

# 中国語教育学会 第17回全国大会 予稿集

主催：中国語教育学会  
日時：2019年6月1日(土)、6月2日(日)  
会場：天理大学 柚之内キャンパス

# 中国語教育学会第17回全国大会プログラム

2019年6月1日（土）、6月2日（日）天理大学柚之内キャンパス

## ●第1日 6月1日（土）柚之内キャンパス4号棟

9:30～10:30 2019年度第1回編集委員会（2階42B）

10:30～12:30 2019年度第1回理事会（2階42C）

11:30～17:00 受付（1階 学生ホール）

13:00～13:10 開会式（4階44A）

会長挨拶：三宅 登之（東京外国語大学）

開催校挨拶：中川裕三（全国大会準備委員会委員長・天理大学）

司会：今井 淳雄（天理大学）

13:10～14:30 **基調講演**（4階44A）※使用言語：日本語

中国語教員が知っておくべき中国語文法知識

大阪大学名誉教授 杉村 博文 …… 3

司会：中田 聡美（大阪大学）

14:40～17:00 **シンポジウム**（4階44A）※使用言語：日本語

中国語ニーズを再考する—行政・市民・学校の視点から—

インバウンド観光における中国語ニーズ

奈良県観光局コーディネーター 劉 睦 …… 9

外国籍市民が日本社会に求めるもの

—中国語教育を必要とする子どもたち—

近畿大学 高橋 朋子 …… 11

府内高校生の訪日観光客への案内・通訳

—大阪メトロでのボランティア活動—

大阪府立福井高等学校 須田 美知子 …… 14

社会貢献活動としての中国語教育

—「中国語絵本読み聞かせ活動」の問題点から—

天理大学 中川 裕三 …… 16

指定討論者：中村 俊弘（関西外国語大学）

今井 淳雄（天理大学）

モデレーター：清原 文代（大阪府立大学）

司会：紅粉 芳恵（大阪産業大学）

14:40～17:00 **スタディツアー**（シンポジウムと同時開催企画）

（各定員40名、事前申込、先着順）

14:40～15:20 □天理図書館

15:30～16:30 □天理参考館

16:40～17:00 □天理大学CALLシステム紹介（地下1階 CALL1）

17:10～18:00 会員総会（4階44A）

18:45～20:45 懇親会（天理駅前広場コフフン「Parkside Kitchen」）

- 第2日 6月2日 (日) 柚之内キャンパス4号棟
- 09:30～12:00 受付 (1階学生ホール)
- 10:00～11:50 分科会 午前の部(42H・42I)
- 11:50～13:00 昼食・休憩(42G)
- 13:00～14:50 分科会 午後の部(42H・42I・42J)

●分科会 午前の部 10:00～11:50

■分科会A (42H)

司会 富山大学 山田 眞一

- |                 |  |                     |    |
|-----------------|--|---------------------|----|
| 10:00-<br>10:30 | 中国語初級段階別読み物の分析 「多読活動」の適切性をめぐって             | 早稲田大学 石井 友美 .....   | 21 |
| 10:40-<br>11:10 | 日本語母語話者の表現スタイルに関する一考察<br>—中国語作文指導の足がかりとして— | 関西外国語大学 相原 里美 ..... | 26 |
| 11:20-<br>11:50 | 日本大学生汉语继承语学习者的学习动机<br>——从身份认知的角度考虑——       | 大阪大学・院 李 光曦 .....   | 31 |

■分科会B (42I)

司会 名古屋大学 丸尾 誠

- |                 |   |                    |    |
|-----------------|---|--------------------|----|
| 10:00-<br>10:30 | 中国語会話テストの評価について —ループリックによる試み—                                 | 北海道大学 楊 彩虹 .....   | 36 |
| 10:40-<br>11:10 | 模擬面接における中国語学習者の受容型コミュニケーション・ストラテジー                            | 北九州市立大学 西 香織 ..... | 41 |
| 11:20-<br>11:50 | 「仲介者」としての役割を意識したプロジェクト型学習<br>—CEFR増補版のMediation (仲介) について考える— | 神田外語大学 植村麻紀子 ..... | 46 |

●分科会 午後の部 13:00～14:50

■分科会C (42H)

司会 沖縄大学 渡邊ゆきこ

- |                 |                                     |                      |    |
|-----------------|-------------------------------------|----------------------|----|
| 13:00-<br>13:30 | 日本語を母語とする学習者による中国語プロソディ理解の特徴        | 張 婧禕 .....           | 51 |
|                 |                                     | 名古屋大学 玉岡賀津雄<br>勝川 裕子 |    |
| 13:40-<br>14:10 | 国内における中国語言語景観の現状と課題 —中国語教育への示唆—     | 神奈川大学 鈴木 慶夏 .....    | 56 |
| 14:20-<br>14:50 | ポライトネス的な視点からみた禁止・注意表現<br>～街の標示を中心に～ | 立命館大学 中西 千香 .....    | 61 |

■分科会D (42I)

司会 東京外国語大学 加藤 晴子

13:00-13:30	关于“不愧”的考察及与表评注语气的副词“到底”的区别	大阪市立大学・院 褚 玉玲	.....	66
13:40-14:10	是什么决定了“存现文”的语序	九州大学人文科学研究院・専門研究員 郭 楊	.....	71
14:20-14:50	授業参観 —中国語教員の参加を中心に—	東北大学 張 立波	.....	76

■分科会E (42J)

司会 日本大学 平井 和之

13:00-13:30	感情動詞と“了”の共起関係について ——日本語母語話者が産出した誤用例の分析を通して——	大阪大学 張 恒悦	.....	81
13:40-14:10	日本学习者动宾搭配产出性习得的偏误类型分析	立命館大学 李 佳	.....	86

●分科会タイムテーブル

	分科会A(42H)	分科会B (42I)	
司会	山田 眞一	丸尾 誠	
10:00~10:30	石井 友美	楊 彩虹	
10:40~11:10	相原 里美	西 香織	
11:20~11:50	李 光曦	植村 麻紀子	
	分科会C(42H)	分科会D (42I)	分科会E (42J)
司会	渡邊ゆきこ	加藤 晴子	平井 和之
13:00~13:30	張 婧禕 玉岡 賀津雄 勝川 裕子	褚 玉玲	張 恒悦
13:40~14:10	鈴木 慶夏	郭 楊	李 佳
14:20~14:50	中西 千香	張 立波	

●参加方法

1) 事前申込（4月25日～5月15日）

①大会参加費：3,000円（非会員の方は3,500円） ※予稿集代を含む

※いずれか1日のみの参加、両日とも参加でも同額です。

※今大会では、予稿集の電子版も利用できます。開催3日前までに本会HP「全国大会」のページから閲覧・ダウンロードできるようにします。

※事前申込のキャンセルによる返金については、大会申し込み期間（4月25日～5月15日）までに大会準備委員会の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、返金致します。

※2日目の発表者（複数名による発表の場合は申込時の筆頭者）は必ず事前申し込みを行い、受付時間内に受付をお願いします。2日目の受付は12時までですのでご注意ください。

②1日目懇親会費：4,000円

③1日目および2日目弁当代：各1,000円（お弁当+飲み物）※事前予約のみ、当日販売無し

2) 当日参加（会員・非会員とも）

①大会参加費：3,500円

②1日目懇親会費：4,000円

※懇親会の当日受付は席数の限りとなります。事前申込で予定人数を超えた場合は当日受付をしない場合もございますのでご注意ください。

※予稿集は当日参加分も用意しておりますが、数に限りがあるため、当日参加を希望される方は学会HPからダウンロードすることをお勧めします。

3) スタディツアーについて

★ 基調講演の後、シンポジウムと同時開催のスタディツアーは事前申し込み制です。

学会HPに掲載されているツアー（天理図書館、天理参考館、天理大学CALLシステム紹介）から希望するものを選び（複数可）、学会HPからリンクの貼られている申し込みページより事前登録をしてください（各ツアー定員40名・先着順）。

★ 各ツアーの定員が本学会会員で埋まらなかった場合は非会員の参加を受け付けます（要事前申し込み：詳細は学会HPでご確認ください）。

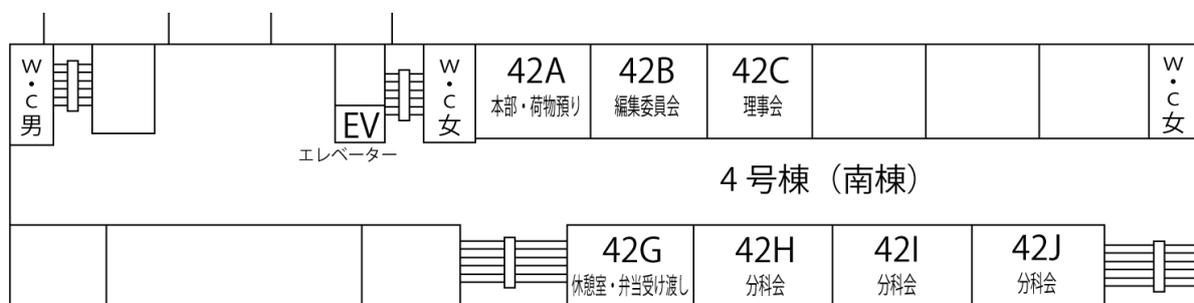
●6月1日（土）会場

<input type="checkbox"/> 受付	4号棟1階 学生ホール
<input type="checkbox"/> 書店・出版社展示会	
<input type="checkbox"/> 本部・荷物預かり	4号棟2階 42A
<input type="checkbox"/> 編集委員会	4号棟2階 42B
<input type="checkbox"/> 理事会	4号棟2階 42C
<input type="checkbox"/> 休憩室・弁当受け渡し	4号棟2階 42G
<input type="checkbox"/> 開会式 <input type="checkbox"/> 基調講演 <input type="checkbox"/> シンポジウム <input type="checkbox"/> 総会	4号棟4階 44A
<input type="checkbox"/> スタディツアー <input type="checkbox"/> 天理図書館 <input type="checkbox"/> 天理参考館 <input type="checkbox"/> CALLシステム紹介	天理図書館 天理参考館 4号棟地下1階 CALL 1
<input type="checkbox"/> 懇親会	天理駅前広場コフフン「Parkside Kitchen」

●6月2日（日）会場

<input type="checkbox"/> 受付	4号棟1階 学生ホール
<input type="checkbox"/> 書店・出版社展示会	
<input type="checkbox"/> 本部・荷物預かり	4号棟2階 42A
<input type="checkbox"/> 休憩室・弁当受け渡し	4号棟2階 42G
分科会発表 <input type="checkbox"/> 分科会A <input type="checkbox"/> 分科会B <input type="checkbox"/> 分科会C <input type="checkbox"/> 分科会D <input type="checkbox"/> 分科会E	4号棟2階 42H 4号棟2階 42I 4号棟2階 42H 4号棟2階 42I 4号棟2階 42J

至3号棟



4号棟2階

**お断り**

- ・学会に参加される方は必ず最初に受付（4号棟1階学生ホール）を済ませてください。
- ・1日目の荷物のお預かりは18時（会員総会終了時）まで、2日目は16時までとさせていただきます。
- ・天理大学キャンパス内は指定された喫煙場所以外は禁煙となっています。歩きタバコや吸い殻のポイ捨てなどしないように、喫煙マナーは必ず守ってください。
- ・今後、訂正・変更等があった場合は学会HPに掲載しますのでご注意ください。
- ・託児先の託児内容、事故発生時の補償などについては中国語教育学会および開催校である天理大学は一切の責任を負いかねます。

## 会場（天理大学 柚之内（そまのうち）キャンパス）へのアクセス

○公共交通機関を利用の場合

JR天理駅、近鉄天理駅から、タクシーで約8分、徒歩約25分（約1.9km）

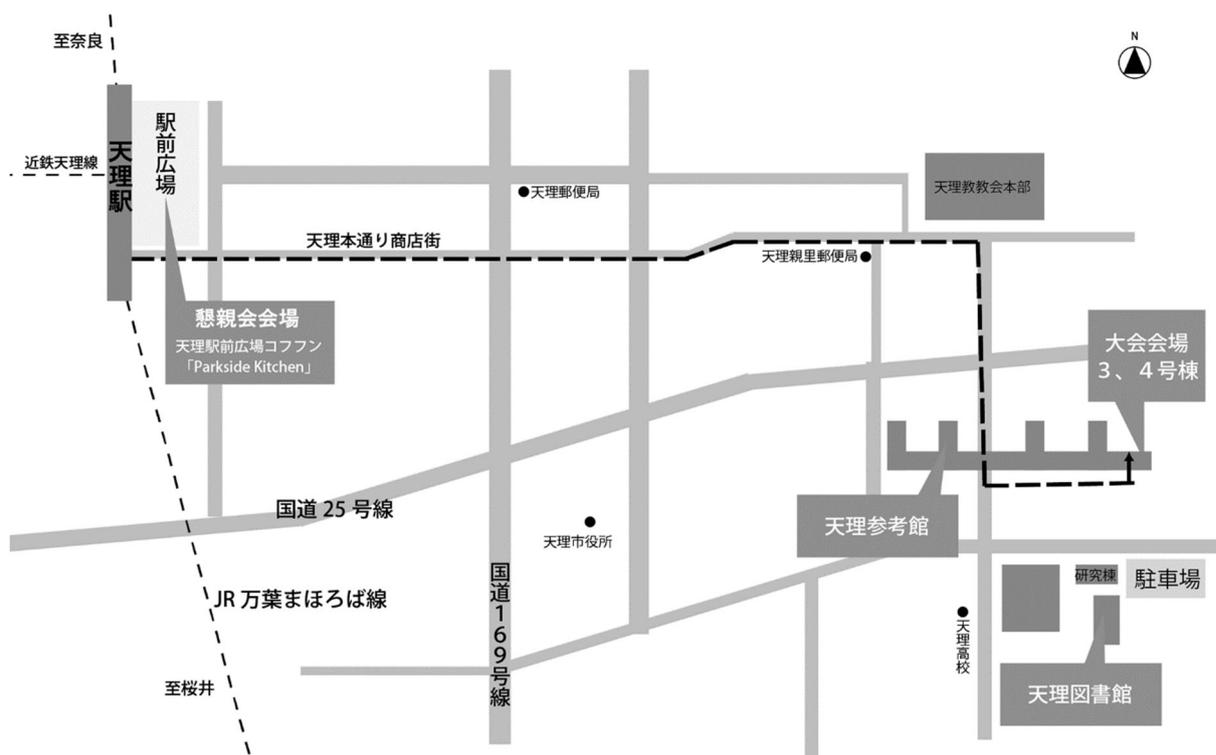
※徒歩の方は、駅から大学までの各所にスタッフが待機しております。

※駅前にタクシー乗り場があります。

○車を利用の場合

西名阪自動車道「天理インター」から約15分。名阪国道「天理東インター」から約5分。

※大学内の指定の駐車場を利用いただけます。



※「体育学部キャンパス」とお間違えの無いようご注意ください。

※天理大学周辺及び柚之内キャンパスについては、天理大学ホームページをご参照ください。

<https://www.tenri-u.ac.jp/info/Access.html>

●予稿集の電子版

予稿集の電子版は以下のアドレスに大会期間中公開しています。

<http://www.jacle.org/annual/>





# 基調講演

中国語教員が知っておくべき  
中国語文法知識

杉村 博文

(大阪大学名誉教授)



# 中国語教員が知っておくべき中国語文法知識

杉村博文

(大阪大学名誉教授)

1. 大きなタイトルであるが、意図するところは、文法教育の効果をより高められるような総合的文法知識であり、個々の文法項目に関するレファレンスグラマー的知識ではない<sup>1</sup>。これを学習者の側に立って言えば、今自分の目の前にある文法項目が既習の文法項目とどのように関係するかを知り、また今後学ぶべき文法項目に対してどのような伏線になるかを知るということである。学習者が五里霧中に墮ちることのないよう、教員は学習者の目の前にある個々の文法現象を文法体系の中に適切に位置づけ、学習者に「現在地」と「目的地」を示してやらなければ、文法教育の高効率性は望めない。

2. 今体詩の作法を解説した文献は、例外なく、中国語が単音節言語であり、声調言語であることに言及する。この二つの特徴を抜きにしては、字数、対句、平仄、押韻などに関わる今体詩の厳格な約束事が説明できないからである。では、現代中国語文法の構造と体系を語るとき、必ず言及しなければならない基本的特徴はあるのだろうか。あるとすれば、それはどのようなものであり、現代中国語の文法にどのように反映しているのだろうか。

3. 昨年、朝鮮語の文法書を読んだ。著者は英語を母語とするイギリス人の学者である。読んで最も印象深く記憶に残ったのは、主語や目的語など所謂文法成分の省略に著者が何度も繰り返し言及していたことである。もし同じ学者が中国語の文法書を書けばどうなるだろうか。おそらく何を置いても、“我给你这块表。”に平行して“我把这块表给你。”“我这块表给你。”“这块表，我给你。”という構文が成立すること、さらには、文脈さえ整えば、“我”と“这块表”を省略して“给你！”，甚だしくは“你”まで省略して“给！”と言える現象に着目するはずである。このような現象は、主題卓越型と呼ばれる言語の文法が持つ基本的特徴の一つである。

i. 主題卓越型言語は、形態的に主語の人称や数と一致する定動詞をもたないが、文末語気助詞をもつ（可能性が高い）。

ii. 文末語気助詞の存在は述部が左方に拡張することは厭わないが、右方に拡張することを嫌う。

(1) 他 详详细细地 把事情 的经过 从头到尾地 给我们 讲 了 一 遍。

(2) 那些 给 厂长、经理、领导干部 树碑立传 的 作品，难道 那些 作者们 对 他们 就 很 熟悉、很 了解 吗？

(3) 嗯，今天 中午 刚刚 把 人 抓 起来，当然 还有 待 于 进 一 步 查 证 落 实，这个 人，恐怕 是 古 城 人 谁 也 想 不 到 的 呀！

<sup>1</sup> 本発表で言う文法は構造的なものに限り、視点の取り方や語用論に関わる性向は、とりあえず、はずしておく。

iii. 述部の左方が開かれているという特徴は時間順序/範囲原則と親和性が高く、定動詞をもたないという特徴と相まって、時間順序/原則を遵守しさえすれば、接続成分に頼ることなく、一文中に複数の述語を連続させることが可能である（所謂「連述」構文による動画的叙述方式）。

(4) 她站起来，走过去，和徐颖握了握手。

さらに、時間順序/範囲原則は「舞台となる時空成分は前置され、着点となる時空成分は後置される」という語順を導き、連述構文は動詞を出自とする介詞を生む（動詞の虚実兼用；語彙的文法）。

(5) 去年秋天，一个偶然的机会，我认识了她。

(6) a. 慧如去深圳前放了一台摩托车在院子里，好像还是台铃木王，……

b. 祥子立起来：“睡觉去。送给你老人家一包洋火！”他放在桌子上一包火柴，又愣了愣：“不用对别人说，骆驼的事！”

c. 夜深了，他回到旅社，走进他的房间，臭到一股浓郁的香气。他一寻找，发现在窗台上放了一盆夜来香，好香！

(7) a. 我蹲在院儿里，看着早春刚有复苏迹象的大杨树发呆，隗哥递了一支烟给我。

b. 一天，她正在批改作业本，忽然一个教师递给她一封从江苏寄来的信。

c. 吴新刚给他递了一个手绢，他稍稍地把脸上擦了擦。<sup>2</sup>

iv. 時間順序/範囲原則と連述構文は「結果性」補語と高い親和性を有し，“时态助词”はその最も進化した形である。「結果性」補語の発達は中国語文法の先秦から現代にいたる変遷における最も顕著な特徴であると言える。

(8) 万丽实在忍不住，喷地笑出来了，回到办公室，笑还没有收得住，一看到余建芳的脸，就又联想到余建芳说“您有那么老”的样子，就笑得更厉害了，眼泪都渗出来，笑得肚子疼得弯下了腰。

v. 単文から複文（主として主従複文）に目を移したとき、中国語の文法にとって決定的に重要なのは単音節副詞の存在である。単音節副詞は中国語の論理の細緻な展開を支え、主文の述語の近くに置かれる。副詞の選択は従文の状況設定によって決まるため、それらが、従文の中にはなく、従文に後続する主文の中に置かれることも時間順序/範囲原則の反映であるとみなせよう。

(9)……。因此，我对他出国的问题也才并不那么反对。

4. 文法を知るとは、意味と形式の対応関係を知ることである。しかし、意味は目に見

<sup>2</sup> 例(6)(7)は a から c へと虚化し、c の段階に到ると形式上のみ「連述」構文をなぞっている。比較：去到哪儿？～到哪儿去？

えず、目に見える形式を手掛かりに意味へと辿ることになる。ただ、非母語話者にとっては、辿り着いた結果が正解であるか否かの判定が大きな問題となる。結果の是非に対し、母語話者は意味に対する直観 (intuition) を根拠に (一応の) 判定を下すことが可能であるが、直観をもてない非母語話者は自然科学の実験手法に近い方法で意味に接近する以外に手はない。

視点の取り方や語用論に関わる「意味」と比較した場合、構造が表す意味は、多くの場合、単純だが、極めて抽象的である。

### 例 1

(10) “孩子，你进来吧。” 闻声，又闯进来了一个人，牛小丑。

(11) 因此，当陈咏明和郁丽文两个人走进病房的时候，简直像飞进来了一对天鹅，让他们觉得眼前猛然一亮。

(12) 一个三十多岁的年轻人应声从外屋走了进来。

(13) 门开了，一个裹着巨幅黑色披肩的女人，走了进来。<sup>3</sup>

	主动句	存现句
走进来	+	+
走进来了	+	少
走了进来	+	-

### 例 2

(14) a. 他详详细细(地)把事情的经过从头到尾给(地)我们讲了一遍。<sup>4</sup>

施事—方式<sup>1</sup>—把—受事—方式<sup>2</sup>—给—与事—讲—一次数

[讲—一次数—受事]

b. 年轻警察把十块钱交到老警察手中，简单说了一遍经过。周围的人还七嘴八舌，添枝加叶。

c. 兰野说我老婆去了之后，什么也没做，只是给卜大师细细地讲了一遍历史上的“当湖十局”。

[把—受事—讲—给—与事]

d. 跟他们好好谈谈，把事情的经过，平心静气，原原本本讲给他们听，相信他们会通情达理的。

e. \*你讲给他们听事情的经过。

<sup>3</sup> 比較されたい。“事情”が修飾語を伴わない“一件事情发生了”は未見である。

・在卜珍琪几乎绝望的时候，发生了一件事——船长在一次执行任务的时候，潜艇出现技术故障，因公殉职。

・就在东州市第五届国际秧歌节隆重开幕之际，发生了一件意想不到的事情，市委书记李为民的家被盗了。

・当吃得满嘴油光光的司机，心满意足地跃上驾驶台，将客车开上公路的时候，一件意想不到的事情发生了。一个穿着破旧蓝上衣的中年农民，像演戏一样骑车摔倒在客车前轮前，一动也不动了。

<sup>4</sup> “把”構文の誕生は中国語文法が ii と iv の間で構造的調整を図った結果であろう。

[把—受事—讲—得—状态(结果; 方式)]

f. 他要写, 一定要写! 而且一定要写好, 要写清楚! 要把自己的心里话全都讲得清清楚楚。

g. 讲得详详细细(的)……未见; \*讲得从头到尾(的)

h. 讲得很对; 讲得很有道理; 讲得太没分寸; 讲得的确特逗; 讲得索然无味; 讲得非常透彻(连中国人自己也未必透彻地了解中国。); 讲得清清楚楚(万书记和魏省长在他们的话里已经清清楚楚地表明了这一点。)

i. 讲得简明扼要(他把他的推理简明扼要地讲给母亲听, 他也把他的危险告诉了母亲。); 讲得声泪俱下(他马上就不笑了, 听我声泪俱下地讲了这两天的苦难, ……); 讲得绘声绘色(范青稞绘声绘色地讲完了她的苦难史, 长吁了一口气。); 讲得天花乱坠(别看他天花乱坠地说了一大堆, 实质性的问题, 就在这里。); 讲得有板有眼; 讲得津津有味; 讲得十分愤慨; 讲得意气风发; 讲得慷慨悲凉

参考文献

略

# シンポジウム

中国語ニーズを再考する  
—行政・市民・学校の視点から—



# インバウンド観光における中国語ニーズ

劉 睦

(奈良県観光局 コーディネーター)

## 1. はじめに

日本には世界各国から多くの観光客が訪れていますが、その割合の多くを中国人旅行者が占めていることはすでにご存じかと思えます。

訪日中国人旅行者の現状、特徴及びこれから中国人旅行者の数を増やすために必要な対策などについて皆様と意見交換出来ればと思えます。

## 2. 数字で見る訪日外国人（中国語圏）の数と中国語の必要性

中国語圏は絶対的なインバウンド需要を抱えています。昨今はリピーター化により、中国市場においても FIT 化が急速に進み「モノ消費」から「コト消費」へ訪日スタイルも大きく変化しました。

中国語圏市場は日本の歴史文化に興味を置く層が多く存在し、特にアッパーミドル層は奈良を好まれる傾向にあります。

## 3. 奈良県インバウンドの現状と取り組み

奈良県を訪れる外国人観光客は年々増加し、平成 27 年は 103 万人、平成 28 年は 165 万人、平成 29 年は 255 万人となっています。255 万人のうち中国語圏（中国大陸、香港、台湾）からの観光客は全体の 68% を占めています。但し、宿泊者数は 30 万人しかいません。

奈良県観光全体の課題として

- ・日帰り・通過型観光となっていて、観光消費が少ない。
- ・宿泊施設が少ない。（客室数は全国最下位）
- ・宿泊観光客は、オフシーズン（12 月～1 月）に大幅に減少している。

今後、奈良県の取り組みとして、

宿泊施設を増やす、観光地の魅力を更に創り出す、新規顧客を開拓する、外国語表記を充実させる。

## 4. 奈良県パブリック微信（WeChat）「源起奈良（nara is japan）」SNS を活用した情報発信

2019 年は中国大陸からの訪日観光客がいよいよ 1000 万人目前になると予想されます。社会現象となった「爆買い」ブームは終わり、安定した需要をもたらす中国インバウンドの主演は若いネット世代です。

スマホで利用するアプリやコンテンツの中で、中国の若者の圧倒的支持を集めているのが「SNS 型コミュニケーションアプリ」とでもいふべき「微信」（WeChat）です。

2015 年 8 月に、中国語圏富裕層及び文化知識層をターゲットに、SNS を活用した情

報発信を行い、奈良県のより一層の認知度の向上と訪日訪奈良観光客の誘客促進を図る為、奈良県パブリック微信「源起奈良（nara is japan）」を立ち上げました。

目的：アッパーミドル層の獲得、リピーター、小グループ、特に個人来客の獲得  
各季節（特にオフシーズン）奈良を訪れるように…

## 5. 外国人観光客が日本での旅行期間中に困ったことや不満に思うこと

最近では訪日中国人の増加を受けて、店や街のあちこちに中国語での案内が沢山見られるようになりました。

日本の観光施設や飲食店では、インバウンド需要に対して外国語でコミュニケーションを図れるスタッフの供給が追いついていないという現状が見受けられます。

せっかく観光施設や美味しい日本料理の店に行っても、スタッフから十分な案内を受けられず、旅行が楽しめないのでは日本の良さを十分に味わってもらうことはできません。

なかには、意味不明な表記や中国人が腹を立てるような内容もあります。

## 6. 通訳ガイド不足深刻 首都圏に集中、英語偏重

日本を訪れる外国人が急増する中、地方で観光ガイドの不足が深刻化しています。有料で外国人を案内する業務が唯一認められている「通訳案内士」の5割超が首都圏に集中し、言語も英語に偏っています。

また、資格がなくても案内ができるように規制が緩和されてからは、レベル低い、悪質なガイドが実際増えているのが現状です。

ガイドさんに求められるのが：

語学能力

日本に関する知識

旅行者の国事情、嗜好、ニーズの把握

もちろん、旅程管理能力

臨機応変に対応する能力

ホスピタリティ

……も大事です。

# 外国籍市民が日本社会に求めるもの

## ——中国語教育を必要とする子どもたち——

高橋 朋子  
(近畿大学)

### 1. はじめに

世界のグローバル化に伴い、国を超えた人々の往来が頻繁になっている。日本でも 1990 年代以降、ニューカマーと呼ばれる人々の来日が激増し、平成 29 年度の在留外国人数は、256 万 1,848 人と、前年末に比べ 17 万 9,026 人(7.5%)増加し、過去最高となっている(法務省統計資料)。日本国籍を持つものも含めると外国にルーツを持つ人々の数は更に多いと考えられる。小中学校に通う児童生徒は、平成 28 年には 38,000 人を超え、そのうち、本発表で対象とする中国にルーツを持つもの(以下中国ルーツという)は約 8,000 人となっている。10 年前と比較するとその数は約 2 倍である。彼らの言語背景や生育環境は様々であり、日本生まれのもの、幼少期に来日したもの、学齢期に来日したもの、あるいは日本と中国を頻繁に往来して成長したものなどがいて、中国ルーツだからと言ってひとくくりにはできない多様性がみられる。

さて、中国ルーツの児童生徒は、来日後(あるいは就学後)どこで、誰と、どのように中国語を学んでいるのだろうか。中国語は彼らのなかでどのように位置づけられているのだろうか。本発表では、種々の教育機関での事例をもとに、日本社会における中国ルーツの児童生徒に対する中国語教育の実態と課題を提示し、語学教育に関わる専門家が果たすべき役割について再考したい。

### 2. 中国語教育の事例

日本において中国語教育の機会が得られる場所は、公教育とそれ以外、そして家庭の 3 つに大別できるだろう。公教育には、公立の小中学校での中国語教室、中国語教育を主とする民族学校、大学での専攻や第二外国語としての履修などがある。それ以外の場所としては語学学校や家庭教師、地域の教室、友人との交流あるいは中国語圏への留学などが考えられる。そして忘れてならないのは、家庭である。順に紹介したい。

すべての小中学校ではないが、大阪や兵庫、神奈川など中国ルーツの子どもたちが比較的多く在籍する一部の学校では、母語教室として中国語教育が実施されている。そこでの目的はアイデンティティの確立や言語、文化の継承が主であるが、何より自らのルーツを確認し、仲間を作る場として機能している(高橋 2009)。また、大阪や神戸にある民族学校では、オールドカマーやニューカマーの子弟、そして新たに日本人家庭の子弟というように様々な児童生徒を受け入れている。そこでの教育は、言語と文化以外にも、エスニシティの継承、コミュニティの存続などに貢献している(高橋 2019)。

次に、地域の教室だが、ここでは保護者やボランティアの関わりが大きく、親とのつながりを確認する場となっている。そこでは試行錯誤を繰り返しながら子どもたちの現状や地域背景に沿った教育を実践する試みが行われている。いずれの教室にも課題があり、そ

の解決に奮闘する教員や保護者、ボランティアの姿がある（高橋 2012）。

ところが、そのような機会を得ることができない子どもたちもいる。中国人の散在地域に住む子どもたちである。家庭言語に中国語が選択されない場合（実際にそのような家庭が多い）、多くの子どもは日本語が機能語となり、中国語で自己表現が難しくなる。つまり、中国語しか話せない両親と日本語しか話せない子どもたちの間には、共通の言語がなく、コミュニケーションが存在しないのである。発表では、上述した中国語教育の事例を紹介し、それぞれが持つメリットやデメリットを確認する。また親子のコミュニケーションが希薄化している事例も映像で確認し、外国ルーツの子どもたちへの教育について再考する手立てとしたい。

### 3. 中国語教育の可能性

日本の外国ルーツの子どもに対する言語教育については、「まず日本語の習得」と日本語学習が先行してきた。日本語至上主義、あるいは同化主義と批判されながらも、子どもたちが日本で学校生活を送り、進路を選択していくうえで十分な貢献をしてきたとも評価されている。では、母語あるいは継承語教育はどうであろうか。残念ながらその答えは NO である。ほとんどの子どもたちは、学習する機会すらも持ちえず、家庭内の問題だと個人化されている。「言語は遺伝ではなく、学習するものである」ことを思えば、社会全体でその教育環境を整備する必要がある。また、学習権の保障の問題も絡んでいる。

カナダやアメリカでは、子どもたちがもつ複数言語は「言語資源」（カミンズ・ダネシ 2009）として認識され、維持・伸長を目指す体系的なプログラムが実施されている。また、母語教育実践を推進するためのセンター<sup>1</sup>があり、オンライン上で教室間のネットワークを構築している。そこでは、情報共有や情報交換が活発に行われており、社会と大学、地域、ボランティアが一体となって子どもの言語を育てようと試みていることがわかる。「ないないづくし」（佐々木 2003）、「母語教育後進国」（庄司 2010）と言われる日本の母語・継承語教育に対して、言語教育に関わる専門家が関与する意義は大きい。幼少期からキャリアまで、中国語を学びたい子どもたちがいつでもどこでも学べるようなシステムが構築されることを願ってやまない。本発表がその一助となれば幸いである。

#### 参考文献

カミンズ、ダネシ（2009）『カナダの継承語教育 多文化・多言語主義をめざして』中島和子訳 明石書店  
法務省統計（2019）「在留外国人の数について」（2019年4月15日アクセス）

[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00073.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00073.html)

佐々木倫子（2003）『3代で消えないJHLとは？－日系移民の日本語継承』MHB研究会パネル1資料、

<http://www.mhb.jp/2003/08>（2019年3月20日アクセス）

庄司博史（2010）「「資産としての母語」教育の展開の可能性」『ことばと社会』（移民と言語②）12号、pp.7-47.

