.4 非语言行为分析： 身体知识形成的疏离和表现能力的下降

录像分析显示，无论是实验班还是对照班的学生普遍都表现出“机械化朗读”，缺乏必要的非语言行为，如眼神交流、手势等，整体呈现出较低的表达参与度。与此同时，面对由 AI 生成的大量信息，学习者普遍感到信息量庞大且难以辨别其真伪性，导致在文本筛选制作过程中使用了大量时间。实验过程中，教室十分安静，学生都专注于 PPT 制作，几乎没有互动交流，呈现出“沉浸但孤立”的学习状态。根据问卷调查中的回答，这一现象可归因于较高的认知负荷：一方面，学生需同时处理 AI 生成文本的理解与个性化调整，另一方面，还要兼顾 PPT 操作与语言输出，导致认知资源被大量占用，因此出现了在发表时大多依赖机械化朗读稿件完成任务，难以自如地进行眼神接触、手势表达或语调变化。这与 Zhang 等人（2024）提出的“认知负荷过重会抑制体现性表达”的观点一致。

表格 6. 问卷调查节选（学生回答原文）（S=student）

S8	難しい中国語の文章を簡単にしてもらいました。しかし簡単にしても難しい語彙が多く、学習者向けの簡単な語彙をもちいた AI があれば良いなと思いました。
S13	これまでの授業で取り扱ったことがないような表現を多く使われ、実際に読む上では自分で話すのに違和感があった。文章語的なものも入っている。
S20	作成した文章は Google 翻訳のような硬い表現やプレゼンに向いていない口語的ではない表現が使われることが多かった。
S26	あまりに難しい単語を使うので拼音なしでは読めない、ひどい場合は作成してもらった中国語の文の単語が難しすぎて意味がわからない場合もあった。
S28	練習する時間がなかったので、自分の言葉で発表している感じがなく、発表する時に詰まってしまいました。
S34	日本語で言いたい文章をそのまま AI に翻訳させてしまうと、少し不自然な感じの訳が生成されてしまい、参考にならない場合もあった。
S33	自分で書くよりも難しい文章が多かったため、読む時に少し詰まってしまった。
S37	今は中国語を勉強し始めて 2 年目であるが、学習歴 2 年目レベルの学習者が使うのには少し難しいような単語が含まれていた。

表格 7. 非语言表现指标评分（5 分制）

班级	眼神交流	手势自然性	表情变化	姿态稳定性
实验班均分	2.8	2.7	2.5	2.4
对照班均分	2.5	2.4	2.6	2.3

4. 结论与展望

本研究表明，生成式 AI 在语言教学中具有提升文本表达质量、激发学习兴趣、提高学习效率等优势，尤其在写作任务中表现突出。然而，它对学生口语自然度与非语言

交际能力的提升作用有限，甚至可能因“文本依赖”而导致表达趋于机械化，缺乏交流的真实性。此外，学生在 AI 辅助完成任务时，普遍面临较高的认知负荷，尤其在需要同时处理文本生成、PPT 制作与发表等多重任务时，会造成非语言表现的“冻结”现象。这一发现提示我们——在引入 AI 工具时，需重视学习者的认知负荷调节。

在未来的教学实践中，AI 的角色应该被定位为“辅助生成工具”而非“表达的替代者”，通过提供语言资源与表达启发，帮助学习者更好地回归语言使用的真实情境，从而实现语言能力的全面建构。今后的教学可从以下几个方向展开：其一，教师应积极在教学设计中引入多模态训练环节，例如即兴发表、角色扮演与非语言表达练习等；其二，探索 AI 技术与以学习者为中心的人本教学设计之间的协同机制，推动个别化与差异化教学的发展；其三，构建兼顾学习过程与最终表现的复合型教育评估体系，为教学评价注入更多维度与深度。

正如松下（2012）所指出的，只有通过结合直接与间接评价、心理测量与替代性评估范式，才能真正做到对学习过程与成果的全面把握，从而提升教育评估的信度与教学的教育性，实现“从知识评估走向能力导向”的深层转型。

参考文献

- 松下佳代 2012. パフォーマンス評価による学習の質の評価：学習評価の構図の分析にもとづいて，京都大学高等教育研究，Vol. 18:75-114 頁。
- 李佳，砂岡和子，徐勤 2025. 第二言語習得にとっての LLM Judge の功罪 —パフォーマンス向上と身体知の外部的化，言語処理学会第 31 回年次大会（NLP2025）。
- 李在鎬 2025. 生成 AI を有能な赤ペン先生にするプロジェクト，『日本語教育連絡会議論文集』37：17-24 頁。
- 柳瀬陽介 2022. 機械翻訳が問い直す知性・言語・言語教育—サイボーグ・言語ゲーム・複言語主義，外国語教育メディア学会関東支部研究紀要 7：1-18 頁。
- 柳瀬陽介 2024. 人間の言語使用と AI の言語生成の違いについて考え続ける，第 81 回 教育機関 DX シンポ。
- Kohnke, L. 2024. Exploring EAP Students' Perceptions of GenAI and Traditional Grammar-Checking Tools for Language Learning. *Comput. Educ. Artif. Intell.* 7,100279.
- OECD 2019. PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. *OECD Publishing*, Paris.
- ZHANG, Yang; DONG, Changqi 2024. Unveiling the Dynamic Mechanisms of Generative AI in English Language Learning: A Hybrid Study Based on fsQCA and System Dynamics. *Sustainability*, 16(17), 7577.

AI 時代における日本人大学生の中国語学習動機の

変化に関する調査研究

安明姫・陶琳・陶佳

(東洋大学・非) (上智大学・非) (富山高等専門学校・非)

1. はじめに

日本人中国語学習者を対象とする意識調査の研究は少なくない。日本人学習者を対象として中国語の学習目的についての近年の主な調査と研究は以下のものが挙げられる。陶(2014)では1年間中国語を学習した日本人学生を対象にアンケート調査を行い、中国語学習者の感情、心理、態度、興味等の主観因子を考察し、男女学習者たちの学習動機の相違を分析した。鈴木(2019)では中国語の学習期間中において学習者の動機づけはどのような変化が生じるものなのか、規定の学習時間終了後の学習継続を促す要因はどのようなものかについて考察を行った。保坂(2021)では中国語履修学生を対象に2003年に実施したアンケートの調査結果と2021年に実施したアンケート調査結果を比較し、学生の履修目的、意欲や取り組み姿勢の変化等の考察を行い、学習効果を高める教育方法について提案を行った。安藤(2022)では対面授業とオンライン授業を1年ずつ経験したことになる2020年の大学2年生中国語学習者を対象にアンケート調査を行い、2014年から2017年の大学2年生中国語学習者のビリーフおよび学習への取り組み方に関する調査結果と比較し検討した。しかしながら、陶(2014)を除いて、アンケート調査の対象は1校の大学の学習者のみを対象としている。そして、男女大学生の変化の比較研究は少なく、コロナ禍までの調査研究は行っていたが、その後の研究は見当たらない。

そこで、AI時代、そしてアフターコロナ時代と言われている今日、日本人大学生の中国語学習動機について男女別の変化を明らかにしたい。本発表では、2023～2024年に関東地区の大学6校の中国語履修者(496名)を対象として実施した調査結果を2012年に328名の学習者を対象に実施した調査結果(陶2014)と男女別に比較し、学習動機、学習内容、学習における難点、興味等の変化、教員への期待を分析する。

2. 研究方法

2023年～2024年まで、関東地方の大学6校における日本人中国語学習者を対象に、記入式アンケート調査(複数回答)を実施し、中国語学習意識について回答してもらった。なお、調査項目の比較性を確保するために、王志刚、倪传斌、王际平、姜孟(2004)及び陶(2014)の研究方法を採用した。調査項目には日本人中国語学習者に適切な調査項目をいくつか加えた。アンケートの回収数は496名で、男子学生が226名、女子学生が270名である。本アンケートは次の五つの問いからなるが、複数回答可である。(1)あなたはなぜ中国語を勉強しようと思いましたか?(2)あなたは中国語について主に何を勉強したいですか。(3)中国語の学習について、何が一番難しいと思いますか。(4)中国に対して、どんなところに興味がありますか。(5)中国語を教える教員にどんなことを期待していま

すか。本研究は、日本人中国語学習者の感情、心理、態度、興味等の主観因子を考察し、特に男女の学習動機の相異を分析した。

3. 研究結果

質問1「なぜ中国語を勉強しようと思いましたか？」という問いに対する回答は、表1「日本人大学生が中国語を選択する目的」にまとめられている。結果から見ると、中国語を学ぶ最も多い動機は「単位を取るために」であり、その割合は54.4%に達した。このグループの学生達は学習目標を特に明確にしておらず、学習内容が複雑になると挫折しやすいと考えられる。二番目に多かったのは「将来、仕事で昇進する機会を増やすため(38.1%)」であり、「より良い仕事を見つけるため(30.8%)」は六番目に多かった。これらの学生達は明確な学習目標と理想を持ち、知識を追求する意欲が高いと言える。三番目に多いのは「中国の文化・習慣・芸術及び中国語に対する興味を満足させるため(34.7%)」であり、四番目は「中国語を話す人々と交流したり、友達を作りやすくしたりするため(32.5%)」である。五番目は「中国への旅行がしやすいように(32.3%)」である。これらの動機を持つ学生達は、中国や中国語、中国文化に強い関心を持ち、中国人との交流を広げたい意識があると考えられる。七番目に多かったのは「自分の好奇心を満足させることや新知識を探求するために(28.2%)」であり、八番目は「中国の人々の生活が理解しやすくなるように(20.8%)」である。これらの学生達は好奇心があり、異文化に関心があると言える。

表1の男女数とその比率から見ると、中国語を選択する男女学生達の学習目的には大きな相違が見られる。男女とも最も多く選択された目的は「単位を取るために」となっているが、男子学生の割合は64.2%であるのに対し、女子学生の割合は46.3%にすぎず、17.9%も少ない。男女とも二番目に多く選択された目的は「将来、仕事で昇進する機会を増やすため」となっているが、男子学生の割合が28.8%に対し、女子学生の割合は45.9%となっており、男子より17.1%も高い。男子学生が同じく二番目に多く選択した目的は「中国への旅行がしやすいように(28.8%)」である。この目的を選んだ女子学生の割合は七番目で35.2%である。男子学生が四番目に多く選択した目的は「中国の文化・習慣・芸術及び中国語に対する興味を満足させるため(28.3%)」である。女子学生がこの目的を選んだ割合は四番目で40.0%であり、男子学生よりも11.7%多い。男子学生が五番目に多く選択した目的は「より良い仕事を見つけるため(24.3%)」である。女子学生がこの目的を選んだ割合は五番目で36.3%であるが、男子学生よりも12%高い。男子学生が六番目に多く選択した目的は「中国語を話す人々と交流したり、友達を作りやすくしたりするため(20.4%)」である。女子学生がこの目的を選んだ割合は三番目で42.6%であり、男子学生よりも22.2%多い。男子学生が二番目から六番目に選択した目的の割合は20%から30%未満であり、最も多く選択された目的の割合(64.2%)と比較すると35.4%から43.8%も少なく、大きな差がある。これに対して、女子学生が二番目から五番目に選択した目的の割合は最も多く選択された目的の割合(46.3%)と大きな差がなく、36%以上46%未満に集中している。以上の点から、男子学生が中国語を選択する際、学習目的が不明確な人が多い傾向が見られる。一方、女子学生は明確な学習目的と理想を持つ人が多いことが示唆される。

学習したい内容については、男女とも一番多かったのが「日常会話」で、男子学生の割合は81.9%であるのに対し、女子学生の割合は94.1%となっており、その差は12.2%で、

表 1. 日本人大学生が中国語を選択する目的

学習目的	男性 人数	比率 (%)	序 列	女性 人数	比率 (%)	序 列	総 人数	比率 (%)	序 列
1. 中国語検定試験/HSK 試験等に合格するため	31	13.7	9	61	22.6	9	92	18.5	9
2. 中国語の特別訓練の資格証明書を取るため	2	0.9	25	5	1.9	23	7	1.4	25
3. 中国の大学への留学準備のため	8	3.5	22	29	10.7	15	37	7.5	17
4. より良い仕事を見つけるため	55	24.3	5	98	36.3	5	153	30.8	6
5. 将来、仕事で昇進する機会を増やすため	65	28.8	2	124	45.9	2	189	38.1	2
6. 専門知識を勉強しやすくするため	23	10.2	12	30	11.1	14	53	10.7	13
7. 勤めている会社や企業からの要求に十分に応じられるようにするために	9	4.0	20	16	5.9	19	25	5.0	22
8. 中国の文化・習慣・芸術及び中国語に対する興味を満足させるため	64	28.3	4	108	40.0	4	172	34.7	3
9. 親や友達の要求に応えるため	13	5.8	19	16	5.9	19	29	5.8	19
10. 中国への旅行がしやすいように	65	28.8	2	95	35.2	7	160	32.3	5
11. 中国語を話す人々と交流したり、友達を作りやすくしたりするため	46	20.4	6	115	42.6	3	161	32.5	4
12. 中国語のテレビ・映画・劇及び歌を観賞しやすいように	22	9.7	13	46	17.0	10	68	13.7	10
13. 中国語の古典小説・現代小説・雑誌を観賞しやすいように	9	4.0	20	21	7.8	18	30	6.0	19
14. 中国語のニュースや新聞が読み取れるように	18	8.0	15	31	11.5	12	49	9.9	14
15. 中国の人々の生活が理解しやすくなるように	36	15.9	8	67	24.8	8	103	20.8	8
16. 中国の歴史を理解しやすいように	18	8.0	15	31	11.5	12	49	9.9	16
17. 中国語の達人になれるように	22	9.7	13	28	10.4	17	50	10.1	14
18. もっと自分の知識や教養を周囲にアピールするため	31	13.7	9	29	10.7	15	60	12.1	11
19. 自分の自尊心を満足させるため	25	11.1	11	34	12.6	11	59	11.9	12
20. 自分の好奇心を満足させることや新知識を探究するために	42	18.6	7	98	36.3	5	140	28.2	7
21. 自我価値を体現するために	17	7.5	17	16	5.9	19	33	6.7	18
22. 単位を取るために	145	64.2	1	125	46.3	1	270	54.4	1
23. 人に教えるために	6	2.7	23	3	1.1	26	9	1.8	23
24. 中国人友達と交流するために	14	6.2	18	13	4.8	22	27	5.4	21
25. 親と中国語で会話ができるように	0	0.0	26	5	1.9	23	5	1.0	26
26. その他（興味があったから、視野を広げる等）	4	1.8	24	5	1.9	23	9	1.8	23

大きな差がある。男子学生が二番目に習得したいスキルは「コミュニケーション能力 (44.7%)」である。対照的に、女子の割合は 61.1% となり、男子よりも 16.4% 多い。男

子学生の三番目に習得したいスキルは「聞く能力 (34.5%)」であるが、女子学生の割合は 54.8% となり、男子より 20.3% 多い。女子学生が二番目に習得したいスキルは「話す能力 (67%)」であり、男子学生の割合は 9.3% にとどまる。男女ともに五番目に習得したい内容は「発音」であるが、男子学生の割合は 29.2% に対し、女子学生は 49.3% となっており、その差は 20.1% という大きな違いがある。習得したい全ての項目において、女子学生の割合は男子学生よりも高く、女子学生の目標は、男子学生よりもより明確であると言える。