高橋朋子（2009）『中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー』生活書院

高橋朋子（2012）「母語教育の意義と課題 学校と地域 2つの中国語教室の事例から」『ことばと社会 リテラシー再考』14, pp. 320-330

---

<sup>1</sup> Heritage Language Resource Center (UCLA)<https://www.international.ucla.edu/cwl/>

高橋朋子（印刷中）「中国にルーツを持つ子どもの母語・継承語教育」『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども—』くろしお出版

# 府内高校生の訪日観光客への案内・通訳

——大阪メトロでのボランティア活動——

須田美知子

(大阪府立福井高等学校・講師)

## 1. はじめに

この活動は、NPO 法人おおさかこども多文化センター（以後「オコタック」とする）の橋本義範先生が、府内の高校に通う外国ルーツの生徒が、役に立ち活躍できる場をと考えて立ち上げたものである。現在の参加校は、「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」を実施する大阪府立高校をはじめとする 11 校である。筆者の勤務する大阪府立福井高等学校は特別枠入試の行われる高校の一つで、この活動に参加して 3 年になり、ここでその活動について報告する。

## 2. 本活動立ち上げのきっかけ

大阪府立高校における外国籍生徒の数は、2017 年度は 1,219 名で、留学生ではない彼らの存在は教育界以外ではまだあまり知られていない。大学卒業に向けて留学生には手厚い就職サポートがあるが、彼らは日本人と同じ扱いであり、集団面接などでは圧倒的に不利である。橋本先生は、なんとかして彼らの存在を明らかにし、活躍の場を与えたいとの思いからこの活動を立ち上げた。

橋本先生は 5 年前、増えつつあった外国人観光客を見て、外国にルーツのある生徒に観光案内の機会があればと思っていたが、生徒の安全を考え、場所として思い立ったのが公的機関大阪市交通局（現大阪メトロ）の地下鉄駅だった。苦労の末、大阪市ボランティア活動振興基金助成金事業として認められ、この事業は 2015 年から始まった。

## 3. 活動母体

オコタックは 2011 年に設立され、外国にルーツのある子どもたちが安心して生き生きと暮らせる環境作りのため、また子どもたち自身による自己表現、情報発信の機会を積極的に保障するため、日本語・母語教育の支援を行うのを目的としている。橋本先生は非常勤として教鞭を執りながら、オコタック設立当時のメンバーとしても活動している。

地下鉄ボランティアは当初橋本先生の最後の勤務校である大阪府立八尾北高等学校の生徒のみで活動を始めたが、大阪府立門真なみはや高等学校にも広がり、現在に至っている。

## 4. 活動の流れ

活動は夏休み・冬休み・春休みに行われる。橋本先生が、各校と大阪メトロのスケジュールを勘案し、事前研修と本番の日程を決める。中国語・韓国朝鮮語・英語要員の別や、当日の必要人数を各校に連絡してメンバーを決定する。

活動時間は 9 時半から 2 時間で、活動場所は地下鉄なんば駅、日本橋駅が中心である。緑色のビブスを身につけて券売機の前に立ち、母国語で周辺の案内や切符の購入を手伝う。

事前研修と、初めてボランティアに立つ生徒がいる日には教員の引率が必要である。

## 5. 活動実績

年度	活動日数	延べ人数
2015	47	246
2016	47	206
2017	53	286
	計 147 日	計 738 名

表 1. 活動日数・人数

現在中国語圏からの観光客が多いことやそのルーツを持つ生徒が多いことから中国語要員がほぼ7割を占めている。

集合場所までの生徒の交通費と、活動時間の保険料は助成金を利用している。

## 6. 現在までの成果

橋本先生の、いわゆる渡日生徒の存在をアピールしたいという一番の願いは、マスコミに取り上げられた一時的なものに終わっている。しかし参加生徒の日本と母国との架け橋としての自己肯定感の向上はめざましい。

また大阪メトロ側からも、「おもてなしの心が観光客の方々へ伝わっただけでなく、高校生のはつらつとした姿に駅職員もパワーをもらった」との声がある。しかし実際には、駅にはサービスマネージャーも多く配置され、高校生がいなくても十分、むしろ仕事が増えるにもかかわらず、生徒が活躍できる場を与えていただけ、ありがたいと橋本先生は言う。

現在参加生徒を送り出している高校の教員からは、一日が終わったときの彼らの顔つきが変わる。これからも活動を続けていきたいとの声がある。橋本先生のほうに、卒業生から、大学生になってからもこの活動ができないのかとの問い合わせもある。

この活動は認定NPO法人大阪NPOセンター主催「CSOアワード2018」でグランプリを受賞し、NPOと企業の協働が高く評価された。

## 7. 今後の課題

この活動は日本語もある程度のレベルに達し、母国語もしっかりしている生徒でなければできない。このような外国ルーツの生徒は増加の一途をたどっている。大学進学を果たしている生徒も多くいるが、何ができるかと考えたとき、得意な母国語を生かして通訳を目指すと言う生徒が少なくない。またそれを生かした入学方法で専門学科を目指す。しかし入学後、必ずしも満足が得られていない。それは大学で中国語専門学科であっても多くは初習の学生を対象とし、彼らの状況に合わせた教育が行われていないからではないだろうか。英語なら、授業全てが英語で行われるという学科もあるが、中国語では寡聞にして知らない。昨年高等学校中国語教育研究会全国大会でこの問題について討議したが、フロアの大学の先生方からも、彼らが来ることを想定していない教育にとどまっているかも知れないとの声が上がった。本校の今春卒業生は在学中に中検準1級、HSK6級に合格して専門学科に進学しており、なんとか彼の満足が得られる教育を願うばかりである。今後彼が大学でどのくらい伸びるかを見守っていきたい。

# 社会貢献活動としての中国語教育

## ——「中国語絵本読み聞かせ活動」の問題点から——

中川裕三  
(天理大学)

### 1. はじめに

天理大学国際学部外国語学科中国語専攻は、従来、スピーチコンテスト入賞という具体的目標を掲げた中国語教育に力を注いできた(中川 2016)。中国語の「語学力」だけでなく、「思考力<sup>1)</sup>」「シティズンシップ<sup>2)</sup>」を統合的に養成するための教育プログラムとして、2016年から「中国語絵本読み聞かせ活動」を開始した(阿部他 2018)。

本発表では、2017年春に行った第2期活動の問題点を明らかにし、それを受けた現在の取り組みと今後の方向性について紹介する。

### 2. ニーズの想定

近年日本では中国語を母語とする在留外国人が急増していることから、学外で中国語による絵本読み聞かせを行うことは一定の社会貢献になりうる、また英語教育でも市民に向けた絵本読み聞かせ活動が行われていることから、中国語での絵本読み聞かせも一定のニーズがある、と想定した。

- ・中国語を母語とする児童 → 母語教育の一助
- ・日本語を母語とする児童 → 未知の言語に早期接触

### 3. 2期にわたる活動

#### 第1期

- ・2016年11月 ワールドフェスティバル天理 2016に参加
- ・親子連れ 20～30名

#### 第2期

- ・2017年5月 大阪府下の大規模マンション内の施設で読み聞かせ会開催
- ・事前告知：マンション入居者で未就学児童の家庭 15組(先着順)
- ・教員2名が約500戸へポスティング
- ・事前申し込み1組
- ・当日30分の呼び込みで最終的に14名(内1家族中国語母語話者)確保

### 4. 問題点

活動場所と参加市民の確保が予想外に難しかった。社会からの要請を受けて活動したの

---

<sup>1</sup>基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、さまざまな問題に積極的に対応し解決する力(文部科学省学習指導要領「生きる力」参照)

<sup>2</sup>自分が社会の一員であることを認識して、社会の一員として積極的に行動できる精神(松田他 2008, 山内他 2012 参照)

ではなく、ニーズがあるはずだとの想定に基づいて行動したことに問題があったのではないか。今回の活動を通して、日本社会においてこのような活動のニーズが十分に高いとはいえないことが垣間見えた。

- ・ 日本社会のグローバル化は英語のみか
- ・ 中国に対する偏見
- ・ 天理大学に対する偏見

## 5. 現在の取り組み

### 5.1 メイン活動

- ・ ワールドフェスティバル天理に継続的に参加（2018年は台風のため中止）
- ・ 中国雑技チームと共に学内外の交流会に参加

### 5.2 英語・中国語パターンの構築

2018年秋に大阪市立の小学校で行われている児童の保護者による絵本読み聞かせ活動に参加してもらおうと学校側に働きかけを行った。中国語でやることに問題はないが、学生の参加は断られた。

- ・ 教員が2019年1月に英語と中国語の2言語で1冊の絵本を読むパターンで実施
- ・ その後中国語母語話者の保護者に引継ぎ、2言語パターンで2回実施
- ・ 少し長い題材での読み聞かせの練習中

## 6. 今後の方向性

### ① ニーズの開拓

→ 帰国生徒のいる学校や各種団体への働きかけ

### ② 活動場所と参加市民の確保

→ 本学外国語学科の他言語（英語、韓国朝鮮語、スペイン語、ブラジルポルトガル語）とのコラボレーション

### ③ 「中国語ボランティアチーム」として各種地域ボランティア活動に参入

→ 本学人間学部生涯教育専攻とのコラボレーション

### ④ 中国ルーツの学生の増加に対応

→ 中国語を母語とする学生を仲介者とした活動

## 参考文献

阿部慎太郎・今井淳雄・中川裕三・後藤由美 2018. 大学中国語教育における絵本読み聞かせ活動の試み, 『中国語教育』 16 : 169-192 頁。

中川裕三 2016. 具体的目標を掲げた言語教育—中国語スピーチコンテスト入賞を目指した事例, 『外国語教育—理論と実践』 42 : 53-65 頁。

松田昇他編 2008. 『市民学の挑戦』 : 21-51 頁。 梓出版社。

山内直人・田中敬文・奥山尚子編 2012. 『NPO NGO 事典 The Encyclopedia of Contemporary Civil Society』 大阪大学大学院国際公共政策研究科 NPO 研究情報センター : 232 頁。

文部科学省 学習指導要領「生きる力」。 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/pamphlet/\\_icsFiles/afieldfile/2011/07/26/1234786\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/_icsFiles/afieldfile/2011/07/26/1234786_1.pdf)



# 分科会



# 中国語初級段階別読み物の分析

## 「多読活動」の適切性をめぐって

石井友美

(早稲田大学)

### 1. はじめに

本研究は中国語学習者のために制作された初級段階別読み物が「多読活動」を行う上で日本人学習者に適しているのか探るものである。段階別読み物とは英語では“Graded Reader”と言い、外国語学習者用に作られた読み物のことである。以下、これをGRと記述する。GRは文法、語彙などが学習者のレベルに合わせられている。英語教育、日本語教育ではこのGRを用いた多読活動が行われ、学習者の能力が向上したという報告が見られる。例えば藤井(2013)では多読授業を受けているクラスと受けていないクラスを対象とし、多読授業が始まる前に両クラスにA.C.E.を受験させ、多読授業を8か月続けた後に、両クラスにTOEICを受験させた結果、授業前のA.C.E.のスコアでは両クラスに大きな差は見られなかったが、授業8か月後のTOEICのスコアでは多読授業を受けたクラスの平均点がリスニング、リーディング、合計点とすべてにおいて上昇していると指摘している。日本語教育においては福本(2004)では日本語を学ぶ留学生を精読を行うグループと多読を行うグループに分けて、授業開始前と授業終了の学期末に行ったテストで両グループの点数を検証したところ、多読グループは文字、語彙力と読解力において精読グループよりもスコアの上昇が見られたと指摘している。中国語においてGRは多く出版されているが、管見の限り日本また中国においてこれらを用いて「多読活動」を行い、学習者の能力が向上したという報告は見られない。本稿ではこれらの中国語GRの初級レベルに着目し、「多読活動」に適しているかを検討していくものである。

### 2. 多読活動とは

本章では「多読活動」について詳しく説明していきたい。「多読活動」とは言葉の通り、書籍を多く読む活動のことであるが、本稿では次に挙げるルールに則った読み方をしているものを「多読活動」とする。リチャード・R・デイ/ジュリアン・バンフォード(2006)は成功した多読教育の特徴を10項目挙げている。酒井、神田(2005)はこの10項目を踏襲し、英語多読において「辞書は引かない」、「わからないところは飛ばす」、「進まなくなったらやめる」の多読三原則を設けた。さらに栗野他(2012)はこの三原則にさらに1つ加えて、日本語多読において「やさしいレベルから読む」、「辞書を引かないで読む」、「わからないところは飛ばして読む」、「進まなくなったら、他の本を読む」という4つのルールを挙げた。本稿では栗野他(2012)が挙げる4つのルールに則った読み方を「多読活動」とする。このルール1、2はGRがそれに適した作りになっているのかが重要であり、以下、中国語初級GRがルール1、ルール2に適した作りになっているか使用単語を中心に見ていく。

### 3. 中国語の初級段階別読み物

#### 3.1 既存の中国語 GR について

本章では中国語初級 GR が前章で挙げたルール 1、2 に適した作りになっているのかを見ていく。中国語初級 GR はすでに多く出版されているが、本稿はこれらの中でも初級の「多読活動」に適していると考えられる北京語言大学出版社の《轻松猫・中文分级读物 Level 1》、《轻松猫・中文分级读物 Level 2》、華語教学出版社の《彩虹桥汉语分级读物入门级 150 词》を対象とし、主に使用単語が「多読活動」に適しているのか分析していく。尚、《轻松猫・中文分级读物 Level 1》を《轻松猫 1》、《轻松猫・中文分级读物 Level 2》を《轻松猫 2》、《彩虹桥汉语分级读物入门级 150 词》を《彩虹桥入門》として以下、説明していく。

#### 3.2 分析対象

本節では分析対象とする《轻松猫 1》、《轻松猫 2》、《彩虹桥入門》について説明していく。《轻松猫》シリーズは 10 歳から 18 歳を読者対象とし、1 Level から 4 Level の 4 つのレベルに分けられた GR である。本稿で分析対象とする《轻松猫 1》は 2015 年新版の HSK 大纲に出てくる 150 語の語彙を基本的に使用している。《轻松猫 1》には《谁是 Miss He》《你好，中国！》《我是你爸爸》《爱的苹果》《天天想你》《我吃了什么？》の話があり、各話の平均ページ数は 11 ページ、平均使用単語数は 127 語<sup>1</sup>である。《轻松猫 2》は 2015 年新版の HSK 大纲に出てくる 300 語の語彙を基本的に使用し、《因为你是我的朋友》《谁偷了宝玉》《饭店，饭店，你在哪里》《我在中国的家》《原来你在这里》《一年前的作业》《猫狗国》《妈妈的礼物》の話があり、平均ページ数は 16 ページ、平均使用単語数は 203 語である。《轻松猫》シリーズの各話の内容は日常生活で起こる感動、友情、事件、または中国での留学生活、旅行などである。《彩虹桥》シリーズは新汉语水平考试词汇表（2012 年修订版）、《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分（国家标准）》、《常用汉语 1500 高频词语表》を参考にし、《欧洲语言教学与评估框架性共同标准》（CEFR）と照らし合わせて使用語彙を設定し、制作したものである。このシリーズは入門から 6 級までの 7 級に分けられている。本稿で研究対象とする《彩虹桥入門》は未習語が独自に制作された使用語彙の 20%を超えないように設定されており、HSK 1 級、CEFR A1 に対応した作りになっている。《彩虹桥入門》には《摸钟辩盗》《塞翁失马》《十兄弟》《蟋蟀》《西门豹治邺》《李寄斩蛇》《东郭先生与狼》《田忌赛马》《怀丙和尚捞铁牛》《精卫填海》《包拯巧断牛舌案》《拷打羊皮》《田螺姑娘》《元宵节的传说》<sup>2</sup>の話があり、ページ数はすべて 24 ページ、平均使用単語数は 169 語である。各話の内容は中国古代の民話、神話、伝説を扱っている。以上、簡単に本稿で分析対象とする GR を説明した。以下の節でこれらの GR が「多読活動」のルール、特にルール 1 のやさしいレベルから読む、ルール 2 の辞書を引かないで読むことに適しているか使用単語から検討していく。

#### 3.3 使用語彙について

本節では中国語 GR で用いられる単語が中国語初級学習者に適しているのかを新漢

<sup>1</sup> 本稿では単語数の測り方はすべて異語数とする。

<sup>2</sup> 2016 年の段階で出版されたもの。

語水平考試詞彙表（2012年修訂版）の1級、2級と日本で使用されている初級中国語教科書9冊<sup>3</sup>の使用単語を基準として見ていく。尚、本稿で初級学習者とするのは大学で1年間の第二外国語の中国語の授業を学習し終えた学習者のことを指す。

	谁是	你好	我是	苹果	天天	我吃
HSK（1級）	12.5%	19.3%	20.0%	17.2%	12.0%	17.1%
教科書	5.0%	11.7%	8.8%	7.9%	6.4%	16.1%

表1. 《轻松猫1》

	摸钟	塞翁	兄弟	蟋蟀	西门豹	李寄	东郭	田忌
HSK（1級）	20.1%	36.6%	29.1%	36.2%	32.2%	25.1%	36.0%	26.3%
教科書	16.7%	22.2%	20.3%	12.0%	14.5%	11.8%	19.3%	13.1%

	包拯	拷打	田螺	元宵节	怀丙	精卫
HSK（1級）	28.8%	29.2%	26.3%	40.3%	33.7%	27.6%
教科書	18.7%	20.4%	11.0%	20.4%	20.2%	14.0%

表2. 《彩虹桥入門》

	因为	宝玉	饭店	我在	原来	作业	猫狗	妈妈
HSK（2級）	17.2%	22.1%	10.6%	20.8%	19.9%	9.0%	15.9%	11.4%
教科書	8.3%	14.2%	5.6%	8.4%	10.1%	3.0%	9.9%	4.3%

表3. 《轻松猫2》

上記の表の数字は《轻松猫1》、《轻松猫2》、《彩虹桥入門》の使用単語のうち新汉语水平考試詞彙表（2012年修訂版）1級、2級と日本の初級中国語教科書に未収録の単語、即ち初級レベルから逸脱したレベルの単語数の割合である。表1から《轻松猫1》は話によって多少、数が異なるが、概ね初級者にとって未習の難しい単語の出現は多くないということがわかる。表2は《彩虹桥入門》で用いられる未収録の単語の割合である。20%以上のものが散見されることから、初級者にとって未習の単語が多く用いられるということがわかる<sup>4</sup>。このシリーズは前述したようにHSK1級に対応した作り

<sup>3</sup> 白水社『1年生のコミュニケーション中国語』、『はじめまして中国語』、『できるつたわるコミュニケーション中国語』、朝日出版社『Love! 上海』、白帝社『黄炎の留学生活』、『彩香と李陽 総合的に学ぼう初級中国語』、金星堂『中国語 Hop・step・jump』、同学社『初めての中国語コミュニケーション改訂版』、『楽しい中国語コミュニケーション改訂版』の9冊。

<sup>4</sup> 《彩虹桥》シリーズはいくつかの単語には本文の左側に英訳を付けている。本稿ではこれらについても未習語として扱った。

になっているとされているが、使用単語に限って言えば、「多読活動」を行う初級者のレベルに対応しているとは言えない。最後に表 3 であるがこれは《轻松猫 2》で用いられる未収録の単語の割合である。これも《轻松猫 1》と同じく初級者にとって未習の単語の出現は多くない。以上、《轻松猫 1 級》《轻松猫 2 級》《彩虹桥入門》の使用語彙における「多読活動」の適切性を見てきた。以下の節では初級学習者のこれらの GR に対する理解度を見ていく。

### 3.4 初級学習者の理解度

2019 年 2 月に早稲田大学教育学部に所属する学生 5 人 (a~e) に上記の GR のうち《轻松猫 1》からは《我吃了什么》《爱的苹果》《我是你爸爸》《天天想你》、《彩虹桥入門》からは《东郭先生与狼》《田螺姑娘》《精卫填海》《拷打羊皮》、《轻松猫 2》からは《饭店, 饭店, 你在哪里》《原来你在这里》《谁偷了宝玉》を読んでもらい、それぞれの要約をしてもらった。5 人はすべて 2018 年 4 月から週 3 コマの中国語学習を始め、中国滞在、留学経験のない学生である。結果は以下のようになった。

	a	b	c	d	e
我吃了什么	×	×	×	×	×
爱的苹果	×	×	×	○	○
我是你爸爸	×	×	×	×	○
天天想你	○	×	○	○	○

表 4. 《轻松猫 1》

	a	b	c	d	e
东郭先生与狼	○	○	○	×	○
田螺姑娘	×	×	○	○	○
精卫填海	×	×	○	○	×
拷打羊皮	○	×	○	○	○

表 5. 《彩虹桥入門》

	a	b	c	d	e
饭店, 饭店, 你在哪里	○	○	×	×	×
原来你在这里	×	×	○	○	×
谁偷了宝玉	○	×	×	○	×

表 6. 《轻松猫 2》

上記の表 4~6 からわかるように理解度が未習語の多さと直接的な関係にはないということがわかる。具体的に言うと上記の表 2 で指摘したように《彩虹桥入門》の未習語は 20%以上のものが散見され、使用単語は必ずしも初級者に対応していたわけではないが、表 4、表 5 からわかるように初級者の理解度は他の GR より高く、中でも《东郭先生与狼》は被験者の d を除き、全員が正しく理解できている。一方、《轻松猫 1》の《我吃了什么》は未習語が 17.1%、16.1%であるが、被験者全員が内容を正しく理解できていない。また《轻松猫 1》の《我是你爸爸》の未習語は教科書で 8.8%と少ないにもかかわらず、被験者 e 以外、全員正しく理解できていない。その一方で教科書の未習語が 20.4%の《拷打羊皮》は被験者 b を除き正しく理解できている。理解度の高かった GR と低かった GR の違いを挙げるとすると高い方は未習語の使用の際に内容理解の補足として適切なイラストを使用し、低い方は未習語の使用の際に用いられた

イラストは以下のように内容理解の補足となっていない。例えば次の図を参照されたい。



図 1. 《我吃了什么》



図 2. 《东郭先生与狼》

《我吃了什么》では“我放了一个硬币在饺子里”において図1のイラストが用いられている。未習語に対応したイラストではあるが、イラストが小さく、このフレーズを正しく理解できた被験者は一人もいなかった。《东郭先生与狼》では“这个口袋太小了！你怎么可能进得去！”において図2のイラストが用いられている。これにはいくつか未習語や未習文法事項が含まれるが、上記のイラストにより読者への内容理解への配慮がなされており、被験者全員がこのフレーズを正しく理解できている。

#### 4. まとめ

以上、《轻松猫 1》、《轻松猫 2》、《彩虹桥入門》が「多読活動」に適しているのかを使用単語を中心に見てきた。《轻松猫 1》、《轻松猫 2》は初級学習者にとって易しい単語が多く用いられているのに対して、《彩虹桥入門》は初級学習者にとって難しい単語を多く用いている。しかし実際の学習者の理解度は《彩虹桥入門》の方が高い。これは《彩虹桥入門》がイラストを適切に用いることにより、難しい未習単語に対する理解を補足し、学習者の理解度は上げているためである。《轻松猫 1》、《轻松猫 2》、はイラストを適切に用いていない箇所が見られ、学習者の理解度を下げている。今後は使用単語以外にも文法項目についても検討し、「多読活動」を行うことが可能な中国語初級GRの制作を目指していきたい。

#### 参考文献

- 栗野真紀子、川本かず子、松田緑 2012. 『日本語教師のための多読授業入門』:6 頁。東京:アスク出版。
- 酒井邦秀、神田みなみ 2005. 『教室で読む英語 100 万語 多読授業のすすめ』:7 頁。東京:大修館書店。
- 福本亜希 2004. 日本語教育における多読の試み, 『日本語・日本文化』 30:41-59 頁。
- 藤井数馬 2013. 学習実態に基づく 1 年間の多読授業が読解情意面と外部試験結果に与えた影響, 『中部地区英語教育学会紀要』 第 42 号:197-202 頁。
- リチャード・R・デイ、ジュリアン・バンフォード、榎井幹生監訳、川畑彰ほか訳 2006. 『多読で学ぶ英語 楽しいリーディングへの招待』:9 頁。東京:松柏社。
- 本研究は科学研究費助成事業の交付を受けて行ったものである。

# 日本語母語話者の表現スタイルに関する一考察

——中国語作文指導の足がかりとして——

相原 里美

(関西外国語大学)

## 1. はじめに

### 1.1 本務校における中国語教育の現状

発表者の本務校である関西外国語大学英語国際学部は、主専攻を英語、副専攻を中国語として学ぶ学部で、1年次に英語週8コマ・中国語週4コマの語学集中学習ののち、2年次に英語圏と中国へ1学期ずつ語学留学に派遣される。4年間で設定されている中国語関連の科目は、1年次の文法中心の「基礎中国語」・「初級中国語」、会話中心の「中国語会話Ⅰ」・「中国語会話Ⅱ」、2年次以降の中級中国語・検定中国語A(リスニング)・検定中国語B(文法)の7科目のみで、英語の「ライティング」のような、「書く力」を鍛えることに特化した科目は設定されていない。そのため、中国語作文の指導は、各科目の担当者に委ねられているのが現状である。ただ、1年生に関しては、全26クラスが統一シラバスで進度が定められ、統一試験が実施されているため、限られた時間の中で効率よく取り入れることが必要とされる。

### 1.2 作文教育の取り組み

発表者は2年次の留学に向け、自分の考えを伝えられる力を最低限つけさせるため、2018年度秋学期に担当した「初級中国語」(全4クラス)の中で、作文課題に取り組んだ。この課題は、まず「作文ノート」という課題用の冊子を準備し、1ページに「中国語で言ってみよう日本語の文」と「中国語訳」を3~5文記入させ、1週間に1度課題を提出させた。また、学習者が短時間で効率よく取り組み、かつ課題を諦めてしまわないように、作文課題のためのツールは自由とし、web上で簡単に利用できる機械翻訳の使用も認めた。学習者が実際に活用したツールは、機械翻訳42名、辞書17名、機械翻訳+辞書9名、中国人留学生2名、無回答6名、その他5名であった。そして、授業内で中国人留学生チューター(各クラス週1回2名配置)に添削をしてもらい、教員がチェックしてコメントをつけながら学生に返却するというスタイルで行った。学期末に「作文ノート」を提出してもらい、81名分の作文・誤用データを収集した。

その結果、これまでの日本語母語話者の誤用に関する研究にあるような同義語の選択ミスや文法上のミスその他、学習者が書いた日本語の文と留学生が添削した中国語の文を比較することで、日本語母語話者の表現スタイルと中国語母語話者の表現スタイルに相違が見られた。

本発表では、今後の作文指導の足がかりとなるように、日本語と中国語の表現スタイルの相違に関する考察結果、およびその機械翻訳への活用について報告する。

## 2. 先行研究

### 2.1 日本語母語話者の中国語作文の誤用に関する先行研究

本務校における中国語履修者のほとんどが、大学から中国語学習を始める。姚（1988）や竹中（2007）が指摘するように、日本人の中国語学習者の多くは、すでに「言語習慣」が確立しているため、中国語で作文する際は、日本語で考えてからそれを中国語に置き換えており、母語の影響（負の転移）を受けやすい。

さらに、張（2015）や張・古川（2018）では、中国語作文における誤用を生み出す原因に、すでに学習を始めている英語の影響についても挙げられている。実際に、今回の作文課題に対し辞書のみをツールとして作文した学習者の誤用には、以下のように英語の負の転移が見られた。

(1) また来てください。

\*请来**再**。→ 请**再**来。(Please come **again**.)