質問 4「中国に対して、どんなところに興味がありますか」への回答結果を見ると、「食文化」に関心を持つ日本人大学生 (56%) は男女とも最も多いが、女子学生 (64.8%) は男子学生 (45.6%) より 19.2% 多い。「中国文化」に興味を持つ女子学生 (50.4%) は男子大学生 (25.2%) より 25.2% 多い。「言語」や「価値観」に興味を持つ女子学生の割合はそれぞれ 43% と 37.4% である。「世界遺産や名所」、「歴史」に興味を持つ女子学生の割合は 28.5% と 21.9% である。これに対して、男子学生は「価値観」、「世界遺産や名所」、「経済の発展」、「歴史」、「中国文化」、そして「言語」に興味を持つ学生数に大きな差はなく、それぞれ 20% に集中している。「風俗習慣」に興味を持つ男子学生はわずか 11.1% であり、女子学生が「経済の発展」に関心を持つ割合は 19.3% を占め、男子学生より 8.2% 多い。「科学技術」に興味を持つ日本人大学生は男女ともにわずかである。

本研究の調査結果と陶 (2014) の研究結果と比較すると、同様の傾向が見られる一方で、変化も確認された。今回も同様で日本人大学生が中国語を学ぶ際に最も多く選択された学習目的は単位取得で、その陶 (2014) の研究結果の 51.5% より僅かに上昇し、54.4% となった。性別による差異も同様で、男子が女子より約 18% 高い割合を示している。二番目に多く選択された学習目的も 11 年前と同じく、「将来、仕事で昇進する機会を増やすため」である。その割合は陶 (2014) の研究結果の 43% よりわずかに減少し、38.1% となった。性別による差異は拡大しており、女子の割合 (45.9%) はほとんど変わらずに推移している一方、男子の割合 (28.8%) は陶 (2014) の研究結果の 41.2% より 12.4% 減少している。したがって、今回の日本人男子学生は中国語を学ぶ際に学習目的がより明確ではない傾向があると推察される。三番目に多く選択された目的は、「中国の文化・習慣・芸術及び中国語に対する興味を満足させるため」である。その割合は陶 (2014) の研究結果の 29.9% よりわずかに増加し、34.7% となった。男子よりも女子の割合が上昇している。四番目に多く選択された目的である「中国語を話す人々と交流したり、友達を作りやすくしたりするため」の割合は、11 年前の研究結果とほぼ同じ 32.5% である。性別による差異も同様で、男子よりも女子の方が約 20% 高い割合を示している。五番目に最も選択された学習目的である「中国への旅行がしやすいように」の割合 (32.3%) は、陶 (2014) の調査結果である 41.8% から 9.5% 低下していることが分かった。特に女子の割合が 12% 減少した。一方、六番目に挙げられた「より良い仕事を見つけるため」の割合 (30.8%) は、陶 (2014) の調査結果である 34.5% から 3.7% 低下している。性別による変化を見ると、女子の割合はわずかに増加したが、男子の割合は 9% 減少した。さらに、七番目の学習目的である「自分の好奇心を満足させることや新知識を探究するために」の割合 (28.2%) は、陶 (2014) の調査結果である 19.8% から 8.4% 増加していることが明らかとなった。男子の割合はほぼ変わらなかったが、女子の割合は 15.4%、大幅に増加した。最後に、八番目に挙げられた「中国の人々の生活が理解しやすくなるように」の割合 (20.8%) は、11 年前の研究結果 (20.7%)

とほぼ同じであることが確認された。性別間の差や割合の変化に関してもほとんど変化が見られなかった。

九番目「中国語検定試験・HSK 試験等に合格するため」の全体の割合(18.5%)はほぼ一定であるが、男子の割合は低下し、一方女子の割合は上昇している傾向が見られる。十番目「中国のテレビ・映画・劇及び歌を鑑賞しやすいように」(13.7%)や十四番目の項目「中国語のニュースや新聞が読み取れるように」(9.9%)等の全体の割合は、11年前の研究結果と比較して、男女それぞれの割合が低下している。この比較から明らかになったのは、現在の日本人大学生が中国語を選択する際に最も多い動機は「単位取得のために」であるという点は、以前と変わらず続いている。女子は男子よりも学習目的がより明確である傾向は変わらず続いている。男女共通の点としては、「中国語の学習は将来の就職に有利であるとされ、また好奇心を満足させることができる」という点で、以前の大学生と同様である。ただし、時代の発展とともに、AI 時代において中国語を学ぶ日本人大学生は、中国のテレビや映画、新聞を見るよりも SNS 等のアプリを通じて中国に関する情報を得ることが一般的になっていることが主な特徴である。

最後の記述式アンケート調査である「中国語を教える教員にどんなことを期待していますか」の問題に対して女子学生は 270 名中 165 名(61%)、男子学生は 226 名中 157 名(69%)が回答した。女子学生の多くは①発音の指導を増やしてほしい②日常的な会話・実践会話ができるようにしてほしいと答えているが、男子学生は①もっと分かりやすく、詳しく楽しく発音を教えてほしい②中国文化について教えてほしいとの回答が集中している。

4. 終わりに

本研究では、男女別に中国語履修者の学習目的や取り組みたい学習内容、学習上の難点、興味等を明らかにし、2012 年に実施した調査との比較分析を行った。以上の分析結果から教育現場において学習者のニーズに応じて授業を進める必要があると考えられる。限られた授業時間内に学習者が興味を持つ項目を意識的に加えるとより良い学習効果を得られると考えられる。そして、学習意識において男女差があることからクラスの男女比率を把握し考慮すべきである。そして、AI 時代に備えて授業後の追加課題として、インターネットを利用した課題あるいは学習を行うよう促すのが望ましいと考える。

参考文献

- 安藤好恵 2022. コロナ禍における大学生のビリーフ及び学習への取り組みかたについて—中国語学習を対象に—、『語学教育研究論叢』39 : 13-23 頁。
- 保坂律子 2021. 中国語学習目的の変化に関する調査研究、『駒沢女子大学研究紀要』28 : 75-84 頁。
- 何龍 2022. 浅析基础汉语课的新尝试—疫情背景下的课堂设计与实践—、『愛知淑徳大学大学院論文集』14 : 67-76 頁。
- 王松 2013. 中国語学習における教師の指導行動と動機づけ、学習方略との関連—日本人大学生を対象に—、『国際学研究』2(1) : 107-114 頁。
- 鈴木ひろみ 2019. 中国語学習の動機づけ変化及び学習継続促進要因、『中央大学論叢』40 : 33-42 頁。
- 陶琳 2014. 日本人中国語学習者の学習動機の調査と研究、『外国語教育フォーラム』8 : 81-90 頁。
- 王志刚、倪传斌、王际平、姜孟 2004. 外国留学生汉语学习目的的研究《世界汉语教学》3: 67-78 頁。

在日越南留学生的汉语学习与职业发展

——基于毕业生调查的分析与启示

畢文涛

(北京語言大学東京校)

引言

随着后疫情时代国际交流的全面恢复以及日本留学生政策的持续放宽，越南留学生赴日求学的数量显著增加。根据独立行政法人日本学生支援机构 2023 年度统计数据显示，越南留学生人数已跃居日本外国留学生群体的第三位。与此同时，在“中越经济走廊”建设等区域合作框架的推动下，汉语作为重要的区域通用语言，其价值日益凸显，这使得越南留学生对汉语学习的需求持续上升，逐渐发展成为在日汉语教育中一个具有鲜明特征的学习者群体。本研究以北京语言大学东京校毕业的越南留学生为研究对象，通过问卷调查和访谈相结合的方式，重点探讨以下问题：（1）他们在不同行业中使用汉语的具体情况；（2）汉语在其职业中的应用程度及范围；（3）汉语学习对其职业发展的长期影响。本研究旨在为在日汉语教育提供实践启示，帮助教育工作者更好地调整教学内容与方法，以满足越南留学生的实际需求，同时为其职业发展提供更有针对性的支持。

1. 课程体系设置与职业适配性

1.1 课程设置与目标

笔者所任教的北京语言大学东京校（以下简称北语东京校），实施四年制学历教育，设立于 2015 年 4 月，开设汉语言专业和汉语国际教育专业，招收对象为日本国内的非中国籍学生。从在校生生源国的国籍来看，越南留学生所占比例最大，并呈现逐年增多的趋势，已占在校生总人数的 50% 以上，显然已成为北语东京校汉语教育的重要教学对象。因此，北语东京校的汉语教学呈现出与其他大学不同的特点，可以为以越南留学生为对象的汉语教育研究提供重要可靠的数据支持。其课程体系采用“基础夯实-能力提升-专业分化-学术深化”的四阶段培养模式，针对不同学习阶段的特点设置了循序渐进的教学目标与课程内容。

1.2 课程设置的职业适配性

通过对课程体系的系统分析可以发现，北语东京校的汉语课程设置呈现出明显的职业导向特征，其课程结构与越南留学生的职业发展路径形成了高度契合。课程体系的进阶式设计有效对接了职业能力发展需求。基础阶段（一、二年级）着重夯实语言基础，通过密集的听、说、读、写训练建立语言核心能力；专业阶段（三、四年级）则针对性地设置了经贸、翻译、商务等专业模块。这种“先夯实基础、再专业分化”的设计思路，恰好对应了职场新人从基础岗位到专业岗位的成长路径。

2. 毕业生去向调查

2.1 调查对象与问卷设置

本研究的调查对象包括在日本国内就职、越南国内就职的越南留学生。结合问卷调查与访谈的调查方式，全面了解汉语学习对越南留学生职业发展的影响。调查内容涵盖越南留学

生在就业行业中使用汉语的频率和场景、四年的沉浸式汉语教育对他们沟通能力的影响、以及将汉语作为专业学习对职业发展的影响。重点探讨引言中提及的3个问题。

本调查共设置了9个问题，其中1-6题为毕业生基本信息，包括毕业年限、现任职位、所属行业、工作地点、具体工作内容以及公司规模。7-9题重点考察汉语学习与职业发展的关联性，具体涉及专业汉语学习对语言能力的提升效果、对中国文化理解及工作应用的积极作用，以及未来的职业规划中是否包含汉语能力提升或从事汉语相关工作的计划。

2.2 调查结果与分析

2.2.1 基本信息

本问卷调查，共回收31份有效回答，关于调查对象的基本信息总结如下：

(1) 毕业年限

毕业1至3年占比最高，为51.6%（16人）；毕业3至5年占25.8%（8人）；毕业1年以内占16.1%（5人）；毕业5年以上占6.5%（2人）。

(2) 工作地点

在日工作的受访者比例最高，占58.1%（18人），超过半数；在越南工作的占比35.5%（11人）；在中国就业的受访者占比为3.2%（1人）；而在其他国家就业的比例为3.2%（1人）。整体来看，多数受访者目前仍选择在日本就业。

(3) 公司规模

在小型企业工作的受访者占比最多，达到51.6%（16人）；中型企业，占比38.7%（12人）；大型企业的比例为6.5%（2人）；“其他”的受访者比例为3.2%（1人）；而未出现在跨国公司工作的受访者。整体来看，大多数受访者目前就职于中小型规模的企业。

(4) 所属行业

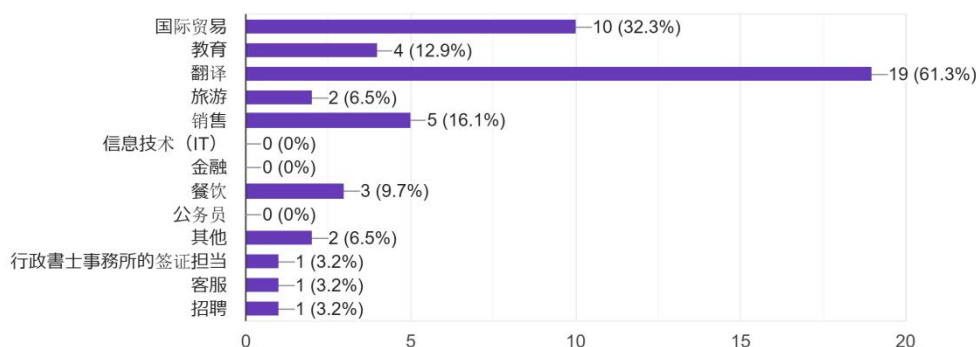


图 1

如图1所示，受访者的主要就业领域集中在“翻译”（61.3%、19人）、“国际贸易”（32.3%、10人）和“教育”（12.9%、4人）。其次，“销售”（16.1%、5人）和“餐饮”（9.7%、3人），“旅游”（6.5%、2人）。相比之下，“信息技术（IT）”和“金融”等行业未出现在受访者中。此外，一部分毕业生从事“行政书士事务所的签证担当”、“客服”与“招聘”工作等。从以上调查结果得知，越南毕业生分布高度集中于翻译、国际贸易与教育领域，三者占比总和超90%，这与北语东京校的专业方向设置高度匹配，印证了汉语能力在上述行业的直接职业价值。然而，IT与金融领域就业率较低，凸显结构性矛盾：一方面，现有课程缺乏技术与商业技能的整合，导致毕业生难以满足新兴行业对“双语+专业”复合型人才的要求；另一方面也反映

出技术与专业背景的壁垒限制了留学生进入高附加值领域。与此同时，部分毕业生流入低技能服务业（如餐饮占 9.7%），反映出汉语能力在非目标行业中的“降维应用”，其根源可能在于就业政策倾斜（如特定技能签证）与职业规划指导的不足。

（5）具体工作内容

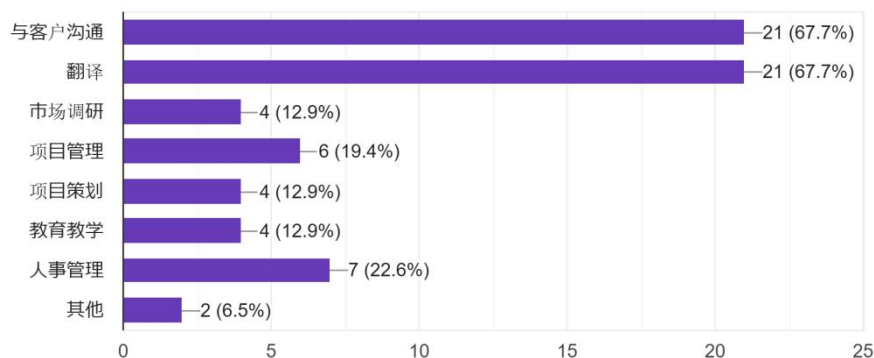


图 2

如图 2 所示，越南毕业生的工作内容集中于语言能力驱动型任务：“与客户沟通”与“翻译”各占三分之二以上（67.7%），直接体现汉语能力在跨文化商务场景中的核心价值。“人事管理”（22.6%）与“项目管理”（19.4%）的占比，显示部分毕业生已逐步从基础的语言支持岗位，晋升到更高层次的管理或协调职位，体现了语言类人才职业发展上升的可能性。此外，“教育教学”与“市场调研”等领域的分布，反映出毕业生就业领域的多元化趋势。

（6）现任职位

担任初级职员的比例最高，达到 45.2%（14 人），其次是中级管理人员，占比 25.8%（8 人），高级管理人员占比约 9.7%（3 人），自主创业人员比例为 6.5%（2 人），“其他”类别的比例也达到了 12.9%（4 人），比如目前在中国留学的受访者。值得关注的是，在毕业 5 年以内为主体的受访者中，已出现中级甚至高级管理人员，这充分体现了汉语专业背景的越南毕业生在职业发展中的晋升优势和发展潜力。这种职业发展轨迹表明，毕业生们的职业成长较为迅速，能够有效将语言优势转化为职场竞争力。