(2) 月曜日は10時に家を出ます。

\*我出发家**十点星期一**。→ 我**星期一十点**从家出发。

(I leave home **at ten on Monday**.)

学習者は、副詞“再”や曜日時刻を英語の語順に当てはめて文を組み立てていったために、このような誤用が生じたことが考えられる。

### 2.2 日本語表現スタイルに関する先行研究

方・高（2004）は、日本語の文法構造について、主語は必ずしも不可欠な成分ではないと指摘している。また、中国人は相手に自分の意思をはっきり伝えるのに対し、日本人は「かすかな表情や、控えめな身体の動き、目つきなどを言語行動と置き換えてお互いに意思伝達」し合っているとある。さらに、ある出来事に対して、中国人は行為者に着目するのに対し、日本人は、行為者が誰かということよりも、出来事そのものに着眼点を置いていると言及されている。

土佐（2005）では、中国語は現象を動作で説明するのに対し、日本語は現象を概念化・名詞化する傾向があること、王（2015）では、日文中訳の例を挙げて、日本語では中国語に比べて名詞述語文が多用されていることが指摘されている。

以下に誤用例を挙げながら具体的に分析していきたい。

## 3. 誤用例から見た日本語表現スタイルの特徴

以下に提示する誤用例は、中国語学習者が主に機械翻訳を使用し、そのまま、あるいは少し手を加えて提出した作文である。学習者の日本語、学習者の中国語作文→中国人留学生チューターによる添削文の順に例示する。

### 3.1 主語や動作主の省略

(3) 今日の気分はどうですか？

今天心情怎么样？→ **你**今天心情怎么样？

(4) もうお腹いっぱいです。

已经吃饱了。→ **我**已经吃饱了。

(5) 何の用ですか？（怒）

\***它**是为了什么？ → **你**来找我干什么？/**你**想干什么？

(6) 一緒にバスケットボールや野球をして遊びました。

\*我一起打篮球和棒球。 → 我和他们一起打篮球和棒球。

(7) 家では家事を手伝ったり、一緒に買い物も行きました。

\*在家里，我帮忙做家务，还和我一起去买东西。

→ 在家里，我帮忙做家务，还和他们一起去买东西。

(3)、(4) は、主語がなくとも非文とはならないが、主語を示すことでより中国語らしい表現となっている。(5) は、Google 翻訳を使用してそのまま書き写した文であるが、百度翻訳であれば、“有什么事吗？”と訳出される。ここで「あなたは私に何の用ですか？」のように「誰が誰に対して」の項目を加えると“你找我有什么事？”(百度翻訳)と訳出された。(6)、(7) については、学習者が高校時代にホームステイ先での出来事を一文ずつ訳した例であるが、日本語文に主語がないため、機械翻訳では文脈を判断できずに主語が適当に置き換えられ誤訳となった。

### 3.2 述語表現が曖昧で婉曲的

(8) 授業きついなあ。

\*课很疲倦。 → 上课真累。

(9) 宿題が終わらなくてやばい。

\*课外作业不结束，危险。 → 作业还没写完，糟糕。

(10) あなたの足の臭いすごいよ。

\*你的脚的气味是惊人的。 → 你的脚好臭啊。

(11) 注文するときだけにしてください。

\*请仅在订购时。 → 请在有需要的时候按铃。/需要服务的时候请按铃。

(8)、(9) の「きつい」や「やばい」は大学生が多用する語であるが、感情の高ぶったときや想定範疇を超えたときに発せられる言葉なので、意味はその時々によって異なる。したがって、中国語に訳す際、「授業がつらい」、「宿題が終わらなくて最悪だ/大変だ」のように具体的に表現すると訳しやすい。また(10) は、日本語では直接的な表現を避けて「あなたの足の臭いがすごい」と婉曲に表現しているが、中国語表現でははっきりストレートに「あなたの足はすごく臭い」と表現される。

(11) は、この一文の日本語だけでは状況がわからなかったため学習者に確認したところ、本人はテーブルに配置されている呼鈴を押すと店員が注文をとりにくるシステムのレストランでアルバイトをしていて、中国人観光客に何のボタンかわからずに押され用事もないのに度々呼び出されるため困っており、このフレーズを使いたかったそうだ。つまり、お客様に対して直接的に注意することが阻まれたため、間接的に言いたいことを伝えるために、このようなまわりくどい言い回しになっていた。「注文するときだけにする」という言い回しだと、「何をどうするのか」ははっきり伝えない限り自分の意図を相手に汲み取ってもらうことはできない。百度翻訳では、「御用の際にベルを鳴らしてください」と入力すると、“有事时请按铃。”と訳出された。

### 3.3 名詞化する日本語

(12) 経済学はもはや暗号です。

\*经济学已经是一种密码。 → 经济学已经成为了一种密码。

经济学就像一种(难以解开的)密码。

- (13) 私の将来の夢は英語教師です。  
\*我未来的梦想是一位英语老师。→ 我（未来）的梦想是成为一名英语老师。
- (14) 私の両親は私のピアノを聞くのが好きです。  
\*我父母都很喜欢听我的钢琴。→ 我父母都很喜欢听我弹钢琴。
- (15) 今日の晩ご飯は何ですか？  
\*今天晚上饭是什么？ → 今天晚上吃什么？/今天晚饭吃什么？
- (16) 道を教えてください。  
\*请问，您能告诉我一条路。→ 请问，去（目的地）怎么走？
- (17) 予定がない日はいつですか？  
\*没有预定的日是什么时候？ → 你什么时候有空？
- (18) なぜなら彼女たちはとても綺麗な歌声だからです。  
\*因为她们是特别动听的歌声。→ 因为她们的歌声特别动听。

(12) は、日本語の「AはBです」が必ずしも中国語の“A是B”に置き換えられない例である。「経済学はもはや暗号になった／経済学は（理解しがたい）暗号のようだ」のように「名詞+です」ではなく、動詞を置き換えて訳すことが求められる。また、(13)「英語教師→英語教師になること」、(14)「私のピアノ→私が弾くピアノ」も同様に動詞を補って訳す（加訳する）必要がある。

(15)～(17)は、「ご飯は何ですか→何を食べますか」、「道を教えてください→どうやって行きますか」、「予定がない日はいつですか→いつ時間がありますか」と名詞句を動詞句に置き換えると中国語らしく訳せるようになる。

また、(18)「とても綺麗な歌声→歌声がとても綺麗」のように、形容詞を連体修飾語として扱うのではなく、形容詞述語文を使って表現される<sup>1</sup>。以上のように、日本語では「名詞／名詞句」で表現されたものが、中国語で「動詞」または「形容詞」を使う表現に訂正される例が非常に多かった。

### 3.4 一文が長い

- (19) 彼女は就職して私は大学に進んだので、高校の時と比べると会う頻度は少なくなったけれど、一ヶ月に一回は一緒に遊びます。

\*自从我找到工作并上大学以来，我没有比在高中时频繁地看到它，但是我在一个月內和她一起玩儿了一次。

→ 她工作了，而我上了大学，所以我们见面的次数比高中少了很多，但还是能一个月见一次。

大学生に日本語でのレポートや感想文を提出させると、なかなか句読点が出てこないケースがある。(19)のように一文が長すぎると、機械翻訳では主語が混同してしまい、うまく訳出できないことが多い。機械翻訳を使用せずに自力で訳す際も、長くなった文を区切って考えることで訳しやすくなる。例えば、(19)の日本語文を区切り、機械翻訳（百度翻訳）で訳出すると以下のようなになった。

<sup>1</sup> 郭春貴（2017：286-287）によると日本語の「形容詞+名詞」の述語文は、中国語はほとんどの場合「名詞+形容詞」の述語文にするとより自然な中国語になるとある。

(19') 彼女は就職して、私は大学に進んだ。  
だから、高校の時と比べると会う頻度は少なくなった。  
でも一ヶ月に一回は一緒に遊ぶ。  
她就职了，我上了大学。  
因此，和高中时相比，见面的频率变少了。  
但是，一个月一起玩一次。

#### 4. まとめ

「作文ノート」課題の誤用例を通して、日本語の表現スタイルと中国語の表現スタイルについての違いについて考察してきた。この課題によって、学習者に自らの日本語を見直し、日本語と中国語の表現スタイルの違いについて考えるきっかけを与えることができた。訳出された文や添削された文を再び日本語に直訳して自然な日本語と比較させると、より日本語と中国語の表現スタイルの違いを認識させられるだろう。スマートフォンを片手に手軽に活用できる機械翻訳は、作文課題への抵抗感を減らすことに成功し、初級段階での効率的な作文指導の一端を担えることが伺えた。機械翻訳は、進化はしてきたが完全には信頼できるものではないことを事前に確認した上で活用させることが必要となる。だが、本務校のような中国語を副専攻として学ぶ学習者にとって、日本語の表現スタイルと中国語の表現スタイルの違いに留意すれば、効果的に活用できることが期待される。

しかし、言うまでもなく初級段階の学習者は機械翻訳で訳出された文が適当であるかどうかの判断がつかない。今後は、複数の機械翻訳で訳出して比較する、一部分を切り取ってweb検索をかける等、訳出文の正誤を確認する手順を提示することも必要となる。

#### 参考文献

- 郭春貴 2017. 『誤用から学ぶ中国語 続編 2』。東京：白帝社。
- 方懋・高鵬飛 2004. 中国人と日本人における言語表現の違い、『新潟産業大学人文学部紀要』(16)：151-161 頁。
- 高田裕子・毛燕 2009. 『日中・中日翻訳トレーニングブック』。東京：大修館書店。
- 竹中佐英子 2008. 中国語に対応する日本語表現—中国語の補語を中心に、『日中言語対照研究論集』(10)：117-130 頁。
- 土佐朋子 2005. 日本語と中国語における言語構造とその原理—名詞中心構造と動詞中心構造—、『比較文化研究』(69)：109-117 頁。
- 王燕 2014. 日本語の名詞述語文に関する序論的研究、『北陸大学紀要』38：139-150 頁。
- 王燕 2015. 日中対照の立場からみた日本語の名詞述語文、『北陸大学紀要』40：124-136 頁。
- 山田優 2019. 機械翻訳 VS 英語を学ぶ子どもたち—翻訳力が英語力の鍵となる?—, 関西大学外国語教育学会 2018 年度研究大会基調講演。
- 姚希孟 1988. 日本人学生の中国語作文に見られる日本語の干渉について、『外国語教育：理論と実践』14：15-25 頁。
- 张恒悦・古川裕 2018. 基于日语母语者偏误分析的在日汉语语法教学, 『中国語教育』16：21-31 頁。
- 张轶欧 2015. 日本大学生汉语学习语法实例偏误分析—以初级学习阶段为中心, 『関西大学外国語教育フォーラム』14：91-105 頁。
- 竹中佐英子 2007. 日本中小学国語写作教学法分析, 『目白大学文学・言語学研究(3)』：13-24 頁。

# 日本大学生汉语继承语学习者的学习动机

——从身份认知的角度考虑——

李光曦

(大阪大学·院)

## 1. 研究背景

在全球化的时代背景下，由华人移民浪潮带来的是华人子女的语言教育问题的凸显。华人子女将汉语作为继承语进行学习的时候，其习得过程、族群认同、文化认同、学习动机等都成为学界研究的热点，特别是针对继承语学习者学习动机的研究也逐渐受到关注。现有研究一般将继承语学习者的学习动机分为两类：一类是出于族群和文化认同目的的融合性动机，另一类是出于实用性目的的工具型动机（邵明明，2018）。研究一般认为由于血缘和族裔的影响，继承语学习者相比非继承语学习者更重视文化的继承和发展，融合性动机要强于工具型动机。而王爱萍（2000）指出，基于华人身份认同和对中华文化的认同而产生的学习动机也是华裔学生学习汉语的职业性目的、实用性目的与对华人身份和中华文化的认同不是分离的，而是自然地融合在一起的。至今为止的研究从语言学习的角度，将继承语学习者的学习动机和一般的学习者做出了区分，指出继承语学习者的学习动机由于受到血缘族裔和文化遗产的影响，因此对华人身份的认同和对中华文化的认同是继承语学习者学习动机产生的原因之一。

## 2. 先行研究

### 2.1 继承语与继承语学习者

中岛（2017）指出，继承语（heritage language）既是对父母来说是他们的母语，对于孩子来说是从父母处继承的语言。继承语虽然和母语一样是最初习得的语言，但是同时具有①被当地语挤压而不能完全发展的语言；②主要在家庭当中使用的语言；③在意他人及社会对此种语言的看法，对此种语言所带来的身份认知十分敏感的语言的三种特性。目前学界对继承语的界定往往分为广义和狭义两类。曹贤文（2014）提出，继承语的广义和狭义定义代表了界定继承语学习者的两种不同视角。第一种视角从族裔/历史/社会政治视角出发，将继承语学习者定义为具有某种“传承动机”、会对族裔语言产生兴趣、在于某种语言具有很强文化联系的家庭当中长大的人（van Deusen-Scholl, 2003）。第二种视角下从世代的语言能力和家庭语言环境视角出发，即将继承语学习者定义为具有一定程度的继承语能力的人，仅有族裔关系而不具有任何继承语能力的人则不视为继承语学习者（Valdés, 2000）。

### 2.2 身份认知与学习动机

Norton（2000）指出，语言习得是发生在由社会构成的语言表现当中的事件。因此，语言习得可以看做是身份认知形成的一个过程。因此，她提出至今为止讨论的“学习动机”这一概念应当被替换成“投资”这一概念。语言学习本身是作为一种文化资本，而学习这一过程就是学习者为了获得语言而进行的一项投资。这样的观念表明了语言学习作为一种社会性的、动态的概念，体现了语言所拥有的社会性价值和由于语言所产生的权力关系。学习者学

习语言的过程并不是为了获得语言能力的过程，也并不以此为目标。语言学习的过程是学习者为了获得自己想获得的身份认知的过程，也是获得希望他人认识到的自己的新的身份认知的过程。

### 2.3 日本继承语学习者的学习动机

邵明明（2017）通过量化研究和部分质性研究的方法，针对日本继承语学习者进行了学习动机的调查。结论显示对于继承语学习者来说，职业发展和交流动机是其语言学习的主要动机，自我提升和情感动机是一般动机，外在动机为次要动机。外在动机方面，继承语者和非继承语者呈现显著差异，继承语者的外在动机表现更强。而这一外在动机来源于家庭背景和家庭环境，家庭因素也在日本继承语者汉语学习当中扮演着重要角色。

## 3. 问题意识及研究方法

虽然大多先行研究以调查问卷的方式指出了继承语学习者区别于非继承语学习者的学习动机特点，同时也指出了身份认知这一因素是继承语学习者产生学习动机的原因之一，但先行研究并没有从身份认知形成的角度，分析对于华人身份和华人文化的认同为什么会成为学习动机产生的原因，以及学习动机对于成人继承语学习者身份认知形成会带来什么样的影响。因此，笔者将采用质性研究当中“life-story”这一研究方法对三位继承语学习者的学习动机作出进一步的探索。这一研究方法以探索说话人的经历和对事物的看法为目的，通过让说话人自己阐述自己的人生或者生活的故事，从故事当中观察说话人对于社会和自己的关系的认识、身份认知的现状与其发展过程。通过这一研究方法，本文将从身份认知和学习动机的关系出发，对继承语学习者的学习动机做出更深入的阐述，并指出继承语学习者学习动机区别于非继承语学习者的最重要的特点。

## 4. 考察

### 4.1 身份认知和学习动机的关系

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

F: 就是觉得自己其实不用那么讨厌中国。既然不用那么讨厌中国，那汉语能力也算是与生俱来的东西，所以不如好好利用。我也不知道怎么说，就是觉得难得自己有中国的这部分，其实可以利用起来。所以这个时候还没有说一定要进入中文系，就是慢慢开始觉得以后如果能跟中国有更多联系，更多理解一点中国也挺好的，比起以前对待中国的态度更加正面了。

N: 如果我讨厌汉语的话估计就不会选择学习汉语了。而且如果觉得我妈妈的存在是让我很难堪的事情，或者不是那么喜欢中国的话，我也不会选择学汉语。那样的话估计会选择西班牙语之类的更酷一点的欧洲语言吧。我选择学习汉语，是觉得自己一定程度上也会一点，而且也喜欢汉语，也对别的语言没有特别的兴趣，所以很自然的就选了汉语。

通过上述 F 的自述，我们可以看出 F 对于中国的厌恶并不是针对中国这一国家的概念，而是对于自己拥有中国背景，或者说拥有华人背景所带来的焦虑感到反感，因此不愿意面对这一事实。F 也在采访当中提到，如果没有高中好友对自己的鼓励，那么自己不会进入中文

---

<sup>1</sup>采访原文为日语，本文所涉及采访内容如无特殊说明均为拙译

系学习，朋友对自己的肯定是进入中文系的最大动机，可以说改变了自己的人生。我们可以看出，学习者接受自己拥有中国背景，或者说对自己华人身份产生的认同是形成学习动机的原因之一。对华人身份的认同带来的是承认自己作为继承语学习者所具有的语言优势，随后是对于中国这个国家及其相关事物的态度转变。

同时，N的叙述也从另一个侧面说明了身份认知对于学习动机的影响。正因为N的母亲融入日本社会的程度较高，N才对于母亲是中国人这一事实抱有正面评价。F自己也说，如果母亲不遵守日本社会的规则，随便插队的话，那自己也会对母亲的存在感到难堪，也会对中国产生反感的情绪。而母亲从没让N产生过难堪的情绪，因此母亲的社会融入程度也影响了N对于中国的好感，从而巩固了N对于华人身份的认同，最后促使N产生了对于汉语的学习动机。如上所述，N在进入大学的时候可以有多种语言的选择，N最后选择汉语而非其他语言的时候，自己对于华人身份和汉语的积极态度无疑起到了很大的作用，而这一好感则大部分来源于母亲的社会融入程度。

综上所述，我们可以看出身份认知是产生学习动机的原因之一。而这一身份认知更多的是学习者对于自己拥有中国背景的认同，或者说对于自己作为华人的认同。这一身份认同可以来源于父母的社会融入程度以及外界对自己华人身份的积极评价，之后伴随着认同而来的是对语言优势的肯定，最后形成语言学习的动机，这一点在先行研究当中也同样得到了体现。当然，在此之外还可能包括对于中华文化的认同，但囿于调查所限，本论不在此做深入考察。接下来，本文将继承语学习者的动机进行分类，并分析这些动机对于身份认知的具体影响。

#### 4.2 继承语学习者的学习动机

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

N: 我的理由很简单，就是想把自己半吊子的汉语学好。还有将来不管是当翻译还是空姐，什么都可以，我这么难得有汉语发音的优势，只用在生活当中或者旅游的时候就太可惜了，所以我想在工作当中使用汉语。那如果要用的话，就要好好地把汉语学好。

我们可以将第一种学习动机简单总结为“把自己本来不够好的汉语学好”。这一动机的前提是学习者对自己汉语继承语能力的评价。通过上述我们可以发现，学习者对自己的语言能力进行评价的时候都使用了“中途半端”一词。这一词在日语当中有“事物没有完成、不彻底、两边都不靠”的含义。这样的评价显示学习者并没有像一般观念所认为的已经拥有很高的语言能力，而是对自己语言能力的评价偏向于负面。同时这一词所包含的“没有完成，不彻底”的含义也显示了继承语学习者语言能力的现实：虽然在语音方面有一定的优势，但是在读写方面远远达不到普通母语者的水平。同时，这一说法也显示了学习者在自我评价的时候面对的压力：外界对于他们的语言能力的期待比他们实际水平要高；而继承语学习者的学习目标设定又要比一般学习者要高。相比一般成人学习者将HSK等级等作为自己语言能力的到达目标，继承语学习者的目标设定往往是母语者水平。从起点来看，继承语学习者语言水平往往比一般观念所认为的较低；从到达目标来看，继承语学习者的目标又要比一般学习者目标要高。这样的落差也导致了学习者自我评价时会使用“中途半端”这样的词汇。

这一动机在前人研究当中通常被归类于“工具型动机”，即学习汉语是为了工作赚钱等实用性较强的目的。而这一归类则忽略了这一学习动机所隐含的继承语的本质含义，即“heritage (遗产)”。子女可以从父母处继承金钱等财富，而由于继承语的习得主要通过家

庭维持，因此继承语也是遗产的一种，子女可以从父母处继承语言。从这样的观点来看，成人继承语学习者的学习行为可以看做对于自己财富的投资，即通过在学校的学习将语言这一财富的价值最大化。因此这种学习动机虽然看起来和一般学习者的学习动机并无不同，但是其中所隐含的对于继承语价值的承认也显示了继承语学习者这一学习动机的积极意义。一般观念对于继承语学习者的学习动机往往会抱有抱有质疑的态度，认为其动机是为了躲避学习过程，想轻易获得学习成果。但是这一观点忽视了继承语学习者的语言能力及继承语言这一行为的本质意义。

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

F:我父母肯定是汉语说得更流利，因为是母语。有时候就算可以把汉语翻译成日语跟我说话，但是汉语的单词也不可能完全翻译成日语的单词，因为语气也不一样。所以还是用他们的母语跟他们说话，比用日语跟他们说话更能明白想说的东西。

由此可见，学习者的第二个动机是为了提升语言能力后和家人更好的交流。这一动机也同样显示了继承语学习者和一般学习者学习动机的差别。虽然继承语学习者和一般学习者学习的同为“汉语”，但是“作为继承语的汉语”和“作为外语的汉语”有着本质上的区别。继承语的特性注定了它具有极大的感情因素，继承语本身具有连接家人纽带，维持家庭亲密关系，保证与父母交流顺畅的作用。因此继承语语言能力的衰退影响到的不仅仅是和父母之间的语言交流，也同样影响家庭之间的情感交流。正如N和F所描述的一样，虽然和父母可以用日语交流，但是汉语作为父母的母语，想要和父母进行高质量的对话的话则需要更高的继承语能力。因此我们可以说，继承语学习者的这一动机显示了继承语的情感本质，同时也是继承语学习者区别于一般学习者的最大动机。

#### 4.3 继承语学习者动机的复杂性

F 在叙述自己进入中文系学习汉语的动机时，除了上述提到的两种动机以外，还阐述了另一种动机。

F:还有，我觉得如果我进了中文系的话，可能会有和我一样的人。就是也有这样的期待。

F 的另一个动机是进入中文系之后，可以找到和自己一样的人，即同样拥有中国背景的人。F 在成长过程中除了自己的哥哥，周围没有遇到过和自己一样拥有相同背景的同龄人，也没有以任何形式参与到任何华人社群当中。这无疑意味着F作为华人的身份认知始终没有受到过任何来自于外界环境的辅助，也没有机会得到完全的发展。在谈到大学的学习环境对身份认知影响时，F 明确指出了中文系可以形成继承语学习者的群体，并且这一群体在一定程度上给予了继承语学习者“归属感”，让他们感觉到自己并不是不同于其他人的异类，而是可以和有相同背景的人分享自己的经历，平等地与他人进行对话。而F和其他两个采访对象不同的是，F 在进入中文系之前就拥有找到和自己同样背景的人的愿望。如果单从选择大学学科而论的话，F 的这一动机当然具有必要性，但是同时在某种意义上也意味着资源的浪费。F 从小缺失的身份认知教育导致她在成人之后仍然展现出对这一教育的强烈需求，因此才在动机方面呈现出寻找归属感的需要。中文系这一学习环境虽然弥补了这一需求，但是如

果纵观 F 的身份认知变化经历, 我们可以推测, 如果 F 在儿童时期受到过相应的教育辅助的话, 那么她在成人之后可能不会对自己的身份认知抱有怀疑和迷茫, 也不会上大学时期始终追寻这一问题的答案。虽然大学中文系在这一过程中也起到了不可忽视的作用, 但是 F 如果一直对自己的身份抱有积极的态度, 可能会在成人之后拥有更多的可能性。

## 5. 结语

通过上述分析可以看出, 继承语学习者进入大学学习汉语的初始动机可以大致分为两种, 一种是将继承语视作从父母处继承的遗产的一种, 希望通过主动学习将这一优势最大化; 第二种是希望通过提高自己的语言能力和父母保持交流顺畅, 维持家庭的亲情纽带。其次, 论文也指出了继承语学习者学习动机的复杂性。由于继承语这一语言本身带有强烈的情感色彩, 相比一般的外语学习者, 继承语学习者的学习动机呈现出与身份认知建立拥有密切关系的特点。同时, 通过对继承语学习动机的分析, 我们可以假设, 如果继承语学习者在幼年时期缺少相应继承语语言环境的话, 那么他们成人之后也会通过其他途径进行弥补; 如果继承语学习者在幼年时期受到过相应的教育辅助的话, 在成年之后就不会需要以寻找继承语学习者的群体为动机进行专业选择, 也因此拥有了更多的未来可能性。

## 参考文献

- 細川英雄 2011. 『言語教育とアイデンティティーことばの教育実践とその可能性』横浜: 春風社。
- 中島和子 2003. JHL の枠組みと課題—JSL/JFL とどう違うのか—, 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』: 1-15 頁。
- 中島和子 2017. 継承語ベースのマルチリテラシー教育: 米国・カナダ・EU のこれまでの歩みと日本の現状, 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第 13 号母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会: 1-32 頁。
- 上野千鶴子編 2005. 『脱アイデンティティ』東京: 勁草書房。
- 曹贤文 2014. “继承语”理论视角下的海外华文教学再考察, 《华文教学与研究》4: 48-56 页。
- 高虹 2010. Heritage Language 的由来及其中文译名, 《中国科技术语》2: 48-50 页。
- 邵明明 2017. 汉语继承语学习者家庭因素和学习动机研究——以日本继承语学习者为例, 《华文教学与研究》2: 53-63 页。
- 邵明明 2018. 近二十年继承语学习相关研究综述, 《云南大学师范学报》4: 44-54 页。
- 王爱萍 2000. 东南亚华裔学生的文化认同与汉语学习动机, 《华侨大学学报》3: 67-71 页。
- Norton, B. 2000. Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Education Change. Essex: Pearson Education Limited. 10-11.
- van Deusen-Scholl, N. 2003. Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. Journal of Language, Identity, and Education 2(3): 211-230.
- Valdés, G. 2000. Heritage language student: Profiles and possibilities. In O. Kagan & B. Rifkin, The Learning and teaching of Slavic Languages and Cultures. Bloomington, Indiana. 375-403.