2.2.2 汉语学习与职业发展

（1）语言技能提升

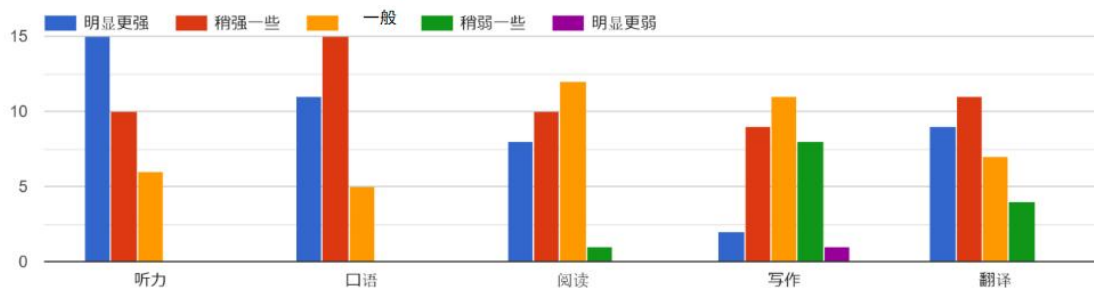


图 3

如图 3 所示，四年专业汉语学习对越南毕业生语言能力的提升呈现出分层特征，首先，

听力优势突出。具体表现在 48.4%（15 人）的受访者认为听力“明显更强”，印证了一年级至二年级密集的听力训练的有效性。另外，也表明教师全员为汉语母语者以及直接教学法的贯彻执行确实为学生提供了优质的听觉环境。其次，口语能力的自我评价中认为“稍强一些”为主流（48.4%，15 人）。表明口语课的设置取得了一定的成效。但与听力相比，可能由于班型偏大，有限的课时内个性化的输出时间较短，导致缺乏集中和长期的输出实践，使学生感到“说”比“听”略逊一筹。第三，阅读与写作能力短板凸显。分别有 38.7%（12 人）和 25.8%（8 人）的学生反馈为“一般”或“稍弱一些”，甚至出现了其他四项技能的评价里未被选择的“明显更弱”。一方面显示了越南留学生的汉字习得方面的弱势，另一方面也表明课程存在结构性缺陷。第四，翻译能力分化显著。除了未出现“明显更弱”的回答，其他四项的人数差距不大。而“稍强一些”（35.5%，11 人）与“明显更强”（29.0%，9 人）的合计占三分之二以上。

（2）跨文化竞争力

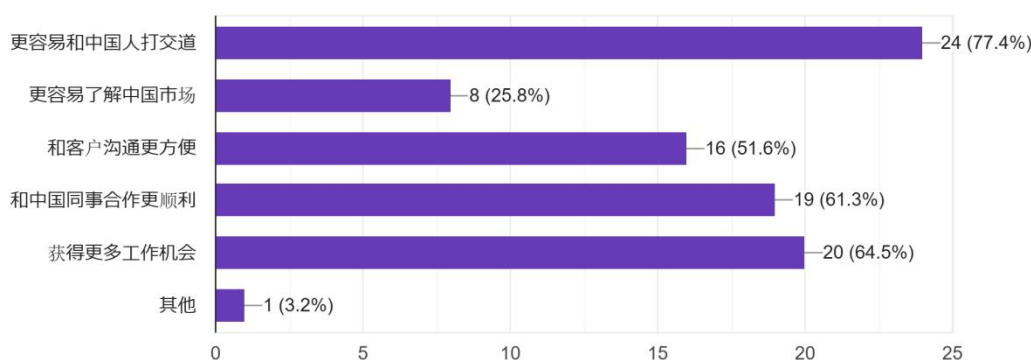


图 4

如图 4 所示，高达 77.4% 的受访者（24 人）认为专业汉语学习使其“更容易和中国人打交道”，表明语言学习中的文化模块（如礼仪、习俗）有效降低了跨文化交际壁垒，凸显出文化理解与跨文化交际能力的核心价值。与此同时，61.3% 的受访者因语言能力实现“和中国同事合作更顺利”，51.6% 认为“和客户沟通更方便”，显示了汉语教育对职场协作效能的提升作用。然而，仅 25.8% 的受访者认为学习经历使其“更容易了解中国市场”，这一落差暴露了现有课程的结构局限：文化教学偏重人际交往表层知识，对中国商业生态（如市场趋势、行业规则等）的深度解析未涉及，导致大部分学生将文化理解转化为商业洞察力的难度较大。

（3）未来职业规划

大部分越南毕学生在未来职业规划中，展现出较强的与汉语相关职业发展的意愿，且在具体职业选择方面呈现多元化特征：第一，翻译工作是众多受访者的重要选择方向。不少受访者明确表示，希望今后能在翻译领域深耕，强调扩大词汇量、提升沟通能力以及掌握不同语境下的表达方式，以满足专业要求。这显示出他们对自身语言技能有清晰的自我认知，并希望通过持续学习来应对实际工作中的挑战。第二，部分受访者对教育领域表达了浓厚兴趣，尤其是成为汉语教师或在学校教授汉语。一些人甚至已采取具体行动，如申请国际中文教育硕士项目，以系统化提升教学能力。此外，也有受访者计划在越南开设语言中心，推广汉语学习，这体现出他们对汉语国际传播的高度认同感与责任感。第三，部分受访者对商业领域

表现出积极探索态度。例如，有人计划创办贸易公司，打造自主品牌，或希望在中越贸易交流中拓展客户资源。这表明，汉语能力的提升被视为实现跨国商业成功的重要工具。与此同时，个别受访者还提到对中国方言学习的兴趣，认为掌握多种方言有助于在实际交流中拉近与客户的距离，增强职业竞争力。

尽管如此，仍有少部分受访者因当前工作压力或职业路径尚不明确，暂未有进一步提升汉语能力的具体计划。然而，他们普遍表达出若未来有机会，仍愿意向与汉语相关的岗位发展，体现出潜在的积极态度。

3. 建议

结合上述调研结果与分析，笔者提出以下几方面的改进建议，旨在增强汉语教学的职业适配性、拓宽越南留学生的就业通道，并提升其在多元职场中的竞争力。

（1）优化核心语言能力训练

针对写作与阅读能力短板，建议在二至四年级增设“职场写作”必修模块，引入多领域实用文本（如合同、行业报告等）强化专业阅读训练，同步建立“行业术语库”（如 IT、医疗等）作为辅教资料，减少学生进入新兴行业的二次学习压力。

（2）深化翻译能力分层培养

针对翻译能力分化问题，可在三年级后开设“行业翻译实务”（医疗、法律、IT 方向等），面向学习能力强的学生增设“高阶翻译”课程（如同声传译、技术文档翻译等），匹配专业场景需求。

（3）强化文化与商业复合能力

针对文化理解表层化问题，在现有的“当代中国话题”课程中嵌入“中国行业文化分析”“市场数据解读”等专题，通过案例教学解析商业生态，推动学生从“语言沟通者”向“文化桥梁构建者”转型。

（4）推动“汉语+专业”融合路径

针对新兴行业就业空白，通过选修课开设“行业汉语”模块，按领域制定术语库，并与企业合作提供“双语+行业技能”实习机会，提升语言能力的战略附加值。

4. 结语

本研究表明，汉语教育对在日越南留学生职业发展的赋能作用已初步显现。汉语能力不仅为越南留学生提供了传统领域（翻译、贸易）的职业入口，更应成为跨行业竞争力的增值项。汉语教育不仅是语言技能的传授，更是跨文化资源整合能力的培育。唯有以动态视角重构教育范式，方能助力越南留学生突破行业局限，在全球化浪潮中成长为真正的“文化商业枢纽型人才”。这一转型过程，也将为汉语教育的价值重估提供新的理论支点与实践样本。

参考文献

畢文涛 2025. 浅谈在日越南留学生的汉语教育现状,『異文化』26:27-34 頁。

杨健 罗音 2024. 推进越南“中文+职业技能”教育的独特优势、现实挑战及有效路径,《云南师范大学学报》22:42-49 頁。

日本の大学における継承語中国語学習者の動機、期待、及び意見

高飛

(愛知淑徳大学)