# 中国語会話テストの評価について

## ——ルーブリックによる試み——

楊 彩虹

(北海道大学)

### 1. はじめに

近年、コミュニケーション重視の中国語教育が行われてきており、ネイティブ教員は会話クラスを担当することが多い。先行研究では、会話テストの内容としてスピーチやロールプレイなどが挙げられている。しかし、客観的な評価基準はまだ確立しているとは言えない。そこで本研究では、言語テストの理論と中国語教育におけるルーブリック評価の実践に基づき、中国語会話テストのルーブリックを作成した。

### 2. 研究の背景と先行研究

本研究の実践対象は北海道大学一年生が履修する「中国語演習入門：初めての中国語会話」の授業とする。1クラス30名、3クラスで計90名が受講しており、受講生は週2回の「中国語Ⅰ」を履修すると同時に選択科目の「中国語演習入門」授業を履修している。演習の授業は、会話中心で行っている。

私自身が担当する会話のクラスでは、これまでリスニングと筆記の試験を行ってきた。学生は単語や文法の勉強をしてくるものの、積極的に会話練習をしようとしなかった。したがって、会話の授業においてこのようなテストは習得に有害な波及効果を与えたと言えるだろう。会話テストという直接テストを行うことで有益な波及効果が期待される。そこで、クラスで会話テストを取り入れ、「流暢さ、発音、文法・語彙、内容・表現力」の4項目でそれぞれ5段階評価した。しかし、評価の基準が客観性に欠けることで、評価者によって評価のばらつきが見られた。会話テストのような直接テスト、主観的なテストは実際の言語使用に近いことや妥当性を持っているという利点があるものの、評価は評価者によって異なる可能性があり、信頼性を高める必要がある。

ルーブリックについては、ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ(2014)では次のように定義している。「ルーブリックとは『ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具』である。ルーブリックは、ある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもので、様々な課題の評価に使うことができる。」(ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ 2014: 2)

ルーブリックは主にパフォーマンス課題を評価するために使われる。看護教育、教員実習などにも用いられており、主に客観的に評価することが難しい分野で用いられている。近年、言語教育でもルーブリックが注目されてきている。

頼(2016)では、台湾の文藻外国語大学二年生の日本語会話の授業でオーラルテストを

実施する際にルーブリック評価を導入し、学習者の変化を考察した。「ルーブリック評価が学習者の学習目標の意識化を助け、学習と内省、そしてピア学習を促進する効果があることが明らかになった。」(頼 2016 : 23) としている。頼 (2016) のオーラルテストは、依頼の場面のロールプレイで、作成したルーブリックは会話の流れや表現の適切さを重視するものであった。

中国語のルーブリック評価については、ネット上で公開されている「ルーブリックの砂場」が挙げられる。これは管理者である山崎直樹と他の投稿者が作ったルーブリックを共有するサイトである。自己紹介、学校紹介、翻訳、ポスター発表などの課題におけるルーブリックの実例が掲載されている。

また、中西 (2015) では、初級の中国語の授業で「自己紹介動画作成」と「私の好きなもの紹介動画」のタスクで実施したルーブリックの実践報告をしている。

このように、中国語会話テストにおけるルーブリックの研究はいくつかあるものの、まだ十分とは言えない。これまでのルーブリックはほとんどその場面だけで使用されるものであった。本研究では中国語会話テストで使用される汎用性のあるものを作成する。

曲 (2016) は日本語母語話者の中国語スピーキングのペアテストの評価基準を開発した。氏は HSKK、中国語検定試験二次試験、ATSC、KEPE などのスピーキングテストと《国際汉语教学通用课程大纲》を概観し、それらの評価尺度を検討した上で、暫定的な評価尺度を「発音、語彙、文法、流暢さ、コミュニケーションスキル」の 5 項目にまとめた。各項目をさらに 5 段階に分け、それぞれ細かく規定している。ルーブリックという用語を用いておらず形式も異なるが、ルーブリックの評価観点と評価尺度に相当すると思われる。氏は 20 人のテストにおける発話を録音し、中国語の教員 5 人に 2 ペアずつ採点してもらい、採点者にアンケート調査を実施、評価尺度の妥当性を検討した。その結果、「コミュニケーションスキル」以外の項目の採点に自信を持っているという回答を得たが、「コミュニケーションスキル」は判断しにくいという回答があった。曲 (2016) の研究成果を高く評価できる一方で、データが少ないことや「コミュニケーションスキル」という項目をさらに検討する必要があるという問題点がある。

### 3. ルーブリックによる中国語会話テストの評価

ここでは、中国語会話クラスで使用するルーブリック作成の過程や留意点を述べる。

#### 3.1 評価について

評価は単に成績をつけるためのものではなく、教師が学習者の学習目標の達成度を確認し、自分の教え方を省察するためのものである。評価はその目的によって診断的評価、形成的評価、総括的評価に分類されている。診断的評価は授業開始時に行う受講者の既有知識などを把握するためのテストのことである。形成的評価については、近藤 (2012) では Chappuis (2009) の記述を以下のように翻訳している。「形成的評価の主な目的は、教師が学習者の学習の進捗状況を把握し、授業の内容や進度を調整することによって、学習者の学習意欲や成果をあげさせることです (Chappuis, 2009)。」(近藤 2012 : 16) 総括的評価はある一区切りの成果として行う学習の評価である。

形成的評価は学習のための評価であり、たいへん重要な意義を持っている。本研究では、形成的評価である会話のテストにおけるルーブリックを作成する。それぞれの授業で 3 回

会話テストを実施する予定である。

評価に求められることは、信頼性、妥当性、客観性、効率性である。西岡加名恵他 (2015) では、信頼性と妥当性について、次のように定義している。「信頼性は、測定結果の安定性を問う概念である。」(西岡加名恵他 2015: 114) つまり、複数回行って、評価者が異なっても、同様な結果が示されるかどうかを問うもの。「妥当性は、評価したいものを本当に評価しているかどうかを問う概念である。」(西岡加名恵他 2015: 115)

### 3.2 ルーブリックの作成

ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ (2014) では、ルーブリックの基本的な四つの要素として、課題・評価尺度 (達成レベル・成績評価点)・評価観点 (課題が求める具体的なスキルや知識)・評価基準 (具体的なフィードバック内容) を挙げている。本研究では、ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ (2014) で提示された手順 (第1段階: 振り返り、第2段階: リストの作成、第3段階: グループ化と見出し付け、第4段階: 表の作成) でルーブリックを作成した。

第1段階では、シラバスや前年度の授業の授業目標、評価観点について振り返り、「発音、流暢さ、文法、語彙、応用力、コミュニケーションを取れる、相手の話を聞き取れる、会話のやりとり」というキーワードにまとめた。第2段階～第4段階は学習者と協力して進めた。各クラスで30分程度時間を取り、評価観点と評価尺度を検討した。まずルーブリックについて説明し、プレゼンテーションのルーブリックの例を見せた。30名のクラスを5つのグループに分け、中国語の会話能力を評価する時にどういうことを重視するか相談させ、ポストイットに書き出させた。その後、ポストイットに書かれたキーワードをもとにカテゴリー分けしてホワイトボードに貼ってもらった。さらに、それらを「発音」、「流暢さ」、「声量」、「内容」、「その他」の5つの観点にまとめ、各グループに1つの評価観点を割り当て、1～5の評価尺度を検討させた。最後に、三つのクラスで検討した評価観点と評価尺度を集計した。

評価観点として一番多く挙げたのは「発音」であった。学習者に発音の重要性が認識されていることが分かる。「態度」、「表情」や「アイコンタクト」などの観点も多かった。他に「流暢さ」も挙げられた。意外だったのは「声量」を書いたグループが多かったことである。先行研究のほとんどの中国語のルーブリックでは、「発音」、「流暢さ」、「文法」、「語彙」を挙げている。しかし、クラスで書いてもらった評価観点には「文法」、「語彙」が出てこなかった。教師と学習者の間で評価観点への認識の違いが見られた。

ルーブリックは、学習者が書いた観点と第1段階でまとめたキーワードを取り入れて作成した。学習者が書き出した観点を「発音」、「流暢さ」、「その他」に分け、先行研究のルーブリックに取り入れられている「文法・語彙」も加えた。さらに、学習者が書き出した「内容」、「リスニング」に「応用力」を加え、「内容・応用力・会話のやりとり」という観点到にまとめた。尺度についても、なるべく学習者が書いた文章を取り入れるようにし、必要に応じて表現を補うようにした。入門レベルの学習者には発音が難しいため、「間違いは2個以内」を5点満点にしたが、これまでの会話テストでは「文法・語彙」の間違いはあまりなかったので、「文法と語彙の間違いがない」を5点にした。評価尺度には、明確な表現を用いて、量的な記述をするように心掛けた。

以上の手順を経て、以下の表1の中国語会話テストのルーブリックを作成した。

評価基準	5点	4点	3点	2点	0点
発音	発音と声調は基本的に合っている。間違いは2個以内。	発音と声調の間違いは5個以内。	発音と声調の間違いは8個以内。	理解に支障が出るほど発音と声調の間違が多い。	まったく伝わらない。
流暢さ	途切れなく、自然な会話ができる。	たまに途切れる。	途切れ途切れだが、文として聞こえる。	単語の途中で途切れることがある。	途切れすぎて、意味が通らない。
文法・語彙の正確さ	文法と語彙の間違いがない。	文法と語彙の誤用が2箇所以内。	文法と語彙の誤用が4箇所以内。	文法と語彙の誤用が5箇所以上。	コミュニケーションに支障が出るほど誤用が多い。
内容・応用力・会話のやりとり	場面に即した会話ができ、既習の単語や文法の応用が見られた。会話の場面設定などの工夫ができている。	場面に即した表現ができ、教科書の内容をアレンジした。うまく会話のやりとりができた。	教科書を暗記した上で、部分的に単語を置き換えた。会話のキャッチボールができた。	教科書をそのまま暗記した。相手の会話を少し聞いた。	教科書を部分的に暗記した。相手の会話を聞いていない。
声量・表情・態度・アイコンタクトなど	声が大きく、はっきり聞こえる。元氣よく表情良く堂々と話す。アイコンタクトを取っている。必要に応じてジェスチャーがある。	聞こえる声。明るく元氣に話す。ある程度アイコンタクトがある。	声は大きくないが、聞こえる。褒められる点はないが、マナーは守っている。	声小さくて、聞き取りにくい。あまりアイコンタクトを取らず、会話しようとする積極性が感じられない。	声が小さく、何をしゃべっているか聞こえない。下を向いて、会話しようという積極性が感じられない。
得点：	コメント：				

表1. 中国語会話テストのルーブリック評価

ルーブリック評価は、ルーブリックの作成に時間がかかったが、採点の時間が減るとい  
う利点がある。すぐに意味のあるフィードバックをすることもできる。また、学習者のよ  
り自主的な学習に繋がり、学習者自ら振り返ることで「自己評価と自己改善」をすること  
もできる。

#### 4. まとめと今後の課題

本研究では、テスト理論やこれまでの語学教育におけるルーブリックの実践に基づき、  
学習者と一緒に中国語会話テストで使用するルーブリックを作成した。ルーブリックのメ  
リットとデメリットを検討し、作成する際の留意点にも触れた。

今後、中国語会話クラスでルーブリックを活用し、学習者へのアンケートと教師内省を  
通して研究を深めていきたい。

#### 参考文献

- J.D. ブラウン著, 和田稔訳 1999.『言語テストの基礎知識 : 正しい問題作成・評価のために』東京:大修書  
店。
- 近藤ブラウン妃美 2012.『日本語教師のための評価入門』東京:くろしお出版。
- 曲明 2016.中国語学習者を対象にしたスピーキングテストの評価尺度の開発,『外国語教育研究』19:39-57 頁。
- 中西千香 2015.より自己発信型にするための初級中国語教育—この一年の試行と評価を中心に—, 第二回中国  
語教授法研究会。
- 西岡加名恵, 田中耕治 2009.『「活用する力」を育てる授業と評価:中学校:パフォーマンス課題とルーブリッ  
クの提案』東京:学事出版。
- 西岡加名恵他 2015.『新しい教育評価入門:人を育てる評価のために』東京:有斐閣コンパクト。
- 頼美麗 2016.会話授業におけるルーブリックによる評価の実践:学習者に与えた影響に関する一考察,『別府  
大学日本語教育研究 別府大学日本語教育研究センター紀要』6:19-24 頁。
- ダネル・スティーブンス, アントニア・レビ著, 井上敏憲, 俣野秀典訳 2014.『大学教員のためのルーブリッ  
ク評価入門』町田:玉川大学出版部。
- 山崎直樹:ルーブリックの砂場 <http://www2.itc.kansai-u.ac.jp/~ymzknk/rubric/index.html>

#### 謝辞

ルーブリックを作成する際に、北海道大学の山本堅一先生に多くの有益なアドバイスをいただいた。

# 模擬面接における中国語学習者の受容型コミュニケーション・ストラテジー

西 香織

(北九州市立大学)

## 1. はじめに

「コミュニケーション・ストラテジー (Communication Strategies)」は、第二言語習得 (SLA: Second Language Acquisition) 研究の分野において様々な定義, 分類, アプローチがされてきたが, 大まかには「第二言語で会話をする際に, その言語に対する知識や能力の不足などからコミュニケーションに支障が生じる (可能性がある) 場合, その支障を取り除くため, あるいはより効果的にコミュニケーションを継続するために第二言語学習者がとる方策」を指す。コミュニケーション・ストラテジーには大きく, 自分の発話のために用いる「産出型」と相手の発話を理解するために用いる「受容型」がある。尾崎 (1992) は「もう一度言ってください」「すみません」「え?」「わかりません」, 相手の言葉を繰り返すエコー等, 「相手の話が聞き取れない, 分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」を「聞き返し」のコミュニケーション・ストラテジーと呼んでいるが, 受容型コミュニケーション・ストラテジーには, このほか, 首をかしげる, 沈黙, わかったふりをする, 考え中であることを示す, といったストラテジーも含まれる (西 2017)。本発表では, 中上級レベルの中国語学習者が「面接」場面において, 相手の発話を聞き取れないまたは理解できないという状況に遭遇した場合や内容の理解に自信がない場合にどのような受容型コミュニケーション・ストラテジー (以下, 「ストラテジー」) を用いたかを分析し, 中国語母語話者との比較を行う。その他, 学習者の母語の影響, または学習者特有のストラテジーや表現形式が見られるか, 使用されたストラテジーは聴解の問題を解決するのに有効であったかどうか, 調査形式によって使用されるストラテジーに差異があるかについても考察する。

## 2. 調査の概要

調査は, 「翻訳会社への就職面接」という模擬面接の形で個別に実施した。面接室には面接官 (中国語母語話者) がおり, 入室から退室までの一連のやりとりを録画し, 後日, 必要に応じてフォローアップ調査を実施した。被調査者は中国語学習者 10 名 (日本語母語話者 5 名, 韓国語母語話者 5 名) と中国語母語話者 5 名で (以下, 中国語母語話者を「母語話者」, 中国語学習者を「学習者 (日)」 「学習者 (韓)」と略記する), 学習者は皆, 調査当時, 中国の大学の中国語上級クラスに所属しており, HSK (汉语水平考试) 5 級 180 点以上のスコアを有するレベルであった。中国語能力の違いから母語話者が中国語でコミュニケーションをとる際に聴解に支障が生じることは学習者に比べ少ないことが予想されたため, 母語話者を対象とした面接の際には, 面接官が方言や難解な用語を用いる, 言い間違える, 咳払いや椅子を引いて雑音を発生させるなどして, 意図的に聴解が困難な状況を作った。

### 3. 調査の結果

ここでは Dörnyei & Scott (1997) を参考に個別インタビューにおけるストラテジーを分類した西 (2017) に手を加える形で、面接時に被調査者が用いたストラテジーの分類結果と内訳を示す。

ストラテジー	例	学習者				母語話者	
		(日)		(韓)			
S1. 直接的説明要求	“zuoyouming(座右铭)是什么?” “Trados 是…?” “什么意思?”	6	3.2%	9	7.0%	1	2.6%
S2. 間接的説明・反復要求	a. エコー[↑]: “zuo·youming?”	61	32.3%	30	23.4%	2	5.1%
	b. 感嘆詞[↑]: “嗯?” “啊?” “え?”	6	3.2%	5	3.9%	6	15.4%
S3. 直接的反復要求	a. 全部: “可以说一遍吗?” “请再说一遍” “*再说” “什么?”	10	5.3%	13	10.2%	4	10.3%
	b. 部分: “对 <u>什么</u> 的要求?” “您刚才说的是· <u>工资</u> 是多少啊?”	0	0.0%	0	0.0%	3	7.7%
S4. 間接的反復要求	(聞き取れなかったことの表明)	0	0.0%	0	0.0%	2	5.1%
S5. 確認要求	“薪资方面的吗?” “薪资是工资吗?” “是福利吗?” “我有哪些优点?” (エコー[↑])	40	21.2%	24	18.8%	11	28.2%
S6. 直接的「未理解」表明	“不明白” “没有听懂” “不知道” “听不懂”	6	3.2%	9	7.0%	2	5.1%
S7. 間接的「未理解」表明	a. 非言語行動 (首をかしげる, 目を見開く, 身を乗り出す等)	12	6.3%	6	4.7%	0	0.0%
	b. 沈黙 (フリーズ)	3	1.6%	2	1.6%	0	0.0%
S8. わかったふりをする	“啊-[↓]”, うなずく, “不会”	6	3.2%	5	3.9%	0	0.0%
S9. 考え中であることを示す	a. エコー[→]: “wangluo (网络) …” “jia ban (加班) …”	17	9.0%	11	8.6%	1	2.6%
	b. フィラー (感嘆詞) [→]: “嗯-” “啊-” “え-” “あの一” <sup>1</sup>	17	9.0%	9	7.0%	2	5.1%
*S10. 丁寧語の使用	“不好意思” “请问” “你好 <sup>2</sup> ”	5	2.6%	5	3.9%	5	12.8%
	計	189		128		39	

表 1. ストラテジーの分類と内訳

<sup>1</sup> 興味深いことに“那个…” “就是(说)…”などのフィラーは聞き返しの場面では一例も使用されなかった。

<sup>2</sup> 母語話者にのみ英語の“excuse me”のような意味で用いられる“你好”の使用がみられた(例: “你好, 可以说一遍吗?”)。

S1~S7a がより典型的なストラテジーであり (S7b は限られた場面でのみ有効), S8 や S9 はより消極的なストラテジー (聞き返しの回避), S10 は通常は他のストラテジーと共に用いられる補助的なストラテジーである。使用されたストラテジーは計 10 種類あり, 学習者 (日・韓) はうち 9 種類を, 母語話者は 8 種類を用いていた。被調査者は各 5 名と少数で, 使用されるストラテジーには中国語能力の差異だけではなく個人差も反映されているものと考えられる。使用されたストラテジーの総数は学習者 (日) が最も多かったが, S5 や S9 を多用するなどして意味を確認しながら慎重に会話を進めようとする学習者がみられたことも影響しているのではないかと考えられる。表 1 の分布は一定の傾向を示したものと理解されたい。

## 4. 結果の分析

### 4.1 各母語グループの傾向と特徴

いずれのグループにおいても自分の理解を確認する S5 の使用割合が高かったことを除き, 学習者と母語話者では使用するストラテジーの分布状況が異なっている。学習者は S2a (エコー[↑]) を多用する傾向が見られ, 母語話者には使用が見られないまたは少ない S7a, S7b, S8, S9a, S9b の使用も見られた。また学習者の使用する S2b, S9b には「え?」「예?」「えー」「あの一」など学習者の母語の感嘆詞やフィラーを用いた例が 6 例見られた。逆に, 母語話者のみが使用し学習者が使用しなかったものは S3b, S4 であった。

同じストラテジーであっても, 実際に使用される表現形式や共起するストラテジーなど学習者と母語話者では異なる部分が多い。例えば, 相手に全文の繰り返しを要求する S3a は, 母語話者では“不好意思, 可以说一遍吗?”のように S10 と共起する傾向が見られたのに対し, 学習者 (日・韓) は単独で用いる傾向が強く, さらに“什么?” (韓) のような「面接」というあらたまった場面ではふさわしくない表現を用いたり, “再说。” (日) のような誤った表現を用いたりするケースも見られた。また, 自分の理解について確認する S5 では, 母語話者が“您说的是福・福利吗?” “是薪资方面的吗?” のように確認内容を明確にするような表現を使用しているのに対し, 学習者は“自己的情况?” “19?” など相手の発話の一部を繰り返すだけのより簡略した表現 (エコー[↑]) が多用されていた<sup>3</sup>。さらに, S6 においては, 母語話者が“我不是太明白这个词的意思。” “不好意思哈, 我没有听懂。”といった表現を用いていたのに対し, 学習者 (韓) は“(我) 不明白。”“(我) 听不懂。”を使用することが多く, 学習者 (日) は, 「わからない (理解できていない)」という意味のつもりで“不知道。”を使用することが多かった。S10 の使用も 3 グループで異なっており, 母語話者は S3 と共起することがほとんどであったのに対し (例: “请问, 您能够再说一遍日元多少吗?” “不好意思, 可以说一遍吗?”), 学習者 (韓) では S6 との組み合わせが比較的多くみられ (例: “我不太明白, 不好意思。”), 学習者 (日) では単独使用が目立った。

<sup>3</sup> S2a と S5 のエコー[↑]は, 発音や切れ目の正確さ, イントネーション, 表情, 共起するストラテジーなどによって区別している。前者は往々にして発音が崩れており, 他の語として聞き取られることもある (例: “你的座右铭是什么?” に対し “zoyo?” “zuo・you ming (做・有名)?”, “你的工作观是什么?” に対し “guanxi shenme (关系什么)?” “gongzuo・guanxi (工作・关系)?” と応答する等)。

## 4.2 使用されたストラテジーは相手の発話を理解するのに有効であったか

そもそも相手の発話（音声）の全部または一部を聞き取れなかったという場合には、相手に発話の繰り返しを求める必要がある。その場合、S3 が有効であり、その中でも聞き取れなかった部分を問う S3b は、聞き取れなかった部分をより明確に相手に伝えることができるため有効であったが、学習者には使用が見られなかった。全体の繰り返しを要求する S3a の場合、どの部分が聞き取れなかったのかが相手に伝わりにくくなるが、学習者が S3a を使用する場合に限り、面接官は話すスピードを落としたり平易な説明に切り替えたりしたことから、学習者にとっては有効なストラテジーとなりうる。ただし、「面接」という場面や「面接官」という対話相手を考慮するならば、S3 を単独で用いるのではなく、S10 と共に用いたり“能再说一遍吗?”のようなより丁寧な表現を選ぶなど、使用する表現に注意を払う必要がある。なお、S4 を用いても S3a とほぼ同様の効果があったが、学習者の使用はみられなかった。

相手の発話（音声）は聞き取れたもののその全体または一部の意味が理解できない場合には、S1 や S6 を用いることで相手からより平易な説明を引き出すことができ理解に至ることが多かったが、学習者（日）に見られた“不知道。”を使用した場合、面接官には意味が理解できずに戸惑う様子が見られ、往々にして問題の解決には至らなかった。

S2a, S2b の単独使用は、繰り返しを要求しているのか説明を要求しているのかが曖昧となる。母語話者が S2a を用いた場合には「説明要求」と理解され、面接官はさらに詳しい説明を行っており、学習者が用いた場合も面接官はより平易な言葉に言い換えることが多かったが、発音が崩れていたり切れ目が不適切である場合には発音矯正に傾くのか、面接官は同じ表現を繰り返すことが多くなったことから、「説明要求」としての使用にはあまり適していない。S2b を単独で使用する場合も、面接官は同じ語・表現を繰り返すのみであり、説明を求める場合には有効ではなかった。S7a を用いた場合には、通常、面接官は同じ表現を繰り返していたが、往々にして理解に至ることなく話題が終了していた。S7b の場合も、面接官は繰り返しや説明を行いはするが、最終的に理解には至らないことがほとんどであった。

自分の理解を確認するために用いられる S5 は、その理解が正しければ承認を得られ、理解に誤りがあれば修正を得られるため最も有効なストラテジーと言えるが、S5 を使用するためにはそれ相応の理解ができていることが条件となる。

この他、S8 は話の流れをスムーズにするのに貢献することもあるが、その後の話の流れで理解できていないことが露呈することもあり常に有効とは限らなかった。また、考え中であることを示す S9 は、考えるための時間を稼ぐという意味では有効であるものの、相手からはうなずきや表現の繰り返ししか得られず、発話の理解に至らないことが多かった。S10 は学習者（日・韓）が単独で使用していたが、そのまま話題が終了してしまうこともあり、単独での使用は有効とは言えない<sup>4</sup>。

## 4.3 調査形式の違いによってストラテジーも変化するか

本節では学習者（日）に限って考察する。西（2017）が中上級の学習者（日）10名を対象に行った個別インタビューでは、個別面接と同様に S2a の使用が最も多く（面接:32.3%、

<sup>4</sup> 英語では“Sorry?”が単独で聞き返しの機能を持ち、日本語の「すみません」も一応は単独で聞き返しの機能を果たしうるが、中国語の“不好意思”等は聞き返しとしての独立性がさらに低いものと考えられる。

インタビュー：31.3%), 考え中であることを示す S9a, S9b も比較的多く使用されていたものの(面接:計 18.0%, インタビュー:計 14.6%), 面接の場面で割合の高かった S5(21.2%)の割合はインタビューでは低く(4.2%), 逆にインタビューで割合の高かった S1(18.8%)は面接では 4.2%にとどまった。模擬とはいえ就職のための個人面接であり, 学習者はできるだけ一つ一つ慎重に意味を確認しながら相手の質問に答えようとする傾向が見られたこと, 一方で, 面接という精神的な緊張度の高い場面であり, 聴解に支障があった場合に, はからずも手振りや身振り, 沈黙が増えてしまったことなどが, 使用されるストラテジーの差異を生み出した要因として考えられる。

## 5. おわりに

学習者が最も多く用いていた S2a は単独で使用した場合, 繰り返しを要求しているのか説明を要求しているのかが曖昧となり, かつ発音が崩れていることも多いことから, 対話相手である面接官は発音矯正の意味で問題となっている表現を繰り返すことが多く, 学習者のほしい情報が得られにくくなるという短所がある。また, S2a には聞き取れない部分を繰り返す場合(往々にして発音が崩れる)と聞き取れた部分のみを繰り返す場合があるが, いずれも他のストラテジー(S1 や S6)を簡略化した形式であることから, 特に面接といったあらたまった場面では, より直接的なストラテジーを用いるか, S10 などその他のストラテジーと組み合わせるほうが有効にかつ適切に聴解の問題を解決することができると言える。今回の調査から, 母語話者にとって有効なストラテジーと学習者にとって有効なストラテジーはやや異なっていることがうかがわれたが, 学習者は有効なストラテジーを身につけると同時に, 対話の相手や場面に応じて表現を変える(例えば目上の相手には“什么?”ではなく“不好意思, 能再说一遍吗?”という表現を用いる等)という語用論的能力を養うことも重視する必要がある。

### 主要参考文献

- ネウストプニー・J. V. 1981. 外国人場面の研究と日本語教育, 『日本語教育』45: 30-40 頁。
- ネウストプニー・J. V. 1995. 『新しい日本語教育のために』大修館書店。
- 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—「聞き返し」を中心に, 『国際論集』14: 117-133 頁。
- 尾崎明人 1992. 「聞き返し」のストラテジーと日本語教育, 『日本語研究と日本語教育』251-163 頁。カッケンブッシュ寛子他編, 名古屋: 名古屋大学出版会。
- 尾崎明人 1993. 接触場面の訂正ストラテジー—「聞き返し」の発話交換をめぐって—, 『日本語教育』81: 19-30 頁。
- トムソン木下千尋 1994. 初級日本語教科書と「聞き返し」のストラテジー, 『世界の日本語教育・日本語教育論集』4: 31-43 頁。
- 西香織 2017. 基于会话的日本汉语学习者理解型交际策略分析, 《世界汉语教学》1: 128-142 页。
- Dörnyei, Z.; & Scott, M. 1997. "Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies". *Language Learning*, 47: 173-210.

# 「仲介者」としての役割を意識したプロジェクト型学習

——CEFR 増補版の Mediation(仲介)について考える——

植村麻紀子

(神田外語大学)

## 1. はじめに (問題意識と背景)

昨年、訪日外国人は 3000 万人を超え、うち中国から約 838 万人、台湾から約 475 万人、合計 1300 万人以上と半数近くを占めている<sup>1</sup>。在留外国人数も 2018 年 6 月末で 263 万 7,251 人と過去最高、うち中国籍は 74 万 1,656 人で全体の 28.1%となっている<sup>2</sup>。一方、「外交に関する世論調査」の最新報告(2018 年 10 月実施、12 月内閣府発表)によれば、「中国に親しみを感じる」人の割合は 20.8%と 2011 年以来 7 年ぶりに 20%を超えたものの、言論 NPO・中国国際出版集団「第 14 回日中共同世論調査」(2018 年 10 月発表)では、中国に「良くない」印象を持っている人は 86.3% (前年比+2%) と依然高いままである。

日本国内における、中国語母語話者との接触機会の増加が見込まれる中、中国語話者と中国語を解さない人々の「仲介者」として、中国語を学ぶ私たちにできることはないのか。教室で学ぶ「学習者」に、仲介活動に携わる「言語使用者」への意識変容を促し、多文化共生社会構築のためのささやかな試みとして、発表者は 2015 年度より「翻訳を通して中国・台湾理解を広げよう」という Project Based Learning(以下、PBL)に取り組み始めた。本発表では、中国語母語話者と中国語を解さない人々の間の心理的距離を縮める「仲介活動」としての PBL の設計とその意義について報告する。2018 年に発表された CEFR 増補版 (Companion Volume with New Descriptors、以下 CEFR-CV) で大幅に加筆された Mediation(仲介)についてもあわせて考察したい。

岡崎 2007:273-274 は、「外国人の増加という現実の進行に比べて、受け入れ側の日本人の意識がなかなかそれについていけないという現実と意識のズレに関わる問題」を挙げ、「地域の中に増えてきている定住外国人と共にどのように地域社会を築くかという問いに対してまず日本人側から出てくる答えは、彼らに日本語・日本文化への理解(強い言葉で言うなら同化)を求めるというものであろう。平たく言えば、外国人に日本語を覚え、日本の習慣を理解し、日々の生活の中で自分たちと同じような行動をとってもらおうというものである」と指摘している。同 279 頁では、「一つの社会に複数の言語や文化が存在することを肯定的に受けとめる意識を、特に受け入れ側の人々の間に形成していけるかどうか、これからの海外からの労働力を期待せずには存立できないとされる日本社会の今後をうらなう鍵となると考えられる」と述べている。

## 2. プロジェクトの概要

### 2.1 実施時期・実施クラス

<sup>1</sup> 日本政府観光局 [https://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/since2003\\_visitor\\_arrivals.pdf](https://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/since2003_visitor_arrivals.pdf)

<sup>2</sup> 法務省入国管理局 [http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00076.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00076.html)

「翻訳を通して中国・台湾理解を広げよう」という PBL は、中国語専攻 3、4 年次選択必修科目の一つである「中国語翻訳法Ⅱ」（中→日翻訳）で、2015 年度後期から始めて今年で 5 年目になる。毎年 20 人前後が履修しているが、さらに中国・台湾からの交換留学生や他学科の聴講生（中国語母語話者）が加わる年もあった。初年度の実践は、植村 2017 で報告済みであるので、プロジェクトの流れ、評価方法、学生の翻訳作品に対するコメント等、詳細はそちらをご参照いただきたい。「何のために翻訳するのか」、「誰に読んでもらうのか」を意識することから始め、3、4 人ずつのグループで各自の興味・関心をブレイン・ストーミングしてから翻訳素材を選び、日本語に翻訳した作品を家族・親戚や友人・知人に読んでもらうことで、中国語を解さない人々の対中・対台意識にどのような変化をもたらすことができたかを報告するというプロジェクトである。

本発表では、2015～2018 年度の 4 年間継続して行ってきたこの PBL がどのような発展・展開をしてきたのか、学生が取り上げた翻訳素材の変化やプロジェクトを通しての気づき（学び）に注目し、目的と読み手を意識して翻訳に取り組むこと、過去の成果物やその問題点を次の年の履修者に紹介することが、学習者の学びをどのように深めたかを報告する。

## 2.2 翻訳作品と作成意図

これまで 4 年間計 19 作品の翻訳素材を内容で分類すると以下のようになる。

- ① 中国人・台湾人から見た日本紹介（雑誌『知日』、Web 上の日本旅行記、日本留学日記（書籍）、独自インタビューやアンケート）：5 作品
- ② 中国・台湾のガイドブックや旅行サイト・アプリ（観光地・美術館・レストラン・カフェ等）、Instagram で紹介された台湾のスイーツとそのお店紹介、公式ガイドにはない情報満載の台北オリジナルガイド（台湾人留学生の書き下ろし文章の翻訳）：4 作品
- ③ 日中あるいは日台の衣食住比較（お茶、お米、お年玉、餃子、銭湯、冠婚葬祭時の服装、若者のコーディネート、交通等）：3 作品
- ④ 日本人からみた中国・台湾についてのインタビューやアンケート結果報告：2 作品
- ⑤ 台湾のバラエティ番組の紹介（動画に字幕をつけたもの）：2 作品
- ⑥ 台湾の“微电影”<sup>3</sup>の字幕：1 作品（以下⑦、⑧も同数）
- ⑦ 中国のアイドル（AKB48 の姉妹グループとして誕生した SNH48）の紹介と歌の歌詞
- ⑧ 中国の絵本《泥将军》、《家树》、《小石狮》、《屠龙族》、《灶王爷》（すべて熊亮著）

中国・台湾→日本という視点で、日本への興味・関心や親しみが述べられている中国語の文章を翻訳し、両者の心理的距離を縮めようとする①と、日本→中国・台湾という視点で身近なものに焦点を当て直接的に理解しようとする②～⑧と、大きく二つに分けることができる。②の観光地紹介の翻訳で中国・台湾への認識を変えるのは難しいのではないかと、なぜこのような素材を扱うのかと、初年度(2015)そのグループに質問したところ、「現地訪問を促す何かを作ることで、まさに『百聞は一見に如かず』式に理解を広げることを目指している」との答えが返ってきた。この発想は想定外であった。

冒頭で紹介した「外交に関する世論調査」では、日本に親しみを感ずる中国人・台湾人が近年増えている理由として、実際に旅行等で来日した人が増加したことが上がっている。台湾スイーツのインスタ翻訳作品等が、中国・台湾への興味・関心の喚起につながったこ