1. はじめに

現在、日本の大学での中国語学習者の背景はますます多様化している。その中で、中国語を継承語¹⁾として学習している大学生の数は増加しているものの、日本の大学における継承語としての中国語学習者を対象とした研究はまだ少ない。例えば、小川（2020）は、立命館大学の既修者クラス及び初修者クラスに在籍していた5名の継承語としての中国語学習者を対象に、彼らの言語的バックグラウンド、中国語を学ぶ動機、そして自分のルーツに対する意識について調査を行った。また、西川・劉（2020）は、継承語学習者向けの特別なクラスを日本の大学で設けることは簡単ではないが、まずは継承語話者が大学でその言語を学習・再学習しようとする際に、どのような具体的な困難に直面するのかを明らかにすることが重要であると指摘している。

また、中国語教育に関する先行研究の多くは、教師の立場を中心に議論され、学生の立場を考慮した研究は少ないという現状がある。現在の大学における学生の中国語学習の実態や期待を理解することは、教育方法の改善において極めて重要であると考えられる。高（2025）は、学生の立場に着目し、大学で中国語を外国語として学習している日本人学習者を三つのグループに分け、中国語学習の動機、目的、困難点、期待について調査を行った。その結果、専攻や学習段階による相違点が見られた一方で、すべての日本人大学生に共通する問題や特徴も明らかになった。

以上の研究背景を踏まえ、本研究では日本の大学で中国語を継承語として学習している大学生を対象に、学習動機、困難点、大学の履修・教員の対応・授業内容に対する意見、また自分のアイデンティティ・ルーツに対する感想を全面的に調査し、中国語を外国語として学ぶ日本人学習者との異同を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

本研究は日本の大学で中国語を継承語として学習している10名の学生を対象に、アンケート調査とインタビューを行った。以下の表1に示すように、調査対象者を大学入学前の中国語能力に基づいて4つのグループに分類した。グループ1の4名の学生は、大学入学前に高い中国語能力を有し、読み書きの能力も備えていた。グループ2の2名の学生は、大学入学前に中国語の聴解力及び会話力を有していたが、読み書きができなかった。グループ3の3名の学生は大学入学前に中国語の聞く能力だけは少しあった。グループ4の1名の学生は大学入学前に中国語の能力はほぼなかった。

¹⁾ 継承語は親から受け継いだ言語である。中島（2016, p. 33）によれば、継承語は母語と同様で、一番初めに覚える言語であるが、到達度や使用頻度においては母語とは大きな違いがある。継承語は現地語のプレッシャーでフルに伸びない言語であり、主に家庭で使用される。

表 1. 調査対象者の情報

大学入学前の中国語能力	番号	国籍	母語	生まれ	来日	専攻	両親
G1: 中国語の能力が高く、読み書き能力も有する。	A	中国	中国語	中国	10歳	中国語専攻	両親とも中国人
	B	中国	中国語	中国	14歳	中国語専攻ではない	両親とも中国人
	C	日本	中国語	中国	12歳	中国語専攻ではない	母: 中国人 父: 日本人
	D	韓国⇒日本	中国語	日本	10歳	中国語専攻ではない	母: 中国人 父: 在日韓国人
G2: 聞く・話す能力があるが、読み書きができない。	E	中国	日本語	日本	日本育ち	中国語専攻の予定	父: 中国人 母: 日本と中国のクォーターハーフ
	F	日本	日本語	中国	6歳	中国語専攻	母: 中国人 父: 日本人
G3: 聞く能力だけは少しある	G	中国	日本語	日本	日本育ち	中国語専攻	母: 中国人 父: 国籍不明別居
	H	日本	日本語	中国	8歳	中国語専攻	母: 日本人 父: 中国人別居
	I	中国	日本語	日本	日本育ち	中国語専攻の予定	母: 中国人から帰化 父: 中国人
G4: 中国語能力はほぼ無い	J	日本	日本語	日本	日本育ち	中国語専攻	母: 中国人 父: 日本人

質問した項目は、基本情報（国籍、来日年齢、母語、専攻など）、家族構成、家庭内での言語使用、言語能力の変化、中国語の学習動機、中国語の授業で学びたい内容、授業で感じた困難点、大学での履修・教員の対応・授業内容に対する意見、自分のルーツに対する感想などである。アンケートで詳しく調査したい点や、調査協力者が補足したい内容をインタビューで明らかにした。

3. 調査結果

3.1 中国語学習の動機

大学における継承語中国語学習者の学習動機については、以下の表 2 からわかるように、「就職や将来のため」と答えた学生が最も多く、グループごとに見ても 1 位を占めている。高（2025）で中国語を外国語として学習している中国語専攻の学生にも、同様の傾向が見られた。この結果から、継承語であれ外国語であれ、大学における中国語学習が学生のキャリアや進路において重要な役割を果たしていることが示されている。

一方、「親、親戚と中国語で話したい」、「自分のルーツのある国を理解したい」、「持っている中国語能力を活かしたい」など、継承語学習者ならではの特有の内的動機も見られた。これらの動機は、単なる語学スキルの習得にとどまらず、自己のルーツや家族とのつながり、文化的アイデンティティの再確認を目的としたものであり、継承語教育の特徴をよく表している。

さらに、「親、親戚と中国語で話したい」という動機は、中国語能力が高いグループ 1 では見られず、会話能力に限界があるグループ 2～グループ 4 で見られた。この点は、言語能力と学習動機との関連を示唆している。言語運用に不安を抱える学習者ほど、家族との円滑なコミュニケーションへの欲求を強く意識し、それが学習の動機となっていると考えられる。

表 2. 中国語学習の動機

	グループ1	グループ2	グループ3	グループ4	合計
就職や将来のため	75%	100%	67%	100%	80%
中国語をもっと上達させたい	50%	50%	67%	0%	50%
親、親戚などと中国語で話したい	0%	100%	67%	100%	50%
自分のルーツがある国を理解したい	0%	50%	33%	0%	20%
持っている中国語能力を活かしたい	0%	0%	67%	0%	20%
成績が取りやすいため	50%	0%	0%	0%	20%
他人に中国語を教えるため	25%	0%	0%	0%	10%
歴史に興味があるため	25%	0%	0%	0%	10%
中国語の授業が楽しいため	0%	0%	33%	0%	10%

3.2 中国語学習の困難点

高(2025)の調査によると、中国語を外国語として学習している日本人大学生の多くが発音を難しいと感じているのに対し、本研究で対象とした継承語中国語学習者においては、発音を困難とする回答は、大学入学前にほとんど中国語能力を有していなかったグループ4の学生に限られていた。この結果は、Montrul(2016)が指摘するように、継承語話者の多くが音声面では母語話者に近い能力を持つという主張を支持するものであり、継承語教育における音声指導の必要性は学習歴や接触状況に大きく依存することが示唆される。

一方で、各グループの学生が挙げた困難点には明確な違いが見られた。グループ1の学生は、長文の読解、ビジネス用語・法律用語などの難しい語彙、ネット用語や流行語、作文、翻訳、成語、慣用句、古文、日本語の漢字と中国語の漢字の微妙な違いが難しいとした。グループ2の学生は、読み書き、流暢な会話、難解な会話の理解、自身の知っている方言と標準語の違いが難しいと感じた。グループ3の学生は、方言と標準語の違い、作文、接続詞、話すこと、書くこと、類義語の使い分け、文法が難しいとした。グループ4の学生は、発音と話すことの難しさを挙げた。

これらの傾向から、継承語学習者と一口に言っても、その背景や言語接触の度合いによって学習上の課題は大きく異なることがわかる。以上の結果は、継承語教育において、学習者の言語能力や接触歴を細かく把握し、それぞれのニーズに応じた指導が求められることを示している。

3.3 中国語の授業への期待

高(2025)の調査によると、中国語を外国語として学習している日本人の大学生の中で、最も多くの学生が中国語の日常会話を授業で学びたいと考えていた。継承語学習者の場合、中国語の授業で学びたい内容は、中国語のレベルによって異なった。