---

<sup>3</sup> ネット上で流通する 10～20 分程度のショートフィルム

とは、読者アンケート結果にも表れていた。しかし、初年度の観光地紹介作品（紫禁城、雲南民俗村、七宝鎮等）だけは、その意図を読者が汲み取ることは難しかったようで、「印象が変わった」との答えは少なかった。A4の紙に訳文と写真を載せ、ホチキスで留めただけの作品を見せながら、翌年以降の履修者に「何を翻訳し、どう見せるかの検討はもっと慎重にすべきだった」との先輩達のふりかえりコメントを伝えたところ、「上海穴場ガイド」や「台湾スイーツ人気店紹介」など、手書きで温かみのある色使いの、携帯可能なフォトブックが完成し、ともに高評価を得た。現地訪問を促す意図は前年の観光地紹介と同じでも、情報の伝え方・表現の仕方が印象を左右することに、次年度以降の学生は気づいたのである。

### 2.3 特に注目したい2作品

台湾の留学生が日本ででの生活で体験したエピソードを日本語に翻訳した作品(2016年)と、中国人・台湾人の印象や疑問を日本人にインタビューし、その疑問を中国語に直した上で中国人・台湾人に尋ね、その回答を翻訳して最初の日本人にフィードバックした作品(2018年)は、翻訳以前にその作文や調査結果自体が価値あるものであった。前者には、コンビニでのアルバイトの際、客から言われて傷ついた言葉や、政治や社会問題に対する日本人学生の関心の低さについて書かれていた。後者は、中国人・台湾人の「声の大きさと食べ残し」に関するものであった。

率直な声を互いにぶつけあうことで嫌悪感の増大につながらないかと危惧したが、生の声であるからこそ、「自分ごと」として捉えた学生も多く、「中国人、台湾人であるかどうかに関わらず、うるさい人はうるさいし、そうでない人もいることがわかった」(10代の妹の感想)といったコメントを引き出すこともできた。また、日本社会でマイノリティーである外国人への態度や認識を見直すきっかけにもなったようである。

### 2.4 読者アンケート結果

2018年度は、4作品合計で59の方に読んでいただいたが、うち45人(76.3%)の方から「中国・台湾への印象がかなり／少し変わった」との回答を得た。読者の構成・返答とその声の一部を紹介する。(数字は人数、下線はその項目で一番多かった回答。年齢や関係性など答えたくない場合は未回答で可としたが全員答えてくださった)

(1) 読者の男女比：男性 12(20.4%)、女性 47(79.6%)

(2) 読者の年代：10代:5(8.5%)、20代:39(66.1%)、40代:8(13.5%)、50代:5(8.5%)、70以上:2(3.3%)

(3) 翻訳者との関係性：小中高時代の友人 11／専攻の同級生 10／母 10／中国語専攻以外の同級生 6／妹 4／バイトの先輩 3／バイト仲間 2／姉 2／いとこ 2／父 2／ボーイフレンド 2／兄 1／祖母 1／叔母 1／バイト(塾)の生徒 1

(4) 中国語学習歴の有無：あり 14(23.7%)、なし 45(76.3%)

(5) 中国・台湾への印象：かなり変わった 10(16.9%)／少し変わった 35(59.3%)／あまり変わらない 13(22.0%)／全然変わらない 1(1.69%)

・上海穴場観光ガイドブックを読んだ感想：中国には悪い印象が多いけれど、いい観光スポットが沢山あることを初めて知った(母 40代)／中国にあまり良いイメージがないが、中華料理は好きなので、行ってみたら変わるかもと思った(母 40代)／孫が学校でこのような事を学んでいると知れてよかった(祖母 70代)

・SNH48 10名の紹介と計5曲の歌詞を読んだ感想：こんな人たちがいたんだなと思いました。親近感わきました。(姉 20代) / おもしろいテーマに目をつけたと思いました(母 40代) / SNH48を初めて知りました(弟 10代)

・“要消除！”～日本人が持つ中国人・台湾人のイメージ～を読んだ感想：印象はあまり変わりません。国・文化・生れ・育ち、それらの違いは微かなものだと信じたい。大事なことは自分以外の人間を理解する・できることかな(父 50代) / プラス思考になった(妹 10代) / 私は飲食店で働いてて(アルバイト)、中国人の声の大きさ、食べ残しとか、いつも店長が怒ってるから、ぜひこれを読んでもらいたい(同級生 20代)

・“爸爸去哪儿”(台湾のバラエティ番組)に字幕をつけたものを見た感想：中国でもおもしろい番組やっているんだなと思った。中国人も日本人もそんなに変わらないんだと思った(バイト仲間 20代女性)

## 2.5 本プロジェクトを通して学生は何を感じたか

「翻訳法」という授業である以上、翻訳能力の向上が最大の目標であるが、課題発見力や目標設定力、主体性、創造性、ICTリテラシー等の21世紀型スキル養成も視野に入れて授業設計をし、それらに対する自己評価も行っている(植村 2017 参照)。2018年度PBL最後のふり返りでは次のようなコメントも見られた。

- ・そもそも皆が「中国に対して抱く印象」とは一体何に対する印象なのか、という疑問を持ちました。これに気づいたことは良かったと思いました。今後もこの疑問を問いつけたいです。
- ・アンケートによって、中国語ができる人にしか伝えられない彼ら・彼女らの「本音」を広めようという姿勢が素晴らしいと感じました。私も本音から学びたいと思います。

## 3. CEFR-CVのMediation(仲介)と本プロジェクトが目指すもの

2001年版のCEFRでは、ある言語Aのテキストを受容し、別の言語Bに変えて産出すること、いわゆる通訳・翻訳がMediation(仲介)であったが、CEFR-CV:103では、社会的存在(social agent)として行動する言語使用者/学習者が仲介するのは、時に同一言語内でのコミュニケーションや新しい意味の構築のための協力をも含むと記されていることは注目に値する。また、「仲介」活動は以下の3つに分けられている(CEFR-CV:31のTable1参照。それぞれの訳語は長沼 2018による)。

- ・ テキストとの媒介に関する Mediating a text (取引・交渉言語使用)
- ・ 意見形成における媒介に関する Mediating concepts (評価・問題解決言語使用)
- ・ コミュニケーションの媒介に関する Mediating communication (創造・対人言語使用)

通訳・翻訳は Mediating a text に含まれ、聞いたり、読んだりする中で必要な情報を抜き出して、まとめたり、チャートなどに整理する活動、講義やセミナーでメモを取る Note-taking、図表等に記された情報を説明する活動もここに含まれている。Mediating concepts では、グループでの協働と、グループワークの促進に関する行動を分け、全員の発言を引き出しながらどのように議論に貢献するか、協働作業を円滑に進めるためにどのようなやり取りをしたらよいかを示す一方、対話を促進するための問いかけをしたり、足場を作りながら新しい概念を形成し、整理していく過程が記述されている。

Mediating communication は、言語的にも文化的にも異なる話者の間で共有するスペースを創ること、友人や同僚とのインフォーマルな場で仲介者として行動すること、デリケートで意見の相違が見られる場面におけるコミュニケーションの手助けをすること、の三点が具体的な能力記述文で示されている。

2001年版のCEFR 2.1.3節では、Reception（受容的言語活動）、Production（産出的言語活動）、Interaction（ことばのやり取り）と並んで、「Mediation(仲介活動)は現代社会における通常の言語機能の中で重要な位置を占める」と記されていたものの、4.4.4節で話し言葉での仲介（通訳）と書き言葉での仲介（翻訳）及びその方略について簡単に取り上げられているだけで、熟達度を示す能力記述文も示されていない。CEFR-CVでは、上記のようにMediationを従来よりもかなり広く捉え、具体的尺度を示している。長沼2018は、「次期学習指導要領では、知識・技能といった言語的スキル（linguistic skills）面だけでなく、汎用的スキル（generic skills）としての思考力・判断力・表現力といった資質・能力の育成も目指され、主体的で対話的な学びから深い学びへとつなげていくことも強調されている。（中略）こうした資質・能力を個別の言語活動（タスク）に落とし込んで、観察可能な行動として記述していくことで、より細かな見取りや具体的な思考や対話の足場がかけがえ可能となり、自己効力を育みながら言語能力を育成していく助けとなるだろう」と述べているが、2.5節で触れたように、本PBLの目標も、中国語の翻訳能力の養成だけではない。

平高2011が「A言語では4技能すべてが備わっているが、B言語では話したり、聞いたりしかできないという人が増えるわけである。そうすると、言語を自由に使い分け、ある言語から他の言語へとスイッチしたり、異なる言語使用者の間を取り持つ人材のニーズも高まっていく。それをCEFRではmediationと書いてreception、production、interactionと並ぶ言語活動としている。文字どおりの複言語活動ができる人材、多言語状況で媒介活動ができる人材の養成や教育が必要になる。おそらく単なる通訳や翻訳者の養成だけではなく、言語使用者が相互に支援し合うことのできるコミュニティーや仕組みのようなものを作っていかななくてはならないだろう」と述べているように、中国語学習者がよき「仲介者」としての役割を果たせるよう、今後も様々なPBLを設計し、CEFR-CVに書かれているような広い意味での仲介能力の養成に取り組みながら、学習＝実践の場を創出していきたい。

#### 主要参考文献

平高史也 2011. CEFRから見た育成すべき言語能力とは何か, 『早稲田日本語教育学』9: 99-106頁。

長沼君主 2018. CEFRから読み解くタスクベースの言語能力発達, ARCLE 新企画リレーコラム第3回後編。

(<http://www.arcle.jp/note/2018/0029.html> 閲覧日:2019.4.13)

岡崎眸 2007. 『共生日本語教育学 -多言語多文化共生社会のために-』: 273-308頁。東京: 雄松堂出版。

植村麻紀子 2017. 「翻訳を通して中国理解を広げよう」プロジェクト, 『神田外語大学紀要』29: 319-341頁。

Council of Europe 2018. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, , Assessment COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS:

(<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> 閲覧日:2019.3.20)

# 日本語を母語とする学習者による中国語プロソディ理解の特徴

張婧禕・玉岡賀津雄・勝川裕子

(名古屋大学)

## 1. はじめに

日本語母語話者は、ポーズなどの顕在的な韻律的特性が統語解析に寄与する可能性が十分にあると指摘されている(村岡・松浦・坂本 2005)。また、中国語話者も同様に、ポーズや重音(tone stress)といったプロソディを用いて文の意味的な曖昧性を解消することができるという報告されている(津熊・東, 1991; 孟子敏, 1997; 石佩雯, 1981; 徐仲华, 1979; 杨立明 1994 等)。しかし、意味区別のための韻律的特性については、日中両言語で大きく異なる。たとえば、日本語はモーラの高低アクセントで意味を弁別する言語であり、モーラに重音を置くことで意味を弁別することは難しい。これに対して、中国語では、音節に重音を置くことで同じ統語構造を持つ曖昧文の意味を弁別することができる。石佩雯(1981)は、中国語学習者に対する産出および聴解指導には、プロソディ知識を活用すべきであると提案しているが、日本の中国語教育では、プロソディが教授項目として取り上げられることはほとんどない。

このように、日中両言語は意味を弁別するための韻律的特性が異なっている。にもかかわらず、日本人中国語学習者は中国語のプロソディについて意識的に学ぶ機会ほとんどないことから、プロソディによって中国語文の多義を判別するのは困難であることが予想される。そこで、本発表では中国語を第2外国語として学ぶ日本人学習者が、ポーズや重音といったプロソディにより2通りの解釈が可能な曖昧文をどのように聴き分けるかについて調査し、中国語のプロソディ理解における日本人中国語学習者の特徴を明らかにする。

## 2. 実験手順

### 2.1 実験協力者

本発表では、日本国内の大学で中国語を第2外国語として学んでいる42名の日本人中国語学習者を対象とした。協力者全員の中国語の履修歴は平均で20ヶ月( $SD=2$ ヶ月;  $Max=36$ ヶ月;  $Min=20$ ヶ月)であり、平均年齢は20歳4ヶ月( $SD=6$ ヶ月;  $Max=21$ 歳11ヶ月;  $Min=19$ 歳8ヶ月)であった。このような日本人中国語学習者を対象に、以下の5つの調査を実施した。

- (1) 音声提示されたポーズまたは重音を含む中国語文の意味判断実験
- (2) 2音節の声調組み合わせによる知覚実験
- (3) 2字漢字語の語彙命名課題
- (4) 中国語の語彙能力テスト
- (5) 短会話・長会話を含む中国語の聴解テスト

## 2.2 実施内容

本発表では、3つの実験および2種類の中国語テストを併せて実施した。3つの実験は心理言語学実験ソフトE-prime3.0を利用した。

### 2.2.1 中国語の韻律による意味判断実験

本発表では、ポーズおよび重音といった2種類のプロソディによる理解を測定するために、各プロソディの種類に対して音声提示時、各文におけるプロソディの位置変化による2通りの解釈が可能である4つの刺激文を設け、計16文(2種類のプロソディ×4文×2つの韻律的位置変化)を設定した。それぞれの刺激文は2つの実験ブロックに分け、42名の学習者に対しカウンターバランスで音声提示した。

実施手順としては、まず、中国語の刺激文が学習者に音声で提示され、その後、日本語のYes-No疑問文がスクリーンに視覚提示される。学習者には、この視覚提示された日本語の文が、音声提示される中国語文の意味に合致するか否かを迅速かつ正確に判断してもらった。

### 2.2.2 中国語の声調知覚実験

中国語の声調知覚実験は、2音節の無意味語である/mama/による声調の組み合わせを使い、学習者の弁別能力を測定した。2音節(/mama/)による声調の組み合わせは合計15通りとなる[ma<sup>2</sup> ma<sup>3</sup>/とma<sup>3</sup> ma<sup>3</sup>/は同じように聞き取れるため、1つの組み合わせとした。そのため、2音節の声調の組み合わせは(4×4-1)通りとした]。これらをX<sub>1</sub>X<sub>2</sub>A課題の刺激語に用いた。

実施方法としては、毎回、3つの2音節/mama/の声調の組み合わせを学習者に連続して音声で提示する。その後、3番目に聞こえた/mama/の声調の組み合わせと同じものを1番目の/mama/と2番目の/mama/の中から迅速かつ正確に選択してもらった。この手順に従い、学習者に対し2音節による声調組み合わせの知覚を210回[X<sub>1</sub>が15通り、X<sub>2</sub>が14通りであるため、両者の組み合わせは210通りになる]測定した。

### 2.2.3 中国語の2字漢字語の語彙命名実験

中国語の2字漢字語の語彙命名実験では、学習者による中国語の語彙産出能力を測定した。64語(16通りの2字漢字語の声調の組み合わせ×4語)を刺激語として使用した。これらの刺激語は既習教科書から選定した。刺激語を1語ずつランダムに漢字で提示し、学習者に速やかに発音してもらった。

### 2.2.4 中国語の語彙能力テスト

張婧禕・玉岡・勝川(2017)が開発した四者択一形式の中国語の語彙テストを借用した。この語彙テストは、名詞、動詞、形容詞および副詞という4つの下位分類を持ち、分類ごとに12問ずつ設け、合計48問とした。1問1点で、満点48点となる。2016年12月に、この語彙テストを日本の大学で42名の日本人中国語学習者(HSK三級相当)を対象に実施した結果、クロンバックの信頼度係数( $\alpha=0.80$ )は非常に高く、高い信頼性が示された。したがって、本発表では、このテストを利用して学習者の中国語語彙能力を測定した。

### 2.2.5 中国語の聴解テスト

漢語水平考試(HSK)の公式ページ(<http://www.chinesetest.cn/godownload.do>)で公開されている2級および3級で出題された過去問題を用いて、聴解能力を測定した。短会話・長会話という問題形式を6問ずつ選定し、合計12問とした。1問1点で、満点12点

である。

### 3. 分析結果

#### 3.1 語彙および聴解テストによる記述統計の結果

42名の学習者による聴解テストの平均は6.24点であり、標準偏差は2.01点であった(Max=11, Min=2)。また、語彙テストの平均は33.12点であり、標準偏差は6.00点であった(Max=47, Min=13)。各学習者による中国語能力(声調の知覚・産出能力、語彙能力、短会話聴解力および長会話聴解力)とプロソディ(ポーズ、重音)理解における特徴を探索するため、クラスタ分析を行った。

#### 3.2 クラスタ分析と判別分析

クラスタ分析とは、類似した項目を自動的に集めて同じグループに分類しながら、更なる大きな階層構造を持つ集合を作成する探索的分析手法である。この方法で、項目同士の結合過程を階層化した。本発表では、クラスタ分析の結果から学習者の理解における特徴を見出す。42名の中国語学習者による語彙得点、産出得点、知覚得点、重音による判断得点、ポーズによる判断得点、短会話聴解得点および長会話聴解得点の7つを独立変数として、クラスタ分析を行った。クラスタ間の距離はウォード法で、学習者間の距離は平方ユークリッド距離を用いた。25ポイントのスケールのうち、16ポイントで切り、3つのクラスタを得た。42名の中国語学習者がどのクラスタに分布されるかを記録した。そして、これらの3つのクラスタを、42名の中国語学習者の7つの変数で判別分析を行い、交差妥当化によって判別の正答率を予測した。その結果、これら3つのクラスタが97.6%の正答率で正しく分類していることが検証された。これは、1名だけが間違っって分類されたことを意味し、極めて高い正答率である。

42名の中国語学習者を3つのクラスタで判別した結果によると、2つの関数で分類されることが示された。これら2つの関数は有意に判別に貢献していた[関数1は、 $\lambda=0.100$ ,  $\chi^2(14)=83.07$ ,  $p<.001$ ; 関数2は、 $\lambda=0.425$ ,  $\chi^2(6)=30.82$ ,  $p<.001$ ]。3つのクラスタを判別するのに使われた2つの関数における7つの変数の構造行列は、表1に示す通りである。構造行列をみると、第1判別関数をより強く構成する変数は、知覚能力、短会話聴解力、ポーズによる理解の3つである。一方、第2判別関数を構成するより強い変数は、産出能力、語彙能力、長会話聴解力および重音による理解の4つである。

変数名	第1判別関数	第2判別関数
知覚能力	0.78 *	-0.19
短会話聴解力	0.24 *	0.18
ポーズによる理解	0.08 *	0.05
産出能力	0.52	0.76 *
語彙能力	0.36	0.54 *
長会話聴解力	0.19	0.29 *
ストレスによる理解	-0.08	-0.10 *

注: \*は、各変数と判別関数間の最大絶対相関を示す。

表1. 判別分析による2つの関数の構造行列

クラスタ分析で得たクラスタは判別分析で非常の高い正答率で判別されることが分かっているため、両分析の結果を一つの図として描くことにした。まず、42名の中国語学習者の2つの関数の判別得点から、図1の散布図を描いた。これに、クラスタ分析で得られた3つのクラスタを重ねた。各クラスタに含まれる中国語学習者の特性は以下の通りである。

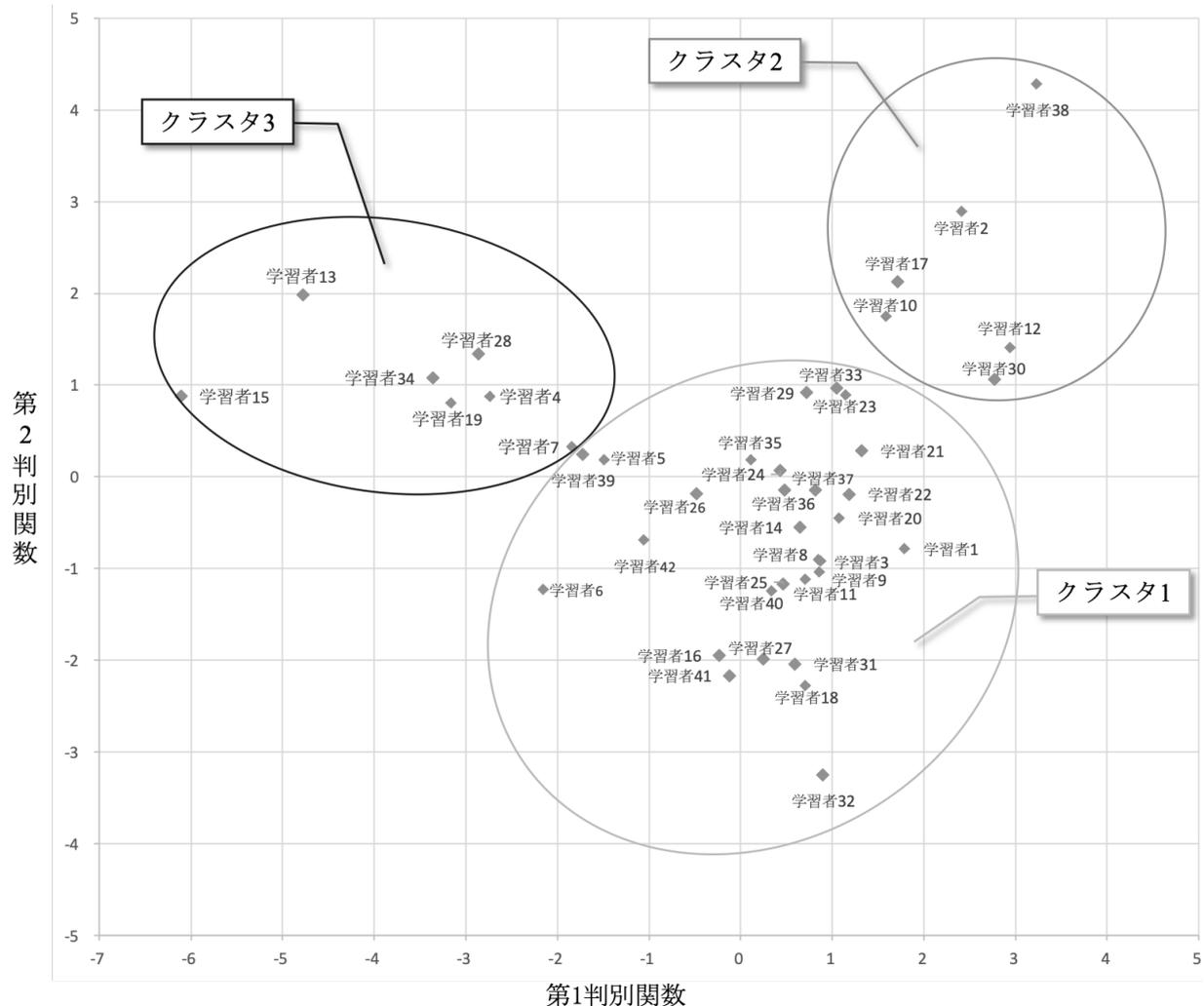


図1. 42名の中国語学習者の判別得点と3つのクラスタ

クラスタ II ( $N_{II}=6$ ) は、重音 ( $M_{II \text{ 重音}}=3.33$ ) よりもポーズ ( $M_{II \text{ ポーズ}}=4.67$ ) による判断得点のほうが高い日本語学習者である。このクラスタは重音の理解による強い阻害効果がみられ、中国語能力（産出能力，知覚能力，短会話聴解，語彙能力と長会話聴解）が高いグループである。一方、クラスタ III ( $N_{III}=7$ ) は、文の重音の理解 ( $M_{III \text{ 重音}}=4.14$ ) がクラスタ II よりやや高い。しかし、ポーズの理解 ( $M_{III \text{ ポーズ}}=3.86$ ) による阻害効果がみられた。このクラスタの学習者による産出能力，語彙能力と長会話聴解の談話能力はある程度高いものの、知覚能力と短会話聴解の単文理解の能力は低いという特徴が顕著である。

また、図1で示すように、クラスタ II と III 両クラスタの中間に位置するクラスタ I ( $N_I=29$ ) は、重音 ( $M_I \text{ ポーズ}=4.21$ ) よりポーズ ( $M_I \text{ 重音}=3.93$ ) のほうがより正しく判断できる学習者の集合である。このクラスタの学習者が最も多く、学習者全員の約7割 (69.05%)

を占めた。また、このクラスは、産出能力や語彙能力、長会話聴解といった談話能力は高くないものの、知覚能力や短会話聴解といった単文理解の能力は比較的高いというのが特徴的である。

#### 4. まとめ

本研究では、学習者の多様な中国語能力を用いて、中国語の韻律的理解における特徴を考察した。多くの日本人学習者にとって、重音と比べ、ポーズによる判断のほうがより正確であり、また、このポーズによる理解には、談話レベルより単文レベルと関わる言語能力の方が優れている特徴がみられた。一方、重音による理解には、学習者の産出能力、長会話聴解能力のような談話レベルと関わる言語能力がよく反映された。

したがって、学習者のこのような特徴から、ポーズまたは重音といったプロソディの種類を考慮せず産出および聴解指導に活用すべであるとは一概にいえないと考えられる。中国語の韻律的特性によるコミュニケーション能力を向上させるためには、このような学習者による特徴にも配慮し、それぞれのプロソディの種類に対応しなければならない。談話レベルの文理解と産出能力、長会話の聴解力および単文レベルの知覚能力、語彙能力、短会話の聴解力の育成を指導の手掛かりとして、中国語の音声教育を工夫することが必要かつ効果的であろう。

#### 参考文献

- 張婧禕・玉岡賀津雄・勝川裕子 2017. 「中国語語彙能力テストの開発—HSK 三級レベルの日本人中国語学習者のデータによる評価—」『ことばの科学』31: 21-37 頁。
- 村岡諭・松浦年男・坂本勉 2005. 「統語解析時の再分析における顕在的韻律情報の影響」『音韻研究』(8): 57-64 頁。
- 坂本勉 1998. 「人間の言語情報処理」『言語科学と関連領域』(岩波講座言語の科学 第11巻) 大津由紀雄・田窪行則・長尾真・橋田浩一・益岡隆志・松本祐治(編): 1-55 頁。
- 津熊良政・東淳一 1991. 「統語構造と韻律的特徴の関連について—中国語における統語的あいまい文の研究から—」『賢明女子学院短期大学研究紀要』26: 45-61 頁。
- 孟子敏 1997. 〈汉语语法歧义句消除现象的韵律特征〉《语音研究与对外汉语教学:第二章 汉语韵律特征研究》(211-232 页), 北京语言文化大学出版社。
- 石佩雯 1981. 〈语调和语义〉《语言教学与研究》3: 179-188 頁。
- 徐仲华 1979. 〈汉语书面语言歧义现象举例〉《中国语文》5: 339-343 頁。
- 杨立明 1994. 〈歧义和重音〉《中国語学》241: 1-11 頁。

# 国内における中国語言語景観の現状と課題

## ——中国語教育への示唆——

鈴木慶夏

(神奈川大学)

### 1. はじめに

言語景観(linguistic landscape)とは、公共空間で見られる書き言葉を指し、「特定の領域あるいは地域の公共的・商業的表示における言語の可視性と顕著性」と定義されている(Landry等1997:25, 庄司等2009:9-10)。具体例を挙げると、交通案内、道路標識、各種店舗の広告・看板・案内図、観光地や生活居住区における注意喚起・お願い事項等である。言語景観研究には、方言学・文化言語学・社会言語学を含む言語学諸分野はもちろん、民俗学、人類学、観光学、社会学、経済学の諸側面からも調査や分析がされている。各学術領域における研究の動機や目的は多岐にわたり、調査項目や考察結果も多種多様である。

本発表では、近年国内で目にすることが多くなった中国語による言語景観(以下、簡体字表記・繁体字表記を含めて「中国語言語景観」と呼ぶ)の実例をとりあげ、中国語言語景観の現状と課題を論じながら中国語教育への示唆を引き出し、それを中国語教育に応用する方法や期待されるメリットについて試論を述べる。

まず、第2節で、中国語言語景観の現状と課題を概観する。国内の中国語言語景観には、中国語が適格かつ適切に表示されているものもあるが、中には、文法上非適格であるばかりか、対人配慮の点で語用論的に問題のあるものも少なくない。本発表では、問題視され得る中国語言語景観がどのような点で問題となるのか、どうすれば改善できるのかという視座に立ち、機械翻訳との向き合い方、ポライトネス上の注意点等、解決すべき課題を指摘したい。

次に、第3節で、中国語言語景観から、(一)「中国語の表現方法や日中翻訳の面でどのようなことを学べるか」(3.1-3.2)、(二)「多文化共生社会における対人配慮という面からどのようなことを学べるか」(3.3)に着目し、中国語教育が得られる示唆を考察する。

## 2. 中国語言語景観の現状と課題

### 2.1 適格性

次の中国語は、何を言おうとしているのか伝わるだろうか<sup>1</sup>。

- (1) 中的美食广场, 请从非戒除烟酒。 [ショッピング・センターで]
- (2) 请欢迎去给中国的大家。正在教会因为不能参观请谅解。 [教会で]
- (3) SL/DL 冬季濕號, 是全席指定。不帶著的一方不向利用習慣指定席券。 [駅で]

<sup>1</sup> 以下、予稿集ではすべて言語形式のみを記し、発表時に言語景観の写真を提示する。簡体字表記・繁体字表記は実物どおりに示す。

筆者が中国語ネイティブ 10 人に、現場の写真を提示せず言語形式のみを示して伝達意図を理解できるかたずねたところ、10 人全員がわからないと答えた。その後、現場の案内標識等の写真を見せると、(1)と(2)については、「中国語は理解し難いが、何を言いたいかはわかった。」と答えた。しかし、(3)に関しては、お手上げの状態であった。日本国内の社会的な制度や習慣と関係する情報提供であったことも一因だと思われる。

次の言語景観についても、写真提示なしでネイティブに意味や意図をたずねてみた。

- (4) 不能厕所使用 [幹線道路沿いの公衆トイレで]
- (5) “拉”“沏”正式咖啡是按钮 1 个 [ホテルで]

(4)は、10 人全員が「トイレを使えない」と推測できたが、(5)については、当該の案内事項が言わんとすることを 10 人全員が理解できなかった。

以上は、国内における中国語言語景観のごく一部にすぎないが、ほぼ、現在の状況を反映していると言えるのではないか。当該現場の案内標識や存在物等（即ち、意味や意図の理解に寄与する非言語情報）を参照することで、はじめて何かしらのメッセージがあるのだらうと推測できる（ものもある）というのが現状である。

**問題点** 筆者が確認したところ、前掲(1)-(5)の表現は機械翻訳を使用したとのことであった。本稿では、機械翻訳の利用が問題だとは考えない。機械翻訳はまさに日進月歩である。問題なのは、機械翻訳の利用者が機械翻訳の精度に（少なくとも現段階では）軽視できない課題が残ることや、翻訳サイトの利用時に留意すべき点（後述）を意識できていないことにある。また、ネイティブ・チェックを受ける発想がでてこないのも、機械翻訳の過信に起因するのではないか。

## 2.2 適切性

以下(6)-(8)の中国語は、メッセージの受け手に対する公平な配慮を欠く点で、語用論的にも不適切であると思われる。

- (6) 重要物品/请勿攀爬 [駅構内で]
- (7) 车内禁止饮食/垃圾请带回去/窗帘请拉回原处  
[ホテルと成田空港間のシャトルバス車内で]
- (8) 请勿将未结账的食品开袋/否则请予以赔偿  
[ショッピング・センター内の商店で]

なぜなら、(6)-(8)は、以下(9)のように多言語表示ではなく、中国語のみで注意事項を示しているからである<sup>2</sup>。

- (9) 線路内立ち入り禁止/No admittance/禁止進入/（ハングル表記）  
[国内外から多くの観光客が訪れる駅の線路沿いで]

---

<sup>2</sup> 言語景観での改行箇所を“/”で記す。

筆者が中国語ネイティブに(6)-(8)の言語景観を示し、旅行者の立場でどう感じるかをたずねたところ、10人全員が「残念」「悲しい」「はずかしい」と言い、そのうち4人が「しかたない(面もあるかもしれない)」と述べた。一方で、日本人大学生10人に「他のことからは多言語表示なのに、注意事項だけ日本語のみで示されていたらどう思うか」とたずねると、全員が「差別だ」「不愉快だ」と答えた。Brown & Levinson (1987:61-62)で指摘されたフェイスを傷つける行為(face threatening act)になり得ることが危惧される。

**問題点** 注意事項のような、しないでほしいこと、してはならないことを伝えるのは、ポライトネスの点で言えば、他人に踏み込まれたくない、干渉されたくない、距離を保ちたいという欲求であるネガティブ・フェイス(Brown & Levinson 1987:62)を脅かす言語行為に相当する。そのため、注意事項の表示が必要な状況では、多言語による一斉の表示が安全確保の点だけでなく、心情的に望ましいはずである。

### 2.3 解決すべき課題点

以上から、将来に向けての課題を抽出しようとする、本来伝えたい内容が通じない・通じにくい点はもちろん問題ではあるが、むしろ、それより大きな問題は、発信者側の意識の低さや起こり得ることに対する認識の甘さにあると言えないだろうか。意識の低さ・認識の甘さとは、主として次の二点である。(一)機械翻訳を利用するにはその限界を認識し、ある種の準備や調整が必要であるが、そのことに思い至っていない。(二)多言語表示すべきことがらを中国語のみで表示してしまい、そのことが中国語母語話者のフェイスを傷つけることに思い至らない。

次節では、上記課題(一)と(二)から中国語教育への示唆を引き出したい。

## 3. 中国語教育への示唆

### 3.1 機械翻訳の(現時点での)限界と留意点

町中の中国語言語景観は、その多くが機械翻訳を利用した結果である。明らかに非適切な表現に関しては、いくつかの翻訳サイトを実際に試してみることで、発信者が利用したサイトを特定できる。翻って言えば、ある中国語言語景観から、発信者が翻訳サイトにインプットした日本語表現を特定できるということでもある。例えば、前掲(3)の中国語言語景観は、以下(10)の日本語を「そのまま」(即ち、使用に耐える中国語を得るために日本語に調整を加える作業を経ずに)入力した結果である。

(10) SL/DL 冬の湿原号は、全席指定です。

指定席券をお持ちでない方はご利用になれません。

→ SL/DL 冬季濕號，是全席指定。不帶著的一方不向利用習慣指定席券。

日本語の「なれる」を機械翻訳に入力しても、期待する結果は得られない(「こちらになります。」「メニューになります。」等)。インフォーマントが最も理解に苦しんだのは、“習慣”の部分であった。なお、この(3)・(10)は、翌年“SL 冬季濕號，是全席指定。未購買指定席車票的乘客無法搭乘本列車。”と改善されたことを付記しておく。

また、以下の諸点も機械翻訳の限界を示している。

◆ 前後の文脈に相当する参照情報がなければ、同形異義語に対応できないことがある

(11) チェックインは 10:55 頃から開始します。

→ 入宿登記的接待自 10:55 左右开始

[成田空港チェックイン・カウンターで]

◆ 動詞のない表現形式にはほとんど対応できないのではないか

(12) “挽きたて” “淹れたて” /本格コーヒーがボタン 1 つで

→ “拉” “沏” 正式咖啡是按钮 1 个 <前掲(5)>

(13) ご来島記念スタンプ

→ 请来岛纪念图章

[観光船乗り場で]

◆ 前置詞相当の後置詞が生起する表現形式には問題が発生しやすいのではないか

(14) 網走へようこそ

→ 欢迎向网走!

[観光船乗り場で]

(15) 健康状態に異常のある方は、検疫官にお知らせ下さい。

→ 健康状态有异常, 请向告知检疫官。

[地方空港で]

(16) 黄色い部分には、お立ちにならないで下さい。

PLEASE DO NOT STAND ON YELLOW PART.

→ 请不要在站着黄色的部分上。

[羽田空港で]

機械翻訳の限界は、翻訳サイトを利用する際の留意点にもなる。同時に、中国語学習者が作文する際に犯しやすい発想と共通する点があり、中国語教育においては、日中対照や中国語作文の際に「日本語の中国語にしにくい点」を学習者へ提供する機会になり得る。

### 3.2 中国語教育への応用例：中国語にしにくい日本語の表現形式は？

上記の中国語言語景観のほか、次の諸点も、中国語にしにくい日本語表現として、学習者に考察材料を提供することができる。とくに以下に挙げるものは、「アピールポイントを伝えられるか」という視点でもディスカッションをおこないやすい。

◆ 日中対照研究のテーマになりそうな表現形式

(17) このまま美味しくたべられます。/北海道産干し貝柱

→ 就那样能好吃地吃 / 北海道产晒, 是贝的肉柱

◆ 日中異文化間コミュニケーションのテーマになりそうな表現形式

(18) 牛乳で乾杯する町

[地方自治体の宣伝ポスター]

→ 喝牛奶乾杯的城镇

→ 用牛奶干杯的町

中国語教育の諸場面で、中国語（または他の外国語）にしにくい日本語表現はどのような特徴を有するか、そのような日本語表現を中国語にするにはどういう点に気をつけるべき

か、学習者とともに考察するのである。

現在のところ、以下の認識が得られている。「動詞を使わない日本語のままでは中国語に翻訳しにくい」、「前置詞（句）を使った中国語は、後で文の構成を見直したほうがいい」、「直訳調のやり方が通じない時があり、それがどういう場合なのか見ぬけるようになるのが望ましい」等である。さらに、「翻訳サイトを使う場合は、日本語に動詞を加えたり、語順を調整したり、一手間かける必要がある」、「翻訳サイトを使っても、その後ネイティブ・チェックを受けたほうがよい」、「そもそも直訳調で文を作り出そうとするのは危険だから、はじめから同種の場面で中国人が使っている表現をまねればいいのか」等の認識にも至っている。実際の調整例としては、次の例を挙げておく。

◆ 「『メニューになります。』って、中国語でなんて言うんですか。」

(19) メニューになります。→ 它变成了一个菜单。

[調整] できるだけシンプルに SOV の構造に整え、SVO の出力をねらう。

(20) こちらがメニューになります。→ 这是菜单。

(21) これはメニューです。→ 这是一个菜单。

これまでは、学習者の作文の誤りを教員が訂正する方法が常態化していた。しかし、中国語言語景観を教材にすると、言及できる文法項目には限度があるものの、クラスで翻訳サイトにふれ中国語と日本語を対照しながら、作文方法の反省や対策にとりくむことができる。授業でこのような作業を展開するほうが、従来の作文指導より学習者の記憶に残りやすく、また、多くの学習者が社会での実用を意識するようになる。

### 3.3 中国語教育への応用例：AI が翻訳してくれる時代に外国語を学ぶ意義は？

前述のとおり、注意事項を中国語のみで表示することに、日本人中国語学習者は否定的な反応を示す。中国語言語景観は、言語の問題だけでなく、多文化共生や異文化間コミュニケーションについて考えるきっかけにもなるのである。そして、学習者の大学生としての現実として、就職活動を意識する頃から、「AI が翻訳してくれる時代に中国語を勉強する意味は何ですか。」と問われ、返答に窮する者が少なくないそうである。中国語（ひいては外国語）を学ぶ意義は人それぞれで、唯一の正解はない。そのような状況で、人や社会との関わりを意識した自分なりの見解をもつことは重要である。

外国語を学ぶ過程では、誰もが自分の母語と比べて、情報の受信や発信において質・量とも頼りない立場になってしまい、さらには、誤解を受けたり与えたりしやすい立場にもなる。中国語言語景観を発信する者は、このようなことを経験した人であってほしい。

#### 参考文献

小野秀樹 2018. 「中国人のこころ—「ことば」からみる思考と感覚」集英社新書。

庄司博司, P・バックハウス, F・マルクス編著 2009. 「日本の言語景観」東京：三元社。

Brown, P. & Levinson, S. 1987. Politeness: Some universals in language usage. Cambridge, Cambridge University Press.

R. Landry, R. Y. Bourhis 1997. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality An Empirical Study, Journal of Language and Social Psychology 16(1):23-49.

# ポライトネス的な視点からみる禁止・注意表現

～街の標示を中心に～

中西千香

(立命館大学)

## 1. はじめに

本報告は、中国の街で見られる禁止・注意表現をポライトネス的な視点から検討しようとするものである。通常の会話では、会話に協調性を保つために「協調の原理」が成立する。そして、実際のやりとりでは、4つの「格律（質・量・関係・様態）」において、「格律の逸脱」が起きて、「言外の含み」を持ったり、また、ポライトネス的になったりする。

今回取り扱う禁止・注意表現は、基本的に「言外の含み」が少ない。つまり、通常の対話で起こる、親疎や性別、年齢、立場など、両者の関係を考慮することが少ない。従って、「格律の逸脱」も起こりにくい。なぜなら、街の禁止・注意表現は、対象がその標示をみる不特定の人々で、標示から標示をみる人に、一方的に禁止・注意を投げかけるだけだからである。

ただ、実例をみると、内容を伝えるだけのものから、その標示をみる人々に、何らかの「含み」を持たせたもの、配慮表現、ストラテジーをもって伝えるものがある。

今回は、実際に採取した中国国内（簡体字使用地域）の標示から、禁止・注意表現に限り、用例とともに、ポライトネス的視点でみてみたい<sup>1</sup>。そして、何がポライトネスマーカールとなるのか、どういったストラテジーで伝えているかを概観したい。

## 2. ポライトネス的視点について<sup>2</sup>

本論に入る前に、ポライトネス的視点について説明しておこう。一般に言うポライトネスとは、**対話の中で相手からの印象を適切または良好に保つための配慮表現のこと**を言う。「協調の原理（会話が円滑に行われていることを想定される）」が成立する前提において、協調的であることを保障するものが「会話の格律/公理」であり、次の4つの要素に分けられる。そして、今回取り扱う、中国語の禁止・注意表現は、「:」より後ろの傾向にある。

- ①質（真偽）：真
- ②量（分量の多少）：少、より簡潔に短く表現すること
- ③関係（関連性）：相手はそれをみる不特定多数、一方的投げかけ
- ④様態（曖昧さの有無）：無、明確である

ただ、通常の会話では、円滑なコミュニケーションをはかるために、容易に「格律の逸脱」が起きる。ただ、今回取り扱う注意・禁止表現の場合は、「格律の逸脱」がより起こりにくい。しかし、「逸脱」とまでは言えないが、次節でみるような、ポライトネス的な表現がみられる。

<sup>1</sup> 今回取り扱うものは、中国（大陸）国内の街中の標示で、禁止・注意表現に限る。繁体字使用地域の街の標示は対象から外す。

<sup>2</sup> Brown, Penelope, Levinson C. Stephen 1978 や Grice. P1989. など参照。

### 3. ポライトネス的にみた街の禁止・注意表現について

中国語の街の禁止・注意表現には、似たような表現でも、軽い「格律の逸脱」が起きている。端的な意思伝達だけではなく、相手を配慮する注意・禁止表現もある。以下では、「格律の逸脱」がない例から、ポライトネス的な表現をする例までを順にみていく。

#### 3.1 直言“严禁……、禁止……、不准……、谢绝……、勿……”、“小心……”

- 1) 此区域周边严禁燃放烟花爆竹/严禁跳水
- 2) 禁止宠物入内/禁止车辆入内/禁止依靠
- 3) 谢绝自带酒水
- 4) 勿踏草坪
- 5) 小心地滑/危险！小心坠物

これらは、最も「格律の逸脱」が起きない例である。書面語を用い、端的に短く禁止事項を述べている。この直言の形から、少しずつ「格律の逸脱」が起きる。以下をみよう。

#### 3.2 “请”や口語表現“不要”が入るもの

- 6) 请勿入内/请勿翻越/请勿吸烟/请勿摆卖/请勿坐卧停留/请勿乱扔废弃物/请勿往水槽里倒杂物/请勿乱扔垃圾
- 7) 请不要让手机挡住您前进的方向

3.1に比べ、少しずつ「格律の逸脱」が起きている。6)のように“请”を加え、語調を弱め、相手への配慮がみられる。また、7)のように口語表現“不要”を用いた例もでてくる。書面語的表現が中国語の禁止・注意表現のデフォルトであるならば、口語表現を使うことで、相手への配慮が生まれ、「格律の逸脱」がさらに起きていると言える。

#### 3.3 “请您/你……、谢谢合作!、亲爱的……、温馨提示、友情提示、提醒您”が入る例

ここでは3.2でみた注意の仕方に加え、前後に別の要素が足された例をみる。

- 8) 请您到邻台付款, 谢谢!
- 9) 请您先轻轻的敲敲门 谢谢合作!
- 10) 亲爱的宾客: 如果您需要更换面巾, 请将面巾放在盆内。谢谢配合!

まず、注意事項(お願い)を述べた後、謝辞を述べるパターンである。この言い回しは中国語の独特のもので、依頼の後、依頼が成就される前に謝辞を述べる。謝辞によって、相手に対し、念を押し、その通り動いて欲しい、そのことに感謝するというニュアンスを持つ。ここにはさらに、二人称“您/你”が入り、標示をみる相手への配慮が見られる。

次に、“温馨提示、提醒您”が足される例をみよう。3.1や3.2の禁止・注意だけでも見る相手には伝わる。しかし、“温馨提示、友情提示、提醒您”があることで、標示をみる相手への優しい注意、依頼のニュアンスが強まる。10)の“亲爱的……”と続く例も、対象をせばめ、親近感を持たせている。なお、これら文言の後には、3.1や3.2の言い回しが混在している。

- 11) 提醒您 小偷常出没 车子莫忘锁
- 12) 友情提示: 请冲水
- 13) 温馨提示: 请勿随地吐痰/温馨提示: 请看完后将书籍放回原处/温馨提示: 请勿乱停车/  
温馨提示: 请将手纸扔入篓内/温馨提示: 如厕后请冲水 不要乱丢杂物/温馨提示: 请保持病区安静/温馨提示: 节约用水 小心烫伤/温馨提示: 请保管好随身携带物品/温馨提示: 垃圾请投至此处

また、類似的な例に14)のような対象の範囲を狭くし、親近感を持たせているものがあった。

た。これもポライトネス的な動きと見ることができる。

14) 穆斯林姐妹们：上殿脱鞋 请关手机

### 3.4 目的・理由など、因果関係を述べるもの

次は、なぜその禁止・注意事項が必要か、因果関係を述べた例である。これらは、上述の表現に比べ長くなる。また、似た言い回しで語りかけるもの、スローガンのものも出てくる。

15) 地面湿滑, 请小心慢慢走。/请勿赤脚 容易跌倒

16) 请爱护环境 不要乱扔垃圾

17) 禁止吸烟 您已经进入无烟地域 请自觉遵守/尊敬别人 健康自己 请不要在车内吸烟/禁止吸烟 为了您和他人的健康, 请勿吸烟

18) 请勿将您的电脑放在空调出风口下, 以防滴水淋湿!

19) 温馨提示: 无人售票 请自己找零

20) 温馨提示: 为了您的孩子的生命安全, 请您不要带正在输液的孩子离开儿科门诊!

21) "北京动物园提醒您: 为了您和动物的安全, 请您不要跨越栏杆。为了动物的健康, 请您不要投喂动物。"

22) 温馨提示: 您已进入视频监控区域, 请洁身自爱!

23) 温馨提示: 适量取食 请勿浪费/温馨提示: 请按需取食 节约为善 请勿浪费

24) 温馨提示: 请勿触碰 损坏照价赔偿/温馨提示: 电视易碎 小心碰撞 如有损坏 按价赔偿

25) 温馨提示: 请保管好您的随身物品 丢失后果自负/温馨提示: 请保管好您的随身物品, 如有遗失, 本酒店书不负责!/温馨提示: 贵重物品, 请妥善保管 丢失概不负责/温馨提示: 尊敬的宾客请保管好自己的手牌, 现金, 手机或交吧台保管, 否则遗失概不负责。谢谢合作

### 3.5 相手を示す“亲”、語気助詞“哦/喔”が入るもの、説明的、スローガンのもの、直接的な禁止表現を回避するもの（行為回避）

以下は禁止・注意に、別の要素を足したもので、婉曲的に伝えることで、さらに「格律の逸脱」が起きている。これらの例は、ゴミ捨て禁止の環境保全、電気、水道、紙などの資源の節約、植物保護の表現により多くみられる。ここでは個別にみていく。

#### ①ゴミ捨て禁止の例

26) 温馨提示: 垃圾入桶 文明之举

27) 温馨提示: 请将纸巾等杂物 丢进垃圾桶哦 随手冲一冲干净又轻松

28) 垃圾不会走路 请送它们回家

29) 保护环境 人人有责/保护环境从我做起

30) 保持环境清洁 做位可爱的人

31) 你我多一份自觉 环境多一份清洁。

26)は、ゴミ箱に捨てることがモラルある行為と伝えている。27)は語気助詞“哦”で、通常の禁止表現より語調が弱まり、相手への配慮がみられる。28)は擬人化し、ゴミの持ち帰りを促す。29)以降は行為回避で、具体的な禁止行為を言わず、環境保全を伝えている。

#### ②節約の例（水、電気、紙など）

32) 亲!走时, 请别让我流泪!/亲!水龙头会哭泣, 请不要让它流泪哦。

33) 下班了, 记得锁门关灯哦!/温馨提示: 下班前请关电, 关水, 关空调/下课无人时, 请关上灯, 好吗? /温馨提示: 空调开放 人离关闭 感谢您的节约行为

34) 节约用纸 珍惜资源/温馨提示: 保有资源为子孙, 擦手不超一张纸。

35) 温馨提示: 水是生命之源 关注点点滴滴/温馨提示: 珍惜生命之水 关注“点点滴滴”

36) 温馨提示: 畜养资源为后代, 点滴节约自我始。

37) 温馨提示: 随手关灯一小步, 节约能源一大步

32)は、第二人称“亲!”を用い、さらに水道の蛇口を擬人化させ、「泣かせないで」と直言せず、行為回避をしている。33)は口語的表現で戸締りや電気を消すことを直接伝えている。これら表現は、口頭で言ってもきつい表現にはならず、また標示としてみても親近感を持つ。

34)は紙の節約の例、資源は守るもの、子孫まで守ることも添えている。35)は水の大切さ、節水を訴えるスローガンのようなものである。さらにスローガンのようなものが36)である。37)は“一小歩”、“一大歩”と揃え、スローガンのようにして、協力を求める配慮表現である。この例から思い出されるのは、トイレを清潔に使うことを伝える行為回避の例である。

38) 温馨提示: 向前一小步 文明一大步/你离文明, 只差半步喔!

### ③緑化、植物保護の例

緑化、植物保護の例は、表現の広がりが見られ、草木の青さ、美しさをうたいつつ、草木を「摘むな、折るな、踏むな」の表現が、より直言的なものから、擬人的になり、行為回避の表現になる。今回、紙幅の関係で、“爱护生命 享受自然/爱护小草 关怀生灵”のような抽象的な、スローガンのようなものは割愛した。

39) 请不要攀折花木/爱护脚下草 莫折枝头花

40) 青青草坪 绕道而行/青青花草 请勿摘采/爱护花草 请勿践踏

上は「格律の逸脱」が少ない例である。植物には人称代名詞が用いられ、擬人化される。

41) 爱我护我 别踩我! /别摘我, 喜欢我就天天来看我。/请别攀爬 你疼我也疼

42) 为了我的美丽 望您脚步留神

43) 您的呵护 使我更加美丽

44) 你给我关爱 我送你清新

45) 温馨提示: 给我一个生命 展示我的美丽

また、人間の動作、感情表現を使うことで擬人化するとともに、標示をみた人にまで、擬人化された植物への感情を注ぐ以下の例がある。

46) 青青的草 怕您的脚/花草有意 足下留情

47) 小草在休息 请君勿打扰/小草正睡觉 请你勿打扰/嘘……我正在休息 请勿打扰!

48) 花儿也有生命, 您若手下留情, 花儿会对您笑得更加美丽。/温馨提示: 花果正微笑 请君手下留情/请你勿打扰 花儿含羞笑/呵护 微笑多一点 心靠近一点

49) 花草给我一片绿 我给花草一份爱/一花一草皆生命 一枝一叶总关情

50) 心灵的沟通 不需要过多的语言 爱护花草 人人有责

51) 小草也在长 踏入想一想/小草正在生长 踏入请想一想

以下は、擬人化の例ではないが、注意が述べられ、後半は相手の行動が植物の美しさを保つというロジックで作られている。

52) 除了你的脚印什么都别留下 除了你的记忆什么都别带走

53) 带走的花儿生命短暂 留下的美丽才是永远

54) 绕行三五步: 留得芳草绿/温馨提示: 茵茵绿草地 不要留足迹/手下留情 脚下留青/足下留情 春意更浓/足下留情 家园常绿/茵茵绿草地 脚下请留情/温馨提示: 小草青青 脚步轻轻

- 55) 只有行为美 草儿才常青
- 56) 温馨提示: 距离产生美 谢绝亲密接触
- 57) 公园美如画, 全靠你、我、他。
- 58) 美丽就在你的珍爱下

#### ④禁煙表現

- 59) 温馨提示: 小小一支烟 危害万万千
- 60) 营造无烟环境 倡导绿色生活
- 61) 感谢您不吸

59)、60)は禁煙の行為回避型である。注目は61)である。日本語の「いつもきれいにお使いいただきありがとうございます」に似て、感謝の押しつけにもみえる例である。禁煙の表現については、禁煙を表す例から、“无烟”を用いる例、そして、61)のような例までである。

## 4. まとめ

中国語の禁止・注意表現は、次のように分類できる。①の直言から、②～⑦に出てきたマーカーストラテジーでもって、相手への配慮がなされる。また、これらはそれぞれにでてくるわけではなく、これらを混ぜて表現するものまであった。

- |            |                                  |
|------------|----------------------------------|
| ①直言        | 严禁……、禁止……、不准……、勿……<br>谢绝……、小心……、 |
| ②口語表現の追加   | 请勿……、<br>请不要……、请您不要……、……哦、亲!……、  |
| ③謝辞        | ……。谢谢合作!、感谢你……。                  |
| ④理由・目的を伴う  | 为了您的……，请……。                      |
| ⑤読み手への投げかけ | 你/您，尊敬的……，亲爱的……，亲!               |
| ⑥優しい注意     | 温馨提示：……、                         |
| ⑦行為回避      | 擬人表現、婉曲表現                        |

小野 2018:157 には、「中国語では依頼や禁止、注意喚起を行う場合に、その理由や目的を受け手に推察させることなく、それを全て言語化して示す頻度が高い」、「不特定多数の人に文章で告知するものは、一般に理由や目的をいちいち文面に併記する率が高い」とある。これについては、細かな注意事項を述べる際に限って触れているかもしれないが、今回の注意・禁止表現の例からは、配慮の過程では、言語化されるものもあるが、配慮が進めば具体的には言語化しないものも増え、相手への推察させることも求めている。

#### 参考文献

小野秀樹 2018.『中国人のこころ 「ことば」からみる思考と感覚』東京:集英社新書

Brown, Penelope, Levinson C.Stephen1978.Politeness Some universals in language Usage. Cambridge : Cambridge University Press(『ポライトネス 言語使用における、ある普遍現象』2011 田中典子監訳 齋藤早智子・津留崎毅・鶴田庸子・日野壽憲・山下早代子訳 東京:研究社)

Grice.P1989.Studies in the Way the Way of words.Harvard University Press(『論理と会話』1998 清塚邦彦訳 東京:勁草書房)

# 关于“不愧”的考察及与表评注语气的副词“到底”的区别

褚玉玲

(大阪市立大学・院)

## 1. 引言

对母语是汉语的中国人来说，一般不会把副词“不愧”和表评注语气的副词“到底”放在一起比较，但是对学习汉语的日本人来说，却有必要了解二者的区别，因为很多日中辞典都把日语的「さすが」释义为“(真)不愧(是)”、“到底(是)”等意思，日语和汉语并非一对一的对应关系，例如：

さすがに横綱だけあって、相手を前にしてもびくともしない。

/真不愧是“横纲”，在对手面前纹丝不动。(《日中辞典》第3版，2015，小学馆)

さすがに高原だけあって、夏でも涼しい。

/到底是高原，夏天也凉爽。(《新日汉辞典》，2008，辽宁人民出版社)

据笔者所知，有关的先行研究很少，比如《中国語学習シソーラス辞典》(2017，朝日出版社)把“毕竟”、“不愧”、“到底”、“究竟”列在词语「さすが」下面，作为近义词做了介绍，但内容仅限于释义和各举1个例子而已，并没有详细地说明二者的区别。本文将对二者进行比较分析，找出它们的异同点，以期对教学和学习有所帮助。关于“到底”的研究成果有很多，但关于“不愧”的却很少，因此本文先对“不愧”进行考察，再对二者进行比较。

## 2. 如何辨别各种“不愧”

我们在考察语料时，发现包括副词“不愧”在内，有很多种“不愧”，例如：

- (1) “你这么说不愧么？我还怎么好好过？我都快给你当孙子了。长这么大我跟谁服过软？……”(王朔《给我顶住》)
- (2) 其实林默予毕生追求的就是做一个无私的人，一个不愧对任何人、任何事的人、一个思想品德高尚的文艺工作者。(1994年报刊精选/01)
- (3) 写出更多不愧于时代和人民的作品。(1994年报刊精选/07)
- (4) 他们知道，论头功，村里那些有眼光的共产党员当之无愧。(1994年报刊精选/12)
- (5) 晚年的俞大维回忆他一生清廉俭朴的生活，自慰地说：“我这一生仰不愧天，心安理得。”(董晓英，“破庙里的孤僧”俞大维，《作家文摘》，1996)

这些“不愧”在形式上都和副词“不愧”相同，但不是副词。为了辨别这些“不愧”，我们先了解《现代汉语词典》(第7版)中“不愧”的释义，然后再分析这些例句。

**副词。当之无愧；当得起(多跟“为”或“是”连用)。郑成功不愧为一位民族英雄。**

例(1)的“不愧”是形容词“愧”的否定形式。《现代汉语词典》(第7版)中“愧”的释义为“形容词。惭愧。”经考察发现现代汉语中已经很少单独使用单音节形容词“愧”，大多被双音节形容词“惭愧”所代替。在王朔的24篇作品中，“惭愧”一词共出现42次，而形容词“愧”只出现了3次。

例(2)是动词“愧对”的否定形式，即“不+愧对”，并非“不愧+对”。《现代汉语规范词典》(第3版)对“愧对”的释义为“动词。因感到惭愧而羞于面对。愧对大家|愧对祖宗。”

例(3)和例(4)是动词“无愧”的误用现象,“不愧”应该改成“无愧”。关于“不愧”和“无愧”的区别将在2.1节详细说明。

例(5)的“仰不愧天”是固定词语。其他还有如不愧不怍、不愧屋漏、不愧下学等。

虽然我们的研究对象不是上面这些“不愧”,而是副词“不愧”,但了解这些内容,能帮助我们判断哪个是副词“不愧”。而且,其中有些词语,即使母语是汉语的中国人也会用错,所以掌握它们的用法,对中国人和学习汉语的外国人都很有意义。

## 2.1 “不愧”与“无愧”

混淆“不愧”和“无愧”用法的现象比较常见,为比较它们的用法,先看《现代汉语词典》(第7版)中“无愧”的释义:“动词。没有什么可以惭愧的地方。问心无愧|当之无愧。”

关于“不愧”与“无愧”,朱(2002)提到了两个词的混用现象,并指出:“不”常用来否定动作、性质,用在谓语句之前,“无”常用来否定人或物的存在,用在名词性词语之前,因此在构词上,“不愧”是偏正,“无愧”是动宾。

总的来说,“不愧”与“无愧”的区别为:“不愧”是副词、偏正结构,不能做谓语,多用在“为”或“是”前做状语,一般句子为判断句,句子的主语和宾语是等同或类属的关系(也有例外,见本文第4节);“无愧”是动词、动宾结构,可以做谓语,是及物动词,后面接名词或名词词组时需要用介词“于”引出“无愧”的对象。例如:

(6) 你们不愧是少年儿童的良好益友,无愧于人类灵魂工程师的光荣称号。(1994年报刊精选/10)

## 3. “不愧”的语义特征

“不愧”表示“当之无愧、当得起”,因此多数情况下表示赞美,句中常有表示称赞的词语,如例(7)和例(8)。但有时也用于讽刺,如例(9)和例(10)。

(7) 于专员高兴地跷起大拇指:“真了不起,不愧是售粮状元。”(1994年人民日报/3季)

(8) 这些服务措施推行后,顾客的表扬信纷至沓来,称赞他们真不愧是“顾客的贴心人”。(1994年市场报)

(9) 你们真不愧是帝国主义忠实的走狗。(雪克《战斗的青春》)

(10) 李教授不愧在官场上混得久了,深谙为官之道,懂得见风使舵。(陆步轩《屠夫看世界》)

## 4. “不愧”的句法特征

### 4.1 位置分布缺少灵活性

张(2001)曾指出:“绝大多数双音节评注性副词都可以根据表达的需要,或者位于句中,或者位于句首,或者位于句末。”通过考察语料,我们发现“不愧”一般只能位于句中,位置分布缺少灵活性,具体地说是位于主语后。如上面几个例句。