グループ1の学生は、翻訳、通訳、ネット用語、流行語、作文、ビジネス用語などを学びたいと答え、より高度な言語運用能力を求めていることが窺える。グループ2の学生は、読み書き、レベルの高い会話、幅広い表現方法、古文と現代語の違い、長文の読解を学びたいと答えた。グループ3の学生は、作文、歴史、社会、文化、地理、地域差を学びたいと答え、また中国人との交流もしたいと答えた。グループ4の学生は、日常会話を学びたいと答え、中国語を外国語として学ぶ学習者と同様の期待が見られた。

以上の結果から、継承語学習者はその言語経験や能力によって学習ニーズが大きく異なり、画一的なカリキュラムでは十分に対応できないことが明らかである。今後の継承語教育では、言語レベルや文化的背景に応じた柔軟な指導内容の設計が求められるだろう。

3.4 大学の履修・教員の対応・授業内容に対する意見

調査の結果から、大学の履修制限により、一定の中国語能力を持つ継承語学習者は、自分のレベルに適した中国語の授業を受けることができず、しばしば自身の能力に見合わない初級クラスで学習を強いられていることがわかった。このような状況は、学習者にとって効果的な学習を阻害する要因となり得る。本調査の結果、グループ4及びグループ3の学生各1名を除く8名の学生は、初級の授業内容が自分には簡単すぎると回答した。特に、中国語能力が高いグループ1の学生1名(4年生)は、1年生から3年生にかけてのほとん

どの授業が簡単すぎたと述べた。また、回答した学生たちの意見から、初級会話、リスニング、発音練習に特化した授業が特に容易すぎると感じていることが明らかとなった。これらの結果は、継承語学習者に対して一律のカリキュラムを適用することの限界を示している。

したがって、大学に対する要望としては、履修制限の緩和を求める声が多く、特に例外を認めて、レベルの高い授業を受けられるようにしてほしいとの意見が寄せられた。また、中国語能力が高い継承語学習者に対しては、専用の上級授業（例えば、翻訳や通訳、中国語での歴史や哲学の学習など）を提供してほしいという要望もあった。

さらに、教員に対しては、継承語学習者に対して少し難易度を上げた宿題を出すことや、授業での中国語の使用頻度を高めること、学生の興味を引きやすい題材や動画を紹介すること、また中国語学習に有益な情報を提供することを求める声があった。

3.5 自分のルーツに対する感想

自分のルーツやアイデンティティについて、来日年齢や中国語のレベルによって自己認識に異なる傾向が見られた。来日が最も遅かった B（14 歳時）にとっては、中国に祖父母が現在も居住しており、かつて自身が暮らしていた旧居も残されていることから、自己のルーツを考える際には、やはり中国に対する意識の方が強いと感じている。母親のみが中国人である C と D は、国籍は中国ではないものの、中国で 10 年以上生活していたことから、それぞれ「国籍という制度的な枠組みを除いて自分自身をどう定義するかを考えた場合、私は中国文化からの影響をより強く受けてきたと認識している」、「やはり中国語の方が親しみを感じる」と答えている。10 年以上中国で生活していた学生たちは、日本語と中国語の両方に高いバイリンガル能力を持ち、母語は中国語であると認識し、中国語や中国文化に深い親近感を抱き、自身のアイデンティティにおける中国的要素の比重が高い。

一方、日本で生まれ育った E は、「国籍上は中国人であるが、日本で生活しているため、自分が中国人であるという実感はあまりない。中国に行けば中国人らしく振る舞うこともあるが、自身のあり方は場所や周囲の人々によって変化する。自分は自分、という意識が強い」と述べている。もう一人の日本生まれ育ちの中国語国籍の I は、「優位に立っていると感じる場面や嬉しさを覚えることもあるが、日本と中国の間で板挟みになるような難しさもある。総合的には、自身のルーツを大切にしていきたいと考えている」と述べている。日本で生まれ育った学生の語りからは、アイデンティティにおける揺らぎや葛藤も見られたし、場所や状況に応じて自己認識が変化する柔軟性も窺える。

国籍は日本で、8 歳まで中国で生活していた H は、日本人の母親を持ち、自身の中国のルーツについて次のように述べている。「最初はそれを誇りに思うことはなかったが、高校生くらいになって、さまざまな人と関わる中で、さまざまなルーツを持つ人々と交流する機会が増え、それが自信を持ってよい部分であることに少しずつ気づくようになった」と述べている。

調査対象となった 10 名の学生は、大学生の時点で自分のルーツについてネガティブに捉えている者はいなかった。むしろ、自らのルーツを受け入れ、前向きに捉えているからこそ、中国語の学習に積極的に取り組んでいる可能性があると考えられる。

参考文献

- 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 : 153-178 頁。
- 高飛 2025. 外国語として中国語を学習している日本人大学生の学習動機, 目的, 困難点及び期待, 『愛知淑徳大学論集：交流文化学部編』 15 : 49-62 頁。
- 中島和子 2016. 完全改訂版『バイリンガル教育の方法：12 歳までに親と教師にできること』 アルク
- 西川朋美・劉蓉蓉 2020. 日本で育つ外国ルーツの子ども・若者と継承語学習：日本の学校に通う子どもたちが家庭外で継承語を学ぶ場に関する文献調査, 『子どもの日本語教育研究』 3 : 18-37 頁。
- Montrul, S. 2016. The acquisition of heritage languages. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

大学基礎中国語学習における学習者の不安意識調査

楊甯

(早稲田大学・院)

1. はじめに

外国語学習における不安は、学習者の言語習得に重大な影響を与える情意要因として多くの研究で指摘されている(Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1994)。特に大学における外国語教育は、学習者の言語運用能力の向上を目的としながらも、授業や評価に伴う不安が学習意欲や成果に影響に及ぼすことが指摘されている。本研究は、早稲田大学文化構想学部・文学部・教育学部における初級中国語学習者が抱える不安意識についてアンケート調査を実施し、数値データと自由記述からその傾向を明らかにすることを目的とする。アンケートは、性別および33の項目(1~4のリッカーと尺度)による定量的評価と、自由回答欄による定性的情報を含んでおり、各回答者の不安意識スコアを算出して比較分析を行う。

2. 対象と方法

調査対象は、早稲田大学文化構想学部・文学部の「1年中国語」履修者(128名)と教育学部の「基礎中国語」履修者(73名)である。調査期間は2024年11月25日から2025年1月25日までの間とし、外国語教室不安尺度(Foreign Language Classroom Anxiety Scale: FLCAS)を使用して質問紙調査を実施した。この質問紙は34項目からなり、各項目は4段階リッカート尺度で評価されるものであり、10項目は逆転項目として得点を反転させ、それ以外は点数が高いほど不安の程度が高いことを示すように設計されている。また、自由解答欄を設け、定量的評価だけでなく、学習者個人の具体的な不安の内容を質的に把握することを試みる。

定量項目は、授業中の緊張感、評価に対する恐れ、授業参加時の不安など、複数の不安要因を反映していると仮定し、各回答者についてこれらの平均値を不安意識スコアとして算出する。また、性別による差異を検討するため、男性群と女性群の平均値・標準偏差を算出し、統計的な検定により有意差の検討を試みる。さらに、自由回答欄に記載された意見については、テキストマイニングを行い、共通するキーワード(例:「緊張」「責められる」「授業」など)を抽出し、定量分析との相補的考察を行う。

3. 調査結果

本節では、早稲田大学文化構想学部・文学部（両学部は同じく「1年中国語」を履修するため、比較研究をする際にはデータを統合する）と教育学部における中国語学習に関する不安意識について、定量的および定性的な観点から比較分析を行う。まず、三学部の記述統計量を算出し、以下のようにまとめる。

表 1.文化構想学部・文学部・教育学部の記述統計量

項目番号	項目内容	文構・文	教育	差分
1	私は中国語の授業で話しているとき、いつも自信がないように感じる。	2.67	2.53	0.14
2*	中国語の授業で間違えても、気にならない。	2.63	2.45	0.18
3	中国語の授業で名前を呼ばれそうになると、不安になる。	2.64	2.66	-0.02
4	先生が中国語で話しているとき、内容がわからないと不安になる。	3.06	2.66	0.40
5*	外国語の授業をもっと受けることは全く問題ないと思っている。	2.20	2.48	-0.28
6*	授業中、ボーッとすることがある。	2.87	2.11	0.76
7	私の中国語のレベルが、他の学生よりも低いかもしれないと心配になる。	2.64	2.45	0.19
8*	通常、中国語のテストでは落ち着いている。	2.26	2.11	0.15
9	中国語のクラスで準備なしに話す必要があると、パニックになり始める。	2.92	2.60	0.32
10	中国語クラスで落第することが心配だ。	2.43	2.92	-0.49
11*	なぜ他の人が中国語の授業にそんなに動揺するのか理解できない。	3.07	3.08	-0.01
12	中国語の授業で、緊張して知っていることまで忘れてしまうことがある。	2.99	2.40	0.59
13	中国語の授業で自ら答えを出すのが恥ずかしいとすることがある。	2.23	1.97	0.26
14*	ネイティブの先生と中国語を話すのが緊張することはない。	2.57	2.73	-0.16
15	先生が何を訂正しているのかわからないときは、落ち込むことがある。	2.62	2.01	0.60
16	中国語の授業にしっかりと準備していても、不安を感じることもある。	2.84	2.30	0.54
17	中国語の授業に行く気がしないことがよくある。	2.19	2.52	-0.33
18*	中国語の授業で話すとき、自信を感じる。	3.09	3.04	0.04
19	先生が私の犯したすべての間違いを訂正しようとしていることに怖がっている。	2.08	1.62	0.46
20	中国語の授業で指名されるときは、心臓がドキドキすることがある。	2.86	2.56	0.30
21	中国語のテストのために勉強すればするほど、ますます混乱していく。	2.15	1.95	0.20
22*	中国語の授業をきちんと準備するには、それ	2.23	2.23	0.00

	ほどプレッシャーは感じていない。			
23	常に、クラスメートが私より中国語を上手に話していると感じている。	2.77	2.51	0.26
24	クラスメートの前で中国語を話すことに非常に自意識が強くなる。	2.23	2.01	0.21
25	中国語のクラスが速く進んでいて、ついていけないかもしれないと心配している。	2.67	2.32	0.36
26	中国語の授業では他の授業よりも緊張することが多い。	2.57	2.44	0.13
27	中国語のクラスで話しているときは、しばしば頭が混乱する。	2.66	2.53	0.13
28*	中国語の授業に向かうときは、いつも自信があり、リラックスしている。	3.01	2.85	0.16
29	先生が言う単語を理解できないときは、緊張する。	3.16	2.71	0.44
30	中国語を話すために覚えなければならないルールの数に圧倒されている。	2.89	2.22	0.67
31	中国語を話す際に、他の生徒に笑われないか心配だ。	1.82	1.75	0.07
32*	母語が中国語の先生の授業では、リラックスしている。	2.60	2.56	0.04
33	急に先生に質問されると緊張する。	3.15	3.11	0.04

以上の結果から、文化構想学部・文学部の128名と教育学部73名の記述統計量を比較したところ、文化構想学部・文学部の学生は複数の項目において、教育学部の学生よりも高い不安傾向を示すことが明らかとなった。具体的には、項目6「授業中の積極性の低下」では、文化構想学部・文学部の平均値が2.87であるのに対し、教育学部の平均値は2.11であり、明確に高い不安が観察された。また、項目30「中国語テストのための学習が混乱する」においても、文化構想学部・文学部の平均値2.89が、教育学部の平均値2.22を大きく上回っている。一方、教育学部では、項目10「中国語の授業で落第する不安」の平均値が2.92であり、文化構想学部・文学部の平均値2.43を上回る結果となり、学業成績に対する具体的な不安意識が強いことが示唆される。

次に、男女差の分析において、文構・文および教育学部の双方で異なる傾向が認められた。文構・文では、特に「授業で話す際の自信のなさ」（項目1）、「授業中に間違えることへの抵抗感」（項目2）、および「急に質問されることへの緊張感」（項目33）といった項目において、女性の不安が男性よりも顕著であることが明らかとなった。一方、教育学部では男女間の差は比較的小さいものの、男性が「落第への不安」（項目10）や「準備不足でのパニック」（項目9）を感じる傾向が強いことが示された。特に、教育学部男性の「授業における失敗に対する恐れの少なさ」（項目19）は文構・文と

比較して著しく低い値を示しており、これらの結果から、文構・文では女性が不安を強く感じやすいのに対し、教育学部では男性が学習過程や成績評価に関連する不安を抱えやすいことが指摘される。

さらに、自由記述の内容を比較分析した結果、両学部で学生間で心理的負担の質的な違いが浮き彫りとなった。文構・文の学生からは、授業中に教師から質問されることに起因する緊張感や、Testudy(「1年中国語」に対応した学習支援システムである)を用いた課題の多さによる負担感、さらに授業参加時の心理的圧迫感が頻繁に報告され、これらは主に授業中の対人関係や授業進行の速さに関連する不安を反映している。一方、教育学部の学生は、「他言語学習からの転向に伴う困難」や「ピンインの習得の難しさ」といった、学習内容そのものに根ざした具体的な困難を強調する傾向がみられた。また、前年に単位を取得できなかった経験に由来する学習不安を挙げる学生も存在していた。

次に、両集団における因子構造を算出し、比較分析を実施する。まず、スクリープロットおよび固有値を基準として2因子を抽出する。文化構想学部・文学部においては、因子1は「発話不安」に関連する項目(例:「授業での発言に対する自信の欠如」「突然の指名に対する緊張感」)が高い負荷量を示し、因子2は「評価不安」や「他者比較意識」に関する項目(例:「他の学生との比較における自己評価の低さ」「テストで混乱する」)が該当した。

教育学部の因子分析結果においても2因子構造が確認された。因子1は、文学部と同様に「発話不安」および「教員に対する緊張」に関連する項目が強く、因子2は「準備へのプレッシャー」「自己評価に起因する情意的動揺」といった内的側面がより明確に表出した。

4. 考察

本調査を通じて、両集団ともに「発話不安」が第一義的な不安要因として因子構造に位置付けられることが明確に示された。また、「評価不安」に関連する構成因子については、教育学部ではより内省的傾向が強く、「準備不足」や「混乱」に対する懸念が中心的であるのに対し、文学部においては「他者との比較」や「授業中の注視」に起因する外的プレッシャーがより顕在化していることが明らかとなった。

この差異は、各学部特有の教育環境や授業形態の相違、さらには学生の学習目標設定や動機づけ特性の違いに起因する可能性が考えられる。特に教育学部に所属する学生においては、教育実践能力の獲得や教職課程への志向性が高く、準備行動の充実度や学業成績に対する意識が不安構造の形成に影響を与えていることが示唆される。

本研究は、学部によって異なる不安の潜在構造を明らかにすることで、より適切な学習支援や教室設計への示唆を提供するものである。今後は、学年別・性別・学習スタイル別など、さらなる多層的分析を通じて、より個別化された不安軽減支援策の構築を目指したい。

参考文献

阿部新・岩崎典子・向山陽子著 2022.『第二言語学習の心理：個人差研究からのアプローチ』:91-107 頁。
くろしお出版。

八島智子 2019.『外国語学習とコミュニケーションの心理：研究と教育の視点』:43-71 頁。関西大学出版部。

小林雄一郎・濱田彰・水本篤 2020.『R による教育データ分析入門』:148-166 頁。オーム社。

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. 1993. On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

中国語教育学会第 23 回全国大会予稿集

【大会準備委員会】

石井友美、許挺傑、杉江聡子、鈴木慶夏、田邊鉄（委員長）
日高知恵実、望月雄介、楊彩虹、劉玕

Email: taikai2025@jacle.org

【学会事務局】

〒261-0014 千葉県美浜区若葉 1-4-1
神田外語大学外国語学部アジア言語学科中国語専攻
植村麻紀子研究室内

発行年月日：2025 年 5月31日