### 4.2 其后谓语的多样性

“不愧”后面的谓语,《现代汉语词典》(第7版)认为“多跟‘为’或‘是’连用”,而《现代汉语八百词》认为“只修饰‘为、是’”,大量语料证明《现代汉语词典》(第7版)的说法比较准确,因为除“为”和“是”以外,语料显示“不愧”有时也跟“称为”、“身为”、“叫做”、“享有”、“有”等词连用,“不愧”后面的谓语是多样的。例如:

(11) 他一边眯着眼看着道静,一边点头“哦,哦……”真不愧称为“笑面虎”。(杨沫《青春之歌》)

- (12) 那块岩石不愧叫做地狱岩，爬到上面是极其危险的，因而，很少有人上去。（翻译作品《白发鬼》）
- (13) 这对于别的女人似乎是困难的，甚至是无法办到的事，而从未让别祖霍娃伯爵夫人费过神，她真不愧享有最聪明的女人的声誉。（翻译作品《战争与和平》）

#### 4.3 副词连用时位于最后

张（2001）指出：评注性副词在组合上具有前置性的特点，即除特殊情况以外，它同其他副词共现时，一般总是位于最前列。但通过考察我们发现“不愧”在和其他副词连用时，几乎都位于最后。本文先把这些副词列举如下，今后将专门对这个问题进行探讨。

**真 果然 也 的确 都 才 到底 确实 果实 究竟 仍然 更 还 倒 一直 将 固然 就**  
其中最常见的是“真”和“不愧”连用。也有的是多个副词连用，如“也真、还真、倒真、可真、也确实、也要”等和“不愧”的连用。例如：

- (14) 潘信诚对唐仲笙伸出大拇指来，说：“真不愧是智多星，好，好。”（周而复《上海的早晨》）
- (15) 几十年赛场拼搏，几经风雨的中国羽毛球队以夺得冠军奖项最多在国际羽坛独领风骚，更不愧为中国体坛的世界冠军摇篮。（新华社 2002 年 5 月份新闻报道）
- (16) （三菱汽车）一直不愧为日本汽车生产的先驱者。（1994 年报刊精选/10）
- (17) 大金鹏王又大笑，道：“看来你倒真不愧是他的知己。”（古龙《陆小凤传奇》）

### 5. “不愧”与表评注语气副词“到底”的区别

#### 5.1 语义的异同

关于表评注语气的副词“到底”，《现代汉语词典》（第 7 版）释义如下：

副词。毕竟（多用于强调原因）。

到底还是年轻人干劲大 | 南方到底是南方，四月就插秧了。

而《现代汉语八百词》（1999）则释义如下：

副词。强调原因或特点；毕竟。

通过分析，我们发现“到底”<sup>1)</sup>含有“感叹”、“当之无愧”、“褒扬”、“意料之中”的意思。例如：

- (18) “到底是紫丁香香啊！”他的语调带着感叹，眼睛看着花几上的花瓶。（秦晴，丁香无语——父亲秦兆阳剪影，《作家文摘》1993）
- (19) 到底是搞侦探的，两年没有见面，严格一说出姓名，他马上说出两年前喝酒的地点和同桌的人。（刘震云《我叫刘跃进》）
- (20) 他的发音真漂亮，到底是留过学的。（『中日辞典』第 3 版 講談社）
- (21) 河南省的伏牛山虽然美丽多姿，到底因山高路弯，没能引来多少远到<sup>2)</sup>游客的光临。（1994 年报刊精选/08）

例(18)有“感叹”、例(19)有“当之无愧”、例(20)有“褒扬”、例(21)有“意料之中”之意<sup>3)</sup>。

“不愧”指“当之无愧；当得起”，也可用于感叹，表示赞美。但“不愧”没有“意料之中”之意，如果要表达这个意思，可以在“不愧”之前加上“果然”。“不愧”也没有“到底”

<sup>1)</sup> 以后文中的“到底”指表评注语气的副词“到底”。

<sup>2)</sup> “到”应为“道”，此处按原文引用。

<sup>3)</sup> 引自笔者论文『評注副詞“到底”の誤文分析と指導方法試案 —日本人学習者を例として—』

的“强调原因、强调特点”之意，如果要表达这个意思，可以在“不愧”之前加上“到底”。例如：

(22) 最后一个发言的是俞丽拿，只见她从容镇定地走上讲台，微笑地环视四周，果然不愧为舞台经验丰富的人。(1994 年报刊精选/07)

(23) 鹰王到底不愧为王，捕猎奇快，而且多是百斤以上的盘羊野鹿，百发百中，从不失手。(杨椽，鹰王，《作家文摘》，1997)

也就是说，在语义上，“到底”重在指“强调原因或特点”，同时蕴含“意料之中”等意思，但“不愧”重在指“当之无愧、当得起”，所以在表达“当之无愧”这个意思上，“不愧”比“到底”语气更强。同样，从“到底”句的角度看，要想突出“当之无愧”的意思，可以在“到底”后面加上“不愧”，以达到加强语气的效果。

另外，“到底”除了可用于优点以外，也可用于表中性或缺点不足的人或事物。但如例(7)~(10)所示，“不愧”除了表讽刺以外，多数情况表示赞美。例如：

(24) 到底是名牌产品啊！质量真好！（《现代汉语语气成分用法词典》）

(25) 南方到底是南方，四月就插秧了。（《现代汉语词典》）

(26) 你明明知道今天要交校样，为什么现在才来呢？跑到哪里去了？一点组织纪律性也没有，误事啊，误事，到底是年轻人啦，嘴上无毛，办事不牢啊。（白帆《迷途的羔羊》）  
例(24)用于优点；例(25)用于中性的特点；例(26)用于缺点和不足<sup>4)</sup>。

## 5.2 句中位置的异同

在句中的位置，“到底”大多数位于主语后，也有一部分位于主语前，但“不愧”只能位于主语后。例如：

(27) 谢哲学到底是读过书的人，在关键时候会用知识和逻辑解决问题。（严歌苓《第九个寡妇》）

(28) 到底解放军人多，打到下午，战斗就结束了。（刘震云《故乡天下黄花》）

(29) 暖暖不愧是在水边落生的，对水一点也不怕生。（周大新《湖光山色》）

\* (29)′ 不愧暖暖是在水边落生的，对水一点也不怕生。

## 6. 小结

本文明确了辨别副词“不愧”需要了解形容词“愧”、动词“愧对”和“无愧”，以及一些固定词语如“不愧不怍、仰不愧天、不愧屋漏、不愧下学”的用法。了解了副词“不愧”的语义特点及用法为：表示“当之无愧”、“当得起”，多数情况下表示赞美，有时也用于讽刺。发现了其句法特点如下：一般只能位于句中，不能位于句首或句末，位置分布缺少灵活性；后面的谓语具有多样性；与其他副词连用时，一般都位于最后。

“不愧”与“到底”的区别为：“到底”主要指“毕竟（多用于强调原因）”，也蕴含“感叹”、“当之无愧”、“褒扬”、“意料之中”之意，“不愧”主要指“当之无愧、当得起”，也蕴含“感叹”、“褒扬”之意。“不愧”没有“强调原因或特点”之意，可用“到底+不愧”来表达，“不愧”也不含“意料之中”之意，可用“果然+不愧”来表达。在表达“当之无愧”之意上，“不愧”比“到底”语气更强。在句中“到底”大多数位于主语后，也有一部分位于主语前，但“不愧”只能位于主语后。再看本文开头两个句子，同样是「さすがに…だけあって」，

<sup>4)</sup> 同3。

第一个句子译成“不愧”是侧重表达赞美，第二个句子译成“到底”是侧重强调高原的特点。

通过考察和分析，我们发现“不愧”虽然已经虚化成副词，但似乎虚化得并不彻底，如位置分布缺少灵活性，与其他副词连用时一般都位于最后等特点都证明这一点。因为还保留着动词的意思，所以人们往往会用错。不过，这个推测还有待进一步考察和证实。此外，在本文中有些问题没有深入地探讨，比如“不愧”和其他副词连用时的顺序问题，“不愧”在课堂上该如何教的问题，这些都是今后要研究的课题。

最后，“不愧”和表评注性语气的副词“到底”的区别可总结为下表。

		到底	不愧
《现代汉语词典》释义		毕竟（多用于强调原因）	当之无愧；当得起
语义及 蕴含义	强调原因、特点	●	×（可用“到底不愧”表达）
	感叹	○	○
	当之无愧	○（“到底不愧”语气更强）	●
	褒扬	○	○
	意料之中	○	×（可用“果然不愧”表达）
使用 对象	优点	○	○
	中性、缺点或不足	○	×（表讽刺除外）
句中 位置	主语前	○	×
	主语后	○	○

●表示语义重点或语气较强

表 1. “到底”与“不愧”的对比表

#### 参考文献

- 相原茂 2017, 『中国語学習シソーラス辞典』, 朝日出版社。
- 褚玉玲 2018, 評注副詞“到底”の誤文分析及指導方法試案 —日本人學習者を例として—, 『中国学志』第 33 号:81-99 頁。(http://dlisv03.media.osaka-cu.ac.jp/il/meta\_pub/G0000438repository\_09133151-33-81)
- 北京对外經濟貿易大学、北京商務印書館、小学館共編 2015, 『日中辞典』第 3 版, 小学館。
- 董秀芳 2003, “不”与所修饰的中心词的粘合现象, 《当代语言学》第 5 卷第 1 期: 12-24 页。
- 矫远峰 2008, 《新日汉辞典》, 辽宁人民出版社。
- 李行健主编 2014, 《现代汉语规范词典》第 3 版, 外语教学与研究出版社。
- 李文静 2014, 语气副词“不愧”的来源, 《丽水学院学报》第 36 卷第 4 期: 68-72 页。
- 吕叔湘主编 1999, 《现代汉语八百词》增订本, 商务印书馆。
- 刘月华等 2001, 《实用现代汉语语法》增订本, 商务印书馆。
- 齐沪扬主编 2011, 《现代汉语语气成分用法词典》, 商务印书馆。
- 姚小鹏、姚双云 2010, “不 X”类副词的语法化与表义功用, 《汉语学习》第 4 期: 25-30 页。
- 中国社会科学院语言研究所辞典编辑室编 2016, 《现代汉语词典》第 7 版, 商务印书馆。
- 张秀松 2008, “到底”的共时差异探析, 《世界汉语教学》第 4 期: 32-43 页。
- 张谊生 2001, 《现代汉语副词研究》, 学林出版社。
- 朱楚宏 2002, “不愧”与“无愧”, 《咬文嚼字》第 8 期, 上海文化出版社。

# 是什么决定了“存现文”的语序

郭楊

(九州大学人文科学研究院・専門研究員)

## 1. 研究课题

我们知道中文的基本语序为 S—V—O，如例句(1)。

(1) [主 我] 做了 [宾 作业]。

但(2)中的两种语序，不仅意义与(1)相同，且也是合乎句法规则的句子。

(2) a. [宾 作业] [主 我] 做了<sup>1</sup>。  
b. [主 我] [宾 作业] 做了。

可是，对于(3)这句话来说，却不能像(1)一样，拥有其它的语序转换。(4)中两句皆不符合句法规则<sup>2</sup>。

(3) [场 外面] 停着 [物 一辆车]。

(4) a. \*[物 一辆车] [场 外面] 停着。  
b. \*[场 外面] [物 一辆车] 停着。

像(3)这样的，以“场所—动词—存在物”语序出现的句子，在日本的中文教学中通常被称为“存现文”，因此本文也沿用这样的叫法<sup>3</sup>。关于(3)这样的“存现文”，笔者提出以下问题。

(5) 为何(1)中的谓语句可以有像(2)中的两种不同语序方式来表达，而若要把“存现文”(3)的语序变成(4)，得到的就是不符合句法规则的句子呢？

本文对(5)中所提出的问题，给予(6)这样的答案。

(6) 我们应该在给动词按功能用法分类时，做出“存在动词”和“非存在动词”的区别。当谓语动词为“存在动词”时，其左边必须是表示场所性的名词短语，右边是

<sup>1</sup> 凡例句中没有出现引用出处的，都为作者本人所作。

<sup>2</sup> 例句中标示的[场]代表“场所”，[物]代表“存在的人或物”。下同。

<sup>3</sup> 对于“存现文”的研究，木村(2012)中的第12章十分详尽。可木村(2012)研究的对象针对动词为“有”的“存现文”，因此在这里省却与其他的比较。

表示存在的人或物的名词短语<sup>4</sup>。

下节中笔者将解释为何会提出(5)这样的疑问，以及为何认为(5)的答案应为(6)中所述。

## 2. 现存教科书中的问题

“存现文”以其不同于其他语法结构的语序特点和在现实生活中的广泛应用，通常会被作为初级中文教学中的重点。下面作者就引用一些现行课本中对“存现文”的解释作为例子，并指出其中的问题所在。

(7) a. 場所表現や時間表現を主語とし、人・事物・事象の存在や出現を述べ立てる文を「存現文」という。

(笔者译文：以场所或以时间名词为主语，描述人/物/事件的存在或发生的句子被叫做“存现文”)

(『中国語 I (’14)』 p. 168)

b. 動詞述語文の中には、人あるいは事物がある場所または時間に存在したり、出現したり消失したりするという現象を表現するものがある。このような文を存現文という。

(笔者译文：动词谓语句中有一种是用来表示人/物在某场所或某时间的存在、发生或消失的，我们叫这样的句子为“存现文”。)

(『簡明基礎中国語』 p. 154)

不论是(7a)还是(7b)，在解释什么是“存现文”时，都只在强调表示事物的“存在”、“发生”和“消失”时的句子叫“存现句”，要用“场所-动词-人/物”的语序。问题就在于单单给出“存在”、“发生”和“消失”这几个关键词，却没有相应的具体解释，学生是无法准确判断哪些现象才属于“存在”、“发生”和“消失”，而哪些又不属于。例如，(8)是老师在课堂上给出的标准例句，可学生会模仿(8)造出像(9)这样的错误的句子。

(8) a. 地上躺着一只狗。

b. 树下站着一个人。

(9) \*桌子上睡着三只猫。

学生的理由是，假如(8)中的“躺着”、“站着”可以表示“存在”，为何(9)中的“睡着”就不能表示“存在”？这证明书本上或是老师课堂上的解释并没有被学生完全相信和理解。

综上，作者认为仅从概念上的“存在”去定义一个概念上的“存现文”是很容易产生歧义的，也不利于中文的初学者去把握“存现文”这一语法知识点。因此，本文提议用区分

---

<sup>4</sup> 在动词的用法分类上最具权威的当 Vendler (1967)。Vendler (1967)里主要从 tense · aspect 的角度，把动词分成了 accomplishment、activity、achievement 和 state 这四种。因本文和 Vendler (1967)的视角不同，因此在这里不多作评论。

动词的方法来诠释“存现文”。具体分析请见下小节。

### 3. 存在动词与非存在动词

笔者认为，要认清什么句子是“存现文”，什么句子不是，根本还在于看句子的谓语动词是怎样的动词。若句子的谓语动词是“存在动词”，那么就只有“场所—存在动词—存在物”这一种语序是可被接受的。

- (10) a. [场 外面] 停着 [物 一辆车]<sup>5</sup>。  
b. \*[物 一辆车] [场 外面] 停着。  
c. \*[场 外面] [物 一辆车] 停着。 (同上文的(3)、(4))

除了(10)中的“停”，笔者将(11)中所举的动词也都视为是“存在动词”。

- (11) a. 外面挂着一张画。  
b. 外面唱着歌呢。  
c. 外面进来一个人。  
d. 外面死了一个人。

下面(12)中的动词则与(10)、(11)中的性质不同，因此即使它们的句子中也都有“场所性名词”，可语序却与“存在动词”的不同。

- (12) a. \*外面玩着一个人。  
b. \*外面哭着一个人。  
c. \*外面学习着一个人。  
d. \*外面吃着一个人。

为了与“存在动词”做比较，笔者将(9)、(12)中的这类动词称之为“非存在动词”。“非存在动词”句的语序可以像(13)这样。

- (13) a. 一个人在外面玩呢<sup>6</sup>。  
b. 一个人在外面哭呢。  
c. 一个人在外面学习呢。

---

<sup>5</sup> 动词“停”，除了“存现动词”的用法，还有其它句法规则的用法，比如作为“行为动词”。当然，作为“行为动词”的“停”，以其为核心构成的句子的语序和“存现文”是不同的。这种一词多用的现象，在中文中很常见，下文中出现的“挂”、“唱”、“进来”、“死”等动词在具有“存现动词”的用法的同时也都还有其它的用法。比如，“我刚停完车”中的“停”就是作为“行为动词”的用法。

<sup>6</sup> 句尾的助词“呢”在句法结构上并不是必须出现的，可大概是出于语用论上的某些要求，当句中出现 aspect 助词“正在”时，句尾多出现“呢”。

- d. 一个人在外面吃东西呢。

既然动词在用法上有着像(10)、(11)与(9)、(12)这样鲜明的对比存在,笔者认为,就像我们通常区别“及物动词与不及物动词”、“离合动词与非离合动词”等一样,在分类动词时还应当分出一类,即上述的“存在动词”和“非存在动词”。

#### 4. “存现动词”对“存在物”的制约

正像很多研究中都指出的那样,“存现文”中的“存在物”通常只能是非专有的且伴有数词的名词,而不能是专有名词。

- (11) a. 外面挂着一**张画**。  
b. 外面唱着**歌**呢。  
c. 外面进来**一个人**。  
d. 外面死了**一个人**。

- (14) a. \*外面挂着**那张画**。  
b. \*外面唱着**那首歌**呢。  
c. \*外面进来**张老师**。  
d. \*外面死了**那个人**。

笔者认为,(14)中的句子被视为病句并非是因为违反了“存现文”的句法结构要求,而是语用上的问题。笔者将在后续的研究中对“存现文”的句法结构和句意做出分析,因此本次报告中就此点到为止。

#### 5. “存现动词”对“场所”的制约

提到“场所名词”,大部分人会认为它不同于谓语动词或论元,是一种可有可无的附加成分<sup>7</sup>。

- (15) 非存在动词  
a. 三只猫**在桌子上**睡觉呢。  
b. 三只猫在睡觉呢。

(15)是一个“非存在动词”句,其中的“场所名词”“桌子上”的有无并没有影响句子的可接受度。可是,“存现动词”则不同,它不仅要求“场所”和“存在物”要分列其左右,还使“场所名词”变成了必须的句子成分。

- (16) 存在动词  
a. **桌子上**躺着三只猫。

---

<sup>7</sup> 《汉语会话 301 句》等其它一些中文教科书中也称“场所名词”为“介词结构”。

b. \*躺着三只猫。

(16b)和(16a)就只差在没有“场所”上，可(16a)是符合句法规则的句子，(16b)则成为了病句。从这一点我们也可以看出，“场所名词”并非一定是附加成分，也并非一定是必要成分，它的存在方式完全取决于动词的种类。

还有大量研究指出，“存现文”中的“场所名词”中必须要带有方位词。

(17) a. 墙上挂着一张画。

b. \*墙挂着一张画。

(17b)和(17a)只一字之差，可接受度却完全相反。造成这一结果的，笔者认为不是“存现文”结构的句首一定要有方位词，而是只要是“存在动词”，则其必须要求其左边是能表示“场所”的名词，否则句子就会像(17b)一样变成病句。(17b)中的“墙”毕竟只是一个表物的普通名词而非“场所”。可如果句首名词本身就是一个可表“场所”的名词，则不需任何方位词句子也能成立。

(18) 我们班转来一个人。

(18)中句首的“我们班”，既表物，又同时是一个抽象的表“场所”的名词，因此其后不需要添加任何方位词这句“存现文”也成立。

## 6. 结语

“存现文”是一个非常特殊的语言现象，至少在日文或英文中，无论是要表达“桌子上躺着三只猫”还是“三只猫正在桌子上睡觉”，语序都是相同的，可在中文里这两句话的语序却截然不同。笔者认为，“存现文”之所以是“场所—动词—存在物”的语序，以及其它的“非存现文”之所以不是这样的语序，归根结底还是要从谓语动词的分类上去解决。因此本文提议在中文动词的分类上，加进一类“存在动词”和“非存在动词”的对比。假如句中动词用法是“存在动词”，则必要求其左边须有“场所”，而右边要有非特指的“存在物”。

在待续的研究中，笔者还想对“存在动词”和“非存在动词”的论元结构提出假设，并根据其假设论证“存现文”的句法结构和语法意义。

### 参考文献

伊地智善繼 1977. 『簡明基礎中国語』: 154 頁。東京: 東方書店。

木村秀樹 2012. 『中国語文法の意味とカタチ-「虚」の意味の形態化と構造化に関する研究-』: 298-326 頁。  
東京: 白帝社。

木村秀樹 宮本徹 2014. 『中国語 I (’14)』: 168 頁。東京: 放送大学教育振興会。

康玉华 来思平 2007. 《汉语会话 301 句》: 57-63 页。北京: 北京语言大学出版社。

Vendler, Zeno. 1967. *Linguistics and Philosophy*: Cornell University Press. 143-160.

# 授業参観

——中国語教員の参加を中心に——

張立波

東北大学

## 1. はじめに

2018年4月より東北大学で「初修外国語教員の授業相互参観による授業改善プロジェクト」を立ち上げた。授業参観は大学の授業改善を目的とし、多くの大学で実施されている取り組みである。本プロジェクトの目標は、初修外国語の教員が語種を超えて互いの授業を参観し合うことで、授業改善のヒントを見つけ、授業における様々な課題を解決することである。2018年度は8回の授業を対象に授業参観を行なった。本稿では、そのうち2回の授業を中心に、中国語教員が見た初修語の授業及び初修語の教員が見た中国語の授業について、授業参観後に実施したディスカッションの議事録、及び各教員から得たリフレクティブジャーナルを分析資料として、テキストマイニング分析及び筆者の現場での観察を用いて、授業参観後の参観者の意識変化を考察する。

## 2. 授業参観プロジェクトの実施について

実施時期：2018年4月2日～7月27日、10月1日～2019年1月25日。具体的な方法は「①担当教員の授業を複数の教員が参観する。②参観当日の18:00～19:00参加教員全員による検討会においてディスカッションを行う。③リフレクティブジャーナルを執筆する(授業参観後3日以内提出)」であった(今野, 2017)。参加者は学内の関係者であった。

## 3. テキストマイニングによる分析

### 3.1 テキストマイニングの概要

テキストマイニングとは「構造化されていないテキストから目的に応じて情報や知識を掘り出す方法と技術の総称」(石田・金, 2014)である。テキストマイニングは、文章を分析することでその文章を書いた人々の興味や関心の傾向を探ることができ、様々な分野への応用が可能である。データを分析する際には、テキストマイニング用ソフトウェア「KH Coder」を使用した。

### 3.2 分析対象

本稿での分析対象は、2018年度に実施した8回の授業参観のうち、スペイン語S教員と中国語Z教員の計2回の授業参観における、授業参観後に行ったディスカッションの議事録と参加教員によるリフレクティブジャーナルであった。なお分析の際には議事録とリフレクティブジャーナルをそれぞれ一つのデータにまとめて分析した。

### 3.3 分析の手順

分析対象となる文章は、議事録とリフレクティブジャーナル共にWordファイルの形であった。テキストマイニングによる分析を行うために、分析の妨げになる英語表現

などの削除を行なった上で、それらを Excel ファイルの形にして、KH Coder に読み込んだ。

### 3.4 分析結果

各資料を分析した結果は頻出語リストと共起ネットワークの形で出力した。頻出語リストは出現頻度上位 12 語を示す。共起ネットワークに関しては、データ数が少ないため、全て KH Coder の標準設定のままで行なった。

スペイン語 S 教員による授業参観後のディスカッションと参加教員からのリフレクティブジャーナルの頻出語リストと共起ネットワークをそれぞれ表 1 と図 1 に示す。頻出語リストを見ると、「練習」や「グループ」といった語が多いことが確認できた。また、共起ネットワークを見ると、「練習」と「グループ」の間に共起が見られた。これらのことから、今回はグループ練習という点に着目して、ディスカッションやリフレクティブジャーナルについての考察を行う。

中国語 Z 教員による授業参観後のディスカッションと参加教員からのリフレクティブジャーナルの頻出語リストと共起ネットワークをそれぞれ表 2 と図 2 に示す。頻出語リストを見ると、「文法」や「説明」といった語が多いことが確認できた。また、共起ネットワークを見ると、「文法」と「説明」の間に共起が見られた。これらのことから、今回は文法説明という点に着目して、ディスカッションやリフレクティブジャーナルについての考察を行う。

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
学生	83	先生	32	多い	19
授業	80	スペイン	25	S 教員 <sup>1</sup>	18
練習	42	活動	25	教員	17
グループ	38	思う	25	日本語	14

表 1. スペイン語 S 先生の授業参観における頻出語 12 語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
学生	36	思う	16	練習	11
授業	29	先生	13	教員	10
説明	20	文	13	自分	10
文法	18	発音	12	日本語	10

表 2. 中国語 Z 先生の授業参観における頻出語 12 語

## 4. 授業参観プロジェクトの実施後の変容

### 4.1 中国語教員がみた初修語教員の授業

<sup>1</sup> 教員から提出されたリフレクティブジャーナルやディスカッションの議事録では、授業提供者の実名が挙げられたが、本稿では全て S 教員に修正した。



## 4.2 初修語の教員からみた中国語の授業

授業参観の対象となった授業は、2018年6月15日(金)2限目に行われた中国語Z教員の基礎中国語の授業で、使用教科書は『入門ビジュアル中国』(衛・汪, 2015)であった。クラスサイズは37名であった。学習対象者は入学して間もなく、ゼロから学習をスタートした学生である。授業の内容は、前回の授業の復習(第3声の変調, “不”の変調), 第1課の単語, 本文, 文法の説明であった。今回の授業参観の参加者は中国語の教員が2名, ドイツ語の教員が1名, 韓国語の教員が1名であった。4名の教員の教育歴は1~18年で若手教員からベテラン教員まで幅があった。

### 4.2.1 ドイツ語K教員：中国語教員への評価, 指摘, アドバイス

典型的な教員主導の授業である。Z教員は言語学の専門を生かし、「私は日本人です」を例にし、“是”を説明する時に、コンピュータ, ポーズなど専門用語を使った。「教員の解説は、語彙と発音規則も交えながら行われ、とてもわかりやすいものであった」と評価している一方、「しかし、授業のほとんどの時間を教員の文法が占め、学生が中国語を聞く・話す時間がほとんど取れなかったのが(ネイティブ教員の授業である点を考えると特に)残念に思えた」とドイツ語K教員は授業技術面における中国語Z教員の問題点を指摘した。また、「…しかし中には完全に居眠りしている学生, 他の勉強をしている学生も数人見られた」とK教員が述べたように、教員の一方通行の教授法は学生の参加度に影響を与えているように思われた。さらにK教員からは「自己紹介, 平叙文, 疑問文, 否定文を一気に取り上げるのではなく, 数回に分けて, それぞれの項目について聞く・話す・書くなどの練習も取り入れながら進める形もご検討いただければ幸いです」と教授法の改善をするための具体的なアドバイスがあった。

### 4.2.2 韓国語K教員：中国語教員への指摘, 自己への気づき

韓国語K教員が今回の授業参観に参加することによって「私も説明する時, けっこう日本語の説明する時間が長くなることが多い。なるべく日本語を使わず, 説明する方法について研究すべきだ」と自分の授業の改善すべきところが気づかされたことが窺えた。さらに、「積極的に教員と学生がお互いにコミュニケーションする方法について改めて考えるようになった」と自分の授業を相対化できるようになったことが分かった。加えて、「教員の説明と学生の練習の時間配分について真剣に工夫すべきである」というK教員の教員と学生の話す割合についてのK教員の気づきが確認された。

### 4.2.3 中国語T教員：同じ語種の授業参観のメリット

中国語Z教員の授業参観に参加した中国語T教員が「…やはり同じ言語を教える教員同士の授業参観のため, 例文の挙げ方や発音の注意点など, 自分の授業へのヒントは今までより最も多かったです」と述べたように, 同じ中国語の教員による授業参観実施のメリットを述べ, 肯定的に捉えたコメントがあったことが確認された。

### 4.2.4 中国語Z教員の意識変化

中国語Z教員が上述したように, 自らの言語学というバックグラウンドを生かし, 授業のほとんどが教員の解説で, 教員主導の授業であった。これについて, ディスカッションに参加したある教員が「先生の belief は, いかに文法を理解させるか(ということか)」と尋ねた。それに対して, Z教員は「自分が学生だったら抱えるであろう問題を想定して説明している」と自分の学習観に頼って, 授業設計を行っている」と答えた。

しかし、その後、7月20日に韓国語の授業参観に参加した後、提出されたリフレクティブジャーナルで「…私の場合も授業の最初に前回の復習をしていますが、一方的なまとめのほうが多いゆえに学生たちがどれほど知識を身につけているかについてはわかりにくいことがあります。今後、復習をする時にも質問応答という形式を適切に使用することによってこのような不足を改善していこうと考えました…」と述べたように授業参観によって、自分の授業を相対化され、問題点が気づくようになったと確認された。さらに「私は普段初級学習者への配慮もあり、授業をする時には基本的には日本語でしゃべり中国語の使用を控えていました。しかし、K先生<sup>2</sup>の授業ぶり（原文ママ）を見ると…母語話者の教員の長所が何にあるかということをもう一度考える必要があると感じました」と自分が母語話者の教員の長所を生かしていなかったことを内省ができるようになったことが窺えた。他人の授業を見ることで自分の授業を相対化され、自分の授業を振り返って考えるようになり、授業参観の有効性が証明された。

## 5. まとめ

中国語教員が他の初修語教員の授業を参観したことで、言語ごとの特徴や制限により、教授法の全てを取り入れることはできないが、学生の授業意欲を維持するための授業技術の改善が必要であることに気づくことができた。また、他の初修語教員の中国語教員に対する意見によって、ネイティブ教員の利点の活かす授業の実施といった課題を把握することができた。

## 6. プロジェクトの今後の課題

上述したように、初修外国語教員の授業相互参観によって、自分の授業を相対化したり内省したりすることができ、また、他教員の授業を参観し、得たヒントを自分の授業に取り入れようという意識の変容につながったといった報告があった。しかしプロジェクト実施の課題として、東北大学における初修外国語の授業はほとんどの語種が同時間帯に実施されるため、授業参観が容易に行えないという課題がある。また、同一教員による1課分（2, 3回の授業）の授業を参観することが、授業像の全体を把握するためには望ましいという意見があった。さらに、今後もプロジェクトを継続するために、各教員が持つバックグラウンド、学習観、教育観を考慮しながら、コンセンサスを得ていくことも課題である。

### 参考文献

- 石田基広・金明哲(2014)『コーパスとテキストマイニング』東京：共立出版。  
今野文子(2017)『授業参観のすすめ』東北大学高度教養教育・学生支援機構PDブックレット Vol .8。  
衛裕群・汪曉京(2015)『入門ビジュアル中国』東京：朝日出版社。

---

<sup>2</sup> 教員から提出されたリフレクティブジャーナルやディスカッションの議事録では、授業提供者の実名が挙げられたが、本稿では全てK教員に修正した。

# 感情動詞と“了”の共起関係について

## ——日本語母語話者が産出した誤用例の分析を通して——

張 恒悦  
(大阪大学)

### 1. はじめに

“了”に関する誤用にはさまざまな原因が考えられ、その内の一つに、ひたすら感情動詞に“了”を付けるということが挙げられる。

(1)\*看到那些高楼时，我吃惊了。(それらのビルを見た時，驚いた。)

→看到那些高楼时，我很吃惊。

(2)\*爬上长城，我感动了。(万里の長城にのぼって，感動した。)

→爬上长城，我很感动。

(3)\*这本书 300 页！我读完了，非常累了。(この本は 300 頁！私は読み終えたが，非常に疲れた。)

→这本书 300 页！我读完了，非常累。

以上から明らかのように、(1) - (3) はいずれも感情動詞が“很”などの程度副詞と共起すべき文脈であるが、日本語母語話者は過去の助動詞「た」＝“了”という感覚から、感情動詞に“了”を付けた形の表現を産出しやすい傾向にある。

本発表では、日本語母語話者が産出した誤用例を手掛かりに、中国語感情動詞と“了”の共起関係について検討する。まず、感情動詞における中日両言語の統語的相違の分析を通して、中国語感情動詞の特徴を明らかにする。それから、感情動詞を伴う「た」とは異なる“了”の役割を考察する。最後に、感情動詞を伴う“了”と程度副詞の相違を明らかにした上で、中国語教育への提言も行いたい。

### 2. 先行研究

上記と同様な誤用例は、郭春貴 (2010)、蘆濤 (2007) においても多く挙げられている。しかし、郭春貴 (2010)、蘆濤 (2007) は、誤用の指摘・訂正にとどまり、感情動詞がなぜ“了”ではなく、程度副詞と共起しなければならないかについては触れていない。

### 3. 中日両言語における感情動詞の相違

日本語において、感情動詞 (以下 JV と記す) は、その活用から分かるように、常に動詞的文法ルールを守る。例えば、

驚く 驚いた 驚かない 驚かなかった 驚いている 驚いていた 驚かせる ……

この点において、動作や状態などを表す動詞とは何の変りもない。例えば、

行く 行った 行かない 行かなかった 行っている 行っていた 行かせる ……

太る 太った 太らない 太らなかった 太っている 太っていた 太らせる ……

よって、日本語の動詞カテゴリーは均質であり、その一員であるJVは、他の動詞と統語的一致性を有すると言える。

ところが、中国語の動詞カテゴリーには、そういった一致性が見られない。現に、中国語の感情動詞（以下CVと記す）と、動作動詞との間には大きな違いが存在している。

中国語の動作動詞は、通常、単独で述語になり得るが、程度副詞の修飾を受けることはできない。例えば、“我去。” “\*我很去。”

しかし、CVは、動作動詞とは対照的に、単独で述語になりやすく、程度副詞を付けることで始めて自然な表現となる。例えば、“\*我吃惊。” “我很吃惊。”

ここで、CVを形容詞とリンクして考えたい。周知の通り、中国語の形容詞も単独で述語になりやすく、程度副詞を伴うのが特徴である。例えば、“\*他聪明。” “他很聪明。” よって、CVは述語になる際、動作動詞ではなく、形容詞と同じ文法的振る舞いをし、形容詞との類似性を呈する。

このように、CVが形容詞と類似性をもつのは、CVは動作ではなく状態として捉えられるためであると考えられる。

中国語では、「晴れる」「曇る」「太る」「痩せる」「乾く」「湿る」などの意味を示す際に動詞ではなく、形容詞で表現する。これは、目で局面的な動きや変化を確認するのが困難な場合が多く、「状態」として捉える傾向があるためである。この点はCVにおいてもあてはまる。つまり、動作の局面性が目で確認できないCVに関しても「状態」として捉えられるのである。

しかし、こうしたJVとは異なるCVの統語的特徴は、日本語母語話者にとっての盲点となりやすい。

日本語の感覚からすると、CVも感情を表す動詞である以上、JVのように、動詞的文法ルールを遵守するものだと思われやすく、動作動詞とも一致するだろうというイメージが形成しやすい。よって、CVは、形容詞にも類似する用法をするのだということを日本語母語話者は気づきにくい。

このように、中日両言語の感情動詞の統語的相違は、“了”の誤用につながる原因の一つであると考えられる。

#### 4. 「た」と“了<sub>1</sub>”

中国語の“了”は、大きくアスペクト助詞“了<sub>1</sub>”と語気助詞“了<sub>2</sub>”に分けられるが、日本人学習者が「た」＝“了”の発想で「た」にあてる“了”は、“了<sub>2</sub>”ではなく、“了<sub>1</sub>”である。そのため、本節では、“了<sub>1</sub>”を取り上げ、「た」との比較を行う。

日本語において、「た」は過去を示す助動詞であり、その主な役割は「時制」を表すことである。即ち、発話時を基準に、それより前に発生したことであれば、「た」を付けることが求められる。

(1) 昨日は映画を見た。

\*昨日は映画を見る。

このように、「た」は時間を基準にしているため、動詞そのものには焦点は当たらず、制限も加わらない。ゆえに、「た」は動作動詞のみならず、状態動詞や感情動詞にも付加することができる。

(2) その時, 私は中学生だった。

\* その時, 私は中学生である。

(3) 小さい頃, 歯磨きを嫌がった。

\* 小さい頃, 歯磨きを嫌がる。

興味深いことに、「た」は動詞にとどまらず、形容詞にまで適用されている。

(4) 先週, 寒かったね。

\* 先週, 寒いね。

一方、中国語の“了<sub>1</sub>”は、まったく異なる文法的特質を有している。

“了<sub>1</sub>”は、アスペクト助詞であり、動作や行為の「完了」の局面を表す。「完了」という局面に達した動作や行為は、往々にして過去に行われたものであるため、中日対訳においては、“了<sub>1</sub>”と「た」が対応するよう見えてしまうケースが多い。

(5) 彼はビールを二杯飲んだ。

他喝了兩杯啤酒。

このようなことから、“了” = 「た」という誤解が生まれると考えられる。

しかし、“了<sub>1</sub>”は決して「過去」という「時間」と結びつくものではない。言い換えると、“了<sub>1</sub>”には時間的要素が含まれない。(6) - (8)から分かるように、「過去」を示す時間詞があつたとしても、必ずしも“了<sub>1</sub>”が伴われるとは限らない。

(6) 我 18 岁的时候第一次喝酒。 (私は 18 歳の時に初めて酒を飲んだ。)

\* 我 18 岁的时候第一次喝了酒。 (\*私は 18 歳の時に初めて酒を飲む。)

(7) 三年前我住在香港。 (三年前香港に住んでいた。)

\* 三年前我住在了香港。 (\*三年前香港に住んでいる。)

(8) 那是在美国照的照片。 (それは米国でとった写真だ。)

\* 那是在美国照了的照片。 (\*それは米国でとる写真だ。)

実際、“了<sub>1</sub>”に関して注意すべきことは、動詞に制約をかける点である。“了<sub>1</sub>”は、あくまでも動作や行為の展開における「完了」の局面を表すため、“了<sub>1</sub>”を伴う動詞は、動作性をもたなければならない。つまり、“了<sub>1</sub>”の使用対象は動作動詞のみである。

そのため、非動作動詞“属于”に“了<sub>1</sub>”を付けた(10)は不適格である。

(9) 我唱了一首歌儿。

(10) \*他属于了比较天真的一类人。

前述したように、感情を表す CV も動作動詞ではない。よって、CV は“了<sub>1</sub>”との共起は構造上不可能である。

以上をまとめると、「JV+た」≠「CV+了<sub>1</sub>」の理由は、2点ある。

① 「た」が表す時制は“了<sub>1</sub>”では伝えられない

② CV の後に“了<sub>1</sub>”は出現できない

一方、CV は前に「很」を付けると、形容詞と同じ役割を果たすことにも注意したい。日本語では厳密に区別される「面白かった」と「面白い」がともに“很有意思”と表現されるのと同様に、「JV+た」も「JV」も“很 CV”と表現することが可能である。つまり、“很 CV”は単に「JV」だけではなく、「JV+た」についても対応するということである。これが(1) - (3)の諸例において“很 CV”の使用を可能にした背景の一つであると考えられる。

## 5 CV+了<sub>2</sub>

中国語の形容詞は，“了<sub>1</sub>”とは共起しないが，“了<sub>2</sub>”と共起することは可能である。例えば，“天气热了”という中国語文では、「暑かった」という意味ではなく、「暑くなってきた」というような、変化が生じたことを表している。

これと同様，CVも“了<sub>2</sub>”と共起することができる。例えば，

(11) 我本来不喜欢吃羊肉，现在喜欢了。

この例からも，変化が生じたこと（「好きになった」）が読みとれる。

実は，(1) - (3)にある“吃惊了”“感动了”“累了”といった表現は，それ自体は不自然ではない。しかし，それらが(1) - (3)のような文脈に置かれていると，不自然に感じられる。

では，なぜ「CV+了<sub>2</sub>」が(1) - (3)のような文脈に相応しくないのか。ここで，「CV+了<sub>2</sub>」の意味機能を見てみよう。

(12) “哪一个？”陈师爷问。走拢去一看，吃惊了。怎么的？黄大老爷早下手了吗？

(13) 客店主人，仆役，好几个女人出来送他们。老人感动了。他把十戈比钱币向四面八方丢出去，用唱歌样的声调说：“再见啊”。

(14) 回家吧，孩子都累了。

(12)の“吃惊了”では，“了<sub>2</sub>”を伴うため，心理状態の変化を表している。しかし“吃惊了”を使う際，その後どのような反応が生じたのかを言わなければならないということにも留意したい。つまり，“吃惊了”はその心情変化の意味に加え，後続の動作や行為を導き出す働きがあるということである。後続文「怎么的？黄大老爷早下手了吗？（なんだ！黄爺さんはまさかやり始めたのか）」は，“吃惊了”という心理変化を受けての発言だと受け止められる。(13)の“感动了”も単なる心理変化の描写にとどまらない。お金をまいたり（把十戈比钱币向四面八方丢出去），まるで歌っているかのような口調で別れを告げたり（用唱歌样的声调说：“再见啊”）したのも，感動したからである。(14)は，因果の順序を置き換えた文であるが，後から補足された“累了”という心情変化があるから“回家吧”という提案がなされたのである。こう考えると，“累了”も，心理変化のみを表すわけではない。

よって，「CV+了<sub>2</sub>」は，単に外部刺激によって心情変化が起きたことを表すだけでなく，その心情変化が故に，何らかの行為・活動が起きるというニュアンスも持つ。これを図示すれば，以下のようになる。

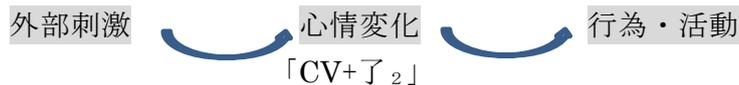


図1：「CV+了<sub>2</sub>」の文脈

ところが，(1) - (3)は「CV+了<sub>2</sub>」が適する文脈とはなっていない。

(15)\*看到那些高楼时，我吃惊了。（(1) 再掲）

→看到那些高楼时，我很吃惊。

(16)\*爬上长城，我感动了。（(2) 再掲）

→爬上长城，我很感动。

(17)\*这本书 300 页！我读完了，非常累了。(3) 再掲

→这本书 300 页！我读完了，非常累。

上記の 3 例の文脈は，以下の通りである。



図 2 : 「很+ CV」の文脈

上記の 3 例は，外部の刺激によって生まれた心理状態そのものに着目する文脈である。この場合，心情変化というプロセスが後景化され，変化後の心理状態を表現するのに重きが置かれるため「很+CV」が用いられるのが一般的である。

## 6. 中国語教育への提言

中国語学習者の会話や作文では，感情動詞と“了”の共起による誤用が多く見られる。しかし，これまで，感情動詞と“了”の共起関係に関する研究はほとんどなされておらず，その誤用を防ぐための対策もあまり検討されていない。

そこで，本発表では，中日両言語の比較対照を通して，感情動詞を伴う“了”の誤用の原因を明らかにした。

以下，ここまでの分析結果を踏まえ，中国語教育への提言を行いたい。

- 1) 「た」≠ “了” ということを指摘すべきである。
- 2) 感情動詞は，形容詞と同様な文法的振る舞いもすることを指摘すべきである。
- 3) 「～， 很+CV」というパターンを教授すべきである。
- 4) 「CV+了」の用法は初級学習者に不向きなため，中級段階で教授すべきである。

### 参考文献

- 荒川清秀 2010. “了”をいかに教えるか，『中国語教育』8：1-17 頁。
- 工藤真由美 1995. 『アスペクト・テンス体系とテキスト：現代日本語の時間の表現』。東京：ひつじ書房。
- 劉月華ほか 1996. 『現代中国語文法総覧』。くろしお出版。
- 日本語文法学会編 2014. 『日本語文法事典』。東京：大修館書店。
- 杉村博文 1994. 『中国語文法教室』。東京：大修館書店。
- 郭春貴 2010. “了”的病句傾向，『中国語教育』8：39-45 頁。
- 蘆濤 2007. 汉语助词使用错误分析，『広島外国語教育研究』9：139-154 頁。

### 用例出典

北京語言大学 BBC 語料庫 (BBC) <http://bcc.blcu.edu.cn/>

### 感情動詞リスト (略)

# 日本学习者动宾搭配产出性习得的偏误类型分析

李 佳

(立命馆大学·非)

## 1. 研究缘起和目的

很多日本学习者在会话时,会出现“热爱看书”、“教电话号码”等偏误语句。这些偏误存在哪些类型?初、中级学习者产出的偏误又具有哪些差异?

## 2. 典型动宾搭配的产出性测试

本文通过实验考察并对比分析了日本初、中级学习者对同一组以名词为节点词的典型动宾搭配产出性知识的习得情况。

### 2.1 实验内容

1) 实验时间和被试。2016年12月至2017年1月。被试为日本大阪府两所大学汉语专业一年级、二年级学生。获得有效分析数据为初、中级试卷各32份,共计64份。

2) 实验设计。使用表1中20个典型搭配<sup>1)</sup>,制作了接受性和产出性测试试题。试题中日语句子及其汉语翻译均取自『中日·日中辞典 第二版』(2010)。为了遵循试题的层次性原则(level principles),将搭配依据从易到难的顺序排列,制成本次实验用试题。

ID	动宾搭配	ID	动宾搭配	ID	动宾搭配	ID	动宾搭配
01	吃药	06	上课	11	提高标准	16	总结经验
02	穿衣服	07	喝咖啡	12	依照法律	17	战胜困难
03	看书	08	看电影	13	采用方法	18	结合实际
04	买东西	09	坐飞机	14	打下基础	19	具备条件
05	开车	10	说汉语	15	实施计划	20	征求意见

表1. 初级和中级典型动宾搭配试题 ID

3) 实验流程。首先,进行单词的确认和学习,无时间限制。确认试题中的20个提示名词(节点词)是否都是被试的已知单词,如含有未知单词则出示该词日语,帮助被试学习。然后,进行产出性测试,测试时间30分钟<sup>2)</sup>。测试题形式为20道日译汉翻译题。要求被试将日语句子中的动宾搭配部分翻译成汉语。翻译时,被试可以使用提示名词以外的名词及其动宾搭配,这样做是为了研究被试倾向于通过哪些其它搭配来表达同等意思。由于预想到日语汉字可能会给予被试过剩提示而影响翻译结果,因此日语动宾搭配中的动词有意避开了中日同形同义词和同形近义词<sup>3)</sup>。最后,统计产出性测试结果。我们以两

<sup>1)</sup> 笔者在语料库 TORCH2009 中统计、挑选出的 20 个 MI 值  $\geq 3$  和 T 值  $\geq 2$  的高搭配强度搭配。

<sup>2)</sup> 根据对模拟实验答题时间的多次测定,最终设定为该时间长度。

<sup>3)</sup> 在制作试题时,我们根据词典中的日文例句是否使用了中日同形同义词或同形近义词进行筛选,如发现使用,则放弃对该典型搭配的选择。

个原则为基准：第一、即使被试产出的动词非预期答案（典型搭配中的动词），但只要搭配得体、语句通顺，就将其判断为正确；第二、即使被试没有使用提示名词，但产出的动宾搭配正确且与日语接近或吻合，也可将其判断为正确。每题一分，错误或空格为零分。统计时，以7名汉语母语者中5名以上（含5名）的判断为依据。表2为试题实例：

11	日语句子	私たちは生産の水準を上げなければならない
	提示名词	标准
	汉语翻译	我们应该（ ）。
	不使用提示名词的汉语翻译	我们应该（ ）。

表 2. 产出性测试试题实例

## 2.2 实验结果

我们分别统计出各题的正确答题数量，对比分析初级和中级典型动宾搭配的产出性测试结果，详见图 1。

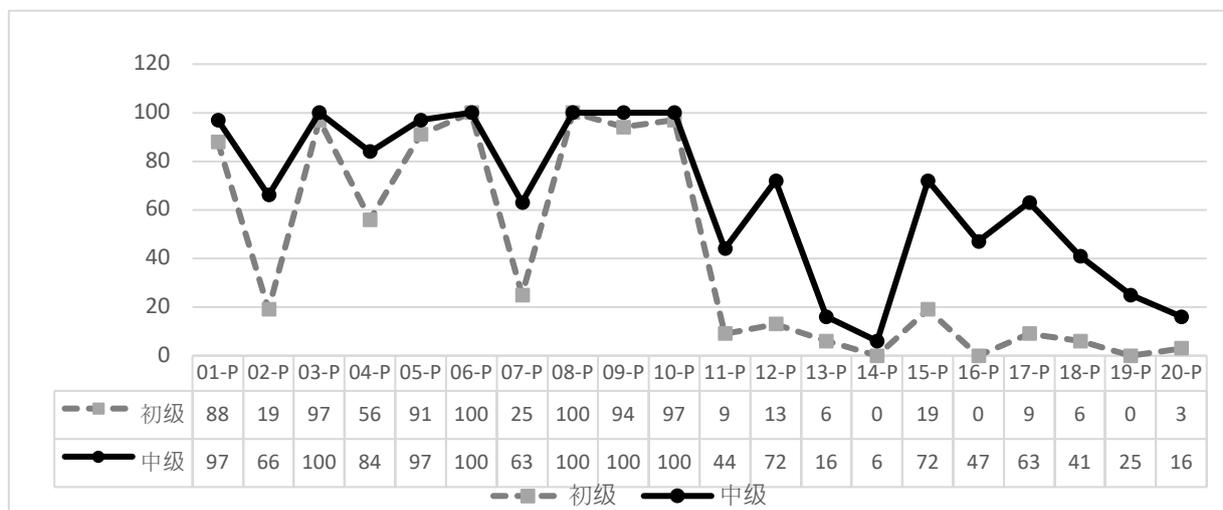


图 1. 初、中级被试产出性搭配测试答题正确数量百分比

从图 1 的统计结果来看，总体上学习者典型动宾搭配的产出性知识是随着一般词汇量的提高而稳步发展的。虽然其中一些搭配的测试结果呈现出相反情况，但不可否认的是学习者词汇量越大，获得的搭配知识就越多。测试结果发现，对于较易或较难习得的搭配，初、中级被试组成绩相近。

## 3 产出的偏误搭配类型分析

### 3.1 偏误搭配类型

搭配错误大致可以归纳为六种类型：①语义偏误。同义、近义词混淆。②语法偏误。主要是词语语法属性方面的错误。③语用偏误。违反语义限制或搭配限制的偏误。④自创不存在的动词。⑤答案为空。

严格地说，有些类型之间不存在清晰的界限，有交叉重叠部分，有的偏误可以划归几种不同类型。例如，语义偏误中的同义、近义词混淆也可能存在语用偏误中的语义限制和搭配限制方面的偏误。为了便于区分，本文对语用偏误的界定设定了三个标准：（1）偏误部分不能用一个同义、近义词替换；（2）不存在语法错误；（3）搭配的组成部分是汉语中存在的词语，非自创的词语。初、中级被试组各类型偏误数量和比例分布见图 2。

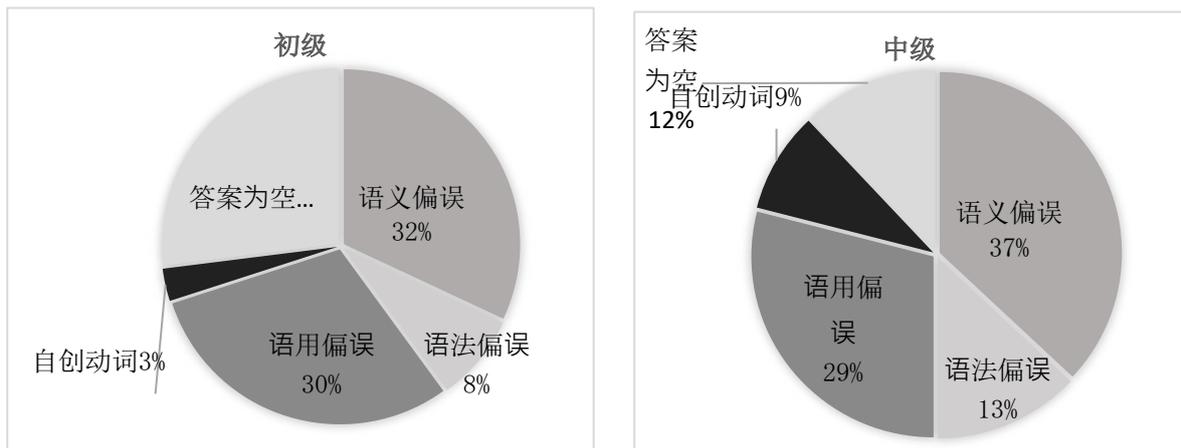


图 2. 初、中级被试产出性搭配测试偏误类型及比例

### 3.2 偏误搭配类型分析

1) 语义偏误 (同义、近义动词的混淆)。五种偏误中这一类偏误所占的比例最大, 反映出语义偏误不仅是学习者汉语词语搭配习得过程中最常遇到的问题点, 也是教师在实际教学中最常见的教学难点。如“增加标准”、“联合实际”、“引入方法”等。还出现了单双音节动词的混淆, 表现为音步的不协调, 如:“联实际”、“询意见”、“进计划”等偏误搭配。

2) 语法偏误 (词语用法错误)。本次测试中, 词语用法错误包括不能带宾语的动词误带宾语、词性判断错误等。如下列偏误搭配:“行进计划”、“胜困难”、“赢困难”、“齐全条件”、“基本法律”。

3) 语用偏误 (语义、搭配限制偏误)。这类偏误是语义偏误或搭配偏误, 多因语义不合或搭配不当造成的, 搭配成分之间语义不相容, 忽略了词语搭配上的限制。如“喝药”、“持有条件”、“引用方法”等偏误搭配。

4) 自创不存在的动词。本研究发​​现自创动词数量并不多, 仅占全体产出搭配的 4%。学习者的自创动词是指在词典上不存在的词, 只有通过阅读上下文才能推测学习者试图表达的意思, 单凭搭配本身无法或很难得知搭配的意思。如“上高标准”、“问求意见”等。其中一些自创动词虽然在汉语中没有, 但在日语单词中却存在相同语素, 如:“取入方法”、“总括经验”。日本学习者直接取用了日语「取り入れる」、「総括する」的汉字, 我们认为这是受了母语负迁移的影响。

5) 空格与简化策略、逃避策略。Farghal & Obiedat (1995) 认为第二语言学习者不能处理搭配, 是因为他们缺乏二语搭配意识, 这使得学习者采用逃避策略和简化策略, 例如使用“同义词代替、意译、避免和转换”等方法。本次实验数据中“空格”的比例多达全体偏误回答的 39% (初级组 27%、中级组为 12%), 这表明当日本学习者不知道预期典型动宾搭配时, 具有不能或不愿尝试用同义词或其它方式表达的倾向。初级组空格使用的比例高于中级组, 中级组被试简化策略和逃避策略的使用则表现得较为明显。

### 3.3 偏误搭配类型的描述性统计分析和单因素方差分析

对产出性测试中出现的各偏误类型进行了描述性统计分析, 并利用单因素方差分析对初、中级被试组数据之间的显著性差异进行了验证。

偏误类型	等级	M	SD	N
语义偏误	初级组	18.27	2.921	32
	中级组	40.26	3.729	32
	全体	29.265	1.911	64
语法偏误	初级组	23.24	9.746	32
	中级组	10.90	6.350	32
	全体	17.07	1.295	64
语用偏误	初级组	17.38	9.746	32
	中级组	15.73	6.350	32
	全体	16.555	8.231	64
自创动词	初级组	11.54	1.529	32
	中级组	11.93	1.367	32
	全体	11.735	1.295	64
空格	初级组	43.19	12.404	32
	中级组	11.69	11.115	32
	全体	27.44	12.390	64

表 3. 产出性习得中搭配偏误类型的描述性数据 (Descriptive Statistics)

偏误类型	等级	Sum of Squares	df	M	F	Sig. <sup>4)</sup>
语义偏误	组间	21.473	1	5724.821	4.071	.000**
	组内	192.616	63	149.210		
	合计	214.089	64			
语法偏误	组间	194.122	1	64.969	3.914	.001**
	组内	373.534	63	3.623		
	合计	567.656	64			
语用偏误	组间	9.782	1	134.711	1.889	.142
	组内	1793.392	63	62.28		
	合计	1803.174	64			
自创动词	组间	39.446	1	1.594	.124	.945
	组内	9049.907	63	13.357		
	合计	9089.353	64			
空格	组间	16292.641	1	5419.321	32.002	.000**
	组内	28739.047	63	171.346		
	合计	45031.688	64			

表 4. 产出性习得中搭配偏误类型的单因素方差分析 (One-Way ANOVA)

关于语义偏误。初、中级被试组之间的统计数据显示具有显著差异。不仅偏误数量的平均值存在较大差别 (M=18.27 和 40.26)，而且表 4 单因素方差分析结果也表明群

<sup>4</sup> Sig. 值对应的即为 p 值。\*\* 表示差异非常显著 (p < .01)，\* 表示差异显著 (p < .05)，下同。

体差异具有统计学意义 ( $p=.000$ )。由此可见,与初级相比,中级被试产出的搭配数量虽有所增加,但语义偏误也随之增多。

关于语法偏误。与初级组相比,中级组偏误数量平均值有所降低 ( $M=23.24$  和  $10.90$ ),表 4 的单因素方差分析结果表明,初、中级组之间存在显著差异 ( $p=.001$ )。因此我们认为,从初级到中级阶段,学习者的词汇量越低,所产出的动宾搭配越容易发生语法偏误。

关于语用偏误。初、中级两组被试的平均值相近 ( $M=17.38$  和  $15.73$ ),且统计结果亦表示两者不具备显著差异 ( $p=.142$ )。从统计学意义上讲,学习者的一般词汇量越高,语用偏误不一定越少,词汇量并不是导致搭配语用偏误的直接原因。

关于自创动词。无论学习者的一般汉语词汇知识水平如何,都会出现自创动词的现象。描述性数据统计表 3 显示,该项中两组的平均值几乎相同 ( $M=11.54$  和  $11.93$ ),且中级组的偏误数量高于初级组。在表 4 的单因素方差分析结果中,初、中级被试组自创动词使用的显著性差异没有得到证实,这表明两组被试所产出的自创动词并没有群体显著差异,不具有统计学意义 ( $p=.945$ )。简而言之,无论是初级还是中级学习者,当他们不知道预期搭配动词的时候,倾向于依据自己的母语知识或汉语知识而自创一些单词。因此,我们不能说学习者的词汇量越少,所犯的自创动词错误就越多。

关于空格。在不确定如何表达时,空格是被试常常采用的一种方式。表 3 显示该项初、中级被试组的平均值为  $43.19$  和  $11.69$ ,相差较大。单因素方差分析也验证了两个被试组之间的数据差异具有高度统计意义 ( $p=.000$ ),可见学习者的词汇量越低,他们就越倾向于使用空格。也就是说,当日本学习者不知道预期搭配时,他们不愿意积极尝试,更倾向于使用空格来回避错误,只有当他们知道预期搭配或接近预期搭配的同义、近义词时才愿意填写答案。

#### 4. 小结

本文的偏误分类虽不能概括日本学习者在词语搭配上出现的所有问题,其缘由也并不像我们所分类的那样泾渭分明,而是多种学习策略和其它因素共同作用的结果。但通过分析可发现学习以及教学中存在的问题,针对问题可制定相应的策略和方法。教学时,教师可以把结合较紧密的典型动宾搭配直接教给学习者,这不仅有利于整体灵活运用搭配、提高语言表达能力,而且对建立搭配习惯、掌握语义和词语用法都是有利的。

#### 参考文献

- 三好 裕子 2011.「共起表現による日本語中級動詞の指導方法の検討—動詞と共起する語のカテゴリー化を促す指導の有効性とその検証—」,『日本語教育』150:101-115 頁。
- 李佳 2018. 典型动宾搭配在接受性习得与产出性习得的对比分析—以日本中级学习者对象—,『中国語教育』16:125-143 頁。
- Farghal, M., & Obidedat, H. 1995. Collocations: A neglected variable in EFL. IRAL, 33(4). 27-36.
- Koya, T. 2005. The Acquisition of Basic Collocations by Japanese Learners of English, Unpublished doctoral thesis. Waseda University, Tokyo, Japan.
- Nesselhauf, N. 2005. Collocations in a learner corpus, Philadelphia: John Benjamin's publishing Company.





## 中国語教育学会第 17 回全国大会予稿集

編集：中国語教育学会第 17 回全国大会準備委員会

（阿部慎太郎、伊藤大輔、今井淳雄、清原文代、中川裕三（委員長）  
中田聡美、氷野善寛、紅粉芳恵）

〒632-8510 奈良県天理市杣之内町 1050

天理大学杣之内キャンパス国際学部内

Email: [taikai2019@jacle.org](mailto:taikai2019@jacle.org)

発行年月日：2019 年 6 月 1 日